

831/97

[http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/ 81/](http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/81/)

LUOKANOPETTAJAN KOULUTUKSEN SAANEIDEN  
SUUNTAUTUMINEN MUILLE AMMATTIALOILLE

Jaana Bamberg

Antti Seppänen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 1997

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

BAMBERG, J. & SEPPÄNEN, A.: Luokanopettajan koulutuksen saaneiden suuntautuminen muille ammattialoille. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma, 1997. - 83 s.

Tutkimuksessa käsitellään luokanopettajan koulutuksen saaneiden henkilöiden ammatillista suuntautumista pois opetuslta. Erityisen kiinnostuksen kohteena ovat ne syyt, jotka ovat olleet vaikuttamassa päätöksenteossa valita ammatti opetusalan ulkopuolelta. Tutkimusmenetelmänä on käytetty teemahaastattelua. Haastateltavia on ollut kaikkiaan 11 yliopistollisen luokanopettajan koulutuksen saanutta, jotka toimivat muissa työtehtävissä, poissa opetuslta.

Teoreettinen tausta käsittelee työn ja ammatin merkitystä, ammatillisen kehittymisen ja siihen johtaneiden valintaprosessien näkökulmasta.

Saatujen tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että haastateltavien motiivit opettajan ammattiin hakeutumiselle ovat olleet heikot. Opiskelualan valinnan päätöksentekoprosessissa eri vaihtoehtojen punnitseminen vaikutti jääneen vähäiseksi. Opettajankoulutus saattoi olla joillekin korvikeratkaisu, kun ensisijainen opiskeluvaihtoehto jäi toteutumatta. Koulutuksessa viihdyttiin ja se haluttiin suorittaa loppuun, vaikka itse opettajan ammatti ei alunperinkään ollut tavoitteena. Tutkinnon suorittaminen vaikutti helpolta ja sen akateemisuutta arvostettiin.

Oman ammatillisen kehittymisen pohdinta osoittautui haastateltaville monin paikoin vaikeaksi. Ongelmallista oli pohtia niitä syitä, millä perusteella koulutukseen oli hakeuduttu ja nykyiseen ammattiin päädytty. Monien eri kiinnostusten kohteiden edessä jouduttiin tekemään valintoja. Tietynlainen ajautuminen ja erilaisten eteen tulleiden mahdollisuuksien hyödyntäminen olivat merkittävimpiä syitä ammattialan vaihdoksessa. Vahva harrastustausta ja sen tarjoamat ammatilliset mahdollisuudet saattoivat myös suunnata kiinnostusta muualle. Opettajan ammatti ei välttämättä ollut päämääränä, ja niinpä koulutuksen jälkeen oli uskallusta kokeilla omia kykyjä toisillakin aloilla. Opettajan työtä ei varsinaisesti moitittu, mutta nykyisessä työssä koettiin olevan enemmän kiinnostavia ja kannustavia piirteitä. Tällaisina mainittiin esimerkiksi haasteellisuus, itsenäisyys ja mahdollisuus urakehitykseen. Palkkauksen merkitystä vahvana ammattialan vaihtoon vaikuttavana tekijänä ei haluttu korostaa, mutta sen vaikutus osoittautui suureksi, kun pohdittiin mahdollista palaamista opettajan ammattiin.

Opettajankoulutusta pidettiin hyvänä turvana, joka takaisi varman ammatin, jos nykyinen työ jostain syystä loppuisi. Taustaturva on antanut mahdollisuuden kokeilujen ja riskienkin ottoihin työelämän kanssa. Kaikki haastateltavat tiedostivat palaamisen mahdollisuuden, mutta käytännössä ilmeni, että opettajan ammattiin palaaminen olisi useamman kohdalla kuitenkin ratkaisu, jonka tekeminen tapahtuisi vain pakon edessä.

Avainsanat: ammatillinen suuntautuminen, ammatinvaihto, opettajankoulutus, opettajan työ

## SISÄLTÖ

1	JOHDANTO .....	5
2	KOULUNPENKILTÄ TYÖELÄMÄÄN .....	7
2.1	Työn merkityksestä ihmiselle .....	7
2.1.1	Työmotivaatio .....	9
2.1.2	Työtyytyväisyys .....	11
2.2	Työelämän uudet suuntaukset .....	14
2.3	Kvalifikaatiot ammattitaidon määrittäjänä .....	15
2.4	Koulutuksen ja työn yhteensovittaminen, “matching” .....	18
3	AMMATILLINEN KEHITTYMINEN - VAIHTOEHTOJA JA VALINTOJA ....	20
3.1	Ammatillisen suuntautumisen piirteitä .....	21
3.2	Päätöksentekoprosessi .....	22
3.2.1	Päätöksentekomalli Janisin ja Mannin mukaan .....	23
3.2.2	Sitoutuminen koulutukseen .....	25
3.2.3	Uranvalinta ja ura-ankkurit Scheinin mukaan .....	26
4	KOULUTUSVALINTANA OPETTAJANKOULUTUSLAITOS .....	28
4.1	Opettajan ammattikuva .....	28
4.2	Opettaja-ammatin valinta ja opettajakokelastyypit .....	31
4.2.1	Valinnastaan varma opettajakokelastyypit .....	33
4.2.2	Valinnastaan epävarma opettajakokelastyypit .....	34
4.2.3	Kutsumus opettajaksi .....	34
4.3	Vieraantuminen .....	35
5	TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSONGELMAT .....	38
6	TUTKIMUSMENETTELY .....	40
6.1	Tutkimuksen kohderyhmä .....	40
6.2	Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä .....	41

6.3	Haastattelujen sopiminen ja suorittaminen	41
6.4	Tutkimusaineiston käsittely	42
6.5	Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua	42
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET	45
7.1	Hakeutuminen opettajankoulutuslaitokseen	45
7.1.1	Opintovaihtoehtojen moninaisuus ja luokanopettajakoulutuksen pääsykokeet	45
7.1.2	Omat kokemukset ja lähiympäristön esimerkki	47
7.2	Opettajankoulutuksen merkitys	50
7.2.1	Opintojen kokeminen	50
7.2.2	Koulutuksen antamat kvalifikaatiot	52
7.2.3	Akateemisen tutkinnon merkitys	53
7.3	Ammattialan muutos	55
7.3.1	Palkkaus	55
7.3.2	Työn haasteellisuus	57
7.3.3	Työn ja työyhteisön luonne	59
7.3.4	Kokeilun- ja vaihtelunhalu	61
7.3.5	Kiinnostuneisuus muille aloille	63
7.3.6	Harrastuksesta työ	64
7.4	Odotukset työelämältä	66
7.4.1	Scheinin ura-ankkurit tutkimuksen kohderyhmässä	66
7.4.2	Opettajan ammatti turvana	68
7.4.3	Opettajankoulutuslaitoksen petturiko?	70
8	POHDINTA	73
	LÄHTEET	77
	LIITTEET	82



## 1 JOHDANTO

Tutkimus käsittelee luokanopettajan koulutuksen saaneiden, mutta toisenlaisissa työtehtävissä toimivien henkilöiden motiiveja ja intressejä opettajankoulutukseen hakeutumiseen, henkilön tekemään uuteen ratkaisuun ammatin suhteen, sekä näiden välisiä yhteyksiä.

Kiinnostus aiheen valintaan on ennalta tekemämme havainto siitä, että luokanopettajia toimii hyvinkin erilaisissa työelämän tehtävissä. Opettajankoulutuksen tavoitteissa puhutaan laaja-alaisesta opettajan kelpoisuudesta, pätevydestä toimia opettajana suomalaisen koulutusjärjestelmän eri tasoilla. Opettajankoulutus odottanee opiskelijoidensa suuntautuvan opettajan uralle, mutta samalla suuri joukko opettajaksi valmistuneista valitseekin ammatin opetusalan ulkopuolelta.

Kiinnostavuutta lisää tutkimuksen aiheen ajankohtaisuus. Vaikuttavatko koulumaailmassa tapahtuvat erilaiset uudistukset ja muutokset ammatti-ihmisten ajautumiseen muihin työtehtäviin, pois opetusosalta, vai onko jonkun muun ammatin vetovoima suurempi kuin työ koulumaailmassa, jolloin henkilö tekee valinnan muunlaisiin työtehtäviin siirtymisestä?

Työelämän muutoksen suunnat ovat havaittavissa. Ns. normaalit työsuhteet ovat väistymässä ei-tyypillisten työsuhteiden lisääntyessä. Ennen ei-tyypillisiksi määritellyistä työsuhteista on tullut normaaleja. Työn tekeminen saman työnantajan palveluksessa eläkeikään asti alkaa muuttua entistä harvinaisemmaksi. Yksilön työura muodostuu yhä useammin monista määräaikaista työtehtävistä ja jopa erilaisista ammateista eri työnantajien palveluksessa.

Laaja-alaisia pätevyksiä, monipuolisia kvalifikaatioita omaavilla työmarkkinakansalaisilla on kysyntää. Spesifi ammatin vaatima tekninen osaaminen kehittyy työtä tehdessä, kun pohjana on oppimisen edellytyksiä luotaava ja takaava koulutus. Tämän kehityksen suunnan voi huomata esimerkiksi seuraamalla työpaikkailmoituksia, jossa sopivalta työntekijältä edellytetään ylempää tai soveltuvaa korkeakoulututkintoa, tutkintoa

tarkemmin määrittelemättä. Onko luokanopettajan kelpoisuuden antavalla kasvatustieteen maisterin tutkinnolla kysyntää myös koulumaailman ulkopuolella?

Tiettävästi kyseisestä aiheesta ei ole olemassa aiempaa varsinaista tutkimusta. Luokanopettajien työtyytyväisyydestä ja koulutukseen hakeutumisesta on löydettävissä joitain tutkimuksia, mm. Aho 1984, Jussila 1989, Kekkonen & Linkosuonio 1990, Perho 1982, Siipola 1988, Viljanen 1977, joissa ei kuitenkaan syvällisemmin ole käsitelty opettajan uralta pois siirtymisen syitä. Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä mahdollistaa koehenkilöiden yksilöllisten vastausten analysoinnin kategorioimatta niitä tutkijoiden rajaamiin, ennakoituihin syihin.

## 2 KOULUNPENKILTÄ TYÖELÄMÄÄN

### 2.1 Työn merkityksestä ihmiselle

Ihmisen työkäyttäytymistä ohjaavat motiivit antavat työlle eri merkityksiä ja selittävät sen luonnetta. Myös eri tieteenalat voivat kukin omista lähtökohdistaan tarkastella työn merkitystä sen tekijälle, ihmiselle. Työn olemus voi muovautua hyvin erinäköiseksi tarkastelutavasta riippuen. Sosiaalipsykologi löytää luultavasti erilaisen merkityksen työlle kuin taloustieteilijä. Näkemykset saattavat aluksi vaikuttaa jopa vastakkaisilta, mutta lähempi asian tarkastelu osoittanee, että kummankin ajattelun pohjana on ihmiskäsitys, käsitys ihmisen olemuksesta.

Wilenius (1981) lähestyy työn olemusta ihmiskäsityksen kautta. Ihmisen monitasoisuus ilmenee hänen tarpeissaan, joissa voidaan erottaa kolme ulottuvuutta, joiden perusteella määritetään ihmisen tarpeita työn suhteen seuraavasti:

#### *Aineelliset tarpeet*

Ihminen tarvitsee elääkseen tiettyjä aineellisia hyödykkeitä, kuten esimerkiksi ruokaa, vaatteita, asunnon jne. Näitä hyödykkeitä ja asioita ilman ihminen ei voi elää, ja niiden välttämättömyyden vuoksi niitä kutsutaankin ihmisen perustarpeiksi. Työ nähdään näin ollen välineenä perustarpeiden tyydyttämisessä, aineellisen toimeentulon saavuttamisessa. Monien mielestä tämä on työn tärkein tehtävä.

#### *Sosiaaliset tarpeet*

Ihminen pyrkii tietynlaisiin suhteisiin muiden ihmisten kanssa. Tällaisia sosiaaliin suhteisiin liittyviä tarpeita ovat mm. erilaiset ystävyysuhteet, tarpeet turvallisuuteen, arvonantoon, vapauteen ja valtaan. Työnsä avulla ihminen kokee itsensä tarpeelliseksi ja hyödylliseksi yhteiskuntansa jäseneksi.

### *Henkiset tarpeet*

Ihmisen älyllisiin ominaisuuksiin kuuluu vahvasti itsensä kehittämisen tarve. Työn kautta ihminen pystyy tyydyttämään näitäkin tarpeitaan. Kun henkisten tarpeiden tyydyttäminen työn kautta ei ole mahdollista, ihminen pyrkii niiden toteuttamiseen yleensä vapaa-ajan toimintaan liittyvissä puitteissa.

Wilenius (1981) esittää Kahnia ja Wieneriä (1967) mukailleen kuusi ihmisen perusasennetta työtä kohtaan, joissa em. työn ulottuvuudet ilmenevät:

- 1) Työ on välttämätön paha, häiritsevä tekijä (Interruption), keikka. Työn tarkoitus on ainoastaan tulojen saaminen, keinoilla millä hyvänsä. Äärimmilleen vietyinä tällainen tulonhankinta voi olla jopa rikollista.
- 2) Työ on "homma" (Job). Työn pääasiallisena tavoitteena on palkka ja toimeentulo, mutta työ itsessäänkin voi olla kiinnostavaa, varsinkin, jos se tapahtuu mukavassa seurassa. Nuorten ensimmäiset työkokemukset ovat usein tällaisia lyhytaikaisia, helposti vaihdettavia "hommia".
- 3) Työ on ammatti (Occupation). Ihminen arvostaa omaa työtään, josta hän saa tyydytystä päästessään harjoittamaan taitojaan, johon hänellä on taipumusta ja koulutusta.
- 4) Työ on ura (Career). Työn jatkuva kehittäminen, vastuun ottaminen ja työssä eteneminen ovat työn tekijän päämäärinä.
- 5) Työ on kutsumus (Vocation, Calling). Työ toteuttaa ihmisen sisintä ja palvelee samalla toisia. Mm. opettajan työtä on usein pidetty tällaisena.
- 6) Työ on elämäntehtävä (Mission). Henkilö omistautuu kokonaan työlleen, jonka hän uskoo ratkaisevalla tavalla hyödyttävän yhteiskuntaa. Esimerkiksi uskonnollinen tunto ihmistä korkeammasta tehtävän antajasta voi liittyä tähän käsitykseen.

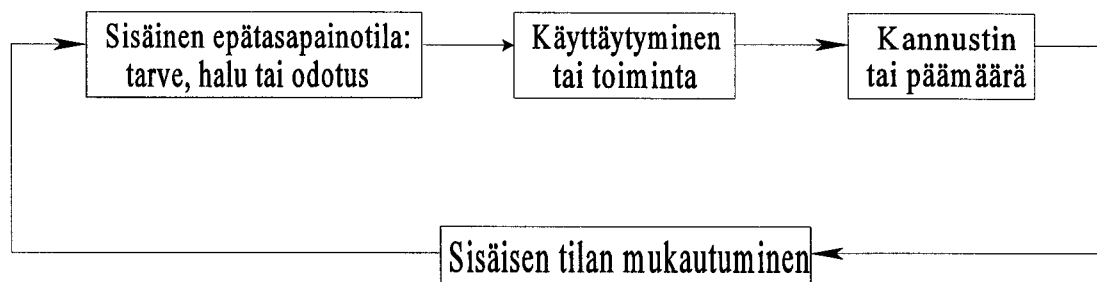
Työn merkityksestä ihmiselle ei voida antaa yhtä ainutta vastausta. Se, minkä merkityksen ihminen työlleen antaa, on kokijan subjektiivinen näkemys. Työ voi olla tekijälleen äärimmilleen vietyinä pakollista “paha” toimeentulon saamiseksi tai kutsumus ja elämäntehtävä, jolloin työ asettuu ihmisen elämänarvoissa etusijalle. Subjektiivisesta näkemyksestä huolimatta työ toimii kuitenkin aina inhimillisten tarpeiden tyydyttäjänä, siinäkin tapauksessa, vaikka työ olisi tekijälleen vain välttämätön paha. (Wilenius 1981, 19-21.)

### 2.1.1 Työmotivaatio

Rantalan (1985) mukaan “motiivi ilmaisee yksilön valmiustilaa tai taipumusta tietynlaiseen käyttäytymiseen”. Näin motiivi voidaan nähdä toiminnallisena pyrkimyksenä esimerkiksi työtyytyväisyyden saavuttamiseksi. Motiivit voivat olla sisäisiä tai ulkoisia, tiedostettuja tai tiedostamattomia ihmisen tarpeiden ja pyrkimysten ilmaisijoita. Useasti monet eri motiivit vaikuttavat yhtä aikaa, joskin toiset voivat olla toisia dominoivampia. (Rantala 1985, 45.)

Motiiveille on ominaista rajoittunut suuntautuminen. Motiivi voi syntyä jopa pelkästä uteliaisuudesta. Whittaker (1976) on nimennyt tärkeimmiksi motiivien aiheiksi palkan, turvallisuuden, halun tehdä jotain ja halun olla toisten ihmisten läheisyydessä. Aiheet ovat hyvin yksinkertaisia, kun ottaa huomioon pitkälle menevät motiiviteoriat, joita onkin kehitelty varsin runsaasti.

Motiivit saavat aikaan motivaation. Kun motivaatiota tarkastellaan dynaamisesta näkökulmasta, huomataan sen prosessimainen luonne. Dunnette ja Kirchner (1965) ovat esittäneet yleisen motivaatiotapahtuman perusmallin (kuvio 1). Mallissa perusrakenteina toimivat yksilön tarpeet ja odotukset, tiettyyn tavoitteeseen pyrkivä käyttäytyminen sekä palaute. Kun yksilön tarpeiden tyydyttäminen tulee tietyn toiminnan kautta mahdolliseksi, on kyse toiminnan motiiveista. Toiminnan aikana ihminen saa palautetta käyttäytymisestään, joka sitten toimii prosessin säätelevänä tekijänä. (Rantala 1985, 46.)



KUVIO 1. Motivaatioprosessin yleinen malli (Dunnette & Kirchner 1965)

Työmotivaation elementteinä Ruohotie (1986) mainitsee tarpeet, kannusteet ja odotukset. Sisäistä epätasapainotilaa, joka saa ihmisen toimimaan tasapainon saavuttamiseksi, voidaan nimittää tarpeeksi. Tarpeet Ruohotie jakaa kolmeen tasoon: 1) toimeentulotarpeet, jotka käsittävät fysiologiset ja materiaaliset sekä fyysisen turvallisuuden tarpeet, 2) liittymistarpeet, joilla tarkoitetaan kaikkia niitä tarpeita, jotka liittyvät ihmisen ja hänen tärkeiksi kokemiansa ihmisten välisiin suhteisiin ja 3) kasvutarpeet, joita ovat mm. pätemisen tarve, suoritustarve ja itsensä toteuttamistarve, ja jotka ovat luonteeltaan luovia tai produktiivisia omaan itseensä tai ympäristöön kohdistuvia. Ruohotien jako vastaa Wileniuksen (1981) luokittelua ihmisen tarpeista työtä kohtaan.

Kannusteen Ruohotie (1986) määrittelee ulkoiseksi ärsykkeeksi, joka voi vaikuttaa ihmisen käyttäytymiseen. Ihmiset tyydyttävät tarpeitaan kannusteiden avulla. Kannusteilla voidaan vaikuttaa siihen, miten innokkaasti ihmiset pyrkivät työtavoitteisiinsa. Kannusteet voivat palkita joko sisäisesti, jolloin ihminen kokee esim. työn iloa, tai ulkoisesti, jolloin ihminen työskentelee esim. saadakseen enemmän rahaa. Sisäiset palkkiot ovat yleensä ulkoisia tehokkaampia. Työssä onnistuminen, eteneminen ja työn mielenkiintoisuus ovat pitkäaikaisia kestoilmoituksia ja niistä voi helpommin syntyä pysyvämpää motivaatiota ulkoisista palkkioista kuten esim. ulkopuolisesta tuesta, kannustuksesta ja osallistumismahdollisuuksista, jotka ovat kestoilmoituksia ja tarve niiden toistamiseen saattaa olla hyvinkin suuri. (Ruohotie 1985, 1986.)

Tarpeiden ja kannusteiden lisäksi työmotivaatioon vaikuttavat odotukset ja havainnot.

Odotuksella Ruohotie (1986) tarkoittaa tässä tapauksessa tietyn tarpeen tyydyttämistodennäköisyyttä ja palkkion saavutettavuuden astetta. Yksilö havaitsee työn asettamat vaatimukset, palkkioiden saavutettavuuden ja työhön liittyvien palkkioiden arvon.

Työmotivaatioon vaikuttavat eri tekijät, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Yksilön ominaisuuksista ja elämäntilanteesta sekä yhteiskunnallisesta tilanteesta riippuu, mikä tekijöistä on voimakkaimmin esillä. Norkoolin (1995, 48) mukaan työn sisältöön liittyvillä tekijöillä on nykyään suurempi vaikutus, sillä toimeentulotarpeet on melko hyvin tyydytetty. (Asp & Hakkarainen 1995.)

Ammatinvalinnassa ja siihen liittyvissä päätöksentekotilanteissa motiivit ovat keskeisiä. Motiivit ohjaavat ajattelua tiettyyn suuntaan, ja niiden perusteella yksilö tekee toiminnalliset valintansa. Käytökseen vaikuttavien motiivien selittäminen ei kuitenkaan aina ole helppoa, sillä motiivit voivat olla myös tiedostamattomia. Varsinaiset toimintaan vaikuttavat motiivit voivat olla piilossa, eikä niiden merkitystä ole havaittu. Käyttäytymiseen johtaneet syyt saattavat silloin näyttää ajattelemattomilta ja huonosti perustelluilta. Lisäksi motiivien tarkastelua vaikeuttaa niiden moninaisuus, jolloin yhtä aikaa vaikuttaa useita, jopa hyvinkin erilaisia motiiveja, joiden kesken tapahtuu eri vaihtoehtojen puntarointia. Näistä kuitenkin jotkut ovat aina voimakkaampia, joiden varassa päätöksenteko tapahtuu. Opettajan ammatin valintaan liittyviä päätöksenteon keskeisiä piirteitä käsitellään tarkemmin kappaleissa 3 ja 4.

### 2.1.2 Työtyytyväisyys

Työmotivaatio ja työtyytyväisyys ovat läheisesti sidoksissa toisiinsa. Välillä niitä on jopa mahdotonta erottaa, koska ne ovat selvästi riippuvaisia toisistaan. Motivoitunut henkilö on mitä ilmeisemmin työhönsä tai ainakin joihinkin sen osa-alueisiin tyytyväinen, ja vastaavasti työstään tyydytystä saavalla on oltava työntekoon liittyviä motiiveja. Motivaation käsite voidaan liittää työn asenteelliseen kokemiseen, kun taas tyytyväisyys emotionaalisiin reaktioihin. Työtyytyväisyyttä voidaankin pitää osana työmotivaatiota. (Lehtomäki & Lensu 1988.)

Työtyytyväisyydestä on olemassa paljon erilaisia teorioita ja tutkimustuloksia, joiden perusteella käsitteelle on annettu useita määritelmiä. Siihen vaikuttavia tekijöitä on etsitty sekä makro- että mikrotason ilmiöistä. Työtyytyväisyyttä voidaan tarkastella esim. sosiologisista, sosiaalipsykologisista tai psykologisista lähtökohdista. (Ruismäki 1991.)

Gardell (1971) määrittelee työtyytyväisyyden yksilön vaatimusten ja työympäristön vastaavuutena. Työtyytyväisyyttä luovat työhön sopeutuminen, psyykkinen hyvinvointi ja vaatimus lisääntyvästä vastuusta ja päätösvallassa, joihin vaikuttavat yksilön omat tarpeet, odotukset, vaatimukset, ikä, sukupuoli ja koulutus. Määritelmälle on ominaista käsitteen omakohtaisuus ja tunnepitoisuus.

Myös Ruismäen (1991) käsitys työtyytyväisyydestä painottaa sen subjektiivista kokemista. Ihminen on tyytyväinen, jos hän saavuttaa omat, henkilökohtaiset työlleen asettamat tavoitteensa. Tavoitteiden asettaminen on aina yksilöllistä, ja niin myös vähäiset tavoitteet työlleen asettanut henkilö voi kokea Työtyytyväisyyttä saavuttaessaan sen, mitä on halunnut.

Ruismäki (1991, 38) luettelee tyypillisiä työtyytyväisyyden ulottuvuuksia, jotka voivat olla lähteinä joko työtyytyväisyydelle tai työtyyttymättömyydelle. Tällaisia ovat mm. ammatin arvostus, työn sisältö (vaihtelevuus, kiinnostavuus, vaikeus, onnistumisen mahdollisuudet, työn määrä jne.), johtamisilmapiiri, ylenemismahdollisuudet, tunnustus, työolosuhteet (työaika, lomat, työskentelyvälineet jne.), työtoverit ja ihmissuhteet sekä henkilökohtaiset tekijät.

Myös rahan vaikutus työtyytyväisyyteen voi olla merkittävä. Tarveteoriat ovat pitäneet palkkaa merkittävänä työtyytyväisyyteen vaikuttavana tekijänä vain siihen asti kunnes toimeentulotarpeet on tyydytetty. Palkan avulla voidaan kuitenkin tyydyttää muitakin tarpeita kuten esim. arvostuksen ja vallan tarpeita. Nykyään palkan merkitys työtyytyväisyyden luojana tunnustetaankin. (Asp & Hakkarainen 1995, 47.)



Voutilainen (1982, 30-31) on tehnyt yhteenvetoa erilaisista työtyytyväisyysmääritelmistä seuraavasti:

- Ihmisen tarpeet määrittävät työtyytyväisyyttä; mitä paremmin keskeisimmät tarpeensa ihminen voi työllään tyydyttää, sitä tyytyväisempi hän on.
- Työtyytyväisyys on positiivinen mielentila, joka työntekijällä on työtään ja siihen liittyviä tekijöitä kohtaan.
- Työtyytyväisyys on dynaaminen käsite, joka on sidoksissa aikaan, paikkaan yksilöön, tietoon, tiedostamiseen ja yksilön kokemuksiin arvoihin.
- Työtyytyväisyys on yksilön subjektiivinen kokemus, jota on tarkasteltava hänen oman käsityksensä perusteella.
- Työtyytyväisyys on työhön kohdistuneiden odotusten täyttymistä.
- Työtyytyväisyys on ihmiselle oleellisen tärkeää ja tavoittelemisen arvoista, mitä ilman ihminen ei voi olla tyytyväinen.

Työtyytyväisyysmääritelmiä tarkastellessa painottuu voimakkaasti kokemuksen subjektiivisuus. Kuinka yksilön kokemat tarpeet, joita hän on henkilökohtaisesti työlle asettanut, tulevat työympäristössä tyydytettyä? Työtyytyväisyys voidaankin ymmärtää yksilön ja työympäristön suhteena, jolloin vuorovaikutuksessa ovat työn olosuhteet, vaatimukset ja palkkiot sekä yksilön subjektiiviset kokemukset.

