

**"Mut entäs jos mä en mahdu sinne muottiin?" - Käsit-
siä opettajan työn rajoista ammatinvaihtokontekstissa**

Mari Hintikka ja Emmi Ruotsalainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2019

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hintikka, Mari & Ruotsalainen, Emmi. 2019. "Mut entäs jos mä en mahdu sinne muottiin?" - Käsityksiä opettajan työn rajoista ammatinvaihtokontekstissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajan-koulutuslaitos. 96 sivua.

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia opettajien ammatinvaihtoprosessin taustalla vaikuttavia ilmiöitä ja näin lisätä ymmärrystä sekä opettajuudesta että ammatinvaihdosta. Tutkimme käsityksiä opettajan työn rajoista ja vapaudesta sekä näiden käsitysten merkitystä ammatinvaihtokontekstissa tarkastelemalla opettajuudelle annettuja merkityksiä ja työyhteisön opettajuudelle asettamia rajoja.

Lähtökohdiltaan hermeneuttis-fenomenografisessa tutkimuksessa haasteltiin seitsemää koulutyön jättänyttä opettajaa. Haastattelut analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin ja teemoittelun keinoin. Analyysiprosessi noudatti hermeneuttisen kehän periaatteita.

Tulostemme mukaan näyttää siltä, että ristiriitaiset käsitykset opettajan autonomiasta aiheuttavat hankausta yhteisössä. Ihanne opettajan työstä yksilöllisenä, vapaana ja riippumattomana voi aiheuttaa hankausta yhteisössä ja toimia pois työntävänä tekijänä valmistellen olosuhteita ammatinvaihtopäätökselle. Toisaalta opettajan työ nähtiin identiteettityön osana, jolloin ammatinvaihto oli luonteva osa urajatkumoa. Tällöin huomio oli uuden työn ja ammatin vetävissä tekijöissä, joiden perään oli luonnollista lähteä tilaisuuden tullen.

Tulostemme perusteella opettajien ammatinvaihdon taustatekijänä korostuu yksilöllisyys tai jopa individualismi. Tämän tutkimuksen tuloksia opettajuuskäsitysten ja ammatinvaihdon yhteydestä voidaan hyödyntää työyhteisöjen vuorovaikutuksen ja työkuulttuurin kehittämisessä sekä ammatinvaihtoa harkitsevien opettajien tai opiskelijoiden pohdinnan tukena.

Asiasanat: ammatinvaihto, opettajuuskäsitykset, opettajan työ, autonomia, vapaus, fenomenografia

1	JOHDANTO	5
2	OPETTAJAN TYÖN RAJAT	7
	2.1 Opettajuskäsitykset opettajan työn reunaehtoina	7
	2.1.1 Opettajuuden ja opettajuskäsitysten määrittelyä	7
	2.1.2 Opettajuskäsitysten ideaalinen ja myyttinen luonne	9
	2.2 Vapaus opettajan työssä	12
	2.3 Opettaja työyhteisön jäsenenä	15
3	OPETTAJAN AMMATINVAIHTO ILMIÖNÄ.....	19
	3.1 Ammatinvaihdon määrittelyä	19
	3.2 Ammatinvaihdon taustatekijöitä	21
	3.3 Opettajan ammatinvaihdon syitä	24
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	27
	4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymysten muotoutuminen.....	27
	4.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	28
	4.3 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu	32
	4.4 Aineiston analyysi.....	34
	4.5 Eettiset ratkaisut.....	41
5	OPETTAJAN TYÖ ITSENÄISENÄ JA RIIPPUMATTOMANA.....	43
	5.1 Opettaja esimiehen alaisuudessa	43
	5.2 Opettaja osana yhteisöä.....	47
6	HENKILÖKOHTAINEN OPETTAJUUS JA AMMATINVAIHTO.....	53
	6.1 Opettajuus identiteettityön ja kehittymisen välineenä.....	53
	6.2 Ristiriitaisten vapauskäsitteiden merkitys ammatinvaihtokontekstissa	57
7	POHDINTA	63
	7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	63
	7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	70

LÄHTEET	74
LIITTEET	86

1 JOHDANTO

Aloittaessamme luokanopettajakoulutuksen meitä onniteltiin hyvästä valinnasta: luokanopettajan papereilla voi tehdä mitä vain. Koulutukseen on vaikea päästä ja opettajan ammatti on Suomessa kunnioitettu. Laaja-alainen kasvatusalan asiantuntija voi toimia työssä kuin työssä, joten luokanopettajan työ ei ole luokanopettajaksi valmistuvalle enää ainut vaihtoehto.

Suomalaista opettajuutta markkinoidaan itsenäisenä ja vapaana ammatina, jossa voi toteuttaa itseään. Tämä kuva alkaa murentua, kun yleistä opettajuuskeskustelua hallitsee perinteisen ja sosiaalisen median kautta huoli opettajista ammattikuntana. Opettajat uupuvat alati lisääntyvän työtaakan alla ja ulkopuolelta tulevat säädökset syövät työn mielekkyyttä (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018). Samaan aikaan uutisoidaan, että tulevaisuudessa opettajista tulee olemaan pulaa (YLE 9.1.2019). Monet opettajaksi opiskelevat vaihtavat alaa jo opintojen aikana. Toisaalta jotkut työskentelevät opettajana monta vuotta ennen päätöstään vaihtaa alaa. Työelämän muutosta on tutkittu viime vuosina (ks. Pyöriä 2017) ja näyttäisi siltä, että työuran alussa saatu virka tai vakituinen työpaikka ei enää tarkoita samaa työtä eläkkeeseen asti. Muutos näkyy myös opettajilla. Mitkä seikat vaikuttavat päätökseen vaihtaa alaa?

Ammatinvaihtotutkimukseen liittyy usein huoli opettajien ammatinvaihdon yhteiskunnallisesta merkityksestä, vaikka ilmiön henkilökohtaiset seuraukset voisivatkin olla hyvät. Ammatinvaihtoilmio selvästi kiinnostaa muitakin opetuslalle valmistuvia, sillä aiheesta on tehty monia pro gradu -tutkimuksia. Nämä opinnäytetyöt keskittyvät esimerkiksi opettajaopiskelijoiden ammatinvaihtoihmiöihin (Simolin 2013), ammatinvaihtoprosessin vaiheisiin (Lehtinen 2014, Jääskö & Konu 2014, Tuuliainen 2018), ammatti-identiteettiin (Mentilä 2017) tai ammatinvaihdon syiden yleisyyden kartoittamiseen (Hartikainen 2013). Väitöskirjoja tai korkeamman tason tutkimusta opettajien ammatinvaihdosta on Suomessa tehty melko vähän (Almiala 2008, Jokinen ym. 2013, Mäkelä 2014, Honkimäki 2014) ja ulkomailla jonkin verran (ks. esim. Goddard & Goddard 2006, Bruinsma & Jansen 2010, Hong 2012, Arnup & Bowles 2016, Worth 2018).

Kiinnostuimme ammatinvaihdosta ilmiönä ja tutkimuskohteena, sillä tunsimme itsemme epävarmoiksi työelämään siirtymisen kynnyksellä ja toinen meistä tutkijoista harkitsi ammatinvaihtoa omakohtaisesti. Ammatinvaihdosta ei myöskään juuri puhuta opettajankoulutuksessa, mikä tekee sen esiin nostamisen tärkeäksi. Lähdimme tässä tutkimuksessa liikkeelle ammatinvaihtoprosessista Almialan (2008) jalanjäljissä, mutta pian opettajien ammatinvaihtokertomuksissa kiinnostavimmiksi nousivatkin käsitykset opettajuudesta ja opettajan työn rajoista. Opettajuuskäsityksiä ja käsityksiä opettajan työn rajoista on tutkittu esimerkiksi opettajaopiskelijoilla (mm. Silfverberg 2004), mutta ei ammatinvaihtajilla. Opettajan työ sisältää useita, ristiriitaisia vaatimuksia niin työssä kuin työyhteisössä. Nimenomaan ammatinvaihtajien opettajan työn rajoja koskevien käsitysten tutkiminen on tärkeää, sillä sen avulla saadaan selville rajoja, jotka saavat lähtemään ja vaihtamaan ammattia. Tutkimuksellamme haluamme tarjota peilipintaa lukijan ajatuksille opettajuudesta ja erityisesti ammatinvaihdosta sekä reflektoida omaa opettajuuttamme.

2 OPETTAJAN TYÖN RAJAT

2.1 Opettajuuksäsitukset opettajan työn reunaehtoina

2.1.1 Opettajuuden ja opettajuuskäsitysten määrittelyä

Opettajuus-käsitettä on määritelty tutkimuksessa monenlaisin tavoin. Opettajuus voidaan nähdä esimerkiksi kuvana opettajan työstä. Opettajuutta muokkaavat arkityössä tarvittavat taidot, mutta myös yhteiskunnan yhä kasvavat odotukset opettajan tehtävää kohtaan. Opettajuus on käsitteenä yhteiskuntalähtöinen, mutta yksilö toteuttaa sitä oman näkemyksensä mukaisesti. (Luukkainen 2004, 19.)

Opettajiä tutkittaessa on käytetty paljon ammatillinen identiteetti -termiä (mm. Almiola 2008, Eteläpelto & Vähäsantanen 2010), jolla tarkoitetaan elämänsä historiaan perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana: millainen hän on nyt ja millaiseksi haluaa ammatissaan tulla, mihin hän kokee kuuluvansa, mitä hän pitää tärkeänä ja mihin hän sitoutuu ammatissaan (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 26). Ammatti-identiteetti -käsitteenä liittyy tutkimusperinteessä kuitenkin enimmäkseen opettajien henkilökohtaiseen opettajaksi kasvamisen prosessiin, kun taas opettajuus voi tarkoittaa myös laajemmin käsityksiä ja uskomuksia opettajan työn ja opettajaksi tulemisen luonteesta ja ihanteista. Käytämme tässä tutkimuksessa opettajuus-termiä tarkoittamaan sekä opettajan henkilökohtaista käsitystä itsestään ammatillisena toimijana että opettajan omasta itsestä irrotettua yleistä kuvaa opettajan työn luonteesta ja opettajista ammattilaisina.

Opettajuus ja opettajuuskäsitykset ovat sidoksissa yhteisöön ja yhteiskunnalliseen kontekstiin. Karin ja Heikkisen (2001, 44–46; 50–51) mukaan opettajuus ei ole pelkästään yksilöllinen ominaisuus, vaan se rakentuu sosiaalisena prosessina alituisessa yksilön ja ympäröivän yhteisön vuorovaikutuksessa elämän erilaisissa konteksteissa. Opettajan työhön liittyy esimerkiksi ristiriita vanhan säilyttämisen ja uudistamisen välillä sekä ristiriita sosiaalisen ja yksilöllisen identiteetti-projektin välillä (Kari & Heikkinen 2001, 44–46; Salminen 2012).

Opettajauuskäsityksiä on jaettu erilaisiin luokkiin. Esimerkiksi Lindbergin ja Pitkäniemen (2013) mukaan voidaan puhua karkeasti jaoteltuna perinteisestä tai modernista opettajuuden ammattikuvasta. Perinteistä opettajuutta edustavat kansakouluun liittyvä mielikuvat eli perustietojen ja -taitojen opettaminen sekä valistus ja nykyistä modernia opettajuutta näkemys, jossa kasvatustieteellinen tutkimus nähdään opettajankoulutuksen peruspilarina. Toisaalta opettajan ammattikuva voidaan jakaa kokonaisvaltaista ja laaja-alaista hyvinvointia tai oppiaine-eksperttiyyttä korostaviin näkemyksiin. (Lindberg & Pitkäniemi 2013, 61–63.)

Patrikaisen (1997, 1999) mukaan taas opettajan pedagogisessa ajattelussa on neljä opettajuuden mallia: opetuksen suorittaja, tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija, oppimaan ja kasvamaan saattaja sekä kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja. Nämä erilaiset opettajuudet määrittyivät ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitysten eroista. Patrikaisen (1999, 82) mukaan opettajien ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykset tulevat yleensä esiin toisiinsa limittyneinä, kun he puhuvat työnsä keskeisimmästä sisällöstä. Opettajien pedagoginen ajattelu liikkuu myös dynaamisesti behavioristisen ja konstruktivistisen ajattelun välillä, eikä edusta dikotomisesti pelkästään toista suuntaa (Patrikainen 1999, 84–93).

Tutkimus on yksi tekijä opettajuuskäsitysten muotoutumisessa. Tämänhetkessä opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa korostuu oppilaan oppimisprosessin keskeisyys, oppilaan osallisuuden merkitys opetuksessa sekä opettajan roolin merkityksellisyys oppimisen ohjaajana ja tukijana, mitä myös ajankohtaiset opetussuunnitelmat eri kasvatusinstituutioissa heijastelevat (Husu & Toom 2016, 10). Opettajan osaamista taas tarkastellaan tällä hetkellä vahvasti opettajan yksilöllisenä ominaisuutena, vaikka yhteisöllisen asiantuntijuuden ja osaamisen piirteet nähdään opettajan työssä yhä enenevässä määrin olennaisina ja niiden tiedetään tutkimuksen perusteella olevan opettajan työn keskeisiä voimavaroja (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004; Leana 2011; Vangrieken ym. 2015).

2.1.2 Opettajuskäsitysten ideaalinen ja myyttinen luonne

Opettajuskäsitykset eivät synny ainoastaan koulutuksen aikana, vaan jokaisella valmistuvalla opettajalla on oppilaan roolissa kokemuksia hyvin monista opettajista ja heidän opetustavoistaan. Husun ja Toomin (2010, 135–136) mukaan kouluajan kulttuurinen perintö ohjaa opettajan ammatillisen identiteetin muodostumista implisiittisesti, niin että aikaisempiin kokemuksiin pohjautuvia käsityksiä ja uskomuksia ei ole helppo tiedostaa ja tunnistaa. Lisäksi opettajuus ja opettajan työ ovat yhteiskunnallisesti kaikkia koskettavia aiheita, joten mediassa ja ihmisten arkipuheessa liikkuu opettajuudesta monenlaisia käsityksiä. Myös kulttuuriset ja tieteelliset käsitykset tavoiteltavasta opettajuudesta ovat vaihdelleet paljon (ks. Vuorikoski & Räisänen 2010). Kaikki edellä kuvattu luo hyvät olosuhteet ideaalisten ja myyttisten opettajuskäsitysten syntyyn. Onkin tärkeää tutkia näitä odotuksia ja ideaaleja käsityksiä opettajuudesta, jotta ne voidaan paremmin tiedostaa.

Ainakin opettajaopiskelijoiden käsitykset opettajuudesta voivat olla tutkimusten mukaan hyvin perinteisiä. Esimerkiksi Silfverbergin (2004, 111) tutkimuksessa aineenopettajaopiskelijoiden käsitykset opettajuudesta toisintavat hyvinkin perinteistä kuvaa opettajuudesta: esiin nousivat kasvattajan persoonalliset piirteet, pedagogiset valmiudet ja aineenhallinta. Kemppinen (2007) taas tarkastelee artikkelissaan internetin keskustelupalstalla opettajankoulutuslaitoksen pääsykokeisiin liittyvien viestiketjujen välittämää opettajuuskuvaa. Kommenttien perusteella piirtyvä kuva ihannehakijasta toistaa opettajaseminaareissa vaahtu ihanteita (Kemppinen 2007, 191).

Opettaja on myös perinteisesti ollut monitaituri (Räihä 2001b, 90). Asantin ym. (2014) tutkimuksessa opettajaopiskelijat kuvaavat opettajaa erityisesti monitaiturina, empaattisena kasvattajana ja turvallisena aikuisena sekä johtajana. Lindbergin ja Pitkäniemen (2013, 61–63; 69–70) tutkimuksessa taas sekä luokanopettajakoulutukseen valitut että ei-valitut opiskelijat suosivat melko tasaisesti niin perinteistä kuin moderniakin opettajuskäsitystä sekä opettajasta ekspert-

tinä ja toisaalta huolehtivaisena vuorovaikuttajana. Näissä tuoreemmissa tutkimuksissa käsitykset opettajuudesta laajenevat, vaikka perinteistenkin käsitysten piirteitä on näkyvissä.

Viskarin ja Vuorikosken (2003, 60) tutkimuksessa opiskelijat näkivät opettajan vahvasti mallikansalaisena: siistinä, nuhteettomana ja tarkkana. Opettajuus nähtiin myös selkeästi yksintyöskentelynä, jossa koulun kehittäminen ja yhteistyö olivat paitsiossa (Viskari & Vuorikoski 2003, 78). Kamilan (2012, 335–336) tutkimuksen mukaan opettajat käyttävät toisiinsa symbolista valtaa määritellesään, miltä opettajan pitäisi näyttää. Toisaalta merkittävää oli myös opettajan itsekontrolli, jossa hän poti sosiaalista huolta ulkoasustaan ja millaisen vaikutelman se kollegoille välittää. Kamilan (2012, 182–185) tutkimuksessa eräs opettaja pohti, kyseenalaistetaanko hänen opettajuuttaan kollegoiden keskuudessa poikkeavan ulkoasun vuoksi. Opettajayhteisössä ei tutkittavien mielestään näytä olevan tärkeää osaako opettaja opettaa vaan enemmänkin se, että hän näyttää opettajalta. Myös Salon (2005, 47–50) tutkimuksessa mitäänsanomattomuutta pidettiin opettajuuden tavaramerkkinä.

Myyttinen opettajuus esimerkiksi yhdenmukaistaa ja tekee vain tietynlaisesta opettajuudesta normaalia ja tavoiteltavaa. Opettajuuden myyttisissä käsityksissä häivytetään yksilölliset erot ja ammatin sosiaaliset, yhteiskunnalliset ja institutionaaliset ehdot ja vaatimukset. (Britzman 2003, 28–31, 230–232.) Combsin mukaan (1979, 1-5) myytit ovat laajalle levinneitä uskomuksia, jotka eivät todellisuudessa pidä paikkaansa. Myytit ovat usein itsestäänselvyyksiä ja niitä on vaikea lähteä kumoamaan, koska silloin asettuu yleistä mielipidettä vastaan. Myytit myös ilmenevät usein dikotomioina, mustavalkoisina joko-tai totuuksina, joissa molemmat ääripäät usein antavat vaillinaisen kuvan totuudesta. Myytissä on helposti mukana myös totuuden siemen, mikä tekee myytistä luopumisen vaikeammaksi. Myytit oikeuttavat tietynlaisen käytöksen, joka tuntuu helpommalta ja saa välttelemään muutosta. Lisäksi myytit usein institutionaalistuvat yhteiskunnassa, esimerkiksi kouluihin. Esimerkiksi opettajuuden käsittäminen opettajan henkilökohtaiseksi muista riippumattomaksi ominaisuudeksi voi lisätä opettajan autonomiaa työssään (Britzman 2003, 231–232).

Britzmanin (1986, 2003) mukaan yleisiä opettajamyyttejä ovat: opettajan on aina pidettävä tilanne hallinnassa, oppiminen on kontrolloimista, opettaja tietää kaiken ja opettaja on synnynnäinen ja valmis. Näiden myyttien pohjalta opetus on opettajakeskeistä, tieto on opettajan henkilökohtaista omaisuutta ja opettaja kieltäytyy kehittymästä. Opettaminen pelkistyy henkilökohtaiseksi opettajaluonteeksi, vaikka opetus onkin luonteeltaan myös sosiaalista ja yhteistyötä sekä oppilaiden että muiden opettajien kanssa. (Britzman 1986, 449–452, Salon 2005, 82–84 mukaan; Britzman 2003, 222–237.) Karjalaisen (1991) tutkimuksessa opettajan synnynnäisyysmyyttille ei ole muuta vaihtoehtoa kuin epäonnistuminen, joko opettaja on synnynnäisesti hyvä tai sitten synnynnäisesti huono. Opettajakäsitys voi siis olla hyvin mustavalkoinen.

Opettajamyytteihin kuuluu myös teorian ja käytännön dikotomia, teoriaa ei nähdä osana käytännön opettajuutta. On sopivaa tuoda julki oma teoreettinen osaamattomuus, mutta ei käytännön osaamattomuutta, sillä sen pitäisi olla synnynnäistä. (Räihä 2001b, 87.) Opettajuuteen liitetään inhimillisyys ja lämpö, mikä on vastakkain teknisen alan kylmyyden kanssa, jolloin opettajat nähdään automaattisesti ei-teknisinä ihmisinä (Räihä 2001b, 86). Myös Viskarin ja Vuorikosken (2003, 41–50) tutkimuksessa opettaja nähtiin lähinnä käytännönläheisenä työnä, ei tieteellistä tietoa työssään soveltavana ammattilaisena. Opettaminen ammatina näyttääkin perustuvan enemmän osaamiseen, hallitsemiseen ja käytännön toimintaan kuin ymmärtämiseen, vastavuoroisuuteen ja toiminnan seurauksiin (Kallas, Nikkola & Räihä 2006, 153). Opettajuuteen liittyy myyttinen käsitys synnynnäisestä opettajasta, jolle koulutus on vain virallisen pätevyyden hankkimista. Toisaalta opettajuus voidaan nähdä myös koulutuksen ja kokemuksen myötä rakentuvana ja kehittyvänä. (Nikkola 2007, 96–97.)

Karjalaisen (1991) mukaan opettajien välistä aitoa kommunikaatiota estää eniten myytti opettajan ammatin synnynnäisyydestä, jolloin opettajuutta ei voi saada kykynä koulutuksen kautta. Vaiettu käsitys synnynnäisyydestä estää opettajayhteisössä avointa keskustelua esimerkiksi työn ongelmista ja opettajien kokeista epäonnistumisista, sillä ne henkilöityisivät heti persoonan ongelmiksi. Myös rehtorin johtaminen käy vaikeaksi, kun suoraan persoonaan kohdistuvia

neuvoja ei voi antaa, ettei niistä loukkaannuttaisi. Synnynnäisyyden myytti synnyttää tietynlaista diskurssia opettajien kesken, siitä muodostuu kulttuurinen itsestäänselvyys, josta ei puhuta (Räihä 2001b, 85).

2.2 Vapaus opettajan työssä

Postmodernin ihmisen identiteetti on jatkuvassa muutoksessa. Identiteettiä ei omaksuta valmiina ulkopuolelta vaan sitä rakennetaan erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä (Hall 2002, 23). Hallin (2002) mukaan nykyajalle on tyypillistä, että kyse on jatkuvasta identiteetti-prosessista. On tyypillistä, että yksilö etsii aktiivisesti uusia kokemuksia ja vaihtelua elämäänsä. Päätöksenteossa korostuvat yksilön omat valinnat ja arvot voivat näyttäytyä suhteellisina. (ks. Almiola 2008, 38–40.) Postmodernissa yhteiskunnassa korostuvasta yksilöllisyydestä käytetään termiä individualismi. Individualismi mieltyy usein ihmisten mielessä negatiivisesti yksilökeskeisyydeksi. Tässä tutkimuksessa käytämme käsitettä individualismi kuvaamaan minä-suuntautunutta ajattelua ja toimintaa.

Ihmisen yksilöllisyyttä ja toimintavapautta tarkastellessa on syytä perehtyä myös käsitteeseen autonomia: individualisti pyrkii autonomiaan, itsemääräämisoikeuteen, eli vapautumaan ulkopuolisesta määrittelystä. Näin ollen opettajan autonomia tarkoittaa ammatillista itsenäisyyttä. Käsitettä autonomia käytetään kirjallisuudessa sekä opetussuunnitelmissa hyvin monipuolisesti esimerkiksi opettajan ihanteellisena toimintamallina sekä kasvatuksen tavoitteena (mm. Lapinoja 2006). Saukkonen ja Räihä (2018) kritisoivat vallalla olevaa autonomian käsitteen käyttöä liian epämääräisenä. Käsite tulee määritellä huolellisesti, sillä vapautuminen ulkopuolisesta määrittelystä voidaan ymmärtää kirjaimellisesti niin, että autonominen ihminen toimisi puhtaasti itsekkäistä lähtökohdista omaa etua ajaen, yhteisöstä ja sen säännöistä välittämättä. (Saukkonen & Räihä 2018, 83–90.)

Lapinoja ja Heikkinen (2010, 153–154) näkevät autonomian tärkeänä osana opettajan työtä. He kuvaavat artikkelissaan opettajan autonomiaa negatiivisen ja

positiivisen vapauden kautta. Heidän mukaansa autonomiasta puhuttaessa viitataan yleensä negatiiviseen vapauteen, mikä on antanut autonomian käsitteelle negatiivisen, narsismin viittaavan sävyn. Juuri tämä kyseenalaistetaan Saukkosen ja Rähän (2018) artikkelissa. Negatiivinen vapaus nähdään vapautumisena jostakin, esimerkiksi ulkopuolisesta määräysvallasta. Tällöin tilanne voi olla se, että työtä määrittävät tekijät kuten hallinto tai työyhteisö, nähdään uhkana omalle opettajuudelle. Positiivinen vapaus on vapautumista johonkin, esimerkiksi omaan päätäntävaltaan. (Lapinoja & Heikkinen 2010, 153–154.) Opettajan autonomia on positiivista silloin, kun opettaja kykenee itsensä hallitsemiseen, itsenäiseen päätöksentekoon ja pyrkii opetuksessaan hyveisiin (Lapinoja 2006, 166). Saukkonen ja Rähä (2018, 85) ehdottavat, että tällöin puhuttaisiin autonomian sijaan ”itsenäisyydestä, omatoimisuudesta, harkintakyvystä ja selväjärkisyydestä”.

Opettajan työssä autonomia nähdään tavoiteltavana asiana, sillä tällöin opettajaprofessiossa korostuu itsenäinen toimijuus ja asiantuntijuus. Tosiasia kuitenkin on, että opettajan työhön Suomessa vaikuttavat monet säädökset, esimerkiksi valtakunnalliset opetussuunnitelmat (Lapinoja & Heikkinen 2010, 150). Autonomia voi näin olla vain näennäistä. Koulutusorganisaatioiden toimintaa tehostetaan jatkuvasti ja tehokkuutta haetaan tiukkalinjaisemmalla hallinnolla. Tämä tarkoittaa rajallisempia vaikutusmahdollisuuksia sekä lisääntyntä työn kontrollointia, arviointia ja ulkoista ohjausta. (Hökkä, Vähäsantanen & Saarinen 2010, 141–142.) Lapinoja (2006, 153–155) onkin huolissaan opettajien heikosta halusta osallistua työhönsä vaikuttavaan päätöksentekoon. Näin ollen opettajat itse toimimattomuudellaan vaikuttavat autonomian heikkenemiseen opettajan työssä. (Lapinoja 2006, 153–155.) Luukkainen (2004) kokoaa opettajan roolin määrittävän akselilla alisteinen – itsenäinen. Opettajan alisteista roolia kuvaavat hallinnon ja poliitikkojen asettamat ohjeet ja normistot, kehitystyön päätyminen päättäjien käsiin, pedagogisen keskustelun välttäminen sekä opettajankoulutuksen pituus ja käytännöllisyys. Itsenäistä asemaa taas kuvaavat työn eettisyys ja

vastuu, opettajien vahva halua oppia, vahva käytännön osaaminen erilaisten oppimisprosessien parissa, professionaalinen autonomia sekä kollegiaalinen yhteistyö. (Luukkainen 2004, 68–69.)

Luukkaisen (2004, 67) mukaan opettaja on perinteisesti omannut vankan yksilöllisen asiantuntijuuden, joka näkyy muun muassa opetuksen itsenäisessä suunnittelussa ja toteutuksessa. Sahlberg (1998, 135) näkee tämän tyypillisenä kuvauksena opettajan työn individualistisesta perinteestä. Myös Hargreaves (1995) erittelee koulun individualistisen työskentelytavoista. Individualismi voi tarkoittaa opettajalle paitsi yksityisyyttä, myös yksinäisyyttä. Omasta työstä ei tule kritiikkiä, mikä on helpotus yksilölle, mutta ei myöskään positiivista palautetta, mikä taas voi korostaa työskentelyn individualismia. (Hargreaves 1995, 167.)

Työn itsenäisyyden kokeminen on tärkeää opettajalle. Ammatinvaihtajia tutkinut Almiola (2008) toteaa, että eri alalle siirtyneiden opettajien päätäntä- ja vaikutusvallan lisääntyminen opettajan työhön nähden innosti yksilöitä alanvaihdon jälkeen (Almiola 2008, 179). Puutteellinen itsenäisyys vaikuttaa opettajan työhön motivaatiota laskevasti.

