

Aliina Lehtinen

ENSIN OPETTAJAKSI, SITTEEN ALAN VAIHTO

Opettajankoulutukseen hakeutumisen motiivit ja opettajien alan
vaihdon syyt

Kasvatustieteen
Pro gradu -tutkielma
Kevät 2014
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

Lehtinen, A. 2014. Ensin opettajaksi, sitten alan vaihto. Opettajankoulutukseen hakeutumisen motiivit ja opettajien alan vaihdon syyt. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 110 sivua.

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää alan vaihtaneiden opettajien opettajankoulutukseen hakeutumisen motiiveja sekä alan vaihdon syitä. Monissa maissa opettajien alan vaihto on suuri ongelma. Myös Suomessa on herännyt huoli pätevien opettajien riittävydestä, minkä vuoksi on tärkeä tutkia opettajien alan vaihtohalukkuutta ja alan vaihdon syitä.

Tutkimusaineistona on käytetty kahdeksaa alan vaihtaneen luokanopettajan haastattelua, jotka on kerätty Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen yhteydessä. Haastattelut on analysoitu sisällönanalysysilla teoriaohjaavasti abduktiivisella periaatteella. Analyysissa etsin opettajien antamia merkityksiä opettajan työlle sekä kokemusten taustalla olevia syitä. Aineiston tulkinnassa käytin aiempia tutkimuksia ja teoriaa oman ymmärryksenä apuna.

Tutkimukseni mukaan opettajat hakeutuivat opettajankoulutukseen hyvin moninaisista syistä. Syitä olivat opettajan ammatin tuttuus, ihmisläheisyys ja käytännönläheisyys, positiiviset mielikuvat opettajan opinnoista, pääsykokeiden helppous sekä opinnoilla saavutettava maisterintutkinto. Lisäksi opettajan ammatin arveltiin sopivan itselle. Hakeutuminen opettajankoulutukseen tuntui toisaalta epävarmalta ja toisaalta varmalta valinnalta. Opettajankoulutukseen hakeutumisen motiiveilla ei näytä olevan tämän tutkimuksen mukaan yhteyttä opettajan ammattiin sitoutumiseen.

Myös alan vaihdon syitä oli hyvin monenlaisia. Tässä tutkimuksessa syitä olivat opettajien huonot urakehitysmahdollisuudet, opettajan työn yksinäisyys ja yhteistyön puute sekä opettajan työn muodollisuudet, jotka rajoittivat työn tekoa. Lisäksi opettajan työ koettiin haasteettomana ja hankalat sosiaaliset tilanteet niin oppilaiden, vanhempien kuin muiden opettajien kanssa kuormittivat opettajia. Huono palkka sekä huonot fyysiset olosuhteet, jotka aiheuttivat terveysriskejä, olivat myös opettajan työstä poistoyöntäviä tekijöitä. Yhteistä kaikille oli se, että jonkinlainen käännekohta elämässä siivitti alan vaihtoa, esimerkiksi mielenkiintoinen työtarjous tai loma-aika, jolloin pystyi irtautumaan arjesta ja pohtimaan omia urapäätelmiä, kun alan vaihtoajatukset olivat jo olemassa. Lisäksi haastateltavien muut elämäntilanteet mahdollistivat alan vaihdon, kuten lasten kasvaminen ja sosiaalisten paineiden purkautuminen, kun omat oppilaat, joiden kanssa oli luvattu olla kuudennelle saakka, siirtyivät yläkouluun. Alan vaihtoprosessi on monimutkainen yksilön motiivien, merkitysten, ympäristön ja sattumien summa, jonka perimmäisenä syynä on yleensä työtyytymättömyys. Opettajien työtyytyväisyyttä pyritään jatkuvasti parantamaan työhöntulo-ohjauksen ja täydennyskoulutuksen avulla.

Avainsanat: opettajat, opettajankoulutukseen hakeutumisen motiivit, alanvaihdon syyt, työtyytymättömyys

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 URAVALINTA JA OPETTAJAN TYÖ	7
2.1 Uravalinta.....	7
2.2 Uravalintamalleja ja -teorioita	8
2.3 Uravalintana opettajan työ	10
2.4 Odotukset opettajan työstä.....	12
2.5 Haasteita opettajan työssä	13
2.5.1 Vuorovaikutussuhteet.....	13
2.5.2 Työn muuttuvat tekijät.....	15
2.5.3 Vaatimukset ja fyysiset rasitustekijät.....	16
3 OPETTAJAN TYÖHÖN SITOUTUMINEN	18
3.1 Työmotivaatio	18
3.2 Opettajien työmotivaatio.....	20
3.3 Työorientaatio ja uraorientaatio	21
3.4 Opettajien työorientaatio.....	25
3.5 Työtyytyväisyys	26
3.6 Opettajien työtyytyväisyys.....	27
3.6.1 Työtyytyväisyyttä lisäävät ja vähentävät tekijät	28
3.6.2 Johtamisen merkitys työtyytyväisyydelle	31
3.6.3 Sukupuolten väliset erot työtyytyväisyydessä	32
3.6.4 Noviisien ja kokeneiden opettajien välisiä eroja työtyytyväisyydessä	33
3.7 Opettajien työuupumus	34
3.8 Työhön kiinnittyminen.....	35
3.9 Opettajien työhön kiinnittyminen	37
3.10 Urakäyttäytyminen.....	38
3.11 Opettajien alan vaihto	39
4 TUTKIMUSONGELMAT	46
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	47
5.1 Aineiston kerääminen ja aineisto	47
5.2 Tutkimuksen kulku ja aineiston analyysi.....	51
6 TULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELU.....	54
6.1 Opettajankoulutuslaitokseen hakeutumisen syyt	54
6.2 Opettajan työnkuvaan liittyvät tekijät opettajan työstä poistyyntävinä tekijöinä	57
6.2.1 Yksinäisyys	58

6.2.2 Työtä rajoittavat tekijät	59
6.2.3 Työn haasteettomuus ja muuttumattomuus.....	61
6.3 Huonot urakehitysmahdollisuudet	64
6.4 Vaikeat sosiaaliset tilanteet.....	67
6.4.1 Tilanteet oppilaiden kanssa.....	68
6.4.2 Tilanteet työyhteisössä.....	71
6.4.3 Tilanteet vanhempien kanssa	75
6.5 Suhde opettajan työhön.....	76
6.6 Opettajan työn huono arvostus.....	78
6.7 Urakäyttötymisen konteksti ja uramuutostilanne	80
6.8 Uudessa työssä.....	84
7 POHDINTA	88
7.1 Tärkeimmät tulokset ja niiden merkitys.....	88
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	99
LÄHTEET.....	103
LIITE: HAASTATTELUTEEMAT	113

1 JOHDANTO

Julkisuudessa on esitetty, että Suomea uhkaa opettajapula (Laaksola 2007a, b, Sippola 2013). Halukkaita opettajan ammattiin kyllä riittää, mutta opettajien halukkuus alan vaihtoon on mahdollisesti kasvamassa. Vuonna 2000 opettajista 5–13 prosenttia oli halukkaita vaihtamaan alaa ja vuonna 2013 alan vaihtoa harkitsevia opettajia oli jopa 20 prosenttia (Jokinen ym. 2013, 35–36; Niemi 2000, 177).

Suomessa opettajien alan vaihto ei ole tilastojen mukaan ainakaan vielä runsasta (Nissinen & Välijärvi 2011, 30), mutta useissa kehittyneissä maissa on jo pulaa ammattitaitoisista opettajista ja eläköitymisen myötä tilanteen uskotaan pahenevan (Cochran-Smith 2004, 387; Ingersol & Smith 2003, 30). Yhdysvalloissa jopa 40–50 prosenttia uusista opettajista vaihtaa alaa ensimmäisten viiden työvuoden aikana (Ingersol & Smith 2003, 32). Freskon, Kfirin ja Nasserin (1997, 429–438) mukaan vain työtyytyväisyys vaikuttaa suorana tekijänä työhön sitoutumiseen. Työtytymättömyyttä aiheuttaa monenlaiset tekijät: haastavat oppilaat, huonot sosiaaliset suhteet kouluissa, tuen puute, palkka ja huonot vaikutusmahdollisuudet (Gilbert 2011, 400–405; Ingersol 2001, 521–523; Johnson & Birkeland 2003, 591–594; Sumsion 2003, 80–82). Cochran-Smithin (2004, 387–392) mukaan opettajien alan vaihtaminen onkin moniulotteinen ongelma ja sitä pitää tarkastella monesta näkökulmasta. Tulee kiinnittää huomiota rekrytointiin, opettajankoulutukseen, täydennyskoulutukseen, työolosuhteisiin, kulttuureihin koulussa, työn vaatimukseen, palkkioihin ja kannustimiin, urapolkuihin sekä autonomian ja vastuun tasapainoon opettajan työssä (Cochran-Smith 2004, 387–392).

Opettajien hyvinvointi ja ammattitaito ovat tärkeitä, sillä ne peilautuvat oppilaiden kautta koko yhteiskuntaan. Jotta opetusalan hyvinvointi taattaisiin jatkossakin, täytyy opettajien alan vaihdon syitä tutkia. Tulosten perusteella ongelmakohtiin tulee puuttua ja työtyytyväisyyttä aiheuttavia tekijöitä lisätä sekä vahvistaa.

Tässä tutkimuksessa selvitän opettajien alan vaihdon syiden lisäksi myös opettajankoulutukseen hakeutumisen motiiveja, sillä tutkimusten mukaan valveutuneesti

eli harkiten tehty alan valinta ennustaa työhön sitoutumista (Jussila & Lauriala 1989, 14; Perho 1982, 270; Räisänen 1996, 106). Millaisia motiiveja alanvaihtaneilla opettajilla on opettajan työhön lähtökohtaisesti? Onko heikko työhön sitoutuminen seurausta epävarmasta uravalinnasta vai syntyykö työtyytymättömyys vasta työelämässä? Mitä työelämässä on sellaista, että jäsentyneesti ja ensitoiveenaan opettajan ammattiin hakeutuneet vaihtavat uransa aikana alaa?

Ura voidaan käsittää niin objektiivisena työurana, jolloin sillä tarkoitetaan hierarkkisesti etenevää työkokemusten sarjaa, joiden kautta työntekijä etenee tehtävästä tai ammattitasolta toiseen tai subjektiivisena työurana, jolloin sillä koettua tarkoitetaan ammatillista kehittymistä (Lindeman, Mäkipeska, Hautamäki & Wires 1996, 16–18; Lähteenmäki 1992, 228). Opettajien työurat ovat subjektiivisia ammatillisia kasvutarinoita ja tärkeäksi opettajien urakehityksessä nousee opettajien tyytyväisyys ammatilliseen edistymiseensä (Almiala 2008, 21).

Tutkimuksen tarkoituksena on syventää ymmärrystä opettajankoulutukseen hakeutumisen motiiveista ja opettajien alan vaihdon syistä, ei niinkään tehdä yleistyksiä. Tutkimus on laadullinen ja aineistona on käytetty Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeessa kerättyjä kahdeksaa haastattelua. Tutkimusraportti etenee uravalinnan tutkimuksista ja teorioista opettajan työn odotuksiin ja haasteisiin. Tämän jälkeen raportissa esitellään työhön sitoutumiseen liittyviä teorioita ja aiempia tutkimuksia ensin yleisellä tasolla sekä sitten opettajien näkökulmasta. Tutkimuksen teoreettis-käsitteellisen perustan jälkeen esitellään tutkimusongelmat tarkemmin sekä kerrotaan aineistosta, aineiston analyysistä ja tutkimuksen kulusta. Luvussa 6 esitellään ja tarkastellaan tulokset. Pohdinnassa tuon esiin tutkimusraporttissani uusia näkökulmia alan vaihtoon, kuten täydennyskoulutuksen tärkeyden. Lisäksi esittelen muutaman jatkotutkimusaiheen sekä pohdin tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

2 URAVALINTA JA OPETTAJAN TYÖ

Tässä luvussa tarkastellaan lähemmin uravalintaa, uravalintapäätöksen tekemistä sekä opettajankoulutukseen hakeutumisen motiiveja. Lisäksi tarkastellaan opettajan työn odotuksia sekä opettajan työn haasteita, sillä niillä on vaikutusta sekä koulutukseen hakeutumiseen että työssä viihtymiseen.

2.1 Uravalinta

Niitä vaikuttimia, jotka ohjaavat uravalintaa koskevaa päätöksen tekoa, nimitetään motiiveiksi (Jussila 1976, 4). Motiivi saa ihmisen suuntaamaan huomionsa ja energiansa kohti tavoitetta tai päämäärää. Se on toiminnan psyykkinen syy ja toimintaa ohjaava voima, joka ilmenee haluna, tarpeena, yllykkeenä ja vaikuttimena. Motiivi voi olla toiminnan välitön syy, esimerkiksi halu päästä opiskelemaan luokanopettajaksi. Se voi myös sävyttää laajasti kaikkea toimintaa eli olla kaukainen tavoite, joka antaa sisällön kaikelle toiminnalle, esimerkiksi halu päästä opiskelemaan luokanopettajaksi, jotta voisi tulevaisuudessa tehdä opettajan töitä. Motiivit voivat olla sisäisiä, jolloin ihminen tekee jotain asian itsensä vuoksi. Ne voivat myös olla ulkoisia eli toiminta tapahtuu palkkion toivossa tai rangaistuksen pelossa. Motiivit ovat kytköksissä tunteisiin ja ne muodostavat arvojärjestyksiä. Motiivit siis ohjaavat meitä päätöksen teossa. (Vilkko-Riihelä 1999, 446–450.)

Viljasen (1977, 4) mukaan ammatinvalinnassa on pikemminkin kyse sijoittumisesta ammattuuralle kuin ammatin löytämisestä. Sen vuoksi käsite uravalinta kuvaa ilmiötä usein paremmin kuin ammatinvalinta. Uravalinta on yhteydessä koulutusalan valintaan, sillä opintoalan valintaan vaikuttaa ensi sijassa se, mitä opiskelussa ja työssä toivoo tai mitä pitää toivottavana. (Elovainio 1966,18.)

Uravalintamotiivit ovat yhteydessä myöhemmin ammatilliseen sitoutuneisuuteen, ja työtyytyväisyys ja -tyytymättömyys voi alkaa jo ammatinvalinnasta (Jussila & Lauriala 1989, 14; Perho 1982, 270; Räisänen 1996, 106). Epävarmuus valinnassa johtaa usein

työtyytymättömyyteen. Lisäksi, jos toiveammattia ei ole saavutettu, voi toiseen vaihtoehtoon päätyminen heikentää työhön sitoutumista. Työtyytymättömyys voikin johtua epäonnistuneen ammatinvalinnan aiheuttamasta negatiivisesta kierteestä. Työ, joka ei vastaa kykyjä eikä kiinnostuksia, ei motivoi, mikä aiheuttaa tyytymättömyyttä. Sen sijaan ammatinvalinta pitkällisen harkinnan tuloksena ennustaa työtyytyväisyyttä. (Räisänen 1996, 106.) Uravalinta on siis yhteydessä myöhemmin ammatilliseen sitoutuneisuuteen, sillä jos yksilö on onnistunut valinnassaan, hän sitoutuu niihin velvollisuuksiin ja oikeuksiin, joihin hänen oletetaan sitoutuvan (Jussila & Lauriala 1989, 14; Perho 1982, 270; Räisänen 1996, 45).

Miten uravalinta sitten tehdään? Uravalintapäätös syntyy usein pitkän kypsytelyn tuloksena (Jussila & Lauriala 1989, 15). Uravalinta tehdään kokonaisvaltaisesti yksilön kasvuympäristössä (Viljanen 1977, 10). Sitä tehdessä tarvitaan tietoa omista taidoista ja mieltymyksistä sekä tietoa ammatin vaatimuksista (Rosenberg 1957, 48). Kaikilla nuorilla identiteetti ei ole kuitenkaan vielä muodostunut vahvaksi, vaan se voi olla omaksuttu, epäselvä tai sitä etsitään yhä, mikä vaikuttaa uravalintaan epävarmuutena (Lindroos 1994, 27). Lisäksi usein hakeudutaan jollakin tavalla jo ennestään tuttuun ammattiin, sillä itseä ei osata suhteuttaa vieraisiin ammatteihin (Lähteenmäki 1995, 173). Hallin (1969) odotusarvoteorian mukaisesti uravalintapäätös syntyykin osaltaan odotuksien pohjalta, joita alalle hakijoilla on.

2.2 Uravalintamalleja ja -teorioita

Uravalintateorioita on lukuisia eikä mikään yksittäinen teoria yksin selitä opettajankoulutukseen tai muuhun koulutukseen hakeutumista (Kari 1996, 31). On kuitenkin tärkeää huomata, että jokainen näistä teorioista tuo lisänsä ammatillista kehitystä koskevaan ymmärrykseen (Jussila & Lauriala, 1989 14). Crites (1969, 79–116) on jakanut uravalintateoriat ei-psykologisiin, psykologisiin ja yhdistelmäteorioihin. Ei-psykologiset teoriat tarkoittavat prosessia, jossa yksilön osuus valintaan on vähäinen ja esimerkiksi tilannetekijät, kulttuuri ja yhteiskuntaluokka määräävät uravalintaa. Psykologisille teorioille tyypillistä on, että yksilö tekee itse valintansa ja valintaa rajoittavat tekijät ovat yksilössä itsessään. Yhdistelmäteorioiden mukaan päätökseen

vaikuttavat sekä taloudelliset, sosiologiset että psykologiset tekijät. (Crites 1969, 79–116.) Viljasen (1977) mukaan uravalintaan vaikuttavatkin niin yksilölliset kuin yhteisölliset tekijät. Toisaalta yksilö pohtii omia edellytyksiään ja mahdollisuuksiaan suoritua tietyissä ammateissa sekä toisaalta yhteisö sosiaalista yksilöitä heille ominaisiin tehtäviin ammatinvalinnan ohjauksella ja pääsykokeissa testaamalla yksilön soveltuvuutta (Viljanen 1977, 4–5, 12).

Jussilan ja Laurialan (1989, 16) uravalintamallissa lähdetään liikkeelle tiedon hankkimisesta eri ammatillisista vaihtoehdoista, edetään omien taipumusten, kykyjen ja harrastusten realistiseen arviointiin sekä lopuksi valitaan ura, joka kohtuullisessa määrin vastaa yksilön omia kykyjä ja mielenkiinnon kohteita. Yksilö vertaa omia niin psyykkisiä ja fyysisiä ominaisuuksia sekä kokemuksia ammattien vaatimuksiin (Jussila & Lauriala 1989, 16).

Jo Vroom (1964, 52–55) on uravalintamallissaan erotellut mieltymyksen, valinnan ja saavutuksen. Kaikilla ihmisillä on omat mieltymyksensä ja eri alat houkuttelevat enemmän kuin toiset. Uravalintapäätös tehdään useiden saavutettavissa olevien ammattien joukosta. Kaikki eivät kuitenkaan saavuta ensisijaisia mieltymyksiään, sillä se kaikkein miellyttävien ammatti ei ole aina syystä tai toisesta mahdollinen. (Vroom 1964, 52–55.)

Rosenbergin (1957, 1–9) mukaan yksilö tekee uravalintapäätöksiä vähitellen poissulkemalla saatavilla olevia ammatteja, mikä tuntuu pätevältä keinolta edelleen. Poissulkemiseen vaikuttavia tekijöitä on monia ja ne vaihtelevat yksilöllisesti. Niitä ovat: epämieluisat työllä saavutettavat roolit, sukupuoliroolit eri ammateissa, ammattien vieraus, huono työllistymistilanne, yksilön epäsovivat henkiset tai fyysiset ominaisuudet sekä työstä saatavat riittämättömät palkkiot. Poissulkemisen jälkeen on edelleen valtavasti mahdollisuuksia, joista valita. Tällöin yksilön arvot, asenteet, persoonallisuuspiirteet ja tarpeet vaikuttavat uran valintaan. (Rosenberg 1957, 1–9.)

Rosenberg (1957, 11–16) ottaa huomioon myös yksilön arvot uravalinnassa. Se millainen suhde on työntekoon eli työorientaatio ja mitä asioita työssä pitää arvossa vaikuttavat siis uravalintaan. Uravalintaan vaikuttaa kolme arvosuuntausta. Ensimmäinen on muiden ihmisten auttamiseen tähtäävä arvosuuntaus. Tämä käsittää

sekä muiden auttamisen että toisten kanssa työskentelemisen mahdollisuuden. Toinen on palkintoja tuottava arvosuuntaus. Tähän on sisällytetty sosiaalinen arvonto, hyvä toimeentulo ja turvallinen tulevaisuus. Kolmas on itseään ilmaiseva arvosuuntaus, joka käsittää lähinnä omien taitojen ja taipumusten toteuttamisen. (Rosenberg 1957, 11–16.)

Hollandin (1985, 1–33) tutkimuksessa tarkastellaan uravalintaa yksilön persoonallisuuspiirteiden ja ympäristön piirteiden näkökulmasta. Hän on jakanut persoonallisuuden ja ympäristön kuuteen eri tyyppiin, joiden avulla hän on selvittänyt uravalintojen onnistumista. Persoonallisuus- ja ympäristötyypit ovat: realistinen, älyllinen, taiteellinen, sosiaalinen, yritteliäs ja sovinnainen. Yksilö hakeutuu ensisijaisesti vahvimman persoonallisuustyyppinsä ohjaamaan työhön. Onnistunut uravalinta saavutetaan persoonallisuustyyppin ja työympäristötyypin kongruenssilla. Muun muassa Donohue (2006) on testannut Hollandin teoriaa persoonallisuustyyppien ja ympäristötyyppien kongruenssin vaikutuksista työhön sitoutumiseen ja alan vaihtoon. Kongruenssi oli vahvempi työhön sitoutuneilla ja työssä pysyvillä. Lisäksi alan vaihtohalukkailla kongruenssi oli suurempi persoonallisuuden ja tavoitellun työpaikan välillä kuin persoonallisuuden ja nykyisen työpaikan välillä. (Donohue 2006, 511–512.) Donohue (2006, 513) kuitenkin ehdottaa, että ammattisitoutumisessa ja alan vaihtohalukkuudessa tulisi ottaa huomioon tekijöitä, joilla on suurempi merkitys alan vaihtoon kuin kongruenssilla, kuten yksilölliset tilannetekijät.

2.3 Uravalintana opettajan työ

Luokanopettajan ammattiin hakeutumisen motiiveja on tutkittu paljon ja tutkimustulokset ovat olleet samansuuntaisia. Ei ole kuitenkaan olemassa mitään yhtä yleisesti hyväksyttyä teoriaa opettajan uran valinnasta. On olemassa vain käsityksiä siitä, mitkä tekijät vaikuttavat päätökseen hakeutua opettajan uralle. (Viljanen 1977, 5.) Jussilan (1976, 71) tutkimuksen mukaan naiset ja miehet hakeutuvat opettajan ammattiin samankaltaisista syistä. Yleisesti ottaen naiset suhtautuvat kuitenkin miehiä myönteisemmin kasvatus- ja opetusalan ammatteihin (Heinonen 2000, 39).

Opettajaksi hakeudutaan, jotta saa työskennellä ihmisten, erityisesti lasten ja nuorten, parissa (Almiala 2008, 110, 112; Jussila 1976, 70; Kari & Varis 1997, 46–47). Opettajan työhön houkuttelee hyvät työajat ja lomat (Almiala 2008, 116; Jussila & Lauriala 1989, 46; Richardson & Watt 2005, 475–489). Ammatti on arvostettu, mikä houkuttelee alalle (Viljanen 1977, 22). Se on myös jo entuudestaan tuttu omien koulukokemusten kautta ja sukulaisten työn kautta (Almiala 2008, 108; Kari 1996, 100; Korpinen 1993, 144). Hakijoilla on hyvät muistot omista opettajista, jotka ovat kannustaneet opetuslalle. Motiiveja ovat myös halu opettaa sekä kiinnostus kasvatukseen. Opettajan työn arvot koetaan omiksi. (Almiala 2008, 108–111.) Opettajan työnkuva koetaan mielenkiintoiseksi, monivivahteiseksi ja merkittäväksi sekä opettajalla ajatellaan olevan paljon vaikutusmahdollisuuksia (Kari 1996, 100; Kari & Varis 1997, 46–47). Hakijat ajattelevat, että oma persoonallisuus on työhön sopiva ja oman harrastuneisuuden, kuten musiikin harrastuksen, sopivan opettajalle (Almiala 2008, 109–112; Kari 1996, 119; Räisänen 1996, 61; Viljanen 1977, 23). Myös työllä saavutettava taloudellinen varmuus toimii motiivina opettajan työhön (Jussila & Lauriala 1989, 46; Kari 1996, 100).

Jussilan (1976, 71) ja Karvosen (1970, 20) tutkimuksien mukaan vähiten tärkeät uravalintamotiivit ovat toisten henkilöiden vaikutus sekä opettajaksi hakeutuminen muuna kuin ensisijaisena vaihtoehtona, kun taas Almialan (2008, 115) tutkimuksen mukaan opettajan ammatti ei ole aina ainut vaihtoehto. Räisänen (1996, 63) tutkimuksen mukaan suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista meni opettajankoulutukseen, koska ei päässyt toiveammattiin, toiveammattia ei ollut tai koska valinta opettajaksi oli sattuma. Hakumotiivit eivät siis välttämättä kerro opettajan työn houkuttelevuudesta, sillä opetus- ja kasvatusalalle voidaan hakeutua jopa siitä syystä, että pääsykokeiden ajatellaan olevan helpot (Almiala 2008, 115). Lisäksi opettajankoulutus on yleissivistävä koulutus ja hyvä ponnistuslauta jatko-opinnoille (Kari 1996, 101; Korpinen 1993, 144).

Hollandin (1985, 1–33) persoonallisuuspiirteiden ja ympäristön piirteiden jaottelun mukaan opettajat ovat persoonallisuustyyppiltään sosiaalisia ja hakeutuvat opettajan työhön, koska se on työympäristönä sosiaalinen. Opettajaksi hakeutuvilla on humaniset ihmisten auttamiseen tähtäävät arvot ja he arvostavat keskimääräistä vähemmän ulkoisia

palkkioita sekä rahaa (Almiala 2008, 110; Jussila 1976, 70; Jussila & Lauriala 1989, 46; Rosenberg 1957, 26–27).

2.4 Odotukset opettajan työstä

Valveutuneesti tehty uravalinta ennustaa ammattiin sitoutumista (Hartikainen & Hartikainen 2001, 39–41). Valveutuneisuus tarkoittaa sitä, että yksilö on ottanut selvää työn luonteesta ja on pohtinut omaa soveltuvuuttaan ammattiin, sillä mitä soveltuvammaksi henkilö on kokenut olevansa opettajan ammattiin, sitä todennäköisemmin hän toimii luokanopettajana (Kari 1996, 94–95; Kekkonen & Linkosuonio 1990, 79–80). Välttämättä odotukset ja mielikuvat työstä eivät ole kuitenkaan todenmukaisia. Yksilön koulutus- ja työtyytyväisyys ovatkin yhteydessä siihen, vastaavatko hänen kokemuksensa hänen odotuksiaan ja motiivejaan (Hall 1969, 44).

Odotukset ja motivaatiot ovat aiemman sosialisoinnin synnyttämiä, kuten omien koulukokemusten ja muiden kokemusten. Kulttuurisesti rakentunut opettajan ammatinkuva näyttäytyy mielikuvina, jotka saattavat olla niin totta kuin kuvitelmaa. Nämä totuudenmukaiset ja valheelliset mielikuvat vaikuttavat valintoihin puoleensa vetävin tai poistyyöntävin vaikutuksin. (Räihä 2001a, 7.)

Opettajan ammatti on julkinen ja tuttu. Taustalla on 12 vuotta kouluelämää, jonka aikana olemme nähneet monenlaisia opettajapersoonia ja opetustapoja. Tuntuukin siltä, että jokaisella on jonkinlainen mielikuva hyvästä opettajasta ja sanansa sanottavana heidän tekemästään työstä. (Räihä 2001b, 82.) Uskomus opettajan viiden tunnin työpäivistä elää edelleen vahvana, ja ajatus opettamisen helppoudesta on monien mielessä turhankin voimakkaana. Sen vuoksi monella saattaa olla vääristynyt, toisin sanoen hyvin erilainen kuva, opettajan ammatista kuin mitä se todellisuudessa on. Työhön kuuluu paljon sellaista, mikä ei näy ulospäin. Oppilaat näkevät kouluaikaanaan opettajan ammatin hyvin pinnallisesti ja se, miten opettaja koee ammatinsa jää oppilaalle arvoitukseksi. Opettaja tuskin kertoo oppilailleen, jos työ on vaikeaa, raskasta tai epäkiitollista. Lisäksi opettaja näyttää oppilaille osaavana ja usein mukavana

ihmisenä. (Räihä 2001b, 82; Räihä & Nikkola 2006, 11.) Todellisuudessa työhön sisältyy paljon erilaisia projekteja, yhteistyötä, arviointia ja suunnittelua. Opettaja saakin työnsä näyttämään vaivattomalta, jos hän on suunnitellut opetuksensa hyvin (Kari & Varis 1997, 49). Lisäksi opettajanhuone ja sen tapahtumat jäävät oppilaalle tuntemattomiksi (Räihä 2001b, 82).

Yleensä oletetaan, että etukäteistieto ammatista on ainoastaan hyvä asia, mutta se voi olla myös huono asia. Opettajan ammatin odotukset ja stereotypiat ovat sitkeitä ja usein myös itseään toteuttavia (Räihä 2001a, 7). Puutteelliset tai virheelliset käsitykset voivat tulla yllätyksinä ja aiheuttaa ongelmia (Räihä 2001b, 83). Mielikuvat siitä, mitä opettaminen, koulunkäynti ja hyvä opettaja ovat, saattavatkin rasittaa opettajaa (Syrjäläinen 2002, 82). Työn todellinen luonne selviää usein vasta työelämässä, sillä koulutukseen ei välttämättä vastaa työn todellisuutta (Almiala 2008, 119).

2.5 Haasteita opettajan työssä

Opettajan työn kuormittavuutta on mitattu ja jaksamisongelmien aiheuttajia on löydetty opettajien työstä, työympäristöstä, oppilaista ja opettajista itsestään. Tekijät kumpuavat muun muassa henkilökohtaisista kyvyistä, suhtautumisesta työhön, persoonallisuudesta ja terveydentilasta. (Launis & Koli 2005, 350–351; Perkiö–Mäkelä 2006; 72.)

2.5.1 Vuorovaikutussuhteet

Opettajalta vaaditaan halua työskennellä ihmisten kanssa, hyviä sosiaalisia taitoja sekä hyviä toimintamalleja, sillä opettajan työ on henkisesti kuormittavaa ihmissuhdetyötä, johon kohdistuu vaatimuksia useista suunnista (Savolainen 2001, 28). Opettajien kuvaukset vuorovaikutustilanteista, jotka vaikuttavat työssä jaksamiseen ja kuormittumiseen sijoittuvat kolmeen yhteyteen: opettajan ja oppilaan väliseen, opettajayhteisön sisäiseen ja opettajan ja huoltajan väliseen vuorovaikutukseen. Se, kokeeko opettaja vuorovaikutuksen eri tilanteissa kuormittumista lisääväksi vai työssä jaksamista tukeväksi, riippuu opettajan toimintastrategioista ja valmiudesta jäsentää oman toimintansa pedagogisia seurauksia. Vuorovaikutustilanteet eivät siis itsestään

kuormita opettajaa, vaan keskeistä on se, miten opettaja pystyy tilanteessa toimimaan. Onnistuessaan vuorovaikutustilanteet koetaan hyvin palkitsevina. (Soini, Pietarinen & Pyhäntö 2008, 249–251.) Opettajan työhön keskeisesti liittyvät vuorovaikutussuhteet koetaankin yhtäältä hyvin kuormittavina ja yhtäältä erittäin palkitsevina. Opettajan työ voi siis olla ihmisten kanssa toimimisen vuoksi raskasta, mutta samalla myös äärimmäisen palkitsevaa. Mielenkiintoista on se, että opettajat ovat ammattiryhmänä samaan aikaan uupuneita ja tyytyväisiä työhönsä. (O'Connor 2008, 117–126; Soini ym. 2012, 10.)

Opetusta kuormittavimpina tekijöinä pidetään oppilaan kanssa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa ongelmat liittyvät yleensä yksittäisen oppilaan tai oppilasryhmän kanssa kohdattuihin pedagogisesti haastaviin tilanteisiin ja siihen, miten opettaja onnistuu ongelman ratkaisemaan. Oppilaiden kohtaamiset koetaan merkityksellisinä, sillä niitä pyritään aktiivisesti ymmärtämään ja niistä heijastuu voimakkaat emotionaaliset sävyt. Onnistuneet tilanteet koetaan hyvin palkitsevina, mutta ongelmatilanteissa opettajat kokevat riittämättömyyden ja voimattomuuden tunnetta sekä henkistä kuormittavuutta. Kuormittavina koetaan etenkin ne tilanteet, joissa opettaja kokee omat toimintamahdollisuutensa rajallisina. (Soini ym. 2008, 249–251.) Hankalat oppilaat tekevät työn vaikeammaksi, sillä sosiaalisia ongelmatilanteita syntyy useammin, ja usein opettajat kokevat riittämättömyyden tunnetta kohdatessaan niin sanottuja ongelmatapauksia (Soini ym. 2012, 10).

Opettajan ja oppilaiden hyvä vuorovaikutus koetaan työn sujumisen kannalta keskeiseksi seikaksi (Säntti 1997, 41). Hyvät suhteet opettajien ja oppilaiden välillä ovat tärkeitä sekä opettajien työhön kiinnittymisen kannalta että oppilaiden hyvinvoinnin kannalta. Näissä tilanteissa on väistämättä jännitteitä, sillä on kyse epäsymmetrisestä sosiaalisesta suhteesta, jossa opettaja on ammatillinen toimija ja oppilas alaikäinen, joka ei välttämättä ole tilanteessa omasta tahdostaan. Tämä ei kuitenkaan estä hyvää toimivaa vuorovaikutusta, mutta voi tehdä siitä haastavaa. (Soini ym. 2012, 11.) Opettajan halu ja tavoite kohdata jokainen oppilas on ristiriidassa työn puitteiden kanssa, koska oppilas tulisi kohdata rauhallisessa ja kiireettömässä ilmapiirissä, jotta todelliselle vuorovaikutukselle, kuuntelemiselle ja ymmärtämiselle olisi tilaa. Oppilaalla

tulee olla sellainen olo, että häntä arvostetaan ja että hän on turvassa. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 134–135.)

Työn kuormittavuutta lisäävät myös johtajuuden puute, huonot vuorovaikutussuhteet opettajien kesken ja opettajien vastavuoroisen ammatillisen arvostuksen puute. (Soini ym. 2008, 252.) Lisäksi opettajien ja huoltajien vuorovaikutussuhteet voivat muodostua opettajan työtä kuormittaviksi. Työtä kuormittavia tekijöitä ovat kodin ja koulun erilaiset käsitykset lapsen hyvästä koulunkäynnistä, vaikeat kotiolut, kodin välinpitämättömyys, kodin haluttomuus käsitellä ongelmia tai epärealistiset vaatimukset. Kodin ja koulun välinen yhteistyö laittaa opettajat myös pohtimaan omia rajojaan. (Soini ym. 2008, 253.)

2.5.2 Työn muuttuvat tekijät

Koulujen tulee vastata muuttuvan ja erilaistuvan maailman tarpeisiin, näin siis myös koulun tulisi muuttua jatkuvasti. Opettajien tulisikin olla uudistajia, ei uusintajia. Tämä voi tulla yllätyksenä monille, jotka odottavat opettajan työn olevan vain opettamista. Koulujen uudistustyöt vaativat opettajilta yhteiskuntasuuntautuneisuutta ja kriittistä ajattelua. Kouluun ei voi hakeutua turvaan muuttuvalta maailmalta. (Räihä & Nikkola 2006, 11–12.) Muutosten ja uudistusten vuoksi tarvitaan täydennyskoulutusta. Koulun uudistuessa on opetuksen kehityttävä, joten ammattitaitoa pitää päivittää jatkuvasti. (Räisänen 1996, 48.) Jatkuvan koulutuksen periaate nähtiin tärkeänä opettajan ammatinkuvan kannalta jo kolmekymmentä vuotta sitten (Rantala 1985, 190). Muutokset ja uudistustarpeet voidaan kokea negatiivisina paineina (Almiala 2008, 119). Kehittämisen paineet voidaan kokea ahdistavina myös niiden laajuuden vuoksi. Opettajat voivat kokea, että oman työn ja oppilaitoksen työn kehittäminen vie kaiken ajan, eikä kehittämistyö tyydytä samalla tavalla kuin opetustyö. (Hakanen 2005, 197.)

