

**Lukion päättövaiheessa olevien opiskelijoiden käsityksiä
luokanopettajan ammatista ja sen houkuttavuudesta
uravaihtoehtona**

Henna Huotari

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2018
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Huotari, Henna. 2018. Lukion päättövaiheessa olevien opiskelijoiden käsityksiä luokanopettajan ammatista ja sen houkuttavuudesta uravaihtoehtona. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 95 sivua.

Tässä tutkimuksessa selvitetään, millaisia käsityksiä lukion päättövaiheessa olevilla opiskelijoilla on luokanopettajan ammatista ja sen houkuttavuudesta uravaihtoehtona. Tutkimusaiheen valinnan taustalla vaikutti halu ymmärtää, millainen vaihtoehto luokanopettajan ammatti on jatkokoulutusvalintojaan parhaita pohtiville suomalaisille nuorille. Tutkimus on metodologisilta lähtökohdiltaan laadullinen ja sen aineistonkeruu toteutettiin keräämällä aihetta käsittelevät kirjoitelmat 70 keskisuomalaiselta lukiolaiselta. Aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimuksen mukaan lukiolaiset omasivat moninaisen ja melko jäsentyneen kuvan luokanopettajan työstä. He pohtivat kuvauksissaan luokanopettajan ammattia arvostuksen, yhteiskunnallisten ja materiaalisten reunaehtojen, työn kuvan monitahoisuuden, työn sosiaalisuuden, työn vaativuuden ja vastuullisuuden, työn palkitsevuuden ja merkityksellisyyden sekä työhön soveltuvuuden näkökulmista. Luokanopettajan ammatti ei ollut osallistujien enemmistölle houkuttava tai ainakaan ensisijainen uravaihtoehto. Ammatissa lukiolaisia kiinnostivat lasten parissa työskentely ja työn ihmisläheisyys sekä työn palkitsevuus ja merkityksellisyys. Houkuttavuutta puolestaan heikensivät haluttomuus tehdä työtä lasten parissa sekä oppilaisiin liittyvät haasteet, työn ja vastuun suuri määrä sekä oma soveltumattomuus työhön. Tulosten perusteella voidaan todeta, ettei luokanopettajan ammatin vetovoimaisuutta tulisi nähdä itsestänselvyytenä, vaan ilmiönä, jonka säilyttämisestä on tärkeää huolehtia. Tutkimustulokset korostavat kaiken kaikkiaan ammattiin liittyvien käsitysten merkitystä kiinnostuksen heräämiselle, ja sitä kautta ura- ja koulutusvalintaa koskevien päätösten tekemiselle.

Asiasanat: lukiolaiset, luokanopettajan ammatti, käsitykset, houkuttavuus, opettajan työ, koulutus- ja uravalinta

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	6
2	LUOKANOPETTAJAN AMMATTI	10
2.1	Katsaus ammatin historiaan.....	10
2.1.1	Kansanopetuksen kaitsijasta tavoitelluksi akateemiseksi ammatiksi.....	10
2.1.2	Opettajan profession kehitys.....	12
2.2	Luokanopettajan ammatti 2010-luvulla.....	13
2.2.1	Opettajuus ja sen osatekijät.....	13
2.2.2	Luokanopettajan työnkuva ja työtyytyväisyys.....	14
2.3	Opettajan ammatin status ja vetovoimaisuus Suomessa ja ulkomailla	16
3	KOULUTUS- JA URAVALINTA	19
3.1	Koulutus- ja uravalinnan käsite.....	19
3.2	Katsaus eri uravalintateorioihin.....	20
3.2.1	Kehitysteoriat.....	20
3.2.2	Piirre- ja tyyppiteoria.....	21
3.2.3	Sosiokognitiivinen urateoria.....	22
3.3	Lukioikäiset nuoret koulutus- ja uravalintojen kynnyksellä.....	24
3.3.1	Lukiolaiset ja ammatillisen identiteetin rakentuminen.....	24
3.3.1	Lukiolaiset ja valinnan tekeminen.....	25
3.4	Opettajan ammattiin hakeutuminen.....	27
3.4.1	FIT-Choice-malli ja motivaatio hakeutua opettajan ammattiin.....	28
3.4.2	Aiempi tutkimus: lukioikäisten käsityksiä opettajan ammatin houkuttavuudesta.....	31
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	34
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	35
5.1	Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	35

5.2	Fenomenografinen näkökulma käsitysten tutkimiseen	36
5.3	Tutkimusaineisto ja tutkimukseen osallistujat	38
5.3.1	Tutkimusaineisto ja aineistonkeruun kulku.....	38
5.3.2	Tutkimuksen osallistujat	39
5.4	Aineiston analyysi	41
5.4.1	Sisällönanalyysi aineiston analyysin välineenä	41
5.4.2	Analyysin toteutus	42
5.5	Eettiset ratkaisut.....	45
6	KÄSITYKSIÄ LUOKANOPETTAJAN AMMATISTA	47
6.1	Luokanopettajan työtä luonnehtivat ulkoiset tekijät.....	47
6.1.1	Ammatin arvostus yhteiskunnassa ja henkilökohtaisesti koettuna.....	47
6.1.2	Työn yhteiskunnalliset ja materiaaliset reunaehdot	50
6.2	Luokanopettajan työtä luonnehtivat sisäiset tekijät	51
6.2.1	Työnkuva ja sen monitahoisuus.....	51
6.2.2	Työn sosiaalisuus ja lasten parissa työskentely	54
6.2.3	Työn vaativuus ja vastuullisuus.....	56
6.2.4	Työn merkityksellisyys ja palkitsevuus	59
6.2.5	Työhön soveltuu tietynlainen persoona.....	60
7	LUOKANOPETTAJAN AMMATIN HOUKUTTAVUUS.....	62
7.1	Lukiolaisten käsityksiä luokanopettajan ammatin houkuttavuudesta. 62	
7.1.1	Lukiolaiset, joille opettajan ammatti näyttäytyy kiinnostavana vaihtoehtona	63
7.1.2	Lukiolaiset, joille luokanopettajan ammatti ei ole vaihtoehto	64
7.1.3	Lukiolaiset, joilla ei ole selkeää mielipidettä ammatin puolesta tai vastaan	
	65	
7.2	Houkuttavat ja ei-houkuttavat tekijät.....	66
8	POHDINTA.....	69

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	69
8.2 Tutkimuksen luotettavuus	77
8.3 Jatkotutkimushaasteet	80
LÄHTEET	82
LIITTEET.....	93

1 JOHDANTO

Syksyllä 2017 huomioni kiinnitti Opettaja-lehden otsikko *“Opettajaksi haluavia entistä vähemmän – opettajan ammatin vetovoima on laskenut hiukan”* (Tikkanen 2017). Jo aiemmin keväällä olin törmännyt uutisointiin siitä, kuinka luokanopettajakoulutukseen hakeutuvien määrä oli kevään 2017 yhteishaussa laskenut (Kauppinen 2017). Oliko Suomen pitkään säilynyt asema opettajankoulutuksen mallimaana kokenut kolauksen? Siinä missä lukuisissa muissa maissa on oltu pitkään huolestuneita opettajan ammatin alhaisesta statuksesta ja heikosta vetovoimasta, on Suomessa luokanopettajan ammatti säilyttänyt asemansa suosituimpien alojen joukossa jo kauan. Pudotus luokanopettajakoulutuksen hakijamäärissä ei ehkä nytkään ollut niin huomattava, mitä aiheeseen liittyvät lehtiotsikot antoivat olettaa, mutta selvää oli, että jonkinlainen muutos tilastoissa oli kuitenkin havaittavissa. Luokanopettajaopintoihin haki keväällä 2017 valtakunnallisesti 5 895 kiinnostunutta, siinä missä huippuvuotena 2013 hakijoita oli jopa 8 345 (Kumpulainen 2017; VAKAVA-hakijamäärät ja pisterajat 2017). Esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa luokanopettajakoulutuksen hakijamäärä putosi viimeisen viiden vuoden (2013 – 2018) aikana 2 415 hakijasta 1 533 hakijaan, eli lähes 37 prosenttia (Opetushallitus 2013; Jyväskylän yliopisto 2018). Vaikka hakijoiden määrä suhteessa aloituspaikkoihin on edelleen hyvin suuri, on laskeva muutostrendi silti ilmiönä huomiota herättävä ja siten tarkemman tarkastelun arvoinen.

Mediassa ilmiötä on perusteltu muun muassa hakumenettelyiden uudistuksilla, laskeneella lukiolaisten määrällä sekä opettajien heikentyneillä työoloilla ja muuttuneella työnkuvalla. Kantaa ei ole sen sijaan otettu siihen, millaisena opettajan ammatti näyttää itse potentiaalisten hakijoiden mielikuvissa ja urahaaveissa. Opettajan ammattiin liitetyt käsitykset ja odotukset vaikuttavat merkittäväällä tavalla ammatin statukseen ja arvostukseen yhteiskunnassa sekä sen myötä myös siihen, kuinka houkuttavana vaihtoehtona ammattia pidetään (Väljjarvi 2006). Ammatin houkuttavuus puolestaan määrittää pitkälti sen, missä määrin motivoituneet ja taitavat uudet opiskelijat kiinnostuvat ammatista ja ha-

keutuvat alalle (Lai, Chan, Ko & So 2005). Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin siksi selvittää, millaisena vaihtoehtona luokanopettajan ammatti näyttäytyy jatkokoulutukseen hakeutumista paraikaa pohtivien lukiolaisten käsityksissä. Toisin sanoen pyrkimyksenä on vastata siihen, millainen käsitys lukion päättövaiheessa olevilla nuorilla on luokanopettajan ammatista ja miten he arvioivat ammatin houkuttavuutta itselleen.

Opettajan ammattiin hakeutumista ja käsityksiä ammatista on tutkittu parin viimeisen vuosikymmenen aikana erityisesti maissa, joissa opettajapula ja ammatin alhainen arvostus ovat jo ilmeisiä. Muun muassa Yhdysvalloissa, Australiassa sekä laajalti ympäri Eurooppaa ovat opettajankoulutuksen hakijamäärät olleet alhaisia ja tutkimuksen avulla on siten pyritty löytämään vastauksia siihen, millä tekijöillä opetusalan vetovoimaisuutta voitaisiin lisätä (esim. Watt & Richardson 2007; Sinclair 2008). Esimerkkiä ongelmasta ei tarvitse hakea kaukaa, sillä naapurimaassamme Ruotsissa on painiskeltu jo pitkään opettajien alhaisen arvostuksen ja opetusalan rekrytointivaikeuksien kanssa (esim. OECD 2014; Euroopan komissio 2018). Myös muissa Pohjoismaissa uusien opiskelijoiden rekrytointi opettajankoulutukseen on näyttäytynyt haastavana, minkä lisäksi haasteeksi on muodostunut esimerkiksi koulutuksen kesken jättäneiden määrä (Dorf, Reimer & Rasmussen 2012). Suomessa tilanne on ollut pitkään pikemminkin päinvastainen, ja opetusala on vetänyt puoleensa kansainvälisesti hämmästyttävän suuria määriä motivoituneita ja osaavia opiskelijoita (Niemi 2010; Sahlberg 2010; Mikkola & Välijärvi 2014).

Opettajan työhön hakeutumista ja opetusalan vetovoimaisuutta on aiemmin lähestytty ennen kaikkea jo alaa opiskelevien tai jo opettajana työskentelevien näkökulmasta. Näissä tutkimuksissa on selvitetty erityisesti motivaatiota hakeutua alalle sekä käsityksiä opettajan työstä (esim. Watt & Richardson 2007; Sinclair 2008; Fokkens-Bruinsma & Canrinus 2012; König & Rothland 2012; Watt ym. 2012; Dündar 2014). Kyseistä aihetta on käsitelty myös suomalaisessa kontekstissa erityisesti kasvatustieteen pro gradu -tutkielmissa (esim. Keinänen & Kokkonen 2010; Hietala 2015; Kela 2015). Tutkimuksissa on löydetty lukuisia opettajan ammattiin motivoivia syitä, jotka on usein jaettu altruistisiin tekijöihin,

työn sisäisiin tekijöihin sekä työn ulkoisiin tekijöihin (Brookhart & Freeman 1992; Kyriacou & Coulthard 2000; Heinz 2015). Lukuisat tutkimukset osoittavat, että opettajan ammattiin motivoivat hakeutumaan erityisesti halu työskennellä lasten parissa ja opettaa muita sekä halu vaikuttaa positiivisesti muutokseen yhteiskunnassa. Myös itsensä kokeminen opettajan ammattiin soveltuvaksi henkilöksi on nähty merkittävänä motivaatioon vaikuttavana tekijänä. (Sinclair 2008; Fokkens-Bruinsma & Carrinus 2012; König & Rothland 2012; Watt ym. 2012; Flores & Niklasson 2014; OECD 2018.)

Kuten Kyriacou ja Coulthard (2000) huomauttavat, on jo opettajankoulutuksessa opiskelevilla hyvin erilainen käsitys opettajan ammatista verrattuna niihin, jotka eivät vielä opiskele tai ylipäätään harkitse opiskelevansa alaa. Jotta alan todellista houkuttavuutta voitaisiin ymmärtää, on omaa alaansa vasta pohtivien kuuleminen tärkeää. Tämän tutkimuksen avulla on siten mahdollista ymmärtää paremmin luokanopettajan ammatin houkuttavuutta sekä käsityksiä ammatista urahaaveitaan pohtivien nuorten näkökulmasta. Ammatin imago ja kiinnostavuus heijastuvat hakijatilastoihin (Luukkainen 2004), ja jotta alan vetovoimaisuus saadaan jatkossakin turvattua, on merkityksellistä tarkastella sitä kuvaa, joka nimenomaan näillä potentiaalisilla hakijoilla on ammatista. Aiheen tutkimiselle on ennen kaikkea yhteiskunnallinen perusta, sillä motivoituneen, osaavan ja moninaisen opiskelijakunnan turvaaminen myös tulevaisuudessa on keskeinen tekijä suomalaisen koulutuksen laadun säilyttämisessä. Näin ollen erityisesti opettajankoulutuslaitokset voivat hyötyä alaa koskevien käsitysten ja alan vetovoimaisuuden tutkimisesta.

Aiheen tutkimista voidaan perustella myös sillä, ettei luokanopettajan ammattia ole Suomessa tutkittu juurikaan ura- ja koulutusvalintojaan pohtivien nuorten näkökulmasta (ks. kuitenkin Heinonen 2000). He ovat kuitenkin niitä, joihin korkeakoulujen opiskelijarekrytointi pitkälti kohdistuu, mikä korostaa heidän käsitystensä kuulemisen merkitystä. Tämä tutkimus tarjoaa toivottavasti välineitä myös luokanopettajan työnkuvan ja aseman yleisempään reflektointiin.

aikamme suomalaisessa yhteiskunnassa. Lisäksi uskon, että tutkimuksen toteuttaminen antaa myös itselleni mahdollisuuden oman ammatillisen identiteettini tutkiskeluun ja vahvistamiseen.

Luon tutkimusraportin seuraavissa luvuissa katsauksen tutkimusaiheeseen liittyvään taustatietoon. Luvun kaksi tarkoituksena on tarkastella luokanopettajan ammattia muun muassa ammatin historiallisen kehityksen, nykyisen työnkuvan sekä ammatin statuksen näkökulmasta. Luku kolme puolestaan keskittyy koulutus- ja uravalintojen tekemisen prosessiin sekä tekijöihin, jotka vaikuttavat valintojen taustalla. Lisäksi tarkastelen tarkemmin valintaa ja motivaatiota hakeutua opettajan ammattiin. Luvussa neljä esittelen tutkimuksen tarkoituksen sekä asettamani tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen luvussa viisi kuvaan tekemiäni tutkimusmenetelmällisiä ratkaisuja sekä tutkimuksen toteuttamisen kulkua. Luvuissa kuusi ja seitsemän esittelen tutkimuksen tulokset, jonka jälkeen luvussa kahdeksan pohdin tarkemmin tuloksia ja niiden merkitystä suhteessa aiempaan tutkimustietoon. Lisäksi otan kantaa tutkimukseni luotettavuuteen sekä esittelen ehdotuksia jatkotutkimukselle. Työtäni tarkasteltaessa on tärkeää huomata, ettei luvuissa käyttämäni taustatieto rajoitu yksistään luokanopettajan ammattiin, vaan tarkastelen aihetta läpi työn myös laajemmasta opettajan työn näkökulmasta.

2 LUOKANOPETTAJAN AMMATTI

2.1 Katsaus ammatin historiaan

2.1.1 Kansanopetuksen kaitsijasta tavoitelluksi akateemiseksi ammatiksi

Jotta luokanopettajan ammatin asemaa tämän päivän suomalaisessa yhteiskunnassa voitaisiin ymmärtää, on tärkeää tarkastella lyhyesti sitä historiallista kehityskulkua, jonka ammatti on käynyt läpi 1800-luvulta lähtien.

1800-luvun kansanopetusta leimasi Rantalan (2011) mukaan pätevien opettajien puute ja opetuksen heikko taso. Opettajan työtä pidettiin lähinnä välivaiheena parempaan ammattiin tai vaihtoehtona niille, jotka eivät syystä tai toisesta kelvanneet muuhunkaan työhön. Vasta vuoden 1866 kansakouluasetuksen ja opettajaseminaarien perustamisen myötä ammatti alkoi vähitellen vakiinnuttaa asemaansa pysyvänä ja tavoiteltavana ammattina, vaikka opettajien palkkaus säilyikin pitkään varsin alhaisena (Rinne 1986; Rantala 2011). 1800-luvun lopulla kansakoulunopettajan ammatti miellettiin yhtenä harvoista säätyläisnaisille sopivista ammateista, vaikkakin se merkitsi laskua heidän säätyasemassaan. Miehet puolestaan tulivat opettajaseminaariin erityisesti alemmista sosiaaliluokista ja talonpoikaisväestöstä. (Rantala 2011.) Opettajaseminaarien opiskelijoilta edellytettiin tiukan kurin noudattamista, kristillistä ja nuhteetonta elämäntapaa sekä kuuliaista ja säyseää luonnetta (Rinne 1986).

1900-luvun alkupuolelle tultaessa oppivelvollisuus ulottui vähitellen kattamaan koko ikäluokan, mikä merkitsi Välijärven (2006) mukaan olennaista muutosta opettajan työnkuvassa sekä vakiinnutti ammatin asemaa entisestään. Erietyisesti oppivelvollisuuslain määrääminen vuonna 1921 muutti opetuksen organisointia ja työn luonnetta olennaisella tavalla. Opettajalta vaadittiinkin kykyä organisoida ja hallita isoja ryhmiä lapsia ja nuoria, joiden kouluvalmiudet vaihtelivat hyvin radikaalisti. Opettajien yhteiskunnallinen merkitys lisääntyi jatkuvasti ja koulutuksen nähtiin olevan merkittävässä asemassa itsenäisen Suomen identiteetin rakentajana ja vakiinnuttajana. (Välijärvi 2006.)

1900-luvun alun kansakoulunopettajan työssä korostui niin sanottu ”kansankynttilän” rooli. Kansakoulunopettajien tehtävä oli viedä sivistystä maan syrjäisimpiinkin kolkkiin ja toimia koko kylän sivistyksellisenä suunnannäyttäjänä (Välijärvi 2006). Opettajan auktoriteetti oli vahva ja vaikutus koko kyläyhteisöön merkittävä. Häneltä odotettiin mallikelpoisuutta ja esikuvallista käyttäytymistä sekä työssä että vapaa-ajalla, jopa rangaistuksen uhalla. (Rantala 2011.) Opettajan ammattiin liitetty mallikansalaisen ihanne säilyi vahvana aina 1950-luvulle asti (Kemppinen 2006) ja sen voidaan nähdä vaikuttavan opettajakuvaan jossain määrin yhä tänäkin päivänä (esim. Räihä 2010).

Oppivelvollisuuden laajenemisen myötä opettajien määrällinen tarve kasvoi suuresti toisen maailmansodan jälkeen. Tähän vastattiin perustamalla opettajakorkeakouluja, jotka olivat eräänlainen välivaihe aiemmalle käytännölliselle seminaariopetukselle ja tulevalle yliopistotasoiselle opettajankoulutukselle. (Rantala 2011.) Yhtenäiseen peruskouluun siirtyminen 1960-luvulta lähtien merkitsi lopulta ratkaisevaa muutosta suomalaisen opettajuuden kehittymisen kannalta. Luokanopettajien koulutus siirtyi 1970-luvulla yliopistojen vastuulle ja kaikkien peruskoulun opettajien koulutusvaatimukseksi muodostui vähitellen maisterin tutkinto. Tämä kehityskulku teki myös luokanopettajan ammatista rinnasteisen muille perinteisille akateemisille tutkinnoille, kun maisteritasoisia luokanopettajia alkoi valmistua vuodesta 1984 lähtien. (Välijärvi 2006; Jauhiainen & Rinne 2012.)

Opettajankoulutuksen akateemisuus ja tutkimusperustaisuus tekevät suomalaisesta luokanopettajankoulutuksesta ainutlaatuisen kansainvälisessä vertailussa yhä tänäkin päivänä, mikä selittää osaltaan jo pitkään korkealla tasolla säilynyttä ammatin suosiota ja arvostusta suomalaisten keskuudessa (Välijärvi 2006; Niemi 2010; Sahlberg 2010; Mahlamäki-Kultanen ym. 2014). Suomalaiselle opettajuudelle on arvostuksen ohella leimallista autonomia sekä itsenäisyys opetuksen järjestämistä ja oppimisen arviointia koskevissa päätöksissä (ks. esim. Sääntti 2008). Sahlberg (2010) on todennut, että Suomessa opettajan ammatti on haluttu ja arvostettu uravaihtoehto, jota tavoittelevat vuosittain tuhannet hakijat,

joista lopulta vain parhaat ja motivoituneimmat tulevat valituksi koulutukseen. Palaan tähän teemaan tarkemmin luvussa 2.3.

2.1.2 Opettajan profession kehitys

Luokanopettajan ammatin kehityksestä puhuttaessa on keskeistä nostaa esiin myös ammattia abstraktimpi käsite, professio. Professio on eräänlainen korkeammalle tasolle kehittynyt muoto ammatista ja sille tunnuksenomaista ovat teoreettinen koulutus, tieteelliseen tietoon perustuva ammattikäytäntö, yhteiset normit, arvot ja työn eettinen päämäärä, yhteinen kieli- ja käsitejärjestelmä sekä yhteiskunnallinen arvostus. Professioneja ja niihin kuulumista kontrolloidaan sisäisesti, mihin liittyvät esimerkiksi pätevyyskriteerit sekä mahdollisuus asiantuntijayhteisöstä erottamiseen. (Konttinen 1998; Koskinen & Mykkänen 1998; Carr 2000; Luukkainen 2004.) Myös opettajan ammattia voidaan Luukkaisen (2004) mukaan tarkastella professionaalisena, sillä se pitää sisällään professionille tunnusomaisia piirteitä, kuten tarkasti määritellyt koulutus- ja kelpoisuusehdot, työn eettisen päämäärän sekä ammatilliseen tietouteen pohjautuvaa asiantuntijuutta.

Opettajan profession käsitettä on tarkastellut muun muassa Hargreaves (2000), joka jakaa opettajan profession kehityksen neljään eri ajanjaksoon: esiprofessionaaliseen aikaan, autonomisen profession aikaan, kollegiaalisen profession aikaan sekä postmoderniin aikaan. Ensimmäisenä, esiprofessionaalisenä aikana koulutus nähtiin tehdasmaisena massatuotantona ja opettajan työ itsessään teknisesti helppona. Kun opettaja oli kerran omaksunut tarvitsemansa tiedot, pärjäsi hän tämän jälkeen omillaan käyttäen saamiaan käytännöllisiä ja yleistajuisia oppeja. Toisena, autonomisen profession aikana 1960-luvulta alkaen alkoi opettajankoulutuksen asema akateemisena koulutuksena vakiintua ja opettajan autonomisuutta korostettiin entistä enemmän. Opettajan työ oli kuitenkin yksinäistä ja tapahtui eristyksissä muista tahoista. Kolmantena, kollegiaalisen profession aikana 1980-luvulta lähtien opettajan työhön ja koulumaailmaan liittyvät haasteet lisääntyivät nopeasti ja vastatakseen niihin alettiin opettajan professiota viemään kohti kollegiaalisempaa ja kollektiivisempaa suuntaa. Tuolloin opettajan amma-

tin asema professiona vahvistui eikä työtä nähty enää vain teknisenä suorittamisena. Neljäntenä, ja yhä tätäkin päivää kuvaavana, postmodernina aikana, opettajan professiota leimaavat puolestaan eri puolilta tulevat vaatimukset ja muutostarpeet, moninaiset oppilasryhmät sekä tarve tehdä entistä enemmän yhteistyötä eri tahojen kanssa. Opettajan professio ja opettajan työssä oppiminen nähdään siten yhä moninaisempina ja muuttuvampina. (Hargreaves, 2000.)

2.2 Luokanopettajan ammatti 2010-luvulla

2.2.1 Opettajuus ja sen osatekijät

Opettajuus on suomalaisessa kontekstissa käytetty käsite eikä sille löydy siten suoraa kansainvälistä vastinetta (Kari & Heikkinen 2001). Luukkaisen (2004) määritelmän mukaan opettajuus on eräänlainen kuva opettajan työstä, ja se pitää sisällään paitsi opettajan arkityön edellyttämät taidot ja tehtävät, mutta sitäkin enemmän myös yhteiskunnan asettamat odotukset työlle. Opettajuus on siten kulttuurisidonnaista ja yhteydessä aina siihen aikaan, jota kulloinkin elämme. Opettajuuden osatekijöitä ovat esimerkiksi yksilön ihmis- ja oppimiskäsitys, opettettavan sisällön hallinta, eettisyys sekä rooli yhteiskunnallisena toimijana, ja sen voidaan ajatella heijastuvan esimerkiksi opettajan tekemiin pedagogisiin ratkaisuihin, sisältöpainotuksiin ja kehittymishalukkuuteen. (Luukkainen 2004.)

Tulevaisuuden opettajuutta väitöstyössään tarkastellut Luukkainen (2004) esittää, että tulevaisuuden, mutta nyt 2018 vuonna jo ajankohtainen, opettajuus muodostuu seuraavista osatekijöistä: sisällön hallinta, oppimisen edistäminen, eettinen päämäärä, tulevaisuushakuisuus, yhteiskuntasuuntautuneisuus, yhteistyö sekä itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen. Käsittelen näitä tekijöitä seuraavaksi lyhyesti, sillä koen niiden kuvaavan sitä moninaisuutta ja haasteellisuutta, jota luokanopettajana toimiminen 2010-luvulla pitää sisällään.

Opettajan työssä toimiminen edellyttää Luukkaisen (2004) mukaan opettajalta opettettavan sisällön teoreettista ja käytännöllistä hallintaa. Pelkkä sisällön hallitseminen ei kuitenkaan takaa, että opettaja onnistuu työssään, vaan hänen

on lisäksi kyettävä pilkkomaan sisällöt ja muodostamaan ne jokaista oppijaa tukevaksi oppimisprosessiksi. Oppimisen edistäminen puolestaan tarkoittaa, että opettajan työn painopiste tulisi olla tiedon välittämisen sijaan oppilaiden oppimisen valmiuksien ja edellytysten kehittämisessä. Opettajalta edellytetään myös eettistä vastuunkantamista, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että opettaja tukee ja ohjaa oppilaiden kasvua avarakatseisuuteen sekä vastuullisiin valintoihin. Toisaalta eettisyys näkyy myös opettajan suhteessa oppilaisiin, opettajan rooliin sitoutumisessa sekä omien arvojen ja päämäärien tiedostamisessa. Myös aktiivinen tuloshakuisuus ja toimiminen halutunlaisen tulevaisuuden eteen ovat osa opettajuutta. Opettajan tuleekin tukea työssään oppijaa kohtaamaan tulevaisuuden haasteet sekä kannustaa rakentamaan yhdessä parempaa tulevaa. Opettajalta edellytetään lisäksi yhteiskunnan tuntemista sekä kykenemistä yhä monipuolisempaan yhteistyöhön eri toimijoiden kanssa. Myös yhteiskunnallinen vaikuttaminen, joka tukee ja edistää koulua ja kasvatusta koskevaa keskustelua, nähdään opettajan roolissa entistä tärkeämpänä. Viimeisin osatekijä puolestaan merkitsee opettajan avoimuutta sekä kykyä kohdata ja tehdä yhteistyötä erilaisien ihmisten ja yhteistyötahojen kanssa. (Luukkainen 2004.)

