

Teknisen työn opettajien ammatillinen toimijuus, identiteetti ja työtyytyväisyys

Erno Vähänen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2017

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Vähänen, E. 2017. Teknisen työn opettajien ammatillinen toimijuus, identiteetti ja työtyytyväisyys. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 93 sivua.

Tutkimuksessa tarkastellaan teknisen työn opettajien kokemuksia omasta ammatillisesta toimijuudestaan, identiteetistään ja työtyytyväisyydestään.

Aineisto on kerätty haastattelemalla kahdeksaa peruskoulussa ja yliopistossa työskentelevää teknisen työn opettajaa. Aineiston analysointi on suoritettu aineistolähtöisesti temaattisella sisällönanalyysi-menetelmällä. Aineistosta on muodostettu teknisen työn opettajien ammatillista toimijuutta ja identiteettiä kuvaavat osa-alueet sekä heidän työtyytyväisyyttään kuvaavat tekijät.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että teknisen työn opettajien toimijuus koettiin vahvana työn sisältöihin vaikuttamisena, itsensä toteuttamisena, ammattitaidon kehittämisenä ja työssä jaksamisesta huolehtimisena. Opettajien toimijuutta heikensivät hallinto, byrokratia ja pessimistinen suhtautuminen tulevaisuuteen sekä työssä tapahtuviin muutoksiin. Peruskoulun teknisen työn opettajien toimijuus osoitti heikentymisen merkkejä eläkeiän kynnyksellä. Teknisen työn opettajien ammatillinen identiteetti näyttäytyi kasvatuksellisena otteena työhön. Näin he valmistavat oppilaitaan pärjäämään tulevaisuudessa, vaikka heille itselleen tulevaisuus näyttäytyy epävarmana ja huolestuttavana.

Asiasanat: ammatillinen identiteetti, ammatillinen toimijuus, teknisen työn opettaja, työtyytyväisyys

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	AMMATILLINEN TOIMIJUUS JA IDENTITEETTI	8
	2.1 Toimijuuden käsite	9
	2.2 Ammatillisen identiteetin käsite	11
	2.3 Opettajan ammatillinen identiteetti	13
	2.4 Toimijuuden ja identiteetin yhteys toisiinsa	15
	2.5 Opettajien ammatillinen toimijuus ja identiteetti aikaisempien tutkimustulosten valossa	16
3	TYÖTYTYVÄISYYS	20
	3.1 Työtyytyväisyyden käsite.....	20
	3.2 Työtyytyväisyys tässä tutkimuksessa.....	23
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	25
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
	5.1 Teknisen työn opettajien työ ja koulutus	26
	5.2 Tutkimukseen osallistujat	28
	5.3 Aineistonkeruumenetelmä	29
	5.4 Aineiston analyysimenetelmä	32
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	34
6	TULOKSET	36
	6.1 Ammatillinen toimijuus	36
	6.1.1 Toimijuuden osa-alueet	36
	6.1.2 Vaikutusmahdollisuudet työssä ja itsensä toteuttaminen	37

6.1.3	Ammatillinen kehittyminen	39
6.1.4	Työssä jaksamisesta huolehtiminen	43
6.1.5	Suhtautuminen muutokseen ja tulevaisuuteen	46
6.1.6	Yhteenvedoa toimijuudesta	49
6.2	Ammatillinen identiteetti.....	52
6.2.1	Työn merkityksellisyys ja tavoitteellisuus.....	53
6.3	Neljä identiteettityyppiä	57
6.3.1	Kasvattaja-identiteetti.....	58
6.3.2	Tutkija-identiteetti.....	60
6.3.3	Kehittäjä ja kanssaoppija -identiteetti	62
6.3.4	Uudistuja ja mukautuja -identiteetti.....	64
6.4	Työtyytyväisyys	65
6.4.1	Opettajien käsitykset omasta arjesta.....	67
6.4.2	Suhtautuminen työyhteisöön	68
6.4.3	Työn vastaaminen omiin odotuksiin.....	71
6.4.4	Motivaatio työn tekemiseen.....	73
7	POHDINTA.....	75
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	75
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet.....	82
	LÄHTEET	85
	LIITTEET.....	90

1 JOHDANTO

Viime aikoina on käyty paljon julkista keskustelua opettajien työoloista, opetus-työn kuormittavuudesta ja haastavuudesta suomalaisessa peruskoulussa. Helsingin Sanomat (HS 30.10.2016; HS 10.5.2016) uutisoi opettajien haastavista työoloista, joihin vaikuttavat erityisesti suuret oppilasryhmät, jotka sisältävät entistä enemmän erityishuomiota tarvitsevia oppilaita. Myös pula erityisopettajista sekä työrauhan ylläpitämisen vaikeudet lisäävät haastavuutta opettajien työssä. Tulevaisuus aiheuttaa myös huolta opettajille. Vuoden 2016 opetussuunnitelmauudistuksen tuomat muutokset heijastuvat opettajien työhön epävarmuutena ja stressiä aiheuttavina tekijöinä.

Myös Opetusalan ammattijärjestö (OAJ) on selvittänyt kahden vuoden välein opetuslalla työskentelevien työhyvinvointia, työoloja ja turvallisuutta. Vuonna 2015 tehdyn selvityksen mukaan yli puolet opettajista kokee työmäärän liian suureksi. Työmäärän lisääntyminen vaatii opettajilta työskentelemistä myös iltaisin ja viikonloppuisin. Opettajien välinen yhteistyö on lisääntynyt, mutta siitä huolimatta opettajia kuormittaa epätasaisesti jakautunut työtaakka, joka heikentää heidän työkykyään. Opettajat kokevat työssään enemmän stressiä kuin muilla aloilla työskentelevät. Suurin työstressiä lisäävä tekijä on hallitsematon muutos. Opettajat luottavat johtoon, mutta valtaosa heistä kokee, että johto ei huomioi heidän mielipiteitään työtä koskevissa asioissa. Työolobarometrin mukaan opettajien työtyytyväisyys on vähentynyt aikaisemmista mittauksista. Kaikesta huolimatta opettajat kokevat kuitenkin innostuvansa työstään. (Opetusalan Työolobarometri 2016.)

Karin (1992, 12) mukaan opettajan työ ei ole aina helppoa, sillä ammatin oma ammattietiikka asettaa korkeat vaatimukset opettajana toimivalle ihmiselle. Opettajan työn haastavuutta lisäävät myös yhteiskunnan vaatimukset opettajalta, sekä opettajan omat eettiset normit, joita hän toteuttaa oman kasvattajapersoonallisuutensa kautta. Opettajan on päivitettävä osaamistaan alati, sillä yh-

teiskunnassa tapahtuvat nopeat muutokset aiheuttavat kouluille muutospaineita ajan hengessä pysymisestä. Yhteiskunnalla ja talouselämällä on suuri valta ihmisen kehitysihanteisiin vaikuttamisessa. Opettajilla ja kouluyhteisöllä on tärkeä tehtävä turvatessaan ihmisille turvallinen ja luonnollinen kasvu- ja kehitysympäristö, jossa lapset saavat kasvaa jokainen omanlaisikseen. (Kari 1992, 12.)

Useat opettajien työtä koskevat tutkimukset ovat valottaneet luokanopettajien, liikunnan- ja musiikinopettajien työtä. Teknisen työn opettajat eivät ole olleet valokeilassa kovinkaan useassa tutkimuksessa. Tämä tutkimus täyttää tätä tyhjiötä ja tuo esille mitä teknisen työn opettajat ajattelevat työstään ja itsestään sen tekijöinä.

Tämän tutkimuksen pyrkimyksenä on antaa ääni teknisen työn opettajille, joiden ääntä on kuultu harvoin ja joiden käsityön luokka sijaitsee eristyksissä muista opetusluokista sekä opettajainhuoneesta. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisina teknisen työn opettajien ammatillinen toimijuus ja ammatillinen identiteetti sekä työtyytyväisyys ilmenevät. Tutkimuksessa tarkastellaan myös ammatillisen toimijuuden ja identiteetin yhteyttä työtyytyväisyyteen. Tutkimus toteutettiin haastattelemalla kahdeksaa peruskoulussa sekä yliopistossa työskentelevää teknisen työn opettajaa, joilla oli takanaan erimittaiset työurat.

Tässä tutkimuksessa selvitetään, millaisia selviytymisen keinoja ja toimintamalleja teknisen työn opettajilla on työssään nykyisten työn haasteiden ja muutosten keskellä. Ihmisen kykeneväisyyttä työhönsä vaikuttamiseen ja työtään koskevien ratkaisujen tekemiseen kuvataan toimijuuden käsitteen avulla. Toimijuuteen vaikuttavat myös työntekijän omat työlleen asettamat tavoitteet, arvopohja ja työhön sitoutuminen. Toimijuus on tärkeä väline myös teknisen työn opettajien työkäytäntöjen luomisessa ja toteuttamisessa, sekä heidän oman

työnsä arvioimisessa. Tämä tutkimus ilmentää minkälaisina arvoina, tavoitteina ja käytännön toimina teknisen työn opettajien toimijuus näyttäytyy.

Tutkimuksessa selvitetään myös minkälaiset itselle tärkeäksi koetut asiat ja ajattelun tavat muodostavat teknisen työn opettajan ammatillisen identiteetin perustan. Ammatillinen identiteetti rakentuu ihmisen omassa kokemusmaailmassa, johon vaikuttavat hänelle tärkeät arvot ja ihanteet sekä oma henkilöhistoria. Ammatillisen identiteetin muodostaa ihmisen käsitys itsestään ammattinsa harjoittajana (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 109; Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2014, 645; Koski-Heikkinen 2014, 45.)

Tässä tutkimuksessa selvitetään myös, minkälaisena teknisen työn opettajien työtyytyväisyys näyttäytyy ja minkälainen yhteys sillä on ammatillisella toimijuuteen ja identiteettiin.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tutkimus, jossa on painotettu aineistolähtöisyyttä. Tutkimuksen viitekehyksessä taustoitetaan tutkielman keskeisimmät käsitteet sekä esitellään lyhyesti, miten niitä on käsitelty aikaisemmissa tutkimuksissa. Tässä tutkimuksessa hahmotetaan teknisen työn opettajien ammatillista toimijuutta ja identiteettiä sekä työtyytyväisyyttä tulkitsemalla heidän kertomaansa teoriataustan sisältämän tutkimustiedon valossa.

2 AMMATILLINEN TOIMIJUUS JA IDENTITEETTI

Tässä tutkielmassa tarkastelun kohteina ovat teknisen työn opettajien ammatillinen toimijuus ja identiteetti. Toimijuus-käsite on ollut avainasemassa opettajien työn haasteita ja siinä tapahtuvia muutoksia koskevissa tutkimuksissa. (Hökän, Saarisen & Vähäsantasen (2011, 141) mukaan opettajien asema on koulutusorganisaatiossa ollut perinteisesti itsenäinen, jolloin opettajaa on pidetty oman työnsä asiantuntijana. Tämä on mahdollistanut opettajille suuret vaikutusmahdollisuudet omassa työssään. Vaikutusmahdollisuudet ovat pitäneet sisällään opettajan omien ammatillisten tavoitteiden ja näkemysten toteuttamisen työssään ilman ulkopuolisen tahon kontrollia (Hökkä, Saarinen & Vähäsantanen 2011, 141). Opettajien vaikutusmahdollisuudet omassa työssään ovat kuitenkin vähentyneet uuden julkisjohtamisen myötä, jolloin koulutusorganisaation toimintaan vaikuttaa ylhäältäpäin johdettu hallintokulttuuri (Hökkä ym. 2011, 141).

Hökän, Vähäsantasen ja Saarisen (2011, 142) mukaan koulutusorganisaatiossa tapahtuu jatkuvaa muutosta, jolloin myös opettajien työ on alati muutoksessa. Opettajien työssä tapahtuvat muutokset edellyttävät heiltä koko ajan tapahtuvaa työnsä uudelleen arviointia. Työn uudelleen arviointi vaatii opettajilta myös jatkuvaa ammatillista identiteettityötä, jossa heidän on pohdittava omaa suhdettaan työnsä uusiin haasteisiin (Hökkä, Vähäsantanen & Saarinen, 2011, 142). Näin ollen toimijuus ja ammatillinen identiteetti kytkeytyvät vahvasti toisiinsa. Hökän ym. (2011, 142) mukaan toimijuus mahdollistaa opettajien ammatillisen kehittymisen, työhön sitoutumisen ja ammatillisen identiteettineuvottelun tarkastelun. Hökän, Saarisen & Vähäsantanen (2011, 152) korostavat toimijuuden merkitystä identiteettineuvottelussa, jossa yksilö puntaroi omaa ammatillista identiteettiään. Toimijuuden osuutta kuvastaa heidän mukaansa se, että

ryhtyykö yksilö muuttamaan identiteettiään omien itsestään kumpuavien tul- kintojen perusteella, vai pitääkö hän vanhasta identiteetistään aktiivisesti kiin- ni. Seuraavissa alaluvuissa määritellään ammatillisen toimijuuden ja identitee- tin käsitteet, valotetaan niiden välistä yhteyttä sekä esitellään aiempia opettaji- en ammatillista toimijuutta ja identiteettiä koskevia tutkimustuloksia.

2.1 Toimijuuden käsite

Toimijuuden käsitteestä on kirjoitettu ihmistieteissä hyvin paljon, sillä sitä pi- detään yhtenä elämänculun tutkimiseen liittyvistä peruskysymyksistä (Kauppi- la, Silvonen & Vanhalakka-Ruoho 2015, 5). Toimijuutta on tarkasteltu ihmistie- teellisissä tutkimuksissa lukuisista teoreettisista lähtökohdista käsin. Vaikka näkökulmat ovat tutkimuksissa olleet erilaisia, kuitenkin jokaisella tutkimusel- la on ollut tavoitteena maailman tarkastelu siellä toimivan yksilön kokemuksi- en ja näkökulmien kautta (Kauppi, Silvonen & Vanhalakka-Ruoho 2015, 5). Toisin sanoen toimijuuden käsitteen avulla pyritään tavoittamaan yksilön ko- kemusmaailma ja nähdä asiat hänen näkökulmastaan.

Tässä tutkielmassa toimijuuden käsite kietoutuu työelämäkontekstiin, jolloin teknisen työn opettajat nähdään työssään toimivina yksilöinä. Tutkielman kes- keisempänä tavoitteena on löytää se perspektiivi, josta käsin teknisen työn opet- tajat tarkastelevat omaa työtään. Tässä tutkielmassa toimijuutta lähestytään subjektikeskeisestä sosiokulttuurisesta näkökulmasta, jota Eteläpelto, Hökkä, Paloniemi ja Vähäsantanen (2014, 18) tutkimuksessaan käyttivät. Subjektikes- keisessä sosiokulttuurisessa näkökulmassa toimijuuteen kietoutuvat yksilön ammatillinen identiteetti, ammatillinen osaaminen, yksilön työhistoria sekä työpaikalla vallitsevat materiaaliset ja sosiaaliset olosuhteet.

Hökän, Saarisen ja Vähäsantasen (2011, 142) mukaan Berger ja Luckmann ovat vuonna 1966 määritelleet toimijuuden käsitteen karkeasti yksilön ja sosiaalisen

ympäristön väliseksi vuorovaikutussuhteeksi. Hökkä ym. (2011, 143) tarkentavat, että vuorovaikutussuhde on monitahoinen, jonka rakentumiseen vaikuttavat historialliset, kulttuuriset ja sosiaaliset tekijät. Nämä tekijät huomioiden Hökkä ym. ovat määritelleet toimijuuden käsitteen niin ikään sosiokulttuurisesta näkökulmasta käsin.

Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä ja Paloniemi (2013, 61) ovat kiteyttäneet ammatillisen toimijuuden määritelmän lyhyesti ja informatiivisesti. Heidän mukaansa ammatillisella toimijuudella tarkoitetaan ihmisen pystyvyyttä toimia työssään ja toteuttaa asioita, jotka vievät häntä kohti hänen omia tavoitteitaan ja sitä kautta pystyvät toteuttamaan hänelle itselleen tärkeäksi muodostunutta arvopohjaa.

Hökkä, Saarinen ja Vähäsantanen (2011, 154) ovat tutkimuksessaan tarkastelleet toimijuutta myös yksilöllisestä ja yhteisöllisestä näkökulmasta. Heidän mukaansa yksilöllinen taso toimijuudesta ilmenee yksilön työhön sitoutumisena ja omaan uraan vaikuttavien päätösten tekemisenä. Hökkä, Saarinen ja Vähäsantanen (2011,154) toteavat tutkimustulostensa valossa, että työhön ja koulutusorganisaatioon sitoutuminen edellyttää opettajilta omien ammatillisten intressiensä ja kehityksen toteuttamista sekä vaikutusmahdollisuuksia omaan työhön ja työyhteisöön. Hökän ym. (2011, 154) mukaan yhteisöllinen toimijuus vaikuttaa koko yhteisön ja organisaation työoloihin. Tämän lisäksi se vaikuttaa sekä kollegoiden ja hallinnon kanssa käytäviin työn sisältöjä, koko työyhteisöä ja organisaatiota koskeviin neuvotteluihin. Eteläpellon ja Hökän (2014, 17–18) mukaan vahva yksilöllinen toimijuus voi vaikuttaa yhteisölliseen toimijuuteen rajoittavasti erityisesti sellaisissa tapauksissa, joissa yksilöllinen toimijuus kohdentuu pitkään käytössä olleiden toimintatapojen säilyttämiseen.

Eteläpellon, Hökän, Mahlakaarron ja Paloniemen (2013, 173) mukaan toimijuudella on tärkeä rooli myös yksilön oman ammatillisuuden ja työhön suhtautumisensa tarkastelun välineenä. He korostavat, että toimijuuttaan tarkastelemal-

la avulla yksilö voi arvioida omaa suhdettaan toimintaympäristössään tapahtuneisiin sisäisiin ja ulkoisiin muutoksiin, sekä myös auttaa itseään tiedostamaan ja ymmärtämään näitä muutoksia. Toimijuus muokkautuu ihmisen omien lähtökohtien, arvojen, eettisten sitoumusten sekä tavoitteiden mukaisiksi. Näistä asioista ihmisen tullessa tietoiseksi, hän kykenee määrittelemään oman suhtautumisensa työhön, sekä myös sopeutumaan siinä tapahtuviin muutoksiin (Eteläpelto, ym. 2013, 172.)

Isopahkala-Bouret ja Pehkonen (2010, 39) toteavat tietyssä roolissa olemisen kuuluvan osaksi toimijuutta. Heidän mukaan roolissa olemiseen liittyvän toimijuuden tunnuspiirteitä ovat erilaiset roolien vaihtamiseen liittyvät päätökset joita yksilö tekee elämänsä aikana. Toimijuus ilmenee myös roolin ylläpitämisenä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Isopahkala-Bouret & Pehkonen 2010, 39). Toimijuuden rooli-näkökulma sivuaa ammatillisen identiteetin käsitettä.

2.2 Ammatillisen identiteetin käsite

Eteläpellon, Hökän, Paloniemen ja Vähäsantasen (2014) määritelmän mukaan ammatillinen identiteetti muodostuu ihmisen käsityksistä, mikä on hänen suhteensa työhön ja minkälainen kuva hänellä itsestään on ammattilaisena omalla alallaan. Tämän käsityksen muovautumiseen vaikuttavat ihmisen elämänsä historia, suhtautuminen työhön, työhön liittyvät arvot ja asenteet sekä eettiset periaatteet. Ammatillista identiteettiä muovaavat myös tulevaisuuden visiot omasta työstä, tavoitteet sekä oma kiinnittyminen työhön. Ammatillisen identiteetin muodostumiseen vaikuttavat myös ihmisen sosiaalinen ympäristö sekä hänen yksilölliset taipumuksensa ja intressinsä. Ammatillinen identiteetti on siis jatkuvassa muokkautumistilassa ihmisen työympäristön sosiaalisen kontekstin ja ihmisen oman henkilökohtaisen ajatusmaailman välillä. (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2014, 645.)

Koski-Heikkisen (2014, 45) mukaan ammatillisen identiteetin muokkautumiseen vaikuttavat myös ihmisen ikä ja elämäntilanne. Hän korostaa myös, että ammatillisessa identiteetissä on tietty pysyvyyden elementti, joka pohjautuu ihmisen käsitykseen itsestään persoonana. Ihminen pystyy Koski-Heikkisen näkemyksen mukaan havaitsemaan itsessään tapahtuneet muutokset vertailemalla itseään siihen, minkälainen hän oli lapsena ja nuorena (Koski-Heikkinen 2014, 45; Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 109.)

Räisäsen (1996, 38) mukaan ammatillinen identiteettiä tarkastellessa, siitä voidaan rajata kaksi eri ulottuvuutta; sosiaalinen ja henkilökohtainen ulottuvuus. Ammatillisen identiteetin sosiaalinen ulottuvuus muodostuu ammattikunnan yhteiskunnallisista mielipiteistä, jolloin historialla on myös suuri merkitys. Henkilökohtainen ulottuvuus rajautuu yksilön omiin käsityksiin ja tuntemuksiin.

Ammatillisen identiteetin on nähty muodostuvan eri aikakausina eri tavoin sosiaalisuuden ja persoonallisuuden välisessä vuorovaikutuksessa (Vähäsantanen 2009, 157). Ammatillisen identiteetin muodostumisprosessia on Eteläpellon & Vähäsantasen (2010, 29) mukaan kutsuttu tuotantotavaksi. Tuotantotapa, jolla ammatillista identiteettiä rakennettu on vaihdellut aikojen saatossa. Tuotantotapoja ovat olleet käsityömäinen, teollinen ja jälkiteollinen, jotka kukin luovat omanlaisensa raamit ammatillisen identiteetin muodostumiselle. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 29; Koski-Heikkinen 2014, 45.)

Seuraavassa esitellään ammatillisen identiteetin kolme tuotantotapaa Eteläpellon & Vähäsantasen (2010, 29) laatiman katsauksen pohjalta:

Käsityömäinen tuotantotapa on korostanut aiempien polvien vakiinnuttamia traditioita, joita ammattiin oppivan on pitänyt noudattaa ja omaksua. Tällöin identiteetti rakentui mestari-kisällijärjestelmässä, jossa samaistumalla traditioon, kasvettiin ammattikunnan ja sosiaaliluokan jäseneksi.

Teollisessa tuotantotavassa ammatillinen identiteetti muodostui formaalin koulutusjärjestelmän ohjaamana, joka opetti tuleville työntekijöille säännöt sekä menettelytavat, joihin samaistumalla kasvettiin tehokkaiksi ja teknisesti taitaviksi työntekijöiksi. Teollista tuotantotapaa leimasi ylhäältä päin johdettu malli, jossa ylempi johtoporras määritteli tavoitteet ja toimintatavat, työntekijöiden huolehtiessa niiden toteutuksesta vaaditulla tavalla.

Tänä päivänä vallitsee jälkiteollinen tuotantotapa, jossa ammatillista identiteettiä määrittävät yritysten ja organisaatioiden arvot ja niissä vallitseva kulttuuri. Tällöin ihanteena on, että työntekijän ammatillinen identiteetti rakentuu samansuuntaiseksi työnantajan edustamien arvojen kanssa. (Eteläpelto & Vähsäntanen 2010, 29 – 30; Koski-Heikkinen 2014, 45.)

2.3 Opettajan ammatillinen identiteetti

Akkermanin ja Meijerin (2011, 308) mukaan identiteetti kietoutuu hyvin vahvasti opettajien työtä koskeviin tutkimuksiin. Keskittämällä tutkimuksissa huomio opettajien identiteettiin, on päästy selville, kuinka opettajat tekevät työtään ja kehittyvät ammatillisesti (Akkerman & Meijer 2011, 308). Myös Vuorikoski ja Törmä (2000, 13) ovat samoilla linjoilla. Heidän mukaansa opettajuutta voidaan tutkia identiteettityönä, joka on keskeinen näkökulma Suomessa ja ulkomailla yleistyneessä narratiivisessa tutkimuksessa. Narratiivinen menetelmä pyrkii tutkimaan opettajien ammattiin kasvamista ja kokemusmaailmaa, suhteuttamalla niitä elämänhistoriaan. Tällöin niihin nivoutuvat subjektiiviset kokemukset ja koko muu henkilökohtainen elämä (Vuorikoski & Törmä 2000, 13).

Opettajat muodostavat Räisäsen (1996, 38) mukaan ammattikunnan, jolla on oma sosiaalinen identiteetti. Tämä ilmenee ns. yhteisenä toimintana, jolloin koko ammattikunta pyrkii toimimaan työssään samojen toimintatapojen mukai-

sesti. Heikkisen (2000, 11) mukaan opettajan työssä yhdistyvät persoonallinen ja ammatillinen identiteetti, sillä työskennellessään, opettaja esiintyy omana persoonanaan opettajan ammattiroolissa. Heikkinen myös liittää henkisen ja persoonallisen kasvamisen, sekä ammatillisen identiteetin rakentamisen prosessin osaksi opettajaksi tuleamista.

Salovaaran ja Honkosen (2013, 25) mukaan opettajan omaa käsitystä ammatistaan ja itsestään sen edustajana kutsutaan opettajan ammatilliseksi identiteetiksi. Sen rakentumiseen vaikuttavat persoonallinen identiteetti ja työelämässä hankitut kokemukset. Opettajan ammatillisen identiteetin perustana ovat elämäkokemukset, jotka juontuvat lapsuudesta ja nuoruudesta saakka. Salovaara ja Honkonen (2013, 25) korostavat, että myös opettajan omat kokemukset oppilaana olemisesta ja muistot omista opettajistaan vaikuttavat opettajan ammatillisen identiteetin muodostumiseen. Vuorikoski ja Törmä (2004, 13) ovat samoilla linjoilla. He näkevät opettajien muistojen omista opettajistaan vaikuttavan jopa opettajankoulutusta enemmän heidän ammatilliseen identiteettiinsä.

Heikkisen (2000, 14) mukaan opettajan ammatillinen identiteetti on erityisluonteinen sillä, opettaja vaikuttaa työllään oppilaidensa identiteetin muodostumisprosessiin, jolloin opettajan ammatillinen identiteetti välittyy myös oppilaille. Heikkinen valottaa myös, että opettajan ammatillisessa identiteetissä on myös kollektiivinen ulottuvuus, joka ilmenee silloin kun opettaja toiminnallaan välittää yhteiskunnassa arvokkaina pidettyjä tietoja, taitoja sekä arvoja oppilailleen. Heikkisen (2000, 14) mukaan opettaja myös muovaa kollektiivista identiteettiä arvottamalla ja muokkaamalla oppisisältöjä niitä uudelleen omien arvojensa mukaisesti, jolloin opettajalla on oikeus itse päättää mitä asioita hän haluaa opetuksessaan painottaa ja mitä jättää pois. Tällöin hän miettii omasta mielestään arvokkaimmat ja tärkeimmät sisällöt, joista hän kokee olevan eniten hyötyä oppilailleen. Heikkinen lisää, että opettaja osallistuu myös oppilaiden persoonalliseen identiteetin rakentamisprosessiin ohjaamalla heitä sellaisen tiedon äärel-

le, joka auttaa heitä oman identiteettinsä muodostamisessa. (Heikkinen 2000, 14.)