Pitääkseen opettajan työstä opettajan täytyy olla joustava sekä sietää hallinnoimattomuuden ja epävarmuuden tunnetta, koska opettajan työn luonnetta kuvaa tilannesidonaisuus ja ennakoimattomuus. Ennakoimattomaksi työn tekee oppilaat, oppilaiden vanhemmat, muut opettajat ja ammattilaiset kuin ympäristö sekä myös

laajempi yhteiskunnallinen konteksti. Kun monet ihmiset laitetaan työskentelemään yhdessä muuttuvien tunnetilojensa kanssa, ei päivien kulkua voi ennustaa. Opettajalla tulee kuitenkin olla koulupäivät hallinnassa. Työ vaatii kiinteää keskittymistä ja jatkuvaa läsnäoloa. Lisäksi opettajat tekevät työssään paljon nopeita ratkaisuja. (Pahkin ym. 2007, 8.) Opettajalta edellytetään jatkuvaa havainnointia ja kykyä tarkastella luokkaa monista eri näkökulmista (Niemi 1994, 33). Työn huono ennustettavuus vähentää yksilön hallinnan tunnetta, mikä heikentää työviihtyvyyttä (Pahkin ym. 2007, 14).

2.5.3 Vaatimukset ja fyysiset rasitustekijät

Muutostyön ja opettamisen ohella opettajan tulee taipua erilaisiin kasvattajan rooleihin, kun työnkuva on laajentunut kokonaisvaltaiseen oppilaan ja kodin kohtaamiseen (Soini ym. 2008, 244). Syrjäläisen (2002, 79) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat, että luokanopettajan työnkuvan laajeneminen on tapahtunut väärään suuntaan. Heidän mielestään perustehtävä opettaminen on hämärtynyt muiden tehtävien varjoon (Syrjäläinen 2002, 79). Pahkinin ym. (2007, 11) tutkimuksen mukaan kolmasosa opettajista koki joutuvansa suorittamaan myös tehtäviä, jotka eivät kuulu opettajan työhön tai toimenkuvaan ja yli 20 prosenttia sai myös toimeksiantoja tai tehtäviä ilman riittäviä resursseja niiden hoitamiseen. Opettajan työn vaatimusten lisääntyessä paineita luo myös se, että työtä pitäisi pyrkiä tehdä entistä tehokkaammin ja taloudellisemmin (Pahkin ym. 2007, 7). Opettajan työhön kohdistuvat vaatimukset ovat paitsi moninaisia myös ristiriitaisia. Syrjäläisen (2002, 12) mukaan:

”Kasvatuksessa pitäisi ottaa huomioon tuloksellisuus, ajanmukaisuus, teknologian kehitys, kansainvälistyminen ja viestintä. Opettajan pitäisi olla vielä kriittisyyteen kasvattaja, hahmotella tavoitteita yhdessä vanhempien kanssa ja olla yhteydessä muuhun lähiympäristöön eli sidosryhmiin. Opettajan pitäisi huomioida myös lisääntynyt erityiskasvatuksen tarve, muuttunut perhekäsitys, globalisoitunut maailma ja muuttunut työelämä. Näiden lisäksi opettajien pitäisi muistaa olla väliin muutosagentti, vierellä kulkija, oppimisympäristöjen rakentaja ja oppimaan ohjaaja. Opetustyönsä ohessa opettajan pitäisi vielä yhä kiihtyvässä tahdissa tuottaa paperia, arviointia, raporttia ja luoda visioita sellaisessa tahdissa, että niiden vaikutusten seuraaminen on unohdettava.”

Opettajan työtä haastavat siis koulun ulkopuolelta tulevat vaatimukset: aika, opetussuunnitelmat ja resurssit. Opettajan työtä luonnehtii sen kiireellisyys (Pahkin ym. 2007, 8; Räisänen 1996, 94; Säntti 1997, 42). Kouluissa kiire näkyy muun muassa opettajien lisääntyneenä suunnittelu- ja raportointitaakkana (Säntti 1997, 43). Opettajat kokevat, että heiltä vaaditaan liikaa, ja myös palkkaan sekä työn arvostukseen halutaan lisäystä. Lisäksi resurssipula haastaa omalta osaltaan opettajia. Se näkyy sekä työntekijöiden vähenemisenä että myös materiaali- ja välinepulana. (Räisänen 1996, 93; Syrjäläinen 2002, 66–68; Säntti 1997, 42.)

Erilaiset työskentelyolosuhteet tuovat lisähaasteita opettajan ammattiin. Keijosen ja Korkiamäen (2011, 81–82) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat fyysisen työympäristön ongelmiksi koulurakennusten kosteusvauriot, huonon sisäilman ja lämpötilan. Myös Savolaisen (2001, 54) tutkimuksen mukaan puolet opettajista ilmoittivat sisäilmanlaadun heikoksi. Sisäilman laatuun vaikuttavat monet tekijät: ilmanvaihtojärjestelmä, tilojen siisteys ja kosteus- ja homevauriot. Homekoulut aiheuttavat silmien, hengitysteiden ja ihon oireita, sekä yleisoireina väsymystä, päänsärkyä, kuumeilua ja nivel- ja lihassärkyä. (Reijula, Palomäki & Lappalainen 2010; Saarela, Kähkönen, Vähämäki & Reijula 2005, 13; Savilahti 2009, 35.)

Lisäksi opettajat ovat tyytymättömiä koulurakennusten peruspohjaratkaisuihin (Kuuskorpi 2012, 129). Kuuskorven (2012, 131) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat, että koulujen fyysiset tilat rajoittavat monipuolistuneita opetus- ja oppimistarpeita. Luokkatilat koetaan ahtaiksi ja huonosti muunneltaviksi sekä ne tarjoavat huonot eriyttämisen mahdollisuudet (Keijonen & Korkiamäki 2011, 82). Koulurakennuksen huono tekninen kunto ja epäkäytännöllisyys eli tilojen ahtaus, sokkeloisuus ja epälooginen sijainti koulurakennuksessa haittaavat toimintamahdollisuuksia (Nuikkanen 2009, 192). Opettajat toivoisivatkin koulujen tilaratkaisuihin joustavuutta ja muunneltavuutta. Oppimisympäristöjen tulisi olla erikokoisia ja erityyppisiä, mikä mahdollistaisi opetus- ja oppimisprosessien koko kirjon. (Kuuskorpi 2012, 129.)

3 OPETTAJAN TYÖHÖN SITOUTUMINEN

Työsitoutumiseen, mikä ennustaa alan vaihtoa, vaikuttaa työtyytyväisyys. Työtyytyväisyyteen taas vaikuttaa se, miten hyvin yksilön työmotivaatio, työorientaatio sekä urakäsitys kohtaa työn luonteen kanssa. (Svaalvik & Svaalvik 2011, 1029–1037.) Työtyytymättömyyden lisääntyminen vaikuttaa myös työmotivaatioon, mikä osaltaan voi muuttaa työorientaatiota. Ulkoisten palkkioiden, palkkojen ja työolojen heikentyminen voi lisätä työtyytymättömyyttä, mikä laskee työmotivaatiota ja voi muuttaa työorientaation negatiiviseksi. (Räisänen 1996, 161.) Työmotivaatio, työorientaatio, työtyytyväisyys ja työhön kiinnittyminen ovat siis tiukasti toisiinsa kietoutuneita. Seuraavassa tarkastelen näitä kaikkia ensin erikseen.

3.1 Työmotivaatio

Motivaatioiden taustalla on tarpeita, joiden tyydyttämiseen ihminen tähtää. Tarpeita on tiedostamattomia ja tiedostettuja (Maslow 1954, 80–92). Maslow (1954, 80–92) on jakanut ihmisen perustarpeet viiteen luokkaan. Ensimmäisenä ovat ihmisen fysiologiset tarpeet, jotka ovat ihmisen elinehtoja, kuten ruoka ja juoma. Toisena ovat turvallisuuden tarpeet, esimerkiksi taloudellisen toimeentulon turvaaminen. Kolmantena ovat sosiaaliset tarpeet, kuten rakkauden, kiintymyksen ja yhteenkuuluvuuden tunteet. Näitä kolmea ensimmäistä tarveluokkaa sanotaan alemman asteen tarpeiksi. Maslowin (1954, 80–92) luokittelussa ovat neljäntenä arvostuksen tarpeet ja viidentenä itsensä toteuttamisen tarpeet, joita kutsutaan ylemmän asteen tarpeiksi. Kaikki nämä tarpeet ovat hierarkkisessa suhteessa toisiinsa eli ensimmäiset fysiologiset tarpeet ovat tärkeimpiä, joiden tyydyttämisen jälkeen edetään hierarkkisesti tarpeesta seuraavaan. Jo nämä perustarpeet todistavat sen, että ihmisellä on tarve tehdä töitä. (Maslow 1954, 80–92.) Ruohotien (1980, 16) mukaan Maslowin hierarkian alemman asteen tarpeiden tyydyttäminen on ulkoisesti virittäytynyttä toimintaa ja ylemmän asteen tarpeiden tyydyttäminen on sisäisesti virittäytynyttä toimintaa (Ruohotie 1980, 16).

Ruohotie (1977, 8; 1980, 16) määrittää työmotivaation yksilön tilaksi, joka määrää, millä vireydellä ja miten suuntautuneena yksilö työssään toimii. Hänen mukaansa motivaatio voi olla melko lyhytaikaista. Motivaatio voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon, jotka poikkeavat toisistaan käyttäytymistä ohjaavien motiivien luonteen puolesta. Sisäiselle motivaatiolle on ominaista se, että toiminta saa alkunsa suoraan suoritettavasta työstä. Yksilö saa palkkion siitä, että työssä voi käyttää ja kehittää omia kykyjään. Tätä voidaan nimittää myös työn yksilölliseksi merkitykseksi. Opettajan työssä sisäinen motivaatio voi tarkoittaa oppilaiden kohtaamisista saavutettavia palkkioita tai itsensä kehittämistä opettajana. Ulkoinen motivaatio on taas riippuvainen työympäristöstä. Tämä tarkoittaa sitä, että työ palvelee lähinnä tekijänsä yksityistä etua; se on palkkatyönä ja muuna ansiotyönä oman toimeentulon väline. Se siis tyydyttää ihmisen aineellisia tarpeita. Työn mielekkyyteen eivät siis vaikuta vain ulkoiset tekijät vaan myös sisäiset tekijät. (Rosenberg 1957, 11; Ruohotie 1980, 16, 93; Wilenius 1981, 14, 33.)

Ihmiset tekevät työtä niin taloudellisten syiden kuin yksilöllisten syiden vuoksi. Yksilöllisiä syitä voi lähestyä tarkastelemalla sitä, miten ihmisen tarpeet ja motiivit joko tyydyttyvät tai eivät tyydyty työssä. Voi myös aloittaa tarkastelemalla työn tuloksia ja seuraamuksia sekä työrooleja, jonka jälkeen pohtia motivaation osallisuutta työhön. (Vroom 1964, 29.)

Wilenius (1981, 19–21) on määritellyt ihmisen tarpeita työn suhteen seuraavasti. Ensimmäisenä luokittelussa ovat aineelliset tarpeet, joita ihminen tarvitsee elääkseen, kuten ruokaa, juotavaa ja asunnon. Näitä kutsutaan ihmisen perustarpeiksi, joita ilman ei voi elää. Nämä asiat ovat Maslowin (1954) tarvehierarkian fysiologiset tarpeet. Työ nähdään perustarpeiden tyydyttämisen välineenä ja toimeentulon saavuttamisena. Monet ajattelevatkin näiden olevan työn tärkeimpiä tehtäviä. Lisäksi ihmisillä on sosiaalisia tarpeita. Näitä ovat ystävyys-suhteet, tasa-arvoinen ja oikeudenmukainen kohtelu yhteiskunnassa, turvallisuus, arvonnanto, vapaus ja myös valta. Työn avulla ihminen asettuu suhteisiin työkavereiden kanssa, mutta myös sosiaalistuu laajemmin yhteiskunnassa ja kokee itsensä yhteisön tarpeelliseksi jäseneksi. Kolmanneksi ihmisellä on tarve kehittää itseään henkisesti ja työn kautta ihminen voi tyydyttää henkisiä tarpeitaan. Ellei se ole työssä mahdollista ihminen toteuttaa näitä tarpeitaan vapaa-ajan toiminnassaan. (Wilenius 1981, 19–21.)

Vroom (1964, 30–45) tarkastelee työmotivaatiota työn ominaisuuksista käsin. Hän esittelee viisi työn ominaisuutta, jotka motivoivat työntekijää. Näitä ovat palkka, ihmisen työhön laittama psyykinen ja fyysinen energia eli tarmokkuus, työllä saavutettavat konkreettiset tulokset, esimerkiksi paremmat myyntiluvut tai elintarvikkeet, vaatimus tai mahdollisuus sosiaalisiin suhteisiin sekä työllä saavutettava sosiaalinen status (Vroom 1964, 30–45).

3.2 Opettajien työmotivaatio

Opettajien työmotivaatio tarkoittaa kaikkia niitä prosesseja, jotka virittävät, suuntaavat ja ylläpitävät opettajan käyttäytymistä työssä. Näitä ovat yksilöön, työhön ja työympäristöön liittyvät tekijät. (Ruohotie 1977, 91.) Ruohotie (1980, 93–98) jaottelee tutkimuksessaan opettajien työmotivaatiot kolmeen ryhmään. Yleinen työmotivaatio ilmaisee työssä viihtymisen eli sen missä määrin opettaja kokee olevansa omalla alalla ja miten hän kokee opettajan ammatin. Siihen liittyy läheisesti tyytyväisyys oman työn arvostukseen sekä tyytyväisyys ammatin suomiin mahdollisuuksiin toteuttaa itseään. Arvostusmotivaatio ilmaisee, miten paljon työ vahvistaa opettajan itsetuntoa, ja miten paljon työtä arvostetaan sekä palkitaan ulkoisesti. Kasvumotivaatio ilmaisee, miten opettaja kokee työnsä, miten monipuolisena ja mielenkiintoisena opettaja pitää työtään, ja missä määrin se antaa opettajalle mahdollisuuksia omien kykyjen käyttöön sekä luovuuteen. (Ruohotie 1980, 93–98.) Räisäsen (1996, 115) tutkimuksen mukaan alan vaihtoa harkitsevia opettajia ei motivoinut mikään näistä kolmesta ryhmästä.

Enemmistö Ruohotien (1980, 93–98) tutkimukseen osallistuvista opettajista sanoi työmotivaationsa olevan hyvä ja saavan työstä sisäisiä palkkioita. Ruohotie (1980, 38–39) esittää, että hyvä työmotivaatio riippuu opettajan henkilökohtaisista ominaisuuksista ja paneutumisesta työhön. Mikään ulkopuolinen seikka ei siis voi ohjata totaalisesti motivaatiota, mutta monet asiat voivat heikentää tai vahvistaa sitä. Esimerkiksi opettajiin kohdistuva ulkoinen kontrolli heikentää opettajien sisäistä työmotivaatiota (Soini ym. 2012, 13.) Ulkoiset palkkiot ovat tärkeitä työmotivaation vahvistajia etenkin silloin, kun työ ei tuota sisäisiä palkkioita. Opettajien tarpeet ja koulun tarjoamat

palkkiot sekä työmotivaation vahvistajat on tärkeää sovittaa yhteen, jotta ne lisäävät työmotivaatiota. Esimerkiksi raha ei motivoi opettajaa silloin, kun hänen tarpeenaan on ammatillinen sekä persoonallinen kasvu ja kehitys. Lisäksi palkkiot tulisi suhteuttaa opettajien suoritukseen. Työmotivaatiota lisää myös työtavoitteiden toteuttamisen mahdollisuus ja tavoitteiden sopiva vaativuus. Jo itsessään kouluorganisaation piirteet, kuten taloudelliset, sosiaaliset sekä työhön liittyvät ja kasvumahdollisuuksien vahvistajat, voivat toimia työmotivaation vahvistajina. (Ruohotie 1980, 38–39.) Työmotivaatio on korkein opettajilla, jotka eivät halua vaihtaa ammattia. Se on vain vähän heikompi opettajilla, jotka suunnittelevat vaihtavansa toiseen opettajan virkaan ja selvästi heikompi niillä, jotka ovat suunnitelleet siirtymistä pois opettajan ammatista. (Ruohotie 1980, 122, 200.) Työmotivaatiolla onkin suuri merkitys työtyytyväisyyteen (Pahkin ym. 2007, 24).

3.3 Työorientaatio ja uraorientaatio

Työorientaatio tarkoittaa tapaa kokea ja nähdä työ sekä suhtautua siihen. Se on tapa asennoitua työhön ja siihen, miten työtä tekee. (Hartikainen & Hartikainen 2001, 53.) Myös Ruohotien (1977, 8) mukaan työorientaatio on asenne työtä kohtaan. Se on suhteellisen pysyvää ja vaikuttaa työn toiminnan laatuun. Työn tekeminen omista henkilökohtaisista lähtökohdista käsin ja työn merkityksen perusteleminen itselle edistää työssä jaksamista ja viihtymistä. Työorientaatio on siis selkeästi yhteydessä työtyytyväisyyteen. (Hartikainen & Hartikainen 2001, 53.)

Wilenius (1981, 18–19) on H. Kahnia ja N. Wieneriä (1967) suomalaisittain muuntaen esitellyt ihmisen kuusi perusasennetta työtä kohtaan, joista viides ja kuudes asenne ovat lähimpänä opettajan työn tekemiseen liittyvää asennetta.

1. Työ on välttämätön paha, häiritsevä tekijä, keikka. Työtä tehdään palkan vuoksi ja se, millä tavalla raha ansaitaan on jokseenkin yhdentekevää.

2. Työ on homma. Työssä voi olla joitakin kiinnostavia piirteitä, esimerkiksi mukavat työkaverit, mutta tavoitteena on ennen muuta palkka ja toimeentulo. Siksi homma voidaan helposti myös vaihtaa.
3. Työ on ammatti. Työntekijä pääsee harjoittamaan työssään omia kykyjään ja taitojaan, joihin hänellä on taipumusta tai koulutus. Hän arvostaa omaa työtään.
4. Työ on ura. Tärkeäksi asioiksi koetaan urankehittäminen, työssäeteneminen ja vastuunottaminen.
5. Työ on kutsumus. Siihen sisältyy sisimmän itsensä toteuttamista ja samalla toisten palvelemista. Kutsumustyöhön voi liittyä käsitys korkeammasta kutsujasta.
6. Työ on elämäntehtävä. Henkilö omistautuu kokonaan työlleen, jonka hän uskoo ratkaisevalla tavalla hyödyttävän yhteiskuntaa. Tähän käsitykseen työstä voi liittyä uskonnollinen tunto ihmistä korkeammasta tehtävän antajasta.

Schein (1985, 35–36) on kehittänyt ura-ankkuri -käsitteen kuvaamaan yksilön työn suorittamiseen ja tulokseen liittyviä pitkäkestoisia asenteita ja odotuksia. Ne kuvaavat sitä, mitä yksilö työltään ja uraltaan sisällöllisesti odottaa, sekä millainen tekeminen häntä motivoi. Ne heijastavat yksilön arvoja ja lahjakkuutta, joten ura-ankkuri on käsitteenä laajempi kuin tarve. Ura-ankkurit ohjaavat yksilön urapäätöksiä, kuten kouluttautumista ja liikkuvuutta, sekä ovat voimakkaasti yhteydessä uratytyväisyyteen. Ura-ankkurit ovat osakseen päällekkäisiä, minkä vuoksi voi olla hankalaa määritellä yksilön hallitseva ura-ankkuri. Jokaisella yksilöllä on hallitseva ura-ankkuri, mutta tiettyyn rajaan saakka ura-ankkuri voi sisältää piirteitä muistakin ankkureista. (Schein 1985, 35–36.) Ura-ankkurit yhdessä statusodotusten, ammatillisten intressien sekä ympäristön ja yksilön omien oletuksien kanssa muodostavat yksilön urapäämäärät (Lähteenmäki 1995, 165).

Ura-ankkureita on yhteensä kahdeksan:

1. Johtajuus tai liikkeenjohdollinen pätevyys -ankkurissa mielenkiinto kohdistuu muiden ponnistelujen integrointiin, haluun kytkeä yhteen eri toimintoja ja olla vastuussa kokonaistuloksesta. Tähän ryhmään kuuluvat ovat hyviä johtamaan ihmisiä, analysoimaan tilanteita sekä ovat tunne-

elämältään tasapainoisia, sillä paineet ja jännitteet kuuluvat johtajan työnkuvaan. Rehtoreilla voisi ajatella olevan tämä ura-ankkuri.

2. Teknis-funktionaalinen pätevyys -ankkurissa mielenkiinto suuntautuu jollekin suppealle erityisalueelle ja yksilöllä on tarve päteä osaamisensa kautta. Työ ja juuri omalla erikoisalalla kehittyminen motivoi.

3. Turvallisuus ja pysyvyys -ankkurissa yksilö organisoii uransa niin, että se on mahdollisimman hyvin ennakoitavissa. Tähän ryhmään kuuluvat ovat hyvin lojaaleja yritykselleen tai organisaatiolleen, jossa työskentelevät.

4. Luovuus ja yrittäjyys -ankkurissa on tarve ja halu luoda jotain omaa, toteuttaa itseään ja etsiä mahdollisuuksia. Yksilölle lopputulos on tärkeää sekä se, että saa kehitettyä jotakin uutta, jota voi kutsua omaksi aikaansaannokseksi.

5. Itsenäisyys ja riippumattomuus -ankkuri tarkoittaa halua olla itsenäinen ja riippumaton minkään organisaation kahleista. Yksilö haluaa kehittyä ilman mitään ulkopuolisia ohjaavia tekijöitä. Tällaiset yksilöt hakeutuvat aloille, jotka tarjoavat vapautta.

6. Omistautuminen tai palvelun ja auttamisen halu -ankkurissa on tarve tehdä jotain merkityksellistä ja usein tämä ankkuri vetääkin ihmisiä niin sanottuihin hoiva-ammatteihin.

7. Halu saada haasteita -ankkuri tarkoittaa nimensä mukaisesti halua ratkaista ylitsepääsemättömiä ongelmia, voittaa itsensä ja halua menestyä suhteessa muihin.

8. Elämäntyölin integroiminen -ankkurissa yksilöllä on halua saada kaikki elämän osa-alueet tasapainoon. Uran tai perheen ei anneta yksin hallita elämää.

Yksilön suhtautumista työuraan voi esitellä erilaisilla urakäsityksillä. Lähteenmäki (1995, 28–30) jakaa uratulkinnan kolmeen: objektiiviseen, subjektiiviseen ja organisatoriseen. Tämän tutkimuksen kannalta kaksi ensimmäistä ovat relevantteja. Objektiiviseen urakäsitykseen liittyy vertikaalista liikkumista tietyn tyyppisten tehtävien välillä. Tarkoitetaan siis toimien ketjua, jonka kautta työntekijä etenee tehtävästä tai ammattitasosta toiseen. Ura käsitetään siis urapolkuna. Objektiivisen uran avainpisteiksi tunnustetaan koulun päättäminen, opiskelulinjan valinta ja opiskelemaan lähtö, työhön

tai lisäkoulutukseen hakeutuminen, työpaikan vaihdot ja lopulta eläkkeelle jääminen. (Lähtenmäki 1995, 28–30, 149.) Subjektiiivinen urakäsitys taas tarkoittaa yksilön ammatillisen identiteetin kehitysprosessia. Urakehitys nähdään läpi elämän jatkuvana ammatillisena prosessina, joka ohjaa yksilön ammatillisen identiteetin kehitystä. Subjektiiiviseen urakehitykseen uran eri valintatilanteet voidaan liittää silloin, kun on kyse yksilön tekemistä sellaisista uramuutosratkaisuksista, joita ohjaavat ura-ankkurien ja arvojen tiedostaminen tai uusien arvojen löytyminen eli esimerkiksi harrasteeseen tai perheeseen panostaminen. (Lähtenmäki 1995, 28–30, 149.) Organisatorinen uratulkinta sisältää niin yksilön kuin organisaation näkökulmat. Yksilön kannalta se tarkoittaa vaiheittaista kehittymistä ammatissa siten, että ammatillinen rooli organisaation jäsenenä lisääntyy, mikä mahdollistaa myös ammatillisen itsetunnon kasvun ja kehityksen ihmisenä. Organisaation kannalta taas tärkeää on se, miten yksilöiden uraan voidaan vaikuttaa niin, että ne hyödyttävät mahdollisimman paljon organisaatiota eli sen kokonaisosaamista, kilpailu- ja uusiutumiskykyisyyttä. (Lähtenmäki 1995, 30–35.)

Myös Lindeman ym. (1996, 16–18) ovat esitelleet urakäsitysmalleja, joita ei niinkään voi jakaa Lähtenmäen tavoin objektiiviseen ja subjektiiviseen, vaan ne voidaan ajatella heidän luokittelussaan janalle. Toisessa päässä on objektiivisin eli hierarkkinen käsitys ja toisessa päässä subjektiivisin eli keskusteleva käsitys. Lindeman ym. (1996, 16–18) esittelevät kolme tyyppiä, joista hierarkkinen urakäsitys on ensimmäinen. Se tarkoittaa sitä, että uran ajatellaan etenevän alemmasta asemasta ylempään asemaan yhdessä tai useamassa organisaatiossa. Hierarkkisen uran alkuvaiheissa palkkakehitys on hitaampaa ja työmäärä suurta. Monet statussymbolit, kuten autopaikka, kulmahuone ja titteli, ovat merkitseviä. Työhön kuuluu vahva työrooli eikä persoonallista kasvua haeta työstä tai mahdollisuudet siihen ovat hyvin rajoittuneita. Hierarkkisessa urakäsityksessä työurasta puhutaan uraputkena. (Lindeman ym. 1996, 16–18.)

Toisessa tyypissä työura nähdään ammatillisena kasvuna. Ammatillinen kehittyminen nähdään jatkuvana oppimisen prosessina. Ammatillista tyydytystä haetaan enemmän työn sisällöistä kuin arvosta, asemasta ja alaisten määrästä. Päämääränä on ammattitaidon jatkuva ylläpito muuttuvassa ajassa ja paikassa, mikä vaatiikin hallitsemaan jatkuvasti uusia käsitteitä ja menetelmiä. Urasuuntautumista tapahtuu niin horisontaalisesti kuin vertikaalisesti. (Lindeman ym. 1996, 16–18.)

Kolmas tyyppi on nimetty etsiväksi ja keskustelevaksi urakäsitykseksi. Yksilö tarkkailee jatkuvasti tyytyväisyyttään työhönsä. Hän on valmis tekemään muutoksia, jos omat arvot tai tavoitteet eivät sovi yhteen ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien kanssa. Yksilö myös puntaroi työn painoarvoa elämänsä kokonaisuudessa. Tähän vaikuttavat muun muassa perhe, sukulaiset, ystävät ja harrastukset elämän eri vaiheissa. (Lindeman ym. 1996, 16–18.)

3.4 Opettajien työorientaatio

Ei ole yhdentekevää millainen työorientaatio opettajilla on, sillä kielteinen työorientaatio vaikuttaa kielteisesti haluun kehittyä ammatissa ammatillisen sekä työsuoritukseen eli näin ollen työorientaatio vaikuttaa myös oppilaisiin (Räisänen 1996, 161). Räisänen (1996, 106–138) on tutkimuksessaan havainnut neljä erilaista luokanopettajan työorientaatiotyyppiä: ammatinvaihto-orientaatio, minäorientaatio, ammattiorientaatio ja kutsumusorientaatio. Kaikissa näissä heijastuvat edellä mainitut perusasenteet työtä kohtaan. Ammatinvaihtohakuisesti toimivat opettajat pyrkivät pois opettajan työstä. Suurin osa oli miehiä ja ammatinvaihtohalukkuus johtui huonoista etenemismahdollisuuksista sekä palkasta. He eivät olleet tyytyväisiä lasten kanssa työskentelyyn. Yhteistä ammatinvaihto-orientoituneilla oli epävarma ammatinvalinta ja väärälle uralle joutuminen. He olivat tyytymättömiä niin ammatinvalintaansa kuin koulutukseensa. Lisäksi työ koettiin pakkona, toimeentulon turvaamisena. Voisi sanoa, että työ tuotti heille enemmän negatiivisia kuin positiivisia kokemuksia. Minäorientoituneet kokivat työn hommana, joka oli miellyttävääkin, mutta jonka voisi vaihtaa, jos saisi paremman toimeentulon muualta. Työ antoi toimeentulon, mutta vapaa-ajan harrastaminen elämänsisällön. Epävarman ammatinvalinnan jälkeen he olivat omaksuneet työorientaation, eivätkä harkinneet alan vaihtoa aktiivisesti. Kolmanteen ryhmään kuuluvat opettajat olivat ammattiorientoituneita. He olivat opettajia, jotka eivät aikoneet vaihtaa ammattia, joilla ei ollut sivutoimeksi katsottavia harrastuksia ja jotka eivät omasta mielestään olleet kutsumusopettajia. Ammattimaisesti orientoituneet olivat kiinnostuneita työn ja itsensä kehittämistä. Neljännen ja viimeisen ryhmän opettajat olivat kutsumusorientoituneita. Nämä opettajat työskentelivät lapsuuden haaveammattissaan. Monet heistä eivät olisi voineet kuvitella

itseään muussa ammatissa eli heidän ammattiin sitoutumisensa oli hyvin vahva. (Räisänen 1996, 106–138.)

Hartikainen ja Hartikainen (2001, 47–53) ovat tutkimuksessaan jakanut luokanopettajien työorientaatiotyypit kolmeen luokkaan. Näitä ovat ammatillis-päämäärätietoisesti orientoituneet, riippuvuusorientoituneet ja selviytymis-defensiivisesti orientoituneet. Ensimmäiselle ryhmälle oli ominaista vahva sitoutuminen opettajan työhön. Sitoutumista ja omistautumista opettajan työhön ilmensi päämäärätietoinen ja tavoitteellinen toiminta, sillä he kokivat opettajan työn hyvin merkitykselliseksi. Heillä näkyi olevan sisäinen motivaatio tehdä opettajan työtä. Riippuvuusorientoituneille ihmissuhteet olivat merkittäviä, sillä heidän työssä viihtymisensä määritteli toimivat ihmissuhteet. He myös kantoivat huolta lapsista vapaa-ajallaan. Kolmas ryhmä koki tärkeäksi selviytyä opettajan työstä. Heillä näytti motiivien ja tavoitteiden olevan vielä selkiytymättömiä. (Hartikainen & Hartikainen 2001, 47–53.)

3.5 Työtyytyväisyys

Voutilainen (1982, 30–31) määrittelee työtyytyväisyyden ihmisen positiiviseksi tunteelliseksi reaktioiksi työtä kohtaan. Herzberg, Mausner ja Snyderman (1959, 107–111) tutkivat työtytymättömyyttä ja pyrkivät selvittämään, mitä ihmiset haluavat työltään sekä mitkä tekijät lisäävät työtyytyväisyyttä ja työtytymättömyyttä. Herzbergin ym. (1959, 107–111) mukaan työtyytyväisyyden ei voida ajatella olevan työtytymättömyyden vastakohta. Teorian mukaan ne ovat eri käsitteitä ja niitä luovat eri tekijät. Työtyytyväisyyttä lisää työhön liittyvät tekijät, kuten onnistumisen kokemukset työssä ja mahdollisuus ammatilliseen kasvuun. Herzberg ym. (1959, 107–111) kutsuu näitä tekijöitä motivaattoreiksi. Nämä johtavat positiiviseen työasenteeseen, sillä ne tyydyttävät yksilön itsensä toteuttamisen tarvetta. Työtytymättömyyttä taas lisää työolosuhteisiin liittyvät tekijät. Näitä tekijöitä tutkimusryhmä kutsuu hygieniehtekijöiksi ja niitä ovat valvonta, ihmissuhteet, fyysiset työolot, palkka, yrityksen politiikka sekä hallinnolliset käytännöt, etuisuudet sekä työturvallisuus. Hyvät työolosuhteet eli hygieniehtekijät ennaltaehkäisevät työtytymättömyyttä.

Työtyytymättömyyttä syntyy, kun nämä hygieniehtekijät alittavat työntekijän hyväksyttävänä pidettävän tason. Mitä vähemmän työ antaa mahdollisuuksia itsensä kehittämislle, sitä tärkeämpiä ovat hygieniehtekijät. (Herzberg ym. 1959, 107–111.)

Vroomin (1964, 105) mukaan työtyytyväisyys riippuu siitä, miten työntekijä kokee työlle asettamiensa odotusten ja tavoitteiden toteutuvan. Odotukset voivat kohdistua muun muassa työnjohtoon, palkkaan, työaikaan, kollegoihin, työnsisältöön ja etenemismahdollisuuksiin. Myös Hallin (1969, 44) odotusarvoteorian mukaan yksilön työ- ja koulutustytytyväisyys ovat yhteydessä siihen, missä määrin hänen kokemuksensa vastaavat hänen motiivejaan ja odotuksiaan. Myös uudemmassa tutkimuksessa ollaan saatu samoja tuloksia. (Hartikainen & Hartikainen 2001, 53.)

Työn hallinta on yhteydessä työtyytyväisyyteen. Työn hallinnalla tarkoitetaan vaikutusmahdollisuuksia työhön. Näitä ovat työntekijän itsenäisyys ja sanavalta omaa työtä koskevissa päätöksissä. Sanavalta voi liittyä esimerkiksi päätöksiin koskien työjärjestystä, työtahtia, työmenetelmiä, laitehankintoja tai töiden jakoa ihmisten välillä. (Pahkin ym. 2007, 9.)

Työtyytyväisyys johtaa yleensä haluun kehittyä ammatissa, hyviin työkokemuksiin ja oman työn arvostukseen (Räisänen 1996, 114). Tytytyväisyys siis ruokkii itseään, sillä kehittymisen halun voidaan ajatella johtavan kehittymiseen. Kehittyminen vahvistaa itsetuntoa, rohkaisee uusien työtapojen kokeiluun ja johtaa onnistumisen kokemuksiin työelämässä, mikä lisää hyviä työkokemuksia. Oman työn arvostus kertoo työn kokemisesta merkityksellisenä, mikä myös vahvistaa omaan ammattiryhmään samaistumista ja näin ollen ammatillinen identiteetti vahvistuu. Samaistumiseen vaikuttavat juuri ammatin arvostettavuus sekä yksilön ammatillinen minäkäsitys (Lähteenmäki 1995, 172).

3.6 Opettajien työtyytyväisyys

Kun opettajat ovat hyvinvoivia, tyytyväisiä ja motivoituneita, voivat koulujen pedagogiset tavoitteet toteutua. Hyvinvoivat opettajat haluavat kehittyä ja ovat avoimia

uusille kokeiluille. He pyrkivät aktiivisesti kehittämään ja arvioimaan opetustyötä laajemminkin kuin vain omassa luokassaan. (Soini ym. 2009, 5.) Jokisen ym. (2013, 42) tutkimuksen mukaan 83,2 prosenttia peruskoulun opettajista oli tyytyväisiä työhönsä. Onkin syytä pohtia, mitkä tekijät aiheuttavat opettajien tyytyväisyyttä ja - tyytymättömyyttä.

3.6.1 Tyytyväisyyttä lisäävät ja vähentävät tekijät

Opettajat ovat tyytyväisiä ihmissuhteisiin (Voutilainen 1982, 75). Jatkuvien koulu-uudistusten kasvaessa kollegoiden tuki ja yhteistyö ovat entistä tärkeämpiä rakennettaessa kouluun myönteistä ilmapiiriä (Hämäläinen & Sava 1989, 17–18). Yhteistyö koetaan palkitsevana, sillä se tuo työhön lisää mahdollisuuksia ja se lisää innostusta ja iloa työhön (Kohonen & Kaikkonen 1998, 132). Ihmissuhteet koetaan merkityksellisinä ja hyvät suhteet kollegoihin sekä oppilaiden vanhempiin lisäävät tyytyväisyyttä ja kouluun kuulumisen tunnetta (Jokisen ym. 2013, 43; Kari & Varis 1997, 46, 60–61; Nias 1989, 95; Räisänen 1996, 67; Svaalkvik & Svaalvik 2011, 1029–1037; Säntti 1997, 41–42). Vuorovaikutussuhteet työyhteisössä ennustavat siis opettajien sitoutumista työhön. (Cheng & Tsui 1999, 265–266.)

Työyhteisöt koetaan pääosin leppoisina ja mukavina, mutta Pahkinin ym. (2007, 19–23) mukaan aloitteiden tekemistä ja kannustusta työn kehittämiseen ilmenee työyhteisöissä harvemmin. Vain noin puolet alle 55-vuotiaista opettajista kokee, että työpaikka innostaa parhaaseen mahdolliseen työsuoritukseen (Pahkin ym. 2007, 19–23). Myös Savolaisen (2001, 64) ja Räisänen (1996, 97) tutkimuksien mukaan opettajat toivovat yleistä ja avointa keskustelua tavoitteista, työstä, tehtäväkuvista ja ongelmatilanteista. Näyttäisi siltä, että opettajanhuoneessa käydään mukavia ja hyväntuulisia kahvipöytäkeskusteluja, mutta ne eivät ole luonteeltaan koulutyötä kehittäviä ja opettajia haastavia.

