

## REITINVALINTANA LUOKANOPETTAJUUS

Huippusuunnistajaluokanopettajien uravalintamotiivit

Samuli Salmenoja

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2006

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Salmenoja, S. 2006. Reitinvalintana luokanopettajuus. Huippusuunnistaja-luokanopettajien uravalintamotiivit. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 81 s.

Tällä tutkimuksella pyrittiin selvittämään, miksi huomattavan suuri osa maamme huippusuunnistajista hakeutuu luokanopettajan koulutukseen ja myös jatkaa valitsemallaan uralla. Ennakko-oletuksena oli, että suurin vaikuttava tekijä olisi luokanopettajan ammattiin liittyvät ulkoiset edut kuten pitkät, kesään painottuvat, lomat ja suhteellisen lyhyet työpäivät. Nämä edut kun mahdollistaisivat suunnistuksen harrastamisen muita ansiotöitä paremmin.

Tutkimus suoritettiin haastatteleamalla seitsemää viimeisen kymmenen vuoden sisällä maajoukkueessa ollutta suunnistajaa, jotka kaikki ovat luokanopettajia tai luokanopettajaopiskelijoita. Haastattelumuotona käytettiin teemahaastattelua, jotta vastauksista saataisiin riittävän syvällisiä ja samalla tutkimusongelmaan kohdistuvia. Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, joten pitkälle vietyjä yleistyksiä ei vastausten yhteisestä linjasta huolimatta välttämättä voida tehdä.

Tutkimuksen tulokset osoittivat ennako-oletuksen vääräksi, sillä huippusuunnistajatkin mainitsivat suurimmiksi syiksi alan kiinnostavuuteen lasten kanssa työskentelyn palkitsevuuden ja työn monipuolisuuden. Ulkoisten etujen merkitys korostui lähinnä siinä, että ne saivat suunnistukseen panostavan ihmisen alun perin miettimään opettajan työtä varteenotettavana uravaihtoehtona. Tämän tutkimuksen perusteella lienee kuitenkin syytä epäillä, että merkittävimmät syyt luokanopettajan työn valintaan ja siinä viihtymiseen löytyvät huippusuunnistajille tyypillisistä ominaisuuksista ja luonteenpiirteistä. Suunnistuksessa menestymisen ja opettajana toimimisen nähtiin edellyttävän niin samoja asioita, ettei ole ihme, että haastatellut kokivat työn luontaiseksi ja viihtyivät siinä.

Avainsanat: uravalinta, huippusuunnistaja, luokanopettaja.

## SISÄLLYS

1 LUOKANOPETTAJUUS HUIPPUSUUNNISTAJIEN SUOSIOSSA.....	5
2 URHEILU-URA VS. OPISKELU JA TYÖ.....	7
3 TYÖN JA AMMATIN KOKEMINEN .....	10
3.1 Työn merkitys tekijälleen .....	10
3.2 Ammatin arvostus .....	12
3.3 Opettajan ammattikuva.....	16
4 URAVALINTA .....	20
4.1 Uravalintaprosessi .....	20
4.2 Uravalintateoriat.....	23
4.2.1 Superin uravalintateoria.....	24
4.2.2 Rosenbergin uravalintateoria.....	27
4.2.3 Scheinin ura-ankkuriteoria .....	29
4.3 Uravalinnan varmuuden merkitys .....	31
4.4 Luokanopettajaksi hakeutumisen motiivit.....	34
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	39
5.1 Tutkimusongelma.....	39
5.2 Tutkimusmenetelmä .....	40
5.2.1 Laadullinen tapaustutkimus .....	40
5.2.2 Teemahaastattelu .....	42
5.3 Aineiston hankinta ja analysointi .....	44
6 HUIPPUSUUNNISTAJILLA EDELLYTYKSET OPETTAJIKSI .....	47
6.1 Huippusuunnistajien ajatuksia opettajuudesta .....	47
6.1.1 Luokanopettajan työnkuva.....	47
6.1.2 Opettajuuden kiinnostavuus ja anti.....	49
6.1.3 Opettajuuden edellytykset.....	58
6.2 Huippusuunnistajien ajatuksia suunnistuksesta .....	60

6.2.1 Suunnistuksen lajikuva .....	60
6.2.2 Suunnistuksen kiinnostavuus ja anti.....	61
6.2.3 Suunnistusmenestyksen edellytykset.....	63
6.3 Havainnot ja johtopäätökset.....	64
7 TUTKIMUKSEN TARKASTELUA.....	70
7.1 Tutkimuksen luotettavuus.....	70
7.2 Tutkimuksen anti ja jatkotutkimusmahdollisuudet .....	72
LÄHTEET .....	74
LIITE 1: Teemahaastattelun runko .....	80
LIITE 2: Sähköpostilla lähetetyt lisäkysymykset .....	81

## 1 LUOKANOPETTAJUUS HUIPPUSUUNNISTAJIEN SUOSIOSSA

Jukka Keskisalon voitettua estejuoksun EM-kultaa Göteborgissa 11.8.2006 nousi julkisuuteen myös paljon keskustelua siitä, kuinka vähän yhteiskuntamme tällä hetkellä pystyy tukemaan elämässään ensisijaisesti urheilumenestystä tavoittelevia nuoria. Elokuun 23. päivä 2006 julkaistun Kansallisen liikuntatutkimuksen (2005–2006) mukaan Suomen kansa on kuitenkin tottunut urheilumenestykseen ja se odottaa sitä myös tulevaisuudessa. Kaikki lajiryhmät eivät menestyksen tavoittelussa kuitenkaan ole tasapuolisessa asemassa, sillä vain muutamien medianäkyvyyttä saavien lajien urheilijat nauttivat riittävästä taloudellisesta tuesta urheillakseen ammattimaisesti.

Huippusuunnistajat ovat yksi ryhmä, joiden on monista ”medialajien” menestyjistä poiketen hankittava itselleen ammatti ja urheilusta riippumaton toimeentulo jo aktiiviuransa aikana. Vaikka ammattien kirjo suunnistajien keskuudessa onkin runsas, nousevat maanmittaus- ja opetusala selvästi muita aloja suosituimmiksi. Luokanopettajan ammatti puolestaan erottuu yleisyydellään erityisesti huippusuunnistajien keskuudessa. Suunnistajien kiinnostus maanmittausalaa kohtaan perustuu epäilemättä mahdollisuuteen työskennellä karttojen parissa. Opettajuudessa heitä taas luulisi ensimmäisenä kiinnostavan pitkät, kesään painottuvat, lomat sekä lyhyet ja fyysisesti kevyet työpäivät. Nämä, tässä tutkimuksessa ulkoisina etuina mainittavat, tekijät kun edes jollain tasolla mahdollistaisivat lajiin panostamisen.

Tällä tutkimuksella lähdettiin selvittämään miksi juuri luokanopettajuus on todellisuudessa kiinnostanut niin monia maamme parhaita suunnistajia. Luokanopettajan ammatin kiinnostavuutta on Suomessa tutkittu lähinnä opiskelemaan hakeutuneiden keskuudessa jo 1970 -luvulta lähtien (mm. Jussila 1976, Kari, Heikkinen, Rähä & Varis 1997, Kari, Moilanen & Rähä 2001, Perho 1982; 1984; 1987, Rähä 2001, Viljanen 1977; 1992, Väisänen 2001). Koskaan ennen ei tutkimuksen kohteena ole kuitenkaan ollut ryhmää, jonka jäsenten ensisijaiset tavoitteet ovat selkeästi muualla kuin opettajanpätevyyden saavuttamisessa, tässä tapauksessa urheilussa. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla seitsemää suunnistuksen maajoukkueessa viimeisen kymmenen

vuoden sisällä esiintynyttä luokanopettajaa/luokanopettajaopiskelijaa. Saatua aineistoa verrattiin uravalintateorioihin sekä aikaisempiin tutkimuksiin ja siitä etsittiin suunnistusta ja opettajuutta yhdistäviä tekijöitä. Haastateltujen pienestä määrästä johtuen on tutkimusta tarkasteltava tapaustutkimuksen tavoin, eikä yleistyksiä juuri voida tehdä. Vastausten samankaltaisuus kuitenkin kertoo huippusuunnistuksella ja opettajuudella olevan paljon yhteistä.

Suurin syyn tutkimusaiheen valintaan löytyy allekirjoittaneen omasta rakkaudesta suunnistusta kohtaan. Pitkään valmistumisen esteenä olleen puuttuvan pro gradu -tutkielman laatiminen oli luonnollisesti helpointa rakentaa itselle läheisen ja valmiiksi tutun aiheen varaan. Koska allekirjoittanut olisi itsekin voitu luokitella kohderyhmään kuuluvaksi, muodostui tutkimuksen tekemisen ja osittain yllättävienkin tulosten myötä myös erinomainen mahdollisuus oman uravalintaprosessin tarkasteluun.

## 2 URHEILU-URA VS. OPISKELU JA TYÖ

Kenestäkään ei enää tänä päivänä tule huippu-urheilijaa vahingossa. Kärjen saavuttaminen lajissa kuin lajissa vaatii vuosien harjoittelua, eikä välttämättä siltikään onnistu koskaan, jos lahjakkuustekijät tai onni eivät ole kohdallaan. Huipulle pääseminen vaatii myös lukuisia onnistuneita elämänvalintoja, joita nuoret joutuvat tekemään paljon ennen kuin heidän menestymismahdollisuuksiaan voidaan edes realistisesti arvioida.

Ensimmäinen iso päätös urheilevalla nuorella on edessään peruskoulun päättyessä, kun opintojen jatkamista punnitaan suhteessa urheilu-uran vaatimukseen. Tämän päivän Suomessa ongelman ratkaisua helpottavat kuitenkin kohtalaisen kattava urheilulukioiden ja urheilupainotteisten ammattioppilaitosten verkosto. Korkeasteen koulutuksessa urheilun ja opiskelun yhdistäminen ottaa kuitenkin vasta ensiaskeleitaan ja urheiluun panostavien vaihtoehdot vähenevät huomattavasti; yliopistoissa ei huipulle tähtäävää valmennusta ja opiskelua ole toistaiseksi järjestetty lainkaan. (Metsä-Tokila 2001, 12–24, 269.)

Urheilun luonne on muuttunut koko sen olemassaolo ajan. Kalevi Heinilä (1982, 1998) kuvaa tätä monella tasolla ja tavalla tapahtunutta muutosta totaalistumiseksi. Yksittäiselle urheilijalle totaalistuminen merkitsee sitä, että urheileminen ja siihen liittyvät oheistoiminnat vievät entistä enemmän päivittäisestä ajasta. Urheilun viedessä yhä enemmän aikaa, on sama aika aina poissa jostain muusta. Suomalaisten urheilijoiden keskuudessa koulutus koettiin perhe-elämän ja lomien vieton jälkeen kolmanneksi merkittävimmäksi tekijäksi, jonka suhteen oli urheilun vuoksi jouduttu uhraamaan (Heinilä & Vuolle 1970). Ideaalitilanteessa urheilija onnistuu hankimaan itselleen koulutuksen urheilu-uransa ohessa. Usein nuoret urheilijat joutuvat kuitenkin ehkä tahtomattaankin valitsemaan panostavatko urheilu-uralla etenemiseen vai koulutukseen. (Metsä-Tokila 2001, 11–15.)

Yksi näkyvimpiä muutoksia urheilussa on sen kasvanut taloudellinen merkitys. Median ja sponsoreiden kiinnostumisen myötä yhä useammalla urheilijalle on avautunut mahdollisuus ammattilaisuuteen. Tällä hetkellä tilanne kuitenkin on vielä

se, että useimmissa lajeissa kansainvälinenkään menestys ei tuo riittävän suuria tuloja. Urheilijan ammatista haaveilevien olisi myös syytä muistaa ammattilaisurheilun epävarmuus, eikä laskea elämäänsä ainoastaan sen varaan. Osa urheilijoista jää toki julkisuuteen varsinaisen uransa jälkeen valmentajina, urheilujohtajina tai erilaisina kommentaattoreina televisiossa ja radiossa. Suurin osa sijoittuu uransa jälkeen kuitenkin muihin kuin urheiluun liittyviin tehtäviin. (Metsä-Tokila 2001, 9, 17–22.)

Karvonen ja Suomela (1996) tutkivat 400:n urheilulukion käyneen nuoren myöhempiä vaiheita urheilun ja koulutuksen osalta. Huomattavaa oli, että noin puolet urheilulukioiden oppilaista lopetti urheiluun panostamisen ja kilpailemisen heti lukion jälkeen. Kolmas osa oli jatkanut urheilu-uraansa myöhempien opintojensa rinnalla ja noin kymmenes osa urheili vielä töidensäkin ohella. Vain viidellä prosentilla tutkituista oli mahdollisuus jatkaa urheilemistaan täysipäiväisesti.

Karvosen ja Suomelan (1996) tutkimuksesta voidaankin päätellä, että lukion jälkeen urheilija joutuu valitsemaan selvemmin urheilu-uran ja opiskelun väliltä. Koska Suomessa ei ole laajaa toisen asteen jälkeistä urheilun ja koulutuksen yhdistävää järjestelmää, saattaa kynnyks urheilu-urasta luopumiseen olla aika matalalla. Tilanteen yhä vaikeammaksi tekee myös se, että tässä vaiheessa nuorelta edellytetään myös urheilun saralla entistä kovempaa panostusta. Edessä ovat yleensä siirtyminen aikuisten sarjoihin, tai jopa ratkaisevat harjoituskaudet lopullisen läpimurron tekemiseksi oman lajin eliittiin.

Tässä tutkimuksessa uravalintaratkaisuja tarkastellaan suunnistajien osalta. Suunnistus on vaikean seurattavuutensa vuoksi urheilulaji, joka ei houkuttele suuria yleisömääriä katsomoihin. Suurista harrastajamääristäänkin huolimatta sen on tyydyttävä myös eri medioissa varsin vähäiselle huomiolle. Edelleen suoraa seurausta tästä on, että lajin on myös vaikea houkutella pariinsa merkittäviä sponsoreita, jotka tuellaan mahdollistaisivat huippusuunnistajien ammattimaisen harjoittelun tai toimeentulon aktiiviuran jälkeen. Huipulle tähtäävä suunnistaja joutuukin jo aktiiviuransa aikana vähintään opiskelemaan päätoimisesti, jotta olisi oikeutettu valtion maksamaan opintotukeen (Opintotuki 2006, 24). Aktiiviuran jatkuessa opintotukikuukausia pidempään, on useimmilla ainoana vaihtoehtona tehdä



töitä urheilun ohella. Ammatin hankkiminen lienee myös myöhemmän toimeentulon kannalta pakollista, sillä ainakaan toistaiseksi ei maailmasta löydy suunnistajaa, joka voisi aktiiviuransa jälkeen vetäytyä eläkkeelle nauttimaan ansaituista palkintorahoistaan tai sponsorisopimustensa tuotosta.

Taloudelliset tosiasiat vaikuttavat kuitenkin olevan varsin hyvin huippusuunnistajien tiedossa, sillä kestävyyslajin edellyttämistä suurista harjoitusmääristä huolimatta, suurin osa maamme edustussuunnistajista hankkii itselleen jopa ylemmän korkeakoulututkinnon (Melleri 2005, 42). Huippusuunnistajien korkea koulutustaso ei kuitenkaan yksissään ole poikkeuksellista, sillä urheilun ja korkean koulutuksen yhteys on nähtävissä myös muiden lajien parissa (Vuolle 1977). Tässä tutkimuksessa uravalintaan liittyviä ratkaisuja tarkastellaan lähemmin seitsemän huippusuunnistajan osalta, jotka kaikki ovat jatkaneet urheilu-uraansa luokanopettajaopintojen ohessa.

### 3 TYÖN JA AMMATIN KOKEMINEN

#### 3.1 Työn merkitys tekijälleen

Tämän tutkimuksen kohderyhmän, kuten lähes jokaisen meistä, on tehtävä ansiotöitä. Yksilön suhtautuminen työhönsä vaikuttaa väistämättä myös tämän muuhun elämään ja kertoo paljon henkilön arvoista ja persoonallisuudesta. Tekijälleen työ merkitsee monia eri asioita, eikä kenenkään suhde siihen ole varmasti täysin samanlainen kuin jonkun toisen. Huippu-urheilija suhtautuu toimeentuloa tuovaan ansiotyöhönsä hyvin eritavalla kuin esimerkiksi kutsumustyötään tekevä pappi tai taloudelliseen menestykseen tähtäävä pörssimeklari. Työn merkitys ei myöskään ole pysyvä suhtautumistapa, vaan voi myös vaihdella esimerkiksi elämäntilanteiden mukaan. Vaihtelevia näkemyksiä työn olemuksesta löytää myös tieteenalaa tai tarkastelutapaa vaihtamalla.

Wilenius (1981, 18–21) lähestyy työn olemusta ihmiskäsityksen kautta. Hänen mukaansa ihmisen monitasoisuus ilmenee tämän tarpeissa, joita voidaan työn suhteen määritellä 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 kutsutaan perustarpeiksi. Työ nähdään näin ollen vain välineenä perustarpeiden tyydyttämisessä, aineellisen toimeentulon saavuttamisessa. Monien mielestä tämä on työn tärkein tehtävä.

##### Sosiaaliset tarpeet

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

Riippumatta siitä, minkälaisia tarpeita ihminen työnsä kautta täyttää, on hänellä myös omanlaisensa tapa suhtautua tekemäänsä työhön. Wilenius (1981, 18–19) luokittelee Kahnia ja Wieneriä (1967) mukaillen kuusi erilaista asennoitumistapaa.

1. Työ on välttämätön paha, häiritsevä tekijä (interruption), keikka. Työn tarkoitus on tulojen saaminen: millä tavalla, on jokseenkin yhdentekevää. Äärimuoto tällaisesta tulonhankinnasta, joka liukuu jo työn käsitteen ulkopuolelle, on omaisuusrikos.

2. Työ on homma (job). Siinä voi olla jotakin itsessään kiinnostavaa, varsinkin jos se tapahtuu mukavassa seurassa, mutta tavoitteena on ennen muuta palkka ja toimeentulo. Siksi hommaa voidaan myös helposti vaihtaa. Nuorten ensimmäiset työkokemukset ovat nykyään yleensä tämän luontoisia.

3. Työ on ammatti (occupation). Työn tekijälle tuottaa tyydytystä taitojen harjoitteluun, joihin hänellä on taipumusta ja koulutusta. Hän arvostaa omaa työtään.

4. Työ on ura (career). Henkilö haluaa jatkuvasti kehittää työtään ja edetä työssään, ottaa enemmän vastuuta.

5. Työ on kutsumus (vocational calling). Siihen sisältyy sisimmän itsensä toteuttamista ja samalla toisen palvelemista. Sellainen kutsumustyö on nykyään jäänyt selvästi palkkatyön jalkoihin. Kutsumuksesta tuskin kehdetaan puhua. Ammattijärjestöt eivät ole siitä kiinnostuneita.

6. Työ on elämäntehtävä (mission). Henkilö omistautuu kokonaan työlleen, jonka hän uskoo ratkaisevalla tavalla hyödyttävä n yhteiskuntaa. Tähän käsitykseen työstä

voi liittyä uskonnollinen tunto ihmistä korkeammasta tehtävän antajasta. Samoin kutsumustyöhön voi liittyä käsitys korkeammasta ”kutsujasta”.

Työn merkitys tekijälle on aina subjektiivinen näkemys, eikä yhtä yleistä vastausta voidakaan antaa. Se voi äärimmilleen vietyinä merkitä tekijälleen pakollista ”pahaa” toimeentulon saamiseksi tai olla kutsumus ja elämäntehtävä, jolloin se asettuu elämänarvoissa etusijalle. Henkilökohtaisista merkityksistään huolimatta työ toimii kuitenkin aina inhimillisten tarpeiden tyydyttäjänä, siinäkin tapauksessa, vaikka se olisi tekijälleen välttämätön paha. (Wilenius 1981, 19–21.)

Tässä tutkimuksessa työn kokemista tarkastellaan sekä tarpeiden että asennoitumisen kannalta. Vaikka tavallinen ansiotyö voidaankin ajatella huippu-urheilijalle aina ylimääräiseksi rasitteeksi, tyydyttää se useimmiten muitakin kuin aineellisia tarpeita. Myös useampien eri asennoitumistapojen piirteet sekoittuivat tässä tutkimuksessa, kun huippusuunnistajat kuvailivat asennoitumistaan luokanopettajan työhön.

### 3.2 Ammatin arvostus

Ammatinarvostus kuuluu epäilemättä tekijöihin, jotka vaikuttavat yksilön uranvalintaan. Valintatilanteissa yksilö joutuu väistämättä puntaroimaan arvojaan: mitä hän haluaa ja miksi? Monelle ammatinvalinta saattaa olla samalla ensimmäisiä tilanteita, jossa todella joutuu pohtimaan omaa arvomaailmaansa.

Turusen (1993, 100–102) mukaan erilaisissa yhteisöissä vallitsevat erilaiset arvostuskulttuurit. Arvojen kulttuurisidonnaisuus vaikuttaa siihen, mitä ihmiset tavoittelevat tai arvostavat. Yhteisöjen arvostukset voivat näkyä esimerkiksi sen jäsenten tavoitteiden, toiminnan, käyttäytymisen, pukeutumisen, mielipiteiden ja asenteiden kautta. Yksilön arvostuksia muokkaavat monet ympäristön sosiaaliset seikat kuten perinteet, yleinen mielipide, muoti, elämäntapa, mainonta ja luonnollinen yhdenmukaisuuden paine.

Eräinä tällaisina yhteisöinä voitaisiin nähdä urheilupiirit, jossa omat arvostuskulttuurit näkyvät vahvoina. Suunnistuksessa lajin luonne, olosuhteet ja vaatimukset poikkeavat merkittävästi useimmista muista urheilulajeista. Tästä syystä

lajin ympärille syntyy myös varsin omanlaatuinen ja tiivis yhteisö, joka voitaisiin nähdä piilovaikuttajana myös uravalintaan liittyvissä asioissa.

Turunen (1993, 100–102) näkee arvostusten synnyllä olevan myös luontainen yhteys tarpeiden tyydyttämiseen ja niistä herääviin mielihyvän kokemuksiin. Aineellisen hyvän lisäksi ihminen tavoittelee virkoja, asemia, arvonantoa, oppiarvoja, tietoja ja taitoja. Näiden tarpeiden täytyessä, ihminen kuvittelee olevansa arvokkaampi. Yhteiskuntien hierarkioiden ja sosiaalisten instituutioiden eroavaisuudet vaikuttavat siis hyvin suoraan yksittäiseen ihmiseen.

Superin (1995, 5) mukaan arvot ovat organisoitu järjestelmä, joka koostuu yleisistä käsityksistä, mielipiteistä ja asenteista siitä, mikä on suotavaa, oikeaa ja hyvää elämässä. Turusen (1993) lailla myös Superin mielestä arvot ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa yksilön tarpeisiin, haluihin ja tavoitteisiin. Arvojärjestelmä auttaa yksilöä sopeutumaan ympäristöönsä ja tekemään päätöksiä eri vaihtoehtojen välillä. Koska arvot näkyvät selkeimmin yksilön valinnoissa, voidaan ne määritellä suhteellisen pysyviksi tavoitteiksi, joihin yksilö pyrkii. Työtä koskevat arvot Super (1995, 5) määrittelee edellä mainitun perusteella suhteellisen pysyviksi tavoitteiksi, joihin yksilö pyrkii työnsä kautta. Halutessaan jotain, yksilö joutuu asettamaan vaakakuppiin ne asiat, jotka vaikuttavat tämän tavoitteen saavuttamiseen (Super 1995, 55).