Opettajaksi kasvaminen on Vuorikosken ja Törmän (2004, 13) mukaan koko elämän kestoinen prosessi, jossa opettajuuteen vaikuttavat, perhe, lähiyhteisö, koulutus, sekä henkilökohtaisessa elämässä koetut asiat, niin onnistumiset kuin epäonnistumisetkin. He kuitenkin toteavat, että opettajan omien toimintamallien toteutus, ammatillisten tavoitteiden asettelu, sekä opettajan ammattiin haikautuminen on vain osittain tietoisesti pohdittua toimintaa.

2.4 Toimijuuden ja identiteetin yhteys toisiinsa

Eteläpelto, Hökkä, Vähäsantanen ja Paloniemi (2014, 645) ovat kuvanneet toimijuuden merkitystä ammatillisen identiteetin neuvotteluprosessissa seuraavasti: Toimijuutta tarvitaan ammatillisissa identiteettineuvotteluissa sekä uusien työkäytäntöjen kehittämisen prosessissa. Eteläpelto ym. (2014, 645) näkevät, että yksilö tai työyhteisö harjoittaa toimijuuttaan vaikuttaessaan työhönsä, tehdesään ratkaisuja ja suhtautuessaan työhönsä tietyllä tavalla. Edellä mainitut toimet tapahtuvat yksilön tai työyhteisön ammatillisen identiteetin ohjaamina.

Eteläpelto, Hökkä, Mahlakaarto ja Paloniemi (2013, 173) ovat tutkimuksessaan käyttäneet käsitettä identiteetti-toimijuus, joka liittyy nämä kaksi käsitettä vahvasti toisiinsa. He ovat myös hahmotelleet, mitä konkreettisia yksilön tekoja ja toimia ammatillinen identiteetti-toimijuus pitää sisällään. Ammatillinen identiteetti-toimijuus ilmenee heidän mukaansa seuraavanlaisesti: Työntekijä on tietoinen työympäristöstään ja sen muutoksista. Hän on myös tietoinen omista tavoitteistaan, arvoistaan ja sitoumuksistaan. Työntekijä osaa ottaa selkeän ammatillisen roolin ja myös muokata rooliaan työnkuvassa tapahtuvien muutosten edellyttämällä tavalla. Hän kykenee vetämään selkeät rajat työ- ja yksityiselämänsä välille, sekä uskaltaa ilmaista avoimesti työyhteisössä omia myös kriittisiä mielipiteitä. Työntekijä pyrkii pitämään huolta omasta työhyvinvoin-

nistaan, jolloin myös tiedostaa, milloin tarvitsee etäisyyttä työhönsä. Tällöin työntekijä osaa hakeutua esimerkiksi vuorotteluvapaalle, tai rohkenee jopa harkitsemaan ammatinvaihtoa. (Eteläpelto & ym. 2013, 173; Hökkä, Saarinen & Vähäsantanen 2011, 152)

Tässä tutkielmassa opettajien ammatillinen toimijuus ja identiteetti nähdään vahvasti toisiinsa kytkeytyneenä kokonaisuutena, jonka tarkastelun näkökulma pohjautuu Eteläpellon ym. (2013, 173) määrittelemään identiteetti-toimijuuskäsitteeseen. Tässä tutkielmassa ammatillista toimijuutta ja identiteettiä tarkastellaan subjektikeskeisessä sosiokulttuurisessa kontekstissa.

2.5 Opettajien ammatillinen toimijuus ja identiteetti aikaisempien tutkimustulosten valossa

Seuraavassa osiossa esitellään minkälaisena opettajien ammatillinen toimijuus ja identiteetti näyttäytyvät neljän vuosina 2011-2014 tehdyn tutkimuksen näkökulmasta.

Eteläpelto, Hökkä, Rasku-Puttonen ja Vähäsantanen julkaisivat vuonna 2012 tutkimuksen, jossa he tutkivat koulutusorganisaatioiden vaikutusta opettajien ammatilliseen identiteettiin ja toimijuuteen. Tutkimuksessa tutkittiin 24 toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa ja yliopiston opettajankoulutuksessa työskenteleviä eri oppiaineiden opettajia (Eteläpelto ym. 2012, 98). Tutkimustulosten mukaan ylhäältäpäin hallinnoidun tiukkakäytäntöisen kouluorganisaation nähtiin rajoittavan ammatillisen oppilaitoksen opettajien toimijuutta enemmän kuin opettajankoulutuslaitoksen, joka nähtiin väljäkäytäntöisenä koulutusorganisaationa (Eteläpelto ym. 2012, 104). Tulokset osoittivat, että tiukkakäytäntöinen koulutusorganisaatio asettaa opettajille jatkuvia muutosodotuksia, kun taas väljäkäytäntöinen koulutusorganisaatio tarjoaa opettajille tilaisuuden neuvotella työnsä sisällöistä, joka mahdollistaa opettajien toimijuuden harjoittamisen oman orientaationsa mukaisesti. Eteläpellon ym. (2012, 104) tutkimuksen mu-

kaan opettajien vahva toimijuus ja vakaa toimintaympäristö edesauttoivat opettajien sitoutumista kouluorganisaatioon.

Eteläpellon ja Hökän vuonna 2014 julkaisemassa tutkimuksessa he tutkivat opettajankoulutuksessa toimivien opettajien yksilöllisen ammatillisen oppimisen mahdollisuuksia ja esteitä. Heidän tutkimuksessaan valottui myös opettajankouluttajien ammatillinen toimijuus ja identiteetti. Eteläpellon ja Hökän (2014, 16) tutkimustuloksen mukaan opettajankoulutuksessa työskentelevät opettajat identifioivat vahvasti itsensä rooliinsa opettajana. Tämä identifiointi tapahtuu opettajilla opetustehtävänsä kautta. Eteläpellon ja Hökän (2014, 18) tutkimuksen mukaan opettajankoulutuksessa työskentelevien opettajien tutkija-identiteetti identiteetti välittyi kiistanalaisena ja heikkona. Tämän lisäksi opettajankouluttajien opettaja- ja tutkija-identiteetin yhteys osoittautui heikoksi. Valtaosa opettajankouluttajista näki opetus - ja tutkimustyön kokonaan toisistaan erillään olevina työtehtävinä. Eteläpellon ja Hökän (2014, 26 – 27) tutkimustulokset tukivat pääosin heidän aiempia tutkimuksiaan vahvan ammatillisen toimijuuden ja työhön sitoutumisen yhteydestä. Heidän tutkimustuloksensa osoittaa myös, että opettajankouluttajan vahva yksilöllinen toimijuus voi olla esteenä organisatoriselle työn kehitykselle. He toivat myös esiin, että opettajankouluttajan vahva sitoutuminen oppiaineensa opettamiseen sekä vahva toimijuus opettaja-identiteetin neuvottelussa osoittautuivat esteiksi oppiainerajat ylittävälle yhteistyölle (Eteläpelto & Hökkä 2014, 26 – 27.)

Ruohotie-Lyhty (2011) tutki väitöskirjassaan vastavalmistuneiden kieltenopettajien toimijuutta ja ammatillista kehitystä. Ruohotie-Lyhty (2011, 47) erotti tutkimusaineistonsa perusteella kieltenopettajat, jotka käsittivät työnsä ympäristössään vallitsevien normien kautta. Kieltenopettajat eivät mieltäneet työtään itsenäiseksi asiantuntijatyöksi, toisin kuin kielikasvattajat. Ruohotie-Lyhdy (2011, 49) mukaan kielikasvattajat hahmottivat työnsä itsenäisyyden, työssä kehittymisen ja olosuhteiden tarjoamien mahdollisuuksien kautta. Ruohotie-Lyhdy (2011, 49) tutkimuksen tulosten mukaan kieltenopettajat kokivat heikkoa toimi-

juuden tunnetta. Heidän toimijuutensa muodostui ympäristön rajoitusten, ulkoapäin tulevien opettajuuden pohjalle. Tutkimustuloksista kävi myös ilmi, että kielenopettajat pyrkivät mukautumaan työympäristöönsä siihen vaikuttamisen ja muuttamisen sijaan (Ruohotie-Lyhty 2011). Kielikasvattajilla osoittautui olevan vahva toimijuus, joka auttoi opettajia olemaan mukautumatta työympäristöönsä. Heidän vahva toimijuutensa auttoi heitä myös toteuttamaan omaa opettajuuttaan omien tavoitteidensa mukaisesti ympäristön rajoitteista huolimatta. Kielikasvattajien vahvaa toimijuutta ilmensivät myös heidän aktiivinen osallisuus työyhteisössä, verkostoituminen sekä uusien työtapojen kokeileminen. Tämä mahdollisti opettajien kielikasvatuksellisen opetusotteen kehittämisen. (Ruohotie-Lyhty 2011, 53.)

Ruohotie-Lyhdyn tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että itsenäisyys, työympäristöön vaikuttaminen, omat tavoitteet, aktiivisuus työyhteisössä, uusien työskentelytapojen omaksuminen sekä ammatillinen kehittyminen ovat yhteydessä kielenopettajien vahvaan toimijuuteen.

Vähäsantanen (2014) tutki ammatillisten opettajien toimijuutta muutosten keskellä. Hän oli tutkimuksessaan määritellyt toimijuuden kolmesta eri näkökulmasta: omaan työhön ja sitä koskeviin uudistuksiin vaikuttaminen, opetus-suunnitelmauudistukseen osallistuminen ja omaan ammatilliseen identiteettiin vaikuttaminen (Vähäsantanen 2014, 130). Vähäsantanen tutkimuksessa toimijuus nähtiin sosiokulttuurisessa kontekstissa, jossa otettiin huomioon työympäristön sosiaaliset olosuhteet ja käytänteet, sekä opettajien yksilölliset resurssit. Vähäsantanen tutkimuksen tulosten mukaan ammatillisen opettajien toimijuus näyttäytyi heikkona. Heikko toimijuus johtui opettajien kokemista vähäisistä vaikutusmahdollisuuksista oman työnsä sisältöihin sekä tiukoista hallinnon määräyksistä ja säädöksistä. Heikosta toimijuudesta huolimatta ammatilliset opettajat kykenivät tekemään yksilöllisiä valintoja omista työtavoistaan ja neuvottelemaan ammatillista identiteettiä. Tämä ilmeni erityisesti opettajien toimissa opiskelijoiden kanssa oppilaitoksen ulkopuolella. Opettajat tekivät työtään

koskevia valintoja pääsääntöisesti ammatillisten tavoitteidensa ja osaamisensa ohjaamina. Myös opettajien suhteet työyhteisöihinsä vaikuttivat heidän tekemiinsä ammatillisiin ratkaisuihin. (Vähäsantanen 2014, 130 – 131.)

Vähäsantanen (2014) tutkimuksen tulokset osoittivat myös, että ammatillisten opettajien toimijuus näyttäytyi erilaisena muutoksessa. Tämä ilmeni opetus-suunnitelmauudistuksen yhteydessä, jossa osa opettajista vastusti opetussuunnitelmauudistusta. Opetussuunnitelmauudistusta vastustavien opettajien toimijuus ilmeni heidän toteuttaessaan suunnitelmaa muuttamalla toimintatapojaan mahdollisimman vähän. Osa opettajista kannatti muutosta, jolloin he myös toteuttivat sitä motivoituneesti. Heidän toimijuuttaan ilmensi aktiivinen uudistuksen myötä tulleiden työ- ja toimintatapojen innokas kehittäminen. Tutkimustulosten mukaan opettajien eroja selittävät erilaiset ammatilliset tavoitteet, kokemusmaailma ja yksilölliset voimavarat. Tutkimustulokset osoittivat myös, että opettajat eivät ryhtyneet toteuttamaan opetussuunnitelmauudistusta, mikäli he kokivat sen vähentävän heidän työssä jaksamistaan. (Vähäsantanen, 2014, 131.)

Vähäsantanen (2014) kiteyttää tutkimustulostensa perusteella, että niiden opettajien työtyytyväisyys, työhön sitoutuminen ja innostuneisuus lisääntyivät, jotka kokivat opetussuunnitelmauudistusten jälkeen pystyvänsä toteuttamaan omia ammatillisia tavoitteitaan ja intressejään. Hän jatkaa, että vastaavasti vähäisillä vaikutusmahdollisuuksilla työssä sekä ammatillisten intressien toteuttamisen vaikeudella on negatiivinen vaikutus myös opettajien työtyytyväisyyteen ja organisaatioon sitoutumiseen. Tutkimustulokset osoittivat, että opettajien toimijuudella on tärkeä merkitys heidän ammatillisen identiteettinsä muodostumisessa sekä työympäristöjen uudistamisprosessissa. (Vähäsantanen 2014, 131.)

3 TYÖTYTYVÄISYYS

Spectorin (1997) mukaan on olemassa lukuisia syitä miksi työtyytyväisyydestä on syytä kantaa huolta. Työtyytyväisyys koskettaa enemmässä määrin työntekijöitä, mutta vaikuttaa myös organisaatiotasolla. Tärkein syy työtyytyväisyyden tutkimiseen ja parantamiseen on humanitaarinen syy: Jokaisella ihmisellä on oikeus tulla kohdelluksi oikeudenmukaisesti ja kunnioituksella, joten työtyytyväisyyden pitäisi olla tämän kaiken ilmentymä työpaikoilla. Työtyytyväisyys voidaan käsittää myös ihmisen henkisen hyvinvoinnin ja psyykkisen terveyden tilana työolosuhteissa. Työtyytyväisyyden tutkimisella on myös toinen tärkeä syy, joka on käytännöllinen, itse työhön liittyvä. Yksinkertaisesti työhönsä tyytyväiset työntekijät tekevät työnsä paremmin kuin tyytymättömät. (Spector 1997, 2.)

3.1 Työtyytyväisyyden käsite

Työtyytyväisyys on Ruismäen (1991) mukaan haastava käsite määritellä täysin yksiselitteisesti, sillä tutkimuksissa painotetaan sen eri osa-alueita ja tekijöitä. Työtyytyväisyys-termi on käännetty englanninkielisestä käsitteestä *job satisfaction*, jolla viitataan yleisesti ihmisen omaan arvioonsa siitä, millaiseksi hän kokee oman työnsä. (Ruismäki 1991, 35.)

Merlon ja Weissin (2015) mukaan työtyytyväisyys tarkoittaa asennetta tai tapaa, jolla yksilö suhtautuu omaan työhönsä. Yksilön suhtautumistapa omaan työhönsä voi olla joko negatiivinen tai positiivinen, tai siltä väliltä. Merlo ja Weiss tarkentavat, että yksilön asenteet ja uskomukset omasta työstä voivat vaikuttaa ihmisen arvioon, millaiseksi hän kokee työnsä, mutta nämä ovat vain osatekijöitä. Nämä tekijät voivat olla konkreettisia asioita työpaikalla kuten työtoverit, tai abstrakteja kuten uralla etenemisen mahdollisuudet. (Merlo & Weiss 2015, 833.)

Työtyytyväisyys voidaan nähdä Räisäsen (1996) mukaan emotionaalisenä reaktiona, joka määräytyy sen mukaan, miten työntekijän omat odotukset työlleen täyttyvät. Kun työlle asetetut odotukset täyttyvät, voidaan puhua työtyytyväisyyden tunteesta. Räisänen jatkaa, että vastaavasti kun työntekijän odotukset ja vaatimukset työtään kohtaan eivät täyty lainkaan, tai vain osittain, työntekijä kokee kielteistä asennetta työtään kohtaan, eli työtytymättömyyttä. (Räisänen 1996, 46.)

Merlon ja Weissin (2015) käsitys työtyytyväisyydestä on ristiriidassa Räisäsen määritelmän kanssa. Heidän mukaansa työtyytyväisyys on ajoittain virheellisesti määritelty ihmisen tunnevaltaisena tai emotionaalisenä reaktiona omaan työhönsä. Merlo ja Weiss toteavat, että vaihtuvat ja ei-pysyvät tunteet, sekä tunnetilat vaikuttavat kyllä työhön suhtautumiseen, mutta niillä ei ole vastaavaa vaikutusta työtyytyväisyyteen kuten asenteilla. Merlon ja Weissin kiteyttävät, että työtyytyväisyys ei ole emotionaalinen reaktio, vaan ihmisen itse arvioima käsitys omasta suhtautumisestaan työhön. (Merlo & Weiss 2015, 833.)

Spectorin (1997) muotoilema määritelmä työtyytyväisyydestä on samantyyppinen kuten Merlolla ja Weissillä. Spector tiivistää, että yksinkertaisuudessaan tyytyväisyydessä on kyse siitä, mitä mieltä ihminen on työstään, sekä mistä näkökulmasta hän tarkastelee työtään. Asia ilmenee joko työhön tyytyväisyytenä tai tyytymättömyytenä. Tutkimuksen kentällä työtyytyväisyys mielletään asenteelliseksi muuttujaksi. Nykyaikana työtyytyväisyystutkimuksessa tutkimuskohteena painotetaan ihmisen kognitiivisia prosesseja, sisäisten tarpeiden sijaan. (Spector 1997, 2.)

Ruismäen (1991) näkemys työtyytyväisyydestä kallistuu myös Merlon ja Weissin näkemyksen suuntaan. Hänen mukaansa työtyytyväisyys tarkoittaa työhön sopeutumisen astetta, joka on työntekijän oma subjektiivinen kokemus. Työhön sopeutumisen aste määrittää työntekijän omien odotustensa, vaatimustensa ja

toiveidensa vastaavuutta siihen, mitä mahdollisuuksia työ todellisuudessa hänelle tarjoaa. (Ruismäki 1991, 65.)

Ma ja MacMillan (1999) toteavat, että työtyytyväisyyteen vaikuttavat myös sellaisiksi oma ammattitaito koetaan. He korostavat, että ammatillinen kompetenssi on avainasemassa työtyytyväisyyteen. Ma ja MacMillan ovat koonneet kolme erilaista ammatillisen kompetenssin ilmenemisen tapaa opettajilla: ensimmäinen ilmentymisen tapa on opettajien uskomus siihen, että heillä on riittävästi tietotaitoa tasokkaan opetuksen antamiseen. Tämä antaa heille itseluottamusta ja varmuutta työhönsä. Toisena ilmentymisen tapana ammatillisen kompetenssin merkitys nousee opettajien uskomus siitä, että heillä on hallussaan ajanmukaiset opetustaidot- sekä strategiat. Kolmantena ilmentymisen tapana ammatillinen kompetenssi esittäytyy opettajien uskomuksena siihen, että he osaavat hyödyntää oppiaineensa tuntemustaan ja opetussuunnitelmaa siten, että oppilaat saavuttavat oppiaineelle asetetut osaamisen tavoitteet. (Ma & MacMillan 1999, 39.)

Merlon ja Weissin (2015) mukaan psykologit ovat pyrkineet helpottamaan työtyytyväisyys-käsitteen monisäikeisyyttä tarkastelemalla käsitettä kahdesta eri näkökulmasta. Ensimmäinen näkökulma on mieltää käsite kokonaisuutena ja toinen, spesifimpi näkökulma tarkastelee lähemmin työhön liittyviä osa-alueita, joista työtyytyväisyyden katsotaan kumpuavan. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi palkka, työn johtaminen, työn sisältö jne. Työtyytyväisyyden kenttä on erittäin laaja, joten sen sisälle on kehitetty apukäsitteitä, kuten esimerkiksi työhön sitoutuminen ja työhyvinvointi. Näiden apukäsitteiden tehtävänä on auttaa hahmotamaan niitä osa-alueita, jotka ovat yhteydessä työtyytyväisyyteen. (Merlo & Weiss 2015, 833.)

Peltonen ja Ruohotie (1987) toteavat, että työtyytyväisyyden käsitteeseen linkittyy myös työmotivaatio. Koska työtyytyväisyys saavutetaan silloin, kun työlle asetetut odotukset täyttyvät, tällöin työn täytyy olla jollakin tavalla myös pal-

kitsevaa. Tällöin puhutaan motivaatiosta. Peltonen ja Ruohotie ovat jakaneet motivaation sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäisen motivaation liikkeelle laittava voima on henkinen tyydytys, jonka motivoitunut toiminta tuottaa itsessään, näin ollen ulkoisilla palkkioilla ei ole merkitystä. Ulkoista motivaatiota ruokkivat välineelliset päämäärät, jotka ovat palkkioita toiminnasta. (Peltonen & Ruohotie 1987, 25; Huuskonen 1989, 5–6.)

Juutin ja Vuorelan (2015) mukaan sisäisen motivaation edellytys työssä on työntekijän ja työn välinen onnistunut vuorovaikutus, jossa työntekijä kokee saavansa tarpeeksi haasteita, työ pitää mielenkiintoa yllä ja on luonteeltaan monipuolista, sekä parhaassa tapauksessa on juuri sellaista työtä, joka toteuttaa työntekijän haaveet unelmatyöstä. Työn muodostuessa mielekkääksi osaksi työntekijän elämää, sen sisältämät tavoitteet muuttuvat samalla positiiviseksi energian lähteeksi. Tällöin työ saa tärkeän roolin henkilön elämässä ja on yksi hänen olemassaoloon määrittävistä asioista. Juuti ja Vuorela (2015, 82) korostavat mielekkään työn merkitystä yhtenä hyvän elämän kulmakivenä. Opetustyön kontekstissa Peltonen ja Ruohotien (1987, 25) mukaan sisäisenä motivaationa voidaan pitää esimerkiksi itsensä toteuttamista opettajan työssä, kun taas ulkoisen motivaation kohde voi olla työstä maksettu palkka.

3.2 Työtyytyväisyys tässä tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa työtyytyväisyyttä tarkastellaan ammatillisen toimijuuden ja identiteetin rinnalla. Tämän vuoksi tässä tutkielmassa työtyytyväisyys on ymmärretty subjektiivisena kokemuksena, joka ilmentää yksilön työhön sopeutumisen astetta (Ruismäki 1991, 35). Työhön sopeutumiseen katsotaan vaikuttavan työlle asetetut odotukset sekä motivaatio työn tekemiseen (Ruismäki 1991, 35; Peltonen & Ruohotie 1987, 25.) Työtyytyväisyyteen liitetään tässä tutkimuksessa myös työhön kohdistuvat asenteet ja työympäristössä vallitsevat sosiaaliset suhteet (Merlo & Weiss 2015, 833). Tässä tutkielmassa huomioidaan

myös työtyytyväisyyden emotionaalinen ulottuvuus (Räisänen 1996, 46). Tämän tutkimuksen näkökulmasta katsottuna työtyytyväisyyteen vaikuttavat tekijät ovat myös toimijuuden komponentteja, jolloin työtyytyväisyydellä ja ammatillisella toimijuudella on yhteisiä nimittäjiä.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän pro gradu-tutkielman tavoitteena on selvittää, minkälaisena teknisen työn opettajien ammatillinen toimijuus ja identiteetti sekä työtyytyväisyys näytetyvät. Tämän tutkielman tutkimuskysymykset ovat muodostettu seuraavasti:

1. Millaiseksi teknisen työn opettajat kokevat ammatillisen toimijuutensa?
2. Millaiseksi teknisen työn opettajat kokevat ammatillisen identiteettinsä?
3. Millaiseksi teknisen työn opettajat kokevat työtyytyväisyytensä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkielmaa varten on haastateltu kahdeksaa teknisen työn opettajana työskentelevää opettajaa kuudella eri paikkakunnalla. Tutkimushaastattelut toteutettiin teemahaastatteluina ja haastatteluaineisto analysoitiin käyttäen temaattista sisällönanalyysimenetelmää. Tämän luvun alussa avataan lyhyesti teknisen työn opettajan ammatin ja työnkuvan taustoja sekä alan koulutusta. Tämän jälkeen esitellään perustiedot tutkimukseen osallistuneista opettajista. Toteutusosio etenee haastattelumenetelmän esittelystä aineiston analyysimenetelmän valintaan ja lyhyeen analyysiprosessin kulun lyhyeen kuvailuun. Luvun lopussa tarkastellaan tutkielman eettisiä ratkaisuja.

5.1 Teknisen työn opettajien työ ja koulutus

Tämän tutkielman osallistujina ovat opettajat, joiden opetettavana aineena on teknologiaan perustuva käsityö. Oppiaine on tunnettu pitkään nimellä tekninen työ, mutta vuonna 2014 hyväksytyssä ja 2016 käyttöön otetussa opetussuunnitelmassa käsityö ymmärretään monimateriaalisena oppiaineena, joka kattaa tekstiili- ja teknisen työn oppiaineiden sisällöt (OPS 2016). Tekninen työ on pitänyt sisällään perinteisen kolmijaon puu, metalli, sähkö- ja koneoppi, joka on korvautunut teknologia-painotteisella ajatusmallilla, jossa opetusta ohjaa tutkiva ja kekseliäisyyttä korostava ote (Hilmola 2009, 2). Nykyisin käsityöopetuksessa painotetaan kokonaisen käsityöprosessin hallitsemista, jossa suunnittelulla ja erilaisten teknologisten sovellusten hyödyntämisellä on tärkeä painoarvo (OPS 2016).

Teknisen työn opettajat työskentelevät suomalaisessa peruskoulussa aineenopettajina vastaten vuosiluokkien 7–9 teknisen työn opetuksen suunnittelusta ja järjestämisestä. Hilmolan (2009,7) mukaan käsityön opettaja opetuksensa

sisältöjen suunnittelusta ja toteuttamisesta. Hän on samanaikaisesti opetus-suunnitelman tekijä, että käyttäjä (Hilmola 2009, 7).

Suomessa peruskoulussa työskentelevien teknisen työn aineenopettajilta vaaditaan lain mukaan ylempi korkeakoulututkinto ja pedagogiset opinnot, jotka ovat laajuudeltaan vähintään 60 opintopistettä. Tämän lisäksi heiltä vaaditaan opetettavan oppiaineensa opinnot, joita on opiskeltava vähintään 60 opintopistettä (Opetusalan ammattijärjestö 2016; Helsingin yliopisto 2016; Pöllänen 2007, 6). Tämä tarkoittaa sitä, että teknisen työn opettajalla on oltava kasvatustieteen maisterin tutkinto ja pätevyys opettaa teknistä työtä, joka suoritetaan opiskelemalla käsityökasvatusta yliopistossa, joko sivuaineena tai pääaineena (Kantola, Nikkanen, Kari & Kananoja 1999, 42).

