TURUN YLIOPISTO

”Onks tää sittenkää mun juttu?”

Luokanopettajaopiskelijoiden alanvaihtoaikeiden syyt

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Ilona Haapasaari
Jasmin Helenius

15.2.2023
Rauma

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede
Tekijät: Ilona Haapasaari & Jasmin Helenius
Otsikko: ”Onks tää sittenkää mun juttu?”: Luokanopettajaopiskelijoiden alanvaihtoaikeiden syyt
Ohjaaja: Yliopistotutkija Ville Mankki
Sivumäärä: 105 sivua, 2 liitesivua
Päivämäärä: 15.2.2023

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää syitä luokanopettajaopiskelijoiden alanvaihtoaikeiden taustalla. Vaikka opettajien alanvaihtoa on tutkittu paljon, ei opettajaopiskelijoiden alanvaihtoon liittyvistä aikeista ole juurikaan tehty aiempaa tutkimusta. Tutkimuksen teoriatausta koostuu työhyvinvointi- ja alanvaihtotutkimuksesta sekä näihin liittyvästä kirjallisuudesta.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tutkimus. Tutkimukseen osallistui kymmenen Turun yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijaa, joilla oli opintojen aikana ollut epäilyksiä siitä, haluavatko he työskennellä opettajina opintojen jälkeen. Aineistonkeruu toteutettiin teemahaastatteluiden avulla. Kerätty aineisto litteroitiin ja analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysilla.

Alanvaihtoaikeet jäsentyivät neljäksi yläluokaksi, joita olivat 1) negatiiviset käsitykset opettajan työstä, 2) epäselvä alavalinta, 3) kokemus alan epäsopivuudesta itselle sekä 4) opiskelijoiden oman opettajuuden kyseenalaistaminen. Opettajan työhön liittyvät käsitykset olivat syntyneet opiskelijoilla ennakkokäsitysten ja käytännön kokemuksen perusteella. Opiskelijat kuvailivat laajasti ajatuksiaan opettajan työhön liittyvistä kuormitustekijöitä ja muun muassa peloista näitä kohtaan. Osalla haastateltavista opettajankoulutukseen hakeutumisen motiivien voitiin nähdä olevan alanvaihtoaikeiden taustalla. Osa haastateltavista oli edelleen epävarmoja siitä, mitä töitä he haluaisivat tehdä tulevaisuudessa. Opiskelijat pohtivat tuntuuko ala itselle sopivalta ja vastaako se omia kiinnostuksen kohteita. He kyseenalaistivat myös vahvasti omaa opettajuuttaan sekä kuvailivat olevansa epävarmoja valmiuksistaan opettajiksi.

Alanvaihtoaikeiden syyt painottuivat opiskelijoilla yksilöllisesti, vaikka syissä esiintyi myös samankaltaisuuksia. Tulosten perusteella on kuitenkin selvää, että joitakin muutoksia on tehtävä, jotta voidaan helpottaa luokanopettajaopiskelijoiden siirtymistä työelämään. Muutosten avulla voidaan ehkäistä alanvaihtoaikeita ja turvata se, että opettajankoulutus ja opettajan työ säilyttävät vetovoimaisuutensa tulevaisuudessa.

Avainsanat: alanvaihto, alanvaihtoaikeet, luokanopettajaopiskelijat

Sisällysluettelo

1 Johdanto 5

2 Alanvaihto ja työhyvinvointi 7

2.1 Alanvaihdon määrittelyä 7

2.2 Työhyvinvointi 11

2.2.1 Työn kuormitustekijät 12

2.2.2 Voimavaratekijät työssä 18

3 Opettajaksi ja pois opettajuudesta 23

3.1 Opettajaksi hakeutuminen ja ammatillisen identiteetin rakentuminen 23

3.2 Opettajien alanvaihto 28

3.3 Aloittelevien opettajien alanvaihto 33

3.4 Opettajaopiskelijoiden alanvaihtoaikeet 40

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset 45

5 Tutkimuksen toteutus 46

5.1 Tutkittavat 48

5.2 Aineistonkeruu 50

5.3 Analyysi 54

5.4 Eettisyys 58

6 Alanvaihtoaikeiden taustalla olevat syyt luokanopettajaopiskelijoilla 62

6.1 Negatiiviset käsitykset opettajan työstä 63

6.2 Epäselvä alavalinta 71

6.3 Kokemus alan epäsopivuudesta itselle 73

6.4 Oman opettajuuden kyseenalaistaminen 78

7 Pohdinta ja johtopäätökset 82

7.1 Tulosten hyödynnettävyys 85

7.2 Luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset 86

7.3 Lopuksi 90

Lähteet 91

Liitteet 106

Liite 1. Saatekirje 106

Liite 2. Haastattelurungon teemat 107

1 Johdanto

> *Silloin kun on lähtenyt opiskelemaan, on ollut tosi kiinnostunut kaikista pedagogisista ratkaisuista ja kaikesta, että miten saa lapsen oppimaan hyvin. Edelleenkin kyl mua sekin kiinnostaa, mutta tuntuu että se ajatus on niin paljon kääntynyt siihen, että enemmän painoarvoa tullu sille väsymykselle. Että miten mä tulisin jaksaa [opettajan työssä].*

Yksi tutkimuksen haastateltavista kuvaili alanvaihtoaikeitaan yllä olevan lainauksen mukaisesti, tuomalla esille ajatuksiaan jaksamisesta opettajan työssä. Yle uutisoi syksyllä 2021 turkulaisesta opettajasta, joka uupui työssään ja päätyi vaihtamaan alaa. Jutussa viitattiin Opetusalan Ammattijärjestön OAJ:n kyselytutkimukseen, josta käy ilmi se, että yli puolet vastanneista opettajista oli harkinnut vuoden sisällä alanvaihtoa. (Kataja 2021.) Tämän kaltaiset uutiset opetusalasta ovat arkipäivää, ja opettajien alanvaihto on ollut viime vuosina vahvasti esillä eri medioissa. Suomalaisten opettajien alanvaihtoaikeiden yleistyessä myös ammatin vetovoimaisuus on vähentynyt (Ostinelli 2009, 303). Opettajan ammatin vetovoimaisuutta on nähty vähentävän muun muassa yllä mainitun jatkuvan kielteisen uutisoinnin lisääntyminen. Median välittämä kuva opettajan työstä ja kouluista vaikuttaa negatiivisesti myös opettajaopiskelijoiden ajatuksiin tulevasta työstään. Lisäksi käsitys opettajien heikentyneistä työoloista, joihin lukeutuvat muun muassa vähentyneet resurssit, palkkaus sekä suuret luokkakoot, vähentävät ammatin vetovoimaisuutta. (Heikkinen, Utriainen, Markkanen, Pennanen, Taajamo & Tynjälä 2020, 43, 52.) Heikentyneet työolot näyttäytyvät myös syynä alanvaihtoaikeille ja ammatin jättämiselle kokonaan (Loeb, Darling-Hammond & Luczak 2005, 65–66).

Päätös opettajan ammatin jättämisesti ei yleensä johdu vain yhdestä syystä. Taustalla on enemmänkin opettajan käsitys omasta itsestään ja identiteetistään opettajana. Tämä identiteetti on muokkautunut opettajakoulutuksen ja työkokemuksen myötä. (Hong 2010, 1531.) Opettajan työ on muuttunut vuosikymmenten aikana, ja sen myötä työn kuormittavuus on kasvanut. Oppilasaines on moninaistunut lisäten oppimisvaikeuksia. Samalla opettajille asetetut odotukset ovat nousseet, jonka myötä myös työmäärä on kasvanut. Näiden muutosten ohella palkkaus ei ole muuttunut. (Mäkelä 2014, 61.) Lisäksi vanhempien kunnioitus opettajaa kohtaan sekä työn julkinen arvostus on vähentynyt Suomessa (Webb ym. 2004, 180–181). Samanaikaisesti opettajat kokevat työnsä aiempaa merkityksettömämmäksi (Soini ym. 2012, 16).

Tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa luokanopettajaopiskelijoiden alanvaihtoaikeiden syistä. Tarkoitamme tässä tutkimuksessa alanvaihtoaikeilla sitä, että opiskelijalla on ollut aikeita olla hakeutumatta luokanopettajan ammattiin valmistumisen jälkeen. Alanvaihtoaikeet eivät kuitenkaan sulje pois työllistymistä opettajaksi tulevaisuudessa, vaan ne ovat nimenomaan aikomuksia ja opiskelijan harkintaa asiasta. Omien havaintojemme mukaan alanvaihtoaikeita syntyy jo opettajakoulutuksen aikana. Ajatus tutkielman aiheeseen syntyi jo opintojen alkuvaiheessa. Kuljimme paljon yhteiskyydeillä Turku-Rauma väliä ja kuulimme jatkuvasti ylempien vuosikurssien opiskelijoilta siitä, kuinka he eivät haluisi hakeutua opettajan töihin valmistumisen jälkeen. Meitä kiinnosti, mitkä ovat ne syyt, joiden vuoksi opiskelijat eivät enää kokeneet tulevaa ammattiaan houkuttelevaksi. Halusimme tutkia opettajaopiskelijoista nimenomaan luokanopettajaopiskelijoiden alanvaihtoaikeita, sillä se tuntui oman koulutusohjelman myötä mielekkäältä. Aihetta on tutkittu paljon opettajien alanvaihdon kannalta, mutta vähiten opettajaksi opiskelevien näkökulmasta. Kansainvälistä tutkimusta aiheesta löytyy jonkin verran, mutta Suomessa aiheesta ei ole tehty juurikaan tutkimusta Pro gradu -tutkielmia lukuun ottamatta.

Koska opettajan tutkinto valmistaa suoraan ammattiin (Honkimäki 2014, 47) ajatellaan, että luokanopettajaopiskelijat siirtyvät opettajan työhön tutkinnon suorittamisen jälkeen. Näin ei kuitenkaan aina ole, vaan myös luokanopettajaopiskelijat kokevat epävarmuutta ammatinvalinnastaan opintojen aikana ja harkitsevat muita mahdollisia ammatteja. Osa päätyy alanvaihtoon heti opintojen jälkeen ja osa myöhemmin. (Lanas & Kelchtermans 2015, 2; Watt & Richardson 2008, 423.) Opettajaopiskelijoiden päätymiseen opettajan ammattiin opintojen jälkeen vaikuttavat opettajaopiskelijoiden valmistaminen ammattiin eli opettajankoulutus, opetukseen sitoutuminen sekä mahdollisuus mentorointiin. Näiden tekijöiden nähdään selittävän 26 prosenttia opetustyön valinnasta opettajaopintojen jälkeen. (Rots, Aelterman, Vlerick & Vermeulen 2007, 553.) Epäilyksiä tulevaisuuden ammatista herättävät esimerkiksi opettajan työn haastavuus sekä alhainen vaikutusvalta ja palkkaus (Timostsuk & Ugaste 2010, 1567). Ammattivalintaa epäilevien opiskelijoiden on nähty olevan erittäin motivoituneita ja hyvin menestyneitä opiskelijoilta, jotka nähdään täydellisinä esimerkkeinä tulevista opettajista (Lanas 2017, 71). Yhtenä rekrytoinnin haasteena nähdäänkin taitavien ja kunnianhimoisten opettajien lähteminen opetusalalta valmistumisen jälkeen (Parfitt 2020, 333). Uskomme, että selvittämällä alanvaihtoaikeiden taustalla olevia syitä, niihin on mahdollista myös reagoida ja näin ollen turvata luokanopettajaopiskelijoiden alalle jääminen valmistumisen jälkeen sekä ehkäistä alanvaihtoaikeita tulevaisuudessa.

2 Alanvaihto ja työhyvinvointi

Tässä luvussa käsitellään alanvaihtotutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä. On tärkeää ymmärtää alanvaihdon yleisyyttä ja siihen liittyviä tekijöitä yleisesti, ennen kuin voidaan siirtyä käsittelemään opettajien alanvaihtoon liittyviä tekijöitä. Koska työhyvinvoinnilla on keskeinen rooli työssä jaksamisessa ja sen mielekkääksi kokemisessa, vaikuttaa se osaltaan päätökseen vaihtaa alaa. Työhyvinvoinnilla on nähty olevan merkittävä rooli muun muassa opettajien työhön sitoutumiseen. (Skaalvik & Skaalvik 2018, 1267.) Työhyvinvointia tukevat työn voimavaratekijät ja sitä heikentävät työhön sisältyvät kuormitustekijät. Näitä käsittelemme myöhemmin tässä luvussa yleisesti sekä opettajan työssä.

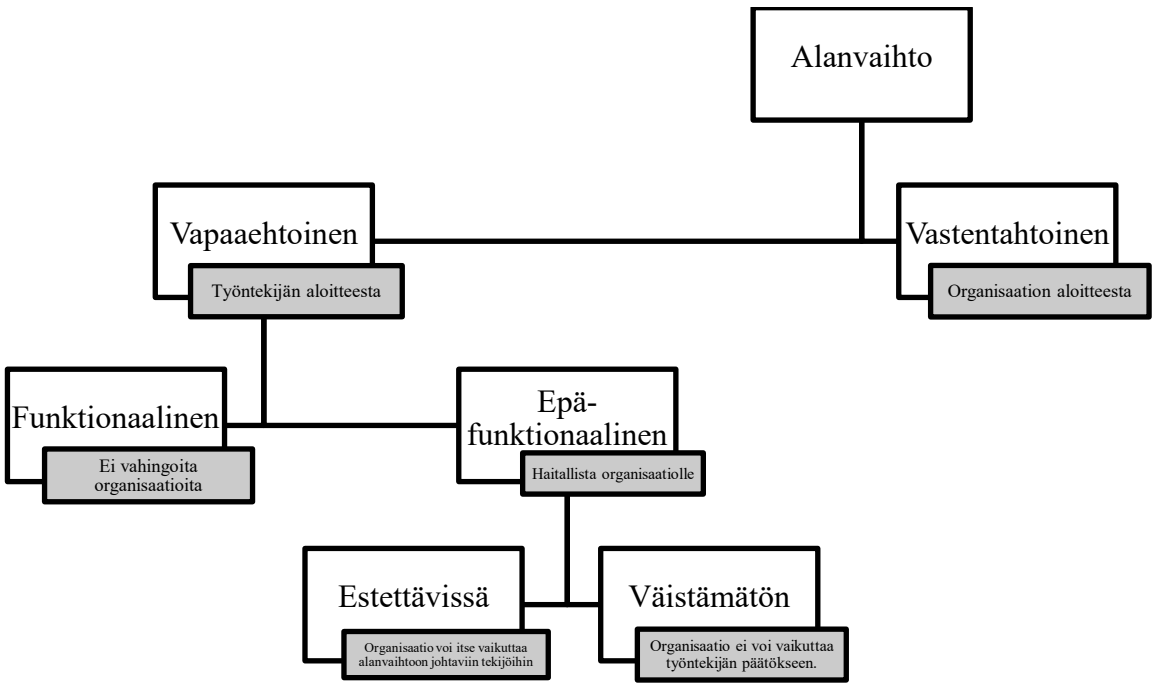
2.1 Alanvaihdon määrittelyä

Työuralla eteenpäin siirtymistä voidaan kuvata usein eri käsittein riippuen siitä, minkä tyyppisestä siirtymästä on kyse (Koivunen, Lämsä & Heikkinen 2012, 14). Käytämme tutkimuksessamme käsitettä alanvaihto, jolla tarkoitetaan työntekijän vapaaehtoista lähtemistä ammatista ja siirtymistä toiseen työtehtävään eri alalle tai ammattiin, jossa aiemman työn taidot ja vastuut voivat olla joiltain osin merkityksettömiä (Carless & Arnup 2011, 80; Jha 2009, 26). Alanvaihtoa ei nähdä osana luonnollista urapolkua, toisin kuin työpaikan vaihtoa (Carless & Arnup 2011, 80). Aiemmissa tutkimuksissa ammatin vaihtamista ja liikkuvuutta työpaikkojen välillä on kutsuttu alanvaihdon ohella ammatilliseksi liikkuvuudeksi tai ammatin vaihdoksi. Suomalaisissa tutkimuksissa on käytössä lisäksi myös uraliikkuvuuden, uramuutoksen ja ammatillisen siirtymän käsitteet. (Koivunen ym. 2012, 13–14.) Nykypäivän uramaailmassa keskeisenä piirteenä näyttäytyykin lisääntynyt uraliikkuvuus. Tämän nähdään johtuvat taloudellisista olosuhteista ja muutoksista työsuhteiden luonteessa. (Lyons, Schweitzer & Ng 2015, 16–17.)

Alanvaihtoa edeltävät alanvaihtoaikeet, jotka ennakoivat alanvaihtoon liittyvää käyttäytymistä (Allen 2008, 6; Jha 2009, 27). Työntekijöillä alanvaihtoaikeet konkretisoituvat lähtemisen pohtimiseksi, uusien työvaihtoehtojen kartoittamiseksi sekä työn hauksi (Allen 2008, 5–6; Carless & Arnup 2011, 88; Takase 2009, 7). Alanvaihtoaikeet eivät aina johda varmaan alanvaihtoon, vaan kuvastavat todennäköisyyttä siihen (Souza-Poza & Henneberger 2004, 113). Alalta poistumisen lisäksi aikeet voivat johtaa myös liikkuvuuteen alan sisällä (Takase 2009, 7). Mikäli alanvaihtoaikeet johtavat itse alanvaihtoon, käynnistyy prosessi tyypillisesti noin 12 kuukautta ennen itse alanvaihtoa (Carless & Arnup 2011, 88). Alanvaihtoa tutkittaessa on yleistä tutkia alanvaihtajia lähtijöiden, muuttajien ja jäävien näkökulmasta

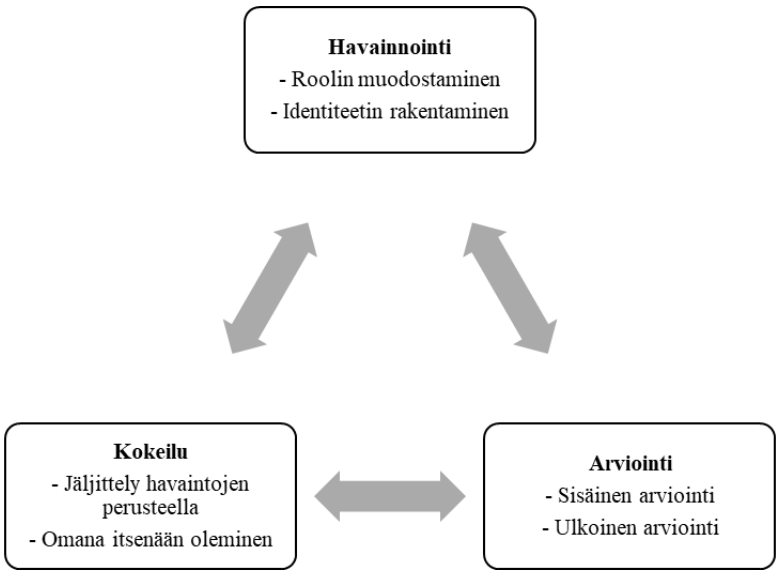
(Grant, Jeon & Buettner 2019, 299; Hong 2012, 417; Hanushek, Rivkin & Schiman 2016, 145; Watt & Richardson 2008, 424). Muuttajien nähdään vaihtavan saman koulutusalan sisäisiin työtehtäviin, kun taas lähtijöiden nähdään vaihtavan kokonaan eri alaan. Jäävät päättävät alanvaihtoaikeistaan huolimatta jäädä samaan työtehtävään. (Grant ym. 2019, 300.)

Allen (2008, 2) käsittelee alanvaihdon eri näkökulmia, joilla on erilaisia vaikutuksia työorganisaatiolle (kuvio 1). Alanvaihto on vapaaehtoista, kun se tapahtuu työntekijän aloitteesta, hänen ottaessa vastaan toisen työn. Vastentahtoinen alanvaihto puolestaan tapahtuu organisaation aloitteesta, esimerkiksi irtisanomisena. Vapaaehtoinen alanvaihto voidaan edelleen jakaa funktionaaliseen sekä epäfunktionaaliseen alanvaihtoon, joista jälkimmäinen on organisaatiolle haitallista. Epäfunktionaalisen alanvaihdon myötä työyhteisöstä poistuu työntekijöitä, joiden työsuoritusta ja –kokemusta on vaikea korvata. Funktionaalisen alanvaihdon yhteydessä työyhteisöstä poistuu heikommin suoriutuvia työntekijöitä, jolloin tämä ei vahingoita organisaatiota, vaan voi päinvastoin hyödyttää sitä. Epäfunktionaalisesta alanvaihdosta osa on estettävissä, jolloin organisaatio voi vaikuttaa alanvaihtoon esimerkiksi kiinnittämällä huomiota työtyytyväisyyteen. Väistämättömään alanvaihtoon puolestaan kuuluu esimerkiksi työntekijän työkyvyn menetys tai opiskelemaan siirtyminen. (Allen 2008, 2–4.) Työntekijöiden vaihtuvuus on kuitenkin tietyissä määrin toivottua ja hyväksyttyä, sillä se edesauttaa rakentavaa muutosta organisaation sisällä (Jha 2009, 32).



Kuvio 1. Työntekijöiden alanvaihto (Allen 2008, 2).

Alanvaihto on yleistä myös Suomessa. Suomen itsenäisyyden juhlarahaston Sitran (2017, 10, 20) mukaan 37 prosenttia suomalaisista on vaihtanut alaa elämänsä aikana ja noin 15 prosentilla on alanvaihtoaikeita. Alanvaihdon taustalla syinä voivat olla esimerkiksi perhesyyt tai uuden, houkuttelevamman ammatin löytyminen (Allen, 2008, 2). Suomessa yleisimpiä syitä alanvaihtoon ovat haaveet toisesta ammatista, osaamisen lisääminen, parempi palkkaus, nykyisen työn heikot työllisyysnäkymät sekä heikentynyt työkyky (Sitra 2017, 13). Alanvaihdolla on negatiivisia seurauksia työyhteisöille, sillä se maksaa aikaa, rahaa ja resursseja (Allen 2008, 3). Tämän vuoksi työnantajan on tärkeää tiedostaa ne syyt, joiden vuoksi työntekijät pohtivat alanvaihtoa (Jha 2009, 27).



Kuvio 2. Alanvaihdon aikana tapahtuva ammatillisen identiteetin adaptaatioprosessi (Ibarra 1999, 787).

Alanvaihtoprosessissa työntekijä poistuu vanhasta ammatista ja adaptoituu uuteen muokkaamalla ammatillista identiteettiään. Alanvaihtoprosessi alkaa irrottautumisella vanhasta ammatista, jonka jälkeen vaihtajat usein kokevat joutuvansa välitilaan, jossa he pohtivat uusia uravaihtoehtoja. Kun uusi ala löytyy, alkaa tunnusteluvaihe, jolloin uuden identiteetin rakentuminen alkaa. Viimeisessä vaiheessa identiteetin muodostuminen jatkuu ja alanvaihtaja sopeutuu uuteen ammattiinsa. (Heikkilä 2019, 25–28.) Ibarran (1999, 787) adaptaatioprosessin (kuvio 2) mukaan uuteen työhön adaptaatiossa toistuvat havainnoinnin, kokeilemisen ja arvioinnin jaksot. Työntekijä havainnoi uutta työympäristöään ja rakentaa identiteettiään näiden havaintojen perusteella (Heikkilä 2019, 26; Ibarra 1999, 787). Hän tekee kokeiluja imitoimalla ympäristöään ja arvioi identiteettinsä rakentumista sisäisten ja ulkoisten tekijöiden avulla. Kokeilujen kautta yksilön on mahdollista saavuttaa työn mukainen uusi, tehokas rooli ja uudenlainen käsitys itsestään. (Ibarra 1999, 787.)

Alanvaihtoprosessin aikana yksilö käy usein läpi ristiriitaisia ja negatiivisia tunteita, mutta kokemukset alanvaihdosta ovat pääsääntöisesti positiivisia (Heikkilä 2019, 27).

Työntekijän alanvaihtoprosessin voivat käynnistää myös negatiiviset tekijät, jotka aiheuttavat alhaista työtyytyväisyyttä ja vähentävät sitoutuneisuutta (Allen 2008, 5; Sousa-Poza & Henneberger 2004, 132; Takase 2009, 8). Alanvaihtoon johtavat tekijät voivat liittyä sekä yksilöön että työorganisaatioon (Jha 2009, 29; Takase 2009, 7). Nuoret vaihtavat alaa vanhempia työntekijöitä todennäköisemmin ja yksilön ominaisuuksilla, kuten ulospäin suuntautuneisuudella sekä avoimuudella on yhteyttä alanvaihtoon (Carles & Arnup 2011, 88). Muita yksilöön liittyviä, alanvaihtoon vaikuttavia tekijöitä ovat perhesyyt, tahto kehittyä sekä tahto muuttaa elämää ja uraa (Maertz & Kmitta 2012, 32–33). Organisaatioon liittyviä alanvaihdon syitä ovat työn stressitekijät (Jha 2009, 29; Maertz & Kmitta 2012, 33), työn epävarmuus (Carless & Arnup 2011, 88; Maertz & Kmitta 2012, 32; Sousa-Poza & Henneberger 2004, 132), organisaation toiminnan supistaminen (Hausknecht & Trevor 2011, 374), palkkaus, johtamisen ongelmat sekä työaikoihin ja -vuoroihin liittyvät tekijät. Tekijät vaihtelevat riippuen siitä, onko työntekijän alanvaihtopäätös impulsiivinen, ennalta suunniteltu, ehtoihin perustuva, vaihtoehtoja vertaileva vai tyytyminen uuteen alaan. (Maertz & Kmitta 2012, 32.) Viimeisen sysäykseen kohti alanvaihtoa aiheuttaa usein uusi työmahdollisuus tai -tarjous (Maertz & Kmitta 2012, 32; Sousa-Poza & Henneberger 2004, 120).