Onnistuneiden yhteistyön ja ihmissuhteiden ohella Säntin (1997, 41) tutkimuksen mukaan opettajan tyytyväisyyteen vaikuttaa tyytyväisyys oman luokkansa työskentelyyn. Luokkatyöskentely koostuu opettajan omista taidoista, kuten luokanhallinnasta, opettamisesta sekä oppilaiden toiminnasta. Positiivisesti

tyytyväisyyteen vaikuttava oppilaiden toiminta sisältää sen, että oppilaissa näkyy oppimisen ilo, toisten oppilaiden kunnioittaminen ja oppilaiden hallitsemat erityistaidot. Opettajat siis korostavat suhdettaan oppilaisiin. Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus koetaan keskeiseksi seikaksi työn sujumisen kannalta. (Räisänen 1996, 67; Säntti 1997, 41.) Palkitsevat kokemukset ja parhaan palautteen opettajat saavatkin oppilailtaan oppimistilanteissa. Oppilaiden innostus, oppimistulokset, kiintymys, aitous ja välittömyys auttaa opettajia jaksamaan työssään. (Nias 1989, 88; Räisänen 1996, 94; Säntti 1997, 41.) Opettajat myös oppivat paljon oppilailtaan ja se lisää työtyytyväisyyttä (Nias 1989, 96).

Opettajan työn vaihtelevuuden, luovuuden sekä itsenäisyyden on nähty olevan opettajan työn parhaita puolia. Työstä saa tehtyä niin vaihtelevan kuin itse haluaa. (Nias 1989, 88; Kari & Varis 1997, 45; Ruohotie 1980, 88; Räisänen 1996, 92; Säntti 1997, 41; Voutilainen 1982, 75.) Opettajan työ on sopivasti haastavaa ja joka päivä on ongelmia ratkaistavana, mikä tarjoaa mahdollisuuden persoonalliseen kasvuun (Nias 1989, 88; Ruohotie 1980, 88). Lisäksi opettajan työaikoihin, lomiin sekä työtilanteeseen ja työnsaantimahdollisuuksiin ollaan tyytyväisiä (Kari & Varis 1997, 46; Räisänen 1996, 92; Voutilainen 1982, 75).

Vaikka opettajat ovat tyytyväisiä työn vaihtelevuuteen, Almiolan (2008, 119) tutkimuksen mukaan opettajista tuntuu turhautavalta aloittaa lähes joka vuosi alustan luokan kanssa. Opettajan työn huonoiksi puoliksi sanotaan sen ennakoimattomuuden ja jatkuvan läsnäolon vaatimuksen. Opettajilla on suuri vastuu oppilaista sekä päivien onnistumisesta (Kari & Varis 1997, 49). Svaalvikin ja Svaalvikin (2011, 1029–1030) mukaan aikapaineet ja työrauhaongelmat lisäävät opettajien henkistä turhautumista, mikä taas johtaa työtytymättömyyteen. Opettajien tytymättömyyttä aiheuttavat peruskoulun tavoitteiden epäselvyys (Voutilainen 1982, 75). Opettajan työtä leimaa asioiden keskeneräisyys, mikä johtaa hallitsemattomuuden tunteeseen. Työ on pirstaleista, kun jatkuvasti aloitetaan uusia projekteja, mutta ei saateta vanhoja loppuun. (Syrjäläinen 2002, 76–81.) Tytymättömyyttä työhön aiheuttavat lisäksi huonot oppimateriaalit, jatkuva kiire ja melu (Räisänen 1996, 93; Syrjäläinen 2002, 86; Säntti 1997, 42). Lisäksi opettajat ovat tytymättömiä huonoihin etenemismahdollisuuksiin työssä (Merenluoto 2003, 37; Voutilainen 1982, 75).

Opettajan työhön hakeudutaan ammatin arvostuksen vuoksi, mutta työssä olevat opettajat kuitenkin kokevat, ettei heidän työtään arvosteta tarpeeksi eikä työstä saa tarpeeksi tunnustusta (Kari & Varis 1997, 48; Ruohotie 1980, 88; Voutilainen 1982, 75). Töitä on paljon ja usein opettajat joutuvat tuomaan ne myös kotiin. Opettajat ovat tyytymättömiä siihen, ettei palkka vastaa työn määrää. (Kari & Varis 1997, 48–19; Syrjäläinen 2002, 86).

Tyytymättömyyttä aiheuttavat myös hankalat sosiaaliset suhteet (Kari & Varis 1997, 50). Työyhteisöissä ristiriitoja aiheuttavat opettajien erilaiset kasvatukselliset ja opetukselliset tavoitteet, koulun johtaminen ja erilaiset opettajapersoonat (Räisänen 1996, 97–100). Räisänen (1996, 97–100) tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kokevat, että kollegat tarkkailevat heidän työtään. Opettajia, jotka uudistavat työtään, kadahditaan ja ne, jotka eivät uudista, pelkäävät että heidän opetustaan pidetään vanhanaikaisena (Räisänen 1996, 97–100). Räisänen (1996, 97–100) mukaan opettajayhteisössä leijuu uudistamisen ja kehittämisen vaatimus, mikä tuntuu opettajista ahdistavalta. Lisäksi työyhteisöissä on kilpailua ja kateutta, eikä työporukasta aina löydy luotettavia opettajia, joille purkaa omia ongelmia. Opettajanhuoneisiin voi syntyä häiritseviä ”kuppikuntia”. (Räisänen 1996, 97–100.) Suhteet opettajanhuoneissa saattavatkin olla erittäin vaikeita (Syrjäläinen 2002, 78).

Työtytymättömyyttä aiheuttaa lisäksi se, että opettajan työn hyvin tekemisen kriteerit ohjataan enemmän työntekijän itsensä ulkopuolelta kuin henkilökohtaisista tavoitteista. (Hartikainen & Hartikainen 2001, 53.) Opettajat eivät koe vaikutusmahdollisuuksiaan kovinkaan hyviksi, mikä aiheuttaa työtytymättömyyttä. Keskimäärin vain noin joka kolmas katsoo voivansa vaikuttaa työtahtiin liittyviin seikkoihin melko usein, hyvin usein tai aina. (Pahkin ym. 2007, 10.) Säntti (1997, 41) on saanut täysin vastakkaisen tuloksen, sillä hänen tutkimuksensa mukaan opettajat ovat tyytyväisiä juuri työyhteisön joustavuuteen ja mahdollisuuteen tehdä itsenäisiä valintoja.

Soini ym. (2012, 15) pohtivat opettajien tavoitteiden ja käyttämiensä toimintastrategioiden välistä yhteyttä ja sen vaikutusta työtytymättömyyteen. Esimerkiksi jos nykyopettajat tavoittelevat edelleen oppiaineiden täydellistä sisällön hallintaa sekä konfliktivapaata vuorovaikutusta kouluissa, eivät he saavuta koulun ydintavoitetta: oppimista ja oppilaiden hyvinvointia. Hallin (1969) ja Vroomin (1964)

odotusarvoteorioiden mukaisesti siis odotusten ja tavoitteiden sekä kokemusten kohtaamattomuus aiheuttaa tyytymättömyyttä.

Räisäsen (1996, 105) tutkimuksen mukaan näyttäisi siltä, että tyytyväisyys tai -tytymättömyys riippuu kaikkein eniten siitä, miten opettaja kokee työn. Opettajat voivat kokea työn hyvät ja huonot puolet jopa täysin vastakkaisella tavalla. Räisäsen (1996, 105) tutkimuksen mukaan tyytymättömiä opettajia ovat ne, jotka arvostavat eniten palkkaa, työskentelytilaa ja arvostettua asemaa yhteiskunnassa. Tyytymättömyyttä aiheuttavat Herzbergin ym. (1959) teorian ulkoisten palkkioiden vähyys.

3.6.2 Johtamisen merkitys tyytyväisyydelle

Räisäsen (1996, 100–102) tutkimuksen mukaan rehtorilla on oleellinen merkitys työyhteisön ilmaston muodostumisessa. Räisäsen (1996, 100–102) tutkimuksessa opettajat ovat tyytymättömiä rehtoreihin, jotka valitaan kuulematta opettajien mielipiteitä. Lisäksi naisopettajat ovat tyytymättömiä koulujensa johtamiseen kuin miesopettajat. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien rehtorit ovat lähes kaikki miehiä, joilta naisopettajien mukaan puuttuu ymmärtävän johtamisen taito. (Räisänen 1996, 100–102.)

Rehtoreita on monenlaisia. Toisia ei näy koululla juuri lainkaan, koska he hoitavat työaikana luottamustehtäviä ja toiset ovat paikalla, mutta eivät puutu mihinkään. Rehtorit, jotka ovat kaikessa mukana, vaikuttavat myönteisesti koko kouluyhteisöön. Opettajien mielestä pahinta on se, jos rehtori puuttuu koulun toimintaan taitamattomasti. Opettajat toivoisivat, että rehtori ohjaisi henkilökohtaisesti oppilaita koulun yhteisissä tilaisuuksissa ja että hän vastaisi koulun yleisestä järjestyksestä. (Räisänen 1996, 100–102.)

Johtajan tulisi antaa palautetta opettajille heidän tekemästään työstä ja rehtorin tulisi tukea opettajia heidän ongelmissaan (Cheng & Tsui 1999, 265–266; Himberg 1996, 49; Räisänen 1996, 102). Kuitenkin vain kolme viidestä opettajasta kertoo saavansa tarvittavaa tukea esimieheltään usein tai aina (Pahkin ym. 2007, 17). Kolme viidestä

opettajasta katsoo esimiehen arvostavan saavutuksia työssä. Lisäksi vain noin joka kolmas katsoo, että lähin esimies rohkaisee usein tai aina eriävän mielipiteen sanomiseen tai kehittämään taitoja. (Pahkin ym. 2007, 17–18.) Myös Almialan (2008, 120) tutkimuksessa käy ilmi, että rehtori on usein koulun kehittämisen ja vaikuttamisen esteenä, vaikka alan vaihtaneilla opettajilla olisi ollut halua kehittyä ja uudistua.

Etenkin uudet opettajat ja määräaikaaisessa suhteessa olevat tarvitsevat aikaa ja apua koulun tavoille sopeutumisessa. Huono työhön perehdyttäminen on valitettavan yleistä, mikä heikentää uusien opettajien työssä jaksamista ja viihtymistä (Anhorn 2008, 17). Lisäksi Anhornin (2008, 18) mukaan monet ensimmäisen vuoden opettajat ovat tyytymättömiä rehtoreiden antamaan tukeen.

3.6.3 Sukupuolten väliset erot työtyytyväisyydessä

Nais- ja miesopettajien eroja työtyytyväisyydessä on tutkittu jonkin verran. Teoreettisia selityksiä on haettu sukupuolten välisestä perinteisestä työnjaosta aina työmarkkinarakenteeseen, miehet ja naiset kun sijoittuvat siihen eri tavalla. Ulkoisilla ja sisäisillä motivaatiotekijöillä on merkitystä; miehet arvostavat ulkoisia tekijöitä ja naiset puolestaan sisäisiä tekijöitä, joissa omien taitojen käyttö mahdollistuu. Naisilla on voimakkaampi yleinen työmotivaatio sekä kasvumotivaatio kuin miehillä. Tämä tarkoittaa sitä, että naiset kokevat yleisemmin olevan oikealla alalla ja ovat tyytyväisempiä työssään. (Ruohotie 1980, 99.) Perhon (1982, 257) tutkimuksen mukaan naisten kiinnostukset vastaavat paremmin luokanopettajan ammattia kuin miesten. Naiset ovat kiinnostuneempia humanisesta palvelutyöstä ja kasvatustyöstä. Naiset arvioivatkin opettajan työn miehiä useammin mielenkiintoiseksi ja luovaksi. (Ruohotie 1980, 99.) Naiset myös hakeutuvat opettajan ammattiin valveutuneemmin kuin miehet. Etenkin miesopettajat hakeutuvat alalle ikään kuin varavaihtoehtona, kun toiveammatti on jäänyt vain haaveeksi. (Räisänen 1996, 62.)

Miehille eteenpäin pääsymahdollisuudet ja palkka ovat tärkeämpiä työtyytyväisyyden kannalta kuin naisille (Voutilainen 1982, 119). Voutilainen (1982, 119) ehdottaa, että tämä johtuu siitä, että naiset ovat enemmän kutsumustietoisia, kun taas miehet palkkatietoisia. Ehkä erityisesti miesten keskuudessa palkan suuruus määrittelee edelleen työn arvostusta. Jos näin on, ei luokanopettajan ammatti liene arvostuksessa

kovin korkealla. (Kari, Rähkä & Varis 1997, 82.) Toisaalta myös naisten on todettu arvostavan palkkaa. Forman (2004, 212–213) tutkimuksen mukaan naisista 63 prosenttia ja miehistä 51 prosenttia piti työn sisältöä palkkaa tärkeämpänä. Joka tapauksessa työoloja tutkittaessa yleinen trendi näyttää olevan se, että niin miehillä kuin naisillakin työn sisällön merkitys on korostunut entisestään. (Forma 2004, 212–213.)

3.6.4 Noviisien ja kokeneiden opettajien välisiä eroja tyytyväisyydessä

Tutkimuksissa, jotka keskittyvät tyytyväisyyteen, on havaittu ristiriitaisia eroja vanhempien ja nuorten työntekijöiden välillä. Vanhemmat opettajat ovat olleet tyytyväisempiä joihinkin työnpiirteisiin kuin nuoremmat ja toisaalta päinvastoin. Vanhemmat opettajat ovat nuoria opettajia tyytyväisempiä palkkaan. Ehkä nuoret opettajat tiedostavat, ettei palkka vastaa työn yhteiskunnallista vastuuta ja merkitystä. (Voutilainen 1982, 88–89.) Iän myötä voi käydä niin, että työelämään kohdistuvat odotukset yksinkertaisesti vähenevät ja iäkkäämmät työntekijät kokevat olevansa uransa huipulla palkankin noustua. Vanhemmat opettajat voivat olla tyytyväisempiä työhönsä, koska mukautuvat nuoria helpommin työpaikassa jo vallitseviin normeihin kiinnittämättä huomiota negatiivisiin puoliin. (Forma 2004, 213–214.) Saattaa olla niinkin, että vanhemmat työntekijät yksinkertaisesti arvostavat esimerkiksi vapaa-aikaa nuoria enemmän eivätkä halua enää kantaa niin suurta vastuuta tai työtaakkaa työpaikan ulkopuolella. Opettajan työssä tarvitaan paljon energiaa, jota ei vanhempi opettaja välttämättä enää halua uhrata työhönsä. (Holmes 2005, 44; Hämäläinen & Sava 1989, 94.)

Nuorten opettajien heikomman tyytyväisyyden aiheuttaa ongelmat opetuskentällä. Näitä ongelmia esiintyy muun muassa luokanhallinnassa. (Anhorn 2008, 17.) Myös Niasin (1989, 105) mukaan nuoret opettajat kokevat tyytymättömyyttä, koska eivät mielestään tee työtään niin hyvin kuin haluaisivat. Kokeneet opettajat pystyvät tehokkaasti ääntään, eleitään ja selviytymisstrategioita käyttämällä ehkäisemään ongelmia, kun taas samat ongelmat vievät noviisiopettajan huomion (Nias 1989, 105). Ingersolin (2001, 518) mukaan nuoret (alle 30-vuotiaat) ja vanhat (yli 50-vuotiaat) ovat halukkaimpia vaihtamaan alaa.

Pahkinin ym. (2007, 5) mukaan työtyytymättömyys sekä koettujen stressi- ja uupumusoireiden on todettu lisääntyvän jossain määrin iän mukana. Nuoremmat opettajat ovat tyytyväisempiä sosiaalisiin suhteisiin työssä kuin vanhemmat opettajat (Voutilainen 1982, 88–89). Virkaiältään keskiryhmään kuuluvat opettajat ovat tyytymättömämpiä työnsä vaativuuteen kuin vasta-alkaneet opettajat ja iäkkäimmät (Voutilainen 1982, 95).

3.7 Opettajien työuupumus

Työuupumus näkyy kyynisyytenä, mikä ilmenee etäisenä ja kylmänä suhtautumisena työn kohteena oleviin ihmisiin, henkisenä ja fyysisenä väsymyksenä sekä riittämättömyyden tunteina. Työuupumuksen seurauksena ammatillinen itsetunto heikkenee. (Hakanen 2006, 32.) Mikäli vanhat tutkimukset pitävät edelleen paikkansa, on opettajilla suurin riski palaa työssään loppuun (Lauderdale 1982, 34). Työuupumus oli yleisintä opetustyössä 90-luvun lopussa tehdyssä tutkimuksessa. Opettajat oireilivat lähinnä väsymyksenä – ei niinkään kyynistymisenä. (Kalimo & Toppinen 1997, 37.) Myös uudemman tutkimuksen mukaan useimmat opettajat pitävät työtä henkisesti uuvuttavana; vain vajaan viidenneksen mielestä opetustyö ei ole uuvuttavaa (Pahkin ym. 2007, 32).

Hakanen (2006, 33–34) on Hobfollin työuupumusteorian mukaan esitellyt opettajien mahdollisia työuupumuksen syitä. Työuupumus voi kehittyä kolmen tyyppisissä olosuhteissa. Ensimmäisenä tyyppinä on arvostettujen voimavarojen menetys. Opettajat ovat joutuneet kokemaan monia mainitun kaltaisia menetyksiä, kun kouluja on lakkautettu, koulujen aineellisia resursseja on leikattu, opettajia on lomautettu, koulunkäyntiavustajia vähennetty ja opetusryhmiä on laajennettu. Lisäksi jos autonomiaa kavennetaan ja kontrollia sekä vaatimuksia lisätään, vahvistuu myös työuupumus (Pahkin ym. 2007, 7; Syrjäläinen 2002, 67).

Ensimmäisessä tyyppissä voimavarat on siis menetetty, kun toisessa tyyppissä voimavarat tulevat uhatuksi. Uhat näkyvät opettajan työssä lisääntyneissä ja moninaistuneissa vaatimuksissa. (Hakanen 2006, 33–34.) Työuupumusta aiheuttavat suuri työmäärä ja

mahdollisuuksien puute (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006, 504; Schaufeli & Bakker 2004, 293–315). Työtä pitäisi tehdä entistä taloudellisemmin ja tehokkaammin (Pahkin ym. 2007, 7). Lisäksi monia kouluja uhataan lakkauttaa, kouluissa on moninaisia säästötoimia, määräaikaisten opettajien työn jatkuminen on hyvin epävarmaa ja yhteiskunnan sosiaaliset ongelmat heijastuvat koulutyöhön (Hakanen 2006, 33–34).

Kolmanneksi yksilö sijoittaa voimavarojaan saamatta odottamaansa vastinetta työlle (Hakanen 2006, 33–34). Hakasen (2006, 33–34) mukaan tämä kolmas ja viimeinen työuupumukseen altistava tekijä on tärkein. Opettajan työssä tämä näkyy muun muassa opettajan ja oppilaan välisessä yhteistyössä sekä työyhteisössä, kodin ja koulun yhteistyössä sekä laajemmin yhteiskunnassa. Opettajat kokevat ponnistelevansa yli vaatimusten ja työpäivien keston, mutta eivät kuitenkaan saa mielestään riittävästi palkkaa, hyvää palautetta tai arvostusta. He eivät koe työssä kehittymistä eikä uralla etenemistä mahdollisina. Noin kolmannes opettajista kokee panostusten epäsuhtaa suhteessa oppilaisiin. Noin neljännes kokee vastavuoroisuuden puutetta suhteessa työyhteisöön ja kouluun ja ainoastaan yhdeksän prosenttia kokee saavansa työyhteisöltään panostamaansa enemmän. (Hakanen 2006, 33–35.) Myös Almialan (2008, 119–120) tutkimuksessa opettajia turhauttaa, koska ovat antaneet työlleen kaikkensa, ilman riittäviä vastineita. Pahkinin ym. (2007, 22) tutkimuksen mukaan kuntien ja organisaatioiden ei katsottu huolehtivan työntekijöistä tai olevan kiinnostuneita henkilöstön terveydestä ja hyvinvoinnista. Ainoastaan muutama prosentti vastaajista kokee, että hyvästä työsuorituksesta palkitaan. (Pahkin ym. 2007, 22.) Tämä kertoo opettajien kokeman vastavuoroisuuden puutteesta.

Opettajat voivat yrittää korjata epätasapainoa vähentämällä tietoisesti työpanostustaan. Sinänsä tasapainoilu on varmasti hyvä asia, mutta tässä tapauksessa se voi ilmetä kyynisyytenä. Lisäksi omien työtavoitteiden ja -panostusten vähentäminen voi johtaa työtyytymättömyyteen, kun työtä ei enää koeta itseä haastavaksi tai kehittäväksi. (Hakanen 2006, 36.)

3.8 Työhön kiinnittyminen

Työhön kiinnittyminen (Soini ym. 2012) ja työn imu (Hakanen 2005) tarkoittavat työhön sitoutumista, tarmokkuutta, omistautumista ja uppoutumista. Tässä tutkimuksessa käytän molempia termejä työhön kiinnittymistä ja työn imua synonyymeina.

Työhön sitoutuminen tarkoittaa sitä, että työntekijä hyväksyy työn tavoitteet ja haluaa pyrkiä saavuttamaan ne. Ihminen sitoutuu sellaisiin asioihin, joihin uskoo ja joita pitää tärkeänä. Sitoutuminen on siis suuressa määrin tunneasia. Aitoa työhön sitoutumista ei voi lisätä ulkoisin palkkioin tai uhkailun keinoin. Kun sitoutuminen on aitoa sisäistä sitoutumista, ihminen kestää monia vastoinkäymisiä. Sitoutuminen säilyy, jos työntekijä voi hoitaa tehtäviään ilman suuria häiriöitä, ja tavoitteiden saavuttaminen on mahdollista. Tärkeitä ovat myös hallinnan tunne ja vaikutusmahdollisuudet omaan työhön. (Aro 2002, 23–24.) Tarmokkuus tarkoittaa energisyyttä. Se on halua panostaa työhön myös vastoinkäymisiä kohdatessa eli se on tietynlaista sinnikkyyttä. Omistautuminen on syvää samaistumista työhön. Se on kokemuksia merkityksellisyydestä, innokkuudesta, ylpeydestä ja haasteellisuudesta työssä. Uppoutuminen taas tarkoittaa keskittyneisyyttä ja paneutumista työhön. Nämä tuovat tyytyväisyyden tunnetta työntekijälle. (Hakanen 2005, 229; Hakanen 2006, 32.)

Työhön kiinnittyminen on prosessi, jossa jatkuvasti tarkkaillaan omaa suhdetta työhön ja sen mielekkyyteen. Se ei ole mikään pysyvä tila tai yksilön ominaisuus. Työhön kiinnittyminen ja työstä etääntyminen voidaan nähdä prosessin vaiheina, sillä vahvasti työhönsä sitoutuneet ovat halukkaita käyttämään aikaa ja energiaa työhön, mikä tukee kiinnittymistä. Toisaalta taas tämä voimavarojen ja ajan käyttö voi aiheuttaa kuormittumisen kokemuksia, mikä voi heikentää työhön kiinnittymistä. (Soini ym. 2012, 13–14.) Työhön kiinnittymisen prosessiin liittyy myös työympäristö (Beijaard, Paulien & Verloop 2004, 107–128). Työyhteisön keskinäisessä vuorovaikutuksessa kaikille luodaan mahdollisuuksia kiinnittymiseen ja toisaalta etääntymiseen (Soini ym. 2012, 13–14).

Työhönsä kiinnittyneet henkilöt ovat tyytyväisiä työhönsä (Pahkin ym. 2007, 23). Työtyytyväisyys onkin ainut välitön tekijä, joka vaikuttaa työhön kiinnittymiseen (Bakker, Schaufeli, Leiter & Taris 2008, 187–200; Fresko ym. 1997, 429–438; Hakanen 2005, 272; Schaufeli & Bakker 2004, 293–315). Yksilö, joka on kiinnittynyt työhönsä,

kokee työnsä merkitykselliseksi ja on siihen vahvasti sitoutunut tai jopa uppoutunut. Työhön kiinnittyneillä on lisäksi vahva ammatti-identiteetti ja se on negatiivisesti yhteydessä työuupumukseen. (Bakker ym. 2008, 187–200; Hakanen ym. 2006, 504; Schaufeli & Bakker 2004, 293–315.)

Hakasen (2005, 245) mukaan työhön kiinnittymistä koetaan kaikissa ammattiryhmissä, eikä se ole vain ylempien ammattiryhmien elitistinen työhyvinvoinnin kuvaaja. Esimerkiksi koulunkäyntiavustajat ja kouluhuoltajat kokivat työhön imua enemmän kuin opettajat.

3.9 Opettajien työhön kiinnittyminen

Opettajilla, niin kuin muillakin henkilöstöryhmillä, on Hakasen (2006, 33) tutkimuksen mukaan työn imu selkeästi yleisempi kokemus kuin stressi –tai työuupumusoireet. Näyttääkin siltä, että opetuslalla on sekä hyvinvoivia että pitkäkestoisia jaksamisongelmaisia ja välillä rasittuneita opettajia. (Hakanen 2006, 33.)

Hakanen (2005, 260; 2006, 37–38) on tutkimuksessaan jakanut opettajan työn psykososiaaliset työolot työn vaatimuksiin ja työn voimavaroihin. Työn vaatimuksia ovat työn määrällinen kuormittavuus, kiire, työn emotionaaliset vaatimukset eli oppilaiden huonon käyttäytymisen kuormittavuus ja fyysisen ympäristön rasittavuus. Työn voimavaroja ovat ne tekijät, jotka voivat edistää henkilökohtaista kasvua, oppimista ja kehittymistä työssä, kuten esimerkiksi vaikutusmahdollisuudet työssä, esimiehen tuki, tiedonkulun sujavuus, ilmapiiri ja innovaattisuus. (Hakanen 2005, 260; 2006, 37–38.)

Työn erilaiset vaatimustekijät voivat liiallisina muodostua kuormitustekijöiksi, jotka lisäävät työväsymyksen riskiä, mikä edelleen heikentää työkykyä. Tätä voimavarojen heikentymisen prosessia voi kuvata työhyvinvoinnin jaksamispoluksi. Opetustyön voimavariatekijät taas lisäävät työn motivoivuutta ja palkitsevuutta, mikä näkyy työn imun kokemuksena. Tätä kutsutaan motivaatiopoluksi. Se edistää työhön sitoutumista sekä työssä jatkamista. Nämä kaksi polkua ovat rinnakkaisia, ja tiettyyn rajaan saakka

opettaja voi kokea työssään sekä kuluttavia vaatimuksia ja innostavia voimavaratekijöitä. Ne eivät siis ole toisiaan poissulkevia. (Hakanen 2006, 38–39; Hakanen 2005, 260–272.)

Työn vaatimustekijät uhkaavat työhyvinvointia, sillä ne lisäävät työuupumusta ja heikentävät työn imua ja työn voimavarat suojaavat opettajaa kuormittavilta tekijöiltä, sillä opettajan kokema arvostus, hyvä ilmapiiri ja rehtorilta saatu tuki ylläpitävät työnimua silloinkin, kun luokassa tilanteet ovat kuormittavia. Toisaalta heikentyneet voimavaratekijät ennustavat työuupumista ja heikentynyttä työnimua. (Hakanen 2006, 38–39; Hakanen 2005, 260–272.)

Hakasen (2005, 245) tutkimuksen mukaan työhön kiinnittymistä kokevat eniten naiset, määräaikaiset työntekijät, työssään alle viisi vuotta ja yli 30 vuotta toimineet sekä työtunneissa mitattuna pitkää työviikkoa tehneet opettajat. Eri ikäryhmissä ei ollut merkittävää vaihtelua. Oppiminen, hyvinvointi, kouluun kiinnittyminen ja koulutyön sujuvuus nivoutuvat yhteen koulun arjessa. Kun oppilaat oppivat ja voivat hyvin, saa opettaja palkkioita työstään. Opettajien työssään kokemat palkkiot liittyvätkin yleensä oppilaiden innostumiseen, oppimiseen tai vuorovaikutussuhteisiin heidän kanssaan. Juuri hyvät vuorovaikutussuhteet ja se, että opettaja tarjoaa oppilaille osallistumisen paikkoja ja luo oppimistilanteisiin hyväntahtoisen ilmapiirin, ovat oppimisen edellytyksiä. (Soini ym. 2012, 11.)

Toiset opettajat kiinnittyvät työhönsä ja toiset vieraantuvat ammatistaan. Ammatista vieraantuminen merkitsee sitä, että opettajat suuntaavat intressinsä toisenlaisiin tehtäviin (Rantala 1985, 34). Hartikaisen ja Hartikaisen (2001, 36) tutkimuksen mukaan neljäsosa opettajista harkitsi alan vaihtoa. Opettajien kokema panostuksien ja vastineiden epäsuhta koulussa ja työyhteisössä oli yhteydessä eroaikeisiin (Hakanen 2006, 36).

3.10 Urakäyttäytyminen

Urakäyttäytymistä ohjaavat yksilön tarpeet, jotka näkyvät uratavoitetason määräytymisessä eli millaista asemaa yksilö työssään tavoittelee, statusodotuksissa, ja työn sisältöä koskevissa odotuksissa eli ura-ankkureissa. Lopulta muutospainet voivat johtaa alan tai työpaikan vaihtoon (Huuskonen, Lähteenmäki & Paalumäki 1990, 3–10; Lähteenmäki 1995, 168). Muutospaineita aiheuttavat kielteiset tilannetekijät, kuten työtyytymättömyys, turhautuminen, työttömyys, työttömyyden uhka tai uran pysähtyminen. Jos työtyytymättömyys on erittäin korkea, nähdään kaikki vastaavat työt yhtä epätyytyttävänä, jolloin saattaa seurata halu suuntautua perustavammalla tavalla uudelleen. Yksilön ominaisuudet ja elämäntilanne vaikuttavat siihen, mitä asioita koetaan kielteisinä tilannetekijöinä. Uramuutoksen ehtoina voidaan pitää voimakasta muutostarvetta, keinoja muutostavoitteiden saavuttamiseksi ja uskoa omaan muutosprosessiin. Työuran muutospäätös edellyttää yksilöltä sisäistä vahvuutta eli autonomiaa sekä sopivia olosuhteita. Erityisen tapahtuman pitää toimia liikkeelle panevana voimana, jolloin yksilö poikkeaa totutulta urapolultaan. (Huuskonen ym. 1990, 3–10.)

Myös Lähteenmäki (1995, 154) on tarkastellut yksilön urakäyttäytymistä ja hänen mukaansa urakäyttäytymistä ohjaavat henkilökohtaiset paine- ja vetotekijät. Painetekijöitä ovat kulttuuri ja roolikäsitykset. Vetotekijöitä ovat yksilön arvot sekä urapäämäärät ja elämän odotukset. Lisäksi persoonallisuustekijät säätelevät itsenäistä päätöksentekokykyä, riskienottoherkkyyttä, havainnointia sekä tapaa reagoida ristiriitatilanteisiin. Urakäyttäytymiseen vaikuttavat myös uramahdollisuuksia luovat ja rajoittavat tilanne- tai olosuhdetekijät, joiden havaitsemisessa ja tulkinnessa yksilön kokemusmaailmalla on ratkaiseva rooli. Lopulta urapäätösprosessin laukaisee moninaiset tekijät, jotka herättävät miettimään ja arvioimaan elämänarvoja sekä urakysymyksiä. (Lähteenmäki 1995, 154.)

3.11 Opettajien alan vaihto

Suomenkielisessä yksilön työuralla tapahtuvien siirtymien tutkimuksessa siirtymistä on käytetty monia eri käsitteitä. Näitä ovat esimerkiksi uramuutos, alan vaihto, liikkuvuus tai ammatin vaihto. Käsitettä urasiirtymä on käytetty hyvin vähän. (ks. Koivunen ym. 2012, 12–14.) Lähteenmäki (1992;1995) käyttää käsitettä liikkuvuus, minkä hän

määrittelee ”yksilön siirtymiseksi tai siirtymisen useudeksi eri työtehtävään, työpaikkaan tai toimialalle” (Lähteenmäki 1992, 229). Tässä tutkimuksessa opettajien opetustyöstä pois siirtymisestä käytetään käsitteitä liikkuvuus, uramuutos tai alan vaihto. Näitä käsitteitä käytetään sekä niissä tapauksissa, kun opettajat siirtyvät muihin tehtäviin kasvatus- ja opetusalan sisällä sekä niissä tapauksissa, kun opettajat siirtyvät kokonaan muulle alalle.

Opettajien alan vaihtoa on Suomessa tutkinut Almiola (2008). Räisänen (1996) on tutkinut opettajien työn kokemista ja työorientaatiota sekä sitä kautta tarkastellut alan vaihtohalukkaiden työn kokemista. Aihetta ovat sivunneet myös Kekkonen ja Linkosuonio (1990) tutkiessaan opettajien työtyytyväisyyttä ja työhön sijoittumista, Lampinen ja Laukkanen (1990) tutkiessaan ammatillista liikkuvuutta ja koulutusta sekä Kari ja Varis (1997) tutkiessaan koulutukseen kohdistuvien odotuksien toteutumista. Lampisen ja Laukkasen (1990, 50) tutkimuksessa opetustyössä ei ollut merkittävää alan vaihtoa.

Niemen (2000, 177) tutkimuksen mukaan opettajien halukkuus alan vaihtoon oli noin 5—13 prosenttia opettajaryhmästä riippuen. Tutkimusten mukaan miesopettajat vaihtavat alaa naisia helpommin (Hung & Smith 2008, 8; Kekkonen & Linkosuonio 1990, 97; Laaksola 2007; Niemi 2000, 177; Ruohotie 1980, 102; Räisänen 1996, 107). Greinerin ja Smithin (2009, 581) tutkimuksen mukaan sukupuolta ei kuitenkaan voida pitää alanvaihdon syynä.

Kekkonen ja Linkosuonion (1990, 97) tutkimushenkilöistä 12,9 prosenttia työskenteli muissa kuin luokanopettajan tehtävissä (kyselyyn vastasi 295 Helsingin ja Jyväskylän yliopistoista opettajaksivalmistunutta). He työskentelivät opettajina muilla asteilla, markkinointi- tai myyntipäälliköinä, oppikirjaedustajana, tietotekniikan alalla, maanviljelijänä tai yliopiston amanuenssina. Muissa kuin opetustehtävissä toimivilla opettajilla enemmistöllä ei ollut muuta koulutusta kuin luokanopettajankoulutus. Kuitenkin ne opettajat, jotka eivät olleet koskaan tehneet koulutustaan vastaavaa opettajan työtä, olivat yleensä hankkineet myös muuta koulutusta. (Kekkonen & Linkosuonio 1990, 97–98.)

Säntin (1997, 9–10) tutkimuksen mukaan 20 prosenttia opettajiksi valmistuneista oli tehnyt myös muuta kuin opettajan työtä, mutta oli palannut opettajan työhön (kyselyyn vastasi 334 työssä olevaa luokanopettajaa pääkaupunkiseudulla). Merkittävä osa alan vaihtaneista oli työskennellyt samalla alalla, mutta eri koulutustasolla, esimerkiksi erityis- ja aineenopettajina. Opetustoimen ulkopuolisia aloja olivat ravintola-, kauppa- ja matkailuala. Tutkimus ei tavoittanut niitä, jotka eivät ole koskaan työskennelleet opettajan työssä. Säntin (1997, 9–10) mukaan alaa vaihtaneet kokivat alalle paluun pikemminkin positiivisena kuin pettymyksenä. Tutkimuksen mukaan näyttäisi siltä, että alaa vaihtaneet kokivat tärkeäksi kokeilla muutakin kuin opettajan työtä ennen päätöstä siirtyä luokanopettajaksi lopullisesti (Säntti 1997, 10).

Jokisen ym. (2013, 35–36) tutkimuksen mukaan yleissivistävän koulutuksen sisällä työuransa aikana toisiin tehtäviin oli liikkunut reilu kymmenesosa. Luokanopettajan työstä oli liikuttu toisen asteen opettajiksi, aineenopettajiksi, erityisopettajiksi tai opinto-ohjaajiksi. Myös moniin hallinnollisiin, rehtorin sekä apulaisrehtorin tehtäviin oli siirrytty. Opettajan työstä kokonaan muuhun työhön oli työuransa aikana siirtynyt reilu kymmenesosa. Suosittuja kohteita olivat hallinnolliset tehtävät, kuten sivistysjohtajan, opetuspäällikön ja suunnittelijan tehtävät. Opettajia oli siirtynyt myös erilaisiin järjestötehtäviin ja tutkimuksen pariin. Täysin pois opetuslalta oli siirtynyt harvempi. He olivat siirtyneet yrittäjäksi, konsulteiksi, toimittajiksi tai myynti- ja toimistotöihin. Opettajat olivat vaihtaneet alaa itsensä kehittämisen, vaihtelun halun ja uralla etenemisen vuoksi. Taustalla oli myös maasta muutto tai opintojen jatkaminen. Joskus siirtymisen syynä oli työn kokeminen raskaaksi ja stressaavaksi, mikä johtui oppilaista tai työyhteisöistä. Lisäksi työsuhteen määräaikaisuus ja vaikeus löytää oman alan töitä olivat syitä muulle alalle siirtymiseen. Vain muutama henkilö ilmoitti huonon palkan olleen alan vaihdon syy. Tutkimuksen mukaan peruskoulun opettajista 20,4 prosenttia ilmoitti harkitsevansa alan vaihtoa. (Jokinen ym. 2013, 35–36.)