Hökkä, Vähäsantanen ja Saarinen (2010) käsittelevät opettajan autonomiaa sosiokulttuurisen lähestymistavan kautta. He käyttävät määritelmää opettajan toimijuus, jolla he kuvaavat työn sosiaalista ja kulttuurista kehystä. Toimijuus ei siis tarkoita vain yksilön ominaisuutta tai vapautta toimia ympäristössään oman mielensä mukaan, vaan toimijan sosiaalinen ja organisaationallinen ympäristö määrittää toimijuudelle rajat. (Hökkä, Vähäsantanen ja Saarinen 2010, 143–144.) Opettajien vahva toimijuus voikin näyttäytyä oman työn rajojen ja ehtojen suojaamisena, mikä johtaa yksilön eristäytymiseen ja vähäiseen yhteistyöhön työyhteisössä (Hökkä, Vähäsantanen ja Saarinen 2010, 147).

Sitoutumattomuus on tyypillinen ilmiö postmodernissa ajassa, jossa yksilö toimii omien valintojensa pohjalta ja etenee työssään ja elämässään tehden valintoja individualistisesti eli hänen parhaakseen (Almiola 2008, 195). Mutta kuten Hökkä, Vähäsantanen ja Saarinen (2010) kuvaavat, ei opettajan työtä voi tehdä täysin itsenäisesti, vaan opettajan autonomia rakentuu suhteessa yhteisöön.

Tämä aiheuttaa hankauksia työyhteisössä. Savonmäen (2007, 48) mukaan opettajan työn individualistinen suorittaminen vaikuttaa heikentävästi suhteisiin työyhteisössä.

2.3 Opettaja työyhteisön jäsenenä

Opettajan työyhteisö koulussa rakentuu opettajakunnasta ja koulun muusta henkilökunnasta. Tässä luvussa työyhteisöllä tarkoitetaan lähinnä opettajayhteisöä ja esimiestä työyhteisössä. Opettajayhteisöjä on tutkittu aikojen kuluessa. Tutkimusta löytyy sekä opettajien (mm. Himberg 1996, Huusko 1999, Hyytiäinen 2003) että esimiesten näkökulmasta (mm. Ahonen 2009, Karjalainen 1991, Mäkelä 2007). Työyhteisö nousee esille usein myös opettajien työuraan (mm. Almiola 2008, Blomberg 2008) keskittyvissä tutkimuksissa yhtenä vaikuttavana tekijänä.

Vuorovaikutuksen laatu on iso osa työyhteisöön kiinnittymistä. Novii-siopettajia eli työelämäänsä aloittelevia opettajia tutkinut Blomberg (2008) kuvaa tutkimuksessaan opettajien ensimmäisen työvuoden kokemuksia. Selvisi, että työyhteisöön ei ole helppo päästä sisälle. Aluksi opettajat kokivat uuteen työyhteisöön tulemisen helpoksi, mutta työyhteisön tullessa tutummaksi, vuorovaikutuksen ongelmat alkoivat kasaantua. Opettajayhteisössä ilmeni kilpailua ja valtataistelua. (Blomberg 2008, 202.) Blombergin (2008, 156) tutkimuksessa aineenopettajan työ näyttäytyi yhteisöllisempänä kuin luokanopettajan työ. Syyksi hän arvioi erilaisen luokkarakenteen: yläkoulussa opettajilla on pääsääntöisesti yhteinen oppilasaines, kun taas alakoulussa jokaisella on omat huolehdittavat (Blomberg 2008, 156).

Opettajanhuoneen sosiaalinen ympäristö voi siis olla haaste sopeutumiselle. Sopeutumiseen vaikuttavat opettajan odotusten, työpaikan realiteettien ja persoonallisuuden piirteiden yhteensopivuus (Blomberg 2008, 211–212). Haavio kirjoitti jo vuonna 1948 julkaistussa teoksessaan opettajainhuoneen olevan paikka, jossa persoonallisuudet törmäävät. Hyytiäinen (2003) päätyi tutkimuksessaan toteamaan opettajuuden rakentumisen yksilön persoonan varaan tekevän yhteisön ja koulun kehittämisen mahdottomaksi (Hyytiäinen 2003, 223–223).

Sahin (2009) mukaan nuori opettaja tarvitsee sosiaalista, psykologista ja eettistä pääomaa (2009, 87) sopeutuakseen työyhteisöön. Sosiaalisella pääomalla Sahi (2009, 88) viittaa yhteisöjen sosiaalisen rakenteen ymmärtämiseen, jossa yksilö tietää yhteisön odotukset, velvollisuudet ja normit. Psykologinen pääoma; itseluottamus, optimismi ja toivo, yhdessä eettisen pääoman; refleктоivan otteen ihmisenä ja opettajana kasvuun, ovat sosiaalisen pääoman lisäksi osana yhteisöllisyyden nelikenttää. (Sahi 2009, 109–116.) Lisäksi, puuttuvana palana, opettaja tarvitsee omaa pääomaa, eli aiemmin rakentamaansa ammatillista asiantuntijuutta. Näin opettajalle syntyy yhteisöllistä pääomaa, mikä auttaa kiinnittymään yhteisöön. Työyhteisöön sisälle pääseminen vaatii opettajalta kuitenkin kykyä sopeutua. (Sahi 2009, 115–116.)

Yksilön opettajuuteen ja koetun ammatti-identiteetin (ks. luku 2.1.1) rakentamiseen vaikuttavat yksilön aiemmat kokemukset sekä opettajan ammattiin voimakkaasti liitetty kulttuurinen kuva. Tämä voi rajoittaa opettajan käytöstä. (Hyytiäinen 2003, 202.) Kamilan (2012) mukaan opettaja tarkkailee tiedostaen ja tiedostamattaan opettajayhteisöä. Tähän sosiaalisesti rakentuvaan kuvaan hän suhteuttaa omaa toimintaansa. Opettajanhuoneen sosiaalinen kontrolli voi olla hyvinkin tiukka (Kamila 2012, 348) ja opettajat kokevat yhdenmukaisuuden painetta (Blomberg 2009, 92).

Sosiaalisen oppimisen prosessia monenlaisissa yhteisöissä tutkinut Wenger (1998) nostaa yksilöiden sitoutumisen yhteisöön tärkeäksi yhteisöä kehittäväksi voimaksi. Jotta yksilö voi kokea kuuluvansa työyhteisöön, henkilökohtaisten kuulumisten jakaminen voi olla yhtä tärkeää kuin viimeisin kokousmuistio (Wenger 1998, 74–76). Pelkkä henkilökohtaisten kuulumisten vaihto ei kuitenkaan riitä yhteisön kehittämiseksi. Opettajayhteisöä pro gradu -tutkimuksessaan tutkineen Lindholmin (2009) tutkimuksessa kommunikointi opettajien kesken jäi kevyelle pintatasolle, jolloin opettajat kartoivat työasioita opettajanhuoneessa ja pitäytyvän huumorilla sävytetyissä kevyissä aiheissa, kuten tv-sarjoissa tai urheilusta (Lindholm 2009, 62). Useat opettajat mainitsivat, että ovat tehneet tietoisien päätöksen olla puhumatta työasioita opettajanhuoneessa. (Lindholm 2009,

70.) Oman yhteisön yhtenäisyyttä ei halua haastaa. Hyytiäinen (2003) viittaa tähän opettajayhteisön koskemattomuuden säilyttämisenä. Ulkopuolisille ei haluta antaa kuvaa epäsosiaalisista opettajista. Tämä lojaalius voi osaltaan vaikeuttaa yhteisön kehittämistä ja epäkohtiin puuttumista. (Hyytiäinen 2003, 208–209.)

Huuskon (1999, 199) tutkimuksessa alakoulun opettajat, varsinkin alkuopetuksessa, kokivat yhteistyön lisäävän kommunikaatiota työyhteisössä ja kommunikaation tiivistävän yhteistyötä. Alkuopetuksen opettajat muodostivat pikkuporukoita, joissa samoin ajattelevat kykenivät kehittämään työtään. Yläluokkien opettajien kohdalla pikkuporukoitumista ei samalla tavalla ollut, mikä piti yhteisöä eriytyneenä. (Huusko 1999, 199–201, 204.) Tutkimuksessaan Huusko (1999, 201) selittää pikkuporukoitumisen edistäneen yhteisön kehittämistä, sillä pohjana olivat tutkimuskoulun opettajienhenkilökohtaiset ystävyysuhteet. Rautiainen (2008) opiskelijayhteisöä koskevassa tutkimuksessa ”pikkuporukat”, joihin Rautiainen viittaa sanalla ”kuppikunnat”, nähtiin avoimen yhteistyön esteenä. Yhteisöllisyyden vahvistumisen esteenä nähtiin ihmisten välisen kanssakäymisen haasteet. (Rautiainen 2008, 108–110.) Aiemmin mainitun Blombergin (2008) tutkimuksessa yhteisen oppilasaineksen sekä jaettujen ongelmien kanssa työskentely yhdistivät kollegoita. (Blomberg 2008, 156–157).

Sekä Huusko (1999) että Blomberg (2008) nostavat esille opettajayhteisöjen toimintakulttuurien erot. Opettajien perinteinen tapa tehdä työtä individualistisesti ei lähtökohtaisesti helpota opettajien välistä yhteistyötä. Toiveissa on kuitenkin yhteisöllisempi opettajuus (Rautiainen 2008, 109). Opettajayhteisössä yhteistyötä leimaa kiire ja kuuntelemattomuus sekä työskentelyolosuhteet (Blomberg 2008, 163–165, 185; Savonmäki 2007, 105). Savonmäen (2007) ammattikorkeakoulun opettajien keskuudessa tehdyssä tutkimuksessa työn pirstaloituminen ja yläpuolelta tuleva palaverien aikataulutukset syövätkin omaehtoisen yhteistyön mahdollisuuksia (Savonmäki 2007, 101–102).

Koulussa rehtori kantaa huolta työyhteisöstä, rakentaa toimintakulttuuria ja arvomaailmaa. (Ahonen 2008, 11). Johtajan vastuullisuuden ja työntekijän autonomisuuden yhdistäminen on tutkimusten mukaan vaikeaa. (Ahonen 2008,

111; Karjalainen 1992.) Opettajat kokevat rehtorin toiminnalla ja varsinkin saadulla tuella olevan vaikutusta työyhteisöön kiinnittymiseen (Blomberg 2008, 184). Myös Hartikaisen (2013) pro gradu -tutkimuksessa opettajat kokivat koulun johdon ja kollegojen tarjoaman perehdytyksen ja tuen auttavan kouluyhteisöön ja työhön kiinnittymisessä. Hallinnon ja opettajakunnan välinen kuilu ja erilaiset intressit kuitenkin vaikuttavat opettajan jaksamiseen sekä yhteistyöhön opettajien kesken. Esimiehen puolelta tulevat vaatimukset haastavat opettajan autonomian kokemusta sekä koettua työn mielekkyyttä (Savonmäki 2007, 116–119.)

Esimiehen lisäksi myös kollegat vaikuttavat yksilön vapauteen. Lapinoja ja Heikkinen (2010) kuvaavat tyypillisten ammattikuntien, kuten pappien, lääkäreiden tai upseerien omaavan vahvan kollektiivisen identiteetin. Opettajan ammatti voidaan lukea tähän luetteloon kasvatuksen asiantuntijaroolinsa vuoksi. Näin myös opettajuutta rajaavat ammattiryhmän sisäiset sosiaaliset sopimukset. (Lapinoja & Heikkinen 2010, 145–147). Törmä (2003, 87) pohtii, onko opettajan autonomisuudelle tällöin sijaa työyhteisössä. Opettajan luovat toimintatavat ja kriittinen ajattelu eli postmodernin arvostama individualismi voidaan nähdä uhkana kouluyhteisössä, sillä se uhkaa ammatin sisäistä sosialisaatiota. Pohtimalla opettajan yksilöllisyyden rajoja ja erilaisuutta yhteisöissä, voidaan päästä käsiksi työn autonomiaan. (Törmä 2003, 87–88.) Työyhteisön ”näin meillä on täällä tapana toimia” asenne estää yksilöä ottamasta vastuuta omasta toiminnastaan. Kyseinen heteronomisen olemisen toimii vastakohtana professionaalille autonomialle ja jotta siitä päästään irti, tarvitaan yhteisön kriittistä tarkastelua. (Laine, Parkkinen & Puukari 2018, 239) Myös Luukkainen (2004, 67) peräänkuuluttaa opettajien välistä yhteistyötä, aktiivisuutta ja ammatillista kehittymistä, että autonomia yhteisössä voi olla mahdollista.

3 OPETTAJAN AMMATINVAIHTO ILMIÖNÄ

3.1 Ammatinvaihdon määrittelyä

Opettajan ammatinvaihdosta ja sen lähi-ilmiöistä puhutaan monenlaisilla käsitteillä erityisesti työuran tutkimuksessa ja tutkimuskohtaisesti täytyykin valita ja määritellä käytettävät käsitteet (ks. mm. Koivunen ym. 2012). Suomalaisessa ammatinvaihtotutkimuksessa yleisesti käytetty käsite on opettajan työuran muutos (esim. Almiola 2008), mutta itse emme tätä käsitettä käytä, sillä se kattaa monenlaisia eritasoisia muutoksia työuralla työtehtävien muutoksesta ammatinvaihtoon. Lisäksi työuran vaiheiden tarkastelu ei ole tutkimuksemme keskiössä. Työuran muutosta vastaavana käsitteenä on käytetty myös opettajien liikkuvuutta (mm. Jokinen ym. 2013, Martin & Pennanen 2015), joka tarkoittaa sekä opettajien liikettä opetusalan sisällä että opetusosalta ulos ja sisään. Alanvaihto taas on lähes synonyyminen ilmaus ammatinvaihdolle, mutta siihen liittyy myös esimerkiksi opiskelualanvaihtoa koskevia merkityksiä.

Tässä tutkimuksessa käytämme siis selkeyden ja yksinkertaisuuden vuoksi opettajan ammatinvaihto-käsitettä, jolla tarkoitetaan siirtymistä opetustehtävistä muihin tehtäviin ennen eläkeikää. Ammatinvaihdoksi lasketaan perusopetuksesta tai ammattiopetuksesta siirtyminen aikuiskoulutukseen, vapaan sivistystyön tehtäviin tai johonkin muuhun ammattiin joko suoraan aikaisemmalla koulutuksella tai lisäkoulutuksen kautta. Teorialuvuissa kuitenkin käytämme muita tutkijoita referoidessamme myös käsitteitä työuran muutos, opettajien liikkuvuus ja alanvaihto, jolloin nämä käsitteet ovat synonyymisia ammatinvaihto-käsitteelle.

Yksi tapa tarkastella opettajien siirtymistä urallaan toisaalle tai eteenpäin opetusosalalla on ajatella uraa jatkuvana ammatillisena oppimisprosessina (Almiola 2008). Almiola (2008, 4) määrittelee työuran muutoksen toisaalta hitaasti tapahtuvaksi muutokseksi, mutta toisaalta myös samana pysymiseksi, jolloin yksilö pystyy käyttämään aiemmassa ammatissa hankittua tietotaitoa uudessa ammatissaan. Hänen mukaansa työuran vaihdossa on kolme vaihetta: alku-,

väli- ja loppuvaihe (Almiala 2008, 160-161). Alkuvaiheessa prosessi lähtee liikkeelle henkilökohtaisesta kriisistä, turhautumisesta tai intuitiivisista valinnoista. Välivaiheessa pohditaan ammatillista identiteettiään sivutoimisessa työssä, koulutuksessa tai sairauslomalla. Muutosvaiheessa irtaudutaan entisestä ammatillisesta identiteetistään ja omaksutaan uusi itseä tyydyttävä identiteetti. (Almiala 2008.) Muutosprosessiin liittyi tutkittavien vahva toimijuus (Almiala 2008), jonka on huomannut pro gradussaan myös Hartikainen (2013, 59). Myös elämäntapahumat ja niihin liittyvät käännekohdat ovat ammatinvaihtoprosessissa oleellisia (Almiala 2008, Lehtinen 2014).

Almiala (2008, 164) jakaa oman tutkimuksensa pohjalta työuramuutosprosessin kolmeen pääasialliseen väylään: kriisi työuupumuksen seurauksena, kriisi työhön turhautumisen seurauksena ja intuitiivinen ajautuminen uuteen työhön ilman kriisiä. Ensimmäisessä väylässä työuran muutos on pakollinen, mutta työntekijä voi joko lähteä työstä nopeasti tai sinnitellä pitkäänkin ennen uran vaihtoa. Toisessa väylässä työuran muutos on vapaaehtoinen ja tietoinen päätös, kun taas kolmannessa väylässä työuran muutos on alun perin tiedostamaton ja siihen sitoudutaan vasta myöhemmin. Myös Honkimäen (2014, 50) mukaan uralla etenemisen taustalla voi olla tietoista pyrkimystä eteenpäin, mutta myös intuitiivista valmiutta muutokseen, kun niihin tulee mahdollisuus.

Tilastollisesti opettajien ammatinvaihtoa on selvitetty lähivuosina esimerkiksi Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeessa (Jokinen ym. 2013, Martin & Pennanen 2015). Tässä hankkeessa vuosina 2010–2013 tehdyn kyselyn mukaan uransa aikana opetustehtävistä muihin tehtäviin oli yleissivistävän koulutuksen opettajista siirtynyt noin kymmenesosa, ammatillisen koulutuksen opettajista viidesosa ja muista opetusalan henkilöstöstä reilu kolmannes. Yleissivistävän koulutuksen opettajat, jotka olivat vaihtaneet tehtäviä opetusalan sisällä, olivat yleensä siirtyneet toisen asteen tai aineen opettajiksi, erityisopettajiksi ja opinto-ohjaajiksi tai toisaalta hallinnollisiin tehtäviin, projektitehtäviin ja erilaisiin asiantuntijatehtäviin. Varsinainen poistuminen opetusosalta oli ollut vähäisempää ja silloin oli siirrytty yrittäjiksi, konsulteiksi, toimittajiksi tai myynti- ja toimistotöihin. (Jokinen ym. 2013, 36–37.) Mäkelän (2014, 47) tutkimuksessa taas

havaittiin, että opettajat, jotka vaihtoivat alaa pitkän opetusuran jälkeen, siirtyivät usein opetus- ja sivistystyöhön liittyviin ammatteihin, kun taas uransa alkuvaiheessa alaa vaihtaneet lähtivät helpommin pois opetuslta. Englannissa laajan määrällisen tutkimuksen mukaan ammatinvaihto tai työpaikan vaihtaminen on viime vuosina lisääntynyt opettajien keskuudessa (Worth ym. 2018).

3.2 Ammatinvaihdon taustatekijöitä

Ammatinvaihdon taustatekijät nähdään tässä tutkimuksessa tekijöinä tai ilmiöinä, joilla tutkimusten mukaan on yhteyttä ammatinvaihtoon, mutta joita ammattia vaihtaneet henkilöt itse eivät välttämättä suoraan sanoita tai edes tiedosta. Taustatekijöitä on löydetty ammattia vaihtaneita ja ammatissa pysyneitä opettajia vertailevissa tutkimuksissa tai tutkittaessa ammatinvaihtoa ilmiönä. Taustatekijät lisäävät ammatinvaihdon riskiä, mutta eivät ole suorassa syy-seuraus -suhteessa ammatinvaihtoon.

Opettajankoulutukseen hakeutumisen motiivit ja koulutusvalinnan valveutumisen aste on nähty merkittävinä tekijöinä opettajien työhön sitoutumisessa ja näin myös ammatinvaihdossa. Varman ja valveutuneen opiskelupäätöksen tehneet opettajat olivat tyytyväisempiä ja sitoutuneempia työhönsä kuin valveutumattomat (Räisänen 1996; Hartikainen & Hartikainen 2001; Kämäräinen & Rainerma 2001). Räisänen (1996) mukaan varma ammatinvalinta johtaa korkeaan opiskelumotivaatioon ja jatkuvaan professionaaliseen kehitykseen. Valveutunut valinta tarkoittaa sitä, että hakija on harkinnut ammatinvalintaansa syvällisesti ja kriittisesti sekä pohtinut myös muita ammattivaihtoehtoja (Räihä 2001a, 9). Samansuuntaisiin tuloksiin on valveutuneesta ja altruistisin perustein tehdystä ammatinvalinnasta päädytty myös muutamassa pro gradu -tutkimuksessa (ks. Hartikainen 2013, Mentilä 2017). Toisaalta esimerkiksi Almiola (2008, 206) on kyseenalaistanut varman ja valveutuneen uranvalinnan merkityksen ja hänen tutkimuksensa mukaan vakaa nuoruuden uravalinta ei välttämättä estä työuran muutosta.

Minäpystyvyyssuskomukset nähdään myös ammatinvaihdon taustatekijöinä. Opettajan positiiviset kokemukset onnistuneista tilanteista (Bruinsma & Jansen 2010) ja ammatillisen oppivan yhteisön tuki kohottavat hänen pystyvyyden tunnettaan, joka on yhteydessä aktiiviseen työskentelyorientaatioon opetus-tilanteissa ja oppilaan ohjaamisessa (esim. Lakshmanan, Heath, Perlmutter & Elder 2011). Sen sijaan minäpystyvyyden puute voi ennustaa opettajalla esimerkiksi stressiä, työuupumusta ja varhaista luopumista opettajan ammatista (Goddard & Goddard 2006), mutta myös sitä, kuinka pitkään opettaja aikoo jatkaa koulutuksen jälkeen työelämässä opettajana (Bruinsma & Jansen 2010; Lindberg & Pitkäniemi 2013, 69).

Esimerkiksi Hong (2012, 426–431) havaitsi tutkimuksessaan, että vastavalmistuneiden ja ammatinvaihtoon päätyneiden opettajien minäpystyvyyssuskomukset olivat negatiivisemmat kuin opettajan työssä pysyneillä opettajilla. Lisäksi ammatinvaihtajat jäivät hankalien tilanteiden kanssa yksin ja he korostivat opettajan roolia oppimisessa, kun taas opettajan työssä pysyneet luottivat saavansa tukea koulun muulta henkilökunnalta ja he painottivat oppilaiden vastuuta oppimisesta. Opettajan työssä pysyneet osasivat käsitellä uupumusta ja stressiä nopeasti, kun taas ammatinvaihtajat kokivat stressiä pitkään ja he myös pitivät epäonnistumisiansa omien henkilökohtaisten ominaisuuksiensa syynä. (Hong 2012, 426–431.)

Samansuuntaisesti Carless & Arnup (2011, 88) korostavat luonteenpiirteiden ja temperamentin yhteyttä ammatinvaihtoon, niin että ulospäinsuuntautuneet ja uusista kokemuksista nauttivat henkilöt vaihtavat alaa herkemmin kuin varovaiset ja hiljaiset henkilöt. Heidän tutkimuksessaan työssä koetulla pystyvyydellä ei sen sijaan ollut merkitystä ammatinvaihdon kannalta. Arnupin ja Bowlesin (2016) mukaan taas opettajan matala psyykkinen joustavuus ja kyky palautua hankalista tilanteista eli resilienssi (resilience) on yhteydessä stressiin ja työuupumukseen sekä suurempaan ammatinvaihtohalukkuuteen, mikä linkittyy myös Hongin (2012) tutkimukseen.

Almiala (2008, 135–151) huomasi, että hänen tutkimillaan ammatinvaihtajilla oli jonkinlainen ihanneopettajan malli, jonka mukaan oli pakko yrittää tehdä

työtä. Opettajuuden ideaali, opettajien opettajuus-käsitys, voi tuottaa paineita opettajan toimintaan ja vähentää opettajan mahdollisuuksia kiinnittyä työhönsä oppilaiden kanssa (Luukkainen 2000). Opettajan työhön on latautunut osittain ristiriitaisia odotuksia, jotka saattavat tuottaa epäonnistumisen kokemuksia ja etäännyttää opettajaa työstään (Soini ym. 2012, 9). Esimerkiksi oppisisältöjen täydellisen hallinnan ja konflikteista vapaan vuorovaikutuksen tavoittelu sitoutuu opettajuuden ideaaleihin ja myytteihin ja aiheuttaa riittämättömyyden tunteita (Soini ym. 2012, 15).

Ammatillisen identiteetin työstöprosessi voidaan myös nähdä ammatinvaihdon taustatekijänä. Toisaalta oman ammatillisen identiteetin tiedostamisen ja työstämisen avulla saavutettu toimijuus voi ilmetä omasta työkyvystä ja työhyvinvoinnista huolehtimisena, jopa ammatin vaihtamisena (Hökkä ym. 2010). Toisaalta, jos työelämä ei tarjoa mahdollisuuksia ammatillisen identiteetin rakentamiselle, mutta vaatii silti jatkuvaa muuntautumista ja uusien tehtävien hallintaa, sitoutuminen työhön ja ammatillinen identiteetti voi mureutua (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 28). Tämä taas saattaa johtaa uupumukseen ja ammatinvaihtohalukkuuteen.

Opettajan ammatinvaihtoa voidaan tarkastella myös nyky-yhteiskunnan kontekstissa. Almialan (2008, 220) mukaan postmodernissa ajassa voidaan kyseenalaistaa työhön sitoutumisen ja selkeän ammatillisen identiteetin tarpeellisuus nykyisessä työelämässä. Postmodernin yksilön identiteetti on pirstaloitunut, jatkuvasti muotoutuva ja tilanteinen, eikä sitä rakenneta enää ammatin ympärille niin vahvasti. Hänen tutkittavansa kokivat postmodernin identiteetin luomisen vapauden lupana tehdä muutoksia ja hallita omaa elämäänsä. Muutos ja sen tuoma uusi identiteetti vahvistivat opettajia, sillä he näkivät itsensä kehittämisen tärkeänä. Työ ei ollut muutoksen jälkeen enää elämän pääasia. (Almiala 2008, 195; 209.) Varsinkin nuorempien sukupolvien myötä liikkuvuus eri ammattien välillä on kasvanut, ja ammattiin sitoudutaan pysyvästi entistä myöhemmin, saatetaan kuitenkin pysyä saman organisaation tai työnantajan palveluksessa ammatinvaihdoksesta huolimatta (Lyons, Schweitzer & Ng 2015).

3.3 Opettajan ammatinvaihdon syitä

Tässä tutkimuksessa puhuttaessa ammatinvaihdon syistä tarkoitetaan opettajien itsensä julkilausumia syitä ammatinvaihdolle. Opettajan työstä lähtemisen syyt voidaan jakaa työstä pois työntäviin ja opettajia muihin töihin vetäviin syihin (Honkimäki 2014, 49). Toisaalta esimerkiksi Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeessa opettajien liikkuvuuteen vaikuttavat syyt jaettiin monilajikkaiden opettajakokelaiden moninaiisiin intresseihin, pyrkimyksiin kehittyä ja edetä uralla ja ongelmallisiin työolosuhteisiin (Jokinen ym. 2013, Martin & Pennanen 2015). Näistä kaksi ensimmäistä voidaan laskea vetäviin tekijöihin ja viimeinen opettajan työstä pois työntäviin tekijöihin. Vaikka ammatinvaihtamisen syyt ovat hyvinkin yksilöllisiä (Jokinen ym. 2013), jotain yhtäläisyyksiä niissä on tutkimuksissa havaittu.

Opettajan työstä poistyyntäviä tekijöitä ovat esimerkiksi opettajan työn muuttuminen raskaaksi ja kuormittavaksi, työnkuvan muuttuminen ja työn vaatimusten lisääntyminen (Jokinen ym. 2013, 36–37; Martin & Pennanen 2015, 28). Almialan (2008, 135–151) tutkimuksessa työn raskaus ja koettu uupumus pakottivat opettajat pysähtymään ja miettimään uriaan. Opettajat mainitsivat usein ammatinvaihdon syinä myös oppilaiden aiheuttamat ongelmat tai hankalat vanhemmat (Jokinen ym. 2013, 36–37). Jotkut tutkitut opettajat mainitsivat kyllästyneensä tai turhautuneensa opettajan työhön. He eivät enää viihtyneet työssään eikä heillä ollut annettavaa opetuksessaan. Opetusalalta siirtymisen syynä pidettiin myös työyhteisön kielteistä vaikutusta sekä koulutuksen järjestäjän antamaa tuen puutetta. (Jokinen ym. 2013, 40; Almiala 2008.) Koulujen sisäilmaongelmat ovat myös selkeästi pois työntäviä syitä (Honkimäki 2014). Lisäksi vakituisten työpaikkojen puuttuminen tai työn vaatimukseen nähden alhainen palkka olivat myös syitä ammatinvaihdolle (Jokinen ym. 2013, 40; Martin & Pennanen 2015, 28).