Työtyytyväisyyden dynaamisuutta kuvaavat yksilön tarpeiden muutokset. Tietyissä elämänvaiheissa saattavat työn ulkoiset ja materialistiset puolet, kuten esim. raha ja autoetu sekä sopiva työaika, täyttää yksilön tarpeet työn suhteen, kun taas jossain vaiheessa työn ulkoiset seikat menettävät merkitystään, ja voimakkaimmiksi nousevat yksilön sisäiset tarpeet, jolloin tyydytystä voi tuoda esim. työn haasteellisuus ja vaikuttavuus yhteiskunnan kannalta. Useimmiten työtyytyväisyys on työltä odotettujen sekä sisäisten ja ulkoisten tarpeiden täytetty tulos.

## 2.2 Työelämän uudet suuntaukset

1990-luvulla suomalaisia työmarkkinoita ovat suurtyöttömyyden ohella leimanneet lisääntynyt joustavuus ja ei-tyypillisten työsuhteiden kasvu. Ei-tyypilliset työsuhteet kuuluvat keskeisesti joustavan työvoiman käyttöön. Joustavuus-keskustelu alkoi voimistua 1980-luvun alkupuolella kasvavan työttömyyden ja talouspolitiikan muuttuessa monetaristisempaan suuntaan. Normaalityösuhteet perustuvat teollistumisen myötä syntyneeseen työvoiman valtiolliseen sääntelyyn, kuten työlainsäädäntöön, kollektiiviseen sopimusoikeuteen ja sosiaaliturvaan, joiden avulla on pyritty hillitsemään vapaiden työmarkkinoiden vaikutuksia. Joustavilla työmarkkinoilla työmarkkinajärjestelmien sääntely on vähäistä. Palkkaerot voivat olla suuria ja työttömyyden taso on suhdanteista riippuvaista. Työsuhteet ovat epävakaita ja niitä kuvaa osa- ja määräaikaisuus. Tulevaisuudessa täytyy myös varautua ammatti- ja toimenkuvien hämärtymiseen ja niiden vaihtoon useastikin työuran aikana. (Nyyssölä 1994, 1996).

Ns. normaalityösuhteen ja ei-tyypillisten työsuhteiden terminologia on muutospaineiden alla. Keskeistä ei-tyypillisille työsuhteille on ollut, etteivät ne täytä ns. normaalityösuhteen tunnusmerkkejä. Normaalityösuhteen tunnusmerkkejä ovat olleet täyspäiväisyys ja työajan säännöllisyys, työskentely yhden työnantajan palveluksessa tämän osoittamissa tiloissa sekä oletamus että työsuhde on jatkuva ja pysyvä. Toisin sanoen samaa työtä jatketaan koulunpenkiltä eläkeikään asti. Normaalityösuhteessa työsuhdeturva ja palkkaetuudet ovat kasvaneet työsuhteen pidentyessä. (Nyyssölä 1996.)

Ei-tyypillisistä työsuhteista on tulossa normaaleja. Yhä useammille työsuhteille alkaa olla tyypillistä, että työsuhteita voi olla samanaikaisesti monen työnantajan kanssa, työnteko tapahtuu kotona tai etätöinä, työaika on vaihteleva ja työsuhde kulloiseenkin työsuhteeseen sopiva, kausi- tai vuodenajan vaihtelun mukaan, yllättävän, satunnaisen tai tilapäisen työvoimatarpeen tai sijaistarpeen mukaan. Nykyajalle tyypilliset projektiluonteiset työt ovat juuri usein tämänsuuntaisia. (Nyyssölä 1994.)

Joustavuus ja liikkuvuus ovat nykypäivän työmarkkinoille luonteenomaisia. Ammatillisen jouston avulla voidaan tasoittaa tarjonnan ja kysynnän epätasapainoisia tiloja

työmarkkinoilla kahdessa suhteessa: 1) Työntekijöiden koulutus ja ammattikokemus sopeutetaan työpaikan vaatimukseen, ts. yksilön liikkeellä tai liikkumisvalmiudella eri ammattien välillä, 2) työpaikan vaatimukset sopeutetaan työntekijöiden koulutuksella hankkimiin tietoihin ja kokemuksiin, ts. erilaisten työntekijöiden vaihdettavuudella yhden työpaikan suhteen. Työvoiman liikkuvuutta voi tapahtua eri muodoissa: ammatista toiseen, yrityksestä toiseen, toimialalta toiselle, alueelta toiselle, työn ja työttömyyden välillä sekä työvoimasta pois ja takaisin. (Volanen & Alava 1982, 45; Lampinen & Laukkanen 1990, 12.)

Työsuhteiden muuttuminen vakinaisista määrä- ja osa-aikaisiksi sekä työvoiman ammatillinen liikkuvuus ja joustavuus luovat uudentyyppisiä työpaikkoja ja vaativat siten myös uudenlaisia valmiuksia työntekijöiltä. Vain yhden ja saman työn osaaminen ei aina enää riitä. Projektiluonteiset, määräajan kestävät työsuhteet lisääntyvät ja tulevat myös esittämään uusia haasteita koulutuksen joustavuudelta, jolta odotetaan monipuolisia ja laaja-alaisia opintokokonaisuuksia.

### 2.3 Kvalifikaatiot ammattitaidon määrittäjinä

Kvalifikaatio-käsitteellä tarkoitetaan ihmisen oppimistulosten hyödyntämistä tilanteissa, joissa edellytetään erityisiä ammatillisia vaatimuksia ja odotuksia. Kvalifikaation käsitettä voidaan pitää yhtäläisenä pätevyyden kanssa. Kvalifikaatio- tai pätevyysmäärittelyssä ovat korostuneet seuraavat lähtökohdat: a) sitoutuminen yhteiskunnalliseen muutokseen tai kehittymiseen, b) niiden jatkuva muuttuminen ja yhteys yhteiskunnallisiin odotuksiin, c) ne kuvaavat inhimillistä toimintaa ja aktiviteettia, d) niiden muotoutuminen tapahtuu oppimisen ja siihen perustuvan soveltamisen kautta. (Jaakkola 1993, 62.)

Myös Vartola (1982) mieltää kvalifikaation pätevyudeksi. Vartola määrittelee kvalifikaatioksi kaikki sekä yleiset että erityiset toisiinsa liittyvät ja käytettävissä olevat tiedot, valmiudet ja kyvyt, joita vaaditaan toimintojen suorittamisessa (Vartola 1982, 5).

Työelämän muutokset edellyttävät kvalifikaatioiden laajentumista. Vaatimukset eri tehtävien osaamisesta ja hallitsemisesta lisääntyvät. Ammattitaidon tulee olla sekä laaja-

alaista että syvällistä. Samanaikaisesti tarvitaan sekä ammattiin vaatimaa perusosaamista että monitaitoisuuden mukanaan tuomia yleissivistäviä ja sosiaalisia valmiuksia, kuten lähialojen perusosaaminen, sosiaaliset yhteistyötaidot, ATK-taidot, yrittäjyystaidot, olemassa olevan informaation rationaaliset hyödyntämistäidot ja jatkuvan opiskelun perusvalmiudet. (Suikkanen & Viinanen 1996, Vähämöttönen & Keskinen 1994.)

Väärälä (1995) laajentaa kvalifikaatiokäsitettä keskusteluun elämäntavasta ja elämänhallinnasta, ja toteaa sen tulevan lähelle symbolisen pääoman, kulttuurisen pääoman ja koulutus pääoman käsitteitä. Väärälä haluaa suhteuttaa kvalifikaatioita muuttuvaan yhteiskuntaan ja työelämään. Kvalifikaatiot eivät siten jää vain ulkoapäin määräytyviksi vaatimuksiksi tai yksilön ominaisuuksiksi, vaan muodostavat suhteen yksilön ja työn yhteiskunnallisesti määräytyvien ehtojen välille. (Väärälä 1995, 47.)

Väärälä (1995) jakaa kvalifikaatiotyypit viiteen osaan:

- 1) *Tuotannollisia ja teknisiä kvalifikaatioita* voidaan pitää niinä yksilön välttämättöminä valmiuksina, joita työn tekninen suorittaminen edellyttää.
- 2) *Motivaatiokvalifikaatiot* ymmärretään ihmisen motivaationa, sitoutumisena ja suostumisena sekä lojaliteettina siinä suhdeverkostossa, mikä ihmisen ja työn välille muodostuu. Motivaatiokvalifikaatiot ovat kykyä suhteuttaa, säännellä ja vastata työn tarjoamiin haasteisiin.
- 3) *Mukautumiskvalifikaatiot* ovat niitä työn asettamia tiettyjä vaatimuksia (esim. työaika, -kuri, -tahti), joihin on ainakin jossain määrin alistuttava.
- 4) *Sosiokulttuuriset kvalifikaatiot* tulevat esille taitoina yhdistellä uusin tavoin erilaisten ihmisten osaamista ja osaamisen eri alueita. Kyvykkyys toimia tiimissä ja verkostoissa vaatii erilaisia roolinottoja ja -vaihtoja, joka ilmenee sosiaalisena kyvykkyutenä.
- 5) *Innovatiiviset kvalifikaatiot* ovat niitä totutuista tavoista poikkeavia toimintoja, joilla yksilö kehittää työprosessiaan. Nämä kvalifikaatiot rakentuvat mm. yksilön kyvystä nähdä työnsä jatkuvasti kehittyvänä ja muuttuvana, kyvystä analysoida työnsä perustekijöitä ja nähdä oma työnsä osana koko työjärjestelmää ja yhteiskunnallista toimintaa.

Kvalifikaatioiden uudet suhteet ja haasteet Väärälä esittää kuvion muodossa (kuvio 2). Kuviossa korostetaan, että kukin kvalifikaation tyyppi kohtaa uusissa tilanteissa uusia suhteita toistensa kanssa.



KUVIO 2. Kvalifikaatiotyyppien suhteet. (Väärälä 1995)

Kvalifikaatioita ei siten voi erottaa niiden kontekstista, yhteiskunnassa kulloinkin vaikuttavien ehtojen ja muutosten piiristä. Esim. yhä voimistuva kansainvälistyminen korostaa kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitojen tärkeyttä. Teknologiset, poliittiset, taloudelliset, ekologiset ja tieteelliset verkostot luovat ympärilleen monikirjavaa kulttuuria, jolloin tarvitaan työntekijöitä, jotka omaavat erilaisia ihmissuhdetaitoja, kykyä toimia ja työskennellä erilaisten ihmisten kanssa. (Lairio 1996b, 10.)

Kvalifikaatiot tulee Väärälän mukaan nähdä suhteena yksilön ja työn yhteiskunnallisesti määräytyvien ehtojen välillä. Yksilö kohtaa ennalta määritellyjä kvalifikaatioita kouluttautuessaan ammattiin, mutta myös oman toimintansa kautta työmarkkinoiden välityksellä hän itse osallistuu niiden tuottamiseen. Kvalifikaatioiden suhteet tulee nähdä haasteina yksilölliselle pätevyydelle. Block (1990) kuvaa työelämän ristiriitaisuutta työvoiman pätevyyksien ja taitojen epäsuhteella. Toisten työntekijöiden taidot eivät riitä vaatimuksiin nähden ja toisten ovat käytössä alimitoitettusti. Paikallisella tasolla jää aina ratkaistavaksi, miten taitoja käytetään. Tämäkin korostaa työmarkkinajärjestelmän hahmottamista erilaisina suhteina. (Väärälä 1995, 47.)

## 2.4 Koulutuksen ja työn yhteensovittaminen, “matching”

Koulutuksen ja työelämän yhteensovittamisen yhtenä tasona on koulutuksen tuottamien ja ammatissa vaadittavien kvalifikaatioiden yhteensovittaminen, “matching” (Ahola, Kivinen & Rinne 1991). Opiskelun ja tutkintojen arvo määräytyy sen mukaan, kuinka hyvin ne pystyvät vastaamaan kunkin työpaikan kvalifikaatiovaatimuksiin. Keskeisiä kysymyksiä ovat, millaisia kvalifikaatioita työ edellyttää, miten niitä voidaan ja kannattaa tuottaa, miten koulutuksella tuotetut kvalifikaatiot kääntyvät ja käännetään työmarkkina-aseman määreiksi ja miten koulutuksen ja työn lopullinen yhteensovittaminen tapahtuu. (Ahola ym. 1991, Suikkanen & Viinamäki 1996).

Ahola ym. (1991) mieltävät mm. lakimiehet, lääkärit ja opettajat ammateiksi, joilla on korkea koulutusaste ja suuri koulutuksen ammattispesifisyys. Näiden ammattiryhmien koulutuksen ja työn kytkeytyminen on voimakkaasti institutionaalisesti säänneltyä. Mikäli jostain syystä työmarkkinaongelmia esiintyy, on näiden ammattien edustajilla korkean koulutustason vuoksi yleensä vaihtoehtoisia töitä tarjolla. Vähemmän ammattispesifeillä aloilla korkean koulutuksen ja työelämän yhteensovittaminen sisältää lukuisia vaihtoehtoja. Työn edellyttämät kvalifikaatiot hankitaan työtä tehdessä. Tätä ryhmää edustavat perinteisesti monet humanistiset ja yhteiskunnalliset tutkinnot. (Ahola ym. 1991).

Taulukko 1 ilmentää eri koulutusten työmarkkinaominaisuuksia. Laajimmat työmarkkinat oheisen kaavion mukaan ovat vasemmassa yläruudussa, jossa ammattispesifisyys ja koulutusaste ovat korkeimmillaan, pienimmät oikeassa alalaidassa, jossa ammattispesifisyys ja koulutusaste ovat suurimmat.

TAULUKKO 1. Koulutuksen työmarkkinaominaisuuksia (Ahola ym. 1991).

<b>KOULUTUSASTE</b>	<b>AMMATTISPESIFISYYS</b>	
	<i>SUURI</i>	<i>PIENI</i>
<i>KORKEA</i>	Professioammatit	"Yleisakateemiset" ammatit
<i>MATALA</i>	Perinteiset ammattityöntekijät	Yleis- (sivistyneet) työntekijät
	Ammattitaidottomat	

Ahola ym. (1991,15) toteavat, että työelämään sijoittuminen on yhä enemmän riippuvainen koulutuksella hankituista kvalifikaatioista ja muodollisista pätevyyksistä, suoritetuista tutkinnoista. Moniin ammatteihin pääsy on rajoitettu niille, joiden koulutuksen oletetaan antavan heille ammatin vaatimia tietoja ja taitoja, arvoja ja asenteita. Niinpä ko. kaavion mukaan opettajankoulutuksen saaneilla olisi varsin laajat mahdollisuudet sijoittua työelämän eri saroille.

Opettajien sijoittaminen professioammattien joukkoon yhdessä Aholan ym. (1991) mainitsemien lääkärien ja lakimiesten kanssa on arveluttavaa. Luokanopettajista 6 % ja erityisopettajista jopa 12 % on epäpäteviä (Akavalaiset työmarkkinat 1996). Muodollisesti epäpäteväkin kykenee siis hoitamaan opettajan tehtäviä, mikä lääkärien ja lakimiesten kohdalla ei luonnollisesti ole mahdollista. Toisaalta opettajan virkaa ei ole mahdollista saada ilman opettajan pätevyyttä, jolloin opettajan ammatin professionaalisuus olisi perusteltua. Ehkäpä opettajat kuuluvatkin parhaiten kuviossa 3 yleisakateemisten ja professioammattien välimaastoon, jolloin koulutusaste on korkea, mutta ammattispesifisyys vaihteleva mm. opetustehtävän mukaan.

Koska koulutettujen ja työpaikkojen yhteensovittaminen tapahtuu viimekädessä työmarkkinoilla, näkevät Kivinen ym. (1993, 10) koulutuksen työvoiman ja kysynnän reaalina yhteensovittamisen keinona. Työmarkkinatilanteen muuttuessa syntyy jatkuvasti uusia tarpeita koulutuksen joustavoittamiseen. Suikkanen & Viinanen (1996, 174) toteavatkin, että tulevaisuuden työmarkkinakansalaisen meriitiksi muodostuu laaja-alainen

opiskelu- ja työhistoria. Työuralla eteneminen aletaan yhä enemmän mieltää etenemisvalmiutena työtehtävästä toiseen, ei enää vain saman työpaikan alemmalta hierarkiatasolta ylemmälle hierarkiatasolle. (Suikkanen & Viinanen 1996).

### 3 AMMATILLINEN KEHITTYMINEN - VAIHTOEHTOJA JA VALINTOJA

Yksilön ammatillista käyttäytymistä käsiteltäessä on käytetty erilaisia termejä kuvaamaan ammatinvalintaa, ammatissa toimimista ja työelämän aikana tapahtuvia muutoksia. Koulutusala- ja ammatinvalintakysymyksissä on puhuttu usein uranvalinnasta. Kouluajan jäätyä taakse, tehdään ammatinvalinta. Opiskeluvaiheen jälkeen siirrytään työelämään ja lähdetään pohtimaan ammatillisesti pysyvääkin uraa, millaisiin tavoitteisiin valitussa ammatissa halutaan pyrkiä ja millä tasolla työskennellä. Viljanen (1977) esittää näkemyksen ammattiurasta, joka koostuu erilaisista ammateista tai työtehtävistä. Niinpä ammatinvalinnassa ei aina ole kyse ammatin löytymisestä vaan sijoittumisesta ammattiuralle. Viljasen mukaan uranvalintakäsite kuvaa tätä valintatilannetta paremmin.

Nykypäivän näkemys on muokannut käsitteitä uudelleen. Lairion (1996a) mukaan enää ei puhuta uranvalinnasta, vaan ennemminkin ammatillisesta suuntautumisesta ja kehittämisestä. Työelämän muutokset aiheuttavat sen, että yksi ura on enää harvoin riittävä. Miten valintoja tehdään ja miten ne ovat perusteltavissa, riippuu siitä, mihin piirteisiin henkilö sitoutuu valintatilanteessa. Lairion mielestä perinteinen käsitys uranvalinnasta on nähtävä laaja-alaisempana. Ura on sarja yksilön erilaisia työ- ja elämäkokemuksia, jotka ovat kytköksissä hänen henkilökohtaiseen suunnitelmaansa.



### 3.1 Ammatillisen suuntautumisen piirteitä

Huuskosen ym. (1990, 5) mukaan urakäyttäytyminen on erilaisten tekijöiden yhteisvaikutuksen tulos. Työpaikan vaihtoa, kouluttautumispäätöksiä tai yrittäjäksi ryhtymistä ei voida selittää pelkästään viittaamalla johonkin yksittäiseen tapahtumaan tai muuhun yksittäiseen syyhyn. Tämänkaltainen päätös pitää yrittää nähdä elämäntilanteen ja henkilön ominaisuuksien valossa. Tapahtumilla ja olosuhteilla on erilainen merkitys elämänkaaren eri vaiheissa. Puntaroituaan erilaisia vaihtoehtoja henkilö valitsee sen keinon, jonka uskoo siinä tilanteessa parhaiten vievän sen hetkisiin tavoitteisiin ja kohti päämääriä.

Yksilö ei välttämättä hakeudu ihanneammattiaan vastaavalle alalle, jos hän kokee omat mahdollisuutensa päämäärän saavuttamisessa riittämättömiksi tai jos vaatimukset osoittautuvat liian koviksi. Niinpä yksilön valinnat eivät aina olekaan samansuuntaisia ihanneammattin kanssa (Vroom 1964, 55). Valintatilanne on vaikea. Löfqvistin ja Davisin (1969) mukaan ammatinvalintakysymyksiä pohdittaessa, ei yksilöiden itsetuntemus ole parhaimmillaan.

Ammatilliseen kehitykseen vaikuttavat paitsi yksilölliset myös ympäristölliset tekijät, kuten sosiaaliset rakenteet. Sosiaaliset kokemukset vaikuttavat persoonallisuuden kehittymiseen, tarverakenteeseen, minäkuvaan, ammatilliseen suuntautumiseen ja intresseihin sekä arvoihin. Yksilön mahdollisuuksiin saavuttaa päämääränsä ja tehdä niitä koskevia valintoja vaikuttavat sosiaaliset ja taloudelliset olosuhteet, jotka joko lisäävät tai rajoittavat ammatillisia valintamahdollisuuksia. (Hall 1976, 21.)

Esimerkkinä voidaan esittää tilanne, jossa henkilö saattaa pitää sapattivuoden tai haluta luopua palkkatyöstä ja siirtyä ennenaikaiselle eläkkeelle voidakseen omistautua harrastukselleen, jonka avulla haetaan elämään uutta sisältöä ja mahdollisuutta itsensä toteuttamiseen. Harrastetoiminnan kautta saatetaankin löytää kiinnostava mahdollisuus uuden uran aloittamiseksi. Harraste muuttuu kokopäivätyöksi. Tyypillisiä esimerkkejä tällaisista harrasteista ovat politiikka, urheiluvalmennus, luontokuvaus, kuvataiteet. Usein myös yritysidea voi löytyä harrasteesta: aktiivinen vapaa-ajan veneilijä ryhtyy välittämään

veneitä tms. (Huuskonen ym. 1990, 7-8.)

Huuskosen ym. (1990, 8) mukaan uramuutoksen välittöminä ehtoina voidaan pitää, että

1. Henkilön on koettava riittävän voimakasta muutostarvetta
2. Hänen täytyy nähdä jokin käytettävissä oleva keino mielessään olevan tavoitteen saavuttamiseksi
3. Hänen pitää uskoa onnistuvansa muutoshankkeessa.

Ammatillisessa suuntautumisessa ja koulutusalan valintaa koskevissa tilanteissa on myös uskalluksella suuri rooli. Ei aina riitä, että vaikka henkilö kokee tarvetta muutokseen ammattialansa tai koulutuksensa suhteen ja uskoo omiin mahdollisuuksiinsa, vaan on mahdollista, että ympäristön tuki on puutteellista tai sosiaalinen paine vaatii henkilön pysymään vallitsevan tilanteen kannalla. Ammatillinen kehittyminen on täynnä jatkuvaa päätöksentekoa, valintoja ja ratkaisuja. Eri vaihtoehdoista on opittava luopumaan asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi.

### 3.2 Päätöksentekoprosessi

Ammatillista suuntautumista tarkastellaan päätöksentekoteorioiden kautta. Teoriat eivät ole erityisesti opettajan uran valintaa koskevia, mutta niiden piirteitä voidaan soveltaa päätöksentekoprosessia tutkittaessa. Mitä perusteita onnistuneelle tai epäonnistuneelle koulutusvalinnalle on? Millaisessa tilanteessa oma päätös ei ole ollut onnistunut? Milloin päätöksen tekeminen ei ole ollut perusteltua?

Oman ammatillisen suuntautumisen ja uranvalinnan pohdinnassa nähdään myös ongelmia. Itsenäisesti ammatinvalintaansa tarkasteleva ei välttämättä näe kaikkia piirteitä omasta käyttäytymisestään. Löfqvistin ja Davisin (1969) näkemyksen mukaan ammatinvalinnan ollessa kyseessä, yksilöt eivät tunne itseään parhaiten.

### 3.2.1 Päätöksentekomalli Janisin ja Mannin mukaan

Janis ja Mann (1977) esittävät korkealaatuiselle päätöksenteolle seitsemän ideaalista vaatimusta. Päätöksentekijä kokee todennäköisemmin odottamattomia takaiskuja ja katuu päätöstään, mitä useammassa ideaalisen päättäjän tunnusmerkissä esiintyy puutteita.

Onnistuneeseen päätöksentekoon pyrkimisen tunnusmerkkeinä Janis ja Mann (1977, 11) esittävät seuraavia piirteitä:

1. Huolellinen eri toimintavaihtoehtojen tarkastelu
2. Päätöksenteon tavoittelemien tulosten ja niihin liittyvien arvojen tarkastelu
3. Eri vaihtoehtoihin liittyvien kielteisten ja myönteisten seurausten punninta
4. Vaihtoehtojen tarkennukseen liittyvän uuden informaation intensiivinen etsintä
5. Uuden informaation tai asiantuntija-arvioiden huomioonottaminen riippumatta siitä, mikä on niiden suhde päättäjän alunperin parhaana pitämään vaihtoehtoon
6. Kaikkien tunnettujen vaihtoehtojen myönteisten ja kielteisten seurausten uudelleenarviointi ennen lopullista päätöstä
7. Yksityiskohtainen varautuminen toiminnan toteuttamiseen, kiinnittäen erityistä huomiota varasuunnitelmiin, joita saatetaan tarvita, mikäli erilaiset ennakoitut tai odottamattomat riskit toteutuisivat.

Karin (1996) mukaan onnistuneen päätöksenteon vaiheet ovat tiivistettävissä kolmeen luokkaan. Päätöksenteko sisältää 1) informaation etsintää, 2) hankitun informaation analysointia ja 3) informaation vertailua päätöksentekoa varten. (Kari 1996, 32.)

Janis ja Mann esittävät, että ammatinvalinnan kaltaisiin päätöksiin liittyy usein ristiriitatilanne, jonka käsittelystä esitetään kolme erilaista tapaa. Esitetyissä tavoissa yhteisenä piirteinä on eri vaihtoehtoihin liittyvät vakavat henkilökohtaiset riskit ja menetyksen mahdollisuudet (Perho 1982, 13).

1. *Defensiivinen välttäminen* tarkoittaa, että mikään em. päätöksenteon seitsemästä vaihtoehdoista ei toteudu. Henkilö ei näe reaalaisia mahdollisuuksia päästä parempaan vaihtoehtoon kuin mitä aiottu valinta on. Päätöksentekoa lykätään ja vastuuta siitä

- siirretään. Yksilö voi myös liioitella valinnan myönteisiä seurauksia ja torjua kielteisiä.
2. *Kiihtyneessä päätöksenteossa* mahdollisuudet hyvälle päätöksenteolle nähdään mahdollisina. Kuitenkin ajanpuute on syynä siihen, että muita ratkaisuvaihtoehtoja ei arvioida.
  3. *Valppaassa päätöksenteossa* kaikki Janisin ja Mannin esittämät kriteerit täyttyvät. Lisäksi tässä tapauksessa
    - a) parhaana pidetty vaihtoehto ei ole ylivoimainen muihin vaihtoehtoihin nähden ja muutkin mahdolliset vaihtoehdot ovat toteutettavissa,
    - b) mahdolliset kielteiset seuraukset päätökseen liittyen toteutuvat heti päätöksenteon jälkeen,
    - c) päättäjälle tärkeät henkilöt arvostavat päätöstä ja
    - d) voidaan saada uutta tietoa ratkaisun eduista ja haitoista.

Onnistunut ja valpas päätöksenteko on osoittautunut kuitenkin melko harvinaiseksi tarkasteltaessa esimerkiksi luokanopettajakoulutuksen opiskelijoita. Siipola (1988) on tutkinut v. 1984 Jyväskylässä koulutuksen aloittaneita ja tutkimustulokset osoittivat, että omaa uranvalintaratkaisuaan epäroivien joukko on suuri. Luokanopettajan ammatti oli "ainoa oikea ratkaisu" 16,4 %:lle, "melko epävarma" 74,3 %:lle ja "epävarma" ratkaisu 9,3 %:lle vastanneista opiskelijoista.