Erään määritelmän mukaan työn arvo nähdään sitä korkeampana mitä humanimpia, hienompia ja ylevämpiä ovat tarpeet, joita sen odotetaan tyydyttävän. Vastaavasti voidaan sanoa ammatista, että sen arvo on sitä korkeampi, mitä enemmän se vastaa yksilön ja yhteiskunnan tarpeita ja mitä enemmän se luo yksilölle mahdollisuuksia luovuuteen ja itsensä kehittämiseen. (Asp & Peltonen 1991, 75.)

Asp ja Peltonen (1991, 74) näkevätkin ammatin arvostuksen olevan erilaisista lähtökohdista rakentuva työhön ja ammattiin kohdistuvan asennoitumisen muoto. Eniten ammatin arvostukseen tuntui vaikuttaneen ammatin vaatima koulutus ja sen mahdollistamat tulot. Muita ammatin arvostukseen liittyviä tekijöitä he ovat listanneet seuraavasti:

- työn eri ominaisuudet, kuten vaativuus, vastuullisuus, vaihtelevuus, mielenkiintoisuus tai itsenäisyys
- ammattitaito ja ammatin edellyttämä tieto
- persoonallisuus
- palkan ulkopuoliset palkinnot, tunnustus ja palaute suorituksista
- työolot ja työympäristö
- työyhteisö, työryhmän luonne ja sosiaalinen kiinteys, yleensä sosiaaliset suhteet
- työasenteet, arvot ja normit, yleensä suhde työhön
- teknologian aste
- johtajuusilmasto ja johtamistyyli
- käskyvaltasuhteet ja yleensä työorganisaation rakenne
- työorganisaation tavoite ja identifioituminen näihin
- alan ammattiyhdistyksen asema ja merkitys
- työnantajan - ”firman” - imago eli yrityskuva

Suomen Kuvalehti on viiden vuoden välein selvittänyt maamme arvostetuimpia ammatteja. Taloustutkimuksen viimeksi vuonna 2001 tekemässä tutkimuksessa mukana oli 377 erilaista ammattia. Luokanopettajan ammatti oli maamme 56. arvostetuin ammatti (Lappalainen 2001, 22–37.) Ammatin arvostus oli kasvanut edellisestä mittauksesta, sillä vuonna 1996 luokanopettajan ammatti oli sijalla 62 (Saarikoski 1996, 24–35). Kun verrataan ammatin arvostusta vuoden 1991 mittaukseen, nähdään arvostuksen nousu selvemmin, tuolloin luokanopettajan ammatti oli sijalla 96. (Lamberg, Pyysalo & Tervo 1991, 20–33). Muista opetusalan ammanteista mm, rehtoreita, lukion ja yläasteen lehtoreita sekä erityisluokanopettajia arvostettiin luokanopettajia enemmän. Raivolan (1994, 28) mukaan yhteiskunnassamme kasvatus- ja opetustyön laatua ei ole arvostettu. Aloittelevan opettajan ja kokeneen opettajan toimenkuva on ollut samanlainen, eikä opettajalla ei ole ollut mahdollisuuksia rakentaa uraa koulumaailmassa. Opetus- ja kasvatustyön ammattien arvostuksen nähtiin kuitenkin kokonaisuutena olevan nousussa. Tutkimuksessa arvostetuimpina ammatteina pidettiin terveydenhoitoon liittyviä ammatteja, kuten lääkäreitä. (Lappalainen 2001, 22–37.)

Opettajan ammatin arvostus on hyvin suoranaisesti yhteydessä opettajankoulutuksen arvostukseen. Vaikka opettajaksi pätevyityminen edellyttää nykyisinkin maisterin

tutkintoa, niin ammatin status ei ihmisten mielikuvissa ole niin vahvasti akateeminen kuin ennen muinoin, jolloin opettaja, pappi ja lääkäri muodostivat kunnan eliitin. (Antikainen & Rinne & Koski 2000, 125.) Korpisen (1993) tutkimuksessa opettajankoulutuksen arvostusta on käsitelty opettajaksi opiskelevien kannalta. Tulosten mukaan opiskelijan arvostuksiin vaikuttavat koulutuksen lisäksi myös ulkopuoliset tahot, etenkin se, millainen arvostus yhteiskunnassa on opettajankoulutusta ja ammattia kohtaan. Suku- ja perheyhteisö koetaan yleensä ammattia arvostavana, vaikka oman koulutuksen arvostus opiskelijoiden keskuudessa vaihtelee. Erityisesti opintojen edetessä opiskelijat itse suhtautuvat kriittisemmin koulutustaan kohtaan. Kriittisyyttä aiheuttaa etenkin opetusohjelman sisällön kokeminen sekavana. Muun yliopistoyhteisön silmissä luokanopettajakoulutuksen arvostus on ollut vähäisempää. He saattavat nähdä luokanopettajaksi opiskelun ”koulumaisempana” kuin muun yliopistokoulutuksen, sekä jonkinlaisena ”leikkinä”. (Korpinen 1993, 30–34.)

Opettajankoulutuksen suosio akateemisena koulutusvaihtoehtona on vuodesta toiseen ollut suurta. Erityisen suosittua on ollut juuri luokanopettajan koulutus, jossa hakijamäärät ovat moninkertaiset valittaviin nähden. Keskustelu opetusalojen ongelmista on kuitenkin lisääntynyt eri medioissa viime vuosina jatkuvasti. Erityistä huomiota julkisessa keskustelussa ovat saaneet koulujen lakkauttamiset sekä opettajien voimavarojen riittämättömyys. Nämä teemat ovat viime vuosina konkretisoituneet myös keskusteluiksi peruskoulun opettajien työolojen heikkenemisestä ja palkkakehityksen jälkeensä jääneisyydestä työn vaatimuksiin verrattuna. Edellä mainittu keskustelu lienee yksi osasy syy siihen, että myös hakijamäärät ovat toistaiseksi kääntyneet selvään laskuun. Edellinen aallonpohja koettiin vuonna 1999, jolloin hakijoita suomenkieliseen opettajankoulutukseen oli 4956. Vuoteen 2002 hakijoiden määrä kuitenkin kasvoi 5444:een kunnes kääntyi jälleen laskuun ja oli vuonna 2006 enää 4239. (R. Ketonen, henkilökohtainen tiedonanto 14.11.2006) Huomattavaa kuitenkin edelleen on, että kaikki halukkaat eivät edes hae koulutukseen todettuaan pisteensä riittämättömiksi läpäisemään valintakokeen ensimmäistä vaihetta (Kari ym. 1997, 15). Tällä hetkellä hyväksytyksi johonkin Suomen kymmenestä opettajankoulutuslaitoksesta tulee vain noin 12–15 % hakijoista. (Luukkainen 2000, 222–223.)

Heinonen (1998; 2000) tutki luokanopettajan ammatin kiinnostavuutta helsinkiläisten lukiolaisten keskuudessa. Tutkimusten mukaan tytöt suhtautuivat kasvatukseen ja opetusalan ammatteihin on poikia myönteisemmin. Tytöt arvostivat opettajan ammatin hyvinkin korkealle ja painottivat sen myönteistä työnkuvaa; poikien mielestä luokanopettajan työllä ei ollut yhteiskunnallista arvostusta. Tytöt myös kokivat persoonallisuutensa soveltuvan luokanopettajan ammattiin useammin kuin pojat, joille luokanopettajan ammatti oli jossain määrin vallitsevien ammattistereotyyppien vastainen uranvalintavaihtoehto. Pojat puolestaan kokivat työn olevan yksitoikkoista ja liian vastuullista, eikä siihen heidän mielestään sisällynyt mahdollisuuksia itsensä kehittämiseen. Häiriökäyttäytyvien lasten suuri määrä vaikutti myös poikien negatiiviseen suhtautumiseen. Paljon ammatin yleisestä arvostuksesta kertovat kuitenkin koko maan luvut - 36,8 % lukiolaisista tytöistä ja 22,3 % pojista piti luokanopettajan työtä niin mielenkiintoisena, että voisi ajatella tekevänsä sitä tulevaisuudessa.

Luokanopettajankoulutus sinällään on houkutteleva vaihtoehto, koska perusteellista valmistautumista edellyttävää pääsykoetta ei ole ollut. Pelkkä koulutuskin saattaa kiinnostaa, vaikka sen valmistamaan työhön ei olisikaan suurta halukkuutta. (Perho 1982, 15.) Ammatin arvostus ja sitä myötä liian heikko palkkaus ovat kuitenkin lopulta ajaneet luokanopettajaksi aikoneita miehiä muiden alojen palvelukseen. Luokanopettajilla kun riittää kysyntää aikuiskoulutuksen, yritysmaailman, taiteen ja viihteenkin osa-alueilla. Joka tapauksessa miesten määrä jo luokanopettajan koulutukseen hakeutuvien keskuudessa on romahtanut. (Kari ym. 1997, 65).

### 3.3 Opettajan ammattikuva

Mikä tahansa ammattikuva on aina sidottu aikaan ja paikkaan. Näkemys tietystä ammatista ja siitä muodostuva ammattikuva on siis hyvin historiallis- ja kulttuurikeskeinen. Opettajan ammattikuva ja työn luonne ovat muuttuneet ensimmäisistä papiston pitämien koulujen ajoista tähän päivään mennessä moneen kertaan. Suuria muutoksia on koettu vielä viime vuosikymmeninä, jopa viime vuosina. Luokkahuoneen edessä tietoa jakava opettaja on muuttunut oppilaan kasvua ja kehitystä tukevaksi oppimisen ohjaajaksi. Jotkin ammattiin liittyvät piirteet ovat toki myös vuosien saatossa säilyneet.



Useat tutkijat toteavat yhteiskunnan opettajiin kohdistuvien vaatimusten ja edellytysten kasvaneen. Nykyaikana opettajan tehtävinä nähdään kansallisen kulttuuriperinnön siirtäminen, yksilöiden sosialisointi ja tätä kautta yhteiskunnan jatkuvuuden turvaaminen (Antikainen ym. 2000, 153). Yksilöllisellä tasolla opettaja lienee eniten kasvattaja. Niemi (1998, 30) korostaa opettajan, erityisesti tulevaisuudessa, olevan lisäksi rohkaisija, joka pystyy kasvattamaan oppilaista hyviä ja tasapainoisia, elämänhaluisia ihmisiä, joilla on kyky suurissa muutoksissa osallistua yhteiskunnan myönteiseen rakentamiseen.

Karin ym. (1997, 14–15) näkemyksen mukaan opettajan ammatti on luonteeltaan professionaalinen. Opettajantyö on itsenäinen sekä korkeaa moraalialia ja eettistä ajattelua vaativa yhteiskunnallinen tehtävä. Aikaisemmassa julkaisussaan Kari (1996, 49–50) kuvaa opettajan ammattia ja työtehtäviä seuraavilla tunnusmerkeillä:

- 1) Opettajan ammatti on palveluammatti. Työssään he pyrkivät auttamaan oppilaita osaksi yhteiskuntaa, kansalaisiksi, jotka omaavat tarvittavan tieto-taito tason. Opettajilla on siis merkittävä rooli oppilaiden sosiaalistamisessa.
- 2) Perustan opettajan ammatille luo kasvatustieteellinen tietokokonaisuus. Tätä ohjaavia aputiiteitä ovat mm. filosofia, psykologia ja sosiologia.
- 3) Käytännölläheisyys leimaa kaikkia opettajan ja kasvattajan tehtäviä. Jo opiskeluun liittyvät olennaisena osana harjoittelujaksot.
- 4) Työnkuva sisältää sekä itsenäistä että tiimityöskentelyä. Opetussuunnitelma luo pohjan opetukselle, jonka varassa opettaja toteuttaa omaa opetustaan.
- 5) Opettajan ammattiin kohdistuu oma ammattietiikka, joka asettaa opettajalle ihmisenä suhteellisen korkeat vaatimukset. Ympäröivä yhteiskunta kohdistaa myös vaatimuksensa opettajan ammatissa toimivalle.
- 6) Nyky-yhteiskunnassa tapahtuva nopea kehitys luo muutospainetta myös kouluja kohtaan. Tämä on johtanut opettajien jatko- ja täydennyskoulutuksen. Opettajan harteille jää kuitenkin huoli siitä, etteivät lapset ja nuoret sekä heidän kehityshanteet peity talouselämän ja yhteiskunnallisten vaatimusten alle.

Niemi (1996) yhdistää omassa jäsenyyksessään useiden johtavien opettajankoulutustutkijoiden ajatuksia kuvatessaan opettajan työtä. Hän esittää ammatin keskeiset piirteet kahdesta eri näkökulmasta. Toinen ulottuvuus kuvaa

opettajan ammattia itsenäisestä asemasta käsin, toisen keskittyessä kuvaamaan ammattia alisteisesta asemasta käsin.

Opettajan ammatin itsenäiseen asemaan liittyviä näkökohtia:

- jatkuva oppiminen on edellytys opettajan ammatille
- opettajan ammatti on eettinen ammatti, johon liittyy korkea eettinen vastuu, joka edellyttää hyvää koulutusta arvokysymysten käsittelyyn
- opettajan ammatti edellyttää professionaalista autonomiaa, jotta opettajat voivat olla todellisia kumppaneita koulun kehittämisessä
- opettajilla tulee olla hyvä oppimisprosessien ja tiedonhankinnan tuntemus ja valmius ohjata erilaisten oppijoiden oppimisprosesseja
- opettajat ovat aktiivisia osapuolia ja kumppaneita kasvatuksen mahdollisuuksien edistämiseksi ja sen etsimisessä, miten oppimismahdollisuuksia voidaan luoda kaikille oppijoille yhteiskunnassa
- opettajat toimivat kollegiaalisessa yhteistyössä

Opettajan ammatin alisteiseen asemaan liittyviä näkökohtia:

- opettajille annetaan tiukat normit ja ohjeet hallinnon edustajilta ja poliitikoilta, jotka myös kontrolloivat opettajien toimintaa
- opettajat ovat heille osoitetun opetussuunnitelman toteuttajia, eivät niinkään sen kehittäjiä
- kapeat, helposti mitattavat tavoitteet ja standardoidut testit ohjaavat oppimista ja oppimisen kontrollia kouluissa ja opettajankoulutuksessa
- sekä kouluissa että opettajankoulutuksessa vältetään pedagogista keskustelua
- opettajankoulutus on lyhyt ja käytännöllinen

(Niemi 1996, 36.)

Tarkasteltaessa luokanopettajan työnkuvaa eri sukupuolten osalta, ei voida perustellusti sanoa, että ammatti sopisi jostain syystä paremmin naisille kuin miehille. Luokanopettajan ammattia voidaankin pitää ammattina, joka sisältää sekä miehisiä, että naisellisia ominaisuuksia. Monien tutkimusten (mm. Heinonen 2000, Kari ym. 1997, Weber & Mitchell 1995) mukaan luokanopettajan ammattistereotypia on kuitenkin jossain määrin feminiininen. Luokanopettajan

ammatti on todellisuudessaakin naisvaltainen, v. 2005 maamme luokanopettajista oli naisia peräti 72,9 % (Kumpulainen 2005).

Opettajan ammattikuvaa tarkastellessa ei myöskään voida unohtaa mediaa, jonka vaikutus ihmisten käsityksiin on tänä päivänä yhä voimakkaampaa. Vaikutuksen ulkopuolelle eivät jää myöskään opettajat, joiden työn kuvaus koulumaailman kuvaamisen ohessa on erittäin suosittua materiaalia mm. erilaisille TV-sarjoille. Tätä kautta myös lapset saattavat saada ensimmäiset mielikuvansa opettajan ammatista. Lapset tosin näkevät myöhemmin myös luokanopettajan todellista työtä aitiopaikalta omassa koulussaan. Erilaiset opettajan ammatista tuotetut mielikuvat kuitenkin kilpailevat lasten huomiosta heidän kasvaessaan, myös sellaisten lasten, joista tulee itse aikanaan opettajia. (Weber & Mitchell 1995, 128.) Vaikka jokaisen henkilökohtaista käsitystä opettajan ammatista voidaankin pitää monen vaikuttavan tekijän summana, voi yksittäisillä tekijöillä kuten esimerkiksi oman tai jonkun muun tutun opettajan mallilla olla kuitenkin ratkaiseva vaikutus koko ammattikuvaan.

## 4 URAVALINTA

### 4.1 Uravalintaprosessi

Uranvalintaa, ammatillista suuntautumista pidetään pitkäaikaisena ja monimutkaisena kehitysprosessina, johon vaikuttavat sekä yksilölliset ja ympäristölliset tekijät. Se voi kestää lapsuudesta varhaisaikuisuuteen asti ja on monien henkilökohtaisten mieltymysten ja ulkoisten realiteettien välillä tehtyjen kompromissien summa. Erään näkemyksen (Kari ym. 1997, 14) mukaan taustalla vaikuttavat jopa ihmisen elämönhallintataidot.

Uranvalintapäätöksen taustalla vaikuttavista yksilöllisistä tekijöistä merkittävin lienee persoonallisuus. Siihen läheisesti liittyviä piirteitä puolestaan ovat älykkyys, henkilökohtaiset tarpeet, arvostukset ja intressit, rooli- ja minäkäsitys sekä sosioekonominen tausta. Ammatinvalintateorioissa on pidetty merkityksellisenä myös muiden henkilöiden vaikutusta yksilön päätöksiin uranvalintaa tehtäessä. Näitä vaikuttavia tahoja ovat mm. vanhemmat, toverit, opettajat tai ammatinvalinnanohjaajat. Lisäksi realiteettitekijöillä, kuten palkkauksella ja työmarkkinatilanteella on vaikutusta uravalintaa koskevissa päätöksissä. (Jussila 1976, 11.)

Ammatilliseen kehitykseen vaikuttavia ympäristöllisiä tekijöitä ovat esimerkiksi sosiaaliset rakenteet. Sosiaaliset kokemukset vaikuttavat persoonallisuuden kehittymiseen, tarpeisiin, minäkuvaan, ammatilliseen suuntautumiseen ja intresseihin sekä arvoihin. Yksilön mahdollisuuksiin saavuttaa päämääränsä ja tehdä niitä koskevia valintoja vaikuttavat puolestaan sosiaaliset ja taloudelliset olosuhteet, jotka joko lisäävät tai rajoittavat ammatillisia valintamahdollisuuksia. (Hall 1976, 21.)

Ammatinvalintaa tehtäessä yksilön omat valmiudet ja hänen kasvuympäristönsä tekijät siis nivoutuvat toisiinsa. Valmiuksia ovat yksilön psyykkiset ja fyysiset ominaisuudet sekä kokemukset. Lähestyttäessä laajemmasta näkökulmasta käsin yksilön valmiuksia, voidaan niihin sisällyttää myös taloudelliset tekijät. Uranvalinnan päätös syntyy kokonaisvaltaisesti sen kasvuympäristön tukemana,

jossa henkilö elää. Päätöksentekoprosessissa yksilö ei siis voi erottaa omia henkilökohtaisia valmiuksiaan omaksi erilliseksi kokonaisuudeksi. (Viljanen 1977, 9–10.)

Ammatinvalinnassa ja siihen liittyvässä päätöksen teossa myös motiivit ovat keskeisiä. Ne ohjaavat ajattelua tiettyyn suuntaan ja niiden perusteella yksilö tekee toiminnalliset valintansa. Käytökseen vaikuttavien motiivien selittäminen ei aina kuitenkaan ole helppoa, sillä motiivit voivat olla myös tiedostamattomia. Varsinaiset, toimintaan vaikuttavat, motiivit voivat olla piilossa, eikä niiden merkitystä ole havaittu. Lisäksi motiivien tarkastelua vaikeuttaa niiden moninaisuus. Yhtä aikaa vaikuttaa useita, jopa hyvinkin erilaisia motiiveja, joiden kesken tapahtuu eri vaihtoehtojen puntarointia. Osa motiiveista on kuitenkin aina toisia voimakkaampia ja päätöksenteko tapahtuukin niiden varassa.

Ammattimotivaation merkitystä pidetään hyvin suurena juuri yksilön valitessa tulevaa opinto- ja ammattialaa. Valintahetkellä ammattimotivaatio ohjaa opiskelijoiden valikoitumista tietynlaisiin opintoihin. Valikoitumista juuri tiettyyn ammattiin puolestaan ohjaavat mm. opiskelijan käsitykset ja odotukset tulevasta ammatista. Näistä keskeisimpiä ovat ammattirooleihin kohdistuvat odotukset, joihin vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi sosiaalinen asema, ammatin yleinen arvostus ja todennäköiset tulot. Ammattiin liittyvien odotusten lisäksi tietylle alalle hakeutumiseen vaikuttavat käsitykset siitä, millaista alan opiskelu tulee olemaan. Koko prosessi etenee kuvitelmien, kokeilujen ja todellisuus pohjaisten valintojen kautta. (Aittola & Aittola 1985, 34; Neygi & Komulainen 1993, 10–11.)

Karin ym. (1997, 14–15) mukaan ihmisen valitessa ammattiaan on kyse tämän elämänhallintataidoista. Moniulotteinen käsite on pyritty ottamaan haltuun kytkemällä yhteen tietoinen ammatinvalinta päätös sekä yksilön kyky hallita itseään. Kari näkeekin opettajan ammatin sisältävän monia piirteitä, jotka edellyttävät elämänhallintaan verrattavaa pitkäjänteisyyttä.

Tutkijasta riippuen käsitteitä on myös muutettu ja tarkennettu. Viljasen (1977) näkemys ammattiurasta koostuu useista erilaisista ammasteista ja työtehtävistä. Hänen mukaansa ammatinvalinnassa ei aina olekaan kyse ammatin löytymisestä

vaan sijoittumisesta ammattiuralle. Hänestä uranvalintakäsite myös kuvaa tätä valintatilannetta paremmin. Lairion (1996) mukaan enää ei puhuta edes uranvalinnasta vaan ennemminkin ammatillisesta suuntautumisesta ja kehitymisestä. Miten valintoja tehdään ja miten ne ovat perusteltavissa, riippuu siitä, mihin piirteisiin henkilö sitoutuu valintatilanteessa. Lairion mielestä perinteinen käsitys uranvalinnasta on nähtävä laaja-alaisemmin. Ura on sarja yksilön erilaisia työ- ja elämäkokemuksia, jotka ovat kytköksissä hänen henkilökohtaiseen suunnitelmaansa.

Suomen koulutusjärjestelmä eroaa monin muihin maihin verrattuna siinä, että koulutussiirtymät tapahtuvat verrattain myöhään (Nurmi 1995, 256). Erilaisia koulutusvaihtoehtoja suunnitellessaan yksilö joutuu kuitenkin ennemmin tai myöhemmin 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 ihanteellista myös muiden henkilökohtaisten kiinnostuksen kohteiden kanssa? Viimeistään lukion jälkeinen opiskelupaikan valinta on nuorelle mielenkiintoinen ja monesti vaikeakin tilanne; tosin jo peruskoulun jälkeen moni nuori tekee päätöksiä valitsemalla esimerkiksi jonkin ammattikoulun linjoista. Ammattien kirjo on joka tapauksessa suuri, ja monesti nuorella ei ole käsitystä kaikkien ammattien todellisesta luonteesta. Vaikea ammatinvalintaprosessi nähdäänkin kokonaisuudessaan peräti yhtenä nuoruusiän keskeisimmistä kehitystehtävistä (Newman & Newman 1984, 32; Lairio 1988, 148.)