Työtyytyväisyyden on nähty olevan yhteydessä ammatinvaihtoon (mm. Worth 2018). Opetusta ja oppimista kansainvälisesti tutkineen TALIS 2013 -tut-

kimuksen mukaan yleisesti ottaen Suomen ja myös muiden tutkimukseen osallistuneiden maiden alakoulujen opettajat kertoivat olevansa tyytyväisiä nykyiseen työhönsä ja tekemiseensä, mutta Suomessa 23 prosenttia opettajista oli kuitenkin miettinyt, olisiko jokin toinen ammatti ollut parempi valinta opettajan työn sijaan (Taajamo ym. 2015, 37–39). Uusimman opetusalan työolobarometrin (2018) mukaan työn ilo, innostuminen työstä ja työtyytyväisyys eivät enää kannattele opettajien ja esimiesten hyvinvointia. Kuormitustekijöitä on liikaa, sillä työaika ei esimerkiksi riitä työn tekemiseen ja työtehtävien määrä on kasvanut eikä yhteistyö enää toimi samalla tavalla kuin aiemmin. Koettu työkyky on heikentynyt ja töiden epätasainen jakautuminen kuormittaa ja heikentää työkykyä. Terveydelle vaarallista työstressiä koetaan enemmän kuin muualla työelämässä ja hallitsemattomat muutokset näyttävät lisäävän sitä. (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018.)

Toiseen ammattiin vetäviä ammatinvaihdon syitä ovat esimerkiksi halu itsensä kehittämiseen, uusien haasteiden kohtaamiseen ja uralla etenemiseen tai ylenemiseen (Jokinen ym. 2013, 36–37; 40; Mäkelä 2014; 56) Martin & Pennasen (2015, 26) tutkimuksessa näin kokivat erityisesti kasvatusalan sisällä pysyneet opettajat. Siirryttäessä opettajan työstä toisiin tehtäviin on syynä myös joskus vaihtelunhalu tai rutinoituminen opettajan työhön (Jokinen ym. 2013, 36–37; Mäkelä 2014, 56). Myös mahdollisuus käyttää omaa asiantuntijuuttaan paremmin nähdään merkittäväksi uranvaihdon syyksi (Mäkelä 2014, 56; Almiala 2008, 179). Lisäksi vaikutusmahdollisuuksien saaminen voi vetää vaihtamaan ammattia, jos omassa työssään ei pysty vaikuttamaan koulun asioihin niin laajasti kuin haluaisi (Honkimäki 2014, 51).

Joskus houkutteleva työtarjous toimii konkreettisena syynä siirtymiseen pois opetusosalta (Jokinen ym. 2013, 40) tai opetusalan sisällä (Martin & Pennanen 2015, 26). Esimerkiksi melkein viidesosa Mäkelän (2014, 57) tutkimukseen osallistuneista opettajista koki ainutlaatuisen työtarjouksen olleen merkittävin syy ammatinvaihdolle. Myös Almialan (2008) tutkimuksessa sivutoimiset työt ja harrastukset tempasivat opettajat mukaansa tai he saivat työtarjouksia elämäntilanteelleen sopivaan aikaan.

Vetävät syyt ovat tärkeitä ammatinvaihtoa tarkastellessa. Esimerkiksi Mäkelän (2014, 51) tutkimuksessa ammatinvaihdossa oli kyse nimenomaan toisen ammatin puoleensavetävyydestä eikä kyllästymisestä tai tyytymättömyydestä liikunnanopettajan ammattiin. Toisaalta englannissa tehdyssä laajassa tutkimuksessa nimenomaan matala työtyytyväisyys nähtiin olennaisena syynä ammatinvaihdolle, vaikka myös uuden ammatin joustavammat työntekomahdollisuudet olivat olennaisia (Worth ym. 2018). Myös Almiala (2008) tarkastelee tutkimuksessaan ammattia vaihtaneiden opettajien uusiin ammatteihin liittyviä tekijöitä, jotka vetävät heitä puoleensa uraa valitessaan eli ura-ankkureita. Hänen tutkimuksessaan lähes kaikilla tutkittavilla itsenäisyys oli joko pää- tai tukiankkurina, jolloin tutkittavilla oli ollut vahva halu vaihtaa uralle, jossa heidän päätäntä- ja vaikutusvaltansa omaan työhön lisääntyi merkittävästi (Almiala 2008, 177).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymysten muotoutuminen

Tämän tutkimuksen tavoitteena on saada lisää tietoa opettajien ammatinvaihdon taustalla vaikuttavista ilmiöistä ja sitä kautta myös opettajuudesta yleensä. Tutkimuskysymysten muotoutuminen ja tarkentuminen olivat tässä tutkimuksessa monivaiheinen prosessi, jota kuvaamme pääpiirteittäin tässä luvussa. Lopuksi esitämme vielä kootusti tämän tutkimuksen lopulliset tutkimuskysymykset. Kysymysten ja vastausten muodostamaa hermeneuttista kehää kuvaamme tämän luvun lisäksi myös aineiston analyysin kuvauksen yhteydessä luvussa 4.4.

Tässä tutkimuksessa lähdimme aluksi tutkimaan, millainen prosessi opettajien ammatinvaihdon takana on. Tämän avoimen kysymyksen pohjalta toteutimme myös tutkimushaastattelumme ja tarkoituksena oli antaa tutkimukseen osallistujille paljon vapautta kertoa ammatinvaihtoprosessista haluamallaan tavalla. Tavoitteena meillä oli alun perin jäsentää haastattelut vaiheittaisiksi prosesseiksi.

Aineiston pohjalta tässä tutkimuksessa kiinnostavaksi nousivat kuitenkin tutkimushenkilöiden käsitykset opettajuudesta ja työyhteisöstä. Tässä vaiheessa jätimme ammatinvaihtokontekstin täysin taka-alalle ja kysyimme aineistolta mitä merkityksiä haastateltavat antavat opettajuudelle ja miten haastateltavat ymmärtävät opettajuuden työyhteisössä. Opettajuudelle annettuihin merkityksiin pääsimme kiinni tarkastelemalla haastateltavien käsityksiä ihanneopettajuudesta ja opettajan työstä sekä ristiriitoja heidän opettajuuspuheessaan. Huomasimme, että haastateltavat vertailivat puheessaan itseään kollegoihinsa ja heidän toimintaansa. Tämän huomion seurauksena kysyimme aineistolta missä yhteyksissä haastateltavat puhuvat työyhteisöstä ja miten työyhteisö mahdollistaa tai rajoittaa opettajuutta.

Lopulta nostimme ammatinvaihtokontekstin jälleen tutkimuksen tärkeäksi osaksi. Näin palasimme myös jollain tavoin vastaamaan alkuperäiseen kysymykseemme prosesseista ammatinvaihdon takana. Prosessin merkitys tosin muuttui

tutkimuksen edetessä ammatinvaihdon vaiheiden kuvauksesta ammatinvaihtoon liittyvän ilmiön kuvaukseen. Lopulliset tutkimuskysymyksemme kietoutuivat toisiinsa ja ovat syntyneet ja tarkentuneet sen mukaan, mitä edelliseen kysymykseen on saatu vastaukseksi.

Aikaisemmin aineistolta kysytyistä kysymyksistä meille jäi ensimmäiseksi tutkimuskysymykseksi **haastateltavien opettajuudelle ja opettajan työlle antamat merkitykset**, joita tulkittiin tutkittavien kokemusten ja käsitysten pohjalta. Toiseksi kysyimme aineistolta **mitä kokemuksia haastateltavilla oli työyhteisöstä opettajuuden ja opettajan työn rajoittajana**. Tähän kysymykseen vastaaminen taas sai meidät pohtimaan, **millaisiin käsityksiin työyhteisössä toimimisesta sen kokeminen rajoitteena pohjautuu**. Lopulta kysyimme vielä **mitä käsitykset opettajuudesta ja käsitykset yhteisöstä työn rajoittajana tarkoittavat ammatinvaihtokontekstissa**.

Tulosluvuissa käsittelemme aluksi tutkittavien kokemuksia työyhteisöstä opettajuuden ja opettajan työn rajoittajana ja mihin käsityksiin nämä kokemukset mahdollisesti pohjautuvat. Tässä näemme ristiriitaiset ja jopa individualistiset käsitykset opettajan työn autonomiasta yhtenä mahdollisena selitysmallina. Toisessa tulosluvussa käsittelemme käsityksiä opettajuudesta ja opettajan työstä henkilökohtaisella tasolla suhteessa identiteettityöhön. Viimeisessä alaluvussa tarkastelemme ristiriitaisten vapauskäsitysten suhdetta ammatinvaihtoon eli mitä käsitykset opettajuudesta ja käsitykset yhteisöstä työn rajoittajana tarkoittavat ammatinvaihtokontekstissa.

4.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Myös tutkimuskohteen ja tutkimuksen lähestymistavan tarkentuminen oli tutkimuksessamme monivaiheinen prosessi, minkä vuoksi lopullinen laadullinen lähestymistapamme sisältää elementtejä eri lähestymistavoista. Lopulliseksi tutkimuskohteeksemme nousivat käsitykset opettajan työn rajoista ja vapaudesta sekä näiden käsitysten merkitys ammatinvaihtokontekstissa. Luomme käsiteverkostoa opettajan vapautteen liittyvistä käsityksistä ammatinvaihtokontekstissa.

Tässä mielessä tutkimuksemme on fenomenografinen, sillä fenomenografian tavoitteena on ”kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä ja käsitysten keskinäisistä suhteista” (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Hermeneuttinen ulottuvuus taas tulee tutkimuksemme tulkinnan tarpeen ja merkitysten tulkinnan myötä (Laine 2010, 31). Vaikka tutkimustamme voi kuvailla pääosin hermeneuttis-fenomenografiseksi, alkulähtökohtana se oli tutkimusotteeltaan narratiivinen ja fenomenologinen. Näistä lähestymistavoista on lopullisessa versiossakin jäljellä piirteitä esimerkiksi elämänkerrallisen ja kokemuksiin pohjautuvan haastatteluaineiston myötä.

Joka tapauksessa kaikki lähestymistavat, joiden piirteitä tutkimuksesamme on, ovat ontologisesti ja epistemologisesti lähellä toisiaan. Fenomenografian tieteenfilosofiset taustaoletukset pohjautuvat konstruktivistiseen ja fenomenologiseen ajatteluun, kun taas esimerkiksi narratiivinen tutkimus liikkuu fenomenologiasta ja konstruktivismista myös hermeneutiikan suuntaan (Heikkinen ym. 2005, 348). Omassa hermeneuttis-fenomenografisessa otteessamme nämä lähtökohdat myös yhdistyvät. Tiedonfilosofiset kysymykset todellisuuden ja tiedon luonteesta kietoutuvat metodisiin ratkaisuihin, joten niihin on kiinnitettävä erityistä huomiota. Lisäksi laadullisella tutkimuksella on mahdollisuus synnyttää tutkimuskohtaisesti omat sääntönsä ja metodinsa. (Heikkinen ym. 2005.) Näin myös meidän tutkimuksessamme osittain kävi. Seuraavaksi esittelemme tarkemmin missä suhteessa eri lähestymistavat ovat tutkimuksessamme.

Lähdimme liikkeelle narratiivisesta tutkimusotteesta, jolloin tutkimuskohteenamme olivat kokemukset ammatinvaihtoprosessista ja tavoitteenamme oli tutkia kerrotun yksilöllisen prosessin eri vaiheita. Narratiivisuus liitetään konstruktivistiseen tutkimusotteeseen, jonka mukaan ihmiset rakentavat tietonsa ja identiteettinsä kertomusten välityksellä. Kertomukset ovat sekä tutkimuksen lähtökohta että lopputulos: tutkimusraportti rakentaa teorian ja aineiston avulla uuden tarinan uudesta näkökulmasta. (Heikkinen 2010, 147–148; Heikkinen 2002, 187.) Narratiivinen tutkimus pyrkii paikalliseen, henkilökohtaiseen ja sub-

jektiiiviseen tietoon (Heikkinen 2002, 188). Myöhemmin irtaannuimme narratiivisesta tutkimusotteesta, mutta se jäi vaikuttamaan aineiston ja konstruktivistisen ontologian ja epistemologian muodossa.

Konstruktivistisen ajattelun mukaan tutkija ei pääse suoraan kiinni todellisuuden sellaisenaan, vaan ihmisten vuorovaikutuksessa rakentamaan todellisuuden. Konstruktivistisessä metodologiassa etsitään ja luodaan tulkintoja todellisuudesta, ja epistemologisesti tutkija on osa tutkimaansa todellisuutta. Ontologisesti todellisuus rakentuu kaikille ihmisille yksilöllisesti, mutta kuitenkin riippuvaisena elämänkontekstista. (Heikkinen ym. 2005.) Maltillinen konstruktivismi hyväksyy ihmisen mielestä vapaan todellisuuden olemassaolon, mutta sitä todellisuutta koskeva tieto nähdään kuitenkin muodostuvan sosiaalisesti ”kielellisten ja kulttuuristen ehtojen määrittämässä viitekehyksessä” (Siljander 2014, 224). Samoin myös fenomenografiassa epistemologia nähdään nondualistisena: maailma on yhtä aikaa sekä todellinen että koettu. On siis olemassa yhteinen todellisuus, jonka kokeminen ja käsittäminen ovat yksilöllisiä. (Huusko & Palo-niemi 2014, 164–165.) Tähän nondualistisuuteen pohjautuu myös tutkimuksemme tietoa koskeva perusoletus: subjektiivinen tieto ja käsitykset maailmasta voivat kertoa jotain yleistä yhteisön rakenteista.

Tämä perusoletus tiedon luonteesta pohjautuu myös fenomenologiseen ajatteluun. Laineen (2018, 30–32) mukaan fenomenologia perustuu ajatukseen yksilön yhteisöllisestä perustasta ja siihen, että yksilöt, huolimatta erilaisista elämissämaailmoista, jakavat yhteisössä samoja merkityksiä ja kokemus tällöin paljastaa yksilöllisen lisäksi myös jotain yleistä. Fenomenologisten tutkimussuuntausten mukaan kaikkeen kokemaamme liittyy merkitys ja fenomenologia pyrkii ymmärtämään ihmisten toimintaa ymmärtämällä näitä merkityksiä. Kokemuksia tutkitaan tutkimalla niiden merkityssisältöä ja rakennetta. (Laine 2018, 31.) Fenomenologiassa pyritään selvittämään ilmiön merkitysrakenne, mikä tarkoittaa myös merkityskokonaisuuksien välisten suhteiden selvittämistä (Laine 2010, 43).

Meidän tutkimuksessamme fenomenologia on mukana enemmän yleisenä laadullisen tutkimuksen filosofisena lähtökohtana, haluna selvittää ilmiöiden

olemusta, kun taas fenomenografisia piirteitä meillä on enemmän metoditasolla. Huuskon ja Paloniemen (2006, 164) mukaan fenomenologia onkin enemmän tieteenfilosofinen suuntaus ja fenomenografia metodinen tutkimussuuntaus. Fenomenologiassa tutkitaan ilmiöiden olemusta yksilöiden käsitysten ja kokemusten kautta, fenomenografiassa keskitytään käsitysten ja käsitystapojen eroavaisuuksien tutkimiseen. Laine (2018, 40–41) taas kuvaa kokemusten ja käsitysten suhdetta näin: kokemukset ovat omakohtaisia ja käsitykset rakentuvat suhteessa yhteisöön. Kokemuksia ei voisi tutkia, jos aineistonkeruuvaiheessa olisi kysytty suoraan käsityksiä, mutta kokemuksiin pohjaavasta haastattelusta on mahdollista tutkia piiloisia ja vähemmän piiloisia käsityksiä. Tutkimuskohteemme vaihto ei siis vaikuta tutkimuksemme pätevyYTEEN, vaan päinvastoin konteksti ja kokemusten kuvailu tuovat käsityksille perusteita.

Fenomenografian on tarkoitus kuvata käsitysten erilaisuutta eli variaatiota (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Toisaalta fenomenografisenkin tutkimuksen tavoitteena on löytää jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä ajattelutapoja (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Me kuvaamme käsitysten erilaisuutta, mutta toisaalta pyrimme löytämään näille käsityksille myös yhteisiä selittäviä merkityksiä. Tässä tulkintatyössä mukaan on tullut hermeneuttinen lähestymistapa ja erityisesti hermeneuttisen kehän kulkeminen uudestaan ja uudestaan.

Hermeneuttisen tutkimuksen keskiössä on tutkijan esiymmärrys ja sen vuoropuhelu tutkimusaineiston kanssa. Tätä kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. Tutkijan tulee tarkastella omia lähtökohtiaan kriittisesti ja palata aineistosta tekemiensä tulkintojen myötä esiymmärryksensä pariin, kehittäen uutta ymmärrystä avoimuudella, jonka oman subjektiivisuuden ymmärtäminen luo. Hermeneuttisen kehän tavoitteena on ”löytää todennäköisin ja uskottavin tulkinta siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut”. (Laine 2010, 34–37.)

4.3 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Lähdimme tutkimaan prosessia opettajien ammatinvaihdon takana ja tarkoituksena oli kerätä tutkittaviksi mahdollisimman monipuolisesti erilaisille ammattialoille siirtyneitä luokanopettajia, jotta saisimme erilaisia tarinoita. Tavoitteena oli saada haastateltavaksi opettajia, jotka eivät enää työskentelisi kasvatusalalla ja olisivat ehtineet toimia opettajina vähintään viisi vuotta. Opettajuustutkimuksessa ensimmäiset vuodet työelämässä muodostavat oman erityisen ajanjaksonsa, noviisivaiheen, (mm. Blomberg 2008) emmekä halunneet liikaa keskittyä siihen liittyviin haasteisiin.

Lopulta jouduimme kuitenkin joustamaan näistä vaatimuksista, sillä sopivia haastateltavia oli melko haasteellista löytää. Laadulliselle tutkimukselle on tärkeää, että tutkimusjoukolla on kokemuksia tutkittavasti aiheesta, tässä tapauksessa ammatinvaihdoista. Otanta ei siis voi olla täysin satunnainen. Tuomi ja Sarajärvi (2011, 85–86) käyttävät tiedonantajien valinnasta ennalta päätettyjen kriteerien mukaan käsitettä harkinnanvarainen otanta. Tämän vuoksi tutkimusjoukkoomme päätyi myös alle viisi vuotta opettajana työskennelleitä ja opetusalaan sivuaviin töihin siirtyneitä entisiä opettajia.

Julkaisimme tutkimuspyynnön Alakoulun aarreaitta -nimisellä Facebook-foorumilla, jossa opettajat antavat toisilleen vinkkejä opetustyöhön. Tätä kautta saimme yhden haastateltavan. Yhden ennalta tuntemattoman haastateltavan saimme myös tutkimukseen liittymättömässä asiayhteydessä asian tullessa puheeksi. Pääosin haastateltavat löytyivät lumipallo-otannan avulla tuttaviemme tai edellisen haastateltavan kautta. Lumipallo-otannalla onkin mahdollista tavoittaa kokemusrikkaita tiedonantajia, jotka muuten voisivat jäädä saavuttamatta (Patton 2002, 237–238).

Tutkimusjoukkomme koostui seitsemästä henkilöstä, joista kaksi oli miestä ja viisi naista, iältään n. 35–60 -vuotiaita. Kaksi opettajista oli koulutukseltaan aineenopettajia ja viisi luokanopettajia, joista osalla oli myös aineenopettajan pätevyys. Opettajat ovat opiskelleet ympäri Suomea ja sijoittuvat nyt Keski- ja

Etelä-Suomeen. Työvuosia opettajina heillä oli takanaan noin 1–20 vuotta. Tutkittavista käytettiin heidän anonymiteettinsä suojaamiseksi koko tutkimusprosessin ajan pseudonyyminimiä (Kuula 2006, 214–215), jotka valitsimme kunkin haastateltavan syntymävuoden yleisimmistä nimistä. Samat pseudonyyminimet ovat käytössä sekä tässä tutkimusraportissa että ammatinvaihtotarinoiden tiivistelmissä (LIITE 2).

Keräsimme aineiston haastatteluilla. Haastattelu on aina vuorovaikutustilanne, jossa tieto rakentuu haastattelutilanteessa (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 10; 29). Haastattelijoiden toimilla on siis iso vaikutus vastausten laatuun (Metsämuuronen 2006, 170; Patton 2002, 341). Mahdollisimman avoin kysymystenasettelu antaa tilaa haastateltavan omille kokemuksille (Metsämuuronen 2006, 170). Haastattelun sääntönä voidaan myös pitää, että edetään yleisistä kysymyksistä yksityiskohtaisempiin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 107). Tutkimuksessamme kyseessä oli teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu, jossa tarkkojen kysymysten sijaan keskeistä on eteneminen teemojen varassa. Näin se on lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua. Teema-alueet ovat samat kaikille haastateltaville. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.)

Haastattelun rungon teimme muokkaamalla Almialan (2008) elämänkerrallisen haastattelun runkoa sopimaan omiin tarkoituksiimme (LIITE 1). Runko ja teemat etenivät kronologisesti; lähtökohdista opettajanammattin valinnalle, opiskelujen ja työelämän kautta ammatinvaihtoon, kuten Almialan tutkimuksessa. (Almiala 2008, 266–267.) Teemojen alle teimme avaavia kysymyksiä. Kysymyksemme olivat välillä tarkempia ja suljetumpia, mutta enimmäkseen avoimia, mikä on olennaista, jotta erilaiset käsitykset voivat tulla aineistosta ilmi (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Almialan haastattelurungosta poiketen emme kysyneet opettajien uudesta urasta ammatinvaihdon jälkeen, mikäli haastateltava ei sitä itse nostanut esille.

Sovittuamme haastattelun lähetimme haastateltaville ennakkotehtävän, jossa pyysimme pohtimaan omaa polkua opettajaksi ja opettajana ja halutessaan kirjaamaan ylös tapahtumia tai ajanjaksoja, joita haastateltava koki tärkeäksi

matkalla pisteeseen, jossa ammatillisesti oli sillä hetkellä. Konstruktivistisen näkemyksen mukaan tieto rakentuu aiemmin opitun ja koetun pohjalle ja niin myös aiemmat kokemukset saavat uusia merkityksiä, kun niitä pohditaan myöhemmin koetun valossa (Heikkinen 2002, 187–189). Ennakkotehtävällä pyrimme suuntaamaan haastateltavan ajatuksia merkityksellisimpiin kokemuksiin omalla ammatillisella polullaan.

Haastattelun alussa kerroimme olevamme kiinnostuneita kunkin haastateltavan ammatillisesta tarinasta juuri siten kuin hän haluaa sen kertoa. Annoimme haastateltaville tilaa siirtyä vapaasti teemasta toiseen ja kertoa kokemuksistaan keskeyttämättä, mikäli he näin kokivat hyväksi. Hyvärinen ja Löyttyniemi (2009, 191–193) määrittelevät haastattelun, jossa teemat ja kysymykset sulautuvat yhdeksi isoksi tarinaksi, kerronnalliseksi haastatteluksi. Kerronnallinen lähestymistapa kokoaa jatkokysymysten avulla vastaukset elämäkerralliseksi tarinaksi (Hyvärinen & Löyttyniemi 2009, 203). Tällöin haastattelutilanteen tavoitteena voidaan pitää kommunikaation luontevuutta, jolloin haastattelija saa elää tilanteessa mukana pysytellen kuitenkin parhaansa mukaan puolueettomana (Hirsjärvi & Hurme 2000, 97).

Haastattelut kestivät keskimäärin noin 40 minuuttia. Lyhin haastattelu oli noin 30 minuuttia ja pisin yhden tunnin ja 20 minuuttia. Sanatarkasti litteroitua aineistoa kertyi yhteensä noin 70 konekirjoitettua sivua.

4.4 Aineiston analyysi

Kuten aiemmin kuvasimme, on tutkimusprosessimme elänyt matkan varrella: lähdimme tekemään elämäkertatutkimusta opettajan ammatin jättäneiden yksilöllisistä prosesseista ja päädyimme pääpiirteittäin fenomenografiseen lähestymistapaan, jossa kiinnostuksen kohteena ovat käsitykset. Tästä johtuen myös aineiston analyysi on ollut monivaiheinen, mikä ei välttämättä kuitenkaan ole lopullisen tutkimuksen kannalta ongelmallista. Tutkimusongelmien muuttuminen ja jalostuminen ovat tyypillisiä laadulliselle tutkimukselle, jossa tutkijoiden laa-

jeneva tietoisuus antaa mahdollisuuden tarkastella aineistoa eri valossa tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi 2018, 73.) Koko tutkimusprosessin aikana luimme aineiston tarkasti monta kertaa suhteuttaen aineiston osia kokonaisuuteen ja kokonaisuutta osiin, mikä on tyypillistä hermeneuttisen kehän etenemiselle (Patton 2002, 497–498).

Tämän tutkimuksen analyysi tapahtui pääosin aineistolähtöisesti, mutta lopuksi tulkintakehyksenä käytettiin teoriaa aiempien aiheeseen liittyvien tutkimusten muodossa. Näin ollen analyysia kokonaisuudessaan voisi kuvata sekä aineistolähtöiseksi että teoriaohjaavaksi. Aineistolähtöisessä analyysissa aineistoa lähestytään tutkimuskysymysten kautta ilman ennakolta päätettyä teoriaa. Tämä mahdollistaa tutkittavien käsitysten tarkastelun ilman rajoittavia ennakkosetelmia (Laine 2018, 44–45). Teoriaohjaavassa analyysissa analyysi sisältää teoreettisia kytkentöjä ilman suoraa pohjautumista teoriaan. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisempi teoria ohjaa ja auttaa analyysia. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 96–100.) Tässä tutkimuksessa analyysiyksiköt muodostettiin aluksi haastattelun teemojen mukaisesti ja myöhemmin tutkimusasetelman tarkennuttua koottuja tuloksia peilattiin aiempaan tutkimukseen.

Tutkimuksen analyysimenetelmä perustui aluksi sisällönanalyysiin, jolla aineisto voidaan järjestää tiiviiseen ja selkeään muotoon ja jonka avulla etsitään tekstin merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2011, 104; 108). Aloitimme analyysiprosessin karsimalla litteroidusta haastatteluaineistosta pois osioita, jotka eivät tunneet silloisen tutkimuskohteemme, ammatinvaihtoprosessin, kannalta olennaisilta. Näitä olivat esimerkiksi taustatiedot, tilannesidonnaiset kommentit ja loppukiitokset. Tämän jälkeen temahaastattelun sisällönanalyysi jatkui jakamalla aineisto teemoihin (Eskola 2018, 219). Luimme aineistoa tarkasti, jaotelimme sitä kappaleisiin niin, että jokaisessa kappaleessa haastateltava puhui pääasiassa samasta aiheesta tai teemasta (Moilanen & Rähkä 2010, 54).

Teemoittelu osoittautui paikoitellen hyvin haastavaksi, sillä kuten edellisessä luvussa kerroimme, annoimme haastateltavien siirtyä haastattelurungon teemasta toiseen vapaasti ja kertoa asioista, jotka he itse kokivat merkitykselliseksi aiheen kannalta. Näin eri teemoihin kuuluvat tapahtumat ja asiat limittyivät

toisiinsa kerronnan lomassa. Myös henkilöiden persoonallinen tapa vastata vaikutti poimintojen laajuuteen. Esimerkiksi Pekka kertoi kouluajastaan muutamalla virkkeellä, kun taas Marjo kertoi kouluajastaan usean litteroidun sivun verran. Häkkinen (1996, 41) kehottaakin juuri tämän vuoksi paneutumaan aineistoon tarkasti ja kokonaisvaltaisesti, sillä käytetyt ilmaisut eivät ole yhteneväisiä informanttien kesken.

Teemat määrittyivät osin haastattelurungon teemojen mukaisesti, kronologisesti elämänvaiheita seuraten, ja osittain aineistosta nousseiden kiinnostavien teemojen mukaisesti. Aluksi keräsimme haastateltavien kokemuksia elämänvaiheiden mukaisesti ja teemoiksi nousivat lapsuus ja koulu aika, ammatinvalinta, opettajaopinnot, työelämä, ammatinvaihto ja aika opettajan työn jättämisen jälkeen. Pian huomasimme, että monet kiinnostavat lausumat ja tarinat jäivät ilman omaa teemaa ja näin syntyi teema; haastateltavien opettajuuskäsitykset. Eskolan (2018, 197) mukaan teemoittelun ideana on löytää aineistosta tutkijoita kiinnostavia sitaatteja tutkittavaksi. Teemoittelun jälkeen kirjoitimme kunkin haastateltavan kertomuksesta kronologisesti etenevän tiivistelmän (LIITE 2) selkeyttääksemme kokonaiskuvaa kunkin yksilön ammatinvaihtoprosessin kronologisesta etenemisestä. Analyysin tässä vaiheessa lähestymistapamme oli elämäkerrallinen.

Teemoittelun jälkeen siirryimme tarkastelemaan teemoja yksi kerrallaan. Pelkistimme aineistoa eli poimimme kappaleista avainsanoja tiivistämään kunkin poiminnon ydinsanomaa. Pyrimme nostamaan esiin, mitä olennaista haastateltavat sanoivat kustakin teemasta ja klusteroimaan eli ryhmittelemään näitä teeman sisäisiä asioita erilaisiin ryhmiin omin sanoin tiivistäen. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 109). Tässä vaiheessa erotimme eri haastatteluista nostetut poiminnat toisistaan värikoodein.