Janisin ja Mannin mukaan kyse voi olla myös sarjasta sitoumuksia, joka on Perhon (1982) mukaan tyypillistä luokanopettajakoulutuksen valintatilanteessa. Eli koulutus sinällään on houkutteleva vaihtoehto, ja siihen on helppo hakea, koska perusteellista valmistautumista edellyttävää pääsykoetta ei ole. Koulutus saattaa kiinnostaa, vaikka sen valmistamaan työhön ei olisikaan suurta halukkuutta. Luokanopettajakoulutukseen haettaessa opiskelun monipuolisuus kiehtoo ja esimerkiksi omien harrastusten jatkaminen opiskellen on mahdollista. (Perho 1982, 15.)

Perho (1982, 15) esittää näkemyksen "varmuuden vuoksi" -hakemisesta. Valituksi tuleminen merkitsee virallista myönteistä kantaa omasta soveltuvuudesta luokanopettajaksi, jolloin oma valinnan harkinta on turhaa. Pääsykokeiden ajankohta luo myös positiivisen päätöksen, jos muut vaihtoehdot on käyty läpi, eikä valinta ole osunut

kohdalle. Päätös on positiivinen, vaikka hakija ei alunperin olisikaan vakavasti aikonut luokanopettajan koulutukseen. Perho kritisoi valintamenettelyä, koska katsoo niiden johtavan lopputuloksiin, joita valintojen suunnittelijat eivät ole tarkoittaneet.

### 3.2.2 Sitoutuminen koulutukseen

Opintojen loppuun vieminen määrättyssä ajassa on luokanopettajakoulutuksessa opiskelevalle tyypillistä. Opintonsa keskeyttävien määrä on minimaalinen, mutta valinnastaan epävarmojen joukko on kuitenkin suuri. Perhon (1981) tutkimuksessa mitattiin luokanopettajakoulutuksessa opiskelevien uranvalinnan varmuutta. Kysely toteutettiin v. 1971 ja 1976. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että ratkaisu uranvalinnasta oli tullut epävarmemmaksi. Toisaalta Siipolan (1988, 101) toteuttamassa kyselyssä (1984) osoitetaan, että valinnan varmuus opintojen aikana oli lisääntynyt yli puolella kyselyyn osallistuneista opiskelijoista.

Opintojen keskeyttäminen ei ole luokanopettajakoulutuksessa yleistä. Tinto (1975) näkee opintojen keskeyttämisspäätöstä tarkastellessaan kolmivaiheisen etenemiskaavan. On kiinnostavaa arvioida, miten se soveltuu opettajan ammatissa toimimisen tarkasteluun.

- 1) Perhetausta, yksilölliset ominaisuudet ja aiempi koulutus vaikuttavat, miten yksilö kykenee sitoutumaan tavoitteisiin, joita opiskelu vaatii ja siihen instituutioon, missä opiskelu tapahtuu.
- 2) Varsinainen opiskeluvaihe vaatii sopeutumista sekä oppimisjärjestelmään että sosiaaliseen järjestelmään. Oppimisjärjestelmään integroituminen tapahtuu koulusuoriutumisen ja älyllisen kehityksen kautta. Sosiaalinen integroituminen kattaa vuorovaikutuksen vertaisryhmässä ja vuorovaikutuksen opettajien kanssa.
- 3) Mikäli sitoutuminen tavoitteisiin ja instituutioon ei onnistu on keskeyttämisspäätöksen teko mahdollinen.

Tinton mallin perusteella opettajankoulutuksen saanut henkilö voi kohdata ongelmia työelämäänsä siirryttäessä, vaikka itse opiskeluvaihe on tuntunut mielekkäältä. Koulun sosiaaliseen järjestelmään sitoutuminen ei ole ehkä onnistunut tai omat intressit

kohdalle. Päätös on positiivinen, vaikka hakija ei alunperin olisikaan vakavasti aikonut luokanopettajan koulutukseen. Perho kritisoi valintamenettelyä, koska katsoo niiden johtavan lopputuloksiin, joita valintojen suunnittelijat eivät ole tarkoittaneet.

### 3.2.2 Sitoutuminen koulutukseen

Opintojen loppuun vieminen määrättyssä ajassa on luokanopettajakoulutuksessa opiskelevalle tyypillistä. Opintonsa keskeyttävien määrä on minimaalinen, mutta valinnastaan epävarmojen joukko on kuitenkin suuri. Perhon (1981) tutkimuksessa mitattiin luokanopettajakoulutuksessa opiskelevien uranvalinnan varmuutta. Kysely toteutettiin v. 1971 ja 1976. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että ratkaisu uranvalinnasta oli tullut epävarmemmaksi. Toisaalta Siipolan (1988, 101) toteuttamassa kyselyssä (1984) osoitetaan, että valinnan varmuus opintojen aikana oli lisääntynyt yli puolella kyselyyn osallistuneista opiskelijoista.

Opintojen keskeyttäminen ei ole luokanopettajakoulutuksessa yleistä. Tinto (1975) näkee opintojen keskeyttämisspätöstä tarkastellessaan kolmivaiheisen etenemiskaavan. On kiinnostavaa arvioida, miten se soveltuu opettajan ammatissa toimimisen tarkasteluun.

- 1) Perhetausta, yksilölliset ominaisuudet ja aiempi koulutus vaikuttavat, miten yksilö kykenee sitoutumaan tavoitteisiin, joita opiskelu vaatii ja siihen instituutioon, missä opiskelu tapahtuu.
- 2) Varsinainen opiskeluvaihe vaatii sopeutumista sekä oppimisjärjestelmään että sosiaaliseen järjestelmään. Oppimisjärjestelmään integroituminen tapahtuu koulusuoriutumisen ja älyllisen kehityksen kautta. Sosiaalinen integroituminen kattaa vuorovaikutuksen vertaisryhmässä ja vuorovaikutuksen opettajien kanssa.
- 3) Mikäli sitoutuminen tavoitteisiin ja instituutioon ei onnistu on keskeyttämisspätöksen teko mahdollinen.

Tinton mallin perusteella opettajankoulutuksen saanut henkilö voi kohdata ongelmia työelämäänsä siirryttäessä, vaikka itse opiskeluvaihe on tuntunut mielekkäältä. Koulun sosiaaliseen järjestelmään sitoutuminen ei ole ehkä onnistunut tai omat intressit

tavoitteiden toteuttamiseksi ovat erilaiset kuin muiden kouluyhteisön jäsenien.

Tinton malli perustuu Durkheimin esittämään itsemurhateoriaan, jossa pohditaan itsemurhan todennäköisyyttä, kun yksilön arvostukset poikkeavat yhteisön arvostuksista ja vuorovaikutuksessa yhteisön kesken on ongelmia. Opettajan ammatissa toimimiseen sovellettuna yhdenmukaisuus oppilaitosyhteisön arvostuksen kanssa on riittämätöntä (Stenström 1988, 8). Eli opettaja voi lähteä harkitsemaan uutta ammattialaa esimerkiksi tyydyttämättömän työyhteisön vuoksi.

### 3.2.3 Uranvalinta ja ura-ankkurit Scheinin mukaan

Scheinin (1985) mukaan ura-ankkurilla tarkoitetaan henkilön käsitystä siitä, mihin hän elämässään pyrkii, mitä hän haluaa ja millaisia arvoja hänellä on. Jokainen kehittää jossain elämänvaiheessa minäkäsityksen, jonka mukaan hän arvioi taitojaan, motiivejaan, tavoitteitaan ja arvojaan. Niillä selitetään myös ammattiin liittyviä valintoja, koska yksilö pyrkii toteuttamaan minäkuvaansa. Taulukossa 2 on esitetty Scheinin määrittämät ura-ankkurit, niihin liittyvät keskeiset mielenkiinnon kohteet ja piirteet, millaista käyttäytymistä ja toimintaa yksilö haluaa työelämässään toteuttaa.

TAULUKKO 2. Uran perusankkurit.

URA-ANKKURI	MIELENKIINNON KOHTEET	MUITA PIIRTEITÄ
<b>1. Teknis-funktionaalinen pätevyys</b>	-käyttää kykyjään jollakin erityis-alueella	-ei kiinnostunut ensisijaisesti johtamistehtävistä, jos edellytyksenä omasta kokemustaustasta luopuminen
<b>2. Liikkeenjohdollinen pätevyys</b>	-muiden ponnistelujen integrointi -halu olla vastuussa kokonaistuloksesta -halu kytkeä yhteen organisaation eri toimintoja	-ihmisten ja ryhmien välisiin suhteisiin liittyvät taidot -emotionaalinen joustavuus
<b>3. Autonomia/ riippumattomuus</b>	-vapautuminen organisaation säännöistä ja rajoituksista -voi itse päättää milloin, millaisten asioiden parissa ja kuinka kovasti työskentelee	-tarvittaessa valmis luopumaan ylennyksestä tms. säilyttääkseen autonomisuutensa -autonomisuus ≠ yrittäjyys
<b>4. Turvallisuus/ stabiilisuus</b>	-uran vakiinnuttaminen -voi ottaa rennosti ja tuntea "hoitaneensa hommat" -mikäli ankkurina, turvallisuus aina tärkein mielenkiinnon kohde (ei luovuta suurtenkaan mahdollisuuksien edessä)	-taloudellinen turvallisuus (eläkejärjestelyt, maantieteellinen sitoutuminen) -lojaalisuus yritystä tai organisaatiota kohtaan
<b>5. Palvelu/ omistautuminen</b>	-halu saada aikaan tai saavuttaa jotain arvokasta tai merkityksellistä -"maailmanparantaminen"	-henkilö hakee aktiivisesti mahdollisuuksia, vaikka se merkitsisi työtehtävän tai organisaation vaihtoa -ei työtä sellaiselta organisaatiolta, joka kielteinen tai vihamielinen hänen edustamilleen arvoille
<b>6. Aito haasteellisuus</b>	-halu ratkaista ylitsepääsemättömältä näyttävä ongelma ja voittaa vaikeita vastuksia ja vastustajia	-voittaminen keskeistä, ei niinkään jokin erityinen tehtäväalue tai taito -joillakin ilmenee henkilöiden välisenä kilpailuna -uutuus, vaihtelevuus, haasteet -"jos jokin on helppoa, se on myös tylsää"
<b>7. Elämäntyylin integroituminen</b>	-halu saada kaikki elämämpiirin osa-alueet yhtenäiseksi kokonaisuudeksi -uraan tai perheeseen liittyvien asioiden ei sallita yksin hallita elämää	-työpaikka ja organisaatio mielenkiinnon kohteiden säilyttämissä ehdoilla -ylennyksiä ja siirtoja vastustetaan, jotka vaikeuttavat tasapainoa -identiteetti rakentuu elämälle; ei työn, uran tai organisaation varaan
<b>8. Yrittäjyys</b>	-halu luoda jotakin uutta -motivaatio voittaa vastuksia, halukkuus ottaa riskejä, tahto päästä henk.koht. esille -"omien ponnistusten avulla" ensisijainen motivaatiotekijä	-henkilö ei halua työskennellä toisten palveluksessa, ellei hän saa vapautta rakentaa omaa organisaatiota omalla tavallaan -huom! näe ero autonomiaan ja turvallisuuden tarpeisiin



Yksilön uranvalinnat ovat usein hyvin pitkälle etukäteen määräytyneitä, mistä johtuu, että ne heijastavat monenlaisia tietoisia ja tiedostamattomia tarpeita ja yllykkeitä. On tärkeää tehdä valinnat sillä tavoin, että ne ovat sopusoinnussa todellisten arvostusten kanssa. Ura-ankkurin avulla ilmennetään niiden tekijöiden mallia, joista yksilö ei halua luopua, koska ne edustavat todellista minää. Ankkuri on niin keskeinen minäkuvan osa, että siitä ei luovuta vaikeankaan valinnan tullen.

Omaa ura-ankkuria etsittäessä on tärkeintä pitää mielessä ne teemat, mallit ja johtolinjat, jotka yksilö tunnistaa omikseen ja joista ei luovuttaisi pakollisenkaan valinnan edessä. Yksilö saattaa sitoutua useaankin ura-ankkuriin läheisesti eri vaihtoehtojen voimakkaasta vastakkainasettelusta ja omien arvostusten hahmottamisesta huolimatta.

Scheinin (1985) mukaan ammatillisessa liikkuvuudessa on kyse myös yksilön minäkuvasta. On kyse oppimisprosessista, jossa taidot, kyvyt, motiivit ja arvot ovat yhteydessä minäkuvan kehittymiseen. Tätä kautta yksilö pystyy ja haluaa keskittyä enemmän juuri niihin asioihin, mitkä motivoivat häntä ja mitä hän arvostaa.

#### 4 KOULUTUSVALINTANA OPETTAJANKOULUTUSLAITOS

Erilaisia koulutusvaihtoehtoja puntaroidessaan yksilö joutuu tekemään sarjan päätöksiä ja valintoja. Millaista työtä hän haluaisi tulevaisuudessa tehdä? Mikä olisi sopiva koulutusreitti itselle sopivan työn saavuttamiseksi? Millaisen työn ja koulutuksen yhteensovittaminen olisi ideaalista? Seuraavassa kappaleessa pyritään hahmottamaan niitä perusteita, joiden varassa yksilö valitsee koulutusalakseen opettajankoulutuksen.

##### 4.1 Opettajan ammattikuva

Nias (1981) erottelee kolme erilaista opettajan suhtautumistapaa työhönsä. Opettaminen voidaan kokea eräänlaisena lähetystehtävänä, jonka avulla halutaan edistää esim. uskonnollisia ideoita. Toiseksi opettaminen voi olla professio, jossa yksilö pyrkii

jatkuvasti parantamaan omia tietoja ja taitoja, jotta työn voisi tehdä mahdollisimman hyvin. Kolmantena suhtautumistapana mainitaan opettaminen oman identiteetin vahvistajana. Opettaminen tarjoaa mahdollisuuden olla sellainen ihminen kuin yksilö itse haluaisi olla.

Opettajan ammattikuva on muuttunut suurestikin viime vuosikymmeninä, jopa viime vuosina. Luokkahuoneen edessä tietoa jakava opettaja on muuttunut oppilaan kasvua ja kehitystä tukevaksi oppimisen ohjaajaksi. Oppilas on oman oppimisensa tekijä ja opettajan tehtävänä on opastaa häntä tiedon lähteille ja kannustaa itseohjautuvuuteen.

Vielä 1980-luvulla vallitsi näkemys, että tavoitteet määrittävät opetuksen suunnan. Vuosikymmenen loppupuolella alettiin jo kuitenkin korostaa, että opetuksen säätelijä ja keskipiste on oppilas. Opetuksen eriyttäminen oppilaiden erilaisuus huomioiden on normaalia koulun arkipäivää. Suositeltaviksi opetusmenetelmiksi tämän näkemyksen mukaisesti nousevat mm. keskusteleva opetus, itsenäinen työskentely, oppilaiden omat projektit ja yhteisölliset menetelmät. Ennen paljon käytetyistä ulkoaoppimisesta, palkitsemisesta ja rankaisemisesta on haluttu luopua. (esim. Kohti opettajuutta 1993, Kääriäinen ym.1990)

Opetussuunnitelmien muututtua koulukohtaisiksi on opettaja saanut yhä vapaammat kädet ammattinsa harjoittamiseen. Tarkkoja sääntöjä ja ohjeita opettajana toimimiselle ei ole, vaan kukin opettaja toimii persoonallisuuttaan ja omia vahvuuksiaan hyväksi käyttäen parhaaksi katsomallaan tavalla. Tämä edellyttääkin vahvaa henkilökohtaista sitoutumista ammattiin. Henkilökohtainen sitoutuminen näkyy voimakkaimmin luokanopettajan ammatissa, jossa opettaja toimii vuorovaikutuksessa saman oppilasryhmän kanssa koko päivän, ja täten asettaa persoonallisuutensa alttiiksi (Perho 1982).

Aho (1986) on yhdistellyt useiden tutkijoiden näkemyksiä opettajan persoonalle suotuisia piirteistä. Näistä hän mainitsee mm. esiintymiskyvyn, esittämistaidon, innostuneisuuden, velvollisuudentunnon, lämminhenkisyyden, sopeutumiskyvyn ja vahvan itsetunnon. Tunne-elämältään opettajan tulisi olla tasapainoinen, uudistumiskykyinen, joustava, sosiaalisesti ja eettisesti kehittynyt, yhteistyöhön pyrkivä ja oppilaittensa persoonallisuutta kehittävä. Lisäksi Aho pitää opettajalle tärkeänä olla aktiivinen yhteiskunnallisesti (Aho 1986, 6-7.)

Myös Kari (1988) korostaa opettajan yhteiskunnallista aktiivisuutta kuvatessaan opettajan ammattia yhteiskunnalliseksi palveluammattiksi. Opettajan tehtävänä on auttaa oppilaita sopeutumaan yhteiskunnan jäseniksi. Opettajan merkitys oppilaiden sosiaalistamisessa on merkittävä. Kari pitää opettajan ammattia melko itsenäisenä, joskin ammattietiikka asettaa opettajalle ihmisenä hyvinkin suuria vaatimuksia. Myös yhteiskunta odottaa opettajalta tietynlaisen roolin mukaista käyttäytymistä. Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset edellyttävät myös opettajalta jatkuvaa muutosta ja työnsä kehittämistä. Tehokas ja toistuva jatko- ja täydennyskoulutus on opettajan työlle välttämätöntä. (Kari 1988, 11-12.)

Perhon (1982, 44) mukaan "lasten kasvattaminen ja opettaminen sekä kulttuuriperinnön välittäminen on opettajan ammatin ydinfunktio". Lehtomäki & Lensu (1988, 32) korostavat, että opettajan kasvatuksellinen vaikutus muodostuu opettamisesta, ohjaamisesta sekä hallinnollisista ja muista tehtävistä. Lisäksi opettajalla tulisi olla hyvä ammattitaito ja kasvatuskokemusta oppilaita kohtaan sekä opetettavan aineksen hyvä hallinta. Opetuksen kasvatuksellisen näkökulman voimistuessa on havaittu ettei pelkkä opettamisen taito riitä. Opettajalta vaaditaan myös elämäntaitoja joutuessaan yllättävien tilanteiden ja kohtaloiden eteen. Niinpä opettajan ammatin voikin mieltää myös ihmissuhdeammattiksi, jossa tarvitaan herkkyyttä kohdata erilaisia oppilaita. (Kohti opettajuutta 1993.)

Opettajalle on tärkeä Katzin ja Rathsin (1985) termiä käyttäen professionaalinen mielenlaatu (habits of mind), joka ilmenee opettajan jatkuvana kykynä selittää ja opettaa asioita uudelleen. Jotta opettaminen taasen onnistuisi on opettajalla oltava ammatillista tietämystä ja näkemystä. Karin (1996) mukaan professionaalinen mielenlaatu opettajan pätevyyden kriteerinä on merkittävä. Jopa niin merkittävä, että mikäli opettajaksi pyrkivällä ei sitä ole, voitaisiin hänet jopa todeta opettajan ammattiin sopimattomaksi. Professionaalinen mielenlaatu ei ole sidoksissa tiettyihin persoonallisuuksiin, vaan Kari haluaakin korostaa, että hyvinkin erilaiset persoonat voivat omista lähtökohdistaan omata opettajan tarvitsemaa professionaalista mielenlaatua. Tämän vuoksi persoonallisiin ominaisuuksiin viittaavat ammatinvalintateoriat eivät välttämättä ole parhaita ennusteita opettajan ammatissa kehittymiselle. Kari pitääkin ongelmana, kuinka tällaiset professionaalisen mielenlaadun omaavat voitaisiin tunnistaa jo valintakoevaiheessa. Opettajakoulutuksen pääsykokeiden valintalautakunnalla onkin voimakas vaikutus siihen millaisia opettajatyyppejä ajan kuluessa maahamme valmistuu. (Kari 1996.)

Opettajankoulutuksen toiminta-ajatusta ja sisältöjä määriteltessään Kari (1996, 37) siteeraa Hämäläisen (1994) muistiota, jossa kuvataan opettajankoulutuslaitoksen sisäisiä pyrkimyksiä. Päämäärä muistion mukaan on, että opettajankoulutuslaitoksesta valmistuvat tulevat opettajat ovat

- innostavia oppimisen prosessoijia
- halukkaita edistymään opettajuudessaan ja voimistamaan henkilökohtaisia vahvuuksiaan
- kykeneväisiä hallitsemaan oman elämäntilanteensa ja auttamaan muita sen hallinnassa
- kykeneväisiä ratkaisemaan luovasti arvaamattomia ongelmia
- halukkaita näkemään erilaisuuden yhteistyön voimavarana
- myönteisen ihmiskäsityksen omaavia.

Opettajalta edellytettäviä piirteitä ja odotuksia pohtiessa ei voi olla huomaamatta niiden moniulotteisuutta. Toivotut ominaisuudet vaikuttavat hyvin yleispäteviltä, sosiokulttuurisia ja innovatiivisia kvalifikaatioita korostavilta. Missäpä työyhteisössä ei tarvittaisi sopeutumiskykyistä, lämminhenkistä ja sosiaalisesti aktiivista persoonaa, joka on vielä esiintymiskykyinen, luova ja vahvan itsetunnon omaava. Opettajaan kohdistuvat odotukset osoittautuvat erittäin syvästi persoonaan kohdistuviksi. Mikäli opettajankoulutus pyrkii edistämään ja vahvistamaan tämänsuuntaisia persoonallisia ominaisuuksia opiskelijoissaan, voidaan myös olettaa, että koulutuksen hyödyntäminen muissakin ammateissa on todennäköistä.

#### 4.2 Opettaja-ammatin valinta ja opettajakokelastyypit

Taylor (1988) on pohtinut kasvattajan uralle siirtymistä. Hänen mukaansa tieteellisyydestä ja teknisistä asioista kiinnostuneet eivät valitse opettajan uraa. Taylor näkee nykypäivän opettajakunnan radikalisoituneen, millä hän tarkoittaa sitä, että opettajan uran valitsevat ennemminkin erilaisista taiteista pitävät henkilöt. (Taylor 1988, 14.)

Kari (1985) on selvittänyt tutkimuksessaan, millaisin perustein alalle hakeudutaan. Koehenkilöt olivat virassa toimivia opettajia, joista puolet olivat olleet opettajan tehtävissä jo yli 15 vuotta. Pääsuuntauksina esitetään kolme pääkohtaa:

- opettajan ammatin arvostus ja yhteiskunnallinen merkitys
- alan hyvä työllisyys ja varma toimeentulo
- alalle soveltuvuus ja alalta saadut rohkaisevat työkokemukset.

Kuitenkin useilla opettajankoulutukseen hakeutuvilla on muitakin vaihtoehtoja opintosuuntautumisen suhteen ja valinnan tekeminen ei tällöin ole helppoa. On mahdollista, että luokanopettajakoulutukseen hakeudutaan eräänlaisen lisääjän toivossa. Omasta suuntautuneisuudesta ei olla varmoja, mutta monipuoliseksi uskotun luokanopettajakoulutukseen toivotaan tuovan ongelmaan ratkaisuvaihtoehtoja.

Toisaalta Perhon (1982, 265) näkemyksen mukaan opintojärjestelmä ei pysty muuttamaan opintoja edeltävää henkilökohtaisesti perusteltua ammatillista suuntautumista. Se ei myöskään pysty muodostamaan aktiivista ja myönteistä ammatillista sitoutumista tai korkeaa valintatyytyväisyyttä niissä opiskelijoissa, joiden opintoja edeltävä ammatillinen suuntautuminen ei aktiivisesti tai perusteellisesti liity kasvatustehtäviin. Kiinnostuksella on keskeinen merkitys ammatillisen suuntautumisen ja sitoutumisen tekijänä.

Siipolan (1988) tutkimuksessa uranvalintamotiiveja verrattaessa ei suuria eroja esiintynyt. Opettajan uralle hakeutumisen sattumanvaraisuus oli jonkin verran voimistunut. Ihanneammatin keskeisimmäksi tekijäksi oli noussut työn sisäisiä ja persoonallisia tekijöitä korostava motiiviryhmä. Opiskelijoiden valintatyytyväisyys oli edelleen korkea. Tieteellisyyden ja yhteiskunnallisuuden tavoitteita uusi opettajankoulutus ei näytä saavuttaneen opiskelijoiden arvostuksissa. (Siipola 1988, 4.)

Hytösen (1973, 35) mukaan luokanopettajakokelaan persoonallisuuden piirteisiin kuuluvat mukautuvuus, järjestelmällisyys ja seurallisuus, sekä vähäinen itsenäisyys ja hyökkäävyys. Hämäläinen (1980) esittää perusvaatimuksina opettajan ammatille sekä lasten toiminnan että asioiden demokraattisen johtamis- ja organisointitaidon.

Edellä mainituilla kriteereillä on kuitenkin perinteinen kaiku opettajan työhön hakeutumisen perusteena. Myös yhteiskuntamme kuva opettajan työstä ja siihen vaikuttavista tekijöistä vaikuttaa valintapäätökseen ja myös koulutuksen sisältöön. Määtän (1980) mielestä opettajan ammattikuvan kehittämiseksi parhaita opettajia olisivat opettajan

työtä karttaneet ja oman koulunkäyntinsä kielteisenä kokeneet. Kyseenalaista on kuitenkin, kuinka paljon kouluaikeansa kielteisenä kokeneet haluavat hakeutua opettajankoulutukseen.

Perho (1982, 45) tiivistää luokanopettajan ammattikuvan seuraavista elementeistä koostuvaksi: korkeintaan keskitasoinen ammatin vaikeus ja sosiaalinen arvostus, epäitsekäs, käytännöllissävyinen suuntautuminen, tunnollisuus, järjestelmällisyys sekä mukautuminen auktoriteettien odotuksiin. Määrän esittämä vaatimus uudenlaisen opettaja-aineen hakeutumisesta koulutukseen saattaa muodostaa ristiriitatilanteen, jos opettajakunnan pääjoukko edustaa Perhon stereotyyppisiksi mainitsemia väitteitä.

Opettajanuran valintaan liittyen on esitetty luokitteluja siitä, millainen varmuus opettajankoulutukseen pyrkivällä on päätöksensä oikeellisuudesta. Perhon (1982) mukaan hakijat voidaan luokitella varmoihin ja epävarmoihin tai hyviin ja huonoihin päätöksentekijöihin.

#### 4.2.1 Valinnastaan varma opettajakokelastyyppejä

Opettajanuran valintatilanteessa voidaan erottaa erilaisia opettajakokelastyyppejä opiskelijan hakeutumismotiivien mukaan. Kuten aiemmin todettiin, ei luokanopettajankoulutukseen hakeneiden opiskelijoiden uranvalinnan varmuus ole suuri (Siipola 1988). Voidaan olettaa, että opettajankoulutus valitaan usein muiden vaihtoehtojen rinnalle, ja kun ensisijaiset vaihtoehdot kariutuvat, on opettajankoulutus eräänlainen 'kakkosvaihtoehto'.