Karin ja Variksen (1997, 44–59) tutkimuksen mukaan taiteellisesti lahjakkaat luokanopettajat sijoittuivat myös muille aloille. Opettajat olivat tyytyväisiä ammatinvalintaansa, mutta monella oli taustalla ajatus, että jotain muutakin työtä on kokeiltava. Yhden vuoden työssä olleelle ajatus työskentelemisestä 30 vuotta samalla koululla tuntui ”paikalleen jämähtämiseltä”. Tutkittujen opettajien mielestä itsensä kehittäminen ei onnistu, ellei tee välillä jotain muuta työtä. Opettajilla oli halua

kouluttautua lisää; erikoistuminen, jatko-opiskelut, lisenssiaatin tai tohtorin tutkinnot viehättivät. Luokanopettajan koulutus koettiin hyvänä pohjakoulutuksena. (Kari & Varis 1997, 44–59.)

Kekkonen ja Linkosuonion (1990, 66–96) tutkimuksen mukaan alanvaihtajan iällä, sukupuolella tai perhetilanteella ei näyttänyt olevan merkitsevää yhteyttä alan vaihtoon. Asuinpaikkakunnan koolla oli yhteys liikkuvuuteen, sillä opettajat, jotka asuivat suurella paikkakunnalla siirtyivät useammin pois luokanopettajan tehtävistä kuin pienellä ja keskisuurella paikkakunnalla asuvat opettajat. Tutkimuksen mukaan alan vaihdon syyt olivat opetusharjoittelusta saadut negatiiviset kokemukset, koulutuksen antama väärä kuva ja liian pieni palkka. Lisäksi jokin muu ammatti koettiin kiinnostavammaksi ja omien kykyjen koettiin tulevan esiin paremmin uudessa ammatissa. Merkittävimmit opettajan työhön palaamisen ehdoiksi osoittautuivat parempi palkka, pienemmät opetusryhmät ja rauhallisempi oppilasaines. Alan vaihtohalukkuutta kuvastaa se, että 58 opettajaa 295 opettajasta olivat halukkaita kouluttamaan itsensä vielä johonkin muuhun ammattiin ja vain 58 prosenttia kaikista tutkimukseen osallistuneista opettajista valitsisi varmasti luokanopettajan ammatin uudelleen. (Kekkonen & Linkosuonio 1990, 66–96.)

Almiala (2008, 119–129) on tutkinut alavaihtaneita opettajia. Tutkimuksen mukaan opettajat olivat turhautuneita niin työn piirteisiin kuin työympäristöön. Huonot vuorovaikutussuhteet tiettyjen oppilaiden sekä vanhempien kanssa, erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ja poliisi- ja sosiaalityöntekijät kuormittivat opettajia. Alavaihtaneet olivat turhautuneita opetustyöhönsä. Koulutus ei vastannut työtä, omia erikoistumisaineita ei saanut opettaa riittävästi ja joidenkin oppiaineiden opetus tuntui ylivoimaiselta. Vaikka opettajat kokivat, että olivat antaneensa kaikkensa, he eivät kokeneet saavansa arvostusta. Joidenkin mielestä työ tuntui jopa merkityksettömältä. Arvottomuuden tunnetta lisäsi hyvän palautteen puute sekä opettajan erikoisosaamisen huomiotta jättäminen. Opettajien mukaan työn arvostus ei näkynyt myöskään palkassa (Almiala 2008, 119–129; Räisänen 1996, 107.) Lisäksi huonot uralla etenemismahdollisuudet lisäsivät ammatinvaihtohalukkuutta (Räisänen 1996, 107).

Työtyytyväisyys oli joillakin opettajilla niin huono, että työ herätti vain kielteisiä ajatuksia (Almiala 2008, 123; Räisänen 1996, 113). Työn ilo oli kadonnut kokonaan.

Kaiken kaikkiaan opettajat kokivat, että työ oli liian raskasta. Toisaalta opettajat olivat asettaneet itselleen kovat vaatimukset toisaalta paineet tulivat ulkopuolelta. He kokivat, että työtä on kerta kaikkiaan liikaa: opetusmateriaalien askartelut, vanhempainkeskustelut, kokeiden korjaukset, todistusten kirjoittamiset, oppilaiden välisten suhteiden ohjailut, leirikoulujen järjestämiset, luokkaretkirahojen keruu, oppilaiden rankaisemiset ja niistä ilmoittamiset koteihin, opetussuunnitelmien valmistelut, juhlapäivien ohjelmien harjoittelut ja opettaminen. Opettajia myös ahdisti se, että heiltä odotettiin tiettyä käyttäytymistä ammattinsa vuoksi myös vapaa-ajalla. (Almiala 2008, 119–129.)

Lisäksi opettajien alan vaihtoon vaikutti työympäristö. Tutkimuksessa työyhteisö koettiin kateelliseksi, teennäiseksi ja ahdistavaksi. Työyhteisön ongelmat johtuivat niin johtajan suhteesta opettajiin kuin opettajien huonosta työmoraalista. Ylipäättään haastateltavat olivat hyvin tyytymättömiä rehtoreihin. Lisäksi työyhteisöihin oltaisiin haluttu enemmän keskustelua, yhteistä suunnittelua ja yhteisiä ratkaisuja. Myös yhteistä halua koulun kehittämiseen kaivattiin valtavasti. Kouluyhteisön ja opettajan arvot olivat erilaiset, jolloin työviihtyvyys oli heikkoa. (Almiala 2008, 129 – 138.)

Opettajien oma väsymys, uupumus tai sairastuminen, pakotti pysähtymään ja miettimään omia uriaan. Heillä oli jonkinlainen ihanneopettajan malli, jonka mukaan oli sisäinen pakko tehdä työtä. Ihannemallin tavoittelua pidettiin hyveenä. Myös tutkittavien elämänkäänneet ja loma-aika, jolloin pääsi eroon arkirutiineista ja sai aikaa miettiä, saattoivat vahvistaa ja vauhdittaa alan vaihtoa. Lisäksi omat sivutoimiset työt tai harrastukset tempasivat mukanaan. Uramuutospäätöstä siivitti jonkinlainen käännekohta elämässä, esimerkiksi opiskelupaikan löytyminen uramuutokseen liittyvän pohdinnan aikana. (Almiala 2008, 138–151.)

Ulkomaisia tutkimuksia opettajien alan vaihdosta (teacher attrition) löytyy jonkin verran ja tutkimusten mukaan alan vaihdon syyt ovat hyvin moninaisia. Johnson ja Birkeland (2003, 581–617) ovat tehneet kolmen vuoden pitkittäistutkimuksen 50 opettajalle ja ovat havainneet, että opettajien urapolut olivat kolmenlaisia: samassa koulussa pysyminen, koulun vaihto ja alalta lähteminen. Johnsonin ja Birkelandin (2003, 591) mukaan runsas viidennes vaihtoi alaa kolmen vuoden aikana. Alan vaihtoon johti opetuslalle sitoutumattomuus sekä turhautuminen opettajan työhön. Turhautuminen

työhön johtui valtavasta työn määrästä, kuormittavista oppilaista sekä hankalasta sosiaalisesta suhteesta koulun rehtorin kanssa (Johnson & Birkeland 2003, 591–594). Todennäköisin alanvaihtaja on Johnsonin ja Birkelandin (2003, 585) mukaan opetuslalle hapuilevasti hakeutunut mies.

Sumsion (2003) on tapaustutkimuksessaan tutkinut alaavaihtanutta naisopettajaa. Alan vaihtoon johti opettajan työn todellinen luonne, mikä ei vastannutkaan odotuksia. Hänen luokkahuoneideaalinsa ei sopinut konservatiiviseen kouluun ja hänen toimintatapojaan epäiltiin ja testattiin jatkuvasti. Hän koki itsensä uhatuksi ja haavoittuvaksi. Nämä kielteiset tunteet rajoittivat hänen ammatillista autonomiaansa. (Sumsion 2003, 80–82.)

Gilbert (2011, 393–415) on tutkinut kahden vastavalmistuneen opettajan alan vaihdon syitä. Kumpikaan opettajista ei ollut koskaan ajatellut, että toimisi vuosia opettajana, vaan jo töihin mennessä oli ajatuksissa opettajan työn väliaikaisuus. Toisen opettajan kohdalla alan vaihtoon johti se, että muutaman vuoden työssä olon jälkeen se ei enää tarjonnut niin paljon älyllisiä haasteita kuin olisi toivonut. Hän koki toimimisen työyhteisössä äärimmäisen hankalaksi, sillä hänen ajatusmallinsa opetuksesta ja kasvatuksesta ei sopinut koulun toiminta- ja ajatusmalleihin. Työhön kiinnittymistä oli vaikeuttanut myös työhöntulo-ohjauksen puute. Lisäksi työtä kuormitti oppilaiden valtavat poissaolomäärät, mikä oli koko koulun laajuinen ongelma. Opettaja oli hyvin turhautunut, sillä koulun rehtori ei nähnyt riittävästi vaivaa ongelman ratkaisemiseksi. Toinen opettaja oli hyvin ahdistunut valtavasta testauksen ja kontrollin määrästä. Lisäksi hän oli joutunut muuttamaan työpaikan perässä maalle kauas perheestä ja tutuista, minkä vuoksi hän eristäytyi monesta mukavasta asiasta elämässään, mikä sai hänet hylkäämään opetustyönsä. (Gilbert 2011, 400–405).

Hong (2012) on verrannut tutkimuksessaan vastavalmistuneiden alanvaihtajien ja vastavalmistuneiden työssä pysyneiden opettajien arvoja, minäpystyvyyttä, uskomuksia opetuksesta ja tunteita. Hän huomasi, että molempien ryhmien opettajat pitivät työssä arvokkaana sekä oppiaineita että oppilaita. Alanvaihtaneiden opettajien ajatukset minäpystyvyydestä olivat negatiiviset. Heistä tuntui, etteivät he pysty hallitsemaan luokkaa, mikä tuntui ahdistavalta. Opettajan työssä pysyneet taas luottivat koulun muun henkilökunnan apuun, jos he eivät itse pystyneet hallitsemaan luokkaa tai jos he eivät

pärjänneet uhkaavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa. Molemmilla ryhmillä oli samanlaiset uskomukset siitä, että oppilaita tulee opettaa kriittisiksi ja, että kaikki oppilaat eivät opi samalla tavalla. Opettajan työssä pysyneet painottivat kuitenkin oppilaiden vastuuta oppimisessa kun taas alan vaihtaneet korostivat opettajan roolia oppimisprosessissa. Tunteista tutkittiin uupumuksen ja stressin tunteita, joita esiintyi molemmissa ryhmissä. Ero oli kuitenkin siinä, että alalla pysyneet osasivat käsitellä ne nopeasti, kun taas alanvaihtaneet kokivat uupumusta ja stressin tunteita usein kotona ja vielä seuraavinakin työpäivinä. (Hong 2012, 426–431.)

Ingersolin (2001, 521) tutkimuksen mukaan työtyytymättömyys ja halu tehdä muita töitä olivat yleisimmät syyt alan vaihtoon. Henkilökohtaiset syyt, kuten perhetilanteet ja terveys olivat seuraavaksi yleisimpiä syitä (Ingersol 2001, 521). Lisäksi Ingersolin (2001, 518–523) tutkimuksen mukaan koulujen piirteillä on merkitystä alan vaihtoon. Myös Lankfordin, Loebin ja Wyckoffin (2002, 49) tutkimuksen mukaan kouluilla on merkitystä alan vaihdossa. Kaupunkikoulujen ja pienten koulujen opettajat vaihtavat todennäköisemmin alaa kuin maaseudun koulujen ja suurten koulujen opettajat. Kouluilla, jotka tarjoavat enemmän hallinnollista apua opettajille ja joissa on vähemmän kurinpidollisia ongelmia, on alan vaihtohalukkuus matalampaa kuin muilla kouluilla. Lisäksi kouluissa, joissa opettajien annetaan vaikuttaa päätöksiensä tekemiseen ja joissa heidän autonomiaansa ei rajoiteta, on vähemmän alan vaihtoa kuin muissa kouluissa. Työtyytymättömyyttä aiheuttavat huonot vaikutusmahdollisuudet päätöksen teossa, tuen puute, huono palkka sekä kuormittavat oppilaat. Lisäksi parempi työ ja paremmat uramahdollisuudet muualla ajavat pois opettajan työstä. (Ingersol 2001, 521–523.)

Guarino, Santibañez, Daley & Brewer (2006, 173–208) ovat tehneet yhteenvedon viimeaikaisista ulkomaisista opettajien alan vaihdon syitä koskevista tutkimuksista. Guarinon ym. (2006, 173–208) mukaan opettajien alan vaihtoon vaikuttavat monet erilaiset tekijät, jotka liittyvät sekä opettajien yksilöllisiin tekijöihin, että koulujärjestelmään. Näitä ovat muun muassa työhön kiinnittyminen, yksilön perheeseen liittyvät tilanteet, palkka, koulun fyysiset olosuhteet sekä huono työhöntulo-ohjaus.

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää alaa vaihtaneiden opettajien opettajankoulutukseen hakeutumisen motiiveja sekä syitä alan vaihtoon. Opettajien alan vaihto on yleinen ongelma monissa maissa (Scheopner 2010, 261–277). Jokisen ym. (2013, 35–36) mukaan Suomessa alan vaihtaneita opettajia oli reilu kymmenesosa ja alan vaihtoa harkitsevia opettajia oli jopa 20 prosenttia. Alan vaihtoa harkitsevien opettajien määrä Suomessa on kasvanut, sillä Niemen (2000, 177) tutkimuksen mukaan niitä oli 5-13 prosenttia opettajaryhmästä riippuen. On tärkeää tutkia opettajan työstä poistyneitä tekijöitä, sillä niiden ymmärtämisen avulla voidaan suunnitella toimenpiteitä, jotka tukevat opettajien työssä pysymistä.

Ulkomaisten tilannetta ei voi suhteuttaa suoraan Suomen tilanteeseen, sillä suomalainen opettajankoulutus ja opettajien asema yhteiskunnassa ovat hyvin erilaisia kuin muualla. Tästä syystä on tärkeää tutkia tilannetta juuri Suomessa. Suomalaisten opettajien alan vaihtoa on tutkittu viime aikoina hyvin vähän. Tutkimustuloksien avulla voidaan ennakoita tulevaisuuden opettajien tarpeita ja taata, että myös jatkossa Suomessa riittää koulutautuneita, hyvinvoivia ja päteviä opettajia.

Tutkin opettajankoulutukseen hakeutumisen motiiveja, koska työtytyymättömyys voi alkaa jo epäonnistuneesta uravalinnasta (Räisänen 1996, 106). Työtytyväisyys onkin ainut tekijä, joka voi vaikuttaa suoraan työhön sitoutumiseen (Fresko ym. 1997, 429–438). Uravalinnan valvutuneisuuden tärkeys on jo tiedostettu, sillä opettajankoulutuksen pääsykokeita pyritään kehittämään jatkuvasti.

Tutkimusongelmia tarkemmin kuvaavat kysymykset ovat:

1. Miksi opettajankoulutukseen hakeuduttiin?
2. Mitkä olivat alanvaihdon syyt?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto on osa Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen haastatteluaineistoa, jonka sain käyttöni litteroituna. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä on Euroopan sosiaalirahaston (ESR) hanke, joka toteutettiin vuosina 2010-2013 yhteistyössä Opetushallituksen, Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitoksen ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillinen opettajakorkeakoulun kanssa. Lisäksi ohjausryhmään ovat kuuluneet Aikuiskouluttajien liitto, Kuntaliitto, OAJ, Opetusministeriö ja Finlands Svenska Lärarforbund. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -tutkimushankkeen tavoitteena oli saada tietoa opetuslalle hakeutumisen motiiveista, alalla tapahtuvasta liikkuvuudesta, alalta poistumisesta, alalle sitoutumisesta, ymmärrystä alalle kiinnittymisen ja liikkuvuuden taustalla olevista tekijöistä sekä opettajien jatkuvasti muuttuvista osaamistarpeista. Ensimmäinen osaraportti julkaistiin joulukuussa 2013 (Jokinen ym. 2013) ja toinen julkaistaan vuoden 2014 aikana.

5.1 Aineiston kerääminen ja aineisto

Haastateltavat löytyivät monella tavalla. Muutama haastateltava löytyi kasvatustieteen päiviltä ja yksi lehtikirjoituksen avulla. Nämä haastateltavat tiesivät lisää sopivia tutkimushenkilöitä, joten loput tutkittavat löytyivät lumipallo-otannalla (Tuomi & Sarajärvi 2013, 86; Metsämuuronen 2005, 55). Haastateltavia pyrittiin löytämään ympäri Suomea, mutta neljä näistä kahdeksasta asuu tällä hetkellä samassa kaupungissa.

Tutkimuksen aineisto koostuu kahden alan vaihtaneen naisopettajan ja kuuden alan vaihtaneen miesopettajan haastatteluista. Haastattelut kestivät alle tunnista kahteen tuntiin ja ne tehtiin yksilöteemahaastatteluna. Teemahaastattelut sopivat hyvin tähän tutkimukseen, sillä kaikille haastateltaville alan vaihto on yhteinen tema, jota haluttiin tutkia. Aineistonkeruumenetelmänä se antoi myös tilaa esittää tarkentavia kysymyksiä ja voitiin ottaa huomioon ihmisten erilaiset tulkinnat ja taustat, joihin lukeutui esimerkiksi alan vaihdon syyt ja heidän niille antamat merkitykset. (Hirsjärvi & Hurme

2000, 47–48.) Haastattelut etenivät luonnollisesti opettajankoulutuksesta, opettajan työhön, uramuutokseen, osaamistarpeisiin, perehdyttämiseen ja opettajan ammatin houkuttelevuuteen (ks. liite 1). Teemoja käsiteltiin tilanteen mukaan, esimerkiksi vähän tai ei ollenkaan opettajan työtä tehneeltä ei ollut luontevaa kysellä opettajien täydennyskoulutuksesta ja sen kehittämisestä. Haastattelujen käyttö tässä tutkimuksessa on hyvin perusteltua, sillä tutkijan oli vaikea tietää etukäteen vastausten suuntia ja tutkittavat saivat vapaasti kertoa itseään koskevista asioista. Tutkijalla oli myös mahdollisuus selventää ja syventää vastauksia, mitä tapahtuikin jokaisessa haastattelussa. Koska en osallistunut haastattelujen tekemiseen, vaan sain aineiston litteroituna, en voinut tehdä päätelmiä haastateltavien ilmeistä tai eleistä. Tämä olisi ollut myös yksi haastattelun hyvistä puolista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 205.)

Tutkimusaihe on henkilökohtainen ja voi tuntua joistakin syytöksiltä. Vaikka aiheesta haastattelemisen saattaa tuntua ikävältä, on opettajien alan vaihtoa kuitenkin tärkeää tutkia sen yhteiskunnallisen merkityksen vuoksi, sillä opettajien jaksamisella ja työhön sitoutumisella on vaikutusta nyt ja tulevaisuudessa. Lisäksi en usko laajan pohdinnan alan vaihdon seurauksista olevan haitallista alaa vaihtaneille opettajille. Uskon sen kertovan uramuutoksen merkityksellisyydestä. Markon lainausta voi tulkita niin, että hän haluaa puolustella omaa alan vaihtoaan. ”Ei minun koulutukseen kulutetut verorahat ole menneet hukkaan, sillä nytkin maksamme yrityksenä veroa valtavasti ja minä sentään tein viisi vuotta opettajan työtä ja graduparini ei ollenkaan.” Puolustuskannalla haastateltavat ovat saattaneet vastata eritavalla kuin, mitä olisivat muunlaisessa tilanteessa vastanneet. Haastatteluissa voidaankin kaunistella asioita ja antaa sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35). Haastatteluissa alan vaihtoa käsiteltiin hyvin hienotunteisesti eikä kysytty suoraan syitä alan vaihtoon, vaan haastateltavat kertoivat omasta koulutus- ja työhistoriastaan, joita syvennettiin lisäkysymyksillä.

Haastateltavien nimet on muutettu anonymiteetin säilyttämiseksi. Nimet ovat keksittyjä, jotta tulokset voidaan eritellä selkeämmin. Haastateltavilla on hyvin erilainen historia, mikä tekee tutkimuksesta entistä mielenkiintoisemman. Seuraavassa erittelen lyhyesti haastateltujen opettajien taustaa.

Sari valmistui vanhamuotoisesta luokanopettajankoulutuksesta 1980. Hän työskenteli koulutuksensa jälkeen vuoden luokanopettajana, jonka jälkeen vuoden aineenopettajana. Sitten hän aloitti opinto-ohjaajan opinnot ja teki opinto-ohjaajan töitä seitsemän vuotta. Opinto-ohjaajan työstä hän ryhtyi väliaikaisesti tutkimustyöhön selvittämään 10-luokkalaisten määrää, koulutustarvetta ja sijoittumista opintoihinsa. Lisäksi hän teki kouluhallinnon keskimmäisen arvosanan sekä pro gradun -tutkielman. Tämän jälkeen hän siirtyi koulunsa rehtoriksi. Koulun homeongelmien siivittäjä Sari siirtyi rehtorin työstä kuntaan opetustoimen suunnittelijaksi, jonka jälkeen hän meni töihin Opetushallitukseen, mutta sairastui siellä homeastmaan ja palasi takaisin kunnalle töihin. Seuraavaksi Sari siirtyi tutkijaksi ja haastattelun jälkeen hän palasi rehtoriksi.

Jussi valmistui opettajankoulutuslaitoksesta vuonna 2011. Opintojen ohessa hän oli muissa töissä ja vietti vuoden ulkomailla. Opinnot hänellä kestivät yhdeksän vuotta. Valmistuessaan hän työskenteli jo tutkijana, mitä työtä tekee edelleen. Hän ei siis ole koskaan tehnyt opettajan työtä.

Petri valmistui luokanopettajaksi vuonna 1981 eli suoritti opintonsa vanhalla tutkinnolla. Valmistumisen jälkeen hän meni tuntiopettajaksi erityiskouluun, jonka jälkeen oli yhdeksän vuotta luokanopettajana. 80-luvun loppupuolella hän suoritti rehtorin opinnot ja siirtyi luokanopettajasta rehtoriksi. Vuonna 1994 hän teki maisterin opinnot työn ohessa. Vuonna 2004 hän teki lisensiaattitutkinnon ja vuonna 2006 jatkoi tohtoriksi. Hän oli rehtorina 17 vuotta ja vuonna 2008 hän vaihtoi sivistysjohtajaksi, mitä työtä tekee edelleen.

Elina valmistui viidessä vuodessa opettajankoulutuslaitoksesta. Elina oli opiskeluaikana mukana opiskelijapolitiikassa sekä opetus- ja kehittämistyössä. Hän aloitti työt luokanopettajana heti opintojensa jälkeen ja oli luokanopettajana kolme ja puoli vuotta. Työssä ollessaan Elina suoritti myös opetushallinnon perusteiden opinnot eli hänellä oli pätevyys myös rehtorin työtehtäviin. Luokanopettajan työstä hän siirtyi erääseen liittoon töihin.

Marko suoritti tutkinnon neljässä vuodessa. Opintojen aikana hän teki jonkin verran sijaisuuksia. Valmistumisen jälkeen hän oli vuoden teknisen työn lehtorin viransijaisena. Ensimmäisen työvuoden jälkeen hän oli lähdössä Pohjois-Norjaan

opettamaan suomea toisena kielenä. Norjalainen rehtori ilmoittikin yllättäen, että työ on peruttu. Kun Markon ulkomaan työ peruuntui, hän sai luokanopettajan viran samasta yhtenäiskoulusta, missä oli aiemmin ollut töissä. Sen jälkeen hän oli reilut kolme vuotta luokanopettajana. Vuonna 2006 Marko alkoi rakentamaan taloa, mistä lähti kipinä oman yrityksen perustamiseen. Vuonna 2008 hän jättäytyi kokonaan pois opettajan työstä ja ryhtyi kokopäiväiseksi yrittäjäksi.

Pasi teki vuoden luokanopettajan sijaisuuden heti lukion jälkeen. Hän pääsi kolmannella yrittämällä opettajankoulutuslaitokseen, mistä valmistui vuonna 1985. Hän suoritti opinnot neljässä vuodessa. Valmistumisen jälkeen hän oli kaksi vuotta töissä pienessä kyläkoulussa luokanopettajana. Hän vaihtoi koulua ja oli uudessa koulussa 11 vuotta luokanopettajana, joista yhden vuoden hän työskenteli eräässä pienessä yksityiskoulussa. Hän myös laati yksityiskouluun opetussuunnitelmaa talvella 1991-1992. Opetussuunnitelmatyö jatkui myöhemmin, sillä yksityiskoulujärjestelmälle haettiin virallista lupaa. Tätä työtä hän teki luokanopettajan työnsä ohella vuoteen 1999. Vuonna 1998 hän aloitti tekemään rehtoriopintoja ja vaihtoi jälleen koulua siihen kouluun, missä teki vuoden sijaisuuden heti lukion jälkeen. Siinä koulussa hän oli vuoden luokanopettajana, jonka jälkeen työskenteli seitsemän vuotta rehtorina. Rehtoriopintoja hän jatkoi aineopintoihin, jonka jälkeen hän aloitti jatko-opinnot. Opintoja hän suoritti rehtorin työn ohessa. Väitöskirjatyön loppuvaiheessa hän otti virkavapaata eikä enää palannut samaan kouluun rehtoriksi, vaan meni vuodeksi luokanopettajaksi tietäen koko ajan siirtyvänsä työvuoden jälkeen tutkijaksi. Siitä lähtien hän on ollut tutkijana.

Jari valmistui opettajaksi neljässä ja puolessa vuodessa. Hän teki opintojen ohessa myyntityötä. Valmistumisen jälkeen Jari teki vuoden luokanopettajan töitä, jonka jälkeen siirtyi myyntityöhön. Hän on edelleen samassa yrityksessä kuin mihin luokanopettajan työstä lähti, mutta on kohonnut yrityksen sisällä ylempään asemaan ja on siellä tällä hetkellä johtotehtävissä.

Raimo teki jonkin verran sijaisuuksia jo opettajankoulutuksensa aikana. Valmistumisen jälkeen hän oli muusikkona ja teki lyhyitä opettajan sijaisuuksia alakouluissa ja lukioissa. Vuonna 2004 Raimo alkoi työskennellä tutkijana ja teki samalla väitöskirjaa. Vuonna 2008 hän siirtyi erääseen ammattikorkeakouluyksikköön asiantuntijaksi ja teki

siellä selvitystyötä koulun tilanteesta reilun vuoden, jonka jälkeen hän ryhtyi hallinnoimaan kyseistä koulutuskeskusta. Tämän tehtävän jälkeen hän siirtyi erään koulutuskuntayhtymän toimialajohtajaksi ja lopulta sivistysjohtajaksi, mitä työtä tekee edelleen.

5.2 Tutkimuksen kulku ja aineiston analyysi

Haastattelujen analysoinnissa käytin sisällönanalyysia. Tuomen ja Sarajärven (2013, 91) mukaan sisällönanalyysi on kaikkiin laadullisen tutkimuksen perinteisiin soveltuva perusanalyysimenetelmä. Sisällönanalyysillä voidaan myös tarkoittaa kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia väljänä teoreettisena kehyksenä, jolloin useimmat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat periaatteessa tavalla tai toisella sisällönanalyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91.)

Tutustuin huolellisesti haastatteluteemoihin (ks. liite 1) ennen aineistoon tutustumista ja valitsin minua eniten kiinnostavan aiheen eli urasiirtymät, joihin ajattelin myös opettajankoulutukseen hakeutumisen motiivien liittyvän. Lisäksi oli mielestäni mielenkiintoista selvittää, miten varmoja alan vaihtaneet opettajat olivat alavalinnastaan. Tutkimusongelmat olin siis muotoillut etukäteen, mutta olin koko aineistoon tutustumisen ajan avoin niiden uudelleen muotoilulle. Tutkimusongelmat voivatkin muotoutua myös vasta aineistoon tutustumisen aikana (Moilanen & Rähä 2010, 53).

Aineiston analyysini lähti liikkeelle litteroidun aineiston lukemisesta, jonka luin kauttaaltaan läpi useaan kertaan. Koin hyvän aineistoon tutustumisen erityisen tärkeäksi, sillä en itse päässyt mukaan tekemään haastatteluja. Kun minusta tuntui, että olin paneutunut haastatteluihin riittävästi, ryhdyin etsimään aineistosta tutkimusongelmiani valaisevia teemoja (Eskola & Suoranta 1996, 135). Kirjoitin tietokoneelle kaikki aineistosta löytämäni opettajankoulutukseen hakeutumiseen sekä alan vaihtoon vaikuttaneet seikat autenttisisessa muodossaan ja myös pelkistin ilmaukset. Tutkin ilmauksia ja etsin niistä samankaltaisuuksia eli tein ryhmittelyä muodostamalla niistä luokkia (Tuomi & Sarajärvi 2013, 110–111). Tämä pelkistäminen tapahtui siis

etsimällä aineistosta tutkimuskysymyksiini liittyvät olennaiset asiat (Kiviniemi 2010, 80; Moilanen & Räihä 2010, 55). Yhdistelemällä tiivistin havaintojen määrää (Alasuutari 2011, 40). Luokitteluun käytin runsaasti aikaa ja palasin aineistooni useita kertoja, sillä pyrkimyksenäni oli löytää myös ”rivien väleistä” keskeiset merkitykset (ks. Moilanen & Räihä 2010, 55).

Osa luokista löytyi helposti, kuten opettajien huonot urakehitysmahdollisuudet (6.3) ja osa luokista vaati enemmän aikaa muotoutuakseen, kuten suhde opettajan työhön (6.5). Luokkia muotoutui niin aineistosta käsin, kuten Opettajankoulutuslaitokseen hakeutumisen motiivit (6.1), Opettajan työnkuvaan liittyvät tekijät opettajan työstä poistyöntävinä tekijöinä (6.2), Huonot urakehitysmahdollisuudet (6.3) ja Opettajan työn huono arvotus (6.6) kuin teorian ohjatessa päättelyäni, kuten Suhde opettajan työhön (6.5), Urakäyttäytymisen konteksti ja uramuutostilanne (6.7) sekä Vaikeat sosiaaliset tilanteet (6.4). Aineistossa minua puhutteli myös tutkimuskysymysten ulkopuolinen teema, opettajien suhtautuminen opettajan työhön uudesta työstään käsin, jonka nostan esiin tuloksissa. Tutkimukseni kaltaisen teoriaohjaavan tutkimuksen analyysissä on usein kyse abduktiivisesta päättelystä, jolloin ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit (Tuomi & Sarajärvi 2013, 97). Teoriaohjaavassa tutkimuksessa tutkija voi itse päättää, missä vaiheessa analyysia ottaa teoriaa ohjaamaan ajatteluprosessia (Tuomi & Sarajärvi 2013, 100). Minun tutkimuksessa teoria ohjasi jo aineistonanalyysin luokitteluvaiheessa.

Luokittelu ei ole analyysin lopullinen vaihe, vaan vain välivaihe analyysin rakentamisessa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 149). Aineiston luokittelun jälkeen pyrin pääsemään pintaa syvemmälle ja aloin analysoida haastateltavien kommenttien taustalla olevia merkityksiä (Moilanen & Räihä 2010, 57). Tulkinnan helpottamiseksi esitin itselleni tulkintakysymyksiä, joiden avulla pyrin löytämään merkityksiä (Moilanen & Räihä 2010, 50–51). Tutkin esimerkiksi sitä, miten haastateltavat kokevat opettajan työn ja miksi he kokevat sen niin. Kokemusten tutkiminen on hankalaa, sillä niitä ei usein voida kielellistää (Moilanen & Räihä 2010, 54). Tämän ongelman kohtasin tutkimuksessani, kun monet esimerkiksi sanoivat, ettei opettajan työ ollut heitä varten tai sopinut heille. He eivät avanneet kokemustaan enempää siitä, miksi kokevat, ettei opettajan työ sopinut heille.

Aineiston tulkinnassa käytin teoriaa ja aiempia tutkimuksia päättelyni apuna ja pyrin nousemaan aineistosta teorian tasolle (Moilanen & Rähä 2010, 63). Löysin myös muista tutkimuksista runsaasti samankaltaisia tuloksia. Niiden käyttäminen lisää tutkimukseni luotettavuutta (Moilanen & Rähä 2010, 61).

Tutkimustani on ohjannut oletukseni ja kokemukseni ilmiöstä. Se, millaisiksi olen ymmärtänyt haastateltavien kokemukset opettajan työstä ja alan vaihtoon vaikuttaneista tekijöistä, on riippunut minun tiedoista ja ymmärryksestä asiaan. (Moilanen & Rähä 2010, 47.) Olen pyrkinyt tiedostamaan esiymmärrykseni, vaikka se ei olekaan täysin mahdollista. Tutkijan on tärkeä tiedostaa, miten esiymmärrys vaikuttaa tutkimuksen etenemiseen. Toisaalta aiempi teoretietämys voi avata uusia näkökulmia ja toisaalta rajata niitä pois. (Moilanen & Rähä 2010, 52–53.) Voin helposti nähdä ne teorian avulla avautuneet näkökulmat, kuten työorientaation ja kontekstin vaikutukset uramuutoksiin, mutta on vaikea tiedostaa mahdollisia rajautuneita näkökulmia.

Tutkimukseni todellisuus rakentuu haastateltavien todellisuuden ymmärryksen lisäksi myös toisen tulkinnan kautta, sillä jokainen haastateltava tulkitsee omalla tavallaan kokemuksiaan uramuutoksista. Kokemusten todellisuus säilyy heidän ajattelunsa ja toimintansa kautta. Lisäksi todellisuus, jolle haastateltavat antavat merkityksensä, syntyy aina ajassa ja paikassa eli omassa kontekstissään. Todellisuuden tulkinnat heijastavat kulttuurin tiedostamattomia ja tiedostettuja sääntöjä, rakenteita ja tapoja. Tutkimuksessa pyrin ymmärtämään niitä tulkintoja, joita haastateltavat ovat tehneet omista kokemuksistaan. Tulokset syntyivätkin vuorovaikutuksessa haastateltavien ja minun luoman todellisuuden välillä. (Berger & Luckmann 1995, 29–30.) Tavoitteenani ei ollut etsiä mitään yhtä ainoaa totuutta, vaan pyrkiä ymmärtämään jokaisen tutkimushenkilön kokemuksia alanvaihdon syistä. Vastauksiin liittyy aina haastateltavan oma näkemys, joka on jokaisella erilainen, eli vastauksia ei voi pitää suoraan välttämättöminä tosina.

6 TULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELU

Tässä luvussa käsittelen kahdeksaa alan vaihtaneen opettajan haastattelua. Esittelen tutkimusongelmieni kannalta olennaiset tulokset. Aloitan opettajankoulutukseen hakeutumisen motiiveista ja jatkan opettajien alan vaihdon syihin. Lopuksi tarkastelen vielä sitä, miten alan vaihtaneet opettajat suhtautuvat opettajan työhön uudesta työstään käsin.

6.1 Opettajankoulutuslaitokseen hakeutumisen syyt

Elinalle, Pasille, Jarille ja Sarille opettajankoulutuslaitos oli ensisijainen ja varma valinta. Jussi, Marko, Raimo, Petri hakivat myös muille aloille, joille eivät päässeet. Heille opettajankoulutuslaitos ei siis ollut ensisijainen haave eikä varma valinta.

”Minä olin jotenkin sitä mieltä, että tämä on minun homma, mitä rupean tekeen. Ehkä olisin sitten lannistunut, jos en olisi kolmannellakaan kerralla päässyt opiskelemaan opettajaksi.” Pasi

”Se oli oikeastaan enemmän sellainen ajautuminen sinne. Ei se ollut mitenkään sellainen kauhean tietoinen valinta.” Jussi

Haastateltavat hakeutuivat opettajankoulutukseen, koska opettajan ammatti oli jo entuudestaan tuttu sukulaisten työn tai omien koulu- ja työkokemusten kautta. Jarin molemmat vanhemmat olivat opettajia ja sitä kautta hän oli saanut positiivisen kuvan opettajan työstä. Jussin kiinnostus kasvatustyötä kohtaan heräsi vanhempien pitämän ammatillisen perhekodin myötä. Sari ja Pasi olivat lukion jälkeen luokanopettajan sijaisina. Raimo oli toiminut kouluavustajana. Marko ja Elina kertoivat omista positiivisista koulukokemuksista ja menestymisestä koulussa. Petri kertoo olleensa ennen opettajankoulutusta töissä erilaisissa järjestöissä ja oli huomannut tulevansa hyvin toimeen lasten ja nuorten kanssa. Myös Elina sanoo huomanneensa, että osaa opettaa ja kohdata lapsia, kun oli toiminut pianonsoiton opettajana lukioajan.