Aineistopoiminnoista kiinnostavimmat teemat olivat opettajuuskäsitykset ja puhe työyhteisöistä, joten nostimme ne tutkimuksen keskiöön karsien ammatinvaihdon vaiheisiin liittyvät kronologiset teemat kokonaan pois. Eskolan (2018, 197–198) mukaan tutkija voi päättää lähteekö työstämään seuraavaa vaihetta niin sanotusti järjestyksessä vai kiinnostavammasta vähemmän kiinnostavaan. Tässä

tutkimuksessa edettiin seuraamalla kiinnostumista, mikä johti siihen, että yksilöiden ammatinvaihtoprosessin kokonaiskuvaan tähtäävä analyysimme jätettiin taka-alalle ja päädyimme aloittamaan koko analyysiprosessin uudelleen eri näkökulmasta. Siirsimme eri tiedostoihin lausumia, joissa haastateltavat puhuvat opettajuudesta tai työyhteisöistä. Tämän jälkeen kävimme poiminnat läpi kommentoiden ja merkiten värikoodein, mistä opettajat puhuvat ja mikä on noston ydinajatus. Kommentit voidaan nähdä jo tulkintoina, joissa pyrimme näkemään ilmiön kuvailun takana oleviin käsitteisiin (ks. Häkkinen 1996, 41–42).

Seuraavaksi tarkastelimme pelkistettyjä tulkintoja ja muodostimme opettajuuskäsitys-teemasta ja työyhteisöpuhe-teemasta toisistaan erottuvia alakategorioita. (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Opettajuuskäsitykset tarkoittivat aineistossamme enimmäkseen käsityksiä ihanneopettajasta. Ensimmäiset alakategoriat tästä teemasta olivat opettajuus tärkeänä ja arvostettuna, opettaja moniosajana ja opettajuus pysyvänä identiteettinä. Nämä alakategoriat olivat enimmäkseen haastattelemillemme opettajille yhteisiä yleisiä näkemyksiä opettajuudesta ja niiden yläkategoriaksi määrittelimme opettajuuden laaja-alaisena asiantuntijuutena. Toisen kokonaisuuden muodostivat haastattelemiemme opettajien toisistaan eroavat käsitykset ihanneopettajuudesta, joista muodostui henkilöiden puheessa hyvä-huono dikotomioita. Näitä alakategorioita olivat vastaparit synnynäinen-kehittyvä opettaja, opettajalähtöinen-oppilaslähtöinen opettaja sekä toisistaan eroavat ihanteet työorientaatioista. Ja näiden yläkategoriaksi tosiaan muodostuivat ihanneopettajuuksien erot. Alakategorioiden muodostamisessa käytettiin apuna myös vielä pienempiä kategorioita, mutta niitä emme avaa tässä.

Teimme vastaavan jaottelun alakategorioista yläkategorioihin myös työyhteisöpuhe-teeman alle. Alakategorioiksi muodostuivat yksinpärjäämisen kulttuuri, rakenteelliset rajoitukset ja yhteisön johtajan käyttämä valta, joiden yläkategoriaksi muodostui henkilökohtainen opettajuus työyhteisössä. Toisen yläkategorian muodosti samanlaisuuden ja erilaisuuden vaatimukset työyhteisössä, johon kuuluivat alakategorioina yhteisöjen toiminta ja kokemukset poikkeavuu-

desta opettajana. Yhteisöä koskevan aineiston kategorioihin luokittelu tai teemoittelu oli haastavaa, koska sisällöt menivät helposti limittäin ja yritimme myös liikaa sijoittaa yksittäisiä kohtia teksteistä sopiviin kategorioihin, emmekä tässä vaiheessa tarkastelleet aineistoa niin kokonaisvaltaisesti.

Selittäväenä kokonaistulkintana opettajuuskäsityksistä ja työyhteisöpuheesta kuitenkin tässä vaiheessa pidimme taustalla vaikuttavaa myyttistä ihanneopettajuutta siitä millainen opettajan pitäisi olla. Tämän myyttisen ihanneopettajuuden ja siihen liittyvän riittämättömyyden tunteen tulkitsimme myös liittyvän opettajuuteen liittyvään puhumattomuuden kulttuuriin. Ihanneopettajuus ja käsitys yhteisön ihanneopettajuudesta näyttäytyivät jokaisella erilaisena. Otimme tähän tulkintaan vaikutteita aikaisemmasta opettajamyyttejä koskevasta tutkimuksesta ja teoriasta (ks. esim. Karjalainen 1991; 1992).

Tämä tulkinta alkoi kuitenkin tuntua riittämättömältä ja totesimme myös, että tutkimuskysymyksemme olivat olleet liian laajat ja epämääräiset. Muotoilimme ne siis uudelleen. Braunin ja Clarken (2006, 12) mukaan aineiston analyysi on mahdollista tehdä tarkkojen tutkimuskysymysten avulla tai muodostaa tutkimuskysymykset analyysin kautta, mistä jälkimmäinen tapahtui meillä tämän tutkimuksen aikana useasti. Myös Moilasan ja Räihän (2018, 56–57) mukaan on tyyppillistä, että tutkimus muuttaa suuntaa ja tarkentuu tutkimuksen kuluessa tutkijoiden ymmärryksen kasvaessa.

Palasimme alkuperäisiin litterointeihin kysymällä aineistolta mitä merkityksiä haastateltavat antavat opettajuudelle ja kuinka he ymmärtävät opettajuuden työyhteisössä. Opettajuudelle annettuihin merkityksiin pääsimme kiinni tarkastelemalla ristiriitoja haastateltavien opettajuuspuheessa sekä käsityksiä ihanneopettajuudesta ja opettajan työstä. Työyhteisön tarkastelussa analyttisinä alakysymyksinä kysyimme aineistolta, miten työyhteisö mahdollistaa tai rajoittaa opettajuutta. Kävimme litterointiaineiston järjestelmällisesti tällä kertaa enemmän kokonaisuutena eikä niinkään yksittäisinä lausumina tai eroteltuina enää niin tarkasti erillisiksi opettajuuskäsityksiin tai työyhteisöön liittyviksi katkel-

miksi. Näin saimme paremmin haltuun käsitteiden välisiä yhteyksiä ja kokonaiskuvaa aineistosta. Tätä vaiheessa etsimme siis mitä haastateltavat puhuvat yllä mainituista teemoista ja teemoittelimme myös nämä vastaukset.

Opettajuuden merkitysten tarkastelussa jokaiseen alakysymykseen (opettajuuspuheen ristiriidat, ihanneopettajuus, opettajan työ) nousi olennaiseksi vastausteemaksi halu toteuttaa opettajuutta ja omia ihanteitaan itsenäisesti ja vapaasti ja toisaalta ristiriita yhteisön käsitysten kanssa. Yhteisön merkitysten tarkastelussa yhteisön käsittäminen rajoitteena korostui. Opettajuuspuheen ristiriitaisuudet suhteutettuna työyhteisöpuheeseen muodostivat ”ajatuksellisia kokonaisuuksia”, ilmaisuja, joita vertasimme toisiinsa (Häkkinen 1996, 41–42). Koko aineistoa yhdistäväksi teemaksi nousi näin yksilöllinen ja vapautta tavoitteleva opettajuus, joka käytännössä törmää yhteisön asettamiin rajoihin.

Peilasimme tässä vaiheessa tuloksia myös kirjallisuuteen (ks. Lapinoja 2006, Luukkainen 2004, Rautiainen 2008). Teoriaohjaava sisällönanalyysi alkaa aineistolähtöisesti, mutta abstrahointivaiheessa empiirinen aineisto liitetään olemassa oleviin teoreettisiin käsitteisiin, jotka muodostavat esimerkiksi yläluokkia ja yhdistäviä luokkia (Tuomi & Sarajärvi 2011, 104). Tässä tutkimuksessa teorian avulla aineistosta nostamastamme yksilöllisestä opettajuuskäsityksestä muodostui yläkäsite individualistinen opettajuus, jonka taustalla on käsitys opettajuudesta ja opettajan työstä yksilöllisenä projektina.

Kun tutkimuksemme keskeinen käsite individualistinen opettajuus oli varmistunut, kiinnittyi huomiomme jälleen tutkimuksemme ammatinvaihtokontekstiin. Merkitykset, joita aineistosta löysimme, on nähtävä haastateltavien subjektiivisina merkityksenantoina, jotka rakentuvat kulttuuriselle ja yhteisölliselle pohjalle (Moilanen & Rähä 2010, 47–48). Huusko ja Paloniemi (2006, 166) korostavat vastaajien käsitysten olevan aina suhteellisia ja nähtävä osana sosiaalisesti rakentunutta kokonaisuutta. Tämän vuoksi haastateltavien ammatinvaihto on kontekstina otettava huomioon. Fenomenografisessa tutkimuksessa tarkasteltava ilmiö nähdään ja ymmärretään osana kokonaisuutta ja tämän vuoksi kontekstin huomioiminen on erityisen tärkeää (Häkkinen 1996, 39). Päädyimme siis

kysymään aineistolta vielä, mitä käsitykset opettajuudesta yksilöllisenä projektina tarkoittavat ammatinvaihtokontekstissa. Tiivistettynä saimme vastaukseksi, että individualistinen käsitys opettajuudesta ja opettajan työstä törmää yhteisön sosiaalisiin rakenteisiin, mikä saattaa helpottaa muihin uramahdollisuuksiin tarttumista.

Tämä tiivistetty päätulos mielessä kävimme aikaisemmin tuloksiksi nostamamme materiaalin läpi karsien ylimääräisiä rönsyjä, jotka eivät enää kytkeytyneen individualistiseen opettajuuteen. Esimerkiksi opettajuuden merkityksistä päätimme tarkastella vain opettajuudelle annettuja individualistisia merkityksiä. Näitä merkityksiä varten luimme vielä litteroituja aineistoja ja selvitimme sieltä individualismi-teeman ilmenemisen variaatiota. Tämän tarkastelun seurauksena jaoinme individualistiset opettajuuskäsitykset kahteen alateemaan: individualistiseen identiteettiin ja haluun tehdä opettajan työtä vapaasti ja itsenäisesti. Työyhteisön merkityksistä rajasimme tarkasteluun ammatinvaihtokontekstin vuoksi vain yhteisön käsittämisen rajoitteena ja alateemoiksi esimiehen ja kollegoiden käsittämisen rajoitteena. Näiden teemojen sisällä jaottelimme vielä käsitysten variaatiota alakategorioilla, missä esimerkiksi näkyy fenomenografinen ote (Huusko & Paloniemi 2006).

Lopuksi peilasimme saamiamme tuloksia vielä teorian kautta, jolloin saimme tarkennettua käsitteitä ja merkitysten suhteita. Viilasimme myös tutkimuskysymysten muotoilua niin, että ne todella vastaavat tuloksia ja sitä mitä aineistosta olemme tutkineet. Tämä oli seurausta muun muassa oivalluksesta, että tutkimuksessamme onkin enemmän fenomenografisia piirteitä kuin alun perin ajattelimme. Olimme tutkimusprosessissa jo pitkään tutkineet käsityksiä, mutta tämän lähestymistavan jäsentäminen ja kielentäminen auttoivat tarkentamaan koko tutkimuskokonaisuutta.

Aivan lopuksi palasimme vielä aineistoon ja pyrimme tuomaan sieltä näkyväksi myös sellaisia piirteitä, jotka eivät suoraan sopineet tiivistämäämme tulokseen tai kyseenalaistivat sitä, sillä merkitysten kuvaamisen täytyy tehdä aineistolle oikeutta (Moilanen & Rähä 2010, 53). Hermeneuttinen tutkimus ei pyri yk-

siselitteisyyteen eikä yleisyyteen siinä mielessä, että aineiston yksilölliset ja monimerkitykselliset piirteet häivytettäisiin (Laine 2010, 42). Merkitysten tulkinassa selvitetään yksittäisten merkitysten suhdetta toisiinsa ja tuodaan tiedosteiksi tiedostamattomia piilomerkityksiä (Moilanen & Rähkä 2010).

4.5 Eettiset ratkaisut

Jo tutkimusaiheen valinta on eettinen kysymys, jossa täytyy huomioida, kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan ja miksi tutkimukseen ryhdytään (Tuomi & Sarajärvi 2011, 129). Tässä tutkimuksessa tutkimusaihe valikoitui tutkijoiden henkilökohtaisesta pohdinnasta ammatinvaihto-teeman ympärillä ja tarpeesta tietää lisää tästä ilmiöstä. Aineiston keruussa haastateltaville henkilöille tarjottiin mahdollisuus kertoa ammatinvaihtoprosessista omalla tavallaan ja samalla prosessoida ammatillista kehityskaartaan, mikä osaltaan myös oikeuttaa tämän tutkimuksen tekemistä.

Tutkimuksen etiikkaan kuuluu merkittävänä osana tutkittavien suojaus. Siihen kuuluu tutkittavien tiedotus tutkimuksen tavoitteista, menetelmistä ja mahdollisista riskeistä, osallistuvien vapaaehtoinen suostumus, osallistujien oikeuksien ja hyvinvoinnin turvaaminen, tietojen luottamuksellisuus ja osallistujien nimettömyys. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 131.) Tähän tutkimukseen pyydettiin tutkimuspyynnössä lupa ja tutkittavilla oli mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta halutessaan. Kuulan (2015) mukaan tutkimuksen tarkoituksen kertominen tutkimukseen osallistujille on tärkeää, jotta hän voi tehdä päätöksen osallistumisestaan. Tutkimuspyynnössä tiedotettiin, että tutkimuksen tarkoituksena on tutkia prosessia opettajien ammatinvaihdon takana. Emme eritelleet tätä sen tarkemmin. Tutkimuksen edetessä painopiste muuttui (ks. luku 4.1), mutta ammatinvaihto jäi tutkimuksen kontekstiksi. Tutkittavien informoiminen lopullisesta sisällöstä aineiston keräämisvaiheessa on usein mahdotonta, joten tärkeää on kertoa se, mitä tutkimuksesta tiedetään. (Kuula 2015) Lisäksi tutkimuspyynnössä annettiin lupaus vastausten luottamuksellisesta käsittelystä, mitä myös noudatettiin.

Tutkittavien anonymiteetistä pyrittiin pitämään huolta. Tutkittavista käytettiin haastattelujen jälkeen koko tutkimusprosessin ajan pseudonyyminimiä (Kuula 2006, 214–215). Osa aineistosta oli hyvin henkilökohtaista ja sisälsi esimerkiksi tarkkoja tietoja tutkittavien työpaikoista ja elämästä, joten jouduimme pohtimaan eettisiä anonymiteettiin liittyviä kysymyksiä myös aineiston analyysivaiheessa. Mitä asioita ylipäättään voisi tutkia vastauksista, jotta lopullinen työ ei paljastaisi tutkittavistani mitään liian tunnistettavaa. Lisäksi oli pohdittava, kuinka tarkasti tutkittavien nykyisistä ammasteista voisi kertoa, jotta tutkittavien anonymiteetti ei rikkoontuisi. Haasteen anonymiteetille asetti myös se, että tutkijat tunsivat osan haastateltavista henkilökohtaisesti ja tutkijoilla ja tutkittavilla oli osittain yhteistä lähipiiriä. Täydellistä tunnistamattomuutta voi siis olla vaikea saavuttaa, mutta anonymiteetistä pyrittiin pitämään huolta niin hyvin kuin se oli mahdollista.

Usein kerätty tutkimusaineisto voi toimia aineistona useissa eri tutkimuksissa. Kuitenkin tärkeää on, että haastateltavat ovat tietoisia aineiston jatkokäsittelystä. Tämän tutkimuksen yhteydessä kerroimme haastateltaville, että aineistoa käytetään vain pro gradu -tutkimuksessamme. Niinpä alkuperäiset haastattelut ja litteroinnit tuhotaan tutkimusprosessin päätyttyä. (ks. Kuula 2006, 227–228.)

Tutkimuksessa noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä, mikä tarkoittaa eettisesti kestäviä tiedonhankintamenetelmiä, tutkimusmenetelmiä ja -raportointia tieteellisen tiedon vaatimusten mukaan. Tähän liittyy muiden tutkijoiden työn asianmukainen huomioiminen esimerkiksi asianmukaisella lähdeviitteiden käytöllä. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 132–133; Vilkka 2015, 41, 45.) Olemme pyrkineet raportoimaan tutkimuksen kulusta ja aineiston käytöstä mahdollisimman tarkasti ja huolellisesti myös siksi, että lukijan olisi mahdollista arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Tieteellisen tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoa tutkittavasta ilmiöstä tekemään oikeutta tutkittavalle ilmiölle tutkittavia kunnioittavalla raportoinnilla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 7).

5 OPETTAJAN TYÖ ITSENÄISENÄ JA RIIPPUMATTOMANA

Perinteisesti opettajan työ nähdään yksinäisenä puurtamisena sekä hyvässä että pahassa. Opettajat ovat vastuussa omasta luokastaan ja opetuksestaan. Opettaja voi myös jäädä yksin, vaikka kokisi tarvitsevansa tukea. (Blomberg 2008; Rautainen 2008, 106–108.) Tässä tutkimuksessa haastateltavien näkemys on kovin samantapainen. Haastateltaville oli tärkeää saada tehdä työtä omien ihanteidensa mukaisesti. Ilmeni myös, että haastateltavat liittivät opettajan työhön vahvasti vapauden päättää omasta toiminnastaan ja näin tehdä opettajuudesta näköisensä.

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimushenkilöidemme käsityksiä työyhteisöstä opettajuuden ja opettajan työn rajoittajana heidän kokemustensa kautta. Peilaamme aineistoa autonomian ja individualismin käsitteisiin sekä työyhteisöstä tehtyyn tutkimukseen (ks. luvut 2.2. ja 2.3). Pyrimme näin löytämään merkityksiä käsitysten ja kokemusten takaa. Työyhteisöstä löytyi tutkimushenkilöiden mielestä myös opettajuutta mahdollistavia piirteitä, mutta yksilöllistä opettajuutta rajoittavien piirteiden käsittely on ammatinvaihtokontekstissa olennaista. Eniten tutkimushenkilöt kokivat opettajuuden ja opettajan työn rajoittajina esimiehen heihin käyttämän vallan ja kollegoiden heihin kohdistamat odotukset.

5.1 Opettaja esimiehen alaisuudessa

Haastateltavilla oli kokemuksia erilaisista työyhteisöistä ja niistä puhuessaan he viittasivat usein rehtorin toimintaan. Rehtori määrittää lähtökohdat koulun toimintakulttuurille (Ahonen 2008, 104–105), joten onkin oleellista pohtia, millainen käsitys opettajilla on rehtorin alaisena toimimisesta ja rehtorin roolista kouluyhteisössä. Aineistosta nousi esille arvostus rehtorin työtä kohtaan, mutta ensisijaisesti siinä korostuivat opettajien ristiriitaiset kokemukset esimiehen käyttämästä

vallasta suhteessa alaisiinsa. Aineiston perusteella osa opettajista koki esimerkiksi työpaikkansa esimiehen määrittelemän suunnan itselleen vääräksi ja tämä sai opettajat pohtimaan jatkoaan opettajina.

Vallankäyttöön työyhteisössä liittyy tiiviisti kunkin toimijan koettu autonomia. Lapinoja ja Heikkinen (2010, 153–154) nostavat esille autonomian kaksi tulokulmaa; negatiivisen vapauden ja positiivisen vapauden. Negatiivinen vapaus koetaan taisteluna ulkopuolista määrittelyä vastaan, kun taas positiivinen vapaus on toimimista oman päätösvallan mukaan hyvää edistäen. Aineistossamme rehtorin toiminta käsitettiin enimmäkseen rajoitteena opettajan työlle, mikä voi liittyä ristiriitaisiin käsityksiin autonomiasta ja opettajien autonomian kyseenalaistumiseen. Rehtorin toiminnan asettamat rajoitteet ilmenivät selkeän johtamisen puutteena, arvostiriytymisenä, resurssipuutteena tai suorana puuttumisena opetukseseen.

Rehtori organisoii oppilaitoksen toimintaa ja huolehtii opetuksen toteutumisesta muun muassa henkilöstöjohtamisen ja pedagogisen johtamisen kautta (Mäkelä 2007, 194). Laadukas vuorovaikutus, joka nähdään ainutkertaisena ja yksilöllisenä tapahtumana esimiehen ja alaisen välillä, vaikuttaa muun muassa yksilön kokemukseen työpaikan ilmapiiristä ja työtyytyväisyydestä (Graen & Uhl-Bien 1995, 228). Kokemukset helposti lähestyttävästä esimiehestä mahdollistavat esimies-alainen -suhteen, jossa puuttuminen epäkohtiin on mahdollista myös alaiselle. Tämä tukee avointa vuorovaikutusta työyhteisössä. (Savolainen 2001, 66–67.) Aina vuorovaikutus esimiehen ja alaisten välillä kouluyhteisössä ei kuitenkaan toimi.

Selkeän johtamisen ja avoimen kommunikation puutteen kokeminen rajoitteena nousi selkeimmin esiin Minnan kertomuksesta. Nämä tekijät saattavatkin usein lisätä epäluottamusta yhteisön toimintaan (Almiala 2008, 134). Minna esimerkiksi ei saanut kehitysideoilleen vastakaikua tai yhteisön tukea ja hänen aiempi kokemuksensa koulun johtajana toimimisesta sai hänet kyseenalalaistamaan riviopettajan vaikutusmahdollisuudet työyhteisössä.

Et se ei ollu semmonen, että.. Ja mietin ylipäättään, että, että niinku o- mitä mä tulevaisuudessa voin tehdä tässä, että, että tota normaalina riviopettajana ja, ja johtajuuskuviot ja

muut oli siellä vähän sekasin, ni niistä vähän kyselin että onkos nää niinku miten nää lähdössä eteenpäin, mutta niistä ei kukaan koskaan vastannu mitään. (Minna)

Minnalle työn vapaus tarkoitti pienen koulun johtajana sitä, että sai itse valita omat työkaverinsa ja päättää koulun suunnan. Tämän vapauden merkitys korostui, kun hän ei myöhemmin enää riviopettajana voinutkaan vaikuttaa niin paljon omaan työhönsä. Minnan tavoitteleva autonomia voidaan nähdä positiivisena vapautena, jossa pyrkimyksenä on toimia oman päätösvallan mukaan yhteistä hyvää edistäen (ks. Lapinoja ja Heikkinen 2010, 153–154). Lapinojan (2006, 153–155) mukaan opettajien autonomiaa vähentää se, että he eivät halua vaikuttaa työyhteisöönsä ja kehittää opetusta, jolloin he sitoutuvat suoraan olemassa oleviin käytänteisiin. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi Minna kuitenkin halusi vaikuttaa, mutta törmäsi sitä estäviin sosiaalisiin rakenteisiin. Voikin olla niin, että ulkopuolista määrittelyä vastaan taistelemisen eli negatiivinen vapaus leimaa sosiaalisia rakenteita niin paljon, että positiivisen vapauden ilmaisut eivät saa tarpeeksi tilaa. Jos autonomia mielletään pelkästään ulkopuolisen määrittelyn välttelyä, uusinnetaan samalla individualistista toimintakulttuuria, josta paradoksaalisesti voi tulla työn ulkopuolinen määrittäjä.

Keskustelulle avoin ilmapiiri ja sitä kautta yhteisön kehittäminen mahdollistuvat toimintakulttuurin tiedostamisen ja sen kyseenalaistamisen kautta. Rehtori onkin avainasemassa ammatillisen keskustelun avaajana. Hänen tehtävänä on selvittää opettajien suhde yhteistoiminnalliseen työskentelyyn ja toiminnan kehittämiseen. (Huusko 1999, 310–311.) Jos näin ei tapahdu, opettajat ammatillisuutensa kanssa helposti yksin tahtoivat he sitä tai eivät.

Työpaikan työkuulttuurin tai arvojen ristiriitaisuus työntekijän omien arvojen tai työlinjan kanssa kuormittaa työntekijää. Yksilön arvopohjan ja koulun toimintakulttuurin väliseen ristiriitaan puuttuminen voikin olla hankalaa. (Almiala 2008, 128; 132). Opettaja voi tällöin kokea autonomian puutetta. Tutkittavien joukosta etenkin Johanna ja Marjo kokivat olevansa umpikujassa, jossa koulun suunta ei kohdannut oman arvomaailman kanssa. Johannalla työn ehtoja myös heikennettiin tuntuvasti työnantajan puolelta. Koettu yksityinen autonomia on

puutteellinen opettajien kokiessa omien kasvatuspäämääriensä joutuvan sivuutetuksi (Lapinoja & Heikkinen 2010, 153–154). Nämä ristiriitaiset tavoitteet opettajien ja esimiehen välillä voivatkin johtaa yksilön uupumiseen, mikä toteutui Johannan ja Marjon kohdalla.

Ni jotenki se mielekkyys siinä että mitä ne nyt voi oppia [--] että mitä järkee tässä on ekana vuonna opettaa näitä yhteisiä tutkinnon osia, ku et jos ne sitte menee, puhutaan jatko-opintokelpoisuudesta, et ne on samalla linjalla lukiolaisten kanssa, ja ne niinku kahden-kolmen vuoden päästä hakeutuu ehkä jatko-opintoihin, niin eihän niillä oo mitään hyötyä, että ekana vuotena, monesti syksyllä vielä opetettiin, ja sit se ilmapiiri alko mennä semmoseks, niinku inhottavaksi [--] näköalattomuus siinä että niinku ei tässä touhussa oo mitään järkee. (Johanna)

Mut et sitte tuli se totalistoppi ja se oli hirveen uuvuttava vuosikin sen takia että sitte oli se kehittämis- pedagoginen kehittämisinto niin kovaa siellä, et mää näännyin ihan täysin, täysin sitten, ja sit et ei en saanu tukee niiden oppilaiden kans olemiseen vaan niinku pelkästään vaan niinku sitä, sitä kehittämisvimmaa. (Marjo)

Myös koetut ongelmatilanteet esimiehen kanssa voivat jättää opettajan ajatuksiin yksin ja aiheuttaa työpaikalle jännitteitä. Esimies voi estää opettajaa toteuttamasta arvojensa mukaista opetusta tai oppilashuoltoa. Marjo esimerkiksi koki, että hänen huoltaan oppilaan pärjäämisestä ei kuunneltu vaan se yritettiin aktiivisesti unohtaa.

Se sano, et ei meidän koulussa ole oppilaita, joilla on tällaisia ongelmia. Ja määhän sain siis ihan hirveetä, siis mää siis ihan pimahdin. Ja sitte se rehtori oli ihan: tule tule tule, tuu mennään tänne, sit se vei mut roskakatokseen tupakalle, sit me siellä kyyristeltiin biojäteastioitten takana niinkun et nyt tulee oppilaita, pää alas, et kyllä kuule tästä selvittää [nimi], et älä nyt ota tätä niin raskaasti, sit mä et mä haluan apua sille lapselle. (Marjo)

Rehtorin työhön kuuluva opettajan monimuotoinen ohjaaminen ei aina johda toivottuun lopputulokseen, sillä opettajan kokemus ohjauksesta voi olla hyvin ristiriitainen (Liusvaara 2014, 155). Opettajankoulutusvaiheessa rehtorin ja ohjaavan opettajan ohjaava tehtävä korostuu entisestään ja toimintatapojen yhteentörmäys on mahdollista. Mikon oli esimerkiksi päättöharjoittelussa vaikea hyväksyä rehtorin autoritääristä tapaa johtaa. Rehtori määräsi Mikon suorittamaan lisätunteja harjoitteluun, koska toinen harjoittelija oli valittanut hänen harjoitteluhjeen vastaisista poissaoloistaan ja rehvasteleavasta käytöksestään. Mikko oli sopinut harjoittelukäytänteistä ohjaavan opettajan kanssa ja koki rehtorin toiminnan epäreiluna. Toki myös Mikko asetti omista ihanteistaan ja tavoitteistaan kumpuavia odotuksia rehtorille, joka ei näitä täyttänyt.

Mut oisinko mä tässä keskustelussa niitten rehtoreitten, niitten koulunjohtajien, niitten, niitten auktoriteettien kanssa, joista mä oon tykänny, jotka on ollu niitä ihmisiä, kenen takia, kenen perässä mä oon alalle hakeutunu. Et tässä on nyt jotain mätää, niinku että mä oon aina arvostanu erilaista opettajuutta ja fiksua johtamista ja nyt, nyt niinku tää tökkii. (Mikko)

Toisaalta haastateltujen puheessa oli näkyvissä myös rehtorin roolin käsittämistä myönteiseksi ja opettajan työtä tukevaksi. Hierarkkinen alamaissuhde vaikeuttaa epäkohtien esille nostamista, jolloin opettaja voi kokea vallan epäreiluutena ja omaan opettajuuteen puuttumisena (Karjalainen 1991). Koettu arvostus ja tuki esimiehen puolelta taas kehittävät opettajan ammatti-identiteettiä ja koettua autonomiaa (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 44–45). Esimerkiksi Virpi puhui rehtorilta saamastaan tuesta, Pekka rennosta työn ulkopuolisesta vuorovaikutuksesta ja Emilia työhyvinvoinnista huolta pitävästä rehtorista, jolloin rehtorin rooliksi muodostuu huolenpito.

