

Santtu Hartikainen

OPETTAJAT UUSILLA URILLA
Opettajien urasiirtymäaikomusten yleisyys, syyt ja taustatekijät

Aikuiskasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2013
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hartikainen, Santtu. OPETTAJAT UUSILLA URILLA, Opettajien urasiirtymäaikomusten yleisyys, syyt ja taustatekijät.

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2013. 80 sivua, 3 liitettä. Julkaisematon.

Opettajien siirtyminen pois opettajan työstä on maailmalla suuri ongelma. Huoli koulutettujen opettajien riittävydestä on lisännyt mielenkiintoa aiheen tutkimukseen monissa maissa. Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n arvioissa ilmiön on ennustettu leviävän myös Suomeen. Tässä tutkimuksessa selvitetään opettajien urasiirtymäaikomuksia tarkastelemalla, onko kansainvälinen opettajien siirtymisilmiö muuttumassa todeksi myös Suomessa ja jos on, niin minkälaisia tekijöitä ilmiön taustalla on.

Tutkimus on otteeltaan määrällinen survey-tutkimus. Tutkimusaineistona on hyödynnetty ”Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä” -hankkeen yhteydessä kerättyä kyselylomakeaineistoa, jonka kysymyksistä tutkimuksessa käytetyt mittarit on rakennettu. Tutkimukseen osallistui kokonaisuudessaan 1938 opettajaa pääasiassa yleissivistävistä ja ammatillisista oppilaitoksista. Aineisto analysoitiin SPSS-ohjelmistolla. Aineiston kuvailussa on käytetty frekvenssejä ja prosenttiosuuksia. Taustatekijöiden yhteyttä urasiirtymäaikomuksiin ja toteutuneisiin urasiirtymiin tarkasteltiin χ^2 -testin ja erilaisten keskiarvotestien avulla.

Uraisiirtymien tutkimuksen vaikeudesta ja mittarin rajoitteista huolimatta aineiston pohjalta voidaan todeta, ettei Suomessa ole merkkejä siitä, että opettajien siirtyminen muihin ammatteihin olisi merkittävästi yleistymässä. Tilanne ei eroa oleellisesti sukupuolten tai opettajaryhmien välillä. Uraisiirtymäaikomukset näyttävät olevan jonkin verran yleisempiä uran keskivaiheilla kuin sen alussa tai lopussa. Opettajien urasiirtymäaikomuksia näyttäisi vähentävän kollegojen ja johdon tarjoama uran alkuvaiheen perehdyttäminen ja tuki. Suhteet kollegoihin ja johtoon olivat merkittävä urasiirtymäaikomuksia vähentävä tekijä muissakin uravaiheissa. Arviot osaamisvaatimusten muutoksesta ja opettajaksi hakeutumisen motiivit olivat yhteydessä opettajien urasiirtymäaikomuksen yleisyyteen.

Suomen tilanne on monessa suhteessa poikkeava verrattuna kansainväliseen tilanteeseen. Opettajankoulutukseen on ollut runsaasti hakijoita, eikä siirtyminen pois opettajan työstä ole ollut yhtä yleistä kuin monissa maissa. Tulevaisuudessa on varmasti perusteltua selvittää analyttisemmin, mitkä tekijät eron aiheuttavat. On myös perusteltua edelleen seurata opettajien siirtymien määrää tilastojen kautta ja ennakoida niiden kehittymistä pätevä opettajakunnan riittävyyden varmistamiseksi.

Avainsanat: ura, työura, urasiirtymä, ammatillinen identiteetti, survey-tutkimus, opettajat

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	2
1 JOHDANTO.....	5
2 URA.....	7
2.1 Uran käsittemäärittely	7
2.2 Uratutkimus	8
2.3 Urateoriat.....	9
2.4 Ura ja sukupuoli	12
2.5 Opettajien työurat	12
3 URASIIRTYMÄT	15
3.1 Urasiirtymän määrittely.....	15
3.2 Urasiirtymien nelikenttä	17
3.3 Toimijuus urasiirtymissä	18
3.4 Vapaaehtoisten urasiirtymien syyt	19
3.5 Urasiirtymien prosessiluonne ja ajallinen määrittely	20
3.6 Urasiirtymät tässä tutkimuksessa	21
4 URASIIRTYMÄT JA AMMATILLINEN IDENTITEETTI	22
4.1 Ammatillinen identiteetti.....	22
4.2 Opettajien ammatillinen identiteetti ja identiteettistrategiat.....	23
4.3 Ammatillinen kriisiytyminen	24
4.4 Ammatinvalintamotiivit – FIT-Choice -malli	25
4.5. Opettajien perehdyttäminen	27
5 TUTKIMUSONGELMA	30
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	31
6.1 Tutkimushenkilöt.....	31
6.2 Aineiston kerääminen ja mittarien rakentaminen.....	32
6.3 Aineiston analyysi	35
6.3.1 Ammatinvalintamotiivien luokittelu	35
6.3.2 Siirtymäaikomusten ja toteutuneiden urasiirtymien syiden analysointi	37
6.3.3 Toimijuus opettajien siirtymäaikomuksissa ja toteutuneissa urasiirtymissä ...	37
6.3.4 Summamuuttujien muodostaminen.....	38
6.4.5 Aineiston tilastollinen analyysi	40
7 TUTKIMUSTULOKSET.....	42
7.1 Opettajien urasiirtymäaikomusten ja toteutuneiden urasiirtymien yleisyys.....	42
7.2 Toimijuus opettajien siirtymäaikomuksissa ja toteutuneissa urasiirtymissä	46
7.3 Opettajien siirtymäaikomusten ja toteutuneiden urasiirtymien syyt	47
7.4 Urasiirtymäaikomuksia vähentävät tekijät	49
7.5 Urasiirtymäaikomukseen vaikuttavat tekijät	50
8 POHDINTA.....	57
8.1 Johtopäätökset ja tutkimustulosten suhde aikaisempiin tutkimuksiin.....	57
8.2 Tutkimuksen luotettavuus	63
8.3 Tutkimuksen eettiset kysymykset	66
8.4 Tutkimustulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimuskohteet	67

LÄHTEET	69
LIITE 1: Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä hankkeen kysymyslomakkeesta hyödynnetyt kysymykset	75
LIITE 2: Rotatoidut faktorimatriisit	79
LIITE 3 Luokitteluesimerkit	80

1 JOHDANTO

Opettaja-lehdessä julkaistu Laaksolan (2007) artikkeli aktivoi keskustelun opettajien lisääntyvästä halusta siirtyä pois opettajan työstä. OAJ:n jäsenkyselyssä jopa kaksi kolmasosaa opettajista ilmoitti olevansa lähtökuopissa ja harkinneensa alanvaihtoa (Laaksola 2007). Kansainvälisistä tutkimushavainnoista lisävoimaa saanut keskustelu on jatkunut näihin päiviin asti. Tässä – laajan ”Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä” -tutkimushankkeen yhteydessä kerättyä aineistoa hyödyntävässä – tutkimuksessa on tarkoitus selvittää, onko opettajien joukkopako koulusta muuttumassa todellisuudeksi ja jos on, niin mistä syystä. Tämän lisäksi tarkastellaan urasiirtymäaikomusten ja toteutuneiden urasiirtymien syitä, niihin liittyvää toimijuutta sekä ammatillisen identiteetin teoreettisesta viitekehyksestä ja aiheen kansainvälisestä tarkastelusta kumpuavia urasiirtymäaikomuksia selittäviä taustatekijöitä.

Opettajien siirtyminen opettajan työstä muihin tehtäviin on kasvava ongelma monissa maissa, ja aihetta on tästä syystä tutkittu viime aikoina runsaasti (mm. DeAngelis, Wall & Che 2013; Beltman, Mandfield & Price 2011; Gilbert 2011; Rinke 2008). Yhdysvalloissa jopa puolet opettajista siirtyy pois opettajan työstä opettajan uran viiden ensimmäisen vuoden aikana (Gilbert 2011, 394). Ongelma on yhteinen sekä kehittyneille, kehittyville että kehitysmaille, joskin ongelman laajuus, luonne ja syyt vaihtelevat paljon eri maiden välillä (Rinke 2008, 1–2). Maailmalla opettajia ajaa pois töistä työrauhaongelmat, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden mukanaan tuomat vaatimukset, oppilaitosjohdon tuen ja riittävien resurssien puute sekä ristiriidat omien ihanteiden ja koulumaailman todellisuuden välillä (Beltman ym. 2011, 189).

Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat (opettajien) ura ja urasiirtymä. Ura voidaan yksinkertaisesti ymmärtää työkokemusten sarjaksi, joka rakentuu erilaisista objektiivisesti havaittavista siirtymistä tai subjektiivisista, yksilön orientaatioissa ilmenevistä muutoksista (Almiala 2008, 14; Koivunen, Lämsä & Heikkinen 2012, 23). Opettajien urat on perinteisesti mielletty vakaiksi ja ne ovat sisältäneet vain vähän hierarkkisia liikkeitä. Opettajien urat onkin ymmärretty enemmän

ammattillisiksi kasvutarinoiksi kuin nousuksi ylöspäin organisaatiotasolta toiselle. Tässä tutkimuksessa keskitytään kuitenkin ulkoisesti havaittaviin siirtymiin.

Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella. Tutkimushenkilöt poimittiin painotetulla satunnaisotannalla suomen- ja ruotsinkielisten opettajien ammattijärjestöjen rekisteristä. Kokonaisotos oli 4500, joista 500 oli ns. induktiovaiheen opettajia. Lomakkeita palautui 1938. Tutkimus on otteeltaan määrällinen ja sen tarkoituksena on tuottaa opettajapopulaatioon yleistettäviä tuloksia. Urasiirtymien määrää, syitä ja niihin vaikuttavia taustatekijöitä tarkasteltiin kyselylomakkeesta poimituista kysymyksistä rakennetuilla mittareilla. Aineistoa kuvailtiin frekvenssein ja prosenttijakaumin. Ryhmävertailuissa ja taustekijöiden yhteyksien tarkastelussa hyödynnettiin erilaisia tilastollisia menetelmiä.

Tutkimusraportti etenee keskeisiä käsitteitä – ura ja urasiirtymä – jäsentävistä taustaluvuista ammatillisen identiteetin ja urasiirtymien yhteyttä tarkastelemaan lukuun. Tämän jälkeen raportissa esitellään tutkimusongelma ja sitä täsmentävät kysymykset. Raportissa kuvataan tämän jälkeen tutkimuksen toteutusta ja esitellään tutkimustulokset. Raportin päättää tulokset aikaisempaan tutkimukseen liittävä ja tulkintoja tekevä pohdintaluku, jossa tarkastellaan myös tutkimuksen luotettavuutta, eettisiä kysymyksiä ja mahdollisia jatkotutkimuskohteita.

2 URA

Luvussa määritellään uran käsite, tarkastellaan erilaisia urateorioita, luodaan lyhyt katsaus uratutkimuksen historiaan ja pohditaan opettajan uran erityispiirteitä.

2.1 Uran käsitelmäärittely

Ura-käsitteen (*career*) pohjana on latinankielinen tietä tai polkua tarkoittava sana *carraria* (Gunz & Peiperl 2007, 3). Arthur, Hall ja Lawrence (1989, 8) määrittelevät klassikkoteoksessaan, *A Handbook of Career Theory*, uran pitkällä aikavälillä rakentuvaksi työkokemusten muodostamaksi jatkumoksi. Perinteisesti ura onkin ymmärretty juuri työkokemusten sarjaksi (Almiala 2008, 14). Ensimmäisissä kuvauksissa uraan liitetyille liikkeille asetettiin kuitenkin laadullisia edellytyksiä. Uraa luonnehdittiin toisiinsa liittyviksi, ennakoita määritellyiksi hierarkkisiksi liikkeiksi, ja siihen liitettiin ylöspäin liikkumista kuvaavia metaforia kuten tikapuiden nouseminen (Clarke 2009, 9). Ajatus urasta liitettiin usein ainoastaan korkeasti koulutettuihin ja yhteiskunnallisesti arvostetuissa ammatissa toimiviin työntekijöihin (Koivunen ym. 2012, 11). Uran käsitteen rinnalla on käytetty mm. käsitteitä työura, ammatillinen ura, urapolku (Almiala 2008, 14). Almialan (2008) tavoin tässäkin tutkimuksessa niitä pidetään toistensa synonyymeinä.

Uran käsitettä on käytetty myös ansiotyökontekstin ulkopuolella kuvaamaan muiden yksilölle merkityksellisten elämäkokemusten muodostamaa kokonaisuutta. Tarkastelussa on ollut tällöin mm. huumeiden käyttäjien tai vakavasta sairaudesta kärsivien ihmisten urat. Näistä sosiologisten tutkimusten tarjoamista ajatuksista on noussut näkökulmia myös uria työkontekstissa käsittelevään tieteelliseen kirjallisuuteen. Ajatus urista voidaankin nähdä laajempuna yhteiskunnallisena ilmiönä: miten ihmiset luovat merkityksen elämänsä ja kuinka tämä kaikki tapahtuu työlle perustuvassa yhteiskunnassa. (Gunz & Peiperl 2007,1,3.)

Viimeaikaisessa tutkimuksessa uraan liittyvien siirtymien hierarkkisyyden merkitys on vähentynyt. Käsite ura on myös otettu osaksi kaikkien elämää, ja siitä voidaan puhua muunkin kuin korkeasti koulutettujen asiantuntijoiden tai

taloudellisen ja poliittisen eliitin kohdalla. Urista voidaan myös puhua työkontekstin ulkopuolella. Seuraavassa tutustutaan lähemmin uratutkimuksen historiaan ja tarkastellaan, miten uria on lähestytty tutkimuksellisesti eri aikakausina.

2.2 Uratutkimus

Keskustelu urista ja urien tutkimus koskettaa jokaista työelämässä mukana olevaa (Schein 2006, 12). Urien yhteiskunnallinen läpäisevyys tekee niistä mielenkiintoisen ja monia tieteenaloja koskettavan tutkimuskohteen (Gunz & Peiperl 2007, 1).

Mooren, Gunzin ja Hallin (2007, 19–20) mukaan uratutkimuksen varhaisimmat juuret ovat paikallistettavissa 1800–1900-luvun taitteessa alkaneeseen sosiologisen ja psykologisen tutkimuksen aamuhämärään. Konkreettisemmin uratutkimukseen päästiin kuitenkin kiinni 1920-luvulta 50-luvulle jatkuneissa työtä, ammatteja ja instituutioita tarkastelleissa tutkimuksissa (emt.). Uratutkimus vakiinnutti asemansa tieteen kentällä otettuaan paikkansa osana johtamis- ja organisaatiotutkimusta 1970-luvun puolivälissä (Gunz & Peiperl 2007, 1).

Uratutkimuksen historiasta on tunnistettavissa kaksi päätrendiä. Sosiologis-psykologinen suuntaus, voidaan edelleen jäsentää neljään pääsuuntaukseen: a. sosiologisesti orientoituneet tutkijat tarkastelivat uria yhteiskunta- ja luokkarakenteiden seurauksina, b. yksilöiden eroihin keskittyneet tutkijat tarkastelivat yksilöiden välisiä eroja urien eroavaisuuksien takana, c. kehitysnäkökulmaan orientoituneet tutkijat tarkastelivat työuria erilaisten kehitysvaiheiden kautta ja d. uria elämänkaarena tarkastelevat tutkijat tarkastelivat uria osana yksilön elämäntulkua, jonka taustalla vaikuttavat monet yksilöpsykologiset tekijät. Toisena suuntauksena voidaan pitää myöhäisempää poikkitieteellistä, kauppatieteistä, historiasta, antropologiasta, politiikan-tutkimuksesta sekä edelleen sosiologiasta ja psykologiasta ammentavaa uratutkimusta. (Moore ym. 2007, 14.)

Edellä kuvatun lisäksi uratutkimuksen kenttää voi hahmottaa myös tieteenalojen rajat ylittävinä temaattisina kokonaisuuksina. Moore ym. (2007, 30–34) jäsentävät uratutkimuksen kenttää viiden vastakohtaparin avulla. Näistä ensimmäisessä kysytään, ovatko erilaiset työurat yksilön aktiivisen toimijuuden vai ulkoisten olosuhteiden tulos. Toisessa kysytään, ovatko urat jatkuvia dynaamisia

prosesseja vai onko kysymys vain yksilölle sopivan työn etsimisestä ja löytämisestä. Kolmas teoreettinen kokonaisuus liittyy edellisessä sanaparissa esiintyneeseen sopivuuden ajatukseen; jos urissa on kysymys sopivuudesta, onko silloin puhuttava sopivuudesta yksilön vai organisaation näkökulmasta. Neljäs teoreettinen kokonaisuus kysyy, kuka hyötyy urista, yhteiskunta vai yksilö. Onko urien tarkoitus olla yksilön identiteetin kasvualusta vai onko kysymyksessä sosiaalistaminen nöyräksi ja moraaliseksi yhteiskunnan jäseneksi? Viides kokonaisuus kysyy, onko urateorioiden tarkoitus olla teorioita teorioiden vuoksi vai palvella käytäntöä. (emt.) Näkökulmia ja teoreettisia lähestymiskulmia työuriin on ollut runsaasti, ja aihetta on lähestytty myös kasvatustieteen tutkimustraditiassa.

Kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen tutkimustraditiassa työuria on tarkasteltu tämän tutkimuksen tavoin, ennen kaikkea opettajien tutkimuksen yhteydessä (mm. Nissinen & Välijärvi 2011; Almiola 2008). Uria on tarkasteltu myös ammatillisen identiteetin rakentumisen näkökulmasta ja viime aikoina keskusteluissa esiin noussut työelämän muutos on entisestään lisännyt mielenkiintoa aiheen ympärillä. Kun työurat ovat entistä pirstaleisempia ja ihmiset työskentelevät entistä enemmän epätyypillisissä työsuhteissa, on yksilön ammatillinen identiteetti entistä useammin neuvottelujen kohteena (Loogma 2009, 175–176; Eteläpelto 2008, 240).

Tämän päivän työurat nähdään dynaamisina, monimuotoisina yksilöllisinä projekteina, joiden onnistumisesta vastuu on yksilöllä (Koivunen ym. 2012, 11). Toisaalta vanhat hierarkkiset urat eivät kuitenkaan ole kuolleet, vaan ne elävät rinnakkain uusien urien kanssa (Clarke 2009, 8). Seuraavassa esitellään tarkemmin viimeaikaisessa uratutkimuksessa pinnalle nousseita uraa jäsentäviä teoreettisia malleja.

2.3 Urateoriat

Perinteiset lineaariset, hierarkkiset ja organisaatioon sidotut uramallit kykenevät enää heikosti kuvaamaan talouden, teknologian ja yhteiskunnan muutoksen myötä entistä monimuotoisemmaksi muuttuneita uria (Baruch 2004, 58, 60; Clarke 2009, 8). Viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana onkin noussut esiin useita, paremmin urien nykytilannetta kuvaavia teoreettisia malleja (Ekonen & Lämsä 2005, 135), joista seuraavassa esitellään rajaton ura (*boundaryless career*), Proteuksen ura

(*protean career*), portfolioura (*portfolio career*), jälkiorganisaationaalinen ura (*post-corporate career*) ja älykäs ura (*intelligent career*) (ks. Clarke 2009, 8).

Rajattomalla uralla ihmiset liikkuvat yrittäjämäisesti organisaatiosta toiseen hyödyntäen joustavasti aikaisempaa osaamistaan uudellisessa ympäristössä (Koivunen ym. 2012, 12). Rajaton ura voidaan nähdä vastakohtana yhteen työantajaan sidotulle perinteiselle uramallille (Arthur & Rousseau 1996, 5).

Inkson (2006) kritisoi uramallien taustalla olevia metaforia tarkastelevassa artikkelissaan rajattomuuden ajatusta. Ensinnäkin rajan määrittely on jäänyt monessa tapauksessa epäselväksi. Rajattomien urien tarkastelussa korostetaan usein organisaatioiden rajoja muiden rajojen (esim. kulttuuriset) merkitystä väheksyen. Yksilöitä rajoittavat myös erilaiset henkiset rajat, jotka rajattomien urien tarkastelussa kokonaan unohdetaan (ks. Arthur & Sullivan 2006, 21). Toisaalta Inkson (2006) muistuttaa, etteivät fyysiset organisaatioiden sisällä ja ulkona olevat rajat ole kadonneet minnekään. Rajattomuuden sijasta tulisikin puhua rajojen ylittämistä. (Inkson 2006, 54–55.) Rajattomuus saattaa pelkistyä myös ajatukseksi liikkuvuudesta, vaikka sille tulisi asettaa laadullisia vaatimuksia. Rajattomilla urilla yksilöt liikkuvat rajojen yli, koska heillä on intentio ja resurssit (vrt. toimijuus) tehdä niin (Inkson 2006,55). Ulkoisen pakon aikaansaamaa liikkuvuutta ei tällöin nähdä rajattoman uran ominaisuutena.

Kreikkalaisen muodonmuutokseen kykenevän jumalan mukaan nimensä saanut Proteuksen ura pohjautuu ajatukseen ihmisen jatkuvasta uudistumishalusta ja tarpeesta muokata olemassa olevaa entistä paremmaksi (Koivunen ym. 2012, 12). Organisaation tarpeiden sijaan Proteuksen uran ohjaavana voimana ovat yksilön omat halut, arvot ja asenteet (Briscoe & Hall 2006, 8).

Yksilön uran aikana tapahtuvat liikkeet voivat olla luonteeltaan fyysisiä tai psykologisia. Proteuksen uran keskeisenä ajatuksena ovat yksilön psykologiset, asenteissa ja arvoissa tapahtuvat muutokset, jotka voivat ilmetä yhtäältä objektiivisesti helposti havaittavana organisaatiosta toiseen tapahtuvana liikkeenä, toisaalta ainoastaan subjektiivisina kehityspyrkimyksinä. Vaikka aikaisemmin esitelty rajaton ura tunnustaakin sekä psykologiset että fyysiset siirtymät, on niiden suhde siinä rinnakkaisen sijaan kausaalinen (Briscoe, Hall & Frautchy De Muth 2006, 31–32; Clarke 2009, 11). Toisin sanoen fyysiset siirtymät nähdään psykologisten siirtymien seurauksina. Briscoe ym. (2006, 31) kritisoikin

kausalisuuden ajatusta muistuttaen, ettei psykologista muutosta seuraava fyysinen, objektiivisesti havaittava liike kuitenkaan ole välttämätön.

Edellä esitetyt kaksi uramallia, rajaton ura ja Proteuksen ura, tarjoavat kaksi näkökulmaltaan hiukan erilaista jäsenystä nykypäivän urapolkuihin. Rajattoman uran voidaan katsoa edustavan enemmän objektiivista uratulkintaa, jota määrittää ulkoisesti havaittavat, perinteisesti lineaariset, yksilön omaan aktiivisuuteen perustuvat liikkeet (Almiala 2008, 16). Rajattomassa urassa liikkeitä ei kuitenkaan nähdä pelkästään hierarkkisina, vaan ne voivat olla myös horisontaalisia. Proteuksen ura vastaavasti tarkastelee yksilön työuraa rajattoman uran ajatusta vahvemmin myös subjektiivisen uratulkinnan kautta. Subjektiivisessa uratulkinnassa yksilön ura nähdään ammatillisen identiteetin ohjaamana elämänmittaisena ammatillisen kasvun prosessina, jota ulkoisesti havaittavien siirtymien sijasta määrittää yksilön subjektiivinen kokemus omasta urastaan (Almiala 2008, 17–18). Vastakkainasettelu subjektiivisen ja objektiivisen uratulkinnan välillä on ollut yksi keskeisimmistä viimeaikaisia urateorioita määrittävistä tekijöistä (Ekonen & Lämsä 2005, 136). Subjektiivinen uratulkinta on ollut perinteinen tapa lähestyä opettajien työuria, joissa perinteisesti on ollut vähän hierarkkisia ja ulkoisesti havaittavia liikkeitä.

Edellä esiteltyjen viime aikoina runsaasti tilaa saaneiden uramallien rinnalla on esitelty myös muita urateorioita. Älykkään uran taustalla on ajatus urapolun luomisen edellyttämien kykyjen ja taitojen jäsentämisestä. Uran luomisen edellyttämät kompetenssit, älykkyydet, rakentuvat arvoista ja asenteista (know why), asiantuntijuudesta ja tiedosta (know how) sekä kyvystä luoda suhteita ja toimia erilaisissa verkostoissa (know whom). (Baruch 2004, 61.)

Portfoliouralla viitataan rakenteeseen, jossa uran muodostaa erityyppisissä päällekkäisissä ja perättäisissä työsuhteissa tehtävä työ. Ura voidaan tällöin nähdä portfolion omaisena, pienistä ja monimuotoisista osista muodostuvana kokonaisuutena (Koivunen ym. 2012, 12.)

Kömpelösti suomeksi kääntyvä jälkiorganisaationaalinen (*post-corporate*) uramalli korostaa urien taustalla olevien perusteiden muuttumista: organisaatioiden perusrakenteet ovat muuttuneet ja ne heijastuvat yksilöiden uriin. Urien monimuotoisuus ja joustavuus lisääntyy, eikä uria ole mahdollista kuvata yhden mallin avulla. Yksilöiden urat rakentuvat yhtäältä perinteisistä hierarkkisista liikkeistä, toisaalta ne muovautuvat uusien joustavien mallien mukaisesti

monentyyppisistä (horisontaalisista ja psykologisista) siirtymistä. (Baruch 2006, 126–127.)

Uramallien tarjoamia jäsenyyksiä ei tarvitse nähdä toisiaan poissulkevinä vastakohtina vaan ennemminkin toisiaan täydentävinä näkökulmina. Erojen ja yhteyksien ymmärtäminen edesauttaa rikkaamman teoreettisen ymmärryksen ja paremman urien tutkimuksen syntymistä (Briscoe ym. 2006, 32).

2.4 Ura ja sukupuoli

Perinteiset uramallit on laadittu pitäen lähtökohtana miesten vakaita ja hierarkkisten uravaiheiden kautta kulkevia työuria. Mielenkiinto naisten työuria ja niitä kuvaavia malleja kohtaan on kuitenkin viime aikoina lisääntynyt. Mielenkiintoisia naisten työurista tekee ennen kaikkea niiden monipuolisuus (Almiala 2008, 25–26; Ekonen & Lämsä 2005, 134, 140.) Almialan (2008, 26) esittelemässä Superin (1990) naisten uria kuvaavassa mallissa kuvataan seitsemän erilaista uratyyppeä: vakaan perheenemännän ura, perinteinen koulutusta seuraava työura, naimattoman naisen vakaa ura, työn ja perheen yhdistävä kaksoisura, esimerkiksi lasten kasvattamisen takia keskeytynyt ura, erinäisistä syistä epävakaa ura ja monia uusia kokeiluja sisältävä epävakaa työhistoria ura. Almiala (2008, 26) tosin muistuttaa, että edellä kuvattu uramalli sopii tasa-arvoisessa Suomessa myös miesten urien kuvaamiseen, vaikka täälläkin malli kuvaa enemmän naisten uria, jotka myös meillä sisältävät miehiä enemmän perhevapaisiin liittyviä katkoksia (Almiala 2008, 27).