Opettajakokelaista on löydettävissä seuraavat eri tyypit:

1. Onnistuneen ja persoonallisen valinnan tyyppi
2. Pinnallisen ja emotionaalisen-intuitiivisen valinnan tyyppi
3. Perustellun, mutta passiivisen valinnan tyyppi
4. Vastuuntuntoinen virkamiestyyppejä

Karin (1996, 94-97) mukaan päätöksenteon tyyppejä voidaan luokitella seuraavasti:

1. Hyvä (valpas) päätöksentekijä

Opiskelija on ennen pääsykokeeseen tuloa hankkinut tietoa muun alan ammattiteista ja verrannut opettajan ammattia niihin tai hän on verrannut joko kokemuksiinsa tai muulla

tavoin hankkimansa informaation varassa luokanopettajan ammatin hyviä puolia muihin kasvatusalan ammatteihin.

## 2. Huono tai epätäydellinen päätöksentekoprosessi

Ammatista saatava informaation etsintä on jäänyt puutteelliseksi eikä vertailua eri ammattien välillä ole tehty.

## 3. Välimuoto hyvästä ja huonosta päätöksentekoprosessista

### 4.2.2 Valinnastaan epävarma opettajakokelastyyppe

Monisuuntautuneilla (multipotentiaalisilla) opiskelijoilla on kaksi tai useampia vaihtoehtoja, jotka ovat yhteydessä opiskelijan kiinnostuksiin. Ongelmana tilanteessa on, että henkilö ei osaa valita eri suuntien välillä. Opettajankoulutuksen valintatilanteessa monisuuntautuneiden opiskelijoiden osuus on suuri, jonka kasvua on edistänyt vielä monialainen valintakoe.

Pakotetussa valinnassa vaihtoehtona olevan ammatin vaatimukset vastaavat henkilön kykytasoa, mutta ammatin kiinnostavuus ei ole kyllin korkealla tasolla. Ammatillisen motivaation suhteen jäsentymättömällä tyypillä on ongelmana sekä valinnan suorittamisen vaikeus että kiinnostuksen jäsentymättömyys. (Kari 1996; Perho 1982.)

Valintamenettelyn vakavia ongelmia osoitti myös se, että luokanopettajan koulutukseen pyrkineiden määrän moninkertaistuminen suhteessa koulutukseen otettujen määrään on paradoksaalisesti johtanut tilanteeseen, jossa opettajakokelaiden ammatinvalinta ja suuntautuminen opettajan ammattiin on heikommin perusteltu kuin aikaisemmin (Perho 1982).

### 4.2.3 Kutsumus opettajaksi

Kutsumussuuntautuneisuuden käsite mainitaan usein luokanopettajakoulutukseen hakeutumisen syyksi ja se saattaa olla itse työssä merkittävin opettajan työn tekemisen motiivi. Viljasen (1977) mukaan kutsumussuuntautuneisuudella tarkoitetaan aktiivia ja omakohtaista kiinnostusta kasvatukseen ja opetukseen sekä lasten kanssa toimimiseen. Kutsumussuuntautuneisuudesta on eroteltu lisäksi pari muuta aspektia, jotka liittyvät

kiinteästi yhteen tässä tapauksessa. Kyse on ollut neutraalista kasvatustiinnostuksesta ja emotionaalisesti latautuneesta isänmaallis-uskonnollisesta kasvatustyöskentelystä.

Kari (1988, 30) käsittelee opettajan kutsumuksen sisältöä. Hän löytää kasvatustieteelle hakeutuvien perusteina muutamia ominaisuuksia: aito kasvattajan asenne, yleensä myönteinen suhtautuminen kouluun, kunnioitus valittua elämäntapaa kohtaan, syvä mielenkiinto oppilaita ja heidän kaikinpuolista varttumistaan kohtaan.

Kari (1977) toteaa myös, että opettajan työn arvostus, sen kutsumuksena kokeminen ja ehkä koko opettajajuhannet ovat käyneet jonkinlaisessa aallonpohjassa. Karin mukaan on kyse murrosvaiheesta tai kasvatustyön kriisistä, jolloin varsinaista ihanneopettajan persoonallisuutta ja sen kuvausta on mahdotonta tehdä.

On luonnollista, että kaikki uuteen koulutukseen hakeutuvat eivät omaa yhtä voimakkaita motiiveja koulutusta kohtaan. Opettajankoulutukseen hakeutuneiden motiiveja on selvitetty ja niiden perusteella on määritetty erilaisia opettajakokelastyyppejä. On todettu, että opettajan ammattiin hakeudutaan jonkin verran aikaisempaa enemmän sattuman kautta. Valinnastaan epävarmojen joukko on suuri, johon ovat vaikuttamassa esimerkiksi monisuuntautuneet opiskelijat, jotka ovat nähneet omalla kohdallaan monen muunkin koulutuspaikan mahdollisena kuin vain opettajankoulutuksen.

#### 4.3 Vieraantuminen

Luokanopettajan työstä siirtyminen johonkin muuhun ammattiin saattaa liittyä myös ns. työntö-veto -teoriaan. Työntö-veto -teoriassa keskeyttämistä tai siirtymistä kuvailaan muuttoliikkeen yhteiskuntatieteellisin termein, joiden taustalla on analogia luonnontieteen gravitaatioteoriaan. Työntö-veto -teoriaa pohditaan soveltaen sitä opiskeluaikaan, ja teorian mukaan yksilö opintojensa jossain vaiheessa joutuu harkitsemaan kustannus-hyöty-analyysin pohjalta, kumpi on hänelle itselleen hyödyllisempää: jatkaa opintoja vai keskeyttää ne. (Parjanen 1979, 7).

Jussila ja Lauriala (1989) viittaavat Niasin (1981) työhön sitoutumista kuvaaviin piirteisiin ja toteavat, että näitä piirteitä voidaan pitää syinä ammatissa pysymiselle. Motiivit saattavat



myös muuttua työssäoloaikana ja työtyytyväisyyttä ylläpitävät motiivit kadota. Tällöin saattaa edessä olla ammatinvaihto. (Jussila ja Lauriala 1989, 15.)

Aho (1986) pohtii vieraantumista opettajan uralta Seemanin (1959) esittämien väitteiden perusteella. Seeman on esittänyt viisi dimensiota vieraantumiseen liittyen ja näitä ovat: vallanpuute (voimattomuus), tarkoituksettomuus, normittomuus, eristyneisyys ja itsevieraantuminen. (Aho 1986, 53.)

Kasvaminen ulos koulutuksesta tai työstä lähtee yleensä tarkoituksettomuudesta, jonka seurauksena muut piirteet lähtevät liikkeelle. Normittomuudella eli anomialla tarkoitetaan tilannetta, jossa yksilö hyväksyy toisten sosiaalisesti hylkäämät käyttäytymisnormit saavuttaakseen tavoitteensa. Taustalla on myös tieto siitä, että normien mukaan toimien päämäärien saavuttaminen olisi mahdotonta. Ahon (1986, 53) mukaan luokanopettajaksi opiskelevien vieraantuminen ilmeni ensisijaisesti normittomuutena.

Eristyneisyyden käsite muistuttaa läheisesti kapina-käsitettä. Se on seurausta vieraantumiselle, jolloin yksilö torjuu kaiken mikä koskee vieraantumisen aiheuttajaa. Yksilö ei kuitenkaan huolestu, vaikka tavoitteet koulutuksessa tai työssä eivät toteudu, sillä hän ei pidä niitä ominaan. Opiskelu tai työnteko voi johtaa epävarmuuteen rooleista tai motiiveista, jolloin puhutaan itsevieraantumisesta.

Monille nuorille opettajille on vaikeaa nähdä itsensä "pitkän linjan opettajana". Koulussa työskentely on saattanut olla jossain vaiheessa haaveena, mutta samalla koulutukseen on lähdetty päämääränä päästä myös johonkin muuhun ammattiin opettajankoulutuksen kautta. Opettajan työstä siirtyminen on huomattavasti yleisempää alle 30-vuotiaiden keskuudessa kuin vanhemmilla opettajilla. 30 vuoden "rajapyykki" on merkittävä vaihe siksi, että sen jälkeen siirtyminen uuteen ammattiin muodostuu huomattavasti aikaisempaa vaikeammaksi johtuen elämäntilanteen vakiintumisesta ja muutoksen tuomista ongelmista. 30. ikävuoden vaiheelle on tyypillistä oman elämänkulun tarkastelu ja tehtyjen valintojen uudelleenarviointi. Mahdolliset ammatilliset suunnanmuutokset toteutetaan yleensä tässä vaiheessa. (Sikes 1985; Levinson 1979.)

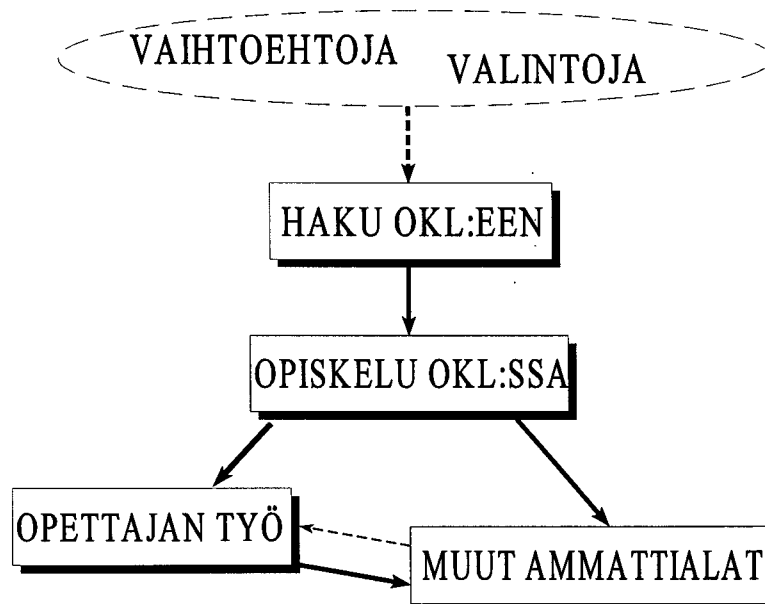
Koulutuksen antamaa vääristynyttä kuvaa opettajan ammatista ja sen jälkeistä todellisen

työelämän kohtaamista Schein (1985) nimittää "realiteettishokiksi". Toisin sanoen päivittäistyö ei ole sitä, millaisen kuvan opiskeluaikana on saanut. Lisäksi omat taidot, mieltymykset ja arvot ovat erilaisia kuin mitä yksilö on etukäteen itsestään huomannut. Toisaalta Raivola (1994) esittää, että opettajaa on tuettava voittamaan alkuvaikeudet. Raivolan mukaan ns. praxis-shokki saa opettajan turvautumaan arkielämän myytteihin päivittäisiä ongelmia ratkoessaan, eikä hän osaa käyttää reflektion taitojaan. (Raivola 1994, 28.)

Aho toteaa, että opettajankoulutuksesta ei saisi valmistua itsestä, roolista, arvoista, normeista tai muista ihmisistä vieraantuneita yksilöitä, koska vieraantuneen opettajan on vaikea käyttäytyä aidosti ja käyttää omaa persoonallisuuttaan apuna opetuksessa. Tällainen tilanne aiheuttaa sen, että henkilö ei ole ominaisuuksiltaan "hyvä opettaja" (Aho 1986, 54). Tosin hyvän opettajan -käsite on jokseenkin ristiriitainen ja siksi sen kuvailu on mahdotonta. Hyvän opettajan prototyyppiä ei ole olemassakaan. Taylorin (1988, 14) mukaan opettajatkin ovat aivan tavallisia ihmisiä niin ulkonäöltään, käytökseltään kuin ajatuksiltaan.

## 5 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen lähtökohtana on se luokanopettajakoulutuksen saaneiden joukko, joka on siirtynyt muille ammattialoille joko suoraan koulutuksen jälkeen tai toimittuaan ensin opettajan tehtävissä. Kuviossa 3 huomioidaan, että suurin osa koulutuksesta valmistuneista siirtyy opettajan tehtäviin, mutta myös korostetaan, että osa siirtyy muihin ammatteihin. Opettajan työhön saatetaan palata myöhemmin.



KUVIO 3. Tutkimuksen viitekehys.

Tutkimuksen avulla pyrimme muodostamaan näkemystä siitä, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet siihen, että luokanopettajan koulutuksen saanut henkilö on lähtenyt toiselle ammattialalle, eikä toimikaan luokanopettajan tehtävissä. Tästä muodostui tutkimuksen pääongelma:

- Miksi luokanopettajan koulutuksen saanut ei toimikaan opettajana?

Koska tutkimuksessa on haluttu käsittää luokanopettajan koulutuksen saaneiden, mutta

opetusosalta pois siirtyneiden henkilöiden ammatillisen käyttäytymisen piirteitä kehitysprosessina, ovat erityisen kiinnostuksen kohteena myös ne syyt, jotka ovat olleet vaikuttamassa opiskelupaikan valinnassa ja työelämään suuntautumisessa. Lisäksi on selvitetty haastateltavien kokemuksia ja hyötyjä saamastaan opettajankoulutuksesta. Alaongelmiksi muodostuivat siten:

- Miksi on haluttu opiskelemaan juuri opettajankoulutuslaitokseen?
- Kuinka haastateltavat ovat kokeneet opiskeluaikansa?
- Millaisia odotuksia haastateltavat ovat asettaneet työelämälleen?

## 6 TUTKIMUSMENETTELY

### 6.1 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin luokanopettajan koulutuksen saaneita henkilöitä, jotka olivat suorittaneet kasvatustieteen kandidaatin/ maisterin tutkinnon, ja jotka toimivat nykyisin jossain muussa ammatissa, poissa opetusosalta. Kohderyhmä haluttiin rajata ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneisiin luokanopettajapätevyyden saaneisiin, jotta tutkittavien väliset yhteneväisyydet ja eroavaisuudet olisivat koulutustaustasta riippumattomia.

Tutkimuksessa käytettiin harkintaan perustuvaa otantaa, koska kvalitatiiviselle tutkimukselle ei sen luonteen vuoksi tilastollinen otantamenetelmä ole tarkoituksenmukainen. Koska mitään rekistereitä ei muihin ammattiin siirtyneistä luokanopettajakoulutuksen saaneista henkilöistä ole, olisi tilastollisten otantamenetelmien käyttö ollut lisäksi mahdotonta. Kohderyhmän henkilöt valittiin omien ennakkotietojemme ja lähipiirin avustuksen antaman informaation tuloksena. Yhteydessä oltiin kaikkiaan 25 yliopistollisen luokanopettajakoulutuksen saaneeseen, joista haastatteluun osallistui 11 henkilöä. Loput olivat palanneet opettajan tehtäviin tai eivät olleet suorittaneet tutkintoaan loppuun asti, joten tällaiset henkilöt jouduttiin jättämään tutkimuksen ulkopuolelle. Kolmelta henkilöltä ei saatu vastausta tapaamisen järjestämiseksi.

Kohderyhmä pyrittiin valitsemaan mahdollisuuksien mukaan eri aloilta. Niinpä tutkimusjoukko muodostui melko kirjavaksi: valokuvaaja/taiteilija, huonekaluliikkeen myyntipäällikkö (pian haastattelun jälkeen siirtyi matkatoimiston aluepäälliköksi), kaksi toimittajaa, kolme kustannusalan ihmistä (osastopäällikkö, kaksi tuotepäällikköä), muusikko/musiikinopiskelija, poliittisen puolueen pääsihteeri, silmä- ja aurinkolaseja myyvän firman myyntiedustaja ja urheiluvalmentaja. Naisia tutkimuksen kohteena olevista on kaksi. Tutkimuksessa ei haluttu selvittää minkään tietyn opettajankoulutuslaitoksen tai vuosikurssin opiskelijoita. Niinpä tutkimusjoukon valmistumisajankohdat ja opiskelupaikkakunnat vaihtelevat. Kaksi haastateltavista on valmistunut Joensuun

yliopistosta, viisi Jyväskylästä, kolme Hämeenlinnasta ja yksi Helsingistä. Valmistumisajankohdat vaihtelevat v.1983-1995.

## 6.2 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä

Tutkimusmenetelmäksi valittiin teemahaastattelu. Teemahaastattelua pidetään puolistrukturoituna haastattelumenetelmänä, joka eroaa strukturoidusta haastattelusta sen teemoittain etenevästä luonteesta johtuen. Kysymyksillä ei siis ole tarkkaa muotoa ja järjestystä. Kuitenkin haastattelun aihepiirit eli teema-alueet on huolella etukäteen suunniteltu. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 36.)

Teemahaastattelun avulla on mahdollista saada tutkimustietoa, jota tutkija ei olisi mahdollisesti itse osannut ennakoida. Haluttiin varmistaa, etteivät ainakaan omat oletukset ja luulot johdattelisi tutkimustuloksia ennakoituun suuntaan. Kyselylomakkeita käyttäen se olisi ollut vaarana. Haastattelujen tukena käytettiin A4 -kokoista liuskaa (liite 1), johon oli kirjattu teema-alueet ja niihin mahdollisesti liittyvät ns. suosituskysymykset, joilla haluttiin varmistaa, että teemoihin liittyvät asiat tulevat täytetyiksi. Syrjälän ja Nummisen (1988, 100) mukaan teemahaastattelua tekevällä haastattelijalla on teemojen puitteissa vapaus keksiä ja koetella kysymyksiä, jotka kuvaavat yksittäistä kohdettakin.

## 6.3 Haastattelujen sopiminen ja suorittaminen

Haastattelut suoritettiin maaliskuu- marraskuussa 1996. Kohderyhmän haastateltavat saivat etukäteen postitse kirjeen (liite 2), jossa kerrottiin haastattelun aiheesta, ja pyydettiin lupaa haastattelun tekemiseksi. Parin viikon aikana kirjeen saapumisesta otettiin haasteltavaan puhelimitse yhteyttä, ja sovittiin haastattelupaikka ja ajankohta haastateltavan toiveiden mukaisesti. Mikäli tiedossa ei ollut kohderyhmän henkilön puhelinnumeroa, liitettiin kirjeen mukana vastauspyyntö lomakkeineen, jossa pyydettiin henkilön ehdottavan toivottua haastattelupaikkaa ja -ajankohtaa. Neljä haastattelumahdollisuutta tuli niin yllättäen, että näille henkilöille ei ehditty lähettää kirjettä, mutta heille kerrottiin kirjeen sisältö puhelimitse samalla kun sovittiin haastattelun järjestämisestä.

Haastattelut tehtiin haastateltavien osoittamissa tiloissa. Toiveena oli rauhallinen paikka,

jossa kahdenkeskinen keskustelu olisi mahdollinen. Niinpä haastattelupaikat olivat haastateltavan työpaikan tiloja, koteja ja kahviloita. Haastattelutilanteessa vain toinen meistä oli paikalla. Apuvälineenä käytettiin pienikokoista nauhuria. Haastattelut kestivät puolesta tunnista puoleentoista tuntiin.

#### 6.4 Tutkimusaineiston käsittely

Jokaisen haastattelun jälkeen keskustelimme toistemme kanssa haastatteluissa ilmenneistä vaikutelmista, jotka haastateltava oli itsestään antanut tutkimuksessa olennaisten asioiden kannalta. Sen jälkeen haastattelut purettiin nauhalta sanasta sanaan tekstiksi. Molemmat lukivat kaikki haastattelutekstit alleviivaten läpi. Sivun marginaaliin merkitsimme omia kommenttejamme, joita nousi mieleen tekstiä luettaessa. Oman ajattelun helpottamiseksi laadimme vapaa-muotoiset taulukot teema-alueittain, joiden avulla luokiteltiin haastateltavien vastauksia. Taulukon vasempaan laitaan laitoimme haastateltavien kommentteja teema-alueeseen liittyvästä aiheesta ja ylälaitaan haastateltavat numeroiden 1-11. Taulukoihin rastitimme kunkin haastateltavan kohdalle haastattelutekstistä ilmenneitä seikkoja. Taulukot auttoivat vastausten yksilöimisessä ja yleistettävyydessä haastateltavien kesken. Haastateltavien vastauksia käsiteltiin taulukoissa ilmenneisiin seikkoihin tukeutuen. Tapa vastaa läheisesti Hirsjärven ja Hurmeen (1982, 111-113) esittämää mallia teema-alueen merkintäkorteista, joihin haastateltavien vastaukset kirjataan.

Haastateltavien suorat lainaukset jätettiin tarkemmin identifioimatta muutaman haastateltavan toivomuksesta, että haastateltavien henkilöllisyys ei missään vaiheessa paljastuisi. Tämän vuoksi emme voineet esimerkiksi ilmoittaa ammattia, jossa kommentin antanut sillä hetkellä toimi.

#### 6.5 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Kvalitatiivisen tutkimuksen ollessa kyseessä ei ole tarpeen käyttää kvantitatiiviseen tutkimukseen alunperin kehitettyjä luotettavuutta ilmaisevia käsitteitä, reliabiliteettia ja validiteettia, vaan tarkoituksenmukaisempaa on tarkastella tutkimuksen luotettavuutta yleensä, ja pohtia sen uskottavuuden osoittamista, tulosten sovellettavuutta sekä

toistamismahdollisuuksia. (Syrjälä & Numminen 1988, 135.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen uskottavuuden osoittaminen on monivaiheinen prosessi, jota ei voida tarkastella erillisenä itse tutkimusprosessista eikä tutkimuksen raportoinnista. Tutkimustilanteen ainutkertaisuus ja dynaamisuus ja sen prosessiluonteisuus ei tue perinteistä tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua, jolloin onkin järkevämpää suorittaa koko tutkimustilanteen arviointia luotettavuuden osoittamiseksi. Goetzin ja LeCompten (1984) mukaan luotettavuuden tarkastelussa oleellisia seikkoja ovat tutkijan asema, informaation valinta, olosuhteet, käsitteiden määrittely, aineiston keruu ja analyysi. (Syrjälä 1994, 100-101.)

Luotettavuuden varmistamiseksi pyritään keräämään ja tallentamaan aineistoa monipuolisesti ja tarkasti. Luotettavuutta osoittaa lisäksi tieteellisten löydösten tarkkuus eli vastaavatko tehdyt johtopäätökset sitä todellisuutta, josta ne on saatu. Tutkijan ja tutkimusraportin lukijan on myös kyettävä arvioimaan, havainnoiko ja mittasiko tutkija todella sitä, mikä hänen alkuperäinen tarkoituksensa oli. (Syrjälä & Numminen 1988; Syrjälä 1994.) Tässä tutkimuksessa kohderyhmän valinnalla ja haastattelujen sanatarkalla litteroinnilla on pyritty saamaan mahdollisimman monipuolinen ja tarkka aineisto. Haastateltavien lainauksien runsaalla esittämisellä tutkimusraportin yhteydessä on annettu myös lukijalle mahdollisuus tehdä omia johtopäätöksiä.

Toistettavuudella tarkoitetaan sitä, kuinka samanlaisiin tuloksiin voisi toinen tutkija päästä samassa tutkimuskohteessa käyttäen samoja metodeja. Jotta lukija voi todeta, etteivät tulokset perustu vain henkilökohtaiseen intuitioon, on tärkeää raportoida tutkimusprosessin eri vaiheet ja menetelmät mahdollisimman tarkasti. Tutkimuksen arvioitavuudella tarkoitetaan, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä ja hänelle annetaan edellytykset hyväksyä tutkijan tulkinnat tai kyseenalaistaa ne. (Syrjälä & Numminen 1988; Mäkelä 1990.)

Tutkimuksen uskottavuuden tarkastelussa koetellaan, missä määrin tutkimusraportti vastaa osallistujien näkemyksiä ja heidän määritelmiään tutkitusta tilanteesta. Empiirisessä tutkimuksessa yhdistyvät sekä tutkijan ja tutkittavien arvomaailmat; tutkija tulee osaksi



tutkimusta tulkitessaan tutkittavien empiiristä maailmaa omien taustatekijöidensä ja näkemyksiensä kautta. (Grönfors 1982, 178.) Tässä tutkimuksessa tutkijoiden viitekehys on ainakin koulutuksen osalta ollut tutkittavien kanssa yhtäläinen. Kuuluessamme samaan opettajankoulutuksen saaneiden viiteryhmään, on tutkimuksessa pystytty välttämään mm. mahdolliset koulutukseen liittyvät väärinkäsitykset ja ristiriitaisuudet paremmin.

Syrjälän ja Nummisen (1988, 144) mukaan toistettavuuden arviointia on se, kuinka yksimielisiä tutkijat tuloksista ovat. Toisin sanoen, ovatko tutkijoiden kokoamat merkitykset riittävän yhtenäisiä, jotta niiden perusteella voidaan tehdä samanlaisia ilmiötä koskevia päätelmiä. Luotettavuutta olemme pyrkineet lisäämään jatkuvalla keskinäisellä kommunikoinnilla tutkimuksen eri vaiheissa. Haastattelutekstien lukemista ja taulukoiden täyttämistä teimme jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistemme kanssa. Molemmat täyttivät taulukot aluksi oman käsityksensä mukaisesti, jonka jälkeen saatuja tuloksia verrattiin, ja keskusteltiin mahdollisista poikkeavista merkinnöistä. Näillä toimenpiteillä haluttiin varmistaa, etteivät käsitykset haastateltavien vastauksista ja näin ollen myös tutkimustuloksista rajoitu pelkästään niihin haastatteluihin, jotka on itse suorittanut, vaan että molemmat saavat vahvan käsityksen koko tutkimusaineistosta. Epäselvissä tai ristiriitaisissa haastattelutulkinnoissa olemme lisäksi kuunnelleet alkuperäisiä haastattelunauhoja uudelleen.

Grönforsin (1982, 178) mielestä oikeastaan ainoa tapa osoittaa kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus on kuvata tutkimusprosessi yksityiskohtaisesti. Hän mainitseeikin, että tutkimusta voidaan pitää sitä luotettavampana mitä tarkemman kuvan se antaa kenttäprosesseista.

## 7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 7.1 Hakeutuminen opettajankoulutuslaitokseen

Monella haastateltavalla opettajankoulutus ei ollut ensisijaisena koulutusvaihtoehtona mielessä. Epävarmuutta ammatillisesta suuntautumisesta kuvaa piirre, että joistain kouluttautumisvaihtoehdoista saatettiin haaveilla, mutta niiden toteuttamisen vaatimiin toimenpiteisiin ei kuitenkaan käytännössä ryhdytty. Tulokset ovat samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa (mm. Huuskonen 1990), joissa omien kykyjen riittämättömyys on koettu esteeksi ihannealan koulutukseen hakeutumiselle.

Oli yleistä, että opettajankoulutus ei ollut ainoa vaihtoehto opiskelupaikkaa valitessa. Luokanopettajakoulutuksen pääsykokeet koettiin helpoiksi ja niiden ajankohta oli sopiva nopeastikin syntyneelle hakupäätökselle. Kokemukset opetus- ja ohjaustehtävistä, sekä suvun opettajatausta rohkaisivat hakeutumaan alan koulutukseen.

#### 7.1.1 Opintovaihtoehtojen moninaisuus ja luokanopettajakoulutuksen pääsykokeet

Opettajankoulutus valittiin korvikeratkaisuksi, kun omiin kykyihin ei ehkä luotettu tarpeeksi toivealan toteuttamisessa.