2.2.2 Luokanopettajan työnkuva ja työtyytyväisyys

Ihmisten arkisissa mielikuvissa luokanopettajan työnkuvaan yhdistyy herkästi ajatus päivästä toiseen samanlaisena toistuvasta luokkahuonetyöskentelystä, lyhyistä työpäivistä ja pitkistä lomista (YLE 12.10.2017). Mikkola ja Välijärvi (2014) kuitenkin toteavat opettajan työn olevan vaativaa asiantuntija- ja ihmissuhde-työtä, jossa yhdistyvät oppimisen, opetuksen ja kasvatuksen asiantuntijuus. Opettajalta vaaditaan työssään toimimista moninaisissa vuorovaikutustilanteissa, jatkuvaa ongelmanratkaisu- ja päätöksentekokykyä sekä pitkäjänteistä ja järjestelmällistä kykyä opetuksen suunnitteluun (Husu & Toom 2016). Opettajalla on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) mukaan vastuu edistää oppilaiden oppimista, työskentelyä ja hyvinvointia, tunnistaa mahdollisia vaikeuksia sekä ohjata ja tukea oppilaita oikeudenmukaisella tavalla. Lisäksi opettajalta edellytetään toimimista vuorovaikutuksessa oppilaiden

huoltajien kanssa sekä vaikuttamista kollegiaalisessa ja moniammatillisessa yhteistyössä. (OPH 2014.)

Opettajan työnkuvan on koettu muuttuneen viime vuosikymmeninä haastavammaksi, ja vaatimukset ja odotukset opettajien työtä kohtaan ovat lisääntyneet (esim. Luukkainen 2004; OECD 2005; Sääntti 2008, Aho 2011; Soini ym. 2012; Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014). Tästä esimerkkejä ovat Ahon (2011) mukaan esimerkiksi erityistarpeita omaavien oppilaiden integrointi yleisluokkiin, opettajan oppilashuollollisten tehtävien lisääntyminen sekä vaatimus tieto- ja viestintätekniikan kasvavaan käyttöön opetuksessa. Luukkaisen (2004) mukaan opettajalta vaaditaan enenevässä määrin erilaisten roolien laaja-alaista hallitsemista, erilaisissa asiantuntijayhteisöissä vaikuttamista sekä toimimista esimerkiksi virtuaalisissa ja kansainvälistyvissä ympäristöissä. Myös kulttuurisen monimuotoisuuden lisääntyminen sekä arvioinnin ja oppiaineita integroivan opetuksen uudet painotukset voidaan nähdä esimerkkeinä opettajan muuttuneesta ja laajentuneesta työnkuvasta (OECD 2005). Opettajan ammatin onkin koettu vaativan paljon, esimerkiksi asiantuntijuuden ja osaamisen muodossa, mutta antavan vähän takaisin, esimerkiksi palkkana ja arvostuksena (Richardson & Watt 2006).

Opettajan ammatin haasteet ja muutospaineet ovat heijastuneet muun muassa keskusteluun opettajien heikenneestä työhyvinvoinnista, lisääntyneestä työstressistä sekä alanvaihtajien määrästä. Muun muassa kansainvälisessä TALIS 2013 -tutkimuksessa havaittiin, että vaikkakin suomalaiset alakoulun opettajat olivat haasteista huolimatta verrattain tyytyväisiä työhönsä, oli 23 % kuitenkin pohtinut, olisiko heidän kannattanut valita jokin toinen ammatti (Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2015, 38). Jokisen ym. selvityksen (2013, 36–38) mukaan yleisivistävän koulutuksen opettajista oli siirtynyt kokonaan muihin työtehtäviin noin kymmenesosa, ja lisäksi runsaat 20 % oli harkinnut vaihtavansa alaa.

Työterveyslaitoksen selvityksen mukaan opetuslalla työskentelevät kokevat työnsä keskimäärin henkisesti kuormittavampana kuin muilla aloilla. Jopa 39 % tutkimukseen vastanneista kokikin työnsä olevan henkisesti melko tai hyvin rasittavaa. (Kauppinen ym. 2013, 198.) Opettajien ammattijärjestö OAJ:n tuore

työolobarometri (OAJ 2018) puolestaan osoittaa opettajien työhyvinvoinnin heikentyneen entisestään viime vuosina. Tulosten mukaan jopa 60 % peruskoulun opettajista koki, että töitä on liikaa melko tai erittäin usein, mikä on enemmän kuin vuosina 2013 ja 2015 tehdyissä vastaavissa selvityksissä. Myös opettajien työstressin sekä epäasiallisen kohtelun ja kiusaamisen koetaan selvityksen mukaan lisääntyneen. Peruskoulun opettajista 61 % oli kokenut työssään epäasiallista kohtelua tai kiusaamista, ja lisäksi 40 % ilmoitti kärsivänsä työstressistä melko tai erittäin usein. Huomionarvoista kuitenkin on, että 73 % peruskoulun opettajista koki yhä olevansa haasteista huolimatta melko tai erittäin tyytyväisiä työhönsä. (OAJ 2018, 9–26.) Myös toisaalla opettajien on havaittu kokevan työnsä kuormituksesta huolimatta tärkeäksi ja merkitykselliseksi (Kauppinen ym. 2013, 198). Tämä korostaa, ettei opettajien työhyvinvointia tulisi nähdä haasteista huolimatta yksiselitteisen kielteisenä ilmiönä.

2.3 Opettajan ammatin status ja vetovoimaisuus Suomessa ja ulkomailla

Lukuisissa maissa on jo vuosien ajan oltu huolestuneita opettajan ammatin alhaisesta vetovoimasta sekä opettajapulasta, joka on jo tällä hetkellä ajankohtainen haaste eri puolilla Eurooppaa, esimerkiksi Ruotsissa, Norjassa sekä Alankomaissa (OECD 2005; Fokkens-Bruinsma & Canrinus 2012; Euroopan komissio 2018). Syitä opetusalaan koskeviin ongelmakohtiin on lukuisia: vanhat opettajat eläköityvät, yhä useammat opettajat vaihtavat alaa, opiskelijat eivät saata opintojaan loppuun eikä opettajan ammatti yksinkertaisesti kiinnosta riittävän suurta joukkoa motivoituneita uusia opiskelijoita (Euroopan komissio 2018).

Kansainvälisen TALIS 2013-tutkimuksen (OECD 2014) mukaan vain alle kolmasosa kaikkien tutkimukseen osallistuneiden maiden opettajista kokee yhteiskunnan arvostavan opettajan työtä. Arvostuksen puute näyttäytyy erityisen vakavana useissa Euroopan maissa, kuten Espanjassa, Ruotsissa, Ranskassa ja Slovakiassa, joissa kaikissa vain alle 10 % vastaajista kokee opettajan ammatin olevan arvostettu. Ongelma on merkittävä, sillä arvostuksen nähdään vaikutta-

van ammattiin hakeutumiseen ja siinä pysymiseen. (OECD 2014, 187–188.) Toisaalta opettajan ammatin arvostus on yhteydessä myös laajemmin siihen, missä määrin koulutusta ylipäättään arvostetaan yhteiskunnassa ja missä määrin siihen halutaan panostaa (Mikkola & Välijärvi 2014).

Opettajia ja opetuksen laatua on pidetty kansainvälisessä tutkimuksessa merkittävimpänä yksittäisenä oppimiseen vaikuttavana tekijänä (Hattie 2003; OECD 2018). Opetusalaan liittyvät ongelmakohdat ovatkin siten puhuttaneet laajalti, ja niihin on pyritty puuttumaan paitsi kansallisilla myös esimerkiksi Euroopan Unionin tasolla tapahtuvilla esityksillä ja toimilla (Euroopan komissio 2013; Euroopan komissio 2018). Yleisiä toimia, joilla opetusalan statusta ja houkuttavuutta on pyritty lisäämään, ovatkin olleet muun muassa opettajien koulutusvaatimusten nostaminen, opettajankoulutuksen kehittäminen sekä opettajien uran alkuvaiheen tuen lisääminen (Euroopan komissio 2013).

Samaan aikaan kun lukuisissa maissa on jouduttu pohtimaan ratkaisuja opetusalaan liittyviin haasteisiin, on Suomi näyttäytynyt poikkeuksellisenä esimerkkinä siitä, kuinka opettajan ammatti mielletään kansalaisten keskuudessa arvostettuna ammattina ja vetovoimaisena uravaihtoehtona. Sahlberg (2010) onkin todennut, että opettajan ammatti on Suomessa arvostettu ja ylevä uravaihtoehto, joka on verrattavissa perinteisiin akateemisiin aloihin, kuten oikeus- ja lääketieteeseen. Siinä missä ammatti on menettänyt lukuisissa muissa maissa suosiotaan vuosikymmenten kuluessa, on ammatin suosio Suomessa pikemminkin vahvistunut (Hammerness, Ahtiainen & Sahlberg 2017). Tästä kieli Sahlbergin (2012) mukaan se, että luokanopettajakoulutukseen hyväksytään vuosittain tuhansista hakijoista vain motivoituneimmat ja alalle soveltuvimmat. Luokanopettajan ammatin vetovoimaisuutta Suomessa ei selitä niinkään palkkaus, vaan pikemmin opettajien laaja autonomia, ammatin arvostus yhteiskunnassa sekä ajatus siitä, että opettajan ammatti on merkittävä väylä palvella yhteistä hyvää. (Sahlberg 2012.)

Myöskään opettajankoulutuksen kesken jättäminen ei ole ollut Suomessa ongelma (Kallioniemi, Toom, Ubani & Linnansaari 2010). Euroopan komission

tuoreessa raportissa (2018, 28) tuodaankin esille, että Suomi on yksi harvoista Euroopan maista, joissa opettajien rekrytointiin liittyvät haasteet eivät ole olleet ylipäätään ajankohtaisia. Opettajapulan sijaan on Suomessa nähty ongelmallisena opetusalan naisvaltaisuus ja se, miten etenkin luokanopettajakoulutuksen houkuttavuutta voitaisiin lisätä miespuolisten hakijoiden keskuudessa (Taajamo 2014; Kumpulainen 2017). Haasteena on nähty myös ylipäätään kulttuuriselta taustaltaan moninaisempien opiskelijoiden saaminen opettajankoulutukseen (Niemi 2010).

Vaikka koulujärjestelmä ja opettajakunta ovat nauttineet pitkään suomalaisten suosiota, on 2010-luvulla ollut havaittavissa heikkoja signaaleja siitä, että koulutuksen arvostus on kääntynyt hienoiseen laskuun useiden maiden tavoin myös Suomessa (Mikkola & Välijärvi 2014, 57). Tätä kehitystä heijastavat paitsi johdannossa esiin nostamani opettajankoulutuksen hakijamäärien muutokset myös kouluun ja opettajiin kohdistuva kritiikki ja muutospaineet sekä julkinen keskustelu opettajan työstä ja koulun arjesta. Lapinoja (2006) onkin todennut, ettei opettajien arvostus postmodernissa maailmassa ole enää itsestäänselvyys. Mikkolan ja Välijärven (2014, 57) mukaan ammatin arvostus on usean tekijän summa, johon vaikuttavat muun muassa ammatin palkkaus, kuva, jonka ammatin edustajat itse työstään antavat sekä kasvavissa määrin myös median välittämä kuva ammatista ja sen eri kääntöpuolista. Kansainvälisessä TALIS-tutkimuksessa 57 % suomalaisista alakoulun opettajista koki yhteiskunnan arvostavan opettajan ammattia, mikä oli Euroopan tasolla yhä yksi korkeimmista tuloksista. Esimerkiksi Ruotsissa vastaava luku oli jo hälyttävän alhainen, vain 5 %. (OECD 2014, 187.) Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n tuoreemman selvityksen (2016) mukaan 75 % suomalaisista opettajista ja 66 % muista suomalaisista kokee kuitenkin ammatin arvostuksen heikentyneen viimeisen vuosikymmenen aikana. Tämä kielteinen kehitys heijastaa opettajan työhön kohdistuvia ajankohtaisia paineita sekä koulua koskevan julkisen keskustelun sävyä.

3 KOULUTUS- JA URAVALINTA

3.1 Koulutus- ja uravalinnan käsite

Käytän tutkimuksessani rinnakkain käsitteitä koulutus- ja uravalinta. Perusteena tälle on se, että useimmiten hyödyntämässäni kansainvälisessä kirjallisuudessa valintaan viitataan käsitteellä uravalinta (vrt. eng. career choice), mutta toisaalta haluan korostaa sitä ensimmäistä merkittävää omaa urapolkua koskevaa valintaa, joka lukion päättävillä nuorilla on konkreettisesti edessään, eli koulutusvalintaa. Myös Lerkkasen (2002) mukaan koulutus- ja uravalinta -käsitteen käyttö on perusteltua, koska koulutusvalinta voi näyttäytyä nuorille ensisijaisempana, siinä missä uravalinta voi tuntua vielä kaukaiselta ajatukselta. Uravalinta onkin siten eräänlainen yläkäsite, jonka alle koulutusvalinta sijoittuu.

Aiemmin käsitteellä "ura" viitattiin Inksonin (2007) mukaan vain harvojen ammattikuntien sisällä, lähinnä hyväosaisille miehille mahdolliseen, etenemiseen oman ammatin sisällä. Tällaisina uran mahdollistavina aloina nähtiin esimerkiksi armeija, lääke- ja oikeustiede. Nykyään uran käsitettä käytetään paljon yleisemmin ja lähes mikä tahansa ammatti voidaan nähdä uran perustana tai osana. (Inkson 2007.) Arthur, Hall ja Lawrence (1989, 8) määritelleet uran tarkoitettavan "ajan kuluessa kehittyvää yksilön työkokemusten sarjaa". Määritelmän ansiona voidaan Inksonin (2007) mukaan pitää sen tarjoamaa jatkumoa: ura ei ole sidoksissa esimerkiksi johonkin tiettyyn tutkintoon, ammattiin tai työpaikkaan, vaan se pitää sisällään ihmisen elämänpolun aikana rakentuvan työkokemusten kokonaisuuden. Uran käsite sopii lisäksi kuvaamaan ammattia paremmin ajallemme tyypillistä epävarmuutta ja muutosta, joihin yhä useammat törmäävät työelämässä. (Inkson 2007.) Myös uran käsite voidaan nähdä monimerkityksisempänä kuin aiemmin: siinä missä ura aiemmin miellettiin katkeamattomana lineaarisena jatkumona, leimaa nykypäivän urakäsitystä yhä enenevässä määrin katkonaisuus, monisuuntaisuus ja yksilöllisyys (Koivunen, Lämsä & Heikkinen 2012).

3.2 Katsaus eri uravalintateorioihin

Koulutus- ja uravalintoihin liittyy lukuisia erilaisia teoreettisia jäsennyksiä, joista keskeisimpiä käsittelen seuraavaksi lyhyesti. Tavoitteena on pyrkiä jäsentämään näiden erilaisten selitysmallien avulla niitä syitä ja tekijöitä, jotka vaikuttavat yksilön koulutusta ja uraa koskevien valintojen taustalla.

3.2.1 Kehitysteoriat

Kehitysteorioilla viitataan tässä yhteydessä urateorioihin, joissa urakehitys nähdään syklisenä ja sitä jäsennetään ihmisen elämäntulkua rytmittävien vaiheiden avulla. Teoreettisen suuntauksen isänä voidaan pitää Donald Superia, joka kehitti 1950-luvulla urakehitystä kuvaavan uravaihemallin, jossa yksilön ammatitua jaetaan viiteen eri kehitysvaiheeseen ja viitteelliseen ikäkauteen (Savickas 2002, 167–182 mukaan):

- 1) **Kasvuvaihe** (0–14 vuotta): Kykyjen, kiinnostuksen ja uskomusten herääminen – lapsi tai nuori alkaa esimerkiksi vähitellen ymmärtää, miten ammattia ja työtä koskevia valintoja tehdään sekä kehittää arjessaan työhön liittyviä minäpystyvyyden kokemuksia
- 2) **Etsimisvaihe** (15–24 vuotta): Uravaihtoehtojen tutkiminen ja punnitseminen suhteessa omaan itseen ja työn ominaisuuksiin – nuori etsii tietoa ammateista löytääkseen itselleen sopivan alan, kokeilee erilaisia vaihtoehtoja sekä tekee konkreettisia valintoja
- 3) **Vakiinnuttamisvaihe** (25–44 vuotta): Minäkäsityksen ja ammatillisen roolin yhteensulautuminen ja oman aseman vakiinnuttaminen – yksilö vakiinnuttaa ammatillista asemaansa, joka on linjassa hänen minäkäsityksensä kanssa ja mahdollistaa itseilmaisun. Yksilö saattaa myös joutua hiomaan minäkäsitystään, mikä voi auttaa löytämään itsestä uutta potentiaalia esimerkiksi vaativampiin työtehtäviin
- 4) **Ylläpitovaihe** (45–64 vuotta): Oman työhistorian reflektointi ja valinta pyryvyyden tai muutoksen välillä – yksilö peilaa menneisyyttä ja tulevai-

suutta ja tekee sen pohjalta tarvittaessa päätöksiä, jotka voivat johtaa uuden alan tai uusien työtehtävien löytämiseen. Tavoitteena, ja toisaalta myös yhteiskunnan odotuksena, on kuitenkin oman ammatillisen aseman ja kiinnostuksen säilyttäminen

- 5) **Irtaantumisvaihe** (65– vuotta): Omasta ammatillisesta minäkäsityksestä irtautuminen ja eläkkeelle jääminen – yksilön voimat työn suorittamiseen vähenevät, mistä seuraa työstä irtautuminen vähitellen

Vaikka Superin teoriaa on pidetty yhtenä merkittävistä uraa koskevista teorioista, on sitä kritisoitu siitä, etteivät teorian tarjoamat idealistiset ja selkeät vaiheet riitä kuvaamaan sitä joustavuutta ja muutosvalmiutta, jota nykypäivän urakehitykseltä usein vaaditaan (Inkson 2007).

3.2.2 Piirre- ja tyyppiteoria

John L. Hollandin piirre- ja tyyppiteoriaa voidaan pitää yhtenä varhaisimmista uravalintaa jäsentävistä teorioista. Teorian perustana toimii ammatillisiin persoonallisuuksiin perustuva mallinnus, jossa yksilön ammatin kannalta keskeiset ominaisuudet ja kokemukset on jaettu kuuteen eri tyyppiin. Mallinnus pyrkii kuvaamaan kunkin tyyppin työhön keskeisimmin liittyvät piirteet, kiinnostuksen kohteet ja kyvyt, jotka esittelen seuraavaksi (Savickas 2007, 83–84 mukaan):

- 1) **Realistinen (R)**: on käytännön tekijä, joka on kiinnostunut luonnosta ja tekniikasta sekä pitää eläinten ja koneiden parissa työskentelystä. Hän omaa kykyjä fyysiseen työskentelyyn ja ihailee muun muassa urheilijoita ja seikkailijoita.
- 2) **Tieteellinen (I)**: on kiinnostunut tieteestä, ajattelusta ja erilaisten ilmiöiden tutkimisesta. Hän omaa intellektuaalisia kykyjä, nauttii vapaa-ajallaan lukemisesta sekä ihailee tieteen parissa työskenteleviä henkilöitä.
- 3) **Taiteellinen (A)**: on suuntautunut luovuutta ja taiteellisuutta vaativiin tehtäviin. Hän on kiinnostunut taiteesta, kirjallisuudesta ja musiikista sekä nauttii tunteiden parissa työskentelystä, uuden luomisesta ja itsensä ilmaisusta eri tavoin.

- 4) **Sosiaalinen (S):** nauttii ihmisten parissa työskentelemistä ja muiden auttamisesta. Hän on sosiaalisesti kyvykäs, seurallinen sekä taitava keskustelija. Hän ihailee ihmisläheisillä aloilla työskenteleviä henkilöitä, kuten opettajia.
- 5) **Yrittävä (E):** on kiinnostunut myynnistä, johtamisesta ja vaikuttamisesta. Hän on yritteliäs ja kunnianhimoinen sekä kiinnostunut esimerkiksi politiikasta.
- 6) **Systemaattinen (C):** järjestelmällinen ja huolellinen persoona, joka nauttii asiakirjojen ja numeroiden parissa työskentelystä. Hänelle sopii tiimin jäsenen rooli.

Piirre- ja tyyppiteorian mallinnuksen tavoitteena oli Savickasin (2007) mukaan kuvata tyyppien lisäksi kutakin persoonallisuustyyppiä parhaiten vastaava työympäristö. Teorian tausta-ajatuksena on, että yksilön on mahdollista löytää ammatillisen suuntautumisensa oman persoonallisuutensa ja työympäristöjen vuorovaikutuksessa. Toisin sanoen tietynlaisen työympäristön ajatellaan vetävän puoleensa, ja toisaalta myös sopivan, tietynlaisille ihmisille. Näin ollen voidaan esimerkiksi ajatella, että henkilö, joka edustaa eniten realistista sekä sosiaalista persoonallisuustyyppiä, voi kokea mielihyvää ja onnistumista liikunnanopettajan ammatissa, jossa nämä kaksi tyyppiä yhdistyvät. (Savickas 2007.)

3.2.3 Sosiokognitiivinen urateoria

Lentin, Brownin ja Hackettin luomassa sosiokognitiivisessa suuntauksessa korostuvat kognitiivisten prosessien merkitys sekä yksilön rooli aktiivisena toimijana omaa uraa koskevissa päätöksissä (Lent, Brown & Hackett 2002a). Sosiokognitiivisen urateorian (SCCT) pyrkimyksenä on ollut luoda viitekehys, joka selittää uraan ja koulutukseen liittyvän kiinnostuksen heräämistä sekä niitä koskevien valintojen toteuttamista (Lent, Brown & Hackett 1994). Urateorian keskeisiä käsitteitä ovat Lentin ym. (1994; 2002a) mukaan 1) minäpystyvyys, 2) seurausodotukset ja 3) henkilökohtaiset tavoitteet, joiden merkitystä avaan seuraavaksi.

Minäpystyvyydellä viitataan Lentin ym. (1994; 2002a) mukaan yksilön uskomuksiin omasta kykenevyydestään suoriutua jostakin toiminnasta tai tehtävästä. Minäpystyvyys rakentuu erilaisten oppimiskokemusten ja tiedonlähteiden välityksellä, esimerkiksi yksilön omista suorituksista ja onnistumisista tai toisten toiminnan seuraamisesta. Seurausodotuksilla puolestaan tarkoitetaan yksilön uskomuksia tuloksista tai seuraamuksista, joita tietystä toiminnasta voi seurata. Yksilö voi esimerkiksi odottaa saavansa kannustusta toimittuaan tietyllä tavalla. Myös seurausodotukset ovat oppimisen tulosta ja siten esimerkiksi johonkin tiettyyn urakäyttäytymiseen voi liittyä opittu odotus muiden ihmisten positiivisista reaktioista tai esimerkiksi hyvästä palkkauksesta. Henkilökohtaiset tavoitteet voidaan ymmärtää määrätietoisena sitoutumisena johonkin toimintaan tai tulokseen. Niiden avulla yksilö voi itse jäsentää, ohjata ja pitää yllä omaa toimintaansa myös pitkällä aikavälillä. (Lent ym. 1994; 2002a.) Lent ym. (1994) korostavatkin tavoitteiden osoittavan, että vaikka yksilön aiemmat kokemukset ja ympäristö vaikuttavat hänen toimintaansa, on yksilön omalla toimijuudella kuitenkin keskeinen asema oman toiminnan ohjaamisessa.

Sosiokognitiivisessa urateoriassa (Lent ym. 1994; 2002a) uravalinnan tekeminen perustuu yksilön kiinnostuksen kohteisiin. Yksilön kiinnostuksen voidaan nähdä heräävän jotakin toimintaa kohtaan erityisesti silloin, kun hän kokee itsensä kykeneväksi (minäpystyvyys) sekä uskoo toiminnan johtavan toivottuihin seurauksiin (seurausodotukset). Herännyt kiinnostus puolestaan saa yksilön asettamaan itselleen tavoitteita toimintaa koskien, mikä lisää hänen osallistumistaan toimintaan. Saadut palkkiot ja palaute vuorostaan muodostavat eräänlaisen kehän, jossa kiinnostus toimintaa kohtaan vahvistuu entisestään. Voidaan ajatella, että tämänkaltainen prosessi mahdollistaa lapsuudesta lähtien yksilöllisten uraa koskevien kiinnostuksenkohteiden muodostumisen: yksilö alkaa osoittaa kiinnostusta sitä koulutus- ja uravaihtoehtoa kohtaan, jossa hän paitsi uskoo pärjävänsä hyvin, mutta jonka hän myös uskoo johtavan positiivisiin seuraamuksiin, esimerkiksi hyvään palkkaukseen, statukseen ja arvostukseen. Yksilön aiemmat kokemukset ja altistuminen tietynlaiselle toiminnalle vaikuttavat vah-

vasti kiinnostuksen heräämiseen, minkä seurauksena esimerkiksi opettajan ammatti ei välttämättä tunnu luontevalla vaihtoehdolla pojalle, jota on aina kannustettu pelkästään ”sukupuolelleen tyypilliseen” käyttäytymiseen. (Lent ym. 1994; 2002a.)

Yhteenvedon voidaan todeta, että koulutus- ja uravalinnan tekeminen on lukuisten tekijöiden summa. Siihen vaikuttavat Lentin (2013) mukaan muun muassa yksilön kiinnostuksenkohteet, kyvyt, arvostukset, oppimiskokemukset, socialisaatio sekä ympäristön tarjoamat voimavarat, mahdollisuudet ja haasteet. Myös vanhempien ja muiden läheisten tarjoamalla tuella on nähty olevan merkitystä koulutus- ja uravalintojen tekemisen prosessissa (Lent ym. 2002b; Whiston & Keller 2004; Suihkonen 2007). Vanttaja (2002) korostaa, että myös erilaiset sattumat, käännekohdat ja yhteiskunnalliset muutokset muokkaavat olennaisesti yksilön koulutus- ja urapolkua. Näin ollen voidaan ajatella, että vaikka yksilö onkin nykyään melko vapaa tekemään omaa uraansa koskevia valintoja, tapahtuvat valinnat aina tietyssä kulttuurisessa kontekstissa, jota hän ei ole itse valinnut. (Vanttaja 2002.)

3.3 Lukioikäiset nuoret koulutus- ja uravalintojen kynnyksellä

3.2.1 Lukiolaiset ja ammatillisen identiteetin rakentuminen

Koulutus- ja uravalintojen toteuttamisen ja sen myötä ammatillisen identiteetin muodostumisen ajatellaan olevan lukion päättävän nuoren elämänvaiheen keskeisimpiä kehitystehtäviä (esim. Kroger, 2007; Porfeli & Lee 2012). Ammatillisella identiteetillä viitataan Skorikovin ja Vondracekin (2011, 693) määritelmän mukaan yksilön tietoiseen käsitykseen itsestään suhteessa työhön. Ammatillisen identiteetin muodostumisen voidaan nähdä suuntaavan yksilön ajatuksia omaan uraan liittyviin suunnitelmiin ja tavoitteisiin sekä työhön ja ammattien maailmaan liittyviin käsityksiin, arvoihin ja uskomuksiin (Marttinen 2017).

Ammatillisen identiteetin rakentuminen pohjautuu pitkälti yksilön koulutus- ja urapolkua koskeviin valintoihin, jotka kohdistavat yksilön ajatuksia tulevaisuuteen ja siihen, mihin hän toivoo työelämässä sijoittuvansa ja millaisia sisältöjä hän elämältään tavoittelee (Mulari 2013). Näin ollen valinnat eivät koske pelkästään tulevan työn sisältöä, vaan esimerkiksi sitä, missä, kuinka paljon ja mihin aikaan yksilö toivoo työskentelevänsä ja miten hän haluaa yhdistää työn elämän muihin osa-alueisiin, kuten perhe-elämään (Johnson & Mortimer 2002). Koulutuksella on yhteiskunnassamme merkittävä rooli, ja voidaan ajatella, että kouluttautuminen tekee parhaimmillaan mahdolliseksi paitsi ammattipätevyyden ja toimeentulon hankkimisen myös oman tieto- ja taitotason kehittämisen sekä sosiaalisen yhteisön, johon kiinnittyä (Pekkarinen & Myllyniemi 2018). Koulutuksen ja sen myötä saavutettavan ammattipätevyyden voidaankin nähdä olevan merkittävä osa yksilön identiteettiä ja siten myös keskeinen elämän mielekkyyttä ja merkityksellisyyttä lisäävä tekijä (Christiansen 1999). Lukion päättövaiheessa tapahtuvissa valinnoissa on näin ollen kyse ihmisen persoonan ja elämänsä kannalta keskeisistä päätöksistä, joiden tekeminen on harvoin täysin ongelmaton.