Kuten yleisestikin työurien vertailussa myös opettajien kohdalla miesten ja naisten urakuluissa ja uraorientaatioissa on havaittu eroja. Opettajan urien tutkimuksissa eroja sukupuolten välillä havaittiin esimerkiksi yleisessä muutosorientaatioissa (Hargreaves 2005, 967) sekä opettajan uran jättämisen yleisyydessä (DeAngelis ym. 2013). Tästä syystä sukupuolten väliset erot urasiirtymien yleisyydessä ovat tarkastelussa tässäkin tutkimuksessa.

2.5 Opettajien työurat

Länsimaissa yksilöiden elämänkulkua on perinteisesti pidetty lineaarisena, tiettyjen vaiheiden kautta etenevä prosessina. Kehityksen mittarina on pidetty biologisen kypsymisen ohella psyyken ja kognitiivisten taitojen muutosta. Vastaava lineaarinen

kaarajattelu on siirtynyt myös työurien tarkasteluun. Vaikka edellä kuvattuja malleja onkin viime aikoina kritisoitu kompleksista elämäntulkua liiaksi yksinkertaistaviksi, psykologisilla vaihemalleilla on edelleen jalansija yksilön kehityksen tarkastelussa. (Almiala 2008, 27–28.) Lineaarinen kaariajattelu on näkynyt myös seuraavaksi esiteltävien opettajien työurien tarkastelussa.

Opettajien on perinteisesti ajateltu pysyvän opettajan ammatissa eläkeikään asti. Opettajan ura onkin ymmärretty enemmän asiantuntijaksi kasvamisen prosessiksi kuin ulkoisesti havaittavien vertikaalisten liikkeiden muodostamaksi kokonaisuudeksi. Opettajien uramallia on osuvasti kuvattu ”litistyneeksi pyramidiksi”. (Almiala 2008, 21, 25.) Opettajien uran vähäisten (objektiivisesti havaittavien) liikkeiden vuoksi opettajien uria on lähestytty subjektiivista uratulkintaa korostaen, asiantuntijuuden syventymistä ja alalle kiinnittymistä kuvaavien mallien avulla.

Hubermanin (1993) opettajien urien tutkimuksesta rakentama synteesi kuvaa opettajien uraa erilaisten, työuran kestoon sidottujen vaiheiden kautta. Ensimmäinen uralle siirtymisen vaihe kestää 1–3 vuotta. Tällöin opettaja joutuu kamppailemaan opetusmaailman ideaalin ja todellisuuden ristiriidan kanssa, ”selviytymään ja löytämään”. Toisessa vaiheessa (4–6 vuotta) opettaja sisäistää oman ammattiroolinsa ja tulee työyhteisönsä täysivaltaiseksi jäseneksi. Tämän jälkeen opettajan ura voi kulkea kahta reittiä. Kun opettajalla on työuraa takana 7–18 vuotta hänestä voi tulla joko aktiivinen uuden kokeilija tai hän voi vakavasti harkita opettajan ammatin mielekkyyttä. Opettajan ura voi tämän jälkeen (19–30 vuotta) muuttua aktiivista kokeilijasta seesteiseksi, mekaaniseksi, mutta vapautuneeksi opettajaksi tai uran vaihtoa pohtineesta opettajasta konservatiiviseksi. Vaiheet voivat myös risteytyä: uran vaihtoa pohtinut voi seestyä, ja innokas kokeilija muuttua omaa työtään kehittäviä nuorempia kollegoita ja uusia oppilassukupolvia kriittisesti tarkastelevaksi konservatiiviksi. Opettajan ura päättyy 30–40 vuoden jälkeen irrottautumisvaiheeseen, joka on uran viimeinen vaihe ennen eläköitymistä. (Huberman 1993.)

Hubermanin (1993) malli on ymmärrettävä vahvaksi yleistyksiksi ja siihen voi kohdistaa samanlaista kritiikkiä kuin lineaarisiin elämäntulkimalleihin yleensäkin. Vaikka uravaiheet voivat mallista poiketen ilmetä eri opettajilla hyvinkin eriaikaisesti, kulkien välillä edestakaisinkin, antavat ne kuitenkin jonkinlaisen yleiskuvan opettajan uransa aikana kohtaamista vaihteista ja

muutoskohdista. (Almiala 2008, 22–25.) Hubermanin malli on saanut empiiristä tukea myös myöhemmissä opettajien urien vaiheita tarkastelleissa tutkimuksissa (mm. Hargreaves 2005). Mukailtuna se toimii tässäkin tutkimuksessa uravaiheiden määrittäjänä urasiirtymien yleisyyden tarkastelussa.

Opettajien urapolut eroavat toisistaan myös opettajaryhmien sisällä. Ammatillisilta opettajilta (tässä tutkimuksessa ammatillinen perusaste, ammatillinen aikuiskoulutus ja ammattikorkeakoulu) edellytetään jo opettajankoulutuksen valintaperusteissa (ks. Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2013) oman alan työkokemusta, ja sillä on näin vaikutusta opettajien urakulkuun. Ammatillisen opettajan työssä keskeisessä roolissa olevien työelämäyhteyksien ja oman ammatillisen osaamisen päivittämisen (Pehkonen 2010, 64) voisi myös perustellusti olettaa johtavan urasiirtymien suurempaan määrään verrattuna yleissivistävän puolen opettajiin (tässä tutkimuksessa luokanopettajat, aineenopettajat, lukion opettajat ja erityisopettajat (ammatillisia erityisopettajia ei eritelty)). Opettajaryhmät eroavat toisistaan myös näiden suurempien luokkien (ammatilliset ja yleissivistävät) sisällä esimerkiksi koulutusvaatimusten osalta. Tästä syystä opettajaryhmiä onkin tarkasteltu tässä tutkimuksessa erillisinä ryhminä, aineiston koon sen salliessa.

Kaikissa edellä kuvatuissa työurien teoreettisissa malleissa työura rakentuu erilaisista vaiheista, muutoksista tai siirtymistä, joiden motiivit ja ulkoinen havaittavuus voivat kuitenkin vaihdella. Tutkimusongelman ohjaamana tässä tutkimuksessa keskitytään objektiivisen uratulkinnan mukaisesti ulkoisesti havaittavien siirtymien määrälliseen ja laadulliseen tarkasteluun. Seuraavassa luvussa tarkastellaan lähemmin uramallien pohjalla olevien siirtymien luonnetta.

3 URASIIRTYMÄT

Uraisiirtymiin liittyvien käsitteiden käyttö on usein kirjavaa. Samasta ilmiöstä voidaan puhua eri yhteyksissä eri käsittein, toisaalta joissain yhteyksissä samoja käsitteitä on käytetty kuvaamaan tyystin eri ilmiöitä. (Koivunen ym. 2012, 7.) Seuraavissa kappaleissa tarkastellaan lähemmin urasiirtymän käsitettä ja sen lähikäsitteitä, ja määritellään, mitä urasiirtymillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa.

3.1 Uraisiirtymän määrittely

Uraisiirtymällä (*work transition*) tarkoitetaan prosessia, jossa ihminen irrottautuu vanhasta ja kiinnittyy uuteen työtilanteeseen (Peake & McDowall 2012, 396). Uraisiirtymiä käsittelevässä kirjallisuudessa erotetaan useita erilaisia siirtymätyyppejä. Uraisiirtymällä voidaan tarkoittaa samassa tehtävässä ja samalla työnantajalla tapahtuvaa tehtävien muutosta, jolloin nykyinen asema ja työnsuorituspaikka säilyvät (*task change*). Siirtymällä voidaan viitata suurempaan tehtäväkuvan muutokseen, jolloin asema ja työtehtävä muuttuvat enemmän; tämä uusi toimenkuva voi olla saman tai uuden työnantajan palveluksessa (*position change*). Uraisiirtymällä voidaan myös tarkoittaa siirtymistä kokonaan uuteen ammattiin ja muulle alalle (*occupation change*). (Peake & McDowall 2012, 396.) Feldman ja Ng (2007, 352) taas jakavat siirtymät kolmeen luokkaan määrittelemällä ne muutoksiksi työtehtävissä tai hierarkiassa (*job change*), organisaatiossa itsessään tapahtuviksi muutoksiksi (*organizational change*), jotka voivat vaikuttaa tai olla vaikuttamatta yksilön työtehtäviin tai hierarkkiseen asemaan, sekä laajemmaksi uusien taitojen ja uuteen toimintaympäristöön sopeutumista edellyttämäksi muutokseksi (*occupational/career change*).

Yksilön työuralla tapahtuvia siirtymiä on mahdollista luokitella myös sen mukaan, minkälaisia muutoksia ne aiheuttavat yksilön hierarkkisessa asemassa. Siirtymät voidaan luokitella tällöin horisontaalisiksi (yksilö siirtyy vastaavantasoiseen tehtävään) tai vertikaalisiksi (yksilö siirtyy hierarkiassa alas tai ylöspäin, toimihenkilöstä esimiesasemaan tai päinvastoin). Riippumatta siitä, onko liike tulkittavissa horisontaaliseksi tai vertikaaliseksi, urasiirtymiä voidaan arvioida

myös sen mukaan, liikkuko yksilö siirtymän seurauksena kohti organisaation kovaa ydintä vai sieltä pois päin. Tällaista ilman selkeää statusmuutosta tapahtuvaa siirtymää, joka kuitenkin muuttaa yksilön todellista valta-asemaa, kutsutaan säteittäiseksi siirtymäksi. (Koivunen ym. 2012, 20–21.) Siirtymistä (*repatriate job moves*) voidaan myös puhua tilanteissa, joissa ulkomaankomennuksella ollut työntekijä palaa takaisin kotimaahansa (Koivunen ym. 2012, 19).

Edellä esitetyistä määritelmistä poiketen Suikkanen, Linnakangas, Martti ja Karjalainen (2001, 11) liittävät siirtymän käsitteen tilanteisiin, joissa ihminen liikkuu erilaisten työsuhdemuotojen, työllisyyden ja työttömyyden välillä. Siirtymiä ovat myös vaihdokset opiskelun ja palkkatyön välillä sekä työmarkkinoille tulo ja sieltä poistuminen esimerkiksi sairauden tai eläköitymisen vuoksi (emt). Suikkasen ym. (2001,11) esittämä siirtymämäärittely on ollut näkyvissä myös kansainvälisissä urasiirtymien tarkastelussa (mm. Peake & McDowall 2012, 397). Yhteistä kaiken tyyppisille urasiirtymille on muutostilanteessa tai muutostilanteen jälkeen havaittava ero aikaisemman ja siirtymää seuranneen asiantilan välillä (Koivunen ym. 2012, 15–16).

Koivusen ym. (2012) artikkelissa urasiirtymiä ja käsitteen epämääräiseen käyttöön liittyvää problematiikkaa on lähestytty käsiteanalyysin keinoin. Käsiteanalyysissä ei tarkastella empiiristä aineistoa vaan tutkimuksen aineisto rakentuu muiden aihetta tutkineiden käyttämistä käsitteistä. Käsiteanalyysin tarkoituksena on lisätä käsitelmäärittelyn tarkkuutta ja tarkastella käsitteiden välisiä suhteita, eroja ja yhtäläisyyksiä (Koivunen ym. 2012, 8).

Yksi Koivusen ym. (2012) käsiteanalyysin havainnoista on, ettei selkeää urasiirtymän käsitettä oikeastaan esiinny suomalaisessa tutkimuksessa lainkaan. Ilmiötä kuvataan erilaisilla liikkuvuus- ja muutos -termien variaatioilla, joilla pyritään avaamaan kulloinkin kyseessä olevan siirtymän luonnetta. Kokonaan uuteen ammattiin siirtymiseen johtavien urasiirtymien kohdalla on kuitenkin yleisesti käytetty ammatinvaihto-käsitettä. (Koivunen ym. 2012, 14–15.)

Englanninkielisen tutkimuksen – varsinkin organisaatiotutkimuksen – parissa urasiirtymä-käsite (*career transition*) on vakiintunut suomalaista tutkimusta vahvemmin. Kuitenkin myös englanninkielistä alan kirjallisuutta leimaa käsitteiden jäsentymättömyys ja luova käyttö. Molemmille kielille yhteistä on myös se, ettei siirtymien tarkastelua ole edes pyritty lähestymään ennalta määriteltyjen käsitteiden

avulla, vaan siirtymän luonne on tuotu esille asiayhteyden kautta. (Koivunen ym. 2012, 14–15.)

Ura siirtymän tarkastelussa ei voi luottaa käsitteiden vakiintuneisiin merkityksiin, vaan on huolellisesti eksplikoitava urasiirtymän olemus kussakin tilanteessa. Myös tarkastelun kohteena oleva urasiirtymän vaihe on kyettävä määrittelemään mahdollisimman tarkkarajaisesti. Seuraavaksi esitellään Koivusen ym.(2012) käsiteanalyysin tuloksena syntynyt urasiirtymien jäsennessmalli.

3.2 Ura siirtymien nelikenttä

Koivunen ym. (2012) ovat tarkastelleet laajasti viime vuosien ja vuosikymmenten aikana tehtyjä urasiirtymiä käsitteittä tutkimuksia. Käsiteanalyysimenetelmää hyödyntäneen tutkimuksen tuloksena he esittävät oman urasiirtymiä jäsentävän mallinsa (kuvio 1). Mallissa urasiirtymät hahmotellaan nelikentäksi, jossa yhdeksi akseliksi on määritelty yksilön toimijuus ja toiseksi siirtymän ulkoinen (objektiivinen) havaittavuus.



Kuvio 1. Ura siirtymät toimijuuden ja havaittavuuden näkökulmasta (Koivunen ym. 2012, 25)

Ura siirtymät voidaan luokitella sen mukaan, mistä muutos saa alkunsa eli – Koivusta ym. (2012, 23) lainaten – ”missä määrin siirtymäsykli saa alkunsa yksilöstä itsestään ja missä määrin jostakin ulkopuolisesta lähteestä” ja sen mukaan, kuinka suuri tämän siirtymän ulkoinen havaittavuus on (emt). Jäsennyksen ansiosta vaihtelevasti käytettyjen – kokonaan ja osittain päällekkäisten – käsitteiden taustalla olevien urasiirtymien määrittely ja sitä kautta tarkastelu on helpompaa. Kyseistä jäsennystä hyödynnetään myös tässä tutkimuksessa myöhemmin tässä luvussa kuvattavalla tavalla.

3.3 Toimijuus urasiirtymissä

Toimijuus on yksi Koivusen ym. (2012) urasiirtymäjäsennyksen ulottuvuuksista. Mitä sillä tarkoitetaan urasiirtymissä? Eteläpelto, Heiskanen & Collin (2011, 14) näkevät Giddensin (1984) ajatuksiin tukeutuen vallan keskeiseksi toimijuuden elementiksi. Kykyyn tehdä muutoksia liittyy aina vallan käyttöä. Toinen toimijuuteen liitetty ominaisuus on intentionaalisuus; ilmentääkseen toimijuutta toiminnan on oltava tarkoituksellista ja seurauksen on oltava tämän tarkoituksen mukainen. (Eteläpelto ym. 2011, 14–18.) Toimijuuden edellytyksenä ei kuitenkaan voida pitää yksilön ehdotonta valtaa. Yksilön toimijuutta rajoittavat (tai näkökulmasta riippuen vahvistavat) yhteiskunnalliset, sosiaaliset ja kulttuuriset normit, jotka ohjaavat yksilön toimintaa.

Työurat ja siihen liittyvät valinnat ovat yksi yksilön toimijuuden kohteista (Eteläpelto ym. 2011, 21–22). Työuriin ja niihin sisältyvien muutoksien hallintaan liittyvästä toimijuudesta voidaan käyttää myös nimitystä elämänkaaritoimijuus (*life course agency*) (ks. Hitlin & Elder 2007). Elämänkaaritoimijuuteen liittyy historian ja tulevaisuuden käsittävä ajallinen ulottuvuus (Eteläpelto ym. 2011, 21–22), joka on tunnistettavissa myös työurien määrittelyistä (mm. Arthur ym. 1989). Elämänkaaritoimijuuden keskeinen voimavara on yksilön käsitys omista kyvyistään (*self-efficacy* (ks. Bandura 2001)). Toimijuus ilmenee muutoksena ja kykyinä tehdä valintoja erilaisissa käännekohdissa (Eteläpelto ym. 2011, 22). Yksilön toimijuus on edellytys mielekkäiden urien rakentamisessa ja se mahdollistaa toimimisen erilaisissa muutoksissa ja siirtymissä (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013, 28).

Toimijuus-käsitettä käytettäessä on aina määriteltävä, mitä sillä kulloisessakin tilanteessa tarkoitetaan (Eteläpelto ym. 2011, 11), ja tieteen rajat ylittävänä useissa konteksteissa käytettynä käsitteenä sen käyttö vaatii kriittistä arviointia (Eteläpelto ym. 2013, 5). Tässä tutkimuksessa toimijuuden käsitettä käytetään kuvaamaan ja luokittelemaan opettajien urasiirtymien luonnetta eri uravaiheissa ja ammattiryhmissä. Toimijuuden arvioinnissa keskeisin luokitteluperuste on Giddensin (1984, 14–16) määritelmän mukaisesti siirtymään liittyvä toisin toimimisen mahdollisuus; toisin sanoen arvio siitä, olisiko yksilöllä ollut aito mahdollisuus toimia halutessaan toisin. Näin määriteltynä käsite tulee lähelle Mossholderin, Settoon ja Henaganin (2005, 608) vapaaehtoista urasiirtymää, jonka he määrittelevät tilanteeksi, jossa työntekijällä olisi ollut siirtymän sijaan aito mahdollisuus jäädä organisaatioon. Vapaaehtoisuuden lisäksi urasiirtymät edellyttävät kuitenkin myös muutosintentiota ja kyvykkyyttä. Tästä syystä toimijuuskäsitteen käyttö pelkän vapaaehtoisuusmäärittelyn sijaan onkin perusteltua urasiirtymien ulottuvuuksien määrittelyssä.

3.4 Vapaaehtoisten urasiirtymien syyt

Vapaaehtoiset siirtymät ja niitä seuraavat rekryointitarpeet sekä osaamispääoman menettäminen tarkoittavat yrityksille kustannuksia (Regts & Moleman 2013, 194) ja heikentävät yrityksen kykyä ja mahdollisuuksia kilpailla osaamiseen perustuvilla markkinoilla (Kyndt, Dochy, Michielsens & Moyaert 2009, 195). Vapaaehtoisein urasiirtymiin johtavat syyt ovatkin tämän takia kiinnostaneet sekä tutkijoita että yritysjohtoa (Regts & Moleman 2013, 194).

Rhodes ja Doering (1983, 632–633) määrittelevät vapaaehtoisten urasiirtymien syitä kuvaavassa mallissaan siirtymien alkulähteeksi työtytymättömyyden. Yksilölliset tekijät (ikä, koulutus) ja organisaatioon liittyvät tekijät (mm. sopivuus työyhteisöön ja etenemismahdollisuudet) vaikuttavat yksilön työtyytyväisyyteen, joka heijastuu yksilön uraan. Työtytymättömyys ilmenee lisääntyvinä siirtymääjatuksina ja -aikomuksina, jotka aktualisoituvat varsinaisiksi siirtymiksi mahdollisuuksien auettua (emt.). Mallin mekanismi kuvaa siirtymiä sekä organisaatioiden (*job changes*) että ammattien (*occupational changes*) välillä (Blau 2009, 128), vaikka syyt tytytymättömyyteen ovatkin näissä kahdessa tapauksessa

erityyppisiä (ks. Blau 2007, 137). Vaikka uramääritelmät ja siirtymiä kuvaavat käsitteet ovatkin muuttuneet vuosien aikana (emt.), on vapaaehtoisia urasiirtymiä kuvaava malli saanut empiiristä tukea myös nykyajan urien tarkastelussa (Blau 2009, 117).

Vardaman, Allen, Renn ja Moffit (2008, 1533–1534) muistuttavat, että urasiirtymiä ymmärtääkseen on huomioitava paremmin riskien ja riskinoton merkitys osana päätösprosessia. Päätökset eivät myöskään heidän mukaansa aina pohjaudu rationaalisiin ajatuksiin tai prosesseihin (emt.). Työpaikanvaihtopäätös ei vaikuta ainoastaan yksilön urakehitykseen tai työmahdollisuuksiin. Työpaikanvaihdon seurauksena yksilön taloudellinen tilanne, työmatka-aika, perheen hoitovastuut ja jopa asuinpaikka voivat muuttua kokonaan. (Van Dam 2008, 560.) Ennen urasiirtymiä yksilön onkin pohdittava tarkasti erilaisia siirtymän aiheuttamia vaikutuksia ja menetyksiä (Blau 2009, 117). Esimerkiksi huollettavien lapsien lukumäärä vähentää yksilöiden urasiirtymähalukkuutta (Blau 2007, 137).

Yksi tapa jäsentää urasiirtymiin johtavia syitä on luokitella ne veto- ja työntekijöihin (Vardaman ym. 2008, 1531), mikä toimii luokitteluperusteena tässäkin tutkimuksessa. Urasiirtymiin johtavilla työntekijöillä (*push*) viitataan pääasiassa työtyytymättömyyteen ja sitä aiheuttaviin tekijöihin. Vetotekijöillä (*pull*) vastaavasti viitataan muiden organisaatioiden tai työtehtävien tarjoamiin mahdollisuuksiin, palkkioihin ja etuihin. (Vardaman ym. 2008, 1531; Mano-Negrin & Kirschenbaum 1999, 691–692.) Käytännössä urasiirtymät edellyttävät yleensä kuitenkin molempien syytekijöiden läsnäoloa jossain siirtymäprosessin vaiheessa (ks. Rhodes ja Doering 1983), ja tästä syystä syytekijöitä olisikin hyvä tarkastella siirtymien eri vaiheissa (aikomus ja varsinainen siirtymä), kuten tässä tutkimuksessa aineiston rajoitteista huolimatta pyritään tekemään.

3.5 Urasiirtymien prosessiluonne ja ajallinen määrittely

Uraasiirtymät ovat luonteeltaan monimutkaisia prosesseja, joiden kulkuun vaikuttaa joukko hallittavissa olevia ja suunniteltuja sekä yllättäviä ja suunnittelemattomia elementtejä (Pryor & Bright 2007, 38). Prosessin ajallinen kesto voi vaihdella hetkistä vuosikymmeneen (Van Dam 2008, 561). Tämän prosessiluonteen vuoksi urasiirtymän tyyppin – havaittavuuden ja alkulähteen – ohella määriteltäväksi jää myös se, mitä vaihetta siirtymäprosessista kulloinkin tarkastellaan. Urasiirtymien

tarkastelussa huomio voidaan kiinnittää koko prosessiin kaikkine vaiheineen tai keskittyä ainoastaan vanhasta irtautumisen eri vaiheisiin. Mielenkiinto voi kohdistua myös uuden ja vanhan välisen aikaan tai muutosta seuraavaan uuteen tilanteeseen sopeutumiseen. (Koivunen ym. 2012, 23.) Tämä ajallinen ulottuvuus pyritään huomioimaan syiden arvioinnissa kohdistamalla niiden arviointi sekä aikomuksiin että toteutuneisiin siirtymiin.

3.6 Urasiirtymät tässä tutkimuksessa

Uraisiirtymien ennustaminen on vaikeaa. Tarkastelu joudutaan käytännön syistä lähes aina tekemään urasiirtymäaikomusten kautta, niin kuin tässäkin tutkimuksessa tehdään. Siitä, miten hyvin aikomukset kykenevät ennustamaan todellisia urasiirtymiä, ei ole olemassa yksiselitteistä arviota. (DeAngelis ym. 2013, 340.)

Uraisiirtymä pitää käsitteellisesti sisällään varsin kirjavan joukon erilaisia siirtymiä. Uraisiirtymäaikomus-käsitteen alle on tästä syystä jäsennetty kaksi erityyppistä siirtymää: siirtymä, jossa opettaja siirtyy opettajan ammatista johonkin muuhun työhön, ja siirtymä, jossa opettaja siirtyy opettajan työstä terveydellisten tai työssä jaksamiseen liittyvien ongelmien takia. Uraisiirtymäaikomuksesta jossa opettaja aikoo siirtyä opettajan työstä johonkin muuhun työhön, käytetään selvyuden vuoksi nimitystä siirtymäaikomus. Jaksamisepäilyllä taas viitataan tilanteeseen, jossa opettaja epäilee joutuvansa siirtymään pois opettajan työstä työssä jaksamiseen liittyvien tai muiden terveydellisten tekijöiden vuoksi.

Aineiston avulla voidaan poikkeuksellisesti tarkastella myös tietyn tyyppisiä toteutuneita urasiirtymiä. Tarkastelussa on tällöin opettajajoukko, joka on jossakin opettajan uransa vaiheessa siirtynyt pois opettajan työstä, mutta palannut takaisin. Kysymyksessä on siis edestakainen liike opettajan työstä muuhun työhön ja taas takaisin. Näistä siirtymistä käytetään tutkimuksessa nimitystä toteutuneet urasiirtymät.

4 URASIIRTYMÄT JA AMMATILLINEN IDENTITEETTI

Tutkimuksessa tarkastelun kohteena olevia urasiirtymien taustatekijöitä jäsennetään ammatillisen identiteetin käsitteen kautta. Ammatillinen identiteetti luo taustatekijöille yhteisen käsitteellisen pohjan, joihin ne kiinnittyvät muodostaen yhdessä tässä tutkimuksessa hyödynnettävän teoreettisen viitekehyksen.

4.1 Ammatillinen identiteetti

Ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan ihmisen elämänselän aikana rakentunutta käsitystä itsestään ammatillisena toimijana; millainen suhteeni työhön ja ammattiini on nyt ja millaiseksi haluan sen kehittyvän. Osana ammatillista identiteettiä voidaan pitää myös niitä ammattiin kytkeytyviä arvoja, arvostuksia ja samaistumiskohteita, joihin yksilö haluaa sitoutua. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 26; Almiala 2008, 32–33.) Ammatillinen identiteetti rakentuu persoonallisen ja sosiaalisen välisessä suhteessa niiden vuoropuheluna, jolle vallitseva sosiaalinen todellisuus määrittää reunaehdot. Identiteetin rakentumiseen vaikuttavan sosiaalisen ja persoonallisen ulottuvuuden merkitys vaihtelee eri ammattiteissa ja eri uravaiheiden aikana. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 43–44.)

Uraisiirtymät eivät yleensä tapahdu ilman huolellista vaihtoehtojen punnintaa (Ibarra 2003, 12). Ibarra (2003, 12) määrittelee siirtymiin liittyvän ammatillisen identiteetin muutoksen alkupisteeksi uusien mahdollisten minuuksien (*possible selves*) tunnistamisen. Mahdollisuuksien tunnistamista seuraa kokeiluvaihe, jossa yksilö vuorotellen tarkastelee ja punnitsee entistä ja uutta ammatillista identiteettiä. Kokeilun jälkeen on varsinaisen muutoksen aika, jonka tuloksena on sisäinen tai ulkoinen muutos. Identiteettineuvottelun tuloksena yksilö hyväksyy ja sopeutuu nykytilanteeseen tai etsii urasiirtymän kautta uutta mahdollista minuutta. (emt.) Kokeilemalla muita työn ulkopuolisia aktiviteettejä ja verkostoitumalla uusien ihmisten kanssa yksilö mahdollistaa mahdollisten minuuksien tarkastelun. Uusien töiden kokeilu mahdollistaa myös nykyisen ja uuden työn vertailun autenttisissa

olosuhteissa. Varsinaista urasiirtymää edeltääkin usein sivutoiminen työskentely tai uuden aiheen opiskelu. (Almiala 2008, 49–50.)