Alanvaihdolla on vaikutuksia sekä yksilölle että työorganisaatiolle. Alanvaihdon vaikutukset voivat olla yksilölle positiivisia. Alaa vaihtaneet ovat kertoneet työtyytyväisyytensä kasvaneen vuoden jälkeen alanvaihdosta. He kuvailevat työtilanteen olevan varmempi sekä käyttävänsä työhön aiempaa vähemmän aikaa. (Carless & Arnup 2011, 86.) Työorganisaatioon alanvaihto vaikuttaa lähinnä negatiivisesti kokemuksen ja työtehokkuuden menetyksenä sekä tuloksen laskuna (Hausknecht & Trevor 2011, 360; Kacmar, Andrews, van Rooy, Steilberg & Cerrone 2006, 141). Alanvaihdolla voi olla myös positiivisia vaikutuksia organisaatiolle, mikäli alaa vaihtavat nähdään heikosti menestyvinä työntekijöinä (Hausknecht & Trevor 2011, 368).

Työntekijöiden alanvaihdon ehkäisyä tutkittaessa keskeisiksi tekijöiksi nousevat työtyytyväisyys ja työhön sitoutuneisuus (Allen 2008, 10; Hausknecht & Trevor 2011, 376; Jha 2009, 31). Työpaikoilla, joissa alanvaihtoa tapahtuu vähemmän, työntekijät ovat tyytyväisempiä saamaansa tukeen ja ovat sitoutuneita työhönsä (Strolin-Goltzman 2008, 136).

Crawfordin, LePinen ja Richin (2010, 841) mukaan sitoutuneisuutta lisäävät autonomia, palautteen saaminen, kehittymisen mahdollisuudet, työilmapiiri, palautuminen työstä, palkkiot ja tunnustus, saatu tuki, työn vaihtelevuus sekä työroolin sopivuus. Mikäli työntekijät tuntevat sopivan työhönsä, organisaatioonsa sekä työyhteisöönsä, jäävät he työpaikkaan ja alalle todennäköisemmin. Muita keskeisiä alanvaihtoa ehkäiseviä tekijöitä ovat työilmapiiri, mahdollisuus osallistua työyhteisön kehittämiseen ja päätöksentekoon, työssä ilmenevät etenemis- ja kehittymismahdollisuudet (Allen 2008, 8; Hausknecht & Trevor 373, 375) sekä hyvä ammatillinen itsetunto (Jha 2009, 31). Palkkauksen vaikutus alalle jäämiseen on tutkimusten perusteella epäselvä. Hausknecht ja Trevor (2011, 372) ovat huomanneet paremman palkkauksen sekä työntekijän suoritukseen perustuvien kannustimien ehkäisevän alanvaihtoa. Tätä vastoin Allenin (2008, 8) sekä Strolin-Goltzmanin (2008, 141) tutkimuksien mukaan palkalla ei näytä olevan merkitystä alanvaihtoon, sillä palkitseminen ja tyytyväisyys palkkaan ennustavat heikosti alanvaihtoa. Palkkaus kuitenkin lisää työntekijän tyytyväisyyttä, jolla puolestaan on vaikutusta alanvaihtoon (Strolin-Goltzman 2008, 136).

Työorganisaation johdolla ja johtamisella on merkitystä työntekijöiden alalle jäämiseen. Allen (2008, 8) mainitsee työntekijän ja hänen lähimmän esihenkilönsä välisen vuorovaikutuksen laadun yhdeksi alanvaihtoa ehkäiseväksi tekijäksi. Työntekijät jäävät todennäköisemmin työpaikkoihin, joissa esihenkilöt mahdollistavat työntekijöilleen tehokkaan työnteon mahdollistavan työympäristön. Alhainen alanvaihtoprosentti organisaatioissa ei kuitenkaan välttämättä tarkoita, että organisaatiossa on kaikki kunnossa. Työntekijät voivat olla tyytymättömiä joihinkin käytäntöihin, mutta jäävät johtuen esimerkiksi muiden työmahdollisuuksien puutteesta. (Strolin-Goltzman 2008, 140–141.) Lisäksi tutkimuksen mukaan työntekijät, jotka ovat lojaaleja esihenkilölleen, voivat tuntea olonsa velvoitetuiksi jäämään nykyiseen työpaikkaansa (Kacmar ym. 2006, 141).

2.2 Työhyvinvointi

Kun työntekijä kokee työnsä mielekkääksi ja sujuvaksi sekä työympäristö on turvallinen ja työuraa tukeva, voidaan puhua hyvästä työhyvinvoinnista (Puttonen, Hasu & Pahkin 2016, 6). Työhyvinvointi käsitteellä tarkoitetaan usein työssä viihtymistä (Mäkikangas & Hakanen 2017, 104). Työntekijän työhyvinvoinnin tila ei ole pysyvä, vaan se muuttuu työn kuormitus- ja voimavaratekijöiden vaikutuksesta. Työhyvinvointiin vaikuttavat työhön liittyvien tekijöiden lisäksi yksilön henkilökohtaisen elämään liittyvät tekijät sekä se, kuinka työntekijä kykenee nämä yhdistämään. (Puttonen ym. 2016, 6.) Eri aloihin liittyvissä tutkimuksissa on

huomattu, että työntekijää kuormittavat tekijät ja työn voimavaratekijät vaihtelevat alan mukaan. Työhön liittyviä, työhyvinvointiin positiivisesti vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi työolot, muutokset työssä, esimiehen johtamistyyli sekä sosiaalisuus työyhteisössä. (Mäkiniemi, Bordi, Heikkilä-Tammi, Seppänen & Laine 2014, 12–14, 20–22.) Muita työhyvinvointiin usein yhdistettyjä tekijöitä ovat työn mielekkyys ja sujuvuus, työilmapiiri sekä työyhteisön yhteenkuuluvuuden tunne (Onnismaa 2010, 5). Työntekijät voivat kohdata työssään hyvinvointia heikentävää epätasa-arvoa, jonka taustalla nähdään olevan esimerkiksi sosioekonominen asema, sukupuoli tai etnisyys. Työpaikoilla saatetaan nähdä eriarvoista kohtelua esimerkiksi sukupuolten välillä, jolloin työntekijät kokevat tulleensa kohdelluiksi epäoikeudenmukaisesti. Tällä on usein negatiivinen vaikutus työhyvinvointiin. (Mäkiniemi ym. 2014, 17, 22.)

Työ- ja toimintakyvyn haasteiden ennaltaehkäisyä varten on tärkeä tunnistaa kuormitustekijät ajoissa sekä puuttua niihin (Hartikainen, Pihlaja, Räisänen, Bordi, Saariluoma, Päätalo & Kolonen 2021, 89, 91). Koska työhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä suuri osa on työhön liittyviä tekijöitä, on työyhteisöillä hyvät mahdollisuudet vaikuttaa siihen myönteisesti. Tätä kautta on myös mahdollista vaikuttaa työn tuottavuuteen sekä tuloksellisuuteen. (Puttonen ym. 2016, 6.) Työhyvinvointia edistävät toimet työyhteisön puolesta ovat esimerkiksi riittävän palautumisen takaaminen, hyvinvointiteknologian hyödyntäminen, toimiva työterveyshuolto ja työpaikan työolojen sekä työntekijän osaamisen kehittäminen (Mäkiniemi ym. 2014, 29–33). Kasvaneesta työhyvinvoinnista on hyötyä myös organisaatiolle säästöinä sairauspoissaolojen ja varhaiseläkkeiden vähenemisen myötä (Onnismaa 2010, 5–6).

2.2.1 Työn kuormitustekijät

Työhyvinvointia heikentävät työn kuormitustekijät ja vaatimukset, jotka rajoittavat palautumiseen käytettävissä olevaa vapaa-aikaa. Työn kuormitustekijät voivat estää työntekijöitä irrottautumasta työstä olemalla kiireisiä työasioiden parissa sekä töiden aikana että sen jälkeen. (Steed, Swider, Keem & Liu 2021, 875; Kinnunen 2017, 137.) Työn kuormitus voidaan Wickensin ja Tsangin (2015, 277) mukaan kuvata määrittämällä työtehtävän suorittamiseksi tarvittavat resurssit. Mikäli näitä resursseja ei ole saatavilla tai ne eivät tue työtehtävää, työkuormitus kasvaa. Vähäinen resurssien määrä altistaa työntekijää myös työuupumukselle, kun taas resurssien kasvu lisää työhön sitoutumista (Crawford ym. 2010, 839).

Työn kuormitustekijöitä on useita. Päivittäisinä työn kuormitustekijöinä nähdään muun muassa haastava työmäärä ja monimutkaiset työtehtävät. Nämä tekijät voivat aiheuttaa negatiivisia tunteita, kuten ahdistusta, vihaa ja väsymystä, jotka sen sijaan altistavat uupumusasteiselle väsymykselle. (Rubino, Wilkin & Malka 2013, 197; Maslach, Schaufeli & Leiter 2001, 414.) Rubinon ja kumppanien (2013, 209) esittelemän mallin mukaan työn kuormitustekijät voivat negatiivisien vaikutuksiensa lisäksi vaikuttaa myös positiivisesti. Esimerkiksi monimutkaiset työtehtävät voivat ahdistuksen luomisen sijaan motivoida työntekijää. Työstä kuormittuneisuus on normaalia, mikäli työntekijä palautuu kuormituksesta työpäivän jälkeen ja on valmis seuraavaan työpäivään. Toisaalta jos voimavaratekijöitä ei ole työssä riittävästi, on palautuminen uhattuna.

Haasteita työstä palautumiseen luo erityisesti työn luonteen muuttuminen niin, että työ ei ole enää tiettyyn aikaan tai paikkaan sidottua. Tällöin palautumisessa korostuu työntekijän taito asettaa rajat omalle työnteolleen. (Kinnunen 2017, 127–128.) Suomalaiset työntekijät kokevat työelämän olevan muutoksessa ja uskovat sen tulevaisuudessa muuttuvan vaativammaksi ja työmäärän kasvavan (Sitra 2017, 35). Havaittavissa on lisäksi työn intensifikaatiota eli kiihtymistä, mikä käytännössä näkyy työpaikoilla kovempana ja nopeampana työtahtina. Tämä lisää edelleen riskiä työn siirtymiseen aiempaa enemmän vapaa-ajalle, jolloin työstä palautumiselle jää entistä vähemmän aikaa. (Kinnunen 2019, 236.)

Työntekijän kuormittuneisuutta voi lisätä myös työn epävarmuus, jolla tarkoitetaan uhkaa menettää työ. Epävarmuutta on työntekijän näkökulmasta vaikeaa hallita tai käsitellä, sillä se perustuu työn tulevaisuudelle. (Kinnunen 2019, 225.) Epävarmuus vaikuttaa työhyvinvointiin ja sitä kautta työntekijän fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen (Mäkiniemi ym. 2014, 15). Työn epävarmuuden kokemiseen vaikuttaa kulttuuri, työmarkkinat ja yhteiskunnan tukiverkko. Työntekijät, joiden koulutusaste on alhaisempi, kokevat epävarmuutta enemmän. Lisäksi kokemus epävarmuudesta vaihtelee, sillä se on subjektiivinen ilmiö. (Keim, Landis, Pierce & Earnest 2014, 278, 283.) Epävarmuudelta suojaavia tekijöitä on pyritty selvittämään. Tutkimusten perusteella koherenssin tunne, autonomia, saatu tuki sekä työhön sitoutuminen vähentävät koettua epävarmuutta (Mäkiniemi ym. 2014, 15). Organisaatiotasolla työntekijän ja työnantaja välistä luottamusta voidaan lisätä kiinnittämällä huomiota työympäristöön. Työtehtävien selkeys, vastuu, velvollisuudet ja rooliriitojen vähentäminen viestinnän avulla vähentävät työntekijöiden kokemaa työn epävarmuutta. (Keim ym. 2014, 283.)

Yhtenä työn kuormitustekijänä nähdään työstä aiheutuva stressi eli työstressi. Työstressiä aiheuttavat tekijät liittyvät nimenomaan työhön, työyhteisöön tai työolosuhteisiin. Tällöin työntekijään kohdistuvat vaatimukset ja työn kuormitustekijät ovat liialliset, eivätkä voimavarat riitä kompensoimaan niitä, jolloin työntekijän hyvinvointi on uhattuna. (Kivimäki, Lindbohm & Reijula 2019, 433; Onnismaa 2010, 15.) Työn kuormitus aiheuttaa stressiä, sillä työntekijään kohdistuvat vaatimukset heikentävät työsuoritusta (Janib ym. 2021, 95; Thakur 2018, 238–240). Stressitekijöitä ovat esimerkiksi työn haasteet, kontrollin sekä kollegoiden tuen puute (Ten Hoeve, Brouwer, Kunnen 2020, 842), työn epävarmuus, työtaakka, työ- ja perhe-elämän ristiriidat (Scheibe & Zacher 2013, 172), organisaatiomuutokset, henkilöstömäärän supistukset sekä muutoksen aiheuttamat haasteet ammatilliseen osaamiseen (Kivimäki ym. 2019, 433). Eri työstressitekijät voivat vaikuttaa joko suorasti tai epäsuorasti työntekijän työhön sitoutumiseen, joka puolestaan on yhteydessä alanvaihtoon (Ten Hoeve ym. 2020, 842).

Työpaikan stressiä voidaan tarkastella työn kuormittavuuden avulla. Työntekijät, joiden työpaikoille tunnusomaista on korkeat vaatimukset ja vähäinen tuki sekä hallinta, ovat alttiita työstressiin liittyville sairauksille (Chandola, Heraclides & Kumari 2010, 51–52; Kivimäki ym. 2019, 434). Stressi voi heikentää työntekijän terveyttä ja altistaa esimerkiksi sydän- ja verisuonitaudeille. Muita stressin vaikutuksia hyvinvoinnille ovat muistamisen, nukkumisen ja oppimisen ongelmat. (Mäkiniemi 2014, 25.) Se heikentää elämänlaatua ja on yhteydessä psyykkisten oireiden ilmaantumiseen sekä mielenterveyden häiriöihin. Lisäksi stressin pitkittyessä työuupumuksen riski kasvaa. (Kivimäki ym. 2019, 434.)

Opettajista noin kolmannes kertoo kokevansa työstressiä paljon tai melko paljon. Koettu stressi vaikuttaa vuorovaikutukseen luokkahuoneessa opettajan ja oppilaiden välillä. (Lerkkanen ym. 2020, 42, 56.) Mahdollisia stressitekijöitä ovat kurinalaisuusongelmat, aikapaine, oppilaiden alhainen motivaatio, konfliktit kollegoiden kanssa, esihenkilöiden tuen puute, arvoristiriidat ja oppilaiden monimuotoisuus (Skaalvik & Skaalvik 2016, 1795). Työstressiä voidaan hallita hyödyntämällä stressinhallintakeinoja (Mäkiniemi 2014, 26). Tutkimuksen perusteella nuoret opettajat palautuvat työstressistä vanhempia tehokkaammin. Huomioitavaa kuitenkin on, että vanhempien opettajien hyvinvointi ei häiriinny stressitekijöistä yhtä helposti kuin nuoremmilla opettajilla. Tämän arvellaan johtuvan elämän aikana karttuvasta emotionaalisesta pääomasta eli tunneosaamisesta. (Scheibe & Zacher 2013, 171, 175.)

Työntekijän energiaa kuluttavat heikot sosiaaliset suhteet ja konfliktit, mitkä vaikuttavat negatiivisesti myös koettuun hyvinvointiin (Kinnunen 2019, 433; Rubino ym. 2013, 201, 208). Opettajan työssä ei voi välttyä vuorovaikutustilanteisiin liittyviltä konflikteilta. Kuten muillakin työpaikoilla, myös kouluissa tapahtuu työpaikkakiusaamista, mikä kuormittaa työntekijää. Opettajan ammatissa kiusaaja on usein oppilas, mutta työpaikkakiusaamista esiintyy myös kollegoiden välillä, esimerkiksi sosiaalisena eristämisenä työyhteisöstä, juoruiluna tai opettajan maineen mustaamisena. (Onnismaa 2010, 12–13.) Webb, Vulliamy, Hämäläinen, Sarja, Kimonen & Nevalainen (2004, 189) nostavat esille kouluarkeen heijastuvat perheen ja vapaa-ajan ongelmat, jotka vaativat opettajan reagoimista. Tällöin opettajan työhön koetaan kuuluvan erilaisten roolien, kuten äidin, isän tai sosiaalityöntekijän omaksuminen.

Muita opettajan ammattia koskevia kuormitustekijöitä ovat oppilaiden motivaation puute, kurinpidon haasteet, vuorovaikutustilanteet oppilaiden kanssa (Onnismaa 2010, 9, 17–18), tuen tarpeessa olevien oppilaiden ohjaaminen ilman riittävää tukea sekä opetustyön ulkopuoliset työtehtävät (Lerkkanen, Pakarinen, Messala, Penttinen, Aulén & Jõgi 2020, 56). Lisäksi paljon mediassakin huomiota saaneet koulujen sisäilmaongelmat rasittavat opettajia. Suomalaisista koulurakennuksista jopa puolessa on havaittu kosteus- ja homevaurioita, jotka näkyvät opettajien homealtistuksina ja niihin liittyvinä ammattitauteina. Lisäksi opettajilla kuormitusta aiheuttavat kuulo- sekä ääniongelmat, joita ilmenee opettajilla jo opettajankoulutuksen aikana. (Onnismaa 2010, 9, 11.)

Opettajilla yhtenä merkittävämpänä kuormitustekijänä näyttäytyy työmäärä. Iso-Britanniassa tehdyssä opettajien työmäärän selvityksessä käy ilmi, että opettajat työskentelevät työviikon aikana keskimäärin 49,5 tuntia. Näistä työtunneista 12,8 tapahtui virka-ajan ulkopuolella eli iltaisin tai viikonloppuisin. Työtehtäviin opettajilla sisältyy opettamista, tuntien suunnittelua, arviointia, poissaoloihin liittyviä tehtäviä, kollegoiden välistä vuorovaikutusta, henkilöstökokouksiin osallistumista sekä muita koulutyöhön liittyviä asioita. Suuri osa vastanneista opettajista kokee työmääränsä liialliseksi ja kertoo työ- ja perhe-elämänsä olevan epätasapainossa. Kolme neljästä opettajasta kokee työtaakan melko tai erittäin vakavaksi ongelmaksi. Suurin osa heistä tuntee, etteivät he kykene suoriutumaan heille määrätystä työmäärästä sopimuksen mukaisessa työajassa. (Teacher Workload Survey 2019, 28–29, 34, 83, 86.)

Kolmasosa opettajista tekee työssään toimenkuvaan kuulumattomia tehtäviä ja useimmat kertovat joutuvansa toimimaan kiireessä (Onnismaa 2010, 19). Aikapaineet näyttäytyvätkin yhtenä opettajan työn suurimpana kuormitustekijänä (Skaalvik & Skaalvik 2018, 1268) ja ne altistavat opettajaa burnoutille (Skaalvik & Skaalvik 2017b, 32). Mikäli työntekijästä tuntuu, ettei hänen työnsä edisty tai edistys on hidasta, voi hän kokea ahdistusta sekä heikentynyttä hyvinvointia (Howe, Chang & Johnson 2013, 26). Koettu kiire saattaa kuitenkin jopa tehostaa työskentelyä, etenkin jos työntekijän on mahdollista vaikuttaa työhön sekä saada tarpeeksi tukea (Puttonen ym. 2016, 11).

Työmäärän ja suorituskyvyn välinen suhde heijastuu työntekijän työtyytyväisyyteen. Kohtuullinen työmäärä on välttämätöntä suorituskyvyn parantamiseksi. Kun liiallista työmäärää vähennetään, sen nähdään lisäävän sekä tyytyväisyyttä että suorituskykyä. (Janib, Rasdi, Omar & Alias 2021, 95.) Mikäli opettajien työmäärää organisaatiossa vähennetään, heidän suorituskykynsä sekä henkilökohtaisten saavutustensa nähdään kasvavan ja uupumisen todennäköisyyden laskevan (Thakur 2018, 240). Koulut ovat reagoineet opettajien työmääriin ja pyrkivät vähentämään työtaakkaa muuttamalla tietojen seurannan, oppituntien suunnittelun, koulukäyttäytymisen sekä arvioinnin ja palautteen käytänteitä. Osa opettajista kokee muutoksien toimivan vähentäen työmäärää. (TWS 2019, 94–95.)

Työuupumuksella nähdään olevan yhteys alanvaihtoaikeisiin. (Alacron 2011, 555; Swider & Zimmerman 2010, 501). Jatkuva väsymys ja energianpuute työssä houkuttelee ihmisen hakeutumaan muihin töihin (Alacron 2011, 555). Työuupumuksen taustalla on usein liian paljon työn kuormitustekijäitä suhteessa työn voimavaratekijöihin. Työuupumus eroaa työstressistä muun muassa sen pidemmän keston vuoksi. (Mäkikangas & Hakanen 2017, 106–107; Onnismaa 2010, 15; Hakanen 2004, 15.) Työn kuormittavuuden ohella yksityiselämän kuormittavuudella on vaikutus työuupumukseen ja työuupumus näyttäytyykin usein myös työelämän ulkopuolella henkilökohtaisessa elämässä (Hakanen 2004, 13–14).

Työuupumuksen osa-alueina nähdään uupumusasteinen väsymys, depersonalisaatio eli kokemus oman kehon ja mielen vieraudesta sekä ammatillisen tehokkuuden ja itsetunnon heikentyminen (Kinnunen 2020, 88; Kivimäki ym. 2019, 434; Mäkikangas, Leiter, Kinnunen & Feldt 2021, 727; Swider & Zimmerman 2010, 499; Maslach ym. 2001, 402–403). Työuupumus alkaa jatkuvalla väsymyksellä, joka nähdään työuupumuksen ydintekijänä (Mäkikangas ym. 2021, 727; Alacron 2011, 555). Opettajan ammatille on ominaista korkein uupumusasteinen väsymys ammattien keskuudessa. Uupumusasteinen väsymys saa

työntekijän etääntymään työstään keinona selviytyä työn kuormitustekijöiltä. (Maslach ym. 2001, 403, 408.) Jatkuva väsymys aiheuttaa ammatillisen tehokkuuden ja itsetunnon heikentymistä sekä depersonalisaation lisääntymistä (Mäkikangas ym. 2021, 727–728). Depersonalisaatio näyttäytyy välinpitämättömänä ja kyynisenä asenteena työssä. Yksilö hakee etäisyyttä itsensä, työn ja kollegoiden välille jättämällä töitä ja kollegoita huomioimatta. (Maslach ym. 2001, 403.) Depersonalisaatio ja ammatillisen tehokkuuden ja itsetunnon heikkeneminen ennustavat motivaation puutetta, joka on yhteydessä kykyyn asettaa tavoitteita ja suorittaa työtehtäviä loppuun, mitkä sen sijaan vähentävät työn merkityksellisyyttä (Mäkikangas ym. 2021, 728). Työuupumuksen osa-alueista matala ammatillinen itsetunto ja depersonalisaatio heikentävät luokkahuonevuorovaikutuksen laatua vähentäen oppilaiden saamaa huomiota opettajalta (Lerkkanen ym. 2020, 51).

Työuupumus aiheuttaa negatiivisia tunteita ja heikentää käyttäytymisen säätelyä. Työuupuneilla toiminnanohjaustoimintojen heikentyminen on yleistä, mikä johtaa alentuneeseen työkykyyn. (Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker 2002, 90–91; Hakanen 2004, 14.) Uupumus aiheuttaa mielenterveyden ongelmia kuten ahdistusta, masennusta ja itsetunto-ongelmia (Maslach ym. 2001, 406). Työuupumusta kokevan henkilön käytös työpaikalla on todennäköisesti muita negatiivisempaa (Swider & Zimmerman 2010, 499), joka voi häiritä työtehtäviä ja aiheuttaa konflikteja kollegoiden kanssa (Maslach ym. 2001, 406). Lisäksi työuupumus voi johtaa suurempiin poissaolomääriin ja matalampaan suoriutumiseen työssä (Swider & Zimmerman 2010, 501). Työuupumus ei Suomessa ole sairaus, joten siitä ei voi saada sairaspäivärahaa. Sen sijaan sen ajatellaan olevan oireyhtymä. (Hartikainen 2021, 89.)