Mähän olin vakaasti päättänyt, että mä menen, - menen ja menen-haen oikikseen. Mut sitten, en oo hirvee lukija ollut koskaan. Mä sitten yks päivä reippaasti, et tästä se lähtee ja pääsykoekirjan nappasin tuolta kirjahyllystä kotoo, ku molemmat veljet on juristeja, niin mä ajattelin, että tässä se on hyvä olla. Ja nappasin sen yhen pääsykoekirjan sieltä ja luin kaks sivua ja katoin miten se oli viivailtu ja luettu niin huolellisesti läpi, että se oli käytännössä opiskeltu varmaan ulkoo se paksu kirja ja mä huomasin, ettei se oo mua varten. Mä en ois ikinä pystynyt opiskeleen niin tiiviisti.

Tai kyllä mulla kävi siinä vaiheessa liikunnanopettajan hommat, mut sitten mulla oli niin huonot paperit, ylioppilaspaperit. Todennäköisesti mie en olis päässyt edes... Mie en oo kyllä hakenu edes koskaan Jyväskylään (liikunnalle)... mutta todennäköisesti en olis päässy edes pääsykokeisiin niillä papereilla...

Päätös opettajankoulutukseen hakeutumisesta ei ollut kovin harkittua, vaan lähdettiin yrittämään kokeilumielellä. Opiskelemaan pääsy tapahtui vähän kuin sattumalta. Myös luokanopettajakoulutuksen valintakokeen myöhäinen ajankohta ja valintakoemenettely houkuttelivat kokeilemaan, ja myös mahdollistivat edes jonkun opiskelupaikan saamista, jos ensisijaisesti haluttuun opiskelupaikkaan ei oltu päästy tai niiden pääsykokeisiin ei oltu jostain syystä osallistuttu.

Et jos on ihan rehellinen, niin mä hain OKL:een sen takia, et mun morsiameni, nykyinen vaimoni opiskeli jo Hämeenlinnassa ja mä olin armeijassa, eikä ollu pääsykoekirjoja ja sai lomaa niin, et mul oli aika heikot motiivit hakee, koska mä oli oikeustieteelliseen olin enemmän aatellu hakee ja... kuitenkin kävi niin, että mä pääsin siinä ja anoin sitten heti lykkäystä, kun mä olin kesällä menny inttiin ja... Sit siinä vuoden aikana se rupes tuntuun, että eihän opettajan homma loppujen lopuks oookkaan mikään ihmeellisempi homma, enkä sitten ees hakenu oikikseen. Oli kyllä yhdet valmennuskurssit, kun olin jo ilmottautunu, mut en menny edes pääsykokeisiin. Et kyllä mä lähdin sitten vaikka vähä niinku, ehkä ei niin kutsumuksellisesti lähteny pääsykokeisiin, mut kyllä mä sillä mielellä lähdin opiskeleen, että opettajana sitten katselee maailmaa eteenpäin.

Lukion jälkeen mä yritin seurata mun isän jälkiä, joka oli lääkäri ja mulla oli sellaset ainevalinnat, et mä pyrin lääkkiseen. Ja en päässyt ja sitten samana kesänä toinen pääsykoe, mihin ehti vielä ottaa osaa, niin oli OKL:n pääsykokeet. Ja sit mä kuulin sattumalta yksissä yo-juhlissa ja pyrin sitten, koska sinne ei tarvinu lukee mitään eli mä ehdin sen tekeen. Et paperit vaan sinne ja... Se oli ainoo mihin ehti samana kesänä, kun en päässy lääkkiseen. Mut molemmat oli sellasia ratkasuja, sekä lääkis että OKL, että mä niinku periaatteessa pidin niitä ihan hyvänä. En ollu paljon ottanu selvää kummastakaan, mutta siinä vaiheessa ei elämäkokemus antanu muuta kun edellytykset kokeilla. Tietysti mä olin ennakkoluuloton.

Se (hakeutuminen OKL:een) johtuu vaan siitä, että suvussa oli aika paljon opettajia ja pyrin sinne ennen armeijaan menoa ja kun pyrin niin satuin pääsemään, niinpä sitä sit ollaan. Eli mä menin vaan huvikseen niihin kokeisiin. Se oli vähän sellanen, et se ei ollu ykkösvaihtoehto. Mulla oli kauppakorkee ykkösvaihtoehto... Hain mä sinne (kauppakorkeaan). Sinne mä en päässy, ja sitten armeijan jälkeen mä menin tai ajattelin, et mä alotan OKL:ssä ja katon sitten mitä mä teen. Sit se vierähtikin se neljä vuotta niin mukavasti, ettei tullut oikeen muualle yritettyäkään. Tämmönen ajautuminen...

Ja mä olin aivan varma, että mä meen liikunnalle opiskeleen, heti opintojen jälkeen taikka heti lukion jälkeen 79, mutta tuota mä hölmöilin ensimmäisen vuoden pääsykokeet, kun en ottanu selvää pääsykoevaatimuksista ja sen meni mönkään sitä kautta ja sit seuraavana vuonna mä olin armeijassa... Ja sitten oli käytännössä ainoa paikka, niinkun niitä jota oli joskus miettiny, mihin oli hakuaika enää päällä, oli OKL. Kun OKL:n pääsykokeet oli sillan elokuun alussa aina, kun koulut oli jo alkanu ja muuta vastaavaa. Kiireesti paperit sisään sitten Jyväskylän OKL:een, kun mä päätin, että mä meen Jyväskylän OKL:een nyt vuodeksi ja mä vaihdan liikunnalle sitten.

Joillekin kohderyhmän henkilöistä tärkein hakumotiivi oli akateemisen tutkinnon hankkiminen. Pääsykokeet luokanopettajakoulutukseen koettiin niin helpoiksi muihin yliopiston valintakokeisiin nähden, ettei niiden vuoksi tarvinnut tehdä suuria ponnisteluja.

Mulla ei ollut mitään hirveitä hinkua sinne OKL:ään, itse asiassa mä vain puolustelin sillä, että jos ne mut haluaa sinne, niin kyllä ne mut ottaa sinne, osaan mä sen kirjan vai en osaa... Mä hain sillon viimeinen vuosi, kun oli mieskiintiöt. Ja pääsin alimmilla mahdollisilla pisteillä. Mä pääsin yliopistoon käytännössä lukematta sisälle. Sillä tavalla se soveltu mulle tosi hyvin.

...johonkin kun pääsi suhteellisen kivuttomasti ja sit kun se opiskelu olikin mielenkiintoista, niin sinne tuli jäätyä. Mut ei se ollu mikään kovin voimakas motiivi, se oli toinen vaihtoehto se opettajan ammatti, mut se ei ollut missään nimessä se tärkein tavoite... Se oli vaan luonnollinen reitti. En mä sitä nyt niin, en mä sitä kauheesti pohdinutkaan, mut se on kuitenkin tämmönen akateeminen homma ja et se oli, ei mulla mikään niin kauheen voimakas motiivi ollut sinne, mutta riittävä kuitenkin.

Mielenkiintoista on havaita, että varsinkin armeijan suorittamisen aikaan ei ollut suurta motivaatiota valmistautua vaativiin kirjallisiin pääsykokeisiin. Tällaisten hakijoiden kohdalla voidaan ehkä eniten puhua koulutukseen ajautumisesta. Opiskelupaikka saatettiin ottaa vastaan "väliaikaisesti", mutta usein opettajankoulutukseen päästyä opinnot alkoivatkin tuntua mielekkäiltä, ja ensisijainen ammattitavoite alkoi väistyä.

### 7.1.2 Omat kokemukset ja lähiympäristön esimerkki

Erilaiset myönteiset kokemukset lasten ja nuorten parissa toimimisesta rohkaisivat hakeutumaan alalle. Opettajan ammattia kohtaan osoitettiin kiinnostusta.

Mulla on semmoinen tausta, että mä oon tehny ihan tuolta teini-ikästä lähtien nuorisotyötä... Ja ehkä tärkein vaikuttava tekijä... olin uimaopettajana, epäpätevänä uimaopettajana tosin, mut tuota joka tapauksessa yhden vuoden, tai yhtenä kesänä yhden kuukauden, kesällä -76... se riemu, se onnistumisen ilo mikä tuli semmoselle lapselle mikä oppi uimaan, niin musta se oli niin palkitseva juttu, et tuota tuli semmoinen ajatus, et tämmöstä työtä mä haluan tehdä missä palkinnot tulee tämmösinä ja tässä muodossa.

Mun luokanopettajakoulutukseen hakeutuminen lähti siltä pohjalta et mie olin ollu ennen hakeutumista niin töissä, koulussa, ylioppilaitilun jälkeen ja sitten ennen OKL:een hakeutumista niin vuoden yhdellä ala-asteella sijaisopettajana ja sitä kautta se siitä sitten lähti. Et ei mulla oikeestaan, en oo koskaan oikeen ajatellu joskus pienenä et miusta tulis luokanopettaja. Minusta piti tulla poliisi. Mutta tota sitä kautta se niinkun sitten lähti. Sit mull on aika paljon tuttuja, jotka oli... kavereita, jotka oli kanssa hakeutunu luokanopettajapuolelle tai opettajankoulutukseen ja sit se sitä kautta lähti.

Mä olin... ollu ohjaajana luontoleireillä ja mull oli kyllä mielikuva opettajan työstä tällasen niinku harrastustoiminnan ja sen ohjaajan harrastuksen kautta ...mulla periaatteessa oli kuitenkin taustalla semmonen kansankynttilän ajatus, et maailmaa vois parantaa. Menee itte sinne lauteille. Mä olin aina suhtautunu aika kriittisesti kouluun, mutta mä aattelin sitä kautta, että menemällä itse sinne tiskin taakse, niin vois vaikuttaa asioihin.

...mä olin seittemän kuukautta viransijaisena, luokanopettajana, että siitä sillä lailla ja mä olin tehny tuota kouluavustajan hommia ja kaiken näköstä muuta asiaa siinä sitten niinkun heti lukion jälkeen. Semmonen kiinnostus asiaan oli niinku olemassa.

Opettajan työn luonnetta oli myös mietitty ja verrattu joihinkin muihin ammatteihin. Luokanopettajakoulutus koettiin ratkaisuksi, jossa mm. harrastuksen ja työn tai erilaisten kiinnostusten kohteiden yhdistäminen olisi mahdollista. Vaikka harrastuksen muuttaminen työksi olikin vakavasti pohdittu vaihtoehto, uskottiin luokanopettajakoulutuksen tarjoamaan ammatilliseen turvaan enemmän.

...mä varsin pitkälle kuvittelin, että musta tulee varmasti ammattimuusikko. Mutta sitten jossain vaiheessa tuntu siltä, että vois hankkia siihen rinnalle jonkun vähän turvallisemman ammatin, josta nyt varmasti sitten leipä irtoaa, jos musiikin kanssa ei oikein onnistukaan samalla tavalla ku olin kuvitellu.... Ja yks asia myös joka ehkä suuntasi sinne opetuslalle, oli se, et mä pystyin yhdistämään sen, ne mun aikasemmat musiikkiopintoni jollain tavalla. Mä näin, ett se on ala, jossa mä pystyn käyttämään myös sitä puolta, ja myös se, että opetustyössä työpäivä on kohtuullisen lyhyt, ja mä näin, että mulla on mahdollisuus sitten edelleen jatkaa niitä musiikkiopintoja ja harrastaa riittävästi.

...kyllä mä ehkä niinkuin musiikkiopintoja jossain ihan takaraivossa mietin, mutta jotenkin mulle oli pienestä pitäen tolkutettu, että se on semmosta heinäsiirran hommaa, että ei siitä oo varsinaiseks ammatiks, että valitse joku järkevä ammatti ja sitten voi kyllä siinä ohessa soitella, mutta että ehkä siitä, että pienestä pitäen sitä oli jotenkin niinkun tolkutettu niin se ei jääny semmoseks todelliseks vaihtoehdoks.

Vaihtoehtoja oli... näyttelijä, ohjaaja ja sitä kautta oopperalaulaja. Ja sitten yhdessä vaiheessa oli myös vahvasti jumppamaikan homma. Ja ehkä tässä sitten yhdisty tässä luokanopettajajutussa nää kaikki.

...oli niin monia vaihtoehtoja, tuntui että mitä olis voinu, niin ehkä jotenkin se luokanopettajan koulutus tuntu sitten semmoselta että siinä saa paneutua monenlaisiin asioihin ja se alko tuntua sellaselta monipuoliselta ja kiinnostavalta vaihtoehdolta. Oikeestaan vasta ihan lukion kolmannella luokalla sitten selvis että mihin aion pyrkiä. Ja se oli itse asiassa ainoa mihin pyrinkin, ainoa koulutus, että piti yhteisvalinnassakin lähettää sitten paperit, mutta en sitten lähettäny.

Ympäristöstä saaduilla kokemuksilla opettajan ammatista oli merkittävä vaikutus opiskelupaikkaa valittaessa. Lähipiirissä ja suvussa oli useitakin opettajia, jotka antoivat tukea päätökselle. Epävarman päätöksenteon kohdalla kuunneltiin mielellään sukulaisten

neuvoja. Oma pohdinta, ja erilaisten myönteisten ja kielteisten piirteiden vertailu oli saattanut kuitenkin helposti jäädä vähäiseksi.

Mut sitten kuitenkin oli tää tavote, että joo, opettajan ura. Ja ala ja nuorten kanssa työskentely on sitä, mitä mä haluun tehdä ja toteuttaa. Siihen varmaan aika paljon vaikutti se, että meillä oli ympäristössä tai meidän piirissä, vanhempien tykönä naapureina oli hyvin paljon opettajia, joitten lasten kanssa mä olin hyvin paljon tekemisissä. Ja mä luulen, et siellä oli aina tämmösiä pieniä lähtölaukauksia siihen, että miks juuri opettajaks.

Mä itse asiassa yhteishaussakin mä hain kultasepäks ja optikoks, mut ne oli vaan ihan sillei valittu, et mejän Antin vaimo sano, että ne on hyviä paikkoja ja ei mulla ollut itse asiassa hirveetä käsitystä, et mitä mun pitäis tehdä. Mä vaan ajattelin, et ne ois semmosia hommia, et niistä vois jotain saadakin. Ja mä oon aina halunnut käsillä tehdä jotain, niissä nyt ainakin jotain tällasta olis ollut. No, sitten se meni silleen... OKL nyt oli semmonen paikka, että mä aattelin, että sinnehän pitää tietysti hakea, nuo muutkin tietysti suositteli sitä, että se on hyvä homma. Suvussahan meillä on hirveesti opettajia ja sisko on opettaja kanssa.

Ja mä oisin ollu kolmannessa polvessa opettaja, et mun molemmat vanhemmat on opettajia ja sitten vielä äidin isä... Itse asiassa neljännessä polvessa, äidin isä ja sitten vielä hänenkin vanhempansa olivat opettajia. Sukuvika...

Toisaalta opettajankoulutukseen hakeutumisen perusteet saattoivat olla niin selkeät, että ympäristön antama kielteinenkin palaute sivuutettiin.

Ehkä jossain määrin siellä taustalla saatto olla sekin että, mä olin silloin valmistuttuani niin olin mun isäni puolelta viidennessä polvessa opettaja. Että tämmösiä niin sanottuja sukurasitteita kyllä oli. Mutta isäni eikä kyllä oikeestaan muukaan sukuväki, joka opetuslalla oli niin eivät pitäneet sitä ajatusta kauheen hyvänä, hakeutua opetuslalle. Ja se nyt varmaan oli sellanen, et mä tiesin mistä on kyse, mä näin sitä, olin nähnyt sitä lapsuuteni ja nuoruuteni mitä se opetustyö on ja näin myös, näin sen hyvät ja huonot puolet jo jollain tavalla.

Tietynlaista ammatinvalintavarmuutta opiskelupaikan valinnan edessä osoittivat ne tutkimuksen kohderyhmän henkilöistä, joilla oli jotain aiempaa kokemusta opettajan työstä tai erilaisten harrastustoimintojen ohjaustehtävistä. Nämä hakijat olivat yleensä miettineet opettajan työtä mahdollisena tulevaisuuden ammattinaan. Heillä oli myös kiinnostusta itse opetuslala kohtaan. Kuitenkin yhteisenä piirteenä haastateltavilla oli havaittavissa koulutusvalinnan epävarmuus. Mielenkiinnon kohteita saattoi olla paljon, eikä opettajankoulutusta koettu ainoana oikeana vaihtoehtona.

## 7.2 Opettajankoulutuksen merkitys

Tutkimuksessa haluttiin kartoittaa haastateltavien mielipiteitä opiskelun kokemisesta ja sen antamasta hyödystä. Erityisesti koulutuksesta saadut kvalifikaatiot ja akateemisen loppututkinnon merkitys olivat kiinnostuksen kohteita, koska näistä aiheista virisi eniten mielipiteitä, vaikkakin erisuuntaisia.

### 7.2.1 Opintojen kokeminen

Monipuoliset opinnot koettiin mielenkiintoisiksi. Opintojen helppous antoi mahdollisuuden suoriutua vaatimuksista alhaisellakin panoksella.

...se opiskelu oli sellasta, että se sopi varmasti meikäläiselle ainakin tosi hyvin, koska se oli... siinä vähän raapastiin jokaista asiaa, mut missään ei menty kovin syvälle. Täyty olla tosi huono motivaatio jos siitä tippu niinku siinä mielessä. Välillä oltiin jumppatunnilla, välillä tehtiin teknisiä töitä ja välillä sitä sun tätä. Mut eihän siinä missään muussa kun kasvatustieteessä menty vähän syvemmälle. Ja opetusharjoittelut oli sit tietysti toinen.

Toisaalta opintojen pinnallisuus sai moitetta.

...tietyiltä aloilta se olis voinu olla niinku syvällisempi opetukseltaan. Se oli aika paljon semmosta pintaa repäsevää ja semmosta raapasua monesta alasta...

Itse opintoihin ei jaksettu, eikä myöskään tarvinnut syvemmin paneutua. Opiskelu elämä oli kivaa ja vaivatonta.

...jos mä mietin yhtään mun opiskelukavereita, niin mä olin vielä sieltä veltoimmasta päästä niitä, että kyllä mä luulen että jotkut sentään vähän... nää veltoikin yritti enemmän kuin minä. Mä olin oikein huono opiskelija tavallaan, että mä pyrin pääsemään vähällä. Et ehkä jos mua ois kiinnostanut kauheesti se, et musta pitää tulla opettaja ja mä olisin ollut sillä tavalla järkevä, että olisin ajatellut koko ajan, että yritän valmistua siihen opettajan hommaan ja saamaan tietoo ite siitä opettajan työstä, niin mähän oisin opiskellu ihan eri tavalla.

Kekkosen & Linkosuonion (1990) tutkimuksen mukaan 46% luokanopettajan ammatista siirtyneistä ilmoitti luokanopettajakoulutuksella olleen syytä heidän ammatista siirtymiseensä. Näistä suurin merkitys (46,2 %) oli ollut negatiivisilla kokemuksilla

opetusharjoittelusta. Negatiivisia kokemuksia harjoitteluista oli myös tämän tutkimuksen kohderyhmällä, mutta harjoittelusta saatuja kokemuksia ei mainittu syyksi opettajan ammatista siirtymiseen, vaan kokemukset kritisoivat lähinnä opintojen sisällön onnistuneisuutta.

Mä en tiedä kuinka tärkeätä ja mielekästä se normaalikoululla harjoittelu on, koska eihän se vastaa todellisuutta mitä siellä tehdään.

..mun mielestä jo niissä sai tottakai käytännön alaa kaikkein lähimmin... hyvin monesti se harjoittelu oli semmosta suurta teatteria meidän mielestä. Ja mun mielestä monesti niihin perinteisiin sosiaalisiin kysymyksiin tai tämmöseen ihmistuntemukseen ja muuhun jäi niin vähän aikaa, koska se suoritus siinä oppitunnissa oli kaikkein tärkein.

No ne oli linjassa sit sen tasapäistämisen kanssa kyllä että mä luulen että ne harjoittelut oli taantumista. Jos mä muistan sen minän mikä mulla oli kun mä menin ensimmäiseen harjoitteluun.... Niillä oli varmaan hauskaa, kun me sätkittiin siellä. Mutta jälkeinpäin mä itse oon kokenu sen niin, että se jatkumo siis ensimmäisestä harjoittelusta seuraavaan ja kenttäharjoitteluun ja sitten viimeinen tappo siellä päättöharjoittelussa, niin mä opin sen kyllä hyvin että mä saan hyvät arvosanat opetusharjoittelusta. Kyl mä opin ja se sosiaalistaminen tehos. Mä niinkun opin pelaamaan sen jutun. Tajusin sen mitä ei saa tehdä ja mitä pitää tehdä.

Erikoistumisopinnot olivat pidetyimpiä opintoja. Ne valittiin usein käytännönläheisistä aineista, jotka katkaisivat tiiviin päivän kulkua. Pohdintaa erikoistumisaineiden valinnasta niiden tulevaisuuden työnäkymien kannalta ei ilmennyt. Valinta oli suoritettu usein sen mukaan, miten ne sillä hetkellä sopivat opintoihin. Merkille pantavaa erikoistumisaine yhdistelmissä oli liikunnan ja teknisen työn yleisyys.

Mä totesin, että tää (opiskelu) on aivan liian tiukkaa... Mä aattelin, että on kiva keskellä päivää lähteä rekille pyöriin.

Alkuopetuksen erikoistumisopinnot anto kaikkein eniten valmiuksia tehdä sitä työtä kentällä, et se oli paras opintokokonaisuus mitä oli.

...se koko opiskeluhan oli aivan mahtava ohjelma, mä tykkäsin siitä, että siellä sai puuhastella. Mä erikoistuin liikuntaan ja käsityöhön ja siellä mä sain toteuttaa itseäni.

Opiskelu aika opettajankoulutuksessa koettiin mukavaksi. Ilmapiiri, sosiaalinen vuorovaikutus ja opiskelukaverit olivat jääneet myönteisinä muistoina mieliin. Viihtyisä opiskeluilmapiiri, vilkas sosiaalinen elämä ja monipuoliset oppiaineet olivatkin mahdollinen motivointitekijä opintojen suorittamisessa, vaikka itse opiskelupaikan valinta ei olisi ollut kovin harkittu. Opiskelu oli vaivatonta eikä se muodostunut taakaksi.



## 7.2.2 Koulutuksen antamat kvalifikaatiot

Väärälän (1995) nimeämien kvalifikaatiotyyppien mukaan erityisesti sosiokulttuuriset kvalifikaatiot korostuivat opettajankoulutuksen antamana hyötynä. Sosiaalinen kyvykkyys, vuorovaikutustaidot ja esiintymisvarmuus olivat taitoja, joiden koettiin kehittyvän koulutuksen aikana.

Ja on ehkä kuitenkin semmonen positiivinen lähestyminen ihmiseen persoonana ja muuten, et näkee, et kaikissa on mahdollisuuksia, et ei oo semmosta on/off -asentoo. Sitten taas jos aatellaan esimiehenä, niin ehkä mä oon liiankin pehmee monissa asioissa. Ehkä sieltä tulee semmosia pehmeitä arvoja esiin.

Sitten tietenkin tää tietynlainen esiintymisvarmuus tai muu... ei sitten oo pelänny täälläkään isoonkaan kahvaan tarttua, jos on välillä tarvinnu mennä. Sitten se, et kun siellä oli kuitenkin jatkuvan kritiikin ja arvostelun alla, niin se on ehkä kasvattanu siihen, että osaa aatella asioita asioina, eikä aina henkilökohtaistaa niitä.

...tässä työssä mitä mä nyt teen eli osastopäällikkönä, vaikei se ole missään mielessä enää mitään kasvattamista, mutta mulla on tässä kymmenen alaista, ja esimiehenä toimiminen on myös sitä, että sä koko ajan niinku mietit, että miten sä asiat sanot ja miten saisit motivoitua ton ihmisen tekemään työnsä vielä paremmin mitä hän nyt tekee tai, se on sitä jatkuvaa vuorovaikutusta ja keskustelua ja semmonen hengen ylläpitäminen ja työmotivaation ylläpitäminen... Ja siitä on ollut mulle hirveesti hyötyä.

Mukautumiskvalifikaatiota ilmeni, kun puhuttiin koulutuksen "sosiaalistavasta" luonteesta. Tiettyihin työn asettamiin vaatimuksiin on kyettävä alistumaan, johon koulutus opintojen luonteella pyrkii. Tämä koettiin myös kielteisenä piirteenä, ikään kuin vapauden riistona.

Kaks vuotta aivan hukkaan heitettyjä perusopintoja... en anna sille laitokselle ja koko järjestelmälle sitä kidutusta koskaan anteeks... Kyl mä sen nyttien niinku koulutuspoliittisena ratkasuna nään, sellasena sosiaalistamisprosessina, joka on niinku sisäanajoa siihen rooliin, mikä opettajalla tulee olla niinkun yhteiskunnan peruspilarina. Turvallisena, yhteistyökykyisenä ja sovinnaisenakin niinkun opettajana oleminen... koko koulutusohjelma oli rakennettu niin, että susta tehdään sellasta yhteiskunnan palvelijaa...

Muita selvästi ilmeneviä kvalifikaatioita haastateltavilla olivat innovatiiviset kvalifikaatiot. Koko kohderyhmän voidaankin katsoa omaavan innovatiivisia kvalifikaatioita jo tekemissään ratkaisuisaan työelämänsä suhteen. Innovatiivisiin kvalifikaatioihin kuuluu myös kyky nähdä oma työnsä osana yhteiskunnallista toimintaa.

(Työ on mielekästä) ...siloin, kun tekee semmosia asioita mihin itse uskoo... olen kokenut, että olen vienyt kouluun ja opetukseen hyviä asioita eteenpäin... Ainakaan kovin pitkään ei voi tehdä semmosta rutiinyyttä, ellei miellä sen vaikutusta ja merkitystä kokonaisuuden kannalta.

Tuotannollis-tekniset kvalifikaatiot, eli ne valmiudet, joita opettajan työn tekninen suorittaminen välittömänä edellyttää, saivat mainintoja lähinnä niiden puuttumisen vuoksi. Kyseisiä kvalifikaatioita odotettiin ennen opiskelua, mutta koulutuksesta niitä ei koettu saadun.

...en nää kaikkea sitä tarpeelliseksi, sitä tieteellistä puolta mitä siihen liittyy, niinku niinkutsuttua tutkimuksellisuutta ja muuta. Se ei ihan hirveesti nimittäin tuolla käytännön opetuksessa liippaa sitten sitä käytäntöä.

Haastatteluissa pohdittiin, olivatko taidot ja kyvyt koulutuksen aikaansaannosta vai opettajakokelailla jo valmiina olevia persoonallisia ominaisuuksia. Nimenomaan opettajakoulutuksen synnyttämiä kvalifikaatioita, joita nykyisessä työssä voisi hyödyntää, oli vaikea nimetä. Kuitenkin esimerkiksi johtamistaitojen ja siinä tarvittavien motivointikeinojen hallinnan katsottiin kehittyneen koulutuksen aikana. Mahdollisesti opettajakokelaat ovat koulutukseen hakeutuessaan esimerkiksi sosiaalisia ja esiintymistaidoiltaan kyvykkäitä, mutta todennäköisesti kyseiset kyvyt ja taidot saavat vahvistusta koulutuksen kuluessa.