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. Myöskään Löfqvistin ja Davisin (1969) näkemyksen mukaan ammatinvalinnan ollessa kyseessä, yksilöt eivät tunne itseään parhaiten. Itsenäisesti ammatinvalintaansa tarkasteleva ei välttämättä näekään kaikkia piirteitä omasta käyttäytymisestään. Karin (1996, 103) mukaan onkin selvää, kun puhutaan uranvalintaikäisistä ihmisistä, ettei yksilöllä voi olla vielä käsitystä siitä, millainen hän oman ammattinsa edustajana on. Se sijaan yksilöllä on mielikuvia siitä, millaista

työtä kyseisessä ammatissa toimiminen olisi ja miten omat edellytykset siinä toimimiseen riittäisivät.

Erityisesti luokanopettajanammatin valinnan kannalta merkittävää onkin, millainen käsitys yksilöllä on omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan selviytyä luokanopettajan ammatin vaatimuksista. Ennen uranvalintapäätöksen syntymistä yksilön täytyy siis verrata omia edellytyksiään ammatin vaatimuksiin. Näin ollen valintaan vaikuttavat henkilökohtaiset kyvyt, lahjakkuustekijät ja elämäkokemus. Kaiken lisäksi luokanopettajan ammatin valintaan saattavat vahvasti vaikuttaa tiedostamattomat, lapsuudesta, kodista tai omalta kouluajalta juontuvat tunnekokemukset. Tärkeään rooliin nousevat erityisesti omaan kasvatusympäristöön liittyneet kouluolosuhteet, jonka kautta hakijalle on syntynyt yksilöllinen kuva opettajan ammatista. Kouluaikana syntynyt negatiivinen opettajakuva on mahdollisesti perussyy myös siihen, että tietyt henkilöt eivät hakeudu missään olosuhteissa opettajankoulutukseen. (Viljanen 1992, 60–61.)

#### 4.2 Uravalintateoriat

Uranvalintateorioita on olemassa valtava määrä. Niiden avulla on pyritty selittämään yksilön motiiveja ja syitä hakeutua eri koulutus- ja ammattialoille. Vastauksia kysymyksiin on pyritty löytämään paitsi yksilöstä itsestään myös yhteisön ja ympäristön vaikutuksien kautta. Teorioita on myös sekoiteltu, mutta useimmiten näkökulmana on kuitenkin yksilön päätöksentekoon tai persoonallisuuteen pohjautuva lähestymistapa. Toiset teorioista ovat käytetympiä ja arvostetumpia kuin toiset, mutta niiden toimivuuden tai keskinäisen paremmuuden vertailu on vaikeaa. Karin (1996, 31) mukaan onkin lähes mahdotonta, että mikään yksittäinen opettajankoulutukseen tai muuhun ammattiin hakeutumista kuvaava teoria pystyisi yksin selittämään koko sitä henkistä prosessia, joka ihmiselämään uranvalintavaiheessa liittyy.

Kun yksilön uravalintaa tarkastellaan päätöksentekomallin kautta, koostuu ammatinvalinta tällöin useista eri vaiheista. Päätöksentekoteoreettisissa uranvalintamalleissa nuori henkilö nähdään aktiivisena päätöksentekijänä. Hänen tehtävänä on arvioida eri ammattien ominaisuuksia ja saamansa informaation

pohjalta valita itselleen parhaiten sopiva tulevaisuus. (Gelatt 1962, 241–244; Heinonen 2000, 6.) Päätöksentekomallien heikkous on kuitenkin siinä, että ne jättävät usein huomioimatta tiedostamattomalla tasolla toimivat tunnekokemukset. Psykologiset ammatinvalintamenetelmät mahdollisesti tavoittavat paremmin nämä vaistonvaraisesti tehdyt ”oikeat päätökset”. (Kari 1996, 31.)

Yksilön persoonallisuuteen perustuvassa lähestymistavassa (esim. Holland 1973, 1985; Super 1957) ammatinvalinta nähdään jatkuvana prosessina, jossa yksilö hakeutuu tiettyyn työympäristöön. Tämän lähestymistavan teoriat jaotellaan yleensä vielä psykologisiin ja sosiologisiin teorioihin. Psykologisten ammatinvalintateorioiden mukaan yksilöllä itsellään on valta valita ammattinsa ja kontrolloida omaa ammatillista tulevaisuuttaan. Niiden mukaan valinta on ensisijaisesti yksilön ominaisuuksien sekä hänen toimintansa johtamaa ja vain toissijaisesti ympäristön ohjaamaa. Sosiologiset teoriat puolestaan selittävät uranvalintaa analysoimalla taloudellisten ja sosiokulttuuristen tekijöiden yhteyksiä yksilön ammatinvalintaan. (Räisänen 1996, 19; Huuskonen, Lähteenmäki & Paalumäki 1990, 6.)

Tässä tutkimuksessa keskitytään pääasiassa yleisiin ammatinvalintateorioihin. Yleisillä teorioilla tarkoitetaan teorioita, joissa uranvalintaa tarkastellaan monesta eri näkökulmasta. Ammatinvalintaa kuvaillaan luomalla siitä mahdollisimman monisävytteinen kokonaisuus. Yleiset uravalintateoriat pyrkivät siis huomioimaan niin monia päätöksenteon rakenneosia kuin mahdollista. (Luukkonen & Isohanni 1979, 8–9.) Seuraavissa luvuissa esitellään lyhyesti kaksi yleistä ja yksi psykologinen ammatinvalintateoria, joiden pohjalta myös tarkastellaan tutkimuksen tuloksia luvussa 6. Yksi selvä esimerkki päätöksentekoon liittyvistä teorioista on puolestaan Janisin ja Mannin (1977) malli, jota sivutaan valinnan varmuutta koskevassa luvussa 4.3.

#### 4.2.1 Superin uravalintateoria

Useissa uranvalintateorioissa on pyritty yhdistämään ääripäiden ja muidenkin suuntausten piirteitä. Yksi tällainen teoria on esimerkiksi Superin perusajatuksiltaan jo v. 1953 muotoilema teoria. Superin teoriaa pidetään yhtenä laajimmista uranvalintaa kuvaavista teorioista, joskin sitäkin on kritisoitu. Teorian on kuitenkin



havaittu soveltuvan korkeakoulutasolle suuntautuvien opiskelijoiden uravalinnan tarkasteluun (Perho 1982, 10).

Super, Crites, Humel, Moser, Overstreet ja Warnath jakavat uranvalintaan vaikuttavat tekijät neljään eri ryhmään, joista kahden ensimmäisen painoarvon he näkevät suurimmaksi.

#### 1. Yksilölliset tekijät

- psykologiset piirteet: älykkyys, erityiskyvyt, kiinnostukset, persoonallisuus, temperamentti, minäkäsitys ja kunnianhimo
- fyysiset piirteet
- kokemukset koulutuksesta ja harrastuksista, sosiaalisesta elämästä ja työelämästä

#### 2. Elämäntilanne

- lapsuuden perhe: sosioekonominen asema, vanhempien ammatit, asema perheessä, perheen kulttuuriolosuhteet ja vuorovaikutussuhteet
- oma perhe: siviilisäätty, huollettavien määrä, puoliso, tavoitteet ja vuorovaikutussuhteet

#### 3. Ympäristö

- yhteiskunnalliset ja yksilölliset tekijät, kuten talous- ja työllisyystilanne sekä ammattirakenne

#### 4. Ennustamattomat tekijät

- onnettomuudet, sairaudet ym.

(Super 1957, 81–83.)

Varsinaisessa ammatinvalintaprosessissa on yksilön minäkuvalla Superin mukaan suuri merkitys. Tällöin yksilö arvioi omia fyysisiä ominaisuuksiaan, ammatillisia kiinnostuksiaan ja tavoitteitaan. Superin mukaan minäkuvan kehittymisessä on havaittavissa kolme vaihetta: Minäkuvan muodostuminen, sen kääntäminen ammatilliselle kielelle ja sen toteuttaminen. Yksilö pyrkii valitsemaan ammatin, joka sopii yhteen hänen minäkäsityksensä kanssa ja joka antaa hänelle mahdollisuuden sen toteuttamiseen sallimalla toimimisen halutuissa rooleissa. Rooleissa toimimisen seurauksena minäkäsitys puolestaan muokkautuu edelleen. (Super 1963, 776–779.)

Superin teorian pohjalta Perho (1982) ja Siipola (1988) ovat jakaneet ammatinvalintaprosessin tarkastelun kolmeen erilaiseen lähtökohtaan.

1. Differentiaalipsykologisesti Superin mukaan jokaisen yksilön kiinnostukset ja kyvyt liittyvät paremmin joihinkin ammatteihin, kuin toisiin ammatteihin. Henkilöt ovat myös tyytyväisempiä valitsemaansa ammattiin, mikäli heidän kiinnostuksensa ja kykynsä vastaavat ammatin vaatimuksia.

2. Superin ammatinvalinnan minäkuvateorian mukaan arvioidessaan ammatillista kiinnostusta yksilö vertaa käsitystä itsestään niihin stereotyyppisiin käsityksiin, joita hänellä on eri ammasteista. Ammatinvalinnassa on kysymys prosessista, jossa ammatteihin liittyviä kuvauksia ”käännetään” itseä koskevan psykologisen ilmaisun kielelle.

3. Kolmantena lähtökohtana on käsitys ihmisen elämänvaiheista erilaisine kehitystehtävineen, joiden ratkaisemisella on merkitystä myöhempien elämänvaiheiden kannalta. Super jakaa ammatillisen kasvun toisiaan seuraaviin vaiheisiin: kasvu, ammatin tutkiminen, ammattiin asettuminen, aseman vakiintuminen ja ylläpitäminen sekä työelämästä pois siirtyminen. Ennen ammatissa toimimista tapahtuvat näistä vaiheista kasvu ja ammatin tutkiminen.

Superin mukaan ammatin valintaa pohditaan kasvun vaiheessa, noin 11–12-vuotiaana, kiinnostuksen tai pitämisen pohjalta. Pari vuotta myöhemmin valintaan suuntaudutaan itsearvioidun kapasiteetin varassa. Kokeilevassa vaiheessa, noin 15–17-vuotiaana, valintaan vaikuttavat kiinnostuksen ja kykyjen ohella yksilön arvot. Koulun yhdeksännellä luokalla, peruskoulun päättyessä, valinnan perustelut ovat painottuneet vielä yhtä usein kiinnostuksiin, kykyihin ja arvoihin. Lukion tai ammattikoulun jälkeen valintaa perustellaan kuitenkin jo selvästi useammin omilla arvoilla, kuin kyvyillä ja kiinnostuksilla. Kiinnostuksia, kykyjä ja arvoja yhdistää yksilön ammatillinen minäkuva, jonka ominaisuudet (mm. selkeys, realismi, jäsenyisyys, itsearvostus ja varmuus) vaikuttavat valintaan yhdessä tarjolla olevien valintamahdollisuuksien kanssa. Teoriaan sisältyy ajatus ammatillisesta kehitymisestä kypsemmän valinnan suuntaan, jossa kiinnostukset, kyvyt ja arvot liittyvät niiden kuvitteellisen tai realistisen kokeilun kautta yhä tietoisemmin ja

perustellummin ammatin tai koulutuksen valintaan. (Siipola 1988, 16.) Perhokin (1982, 268) päätyy näkemykseen, että minäkuva ja intressit ovat keskeisiä käsitteitä nimenomaan tutkittaessa selkeiden ja tuttujen korkeakoulupohjaisten ammattien valintaa.

Superin teoriaa on kritisoitu siitä, että se on syntynyt Yhdysvaltojen koulutusjärjestelmän taustaa vasten, jossa yleissivistävän toisen asteen koulutuksen käy läpi lähes koko ikäluokka ja jossa korkeakoulutukseen siirtyy yli puolet ikäluokasta. Eurooppalainen koulutusjärjestelmä eroaa edellä mainitusta, koska ratkaisevia ammatinvalinnallisia päätöksiä joudutaan tekemään jo peruskoulun päätyttyessä 14–16-vuotiaana. Näitä päätöksiä voi olla vaikea enää jälkikäteen korjata. Lisää kritiikkiä on esitetty siitä, että teoria ei huomioi riittävästi ammatillisten kehitystehtävien sosiaalisissa ehdoissa tapahtuvia muutoksia. Tällaisia ovat esimerkiksi työttömyys tai ennakoitua opiskelemaan pääsymahdollisuudet, jotka voivat ratkaisevasti vaikeuttaa kehitystehtävien ratkaisuja. Monet tutkijat ovat sitä mieltä, että Superin teoria on liian yleinen eikä ota huomioon ammatinvalintaan vaikuttavissa tekijöissä olevia yksilöllisiä eroja. Myöhemmissä tutkimuksissaan Super (1995) onkin kuvannut ammatinvalintaprosessia aiempia tutkimuksiaan laajemmaksi ja monisäikeisemmäksi. Esitetystä kritiikistä huolimatta voidaan nähdä, että Superin malli soveltuu lähinnä korkeakouluopiskelijoihin suuntautuvan ammatillisen kehityksen tarkasteluun (Perho 1982, 9–10). Tämän näkemyksen pohjalta sekä monien muiden luokanopettajanammattien valintaa tarkastelleiden tutkimusten esimerkistä, kyseinen teoria valittiin myös tässä tutkimuksessa käytettäväksi.

#### 4.2.2 Rosenbergin uravalintateoria

Yhdysvaltalainen Morris Rosenberg (1957) kehitti oman mallinsa ammatinvalintamotiiveista tutkiessaan amerikkalaisten yliopisto-opiskelijoiden ammatinvalintamotiiveja. Hän tarkasteli yksilön valintoja psykologisesta näkökulmasta. Opiskelija, joka tekee ammatinvalintapäätöksen suuntaa sen pitkälle tulevaisuuteen. Yksilön kannalta ei ole yhdentekevää, millaisessa ammatissa hän työskentelee, sillä hän viettää juuri töissä suurimman osan siitä ajasta, jolloin hän on virkeimmillään. Ihminen joutuukin miettimään tarkkaan, mitä työltään haluaa ja

ennen kaikkea, mitä haluaa elämältään. (Rosenberg 1957, 10) Rosenberg päätyi tutkimuksensa pohjalta kolmiosaiseen orientaatioperusteiden jaotteluun sen mukaan, mitä yksilö pitää tärkeimpänä työssään. Tutkimus on yksi tunnetuimmista, jotka käsittelevät arvojen vaikutuksia ammatinvalintaan.

1. Mahdollisuus työskennellä mieluummin ihmisten kuin esineiden kanssa ja mahdollisuus auttaa toisia. Tätä kategoriaa Rosenberg kutsuu *ihmisorientoituneeksi arvopohjaksi*. Tämän orientaatioperustan valinneet saavat työssään tyydytyksen sosiaalisista suhteista.
2. Mahdollisuus ansaita paljon rahaa, saada arvovaltaa ja sosiaalista statusta. Tätä kategoriaa Rosenberg kutsuu *ulkoisten palkkioiden orientaatioperustaksi*. Työ on yksilölle vain välinearvo.
3. Mahdollisuus olla luova ja käyttää omia kykyjä ja taipumuksia työssä. Tämä kategoria sai nimen *itseilmaisun orientaatioperusta*. Tässä tapauksessa työ nähdään päämääränä päästä hyödyntämään omaa lahjakkuutta ja luovuutta. (Rosenberg 1957, 13.)

Rosenbergin tutkimuksessa korkeakoulutuksen eri opintosuunnat erosivat selvästi toisistaan ammatillisten arvojen suhteen. Myös tässä tutkimuksessa Rosenbergin teoria lunasti paikkansa osuvan ja erottelevan luokittelunsa ansiosta. Erityisesti kuvaukset *ihmisorientoituneesta arvopohjasta* ja *itseilmaisun orientaatioperustasta* vastasivat hämmästyttävän hyvin tämän tutkimuksen haastatteluaineistosta nostettuja poimintoja.

Kritiikkiä Rosenbergille esittää Osipow (1983, 67–69), jonka mukaan, henkilöiden arvoja korostava lähestymistapa ei ole tuottanut kovin hyviä tuloksia. Yhtenä syynä tähän hän esittää arvoissa tapahtuvia muutoksia. Erityisen runsaasti muutoksia on nuoruudessa, eli siinä elämänvaiheessa, jolloin ammatinvalinta on ajankohtainen.

#### 4.2.3 Scheinin ura-ankkuriteoria

Scheinin (1985) mukaan ura-ankkurilla tarkoitetaan yksilön käsitystä siitä, mihin hän elämässään pyrkii, mitä hän haluaa sekä millaisia arvoja hänellä on. Jokainen kehittää jossain elämänsä vaiheessa minäkäsityksen, jonka pohjalta arvioi taitojaan, motiivejaan, tavoitteitaan ja arvojaan. Ura-ankkurilla selitetään myös ammattiin liittyviä valintoja, koska ammattia valitessaan yksilö pyrkii toteuttamaan minäkuvaansa. Puhtaasti työhön liitettynä termi ”ura-ankkuri” kertoo niistä voimakkaimmin vaikuttavista tekijöistä, joista yksilö ei ammatissaan halua luopua ja mitä hän työltään eniten haluaa.

Yksilön uravalinnat ovat usein etukäteen hyvin pitkälle määräytyneitä, mistä johtuu, että niiden kautta heijastuu monenlaisia tietoisia ja tiedostamattomia tarpeita ja yllykkeitä. Yksilölle on tärkeää tehdä valinnat sillä tavoin, että ne ovat sopusoinnussa todellisten arvostusten kanssa. Ura-ankkurin avulla ilmentetään niitä tekijöitä, joista yksilö ei halua luopua, koska ne edustavat todellista minää. Ankkuri nähdään niin keskeiseksi minäkuvan osaksi, että siitä ei luovuta vaikeankaan valinnan tullen. (Bamberg & Seppänen 1997, 26–28.)

Omaa ura-ankkuria etsittäessä onkin tärkeää pitää mielessä ne teemat ja mallit, jotka tunnistaa omikseen ja joista ei luovuttaisi pakollisenkaan valinnan edessä. Yksilö saattaa kuitenkin sitoutua useaankin ura-ankkuriin läheisesti, vaikka eri vaihtoehtojen vastakkainasettelu on voimakasta ja omat arvostukset tuntuisivat olevan selvillä. Vastaavasti tietyssä ura-ankkurissa jotkut seikat saatetaan kokea itselle läheisiksi ja toiset vieraiksi. Scheinin teorian valinta yhdeksi oman tutkimukseni pääteorioista perustui Rosenbergin (1957) teorian lailla hyvin osuviin luokitteluihin. Luokanopettajaksi hakeutuneiden huippusuunnistajien ura-ankkurit kun vaikuttivat olevan varsin selkeät.

Taulukossa 1 Bamberg & Seppänen (1997, 27) ovat esittäneet Scheinin määrittämät ura-ankkurit sekä niihin liittyvät mielenkiinnon kohteet. Lisäksi he ovat listanneet piirteitä siitä, millaista käyttäytymistä ja toimintaa kyseisen ura-ankkurin yksilö haluaa työelämässään toteuttaa.

TAULUKKO 1: Scheinin ura-ankkurit

URA-ANKKURI	MIELENKIINNON KOHTEET	MUITA PIIRTEITÄ
1. Teknis-funktionaalinen pätevyys	- käyttää kykyjään joillakin erityisalueella	- ei kiinnostunut ensisijaisesti johtamistehtävistä, jos edellytyksenä omasta kokemustaustasta luopuminen
2. Liikkeenjohdollinen pätevyys	- muiden ponnistelujen integrointi - halu olla vastuussa kokonaistuloksesta - halu kytkeä yhteen organisaation eri toimintoja	- ihmisten ja ryhmien väliin suhteisiin liittyvät taidot -emotionaalinen joustavuus
3. Autonomia / riippumattomuus	- vapautuminen organisaation säännöistä ja rajoituksista - voi itse päättää milloin, millaisten asioiden parissa ja kuinka kovasti työskentelee	- tarvittaessa valmis luopumaan ylennyksistä tms. säilyttääkseen autonomisuutensa - autonomisuus ≠ yrittäjäisyys
4. Turvallisuus / stabiilisuus	- 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
5. Palvelu / omistautuminen	- 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
6. Aito haasteellisuus	-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”
7. Elämäntyölin integroituminen	- halu saada kaikki elämänpiirin osa-alueet yhtenäiseksi kokonaisuudeksi - uraan tai perheeseen liittyvien asioiden ei sallita yksin hallita elämää	- työpaikka ja organisaatio mielenkiinnon kohteiden säilyttämisen ehdoilla - ylennyksiä ja siirtoja vastustetaan, jotka vaikeuttavat tasapainoa - identiteetti rakentuu elämälle; ei työn, uran tai organisaation varaan
8. Yrittäjäisyys	- halu luoda jotakin uutta - motivaatio voittaa vastuksia, halukkuus ottaa riskejä, tahto päästä henk.koht. esille - ”omien ponnistusten avulla” ensisijainen motivaatiotekijä	- henkilö ei halua työskennellä toisen palveluksessa, ellei hän saa vapautta rakentaa omaa organisaatiota omalla tavallaan - huom! Näe ero autonomiaan ja turvallisuuden tarpeisiin

### 4.3 Uravalinnan varmuuden merkitys

Perho (1982, 270) on todennut, että ammatinvalinnan ennustaminen ammatinvalinta- ja ammattipersonallisuusteorioiden perusteella on kaikista huolimatta vaikeaa. Sen sijaan luonteeltaan erilaisilla ammatinvalinnoilla on kuitenkin paljonkin merkitystä myöhempään ammattisitoutumiseen. Tutkimuksien (mm. Kari 1996, Erkkilä & Piili 2001, Bamberg & Seppänen 1997) perusteella luokanopettajaksi opiskelevien uravalintavarmuuteen vaikuttaa valintaprosessin luonne, joka on myös havaittu varsin tärkeäksi tekijäksi arvioitaessa ammatinvalinnan onnistuneisuutta. Valintavarmuuden merkitystä on korostettu etenkin, kun käsitellään ammatinvalinnan onnistumisen kriteereitä.

Ammatinvalintaa pohdittaessa pitäisikin omata riittävä tietämys sekä työn tai ammatin ominaispiirteistä, että omasta persoonallisuudesta. Omien kykyjen, puutteiden sekä kiinnostusten tiedostaminen sekä tietämys haettavasta ammatista vaikuttavat olennaisesti ammatinvalinnan onnistuneisuuteen. (Jussila & Lauriala 1989, 16.) Valinnan varmuudella on varmasti merkitystä myös tämän tutkimuksen kannalta, sillä huippu-urheilijoille tiedostamaton tai muuten epäonnistunut uravalinta voi pahimmillaan merkitä oman urheilu-uran loppua.

Kari (1996, 31–34) pitää Janisin ja Mannin (1977) päätöksentekoteoriaa yhtenä sopivimmista teoreettisista malleista ammatinvalintapäätöksen varmuuden tutkimiseen. Tämän päätöksentekomallin avulla voidaan valintavarmuutta määritellä ottaen huomioon myös siihen liittyvää problematiikkaa. Janis ja Mann (1977, 54–65) esittävät korkealaatuisen päätöksenteon sisältävän seitsemän erilaista vaatimusta. Jokaisen vaiheen huolellisen tarkastelun pohjalta muodostuu korkealaatuinen päätöksentekoprosessi. Päätöksentekijä kokee todennäköisemmin odottamattomia takaiskuja ja katuu päätöstään, mitä useammassa ideaalisen päätöksenteon tunnusmerkeissä esiintyy puutteita.