Epävarmuus omasta ammatin valinnasta tai epävarmuus työn jatkuvuudesta altistavat työuupumukselle (Hakanen 2004, 13). Maslach ja kumppanit (2001, 414) kuvailevat kuusi työelämän osa-aluetta, jotka ovat yhteydessä työuupumukseen. Näihin osa-alueisiin lukeutuu työmäärä, kontrolli, palkitseminen, työyhteisö, oikeudenmukaisuus ja arvot. Jos nämä osa-alueet nähdään negatiivisella tavalla työssä, ne altistavat uupumukselle. Erityisesti työyhteisön huonolla ilmapiirillä ja asenteilla sekä huonoilla työolosuhteilla näyttää olevan yhteys työuupumuksen syntyyn (Alacron 2011, 555; Maslach ym. 2001, 404). Korkeat työvaatimukset ennustavat uupumusasteista väsymistä, kun taas alhaiset työresurssit ovat voimakkaammin yhteydessä depersonalisaatioon lisääntymiseen ja ammatillisen tehokkuuden vähenemiseen (Mäkikangas ym. 2021, 728; Alacron 2011, 555; Maslach ym. 2001, 403). Vaatimusten ollessa liian suuria työntekijä voi altistua työuupumukselle velvollisuuden tunnosta (Hakanen 2004, 13) ja henkilön itselleen asettamat liian korkeat odotukset voivat

johtaa uupumiseen, mikäli henkilö ei saavuta omia tavoitteitaan (Maslach ym. 2001, 411). Yhtenä työuupumukselle altistavana tekijänä nähdään sosiaalisen tuen puute. Ylempien tahojen tuki on kollegoiden tukea tärkeämpää uupumuksen ehkäisyssä. Lisäksi burnoutille altistaa myös autonomian puute työssä sekä persoonallisuustekijät, kuten alhainen itsetunto ja matala ulospäin suuntautuneisuus. (Maslach ym. 2001, 407, 410; Swider & Zimmerman 2010, 499.)

Työuupumusta voidaan ehkäistä lisäämällä voimavaratekijöitä työntekijöiden työympäristöön (Hakanen 2004, 15). Työuupumukselta suojaavina tekijöinä nähdään erilaiset ennakoivat toimenpiteet, joihin sisältyvät työn resurssit kuten sosiaalinen tuki, työpaikan yhteenkuuluvuus, vaikutusvalta päätöksenteossa, kohtuulliset työajat ja työtaakka sekä arvostus ja tunnustus tehdystä työstä (Knight, Patterson & Dawson 2016, 805; Mäkikangas ym. 2021, 728; Hakanen 2004, 13). Opettajilla työuupumusta ehkäisevät työn imu, osallisuus, roolien selkeys sekä esimiehen ja kollegoiden tuki (Goddard ym. 2006, 870). Aloittelevilla opettajilla on havaittu jo ensimmäisen kuuden työviikon jälkeen suuria työuupumuksen tasoja. Opettajan työn alussa kuormitustekijöitä on paljon, mitkä voivat saada uupumuksen kehittymään nopeasti. (Goddard ym. 2006, 869.) Luokanopettajaopiskelijoilla havaitaan myös uupumusasteista väsymystä, joka on yleensä yhteydessä opetusharjoitteluihin ja niihin liittyviin odotuksiin (Lanas 2017, 74–75).

2.2.2 Voimavaratekijät työssä

Voimavaratekijät luovat positiivisia tunteita kuten tyytyväisyyttä ja innostusta, jotka ovat yhteydessä työtyytyväisyyteen, suorituskykyyn ja työn imuun. Päivittäisinä työn voimavaratekijöinä nähdään muun muassa päätösten vapaus, autonomia ja tuki (Rubino ym. 2013, 197, 207). Työtehtävien monipuolisuus ja vaihtelevuus liittyvät positiivisesti työssä jaksamiseen (Puttonen ym. 2016, 15). Ababnehin ja Hackettin (2018, 29) mukaan sekä työn autonomialla että vaihtelevuudella on myönteisiä vaikutuksia työntekijän sitoutumiseen ja luottamukseen. Voimavaratekijät eivät suojele työntekijöiltä kokonaan työn kuormitukselta, mutta auttavat selviytymään niistä (Steed ym. 2021, 891). Opettajien hyvinvointiin on nähty vaikuttavan vahvemmin työn kuormitustekijät kuin voimavaratekijät, jonka vuoksi on erityisen tärkeää korostaa voimavaratekijöitä työssä (Skaalvik & Skaalvik 2018, 1267).

Voimavarat käsittävät työstä palautumisen, joka voi alkaa työn kuormitustekijöiden väistyessä. Palautumisen avulla on mahdollista poistaa työn kuormitustekijöiden aiheuttamia kielteisiä vaikutuksia, kuten väsymystä ja stressiä sekä parantaa työntekijöiden yleistä

hyvinvointia ja terveyttä. (Kinnunen 2019, 228–229; Steed ym. 2021, 890; Sonnentag & Geurts 2009, 2.) Keskeistä palautumisen käsitteessä on ajatus siitä, että työntekijät tarvitsevat taukoja työn vaatimus- ja kuormitustekijöistä voidakseen toimia optimaalisesti (Steed ym. 2021, 868). Työntekijät palautuvat todennäköisemmin, kun heillä on riittävästi resursseja, joista edellytetään erityisesti henkilökohtaisia resursseja. Palautuminen tapahtuu yleisesti työntekijän kotona, joten kotona olevat resurssit määrittävät osittain yksilön kokemaa palautumista. (Steed ym. 2021, 875, 891; Kinnunen 2017, 131.)

Työn voimavaratekijöinä näyttäytyvät muun muassa työtyytyväisyys ja motivaatio. Nämä kaksi myös korreloivat keskenään, eli kun työntekijä kokee työtyytyväisyyttä, hän tuntee itsensä myös motivoituneemmaksi. (Van Scheers & Botha 2014, 106.) Työtyytyväisyyden tila voidaan saavuttaa, kun yksilön kasvun, kehityksen ja merkityksellisyyden tarpeet täyttyvät työssä (Judge, Weiss, Kammeyer-Mueller & Hulin 2017, 362). Motivaation avulla ihminen pystyy tekemään asioita, joita ei ole ennen kokenut mahdolliseksi. Työtyytyväisyys ja motivaatio ovat näin ollen tärkeitä onnistumisen ja osaamisen kokemuksen näkökulmasta. (Van Scheers & Botha 2014, 109.) Motivaatiota voidaan tukea työyhteisössä terveen ja nautinnollisen ilmapiirin kautta, tarjoamalla mahdollisuuksia kommunikaatioon, antamalla tunnustusta työstä ja antamalla työntekijöille tilaa ja vapauksia päätöksentekoon (Van Scheers & Botha 2014, 106; Judge ym. 2017, 363). Työtyytyväisyyttä voidaan lisätä antamalla työntekijöille mahdollisuuksia mielipiteiden ilmaisemiseen ja kuuntelemalla heitä (Van Scheers & Botha 2014, 109). Työntekijöiden työtyytymättömyyteen sen sijaan vaikuttaa liian pitkät työvuorot, riittämättömät koulutusmahdollisuudet, vähäinen motivaatio, heikko kommunikaatio ja yhteistyö sekä heikot työsuhde-edut (Mishra 2013, 52–53).

Hakasen (2004, 13) mukaan työpaikan tai työuran vaihto voi nostaa työtyytyväisyyttä. Boswellin, Harmsin ja Mahlerin (2005, 887–888) tutkimuksessa työtyytyväisyys kasvoi välittömästi työnvaihdon jälkeen, mutta laski merkittävästi vuoden jälkeen työnvaihdosta. Erityisesti työtyytyväisyys laskee, jos uusi työntekijä ei koe kuuluvansa uuteen organisaatiokulttuuriin. Opettajilla korkea työmotivaatio ja työtyytyväisyys ennustavat sitoutumista organisaatioon ja pysymistä ammatissa (Tentama & Pranungsari 2016, 42–43; Casely-Hayford, Björklund, Bergström, Linqvist & Kwak 2022, 1). Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on yhteydessä opettajan työtyytyväisyyteen ja työn merkitykselliseksi kokemiseen. Kun opettajat kokevat työnsä merkitykselliseksi, he luovat ja ylläpitävät kestävämpiä ja parempia suhteita oppilaisiin. (Lavy & Bocker 2017, 1498.)

Positiivinen psykologia keskittyy uupumuksen sijaan työhön sitoutumiseen eli työn imuun (Maslach ym. 2001, 416; Knight ym. 2016, 804). Onnismaa (2010, 5) sekä Mäkikangas ja Hakanen (2017, 111) kuvaavat työn imua työhyvinvoinnin tilana. Työn imun nähdään koostuvan kolmesta alakomponentista, jotka ovat tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen (Knight ym. 2016, 804; Hakanen & Perhoniemi 2008, 37; Hakanen 2004, 14). Tarmokkuus nähdään energisyytenä ja sinnikkyytenä, kun taas omistautuminen määrittelee yksilön kokemuksia työstä ja sen merkityksellisyydestä. Uppoutumista sen sijaan kuvaillaan keskittyneisyyden tilana. (Hakanen & Perhoniemi 2008, 32.) Työn imun nähdään ehkäisevän alanvaihtoaikeita, sillä se ehkäisee uupumusta, edistää terveyttä ja työtyytyväisyyttä ja auttaa yksilöä näin ollen jaksamaan työssä paremmin (Hakanen 2004, 14). Työn imu itsessään nähdään voimavarana työssä ja se voidaan saavuttaa lisäämällä erilaisia voimavaratekijöitä kuten koulutusta ja tuen muotoja työympäristöön. Työn imu auttaa työntekijöitä saavuttamaan voimavaratekijöitä paremmin ja selviämään työn haasteita (Hakanen & Perhoniemi 2008, 40). Työhyvinvointia parantavilla työresursseilla kuten autonomialla on vahva vaikutus työn imun saavuttamiseksi (Lesener, Gusy, Jochmann & Wolter 2020, 270; Knight ym. 2016, 804). Opettajien ammatissa koetaan usein voimakasta työn imua. Tähän vaikuttaa koulun resurssit, ilmapiiri ja johto. (Lerkkanen ym. 2020, 49, 56.)

Edellä mainittujen lisäksi vuorovaikutussuhteilla on merkittävä rooli työntekijöiden voimavaratekijänä. Lerkkasen ja kumppanien (2020, 42, 49) mukaan kollegoiden välinen yhteistyö sekä esimieheltä saatava tuki vähentävät työn kuormittuneisuutta sekä lisäävät työn imua. Yhteistyöllä tarkoitetaan aktiivista prosessia, jossa osapuolia yhdistää jokin yhteinen tavoite, esimerkiksi ongelmanratkaisu. Yhteistyö vaatii aina kaikkien osapuolten sitoutuneisuutta tavoitteen eteen toimiessa. (Aira 2012, 129–130.) Yhteistyöstä on hyötyä työntekijälle esimerkiksi ongelmanratkaisun, tuen saamisen, motivaation tai työssä viihtymisen ja kehittymisen kannalta (Aira 2012, 128; Knight ym. 2016, 806). Kollegoilta saatu palaute ja sosiaalinen tuki vaikuttavat positiivisesti työhön (Judge ym. 2017, 362) ja johdon järjestämät ryhmädynamiikkaa ja tiimityötä parantavat tapahtumat nähdään tarpeellisina (Mishra 2013, 53; Steed ym. 2021, 890). Johtamisella onkin suuri rooli työryhmän yhteiseen tyytyväisyyteen vaikuttamisessa (Whitman, Van Rooy & Viswesvaran 2010, 71). Johdon tulisi tunnistaa ja huomioida työntekijöiden sosiaaliset tarpeet ja olla vuorovaikutuksessa heidän kanssaan (Mishra 2013, 53). Työntekijöiden voimaannuttaminen parantaa työyhteisön välisiä luottamussuhteita ja johdolta saatava tuki ja luottamus auttavat työntekijöitä oikeiden päätösten tekemisessä (Van Scheers & Botha 2014, 106).

Richards (2012, 308–311) määrittelee coping-keinot eli hallintakeinot voimavaratekijöiksi. Näitä ovat ajan varaaminen itselle, riittävä unen saanti, terveelliset elämäntavat, sosiaalisten suhteiden ylläpitäminen, meditaatio sekä huumorin hyödyntäminen ja sisällyttäminen työpäiviin. Yksi coping-keino on fyysinen aktiivisuus stressin lievittäjänä. Stressiä voi lievittää myös tunteiden säätelyn taidoilla. Näillä taidoilla tarkoitetaan tunteisiin ja niiden ilmaisuun vaikuttamista. (Scheibe & Zacher 2013, 166, 168.) Selviytyäkseen työn aiheuttamasta stressistä opettajat käyttävät erilaisia coping-keinoja. Yleisiä coping-keinoja opettajien ja opettajaopiskelijoiden keskuudessa ovat ammatillisten ihanteiden uudelleen muokkaaminen, ammatillisen kokemuksen hankkimisen tarve, työyhteisön tuki, huumori, itsestään huolehtiminen, perhe- ja ystävyyssuhteet, positiivinen asenne sekä harrastukset. (Lerkkanen ym. 2020, 43; Richards 2012, 304; Rodrigues & Mogarro 2019, 8.)

Yhtenä työn voimavaratekijöitä lisäävänä tekijänä voidaan nähdä mentorointi. Mentoroinnilla tarkoitetaan mentoroitavan ja mentorin käymää matalan kynnyksen vuorovaikutussuhdetta. Mentorointi on vastavuoroista, sillä prosessissa kumpikin osapuoli osallistuu aktiivisesti, oppii uutta sekä hyötyy mentorisuhteesta. (Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008, 209–210; Karjalainen 2010, 122, 125.) Tarkoituksena on edistää mentoroitavan ammatillista kehittymistä ja hyvinvointia, jakaa tietoa ja kokemuksia, lisätä työssä jaksamista sekä antaa tukea ja uusia näkökulmia työhön. Mentori on mentoroitavalle läsnä ja auttaa tätä rakentamaan uutta tietoa, tarjoamalla avuksi omaa osaamistaan. (Karjalainen 2010, 122; Pennanen, Bristol, Wilkinson & Heikkinen 2016, 48.) Olennaista mentoroinnissa on sen tavoitteellisuus, mikä tekee prosessista tietoista (Karjalainen 2010, 122). Syitä lähteä mentorointiin mukaan ovat usein halu muuttaa henkilökohtaista tai ammatillista elämää tai saada näihin jotain uutta (Kaunisto, Estola & Niemistö 2012, 112). Perinteisen parimentoroinnin lisäksi erilaisia mentorointimalleja ovat ryhmämentorointi sekä vertaisryhmämentorointi (Heikkinen ym. 2008, 209–210). Näiden lisäksi työpaikoilla voidaan hyödyntää myös muita erilaisia tukiresursseja kuten työnohjausta ja perehdytystä, jotka voidaan sekoittaa helposti mentorointiin (Karjalainen 2010, 123).

Opettajien keskuudessa on käytetty erityisesti vertaisryhmämentorointia, josta on nähty olevan hyötyä sekä uran alussa että sen myöhemmissä vaiheissa (Geeraertsa, Tynjälä, Heikkinen, Markkanen, Pennanen & Gijbels 2015, 366). Vertaisryhmämentoroinnin vahvuus on ryhmän jäsenissä ja heidän välisessänsä vuorovaikutuksessa. Vertaisilla on keskenään samankaltaisia kokemuksia ja mentoroinnilla onnistutaan lisäämään yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä vahvistamaan yksilön tunnetta siitä, että hän ei ole ongelmiensa kanssa yksin.

(Kaunisto ym. 2012, 112.) Geeraertsan ja kumppanien (2015, 367–368) tutkimuksessa vertaisryhmämentoroinnin hyötyjä tarkastellaan kolmesta eri näkökulmasta; ammatillisesta, henkilökohtaisesta sekä sosiaalisesta. Toisten mentoroitavien vertaistuki auttaa opettajia ammatillisessa kehittymisessä. Henkilökohtaisesti eniten apua saadaan ammatillisen identiteetin vahvistumiseen sekä työstä selviytymiseen. Sosiaalisesta näkökulmasta puolestaan mentoroinnista hyödytään eniten yhteistyötaitojen parantumisena. Opettajat kokevat myös saavansa mentoroinnilta ideoita työyhteisönsä kehittämiseen sekä arvostusta ammatillista pätevyyttään kohtaan. Kaunisto ja kumppanit (2012, 119) kuitenkin toteavat, että hyödyistä ei aina voida tietää etukäteen, sillä yksilöistä koostuvat ryhmät ovat aina erilaisia. Kokemukset ovat kuitenkin lähes poikkeuksetta positiivisia.

3 Opettajaksi ja pois opettajuudesta

Alalle jäämisen kannalta keskeinen vaihe koetaan jo opiskelualaa valitessa (Honkimäki 2014, 46), jonka vuoksi käsitellemme tässä luvussa ensin opettajaksi hakeutumista. Tämän jälkeen esittelemme alanvaihtoaikeisiin ja alanvaihtoon liittyviä syitä opettajilla, aloittelevilla opettajilla sekä opettajaopiskelijoilla.

3.1 Opettajaksi hakeutuminen ja ammatillisen identiteetin rakentuminen

Opettajaksi hakevien hakumotiivien ymmärtäminen on tärkeää, jotta voidaan parantaa opiskelijoiden rekrytointia ja vähentää alalta poistumista (Watt, Richardson, Klusmann, Kunter, Beyer, Trautwein & Baumert 2012, 800). Alavalinta luo pohjaa yksilön työuralle. Työuralla tarkoitetaan yksilön elinikäistä työroolien järjestystä sekä monimuotoisuutta. Työuransa rakentamiseksi yksilön on tärkeä saada uraohjausta, joka auttaa häntä valitsemaan ja kehittämään omaa uraansa itselleen sopivaksi. (Career Development Institute 2017, 1.) Useimmiten tulevat opiskelijat valitsevat alansa tietämättä tarkemmin urasta sekä sen työmarkkinoista, mikä olisi kuitenkin keskeistä alavalintaa tehdessä (Siddiky & Shahanaz 2021, 422). Yleisesti valinta pohjautuu kiinnostukseen ammatista tai koulutusalasta (Mikkonen 2012, 33). Sekä Siddiky ja Shahanaz (2021) että Saleem, Hanan, Saleem ja Shamshad (2014) ovat tutkineet valintaa ohjaavia tekijöitä. Näitä ovat perheen mielipiteet, opettajilta saadut neuvot, työn arvostus, työsuhdeturva, palkkaus, eläke, ammatillisen kehittymisen ja ylennysten mahdollisuudet, henkilökohtaiset edut ja koulutustaso (Siddiky & Shahanaz 2021, 427, 429). Keskeisimpinä tekijöinä Saleem ja kumppanit (2014, 35) näkevät vanhempien, median sekä henkilökohtaisten valintojen vaikutukset, kun taas Siddikyn ja Shahanazin (2021, 427) mielestä perheen vaikutuksen lisäksi ammatillisen kehityksen vaikutuksilla sekä palkkauksella on suurimmat roolit alavalinnassa. Hakeutuminen opettajankoulutukseen perheen odotusten täyttämiseksi voi johtaa siihen, ettei vankkaa opettajaidentiteettiä pääse syntymään. Tällöin alanvaihto saattaa tulla ajankohtaiseksi heti valmistumisen jälkeen. (Zhu, Rice, Rivera, Mena & Van Der Want 2020, 783.)

Krečičin & Grmekin (2005, 270–272) tutkimuksessa motiivit hakeutua opettajaksi (kuvio 3) jaettiin viiteen ryhmään. Itsensä toteuttamisen syihin kuuluivat opettajuuden merkityksellisyys ja omat vahvuudet. Epäitsekkäisiin syihin lukeutuivat lasten kanssa työskentely ja opettajuus kutsumusammattina. Aineelliset syyt koostuivat palkkauksesta ja loma-ajoista. Stereotypioista johtuvien syiden nähtiin sisältävän omat vanhemmat ja

koulutuksen. Muut syyt sisälsivät sattuman sekä omien koulukokemuksien vaikutuksen alavalintaan.

Kuvio 3. Motiivit opettajaksi hakeutumiseen (Krečič & Grmek 2005, 270–272).

Opettajaksi ryhtymisen motiivit liittyvät usein läheisesti hakijoiden käsityksiin opettajan ammatista (Bergmark, Lundström, Manderstedt & Palo 2018, 276). Merkittävänä motiivina nähdään halu vaikuttaa oppilaiden elämään ja tehdä yhteiskunnallisesti merkityksellistä työtä ihmisten parissa (Richards 2012, 299; Heikkinen ym. 2020, 29; Parfitt 2020, 329–330; Watt ym. 2012, 803). Vaikka opettajan työn arvostuksen nähdään vähentyneen, se näyttäytyy yhä yhtenä koulutuksen vetovoimaisuutta lisäävänä tekijänä. Opettajan työn nähdään antavan omalle elämälle tarkoituksen. (Heikkinen ym. 2020, 29.) Opettajan työn joustavuus ja lyhyet työpäivät näyttäytyvät motiivina alan valinnalle, sillä ne mahdollistavat enemmän aikaa perheelle työn ohella (Watt & Richardson 2008. 423; Watt ym. 2012, 802–803). Yksi opettajan ammattiin hakeutumisen keskeinen motiivi on pedagoginen kiinnostus (Bock, Harms & Mahler 2021, 10). Toisaalta opettajan ammattiin hakeutumisen motiivina on nähty olevan se, että opettajankoulutus valmistaa suoraan käytännön ammattiin ja koulutuksessa on mahdollista hyödyntää omia kiinnostuksen kohteita sivuainetarjonnan avulla (Honkimäki 2014, 47; Heikkinen ym. 2020, 27). Opettajan työ näyttäytyy osalle myös varasuunnitelmana, jonka avulla voidaan rakentaa henkilökohtaisia ja taloudellisia resursseja toiseen uraan valmistautuessa. Opettaminen tarjoaa laajasti taitoja ja kokemuksia, joita on mahdollista hyödyntää ja soveltaa myös muilla aloilla. (Watt & Richardson 2008, 423.)

Sekä positiiviset että negatiiviset koulukokemukset vaikuttavat hakeutumiseen opetusalalle. Opettajilla, joilla on huonoja kokemuksia omista opettajista, hakeutuvat alalle, koska uskovat pystyvänsä itse parempaan ja haluavat tarjota oppilaille paremman koulukokemuksen. Sen sijaan opettajat, joilla on hyviä kokemuksia omista opettajistaan, haluavat toimia roolimalleina lapsille. (Hong 2010, 1534; Lanas 2017, 73; Chang-Kredl & Kingsley 2014, 34.) Huomionarvoista on, että positiiviset muistot ennustavat hakeutumista alalle negatiivisia muistoja voimakkaammin ja positiivisia muistoja omaavat opiskelijat asettavat enemmän odotuksia itselleen opettajina (Chang-Kredl & Kingsley 2014, 34–35).

Suomalaisilla opettajaopiskelijoilla näyttää olevan korkea motivaatio. Motivaation korkeus näyttäytyy jo pääsykokeissa, joista vain 10–15 prosenttia hakijoista hyväksytään koulutukseen. (Lanas 2017, 69; Lanas & Kelchtermans 2015, 27; Ostinelli 2009, 303.) Korhosen ja Hietavan (2011, 25) tutkimuksessa tutkittiin tekijöitä, jotka motivoivat korkeakouluopiskelijoita. Tutkimuksen perusteella opiskelijoiden keskuudessa on opintovuosittain keskimäärin 18,8 prosenttia opiskelijoita, jotka kokevat, että heillä on merkittäviä ongelmia motivaatiossa ja opintoihin sitoutumisessa. Mikkosen (2012, 25) mukaan opiskelijalla tulee olla tavoitteita tulevaisuudelle, jotta hänellä on riittävästi motivaatiota suorittaa tutkinto loppuun. Lisäksi tutkinnon suorittamista tukevat hyvät ajanhallintataidot, sopeutuminen oppimisympäristöön, läheisten tuki, itsensä kehittäminen, oppimisen nautinnollisuus ja vahvistunut ajatus omasta ammatinvalinnasta (Korhonen & Hietava 2011, 27–28; Mikkonen 2012, 34). Korhosen ja Hietavan (2011, 27–28, 52) mukaan opiskelumotivaatiota nähdään heikentävän tutkinnon yleisluontoisuus, epävarmuus opintojen valmistamaan ammattiin liittyen, taloudelliset haasteet sekä opiskelujen viivästyminen. Myös turhalta tuntuvat, huonosti järjestetyt ja vaatimustasoltaan vääränlaiset kurssit, epämotivoituneet opettajat ja opintojen ilmapiiri mainittiin opiskelijoiden vastauksissa.