Tässä tutkimuksessa mahdollisten minuuksien (ks. Ibarra 2003) kokeilun tiloiksi ja paikoiksi on määritelty valmistumisen jälkeinen aika, jolloin opettajat eivät vielä ole siirtyneet opettajan työhön ja opettajan uran aikana toteutuneet siirtymät muihin tehtäviin.

4.2 Opettajien ammatillinen identiteetti ja identiteettistrategiat

Opettajan ammatillinen identiteetti voidaan määritellä kuvaksi siitä, millaiseksi opettajaksi yksilö itsensä näkee, miten hän arvioi tehtävässä selviytyvänsä ja millaisia pyrkimyksiä hänellä opettajan urallaan on (Almiala 2008, 35). Almiala (2008, 35) näkee opettajan identiteetin rakentumisen prosessina, jossa opettaja tulee entistä tietoisemmaksi yksilöllisestä identiteetistään. Prosessissa yksilö kohtaa erilaisia näkökulmia, odotuksia ja rooleja, jotka haastavat yksilön käsityksen omasta opettajuudestaan. Opettajan ammatillisen identiteetin rakentuminen voidaan nähdä pitkänä, elämänkulkuunkin kytkeytyvänä kehityssarjana, joka alkaa lapsuudesta, jatkuu koulutuksessa ja pääsee todenteolla käyntiin työelämään siirtymisen jälkeen. (Almiala 2008, 35–37.)

Opettajilla on perinteisesti ollut runsaasti autonomiaa ja vaikutusmahdollisuuksia oman työnsä sisältöön. Opettajan toimintavapauden ja päätöksentekomahdollisuuksien on katsottu luovan mahdollisuuksia ammatilliselle kehitykselle. Oppilaitoksia onkin perinteisesti pidetty matalahierarkkisina organisaatioina, joissa opettajan työn kontrollointi on ollut vähäistä. Vaikuttamismahdollisuudet ovat osaltaan näkyneet myös siinä, että toimintaympäristö on pysynyt pitkän aikaa kohtuullisen stabiilina. Viime aikoina koulutusorganisaatioihin on kuitenkin tuotu elementtejä muiden julkisorganisaatioiden johtamiskulttuureista, jolloin opettajien perinteinen autonomia ja vaikuttamismahdollisuudet ovat kaventuneet. Tilalle on tullut vahva strategiasta kumpuava johtaminen, tehokkuus-, tuloksellisuus- ja laatumittarit. Organisaatioiden muutosta on kuvattu siirtymäksi väljäkytkentäisistä kohti tiukkakytkentäisiä organisaatioita. Jako tiukka- ja väljäkytkentäisiin ei kuitenkaan ole selkeä, ja monet organisaatiot sisältävät elementtejä molemmista. (Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto & Rasku-Puttonen 2012, 96–98.) Identiteettineuvottelujen onnistuminen edellä

kuvatuissa muutoksissa edellyttää vahvaa toimijuutta ja mahdollisuutta lähiyhteisön tukeen. (Vähäsantanen ym. 2012, 104).

Opettajien muuttuva työelämä edellyttää jatkuvia identiteettineuvotteluja, joihin kaikki eivät välttämättä ole valmiita ja halukkaita (Almiala 2008, 37). Toisaalta muutostilanteisiin liittyviä identiteettineuvotteluja voidaan tarkastella myös erilaisten identiteettistrategioiden kautta. Vähäsantanen ja Billett (2008, 40–45) havaitsivat ammatillisia opettajia tarkastellessaan viisi erilaista muutostilanteessa ilmenevää identiteettistrategiaa: 1. ammatillinen kehittyminen, 2. passiivinen hyväksyntä, 3. aktiivinen osallistuminen, 4. tasapainoilu ja 5. vetäytyminen. Toisessa ääripäässä yksilöt siis suhtautuivat muutokseen positiivisena haasteena ja kehittymismahdollisuutena, kun taas toisella laidalla muutos oli syy hakeutua kokonaan toisiin tehtäviin tai toiseen organisaatioon.

Opettajan ammatillisen identiteetin rakentuminen on omista koulukokemuksista alkava, opiskeluaikana jatkuva ja koko työuran kestävä prosessi, jolle yksilön elämässä ja ympäristössä tapahtuvat muutokset asettavat omat vaatimuksensa. Jokaisella on yksilölliset tapansa reagoida muutoksiin ja niiden ammatilliselle identiteetille asettamille muutosvaatimuksille. Seuraavaksi lähestytään ammatillisen identiteetin muutosta ammatillisen kriisiytymisen käsitteen kautta.

4.3 Ammatillinen kriisiytyminen

Almiala (2008, 50–51) määrittelee ammatilliseksi kriisiytymiseksi tilanteen, jossa yksilö joutuu tähänastisen saavutusten ja ammatillisen identiteetin ristiriitatilanteessa arvioimaan uransa mielekkyyttä ja omaa ammatillista identiteettiään. Almiala (2008, 53) näkee kriisit ”välttämättöminä siirtymäkausina peräkkäisten vaiheiden välillä”, jolloin yksilön on mahdollista vahvistaa omaa identiteettiään ja tehdä ratkaisuja uransa suhteen. Kriisien kautta yksilön on mahdollista muuttaa, muodostaa tai säilyttää omaa ammatillista identiteettiään; kasvaa, kehittyä, pysähtyä tai jopa taantua (Almiala 2008, 51).

Ammatilliseen kriisiytymisen taustalla on monenlaisia työntekijään, työhön tai työympäristöön liittyviä tekijöitä. Yksilöön liittyviä tekijöitä ovat mm. ammatilliseen identiteettiin liittyvä epäselvyys, työkykyä alentavat sairaudet (mm. työuupumus) sekä täyttymättömät toiveet. Työhön liittyviä kriisiytymistä edesauttavia tekijöitä ovat työn epävarmuus, irtisanomisuhka sekä työn sisällöissä ja

ympäristössä tapahtuvat suuret ja toistuvat muutokset. Tämän lisäksi kriisiytymistä edesauttavat erilaiset työympäristöön liittyvät tekijät kuten heikot vaikuttamismahdollisuudet ja yhteisön tuen puute. (Almiala 2008, 51–52.) Myös kokonaan työhön liittymättömät tekijät, kuten muutokset perhetilanteessa, voivat osaltaan vaikuttaa ammatilliseen kriisiytymiseen (Almiala 2008, 52).

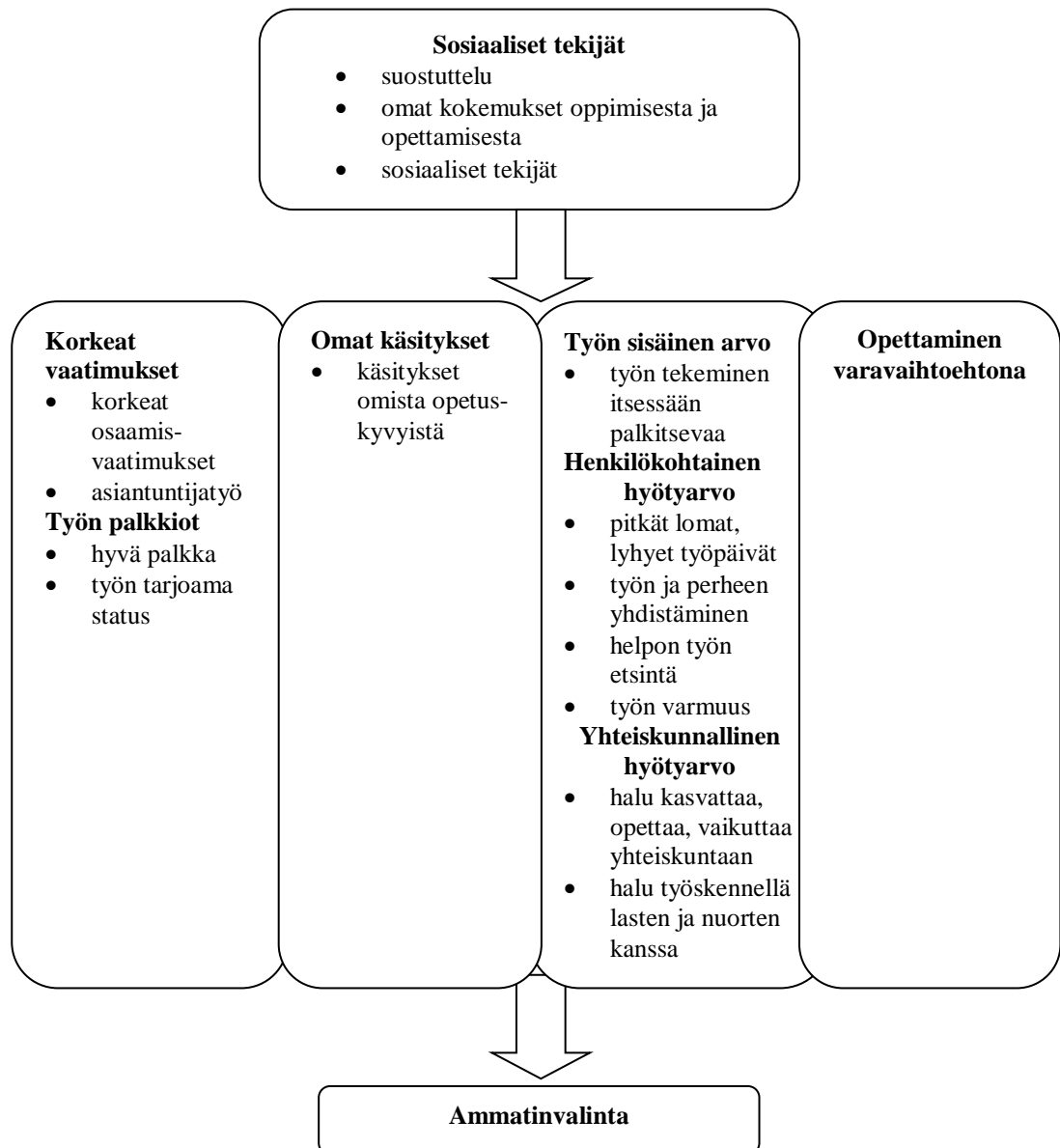
Edellä kuvatuista kriisitekijöistä tässä tutkimuksessa tarkastellaan työuran epävarmuutta (työttömyys) ja työympäristön (osaamisvaatimukset) muutosta, joiden seurauksena opettajien on arvioitava ja mahdollisesti muokattava ammatillista identiteettiään.

4.4 Ammatinvalintamotiivit – FIT-Choice -malli

Yksilön ammatinvalinta voidaan urateorioiden valossa tarkasteltuna nähdä persoonallisuuden ilmauksena, joka pohjautuu yksilön identiteettiin (Almiala 2008, 48). Yksilön ammatinvalintaan vaikuttavat keskeisesti ammatin ominaisuudet, ammatin parissa yleisesti toimivat ihmiset ja ammatin työympäristöt sekä yksilöön vaikuttavat sosiaaliset tekijät (Järvi 1997, 53). Opettajien ammatinvalinnan syitä on tutkittu kaikkialla maailmassa tasaisesti jo 1930-luvulta lähtien (Watt, Richardson, Klusmann, Kunter, Beyer, Trautwein & Baumert 2012, 791). Kansainvälisissä tutkimuksissa opettajien ammatinvalinnan motiivien on havaittu kumpuavan sisäisistä ja ulkoisista tekijöistä sekä halusta tehdä hyvää (altruismi). Taustalla on halu toimia lasten ja nuorten parissa, halu opettaa ja saada aikaan muutosta. Ammatinvalintaan vaikuttavat myös opettajan ammatin turvallisuus sekä opettajan työn ominaisuudet (lyhyet työpäivät, loma-ajat), jotka mahdollistavat työn ja perheen yhteensovittamisen. Myös harrastusten ja muiden vapaa-ajan aktiviteettien hyödyntämismahdollisuus on yksi opettajaksi hakeutumiseen vaikuttavista tekijöistä. (Watt ym. 2012, 792.) Myös suomalaisten opettajien ammatinvalintamotiivien tarkastelu on tuottanut kansainvälisten tutkimusten suuntaisia tuloksia vuosikymmenestä toiseen (mm. Väisänen 2001; Rähä & Nikkola 2006).

Wattin ja Richardsonin (2007) kehittämä FIT-Choice -malli (Kuvio 2) yhdistää psykologiseen pohjaan nojautuen vuosikymmenten aikana tutkimuksen tuottamia havaintoja opettajien ammatinvalinnan motiiveista yhdeksi kokonaisuudeksi. Jokaisella on jonkinlainen käsitys opettajan työstä. Mallissa sosiaaliset tekijät (aikaisemmat oppimiskokemukset, suostuttelu) onkin nostettu

erilliseksi yläluokaksi, jolla saattaa itsenäisen roolin lisäksi olla heijastuksia muihin motiiveihin. Muita mallissa esiteltyjä ammatinvalintamotiiveja ovat opettajan työn korkeat osaamisvaatimukset ja asiantuntijatyön luonne sekä työstä saatavat palkkiot, rahallinen korvaus ja sosiaalinen asema. Ammatinvalintaa ohjaa myös yksilön käsitys omista opettajan kyvyistä. Yksi keskeinen opettajan työhön hakeutumisen peruste on työn tarjoama sisäinen arvo (työn tekeminen ja aineen parissa toiminen on mielenkiintoista) sekä opettajan työhön liitettävät altruistiset elementit, kuten halu auttaa. Tähän yhteiskunnalliseksi hyötyarvoksi nimettyyn motiiviluokkaan kuuluu



Kuvio 2. FIT- Choice -malli (Watt & Richardson 2007, 176; Watt ym. 2012, 793)

myös halu toimia lasten ja nuorten kanssa sekä halu muuttaa yhteiskuntaa, opettaa ja kasvattaa. Arvojen luokkaan kuuluu myös henkilökohtainen hyötyarvo, joka kuvaa opettajaksi hakeutumisen motiiveja, joissa opettajan työhön hakeudutaan henkilökohtaista elämää hyödyttävien elementtien vuoksi. Tällaisia ovat lyhyiksi mielletyt työpäivät, pitkät lomajaksot ja työn ja perhe-elämän yhdistämisen helppous. Opettajuus voi olla myös varavaihtoehto, johon ajaudutaan ensisijaisten ammatillisten toiveiden kariuduttua. (Watt & Richardson 2007, 171–174.) Motiivien määrittelyä varten luotua mittaristoa on testattu eri maissa (mm. Australia, Saksa, Norja), joiden koulujärjestelmät ja opettajakoulutus poikkeavat toisistaan, ja se on yksittäisiä kysymyksiä lukuun ottamatta havaittu toimivaksi (Watt ym. 2012, 804). Mittariston voi näin perustellusti olettaa olevan validi myös suomalaisten opettajien ammatinvalintamotiivien luokitteluun ja arviointiin, mikä tässä tutkimuksessa tosin tehdään avointen vastausten analyysin kautta.

Työuran alussa tehty ammatinvalinta saattaa myöhemmässä elämässä paljastua vääräksi ja yksilö voi tajuta ajautuneensa uralle vääristä motiiveista (Almiala 2008, 47–48). Alalle hakeutumisen motiivien on useissa kansainvälisissä tutkimuksissa havaittu olevan yhteydessä opettajien urasiirtymäherkkyyteen (Beltman ym. 2011, 190). Suomessa vastaavaa ajantasaista selvitystä ei ole tarjolla, ja siksi se on tässä tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena.

4.5. Opettajien perehdyttäminen

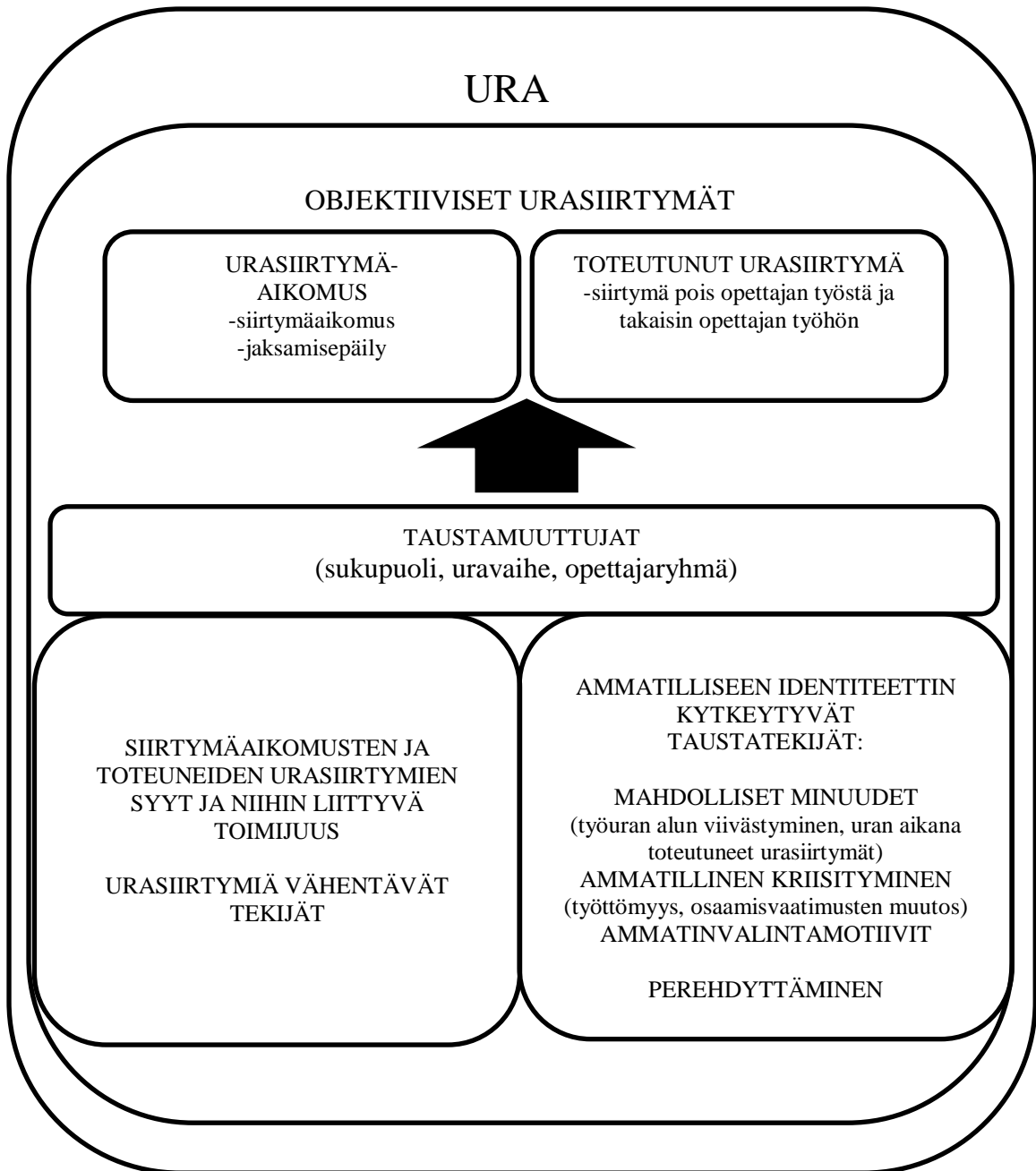
Eteläpelto & Vähäsantanen (2008, 44) näkevät ammatillisen identiteetin rakentuvan työuran alussa (noviisi) ennen kaikkea sosiaalistumisen kautta. Tulokkaan muihin verrattuna vähäisemmät vaikutusmahdollisuudet johtavat siihen, että ammatillinen identiteetti rakentuu omaksumalla yhteisön toimintatavat, arvot ja normit melko kriitikittömästi. Sosiaalistuminen voi olla voimakasta, vaikka tulokkaan oma arvomaailma poikkeaisi vallitsevasta normistosta paljonkin. (emt.)

Viitalan (2007, 189–190) määritelmän mukaan perehdyttämisen avulla uusi työntekijä saadaan mahdollisimman nopeasti tuottavaan ja tehokkaaseen työhön sekä osaksi työyhteisöä. Perehdyttäminen pitää sisällään opastuksen itse työtehtävään, työympäristöön sekä työpaikan yhteisiin pelisääntöihin ja niiden rikkomisesta seuraaviin sanktioihin (emt). Yksilölle järjestetyn perehdytyksen voi hyvällä syyllä nähdä yhdeksi keskeiseksi yhteisöön integroitumista ja ammatillisen identiteetin

kehittymistä tukevaksi elementiksi. Perehdyttäminen ymmärretään tässä tutkimuksessa työuran alussa olevalle tai uudessa oppilaitoksessa aloittavalle opettajalle tarkoitetuksi perehdyttämiseksi ja tueksi, jota annetaan virallisissa ja epävirallisissa yhteyksissä.

Opettajien saamaa perehdytystä ja sen merkitystä uran alkuvaiheen urasiirtymien vähentämisessä on tutkittu useissa kansainvälisissä tutkimuksissa. Näissä on havaittu, että uran alkuvaiheen perehdyttämisohjelmilla on pystytty vähentämään uran alkuvaiheessa tapahtuvia siirtymiä (mm. DeAngelis ym. 2013.) Vastaavanlaista vertailevaa ja laajamittaista kotimaista tutkimusta ei ole tarjolla. Tässä tutkimuksessa pyritäänkin vastaamaan puutteeseen tarkastelemalla yhtenä kysymyksenä opettajien saaman perehdyttämisen yhteyttä opettajien urasiirtymäaikomuksiin ja työssä jaksamiseen.

Edellä olevissa luvuissa on määritelty tutkimuksessa käytetyt käsitteet ja esitelty tutkimuksessa hyödynnettävä teoreettinen viitekehys. Ne on tiivistetty kuvioon 3. Tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat siis opettajien urat ja niihin liittyvät objektiivisesti havaittavat siirtymät. Ilmiötä joudutaan lähestymään sen luonteen vuoksi urasiirtymäaikomusten ja uran aikana toteutuneiden, mutta väliaikaisiksi jääneiden urasiirtymien tarkastelun kautta. Uraasiirtymäaikomusten määrälliseen tarkasteluun on poimittu joukko aikaisemmassa tutkimuksessa ja opettajien urien teoreettisessa tarkastelussa mielenkiintoiseksi osoittautuneita taustatekijöitä (sukupuoli, uravaihe ja opettajaryhmä). Siirtymien luonnetta pyritään hahmottamaan määrittelemällä siirtymäaikomuksiin liittyvää toimijuutta sekä siirtymäaikomusten ja toteutuneiden urasiirtymien syitä. Tämän lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan urasiirtymiä vähentäviä tekijöitä. Tutkimuksen mielenkiinnon kohteena on myös ammatilliseen identiteettiin liittyvien taustatekijöiden yhteys urasiirtymiin.



Kuvio 3. Tutkimuksessa käytetyt käsitteet ja teoreettinen viitekehys

Seuraavassa luvussa esitellään tarkemmin tutkimusongelma ja sitä jäsentävät kysymykset.

5 TUTKIMUSONGELMA

Koulutettujen opettajien siirtyminen pois opettajan työstä on maailmalla yleinen ongelma (Beltman ym. 2011), ja ilmiön on arveltu leviävän Suomeenkin (Laaksola 2007). Tästä syystä onkin perusteltua hankkia luotettavaa tietoa siitä, millä tolalla asiat ovat ja arvioida, minne suuntaan ne ovat liikkumassa. Määrällisen arvion lisäksi on perusteltua tarkastella urasiirtymiin tai urasiirtymäaikomuksiin johtaneita syitä sekä tarkastella teoreettisissa avauksissa ja kansainvälisissä tutkimuksissa esiinnoitettuja urasiirtymiin vaikuttavia taustatekijöitä. Ymmärrys siirtymien taustalla vaikuttavista mekanismeista mahdollistaa opettajien työssä pysymistä tukevien toimenpiteiden suunnittelun, mikäli jossain vaiheessa halutaan ja nähdään tarpeelliseksi vähentää opettajien siirtymistä pois opettajan työstä.

Vaikkei tilanne opettajien siirtymien kohdalla Suomessa vielä olisikaan ongelmallinen, tarvitsemme joka tapauksessa koulutettujen ja pätevien opettajien riittävyyden varmistamiseksi luotettavaa tietoa opettajankoulutuksen määrällisistä ja laadullisista tarpeista. Koulutettujen opettajien siirtyminen opettajan työstä muihin tehtäviin tai muista – esimerkiksi työssä jaksamiseen liittyvistä – syistä pois opettajavahvuudesta on yksi tulevaisuuden ennakoinnin epävarmuutta lisäävistä tekijöistä ja urasiirtymien ennakointi on tästäkin syystä tarpeen.

Tutkimusongelmaa jäsentävät kysymykset ovat:

1. Kuinka yleisiä opettajien urasiirtymäaikomukset ja toteutuneet urasiirtymät ovat?
2. a) Millaista on toimijuus opettajien urasiirtymäaikomuksissa ja toteutuneissa urasiirtymissä?
b) Mitkä ovat opettajien urasiirtymäaikomusten ja toteutuneiden urasiirtymien syyt?
3. Mitkä tekijät vähentävät opettajien urasiirtymäaikomuksia?
4. Mitkä ammatilliseen identiteettiin kytkeytyvät taustatekijät ovat yhteydessä opettajien urasiirtymäaikomuksiin?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä tutkimuksessa hyödynnetty kyselylomakeaineisto on kerätty alun perin Opetushallituksen, Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitoksen ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun koordinoimaa tutkimushanketta ”Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä” varten. Hankkeen ohjausryhmään ovat kuuluneet edellä mainittujen tahojen lisäksi Aikuiskouluttajien liitto, Kuntaliitto, OAJ, Opetusministeriö ja Finlands Svenska Lärarförbund. Hankkeen johtajana toimi professori Jouni Välijärvi Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitokselta. Hankkeen tavoitteena on ollut tuottaa määrällistä ja laadullista aineistoa opettaja- ja opettajankoulutustarpeiden arvioinnin tueksi. Hanke on saanut rahoitusta Euroopan sosiaalirahastolta (ESR). Hankkeen osaraportit julkaistaan joulukuussa 2013 ja vuoden 2014 aikana.