3.3.1 Lukiolaiset ja valinnan tekeminen

Nuorten koulutus- ja uravalinnoista tekevät haasteellisen ennen kaikkea aika, jota elämme. Siinä missä entisaikaan nuorilta aikuisilta odotettiin usein tietynlaisen, normatiivisen elämänpolun seuraamista, painottuvat tänä päivänä entistä enemmän oman, yksilöllisen väylän aktiivinen löytäminen ja rakentaminen. Saman kehityskulun ajatellaan kuvaavan myös koulutus- ja työelämää. (Schwartz, Côté & Arnett 2005.) Valinnanvaraa koulutusmahdollisuuksiin liittyen löytyy kenties enemmän kuin koskaan aiemmin, mutta samaan aikaan yhä harvempi nuori tietää, millä alalla haluaisi tulevaisuudessa työskennellä (Kun koulu loppuu 2017). Eri opiskeluvaihtoehdot, ammattien maailma ja työnkuvat ovat entistä moninaisempia ja vaikeammin hahmottuvia ja ne elävät jatkuvassa muutok-

sessä yhteiskunnan mukana (Mulari 2013). Se ammatti, joka tuntuu tässä hetkessä houkuttavalta vaihtoehdolta, saattaa vuosien päästä olla jotain aivan muuta sekä työkuvaltaan että työtilanteeltaan.

Myös itse nuorten tietoisuus eri alojen työllisyystilanteesta on lisääntynyt, ja epävarmuus ja pelko epäonnistuneista valinnoista hidastuttavat valintojen tekemistä (Kun koulu loppuu 2017). Tuoreen selvityksen mukaan jopa neljännes viimeisen vuoden lukio-opiskelijoista ei tiedä, mitä haluaa tehdä lukion jälkeen (Kun koulu loppuu 2018). Tämä näkyy myös tilastoissa, jotka kuvaavat lukion päättäneiden sijoittumista jatkokoulutukseen: vuonna 2016 vain alle kolmasosa nuorista aloitti jatko-opinnot heti ylioppilasvuonna (Suomen virallinen tilasto [SVT] 2017). Marttinen (2017) toteaaakin, että välivuodet ovat tavanomainen tekijä suomalaisten nuorten aikuisten koulutuspolulla. Tämä voi sekä hidastaa työelämään siirtymistä että toisaalta mahdollistaa oman ammatillisen identiteetin huolellisemman tutkiskelun ja rakentamisen. (Marttinen 2017.)

Nuorisobarometrin tulokset osoittavat Teräsahon ja Keski-Petäjän (2017) mukaan, että suomalaisten nuorten urahaaveet heijastelevat edelleen hyvin perinteistä sukupuoliroolijakoa. Naispuolisten vastaajien yleisin toiveala oli barometrin mukaan sosiaali- ja terveysala, siinä missä miespuoliset vastaajat haaveilivat eniten tekniikan alasta. Myös kasvatusalaan liittyvät toiveet olivat vahvasti sukupuolen mukaan jakautuneita, sillä naispuoliset vastaajat haaveilivat alasta huomattavasti miehiä useammin. (Teräsaho & Keski-Petäjä 2017, 206–207.) Myös tuore nuorten tulevaisuusraportti (Kun koulu loppuu 2017) vahvistaa suomalaisen nuorten kiinnostuksen eri toimialoja kohtaan olevan sukupuolen mukaan jakautunutta.

Vastikään julkaistun Nuorisobarometrin (Pekkarinen & Myllyniemi 2018, 35–37) tulokset osoittavat, että sekä vielä koulutusvalintojaan pohtivat että jo valintansa tehneet ja opiskelunsa aloittaneet nuoret, mieltävät oman kiinnostuksen merkittävimpanä omaa koulutusvalintaa ohjaavana tekijänä. Muina tärkeinä tekijöinä nähdään kunnianhimo ja halu menestyä, halu työllistyä hyvin opintojen jälkeen, halu saada korkea koulutus sekä halu päästä hyväpalkkisiin töihin. Jo

jatko-opintonsa aloittaneiden ja vielä yläkoulussa tai lukiossa opiskelevien nuorten vertailu osoittaa, että jälkimmäiselle ryhmälle tärkeämpiä koulutusvalintaa ohjaavia tekijöitä ovat oma koulumenestys sekä vanhempien, kavereiden ja muiden läheisten mielipiteet. Myös menestymiseen ja statukseen liittyvät syyt, kuten palkkaus ja halu päästä johtajaksi korostuvat suhteessa enemmän yläkoululaisten ja lukiolaisten perusteluissa. Pekkarisen ja Myllyniemen (2018, 36–37) mukaan tätä selittää se, että vasta koulutusvalinnan kynnyksellä olevilla nuorilla on kyse pikemminkin työhön liittyvistä haaveista ja unelmista, siinä missä jo opintonsa aloittaneet pyrkivät selittämään tehtyä valintaa rationaalisemmilla syillä. (Pekkarinen & Myllyniemi 2018, 36–37.)

Myös Dorfin, Reimerin ja Rasmussenin (2012, 10–13) pohjoismaisessa vertailututkimuksessa havaittiin, että sekä opettajankoulutuksessa opiskelevat että lukion päättövaiheessa olevat opiskelijat arvostivat tulevaisuuden työssään työn kiinnostavuutta ja mahdollisuutta autonomiaan. Siinä missä opettajankoulutuksessa opiskeleville olivat tärkeitä tekijät, kuten ihmisten parissa työskentely ja mahdollisuus tehdä työtä, joka on tärkeää ja jolla on merkitys yhteiskunnalle, olivat lukion päättövaiheessa olevat nuoret suhteessa kiinnostuneempia ulkoisista tekijöistä, kuten palkkauksesta, uramahdollisuuksista sekä mahdollisuudesta yhdistää työ ja vapaa-aika. (Dorf, Reimer, Rasmussen 2012, 10–13.) Tämä antaa vastaavasti viitteitä siitä, että työn materiaalisten puolien merkitys painottuu enemmän ennen varsinaisen koulutus päätöksen tekemistä kuin sen jälkeen.

3.4 Opettajan ammattiin hakeutuminen

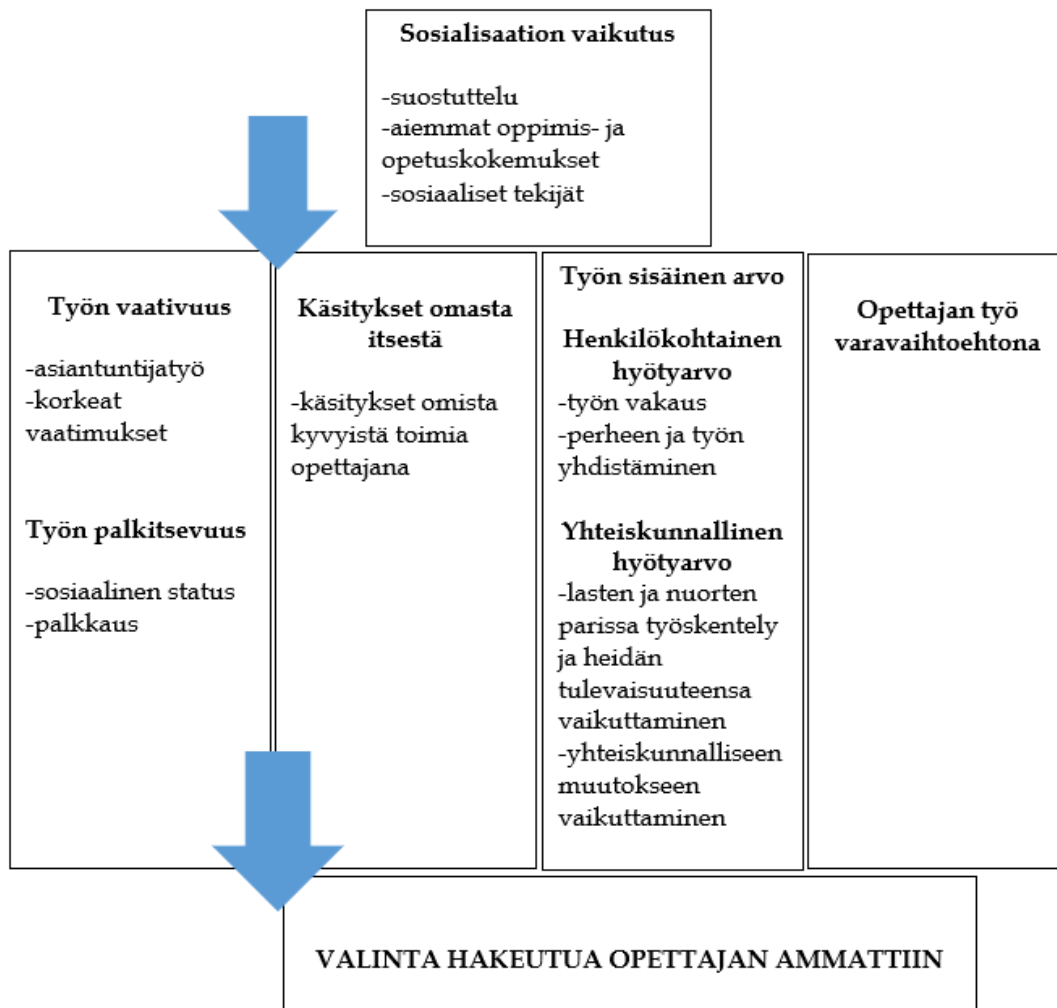
Koulutus- ja uravalinnan tekeminen edellyttää nuorelta tietoisuutta eri koulutus- ja työmahdollisuuksista. Opettajan ammatilla onkin siten huomattava etu suhteessa lukuisiin muihin ura- ja koulutusvaihtoehtoihin: jokainen meistä on saanut seurata työtä läheltä omien kouluvuosien ajan ja omaamme siten enemmän tai vähemmän jäsenytyneen käsityksen siitä, mitä työ pitää sisällään ja mitä se tekijältään vaatii (OECD 2018). Rähä (2007) onkin todennut, että opettajan työn

näkyvä puoli näyttäytyy ulkopuoliselle helposti selkeänä ja tuttuna, ja koulu työympäristönä viehättää siksi monia. Tarkastelen seuraavaksi tarkemmin kansainvälisessä tutkimuksessa havaittuja opettajan ammatin valintaan johtavia syitä sekä motivaatiota hakeutua opetuslalle.

3.4.1 FIT-Choice-malli ja motivaatio hakeutua opettajan ammattiin

Opettajan ammattiin hakeutumista on pyritty ymmärtämään motivaation käsitteen avulla. Ammattiin motivoivat tekijät onkin usein jaoteltu yksilön sisäisiin (intrinsic), altruistisiin (altruistic) ja ulkoisiin (extrinsic) tekijöihin (Brookhart & Freeman 1992; Kyriacou & Coulthard 2000; Heinz 2015). Altruistisilla syillä on viitattu esimerkiksi haluun olla hyödyksi yhteiskunnalle, palvella yhteistä hyvää ja vaikuttaa omalla työllään positiivisesti lasten ja nuorten tulevaisuuteen. Ammatin sisäisinä tekijöinä on nähty esimerkiksi aito kiinnostus opetuslalla, opetettavia sisältöjä sekä lasten- ja nuorten parissa työskentelyä kohtaan. Ulkoisia tekijöitä on puolestaan ajateltu olevan esimerkiksi ulkoiset palkkiot, kuten palkkaus, lomamatkat sekä työssä saavutettu arvostus. (Ks. esim. Kyriacou & Coulthard 2000.)

Kyseisen jaottelun ongelmana on kuitenkin ollut, ettei tutkimuksissa ole vallinnut täysin yhtenevää käsitystä siitä, mitä kullakin käsitteellä tarkoitetaan eikä yhtenäistä teoreettista mallia opettajan ammatin valintaan johtavista syistä ole siten muodostunut (Watt & Richardson 2007; Watt ym. 2012). Tähän tarpeeseen vastaamaan on Helen Wattin ja Paul Richardsonin toimesta kehitetty FIT-Choice-malli (Factors Influencing Teaching Choice), jonka pyrkimyksenä on ollut tuottaa systemaattinen mallinnus siitä, millaiset eri syyt johtavat yksilön valintaan hakeutua opettajan ammattiin. FIT-Choice-mallissa yhdistyvät opettajan koulutusta, ammatinvalintaa sekä motivaatiota koskeva teorian tieto ja mallin taustalla vaikuttaa vahvasti odotusarvoteoria (Watt & Richardson 2007; Watt ym. 2012). Tarkastelen seuraavaksi opettajien ammatinvalintaa mallin (Kuvio 1) ja sen avulla tuotetun tutkimustiedon valossa.



KUVIO 1. FIT-Choice-malli (Watt & Richardson 2007, 176; Watt ym. 2012, 793. Oma käännös)

FIT-Choice-mallin (Watt & Richardson 2007; Watt ym. 2012) ylimmällä osiolla, socialisaation vaikutuksella, viitataan yksilön aiempiin oppimis- ja opetuskokemuksiin, joihin nähdään kuuluvan esimerkiksi omien opettajien, opettajana toimivien läheisten tai oman harrastuneisuuden, kuten kerhojen ohjaamisen lapsille merkitys ammatinvalintamotivaatiolle. Seuraava osio puolestaan kuvaa työn vaativuuden ja palkitsevuuden vaikutusta motivaatioon valita opettajan ammatti. Työn vaativuuteen liittyviin tekijöihin kuuluu käsitys opettajan työstä asiantuntijatyönä, johon liittyy korkeita vaatimuksia. Työn palkitsevuudella viitataan puolestaan työn mukanaan tuomiin palkkioihin, kuten statukseen, arvostukseen sekä palkkaukseen. Ammatinvalintaa ohjaa myös yksilön käsitys itses-

tään, omasta soveltuvuudestaan sekä kyvyistään toimia opettajana. Motivaatioon vaikuttavia arvoja ovat puolestaan työn sisäinen arvo (intrinsic value), henkilökohtainen hyötyarvo (personal utility value) ja yhteiskunnallinen hyötyarvo (social utility value). Työn sisäisellä arvolla viitataan vilpittömään kiinnostukseen ja haluun työskennellä opetuslalla. Henkilökohtaiseen hyötyarvoon liittyvät puolestaan erityisesti yksilön elämänlaatuun liittyvät motivoivat tekijät, kuten perheen ja työn yhdistäminen, työn vakaus sekä säännölliset työ- ja lomaajat. Yhteiskunnallinen hyötyarvo pitää sisällään mahdollisuuden työskennellä lasten ja nuorten parissa ja vaikuttaa heidän tulevaisuuteensa sekä myös laajemmin yhteiskuntaan. Viimeinen komponentti viittaa puolestaan opettajan ammatin valintaan varavaihtoehtona vasta sen jälkeen, kun omalle unelmien alalle pääseminen on osoittautunut haasteelliseksi. (Watt & Richardson 2007; Watt ym. 2012.)

FIT-Choice-mallia on hyödynnetty tutkittaessa opetusalan valinnea henkilöitä esimerkiksi Australiassa, Yhdysvalloissa, Saksassa, Norjassa sekä Hollannissa. Tutkimustulosten mukaan opettajaksi motivoivat hakeutumaan erityisesti työn sisäinen arvo, halu työskennellä lasten ja nuorten parissa ja halu vaikuttaa tulevaisuuteen, käsitykset omista kyvyistä toimia opettajana sekä aiemmat positiiviset oppimis- ja opetuskokemukset. Tulokset myös osoittavat, että opettajaksi motivoi harvoin hakeutumaan niin sanottu ammatin ”varavaihtoehtoisuus”, mikä korostaa, että ammatin valitseminen on yleensä tietoinen ja harkittu valinta. (Watt & Richardson 2007; Watt ym. 2012; König & Rothland 2012; Fokkens-Bruinsma & Canrinus 2012.) Myös FIT-Choice-mallin ulkopuolisissa tutkimuksissa on havaittu opettajan ammattiin motivoiviksi tekijöiksi erityisesti työn sisäiseen arvoon ja yhteiskunnalliseen hyötyarvoon liittyvät tekijät, kuten halu opettaa, halu työskennellä lasten ja nuorten parissa sekä halu vaikuttaa positiivisesti muutokseen yhteiskunnassa (Sinclair 2008; Dünder 2014; Flores & Niklasson 2014). Myös omien vanhempien työskentelyn opetuslalla on nähty olevan pohjoismaisessa kontekstissa yhteydessä valintaan hakeutua opettajan ammattiin (Almiala 2008, 109; Dorf, Reimer & Rasmussen 2012, 13; Jokinen ym. 2013, 24).

Tiivistetysti voidaan todeta, että tutkimustulosten valossa opettajan ammattiin motivoi erityisesti halu opettaa ja tehdä ihmisläheistä työtä, jolla on merkitystä sekä vaikutusta tulevaisuuteen. Merkityksellisinä eivät näyttäyty näinkään ulkoiset tekijät, kuten palkkaus tai hyvä status. Kansainvälisissä tutkimuksissa on usein havaittu, että opettajaksi opiskelevat ovat varsin tietoisia opetus työn vaativuuteen, statukseen sekä palkkaukseen liittyvistä haasteista (Watt & Richardson 2007, 197; Dündar 2014, 456), minkä valossa on toisaalta luonnollista, ettei omaa valintaa hakeutua alalle perustella näillä tekijöillä. On kuitenkin huomattava, että vaikka jo alan valinneet kertovat motivoituvansa ennen kaikkea työn sisäisestä arvosta, voi alan suhteellisen alhainen palkkaus olla kuitenkin tekijä, joka alun perin estää alalle hakeutumisen (Dolton 2006; OECD 2018).

3.4.2 Aiempi tutkimus: lukioikäisten käsityksiä opettajan ammatin houkuttavuudesta

Motivaation käsitettä ja FIT-Choice-mallia on hyödynnetty tutkittaessa jo alaa opiskelevien tai alalla työskentelevien henkilöiden valintaa ryhtyä opettajaksi. Tässä tutkimuksessa vasta uravalintaansa pohtivien lukio-opiskelijoiden motivaatiota hakeutua luokanopettajan työhön tarkastellaan arkikielisemmän houkuttavuus-termin kautta. Esittelen seuraavaksi lyhyesti aiempia tutkimuksia, jotka käsittelevät nimenomaan toisen asteen opiskelijoiden käsityksiä opettajan ammatista ja sen houkuttavuudesta. Vaikka tutkimuksiin on syytä suhtautua kriittisesti niiden erilaisten kulttuuristen ja ajallisten kontekstien vuoksi, tarjoavat ne tärkeän ikkunan aiheeseen, jota on tutkittu Suomessa muuten hyvin vähän.

Heinosen (2000) tutkimus *”Luokanopettajan ammatti helsinkiläislukiolaisen kiinnostuksen kohteena”* on suomalaisessa kontekstissa lähimpänä tämän tutkimuksen aihepiiriä. Tutkimuksessa pyrittiin määrällisen menetelmän keinoin selvittämään helsinkiläislukiolaisten näkemyksiä luokanopettajan ammatista ja kuvaamaan myös yleisemmin heidän ammatillista suuntautumistaan. Tulokset osoittavat, että reilu 26 % helsinkiläislukiolaisista ilmoitti pitävänsä luokanopet-

tajan ammattia mahdollisena uravaihtoehtona, tyttöjen osuuden ollessa huomattavasti poikia suurempi. Tutkimuksessa havaittiin, että luokanopettajan ammatti oli lähempänä tyttöjen ihanneammattikuvaa ja he kokivat oman persoonansa soveltuvan luokanopettajan työhön poikia paremmin. Tytöt myös näkivät luokanopettajan työnkuvan poikia myönteisempänä. Pojille ammatti ei puolestaan näyttänyt kiinnostavana uravalintakohteena, mitä he perustelivat erityisesti sillä, että heidän kuvansa ammatista oli jokseenkin negatiivinen, eivätkä he uskoneet persoonansa sopivan ammattiin. Tutkimus kuitenkin osoitti, etteivät ammattiin liittyvät materiaaliset seikat olleet nuorille merkityksellisiä suhteessa alaa kohtaan koettuun kiinnostukseen tai sen puutteeseen.

Ruotsalaisessa kontekstissa aihetta ovat tutkineet Johansson ym. (2006), jotka käsittelivät työssään lukioikäisten nuorten asenteita ja käsityksiä opettajan ammattiin ja siihen hakeutumiseen liittyen. Tutkimuksen keskeisinä tuloksina havaittiin, että vaikka opettajan ammattia pidettiin tärkeänä ja omien opettajien roolia koulu-uran aikana korostettiin, ei opettajan ammatti silti houkuttanut nuoria juurikaan. Osallistujilla oli opettajan työstä melko negatiivinen kuva, johon vaikutti etenkin liian alhaiseksi koettu palkkaus suhteessa muihin saman koulutustason ammatteihin. Myös ammatin status ja työolosuhteet koettiin melko heikoiksi, mikä vaikutti osaltaan nuorten haluun hakeutua alalle.

Parkin (2006) eteläafrikkalaisessa tutkimuksessa tutkittiin uravalintoja pariaikaa pohtivia nuoria ja pyrittiin selvittämään opettajan ammattiin liittyviä houkuttavia ja ei-houkuttavia tekijöitä. Nuoret pitivät ammattiin houkuttavina tekijöinä erityisesti mahdollisuutta työskennellä lasten ja nuorten parissa, tiedon jakamista muille sekä tärkeää asemaa yhteiskunnan kehittämisessä ja muutoksen toteuttamisessa. Ei-houkuttaviksi tekijöiksi puolestaan koettiin etenkin oppilaiden vähäinen kunnioitus opettajia kohtaan, heikko palkkaus sekä kokemus siitä, etteivät opettajat vaikuta työssään onnellisilta ja joutuvat kokemaan työssään väkivallan uhkaa.

Lain ym. (2005) tutkimuksessa selvitettiin hongkongilaisten toisen asteen opiskelijoiden käsityksiä opettajan ammatista uravaihtoehtona. Tutkittavista 51 % ilmaisi kiinnostuksensa opettajan ammattia kohtaan. Keskeisenä tuloksena oli,

että nuoria motivoivat opettajan ammattiin erityisesti altruistiset syyt, kuten ammatin merkityksellisyys ja hyvän tekeminen, työn sisäiset ominaisuudet, kuten mahdollisuus opettaa aineita, joista on itse kiinnostunut sekä halu työskennellä lasten ja nuorten parissa. Myös ulkoiset tekijät, kuten työn vakaus, pitkät lomat sekä hyvät työajat näyttäytyivät opiskelijoista houkuttavina. Opettajan työn houkuttavuutta puolestaan heikensivät erityisesti työn koettu sopimattomuus omalle persoonalle sekä liian suureksi koettu vastuu. Tutkimus myös osoitti, että opettajan ammatti houkutti vähiten niitä nuoria, jotka tulivat korkeammasta sosioekonomisesta asemasta ja menestyivät opinnoissaan erittäin hyvin.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa selvitetään, millaisia käsityksiä lukion päättövaiheessa olevilla nuorilla on luokanopettajan ammatista ja alan houkuttavuudesta uravaihtoehtona. Lukiolaiset elävät paraikaa merkittävien koulutus- ja uravalintojen kynnyksellä, ja siksi on mielekästä tarkastella nimenomaan juuri heidän käsityksiään aiheesta. Tavoitteena on, että tutkimus tarjoaa lisää ymmärrystä siitä, millaisena vaihtoehtona luokanopettajan ammatti näyttäytyy suomalaisille nuorille. Tutkimuksen tuottamaa tietoa voi mahdollisesti hyödyntää esimerkiksi kehitettäessä opinto-ohjausta tai opetusalaa koskevaa koulutusmarkkinointia. Toisaalta tutkimus tarjoaa uutta näkökulmaa luokanopettajan ammatin aseman yleisempään reflektointiin aikamme yhteiskunnassa.

Tutkimustehtävän mukaisesti asetettiin seuraavat tutkimuskysymykset, joihin tutkimuksen tavoitteena on vastata:

- 1) Millainen käsitys lukion päättövaiheessa olevilla opiskelijoilla on luokanopettajan ammatista?**
- 2) Miten lukiolaiset arvioivat luokanopettajan ammatin houkuttavuutta itselleen ja millaisia houkuttavia ja ei-houkuttavia tekijöitä he tuovat perusteluissaan esille?**

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tämä tutkimus on metodologisilta lähtökohdiltaan laadullinen, sillä tarkoituksena on kuvata kokonaisvaltaisesti sitä käsitysten kirjoa, joka lukiolaisilla on luokanopettajan ammatista ja sen houkuttavuudesta. Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä onkin mahdollisimman syvällisen ja kattavan tulkinnan tai kuvauksen muodostaminen tutkittavasta ilmiöstä, ei niinkään esimerkiksi aineiston määrällinen kattavuus tai tulosten yleistettävyyys (Patton 2002; Eskola & Suoranta 2014; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016). Laadullisen tutkimuksen kohteena on Puusan ja Juutin (2011) mukaan tyypillisesti sosiaalinen maailma, toisin sanoen ihmiset, heidän ajatuksensa, kokemuksensa, käsityksensä ja ymmärryksensä erilaisista asioista ja ilmiöistä. Tutkimuksessa korostuukin siten tiedon subjektiivinen luonne, mikä tarkoittaa, että tutkimuksen keskiössä ovat yksittäiset tapaukset ja tutkimukseen osallistuvien näkökulman korostaminen. (Puusa & Juuti 2011.)

Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on tutkijan keskeinen asema tutkimusprosessissa. Tämä tarkoittaa, että tutkijan toimintaa ohjaa tietynlainen vapaus esimerkiksi menetelmällisten ratkaisujen tekemisessä, mutta toisaalta tutkimuksen laatu ja luotettavuus riippuvat pitkälti näiden valintojen tarkoituksellisuudesta ja perustelluudesta toteuttamisesta sekä avaamisesta lukijalle. (Patton 2002; Eskola & Suoranta 2014.) Lisäksi tutkijalla on usein osallistuva asema aineistonkeruuprosessissa ja esimerkiksi tehdessään havaintoja tai haastatellessaan osallistujia hänet voidaan nähdä eräänlaisena tiedonkeruun instrumenttina (Eskola & Suoranta 2014; Hirsjärvi ym. 2016). Tämä ei ole kuitenkaan ehdotonta ja esimerkiksi tässä tutkimuksessa tutkijan osallistuva rooli aineistonkeruutilanteissa on rajoittunut aineistonkeruun suunnitteluun ja esittelemiseen tutkittaville.

5.2 Fenomenografinen näkökulma käsitysten tutkimiseen

Sovellan tutkimuksessa fenomenografista lähestymistapaa, mikä näkyy ennen kaikkea tutkimuksen tavassa tarkastella tutkittavaa ilmiötä sitä koskevien käsitysten valossa. Fenomenografisen tutkimuksen perusajatuksena on kuvata niitä laadullisesti erilaisia tapoja, joilla ihmiset hahmottavat, ymmärtävät ja käsittävät asioita ja ilmiöitä heitä ympäröivässä maailmassa. Toisin sanoen fenomenografia on kiinnostunut siitä käsitysten kirjosta, joka ihmisillä on jostakin ilmiöstä. (Larsson 1986; Marton 1988; Uljens 1989; Ahonen 1994.) Jo sanan ”fenomenografia” alkuperä kertoo lähestymistavan perustarkoituksesta, sillä kreikan kielen sanojen ”phainemenon” ja ”graphein” nähdään tarkoittavan ”näyttäytymistä tai hahmottamista” sekä ”kuvaamista”. Lähestymistapa pyrkiikin sananmukaisesti kuvaamaan sitä, millaisena jokin arjen ilmiö näyttää ja hahmottuu jollekin tietylle joukolle ihmisiä. (Uljens 1989; Ahonen 1994; Pang 2003.)

Fenomenografinen tutkimusote on lähtöisin Ference Martonin johdolla Ruotsissa 1980-luvulla tehdyistä oppimista koskevista tutkimuksista. Voidaan siis sanoa, että fenomenografia kehitettiin alun perin vastaamaan nimenomaan kasvatusta ja oppimista koskeviin käytännön tutkimustarpeisiin (Larsson 1986; Marton 1988). Se onkin nykyään yleisesti käytetty tutkimusote erityisesti laadullisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (Kakkori & Huttunen 2010), ja suomalaisessa kasvatustieteen kontekstissa fenomenografiaa on hyödynnetty esimerkiksi tutkittaessa kotitalousopettajien käsityksiä työrauhan häiriöistä (Belt 2013) ja opettajaopiskelijoiden käsityksiä opettajan interkulttuurisesta kompetenssista (Jokikokko 2010). Fenomenografia on oman tutkimukseni kannalta relevantti lähestymistapa siksi, että olen kiinnostunut kuvaamaan nimenomaan sitä käsitysten kirjoa, joka lukiolaisilla on luokanopettajan ammatista ja sen houkuttavuudesta.

Fenomenografian keskeisenä lähtökohtana voidaan pitää niin sanottua ”toisen asteen näkökulmaa”, joka tekee tutkimusmenetelmän erityislaatuiseksi suhteessa perinteiseen tutkimuksen tekemiseen. Näkökulma tarkoittaa, ettei fenomenografisessa tutkimuksessa pyritä tutkimaan ja kuvaamaan todellisuutta sellaisena kuin se on, vaan ihmisten käsityksiä siitä (esim. Marton 1981; Niikko

2003; Kakkori & Huttunen 2010). Toisen asteen näkökulman tutkiminen merkitsee myös sitä, ettei fenomenografisessa tutkimuksessa olla lähtökohtaisesti kiinnostuneita siitä, missä määrin ihmisten käsitykset ovat totta tai valhetta, toisin sanoen yhteneviä todellisuuden kanssa (Marton 1988; Uljens 1989).