[–] semmonen rehtori jolle työhyvinvointi, niinku työyhteisön hyvinvointi oli merkityksellistä ja se niinku se piti siitä niinku kiinni ja jollakin tavalla teki sen eteen duunia ja se tuntu semmoselta ylipäättään ottaen semmoselta et se joh-, koska mä oon oppinu ite siihen et sillä esimiestoiminnalla on niin paljon merkitystä ja jotenki toi niinku semmosta että määki kävin niinku sit ehkä sanomassa semmosia asioita joita mä näin että jonka eteen kannattais niinku tehdä juttuja. (Emilia)

Vaikka esimiehellä on suuri osuus työyhteisön toiminnassa, myös yksilön voimavaroilla on merkitystä. Sahi (2009, 87) määrittelee opettajan työyhteisöön sopeutumisen vaativan yhteisöllistä pääomaa, joka rakentuu sosiaalisesta, psykologisesta, eettisestä ja omasta, aiemmin kerätyn asiantuntijuuden, pääomasta (ks. luku 2.3). Sahin määritelmän mukaan esimerkiksi Emilialla voisi sanoa olevan sekä psykologista pääomaa eli itseluottamusta ja optimismia, että sosiaalista pääomaa eli ymmärrystä yhteisön toimintamalleista, odotuksista ja velvollisuuksia jäseniä kohtaan, mikä helpottaa toimimista esimiehen ja muun työyhteisön kanssa.

5.2 Opettaja osana yhteisöä

Havaitsimme tämän tutkimuksen aineistossa haastateltavien puhuvan toistuvasti siitä, miten toiset opettajat tekivät työtä ja kuinka heidän oma tapansa erosi

työyhteisön tavasta eikä sille saanut tukea. Tulkitsimme tämän niin, että tutkitavat kokivat työyhteisöissään kollegojen odotukset rajoituksina työlleen. Nämä odotukset voivat olla julkilausuttuja, mutta usein myös piiloisia, tiedostamattomia tai kertojan itse luomia. Opettajuuteen kun liittyy monenlaisia vaatimuksia ja uskomuksia siitä, millainen on hyvä opettaja ja miten hän toimii (mm. Luukkainen 2004, 56). Laine ym. (2018, 239) viittaavat kulttuurisesti sosiaalistettuihin toimintamalleihin, joissa yksilö siirtää vastuun toiminnastaan totutuille tavoille, käsitteellä heteronomia. Tämä kulttuurinen käsitys opettajuudesta, osittain tiedostamaton yhdenmukaistava opettajamuotti voi mahdollisesti vaikuttaa opettajan kokemaan autonomiaan. Oman työn vertailu muihin voi aiheuttaa opettajayhteisössä samankaltaisuuden illuusion, jossa on sallittua olla erilainen vain tietyissä rajoissa.

Haastattelemlamme opettajilla oli keskenään hyvin erilaisia opettamiseen liittyviä ihanteita ja tapoja tehdä työtä. Eroja löytyi esimerkiksi siitä, kuinka paljon työhön koettiin ihanteelliseksi panostaa aikaa ja energiaa. Mikko esimerkiksi korosti rentoa ja minäorientoitunutta suhtautumista työhön ja Minna kanavoii ammattiorientoituneesti kaiken energiansa työhön ja sen kehittämiseen (ks. Räisänen 1996, 107; 116; 123–130). Toiset opettajista korostivat opetuksessaan enemmän vuorovaikutusta ja toiset sisältöosaamista, toiset opettivat lapsilähtöisesti ja toiset opettajakeskeisesti. Oleellista kuitenkin oli, että haastatellut kokivat poikkeavansa oman työyhteisönsä linjasta. Suhtautuminen tähän erilaisuuteen vaihteli, mutta jollain tavalla työyhteisöstä poikkeaminen rajoitti opettajien työtä.

Emilian kertomuksessa työyhteisön rajoitukset ilmenevät melko lievästi. Työyhteisön muut jäsenet olivat uteliaita hänen erilaista opetustapaansa kohtaan ja Emilian avoimuus yhdistettynä kiinnostukseen olisi avannut mahdollisuuden ammatilliseen keskusteluun. Emilian mukaan näin myös välillä kävi, mutta usein erilaisuuden huomaaminen aiheutti muissa opettajissa torjuntaa ja ristiriitaista suhtautumista. Opettaja voikin kokea työyhteisön vuorovaikutuksen uhkana ja rajoitteena ja haluaa välttää toiminnassaan ammatillista vuorovaikutusta (Sahlberg 1998, 153). Emiliankaan erilaiselle opetustavalle tukea ei juurikaan annettu, mutta hän koki ristiriitatilanteet kiinnostavina.

Kun mun luokkahuone näytti hyvin erilaiselta ku monen muun luokkahuone, niin välillä tuli jotku kattomaan, niinku joku muu henkilökunnan jäsen, tuli ovelta kattomaan ja puisteli päätään ja meni pois. (Emilia)

Mulla oli hyvin erilainen näkökulma tai näkemys siitä millä tavalla sitä opettajan työtä kannattas niinku tehä verrattuna siihe miten moni muu opettaja sen teki. Mä muistan muutamia semmosia tilanteita, joissa on ollu hyvin voimakkaat ristiriidat niinku sen työyhteisön kanssa, ja se oli mun mielestä, et se on ollu mun mielestä myös tosi kiinnostavaa. (Emilia)

Emilian kokemuksen ja myös muun aineistomme pohjalta herää kysymys, voiko omaa osaamistaan tuoda opettajayhteisössä aidosti esille. Blombergin (2008, 164) mukaan opettajayhteisö voi reagoida ammatillisesti taitavaan kollegaansa sulkeamalla hänet ulkopuolelle. Etevä, viisas ja osaava kollega koetaan uhkana. Emilian tapauksessa erilainen ja hänen mukaansa toimiva opetus saattoi tällaisen uhan muodostaa.

Myös Minnan tapauksessa hänen aloitteellinen ja aktiivinen toimintansa työyhteisön kehittämiseksi kohtasi vastustusta, mitä voi selittää samankaltainen kehittämishenkisyyden kokeminen oman ammatillisen identiteetin uhkaajaksi ja heteronomian kyseenalaistajaksi. Sekä Emilia että Minna uskalsivat tuoda työyhteisöstä poikkeavan ajattelu- ja toimintatapansa julki, mutta se ei aiheuttanut yhteisön toimintakulttuurissa juuri muutosta. Erityisesti Minna olisi halunnut ja tarvinnut mielensä mukaisen opettajien välisen yhteistyön ja kehittämisen tueksi yhteisön muiden jäsenten tukea. Tästä kieltäytymällä muut yhteisön jäsenet rajoittivat hänen opettajuuttaan.

Yhteisö ei sit ollu sellanen et ois heti päässy, eikä kaikkia omia... toki en mä nyt odotaan, että minun kaikkia ideoita ostetaan ja ollaan niinku lähdössä, mut se sellanen kehittäjämyönteisyys ehkä, ehkä puuttu siitä yhteisöstä. (Minna)

[--] Et, Et on niinku ristiriita itsellä siitä et mä en halua opettaa näin tai mennä näin täällä jaa jaa tota, aa, mutta, mutta sitten et mä tiedän, että kuitenkin pistäis tehdä toisin, että, et se ristiriita, ei ollu voimia sitte siihe lähtee potkimaan sitte muuta työyhteisöä mukaan. (Minna)

Vielä selkeämmin omaa osaamistaan esille toi Mikko. Jo opetusharjoittelun aikaan hän oli ”elviksenä siellä harkkarituvassa”, mikä aiheutti hänelle hankausta muiden opiskelijoiden kanssa.

Saatoin aika äänekkäästi ilmaista opiskelijatuvassa, että tuli muuten täydellinen palaute, palaute viuhkasuunnistuksesta [--] et nyt muuten menee ihan täydellisesti tää päättö, et meitsi on valmis opettaja, et ei muuta ku kentälle tästä. [--] mut et oon äänekäs ja, äänekäs ja tuon esille niinku omaa, omia onnistumisia, mikä niinku laskee, mikä jotakin saattaa, saattaa sitten loukata. Että jos ei oo ite saanu niin hyvää palautetta. (Mikko)

Mikon käytös rikkoo perinteisen suomalaisen vaatimattomuuden normin, joka on mitäänsanomattomuuden lisäksi stereotyyppisesti liitetty erityisesti opettajiin (Salo 2005, 47–50; Viskari & Vuorikoski 2003, 60; Kamila 2012, 182–185). Opettajayhteisössä ei esimerkiksi Kamilan (2012, 182–185) tutkittavien mielestä näytä olevan tärkeää osaako opettaja opettaa vaan enemmänkin se, että hän näyttää opettajalta. Myös oman tutkimuksemme aineiston perusteella on kyseenalaista voivatko opettajat olla omia itsejään koulussa ja erityisesti opettajanhuoneessa.

Et entäs jos mä meen opettajanhuoneeseen ja taas loukkaan jotain, tai suututan jonku, et voinko mä päästä niinku itteeni opettajana irti opettajanhuoneeseen. [-] Mä oon viihtynyt lasten kaa aina ja osannu aina opettaa, mut entäs jo mä en mahdu sinne, sinne muottiin. (Mikko)

Haastateltavien puheessa toistui opettajan muotin käsite joko suoraan tai rivien välistä tulkittuna. Muotin rajat olivat erilaiset eri henkilöiden puheessa, mutta yhteistä oli, että muottiin oli vaikea mahtua. Tämä opettajan muotti syntyi työyhteisössä ja muut opettajat tuntuivat muottiin mahtuvan. Tällainen kulttuurinen opettajan totunnaisten käsitysten ja käytänteiden muotti, heteronomia syntyi joidenkin haastattelemiemme opettajien mukaan jo opettajankoulutuksessa. Pekka kuvaa käymäänsä seminaarimuotoista opettajankoulutusta vahvasti muottimaiseksi: ”Et siinä oli semmonen juna, et kun sä siihen junaan istuit, ni kolmen vuoden päästä sä tuut ulos siitä opettajana.” Pekka kuitenkin piti opettajankoulutuksen muottia hyvänä, toisin kuin jotkut muista haastatelluista. Myös työyhteisössä hän koki tasapainon heteronomian ja autonomian välillä onnistuneena.

Et meillä oli ihan hauskaa nuorisoporukalla sitten siellä, muutaman vuoden aikana meitä tuli aika monta sinne. Ja sittenpäähän järkytettiin sitä vanhempaa porukkaa, niinku nuorison kuuluu, ja sitten taas tuota. He opetti meille hyviä asioita koulun pidon- koulusta. (Pekka)

Mikko asetti muotin vastapainoksi sellaisen opettajanhuoneen, jossa jokaisella on oma tyyliinsä ja jossa jokainen kunnioitti toisen tyyliä. Tässäkin ajatuksessa on ongelmansa. Huuskon (1999) tutkimuksessa opettajanhuoneen moninaisuus johti toimintakulttuuriin, jossa yksilöiden yksityisyys korostui. Vuorovaikutuskulttuuri perustui kritiikittömyyteen ja ristiriitatilanteiden välttämiseen.

(Huusko 1999, 203.) Myös Rautiainen (2008, 109) ja Luukkainen (2004, 102) kuvaavat tutkimuksissaan yksilöllisen työskentelykulttuurin olevan perinteisesti opettajien toimintatapana. Aineistossa Mikon näkemys asiasta on hyvin samankaltainen: toisen opettajuuteen ei tule puuttua. Opettajan työtä täytyy saada tehdä vapaasti välittämättä muista, mikä linkittyy autonomian käsittämiseen ainoastaan negatiivisen vapauden kautta hyvin individualistisesti. Toisen tyylin kunnioittaminen voi johtaa ajatukseen, että opetus on yksityistä ja siitä ei voi loukkaamisen pelossa puhua ammatillisesti. Opettajille asetetaan keskenään riskitaitaisia paineita olla yhteisön kanssa samanlainen, mutta myös sopivasti erilainen tavalla, joka ei häiritse muiden vapautta opettaa.

Mun juttu oli se semmonen perinteisempi taas se semmonen että mä teen työni niin kuin haluan, minä teen työni just niinku haluan, et okei sä voit antaa mulle palautetta, mutta sä et oo antamassa mulle sitä palautetta sit ku mä meen siihen ammattiin. (Mikko)

Marjo koki yksilöllisen työn ja vetäytymisen omaan luokkaan helpottavana, mutta syyt olivat hyvin erilaiset kuin Mikon julkilausutut syyt. Hän tunsu opettajana itsensä epävarmaksi ja eikä kokenut opettaneensa niin, että oppilaat olisivat oppineet opetussuunnitelman määrittelemiä taitoja. Muut opettajat siihen Marjon mielestä pystyivät, joten oli turvallisempaa, kun omaa epäonnistumista ei tarvinnut paljastaa muille.

Ja niin kun se vuorovaikutus niitten oppilaitten kanssa, niin se oli ihan älyttömän ihanaa. [--] Mut se oli sellasta, et siinä oli niinku, et sitte hui hai jotkut niinku ekaluokan tavoitteet että... et ei me opetussuunnitelmaa hirveesti noudatettu. (Marjo)

Kaikki naapuriluokkien opettajat teki kauheen kunnianhimosia projekteja ja nyt me näin, tasolta toiselle ja näin harjoittelemme tätä taitoa ja katso minkälaiset aa-kirjaimet me ollaan ensin käyty sinne lumihankeen niitä aa-kirjaimia tekemässä kädellä, isolla tikulla (Marjo)

Marjo kuvaa painetta olla samanlainen kuin rinnakkaisluokkien opettajat. Vuorovaikutus oli hänelle opettajana tärkeintä, mutta kuvaukset naapuriluokkien projekteista kertovat hänen kuitenkin kyseenalaistavan sen riittävyden opetuksessa. Yhdeksi hänen koulullaan vallitsevista ihanteista voikin tulkita suorittavan opettajuuden. Ruohotie-Lyhty (2008, 118) näkee yksilön olevan taipuvainen mukautumaan ympäristön vaatimukseen ja määrittämään opettajuuttaan niiden kautta, jos hän kokee, ettei saa tukea tai hyväksyntää omalle tavalle tehdä.

Mut et mää en ollu semmonen et mää viikonloppuna juoksin pajunoksia keräämässä metsästä ja nyt oppilailla oli Minimanissa tarjouksessa tämmöset hohtopallot, katsokaa, näistä askarrellaan sitä ja tätä. Et, et mää olisin vaan istunut niiden lasten kaa lattialla ja jutellu ja niinku sitä kautta tehny, niin se oli ehkä se ero. (Marjo)

Tulkitsimme Marjon ja Mikon kuvaaman ilmiön samankaltaisuuden illuusioksi, jossa opettajat tuntevat painetta toimia ja ajatella samalla tavalla kuin muut opettajat yhteisössä. Kukaan ei uskalla paljastaa epäonnistumistaan, vajaanaisuuttaan tai poikkeavaa käsitystään opettajuudesta, ettei paljastuisi huonoksi opettajaksi. Samankaltaisuuden illuusioon liittyy ajatus opettajuuden synnynnäisyydestä, sillä synnynnäiset opettajat ovat joko hyviä tai sitten synnynnäisesti huonoja (Karjalaisen 1991). Opettajalle tulee paine esittää pärjäävää, sillä puhumattomuuden ja yksityisyyden kulttuurissa pärjäämisestä tulee hyvän opettajan normi. Tukea ei välttämättä enää uskalleta pyytää, kun sitä tarvitsisi. Marjo tunnistaa ajatuksensa hyvänä pidetystä opettajuudesta stereotyyppiseksi ja vain omaksi näkökulmakseen, mutta silti niillä oli hänen ammatinvaihtoonsa vaikutusta.

Mut mehän ei tiedetä onko tää mun tulkinta niistä tilanteista vai onko se ollu... Mutta mä koin, että mä en ole oikeanlainen. Eikä niin, ei kukaan niin mulle sanonu, eikä sitä tullu niinku ulkopuolelta, mut mä itte kun mä tarkkailin niitä tilanteita niin mä näin että, että mun luokan piirrustukset ei koskaan ollu siistissä rivissä eikä ollu oikeessa alakulmassa signeerausta. (Marjo)

Ei niinku jostain muusta syystä saanu niinku vahvistusta sille omalle tavalle olla opettaja. Et se oli kuitenkin aika stereotyyppinen se kuva, et minkälainen se opettaja on ja kun mä en osannu olla sellanen niin, niin mä koin, et se ei oo niinku mun juttu. (Marjo)

Yhteisö voi rajoittaa opettajaa niin, että kun oman erilaisuutensa paljastaa, se aiheuttaa avointa vastustusta tai arvostelua työyhteisössä. Tästä johtuen samankaltaisuuden illuusio voi ajaa opettajat peittelemään omaa erilaisuuttaan ja joutaa riittämättömyyden tunteisiin ja tuen puutteeseen. Omassa luokassa opetusta on ehkä mahdollista toteuttaa yksin ja vapaasti, mutta yhteisössä opettaja joutuu tasapainoilemaan. Esimerkiksi Johannan halu tehdä opettajan työtä itsenäisesti kasvoi sitä mukaa mitä enemmän hänen työtään rajoitettiin ulkoa päin. Myös viestintä yhteisön kanssa alkoi tuntua raskaalta. Yhteisön kokeminen rajoitteena on olennainen tekijä, joka perustelee aineistosta tekemäämme tulkintaa haasteltavien käsityksestä opettajuudesta itsenäisenä ja vapaana.

6 HENKILÖKOHTAINEN OPETTAJUUS JA AMMATINVAIHTO

Edellisessä luvussa käsiteltiin tutkittavien kokemuksia ja niiden pohjalla mahdollisesti olevia käsityksiä opettajuudesta suhteessa yhteisöön. Keskeiseksi nostimme käsitykset opettajuudesta ja opettajan työstä itsenäisenä, yksilöllisenä ja vapaana. Tässä luvussa tarkastellaan käsityksiä opettajuudesta henkilökohtaisella tasolla. Luvussa 6.1 paneudutaan käsitykseen opettajuudesta identiteettityön välineenä ja luvussa 6.2 pohditaan mitä merkitystä tutkimuksessa esiintyvillä erilaisilla opettajuuskäsityksillä on juuri ammatinvaihtokontekstissa.

6.1 Opettajuus identiteettityön ja kehittymisen välineenä

Postmodernin identiteettikäsitteen mukaan yksilön identiteetti on pirstaleinen ja koostuu useista eri identiteeteistä. Tämä identiteettityö on jatkuvaa. (Lapinoja 2006, 42). Haastattelemlamme opettajilla opettajuus näyttäytyi usein välineenä. Tässä yksilöllisessä identiteettiprojektissa opettajankoulutus ja opettajan työ näyttäytyivät jatkon kannalta tarpeellisena vaiheena, jota haluttiin hyödyntää oman identiteetin kehittämisessä.

Näkemyksistä, että työ on itsensä kehittämistä varten, on nyky-yhteiskunnassa jopa kulttuurinen itsestänselvyys ja vaatimus. Aikaisemmin arki-identiteetit ja ammatti-identiteetit ovat kuitenkin olleet enemmän ulkoisesti määritellyjä ja ne on nähty myös pysyvämpinä (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 43–44). Nyky-yhteiskunta korostaa yksilöllisyyttä ja vapautta, jolloin ihminen jokaisella valinnallaan rakentaa omaa identiteettiään. Lapinojan (2006, 42) mukaan tämä voi näyttäytyä minäkeskeisesti negatiivisena autonomiana, jolloin yksilö pyrkii irrottautumaan itseään ohjaavista kulttuurisista yhteyksistä. Työstäkin tulee tämän identiteettityön väline tai haitta. Aineistossamme käsitys opettajuudesta yksilöllisenä identiteettityönä näkyi kolmella tavalla: tietoisena ammatinvaihtoon

suuntautuneena valintana, henkilökohtaisen identiteetin etsimisenä ja opettajan työn riittämättömyytenä.

Vahvimmin opettajuus ammatinvaihtoon suuntautuneena tietoisena valintana näyttäytyi Mikon ja Emilian kertomuksissa. Heille opettajankoulutus ja opettajan työ olivat tietoista tai vähintään puolitetietoista valmiuksien hankkimista muihin, itseä enemmän kiinnostaviin työtehtäviin. Ammatinvaihto ei tullut heille varsinaisesti yllättäen, vaan oli harkinnassa jo koulutukseen tultaessa. Tämä ajatus linkittyy uralla etenemisen orientaatioon (Väisänen 2001, 45). Emiliaa kiinnostivat kasvamiseen liittyvät prosessit ja hän halusi ottaa opiskelusta kaiken hyödyn itselleen irti, kun taas Mikon tavoitteena oli saada itselleen tutkinto, jota hän pystyisi laajasti hyödyntämään.

Varmaan se on ollu niinku aina selvää et luokanopettajan duuni ei oo niinku mun lopeteiku mikä se on niinku viimeinen pää- loppusijoituspaikka. Mutta niin totaa, jotenkin ehkä se enemmän silläkin perusteella mää niinku alun perin siihen koulutukseenkin lähin et mua kiinnosti niinku ne prosessit tän, niinku ymmärtää sitä mitä ihmisen, mitä ihmiselle tapahtuu ku se kasvaa ja ymmärtää miten sitä voi tukea hyvällä. (Emilia)

Ja että mulla on ollu ehkä vireillä aika laaja skaala, semmonen yleissivistävä tatsi opettajankoulutukseen jo aika varhain. Eli olenko ollut sitten alitajuisesti semmonen mmm, alan vaihdolle otollinen ihminen jo tullessani ookooällään, sitä en voi allekirjot-, ihan täysin allekirjottaa mutta sen mahdollisuuden niinku, se mahdollisuus on olemassa et mä en oo tullu koskaan ookooällään niinku ollakseni vaan opettaja. (Mikko)

Toisaalta haastateltavilta nousi vastakkaista näkemystä Mikon ja Emilian tavalle käsittää opettajuus ensisijaisesti hyödykkeenä. Esimerkiksi Virpi ja Minna haiketuivat opettajankoulutukseen tavoitteenaan työskennellä opettajana. Virpi aloitti opinnot sosiaali- ja terveystieteillä, mutta koki alan vääräksi itselleen ja päätyi sijaistamaan musiikinopettajaa yläkoululle. Yllättäen Virpi piti opettamisesta paljon ja haki opiskelemaan musiikinopettajaksi. Minnalla opettajuus oli ainut vaihtoehto. Lukion jälkeen Minna haki liikunnanopettajaksi ja luokanopettajaksi.

Tykkäsin alakoulusta aivan valtavasti, että se oli varmaan yks kimmoke, et silloin varmaan mietin jo et must tulee opettaja. Joka kyllä katosi se ajatus sit lukiossa ja ja ammatinvalintapsykologilta kysymässä et mikä must vois tulla et sit sieltä niinku kaikki, kaikki testitulokset kuitenkin näytti että oon niinku semmonen monialanen tyyppi että kaikesta tykkään niin miksei sitten luokanopettajaksi (Minna)

Opettajuus käsitettiin monen haastateltavan kertomuksissa myös henkilökohtaisen identiteetin etsimisenä ja työstämisenä joko tietoisesti tai tiedostamatta.

Haastateltavat eivät usein vielä tienneet opiskelemaan tullessaan mitä elämältään halusivat. Johanna ja Marjo mainitsivat, että olisivat toivoneet parempaa ohjausta ammatinvalintaan lukion jälkeen. Emiliakin opiskeli ensin aivan muulla alalla ennen vaihtamistaan opettajankoulutuslaitoksen puolelle.

Vaikka opettajuus ei ollut tietoinen valinta, opettajan työ näyttäytyi varmana ja turvallisen vaihtoehtona, erityisesti Marjolla ja Johannalla. Turvallisuuden korostus voidaan nähdä osana yksilön identiteettityötä. Perinteinen näkemys opettajuudesta yhteiskunnallisesti hyväksyttynä toimeentulon turvaajana nähdään tällöin hyvänä vaihtoehtona.

Ja se takia, että kun mä olin silleen hirveen arka ja epävarma ja pelokas ihminen siihen maailman aikaan, niin mä jotenkin aattelin et se on semmonen tutkinto, jolla saa töitä, satavarmasti, ja luulin silloin että se on sellanen tutkinto, että tavallaan toisin ku monessa muussa yliopistoaineessa, niin sä saat niinku valmiudet johonkin tiettyyn ammattiin. Et sit jos mä opiskelen jotain kehityspsykologiaa tai jotain, niin sit mä en oo varma mitä teen sen jälkeen. Et se oli hyvin turvallisuushakuinen valinta. Mut missään kohtaa rehellisesti sanoen mulla ei ollu semmosta paloa et jee, jee, mä haluan opettajaksi. Vaan mä en vaan niinku tienny mitä muuta mä oisin tehny. (Marjo)

Joo, niin mähän oon aineenopettaja, et ei oo ollu mitenkään silleen, että haluan aina opettajaksi. En oo ollu sen tyyppinen, että mm, se sitten muotoutu siinä opiskelujen aikana. [--] Vaikka en oo lukiossakaan aatellu, että mä haluan opettajaksi tai sen takia en lähteny kieliä opiskelemaan, että haluan kieltenopettajaksi. Tavallaan ne järkisyyt siinä sitte. Selkee ammatti, minkä saa sitte. (Johanna)

Kuitenkin tarkastellessaan jälkikäteen opettajankoulutusta ja omaa työtään opettajina haastateltavat nostivat esiin ihmisenä kasvamisen koulutuksen ja opettajan työn seurauksena. Turvallisuushakuinen koulutusvalinta saattoi olla esteenä kiinnostuksen seuraamiselle, mutta tarpeellinen identiteettiprojektin toteuttamiselle.

Ja sit kun mietti tähän kohtaan missä nyt tällä hetkellä on, niin sit kuitenkin, et jos itsekäästi aattelee, niin ne okl:n opiskeluvuodet on tehnyt mun persoonallisuudelle hirmu hyvää, koska mä oon ollu hirvittävän ujo ja hiljanen ja oikeen koulukiusattu ja sulkeutunu ja sellanen, niin sit on niinku kasvanu siitä yli. (Marjo)

Kertomusten kokonaisuudessa oman identiteetin etsintä nousee siis keskeiseksi teemaksi. Työelämään siirtymisen jälkeen opettajat esimerkiksi testailivat useita erilaisia työpaikkoja ja opettajantehtäviä, opiskelivat jatkuvasti lisää tai osallistuivat työn ohella hankkeisiin tai projekteihin. Postmodernin ihmisen identiteettityöhön voidaan tutkimuksemme kontekstissa liittää myös se, että koulutyö ei

enää riittänytkään tutkimillemme opettajille. Marjo ja Emilia tekivät opettajan työn ohessa toista työtä, joka oli lähtöisin omasta harrastuneisuudesta ja kiinnostuneisuudesta. Pekalla uteliaisuus ja avoin mieli saivat vilkuilemaan uusia koulutuksia ja työpaikkoja ja leikittelemään muutoksen mahdollisuudella. Minna taas osallistui jatkuvasti koulun kehittämistyöhön, erilaisiin jatkokoulutuksiin ja haki hankerahoitusta projekteille, joissa oli mukana.

Mutta näin siinä sitten tuli tosi nopeesti valmistuttua että... Joskus sanonukki että varmaan vähän liiankin nopeesti ettei tullu sitte mietittyä, että mitä vois kaikkea opiskella ylimäärästäkin ehkä, tai en mä muista oliko meillä ees mahdollista, mut kai se olis ollu. Sit on pitäny koko aja opiskella sen jälkeen (Minna)

Että se pelkkä opettajan työ ei sit vissiin ois riittäny kuitenkaa [--] ei päässy kehittämään näitä juttuja, et et, jotenkin koen että suomalaisessa koulussa ei kuitenkaan ei oo niitä etenemismahdollisuuksia. (Minna)

Ja [nykyisessä työssä] pääsee niinku, vähän niinku semmoselle iha uudelle tasolle kehittämään sitten suomalaista opettajuutta ja koulutusta. (Pekka)

Nämä toimet voi toisaalta myös liittää yhtä lailla ammatillisen identiteetin etsintään kuin henkilökohtaisen identiteetin etsintään, sillä opetusosalalla henkilökohtainen ja ammatillinen identiteetti lähenevät helposti toisiaan (ks. Eteläpelto & Vähäsantanen 2010). Koulun kehittäminen ja oman identiteetin kehittäminen kietoutuivat erityisesti Minnalla erottamattomasti yhteen. Minnan halu oppia lisää ja voidaan nähdä myös haluna vapautua omaan päätäntävaltaan eli positiivisen vapauden tavoitteluna (Lapinoja & Heikkinen 2010, 153–154). Kehittämisen varjopuolena voi olla, että kehitystyötä täytyy lähteä tekemään koulun ulkopuolelle, kun koulun sisällä ei pysty vaikuttamaan tarpeeksi koululaitokseen. Suomalaisessa koulussa etenemismahdollisuudet eivät ole kovin suuret, jolloin aktiivinen opettaja saattaa ajautua pois alalta (Luukkainen 2004, 209). Aktiivisen opettajan ihanne voi siis osoittautua ristiriitaiseksi.