Marko, Pasi ja Raimo sanovat, että harrastivat opettajille sopivia asioita ja sen vuoksi sopivansa opettajan ammattiin. Näiksi harrastuksiksi kerrottiin liikunta, käsityöt, musiikki ja kuvataiteet.

Haastateltavien uranvalintamotiiveissa painottuivat opettajan työn ihmisläheisyys ja käytännönläheisyys. Marko ja Petri kokivat tärkeäksi, että saavat tehdä töitä ihmisten kanssa. Elina korostaa nimenomaan lasten kanssa työskentelyn ja lasten kasvun seuraamisen mielekkyyttä.

”Kyllä siinä kiinnosti sen työn luonne, että se ei ollut mitään tehdastuotantoa, että ihmisläheistä työtä.” Petri

Elina ja Marko sanovat halunneensa tehdä käytännön työtä.

”Ja sitten mä päätin, että opettajan työ on semmoista käytännön kasvatuspsykologiaa. Mä kaipasin sitä käytäntöä.” Elina

Koulutukseen houkuttelivat myös opettajankoulutukseen liittyvät seikat eivätkä vain opettajaksi valmistumisen ja opettajan työn motiivit. Jarilla oli hyvin positiivinen mielikuva opettajankoulutuksesta. Sosiaalinen ja käytännönläheinen opiskeluympäristö houkutteli hänet hakeutumaan opettajaksi. Markon mukaan opettajankoulutukseen oli helppo hakea pääsykokeiden helppouden vuoksi.

”Ja vielä kaiken lisäksi sinne pääsee puhumalla sisään. No melkein, ei ihan, mutta ei tarvinnut päntätä tuhansia sivuja.” Marko

Opettajankoulutus houkutteli myös, koska se on korkeakoulutasoinen. Etenkin Raimolle ja Markolle maisterin tutkinto oli tärkeä motiivi.

”Toisaalta tietysti, siis minähän olin mennyt maisterin papereita hakemaan OKL:sta. Se ikään kuin se ammattitutkinto oli se kaupan päälle. Minä olen just semmoinen huono ihminen siinä, että olen mennyt maisterin papereita myös hakemaan.” Raimo

Tässä tutkimuksessa opettajankoulutus oli joillekin ensimmäinen haave ja toisille taas ei. Valinnan varmuudella ja ensisijaisuudella ei näytä siis olevan yhteyttä ammatissa pysymiseen, sillä niin opettajan ammattiin todella haluavat ja sinne ”ajautuneet” vaihtoivat alaa. Tätä saattaa selittää se, että, vaikka hakemisvaiheessa valinta tuntuisikin varmalta, ei tuleva ammatinkuva ole yleensä vielä opiskelupaikan hakuvaiheessa täysin selvillä (Lähtenmäki 1995, 173).

Myös Almiolan (2008, 115) tutkimuksen mukaan opettajan ammatti ei välttämättä ole ainut vaihtoehto. Räisänen (1996, 62) tutkimuksessa se oli naisille toiveammatti, mutta miehille sitä vain harvoin. Miehille luokanopettajaksi hakeutuminen oli ollut korvaava ratkaisu, kun ensisijainen toive ei toteutunut (Räisänen 1996, 22). Vroomin (1964, 52–55) uravalintamallin mukaan yksilöt eivät aina saavutakaan sitä ensisijaista haavetta, vaan valitsevat yhden mahdollisista vaihtoehdoista. Tällainen tyytyminen toissijaiseen vaihtoehtoon voi heikentää työhön sitoutumista (Räisänen 1996, 106). Tutkimusten mukaan ammatinvalinnan varmuus onkin yhteydessä ammattiin sitoutumiseen (Hartikainen & Hartikainen 2001, 39–41; Kari 1996, 31).

Opettajankoulutukseen hakeudutaan hyvin erilaisista syistä. Tässä tutkimuksessa näitä olivat ammatin tuttuus, harrastukset, työn ihmisläheisyys ja käytännönläheisyys. Myös muissa tutkimuksissa on saatu samoja tuloksia. Positiiviset koulukokemukset ja ammatin tuttuus sukulaisten tai omien sijaisuuskokemusten kautta vaikuttivat opettajankoulutukseen hakeutumiseen (Almiola 2008, 108; Kari 1996, 100; Kauppila & Tuomainen 1996, 192; Korpinen 1993, 144; Räisänen 1996, 61). Lähtenmäen (1995, 172–173) mukaan käsitykset eri ammateista ja omasta sopivuudesta niihin muotoutuvat lapsuuden ja nuoruuden aikana perheessä sekä lähipiirissä saatujen kokemusten kautta. Näin ollen vanhempien ja muiden lähipiirissä olevien henkilöiden ammateilla on merkitystä. Amatilliset intressit omaksutaankin tavallisimmin lähipiiristä siitä syystä, että läheisten ammateista on eniten tietoa. Itseä ei osata suhteuttaa sellaisiin ammatteihin, joita ei tunneta. (Lähtenmäki 1995, 172–173.) Kuten tässä tutkimuksessa myös Kauppilan ja Tuomaisen (1996, 194) tutkimuksen mukaan nuorten omat nuorisotyökokemukset ovat merkittäviä tekijöitä opettajankoulutukseen suuntautumisessa. Jopa vähäisemmätkin työkokemukset nuorten tai lapsien kanssa kannustavat opettajan työhön.

Myös Almiolan (2008, 109–112) tutkimuksen mukaan musiikki-, urheilu- tai taideharrastus helpotti selvästi opettajaksi hakeutuvien uravalintaa. Korpisen (1993, 69) tutkimuksen mukaan opettajien ammatin valinta oli vahvasti yhteydessä omiin harrastuksiin. Viljasen (1977, 23) tutkimuksen mukaan se, että opettajan ammatissa voi toteuttaa taiteellisia taipumuksia, oli yksi alalle hakeutumisen motiivi. Myös Räisänen (1996, 61) tutkimuksen mukaan yksi opettajan ammattiin hakeutumisen peruste oli se, että voi ammatissa toimiessaan toteuttaa itseään harrastuksen kautta. Ammatinvalintaa tehdessä pohditaan omia kykyjä, taipumuksia sekä harrastuksia ja lopulta valitaan ura, joka vastaa mielenkiinnon kohteita (Jussila & Lauriala 1989, 16).

Muidenkin tutkimusten mukaan erityisesti lasten kanssa työskentely koetaan kiinnostavana ja opettajan työhön haluttiin sen ihmisläheisyyden vuoksi (Almiola 2008, 110, 113; Jussila 1976, 70; Kari & Varis 1997, 47). Myös Rosenbergin (1957, 11–16) mukaan sekä muiden ihmisten auttamisen tahto että ihmisten kanssa työskentelemisen mahdollisuus ohjaavat uravalintaa. Hollandin (1985) tutkimuksen mukaan opettajaksi hakeutuvat sosiaaliset ja ulospäin suuntautuneet henkilöt, sillä opettajan työympäristö on sosiaalinen.

Kuten minun tutkimuksessani myös Almiolan (2008, 115) tutkimuksen mukaan opettajankoulutukseen voi kannustaa muut tekijät kuin opettajan työ, esimerkiksi helpot pääsykokeet. Houtsosen (1996, 203) mukaan koulutushierarkian yläpäässä olevilla koulutuksilla, joihin Houtsosen (1996, 203) mukaan opettajan tutkinto lukeutuu, voi saavuttaa sosiaalista statusta suoraan pelkän tutkinnon avulla. Uravalintamotiivit voivatkin olla välittömiä eli halu päästä opiskelemaan luokanopettajaksi eikä niinkään kaukaisia tavoitteita eli halu päästä opettajan työhön (Vilkko-Riihelä 1999, 446–450).

6.2 Opettajan työnkuvaan liittyvät tekijät opettajan työstä poistyvänä tekijöinä

Haastateltavat nostavat esiin monia luokanopettajan työstä pois työntäviä tekijöitä. Tällaisia asioita ovat muun muassa työn yksinäisyys, työlle asetetut rajoitteet, yksinkertaisuus, haasteettomuus ja muuttumattomuus.

6.2.1 Yksinäisyys

Jari, Marko, Elina ja Pasi kokivat yksinäisyyttä työssään. Vuorovaikutustilanteita ja yhteistyötä kollegoiden kanssa olisi kaivattu lisää. He kokivat, että opettaja on hyvin yksin luokahuoneessa ja vastuussa oppilaista sekä yksin tekemässä päätöksiä siitä, mitä oppilaiden kanssa tehdään. Marko koki välitunnit ja ruokailutilanteet liian kiireisiksi, jolloin ei ehtinyt kohtaamaan muita opettajia. Myös Elina kertoo, ettei ehtinyt yleensä välituntisin opettajanhuoneeseen. Elinalla oli silloin tällöin käytössään resurssiopettaja, joka haki oppilaita muihin tiloihin opiskelemaan. Hän koki tämän yhteistyön enemmän kuormittavana kuin voimavarana, koska se oli satunnaista ja epäsystemaattista. Hän olisi kaivannut enemmän yhteistyötä muiden luokanopettajien kanssa.

”Mä olen täällä yksin omassa luokassa ja kasvatan mun oppilaita. Opettajien keskinäistä yhteistyötä ei juuri ollut, lukuunottamatta kahvikeskusteluja open huoneessa, joihin mä en juurikaan ehtinyt, enkä edes juo kahvia.” Elina

Elina pääsi yhteistoiminnallisen opettajuuden koulutukseen ja viimeisenä opetusvuotenaan sai kokeilla sitä käytännössä.

”Mä olin aina vähän toivonutkin, ettei aina oltaisi yksin siellä luokassa.” Elina

Myös Raimo haaveili yhteisöllisemmästä opettajuudesta.

”Niin minä jo haaveilin tulevaisuuden jaetummasta ja yhteisöllisemmästä mallista.” Raimo

Yksilöt odottavat Hollandin (1985) mukaan, että opettaja työskentelee sosiaalisessa ympäristössä. Jari, Marko ja Elina kuitenkin kokivat, että opettajan työ on yksinäistä. Myös Almialan (2008, 132) tutkimuksen mukaan opettajat kaipasivat enemmän yhteistä suunnittelua ja yhteisiä ratkaisuja varsinkin ongelmatilanteissa. Työtyytymättömyyttä voikin aiheuttaa se, että odotukset ja todellisuus eivät kohta. Niemen (2000, 184) mukaan opettajan työstä on perinteisesti ajateltu niin, että opettaja on yksin vastuussa luokastaan. Tällaisen perinteisen ajattelutavan voi ajatella merkitsevän sitä, että ammattitaitoisen opettajan tulisi selviytyä työstään yksin.

Vaikka haastatteluista nousee esiin yksinäisyyden tunne, Elina, Marko ja Jari kuvailevat työyhteisöjään ja kollegoitaan erittäin mukaviksi ja koulun yhteishenkeä hyväksi. Marko myös kehuu entistä esimiästään erinomaiseksi. Elina ja Jari vierailevat edelleen silloin tällöin kouluillaan tervehtimässä kollegoitaan. Voisi ajatella, että heidän työyhteisöt olisivat olleet hyvinkin sosiaalisia. Kuitenkin sosiaalisten suhteiden laadulla on merkitystä yksinäisyyden tuntuun. Pelkät kahvipöytäkeskustelut eivät riitä. Yksinäisyyden tunnetta aiheuttaa nimenomaan yhteistyön puute. Voi olla, että opettajilla ei ole keinoja tehdä yhteistyötä arkipäiväisissä työasioissa, tai se voi tuntua hyvin aikaa vievältä ja työläältä. Opettamisen ikaikaisiin malleihin on helppo ja vaivaton tukeutua (Niemi 2000, 188).

6.2.2 Työtä rajoittavat tekijät

Marko koki opettajan työn jäykäksi ja itsensä kahlituksi. Hän ei kokenut, että olisi saanut vapaasti toteuttaa itseään, koska ei voinut keskittyä rauhassa yhteen asiaan ja työ tuntui pirstaloituneelta.

”Mää koin suurimpana ongelmana sen, että mää en pystynyt keskittymään riittävästi yhteen asiaan ja mun kädet oli niin kuin sidottu. Mulla oli fiilis, että mulla olisi tuossa käsiraudat. Minusta tuntui, että minusta ei ole tähän hommaan, kun mää jossakin mielessä niin kuin sanoin aikaisemmin tuossa niin pikkuisen, että jos mää johonkin lähden, niin mää haluan satsata siihen ihan täysillä. Minusta tuntui, että minulla ei ole mahdollisuutta tuossa hommassa tehdä sitä.” Marko

Markon mukaan aikataulut asettivat koululle rajoitteita ja aiheuttivat jatkuvan kiireen.

”Mua siis raivostutti tällainen tilanne. Mä huomasin, että jes, nyt mä olen saanut tämän porukan innostumaan jostakin jutusta ja ne lähtee siihen mukaan ja on intensiivinen fiilis luokassa tai ulkopuolella ja sitten kellot soi ja tulee välitunti. Tuollaiset ratkaisee, se muodollisuus ja minuuttipeli koko ajan rajoittavat. Oli koko ajan tavallaan kiire ja koko ajan oltiin riippuvaisia kellosta ja koko ajan siis katkaistaan työ, ei anneta luovalle toiminnalle riittävästi tilaa. Kyllä ne ongelmakohdat liittyi siihen säännönmukaisuuteen ja muodollisuuteen.” Marko

Myös muissa tutkimuksissa kiireen sanotaan kuormittavan opettajan työtä (Pahkin ym. 2007, 8; Ruohotie 1980, 128; Räisänen 1996, 94; Svaalvik & Svaalvik 2011; Säntti 1997, 42). Markosta tuntui siltä, ettei voinut kiireessä ja kahlittuna tehdä työtään täysillä. Hän ei halunnut tehdä työtään ”vasemmalla kädellä”, koska se tuntui vääraltä oppilaita kohtaan. Lisäksi tästä samasta syystä hän ei halunnut tehdä opettajan työn ohessa nykyistä uutta työtään. Hän ajatteli, että valinta kahden työn välillä on tehtävä.

”Minusta se on väärin lapsia kohtaan se, jos siellä ollaan vähän kuin vasemmalla kädellä hommissa ja sen takia mä tein sitten ratkaisun ite etten missään tapauksessa voi tehdä kahta juttua.” Marko

Markoa selkeästi ahdisti opettajan työssä aikataulut, joiden vuoksi hän koki, ettei voinut hallita opetustilanteita ja päivän rytmiä riittävästi. Hän sanoo, että ainoa tavoite uuteen työhön lähtiessä oli se, että saa päättää itse, mihin aikaan päivästä juo kahvinsa eikä välitunti ole sitä sanelemassa. Yleisesti työn hallinta lisääkin työtyytyväisyyttä (Pahkin ym. 2007, 9). Kaikille se ei ole kuitenkaan niin tärkeä kuin Markolle näyttää olevan. Yksilön arvoilla ja työhön kohdistamilla asenteilla, tarpeilla ja odotuksilla on vaikutusta siihen, miten työn eri piirteet koetaan. Markolla voisikin ajatella olevan ura-ankkurina itsenäisyyden ja riippumattomuuden, sillä hän puhuu yrittäjän vapaudesta ja nauttii siitä, että voi aamulla päättää mitä työpäivänään tekee.

Ura-ankkurit ovat osittain päällekkäisiä ja tiettyyn rajaan saakka sisältävät piirteitä myös muista ankkureista, mikä tekee niiden käytöstä ongelmallista (Schein 1985). Onkin vaikeaa varmasti määritellä mikä on Markon ura-ankkuri, koska toisaalta Markolla voisi kuvitella olevan ura-ankkurinaan myös luovuuden ja yrittäjyyden. Hän kertoo uudessa työssään nauttivan juuri siitä, että saa keskittyä yhteen asiaan, siihen omaan ja tehdä sen juuri niin kuin haluaa. Hän myös sanoo, että hänellä on ollut pikkupojasta saakka haaveena, että keksisi jonkun oman jutun, josta voisi tehdä työn, vaikka hakeutuikin opettajankoulutukseen. Lähteenmäen (1995, 174) mukaan yksilö ei koskaan kokonaan luovu perimmäisistä ihannekuvistaan, vaan ne jäävät alitajuntaan.

Markolla voisi ajatella olevan Kahnin ja Wienerin (1967) työasenneluokittelusta kutsumus-työasenteen yleisesti työn tekoa kohtaan, sillä hän haluaa toteuttaa työssään itseään ja panostaa työhönsä enemmän kuin mitä koki opettajan työssä pystyvänsä. Omien sanojensa mukaan hänellä oli opettajana ollessaan enemmän energiaa ja virtaa hallussaan kuin mitä pystyi työhönsä antamaan. ”Vasemmalla kädellä” tehty työ ja Markon työasenne olivat siis ristiriidassa, mikä aiheutti työtyytymättömyyttä. Lopulta Marko siirtyikin opettajan työstä yrittäjäksi. Yrittäjänä hän saa toteuttaa itseään ja pystyy panostaa työhönsä niin paljon kuin energiaa riittää.

6.2.3 Työn haasteettomuus ja muuttumattomuus

Pasi, Jari ja Raimo kokivat opettajan työn yksinkertaisena ja haasteettomana. He vaihtoivat alaa, sillä tahtoivat haastaa itseään. Myös Elinan lainauksesta tulee ilmi, että hän kaipasi itselleen jotain vielä haastavampaa.

”Mä kuitenkin hyvin pian, kun mä olin opettajanakin, niin mä sen huomasin, että tämä ihan perusopettajuus ei riitä, että olin opiskeluaikana todennut, että mä ihan vaan, että opiskelen luokanopettajaksi ei riitä, niin sitten kun mä olin opettajana, niin että ei riitä” Elina

Elinan sana ”perusopettajuus” viestii siitä, että opettajuus ei ole arvostettua tai, että hän uskoo itsestä olevan vielä johonkin korkeampaan, haastavampaan ja arvostetumpaan tehtävään. Ruohotien (1980, 93–98) työmotivaatioluokittelun mukaan häntä ei

motivoinut opettajan työhön ainakaan kasvumotivaatio, mikä kertoo siitä, missä määrin työn koetaan antavan mahdollisuuksia omien kykyjen käyttöön ja kehittymiseen. Kahnin ja Wienerin (1981, 18–19) luokittelun mukaisesti Elinalla voisi ajatella olevan ammatillinen asenne työn tekoa kohtaan. Hänen tulisi pystyä arvostamaan omaa työtään ja kehittämään itseään siinä. Opettajan työssä tätä ei kuitenkaan tapahtunut ja jo opinnotkin olivat tasoltaan hänelle pettymys. Kuten Elinalle myös Pasille helppous näyttäytyi jo koulutuksen aikana.

”Opinnothan eivät olleet kovin ihmeellisiä. Musta tuntui, että kun oli käynyt ensimmäiset kaksi kurssia niin osasi kaiken ulkoa. Musta tuntui, että ne samat käsitteet pyöri koko ajan niin kun siinä. Puhuttiin melkein mistä tahansa niin aina oli ne samat käsitteet” Pasi

Raimo ja Elina korostavat sitä, etteivät lähteneet opettajan työstä, koska eivät olisi pärjänneet siinä, vaan, koska se oli niin helppoa.

”Minusta tykättiin opettajana ja minulla on käsittääkseni ihan hyvät ryhmänhallintataidot ja niin pois päin. Elikkä tämä ei ole mitenkään sellainen valinta siinä mielessä, että se olisi jotenkin hankalaa. Pikemminkin opettajan työ oli mun mielestä ihan ”helppoa”. Raimo

Pasi myös kuvailee, että lasten kanssa työskentely tekee opettajan työstä haasteetonta.

”Ja kyllä osittain sekin, että tämä ala-asteen oppilaiden kanssa työskentely kuitenkin sitten loppujen lopuksi ei ole ihan niin hirveän haastavaa varsinkaan kun se ei ole niin kun, kun sä et ole aikuisten kanssa tekemisissä, oot lasten kanssa tekemisissä, niin älyllisesti se ei ole ehkä niin kovin haastavaa hommaa. Et aina hakenut jotain semmoista, mikä myös älyllisesti haastaa.” Pasi

Myös Räisäsen (1996, 108) tutkimuksen mukaan työskentely lasten kanssa ei täyttänyt työodotuksia. Toisaalta tutkimuksessani sain myös täysin päinvastaisen tuloksen, sillä Sarin mielestä vuorovaikutustilanteet juuri lasten kanssa tuovat opettajan työhön oman haastavan elementtinsä.

”Ensinnäkin se viuhka on sillä opettajalla valtavan laaja, miten hänen pitää niitä oppiaineita sen lapsiryhmän kanssa siinä edistää. Sitten tietyllä tavalla se kehitysvaihe ja sellainen lapsenomaisuus, joka on heissä, niin on haastavaa työtä, koska siinä täytyy aikuisen ajattelussaan ja toiminnassaan mennä lapsen tasolle ja pystyä siihen” Sari

Pasi, Jari, Raimo ja Elina eivät siis löytäneet niitä haasteita, joita opetustyössä on, kuten lasten kanssa työskentely ja itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen. Koulumaailmassa opettaja työskentelee pääasiassa lasten kanssa ja luokkatyöskentely on edelleen opetustyön ydin. Jos opettajat kokevat, etteivät löydä haasteita lasten kanssa tehtävästä työstä, voi tehdä johtopäätöksen, etteivät opettajat ole löytäneet työn keskeistä sisältöä, lapsen ymmärtämistä ja opetustyötä.

Opettajan työnkuvan pienet muutokset eivät riitä. Jaria kauhistutti, että hänen olisi pitänyt omien sanojensa mukaan pyörittää samoja levyjä eläkkeelle saakka, vain lapset olisivat vaihtuneet. Sari oli seitsemän työvuoden jälkeen alkanut pohtia, mitä tekisi seuraavaksi. Myös Petrin mukaan kymmenen työvuoden jälkeen hän kaipasi jotain kokonaan uutta työtä.

”Mä olen itse huomannut, että noin 10 vuotta on sopiva väli, että pitäisi saada muutos siinä työssä aikaan. Mä olen tehnyt sen 10 vuotta open hommia ja sitten kun olin tehnyt vajaa 10 reksin hommia niin alkasin tekee jatko-opintoja” Petri

Monissa tutkimuksissa opettajan työn hyväksi puoleksi on sanottu sen vaihtelevuuden (Nias 1989, 88; Kari & Varis 1997, 45; Ruohotie 1980, 88; Räisänen 1996, 92; Säntti 1997, 41; Voutilainen 1982, 75). Toisaalta myös Almialan (2008, 119) tutkimuksessa alan vaihtanut opettaja oli kauhuissaan miettinyt, että tekeekö hän samaa työtä vielä 20 ja 30 vuoden päästä.

Työn kokeminen haasteettomana ja muuttumattomana kertoo siitä, että opettajat eivät löytäneet opettajan työstä mahdollisuuksia itsensä kehittämiseksi ja omien kykyjen hyödyntämiseksi, mikä on Maslowin tarvehierarkian ylemmän asteen tarpeita ja

Wileniuksen luokittelun kolmannella tasolla. Myös Herzbergin ym. (1959, 107–111) mukaan mahdollisuudet ammatilliseen kehittymiseen lisäävät työtyytyväisyyttä.

Puhutaan kuitenkin paljon siitä, että opetustyö on jatkuvaa kehittymistä ja uusiutumista, mikä jo sinänsä luo haasteita opettajan työlle. Eivätkö opettajat ole kokeneet opettajan ammattitaidon jatkuvaa kehitystä ja ylläpitoa riittävän haasteellisiksi tai tärkeäksi? Raimon mukaan työ on etenkin hyvälle opettajalle helppoa, mutta huonolla opettajalla on huonot oltavat, mistä voi tehdä johtopäätöksen, että hänen mielestään joko ollaan hyviä tai huonoja opettajia, eikä itseään voi ammatissa kehittää. Ehkä Raimon mielestä opettaja on koulutuksesta valmistuessaan täysin valmis. Tämä ajatus saakin opettajan työn näyttämään helpolta. Ellei opettaja kehitä omaa opetustaan tai kehitä itseään ammatillisesti voi helposti rutinoitua työssään, mikä saattaa johtaa työn kokemiseen haasteettomana ja muuttumattomana. Karin (1996,101) tutkimuksen mukaan opettajaksi opiskelevat kokevat, että elinikäisellä kouluttautumisella voi taistella leipääntymisen ja rutinoitumisen vaaraa vastaan.

Niemen (2000, 179–180) tutkimuksen mukaan opettajat ja opettajan kouluttajat kuitenkin arvioivat, että opettajankoulutus on saavuttanut hyvin oman työn tutkimisen ja ammatin jatkuvan kehittämisen tavoitteensa. Voisi sanoa, että Raimon kohdalla tavoitteeseen päästiin liian myöhään, sillä vasta 10 työelämävuoden jälkeen Raimo toteaa, että on alkanut ymmärtää opettajan työn moninaisia sävyjä sekä toteuttamis- ja työskentelytapoja. Hän on siis vasta nykyisestä sivistysjohtajan työstä käsin päässyt hahmottamaan opettajien monenmoisia rooleja.

6.3 Huonot urakehitysmahdollisuudet

Pasi, Petri, Raimo, Jari ja Elina toteavat alanvaihdon yhdeksi syyksi opettajien huonot urakehitysmahdollisuudet. Luokanopettajan työ koettiin paikallaan pysymisenä. Elinalle urautuminen yhteen paikkaan oli hänen sanojensa mukaan jopa pahin pelko. Lähes jokainen haastateltava sanoo, ettei halunnut jämähtää luokanopettajiksi.

”Että opettaja jämähtää, se on sitten opettaja seuraavat 30 vuotta ja se voi jossain vaiheessa rassata sitten. Ehkä se on mulle yksi syy, että mä

olen muissa hommissa, että ei ole halunnut olla aina vaan pelkästään se opettaja vaan haluaa muutakin kokea.” Pasi

Myös muiden tutkimusten mukaan opettajat ovat tyytymättömiä urakehitysmahdollisuuksiinsa (Almiala 2008, 119–120; Hämäläinen & Sava 1989, 34; Kekkonen & Linkosuonio 1990, 93; Räisänen 1996, 69; Voutilainen 1982, 75). Jari perustelee luonteenpiirteillään sitä, miksi luokanopettajaksi jämähtäminen ei sopinut hänelle.

”Ensimmäiseksi mä nostaisin sen, että mun luonteelle ja semmoiselle tavoiteasetannalle ja kunnianhimmolle ei vaan sovi semmoinen, että mää tavoittelen viran ja siten kun mää saan viran niin mää olen 30 vuotta siinä virassa. En oikeastaan ole koskaan kuvitellut, että tavallaan jämähtäisin luokanopettajaksi. Mutta mää olen sen luontoinen. Joillekinhan se sopii, että se on niin kun tuttu ja turvallinen ympäristö. Mutta mun luonteelle se ei sopinut” Jari

Hän myös kertoo, miksi myyntityö houkutteli jo opiskeluaikana.

”Kun siinä myyntityössä pärjäsi hyvin, niin siitä tienasi ihan eritavalla kuin mitä opetushommista niin sen takia se motivoi siihen aikaan paljon. Ja mä olen hirveän kilpailuhenkinen niin siellä mää pystyin saavuttamaan tuloksia ja mun omaa työtä pystyi mittaamaan ja mua rankattiin muihin ihmisiin verrattuna, mikä oli mulle hirveän mielekästä.” Jari

Jarin kuvailussa tulee ilmi selkeästi hänen hierarkkinen urakäsityksensä. Voidaan ajatella, että työssä menestyminen on hänelle tärkeää, ja siitä syystä hän kokee työhönsä liittyvät asiat voimakkaammin kuin henkilö, jonka elämän motivaation ylläpitäjä on perhe tai helppo elämä ja jolle työ on toisarvoinen. Jarin tapa asennoitua työhön heijastuu myös hänen kunnianhimoisiin urakäyttäytymisaikomuksiinsa. (Lähteenmäki 1999, 157.) Tällä hetkellä hän on töissä suuren puhelinoperaattoriyhtiön johtoportaan, joten ura-ankkurina hänellä voisi ajatella olevan johtajuuden (Schein 1985). Jo opiskeluaikana häntä houkutteli myyntityö palkan ja tulosten vuoksi. Vroomin (1967, 30–45) mukaan häntä siis motivoi palkka ja työllä saavutettavat konkreettiset tulokset.

Nykyisen johtaja-aseman vuoksi voi ajatella, että häntä motivoi myös työllä saavutettava status. Nämä työhön motivoivat seikat ovatkin ristiriidassa opettajan työnkuvan kanssa.

Aineistossani rehtorin työ nähtiin ainoana etenemismahdollisuutena opettajan työssä. Sari, Raimo, Petri ja Pasi tekivätkin rehtorin työtä ennen kuin siirtyivät tekemään muuta työtä. Jari ja Elina sanoivat, että jos vielä menisivät kouluun töihin haluaisivat olla rehtoreita.

”Just niin kun ajattelin sitä, että se on 40 vuotta pitkälti samaa kuitenkin. Sehän ei ole opettajille kuin rehtoriksi ylentyä ja siinä se sitten onkin melkein.”Raimo

Elinalle rehtorin työ ei ollut mahdollista omassa koulussaan eikä hän halunnut tehdä töitä muissa kouluissa, koska se olisi tuntunut vähän kuin lohdutuspalkinnolta.

”Sitten määhän huomasin kuitenkin sen, että meidän rehtori ei aio lähteä ikinä, niin kun ennen eläkeikää, että mulla ei ole mahdollisuutta päästä rehtoriksi ja apulaisrehtorikin sen huomasi, että mä alan tekeen opetushallinnon perusteita, niin alkoi myös tehdä, ikään kuin hänellä ei ollut muodollista pätevyyttä, että hän pelkäsi, että hänen paikka on uhattuna tai jotain. Tosi hyvä kollega ja sillain mutta silti. Mä huomasin, että täällä mulla ei ole ns. etenemisen mahdollisuutta, sekin vaikutti siihen että voin lähteä muualle.”Elina

Haastateltavilla voidaan ajatella olevan hierarkkinen urakäsitys, jolloin uralla vertikaalisesti eteneminen on tärkeää. Tämä on ristiriidassa opettajan työhön liittyvän urakäsityksen kanssa, sillä opettajien työuralla tärkeintä on ammatillinen kehittyminen, eikä niinkään vertikaalinen eteneminen (Lähteenmäki 1992, 228). Jari on johtajatehtävissä, Raimo sekä Petri sivistysjohtajina ja Elina työyhteisössään korkeassa asemassa. He olivat tyytymättömiä siihen, ettei opettajan työssä ole urakehitysmahdollisuuksia. Eteneminen tai halu edetä rehtoriksi voidaan vielä nähdä ammatillisen kehittymisen urakäsityksenä, koska liikutaan opetus- ja kasvatusalalla horisontaalisesti, mutta kukaan haastateltavista ei ole jäänyt rehtorin tehtäviin

(Lindeman ym. 1996, 16–18). Voidaankin päätellä, että opettajan työhön heitä ei motivoi sen turvallisuus ja pysyvyys (Schein 1985).

Toisaalta Elina ei päässyt etenemään rehtoriksi, vaikka olisi toivonutkin. Hän sanoo, että jos vielä joskus palaa kasvatustyöhön, hän haluaa rehtoriksi ja rehtorin työn kautta toivoo voivansa vaikuttaa koulumaailmaan. Ei voida siis tietää, olisiko Elina vaihtanut alaa, jos rehtorin paikka olisi auennut. Myös Almiala (2008, 120) on tutkimuksessaan havainnut, että rehtorin työhön pääsemättömyys aiheuttaa työtyytymättömyyttä.

Pasi ja Petri ehdottavat muutamia keinoja, joilla voisi luoda urakehitysmahdollisuuksia opettajille.

”On hyvä, että ihmiset liikkuisi enemmän siinä opetusalan eri tehtävissä ja vähintäänkin niin, että jos pysytään samassa tehtävässä, vaikka opettajan tehtävässä niin työskenneltäisiin eri kouluissa siinä työuran aikana, se nyt olisi kaikista vähin, mitä voisi tehdä. Ja sitten toisaalta mieltä sitä ammatillisen kasvun polkua, että jos sitä potentiaalia on, niin hakeutuisi esimiestehtäviin tai jonkunlaisiin vastuutehtäviin siellä koulun sisällä, se tekee kuitenkin siitä työstä paljon mielekkäämpää ja vaihtelevampaa. Totta kai opetustyö on, ihan niin kuin opettajan työkin, vaihtelevaa ja näin, mutta että se saattaa ruveta vaikuttamaan sitten saman levyn pyörittämiseltä, jos ei ylläpidä ammatillisen kehittymisen näkymää.”Petri

Pasi ja Petri näkevät, että horisontaalinen liikkuminen opetuslalla olisi yksi keino puuttua huonoihin urakehitysmahdollisuuksiin, vaikka heille itselle se ei näyttäytynyt ratkaisuna. Myös Räisänen (1996, 159) on sitä mieltä, että luokanopettajien tulisi saada vaihtaa työtä horisontaalisesti opetuslalla helpommin.

6.4 Vaikeat sosiaaliset tilanteet

Tutkimukseni mukaan sosiaalisten tilanteiden onnistumisella on vaikutusta opettajien työtyytyväisyyteen. Aineistossani on koettu ongelmallisia tilanteita oppilaiden, vanhempien ja kollegoiden kanssa, joita esittelen tässä alaluvussa. Vuorovaikutussuhteet ovat monimutkaisia verkostoja kouluissa, mikä aiheuttaa omia jännitteitään.

”Mutta sitten myös sellainen sosiologinen ja sosiaalinen näkökulma, koska sitten tulee ne vanhempiin yhteydet ja siihen koulun yhteisön työntekijöihin ja lapsiin. Niillä on kaikilla erilainen odotus ja orientaationsuhde siihen opettajaan. Ja sen hahmottaminen niin, että se tulee monta kertaa rätki silmille näille nuorille ihmisille, että apua, miten minä näistä kaikista selviydyn. En edes, että miten minä osaan, vaan se on ensiksi aika paljosta selviytymistarinaa.” Sari

Myös Daintyn, Sandfordin, Sun ja Belcherin (2011, 52) mukaan vuorovaikutustilanteiden onnistumisella on suuri merkitys työtyytyväisyyteen. Vuorovaikutussuhteet koetaan kouluissa toisaalta hyvin palkitsevina, mutta toisaalta hyvin kuormittavina (Soini ym. 2008, 249–251).

*”Se oli nuoren elämäni rankimpia vuosia ja toisaalta ihanimpia vuosia.”
Elina*

6.4.1 Tilanteet oppilaiden kanssa

Elina, Jari ja Pasi kohtasivat työssään hyvin järkyttäviä oppilaiden kriisejä. Niiden käsittely tuntui opettajista raskaalta. Näitä olivat huostaanotto prosessi, itsemurha, koulun vanhojen pedofiiliasioiden uudelleen käsittely ja oppilaiden glykolin juominen. Monien kriisien myötä Pasi väsyi rehtorin työssä.

”Tietysti meillä tapahtui koulussa yksi katastrofi ja se aiheutti sitten lisäongelmia. Meillä yksi opiskelija päätti hypätä 15m korkeudesta alas pihalle. Se oli heti siinä alkutaipaleella. Siinä itse asiassa joutui hoitaan sellaisia asioita, mihinkä ei ollut ollenkaan valmiuksia. Sen seurauksena

sitten meille kriisisuunnitelma. Aloitettiin aika niin kun pohjalta. Se oli hirveän rankka aika. Mulla oli siinä kolme isoa kriisiä. Se alkoi heti sillä yhdellä kriisillä. Sitten joka toinen vuosi oli menossa jotain isoa. Siinä välivuosina yhdeksän oppilasta joi glykolia ja meinas niistä osa kuolla siihen ja sitäkin selvitettiin. Kaksi vuotta myöhemmin ruvettiin purkamaan sen koulun vanhoja pedofiilijuttuja. Eräällä tavalla se ajoi kyllä vähän loppuun, että kun aina meni kriisistä toiseen ja korjattiin aukkoja, jotka oli avautunut. Vähän niin kuin väsyin siihen, että se oli niin kova se kausi, jonka mä olin siellä. Itse asiassa siellä ei ole sitä ennen eikä sen jälkeen ollut. Mä oon jotenkin kriisialtis näköjään. Että mä keräsin kaikki ne kriisit sille koululle aikana. Siihen vain väsyi siihen työhön. ”Pasi

Lasten rikkonaiset perhetaustat ja pahoinvoivat lapset kuormittivat henkisesti Elinaa.