Onnistuneen päätöksenteon tunnusmerkkeinä Janis ja Mann (1977, 11) esittävät seuraavien vaiheiden läpikäyntiä:

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 alun perin 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 ennakoitua tai odottamattomat riskit toteutuisivat.

Kari (1996) on tiivistänyt nämä seitsemän eri vaihetta kolmeen erityyppiseen luokkaan, jotka toistuvat täydellisen päätöksentekoprosessin aikana muutaman kerran. Hänen mukaansa päätöksentekoprosessi sisältää:

1. Informaation etsintää valinnan kohteesta ja sen sisäistämistä.
2. Hankitun informaation arviointia ja analysointia.
3. Mahdollisesti keskenään ristiriitaisten informaatioiden vertailua lopullista päätöksentekoa varten. (Kari 1996, 32.)

Mikäli ammatinvalintavaiheessa oleva yksilö täyttää kaikki edellä mainitut vaatimukset, voidaan hänestä käyttää nimitystä valpas päätöksentekijä. (Kari 1996, 33.)

Ensimmäiset vihjeet päätöksentekoprosessin onnistumisesta ilmenevät mahdollisesti jo ammattiin opiskelun aikana. Erityisesti sattumanvaraisesti suoritettua uravalintaa saattavat johtaa pettymyksiin jo aikaisessa vaiheessa. Karin (1996, 1997) tutkimuksien oletuksena on ollut, että valveutuneet päätöksen tekijät suhtautuvat myös opettajan työhön realistisemmin ja viihtyvät opettajan työssä paremmin ja pidempään kuin heikon ammatinvalintapäätöksen tehneet. Heikon ammatinvalintapäätöksen tehneiksi määritellään henkilöt, joille opettajan ammattiin hakeutuminen ei ole kriittisen pohdinnan ja eri ammattivaihtoehtojen vertailun tuloksena syntynyt vahva ja perusteltu päätös.



Kari (1996, 94–97) luokittelee päätöksenteon tyyppejä seuraavasti:

1. Hyvä (valpas) päätöksentekijä

Opiskelija on ennen pääsykokeeseen tuloa harkinnut tietoa muun alan ammasteista ja verrannut opettajan ammattia niihin tai verrannut joko kokemuksensa 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

Janisin ja Mannin mukaan ammatinvalinnan kaltaisiin päätöksiin liittyy usein ristiriitatilanne, jonka käsittelystä esitetään kolme erilaista tapaa. Esitetyissä tavoissa yhteisenä piirteenä on eri vaihtoehtoihin liittyvät vakavat henkilökohtaiset riskit ja menetysten mahdollisuudet (Perho 1982, 13).

1. Defensiivinen välttäminen tarkoittaa, että mikään aikaisemmin mainituista päätöksenteon seitsemästä vaihtoehdosta ei toteudu. Henkilö ei näe realistisia mahdollisuuksia päästä parempaan vaihtoehtoon kuin mitä aiottu valinta on. Päätöksentekoa lykätään ja vastuuta siitä siirretään. Valinnan myönteisiä seurauksia saatetaan myös liioitella ja kielteisiä torjua.
2. Kiihtyneessä päätöksenteossa mahdollisuudet hyvälle päätöksenteolle ovat olemassa. Kuitenkin ajanpuute on syynä siihen, että muita ratkaisuvaihtoehtoja ei arvioida.
3. Valppaassa päätöksenteossa kaikki Janisin ja Mannin esittämät kriteerit täyttyvät, jonka lisäksi
  - a) parhaana pidetty vaihtoehto ei ole ylivoimainen muihin vaihtoehtoihin nähden ja muutkin mahdolliset vaihtoehdot ovat toteutettavissa.
  - b) mahdolliset kielteiset seurauksen päätökseen liittyen toteutuvat heti päätöksenteon jälkeen.
  - c) päättäjälle tärkeät henkilöt arvostavat päätöstä ja
  - d) voidaan saada uutta tietoa ratkaisun eduista ja haitoista.

Janiksen ja Mannin (1977, 54–65) päätöksentekoteoreettisessa uranvalintamallissa nuori henkilö nähdään aktiivisena päätöksentekijänä. Kestävän ja onnistuneen päätöksen tehdäkseen nuoren on huolellisesti arvioitava, vertailtava ja analysoitava eri vaihtoehtoja. Lopulta hänen tulee arvioida eri ammattien ominaisuuksia ja saamansa informaation pohjalta valita itselleen parhaiten sopiva tulevaisuus. Jussila ja Laurila (1989, 16) tiivistävät onnistuneen ammatinvalinnan kriteerejä seuraavasti. Nuoret hankkivat uranvalintavaiheessa riittävästi informaatiota tulevasta ammatista ja pohtivat tarkasti omaa soveltuvuuttaan luokanopettajan tehtäviin. Lisäksi he ovat tiedostaneet omat voimavaransa ja kehittämiskohteensa tulevaa työtä ajatellen.

Heikkisen (1997) tapaustutkimuksen mukaan ammatinvalintapäätöksen valveutuneisuus antaa hyvän ennusteen koulutuksesta selviytymiselle. Myöhemmät tutkimukset ovat puolestaan esittäneet, että ammatinvalinta päätöksen laadukkuus ennustaisi myös tulevaisuudessa työssä viihtymistä (esim. Bamberg & Seppänen 1997.) Perhon (1982, 204; 225) mukaan luokanopettajan ammatti saattaisi erityisen hyvin sopia henkilöille, jotka perustelevat kiinnostustaan alalle kasvatustiinnostuksella. Ammatissa toimiessaan he ovat todennäköisesti myöhemmin tyytyväisempiä uravalintaansa kuin muilla perusteilla alalle hakeutuneet. Useiden tutkimusten (mm. Aittola & Aittola 1985, 34; Neygi & Komulainen 1993, 10–11) mukaan on joka tapauksessa varsin selvää, että opiskelualan valinta vaikuttaa hyvin ratkaisevasti opiskelijan myöhempään elämäntapaan.

#### 4.4 Luokanopettajaksi hakeutumisen motiivit

Luokanopettajaksi hakeutumisen motiiveja on tutkittu Suomessa jo 1970 -luvulta lähtien. Yleisimmät motiivit ovat maailman muuttumisesta huolimatta säilyttäneet asemansa, eikä huomattavia muutoksia opettajan stereotyyppissä näiltä osin olekaan ilmennyt. Tämän tutkimuksen kohderyhmän motiivit olivat myös hyvin lähellä seuraavaksi aikajärjestyksessä esiteltäviä, aikaisemmin saatuja tuloksia.

Viljanen (1992) tiivistää vuoden 1977 tutkimuksessaan uranvalinnan motiivit viideksi eri kokonaisuudeksi:

- opettajankoulutuksen ja opettajan ammatin taloudellinen turvallisuus

- opettajan ammatin sosiaalinen arvostus
- jatkokoulutukseen suuntautuminen
- soveltuvuus opettajan tehtäviin
- opettaja ideologisena vaikuttajana

Tutkimustuloksista voitiin tehdä se johtopäätös, että opettajan ammattiin hakeutumista ei voitu perustella satunnaisilla seikoilla, vaan motiivit liittyivät yksilön edellytysten ja opettajan ammatin vaatimusten välisen suhteen arvioimiseen.

Yksittäisistä motiiveista suosituimpina Viljanen esitti seuraavia:

- oppikoulussa muodostunut käsitys hyvistä ja huonoista opettajista
- opettajan tehtävän kokeminen sopivaksi
- opettajan viran kokeminen hyväksi lähtökohdaksi jatko-opiskelussa
- voimakas kiinnostus lapsen tiedollisen kehityksen seuraamiseen
- halu auttaa lapsia
- opettajan pitkät lomat
- hyvät mahdollisuudet toteuttaa itseään

(Viljanen 1992, 61–62.)

1980 -luvulla luokanopettajaksi opiskelevien uranvalintamotiiveihin ovat perehtyneet muun muassa Jussila ja Lauriala (1989). He toteuttivat seurantatutkimuksen, johon aineistoa kerättiin sekä opettajaksi opiskelun aikana että työhön sijoittumisen jälkeen. Opintojen aikana motiivit vaihtelevat jonkin verran. Työelämään sijoittumisvaiheessa työn ulkoiset tekijät, kuten työajat ja opettajien pitkät lomat, painottuvat jonkin verran enemmän, kuin opintojen alussa. Koulutuksen alkuvaiheessa opettajan ammatin turvallisuus miellettiin tärkeämpänä tekijänä kuin myöhäisemmässä vaiheessa. Tutkimuksen valossa uranvalinnan motiivit miellettiin kuitenkin suhteellisen pysyviksi. Suurin ero ilmeni omien opettajien vaikutuksen merkityksen arvioimisessa. Työelämässä oltaessa omien opettajien vaikutus nähtiin huomattavasti suurempana kuin opiskelun alkuvaiheessa. Usean eri mittauksen jälkeen työn kiinnostavimmiksi puoliksi erottuivat mielenkiinto lasten ja nuorten parissa työskentelyyn sekä mielenkiinto opetustyötä kohtaan. (Jussila & Lauriala 1989, 45–49.)

Krook (1992, 99–101) selvitti tutkimuksessaan vuonna 1991 opettajankoulutuslaitoksen pääsykokeisiin valittujen motiiveja uravalintaansa ja pyrkijöiden käsityksiä luokanopettajan ammatista. Vastaajista peräti 75 % piti opettajan työssä erittäin kiinnostavana asiana mahdollisuutta työskennellä lasten ja nuorten parissa. Myös työskentely aikuisten parissa oppilaiden lisäksi koettiin kiinnostavaksi. Houkuttelevaa oli myös se, että opettajan työssä ajateltiin voitavan käyttää omia kykyjä monipuolisesti hyväksi. Myös opettajan työn henkisiä puolia pidettiin tärkeinä.

Räisänen (1996, 61–63) esitti tutkimuksessaan luokanopettajakoulutukseen hakeutumisen tärkeimmiksi syiksi vastaavasti taloudellisesti turvattun ammatin saamisen, omien intressien ja harrastusten hyödyntämisen ammatissa, koulutuksen käytännöllisyyden ja opettajan ammattiin tutustumisen nuoruudessa vanhempien tai sukulaisten kautta. Henkilöt ovat hänen mukaansa tyytyväisiä valitsemaansa ammattiin, jos heillä oli ammatin vaatimuksia vastaavia intressejä ja kykyjä. Työtyytyväisyys voidaankin määritellä yksinkertaisesti työn kokemuksen indikaattorina (Räisänen 1996, 43).

Heinonen (1998) ennusti onnistuneesti oman tutkimuksensa perusteella, että vuosituhaten vaihteessa luokanopettajan ammattiin hakeutuvien uravalintamotiivit tulisivat muistuttamaan melkoisesti ammattiin 1980-luvulla hakeutuneiden motiiveja. Työn sisällön kiinnostavuus ja ammatin tarjoamat haasteet omille kyvyille tulisivat todennäköisesti edelleen painottumaan uranvalinnan perusteina. Myös kasvatustiinnostus tulisi todennäköisesti edelleen säilymään yhtenä keskeisemmistä luokanopettajan ammattiin hakeutumisen motiiveista. Sen sijaan lyhyisiin päiviin ja pitkiin lomiin liitettyjen etujen merkitys näyttäisi olevan vähenemässä 1980-lukuun verrattuna. Sukupuolten välisiä eroja ammatinvalintamotiivien suhteen Heinonen puolestaan luokitteli seuraavasti: Omien persoonallisuuden piirteiden sopivuutta ammattiin käyttää ensisijaisena perusteenaan 57,2 % pojista ja 43,0 % tytöistä. Positiivisen käsityksen luokanopettajan työstä oli ensisijaiseksi perusteekseen ilmoittanut 33,2 % pojista ja 45,2 % tytöistä. Kasvatustiinnostus ja halu vaikuttaa maailmaan oli ensisijaisena perusteena 11,8 % tytöistä ja 4,8 % pojista. Materiaaliset seikat olivat ensisijaisena perusteena 4,8 % pojista, eikä yhdelläkään tytöllä. (Heinonen 1998, 51, 69.)

Vuosituhanen vaihduttua aiheeseen perehtyivät ensimmäisten joukossa Erkkilä ja Piili (2001) sekä Väisänen (2001). Erkkilän ja Piilin tutkimuksen mukaan sisäiset motiivit ohjaavat opettajaopiskelijoiden ammatinvalintaa. He valitsevat opettajan ammatin sen mielenkiintoisuuden ja itsensä toteuttamismahdollisuuksien vuoksi. Tärkeimpinä yksittäisinä valintaperusteina nähtiin juuri luokanopettajan työn vaihtelevuus ja sen mielenkiintoisuus. Seuraavina tulivat tilaisuus kohdata ihmisiä ja työskennellä heidän parissaan sekä mielenkiintoinen ja itselle antoisa koulutus. Tilaisuus luovaan ja omaperäiseen työhön sekä työn tuomat mahdollisuudet päästä toteuttamaan itseään sijoittuivat myös viiden tärkeimmäksi koetun tekijän joukkoon. Kaikki suosituimmat valintaperusteet hakeutua koulutukseen olivat koulutuksesta tai työstä saatavia sisäisiä palkkioita korostavia. Sisäisten tekijöiden lisäksi saattavat tutkijoiden mukaan luokanopettajan ammatissa kuitenkin kiehtoa myös ulkoiset tekijät. Ulkoisista tekijöistä vapaa-ajan merkitys oli ylivoimaisesti suurin. Noin kolmannes vastanneista oli sitä mieltä, että vapaa-aika vaikutti hakeutumiseen melko tai erittäin paljon.

Pertti Väisänen (2001) tutkimuksessa kohderyhmänä oli Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa lastentarhanopettajiksi, luokanopettajiksi ja aineenopettajiksi opiskelevia ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijoita. Tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia syitä ja motiiveja tulevilla opettajilla on hakeutua opettajankoulutukseen ja opettajan uralle, miten uranvalintamotiivit ovat yhteydessä opiskeluorientaatioihin ja onko näissä motiiveissa eroja sukupuolen ja eri opettajankoulutusohjelmien välillä. Tulokset osoittivat, että tärkeimmät syyt hakeutua opettajankoulutukseen olivat jälleen varsin samankaltaisia kuin aiemmissakin kotimaisissa ja ulkomaisissa tutkimuksissa. Tärkeimpiä motiiveja olivat ihmissuhteisiin, altruistisiin asenteisiin ja luovuuteen liittyvät teemat. Kun motiivin tärkeys pisteytettiin 1–5 (1 = ei tärkeä, 5 = tärkeä), muodostui kymmenen kärki seuraavaksi:

1. Halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa	4.40
2. Mahdollisuus luovuuteen	4.31
3. Mahdollisuus hyödyntää lahjakkuutta	3.88
4. On paljon annettavaa lapsille	3.78

5. Halu olla roolimallina lapsille	3.77
6. Halu vaikuttaa lapsiin	3.65
7. Tyydytyksen saaminen opettamisesta	3.51
8. Mahdollisuus jatkokoulutukseen	3.51
9. Opettaminen askelmana muuhun ammattiin	3.38
10. Halu uudistaa koulutusta / koulua	3.31

Aikaisemmista tutkimuksista poiketen ”halu palvella yhteiskuntaa” -teeman painotus oli Väisäsen mukaan vähäisempää savonlinnalaisopiskelijoiden keskuudessa. Eroja havaittiin myös eri sukupuolten, vuosikurssien ja koulutusohjelmien välillä. Miesten painotus kohdistui naisia enemmän opettajan työn palkkioita ja työskentelyolosuhteita (esimerkiksi lomat ja työpäivät) kohtaan. Tulosten mukaan myös opiskeluorientaatiot ovat yhteydessä uranvalinnan syihin. Persoonallista kasvua ja taitoa painottavat opiskelijat olivat muita palvelusuuntautuneempia. Valinnastaan varmat henkilöt olivat muita kutsumussuuntautuneempia. (Väisänen 2001, 6–7, 36.)

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 5.1 Tutkimusongelma

Suomen suunnistusmaajoukkueisiin on jo kymmenien vuosien ajan kuulunut huomattavan monia luokanopettajia tai luokanopettajiksi opiskelevia. Tätä mielenkiintoista seikkaa on yleensä tyydytty selittämään luokanopettajan ammattiin liitettyillä ulkoisilla eduilla, joiden on nähty mahdollistavan suunnistuksen harrastamisen useimpia muita ansiotöitä paremmin. Tässä tutkimuksessa näillä luokanopettajan työn ulkoisilla eduilla tarkoitetaan oppilaista ja koulujen muusta henkilökunnasta riippumattomia työn mielekkyyttä lisääviä tekijöitä. Tällaisia ovat muun muassa pitkät kesään painottuvat lomat, suhteellisen lyhyet työpäivät ja -ajat sekä työn fyysinen keveys.

Opettajan säännöllinen työaika sijoittuu useimmiten arkipäiviin kello 8 ja 15 väliin, mikä sopii päivittäin harjoittelevalle huippu-urheilijalle huomattavasti aikaisempia aamuja sekä viikonloppu- tai vuorotyötä paremmin. Opetustyö on lisäksi fyysisesti kevyttä ja antaa mahdollisuuksia joustavienkin tuntisuunnitelmien tekemiseen. Tätä voitaisiin puolestaan pitää edellytyksenä urheilijan kovemmankin harjoitusohjelman toteuttamiselle. Koska suunnistuksen kilpailukausi kestää pääasiassa huhtikuusta lokakuuhun, olisi opettajalle kuuluva pitkä kesäloma suunnistuksen harrastajalle myös todella merkittävä etu. Kaiken kaikkiaan luokanopettajan työ voitaisiin siis nähdä, näiden ulkoisten etujensa vuoksi, varsin ihanteelliseksi vaihtoehdoksi kilpasuunnistusta harrastavalle.

Opetustyön on kuitenkin usein sanottu olevan myös kutsumustyötä, jossa palkka ei enää vastaa työn vaativuutta ja rasittavuutta. Opettajan työ jakaakin mielipiteitä rajusti ja vaikka opettajankoulutuslaitokset vuodesta toiseen ovat yksiä suosituimmista opiskelupaikoista, on opettajan työ todennäköisesti myös yhtä monille se viimeinen vaihtoehto. Vaikeaa olisi siis kuvitella, että pelkästään ulkoiset edut riittäisivät houkuttelemaan alalle, jos työtä ei muilla tavoin koettaisi mielekkääksi.

Edellä mainitun perusteella syntyikin aihetta pohtia, minkälainen käsitys huippusuunnistajilla on opettajan työstä. Mitä opettajuus ja suunnistaminen heille merkitsevät? Mikä on opettajuuden ja suunnistuksen keskinäinen suhde ja onko olemassa tekijöitä, jotka yhdistäisivät erityisesti luokanopettajuutta ja huippusuunnistusta myös muilla tavoin, kuin pelkästään ulkoisten etujen puolesta? Näiden kysymysten vastausten kautta lähdettiin tässä tutkimuksessa hakemaan vastausta myös varsinaiseen tutkimusongelmaan, joka kuului:

Miksi huomattavan moni maamme huippusuunnistajista hankkii itselleen luokanopettajan koulutuksen ja myös työskentelee alalla?

## 5.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusaihe ja siitä haluttavan tiedon luonne ratkaisevat, millaisilla tiedonhankintamenetelmillä tutkijan on mahdollista saada vastauksia asetettuun tutkimusongelmaan. Menetelmät puolestaan koostuvat niistä käytännöistä ja operaatioista, joiden avulla tutkija tuottaa havaintoja, sekä niistä säännöistä, joiden mukaan näitä havaintoja voi edelleen muokata ja tulkita niin, että voidaan arvioida niiden merkitystä johtolankoina (Alasuutari 1994, 72). Prosessin edetessä sekä tutkimusaihe että menetelmät voivat myös muuttua. Alasuutari (1994, 248) toteaa varsinkin laadullisen tutkimuksen olevan yksinkertaisesti luonteeltaan sellaista, että tutkimuksen lähtökohtia on tarkastettava useaan otteeseen. Tutkija voi tehdä suuriakin suunnanmuutoksia, mikäli työ sitä edellyttää. Jatkuvien uusien kysymysten asettaminen ja rajausten tekeminen johtaakin parhaimmillaan tutkittavan ilmiön syvempään ymmärtämiseen.

### 5.2.1 Laadullinen tapaustutkimus

Lähtökohtana kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen. Todellisuus puolestaan nähdään moninaisena, joten kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tuloksiksi voidaan kuitenkin saada vain ehdollisia selityksiä, jotka rajoittuvat aina johonkin aikaan tai paikaan. Objektiivisuuttakaan ei ole näin mahdollista saavuttaa perinteisessä mielessä, sillä tutkijan oma tulkinta ja saatu tieto kietoutuvat saumattomasti toisiinsa. (Hirsjärvi,



Remes & Sajavaara 2000, 152.) Soinisen (1997, 47) mukaan kvalitatiivisen metodin tunnuspiirteitä ovat esimerkiksi toimijan oma näkökulma, havaintojen luonnollisuus, kontrolloimattomuus ja tutkimuksessa ilmituleva tutkittavien subjektiivisuus. Alasuutari (1994, 75) puolestaan toteaa laadullisen aineiston ominaispiirteitä olevan materiaalin ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus.

Hirsjärvi kumppaneineen (2000, 155) on listannut keskeisiä kirjallisuudessa esitettyjä kvalitatiivisen tutkimuksen piirteitä seuraavasti:

1. Tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa ja aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa.
2. Tiedon keruun välineenä suositaan ihmistä. Tutkija luottaa enemmän omiin havaintoihinsa ja keskusteluihin tutkittaviensa kanssa kuin mittausvälineillä hankittavaan tietoon.
3. Käytetään induktiivista analyysia. Tutkijan pyrkimyksenä on paljastaa odottamattomia seikkoja.
4. Aineiston hankinnassa käytetään laadullisia metodeja. Tutkittavien näkökulman ja ”äänen” on tärkeää päästä esille.
5. Kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotantaa käyttäen.
6. Tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä.
7. Tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja aineistoa tulkitaan sen mukaan.

Tutkimus voidaan Hirsjärven ym. (2000, 123) mukaan luokitella tapaustutkimukseksi kun tietoa hankitaan yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevista tapauksista. Kiinnostuksen kohteena ovat usein prosessit, jossa yksittäistapauksia tutkitaan suhteessa ympäristöönsä. Aineistoa kerätään useita metodeja käyttämällä, esimerkiksi havainnoin, haastatteluin ja dokumentteja tutkien. Laadullinen tapaustutkimus on myös kuvailevaa. Kuvailemalla yksittäisiä tapauksia on mahdollista löytää piirteitä, jotka puolestaan kuvastavat ilmiötä yleisemmällä tasolla. Hirsjärvi ym. (2000, 169) toteavatkin ettei kvalitatiivisen tutkimuksen aineistosta tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen. Taustalla on kuitenkin aristoteelinen ajatus, että yksityisessä toistuu yleinen.

Pattonin (1990, 184) mukaan laadulliselle tutkimukselle ei ole tarkoin määritettyä ohjetta otannan koosta. Tutkimuksen tarkoituksenmukaisuus perustuu tapausten laatuun ja tietorikkauteen, ei niinkään otannan kokoon. Laadullisessa, tapauskohtaisessa tutkimuksessa tutkittavien määrä ei ole työn lopputuloksen kannalta ratkaiseva. Takala (1997, 199) varoittaaakin tutkijoita, jotka pyrkivät perustamaan laadullisen tutkimuksen merkittävyyden määrälliselle oletukselle uskoen yhä esim. suuremman määrän haastatteluja lisäävän työn tieteellisyyttä.