Marton (1981) on perustellut toisen asteen näkökulman tutkimista muun muassa sillä, että ihmisten käsitykset ovat arvokkaita itsessään ja tutkimustieto ihmisten tavoista käsittää jokin ilmiö voi tarjota välineitä esimerkiksi opetuksen järjestämiseen. Voidaan myös ajatella, että se, mitä tutkittavat kokevat, tietävät ja käsittävät on todellisuutta heille itselleen ja vaikuttaa siten esimerkiksi heidän arjessa tekemiinsä valintoihin (Niikko 2003). Käsitysten ja toiminnan välisen yhteyden ei ajatella kuitenkaan olevan suoraviivainen, vaan Niikon (2003, 28) mukaan Säljö (1988) toteaa, että käsitykset toimivat pikemminkin eräänlaisena suodattimena, jonka läpi eri ilmiöitä tarkastellaan. Omassa tutkimuksessani lukio-laisten käsitysten tutkiminen voi siten auttaa ymmärtämään esimerkiksi syitä opettajankoulutukseen hakeutumisen taustalla.

Vaikka "käsitystä" voidaan pitää fenomenografian keskeisimpänä käsitteenä ja tutkimuskohteena, on fenomenografista tutkimusta kritisoitu käsitteen epämääräisestä määrittelystä (ks. esim. Häkkinen 1996, 46). Näin ollen ei ole olemassa täysin yksiselitteistä vastausta siihen, mitä käsityksellä tarkoitetaan. Arkikielessä käsitykset sekoittuvat usein mielipiteisiin ja sanoja saatetaankin käyttää puheessa toistensa synonyymeina. Fenomenografiassa käsityksen ymmärretään kuitenkin Uljensin (1989) mukaan tarkoittavan ihmisen perustavanlaatuista ymmärrystä jostakin asiasta eikä sen ajatella sisältävän mielipiteisiin vahvasti liittyvää arvolatausta. Käsityksiä onkin kuvattu suhteeksi ihmisen ja häntä ympäröivän maailman välillä (esim. Marton 1988; Häkkinen 1996; Niikko 2003). Tämä tarkoittaa, että ihminen luo aktiivisesti erilaisia merkityksiä suhteessa ympäristöönsä ja käsitykset voivat siten myös muuttua (Marton 1981; Ahonen 1994; Häkkinen 1996). Myös eri ihmisten käsitykset samasta ilmiöstä voivat Ahosen (1994) mukaan olla sisällöllisesti hyvinkin erilaisia, koska taustalla vaikuttavat yksilöiden erilaiset viitetaustat. On kuitenkin huomattava, ettei käsitys perustu yksistään ihmisen henkilökohtaiseen kokemukseen ja ajatteluun, vaan käsityksessä

yhdistyvät usein henkilökohtaisesti koettu ja jossakin yhteisössä vallitseva tieto, esimerkiksi juuri luokanopettajan ammatista. Koskinen (2011) onkin todennut, että käsitykset jostakin ilmiöstä ovat yksilöllisiä, mutta myös sosiaalisesti jaettuja.

5.3 Tutkimusaineisto ja tutkimukseen osallistujat

5.3.1 Tutkimusaineisto ja aineistonkeruun kulku

Tutkimuksen aineisto koostuu 70:n keskisuomalaisen lukion päättövaiheessa olevan opiskelijan kirjoitelmista, jotka toteutettiin abikurssien oppitunneilla tammiukuussa 2018. Kirjoitelmien lisäksi lukiolaiset vastasivat lyhyeen taustatietolomakkeeseen (liite 3), jossa kartoitettiin sukupuolta, vanhempien ammatteja, omaa haaveammattia sekä aikomusta hakea opiskelemaan luokanopettajakoulutukseen. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimusaineistona käytettävä kirjallinen materiaali voidaan jakaa kahteen eri luokkaan, yksityisiin dokumentteihin ja joukkotiedotuksen tuotteisiin. Ensimmäisellä viitataan esimerkiksi kirjeisiin, päiväkirjoihin ja esseisiin, kun taas jälkimmäisellä tarkoitetaan esimerkiksi sanoma- ja aikakauslehtiä. Kirjoitelma, toisin sanoen yksityinen tekstidokumentti, valikoitui oman tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi perustellusti tutkimuksen tarkoituksen ja kohdejoukon pohjalta. Voidaan olettaa, että omien ajatusten ilmaiseminen kirjallisesti on lukiolaisille opinnoista hyvin tuttu itseilmaisun muoto ja heidän voidaan myös ajatella omaavan siihen hyvät valmiudet. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Kirjallisen dokumentin käyttöä puolsi lisäksi se, että kirjoittaminen mahdollisti lukiolaisille aiheen pohdiskelun kaikessa rauhassa.

Osallistujat valikoituivat tutkimukseen siten, että olin joulukuussa 2017 sähköpostitse (liite 1) yhteydessä eri keskisuomalaisten lukioiden abikursseilla opettaviin aineenopettajiin. Otin yhteyttä erityisesti suomen kielen ja kirjallisuuden aineenopettajiin, koska uskoin äidinkielen abikurssin olevan otollisin ympäristö kirjoitustehtävän suorittamiseen. Valitsin tutkimukseen lopulta kaikki kolme abiryhmää, joiden aineenopettajat ilmaisivat sähköpostitse kiinnostuksensa aineistonkeruun toteuttamiseen heidän oppitunneillaan. Voidaankin to-

deta, että tutkimuksen kohdejoukko valikoitui tutkimukseen harkinnanvaraisesti eikä satunnaisesti, mitä pidetään yhtenä laadulliselle tutkimukselle ominaisista piirteistä (Eskola & Suoranta 2008; Patton 2015).

Aineistonkeruu toteutettiin tammikuussa 2018 kolmen abikurssin oppitunneilla. Aineistonkeruun aluksi tutkimusaihe, aineistonkeruun kulku sekä tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus esiteltiin osallistujille lyhyesti koostamani diaesityksen avulla, minkä jälkeen lukiolaiset kirjoittivat kirjoitelmat tietokoneilla antamani kirjallisen ohjeistuksen pohjalta (liite 2). Kirjoitustehtävä ohjasi lukiolaisia pohtimaan luokanopettajan ammattia ja sen houkuttavuutta apukysymysten valossa, joiden tarkoituksena oli sekä tarjota lukiolaisille ideoita oman tekstin jäsentämiseen että varmistaa, että kirjoitelmat vastaavat sisällöltään asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Aikaa kirjoitelman tekemiseen annettiin noin 45 minuuttia, mutta useimmat lukiolaisista suoriutuivat tehtävästä jo tätä nopeammin. Valmiit kirjoitelmat kopioitiin ja liitettiin sähköiseen Google Forms -lomakkeeseen, jonka lopuksi lukiolaiset vastasivat vielä muutamaaan taustoittavaan kysymykseen (liite 3).

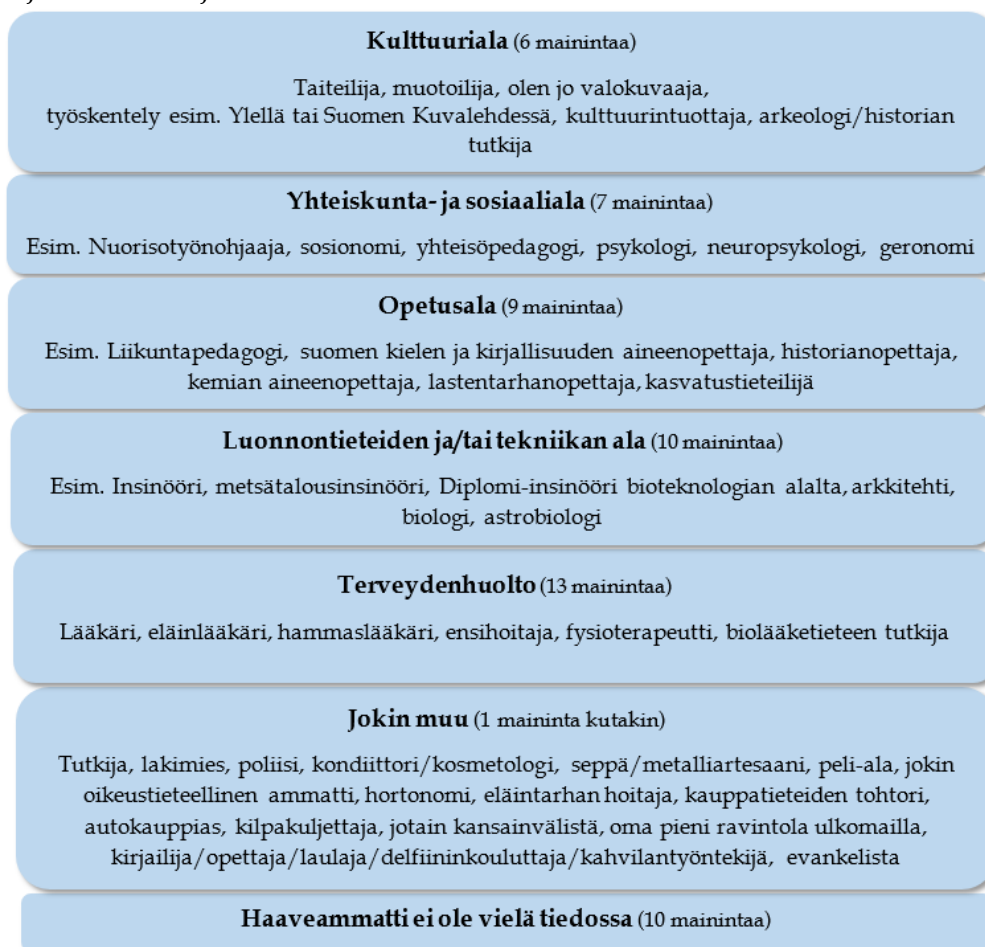
Aineistonkeruun jälkeen kirjoitelmat sekä taustakysymysten vastaukset koostettiin sähköisestä lomakkeesta yhtenäiseksi Word-tiedostoksi, jonka pituus oli 1,5 rivivälillä ja fonttikoolla 12 kirjoitettuna noin 80 sivua. Yksittäisten kirjoitelmien pituus vaihteli melko paljon, lyhimmän kirjoitelman ollessa muutaman rivin mittainen ja pisimmän noin 4 sivua. Vaikka kirjoitelmat vaihtelivat pituudessaan ja aiheen käsittelyn syvällisyydessä jonkin verran, oli kaikki niistä toteutettu annetun tehtävänannon mukaisesti eikä aineistoa ollut siten tarpeellista karsia ennen analyysin aloittamista.

5.3.2 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimukseen osallistuneet 70 lukiolaista opiskelivat tutkimushetkellä kahdessa eri keskisuomalaisessa lukiossa. Osallistujista 43 oli naisia ja 26 miehiä, minkä lisäksi yksi osallistujista valitsi sukupuolta kysyttäessä vastausvaihtoehdon ”jokin muu”. Osallistujien sukupuolijakauma kuvastaa melko hyvin lukion vuonna

2015 aloittaneiden opiskelijoiden sukupuolijakaumaa, vaikka naisia olikin ryhmässä suhteellisesti hieman enemmän (Suomen virallinen tilasto [SVT] 2015).

Tutkimuksen osallistujista yli puolet, 51,5 % (n = 35), ilmoitti tietävänsä, mitä haluaa tehdä lukio-opintojen jälkeen. 36,75 % (n = 25) vastaajista valitsi vaihtoehdon ehkä, ja 11,75 % (n = 8) ei puolestaan vielä tiennyt lukion jälkeisiä jatko-suunnitelmiaan. Kahden vastaajan tuloksia ei huomioitu tässä kysymyksessä, sillä he kirjoittivat vastauksensa tietokoneen puuttumisesta johtuen käsin, ja kyseinen kohta jäi vahingossa huomioimatta. Myös tutkittavien haaveammatteja kartoitettiin avoimella kysymyksellä osana taustatietolomaketta. Ne ovat jaoteltu alla olevassa kuviossa (Kuvio 2) yleisyysjärjestyksessä aloittain siten, että eniten mainintoja saaneet alat ovat kuviossa alimpana. Yleisin yksittäinen vastaus oli, ettei abiturientti vielä tiedä haaveammattiaan tai ole siitä ainakaan vielä varma. Useimmin mainitut yksittäiset haaveammatit olivat puolestaan lääkäri, aineenopettaja, insinööri ja arkkitehti.



KUVIO 2. Tutkimuksen osallistujien haaveammattien luokittelu aloittain

Tutkimusaiheen kannalta oleellinen taustatieto on lisäksi se, että 11 lukiolaista ilmoitti oman vanhempansa tai molempien vanhempiensa työskentelevän opetuslalla joko jonkin kouluasteen opettajana tai rehtorina.

5.4 Aineiston analyysi

5.4.1 Sisällönanalyysi aineiston analyysin välineenä

Puusa (2011) toteaa, ettei laadullisen aineiston analyysitavan valintaan ole olemassa jotakin tiettyä ohjenuoraa, vaan sen tulisi perustua tutkijan tarkoituksenmukaiseen harkintaan suhteessa tutkimuksen tarkoitukseen ja tutkimuskysymyksiin. Tämän tutkimuksen analyysia ohjaavaksi analyysimenetelmäksi valikoitui laadullinen sisällönanalyysi, jota voidaan pitää eräänlaisena perusmenetelmänä, joka soveltuu käytettäväksi monipuolisesti laadullisen tutkimuksen eri perinteissä (Tuomi & Sarajärvi 2009). Laadullista sisällönanalyysia onkin kuvattu joustavaksi menetelmäksi tekstiaineiston analyysiin ja sen tavoitteena on auttaa tutkijaa järjestämään laaja ja hajanainen aineisto tiiviiseen ja informatiiviseen muotoon. Analyysin lopputuloksena on selkeä ja yhtenäinen kokonaisuus, jonka avulla on mahdollista tehdä johtopäätöksiä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. (Puusa 2011.)

Tuomi ja Sarajärvi (2009) jaottelevat laadullisen sisällönanalyysin aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen analyysiin. Oman tutkimusaineiston analyysi edustaa aineistolähtöistä, mutta teoriaohjaavaa analyysia, sillä etenkin analyysin alkuvaiheen koodaus tapahtui aineistolähtöisesti eikä analyysin toteuttaminen perustunut siten lähtökohtaisesti johonkin jo olemassa olevaan teoreettiseen malliin. Tutkimuskirjallisuus ja tutkimusaiheittani sivuavat teoreettiset mallinnukset, esimerkiksi aiemmin esittelemäni FIT-Choice-malli, ovat kuitenkin ohjanneet teemojen muodostamista ja nimeämistä, mikä tuo esiin tulosten ja teoriaosuudessa käsittelemäni taustatiedon välisen yhteyden. Tiivistetysti voidaan todeta, että vaikka analyysin sisällöt ovat nousseet tutkimusaineistosta, on tutkimuskirjallisuus tarjonnut suuntaviivoja esimerkiksi tulosten käsitteellis-

tämiseen. Tutkimuskirjallisuuden rooli näkyy luonnollisesti myös pohdintaluvussa, jossa peilaan tutkimuksen tuloksia suhteessa aiempiin tutkimuksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Vaikka tutkimukseni on metodologisilta lähtökohdiltaan laadullinen, on tutkimukseen osallistujien kohtuullisen suuri määrä mahdollistanut jossain määrin myös aineiston kvantifioinnin. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavatkin, että vaikka sisällön määrällistä erittelyä ei tulisi varsinaisesti ymmärtää sisällönanalyysin osana, voidaan sitä kuitenkin hyödyntää sisällönanalyysin apuna. Tässä tutkimuksessa hyödynnän aineiston määrällistä erittelyä kuvatessani osallistujien taustatietoja ja otan analyysissä myös jossain määrin sanallisesti kantaa eri teemojen yleisyyteen tuodakseni paremmin esiin osallistujien suhtautumista esimerkiksi luokanopettajan ammatin houkuttavuuteen.

5.4.2 Analyysin toteutus

Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa tavoitteena oli lukea aineisto useaan kertaan kokonaisuudessaan läpi ja päästä siten mahdollisimman hyvin sisälle ”sen maailmaan” sekä ikään kuin täyttää omat ajatukset aineiston sisällöillä (Elo & Kyngäs 2007; Puusa 2011). Vaismoradin ym. (2016) mukaan tutkijan kyky ymmärtää aineistoa ja luoda ideoita sen pohjalta riippuukin pitkälti aineiston syvästä tuntemuksesta ja sisäistämisestä, mikä asettaa aineistoon huolellisen tutustumisen tärkeään asemaan analyysiprosessissa. Jo tässä vaiheessa pyrin pohtimaan, millaisista asioista aineisto puhuu, mikä siinä toistuu ja mikä siinä on toisaalta yllättävää. Tämän jälkeen jatkoin aineistoon syventymistä siten, että pyrin luokittelemaan ja järjestämään lukiolaisten kirjoitelmat alustavasti sen mukaan, kuinka myönteisesti he suhtautuvat luokanopettajan ammattiin tulevaisuutensa uravaihtoehtona. Kirjasin tässä vaiheessa ylös myös alustavia havaintoja ja kysymyksiä, joita minulla tuli aineistoa lukiessani mieleen.

Tämän jälkeen jatkoin aineiston analyysia sähköisellä Atlas.ti-analyysiohjelmalla, minkä koin perusteltuna, sillä analyysiohjelman käytön on nähty helpottavan laajan aineiston hallintaa ja käsittelyä (Eskola & Suoranta 2014). Pyrin

siten jäsentämään aineistoa poimimalla siitä tutkimuskysymysten kannalta keskeiset alkuperäisilmaukset, jotka pelkistin ohjelmaa apuna käyttäen yksinkertaistetuiksi ilmauksiksi eli koodeiksi (Elo & Kyngäs 2007; Puusa 2011). Tässä vaiheessa analyysiprosessia koodien määrä oli vielä hyvin runsas, hajanainen ja osittain päällekkäinenkin, joten päädyin koodaamaan aineiston kokonaisuudessaan toiseen kertaan kiinnittäen aiempaa tarkemmin huomiota koodien muodostamiseen. Tämän vaiheen tuloksena oli 50 koodia. Eskolan ja Suoranta (2014) toteavatkin olevan tyypillistä, että laajan aineiston kattavassa koodaamisessa ilmenee haasteita, eikä ensimmäinen koodausrunko ole läheskään aina lopullinen, vaan vaatii kehittämistä.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston analyysin etenemisestä

ALKUPERÄISILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS, ELI KOODI	ALATEEMA	YLÄTEEMA
<p><i>"Mielestäni opettajan työtä ei arvosteta tarpeeksi. Tuntuu, että varsinkin vanhempien taholta luokanopettajat kokevat liian suuria paineita."</i></p> <p><i>"Suomessa opettajan työ on arvostettua, ammatti on korkean koulutuksen vaativa ja suhteellisen hyvin palkattu. Yleisesti opettaja on Suomessa huomattavasti enemmän arvostettu ammatti kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa."</i></p> <p><i>"Omasta alakoulun opettajasta on jäänyt niin hyvät muistot, että arvostan kyllä opettajan ammattia erittäin paljon."</i></p>	<p>Ammatin arvostus on huono suhteessa työn vaatimuksiin ja työn merkitykseen</p> <p>Ammatin arvostus yhteiskunnassa on hyvä</p> <p>Työn henkilökohtainen arvostus on suuri ja työtä pidetään tärkeänä</p>	<p>ARVOSTUS YHTEISKUNNASSA JA HENKILÖKOHTAISESTI KOETTUNA</p>	<p>LUOKANOPETTAJAN TYÖTÄ LUONNEHTIVAT ULKOISET TEKIJÄT</p>

Aineiston koodauksen jälkeisessä vaiheessa aloin ryhmitellä koodattua aineistoa tarkoituksena muodostaa koodeista ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vas-

taavia teemoja (Taulukko 1). Pysin tarkastelemaan koodien alla olevia aineistosi-
taatteja ja löytämään siten yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia eri koodien välillä,
minkä perusteella pystyin sitten yhdistämään niitä isommiksi kokonaisuuksiksi
(Vaismoradi ym. 2016; Tuomi & Sarajärvi 2018). Teemojen ytimiksi muodostui-
vat lähtökohtaisesti ne koodit, jotka toistuivat aineistossa eniten. Sisällytin myös
mahdollisuuksien mukaan saman teeman alle sekä ilmiön kielteisen että myön-
teisen puolen tuodakseni paremmin esille käsitysten jatkumon. Teemat eivät
muodostuneet yksiselitteisesti, vaan kokeilin lukuisia erilaisia tapoja koodien jär-
jestämiseen löytääkseni niistä aineistoni kannalta kattavimman. Päädyttyäni lo-
pullisiin teemoihin jatkoin niiden synteesiä edelleen siten, että jaoin teemat nii-
den sisällön mukaan vielä kahden yläteeman alle. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Toisen tutkimuskysymyksen osalta aineiston analyysi erosi yllä kuvaamas-
tani prosessista siten, etten muodostanut ammatin houkuttavuuteen liittyen var-
sinaisia teemoja, vaan luokittelin aineiston kolmeen suhtautumistyyppiin ottaen
huomioon sekä alalle hakeutumista kartoittavan taustakysymyksen että teks-
teistä koodaamani kannanotot ammatin houkuttavuuteen liittyen. Pysin löytä-
mään tyyppien sisältä aineistokatkelmien avulla yhteneviä kannanottoja, jotka
olivat kyseiselle suhtautumistavalle tyypillisiä. Tämän perusteella hahmottui
yleiskuvaus niistä ammatin houkuttavuuteen suhtautumisen tavoista, joita lu-
kiolaisten teksteissä ilmeni. Houkuttavien ja ei-houkuttavien tekijöiden osalta
analyysi eteni ylempänä kuvaamani teemoittelun (Taulukko 1) mukaisesti, ja si-
sällytinkin houkuttavuuteen liittyvät tekijät alustavasti ensimmäisen tutkimus-
kysymyksen teemojen alle niiden sisällöllisestä yhtenevyydestä johtuen. Päädyin
kuitenkin lopulta siihen, että esittelen tekijät näistä teemoista irrallisina (ks. luku
7.2), jotta lukijan on mahdollista hahmottaa yksityiskohtaisemmin, millaisia hou-
kuttavia ja ei-houkuttavia tekijöitä luokanopettajan ammattiin liitetään. Myös
näiden tekijöiden osalta synteesi jatkui kuitenkin edelleen siten, että luokittelin
tekijät houkuttavuuden lisäksi myös sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen tekemiseen liittyy lukuisia eettisiä kysymyksiä, jotka tutkijan on otettava huomioon tutkimusprosessin kaikissa eri vaiheissa noudattamalla hyvää tieteellistä käytäntöä. Tämä tarkoittaa, että tutkijalta edellytetään rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustulosten tallentamisessa, esittämisessä ja arvioimisessa sekä avoimuutta ja vastuullisuutta tutkimuksen raportoinnissa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.) Omassa tutkimuksessani eettiset ratkaisut ovat näkyneet esimerkiksi asianmukaisten tutkimuslupien hankintana, tutkittavien riittävänä informoimisena tutkimuksen tarkoituksesta, aineiston luottamuksellisena säilyttämisena ja käsittelemisenä sekä tutkimuksen huolellisena ja avoimena raportoimisena.

Lähtökohtana tutkimuksessa tulee olla se, että siihen osallistuvien henkilöiden ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta kunnioitetaan. Tämä tarkoittaa yksinkertaistetusti sitä, että osallistujille tarjotaan riittävästi tietoa tutkimuksesta, jonka pohjalta heidän annetaan päättää itse, haluavatko he osallistua tutkimukseen. (Kuula 2006; Tracy 2010; Christians 2011; Hirsjärvi ym. 2016.) Tutkimukseni aineistonkeruun alussa abikurssien opiskelijoita informoitiin selkeästi tutkimuksen tavoitteesta ja siitä, mihin tarkoitukseen ja miten tutkimusaineistoa tullaan käyttämään. Heille myös kerrottiin, että vastauksia tullaan käsittelemään täysin nimettömästi, eivätkä vastaajat olisi siten tunnistettavissa missään tutkimuksen vaiheessa. Lisäksi osallistujille painotettiin, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja aineistonkeruulomake sisälsi myös erillisen kohdan, jossa vastaaja sai ilmaista virallisen suostumuksensa siihen, antaako hän käyttää vastauksiaan pro gradu -tutkielmani aineistona. Tämän lisäksi abikurssien aineenopettajilta ja lukioden rehtoreilta kysyttiin etukäteen sähköpostitse luvat aineistonkeruun toteuttamiseen lukion tiloissa koulupäivän aikana. Huoltajien lupaa tutkimukseen ei puolestaan kysytty, koska osallistujat olivat aineistonkeruuhetkellä jo täyttäneet 18 vuotta ja heidän ajatellaan siten olevan kykeneviä päättämään omasta osallistumisestaan (Kuula 2006).

Yksi tärkeistä eettisistä periaatteista, joka tulee huomioida tutkimusta tehdessä, on tutkittavien henkilötietojen huolellinen säilyttäminen ja käsittely sekä

yksilöiden tunnistamattomuuden turvaaminen (Kuula 2006; Mäkinen 2006; Christians 2011). Koska tutkimukseni aineistonkeruu tapahtui julkisessa tilanteessa eikä tutkittaviin ollut tarpeen olla jälkikäteen yhteydessä, toteutettiin aineistonkeruu täysin anonyymisti. Tutkittavien keskeiset tunnistetiedot, kuten nimi, syntymäaika tai osoite, eivät olleet siten missään vaiheessa edes itseni, eli tutkijan, tiedossa. Myös tutkimuksen raportoinnissa on pyritty siihen, että tutkittavat eivät ole missään vaiheessa tunnistettavissa. Lukioiden nimiä ei siksi raportoida, ja osallistujista käytetään tulosluvun aineistositaattien yhteydessä numerokoodia, joka kertoo vain vastaajan sukupuolen sekä sijoittumisen aineistossa. (Kuula 2006.) Tutkimuksen aineisto on lisäksi tallennettu ja säilytetty huolellisesti eikä se ole siten ollut muiden kuin tutkijan itsensä tarkasteltavissa (Mäkinen 2006).

Tutkimuksen eettisyys näkyy myös siinä, että tutkimuksen eri vaiheet sekä tutkimuksen tulokset on pyritty raportoimaan lukijalle mahdollisimman avoimesti ja läpinäkyvästi. Tutkimusraportin kirjoittamisessa on noudatettu ylipääntään hyvää tieteellistä käytäntöä ja rehellisyyttä, mikä näkyy esimerkiksi asianmukaisina lähdeviittemerkintöinä. (Mäkinen 2006; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012; Hirsjärvi ym. 2016.)

6 KÄSITYKSIÄ LUOKANOPETTAJAN AMMATISTA

Avaan tässä luvussa tutkimukseni tuloksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen. Toisin sanoen pyrkimyksenä on muodostaa kuvaus siitä luokanopettajan ammattia koskevasta käsitysten kirjosta, joka lukiolaisten teksteistä välittyi. Lähestyn lukiolaisten käsitystä työstä seitsemän alateeman avulla, jotka ovat: 1) ammatin arvostus yhteiskunnassa ja henkilökohtaisesti koettuna, 2) työn yhteiskunnalliset ja materiaaliset reunaehdot, 3) luokanopettajan työnkuva ja sen monitahoisuus, 4) työn sosiaalisuus ja lasten parissa työskentely, 5) työn vaatavuus ja vastuullisuus, 6) työn merkityksellisyys ja palkitsevuus sekä 7) luokanopettajan työhön soveltuu tietynlainen persoona.

6.1 Luokanopettajan työtä luonnehtivat ulkoiset tekijät

6.1.1 Ammatin arvostus yhteiskunnassa ja henkilökohtaisesti koettuna

Luokanopettajan ammatin arvostus on yksi niistä teemoista, joka näyttäytyy lukiolaisten teksteissä ristiriitaisena. Ammatin korkea arvostus ei ole lukiolaisille itsestäänselvyys, sillä useimmin ilmaistu käsitys on, ettei ammattia arvosteta riittävästi suhteessa sen sisältämiin haasteisiin ja vastuuseen. Lukiolaisten luonnehdinnoista välittyy muun muassa ajatus siitä, etteivät ihmiset kenties näe alakoulua yhtä merkittävänä vaiheena kuin myöhempiä koulutusasteita. Siten myöskään luokanopettajat eivät saa välttämättä osakseen samaa arvostusta, kuin esimerkiksi aineenopettajat tai korkeakouluasteen opettajat.