6.1 Tutkimushenkilöt

Tutkimushenkilöt poimittiin painotetulla (maantieteellinen, kieliryhmä, opettajaryhmä, ikäryhmä, uravaihe) satunnaisotannalla Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n, Finlands Svenska Lärarförbund FSL:n sekä Aikuiskouluttajien liiton jäsenrekistereistä. Kysely kohdistettiin yleissivistävien ja ammatillisten oppilaitosten opettajille. Tutkimuksen kokonaisotos oli 4500, josta 500 oli induktiovaiheen (alle 6 vuotta opettajan työssä toimineita) opettajia. Postikyselyyn oli mahdollista vastata paperisella tai sähköisellä lomakkeella. Kyselyyn vastasi 1938 opettajaa. Vastausprosentti postikyselyinä toteutetuissa tutkimuksissa on usein 30–40 %, ellei vastauksia ole aktiivisesti karhuttu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 183). Tutkimuksen vastausprosenttia (43 %) voidaankin pitää kelvollisena ja tämän tyyppisissä tutkimuksissa normaalina. Opettajapopulaation verrattuna (ks. Nissinen & Välijärvi 2011) otoksessa on havaittavissa yliedustus aineenopettajissa ja ruotsia äidinkielenään puhuvissa opettajissa. Vastaajakadon tai opettajasuhteiden vääristymän mahdollisesti aineistoon aiheuttamaa vaikutusta ei tässä yhteydessä ole kuitenkaan resurssitekijöistä johtuen voitu arvioida. Tutkimushenkilöt on kuvattu tarkemmin taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Tutkimushenkilöt

N=1938	n	%
<i>Sukupuoli</i>		
Nainen	1302	70
Mies	570	30
<i>Äidinkieli</i>		
Suomi	1437	77
Ruotsi	423	23
Muu	16	1
<i>Ammattiryhmä johon ensisijaisesti kuulut</i>		
luokanopettajat	204	11
aineenopettajat	732	38
lukion opettajat	359	19
erityisopettajat	82	4
ammattillinen N	209	11
ammattillinen A	49	3
amk	72	4
muu	197	10
<i>Työvuodet opettajan tehtävissä</i>		
alle 1	5	0
1–3 vuotta	122	6
4–5 vuotta	141	7
6–15 vuotta	545	29
yli 16 vuotta	1081	57
<i>Työtilanteesi tällä hetkellä</i>		
Vakituihin kokopäivätyö opettajana	1422	75
Määräaikainen kokopäivätyö opettajana	183	10
Osa-aikatyö opettajana	90	5
Muu (mm. työtön, perhevapaa, opiskelu)	202	10
<i>Vastaajien ikä</i>	ka=48,0	kh=10,5

6.2 Aineiston kerääminen ja mittarien rakentaminen

Kyselylomakkeella on mahdollista kerätä tehokkaasti laaja tutkimusaineisto. Kysymyslomakkeella toteutettavaan tutkimukseen liittyy kuitenkin myös omat rajoituksensa. Vastaajien huolellisuutta ja rehellisyyttä on vaikea arvioida ja kysymysten muotoiluun liittyviä tulkintaeroja vaikea kontrolloida (Hirsjärvi ym. 2009, 182). Tässä määrälliseen kuvailuun, taustatekijöiden yhteyden selvittämiseen ja ulkoiseen validiteettiin pyrkivässä tutkimusajatuksessa kyselylomake on kuitenkin perustelluin aineistonkeruuvaihtoehto (ks. myös Metsämuuronen 2005, 58).

Tutkimuksessa käytetyt mittarit rakennettiin ”Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä” -hanketta varten laaditusta kyselylomakkeesta. Alkuperäinen

kyselylomake on laadittu laajan asiantuntijajoukon yhteistyönä. Alkuperäisestä lomakkeesta poimitut kysymykset on kuvattu tarkemmin liitteessä 1.

Opettajien siirtymäaikomusten määrällistä arviota varten poimittiin lomakkeesta mahdollisimman monta urasiirtymäaikomusta mitannutta kysymystä. Näissä tarkasteltiin vastaajien ammatinvaihtohalukkuutta (L11), tyytyväisyyttä opettajan työhön (L14) sekä pois opettajan työstä siirtymisen harkintaa (L15). Ongelmallisesti muotoiltu urasiirtymäaikomuksia tarkastellut kysymys (L15) otettiin mukaan tarkasteluun, koska se vastasi muotoilultaan OAJ:n jäsenilleen esittämän kysymyksen vastausvaihtoehtoja (ks. Laaksola 2007) ja tarjosi näin vertailukohdan aikaisempaan aiheen tarkasteluun. Alkuperäisenä ajatuksena oli muodostaa urasiirtymähalukkuutta tarkastelleista muuttujista yhdistelmämuuttuja (esimerkiksi ammatinvaihtoa vakavasti harkinneet + teen mieluummin muuta kuin opettajan työtä). Kaksi- ja kolmiluokkaisten muuttujien yhdistäminen osoittautui kuitenkin ongelmalliseksi eikä yhdistäminen tuottanut mielekästä lopputulosta. Tästä syystä muuttujia tarkasteltiin lopullisessa analyysissä erillisinä. Uraasiirtymäaikomusten yhteydessä oli tarkoituksena hyödyntää myös avointa, urasuunnitelmia kartoittanutta kysymystä (O14). Avoimen kysymyksen vastauksia luokiteltiin dikotomisesti: jatkaa alalla - siirtyy opettajan työstä muuhun työhön. Analyysissä kysymys osoittautui kuitenkin ongelmalliseksi. Kysymyksen sijoitus lomakkeen loppuun pudotti vastausprosentin alhaiseksi. Vastauksista näkyi myös selkeästi pitkän kysymyslomakkeen aiheuttama turhautuminen (alkuperäisen lomakkeen viimeinen kysymys). Kysymyksen ongelmana oli myös se, että sen sijoittaminen osaamisvaatimusten muutosta kartoittaneeseen lomakkeen osaan tuotti laajemman urasuunnitelmakuvauksen sijaan osaamisen kehittämiseen liittyviä tulevaisuuskuvauksia. Validiteettiongelmien vuoksi muuttuja jätettiin pois lopullisesta analyysistä.

Toteutuneita urasiirtymiä tarkasteltiin suoraan tätä asiaa mitanneella kysymyksellä. Muuttuja kuvaa nyt opettajana toimivien mutta jossakin opettajauransa vaiheessa jotain muuta työtä tehneiden määrää. Muuttuja otettiin mukaan kuvaamaan edestakaista liikettä opettajan työn ja muun työn välillä. Toteutuneita urasiirtymiä tarkastelleeseen muuttujaan liitetty syiden tarkastelu mahdollistaa aidosti toteutuneiden urasiirtymien syiden analyysin. Yhdessä siirtymäaikomusten syiden tarkastelun kanssa sen avulla on myös mahdollista avata siirtymien prosessiluonnetta.

Tutkimuksessa oli tarkoitus tarkastella myös sitä, kuinka todennäköisenä vastaajat pitivät työssä jaksamiseen liittyviä urasiirtymiä. Näiden jaksamisepäilyjen tarkasteluun otettiin kaksi muuttujaa, joissa kartoitettiin työssä selviytymisarvioita (L18) ja sapattivapaa-aikomuksia (L11). Sapattivapaalle jäämisen syyt eivät luonnollisestikaan aina liity työssä jaksamisen ongelmiin. Tästä syystä muuttujien yhdistäminen ei ollut mielekäästä. Myös tulosten pohjalta tehtävät johtopäätökset on perusteltua pitää erillisinä. Yhdessä muuttujat kuitenkin kuvaavat väliaikaista tai pysyvämpää, muusta kuin ammatinvaihtoalusta johtuvaa, liikettä opettajavarannon ulkopuolelle, mikä on otettava huomioon urasiirtymäaikomusten kokonaisarvioissa.

Alkuperäisen kysymyslomakkeen 26 taustamuuttujan joukosta poimittiin määrällisen tarkastelun yhteyteen opettajien sukupuoli (T2), työuran pituus (T18) sekä opettajaryhmä (T20), jotka urateoreettisten avausten ja kansainvälisten tutkimushavaintojen pohjalta olivat mielenkiintoisia. Opettajien työuran pituus -muuttuja muutettiin kolmiluokkaiseksi Hubermanin (1993) vaihemalliin ja kysymyslomakkeen alkuperäiseen induktiovaiheen määrittelyyn tukeutuen yhdistämällä luokat 1–3 ja 4–5 vuotta opettajana toimineet yhdeksi luokaksi. Koko määrällisen tarkastelun kohdalla aineisto on ositettu siten, että mukana tarkastelussa ovat ainoastaan yleissivistävän ja ammatillisten oppilaitosten opettajat. Muihin ryhmiin kuuluvien vastaukset on poistettu aineistosta.

Vastaajajoukko haluttiin säilyttää tilastollista testausta varten mahdollisimman suurena ja tästä syystä siirtymien syiden ja niihin yhteydessä olevien tekijöiden tarkastelussa mukana oli myös ryhmä muut (vapaan sivistystyön opettajia, vastaajia oppilaitosjohdosta ja hallinnosta, asiantuntijoita ja tutkijoita), vaikka he eivät kuuluneet varsinaiseen kohderyhmään. Käytännössä ne vastaajat, jotka eivät ole koskaan toimineet opettajina putosivat pois opettajuuden motiivien, perehdyttämisen ja osaamisvaatimusten ja muiden puhtaasti opettajuuteen liittyvien muuttujien tarkastelusta puuttuvien vastausten takia.

Opettajien urasiirtymiä vähentävinä tekijöitä arvioitaessa hyödynnettiin opettajan työssä pysymistä edistäviä tekijöitä mitannutta kysymysjoukkoa (L13). Patteristossa muodostettiin faktorianalyysin pohjalta neljä summamuuttujaa, jotka kuvasivat suhteita sisäiseen ja ulkoisen toimintaympäristöön sekä työstä saatavia ulkoisia ja sisäisiä palkkioita. Faktorianalyysi ja summamuuttujien muodostus on kuvattu tarkemmin toisaalla tässä luvussa.

Ammatillisen identiteetin teoreettisen viitekehyksen ja aikaisempien kansainvälisten tutkimushavaintojen pohjalta poimittiin tarkasteluun joukko taustatekijöitä, joiden yhteyttä urasiirtymäaikomuksiin ja työssä jaksamiseen haluttiin selvittää. Taustatekijät liittyvät kolmeen teemaan: 1. perehdyttämiseen, joka valittiin tarkasteluun kansainvälisten tutkimushavaintojen pohjalta ja jonka testaamisessa hyödynnettiin valmista perehdyttämistä tarkastellutta kysymyspatteristoa (O1) (summamuuttujien muodostaminen kuvattu tarkemmin toisaalla tässä luvussa), 2. muutostilanteisiin liittyvään kokeiluun, joka otettiin tarkasteluun Ibarra (2003) muutostilanteisiin kytkevän mahdollisten minuuksien ajatuksen pohjalta ja jonka testaamisessa hyödynnettiin työuran viivästyistä (L5B) ja toteutuneita urasiirtymiä (L17A) tarkastelleita muuttujia sekä 3. ammatilliseen kriisiytymiseen, jonka pohjana oli Almiolan (2008) kriisejä urasiirtymien taustalla korostanut ajatus ja jonka testaamisessa hyödynnettiin työttömyyttä (L9) ja osaamisvaatimusten muutosta (O4A–E) tarkastelleita muuttujia. Osaamisvaatimusten muutosta tarkastellut muuttujat rakennettiin vähentämällä kunkin osaamisalueen kohdalla tulevaisuuden osaamisvaatimusten keskiarvosta nykyisten osaamisvaatimusten keskiarvo. Tällöin osaamisvaatimusten kasvu näyttäytyy muuttujassa positiivisina ja osaamisvaatimusten väheneminen negatiivisina lukuarvoina.

Siirtymäaikomuksiin ja jaksamisepäilyihin vaikuttavien tekijöiden tarkastelussa hyödynnettiin työtyytyväisyyttä opettajan työhön mitannutta muuttujaa (L14), joka määrällisessä arvioinnissa osoittautui validiksi siirtymäaikomusten tarkastelussa. Jaksamisepäilyjä tarkasteltiin työssä selviytymistä mitanneen muuttujan avulla (L18).

6.3 Aineiston analyysi

6.3.1 Ammatinvalintamotiivien luokittelu

Tutkimuksessa hyödynnettiin yhtenä taustamuuttujana vastaajien ilmoittamia ammatinvalintamotiiveja, joista kerättiin tietoa avoimella kysymyksellä: mitkä ovat opetuslalle hakeutumisesi motiivit, miksi olet ryhtynyt opettajaksi? Vastauksia pyrittiin luokittelemaan ensin aineistolähtöisesti (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009) poimien aineistosta 150 vastausta luokkien rakentamista varten. Aineistolähtöisesti

muodostunut luokittelu oli lähes identtinen Wattin ja Richardsonin (2007) FIT - Choice -mallin kanssa. Mallin validiteettia on testattu useissa yhteyksissä ja sen käyttö helpottaa kytöntöjen tekemistä aikaisempaan tutkimukseen. Tästä syystä sen käyttö tässä yhteydessä oli perusteltua.

Analyysimallia kuitenkin täydennettiin integroimalla aineistolähtöisessä analyysissä esiin nousseet kolme mallin ulkopuolelle jäänyttä luokkaa valmiin Fit - Choice - mallin luokkien kanssa. Aineistolähtöisessä analyysissä muodostunut luokka *opettajuus kutsumusammattina* yhdistettiin mallin *työn sisäinen arvo* luokan kanssa, luokka *ajautuminen* yhdistettiin luokan *opettajuus varavaihtoehtona* kanssa sekä *opettajan koulutuksen helppoutta ja helppoa saavutettavuutta* kuvaava luokka *henkilökohtaisen hyötyarvon* kanssa. Yhdistetyt luokat muodostivat mielekkään ja sisällöllisesti validin kokonaisuuden.

Avoimissa vastauksissa vastaajat saattoivat mainita ammatinvalinnalleen useita syitä. Näistä jokainen huomioitiin analyysissä yhtä vaikuttavana tekijänä. Jotkut vastaajat olivat liittäneet motiivin eteen motiivin vaikutuksen voimakkuutta kuvaavia määreitä (esim. suurin syy, tärkein motiivi, osittain opettajaksi hakeutumiseeni vaikutti), joiden pohjalta motiiveilla olisi voinut yrittää määrittää dimensioita (vaikutti paljon - vaikutti vähän). Suurimmassa osassa vastauksissa motiivien hierarkiaa ei kuitenkaan ollut määritelty mitenkään. Motiivien dimensiointi olisi pienentänyt jatkoanalysoitavaa aineistoa huomattavasti, koska suuri osa aineistosta olisi jäänyt hyödyntämättä. Ilman voimakkuusmääreitä olleiden vastausten pois pudottaminen olisi saattanut myös vääristää aineistoa. Tästä syystä vastauksissa mainittuja motiiveja ei asetettu tärkeysjärjestykseen vaan jokainen mainittu motiivi on analyysissä samanarvoinen. Aineistossa esiintyneitä vaikeasti tulkittavia humoristisia ilmauksia ja vastauksia, joissa motiivia ei osattu sanoa, käsiteltiin puuttuvana tietona.

Ammatinvalintamotiivien ja urasiirtymäaikomusten yhteyden tarkastelua varten muodostettiin vertailumuuttuja, jossa toisena luokkana on motiivin maininneet vastaajat ja toisena luokkana ne vastaajat, jotka eivät ole maininneet kyseistä motiivia. Koska vastauksissa oli usein mainittu useampi motiivi, saattaa sama vastaaja kuulua useampaan motiiviluokkaan. Tarkastelussa ei siis ole huomioitu motiivien yhteisvaikutusta vaan kutakin motiivia on käsitelty yksittäisenä.

6.3.2 Siirtymäaikomusten ja toteutuneiden urasiirtymien syiden analysointi

Siirtymäaikomusten ja jo toteutuneiden urasiirtymien syitä analysoitiin luokittelemalla siirtymäaikomusten syitä kartoittaneessa avoimessa kysymyksessä (L16B) ja jo toteutuneiden urasiirtymien syitä kartoittaneessa avoimessa kysymyksessä (L17E) esiinnousseet perustelut veto- ja työntötekijöihin. Työntötekijöiksi määriteltiin ne perustelut, joilla viitattiin tyytymättömyyteen nykyisessä työssä ja vetotekijöiksi muut työmahdollisuudet tai vastauksissa muihin tehtäviin liitetyt positiiviset määreet (esim. suurempi vastuu, parempi palkka). Jos vastausta ei voinut epämääräisen muotoilun takia sijoittaa kumpaankaan luokkaan tai vastaaja ei osannut sanoa syytä siirtymäaikomukselleen tai siirtymälleen syytä, käsiteltiin vastausta puuttuvana tietona. Siirtymäaikomusten ja toteutuneiden urasiirtymien tarkastelussa keskityttiin vain vahvan toimijuuden siirtymiin, ja ulkoisesta syystä toteutuneet heikon toimijuuden siirtymät jätettiin pois poistamalla heikon toimijuuden siirtymäaikomukset ja toteutuneet urasiirtymät aineistosta. Tämä oli perusteltua, koska veto-työntötekijä luokittelu kuvaa juuri vapaaehtoisten siirtymien syitä, jollaisiksi vahvan toimijuuden siirtymät voidaan ymmärtää.

6.3.3 Toimijuus opettajien siirtymäaikomuksissa ja toteutuneissa urasiirtymissä

Opettajien siirtymäaikomusten ja toteutuneiden siirtymien luonnetta analysoitiin luokittelemalla siirtymien syitä Koivusen ym. (2012, 12) luokittelussa esitellyn toimijuusulottuvuuden avulla. Vastauksissa esitettyjä syitä arvioitiin sen mukaan, oliko yksilön toimijuus vahvaa vai vähäistä. Siirtymissä ilmenevää toimijuutta lähestyttiin yksinkertaisten kysymysten avulla, oliko siirtyjällä käytännössä mahdollisuus halutessaan toimia toisin, liittyikö siirtymään suunnitelmallisuutta ja tahtotila. Siirtymän ensimmäisen aloitteen ei tarvinnut välttämättä olla lähtöisin työntekijästä itsestään, vaan esimerkiksi työtarjoukseen tarttuminen harkinnan jälkeen täytti suuren toimijuuden luokittelukriteerin. Käytännössä toimijuus luokiteltiin vähäiseksi tilanteissa, joissa työntekijä oli pakotettu töiden päättymisen (irtisanominen, määräaikaisuuden päättymisen), terveydellisten syiden tai työilmapiiritekiöiden takia siirtymään opettajan työstä muihin tehtäviin, vaikka vastaaja olisi halunnut jatkaa opettajan työssä. Toimijuusanalyysi oli samanlainen

siirtymäaikomusten ja toteutuneiden siirtymien kohdalla. Kaikkien avointen kysymysten luokittelut tehtiin suoraan SPSS-ohjelmistoon. Esimerkit koodauksesta on esitelty liitteessä 3.

6.3.4 Summamuuttujien muodostaminen

Opettajien työssä pysymiseen vaikuttavista tekijöistä ja perehdyttämisestä muodostettiin summamuuttujat (Taulukko 2 ja 3) hyödyntäen faktorianalyysiä. Faktorianalyysin ekstraktoinnissa käytettiin yleistettyjen neliösummien menetelmää (GLS), joka on toimivin ratkaisu silloin kun muuttujat eivät ole normaalisti jakautuneita (ks. Nummenmaa 2009, 410). Rotaatio toteutettiin hyödyntäen suorakulmaista varimax-rotaatiota. Muuttujat, joilla oli alhainen kommunaliteetti, poistettiin faktorirakenteen jatkokehittelystä.

Työssä pysymiseen vaikuttavista tekijöistä muodostui kuusi faktoria joiden ominaisarvo oli yli 1. Jatkoanalyysissä tarkasteltiin faktoreiden sisällöllistä eheyttä ja päädyttiin lopulta neljän faktorin rakenteeseen, jonka kokonaisselitysosuus oli 29,90 %. Faktorit nimettiin korkeimmat lataukset saaneiden muuttujien suuntaisesti.

Perehdyttämisen kohdalla faktorianalyysi tuotti kaksi faktoria, joiden kokonaisselitysosuus oli 44,27 %. Faktorit olivat myös sisällöllisesti mielekkäitä. Faktorit nimettiin sisällön mukaisesti kuvaamaan oppilaitostason (henkilökunnan tuki) ja koulutuksenjärjestäjätason (rakenteiden) tukea. Perehdyttämistä yleistasolla mitannut kysymys (O1) latautui tasaisesti molemmille faktoreille ja siksi se sisällytettiin poikkeuksellisesti molempiin faktoreihin. Muuttujien faktorilataukset ja faktorikohtaiset selitysosuudet on kuvattu liitteessä 2.

Faktorirakenteen pohjalta muodostettiin summamuuttujat, joiden sisäistä konsistenssia arviointiin Cronbachin - α reliabiliteettikertoimen avulla. Kriittiseksi Cronbachin - α arvoksi on perinteisesti määritelty 0,6. Ulkoisiksi palkkioiksi nimetyn summamuuttujan reliabiliteetti jäi tämän alle. Vahvan käsitteellisen yhteyden ja korkeiden faktorilatausten muuttujaa kuitenkin hyödynnettiin lopullisessa analyysissä. Muiden muuttujien kohdalla reliabiliteetti oli välttävällä tai hyvällä tasolla (taulukko 2 ja 3).

TAULUKKO 2 Opettajan työssä pysymiseen vaikuttavat tekijät. Summamuuttujat ja Cronbachin - α arvo

<i>suhteet sisäisiin toimijoihin</i>	.807
4yhteisöllisyys	
5oppilaitosjohton ja kollegojen tuki	
6työilmapiiri	
7työssä viihtyminen	
13 suhteet kollegoihin	
<i>työn sisäiset palkkiot</i>	.660
16työelämäyhteydet	
18opettajan työn luonteen muuttuminen	
19mahdollisuus kehittää itseään	
20mahdollisuus kansainvälistymiseen	
17työn haasteellisuus	
<i>suhteet ulkoisiin toimijoihin</i>	.620
8työolosuhteet	
9luokkakoot	
12suhteet oppilaisiin	
14suhteet vanhempiin	
15selviytymisstrategiat	
<i>ulkoiset palkkiot</i>	.541
1palkkaus	
2opettajan työn/ammatin arvostus	

TAULUKKO 3 Perehdyttäminen. Summamuuttujat ja Cronbachin - α arvo.

<i>rakenteiden tuki</i>	.801
1 minulle järjestettiin monipuolista ja pitkäkestoista perehdyttämistä ja tukea	
3oppilaitoksessa oli käynnissä erityinen perehdyttämiskansio	
6kunta/oppilaitoksen ylläpitäjä järjesti tilaisuuden uusille työntekijöilleen	
7tulokkaalla oli mahdollisuus lyhyeen muutaman tunnin perehdyttämiseen	
8uudella opettajalla oli mahdollisuus osallistua perehdyttämisen ja tukemisen suunnitteluun	
9opettajankoulutuslaitos osallistui perehdyttämiseen ja tukemiseen	
<i>henkilökunnan tuki</i>	.735
1 minulle järjestettiin monipuolista ja pitkäkestoista perehdyttämistä ja tukea	
2oppilaitokset rehtori/johtaja tutustutti tulokkaan oppilaitokseen ja sen toimintaan	
4oppilaitoksen muut opettajat neuvoivat tarvittaessa	
5tulokkaalla oli mahdollisuus mentorointiin kokeneen opettajan kanssa	

6.4.5 Aineiston tilastollinen analyysi

Aineiston analyysi toteutettiin kokonaisuudessaan SPSS-ohjelmiston avulla. Aineiston valmistelu aloitettiin tarkastelemalla valittujen tausta ja muiden muuttujien kuvailutietoja (frekvenssit, prosenttiosuudet, keskiarvot, keskihajonnat) sekä muuttujien jakaumia kuvaajien avulla. Tässä yhteydessä jakaumille tehtiin myös normaaliustestaus. Suurille aineistoille paremmin sopivan Kolmogorov - Smirnovin testin (ks. Nummenmaa 2009, 155) tulokset osoittivat, etteivät tarkasteltavat muuttujat olleet normaalisti jakautuneita. Normaaliuden tilastollinen testaaminen on kuitenkin ongelmallista suurten aineistojen kohdalla. Testi käyttäytyy suurissa aineistoissa ylikriittisesti ja pienetkin poikkeamat jakauman normaaliudessa nousevat tilastollisesti merkitseviksi (emt.). Nummenmaan (2009, 155) mukaan onkin perustellumpaa tarkastella muuttujien muotoa sekä vinous- ja huipukkuuskertoimia kuin tehdä tulkintoja pelkästään normaaliuden tilastollisen testauksen pohjalta. Kuvaajien tarkastelu ja vinous- ja huipukkuuskertoimet tukivat joidenkin muuttujien kohdalla normaaliusolettamaa ja joidenkin kohdalla testituloksen oletusta siitä, ettei normaaliusolettama ole kyseisen muuttujan kohdalla voimassa.

Parametriset testit ovat voimakkaampia ja niiden avulla voidaan havaita aineistosta heikompia ilmiöitä (Nummenmaa 2009, 154). Niiden käyttöä voi pitää suositeltavana aina kun se on aineiston olemus huomioiden mahdollista (Woods 2013, 52; Buskirk, Willoughby & Tomazic 2013, 138). Tästä syystä niitä pyrittiin käyttämään ensisijaisesti tämänkin tutkimuksen aineiston analysoinnissa, joistakin käyttöehto-ongelmista huolimatta. Parametriset keskiarvotestit ovat yleensäkin melko vakaita ja kestävät aineiston vinoutta verrattain hyvin, ilman että hypoteesien hylkäys- tai hyväksymisvirheen riski kasvaa. Hylkäys- ja hyväksymisriskin eliminoinemiseksi parametristen testien ohella käytettiin kuitenkin aina parametritonta vastinetta (Mannin Whitneyin U-testi ja Kruskalin Wallisin -testi), jolla hypoteesitulokinnan oikeellisuus vahvistettiin. Parametrittomien testien käyttö rinnakkain parametristen testien kanssa on yleinen ratkaisu ja sen avulla voidaan varmistaa parametristen testien soveltuvuus aineiston tarkasteluun (Buskirk ym. 2013, 138). Parametrittomat testit vahvistivat hypoteesitulokinnan kaikkien muiden paitsi koulutuksen järjestäjän tarjoamaa perehdyttämistä mitanneen summamuuttujan kohdalla (rakenteiden tuki). Tästä syystä perehdyttämisen tarkastelun kohdalla on raportoitu parametrittomien testien tulokset. Perehdyttämismuuttujan kohdalla

parametrittoman testin valintaa edellytti normaaliusolettamaongelman lisäksi varianssien heterogeenisyys.

Ryhmävertailuissa käytettiin monipuolisesti erilaisia muuttujatyypin ja muuttujien ominaisuuksien mukaan valittuja tilastollisia menetelmiä. Kategoristen muuttujien analyysissä hyödynnettiin χ^2 -riippumattomuustestiä. Testin käyttöehdot olivat voimassa kaikkien muuttujien tarkastelun yhteydessä lukuun ottamatta toteutuneiden urasiirtymien syiden ja toimijuuden tarkastelua eri opettajaryhmissä. Näiden muuttujien kohdalla odotetut frekvenssit olivat alle 5 yli 20 % soluista. Ongelmalliset p-arvot on merkitty taulukoihin yläindeksillä ja rajoitteet tuotu esiin taulukon selitetekstissä.