Monet tutkittavista siirtyivät pois alalta vahvasti oman kiinnostuksensa perässä, esimerkiksi Emilia ja Mikko lähtivät toteuttamaan omaa intohimoaan siirtyessään teatterin pariin. Tästä voidaan tulkita käsitys, että työhön täytyy liittyä intohimoa, jotta se on mielekästä. Myös opettajan työ on nähty pitkään kutsuustyönä (Luukkainen 2004, 54–55). Jollei kutsumusta työhön ole, on helpompi vaihtaa alaa. Poikkeavaa linjaa edustaa Virpi, jolle opettajan työ lopulta sopi niin

hyvin, että hän muokkaa nykyistä työtään, joka ei varsinaisesti liity opettamisalaan, opettajuuden suuntaan. Opettajan työ antoi hänelle eväitä ihmisenä kasvamiseen, identiteettityöhön, sekä henkilökohtaisessa että ammatillisessa elämässä.

6.2 Ristiriitaisten vapauskäsitusten merkitys ammatinvaihtokontekstissa

Ammatinvaihto on monisyinen prosessi, johon vaikuttavat monet kulttuuriset, yhteisölliset ja yksilölliset syyt. Tässä tutkimuksessa tulkitsimme aineiston pohjalta käsityksiä opettajan työn vapaudesta ja rajoista sekä näiden käsitysten merkitystä ammatinvaihtokontekstissa. Käsityksiä opettajan työn autonomiasta ja vapaudesta ei välttämättä nimetä suoraan, mutta ilmiönä se saattaa aiheuttaa hankausta yksilön ja ympäristön välillä. Aineistossamme tämä näkyi esimerkiksi yhteisön kokemisena rajoitteena. Tämän tutkimuksen kontekstissa tutkittavat käsittivät opettajuuden enimmäkseen yksilöllisenä identiteettityönä ja siihen liittyi oletus vapaasta ja itsenäisestä tavasta tehdä työtä.

Ammatinvaihtoprosessia tarkasteltaessa ei voi myöskään jättää huomiotta tutkimushenkilöidemme julkilausumia yksittäisiä syitä omalle ammatinvaihdolle. Toisilla haastateltavilla yksittäiset syyt olivat merkittävämpiä ammatinvaihtoprosessissa ja toisilla taas vapauskäsitteillä oli enemmän painoarvoa. Yksittäisiä syitä olivat esimerkiksi työympäristön muutos, yllättävät työtarjoukset, elämäntilanne, tuen puute ja intohimon löytyminen opettajan työn ulkopuolelta. Käytännön syyt painottuivat eniten Virpillä, jonka opettajan ura katkesi lähes puhtaasti elämäntilanteen muutokseen, muuttoon ulkomaille, ja Johannalla, jonka työn ehtoja kiristettiin tuntuvasti. Minnalla ja Pekalla oikeaan aikaan sattuneet työtarjoukset olivat merkittäviä tekijöitä ammatinvaihdolle. (ks. tarkemmin Liite 2.) Opettajan työstä poistyöntäviä syitä olivat esimerkiksi tulkitsimme yhteisö rajoitteena, joka sai opettajat harkitsemaan ammatinvaihtoa, mutta ammatinvaihtoratkaisun käänteen tekeviksi yksittäisiksi syiksi nousi enemmän muihin ammatteihin tai työtehtäviin vetäviä tekijöitä (ks. luku 3.2).

Kiinnostavaa tutkimuksessa oli myös, että kaikki haastateltavat näkivät itsensä ammatinvaihdosta huolimatta yhä jollain tavalla opettajina. Monet heistä työskentelevät edelleen kasvatusalalla, esimerkiksi aikuiskasvatuksessa tai vapaan sivistystyön kentällä. Vaihtoehtoisesti he muokkasivat nykyistä työtään opettajan työn suuntaan. Heidän kuvaamansa opettajaidentiteetit vaikuttavat siis melko pysyviltä. Opettajuudessa itsessään ei heidän mielestään välttämättä ole mitään vikaa, kunhan opetustyötä ja opettajuutta saa toteuttaa omien ehtojensa mukaisesti. Nykyisessä työssään haastateltavat saivat usein toteuttaa niitä ihanteita, joita he olivat nähneet tärkeinä omalle opettajuudelleen.

Tutkittavien käsitykset opettajuudesta linkittyivät heidän käsityksiinsä vapaudesta opettajan työssä ja aineistossa esiintyi siitä monenlaisia variaatioita. Haastateltujen käsitykset autonomiasta ja vapaudesta opettajan työssä ovat ristiriitaisia keskenään, mutta ristiriitaisia ovat myös kulttuuriset käsitykset autonomiasta. Kulttuurisesti autonomia saatetaan ymmärtää individualistisesti pelkäämään negatiivisena vapautena eli ulkopuolisista määrittelyistä vapautumisena (Lapinoja 2006), jolloin esimerkiksi yhteistyö on lähtökohtaisesti uhka omalle autonomialle. Lisäksi autonomian vastapuoleksi asettuu heteronominen oleminen eli kouluyhteisössä toimiminen totuttujen tapojen mukaan (Laine ym. 2018, 239). Seuraavaksi jäsenämme kokoavasti edellisten lukujen tuloksia tutkimiemme opettajien vapauskäsityksistä, joita nousi esiin opettajan suhteessa yhteisöön ja toisaalta opettajan suhteessa omaan itseensä.

Tutkittavilla suhde vapauteen ja riippumattomuuteen opettajan työssä vaihteli. Selkeyttääksemme asetelmaa sijoitimme tutkimukseen osallistujat kuvitteelliselle vapaudenkaipuuajanalle seuraavasti äärimmäisen vapauden ideaalista alkaen: Mikko, Marjo, Minna, Johanna, Emilia, Pekka ja Virpi. Mikolla oli lähtökohtaisesti hyvin vahvana ajatus yksilöllisestä opettajuudesta, toisen opettajuuteen ei tule puuttua. Kuitenkin hyvin pian, jo opintoihin kuuluvassa päätösharjoittelussa, Mikko törmäsi yhteisön opettajuudelle asettamiin rajoihin. Marjo taas koki, että tarvitsee vapautta toteuttaa opetusta omien arvojensa mukaisesti ilman esimiehen sääntöjä tai kollegoiden luomaa toimintakulttuuria.

Minna oli pitkään esimiehen asemassa pienessä työyhteisössä. Kun työolosuhteet muuttuivat ja Minna siirtyi isompaan kouluun riviopettajaksi, on Minnan puheesta tästä ajasta tulkittavissa kokemus toimintavapauden menettämisestä. Johannalla oli osittain vastaava kokemus: kun työolosuhteet muuttuivat, painopiste koetussa autonomiassa muuttui positiivisen vapauden tavoittelusta negatiiviseen. Tasapainoisessa tilanteessa on helpompi pyrkiä ammatillisesti hyvään eli autonomian positiivinen vapaus painottuu. Tilanteessa, jossa työn ehdot merkittävästi muuttuvat ja uudet rajat koetaan rajoittavaksi, on tästä määräysvallasta päästävä pois.

Janan toiseen päähän sijoittuvat Emilia, Pekka ja Virpi, joiden ammatinvaihtoprosessissa työyhteisö ei noussut esille yksilöä rajoittavana tekijänä. Emilia suhtautui työyhteisöön mielenkiinnolla, vaikka tiedosti tekevänsä työyhteisöstä poikkeavalla tavalla ja koki kollegoiden taholta päänpyörittelyä ja torjuntaa. Pekka kuvasi työyhteisökokemuksiaan mukaviksi. Virpikään ei kokenut työyhteisöä rajoitteena, vaikka kuvasi kollegoiden mutisseen Virpin selän takana tämän mahdollisuuksista kerhotoimintaan ja soitinhankintoihin.

Toisaalta jos tutkimusjoukon käsityksiä opettajuudesta tarkastelee identiteettityön näkökulmasta suhteessa ammatinvaihtoon, asettuvat tutkittavat kuvitteellisella janalle eri tavoin: Emilia, Mikko, Minna, Marjo, Pekka, Johanna ja Virpi. Emilialle ja Mikolle pääosassa ei koskaan ollut opettajan työ, vaan painopisteenä olivat opettajankoulutuksen ja tutkinnon tarjoamat mahdollisuudet muilla elämän osa-alueilla. Yksilölliset prosessit ja ammatillisen ja henkilökohtaisen identiteetin kehittyminen rinnakkain eri yhteisöissä ovat postmodernin ihmisen identiteetin rakentumiselle tyypillisiä (ks. esim. Eteläpelto & Vähäsantanen 2010; Almiola 2008, 38–40). Emilian tapauksessa hänen ammatillinen identiteettinsä kehittyi läpi opettajan työuran ja valmisti häntä harrastuksen pohjalta kehittyvää uutta ammattia varten. Minnan tapauksessa henkilökohtainen ja ammatillinen identiteetti kehittyivät vahvasti rinnakkain suhteessa vuorovaikutukseen pienessä työyhteisössä. Hän koki vahvaa halua kehittää opettajuutta ja kehittyä myös ihmisenä omien projektien rinnalla. Marjo taas kertoi opettajankou-

lutuksen ja opettajan työn vaikuttaneen ujoon ja epävarmaan itseensä positiivisesti ja antaneen rohkeutta tehdä muutoksia elämässä. Utelias Pekka halusi enemmän vaihtelua kuin opettajan työ saattoi tarjota. Virpin opettajan identiteetti kehittyi vahvasti koulutuksen ja opettajan työuran aikana, mutta tämä identiteettityö ei vaikuttanut suoranaisesti ammatinvaihtoon.

Tutkimushenkilöiden henkilökohtaisille opettajuus- ja vapauskäsitteille on löydettävissä pohja kulttuurisista opettajuus- ja vapauskäsitteistä. Opettajuukselle asetetaan runsaasti vaatimuksia niin kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, yhteiskunnallisessa keskustelussa kuin arkisissa tilanteissa, lisäksi työtä rajaavat niin käytännön sanelemat ehdot kuin opetussuunnitelmatkin. Kussakin kontekstissa syntyy ja ylläpidetään erilaisia myyttejä ja ideaaleja hyvästä opettajuudesta (ks. luku 2.1.2). Kulttuuriset käsitteet opettajan työstä ja vapaudesta siinä ovat siis moninaisia ja ristiriitaisiakin, mikä luo perustaa käsitysten törmäyksille myös kouluyhteisön arjessa.

Eräs kulttuuristen opettajan vapautta koskevien käsitysten ristiriita, joka nousi esiin aineistossamme, oli opettajuus vapaasti määriteltävänä – opettajuus muottina. Mikko esimerkiksi kritisoi opettajankoulutuksen antamaa yksipuolista kuvaa opettajuudesta: ”tää koko ala on tylsä, ulkoaopeteltu, semmonen jäykkä, jäykkä kupla”. Muutkin haastateltavat puhuivat siitä, että opettajuudesta näyttäisi olevan vallalla ahdas muotti, johon he eivät täysin sovi. Tähän kytkeytyvät myös työyhteisöjen vaikeasti kyseenalaistettava heteronominen oleminen eli sovinnaiset tavat, joiden mukaan on aina toimittu (Laine ym. 2018, 239) sekä jatkuvuuden ja muutoksen dilemma (Salminen 2012, 81–134). Vapaasti määriteltävän opettajuuden ominaisuudeksi nousi tämän tutkimuksen aineistossa opettajan vahva autonomia, josta myös voi olla monenlaisia käsityksiä. Vapaa ja riippumaton opettajan työ nousi aineistossa paikoittain ideaaliksi, jolloin autonomia kallistui negatiivisen vapauden ja jopa individualismin puolelle. Tämä ei ole mikään ihme, sillä autonomian käsite on epäselvä niin tutkimuksessa kuin käytännössäkin (Saukkonen & Rähä 2018).

Toinen aineistostamme noussut vapauskäsitteiden ristiriita on työyhteisössä individualistisen ja yhteisöllisen työkulttuurin välillä (ks. mm. Luukkaisen 2004,

Sahlberg 1998, Hargreaves 1995). Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteet painottavat yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä kasvatuksen ja opetuksen perustana. (OPS 2014, 17; LOPS 2015, 12–13). Tämä tarkoittaa yhteistyötä niin koulun ulkopuolisten tahojen kuin oppilaitosten kesken sekä erityisesti koulun sisäisten ryhmien välillä. Jo itsessään tämä asettaa opettajille yhteistyön vaatimuksen. Kollegiaalinen toimintatapa kohtaa perinteisen tavan tehdä työtä, mikä aiheuttaa sen, että koulussa päätyvät vastakkain ja limittäin erilaiset kulttuuriset mallit: ajatus itsenäisestä ja yksinäisestä opettajasta, vaatimus yhteistyöstä ja uudenlainen ajatus itsenäisestä ja autonomisesta, mutta yhteisöllisestä opettajasta. Lisäksi koulun käytäntö asettaa omat reunaehdonsa yhteistyölle ja yksin tekemiselle. Tämä voi johtaa siihen, että opettaja kokee kouluyhteisön rajoitteena. (Lapinoja & Heikkinen 2010, 153.)

Jos opettajan työn vapaus nähdään suhteessa toisiin ja opettajan työ toisista riippumattomana, työyhteisö ja kulttuuriset käsitykset nähdään rajoituksina omalle opettajuudelle. Ammatinvaihdon kannalta työyhteisön rajoittavana kokemisen voi luokitella opettajan ammatista pois työntäväksi tekijäksi. Mitä enemmän tutkittavien henkilöiden autonomiassa korostui negatiivinen vapaus, sitä suurempi oli hankaus ympäristön ja kulttuuristen käsitysten kanssa. Tämä hankaus loi olosuhteet ammatinvaihtopäätöksen syntymiselle, mikä taas helpotti konkreettisiin ammatinvaihtomahdollisuuksiin tarttumista. Ulkoisista määrittelyistä pääsee eroon vaihtamalla ammattia sellaiseen, jota voi tehdä enemmän vapaasti ja riippumattomasti omien arvostuksien mukaan kuin opettajan työtä.

Postmoderni ajattelu näyttäytyy aineistossamme yksilöllisinä prosesseina identiteettityössä, vapauskäsityksenä suhteessa omaan itseen. Jos opettajan työ nähtiin individualistisena identiteettiprojektina eli opettajan työtä tehtiin pohjimmiltaan itseä ja itsen kehittämistä varten, työn vaihtaminen on luonnollinen kehityskulku siinä vaiheessa, kun työ ei enää tunnu mielekkäältä. Identiteettityön näkökulmasta tässä tutkimuksessa ammatinvaihdossa korostuivatkin uuteen työhön tai ammattiin vetävät tekijät (ks. luku 3.2). Työyhteisö asettaa osaltaan rajat identiteettiprojektin toteuttamiselle. Toisaalta jos työ nähdään identiteettiprojektina, niin törmäys työyhteisön kanssa ei välttämättä ole kovin suuri,

koska opettajan vapauden ja itsenäisyyden tavoittelu kohdistuu identiteetin rakentamiseen eikä välttämättä niin käytännön työhön.

Yhteiskunnassa, jossa työtä tehdään itseä varten, ammatinvaihto alkaa olla jo luonnollinen kehityskulku. Sitoutumattomuus on tyypillinen ilmiö postmodernissa ajassa, jossa yksilö toimii omien valintojensa pohjalta ja etenee työssään ja elämässään tehden valintoja individualistisesti eli hänen parhaakseen (Almiala 2008, 195). Tämänkin tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että jos työssä ei koeta riittävää autonomian tunnetta, mahdollisuutta toteuttaa omia periaatteitaan tai seurata omia kiinnostuksen kohteitaan, on helpompi vaihtaa työpaikkaa tai ammattia. Sitoutuminen opettajan työhön tai varsinkaan työpaikkaan ei siis ole välttämättä enää edes opetusalan henkilöstössä hallitseva piirre (mm. Jokinen 2013). Almialan (2008, 220) mukaan postmodernissa ajassa voidaan kyseenalaistaa työhön sitoutumisen ja selkeän ammatillisen identiteetin tarpeellisuus nykyisessä työelämässä. Postmodernin yksilön identiteetti on pirstaloitunut, jatkuvasti muotoutuva ja tilanteissa muuttuva, eikä sitä rakenneta enää niin vahvasti ammatin ympärille.

Kootusti esitettynä tämän tutkimuksen kontekstissa näyttää siis siltä, että ristiriitaiset vapauskäsitteet aiheuttavat hankausta yhteisössä ja opettajuus voidaan nähdä vapaan identiteettityön välineenä, mitkä molemmat osaltaan vaikuttavat ammatinvaihdon taustalla. Käsite opettajan työstä vapaana ja riippumattomana voi aiheuttaa hankausta yhteisössä ja toimia pois työntävänä tekijänä valmistellen olosuhteita ammatinvaihtopäätökselle. Opettajan työ postmodernin identiteettityön osana käsitetään lähtökohtaisesti osana omaa urapolkua, eikä ammatinvaihto näyttäydy niin suurena askeleena vaan pikemminkin jatkumona uralla. Tällöin huomio on uuden työn ja ammatin vetävissä tekijöissä, joiden perään on luonnollista lähteä tilaisuuden tullen.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää paremmin ammatinvaihtoa ilmiönä ja prosesseja sen taustalla. Huomasimme tutkimuksen edetessä, että ammatinvaihtoprosessi on tutkimuskohteena laaja. Ammatinvaihto on monisyinen prosessi, johon vaikuttavat monet kulttuuriset, yhteisölliset ja yksilölliset syyt. Mitä enemmän siitä ymmärsimme aineistomme ja kirjallisuuden pohjalta, sitä enemmän se herätti kysymyksiä, ja tutkimusprosessimme olikin hyvin monimuotoinen. Lopulta kuitenkin tulkitsimme aineiston pohjalta käsityksiä opettajan työn vapaudesta ja rajoista sekä näiden käsitysten merkitystä ammatinvaihtokontekstissa.

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenämme oli selvittää haastateltavien opettajuudelle ja opettajan työlle antamia merkityksiä. Nämä opettajuuden merkitykset syntyivät aineistossamme usein suhteessa yhteisöön. Työyhteisö koettiin rajoittavana omalle opettajuudelle, vaikka kokemukset olivatkin ristiriitaisia ja poikkeamiakin löytyi. Yhteisön kokeminen rajoitteena on olennainen tekijä, joka perustelee aineistosta tekemäämme tulkintaa haastateltavien käsityksestä opettajuudesta itsenäisenä, yksilöllisenä ja vapaana. Haastateltaville oli tärkeää saada tehdä opettajan työtä omien ihanteidensa mukaisesti ja tehdä opettajuudesta näköisensä. Opettajuus ja opettajan työ käsitettiin kehittymisen välineenä, joka sitoutuu autonomian positiiviseen vapauteen eli ammatilliseen hyvään pyrkimiseen ja postmoderniin käsitykseen identiteetistä pirstaleisena ja itse rakennettuna. Käsitys opettajuudesta yksilöllisenä identiteettityönä näkyi kolmella tavalla: tietoisena ammatinvaihtoon suuntautuneena valintana, henkilökohtaisen identiteetin etsimisenä ja opettajan työn riittämättömyytenä. Toisaalta opettajan työn haluttiin olevan vapaata ja riippumatonta, mikä linkittyy autonomian negatiiviseen vapauteen eli ulkoisesta määräysvallasta irrottautumiseen ja vahvemmin individualistisiin pyrkimyksiin.

Toisena tutkimuskysymyksenä selvitimme, millaisia kokemuksia tutkimushenkilöillä oli työyhteisöstä opettajuuden ja opettajan työn rajoittajana. Jatkokysymyksenä pohdimme, millaisiin käsityksiin työyhteisössä toimimisesta sen kokeminen rajoitteena pohjautuu. Eniten tutkimushenkilöt kokivat opettajuuden ja opettajan työn rajoittajina esimiehen heihin käyttämän vallan ja työyhteisön toimintakulttuurin odotukset. Rehtorin toiminnan asettamat rajoitteet ilmenivät selkeän johtamisen puutteena, arvostiriritana, resurssipulana tai suorana puuttumisena opetukseen. Kollegoiden oletetut odotukset työn rajoitteina ilmenivät vaikeutena tuoda erilaisuutta tai erityisosaamista esiin, avoimesta erilaisuuden näyttämisestä seuranneena torjuntana ja vastustuksena sekä yhteistyön ja tuen puutteena. Työyhteisön kokemista rajoitteena selitimme opettajan vapautta ja rajoja koskevien käsitysten ristiriidoilla. Näitä ristiriitoja olivat opettajuus vapaasti määriteltävänä (autonomia) – opettajuus muottina (heteronomia) sekä individualistinen työkuulttuuri – yhteisöllinen työkuulttuuri.

Lopullisena tutkimustavoitteenamme oli selvittää, mitä tutkittavien käsitykset opettajuudesta ja käsitykset yhteisöstä työn rajoittajana tarkoittavat ammatinvaihtokontekstissa. Tämän tutkimuksen kontekstissa näyttää siltä, että ristiriitaiset käsitykset opettajan autonomiasta, työn vapaudesta ja rajoista aiheuttavat hankausta yhteisössä, ja että toisaalta opettajuus voidaan nähdä vapaan identiteettityön välineenä. Nämä molemmat ilmiöt vaikuttavat tulkintamme mukaan osaltaan ammatinvaihdon taustalla. Käsitys opettajan työstä vapaana ja riippumattomana voi aiheuttaa hankausta yhteisössä ja toimia pois työntävänä tekijänä valmistellen olosuhteita ammatinvaihtopäätökselle. Opettajan työ postmodernin identiteettityön osana käsitetään lähtökohtaisesti osana omaa urapolkua, eikä ammatinvaihto näyttäydy niin suurena askeleena vaan pikemminkin jatkumona uralla. Tällöin huomio on uuden työn ja ammatin vetävissä tekijöissä, joiden perään on luonnollista lähteä tilaisuuden tullen. Toisilla haastateltavilla yksittäiset julkilausutut syyt olivat merkittävämpiä ammatinvaihtoprosessissa ja toisilla taas opettajuuskäsityksillä oli enemmän painoarvoa.

Verrattuna aikaisempaan ammatinvaihtoa käsittelevään tutkimukseen tämä tutkimus sekä vahvensi aikaisempaa ymmärrystä ammatinvaihdosta ilmiönä että tuotti siihen uusia näkökulmia. Tämä on luonnollista, sillä uusien yksilöllisten tutkimushenkilöiden ja tutkijoiden myötä lähtökohdiltaan laadullisessa aineistolähtöisessä tutkimuksessa tuotetaan uutena vähintään jäsenyys tutkittavien kertomukseen ammatillisesta polustaan ja ammatinvaihdostaan. Ylipäätään näiden yksilöllisten ammatinvaihtokertomusten, kokemusten ja käsitysten näkyväksi tekeminen on meille tutkijoille ja toivon mukaan myös lukijoille merkityksellistä. Vaikka emme tässä tutkimuksessa pyri yleistyksiin, saimme tulokseksi myös mahdollisia taustatekijöitä ammatinvaihdolle ja vertaamme niitä nyt aikaisempaan tutkimukseen ammatinvaihdosta.

Almiala (2008) on merkittävimpiä suomalaisia ammatinvaihtoprosessin tutkijoita. Hän jakaa oman tutkimuksensa pohjalta työuramuutosprosessin kolmeen pääasialliseen väylään: kriisi työuupumuksen seurauksena, kriisi työhön turhautumisen seurauksena ja intuitiivinen ajautuminen uuteen työhön ilman kriisiä. Meidän tutkimuksessamme turhautuminen ja työuupumus olivat kytköksissä toisiinsa ja turhautuminen oli uupumusta eksplisiittisemmin ilmaistu. Turhautuminen tai kyllästyminen opettajan työhön ammatinvaihdon väylänä ovat olleet näkyvissä myös muualla (Jokinen ym. 2013, 40). Nämä väylät kytkeytyivät tutkimuksessamme työyhteisön kokemiseen rajoitteena, autonomia-heteronomia -suhteeseen ja työkuultuurieroihin, mutta kriisit eivät meidän tutkimuksessamme olleet uramuutosta laukaisevia tekijöitä vaan pikemminkin intuitiivista muutosvalmiutta aiheuttavia tekijöitä. Myös Honkimäki (2014, 50) näki uralla etenemisen taustalla intuitiivista valmiutta muutokseen tai tietoisista pyrkimystä eteenpäin. Meidän tutkimuksestamme löytyi puhtaasti ajautuvia urapolkuja, joihin liittyivät sopivaan aikaan sattuneet työtilaisuudet ja muutokset elämäntilanteissa (ks. Almiala 2008; Jokinen ym. 2013, 40; Mäkelä 2014, 57; Martin & Pennanen 2015, 26) sekä tietoisia pyrkimyksiä ammatinvaihtoon. Uutena näkökulmana ammatinvaihtoprosessiin löysimme näkemyksen opettajan työstä välineenä, jolloin opettajan ammatti on jo lähtökohdiltaan valmistautumista johonkin muuhun työhön.

Ammatinvaihdon syitä, erityisesti opettajien itsensä julkilausumia syitä, on usein luokiteltu ammatista pois työntäviin ja sieltä vetäviin syihin (Honkimäki 2014). Tässä tutkimuksessa julkilausutut syyt olivat usein vetäviä, mutta pois-työntäviä syitä löytyi enemmän piiloisesti taustalla vaikuttavina tekijöinä. Vetävien syiden korostunut merkitys ammatinvaihdossa on huomattu myös aiemmin (Mäkelä 2014, Jokinen ym. 2013, Almiala 2008). Kaikkia muissa tutkimuksissa havaittuja syitä ammatinvaihdolle ei tietenkään löytynyt omasta tutkimuksestamme, sillä tutkimme laadulliseen tapaan varsin pientä tutkimusjoukkoa, mutta vastaavuutta löytyi.

Opettajan työstä poistyöntäviä tekijöinä on aikaisemmassa tutkimuksessa nähty esimerkiksi työn muuttuminen raskaaksi ja kuormittavaksi, työnkuvan muuttuminen, työn vaatimusten lisääntyminen, työuupumus (Almiala 2008, 135–150; Jokinen ym. 2013, 36–37; Martin & Pennanen 2015, 28) ja matala työtyytyväisyys (Worth ym. 2018). Tässä tutkimuksessa työn raskaudesta ja työnkuvan muuttumisesta puhuttiin ammatinvaihdon yhteydessä, mutta pääasiassa poistyöntävät intuitiivista ammatinvaihtohalua lisäävät syyt liittyivät enemmän hankaukseen työyhteisön kanssa. Tämäkin mahdollisuus on toki huomioitu jo aikaisemmassa tutkimuksessa (Jokinen ym. 2013, 40; Almiala 2008). Sen sijaan oppilaiden aiheuttamiin ongelmiin tai hankaliin vanhempiin (Jokinen ym. 2013, 36–37), koulujen sisäilmaongelmiin (Honkimäki 2014) tai vakituiseen virkaan tai alhaiseen palkkaan (Jokinen ym. 2013, 40; Martin & Pennanen 2015, 28) liittyvät pois työntävät ammatinvaihtosyyt eivät näkyneet tutkimuksestamme.

Minäpystyvyyden puutteen eli opettajan kokemuksen omasta osaamattomuudestaan on katsottu ennustavan ammatinvaihtohalukkuutta (Goddard & Goddard 2006; Bruinsma & Jansen 2010; Lindberg & Pitkäniemi 2013, 69), vaikka koetusta pystyvyydestä on myös ristiriitaisia tuloksia Carless & Arnup (2011, 88). Tässä tutkimuksessa vain yksi tutkittavista nosti esiin kokemaansa epävarmuutta ja osaamattomuutta työssään opettajana ja myös hänellä ammatinvaihdon laukaisevat tekijät liittyivät enemmän työyhteisöön. Muiden tutkittavien kertomuksista oli enimmäkseen tulkittavissa vahvaa minäpystyvyyden koke-

musta itse opetustilanteista ja mahdollinen minäpystyvyyden puute liittyi lähinnä toimintaan työyhteisössä. Myöskään muista tutkimuksista ei juuri nouse esiin opettajia, jotka olisivat kokeneet epäonnistuneensa opettajina ja vaihtaneet sen vuoksi ammattia (ks. mm. Almiala 2008, Jokinen 2013, Worth ym. 2018), vaikka ammatinvaihtoon yleisessä keskustelussa liittyy helposti käsitys epäonnistumisesta. Onko käsitys epäonnistumisesta täysin väärä vai onko ammatinvaihtotutkimuksiin vain vaikea saada osallistujia, jotka kokisivat itsensä epäonnistuneiksi opettajiksi? Vai eikö epäonnistumisia haluta nostaa esiin?