”Lyhyen koulupäivän aikana piti ottaa tosi haastavia tilanteita haltuun ja sitten ne lähti oman onnensa nojaan ne pahoinvoivat lapset, niin kun, jos sanon tämän haastavan puolen.” Elina

Tilanteet, joissa opettajat kokevat omat toimintamahdollisuutensa rajallisina, lisäävät riittämättömyyden ja voimattomuuden tunnetta sekä henkistä kuormittavuutta (Soini ym. 2008, 249–251). Niemen (2000, 180) tutkimuksen mukaan opettajankoulutuksessa ei käsitellä tarpeeksi sitä, miten opettajien olisi hyvä kohdata kriisitilanteita ja miten opettajien tulisi niissä toimia.

Lähtökohtaisesti hyvin heterogeeninen oppilasaines ei aiheuttanut ahdistusta. Elinalla oli ensimmäisessä luokassaan puolet maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja viisi erityisoppilasta.

”Sitten yhtäkkiä olinkin semmoisessa monikulttuurisessa ympäristössä, niin jotenkin minusta se tuntui heti tosi ihanalta vaan, että vau, että mä olen päässyt tällaiseen ympäristöön, että onpa letkeä meininki.” Elina

Häntä ei harmittanut moninainen oppilasaines, vaikka monikulttuurisuuden kohtaamiseen ei ollutkaan saanut juuri välineitä opettajankoulutuksesta, johon ei Niemen (2000, 181) mukaan opettajankoulutus valmista riittävästi.

”Meillä oli yksi kurssi monikulttuurisuudesta, jota piti meidän tekstiilityönlehtori. Se yksi kurssi oli ja missään muualla ei puhuttu maahanmuuttajien opettamisesta. Sekin oli semmoista, että me vain pyöriteltiin käsitteitä monikulttuurisuus, etnisyys ja hyvin teoreettista. Me oltais haluttu saada jotain käytännön valmiuksia.” Elina

Monimuotoinen oppilasaines aiheutti kuitenkin ristiriitoja ja haasteita Elinalle ja Jarille.

”Kyllähän mua säälitti aina, että miten lahjakkaimmat kärsivät siitä, että oli siellä heikomman, eniten pahoinvoivan puolella, että kyllä se oli vähän semmoinen, mistä mä podin huonoa omaatuntoa koko ajan, että energia menee sitten helposti niiden heikoimpien kanssa.” Elina

”Osa ei osaa lukea ja osa on ihan huippuja lukemaan. Osa hoksaa kaikki matikan tehtävät ihan todella helposti ja ne kaipaa tosi paljon lisähaasteita. Osa ei niinkun ymmärrä niitä millään. Tasoerot on valtavat.” Jari

Elinan ongelmat johtuivat osittain hänen tunnollisuudestaan. Hän halusi hoitaa työnsä hyvin, mihin ei lopulta pystynytäkään, mikä aiheutti riittämättömyyden tunnetta. Elina oli Hartikaisen ja Hartikaisen (2001) luokittelun mukaan riippuvuusorientoitunut työhönsä. Hänelle ihmissuhteet olivat merkittäviä ja haastatteluista käy ilmi, että hän kantoi huolta oppilaistaan myös vapaa-ajalla. Hän kertoo, että oli jopa kutsunut kaikki luokkansa oppilaat kotiinsa popcorn-talkoisiin.

Myös Almialan (2008, 125) tutkimuksen eräs opettaja halusi opettaa kaikkia oppilaita yhtä hyvin, mikä aiheutti ristiriitoja, sillä se ei ollut mahdollista. Hän ei osannut säästää itseään ja hänelle oli erittäin vaikeaa hyväksyä sitä, ettei voinut auttaa kaikkia oppilaita tasapuolisesti. Opettaja ei uskaltanut kertoa omista heikkouksistaan muille, sillä muut pitivät häntä niin pätevänä. (Almiala 2008, 125.) Omien ongelmien myöntämiseen ja

niistä puhumiseen tarvitaan aina luotettava kuulija, jota kaikissa työyhteisöissä ei ole (Räisänen 1996, 98). Lisäksi, jos ajatellaan, että opettaminen on synnynnäinen taito, epäonnistuminen kuvastaa tuon kyvyn puuttumista, jolloin epäonnistumisen myöntäminen voi olla äärimmäisen hankalaa (Räihä 2010, 36).

Pasi kohtasi työskennellessään luokanopettajana muutamia hyvin haastavia oppilaita. Hänen ensimmäisessä luokassa oli 33 oppilasta, joista muutama oli vaikea tapaus. Pasiin lainauksesta tulee ilmi myös hänen tyytymättömyys työyhteisöönsä.

”Minulla oli oppilas, jonka olisi pitänyt olla laitoksessa, mutta vanhemmat eivät halunneet sitä sinne laittaa. Hän oli hyvin aggressiivinen. Muutamia kertoja hän oli ahdistanut koko luokan opettajineen tuolin kanssa nurkkaan ja minun piti tuolla kotoa käsin rauhoittamaan tilanne. Minulle oltiin sitten vihaisia, kun olin poistunut koulun alueelta, vaikka en ollut opetustyössä silloin.” Pasi

Haastavat oppilaat kuormittavat opettajia (Almiala 2008, 121; Kari & Varis 1997, 50; Räisänen 1996, 78; Soini ym. 2012, 10; Säntti 1997, 41). Toisaalta haastavien oppilaiden kanssa onnistuneet tilanteet ovat hyvin palkitsevia (Räisänen 1996, 78). Ruohotien (1980, 149) tutkimuksen mukaan riittämättömät keinot oppilaiden häiritsevän käytöksen kohtaamiseen ja työrauhan säilyttämiseen vaikuttaa työinnon laskemiseen. Myös Räisänen (1996, 95) tutkimuksen mukaan työinto laskee haastavien oppilaiden myötä, sillä ne opettajat, jotka suunnittelivat ammatinvaihtoa kokivat, että juuri haastavat oppilaat ovat koko työn turhauttavin, vaikein ja rasittavin asia.

6.4.2 Tilanteet työyhteisössä

Petri, Elina, Marko ja Sari kohtasivat ongelmia työyhteisöissään. Petri joutui riitaisaan työyhteisöön ja Elina työyhteisössä kateuden kohteeksi. Petrin opettajakollegat olivat hänen mukaansa kyynistyneitä, negatiivisia ja väsyneitä. Myös Marko kohtasi opettajia, jotka olivat hyvin negatiivisia. Räisänen (1996, 106) mukaan työtyytyväisyyttä vähensivät enemmän huonot suhteet työyhteisössä kuin oppilaiden kanssa. Myös

muiden tutkimusten mukaan opettajayhteisöt voivat olla kateellisia (Almiala 2008, 129; Räisänen 1996, 99).

Sarin ikä ja sukupuoli aiheutti työyhteisössä ongelmia. Myös Almialan (2008, 131) tutkimuksen mukaan sukupuolella on merkitystä koulun johtajaksi valitsemisessa.

”Sitten käytiin itse asiassa sellainen repivä kamppailu siitä, että voiko melkein nuorin nainen johtaa meitä kaikkia. Voidaanko me valita tuo rehtoriksi.”Sari

Aineistossani opettajanhuoneisiin oltaisiin kaivattu enemmän kehittävää keskustelua. Marko koki työyhteisön liian homogeeniseksi, mikä johti siihen, että puheenaiheet opettajan huoneessa olivat hyvin yksitoikkoisia ja liian kevyitä. Elinan opettajakollegat eivät olleet halukkaita ryhtymään kehittämistyöhön. Toisaalta haastatellut olivat myös hiukan pettyneitä omiin kykyihinsä kehittää koulua. Raimo ja Elina olisivat halunneet kehittää koulua enemmän, mutta koulun kiireinen ja raskas arki ei antanut siihen mahdollisuutta.

”Jos opettaa kuusi tuntia päivässä ja suunnittelee pari tuntia päivässä, niin ei siinä kauhean paljon jaksa pohtia, miten tämän paremmin tekisi.”
Raimo

Myös muissa tutkimuksissa on tullut esiin opettajien toiveet kehittävämmistä työyhteisöistä (Almialan 2008, 132; Savolaisen 2001, 55; Räisänen 1996, 112). Toisaalta Niemen (2000, 181) tutkimuksessa opettajat kokivat uuden opetuksen kehittämisen raskaana, sillä suunnitteluun meni paljon aikaa ja koulussa oli jatkuva aikapaine. Kehittämis- ja suunnittelutyötä ei ole laskettu opettajien työaikaan, mikä voi saada sen tuntumaan ylimääräiseltä tai vapaa-ehtoiselta. Opettajan työ on hyvin autonomista, mikä osaltaan voi edesauttaa kehittämistyöstä kieltäytymistä. Kollegoita ei voi painostaa yhteistyöhön tai kehittämistyöhön mukaan, mikä vaikeuttaa koulun uudistuksia, sillä pelkällä yksilöiden panostuksella ei koulu voi muuttua (Niemi 2000, 184).

Elina oli oppilaskunnan vastaava opettaja ja oli mukana johtoryhmässä. Hänen mukaansa johtoryhmässä ei kuitenkaan koskaan nostettu ”kissaa pöydälle”. Hän olisi siis halunnut vaikuttaa kouluasioihin enemmän.

”En pystynyt vaikuttamaan niin paljon kuin olisin halunnut. Se koulun arki oli niin hektistä, tosi hektistä, että sille kehittämiselle ei sitten ihan hirmuisesti jäänyt aikaa, ehkä kaikki johtoryhmän jäsenet eivät olleet edes kiinnostuneita.” Elina

Myös Pahkinin ym. (2007, 9–10) tutkimuksen mukaan opettajat kaipaavat enemmän vaikutusmahdollisuuksia. Työhön sitoutumista edistää juuri hallinnan tunne ja hyvät vaikutusmahdollisuudet (Aro 2002, 23–24). Elina oli kuitenkin kiitollinen rehtorille siitä, että pääsi mukaan koulutuksiin sekä hankkeisiin, mutta kritisoi sitä, että hankkeita ei viety loppuun. Myös Syrjäläisen (2002) tutkimuksen mukaan opettajan työtä leimaa keskeneräisyys, kun projekteja ei saateta loppuun.

Elina, Jari ja Pasi eivät olleet täysin tyytyväisiä rehtoreiden työpanokseen. Rehtoreilta olisi kaivattu enemmän niin henkistä kuin konkreettista tukea työhön ja palautetta tehdystä työstä.

”Jos mä mietin että mistä mä sain palautetta omasta työstäni, niin kyllähän ne oli ne lapset ja niitten vanhemmat. Vaikka mä kehuin sitä rehtoria ja koin että mulla oli sen tuki takana, niin eihän meillä mitään säännöllisiä palautekeskusteluja, missä se rehtori antoi palautetta minun työstä.” Jari

Elinan koulun rehtori ei halunnut ottaa koulunkäyntiavustajaa, mikä ei ollut edes kiinni taloudellisista syistä. Elina olisi kaivannut koulunkäyntiavustajaa ja sanoo, että se olisi helpottanut hänen jokapäiväistä työtään paljon. Pasi ensimmäisen työpaikan rehtori suhtautui ongelmallisesti joihinkin luokanopettajiin, mikä vaikutti työilmapiiriin ja työtyytyväisyyteen.

”Siellä oli vähän hankala johtajaopettaja, vihasi naisia. Lisäksi hän koki erityisesti minut sellaiseksi uhkaksi, että hän luuli, että minä aion viedä hänen johtajapaikkansa siellä. Se oli rankka paikka sitten olla.” Pasi

Myös muissa tutkimuksissa rehtorin roolin tärkeyttä korostettiin ja toivottiin enemmän palautetta työstä (Almiala 2008, 130; Pahkin ym. 2007, 17–18; Räisänen 1996, 101).

Haastateltavat olisivat kaivanneet enemmän tukea tullessaan nuorena opettajana uuteen kouluun. Raimo, Pasi, Jari ja Petri toteavat, etteivät saaneet työhönsä minkäänlaista perehdytystä. Lisäksi uusille ja nuorille opettajille, Pasille ja Elinalle, oli annettu haastavia luokkia ja Pasille epämieluisia oppiaineita opetettavaksi.

”Oli mielenkiintoinen tilanne, että jouduin tässä koulussa opettamaan myös lähes koko koulun uskonnon, kun muut ei halunnut. Mutta kun en ole luterilainen, niin mun piti hakea sitä uskonnon opetuslupaa ja mä opetin siitä huolimatta, ettei mulla ollut sitä lupaa.” Pasi

Markonkin haastattelussa tulee ilmi nuoren opettajan vaikeus aloittaa työnteko.

”Kyllä mä sen töihin menon jonkinlaisena shokkina koin. Ei oo yhtään semmoista pehmeää laskua siihen hommaan. Oppilaathan ei ymmärrä sitä, että sä oot vastavalmistunut, niin sä harjoittelet sitä juttua. Mun kokemus oli että on 30 sekuntia aikaa valmistautua siihen kun sä konkreetisti aloitat sen jutun. Olethan sä voinut miettiä valmiiksi, mut kun se homma lähtee pyörimään niin aika nopeasti ne siinä nollaantuu.” Marko

Sari korostaa haastattelussaan työhön menemisen hyvien kokemusten tärkeyttä.

”Ja tärkeää on työelämän näkökulmasta, että millaisia nuorten ihmisten kokemukset on työhön siirtymisestä, vaikka ne olisi harjoitteluja. Se ei ole pelkästään minun mielestä sen yksilön prosessi vaan se on sen yhteisön perehdyttämisen prosessi.” Sari

Myös Järvisen (1999, 261) tutkimuksen mukaan opettajankoulutuksen ja työelämän välinen siirtymävaihe eli induktiovaihe voi olla ongelmallinen. Se voi sisältää itsereflektion katkeamisen, tavoiteasettelujen madaltumisen ja selviytymisstrategioiden kehittelyn. Nykyään induktiovaiheen opettajien työn tukemisen tärkeys on tunnustettu ja Suomessa on otettu käyttöön esimerkiksi Verme -vertaismentorointiryhmät, joiden pääasiallisena tarkoituksena on tukea uusia opettajia. (Heikkinen 2013). Myös ulkomailla on otettu käyttöön erilaisia mentorointiohjelmia, joilla on tutkimusten mukaan positiivinen vaikutus opettajien työhön sitoutumiseen ja alalla pysymiseen (Ingersoll & Kralik 2004, 1).

6.4.3 Tilanteet vanhempien kanssa

Vain Elina ja Jari mainitsevat kohdanneensa ongelmia vanhempien kanssa. Jari koki itsensä epävarmaksi, kun vanhemmat kysyivät häneltä apua vaikeisiin perhetilanteisiin.

”Justiin olin valmistunut opettajaksi ja saman tien sellaiseen myllytykseen mukaan, niin enhän mä mitään siitä älynnyt. Kyllä se oli kanssa vaikeata, siinä oli niitä koulun terveyden hoitajaa ja taisi olla kunnan psykologi mukana siinä prosessissa. Semmoisessa prosessissa mukana oleminen, niin en mä tiedä, olisinko siihen voinut saada valmiuksia opettajankoulutuksessa. Se oli haastavaa, kun ei tiennyt, mitä pitäisi tehdä. Kuitenkin vanhemmat paljon opettajan kautta kysyy ja neuvoja.”
Jari

Elina mainitsee vanhemmista, joita ei kiinnostanut lastensa koulunkäynti ja hän kertoi tehneensä valtavasti töitä saadakseen vanhemmat kiinnostumaan ja tulemaan vanhempainiltoihin. Elina koki yhteistyön kodin kanssa erittäin tärkeäksi ja vanhempainvarttien sijaan varasi aikaa puolesta tunnista 45 minuuttiin. Joskus yhteistä säveltä ei löytynyt vanhempien kanssa.

”Mutta semmoinen henkinen hyökkäys oli muutamien kanssa, kyllä sain kokea myös semmoista tilitystä vanhempien taholta, pahoinvoivien

vanhempien taholta, mutta suurin osa oli tosi, että meillä synkkäsi hyvin.”

Elina

Myös Räisäsen (1996, 75) tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan jokaisella luokalla on noin 2-4 oppilasta, joiden vanhemmat eivät halua tehdä yhteistyötä koulun kanssa.

6.5 Suhde opettajan työhön

Jussin ja Markon mukaan opettajan ammatti ei tuntunut omalta ja syyn ajateltiin löytyvän itsestä.

”Koska en ehkä näe, että siinä koulutuksessa olisi ollut mitään sellaista tekijää, että se olisi voinut muokata niitä semmoisia minun kokemuksiani siitä koulussa ja koulussa olemisesta, niin kun opettajana olemisesta tai muuta. Jotenkin, että minä olisin muuttunut ihmisenä niin toisenlaiseksi, että mä olisin kokenut sen opettamisen enemmän omakseni.” Jussi

Jussille opettajan koulutukseen hakeutuminen ei ollut harkittua, vaan omien sanojensa mukaan hän ajautui sinne. Jussin tapauksessa jo epävarma ammatinvalinta vaikeutti opettajan ammattiin samaistumista. Opettajan työ tuntui vieraalta edelleen koulutuksen aikana, sillä hän sanoi, että opiskeluaikana hänellä oli paljon motivaatio-ongelmia eikä pystynyt samaistumaan opettajan ammattiin. Jussi koki opetusharjoittelussa opettajana toimimisen ahdistavana, vaikeana ja ongelmallisena. Muut opinnot eivät tuntuneet hänestä ahdistavilta eli nimenomaan opettamisessa oli jotain, mistä Jussi ei pitänyt. Hän ei olekaan tehnyt koskaan opettajan töitä, vaan ryhtyi valmistuttuaan tutkijaksi. Hän sanoo, että voisi ajatella menevänsä opettamaan aikuiskoulutuksen puolelle, joten ehkä juuri lasten kanssa työskenteleminen tuntui vieraalta.

Uramuutospäätökseen voivat vaikuttaa henkilökohtaiset painetekijät, joita ovat ammattien roolikäsitykset ja niihin samaistumattomuus (Lähteenmäki 1995, 154). Samaistumiseen vaikuttavat yksilön käsitykset työn arvostettavuudesta ja

tavoitettavuudesta, mutta myös itsetunto eli käsitys siitä uskooko selviytyvänsä kyseisessä ammattiroolissa. (Lähtenmäki 1995, 172.)

Elinalle oli eräs tuttu entinen opettaja sanonut, ettei hän sovi opettajan ammattiin.

”Tiedätkö, että sinussa on ainesta paljon, paljon muuhunkin kuin toimimaan tavallisena luokanopettajana. Se oli minulle merkittävä kommentti. Eli onko olemassa joku opettajien ryhmä, joka aistii, että joo, mä ymmärrän miksi tuo ei viihdy suomalaisessa koulussa.” Elina

Lainauksesta voisi tulkita, ettei luokanopettajan ammattia arvosteta. Lisäksi se, että Elina pystyisi paljon muuhunkin viittaa siihen, että luokanopettajan ammatti on haasteetonta ja yksinkertaista. Muilta ihmisiltä saatu tuki voi vahvistaa omaa tunnetta muutoksen eli alan vaihdon tarpeellisuudesta (Almiala 2008, 146).

Merenluodon (2003, 37) tutkimuksen mukaan ajatellaan, että joko omaa opettajalle sopivat luonteenpiirteet tai sitten ei. Myös Räisäsen (1996) tutkimuksessa opettajat ajattelivat, että työn kokeminen sopivaksi tai sopimattomaksi riippui kaikkein eniten opettajasta itsestään. Se, miksi jokin ammatti koetaan itselle epäsopivaksi, voi johtua Lähtenmäen (1995, 154) urakäyttäytymismallin sisäisistä vetotekijöistä eli yksilöiden lähtökohtaisista toiveista ja odotuksista työn sisällöistä, ura-ankkureista ja statushaaveista. Lisäksi persoonallisuustekijät vaikuttavat erilaisten vastoinkäymisten kokemiseen ja elämän hallintaan eli yksilöt kokevat työssä kaikki tapahtumat eri tavalla ja reagoivat eri tapahtumiin omalla tavallaan. Ne, joille ura ja työ ovat merkityksellisiä, kokevat pettymykset työssään herkemmin. (Lähtenmäki 1995, 154.) Jos opettaja ei koe olevansa omalla alalla, ei häntä motivoi ainakaan Ruohotien (1980, 93–98) työmotivaatioluokittelun yleinen työmotivaatio, mikä ilmaisee sen, missä määrin opettaja kokee opettajan ammatin omakseen.

Marko ja Raimo tuovat esiin sen, ettei opettajuus ole heidän kutsumuksensa, mikä kuvastaa heidän suhdettaan opettajan työhön. Opettajan työn mieltäminen kutsumukseksi kertoo myös käsityksistä siitä, millainen opettajien suhteen työhönsä kuuluisi olla. Miksi opettajan ammatti poikkeaa muista ammateista ollen kutsumusammatti? Ajatellaanko, että opettaja on huono opettaja, jos tulee töihin

tekemään vain töitään ilman kutsumuksen tunnetta. Yhtäältä ajatellaan, että kutsumusammattista puhuminen on vanhanaikaista (Turunen 2000, 45). Mutta toisaalta Merenluodon (2001, 42) tutkimuksen mukaan opettajuuteen liitetään edelleen kutsumus ja jokin sisäsyntyinen halu, taipumus ja taito toimia opettajana.

6.6 Opettajan työn huono arvostus

Haastateltavien mukaan opettajan ammattia ei arvosteta tarpeeksi, mikä näkyy palkassa ja huonoissa työskentelyolosuhteissa.

”Yhteiskunta tavallaan arvostaa opettajia mutta tavallaan ei koska työolot voivat olla erittäin heikot niin kun minäkin pääsin sitä kokemaan.” Elina

Vaikka raha ei ollut ainut syy alanvaihdolle, tulee se esiin Jarin, Elinan ja Markon haastatteluuissa. Markolle palkka ei ollut syy, mutta nyt uudesta työstään käsin ja uuteen palkkaan tottuneena opettajan palkka tuntuu huonolta. Jari kertoo palkan olleen kuitenkin merkittävä tekijä ja yksi tärkeimmistä alalta pois työntävistä tekijöistä.

”Kyllähän se opettajan palkka, niin onhan se huono. Kyllä ne varmasti urakehitys ja sen työn tarjoamat haasteet ja palkka oli ne syyt, miksi lähdin pois” Jari

Aineistossani opettajien vastuuseen peilattuna työ koettiin alipalkatuksi. Työn sanottiin olevan paljon muutakin kuin opettamista, mistä ei kuitenkaan maksettu. Elina pohti opettajien työn arvostusta ja kunnioitusta, mikä ei kuitenkaan näy palkassa.

” Ja sitten palkkaus ihan oma lukunsa. Kokanaistyöaikaan pitäisi siirtyä. Se tunnustetaan että opettajan työ ei ole vain sitä opettamista, mutta on paljon muitakin, joilla työaika vain lisätään kahdeksasta kahteentoista. Henkisesti ehdottomasti. Myös palkkaus sitä kautta varmaan saatais sitten vihdoin ja viimein kohdilleen. Ei ole saatu. Että kyllä sekin on yksi kysymys tuo palkka ja sitä myötä tuleva kunnioitus.” Elina

Myös muiden tutkimusten mukaan opettajat ovat tyytymättömiä palkkaansa (Almiala 2008, 122; Kari & Varis 1997, 48–19; Kekkonen & Linkosuonio 1990, 93; Syrjäläinen 2002, 86; Ruohotie 1980, 128; Räisänen 1996, 107). Räisänen (1996, 105) tutkimuksen mukaan tyytymättömiä työhönsä olivatkin ne, joille palkka oli tärkeä. Yksilöä, jota Vroomin (1967, 30–45) työmotivaatioluokituksen mukaan motivoi palkka, ei siis luultavasti motivoi opettajan työ. Ruohotien (1980, 93–98) työmotivaatioluokittelun mukaan opettajia ei motivoinut työhön arvostusmotivaatio, mikä kuvastaa sitä, miten paljon työtä arvostetaan ja palkitaan ulkoisesti. Työtytymättömyyttä aiheuttaa siis Herzbergin ym. (1959) teorian mukaisesti ulkoisten palkkioiden vähyys. Aineelliset tarpeet eli työstä ansaittu palkka on Wileniuksen (1981, 19–21) luokittelun mukaan yksi ihmisen tarve työn suhteen. Kaksi muuta ovat sosiaaliset suhteet sekä itsensä kehittäminen, joihin haastateltavat ovat myös olleet tyytymättömiä.

Myös muissa tutkimuksissa opettajat kokevat, että heidän tekemää työtään ei arvosteta. (Almiala 2008, 119–129; Räisänen 1996, 107; Voutilainen 1982, 77). Arvostuksen puute näkyy vaatimusten ja palkan epäsuhdana, opettajien vähäisen täydennyskoulutuksen osoittamana kehittämisen haluttomuutena sekä julkisen sanan syyllistämisenä (Turunen 2000, 45). Opettajien kokemukset ovat mielenkiintoisia, sillä Suomessa opettajan ammatin ajatellaan olevan hyvin arvostettu (Sahlberg 2011, 17–18).

Työuupumusta aiheuttaakin se, että opettajan työpanostus sekä vastineet ovat epäsuhdassa, ja Hakasen (2006, 33–34) mukaan tämä Hobfollin viimeinen työuupumukseen altistava tekijä on tärkein. Tämän tutkimuksen mukaan opettajat kokivat, että antoivat paljon omia voimavarojaan työlleen saamatta odottamiaan vastineita. Myös muiden tutkimusten mukaan opettajat ovat tyytymättömiä työpanoksiensa vastineihin (Almiala 2008, 119–120; Hakanen 2006, 35; Pahkin ym. 2007, 22).

Aineistossani huonot työskentelyolosuhteet rasittivat opettajan työtä ja heijastelivat opettajan työn huonosta arvostuksesta. Elinalle ja Sarille oman terveyden uhka oli merkittävin koulumaailmasta poistyöntävä tekijä, koska he joutuivat työskentelemään vahvasti homeisissa tiloissa ja oireilivat niiden vuoksi.

”Ja silloin mä päätin, että nyt riitti mulle, että jos tilanne tosiaan se, että mä olen antanut kaikkeni, tehnyt koulun pahimmasta luokasta koulu monella tapaa parhaiten käyttäytyvän ja menestyvän luokan, ollut koulun johtoryhmässä, oppilaskunnan ohjaavana opettajana mallikkaasti, niin kun antanut hirvittävän panoksen kaupungille ja suomalaiselle yhteiskunnalle, niin tässäkö on mun palkka, että mun luokka haisee homeelle, ikkunat on huurussa, tilat on, voi sanoa melkein, ala-arvoiset, että onko tässä, minkä verran suomalaisessa yhteiskunnassa kunnioitetaan opettajaa. Siinä mulla tuli tämmöinen, että mullakin on joku omanarvon tunne, että tähän mä en suostu.” Elina

Saria pompoteltiin huonoista tiloista toisiin huonoihin tiloihin, jotka olivatkin hänen viimeiset työskentelytilansa koulumaailmassa ennen opetustoimen suunnittelijan työtä.

”Sitten tehtiin sellaisia siirtymiä, että minä tein töitä parakissa tai sellaisessa kirjaston autotalliin rakennetussa työhuoneessa, joka sitten osoittautui olevan lähestulkoon yhtä vaarallinen kuin se koulu, mutta vain eri syistä. Koulussa oli hometta ja kosteutta ja siellä parakissa oli kaikenlaisia kaasuyhdisteitä, kun siellä oli ollut autotalli ja siellä oli kaikki sellaiset lattian alla olevat, kun ne katettiin niin ne rupesi ne öljy-yhdisteet ja kaikki kamalat rupesi nousemaan.” Sari

Myös muiden tutkimusten mukaan opettajien työskentelyolosuhteet voivat olla hyvin huonot, sillä kouluissa on paljon sisäilmaongelmia (Savolainen 2001, 54). Jos yksilön terveys tulee työnteossa uhatuksi, tulee uhatuksi Maslowin (1954) hierarkian fysiologiset tarpeet eli ne kaikkein perustavimman laatuiset tarpeet, jotka tyydytetään ensimmäisenä.

6.7 Urakäyttäytymisen konteksti ja uramuutostilanne

Muutamit haastateltavista sanovat, että alan vaihto oli sattumaa. Haastateltavat kokevat, että ovat sattumalta tutustuneet oikeisiin henkilöihin tai osuneet oikeaan paikkaan ja sitä myötä ovat liikkuneet urallaan.

”En mää varsinaisesti ole suunnitellut sitä, ei ollut sellaista life designia, niin kun nykyään on, että suunnitella miten etenen uralla, nämä on ollut kaikki semmoisia niin kun tietyllä tavalla sattumuksia” Petri

Jarille ja Sarille työkokemukset muista töistä toimivat väylänä ja kimmokkeena alan vaihtoon. Jari toimi myyntialalla koko opiskelujensa ajan, mikä avasi hänelle uudet työmarkkinat. Sari taas kokeili aineenopettajan töitä ja kiinnostui vanhempien oppilaiden kanssa toimimisesta, mikä innoitti häntä opiskelemaan opinto-ohjaajaksi. Myös Almialan (2008, 144–145) tutkimuksen mukaan sivutoiminen työ rohkaisee uranvaihtoon.

Aikuiskoulutus ja jatkokoulutus ohjasi tutkimukseni opettajien urasuuntautuneisuutta. Aineenopettajan opinnot, rehtorin opinnot ja jatko-koulutus veivät tutkimukseni opettajat lopulta muihin kuin luokanopettajan töihin. He eivät välttämättä tienneet mihin jatko-opinnot tulevat heidät viemään, mutta lisäkouluttautumista haettiin ja se tuntui hyvältä. Kouluttautumisella etsittiin haasteita ja kehittymistä. Pasi ja Petri eivät löytäneet itsensä kehittämismahdollisuuksia opettajantyöstä, vaan hakivat haasteita muualta kouluttautumalla ja vaihtamalla alaa. Pasi koulutti ja kehitti itseään koko opettajauransa ajan. Jatkuvia koulutuksiaan hän perustelee haasteiden etsimisellä. Pasi ei löytänyt opettajan työstä riittävästi haasteita eikä kokenut opettajan työssä kehittymistä haasteena. Paremmaksi opettajaksi tulemistakin onkin vaikea mitata tai tehdä näkyväksi. Jatkokoulutus vei Petriä kauemmaksi luokanopettajan ja rehtorin työstä. Niin kouluttautumistaan kuin alan vaihtoaankin hän perustelee työssä kehittymisen halulla.

”Kyllähän mä varmaan hain semmoista niin kuin, vähän kuin kehittymistä siinä työssä. Olin toiminut rehtorin työssä jo pitkään ja sitten toisaalta tuntui siltä, että se tutkimustieto ja se osaaminen, mikä on tohtorintutkinnonkin suorittamisen jälkeen oli, että sitä pystyy nyt varmaan paremmin hyödyntämään sitten sivistysjohtajan tehtävissä.”
Petri

Muiden ihmisten kannustus vahvisti muutoshalukkuutta. Petrin koulun rehtori oli houkutellut Petrin suorittamaan rehtoriopintoja. Myöhemmin Petrin työalueelle tuli

peruskoulun kehittämisprojekti, johon tarvittiin tutkijaa. Professori soitti Petrille ja houkutteli hänet mukaan projektiin, jossa Petri teki lisensiaatintyönsä. Lisensiaatintyön jälkeen Petri houkuteltiin suorittamaan tohtorintutkintoa. Saria pyydettiin opinto-ohjaajan työstä kuukauden tilapäiseen tarkastajan työhön. Myöhemmin häntä myös soitettiin tutkimuslaitokselle töihin. Jaria taas houkuteltiin opintojensa aikaiseen työpaikkaan. Elinan sisko soitti Elinalle kertoakseen vapautuneesta muusta kuin luokanopettajan työpaikasta ja houkutteli hänet hakemaan paikkaa, jonka Elina sitten sai ja jättäytyi luokanopettajan työstä. Myös Almialan (2008, 146) ja Lähteenmäen (1995, 207–210) tutkimusten mukaan muiden ihmisten tuki vaikuttaa vahvistavasti muutostarpeeseen.

Omat henkilökohtaiset elämäntilanteet vaikuttavat alan vaihtoon, kuten ikä ja perhetilanne. Petri kertoo, että lasten kasvaminen aikuisiksi mahdollisti jatko-opinnot, sillä kotoa pystyi olemaan pidempään poissa. Tiettyyn ikään päästyään Petri alkoi tosissaan pohtimaan alan vaihtoaan.

”Oli kuitenkin niitä vuosia vielä jäljellä ja on edelleenkin, että se oli semmoinen sopiva vaihe siinä, mä olin vähän alle 50 ja ajattelin, että jos nyt vielä haluaa työuraan jonkun muutoksen niin nyt se pitää hakea. Jos on lähempänä eläkeikää niin sitten ei ehkä enää pääse.” Petri

Lasten ikä on yksi liikkuvuushalukkuuteen vaikuttava tekijä (Huuskonen ym. 1990, 23). Lähteenmäen (1999, 161) mukaan perhe ohjaa yksilöiden urakäyttäytymistä. Myös Almialan (2008, 138–142) tutkimuksen mukaan ikä tai perhetilanne voi olla uramuutosta vauhdittava tai hidastava tekijä. Yksilöiden ominaisuudet ja elämäntilanteet vaikuttavatkin siihen, miten erilaiset tilannetekijät, kuten työolosuhteet, koetaan. Negatiivisesti koettuna ne aiheuttavat muutostarvetta uralla. Muutoksen tekemiseen vaaditaan yksilöiden vahvuutta, mutta myös olosuhteiden sopivuutta. (Huuskonen ym. 1990, 3–10.)

Loma-aika sai Markon, Pasiin ja Elinan pohtimaan omaa työuraansa. Pasi otti virkavapaata kirjoittaakseen väitöskirjaansa. Viimeisten virkavapaakuukausiensa aikana hän päätti, ettei enää halukaan palata rehtorin tehtävään. Omien sanojensa mukaan hän oli saanut tarpeekseen. Virkavapaan jälkeen hän siirtyi vielä vuodeksi rehtorin työstä

luokanopettajan työhön tietäen koko ajan, että siirtyisi tutkijaksi lukuvuoden jälkeen. Marko halusi rakentaa talonsa itse ja otti virkavapaata rakennusprojektin ajaksi. Rakentaessa hän alkoi miettiä omaa uraansa ja pohtimaan sille vaihtoehtoja. Hän perusti rakentamiseen liittyvän yrityksen eikä enää palannut luokanopettajan töihin. Yritysidea löytyykin usein harrasteesta (Huuskonen ym. 1990, 8). Kesälomalla saatettuaan luokkansa kolmannesta kuudenteen alkoi myös Elina pohtia, mitä urallaan oikein tekee. Koulussa oli valtavat sisäilmaongelmat eikä hän saanut koulustaan rehtorin paikkaa, mikä aiheutti tyytymättömyyttä. Lisäksi hän oli kokenut jonkinlaisia paineita opiskella kuten kuuluu, valmistua aikataulussa sekä mennä heti töihin valmistuttuaan, vaikka todellisuudessa olisi halunnut tehdä asioita toisin. Seitsemän vuoden jälkeen Elina lopulta kyllästyi ja päätti vaihtaa alaa.

”Mulla oli takana seitsemän vuoden putki. Mä olin pakottanut itseni opettajankoulutuksen aikana, että nyt ei hypitä minnekään sivuun, vaikka kiinnostaisi monet asiat, kun luonteeltani olen sellainen että kiinnostaa monet asiat. Kun olin valmistunut, pakotin itseni työelämään. Työelämässä lupasin oppilaille, että olen heidän kanssaan yläasteelle asti. Eli tavallaan mä huomasin, että mulla oli aika paljon patoutunutta, että mä olen niin kun omalle luonteelleni epätyypillisesti ehkä pakottanut itseäni urautumaan. Elämä oli niin täyttä, että en mä ollut hirveästi ehtinyt miettiä, että mitä mä alkaisin tehdä. Mutta sitten mä oireilin sen homeen vuoksi.” Elina

Elina oli pakottanut itsensä suoriutumaan opinnoista ja siirtymään työelämään kuten kuuluukin. Hän ei antanut omille tavoitteilleen tai ajatuksilleen tilaa. Ihanneopettajan malli pakotti sisäisesti tavoittelemaan jotain, mikä uuvutti ja rajoitti. Myös Lähteenmäen (1995, 185–211) mukaan urakäyttäytymistä ohjaavat erilaiset odotukset ja ihanteet. Almialan (2008, 141) tutkimuksen mukaan loma-aikana opettajat rauhoittuivat miettimään omaa uraansa, työtyytyväisyyttä ja vaihtoehtoisia työskentelymahdollisuuksia. Pysähtymisen aikana nousivat mieleen ne asiat, jotka olivat vaivanneet jo pitkään, mutta jotka oli kiireen keskellä painettu velvollisuuksien alle (Almialan 2008, 135).