Kaksiluokkaisten jatkuvien muuttujien tarkastelussa käytettiin riippumattomien otosten t-testiä ja sen parametritonta vastinetta Mannin-Whitneyn U-testiä. Kolmiluokkaisten jatkuvien muuttujien kohdalla hyödynnettiin yksisuuntaista varianssianalyysia (ANOVA) ja sen parametritonta vastinetta Kruskalin-Wallisin testiä. Testien valintaa ja käyttöehtoja on tarkasteltu aiemmin tässä luvussa. Testissä hyödynnetyn tietokoneen laskentatehosta johtuen raportoidut p-arvot ovat parametrittomien testien kohdalla asympotoottisia.

Keskiarvotestien yhteydessä perinteisesti riippumaton muuttuja (esim. sukupuoli) toimii luokittelevana muuttujana. Tämän tutkimuksen yhteydessä käytännön syistä testit on kuitenkin tehty ja esitetty taulukoissa päinvastoin, käyttäen luokittelevana muuttujana riippuvaa muuttujaa. Testit toimivat näinkin päin, mutta lopullinen tulkinta on tehtävä käsitteellisesti mielekkääseen suuntaan. (esim. perehdyttämisen määrä selittää työtyytyväisyyttä). Tämän tyyppisten yhteyksien tarkastelussa olisi yleistä käyttää korrelaatiota tai regressioanalyysiä. Vastausten pienestä hajonnasta johtuen korrelaatio ei olisi toiminut lineaarisen yhteyden voimakkuuden kuvauksessa kovinkaan hyvin. Ryhmien keskiarvoerojen tarkastelu tuottaa tässä yhteydessä havainnollisemman kuvan muuttujien suhteesta ja siksi sen käyttöä voi pitää perustellumpana.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Luvussa esitellään tutkimuksen keskeiset tulokset. Tutkimustulokset on jäsennetty tutkimuskysymysten mukaiseen järjestykseen.

7.1 Opettajien urasiirtymäaikomusten ja toteutuneiden urasiirtymien yleisyys

Opettajien siirtymäaikomuksia kartoittaneeseen mittariin poimitut muuttajat tuottivat samansuuntaisia tuloksia (taulukko 4). Noin viidennes opettajista oli harkinnut vakavammin ammatinvaihtoa tai haluaisi mieluummin tehdä jotain muuta työtä. Näiden voidaan tulkita olevan vakavampia siirtymäaikomuksia kuin kolmannessa muuttujassa esille tulleet satunnaiset siirtymäaikomukset. Tämän mukaan noin puolet opettajista oli harkinnut uransa aikana siirtymistä muihin tehtäviin ainakin joskus.

Sukupuolten tai opettajaryhmien välillä ei näyttänyt olevan eroa siirtymäaikomusten yleisyyden kohdalla. Ryhmien väliset erot eivät olleet yhdenkään muuttujan kohdalla tilastollisesti merkitseviä. Vaikka sattuman vaikutusta ei voidakaan sulkea pois, opettajaryhmien vertailusta voi kuitenkin nostaa esiin ammattikorkeakoulun opettajien vähäisemmät siirtymäaikomukset, jotka tulivat esiin systemaattisesti kaikissa mittarin osissa.

Siirtymäaikomukset näyttäisivät olevan yleisimpiä opettajan uran keskivaiheilla. Opettajana 6–15 vuotta toimineet näyttäisivät jonkin verran useammin harkitsevan siirtymistä opettajan työstä muuhun työhön kuin tätä lyhemmän tai pidemmän aikaa opettajana toimineet. Kaikki mittarin osiot antoivat samansuuntaisia tuloksia. Muihin vastaajiin verrattuna 6–15 vuotta opettajana toimineista suurempi osa (20 %, $\chi^2(2)=6,590$, $p=.037$) tekisi mieluummin muuta kuin opettajan työtä. Heistä suurempi osa (31 %, $\chi^2(4)=61,473$, $p=.000$) oli vakavasti harkinnut ammatinvaihtoa viime aikoina ja suurempi osa (64 %, $\chi^2(4)=34,337$, $p=.000$) oli harkinnut siirtymistä opettajan tehtävistä muihin töihin usein tai joskus.

TAULUKKO 4. Opettajien siirtymäaikomukset luokiteltuna sukupuolen, opettajauran pituuden ja opettajaryhmän mukaan. Frekvenssit ja prosenttijakaumat sekä p-arvo (χ^2 -testi)

Vastaajaryhmä	Tekisitkö mieluummin? ¹						p
	opettajan työtä		muuta työtä		p		
	n	%	n	%			
kaikki vastaajat	1383	83	276	17			
naiset	980	84	190	16			
miehet	403	82	86	18		.502	
0-5 vuotta	210	84	40	16			
6-15 vuotta	376	80	97	21			
yli 15 vuotta	811	85	125	15		.037*	
luokanopettajat	165	83	34	17			
aineopettajat	589	82	134	19			
lukion opettajat	306	86	51	14			
erityisopettajat	69	86	11	14			
ammattillinen N	170	83	36	18			
ammattillinen A	40	82	9	18			
amk	65	90	7	10		.373	
	Oletko harkinnut siirtymistä opetustehtävistä muuhun työhön? ²						p
	usein		joskus		en lainkaan		
	n	%	n	%	n	%	
kaikki vastaajat	167	10	697	42	796	48	
naiset	120	10	486	42	211	48	
miehet	47	10	211	43	231	47	.805
0-5 vuotta	23	9	93	37	133	53	
6-15 vuotta	64	14	236	50	175	37	
yli 15 vuotta	81	9	379	40	497	52	.000**
luokanopettajat	13	7	101	51	83	42	
aineopettajat	75	10	298	41	355	49	
lukion opettajat	34	10	142	40	179	50	
erityisopettajat	6	8	35	44	38	48	
ammattillinen N	21	10	91	44	95	46	
ammattillinen A	10	20	17	35	22	45	
amk	10	14	25	35	37	51	.115
	Oletko viime aikoina harkinnut vakavasti ammatinvaihtoa? ³						p
	kyllä		en		en osaa sanoa		
	n	%	n	%	n	%	
kaikki vastaajat	303	20	1131	75	79	5	
naiset	224	21	785	74	52	5	
miehet	79	18	346	77	27	6	.216
0-5 vuotta	43	19	172	74	18	8	
6-15 vuotta	136	31	272	63	28	6	
yli 15 vuotta	125	15	704	82	35	4	.000**
luokanopettajat	39	21	129	71	14	8	
aineopettajat	141	21	503	74	38	6	
lukion opettajat	63	19	245	75	17	5	
erityisopettajat	15	21	56	77	2	3	
ammattillinen N	31	18	138	78	7	4	
ammattillinen A	11	26	29	69	2	5	
amk	5	9	53	90	1	2	.334

*p<0.05, **p<0.01 ¹Tyytyväisyyteni opettajana toimimiseen (teen, mieluiten opettajan työtä, vaihtaisin muuhun työhön) (kyllä, en) ²Oletko suunnitellut/harkinnut siirtymistä opetustehtävistä muihin tehtäviin (usein, joskus, en lainkaan) ³Oletko viime aikoina harkinnut vakavasti ammatinvaihtoa (kyllä, en, en osaa sanoa)

Toteutuneiden urasiirtymien tarkastelu osoitti, että reilu kymmenes opettajista oli uransa aikana tehnyt jotakin muuta kuin opettajan työtä (taulukko 5). Sukupuolella tai opettajan uran vaiheella ei näyttänyt olevan yhteyttä toteutuneiden siirtymien yleisyyteen.

Opettajaryhmät sen sijaan erosivat toisistaan toteutuneiden urasiirtymien yleisyyden kohdalla ($\chi^2(6)=53,448$, $p=.000$). Kokonaisuutena tarkasteltuna toteutuneet urasiirtymät näyttivät olevan yleisempiä ammatillisten oppilaitosten opettajien kuin yleissivistävien oppilaitosten opettajien kohdalla. Yleissivistävien oppilaitosten opettajista toteutuneet siirtymät olivat yleisimpiä luokanopettajien ja erityisopettajien kohdalla ja vähäisimpiä aineenopettajien kohdalla. Ammatillisten oppilaitosten opettajien kohdalla toteutuneet siirtymät olivat yleisimpiä ammatillisen aikuiskoulutuksen ja vähäisimpiä ammatillisen nuorisoasteen opettajien kohdalla. Jos opettajaryhmiä tarkastellaan kokonaisuutena, toteutuneita urasiirtymiä oli ollut suhteellisesti eniten ammatillisen aikuiskoulutuksen opettajilla ja vähiten aineenopettajilla.

TAULUKKO 5. Opettajien toteutuneet urasiirtymät luokiteltuna sukupuolen, opettajauran pituuden ja opettajaryhmän mukaan. Frekvenssit ja prosenttijakaumat sekä p-arvo (χ^2 -testi)

<i>Vastaajaryhmä</i>	Oletko siirtynyt opettajan työstä muihin tehtäviin? ¹				p
	kyllä		en		
	n	%	n	%	
kaikki vastaajat	196	12	1440	88	
naiset	134	12	1015	88	
miehet	62	13	425	87	.543
0-5 vuotta	22	9	226	91	
6-15 vuotta	52	11	414	89	
yli 15 vuotta	124	13	817	87	.146
luokanopettajat	28	14	171	86	
aineopettajat	52	7	667	93	
lukion opettajat	37	11	311	89	
erityisopettajat	11	15	64	85	
ammattillinen N	38	19	164	81	
ammattillinen A	15	32	32	68	
amk	17	24	55	76	.000*

* $p<0.05$, ** $p<0.01$ ¹Oletko työurasi aikana siirtynyt opettajan tehtävistä muihin tehtäviin (kyllä, en)

Työssä jaksamiseen liittyvien urasiirtymien yleisyyttä tarkasteltiin jaksamisepäilyksi nimetyn muuttujan avulla (taulukko 6). Selvästi suurin osa vastaajista piti jaksamiseen liittyvää urasiirtymää melko epätodennäköisenä. Reilu 20

% piti siirtymää mahdollisena ja 5 % piti sitä todennäköisenä. Miehet pitivät jaksamiseen liittyvää urasiirtymää epätodennäköisempänä kuin naiset ($\chi^2(2)=8,422$, $p=.015$). Arviot työssä jaksamiseen liittyvien urasiirtymien todennäköisyydestä vaihtelivat myös opettajan uran eri vaiheissa ($\chi^2(4)=45,285$, $p=.000$). Työssä jaksamiseen liittyviä urasiirtymiä piti epätodennäköisimpänä yli 16 vuotta opettajana toimineet vastaajat, joista vajaa 80 % piti niitä epätodennäköisenä. Lyhyemmän aikaa opettajana olleiden kohdalla vastaava luku oli noin 65 %. Mahdollisena työssä jaksamiseen liittyvää urasiirtymää piti vajaa kolmannes työuran alussa olevista ja 6–15 vuotta opettajana olleista vastaajista ja vajaa viidennes yli 16 vuotta opettajana olleista vastaajista. Työssä jaksamiseen liittyviä urasiirtymiä piti todennäköisimpänä 6–15 vuotta opettajana toimineet vastaajat. Heistä 7 % piti siirtymää todennäköisenä, kun vastaava luku oli tätä lyhyemmän tai pidemmän aikaa opettajana työskennelleiden kohdalla pari prosenttiyksikköä alhaisempi. Opettajaryhmien välillä ei ollut eroja.

TAULUKKO 6. Jaksamisepäilyt luokiteltuna sukupuolen, opettajauran pituuden ja opettajaryhmän mukaan. Frekvenssit ja prosenttijakaumat sekä p-arvo (χ^2 -testi)

Vastaajaryhmä	Uskotko selviytyväsi työssäsi eläkeikään asti? ¹						p
	melko varmasti		en ole varma		tuskin		
	n	%	n	%	n	%	
kaikki vastaajat	1206	72	386	23	77	5	
naiset	832	71	284	25	50	4	
miehet	374	76	92	19	27	6	.015*
0-5 vuotta	163	65	76	30	12	5	
6-15 vuotta	302	63	141	30	33	7	
yli 15 vuotta	755	79	173	18	34	4	.000**
luokanopettajat	138	68	58	29	6	3	
aineenopettajat	523	72	167	23	37	5	
lukion opettajat	278	78	65	18	15	4	
erityisopettajat	56	69	21	26	4	5	
ammattillinen N	143	69	56	27	8	5	
ammattillinen A	33	67	12	25	4	8	
amk	56	78	11	15	5	7	.148

* $p<0.05$, ** $p<0.01$) ¹Miten arvioit selviytyväsi työssäsi eläkeikään asti (melko varmasti selviydyn, en ole varma selviydynkö, tuskin selviydyn)

Osana työssä jaksamiseen liittyviä urasiirtymiä tarkasteltiin myös sapattivapaa-aikomuksia (taulukko 7). Odotetusti sapattivapaa-oli harkinnut selvästi vähiten työuransa alussa olevat opettajat (11 %, $\chi^2(4)=80,224$, $p=.000$), joiden tuetulle sapattivapaalle jäämismahdollisuuksia rajoittaa lainsäädännölliset esteet. Sapattivapaa-aikomukset eivät näytä lisääntyvän työuran keskivaiheen jälkeen. Sekä

6–15 vuotta opettajana toimineista että yli 15 vuotta opettajan työtä tehneistä sapattivapaata oli harkinnut noin 40 % vastaajista.

TAULUKKO 7. Sapattivapaa-aikomukset. Frekvenssit ja prosenttijakaumat sekä p-arvo (χ^2 -testi)

<i>Vastaajaryhmä</i>	Oletko viime aikoina harkinnut sapattivapaalle jäämistä? ¹						p
	kyllä		en		en osaa sanoa		
	n	%	n	%	n	%	
kaikki vastaajat	568	37	881	57	95	6	
naiset	397	37	622	57	66	6	
miehet	171	37	259	56	29	6	.945
0-5 vuotta	24	11	186	82	16	7	
6-15 vuotta	182	42	220	51	30	7	
yli 15 vuotta	368	41	489	54	49	5	.000**
luokanopettajat	74	39	106	55	12	6	
aineenopettajat	228	34	419	47	34	5	
lukion opettajat	135	41	170	52	21	6	
erityisopettajat	32	42	40	52	5	7	
ammattillinen N	63	34	106	58	15	8	
ammattillinen A	16	38	22	52	4	10	
amk	28	41	35	51	5	7	.319

**p<0.01 Oletko viime aikoina harkinnut vakavasti sapattivapaata?¹ (kyllä, en, en osaa sanoa)

7.2 Toimijuus opettajien siirtymäaikomuksissa ja toteutuneissa urasiirtymissä

Tutkimuksen toisena tutkimuskysymyksenä (2a) oli, millaista on opettajien siirtymäaikomuksiin ja toteutuneisiin urasiirtymiin liittyvä toimijuus (taulukko 8). Opettajan työstä muuhun työhön siirtymistä harkinneilta ja opettajan uransa aikana muuhun työhön siirtyneiltä vastaajilta kysyttiin avoimella kysymyksellä urasiirtymän tai aikomuksen syyt. Toimijuutta arvioitiin avointen vastausten perusteella. Siirtymää joskus tai usein harkinneista toimijuus oli vahvaa selkeästi suurimmassa osassa vastuksista. Ainoastaan 10 % vastuksista toimijuus oli tulkittavissa vähäiseksi. Sukupuolten tai opettajaryhmien välillä ei ollut eroja. Siirtymäaikomuksiin liittyvä toimijuus näytti kuitenkin vaihtelevan opettajan uran eri vaiheissa ($\chi^2(2)=7,523$, $p=.023$). Siirtymäaikomuksiin liittyvä toimijuus näytti vahvistuvan työvuosien karttuessa. Työuran alussa olevat opettajat joutuvat hiukan useammin harkitsemaan siirtymistä pois opettajan työstä ulkoisten tekijöiden aloitteesta kuin opettajan työtä pitempään tehneet kollegat.

Toteutuneiden urasiirtymien kohdalla toimijuus oli siirtymäaikomusten tavoin vahvaa liki 90 % siirtymistä. Sukupuolten tai opettajaryhmien välillä ei ollut eroja. Siirtymäaikomusten tavoin myös toteutuneisiin urasiirtymiin liittyvä toimijuus näytti kuitenkin vaihtelevan opettajan uran eri vaiheissa ($\chi^2(2)=12,703$, $p=.002$). Työuran pituus vahvisti toteutuneisiin siirtymiin liittyvää toimijuutta samoin kuin siirtymäaikomusten kohdalla. Opettajan uran pituuden mukaan luokitelluissa ryhmissä 0–5 vuotta opettajana toimineiden kohdalla toimijuus urasiirtymissä oli vahvaa 65 % vastanneista, 6–15 vuotta opettajana toimineiden kohdalla vastaava luku oli 80 % ja yli 15 vuotta opettajana toimineilla 91 %. Induktiovaiheen opettajat joutuivat siis pitempään opettajan työssä olleita kollegoitaan useammin siirtymään pois opettajan työstä jonkin ulkoisen tekijän aloitteesta.

TAULUKKO 8. Toimijuus (vahva-vähäinen) urasiirtymäaikomuksissa ja toteutuneissa urasiirtymissä. Vastaajien määrä, prosenttiosuus ja p-arvo (χ^2 -testi)

	siirtymäaikomus				p	toteutunut siirtymä				p
	vahva		vähäinen			vahva		vähäinen		
<i>Vastaajaryhmä</i>	n	%	n	%		n	%	n	%	
kaikki vastaajat	754	91	75	9		192	87	31	14	
naiset	534	90	60	10		124	85	22	15	
miehet	220	94	15	6	.093	68	88	9	12	.488
0-5 vuotta	94	86	16	15		15	65	8	35	
6-15 vuotta	267	90	30	10		45	80	11	20	
yli 15 vuotta	406	93	29	7	.023*	133	91	13	9	.002**
luokanopettajat	92	94	6	6		24	92	2	8	
aineenopettajat	297	91	29	9		33	75	11	25	
lukion opettajat	134	87	20	13		31	89	4	11	
ammattillinen N	92	97	3	3		24	83	5	17	
ammattillinen A	23	96	1	4		9	64	5	36	
amk	26	93	2	7		13	93	1	7	
erityisopettajat	34	94	2	6	.149	9	90	1	10	.162 ¹

* $p<.05$, ** $p<.01$, ¹odotetut frekvenssit alle 5 (35,7 %)

7.3 Opettajien siirtymäaikomusten ja toteutuneiden urasiirtymien syyt

Toisen tutkimuskysymyksen b-kohdassa kysyttiin, mitkä tekijät ovat opettajien siirtymäaikomusten ja toteutuneiden urasiirtymien takana (Taulukko 9). Opettajan työstä muuhun työhön siirtyneiden tai sitä joskus tai usein harkinneiden avoimissa vastauksissa kuvaamia syitä arvioitiin luokittelemalla ne veto- ja työntötekijöihin.

Siirtymäaikomusten syyksi vetotekijän mainitsi neljäsosa vastaajista. Työntötekijä oli syynä kolmessa vastauksesta neljästä. Sukupuoli tai opettajan uran pituus ei ollut yhteydessä siirtymäaikomusten syihin. Opettajaryhmien välillä veto- ja työntötekijöiden suhde vaihteli ($\chi^2(6) = 21,796$, $p = .001$) siten, että ammattikorkeakoulun opettajilla vetotekijä oli selvästi muita useammin siirtymäaikomusten takana. Heidän kohdallaan vetotekijä oli mainittu siirtymäaikomuksia selittäväksi tekijäksi yli puolessa tapauksista, kun vastaava luku muiden opettajaryhmien kohdalla oli kolmasosa tai alle.

Myös toteutuneita urasiirtymiä arvioitiin edellä kuvatun kaltaisesti sen mukaan, oliko toteutunut urasiirtymä johtunut veto- vai työntötekijästä. Opettajien työurien aikana toteutuneiden urasiirtymien syyksi vetotekijän mainitsi 84 % vastaajista ja työntötekijän 16 % vastaajista. Toteutuneiden urasiirtymien syyt eivät vaihdelleet sukupuolten tai opettajaryhmien välillä. Toteutuneiden urasiirtymien syyt kuitenkin vaihtelivat opettajan uran eri vaiheissa ($\chi^2(2) = 6,930$, $p = .031$). Opettajauran pituuden mukaan luokitelluissa ryhmissä alle 6 vuotta opettajana toimineiden kohdalla vetotekijä oli urasiirtymän syynä 60 % vastauksista kun vastaava luku pitempään työskennelleillä oli selvästi yli 80 %.

TAULUKKO 9. Uraisiirtymäaikomusten ja toteutuneiden urasiirtymien syyt (vetotekijä-työntekijä). Vastaajien määrä, prosenttiosuus ja p-arvo (χ^2 -testi)

	siirtymäaikomus				p	toteutunut siirtymä				p
	veto		työntö			veto		työntö		
<i>Vastaajaryhmä</i>	n	%	n	%		n	%	n	%	
kaikki vastaajat	186	25	566	75		161	84	30	16	
naiset	127	24	405	76		109	88	15	12	
miehet	59	27	161	73	.394	52	78	15	22	.062
0-5 vuotta	22	23	72	77		9	60	6	40	
6-15 vuotta	66	25	201	75		38	84	7	16	
yli 15 vuotta	100	25	304	75	.961	114	86	18	14	.031*
luokanopettajat	20	22	72	78		22	92	2	8	
aineenopettajat	53	18	242	82		23	72	9	28	
lukion opettajat	38	28	96	72		27	87	4	13	
erityisopettajat	11	32	23	68		7	78	2	22	
ammattillinen N	22	24	70	76		21	88	3	13	
ammattillinen A	6	26	17	74		8	89	1	11	
amk	14	54	12	46	.001**	11	85	2	15	.499 ¹

* $p < .05$, ** $p < .01$, ¹odotetut frekvenssit alle 5 (35,7 %)

7.4 Ura siirtymäaikoja vähentävät tekijät

Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli, mitkä tekijät vähentävät opettajien urasiirtymäaikoja. Ura siirtymäaikoja vaikuttavia tekijöitä arvioitiin 21 väittämän avulla, joista faktorianalyysin avulla muodostettiin neljä summamuuttujaa. Vastajat arvioivat tekijää asteikolla *vähentää työssä pysymistä* (1), *ei vaikuta lainkaan* (2) ja *vahvistaa työssä pysymistä* (3).

Kaikki mitatut tekijät näyttivät jonkin verran vähentävän opettajien siirtymähalukkuutta. Eniten siirtymähalukkuutta näyttivät vähentävän suhteet sisäisiin toimijoihin ($ka= 2,73$, $kh=0,42$) ja toiseksi eniten suhteet oppilaitosten ulkoisiin toimijoihin ($ka= 2,37$, $kh=0,43$). Melko tasaväkisesti siirtymähalukkuutta vähensivät myös työn tarjoamat sisäiset palkkiot ($ka= 2,28$, $kh=0,4$) ja työn tarjoamat ulkoiset palkkiot ($ka= 2,26$, $kh=0,62$).

Työssä pysymiseen vaikuttavia tekijöitä vertailtiin siirtymäaikojen mukaan luokiteltujen ryhmien välillä (Taulukko 10). Opettajan työtä mieluiten tekevät saivat kaikkien vaikuttavien tekijöiden kohdalla suurempia vastauskeskiarvoja. Molemmissa vertailuryhmissä – mieluummin opettajan työtä tekevissä tai mieluummin jotain muuta työtä tekevissä – kaikki tekijät kuitenkin olivat vastaajille joko merkityksettömiä tai vähensivät jonkin verran siirtymäaikoja. Tuloksista voidaankin nähdä, ettei mikään yksittäinen tässä tutkimuksessa mitattu opettajan työhön liittyvä tekijä näyttäisi selittävän sitä, miksi osa opettajana toimivista haluaisi tehdä mieluummin muuta työtä, vaan siirtymäaikojen takana on yleisesti alhaisempi tyytyväisyys opettajan työn olemukseen.

TAULUKKO 10. Ura siirtymäaikoja vähentävät tekijät siirtymäaikojen mukaan luokitelluissa ryhmissä. Keskiarvot ja -hajonnat, t-testisuuren arvo ja p-arvo.

<i>Työssä pysymiseen vaikuttava tekijä</i>	Teetkö mieluummin? ¹				t	p
	Opettajan työtä		Muuta työtä			
	ka	kh	ka	kh		
Suhteet sisäisiin toimijoihin	2,78	0,37	2,50	0,54	8,73	.000**
Työn sisäiset palkkiot	2,32	0,41	2,07	0,47	8,60	.000**
Suhteet ulkoisiin toimijoihin	2,42	0,41	2,17	0,48	8,54	.000**
Ulkoiset palkkiot	2,31	0,41	2,00	0,70	7,36	.000**

**p<.01 Vastausvaihtoehdot: 1=vähentää, 2=ei vaikuta lainkaan, 3=vahvistaa. ¹Tyytyväisyyteni opettajana toimimiseen (teen mieluiten opettajan työtä, vaihtaisin muuhun työhön)

Ura siirtymäaikoja vähentäviä tekijöitä tarkasteltiin myös jaksamisepäilyn mukaan luokitelluissa ryhmissä (Taulukko 11). Vastauskeskiarvot pienenivät kaikkien vaikuttavien tekijöiden kohdalla siirryttäessä jaksamiseen liittyviä urasiirtymiä epätodennäköisenä pitävistä niitä mahdollisina ja todennäköisinä pitäviin vastaajaryhmiin. Kaikissa vertailuryhmissä mitatut tekijät olivat vastaajille joko merkityksettömiä tai vaikuttivat jaksamisepäilyä vähentävästi ulkoisia palkkioita lukuun ottamatta, mikä näytti jonkin verran lisäävän jaksamisepäilyä jaksamiseen liittyviä urasiirtymiä todennäköisenä pitävien ryhmässä. Jaksamiseen liittyviä urasiirtymäaikoja näyttäisi vähentävän kaikissa ryhmissä eniten suhteet sisäisiin toimijoihin ja vähiten työn ulkoiset palkkiot.

TAULUKKO 11. Ura siirtymäaikoja vähentävät tekijät jaksamisepäilyn mukaan luokitelluissa ryhmissä. Keskiarvot ja -hajonnat, t-testisuuren arvo ja p-arvo.

Työssä pysymiseen vaikuttava tekijä	Selviydytkö työssäsi eläkeikään asti?						F	p
	Selviydyn		En ole varma		Tuskin selviydyn			
	ka	kh	ka	kh	ka	kh		
Suhteet sisäisiin toimijoihin	2,78	0,37	2,65	0,48	2,42	0,57	42,8	.000**
Työn sisäiset palkkiot	2,33	0,41	2,14	0,45	2,03	0,49	48,0	.000**
Suhteet ulkoisiin toimijoihin	2,43	0,40	2,24	0,47	2,10	0,51	54,8	.000**
Ulkoiset palkkiot	2,32	0,59	2,12	0,66	1,89	0,75	34,2	.000**

**p<.01 Vastausvaihtoehdot: 1=vähentää, 2=ei vaikuta lainkaan, 3=vahvistaa.) ¹Miten arvioit selviytyväsi työssäsi eläkeikään asti (melko varmasti selviydyn, en ole varma selviydytkö, tuskin selviydydyn).