Tutkimuksemme vahvisti erityisesti aikaisemmista tutkimuksista löydettyjä toiseen ammattiin vetäviä syitä ammatinvaihdolle. Yksi tällainen merkittävä syy on halu vaihtaa uralle, jossa opettajien päätäntä- ja vaikutusvalta omaan työhönsä lisääntyi merkittävästi (Almiala 2008, 177; Honkimäki 2014, 51). Tämä näyttäytyi meidänkin tutkimuksessamme merkittävänä ammatinvaihdon syynä ja se voidaan liittää ristiriitaisiin käsityksiin autonomiasta opettajan työssä. Muita vetäviä syitä aiemmassa tutkimuksessa olivat esimerkiksi halu itsensä kehittämiseen, uusien haasteiden kohtaamiseen ja uralla etenemiseen tai ylenemiseen (Jokinen ym. 2013, 36–37; 40; Mäkelä 2014; 56) tai mahdollisuus käyttää omaa asiantuntijuuttaan paremmin (Mäkelä 2014, 56; Almiala 2008, 179). Nämä kaikki näkyivät myös tämän tutkimuksen tuloksissa ja ne voidaan liittää postmoderniin identiteetin rakennusprosessiin. Opettajien ammatinvaihtoon kytkeytyvä vahva toimijuus (Almiala 2008, Hökkä ym. 2010) oli huomattavissa myös tässä tutkimuksessa. Opettajien siirtymistä urallaan toisaalle tai eteenpäin opetuslalla voikin ajatella uraa jatkavana ammatillisena oppimisprosessina, jossa yksilö pystyy käyttämään aiemmassa ammatissa hankittua tietotaitoa uudessa ammatissaan (Almiala 2008).

Kokonaisuutena tutkimuksemme toi uutena näkökulmana ammatinvaihtotutkimukseen käsitykset opettajuudesta ja opettajan työn autonomiasta yhteisössä. Aikaisemmin on tutkittu sekä opettajuutta (ks. luku 2.1) että autonomiaa ja individualismia (ks. luku 2.2.) että yhteisöä (ks. luku 2.3), mutta niiden suhdetta ammatinvaihtoon ei ole juurikaan tutkittu. Me löysimme ristiriitaisia käsityksiä ihanteellisesta opettajuudesta sekä opettajan työn vapaudesta ja rajoista,

ja näyttää siltä, että näiden käsitysten ristiriita voi aiheuttaa hankausta työyhteisössä ja lisätä ammatinvaihtohalukkuutta. Yhdistimme autonomian ja heteronomian ristiriidan työyhteisössä ammatinvaihtoon ilmiönä, ja erittelimme aineistosta autonomian negatiivisen ja positiivisen vapauden ilmentymiä ja jopa individualismia. Samansuuntaisia löydöksiä opettajuuden ideaalien työhön kiinnittymistä vähentävästä voimasta löytyy opettajuustutkimuksen puolelta (ks Luukkainen 2000, Soini ym. 2012).

Toisaalta uuden näkökulman ammatinvaihtotutkimukseen toi myös löydöksemme opettajuudesta lähtökohtaisesti välineenä toiseen ammattiin hakeutumiselle. Tämä ajatus linkittyy Väisäsen (2001, 45) uralla etenemisen orientaatioon, mutta meidän aineistossamme ajatus opettajuudesta oli vielä selvemmin välineellinen. Tämä on mielenkiintoista, sillä opettajuus on pitkään nähty kutsumusammattina (Luukkainen 2004, 54–55; Linden 2010) ja opettajankoulutukseen pääseminen nähdään myös vaikeana, jolloin helposti voidaan ajatella, että opettajan työura valittaisiin pelkästään opettajan työn vuoksi. Vuosituhannen alun tutkimuksessa varman ja valveutuneen opiskelupäätöksen tehneet opettajat olivat tyytyväisempiä ja sitoutuneempia työhönsä kuin valveutumattomat (Räisänen 1996; Hartikainen & Hartikainen 2001; Kämäräinen & Rainerma 2001). Onko nykyisessä työelämässä ja yhteiskunnassa kuitenkin edes mahdollista olla täysin varma ammatinvalinnastaan tai valveutunut valinnan seurauksista?

Toisaalta hakijat eivät edes välttämättä tavoittele varmuutta vaan seuraavaa askelta itsensä etsimisen tiellä, sillä ammatti- ja koulutusvalintojen vaihtamisella ei ole postmodernin identiteetin rakentamisen aikana kovin suurta stigmaa (Lyons, Schweitzer & Ng 2015). Työhön kiinnittymisen, sitoutumisen ja selkeän ammatillisen identiteetin tarpeellisuus nykyisessä työelämässä voidaan kyseenalaistaa, sillä postmodernin yksilön identiteetti on pirstaloitunut, jatkuvasti muotoutuva ja tilanteinen, eikä sitä rakenneta enää niin vahvasti ammatin ympärille (Almiala 2008, 195; 209; 218–222).

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan soveltaa esimerkiksi työyhteisöjen vuorovaikutuksen ja työkuulttuurin kehittämiseen sekä ammatinvaihtoa harkitsevien opettajien tai opiskelijoiden pohdinnan tukena. Saukkosen ja Rähän (2018)

sanoin on tärkeää tiedostaa opettajuuteen ja opettajan työhön liittyviä ristiriitaisia vaatimuksia. Lisäksi opettajan työhön vahvasti liitetty autonomian käsite on epämääräinen, joten opettajan työn rajojen sekä autonomia-heteronomia -suhteen käsittely avoimesti voi helpottaa opettajien työyhteisössä toimimista. Näin vapaudenkaipuu ja tarve vapautua ulkoapäin tulevasta määrittelystä eivät välttämättä nousisi opettajien mielessä enää niin suuriksi kysymyksiksi.

Työyhteisöissä voisi tämän tutkimusten tulosten pohjalta myös tarkastella koulun työkuulttuuria, sen vaatimuksia ja sitä onko kaikilla työkuulttuurista yhteinen näkemys. Opettajien työ on ohjata oppilaita yhteisöllisyyteen (OPS 2014), mutta missä määrin se on mahdollista, jos opettajien omaa työtä ohjaavat individualistiset periaatteet. Opettajan osaamista taas tarkastellaan tällä hetkellä vahvasti opettajan yksilöllisenä ominaisuutena, vaikka yhteisöllisen asiantuntijuuden ja osaamisen piirteet nähdään opettajan työssä yhä enenevässä määrin olennaisina ja niiden tiedetään tutkimuksen perusteella olevan opettajan työn keskeisiä voimavaroja (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004; Leana 2011; Vangrieken ym. 2015). Opettajuudesta on vallalla yksilöllinen puhe myös tutkimuksessa, jossa jokainen saa toteuttaa omaa persoonaansa oman mielensä mukaan, mutta kuitenkin samaan aikaan on vallalla enemmän ja vähemmän julkilausuttuja ristiriitaisia vaatimuksia hyvästä opettajuudesta. Tämän ajan yhteiskunnallinen myytti ja myös opettajia koskeva myytti voisi olla illuusio vapaudesta ja autonomisuudesta, siitä että jokainen voi olla oman työnsä herra.

Lopulta koulun täytyy kuitenkin myös sopeutua yhteiskunnalliseen yksilölliseen käsitykseen ihmisen työurasta, sillä koulu on paitsi yhteiskunnan kehittäjä myös sen toisintaja (Linden 2010). Ajatus itseään jatkuvasti kehittävästä ihmisyksilöstä on tyypillinen nykyajalle, eikä se välttämättä tarkoita itsekkyyttä tai sitä etteikö voisi olla hyvä työyhteisön jäsen. Koulujen täytyy myös sopeutua siihen, että ammatinvaihtoprosessi on nykypäivänä normaalia, eivätkä entiset opettajat laaja-alaisine asiantuntemuksineen välttämättä mene uusissa ammatteissaan hukkaan edes yhteiskunnan kannalta. Tosin yleensä myös tutkimuksissa

esitellään vain lopputulokseltaan ammatinvaihtajan kannalta onnistuneita ammatinvaihtokertomuksia. Onko opettajien ammatinvaihto joskus epäonnistunutta heille itselleen vai voiko opettajan koulutuksella tosiaan tehdä mitä vain?

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Laadullista tutkimusta arvioitaessa tärkeämpää on pohtia tutkimuksen luotettavuutta yleisesti kuin tarkastella sitä perinteisten luotettavuuskäsitteiden, kuten tutkimuksen reliabiliteetin eli tutkimustulosten toistettavuuden tai validiteetin eli tutkimuksen uskottavuuden kautta. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 160–161) kyseenalaistavat edellä mainitut määrällisen tutkimuksen piiristä tulleet arviointikriteerit liian epämääräisinä laadulliselle tutkimukselle. Luotettavuuden arvioinnissa he peräänkuuluttavat tutkimuksen kokonaisuuden hallintaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163.) Kiviniemi (2018, 73–75) pitää keskeisenä luotettavuuden osaluueena tutkimusraportin johdonmukaisuutta ja tulkinnan läpinäkyvyyttä. Yksityiskohtainen tutkimusprosessin kuvaus antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimuksen tuloksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164) ja sitä, kuinka uskollinen tulkinta on tutkimuksen aineistolle (Huusko & Paloniemi 2006, 169).

Koska tutkimusprosessimme on ollut monivaiheinen ja suunta on tarkentunut tutkimuksen kuluessa useaan otteeseen (ks. luku 4.2), on hyödyllistä palata tutkimuksen alkuun ja aineiston keruuseen ja pohtia sen merkitystä tutkimuksen luotettavuudelle. Keräsimme haastateltavat pääosin lumipallo-otannalla, mutta joukossa on myös satunnaisia tiedonantajia, joiden pienikin määrä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Patton 2002, 240–241). Osa haastateltavista oli toiselle tutkijoista jo aiemmin tuttuja, mikä saattaa aiheuttaa haastattelutilanteeseen rooli-dotuksia, esimerkiksi opettaja-oppilas-suhteen tiimoilta, mutta toisaalta tutuus voi helpottaa haastattelutilanteen vuorovaikutuksen rakentumista (Ruusu-vuori & Tiittula 2009, 29).

Haastattelu on vuorovaikutuksellisuutensa vuoksi vaikutuksille alttiimpi aineiston keräysmuoto kuin vaikka kyselylomake tai kirjoitelma, mutta haastat-

telussa on myös mahdollisuus kysyä selkeyttäviä jatkokysymyksiä. Tutkimushenkilöiden henkilökohtainen tapa kertoa kokemuksistaan vaikutti vastausten laajuuteen. Samasta syystä haastateltava saattoi myös painottaa jotain teemaa ja jokin toinen asia jäi kertomatta. Annoimme tälle mahdollisuuden, jolla pyrimme siihen, että tilaa on juuri niille kokemuksille, joista tutkittava haluaa kertoa (Metsämuuronen 2006, 170).

Aineiston tulkinnan ja merkitysten kuvaamisen täytyy tehdä aineistolle oikeutta (Moilanen & Räihä 2010, 53). Tässä tutkimuksessa kysyimme haastattelussa opettajantyön jättäneiden yksilöllisestä ammatinvaihtoprosessista, mutta päädyimme tarkastelemaan vastauksista nousseita yleisiä käsityksiä. Tämä tutkimuskohteen vaihdos prosessikuvauksesta ja kokemuksista käsitysten tutkimiseen vaati enemmän tulkintaa kuin jos olisimme kysyneet suoraan käsityksistä. Myös yksilön oikeuksien ja jopa individualismin korostumiseen tutkimusaineistossamme voi vaikuttaa se, että lähtökohtaisesti tiedonantajat kertoivat minäkeskeisen kertomuksen, koska pyysimme heitä kertomaan omasta ammatillisesta prosessistaan. Toisaalta tulkintamme yhteisöstä vapaan opettajuuden rajoittajana on perusteltu, sillä haastateltavat puhuivat paljon yhteisöstä rajoittavana tekijänä.

Tulkinta on myös tarpeen, sillä pintatason havainnot aineistosta ovat merkitysrakenteiden tulkinnassa riittämättömiä (Moilanen & Räihä 2010, 59). Tutkimuksemme hermeneuttisen ulottuvuuden vuoksi on pidettävä mielessä, että tutkimus ei pyri yksiselitteisyyteen eikä yleisyyteen siinä mielessä, että aineiston yksilölliset ja monimerkitykselliset piirteet häivyttäisi (Laine 2010, 42). Tulkinta on aina riippuvainen tulkitsijasta. Tässäkin tutkimuksessa, samalla aineistolla, eri tutkijat voisivat saada erilaisia tuloksia. Jälkikäteen pohdimme, että tulkintojen oikeellisuutta olisi voinut kysyä suoraan haastateltavilta lähettämällä tulokset heille kommentoitaviksi. Tässä kohtaa on kuitenkin muistettava, että tutkijoiden tulkinnat ja tutkittavien luomat merkitykset eivät välttämättä koskaan kohtaa. Lukija voi arvioida tekemiämme huomioita aineistositaattien ja tarakan tutkimuksen kulun kuvauksen avulla (Huusko & Paloniemi 2006, 170). Tutkimukssamme tekemiemme tulkintojen luotettavuutta lisää myös se, että

meitä on ollut jokaisessa tutkimuksen vaiheessa kaksi tutkijaa ja olemme pohtineet havaintoja yhdessä.

Opinnäytetyön tarkoituksena on kasvattaa paitsi yleisön tietämystä tutkivasta aiheesta myös tekijöiden ymmärrystä tutkimuksenteosta. Tämä voidaan laskea työmme ansioksi. Olemme selvittäneet opettajien ammatinvaihtoa ilmiönä monelta kantilta ja tutkimus on imaissut meidät mukaansa. Emme myöskään ole pakottaneet tutkimusprosessia päätökseen lyhyessä ajassa, vaan olemme antaneet ajatuksille ja pohdinnalle aikaa.

Tutkimuksemme on nostanut esille ristiriitoja yhteisöllisyyden ja opettajan yksilöllisten prosessien sekä ammatillisen autonomian välillä. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jonka aineistona toimi seitsemän haastattelua. Pohdimmekin, että aihetta olisi syytä tutkia laajalla määrällisellä aineistolla tutkimusjoukkona sekä alanvaihtajat että opettajan ammatissa jatkaaneet. Määrällisen aineiston avulla olisi mahdollista selvittää millaisia käsityksiä opettajilla yleisesti ottaen on opettajan työn luonteesta, vapaudesta ja rajoista. Määrällisen vertailevan tutkimuksen avulla voisi selvittää eroavatko ammattia vaihtaneiden ja ammatissa pysyneiden opettajien opettajuuskäsitykset toisistaan ja laadullisen tutkimuksen avulla voisi selvittää lisää näiden mahdollisten käsityserojen luonnetta.

Opettajat ja opettajan työ ovat jatkuvasti esillä perinteisessä ja sosiaalisessa mediassa, jossa opettajat valittavat uupumusta ja suunnittelevat alanvaihtoa. Kommenttikentät täyttyvät opettajien kokemuksista ja turhautumisesta. Tutkimukset opettajien työoloista kertovat samaa, opettajat ovat tyytymättömiä työhönsä (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018). Mediassa taas uutisoidaan opettajapulan yllättävän tulevaisuudessa (YLE 9.1.2019). Ei riitä, että opettajaksi valmistuvat siirtyvät intoa puhkuen työelämään, jos he eivät sinne jää. Opettajankoulutus ei perinteisesti käsittele ristiriitoja, joita työelämässä kohdataan. Tutkimus, joka keskittyisi opettajaopiskelijoiden käsityksiin tulevan työnsä rajoista sekä vapaudesta, auttaisi opettajankoulutusta mukautumaan nykypäivän opettajuuden ja koulun haasteisiin. Opettajuuskäsityksiä tai käsityksiä ammatinvaihdosta voisi toisaalta tutkia myös opetusalan ulkopuolisilla henkilöiltä joko laadullisilla

haastatteluilla, laajalla määrällisellä kyselyllä tai diskurssintutkimuksena media-tekstiaineistosta. Tämä heijastelisi yhteiskunnallisessa keskustelussa ja arjessa nykyään vallitsevia opettajakuvia, jotka väistämättä vaikuttavat myös sekä tuleviin että työssä oleviin opettajiin.

Toisaalta tulevassa tutkimuksessa voisi olla hyvä huomioida laajemmin myös postmoderni ajatus yksilöllisyydestä opettajan työelämässä. Jos yhteiskunnallinen ajatus on, että yksilön työura koostuu erilaisista töistä ja alanvaihto on todennäköistä ja jopa suotavaa, ja että työ on ensisijaisesti itsensä toteuttamisen ja kehittämisen väline, olisi kiinnostavaa tutkia tällaisen ajattelun heijastumista koulumaailmaan. Voisikin olla hyvä selvittää, kuinka tutkimuksessamme esille nousut minä-suuntautunut ajattelu ja toiminta näkyvät työssä olevilla opettajilla, jotka eivät koe tarvetta vaihtaa alaa. Tälle ajalle on tyypillistä korostaa yksilöllisyyttä, ja tämän yksilöllisyyden vaikutuksia on tarpeellista tutkia eikä sitä tule ottaa pelkästään itsestänselvyytenä.

LÄHTEET

- Ahonen, H. 2008. Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle: Opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Arnup, J. & Bowles, T. 2016. Should I stay or should I go? Resilience as a protective factor for teachers' intention to leave the teaching profession. *Australian Journal of Education*, 60(3), 229–244.
- Asanti, R., Aerila, J.-A., Rönkkö, M.-L., Hoikkala, M., & Lehti, P. 2015. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä opettajuudesta metaforatutkimuksen valossa. Teoksessa Kauppinen, M., Rautiainen, M. & Tarnanen, M. (toim.) 2015. Elävä ainepedagogiikka. Ainedidaktikan symposium Jyväskylässä 13.–14.2.2014. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 26–43.
- Atjonen, P., Korkeakoski, E. & Mehtäläinen, J. 2011. Key pedagogical principles and their major obstacles as perceived by comprehensive school teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(3), 273–288.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77–101.
- Britzman, D. P. 1986. Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review* 56, 4, 442–456. (ei saatavilla, toissijainen lähde Salo)
- Britzman, D. P. 2003. Practice makes practice: A critical study of learning to teach. Rev. ed. Albany: State University of New York Press.

- Bruinsma, M. & Jansen, E. 2010. Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intention to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education* 33 (2), 185–200.
- Carless, S. A. & Arnup, J. L. 2011. A Longitudinal Study of the Determinants and Outcomes of Career Change. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), pp. 80-91.
- Combs, A. W. 1979. *Myths in education. Beliefs that hinder progress and their alternatives.* Boston: Allyn and Bacon.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. (toim.) 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 209-231.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. Vuosikirja.* Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S. & Mahlakaarto, S. 2013. Opettajan ammatillinen identiteetti ja toimijuus: haasteita ja ratkaisuja. Teoksessa Jääskelä, P., Klemola, U., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M. & Eteläpelto, A. (toim.) 2013. *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 169–182.
- Goddard, R. & Goddard, M. 2006. Beginning teacher burnout in Queensland schools: Associations with serious intentions to leave. *The Australian Educational Researcher* 33 (2), 61–75.
- Graen, G. B. & Uhl-Bien, M. 1995. Relationship-Based Approach to Leadership: Development of Leader-Member Exchange (LMX) Theory of Leadership

over 25 Years: Applying a Multi-Level Multi-Domain Perspective. University of Nebraska: Management Department Faculty Publications. 57.

- Haavio, M. H. 1948. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: K.J. Gummerus osakeyhtiö.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Hargreaves, A. 1995. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. New York: Teachers College Press.
- Hartikainen, J. & Hartikainen, S. 2001. Valveutuneisuus – hyvä sijoitus? Teoksessa P. Räihä (toim.) Valinnat – koulutus – luokanopettajan työ. Kohti pedagogisesti suuntautunutta peruskoulun opettajaa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 43–59.
- Hartikainen, S. 2013. Opettajat uusilla urilla: Opettajien urasiirtymäaikomusten yleisyys, syyt ja taustatekijät. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Heikkinen, H. 2002. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa: Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 184–197.
- Heikkinen, H. 2010. Narratiivinen tutkimus - todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja tutkimusmenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–159.
- Heikkinen, H. L. T., Aho, J. & Korhonen, H. 2015. Ope saa oppia. Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36 (5), 340–354.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hong, J.Y. 2012. Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching* 18(4), 417–440.
- Honkimäki, S. 2014. Opettajan työstä muualle. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 45–54.
- Husu, J. & Toom, A. 2010. Opettaminen neuvotteluna – oppiminen osallisuutena: opettajuus demokraattisena professiona. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnasaari toim. *Akateeminen luokanopettajakoulutus*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 133–148.
- Husu, J. & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämishjelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009. *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Hyytiäinen, A. 2003. Sudenhuoneesta opettajainhuoneeksi – Opettajainhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Höckä, P., Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. 2010. Toimijuuden tilat ja tunnot – opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatiossa. Teoksessa Collin, K., Palonemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.) 2010. Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro oy, 141–159.
- Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S. & Välijärvi, J. 2013. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Jääskö, K. & Konu, P. 2014. "Maailma vaan vei vähän mennessään" Luokanopettajan työuran muutos. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2006. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi - oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–184.
- Kari, J., Heikkinen, H., Räihä, P. & Varis, E. 1997. Lähtisinkö opettajaksi? Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 64.
- Kari, J. & Heikkinen, H.L.T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) 2001. Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 41–60.
- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikkaa eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79.
- Karjalainen, A. 1992. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö.
- Kamila, M. 2012. Katsojana ja katsottuna: Opettajan kontrolloitu ulkoasu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kempainen, L. 2007. Ihannehakijan muotokuva - epävirallinen valintakoe keskustelu ja opettajuuteen liitetyt uskomukset. Teoksessa T. Nikkola & P.

- Räihä (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–228.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Herkama, S. 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5., uudistettu ja täydennetty painos.). Jyväskylä: PS-Kustannus, 73–87.
- Koivunen, M., Lämsä, A-M. & Heikkinen, S. 2012 Urasiirtymät muuttuvassa työelämässä – Analyysi urasiirtymän käsitteestä. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun Working paper N:o 371/2012.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kämäräinen, M. & Rainerma, H. 2001. Valituista kolmeen erilaiseen opettajuuteen. Teoksessa P. Räihä (toim.) Valinnat – koulutus – luokanopettajan työ. Kohti pedagogisesti suuntautunutta peruskoulun opettajaa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja tutkimusmenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja tutkimusmenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–49.
- Laine, T., Parkkinen, J. & Puukari, S. 2018. Vastuun ja autonomian jännite ohjauksessa. Teoksessa Saukkonen, S. & Moilanen, P. (toim.) 2018. Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 235–251.
- Lakshmanan, A., Heath, B., Perlmutter, A. & Elder, M. 2011. The impact of science content and professional learning communities on science teaching

efficacy and standards-based instruction. *Journal of Research in Science Teaching* 48 (5), 534–551.

Lapinoja, K. P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.

Lapinoja, K. & Heikkinen, H. 2010. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 144–161.

Leana, C. 2011. The missing link in school reform. *Stanford Social Innovation Review*, 9(4), 30–35.

Lehtinen, A. 2014. Ensin opettajaksi, sitten alan vaihto: Opettajankoulutukseen hakeutumisen motiivit ja opettajien alan vaihdon syyt. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Lindberg, A-M. & Pitkäniemi, H. 2013. Minäpystyvyys, vuorovaikutustaidot, ammattikuvat ja valintakriteerit luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskoeksissa ja toisen opiskeluvuoden kokemusten jälkeen. *Kasvatus*, 44(1), 58–72.

Linden, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Tampereen yliopisto.

Lindholm, M. 2009. Opettajainhuonekulttuuri pintaa syvemmältä. Etnografinen tutkimus ammatillisuuden, kollegiaalisuuden ja opettajuuden myyttien ilmenemisestä opettajayhteisössä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Liusvaara, L. 2014. Kun vaan rehtori on korvat auki: Koulun kehittämällä pedagogista hyvinvointia. Turku: Turun yliopisto

Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Helsinki: Opetushallitus.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus: Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampere University Press.

- Lyons, S. T., Schweitzer, L. & Ng, E. S.W. 2015. How have careers changed? An investigation of changing career patterns across four generations. *Journal of Managerial Psychology*, 30(1), 8-21.
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. 2018. Opetusalan työolobarometri 2017. Opetusalan ammattijärjestö.
- Martin, A. & Pennanen, M. 2015. Mobility and transition of pedagogical expertise in Finland. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research.
- Mentilä, S. P. 2017. Alaa vaihtaneiden opettajien kertomuksia alanvaihdosta ja ammatillisen identiteetin rakentumisesta. Oulun yliopisto. Luokanopettajakoulutus. Pro gradu -tutkielma.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja tutkimusmenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 46-69.
- Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät: etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mäkelä, K. 2014. PE Teachers' Job Satisfaction, Turnover, and Intention to Stay or Leave the Profession. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nikkola, T. 2007. Ristiriitojen kohtaaminen opettajankoulutuksen ja opiskelijavalintojen haasteena. Teoksessa T. Nikkola & P. Räihä (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 61-106.

- Nikkola, T. & Rähkä, P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa T. Nikkola & P. Rähkä (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 9-22.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu: Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, M. Q., 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Pyöriä, P. 2017. *Työelämän myytit ja todellisuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2008. Uudistavat tai säilyttävät opettajat? Nuoren kielenopettajan toimijuus. Teoksessa Kaikkonen, P. (toim.) 2008. *Työ haastaa tutkimaan. Opettajien arkihavainnoista kokonaisuuksien ymmärtämiseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 110-124.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009. *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (2. p.). Tampere: Vastapaino.
- Rähkä, P. 2001a. Tulevaisuuden opettajat – onko opettajat valittu etukäteen vai voidaanko valinnoilla vielä vaikuttaa? Teoksessa P. Rähkä (toim.) *Valinnat – koulutus – luokanopettajan työ. Kohti pedagogisesti suuntautunutta peruskoulun opettajaa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 7-16.
- Rähkä, P. 2001b. Valintojen ja koulutuksen piilevät merkitysrakenteet. Teoksessa P. Rähkä (toim.) *Valinnat – koulutus – luokanopettajan työ. Kohti pedagogisesti suuntautunutta peruskoulun opettajaa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 82-95.

- Räihä, P. 2006. Rakenteisiin kätkeytyt asenteet opettajan-koulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa Kempainen, L., Mikkola, A., Aaltonen, J., Sumelles, K., Syrjäläinen, E., Värri, V., Suutarinen, S. 2006. Aktiiviseksi kansalaiseksi: Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 205–235.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Sahi, S. 2009. Opettajaksi kouluyhteisöön. Teoksessa Blomberg, S. Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. 2009. Opettajuuteen ohjaaminen. Opetus 2000. Jyväskylä: Ps-kustannus, 87-116.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Helsinki: WSOY.
- Salminen, J. 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Teos.
- Salo, U. 2005. Ankarat silkkää hyvyyttään: Suomalainen opettajuus. Helsinki: WSOY.
- Saukkonen, S. & Räihä, P. 2018. Autonomisuuden kasvattaminen on vastuutonta, mutta myös mahdotonta. Teoksessa Saukkonen, S. & Moilanen, P. (toim.) 2018. Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 79–96.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana: Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23.
- Silfverberg, H. 2004. Millainen opettajan tulisi olla? Teoksessa Jaatinen, R., Kaikkonen, P. & Lehtovaara, P. 2004. Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta – Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 98–113.

- Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Tampere: Vastapaino.
- Simolin, T. 2013. Pysyisinkö opettajana vai suuntaisinko muualle? Nuorten opettajien tulevaan työuraan liittyviä suunnitelmia ja odotuksia. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutus. Pro gradu -tutkielma.
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Westling, S. K., Ahonen E. & Järvinen, S. 2012. Mitä jos opettaja etääntyy työstään? Näkökulmia opettajan työhön kiinnittymiseen. Nuorisotutkimus 2/2012, 5-20.
- Taajamo, M., Puhakka, E. & Välijärvi, J. 2015. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Tarkastelun kohteena alakoulun ja toisen asteen oppilaitosten opettajat ja rehtorit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:4.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki. Viitattu 9.11.2018
<https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>
- Tuuliainen, E. 2018. Opettajankoulutuksesta uudelle alalle: luokanopettajien uratarinoita alanvaihdosta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Törmä, S. 2003. Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsijana. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 83–107.
- Vangrieken, K. Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. 2015. Teacher collaboration: A systematic review. Educational Research Review 15, 17–40.

- Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä (4. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Viskari, S. & Vuorikoski, M. 2003. Ei kai opettaja kone ole... Opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä S. & Viskari, S. 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 55-81.
- Vuorikoski, M. & Räisänen, M. 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipolitikat hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 63-81.
- Väisänen, P. 2001. The attraction of the teacher's work. A comparative view on the decision to become a teacher. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Worth, J., Lynch, S., Hillary, J., Rennie, C. and Andrade, J. 2018. *Teacher Workforce Dynamics in England*. Slough: NFER.
- YLE 9.1.2019. "Synkkä ennuste: Joka kolmas opettaja ja lähihoitaja jää kymmenen vuoden kuluessa eläkkeelle - "Riittääkö työvoimaa peruspalveluihin?" <https://yle.fi/uutiset/3-10587892> Luettu 24.1.2019

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko ja ennakkotehtävä

Ennakkotehtävä:

Mieti omaa polkuasi OPETTAJAKSI ja OPETTAJANA. Kirjaa ylös tapahtumia tai ajanjaksoja, jotka koet tärkeiksi matkallasi siihen pisteeseen, jossa ammatillisesti olet nyt.

Haastattelurunko: Millainen prosessi on opettajien ammatinvaihdon takana?

Teema 1. Lähtökohdat opettajan ammattiin hakeutumiselle

1. Millaisia kokemuksia sinulla on omasta kouluajasta/opettajista?
2. Miksi valitsit opettajan ammatin? Muita vaihtoehtoja?

Teema 2. Opettajankoulutus ja muu koulutus

1. Kerro opettajankoulutuksesta. (Sisäänpääsy, kauanko kesti, erikoistumiset, sijaisuuksia opintojen aikana, opintojen merkitys omalle opettajuudelle)
2. Kerro muista mahdollisista koulutuksistasi.

Teema 3. Työ opettajana

1. Kerro (opettajan)työelämään siirtymisestä.
2. Mikä oli sinulle tärkeää opettajana?
3. Millaisena opettajana näit itsesi? Millainen opettaja halusit olla?
4. Kerro työelämästäsi opettajana. (millaisissa kouluissa, työyhteisöissä, työssä jaksaminen, työtä rajoittavat ja tukevat tekijät, työnkuvan muutos)

Teema 4. Ammatinvaihto

1. Kerro ajasta, jolloin aloit ajatella ammatinvaihtoa.
2. Miksi lopulta vaihdoit ammattia?
3. Kerro siitä ajanjaksosta, kun lopetit opettajan työt.

Taustatiedot:

Ikä, työvuodet

Onko vielä jotain, mitä haluat kertoa? Jos tulee jotain mieleen jälkikäteen, laita sähköpostia.

Liite 2 Kronologiset tiivistelmät tutkittavien kertomuksista

1. "Marjon" tarina

Marjolla oli pääsääntöisesti hyvät kokemukset omista opettajistaan. Hän oli lapsena ja nuorena kiltti ja miellyttämishaluinen, joten hankauksia ei ollut opettajien kanssa. Ala-asteella Marjolla oli työlleen erittäin omistautunut opettaja, joka harjoitti siihen aikaan harvinaista taidepainotteista kasvatusta ja kohtasi oppilaansa. Marjo arvosti tätä opettajaansa suuresti. Yläkoulussa hänen kokemuksensa mukaan osa opettajista oli päteviä, kun taas muutamat toimivat hyvinkin sopimattomasti.

Lukion jälkeen Marjo ei tiennyt mitä haluaisi seuraavaksi tehdä, mutta hän tiesi haluavansa joka tapauksessa opiskelemaan. Hän ei päässyt kahteen ensimmäiseen opiskelupaikkaan, joten hän päätyi luokanopettajakoulutukseen. Marjo kuvaa valintaa turvallisuushakuiseksi, sillä opettajankoulutuksesta oli mahdollisuus saada valmiudet tiettyyn ammattiin ja varmempi työpaikka. Missään vaiheessa Marjo ei kokenut varsinaista paloa ryhtyä opettajaksi ja hän kuvaa valintaa kypsymättömäksi.

Opettajankoulutuksen sisältö oli Marjolle pettymys, mutta hän ei uskaltanut vaihtaa alaa kesken opiskelujen. Kasvatustieteelliset sisällöt olivat itsessään kiinnostavia, mutta opettajankoulutuksessa asioita käsiteltiin pinnallisesti eikä mihinkään syvennytty. Opiskelutapa ei soveltunut Marjolle. Monet opiskeltavat asiat tuntuivat tulevan ammatin kannalta myös turhilta, mutta taito- ja taideaineista Marjo piti. Harjoittelut Marjo koki jännittäviksi ja pelottaviksi, eikä hän saanut niissä kovin paljon tukea. Marjo kuvaa myös opiskelujen jatkamisen vastoinkäymisistä huolimatta turvallisuushakuiseksi valinnaksi. Marjo jopa pitkitti työelämäänsä siirtymistä opiskelemalla lisää, sillä työelämä tuntui pelottavalta. Myös sijaisuuksien tekeminen tuntui ujolle ja aralle opettajaopiskelijalle liian pelottavalta opintojen aikana.

Työelämään siirtymistä Marjo kuvaa myös pelottavaksi, mutta toisaalta hän sai siitä myös nostetta elämäänsä. Aluksi Marjo teki lyhyehköjä sijaisuuksia ja opiskeli samalla taideaineita. Sitten hän sai vuoden sijaisuuden haastavien oppilaiden pienluokasta. Marjo olisi saanut jatkaa luokan kanssa seuraavankin vuoden, mutta yksityiselämän muutosten takia hän lähti eri kaupunkiin projektityöntekijäksi opetusviraston projektiin. Seuraavaksi hän sai sijaisuuden ensimmäiseltä luokalta pienestä koulusta, missä hän ei kuitenkaan voinut enää jatkaa. Marjo kuvaa tätä sijaisuutta ihanaksi.

Marjon ammatinvaihtopäätös syntyi, kun hän oli sijaisena innovatiivisessa ja kehittämisintoisessa koulussa. Hän koki arvoristiriitaa koulun toimintakulttuurin ja myös rehtorin kanssa, sillä pedagoginen opetussisällön kehitysintomeni hänen mielestään oppilaiden edelle. Marjo näännyi pedagogiseen kehitysintoon. Ammatinvaihtopäätökseen vaikutti myös, että Marjon mielessä koulu maailmassa ei ole aikaa kohdata oppilaita ja heitä arvioidaan ja mitataan jatkuvasti, mikä ei Marjon mielestä anna rauhaa kasvulle. Viimeinen tikki päätökselle oli, kun rehtori ei ottanut vakavasti oppilashuoltoa.

Ammatinvaihtopäätöksen jälkeen Marjo teki vielä jonkin verran sijaisuuksia, mutta alkoi vähitellen siirtyä vapaan sivistystyön puolelle. Yhteensä Marjo ehti tehdä luokanopettajan sijaisuuksia noin 6-7 vuotta. Tämän jälkeen hän on tehnyt pitkään töitä taiteen perusopetuksessa ja kokee sen unelmatyönä, jossa hän saa toteuttaa tärkeänä pitämäänsä ihmisten kohtaamista.

Jälkikäteen ajateltuna Marjo kokee, että opettajankoulutus sekä työvuodet opettajana ovat johtaneet hyvään ja auttaneet häntä kasvamaan ihmisenä. Valinnat olivat siinä hetkessä vääriä, mutta auttoivat häntä eteenpäin elämässään.

2. "Minnan" tarina

Minnalla on erittäin hyvät kokemukset omasta kouluajastaan, hän on aina pitänyt koulusta ja omat opettajat ovat olleet hänelle tärkeitä. Erityisesti alakouluai-koja hän pitää kimmokkeena opettajan uran valitsemiselle. Alakouluai-kojen kou-lun ulkopuolelle laajeneva oppiminen ja kehittämishenkisyys ovat kantaneet Minnaa jopa hänen nykyiseen työhönsä asti.

Ajatus opettajan ammatista syntyi uudestaan lukiossa, Minnaa houkutteli ammatin monipuolisuus. Lukion jälkeen Minna suunnitteli aluksi välivuotta, mutta päätti käydä kokeilemassa luokanopettajakoulutuksen pääsykokeita ja pääsikin jo sillä kerralla sisään.

Opettajankoulutuksessa kaikki oli uutta ja kiinnostavaa, vaikkakin koulumaista. Minnaa viehättivät sekä koulutuksen käytäntö että teoreettinen puoli. Opiskeluaikana tehdyt sijaisuudet olivat hyviä kokemuksia ja niistä hän kokee saaneensa enemmän irti kuin harjoitteluista, jotka tuntuivat sirpaleisilta ja hieinan keinotekoisilta. Minna valmistui jo neljässä vuodessa luokanopettajaksi erikoistumisaineinaan liikunta ja biologia. Myöhemmin Minna on miettinyt, että hän olisi voinut jatkaa opiskelua pitempäänkin, sillä opiskelunälkää jäi vielä.

Valmistumisen jälkeen Minna pääsi töihin hyvin pieneen kyläkouluun. Aluksi Minna toimi väliaikaisena opettajana, seuraavaksi hän sai vakinaisen viran ja lopulta yleni muutaman vuoden kuluttua koulunjohtajaksi. Minna oli tiiviisti mukana myös kyläyhteisön elämässä ”kansankynttilämeiningillä”, mikä sopi hänelle. Koulunjohtajana hän pääsi pitämään koulua omalla tavallaan, kehittämään opetusta ja jopa valitsemaan työkavereitaan. Koulun ulkopuolelle laajeneva oppiminen ja kyläyhteisön mukanaolo olivat hänelle tärkeitä opettajana.

Minna on täydennyskouluttanut itseään lähes jatkuvasti valmistumisen jälkeen. Hän on kuitenkin säilyttänyt kiinteän yhteyden kouluun ja päässyt näin soveltavaan oppimaansa heti käytännössä ja toteuttamaan erilaisia projekteja oppilaiden kanssa. Minna ehti aluksi työskennellä samalla koululla noin 18 vuotta, joista hän oli noin 2-3 vuotta poissa hankkeiden, virkavapaiden ja tutkimustyön takia. Kun kyläkoulu lakkautettiin, Minna työskenteli uudella kirkonkylän koululla vielä neljä vuotta.

Siirto uudelle koululle vaikutti yhtenä tekijänä Minnan ammatinvaihtopäätökseen. Kirkonkylän koululla koulukulttuuri ei enää ollutkaan niin kehitysmuuntoinen ja tämän muuttamiseen olisi vaadittu riviopettajalta paljon panostusta. Lisäksi Minna halusi viimeistellä väitöskirjaansa, joka oli lähtenyt liikkeelle opiskelujen ja monenlaisen opetuksenkehitystyön seurauksena.

Nykyiseen työhönsä hallinnon virkamiehenä Minna päätyi, kun sattumalta huomasi kiinnostavan työtarjouksen. Hänen itsensä mukaan työ on looginen jatkumo Minnan opettajantyössä ja jatko-opiskeluissa tekemälle kehitystyölle. Hän koki vaihtaneensa alaa useasti jo luokanopettajana toimiessaan, mutta jatkaneensa kuitenkin opetuksen kehitystyötä eri konteksteissa. Minna piti kovasti opettajan työstä, mutta pelkkä opettajan työ ei riittänyt hänelle.

3. "Pekan" tarina

Pekka tulee opettajasuvusta ja koulunkäynti oli hänelle aina mukavaa, vaikka opettajaperheen poikaa pidettiin kylällä tarkkaan silmällä. Lukion jälkeen Pekka hakeutui suoraan opettajankoulutukseen. Hän perustelee koulutusvalintaansa sillä, että halusi olla tekemisissä ihmisten kanssa. Hän oli myös saanut erilaisissa nuorisoprojekteissa ja harrastustensa kautta kokemusta monenlaisista ihmisistä, ryhmistä ja ohjaamisestakin. Hän haki myös oikeustieteelliseen, mutta ei päässyt sisään. Opettajankoulutukseen Pekka sen sijaan pääsi ensiyrittämällä.

Pekan opiskeluaikana opettajankoulutus oli vielä vanhamuotoinen opisto-mainen kolme vuotta kestävä koulutus. Pekka kuvaa opiskelua koulumaiseksi, tiivistähtiseksi ja ennalta strukturoiduksi. Harjoitteluja oli suhteessa opiskeluajan pituuteen paljon. Pekka oli innostunut opiskelusta ja koki ne helpoiksi kokonaisuudessaan.

Opiskelujen jälkeen Pekka siirtyi suoraan opettamaan suhteellisen isoon kouluun, jossa oli paljon vastavalmistuneita opettajia mutta myös jo kauemmin töissä olleita. Monimuotoisessa työyhteisössä oli hyvä olla ja kollegat oppivat toisiltaan opettajan työstä. Pekka ehti olla samalla koululla opettajana viisi vuotta ja kuvaa työtään miellyttäväksi ja mukavaksi. Hänelle oli tärkeää opettajana päästä tekemään monipuolisesti kaikenlaista ja toisaalta olla lapsiryhmille aikuinen. Työaikana Pekka harrasti musiikkia ja harkitsi siitä jopa ammattia, mutta päätyi pitämään musiikin vain harrastuksena.

Ammattia Pekka päätyi vaihtamaan uteliaisuuden ja sattuman johtamana. Aluksi Pekka suunnitteli opiskelevansa työn ohessa erityispedagogiikkaa ja reh-

toriopintoja, mutta rehtoriopintojen osoittauduttua sopimattomiksi Pekka huomasi lehti-ilmoituksen työstä oppikirjojen parissa. Reissutyö kävi perhe-elämän kannalta raskaaksi ja Pekka päätyi työskentelemään tekijänoikeuksien asiantuntijana, mihin kuului myös opettajien kouluttamista ja neuvomista. Tässä työssä hän on ollut siitä lähtien.

Pekka oli lopulta yllättynyt, ettei missään vaiheessa palannut opettajaksi. Hän arvostaa suuresti opettajan työtä, piti sen tekemisestä ja suunnitteli monesti palaavansa opettajan työhön. Kimmokkeena pois siirtymiseen kuitenkin oli mahdollisuus nähdä opettajan työ eri näkökulmasta. Pekka näkee urapolkunsaa loogisena: aluksi hän oli opettajana, sitten hän suunnitteli oppimateriaaleja ja markkinoi niitä ja nyt hän kertoo opettajille, miten niitä saa käyttää. Koko uransa Pekka kokee pyörineensä opetuksen ympärillä, nyt vain "kauempana olevalla kehällä".

4. "Emilian" tarina

Emilialle koulussa oleminen oli helppoa. Koulumenestys riippui siitä, oliko aihe tai aine kiinnostava. Peruskoulu- ja lukioajalta Emilian mieleen ovat jääneet opettajat, jotka toimivat epäreilusti ja opettajat, joilla oli kiinnostus erilaisiin oppimisprosesseihin ja keskustelevalle opetustyyli.

Lukion jälkeen Emilia pyrki teatterikorkeakouluun, sillä hän oli varma, että hänestä tulee näyttelijä. Koulupaikka ei auennut ja välivuoden jälkeen Emilia lähti opiskelemaan tietojärjestelmätiedettä vain päästäkseen yliopistoon. Parin vuoden aikana hän hakeutui vahvasti harrastamaan teatteria ja mietti mitä haluaisi. Lopulta Emilia haki luokanopettajakoulutukseen, koska kasvamisen prosessit ja vaikutusmahdollisuudet kiinnostivat ja hän halusi tehdä jonkun päätöksen.

Opettajankoulutusaika oli Emilialla katkonaista ja toisaalta hän halusi ottaa opiskelusta kaiken irti, vaikka ei loppuiäkseen päätyisikään opettajaksi. Alun orientoitumisen jälkeen opiskelu alkoi kiinnostaa Emiliaa tosissaan, kun se haastoi ajattelemaan. Parin vuoden opiskelun jälkeen Emilia piti kuitenkin taukoa useamman vuoden, kävi vaihdoissa, asui ulkomailla, opiskeli sivuaineita ja harrasti teatteria. Lopulta hän kävi tekemässä luokanopettajaopintonsa loppuun

hieman sosiaalisen paineenkin ajamana. Emilia otti kiinnostavista syventävistä opinnoista ja gradun tekemisestä kaiken irti.

Valmistumisen jälkeen Emilia meni noin pariksi vuodeksi opettajan töihin, sillä hän halusi saada kokemusta pidemmästä työskentelystä saman ryhmän kanssa. Melko paljon sijaiskokemusta ja muuta työkokemusta lasten kanssa työskentelystä hänellä jo oli. Työssään opettajana Emilia koki olevansa hyvä, vaikka toteuttikin sitä usein eri tavalla kuin muu työyhteisö. Opettajana ollessaan Emilia teki myös teatteria toisena työnään iltaisin, mutta ei ollut vielä valmis irrottautumaan täysin opettajan työn turvasta ja säännöllisyydestä.

Emilialle on oikeastaan ollut aina selvää, että luokanopettajan työ ei ole hänelle mikään eläkevirka, koska hänen intohimonsa on muualla. Lopulta Emilia uskalsi lähteä toteuttamaan unelmiaan pelkässä teatterityössä, johon toki liittyi myös kouluttamista ja ohjaamista.

5. "Virpin" tarina

Virpi piti koulusta, vaikka yleisesti koulusta kuului sanoa "yök". Peruskoulu oli hänelle helppoa, mutta perheen monista muutoista johtuneet koulun vaihdokset sopeutumisineen hän koki raskaaksi. Lukioaikana lukuisat koulun ulkopuoliset harrastukset venyttivät koulupäivät pitkiksi. Virpi arvioikin lukioajan olleen rankempaa kuin yliopiston.

Lukion jälkeen Virpi koki olevansa hukassa ja haki monelle eri alalle: sosi-aali- ja terveysalalle sekä erilaisiin opettajankoulutuksiin. Koska terveysalalta tuli hyväksymiskirje ensimmäisenä, hän valitsi sen, eikä mennyt opettajankoulutuslaitoksen pääsykokeiden toiseen vaiheeseen.

Opiskeluaan terveysalaa puolitoista vuotta, Virpi päätti pitää opinnoista väli vuoden, koska ne eivät vastanneet hänen kuvitelmiaan. Väli vuoden aikana hän sai musiikinopettajansijaisuuden yläasteelta, ja yllättyi, kuinka kovasti tykkäsi hommasta. Siitä innostuneena Virpi päätyi opiskelemaan musiikkikasvatusta.

Opinnot sujuivat hyvin ja Virpi koki yliopisto-opiskelun omakseen. Hän koki, että häneen luotettiin opiskelijana ja ilmapiiri oli kannustava ja yksilöllinen.

Opiskelijat olivat samanhenkistä porukkaa ja opinnot sisälsivät paljon sekä käytännönharjoittelua että keskustelua, ei niinkään lukemista. Opintojen aikana Virpi sai esikoisensa ja sen jälkeen hän suoritti opinnot perheen ohella.

Valmistuttuaan Virpi teki vajaan lukuvuoden sijaisuuden musiikinopettajana yläkoululla ja lukiossa. Yläkoulun Virpi koki omakseen, mutta lukiolaiset näyttäytyivät pelottavina. Kiltti ja herkkä Virpi ei uskaltanut olla heille tiukkana ja koki itsensä epävarmaksi. Jälkikäteen Virpi onkin miettinyt olleensa kokematon ja tehneensä paljon virheitä.

Seuraavaksi Virpi sai työpaikan pienehköltä yläasteelta, jossa opetti muutamana vuoden musiikkia ja lopulta myös uskontoa, johon hän oli opiskellut pätevyyskokeiden ohessa. Työyhteisö yläkoulussa oli mukava ja tukeva. Etenkin rehtorin tuki oli tärkeää ja Virpi sai hankkia koululle soittimia tarpeen mukaan ja kehittää koulun kerhotoimintaa. Opettajana Virpille oli tärkeää kohtaamiset oppilaiden kanssa ja yhdessä tekeminen. Hän halusi tarjota oppilaille onnistumisen elämyksiä ja mahdollisuuden osallistua ja oppia juuri sellaisena kuin tämä on.

Opettajanura katkesi, kun perhe lähti ulkomaille töihin muutamaksi vuodeksi. Suomeen paluun jälkeen Virpillä oli kaksi vaihtoehtoa: opettajansijaisuus lähikunnassa tai muu työ kotikaupungissa. Hän valitsi kotikaupungin työn perhetilanteen vuoksi ja on työskennellyt samalla työnantajalla siitä lähtien. Hän kokee omaavansa edelleen vahvan opettajaidentiteetin ja opettajuus on läsnä, vaikka työ itsessään on melko kaukana opettajan työstä. Hän haluaisi kehittää nykyistä työtään enemmän opettajan työn suuntaan.

6. "Johannan" tarina

Koulu oli Johannalle mukavaa ja helppoa ja hän tykkäsi siitä. Johanna kuvaa koulupolkuaan suoraviivaiseksi, jolloin hänelle peruskoulun ja lukion jälkeen suuntana oli yliopisto. Johanna hakeutui opiskelemaan kieliä. Jälkikäteen Johanna miettii, että olisi toivonut lukioajalle parempaa opinto-ohjausta erilaisista vaihtoehdoista.

Johanna ei lähtenyt opiskelemaan kieliä tullakseen opettajaksi, vaan vaihtoehdoksi opettajuus muodostui vasta opintojen aikana, osittain kavereiden perässä, osittain siksi, että se oli selkeä vaihtoehto työllistymisen kannalta.

Yliopisto-aika oli helppoa lukuun ottamatta harjoitteluvuotta. Etukäteen rankaksi pelotellusta vuodesta selviäminen kasvatti Johanna ihmisenä. Opinnot sujuivat aikataulussa ja työelämä imaisi Johannan mukaansa jo ennen valmistumista. Mutta koska pätevyydellä oli suuri vaikutus palkkaan, teki Johanna nopeasti opinnot loppuun. Opintojen aikana Johanna suoritti kaikenlaisia kursseja, muun muassa luokanopettajan opintoja, joista ei kuitenkaan muodostunut selkeitä kokonaisuuksia.

Ensimmäinen vuosi työelämässä oli ”selviytymisvuosi”, jolloin tapahtui paljon työssäoppimista. Johanna pohti, kuinka opinnot olivat valmistaneet häntä työhön.

Määräaikaisuuksien lomassa Johanna sai kaksi lasta. Palattuaan toisen lapsen jälkeen työnhaun pariin, töitä ei tahtonut löytyä ja Johanna laajensi työnhaukua. Tämän seurauksena Johanna päätyi tekemään luokanopettajan töitä kahdeksi vuodeksi. Johanna mietti, voisiko tämä ollakin hänen juttunsa ja haki Vakava-kokeen kautta luokanopettajakoulutukseen kahtena vuonna peräkkäin. Ovet koulutukseen eivät auenneet ja Johanna palasi kieltenopettajaksi, tällä kertaa ammatillisen koulutuksen puolelle.

Opettajana Johanna koki tärkeäksi tiedon jakamisen ja vuorovaikutuksen. Johanna halusi auttaa nuoria ja olla osa heidän elämäänsä. Vuosien mittaan työn ehdot muuttuivat ja opetuksen tuntimäärät kasvoivat huomattavasti. Tämä loi turhautumista ja hän koki, ettei voi tehdä työtänsä kuten haluaisi. Kohtaamiset opiskelijoiden kanssa vaihtuivat massojen hallintaan. Lisäksi tutkintoa uudistettiin ja Johanna koki, että uudistus ei palvele opiskelijoita, vaan vaikuttaa heikentävästi heidän jatko-opintokelpoisuuteensa. Lisäksi jatkuvien muutosten ja epävarmuuden vuoksi työpaikan ilmapiiri alkoi mennä inhottavaksi. Useat opettajakollegat haaveilivat pois lähdöstä. Työn mielekkyys meni ja viimeinen syksy oli vain selviytymistä.

Lopulta Johanna haki uutta työtä eri alalta ja jätti tämän vuoksi vakituisen työnsä kielten opettajana. Uudessa toimistotyössään Johanna on ihmisten kanssa tekemisissä ja kokee tekevänsä merkityksellistä työtä auttamalla heitä.

Johanna ei vielä tiedä palaako opettajaksi. Tällä hetkellä hän on tyytyväinen päätökseensä. Tulevaisuudessa häntä kiinnostaisi työskennellä alakoulussa, eikä hän ole poissulkenut opiskeluakaan. Alakoulun erityisopettajana ryhmäkoot olisivat pienet ja työllä, varhaisella puuttumisella ja avulla voisi oikeasti vaikuttaa ihmisen tulevaisuuteen.

7. "Mikon" tarina

Mikko oli omien sanojensa mukaan sosiaalinen ja rämöpäinen lapsi, joka joutui välillä jälki-istuntoon. Koulu oli helppoa ja harrastukset täyttivät vapaa-ajan. Kouluajasta ovat jääneet mieleen hyvät miesopettajatyypit ja se, että opettajina saattoi toimia vuodenkin epäpätevä, joka hoiti hommansa hyvin ja oli aikuinen luokassa.

Mikon äiti on opettaja, ja opettajuus oli vahvasti läsnä kotona. Äiti teki paljon töitä kotona, ja kasvaessaan isommaksi ja seuratessaan koulun miesopettajatyyppejä, joilla oli paljon koulun ulkopuolisia harrastuksia ja rennompi ote työhön, hän ymmärsi, että äidin tapa tehdä työtä on vain yksi mahdollisuus.

Lukion jälkeen Mikko ei halunnut antaa periksi sukulaisten ehdottamalla opettajan ammatille, vaan hän olisi halunnut keksiä jonkin oman vaihtoehdon. Urheilutoimittajan ammatti kiinnosti siinä määrin, että Mikko lähetti tunnetuille toimittajille viestiä ja kysyi, kuinka he olivat hommiinsa päätyneet. Toimittajien kautta nousi esille opetusala. Mitä enemmän hän asiaa selvitteli, sitä useamman opettajataustan omaavan julkisuuden henkilön hän löysi. Mikko ymmärsi, että opettajanpapereilla voi tehdä monenlaisia töitä.

Mikko ei päässyt luokanopettajakoulutukseen suoraan lukiosta, sillä esivalintapisteet eivät riittäneet pääsykokeisiin. Välivuoden hän työskenteli kouluavustajana opiskellen samalla kasvatustieteen perusopinnot. Kouluavustajana Mikko pyrki pääsemään arvostamiensa miesopettajien luokkaan ja sai vahvis-

tusta ajatukselleen, että opettajuutta on niin monta kuin on opettajiakin. Jokaiselle annettiin mahdollisuus tehdä työtä persoonansa kautta. Välivuoden jälkeen Mikko pääsi, omien sanojensa mukaan, persoonansa ja monipuolisuutensa ansiosta heittämällä sisään OKL:ään.

Opiskeluvuodet näyttäytyvät Mikolle edelleen elämän parhaina vuosina. Opinnot olivat mukavia ja käytännönläheisiä, mutta parasta oli mahtava opiskelijaporukka. Ydinporukka, joka kävi talvipäivillä ja oli mukana ainejärjestötoiminnassa, oli tiivis. Opetusharjoitteluissa Mikosta tuntui, että hänen osaamistaan arvostettiin ja hänen annettiin rauhassa opetella. Mikäli näin ei ollut, jätti Mikko palautteen omaan arvoonsa.

Opintojen aikana Mikko lähti mukaan ylioppilasteatterin toimintaan saadakseen harrastuksen opiskelun vastapainoksi. Teatteri imaisi mukaansa. Opiskelun ja teatterin yhdistäminen tuotti vaikeuksia, mutta onnistui, kunnes tuli päättöharjoittelu. Päättöharjoittelun lopussa Mikko sai oppitunnistaan "täydellisen palautteen" ja kehuskeli sillä harjoittelijoiden huoneessa, kuten ryhmässä oli tapana. Samalla hän lähti harjoittelusta aiemmin mennäkseen lehdistötilaisuuteen lähestyvän ensi-illan vuoksi. Mikon toiminnasta tehtiin kantelu ja sen vuoksi hän sai lisätunteja pidettäväksi. Kokemus jätti Mikolle pahan jälkimaun.

Opintojen jälkeen Mikko teki vuoden sijaisuuksia, kunnes ylioppilasteatterin suunnalta tulleen ehdotuksen mukaan haki teatterialalle opistotasoiseen koulutukseen. Tämän jälkeen teatteriala vei mennessään. Nykyisessä työssään hän yhdistää teatterin ja opettajuuden.