Lukiolaiset eivät ota useimmiten kantaa siihen, miten ammatin heikko arvostus tarkalleen ilmenee. Yksittäisten luonnehdintojen mukaan arvostuksen puute voi kuitenkin näkyä esimerkiksi luokanopettajiin kohdistuvana arvosteluna, ennakkoluuloina tai kohtuuttomina paineina:

- 1) Mielestäni opettajan työtä ei arvosteta tarpeeksi. Tuntuu, että varsinkin vanhempien taholta luokanopettajat kokevat liian suuria paineita [--] Mielestäni liian moni vanhempi ajattelee, että on opettajan vastuulla, että lapsi käyttäytyy koulussa. (N47)

- 2) Opettajia arvostetaan aivan liian vähän ja heihin asetetaan usein ennakkoluuloja ammattinsa perusteella [--] Ei siinä niillä yksittäisillä luokanopettajan virheillä ole niin väliä, vaikka niihin kovasti tunnutaan puuttuvan. Eivätkö ne enemmänkin opettaisi lapsillekin inhimillisyyttä? (N51)

Myös ammatin heikoksi koettu palkkaus nähdään osoituksena ammatin riittämättömästä arvostuksesta. Teksteistä ilmenee lisäksi ajatus siitä, että ammatin arvostusta saattavat heikentää ihmisten omiin koulumuistoihin perustuvat mielikuvat työstä. Luokanopettajan työ saatetaan näin ollen nähdä helppona ja yksinkertaisena – työnä, johon pystyy kuka vain, vaikka tutkimukseen osallistujat itse eivät näin oletakaan, kuten aineistoesimerkki 3 osoittaa.

- 3) Usein kuulee myös sanonnan "ne jotka ei osaa, opettaa", mikä on mielestäni häiritsevä ja antaa amatista ala-arvoisen kuvan. (N17)

Luokanopettajien saaman arvostuksen koetaan riippuvan siitä, ovatko kyseessä opettajan omat oppilaat, vai jokin muu taho. Lasten uskotaan kyllä arvostavan opettajaansa ja katsovan häntä ylöspäin, mutta muilta tahoilta saatu arvostus nähdään usein riittämättömänä. Vaikka lukiolaiset harvoin erittelevät, ketkä tarkalleen ovat niitä, jotka eivät arvosta ammattia riittävästi, nousevat oppilaiden vanhemmat toisinaan maininnoissa esiin. Teksteistä ilmeneekin, etteivät vanhemmat ole aina täysin perillä koulun arjesta, olipa kyse sitten esimerkiksi opettajan vaivannäöstä työnsä eteen tai oman lapsen käyttäytymisestä koulussa, mitä esimerkit 4 ja 5 havainnollistavat.

- 4) Monesti lasten vanhemmat eivät huomaa, kuinka paljon opettajat tekevät heidänkin töitään kasvatuksen suhteen. (N27)
- 5) Pienten lasten vanhempien arvostus ammattia ja opettajaa kohtaan riippuu täysin siitä kokevatko he, että heidän lapsensa saa oikeudenmukaista kohtelua. Joidenkin vanhempien asenne ongelmatilanteissa on: "Eihän meidän Kalle mitään sellaista tee. Hänhän on kultainen poika. (M22)

On tärkeää huomata, ettei arvostukseen suhtauduta yksiselitteisen kielteisesti, vaan suhteellisen iso osa lukiolaisista on toisaalta sitä mieltä, että luokanopettajan ammatti on Suomessa arvostettu. Ihmisten uskotaan tiedostavan työn merkitys etenkin siksi, että työ kohdistuu lapsiin ja sillä on merkittävä vaikutus heidän tulevaisuuteensa. Arvostuksen perusteina tuodaan esille myös suomalaisen koulujärjestelmän laatu sekä ammatin edellyttämä korkea koulutus.

- 6) Suomessa opettajan työ on arvostettua, ammatti on korkean koulutuksen vaativa ja suhteellisen hyvin palkattu. Yleisesti opettaja on Suomessa huomattavasti enemmän arvostettu ammatti kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa. (N24)

Ammatin arvostusta nähdään heijastavan myös se, että luokanopettajan ammatti on lukiolaisten kokemuksen mukaan suosittu uravaihtoehto. Monien kerrotaankin haaveilevan luokanopettajan ammatista lapsena, minkä uskotaan perustuvan ennen kaikkea opettajan ammatin tuttuuteen, mitä myös seuraava lainaus havainnollistaa.

- 7) Luokanopettajan ammatti on kuitenkin koulutusmahdollisuuksissa yleensä ottaen melko suosittu, koska toisin kuin monet muut ammatit, jokainen koulussa ollut tietää jossain määrin, mitä luokanopettajan työhön kuuluu. (N33)

Siinä missä luokanopettajan ammatin yhteiskunnalliseen arvostukseen suhtaudutaan vaihtelevasti, ovat lukiolaiset yksimielisiä siitä, millaisena ammatin arvo heille itselleen näyttää. Useimmat lukiolaisista tuovatkin esille, että he arvostavat ammattia itse suuresti ja ajattelevat luokanopettajien tekevän erittäin tärkeää työtä.

- 8) Näen työn hyvin merkityksellisenä. On tärkeää, että lapset saavat kunnollisen koulutuksen ja suomalaiset opettajat ovatkin tietääkseni maailmanlaajuisesti huippuluokkaa. (N28)

Omaa arvostusta luokanopettajia kohtaan perustellaan erityisesti työn vaativuudella ja teksteistä välittyvä ajatus siitä, että ammatissa toimivia arvostetaan nimomaan siksi, ettei itse koeta pystyvän vastaavaan esimerkiksi työn sisältämästä suuresta vastuusta johtuen.

- 9) Jotenkin kuulostaa tavallaan pelottavalta se, millaisista asioista on vastuussa. Arvostan kuitenkin suuresti niitä henkilöitä, jotka siihen pystyvät. Ammattina luokanopettaja on kuitenkin tärkeä ja monipuolinen. (N65)

Muina yksittäisinä perusteina ammatin henkilökohtaiselle arvostukselle mainitaan esimerkiksi suomalaisen koulutuksen korkea taso, positiiviset muistot omista luokanopettajista sekä omien vanhempien työskentely opetusallalla.

6.1.2 Työn yhteiskunnalliset ja materiaaliset reunaehdot

Myös luokanopettajan työn yhteiskunnallisten ja materiaalisten reunaehtojen nähdään olevan toisaalla työn etu ja toisaalla taas työn varjopuoli. Lukiolaiset tuovat teksteissään esille, että työn ulkoisiin ehtoihin liittyviä haasteita ovat jo edellä käsitellyn arvostuksen puutteen lisäksi palkkaus sekä työnsaantiin liittyvä epävarmuus. Vaikka lukiolaiset eivät otakaan sen tarkemmin kantaa luokanopettajan palkan suuruuteen, nähdään sen olevan liian pieni suhteessa työn vaativuuteen. Palkkauksen ei myöskään koeta aina vastaavan tehdyn työn todellista määrää ja työhön käytettyä aikaa:

- 10) Opettajan työ on raskasta, päivät usein pitkiä ja palkka huono (peruskoulussa). Osan tuntien ulkopuolella tehtävästä työstä saattaa joutua tekemään palkatta, mutta ei sitä tekemättäkään voi jättää. (N23)

Palkkauksen lisäksi luokanopettajan työn haasteena pidetään työnsaantiin liittyvää epävarmuutta. Vakituisen työpaikan tai viran löytämisen uskotaan olevan toisinaan haastavaa ja työhön ajatellaan liittyvän lyhytaikaisia sijaisuuksia. Ongelmallisena nähdään myös se, että lyhyistä pätkätöistä voi seurata opettajalle palkaton kesäloma. Yksittäiset lukiolaiset myös perustelevat näitä työnsaantiin liittyviä haasteita viittaamalla opetusalaan kohdistuviin uudistuksiin ja leikkauksiin.

Ottaessaan kantaa luokanopettajan työn ulkoisiin ehtoihin liittyviin etuihin ovat lukiolaiset hyvin yksimielisiä siitä, että työn etuna ovat ennen kaikkea pitkät ja säännölliset loma-ajat. Pitkät lomat luokanopettajan työn hyvänä puolena onkin aihe, joka nousee lukiolaisten teksteissä toistuvasti esiin. Lomien ilmaistaan helpottavan esimerkiksi työn ja perheen yhteensovittamista, kuten seuraavan aineisto-esimerkin lukiolainen ilmaisee.

- 11) Paras puoli luokanopettajan ammatissa on mielestäni lomat. Pitkät kesälomat ja satunnaiset syys-, joului- ja talvilomat ovat ns. "luksusta" muihin ammatteihin verrattuna. Puhumattakaan siitä kuinka helppoa on näiden myötä suunnitella lomaa oman perheen kanssa. (N7)

Lomien ohella työn etuna nähdään työajan säännöllisyys. Opettajan virallisen työajan koetaan olevan melko lyhyt tai vähintäänkin kohtuullinen. Etuna nähdään myös se, että luokanopettajan työaika sijoittuu arkipäiviin ja päiväsaikaan,

minkä uskotaan helpottavan esimerkiksi omien menojen suunnittelua. Työajan pituuteen liittyy kuitenkin lukiolaisten kuvauksissa ristiriitaisuutta, jota avaan tarkemmin luvussa 6.2.3.

Huomionarvoista on, että siinä missä esimerkiksi palkkaus ja työllisyystilanne näyttäytyvät joillekin työn haasteina, ovat ne joidenkin mielestä työn etu. Yksittäisissä maininnoissa ammatin kuvataankin olevan myös suhteellisen hyvin palkattu ja työllistymismahdollisuuksien kerrotaan olevan melko hyvät. Tämä tuo esiin ilmiöön liittyvien käsitysten ristiriitaisuuden ja osoittaa, että lukiolaisten käsitykset esimerkiksi siitä, mitä on hyvä palkka, ovat yksilöllisiä.

6.2 Luokanopettajan työtä luonnehtivat sisäiset tekijät

6.2.1 Työnkuva ja sen monitahoisuus

Lukiolaiset luonnehtivat luokanopettajan arkea ja sen sisällään pitämiä konkreettisia työtehtäviä melko vaihtelevilla tavoilla. Jotkut kuvaavat työpäivää yksinkertaisesti keskittyen lähinnä oppituntien pitämiseen, siinä missä joidenkin kuvaus työstä ja eri työtehtävistä on hyvinkin yksityiskohtainen ja tarkkanäköinen. Kaiken kaikkiaan lukiolaisten luonnehdinnat osoittavat luokanopettajan työnkuvan olevan hyvin monitahoinen ja kirjava, ja työpäivien uskotaan olevan monipuolisia. Lukiolaisten esiin nostamat työtehtävät voidaan jaotella 1) opetukseen liittyviin työtehtäviin, 2) oppilaisiin liittyviin työtehtäviin sekä 3) muihin, oppilaiden koulupäivän ulkopuolelle sijoittuviin, työtehtäviin.

Näistä ensimmäiseen liittyvät erityisesti opetuksen suunnittelu ja tuntien valmistelu sekä oppituntien pitäminen ja opettaminen. Lukiolaisten teksteissä korostuu, että opetuksen järjestäminen vaatii luokanopettajalta etukäteen tapahtuvaa suunnittelua ja valmistelua, johon hän käyttää aikaa yleensä ennen tai jälkeen varsinaisen koulupäivän. Eräs lukiolainen, jonka vanhempi työskentelee opettajana, kuvaa suunnittelutyön olevan aikaa vievää sekä kertoo työmäärän lisääntyvän erityisesti lukukauden lopussa:

- 12) Tuntien suunnitteluun kuluu hirveästi aikaa ja kevään lähestyessä loppuun todistusten kirjoittaminen taas ei tunnu loppuvan koskaan. (N11)

Opettaminen ja oppituntien pitäminen nähdään luonnollisesti keskeisenä osana luokanopettajan työpäivää. Opetuksen sisältöjä tai opetusmetodeja ei juurikaan eritellä teksteissä, mutta luokanopettajan työlle nähdään tunnusomaisena se, että opetettavia oppiaineita on useita, toisin kuin aineenopettajan ammatissa. Yksittäisinä tärkeinä opetuksen sisältöinä nousevat esiin lukeminen ja kirjoittaminen, matematiikka, ATK-taidot sekä hyviin tapoihin ja käyttäytymiseen liittyvät taidot. Jotkut lukiolaisista kuvaavat, että luokanopettajalla on opetuksen suunnittelussa vapauksia, mutta opetuksen on silti tapahduttava opetussuunnitelman mukaisesti. Oppilaista huolehtimisen ja vastuun kantamisen nähdään jatkuvan koko koulupäivän ajan myös oppituntien ulkopuolella, ja luokanopettajan tehtäviksi mainitaan myös ruokailujen ja välituntien valvominen.

Oppilaisiin liittyvinä työtehtävinä nähdään oppilaiden erilaisten ongelmien, kuten kiusaamisen ja riitatilanteiden, selvittelyä ja ehkäisyä sekä kurinpitoa. Opettajan kerrotaan ylipäättään kohtaavan työpäivänsä aikana yllättäviäkin tilanteita ja työtehtäviä. Lisäksi päiviin kuuluu tukiopetuksen, läksykerhon ja jälki-istuntojen järjestämistä sekä yhteydenpitoa oppilaiden vanhempiin. Lukio-laisten luonnehdintojen mukaan vanhempiin pidetään yhteyttä paitsi viestien välityksellä Wilmassa myös tapaamisissa ja vanhempainilloissa.

Muihin, oppilaiden koulupäivän ulkopuolisiin tehtäviin, nähdään kuuluvan kokeiden ja muiden tehtävien, kuten ryhmätöiden ja esseiden korjaaminen sekä todistusten kirjoittaminen. Erityisesti kokeiden korjaaminen onkin tehtävä, joka korostuu lukiolaisten teksteissä heidän käsitellessä työpäivän jälkeen tapahtuvia työtehtäviä. Yksittäisten lukiolaisten maininnoissa nousevat esiin myös erilaiset palaverit ja opettajankokoukset, joihin luokanopettaja osallistuu. Näiden kokousten tarpeellisuuteen ottaa kantaa lukiolainen, jonka vanhempi toimii itse luokanopettajana:

- 13) [--] ja turhaakin turhemmat kokoukset. Opettajien kokouksissa kun tunnutaan sovittavan parissa tunnissa kukkahattutätien kesken tyyliin 'voidaanko teippiä antaa oppilaiden omaan käyttöön' ja lopulta päätöksestä ollaan vieläkin eri mieltä. (N51)

Huomionarvoista kuitenkin on, ettei opettajien tai muiden tahojen välistä yhteistyötä tai kohtaamisia nosteta teksteissä muuten ollenkaan esiin, vaan opettajan kuvataan tekevän työtään itsenäisesti.

Lukiolaisten käsitys luokanopettajan perimmäisestä tehtävästä on moninainen ja opettajalla nähdään olevan työssään lukuisia keskeisiä rooleja. Opettaja on oppilailleen paitsi oppiaineiden opettaja myös käytöstapoja ja sosiaalisia taitoja vaaliva kasvattaja sekä toisaalta turvallinen aikuinen, jolle oppilas voi tarvittaessa uskoutua ja kertoa ongelmistaan. Lukiolaisten teksteissä korostuu erityisesti luokanopettajan tehtävä kasvattajana, minkä kuvataankin olevan työssä jopa opetustehtävää tärkeämmässä roolissa, mitä myös aineistoesimerkit 14 ja 15 kuvastavat.

- 14) Luokanopettaja joutuu joka arkipäivä noin kuuden tunnin ajan opettamaan ja kaitsemaan oppilaitaan. Työ ei ole pelkästään matikan kaavojen ja kasvien nimien opettamista lapsille, vaan se on myös paljon enemmän. Opettaja joutuu kasvattamaan lapsia ja opettamaan heille niin sanottuja elämän perussääntöjä. (M18)
- 15) Ala-asteen opettajan tulee kasvattaa tapoja ja yhteistyötaitoja, sekä rohkaista kokeilemaan ja tavoittelemaan asioita elämässä. Itse opiskelu on ala-asteella vielä sivussa kaikkien näiden muiden asioiden rinnalla. (N7)

Luokanopettajan työtehtävien ja -roolien monipuolisuus näyttäytyy lukiolaisille ennen kaikkea positiivisena tekijänä työssä. Etuna pidetäänkin sitä, että luokanopettajana on esimerkiksi mahdollista opettaa useita oppiaineita sen sijaan, että joutuisi keskittymään aineenopettajan tavoin vain tiettyyn aihepiiriin. Luokanopettajan työpäivien uskotaan olevan kaiken kaikkiaan vaihtelevia eikä kahta samanlaista päivää lukiolaisten mukaan ole. Tähän vaikuttavat lukiolaisten mukaan sekä oppilaiden erilaisuus ja vaihtelevat oppisisällöt että koettu mahdollisuus erilaisiin, myös luoviin ja toiminnallisiin, työskentelytapoihin päivän aikana.

- 16) Opettajan näkökulmasta työ on myös vaihtelevaa, koska opetettavia aineita on useampi ja lasten kanssa voi myös puuhailia muuta jatkuvan luokassa istumisen sijasta. (N33)
- 17) Työ on myös monipuolista. Välillä pätkäillään kertotaulua ja välillä kuvataan tonttuvideota joulujuhlaan. (N45)

Vaikka monipuolisuus mielletään useimmiten myönteisenä tekijänä työssä, nousee lukiolaisten teksteistä toisaalta esiin myös vastakkaisia näkökantoja. Näin olen esimerkiksi useiden oppiaineiden opettaminen saatetaan nähdä haastavana, ja vahvempaa kiinnostusta aineenopettajan ammattia kohtaan perustellaan sillä, että siinä on mahdollista keskittyä paremmin itseä kiinnostavaan aihepiiriin. Palaan näihin näkökantoihin tarkemmin luvuissa 6.2.3 ja 7.1.1.

6.2.2 Työn sosiaalisuus ja lasten parissa työskentely

Luokanopettajan työn sosiaalisuus ja lasten parissa työskentely näyttävät luokilaisten teksteissä usein työn etuna. Työn nähdään olevan hyvin ihmisläheistä ja mahdollistavan sosiaalisen kanssakäymisen erilaisten ihmisten kanssa. Erityisesti lasten kanssa puuhastelu, työskentely ja ajan viettäminen nähdään myönteisenä tekijänä, ja alakouluikäisten oppilaiden kuvaillaankin olevan muun muassa "suloisia", "kekseliäitä" ja "iloisia". Positiivisena nähdään myös se, että lapset tulevat tutuiksi, kun heitä on luokanopettajana mahdollista opettaa pidempään. Lukiolaiset tuovat esille, että myös opettajien työyhteisöön liittyy positiivisena koettu sosiaalinen aspekti. Luokanopettajien työyhteisön kuvataankin olevan mukava eikä työtä nähdä siinä suhteessa yksinäisenä.

18) [--] Työstä saa myös varmasti uusia ystäviä/työkavereita, joilta voi tarvittaessa saada apua ja tukea hankalampiinkin ongelmiin. (N65)

Vaikka työn ihmisläheisyys ja lasten parissa työskentely nähdään työn etuna, koetaan se samanaikaisesti usein myös työn suurimpana haasteena. Oppilaisiin ja heidän taustaansa liittyvät haasteet ovatkin ehdottomasti yleisin luokanopettajan työhön liittyvä ongelma-kohta, jonka lukiolaiset nostavat esiin. Erityisesti oppilaiden erilaisten erityistarpeiden koetaan tuottavan luokanopettajalle haasteita ja oppilaiden nähdään omaavan usein erilaisia perhetaustaan, oppimisvaikeuksiin, käytöshäiriöihin ja mielenterveyteen liittyviä haasteita. Luokanopettajalta vaaditaankin siten kykyä tarjota jokaiselle oppilaalle yhtäläinen mahdollisuus oppia sekä enenevässä määrin myös taitoa kohdata hyvinkin erilaisia ihmisiä ja tilanteita.

- 19) Äitini on kertonut haasteiden lisääntyneen viime vuosien aikana. Lasten pahoinvointi ja erityislasten määrän lisääntyminen näkyvät kouluissa ja vanhemmat vaativat opettajilta entistä enemmän. (N50)
- 20) Haasteita voisi olla esimerkiksi toimiminen hyvin erilaisten perheiden kanssa, jotkut perheet eivät välttämättä ymmärrä suomea, eronneet vanhemmat voivat olla riitaisat tai jossakin perheessä asiat ovat vain todella huonosti. [--] Muita haasteita voi olla esimerkiksi oppilaan fyysiset tai psyykkiset ongelmat, jolloin täytyy kehitellä ratkaisuja, jotka toimivat kyseiselle oppilaalle. (N4)

Luokanopettajan työtä nähdään leimaavan vahvasti oppilaiden arkinen kaitseminen ja työrauhan ylläpitäminen. Oppilaiden kuvaillaan olevan usein "vilkkaita" ja "hankalia", sillä he eivät aina keskity opetukseen, vaan saattavat esimerkiksi aiheuttaa häiriötä luokassa tai esittää kritiikkiä opettajaa ja hänen toimintaansa kohtaan. Opettajan nähdään myös olevan usein vailla varsinaista mahdollisuutta puuttua tämänkaltaiseen häiriökäyttäytymiseen. Näitä haasteita havainnollistavat aineistoesimerkit 21 ja 22.

- 21) Luokan opettaja joutuu kestäämään paljon vastaan väittämistä ja viljejä lapsia joita on vaikea kontrolloida. (M54)
- 22) Haastetta ammattiin tuo lasten nuoruusiän vilkkaus, jota opettajan on osattava hallita lähestulkoon ilman minkäänlaisia kurinpitö toimenpiteitä. Luokan opettajana on varmasti sekä mukavaa että välillä todella ärsyttävää. Varsinkin ärsytys saattaa nousta kun viides- kuudesluokkalaiset ovat jo siinä iässä, että alkavat väitellä opettajan kanssa vastaan asioista, luullen tietävänsä asian paremmin kuin opettaja. (M56)

Lukiolaiset ilmaisevat, että oppilaiden vanhemmat ovat usein jopa oppilaita itseään suurempi taakka luokanopettajan työssä. Opettajan uskotaankin saavan vanhempien taholta osakseen paineita, arvostelua, kritiikkiä tai jopa uhkailua. Vanhempien koetaan olevan jossain määrin vieraantuneita koulun todellisuudesta sekä asettavan liikaa vastuuta ja vaatimuksia opettajalle.

- 23) Esimerkiksi koearvosanoihin tai käyttäytymiseen liittyvät huomautukset saattavat herättää vanhemmissa suuria tunteenpurkauksia ja kirjoittaa opettajalle raivokasta palautetta. Tällaisen palauteryöpyn jälkeen kokisin itse haastavaksi kohdella kyseistä oppilasta jatkossa samalla tavalla kuin muita ja työskentelyyn saattaisikin syntyä tarve sivuuttaa joidenkin lasten käyttäytyminen vanhempien painostuksen vuoksi. (M30)
- 24) Oikeastaan pitäisin luokanopettajan työtä varsin stressaavana varsinkin, kun lasten vanhempien kritiikki kohdistuu vain häneen. Jos heidän lapsensa ei opi koulussa, he yleensä syyttävät opettajaa siitä. (M58)

Kaiken kaikkiaan lukiolaisten teksteistä välittyy ajatus siitä, että työn sosiaalisuus ja ihmisläheisyys on tekijä, joka sekä lisää työn mielekkyyttä ja palkitsevuutta että tekee siitä myös haasteellisempaa.

6.2.3 Työn vaativuus ja vastuullisuus

Luokanopettajan työ näyttäytyy lukiolaisten kuvauksissa raskaana ja haastavana työnä, joka vaatii tekijältään paljon osaamista ja ammattitaitoa. Opettajan ammattiosaamiseen liittyvien vaatimusten nähdään olevan moninaisia, ja ne voidaan jaotella 1) oppilaisiin liittyviin haasteisiin ja oppilaiden erilaisiin tarpeisiin vastaamiseen, 2) auktoriteetin saavuttamiseen ja kurin ylläpitämiseen, 3) tarpeeseen hallita moninaisia rooleja ja oppisisältöjä sekä 4) yhteiskunnallisiin muutoksiin vastaamiseen.

Luokanopettajan nähdään olevan vastuussa jokaisen oppilaan oppimisesta. Tämä edellyttää opettajalta oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioonottamista sekä esimerkiksi oppituntien ja opetuskokonaisuuksien rakentamista siten, että kaikkien on mahdollista ymmärtää ja oppia heille sopivalla tavalla. Tämän ajatellaan edellyttävän opettajalta aikaa ja kärsivällisyyttä. Opettajan ammattitaitoa ei vaadita ainoastaan opettamisessa, vaan myös oppilaiden välisten ristiriitailanteiden selvittämisessä. Kiusaamiseen puuttuminen ja sen ehkäiseminen onkin teema, joka nousee lukiolaisten käsityksissä usein esille. Lukiolaiset korostavat, että on luokanopettajan vastuulla puuttua oppilaiden väliseen kiusaamiseen ja syrjintään. Tämä ei kuitenkaan lukiolaisten mukaan aina toteudu, millä nähdään voivan olla kielteisiä seurauksia oppilaan ja opettajan väliselle luottamukselle:

- 25) Valitettavasti kiusaaminen on ongelma monissa kouluissa. Jos opettaja ei puutu siihen voi oppilaalle jäädä huono kuva opettajasta ja sitten hän ei enää halua kunnioittaa opettajaa. (N21)

Luokanopettajalta vaaditaan myös kykyä saavuttaa auktoriteetti oppilaisiinsa ja ylläpitää riittävää kuria luokassa. Kuri näyttäytyykin lukiolaisten luonnehdinnoissa tärkeänä oppimisen edellytyksenä. Kurinpidon koetaan kuitenkin muuttuneen entistä hankalammaksi älylaitteiden yleistymisen myötä ja opettajan

mahdollisuudet siihen nähdään hyvin rajallisina, mitä aineistoesimerkki 26 havainnollistaa.

- 26) [--] Samalla myös opettajien kurinpitoon liittyvät valtuudet herättävät huolta. Esimerkiksi mahdollisuus puhelinten takavarikoimiseen, niiden väärinkäytön nojalla on ilmeisesti sananvapauden rajoittamista, eikä siten ole mahdollista. Täten herääkin kysymys siitä miten opettaja onnistuu pitämään kurin luokassa, sillä aina pelkkä hyväntahtoinen kehoitus ei riitä. (M30)

Vaikka työn monipuolisuus mielletään usein myönteisenä piirteenä luokanopettajan työssä, tuovat lukiolaiset esille, että luokanopettajan työnkuvan ja työroolin kirjavuus voi muodostua myös yhdeksi työn haasteista. Monipuolisista työtehtävistä ja opetettavista sisällöistä seuraa, että luokanopettajalta vaaditaan hyvin monenlaista tietämystä ja osaamista. Koska luokanopettaja opettaa useimpia oppiaineita oppilailleen, nähdään haastavana se, että opettajan on hallittava itse eri oppiaineiden sisällöt ja kyettävä vielä muodostamaan ne opetettaviksi sisällöiksi.

- 27) Open pitää osata niin monesta eri aineesta niin paljon kaikkea, kun itse pitää juurikin opettaa niin paljon eri aineita. (N38)

Oppisisältöjen ohella luokanopettajan työn ajatellaan edellyttävän tekijältään myös monipuolista sosiaalista osaamista ja yhteistyötaitoja, joita tarvitaan paitsi oppilaiden kanssa toimimisessa myös yhteydenpidossa vanhempiin.

Yksittäisten lukiolaisten teksteistä ilmenee, että opettajan osaamiselle haasteita tuottavat myös yhteiskunnalliset muutokset ja uudistukset. Opettajilta vaaditaan työssään kykyä pysyä perässä näissä muutoksissa, kuten opetussuunnitelman uudistuksissa ja teknologian kehittämisessä, minkä nähdään asettavan paineita heidän jaksamiselleen.

- 28) Heidän [lähisukulaisten] kautta olen päässyt paremmin kuulemaan myös uuden opintosuunnitelman muutoksista. Se tietää enemmän töitä opettajille, koska he joutuvat arvioimaan oppilaita yhä enemmän sanallisesti; pelkät numerot eivät enää riitä. Lisätyö vie aikaa lomista ja vapaista illoista. Kuinka käy opettajien työssäjaksamisen? (N21)

Luokanopettajan työ näyttäytyy lukiolaisten käsityksissä paitsi vaativana myös henkilökohtaisesti kuormittavana. Työn kuormittavuus voidaan jakaa karkeasti

1) työn suureen määrään, joka ulottuu myös vapaa-ajalle sekä 2) työn aiheuttamaan henkiseen taakkaan.

Kuvasin aiemmin tulosluvussa 6.1.2, kuinka luokanopettajien työpäiviä pidetään kohtuullisen pituisina. Tästä huolimatta lukiolaiset nostavat kuitenkin usein esiin, että töiden tekeminen jatkuu todellisuudessa myös virallisen työajan ulkopuolella, ja luokanopettajat joutuvatkin siten työskentelemään paljon myös koulupäivien jälkeisellä vapaa-ajallaan. Tämä ei ole ollut lukiolaisille aina itseltään selvää, mitä myös seuraava esimerkki havainnollistaa.