7.5 Ura siirtymäaikoja vaikuttavat tekijät

Perehdyttäminen. Vastaajat arvioivat työuran alussa saamaansa perehdytystä asteikolla 1 (ei lainkaan) – 5 (erittäin paljon). Kymmenestä perehdyttämistä mitanneesta väittämästä muodostettiin faktorianalyysin pohjalta kaksi summamuuttajaa, jotka kuvasivat perehdytyksen sisältöjä. Vastaajat arvioivat saamansa perehdytyksen kokonaisuudessaan vähäiseksi. Oppilaitoksen järjestäjätahoon liittyvää (rakenteiden tuki) perehdytystä ei ollut annettu oikeastaan lainkaan (ka= 1,49, kh=0,62). Oppilaitoksen henkilökunnan tarjoamaa perehdytystä ja tukea oli annettu jonkin verran (ka=2,33, kh=0,78).

Koulutuksen järjestäjien (rakenteiden tuki) tarjoama perehdytys ei tulosten valossa näyttäisi olevan yhteydessä opettajien siirtymäaikomusten yleisyyteen. Sen

sijaan henkilökunnan tarjoaman tuen määrä näyttäisi olevan yhteydessä siirtymäaikomuksiin. Opettajan työtä mieluummin tekevät vastaajat olivat saaneet jonkin verran enemmän henkilökunnan tarjoamaa perehdytystä ja tukea kuin mieluummin jotain muuta työtä tekevät vastaajat ($U=-3,8$, $p=.000$). (Taulukko 12.)

TAULUKKO 12. Saatu perehdyttäminen siirtymäaikomusten mukaan luokitelluissa ryhmissä. Keskiarvo, keskihajonta Mannin-Whitneyn U-testisuuren arvo ja p-arvo.

<i>Perehdyttäminen</i>	Teetkö mieluummin? ¹				U	p
	Opettajan työtä		Muuta työtä			
	ka	kh	ka	kh		
Rakenteiden tuki	1,50	0,63	1,41	0,54	-1,7	.083
Henkilökunnan tuki	2,35	0,78	2,18	0,74	-3,8	.000**

** $p<.01$ ¹Tyytyväisyyteni opettajana toimimiseen (teen mieluiten opettajan työtä, vaihtaisin muuhun työhön)

Koulutuksen järjestäjän tarjoama perehdytys ei näyttäisi olevan yhteydessä myöskään opettajien jaksamiseen liittyvien urasiirtymien todennäköisyysarvioihin. Henkilökunnan tarjoama perehdyttäminen ja tuki oli kuitenkin yhteydessä jaksamisepäilyihin, kuten siirtymäaikomustenkin kohdalla, vaikuttaen niitä vähentävästi. Työssä jaksamiseen liittyviä urasiirtymiä epätodennäköisenä pitävät olivat saaneet enemmän henkilökunnan tarjoamaa perehdyttämistä ja tukea kuin jaksamiseen liittyvää urasiirtymää todennäköisenä pitävät ($\chi^2(2)=8,1$, $p=.017$). (Taulukko 13.)

TAULUKKO 13. Saatu perehdyttäminen jaksamisepäilyjen mukaan luokitelluissa ryhmissä. Keskiarvo, keskihajonta Kruskalin-Wallis testisuuren arvo ja p-arvo.

<i>Perehdyttäminen</i>	Selviydytkö työssäsi eläkeikään asti? ¹						χ^2	p
	Selviydyn		En ole varma		Tuskin selviydyn			
	ka	kh	ka	kh	ka	kh		
Rakenteiden tuki	1,51	0,66	1,43	0,48	1,42	0,54	1,0	.601
Henkilökunnan tuki	2,36	0,80	2,27	0,89	2,11	0,73	8,1	.017*

* $p<.05$ ¹Miten arvioit selviytyväsi työssäsi eläkeikään asti (melko varmasti selviydyn, en ole varma selviydytkö, tuskin selviydyn)

Osaamisvaatimusten muutos ja työttömyys. Tutkimuksessa kartoitettiin opettajien näkemyksiä työnsä osaamisvaatimuksista nyt ja viiden vuoden päästä (Taulukko 14). Opettajat arvioivat kaikki lomakkeessa arvioidut osaamisalueet joko tärkeiksi tai erittäin tärkeiksi työelämäyhteistyöhön liittyviä valmiuksia lukuun ottamatta, jotka

arvioitiin jonkin verran tärkeäksi. Oppiaineen hallinta pois lukien – joka toisaalta arvioitiin jo nykyhetkessä tärkeimmäksi osaamisalueeksi – tulevaisuudessa kaikki osaamisalat ovat aikaisempaa tärkeämpiä. Suurimmat osaamisvaatimusten muutokset arvioitiin tapahtuvan tieto- ja viestintäteknikkaan liittyvässä pedagogisessa osaamisessa, kansainvälisyysosaamisessa sekä moninaisuuden tuntemiseen ja kehittämiseen liittyvissä valmiuksissa.

TAULUKKO 14. Opettajan osaamisvaatimukset nyt ja tulevaisuudessa

<i>Osaamisvaatimus</i> ¹	nykytilanne		tulevaisuus ²		erotus ³	
	ka	kh	ka	kh	ka	kh
Oppiaineen hallintaan liittyvät valmiudet	4,49	0,69	4,48	0,82	-0,01	0,57
Yleiset pedagogiset valmiudet	4,40	0,73	4,56	0,78	0,15	0,63
Tietotekniikan ja viestinnän hallinta ja niihin liittyvä pedagoginen osaaminen	4,01	0,82	4,48	0,82	0,46	0,78
Ohjaaminen	3,82	0,91	4,22	0,91	0,40	0,73
Teorian ja käytännön yhdistäminen	3,71	0,97	3,93	1,01	0,22	0,65
Yhteistyö ja yhteistoiminta	3,94	0,87	4,22	0,88	0,28	0,63
Arviointitaitojen kehittäminen	3,89	0,87	4,05	0,92	0,16	0,63
Luovan ajattelun taidot	4,11	0,82	4,37	0,82	0,25	0,70
Kansainvälisten yhteyksien kehittäminen	3,41	0,99	3,88	1,04	0,47	0,73
Moninaisuuden tuntemiseen ja sen kehittämiseen liittyvät valmiudet	3,69	0,96	4,23	0,92	0,54	0,81
Opiskelun erityisen tuen järjestämiseen liittyvät valmiudet	3,88	0,95	4,25	0,96	0,36	0,72
Koulutusjärjestelmän tuntemiseen liittyvät valmiudet	3,65	0,93	3,82	0,94	0,16	0,57
Työelämäyhteistyöhön liittyvät valmiudet	3,18	1,10	3,51	1,14	0,32	0,65
Johtamistaidot	3,82	0,92	4,03	0,94	0,21	0,62
Elinikäinen oppiminen	3,93	0,91	4,21	0,90	0,27	0,65

¹Miten tärkeänä pidät seuraavia osaamisvaatimuksia 1(ei lainkaan tärkeä)–5(erittäin tärkeä).

²viiden vuoden päästä. ³Tulevaisuuden keskiarvosta vähennetty nykytilanne

Tarkasteltaessa opettajien osaamisvaatimusten muutosarvioita niiden vastaajien kohdalla, jotka tekevät mieluiten opettajan työtä ja jotka tekevät mieluummin jotain muuta työtä, havaittiin, että mieluummin jotain muuta tekevät arvioivat osaamisvaatimusten kasvun, oppiaineen hallintaan liittyviä valmiuksia ja johtamistaitoja lukuun ottamatta, suuremmaksi kuin mieluummin opettajan työtä tekevät. Jotain muuta työtä mieluummin tekevät vastaajat arvioivat aineenhallintaan liittyvien valmiuksien olevan tulevaisuudessa jopa hiukan vähemmän tärkeitä kuin nykyään. Tilastollisesti merkitsevästi ryhmien vastauskeskiarvot poikkesivat kuitenkin vain oppiaineen hallinnan ($t(1795)=2,81$, $p=.005$), luovan ajattelun taitojen ($t(1789)=-2,03$, $p=.043$) ja moninaisuuden ymmärtämisen kohdalla ($t(1781)=-2,41$, $p=.016$). Siirtymäaikoilla ja opettajien arvioilla osaamisvaatimusten

muutoksesta näyttäisi siis olevan yhteys toisiinsa. Ura siirtymäaikaomukset näyttäisivät lisääntyvän niiden opettajien kohdalla, jotka arvioivat osaamisprofiilin muuttuvan voimakkaammin ainesubstanssista kohti moninaisuuden ymmärtämistä ja luovan ajattelun taitoja. Oleellista näyttäisi olevan nimenomaan muutoksen suuruus, koska molemmat vertailuryhmät arvioivat osaamisprofiilin muutoksen melko samanlaiseksi (Taulukko 15.)

TAULUKKO 15. Osaamisvaatimukset siirtymäaikaomusten mukaan luokitelluissa ryhmissä. Keskiarvo, keskihajonta, t-testisuureen arvo ja p-arvo.

Osaamisvaatimus ¹	Teetkö mieluummin? ²				t	p
	Opettajan työtä		Muuta työtä			
	ka	kh	ka	kh		
Oppiaineen hallintaan liittyvät valmiudet	0,01	0,57	-0,10	0,60	2,81	.005**
Yleiset pedagogiset valmiudet	0,15	0,62	0,18	0,67	-0,66	.508
Tietotekniikan ja viestinnän hallinta ja niihin liittyvä pedagoginen osaaminen	0,46	0,80	0,47	0,76	-0,30	.764
Ohjaaminen	0,39	0,73	0,45	0,73	-1,32	.187
Teorian ja käytännön yhdistäminen	0,22	0,63	0,23	0,73	-0,37	.711
Yhteistyö ja yhteistoiminta	0,29	0,63	0,33	0,65	-1,38	.168
Arviointitaitojen kehittäminen	0,15	0,62	0,19	0,70	-0,96	.338
Luovan ajattelun taidot	0,23	0,68	0,33	0,77	-2,03	.043*
Kansainvälisten yhteyksien kehittäminen	0,46	0,72	0,50	0,80	-1,02	.309
Moninaisuuden tuntemiseen ja sen kehittämiseen liittyvät valmiudet	0,52	0,79	0,65	0,88	-2,41	.016*
Opiskelun erityisen tuen järjestämiseen liittyvät valmiudet	0,35	0,72	0,40	0,73	-1,00	.316
Koulutusjärjestelmän tuntemiseen liittyvät valmiudet	0,15	0,57	0,17	0,57	-0,38	.705
Työelämäyhteistyöhön liittyvät valmiudet	0,32	0,64	0,33	0,69	-0,10	.925
Johtamistaidot	0,21	0,62	0,19	0,65	0,39	.700
Elinikäinen oppiminen	0,27	0,66	0,28	0,64	-0,40	.695

* $p < .05$, ** $p < .01$. ¹Miten tärkeänä pidät seuraavia osaamisvaatimuksia 1 (ei lainkaan tärkeä)–5 (erittäin tärkeä) nyt ja tulevaisuudessa, muuttujassa vähennetty tulevaisuuden osaamisarvio nykyhetken osaamisarviosta. ²Tyytyväisyyteni opettajana toimimiseen (teen mieluiten opettajan työtä, vaihtaisin muuhun työhön)

Osaamisvaatimusten muutosarvioilla ja jaksamisepäilyillä ei näyttänyt olevan selkeää yhteyttä, eikä aineiston kohdalla ollut tunnistettavissa samanlaista lineaarista trendiä kuin siirtymäaikaomusten kohdalla. Tilastollisesti merkitsevästi vastauskeskiarvot poikkesivat ainoastaan yleisten pedagogisten valmiuksien kohdalla ($F(2,1820)=4,2$, $p=.016$), jonka kohdalla melko varmasti opettajan työssä eläkeikään selviytymiseensä uskoneet arvioivat osaamisvaatimusten kasvavan maltillisemmin kuin ne jotka epäilivät omaa jaksamistaan. Työssä jaksamiseen liittyviä urasiirtymiä piti siis todennäköisempänä ne vastaajat, jotka arvioivat yleisiin pedagogisiin

valmiuksiin liittyvien osaamisvaatimusten kasvun olevan suurempaa, kuin muut vastaajat. (Taulukko 16.)

TAULUKKO 16. Osaamisvaatimukset jaksamisepäilyjen mukaan luokitelluissa ryhmissä. Keskiarvot, keskihajonnat, ANOVA-testisuuren arvo ja p-arvo.

<i>Osaamisvaatimus¹</i>	Selviydytkö työssä eläkeikään asti? ²						F	p
	Selviydyn		En ole varma		Tuskin			
	ka	kh	ka	kh	ka	kh		
Oppiaineen hallintaan liittyvät valmiudet	-,01	0,57	-,01	0,60	-,10	0,63	0,9	.392
Yleiset pedagogiset valmiudet	0,14	0,62	0,18	0,66	0,33	0,61	4,2	.016*
Tietotekniikan ja viestinnän hallinta ja niihin liittyvä pedagoginen osaaminen	0,45	0,76	0,50	0,83	0,47	0,83	0,7	.493
Ohjaaminen	0,37	0,71	0,46	0,77	0,51	0,77	3,0	.052
Teorian ja käytännön yhdistäminen	0,21	0,64	0,25	0,68	0,20	0,62	0,6	.557
Yhteistyö ja yhteistoiminta	0,28	0,63	0,28	0,64	0,29	0,60	0,0	.991
Arviointitaitojen kehittäminen	0,16	0,63	0,16	0,63	0,08	0,61	0,6	.570
Luovan ajattelun taidot	0,25	0,69	0,26	0,71	0,27	0,77	0,0	.980
Kansainvälisien yhteyksien kehittäminen	0,46	0,72	0,51	0,75	0,40	0,81	1,3	.280
Moninaisuuden tuntemiseen ja sen kehittämiseen liittyvät valmiudet	0,53	0,80	0,60	0,83	0,53	0,81	1,2	.301
Opiskelun erityisen tuen järjestämiseen liittyvät valmiudet	0,34	0,72	0,42	0,72	0,40	0,70	2,1	.125
Koulutusjärjestelmän tuntemiseen liittyvät valmiudet	0,14	0,56	0,19	0,58	0,27	0,70	2,5	.079
Työelämäyhteistyöhön liittyvät valmiudet	0,32	0,64	0,33	0,67	0,38	0,71	0,3	.725
Johtamistaidot	0,20	0,62	0,22	0,63	0,15	0,57	0,5	.592
Elinikäinen oppiminen	0,27	0,66	0,28	0,62	0,26	0,67	0,1	.950

* $p < .05$ ¹Miten tärkeänä pidät seuraavia osaamisvaatimuksia 1(ei lainkaan tärkeä)–5(erittäin tärkeä) nyt ja tulevaisuudessa, muuttujassa vähennetty tulevaisuuden osaamisarvio nykyhetken osaamisarviosta. ²Miten arvioit selviytyväsi työssäsi eläkeikään asti (melko varmasti selviydyn, en ole varma selviydynkö, tuskin selviydyn)

Yhtenä urasiirtymäaikomuksia selittävänä tekijänä tarkasteltiin valmistumisen jälkeisiä työttömyysjaksoja (Taulukko 17). Työuran aikana koetut työttömyysjaksot eivät näyttäisi olevan yhteydessä siirtymäaikomuksiin. Työttömänä työuransa aikana olleet vastaajat olivat kuitenkin epävarmempia nykyisessä työssä selviämistään kuin ne kyselyyn vastanneet opettajat, jotka eivät olleet olleet työttömänä työuransa aikana. Ei työttömänä olleista 78 % uskoi selviävänsä nykyisessä työssään eläkeikään asti. Vastaava luku niiden kohdalla, jotka olivat olleet työttömänä, oli pienempi (61 %). Ero ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ($\chi^2(2)=52,591$, $p=.000$). Työuran aikana koetut työttömyysjaksot näyttäisivät lisäävän jaksamisepäilyjä. Työttömänä uransa aikana olleet pitivät jaksamiseen liittyvää

urasiirtymää keskimäärin todennäköisempänä kuin ne opettajat, joiden työura ei sisältänyt työttömyysjaksoja.

TAULUKKO 17. Opettajien siirtymäaikomukset ja jaksamisepäilyt työttömänä olon mukaan luokitelluissa opettajaryhmissä. Frekvenssit ja prosenttijakaumat sekä p-arvo (χ^2 -testi).

Vastaajaryhmä	Tekisitkö mieluummin? ¹						p
	opettajan työtä		muuta työtä				
	n	%	n	%			
kaikki vastaajat	1510	83	317	17			
olen ollut työttömänä	399	80	100	20			
en ole ollut työttömänä	1111	84	217	16			.063
	Selviätkö työssäsä eläkeikään asti? ²						p
	melko varmasti		en ole varma		tuskin		
	n	%	n	%	n	%	
kaikki vastaajat	1356	73	413	22	84	5	
olen ollut työttömänä	307	61	166	33	30	6	
en ole ollut työttömänä	1049	78	247	18	54	4	.000**

**p<0.01 ¹Tyytyväisyyteni opettajana toimimiseen (teen mieluiten opettajan työtä, vaihtaisin muuhun työhön) ²Miten arvioit selviytyväsi työssäsä eläkeikään asti (melko varmasti selviydyn, en ole varma selviydynkö, tuskin selviydyn)

Työuran alun viivästyminen ja toteutuneet urasiirtymät. Työuran alun viivästyminen ei näyttänyt olevan yhteydessä siirtymäaikomusten yleisyyteen. Sen sijaan aikaisemmin opettajan uran aikana toteutuneet urasiirtymät näyttivät lisäävän siirtymäaikomuksia. Opettajista, jotka olivat opettajan uransa aikana tehneet jotain muuta työtä, suurempi osa (27 %) oli halukas tekemään jotain muuta kuin opettajan työtä, kun vastaava luku ei siirtyneiden kohdalla oli 16 % ($\chi^2(1)=21,225$, p=.000).

TAULUKKO 18. Siirtymäaikomukset työuran alun ja valmistumisen välisen ajan ja aikaisemmin toteutuneiden urasiirtymien mukaan luokitelluissa opettajaryhmissä. Frekvenssit ja prosenttijakaumat sekä p-arvo (χ^2 -testi).

Vastaajaryhmä	Tekisitkö mieluummin? ¹				p
	opettajan työtä		muuta työtä		
	n	%	n	%	
kaikki vastaajat	1545	83	319	17	
ei lainkaan	1213	83	245	17	
alle vuosi	106	76	33	24	
1-3vuotta	104	86	17	14	
4 tai enemmän	122	84	24	16	.154
siirtynyt	181	73	68	27	
ei siirtynyt	1327	85	243	16	.000**

**p<0.01, ¹Tyytyväisyyteni opettajana toimimiseen (teen mieluiten opettajan työtä, vaihtaisin muuhun työhön)

AmmatINVALINTAMOTIIVIT. Opettajien siirtymäaikomusten yleisyyttä tarkasteltiin eri motiivein opettajaksi hakeutuneiden välillä (Taulukko 19). Siirtymäaikomukset

olivat vähäisimpiä (13 %, $\chi^2(1)=13,773$, $p=.000$) niiden vastaajien keskuudessa, jotka ilmoittivat yhdeksi ammatinvalintamotiivikseen yhteiskunnallisen hyötyarvon. Yleisimpiä siirtymäaikomukset olivat henkilökohtaisen hyötyarvon yhdeksi ammatinvalintamotiivikseen maininneilla vastaajilla (25%, $\chi^2(1) =24,960$, $p=.000$). Myös opettajan ammattiin sattumalta tai varavaihtoehtona ajautuneiden siirtymäaikomukset (24%, $\chi^2(1)=8,997$, $p=.003$) olivat yleisempiä verrattuna muihin vastaajiin.

Työssä jaksamisepäilyjen yleisyys vaihteli siirtymäaikomusten tavoin eri ammatinvalintamotiiveilla opettajaksi hakeutuneiden välillä. Vähiten (25 %, $\chi^2(2)=9,166$, $p=.010$) jaksamisepäilyjä oli sosialisointi – omat koulukokemukset ja suostuttelu – ammatinvalintamotiivikseen maininneissa. Keskimääräistä enemmän jaksamisepäilyjä oli henkilökohtaisen hyötyarvon (32 %, $\chi^2(2)=8,701$, $p=.013$) ja työn palkkiot yhdeksi (31 %, $\chi^2(2)=6,238$, $p=.044$) opettajaksi hakeutumisen motiiviksi maininneissa vastaajista.

TAULUKKO 19. Siirtymäaikomusten ja jaksamisepäilyjen yleisyys eri ammatinvalintamotiivein opettajaksi hakeutuneiden kohdalla. Frekvenssit ja prosenttijakaumat sekä p-arvo (χ^2 -testi)

Vastaajaryhmä	Teetkö mieluummin? ¹						p ³
	opettajan työtä		muuta työtä		n	%	
	n	%	n	%			
kaikki vastaajat	1545	83	319	17			
sozialisaatio	288	85	50	15			.211
työn vaatimukset	54	82	12	18			.815
työn palkkiot	48	75	16	25			.088
taito käsitykset	96	87	14	13			.208
työn sisäinen arvo	469	84	89	16			.383
henkilökohtainen arvo	295	75	101	26			.000**
yhteiskunnallinen arvo	627	87	94	13			.000**
varavaihtoehto	173	76	55	24			.003**
	Selviydytkö työssäsäi eläkeikään asti? ²						p
	melko varmasti		en ole varma		tuskin		
	n	%	n	%	n	%	
kaikki vastaajat	1384	73	421	22	86	5	
sozialisaatio	259	76	78	23	5	2	.010*
työn vaatimukset	41	62	20	30	5	8	.105
työn palkkiot	44	69	13	20	7	11	.044*
taito käsitykset	90	82	19	17	1	1	.052
työn sisäinen arvo	424	76	116	21	22	4	.304
henkilökohtainen arvo	271	68	102	26	26	7	.013*
yhteiskunnallinen arvo	529	72	169	23	33	5	.777
varavaihtoehto	162	70	56	24	14	6	.348

* $p<0.05$, ** $p<0.01$ ¹Tyytyväisyyteni opettajana toimimiseen (teen mieluiten opettajan työtä, vaihtaisin muuhun työhön) ²Miten arvioit selviytyväsi työssäsäi eläkeikään asti (melko varmasti selviydyin, en ole varma selviydyinkö, tuskin selviydyin) ³Vertailussa kyseisen motiivin maininneet ja muut vastaajat.

8 POHDINTA

Opettajan työstä muuhun työhön suuntautuvista urasiirtymistä johtuva opettajakato on arkipäivää monissa maissa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella suomalaisten opettajien tilannetta ja arvioida, ovatko maailmalla lisääntyneet opettajien siirtymät todellisuutta myös Suomessa. Tarkoituksena oli myös selvittää urasiirtymäaikomusten syitä sekä tarkastella joidenkin taustekijöiden yhteyttä urasiirtymiin. Luvun alussa esitellään tutkimustulosten pohjalta tehtyjä johtopäätöksiä ja tulosten suhdetta aikaisempaan tutkimukseen. Luvun lopussa tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta, tutkimuksen tekoon liittyviä eettisiä kysymyksiä sekä esitetään ajatuksia tutkimustulosten hyödynnettävyydestä ja jatkotutkimuskohteista.

8.1 Johtopäätökset ja tutkimustulosten suhde aikaisempiin tutkimuksiin

Suurin osa suomalaisista opettajista näyttää haluavan jatkaa opettajan työssä jatkossakin. Arvioimalla useamman urasiirtymäaikomuksia mitanneen muuttujaan tuottamia tuloksia voidaan todeta, että noin viidesosa tällä hetkellä opettajana toimivista on pohtinut vakavammin alan vaihtoa tai on halukas tekemään mieluummin jotain muuta työtä. Vaikkei näiden siirtymäaikomusten voidakaan tulkita muuttuvan suoraan toteutuviksi siirtymiksi, tutkimuksen havainnot tukevat aikaisempia, 2000-luvun alun asiantuntija- ja tilastoarvioita siitä, että Suomessa opettajaryhmästä riippuen 10–20 % opettajista siirtyy opettajan työstä muuhun työhön ennen siirtymistään eläkkeelle (ks. Nissinen & Välijärvi 2011). Kansainväliseen tilanteeseen verrattuna tässä tutkimuksessa saatua siirtymäaikomuksia kuvaavaa suuntaa antavaa lukua sekä tilastoista todennettuja toteutuneita urasiirtymiä kuvaavaa prosenttilukua voidaan pitää melko alhaisina. Kansainvälisissä havainnoissa – etenkin Yhdysvalloissa – tutkimuksesta riippuen 40 % (Rinke 2008, 1–2) tai jopa 50 % (Gilbert 2011, 394) opettajista siirtyy pois opettajan työstä jo uran ensimmäisen viiden vuoden aikana. Urasiirtymäaikomuksia ja tilastoista havaittua opettajien todellisia siirtymiä kuvaavaa lukua voi myös suhteuttaa keskimääräiseen ammattien väliseen liikkuvuuteen, joka on vaihdellut

viimeisen parinkymmenen vuoden aikana suhdanteiden mukana 6–16 % välillä (Aho, Virjo & Koponen 2009, 33). Tähänkään verrattuna tilanne ei näytä opettajien kohdalla poikkeavalta. On hyvä muistaa, että tutkimuksessa havaitut siirtymäaikomukset kuvaavat osittain myös opetusalan sisäistä liikettä. On luonnollista, että osa opettajista siirtyy erilaisiin johto-, hallinto- ja kehittämistehtäviin oppilaitosten ja opetusalan sisällä. Aineistosta havaittuja ammatillisten opettajien yleisemmin toteutuneita urasiirtymiä voi myös pitää odotettuina, ottaen huomioon ammatillisten opettajien läheiset suhteet työelämään sekä ammatillisen opettajankoulutuksen ja ammatillisen osaamisen ylläpitämisen vaatimukset. Miesten siirtyminen opettajan tehtävistä muuhun työhön on havaittu joissakin kansainvälisissä tutkimuksissa naisia yleisemmäksi (Rinke 2008, 3). Vastaavaa eroa ei kuitenkaan havaittu tässä tutkimuksessa siirtymäaikomuksen tai toteutuneiden siirtymien kohdalla.