### 7.2.3 Akateemisen tutkinnon merkitys

Kaikki haastateltavat olivat motivoituneita suorittamaan opintonsa loppuun, vaikka epävarmuutta ilmenikin opettajan ammattiin ryhtymisestä. Akateeminen tutkinto koettiin hyödylliseksi.

Itse asiassa mä opiskelin sitten käytännössä vaan sen paperin takia. Et mulla on se paperi näyttää, et mä oon se maisteri. Eihän sitä kukaan sitten kato loppujen lopuks, jos mä haen muualle kuin opettajaks, että mitä arvosanoja mulla siellä on mistäkin.... Koulutuksen aikana tiesin, että tää on mulle paperi.

...sillä on selvästi potkua sillä paperilla. Ehkä ymmärretään se, että oon saanut jonkunlaista koulutusta ja ehkä tämmöstä psykologista, jotain näkemystä vois olla johonkin asiaan.

Kyllä se (akateeminen loppututkinto) on mahdollistanut sen, että mä oon päässyt selvästi eteenpäin.

Vaikka opettajankoulutuksen akateemisuus nähtiin myönteisenä piirteenä ja haluttiin rinnastaa muihin akateemisiin tutkintoihin, koettiin kuitenkin, että kasvatustieteen maisterin tutkintoa ei arvosteta tarpeeksi, samalla tavalla kuin muita ylempiä korkeakoulututkintoja.

...hirveen hyvä asia oli se, että opettajankoulutus tai tutkinto muutettiin yliopistopohjaseks kandidutkinnoks. Siitä on kyllä hyötyä. Meillehän korostettiin kovasti, että nythän me voidaan hakea mitä töitä tahansa, ja kuinka niinku taivas on rajaton, et kun on kandin tutkinto taskussa. Mutta eihän se näin ole. Kasvatustieteen kandin tutkintoa ei juurikaan arvosteta, mutta sitä arvostetaan kyllä paljon enemmän kuin vanhamuotosta opettajankoulutustutkintoa. Et siitä on hyötyä.

Opettajataustaa pidettiin toisinaan myös haittana työhön hakeutumisessa. Opettajakuntaan liittyviä stereotypioita ei koettu aina myönteisinä. Toisaalta tuotiin myös esille, miten joihinkin työtehtäviin oli opettajatausta ollut ehdoton edellytys.

...kun he (opettajakoulutuksen saaneet entiset kollegat) ovat muualle kuin opettajan työhön yrittäneet hakeutua, niin ne sanovat ettei siitä kauheesti oo, tästä opettajan taustasta hyötyä sitten kuitenkaan... Perustelivat sitä sillä, että ne jotka ovat valitsemassa...peilaa niitä kouluaikoja aina siihen haastateltavaan ja usein... niill on jotain antipatioita koulua ja opettajia kohtaan tai jotain opettajaa kohtaan, ja se heijastuu sit tilanteessa.

Vaikea kuvitella miten sitä (nykyistä työtä) vois tehdä ilman opettajan koulutusta, koska se perustuu hirveen paljon siihen yhteiseen maailmaan...

Vastaajien kommentit olivat jonkun verran ristiriitaisia akateemisen koulutuksen ja konkreettien työn suorittamiseen liittyvien odotusten kanssa. Vaikka akateemisuus sai myönteistä palautetta kohderyhmän haastateltavilta, jäi se kuitenkin hyvin pinnalliseksi hyödyksi opettajan työtä ajatellen. Akateeminen tutkinto paperilla houkutteli, mutta tiedeopinnoilla ei nähty yhtenevyyttä opettajan ammatin kanssa. Ehkä opettajankoulutuksen paikkaa ei ole vielä mielletty selkeästi akateemiseen ympäristöön, vaan se hapuilee ammatillisen, tiettyyn ammattiin hyvin voimaakkaasti tähtäävän koulutuksen ja kasvatustieteen yleisakateemisuuden välimaastossa.

Koska kaikki haastateltavat olivat koulutuksen loppuunsaorittaneita, saattoi heillä

itsestäänselvyytenä ja opettajan ammattia omalle kohdalleen suuremmin pohtimatta olla päämääränä hankkia loppututkinto ja suorittaa näin ollen opintonsa valmiiksi. Vähiten koulutuksen akateemisesta hyödystä puhuivat ne, joiden ammatilliseen suuntautumiseen olivat vaikuttaneet mahdollisuudet työtehtäviin harrastuksen parissa.

### 7.3 Ammattialan muutos

Opettajan ammatin työtyytyväisyyttä käsittelevissä tutkimuksissa opettajan ammatin kielteisiksi puoliksi on koettu heikot etenemismahdollisuudet, palkan riittämättömyys ja yhteiskunnallisen arvostuksen puute (mm. Kekkonen & Linkosuonio 1990, Halttunen ym. 1978). Samansuuntaisia piirteitä ilmeni myös tutkimuksen kohderyhmän haastateltavien mielipiteissä pohdittaessa syitä opettajan ammatista poissiirtymiseen. Lisäksi halu saada vaihtelua, toteuttaa omia haaveita esimerkiksi harrastuksen ja työn yhdistämisellä sekä omien kykyjen hyödyntäminen paremmin tai toisella tavalla uusissa työtilanteissa olivat vahvasti esillä. Myös opettajan työn luonteessa saattoi olla piirteitä, jotka vaikuttivat ammatinvaihtopäätökseen.

#### 7.3.1 Palkkaus

Palkkausta ei pidetty merkittävimpana syynä ammatista siirtymiseen. Palkka kuuluu materialistisiin arvoihin, ja sen mainitseminen tai myöntäminen tärkeänä seikkana työssä viihtymisen kannalta saattaa olla kiusallistakin.

...mulle ei oo raha kyllä mitenkään kauheen merkityksellinen asia, koska kun mä olen miettiny sitä, mitä mä mahdollisesti teen viiden vuoden päästä, niin mä ajattelen asioita niin, että mikä olis kivaa ja mikä ois haastavaa, mikä ois mielenkiintoista. Enkä ollenkaan sitä et vaikka mä saisin siitä huomattavasti paljon vähemmän rahaakin. Vaan ennen kaikkea pitää niinku motiivi säilyä siihen mitä tekee.

...palkkaus ja muut asiat täytyy olla siinä kunnossa, että ne antaa mahdollisuuden tehdä ja jopa panostaa siihen työhön. Siinä nyt aina on tietysti on parantamisen varaa mun mielestä vieläkin, ettei se oo siinä suhteessa kun vois olla. Ainakaan omasta mielestä, mutta se on hyvin subjektiivista. Mutta kuitenkin ne on huomattavan paljon paremmin kuin esimerkiks opetustyössä.

Ja kyllä mä sain jo siinä vaiheessa (uutta työtä aloitettaessa) jonkun verran parempaa palkkaa. Kyllä se, tottakai sillä oli yks, se oli yks, ilman muuta se on (vaikuttanut).

Että kyllähän se niin on, että jos meinaa aikasin päästä noista velkakierteistä eroon, niin kyllä jotain muuta pitäis tehdä kun opettajan hommia.

Kun haastateltavilta kysyttiin heidän motiivejaan palata opettajan työhön, nousi palkkaus merkittävämpään rooliin. Paluu koettiin käytännössä mahdottomaksi ajatukseksi, sillä palkkatason laskua ei haluttu.

Niin minkä takia mä menisin opettajan hommiin, kun homma on sillä tavalla, että mä tekisin sen saman työn ja sit mä en sais kesältä palkkaa tai sitä kesälomakorvausta. ...en mä lähe siihen, että mä teen alennuksella työtä.

Jos mä meen nyt luokanopettajaks, mä saan alinta mahdollista palkkaa, kun ei oo mitään ikälisiä tai muita. Tässä niinkun korostus vielä aika paljon, koska kuitenkin jos mä oon opiskellu niinku varmaan kolmattasataa opintoviikkoa ja sit mä menisin kuitenkin... Mä on niin ylikoulutettu tällä hetkellä, et mä en oikeen enää voi. Se olis niin kova, jotenkin tuntuis siltä, että pudotus alaspäin. Ei vaikka se ei sitä välttämättä olis. Kyllä ne on niin upeita hetkiä oppilaiden kanssa.

Kyllä mä oon ehdottomasti sitä mieltä että luokanopettajan palkka ....pitäis olla samalla tasolla kun on aineenopettajien palkka ja sanotaan, että jos se ois sillä tasolla, niin mua ei kauhistuttais ollenkaan niin paljon kuin nyt.

Taloudelliset seikat saattoivat olla myös täysin toisarvoisia. Kun työteko oli tuntunut erityisen mieluisalta, ei palkan määrälläkään ollut merkitystä.

Mä en nytkään tiedä paljonko mun palkka on. Eli mull oli kuitenkin kun mä olin tehny niitä töitä kouluaikana, siis opiskeluaikana niin kuitenkin koko ajan tuli palkkaa että en mä.. mä olen kokenut semmosen, että mä en oo päivääkään tehny vielä elämässäni töitä.

Mä uskalsin vetää aika riskaabelilla ratkasuilla taloudellisessa mielessä. Koko ajan mä huomasin saavani yhtä paljon rahaa kuin opettajan mitätön palkka. Ja se on ollu ihan ratkaseva tekijä, että samalla jos mä saan, tosin suuremmalla työmäärällä kasaan saman rahan, niin mä oon sitä verrannu kyllä opettajan palkkaan ja todennu, että mielummin free lancerina.

Mulla oli tässä kysymyksessä vaan se motivaatio ja se halu (uuteen työhön). Kyllhän se taloudellisesti kannattavampaa, se ei nyt oo mikään salaisuus, mut et onhan se kannattavampaa ku luokanopettajan 6000 markan kuukausipalkka. Kenties se voi olla vähän enemmänkin, mut et tota onhan se taloudellisestikin, mut se ei ollu se syy. Se ei ollu missään tapauksessa se syy.

Palkan suuruutta ei haluttu pitää ensisijaisesti tärkeimpänä tavoitteena, mutta kuten aiemminkin on mainittu, palkan avulla tyydytetään myös muitakin tarpeita, kuten esimerkiksi arvostuksen ja vallan tarpeita. Työtyytyväisyys on saavutettu, kun odotetut tarpeet ovat tulleet tyydytetyiksi. Esimerkiksi palkan yhteyttä ammatin yhteiskunnalliseen

arvostukseen nähden oli havaittu.

Mulla oli ilmeisesti kuitenkin aika kova kunnianhimo, johon opettajan työ vastaajana olis ehkä ollu vähän vaatimaton. Ja kyllä se heijastaa sellasta yleistä arvostusta, että ei opettajan työ enää... se on aika paljon tällanen kodeilta siirtynyt vastuuta sinne kouluun. Sosiaalityöntekijän ja psykologin ja opettajan ja poliisin ammatinkuva... mikä on aika helkkarin vastuullinen ja tarpeellinen, mutta kyllä se... tilinauhassa näkyy se, mitä yhteiskunta arvostaa. Ja silloin jos mä myyn oman työpanokseni niinku joka päivä johonkin, niin en mä tee sitä halvalla. Kyllä se, raha on sillai vaikuttanu, että jos mä myyn itseni, niin sit sen pitää olla jotain aika vapaata projektiluontoista tai sitten todella hyvin palkattua.

Palkkauksen todellista vaikutusta opettajan ammatista siirtymiselle oli vaikeaa saada selville, ja sen merkitystä ei ehkä yksilötasollakaan oltu tiedostettu. Aineelliset, sosiaaliset ja henkiset tarpeet ovat usein toisiinsa kietoutuneina, ja siksi niiden erotteleminen ei aina ole helppoa eikä perusteltuakaan. Kuitenkin usein koetaan arvokkaampana työn sisällöllisten merkitysten korostaminen, ja väheksytään helposti ulkoisten tekijöiden merkitystä. Vaikka palkkausta ei mielellään painotettu, oltiin kuitenkin tyytyväisiä, kun palkka nykyisessä työssä on parempi. Erityisesti palkan merkitys korostui, kun kysyttiin opettajan ammattiin palaamisesta. Opettajan palkkaa pidettiin pienenä, eikä ansiotason lasku opettajan ammattiin palaamisen myötä houkutelut.

### 7.3.2 Työn haasteellisuus

Haastateltavat kaipasivat työltään haasteellisuutta, ja omien kykyjen ja taitojen koettiin tulevan paremmin esille nykyisessä työssä kuin opettajan ammatissa.

Mä en kokenut sitä (opettajan) työtä riittävän haastavana. Se on ihan se kaikista suurin asia. Ja se haastavuus ennen kaikkea siinä panoksessa, jonka joutuu itse laittamaan itsestään. Mä en joutunut tavallaan pistämään itseäni likoon, mun aivokapasiteetista oli käytössä vaan ihan pienenpieni murto-osa, hirveen pieni osa. Mä tiesin koko ajan, et mä voisin tehdä paljon enemmän ja jollain tavalla ... mä koin semmosta, et mun aivot oli niinku vaan vajaakäytössä. Ja se häiritsi mua tavattomasti.

Lähdin tavallaan opettajana siihen (uuteen työhön) mukaan ja hyödynsin tietysti niitä mun taitojani ja koulutusta sitä kautta, mut en menny tiskin taakse, luokanopettajaks.

Koettiin, että opettajana uran luominen ei ole mahdollista.

...mikä oli mun mielestä hirveän suuri puute opettajan työssä, miks mä hakeuduin myös eteenpäin, oli kun se, et siinä ei ollu haasteita... opettajan tehtävissä ei ollut minkäänlaista mahdollisuutta urakehitykseen.

Opettajan työn koettiin helposti muuttuvan rutiininomaiseksi, jolloin työstä "selviää" pienelläkin panoksella.

... tämä haasteettomuus, ihan alusta asti ja se oli toisaalta mulla kyllä jotenkin ehkä jo ennakko-odotuskin, että ehkä näin on. Sitä mä tienny niinku varmasti, mut mä luulen et se oli jossain alitajunnassa, että mä pelkäsin, että näin voi käydä. Mut se miten nopeasti siitä työstä loppujen lopuks selviää tietynlaisella rutiinilla. Ei kyllä kahden ensimmäisen vuoden aikana. Kyllä se oli aika paljon sitä kantapään kautta kokemista ja kokeilemista, mut tuota sen jälkeen, hyvin hyvin nopeesti, siitä tulee...tai siitä selviytyt rutiininomaisesti, et tavallaan sitä työtä mun mielestä voi tehdä hirveen matalalla profiililla, mutta niinhän ei sais tehdä, et se täytyt se rima olla aina aika korkealla...

Parannusta opettajan työn palkitsevuuteen ja haastavuuteen olisi voinut tuoda toisenlainen palkkausjärjestelmä. Raivolan (1994, 28) mukaan kasvatus- ja opetustyön laatua ei ole arvostettu. Aloittelevan opettajan ja kokeneen opettajan toimenkuva on ollut samanlainen. Opettajalla ei ole ollut mahdollisuutta rakentaa uraa koulumaailmassa. Näiden näkökulmien perusteella monet muut maat ovat onnistuneet kehittämään muiden ammattien mallin mukaisesti erilaisia palkkauskategorioita, joihin liittyvät mm. taidot ja kokemukset. Myös haastateltavat osoittivat kiinnostusta opettajien palkkausjärjestelmän uudistamiseen, mikä heidän mielestään nostaisi myös opettajan työn arvostusta.

...et kun sä sitä työtä teet niin sä voit tehdä sitä työtä tavallaan niinku ihan hirveen matalalla profiililla ja huonosti tai ihan hirveen hyvin panostaen täysillä ja tekemällä kaiken mitä sä kykenet, ja palkka on sama. Ja se on must niin epäoikeudenmukaista. Täällä palkitaan ihmiset sen mukaan miten he työnsä tekevät ja se on must oikeudenmukainen järjestelmä.

Opettajan työssä ehkä tietysti huonoi puolia on se jäykkyys, siis sillä tavalla, että mun mielestä hyviä opettajia pitäis palkita... materiaalisesti palkita paremmin, en mä tiedä tarviiks keskimääräisesti olla parempaa palkkaa, mutta jos joku on hyvä työssään niin se pitäis jotenkin, pitäis olla välineitä siihen.

Wileniuksen (1981) mukaan ihmisen älyllisiin ominaisuuksiin kuuluu vahvasti itsensä kehittämisen tarve, johon myös työ voi antaa mahdollisuuden. Työ on yleensä palkitsevaa,

jos se tarjoaa riittävästi haasteita, mutta työn palkitsevuus voi jäädä huomaamatta, mikäli esteenä on tyytymättömyys esimerkiksi palkkaan. Haastateltavat kokivat, että parempi palkka olisi saattanut kannustaa panostamaan työhön enemmän tai uudella tavalla. Huonona piirteenä koettiin, että opettajan työn suorittaminen onnistui pienelläkin työpanoksella. Haasteellisuuden keskeisenä piirteenä pidettiin myös mahdollisuutta ammatilliseen kehittymiseen, jota opettajan työn ei koettu tarjoavan.

### 7.3.3 Työn ja työyhteisön luonne

Sosiaalisia tarpeita tyydytetään myös työn kautta. Wilenius (1981) mainitsee sosiaalisiin tarpeisiin mm. vapauden ja arvostuksen, jotka ilmenivät kohderyhmänkin haastateltavilla. Opettajan työtä ei oltu osattu arvostaa riittävästi.

Sillon oli arvot ehkä vähän, et mä en nähny näitä opettajan työn hyviä puolia niinku nyt näin ulkopuolisena. Tai nähny sitä niin arvokkaana kuin se on, en nyt ollu kovin vanhakaan silloin.

Haastateltavat kaipasivat työssään suurempaa itsenäisyyttä kuin mitä opettajan työ mahdollisti.

Vapaus. Kyl mä itse asiassa oon aina pitäny koulutyön ajatuksesta ja yhä edelleenkin, mut kyl se on sellanen uhoova vapauden kaipuu.

Ja sitten ehkä pelko siitä, että onks se (opettajan työ) liian sitovaa ja rutiininomaista sitten, että vaikka opettaja on se oma herra ja hidalgo, niin ei sieltä lähdetä kavereitten kanssa reissuun vaan jos välillä tuntuu siltä. Mikä taas sitten tämmösessä hommassa (nykyinen työ) on mahdollista.

Opettajahan tekee siellä luokassaan kyllä yksin ja itsenäisesti työtä, mutta silti mä näen, että se ei oo samalla tavalla...mä voinku tässä (uudessa) työssä enemmän valikoida, että mitä mä teen ja itse tehdä päätöksiä ja ratkaisuja, ja asiat voi mennä hyvinkin eri tavoin, kuin mitä mä oon alunperin suunnitellu.

Haastateltavilla oli enimmäkseen myönteisiä kokemuksia koulumaailmasta. Opettajan työltä odotettiin kuitenkin enemmän kannustavuutta, jota loi mm. työyhteisö ja koululla vallitseva ilmapiiri. Se saattoi myös vaikuttaa ratkaisun tekemisessä uuteen ammattiin siirryttäessä.



Tossa työssä nyt, must on miellyttävää lähteä aamulla töihin. Joskus mulla ei ollu opettajana miellyttävää lähteä aamulla töihin, jos mä tiesin, et on ikävä ryhmä vastassa mua, johon ei saanu otetta tai yksinkertasesesti vaan oli sellasia tapauksia, että ei synkannu jostain syystä.

Osittain tietysti opettajan työssä niinku sanoin oli kuitenkin niitä huonoja puolia siinä mielessä, et se oli huono koulu huonolla alueella ja yllättävän raskasta... Niinhän sen työn pitää joskus ollakin, mutta... eikä siellä kukaan opettaja millään tavalla kannustanut. Varmaan jos ois toisenlainen rehtori ollut ja toisenlainen työympäristö, työtoverit oli toki kivoja.

Et mä en löytänyt minkäänlaista kontaktipintaa tähän silloiseen rehtoriin, et hän oli erityyppinen ihminen ja vähän semmonen vastaanhangottelija ja puuttu kaikkiin täysin epäoleellisiin pikkuasioihin. Ja mä en kestänyt sitä myöskään. Et se oli tavallaan sellanen viiminen pisara, että kun olin muutenkin jo pitkään ajatellu, että mä haluaisin jotain muuta tehdä...

...mä olin ollu siis puoli vuotta siinä opettajan työssä, se oli aika huono koulu missä mä olin... huonosti johdettu ja muutenkin siis huonolla alueella tuolla Helsingin liepeillä... niinku kaikki uudet opettajat laitettiin kun sai vakituisen viran niin sinne...

Koulumaailma koettiin liian ahtaana ja yksipuolisena. Työyhteisö ihmssuhteiden kannalta ei ollut riittävän antoisa.

Aikuiskontaktien puute oli erittäin oleellinen asia. Se, että tehdä töitä koko ajan lasten kanssa, vaikka oli nyt välitunnit sitten tätä yhteistä aikaa opettajien kanssa, mut sekin meni aika usein sit näiden kouluasioiden pyörittämiseen. Ja siellä niinku aikuisten kesken hyvin harvoin puhuttiin muusta kun opetustyötä tai niistä, että jos joku oli luokassa tehny jotain omituista ja joku nyt käyttäyty välitunnilla huonosti tai näitä, niitä asioita prosessoitiin. Ja se on tärkeetäkin, että niitä käydään yhdessä ja käsitellään yhdessä, mutta mun mielestä liaksi se painottu se elämä koko ajan niiden kouluasioiden ympärille. Et enemmän pitäis opettajanhuoneessakin kyetä irrottautumaan niistä varsinaisista työtehtävistä ja hakea sit aikuiskontakteissa toista ulottuvuutta, keskustella muista asioista ja aika harvoin, aika harvoin nousi tällasia kiihkeitä keskustelun aiheita muista kuin joko kouluasioista tai sit perheasioista, ne on aika keskeisiä opettajanhuoneessa myös, että puhutaan omista perheistä tai avioliitoista tai omista lapsista ja mitä ne nyt on tehny ja lapsenlapsista riippuen kunkin elämäntilanteesta. ...mutta elämässä on hirveen paljon muitakin asioita, josta voisi keskustella. Ja mä koin, että mä haluaisin enemmän vaihtaa ajatuksia aikuisten kanssa erilaisista asioista, sillä tavalla myös ihminen kehittyy ja voi niinku avartaa omaa ajatteluaan ja näkökulmiaan. Ja se ei ollut mahdollista opetustyössä, että mä kuljin hirveen monissa asioissa laput silmillä ja se, miltä musta sillon tuntu, et näin varmaan on, niin tavallaan se raadollisuus paljastu sillon kun mä vaihdoin alaa. Sillon mä näin sen, et mä olin todella kulkenut laput silmillä ja kuulosuojaimet korvilla, et en mä ollut koskaan kuvitellukkaan, että mä oon eläny niin pienessä ympyrässä. Ja niinku ollut niin vähäisten asioiden kanssa tekemisissä. Tavallaan ... en mä halua mitenkään väheksyä sitä työtä, mutta kun mä vaihdoin alaa, mä jouduin paljon, paljon enemmän olemaan laajamuotoisemmin erilaisten yhteiskuntaa koskettavien asioiden kanssa tekemisissä kun sillon, kun mä olin opettajana.

Työltä odotettiin mm. vapautta, jossa oman työrytmin suunnitteluun on mahdollisuuksia. Vaikka opettajan työssä oli tietynlaista itsenäisyyttä, pidettiin sitä kuitenkin liian sitovana ja “kaavoihin kangistuneena”. Haastateltavat kaipasivat enemmän mahdollisuuksia itsenäiseen päätöksentekoon ja ratkaisuihin. Opettajan päätöksentekovalta oli liian rajoittunutta. Työyhteisöllä oli suuri vaikutus opettajan työssä viihtymiseen. Opettajainhuoneeseen rajoittuneet aikuiskontaktit oli koettu yksipuolisiksi ja pinnallisiksi. Erityisesti rehtorin rooli oli työyhteisön toimivuuden kannalta ollut merkittävä.

#### 7.3.4 Kokeilun- ja vaihtelunhalu

Opettajan tehtävät koettiin vain yhtenä vaiheena ammatillisessa suuntautumisessa tai eräänlaisena välivaiheena matkalla uusiin tehtäviin. Vaihtelunhalua voitiin kokea niin voimakkaasti, että vaikka opettajan ammatissa viihdyttiin erinomaisesti, haluttiin silti uusia kokemuksia työmaailmasta. Ammatin vaihdon hetki koettiin oikeaksi. Levinson (1979) ryhmittelee ihmisen elämänsä tapahtuvia muutoksia erilaisiin vaiheisiin. 28-30 vuoden iän vaihetta hän nimittää 30. vuoden siirtymäksi. Kansanomaisesti puhutaan ns. kolmenkymppien kriisistä. Aikaisemmassa elämänvaiheessa on tehty valintoja mm. työelämän suhteen ja 30. vuoden siirtymässä tapahtuu vanhan uudelleen arvioimista erilaisten elämänarvojen puntarointia. Muutosta elämäänsä halutessaan on tunne “nyt tai ei koskaan” tyypillinen. (mm. Dunderfelt 1991, Lindström 1994.) Seuraavien esimerkkien henkilöt olivat 28 - 30 -vuotiaita siirtyessään pois opettajan tehtävistä.

Päädyin tonne (koulu) ja se oli upee yhteisö, se oli kans semmonen jossa olis voinu olla loppuikänsä. Mulla oli varmaan semmoset oppilaat, jota ei kukaan voi uneksiakaan saavansa. Siis aivan uskomaton kolmasluokka, jonka otin vastaan ja sitten jatkoin niitten kanssa nelosen, ja neljännen eli toisen vuoden joulun alla muhun otettiin yhteyttä ja kysyttiin, että voisinko ottaa joululta vastaan yhden koulutuspäällikön tehtävän. Sillon mä rupesin miettimään sitä, että ennen eläkkeelle jäämistä haluan tehdä välillä jotakin muuta. Hakea virikkeitä, hakea näkökulmia... saada uutta annettavaa siihen opetukseen ja sit jouduin miettimään, et onks tää nyt se sauma, että viis vuotta tää on hyvä jakso, että jos en nyt lähde, niin se menee vuosivuodelta vaikeammaks irtautua, koska tottuu niinku tämmöseen työrutiiniin.

Mä väittäisin, että saattaa olla että jos me oltas perustettu perhe huomattavasti paljon aikasemmin, sillon kun mä olin opettajana, niin se olis varmasti ollu yks syy et mä olisin siirtäny sitä päätöstä ja voi olla et sit olis ollu hirveen paljon vaikeempi lähtee joidenkin vuosien päästä. Et se oli oikea hetki irtautua ja repästä itsensä liikkelle.

Kuten Sikes (1985) on todennut monille nuorille opettajille on vaikeaa nähdä itsensä “pitkän linjan opettajana”, ja siten opettajan työstä siirtyminen on yleisempää alle 30-vuotiaiden keskuudessa kuin vanhemmilla opettajilla. Näkemys sai tukea myös tämän tutkimuksen kohderyhmän osalta. Kaikki haastateltavat olivat alle 30-vuotiaita vaihtaessaan ammattialaa.