Identiteetin muutokset ovat keskeinen osa opettajaksi kasvamista (Beaucamp & Thomas 2009, 184). Identiteettiä voidaan tarkastella henkilökohtaisen identiteetin ja ammatillisen identiteetin kautta. Identiteetti nähdään yksilön käsityksenä itsestään eli kuinka henkilö kokee itsensä. Identiteetti ei ole pysyvä, vaan se muovautuu ajan myötä ympäristön vaikutuksesta. (Delamarter 2019, 152–153.) Kun itseään tarkastellaan ammatin kautta, puhutaan ammatti-identiteetistä. Ammatillisella identiteetillä kuvataan sitä, miten yksilö ymmärtää itsensä ja yksilön käsityksiä itsestään ulkopuolisessa kontekstissa. Ammatillisen identiteetin kehittyminen edellyttää itsensä tarkastelua suhteessa muihin. (Khapova, Arthur, Wilderom & Svensson 2007, 592; Beaucamp & Thomas 2009, 178–179.) Ammatillinen identiteetti on

tärkeä alanvaihtoon vaikuttava tekijä, koska sillä on yhteys työelämään, alavalintaan, motivaatioon, työtyytyväisyyteen ja työn imuun (Hong 2010, 1531). Lisäksi sen on nähty esiintyvän alanvaihtoaikeiden ennustajana (Khapova ym. 2007, 593).

Opettajaopiskelijan identiteetti nähdään prosessina, jossa opiskelijan menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus vuorovaikuttavat keskenään (Chang-Kredl & Kingsley 2014, 35). Opettajaopiskelijat rakentavat itse oman käsityksensä siitä, millaiseksi opettajaksi haluavat tulla ja näin ollen sijoittavat itsensä idealisoituun identiteettiinsä. Opiskeluaikana heidän identiteettiään muovaavat opiskeluiden aikana saadut kokemukset ja opiskeluiden aikaiset olosuhteet. Ammatillinen identiteetti rakentuu kokemuksen ja vuorovaikutuksen kautta vielä opettajaksi valmistumisen jälkeen. (Chang-Kredl & Kingsley 2014, 35; Hong 2010, 1535.) Opettajankoulutuksen aikana opiskelijat ovat tietoisia siitä, mitä heiltä työelämässä odotetaan tai pidetään sopivana (Lanas & Kelchtermans 2015, 28). Opettajaopiskelijoiden on nähty kuvaavan tällaista normatiivista opettajankuvaa negatiivisin termein kuten käsityksinä siitä, mitä ei voi tehdä tai sanoa opettajana. Siitä, millainen opettajan tulisi olla, ei ole olemassa selkeää tai virallista kuvausta. Sen sijaan opettajista muodostuu erilaisten odotuksien kautta normikuva epävirallisesti ja implisiittisesti. Tietynlaiseen opettajan muottiin mahtuminen aiheuttaa erityisesti aloittelevilla opettajia haasteita olla oma itsensä, sillä he saattavat muokata omaa ulkoista olemustaan, sopiakseen muottiin, mikä taas osaltaan ylläpitää muottia. (Lanas 2017, 69, 74.)

Timostsukin ja Ugasten (2010, 1566) tutkimuksessa keskeisimpänä opettajaopiskelijoiden identiteettiin vaikuttavana tekijänä nähtiin ihmissuhteet ja vuorovaikutus. Opettajan ammatillinen identiteetti kehittyy jo opettajankoulutuksen aikana. Koulutus kehittää opiskelijoiden identiteettiä sekä osoittaa ammatillisten suhteiden merkityksen ammatilliselle kehitykselle. Identiteetin rakentumisessa roolimallit ja ohjaus ovat tärkeitä, joten opettajankouluttajilla on iso rooli identiteetin kehityksen edistämisessä opiskelijaa tukemalla. (Rodrigues & Mogarro 2019, 9; Chang-Kredl & Kingsley 2014, 35.) Oppilaat vaikuttavat osaltaan opettajan identiteettiin. Osa opettajaopiskelijoista mittaa omaa onnistumistaan opettajana oppilaiden suoriutumisen perusteella. Tärkeinä vuorovaikutussuhteina nähdään myös opettajaopiskelijan lähipiiri sekä kanssaopiskelijat ja heiltä saatu tuki. Tuen puute voi vaikuttaa ammatti-identiteettiin negatiivisesti, mikä saattaa tulla esiin opetusharjoittelun aikana. Useat opiskelijat kokevat, etteivät kuulu opetusyhteisöön harjoittelun aikana. Tähän liittyy usein tunne siitä, että muut opettajat eivät usko heihin tai eivät hyväksy opiskelijaa tasavertaisena kollegana. (Timostsuk & Ugaste 2010, 1566–1568.) Kollegoiden ja muun

koulun henkilöstön lisäksi Khapovan ja kumppanien (2007, 592) mukaan ammatti-identiteetti vaatii kehittyäkseen kommunikointia myös työyhteisön ulkopuolisten ammattilaisten kanssa.

Kokemus vaikuttaa oleellisesti opettajan ammatillisen identiteetin kehittymiseen. Opettajaopiskelijoiden ammatillinen identiteetti on haavoittuvainen heidän saadessaan ensimmäiset konkreettiset kokemukset opettajana toimimisesta (Rodrigues & Mogarro 2019, 8). Kokemuksen kautta opiskelijat saavat mahdollisuuden reflektoida opettajankoulutuksesta saatua teoreettista tietoa käytännön tilanteissa (Körkkö, Kyrö-Ämmälä & Turunen 2016, 204). Opettajan ammatillinen identiteetti kehittyy opetuskokemuksen myötä ja luokkahuonekokemukset edistävät opettajaopiskelijoiden oppimista ja kartuttavat tietoa käytännön työstä. Sekä negatiiviset, että positiiviset kokemukset ovat merkityksellisiä ammatillisen identiteetin kehittymisen näkökulmasta. (Beaucamp & Thomas 2009, 186; Rodrigues & Mogarro 2019, 8.) Opettajaopiskelijoiden positiiviset kokemukset käytännön työstä käsittävät onnistuneiden opetusmenetelmien käytön opetuksessa ja oppilaiden osallisuuden lisääntymisen. Negatiivisia kokemuksia aiheuttavat vahvoja tunnereaktioita sisältävät vastoinkäymiset. (Timostsuk & Ugaste 2010, 1566–1567.) Opettajaopiskelijat näkivät epäonnistumisen hyväksyttävänä ja mahdollisuutena oppia. Epäonnistumisten nähdään tukevan opiskelijoiden henkilökohtaista kasvua ja kehitystä opettajina ja vaikuttavan näin ollen heidän ammatilliseen identiteettiinsä. (Lutovac & Flores 2021, 386.)

Ammatillista identiteettiä on mahdollista kehittää korostamalla opetusta käytännössä sekä lisäämällä tietoisuutta tunteiden merkityksestä opetuksessa (Hong 2010, 1540). Beauchampin ja Thomasin (2009, 179) mukaan tunteet ovat keskeinen osa identiteettiä itse ulottuvuutena sekä tekijänä, jolla on vaikutusta identiteetin ilmaisuun. Tunteet voivat muuttaa opettajan identiteettiä suhteessa ammattiin. Myös reflektoinnilla on vaikutusta ammatti-identiteetin kehittymisessä (Rodrigues & Mogarro 2019, 9). Reflektio nähdään keskeisenä keinona kehittää opettajien ymmärrystä siitä, miten he sopivat suurempaan konseptiin toisten kanssa. Lisäksi se on keskeinen keino opettajien itsetunnon kehittämisessä. (Beaucamp & Thomas 2009, 182; Delamarter 2019, 179.) Opiskelijoiden itsetuntemusta voidaan vahvistaa yksilöllisen ja sosiaalisen reflektoinnin sekä palautteen avulla. Lisäksi erilaiset harjoitustyöt ja portfoliot harjoitteluiden yhteydessä auttavat opiskelijaa reflektoimaan omaa opetustaan ja näin ollen laajentamaan ymmärrystään opettajuudesta. Opettaja-opiskelijoiden käsitysten omasta opettajuudesta on nähty laajenevan reflektioprosessien aikana. Opettajaopiskelijat keskittyvät opintojen alkuvaiheessa opettajuutta pohtiessaan ensisijaisesti itseensä, mutta kokemuksen myötä ymmärtävät muun muassa oppilaiden, kouluyhteisön ja yhteiskunnan

yhteyden opettajuuteen. (Körkkö ym. 2016, 204–205.) Kyky keskittyä oppilaisiin kertoo kehittyvästä opettajan ammatti-identiteetistä (Lutovac & Flores 2021, 385–386).

3.2 Opettajien alanvaihto

Suomalaisista opettajista puolella on alanvaihtoaikeita ja pitkittäistutkimuksen perusteella alanvaihtoaikeet ovat pysyviä. Alanvaihtoa pohtivista opettajista 62 prosenttia harkitsee alanvaihtoa vielä viisi vuotta myöhemmin. (Räsänen, Pietarinen, Pyhältö, Soini & Väisänen 2020, 844–845.) Alanvaihtoaikeet ovat yleistyneet, sillä vuonna 2009 vain 10–15 prosentilla suomalaisista opettajista oli ajatellut vaihtaa ammattia (Ostinelli 2009, 303). Opettajista 22 prosenttia uskoo, että vaihtuvuus on erittäin vakava tai jokseenkin vakava ongelma kouluissaan, ja, että heidän koulussaan on ollut opettajan tehtäviä, joita on vaikea täyttää (Loeb ym. 2005, 58). Suomalaisten opettajien mukaan opettajan tutkinto antaa mahdollisuuden liikkua opettajan ja muiden ammattien välillä näkökulman vaihtamiseksi ja uusien haasteiden saamiseksi (Webb ym. 2004, 178). Opettajien liikkuvuuteen nähdäänkin vaikuttavan opettajien moninaiset kiinnostuksen kohteet ja halu edetä uralla (Honkimäki 2014, 46). Toisaalta alanvaihdon taustalla opettajilla on nähty olevan myös yksinkertaisesti kyllästyminen työhön (Alifrosti, Andersson, Heikkilä & Iiskala 2022, 221).

Opettajien päätös alalta poistumiseen nähdään syntyvän yksilöllisten tekijöiden johdosta. Jos opettajan henkilökohtaisessa elämässä, opetusmotivaatiossa tai työorganisaatiossa tapahtuu muutoksia, ne voivat saada opettajan pohtimaan alanvaihtoa. (Zhu ym. 2020, 784.) Soini, Pietarinen, Pyhältö, Westling, Ahonen ja Järvinen (2012, 15) tuovat esille, että alanvaihdon taustalla voi olla opettajien asettamien odotuksien ja todellisuuden välinen ristiriita. Kun opettajan itselleen asettama epärealistinen tavoite ei toteudukaan, hän voi tuntea olevansa epäonnistunut, mikä voi etäännyttää häntä ammatistaan. Lisäksi alanvaihtoon vaikuttavat opettajien työolot, fyysiset tilat, oppikirjojen ja tekniikan saatavuus ja ammatillinen osaaminen ja kehitys sekä vanhempien osallistuminen (Loeb ym. 2005, 65–66). Kuten useimmat muun alan työntekijät myös opettajat tekevät päätöksensä nykyisessä työpaikassaan jatkamisesta sekä palkkatason että työympäristön laadun perusteella (Ladd 2011, 253).

Merkittävimpiä alanvaihtoon ajavia syitä ovat Räsäsen ja kumppanien (2020, 844–845) mukaan koulujärjestelmä, vuorovaikutuksen haasteet, työmäärä sekä sitoutumisen puute. Suomalaiset opettajat kokevat heidän roolinsa ja vastuunsa kasvaneen esimerkiksi opetussuunnitelman kehittämistyöllä, koulun itsearvioinneilla, erilaisilla hankkeilla ja koulun ulkopuolisella toiminnalla. Näiden nähdään vievän opettajan aikaa ja energiaa pois keskeisistä

tehtävistä, kuten perustietojen opettamisesta oppilaille ja turvallisen oppimisympäristön takaamisesta. (Webb ym. 2004, 173.) Opettajien kokema tuen puute on negatiivisesti yhteydessä työtyytyväisyyteen, josta seuraa alanvaihtoaikeita (Kelly, Sim & Ireland 2018, 308). Lähtevyyteen nähdään vaikuttavan myös yhteistyön puute ja liian vähäinen aika työn suunnitteluun (Ladd 2011, 256). Kollegoilta saatavan tuen puuttumisen lisäksi opettajat kertovat vanhempien arvostelevan koulun ja opettajien toimintaa aiempaa enemmän (Webb ym. 2004, 180–181).

Huonot työolosuhteet ja alhaiset palkat vaikuttavat voimakkaasti opettajien korkeaan lähtömäärään. Huonoihin työoloihin voidaan lukea muun muassa liian suuret luokkakoot, oppikirjojen puute ja työmäärä. (Loeb ym. 2005, 44, 65–66.) Yhdeksi merkittävimmäksi alalta poistumisen ja alalla liikkumisen syyksi Suomessa nähdään sisäilma- ja homeongelmat (Honkimäki 2014, 49). Lisäksi suomalaiset opettajat ovat ilmaisseet alhaisen palkan olevan suurin este pysyä opettajan ammatissa (Webb ym. 2004, 178). Parannukset palkoissa ovat tarpeen etenkin kouluissa, joissa opettajien vaihtuvuus on ongelma (Loeb ym. 2005, 67). Toisaalta palkankorotuksia alanvaihtojen ehkäisijänä on kritisoitu, sillä ne houkuttelevat vähemmän tehokkaita opettajia pysymään alalla pidempään (Hanushek ym. 2016, 145–146). Iso-Britannialaiset opettajat eivät näe palkankorotuksia tärkeinä tekijöinä alalla pysymisen kannalta vaan ilmaisivat, että opettajan ammatista tulisi houkuttelevampi, jos työmäärää vähennettäisiin. Opetussuunnitelma- ja arviointiuudistukset ovat lisänneet opettajien työtaakkaa myös Suomessa. Liian suuren työtaakan on nähty altistavan opettajia masennukselle ja stressille. (Webb ym. 2004, 178.) Stressin nähdään olevan negatiivisesti yhteydessä opettajan minäpystyvyyteen, mikä ennustaa opettajien poistumista ammatista (Wang, Hall & Rahimi 2015, 127).

Oppilaisiin liittyvien tekijöiden on nähty vaikuttavan opettajien alanvaihtoon (Loeb ym. 2005, 44). Suomalaisten opettajien yhtenä ammatillisen osaamisen haasteena nähdään vajavaiset valmiudet kohdata oppilaita, jotka tulevat erilaisista taustoista ja kulttuureista kouluun (Ostinelli 2009, 304). Opettajat ovat taipuvaisia jättämään koulut, joissa on paljon huonosti menestyviä vähemmistöopiskelijoita (Loeb ym. 2005, 44; Hanushek ym. 2016, 146). Laddin tutkimuksessa vain osa opettajista ilmoittaa haluttomuudesta jäädä kouluihin, joissa on suuri määrä vähemmistöjä (Ladd 2011, 255). Vastaavasti Honkimäen (2014, 46) mukaan oppilasaines ei vaikuta opettajien alanvaihtoaikeisiin.

Hongin (2012, 417) tutkimuksessa sekä opetusalan jättäneet että opetusalalle jääneet mainitsevat opettajan työn haasteiksi tehokkaiden oppituntien pitämisen sekä

luokanhallinnan. Opetusalalle jäävillä ja opetusalalta lähtevillä oli erilaisia tapoja reagoida ammatin haasteisiin. Ammatin jättäneet pitivät heikkoa luokkahuoneen hallintaa ja oppilaiden huonoa käytöstä omana syynään, joka aiheutti heikentyneitä minäpystyvyyden kokemuksia sekä stressiä ja emotionaalista loppuun palamista. Webbin ja kumppanien (2004, 179) tutkimuksessa oppilaiden huono käyttäytyminen heikensi opettajien halua jäädä opettajan ammattiin. Ammatin jättäneet opettajat uskoivat olevansa yksin vastuussa oppilaiden oppimisesta, vaikka oppilailla on oma roolinsa ja panoksensa oppimisprosessissa. Opettajaidentiteetille on merkittävää pystyä motivoimaan oppilaita (Skaalvik & Skaalvik 2017b, 31). Oppilaiden huono motivaatio tulkittiin henkilökohtaiseksi epäonnistumiseksi motivoida oppilaita koulutöihin, joka taas vaikutti opettajan minäpystyvyyden puutteeseen (Skaalvik & Skaalvik 2016, 1796). Kiinnostus opetusta kohtaan ei yksinään riittänyt motivaatioksi jäädä ammattiin haastavien tilanteiden ilmaantuessa. Opetusalalle jäävät kohtasivat samoja haasteita, mutta pystyivät säilyttämään vahvan minäpystyvyyden hallinnon ja kollegoiden tuen avulla. Lisäksi he asettivat tunnelinjoja itsensä ja oppilaiden välille. (Hong 2012, 431–432, 434.)

Toisin kuin Hongin (2012) tutkimuksessa, Smithin ja Ulvikin (2017, 928) tutkimuksen tulosten mukaan opettajat eivät jättäneet opettajan työtä negatiivisten opetuskokemusten vuoksi. He eivät olleet tyytyväisiä työhönsä, koska heillä ei ollut tarpeeksi tilaa ja autonomiaa opettajina. Samansuuntaisesti Alifrostin ja kumppanien (2022, 226) tutkimuksessa opettajan ammatin jättäneet opettajat kertoivat syyksi opettajan työn rajatut etenemismahdollisuudet. Ammatin jättäneet opettajat eivät nähneet, että opettajan työssä olisi mahdollista harjoittaa yksilöllisiä uskomuksia ja tavoitteita (Smith & Ulvik 2017, 936). Mikäli koulussa vallitsevat tavoitteet ja arvot eivät vastaa omia tavoitteita ja arvoja, opettajien yhteenkuuluvuuden tunne heikentyy ja motivaatio ammattia kohtaan laskee (Skaalvik & Skaalvik 2011, 1036). Ammatin jättämisen syyt liittyivät oppilaiden huonoon käyttäytymisen tai luokkahallinnan sijaan ulkoisiin vaatimuksiin, kuten opettajan opetusmenetelmien vapaan valitsemisen rajoittamiseen sekä kasvaneeseen kysyntään dokumentaatiosta (Smith & Ulvik 2017, 936).

Hongin tutkimuksen mukaan opettajat eivät olleet saaneet ammatillista koulutusta siihen, kuinka käsitellä tunteita luokkahuoneessa haastavissa tilanteissa (Hong 2012, 434). Opettajan ammatti vaatii sitoutumista tunnetyöhön ja opettajan odotetaan hallitsevan ja hyödyntävän tunteitaan voidakseen hoitaa opetustehtävänsä tehokkaasti. Esimerkiksi arviointitilanteessa opettajien odotetaan arvioivan opiskelijoita objektiivisesti. Vastaavasti opettajan odotetaan luopuvan objektiivisen arvioijan roolista suhtautuessaan oppilaisiinsa kasvattajana.

Ammatilliset normit ovat näin ollen ristiriidassa toistensa kanssa. Ristiriitaiset vuorovaikutusnormit työyhteisön sisällä altistavat opettajia uupumukselle. (Bodenheimer & Shuster 2020, 63, 72). Suomalaisilla opettajilla on ilmennyt uupumusta etenkin ennen eläkkeelle jäämistä ja opettajat, jotka ovat olleet opettajan ammatissa pitkään osoittavat uupumisen merkkejä (Ostinelli 2009, 304).

Opettajien korkea alanvaihtoprosentti aiheuttaa myös lukuisia rasitteita kouluille ja alueille, joista opettajat lähtevät. Rasitteet ilmenevät rekrytointi-, palkkaamis- ja koulutuskuluina sekä opetushenkilön kokoonpanon ja laadun muutoksina. Kouluissa lisääntyvä alanvaihto aiheuttaa haasteita esimerkiksi opetuksen jatkuvuudessa, asiantuntemuksen puutteessa, tuen ja mentoroinnin tarjoamisessa sekä sijaisten hankkimisessa (Loeb ym. 2005, 44). Tiheä vaihtuvuus vaikuttaa negatiivisesti työympäristöön sekä opettajien ilmapiiriin ja vuorovaikutukseen, sillä esimerkiksi keskinäinen luottamus saattaa kärsiä henkilöstön muuttuessa. Ilmapiirin muutoksien on nähty heijastuvan negatiivisesti myös oppilaisiin, joita lähtevä opettaja tai hänen korvaajansa ei opeta. (Ronfeldt ym. 2013, 32; Sorensen & Ladd 2020, 9, 13.) Opettajien vaihtuvuudella on pysyviä vaikutuksia myös opetuksen laatuun ja oppilaiden akateemisiin saavutuksiin. Ronfeldtin, Loebin ja Wyckoffin (2013, 31) tutkimuksessa opettajien vaihtuvuuden todettiin vaikuttavan negatiivisesti oppilaiden saavutuksiin etenkin matematiikassa sekä äidinkielessä (English Language Arts, ELA). Eniten seurauksia oppimistuloksiin oli kouluissa, joissa oli jo valmiiksi heikosti suoriutuvia oppilaita. Myös Hanushekin ja kumppanien (2016, 154) tutkimuksessa alanvaihdon nähtiin vaikuttavan opetuksen laatuun vain kouluissa, joissa oli alhaiset akateemiset suoritukset.

Koulut voivat reagoida opettajien alanvaihtoon palkkaamalla korvaavia opettajia tai suurentamalla luokkakokoja. Opettajien korvaaminen voi johtaa siihen, että sijaiset ovat vähemmän päteviä, kuin korvattavat opettajat. Keskimäärin 29 prosenttia opettajista opettaa aineita, joihin heillä ei ole pätevyyttä. (Ronfeldt ym. 2013, 32; Sorensen & Ladd 2020, 9, 13.) Opettajien vaihtuvuudella oletetaan olevan myös positiivinen vaikutus silloin, kun koulusta lähtevät opettajat ovat epäpätevämpiä kuin heidän tilallensa tulleet opettajat. Näin ollen vaihtuvuuden nähdään vaikuttavan oppilaiden suorituksiin siksi, että opettajien laatujakauma muuttuu. Opettajien vaihtuvuudella on kuitenkin opettajan pätevyydestä riippumatta vaikutuksia oppilaisiin ja heidän saavutuksiinsa. Usein vaihtuvuuden seuraukset suoritusten kannalta ovat haitallisia, vaikkakin joissain tapauksissa vaihtuvuus voi näyttäytyä hyödyllisenä. (Ronfeldt ym. 2013, 31–32.) Korvaavat opettajat ovat usein lähteviä opettajia

tehokkaampia, mutta tehokkuuden noususta huolimatta opetuksen laatu kärsii, kun enemmän kokemusta omaava opettaja jättää ammatin (Hanushek ym. 2016, 145).

Ladd (2011, 255) tuo esille, että opettajien alanvaihtoaikeet eivät aina johda ammatista poistumiseen. Opettajat, jotka pysyvät ammatissa alanvaihtoaikeista huolimatta, voivat muodostaa kustannuksia koululle, jos he ilmaisevat tyytymättömyyttä ammattiin vähentämällä työmääräänsä ja osoittamalla puutetta laadukkaasta työskentelystä. Näin ollen alanvaihtoa ei tule nähdä vain negatiivisena tekijänä kouluympäristölle. Alanvaihdon kautta tyytymättömät opettajat eivät kuormita koulua. (Mäkelä 2014, 64.) Toisaalta alanvaihtokaan ei välttämättä johda lopulliseen poistumiseen ammatista. Alifrostin ja kumppanien (2022, 221) tutkimuksessa osa opettajan ammatin jättäneistä ei nähnyt mahdottomana sitä, että tekisi tulevaisuudessa vielä opettajan töitä.

Opettajien alanvaihtoa voidaan ehkäistä kiinnittämällä huomiota työoloihin. Opettajat pysyvät todennäköisemmin alalla pitkään, kun koulut parantavat työolosuhteita, joissa opettajat työskentelevät (Kraft, Marinell & Yee 2016, 1439). Vaihtelut koulujen työoloissa ennakoivat erityisesti opettajien aikomuksia vaihtaa koulua eivätkä näin ollen suoranaisesti ennusta poistumista ammatista peruskoulutasolla (Ladd 2011, 256). Koulun johtajuus nousee esiin työolojen keskeisimpänä ulottuvuutena. Opettajat lähtevät ja pohtivat lähtöä epätodennäköisemmin koulusta tai ammatista, jos he kokevat koulun johtajuuden laadun korkeaksi. (Ladd 2011, 256; Kraft ym. 2016, 1439.) Johtajuuden käsite sisältää tuen opettajille, yhteisen vision, luottavaisen ilmapiirin, yhteistyön ja ongelmien ratkaisemisen. Laadukkaan johtamisen avulla opettajille tarjoutuu mahdollisuus kehittää omaa ammatillista identiteettiään ja omaksua erilaisia rooleja, minkä on nähty olevan yhteydessä vähentyneeseen alanvaihtoon. (Ladd 2011, 256; Räsänen ym. 2020, 844–845.)

Rehtori on keskeisessä asemassa varmistaessaan laadukkaan johtamisen koulumaailmassa. Opettajat kokevat, että hyvä rehtori tukee ja arvostaa autonomian ja luovuuden ylläpitämistä opetuksessa. Positiivinen palkitseminen nähdään rankaisua tehokkaampana johtamisen keinona opettajien näkökulmasta. Opettajat nauttivat itsenäisyydestä ja vapauksista, mutta toivovat rehtorien ylläpitävän järjestystä koulussa. (Bsoul & Vasiluţă-Ștefănescu 2021, 59.) Koulumaailmassa kehityskeskustelujen määrä esihenkilöiden ja opettajien välillä on vähäinen, vaikka esihenkilön ja opettajan välisten kehityskeskusteluiden nähdään vaikuttavan positiivisesti jaksamiseen työssä ja ammatillisen kehittymisen varmistamiseen. (Honkimäki 2014, 53.)