Käännekohdat mahdollistivat uramuutoksia. Monet erilaiset edellä jo esiteltyt seikat olivat saaneet opettajat pohtimaan alan vaihtoa. Merkittävää on se, että jokin elämäntapahtuma oli kuitenkin ratkaiseva tekijä, joka mahdollisti uramuutoksen. Näitä olivat Sarin koulun rehtorin sairastuminen, mikä antoi Sarille mahdollisuuden siirtyä rehtorin työhön tai siirtymät suunnittelijan ja tutkijan työhön muiden houkuttelemana, Jussille tarjoutunut paikka gradutyönsä jatkotutkimushankkeessa ja myös Raimon mahdollisuus tutkijan työhön gradutyönsä seurauksena. Uramuutosta siivitti Elinan vaihtoehtoisen mielenkiintoisen työpaikan ja Markon oman yritysideoan sekä yrityskumppanin löytyminen. Pasille avautui rehtorin opinnoista mahdollisuus jatko-opinnoille. Huuskosen ym. (1990, 3–10.) mukaan jotta yksilö poikkeaa totutulta urapolultaan, tarvitaan joitain erityisiä tapahtumia. Tapahtumat voivat koskea työtä, perhettä tai laajempaa ympäristöä. Kunkin yksilön elämäntilanteesta ja maailmankuvasta riippuen se voi olla mikä tahansa tapahtuma. (Lähteenmäki 1995, 291). Myös Almialan (2008,150) tutkimuksen alan vaihtaneiden opettajien elämässä oli tiettyjä tapahtumia, jotka siivittivät muutospäätöstä.

6.8 Uudessa työssä

Monet haastateltavista kokevat toteuttavansa opettajuutta jollain tasolla myös uudessa työssään. Raimo on edelleen käynyt pitämässä luentoja ja asiantuntija-alustuksia eli omien sanojensa mukaan opettaa edelleen jonkin verran. Myös Pasi on ollut jonkin verran mukana aikuisten kouluttamisessa. Elina tarvitsee nykyisessä työssään opettajalle ominaisia sosiaalisia ja verkostoitumisen taitoja. Jari sanoo, että opettajan työstä on hyötyä esimiestyössä. Marko vastaa yrityksessään asiakaspalvelusta ja markkinoinnista ja kokee, että opettajan työstä on ollut siihen hyötyä. Joskus hän tunnistaa toimivansa opettajan roolissa ja se saattaa jopa ärsyttää häntä. Lainauksesta käy ilmi hänen ajatuksensa siitä, että opettajuus on jonkinlainen luonteenpiirre tai toimintamalli, joka kumpuaa jostain sisältä.

”Oon mä opettajan roolissa meillä kerran kuukaudessa kuukausipalaverissa. Mä tunnistan itse, osittain joskus vähän jopa ärsyttää itseäkin nämä piirteet, että nyt alkoi opettaja puhua, Mutta mä en

voi sille vaan mitään, että on luontaisesti vaan semmoinen. Ei muut sitä koe, ainakaan ne ei sano sitä, ei ne koe sitä niin kun pahana sitä asiaa. Täällä yrityksen sisällä saa tavallaan vähän niitä vanhoja taikka sitä opettajaa, sisäistä opettajuuttakin tuoda vähän esille tietenkin sävellettyinä sitten tähän ympäristöön.”Marko

Almialan (2008, 154–155) mukaan opettajuuden kokeminen hyödylliseksi helpottaa uuden ammatti-identiteetin omaksumista. Myös hänen tutkimuksensa alan vaihtaneet opettajat käyttivät hyödykseen opettajan työssä karttunutta tieto- ja taitokapasiteettia uudessa työssään.

Uusi työ on kosketuksissa opetus- ja kasvatustyön kanssa. Petri ja Raimo toimivat sivistysjohtajina eli hallinnoivat kaupungin opetustointia ja näin työskentelevät edelleen opettajien ja rehtoreiden kanssa, vaikkakin esimiehenä. Jussi toimii tutkijana tutkimuslaitoksella. Sarin monipuolinen urapolku luokanopettajasta aineenopettajaksi, rehtoriksi, opetuksen tarkastajaksi ja suunnittelijaksi, tutkijaksi ja takaisin rehtoriksi on kulkenut kasvatusalalla eikä hän koe, että olisi koskaan liikkunut opetusosalta pois.

”Opettajan työllä on tietyllä tavalla minun kohdalla tuo opettajan työn suuri houkuttelevuus, niin se on sitten tämän tietyllä tavalla tämän opetuksen ja oppimistyön ja ohjaustyön suuri houkuttelevuus, koska en minä ole päässyt siitä 35 vuoteen eroon, En ole hirveästi liikkeitä tehnyt sen suhteen, että jättäisin tämän alan.”Sari

Alan vaihtaneiden luokanopettajien uusi työ on usein yhteydessä kasvatus- tai opetusalaan. Näitä ovat esimerkiksi, erityisopettaja, aineenopettaja, yliopiston amanuenssi, yliopiston lehtori, työelämäkouluttaja ja sivistysjohtaja. (Almiala 2008, 180–194; Kekkonen & Linkosuonio 1990, 97.)

Opettajankoulutus koettiin aineistossani hyvänä koulutuksena myös muihin aloihin. Jari on sitä mieltä, että opettajankoulutus on paras mahdollinen koulutus myyntityöhön ja esimiestyöhön, vaikka hän on joutunut myöhemmin opiskelemaan ja ottamaan selvää talousasioista. Elinan mielestä opettajankoulutus on tukenut ja antanut valmiuksia hänen nykyiseen työhönsä. Hän kuvailee koulutusta yleishyödylliseksi ja järkeväksi

henkilöille, jotka ovat kiinnostuneet monesta. Pasi on sitä mieltä, että koulutus on niin hyvä, että se antaa mahdollisuudet melkein mihin vain. Toisaalta Pasi ja Elina pohtivat sitä, että opettajankoulutukseen hakeutuvat ihmiset ovat sellaisia, jotka sopivat monelle alalle.

”Ehkä se johtuu myös niistä ihmisistä, ne on erittäin valikoitunut se porukka joka opettajaksi opiskelee, niin sinne valikoituu sellaisia ihmisiä, mitkä on monitaitoisia, ehkä myös luovia. Ja ne on ominaisuuksia joita tarvitaan myös muuallakin kuin opettamistyössä.” Pasi

Normaalikoulun rehtori oli sanonut Markolle jo opiskeluaikana, että opettajankoulutus on hyvä koulutus ja se valmistaa muihinkin kuin luokanopettajan töihin. Rehtorin mukaan sitä ei tule harmitella, vaan se tulee kääntää kehuksi opettajankoulutusta kohtaan. Marko onkin tyytyväinen saamaansa koulutukseen, vaikka se ei vastaa hänen nykyistä työtään. Hänen omien sanojensa mukaan oli hyvä, ettei hän lähtenyt insinöörikouluun, sillä sitten olisi tehnyt asiat niin kuin kaikki muutkin. Myös muiden tutkimusten mukaan opettajankoulutusta pidetään hyvänä pohjakoulutuksena muille töille tai jatko-opinnoille (Kari 1996, 101; Kari & Varis 1997, 44–59; Korpinen 1993, 144).

Pasi ja Raimo eivät näe alalta liikkumista ongelmana.

”Sitten tämä opettajan työstä pois valuminen, ei se oikeastaan hirveän iso ongelma ole. Olisiko yhteiskunnassa ollut vajetta sen tyyppisistä ihmisistä, että ei se siis tällaisista minun kaltaisista, jotka on valunut johonkin muihin tehtäviin niin tavallaan ole sitä vajetta sitten vaan paikattu. Tehtäväkuvat on tullut semmoisiksi, että hallintotieteilijä ei ehkä pystyisi olemaan samassa roolissa missä pystyy olemaan kasvatustieteen maisteri.” Raimo

Toisaalta taas Marko selkeästi puolustelee omaa alan vaihtoaan ja saattaa kokea siitä hiukan syyllisyyttä, mikä ilmenee seuraavassa lainauksessa.

”Mutta joka tapauksessa olen vakaasti koulutuksen puolesta puhuja, että minusta mikään koulutus ei mene hukkaan. Tai ainakin jos minulle joku tulee sanomaan, että verorahat on mennyt hukkaan siinä, että minut on koulutettu opettajaksi, niin kyllä mä ainakin mielellään sen jälkeen keskustelen siitä aiheesta vähän pidempäänkin, koska kyllä me tällä hetkellä maksetaan niin paljon veroja tähänkin kuntaan. Ja minä sentään olen ollut viisi vuotta opettajana, graduparini ei ollenkaan.”Marko

Haastateltavat ovat myös pohtineet luokanopettajaksi paluun mahdollisuuksia. Raimo ja Petri ovat sitä mieltä, että oma ura on jo ajanut luokanopettajan työn ohi. He kokevat, että kaikkea sitä jatko-opinnoista saatua tietoa pystyy hyödyntämään paremmin uusissa työtehtävissä. Jari nauttii tällä hetkellä nykyisestä työstään ja heittää ilmoille, että kun kyllästyy talouselämän hektisyyteen palaa pieneen kyläkouluun töihin, mutta ei pidä sitä kovinkaan realistisena ajatuksena. Pasia kiinnostaisi eniten aikuiskoulutus, mutta ymmärtää sen, että ellei tutkimustyöhön tule rahoitusta tai aikuiskoulutukseen mahdollisuutta, on hänen siirryttävä luokanopettajaksi. Elina kertoo haikailleensa takaisin koulumaailmaan, mutta sanoo myös, että jos palaisi opetustyöhön haluaisi hän olla opettajankouluttaja tai rehtori. Sari on palaamassa rehtorin työhön tutkijan työn jälkeen. Marko kertoo, ettei ole lähtenyt opettajan työstä ovet paukkuen, mutta ei ole ajatellut palata luokanopettajantyöhön, vaikka joitain asioita opettajan työstä kaipaakin. Joskin lainauksesta tulee mieleen, että aika on voinut kullata muistot.

”Ehkä joskus ollut ikävä niitä kevättalven hankihiihtoja, kun aurinkolasit päässä sai lapsiporukan kanssa hiihdellä rauhallisesti.” Marko

7 POHDINTA

Tässä luvussa esittelen ja tarkastelen keskeisimpiä tuloksia ja niiden merkitystä aikaisemman tiedon valossa. Lisäksi arvioin tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia alan vaihtaneiden opettajien opettajankoulutukseen hakeutumisen motiiveja sekä syitä alan vaihtoon. Tutkimukseen osallistui kahdeksan opettajaa, joten tuloksia ei voi tilastollisesti yleistää.

7.1 Tärkeimmät tulokset ja niiden merkitys

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoitus oli selvittää opettajankoulutukseen hakeutumisen motiiveja. Motiiveja oli monia ja ne liittyivät niin opettajan työnkuvaan kuin opettajankoulutukseenkin. Myös aiemmat tutkimukset vahvistavat sitä, että opettajankoulutukseen hakeudutaan hyvin moninaisista syistä (Almiala 2008, 108–116; Jussila 1976, 70; Jussila & Lauriala 1989, 46; Kari 1996, 100, 119; Kari & Varis 1997, 46–47; Korpinen 1993, 144; Richardson & Watt 2005, 475–489; Räisänen 1996, 61; Viljanen 1977, 22–23). Tutkimuksessani opettajien koulutusalan valinta oli sekä hapuilevaa että jäsentynyttä. Alan vaihtoon johtaneet syyt löytyvät siis pikemminkin työelämästä. Toisaalta tyytymättömyys opettajuuteen on voinut opettajankoulutukseen ensisijaisesti halunneille Elinalle ja Pasille lähteä itämään jo koulutuksen aikana, sillä opinnot osoittautuivat heille pettymyksiksi. Uramuutos on usein hyvin pitkäaikainen prosessi (Almiala 2008, 160).

Lähteenmäen (1995, 172) mukaan yksilöiden ammatilliset intressit heijastavat sitä, mille alalle yksilöt hakeutuvat sekä sitä, pystyykö yksilö samaistumaan tiettyyn ammattirooliin. Samaistumiseen liittyy yksilön käsitykset ammatin arvostettavuudesta ja tavoitettavuudesta sekä kokeeko yksilö selviytyvänsä ammatissa (Lähteenmäki 1995, 172–173). Tässä tutkimuksessa samaistuminen opettajan rooliin ei ollut opettajankoulutukseen hakeutumisvaiheessa vahvaa, sillä puolelle haastateltavista opettajankoulutukseen hakeutuminen oli hapuilevaa, mikä näkyy siinä, että opettajuus oli vain yksi vaihtoehto muiden joukossa. Opettajan työ ei välttämättä kiinnostanut erityisemmin alunperinkään, koska esimerkiksi Raimo ja Marko painottivat

maisterinpapereiden tärkeyttä ja ajattelivat, että monipuolisuutensa vuoksi opettajankoulutuksen jälkeen voi päästä myös muihin töihin. Tässä tutkimuksessa opettajankoulutus koettiin hyvin tavoitettavaksi, sillä pääsykokeita pidettiin helppoina. Ehkäpä helpot pääsykokeet madalsivat hakemisen kynnystä ja koulutukseen haettiin, vaikka oltiin epävarmoja. Nykyään opettajankoulutuslaitokseen hakeminen on entistä helpompaa, kun Vakava-uudistuksen myötä pääsykokeisiin osallistumista ei rajoiteta. Uudistuksen jälkeen hakijamäärät kohosivat kolmessa vuodessa 20 prosenttia (Kumpulainen 2010, 25). Lisääntynyt hakijamäärä voi kertoa siitä, että ensitoiveenaan opettajankoulutukseen hakeneet saivat vihdoinkin mahdollisuuden osallistua pääsykokeisiin, mutta myös siitä, että uudistuksen myötä koulutukseen hakeutuminen on helpompaa ja on voinut lisätä entisestään hapuilevia hakijoita.

Aineistossani kaikenlaiset työkokemukset lasten ja nuorten kanssa sekä opettajalle sopivat harrastukset saivat ajattelemaan ammattiin soveltuvuutta. Ammatti koettiin lisäksi tutuksi omien koulukokemusten tai vanhempien ammattien kautta. Tämä saakin pohtimaan sitä, ovatko niin sanotut jäsenyneetkään ajatukset opettajan työstä todenmukaisia. Yleensä ammatilliset intressit omaksutaan omasta kokemusmaailmasta tai lähipiiristä siitä syystä, että itselle läheisistä ammateista on eniten tietoa (Lähtenmäki 1995, 173). Opettajan ammatissa on paljon ulospäin näkymättömiä puolia, jotka tiedostetaan vasta sitten, kun saadaan kokemuksia opettajan työstä (Räihä 2007, 153–154). Lähtenmäen (1995, 174) mukaan vasta, kun yksilö on saanut kokemuksia ammatillisen suuntautumisensa, kykyjensä ja todellisuuden tyydyttävyydestä, voidaan arvioida ammatillisen intressin oikeellisuus ja tunnistaa itseä lähempänä olevat uravaihtoehdot. Tämänkin jälkeen on vielä matkaa uramuutokseen, sillä tarvitaan rohkeutta ja suotuisat olosuhteet. Sari, Jussi, Jari, Marko ja Raimo kokeilivatkin ensin opetustyötä sekä muita töitä, minkä jälkeen tajusivat, ettei opettajan työ ollut se, mitä he haluavat tehdä. Voiko hakeutumista opettajan ammattiin loppujen lopuksi jaotella hapuilevaan ja jäsenyneeseen tai epävarmaan ja varmaan valintaan, sillä voidaanko vielä hakemisvaiheessa olla täysin varmoja omasta soveltuvuudesta ammattiin? Tässä tutkimuksessa varma ja jäsenyneesti tehty valinta tarkoittaa sitä, että hakija koki hakemisvaiheessa tekevänsä varman ja selvän uravalinnan. Tämä tulee esiin tässä tutkimuksessa siinä, että hakijat hakivat ensisijaisesti opettajankoulutukseen ja siinä, että elleivät he ensi yrittämällä päässeet koulutukseen, yrittivät he uudelleen.

Odotukset opettajan työstä eivät vastanneet todellisuutta, minkä Jussi totesi jo opiskeluaikana eikä ole koskaan tehnyt opettajan työtä. Myös Rähä (2007, 138) on tutkimuksessaan havainnut, että jo opettajankoulutuksessa voi huomata, ettei opettajan ammatti olekaan sellainen, mitä on odottanut. Opettajat näyttävät ulospäin hyvin rauhallisina sekä kaiken osaavina. Opettajan itsensä tuntema ahdistus ja epävarmuus jäävät vain opettajan tiedoksi eikä opettajan työhön välttämättä ajatella liittyvän niin paljon epävarmuutta kuin mitä siihen todellisuudessa liittyy. (Rähä 2010, 99, 101.) Ehkä Jussillekin tuli yllätyksenä epävarmuuden sietäminen opettajan työssä, sillä hänen haastattelustaan tulee ilmi, että hän koki opetusharjoittelut ahdistavina. Rähän (2010, 101) mukaan opetusharjoitteluista tulee oppimistilanteen sijaan selviytymistaistelu, ellei epävarmuuden tunnistamiselle ja kohtaamiselle anneta koulutuksessa tilaa. Epävarmuutta täytyy peitellä, koska se ei kuulu lapsuudesta omaksuttuun opettajakuvaan ja se voi tuntua omien opettajakykyjen puuttumisena. Koulutuksen aikana tulisikin puhua työn vaikeista puolista ja ohjata opiskelijoita käsittelemään epävarmuutta. (Rähä 2010, 101–102.) Tulen miettineeksi omien ja opiskelutovereideni kokemusten pohjalta sitä, miten vaikeaa oman ahdistuneisuuden ja epävarmuuden myöntäminen on. Ellei näiden tunteiden hyväksyttävyydestä puhuta koulutuksessa, ei opiskelijat välttämättä uskalla kertoa epävarmuuden tuntemuksistaan opettajankouluttajille, jolloin myös ohjaus jää uupumaan. Lisäksi tällaisten tunteiden avaaminen on hyvin henkilökohtaista ja niiden käsittelyä tulisi ohjata hyvin hienotunteisesti.

Toisella tutkimuskysymykselläni pyrin selvittämään alanvaihdon syitä. Kuten olin etukäteen ajatellut, syitä oli monenlaisia: opettajien huonot urakehitysmahdollisuudet, opettajan työn yksinäisyys, yksinkertaisuus, muuttumattomuus, rajoittuneisuus, ongelmalliset sosiaaliset tilanteet oppilaiden, kollegoiden ja vanhempien kanssa sekä opettajan työn huonot fyysiset olosuhteet sekä palkka. Merkittävänä seikkana nousi esiin myös elämäntilanteiden sekä henkilökohtaisen elämän positiiviset vaikutukset alan vaihtoon, kun uramuutosajatuksia oli jo syntynyt. Urapäätökset eivät koskaan toteudukaan tyhjiössä, vaan päätökset vaikuttavat muihin elämäntilanteisiin ja päinvastoin (Lähteenmäki 1995, 149).

Tutkimuksessani esiin nousseita alan vaihdon syitä on hyvin mielenkiintoista tarkastella Hakasen (2005, 260; 2006, 37–38) opetustyön psykososiaalisten olosuhteiden jaottelun

avulla. Hakanen (2005, 260; 2006, 37–38) on jaotellut opetustyön olosuhteet vaatimuksiin ja voimavaroihin. Työn vaatimuksia ovat kiire, oppilaiden huonon käyttäytymisen kuormittavuus ja fyysisen työympäristön rasittavuus. Vaatimustekijät voivat liiallisina muodostua kuormitustekijöiksi, jotka heikentävät työkykyä, työhyvinvointia sekä työnimua ja lisäävät työuupumusta. (Hakanen 2005, 260; 2006, 37–38.) Kaikki nämä vaatimustekijät nousivat esiin tutkimuksessani.

Hakasen (2005, 260; 2006, 37–38) mukaan työn voimavaratekijät suojaavat opettajia kuormittavilta tekijöiltä. Voimavaratekijöitä ovat ne tekijät, jotka voivat edistää henkilökohtaista kasvua, oppimista ja kehittymistä työssä, esimiehen tuki, tiedonkulun sujuvuus, ilmapiiri ja innovaattisuus. Tässä tutkimuksessa lukuun ottamatta tiedonkulun sujuvuutta kaikkiin voimavaratekijöihin oltiin tyytymättömiä. Opettajan työn voimavarat eivät siis ole suojanneet aineistoni opettajia työn vaatimuksilta. Lisäksi opetustyön voimavaratekijöiden heikentyessä heikkenee myös opettajien työmotivaatio, työn palkitsevuus ja työn imu (Hakanen 2005, 260; 2006, 37–38).

Jos sijoittaa aineistoni Herzbergin ym. (1959, 107–111) työtyytyväisyysmalliin, voi tehdä hyvin samankaltaisia päätelmiä kuin, mitä Hakasen mallin avulla voi tehdä. Herzbergin ym. (1959) mukaan työtyytyväisyyttä lisää työhön liittyvät tekijät, kuten onnistumisen kokemukset ja mahdollisuus ammatilliseen kasvuun. Tutkimuksessani opettajan työstä ei kuitenkaan löydetty ammatillisen tai itsensä kehittymisen mahdollisuuksia. Työtyytymättömyyttä aiheuttavat taas työolosuhteisiin liittyvät tekijät, joita ovat valvonta, ihmissuhteet, fyysiset olot, palkka, hallinnolliset käytännöt, politiikka, etuisuudet ja työturvallisuus (Herzberg ym. 1959, 107–111). Tutkimuksessani näistä ihmissuhteisiin, fyysisiin oloihin, palkkaan ja hallinnollisiin käytäntöihin oltiin tyytymättömiä.

Alan vaihdon syitä voi myös lähteä tarkastelemaan Lähteenmäen (1995, 157–294) urakäyttämismallin avulla pyrkien ymmärtämään niitä paremmin. Vaikka Lähteenmäki (1995) on tutkinut urakäyttämistä yritys-elämässä, voi hänen malliaan soveltaa myös opettajien urakäyttämisen tarkasteluun. Mallissa lähdetään liikkeelle urakäyttämistä ohjaavista sisäisistä vetotekijöistä, sillä ellei ymmärretä ja tunneta, miten yksilö muodostaa urapäämääränsä ja miten urasuuntautuminen tapahtuu, ei voida

ymmärtää kokemuksia työn tyydyttävyydestä (Lähtenmäki 1995, 154). Merkittävää on, millainen perusasennoituminen yksilöllä on työtä ja uralla etenemistä kohtaan ja mikä merkitys näillä on yksilön elämässä. Sisäisistä vetotekijöistä edetään sosiaalisiin painetekijöihin, joita ovat kulttuuri ja roolikäsitykset. Lisäksi se, miten yksilö tekee päätöksiä ja kokee ristiriitatilanteita, olosuhteet ja ympäristö vaikuttavat urakäyttäytymiseen.

Osalla haastateltavista perusasennoituminen työhön ei ollut yhdenmukainen opettajan työn piirteiden kanssa. Esimerkiksi Marko arvostaa uudessa työssään hallinnan tunnetta sekä itsensä toteuttamista ja Jarin asenne kuvastaa selkeästi sitä, että työ koetaan urana, jossa päästään etenemään ja ottamaan jatkuvasti enemmän vastuuta (Wilenius 1981, 18–19). Näitä asioita he eivät kokeneet pystyvänsä toteuttamaan opettajan työssä. Hakasen (2005, 274) mukaan muun muassa tällaiset työn muodolliset puitteet, jotka heikentävät opettajien hallinnan tunnetta sekä uralla etenemisen mahdollisuuksia, ovat opettajan työn annettuja tekijöitä, joita on vaikea muuttaa. Muita työn annettuja piirteitä ovat työn määrälliset vaatimukset, oppilaat ongelmineen ja työn emotionaaliset rasittavuuspiirteet. Työn muuttuvia tekijöitä, joita on helpompi muuttaa, ovat esimerkiksi opettajien keskinäinen vuorovaikutus ja yhteistyö sekä rehtorin antama ohjaus ja tuki. (Hakanen 2005, 274.) Tyytymättömyys työn annettuihin piirteisiin tuntuu varmasti turhauttavammalta kuin tyytymättömyys työn muuttuviin tekijöihin, sillä se voi saada tuntemaan, ettei työ sovi itselle. Tässä tutkimuksessa nimenomaan Jari perusteli alan vaihtoaan luonteenpiirteillään ja Marko sanoi, ettei luokanopettajan työ sopinut hänelle. On kuitenkin vaikea sanoa kummat, annetut vai muuttuvat tekijät, olisivat merkittävämpiä alan vaihdon kannalta, sillä tässä tutkimuksessa tyytymättömyyttä ovat aiheuttaneet molemmat.

Sisäisiin vetotekijöihin sisältyy perusasennoitumisen lisäksi yksilön urapäämäärät eli käsitykset toivetyön sisällöstä ja piirteistä sekä haaveet statuksesta. Työn suorittamiseen ja tuloksiin liittyviä pitkäaikaisia odotuksia voidaan kuvata ura-ankkureilla. (Lähtenmäki 1995, 164–165.) Aineistossani etenkin johtajuus -ankkurin löytäminen oli helppoa, sillä osa tutkittavista kertoi omasta etenemisestään uudessa työssään johtajan asemaan sekä sen merkityksestä. Jotta olisin voinut selkeästi todeta kaikkien haastateltujen opettajien ura-ankkurit, olisin kaivannut aineistostani tietoa työn odotuksista. Lisäksi ura-ankkureita voi olla hyvin vaikea tunnistaa, sillä hallitseva ura-

ankkuri voi tiettyyn rajaan saakka sisältää piirteitä myös muista ura-ankkureista (Schein 1985). Esimerkiksi Raimolla, joka piti opettajan työtä haasteettomana ja kaipasi parempia urakehitysmahdollisuuksia, voisi ura-ankkurina ajatella olevan johtajuuden. Hän on urallaan kohonnut vähitellen korkeampaan asemaan ja nyt sivistysjohtajan työstä voisi kuvitella jäävänsä eläkkeelle. Johtotehtäviin voidaan haluta mielenkiinnosta yhdentää muiden ihmisten ponnisteluja ja halusta ottaa lisää vastuuta, mutta myös halusta saada itselle haasteita, mikä sopii Raimon tapaukseen (Lähteenmäki 1995, 176).

Tutkimuksessani tuleekin ilmi, että uralla eteneminen on tutkituille tärkeää, sillä lähes kaikki olivat tyytymättömiä opettajien huonoihin urakehitysmahdollisuuksiin. Lisäksi suurin osa oli edennyt ensin luokanopettajasta rehtoriksi, mikä myös kuvastaa uralla etenemisen tärkeyttä. Tutkimuksessani opettajan työn ehkä luonnollisin urapolku ei riittänyt, sillä rehtorin tehtävistä edettiin yhä edelleen, esimerkiksi sivistysjohtajaksi. Opettajien uralla etenemiseen on pyritty löytämään ratkaisuja suunnitelmallisella ja pitkäjänteisellä täydennyskoulutuksella (Hämäläinen & Kangasniemi 2013, 9). Mutta toisaalta, jos yksilöille on tärkeää vertikaalinen uralla eteneminen, ei täydennyskoulutus välttämättä riitä.

Ura-ankkurit yhdessä yksilöiden statusodotuksien kanssa heijastavat vertikaalista urasuuntautumista eli halua edetä työasemasta korkeampaan työasemaan (Lähteenmäki 1995, 164–176). Myös tämän tutkimuksen opettajilla lienee statuksilla merkitystä ja lisänneen halua edetä uralla ylempään asemaan, sillä maisteritutkinto oli muutamille haastatelluille eräs motiivi hakeutua opettajankoulutukseen. Lisäksi työtyytymättömyyttä aiheutti tämän tutkimuksen mukaan kokemukset työn huonosta arvostuksesta, mikä näkyy opettajien palkassa ja työskentelyolosuhteissa. Ei ole ihme, että opettajat kokevat, ettei heidän työtään arvosteta, sillä OECD:n tilastojen mukaan Suomessa käytetään Pohjoismaista vähiten rahaa alakouluikäisten opetukseen (OECD 2011). Työtyytymättömyyttä aiheuttaa nimenomaan se, jos opettajat kokevat, etteivät he saa työpanoksilleen riittäviä vastineita (Hakanen 2006, 35). Myös muiden tutkimusten mukaan opettajat kokevat, ettei heidän työtään arvosteta (Almiala 2008, 119–129; Räisänen 1996, 107; Voutilainen 1982, 77).

Tässä tutkimuksessa ei oltu tyytyväisiä fyysisiin olosuhteisiin, ihmissuhteisiin, työn muodollisuuksiin, yhteistyöhön, työssä etenemisen mahdollisuuksiin, palkkaan eikä

itsensä kehittämisen mahdollisuuksiin. Mielestäni se, että oltiin tyytymättömiä itsensä kehittämisen mahdollisuuksiin, on hyvin mielenkiintoista, sillä opettajan työhön liittyy vahvasti jatkuva itsensä kehittäminen ja oman työn reflektointi. Opetustyö on niin monisyistä, että sen voi aina tehdä paremmin ja jo lähtökohtaisesti kaikkien opettajien tulisi olla sitoutuneita hyvän opettajan vaatimukseen. Vaihtoivatko tutkimani opettajat todella alaa siitä syystä, että opettajan työ on niin helppoa ja haasteetonta, siitä syystä, että mahdollisuuksia työn haasteisiin paneutumiseen ei ollut riittävästä vai siitä syystä, että opettajan työn haasteet eivät heitä kiinnostaneet. Voisiko työn kokeminen haasteettomana johtua rutinoitumisesta, mikä taas on seurausta oman työn uudistamisen loppumisesta. Karin (1996,101) tutkimuksen mukaan opettajaksi opiskelevat ajattelevat elinikäisen kouluttamisen estävän rutinoitumisen työelämässä.

Haastatelluista Pasi ja Petri sanoivat, että erilaisilla koulutuksilla he hakivat haasteita sekä kehittivät itseään. Myös Elina oli tyytyväinen, kun sai osallistua rehtorin ehdottamiin erilaisiin koulutuksiin. Huuskosen ym. (1990, 15) mukaan kouluttautumishalukkaat arvostavat itsensä kehittämistä ja henkistä kasvua. Työssä he pitävät tärkeänä aikaansaamisen tunnetta, itsensä toteuttamis- ja kehittämismahdollisuutta ja ammatillista kehittymistä. Uran kokeminen pysähtyneeksi aiheuttaakin muutostarvetta, ja huonot urakehitysmahdollisuudet sekä palkka kasvattavat koulutushalukkuutta (Huuskonen ym. 1990, 3–10, 22). Huuskosen ym. (1990, 15) mukaan uudelleen kouluttautumishalukkuuden motiiveja on kahdenlaisia: halu aloittaa uusi ura tai uraväsymyksestä johtuva halu irrottautua työstä ainakin väliaikaisesti eli ei niinkään lisävalmiuksien hankkiminen nykyiseen työtehtävään. (Huuskonen ym. 1990, 17–18). Myös Almialan (2008, 143) tutkimuksessa aikuiskoulutus johti lopulta pois opettajan töistä.

Voitaisiinko täydennyskoulutuksella lisätä opettajien pysymistä ammatissa, kun tarjottaisiin mahdollisuuksia itsensä kehittämiseen ja ehkäistäisiin rutinoitumista. Lisäksi täydennyskoulutus voisi lisätä arvostuksen tunnetta, sillä opettajat kokevat täydennyskoulutuksen puuttumisen arvostuksen puuttumisena (Turunen 2000, 45). Täydennyskoulutuksen avulla voitaisiin tuoda käytäntöä ja teoriaa lähemmäs toisiaan, sillä niiden kohtaamattomuudesta on puhuttu paljon. Säännölliset ja mielekkäät koulutukset saattaisivat sytyttää kipinää ja tarjota mahdollisuuksia niin itsensä kuin myös koko koulun kehittämiseen. Tässä tutkimuksessa, kuten myös muissa

tutkimuksissa, opettajat kaipasivatkin lisää kehittämishenkeä opettajanhuoneisiin (Almiala 2008, 132; Savolainen 2001, 55; Räisänen 1996, 112). Kehittämis-, uudistus-, ja suunnittelutyö ovat opetustyössä siinä mielessä hankalassa asemassa, että niitä ei lasketa mukaan työaikaan. Monista opettajista ne voivat tuntua lisätyöltä ja niistä kieltäytyminen voi olla helppoa, vaikka työhön kaipaaisikin haasteita. Tutkimuksessani osa poti huonoa omaatuntoa siitä, ettei arjen hektisyyden vuoksi ollut kehitystyössä mukana niin paljon kuin olisi halunnut. Pohdinkin sitä, että onko koulumaailmassa tyytymättömimmät opettajat juuri niitä, jotka haluaisivat vaikuttaa ja kehittää koulua eniten. Opettajanhuoneissa kehittäjämieliset opettajat eivät saa johdateltua keskustelua syvemmälle, jos tavaksi on muodostunut rupertella niitä näitä. Lisäksi välitunnit eivät lyhyen aikansa ja hektisyytensä vuoksi riitä palaverille sekä toisaalta ennakkoon varatut palaverit pidetään opettajien työajan ulkopuolella. Yksin on vaikea saada asioita toteutumaan (Niemi 2000, 184).

Tutkimuksessani opettajat kokivat itsensä yksinäiseksi, vaikka olivatkin ihmisten ympäröimiä. He olivat pettyneitä, sillä odotukset yhteistyön määrästä ja laadusta eivät täytyneetkään. Satunnaiset kohtaamiset käytävässä tai opettajanhuoneessa eivät riittäneet, vaan yhteistyötä kaivattiin arjen opetus- ja kasvatustyöhön. Hollandin (1985, 1–33) mukaan opettajiksi hakeutuvat sosiaaliset yksilöt, sillä opettajan työympäristön ajatellaan olevan sosiaalinen. Työn yksinäisyys voi tulla todellisena yllätyksenä myös siitä syystä, että opettajankoulutuksessa opiskelijat tekevät paljon yhteistyötä opetusharjoittelussa ja muissa opinnoissaan. Aineistossani Jari ja Pasi pitivät opinnoista juuri vuorovaikutteisuuden ja sosiaalisuuden vuoksi. Täydennyskoulutuksessa voitaisiinkin käsitellä yhteistyötä arkipäivän opetustyössä ja auttaa kouluja kehittämään vaihtoehtoja muun muassa sisäänrakennetuille fyysisille rakenteille, työvälineille, tuntijaolle ja arvioinnille, jotka ylläpitävät yksilötyön toimintatapaa.

Täydennyskoulutuksella tulisi ottaa myös huomioon opettajien eri työvaiheisiin liittyvät muuttuvat koulutustarpeet. Esimerkiksi aloittavien opettajien työhöntulo-ohjausta tulee kehittää. Suurin osa tämän tutkimuksen opettajista ei ollut saanut perehdytystä mennessään aloittavana opettajana uuteen kouluun. Jokisen ym. (2013, 50) tutkimuksen mukaan yleissivistävän koulutuksen opettajista yli puolet eivät olleet saaneet lainkaan perehdytystä tai tukea aloittaessaan opettajan työt. Toisaalta työhöntulo-ohjauksen merkitys on tiedostettu viime aikoina, joten oletettavasti yhä useammat uudet opettajat

saavat systemaattisen perehdytyksen. Jokisen ym. (2013, 50) tutkimuksen mukaan työuransa alkuvaiheessa olevat arvioivat saaneensa työhöntulotukea enemmän kuin pidempään työssä olleet opettajat. Työhöntulo-ohjaus on tärkeää, sillä työelämään siirtyneelle opettajalle oppilaitoksen todellisuus saattaa osoittautua haastavaksi ja yllättäväksi, ja tähän niin sanottuun induktiovaiheeseen tarvitaan tukimuotoja. Työhöntulo-ohjauksella pyritään ehkäisemään alan vaihtoa ensimmäisinä työvuosina. Tukimuodot voivat olla mentorointia, työyhteisöllistä tukea ja ammatillisen identiteetin vahvistumisen tukea. Suomessa joillakin paikkakunnilla on jo käytössä vertaismentorointia, jonka tarkoituksena on tukea koulun uusien opettajien työn alkuvaihetta perusopetuksessa ja lukiossa. (Hämäläinen & Kangasniemi 2013, 25.) Vastavalmistuneet opettajat hyötyvät uransa alkuvaiheessa eniten juuri kollegoiden antamasta tuesta (Jokinen ym. 2013, 48).

Jokisen ym. (2013, 67) tutkimuksessa opettajat toivoisivat täydennyskoulutusta, jossa kehitettäisiin opettajien pedagogisia taitoja ja vuorovaikutustaitoja oppilaiden sekä vanhempien kohtaamisessa. Tutkimuksessani opettajat ovat kohdanneet hankalia sosiaalisia tilanteita kouluissa ja kuormittavia niistä tulee silloin, kun toimintamallit vuorovaikutustilanteissa ovat riittämättömät (Soini ym. 2008, 249–251). Mielestäni luokanopettajien täydennyskoulutushalukkuutta, -tarpeita ja sen merkitystä työtyytyväisyyteen olisi tärkeä tutkia lisää ja se olisi hyvä jatkotutkimuksen aihe. Oltaisiinko jo alan vaihtaneiden opettajien uramuutospäätökseen voitu vaikuttaa täydennyskoulutuksella alan vaihtoa ehkäisevästi?