Peruskoulun yläluokkien teknisen työn aineenopettajaksi voi Suomessa opiskella tällä hetkellä Raumalla ja Savonlinnassa. Rauman opettajankoulutuslaitoksella on pitkä perinne suomalaisten käsityöopettajien koulutuksessa. Kansakoulun poikien käsityön aineenopettajakoulutus aloitettiin Rauman opettajaseminaarissa vuonna 1963. Samaan aikaan Rauman seminaari aloitti poikkeuskursseilla kouluttamaan kotiteollisuusopettajia kansalaiskoulujen puu-, metalli- sekä kone- ja sähköopin opettajiksi. Näitä kursseja järjestettiin Rauman lisäksi myös Hämeenlinnassa ja Lahdessa. Myös kiitettävästi käsityöopinnoissaan menestyneet kansakouluopettajat saivat mahdollisuuden opiskella kansalaiskoulun puu- ja metallityön, tai kone- ja sähköopin opettajiksi. Vuonna 1970 Raumalla aloitettiin ylioppilaspohjainen teknisen käsityön aineenopettajien koulutus, joka kesti neljä vuotta. Tämä koulutus pätevöitti aineenopettajien virkoihin peruskoulun ala- ja yläasteelle. Vuonna 1973 säädetyin opettajankoulutusasetuksen mukaan opettajankoulutuksesta tuli kasvatustieteiden tiedekuntien laitoksia. Turun yliopistoon perustettiin vuonna 1974 kasvatustieteiden tiedekunta, johon liitettiin Rauman opettajaseminaari. (Kantola ym. 1999, 40 – 42.)

Vuosina 1992-1995 Opetushallitus myönsi Oulun yliopistolle luvan järjestää teknisen työn aineenopettajaksi pätevöittävää poikkeuskoulutuskursseja, joilla pyrittiin saamaan päteviä teknisen työn opettajia Pohjois-Suomeen (Kantola ym. 1999, 43). Pitkälle 2000-luvulle Rauma oli ainoa paikkakunta Suomessa, josta valmistui teknisen työn aineenopettajia, mutta vuodesta 2006 lähtien myös Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksella on ryhdytty järjestämään aineopintotasoista teknologiakasvatuksen sivuaineopetusta, joka pätevöittää teknisen työn aineenopettajan tehtäviin (Pöllänen 2007, 5). Toukokuussa 2016 Helsingin Sanomat (HS 4.5.2016) uutisoi, että opettajankoulutuslaitos on päätetty lopettaa Savonlinnassa ja sen toiminta siirretään tulevaisuudessa Joensuuhun.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseni osallistujiksi tavoitin kahdeksan opettajaa, jotka opettavat työkseen teknistä työtä eri kouluasteilla. Haastateltavat olivat eri-ikäisiä opettajia, joilla oli takanaan hyvin erimittaisia ja vaihtelevia työhistorioita. Haastateltavat olivat haastatteluhetkellä iältään noin 30–65-vuotiaita. Haastattelut tapahtuivat eri puolilla Suomea erikokoisten kaupunkien kouluissa ja yliopistoissa. Aineisto kerättiin vuosina 2015 ja 2016.

Haastatelluista neljä toimi teknisen työn aineenopettajana yläkoulussa. Yksi haastatelluista työskenteli luokanopettajana, jonka vastuulla oli alakoulun teknisen työn opetus. Lähes jokaiselle peruskoulussa työskentelevälle teknisen työn opettajalle kuului myös muita työtehtäviä, kuten erityisopettajana ja rehtorina toimiminen. Haastateltavista kolme toimi opettajankoulutuslaitoksissa teknisen työn didaktiikan opettajana.

Neljä opettajista oli työskennellyt koulutettuna opettajana lähes tai yli kolmekymmentä vuotta. Yksi opettaja omasi lähes 20 vuoden työkokemuksen. Kaksi opettajista oli valmistunut ammattiinsa 1,5–3 vuotta aiemmin ja toiminut saman ajan opettajan ammatissa. Yhdellä opettajista oli haastatteluhetkellä peda-

gogiset opinnot kesken, mutta hän oli työskennellyt opettajana yli kymmenen vuotta eri koulutusasteilla. Yksi opettajista oli haastatteluhetkellä ehtinyt hiljattain siirtyä eläkkeelle.

Haastatelluista opettajista kolme oli toiminut kahdessa työpaikassa uransa varrella. Yksi heistä toimi edelleen ensimmäisessä ja ainoassa työpaikassaan. Yksi opettaja oli työskennellyt lähes kymmenessä eri koulussa työuransa varrella ja kolmella heistä oli kokemusta 3–5 työpaikasta.

Haastatelluista seitsemällä oli kasvatustieteen maisterin koulutus. Kuudella heistä oli tämän lisäksi taustallaan lisäksi teknisen työn aineenopettajan koulutus. Yhdellä maisterin tutkinnon suorittaneista oli luokanopettajan koulutus ja kahdella haastatellulla oli sekä teknisen työn opettajan, että luokanopettajan koulutus. Kaksi haastatelluista oli suorittanut myös teknisen työn opettajan opintojen lisäksi erityisopettajan opinnot. Yksi haastatelluista oli suorittanut kaksi ammattikorkeakoulututkintoa sekä oli suorittamassa parhaillaan opettajan pedagogisia korkeakouluopintoja. Kaksi haastatelluista oli suorittanut kasvatustieteen jatko-opintoja yliopistossa.

5.3 Aineistonkeruumenetelmä

Tämän tutkielman aineistonkeruun menetelmäksi valitsin haastattelun, koska se on järkevin ja varmin tapa saada tutkittavien ääni kuuluville. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 34) mukaan haastattelu mahdollistaa tutkijan pääsemisen suoraan kielelliseen vuorovaikutukseen tutkittavien kanssa sekä luo otollisen mahdollisuuden tutkijalle suunnata tiedonhankintaa tarkemmin itse haastattelutilanteessa. Laine (2015, 39) pitää haastattelua laaja-alaisimpana menetelmänä lähestyä tutkittavan kokemuksellista suhdetta maailmaan. Hän kiteyttää, että haastattelun näkökulma rajautuu tutkijan asettamien tutkimuskysymysten perusteella (Laine 2015, 39).

Suoritin aineistonkeruun tekemällä kahdeksan haastattelua eri puolilla Suomea. Haastattelut olivat luonteeltaan teemahaastatteluja. Hirsjärvi ja Hurme kuvaavat teemahaastattelua puolistrukturoiduksi haastattelumenetelmäksi, jossa haastattelun runko muodostuu tiettyjen keskeisten teemojen pohjalta. Puolistrukturoidulle haastattelulle on ominaista se, että haastattelun jokin lähtökohta on tutkijan toimesta lyöty lukkoon ja haastattelun lopputulos muodostuu haastattelutilanteessa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Eskola & Suoranta (2008, 86) tarkentavat, että haastatteluteemojen järjestys ja laajuus voivat vaihdella eri haastatteluissa. Teemahaastattelu mahdollistaa Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 48) mukaan tutkittavien äänen kuulumisen sekä luo haastattelulle tutkijan omaa näkökulmaa laajemman asetelman. Hirsjärvi ja Hurme korostavat teemahaastattelun etuna olevan sen, että se huomioi ihmisten tulkinnat puhuttavista asioista ja heidän niille antamansa merkitykset. Nämä vuorovaikutustilanteessa syntyneet merkitykset ja tulkinnat ovat keskeisimmässä asemassa teemahaastattelussa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48).

Tässä tutkielmassa teemahaastattelu soveltuu tiedonhankinnan menetelmäksi sen joustavuuden ja avoimuuden vuoksi. Haastatteluteemat loivat haastatteluille vakaan pohjan, jolloin se mahdollisti, että jokaisen haastateltavan kanssa keskusteltiin kaikista haastatteluteemojen sisällöistä. Myös Eskola ja Suoranta (2008, 86) nimeävät teemahaastattelun eduksi sen, että haastatteluteemat varmistavat sen, että jokaisessa haastattelutilanteessa puhutaan samoista asioista.

Laadin haastatteluihin viisi teemaa, jotka pohjautuvat tutkimuksen teoriaosuuteen. Tein neljään haastatteluteemaan muutaman varakysymyksen, jotka toimivat lisäkysymyksinä siltä varalta, etteivät varsinaiset haastattelukysymykset herättäneet keskustelua. Viisi haastatelluista opettajista vastasi kaikkiin kysymyksiin. Kahden haastatellun kohdalla osassa haastattelua jätettiin lisäkysymykset kysymättä ajan loppumisen vuoksi. Yhden haastatellun kohdalla haastattelun tallennusvälineen muistikortti tuli täyteen noin haastattelun puolivälissä. Tämän seurauksena haastattelun toisen puolikkaan vastaukset taltioitiin kirjallisessa muodossa. Muotoilin haastattelukysymykset mahdollisimman

avoimiksi, joten kukin haastateltava sai täyden vapauden vastata haastatteluhetkellä mielekkääksi kokemallaan tavalla. Laineen (2015, 39) mukaan avoinkin kysymysten asettelu kuitenkin jossain määrin rajaa ja ohjaa haastateltavan vastauksia. Muotoilemalla haastattelukysymykset mahdollisimman avoimiksi koettin välttää haastateltavien ohjautumista tiettyihin suppeisiin vastauksiin. Samalla pyrin mahdollistamaan haastatelluille tilaisuuden kuvata omaa kokemusmaailmaansa niin syvällisellä tasolla he kuin itse kokivat mielekkääksi.

Tutkielmani haastateltavia lähestyin suoraan henkilökohtaisesti, sähköpostitse, ja puhelimitse. Kahta opettajaa lähestyin henkilökohtaisesti menemälle heidän luokseen ja kummaltakin heistä sain suostumuksen haastatteluun. Lähetin 11 sähköpostitiedustelua, joista yksi tuotti vastauksen sekä johti haastatteluun suostumiseen. Tein puhelimitse 12 yhteydenottoyritystä eri kouluihin. Kaikki opettajat jotka tavoitin puhelimitse, suostuivat haastateltaviksi. Haastateltavien tavoittaminen sähköpostilla osoittautui kaikista vaikeimmaksi. Syyksi tähän uskon yksinkertaisesti opettajan työn kiireellisyyden ja valtavan heihin kohdistuvan yhteydenottotulvan, sekä suuren opetustyön ulkopuolisen työn määrän. Tulin siihen lopputulokseen, että opettajien sähköpostiin tullut haastattelukysely oli helppo sivuuttaa, sillä pakollisia ylimääräisiä tehtäviä on nykyopettajilla paljon. Kaikki haastateltavat jotka tavoitin puhelimitse, kiireistään huolimatta suostuivat mielellään haastateltavaksi. Tämä viestii siitä, että henkilökohtaista yhteydenottoa arvostetaan enemmän ja sille on helpompi löytää omaa aikaa, vaikka sitä olisikin hyvin rajallisesti käytettävissä.

Nauhoitin kaikki haastattelut ja latasin ne äänitiedostoina tietokoneelle. Tämän jälkeen litteroin ne kirjalliseen muotoon. Nikanderin (2010, 433) mukaan litterointiprosessissa puhe muutetaan tekstiksi, mikä tuo tutkimusaineiston paremmin lukijan nähtäville sekä tekee analyysin läpinäkyväksi. Tämä tutkielma nojaa hyvin pitkälti tutkimusaineistoon, joten litteroitu haastatteluaineisto on erittäin keskeisessä asemassa tämän tutkielman tuloksissa. Nikander (2010, 433) korostaa, että tutkielmassa tehtyjen johtopäätösten ja tulkintojen sitominen tut-

kimusaineistoon parantavat laadullisen tutkimuksen validiteettia. Tässä tutkimuksessa litteroituja sivuja kertyi kaikkiaan 89 A-4 liuskaa kirjoitettuna 1,5 rivivälillä ja fonttina Calibri. Haastattelujen pituus oli keskimäärin noin 45 minuuttia. Pisin haastattelu oli kestoaltaan tunti 35 minuuttia ja lyhyin haastattelu 27 minuuttia.

5.4 Aineiston analyysimenetelmä

Tämän tutkielman analyysimenetelmäksi olen valinnut aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Sarajärvi ja Tuomi (2011, 104) pitävät sisällönanalyysinä tekstianalyysinä, jonka avulla tarkastellaan tutkimusaineiston inhimillisiä merkityksiä. Sisällönanalyysi pyrkii heidän mukaansa etsimään tekstin merkityksiä, toisin kuin diskurssianalyysi, jonka pyrkimyksenä on analysoida, miten erilaisia merkityksiä on tuotettu tekstissä (Sarajärvi & Tuomi 2011, 104). Tämän vuoksi valitsin analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin, koska tavoitteeni oli avata haastattamani ihmisten kokemuksia ja käsityksiä etsimällä heidän puheessaan käyttämiensä ilmaisujen merkityksiä.

Sarajärvi ja Tuomi (2011, 103) esittelevät Kyngäksen ja Vanhasen määrittelyn sisällönanalyysistä, jonka mukaan se voidaan käsittää menetelmänä, joka mahdollistaa aineiston analyysin järjestelmällisesti ja objektiivisesti. Menetelmän perusajatus on luoda yleisessä muodossa olevaan tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysin keskeisenä tavoitteena on järjestellä aineisto tiiviiseen ja helposti ymmärrettävään muotoon. Tämä pyritään tekemään siten, ettei informaatiota katoa ollenkaan (Sarajärvi & Tuomi 2011, 108; Hämäläinen 1987, 34). Hämäläinen (1987, 34) kiteyttää laadullisen analyysin perustuvan kaiken kaikkiaan loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, joita hyödyntäen aineisto pilkotaan pieniksi palasiksi ja käsitteellistetään. Tämän jälkeen aineisto kootaan uudelleen loogiseksi kokonaisuudeksi. Uudelleenjärjestely tuo aineiston sisällönanalyysin informaation selkeämmin esille.

Hyvärisen, Nikanderin ja Ruusuvuoren (2010, 19) mukaan onnistunut sisällönanalyysi tuo tutkimusaineistosta esiin jotakin uutta, joka ei siinä ole sellaiseenaan havaittavissa. Sisällönanalyysin sudenkuoppa on Hyvärisen & kumppaneiden (2010, 19) mukaan vajavaiseksi jäänyt analysointivaihe, jossa aineisto on vain jäsennelty uusiin luokkiin tai valittu aineistosta tutkimusaiheeseen sopivat näytteet, joiden sisällön tutkija kertoo uudelleen omin sanoin. Hyvärinen & kumppanit (2010, 20) korostavat, että täysin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä on mahdoton toteuttaa, sillä tutkimusaineiston keräysvaihetta, jäsentelyä ja järjestelemistä ohjaa tutkijan tekemät teoreettiset ratkaisut sekä tulkinnat.

Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi on toteutettu Sarajärven ja Tuomen (2011, 108–109) sekä Hämäläisen (1987, 36) esittelemän ja kuvaaman kolmen vaiheen mukaisesti.

Vaihe 1. Aineiston redusointi eli pelkistäminen

Rajasin aineistosta kaiken tutkimuksen näkökulmasta epäolennainen pois. Pelkistämävaiheen suoritin litteroimalla aineiston poistamalla siitä kaiken sellaisen, joka ei sisältänyt mitään tutkimuskysymysten kannalta oleellista informaatiota.

Vaihe 2. Aineiston klusterisointi eli ryhmittely

Tässä vaiheessa kävin aineistosta redusoinnin yhteydessä eriteltyt ilmaukset lävitse ja samalla ryhmittelin niitä samankaltaisuuden ja erikaltaisuuden mukaan. Tämän jälkeen ryhmittelin ilmaukset ja yhdistin ne luokiksi, jotka nimesin sisältöjen mukaan.

Vaihe 3. Abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden muodostaminen

Abstrahoinnin ensimmäisessä vaiheessa palasin tutkielman teoreettiseen viitekehykseen. Teoriataustan näkökulmasta erotin aineiston sisältämän tiedon, jota vertailin teoreettisen viitekehyksen sisältämään tietoon. Abstrahoinnin toisessa vaiheessa yhdistin ryhmittelemäni haastateltavien konkreettiset samankaltaiset

ilmaisut omiin luokituksiinsa, jotka muodostin teoreettisen tiedon pohjalta. Viimeisessä vaiheessa yhdistelin muodostamia luokkia ja jäsentelin niitä uudelleen peilaten teoreettiseen viitekehykseen. Tällöin pystyin muodostamaan analyysistäni kokonaiskuvan, jonka pohjalta kirjoitin yhteenvedon analyysin tuloksista. Tutkimuksen liitteistä löytyy esimerkki erilaisten käsitteiden muodostamisesta samankaltaisista ilmauksista.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty haastattelemalla eri puolilla Suomea työskenteleviä teknisen työn opettajia. Haastateltaessa tavallisia kansalaisia, on heidän yksityisyytensä myös tutkimuskohteena aina jollakin tapaa (Kuula 2015, 75).

Tässä tutkimuksessa suorittamani haastattelut olen raportoinut haastateltavien anonymiteettiä suojaten siten, että olen minimoinut haastateltavien tunnistetuksi tulemisen mahdollisuuden (Eskola & Suoranta 2008, 57). Tunnistamisen mahdollisuuden olen huomionnut esittelemällä tulosten raportoinnin yhteydessä tutkimusaineistosta vain sellaisia katkelmia, jotka eivät sisällä mitään niin yksityiskohtaista tietoa, joista haastateltavia voisi tunnistaa. Tutkimusraportissa en paljasta paikkakuntia enkä koulujen nimiä, joissa olen tehnyt haastattelut. Tutkimuksen valmistuttua, haastatteluaineistot tuhottiin poistamalla ne tietokoneelta ja tyhjentämällä muistitikut, joille ne oli tallennettu.

Kerroin haastatelluille heti yhteydenottopyynnön yhteydessä tutkielmani tavoitteet ja miten aion heidän haastatteluaan tutkielmassani hyödyntää (Kuula 2015, 99, 102–103). Ilmoitin haastateltaville samassa yhteydessä, että aion tallentaa haastattelun äänitiedostona, jonka tulen muuttamaan tekstiksi analysointia varten (Kuula 2015, 106).

Koska lähestyin haastattelemani ihmisiä henkilökohtaisesti, sovimme kunkin haastateltavan suostumisesta tutkimukseen kahden keskeisellä suullisella ja kirjallisella sopimuksella (Kuula 2015, 100). Kirjallinen sopimus löytyy tutkimuksen liitteistä.

Ilmoitin haastateltavilleni, että haastatteluaineisto tulee vain omaa tutkimustani varten ja pysyy vain omassa hallussani, eikä sen sisältöä pääse tarkastelemaan kukaan muu (Kuula 2015, 115). Lupasin lähettää tutkimukseni luettavaksi jokaiselle haastatellulle ennen sen tarkastusta. Kerroin heille, että heillä on mahdollisuus kommentoida tutkimusta omalta osaltaan ennen sen lopullista hyväksyttämistä.

Tässä tutkimuksessa haastattelijan ja tutkittavien suhde on puhtaasti objektiivinen, joten mikään haastattelujen ulkopuolinen seikka ei vaikuttanut tutkimuksen tuloksiin tai niistä tehtyihin johtopäätöksiin (Eskola & Suoranta 2008, 55).

6 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää millaiseksi teknisen työn opettajat kokevat ammatillisen toimijuutensa, identiteettinsä ja työtyytyväisyytensä. Tulosluvun ensimmäisessä alaluvussa kuvataan millaisena teknisen työn opettajien toimijuus ja ammatillinen identiteetti näyttäytyvät. Tulosluvun toisessa alaluvussa kuvataan teknisen työn opettajien työtyytyväisyyttä neljän tutkimusaineiston ja teorian pohjalta muodostetun näkökulman kautta.

6.1 Ammatillinen toimijuus

Haastatteluaineiston analyysin perusteella voidaan todeta, että teknisen työn opettajan toimijuus näyttäytyy hyvin vahvana heidän työssään. Analyysi osoitti, että teknisten työn opettajien toimijuus ilmenee heidän omien lähtökohtiensa, arvojensa ja eettisten sitoumusten ja tavoitteiden määrittämällä tavalla.

6.1.1 Toimijuuden osa-alueet

Seuraavassa esitellään analyysin tuottamat tulokset teknisen työn opettajien toimijuuden ilmentymisestä. Analyysin yhteydessä on eroteltu neljä osa-alueetta, joiden kautta opettajien toimijuutta on tarkasteltu. Koska tämä tutkimus on toteutettu aineistolähtöisesti, myös toimijuuden osa-alueet on muodostettu haastateltavien opettajien esiin nostamien kuvausten perusteella. Osa-alueissa korostuvat myös aiemmissa toimijuus-tutkimuksissa käytetyt toimijuuden komponentit kuten asenteet ja vaikutusmahdollisuudet (Hökkä, Saarinen & Vähäsantanen 2011, 141 – 142).

Toimijuutta ilmentävät tulokset on jaettu analyysin yhteydessä seuraaviin osa-alueisiin:

- 1. Vaikutusmahdollisuudet työssä ja itsensä toteuttaminen**
- 2. Ammatillinen kehittyminen**
- 3. Työssä jaksamisesta huolehtiminen**
- 4. Suhtautuminen tulevaisuuteen ja muutokseen**

6.1.2 Vaikutusmahdollisuudet työssä ja itsensä toteuttaminen

Tutkimusaineiston analyysin perusteella havaittiin, että omaan työhön vaikuttaminen on teknisen työn opettajalle tärkeää. Lähes kaikki haastatellut pitävät etuna omassa työssään sitä, että saa itse tehdä omaan työhönsä vaikuttavat ratkaisut. Opettajat tekevät ratkaisuja itselleen tärkeiden arvojen ja käsitysten ohjaamina. Analyysin perusteella työhön vaikuttaminen näyttäytyy opettajan omaan päivittäiseen arkeen vaikuttavien asioiden tekemisenä itselle parhaaksi katsomalla tavalla. Opettajat mainitsevat esimerkiksi vapauden valita omat opetusmenetelmänsä ja oppilailleen teetettävät työt, jotka opettajat saavat itse ideoida.

Peruskoulussa työskentelevistä haastatelluista opettajista valtaosa koki voivansa toteuttaa työssään itselleen tärkeitä asioita lähes rajattomasti. Seuraavassa otteessa peruskoulussa työskentelevä opettaja tuo esiin, että saa omassa työssään toteuttaa itselleen tärkeitä asioitaan mielensä mukaan. Hän korostaa, että saa itse vaikuttaa siihen, millaisia töitä oppilailleen teettää.

”Hyvi. Sä pystyt itte vaikuttamaan tässä työssä, että käytännössä kukaan ei oikeastaan puutu siihen. Et sä pystyt kyl tekemään todella paljon tota. Ja kaikki nää työideat ja kaikki tälläset, et ei ainakaan mulla oo koskaa kukaan sanonu et et voi tehdä.”

Peruskoulun opettajilla taloudelliset resurssit nähtiin kuitenkin mahdollisena itsensä toteuttamisen rajoitteena, mikäli opettajat eivät itse osaisi huomioida niitä. Tämä käy ilmi seuraavasta peruskoulun aineenopettajan puheenvuorossa.

”Kyllä opettajan työssä saa toteuttaa kyllä aika vahvasti, se on... Ainoa vastaantuli- ja tai vastustaja on että jos ei rahat riitä, mutta se että ei sekään oo mikään, kun ei lähde ihan järjettömiä ajattelemaan ni kokoajan saat kehittää. Kokoajan voit mennä eteenpäin.”

Yhden peruskoulun aineenopettajan lausumasta käy ilmi, että hän kokee saavansa toteuttaa työssään itselleen tärkeitä asioita. Hän tuo kuitenkin esiin, että itsensä toteuttamisessa on huomioitava myös oppilaat.

”Mä luulen, että ne on aika hyvin toteutettavissa että. Tietysti pientä semmosta niinkun psyykkistä peliä hyvällä tavalla täytyy pitää yllä, että opettajan pitää niinku ne omat ideat saada myytyä ikään kuin oppilaille, jos ymmärrät mitä tarkoitan. Et se niinkun. Ja monesti asioiden esittämistapa, esittäminen, miten se tuodaan esille niin, voidaan niinku hyvätkin ideat tuoda huonosti ulos. Ja päinvastoin, just näin. Et se on niinku just varmaan se... Monta hyvää opettajaa... Tarina on päättynyt liian aikasin, kun ei osattu ajatella. Ja siinä varmaan jälleen on se, että (oppilas)aines pitää pystyä erottamaan.”

Yliopisto-opettajista kaikki kokivat kohdanneensa hankaluutta itsensä toteuttamiselle. Kaksi heistä mainitsi byrokratian tekevän itselleen tärkeiden asioiden eteenpäin viemisestä tuskallista ja vaikeaa. Yksi yliopisto-opettaja koki kohdanneensa muutosvastarintaa lähikollegojen toimesta hänen yrittäessään toteuttaa omia toimintatapojaan.

Seuraavana on ote yliopisto-opettajan ajatuksista itsensä toteuttamisen esteistä. Hän mainitsee, että opettamisvapauden ansiosta saa tehdä työtään haluamallaan tavalla ja toteuttaa omia ajatuksiaan. Tätä hän luonnehtii tärkeimmäksi asiaksi omassa työssään. Hän tuo kuitenkin esiin, että omien ajatusten toteuttamiselle on työssä esteitä, jotka ajoittain tekevät itsensä toteuttamisesta erittäin hankalaa.

”...tuolla yliopistossa on opettamisvapaus, että saa toteuttaa omia ajatuksiaan ja viedä niitä asioita eteenpäin. Tietysti aina joskus työn ja tuskan takana et saa niitä viedä ja koska sit tulee aina jotain reaalityttöjä vastaan. Mutta se että saat toteuttaa ittees ja viet sen näköseks kun itte haluat ni siinä, se on yks mikä on kantava voima.”

Myös toinen yliopisto-opettaja kokee vaikeuksia itsensä toteuttamisen suhteen. Hän tuo esiin suuret työorganisaation tasolla vaikuttavat syyt, kuten byrokratian ja budjetin, jotka hankaloittavat hänen itsensä toteuttamista. Hänen puhees-

saan välittyä suuri turhautuminen omaa työtänsä kohtaan. Tämän yliopisto-opettajan kohdalla ilmenee toimijuuden heikentymistä, joka on seurausta itsensä toteuttamisen esteistä ja vaikutusmahdollisuuksien pienenemisestä omassa työssään.

”Päivä päivältä vaan menny entistä vaikeemmaks. Et ihan jo puhtaasti näin niinku budjetin ja fyysisten edellytysten suhteen. Puhumattakaan siitä, että henkinen viireystila ei sit sen myötä et kun on aika paljon niinku asioita rajattu byrokratian puolesta pois, nii ei myöskään henkinen tila oo aina paras mahdollinen toteuttaa niitä omia...”

Myös kolmas haastateltu yliopisto-opettaja oli kohdannut vaikeutta itsensä toteuttamiselle omassa työssään, vaikka hänellä on yliopiston mahdollistama opettamisvapaus. Hän tuo esiin, että omalle itsensä toteuttamiselleen on ollut esteenä työyhteisössä vallinnut muutosvastarinta, jota on kohdannut tullessaan työyhteisöönsä uutena opettajana.

”No minullahan on pedagooginen vapaus. Joo saan, mutta tietenkin siinä on sellasia... Mä sanoisin näin et on sellasia tiettyjä menneisyyden painolasteja. Tää on ihan kaikessa muussaki, että ku meillä tää homma o tehty aina näin, ni sitä ei siten...Se aiheuttaa muutosnärrää ku joku tulee ulkoo, vaihtaa uuteen työpaikkaan ja tua ihan uuden tavan tehdä jotain asiaa. Ni se saattaa aiheuttaa närrää ja ehkä ni. Onks se muutosvastarinta sitten se sana, mikä siin o?”