Toisena opettajien alanvaihtoaikeita ehkäisevänä tekijänä nähdään työtyytyväisyys. Opettajan työtyytyväisyys syntyy seitsemästä tekijästä, jotka ovat työyhteisö, resurssit, oma ammattitaito, työn huomiointi, oppilaat, työn laatu ja minäpystyvyys. (Mäkelä 2014, 62.) Työympäristön ja opettajien työtyytyväisyyden välillä on nähty olevan yhteys. Erityisesti yhteistyö opettajien välillä on merkittävä työtyytyväisyyttä lisäävä tekijä. Myös osallistumisen ammatilliseen kehitykseen on nähty olevan yhteydessä opettajien työtyytyväisyyteen. (Toropova, Myberg & Johansson 2020, 90.)

Lisäksi alanvaihtoa ehkäisevät opettajien sisäisesti suojaavat tekijät kuten itseluottamus. Sen on havaittu vaikuttavan opettajan psyykkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin sekä myös ehkäisevän alanvaihtoaikeita. Opettajat, joiden itseluottamus oli hyvä, eivät pitäneet oppilaiden kurittomuutta esteenä työtyytyväisyydelle. Onnistumisen kokemukset oppilaiden käytöksen kohentumisessa voivat osaltaan lisätä opettajan itseluottamusta ja näin ollen ylläpitää työtyytyväisyyttä. Lisäksi opettajilla, jotka uskovat ammatillisiin taitoihinsa, on vähemmän työuupumuksen oireita. (Toropova ym. 2020, 90–92; Wang ym. 2015, 127.) Itseluottamuksen ohella opettajan työn autonomia ja sen tarjoamat mahdollisuudet hyödyntää opettajan omaa harkintaa sekä kiinnostuksen kohteita ovat tärkeitä tekijöitä opetuksessa (Webb ym. 2004, 182). Opettajan minäpystyvyyden on havaittu olevan yhteydessä erilaisten opetusmenetelmien hyödyntämiseen sekä lisäksi suurempiin onnistumisen tunteisiin (Wang ym. 2015, 127).

Suomessa opetusalalle jäämiseen motivoivat työskentelystä saatava ilo, sitoutuminen lapsiin, ammatillinen vapaus ja työn palkitsevuus. Lisäksi opetusalalle jäämiseen vaikuttavat koulun kannustava ilmapiiri, positiiviset suhteet kollegoihin ja opettajan työn kunnioitus. Opetuksen sosiaalista luonnetta pidetään yhtenä tärkeimpänä opetusalan motivaatiotekijänä. Opettajan työn ytimenä nähdään kyky motivoida lapsia ja kehittää heidän oppimistaan, itseluottamusta ja minäkuvaa. (Webb ym. 2004, 169 181, 183.) Mäkelän (2014, 62) tutkimuksessa työstä saatava arvostus, työn hallittavuus, lasten kanssa työskentely ja kollegat saivat opettajat pysymään ammatissa. Lisäksi laadukas opettajankoulutus on yksi tekijä opetustyössä pysymisessä (Honkimäki 2014, 53).

3.3 Aloittelevien opettajien alanvaihto

Opettajille alanvaihto on tyypillisintä ensimmäisen viiden vuoden aikana valmistumisesta (Nissinen & Välijärvi 2011, 22; Sorensen & Ladd 2020, 9). Opettajan kolme ensimmäistä työvuotta ovat kriittisimmät työssä pysymisen näkökulmasta. Tutkimuksen perusteella

aloittelevista opettajista on jäänyt ammattiin toisen vuoden jälkeen 92 prosenttia, kolmannen 87 prosenttia, neljännen 83 prosenttia ja viidennen 78 prosenttia. (Jihyun 2019, 120.) Reddingin ja Henryn (2019, 221) tutkimuksessa kolmannen opettajavuoden lopussa vain 38 prosenttia opettajista pysyy kouluissa, joissa ovat opettajauransa aloittaneet. Viidenteen opetusvuoteen mennessä haasteita kokevat opettajat jättävät opettajan työn lähes kaksi kertaa todennäköisemmin verrattuna opettajiin, jotka kokevat työssään haasteita vähemmän. Tämä viittaa siihen, että jos selviytyminen kouluja vaihtamalla ei onnistu, osa opettajista lievittää stressiä jättämällä ammatin kokonaan. (McCarthy, Fitchett, Lambert & Boyle 2020, 437.) Aikaisen opettajanuran alanvaihdon tyypillisyydestä huolimatta suurin osa (69 prosenttia) aloittelevista opettajista odottaa jäävänsä opettajan ammattiin yli kymmeneksi vuodeksi (Kyriacou & Kunc 2007, 1251). Wynnin & Brownin (2008, 57) tutkimuksessa aloittelevat opettajat, jotka ilmoittivat, että eivät tulisi työskentelemään opettajana koko työuransa ajan, jäisivät kuitenkin töihin opetusalalle esimerkiksi hallinnollisiin tehtäviin. Nuoret opettajat tarkastelevat opettajan ammattia elinikäisen oppimisen näkökulmasta, mikä osoittaa kuitenkin positiivista ja realistista ajattelutapaa tulevaisuudesta (Ostinelli 2009, 303).

Opettajien ensimmäisen työvuoden uskotaan vaikuttavan pitkällä aikavälillä opettajan suoriutumiskykyyn, työtyytyväisyyteen ja uran pituuteen. Ensimmäistä opetusvuotta kuvataan usein negatiivisilla termeillä, kuten turhautuminen, ahdistus, eristyneisyys ja itseluottamuksen puute. Tämä voi johtua siitä, että aloittelevien opettajien odotetaan ottavan heti opetusuran alussa yhtä suuri vastuu kuin ammatissa pitkään olleiden opettajien. (Hebert & Worthy 2001, 897–898; Heikkinen ym. 2020, 32.) Sabarin (2004, 3) tutkimuksessa aloittelevat opettajat kuvailivat tuntemuksiaan ennen koulun alkua innostuneiksi, mutta vain kolmen kuukauden jälkeen he kokivat, ettei opettajan työ vastannut heidän odotuksiaan. He pelkäsivät myös, että eivät täytä omia odotuksiaan ja kokivat usein epätoivoa ja turhautumista. Vaikka opettajan työ saattaa olla epävarmaa, ei sillä nähdä olevan merkitystä alanvaihtoon. Tämän saattaa johtua siitä, että opettajat aloittavat työuransa tilapäisissä tehtävissä, joten epävarmuus on heille tuttua. (De Neve & Devos 2017, 20.)

Aloittelevien opettajien alanvaihdon syiksi nähdään useita eri tekijöitä. Hongin (2010, 1536) tutkimuksessa tutkittavat jättivät opetusalan esimerkiksi kurinpito-ongelmien, henkilökohtaisten perhesyiden tai uuden uramahdollisuuden vuoksi. Haasteina nähtiin lisäksi luokanhallinta, vuorovaikutussuhteet vanhempien, kollegoiden sekä johdon kanssa (Hong 2010, 1539), työympäristöön sopeutuminen, itseluottamuksen puute, stressi (Tynjälä, Heikkinen & Jokinen 2013, 39, 43), palkkauskäytännöt sekä työn vaativuus (Fantilli &

McDougall 2009, 823). Lisäksi opettajan psyykkisillä tekijöillä sekä sukupuolella nähdään olevan yhteys alanvaihtoon. Aloittelevien miesopettajien ajatukset alanvaihtoon liittyen ovat naisia yleisempiä. (De Neve & Devos 2017, 17–18.) Uudessa koulussa aloittelevilla opettajilla on usein epäselvyyksiä opettajan rooliin liittyen, jotka vaikuttavat heidän alanvaihtoaikeisiinsa (Tiplic, Brandmo & Elstad 2015, 464). Aloittelevat opettajat kokevat huonoja työoloja kokeneempia kollegoitaan todennäköisemmin ja heidät palkataan todennäköisemmin huono-osaisessa asemassa oleviin kouluihin ja näin ollen vähemmän toivottaviin työskentelyolosuhteisiin (Loeb ym. 2005, 66; Watt & Richardson 2008, 423–424).

Yksi aloittelevien opettajien työhön vaikuttava tekijä on työtaakka. Aloittelevat opettajat olivat yllättyneitä siitä, kuinka paljon opettajalla on opetuksen lisäksi muuta työtä, kuten välituntivalvontoja, opettajakokouksia ja vanhempainiltoja. (Kyriacou & Kunc 2007, 1251.) Myös Gonzales, Brown ja Slates (2008, 8) sekä Heikkinen ja kumppanit (2020, 31) tuovat esille, että opettajan työhön kuului paljon ylimääräisiä tehtäviä, joista ei makseta palkkaa. Esimerkiksi uuteen kouluun ja opetussuunnitelmaan tutustumiseen, luokkahuoneen järjestämiseen ja ensimmäisen viikon suunnitteluun kaivattiin lisää palkallista työaikaa (Fantilli & McDougall 2009, 824).

Koulumaailman todellisuus voi näin ollen tulla aloitteleville opettajille shokkina, joka johtaa ahdistukseen, henkiseen stressiin ja jopa ammatinvaihtoon. Aloittelevien opettajien odotukset ovat usein ristiriidassa todellisen koulumaailman kanssa ja heiltä puuttuu ymmärrys opetussuunnitelmasta. Sen lisäksi heillä on vaikeuksia suunnitella oppitunteja oppilaiden kykyjen mukaan hyödyntäen saatavilla olevia materiaaleja. (Delamarter 2019, 16; Sabar 2004, 21; Hebert & Worthy 2001 908.) Lisäksi käytännön työssä haasteita aiheuttavat ajanhallinta, kuten päivittäisten ja pitkän aikavälin aikataulujen suunnittelu ja organisointi, sekä arviointiin liittyvät käytännöt ja subjektiivisuudet (Fantilli & McDougal 2009, 823). Opetusharjoitteluiden tarjoama näkemys koulumaailmasta ja todellinen koulumaailma nähdään haasteiden pääsyynä. Opetusharjoitteluissa on jatkuvasti tukea saatavilla, kun taas ensimmäisenä opetusvuotena tuen puute näyttäytyy ongelmana. (Sabar 2004, 21.)

Kurinpito-ongelmat ovat keskeinen haaste aloittelevilla opettajilla (Hebert & Worthy 2001 908; Gonzalez, Brown & Slate 2008, 6–7; Hong 2010, 1539; Blomberg 2008, 212; Heikonen, Pietarinen, Pyhältö, Toom & Soini 2017, 259). Kurinpito-ongelmat näyttäytyvät oppilaan törkeänä käytöksenä opettajaa kohtaan, laiskuutena, kurittomuutena ja itsehillinnän puutteena.

Kurinpito-ongelmat tuntuvat kokemattomista aloittelevista opettajista yleensä ylivoimaisilta. Jos käytösongelmiin ei saa apua koulun johdolta, ongelmat kaatuvat yksin opettajan niskaan. Vanhemmatkaan eivät välttämättä suhtaudu ymmärtävästi opettajan huoleen liittyen oppilaiden käytöksen haasteisiin. (Gonzalez ym. 2008, 6–7.) Oppilaiden käytöshäiriöt voivat aiheuttaa väkivaltatilanteita kouluissa ja vaikuttaa näin ollen myös opettajien työturvallisuuteen. Opettajat itse voivat joutua pahoinpitelyn kohteiksi. (Blomberg 2008, 212.) Hongin (2010, 1539) tutkimuksessa aloittelevat opettajat, jotka myöhemmin jättivät opetusalan, kamppailivat vielä toisena ja kolmantena opetusvuonna luokanhallintaan ja kurinpitoon liittyvien ongelmien kanssa. Toisaalta Tiplicin ja kumppanien (2015, 464) tutkimuksessa luokanhallinnan haasteilla ei nähty olevan yhteyttä aloittelevien opettajien alanvaihtoaikeisiin. Tämän nähtiin johtuvan siitä, että valmistuneet opettajat ovat tietoisia näistä haasteista ja ymmärtävät kokemuksen kehittävän ammatillista osaamista näissä tilanteissa. Kuitenkin Blombergin tutkimuksessa (2008, 213) luokanopettajaopiskelijat kokivat, että eivät olleet saaneet valmiuksia luokanhallintaan eikä kurinpito-ongelmien haasteisiin.

Kurinpito-ongelmien ohella oppilasryhmien heterogeenisuus luo haasteita uusille opettajille. Fantillin & McDougallin (2009, 823) tutkimuksessa opetuksen eriyttäminen sekä oppilaiden erityistarpeiden huomiointi aiheuttavat epäonnistumisen ja stressin tunteita, joiden nähdään johtuvan pääasiassa riittämättömästä tuesta sekä kokemuksen puutteesta. Aloittelevalle opettajalle haasteita toivat luokkaan integroidut, kieltä heikosti osaavat maahanmuuttajataustaiset oppilaat sekä psyykkistä hoitoa tarvitsevat lapset. Lisäksi ongelmana saatetaan kokea oppilaiden vanhempien välinpitämättömyys lastensa koulunkäyntiä kohtaan. (Blomberg 2008, 141, 152, 212.) Haasteet viestinnässä vanhempien kanssa voidaan nähdä johtuvan opettajan kokemattomuudesta, epävarmuudesta tai valmistautumisen puutteesta (Fantilli & McDougall 2009, 823). Toisaalta aloittelevat opettajat kokivat Blombergin (2008, 213) tutkimuksessa, että opettajankoulutuksessa ei käsitellä riittävästi kodin ja koulun välistä yhteistyötä eikä myöskään erityistä tukea vaativien oppilaiden kanssa työskentelyä.

Haastavana tekijänä ensimmäisenä opettajavuotena nähdään sopeutuminen koulun kulttuuriin (Hebert & Worthy 2001, 908). Lanaksen (2017, 72) tutkimuksessa koulun ilmapiiriä ei nähty vastaanottavaisena uusille opettajille. Aloittelevilla opettajilla, etenkin lyhytkestoisissa työsuhteissa olevilla, oli merkittäviä haasteita luoda vahvoja suhteita muihin opettajiin ja rehtoreihin. Aloittelevat opettajat itse tiedostivat työsuhteensa tilapäisyyden, mikä vaikeutti

suhteiden muodostumista. Lisäksi vakituiset opettajat ajattelivat aloittelevan opettajan työskentelevän koulussa tilapäisesti. (Kelly ym. 2018, 309.) Työyhteisöön tuleminen uutena ei ole helppoa ja aloittelevilla opettajilla ei välttämättä riitä aika opetuksen ohella kollegoihin tutustumiseen (Blomberg 2008, 211). Sopeutumattomuus kouluun luo aikomuksia jättää koulu tai jopa opetusala kokonaan (Tiplic ym. 2015, 464).

Aloittelevien opettajien tuen puutteen nähtiin vaikuttavan negatiivisesti opettajien ammatillisiin suhteisiin ja uramahdollisuuksiin, josta seurasi ajatuksia alanvaihdosta. Vuonna 2010 opettajista 10 prosenttia ilmoitti, etteivät olleet saaneet lainkaan tukea koulun johdolta. Alakouluopettajat kokivat yläkouluopettajia useammin jäävänsä ilman tukea. Lisäksi lyhytkestoisissa työsuhteessa olevilla opettajilla esiintyi lähes puolet enemmän tuen puutetta kuin vakituisessa työsuhteessa olevilla opettajilla. (Kelly ym. 2018, 300–301, 309.) Aloittelevat opettajat työskentelevät uran alussa usein lyhytaikaisissa työsuhteissa. Määräaikaiset työsuhteet vaikuttavat Suomessa siihen, että aloitteleville opettajille ei ole tarjolla erityistä tukea, sillä ei voida taata sitä, että kyseinen opettaja jatkaa työskentelyä samassa koulussa tai kunnassa myös määräaikaisen työsuhteen jälkeen. (Tynjälä ym. 2013, 48.) Jatkuva tuen hakeminen opettajakollegoilta aiheuttaa aloitteleville opettajille ahdistusta ja stressiä (Fantilli & McDougall 2009, 823). Hebertin ja Worthyn (2001, 898) tutkimuksen mukaan aloitteleva opettaja ei uskalla oma-aloitteisesti pyytää apua, koska se olisi merkki epäonnistumisesta. Yksi alanvaihtoon vaikuttava tekijä onkin ammatillisen vertaisreflektion puute (Lanas 2017, 72). Tuen puute voi johtua siitä, että muut opettajat eivät saa erillistä korvausta aloittelevien opettajien tukemisesta (Sabar 2004, 21).

Myös Gonzalezin ja kumppanien (2008, 6–7) tutkimuksen mukaan yksi aloittelevien opettajien alanvaihtoon vaikuttava tekijä oli hallinnollisen tuen puute. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, että koulun hallinto ei kunnioittanut opettajia, joka oli suurin syy olla palaamatta takaisin opettajan ammattiin. Opettajat kertoivat hallinnon painostavan heitä ja muun muassa kritisoivan heitä muiden opettajien edessä. Aloitteleville opettajille on tärkeää keskustella johdon kanssa omista ja koulun arvoista ja tavoitteista ammatillisen kehityksen takaamiseksi. Hallinnollisen tuen puute aiheuttaa opettajille haasteita oppilaiden käyttäytymisen hallinnassa ja vanhempien kanssa viestinnässä (Fantilli & McDougall 2009, 823). Lanaksen (2017, 73) tutkimuksessa alanvaihtoon päätyi aloittelevia opettajia, joilla ei ollut tilaa keskustella opetukseen liittyvistä näkökulmista, jotka he kokivat tärkeiksi. Näin ollen heillä ei ollut mahdollisuuksia kehittyä sellaisiksi opettajiksi kuin he toivoivat ja päätyivät alanvaihtoon.

Itseluottamuksen puute on alanvaihtoaikeisiin vaikuttava tekijä, joka korostuu aloittelevien opettajien keskuudessa. Puute lisääntyy opettajien eristäessä itsensä kokeneemmista opettajista. (Sabar 2004, 21, 39.) Työn voimavaratekijät kuten autonomia ja kollektiivinen vastuu ovat yhteydessä alanvaihtoaikeisiin, sillä ne vaikuttavat opettajan itseluottamukseen (De Neve & Devos 2017, 17). Aloittelevat opettajat kokevat usein riittämättömyyden tunnetta, mikä johtuu vähäisestä kokemuksesta sekä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen haasteita. Tämä puolestaan heijastuu heidän uskomukseensa ammatillisesta osaamisestaan. (Heikonen ym. 2017, 259–260.) Uudet opettajat ovat usein huolissaan omasta suoriutumisestaan ja määrittivät tätä kaikkensa antamisen, sitoutumisen sekä omistautumisen kautta. Määrittävien tekijöiden, kuten kaikkensa antamisen, pitää heidän mukaansa olla loputonta. (Lanas 2017, 75–76.) Riittämättömyyden tunne voi aiheuttaa aloitteleville opettajille kokemuksen siitä, ettei sovellu opettajaksi, mikä saattaa johtaa alanvaihtoaikeisiin (Zhu ym. 2020, 783).

Blombergin tutkimuksessa aloittelevat opettajat kokivat opetuksen kuormittavana kaiken ollessa vielä uutta (Blomberg 2008, 211). Kuormittavuudesta seuraava työuupumus nähdään yhtenä keskeisenä syynä sille, miksi aloittelevat opettajat poistuvat ammatista (Goddard & Goddard 2006, 73; Hong 2010, 1541). Aloittelevien opettajien työuupumukseen vaikuttavia tekijöitä ovat sitoutumisen puute, tehokkuuden puute, tuen puute, liiallinen vastuu, suuri työkuorma ja vähäiset tarjolla olevat resurssit. Näiden tekijöiden kasaantuminen voi rohkaista uutta opettajaa harkitsemaan työn jättämistä. (Goddard & Goddard 2006, 72; Hong 2010, 1539.) Myös itsensä vertailemisen muihin opettajiin on nähty aiheuttavan emotionaalista uupumista (Skaalvik & Skaalvik 2017a, 158). Opettajat näkevät uupumuksen osoituksena omasta epäonnistumisesta, sopimattomuudesta ammattiin tai opetukseen vaadittujen ominaisuuksien puutteesta (Lanas 2017, 75). Työuupumuksella näyttää olevan keskeinen rooli ammatillisen identiteetin kehittymisessä niillä aloittelevilla opettajilla, jotka jättivät opettajan ammatin luokkahuoneen hallinnan ja kurinpito-ongelmien vuoksi (Hong 2010, 1539).

Tutkimuksen mukaan aloittelevien opettajien poistumaa voidaan vähentää lisäämällä kaikkien opettajien tuen perustasoa sekä keskittymällä enemmän ammatilliseen hyvinvointiin työtyytyväisyyden saavuttamiseksi (Kelly ym. 2018, 311). Aloittelevia opettajia voidaan tukea myös muun muassa mentoroinnin ja ylimääräisen luokkahuoneen johtamisen koulutuksen avulla (McCarthy ym. 2020, 437). Aloittelevien opettajien nähdään voivan kokea positiivisia puolia työssään ja samalla kokea tehneensä väärän uravalinnan ja pohtia

alanvaihtoa. Tekijöinä, jotka vaikuttivat opettajien haluun jatkaa opettamista, nähdään koulun hallinto, ajan riittävyys, oppilaiden käyttäytyminen sekä yksityiselämä. Jos nämä tekijät nähtiin positiivisina, halu opettamista kohtaan lisääntyi. Osa opettajista pystyi säilyttämään innostuksen opetusta kohtaan negatiivisina aikoina ja osa päätyi alanvaihtoon positiivista kokemuksista huolimatta. Tämän nähdään johtuvan siitä, että opettajat ovat yksilöitä ja suhtautuvat asioihin eri tavalla. (Kyriacou & Kunc 2007, 1252–1253.)

Rehtorien johtajuus on tärkeä tekijä aloitteleville opettajille (Jihyun 2019, 130). Luotettava rehtori ja rehtorin tarjoama tuki estää aloittelevien opettajien alanvaihtoaikeita, eikä esimerkiksi kollegoiden tuki korvaa rehtorin tarjoamaa tukea. Erityisesti rehtorin tarjoama tuki oppilaiden kurinpito-ongelmiin estää alanvaihtoa. (Jihyun 2019, 131; Tiplic ym. 2015, 463; Redding & Henry 2019, 231). Niiden koulujen rehtoreiden, joiden aloittavien opettajien poistumisaste on alhainen, nähtiin tarjoavan edellytykset ja resurssit uusien opettajien jatkuvaan oppimiseen, kasvuun ja ammatilliseen kehittymiseen. Tällaisissa työyhteisöissä aloittelevia opettajia pidetään työyhteisön olennaisina jäseninä. (Wynn & Brown 2008, 58.) Yhteisöllistä koulukulttuuria edistävä rehtori on avoin opettajien kysymyksille ja uusien opettajien käytettävissä (Fantilli & McDougall 2009, 823). Tärkeimmät rehtorit ovat sellaisia, jotka antavat opettajilla mahdollisuuden hyödyntää omaa ammatillista harkintaa, mutta ovat valmiita ohjaamaan ja tukemaan tarpeen tullen. Aloittelevat opettajat tarvitsevat tukea, joka on erilaista kuin kauemmin opettajan töissä olleille opettajille tarjottava tuki. (Wynn & Brown 2008, 58.)

Kollegoiden tuella sekä yhteisöllisyydellä voi olla merkittäviä vaikutuksia aloittelevan opettajan ammatilliseen kehitykseen ja sitä kautta estää alanvaihtoaikeita (Tiplic ym. 2015, 464). Sabarin (2004, 29) mukaan aloittelevat opettajat voivat menestyä työssään nopeasti, mikäli työympäristö on kannustava ja tukeva. Kollegoilta saatava tuki vahvistaa yhteisön kollektiivista vastuuta, joka puolestaan on tärkeää opettajan itseluottamukselle (De Neve & Devos 2017, 19). Hongin (2010, 1541) tutkimuksessa opettajat kertovat pitävänsä tärkeänä suhteitaan kollegoihinsa, mikä auttaa myös luomaan suhteita koulun johtoon. Yhteisöllisyyden lisäksi yhteisopettajuus, moniammatillinen yhteistyö esimerkiksi koulunkäynninavustajien kanssa sekä mentorointisuhteet tukevat aloittelevia opettajia työssään ja antavat mahdollisuuden keskittyä opettamiseen (Blomberg 2008, 213; Fantilli & McDougall 2009, 823).

Aloittelevien opettajien tarpeisiin suunnattujen tuki- ja ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksien tarjoamisella voidaan mahdollisesti ehkäistä alanvaihtoa (Fantilli & McDougall 2009, 824). Työpaikoilla toteutettavien työolosuhdekyselyjen avulla rehtorien on mahdollista havaita stressaantuneita opettajia sekä reagoida mahdollisiin työpaikan huolenaiheisiin. Aloittelevia opettajia voidaan tukea myös laadukkaan perehdytyksen, työhöntulo-ohjauksen, työpajojen, opintopiirien ja mentoroinnin avulla. (Tynjälä ym. 2013, 44.) Mentoroinnin on nähty auttavat uuden opettajan sopeutumista kouluun ja antavan mahdollisuuden kiinnittää opetuksen aikana huomiota oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin (Sabar 2004, 20; Fantilli & McDougall 2009, 824). Mentoroinnin tulisi tapahtua työajalla, sillä mentorointi työajan ulkopuolella kuormittaa aloittelevia opettajia entisestään (Tynjälä ym. 2013, 47). Aloittelevat opettajat näkivät hyödyllisenä sen, että saivat itse osallistua mentorin valintaan, jotta yhteistyö sujuisi mahdollisimman hyvin. Hyvänä mentorina nähtiin ammattilainen, jolla on hyvät opetuskäytännöt. (Fantilli & McDougall 2009, 824.)