- 29) Varsinkin nuorempana ajatteli, että opettajan työ olisi melko rentoa, sillä työpäivätkään ei ole kovin pitkiä, mutta nykyään kun miettii, niin työpäivä tuskin loppuu vielä silloin kun oppilaiden koulupäivä loppuu. Yleensä työpäivä jatkuu varmaankin vielä kotona työpaikalta tulon jälkeen esim. kokeiden korjauksen ja seuraavien oppituntien suunnittelun merkeissä. (M40)

Luokanopettajalla nähdään olevan runsaasti työajan ulkopuolella tehtäviä töitä. Esimerkkeinä näistä mainitaan jo aiemmin mainitsemani kokeiden ja muiden töiden tarkastaminen sekä oppituntien suunnittelu. Jotkut tutkittavista mainitsevat lisäksi myös Wilman päivittämisen ja arvioinnin. Eräs lukiolaisista avaa opettajan työpäivän pituuteen liittyviä ongelmakohtia tarkemmin, eivätkä viralliset työtunnit vastaa hänen mukaansa todellista työn määrää:

- 30) Hyvin hoidettuna ammatti vie paljon enemmän aikaa kuin työtunneista näkyy. Työtunneissa näkyy vain pitkään valmistelua ja panostusta vaatineet "valmiit esitykset", opetustunnit. Taustalla on monta tuntia puurtamista vaatineet tuntisuunnitelmat, kokeiden korjaukset, ainaiset fodiusten raapustelut ja erinäköisten töiden palauttelut ja arvostelut. [--] Viikonloppuisin sitä varmaan pyrkii välttämään töiden tekoa, sillä arkipäivinä työ on usein "aamu kasista - iltapäivä viiteen" jonka jälkeen vielä kotona illalla tehdään helposti ilta tai jopa yömyöhäänkin valmisteluja. Tätäkin illalla tehdään vielä parista kolmeen tuntiin. Yhdeltä päivältä työnantajan mukaan tunteja kertyy kuusi. Opettaja kuitenkin saattaa käyttää aikaansa päivässä kymmenen tai yksitoistakin tuntia. (N51)

Luokanopettajan työn nähdään olevan ajoittain henkisesti raskasta. Työn ajatellaankin aiheuttavan opettajalle turhautumista, väsymistä sekä haasteita jaksamiselle. Tätä selitetään muun muassa edellä mainitulla suurella työtaakalla, myös lasten kanssa työskentelyn kuormittavuudella ja hektisyydellä sekä sillä, ettei työpäivässä ole kunnollisia pysähtymisen hetkiä. Eräs lukiolaisista avaa omaa koulukokemustaan opettajan jaksamisen haasteista seuraavasti:

- 31) Muistan itse kuinka alakoulun opettajamme itki luokan edessä, koska olimme ”mahdottomia”. Mietin silloin kuinka työtä 20 vuotta tehnyt ihminen voi murtua kyyneliin 11 vuotiaiden edessä. (M49)

Lukiolaisten luonnehdinnat luokanopettajan työstä osoittavat, ettei työtä mielletä helppona, vaan sen nähdään vaativan tekijältään paitsi monipuolista osaamista myös voimia ja jaksamista.

6.2.4 Työn merkityksellisyys ja palkitsevuus

Lukiolaisten mukaan luokanopettajan työ on sen haasteista ja raskaudesta huolimatta myös merkityksellistä. Opettajan koetaankin voivan vaikuttaa merkittäväällä tavalla lasten ja nuorten tulevaisuuteen. Luokanopettajan nähdään tarjoavan oppilailleen tarvittavan tietopohjan ja osaamisen perusteet myöhempää koulupolkua ja työelämää varten. Opettajalla ja hänen toteuttamallaan kasvatuksella uskotaan olevan merkittävä vaikutus myös lapsen identiteetin ja persoonan kehittymiselle, mikä korostaa työn vastuullista luonnetta. Hyvän luokanopettajan nähdään voivan vaikuttavaa suotuisasti oppilaan koulumotivaatioon ja koulussa menestymiseen, kuten seuraava aineistositaatti osoittaa.

- 32) Olen huomannut kouluvuosieni aikana sen, kuinka merkityksellistä opettajan työ on – jos oma luokanopettaja tekee hyvää työtä, niin opiskelukokemus on huomattavasti parempi. (M25)

Opettajan ajatellaan voivan herättää lapsessa kiinnostus esimerkiksi jotakin tiettyä oppiainetta kohtaan. Luokanopettajan merkityksellisyyttä lisää myös se, ettei häntä nähdä pelkästään oppisisältöjen opettajana, vaan ylipäättään tärkeänä ihmisenä lapsen tai nuoren elämässä.

- 33) Mielestäni luokanopettajan merkitys on valtavan tärkeä ja työtä ei arvosteta tarpeeksi. Luokanopettajalla on hyvin iso rooli lapsen elämässä ja itse muistan lähes kaikki asiat omista ala-asteen opettajista. Minusta tuntuu, että monet ihmiset eivät tajua, kuinka tärkeästä henkilöstä on kyse. (N4)

Lukiolaiset kuvaavatkin teksteissään omia opettajiaan, jotka ovat paitsi jääneet mieleen myös vaikuttaneet omaan kehitykseen ihmisenä. Luokanopettajan kuvataan olevan oppilaalle ikään kuin ”kolmas vanhempi”, mikä korostaa hänen tärkeyttään lukiolaisten silmissä.

Luokanopettajan työn kuvataan olevan paitsi merkityksellistä myös palkitsevaa. Lukiolaisten teksteissä toistuukin hyvin usein toteamus siitä, kuinka ”luokanopettajan työ on luonteeltaan raskasta, mutta myös palkitsevaa”. Lukiolaiset pitävät palkitsevana erityisesti mahdollisuutta seurata sivusta omien oppilaiden kasvua, kehitystä ja oppimista. Palkitsevuuden tunteen koetaan syntyvän siitä, että opettaja näkee positiivisen muutoksen oppilaissaan ja tietää kehityksen olevan osaltaan oman työnsä ansiota. Lukiolaiset tuovat esiin palkitsevina hetkinä myös entisten oppilaiden kohtaamiset myöhemmin elämässä, kuten aineistoesimerkistä 34 ilmenee.

- 34) Luokanopettajan ammatin edut ovat ehdottomasti oman työnjäljen näkeminen. Luokanopettaja voi parhaimmillaan seurata yhtä luokkaa kuuden vuoden ajan ja siinä ajassa lasten kehitys ja oppiminen on valtavaa. On varmasti palkitsevaa nähdä vielä ala-asteen jälkeenkin vanhoja oppilaitaan työelämässä/opiskeluissa menestyvinä ja voi ajatella kaiken sen olevan hänen ansiotaan. (M58)

Lukiolaisten luonnehdinnat työstä osoittavat, että luokanopettajan työn palkitsevuuden koetaan syntyvän ennen kaikkea vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Palkitsevuutta herättävien asioiden ei nähdä välttämättä olevan kovinkaan erityisiä ja suuria, vaan pikemminkin melko arkisia. Esimerkiksi jo ylipäättään oppilaisiin tutustuminen sekä heidän ilonsa näkeminen mielletään antoisana.

6.2.5 Työhön soveltuu tietynlainen persoona

Lukiolaisten teksteistä välittyy selkeästi ajatus siitä, ettei luokanopettajan ammattiin sovellu kuka tahansa. Työhön sopivaa persoonaa kuvataan tarkasti, mikä kertoo, että lukiolaisilla on melko tarkka käsitys siitä, millainen henkilö luokanopettajan tulisi heidän mielestään olla. Luokanopettajaksi sopii ennen kaikkea ihminen, joka on ihmisläheinen ja pitää lapsista sekä heidän kanssaan työskentelemisestä. Teksteistä välittyykin ajatus siitä, että ennen kaikkea tällainen henkilö voi saada työstä iloa ja onnistumisen tunteita:

- 35) Luokanopettajan työ on sellaista, että se ei sovi jokaiselle, sillä siinä täytyy tykätä lasten kanssa olemisesta. (M20)

Lukiolaiset nostavat myös esiin, että luokanopettajaksi ryhtyvältä vaaditaan todellista intoa, kiinnostusta ja halua toimia opettajana. Kiinnostusta on löydettävä

paitsi opetettavia aiheita myös lasten kasvattamista kohtaan. Opettajalla on oltava selkeä motivaatio työtään kohtaan, jotta hän jaksaa innostaa omalla esimerkillään myös oppilaitaan. Luokanopettajan ammattia kuvataankin ”kutsumusammattiksi”, johon alalle haluavat tuntevat paloa toisinaan jo lapsesta asti, mitä myös seuraava aineistoesimerkki havainnollistaa.

- 36) Luokanopettaja ammattina on mielestäni hyvä perusammatti ja se on yleensä vähän kutsumusammatti ja ne jotka siihen päätyvät ovat yleensä tienneet jo pitkään haluavansa luokanopettajaksi. Tunnen ihmisiä, jotka ovat jo pienestä pitäen halunneet olla aikuisena luokanopettajia ja ovat päätyneetkin toteuttamaan kutsumustaan. (N37)

Lukiolaisten luonnehdinnat luokanopettajan työstä osoittavat, että luokanopettajalta vaaditaan lukuisia luonteenpiirteitä, jotka tekevät hänestä työhön sopivan ja kykenevän. Luokanopettajaksi soveltuvaa henkilöä kuvaillaankin kärsivälliseksi, epätitsekkääksi, turvalliseksi ja lämminhenkiseksi, jämäkäksi ja määrätietoiseksi, luovaksi, innostuneeksi ja aktiiviseksi. Luokanopettajan tulee myös osata esiintyä ja ylipäättään nauttia esillä olemisesta. Myös esimerkillisen ja hyvän käytöksen kuvataan olevan luokanopettajalle tärkeä ominaisuus, sillä hänestä voidaan ottaa työssä mallia.

- 37) Luokanopettajana tarvitsee kärsivällisyyttä ja etenkin taitoa olla lasten kanssa, sillä helposti suuttuva opettaja aiheuttaa lähinnä negatiivisia oppimiskokemuksia. Myös itsevarmuus ja yleinen hyvä käytös ovat tärkeitä, koska luokanopettaja on auktoriteetti, josta saatetaan ottaa mallia. Opettaja ei myöskään voi olla kovin esiintymiskammoinen, sillä opettaminen on tavallaan esiintymistä, ja lapset huomaavat helposti, milloin opettajaa jännittää. Ja jos opettaja on jännittynyt ja vaisu, työrauha ei pysy yllä. (N27)

Lukiolaiset vertaavat usein itseään näihin luokanopettajalle suotuisiin ominaisuuksiin ja pohtivat sitä kautta alan soveltuvuutta itselle. Palaan tähän aiheeseen tarkemmin seuraavassa luvussa.

7 LUOKANOPETTAJAN AMMATIN HOUKUTTA- VUUS

Jäsennän tässä luvussa tutkimuksen tuloksia toiseen tutkimuskysymykseen liittyen. Pyrkimyksenä on ymmärtää luokanopettajan ammatin houkuttavuutta uravaihtoehtona tarkastelemalla lukiolaisten erilaisia tapoja suhtautua ammattiin. Avaan ammatin houkuttavuutta kolmen teksteistä välittyneen suhtautumistyyppin avulla: 1) Lukiolaiset, joille opettajan ammatti näyttäytyy kiinnostavana vaihtoehtona, 2) Lukiolaiset, joille luokanopettajan ammatti ei ole vaihtoehto ja 3) Lukiolaiset, joilla ei ole selkeää mielipidettä ammatin puolesta tai vastaan. Lopuksi erittelen niitä ammattiin hakeutumisen motivaatioon liittyviä tekijöitä, jotka abiturientit kokevat luokanopettajan ammatissa houkuttavina ja ei-houkuttavina

7.1 Lukiolaisten käsityksiä luokanopettajan ammatin houkuttavuudesta

Lukiolaisten halua hakeutua opiskelemaan luokanopettajaksi kartoitettiin suoralla kysymyksellä osana taustatietolomaketta. Tämän osion tulokset osoittavat, että vain yksi lukiolaisista valitsi vaihtoehdon ”kyllä” ja ilmaisi siten mahdollisen aikomuksensa hakeutua opiskelemaan alaa. Lisäksi 14,3 % (n = 10) valitsi vaihtoehdon ”Ehkä”. Loput 84,3 % (n = 59) lukiolaisista puolestaan ilmoitti, etteivät aio hakea opiskelemaan luokanopettajaksi. Lisäksi avoin kysymys, jossa kartoitettiin lukiolaisten haaveammatteja osoittaa, ettei luokanopettaja ollut yhdenkään tutkimukseen osallistujan haaveammatti.

Tarkastelen seuraavaksi tarkemmin kolmea houkuttavuustyyppiä, jotka välittyivät lukiolaisten kirjoittamista teksteistä. Pyrkimyksenä ei ole kuvata yksittäisiä henkilöitä, vaan muodostaa yleiskuvaus siitä, millaisena lukiolaiset kokevat luokanopettajan ammatin houkuttavuuden.

7.1.1 Lukiolaiset, joille opettajan ammatti näyttäytyy kiinnostavana vaihtoehtona

Ensimmäinen ryhmä koostuu lukiolaisista, joille opettajan ammatti näyttäytyy ainakin jokseenkin potentiaalisena vaihtoehtona. Vaikka kyseinen kannanotto-ryhmä onkin määrällisesti suhteellisen pieni, välittyy näistä teksteistä ajatus siitä, että luokanopettajan ammatti nähdään yhtenä vaihtoehtona tulevaisuuden työksi ja ammatissa nähdään olevan tekijöitä, jotka mielletään positiivisina. Ammatti ei näyttäydy niin sanottuna ”ykkösvaihtoehtona”, mutta sitä ei kuitenkaan haluta sulkea vaihtoehtoista kokonaan pois. Tätä kuvaa tekstissään eräs lukiolainen seuraavasti:

- 38) Luokanopettajana toimiminen ei minulle ole suljettu vaihtoehto elämässä. Työn itsenäisyys kiinnostaa minua. Myös uraporras rehtoriksi luokanopettajuuden kautta on houkutteleva vaihtoehto. Vetävä tekijä luokanopettajan ammattiin on myös pitkä kesäloma. (M36)

Luokanopettajana työskentely on ollut joillekin lukiolaisista houkuttavampi vaihtoehto aiemmin verrattuna nykyhetkeen, minkä ilmaistaan johtuvan esimerkiksi opettajana työskentelevien sukulaisten kokemuksista sekä toisaalta myös tarkemmasta perehtymisestä eri uravaihtoehtoihin.

- 39) Yksi unelma-ammatti oli yläasteella ja vielä lukion alussakin, luokanopettajan ammatti. Sukulaiseni ovat kehottaneet minua miettimään tarkkaan haluanko siihen ammattiin. He ovat kokeneet, että lapsien käyttäytymisongelmat ja väkivaltaisuus ovat kasvaneet heidän uransa aikana, sekä luokanopettajan ammatin työnkuvaan ei kuulu enää pelkästään opettaminen vaan se ulottuu myös näiden ongelmien ratkaisemiseen. (N62)

- 40) Luokanopettajan työ on kuitenkin pitkään ollut vaihtoehtoni tulevaisiksi ammatiksi jo yläasteelta alkaen, mutta nyt abina olen enemmän alkanut ajatella muitakin vaihtoehtoja. (N34)

Huomionarvoista on, että useimmat heistä, jotka ilmaisevat kiinnostuksensa opettajan ammattia kohtaan, painottavat, että ovat kiinnostuneita luokanopettajan ammatin sijaan aineenopettajuudesta. He ilmaisevatkin suoraan, että aineenopettajana toimiminen on heille luokanopettajana toimimista houkuttavampi uravaihtoehto. Tätä perustellaan muun muassa sillä, että aineenopettajan ammatti mahdollistaa paremmin keskittymisen itseä kiinnostavaan oppiaineeseen tai aihepiiriin, eikä pienempien lasten kanssa työskentelyä ja siihen liittyvää suurta vastuuta koeta niinkään omaksi.

- 41) Haluan ehdottomasti toimia opettajan virassa, sillä haluan olla se henkilö, joka tekee opiskelusta helppoa ja mukavaa kaikille. Haluan kuitenkin sisällyttää siihen mieluummin pelkkää opettamista, enkä kasvattamista, sillä vastuu ja haasteet sekä niiden ylitsepääsemättömyyden hyväksyminen ovat liikaa itselleni. En koe olevani tarpeeksi hyvä ohjatakseni lapsia niin hyvin kuin jotkut muut kykenisivät. (M15)
- 42) Itse olen välillä miettinyt opettajan ammattia omaksi ammatikseni. Tällä hetkellä kuvataiteiden opettajuus kiinnostaa. Luokan opettajaksi en ehkä ryhtyisi, en usko että oma pääni kestäisi. Vaikka pidän lapsista, niin välillä tuntuu, että nykyajan lapset ovat todellinen haaste yhteiskunnalle. (N47)

Kaiken kaikkiaan tyyppiä edustavista kannanotoista välittyy ajatus siitä, että opettajan ammatti mielletään sinänsä kiinnostavana, vaikka kiinnostus ei kohdistukaan ensisijaisesti luokanopettajan ammattiin.

7.1.2 Lukiolaiset, joille luokanopettajan ammatti ei ole vaihtoehto

Yleisin lukiolaisten kirjoitelmista välittyvä ajatus on, ettei luokanopettajana työskentelyä nähdä houkuttavana vaihtoehtona itselle. Tätä suhtautumistapaa edustavissa luonnehdinnoissa ilmaistaan useimmiten hyvin suoraan, ettei luokanopettajana toimiminen yksinkertaisesti kiinnosta, kuten aineistoesimerkistä 43 ilmenee.

- 43) Henkilökohtaisesti luokanopettajan ammatti ei minua kiinnosta. En sovi kasvattajaksi kovin hyvin omasta mielestäni. Arvostan vaihua minkä luokanopettajat näkevät kun yrittävät kasvattaa ja opettaa oppilaita. Työssä kuitenkin lasten kanssa toiminen ja vastuu heistä ovat piirteitä mitkä eivät vedä puoleensa minua. (M63)

Teksteistä välittyy usein ajatus siitä, ettei vika ole sinänsä ammatissa itsessään, vaan sitä pidetään ”hyvänä vaihtoehtona niille, joille se sopii”. Ammattia kohtaan ilmaistaan myös arvostusta, vaikka se ei näyttäydäkään itselle houkuttavana. Ryhmää edustavat lukiolaiset vetoavatkin useimmiten siihen, etteivät he vain yksinkertaisesti koe sopivansa luokanopettajan ammattiin tai kaipaavat tulevaisuudeltaan toisenlaisia haasteita. Toisaalta sitä, ettei ammatti houkuta, perustellaan myös sillä, että kokee jo löytäneensä oman alansa eikä siksi koe tarvetta enää harkita luokanopettajan ammattia:

- 44) Haluan itse lähteä opiskelemaan lukion jälkeen oikeustiedettä yliopistoon, joten en ole kiinnostunut (luokan)opettajan ammatista. Se on mielestäni kuitenkin oikein hyvä vaihtoehto niille, jotka siitä ovat kiinnostuneita ja jotka siihen luonteeltaan sopivat. (N5)

Joissakin vastaajissa ajatus luokanopettajan ammatissa toimimisesta herättää voimakkaankin kielteisiä tunteita. Tämänkaltaista ”kammoksuntaa” aiheuttaa erityisesti luokanopettajan työhön liittyvä lasten kanssa työskentely ja sen koettu sopimattomuus itselle, mitä myös aineistoesimerkit 45 ja 46 havainnollistavat.

- 45) Kun alan pohtia, että onko luokanopettajan ura minua varten, vastaus on ehdottomasti ei. Ajatuskin peruskoululaisten opettamisesta kauhistuttaa minua. (N7)
- 46) Olen huono selittämään asioita, rakkauteni ihmislapsia kohtaan on verrattavissa tunteeseen, jota tunnen kesäisin huoneessani pyöriviä kärpäsiä kohtaan ja jos työni olisi minulle näinkin epämukavaa haluaisin sen ehdottomasti loppuvan työpaikkarakennuksesta ulos astumiseen. Luokanopettajan työssä ei juurikaan ole asioita, joita toivon omalta tulevaisuuden työltäni. (N42)

Yhteenvedon voidaan todeta, että ammatin houkuttavuuteen kielteisesti suhtautuvat ovat melko varmoja siitä, ettei ammatti ole heille vaihtoehto millään tasolla.

7.1.3 Lukiolaiset, joilla ei ole selkeää mielipidettä ammatin puolesta tai vastaan

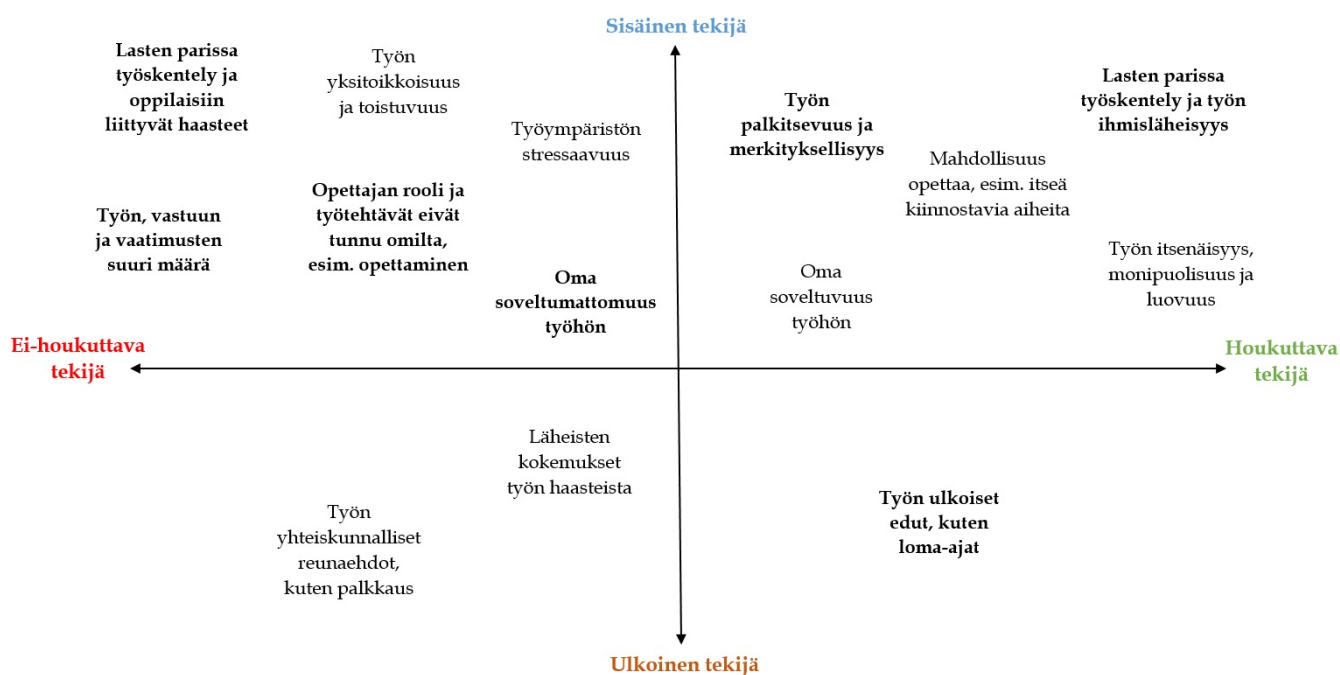
Pieni osa lukiolaisista ei sijoitu kirjoitelmiensa perusteella selkeästi niihin, jotka harkitsevat luokanopettajan ammattia, mutta eivät myöskään toisaalta niihin, jotka hylkäävät opetusalan ehdotta. Nämä nuoret ilmaisevat, että ovat kenties joskus ajatelleet opettajan ammattia yhtenä tulevaisuuden vaihtoehtoista tai eivät vielä tiedä, olisiko ammatti heille mahdollinen. Erityisesti aineenopettajan ammatti mainitaan edelleen mahdollisena ”varavaihtoehtona” tulevaisuuden varalle, mutta ensisijaisena vaihtoehtona sekään ei näyttäyty. Tätä ammattiin liittyvää ristiriitaisuutta ja epävarmaa suhtautumista kuvaa eräs lukiolaisista seuraavasti:

- 47) Mielipiteeni ammatin houkuttavuudesta on moninainen. Toisaalta opettajan ammatti saattaisi olla mukavaa ja ihanaa työtä sillä lasten kanssa työskentely ja kehittymisen ja kasvun huomaaminen ovat positiivisia asioita. Kuitenkaan en tiedä olisiko opettajan ammatti minulle sellainen, jota haluaisin koko ajan tehdä. Pelkoa herättää myös lasten vanhempien mielipiteet minusta ja metodeistani opettajana. (N35)

Voidaankin todeta, että näkökantaa edustavat nuoret löytävät opettajan ammatissa sekä hyviä että huonoja puolia, eivätkä ole siten vielä päätyneet lopulliseen valintaansa siitä, kummat tekijät painavat lopulta ”vaakakupissa” enemmän.

7.2 Houkuttavat ja ei-houkuttavat tekijät

Alla olevan nelikentän (Kuvio 3) tarkoituksena on tarjota yhteenveto niistä tekijöistä, joita lukiolaiset tuovat teksteissään esiin ottaessaan kantaa luokanopettajan ammatin houkuttavuuteen. Kuviossa ovat lihavoituna ne tekijät, jotka korostuvat teksteissä erityisesti. On huomattava, että suurin osa näistä houkuttavista ja ei-houkuttavista tekijöistä on linjassa tulosluvussa kuusi käsiteltyjen alateemojen kanssa, enkä siksi avaa niitä enää tässä luvussa yksityiskohtaisesti. Tämä päällekkäisyys selittyy sillä, että lukiolaisten käsitykset luokanopettajan työn eduista ja haittapuolista vaikuttavat luonnollisesti myös siihen, millaisia tekijöitä he painottavat perustellessaan omaa kiinnostustaan hakeutua tai olla hakeutumatta opetuslalle.



KUVIO 3. Luokanopettajan ammattiin liitetyt houkuttavat ja ei-houkuttavat tekijät

Tulokset osoittavat ammattiin liittyvien sisäisten tekijöiden painottuvan lukio-
laisten perusteluissa ulkoisia tekijöitä enemmän. Ne nuoret, joille opettajan am-
matti näyttäytyy jokseenkin potentiaalisena vaihtoehtona, painottavat erityisesti

”mahdollisuutta työskennellä lasten tai nuorten parissa” ammattiin houkuttavana tekijänä. Ylipäätään työn ihmisläheisyys näyttäytyy heille tärkeänä piirteenä omassa tulevaisuuden työssä.

Kaiken kaikkiaan lukiolaisten ammattiin liittämässä houkuttavissa tekijöissä korostuvat myös luokanopettajan työn koettu palkitsevuus ja tunne siitä, että työ on merkityksellistä. Lukiolaiset mieltävätkin tärkeänä mahdollisuuden tehdä tulevaisuudessa työtä, jolla on merkitystä.

- 48) Kuitenkin tunne siitä, että oman työn takia lapsista voi tulla jotain suurta ja mahtavaa olisi varmasti todella hieno tunne. Luokanopettajan työssä sellainen piirre, mitä toivoisin tulevalta ammatiltani on se, että työllä on joku merkitys. (M58)

Vaikka ulkoiset tekijät eivät korostukaan perusteluissa erityisesti, nähdään pitkien lomien ja työajan säännöllisyyden luovan omanlaisen houkutuksensa työhön. On kuitenkin huomattava, etteivät opetuslalle hakeutumista vakavissaan pohtivat korosta ulkoisten tekijöiden merkitystä, vaan pikemmin työn sisältöön ja luonteeseen liittyviä piirteitä.

Ne lukiolaiset, jotka eivät näe luokanopettajan ammattia vaihtoehtona korostavat erityisesti sitä, etteivät koe pitävänsä lapsista tai eivät ylipäätään halua työskennellä heidän parissaan. Lasten kanssa työskentelyn ei yksinkertaisesti koeta sopivan itselle eikä ajatusta työpäivien viettämisestä lasten parissa koeta mielekkäänä, kuten seuraava aineistolainaus osoittaa.

- 49) Minulle luokanopettajan ammatti ei kuitenkaan olisi houkutteleva uravaihtoehto, lähinnä siksi, etten erityisemmin pidä lapsista tai näiden kanssa työskentelystä. Toki olisi varmaan mielenkiintoista ja palkitsevaa nähdä lasten kasvavan ja kehittyvän, mutta se vain ei ole minun juttuni. En haluaisi myöskään olla vastuussa kaikista oppilaistani. (N29)

Toisaalta lukiolaiset vetoavat usein perusteluissaan myös omaan soveltumattomuuteensa alalle. He peilaavat itseään opettajan työn vaatimiin ominaisuuksiin ja kokevat, etteivät esimerkiksi ole riittävän hyviä selittämään asioita ymmärrettävästi tai pelkäävät työhön liittyvää jatkuvaa esiintymistä. Toisaalta oman persoonan ja luonteenpiirteiden ei yksinkertaisesti koeta sopivan opettajan tai kasvattajan rooliin, eikä työ näyttäydä siksi kiinnostavana.