Kyllä siinä vaiheessa, kun mä valmistuin, mä näin ihan positiivisena asiana, että mennä kouluun ja opettaa siellä, mutta kyllä jo silloin, kun mä valmistuin tai jopa jo ennen, mulla oli kyllä aika vahva käsitys siitä, että mä teen opettajan työtä jonkun aikaa ja sit mä teen jotain muuta....muistan oikein hyvin yhden semmosen keskustelun mun hyvän ystävän, kurssitoverin kanssa joskus siellä opintojen loppusuoralla, molemmat todettiin että tehdään nyt vähän aikaa tätä ja katsotaan sitten.

Mä olisin kokenut, että jos mä oisin jäänyt siihen opettajan työhön niin mä olisin jollain tavalla kuitenkin taantunut ennen pitkää. Et siinä vaiheessa, kun mä olin aika nuori, niin mä aattelin, et ainahan sitä pääsee takaisin ja olis päässykin...ja varmaan ehkä vieläkin vois olla että joku huolis. Mutta kuitenkin se, että halusin muutakin elämäkokemusta, että siinä mielessä se veti. Kokemusta liike-elämästäkin.

Omiin kykyihin luotettiin ja niitä haluttiin koetella uudessa ympäristössä.

Mä tavallaan pääsin testaamaan (uudessa työssä), että mihin mulla on edellytyksiä... ja nyt mä oon niinku jonkun mittapuun mukaan mä oon päässy aika pitkälle... et mulla on niinku edellytyksiä tällasiin ja tällasiin asioihin. Sehän tuo itseluottamusta... mul on ainakin terveesti kasvanu itseluottamus. Opettajana mä koin olevani välillä vähän semmonen maan matonen.

Vaihtelua työelämään haluttiin saada lähes keinolla millä hyvänsä, eikä tällöin esimerkiksi taloudellisilla seikoilla ollut merkitystä.

Mä oon ihan näillä sanoilla sanonu kotona, että nyt mulle riitti, et mä meen vaikka Valintatalon kassalle, mut nyt pitää saada vaihtelua elämään. Ja se ei todellakaan olis tarkoittanut palkan kohennusta.

Ei se (palkka) ollut päällimmäinen, vaan se oli just se uuden näkökulman hakeminen, tehdä jotakin muuta, välillä katkasta se putki ja hakea uusia perspektiivejä. Mietin sillon, että oisin mennä raitiovaunukuljettajaksi. Luvattiin seittemäätonnia kuussa palkkaa, joka oli kuitenkin selvästi vähemmän kuin mitä olisin saanut opettajana.

Opettajan työssä oli viihdytty, mutta silti vaihtelunhalu oli niin voimakas ja elämäntilanne antoi mahdollisuuden muutokseen, että uuteen ammattiin uskallettiin lähteä. Usean tutkijan mainitsema 30-vuoden siirtymä toteutui myös haastateltavien kohdalla.

### 7.3.5 Kiinnostuneisuus muille aloille

Perhon mukaan (1982) multipotentiaalisilla päätöksentekotyypeillä on kaksi tai useampia ammatinvalintavaihtoehtoja ja vaikka valintana oli aikaisemmin ollut luokanopettajankoulutus, eivät haaveet muista ammateista olleet kariutuneet opiskelun jälkeenkään.

Mun arvomaailma ainakin silloin oli sen suuntainen, että kaikki tällanen liike-elämä ja muut sen tarjoamat mahdollisuudet kiinnosti ja motivoi enemmän, mutta se on niin kovin yksilöllistä.

Itse asiassa mä velloin vähän semmosessa epätietoisuudessa, että mä oisin voinut lähteä opettajaksikin, mut mä oisin voinut lähteä tekee paljon muutakin... mulla on tämmönen kaupanteko ollut tavallaan verissä, että mä oon ostanut, myynyt ja vaihtanut ja tehnyt tämmöstä pikkukauppaa koko ajan.

...mulla oli jossain vaiheessa ollu jo pitkään ollu sellanen haave, että pääsis tekeen näitä toimittajan hommia, mut se... tavallaan mä niinku oottelin... tai en mä tiiä... on se niinku aina takaraivossa ollu.

Kokeilunhalua lisäsi myös epävarmuus ammatillisesta suuntautumisesta ja kiinnostuksen kohteiden jäsentymättömyys. Omista haaveista ja tulevaisuuden suunnitelmista ei oltu vielä varmoja opiskeluaian jälkeenkään. Opettajan työ ei palkinnut, mutta ei tiedetty, mikä muu työ voisi olla vaihtoehto. Kari (1996) nimeää tapauksen ammatillisen motivaation suhteen jäsentymättömäksi tyypiksi, jolla on ongelmana sekä valinnan vaikeus, että kiinnostuksen jäsentymättömyys.

Ei mulle ollu mikään pakottava tarve päästä johonkin muuhun ammattiin... et kattellaan nyt nää vuodet (opettajan työssä), niinku ajattelin näin, jos löytyy jotain sopivaa. Jotain sellaista, että mää en kuitenkaan ollu niin motivoitunut tavallaan siihen (opettajan) työhön, et tätä nyt just rupee tekemään tai joutuu tai saa tehdä 25 vuotta, niin mä en ehkä jaksa välttämättä tätä, mut ... taustalla mulla oli kyllä semmosia virityksiä, hakuja niinku tänne toimittajapuolellekin, mut ne oli sitten syystä tai toisesta epäonnistunu, eikä mulla ollu rohkeutta tai tavallaan silleen kanttia sit enää lähteä hakemaan uutta ammattia.

Kiinnostus oli saattanut suuntautua opintojen kuluessa myös muulle opetusalan sektorille.

Niin että semmosta oppilasta (musiikkioppilaitoksen yksityisoppilasta) olis kuitenkin niinkun tavallaan helpompi opettaa, kuin sellaista kolmikymmenpäistä joukkoa, josta suurimman osan oppimismotivaation herättämiseen menee jo suhteellisen paljon kuitenkin energiaa, että aina on joukossa kuitenkin niitä, joita ei yhtään kiinnosta.

Työelämän suhteen ei haluttu tai oli vaikeaa luoda pitkälle meneviä suunnitelmia. Erilaisten ratkaisuvaihtoehtojen punnitsemista tapahtuu jatkuvasti.

Musta tuntu kauheelta ajatella, että mä meen ensimmäiseen paikkaani ja lähtisin siitä sitten eläkkeelle. Että ei elämä voi olla siinä.

Kyllä se oli semmonen pitkä prosessi. Ei se tullut yhtäkkiä. Mä jo ensimmäisenä vuonna kun mä olin töissä, mä katsoin aktiivisesti muita työpaikkoja. Koko ajan. Eli välillä vähän enemmän aktiivisesti joskus vähemmän aktiivisesti, mutta ihan jo ensimmäisestä vuodesta lähtien katselin, että hei toi vois olla aika kivaa.

Mä luulen, että mulla on ihan semmosena syntymälahjana tai -heikkoutena, kumpana se sitten onkaan... et mä todella haluan tehdä monenlaisia asioita. Että tää on niinku yks monien muiden asioiden joukossa, että tehdä työtä monipuolisesti ja kerätä kokemuksia eri aloilta. Et mä näkisin aika epätodennäköisenä, että tääkään on mun eläkepaikkani. Ennen kaikkea se, että tehdä erilaisia asioita. Se on se tärkein asia mun mielestä. Että jos säilyy motivaatio sitä työtä kohtaan... ehkä mulla oli niin realistiset ajatukset kuitenkin siitä opettajan työstä, mä tiesin, että mitä se on ja mä tiesin, tunsin sen verran hyvin jo itseni siinä vaiheessa, että tiesin että se ei varmasti tyydytä mua kun jonkun aikaa ja niinku siinä kävikin. Et se oli tavallaan jo semmonen ennakkoaavistus, että näin tulee käymään. Mutta siitä mulla ei ollut minkäänlaista aavistusta, että mitä mä tekisin, joskus. Niin kuin ei ole nytkään, et mitä se joku toinen asia voisi olla tulevaisuudessa, että elämä sitten vie, osittain vähän viedäkseen ja osittain tietysti itse pystyy vaikuttamaan asioihin.

Kiinnostuneisuus muille aloille oli merkittävä syy ammattialan vaihtoon. Siirtyminen tehtiin usein väliaikaisen ratkaisun muodossa ja opettajan työ säilyi yhä mahdollisena paluuvaihtoehtona. Haastateltavat olivat melko tyytyväisiä luokanopettajan ammatin ja opintoalan valintaan, mutta pitivät muita haasteita kiinnostavampina ja myös halusivat suuntautua aktiivisesti niihin.

### 7.3.6 Harrastuksesta työ

Oman ammatillisen käyttäytymisen selittäminen osoittautui vaikeaksi. Kuten Huuskonen (1990) on todennut, harrastetoiminnan kautta muovautuu usein myös ihanneammatti. Henkilö saattaa pitää sapattivuoden tai haluta luopua palkkatyöstään voidakseen omistautua harrasteelleen. Tätä kautta haetaan uutta sisältöä elämään ja mahdollisuutta itsensä toteuttamiseen. Toisaalta haastateltujen kohdalla oli kyse myös eräänlaisesta ajautumisesta, sillä tarjottua mahdollisuutta ei haluttu jättää käyttämättä.

Niin, että opettajan hommiin ehtii aina, mulla oli semmonen ajatus aina, mutta näitä hommia ei välttämättä tarjota kovin montaa kertaa. Ja sitten toisaalta se, että juuri tää, että mä oon koko ikäni ollu tän urheilun kanssa tekemisissä, niin oli semmonen oma kiihokkeensa siinä, sen asian suhteen. Enkä mä oikeestaan edes asettanu koskaan niinku vastakkain sitä, että lähteäkö opettajaks vai valmentajaks, vaan mä lähdin automaattisesti valmentajaks, mutta yhtään ei kaduttanu, että mä oon niinkun sitaateissa opiskellu mukamas väärää asiaa, itte suoraan sen valmennuksen kannalta, mutta valmennushan on mitä suurimmassa määrin opettamista.

Kyllä mä olin ihan valmistautunut siihen, että mä opettajaks menen. Ja sitten siinä opettajan työn ohella sitten ehkä iltaisin olis ollu jotain valmennusjuttuja ja muuta pelien kanssa... Oon mä vieläkin miettiny oikeestaan silloin tällön että meniskö kouluun opettajaksi.

Varmaan aika monetkin ihmiset miettii että toimittajan työ on jonkunlainen ihannetyö ja sinne kun kerran pääsee.. Mä olen nyt kokenut sen, että tänne on kerran päässy ja oon käyny sitten kiertämässä ihan tarpeeks jo oon tehny reissujakin ympäri, että... Kyllhän se on se, että on ollu kiinnostus urheiluun niin pelaajana, valmentajana kun taustapuolellakin... kyllä nää on ollu kaikki sellaisia, mitkä on sitten oikeestaan johtanu vaan tähän että kerran tänne tulin ja pääsin ja täällä sitä ollaan...

Mahdollisuus, joka syntyi harrastuksen kautta, koettiin yleisesti eräänlaiseksi tarjoukseksi, jota oli mahdotonta vastustaa. Ajautuminen oli osin harkittua, mutta selvää ihanneammatin suuntaa ei ehkä oltu tiedostettu.

Nykyisessä työssä saattoi olla paljon piirteitä aiemmista harrastuskokemuksista, joita voitiin hyödyntää.

Oon ollu politiikassa ja harrastustoiminnoissa yli kymmenen vuotta mukana ja on ollu aina niinkun sellanen tahto ja toive toteuttaa politiikkaa tai tehdä eteenpäin. Olla keskeisellä vaikuttamisen paikoilla.

Vaadittiin uskallusta pitkäaikaisen harrastuksen toteuttamiseksi ansiotyönä.

Kyllä mä ehkä niinkuin musiikkiopintoja jossain ihan takaraivossa mietin, mutta jotenkin mulle oli pienestä pitäen tolkutettu, että se on semmosta heinäsiirran hommaa, että ei siitä oo varsinaiseks ammatiks, että valitse joku järkevä ammatti ja sitten voi kyllä siinä ohessa soitella.

## 7.4 Odotukset työelämältä

Ruismäen (1991) määrittelemät ulottuvuudet työtyytyväisyydelle ilmenivät myös voimakkaasti haastateltavien kohdalla. Ammatin arvostus, työn haasteellisuus ja sen muut sisällölliset piirteet, johtamisilmapiiri ja työtoverit sekä työssä etenemisen mahdollisuudet olivat tutkimuksen kohderyhmänkin mainitsemissa tekijöitä, jotka olivat luoneet joko työtyytyväisyyttä tai työtyyttymättömyyttä. Kuten Voutilainen (1982, 30) on todennut, on työtyytyväisyyden tavoittelemisen ihmiselle oleellisen tärkeää, ja jota ilman hän ei voi olla tyytyväinen, voidaan haastateltavienkin odotuksia työltä pitää voimakkaina pyrkimyksinä työtyytyväisyyden saavuttamiseksi. Työtyytyväisyyden tavoitteluun haastateltavat uskalsivat ryhtyä kokeilumielelläkin ja tehdä ratkaisuja, joissa saattoi olla riskejäkin, koska varman työpaikan takaava koulutus oli taustalla.

### 7.4.1 Scheinin ura-ankkurit tutkimuksen kohderyhmässä

Scheinin (1985) käyttämä termi “ura-ankkuri” kuvaa niitä yksilön voimakkaimpina pitämiään tekijöitä ammatin suhteen, joista hän ei halua luopua, eli mitä hän työltään eniten haluaa. Haastateltavilla oli voimakkaasti esillä henkisten tarpeiden tyydyttäminen puhuttaessa työn merkityksestä. Seuraava esimerkki kuvaa “aidon haasteellisuuden”-ankkuria, jossa työltä kaivataan haasteita ja henkisten kykyjen alttiiksi panemista. Myös “liikkeenjohdollinen pätevyys”- ura-ankkuri tulee esimerkissä ilmi. Sama henkilö mainitsi myös opettajan ammatista poissiirtymisen syyksi opettajan työn haasteettomuuden.

Ja se haastavuus, se on tärkeää. Et on koko ajan jotain haasteita, mitä tulee vastaan ja mistä pitää selviytyä ja suoriutua, tai keksiä ratkasut miten me tää asia hoidetaan. Mulle on nyt ihan riittävästi tässä haastetta että mä saan pidettyä tän meidän yksikön toimintakykyisenä ja kilpailukykyisenä ja et me tehdään hyvää tulosta. Et siinä on sitä haastetta. Sit niitä haasteita on semmosia pieniä tai keskisuuria asioita on sitten valtavan paljon, mutta jo ihan pelkästään tää yks iso haaste, että minä nyt viime kädessä sitten, mun pääni on pölkylä että miten meillä menee. Tavallaan sen suurempaa haastetta mä en enää kaipaa. Se on joskus jopa semmonen että mä voisin siitä sirun antaa jollekin toisellekin, voisin jakaa vähän sitä haastepuolta. Mutta se on hirveen tärkeää, että voi pistää niinku oman itsensä likoon, koko kapasiteetin. ...mä nautin siitä että mä voin tarvittaessa laittaa oven kiinni. Ja mulle maksetaan siitä, että mä ajattelen. Et se on niinku arvokasta, että mä mietin ja prosessoin asioita, et se nähdään arvona sinänsä. Niin se on must hirveen tärkeää.

Scheinin nimeämistä ura-ankkureista ilmeni tutkimuksen kohderyhmän kohdalla myös “autonomisuus/ riippumattomuus”-ankkuri. Työn vapaus koettiin ehdottoman tärkeäksi. Opettajan työhön verrattuna nykyinen työ oli huomattavasti vapaampaa. Vapaus voidaan käsittää sekä henkisiin että sosiaalisiin tarpeisiin kuuluvaksi.

Mun työni, se mitä mä oon kaivannu on vähitellen korostunu ja noussu eli tämmönen itseilmasullinen puoli ja musta tuntuu että mä en opettajana olis kuitenkaan... Kyl mä niinkun olisin joutunut opettajana pyöristämään mielipiteitä paljon. Et koska maailmassa voi olla niin monta eri mielipidettä ja asoita voi katsoa niin monesta näkökulmasta, mutta niinkun valokuvaajana ja taiteilijana mä voi sanoo just sen oman mielipiteen. Eli tämmönen itseilmaisullinen näkökulma. Mä voi sitä paremmin toteuttaa mun nykyisessä työnkuvassa kuin opettajan työssä. Mä saisin vanhemmat niskoihini selittäessäni, esittäessäni liian jyrkkiä mielipiteitä opettajan roolissa. Roolista voi puhua. Kun on ollu viimeiset vuodet taiteilijan roolissa, niin se on hyvä rooli. Tämmönen yleinen hullu tai saa tehdä mitä tahansa asioiden... Nimenomaan niinku rikkominen ja kertominen toisin tavoin...

Saan hyvin itsenäisesti päättää siitä, omista työtehtävistä ja pystyn vaikuttamaan myös laajemmin näihin asioihin. Se on tietysti tärkeää. Se on hirmu tärkeää, siis nimenomaan päätöksenteko.

Ura-ankkureista “teknis-funktionaalista pätevyyttä”, jossa halutaan hyödyntää kykyjä tietyllä erityisalueella, ei juurikaan ilmennyt. Päinvastoin, työltä kaivattiin monipuolisuutta. Työelämässä haluttiin kokeilla useita eri vaihtoehtoja ennen eläkeikää. Ns. ei-tyypillisiä työsuhteita ei vierastettu.

Laaja-alainen työ. Et mä en vois kuvitellakaan tekeväni sellasta työtä, joka on hyvin spesifiä. Et mä erikoistun johonkin ihan tiettyyn asiaan, jota mä teen ja tavallaan sitten kun mä oon oman osuuteni tehnyt, että joku muu tekee taas sen seuraavan asian, tai joku on tehnyt ennen minua ja mä jatkan jostain. Sen pitää olla monimuotosta, monipuolista. Et ihan siitä että välillä kokee olevansa ihan tsuppari ja välillä sitten firman toimitusjohtaja. Niin se sopii mulle oikein hyvin. Mä en millään muotoa halua olla pelkkä esimies tai johtaja. Se ei tunnu hyvältä edes ajatuksena, eikä ainakaan sit käytännössä.

... se (sama työ läpi elämän) on musta hirvittävän ahdistava ajatus. Semmonen ihan sairaalloisen ahdistava ajatus, et mä en voi.. Mä haluan torjuakin semmosen mahdollisuuden.

“Elämäntyylin integroituminen” - ankkuri tuli ehkä parhaiten esille esimerkissä, jossa harrastuksen ja työn yhdistäminen oli koettu hyväksi.

Mut tavallaan mie oon nyt aika optimilantees täs, koska mä oon tähän, mun kohdalla voi puhua niinku siitä, et mä oon aina ollu niin urheiluhullu ja semmonen urheilusta



kiinnostunut, että tavallaan, niinku moni sanoo, et voi yhdistää harrastuksen ja työn. Niin mul on nyt ehkä tässä niin tai onkin niin. Et onhan tää tottakai tää on joskus raskasta ja eikä tääkään mitään harrastusta oo, mut on kuitenkin... motivaatio on kuitenkin kova, et tietää niinkun et, tuntuu et tää on oma ala... Et saa olla urheilun kanssa tekemisissä, et se on mun mielestä niinkun tärkein asia et viihtyy siinä työssä.

Ura-ankkureiden havaitseminen ei ollut tutkimuksen haastateltavien kohdalla yksiselitteistä. Jotta selvien ankkureiden löytäminen olisi ollut mahdollista, olisi haastatteluissa pitänyt esittää taulukko uran perusankkureista (taulukko 1), ja keskustella myös sen pohjalta haastateltavien omakohtaisia käsityksiä heille lähimpinä pidetyistä ankkureista. Samassakin ura-ankkurissa jotkut seikat koetaan itselle läheisiksi, toiset vieraiksi. Mietittäessä ura-ankkureita haastateltavien kohdalle, onkin pyritty löytämään kunkin ankkurin voimakkaimmin esille nousevat peruspiirteet, joiden pohjalta on etsitty yhteyksiä haastateltavilta saatuihin vastauksiin.

#### 7.4.2 Opettajan ammatti turvana

Opettajan työhön palaamista oli suunnitellut vakavasti vain yksi kohderyhmän haastateltavista. Hän koki itsensä kutsumusopettajaksi, ja omasi edelleen vahvan opettajaidentiteetin.

...mielestäni olen tilapäisesti poissa koulusta. Lähin hakemaan vaan virikkeitä ja näkökulmia ja uutta annettavaa. Niin että tunnen muutakin elämään kuin sitä kouluelämää. Ja itse asiassa tällä hetkellä mietin erittäin vakavasti sitä, että nyt vois olla se aika palata kouluun.

Opettajan työtä ei koettu mahdottomuutena, eikä itse opettajan työ saanut juurikaan moitteita. Sen sijaan kritiikkiä saivat tyypilliset roolit ja ominaisuudet, joita opettajilla ja opettajiksi opiskelevilla oli havaittu. Samaistuminen opettajakunnasta havaittuihin ominaisuuksiin tuntui vieraalta.

...Mä väittäisin, et kyllä joku yhteinen piirre on sillä, että on laudaturin kirjottaneita naisopiskelijoita paljon. Niin, siihen liittyy semmosta tietynlaista pedanttisuutta ja pikkutarkkuutta ja täsmällisyyttä, mitkä kaikki on sinänsä hyveitä, ja ne on tärkeitä asioita nekin, mutta niiden kääntöpuoli on myös semmonen negatiivinen puoli. Ehkä silloin myös helposti hoitaa asioita aika konservatiivisesti, ja et on tietty näkemys asioista, et mä hoidan ne näin, ja sitten tekee sen, saattaa pahimmillaan tehdä niin alusta loppuun kolmekymmentä-neljäkymmentä, jos opettajana toimii. Vähän suurempi kirjo vois ehkä olla.

Kasvatukseen liittyvät asiat olivat kuitenkin kiinnostavia edelleen ja koulumaailman toimista kiinnosti johtajuustehtävät.

Mut semmoset kaikki kasvatusasiat ja niinku lasten ja nuorten käyttäytymiseen ja niiden mielen liikkeisiin ja luovuuteen ja ajattelemiseen ja ajatuksen kehittämiseen ja semmoseen liittyvät asiat, niin ne kyllä kiinnostaa mua edelleen tavattomasti.

Mutta ehkä se voi olla sellasta, että mua sitten tän johtajakokemuksen myötä niinkun saattas kiehtoo jotkut tälläset, jotkut... en mä osaa sanoo, en oo hakenu, eikä oo suunnitelmiakaan sen tyyppistä, mut... jotkut tämmöset koulutoimenjohtajuudet, opetuspäällikkyydet tai jotkut koulutusjohtajat... mitä näitä nimikkeitä nyt nykyisellään on, että... tai sitten joku, ihan vaikka tosiaan opettajaksikin, mutta voi olla että sen rinnalla tekisin sitten mielenrauhani säilyttääkseni niin jotain vapaaehtoishommia sitten niinkun, mitä ne sitten onkaan.

Vaikka opettajaksi palaamista ei oltu suunniteltu, kuitenkin kaikki näkivät sen hyvänä mahdollisuutena, jos nykyinen työ syystä tai toisesta loppuisi. Korostui selvästi, että opettajan koulutus ja ammatti koettiin turvana, joka pysyvänä ammattina takaa jatkuvat työmarkkinamahdollisuudet. Haastateltavilla oli lähes täydellinen luottamus siihen, että luokanopettajille riittää aina töitä.

...se on myös semmonen turva. Vielä sillonkin kun mä tulin (nykyiseen työpaikkaan)... niin mä kaks vuotta aina sanoin kaikille, että joo, et mä viihdyn oikein hyvin nykyisessä työssäni, mut eihän sitä koskaan tiedä, et voihan se olla hyvinkin, et mä palaan takaisin opettajan tehtäviin. Kaks vuotta mä sanoin aina näin. Aina niinku tavallaan halusin pitää sen toisen, ainakin yhden sormen tai varpaan tai jonkun siellä sinne kouluun päin oven välissä, et jos nyt tässä ei oikein hyvin käykään tai jos mä epäonnistun tai mä en oikeen tykkääkään tästä tai mä väsyn tai mä haluan taas muutosta niin, mä oon tavallaan viestittäny kaikille, että mun ei oo niinku pakko palata vaan että kyl mä haluankin ihan että, se on ihan varteenotettava vaihtoehto. Ja niin mä ihan oikeesti ajattelinkin kaks vuotta, mut nyt kyllä tilanne on se, että jos mä nyt joutuisin tai jos mä nyt palaisin kouluun, niin se olis, mä joutuisin palamaan kouluun.

Ihan teoreettisena ajatuksena, että entäs jos jäisi työttömäksi. Mun ei tarvinnu koskaan ajatella sitä. Kaikki muut ihmiset mun ympärillä täällä mietti sitä, et kauheeta jos jää työttömäksi. Mä saatoin niinku tavallaan unohtaa sen. Mä aattelin, et ainahan mä kouluun pääsen. Aina mä pääsen sinne takaisin.

No vuonna 87 tilanne oli se, että miehenä ja hyvillä arvosanoilla mä oisin saanu viran mistä tahansa. Ja mä niinkun koen sen tilanteen semmosena, että mul on hyvä perusta ja takaportti.

Muulla työelämässä uskalsi tehdä kokeilujakin, mutta tehdyt riskit ja kokeilut voitiin uskoa turvallisiksi, sillä tausta oli ikään kuin turvattu.

Että jos mä en etenis tossa hommassa (nykyisessä työssä), niin kyllä ehkä kokisin epäonnistuneeni jollain tavalla. Ja sitten toinen tietysti, mikä hyvä syy, mä hakisin lyhyttä työaika ja sitä pitkää kesälomaa ja toiseksi pitäis homman muuttua sillä tavalla, että sit sais siltä kesälomalta sen korvauksen, et mä en yhä edelleenkaan tekis alennuksella töitä. Eikä se oo ollenkaan mahotonta, että mä oon joku päivä, olisin taas opettajana, voisin esimerkiksi vanhoina päivinä ihan noin 'for fun' tehdä opettajan töitä. Ei se musta pöllömpää siis, kun mä lasten kanssa tykkään touhuta.

Et kyl mä niinku tavallaan laskin ja oon vähän niinku laskenu, että mulla on nyt kuitenkin ammatti hankittuna ja toinenkin ammatti, että jos jostain syystä jommassa kummassa käy ohrasesti niin tota... on tavallaan niinku varastossa... mä halusin nimenomaan saada loppuun sen OKL:n.

...nyt oon monta kertaa pannu kyllä kädet kyynärpäitä myöten ristiin, sen takia, että on joku rehellinenkin ammatti, mihin palata sitten tän uran jälkeen, mahdollisesti.

Kyllä mä nyt ainakin varmasti tässä ammatissa oon sen ajan, mikä on suunniteltu niin varmaan tuun olemaan, jos ei ihmeitä satu ja jos on mahdollisuuksia politiikassa edetä, niin mä yritän. Mut jos ei sitten kolahda, niin onneks mul on taskussa ainakin joku tutkinto.