Yliopisto-opettajien itsensä toteuttamiselle ja omien tärkeiksi katsomiensa asioiden eteenpäin viemisen esteenä näyttäytyvät työorganisaation ja hallinnon asettamat reunaehdot, sekä työyhteisöstä kumpuava vastustus. Yhden yliopisto-opettajan kohdalla itsensä toteuttamisen esteet ilmenevät niin suurina, että hän toimijuutensa on alkanut osoittaa heikentymisen merkkejä. Peruskoululaisien kanssa työskentelevät eivät koe taloudellisia resursseja tai oppilaslähtöisyyttä kuitenkaan itsensä toteuttamisen esteeksi, vaikka ne tulevat heidän mukaansa huomioida.

6.1.3 Ammatillinen kehittyminen

Jokainen haastateltu opettaja korosti työkokemuksen kautta hankitun ammatillisen osaamisen merkitystä, joka helpotti niin oppilasryhmien kanssa toimimista kuin oppiaineen sisältöjen opettamista. Opetettaviensa edun vuoksi työsken-

telemissä suoriutumisessa jokainen haastateltu opettaja koki onnistuvansa vuosi vuodelta paremmin. Tähän syyksi he kokivat oman kokemuksensa ja ammatitaitonsa karttumisen. Tästä voidaan päätellä, että opettajat tarkastelevat omaa ammatillista kehittymistään lähinnä oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa tapahtuvan yhteistyön onnistumisen kautta.

Haastatellut opettajat kykenivät tarkastelemaan oma ammatillista osaamistaan kehityskaarena. He pystyivät näkemään positiivista muutosta omassa ammatillisessa osaamisessaan muistellessaan uriensa alkuaikoja. Haastelluista opettajista nuorimmat sekä he, joilla työuraa oli vielä useita vuosia jäljellä, omasivat avoimimman asenteen uuden oppimiseen. He myös tunnistivat omassa ammatillisessa osaamisessaan kehittämisen kohtia.

Seuraavassa on haastatteluote peruskoulun aineenopettajan oman ammatillisen kehityksensä pohdinnasta, jossa hän ilmentää omaa motivaatiotaan oman ammatillisen kehityksensä lisäämiseen. Hän korostaa, että ammatillinen kehittyminen edellyttää opettajalta todellista mielenkiintoa oppiainettaan kohtaan. Opettajan puheessa välittyy ajatus, että opettajan työtä ei voi tehdä pitkään, jos ei omaa aitoa mielenkiintoa opettamaansa oppiainetta kohtaan.

”Oikeestaan sanotaan näin, että se jatkuva kehitys on tavallaan se, että mä toivoisin, että se ei katkeis koskaan. Et osaltaanhan se lähtee opettajasta itsestään, sun pitää olla kiinnostunu siitä omasta aineesta, oppiaineesta, niinkun oikeesti. Et jos sä teet sitä vaan leivän takia, ni jossain vaiheessa se natisee liitoksistaan. Näin siin käy.”

Yliopisto-opettajien puheenvuoroissa välittyi myös motivaatio itsensä kehittämiseen. Heillä ammatillisen kehittymisen tarve näyttäytyy sisäisenä, omasta itsestään lähtevänä motivaationa. He kokevat oppivansa työssään koko ajan uutta ja pitävät sitä tärkeänä osana omaa työtään. Kaksi haastateltua yliopisto-opettajaa koki oppivansa jatkuvasti omassa työssään myös omilta opiskelijoiltaan ja pitävänsä sitä merkityksellisenä oman ammatillisen kehittymisen kannalta.

Seuraavassa otteessa yliopisto-opettaja kertoo, että oma työ opettaa hänelle jatkuvasti uusia asioita. Hän korostaa, että monipuoliset työtehtävät mahdollistavat jatkuvan ammatillisen kehittymisen. Hän kokee, että myös tekniseen työhön liittymättömien kurssien pitäminen auttaa häntä ammatillisessa kehittämisessä.

”Mut ku joka päivä oppii jotaki uutta itsekin, niin se tekee jo suunnattoman niinku tämmösen miten sen sanois. Et täs on ollu oppimiskäyrä sen jälkeen kun on valmistunu ja ruvennu tekeen tätä työtä kokoajan nousujohteinen. Ei oo tarvinnu jäädä paikalleen. Ja sit o se hyvä puoli ollu ku on ollu tosi monipuolisia ja erilaisia kurseja pidettäväks. Sekä täällä et tuolla (toisella) puolella. Ei pelkkää sitä teknistä työtä, vaan et on tullu pidetty ihan niinku kasvatustieteen aineopintoihin kuuluvia kurseja ja tällstä. Et sinällä o vähä niinku vaihtelua, se pitää sillai mielen virkeänä.”

Yksi yliopisto- opettaja mainitsi haluavansa oppia uutta ja kehittää itseään, mutta katsoi että uusimmat organisaatiotasolla tapahtuneet muutokset sekä byrokratia vievät mahdollisuuden itsensä kehittämislähes kokonaan. Seuraavassa otteessa ilmenee yliopisto-opettajan motivaatio itsensä kehittämiseen. Hän kokee, että oma työ voisi tarjota uusia aihealueita, joiden kautta voisi kehittää itseään. Opettaja näkee kuitenkin ammatillisen kehittymisensä suurimpana esteenä ajan puutteen, joka johtuu byrokratian teettämistä hallinnollisista tehtävistä.

”...entistä enemmän haluais vaan kato käyttää aikaan tähän oman ammattaitonsa kehittämiseen ja tota näitä robotteja esimerkiksi olis tosi kiva ihan vaan vaikka erikoistua johonki tämmöseen pieneen saarekkeeseen. Ja pari vuotta ihan vaan paneutua, vetää sitä ja tota tavallaan ku sielt löytyy uusia juttuja mut siis ei mitään mahollisuutta.”

”...kaikki muu byrokratia on räjähtäny ihan niinku siit 20 vuoden takasesta ihan eksponentiaalisesti.”

Haastateltujen opettajien ikäjakauma näyttäytyy aineiston perusteella merkityksellisenä peruskoulussa työskentelevien opettajien asenteissa heidän ammatillista kehitystään kohtaan. Eläkeikää lähestyvät peruskoulun aineenopettajat muodostavat oman joukkonsa tarkasteltaessa heidän asennettaan uuden oppimiseen ja ammatilliseen kehitykseen. He eroavat nuoremmista peruskoulunopettajista sekä yliopistossa työskentelevistä pitkän työuran omaavista kollegoistaan suhtautumalla itsensä kehittämiseen huomattavasti vähemmän motiivituneemmin. Toisin sanoen peruskoulussa työskentelevät opettajat eivät ole

enää työuransa loppuvaiheessa yhtä motivoituneita kehittämään itseään ammatillisesti, kuin nuoremmat kollegansa. Yliopisto-opettajilla vastaavaa motivaation vähenemistä ammatilliseen kehitykseen ei ollut havaittavissa työuran loppuvaiheessa.

Eläkeikää lähestyvillä peruskoulussa työskentelevillä opettajilla ei ole enää halukkuutta keskittyä omaan ammatilliseen kehittymiseensä. Heiltä välittyvä viesti siitä, että he ovat ikään kuin ammatillisesti riittävän oppineita, jotta kykenevät suoriutumaan opetustyöstään.

Seuraava sitaatti kuvaa eläkeikää lähentyvän peruskoulun ala-asteella työskentelevän opettajan ajatuksia omasta ammatillisesta kehityksestä. Hänen puheisaan ilmentyy ammatillisen kehityshalun selkeä väheneminen työuran loppupuolella.

”...tos on nyt kaks, kaks ja puol vuotta työaika. Tavallas on pikkase jo sillai miettiny et kunhan täs saadaa nää pari vuotta ny mentyyn ni... Sit olis ihan hyvä. Ehkä nyt se, no en osaa sanoa nyt mihe haluais... Sanotaan et tuo ajatukset jo pikkase suuntautunu muihi asioihi tällai rehellisesti sanottuna.”

Myös toinen eläkeikää lähestyvä peruskoulussa työskentelevä opettaja omaa samankaltaista asennetta ammatillista kehitystään kohtaan. Hän ei osaa enää nimetä kohteita, joita haluaisi ammattitaidossaan kehittää. Vaikka hän tuo esiin, että uusia työideoita hän voisi aina keksiä lisää, hän ei silti vaikuta enää olevan korkeasti motivoitunut uusien työideoiden kehittämiseen.

”En tiiä, kehittyä... Eläkkeelle. (naurua) No, en tiiä kyl kehittymisestä, mitä sitä... Emmä tiiä tota noin... Kehittyis... En tiedä kyl, mitä täs niinku suunnitelmia olis. No aina vois ajatella uusia töitä tota, voi aina kehitellä. Et kyl mä niinku, et uusia töitä ja uusien keksintöjen tekeminen, ni se on... Ei se niinku ollenkaa oo pahaks. Ja nyt sitten tavallaan ku tulee nää uudet opetussuunnitelmat niin tota... Kyl niiden kans on omalla tavallaan ihan kiva painiskella, et tota noin. Voi keksiä uusia juttuja, et mitä voitais tehdä. Mutta kyl tää pyörä on aika monta kertaa keksitty ja... et ei se niinkun... En osaa sanoa, et kehittykö täs enää kuinka paljon.”

Analyysi osoittaa, että eläkeikää lähestyessä peruskoulun opettajien motivaatio itsensä kehittämiseen vähenee. Kiinnostavaa kyllä, yliopisto-opettajilla ei vastaavaa motivaation vähenemistä ammatillista kehittämistään kohtaan ole ha-

vaittavissa siitäkään huolimatta, että työura on ollut vuosikymmeniä pitkä ja eläkepäivät lähestyvät. Yksi yliopisto-opettaja oli juuri jäänyt eläkkeelle eikä hän osoittanut ammatillisen kehittymisensä motivaation vähenemistä. Analyysin valossa voidaan todeta, että yliopisto-opettajilla on selkeästi suurempi motivaatio pyrkiä kohti ammatillista kehittymistä, joka jatkuu koko työuran lävitse. Tämä ilmiö saattaa selittyä sillä, että yliopistossa opetusalan uusimmat innovaatiot ovat välittömästi läsnä, toisin kuin peruskoulussa, jossa uusimpien innovaatioiden kanssa ei olla heti tekemisissä niiden ilmestyttyä markkinoille. Tämän tutkimuksen valossa yliopisto näyttäytyy työpaikkana, jossa teknisen työn opettajien motivaatio ammatilliseen kehittymiseen säilyy peruskoulua paremmin pitkänkin työuran jälkeen.

6.1.4 Työssä jaksamisesta huolehtiminen

Haastatelluilla teknisen työn opettajilla näyttäytyy haastatteluaineiston valossa olevan käytössään useita keinoja, joilla he huolehtivat työssä jaksamisestaan. Työssä jaksamisen keinoissa painottui omien henkisten voimavarojen huomiointi ja omien rajojen vetäminen. Myös työstä irrottautuminen ja vapaa-ajan merkitys korostuivat opettajien pohtiessa työssä jaksamisen keinojaan. Omat henkilökohtaiset projektit eli itselle tekeminen osoittautui merkitykselliseksi työssä jaksamista edistäväksi. Teknisen työn opettajien toimijuus näyttäytyy vahvana myös omasta työssä jaksamisen huolehtimisessa. Vapaa-ajan ja tietoisuuden etäisyyden ottamisen työhön voidaan nähdä osana vahvaa toimijuutta. Haastatteluaineiston analyysin valossa voidaan todeta, että opettajat olivat erittäin tietoisia vapaa-ajan ja työstä irrottautumisen merkityksestä työkyvystä huolehtimisessa. Haastatelluilla opettajilla oli useita tietoisia keinoja, joilla he helpottivat omaa työssä jaksamistaan. Työssä jaksamisen tärkeimmiksi keinoiksi osoittautuivat omien henkisten voimavarojen tunnistaminen, työ- ja vapaa-ajan erottaminen toisistaan, sekä työstä irrottautuminen harrastustoiminnan kautta. Myös suhteellisuuden tajun ymmärtäminen, asennoituminen työhön

työnä ja muutoksiin varautuminen tulivat esiin opettajien työssä jaksamista helpottavina tekijöinä.

Seuraavassa haastatteluotteessa peruskoulun opettaja kuvaa ajatteluaan, jonka avulla pitää huolta työssä jaksamisestaan. Hän kertoo pitävänsä työnsä työnä ja tekee sen niin hyvin kuin taitaa, huomioiden omat voimavaransa. Hän korostaa myös, että opettajan pitää osata pyytää myös apua.

”Kyllä se on se, että sen... Se täytyy muistaa pitää työnä. Ja joskus tulee eteen niitä, jollain vaan on maailma menossa sinne ja sä parhaas oot tehny. Enempää et voi tehdä ko parhaas. Jos se ei riitä ni sitten pyydetään apua muilta ja toivotaan että muut pystyy auttaan. Et, ei voi vaatia iteltään liikaa, jos vaatii liikaa, sit ei jaks.”

Samana ajattelutavan omaa myös toinen peruskoulun aineenopettaja. Opettaja tuo esiin, että varsinkin uran alkupuolella opettajan työssä voi palaa loppuun, mikäli vaatii itseltään liikaa. Hän korostaa myös suhteellisuudentajun merkitystä jolloin tiedostaa, että tilanteet muuttuvat omassa työssä nopeasti, eikä kaiken voi valmistautua etukäteen.

”Ei ainakaan tällasessa alkuvaiheessa pidä itseltään vaatia liikoja, jokainen on ihminen, ei pidä itseään tolla työllä piippuun polttaa. Pitää niinkö suhteuttaa, että vapaa-aikaakin tarvitaan ja siinä monesti käy myös sillai, että jos sä suunnittelet jotkut asiat liian tarkkaan, siinä riittää että yksi oppilas törttöilee jossaki tai jotaki muuta sattuu, joku aikataulumuutos tai jotaki, ni sä oot suunnitellu koko paketin ihan turhaan. Ni sen takia ei sellasistakaan pidä ottaa stressiä tai antaa painoarvoa liikaa.”

Myös yliopistossa työskentelevä opettaja korostaa omien henkisten voimavarojen tunnistamista. Hänen puheessaan käy ilmi, että hän on ajan kanssa oppinut olemaan murehtimatta jokaisesta huolta aiheuttavasta asiasta omassa työssään.

”Mutta osa tätä on se, mitä jo alkuun sanoin et onneks olen kantapään kautta oppinu sen, että jossain niinku kulkee se raja mistä mä voin niinku henkilökohtaisesti huolta kantaa.”

Seuraava haastatteluote kuvaa toisen yliopistossa työskentelevän opettajan henkisten voimavarojen tunnistamista. Hän käsittelee työturvallisuutta koskevia mahdollisia stressitekijöitä huumorin kautta, mikä osoittaa, että hän omaa tiedostetun työssä jaksamistaan helpottavan asenteen.

”Maksalaatikollaki saa pahaa jälkeä. Jos niinku asiakseen ottaa. Mut siis semmonen, et kyllähän niinku normaali riskin ottaminen ja normaali... Et ei me voida olla pumpulissa.”

Opettajat osoittavat omaavansa vahvan toimijuuden omien henkisten voimavarojensa rajallisuuden tiedostamisessa. He ymmärtävät, että omien henkisten voimavarojen huomioiminen ja niiden mukaan toimiminen vaikuttaa heidän työkykyynsä. He tiedostavat työnsä vaatimukset ja odotukset, mutta osaavat silti suhteuttaa omat voimavaransa niihin.

Myös vapaa-ajan ja työstä irtautumisen merkitys korostui opettajien työkyvystä huolehtimisessa. Vapaa-aika nähtiin tärkeänä työstä irtautumisen mahdollisuutena. Seuraavassa haastatteluotteessa näyttäytyy peruskoulussa työskentelevän opettajan pohdintaa työstä irrottautumisesta vapaa-ajallaan. Hän tiedostaa, että uupuminen johtaa työkyvyn menettämiseen. Vaikka hän kokee omaavansa fyysisesti raskaita harrastuksia, hänen mielestään ne silti auttavat opettajan työstä palautumisessa.

”Nii kyl se tietysti sillai o et jos iha on uupunu ni ei siit työstäkää mitää sit tule. Ainaki itsel o sitä sil taval et mite mä saan niinko voimii, nii mul o tommone oma harrastus mitä tulee harrastettuu. Eli mää pelaile jääkiekkoo ja sit mul o tos ollu sellanen kesämökkiprojekti. Ne o semmossii hommii mis tavallas... Ovat nämäki harrastukset väsyttävii, mut kuitenkin se o kuitenkin iha erilaista irtaantumista sil taval, että sillo sit jaksaa vähä paremmin. Et se on se keino mil niinko jaksaa.”

Myös henkilökohtaisten projektien tekemisen työpaikalla osoittautui työssä jaksamisen keinoksi. Seuraavassa oteesta peruskoulussa työskentelevä aineenopettaja korostaa, että ilman oman mielenkiinnon ylläpitävää henkilökohtaista käsityöprojektia, työ alkaisi tuntua väsyttävältä. Hän kokee, että opetustyö vaatii rinnalleen myös itselleen tekemistä, joka auttaa jaksamaan työssä.

”Elikkä mun mielestä se jaksamisen kannalta, et sul on joku oma juttu koko ajan menossa, niin tota sul on semmonen mielenkiinto pysyy yllä koko ajan tehdä jotain. Niin sillan sä jaksat paremmin. Et jos sä vaan pelkästään saat sen tunnin pidettyä ja toteat: Tässä se on. Sit se rupee niinku puuduttamaan.”

Haastatellut opettajat näyttävät omaavan vahvan toimijuuden omasta työssä jaksamisestaan huolehtimisessa. He olivat tietoisia, että työssä jaksaminen edellyttää tiettyä ajattelutapaa ja käytännön toimia. Tietoisella ajattelulla he pitivät huolta omista henkisistä voimavaroistaan pitämällä työnsä työnä ja tiedostamalla omat rajansa. He myös osasivat olla ottamatta työtään liian henkilöko-

taisesti. Opettajat huolehtivat työssä jaksamisestaan myös käytännön toimilla, ottamalla vapaa-aikaa ja harrastamalla omia harrastuksiaan sekä tekemällä omia käsityöprojekteja työpaikallaan. Peruskoulun opettajilla ja yliopisto-opettajilla ei haastatteluaineiston analyysin perusteella vaikuttanut olevan toisistaan poikkeavia tapoja huolehtia työssä jaksamisestaan.

6.1.5 Suhtautuminen muutokseen ja tulevaisuuteen

Haastatteluaineiston analyysin perusteella tulevaisuus ja työn muutokset näyttävän huolestuttavan haastateltuja teknisen työn opettajia. Analyysiprosessissa kävi ilmi, että opetussuunnitelmauudistus on opettajien merkittävin huolenaihe. Yhtä haastateltua lukuun ottamatta, jokainen opettaja ilmaisi epävarmuutensa tulevaisuutta kohtaan. Poikkeuksena yksi haastateltu opettaja ilmoitti suhtautuvansa muutokseen ja tulevaisuuteen positiivisesti.

Valtakunnallisen opetussuunnitelman uudistuksessa huolta opettajille aiheuttaa yläkoulun pakollisten teknisen työn tuntien väheneminen ja pakollisten tekstiilityötuntien lisääntyminen. Uudistuksen myötä yläkoulun seitsemännellä luokalla tytöillä ja pojilla on sama tuntimäärä pakollista teknistä ja tekstiilityötä (OPS2016). Aiemmin oppilaat saivat valita kumpaa käsityöoppiainetta he haluavat opiskella, jolloin tuntimäärät olivat suuremmat. Tämän huolen ilmaisivat haastatellut yliopisto-opettajat ja kaksi peruskoulussa työskentelevää opettajaa.

Seuraavana on haastatteluote useamman vuosikymmenen peruskoulun alakoulussa työskennelleen opettajan tulevaisuuden pohdinnasta. Tulevaisuus näyttäytyy epävarmana hänen puheessaan. Digitaalisen teknologian tuleminen kouluun herättää epäilyksiä negatiivisesta muutoksesta. Opettaja pohtii jopa koulujen korvautumista tulevaisuudessa tieto ja viestintäteknologialla. Digitalisaatio näyttäytyy opettajalle vielä uutena asiana, jota hän ei koe omakseen. Opettajan vertaus suomalaisesta kansakoulusta viestii siitä, että hän on todis-

tamassa muutosta, joka on tapahtumassa koulumaailmassa. Tapa, jolla koulu tulee uudistumaan, ei herätä opettajassa positiivisia tunteita, jolloin muutosta ei myöskään koeta hyvänä.

”Semmonen jos olis nuorempi opettaja ni miettii mitä se tulevaisuus on, ni kyl siin aika kovii haasteit nuoremmal opettajal on. Jos työvuosia on kymmenen tai kaksikymmentäki ni se maailma o kahdenkymmen vuoden kuluttua aika tavalla erilainen. Mihe se menee ko muutos o koulus ollu ja mitä se sit tää nii sanotun digiloikan jälkeen tulee et mikä se sit on. Montako vuotta täsä on sit 350 vai 150 vuotta käyty suomalaista kansakoulua, mut nyt siin tapahtuu jonkinlaista muutosta. Tai sanottaa et aika iso muutos. Minkälaine se koulu tulee olemaan et onks se, onko koului enää olemas vai onko vaan päätteitä?”

Opetussuunnitelmauudistuksissa huolta opettajille aiheuttaa myös mahdollinen murrosikäisten poikien motivaation väheneminen koulunkäyntiä kohtaan teknisen työn tuntien vähentyessä. Myös aineenopettajien työtilanteen mahdollista huononemista pohti yksi aineenopettaja sekä yksi yliopisto-opettaja. Seuraavassa otteessa käy ilmi peruskoulun aineenopettajan huoli opetussuunnitelmauudistuksesta. Opettaja on huolissaan siitä, että opetussuunnitelmauudistuksen myötä murrosikäiset pojat menettävät osan teknisen työn tunneistaan ja joutuvat opiskelemaan vasten tahtoaan tekstiilityötä. Opettajalla vaikuttaa olevan vahva oletus siitä, että murrosikäiset pojat haluaisivat opiskella vain teknistä työtä.

”Pojat menettää täs kaikista eniten. Et nyt niiltä viedään se kässä, sitten kässä viedään tonne tekstiilin puolelle, okei ei siinäkään sinäänsä mitään pahaa ole. Mut kumminkin, ni mul on se käsitys et suurin osa noista pojista haluais olla täällä. Ni nyt ne viedään väkisin sitten virkkaamaan ja kutomaan ja... En tiedä mitä kaikkea ne tekee, voihan sielläkin tehdä vaikka mitä mut että. Mut kyl pelko on se, että jos siel on niinku sellane opettaja, joka leipähommanansa sitä tekee eikä ota sieltä niitä poikia huomioon, niin tota... Ni ei niillä kauheen kaksinen tulevaisuus sillä puolella ole.”

Myös yliopisto-opettajilla huoli opetussuunnitelmauudistuksesta keskittyy lähinnä poikien koulunkäyntiin. Seuraavassa on ote yliopisto-opettajan puheesta, jossa hän tuo esiin huolensa, että teknisen työn tuntien väheneminen yläkoulusta voi lisätä murrosikäisten poikien koulunkäynnin ongelmia. Hän kokee, että päättäjät eivät ole tietoisia siitä, mihin heidän tekemät ratkaisunsa voivat poikien kohdalla johtaa. Opettaja tuo esiin, että opetussuunnitelma uudistus hyödyttää hänen mielestään vain murrosikäisiä tyttöjä. Hänellä näyttäytyy myös ole-

van skeptinen asenne poikien tekstiilityön opiskelua kohtaan. Hän olettaa, että pojat eivät ole motivoituneita opiskelemaan tekstiilityötä.

”...luvalla voin sanoa, että niin hyvä kun tää yhteinen käsityö on, mitä on itse asiassa vuodesta 1970 yritetty kaiken maailman mietinnöillä, opetussuunnitelmalla tuoda mukaan ni, vaikka siinä on paljon hyvää ni mutta... Kyllä se nimenomaan näiltä murrosikäisiltä pojilta, jolla on ongelmia ihan tarpeeks muutenkin, ni kyl se heiltä vie puolet siitä henkireiästä, minkä takia moni on siellä koulussa ylipäättään. Et ei oo kovin moni näistä opetussuunnitelman laatijoista, puhumattakaan näistä byrokraateista käyny kattomassa tekstiilityöntuntia mihin nää pahimmat karvapäät sitte väkisin laitetaan. Vaikka heillä olis vaihtoehto se, että he vois olla siellä teknisen työn tunnilla puolet pidempään. Ja toki hyvä et tytöt saa myös sieltä puolelta, mut se, että kumpi on sitten parempi. Et toiselle annetaan ja se on toiselta pois. Kyl mä väitän et se on paljon hyödyllisempää tarjota tytöille teknologiaa kuin pojille tekstiilityötä.”

Yhdellä yliopisto-opettajalla huoli opetussuunnitelmauudistuksesta ilmeni oppilaiden taipumusten huomiotta jättämisenä. Häntä huoletti ajatus siitä, että oppilaita pakotetaan opiskelemaan kumpaakin käsityötä, vaikka oppilailla on erilaisia taipumuksia.

”Mutta sitten jos ajatellaan tän niinko huonompaan suuntaan, ni tän käsityöoppiaineen kannalta ollaan menty huonompaan suuntaan. Että koko ajan tuntimäärät on vähentyneet peruskoulussa ja todella huolestunu oon tästä 2016 opsista käsityön kannalta. Ei pelkästään tuntien suhteen vaan tää käsityö ymmärretään yhdeksi oppiaineeksi. Se tulee olemaan iso virhe suomalaisessa perusopetuksessa. Se on tasa-arvoa, että oppilas voi valita kykyjensä ja taipumustensa mukaan. Vaan se että pitää pakottaa opiskelemaan kumpaakin. Kun kuitenkin on taipumuksia ihmisillä eri tavalla. Ja tää ei tarkota sitä että olis poika-tyttö vaan että olis tytöillä tai pojilla taipumukset kumpaankin ni he vois valita.”

Skeptistä asennoitumista yhteiseen käsityöopetukseen ja polarisoitunutta sukupuolen korostamista opetussisällöissä saattavat selittää haastateltavien mies-sukupuoli ja tietty sukupolven kuuluminen. Murrosikäisistä pojista ja pakollisten tekstiilityötuntien lisääntymisestä huolestuneet opettajat lähestyivät iältään eläkeikää. Heillä ilmenee sukupuolittunut käsitys teknisestä poikien ja tekstiilityöstä ja tyttöjen oppiaineina. Heille vaikutti olevan myös vierasta mieltää ajatus, että oppilaat voisivat olla kiinnostuneita opiskelemaan sekä tekstiili, että teknistä työtä ja omaamaan vahvoja taipumuksia kumpaankin käsityöhön. Opettajien ajattelussa on havaittavissa asenne, jonka mukaan uusi järjestely on ainoastaan huono vaihtoehto pojille. He eivät huomioi poikien mahdollista kiinnostusta tekstiilityötä kohtaan, eivätkä koe vastaavaa huolta tyttöjen puolesta. Uusien sukupuolirajoja rikkovan yhteisen käsityöoppiaineen tuleminen

saattaa vuosikymmenien ajan pinttyneiden käsitysten vuoksi olla heille vaikeampi ottaa vastaan kuin nuoremmille opettajille.