- 50) En itse välttämättä lähtisi opettajaksi, en ole ikinä innostunut siitä, vaikka lapsena tulikin leikittyä koulua aika paljon. En ole tarpeeksi ”johtaja”

tyyppiä ja olen erittäin ujo, jolloin varmasti en saisi pidettyä omaa luokkaa hiljaisena kauaa. (N38)

Kaiken kaikkiaan myös työhön liittyvä vastuu, työn suuri määrä sekä esimerkiksi monipuoliseen osaamiseen ja tietopohjaan liittyvät vaatimukset ovat lukiolaisille tekijöitä, jotka heikentävät ammatin houkuttavuutta. Erityisesti oppilaiden oppimisen ja siihen liittyvän vastuun uskottaisiin tuottavan työssä itselle liikaa paineita. Myös kotiin jäävien työtehtävien määrä tuntuu monesta liian suurelta suhteessa työstä saatavaan palkkaan. Palkkaus onkin työn ulkoisista tekijöistä se, joka nousee useimmin esiin houkuttavuutta heikentävänä tekijänä.

Luokanopettajan ammatin houkuttavuuteen vaikuttavia tekijöitä tarkastellessa on tärkeää huomata, että sekä opettajan ammattia harkitsevat että siihen kielteisemmin suhtautuvat nostavat perusteluissaan esille paitsi houkuttavia myös ei-houkuttavia tekijöitä. Näin ollen esimerkiksi opetusala harkitsevat saattavat houkuttavista tekijöistä huolimatta epäröidä alalle hakeutumista suuren vastuun ja työmäärän vuoksi ja ne, jotka eivät haaveile alasta puolestaan myöntää sen, että esimerkiksi pitkät lomamatkat kuulostavat kyllä houkuttavilta. Voidaankin näin ollen todeta, ettei luokanopettajan ammatin houkuttavuus näytty lukiolaisille yksiselitteisenä.

8 POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä lukion päättövaiheessa olevilla opiskelijoilla on luokanopettajan ammatista ja sen houkuttavuudesta. Tutkimuksen aineisto koostui 70 keskisuomalaisen lukiolaisen kirjoittamista kirjoitelmista. Tarkastelen seuraavaksi keskeisimpiä tutkimustuloksia asettamieni tutkimuskysymysten valossa sekä pohdin niiden merkitystä suhteessa aiempaan tutkimustietoon.

Tulokset osoittivat lukiolaisten omaavan moninaisen ja usein myös melko jäsenytyneen käsityksen luokanopettajan työstä. Heidän työhön liittyvissä kuvauksissaan painottuivat erityisesti 1) työn arvostukseen, 2) työn yhteiskunnallisiin ja materiaalsiin reunaehtoihin, 3) luokanopettajan työnkuvan monitahoisuuteen, 4) työn sosiaalisuuteen, 5) työn vaativuuteen ja vastuullisuuteen, 6) työn palkitsevuuteen ja merkityksellisyyteen sekä 7) työhön soveltuvuuteen liittyvät teemat. Näitä teemoja tarkasteltiin teksteissä sekä työn etujen että haasteiden näkökulmasta, mikä toi esiin käsitysten laajan kirjon. Lukiolaisten luonnehdinnat luokanopettajan työstä osoittivat työnkuvan olevan heille kaiken kaikkiaan melko tuttu, vaikka luonnollisesti osa vastaajista käsittelikin aihetta suppeammin ja pintapuolisemmin, osa taas syvällisemmin ja yksityiskohtaisemmin.

Palkkauksen riittämättömyys sekä työnsaantiin liittyvä epävarmuus näyttäytyivät lukiolaisille luokanopettajan työn yhteiskunnallisiin ja materiaalsiin reunaehtoihin liittyvinä haasteina. Lukiolaisten tunne palkkauksen riittämättömyydestä on yhteydessä aiemmin havaittuun opettajien kokemukseen siitä, että työn vaatimusten ja työstä saatavan palkan välillä vallitsee ristiriitaisuutta. Opettajien on myös havaittu uskovan, että palkkauksen kohentaminen olisi keskeinen tekijä, jolla alan vetovoimaisuutta voitaisiin vahvistaa. (Jokinen ym. 2013, 40, 45.) Toisaalta suomalaisnuorten koulutusvalintaan on aiemmin todettu vaikuttavan oman kiinnostuksen ohella myös halu valita ammatti tai ala, jolta saa helposti töitä sekä halu päästä työhön, josta saa hyvää palkkaa (Pekkarinen & Myllyniemi

2018, 36). Myös sosiokognitiivisen urateorian mukaan seurausodotuksilla, eli odotuksilla siitä, mitä jostakin toiminnasta tai valinnasta seuraa, on merkitystä yksilön ammatillisen kiinnostuksen heräämiselle (Lent ym. 1994; 2002a). Onkin siten mahdollista olettaa, että lukiolaisten ammattiin liittämät odotukset heikosta palkkauksesta tai epävarmasta työtilanteesta saattavat olla tekijöitä, jotka vaikuttavat kielteisesti nuoren haluun hakeutua opetuslalle (ks. myös Pekkarinen & Myllyniemi 2018).

Arkikeskustelussa opettajan työhön liitetään herkästi ajatus pitkistä lomista ja lyhyistä työpäivistä (YLE 12.10.2017). Myös tässä tutkimuksessa pitkät ja säännölliset loma-ajat nähtiin ehdottomasti merkittävimpänä opettajan työn yhteiskunnallisiin ja materiaalsiin reunaehtoihin liittyvänä etuna. Myös työajan säännöllisyys nähtiin myönteisenä, ja työpäivien uskottiin olevan melko lyhyitä. Tähän teemaan liittyi kuitenkin ristiriitaisuutta, sillä toisaalta opettajan kotiin jäävän työmäärän kuvattiin olevan suuri, ja työpäivien kuvattiin jatkuvan pitkään myös varsinaisen koulupäivän jälkeen. Lukiolaisten käsitys heijastelee tältä osin sitä kuvaa, joka välittyi myös OAJ:n tuoreesta työolobarometrasta. Kyseisessä selvityksessä havaittiin, että suomalaiset opettajat kokevat työmääränsä olevan huomattavan suuri, ja työnteko jatkuu yhä enenevässä määrin myös arki-iltoina ja viikonloppuina. (OAJ 2018, 6–8.)

Vaikka lukiolaisten käsitykset olivat usein yhteneviä ja sosiaalisesti jaettuina, jakoi aineistosta noussut arvostus-teema osallistujien käsitykset selvästi. Vaikka osa lukiolaisista uskoi, että luokanopettajan ammatti on yhteiskunnassamme arvostettu, ja sitä kautta myös suosittu uravaihtoehto, koki enemmistö, ettei arvostus ammattia kohtaan ole riittävää. Tämän käsitysten ristiriitaisuuden voidaan nähdä kuvastavan sitä hienovaraista muutosta, joka opettajan työn arvostukseen on 2000-luvulla kohdistunut (Lapinoja 2006; Mikkola & Välijärvi 2014). Opettajan ammatti on nauttinut pitkään korkeaa arvostusta ja suosiota suomalaisten keskuudessa, mutta enemmistö OAJ:n (2016) toteuttamaan selvitykseen vastanneista opettajista, sekä myös muista suomalaisista, kuitenkin koki, että arvostus ammattia kohtaan on heikentynyt viimeisen vuosikymmenen aikana. Myös lu-

kiolaisten käsitykset vahvistivat tätä kuvaa, eikä arvostusta nähty itsestään selvänä. Tilanne ei kuitenkaan näyttäytynyt yhtä yksiselitteisen kielteisenä kuin esimerkiksi Johanssonin ym. (2006) vastaavassa tutkimuksessa, jossa lukiolaiset mielsivät opettajan ammatin statuksen yhteiskunnassa olevan hyvin huono. Tämä on toisaalta luonnollista, sillä opettajien heikko status on ollut Ruotsissa jo pitkään huomattavasti mittavampi ja ajankohtaisempi ongelma kuin Suomessa (ks. esim. OECD 2014, 187). Nähtäväksi jää, onko tunne arvostuksen heikentymisestä vain väliaikainen ”trendi” vai merkki jostakin pysyvämmästä muutoksesta myös Suomessa, joka on näyttäytynyt viime vuosiin saakka myönteisenä esimerkkinä siitä, kuinka opettajan ammattia yhä arvostetaan (ks. esim. Sahlberg 2012; OECD 2014).

Tulosten mukaan lukiolaiset pitivät luokanopettajan työtä tärkeänä ja arvostivat sitä tekeviä henkilöitä suuresti, vaikka käsitykset yhteiskunnallisesta arvostuksesta jakaantuivatkin selvästi (ks. myös Johansson ym. 2006). Vastaavalla tavalla myös OAJ:n (2016) selvityksessä havaittiin, että vastaajat pitivät opettajan ammattia itse yhtenä tärkeimmistä, vaikka kokivatkin sen yhteiskunnallisen arvostuksen laskeneen huomattavasti. Tämän tuloksen valossa on kiinnostavaa pohtia, mistä johtuu, ettei muiden ajatella arvostavan luokanopettajan ammattia riittävästi, vaikka henkilökohtainen arvostus ammattia kohtaan onkin vahvaa? Lukiolaiset eivät itse tarkentaneet syitä ajatuksensa taustalla, mutta voidaan ajatella, että esimerkiksi julkisen keskustelun sävy, läheisten kokemukset työstä tai omat koulukokemukset voivat olla tekijöitä, jotka ovat heikentäneet luottoa ammatin arvostukseen (ks. Mikkola & Välijärvi 2014). Vaikka lukiolaiset eivät itse eritelleet esimerkiksi median vaikutusta käsityksiinsä, oli heidän teksteistään havaittavissa teemoja, jotka ovat olleet viime vuosina julkisessa keskustelussa esillä, esimerkiksi opettajien kasvava työmäärä, oppilaiden lisääntyvä moninaisuus sekä älylaitteiden mukanaan tuomat häiriötilanteet koulussa.

Lukiolaisten käsitys luokanopettajan työnkuvasta näyttäytyi hyvin moninaisena. Teksteistä välittyikin vahvasti ajatus siitä, että luokanopettajan työ edellyttää tekijältään hyvin monipuolista asiantuntijuutta sekä mukautumista lukui-

siin erilaisiin rooleihin ja työtehtäviin (ks. esim. Luukkainen 2004; Mikkola & Välijärvi 2014; Husu & Toom 2016). Aiempi tutkimus osoittaa, että opettajaksi opiskelevat mieltävät opettajan työn vaativaksi sekä tiedostavat tulevaan työhönsä liittyvät haasteet esimerkiksi työn määrään liittyen (Watt & Richardson 2012, 197; Dündar 2014, 456). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että myös jo lukioikäiset ovat melko tietoisia opetusalan vaativuudesta sekä työhön liittyvistä ajankohtaisista haasteista. Tulokset osoittavatkin, että lukiolaiset näkivät luokanopettajan työn määrän ja vastuun suureksi, ja työn uskottiin asettavan ajoittain haasteita opettajan omalle jaksamiselle. Tämän perusteella voidaan todeta, että lukiolaisten kuvaus luokanopettajan työstä heijastaa sitä ajankohtaista keskustelua, jota myös kasvatustieteen kentällä on käyty opettajan työn lisääntyneistä haasteista, vastuista ja vaatimuksista (ks. esim. Luukkainen 2004; OECD 2005; Säntti 2008; Aho 2011; Jokinen ym. 2014; OAJ 2018).

Koulukokemuksensa myötä oppilas näkee kyllä luokassa tapahtuvan toiminnan, muttei kuitenkaan sen taakse (Räihä 2010). Myös tämän tutkimuksen lukiolaisten teksteistä oli mahdollista havaita, että lukiolaisten kuvauksissa korostuivat erityisesti oppilaskeskeiset sisällöt, eivätkä niinkään luokahuonetyöskentelyn ulkopuolelle jäävät opettajan työn piiloiset osa-alueet. Teksteissä painottuivatkin etenkin oppilaisiin liittyvät konkreettiset työtehtävät ja vastuut, oppilaisiin ja heidän vanhempiansa liittyvät haasteet, mutta toisaalta myös oppilaiden kanssa toimimiseen liittyvät ilon hetket ja onnistumiset. Tarkasteltaessa lukiolaisten kuvaa luokanopettajan ammatista suhteessa tutkimustietoon jäivät siinä varjoon, tai ainakin sivummalle, esimerkiksi opettajan työn edellyttämä jatkuva vuorovaikutus ja yhteistyö kollegoiden sekä muiden, myös moniammatillisten, tahojen kanssa (Luukkainen 2004; OPH 2014). Toisaalta myöskään yksityiskohtaisemmat työn sisällöt, kuten eri oppiaineiden integrointi, arvioinnin uudet painotukset tai oppilashuollolliset tehtävät (OECD 2005; Aho 2011) eivät nousseet lukiolaisten teksteissä juurikaan esiin. Lukiolaisten teksteistä heijastui myös jossain määrin ajatus opettajasta ”kaikkietävänä moniosaajana”, mikä osoittaa, että nuorten kuva opettajuudesta on edelleen melko perinteinen sekä yksittäisen opettajan tietämystä ja vastuuta painottava.

Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että vaikka suomalaiset opettajat kokevat työnsä olevan raskasta ja henkisesti kuormittavaa, ovat he haasteista huolimatta siihen melko tyytyväisiä ja näkevät työnsä merkityksellisenä (Kauppinen ym. 2013, 198; Taajamo ym. 2015, 38; OAJ 2018, 26). Huolimatta siitä, että työn haasteellinen puoli painottuu usein opettajan työtä koskevassa keskustelussa, kokevat opettajat siten työssään myös iloa ja onnistumisen hetkiä. Vastavasti myös tämän tutkimuksen lukiolaiset uskoivat luokanopettajan työn olevan raskasta ja erilaisten haasteiden sävyttämää, mutta silti myös palkitsevaa ja antoisaa. Lisäksi luokanopettajan nähtiin olevan merkittävä henkilö oppilaidensa elämässä ja hänen uskottiin voivan vaikuttaa työllään vahvasti lasten tulevaisuuteen. Näiden luonnehdintojen pohjalta on mahdollista ajatella, että omat luokanopettajat ovat näyttäneet lukiolaisille heidän omalla koulupolullaan tärkeinä tai vähintäänkin mieleen painuvina henkilöinä (ks. myös Johansson 2006).

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että lukiolaiset omasivat melko jäsenyneen ja myös jokseenkin stereotyyppisen käsityksen siitä, millainen ihminen soveltuu luokanopettajan ammattiin. Näin ollen oma persoonallisuus ja arvio omasta soveltuvuudesta alalle nähtiin myös usein syynä sille, miksi ala kiinnostaa, tai useimmiten, ei kiinnosta itseä (ks. myös Heinonen 2000, 53; Lai ym. 2005, 159–160). Tämä osoittaa, että lukiolaiset näkivät taipumuksen luokanopettajan työhön löytyvän pitkälti yksilön persoonasta ja luonteesta – ihminen joko on tai ei ole sopiva opettajan ammattiin. Myös Rähä (2010) on todennut, että vallitseva mielikuva aktiivisesta ja ulospäinsuuntautuneesta opettajasta johtaa helposti keuhään, jossa opettajan ammatti viehättää lähinnä niitä, jotka kokevat omaavansa jo valmiiksi työhön soveltuvan luonteen. Laursen (2006) ja Keltikangas-Järvinen (2014) ovat toisaalta painottaneet, ettei hyvä opettajuus, opettajan asiantuntijuus tai pedagogiset taidot vaadi tietynlaista synnynnäistä persoonallisuutta tai temperamenttia, vaan pikemmin aitoa intoa ja panostusta, koulutusta ja opiskelua. Keltikangas-Järvinen (2014) toteaaakin, että siinä missä oppilaita on erilaisia, tulisi myös opettajista löytyä heille erilaisia ymmärtäjiä. Kysymys kuuluu, kiinnos-

taako luokanopettajan ammatti todellisuudessa lähinnä niitä henkilöitä, jotka kevat jo valmiiksi soveltuvansa tiettyyn opettajan muottiin. Tämän tutkimuksen tulokset vaikuttavat vahvistavan tätä kuvaa ainakin jossain määrin.

Tutkimuksen tavoitteena oli luokanopettajan ammattia koskevien käsitysten ohella selvittää, millaisena lukiolaiset näkevät ammatin houkuttavuuden itselleen. Tulokset osoittavat, ettei luokanopettajuus ollut osallistujien enemmistölle houkuttava tai ainakaan ensisijainen koulutus- ja uravaihtoehto (ks. myös Johansson ym. 2006). Osa lukiolaisista osoitti kyllä kiinnostusta opettajana toimimista kohtaan, mutta nämä haaveet kohdistuivat useimmiten aineenopettajan ammattiin. Tämä tulos herättää pohtimaan, onko aineenopettajan työtodellisuus yksinkertaisesti lähempänä lukiolaisten arkea ja sitä kautta heille tutkimushetkellä ajankohtaisempi vaihtoehto. Toisaalta aineenopettajan ammatista kiinnostuneet perustelivat kiinnostuksensa kohdistuvan tiettyyn oppiaineeseen tai aihepiiriin. Oman kiinnostuksen on havaittu aiemmin olevan keskeinen perustelu nuorten alan valinnalle (Pekkarinen & Myllyniemi 2018, 35), minkä valossa on luonnollista, että lukiolaiset tunsivat halua hakeutua opettamaan nimenomaan itseä kiinnostavaa aihepiiriä. Toisaalta lukiolaiset myös kokivat, ettei aineenopettajan työhön liity yhtä suurta vastuuta ja kasvatustehtävää, kuin luokanopettajan työhön. Tämän perusteella on mahdollista päätellä, että lukiolaisia ohjasi ennen kaikkea kiinnostus opetustyötä kohtaan, johon keskittymiseen aineenopettajan ammatin koettiin tarjoavan paremmat mahdollisuudet.

Luokanopettajan ammatin houkuttavina piirteinä nähtiin erityisesti mahdollisuus työskennellä lasten ja nuorten parissa sekä ylipäättään mahdollisuus tehdä ihmisläheistä työtä. Myös työn palkitsevuus sekä tunne siitä, että omalla työllä on tärkeä merkitys, miellettiin kiinnostavana. Nämä tulokset ovat yhteneviä Parkin (2006) ja Lain ym. (2005) vastaavien tutkimusten kanssa, joissa lasten parissa työskentelyn ja työn merkityksellisyyden havaittiin kiinnostavan lukioikäisiä nuoria. Myös tutkittaessa jo opetusalaan opiskelevia henkilöitä on toistuvasti havaittu, että opettajan ammattiin motivoivat työn sisäinen arvo sekä erityisesti mahdollisuus tehdä työtä lasten ja nuorten parissa (esim. Sinclair 2008; König & Rothland 2012; Watt & Richardson 2012; Flores & Niklasson 2014). Myös

tämä tutkimus vahvistaa siten aiemman tutkimuksen kuvaa opettajan ammattiin motivoivista tekijöistä, vaikka tutkimuksen kohteena olivatkin vasta alaansa harkitsevat nuoret. Tutkimus viestiikin nuorten kiinnostuksen kohdistuvan ennen kaikkea opettajan perimmäisiin tehtäviin: haluun opettaa oppilaita ja tukea heidän kasvuaan. Koulutusta koskevien muutosten keskellä onkin tärkeää pohtia, onko luokanopettajilla myös jatkossa mahdollisuus ja toisaalta myös riittävästi resursseja keskittyä työssään näihin merkityksellisenä koettuihin tehtäviin.

Houkuttavien ja ei-houkuttavien tekijöiden tarkastelu korosti lukiolaisten yksilöllisiä arvostuksia ja tavoitteita. Esimerkiksi edellä mainittu mahdollisuus toimia lasten parissa saattoi olla jollekin lukiolaisista toiveiden täyttymys, kun taas jossakin toisessa se herätti hyvin kielteisiä tunteita. Tarkasteltaessa tekijöitä, jotka heikensivät lukiolaisten halua hakeutua luokanopettajan ammattiin, korostuivatkin tuloksissa haluttomuus työskennellä lasten parissa, työn suuri määrä, vastuu ja vaatimukset sekä oma soveltumattomuus työhön. Tulokset ovat yhteydessä Lain ym. (2005) tutkimuksen havaintoon siitä, että erityisesti alan soveltumattomuus omalle persoonalle sekä lasten ja nuorten opettamiseen liittyvä suuri vastuu vähensivät nuorten halua hakeutua opettajaksi. Myös Heinosen (2000) tutkimuksessa havaittiin, että etenkin miespuoliset lukiolaiset arvioivat alan soveltuvuutta itselleen suhteessa omaan persoonaansa ja ominaisuuksiinsa. Kuten edellä mainitsin, olisi opettajuutta tärkeää tarkastella ennen kaikkea asiantuntijuuden ja osaamisen eikä niinkään yksilön persoonallisuuden näkökulmasta. Toisaalta on kuitenkin luonnollista, että nuoret tarkastelevat itseään suhteessa työn ominaisuuksiin. Mulari (2013) toteaaakin, että harkitun ja tietoisin ammattivalinnan tekeminen edellyttää yksilöltä käsitystä omista vahvuuksista, taidoista ja valmiuksista, mutta toisaalta myös siitä, millaisia osaamisalueita haluaisi itsessään kehittää. Myös tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat ajatusta siitä, että käsityksellä itsestä on merkitystä nuorten koulutus- ja uravalintaa koskevissa pohdintoissa (ks. myös Heinonen 2000).

Heinonen (2000, 53) havaitsi tutkimuksessaan, etteivät luokanopettajan ammattiin liittyvät ulkoiset tekijät, kuten palkkaus vaikuttaneet lukiolaisten ammat-

tia kohtaan tuntemaan kiinnostukseen tai kiinnostuksen puutteeseen. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan kuitenkin todeta, että myös ulkoisilla tekijöillä, kuten hyvillä loma-ajoilla ja riittämättömällä palkkauksella oli vaikutusta ammatin koettuun houkuttavuuteen. Tämä osoittaa, että vaikka opetusalan valinneet kertovat motivoituvansa ennen kaikkea työn sisäisistä tekijöistä, ei myöskään esimerkiksi palkkauksen merkitystä tulisi sivuuttaa täysin pohdittaessa tekijöitä, joilla alan vetovoimaisuutta voidaan vahvistaa (ks. myös Dolton 2006; OECD 2018).

Läheisten, kuten omien vanhempien, toimimisen alalla on nähty olevan tekijä, joka vahvistaa halua hakeutua opettajaksi (Almiala 2008, 109; Dorf, Reimer & Rasmussen 2012, 13; Jokinen ym. 2013, 24). Tämän tuloksen valossa kiinnostavana näyttäytyy aineistosta välittynyt havainto siitä, että omien vanhempien tai muiden läheisten kokemukset alasta miellettiin pikemmin houkuttavuutta heikentävänä kuin vahvistavana tekijänä. Toisaalta myös Almialan (2008, 109) tutkimuksen mukaan luokanopettajan ammattiin vanhempiensa innostamana hakeutuneita olivat mietityttäneet hakuvaiheessa työn huonot puolet, jotka olivat tulleet heille vanhempiensa kautta tutuiksi. Vaikka emme tiedä tämän tutkimuksen osallistujien lopullista päätöstä opetuslalle hakeutumista kohtaan, tulokset osoittavat läheisten kokemuksilla ja käsityksillä opettajan työstä olevan heille merkitystä. Tämän perusteella voidaan arvella, ettei ole ammatin vetovoimaisuuden kannalta täysin yhdentekevää, miten opettajan työstä puhutaan sekä julkisesti että yksittäisten opettajien toimesta.

Tämän tutkimuksen pyrkimyksenä on ollut valottaa koulutus- ja uravalintojen kynnyksellä olevien nuorten ajankohtaista kuvaa luokanopettajan ammattista. Yhteenvetona voidaankin todeta, että vaikka tutkimuksen tulosten siirrettävyyteen eri konteksteihin on tärkeää suhtautua varauksella, ei kiinnostusta luokanopettajan ammattia kohtaan tulisi tämän tutkimuksen tulosten pohjalta nähdä itsestänselvyytenä, vaan pikemmin ilmiönä, jonka säilyttämisestä on pidettävä aktiivisesti huolta. Onhan kaikkien opetuslalla toimivien yhteinen etu, että Suomi säilyttää jatkossakin asemansa maana, jossa opetusalan arvostukseen tai vetovoimaisuuteen liittyvät huolet eivät ole laadukkaan koulutuksen esteenä.

Kysymys kuuluukin, mitä tulisi tehdä, jotta luokanopettajan ammatti näyttäytyisi jatkossakin houkuttavana vaihtoehtona, joka voisi kiinnostaa jopa entistä moninaisempaa hakijoiden joukkoa.

Ennen kaikkea olisi tärkeää, että nuorille muodostuisi opettajan työstä realistinen ja tosiasioihin perustuva kuva – unohtamatta myöskään työn positiivisia puolia ja ilon hetkiä. Tärkeää on myös erilaisten opettajaroolimallien merkitys ja sen viestin vahvistaminen, ettei jokin yksittäinen ominaisuus ole edellytys tai este hyväksi opettajaksi kasvamiselle ja kehittymiselle. Viime kädessä opetusalan vetovoimaisuudessa lienee kuitenkin kyse siitä, millaiseksi luokanopettajan työtodellisuus yhteiskunnassamme muotoutuu. Turvataksemme kiinnostuksen opetusalaan kohtaan on ensin turvattava alalla jo toimivien opettajien mahdollisuus kokea työnsä mielekkääksi, kiinnostua työstään ja innostua siitä aina uudestaan – ja sitä kautta kannustaa omalla esimerkillään myös tulevia opettajia.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on paitsi osa hyvää tutkimuskäytäntöä myös edellytys tutkimustulosten soveltamiselle (Long & Johnson 2000; Aaltio & Puusa 2011). Pohdinkin siksi seuraavaksi tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet tämän tutkimuksen luotettavuuteen.

Koska tutkijan rooli laadullisessa tutkimuksessa on keskeinen, on hänen tärkeää reflektoida omaa asemaansa ja merkitystään tutkimusprosessin eri vaiheissa (Perttula 1995; Patton 2002; Tracy 2010). Olen itse opintojeni loppusuoralla oleva, uravalintaani paljonkin pohtinut luokanopettajaopiskelija, ja siksi minulla on väistämättä runsaasti tutkimusaiheeseeni liittyvää esitietoa ja ennakkokäsityksiä luokanopettajan työstä. Tämä on ollut toisaalta suuri etu, onhan tärkeää, että tutkija tuntee tutkimusaiheensa, mutta toisaalta tiedostan, että minun on ollut taustani vuoksi toisinaan haastavaa tarkastella aiheitani täysin objektiivisesti. Olenkin joutunut tutkimaan aineistoani sinnikkäästi ja palaamaan sen pariin lukuisia kertoja, jotta havaitsisin siinä myös ne teemat, jotka näyttäytyvät itselleni

itsestään selvinä. Toisaalta olen joutunut olemaan myös varovainen, etten korostaisi liikaa niitä kannanottoja, joiden näen olevan enemmän oikeassa (ks. esim. Aaltio & Puusa 2011; Tuomi & Sarajärvi 2018). Koen kuitenkin säilyttäneeni tarvittavan puolueettomuuden tutkimuksen eri vaiheissa pitämällä fokuksen tiukasti tutkimukseni aineistossa ja siinä, mitä sanottavaa lukiolaisilla itsellään on aiheesta.

Jotta tutkimuksen lukijan on mahdollista ymmärtää ja arvioida tutkimuksen tuloksia ja luotettavuutta, on tutkijan annettava hänelle riittävän tarkka kuvaus siitä, miten tutkimus on toteutettu. Tutkimusprosessin kuvailu ja eri vaiheiden systemaattinen raportointi nähdäänkin yhtenä keskeisimmistä tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavista tekijöistä. (Long & Johnson 2000; Eskola & Suoranta 2008; Tracy 2010; Hirsjärvi ym. 2016; Kiviniemi 2018.) Näin ollen olen pyrkinyt tutkimuksen toteuttamista käsittelevässä luvussa viisi kuvailemaan mahdollisimman tarkasti sen polun, jonka olen kulkenut aina aineistonkeruun suunnittelusta tutkimustulosten kirjoittamiseen asti. Olen tiedostanut etenkin tutkimuksen analyysivaiheen systemaattiseen kuvaukseen liittyvät haasteet, sillä aineiston analyysi on edennyt polveilevasti ja edestakaisin kulkien – sen sijaan, että se olisi ollut suoraviivainen prosessi. Tekstiaineiston määrä oli tutkimuksessani myös melko suuri ja se vastasi yksinkertaisten ja laajojen kokonaisuuksien sijaan lukuisiin yksittäisiin teemoihin. Tämä onkin asettanut ajoittain haasteita keskeisten tulosten kiteyttämiseksi. Vahvistaakseni tekemiäni havaintoja ja niiden oikeellisuutta olen siten palannut säännöllisesti aineistoni pariin. Lisäksi olen pyrkinyt havainnollistamaan analyysiprosessin kulkua visuaalisesti kuvioiden avulla sekä hyödyntämällä tulosluvussani runsaasti autenttisia aineistoesimerkkejä. Näiden lainausten tarkoituksena on ollut sekä rikastuttaa tutkimusraporttia lukiolaisten oivallisilla havainnoilla että ennen kaikkea tuoda paremmin esille, mihin tekemäni tulkinnat perustuvat. (Aaltio & Puusa 2011; Hirsjärvi ym. 2016; Kettunen & Tynjälä 2018.)