Hongin (2010, 1536) tutkimuksessa kaikki tutkimukseen osallistuneet aloittelevat opettajat toivat esille sen, että on tärkeää tulla hyväksi opettajaksi, jotta voi muuttaa oppilaiden elämää. Aloittelevat opettajat mainitsivat opetuksen positiiviseksi tekijäksi oppilaiden menestymisen tuottaman mielihyvän (Kyriacoun ja Kuncin 2007, 1251). Palaute lapsilta ja vanhemmilta auttoi parantamaan opettajan minäkuvaa ja sopeutuminen kouluun helpottui (Sabar 2004, 25). Lisäksi tutkimuksissa (Fantilli & McDougall 2009, 823; Ingersoll, Merril & May 2014, 25, 29) mainitaan opettajankoulutuksen tärkeys aloittelevien opettajien ammattiin valmistamisessa ja alanvaihdon ehkäisemisessä.

3.4 Opettajaopiskelijoiden alanvaihtoaikeet

Tutkimuksen mukaan opettajaopiskelijat ovat yleisesti tyytyväisiä ammatinvalintaansa (Watt ym. 2012, 802: Krečič & Grmek 2005, 273), mutta opettajaopiskelijat ilmaisevat myös epävarmuutta ammatista (Timostsuk & Ugaste 2010, 1567; Lanas & Kelchtermans 2015, 27; Chang-Kredl & Kingsley 2014, 35). Opettajankoulutustarpeen ennakoinnissa oletettiin, että vuonna 2011 noin 18 prosenttia opettajaksi opiskelevista ja valmistuneista ovat vuoteen 2025 mennessä päätyneet alanvaihtoon (Nissinen & Välijärvi 2011, 22, 32). Wattin ja Richardsonin (2008, 423) mukaan opettajaopiskelijat harkitsevat toista urapolkua jo opettajankoulutuksen aikana tai heti sen jälkeen. Nigeriassa toteutetussa tutkimuksessa noin 20 prosentilla opettajaksi opiskelevista oli aikomuksia vaihtaa opettajankoulutuksen opintojaksoja muihin kuin opettajankoululaitoksen tarjoamiin opintoihin. Samaisessa tutkimuksessa 64 prosenttia

opiskelijoista oli sitä mieltä, ettei halua opettajankoulutuksen jälkeen työllistyä opetustyöhön. Molempien yllä olevien tulosten perusteella laskettiin prosenttiosuus, jonka mukaan 71 prosenttia opettajaksi opiskelevista ei todennäköisesti ryhdy opettajan ammattiin. Poikkeuksetta opettajaopiskelijat, jotka olivat valmistumassa vuoden sisällä, epäilivät ammatinvalintaansa. (Oyetoro, Adesina & Salawudeen 2019, 135–139.)

Luokanopettajankoulutuksen aloittaessaan opiskelijat kuvailevat tunnetta yleensä vastineeksi voittamisesta lotossa. Näin ollen on yllättävää, että niin moni hylkää ammatinvalintansa ja jättää ammatin valmistumisen jälkeen. (Lanas 2017, 69.) Opiskelijat tuovat esille näkemyksen siitä, että motivaation puute ryhtyä opettajaksi tulisi pitää omana tietonaan (Lanas & Kelchtermans 2015, 27). Opettajaopiskelijat, jotka eivät ole varmoja ammatinvalinnastaan, voivat uskotella itselleen tehneensä oikean valinnan, jolloin opettajan työn todellisuus voi näyttäytyä valmistumisen jälkeen haasteelliselta (Chang-Kredl & Kingsley 2014, 35). Suomen opettajaksi opiskelevien liiton (SOOL 2018, 45) kyselyn mukaan 82 prosentilla suomalaisista opettajaopiskelijoista oli kuitenkin aikomuksia hakeutua opettajan ammattiin opintojen jälkeen.

Alanvaihto voi tulla ajankohtaiseksi jo kesken opintojen, mikäli opiskelija kokee epävarmuutta omasta pärjäämisestään tai kokee soveltumattomuutta alalle (SOOL 2018, 37). Jos oma opettajaidentiteetti ei pääse kehittymään opettajaopintojen aikana, mahdollisuus alanvaihdolle kasvaa (Honkimäki 2014, 47–48). Työn joustavuuden puute ja huono työ- ja perhe-elämän tasapaino nähdään opettajan työssä ongelmana. Opettajaopiskelijoiden haluun jäädä ammattiin vaikuttaa myös se, että onko opettajan ammatissa mahdollista saavuttaa omia tavoitteitaan. (Parfitt 2020, 330.) Opettajaopiskelijat näkevät opettajan ammatissa urakehityksen olevan lähes mahdotonta (Don Santos 2021, 529). Muina esteinä alalle hakeutumiseen opintojen jälkeen nähdään huonot roolimallit, mentoroinnin puute, tehottomat ajanhallinta- ja organisointitaidot ja käytännön kokemusten puuttuminen (Hobson, Harris, Buckner-Manley & Smith 2012, 75–76), työn vaativuus arvostukseen verrattuna, huono työtilanne, työolosuhteiden haasteellisuus, epävarmuus omista taidoista sekä omasta soveltuvuudesta opettajan työhön (SOOL 2018, 37). Don Santosin (2021, 526) tutkimuksessa alaa vaihtaneet opettajaopiskelijat kokivat opettajan työn liian itsenäiseksi ja näin ollen yksinäiseksi. Opiskelijat kokivat lisäksi opettajien palkkauksen tekijäksi, joka ei houkutellut jäämään alalle.

Opettajankoulutuksen opiskelijoilla on opintojen alkaessa myönteinen asenne opettajuutta kohtaan, joka voi hiipua opintojen edetessä tietoisuuden lisääntyessä opettajan työstä

(Rodrigues & Mogarro 2019, 8). Käytännön kokemuksen on nähty lisäävän alanvaihtoaikeita, sillä se saa opiskelijan usein huomaamaan, jos ala ei olekaan itselle sopiva (Honkimäki 2014, 47–48). Opettajaopiskelijan näkemykset opettajan työstä voivat olla ristiriidassa todellisen työn luonteen kanssa. Opintojen aikana opettajaopiskelijoille teorian ja käytännön yhteys saattaa jäädä epäselväksi, jolloin opettajan työn haasteet voivat työelämässä tulla yllätyksenä. Opetusharjoittelun tuoma käytännön kokemus ja ymmärrys tulevan työn haasteista voi muuttaa aiempaa näkemystä opetuksesta. Tällöin niillä opiskelijoilla, jotka eivät ole suorittaneet opetusharjoittelua voi olla idealistisempi näkemys opettamisesta kuin niillä, jotka ovat jo toimineen opettajana luokkahuoneessa. (Hong 2010, 1540.) Myös Rotsin ja kumppaneiden (2007, 553) tutkimuksessa kokemuksen puutteen nähtiin johtavan myönteisempään käsitykseen omasta valmiudesta opettajan työhön verrattuna ammatillista kokemusta keränneisiin kollegoihin. Käytännön kokemuksen on myös nähty vahvistavan opiskelijoiden käsityksiä siitä, että vähäiset tarjolla olevat resurssit vaikeuttavat opettajan työtä nykypäivänä (Heikkinen ym. 2020, 31).

Parempaan henkilökohtaiseen opettajavalmiuteen tulevaisuudessa voi johtaa virheet ja epäonnistuminen harjoittelujakson aikana. Epäonnistumisen jälkeen on mahdollisuus ottaa aktiivinen rooli omaan oppimiseen jo opettajaopintojen aikana, jolloin työelämään sopeutuminen on helpompaa. (Hebert & Worthy 2001, 910.) Monet opiskelijat kokevat epävarmuutta harjoittelun aikana. He kokevat kuitenkin, että tämä epävarmuus oli ylitettävissä ohjaavalta opettajalta saatavan tuen sekä lisääntyvän itseluottamuksen avulla. (Timostsuk & Ugaste 2010, 1567.) Toisaalta Danylukin, Burnsin, Crawfordin ja Hillin (2021, 244) tutkimuksessa ohjaavan opettajan kanssa yhteistyössä toimiminen loi haasteita harjoittelun toteuttamisessa. Negatiivisia ajatuksia harjoittelun aikana syntyy, kun on aika ottaa vastuuta ja omaksua opettajan rooli. Myös autonomia, kontrolli, työn ja yksityiselämän erillään pitäminen, ennakkoluulot, opetusmenetelmät, opetussuunnitelman noudattaminen, vertaisten tuen puute ja oppilaiden taustojen tuntemattomuus näyttäytyvät opettajaopiskelijoille haastavilta opetusharjoitteluiden aikana (Rodrigues & Mogarro 2019, 8). Opettajaopiskelijoilla on nähty olevan vaikeuksia pyytää apua harjoittelun aikana, joka lisää harjoitteluun liittyvää stressiä ja luo näin ollen negatiivisen kuvan harjoittelusta (Danyluk ym. 2021, 248). Parfittin (2020, 330) tutkimuksessa opettajaopiskelijat kokivat, että opettajan työhön liitetyt haasteet eivät tule helpottumaan opintojen aikana vaan vasta ajan myötä opettajana toimiessa. Opiskelijat näkivät tämän motivaattorina ja päättivät aloittaa opettajan työn valmistumisen jälkeen, vaikka he tiedostivat kyseiset haasteet.

Opettajaopintojen aikaiset alanvaihtoaikeet voivat johtua motiiveista, joiden mukaan opiskelija on päättänyt hakea alalle. Yleisesti opetusalalle hakevat ovat motivoituneita ja alavalinta on tehty omien kokemuksien perusteella. Koulutusalan valintaa kuitenkin kyseenalaistaa luonnollisesti osa hakijoista. (Honkimäki 2014, 47–48.) Opettajaopiskelijoilla on yleisesti monia kiinnostuksen kohteita, joiden vuoksi alanvaihto voi tulla ajankohtaiseksi jo kesken opintojen. Yleisiä ammatteja joihin opettajaopiskelijat vaihtavat ovat muun muassa asiantuntijatehtävät, hallinnolliset tehtävät, tutkijantehtävät, johtotehtävät ja yrittäjyys. (SOOL 2018, 40.) Ammatinvaihdon avulla on myös mahdollista siirtyä haastavampiin tehtäviin opetusalan sisällä (Mäkelä 2014, 64), kuten rehtorin töihin tai opetusalalle liittyviin oppimateriaalien kehittämistehtäviin (SOOL 2018, 40).

Opettajaopiskelijat ovat epävarmoja siitä, valmistaako opettajankoulutus heitä riittävästi työtä varten (Kyriacou & Kunc 2007, 1251; SOOL 2018, 37). Haasteita koulutuksen aikana tuo vertaisten kanssa toimiminen, uuteen ympäristöön adaptoituminen, opettajankoulutuksen tilat ja resurssit, harjoitteluiden aikana ilmenevät oppilaiden yksilölliset tarpeet sekä tuntisuunnitelmien laatiminen (Napanoy, Gayagay & Tuazon 2021, 345–346). Erityisesti ainesisältöjen hallinta ja arviointi aiheuttaa opiskelijoilla haasteita (Özdemir, Ceylan & Canoğlu 2015, 266). Opiskelijat ovat ilmaisseet, että koulutuksessa korostetaan käytännön sijaan liikaa irrallista teoriaa (SOOL 2018, 14). Elstadin, Christophersenin ja Turmon (2021, 108–109) mukaan teoriakursseilla on vaikutusta opettajaopiskelijoiden alanvaihtoon. Mikäli koulutukseen lisättäisiin enemmän kursseja, joissa keskitytään teorian muuttamiseen käytännöksi, saattaisi se vähentää alalta lähtemistä. Käytäntöön keskittyvien opintojaksojen lisäämisen ohella opiskelijat toivovat koulutukselta lisää tietoa arvioinnista, luokkahuonehallinnasta, vanhempien kanssa toimimisesta, koulutusoikeudesta, kiusaamisen ehkäisystä, ensiaputaidoista ja ylipäätään turvallisuutta koskevista asioista (Hobson ym. 2012, 77; SOOL 2018, 46). Opiskelijat ovat kertoneet, että selvitäkseen koulutuksessa kohtaamistaan haasteista, he kaipaavat lisäksi aihetta käsitteleviä kirjoja, sosiaalisen median yhteisöjä, joissa kokemusten ja tuen jakaminen on mahdollista sekä lisäkoulutusta, esimerkiksi työpajoja (Napanoy ym. 2021, 347). Opettajan työhön kaivattujen työkalujen lisäksi opettajaopiskelijat kaipasivat lisää tietoa siitä, miten tutkintoa on mahdollista hyödyntää muilla aloilla (Alifrosti ym. 2022, 228).

Suuri innostus opettamiseen näyttäisi vähentävän emotionaalista uupumusta, jota ilmenee opettajankoulutuksen aikana. Toisaalta emotionaalinen uupumus opettajankoulutuksen aikana vaikuttaa negatiivisesti innostukseen opettaa ja aiheuttaa näin ollen alanvaihtoaikeita.

Opetusinnostuksella on positiivisia vaikutuksia itsekäsitykseen, ammatinvalintamotiiveihin ja ammatilliseen sitoutumiseen. Innostus opetukseen on siis tärkeä tekijä opettajauran alkuvaiheessa. (Bock ym. 2021, 10–11.) Keskeisimmät syyt opetusalan valinnalle valmistumisen jälkeen olivat alan aiempi pohdinta, alan sopivuus itselle, perheen kanssa vietettävä aika ja taloudellinen palkkio. Vähemmän vaikutusta oli sosiaalisella statuksella. Sukupuolella nähtiin olevan vaikutusta opetusalan valintaan valmistumisen jälkeen, mikä voi johtua naisten suuremmasta määrästä opettajankoulutuksessa. (Richardson & Watt 2005, 480.)

Motivaation laadulla on merkitystä alanvaihtoaikeisiin. Bruinsman ja Jansenin (2010, 198) tutkimus osoitti, että opettajaopiskelijoiden sisäinen motivaatio oli yhteydessä positiivisiin käsityksiin opettajankoulutuksen laadusta ja opetuskokemuksista. Nämä tekijät edesauttoivat päätöstä jäädä ammattiin opiskeluiden jälkeen. Sen sijaan opettajaopiskelijat, joiden motiivit olivat ulkoisia, kokivat opetuskokemukset negatiivisempina. He osoittivat matalampaa luottamusta omiin opettajakykyihinsä ja heidän odotettiin pysyvän ammatissa vähemmän aikaa. (Bruinsma & Jansen 2010, 198.) Motivaation lisäksi sitoutuneisuus on merkittävä tekijä opettajan työhön siirtyessä. Sitoutumiseen vaikuttaa valmistuneiden opettajaopiskelijoiden minäpystyvyys, suoritettu opettajankoulutus sekä mentorilta saatu tuki. (Rots ym. 2007, 554.) Ammattiin sitoutuneisuutta lisää myös opiskeltavan aiheen merkitykselliseksi kokeminen, mikä taas vähentää alanvaihdon todennäköisyyttä (Elstad ym. 2021, 109). Opiskelijoiden minäpystyvyyteen nähtiin vaikuttavan positiiviset opetuskokemukset, joihin taas vaikuttivat heidän positiiviset käsityksensä opettajankoulutuksen laadusta (Bruinsma & Jansen 2010, 198). Lysaghtin, O'Learyn, ja Scullyn (2017, 96) tutkimuksessa, jossa tutkittiin opettajaopiskelijoiden odotuksia opettajan työstä, kävi ilmi, että positiivisilla odotuksilla on merkittävä vaikutus alalle jäämiseen valmistumisen jälkeen. Opettajaopiskelijat odottivat olevansa tyytyväisiä työhön sekä saavansa arvostusta siitä. Opiskelijat näkivät työn tärkeänä ja merkittävänä sekä odottivat innolla työhön sisältyviä pitkiä lomia.

Hobsonin ja kumppanien (2012, 74, 78) tutkimuksen perusteella opettajaopiskelijoista valtaosa (75 prosenttia) kokee mentoroinnin roolin keskeisenä etenkin opettajan työn alussa. Mentorit nähtiin aloittelevien opettajien puolia pitävinä roolimalleina, jotka jakavat tietoa omien kokemuksiensa pohjalta. Mentoroinnin roolilla on positiivinen vaikutus alavalintaan, sillä arvion saaminen omista opetustaidoista voi tuoda lisää itsevarmuutta ja parantaa siten myös motivaatiota opettajan ammattia kohtaan (Rots ym. 2007, 553).

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitkä ovat ne syyt, jotka saavat luokanopettajaopiskelijat kyseenalaistamaan alavalintaansa koulutuksen aikana sekä miksi opettajan ammatti ei tunnu houkuttelevalta vaihtoehdolta opintojen jälkeen. Tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajaopiskelijoiden polkua opettajankoulutukseen ja opettajankoulutuksessa syntyneitä epäilyksiä opettajan ammatista.

Tutustuimme aiheeseen aiempien tutkimuksien ja aiheeseen liittyvän muun kirjallisuuden avulla. Tämän perusteella tutkimuskysymykseksi muodostui:

Mitkä tekijät saavat luokanopettajaopiskelijat harkitsemaan alanvaihtoa opettajankoulutuksen aikana?

Valitsimme tutkimukselle vain yhden tutkimuskysymyksen, sillä halusimme saada kattavasti selville opiskelijoiden kokemuksia ja ajatuksia alanvaihtoaikeiden taustalla olevista syistä. Koimme, että yhden tutkimuskysymyksen avulla pystyimme keskittymään tutkittavaan ilmiöön perusteellisesti.

5 Tutkimuksen toteutus

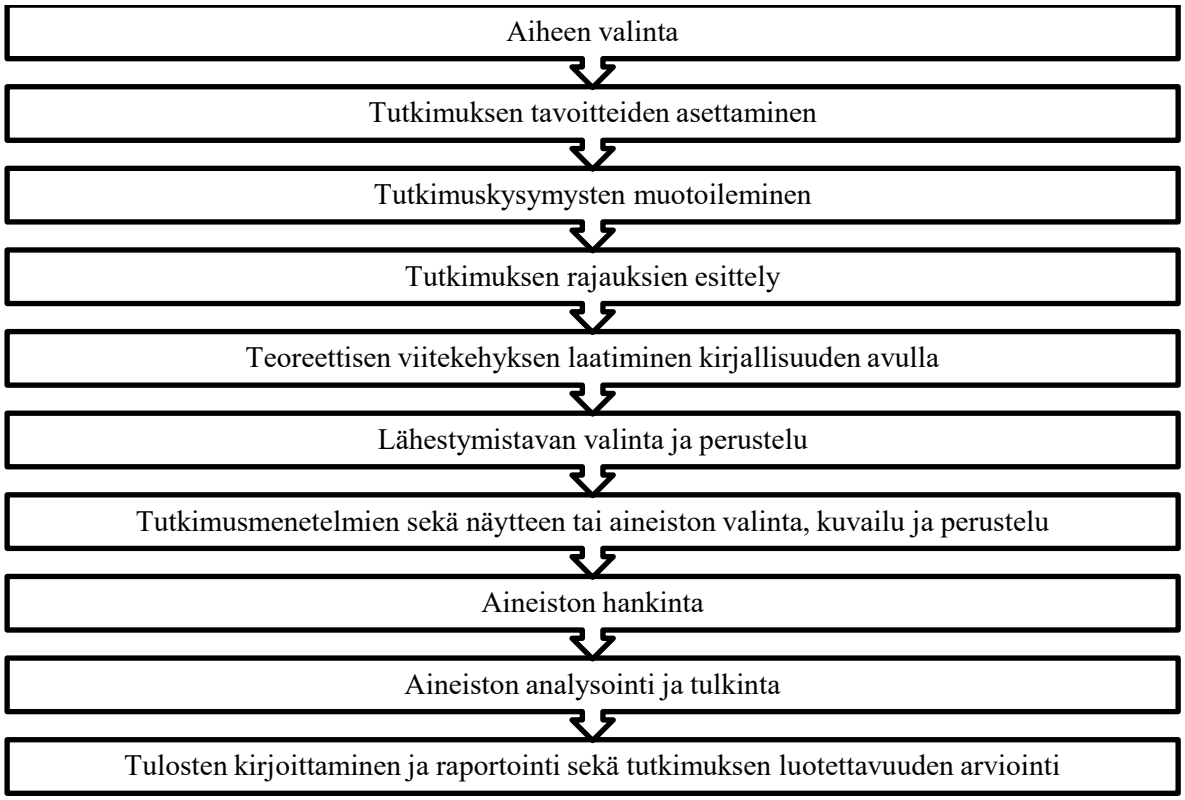
Tutkimus on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen poikittaistutkimus. Poikkileikkausasetelemassa tutkitaan ilmiötä hankitun aineiston avulla tiettynä aikana. (Vuori 2021a.). Juhilan (2021) mukaan "laadullinen tutkimus on aina empiiristä eli erilaisiin aineistoihin ja niiden analyysiin perustuvaa". Laadullisen aineiston keruu tapahtuu usein tutkijan omien havaintojen sekä keskustelujen avulla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 160). Laadulliset tutkimusmetodologiat ovat suuntautuneet kehittämään ymmärrystä ihmiselämän ja sen sosiaalisten maailmojen merkityksen ja kokemuksen ulottuvuuksista (Fossey, Harvey, McDermott & Davidson 2002, 730). Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on näin ollen tutkittavan ilmiön laajempi ja kokonaisvaltaisempi ymmärtäminen eli tutkija tarkastelee tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden kokemuksia, ajatuksia, tunteita ja merkityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Juuti & Puusa 2020, 9; Hirsjärvi & Hurme 2015, 27.; Hirsjärvi ym. 2007, 157). Tarkoituksena on saada tutkittavilta henkilöiltä kuvauksia omasta koetusta todellisuudesta liittyen tutkittavaan ilmiöön. Tutkijan tulisi täsmentää laadullista tutkimusta tehdessään tutkiiko hän käsityksiin vai kokemuksiin liittyviä merkityksiä. Koska kokemukset nähdään omakohtaisina (Vilkka 2015, 97) ja tavoitteenamme on saada tietoa tutkittavien omista kokemuksista liittyen alanvaihtoaikeisin, tutkimme kokemuksiin liittyviä merkityksiä. Laadullisen tutkimuksen menetelmät ovat induktiivisia eli johtopäätökset tutkimuksessa johtavat aineistosta. Toisin sanoen puhutaan aineistolähtöisyydestä. Tutkimus sisältää näin ollen haastateltavien käyttämiä käsitteitä, sanoja ja lauseita. (Juuti & Puusa 2020, 11; Eskola & Suoranta 1998, 15.)

Laadullinen tutkimus eroaa määrällisestä tutkimuksesta tulkinnallisuudellaan, sillä määrällisessä tutkimuksessa tarkoituksena on usein ennustaa ja yleistää tutkittavaa ilmiötä (Hirsjärvi & Hurme 2015, 22). Laadullisessa tutkimuksessa ei ole mielekästä eikä tarkoituksenmukaista tulkita aineistossa esiintyviä ilmiöitä määrällisesti (Juuti & Puusa 2020, 14), jonka vuoksi analyysivaiheessa keskeisenä erona määrällisen tutkimuksen analyysiin on tilastollisten todennäköisyyksien puuttuminen (Alasuutari 2011, 38). Lisäksi aineiston analyysin vaiheessa laadullinen lähestymistapa eroaa määrällisestä siinä, että aineistoa voidaan analysoida jo aineistonkeruuvaiheen kanssa samanaikaisesti. Tutkija voi haastatteluja tehdessä tehdä havaintoja usein toistuvista tekijöistä ja tyypitellä näitä. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 136.) Toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei aseta tutkimukselleen testattavia hypoteeseja (Eskola & Suoranta 1998), sillä tavoitteena ei ole vahvistaa olemassa olevia väittämiä, vaan löytää tutkimuksen avulla uusia näkökulmia

(Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157) sekä laatia tulkintoja tutkittavasta aiheesta (Alasuutari 2011, 53). Se, kumpaa menetelmää tutkimusta tehdessä kannattaa käyttää, määräytyy usein tutkimusongelman perusteella (Hirsjärvi & Hurme 2015, 28).