Opettajan työ ei tutkimuksen kohderyhmää enää kiinnostanut kuin siinä tapauksessa, että suunnitelmat nykyisen työn suhteen eivät onnistuisikaan. Opettajan ammatti haluttiin tiedostaa turvana, johon on aina mahdollisuus palata. Itse opettajan työtä ei kritisoitu, mikä voi johtua osaksi myös sen "turvaajan" asemasta. Ei haluta moittia omaa turvaa. Yksi haastateltavista ilmoitti vakavasti harkitsevansa palaamista opettajan työhön. Hän oli kohderyhmästä ainoa, joka piti opettajan työtä kutsumuksenaan. Tosin hän myönsi, että palkkauskysymys toimii palaamisen hidasteena mutta ei esteenä.

#### 7.4.3 Opettajakoulutuslaitoksen petturiko?

Kohderyhmän haastateltavilta kysyttiin tuntevatko he olleensa "pettureita" opettajankoulutuslaitosta kohtaan, koska ovat lähteneet toisille ammattiurille, pois opetuslta, johon koulutus kuitenkin niin selkeästi valmistaa. "Petturiksi" ei tunnustauduttu, mutta puolustautua haluttiin. Etenkin koulutuksen akateemisuutta ja sen antamaa yleispätevyyttä haluttiin tässä yhteydessä korostaa.

En mä koe niin, että mä katon, et tää on yks edistys eteenpäin ja mahdollisuus omassa elämässä ja kenties uran kehittämisessä. Kai mä sitten uraihminen on joidenkin mielestä. Mut kyl ainakin kaikki ihmiset, mitkä kysellee, et missä sä olet ja niin edelleen, kokee sen, että oon edenny osalta eteenpäin, mitä se sitten onkin. Tää on niinku mahdollisuus ja en mä koe, että mä olen petturi... Ehkä joku ainakin, joka veromarkkoja laskee, voi ajatella, et mä oon tuhlannu 140000 valtion rahoja ja nyt mä oon eriytynyt uuteen ammattiin...

Toisaalta myös todettiin koulutuksen vahva opettajan ammattiin tähtäävä luonne.

...luokanopettajan koulutusohjelmassa kun opiskellaan, niin kyllä niinkun sen tärkein tehtävä on pyrkiä kouluttaan päteviä, hyviä luokanopettajia. Toivottavasti niille on kaikille töitä sitten, ettei kouluteta turhaan. Mutta mun mielestä niinkun nykyinen korkeakoululaitos antaa kyllä ihan riittävästi niinkun eväitä ja vapauksia ja kanavia sitten hankkia tämmöstä, sen koulutusohjelman sivussa lisäpäätevytymistä.

...yhteiskunnan kannalta mä oon ihan selkeesti ollu henkilö, johon niinku on satsattu turhaan ja itse asiassa, tai haastattelussa mä sain pyrkiessäni huonot pisteet, muistan sen erityisen hyvin, koska sanoin suoraan, et mä oon pyrkiny johonkin muualle. Niin ei olis pitäny sanoo. Mä olin kyllä rehellinen siinä. Että kyl mä aistin sen, että koulutusohjelma oli rakennettu siten, että susta tehdään sellasta yhteiskunnan palvelijaa...

Sillonen linjanjohtaja sano, että heti ensimmäisessä puheessaan, kun oltiin koko porukka siellä, että valmistukaa sit kansa opettajiksi ja ruvetkaa tähän työhön, koska sillonhan oli semmosta virtausta, että opettajia haluttiin pois opettajanhommista. Nyt kun mä valmistuin, niin ketään ei haluttu mihinkään.

Oli tosin hävetty tunnustaa opiskelutovereille, ettei toimikaan nykyisin opettajana.

...varsinkin sillon kun näkee entisiä kurssikavereita. Se on hassu. Justiin viime viikolla näin yhden, joka kysy että niin mitäs sää, vieläkö sää opiskelet? Ja mulle ihan tuli semmonen, että mä olisin halunnu melkein vajota sinne kahvilassa sinne pöydän alle, et se äänensävy oli niin semmonen, että mua niinkun hävetti tunnustaa, et juu, et mä opiskelen vielä, et mä oon aivan opiskelija ja ehkä jopa vaihdan alaa. Ja samaten yhden hyvän ystäväni kanssa, joka on myös valmistunu opettajaks niin se kans kyseli, et no koskas sä lopetat noi soitto... tai koskas sä meet oikeesti töihin? Että kyllä niinkun varsinkin juuri entisiltä kurssikavereilta tai muilta niin kuulee sitä, että koskas sä oikeesti meet töihin.

Vaikka ratkaisu ammatinvaihdosta ei itselle ollut vaikea, koettiin ettei lähiympäristö aina hyväksynyt tehtyä päätöstä. Vaikutti kuitenkin siltä, että opettajakunnassa esiintyy paljon ammatinvaihtohalukkuutta.

En mä koe millään tavoin olevani petturi OKL:lle. Mä katson, et ne saa olla enemmänkin tyytyväisiä, jos koulutus on antanut mahdollisuuden toimia laaja-alaisesti eri työtehtävissä, mutta tää on ollut aika vaikee asia mun ystävien ja

opettajakollegoiden parissa. Se on, ei ehkä enää, ei enää, mut sillon kun mä vaihdoin alaa, sillon se oli semmonen asia, että mä väittäisin, että kukaan ei aidosti iloinnut mun puolesta. Mä itse olin niinku riemua täynnä. Kaikki sano, että kiva ja onnea ja hieno juttu, mut mä väitän, että kukaan ei aidosti sitä tarkottanut. Se herätti kateutta....Niin moni kuitenkin opettajana työskentelevä ajattelee, ainakin nää mun ystävät ja tuttavani, ainakin välillä, että vois jotain muutakin tehdä, ja sit jos ei saa itse aikaseks hakeutua tai jollakin tavalla vaan jämähtää, niin se ei olekaan sitten niin hauskaa, että joku rynnistää ja yhtäkkiä onkin ihan muissa hommissa.

Kysymys mahdollisesta opettajankoulutuslaitoksen petturuudesta herätti voimakasta puolustustahtoa haastateltavien kohdalla. Vaikka todettiin, että opettajankoulutuslaitoksen intressit suuntaavat vahvasti valmistamaan päteviä opettajia maahamme, ei koettu, että itse olisi toimittu näiden periaatteiden vastaisesti. Ammattialan vaihto haluttiin mieluummin nähdä edistyksenä ja henkilökohtaisena saavutuksena, josta myös opettajankoulutuslaitos voisi iloita.

## 8 POHDINTA

Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä osoittautui onnistuneeksi. Haastattelujen tekeminen oli mielenkiintoista, mutta vaativaa. Tässä tutkimuksessa käytetyn, vapaamuotoisen, teema-alueittain etenevän haastattelun vaikeudeksi saattoi muodostua yksityiskohtaisten tietojen puutteellisuus joidenkin tarkennusta kaipaavien kysymysten kohdalla. Tutkimusaineisto saattoi jäädä joissain kohdissa pinnalliseksi ja vaillinaiseksi. Taito esittää lisäkysymyksiä kyseessä olevasta teemasta kehittyi kuitenkin haastatteluja tehdessä. Teemahaastattelu antoi yksilöllisille vastauksille paremmat mahdollisuudet kuin esimerkiksi kyselylomaketta käytettäessä. Haastateltavien vastauksissa ilmeni asioita, joita kyselylomakkeessa ei ehkä olisi osattu ottaa huomioon.

Tutkimuksen aiheen rajaaminen tuntui riittävältä. Perehtyminen opiskelualan valintaa koskeviin kysymyksiin oli tärkeää, jotta ammatista siirtymisen syiden selvittäminen oli mahdollista. Koska kaikilla haastateltavilla on sama koulutustausta, oli opettajankoulutuksen sisällön pohdinta luonnollinen valinta yhdeksi teema-alueeksi. Samoin työelämän yleiset odotukset tuntuivat perustellulta teema-aiheelta vertailun suorittamiseksi opetusalan ja eri ammattialojen kesken.

Aikaisempien tutkimusten mukaan (mm. Kekkonen & Linkosuonio 1993) tärkeimmiksi luokanopettajan ammatista siirtymisen syiksi on ilmoitettu palkan pienuus, huonot mahdollisuudet omien kykyjen hyödyntämiseen työssä sekä opetusharjoittelusta saadut kokemukset. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että taloudellisilla ja työn sisällöllisillä tekijöillä on ollut vaikutusta, mutta opetusharjoittelusta saadut kokemukset eivät ole vaikuttaneet päätöksentekoon. Merkittävimpinä syinä voidaan pitää vaihtelunhalua työelämässä, työn toteuttamista harrastuksen tai muun kiinnostuksen kautta, opettajan työn riittämättömiä haasteita ja soveltumattomuutta urakehitykseen. Vaikka palkkauksen merkitystä ei haluttu korostaa, osoittautui se kuitenkin merkittäväksi seikaksi varsinkin opettajan työhön palaamista harkittaessa. Palkkatason laskua ei haluttu, joten opettajan ammattiin ei tunnettu vetoa.

Kahnin ja Wienerin (1967) työtä kohtaan nimeämistä perusasenteista erityisesti työn mieltäminen urana (Career) ja ammattina (Occupation) nousivat voimakkaimmin haastateltavien kohdalla esille. Uran luominen, jatkuva työn kehittäminen ja vastuun ottaminen, sekä omien kykyjen ja taitojen harjoittaminen ja esilletuominen olivat työasenteina yleisimpiä. Oikeastaan vain kaksi haastateltavaa poikkesi työasenteiltaan muista. Toisen kohdalla työtä voisi pitää "hommana" (Job), ja toinen ilmoitti olevansa kutsumusopettaja (työ on kutsumus, Vocation, Calling), jolloin työ toteuttaa ihmisen sisintä ja palvelee samalla toisia.

Haastateltavia yhdisti päätöksenteon epävarmuus opettajankoulutukseen hakeuduttaessa. Henkilöillä saattoi olla useita eri opintomahdollisuuksia tai heidän motiivinsa opettajankoulutukseen olivat vähäiset. Ajautumisestakin voidaan puhua. Voitaisiin myös pohtia, miten jäsentyneet ovat muille koulutusaloille pyrkivien motiivit ja miten vahvasti he uskovat itsensä soveltuvan parhaiten juuri tiettyyn koulutukseen ja ammattiin, vai onko nimenomaan opettajankoulutukseen pyrkivien yleisenä yhdistävänä tekijänä juuri monet eri koulutusvaihtoehdot?

Ammatinvalintaa voidaan pitää yhtenä ihmiselämän suurimmista päätöksistä. Elämänkaaripsykologian näkökulmasta Levinson (1979, 102) esittää ihmisen kehityksen suurena paradoksina sen, että ihmiseltä odotetaan tärkeitä päätöksiä ennen kuin hänellä on riittäviä valmiuksia, tietoa, harkintakykyä ja itsetuntemusta niiden tekemiseen. Tämän perusteella voidaankin todeta, että myös haastateltavien epävarmuus opettajankoulutukseen hakeutumisesta oli tyyppillinen, ikävaiheeseen kuuluva piirre.

Levinsonin (1979) elämänkaariteoria sisältää ns. kolmenkymppin kriisin, jolloin yksilö alkaa tarkastella elämänsä kulkua: mitä olen elämässäni tehnyt, mitä haluan tehdä ja millaisia suuntia jatkossa valitsen? Mielenkiintoista on havaita, että haastateltavien ammatilliset suunnanmuutokset ajoittuivat juuri 30. ikävuoden tuntumaan. Aika koettiin juuri oikeaksi toteuttaa ajatus uudesta ammatista. Myöhempään ajankohtaan jätetty ratkaisu olisi saattanut jäädä toteuttamatta, joka ilmeni usean haastateltavankin vastauksessa.

Työelämässä vaikuttavat uudet suuntaukset ovat tuoneet mukanaan uudenlaisia

työtilaisuuksia ja -mahdollisuuksia ansiotyön suorittamiseen. Ammatillinen joustavuus ja liikkuvuus nousevat vaihtoehdoksi työttömyydelle ja toisaalta työvoiman saatavuudelle. Yhä näkyvämmässä määrin työntekijän osaamisesta on tullut “kauppatavaraa”, jota työnantajat ostavat itselleen tarpeelliseksi katsomakseen ajaksi, hyvin usein projektin mittaiseksi. Laaja-alaisella työmarkkinakansalaisella on silloin kysyntää. Toisaalta työntekijälle työ ei useinkaan ole enää kutsumus tai elämäntyö samalle työnantajalle, jonka parista lähteminen on vaikeaa ja ristiriitaista, vaan työltä odotetaan vaihtelevuutta ja uusia haasteita, jolloin ammatillista liikkuvuutta ei koeta pakotteena, vaan pikemminkin myönteisenä mahdollisuutena. Elämänsä aikana eri ammateissa toiminutta ei pidetä sopeutumattomana ja tasapainottomana, vaan monipuolisesti lahjakkaana ja aktiivisena työntekijänä.

Työvoiman joustavuus ja liikkuvuus eri ammattialojen ja ammattien kesken vaatii myös koulutukselta uudenlaista näkemystä vastata työelämän tarjoamiin haasteisiin. Monipuolinen ja laaja-alainen koulutus tulee varmasti takaamaan tulevaisuudessa paremmat työmahdollisuudet kuin vain yhteen ammattiin tähtäävät, hyvin spesifin alan opinnot. Luovat ja innovatiiviset ratkaisut opintojen rakentamisessa tulevat olemaan kysytyjä. Työnantajat tarvitsevat monipuolista näkemystä omaavia työntekijöitä, joita mm. koulutuksen monipuolisilla aineyhdistelmillä voidaan luoda. Ammatillisesti joustava työntekijä tulee pärjäämään joustavilla työmarkkinoilla.

Tutkimuksen ajankohtaisuutta lisäsi kurssikavereidemme voimakkaat toteamukset omasta haluttomuudestaan aloittaa opettajan työ. Sopivia haastateltavia etsiessämme monet ilmoittivat halukkuutensa tulla haastateltaviksi. Kriteeri opintojen loppuun suorittamisesta ei kuitenkaan vielä heidän kohdallaan ollut täyttynyt, joten henkilöt eivät olleet tutkimusaineiston rajauksen vuoksi kelpollisia haastatteluun

Voidaankin olettaa, että opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoilla esiintyy paljon epävarmuutta opettajan ammattiin ryhtymisestä. Uusina tutkimuskohteina voisi olla esimerkiksi, kuinka paljon luokanopettajankoulutuksen saaneita toimii muissa ammateissa, poissa opetusosalta. Lisäksi sukupuolten väliset erot opettajan ammatista siirtymisessä sekä ammatit, joihin luokanopettajia on siirtynyt voisivat olla kiinnostavia tutkimuksen aiheita.



Mielestämme opettajankoulutuslaitoksen olisi syytä huomioida opiskelijoidensa ammatillinen suuntautuminen opintojen jälkeen, ja pohtia, halutaanko vallitsevaa tilannetta, jossa osa valmistuneista luokanopettajista siirtyy pois opetusosalta muille työelämän aloille, hillittävä vai olisiko siihen kannustettava esimerkiksi tutkinnon laaja-alaistamisella ja tiedekuntien välisellä yhteistyöllä entistä enemmän. Olisiko opettajankoulutuslaitoksesta kannustavaksi edelläkävijäksi luomaan uudenlaisia pätevyyskäsityksiä antavaa koulutusta?

## LÄHTEET

- Aho, S. 1986. Opettajaksi opiskelevien kasvu koulutuksen aikana. Opettajankoulutuksen seurantalutkimus. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 112.
- Ahola, S., Kivinen, O. & Rinne, R. 1991. Koulutuksesta työelämään. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 7.
- Akavalaiset työmarkkinat 1996. 1996. AKAVA ry.:n julkaisu.
- Asp, E. & Hakkarainen, P.(toim.) 1995. Koulutus, työ ja valta. Sosiologian tutkimuksia. Sarja B 29. Turun yliopisto.
- Block, F. 1990. Postindustrial possibilities. A critique of economic discourse. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Dunderfelt, T. 1992. Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. Porvoo: WSOY.
- Dunnette, M. & Kirchner, W. 1965. Psychology applied to industry. New York: Appleton.
- Gardell, B. 1971. Produktionsteknik och arbetsglädje. En socialpsykologisk studie av industriellt arbete. Personaladministrativa rådet. Stockholm.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. 1984. Ethnography and qualitative design in educational research. London: Academic Press, Inc.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY.
- Hall, D.T. 1976. Careers in organizations. Pacific Palisades, California.
- Halttunen, L., Jokinen, H. & Vesänen, T. 1978. Opetustyön tavoiteongelmien yhteyden terveyteen ja hyvinvointiin peruskoulun opettajilla. Jyväskylän yliopisto. Psykologian pro gradu-työ.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Huuskonen, V., Lähteenmäki, S. & Paalumäki, A. 1990. Urapäätös ja sen taustatekijät uran eri valintatilanteissa. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja A-2:1990.
- Hytönen, J. 1973. Opettajakokelaiden opetusharjoittelukäyttämisen selittämisestä eräiden persoonallisuuspiirteiden avulla. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 26.
- Hämäläinen, K. 1980. Opettajan ammattirooli opettajankoulutuksen opiskelijavalinnan lähtökohtana: Aineenopettajien koulutuksen opiskelijavalintojen kehittämissuunnitelman I raportti. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos 48/1980.

- Hämäläinen, S. 1994. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kehittämissuunnitelmaehdotus. Jyväskylä 6.1.1994. Julkaisematon muistio.
- Jaakkola, R. 1993. Valmistautuminen jatkuvaan muutokseen. *Aikuiskasvatus* 13, 62-65.
- Janis, I. L. & Mann, L. 1977. *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice and commitment*. New York: Free Press.
- Jussila, J. 1976. Peruskoulun luokanopettajan koulutukseen hakeutuminen ja sen motiivit. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 52.
- Jussila, M. & Lauriala, A. 1989. Luokanopettajaksi opiskelevien uranvalintamotiivit, koulutusodotukset sekä koulutus- ja kenttäkokemukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 61.
- Kahn, H. & Wiener, N. 1967. *The Year 2000*. London.
- Kari, J. 1985. Opettaja luokkayhteisön eettissosiaalisen ilmaston luojana ja oppilaan minäkäsityksen vahvistajana. Jyväskylä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Kari, J. 1988. *Opetus- ja kasvatustyö ammattina*. Helsinki: Otava.
- Kari, J. 1996. *Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus*. Keuruu: Otava.
- Katz, L. & Raths, J. 1985. Dispositions as goals for teacher education. *Teaching and Teacher Education* 1 (4), 301-307.
- Kekkonen, R. & Linkosuonio, E. 1990. Opettajankoulutuksen kehittämistutkimus 20. Kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon suorittaneiden luokanopettajien työtyytyväisyys ja työhön sijoittuminen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 40.
- Kivinen, O., Rinne, R., Kankaanpää, A., Haltia, P. & Ahola, S. 1993. *Ammatti, koulutus ja kvalifikaatiot*. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 17.
- Kohti opettajuutta. 1993. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kehittämissuunnitelma 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 5.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. *Tutkiva ja muuttuva koulu*. Juva: WSOY.
- Lairio, M. 1996a. Näkökohtia työelämään tutustuttamisesta oppilaanohjauksen näkökulmasta. Julkaisematon käsikirjoitus.

- Lairio, M. 1996b. Opinto-ohjaajakoulutuksen uudet painotukset. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 22.
- Lampinen, O. & Laukkanen, E. 1990. Ammatillinen liikkuvuus ja koulutus. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön keskustelumuistioita 12.
- Lehtomäki, L. & Lensu, H. 1988. Opettajankoulutuksen kehittämistutkimus 18. Luokanopettajan työtyytyväisyys ja sen yhteys opintomenestykseen ja -tyytyväisyyteen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 37.
- Levinson, D. J. 1979. The seasons of a man's life. New York: Alfred A. Knopf.
- Lindström, K. 1994. Työiän aikainen elämänkaari ja elämänhallinta. Teoksessa Ikääntyminen ja työ. Työterveyslaitos. WSOY: Juva, 167- 184.
- Lortie, D. 1975. Schoolteacher: a sociological study. Chicago: University of Chicago Press.
- Löfqvist, L. & Davis, R. 1969. Adjustment to work. A psychological view of man's problems in a work-oriented society. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Määttä, K. 1980. Opettajan uraa suunnitelleiden ja karttavien kuva opettajan työstä. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 11 (3), 175-181.
- Nias, J. 1981. "Commitment" and motivation in primary school teachers. Educational review 33 (1), 181-190.
- Norkooli, H. 1995. Työasenteet ja henkilöstön kehittäminen. Selvitys Rauma Off Shore Works Oy:n ja Kalajoen Konepaja Oy:n henkilöasenteista. Teoksessa E. Asp & P. Hakkarainen. Koulutus, työ ja valta: artikkeleita sosiologian pro gradu-tutkielmista. Turun yliopisto. Sosiologian tutkimuksia. Sarja B 29, 39-60.
- Nyyssölä, K. 1994. Nuoret ja työmarkkinoiden joustavuus. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 20.
- Nyyssölä, K. 1996. Työvoimakoulutus ja akateeminen yrittäjäyys. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 34.
- Parjanen, M. 1979. Korkeakouluopintojen keskeyttäminen. Tutkimustuloksia ja toimenpide-ehdotuksia. Tampereen yliopisto. Opintotoimisto. Tutkimuksia ja selvityksiä 25.

- Perho, H. 1982. Ammatti- ja opintosuuntautumisen luonne ja merkitys luokanopettajan opinnoissa. Joensuun korkeakoulun julkaisuja sarja A no. 23. Lappeenranta: Etelä-Saimaan Kustannus Oy.
- Perho, H. 1984. Ammattisuuntautuminen ja opettaja-ammatin valinta: Neljän vuoden seuranta tutkimus humanistisen ja luonnontieteellisen alan opinnoissa. Joensuun yliopisto. Psykologian tutkimuksia no. 3.
- Raivola, R. 1994. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi - kasvu ja kasvattaminen. Juva: WSOY, 9-30.
- Rantala, L. 1985. Luokanopettajaksi valmistuvien opiskelijoiden motivaatio opintoihin, opettajan ammattiin ja jatkuvaan koulutukseen. Osaraportti 1. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 26.
- Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in the Arts 37.
- Ruohotie, P. 1985. Kannustava työyhteisö. Tutkimustulosten avaama näkökulma esimiesten johtamistaidon kehittämiseen. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja no 12.
- Ruohotie, P. 1986. Motivaatio ja työkäyttäytyminen. Työmotivaatioprojektin yleisjulkaisu. 2. painos. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 9.
- Schein, E. 1985. Career anchors. San Diego, California: University Associates.
- Siipola, M. 1988. 15 luokanopettajan koulutusohjelman opiskelijan ammatti- ja opintosuuntautuneisuus. Opettajankoulutuksen kehittämistutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Sikes, P. 1985. The life cycle of the teacher. Teoksessa S. J. Ball & I. Goodson (toim.) Teachers lives and careers. Issues in education and training. Series 3. London and Philadelphia: The Falmer Press, 27-60.
- Stenström, M-L., Suovirta, I. & Renko, T. 1988. Opintojen keskeyttäminen kaupan ja hallinnon peruslinjalla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja A. Tutkimuksia 23.
- Suikkanen, A. & Viinamäki, L. Työelämän kvalifikaatiovaatimusten ulottuvuudet 1990-luvulla. Aikuiskasvatus 3/1996, 171-176.

- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Taylor, F. 1988. *Careers in teaching*. London: Kogen Page.
- Tinto, V. 1975. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of educational Research* 45 (1), 89-125.
- Vartola, J. 1989. Kysymys virkamiespätevyydestä. Näkökohtia julkisen hallinnon ylemmän virkamieskunnan kvalifikaatioproblematiikasta. Teoksessa *Kvalifikaatio ja työn vaatimukset koulutuksen suunnittelun lähtökohtana*. 3. painos. Julkaisusarja B 18, 1982. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Viljanen, E. 1977. Peruskoulun luokanopettajaksi yliopistossa ja sivukorkeakoulussa opiskelevien uranvalintamotiivit. University of Jyväskylä. Department of education. *Research Reports* 55.
- Volanen, M. & Alava, I., 1982. Ammatillinen koulutus ja ammatillinen jousto. Esitutkimus ja tutkimussuunnitelma. Työvoimapolitiittisia selvityksiä nro 43. Työvoimaministeriö. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Voutilainen, H. 1982. Opettajien työtyytyväisyys. Tutkimus Hämeen läänin peruskoulun yläasteen opettajien työtyytyväisyydestä ja siihen liittyvistä tekijöistä. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 4.
- Vroom, V.H. 1964. *Work and motivation*. Malabar, Fla.: Krieger.
- Vähämöttönen, T. & Keskinen, A. 1994. Toimesta tuumaan. Tarjousia toiminnalliseen ammatinvalinnanohjaukseen. Sosiaalikehitys Oy:n julkaisuja 3. Tampere.
- Väärälä, R. 1995. *Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot*. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 9. Rovaniemi.
- Whittaker, J. 1976. *Psychology of modern life*. New York: Human Sciences Press.
- Wilenius, R. 1981. *Ihminen ja työ*. Jyväskylä: Gummerus.

## LIITE 1. Teemahaastattelun runko.

### HAASTATTELUN TEEMAT

#### 1. TAUSTATIEDOT

- nykyinen ammatti
- milloin ja mistä valmistunut
- opettajakokemus

#### 2. MOTIIVIT JA SYYT UUTEEN URANVALINTAAN- Opettajasta muualle

- opettajauran valinta
- opiskelun kokeminen
- ratkaisutilanne

#### 3. KOULUTUS JA TULEVAISUUS

- "minä pidät itseäsi?"
- "petturin rooli"
- opettajankoulutuksen antama hyöty
- asema työyhteisössä

#### 4. TYÖ YLEENSÄ

- toiveet, haasteet
- palaaminen opettajan työhön?

LIITE 2. Haastateltaville lähetetty kirje.

Jyväskylä 27.3.1996

**Arvoisa luokanopettajakoulutuksen saanut**

Olemme tekemässä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa opintoihimme liittyvää pro gradu-työtä luokanopettajan koulutuksen saaneiden henkilöiden sijoittumisesta muihin ammatteihin.

Tietojemme mukaan juuri Te olisitte sopiva henkilö vastaamaan omalta kohdaltanne mm. seuraavien aihepiirien kysymyksiin:

- motiivit ja syyt uuteen uranvalintaan
- kasvatustieteen kandidaatin/ maisterin tutkinnon laaja-alaiset mahdollisuudet työelämässä
- tulevaisuuden ammattinäkymät

Tutkimusaineisto kerätään teemahaastattelujen avulla.

Olette meille ensiarvoisen tärkeä monipuolisen tutkimusaineiston saamiseksi ja toivomme, että Teillä olisi aikaa vapaamuotoisen haastattelun järjestämiseen. Haastattelu toteutettaisiin Teille sopivana aikana ja sopivassa paikassa. Otamme Teihin lähiaikoina puhelimitse yhteyttä.

Ystävällisin terveisin

Jaana Bamberg  
kasv. yo (p. 014-273327)

Antti Seppänen  
kasv. yo (p. 014-610741)

Työmme ohjaajana toimii Jorma Ekola (p. 014-601702).