Suhtautumisessa muutokseen löytyy haastateltavista yksi selvä poikkeustapaus: Tämä peruskoulussa työskentelevä opettaja suhtautuu tulevaisuuteen pelkästään positiivisesti ja näkee sen mahdollisuutena uusille hyvillä muutoksille. Hän korostaa, että opettajan pitää itse osata muuttua ja mukautua sen mukaan mitä tulevaisuus tuo tullessaan. Seuraavana on ote hänen lausumastaan.

”No sanotaan et kyl mä... Tässä kohtaa just kun teknologia kehittyy, niin mä nään tulevaisuuden aika hyvänäkin. Et mää en nää sitä missään muotoa huonona. Jotkut ajattelee, et voi, ei näitä voi enää tehdä kun ei näitä kukaan enää tee, mutta sit pitää istua ja miettiä että mitä sitten tehdään. Sitä pitää muuttaa ja muuntautua ja nythän tietysti opetussuunnitelma muuttuu niin, en mää nää siinä mitään ongelmaa. Se vaan elää ja muuttuu ja mä nään sen vaan positiivisena asiana et opetussuunnitelma tulee muuttumaan. Että tota... Kyl se, se on tähänki asti toiminu, niin miksei se toimis jatkossakin.”

Tämän opettajan kohdalla asennoituminen tulevaisuuteen ja muutokseen ei uhkaa hänen toimijuuttaan, toisin kuin niihin negatiivisesti suhtautuvilla opettajilla. Hänen toimijuutensa näyttäytyy vahvana suhtautumisessa muutokseen ja tulevaisuuteen. Hänellä vaikuttaisi olevan täysin erilainen asenne muutosta kohtaan kuin muilla haastatelluilla opettajilla. Tämä asenne-ero saattaa selittyä yksilöllisenä poikkeuksena muusta haastattelijoukosta. On myös mahdollista, että hänen muista opettajista poikkeava koulutustaustansa saattaa vaikuttaa hänen ammatilliseen ajatteluunsa, jolloin hänen suhtautumisensa myös opettajan ammattiin on erilaista kuin perinteisen opettajankoulutuksen käyneillä.

6.1.6 Yhteenvetoa toimijuudesta

Hökkä, Saarinen ja Vähäsantanen (2011, 154) olivat tarkastelleet toimijuutta yksilöllisestä ja yhteisöllisestä näkökulmasta. Haastateltujen opettajien toimijuus ilmeni näiden kahden näkökulman kautta seuraavasti:

Haastateltujen opettajien yksilöllinen toimijuus näyttäytyy opettajien suurena tarpeena ja motivaationa kartuttaa omaa ammatillista osaamistaan, joka koros-

tui suurimmalla osalla haastatelluista. Myös omaan työhön vaikuttaminen ja omien ideoiden toteuttaminen työssä näyttäytyi haastatelluille opettajille tärkeinä. Jatkuva uuden oppiminen ja itsensä kehittäminen esiintyivät ikään kuin opettajien työtä ohjaavana pääajatuksena. Heillä näyttäytyy olevan myös taitoa tarkastella omaa kehityskulkuaan peilaten omaa nykyistä osaamistaan uransa alkuvaiheisiin. Tätä kautta he pystyivät parhaiten kuvailemaan asioita, joita kokemus on heille vuosien varrella opettanut. Kaikki haastatellut kokivat olevansa alalla, johon maailman muuttuminen ja kehittyminen vaikuttavat hyvin voimakkaasti. Opettajien puheessa korostui tietoisuus siitä, että heidän aktiivisesti seurattava ja pysyttävä mukana muuttuvassa maailmassa. Yksilöllisen toimijuuden haasteina näyttäytyivät byrokratia, joka lisäsi opettajien hallinnollista työtä, sekä pitkän työuran jälkeinen ammatillisten taitojen kehittämishalun väheneminen.

Yhteisöllisestä näkökulmasta katsottuna toimijuus näyttäytyy teknisen työn opettajilla toimintana, jonka tavoitteena on toimiva yhteistyö vanhempien, koulun muun henkilökunnan ja hallinnon kanssa. Suurin osa haastatelluista opettajista ei kokenut vaikeuksia tehdä yhteistyötä työyhteisönsä kanssa, mutta heillä ei myöskään näyttäydy olevan erityisen suurta tarvetta olla aktiivisesti tekemisissä koko työyhteisön kanssa. Valtaosa haastatelluista opettajista koki esimiehet hyvinä yhteistyökumppaneina tai jossain määrin etäisinä ja ajoittain hankalina. Yhteisöllistä toimijuutta tarkastellessa korostuivat opettajien nimeämät ongelmakohdat, kuten valtasuhteet esimiesten kanssa ja etääntyminen muita oppiaineita opettavista opettajakollegoista. Viisi haastatelluista opettajista mainitsi, etteivät allekirjoita kaikkia organisaatiotasolta tulevia ohjeita ja säädöksiä. He kokivat joidenkin säädösten jopa haittaavan oman työnsä tekemistä, omien työtapojen toteuttamista ja ammatillista kehittymistä. Tästä voidaan tehdä johtopäätös, että nämä viisi opettajaa eivät ole täysin sitoutuneita koulutusorganisaatioon. Tämä tulos sivuaa Hökän, Saarisen ja Vähäsantasen (2011, 154) tutkimustulosta, jonka mukaan koulutusorganisaatioon sitoutuminen edellyttää

opettajilta omien ammatillisten intressiensä ja kehityksen toteuttamista sekä vaikutusmahdollisuuksia omaan työhönsä.

Opettajilla oli tietoisia toimintaperiaatteita toimiessaan opettajakollegoidensa kanssa. Kaksi opettajaa piti ohjenuoranaan työpaikallaan toimimisessaan, että jokaisen ihmisen kanssa pitää tulla toimeen. Kahdella haastatelluista opettajissa oli havaittavissa tietoista pitäytymistä etäällä muusta opettajayhteisöstä. Vain kolme kahdeksasta opettajasta koki olevansa osa tiivistä työyhteisöä. Vanhempien kanssa käytävä yhteistyö näyttäytyi opettajien puheissa pääosin toimivana ja hyvänä. Suurimmalla osalla haastatelluista opettajista oli omasta mielestään toimiva yhteistyö vanhempien kanssa. Yksi opettaja koki nykyajan kiireellisyyden ja sähköisen viestinnän tehneen kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä monimutkaisempaa sekä haastavampaa. Eteläpellon ja Hökän, (2014, 17–18) mukaan on mahdollista, että vahva yksilöllinen toimijuus voi heikentää yhteisöllistä toimijuutta. Tässä tutkimuksessa tämä ilmiö ei ollut havaittavissa, sillä teknisen työn opettajien vahva yksilöllinen toimijuus ei näyttäydä yhteisöllistä toimijuutta haittaavana tai heikentävänä.

Teknisen työn opettajien toimijuutta vahvistaviksi tekijöiksi osoittautuivat heidän työlleen tietoisesti asettamansa kasvatukselliset sekä käsityölliset tavoitteet sekä työnsä merkityksellisyyden tiedostaminen. Opettajien toimijuutta vahvisti myös heidän vahva sitoutumisensa työhön sekä vaikuttamisen mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen omassa työssään. Yhtä opettajaa lukuun ottamatta haastatellut opettajat kokivat saavansa vaikuttaa omaan työhönsä sekä toteuttaa työssään omia ajatuksiaan. Nuorempien peruskoulussa työskentelevien opettajien sekä yliopisto-opettajien toimijuutta vahvistavana tekijänä ilmenivät myös motivaatio ammatilliseen kehittymiseen. Työssä jaksamista helpottavat tiedostettu työhön suhtautuminen työnä sekä aktiivinen työstä irtautuminen näyttäytyivät kaikkien opettajien kohdalla heidän toimijuuttaan vahvistavana. Suhtau-

tuminen tulevaisuuteen ja muutokseen näyttäytyi vain yhden opettajan kohdalla hänen toimijuuttaan vahvistavana tekijänä.

Yhdeksi tärkeimmäksi opettajien toimijuutta heikentäväksi tekijäksi osoittautui hallinnollinen työ, joka ei suoranaisesti liity opettamiseen. Hallinnollinen työ piti sisällään opettajien työorganisaation ylemmiltä tahoilta tulevat säädökset sekä ohjeet, jotka opettajat kokivat työtään hankaloittaviksi ja rajoittaviksi tekijöiksi. Työtä hankaloittavien säädösten ja ohjeiden kanssa koki kamppailevansa sekä yliopisto-opettajat, peruskoulun aineenopettajat, että alakoulun teknisen työn opettajana toimiva opettaja. Peruskoulun opettajien toimijuutta heikensi myös työuran loppupuolella havaittava työhön rutinoituminen eli ”leipiintyminen”. Tämä näyttäytyi peruskoulussa työskentelevien opettajien ajatusten suuntautumisena enemmän eläkepäivien odottamiseen, kuin itsensä tai oppiaineensa kehittämiseen. Motivaatio oman ammattitaitonsa ja oppiaineensa kehittämiseen oli vähäisempää useita vuosikymmeniä ylä- ja alakoulussa työskennelleillä opettajilla kuin nuoremmilla vähemmän työkokemusta omaavilla kollegoillaan. Yhtä haastateltua lukuun ottamatta kaikilla opettajilla ilmeni huoli tulevaisuuden tuomista muutoksista, joten tämä voidaan nähdä heidän toimijuuttaan heikentävänä tekijänä.

6.2 Ammatillinen identiteetti

Teknisen työn opettajien ammatillinen identiteettiä on kuvailtu heidän työnsä merkityksellisyyden ja tavoitteellisuuden kokemusten kautta. Tämän jälkeen esitellään teknisen työn opettajien neljä identiteettityyppiä, jotka ovat muodostettu haastatteluaineiston pohjalta.

6.2.1 Työn merkityksellisyys ja tavoitteellisuus

Teknisen työn opettajien ammatillista identiteettiä kuvasti heidän kokemuksensa työn merkityksellisyydestä ja tavoitteellisuudesta. Analyysin perusteella teknisen työn opettajat kokevat ammatillisen identiteetin ammatillisina rooleina sekä työtään ohjaavina arvoina ja tavoitteina, joita toteuttaakseen he tekevät tietoisia ratkaisuja ja toimivat niiden mukaisesti.

Opettajien ammatillinen identiteetti hahmottui selkeinä visioina ja tietoisuutena siitä, millaisia asioita he haluavat saada aikaan oman työnsä kautta. Haastatellut teknisen työn opettajat kokivat tekevänsä merkityksellistä työtä. Heidän työnsä merkityksellisyys välittyi selkeästi heidän omalle työlleen asettamien tavoitteiden kautta. Opettajat korostivat oman työnsä keskeisimmäksi tavoitteeksi oppilaidensa ja opiskelijoidensa vuoksi työskentelemistä.

Kaikkien haastateltujen opettajien puheista välittyy ajatus siitä, että heille oman työn merkityksellisyys ja tavoitteellisuus hahmottuvat opetettavien osapuolien kautta. Jokainen haastateltu opettaja kokee tekevänsä merkityksellistä työtä, jonka vaikutukset näkyvät sekä yksilön että yhteiskunnan tasolla. Kaikki haastatellut opettajat näkivät, että heidän omalla työpanoksellaan on ratkaiseva merkitys heidän opetettaviensa pärjäämiselle omassa elämässään ja ammatissaan tulevaisuuden yhteiskunnassa.

Peruskoulussa työskentelevillä opettajilla oman työn merkityksellisyys näyttäytyy selkeästi voimakkaammin kasvatuksellisenä tehtävänä. Opettajat painottavat olevansa ensisijaisesti kasvattajia, jolloin oma opetettava aine on lähinnä ikkuna tai näkökulma kasvatukselliseen toimintaan. Peruskoulussa työskentelevät opettajat kokevat tukevansa oppilaidensa ihmiseksi kasvamisen prosessia, johon kuuluvat oppilaan henkilökohtaisten vahvuuksien kehittäminen, sekä omiin kykyihinsä luottamisen oppiminen. Opettajat näkivät omalla työllään olevan myös merkitystä oppilaiden myöhempää koulutusta koskeviin valintoi-

hin. He pyrkivät työllään kasvattamaan hyviä, tasapainoisia ihmisiä, jotka ovat selviytyvät elämässään, sekä löytävät oman paikkansa yhteiskunnassa hyödynnäen omia vahvuuksiaan. Opettajien kasvatuksellinen käsityöorientoinut näkökulma pyrkii onnistumisen kokemusten antamiseen jokaiselle oppilaalle, joka vahvistaa oppilaiden luottamista omiin kykyihinsä niin käden taitojen kuin elämässä selviytymisen kannalta.

Seuraavassa peruskoulussa työskentelevän opettaja kertoo työnsä merkityksellisyydestä. Hän tuo esiin, että oman työn merkitys näyttäytyy oppilaiden tulevaisuudessa selviytymisen auttamisena.

”Kaikella työllähän on tärkeä merkitys, on se ihan sama opettajan tai minkä muun mutta... Kyllä mä näkisin sen sillai, että me saadaan niitä kättentaitajia, me saadaan niitä selviytyjiä. Me saadaan näitä kun annetaan oppilaiden itte... Ite tehdä, ei olla aina kokoajan tunkemassa oikeaa vastausta suuhun.”

Seuraavassa sitaatissa on alakoulussa työskentelevän opettajan pohdintaa oman työnsä merkityksellisyydestä. Hän tuo puheessaan ilmi, että tarjoaa työllään oppilailleen näköaloja maailman tarkasteluun ja sitä kautta vaikuttaa oppilaidensa loppuelämään.

”Kyl se varmaan on, mieltii et sanotaa näit oppilait eihä heil oo tavallas niinko semmost kokemusta mistään muusta. Et kyl se meikäläisen niinko ko oon ollu heidän kans ni kyl he varmaa seuraa koko ikänsä taval tai toisella. Kyl se semmone jonkinnäköne, jonkinnäköse perustan luo heille, heidän elämänsä.”

Myös yläkoulussa työskentelevä opettaja näkee työnsä merkityksellisyyden oppilaiden tulevaisuuden rakentamisen kautta. Hänen lausumastaan voidaan päätellä, että hänelle oman työn merkitys välittyy oppilaiden valmistamisena pärjäämään tulevaisuuden yhteiskunnassa omien taitojen avulla. Tässä korostuu opettajan oman käsityöoppiaineen merkitys oppilaiden tulevaisuudessa selviytymiseen.

”Mä toivon et ne kasvais semmosiks täyspäisiks kansalaisiks ja luottais omiin kykyihinsä ja löytäis sen oman juttunsa. Et kun on paljon sellasia oppilaita jotka ei oo teoreettisia, vaan niillä saattaa toi kädentaidot olla se missä ne niinkun pärjää. Et ne rupee niinku luottaa niihin omiin taitoihinsa ja kehittää niitä taitoja, että ne saa hyvän elämän ja sellasen ammatin missä ne oikeesti viihtyy.”

Saman opettajan toisessa sitaatissa korostuu hänen kasvatustehtävänsä. Opettaja koee turhauttavaksi sen, että hän joutuu käyttämään työaikaansa lisääntyneisiin hallinnollisiin tehtäviin oppilaiden kuuntelun ja auttamisen sijaan. Tämä voidaan nähdä hänen toimijuuttaan häiritsevänä tekijänä, joka juontuu organisaatiotasoisista päätöksistä ja ohjeista.

”Eli aikuisen aika. Ja opettajan aika, se on niinku sellanen mitä niillä (oppilailla) pitäis olla paljon enemmän. Ja opettajan semmosta läsnäoloa siinä tilanteessa. Et se on nyt semmoinen mikä niinku rassaa tavallaan. Et sitä otetaan koko ajan pois, pistetään opettajat tietokoneille, täyttämään erilaisia kaavakkeita, lippulappua. Tää on kumminkin niin ihmissuhdeammatti ja se ainoa mikä täs on tärkeetä et noille oppilaille olis mahdollisimman paljon sitä opettajan aikaa. Ja sitä kokoajan tavallaan niinku vähennetään tuolta toista kautta.”

Yksi opettaja huomioi myös teoreettisesti orientoituneemmat oppilaansa siten, että hänen opettamansa oppiaine voi olla heille viimeinen tilaisuus olla tekemisissä käytännöllisten asioiden parissa ennen teoreettisia jatko-opintoja.

Seuraavassa sitaatissa peruskoulussa työskentelevä opettaja kuvaa oman työnsä merkityksellisyyttä. Hän koee voivansa oman oppiaineensa kautta opettaa oppilaitaan ymmärtämään kokemuksen merkitystä käsityötaidon kehityksessä. Hän haluaa opettaa oppilaitaan arvostamaan käsityötaitoa, vaikka moni oppilas ei tule peruskoulun jälkeen enää olemaan käsitöiden kanssa tekemisissä.

”No että ne saisivat vähän positiivisia kokemuksia ja näkisivät, pääsisivät tutustumaan noihin eri juttuihin, koska toi on nyt tällä hetkellä niille viimeinen tsänssi ennen lähtemistä lukioon tai yms muuta, se voi olla ettei ne ole välttämättä tollasten käytännön asioiden parissa enää ikinä. Riippuen koulutusalaista ja muusta että sen takia sais vähän kaikista tuntumaa ja osaisivat arvostaa sellasia ihmisiä joilla on kunnan kädentaitoa ja muuta että ei se ole vain niinkö tosta vaan tehä. Monella on vähän liikaa sellanen, että tosta nyt kaikki ja heti. Että ei osata arvostaa sitä niinkö ajan tuomaa yms muuta kokemuksen kautta tuotuja taitoja ja tällasta.”

Peruskoulussa työskentelevien opettajien työn merkityksellisyys ja tavoitteellisuus näyttäytyivät vahvimmin työn kasvatuksellisen merkityksen ja sille asetettujen tavoitteiden kautta. Yliopisto-opettajilla heidän työnsä merkityksellisyys näyttäytyy selkeänä tavoitteena vahvistaa opettajaopiskelijoiden ammatillisia kykyjä ja taitoja. Heillä on nähtävissä myös yhteiskunnallinen näkökulma oman työnsä merkityksen tarkasteluun. He kokevat kouluttavansa teknisen työn opettajia, joille haluavat antaa parhaat mahdolliset lähtökohdat omien koke-

mustensa ja ammattitaitonsa kautta. Opiskelijoiden omien pedagogisten ja käsi-työllisten ajattelutapojen kehittäminen ilmenee yliopisto-opettajien keskeisimpänä työtä ohjaavana tavoitteena. Yliopisto-opettajat tiedostavat, etteivät voi kouluttaa opiskelijoistaan valmiita opettajia, vaan toivovat antavansa opiskelijoille rohkeutta lähteä työelämään oppimaan uutta ja keräämään kokemuksia. He näkevät oman työnsä tuloksen heijastuvan myös peruskoulun oppilaisiin, joita heidän kouluttamansa opettajat tulevat opettamaan.

Seuraavassa otteessa ilmenee yliopisto-opettajan pohdintoja oman työnsä merkityksellisyydestä. Hän kuvaa, että oman työn merkitys aukenee kouluttamiensa teknisen työn opettajien kautta. Hän kokee, että hänen kauttaan ammattitaitonsa hankkineet opettajat auttavat syrjäytymisvaarassa olevia peruskoululaisia. Yliopisto-opettaja tuo myös esiin, että haluaisi saada aikaiseksi samanlaisen työskentelymotivaation peruskoululaisiin kuin hänen omilla opettajaopiskelijoillaan on.

”Kyllä mä uskon ainaki tekeväni työtä, jolla on merkitys ja ihan sinne haastattelun alkuun palaan, tota näihin yhdeksäsluokkalaisiin karvapäihin. Et nää opettajat mitä mä täältä syötän kentälle keräämään niitä kilometrejä ja siellä sitten pätevyttämään siinä kompetenssissaan, ni mä väitän et ne on nimenomaan näitten väliinpuotoajien ihan parhaita kavereita. Et jotenki aina kun semmonen hyvä, rento fiilis syntyy ja on tekemisen meininki ja opiskelijoista huokuu se ni mä jotenki niinku nään et tää on just semmonen fiilis mikä semmosseen yhdeksäsluokkalaiseen väliinpuotoajaan pitäis saada tarttumaan. Ja sitä kautta heillä olis edes joku henkireikä tulla ylipäättään sinne kouluun.”

Myös toisen yliopisto-opettajan sitaatissa välittyy viesti siitä, että hän kokee oman työnsä merkityksellisyyden aukeavan omien opiskelijoidensa ammattitaidon kehittämisen tukemisena. Hän korostaa, että haluaa antaa opiskelijoille parhaan mahdollisen tilanteen kehittää omia valmiuksiaan työelämää varten, vaikka tiedostaa, että oma opetusmenetelmä ei ole saanut kaikilta opiskelijoilta ainoastaan positiivista vastaanottoa. Hänen työnsä tavoitteellisuus opiskelijoiden ammatillisen kompetenssin kehittäjänä ilmenee opiskelijoiden itsenäisen toiminnan ja ajattelun vahvistamisena. Käytännössä hän tarjoaa opiskelijoille useita vaihtoehtoja, jolloin opiskelijat joutuvat itse tekemään ratkaisut.

”Mun oma tekniikka on sellanen et mä en pyri silottelee sitä vaan että koska... Mun opiskelijat opiskelee opettajiks nii mä en ottanu sen tutkivan opettajuuden kehittämisen. Joskus se on aiheuttanu kolme grammaa närää että ku mä en anna vastauksia. Mut ette te opettajaopiskelijat saa vastauksia siellä työelämässäkään vaan ne täytyy itte hakee ja löytää ja kokeilla ja semmonen niinku. Mä pyrin enemmän olemaan ohjaaja kuin opettaja. Ja sit toisaalta yks mistä oon saanu joskus kritiikkiäki et mä annan useita vaihtoehtoja. ”Kokeileppas tollasta, tai voi sen tehdä noinki tai näinki”. Ni mut joillakin se on niin lukkiutunu se asento siihen et ”onks tää nyt pilalla kun täs o kerra joku muuki tapa tehdä?”

Myös kolmas yliopisto-opettaja pohtii oman työnsä merkityksellisyyttä opiskelijoilleen tarjoamien positiivisten kokemusten kautta. Hän tuo puheessaan esiin myös sen, että hän uskoo omalla työpanoksellaan olevan merkitys myös peruskoulun opetukseen.

”Uskon että jotain merkitystä oon antanut ja toivottavasti positivistä aina et se... On ite jaksanu olla ja sit se usko siihen, että tälläkin aineella on merkitystä tuolla perusopetuksessa että... Ja jolla varmasti on.”

Yliopisto-opettajat näkevät oman työnsä merkityksen aukeavan kouluttamiensa teknisen työn opettajien ammattitaidon kehittämisprosessissa. Heillä työn tavoitteet ilmenevät opiskelijoidensa työelämävalmiuksien kehittämisenä. Peruskoulussa työskentelevillä aineenopettajilla työn tavoitteellisuus käy ilmi työn kasvatuksellisesta perustehtävästä, joita opettajat korostivat puheenvuoroissaan.

6.3 Neljä identiteettityyppiä

Tutkimusaineistosta välittyvä teknisen työn opettajien ammatillista identiteetti kuvataan haastatteluaineiston pohjalta neljänä identiteettityyppinä, jotka ovat:

1. Kasvattaja-identiteetti
2. Tutkija-identiteetti
3. Kehittäjä ja kanssaoppija-identiteetti
4. Uudistuja ja mukautuja-identiteetti

Identiteettityypit on muodostettu aineistolähtöisesti niiden tekijöiden perusteella, jotka välittyvät opettajien puheissa. Opettajien omassa työssään tietois-

ti tekemät ratkaisut sekä valinnat kuvastavat heidän ammatillisen identiteettinsä muodostavia osa-alueita. Osa-alueet rakentuvat opettajien itselle tärkeiden arvojen, asenteiden ja henkilökohtaisen tavoitteiden varaan, jotka ovat alati läsnä heidän identiteettineuvottelussaan (Eteläpelto, Hökkä, Paloniemen & Vähsäntanen 2014, 645). Opettajien ammatillinen identiteetti kytkeytyy osaksi heidän toimijuuttaan. Identiteettityyppejä kuvastavissa ammatillisissa rooleissa toimimalla opettajat pyrkivät toteuttamaan työlleen asettamia tavoitteita. Tällöin he toimivat rooleissaan omien ihanteidensa ja arvojensa mukaisella tavalla. Ammatillinen identiteetti määrittelee opettajan tapoja tehdä työtään sekä asettaa tavoitteita, joita kohti opettaja työssään pyrkii. Näin ollen toimijuus ja ammatillinen identiteetti ovat jatkuvassa vuoropuhelussa keskenään teknisen työn opettajilla.

6.3.1 Kasvattaja-identiteetti

Opettajien kasvattaja-identiteettiä kuvastavat opettajan toimiminen oppilaiden tukijana, kuuntelijana ja auttajana oleminen sekä aikuisen roolin kantaminen. He kokevat olevansa ensisijaisesti kasvattajia. Kasvattaja-identiteettiä kuvastivat tavoitteet vahvistaa oppilaidensa omaa ajattelua ja vahvuuksia sekä antaa heille positiivisia onnistumisen kokemuksia. Myös oppilaiden käsityöllisten taitojen vahvistaminen liittyi opettajien kasvattaja-identiteettiin. Tätä tavoitetta opettajat lähestyivät pedagogisten menetelmiensä kautta. Opettajien halukkuus perinteisten kasvatuservojen ja käsityötaitojen säilyttämiseen tuli myös esille. Kasvattaja-identiteetin omaavien opettajien ammatillisen identiteetin rakentumiseen liittyvät muistot heidän omien kouluaikojensa opettajista.

Seuraavassa haastatteluotteessa ilmenee teknisen työn opettajan kasvattaja-identiteetti. Tämä kuvastuu siten, että opettaja pitää itselleen tärkeänä luottamuksellista suhdetta, jonka on onnistunut solmimaan omien oppilaiden kanssa.

Hän korostaa, että on aina oppilaiden käytettävissä silloin kun he kokevat tarvitsevänsä apua.

”No kyllä mä uskoisin, mä olen tota noin huomanu, että he luottaa aika vahvasti siihen et jos jotain tulee niin he kyllä tulee sitä juttelemaan mulle. Me... Kyl se niinko, he tietää, että jos on joku juttu sovittu ja jos he pystyy murheensa mulle kertoon ni, sit sitä yhdessä lähdetään purkaan. Et kyl mä niinko näen semmosen et tuen ja kasvatan ja he on huomannu sen että saa tukea silloin kun tarvitaan.”