Tässä tutkimuksessa lähdettiin selvittämään syitä, miksi seitsemän huippusuunnistajaa on päätenyt luokanopettajaksi. Kun halutaan saada tapauskohtaista tietoa siitä, miksi näin on, ja aihetta lähestytään huippusuunnistajien omakohtaisten kokemusten kautta, on laadullisen tapaus tutkimuksen valinta menetelmäksi perusteltua. Paras aineisto ilmiön syvälliseen käsittelyyn saadaan puolestaan käyttämällä haastattelua aineistonkeruun välineenä.

### 5.2.2 Teemahaastattelu

Haastattelut jaetaan eri lajeihin sen mukaan, miten tarkasti kysymykset ja haastattelun eteneminen on etukäteen suunniteltu. Patton (1990, 280) jakaa haastattelut standardoituun avoimeen haastatteluun, teemahaastatteluun ja informaaliin keskusteluun. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 44–48) jakavat haastattelut samalla tavalla käyttäen nimityksiä: lomakehaastattelu, teemahaastattelu ja strukturoimaton eli avoin haastattelu.

Teemahaastattelua pidetään puolistrukturoituna haastattelumenetelmänä, joka eroaa strukturoidusta haastattelusta sen teemoittain etenevästä luonteesta johtuen. Kysymyksillä ei siis ole tarkkaa muotoa ja järjestystä vaan tarkoituksena on käsitellä valitut teemat tilanteeseen sopivalla tavalla. Haastattelun teema-alueet, eli aihepiirit on kuitenkin huolella etukäteen suunniteltu ja haastattelijan tehtävänä on pitää huoli siitä, että kaikki myös käydään haastateltavan kanssa läpi. Haastattelijalla on yleensä jonkinlainen tukilista käsiteltävistä asioista, eikä varsinaisia valmiita kysymyksiä. (Eskola & Suoranta 1998, 86.) Teemahaastattelun avulla on myös mahdollista saada tutkimustietoa, jota tutkija ei olisi mahdollisesti itse osannut ennakoida. Syrjälän ja Nummisen (1988, 100) mukaan teemahaastattelua tekevällä haastattelijalla on

teemojen puitteissa vapaus keksiä ja koetella kysymyksiä, jotka kuvaavat yksittäistä kohdettakin.

Mikäli tutkijan ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä ei ole riittävän yleisellä tasolla eikä toisaalta tarpeeksi jäsentynyt, voi pelkkä haastattelurunkokin muodostaa ongelmia. Epäonnistunut teemojen laadinta voi varsinaisessa haastattelutilanteessa aiheuttaa esimerkiksi vaikeuksia alkuun pääsemisessä tai pysäyttää luontevan keskustelun etenemisen. (Eskola & Suoranta, 1998, 87). Pattonin (1990, 289) mukaan haastattelun eteneminen eri lailla kunkin haastateltavan kohdalla tekee vastauksien vertailusta myös vaikeaa. Joka tapauksessa sovituille teemoille perustuva haastattelu takaa sen, että tutkittavilta saatava tieto on samoilta aihealueilta.

Haastattelu on todettu erinomaiseksi aineistonkeruumenetelmäksi tutkittaessa vähän kartoitettuja alueita. Sen edut tulevat esille, kun halutaan selventää vastauksia ja saada syvällisempää ja tarkempaa tietoa jo tiedostetuista asioista. Lisäksi haastattelu sopii tutkimukseen, jossa etukäteen vastauksien odotetaan olevan moniulotteisia. Robson (1995, 227) toteaaakin haastattelusta osuvasti: ”Kun tutkitaan ihmistä, miksi ei käytettäisi hyväksi sitä etua, että tutkittavat itse voivat kertoa itseään koskevia asioita?” Teemahaastattelu puolestaan sopii haastattelun muodoksi hyvin, kun halutaan selvittää yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48).

Haastattelutilanne on vuorovaikutusta, jota määrittävät haastattelun tavoitteellisuudesta aiheutuvat tekijät. Haastattelu on ennalta suunniteltu, tutkijan intresseihin perustuva tutkijan ohjaama tilanne (Eskola & Suoranta 1998, 86). Luottamuksen taso määrää kuinka rohkeasti ja omana itsenään tutkittava tilanteeseen suhtautuu. Esimerkiksi suoriutumispaine saattaa aiheuttaa sen, että tutkittava vastaa kysymyksiin yleisesti hyväksyttävällä tavalla. Haastattelijan tuttuus on puolestaan nähty haastatteluun valmistautumista ja haastattelutilannetta helpottavaksi tekijäksi (Kämäräinen & Rainerma 2000, 42). Haastattelun avulla voidaan parhaimmillaan myös päästä tilanteeseen, jossa tutkijan ja tutkittavan välinen ainutkertainen kielellinen vuorovaikutus johtaa huomattavasti monipuolisempaan ja sisällöltään rikkaampaan aineistoon kuin mitä se esimerkiksi kyselylomakkeen avulla kerättynä olisi (Hirsjärvi ym. 2000, 192).

Tässä tutkimuksessa teemahaastattelun valinta aineistonkeruu menetelmäksi perustui tutkittavan aiheen moniulotteisuuteen. Huippusuunnistajien motiivit luokanopettajuutta kohtaan kun saattoivat olla minkälaisia tahansa. Koska jokaisella tutkittavalla on omalaatuinen kokemustaustansa, saatiin seitsemää huippusuunnistajaa haastatteleamalla myös seitsemän tutkimusaineistoa. Vastauksista haluttiin saada myös mahdollisimman runsaita, mikä tuskin olisi onnistunut, jos valituilta olisi pyydetty vain aiheeseen liittyviä kirjoitelmia. Metodin hyvänä puolena pidettiin lisäksi tutkijan kontaktia tutkittaviin, sillä näin varmistettiin, että kysymykset myös ymmärrettiin mahdollisimman oikein. Sopimalla ja suorittamalla haastattelut sekä litterointi itse saatiin kokoon tarvittava aineisto myös aikataulun mukaisesti ilman, että olisi mahdollisesti jouduttu odottelemaan lähetettyjä kyselyjä.

### 5.3 Aineiston hankinta ja analysointi

Tämä tutkimus sai varsinaisesti alkunsa syksyllä 2005, jolloin tutkimusaihe viimein kirkastui mielessäni. Varsinaisen tutkimusongelman, sen ratkaisuun käytettävän menetelmän sekä pohjaa antavan teoriataustan selvittyä tuli seuraavaksi eteen aineiston kerääminen. Haastateltavat valitsin harkinnanvaraisesti, koska tilastollinen otantamenetelmä ei kvalitatiivisessa tutkimuksessa ole tarkoituksenmukainen (Hirsjärvi ym. 2000, 155). Omasta suunnistustaustastani johtuen haastateltavien kohdehenkilöiden valinta sujui myös ilman erillistä taustatutkimusta, sillä heidän ammattinsa/opiskelupaikkansa sekä suunnistussaavutuksensa olivat jo tiedossani. Mahdollisia haastateltavia lähestyin vielä saman syksyn aikana henkilökohtaisesti eri suunnistustapahtumissa, joissa he alustavasti lupautuivat haastatteluun ja antoivat yhteystietonsa.

Haastateltavien määrän rajasin lopulta seitsemään, jonka katsoin olevan tämän tyyliässä tutkimuksessa riittävä. Tutkimuksen tarkoituksenmukaisuus perustuikin tapausten laatuun ja tietorikkauteen, ei niinkään otannan kokoon (Patton 1990, 184). Tutkittavien valinnassa kiinnitin huomiota saatavan aineiston monipuolisuuteen ja laajuuteen. Kohderyhmästä pyrin saamaan mahdollisimman heterogeenisen, valitsemalla sekä miehiä että naisia, työssä olevia ja opiskelijoita sekä eri opettajankoulutuslaitoksista valmistuneita/opiskelevia. Jotta saadut tulokset vastaisivat mahdollisimman hyvin tämän päivän tilannetta, valitsin haastateltaviksi

kuitenkin vain henkilöitä, jotka olivat kuuluneet Suomen suunnistusliiton alle 20-vuotiaiden tai aikuisten maajoukkueeseen sekä opiskelleet opettajiksi viimeisen kymmenen vuoden sisällä. Kaikki tässä tutkimuksessa haastatellut suunnistajat olivat lisäksi sijoittuneet vähintään kolmen joukkoon alle 20-vuotiaiden MM- tai aikuisten SM-kilpailuissa.

Haastateltaviksi valittuihin otin uudelleen yhteyttä alkukesästä 2006 ja haastattelut sovimme kesä–heinäkuulle. Osan haastatteluista tein haastateltavien kotona, osan Kuhmossa suunnistuksen MM-katsastusten yhteydessä. Nauhoitin ja litteroin haastattelut välittömästi. Haastattelujen kestot vaihtelivat noin 25–30 minuutin välillä. Teemahaastattelun runko löytyy liitteestä 1.

Saadusta aineistosta alkoi selvitä varsin nopeasti, ettei luokanopettajuuden kiinnostavuutta huippusuunnistajien keskuudessa pystyttäisi selittämään pelkästään työn ulkoisilla eduilla. Koska yhteys suunnistamisen ja opettamisen välillä kuitenkin oli huomattavissa, päädyin hankkimaan asiasta vielä lisätietoa kahden sähköpostilla lähetetyn lisäkysymyksen avulla (Liite 2). Jotta tutkittavat eivät olisi itse miettineet kysymykseen 2 liittyvää asiayhteyttä ja vastauksista saataisiin mahdollisimman luotettavia, saivat he toisesta kysymyksestä vain version 2a tai 2b.

Useiden tutkijoiden mukaan aineistoa olisi hyvä hankkia monella eri tavalla, kun kyseessä on tutkittavien ajattelu. Eri menetelmien yhdistämisen, jota kutsutaan triangulaatioksi, nähdään myös lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 38–40; Syrjänen, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 141.) Denzin (1970) on jaotellut triangulaation neljään erilaiseen tyyppiin: metodiseen triangulaatioon, tutkijatriangulaatioon, teoreettiseen triangulaatioon ja aineistotriangulaatioon. Tämän tutkimuksemme kohdalla voitaneen hyvin varovasti viitata aineistotriangulaatioon, koska samoja tutkimusongelmia selvitettiin kahden erilaisen aineistonkeruumenetelmän avulla. (Hirsjärvi ym. 2000, 215.)

Haastattelumateriaali alkoi tulla tutuksi jo litterointivaiheessa ja sen analysoinnin aloitin jo ensimmäisen haastattelun valmistuttua. Kun aineisto on kerätty, tulisikin analyysin ryhtyä heti, koska tuoreeltaan aineisto vielä inspiroi tutkijaa ja sitä voidaan tarvittaessa helposti täydentää ja syventää (Hirsjärvi ym. 2000, 209). Tuoreista

aineistoista lähdin ensimmäiseksi etsimään ulkoisten etujen merkityksiin liittyviä vihjeitä. Jo parin haastattelun jälkeen alkoi samalla selvitä, että joutuisin laajentamaan kysymysasetteluani muidenkin teemojen kuten esimerkiksi yksilöllisten ominaisuuksien suuntaan. Koko aineiston litteroinnin jälkeen lähdin vielä teemoittelemaan siitä tehtyjä poimintoja eri aihepiirien mukaan. Samaan teemaan liittyneet vastaukset kokosin yhteen jonka jälkeen pohdin kyseisen teeman merkityksellisyyttä tutkimusongelman kannalta. Teemoittelulla tarkoitetaan sitä, että analyysivaiheessa tarkastellaan sellaisia aineistosta nousevia piirteitä, jotka ovat yhteisiä usealle haastateltavalle. Ne saattavat pohjautua jo valmiisiin teemahaastattelun teemoihin ja odotettavaa onkin, että ainakin lähtöteemat nousevat esiin. Tavallisesti esiin tulee muitakin teemoja, jotka ovat usein lähtöteemoja mielenkiintoisempia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 173).

## 6 HUIPPUSUUNNISTAJILLA EDELLYTYKSET OPETTAJIKSI

### 6.1 Huippusuunnistajien ajatuksia opettajuudesta

#### 6.1.1 Luokanopettajan työnkuva

Vuosien saatossa tapahtunut opettajan työnkuvan muuttuminen oli myös huippusuunnistajien keskuudessa tiedostettu asia. Haastatellut kuvailivat työn olevan tänä päivänä ensisijaisesti lasten kanssa toimimista. Lasten kehityksen tukeminen ja arkipäiväinen kasvattaminen mainittiin useaan kertaan oppikirjojen sisältöjen opettamista keskeisemmiksi osa-alueiksi.

*”Kyllä mä sen näkisin niin, että ihan ensimmäisenä se on kuitenkin sitä kasvattamista, niitten lasten elämässä mukana olemista. Ehkä ne tiedolliset tavoitteet ei ainakaan mun mielestä oo niin tärkeitä. Enemmänkin se just, että kasvetaan ihmisenä siellä koulussa. Totta kai eri aineet ja niitten tavoitteet on myöskin tärkeitä. Enemmän se kuitenkin on sitä kasvattamista, varsinkin ala-asteella ja kodinkin kanssa yhteistyön tekemistä siinä kasvatuksessa.”*

*”Mä koen sen sillai, että se on enimmäkseen toimimista lasten kanssa ja lasten kehityksen tukemista ja sitä, et opetetaan uusia asioita ja keskustellaan niiden kanssa semmosista asioista, mitkä niitä sattuu sillä hetkellä ja sen ikäsenä kiinnostamaan.”*

*”Nykypäivänä mä koen, että se on muuttunut aika paljon jopa niistä ajoista kun itse on ollut koulussa, eli viimeisen 15 vuoden aikana. Se on ehkä enemmän sellasta kokonaisvaltaista kasvattamista jo, ja aika haastavaa jo sen takia, että on tullut paljon enemmän kaikkee. - - Sanotaan, että muuttujia rupee olemaan ehkä enemmän ja opettajan työ on monipuolisempaa kuin mitä se on ollut mun mielestä aikaisemmin.”*

Opettajan työn on todettu muuttuneen myös entistä vaativammaksi. Opettajan vastuulla on entistä enemmän uusia tehtäviä: oppilaille tehdään henkilökohtaisia

opetussuunnitelmia, vanhempien kanssa on tehtävä yhteistyötä, oppilasarviointi ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat vaativat osansa opettajan työpanoksesta. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 133.) Myös työn haasteet olivat haastatelluille tuttuja.

*”No, aika vaativaa - - Stressinsietokyky pitää olla aika hyvä. Se on iso stressi. Pitkää pinnaa ja loputonta työmaata, eli aika samoja asioita vuodesta toiseen. Tavallaan myös itelle loputon kehittymisen paikka. Aina voi tehdä asiat paremmin ja toisaalta taas se epävarmuus tulee siinä, vaikka kokee tekevänsä paremmin, se ei silti onnistu.”*

*”Paikoin aika haastavaa ja saattaa olla jopa raskastakin. - - No, nää käytöshäiriöt ja muut mitkä tekee siitä semmosen.”*

*”Alkuun se on varmasti rankkaakin koska tulee niin paljon uusia asioita, mitä ei opeteta koulussa, se lasten kunnolla kohtaaminen ja kaikki se opetus ja lasten asiat ja ongelmat ja kotiin yhteydessä olemiset tulee niinku kerralla vastaan, mitkä sun pitää heti opetella.”*

Haastateltujen käsitys opettajan työstä vaikuttaakin olevan varsin realistinen. Räisänen (1996, 48) tiivistääkin luokanopettajan työn olevan niin monipuolisia taitoja ja valmiuksia vaativa tehtävä, ettei työtä esimerkiksi voi suunnitella niin hyvin, ettei sitä voisi tehdä vielä paremmin. Opettajan työ voidaan nähdä äärettömänä kokonaisuutena, jota pystyy paisuttamaan loputtomasti. Työkentän monipuolisuus aiheuttaa myös ongelmien moninaisuuden.

Haasteellisuudestaan huolimatta ja osittain myös sen johdosta työtä kuvailtiin kuitenkin myös hyvin antoisaksi ja monipuoliseksi. Koska opettajan tulee toimia yhteistyössä niin lasten, vanhempien kuin muidenkin opettajien kanssa, koettiin työ myös erittäin sosiaaliseksi. Opettajalla nähtiin olevan myös suuri vapaus toteuttaa itseään ja opetustaan, mikä kertoo osaltaan myös haastateltujen taipumuksista Scheinin ura-ankkuriteorian *autonomia / riippumattomuus -ankkuriin*.

*”Se on tosi monipuolista. Sulla on hyvät mahdollisuudet päättää ite miten sä haluat työpäiväs viettää ja sen opetuksen toteuttaa. Ja onhan se ihan mukavaa kun*



*ympärillä tapahtuu jotain koko aika, eikä tartte esim istua yksin koko päivää jonku koneen ääressä.”*

*”Kyllä se tietysti, että mikään päivä ei oo samanlainen ku toinen. - - Vaikka tietysti opettaa vuodesta toiseen niitä samoja aineita ja asioita mutta se ei kuitenkaan oo vain ja ainoastaan jonkun yhden aineen opettamista tai aina sen saman paperityön tekemistä. Ne on kuitenkin eläviä ihmisiä ja otuksia ne lapset joiden kanssa siellä sit touhutaan. Sitä kautta mä luulisin, että sieltä se anti ja toisaalta myös se haaste sitten tulee.”*

*”Se on haastavaa, sosiaalista ja antoisaa, eikä siinä toisaalta oo mitään sellaista varsinaista tulosvastuutakaan.”*

#### 6.1.2 Opettajuuden kiinnostavuus ja anti

Tässä luvussa tarkastellaan lähemmin luokanopettajan työn positiivisiksi koettuja puolia ja lähestytään varsinaista tutkimusongelmaa, miksi huippusuunnistajat ovat valinneet luokanopettajan ammatin. Haastatellut ilmoittivat hakeutuneensa luokanopettajan koulutukseen pääasiassa samoista syistä kuin muutkin opiskelijat. Työn anniksi ja haasteiksi he kokivat myös samoja asioita kuin muissa tutkimuksissa haastatellut kollegansa. Opettajina huippusuunnistajat vaikuttivatkin poikkeavan varsin vähän muista kollegoistaan.

Haastattelun alussa käsiteltiin teemaa, joka koski opettajakoulutukseen hakeutumista. Keskustelun etenemisen mukaan asiaa pyydettiin pohtimaan myös tarkentavien lisäkysymysten avulla. Haastateltujen kiinnostus luokanopettajuutta kohtaan oli herännyt varsin eri teitä ja eri aikoina. Aikaisin päätös tulevasta ammatista syntyi jo lapsuudessa. Suurin osa haastatelluista löysi ammatin pariin suoraan lukion jälkeen ja yksi innostui alasta opiskeltuaan ensin kaksi vuotta aineenopettajaksi. Scheinin (1985) teorian mukaan uravalinnat ovat usein etukäteen hyvin pitkälle määräytyneitä, mistä johtuu, että niiden kautta heijastuukin monenlaisia tietoisia ja tiedostamattomia tarpeita ja yllykkeitä. Lopulta ratkaisevaa kuitenkin on, että valinnat ovat sopusoinnussa yksilön todellisten arvostusten kanssa.

*”Lukion jälkeen mä lähin opiskeleen kieliä ensin, mutta sit alko tuntuu vähän ykstoikkoselta se opiskelu, et sit rupes ajatteleen, et kaipais vähän enemmän monipuolisuutta. Sitten hain tosiaan sinne luokanopettajankoulutukseen ja siellä kyllä sit totesin, että nyt on sen tyylisiä ihmisiä ympärillä, että koki olevansa tietyllä tavalla kotonaan.”*

*”Varmaankin lukion viimeisellä luokalla. Yritin miettiä mikä musta tulee isona. - - Siinä vaiheessa mielti sitä, että mikä ammatti sopis suunnistuksen kanssa yhteen.”*

*”No mä olen päättänyt ryhtyä luokanopettajaks jo ihan pienenä tyttönä ala-asteella, - - mut sit siinä lukion loppupuolella se vaan tuntu oikeelta se luokanopettajan homma.”*

Tutuksi opettajan ammatti oli jokaiselle tullut jo toki omilta oppilasajoilta, mutta lisätietoa tästä vaihtoehdosta oli varsin moni saanut suunnistavilta opettajatutuiltaan. Lisäksi kahden haastatellun vanhemmista toinen oli opettaja. Useiden suomalaisten tutkimusten mukaan juuri positiiviset kokemukset omista opettajista tai opettajasukulaisista ja -tuttavista ovat olleet myös eräitä opettajaksi hakeutumisen motiiveja (mm. Jussila 1976, Viljanen 1977). Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastateltavat olivat myös työskennelleet kouluissa sijaisina tai kouluavustajina ennen opiskelupaikkansa saamista.

*”Mun äiti on liikunnanopettaja ja sisko on liikunnanopettaja kanssa, - - ja kaikki tuttavatkin on ollut opettajia.”*

*”Kun isä on ollut opettaja, ja on vähän nähny sitä, mitä se homma todellisuudessa on, ja ehkä vähän sitä kautta tullu siihen semmoinen kiinnostus, että se vois olla ihan mukavaa puuhaa. Mä epäilen, että se on yks syy minkä takia tää tuntu sellaselta turvalliselta valinnalta.”*

*”Valmentaja sai käännettyä pään, että älä lähde sinne, vaan ootko miettinyt opettajan ammattia.”*

*”Ehkä tämmönen luontanen taipumus. Toisaalta ympärillä ehkä sit urheilututuissa on ollu paljon luokanopettajia ja tuntuu, että luonne on ollut hyvin lähellä heitä monella tavalla.”*

Viisi haastatelluista arveli erityisesti työstä saadun positiivisen palautteen vaikuttaneen siihen, että luokanopettajuus alkoi jossain vaiheessa tuntua muita vaihtoehtoja omimmalta. Yhtä tärkeäksi koettiin myös omat tuntemukset siitä, että hallitsi tekemänsä työn hyvin.

*”Ehkä se on ollut sellainen helppo valinta. Oon aina ohjannut kaikenlaista ja saanu hyvää palautetta siitä.”*

*”Niin, ja ehkä sitten mä epäilen, että jossain vaiheessa lukiossa on kannustettu. Mä tein kuitenkin jotain sijaisuuksia heti lukion jälkeen, niin mä epäilen, että sieltä on tullut sitten kannustusta siihen suuntaan, et sultahan sujuu tää homma ihan hyvin.”*

*”Kyllä mä oon niinku sen huomannut, et mun mielestä mut on siihen tehty. Mä osaan opettaa ja mä oon saanut hyvää palautetta sekä lapsilta ja vanhemmilta ja kollegoilta.”*

Vaikka jokainen haastatelluista kertoikin jossain vaiheessa pohtineensa myös muita ammatteja, ei varteenotettavia kilpailevia vaihtoehtoja kuitenkaan ollut ilmennyt. Päätöksen tehtyään kaikki olivat hakeneet enää ainoastaan okl:een. Neljä haastatelluista sai lopulta opiskelupaikan ensimmäisellä yrittämällään, kaksi toisella ja yksi kolmannella kerralla. Syiksi valitsematta jäämiseen mainittiin pääasiassa liian alhaiset lähtöpisteet sekä huono valmistautuminen pääsykokeen kirjallisiin osioihin. Opettajankoulutuslaitosten valintamenetelmät ovatkin luonteeltaan sellaisia, että monet hakijoista joutuvat pyrkimään 2–3 kertaa tai useammin saavuttaakseen opiskelupaikan. Hylätyksi tulemisen jälkeen hakija joutuu pohtimaan uudelleen ammatinvalintaan liittyviä kysymyksiä. Toiset ratkaisevat tilanteen pyrkimällä uudestaan, toiset kohdistavat ammattitaitoivensa uuteen vaihtoehtoon. (Räihä 1999, 24.) Tässä tutkimuksessa haastateltujen suunnistajien valinta pyrkiä vain ja ainoastaan okl:een kertoo paitsi rohkeudesta ja päättäväisyydestä myös sitä, että kyseessä on ollut varsin tietoinen ratkaisu. Tämän perusteella heitä voitaneenkin

pitää Karin (1996) määrittelemänä valppaina, hyvinä päätöksentekijöinä, jotka ovat hankkineet tarvitsemansa informaation ja punninneet ratkaisunsa kielteiset ja myönteiset seuraukset.