Analyysini luotettavuuden kannalta tärkeää on ollut myös se, että olen pyrkinyt perustamaan analyysin kattavasti koko aineistosta tekemiin havaintoihin

yksittäisten poimintojen sijaan (Eskola & Suoranta 2008). Toisinaan olen kuitenkin joutunut pohtimaan, missä määrin haluan korostaa tuloksissani yleistä ja valitsevaa mielipidettä, ja missä määrin taas haluan tuoda esiin fenomenografialle tyypillisen käsitysten variaation, jossa pyrkimyksenä ei ole vain yhden, todellisuuden kanssa yhtenevän vastauksen löytäminen (Marton 1988; Uljens 1989). Olen lopulta päätenyt avaamaan tuloksieni kuvauksessa ensinnäkin eri kannanottojen yleisyyttä, mutta toisaalta nostamaan esille myös vähemmän yleisiä näkökantoja, jotka silti ovat aiheeni kannalta merkityksellisiä.

Tutkimukseni luotettavuutta vahvistaa myös tutkimusaineistoni laatu ja laajuus. Aineiston kerääminen ohjeistetun kirjoitelman avulla oli tutkimukseni kannalta oikea ratkaisu, sillä onnistuin saamaan aineiston, joka oli paitsi laaja, se myös kuvasi tutkimaani aihetta riittävän syvällisellä tavalla. Koenkin, että aiheen käsittely kirjoittamalla oli lukiolaisille esimerkiksi haastattelua mielekkäämpi vaihtoehto eikä aineistosta ilmennyt esimerkiksi tehtävänantoon liittyviä väärinymmärryksiä. Tätä edisti varmasti se, että olin testannut tehtävänannon toimituksen etukäteen ohjaajani ja opiskelijakollegani lisäksi kahdella noin osallistujien ikäisellä henkilöllä, jotka antoivat tehtävänannosta rakentavaa palautetta (Mäkinen 2006). Kehitysmahdollisuutena näen tutkimuksen aineistonkeruun kannalta sen, että tekstiaineistoa olisi voinut täydentää hyödyntämällä vahvemmin määrällistä menetelmää ja yksityiskohtaisempaa kyselylomaketta. Tämän avulla olisi ehkä ollut mahdollista saada vielä enemmän tietoa erityisesti luokanopettajan ammatin houkuttavuudesta ja siihen vaikuttavista taustatekijöistä.

Perttula (1995) korostaa erityisesti tutkijan oman vastuullisuuden merkitystä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa ja sitä, kuinka viime kädessä vain tutkija itse pystyy arvioimaan vastuullisuuden toteutumista. Tutkimuksen tekemistäni on ohjannut graduprosessin myötä vahvistunut aito kiinnostus tutkimusaiheeseen, ja siten olen kokenut vastuuta ja velvollisuutta toteuttaa työni systemaattisesti sekä tutkittavia ja keräämääni aineistoa kunnioittaen. Tutkimuksen laadun arvioinnissa on Tracyn (2010) mukaan keskeistä myös se, että tutkimustehtävä toteutuu ja tutkimuksella onnistutaan selvittämään sitä, mitä sen tavoit-

teeksi on asetettu. Yhteenvedona voidaankin todeta, että tämän tutkimuksen pyrkimys ymmärtää luokanopettajan ammattia ja sen houkuttavuutta uravalintojaan pohtivien lukiolaisten näkökulmasta toteutui hyvin.

Tutkimukseni kohteena olivat tutkittavien yksilölliset käsitykset ilmiöstä eikä lähtökohtana siten ollut päätyä absoluuttiseen totuuteen esimerkiksi siitä, millainen luokanopettajan ammatti todellisuudessa on. Lukiolaisten käsityksissä ilmeni usein myös piirteitä, jotka olivat yhteneviä ja sosiaalisesti jaettuja, minkä perusteella voidaan ajatella, että käsitykset paljastavat jotakin myös yleisemmin siitä, mitä lukioikäiset nuoret luokanopettajan ammatista ajattelevat. Vaikka tutkimuksen tulosten siirrettävyyteen muihin konteksteihin tulee suhtautua harkiten, tarjoaa tämä tutkimus tuoreen näkökulman luokanopettajan ammatin vetovoimaisuuden tarkasteluun koulutus- ja uravalintojaan pohtivien nuorten näkökulmasta. Tutkimuksen tuloksia voitaisiin hyödyntää jatkossa konkreettisesti esimerkiksi suunniteltaessa lukiolaisille kohdennettuja jatko-opintoesittelyjä tai opetusalan koulutusmarkkinointia.

8.3 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimusprosessin toteuttaminen on nostanut esiin mahdollisia jatkotutkimushaasteita. Ensinnäkin uskon, että opetusalan vetovoimaisuus on tutkimuskohdeena merkityksellinen ja ajankohtainen myös jatkossa. Sitä olisikin tärkeää tutkia myös määrällisen tutkimuksen keinoin, mikä mahdollistaisi laajemman otannan sekä sitä kautta esimerkiksi eri puolilta Suomea kotoisin olevien nuorten taivoittamisen. Tutkittaessa aihetta määrällisellä menetelmällä olisi mahdollista painottaa myös enemmän taustamuuttujien, kuten sukupuolen, kotitaustan ja koulumenestyksen merkitystä opettajan ammatin houkuttavuutta koskeville käsityksille. Jatkotutkimuksessa voitaisiin pureutua lisäksi tarkemmin siihen, kiinnostaako luokanopettajan ammatti todellisuudessa lähinnä sitä joukkoa, jotka kokevat istuvansa tiettyyn muottiin ja omaavansa jo valmiiksi alalle suotuisten ominaisuuksien kirjon. Jotta opetusosalalle hakeutuvien moninaisuutta voitaisiin

jatkossa vahvistaa, olisi tärkeää tavoittaa tutkimuksella myös eri kulttuurisista ja sosioekonomisista taustoista tulevien nuorten käsityksiä alasta.

Tutkimus nosti esiin myös muita opetusalaan yleisemmin liittyviä jatkotutkimushaasteita. Esimerkiksi opettajan ammatin arvostus on teema, jota koskeva tutkimus on tulevaisuudessa tärkeää. Jatkossa olisikin syytä selvittää, millaiset tekijät vaikuttavat siihen, että opettajan ammatin arvostuksen koetaan heikenneen, ja miten tämä tunne toisaalta heijastuu opettajien kokemuksiin omasta työstään. Tämän tutkimuksen lukiolaiset eivät eritelleet tarkemmin median vaikutusta omiin käsityksiinsä, ja siten jatkotutkimuksella voitaisiin kartoittaa esimerkiksi sitä, missä määrin median välittämä kuva opettajan työstä ja koulun arjesta vaikuttaa ammatin arvostusta koskeviin käsityksiin. Lisäksi tässä tutkimuksessa ilmeni, että opettajana toimivien läheisten kokemukset opettajan työstä nähtiin tekijänä, joka pikemmin heikensi kuin vahvisti omaa käsitystä luokanopettajan ammatin houkuttavuudesta. Toisaalta aiemmissä tutkimuksissa on kuitenkin todettu, että omien vanhempien työskentely alalla usein edistää opettajan ammattiin hakeutumista (Almiala 2008, 109; Dorf, Reimer & Rasmussen 2012, 13; Jokinen ym. 2013, 24). Näenkin siten kiinnostavana mahdollisuutena selvittää tarkemmin opettajien lasten kokemuksia vanhempiensa työstä sekä sen vaikutuksesta perhe-elämään ja sitä kautta myös nuoren omiin koulutusta ja uraa koskeviin haaveisiin ja valintoihin.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: JTO, 153–166.
- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? *Acta Universitatis Tamperensis* 1470. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle: Opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Arthur, M. B., Hall, D. T., & Lawrence, B. S. (toim.) 1989. *Handbook of career theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Belt, A. 2013. Kun työrauha horjuu. Kotitalousopettajien käsityksiä työrauhan häiriöistä ja niiden taustatekijöistä. Oulu: Oulun yliopisto.
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. 1992. Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62 (1), 37–60.
- Carr, D. 2000. *Professionalism and Ethics in Teaching*. London: Routledge.
- Christians, C. 2011. Ethics and politics in qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *The SAGE handbook of qualitative research*. 4. PAINOS. Thousand Oaks (CA): SAGE, 61–80.
- Christiansen, C. H. 1999. Defining lives: Occupation as identity: An essay on competence, coherence, and the creation of meaning. *American Journal of Occupational Therapy*, 53 (6), 547–558.
- Dolton, P. 2006. Teacher supply. Teoksessa E. A. Hanushek & F. Welch (toim.) *Handbook of the economics of education: Vol. 2*. Amsterdam: Elsevier, 1079–1161.
- Dorf, H., Reimer, D., & Rasmussen, J. 2012. Who becomes a teacher – and why? Teacher recruitment in Denmark in a Nordic comparative perspective. Aarhus: Aarhus University, Department of education.
- Dündar, Ş. 2014. Reasons for choosing the teaching profession and beliefs about teaching: A study with elementary school teacher candidates. *College Student Journal*, 48 (3), 445–460.

- Elo, S., & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62 (1), 107–115.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10. painos. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan komissio. 2013. Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe. Volume 1. Final Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/study/2013/teaching-profession1_en.pdf Luettu 29.9.2018.
- Euroopan komissio. 2018. Teaching careers in Europe: Access, progression and support. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1> Luettu 29.9.2018.
- Flores, M. A., & Niklasson, L. 2014. Why do student teachers enrol for a teaching degree? A study of teacher recruitment in Portugal and Sweden. *Journal of Education for Teaching*, 40 (4), 328–343.
- Fokkens-Bruinsma M., & Canrinus E. T. 2012. The factors influencing teaching (FIT)-Choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40:3, 249–269.
- Hammerness, K., Ahtiainen, R. & Sahlberg, P. 2017. *Empowered educators in Finland: How high-performing systems shape teaching quality*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. 2000. Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6 (2), 151–182.
- Hattie, J. 2003. Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia. http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4 Luettu 29.9.2018.
- Heinonen, T. 2000. Luokanopettajan ammatti helsinkiläislukiolaisen kiinnostuksen kohteena. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 65. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heinz, M. 2015. Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258–297.

- Hietala, M. 2015. Luokanopettajaopiskelijoiden koulutusvalinta ja opintoihin sitoutuminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Pro gradu - tutkielma.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. Tutki ja kirjoita. 21. painos. Helsinki: Tammi.
- Husu, J., & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016: 33.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Inkson, K. 2007. Understanding careers: The metaphors of working lives. Lontoo: Thousand Oaks (CA): Sage.
- Jauhiainen, A. & Rinne, R. 2012. Koulu professionaalisenä kenttänä. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 105–143.
- Johansson, K., Björk, C., Tuomas, A., & Öqvist, A. 2006. Vem vill bli lärare?: gymnasiestudenters attityder till läraryrket. Rapporter – pedagogik lärande. Luleå: Institutionen för utbildningsvetenskap, Luleå tekniska universitet.
- Johnson, M. K., & Mortimer, J. T. 2002. Career choice and development from a sociological perspective. Teoksessa D. Brown (toim.) Career choice and development. 4. Painos. San Francisco: Jossey-Bass, 37–81.
- Jokikokko, K. 2010. Teachers' intercultural learning and competence. Acta Universitatis Ouluensis 114. Oulu: University of Oulu.
- Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S. & Välijärvi, J. 2013. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi J. (toim.) 2014. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Jyväskylän yliopisto. 2018. Yhteishaun tilastoja: kevään yhteishaun hakijamäärät. <https://www.jyu.fi/fi/hakijalle/nain-haet/valintakokeet/opiskelija-valinnan-tulokset/hakijamaarat2018.pdf> Luettu 19.9.2018.

- Kakkori, L., & Huttunen, R. 2010. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. <http://docplayer.fi/8028070-Fenomenologia-hermeneutiikka-ja-fenomenografinen-tutkimus.html> Luettu 17.9.2018.
- Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. (toim.) 2010. Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kari, J. & Heikkinen, H. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 41–60.
- Kauppinen, L. 2017. Yhä harvempi haki luokanopettajaksi: ”Julkisuuella voi olla merkitystä”. Savon Sanomat 10.6.2017, Kotimaa. <https://www.savon-sanomat.fi/kotimaa/Yh%C3%A4-harvempi-haki-luokanopettajaksi-Julkisuuella-voi-olla-merkityst%C3%A4/999156> Luettu 25.9.2018.
- Kauppinen, T., Mattila-Holappa, P., Perkiö-Mäkelä, M., Saalo, A., Toikkanen, J., Tuomivaara, S., Uuksulainen S., Viluksela M. & Virtanen, S. (toim.) 2013. Työ ja terveys Suomessa 2012: Seurantatietoa työoloista ja työhyvinvoinnista. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Keinänen, K. & Kokkonen, V. 2010. Luokanopettajaopiskelijoiden kotitausta ja ammatinvalinnan syyt: Kulttuurisen pääoman yhteys ammatinvalintamotiiveihin ja ammattimielikuviin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Kela, J. 2015. Haluan luokanopettajaksi – Syitä luokanopettajakoulutukseen hakeutumiselle, käsityksiä hyvän opettajan ominaisuuksista ja Vakava-koosteesta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu -tutkielma.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2014. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.
- Kemppinen, L. 2006. Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi – muuttuvat opettajaihanteet. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–52.
- Kettunen, J., & Tynjälä, P. 2018. Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(1), 1–11.
- Koivunen, M., Lämsä, A. & Heikkinen, S. 2012. Urasiiirtymät muuttuvassa työelämässä: Analyysi urasiiirtymän käsitteestä. Working paper N:o 371:2012. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kauppa- ja korkeakoulu.

- Konttinen E. 1998. Profioiden aikakausi? Teoksessa I. Koskinen & J. Mykkänen. Asiantuntemuksen politiikka – profiitot ja julkisvalta Suomessa. Helsinki: Yliopistopaino, 29–47.
- Koskinen, I. & Mykkänen J. (toim.) 1998. Asiantuntemuksen politiikka – profiitot ja julkisvalta Suomessa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Koskinen, M. 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: JTO, 267–280.
- Kroger, J. 2007. Identity development. 2. painos. Thousand Oaks (CA): SAGE.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2017. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2017:2. https://www.oph.fi/download/185376_opettajat_ja_rehtorit_Suomessa_2016.pdf Luettu 29.9.2018.
- Kun koulu loppuu. 2017. Nuorten tulevaisuusraportti. Taloudellinen tiedotustoimisto. https://www.tat.fi/wp-content/uploads/2017/05/Kun-koulu-loppuu-nuorten-tulevaisuusraportti-2017_tiivistelm%C3%A4_19052017.pdf Luettu 29.9.2018.
- Kun koulu loppuu. 2018. Nuorten tulevaisuusraportti. Taloudellinen tiedotustoimisto. https://www.kunkoululoppuu.fi/assets/uploads/2018/05/KKL-2018_Nuorten_tulevaisuusraportti_tiivistelm%C3%A4-1.pdf Luettu 29.9.2018.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. 2000. Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26 (2), 117–126.
- König, J. & Rothland, M. 2012. Motivations for choosing teaching as a career: effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40:3, 289–315.
- Lai, K. C., Chan, K. W., Ko, K. W., & So, K. S. 2005. Teaching as a career: A perspective from Hong Kong senior secondary students. *Journal of Education for Teaching*, 31 (3), 153–168.
- Lapinoja, K. P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.
- Larsson, S. 1986. Kvalitativ analys-exemplet fenomenografi. Lund: Studentlitteratur.
- Laursen, P. F. 2006. Aito opettaja, opas autenttiseen opettajuuteen. Helsinki: Finn Lectura.

- Lent, R. W. 2013. Social cognitive career theory. Teoksessa S. D. Brown, R. W. Lent (toim.) Career development and counselling: Putting theory and research to work. 2. Painos. Hoboken (NJ): John Wiley & Sons, Inc, 115–146.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. 1994. Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 45 (1), 79–122.
- Lent, R.W., Brown, S.D. & Hackett, G. 2002a. Social cognitive career theory. Teoksessa D. Brown (toim.) Career choice and development. 4. Painos. San Francisco: Jossey-Bass, 255–311.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Talleyrand, R., McPartland, E. B., Davis, T., Chopra, S. B., Alexander, M., Suthakaran, V. & Chai, C. M. 2002b. Career choice barriers, supports, and coping strategies: College students' experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 60 (1), 61–72.
- Lerkkanen, J. 2002. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat: Koulutus- ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavat ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeakouluopintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen. *Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 14*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Long, T., & Johnson, M. 2000. Rigour, reliability and validity in qualitative research. *Clinical Effectiveness in Nursing*, 4 (1), 30–37.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? *Acta Universitatis Tamperensis* 986. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Mahlamäki-Kultanen S., Lauriala A., Karjalainen A., Rautiainen A., Rökköläinen M., Helin E., Pohjonen P., Volmari K. & Nyysölä K. (toim.) 2014. Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. *Muistiot 2014:4*. Opetushallitus.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177–200.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: a research in education: focus and methods. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) *Qualitative research in education: Focus and methods*. London: Taylor and Francis, 141–161.
- Marttinen, E. 2017. Deciding on the direction of career and life: Personal goals, identity development, and well-being during the transition to adulthood. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Mikkola, A. & Välijärvi, J. 2014. Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa: huomisen haasteita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 55–66.

- Mulari, M. 2013. Tietoisien ammatinvalinnan opas. Jyväskylä: Atena.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.
- Niemi, H. 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 27–50.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- OAJ (Opetusalan ammattijärjestö). 2016. Suomalaiset toivovat opettajille lisää valtaa ja kunnioitusta. OAJ:n verkkojulkaisu, 12.07.2016. http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?contentID=1408917288112&page_name=Opettajien+arvostustutkimus Luettu 25.9.2018:
- OAJ (Opetusalan ammattijärjestö). 2018. Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018. <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Opetusalan%20tyoolobarometri%202017> Luettu 29.9.2018.
- Opetushallitus. 2013. Hakeneet, hyväksytyt ja opiskelupaikan vastaanottaneet-tilasto. 27.09.2013. <https://studieinfo.fi/wp/wp-content/uploads/2014/01/YO-Hakeneet-hyv%C3%A4ksytyt-ja-paikanvastaanottaneet.pdf> Luettu 29.9.2018.
- Opetushallitus (OPH) 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- OECD. 2005. Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development. <http://centralsquarefoundation.org/wp-content/uploads/2016/02/Attracting-developing-and-retaining-effective-teachers.pdf> Luettu 2.10.2018.
- OECD. 2014. TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning. TALIS, OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page4 Luettu 2.10.2018.
- OECD. 2018. Effective teacher policies: Insights from PISA. PISA, OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/effective-teacher-policies_9789264301603-en#page4 Luettu 30.9.2018.
- Pang M. F. 2003. Two Faces of Variation: on continuity in the phenomenographic movement [1]. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(2), 145–156.

- Park, T. 2006. Teaching as a career choice: attractions and deterrents identified by Grade 11 learners. *South African Journal of Education*, 26(1), 143–156.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. Painos. Thousand Oaks (CA): SAGE.
- Patton, M. Q. 2015. *Qualitative research & evaluation methods*. 4. Painos. Thousand Oaks (CA): SAGE.
- Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S. (toim.) 2018. *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017*. Helsinki: Valtion nuorisoneuvosto. https://tietoanuo-rista.fi/wp-content/uploads/2018/03/Nuorisobarometri_2017_WEB.pdf Luettu 20.9.2018.
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Katsaukset. Kasvatus* 1/1995.
- Porfeli, E. J., & Lee, B. 2012. Career development during childhood and adolescence. *New directions for youth development*, 2012 (134), 11–22.
- Puusa, A. 2011. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: JTO, 114–125.
- Puusa, A., & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: JTO, 47–57.
- Rantala J. 2011. Kansakoulunopettajat. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) *Valistus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 266–324.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. 2006. Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (1), 27–56.
- Rinne, R. 1986. *Kansanopettaja mallikansalaisena: Opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851-1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Räihä, P. 2007. Minua ei olisi pitänyt valita opettajankoulutukseen. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 121–157.
- Räihä, P. 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Sahlberg, P. 2010. The secret to Finland's success: Educating teachers. Stanford Center for Opportunity Policy in Education - Research Brief. Stanford: Stanford University, 1-8.
- Sahlberg, P. 2012. The most wanted: Teachers and teacher education in Finland. Teoksessa L. Darling-Hammond & A. Lieberman (toim.) Teaching education around the world. Changing policies and practices. Lontoo & New York: Routledge, 1-21.
- Savickas, M. L. 2002. Career construction: A developmental theory of vocational behaviour. Teoksessa D. Brown (toim.) Career choice and development. 4. Painos. San Francisco: Jossey-Bass, 149-205.
- Savickas, M. L. 2007. Occupational choice. Teoksessa H. Gunz & M. Peiperl (toim.) Handbook of career studies. London: SAGE, 79-96.
- Schwartz, S. J., Côté, J., & Arnett, J. J. 2005. Identity and agency in emerging adulthood: two developmental routes in the individualization process. *Youth & Society*, 37 (2), 201-229.
- Sinclair, C. 2008. Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36 (2), 79-104.
- Skorikov, V. B. & Vondracek, F. W. 2011. Occupational identity. Teoksessa S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (toim.) Handbook of identity theory and research. New York: Springer, 693-714.
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Westling, S. K., Ahonen, E. & Järvinen, S. 2012. Mitä, jos opettaja etäännytyy työstään? Näkökulmia opettajan työhön kiinnittymiseen. *Nuorisotutkimus* 2/2012, 5-20.
- Suihkonen, S. 2007. Vanhempien osallistuminen nuoren ammatinvalintaan kolmen sukupolven kokemana. Teoksessa P.-K. Juutilainen (toim.) Suhteita ja suunnanottoa. Näkökulmia nuorten ohjaukseen. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 33-55.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2015. Lukiokoulutus. Liitetaulukko 1. Lukio-koulutuksen uudet opiskelijat, opiskelijat ja tutkinnon suorittaneet 2015. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/lop/2015/lop_2015_2016-06-09_tau_001_fi.html Luettu 30.9.2018.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2017. Koulutukseen hakeutuminen. Vain kolmannes uusista ylioppilaista sijoittui välittömästi jatko-opintoihin, peruskoulun päättäneistä opintoja jatkoivat lähes kaikki. Helsinki: Tilastokeskus. https://www.stat.fi/til/khak/2016/khak_2016_2017-12-13_tie_001_fi.html Luettu 30.9.2018.

- Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 2 (1), 7-22.
- Taajamo, M. 2014. Erilaisia näkökulmia opettajan työn kehittämiseen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 67-78.
- Taajamo, M., Puhakka, E. & Välijärvi J. 2015. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Tarkastelun kohteena alakoulun ja toisen asteen oppilaitosten opettajat ja rehtorit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:4. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Teräsaho, M. & Keski-Petäjä, M. 2017. Nuorten toiveammatit sukupuolen mukaan eriytyneitä. Teoksessa S. Myllyniemi (toim.) *Katse tulevaisuudessa. Nuorisobarometri 2016*. Helsinki: Valtion nuorisoneuvosto.
- Tikkanen, T. 2017. Opettajaksi haluavia entistä vähemmän - opettajan ammatin vetovoima on laskenut hiukan. *Opettaja* 15/2017, 34-36.
- Tracy, S. J. 2010. Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16 (10), 837-851.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen 2012*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Uljens, M. 1989. *Fenomenografi: forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. 2016. Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6 (5), 100.
- VAKAVA-hakijamäärät ja pisterajat 2017. VAKAVAAn osallistuneiden koulutusten hakemusmäärät ja pisterajat 2017. Helsingin yliopisto. https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/hakijamaarat_2017.pdf Luettu 1.10.2018.

- Väljærvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijærvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–26.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. 2007. Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75 (3), 167–202.
- Watt, H. M., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. 2012. Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28 (6), 791–805.
- Whiston, S. C. & Keller, B. K. 2004. The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 32 (4), 493–568.
- YLE (12.10.2017). "8 yleistä ammattia, joita leimaa väärä mielikuva – jopa työnhakijoille joudutaan näyttämään videoita siitä, mitä työ oikeasti on". <https://yle.fi/uutiset/3-9867209> Luettu 16.8.2018.

LIITTEET

Liite 1. Aineistonkeruupyynnö aineenopettajille sähköpostitse

Hei! Olisiko minun mahdollista päästä keräämään aineistoa pro gradu -tutkielmaani oppitunnillesi XXX:n lukioon?

Olen kasvatustieteen maisteriopiskelija Jyväskylän yliopistosta ja pro gradu -tutkielmani aiheena on opettajan ammatin houkuttavuus abiturienttien kokemana. Olen tutkimuksessani kiinnostunut siitä, millaisia käsityksiä ja mielikuvia lukion päättövaiheessa olevilla opiskelijoilla on opettajan ammatista ja miten nuoret arvioivat opettajan työn houkuttavuutta uravaihtoehtona.

Tarkoitukseni on toteuttaa lukiolaisilla ohjeistettu kirjallinen tehtävä, johon kuluu aikaa yhden oppitunnin verran. Kirjoitelma voitaisiin toteuttaa esimerkiksi sähköisesti tietokoneilla kirjoittaen. Toiveenani olisi löytää tutkimukseen osallistujia ainakin kahden – kolmen lukioryhmän verran. Aineistonkeruu on tarkoitus toteuttaa tammi-helmikuussa 2018. Tutkimus toteutetaan hyvien tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti ja siten lukion nimi sekä opiskelijoiden henkilöllisyys pidetään tunnistamattomina ja aineistoa säilytetään luottamuksellisesti. Opiskelijoilta myös kerätään aineistonkeruutilanteessa luvat käyttää vastauksia tutkimuksessa.

Mikäli kiinnostuit tai haluat lisätietoa tutkimuksesta, voit ottaa minuun yhteyttä sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin ja avusta kiittäen

Henna Huotari

Luokanopettajaopiskelija, Jyväskylän yliopisto

S.posti: henna.m.huotari@student.jyu.fi

Liite 2. Kirjoitelmaohjeistus lukiolaisille

Hei Abi! Teen Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen gradu-tutkielmaa, jonka tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä abiturienteilla on **alakoulun 1.-6. luokilla työskentelevän luokanopettajan ammatista ja kyseisen ammatin houkuttavuudesta uravaihtoehtona.**

Tutkimukseeni liittyen pyydänkin sinua kirjoittamaan yhtenäisen kirjoitelman, jossa otat kantaa luokanopettajan ammattiin ja sen houkuttavuuteen. Toivon, että pohdit tekstissäsi seuraavia näkökulmia:

-Millainen käsitys sinulla on luokanopettajan työstä? (voit kuvata esim. luokanopettajan työnkuvaa, tavallista työpäivää)

-Millaista on olla luokanopettaja? (esim. ammatin edut ja haasteet, työn merkitys, työn arvostus)

-Miten houkuttava uravaihtoehto luokanopettajana työskentely on juuri sinulle? (esim. oma halusi toimia ammatissa, houkuttavat / ei-houkuttavat tekijät ammatissa)

-Mitä sellaista luokanopettajan ammatissa on / ei ole, jota sinä itse toivot tulevaisuuden työltäsi? (esim. työn piirteet, joita arvostat)

Kirjoita perustellen oman näkökulmasi mukaan, oikeita tai vääriä vastauksia ei ole! Kiitos vaivannäöstäsi. ☺

Terveisin Henna Huotari

Kirjoita tehtävä ensin kirjoitusohjelmassa, kopioi ja liitä se sitten tästä linkistä löytyvään lomakkeeseen: <https://goo.gl/forms/20f8a1sxLfubH6ZG3>

Liite 3. Google Forms -taustatietolomake

Sukupuoli*

- Nainen
 Mies
 Muu

Vanhempien ammatit

Tämänhetkinen haaveammattini*

Tiedän jo, mitä haluan tehdä lukio-opintojen jälkeen*

- Kyllä
 En
 Ehkä

Aion hakea opiskelemaan luokanopettajaksi*

- Kyllä
 En
 Ehkä

Annan luvan käyttää antamiani vastauksia tutkimuksen aineistona*

- Kyllä
 En

* tähdellä merkityt kohdat ovat pakollisia