Suomalaisten opettajien urasiirtymäaikomukset näyttävät aineiston perusteella keskittyvän uran keskivaiheille toisin kuin kansainvälisessä tutkimuksessa opettajien todellisten urasiirtymien tarkastelussa, joissa niiden on havaittu keskittyvän usein työuran alku- ja loppupäähän (Rinke 2008, 3). Myös Suomessa todellisia siirtymiä pois opettajan työstä tapahtuu suhteellisesti enemmän uran alussa (Nissinen & Välijärvi 2011, 22). Aikomusten ja tilastoista havaittavien todellisten siirtymien eroa voi selittää se, että eri uravaiheissa aikomukset aktualisoituvat eri tavalla. Hubermanin (1993) opettajien uravaihemallissa opettaja joutuu uran alun vakiintumisvaiheen jälkeen, uransa keskivaiheilla, pohtimaan suhdettaan omaan opettajuuteensa. Pohdinnan seurauksena voi olla siirtyminen pois opettajan työstä, aktiivinen kehityspyrkimys tai seestyminen. Uran keskivaiheilla olevien opettajien siirtymäaikomukset saattavat tämän perusteella arvioituna kuvatakin enemmän ammatillisen identiteetin ja oman opettajuuden tarkastelua kuin ammatinvaihtohalukkuutta ja siksi aktualisoitua harvemmin kuin uran alussa, jolloin aikomukset liittyvät esimerkiksi pettymykseen opettajan työn luonteesta. Yksi siirtymäaikomusten ja toteutuneiden siirtymien epäsuhtaa selittävästä tekijöistä on varmasti myös opettajien ikä ja elämänvaihe. Pitempään opettajana toimineiden voi olettaa olevan keskimäärin vanhempia ja vakiintuneempia. Näin he joutuvat urasiirtymissä huomioidaan erilaisia, mm. perheeseen liittyviä tekijöitä, jotka osaltaan vähentävät toteutuvia siirtymiä (vrt. riskin vaikutus urasiirtymissä Vardaman ym. 2008).

Edellä esitettyyn liittyen uravaihe näyttää olevan yhteydessä myös siirtymäaikomuksiin ja toteutuneisiin urasiirtymiin liittyvään toimijuuteen ja siirtymien syihin. Opettajien siirtymiin liittyvä toimijuus on yleensä vahvaa. Toisin sanoen he siirtyvät tai aikovat siirtyä pois opettajan tehtävistä omasta aloitteestaan. Suhteellisesti eniten vähäisen toimijuuden siirtymäaikomuksia ja toteutuneita urasiirtymiä on induktiovaiheen opettajilla. Induktiovaiheen opettajat joutuivat toisin sanoen harkitsemaan urasiirtymiä tai siirtymään pois opettajan työstä jonkun muun aloitteesta. Tämä uran alkuun liittyvä työn epävarmuus saattaa osaltaan olla vaikuttamassa siihen, että siirtymät opettajan työstä muuhun työhön tapahtuvat useammin juuri uran alkuvuosina.

Opettajien urasiirtymäaikomuksille ja opettajan uran aikana toteutuneilla urasiirtymille esitettyjen syiden tarkastelusta havaitaan yhtymäkohta aikaisemmin teoriaosassa esiteltyyn Rhodesin ja Doeringin (1983, 632–633) urasiirtymien syitä jäsentävään malliin. Opettajienkin urasiirtymäaikomusten taustalla näyttää useimmiten olevan työntötekijä, tyytymättömyys opettajan työhön. Siirtymäaikomuksen muuttuminen todelliseksi siirtymäksi edellyttää kuitenkin vetotekijän, sopivan mahdollisuuden läsnäoloa. Toteutuneiden urasiirtymien kohdalla siirtymän syyksi onkin ilmoitettu usein vetotekijä. Syiden suhde eroaa kuitenkin toisistaan opettajan uran eri vaiheissa. Opettajan uran alussa toteutuneita urasiirtymiä selittää jonkin verran useammin työntötekijä. Vastauksista voi siis tulkita, että työuran alussa opettajat ovat useammin valmiimpia lähtemään pois opettajan työstä ilman varmuutta työn jatkosta muualla. Tässä on nähtävissä yhteys edellä esitettyihin riskipohdintoihin ja uravaiheissa eri tavoin aktualisoituihin siirtymäaikomuksiin. Huomionarvoista on myös se, että ammattikorkeakoulujen opettajien urasiirtymäaikomusten syyt eroavat muista opettajista siten, että jo urasiirtymäaikomusten taustalla oli useimmiten vetotekijä. Tilannetta voi selittää ammattikorkeakoulujen tiiviit suhteet työelämään ja sitä kautta paremmat mahdollisuudet tarkastella muita työmahdollisuuksia (vrt. mahdolliset minuudet Ibarra 2003).

Tutkimuksessa havaittujen jaksamisepäilyjen määrää voi suhteuttaa esimerkiksi keskimääräisiin työuupumuslukuihin. Tämä on perusteltua, koska opettajien kohdalla muut terveydelliset syyt tai tapaturmat selittävät siirtymiä melko harvoin (ks. Onnismaa 2010, 8). Keskimäärin reilu viidennes suomalaisista työikäisistä kärsii lievästä työuupumuksesta. Vakavasti uupuneita on noin 2–3 %.

Työuupumus on yleisempää naisilla kuin miehillä. (Duodecim 2013.) Opetusalalla työuupumus on jonkin verran näitä keskiarvoja yleisempää (Onnismaa 2010, 16). Opettajien tässä tutkimuksessa esittämät arviot omasta selviytymisestään noudattelevat melko tarkasti edellä esitettyä jakaumaa. Kokonaisuutena tarkasteltuna tässä tutkimuksessa noin viidennes oli epävarmoja jaksamisestaan ja noin 5 % epäili sitä vahvasti. Naisten jaksamisepäilyt olivat tässäkin tutkimuksessa miehiä yleisempiä. Työuran lopussa jaksamisepäilyt näyttivät olevan vähäisempiä. Keskimääräistä prosenttiosuutta laskee tässä ryhmässä hyvin lähellä eläkeikää olevien vastaukset. Heistä omaa selviytymistään epäilee enää hyvin harvat. Työuupumus ei sinällään ole sairauden tai työkyvyttömyyden peruste, mutta siihen liittyvät liitännäissairaudet saattavat aiheuttaa erimittaisia sairauslomajaksoja tai jopa työkyvyttömyyden. Työuupumusta pyritään pääsääntöisesti hoitamaan työolosuhteita muuttamalla. (Duodecim 2013.) Tästä syystä jaksamisepäilyistä ei voi tehdä tarkkoja arvioita siitä, kuinka suuri osa opettajista olisi siirtymässä työssä jaksamiseen liittyvien tai terveydellisten syiden vuoksi pois opettajan työstä. Mitään dramaattista muutosta opettajien työssä jaksamiseen liittyvien urasiirtymien määrässä ei aineiston perusteella kuitenkaan ole nähtävissä. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös sapattivapaa-aikomuksia. Sapattivapaan pitäminen on opetuslalla aikaisempien tilastotietojen valossa keskimääräistä yleisempää (Nätti, Manninen, Väisänen & Anttila 2005, 44–45). Tulosten valossa opettajien sapattivapaiden voi edelleen olettaa pysyvän keskimääräistä yleisempänä.

Opettajien todellisuudessa aktualisoituvien urasiirtymien ennustaminen on vaikeaa. Ilmiön tutkimiseen liittyvien vaikeuksien ja käytettyyn mittariin liittyvien rajoitteiden vuoksi ei ole mielekasta antaa yksiselitteistä prosenttilukua siitä, kuinka suuri osa opettajista olisi mahdollisesti siirtymässä pois opettajan työstä. Aineiston pohjalta voidaan kuitenkin todeta, ettei mikään viittaa dramaattiseen muutokseen opettajan työstä pois siirtyvien opettajien määrässä. OAJ:n (Laaksola 2007) esittämät luvut (kaksi kolmasosaa) mahdollisesti opettajan työstä pois siirtyvien opettajien määrästä näyttävät aineiston valossa vahvasti liioitelluilta. Opettajien urasiirtymäaikomusten toimijuuden ja syiden tarkastelu lisäsi ymmärrystä siirtymien luonteesta ja niihin vaikuttavista tekijöistä.

Yksi tutkimuksen mielenkiinnon kohteista oli urasiirtymiä vähentävät ja lisäävät tekijät. Kaikki mitatut tekijät näyttivät lisäävän opettajien työssä pysymistä, eikä mikään yksittäinen tekijä noussut vahvasti selittämään sitä, miksi opettajat

haluavat siirtyä muuhun ammattiin tai epäilevät omaa jaksamistaan. Opettajan työssä pysymiseen vaikuttavia tekijöitä on tutkittu myös useissa kansainvälisissä tutkimuksissa (mm. Beltman ym. 2011; Rinke 2008). Beltman ym. (2011) kartoittivat review-artikkelissaan laajasti opettajien työssä pysymiseen vaikuttavia tekijöitä tarkastelemalla 2000-luvun tutkimuksessa esiin nousseita opettajan työssä pysymistä edistäviä ja heikentäviä tekijöitä. Tämän tutkimuksen tavoin Beltmanin ym. (2011, 191–192) tiivistyksessä kollegojen ja johdon tarjoama tuki sekä yleisemmin työyhteisön suhteet nousivat merkittäviksi työssä pysymistä edistäviksi tekijöiksi, jotka myös suojaavat työntekijää työssä pysymistä vähentävien tekijöiden vaikutuksilta.

Teoreettisen viitekehyksen ja kansainvälisten tutkimushavaintojen pohjalta esiin nousseiden urasiirtymäaikomusten taustatekijöiden tarkastelussa mielenkiinto kohdistui ensimmäiseksi opettajien uran alussa saamaan perehdyttämiseen ja tukeen. Kollegojen ja oppilaitosjohdon induktionvaiheessa tarjoamalla perehdyttäminen ja tuki näyttää jonkin verran vähentävän opettajien urasiirtymäaikomuksia. Tulokset ovat linjassa kansainvälisten toteutuneisiin urasiirtymiin liittyneiden tutkimushavaintojen kanssa; mentoroinnilla ja muilla perehdyttämisohjelmilla on pystytty vähentämään opettajien siirtymistä muihin ammatteihin varsinkin uran alkuvaiheessa (DeAngelis ym. 2013; Beltman ym. 2011). Perehdyttämisen yhteyden työtyytyväisyyteen voi nähdä kytkeytyvän yleisemmin kollegojen tarjoamaan tukeen, joka on keskeinen työssä pysymiseen vaikuttava tekijä muissakin uravaiheissa. Huomionarvoista on, että suomalaisten opettajien saama perehdytys on tämän tutkimuksen perusteella kokonaisuudessaan erittäin vähäistä.

Almialan (2008) ammatilliseen kriisiytymisen ajatuksen pohjalta tarkasteluun poimittiin opettajan työuran aikainen työttömyys ja opettajan työn osaamisvaatimusten muutosarviot. Molemmat tarkastelussa olleet tekijät olivat yhteydessä opettajien urasiirtymäaikomuksiin. Niiden vaikutus näkyi kuitenkin eri urasiirtymätyypeissä. Opettajien uran aikana kohtaama työttömyys näytti lisäävän jaksamisepäilyjä. Vastaavasti osaamisprofiilin muutokseen ainesubstanssista kohti moninaisuuden ymmärtämistä ja monikulttuurisuutta suuremmaksi arvioineiden kohdalla siirtymäaikomukset näyttivät olevan yleisempiä. Varsinkin aineenopettajilla kiinnostus omaa ainetta kohtaan on yksi keskeisistä opettajaksi hakeutumisen motiiveista (ks. Chong & Low 2009). Tästä syystä ne opettajat, jotka uskovat ainesubstanssin merkityksen vähenevän muiden osaamisvaatimusten kustannuksella

saattavat pohtia muita useammin siirtymistä pois opettajan työstä. On kuitenkin hyvä muistaa, että aineopettajien yliedustus aineistossa saattaa vaikuttaa tuloksiin ennen kaikkea tämän kysymyksen kohdalla. Työttömyyden on havaittu vähentävän yksilön minäpystyvyyden (*self-efficacy*) tunnetta (Feather 1990), joka on yksi toimijuuden keskeisistä voimavaroista (Bandura 2001). Työttömyyttä kokeneiden yleisemmät jaksamisepäilyt voivat selittyä esimerkiksi tämän tyyppisen mekanismin vaikutuksella.

Ibarran (2003) kuvaamiksi mahdollisten minuuksien tarkastelun paikoiksi määriteltiin tässä tutkimuksessa opettajan työuran alun viivästyminen – valmistumisen ja opettajan uran alun välinen aika – sekä uran aikana toteutuneet urasiirtymät. Opettajan uran alun viivästyminen ei näyttänyt lisäävän opettajien siirtymäaikomuksia toisin kuin uran aikana toteutuneet urasiirtymät, jotka lisäsivät opettajien siirtymäaikomuksia. Tilannetta selittää varmaan osittain se, että osa muuta työtä tehneistä on saattanut joutua palaamaan opettajan työhön vastentahtoisesti. Ehkä kuitenkin enemmän tulos kertoo näiden jaksojen erilaisesta luonteesta. Opettajien uran aloitus saattaa viivästyä esimerkiksi siitä yksinkertaisesta syystä, ettei opettajalle ole tarjolla koulutusta vastaavaa työtä. Vastavalmistuneet opettajat saattavat myös joutua tekemään työtä, johon eivät välttämättä haluakaan identifioitua. Viivästyminen voi toki olla myös suunniteltuja. Opettajien siirtymät pois opettajan työstä ovat usein vapaaehtoisia. Työuran aikana toteutuneita siirtymiä voikin tästä syystä pitää vahvempana uuden identiteetin etsimisen mahdollisuutena, ja tästä syystä se saattaa olla kiinteämmin yhteydessä siirtymäaikomusten yleisyyteen kuin työuran alun viivästyminen.

Kansainvälisissä tutkimuksissa opettajien ammatinvalintamotiiveilla on havaittu olevan yhteys opettajien halukkuuteen siirtyä pois opettajan työstä. Ns. altruistisista motiiveista – halusta auttaa, opettaa, kasvattaa sekä toimia lasten nuorten kanssa – alalle hakeutuneet opettajat hakeutuvat harvemmin opettajan työstä muihin töihin kuin muista syistä opettajaksi hakeutuneet. Myös heidän työmotivaationsa oli korkeammalla tasolla. (Beltman ym. 2011, 190; Chong & Low 2009, 67.) Tämän tutkimuksen tulokset tukivat näitä aikaisempia tutkimushavaintoja. Ulkoisten palkkioiden motivoimana (henkilökohtainen hyötyarvo) opettajaksi hakeutuneet ovat tämän tutkimuksen havaintojen mukaan pohtineet useammin siirtymistä opettajan työstä muuhun työhön. Tulokset olivat samansuuntaisia siirtymäaikomusten ja jaksamisepäilyjen kohdalla. Lähes kaikilla on jonkinlainen

käsitys opettajan työstä. Useat opettajan ammattia harkitsevista saattavat mieltää opettajien työpäivät erityisen lyhyiksi, koska osa opettajan työstä ei näy ulospäin. Mikäli siirtymäaikomuksia ja niitä mahdollisesti seuraavia toteutuvia siirtymiä halutaan vähentää, näiden omien kokemusten pohjalta rakennettujen käsitysten rinnalle olisi varmasti perusteltua tarjota todellista kuvaa opettajan työn luonteesta esimerkiksi opinto-ohjauksessa.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Varsinkin määrällisen tutkimuksen luotettavuutta on perinteisesti lähestytty reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden kautta. Reliabiliteetilla viitataan tutkimukseen toistettavuuteen ja se kuvaa mittarin kykyä tuottaa ei sattumanvaraisia tuloksia. Validiteetti voidaan edelleen jakaa ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin, joista ensimmäisellä viitataan tulosten yleistettävyyteen ja jälkimmäisellä valitun teoreettisen kehyksen, käsitteiden ja metodin eheyteen; tutkimuksen kykyyn mitata sitä, mitä oli tarkoituskin mitata. (Hirsjärvi ym. 2009, 213–214; Metsämuuronen 2005, 64–65.)

Sisäinen validiteetti. Tutkimukseen valitut käsitteet rajaavat ja jäsentävät ilmiön hyvin, ja valitut taustamuuttujat on kytketty kiinteästi taustateoriaan. Myös aineiston keräämistapaa, kyselylomaketta, ja valittua tutkimusmetodia voidaan pitää perusteltuna tutkimusongelman luonne huomioiden. Jo toteutuneiden urasiirtymien määrälliseen tarkasteluun on monia tapoja. Yleisimpiä näistä on erilaisten ammattitietorekisterien hyödyntäminen, pitkittäiset paneelitutkimukset, joissa seurataan ihmisten ammatteja tietyin aikaväleillä sekä ihmisten työhistoriaa kartoittavat ns. retrospektiiviset tutkimukset (Aho ym. 2009, 13–14). Tällöin tarkastelussa on kuitenkin aina menneisyys, ja tulokset kertovat jopa vuosikymmenten takaisesta tilanteesta. Koska tässä tutkimuksessa oli tarkoituksena kartoittaa nykyhetkeä ja lähitulevaisuutta, on valittu siirtymäaikomusten ja niiden syiden tarkastelu perustelluin vaihtoehto, vaikkei urasiirtymäaikomusten ennustevoimaa olekaan yksiselitteisesti todennettu (ks. DeAngelis ym. 2013, 340) ja aikomuksista ei näin voi johtaa konkreettista ennustetta toteutuvista siirtymistä.

Siirtymäaikomuksia kartoittanut mittari rakennettiin kolmesta muuttujasta. Ne tuottivat samansuuntaisia tuloksia ja mittarin tuottamaa arviota siirtymää

aikoneista voi pitää melko luotettavana. Yksi mukana olleista muuttujista oli muotoiltu ongelmallisesti käyttäen epämääräisiä aikomusten yleisyyttä kuvaavia määreitä joskus tai usein. Muuttuja oli mukana ainoastaan siitä syystä, että se mahdollisti vertailun OAJ:n (ks. Laaksola 2007) toteuttamaan kyselyyn. Sen tuottamaan määrällisen tietoon täytyy validiteettiongelman vuoksi suhtautua kriittisesti ja siksi se on saanut vähemmän painoa määrällisessä arvioissa. Vaikka muuttujien oli tarkoitus mitata opettajan työstä muuhun työhön suuntautuvia siirtymäaikomuksia, muualta aineistosta oli pääteltävissä, että osa vastanneista oli kuvannut myös eri opettajaryhmien välisiä siirtymiä esimerkiksi aineopettajasta luokanopettajaksi. Koska kysymyksessä oli selkeästi määritelty siirtymätyypiksi siirtymä opettajan työstä muuhun työhön, tämän tulkintaongelman vaikutus siirtymäaikomusten kokonaisuudessa on todennäköisesti vähäinen

Työssä jaksamiseen liittyvien urasiirtymien, jaksamispäilyjen, arvioinnin pohjana jouduttiin käyttämään ainoastaan yhtä, selviytymistä kartoittanutta muuttujaa, jonka muotoilun monitulkintaisuus saattaa heikentää kysymyksen validiteettia. Vertailumuuttujan puuttuessa kysymyksen monitulkintaisuuden vaikutusta tuloksiin on vaikea arvioida.

Opettajien urasiirtymäaikomuksia vähentäviä tekijöitä kartoittavan muuttujan (L13) muotoilukin oli monitulkintainen. Muuttujasta ei käynyt ilmi, viitataanko kysytyllä tekijällä kyseisen muuttujan yleiseen vaikutukseen vai suhteutetaanko vaikutus vallitsevaan tilanteeseen. Toisin sanoen, jos vastaaja ilmaisee työstä saatavan rahapalkan olevan merkityksetön, tarkoittaako hän palkan olevan ylipäänsä merkityksetön vai viittako hän sillä opettajan tämän hetkiseen palkkatasoon, joka ei sen enempää vähennä kuin lisäkään halua toimia opettajana. Yleisin tulkinta lienee jonkinlainen yhdistelmä näistä ulottuvuuksista, jolloin yleinen ja vallitseva tilanne yhdistyvät. Pohdinnassa esitetyt johtopäätökset on tehty tämän tulkinnan mukaisesti. Tutkimusraportin lukijan on hyvä olla tietoinen tästä ratkaisusta, koska vastausten taustalla saattaa olla toisenlaisiakin tulkintoja.

Alkuperäisen tutkimushankkeen tarkoituksena oli tuottaa määrällistä tietoa opettajien urasiirtymistä. Määrälliseen tarkasteluun ei näin ollen liity validiteettiongelmaa lisääviä tekijöitä. Uraisiirtymien syiden ja niihin yhteydessä olevien tekijöiden tarkastelussa hyödynnetty mittari on sen sijaan rakennettu yhdistelemällä alkuperäisesti eri tarkoitusta varten laadittuja muuttujia ja siksi niiden validiteetin on suhtauduttava erityisellä kriittisyydellä.

Urasiirtymäaikaomuksiin liittyvien taustatekijöiden yhteyttä tarkasteltiin tilastollisten menetelmien avulla. Parametristen ja parametrittömien menetelmien rinnakkaiskäyttö pudottaa virheellisen hypoteesitulkinnan riskin pieneksi. Muuttujien yhteyttä oli alun perin tarkoitus tarkastella korrelaatioiden tai regressiomallien avulla. Vastausten pienestä hajonnasta johtuen niiden käyttö ei kuitenkaan ollut perusteltua, koska yhteyden voimakkuutta kuvaava luku ei olisi aineiston luonteesta johtuen ollut kovinkaan luotettava tai kuvaava. Koska korrelaatioiden tarkastelussa olisi kaikissa tapauksissa ollut mukana kategorinen muuttuja, tilastollisen merkitsevyyden testauksen logiikka ja hypoteesitulkinna olisi korrelaatiovertailussa ollut täsmälleen sama kuin nyt valitussa ryhmävertailussa. Valittua menetelmää (keskiarvotestien käyttö) voi siis pitää pätevänä tarkastelun kohteena olevien muuttujien yhteyden tarkasteluun. Yhteyden voimakkuuden arvioinnin se toki jättää vahvemmin tutkijan tulkittavaksi.

Ulkoinen validiteetti. Tutkimusongelmaa lähestyttiin tässä tutkimuksessa valmiin aineiston avulla. Valmiiseen aineistoon päädyttiin, koska tarkoituksena oli tuottaa koko opettajapopulaatioon yleistettävää tietoa. Vastaavan kokoisen tutkimusaineiston kerääminen olisi ollut opiskelijaresurssein erittäin vaikeaa, ellei mahdotonta. Aineiston koko ja edustavuus riittää hyvin opettajapopulaatioon tehtäviin yleistyksiin. Osa opettajaryhmistä, esimerkiksi ammattikorkeakoulujen opettajat, on kuitenkin sen verran pieniä, että yleistysten tekeminen niiden kohdalla on ongelmallista. Yleistettäessä tuloksia koko opettajapopulaatioon on huomioitava myös kadon merkitys. Painotuksesta huolimatta otos ei kaikilta osin vastaa opettajapopulaatiota. Varsinkin aineenopettajien yliedustuksella saattaa olla jonkin verran tuloksia vääristävää vaikutusta kokonaistarkastelussa. Suuren taustamuuttujajoukon vuoksi laajamittaista katoanalyysiä ei kuitenkaan ole tehty. Pro-gradu tutkielmassa tämä on varsin ymmärrettävää, koska alkuperäisessä tutkimushankkeessakaan analyysiä ei katsottu tarpeelliseksi tehdä. Yleistyksiä tehdessä on myös hyvä muistaa, että aineisto on kerätty noin kaksi vuotta sitten ja kertoo tilanteesta vuonna 2011.

Reliabiliteetti. Avointen kysymysten luokittelu tehtiin hyödyntäen dikotomista tai valmista luokittelua. Valittuja luokitteluja voidaan aikaisempien tutkimusten pohjalta pitää valideina. Ammatinvalintamotiivien kohdalla käytettyä mittaria ei tosin alun perin ole laadittu avointen kysymysten analyysiin, vaan sen yhteydessä käytetään yleensä sitä varten räätälöityä mittaria. Luotettavuuden

ongelmat liittyvät kuitenkin ennen kaikkea luokittelun reliabiliteettiin. Alkuperäisenä ajatuksena oli arvioida luokittelun reliabiliteettia toteuttamalla aineistolle vertaileva luokittelu toisen tutkijan toimesta. Tällöin luokittelukriteerien pysyvyydelle olisi voitu laskea luotettavuutta (reliabiliteettia) heijastava lukuarvo. Aineiston julkisuuteen liittyvien ja alkuperäisessä tutkimushankkeessa esiintyneiden resurssiongelmien vuoksi tätä ei kuitenkaan ollut mahdollista toteuttaa. Tämä reliabiliteettiin liittyvä epävarmuustekijä on otettava huomioon tulosten luotettavuutta rajoittavana tekijänä. Reliabiliteettiongelma on kuitenkin pyritty minimoimaan käyttämällä valmista ja yksiselitteistä luokittelukriteeristöä. Summamuuttujien reliabiliteettia ja niiden yhteydessä valittuja ratkaisuja on kuvattu tarkemmin Tutkimuksen toteutus -luvussa. Siellä esitetyt rajoitteet on luonnollisesti huomioitava osana luotettavuuden kokonaisarviota.

8.3 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tieteen etiikan peruslähtökohtana on ihmisarvon kunnioittaminen ja ensimmäinen askel eettiseen tutkimukseen on siihen liittyvän problematiikan tunnistaminen (Eskola & Suoranta 2008, 52, 56). Tieteen etiikalla tarkoitetaan yleensä tutkimuksen suorittamisen eri vaiheissa esille nousevien tai tutkittavan kohteen erityispiirteistä johtuvien eettisten kysymysten tarkastelua (Pietarinen & Launis 2002, 46). Tämän tutkimuksen eettiset kysymykset liittyvät ennen kaikkea hyvän tieteellisen käytännön (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 129–130) toteuttamiseen ja universaaleihin ihmistieteellisen tutkimuksen tekoon liittyviin eettisiin periaatteisiin, joita Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 20) mukaan ovat vapaaehtoisuus, luottamuksellisuus, seurausten arviointi ja yksityisyys.

Alkuperäisen aineiston on alun perin kerännyt luotettava tutkimustaho, jonka standardien ja toimintamallien voi hyvällä syyllä uskoa täyttävän hyvän tieteellisen käytännön ja eettisen tutkimuksen teon edellytykset. Aineistonkeruu on tapahtunut vapaaehtoisuuteen perustuen, aineiston käsittely on ollut huolellista eikä yksittäisiä vastaajia ole ollut mahdollista tunnistaa. Myös tämän tutkimuksen aikana aineistoa on säilytetty ja käsitelty huolellisesti. Aineisto ei myöskään missään vaiheessa ole sisältänyt tunnistetietoja, joilla vastaukset olisi ollut mahdollista liittää yksittäiseen vastaajaan.

Suurten aineistojen avulla on mahdollista tuottaa laajasti yleistettävää tietoa. Tieto saattaa tällöin ohjata erilaisia päätöksentekoprosesseja. Virheellisten johtopäätösten välttämiseksi tutkijan onkin kiinnitettävä erityistä huomiota tutkimustulostensa luotettavuuteen. Oleellimmat eettiset kysymykset liittyvät tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmien ja niiden pohjalta tehtyjen tulosten ja johtopäätösten oikeellisuuteen ja virheettömyyteen. Tutkimus on pyritty toteuttamaan virheettömästi ja huolellisesti. Tulosten oikeellisuutta ja luotettavuutta on myös pyritty lisäämään tuomalla laajasti ja huolellisesti esiin tutkimusmenetelmän ja tutkimuksessa käytettyjen mittarien rajoitteet.