Myös seuraavassa sitaatissa teknisen työn opettajan kasvattaja-identiteetti korostuu hänen kuvauksessaan siten, että hänelle ensisijainen tehtävä on aikuise-
na oleminen lapsille ja nuorille. Hän pitää oppiaineen opettamista toisarvoisena asiana ja korostaa erilaisia aikuisen rooleja, jotta saisi solmittua oppilaidensa kanssa mahdollisimman hyvän suhteen.

”Ku ottaa myös huomioon sen et ne on lapsia, nuoria, niin tota noin... Siihen kuuluu tietynlaiset kotkotukset mut tota kun jaksaa olla aikuinen siinä ja ottaa sen aikuisen roolin siinä niin tota ja ottaa sit myös sen että sä oot se kasvattaja, sä et voi vetäytyä aineenopettajana sen ainees taakke. Niin tota se on vaan tätä päivää, sun pitää olla kasvattaja ja olla kenties se isähahmo niille tai joku pappahahmo niin tota... Ja sitä kautta sä pääset myös paremmin niitten oppilaiden lähelle sitten.”

Yhdellä opettajalla kasvattaja-identiteetti näyttäytyy myös oman oppiaineen kautta, mikä käy ilmi seuraavassa sitaatissa. Hän pitää tärkeänä, että pystyy rohkaisemaan oppilaitaan yrittämään parhaansa ja sitä kautta kehittämään taitojaan. Hänen puheessaan välittyy myös ymmärrys siitä, että teoreettiset oppiaineet aiheuttavat painetta oppilaille. Tällöin hän tietoisesti alentaa vaatimustasoja.

”Mulla on pääpaino siinä, että tärkeintä on yrittää. Pääpaino ei ole siinä kuinka tarkkaa työnjälki on, varsinki silloin jos ne ehtii tekemään vaan yhden jutun, jossa ei ole yhtään virheisiin varaa. Se on oppilallekin stressaavaa kun niiltä vaaditaan niin paljon monessa muussa aineessa niin pilkun tarkkaa suoritusta. Että tossa on vähän yks sellanen, että tietenkin pitää vaatia, mutta ei sellaista ihan älyttömästi etä... Koska mitä enemmän siihen saa sellasta positiivista tatsia, niin sen enemmän ne itse haluaa yrittää, ja sitä kautta ne taidotkin karttuu.”

Opettajien ammatillisen identiteetin muodostumisessa myös heidän omien koulu-
luoikaisten opettajiensa merkitys näyttäytyi. Tämä tulos tukee Salovaaran ja Honkosen (2013, 25) sekä Vuorikosken ja Törmän (2004, 13) näkemyksiä opettajan ammatillisesta identiteetistä. Heidän mukaan opettajien omat koulumuistot vaikuttavat heidän ammatillisen identiteettinsä muodostumiseen.

Seuraavassa haastatteluotteessa käy ilmi peruskoulussa työskentelevän opettajan oman kouluaikaisen opettajan vaikutus hänen omaan opiskelumotivaatioonsa ja opettajan työhönsä. Hän kokee, että on tehnyt työtään siten, että on jatkanut oman opettajansa arvossa pitämien asioiden kuljettamista eteenpäin opettamalla niitä myös omille oppilailleen.

”Sillai kuitenkin siel omassa koulussa mikä oli sellane, just se biologia ja maantieto oli semmossii niinko mieliaineita ja tavallas sen aineen opettaja oli sellane, joka niinko motivoi opiskelemaan sitä. Ehkä tavallas halus olla vähä samanlainne kuin hän ja... Ehkä kuitenkin o hänenki perintöös täsä kuljettanu myös eteenpäin. Se biologia ja se maantieto ja tuollane tekninen työ o ollu sellane meikäläiselle niinko yksösasioita.”

Myös toinen peruskoulussa työskentelevä opettaja mainitsee omien kouluikäisten opettajien antaneen vaikutuksia omaan työhönsä.

”Joo, on mulla oikeestaan ollu et mulla on ollu hyviä opettajia itellä, jotka on tota noin antanu innotusta mulle.”

Kasvattaja-identiteetin omaavat opettajat käsittävät oman ammatillisen roolinsa olevan ensisijaisesti kasvattaja ja toissijaisesti oppiaineen opettaja. Tässä roolissa he pyrkivät olemaan läsnä oppilailleen ja valmiina antamaan tukea heidän sitä tarvitessa. Oman oppiaineen sisältöjen merkitys ei korostu kasvattaja-identiteetin opettajilla, vaan oma oppiaine on ikään kuin yksi näkökulma kasvattajana olemiseen. Kasvattaja-identiteetin omaavat opettajat ovat toimijoina kasvattajia, jolloin heidän toimijuuttaan määrittävät työn kasvatukselliset tavoitteet korostuvat.

6.3.2 Tutkija-identiteetti

Tutkija-identiteetti ilmenee tutkimusaineistossa yhden yliopisto-opettajan suurena motivaationa luoda uutta tietoa omalla ammattialallaan. Omaksi ammatilliseksi roolikseen tutkija-identiteetin omaava opettaja kokee mentorin roolin. Henkilökohtaisten tutkimushankkeiden parissa työskentely näyttäytyy hänen puheessaan erittäin tärkeänä. Hän kokee sen olevan yksi oma työn antoisimmista osa-alueista. Keskeisimpänä tutkija-identiteetin ilmentävänä seikkana on

opettajan suuri motivaatio kehittää omaa oppiainettaan ja pysyä mukana viimeisimpien teknologisten sovellusten kehityksessä.

Seuraavassa otteessa on haastatellun opettajan tutkija-identiteettiä kuvastavia ajatuksia, jossa hän tuo esiin motivaatiotaan uusiin oppiainesisältöihin perehtymiseen.

”Tota, kyl tää maailma ku se kehittyy ton teknologian suuntaan, ni jos nyt ei päivittäin niin kuukausittain tulee uutta semmosta materiaalia. Et nyt on viimimmät nää kato robotit ja laserleikkurit ja 3D, nii entistä enemmän haluais vaan kato käyttää aikaan tähän oman ammattitaitonsa kehittämiseen ja tota... Näitä robotteja esimerkiksi olis tosi kiva ihan vaan vaikka erikoistua, johonki tämmöseen pieneen saarekkeeseen.”

Seuraavassa sitaatissa opettaja kertoo, että suunnittelee oman ajankäyttönsä siten, että pystyy tekemään työssään myös akateemista tutkimusta. Samassa hän kuitenkin toteaa, että nykyään ajan saaminen tutkimustyölle on entistä vaikeampaa. Lausumassa käy ilmi, että opettaja tekee koko ajan tutkimustyötä opetustyön ja muiden työtehtävien rinnalla, mutta haluaisi käyttää tutkimustyöhön huomattavasti enemmän omia resurssejaan.

”...vaikka kaikista vähimmän on näitä mielenkiintosa, haastavia ja hyödyllisiä töitä et ilman niitä... Mä ite otan itselleni niinku aikaa ja kehitän sitä ammattitaitoani, tai teen mielestäni jotain tota hyvinkin arvokasta, oman aineen kannalta tutkimusta. Ni kyl ne auttaa kanssa, mut entistä vähemmän on tän kaiken myötä aikaa siihen itsensä kehittämiseen ja mielenkiintoisten tutkimusprojektien ihan täysillä loppuun viemiseen. Et toki tavaraa tulee mutta missään vaiheessa ei oo semmosta mahdollisuutta, että sä saat täysillä niinku heittäytyä siihen ja olla siinä ihan koko 24 tuntia mukana.”

Hän pitää tutkimustyötä ja ammattitaitonsa kehittämistä tärkeinä, ja kokee erittäin harmilliseksi sen, ettei sille ole käytettävissä tarpeeksi aikaa hänen nykyisessä työnkuvassaan. Tutkija-identiteetin omaavan opettajan byrokratian vuoksi heikentynyt toimijuus tulee ilmi myös hänen ammatillista identiteettiään tarkastelemalla. Tutkija-identiteetin omaavan opettajan intressit ovat selkeästi kohdentuneet omiin mielenkiinnonkohteiden parissa työskentelemiseen, kuten myös seuraavasta näytteestä käy ilmi. Hän puhuu suurimmista onnistumisen iloista omassa työssä. Hän sanoo, että suurimmat onnistumisen hetket hän on kokenut työssään omien henkilökohtaisten projektien parissa. Opiskelijoiden kanssa hän ei vastaavia onnistumisia ole kokenut.

”... Tota kyl se on valitettavaa kuiteki et se ei ole näitten opiskelijoitten kanssa. Et kyl se on tullu siitä, että on joku oma henkilökohtanen projekti, mihin kukaan muu ei oo voinu vaikuttaa. Et se on sun oma juttus, sun on täytyny tehdä pirusti sen eteen töitä, että sä oot saanu sen tehtyä. Ja oli sitte esimies huomioinu sen tai ei, oli siitä tullu minkäänlaista palkkiota, tai ei, jos sä oot ite saanu sen homman alusta asti vietyä ja oot onnistunu siinä, nii kyl mä oon parhaat fiilikset saanu siitä.”

Tutkija-identiteetin omaavalla yliopisto-opettajalla oman tutkimustyön tärkeys omassa työkuvassa korostuu huomattavasti opetustyötä enemmän. Tätä kuvastaa erittäin vahvasti hänen näkemyksensä siitä, että suurimmat onnistumisen kokemukset ovat tulleet omien projektien parissa. Tutkija-identiteetin omaava opettaja on selkeästi tutkijaorientoituneempi kuin opettajaorientoituneempi. Tämä tulos on ristiriitainen Hökän ja Eteläpellon (2014, 16–18) tutkimustuloksen kanssa, jonka mukaan yliopisto-opettajien tutkijaidentiteetti näyttäytyi heikkona. On kuitenkin hyvin todennäköistä, että tässä tutkimuksessa esiintyvä tutkija-orientoitunut yliopisto-opettaja edustaa juuri Eteläpellon ja Hökän tutkimuksessa näyttäytyntä vähemmistöä, jonka edustajilla tutkija-identiteetti oli vahva. Yleisellä tasolla katsottuna yliopisto-opettajan tutkija-identiteettiä selittänee jo lähtökohtaisesti tutkimusorientoitunut akateeminen työympäristö ja mahdollisuus oman tutkija-uran tekemiseen opetustyön rinnalla. Tästä voi vetää loogisen johtopäätöksen, että tutkimuksen teosta kiinnostunut opettaja hakeutuu yliopistoon töihin ja luo siellä pitkän työuran.

6.3.3 Kehittäjä ja kanssaoppija -identiteetti

Kehittäjä ja kanssaoppija-identiteetin omaavat kaksi yliopisto-opettajaa kokevat toimivansa ohjaajana sekä ammatillisina malleina opiskelijoilleen. He kuvaavat omaa ammatillista rooliaan kannustajaksi ja ohjaajaksi. Nämä roolit he kokevat tärkeinä opiskelijoidensa oppimisprosessin tukemisessa. Heillä on suuri motivaatio oppia myös itsekin uusia tapoja tehdä työtään. Tämä korostuu myös heidän ammatillisen kehittymisensä motivaatiossa. Ammatillinen kehittymien on kehittäjä ja kanssaoppija -identiteetin omaavien opettajien eniten korostuva toimijuuden osa-alue. Kehittäjä ja kanssaoppija -identiteetin omaavat opettajat

tiedostavat olevansa itsekin jatkuvassa oppimisprosessissa omilta opiskelijoilta oppimien asioiden kautta. Heidän puheissaan välittyy avoin asenne tiedon jakamista kohtaan.

Seuraavassa yliopisto-opettajan sitaatissa haastateltava korostaa, että haluaa tehdä työtään monin tavoin. Esimerkiksi hän nostaa materiaalin vaihtamisen. Tässä käy ilmi hänen motivaationsa oman työnsä kehittämiseen.

”Et kyl se niinku o sillai, et täski o niin monia tapoja tehdä. Et pelkästään se, et vaihtaa johonki kohtaa materiaalin, ni se muuttuu ihan täysin. Jos nyt käsityöllisesti ajattelee.”

Seuraavassa puheenvuorossa yliopisto-opettaja kertoo, että näkee oman roolinsa opiskelijoidensa tiedon äärelle johdattajana. Hän haluaa opettaa opiskelijansa selviytymään omillaan työelämässä. Samalla hän korostaa, että omalla opettajana olemisen mallillaan haluaa viestiä oppilailleen esimerkkiä ammattitaitoisen opettajan toiminnasta. Omaa ammattirooliaan hän kuvaa helposti lähestyttäväksi. Tätä hän toteuttaa työssään tehden opiskelijoilleen selväksi, että on käytävissä juuri heitä varten.

”Mun tehtävä tuoda sitä mallia siihen niinku työskentelyyn ja sitä tietoo. Tai ohjata sinne tiedon äärelle. Kyl sinänsä jos opiskelijat laitettais tonne itekseen, niin aika vähän pystyis lähtee sillai vain kokeilemalla. Kyl ne varmaan tekniikat oppis, emmä sitä epäile. Ne oppii kirjasta lukemalla ja kokeilemalla. Mut sit se, että pyrkii omalla mallilla...Joo.. oma merkitys on se, että kans sellanen, et mä tiedän mitä mun opiskelijat tekee. Et mul ei kestä kauaa ottaa kiinni että ”Ni sul oli toi juttu tulossa ja sähän olit tossa vaiheessa”. Että myöski se et opiskelijat huomaa sen. Et sellanen välittävä opettajuus siinä mielessä. Et kun pysyy mukana siinä opiskelijahommassa, vaik se tekee suurimman osan ajasta yksin, ku tuolla o 16 muuta jotka tarvii neuvoon nii. Ja sit sellanen et mä oon koittanu olla semmonen niinku helposti lähestyttävä ja oon sanonukki sen ihan suoraa et aina saa napata hihasta kiinni ko ohi kävelet, jos on joku ongelma.”

Toinen yliopisto-opettaja mainitsee omien opiskelijoidensa kanssa tehdyn yhteistyön merkityksen myös omalle oppimiselleen. Tämä tulee esiin hänen sitaattistaan.

”Mut sit taas opiskelijat mitkä on ollu... Ni sehän on aivan mahtavaa ollu koko se. Että oon ollu siinä mielessä etuoikeutettu, että oon saanu työskennellä tommosessa työympäristössä missä on nuoria opiskelijoita. Ja saanu oppia heiltä koko aika uutta.”

Kehittäjä ja kanssaoppija -identiteetin omaavilla opettajilla uuden oppimisen tahto ilmenee omien ammatillisten taitojen kehittämisen suurena motivaationa,

joka kuvastaa heidän vahvaa toimijuuttaan. Myös opiskelijoidensa ammatillisen ajattelun kehittäminen ja tässä prosessissa tukena oleminen kuvastuvat olennaisimpina asioina kehittäjä ja kanssaoppija-identiteetin opettajien ammatillisessa identiteetissä.

6.3.4 Uudistuja ja mukautuja -identiteetti

Uudistaja ja mukautuja-identiteetti ilmenevät tutkimusaineistosta yhden haastatellun opettajan suhtautumisessa omaan työhönsä. Hän ei ole orientoinut vain tiettyyn opettajan työnkuvaan, tai ylipäätään pelkästään opettajan ammattiin. Tämä käy ilmi hänen kuvatessaan omaa hakeutumistaan opetuslalle, joka ei lähtökohtaisesti ollut hänelle ensimmäinen ammattivaihtoehto. Hänen puheessaan käy ilmi erittäin suuri motivaatio kehittyä opettajan ammatissa tehden työtä eri kouluasteilla. Hän omaa avoimen asenteen uusia oppisisältöjä ja työskentelytapoja kohtaan, sekä on valmis mukautumaan uusiin ja erilaisiin tilanteisiin, mikä kuvaa myös hänen vahvaa toimijuuttaan.

Seuraavassa otteessa käy ilmi uudistuja ja mukautuja-identiteetin omaavalla opettajalla opettajan ammatti ei ollut hänelle pitkäaikainen haaveammatti. Hänen hakeutumisensa opetuslalle liittyi lähinnä käsityöllisten taitojen hallitsemiseen.

”Niin sanotaan et se opettajaks lähteminen oli sit semmonen että, jotain työtä on tehtävä. Ja sitten ajattelin, että kyllähän mä osaan tehdä puutöitä ja vähän metallitöitä, niin kai mä nyt sit osaan opettaa”.

Toisessa sitaatissaan hän mainitsee myös toisen harjoittamansa ammatin vaikutuksen oman työnsä tekemiseen monipuolisemmin. Hän tuo selvästi esiin sen, että hän ei koe ammatillista kehitystään tyydyttävänä pelkästään opettamalla teknistä työtä.

”...sivutoiminen yrittäjä mä oon ollu vuodesta 2012. Ja tota osittain sitten sitä kautta niinkun... se on rikastuttanu sit omaa työnkuvaa aika lailla ja laajentanu sitte taas niinkun verkostoa. Pelkkä tekninen työ ei itsessään, ei niin ainakaan omalta osaltaan riittäis sillä viisiin että. Se ei oo se raha se juttu vaan ehkä se on se ammatillinen kehitys se juttu siinä että.”

Uudistuja ja mukautuja -identiteetin omaava opettaja korostaa myös oman työnsä kasvatuksellista ulottuvuutta roolimallina olemisen kautta. Hän hyödyntää omaa kokemuksen kautta hankkimaansa mukautumisen taitoaan oppilaiden kanssa työskennellessä. Tämä käy ilmi seuraavasta sitaattista.

”...kyllähän se on tietenkin niin, että pitää pystyä olemaan niinkun rehellinen, osaava, fiksu aikuinen roolimalli. Ja tietysti pitää olla ripaus niinku sitä huumoria mukana. Toisinaan enemmän, toisinaan vähemmän ja ryhmien mukaan mennään että... Se joustavuus että, osa oppilaista saattaa olla hyvinkin eri tasolla ku erikäisiä, että saattaa puhua...Ja sit tietysti varsinkin täällä on alueellisia eroja, niin ne vaikuttaa aikalaila ja semmonen... Toisinaan pitää olla katu-uskottava, puhua samaa kieltä, toisinaan olla sit jotain ihan muuta. Et se semmonen muuntautumiskyky on niinku siinä opettajalla päivätyössä läsnä.”

Uudistaja ja mukautuja-identiteetin omaava opettajan identiteetti näyttäytyy kaksijakoisena. Siinä korostuu opettajaan oman ammatillisen kompetenssin kehittäminen, jota hän on toteuttanut erilaisten opetustöiden tekemisellä. Uudistuja ja mukautuja-identiteetin opettaja tiedostaa myös kasvatuksellisen roolinsa, huomioimalla oppilaidensa erilaiset odotukset ja tarpeet jotka kohdistuvat häneen opettajana.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että teknisen työn opettajien ammatillinen identiteetti näyttäytyy monisyisenä, jolloin sen voidaan katsoa rakentuvan toimijuutta ohjaavien asenteiden, arvojen ja opettajan omien lähtökohtien ristiaallokossa.

6.4 Työtyytyväisyys

Analyysin perusteella haastateltujen opettajien puheista välittyi kuva, että teknisen työn opettajat ovat yhtä opettajaa lukuun ottamatta sangen tyytyväisiä omaan työhönsä; Valtaosa haastatelluista opettajista suhtautui työhönsä pääosin positiivisesti ja he kokivat oman arkensa hyvin sujuvaksi sekä mielekkääksi. Yhden opettajan negatiivista työhön suhtautumista selittivät hänen työntehtäviönsä hankaloittavat organisaatiosuhteiden muutosten tuomat ylimääräiset teh-

tävät sekä hankaluudet, joita hän on kohdannut toimiessaan joidenkin opiskelijoiden kanssa.

Työyhteisön sosiaalisilla suhteilla oli kaksijakoinen merkitys opettajille. Lähes kaikki opettajat kokivat oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa työskentelyn työnsä parhaimpina asioina, jolloin niillä voidaan nähdä olevan työtyytyväisyyden tunnetta lisäävä vaikutus. Työtoveihin suhtautuminen ei ilmennyt yhtä yksiselitteisenä, sillä yli puolet opettajista koki olevansa jossain määrin etäisiä muuhun opettajayhteisöön nähden. Vain kolme kahdeksasta haastatellusta opettajasta koki olevansa osa koko opettajayhteisöä.

Jokainen haastateltu opettaja koki omien työnsä asettamien odotustensa täyttyneen. Myös jokaisella haastatellulla opettajalla välittyi sisäinen motivaatio työn tekemistä kohtaan. Yhden opettajan kohdalla oli havaittavissa sisäisen motivaation vähenemistä, joka oli seurausta työnkuvassa tapahtuneista organisatorisista muutoksista.

Opettajien työtyytyväisyyttä on tarkasteltu analyysivaiheessa muodostettujen tutkimusaineistoon ja teoriaosaan pohjautuvien neljän näkökulman kautta. Näkökulmien muodostusprosessissa on hyödynnetty Räisäsen (1996, 46), Merlon ja Weissin (2015, 833), Peltosen ja Ruohotien (1987, 25) sekä Juutin ja Vuorelan (2015, 82) näkemyksiä työtyytyväisyyden käsitteen määritelmästä. Tässä tutkimuksessa teknisen työn opettajien työtyytyväisyyttä hahmottavat näkökulmat ovat:

- 1. Opettajien käsitykset omasta arjesta**
- 2. Suhtautuminen työyhteisöön**
- 3. Työn vastaaneminen omiin odotuksiin**
- 4. Motivaatio työn tekemiseen**

Seuraavassa osiossa tarkastellaan lyhyesti, miten haastateltujen teknisen työn opettajien työtyytyväisyys näyttäytyy haastatteluaineiston pohjalta näiden neljän tarkastelun näkökulman valossa.

6.4.1 Opettajien käsitykset omasta arjesta

Jokainen haastateltu opettaja yhtä lukuun ottamatta välitti puheessaan viestiä siitä, että pitää omaa työtään mielekkäänä. Yhtä opettajaa lukuun ottamatta jokainen haastateltu suhtautui omaan päivittäiseen arkeensa positiivisesti. Tämä ilmeni selvimmin opettajien puhuessa töihin lähtemisen mielekkyydestä. Vain yhden haastatellun opettajan puheessa välittyi negatiivinen suhtautuminen omaa työtään kohtaan.

Seuraavassa haastatteluotteessa välittyy peruskoulun yläluokilla työskentelevän opettajan tyytyväisyys omaa työtänsä kohtaan. Hän korostaa, ettei pitkä työurakaan ole vähentänyt hänen positiivisia kokemuksiaan työstä.

”Reilu kolkyt vuotta töissä ja yhtään aamua mulla ei ole ollu, että mun täytyy sanoa et ” joo, voi vitsi kun mun täytyy lähteä töihin”. Vaan niinku, ei mul oo niinku minkääläistä vaikeutta lähtee töihin. Et tää on niinku niin siis sellattiin hyvä työpaikka ollu. Ja teknisen työn opettaja kaiken kaikkiaan, et jos kaikki opettajat tai kässänmaikat viihtyy yhtä hyvin kuin minä, niin kyl mä sanon et kyl on onnellinen. Et ei mul oo niinku siis... Ja kässänmaikan homma on pirun hyvä homma.”

Oman työn mielekkyyden tunne välittyy myös seuraavasta peruskoulun yläasteella työskentelevän opettajan sitaatista. Hän kokee oman arkensa niin positiivisena, että olisi valmis palaamaan kesälomaltaan aikaisemmin töihin. Hän korostaa, että ei koe oppilaitaan aina mukaviksi, mutta siitä huolimatta kokee tyytyväisyyden tunnetta työtänsä kohtaan.

”Ei oo yhtään aamua ollu etten olis halunnu lähteä töihin. Mun käsittääkseni se varmaan kuvastaa sen niinko... Ei ole ollu, vaikka on erityisopettajanakin ja päivät on arvaamattomia, nii ykskään päivä ei ole ollu semmone et olis ottanu päähän. Ja ehkä se jopa, että tuntuu että elokuun alussa olis jo täysin valmis tulemaan. Et se niinko on semmonen, tietty... Tää arki on niin sellanen jollain tavalla hyvä. Et tänne on ollu hyvä tulla, tääl on... Oppilaat on ollu ihan mukavia, ei tietenkään aina, mut kuitenkin, mun mielest se kertoo aika paljon.”

Vain yksi haastateltu opettaja koki, että oma arki koostuu nykyään rutiinitehtävistä, joiden tekemisen kokee vähentävän tyytyväisyydentunnettaan omaa työtään kohtaan. Seuraavassa otteessa yliopisto-opettaja pohtii ulkoisten organisaatiotasolla tapahtuneiden muutosten vaikutusta omien työtehtävien mielekkyyden vähenemiseen.

”Jos pitäs tän luokituksen et on niinku rutiinityöt, mielenkiintokset rutiinityöt ja on haastavat työt ja mielenkiintokset haastavat työt. Ni kyl mä väittäisin et tässä tilanteessa mihin on kaiken byrokratian, kaiken saneerausten, kaikkien budjettien, kaikkien myötä ajauduttu, niin 80 prosenttia on nää tylsät rutiinityöt.”

Haastatteluaineiston perusteella yhtä poikkeusta lukuun ottamatta teknisen työn opettajat kokevat oman arkensa mielekkäänä. Näin ollen voidaan todeta, että teknisen työn opettajien asennoituminen omaa työtään kohtaan on positiivista. Yhden haastattelun opettajan kohdalla työn mielekkyyden vähenemisen kokemukseen vaikuttavat työympäristössä tapahtuneet viimeaikaiset organisaation muutokset. Näiden muutosten seurauksena opettaja kokee, että aiemmin mielekkäiksi koetut työtehtävät ovat vähentyneet ja niiden tilalle on tullut vähemmän mielekkäiksi koettuja työtehtäviä.

6.4.2 Suhtautuminen työyhteisöön

Analyysivaiheessa ilmeni, että yhtä opettajaa lukuun ottamatta kaikki opettajat antoivat kuvan positiivisista kokemuksista puhuessaan oppilaidensa kanssa työskentelystä. Oppilaiden kanssa työskentely välittyi opettajien puheissa yksiselitteisesti heidän työnsä parhaimpana antina.

Seuraavassa sitaatissa kuvastuvat yläkoulussa työskentelevän opettajan positiiviset kokemukset oppilaidensa kanssa työskentelystä.

”No oppilaiden kanssa työskentely on... No se on varmaan tän koulun... työn paras puoli. Ku siit jaksaa pitää huolta, nii sillonha tätä työtä jaksaa tehdä parhaiten. Ja oppilaat on yleensä pääsääntöisesti tosi mukavia.”

Sama viesti välittyy myös seuraavassa yläkoulun aineenopettajan puheenvuorossa. Hän pohtii, kuinka hänen nuori ikänsä auttaa samalle aaltopituudelle pääsemisessä oppilaidensa kanssa.

”Se on oikein mukavaa, ei siinä tuota, oikein hyvin tulee juttuun noitten nuorten kanssa että. Oon aika pidetty opettaja nuorten keskuudessa. Varmaan johtuu siitä ku itekki vielä nuori ja muistaa suurin piirtein minkälaista se oli kun oli ihan pää sekaisin ja kaikki ärsytti ja otti pattiin et sillai. Mä tuun oikein hyvin niitten kanssa juttuun.”