*”Joo, en mä ees hakenut mihinkään muuhun siin samaan aikaan. Kyl mä liikuntatieteellisen pääsykokeis oon käyny kaks kertaa mut mä ehkä kävin niis mielenkiinnost vaan. - - En mä ees aatellu, et mä en pääsis.”*

*”Kerran mä hain sitä ennen, mutta että täytyy myöntää, että mä en silloin viel kauheen tosissani niitä lukenu kuitenkaan niitä kirjoja. - - Enköhän mä sinne ois sitten hakenut varmaan kerran vielä ja tota tehnyt sen verran enemmän töitä.”*

Yhtä lukuun ottamatta haastatellut myös kertoivat epäröineensä valintaansa jossain opintojensa vaiheessa. Pääasiallisia syitä epäröintiin olivat aiheuttaneet opintojen joustamattomuus sekä eri syistä raskaiksi muodostuneet työjaksot kuten sijaisuudet ja opetusharjoittelut. Pidempään töitä tehneet olivat kuitenkin sitä mieltä, ettei katumiseen tällä hetkellä enää ollut aihetta. Viisi haastatelluista oli myös täysin varma, että tekisi edelleen saman valinnan. Toistaiseksi kuitenkin jokainen haastatelluista oli myös aikeissa jatkaa valitsemallaan alalla.

*”Kyllä tietysti maailman menoa seuratessa ja opetusharjoittelua tehdessä joskus tuli sellanen tunne, että en tiedä onko sittenkään meikäläisen ala. Mutta en nyt valmistumisen jälkeen ole sillä tavalla kyllä katunut missään vaiheessa vakavissani.”*

*”Kun mä menin aina vuodeks töihin, kyl mä silloin aina vähän katusin, että tavallaan on ammatti, missä ei voi kauheesti edetä ja aina ei ollu kauheen hyvä henki opettajan huoneessa. Missä mä nyt oon, niin en esimerkiks kadu enää yhtään. Mä oon tosi tyytyväinen, et mä oon töissä opettajana.”*

*”Ainoo mikä silloin opiskeluaikana kadutti oli se, että valitsi semmoisen opiskelupaikan, missä joutu tekemään gradun ja kaikki semmoset, mitkä mua ei yhtään kiinnostanut siinä vaiheessa.”*

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. Kysyttäessä tunsivatko haastatellut jonkinlaista kutsumusta opetustyöhön, totesi neljä heistä jotain sen tapaista syntyneen vähitellen opiskelun ja työn myötä. Kutsumuksen tunnetta kuvailtiin muun muassa tarpeeksi päästä vaikuttamaan tulevaisuuteen lasten kasvattamisen kautta, vahvaa tunnetta siitä, että on oikealla alalla ja kasvatuksellisten ajatusten syventymisenä. Edellä mainitut tekijät viittaavat myös vahvasti Scheinin (1985) teorian *palvelu / omistautuminen -ankkuriin*, jossa taustalla vaikuttaa tavoite tehdä jotain arvokasta tai merkityksellistä. Kolme haastatelluista näki edelleen muiden syiden, kuten esimerkiksi ulkoisten etujen, painavan uran valinnassa ja sillä pysymisessä niin sanottua kutsumusta enemmän.

*”Mä en tiedä. Kyllähän aina sanotaan, että palkkauksen puolesta toi opettaja on kutsumusammatti. Ehkä vois nyky maailman meno seurata, et lapset muuttuu ja valitettavasti aikuisetkin muuttuu siihen suuntaan, et joskus niinku huolestuu oikein. Opiskeluaikana ehkä vielä enemmän semmosen niinku näki konkreettisemmin mitä siellä koulussa on. Niin vähän ehkä teki mieli, että itse pääsis vaikuttaa siihen mitä niistä tulevaisuudes tulee niistä mukuloista.”*

*”Ei mitään semmoista yht’äkkistä heräämistä ole tapahtunut. Mä ehkä ennemminkin koen, että se tapahtuu sillai pitkällä aikavälillä.”*

*”No en, esimerkiksi siinä vaiheessa kun mä oo hakeutunut opiskelemaan niin ei oo ollut mitään sellaista, että tää on niinku ainut mahdollisuus ja se mun juttu. Mutta silloin kun mä tein niitä muita hommia, niin siinä vaiheessa mä tajusin, että se opettajan homma oli kuitenkin se mun juttu.”*

*”Joo, ehkä se voi olla. Enemmän oon nyt niinku ruvennut asioita ajattelemaan siltä kannalta. Kyllä varmaankin. On tullu lisää semmosta. Ennen ehkä ajatteli enemmän vaan niitä tiedollisia juttuja, tiedollisia tavoitteita. Enemmän on nyt sit tullu sitä*

*kasvatusnäkemystä ja semmosta mukaan siihen opintojen ja sitten myöskin niiden sijaisuuksien myötä.”*

Ihmiset pyrkivät hakeutumaan työympäristöihin ja ammatteihin, joissa he voivat käyttää kykyjään ja taitojaan, ilmentää arvojaan ja asenteitaan samoin kuin ottaa ratkaistavakseen heitä kiinnostavia ongelmia ja päästä haluamiinsa rooleihin. Toisaalta he haluavat välttää työympäristöjä ja ammatteja, joissa mainitut odotukset eivät toteudu. Kyseisten asioiden arvostaminen voidaan liittää myös läheisesti sekä Superin (1957) että Rosenbergin (1957) teorioihin, joissa uravalintapäätökseen merkittävästi vaikuttaa yksilön tarve toteuttaa itseään ja halujaan. Kaikki edellä mainitut seikat ovat myös poimittavissa haastateltujen vastauksista.

Taylor (1988) esittää mielenkiintoisen ajatuksen opetusalan kiinnostavuudesta. 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.) Vaikkei Taylorin näkemys saisikaan laajaa kannatusta, löytyi tämän tutkimuksen aineistosta useamman haastateltavan kohdalta myös viitteitä tähän suuntaan.

*”Lähinnä vaan se, että kun ei niin toi tekninen puoli oo kiinnostanut - - oon mielummin sosiaalinen.”*

*” Oikeastaan mä alusta asti hain vain ja ainoastaa opettajaks, koska insinööriks musta ei ole. - - Jos mä en suunnistais, mä tietäisin kyllä tarkalleen missä mä pyrkisin eteenpäin elämässäni. Eli tää musiikki ja esiintymispuoli kaikessa muodossaan.”*

*”Siihen maailman aikaan mä hain opiskelemaan filosofiaa ja journalistiikkaa ja sit teatterin tekeminen on mulla kans ollu pitkään mielessä.”*

Hyvin ratkaiseva tekijä valitulla alalla pysymiseen on se kuinka mielekkääksi työ koetaan. Tämä luonnollisesti on työstä saatavien negatiivisten ja positiivisten kokemusten summa. Tässä tutkimuksessa ylivoimaisesti parhaimmaksi palkkioksi

tehdystä työstä koettiin lasten kehittymisen sekä oppimisen riemun seuraaminen. Tapahtumaan liittyi oleellisesti samalla myös tunne oman työn onnistumisesta. Työpäivien monipuolisuus ja tapahtumarikkaus koettiin myös merkittäviksi tekijöiksi työn mielekkyyden kannalta. Mainituksi tulivat lisäksi työn tarjoama haaste, tunne arvokkaan työn tekemisestä sekä lapsilta saatu ihailu ja luottamus. Työn ”palkkioiksi” koetut asiat kertovat omalta osaltaan myös haastateltujen yhteyksistä Scheinin (1985) teorian *palvelu / omistautuminen -ankkuriin*. Luokanopettajan työn luontaisetuina tulevia pitkää lomaa ja lyhyitä työpäiviä pidettiin tärkeänä lisänä, mutta kukaan ei kuitenkaan kokenut niiden olevan ratkaisevassa asemassa.

*”Mun mielest se on yks parhaimpia puolia siinä kun sä näet kun ne lapset kehittyä ja joku saa sen Ahaa -elämyksen, ja yhtäkkiä kasvoille levii se ilme, et nyt mä tajusin. Ja vaikkei joka päivä tapahdukaan mitään suuria juttuja, siel kuitenkin pieniä asioita tapahtuu joka päivä. Ja sitten yleisesti lasten kanssa on vaan mun mielestä antoisaa tehdä hommia.*

*”Just se, että saa tehdä niiden lasten kanssa töitä. - - Kyl sitä saa esimerkiks päivittäin niin sanotusti niitä kiksejä siitä, että huomaa, että tulee lasten kanssa hyvin toimeen ja ne oppii luottamaan semmosiin asioihin, mitä ite puhuu ja sitten ne luottavat myös ja tulevat puhumaan semmosia asioita, mitkä ei välttämättä liity siihen oppimistapahtumaan. - - Kyllä se on aika palkitsevaa puuhaa vaikka periaatteessa päivät, jos niinku jos katselee kaukaa, muistuttaa toisiaan niin silti jokainen päivä on hyvin erilainen.”*

*”Kyllä se on just sitä, että pääsee niinku näkemään sitä lapsen kehittymistä ja kasvamista siellä koulussa ja sitten myöskin niitä sellasia oppimiskokemuksia ja riemastumisia siitä. Kyllä se niinku tuntuu tosi hienolta kun on nähnyt vaivaa sen eteen, että on niinku suunnitellu jonkun jutun, ja miten sen sitten sais menemään lapsille perille, ja sitten tosiaan huomaa kuinka ne oppii.”*

*”Vaikka se on tavallaan samanlaista, niin silti se on erilaista ja palkitsevaa. Sanoin, ettei nää tuloksia, mutta kylhän toisaalta näkee niitä tuloksia - - että saa sen luokan*

*menemään eteenpäin ja saa jatkuvasti palautetta ja joutuu kokoajan kehittämään itteään ja myös sitä luokkayhteisöä.”*

Perhon (1982, 1987) mukaan opettajien uravalinnan perusteissa korostuivat työn sisällöllinen kiinnostavuus ja ammatin tarjoamat haasteet omille kyvyille ja taidoille. Tärkeänä pidettiin myös perinteisesti opetustyöhön liitettyjen lyhyiden työpäivien ja pitkien lomien etuja. Luokanopettajakoulutukseen haettaessa opiskelun monipuolisuus kiehtoi ja esimerkiksi omien harrastusten jatkaminen opiskelun ohessa oli mahdollista. Edellä mainitut perusteet ovat yhtäläisiä myös tämän tutkimuksen tulosten kanssa ja yhdistävät haastatellut lisäksi Rosenbergin (1957) teorian *itseilmaisun orientaatioperustaan*.

Tässä tutkimuksessa haastatelluilta tiedusteltiin, minkälainen merkitys suunnistuksen harrastamisella heidän mielestään oli opettajaksi hakeutumiseen. Kuvitteellinen kysymys, olisivatko haastateltavat luokanopettajia, jos eivät harrastaisi kilpasuunnistusta, osoittautui vaikeaksi vastattavaksi. Ainoastaan kaksi haastatelluista piti lopulta todennäköisempänä sitä, että ammatinvalinta olisi siinä tapauksessa suuntautunut enemmän muiden arvojen kuten palkan tai aseman mukaan. Osa myöntävästi vastanneista uskoi myös, että ilman suunnistusta tämän, oikealta vaikuttavan, alan löytäminen olisi vain saattanut kestää kauemmin.

*”Mä luulisin, et se tietyissä tilanteissa ois jopa vahvistanut sitä mun uravalintaani, koska jos mä en suunnistais, mä tietäisin kyllä tarkalleen missä mä pyrkisin eteenpäin elämässäni. - - Mä luulisin, että opettajantyö tukis yhtäläillä sitäkin samalla tavalla.”*

*”Joo. Luulen, koska veikkaisin, että oisin partiotoiminnassa tai jossain muussa sosiaalisessa hommassa mukana. Tuntuu, että luonne on semmonen, että helposti oon aina järjestämässä kaikenlaista ja ohjaamassa kaikenlaista.”*

*”Kyl mä melkein luulen, että musta ois tullut, koska se on kuitenkin ollut niin vahvana ihan pienestä asti, että musta tulee opettaja.”*



*”Melkein vastaisin siihen, että jos en urheilis niin ehkä, koska mul ei sitä kutsumusta kuitenkaan tohon ammattiin ole ollut, oisin ajautunut tai hakeutunut johonkin toiseen ammattiin.”*

*”Vaikee sanoo. Mä oisin saattanu kyllä lähtenyt tyydyttään mun kunnianhimoa sitten jollain muulla tavalla, esimerkiks työn kautta, jolloin mä oisin kyllä sitten jollain muulla alalla.”*

Toinen kuvitteellinen kysymys opettajuuden ja suunnistuksen suhteesta kuului:

Olisitko hakeutunut alalle jos opettajuus tai opettajaksi opiskelu olisi merkittävästi häirinyt suunnistusta? Kuusi haastatelluista piti suunnistusta ehdottomasti opettamista tärkeämpänä ja ainoastaan yksi ilmoitti työn menevän harrastuksen edelle. Vastauksen nähtiin riippuvan siitä, kuinka paljosta olisi jouduttu luopumaan. Aktiiviuran jälkeen opettajuus kuitenkin nähtiin hyvin mahdollisena vaihtoehtona kuvitteellisista häirtäjistä huolimatta. Suunnistuksen ja opettajuuden toisiaan häiritsevän aseman kuvittelu koettiin myös yleisesti vaikeaksi. Tämä kysymys lähetettiin sähköpostilla haastattelun jälkeen ja siihen haastatellut vastasivat kirjallisesti.

*”Todennäköisesti en olisi hakenut luokanopettajakouluun, jos olisin tiennyt sen merkittävän rakkaimman harrastuksen lopettamista. 100 % varma en voi olla, koska on vaikea kuvitella tällaista tilannetta, että nämä kaksi asiaa eivät sopisi yhteen.”*

*”En voisi kuvitella. Aktiiviaikana oli hyvin tärkeää että pääsi treenaamaan (Suunnistus nro1, opiskelu/ammatti jossain sijalla x). Myös hyvät lommat kesäisin ->pääsee kisoihin hyvin vaikutti ainakin mielikuva tasolla.”*

*”- Ehkä siinä on mieluummin ajatuksena se, että niin kauan kun satsaa huipulle, niin kauan kannattaa olla opiskelija. Sen jälkeen kun urheilu loppuu, silloin voi olla töissä kahdeksasta neljään ja satsata sitten siihen.”*

Koska haastatellut huippusuunnistajat kuitenkin olivat valinneet opetusalan, täytyi työn heidän mielestään olla yhdistettävissä suunnistusharrastuksen kanssa. Asioiden

arvojärjestys yhdistää haastatellut myös Scheinin (1985) ura-ankkuriin nimeltä *elämäntyölin integroituminen*. Tähän ankkuriin liitetyt henkilöt valitsevat työpaikkansa muun muassa omien mielenkiinnon kohteiden säilyttämisen ehdoilla. Rosenberg (1957) on omassa teoriassa myös hyvin samoilla linjoilla korostaessaan, että ihmisen tulisi työtä valitessaan miettiä hyvin tarkkaan, mitä tämä haluaa elämältään.

### 6.1.3 Opettajuuden edellytykset

Luokanopettajan ammatti on vaativa ammatti. Työn hoitaminen ja työssä jaksaminen vaatii opettajalta monenlaista lahjakkuutta, ammattitaitoa ja ennen kaikkea halua toimia opettajana. Myös yhteiskuntamme kuva opettajan työstä ja siihen vaikuttavista tekijöistä vaikuttaa siihen mitä opettajilta kulloinkin odotetaan.

Aho (1986) on yhdistellyt useiden tutkijoiden näkemyksiä opettajan personalle suotuisista 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 oppilaidensa persoonallisuutta kehittävä. (Aho 1986, 6–7).

Opettajalta vaaditaan myös elämänhallintataitoja tämän joutuessaan yllättäviin tilanteisiin ja kohtaloiden eteen. Karin ym. (1997, 14) mukaan elämänhallinta- sekä itsehallintataidot ovat koetuksella vaativassa opettajan ammatissa, jossa opettaja kohtaa lukuisia ongelmatilanteita. Vaikeuksista selviytyäkseen opettajan on hallittava omia, erityisesti kielteisiä tunteitaan. Merkittävänä opettajan pätevyyden kriteerinä Kari ym. pitävät myös professionaalista mielenlaatua, joka ilmenee muun muassa kykynä selittää ja opettaa asioita yhä uudelleen.

Perinteisesti opettajuuteen on liitetty ajatus yksinäisestä, praktisesta ja luokahuonekeskeisestä työstä (Räisänen 1996, 14). Työn sisältö on kuitenkin muuttunut. Opettajilta odotetaan kykyä uudistua, keskustella, jakaa ongelmia, etsiä yhdessä haasteita ja ratkoa ongelmia. Työssään opettaja kohtaa kasvavien lasten ja nuorten lisäksi myös oppilaiden vanhempia, jotka saattavat edustaa keskenään hyvin

erilaisia elämänmuotoja ja maailmankuvia. Opettajan tulisi myös osata käsitellä työyhteisössään ilmenevää erilaisuutta ja erimielisyyttä. Toisinaan työ voi olla suorastaan kaoottisen ja hajottavan ristivetoisuuden keskellä elämistä. (Heikkinen 1998, 96.) Monesti sanotaankin, että opettaja ei ole ammattiinsa koskaan valmis. Heikkilän (1985, 3–5) mukaan opettajan perustaitoihin kuuluu taito oppia jatkuvasti uutta aktiivisesti toimimalla ja kokeilemalla. Tämä sisältää opettajan kyvyn käyttää erilaisia opetuksessa vastaan tulevia tilanteita hyväkseen rohkealla otteella. Hänen mukaansa opettajan perustaitoihin kuuluu myös kyky tehdä tarkkoja havaintoja sekä omasta sisäisestä todellisuudesta että ulkoisesta todellisuudesta.

Kun suunnistuksella ja opettajuudella havaittiin olevan paljon yhteistä, päädyttiin asiaa tutkimaan lähemmin pyytämällä myös osaa haastatelluista huippusuunnistajista nimeämään luonteenpiirteitä ja ominaisuuksia, joita opettaja tarvitsee työstä selviytyäkseen tai siinä pärjätäkseen; osa haastatelluista sai puolestaan luetella suunnistusmenestyksen kannalta oleellisia ominaisuuksia. Opettajalle edullisia luonteenpiirteitä ja ominaisuuksia koskevan kyselyn tuloksena saatiin seuraavanlaisia luetteloita.

*- kärsivällinen, innostava, joustava, pitkäjänteinen, rauhallinen, mukautuva*

*- muuntautumiskykyisyys, joustavuus, luontainen yhteys lasten kanssa, kyky hallita tapahtumia juuri tässä hetkessä, luovuus, maalaisjärkisyys, elämän arvostaminen*

*- oikeudenmukaisuus, ulospäin suuntautuneisuus, iloisuus, huumorintaju, sosiaalisuus, yhteistyökyky, halu kehittyä ja pysyä ajan tasalla.*

*- kärsivällisyys, hyvä itsetunto ja -luottamus, stressinsietokyky, joustavuus, sopeutuvaisuus.*

Kun edellä mainittuja asioita lopulta verrattiin suunnistusmenestyksen edellytyksiksi mainittuihin asioihin (ks. luku 6.2.3), oli yhtäläisyys jälleen huomattava. Tarkemmin suunnistuksen vaikutuksia opettajan ammatin valintaan käsitellään seuraavissa luvuissa.

## 6.2 Huippusuunnistajien ajatuksia suunnistuksesta

### 6.2.1 Suunnistuksen lajikuva

Kun suunnistusta pyydettiin kuvailemaan yleisesti urheilulajina, aloittivat kolme haastatelluista välittömästi sanoilla mahtava, upea ja aivan loistava. Ensisijaisesti suunnistuksen kerrottiin olevan hyvin sosiaalinen ja luonnonläheinen laji, josta monelle harrastajalle on kehittynyt myös elämäntapa. Suunnistus tarjosi haastateltujen mukaan monipuolisia ja vaihtelevia haasteita kaiken ikäisille ja tasoisille harrastajille. Suunnistus nähtiin myös perhelajina, jonka kautta päästiin harjoittelemaan monenlaisia kasvattavia tilanteita.

*”Kyllä se aika monelle suunnistajalle varmaan on sellanen elämäntapa. Nautitaan luonnossa liikkumisesta ja olemisesta. Se on kuitenkin hirveen kasvattava harrastus - - Ja tietyllä tavalla siinä oppii hirveesti muutakin kuin ainoastaan sitä kilpailemista, elämää muutenkin kaikilla reissuilla ja muuten. - - Jos vertaa muihin urheilulajeihin niin ainakin mun mielestä positiivista on se, kun se on aina erilainen se suoritus ja se suoritusmaasto. Vaikka menis samaankin maastoon se on aina erilainen, kun se rata on erilainen.”*

*”Se on hyvin tervehenkinen yksilölaji, jossa jokainen on vastuussa itsestään ja omista ratkaisuistaan. - - Se on usein myös koko perheen laji, jossa on haasteita kaikille, iästä, kunnosta tai taitotasosta riippumatta.”*

*”Suunnistus on toisaalta yksinäinen laji. Siellä niinku metsässä sä oot yksin ja moni harjoitteleekin yksin paljon. Mutta toisaalta se on hirmu sosiaalinen laji. Jos ajattelee, niin meidän kaikki parhaimmat kaverit melkein on suunnistuksen parista ja suurimman osan ajasta me vietetään heidän kanssa kuitenkin.”*

*”Oppimisen paikka. Ikinä ei oo valmis ja aina tulee uusia haasteita ja pystyy vielä itseään kehittämään monella tavalla.”*

*”Se on haasteellinen taitolaji, jossa yhtäläillä yksikään rata ei o samanlainen. Se tarjoaa aina erilaisia haasteita. Luonnossa liikkuminen on tärkeä. Ulkoilmalaji, joka tarjoaa kyllä sellasta älyllistä haastetta.”*

Nuorten Jukolan kisalehdessä (Savolainen 2006, 4) Liuhan huippusuunnistaja veljekset, jotka hekin molemmat toimivat myös luokanopettajina, pohtivat suunnistuksen luonnetta seuraavasti:

*”Suunnistus on hieno ja tavoitteellinen laji ja sopii mainiosti tehtäväorientoituneelle ihmistyyppille. Suunnistus opettaa myös analysoimaan omaa suoritusta ja kasvattaa epävarmuuden ja virheiden sietokykyä. Näistä taidoista on hyötyä elämässä yleisemminkin.”*

*”Suunnistus on laji, jossa toisia ei voi virheistä syyttää, vaan on aina katsottava reilusti peiliin.”*

*”Suunnistuksessa kukaan ei koskaan ole valmis.”*

#### 6.2.2 Suunnistuksen kiinnostavuus ja anti

Suunnistuksen pariin kaikki haastatellut olivat löytäneet jo lapsuudessaan. Kaikkien vanhemmat eivät kuitenkaan harrastaneet suunnistusta vaan mukaan innostaja saattoi löytyä seuran oravapolkukoulusta tai muuten lapsen lähipiiristä. Vanhemman tukihenkilön apu oli joka tapauksessa välttämätöntä, sillä jo mahdolliset harjoituspaikat sijaitsevat, suunnistukselle ominaisesti, harrastajalle vieraassa ympäristössä. Lajista innostuttiin yleensä varsin nopeasti ja syynä olivat lajin parista löydetyt samanhenkiset kaverit sekä oma menestyminen. Samat syyt olivat lajin kiinnostavuuden kannalta merkittävässä asemassa myös myöhemmällä iällä.