8.4 Tutkimustulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimuskohteet

Tutkimuksen tuloksia on mahdollisuus hyödyntää suunniteltaessa ja arvioitaessa opettajankoulutuksen määrällisiä ja laadullisia tarpeita. Mikäli halutaan, opettajien urasiirtymien taustalla vaikuttavien tekijöiden – ammatinvalintamotiivien ja ammatilliseen kriisiytymiseen liittyvien tekijöiden – ymmärtäminen mahdollistaa opinto-ohjauksen kehittämisen ja ammatillisen identiteetin kehittymisen tuen kohdentamisen tietyille opettajaryhmille. Tutkimuksen tulokset antavat myös suuntaviivoja jatkotutkimukselle. Tutkimuksen löydöksiä voisi jatkossa lähestyä yksityiskohtaisemmilla ja vahvemmin juuri kyseisen ilmiön tarkasteluun laadituilla mittareilla.

Yksilötasolla tarkasteltuna suomalaisia opettajia pitää opettajan työssä ja työntää sieltä pois hyvin samantyyppiset tekijät kuin muuallakin maailmassa. Suomalainen koulutusmaailma näyttää kuitenkin toistaiseksi säästyneen opettajien puolta. Suomalaisella koulujärjestelmällä näyttää olevan paljon ainutlaatuisia piirteitä, jotka ovat jo useamman vuosikymmenen ajan tarjonneet opettajakoulutusta tarjoaville korkeakouluille mahdollisuuden valita koulutukseen opiskelijat ylioppilaiden parhaimmistosta ja jotka saavat opettajat pysymään opettajan työssä eläkeikään asti. Jos halutaan välttää kansainvälisesti yleistynyt opettajapako Suomessa ja auttaa tilanteen kohdanneita maita lisäämään opettajien opettajan työssä pysymistä, tarvitaan syvempää ymmärrystä niistä yhteiskunta- ja koulutusjärjestelmä- ja oppilaitostason tekijöistä, jotka tekevät Suomen tilanteesta erilaisen kansainväliseen tilanteeseen verrattuna. Jatkotutkimusta voitaisiinkin

suunnata tämän tyyppisiin vertaileviin arvioihin. Mikäli halutaan välttyä yllättäviltä muutoksilla Suomen tilanteessa ja varmistaa pätevän opetushenkilöstön saatavuus jatkossa, on suomalaisten opettajien urasiirtymien ennakointia syytä tehdä säännöllisin väliajoin tulevaisuudessakin.

LÄHTEET

- Aho, S., Virjo, I. & Koponen, H. 2009. Ammatillinen liikkuvuus Suomessa 1989–2007. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 5/2009. Valtioneuvoston kanslia. Helsinki: Yliopistopaino
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Arthur, M., Hall, D. & Lawrence, B. (toim.) 1989. Handbook of Career Theory. New York: Cambridge University Press.
- Arthur, M. & Rousseau, D. 1996. The boundaryless career. New York: Oxford University Press.
- Arthur, M. & Sullivan S. 2006. The evolution of the boundaryless career concept: Examining physical and psychological mobility. *Journal of Vocational Behavior* 69, 19–29.
- Bandura, A. 2001. Social Cognitive Theory: An Agentic perspective. *Annual Review Psychology* 52, 1–26.
- Baruch, Y. 2004. Transforming careers: from linear to multidirectional career paths – Organizational and individual perspectives. *Career Development International* 9 (1), 58–73.
- Baruch, Y. 2006. Career development in organizations and beyond: Balancing traditional and contemporary viewpoints. *Human Resource Management Review* 16 (2006) 125–138.
- Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. 2011. Thriving not just surviving: A review of research on teachers resilience. *Educational Research Review* 6, 185–207.
- Blau, G. 2007. Does a corresponding set of variables for explaining voluntary organizational turnover transfer to explaining voluntary occupational turnover. *Journal of Vocational behavior* 70, 135–148.
- Blau, G. 2009. Can a four-dimensional model of occupational commitment help to explain intent to leave one's occupation. *Career Development International* 14 (2), 116–132.
- Briscoe, J. & Hall, D. 2006. The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications. *Journal of Vocational Behavior* 69, 4–18.
- Briscoe J., Hall, D., & Frautchy De Muth, R. 2006. Protean and boundaryless careers: An empirical exploration. *Journal of Vocational Behavior* 69, 30–47.

- Buskirk, T., Willoughby, L. & Tomazic, T. 2013. Nonparametric Statistical Techniques. Teoksessa T. Little (toim.) The Oxford Handbook of Quantitative Methods, Volume 2. Oxford University Press, 106–141.
- Chong, S. & Low, E-L. 2009. Why I want to teach and how I feel about teaching - formation of teachers identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Education Research Policy and Practice* 8, 59–72.
- Clarke, M. 2009. Plodders, pragmatists, visionaries and opportunists: career patterns and employability. *Career Development International* 14 (1), 8–28.
- DeAngelis, K., Wall, A. & Che, J. 2013. The Impact of Preservice Preparation and Early Career Support on Novice Teachers' Career Intentions and Decisions. *Journal of Teacher Education* 64 (4), 338–355.
- Duodecim 2013. Terveyskirjasto: Työuupumus (burn out).
http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00681
 Viitattu 4.12. 2013
- Ekonen, M. & Lämsä, A-M. 2005. Moninaiset urat – uratutkimus muutoksessa. Teoksessa A-M. Lämsä, O.Uusitalo & V. Lämsä (toim.) Yritysetiikan ja johtajuuden suuntia. Jyväskylän yliopiston taloustieteiden julkaisuja. Jyväskylän yliopisto, 132–145.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 2008. Perspectives, Prospects and Progress in Work-related Learning. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (toim.) *Emerging Perspectives of Workplace Learning*. Sense publishers, 233–247.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. *Aikuiskasvatuksen vuosikirja* 49, 9–30.
- Eteläpelto, A., & Vähäsantanen, K. 2008. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto, & J. Onnismaa (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. *Aikuiskasvatuksen* 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K. Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013 (in press). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65.
- Feather, N. 1990. *The Psychological Impact of Unemployment*. New York: Springer-Verlag Publishing
- Feldman, D. & Ng, T. 2007. Careers: Mobility, Embeddedness and Success. *Journal of management* 2007 (33), 350–377.

- Giddens, A. 1984. *The constitutions of society: Outline of the Theory of Society of Structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Gilbert, A. 2011. There and Back Again: Exploring Teacher Attrition and Mobility with Two Transitioning Science Teachers. *Journal of Science Teacher Education* 22, 393–415.
- Gunz, H. & Peiperl, M. 2007. Introduction. Teoksessa H. Gunz, & M. Peiperl (toim.) *Handbook of career studies*. Thousand Oaks: Sage, 1–10.
- Hitlin, S. & Elder, G. 2007. Time, self and the curiously abstract concept of agency. *Sociological Theory* 25 (2), 170–191.
- Hargreaves, A. 2005. Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education* 21, 967–983.
- Hirsjärvi, S., Hurme, H., 2000, *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*, Helsinki: Yliopistopaino
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja Kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Huberman, M. 1993. *The lives of teachers*. London: Cassell.
- Ibarra, H. 2003. *Working identity: unconventional strategies for reinventing your career*. Harvard Business Scholl Press.
- Inkson, K. 2006. Protean and boudaryless careers as metaphors. *Journal of Vocational Behavior* 69, 48–63.
- Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2013. Ammatillisen opettajakorkeakoulun hakusivusto. <http://jamk.fi/aokk/koulutus/opettajankoulutus> . Viitattu 19.11.2013.
- Järvi, P. 1997. Ammattimielikuvia. Ammattimielikuvia osana ammatillisen suuntautumisen prosessia. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja A-10.
- Koivunen, M., Lämsä, A-M. & Heikkinen, S. 2012 *Ura siirtymät muuttuvassa työelämässä – Analyysi urasiirtymän käsitteestä*. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun Working paper N:o 371/2012
- Kyndt, E., Dochy, F., Michielsens, M. & Moyaert, B. 2009. Employee Retention: Organisational and Personal Perspectives. *Vocations and Learning* 2 (3), 195–215.
- Laaksola, H. 2007. Moni opettaja lähtökuopissa. *Opettaja* 48–49 (30.11.2007), 11.

- Loogma, K. 2009. How Workers Cope with Changes in Working Life: Adaptation Strategies. Teoksessa M-L, Stenström & P. Tynjälä. (Eds.) 2009. Towards Integration of Work and Learning. Strategies for Connectivity and Transformation. Springer, 173–185.
- Mano-Negrin, R. & Kirschenbaum A. 1999. Push and pull factors in medical employees' turnover decisions: the effect of a careerist approach and organizational benefits on the decision to leave the job. *The International Journal of Human Resource Management* 10 (4), 689–702.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Moore, C., Gunz, H. & Hall, D. 2007. Tracing the historical Roots of Career Theory. Teoksessa H. Gunz & M. Peiperl (toim.) *Handbook of career studies*. Thousand Oaks: Sage, 13–38.
- Mossholder, K., Settoon, R. & Henagan, S. 2005. A Relational perspective on Turnover: Examining structural, attitudinal, and behavioral predictors. *Academy of Management Journal* 48 (4), 607–618.
- Nissinen K. & Välijärvi J. 2011. Opettaja- ja opettajakoulutustarpeiden ennakkoinnin tuloksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto paino
- Nummenmaa, L. 2009 (uud. laitos). Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.
- Nätti, J., Manninen, M., Väisänen, M. & Anttila T. 2005. Vuorotellen virkeäksi. Vuorotteluvapaan seurantatutkimus. Toivoimapoliittinen tutkimus. Työministeriö 2005.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Raportit ja selvityksen 2010:1. Opetushallitus
- Peake S. & McDowall, A 2012. Chaotic careers: a narrative analysis of career transition themes and outcomes using chaos theory as a guiding metaphor. *British Journal of Guidance & Counselling* 40 (4), 395–410.
- Pehkonen, L. 2010. Opettajaksi ammatilliseen oppilaitokseen. *Kasvatus* 41 (1), 63–72.
- Pietarinen, J. & Launis, V. 2002. Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Tampere: Gaudeamus, 42–57.
- Pryor, R. & Bright, J. 2007. Applying Chaos Theory to Careers: Attraction and attractors. *Journal of Vocational Behavior* 71 (3) 375–400.

- Rege, G. & Molleman E. 2013. To leave or not to leave: When receiving interpersonal citizenship behavior influences an employee's turnover intention. *Human Relations* 66 (2), 193–218.
- Rinke, C. 2008. Understanding teachers' careers: Linking professional life to professional path. *Educational Research Review* 3, 1–13.
- Rhodes, S. & Doering, M. 1983. An integrated Model of Career Change. *The Academy of Management review* 8 (4), 631–639.
- Räihä, P. & Nikkola, T. 2006. Sattuma vai teoria opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen perustana. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 9–32.
- Schein, E. 2006. *Career anchor: Participant workbook*. San Francisco: Pfeiffer
- Suikkanen, A., Linnakangas, R., Martti, S. & Karjalainen, A. 2001. Siirtymien palkkatyö. *Sitran raportteja*, No. 16. Helsinki: SITRA.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A., 2009, *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*, Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi
- Van Dam, K. 2008. Time frames for leaving – An explorative study of employees' intentions to leave the organization in the future. *Career Development International* 13 (6), 560–571.
- Viitala, R. 2007. *Henkilöstöjohtaminen: Strateginen kilpailutekijä*. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Vardaman, J., Allen, D., Renn, R. & Moffit, K. 2008. Should I stay or should I go? the role of risk in employee turnover decisions. *Human Relations* 61 (11), 1531–1563.
- Väisänen, P. 2001. A Comparative View on the Decision to Become a Teacher. *Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita* 80.
- Vähäsantanen, K. & Billet, S. 2008. Negotiating Professional Identity. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (toim.) *Emerging Perspectives of Workplace Learning*. Sense publishers, 35–50.
- Vähäsantanen K., Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 2012. Opettajan ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen. *Aikuiskasvatus* 2, 96–106.
- Watt, H. & Richardson, P. 2007: Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT-Choice scale. *Journal of Experimental Education*. 75 (3), 167–202.

- Watt, H., Richardson, P., 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, 791–805.
- Woods, C. 2013. Categorical Methods. Teoksessa T. Little (toim.) *The Oxford Handbook of Quantitative Methods, Volume 2*. Oxford University Press, 52–73.

LIITE 1: Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä hankkeen kysymyslomakkeesta hyödynnetyt kysymykset

T2 Sukupuoli
(mies, nainen)

T18 Työvuodet opetustehtävissä
(Ei lainkaan, 1–3 vuotta, 4–5 vuotta, 6–15 vuotta, yli 16 vuotta)

T20 Ammattiryhmä johon ensisijaisesti kuulut?
(Perusasteen luokanopettajat, Perusasteen aineenopettajat, Lukion opettajat, Ammatillisen nuorisokoulutuksen opettajat, Ammatillisen aikuiskoulutuksen opettajat, Ammattikorkeakoulujen opettajat, Opettajankouluttajat, Erityisopettajat, Lastentarhanopettajat, Koulutusorganisaation johto, Koulutusorganisaation muu henkilöstö, Eri alojen tutkintoja edustavat työelämän edustajat, Asiantuntijat ja tutkijat, Opetushallinnon edustajat, Muu Mikä)

L2 Mitkä ovat opetuslalle hakeutumisen motiivit, miksi olet ryhtynyt opettajaksi?

L5B Jos ensimmäinen valmistumisen jälkeinen työsi ei ollut opettajan työtä niin montako vuotta kesti ennen kuin ryhdyit opettajaksi?
(avoin vastaus numerolla)

L9 Oletko ollut työttömänä opettajaksi valmistumisesi jälkeen?
(Kyllä, En)

L11 Oletko viime aikoina harkinnut vakavasti:
Ammatinvaihtoa
(Kyllä, En, En osaa sanoa)
Sapattivapaan pitämistä
(Kyllä, En, En osaa sanoa)

L13 Millä tavoin seuraavat tekijät omalla kohdallasi vaikuttavat opettajan työssä pysymiseen?
Palkkaus
Opettajan työn/ammatin arvostus
Työaikakysymykset
Yhteisöllisyys
Oppilaitosjohdon ja kollegojen tuki
Työilmapiiri
Työssä viihtyminen
Työolosuhteet
Luokkakoot
Työn vapaus
Vaikuttamismahdollisuudet
Suhteet oppilaisiin
Suhteet kollegoihin
Suhteet vanhempiin
Selviytymisstrategiat vaikeissa luokka- ym. tilanteissa
Työelämäyhteydet

Työn haasteellisuus
 Opettajan työn luonteen muuttuminen
 Mahdollisuus kehittää itseä
 Mahdollisuus kansainvälistymiseen
 Opettajan työ on kutsumus
 (Vähentää, Ei vaikuta lainkaan, Vahvistaa)

L14 Tyytyväisyyteni opettajana toimimiseen
 (Teen mieluiten opettajan työtä, Vaihtaisin muuhun työhön jos voisin)

L15 Oletko suunnitellut/harkinnut siirtymistä opetustehtävistä muihin tehtäviin?
 (Usein, Joskus, Ei lainkaan)

L16B Jos olet harkinnut niin miksi?
 (avoin vastaustila)

L17A Oletko työurasi aikana siirtynyt opetustehtävistä muihin tehtäviin?
 (Kyllä, En)

L17E Mistä syystä?
 (avoin vastaustila)

L18 Miten arvioit selviytyväsi työssäsi eläkeikään asti?
 (Melko varmasti selviydyn, En ole varma selviydynkö, Tuskin selviydyn?)

O1 Missä määrin vastavalmistuneena opettajana sait/saatoit hyödyntää seuraavia työhöntulo-ohjauksen muotoja?

Tulokkaalle järjestettiin monipuolista ja pitkäkestoista perehdyttämistä ja tukea
 Oppilaitoksen rehtori/johtaja tutustutti tulokkaan oppilaitokseen ja sen toimintaan
 Oppilaitoksessa oli käytössä erityinen perehdyttämiskansio
 Oppilaitoksen muut opettajat neuvoivat tarvittaessa
 Tulokkaan oli mahdollisuus mentorointiin kokeneen opettajan kanssa
 Kunta/oppilaitoksen ylläpitäjä järjesti tilaisuuden uusille työntekijöilleen
 Tulokkaalla oli mahdollisuus lyhyeen muutaman tunnin perehdyttämiseen
 Uudella opettajalla oli mahdollisuus osallistua perehdyttämisen ja tukemisen suunnitteluun
 Opettajankoulutuslaitos osallistui perehdyttämiseen ja tukemiseen
 (Ei lainkaan, Jonkin verran, Kohtalaisesti, Paljon, Erittäin paljon)
 Jos ajattelet omaa osaamistasi, miten tärkeänä pidät seuraavia osaamisvaatimuksia tänä päivänä ja viiden vuoden kuluttua?

O4A Jos ajattelet omaa osaamistasi, miten tärkeinä pidät seuraavia osaamisvaatimuksia tänä päivänä ja viiden vuoden kuluttua ?

Oppiaineen hallintaan liittyvät valmiudet
 esim. opetettavaan aineeseen tai alaan liittyvä koulutus ja ammatillinen osaaminen, oppiaineisiin liittyvän tiedon hallinta ja jäsentäminen, oppiainekohtaisen tiedon ja

pedagogisten taitojen yhdistäminen, konstruktivisten menetelmien soveltaminen oppiainekohtaisen tiedon muokkaamisessa.

Yleiset pedagogiset valmiudet

esim. opettamiseen ja oppimiseen liittyvien strategioiden käyttäminen, opiskelijoiden itsenäinen oppimisen tukeminen, oppimisvaikeuksien tunnistaminen, analyttiset ja systemaattisen ajattelun taidot.

Tietotekniikan ja viestinnän hallinta ja niihin liittyvä pedagoginen osaaminen

esim. oppimateriaalien laadinta, tietoteknisten laitteiden, atk-ohjelmien käytön ja Internetin sekä sosiaalisten medioitten hallinta ja pedagoginen osaaminen, verkkopedagogiikka, viestintätaidot äidinkielellä, viestintä taidot vierailta kielillä.

O4B

Ohjaaminen

esim. opiskelijoiden ohjaamiseen ja tukemiseen liittyvät taidot, opinnäytetöiden ohjaaminen, henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatiminen ja arviointi, persoonallisuuden tukeminen, sosiaalisten taitojen kehittäminen jne.

Teorian ja käytännön yhdistäminen

esim. opiskelun ja käytännön yhdistäminen, tutkimukseen pohjautuvien opetusmenetelmien käyttö, ohjaavan opetusharjoittelun käyttö, tiedon hankintaan ja kehittämisen liittyvät taidot tutkimusorientaation tukeminen, tutkimuksen tekeminen, kasvatustieteellisten aineiden hallinta, kasvatussosiologisten aineiden hallinta, oman alan tehtävien käytännön taidot.

Yhteistyö ja yhteistoiminta

esim. yhteistyö opiskelijoiden, työtovereiden, vanhempien ja koulujen kanssa, tehokas työskentely paikallisen yhteisön, työharjoittelun tarjoajien ja muiden viiteryhmien kanssa moniammatillinen yhteistyö, kommunikaatiotaitojen tukeminen, yhteistoiminnallisten oppimismenetelmien käyttäminen, turvallisen kouluympäristö tukeminen, alueelliset hankkeet.

O4C

Arviointitaitojen kehittäminen

esim. arvioinnin periaatteiden ymmärtäminen ja niiden soveltaminen, laadunvarmistusjärjestelmien kehittäminen, arviointitulosten hyödyntäminen opetuksen arvioinnissa ja parantamisessa, oppilaitoksen itsearviointi, kunnan itsearviointiin osallistuminen.

Luovan ajattelun taidot

esim. luovuuden kehittäminen, esiintymiskyky, ongelmanratkaisukyky, joustavuus ja sopeutumiskyky

Kansainvälisten yhteyksien kehittäminen

esim. opiskelijoiden ja opettajien kansainvälisten kontaktien hankinnan tukeminen, opiskelijavaihtoon kannustaminen, kielten opiskelu ja niiden käyttö, erilaisten kulttuurien opiskelu ja niiden ymmärtäminen

O4D

Moninaisuuden tuntemiseen ja kehittämiseen liittyvät valmiudet
 esim. monikulttuurisuuden kunnioittamiseen ja ymmärtämiseen kannustaminen,
 heterogeenisten luokkien opettamiseen liittyvät taidot, maahanmuuttajaopetus,
 kansainvälisyyskasvatus, seksuaalivähemmistöjen tukeminen.
 Opiskelun erityisen tuen järjestämiseen liittyvät valmiudet
 esim. inkluusio, erityisopetus

Koulutusjärjestelmän tuntemiseen liittyvät valmiudet
 muu koulua koskeva lainsäädäntö, hallinnolliset kysymykset, opetussuunnitelman
 perusteet, oppilaitoskohtainen opetussuunnitelma. aihe- ja alakohtainen ops,
 opetussuunnitelman perusteiden mukaiset aihekokonaisuudet.

O4E

Työelämäyhteistyöhön liittyvät valmiudet
 esim. työssäoppiminen, näyttötutkinnot, osaamisen näytöt, ja näyttöjen arviointi,
 aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja arviointi, ura- ja rekrytointipalvelut,
 yrittäjyys, yritystoiminnan perusteiden tuntemus.

Johtamistaidot

esim. luokkahuonetyöskentelyn hallintaan liittyvät taidot, työyhteisön kehittäminen,
 strateginen, pedagoginen ja taloudellinen johtaminen, projektinhallintataidot.

Elinikäinen oppiminen.

esim. opettajien kannustaminen urakehityksen, opiskelijoiden tukeminen ja
 valmistautuminen elinikäiseen oppimiseen, itsensä kehittämiseen liittyvien
 valmiuksien tukeminen.

(1= Ei lainkaan tärkeä, 2= Vain vähän tärkeä, 3= Jonkin verran tärkeä, 4= Tärkeä tai
 5= Erittäin tärkeä, merkitse vastauksesi ruutuihin Tänä päivänä, Tulevaisuudessa)

O14 Millaisia suunnitelmia Sinulla on tulevalle työurallesi?
 (avoin vastaustila)

LIITE 2: Rotatoidut faktorimatriisit

Työssä pysymiseen vaikuttavat tekijät	Factor					
	1 10,99% ¹	2 8,14%	3 5,96%	4 4,81%	5	6
Palkkaus	,010	,100	,002	,518	,116	-,037
Opettajan työn arvostus	,130	,221	,213	,690	,000	,151
Työaikakysymykset	,089	-,017	,007	,304	,179	,018
Yhteisöllisyys	,640	,114	,105	,063	-,007	,004
Oppilaitosjohdon tuki	,721	,145	,037	,105	,151	,083
Työilmapiiri	,741	,037	-,036	,088	,214	,270
Työssä viihtyminen	,443	,149	,099	,080	,193	,720
Työolosuhteet	,203	,159	,125	,140	,587	,242
Luokkakoot	,064	,115	,241	,185	,512	-,024
Työn vapaus	,169	,295	,040	-,024	,089	,085
Vaikuttamismahdollisuudet	,271	,427	,095	,112	,240	,098
Suhteet oppilaisiin	,067	,159	,392	,028	,019	,292
Suhteet kollegoihin	,618	,078	,189	-,003	-,021	,035
Suhteet vanhempiin	,149	,129	,560	,039	,126	-,051
Selviytymisstrategiat	,081	,195	,575	,068	,188	,076
Työelämänyhteydet	,017	,368	,254	,101	,106	,005
Työn haasteellisuus	,000	,435	,276	,063	,150	,179
Opettajan työn luonteen muuttuminen	-,030	,404	,256	,182	,185	,045
Mahdollisuus kehittyä	,182	,671	,115	,099	,042	,088
Mahdollisuus kansainvälistyä	,089	,470	,080	,054	,000	-,023
Opettajan työ on kutsumus	,057	,196	,201	,100	-,061	,061

Perehdyttämisen muoto	Factor	
	1 (24,51%)	2 (19,77%)
Tulokkaalle järjestettiin monipuolista ja pitkä kestoista perehdyttämistä ja tukea	,526	,558
Opettaja/rehtori tutustutti tulokkaan oppilaitokseen ja sen toimintaan	,315	,485
Oppilaitoksessa oli käytössä erityinen perehdyttämiskansio	,514	,410
Oppilaitoksen muut opettajat neuvoivat tarvittaessa	,080	,667
Tulokkaalla oli mahdollisuus mentorointiin kokeneen opettajan kanssa	,314	,648
Kunta/oppilaitokset ylläpitäjä järjesti tilaisuuden uusille työntekijöilleen	,583	,197
Tulokkaalla oli mahdollisuus lyhyeen muutaman tunnin perehdyttämiseen	,595	,291
Uudella opettajalla oli mahdollisuus osallistua perehdyttämisen ja tukemisen suunnitteluun	,738	,265
Opettajankoulutuslaitos osallistui perehdyttämiseen ja tukemiseen	,470	,073

Extraction Method: Generalized Least Squares. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization
a. Rotation converged in 3 iterations.¹Selitysosuus

LIITE 3 Luokitteluesimerkit

Toimijuus. Luokitteluesimerkit.

Vastaus	Toimijuus	
	vahva	vähäinen
koska ei löydy vakituista oman alan työtä (sa/en)		1
Halusin kehittämis- ja johtotehtäviin	1	
Huono työtilanne Oulun seudulla		1
Olin ollut opettajana jo yli viisi vuotta ja halusin uusia haasteita, siksi hain rehtorin paikkaa.	1	

Siirtymäaikomusten syyt. Luokitteluesimerkit.

Vastaus	Siirtymän syy	
	työntekijä	vetotekijä
En jaksa enää kärsivällisesti ohjata ja opastaa nuoria. Hermostun piittaamattomuuteen ja huonoon käytökseen.	1	
Parempi palkka, paremmat mahdollisuudet vaihtaa työpaikkaa halutessaan		1
ylenemismahdollisuuksien puute, toisteinen työ, väsyminen ja kyllästyminen samanlaisena pysyvään työnkuvaan, vaikeus vaikuttaa työnkuvaan, palkkaus, puutteelliset resurssit, liian isot luokkakoot.	1	
ylenemismahdollisuus, parempi palkka ja itsenäisempi työ kuin opettajana		1

Ammatinvalintamotiivit. Luokitteluesimerkit

Vastaus (kysymys L2)	Motiiviluokat							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Jäin opettajaksi sattumalta. Pitkät lomat ja suht' paljon vapaa-aikaa kiinnostivat!						1		1
Koko suku opettajia! Äidin kehoituksesta:	1							
Tykkään työskennellä ihmisten parissa. Opettajan työaika on helppo sovittaa lapsiperheen arkeen. Palkka on mielestäni kohtuullinen työn vaativuuteen nähden.			1			1	1	
Lapset ja nuoret kiinnostavat. Halu auttaa ja opettaa.							1	
Kiinnostus oppiaineeseen, josta paras työtilanne todennäköisesti opettajana					1	1		
tycker om att arbeta med barn / människor							1	
Haastava ammatti		1						
Oma käsitykseni soveltuvuudestani opettajaksi.				1				

Motiiviluokat: 1=Sosialisaatio, 2=Työn haasteellisuus, 3=Ulkoiset palkkiot, 4=Käsitykset oppettamiskyvystä, 5=Työn sisäinen arvo, 6=Henkilökohtainen hyötyarvo 7=Yhteiskunnallinen hyötyarvo, 8=Sattuma/varavaihtoehto