Tutkimuksen tutkimuskysymykset ohjaavat tutkimusprosessia ja tavoitteena on saavuttaa vastaus näihin kysymyksiin. Tutkimuskysymykseen vastatakseen tutkija kerää informaatiota eli dataa ilmiöstä. (Fossey ym. 2002, 723.) Laadullinen tutkimus on joustava lähestymistapa, sillä se sisältää vapauksia tutkijan toiminnalle (Eskola & Suoranta 1998, 20). Näin ollen tutkimuskysymyksiä voidaan tarkentaa tutkimuksen edetessä. Tarkemmat kysymykset syntyvät tutkimuksen edetessä ja jopa analysointivaiheessa asti. (Kiviniemi 2010, 75; Fossey ym. 2002, 723.) Myöskään alkuperäistä tutkimussuunnitelmaa ei tarvitse noudattaa orjallisesti, vaan tutkimusprosessi voi joustaa ja mukautua matkan varrella (Hirsjärvi ym. 2007, 160: Kiviniemi 2010, 74: Eskola & Suoranta 1998, 15) ja tarpeen mukaan aihetta ja tavoitteita voidaan tarkentaa ja muokata tutkimuksen edetessä (Juuti & Puusa 2020, 12). Tutkimuksen tarkastelu voi kohdentua tutkimuksen edetessä uusiin mielenkiinnon kohteisiin ja kokemattomalle tutkijalle voi muodostua ongelmaksi tutkimuksen aikana esiin tulleiden mielenkiintoisten asioiden runsaus. Keskeistä on löytää ne ideat ja ilmiöt, joihin nojaten tutkimuksellisia ratkaisuja tehdään. (Kiviniemi 2010, 77.)

Laadulliseen tutkimusraporttiin tulee sisällyttää menetelmäosa, jossa kuvataan tutkimuksessa hyödynnettyjä menetelmiä ja tapaa, jolla tutkimus tehtiin (Fossey ym. 2002, 729). Juutin & Puusan (2020, 9) mukaan menetelmillä “tarkoitetaan niiden keinojen kokonaisuutta, joiden avulla tutkimuksen aihetta lähestytään ja pyritään vastaamaan tutkimuskysymyksiin”. Tutkimusmenetelmällä sen sijaan tarkoitetaan niitä tapoja, joita tutkija hyödyntää tutkimuksen aineistonkeruussa. Näihin sisältyy aineiston hankintatavat ja aineiston analyysitavat. (Juuti & Puusa 2020, 9.) Tärkeää on jatkuvasti tutkimuksen edessä perustella miksi mitäkin tehtiin (Fossey ym. 2002, 729). Olemme pyrkineet tuomaan esille menetelmäosuudessa perusteluja ratkaisuillemme.



Kuvio 4. Laadullisen tutkimuksen vaiheet (Juuti & Puusa 2020, 12)

Hyödynsimme etenemisen tukena Juutin ja Puusan (2020, 12) laadullisen tutkimuksen vaiheita (kuvio 4). Aloitimme ideoimalla tutkimusaihetta. Samalla pohdimme Vilkan (2015, 45) tutkimusprosessin kulun mukaisesti aikataulutusta, painopistealueita ja arvoja sekä tutkimusetiikkaa. Lisäksi sitouduimme tutkimukseen tekemällä tutkimussuunnitelman (Vilkka 2015, 45). Aiheen valinnan jälkeen asetimme tutkimukselle tavoitteet ja muotoilimme tutkimuskysymyksen. Tämän jälkeen aloimme työstämään tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Seuraavaksi valitsimme aineistonkeruumenetelmän ja tutkittavat, jonka jälkeen hankimme aineiston. Aineistonkeruun jälkeen analysoimme ja tulkitsimme aineistoa tehden johtopäätöksiä tulosten kirjoittamisen yhteydessä. Lisäksi pohdimme lopuksi tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. (Juuti & Puusa 2020, 12.)

5.1 Tutkittavat

Laadimme saatekirjeen (liite 1), jolla pyrimme saamaan tutkimukseen tutkittavia. Lähetimme saatekirjeen sähköpostitse Turun yliopiston Rauman ja Turun kampuksen maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoille. Tutkittavia etsittäessä on tärkeää, että tutkittavat osallistuvat tutkimukseen omasta tahdostaan (Mäkinen 2006, 87), sillä tutkimukseen osallistumisen tulee tutkittavien itsemääräämisoikeuden vuoksi olla vapaaehtoista. Vapaaehtoisuus voidaan todentaa tarjoamalla tutkittaville riittävän paljon informaatiota tutkimuksesta, jotta tutkittava

tietää mitä tutkimukseen osallistuminen häneltä vaatii (Kuula 2011, 61–62, 87; Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK] 2018, 2). Erityisesti ensimmäistä kertaa tutkimukseen osallistumista pohtivat eivät välttämättä tiedä millaista haittaa tai hyötyä tutkimukseen osallistumisesta voi seurata (Rauhala & Virokannas 2011, 241). Näin ollen koimme tärkeäksi ilmoittaa saatekirjeessä kaiken informaation, jota haastateltava voi tarvita arvioidakseen haastatteluun osallistumisen mahdolliset haitat ja hyödyt. Sisällytimme haastattelukutsuun muun muassa tiedon tutkimuksen tarkoituksesta, kauanko aikaa tutkimuksen osallistuminen vaatii sekä tietoa tutkittavien anonymiteetin säilyttämisestä. Tutkimuksen vapaaehtoisuuden vuoksi tutkittavalla oli lisäksi oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä tahansa vaiheessa, näin halutessaan ilman perusteluita (Mäkinen 2006, 95, TENK 2018, 3).

Saimme saatekirjeeseemme 15 vastausta, joista valitsimme tutkimukseen kymmenen tutkimuksen kriteerit täyttävää opiskelijaa. Vilkan (2015, 114) mukaan haastateltavia valittaessa tulee pitää mielessä “mitä ollaan tutkimassa”. Valitsimme tutkittavat sen perusteella, että heillä on kokemuksia aiheeseen liittyen eli heillä on ollut alanvaihtoaikeita luokanopettajaopintojen aikana. Lisäksi käytimme valinnan kriteerinä sitä, että tutkittavat opiskelivat maisterivaiheessa tai aikoivat palata suorittamaan maisterivaiheen tutkinnon, varmistaaksemme tutkittavien omakohtaiset tiedot ja kokemukset aiheesta laajemmin. Tätä kutsutaan harkinnanvaraiseksi otannaksi, jolloin tutkittavat täyttävät tutkimuksen tunnusmerkit. Tutkittavien omakohtaiset tiedot ja kokemukset tarjoavat mahdollisuuden ilmiön laajempaan ymmärtämiseen ja kuvaamiseen, joka on ominaista laadulliselle tutkimukselle. (Eskola & Suoranta 1998, 15.) Vuonna 2020 Suomessa tutkinnon kasvatusalalta suorittaneista 78 prosenttia oli naisia ja 22 prosenttia miehiä (Suomen virallinen tilasto 2020). Opetushallituksen (2020, 11) selvityksen mukaan noin 78 prosenttia opettajista on naisia. Haastatteluun valikoitui tästä syystä seitsemän naista ja kolme miestä.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston laatu on tieteellisyyden kriteerinä määrää merkittävämpi (Eskola & Suoranta 1998, 62). Sille, montako haastateltavaa tutkimuksessa tulisi olla, ei ole oikeaa vastausta. Haastateltavien sopiva määrä riippuu muun muassa tutkimuksen aiheesta ja laajuudesta. Ohjeena voidaan pitää saturaatiota. Se tarkoittaa, että haastatteluja todennäköisesti on tarpeeksi siinä vaiheessa, kun ne alkavat toistamaan itseään eikä niissä enää ilmene uutta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87.) Hyvärisen (2017, 34) mukaan saturaatiopisteen tarkkailu kuitenkin edellyttää, että aineistonkeruu, purku ja analyysi tapahtuisivat samaan aikaan. Jos tutkijalla on paljon kiinnostuksen kohteita, aineisto tuottaa

melko pitkään uutta ja mielenkiintoista tietoa. Huomasimme, että meille aineisto olisi tuottanut myös kymmenennen haastateltavan jälkeen kiinnostavaa tietoa. Näin ollen päädyimme hyödyntämään Hyvärisen (2017, 36) ohjetta kirkastaa tutkimuksen tavoitetta ja pohtia, hyödyttäisikö haastatteluiden lisääminen tutkimusta. Tulimme siihen tulokseen, että haastatteluiden lisääminen ei merkittävästi hyödyttäisi tutkimusta.

Taulukko 1. Tutkittavien taustatiedot

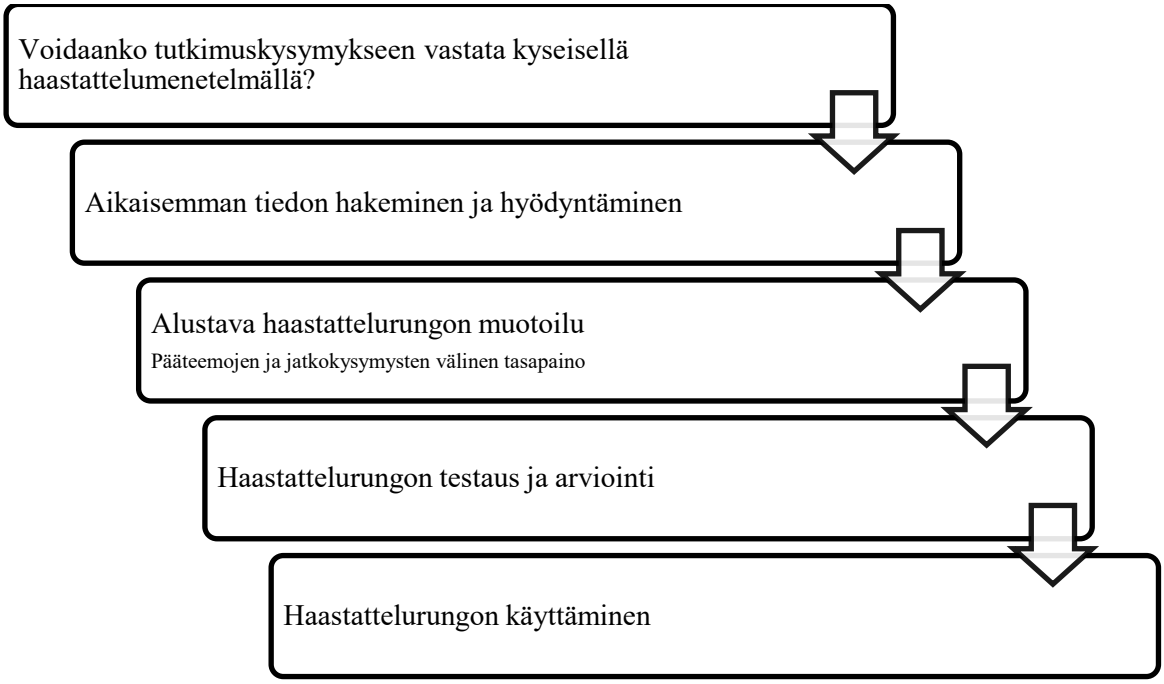
Haastateltava	Vuosikurssi	Onko toiminut sijaisena/onko opettajan kokemusta	Milloin alanvaihtoaikeet ovat syntyneet?
H1	6.	Kyllä	1. opiskeluvuonna (1. harjoittelun yhteydessä)
H2	4.	Kyllä	1. opiskeluvuonna (1. harjoittelun yhteydessä)
H3	6.	Kyllä	4. opiskeluvuonna
H4	4.	Ei	1. opiskeluvuonna (1. harjoittelun yhteydessä)
H5	4.	Kyllä	3. opiskeluvuonna
H6	5.	Kyllä	3. opiskeluvuonna
H7	Poissaoleva, valmistunut kandiksi	Kyllä	3. opiskeluvuonna
H8	5.	Kyllä	Opintojen aikana, mutta vahvemmin 4. opiskeluvuonna
H9	7.	Kyllä	Jo ennen OKL opintoja
H10	Maisteriopintojen 2. vuosikurssi	Kyllä	Maisterivaiheen ensimmäisenä vuonna

Taustatietoihin (taulukko 1) sisällytimme vuosikurssin, käytännön kokemuksen opettajan työstä pois lukien harjoittelut sekä alanvaihtoaikeiden alkamisajankohdan. Taustatietojen kerääminen haastateltavilta auttaa tutkijaa ymmärtämään millaisin esitiedoin ja kokemuksin haastateltavat puhuvat tutkittavasta ilmiöstä (Vilkka 2015, 111). Tutkimukseen osallistuneet opiskelivat neljännellä, viidennellä, kuudennella ja seitsemännellä vuosikurssilla. Yksi tutkittavista oli poissaolevana maisteriopinnoista, mutta oli aikeissa palata suorittamaan maisterivaiheen opinnot. Kaikilla haastateltavilla yhtä lukuun ottamatta oli kokemusta opettajan työstä käytännössä, pääasiassa sijaisuuksien muodossa. Alanvaihtoaikeita tutkittaville oli alkanut syntymään vaihtelevasti jo opintoihin hakeutuessa sekä ensimmäisestä opiskeluvuodesta alkaen. Ensimmäisen opiskeluvuoden alanvaihtoaikeet olivat yleensä syntyneet ensimmäisen opetusharjoittelun aikana.

5.2 Aineistonkeruu

Lähetimme haastattelukutsun syyslukukauden alussa ja toteutimme haastattelut syyslokakuun aikana. Hirsjärven ja Hurmeen (2015, 73) mukaan tämä on haastatteluille otollinen

ajankohta, sillä haastateltavat ovat helpommin tavoitettavissa lomien jälkeen. Yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä ovat erilaiset haastattelun lajit, jotka voidaan erottaa toisistaan strukturointiasteen perusteella. Strukturointiasteella tarkoitetaan sitä, kuinka tarkasti kysymysten muoto ja järjestys on etukäteen määritelty. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 43.) Valitsimme puolistukrutoidun haastattelumallin, sillä se helpottaa tietyn aiheen tarkempaa tutkimista haastattelupohjan avulla (Fossey ym. 2002, 727). Keräsimme aineiston teemahaastattelun avulla, jossa käydään läpi tiettyjä aihepiirejä. Teemahaastattelussa tutkimuksen ilmiö jaotellaan teema-alueisiin, joista muodostetaan tarkentavia kysymyksiä. (Hyvärinen 2017, 23.) Kysymysten muoto ja järjestys on vapaa ja haastattelijalla on vapaus muotoilla kysymyksiä teemoihin pohjautuen (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11; Hyvärinen, Suoninen & Vuori 2021). Yksilöhaastattelu soveltuu myös hyvin tarkoitukseemme tutkia ihmisten omia kokemuksia aiheesta (Vilkka 2015, 101). Yksilöhaastattelussa haastateltava asettuu helposti terapiatilanteesta tuttuun rooliin, jossa hänen odotetaan kertovan omin sanoin omista kokemuksistaan sekä avautuvan haastattelun aiheesta (Alasuutari 2011, 151).



Kuvio 5. Teemahaastattelun vaiheet (Kallio, Pietilä, Johnson & Kangasniemi 2016, 2961–2962).

Hyödynsimme haastattelurungon laatimisessa Kallion ja kumppaneiden (2016, 2961–2962) haastattelun vaiheita (kuvio 5). Ennen haastattelurungon laatimista tutkijalla tulee olla tieto siitä, onko kyseiseen tutkimukseen mahdollista vastata teemahaastattelun avulla. Tutkijan tulee siis miettiä, onko tutkimuskysymyksistä mahdollista muodostaa ilmiöön liittyviä teemoja (Vilkka 2015, 101). Haastattelun teemoja voidaan hakea intuition perusteella,

kirjallisuudesta tai teoriasta. Parhaimpaan tulokseen usein päädytään hyödyntämällä kaikkia kolmea tapaa. (Eskola & Vastamäki 2010, 35.) Tutustuimme aihetta koskevaan kirjallisuuteen ja tutkimuksen lopulliset teemat muodostuivat tutkimuksen teoriataustan pohjalta. Pääteemoja muodostui yhteensä neljä ja alateemoja yhteensä viisi (liite 2). Teemojen pohjalta teimme alustavan haastattelurungon. Kallion ja kumppanien (2015, 2961–2962) ohjeiden mukaan pyrimme säilyttämään tasapainon pääteemojen ja kysymysten välillä. Kun haastattelurunko oli valmis, testasimme haastattelurungon toimivuuden esihaastattelun avulla, jolloin pystyimme analysoimaan omaa haastattelutyyliämme ja haastattelurungon toimivuutta. Lisäksi saimme arvioin siitä, miten pitkiä haastattelut tulevat keskimäärin olemaan. Testihaastatteluiden tekeminen on myös hyvä tapa varmistaa kysymysten ymmärrettävyys haastateltaville (Vilkka 2015, 109). Teimme korjauksia haastattelurunkoon ja viimeisen vaiheen mukaisesti hyödynsimme sitä haastatteluiden tukena.

Vaikka teemat nousivat teoriasta, muotoilimme kysymykset niin, että tutkittavien oli mahdollista vastata niihin omiin kokemuksiin perustuen. Teemarunko toimii haastattelijan tukena ja varmistaa, että kaikkia teemoja käsitellään haastattelun aikana (Eskola & Vastamäki 2010, 36–37). Teemoja voi käsitellä tutkijan itse valitsemassa järjestyksessä, mutta jokaisesta teema-alueesta tulisi saada vastauksia (Vilkka 2015, 101–102). Haastattelutilanteessa teeman sisäisten kysymysten muotoilu ja järjestys vaihtelivat tilanteen mukaan. Haastattelijan tulee olla joustava ja huomioida, että mikäli haastateltava sivuaa vastauksessaan toista teema-aluetta, voi olla mielekästä jatkaa tämän teeman käsittelyä. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 104.) Siirryimme tarpeen mukaan teema-alueesta toiseen, mikäli se oli haastattelun kannalta mielekästä.

Kysymysten määrä riippuu tutkimuksen aiheesta, haastateltavista ja tilanteesta. Tärkeimmät kysymykset ja varakysymykset tulisi olla valmiina, vaikka ne muuttaisivat muotoaan haastattelun edetessä. (Hyvärinen 2017, 24.) Tavoitteena haastattelulle on luoda keskustelua haastattelijan ja haastateltavan välille. Tällöin tarkat, ennalta ylös kirjatut kysymykset eivät välttämättä ole toimivin ratkaisu. Yksityiskohtaisten kysymysten puuttuminen mahdollistaa vapauden haastateltavalle tuoda esiin omia ajatuksiaan. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 48.) Teimme melko kattavan kysymyslistan varmuuden vuoksi, sillä meillä ei ollut juurikaan kokemusta haastattelutilanteista ennestään. Teemojen avoimet pääkysymykset osoittautuivat toimiviksi eikä meidän tarvinnut käyttää kaikkia etukäteen laadittuja yksityiskohtaisempia varakysymyksiä. Vilkan (2015, 105) mukaan kysymysten tulisi olla muotoiltu haastateltavalle ymmärrettävästi. Riskinä kysymysten muotoiluissa on, että niissä saattaa näkyä tutkijoiden

ennakkokäsitykset asiasta, jolloin haastateltava vastaa tutkijan odottamalla tavalla eikä omakohtaisiin kokemuksiin nojautuen. Erityisesti teemahaastattelussa haastateltavat pyrkivät ennen kysymykseen vastaamista muodostamaan itselleen jonkinlaisen käsityksen siitä, mihin tutkija kysymyksen asettelullaan pyrkii (Alasuutari 2011, 149). Pyrimme esittämään kysymykset niin, että haastateltavien olisi helppo vastata niihin. Kiinnitimme kuitenkin huomiota siihen, etteivät kysymykset johdatelleet haastateltavia vastaamaan niihin tietyllä tavalla.

Haastattelutilanteessa tulisi ottaa huomioon se, että saako haastateltava itse valita ja painottaa tiettyjä teemoja. Teemahaastattelussa tulisi ottaa huomioon, että tutkittavilla ei välttämättä ole jokaiseen teemaan laajasti omakohtaisia kokemuksia. Näin ollen haastateltavien tulisi antaa jossakin määrin säädellä teema-alueiden painotusta. (Hyvärinen 2017, 22.) Haastateltavat vastasivat omien kokemuksiensa mukaan laajemmin tiettyjen teema-alueiden kysymyksiin. Jos tutkittava mainitsi jostakin tutkimuskysymyksen kannalta olennaisesta asiasta, pyysimme Vilkan (2015, 105) ohjeistuksen mukaan haastateltavan kertomaan asiasta lisää. Tarvittaessa syvensimme vastauksia kysymällä tarkentavia kysymyksiä haastateltavan vastauksien perusteella, mikäli jokin vastauksessa jäi epäselväksi tai tuli sivutettua nopeasti.

Aloitimme haastattelut keskustelemalla tutkimusaiheeseen liittymättömistä arkisista asioista. Hyvärisen (2017, 39) mukaan haastattelutilanteessa haastateltava tulee kohdata ihmisenä eikä tutkimuksen tiedonlähteenä. Näin ollen haastattelu on hyvä aloittaa arkisella keskustelulla. Hirsjärven ja Hurmeen (2010, 107) mukaan avauskysymysten tarkoituksena on kannustaa haastateltavaa ja tuoda heille kokemus siitä, että kysymyksiin on helppo vastata. Etenimme avauskysymyksistä suppilotekniikalla eteenpäin haastattelussa. Suppilotekniikalla tarkoitetaan, että haastattelussa edetään laajemmista kysymyksistä yksityiskohtaisempiin. Haastattelurunkoa laatiessamme keskityimme kunkin teeman ensimmäiseen kysymykseen. Vilkan (2015, 105) mukaan teeman ensimmäisen kysymyksen tulisi olla mahdollisimman avoin. Muotoilimme teemojen alkukysymykset niin, että niiden avulla olisi mahdollista saada haastateltavilta laajoja vastauksia. Hyödynsimme kerro tai kuvaile -tyyppisiä, avoimia kysymyksiä. Jätimme alanvaihtoa käsittelevän teeman viimeiseksi varmistaaksemme tutkittavan laajemmat vastaukset, kun tutkittava on jo tottunut haastattelutilanteeseen.

Toteutimme haastattelut Zoomin välityksellä sekä kasvokkain yliopiston tiloissa. Haastattelun paikan valintaa tulisi ajatella haastateltavan näkökulmasta, joten annoimme haastateltavilla mahdollisuuden vaikuttaa siihen, missä haastattelut toteutetaan. Vilkan (2015, 112) mukaan “tutkimus on aina aika-, paikka- ja tilannesidonnaista.” Haastattelupaikan kannattaa olla

haastateltavalle entuudestaan tuttu, jotta hän voi tuntea olonsa varmaksi ja rennoksi haastattelun aikana. Huomiota tulee kuitenkin kiinnittää myös mahdollisiin häiriötekijöihin, jotka haastattelun onnistumiseksi kannattaa minimoida. (Eskola & Vastamäki 2010, 30–32.) Tutkijan on haastattelutilanteessa mahdollistaa saada omalla rennolla olemuksella haastateltava rauhoittumaan ja vastaamaan kysymyksiin avoimemmin. Tutkijan omaa jännitystä vähentää, mikäli tutkija on etukäteen testannut tekniikan, kuten nauhoituksen tai videon käyttöä ennen haastattelutilannetta. (Vilkka 2015, 112.) Varmistimme, että hyödyntämämme tekniikka sekä haastattelurunkomme soveltuvuuden osana testihaastattelua, jonka jälkeen olimme valmiita siirtymään varsinaisiin haastatteluihin.

Zoomin välityksellä tapahtuvissa haastatteluissa on samankaltaisuuksia virtuaalihaastattelun kanssa, jonka keskeisiksi piirteiksi Tiittula, Rastas ja Ruusuvuori (2005, 266) määrittelevät tutkijan ja tutkittavan fyysisen etäisyyden sekä heidän käymän viestinnän tekstimuotoisuuden. Vaikka haastattelumme toteutettiin puhemuotoisena, koemme sen hyödyntämisen etujen ja haasteiden olevan osittain samoja. Tietokonevälitteinen aineistonkeruu mahdollisti haastateltavien etsimisen muualta kuin omalta asuinpaikkakunnaltamme. Tämä on keskeinen etu virtuaalihaastattelun hyödyntämisessä. Tällöin haastateltavan on mahdollista valita itselleen mieluinen paikka osallistua haastatteluun, mikä saattaa vaikuttaa positiivisesti hänen antamiensa vastauksien laatuun. Haasteena koimme ilmeiden ja eleiden tulkitsemisen etenkin yhdessä tilanteessa, jossa haastateltavalla ei ollut mahdollisuutta videokuvaan haastattelun aikana. (Tiittula ym. 2005, 226–227.) Hyvärisen (2017, 30) mukaan haastattelijan tehtävä haastattelutilanteessa on kuunnella ja näyttää, että häntä kiinnostaa haastateltavan kertoma tieto. Virtuaalihaastattelussa koimme erityisen tärkeänä osoittaa olevamme kiinnostuneita haastateltavien vastauksista reagoimalla erilaisin elein nyökkäilemällä sekä neutraalein sanoin. Tämä on yksi keino ylläpitää haastateltavan motivaatiota haastattelun aikana (Hirsjärvi & Hurme 2010, 117).