Vuonna 2009 täydennyskoulutukseen osallistumiseen oli käytetty keskimäärin 6,3 henkilötyöpäivää opettajaa kohti ja runsas puolet näistä koulutuksista tapahtui työajalla. Runsas viidennes opettajista ei ollut osallistunut täydennyskoulutukseen vuoden 2009 aikana, vaikka valtio lisäsi siihen panostustaan vuonna 2009. Lisäksi vuonna 2010 alkoi Osaava-ohjelma, jonka avulla koulutuksen ja opetuksen järjestäjät saivat käyttöönsä valtionavustuksia osaamisverkostojen luomiseen ja kehittämiseen. Nimenomaan opettajat ovat hyötynet merkittävästi saadusta valtion lisärahoituksesta. (Hämäläinen & Kangasniemi 2013; Kumpulainen 2010, 114 – 125.) Täydennyskoulutuksen tarpeellisuus on siis tunnustettu ja sitä pyritään kehittämään pirstaloituneesta systemaattisemmaksi sekä pitkäjänteisemmäksi. Lisäksi on pohdittu, miten

opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen kuilua voitaisiin kaventaa ja on ehdotettu, että kokoneiden opettajien täydennyskoulutus ja opettajaksi opiskelevien peruskoulutus yhdistettäisiin vertaiskoulutukseksi. Täydennyskoulutuksen kehityksessä korostetaan sitä, että sen tulisi palvella niin yksilön ammatillista kehittymistä ja koulutuksen järjestäjän opetustoimen strategiaa sekä kehittämisen kokonaisuutta. (Hämäläinen & Kangasniemi 2013, 10–13). Ehdotukset täydennyskoulutuksen kehityksestä kuulostavat hienoilta, mutta se, miten ne toteutuvat, jää nähtäväksi.

Urakäyttäytymistä ohjaavat myös sosiaaliset painetekijät (Lähtenmäki 1995, 185). Sosiaalisia painetekijöitä ovat kulttuuri ja roolikäsitykset. Kulttuuri heijastuu yksilön tapaan ajatella, sillä myös kulttuuri määrittää ihmisryhmien identiteettejä. Yksilö voi joutua sosiaalisten paineiden vuoksi noudattamaan yhteisönsä sääntöjä. (Lähtenmäki 1995, 186.) Tässä tutkimuksessa Elina koki paineita suoriutua opinnoista ja mennä opettajan töihin heti opintojen jälkeen, kuten muutkin tekevät. Yhteisesti hyväksytystä urakäyttäytymisen mallista poikkeaminen voi saada aikaan paheksuntaa (Lähtenmäki 1995, 187). Tutkimuksessani Markon kollegat piti Markoa täysin tyhmänä jättäessään opettajan työn ja siirtyessään epävakaiseen yritys-elämään.

Lisäksi kulttuurisesti rakentuneet roolikäsitykset voivat ohjata urakäyttäytymistä. Perinteisesti ajatellen naisten kuuluu huolehtia ihmisistä ja erityisesti lapsista ja miesten tulee kantaa huolta taloudellisista ja muista saavutuksista. Tämä voidaan ajatella myös niin, että uralla menestyminen on miehille ihmisenä onnistumisen mitta. (Lähtenmäki 1995, 192–197.) Tämän tutkimuksen neljä kuudesta miehestä ovat edenneet merkittäviin asemiin omissa työyhteisöissään. Perimmäisiä syitä heidän haluunsa edetä ja menestyä uralla ei voi päätellä. Osaltaan kyse voi olla opettajan työn tyydyttämättömyydestä, vertikaalisen urakehityksen tarpeesta tai myös perinteisistä sukupuolirooleista.

Lähtenmäen (1995, 250) mukaan myös konteksti vaikuttaa yksilöiden urakäyttäytymiseen. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilön ympäristössä avautuvat tilaisuudet ovat mahdollisuuksia vain sopivissa konteksteissa. Tässä tutkimuksessa lasten varttuminen mahdollisti jatkokouluttautumisen ja sitä myötä opettajan työstä pois liikkumisen. Lisäksi opettajan ikä vauhditti uramuutosta. Ympäristössä avautuvat tilaisuudet ovat mahdollisuuksia silloin, kun muotospaineita eli työtyytymättömyyttä on

jo syntynyt. Aineistossani osa opettajista etsi uramuutosmahdollisuuksia tietoisesti, kun he esimerkiksi jonkin kriisin myötä rupesivat pohtimaan alan vaihtoa. Tällaisia kriisejä oli koulun huonoista fyysisistä olosuhteista aiheutuneet terveydelliset ongelmat sekä kasautuvat oppilaiden kriisit, jotka kuormittivat henkisesti. Lisäksi tässä sekä Almialan (2008, 158) tutkimuksessa osa opettajista koki ajautuneensa sattumalta uuteen tilanteeseen urallaan, jossa oli valinnan mahdollisuus. Lindeman ym. (1996, 28) ovat kuitenkin sitä mieltä, että tietoista urasuunnittelua ei tule vähätellä, vaikka ura on kiinni monenlaisista yhteensattumista, markkinoiden muutoksista, johtajien ja työtovereiden päätöksistä ja elämäntilanteista. Uran rakentamisessa on siis kyse olosuhteista, omista valinnoista ja tulevaisuuden avoimuudesta. Uudet sattumaltakin avautuvat urat tuskin näyttävät uuden työn mahdollisuuksina niille, jotka ovat täysin tyytyväisiä ja sitoutuneita nykyiseen työhönsä.

Nimenomaan työtyytyväisyyttä tulisi vahvistaa alan vaihdon ehkäisemiseksi. Työtyytyväisyyteen voidaan vaikuttaa sovittamalla yhteen työmotivaation vahvistajat ja opettajien tarpeet (Ruohotie 1980, 38–39). Tämä tarkoittaa sitä, että jos opettajat ovat tyytymättömiä yhteistyön laatuun ja määrään, ei työtyytyväisyys kohene huomattavasti esimerkiksi palkan korottamisella vaan laadukasta yhteistyötä lisäämällä. Tutkimukseni kaltaisten töiden anti onkin opettajien tarpeiden esiin tuominen, joiden pohjalta työn epäkohtiin voidaan puuttua.

Kaikki opettajat eivät siis koe, esimerkiksi tässä tutkimuksessa esiin tulleita asioita niin kuormittavina, että haluaisivat vaihtaa alaa eivätkä kaikki opettajat koe tässä tutkimuksessa koettuja uralla etenemisen tilaisuuksia uramuutosmahdollisuuksina. Tilastollisen arvion mukaan noin 14,5 prosenttia vuoden 2010 kelpoisista opettajista vaihtavat alaa ennen eläkkeelle siirtymistä (Nissinen & Välijärvi 2011, 30). Tämä tarkoittaisi sitä, että suuri osa luokanopettajista siirtyy eläkkeelle luokanopettajan työstä. Enemmistö opettajista siis pysyy opettajan työssä ja näin ollen voisi ajatella myös viihtyvän siinä. Sitä, mikä saa opettajan pysymään ammatissaan, on ainakin ulkomailla jo tutkittu (esim. Beltman, Mansfield & Price 2011; Cooper & Davey 2011; Nieto 2003). Opetusalalla pysymisen syitä ovat muun muassa työajat, jotka sopivat perheellisille, opettamisesta pitäminen, oppilaat, palkka, hyvät työyhteisöt ja hyvä rehtori (Cooper & Davey 2011, 89–98). Tutkimustani voisikin laajentaa opettajan työssä pysyvien ja viihtyvien opettajien sekä alan vaihtaneiden opettajien vertailuun.

Olisi mielenkiintoista tietää miten ja miksi opettajat kokevat jotkut työn piirteet niin eritavalla, että yhtäältä ne saavat opettajat pysymään työssään ja yhtäältä ne toimivat työstä poistyöntävinä tekijöinä.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tässä luvussa pohdin tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta. Eettisiä kysymyksiä on pyritty ratkaisemaan ennen kaikkea hyvän tieteellisen käytännön toteuttamisella (Tuomi & Sarajärvi 2013, 129–130). Lisäksi olen raportoinut tutkimuskäytänteet mahdollisimman tarkasti sekä rehellisesti säilyttäen tutkimuksen sisäisen johdonmukaisuuden, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1996, 168; Kiviniemi 2010, 82–83; Tuomi & Sarajärvi 2013, 135).

Jo tutkimusaiheittani valitessa törmäsin tutkimuseettiseen kysymykseen, sillä tutkimusaiheen valinta on aina eettinen kysymys (Tuomi & Sarajärvi 2013, 129). Minua kiinnostava aihe, opettajien alan vaihto, voi olla joillekin erittäin arka ja henkilökohtainen, mikä sai minut pohtimaan aihevalintani oikeellisuutta. Koin tutkimukseni kuitenkin oikeutetuksi sen yhteiskunnallisen merkityksen vuoksi. Uskalsin tarttua aiheeseen myös siitä syystä, että en usko laajan pohdinnan alan vaihdon merkityksistä olevan haitallista alaa vaihtaneille opettajille, jos haastattelut saivat sen aikaan. Lisäksi alan vaihtaneet opettajat saivat itse valita osallistuisivatko tutkimukseen vai eivät ja he saivat tietää haastatteluteemat jo ennen haastatteluja. Heillä oli koko tutkimuksen tekemisen ajan oikeus kieltäytyä tai keskeyttää mukanaolonsa tutkimuksessa. Tutkimukseni eettisyyttä lisää myös haastateltavien nimettömyys eli tutkimuksessa käytetyt nimet ovat keksittyjä. Nimien muuttamisen lisäksi olen häivyttänyt tutkimuksestani joitakin tietoja, ettei haastateltavien henkilöllisyyttä pystytä jäljittää. Kaikki nämä seikat parantavat tutkimuksen eettisyyttä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 128–129).

Aihevalintaani rajoitti valmis aineisto. Valitsemani aihe oli minulle kuitenkin hyvin mieleinen, joten siinä mielessä en kokenut valmista aineistoa rajoitteena. Se, etten tehnyt itse haastatteluja, rajoitti tutkimustani kuitenkin siten, etten voinut tulkita eleitä ja

ilmeitä enkä kysyä tutkimukseni kannalta hedelmällisiä lisäkysymyksiä. Toisaalta jonkin verran niitä oli osattu kysyäkin. Haastatteluteemoja (ks. liite 1) oli tässä tutkimuksessa monia ja haastattelut olivat hyvin laajoja. Jos haastattelut olisivat koskeneet vain opettajankoulutukseen hakeutumisen motiiveja ja liikkuvuuden syitä, olisin varmasti saanut syvällisempää tietoa alan vaihtaneiden opettajien kokemuksista. Tässä tutkimuksessa moni seikka, kuten se, miksi opettaminen koettiin ahdistavana koulutuksen aikana, jäikin tulkintani varaan. Lisäksi olisin kaivannut enemmän tietoa uravalintapäätösprosessista, jolloin olisin selkeämmin voinut tarkastella valinnan valveutuneisuutta. Tästä syystä uravalinnan analysoiminen jäi tutkimuksessani hieman latteaksi eikä uravalinnan valveutuneisuutta ja uramuutoksen yhteyttä voitu tarkastella. Esittelen työssäni kuitenkin urapäätösteorioita, vaikka ne eivät täysin istu tutkimusaineistooni, sillä ne lisäävät ymmärrystä uravalintapäätöksen monimutkaisuudesta. Teoriat ovat melko vanhoja, mutta mielestäni ne ovat edelleen paikkaansa pitäviä. Nykyään urapolut eivät ole niin yksiselitteisiä kuin aiemmin, mutta opettajien urapolut eivät ole muuttuneet.

Eskolan ja Suorannan (1996, 164) mukaan laadullisessa tutkimuksen luotettavuuden kannalta jatkuva arviointi on tärkeää eikä aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia voi erottaa toisistaan. Tässä tutkimuksessa luotettavuutta voidaan arvioida realistisen luotettavuusnäkemysten mukaan, jolloin arvioidaan totuutta, jota tutkimusraportti heijastaa. Totuudellisuutta arvioidaan perinteisten validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla. Validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin eli pätevyyteen. Sisäinen validiteetti tarkoittaa tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sopusointua. Ulkoinen validiteetti taas tarkoittaa tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä. Reliabiliteetti käsitettä käytetään aineiston luotettavuuden arvioinnissa ja aineiston sanotaan olevan reliaabeli, kun se ei sisällä ristiriitaisuutta. (Eskola & Suoranta 1996, 168–169.)

Tämän tutkimuksen sisäinen validiteetti eli teoreettis-filosofiset, käsitteelliset ja menetelmälliset ratkaisut ovat johdonmukaisia. Opettajien alan vaihdon syiden sekä opettajankoulutukseen hakeutumisen motiivien tutkiminen on tarkoittanut kokemusten tutkimista, mikä on onnistunut hyvin juuri laadullisella tutkimuksella ja keräämällä tietoa haastattelemalla. Sisällönanalyysin avulla jokaisen opettajan kokemukset otettiin

huomioon, mikä oli tutkimuksen tarkoitus. Tein aineiston analyysin teoriaohjaavasti, sillä se avasi paljon uusia näkökulmia ja auttoi tulkinnassa. Jos olisin tehnyt sisällönanalyysin aineistolähtöisesti, analyysini ja tulkintani ollut erilaista kuin, mitä se oli tässä tutkimuksessa. Teoria on siis suunnannut analyysia ja tulkintaa, mutta koen, että se on tehnyt analyysista ja tulkinnasta entistä rikkaamman.

Ulkoinen validiteetti tarkoittaa tulkintojeni ja aineiston välisen suhteen pätevyyttä (Eskola & Suoranta 1996, 168). Tutkimustani ohjasi minun käsitykset ja kokemukset tutkittavasta ilmiöstä eli opettajien alan vaihdosta. Välttämättä minun ymmärrys ei vastannut täysin opettajien itseymmärrystä (Moilanen & Räihä 2010, 47). Käsitykseni ja ymmärrykseni opettajien alanvaihdon syistä perustuu lukemiini tutkimuksiin, lyhyisiin sijaisuus- ja harjoittelukokemuksiin kouluissa, opettajankoulutukseen sekä muiden ihmisten kanssa käymiini keskusteluihin. Koska en ole ollut varsinaisesti opettajan työssä, voi minun ymmärryksen opettajan työnkuvasta olla vielä hyvin pinnallinen. Toisaalta tulkintojeni olen perustellut muilla tutkimuksilla, teorioilla sekä suorilla haastateltavien lainauksilla mahdollisimman hyvin niin, että lukijoiden on helppo arvioida tulkintojeni oikeellisuutta. Näin ollen he voivat joko riitauttaa tai hyväksyä tulkintani (Eskola & Suoranta 1996, 171). Eskolan ja Suorannan (1996, 167) mukaan tulkintojen luotettavuutta voidaan arvioida niiden vahvistuvuudella, mikä tarkoittaa sitä, että saako tulkinnat tukea toisista vastaavista tutkimuksista.

Tässä tutkimuksessa aineistosta löytyi ristiriitaisuuksia, kun lasten kanssa työskentely koettiin sekä haasteettomana ja haastavana. Jokainen opettaja kokeekin opettajan työn hyvin yksilöllisesti, mikä voi aiheuttaa ristiriitoja. Reliabiliteettia voi parantaa tutkijatriangulaatiolla (Eskola & Suoranta 1996, 169). Tutkijatriangulaation etuna on se, että kaksi tai useampi tutkija tutkii samaa ilmiötä, jolloin heidän on neuvoteltava havainnoistaan ja jolloin tutkimus monipuolistuu sekä tarjoaa laajempia näkökulmia. (Eskola ja Suoranta 1996, 70.) Lisäksi aineiston pätevyyttä voi parantaa tulosten osoittamisella mahdollisimman monella eri tavalla sekä useammalla havaintokerralla. Tässä tutkimuksessa mitään näistä keinoista ei käytetty. Toisaalta Eskola ja Suoranta (1996, 169) ovat lainanneet Leimania ja Toivosta (1991), joiden mukaan kaikkia mahdollisia aineistoja voi tulkita lukemattomilla tavoilla, joten useampi tutkija tai havainnointikerta ei olisi tehnyt aineistostani tai analyysistani välttämättä sen pätevämpää.

Laadullisella tutkimuksella pyritään syventämään ymmärrystä joistakin ilmiöistä, niin myös tällä tutkimuksella pyrittiin lisäämään ymmärrystä alan vaihdosta (Alasuutari 2011, 233). Tutkimustuloksia ei voi suoraan yleistää laajemmin, sillä kokemukset alan vaihdosta ovat jokaisen opettajan yksilöllisiä kokemuksia. Opettajat voivat kokea tässä tutkimuksessa esiin tulleet opettajan työn piirteet täysin vastakkaisella tavalla. Täytyy muistaa, että kaikkien yksittäistenkin opettajien kokemukset työn tyydyttämättömyydestä ovat kuitenkin oikeita ja arvokkaita, mikä tekee tämän kaltaisten tutkimusten tekemisestä hyödyllisiä. Lisäksi Alasuutarin (2011, 235) mukaan laadullisen tutkimuksen yleistäminen ei osoittaudu ongelmaksi, jos lukijat tunnistavat ilmiön. Tällöin kiinnostavaa on se, miten päteviä ilmiön selitykset ovat (Alasuutari 2011, 135). Tässä tutkimuksessa kaikkien tulosten kohdalla pystytään nojaamaan aiempaan tutkimukseen, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Alasuutari 2011, 250; Moilanen & Rähä 2000, 61).

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 128. Akateeminen väitöskirja.
- Anhorn, R. 2008. A profession that eats its young. *Delta Kappa Gamma Bulletin* 74 (3), 15–26.
- Aro, A. 2002. On niin kiire, ettei ehdi tehdä mitään. Helsinki: Edita.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W.S., Leiter, M. C. & Taris, T. W. 2008. Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress* 22 (3), 187–200.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. 1995. The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin* 117 (3), 497–529.
- Beijaard, D., Paulien, C. M. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20, 107–128.
- Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. 2011. Thriving not just surviving: A review of research on teachers resilience. *Educational Research Review* 6, 185–207.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedon sosiologinen tutkielma. Suom. Raiskila, V. Helsinki: Gaudeamus.
- Cheng, Y. & Tsui, K. 1999. School organizational health and teacher commitment: a contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation* 5, 249–268.
- Cochran-Smith, M. 2004. Stayers, Leavers, Lovers, and Dreamers: Insights about Teacher Retention. *Journal of Teacher Education* 55, 387–392.
- Cooper, H. & Davey, K. M. 2011. Teaching for life? Midlife narratives from female classroom teachers who considered leaving the profession. *British Journal of Guidance & Counselling* 39 (1), 83–102.
- Crites, J. O. 1969. Vocational psychology. The study of vocational behavior and development. McGraw-Hill.
- Dainty, J., Sandford, B., Su, S. & Belcher, G. 2011. Factors Influencing the Retention of Secondary Family and Consumer Sciences Teachers. *Journal of Career and Technical Education* 26 (2), 43–56.

- Donohue, R. 2006. Person-environment congruence in relation to career change and career persistence. *Journal of Vocational Behavior* 68, 504–515.
- Elovainio, P. 1966. Korkeakoulu-uran ja opintoalan valinta. Helsingin yliopisto. Sosiologian laitoksen tutkimuksia n:o 58.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C13.
- Forma, P. 2004. Työhön suhtautuminen ja työssä jatkaminen. Teoksessa P. Forma & J. Väänänen (toim.) Työssä jatkaminen ja työssä jatkamisen tukeminen kunta-alalla. Kuntatyö 2010 -tutkimus. Helsinki: Kuntien eläkevakuutus, 211–225.
- Fresco, B., Kfir, D. & Nasser, F. 1997. Predicting teacher commitment. *Teaching and Teacher Education* 13 (4), 429–438.
- Gilbert, A. 2011. There and Back Again: Exploring Teacher Attrition and Mobility with Two Transitioning Science Teachers. *Journal of Science Teacher Education* 22, 393–415.
- Greiner, C.S. & Smith, B. 2009. Analyses of selected specific variables and teacher attrition. *Education* 129 (4), 579–583.
- Guarino, C., Santibanez, L. & Daley, G. 2006. Teacher recruitment and retention: A review of recent empirical literature. *Review of Educational Research* 76, 173–208.
- Hakanen, J. 2005. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen, tutkimusraportti 27. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. 2006. Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa: M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) Hyvä Koulu. Helsinki: Työterveyslaitos, 29–42.
- Hakanen, J., Bakker, A. & Schaufeli, W. 2006. Burnout and engagement among teachers. *Journal of School Psychology* 43(6), 495–513.
- Hall, R. H. 1969. Occupations and the social structure. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hartikainen, J. & Hartikainen, S. 2001. Valveutuneisuus – hyvä sijoitus? Teoksessa P. Rähkä (toim.) Valinnat, Koulutus ja Luokanopettajan työ : kohti pedagogisesti suuntautunutta peruskoulun opettajaa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 70, 33–42.
- Heikkinen, H. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Helsinki: WSOY, 93–109.
- Heikkinen, H. 2013. Mikä Verme? [www-lähde] <http://www.osaavaverme.fi/mikaverme> Luettu 18.12.2013.
- Heinonen, T. 2000. Luokanopettajan ammatti Helsingiläislukiolaisen kiinnostuksen kohteena. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 65.

- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman B. B. 1959. The motivation to work. New York: John Wiley & Sons.
- Himberg, L. 1996. Opettajat ja työyhteisö. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Holland, J. L. 1985. Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments. New Jersey: Prentice-Hall.
- Holmes, E. 2005. Teacher well-being. Looking after yourself and your career in the classroom. New York: RoutledgeFalmer.
- Hong, J.Y. 2012. Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching* 18(4), 417–440.
- Houtsonen, J. 1996. Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 199–216.
- Hung, L. & Smith, C. 2008. *Why Do Teachers Leave the Teaching Profession?* Mississippi State University: Starkville.
- Huuskonen, V., Lähteenmäki, S. & Paalumäki, A. 1990. Urapäätös ja sen taustatekijät uran eri valintatilanteissa. Turun Kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja A-2.
- Hämäläinen, K. & Kangasniemi, J. (toim.) 2013. Systemaattista suunnitelmallisuutta. Opetustoimen henkilöstökoulutuksen tila, haasteet ja kehittämistarpeet. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 16. Korkeakoulu- ja tiedepolitiikan osasto. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm16.pdf?lang=en>. Luettu 29.1.2014
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.
- Ingersol, R. 2001. Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal* 38(3), 499–534.
- Ingersol, R. & Kralik, J. 2004. The impact of mentoring on teacher retention: What the research says. Denver, CO: Education Commission of the States. [www-lähde] <http://www.gse.upenn.edu/pdf/rmi/ECS-RMI-2004.pdf> Luettu 22.3.2014.

- Ingersoll, R. & Smith, T. 2003. The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership* 60, 30–33.
- Johnson, S. & Birkeland, S. 2003. Pursuing a ‘sense of success’: New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal* 40(3), 581–617.
- Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S. & Välijärvi, J. 2013. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 50.
- Jussila, J. 1976. Peruskoulun luokanopettajan koulutukseen hakeutuminen ja sen motiivit. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteenlaitos. Tutkimuksia 52.
- Jussila, M. & Lauriala, A. 1989. Luokanopettajaksi opiskelevien uranvalintamotiivit, koulutusodotukset sekä koulutus- ja kenttäkokemukset; Oulun yliopiston vanhanmuotoisen koulutuksen läpikäyneiden seurantatutkimus vuosilta 1975-1988. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 61. Oulu: Monistus- ja Kuvakeskus.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 258–274.
- Kalimo, R. & Toppinen, S. 1997. *Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Kari, J. 1996. *Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus*. Helsinki: Otava.
- Kari, J. 2001. Jyväskylän, Kokkolan, Hämeenlinnan ja Oulun valintakoetutkimus 1991-2000: Jyväskylän opettajankoulutuksen näkökulma. Teoksessa P. Räihä (toim.) *Valinnat, Koulutus ja Luokanopettajan työ : Kohti pedagogisesti suuntautunutta opettajaa*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 17–30.
- Kari, J. & Varis, E. 1997. Koulutukseen kohdistuvien odotusten toteutuminen. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis. 1997. *Lähtisinkö opettajaksi?* Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64, 44–65.
- Kari, J., Räihä, P. & Varis, E. 1997. Naiset ja miehet opettajina. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis. 1997. *Lähtisinkö opettajaksi?* Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64, 65–84.
- Karvonen, J. 1970. Opettajainvalmistuslaitokset opiskelijoiden eräiden persoonallisuuspiirteiden, asenteiden ja normien välissä. Opettajaksi valmistuvien uranvalintamotiiveista ja uskonnollisista normeista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

- Kauppila, J. & Tuomainen, A. 1996. Opettajat muutoksen tulkkeina – kuinka kuvata opettajuuden rakentumista? Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 159–196.
- Keijonen, A. & Korkiamäki, E. 2011. Sosiaalinen ja fyysinen työympäristö osana opettajan pedagogista hyvinvointia. Itä – Suomen yliopisto & Jyväskylän yliopisto. Filosofinen tiedekunta & Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Kekkonen, R. & Linkosuo, E. 1990. Kasvatustieteiden kandidaatin tutkinnon suorittaneiden luokanopettajien työtyytyväisyys ja työhön sijoittuminen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 40.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena, 130–143.
- Koivunen, M., Lämsä, A-M. & Heikkinen, S. 2012. Ura siirtymät muuttuvassa työelämässä – Analyysi urasiirtymän käsitteestä. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun Working paper N:o 371.
- Korpinen, E. 1993. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvattamaan*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 141–154.
- Kumpulainen, T. 2010. Opettajat Suomessa. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportti 2011:6. Tampere: Tammerprint Oy. http://www.oph.fi/download/131646_OPH_Opettajat_Suomessa_2010_2.pdf. Luettu 28.1.2014.
- Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. Akateeminen väitöskirja.
- Laaksola, H. 2007a. Moni opettaja lähtökuopissa. *Opettaja* 48–49, 11.
- Laaksola, H. 2007b. Opettajan ammatti ei ole enää elämäntyö. *Opettaja* 48–49, 5.

- Lampinen, O. & Laukkanen, E. 1990. Ammatillinen liikkuvuus ja koulutus. Helsinki: Opetusministeriön suunnittelusihteeristön keskustelumuistioita.
- Lankford, M., Loeb, S. & Wyckoff, J. 2002. Teacher sorting and the plight of urban schools: A descriptive analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 24, 37–62.
- Lauderdale, M. 1982. Burnout: Strategies personal and organizational life speculations on evolving paradigms. Austin, Texas: Learning Concepts.
- Launis, K. & Koli, A. 2005. Opettajien työhyvinvointi muutoksessa. *Työ ja ihminen* 19 (3), 350–366.
- Lehtomäki, E. & Lensu, H. 1988. Luokanopettajan työtyytyväisyys ja sen yhteys opintomenestykseen ja -tyytyväisyyteen. Kolmivuotisen ja kandidaattitutkintoon päättyvän luokanopettajakoulutuksen suorittaneiden vertailua. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 37.
- Lindeman, A., Mäkipeska, A., Hautamäki, A. Wires, T-M. 1996. Oma suunta: työn ja elämän yksilölliset valinnat. Helsinki: Ekonomia.
- Lindroos, T. 1994. Identiteettitilastus, ammatinvalinta ja identiteettitilastuksen mittaaminen eomeis-2 menetelmällä. Helsinki: Työministeriö, työvoimapalveluosasto, työnvälitys- ja ohjausyksikkö.
- Lähteenmäki, S. 1992. ”Mikä sille nyt tuli?” eli Työura ja sen kriisivaiheet urakäyttämisen yksilöllisten erojen kannalta tarkasteltuna. Turun Kauppar korkeakoulun julkaisuja. Sarja D:2.
- Lähteenmäki, S. 1995. ”Mitä kuuluu – kuka käskee?” Yksilöllinen urakäyttämisen ja sitä ohjaavat tekijät suomalaisessa liiketoimintaympäristössä – vaihemallin mukainen tarkastelu. Turun Kauppar korkeakoulun julkaisuja. Sarja A-1.
- Maslow, A. H. 1954. *Motivation and personality*. New York: Harpers & Brothers.
- Merenluoto, K. 2003. Asiantuntijaksi yritykseen, tutkijaksi, vai sittenkin opettajaksi? Raportti Turun yliopiston matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden vastauksista opettajankoulutusta ja siihen asennoitumista koskevaan kyselyyn. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:199. Turku: Painosalama Oy.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–70.

- Nias, Jennifer. 1989. *Primary teachers talking*. London: Routledge.
- Niemi, H. 1994. Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi – kasvu ja kasvattaminen*. Helsinki: WSOY, 31–47.
- Niemi, H. 2000. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*. Helsinki: Suomen Akatemian julkaisuja 2, 169–194.
- Nieto, S. 2003. *What keeps teachers going?* New York: Teachers College Press.
- Nissinen K. & Välijärvi J. 2011. Opettaja- ja opettajakoulutustarpeiden ennakoinnin tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 43.
- Nuikkanen, K. 2009. *Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. *Acta Universitatis Tamperensis* 1398. Akateeminen väitöskirja.
- O'Connor, K. E. 2008. "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education* 24, 117–126.
- OECD. 2011. *Education at a glance. OECD Indicators*. OECD Publishing. [www-lähde] <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>. Luettu 29.1.2014
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointi tutkimuksiin 2004-2009. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset:1.
- Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström K. 2007. Opettajien työssä jatkaminen ja jaksaminen. QPS Nordic-ADW - Monitoring Age Diverse Workforce. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Perho, H. 1982. Ammatti- ja opintosuuntautumisen luonne ja merkitys luokanopettajan opinnoissa. Joensuun yliopisto. Julkaisuja, sarja A nro 23.
- Perkiö-Mäkelä, M. 2006. Ergonomia opetustyössä. Teoksessa: M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) *Hyvä Koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos, 71–91.
- Rantala, L. 1985. Luokanopettajaksi valmistuvien opiskelijoiden motivaatio opintoihin, opettajan ammattiin ja jatkuvaan koulutukseen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 26.
- Reijula, K., Palomäki, E. & Lappalainen, S. 2010. Rakennusten kosteus- ja homevauriot. [www-lähde] http://www.ttl.fi/fi/tietokortit/Documents/Tietokortti%2005_paivitetty.pdf Luettu 20.2.2014.
- Richardson, P.W. & Watt, H.M.G. 2005. 'I've decided to become a teacher': Influences on career change. *Teaching and Teacher Education* 21, 475–489.

- Rosenberg, M. 1957. *Occupations and Values*. Illinois: The Free Press.
- Ruohotie, P. 1977. Opettajien työmotivaatio. Teoreettinen viitekehys opettajien työmotivaation tutkimiseksi. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: tutkimusraportti n:o 13.
- Ruohotie, P. 1980. Opettajien työmotivaatio. Tutkimus peruskoulun yläasteen opettajien työmotivaatiosta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: tutkimusraportti n:o 17.
- Ruohotie, P. 1991. Motivaatio ja työkäyttäytyminen. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja n:o 9.
- Räihä, P. 2001a. Tulevaisuuden opettajat – onko opettajat valittu etukäteen vai voidaanko valinnoilla vielä vaikuttaa. Teoksessa P. Räihä (toim.) *Valinnat, Koulutus ja Luokanopettajan työ : Kohti pedagogisesti suuntautunutta opettajaa*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 70, 7–16.
- Räihä, P. 2001b. Valintojen ja koulutuksen piilevät merkitysrakenteet. Teoksessa P. Räihä (toim.) *Valinnat, Koulutus ja Luokanopettajan työ : Kohti pedagogisesti suuntautunutta opettajaa*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 70, 82–95.
- Räihä, P. 2007. Minua ei olisi pitänyt valita opettajankoulutukseen. Teoksessa: P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? : opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 121–157.
- Räihä, P. 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen valintakokeiden uudistamisen vaikeudesta. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Acta Universitatis Tamperensis* 1559. Akateeminen väitöskirja.
- Räihä, P. & Nikkola, T. 2006. Sattuma vai teoria opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen perustana? Teoksessa: P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 83, 9–30.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisuja, n:o 31.
- Saarela, M., Kähkönen, E., Vähämäki, K. & Reijula, K. 2005. Koulujen sisäilma ja työpaikkaselvitys. Opas työterveyshuollolle ja työterveys suojelulle. Uudenmaan aluetöterveyslaitos. Helsingin kaupunki. Työterveyskeskus.
- Sahlberg, P. 2011. Paradoxes of educational improvement: The Finnish experience. *Scottish Educational Review* 43 (1), 3–23.

- Savilahti, R. 2009. Water Damage in an Elementary School Respiratory Symptoms and Atopy among Children. One year follow-up after the renovation. University of Tampere. The Faculty of Medicine. Academic Dissertation.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Lääketieteellinen tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Schaufeli, W.B. & Bakker, A.B. 2004. Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behaviour* 25, 293–315.
- Schein, E. H. 1985. *Career Anchors. Discovering your real values.* San Diego: University of Associates.
- Scheopner, A. J. 2010. Irreconcilable differences: Teacher attrition in public and catholic schools. *Educational Research Review* 5(3), 261–277.
- Sippola, M. 2013. Perusopetusta uhkaa vakava opettajapula. [www-lähde] <http://www.luokanopettajaliitto.fi/index.php/ajankohtaista/tiedotteet/7perusopetusta-uhkaa-vakava-opettajapula%2010.3.2013> Luettu 19.2.2014.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 4, 244–257.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2009. Jaksamista ja oppimista muuttuvassa peruskoulussa. Tutkimushankkeen (2007-2009) loppuraportti. [www-lähde] <http://www.tsr.fi/tsarchive/files/TietokantaTutkittu/2007/107110Loppuraportti.pdf>. Luettu: 15.11. 2013.
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Westling, S. K., Ahonen, E. & Järvinen, S. 2012. Mitä jos opettaja etäänny työstään? Näkökulmia opettajan työhön kiinnittymiseen. *Nuorisotutkimus* 2, 5–19.
- Sumsion, J. 2003. Rereading Metaphors as Cultural Texts: A Case Study of Early Childhood Teacher Attrition. *The Australian Educational Researcher* 30(3), 67–87.
- Svaalvik, E. M. & Svaalvik, S. 2011. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education* 27 (6), 1029-1038.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa. Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, sarja A: 25.

- Säntti, J. 1997. Opettaa vai kasvattaa? : selvitys pääkaupunkiseudulla työskentelevien luokanopettajien ammattiin sijoittumisesta, koulutuksen antamista valmiuksista ja täydennyskoulutustarpeesta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Studia Paedagogia 12.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10., uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Turunen, K. 2000. Opettajan työ ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Julkaisussa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointi (OPEPRO) 9. Helsinki: Opetushallitus, 19–51. [www-lähde] http://www.oph.fi/download/49163_koulu_maailmassa_maailma_koulussa.pdf Luettu 9.1.2014.
- Tye, B. B. & O'Brian, L. 2002. Why are experienced teachers leaving the profession? Phi Delta Kappan 84(1), 24–32.
- Viljanen, E. 1977. Peruskoulun luokanopettajiksi yliopistossa ja sivukorkeakoulussa opiskelevien uranvalinnan motiivit. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisuja 55.
- Vilkko-Riihelä, A. 1999. Psyhyke. Psykologian käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Voutilainen, H. 1982. Opettajien työtöytyväisyys. Tutkimus Hämeen läänin peruskoulun yläasteen opettajien työtöytyväisyydestä ja siihen liittyvistä tekijöistä. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja n:o 4.
- Vroom, V. H. 1964. Work and motivation. New York: John Wiley & Sons.
- Wilenius, R. 1981. Ihminen ja työ. Jyväskylä: Gummerus.

LIITE: HAASTATTELUTEEMAT

Haastateltavan opettajaopinnot ja -työkokemus

- Opettajaopinnot
- Työhistoria opettajana
- Kokemukset opettajan työstä

Liikkuvuus

- Siirtymiset
- Mihin tehtäviin siirryit opettajan työstä?
- Sisäinen liikkuvuus (oman organisaation/alan sisällä eri tehtäviin tms.)
- Oletko edelleen samassa työssä?
- Kansainvälinen liikkuvuus
- opettajavaihdot, kv-yhteistyö, kv-hanketyö tms.
- Siirtymiseen liittyvät syyt ja päätökset
- Oletko ajatellut siirtyväsi vielä opetustehtäviin?

Osaamistarpeet

- Oman ammattitaidon ylläpitäminen
- keinot
- täydennyskoulutus: toiveet/kehittämisehdotukset
- Opettajankoulutuksen kehittäminen
- Millaiseen osaamiseen panostettava nyt ja tulevaisuudessa?

Perehdyttäminen opettajan työssä (induktiovaihe, 1–5 vuotta)

- Vastavalmistuneiden opettajien tukeminen ensimmäisten työvuosien aikana
- merkittävyys
- hyvät käytännöt

Opettajan työn houkuttelevuus

- Jatkuuko opettajan työn suuri houkuttelevuus?
- Jos tarvetta, niin miten houkuttelevuutta voitaisiin lisätä?