Yksi haastateltu yliopisto-opettaja mainitsee, että ei ole kokenut opiskelijoiden kanssa tehtyä yhteistyötä pelkästään positiivisena. Hänen puheessaan välittyvät kokemukset ristiriitailanteista, joita on opiskelijoidensa kanssa kohdannut. Hän kokee, että joidenkin opiskelijoiden kanssa on ollut esimerkiksi suuria erimielisyyksiä kurssien poissaolokiintiöiden käsittämisen suhteen.

”...kyl tää tietyn tyyppin opiskelijat, ni kyl ne on entistä härskimpiä. Et tonne marsitaan niinku surutta dekaanin, laitosjohtajan puheille, jos ei kerralla tuu täällä asia selväks. Sieltä haetaan niinku, aina sitte kokeillaan et vaikuttaskos tää jotenki asiaan. Et ennen jos tuli pavunruskeena kaks viikkoo myöhässä tunnille, ni ei ollu kennelläkään pokkaa niinku lähettää tota lähettää dekaanille sähköpostiviestiä että kun hänen opintonsa viivästyy nyt vuodella kun hän ei päässy tänne ryhmään enää, kun hän oli kaks viikkoo myöhässä.”

Opettajilla oli pääsääntöisesti positiivisia kokemuksia oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa työskentelystä. Yksi yliopisto-opettaja koki negatiivisten kokemustensa opiskelijoiden kanssa työskentelyssä lisääntyneen. Tähän hän koki syyksi olevan yhteistyöhaluttomien opiskelijoiden kasvaneen lukumäärän.

Haastatelluilla opettajilla välittyi hyvin ristiriitainen asenne kollegoja kohtaan. Kaikki haastatellut opettajat pitivät kollegoiden merkitystä tärkeänä työpaikalla viihtymisessään. Kiinnostavaa on kuitenkin se, että viisi kahdeksasta opettajasta koki olevansa erillään muusta opettajakunnasta. Vain kolme kahdeksasta haastatellusta koki olevansa osa yhtenäistä työyhteisöä. Etäisyyttä muihin opettajiin ilmensi teknisen työn opettajien mainitsema oman käsityöluokan fyysinen etäisyys muiden opettajien luokkiin ja opettajanhuoneeseen. Opettajat myös korostivat, että tiedostavat ison opettajayhteisön erinäiset mielipiteet. Tällöin he kokivat välttyvänsä suurimmilta konflikteilta pysytellessään erillään muusta opettajakunnasta. Haastatellut opettajat asennoituivat kollegoihinsa kahdella toisistaan eroavalla tavalla: Viisi opettajista koki olevansa muusta opettajayhteisöstä erillään, kun taas kolme opettajaa koki olevansa osana tiivistä opettajayhteisöä.

Seuraavassa haastatteluotteessa käy ilmi peruskoulussa työskentelevän opettajan käsitys omasta erottumisestaan muusta työyhteisöstä. Hän käsittelee asiaa

laskemalla leikkiä teknisen työn opettajan kutsumatta jättämisestä pullakahville opettajainhuoneeseen.

”Mä puhun vähän karrikoiden mut että siinä viisiin että tekuopettajat on vähän enemmän niinkun duunariosastoo. Johtuen ehkä vaatetus on vähän likasempi kuin muilla. (naurua) On vähän likasempia ja saattaa olla ehkä jopa törkeemmät jututki mut... Ku pullaa on tarjolla ni tekunmaikkaa ei pyydetä syömään, sehän syö muuten kaikki tyhjäksi.”

Myös toinen yläkoulun aineenopettaja kokee teknisen työn opettajien olevan erillään muusta työyhteisöstä. Hänen kohdallaan ilmenee, että erottautuminen on tietoinen ratkaisu välttää mahdollisia ristiriitatilanteita kollegojen kanssa.

”Meilläkin on kaheksankymmentä maikkaa täällä, jotain sitä suuruusluokkaa elikkä tota kyllä siihen henkilökuntamäärään tietysti mahtuu jo vaikka minkä näköstä väkee että. Mut pääsääntöisesti kai ihan ookoo mut et tietysti varmaan siel on erinäkösiä mielipiteitä. Mut emmä tiä, loppujen lopuksi kun täällä kässässä on taas niin, ei me niinku tiedetä ja me olla täällä niin omisamme, et ei meille niinku tuu näitä pahimpia juttuja. Me saadaa olla ihan rauhassa täällä ja tota... Jos ne asiat ei suoraan koske meitä ni ei puututa niihin ni ei tuu pahaa mieltäkään mistään.”

Myös yliopistossa työskentelevä opettaja omaa samantyyppistä ajattelua kuin peruskoulussa työskentelevät kollegansa. Hänen puheenvuorostaan erottuu näkemys, että teknisen työn opettaja omaa erilaisen ajattelutavan, kun muut oppiaineen opettajat. Samalla hän toteaa, että oma työ on luonteeltaan yksinäistä.

”Sanotaan näin että sitte jos muusta työyhteisöstä ajattelee ni eniten sitä on saman alan ihmisen kanssa tekemisissä. Että tässä tapauksessa käsityöihmisten kanssa keskenään. Toisaalta siinä on aika luontainenkin se yhteistyö, mut sit on myöskin se et puhutaan samaa kieltä monessakin asiassa. Et jos ajatellaan tollai niinku että ”mää en oikein sen matematiikan tai biologian opettajan kanssa puhu aina ihan, jos tällai karkeesti ajattelee, ni eletään pikkase eri maailmaa. Mut eipä siinä niitten kanssa... Niinku tässä on jo sanottu et tää on aika yksinäistä hommaa siinä mielessä, eipä siinä paljoa tuu oltua yhteydessä.”

Kolme haastatelluista opettajista osoitti puheenvuoroissaan täysin päinvastaisen asenteen: he kokivat kuuluvansa osaksi koko työyhteisöä. Seuraavassa otteessa ilmenee yhden yläkoulun aineen opettajan ajatuksia työyhteisönsä yhtenäisyydestä.

”Meillä on oikeesti hyvä ilmapiiri täällä. Että ei oo kyllä minkään näköstä... Se on... Ei oo olemassa täällä semmosta että olisi matikistit omiansa ja kieltenopettajat omiansa. Et me ollaan yhtenäinen porukka. Meit on 30 täällä ja se reilu 300 oppilasta, kyllä se on ihan toimiva.”

Myös alakoulussa työskentelevä opettaja kokee työyhteisönsä yhteisölliseksi ja tiiviiksi. Hän tuo esiin myös, että tiivis työyhteisö helpottaa yhteistyötä.

”Meil o kolme opettajaa ja koulukäyntiavustaja ja no se o meidä porukka ja kyl meil o ollu tosi hyvä ja ollaa vähä semmone niinko ei ny voi... No perhe riitelee keskenään... perhees riidellää, mut ollaa sillai... Hyvin niinko siedetään toisiamme ja tavallas... Ei mei tartte joka asiaa ihan niinko pilkullee sanoo. Me ymmärretää toisiamme sit ja yhdest sanasta ja hyvi toimee tultu. Se on niinko mielekästä, ei o semmost... Ei o sitä riitaa. Et koulu, tähä yhteisö on niinko kiva tulla.”

Haastatellut teknisen työn opettajat näyttävät haastatteluaineiston valossa asennoituvan työyhteisöihinsä kahdella eri tavalla. Suurin osa heistä erottuu työyhteisöstään ”yksinäisenä sutena” kokien olevansa erillään muista opettajakollegoista. Vain kolme kahdeksasta haastatellusta opettajasta koki olevansa läheinen koko työyhteisönsä kanssa. Tämä kuvastaa myös teknisen työn opettajien yksilöllistä toimijuutta, jossa omat intressit ja heikko sitoutuminen koko työorganisaatioon korostuvat. Tutkimusaineiston valossa voidaan päätellä, että teknisen työn opettajat vaalivat itsenäisen työskentelyn kulttuuria, jossa he eivät näe itseään osana koko opettajayhteisöä. Tätä ainakin osittain selittänee teknisen työn oppiaineen erottuminen käytännön oppiaineena muista teoreettisemmista oppiaineista. Tästä johtuen on mahdollista, että oppiaineen opettajiksi hakeutuu käytännönläheisiä ihmisiä, jotka ovat vähemmän akateemisesti orientoituneita, kuin opettajakollegansa. Tällöin teknisen työn opettajat saattavat kokea jossain määrin joukkoon kuulumattomuuden tunnetta akateemisessa työyhteisössä. Muuhun opettajakuntaan kuulumattomuus ei kuitenkaan näytä harmittavan opettajia. Tästä voidaan tehdä johtopäätös, ettei se vaikuta merkittävästi heidän työtyytyväisyyteensä.

6.4.3 Työn vastaaminen omiin odotuksiin

Kaikki haastatellut opettajat kokivat, että oma työ oli täyttänyt ne odotukset, joita he työtään kohtaan olivat mahdollisesti asettaneet. Kolme opettajaa mainitsi, ettei ollut asettanut omalle työlleen mitään erityisiä odotuksia. Tällöin voidaan todeta, että haastatelluilla opettajilla työssään kohtaamat asiat ovat näyttäneet heille positiivisina kokemuksina. Kukaan opettajista ei mainin-

nut, että olisi katunut opettajaksi ryhtymistä. Jokainen haastateltu opettaja toi esiin, että oma työnkuva on vastannut niitä mielikuvia, mitä opettajan työstä on omannut ennen alalle ryhtymistä.

Seuraavassa haastatteluotteessa kuuluu yläkoulun opettajan kokemus siitä, että oma työ vastaa niitä odotuksia, joita hän on sitä kohtaan asettanut. Hän kokee, että odotus omasta työstä on siinä, että antaa itsestään muille ihmisille sen mitä itsellä on annettavaa.

”Mul on ollu varmaan odotukset just se, että mä olen halunnu antaa sen mitä itte pystyy antaan jollekki muulle. Ei mul ei oo ollu mitään tarvetta pitää sitä tietoo ittelläni, mä pystyn jakaa sitä. Se on ollu niinko mun tota elämäntapani.”

Myös toinen peruskoulun aineenopettaja ilmaisee, että odotukset omalle työlle ovat täyttyneet. Hän kokee, että odottamansa vastuu, velvollisuus ja positiiviset kokemukset ovat toisiinsa nähden sopivassa suhteessa.

”Aika hyvin ne on kyllä täyttyny sen mitä odottikin, että on sitä vastuuta, velvollisuutta ja positiivisia kokemuksia ja kaikkea sopivassa suhteessa.”

Yliopisto-opettajan ilmaisusta voidaan myös päätellä, että negatiivisista kokemuksista huolimatta oma työnkuva on antanut mahdollisuuden nähdä ammatinsa monesta eri näkökulmasta. Näin ollen hän tuo esiin, että hänen työlleen asettamansa odotukset ovat toteutuneet.

”On täyttyny. Olen tota... Se on pakko edelleen myöntää, että vaikka on toki omien lasien läpi, on niinku paljon negatiivista, se on pakko myöntää, että olen ollu etuoikeutettu, että olen nähny kyllä tän teknisen työn opettajan arjen niin monesta näkökulmasta, ku ylipäättään sen mun mielestä on mahdollista.”

Tutkimusaineistosta ilmenneiden tekijöiden perusteella voidaan todeta, että teknisen työn opettajat eivät ole koe pettymyksen tunnetta omaa työtään kohtaan. Heidän puheenvuoroistaan käy selvästi ilmi, että teknisen työn opettajan työ on vastannut niitä odotuksia, joita heillä sitä kohtaan on ollut.

6.4.4 Motivaatio työn tekemiseen

Suurimmalla osalla haastatelluista opettajista välittyi korkea sisäinen, itsestä lähtevä motivaatio oman työn tekemistä kohtaan. Sisäisen motivoitumisen puolesta tutkimusaineistossa puhuvat opettajien puheenvuorot, jossa he tuovat esiin oman työn palkitsevuuden. Opettajien sisäisen motivaation voidaan katsoa kumpuavan oppilaiden ja opiskelijoiden oppimisen havaitsemisesta. Yhdellä opettajalla oli selkeästi havaittavissa motivaation vähenemistä, johtuen työympäristössä tapahtuneista ei-toivotuista työorganisaation muutoksista.

Seuraavassa yläkoulun aineenopettajan puheenvuorossa käy ilmi oppilaan oppimiskokemuksen tuoma ilon ja palkitsevuuden tunne, jota hän on työssään kokenut.

”Kyllä se, kyllä mää niinko koen, se on kaikkein hienointa se kun saa... Näkee että oppilas on oppinu, näkee että sillä itellä on hyvä olo siitä et se on jotain pystynyt tekemään. Sehän on sen mistä itte saa sen, kyllä tässä vanha äijä jo melkein saanu mitä se haluaa, mutta siis kyllä se on joka kerta yhtä hieno tunne ko oppilas niinko... Se oppii jotain. Sit hetken päästä se pystyy tekemään sen ilman neuvoa, sehän on se kaikkein paras juttu.”

Myös yliopistossa työskentelevän opettajan lausumasta voidaan päätellä, että hänen työtään ohjaa sisäinen motivaatio, joka on lähtöisin opiskelijoiden oppimisprosessin seuraamisesta.

”Sillon kun mä oon saanu opiskelijan ylittään ittensä. Se on lähtökohtasesti ihan sama valmennanko mää (harrastustoiminnassa) tai jotain mutta, että kun sen saa sen tietyn kynnyksen ylittään, et se ylittää ittensä. Ja sitten jos vielä innostuu siitä, se on niinku vielä enemmän. Et se lähtee sellanen riemu siitä hommasta ja oivaltamisen ilo.”

Seuraavassa haastatteluotteessa kuvastuvat myös alakoulussa työskentelevän opettajan ajatukset oman työnsä palkitsevuudesta. Vaikka hän kokee, että oma työ on kiireistä ja rauhatonta, siitä huolimatta oppilaiden onnistumisen kokemusten näkeminen on riittävä palkinto hänelle.

”No sanotaan et päivittäin voi tuntua sellane et varsinki käsityötuntien jälkee tuntee et on tää aika hirvittävää ko on kova hulina ja vauhti ja semmone. Et sit pakkaa ne tunnit olemaa semmosii et saa niinko kokoaja vähä niinko kokoaja neuvoa ja kokoajan ol et siin o tuli ahterin alla et tuntuu et hirvittävää. Mut sit ain jossai vaihees huomaa et ko lapset o tyytyväisiä, onnistuneita, tavallas sit tulee semmosii tilanteit et tua on se joku, puhutaan ny vaik siit teknisestä työstä, ni se ko ollaa saatu

se työ valmiiks tai alkaa valmistumaa ni lapset sanoo että "Saisko tän jo kotii, saisko tän jo kotii?". Ni se on niinko sellane, se on se kruunu niinko tavallas siihe hommaa sit."

Yhdellä haastatelluista opettajista oli havaittavissa sisäisen motivaation vähenemistä oman työn tekemisen suhteen. Seuraavassa haastatteluotteessa hän tuo tämän selkeästi esiin verratessaan nykyistä työpaikalla viihtymistään uransa alkuvuosiin. Opettajan mainitsema kulminaatiopisteen saavuttaminen ja nousukiidon muistelemine ovat selkeitä viitteitä siitä, että opettajan aiemmin kokema sisäinen motivaatio työn tekemisen suhteen on nykyään alhaisempaa kuin työuran alkuvuosina. Tätä tunnettaan hän selittää ulkoisilla työpaikalla tapahtuneilla muutoksilla kuten byrokratian lisääntymisellä työssä. Tämän hän kokee esteeksi tärkeimpiin asioihin keskittymiselle omassa työssään.

"...kulminaatiopiste on kyllä erinäisten tekijöiden myötä sivuutettu. Ja väitän et välttämättä oo vielä alaspäin mut semmost, et muistan et mitä oli nousukiitoo ensimmäinen kymmenen vuotta. Et sitä ruvettiin tekee katos väitöskirjaa ja se tuli siinä niinku samassa, eikä edes miettiny et onks tää edes työtä. Ja se oli kivaa, kiehtovaa, uusia projekteja, uusia asioita ja edelleen et ei tarvinnut näitten turhanpäiväisyyksien kans täs byrokratiassa painia. Mut näit vaan on tullu niin paljon et se sä et voi omas työssäs enää keskittyä siihen ihan oleelliseen."

Haastatelluista opettajista yhtä lukuun ottamatta kaikki viestivät puheenvuoroissaan kokevansa sisäistä motivaatiota työnsä tekemistä kohtaan. Oppilaiden ja opiskelijoiden oppimisen ilon näkeminen näyttäytyi kaikista motivoivimmaksi tekijäksi teknisen työn opettajan työssä. Yliopistossa työskentelevän opettajan motivaation väheneminen näyttäytyi turhautuneisuutena ulkoisiin tekijöihin, joita olivat työnkuvassa tapahtuneet muutokset.

7 POHDINTA

Seuraavassa esitellään ensin tiivistetysti tämän tutkimuksen tulokset, jossa esitellään, millaiseksi teknisen työn opettajat kokivat ammatillisen toimijuutensa, identiteettinsä ja työtyytyväisyytensä. Tämän jälkeen tuloksia verrataan aiempiin tutkimustuloksiin. Tämän jälkeen tarkastellaan tutkimusten tulosten merkittävyyttä sekä arvioidaan tutkimuksen tavoitteen toteutumista. Pohdintaluvun lopussa arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta, pohditaan tutkimusprosessin onnistumista sekä avataan mahdollisia jatkotutkimushaasteita ja aiheita, joita ilmeni tämän tutkimuksen tekoprosessissa.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tulosten valossa teknisen työn opettajien toimijuus näyttäytyy heidän työlleen asettamina kasvatuksellisinä ja käsityöllisinä tavoitteina, sekä omina työkäytäntöjen ja opetusmenetelmien valintoina. Toimijuus ilmenee myös ammattitaidon kehittämisenä, henkisten voimavarojen huomioimisena sekä rajan piirtämisenä työn ja henkilökohtaisen elämän välillä. Näitä toimintatapoja tarkastelemalla teknisen työn opettajien toimijuus näyttää vahvana ja tietoisena työhön vaikuttamisen pystyvyytenä sekä oman työn merkityksen tiedostamisena. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat myös aiempaa tutkimustietoa, jonka mukaan työhön sitoutuminen ja työn sisältöihin vaikuttaminen, uusien työtapojen omaksuminen sekä ammatillinen kehittyminen ovat yhteydessä opettajien vahvaan toimijuuteen (Eteläpelto, Hökkä, Rasku-Puttonen & Vähäsantanen 2012, 104; Ruohotie-Lyhty 2011, 53; Vähäsantanen 2014, 131).

Teknisen työn opettajien toimijuudessa näyttää myös heikkoja kohtia. Toimijuutta heikentäviksi tekijöiksi osoittautuivat viime vuosina lisääntyneet hallinnolliset työtehtävät, pitkän työuran jälkeinen ammatillisen kehityksen motivaation väheneminen ja kyyninen asenne muutosta kohtaan. Tulevaisuuden kes-

keisimmäksi huolenaiheeksi osoittautui opetussuunnitelmauudistus, joka tuo mukanaan yhteisen käsityön peruskouluun. Tämän myötä tytöt ja pojat tulevat opiskelemaan yhtä paljon tekstiili – ja teknistä työtä pakollisina opintoina.

Hallinnolliset työtehtävät hankaloittivat peruskoulun ja yliopisto-opettajien työskentelyä ja näin ollen esiintyvät toimijuutta uhkaavina tekijöinä. Tämän tutkimuksen tulokset puoltavat osaltaan Vähäsantasen (2014) tutkimustulosta toimijuuden heikentävien tekijöiden suhteen. Vähäsantasen (2014, 130) mukaan vähäiset vaikuttamismahdollisuudet työssä sekä hallinnon asettamat säädökset heikentävät ammatillisten opettajien toimijuutta. Sama ilmiö on havaittavissa tämän tutkimuksen perusteella myös teknisen työn opettajilla. Puolet haastatelluista teknisen työn opettajista kyseenalaisti hallinnon ja ylemmän johtoportaan asettamia ohjeita ja säädöksiä sekä koki niiden hankaloittavan omaa työtään. Näin ollen tällä voidaan nähdä olevan heidän toimijuuteensa heikentävä vaikutus. Opettajat eivät pitäneet läheskään kaikkea hallinnon teettämiä työtehtäviä tarpeellisina. Tästä voi tehdä myös johtopäätöksen, että teknisen työn opettajat eivät ole täysin sitoutuneita kouluorganisaatioonsa. Eteläpellon, Hökän, Rasku-Puttosen ja Vähäsantasen (2012, 104) tutkimustuloksen mukaan vahva toimijuus auttaa opettajia sitoutumaan kouluorganisaatioon. Tämän tutkimuksen tulos tukee näin ollen heidän tutkimustulostaan; teknisen työn opettajien haluttomuus sitoutua kouluorganisaatioon vaikuttaa heidän toimijuuteensa heikentävästi.

Pitkä työura vaikutti peruskoulun teknisen työn opettajien ammatillisen kehittymisen motivaatioon heikentävästi. Tämä voidaan nähdä myös heidän toimijuuttaan heikentävänä tekijänä. Sen sijaan yliopisto-opettajilla pitkä työura ei näyttäytynyt vähentävän heidän motivaatiota ammattitaitonsa kehittämiseen. Tämä tulos voidaan tulkita siten, että peruskoulussa työskentelevillä teknisen työn opettajilla pitkä työura johtaa todennäköisemmin toimijuuden heikkeneemiseen kuin yliopisto-opettajilla.

Kyynistä asennetta muutosta kohtaan oli havaittavissa kaikilla opettajilla yhtä peruskoulun opettajaa lukuun ottamatta. Suurimmaksi huolenaiheeksi osoitautui opetussuunnitelmauudistus erityisesti pitkän työuran tehneillä peruskoulun ja yliopiston opettajilla. Opettajien epäluuloinen asenne opetussuunnitelmauudistusta kohtaan saattaa ainakin osittain selittyä suurilla ikäeroilla, eripituisilla työurilla sekä erilaisilla koulutustaustoilla. Eläkeikää lähestyvät opettajat ovat opiskelleet vuosikymmeniä sitten, minkä jälkeen maailma on muuttunut nopeaan tahtiin. Nopeasti kehittyvä teknologia sekä teknisen työn opettajan ammatin luonteen muuttuminen ohjaavammaksi myös vaikuttaa vanhempien opettajien epäilevään suhtautumiseen muutosta kohtaan. Myös yhteiskunnassa vallinneiden näkemysten muutokset kuten käsitykset sukupuolirooleista, voivat selittää eri-ikäisten opettajien asenne-eroja opetussuunnitelmauudistusta ja yhteistä käsityön opetusta kohtaan.

Vuosikymmeniä käytössä olleet, tutuiksi tulleet toimintatavat saattavat myös lisätä teknisen työn opettajien muutosvastarintaa. Kaikki heidän käyttämänsä työskentelyn tavat eivät välttämättä toimi enää nykyaikana, joka on jatkuvassa muutoksessa. Myöskään uusia toimintamalleja ei olla valmiita tai halukkaita omaksumaan. Muutoksen kohtaaminen saattaa aiheuttaa uusia haasteita opettajien työlle – tähän he eivät kuitenkaan enää koe suurta motivaatiota mukautua.

Tämän tutkimuksen tulosten valossa voidaan nähdä, että pessimistisillä tulevaisuuden näkymillä on teknisen työn opettajien toimijuutta heikentävä vaikutus. Tämä herättää kysymyksen, voisiko täydennyskoulutusten lisäämisellä vastata teknisen työn opettajien tulevaisuuden vastaanottamisen haasteisiin ja tukea heidän ammatillisen toimijuutensa kehitystyötä läpi koko työuran.

Tämän tutkimuksen analyysi tuotti myös tuloksen, joka on jokseenkin ristiriitainen Eteläpellon, Hökän, Rasku-Puttosen ja Vähäsantasen (2012, 104) tutkimustuloksen kanssa. Eteläpelto ym. näkivät tutkimuksessaan opettajankoulu-

tuslaitoksen väljäkytkentäisenä koulutusorganisaationa, joka mahdollisti siellä työskentelevien yliopisto-opettajien toimijuuden harjoittamisen heidän oman orientaationsa mukaisesti. Tässä tutkimuksessa yliopisto-opettaja koki organisaatiotasosten muutosten ja säädösten puolestaan rajoittavan omaa toimintaansa, mikä heijastui hänen toimijuutensa heikentävästi. Koska tulos perustuu yhteen tutkimushaastatteluun, aineistoa tulisi saada lisää, jotta tulos voisi haastaa Eteläpellon ym. (2012, 104) tutkimustuloksen.

Tässä tutkimuksessa teknisen työn opettajien ammatillinen identiteetti määrittyi heidän toimijuutensa kautta esiin nousevan toiminnan ja asenteiden kautta. Ammatillinen identiteetti ilmeni tässä tutkimuksessa useassa eri muodossa. Hökän, Vähäsantasen ja Saarisen (2011, 142) näkemyksen mukaan toimijuus on keskeisessä roolissa opettajien ammatillisessa identiteettineuvottelussa. Tämä tutkimus ei kuitenkaan tavoittanut teknisen työn opettajien ammatillista identiteettiä toimijuudesta irrallaan olevana, itsenäisesti ilmenevänä olemuksena. Tämän vuoksi ammatillinen identiteetti nähdään tässä tutkimuksessa opettajien toimijuuteen kytkettynä.

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajien ammatillinen identiteetti näyttäytyy monisäikeisenä ja vaikeasti hahmotettavana. Opettajien ammatillinen identiteetti ilmeni kasvatustehtävänä, tutkija-orientoituneisuutena, vertaisoppimisena sekä yhden opettajan kohdalla jatkuvana ammatillisena uudistumisena. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella teknisen työn opettajien omilla kouluaikaisilla opettajilla nähtiin myös olevan vaikutusta heidän ammatillisen identiteettinsä muodostumisessa. Tutkimuksen tulokset vahvistavat Salovaaran ja Honkosen (2013, 24) sekä Vuorikosken ja Törmän (2004, 13) näkemyksiä, joiden mukaan opettajien muistot omista opettajista vaikuttavat heidän ammatillisen identiteettinsä rakentumiseen.

Tässä tutkimuksessa kahdella yliopisto-opettajalla ammatillisessa identiteetissä korostui opettaja ja ohjaaja-orientoituneisuus tutkija-orientoituneisuuden sijaan.

Yhden yliopisto-opettajan ammatillista identiteettiä väritti selkeästi vahva tutkija-orientoituneisuus. Eteläpellon ja Hökän (2014, 16–18) tutkimustulosten mukaan yliopisto-opettajat identifioivat itsensä opettajan rooliin opetustehtävänsä kautta. Eteläpellon ja Hökän tutkimustulokset osoittivat, että yliopisto-opettajien tutkija-identiteetti nähtiin heikkona sekä täysin erillisenä opettaja-identiteetistä. Tämän tutkimuksen tulokset eivät siis olleet täysin samansuuntaisia Eteläpellon ja Hökän (2014, 16–18) tutkimustulosten kanssa; yksi yliopisto-opettaja omasi tutkija-orientoituneen ammatillisen identiteetin. Kahdella yliopisto-opettajalla korostui opetus ja ohjaus-orientoitunut ammatillinen identiteetti.