*”Vaikka silloin harrasti muitakin lajeja pienenä niin se alko tuntua omalta ja siinä varmaan on se sama, - - että on saanut positiivista palautetta, eliä alko menestyä kisoissa jossain määrin ja koki, että tää on kivaa puuhaa. Ja sitten alko myös saada kavereita sieltä puolen.”*

*” Oikeastaan ajautunut suvun kautta harrastamaan suunnistusta 5 -vuotiaana, ja sit ku myöhemmin ymmärsi jo asioita enemmän niin kyllä se sen tarjoaa, että tavallaan kun on luontoihminen, niin haluaa olla ulkona, tehdä ehkä enemmän kuitenkin yksilönä juttuja kuin pelata osana joukkuetta, siis sillä tavalla isossa massassa. Se, että aina uusia haasteita ja se, että joutuu käyttää päätään. Kun huomaa, että osaa sitä ja nauttii siitä, se ruokkii sitä entisestään.”*

*”Todellakin se elämäntapa. Kun on pienestä asti kasvanut lajin pariin. Just se kun on saanut hirveen hyviä ystäviä tätä kautta, ja on päässyt reissaamaan ja näkemään maailmaa. Just sellasta erilaisten ihmisten kanssa toimeen tulemista, ja just sitä voiton ja tappion opettelemista ja kaikkee sellasta.”*

*”Laji tarjoaa haasteita ja elämyksiä, joita on pakko saada lisää. - - Jo pienenä oon perheen mukana altistunut ja sittemmin menestyksestä innostunut.”*

*”Ne on hienoja hetkiä silloin kun saa ite tehtyä sen hyvän suorituksen vaikkei sitten ihan kärkipaikalle yltäiskään - - niin silloin saa olla itteensä tyytyväinen.*

Pelkästään suunnistusyhteisön nähtiin olevan sellainen asia, minkä vuoksi lajin parissa haluttiin viettää aikaa. Myös omien lasten toivottiin löytävän tiensä tämän tervehenkiseksi ja turvalliseksi kuvaillun lajin pariin.

*” Sen ympärillä on sellanen tervehenkinen ja turvallinen yhteisö jonka pariin toivois omankin lapsen joskus löytävän.”*

*”Se on hyvin laaja-alainen harrastus siinä mielessä, että se ei oo pelkästään sitä kilpaurheilua. Siihen liittyy kokonaisuutena niinku suunnistusyhteisö ja ne ihmiset jotka siinä toimii. Sitä tuntee paljon sellaisia ihmisiä, että voi sanoa, että ne on hyviä tuttuja, vaikkei niitä joka kisassa sillai edes tule morjestettua.”*

Muita syitä omalle suunnistusharrastukselle löydettiin luonnosta ja fyysisestä rasituksesta nauttimisesta, oman kunnan ylläpitämisestä, lajin tarjoamista elämäkokemuksista sekä suunnistuksen monipuolisuudesta. Lajin koettiin tarjoavan monipuolisia haasteita, joista taidollisten koettiin olevan ainutlaatuisia muihin

kestävyyssurheilulajeihin nähden. Lajin anniksi mainittiin myös mahdollisuus täysin omien valintojen tekemiseen ja yksilölliseen ongelmanratkaisuun.

*”Kaikkia mahdollisia lajeja oon kokeillu alkaen seitsemän vuotiaasta. - - Suunnistukseen veti kyl eniten sosiaalisuus, toisaalta myös se monipuolisuus siinä suunnistuksessa. - - Tavallaan niitä haasteita riitti enemmän kuin se pelkkä fyysinen kehittyminen.”*

Myös Liuhan veljekset (Savolainen 2006, 4) ovat haastateltujen huippusuunnistajien kanssa hyvin samoilla linjoilla.

*”Kyllä laji on tarjonnut valtavasti hienoja elämyksiä upeissa maastoissa ja ennen kaikkea antanut sellaisia elämäntaitoja, joita ei mistään yliopistosta ammenneta.”*

*”Suunnistus on opettanut suunnitelmallisuutta, tavoitteellisuutta ja pitkäjänteisyyttä, asioita joista on valtavasti hyötyä vaikkapa opettajan työssä.”*

*”Se oli kyllä meille nuorille suunnistajille hienoa sosiaalista herkkua, kun tapasi muista seuroista samanhenkistä porukkaa. Vaimokin löytyi tällaisilta reissuilta.”*

### 6.2.3 Suunnistusmenestyksen edellytykset

Osa haastatelluista nimesi luonteenpiirteitä ja ominaisuuksia, joita opettaja tarvitsee työstä selviytyäkseen tai siinä pärjätäkseen; osa haastatelluista sai puolestaan tehdä vastaavan luettelon suunnistusmenestyksen osalta. Kun fyysiset ominaisuudet suljettiin pois, muodostui suunnistusmenestykseen tarvittavien ominaisuuksien ja luonteenpiirteiden luetteloista seuraavanlaisia:

*- pitkäjänteisyys, tavoitteellisuus, analyttisyys, menestyshalu, oppimishalu, organisointikykyisyys*

*- kilpailuhenkinen, fiksu, ongelmanratkaisukykyinen, nöyrä, sitkeä ja ahkera, periksiantamaton, organisointikykyinen, tavoitteellinen*

- hyvä keskittymiskyky, pitkäjännitteisyys, suunnitelmallisuus, hyvä visuaalinen hahmottamiskyky, joustavuus

- päättäväisyys, laaja-katseisuus, maltti, stressinsietokyky, ongelmanratkaisukyky, kyky itsenäisiin ratkaisuihin.

### 6.3 Havainnot ja johtopäätökset

Wileniuksen (1981) teoriaan verrattaessa huippusuunnistajat vaikuttavat hakevan opettajantyön kautta kuitenkin ensisijaisesti tyydytystä *aineellisille tarpeilleen*, kuten tarvittavan toimeentulon hankkimiselle. *Sosiaaliin ja henkisiin tarpeisiin* liittyvät odotukset, kuten esimerkiksi ystävyysuhteet ja itsensä kehittämisen tarve, näyttäisivät puolestaan täytyvän heillä jo pelkästään suunnistusharrastuksen kautta. Työhön asennoitumistavoista (ks. luku 3.1; Wilenius 1981, 18–19.) lähinnä haastateltujen ajatuksia näyttivät puolestaan olevan työn kokeminen *hommana (job)*, *ammattina (occupation)* sekä *kutsumuksena (vocational calling)*.

Superin (1957) uravalintateoriassa eniten painoarvoa valinnan kannalta saavat *yksilölliset tekijät* ja *elämäntilanne*, jotka näyttäisivät olevan merkittävimpiä tekijöinä myös huippusuunnistajien uravalintaprosessissa. Superin (1963, 776–779) mukaan ihminen pyrkiikin valitsemaan ammatin, joka sopii yhteen hänen minäkäsityksensä kanssa ja antaa mahdollisuuden sen toteuttamiseen. Yhtenä uravalintaan vaikuttavana tekijänä Super mainitsee myös *ympäristön*, joka tässä tutkimuksessa vaikuttaa vahvasti muun muassa tärkeäksi mainitun ja opettajuusmyönteisen suunnistusyhteisön kautta.

Kun monen ylioppilaan tulevaisuuden tavoitteissa opiskelupaikka opettajankoulutuslaitoksessa on ykkössijalla, näytti se puolestaan haastatelluille huippusuunnistajille olevan sillä hetkellä vain kiinnostava ja urheilun kannalta hyvin sopiva vaihtoehto. Erityisen tärkeää haastatelluille olikin, että suunnistuksen jatkaminen oli opinnoista ja työstä huolimatta mahdollista myös tulevaisuudessa. Vaikka menestyminen urheilussa olikin opettajuutta tärkeämpää, ei tätäkään uravalintapäätöstä voitu kuitenkaan tehdä huolimattomin perustein.



Haastateltujen voidaankin sanoa tehneen tietoisien uravalinnan (ks. Kari 1996, 33.) jo sillä perusteella, että jokainen oli miettinyt luokanopettajuuden sopivuutta suunnistusuransa jatkoon kannalta. Koska yhtä lukuun ottamatta kukaan haastatelluista ei olisi ryhtynyt opettajaksi, mikäli työ tai opettajaksi opiskelu olisi merkittävästi häirinnyt suunnistusta, piti heidän olla varsin tietoisia alan vaatimuksista jo sinne hakeutuessaan. Jokaisen, ennen luokanopettajaopintojen aloittamista, tekemiä sijaisuuksia voidaankin pitää vaihtoehdon etukäteistarkasteluna ja melko realistisina tietolähteinä. Sitä, kuinka kevyttä työtä haastatellut ajattelivat alalle hakeutuessaan opettamisen olevan, ei tässä tutkimuksessa nähty oleelliseksi selvittää. Alalla jatkaminen kuitenkin kertoo siitä, etteivät oletukset työstä menneet ainakaan kovin pahasti pieleen. Valinnan tietoisuudesta kertoo paljon myös se, että jokainen haastatelluista oli päätöksen tehtyään hakenut opiskelemaan pelkästään opettajan koulutuslaitoksiin. Kolmen haastatellun kohdalla huomattavaa oli, etteivät he ensin ilman opiskelupaikkaa jäätyään olleet muuttaneet linjaansa seuraavien vuosienkaan paikkoja haettaessa. Näin on varsin selvää, ettei opettajuus selvästikään ollut kenellekään vain hyvä kakkosvaihtoehto tai paikka johon vain sattumalta ajaudutaan.

Tulosten valossa näyttäisi vahvasti siltä, ettei luokanopettajuuden suosiota huippusuunnistajien keskuudessa voida kuitenkaan ennako-oletuksen mukaisesti selittää ensisijaisesti työn ulkoisten etujen, kuten esimerkiksi pitkän kesäloman perusteella. Haastateltujen huippusuunnistajaopettajien ja muiden opettajaopiskelijoiden välillä eroja näyttäisi työn ulkoisten etujen tärkeyden kokemisessa kuitenkin löytyvän. Valintahetkellä ulkoiset edut olivat suunnistajille selvästi kutsumusta merkittävämpi alalle houkuttava tekijä. Valinnan kannalta ratkaisevia niiden ei kuitenkaan myönnetty olevan.

Vertailtaessa suunnistusta ja opettajuutta keskenään, löydettiin huomattava määrä mielenkiintoisia yhtäläisyyksiä. Suunnistusta kuvailtiin lajina hyvin kasvattavaksi ja yhteisöä sen ympärillä turvalliseksi ja tervehenkiseksi. Lajin voitiinkin nähdä sisältävän paljon samoja elementtejä, mitä koulut pyrkivät oppilailleen tarjoamaan. Tämä yhteys tuskin kuitenkaan riittää herättämään halun opettajaksi hakeutumiseen. Suunnistajien voisi myös olettaa kasvaneen opettajuuteen, kuten he ovat kasvaneet oman lajinsakin pariin. Molemmissa asioissa tuntuu vaikuttavan vahva

perhekeskeisyys – mitä isot edellä, sitä pienet perässä. Kahden haastatellun perheestä löytyikin opettajia, millä selvästi myös näytti olleen positiivista vaikutusta valintaan. Opettajaperheestä tulevat opettajat olivat kuitenkin vähemmistöä tässäkin tutkimuksessa, joten vanhempien vaikutus ei voinut olla ratkaiseva tekijä alan suosioon ainakaan muiden huippusuunnistajien keskuudessa.

Kaikkien haastateltujen valintaprosessiin liittyi myös jollain tavoin opetustyöstä saadut positiiviset kokemukset. Positiivisten kokemusten nähtiin olleen tärkeässä osassa myös suunnistusharrastuksen jatkamisen kannalta. On kuitenkin varsin luonnollista, että menestys motivoi jatkamaan missä tahansa asiassa, eikä tähänkään tule yhdistää sen suurempia merkityksiä.

Kysyttäessä haastatelluilta, minkälaisena lajina he näkevät suunnistuksen ja minkälaisena ammattina kokevat opettajuuden, löytyi merkittäviltä vaikuttavia yhdistäviä tekijöitä huomattava määrä. Lähes jokainen haastatelluista mainitsi molempien aiheiden kohdalla sosiaalisuuden sekä monipuolisuuden. Useampaan kertaan mainittiin myös tarjolla oleva haaste, tarve itsensä kehittämiseen, omien ratkaisujen tekeminen, suunnitelmallisuus sekä kasvattavuus. Kenenkään ei koettu koskaan olevan valmis suunnistajana eikä opettajana. Kummassakaan ”lajissa” ei koskaan edessä olisi myöskään samanlaista koulupäivää tai suunnistustehtävää, vaikka kauempaa katsottuna siltä saattaisikin näyttää. Yhteisten tekijöiden pohjalta näyttikin siltä, että suunnistus ja opettajuus vastasivat toisiaan myös luonteeltaan.

Vaikka opettajan ammatti onkin suunnistuspiireissä varsin yleinen, on sen yleisyys ollut toistaiseksi huomattavan suurta vain lajin kärkinimien keskuudessa. Yleinen huomion onkin, että luokanopettajanammatti näyttäisi kiinnostavan menestyviä suunnistajia enemmän kuin taidoiltaan heikompia pihkaniskoja. Tällöin erot huippusuunnistajien ja tavallisten harrastajien välillä voisivat myös selittää, miksi opettajuus kiinnostaa ja on ominaista juuri huippusuunnistajille, vaikka ammatti tarjoaisi ulkoisten etujensa vuoksi yhtä mainiot lähtökohdat harrastamiseen kaikille.

Kun asiaa selvitettiin kysymällä sekä opettajan työssään tarvitsemia, että suunnistusmenestyksen edellyttämiä ominaisuuksia ja luonteenpiirteitä, saatiin vastauksina jälleen samoja asioita. Tällä kertaa molemmissa nähtiin tarvittavan muun

muassa pitkäjännitteisyyttä, joustavuutta, stressinsietokykyä, halua kehittyä sekä kykyä mukautua muuttuviin tilanteisiin ja olosuhteisiin. Usea, vain toisen kohdalla mainittu, ominaisuus, kuten esimerkiksi organisointi- ja ongelmanratkaisukyky voidaan myös helposti nähdä sopivan molempiin asioihin. Koska haastatelluilta huippusuunnistajilta luonnollisesti löytyvät nämä piirteet myös itseltään, kokevat he myös opettajuuden olevan itselle luontaista työtä. Räisäsen (1996, 43) mukaan henkilöt ovatkin tyytyväisiä valitsemaansa ammattiin, jos heillä on ammatin vaatimuksia vastaavia intressejä ja kykyjä. Työtyytyväisyys voidaankin määritellä yksinkertaisesti työn kokemisen indikaattorina.

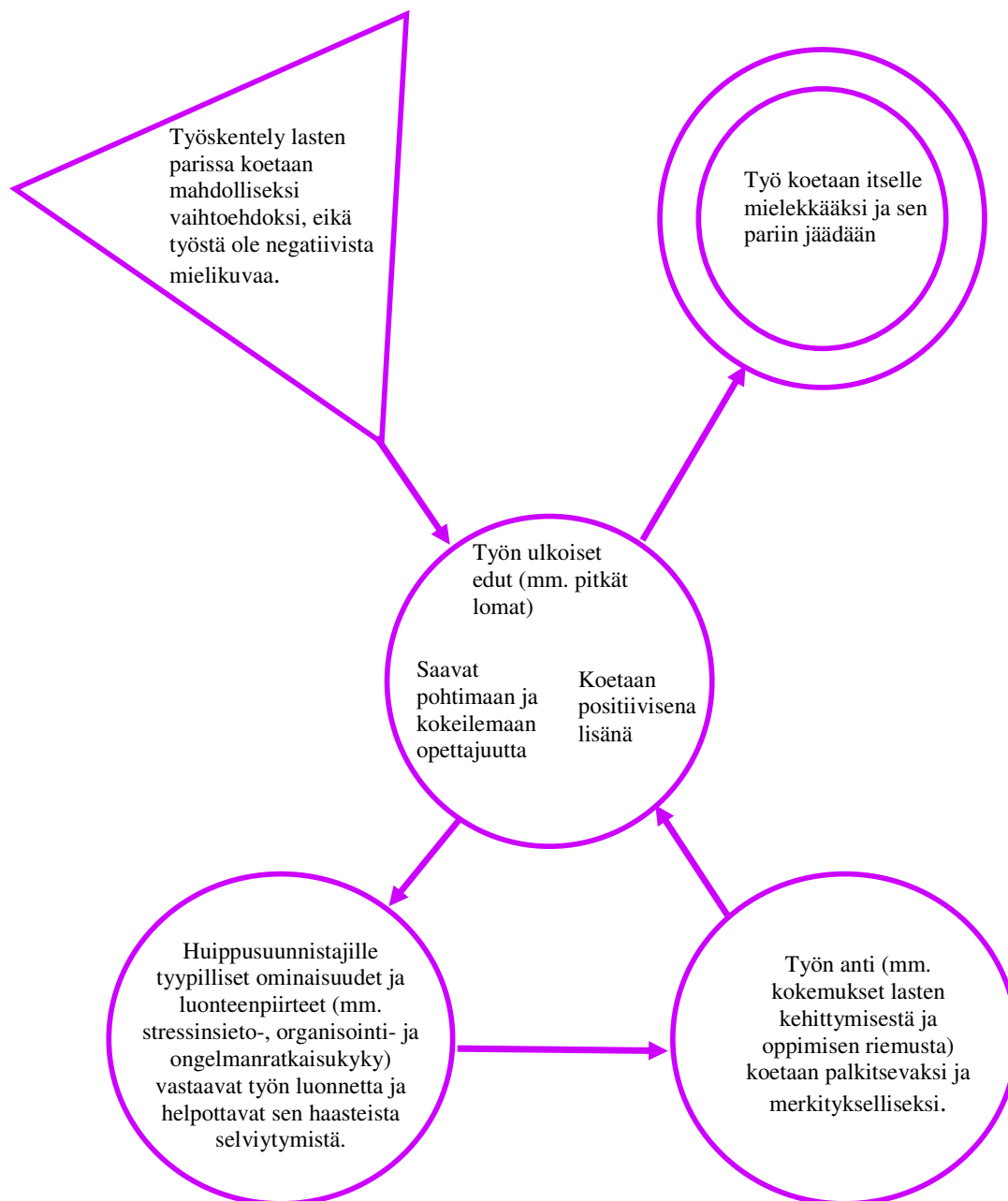
Edellä mainittu yhteys, yhdessä opettajantyön parhaiden puolien kanssa, vastaakin todennäköisesti myös tutkimusongelmaan, miksi niin moni huippusuunnistaja on luokanopettaja. Luonteenpiirteitä ja ominaisuuksia ratkaisuksi puoltaisi myös se tosiasia, että ammatinvalintaan liittyvät ratkaisut tehdään yleensä jo lukion jälkeen. Tällöin nuoret ovat 18–19-vuotiaita. Moni kuitenkin kehittyy huippusuunnistajaksi lajin fyysisen vaativuuden vuoksi vasta vuosia myöhemmin, eivätkä he uravalintaa tehdessään vielä edes täyttäisi tämän tutkimuksen määritelmää huippusuunnistajasta. Näin ei siis voida suoraan sanoa, että huippusuunnistajat valitsisivat itselleen luokanopettajan ammatin. Opettajaksi opiskelun tai opettajan työn ei varmasti voida myöskään, näin ammattuurheilun aikakautena, ajatella merkittävästi edesauttavan suunnistajana kehittymistä. Tekijöiden, jotka saavat nuoret kehittymään sekä opettajiksi, että huippusuunnistajiksi, täytyisi siis vaikuttaa heihin jo ennen ammatinvalintapäätöksen tekemistä, kuten luonteenpiirteet ja henkilökohtaiset ominaisuudet tekisivät.

Suunnistusta ja opettajuutta yhdistäviä asioita löydettiin paljon; opettajan työn ulkoiset edut mahdollistivat hyvin aktiivisen suunnistuksen harrastamisen, opettaminen ja suunnistus osoittautuivat yleiseltä luonteeltaan varsin samanlaisiksi ”lajeiksi” ja molemmissa menestyksen nähtiin edellyttävän samoja luonteenpiirteitä ja ominaisuuksia. Tarkalleen tutkimuskysymykseen, miksi niin moni huippusuunnistaja on luokanopettaja, perustuvan tarkastelun jälkeen on kuitenkin lopulta poissuljettavissa kaikki muut yhdistävät seikat henkilökohtaisia luonteenpiirteitä ja ominaisuuksia lukuun ottamatta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei myös muilla yhdistävillä tekijöillä olisi jotain vaikutusta alan kiinnostavuuteen.

Huippusuunnistajaksi haluava nuori tietää, että hänen on hankittava itselleen myös ammatti. Jos hän ylipäättään kokee lasten kanssa työskentelyn mahdolliseksi vaihtoehdoksi, eikä hänellä ole negatiivista ennakkokäsitystä luokanopettajan työstä, tulee hän jossain vaiheessa pohtineeksi opettajaksi lähtemistä jo pelkästään ammatin ulkoisten etujen vuoksi. Kun opettamista sitten kokeillaan käytännössä, siinä onnistutaan ja siitä saadaan positiivista palautetta, koetaan työ myös itselle ominaiseksi. Työssä onnistumiseen vaikuttavat puolestaan huippusuunnistajille tyypilliset ominaisuudet ja luonteenpiirteet, jotka antavat hyvät valmiudet myös opetustyön haasteista selviytymiseen. Lasten kehittymisen kautta työ koetaan lisäksi palkitsevaksi ja merkitykselliseksi, eikä alan matala palkkakaan pääse muodostumaan esteeksi. Lopulta luokanopettajuuden ulkoisten etujen yhteensopivuus suunnistuksen kanssa koetaan jälleen positiivisena lisänä ja koko paketti nähdään niin toimivana, että työn pariin jääetään. Edellä mainittua mallia hahmotellaan kuviossa 1.

Yksittäisten henkilöiden kohdalla uravalintapäätökseen vaikuttavat toki myös monet yksittäiset tekijät kuten esimerkiksi asuinpaikka sekä omat vanhemmat ja koulukokemukset. Näiden tekijöiden vaikutus saattaa olla valintaa vahvistava tai merkityksellisimmillään jopa siitä luopumisen aiheuttava. Tämän tutkimuksen tuloksen perusteella ei myöskään voida ajatella, että hyvillä opettajilla olisi automaattisesti edellytykset huippusuunnistajiksi. Urheilussa menestyvät vain ne, joille siihen syntyessä annetaan fyysiset ja psyykkiset edellytykset; hyväksi opettajaksi meistä kuitenkin aika monella on mahdollisuudet kehittyä.

KUVIO 1. Teoria huippusuunnistajien uravalinnan etenemisestä kohti opettajuutta



## 7 TUTKIMUKSEN TARKASTELUA

### 7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa voidaan käyttää monia erilaisia mittaus- ja tutkimustapoja. Keskeisimpiä käsitteitä arvioinnissa ovat yleensä reliabelius ja validius. Reliaabeliudella tarkoitetaan tulosten toistettavuutta ja validiudella sen pätevyyttä eli sitä, onko valitulla menetelmällä onnistuttu mittaamaan haluttua asiaa. (Hirsjärvi ym. 2000, 213.)

Kvalitatiivisissa tutkimuksissa, joihin tämäkin tutkimus kuuluu, ovat kvantitatiivisiin tutkimuksiin usein liitettävät reliabelius ja validius saaneet monia erilaisia tulkintoja. Erityisesti tapaus- ja haastattelututkimuksista puhuttaessa käsitteiden on todettu olevan epäselviä. Tutkijat voivat aiheellisesti ajatella, että kaikki ihmistä ja kulttuuria koskevat kuvaukset ovat ainutlaatuisia, eikä kahta samanlaista tapausta ole. Näin perinteiset luotettavuuden ja pätevyyden arvioinnit eivät tulisi kysymykseen. (Wolcott 1995, Holstein & Gubrium 1995.) Kvalitatiivisissa tutkimuksissa voidaan validiutta joka tapauksessa lisätä käyttämällä tutkimuksessa useita eri menetelmiä. Tästä on yleisimmin käytetty termiä triangulaatio, josta on jo tarkemmin kerrottu luvussa 5.3. Reliaabeliuden testaaminen kvalitatiivisessa tutkimuksessa puolestaan on väkisinkin vaikeaa, sillä täysin samoja tutkimusolosuhteita tuskin missään tilanteessa pystytään luomaan.

Laadullisen, kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta onkin usein lähdetty arvioimaan sen toteutuksen ja käytettyjen menetelmien kuvailun pohjalta. Jotta lukija voisi todeta, etteivät tulokset perustu vain tutkijan henkilökohtaiseen näkemykseen, on tärkeää raportoida tutkimusprosessin eri vaiheet ja menetelmät mahdollisimman tarkasti. Tarkan selosteen on nähty kohentavan koko tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, Grönfors 1982, Hirsjärvi ym. 2000). Aineiston hankinta olisi kerrottava selvästi ja totuudenmukaisesti. Haastattelututkimuksissa on esimerkiksi tapana ollut kertoa paikoista ja olosuhteista, joissa aineistot kerättiin. Samoin on kerrottu haastatteluihin käytetty aika ja mahdolliset häiriötekijät, virhetulkinnat haastattelussa ja myös tutkijan oma itsearviointi tilanteesta.

Laadullisen aineiston analyysivaiheissa keskeistä on luokittelujen tekeminen, joiden perusteet tulisi saattaa lukijan tietoon. Myös tulosten tulkintavaiheessa tutkijan tulisi esittää päätelmänsä tarkasti perustellen. Tässä kohtaa lukijaa on todettu auttavan jos tutkimuseloste on sisältänyt suoria haastatteluotteita tai muita autenttisia dokumentteja. (Hirsjärvi ym. 2000, 214.)

Tämän tutkimuksen luotettavuuden puolesta puhuvat nähdäkseni parhaiten kohderyhmän heterogeenisyys, haastattelujen sanatarkka litterointi ja runsas lainaaminen sekä vastausten yhdenmukaisuus. Vaikka haastatteluja tehtiinkin vain seitsemän, alkoivat samat vastaukset kertaantua haastattelujen edetessä. Uudet tapaukset tuskin olisivatkaan enää tuottaneet tutkimusongelmaan nähden merkittävästi uutta tietoa (Eskola & Suoranta 1998, 62–64). Empiirisessä tutkimuksessa yhdistyvät aina myös tutkijan ja tutkittavien arvomaailmat; tutkija tulee vaikuttamaan tutkimukseen tulkitessaan aineistoa omien näkemystensä ja taustatekijöiden kautta (Grönfors 1982, 178). Tässä tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavien viitekehys oli koulutuksen sekä suunnistusmenestyksen osalta täysin yhtäläinen. Tämän johdosta tutkimuksessa todennäköisesti pystyttiin välttämään suurin osa aiheisiin liittyvistä väärinkäsityksistä ja toivottavasti myös saavuttamaan keskimääräistä syvempi haastateltavien ymmärtämisen taso.

Kerättävän tiedon luotettavuuteen vaikuttaa myös tiedon luonne. Luotettavinta tietoa saadaan selvistä tosiasioista, kun taas esimerkiksi mielipiteisiin tai hypoteettisiin asioihin liittyvissä kysymyksissä tiedon luotettavuus saattaa olla paljon huonompi. On myös helpompi kerätä luotettavaa tietoa asioista, joista vastaajat ovat kiinnostuneita ja jotka liittyvät heidän arkiseen toimintaansa ja kokemuksiinsa. (Alkula, Pönttinen & Ylöstalo 1994, 121.) Tässä tutkimuksessa suunnistus ja opettajuus ilmiselvästi kuuluivat haastateltujen jokapäiväiseen elämään. Aineistoa kerätessä esitettiin myös kaksi kuvitteellista kysymystä,

*Kuvitellaan, että et olisi koskaan innostunut suunnituksesta tai urheilusta. Uskotko, että sinusta olisi siitä huolimatta tullut opettaja?*

*Voisitko kuvitella olevasi luokanopettaja jos työ tai opettajaksi opiskelu häiritseisi merkittävästi suunnistusta?*

joihin vastaamisen osa haastatelluista koki vaikeaksi. Kysymykset tuntuivat haastavilta, koska kuvitteellisia alkuasetelmia pidettiin hyvin epätodennäköisinä. Edellä mainittujen kysymysten kohdalla voidaankin epäillä saatujen vastausten käyttökelpoisuutta merkittävinä tuloksina. Tämän tutkimuksen lopputuloksen kannalta ei näistä kysymyksistä saaduilla vastauksilla kuitenkaan ollut huomattavaa merkitystä.

Tutkimuksessa esitettiin myös paljon suunnistukseen liittyvää fakta-tietoa, jota ei välttämättä ole koskaan tieteellisesti tutkittu tai todistettu. Kyseisten faktojen kohdalla voidaankin varmasti pohtia, kuinka paljon tällaisissa asioissa voidaan loppujen lopuksi luottaa tutkijan omaan tietoon ja yleisiin näkemyksiin? Varmaa kuitenkin on, että jos jokainen tällainen fakta tulisi olla tieteellisesti todistettu, ei tätä, eikä kovin montaa muutakaan pro gradu -tasoista tutkimusta olisi koskaan tehty.

## 7.2 Tutkimuksen anti ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tässä tutkimukseen haastateltiin seitsemää maajoukkue-tasoisista huippusuunnistajaa tavoitteena löytää syitä luokanopettajuuden kiinnostavuudelle maamme suunnistuseliitin keskuudessa. Samankaltaisten vastausten innoittamana lähdettiin niiden pohjalta laatimaan myös pienimuotoista teoriaa (kuvio 1), vaikka haastateltujen määrän perusteella kyseessä voisi hyvin olla vain sarja yksittäistapauksia. Kyseinen teoria pitääkin ensisijaisesti nähdä vain yhteenvetona tässä tutkimuksessa haastateltujen uravalintojen etenemisestä. Vaikka tutkimukseen valitut haastateltavat edustivatkin hyvin kaikkia Suomen huippusuunnistajaluokanopettajia, pitää tulosten yleistämisessä muihin tapauksiin kuitenkin olla varovainen.

Tutkimuksen kohdentuminen määrällisesti pienen ja erityislaatuisen joukon tarkasteluun vähentää luonnollisesti sen kiinnostavuutta ja samalla myös antia suurten massojen kannalta. Sen merkittävänä antina voidaan kuitenkin pitää sitä, että tutkimus herätti tekijänsä sekä ainakin osan koehenkilöistä ensimmäistä kertaa ajattelemaan uravalintansa perimmäisiä syitä. Valmistuessaan se tarjosi uudelleen mahdollisuuden pohtia omia motiivejaan ja tuntemuksiaan ammatinvalinnasta



suhteessa muihin, hyvin samanhenkisiin, kollegoihin, kilpakumppaneihin sekä ystäviin – huippusuunnistajaluokanopettajiin.

Läheisesti tähän tutkimukseen liittyviä jatkotutkimuksia voisivat ainakin olla kvantitatiiviset tutkimukset suunnistajien ammateista ja koulutuksesta sekä suunnistusharrastuksen yleisyydestä opettajien keskuudessa. Näiden tutkimusten myötä vahvistuisivat todennäköisesti myös tämän tutkimuksen lähtökohtien ja keskeisten tulosten tieteellinen tausta. Samaa tutkimuskysymystä, miksi niin moni huippusuunnistaja on luokanopettaja, voisi lähteä tarkastelemaan myös 1970- ja 1980-luvuilla valmistuneiden huippusuunnistajaluokanopettajien näkökulmasta. Ensin tulisi toki selvittää, oliko luokanopettajuus ylipäättään yhtä suosittua huippusuunnistajien keskuudessa 20–30 vuotta sitten kuin se on nyt. Erilaista taustaa tutkimukselle toisivat ainakin muutokset yhteiskunnassa, opettajantyön arvostuksessa sekä vaatimuksissa. Suunnistajien mahdollisuudet ammattimaiseen harjoitteluun saattoivat olla myös huomattavasti erilaiset kuin tänä päivänä.

Tämän tutkimuksen tulokset murskasivat lopulta ennakko-oletukset ja saivat tekijänsä sekä osan haastatelluista pohtimaan uravalintansa todellisia syitä. Vaikka tämä tutkimus ei luotettavuudeltaan ja toistettavuudeltaan täyttäisikään kaikkia niitä kovia vaatimuksia, mitä tutkimukselta nykyään odotetaan, tarjoaa se ainakin paljon ajattelemisen aihetta suunnistuksesta sekä opettamisesta kiinnostuneelle. Lisäksi ainakin niin kauan, kuin opettajantyönkuva vähääkään säilyy entisellään, voisi tutkimuksella olla jotain annettavaa maamme nouseville nuorille huippusuunnistajille, jotka aikanaan myös pohtivat, lähtisivätkö hekin opettajiksi. Mielenkiintoista pohdittavaa tutkimus saattaa tarjota myös kaikille niille luokanopettajille, jotka kenties vielä toisinaan mietiskelevät, miten voisivat heikkoa urheilumenestystään paikkailla!

## LÄHTEET

- Aho, S. 1986. Opettajaksi opiskelevien kasvu koulutuksen aikana. Opettajankoulutuksen seurantatutkimus. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 101.
- Aittola, T. & Aittola, H. 1985. Yliopisto-opiskelun mielekkyyden kokeminen ja opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 359/1985.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alkula, T., Pönttinen, S. & Ylistalo, P. 1995. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Porvoo: WSOY
- Asp, E. & Peltonen, M. 1991. Työelämän sosiologia. Helsinki: Otava.
- Bamberg, J. & Seppänen, A. 1997. Luokanopettajan koulutuksen saaneiden suuntautuminen muille ammattialoille. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) 2005. Handbook of qualitative research. 3. painos. London: Sage.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Erkkilä, T. & Piili, T. 2001. Luokanopettajiksi opiskelevien ammatinvalinnan perusteet ja koulutusodotukset postmodernissa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Gelatt, A. B. 1962. Decision making: a conceptual frame of reference for counselling. *Journal for Councelling Psychology* 9 (3), 240–245.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätymenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Hall, D. T. 1976. *Careers in organizations*. Pacific Palisades, California.
- Heikkilä, J. 1985. Luokanopettajaksi pyrkivän oppimistyyli. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia: A 104.
- Heikkinen, H. 1997. ”Kun kaikki tuntuu kaatuvan...” Kriisistä opettajaksi kasvun siemen. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä ja E. Varis. *Lähtisinkö opettajaksi?*, 115–134.

- Heikkinen, H. L. T. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa, 93–109. Porvoo: WSOY.
- Heinilä, K. & Vuolle, P. 1970. Huippu-urheilijan ura I. Perustiedot vuonna 1956 huipulla olleista suomalaisista urheilijoista. Jyväskylän yliopiston liikuntapedagogiikan laitos. No. 1. Jyväskylä.
- Heinilä, K. 1982. The totalization process in international sport. *Sportwissenschaft*. Nro. 3. 235–245.
- Heinilä, K. 1998. Elite sport in transition. Teoksessa Vuolle, Pauli (toim.). Sport in social context by Kalevi Heinilä. *Studies in sport, physical education and health* 50. University of Jyväskylä. 155–165.
- Heinonen, T. 1998. Lukiolainen uravalinnan kynnyksellä. Luokanopettajan ammatti erityisesti lukiolaisen pojan uranvalinnan kohteena. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.
- Heinonen, T. 2000. Luokanopettajan ammatti helsinkiläislukiolaisen kiinnostuksen kohteena. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 65. Jyväskylän yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. 6., uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holland, J. L. 1973. Making vocational choices. A theory of careers. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holland, J. L. 1985. Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments. 2. painos. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 1995. The active interview. London: Sage.
- Huuskonen, V., Lähteenmäki, S. & Paalumäki, A. 1990. Urapäätös ja sen taustatekijät uran eri valintatilanteissa. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja A-2:1990.
- Janis, Irving 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 yliopisto. Kasvatustieteenlaitos. Tutkimuksia 52.
- Jussila, M. & Laurila, A. 1989. Luokanopettajaksi opiskelevien uravalintamotiivit, koulutusodotukset ja kenttäkokemukset. Oulun yliopiston vanhanmuotoisen

- koulutuksen läpikäyneiden seurantatutkimus vuosilta 1975–1988. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 61. Oulu: Monistus- ja Kuvakeskus.
- Kahn, H. & Wiener, A. 1967. The year 2000: A framework for speculation on the next thirty-three years. New York.
- Kansallinen liikuntatutkimus 2005–2006. Vapaaehtoistyö. SLU. Helsinki.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Keuruu: Otava.
- Kari, J., Heikkinen, H., Rähä, P. & Varis, E. 1997. Lähtisinkö opettajaksi. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Kari, J, Moilanen, P. & Rähä, P. (toim.) 2001. Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Karvonen, L. & Suomela, K. 1996. Urheilulukiolaisten koulutus, ammatti ja urheiluru. Urheilulukion seurantatutkimus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Porvoo: WSOY, 130–143.
- Korpinen, E. (toim.) 1993. Opettajaksi oppimaan, kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7. Jyväskylän yliopistopaino.
- Krook, A. 1992. Luokanopettajiksi pyrkivien uravalintamotiivit: selvitys luokanopettajien normaalikoulutukseen ja poikkeuskoulutukseen pyrkivien uravalintamotiiveista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2005. Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2005. Opetushallitus. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Kämäräinen, M. & Rainerma, H. 2000. Kahdeksan luokanopettajan työtyytyväisyys ja ammatinvalintapäätöksen valvutuneisuus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Lairio, M. 1988. Nuoruusiän kehitystehtävät ja oppilaanohjaus. Sosiaalisesti määrättyneiden kehitystehtävien ratkaiseminen lukion aloitusvaiheessa ja opinto-ohjaajien käsityksiä toimenkuvastaan. Kasvatustieteiden

- tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 19. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lairio, M. 1996. Opinto-ohjaajakoulutuksen uudet painotukset. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 22.
- Lamberg, S., Pyysalo, & Tervo, 1991. Arvon mekin ansaitsemme. Suomen Kuvalehti 49, 20–33.
- Lappalainen, T. 2001. Valkotakkien valtakunta. Suomen Kuvalehti 13, 22–37.
- Levinson, D. J. 1979. The season's of man's life. New York: Alfred A. Knopf.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) raportti 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus 2000.
- Luukkonen, J. & Isohanni, M. 1979. Opintie – autuasko aina – koulutusuran muotoutuminen viisivuotisjakson aikana heti ylioppilaskirjoitusten jälkeen. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. Tutkimuksia 39–40.
- 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.
- Melleri, V. 2005. 7 oikein. Sport 4 (4), 40–44.
- Metsä-Tokila, T. 2001. Koulussa ja kentällä. Vertaileva tutkimus huipulle tähtävään urheilun ja koulutuksen yhdistämisestä. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 55. Turku: Painosalama Oy.
- Newman, B. M. & Newman P.R. 1984. Development through life: a psychosocial approach. Homewood: Dorsey press.
- Neygi, A.- M. & Komulainen, E. 1993. Helsingin kauppakorkeakoulun opiskelijoiden minäkuvan, ammatillisten mielikuvien ja motivaation yhteydet opintomenestykseen. Helsingin kauppakorkeakoulu, selvityksiä E-82. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulun kuvalaitos.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Tampere: Tammer-Paino, 36–37.
- Niemi, H. 1998. Opettaja modernin murroksessa. Porvoo: WSOY
- Nurmi, J-E. 1995. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa Lyytinen, P. & Korhokangas, M. & Lyytinen, H. 1995. Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 256–274.
- Opintotuki 2006. Kela. Tunne perusturvasi 5. Helsinki: Edita Prima

- Osipow, S. H. 1983. Theories of career development. Third edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage.
- Perho, H. 1982. Ammatti ja opintosuuntautumisen luonne ja merkitys luokanopettajan opinnoissa. Joensuun korkeakoulun julkaisuja. Sarja A nro 23.
- Perho, H. 1984. Ammattisuuntautuminen ja opettajan ammatin valinta. Neljän vuoden seurantatutkimus humanistisen ja luonnontieteellisen alan opinnoissa. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Psykologian tutkimuksia 3. Joensuun yliopiston keskusmonistamo.
- Perho, H. 1987. Luokanopettajakoulutukseen pyrkineiden ammatillinen suuntautuminen kolmi- ja nelivuotisessa koulutuksessa sekä valintojen toimivuus nelivuotisessa koulutuksessa. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Psykologian tutkimuksia 8. Joensuun yliopiston keskusmonistamo.
- Raivola, R. 1994. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi – kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY, 9–30.
- Robson, C. 1995. Real world research. A resource for social scientists and practioner-researchers. 5. pianos. Oxford: Blackwell.
- Rosenberg, M. 1957. Occupations and values. Glencoe, IL: The Free Press.
- Räihä, P. 1999. Valintahaastattelun kielipeli. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa, 21–38.
- Räihä, P. (toim.) 2001. Valinnat – koulutus – luokanopettajan työ. Kohti pedagogisesti suuntautunutta peruskoulun opettajaa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 70. Jyväskylä: yliopistopaino.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisuja 31.
- Saarikoski, S. 1996. Arvostetuimmat ammatit. Suomenkuvalehti 45, 24–33.
- Savolainen, V. 2006. Suunnistus opettaa tärkeitä elämäntaitoja. Nuorten Jukolan kisalehti. Pieksämäki: Lehtisepät Oy, 4–5.
- Schein, E. H. 1985. Career anchors. San Diego, California: University Associates.
- Siipola, M. 1988. Luokanopettajan koulutusohjelman opiskelijoiden ammatti- ja opintosuuntautuneisuus. Opettajankoulutuksen kehittämistutkimus 14. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 33.

- Soininen, M. 1997. Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. A 56.
- Super, D. E. 1957. The psychology of careers. An introduction to vocational development. NY.
- Super, D. E. 1963. Vocational development in adolescence and early adulthood: Task and behaviours. In D. E. Super, P. Starihevsky, N. Matlin & J. P. Jordaan. Career development: Self-concept theory. College Entrance Examination Board. New York.
- Super, D. E. 1995. Life roles, values and careers. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Inc., Publishers.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 51.
- Takala, E. 1997. Haastattelututkimuksen laadullisuus ja laadukkuus. Kasvatus 28 (2), 197–200.
- Taylor, F. 1988. Careers in teaching. London: Kogen Page.
- Turunen, K. E. 1993. Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen. Jyväskylä: Atena.
- Viljanen, E. 1977. Peruskoulun luokanopettajiksi yliopistossa ja sivukorkeakoulussa opiskelevien uranvalinnan motiivit. University of Jyväskylä. Department Of Education. Research report 55.
- Viljanen, E. 1992. Koulumestarin koulutus. Opettajan kasvatuksen perusteita. Jyväskylä: Gummerus.
- Vuolle, P. 1977. Urheilu elämänsisältönä. Menestyneiden urheilijoiden elämänura kilpailuvuosina. Studies in sport, physical education and health 10. Jyväskylän yliopisto.
- Väisänen, P. 2001. The Attraction of the teacher's work, A Comparative View on the Decision to Become a Teacher, Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Selosteita 80. Joensuu: Yliopistopaino.
- Wilenius, R. 1981. Ihminen ja työ: esitutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Weber, S. & Mitchell, C. 1995. That's funny, you don't look like a teacher! Interrogating images and identity in popular culture. London: Falmer press.
- Wolcott, H. F. 1995. The art of fieldwork. Walnut Creek, CA: AltaMira.

## LIITE 1: Teemahaastattelun runko

### **Miksi ja milloin päätit ryhtyä luokanopettajaksi?**

- Onko suvussa tai lähipiirissä muita opettajia? Mikä oli heidän vaikutuksensa?
- Esiintyikö opettaja jo lapsuuden toiveammattien joukossa?
- Osaatko laittaa syitä tärkeysjärjestykseen?
- Kuinka monennella hakukerralla pääsit sisälle OKL:een?
- Mitä jos et olisi päässyt?
- Oliko muita vaihtoehtoja?
- Haitko jonnekin muualle?

### **Oletko koskaan epäröinyt tai katunut valintaa?**

- Valitsitko vielä samoin?
- Miksi olet kuitenkin jatkanut?

### **Kuinka paljon olet tehnyt luokanopettajan töitä?**

### **Kerro minkälaista luokanopettajan työ yleisesti mielestäsi on?**

### **Mitä opettaminen sinulle henkilökohtaisesti antaa ja merkitsee?**

- Koitko kasvatuksellista heräämistä? Milloin se tapahtui?

### **Kuvaile yleisesti minkälainen harrastus suunnistus mielestäsi on?**

### **Miksi itse suunnistat ja mitä se sinulle antaa?**

### **Kuvitellaan, että et olisi koskaan innostunut suunnistuksesta tai urheilusta.**

### **Uskotko, että sinusta olisi siitä huolimatta tullut opettaja?**

- Kiinnostaisiko silloin joku muu, esimerkiksi paremmin palkattu tai etenemismahdollisuuksia tarjoava ala?



## LIITE 2: Sähköpostilla lähetetyt lisäkysymykset

Moro!

Olen nyt käynyt läpi haastatteluilla keräämäni aineistoa ja päätenyt siihen, että haluaisin esittää tässä vaiheessa vielä kaksi lisäkysymystä. Vastaaminen onnistuu hyvin vastaamalla tähän viestiin. Ensimmäiseen kysymykseen riittää vastaukseksi kyllä tai ei. Toiseen kysymykseen voi vastata luettelomaisesti. Kiitokset etukäteen vaivannäöstä.

1. Voisitko kuvitella olevasi luokanopettaja jos työ tai opettajaksi opiskelu häiritsisi merkittävästi suunnistusta? (Oliko/onko aktiivinen suunnistuksen harrastaminen tärkeämpää kuin opettajana toimiminen?)

2a. Nimeä 5–10 ominaisuutta tai luonteenpiirrettä, joita opettajalla pitää olla työstä selviytyäkseen tai siinä pärjätäkseen.

2b. Nimeä 5–10 ominaisuutta (ei fyysisiä) tai luonteenpiirrettä, joita suunnistajalla pitää olla menestyäkseen?

t: Samuli