Tämän tuloksen perusteella ei voida vetää lopullista johtopäätöstä yliopisto-opettajien ammatillisesta identiteetistä. Ilmiön selvitys vaatisi jatkotutkimusta ja lisää haastatteluaineistoa. Peruskoulun teknisen työn opettajien ammatillisessa identiteetissä painottui selkeästi kasvattaja-orientoituneisuus. Yhdellä yläkouluissa työskentelevälle opettajalla oli ammatillinen identiteetti, jossa korostui kasvattajana toimimisen lisäksi työn uudistaminen ja mukautuminen muutoksiin sekä jatkuva ammattitaidon kehittäminen. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan tehdä johtopäätös, että teknisen työn opettajien ammatillinen identiteetin perustana on kasvatuksellinen tehtävä, jota he toteuttavat oman oppiaineensa opettamisen kautta.

Teknisen työn opettajat vaikuttavat tämän tutkimuksen tulosten perusteella olevan tyytyväisiä työhönsä yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Tämä tulos tukee Opetusalan ammattijärjestön työolobarometrin tuloksia, jonka mukaan vuonna 2015 suurin osa opettajista oli tyytyväisiä työhönsä (OAJ:n työolobarometri 2016). Teknisen työn opettajien työtyytyväisyyden kokemuksia puoltavat positiivinen suhtautuminen työhön, kokemukset työn arjen mielekkyydestä, toimiva yhteistyö kollegoiden ja oppilaiden kanssa sekä korkea työmotivaatio. Tutkimustulosten perusteella voidaan päätellä, että teknisen työn opettajien vahva toimijuus on yhteydessä heidän työtyytyväisyyden kokemuksiinsa.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että haastatellut teknisen työn opettajan näyttävät olevan yhtä opettajaa lukuun ottamatta erittäin tyytyväisiä työhönsä. Vaikka opettajat kokevat jossain määrin olevansa erillään muusta opettajayhteisöstä, se ei silti tämän tutkimuksen tulosten perusteella vaikuta heidän työtyytyväisyyden tunteeseensa heikentävästi. Tätä voitaneen selittää sillä, että teknisen työn opettajat kokevat omaavansa hyvän yhteistyön oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa. Oppilailla ja opiskelijoilla näyttää tämän tutkimuksen tulosten perusteella olevan suurempi merkitys opettajien työtyytyväisyydelle kuin opettajakollegojen läheisyydellä. Yhden opettajan kohdalla kävi ilmi, että opiskelijoiden kanssa työskentely ei näyttänyt lisäävän hänen työtyytyväisyyden tunnettaan omaa työtä kohtaan. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että negatiivisilla kokemuksilla opiskelijoiden kanssa toimimisesta on työtyytyväisyyden tunnetta heikentävä vaikutus.

Teknisen työn opettajien työtyytyväisyyttä ilmentää myös se, että heidän puheissaan välittyy korkea sisäinen motivaatio opetustyön tekemiseen. Tutkimustulosten valossa voidaan todeta, että teknisen työn opettajan sisäistä motivaatiota kuvastaa parhaiten oppimisen ilon havaitseminen. Oppimisen ilo ja oppilaiden oppiminen korostuivat tärkeimpinä opettajien sisäisen motivaation vaikuttajina. Yhdellä haastatellulla yliopisto-opettajalla ilmeni sisäisen motivaation vähenemistä työorganisaation ulkoisten muutosten ja työnkuvassa tapahtuneiden muutosten vuoksi. Tästä voidaan tehdä johtopäätös, että liian pitkään jatkunut vastenmielisiksi ja pakollisiksi koettujen työtehtävien tekeminen voi johtaa sisäisen motivaation heikkenemiseen.

Tutkimustulokset osoittavat, että teknisen työn opettajien työtyytyväisyyttä lisäävät työn vaikuttamismahdollisuudet sekä omien ammatillisten intressien toteuttaminen. Tämä tulos saa tukea myös Vähäsantasen (2014, 131) tutkimustuloksesta, jonka mukaan työssään omia ammatillisia intressejään toteuttavat ja vaikutusmahdollisuuksia omaavat opettajat ovat tyytyväisimpiä työhönsä. Täs-

tä voi vetää johtopäätöksen, että teknisen työn opettajien vahvalla toimijuudella on positiivinen vaikutus heidän työtyytyväisyyteensä.

Vahva toimijuus edellyttää opettajilta oman työn jatkuvaa arviointia, omien toimintatapojensa tiedostamista ja ammatillisen identiteetin neuvottelua. Jotta opettaja kykenee saavuttamaan vahvan toimijuuden, hänen on ensinnäkin oltava motivoitunut ja sitoutunut työhönsä sekä tehtävä työssään sellaisia ratkaisuja, joiden avulla hän voi vaikuttaa työhönsä. Saavuttaessaan vahvan toimijuuden, opettajan on täytynyt toimia ja työskennellä tavalla, joka on hänelle mielekäs ja jonka avulla hän kykenee saavuttamaan asettamansa tavoitteet. Toimijuus rakentuu opettajan omien ihanteiden ja hänen tärkeinä pitämiensä arvojen varaan. Työtyytyväisyyden tunne on luonnollinen seuraus siitä, että opettaja on saavuttanut työssään sille asettamia tavoitteita sekä saanut aikaan jotakin sellaista mikä on hänen omien ihanteidensa ja tärkeinä pitämien arvojen mukaista.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisena teknisen työn opettajien ammatillinen toimijuus ja identiteetti sekä työtyytyväisyys näyttäytyvät heidän kokeminaan. Tämä tutkimuksen tulokset eivät antaneet tyhjentäviä vastauksia, mutta valottivat teknisen työn opettajien toimijuuden ilmenemistä heidän työssään. Toimijuuden osalta tämän tutkimuksen tulokset olivat hyvin pitkälti samansuuntaisia kuin aiemmat opettajien toimijuutta selvittäneet tutkimustulokset. Myös teknisen työn opettajien työtyytyväisyys hahmottui tässä tutkimuksessa kohtuullisen yksiselitteisesti. Teknisen työn opettajien ammatillinen identiteetti ei avautunut kokonaan tässä tutkimuksessa, sillä sitä tarkasteltiin tutkimusaineiston tulosten vuoksi toimijuuteen kytkettynä. Tämä tutkimus osoitti, että teknisen työn ammatillinen identiteetti rakentuu monien osa-alueiden sisältämien tekijöiden varaan, jotka osaltaan tukevat aiempaa tutkimustietoa opettajien ammatillisesta identiteetistä. Teknisen työn opettajien ammatillisen identiteetin monipuolinen tarkastelu edellyttää lisää tutkimustyötä.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tämä tutkimus toteutettiin haastattelemalla kahdeksaa teknisen työn opettajaa, joista viisi työskenteli peruskoulussa ja kolme yliopistossa. Koska tutkimuksessa käsitelty otos oli melko vaatimaton, tämän tutkimuksen perusteella ei voida tehdä johtopäätöksiä, jotka kattaisivat koko teknisen työn opettajien ammattikunnan peruskoulussa ja yliopistossa. Pienen tutkimusaineiston vuoksi ei myöskään voida vertailla peruskoulussa työskentelevien opettajien ja yliopistopettajien ammatillista toimijuutta ja identiteettiä tai työviihtyvyyttä. Moilanen ja Räihä (2015, 72) kuitenkin toteavat, että yleistettävyyks ei edellytä suuria määrällisiä aineistoja, sillä laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyyks nojaa aiempaan alan tutkimustietoon. Moilaseen ja Räihään viitaten tämän tutkimuksen tulokset voidaan nähdä jossain määrin kuvaavan koko teknisen työn opettajien ammattiryhmää, sillä ne olivat samansuuntaisia useiden opettajien toimijuutta käsittelevien tutkimustulosten kanssa.

Tämän tutkimuksen vahvuuksiin voidaan lukea vankka aineistolähtöisyys ja laajat yksilöhaastattelut, jotka mahdollistivat haastateltavien puhumisen avoimesti. Tämän tutkimuksen heikkoina kohtina voidaan puolestaan nähdä tutkimusaiheen rajaamisen ongelmat, jonka vuoksi tutkimuksessa pääpaino siirtyi lähinnä ammatilliseen toimijuuteen, jolloin ammatillisen identiteetin ja työviihtyvyyden analyysin tulokset jäivät heikommiksi ja epätasemmiksi. Toimijuuden korostuminen johtui haastattelukysymysten asettelun epätasaisesta jakautumisesta, jonka seurauksena haastatteluaineisto sisälsi lähinnä toimijuutta koskevaa sisältöä. Tämän vuoksi haastatteluaineisto ei ollut riittävä ammatillisen identiteetin ja työtyytyväisyyden syvälliseen ja monipuoliseen analyysiin. Työtyytyväisyyden rajaaminen pois tutkimuskysymyksistä sekä haastattelukysymysten tarkempi asettelu olisivat mahdollistaneet tutkimuksen onnistuneen fokusoitumisen ammatillisen identiteetin tarkasteluun.

Tämän tutkimuksentekoprosessin aikana aukesi useita jatkotutkimusmahdollisuuksia. Tämä tutkimus selvitti yliopiston ja peruskoulun opettajien ajattelun ja työskentelyn tapoja, joilla on tärkeä merkitys jatkotutkimuksen lähtökohtina. Tutkimus ei valottanut teknisen työn opettajien ammatillista identiteettiä kokonaisvaltaisesti. Tässä tutkimuksessa tuli kuitenkin ilmi, että yliopisto ja peruskoulu työympäristöinä pitävät sisällään omat toimintakulttuurinsa, joilla on vaikutusta ammatillisen identiteetin muodostumiseen. Jotta yksilöiden ajatus ja kokemusmaailmaa voisi analysoida syvällisemmin, pitäisi katsoa toimintakulttuurien lävitse. Tämä edellyttäisi lisää eri-ikäisten peruskoulu- ja yliopistopettajien haastatteluja, jotta todellisia eroja heidän välillään voitaisiin havaita. Tässä tutkimuksessa haastatteluaineisto on rajautunut vain miehiin. Yksi mahdollinen jatkotutkimuksen suunta olisi selvittää, miten ammatillinen toimijuus ja identiteetti näyttäytyvät teknisen työn opettajana työskentelevillä naisilla ja eroavatko ne opettajamiesten toimijuudesta ja identiteetistä.

Tämä pro gradu-tutkimus oli ensimmäinen teknisen työn opettajien ammatilliseen toimijuutta ja identiteettiä sekä työviihtyvyyttä selvittävä tutkimus, joten sen voidaan nähdä toimivan hyvänä lähtölaukauksena jatkotutkimuksille. Jatkotutkimuksen tärkeimpänä haasteena tämän tutkimuksen näkökulmasta voidaan nähdä pääsy teknisen työn opettajien ammatillisen identiteetin ytimeen. Ammatillinen identiteetti on erittäin syvälle ihmiseen rakentunut arvoista, asenteista ja tavoitteista piirtnyt kokonaisuus, joten sen tavoittaminen ei ole helppo tehtävä. Ammatillisen identiteetin avoimeen pohdintaan ja tarkasteluun ei ole teknisen työn opettajien puhekulttuurissa totuttu, joten tämä tulisi huomioida laadittaessa haastattelukysymyksiä ja suunniteltaessa haastattelutilanteita.

Tämä tutkimus osoitti, että teknisen työn opettajien ammatillinen toimijuus ja identiteetti muovautuvat useiden tekijöiden yhteisvaikutuksesta; tässä tärkeään rooliin nousevat myös ihmisen elämänhistoria ja persoonallisuus. Elämänhistorian ja persoonallisuuden huomioon ottava tutkimustyö asettaa suuria haasteita

jatkotutkimukselle. Haasteisiin vastaaminen on kuitenkin tärkeää, sillä se mahdollistaisi opettajien todellisten kokemusten, maailmankuvan ja ajattelutapojen esiintuomisen. Teknisen työn opettajien ammatillista toimijuutta ja identiteettiä koskevan tutkimustyön jatkuminen tulevaisuudessa on tärkeää. Sen tuoman tiedon avulla voidaan opettajankoulutuksessa yhä paremmin keskittyä tuemaan valmistuvien opettajien ammatillisen identiteetin rakentumisprosessia ja vahvan toimijuuden kehittymistä.

LÄHTEET

- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. 2011. A Dialogical Approach to Conceptualizing Teacher Identity. *Teaching and Teacher Education* 27 (2), 308.
- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107–128.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino OY.
- Eteläpelto, A., Herranen, S., Hökkä, P., Kalliola, S., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. 2014. Työkonferenssi työyhteisöjen toimijuuden kehittämisessä. Teoksessa A. Eteläpelto, S. Herranen, P. Hökkä, M. Manninen, S. Paloniemi & K. Vähäsantanen (toim.) *Ammatillisen toimijuuden ja työssäoppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön!* Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House, 196.
- Eteläpelto, A. & Hökkä, P. 2014. Seeking New Perspectives on the Development of Teacher Education – A Study of the Finnish Context. University of Jyväskylä, 17–18.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43242/jtehok_kaetelapeltofinaldraft.pdf?sequence=1. Luettu 13.12.2016.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. 2014. Identity and Agency in Professional Learning. Teoksessa S. Billett, H. Gruber, C Harteis (toim.) *International Handbook of Reseach in Professional and Practise-Based Learning*. Springer: New York, 645.
- Eteläpelto, A & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Vantaa: Hansaprint Oy, 26–49.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10, 61.

- Eteläpelto, E., Hökkä, P., Mahlakaarto, S., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K. 2013. Opettajan ammatillinen identiteetti ja toimijuus: Haasteita ja ratkaisuja. Teoksessa A. Eteläpelto, P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 169 – 179.
- Heikkinen, H.L.T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Saarijärvi: OKKA-säätiö, 8 – 19.
- Helsingin Sanomat. 4.5.2016. Savonlinna uhkaa näivettyä – Opettajankoulutus lähte, talous vajoaa kriisin partaalle.
http://www.hs.fi/koti_maa/a1462250321543. Luettu 14.10.2016.
- Helsingin Sanomat. 10.5.2016. OAJ:n kysely: Opettajien työolot ovat heikentyneet - taustalla stressi, väkivalta ja työajan pidentyminen.
<http://www.hs.fi/kotimaa/art-2000002900412.html>. Luettu 14.10.2016.
- Helsingin Sanomat 30.10.2016. Opettajien arki on yhä hektisempää. Luettu 30.10.2016.
- Helsingin yliopisto. 2016. Opettajien kelpoisuusvaatimukset.
<http://www.helsinki.fi/behav/opiskelu/kelpoisuus.htm#asetus98610>. Luettu 7.4.2016.
- Hilmola, A. 2009. Käsityön opetuksen suunnittelun ja toteutuksen alkuperää etsimässä. Tutkimus käsityön teknisen työnsisältöjen opetuksen suunnittelua ja toteutusta ohjaavista tekijöistä peruskoulun yläluokilla. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huuskonen, V. 1989. Katsaus motivaatioteorian kehitykseen. Turun kauppa korkeakoulun julkaisuja. Turku: Turun kauppakorkeakoulun monistamo.
- Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. 2010 Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Haastattelun analyysi. Tallinna: Vastapaino, 19 – 20.

- Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus sosiaalitutkimuksen ”käsiyötaitoon”. Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2/1987. Kuopio.
- Hökkä, P., Saarinen, J. & Vähäsantanen, K. 2011. Toimijuuden tilat ja tunnot – opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY pro Oy, 141 – 154.
- Isopahkala-Bouret, U. & Pehkonen, L. 2010. Yhteisten opintojen opettajien rooli ja toimijuus ammatillisessa oppilaitoksessa. Ammatikasvatuksen aika kauskirja 12 (2). OKKA-Säätiö.
- Juuti, P & Vuorela, A. 2015. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kantola, J., Nikkanen, P., Kari, J., Kananoja, T. 1999. Kasvatus työn kautta työhön: Teknologiakasvatuksen isä Uno Cygnaeus. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Kari, J. 1992. Opetus- ja kasvatustyö ammatina. Keuruu: Otava
- Kauppila, P.A., Silvonen, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) 2015. Toimijuus, ohjaus ja elämäntilanne. Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities and Theology, 5 http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1747-8/urn_isbn_978-952-61-1747-8.pdf. Luettu 1.11.2016.
- Koski-Heikkinen, A. 2014. Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti. Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Väitöskirja.
- Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: Bookwell Oy, 39.
- Ma, X. & MacMillan, R.B. 1999. Influences of Workplace Conditions on

- Teacher's Job Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93 (1), 39.
- Merlo, K.L. & Weiss, H.M. 2015. Job Satisfaction. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. (Second Edition). Georgia Institute of Technology, Atlanta GA, USA, 833.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2015. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: Bookwell Oy, 72.
- Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tallinna: Vastapaino, 433.
- Opetusalan ammattijärjestö. 2016. Perusopetuksen ja lukion opettajat. <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Perusopetuksen%20ja%20lukion%20opettajat2?resolvetemplatefordevice=true#aineen>. Luettu 7.4.2016.
- Opetusalan työolobarometri 2016. OAJ:n julkaisusarja. 4:2016.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1987. Motivaatio. Menetelmiä työhalun parantamiseksi. Aavaranta. Keuruu: Otava.
- Perusopetuksen Opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet. 2014: 96. Helsinki: Next Print Oy.
- Pöllänen, S. 2007. Käsiyötieteen poluilla. Teoksessa A. Heinonen, M. Kaipainen, T. Kröger, M. Luutonen, S. Pöllänen, A-M. Raunio, P. Seitamaa-Hakkarainen, O. Sipilä, V. Turunen & L.Vartiainen. (toim.) *Käsiyötieteen ja käsiyömuotoilun sekä teknologiakasvatuksen tutkimusohjelma Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 100, 5–6.
- Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uravalinta. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. Väitöskirja.

- Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 31, 46.
- Salovaara, R., Honkonen, T. 2013. Voi hyvin, opettaja! Juva: Bookwell Oy.
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi. Vantaa: Hansaprint Oy, 103 – 108.
- Spector, P.E. 1997. Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes Consequences. Thousand Oaks. California: Sage Publications cop, 2.
- Vuorikoski, M., Törmä, T. 2004. Matka elämäntarinaa ja itseen. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä. (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Vantaa: Dark Oy, 12 – 21.
- Vähäsantanen, K. 2014. Ammatillinen toimijuus työelämän muutosvirrassa. *Aikuiskasvatus* (2), 130 – 131.
- Vähäsantanen, K., Eteläpelto, A. 2009. Vocational teachers in the face of a major educational reform: individual ways of negotiating professional identities. *Journal of Education and Work* 22 (1), 15 – 33.

LIITTEET

Liite 1. Kirjallinen suostumus haastatteluun

Tämän pro gradu-tutkimuksen tavoitteena on saada selville, minkälainen on teknisen työn opettajien työtyytyväisyys ja miten siinä ilmentyvät heidän ammatillinen identiteettinsä ja toimijuutensa. Tutkimuksen aineisto kerätään haastattelemalla eri-ikäisiä peruskoulun teknisen työn opettajia eri puolilla Suomea. Toteutan haastattelut puolistrukturoituina teemahaastatteluina, joissa eri haastatteluteemojen ympärille on määritelty haastattelukysymykset.

Haastattelut suoritetaan ja raportoidaan haastateltavien anonymiteettiä suoja-
ten siten, ettei haastateltavien henkilöllisyyttä pystytä mitenkään tunnistamaan
mistään asiayhteyksistä. Haastatteluista raportoidaan vain ne osat, jotka ovat
osa tutkimusongelmaa, eivätkä sisällä mitään niin yksityiskohtaista tietoa, joista
haastateltavan voisi tunnistaa. Tutkimuksessani ei paljasteta haastateltavien
henkilöllisyyttä, haastattelupaikkakuntia eikä koulujen nimiä, joissa haastatel-
tavat työskentelevät. Tässä tutkimuksessa haastattelijan ja tutkittavien suhde on
puhtaasti objektiivinen, joten mikään haastattelujen ulkopuolinen seikka ei vai-
kuta tutkimuksen tuloksiin tai johtopäätöksiin.

Jokainen haastateltu saa halutessaan tilaisuuden tutustua tutkimusraporttiin
ennen sen arvioitsijoille hyväksyttämistä. Haastateltu saa myös esittää huomi-
onsa niistä kohdista, joista hän epäilee olevansa tunnistettavissa. Tällöin kohdat
muutetaan siten, että haastateltu on tyytyväinen.

Suostun haastateltavaksi yllä esitetyin ehdoin.

Paikka ja aika

Haastateltavan allekirjoitus

Liite 2. Haastattelulomake

Haastattelun päivämäärä:

(sulkuihin merkityt kysymykset varakysymyksinä)

Taustakysymykset

Koulutustausta ja tutkinnot:

Ikä:

Työkokemus opettajan työssä:

Paikkakunta/lääni:

Työkokemus

Kerro nykyisestä työstäsi.

Miten olet päätenyt opettajaksi?

(Kuinka pitkään olet toiminut opettajana?)

(Oletko ollut useammassa työpaikassa opetustyössä urasi varrella?)

Millaisia asioita koet työssäsi muuttuneen parempaan suuntaan työssäoloaikasi varrella? Entä huonompaan?

Miten ne ovat vaikuttaneet työhösi?

Toimijuus

Mitä kokemus on sinulle opettanut?

Onko oma opettajuutesi muuttunut tai saanut uusia ulottuvuuksia vuosien varrella?

Miten haluaisit vielä kehittyä opettajana?

(Kuinka antoisaksi koet työsi?)

Työilmapiiri ja työn mielekkyys

Miten koet viihtyväsi nykyisellä työpaikallasi?

(Millainen merkitys on työvälineillä ja tiloilla työn tekemisen kannalta?)

Minkälaisien asioiden uskot vaikuttavan viihtyvyyteesi / viihtymättömyyteesi?

(Millaiseksi koet suhteesi lähimpään esimieheesi?)

(Miten tulet toimeen työtoveriesi kanssa?)

Minkälainen henki teidän työpaikallanne henkilökunnan keskuudessa mielestäsi on?

(Miten suoraan ja avoimesti koet voitavasi puhua työpaikalla esimiesten ja työtoverien kanssa?)

(Miten tiedonkulku mielestäsi toimii hallinnon, esimiesten ja henkilökunnan välillä?)

Millaista on kanssakäyminen vanhempien kanssa?

Millaista on työskentely oppilaiden kanssa?

Missä tilanteissa työssäsi olet eniten kokenut onnistumisen iloa?

Työssä jaksaminen

Millaiseksi koet tavanomaisen työpäivän?

Miten koet jaksavasi työssä?

(Mikä on tärkeintä työssä jaksamisen kannalta?)

Mitkä asiat koet työssäsi kaikkein vaikeimpina?

(Huomaatko leipääntymistä työssäsi, miten se käy ilmi?)

(Jos voisit pudottaa jonkun taakan työstäsi pois, mikä se olisi?)

Millaiset asiat aiheuttavat sinulle eniten stressiä työssäsi?

Identiteetti

Millainen opettaja koet olevasi?

Minkälaisia odotuksia sinulla oli opetusalaista, ovatko ne täyttyneet työssäsi?

Miten ideasi ja arvossa pitämäsi asiat ovat toteutettavissa työssäsi?

Millaisen vaikutuksen työlläsi toivot olevan oppilaisiisi?

Minkälaiseksi koet roolisi opettajana?

Millainen merkitys roolillasi on oppilaillesi?

Millainen merkitys työlläsi mielestäsi on?

Millaisia tulevaisuudennäkymiä näet omassa työssäsi?

Jos saisit valita uudestaan, valitsisitko uudelleen nykyisen ammattisi? Miksi/miksi et?

Liite 3. Esimerkki erilaisten käsitteiden muodostamisprosessista

Oppilaisiin ja opiskelijoihin liittyvät ilmaukset	Ilmausten ryhmittely sisältöjen mukaan	Ryhmiteltyjen ilmaisujen yhdistäminen luokiksi	Käsitteiden muodostaminen
"Mun opiskelijat opiskelee opettajiks nii mä oon ottanu sen tutkivan opettajuuden kehittämisen. Joskus se on aiheuttanu kolme grammaa nää että ku mä en anna vastauksia. Mut ette te opettaja-opiskelijat saa vastauksia siellä työelämässäkään vaan ne täytyy itte hakee ja löytää ja kokeilla ja semmonen niinku..."	Opiskelijoiden taitojen vahvistaminen	Opiskelijoiden valmistaminen tulevaisuuteen	Työn merkityksellisyys ja tavoitteellisuus
"Ku ottaa myös huomioon sen et ne on lapsia, nuoria, niin tota noin... Siihen kuuluu tietynlaiset kotkotukset mut tota kun jaksaa olla aikuinen siinä ja ottaa sen aikuisen roolin siinä niin tota ja ottaa sit myös sen että sä oot se kasvattaja, sä et voi vetäytyä aineenopettajana sen ainees taakke."	Kasvattajan rooli oppilaiden kanssa toimiessa	Oppilaiden kasvattaminen	Kasvattaja-identiteetti
"Mut sit taas opiskelijat mitkä on ollu, ni sehän on aivan mahdollavaa ollu koko se. Että oon ollu siinä mielessä etuoikeutettu että oon saanu työskennellä tommossessa työympäristössä missä on nuoria opiskelijoita. Ja saanu oppia heiltä koko aika uutta."	Positiivinen suhtautuminen opiskelijoihin	Opiskelijoilta oppiminen	Kehittäjä ja kansaoppija -identiteetti
"...se on tota valitettavaa kuiteki et se ei ole näitten opiskelijoitten kanssa. Et kyl se on tullu siitä että on joku oma henkilökohtanen projekti, mihin kukaan muu ei oo voinu vaikuttaa. Et se on sun oma juttus, sun on täytyy tehdä pirusti sen eteen töitä, sä oot saanu sen tehtyä."	Suurimmat onnistumisen omissa projekteissa, ei opiskelijoiden kanssa	Työn tekeminen omien intressien mukaisesti	Tutkija-identiteetti
"...kyllähän se on tietenkin niin että, pitää pystyä olemaan niinkun rehellinen, osaava, fiksu aikuinen roolimalli. Ja tietysti pitää olla ripaus niinku sitä huumoria mukana. Toisinaan enemmän, toisinaan vähemmän ja ryhmien mukaan mennään että... Se joustavuus että, osa oppilaista saattaa olla hyvinkin eri tasolla ku erikäsiä...Toisinaan pitää olla katu-uskottava, puhua samaa kieltä, toisinaan olla sit jotain ihan muuta. Et se semmonen muuntautumiskyky on niinku siinä opettajalla päivätyössä läsnä."	Oppilaiden iän ja taitotason huomioiminen	Oppilaiden etusijalle asettaminen	Uudistuja ja mukautuja -identiteetti