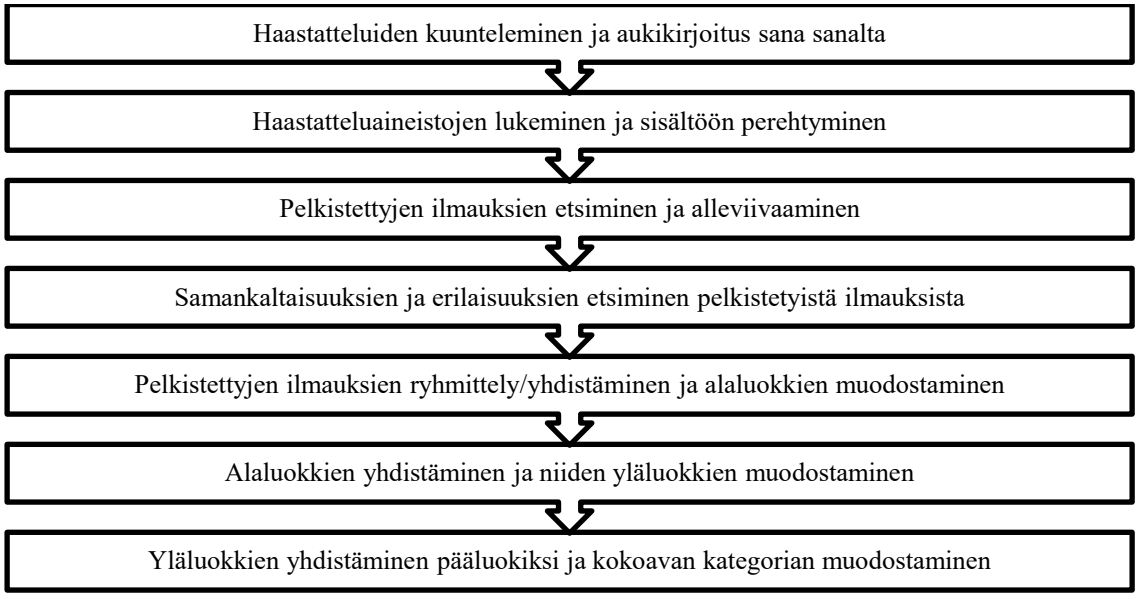
5.3 Analyysi

Haastattelusta saatava aineisto ei sellaisenaan ole tutkimustulos, vaan sitä tulee analysoida ja tulkita (Alasuutari 2011, 155). Hyödynsimme aineiston analysoinnissa sisällönanalyysia. Sisällönanalyysia pidetään joustavana menetelmänä aineiston tarkasteluun (Elo & Kyngäs 2008, 113) ja se on hyödyllinen menetelmä suuria tekstimääriä käsitellessä (Stemler 2001, 8). Sisällönanalyysi mahdollistaa aineiston monipuolisen tarkastelun, sillä se voidaan nähdä viitekehyksenä, joka ohjaa analyysin tekemistä tarkan menetelmän sijaan (Puusa 2020, 148). Sisällönanalyysissä tutkija etsii ja koodaa aineistostaan yhtenäisiä elementtejä. Tutkija voi

vertailla aineistoa keskenään löytääkseen sieltä toisiinsa sopivat elementit. (Vuori 2021b.) Tuomen ja Sarajärven (2018, 117) sekä Vilkan (2015, 140) mukaan sisällönanalyysissa tavoitteena on löytää merkityssuhteita ja merkityskokonaisuuksia tekstistä ja muodostaa kuvaus tutkimusaiheesta selkeässä, yleisessä ja tiivistetyssä muodossa.

Analyysia ohjaa tutkimuksen ennakkoon asetut tutkimuskysymykset (Anttila 1996). Aineiston tulee tarjota hyödyllistä tietoa tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi ja aineiston tulee kommunikoida tutkijan kanssa, jotta ilmiötä voidaan kuvailla lukijoille (White & Marsh 2006, 27). Pelkkä aineiston järjestely analyysin aikana ei riitä, vaan tutkija tekee päätelmiä tekstistä etsien tutkimuskysymyksiin vastausta. Luotettavien johtopäätösten tekeminen vaatii useita eri tietolähteitä eli tässä tapauksessa haastateltavia. (White & Marsh 2006, 27; Stemler 2001, 7; Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.) Laadullisen sisällönanalyysin aikana aineistosta voi nousta odottamattomia konsepteja ja malleja, jotka ovat kuitenkin tutkimuksen kannalta keskeisiä, vaikka eivät vastaa ennalta asetettuihin tutkimuskysymyksiin (White & Marsh 2006, 34; Puusa 2020, 153). Tutkija voi muokata tutkimuskysymyksiään niin, että voi hyödyntää näitä esiinnousseita malleja ja konsepteja tutkimuksessaan (White & Marsh 2006, 34).

Tässä tutkimuksessa käytetty sisällönanalyysi on induktiivinen eli aineistolähtöinen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122, 127). Laadullisen aineiston sisällönanalyysi on lähtökohtaisesti aina induktiivista (White & Marsh 2006, 34). Induktiivisessa sisällönanalyysissa aineiston data järjestetään esimerkiksi koodaamisen tai luokkien luomisen avulla. Koodaamisen aikana tutkija kirjoittaa aineistoon huomautuksia ja pääotsikoita lukemisen aikana. (Elo & Kyngäs 2008, 109.)



Kuvio 6. Aineistolähtöisen analyysin vaiheet (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123)

Käytimme analyysin tukena Tuomen ja Sarajärven (2018, 123) aineistolähtöisen analyysin vaiheiden mallia (kuvio 6). Aineiston käsittely ja siihen tutustuminen alkoi jo litteroinnin yhteydessä kuuntelemalla ja kirjoittamalla haastatteluita. Vilkan (2015, 115) mukaan "haastatteluaineiston muuttamista tekstimuotoon kutsutaan litteroinniksi". Litterointi on oleellista, sillä sen avulla aineisto voidaan muuttaa tutkittavaan muotoon. Litteroinnin tarkkuuden määrittelee siis se, millaista analyysia aineistosta on tarkoitus tehdä. (Hirsjärvi ym. 2007, 216–217.) Koska tutkimme ihmisten alanvaihtoaikeiden syitä, meidän ei olisi ollut tarpeen litteroida aineistoa sanantarkkaan. Vilkan (2015, 116) mukaan haastateltavien tekstiä ei saa jättää litteroimatta, jos näyttää siltä, että tekstit muuttavat merkitystään. Koska teimme analyysia ensimmäistä kertaa, koimme turvalliseksi vaihtoehdoksi litteroida aineiston ensin sanasta sanaan, jotta tekstit eivät vahingossakaan muuttaisi merkitystään. Vasta myöhemmin poistimme aineistosta tutkimuksen näkökulmasta tarpeettomia täytesanoja. Litteroimme haastatteluja jo ennen, kun aineisto oli kokonaisuudessaan kerätty. Tämän jälkeen luimme aineiston useaan kertaan, saadaksemme käsityksen aineistosta nousevista ilmiöistä. Litteroitua aineistoa oli ennen analyysin aloittamista yhteensä 73 sivua rivivälillä 1, kirjasinkoolla 11 ja fontilla Calibri.

Ennen varsinaista analyysiä aineisto tulee käydä läpi ja tarkistaa, puuttuuko aineistosta tietoja tai löytyykö sen joukosta selkeitä virheitä. Tietojen tarkistuksen jälkeen on vielä mahdollista täydentää, mikäli tutkija kokee, että aineistoa on liian vähän tai jotain tietoa tarvitsee vielä täsmentää haastateltavalta. (Hirsjärvi ym. 2007, 216–217.) Litterointivaiheen jälkeen pyysimme kahdelta haastateltavalta tarkennuksia heidän vastauksiinsa, jotta osaisimme tehdä oikeanlaisia tulkintoja heidän sanomastaan. Olimme jo haastatteluiden aikana varmistaneet haastateltavilta, että heiltä voi tarvittaessa kysyä lisäkysymyksiä haastatteluun liittyen.

Seuraavaksi pelkistimme aineiston. Pelkistämisen avulla aineistosta saadaan helposti hallittavissa oleva, mielekäs kokonaisuus (Puusa 2020, 152). Vilkan (2015, 140) ohjeiden mukaisesti poistimme aineistosta ne asiat, jotka eivät vastanneet tutkimuskysymykseen. Pelkistämisen jälkeen olennaiset osat tekstistä oli merkitty ja epäolennaiset jäivät merkitsemättä. Tässä kohtaa aineistosta suuri osa jäi itse analyysin ulkopuolelle, sillä se ei vastannut tutkimuskysymykseen. Analyysin ulkopuolelle jäi muun muassa ne asiat, joita ei suoraan voinut kuvailla alanvaihtoaikeiksi. Yhteensä analyysin ulkopuolelle jäi 45 sivua tekstiä. Värikoodasimme kaikki tutkimuskysymykseen vastaavat kohdat, joita löytyi aineistosta yhteensä 183. Nämä kohdat muodostuivat joko yksittäisistä lauseista tai niiden kokonaisuuksista. Jokaiseen tutkimuskysymykseen liittyvään kohtaan lisäsimme pelkistetyn

ilmaisun, eli koodasimme aineistoa. Koodauksen avulla tutkija voi paikantaa ja koota samalla tavalla esiintyvää dataa tutkittavaksi (Fossey ym. 2002, 729). Siirsimme koodatut osat aineistosta erilliseen tekstitiedostoon sisällyttäen jokaiseen katkelmaan haastateltavan numerotunnuksen, jotta voisimme mahdollisesti palata tulkinnan edetessä haastateltavan tuottamaan aineistoon.

Taulukko 2. Esimerkki pelkistetyistä ilmauksista ja alaluokkien muodostumisesta

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö pelottaa Liiallinen vastuu pelottaa Vanhempien osallistuminen pelottaa Pelko ettei pysty vaikuttamaan koulussa riittävästi Pelko työtehtävien ja roolien laajuudesta Huoli opettajien auktoriteetin vähentymisestä	Työhön liittyvät pelot
Epävarmuus alalle hakeutuessa Tiedottomuus muista koulutusvaihtoehdoista Muiden koulutusvaihtoehtojen puuttuminen Lähipiirin kannustus alalle Opinto-ohjaajan kannustus alalle Ei varmuutta siitä, mitä haluaisi opiskella Muiden koulutusvaihtoehtojen huomiotta jättäminen	Ajautuminen alalle

Aineiston pelkistämisen ja koodaamisen jälkeen ryhmittelimme aineistosta nousseet ilmaisut. Ryhmittely tapahtuu ilmaisuja yhdistävien tekijöiden, kuten sanojen tai ajatuskokonaisuuksien perusteella (Puusa 2020, 152; Stemler 2001, 3; Tuomi & Sarajärvi 2018, 125; Vilkka 2015, 141). Krippendorffin (2013, 84) mukaan ryhmiteltävien tekijöiden tulee olla aineiston kannalta mielenkiintoisia. Jotta analyysi onnistuu, tulee näiden tekijöiden sisältyä ryhmiin eikä esimerkiksi ryhmien välisiin suhteisiin. Tuomen ja Sarajärven (2018, 125) ohjeiden mukaisesti etsimme ilmaisuista samankaltaisuuksia sekä eroavuuksia. Samaa aihetta käsittelevistä ilmaisuista muodostimme ryhmiä, jotka nimesimme alaluokiksi (taulukko 2). Tällöin aineistoa saadaan tiivistettyä, sillä yleisempiin käsitteisiin yhdistyy useampia yksittäisiä tekijöitä. Aineistosta syntyi yhteensä 25 alaluokkaa. Kuvaillaksemme alaluokkaa alkuperäisen aineistoilmaisun avulla koostimme taulukon 3.

Taulukko 3. Esimerkki alaluokasta ja alkuperäisestä ilmauksesta aineistosta

Alaluokka	**Alkuperäinen ilmaus aineistosta**
Työmäärä (H2, H4, H5, H7, H9)	H2: Ja tuntuu että kaikki väsyy ja sitten kaikki hankkeet esimerkiksi nytkin tänään meillä oli luento niin siinäkin oli joku hanke, mihin meidän piti tutustua joku pro koulutoiminta niin sekin toisi lisää tekemistä opettajalle ja aina vaan lisääntyy. Että en tiedä ahdistaa vähän mutta kyllä mä yritän tässä nyt silti sinnitellä.

Alaluokka	Alkuperäinen ilmaus aineistosta
Opettajankoulutukseen ajautuminen (H1, H4, H5, H7)	H7: Mä en ihan hirveästi ehkä pohtinut tuolta kantilta ite eli niinku mulla ei hirveästi ollut siinä kohtaa silleen vaihtoehtoja, että mitäs mä nyt tässä tekisin, että mä olin vaan silleen jotenkin. että no vähän, että mennään nyt kokeilemaan. Se oli enemmän silleen, että no, mä nyt ajaudun sinne suuntaan ja tää on varmaan ihan hyvä.
Itselle asetetut odotukset eivät toteudu työssä (H5, H9)	H5: Jos mä oon ollut sijaisena ja sitten onkin ollut iha surkee päivä ja lapset ei oo yhtään kuunnellut tai jotain niin kyl tulee semmonen olo et on jotenkin vähän pettynyt myöskin itseensä ei ole sillee onnistunut siinä mitä oisi pitänyt tehä.
Huoli omasta jaksamisesta työssä (H1, H2, H5, H8, H10)	H8: En mä halua olla missään burnoutissa, koska musta tuntuu tai esimerkiksi viime vuosi oli mulle tosi rankka jo pelkästään koulussa, niin musta tuntuu, että olin tosi lähellä semmoista burnoutia niin mä en halua kyllä työelämässä tehdä itselleni sitä.

Tuomen ja Sarajärven (2018, 125) mukaisesti analyysi eteni muodostamalla alaluokista yläluokat. Osittain samaa asiaa tarkoittavat alaluokat muodostivat yläluokat, joita syntyi neljä. Nimesimme luokat kuvaamaan alaluokkien ilmiöitä. Yksi yläluokka sisälsi kolmesta yhteentoista alaluokkaa. Yläluokkia ei ollut mielestämme mahdollista enää ryhmitellä Tuomen ja Sarajärven (2018, 123) analyysin vaiheiden mukaisesti kategorioihin. Puusan (2020, 153) mukaan kategoriointi vaihe ei ole välttämätön, mikäli se ei ole tutkimuksen aineiston näkökulmasta mielekästä. Näin ollen analyysin yläluokista syntyi myös tutkimuksen lopulliset kategoriat. Krippendorff (2013, 86) määrittelee sisällönanalyysin viimeiseksi vaiheeksi kuvailun. Tässä vaiheessa analyysin tulokset esitellään ja tutkija tulkitsee ja selittää analyysista saatuja tuloksia (Puusa 2020, 154). Schreierin (2012, 219–220) mukaan sisällönanalyysilla saatuja tuloksia voidaan esittää kahdella eri tavalla; tulokset voidaan järjestää koodattujen kategorioiden mukaan ja esitellä kategoria kerrallaan tai vaihtoehtoisesti ne voidaan esitellä tapauksittain. Esittelemme tulososan luvussa analyysin tulokset yläluokka kerrallaan.

5.4 Eettisyys

Tutkimuksen eettisyyttä ohjaavat lainsäädäntö, tieteelliset käytännöt sekä kunkin tieteenalaa ja ammattikuntaa koskevat säännöt ja eettiset normistot (Hirvonen 2006, 33). Hallamaan, Lötjösen, Launiksen ja Sorvalin (2006, 398) mukaan tutkimusetiikka voidaan tiivistää kolmeen sääntöön: “(1) Älä vahingoita tutkimuksesi kohdetta. (2) Älä valehtele tutkimustasi koskevista asioista tiedeyhteisölle äläkä yhteiskunnalle. (3) Älä varasta muiden aineistoja äläkä tuloksia.” Vilkan (2005, 29) mukaan tutkimusetiikka voidaan määritellä lyhyesti “hyvän

tieteellisen käytännön noudattamisena". Tämän käytännön noudattaminen koskettaa kaikkia ja sen tulee näkyä tutkimuksen kaikissa osa-alueissa. Tutkimusyhteydessä etiikka näyttäytyy paikkansapitävän tutkimuksen tekemisenä ja tutkittavien kunnioittamisena (Sieber 2004, 397).

Tarkastelemme eettisiä kysymyksiä, jotka liittyvät tämän tutkimuksen suorittamisen eri vaiheisiin. Toisin kuin monissa ammateissa, tutkijalla ei ole vaitiolovelvollisuutta. Tästä huolimatta tutkijan on toimittava tutkiessaan luottamuksellisesti ja tutkimusetiikan mukaisesti. (Hallamaa ym. 2006, 398.) Tutkimuksen kannalta suurimmat eettiset haasteet liittyvät usein ristiriitaan tutkittavien suojelun sekä parhaaseen mahdolliseen tietoon perustuvan tutkimuspohjaisen tiedon tarpeen välillä. Tutkijan on mahdollista vaikuttaa sekä eettisyyteen että tutkimuksen laatuun keskittymällä vuorovaikutukseen tutkittavan ja tutkijan välillä. (Tangen 2014, 680.) Tieteen etiikalle ominaisella tavalla (ks. Pietarinen & Launis 2002, 46) olemme ottaneet eettiset periaatteet huomioon erityisesti tutkimuksen menetelmissä, tutkittavien valinnassa, aineistonkeruussa ja aineiston analyysissa. Jo litterointivaiheessa huomioimme eettisyyden aineiston luottamuksellisena käsittelynä. Jos haastateltava oli haastattelun aikana puhunut itsestään nimellä tai kuvaillut tarkasti esimerkiksi vanhaa kouluaan, poistimme nämä tiedot jo litterointivaiheessa tutkittavan anonymiteetin säilyttämiseksi. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 20.)

Tangenin (2014, 684) mukaan tutkijan on jo tutkimusongelman asettamisen jälkeen pohdittava kysymyksiä, joilla on eettisiä vaikutuksia. Tutkimuksen eettisyyttä ohjaavat lait ja normit turvaavat tutkittavien asemaa ja oikeuksia (Pirttilä 2008, 66). Koska tutkimme ihmisten kokemuksia ja ajatuksia, tärkeitä eettisiä periaatteita ovat haastateltavien itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen sekä yksityisyyden vaaliminen (Kuula 2011, 60; Pirttilä 2008, 65; Tangen 2014, 680). Haastattelututkimuksen eettisinä ongelmina nähdään muun muassa vastausten luotettavuus sekä haastateltavien valinta (Mäkinen 2006, 92). Se, kuinka tarkasti haastateltavalle kerrotaan etukäteen tutkimuksen tavoitteista ja yksityiskohdista voi vaikuttaa haastattelusta saatavaan aineistoon. Toisin sanoen liian tarkat ennakkotiedot saattavat luoda haastateltavalle ennakkokäsitykset siitä, kuinka hänen odotetaan vastaavan kysymyksiin. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 20.) Tutkittaville ei annettu pääsyä haastattelurunkoon, ennen tutkimusta. Emme myöskään sisällyttäneet tietoa tutkimuksen tavoitteesta sen laajemmin saatekirjeeseen.

Tutkimustilanteessa tutkittavalle on tehtävä selväksi, että häntä tutkitaan, eikä tutkija saa aiheuttaa tutkittavalleen riskejä, vahinkoja tai haittoja (Kuula 2011, 62, 114; TENK 2018, 2). Tutkimuksen eettisyyttä voidaan huomioida tuomalla tutkittavalle esiin tietojen

luottamukselliseuuden. Tutkimustilannetta ennen sekä sen aikana, on tärkeää huomioida ja minimoida tutkimuksen mahdolliset seuraukset tutkittavalle, kuten esimerkiksi stressin aiheutuminen (Hirsjärvi & Hurme 2015, 20). Tutkittavat saattavat kokea tutkimusaiheemme arkaluontoiseksi, jolloin tutkimustilanteeseen voi liittyä erilaisia reaktioita tai tunteita. Mikäli tutkittava ilmaisee voimakkaasti vaivaantuneisuutta, tulee tutkijan pohtia tutkimuksen keskeyttämistä. (Rauhala & Vironkannas 2011, 241; TENK 2018, 7.) Kuulan (2011, 138) mukaan haastateltavat voivat kokea olevansa velvollisia vastaamaan kaikkiin tutkija esittämiin kysymyksiin. Kun tutkittava ilmaisee, että ei halua vastata johonkin haastatteluaineiston kysymykseen, tutkijan tehtävänä ei ole suostutella haastateltavaa vastaamaan, vaan jatkaa haastattelua eteenpäin (Rauhala & Virokannas 2011, 241). Olemme pyrkineet haastattelutilanteessa huomioimaan haastateltavaa ja siirtymään seuraavaan kysymykseen tai teemaan, mikäli haastateltava on ilmaissut kokevansa olonsa epämukavaksi. Lisäksi tutkittavien päätettävissä on se, kuinka paljon tietoa he haluavat jakaa tutkimusta varten (Kuula 2011, 80, 108), näin ollen tutkittavilla on ollut haastattelutilanteessa oikeus kieltäytyä vastaamasta kysymyksiin näin halutessaan.

Tutkimusaineistoa tallentaessa ja käsitellessä tutkijan tulee varmistaa, ettei ulkopuolisilla ole niihin pääsyä (Mäkinen 2006, 97; TENK 2018, 5). Aineistonkeruu sekä analyysivaiheessa olemme välttäneet aiheuttamasta vahinkoa tutkittaville huolehtien luottamuksellisesta tietojen suojauksesta tallentaen kaikki tutkittaviin liittyvän tiedon salasanasuojattuun kansioon. Ihmistieteiden tutkimuseettisistä normeista tehokkain on estää tutkittavien tunnistettavuus tutkimuksesta (TENK 2018, 6; Kuula 2011, 201). Anonymisoimme aineiston niin, että ulkopuoliset henkilöt eivät voi tunnistaa lopullisesta tutkimuksesta haastateltuja henkilöitä. Tutkimusta varten ei ollut tarpeen kerätä tutkittavien henkilötietoja, joten tutkittavien yksityisyyden suojan turvaamiseksi näitä ei sisällytetty haastattelurunkoon. Tutkittavat ovat kuitenkin tunnistettavissa audiotallenteista, sillä tutkittavien ääni tulkitaan ihmisen suoraksi tunnisteeksi eli henkilötiedoksi (Kuula 2011, 81, 109.) Tutkijan vastuulla on huolehtia, että haastattelun audio- ja videotallenteet ovat turvallisessa säilössä (Vilkka 2005, 35). Audiotallenteet säilöttiin tietosuojaturvalliseen salasanasuojattuun kansioon. Suojaamisen tavat ja tallenteiden hävittäminen oli henkilötietolain mukaisesti suunniteltu ennen haastatteluiden aloittamista (Kuula 2011, 87) ja näistä tavoista oli informoitu myös tutkimukseen osallistuneita. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2018, 6) mukaan tutkittaville ei näistä huolimatta voida luvata täydellistä tunnistamattomuutta, mikäli tutkijat eivät ole täysin varmoja, että sen voivat taata. Tutkittavia on informoitu, että aineistoa

hyödynnetään alanvaihtoa koskevassa tutkimuksessa, joka mahdollistaa aineiston arkistoinnin mahdollisia jatkotutkimuksia varten.

Sähköpostin käyttämistä tutkimuksen kommunikaatiovälineenä voidaan kyseenalaista turvallisuusnäkökulmasta. Viestejä on mahdollista välittää eteenpäin, jolloin ne voivat päätyä tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille. (Mäkinen 2006, 97.) Olemme käyttäneet yliopiston sähköpostipalvelua kommunikaatiovälineenä sopiessamme tutkittavien kanssa aikatauluja haastatteluille. Tutkittavat eivät olleet samoissa viestiketjuissa toistensa kanssa, joten heillä ei ollut tietoa muiden tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyydestä tai muihin heihin liittyvistä tiedoista.

6 Alanvaihtoaikeiden taustalla olevat syyt luokanopettajaopiskelijoilla

Aineistosta nousi esiin useita tekijöitä, jotka saivat luokanopettajaopiskelijat harkitsemaan alanvaihtoa kesken opettajankoulutuksen. Nämä tekijät jakautuivat neljään pääluokkaan: 1) negatiiviset käsitykset opettajan työstä, 2) epäselvä alavalinta, 3) kokemus alan epäsopivuudesta itselle sekä 4) oman opettajuuden kyseenalaistaminen (taulukko 4).

Negatiivisina käsityksinä opettajan työstä näyttäytyi erilaiset kuormitustekijät ja haasteet opettajan työssä sekä ennakkokäsityksien ja käytännön kokemuksen myötä syntyneet epäilykset alasta. Alavalinta näyttäytyi opiskelijoille epäselvänä johtuen muun muassa epävarmuudesta omaa tulevaisuutta kohtaan. Lisäksi opiskelijat kuvailivat ajautuneensa opettajankoulutukseen eri syistä ja opettajankoulutukseen hakeutumisen motiivien voitiin nähdä olevan alanvaihtoaikeiden taustalla.

Opiskelijat kokivat alan epäsopivaksi itselleen, mihin liittyi henkilökohtaisen elämän haasteet, omien persoonallisuustekijöiden sopimattomuus alalle ja kokemus siitä, että ala ei tunnu omalta. Opiskelijoilla oli runsaasti mielenkiinnonkohteita, jotka eivät liittyneet opettajan työhön. Muut alat näyttäytyivät opiskelijoille opettajan ammattia houkuttelevammilta ja opettajan työ ei vastannut opiskelijoiden kaipaamia vaikuttamismahdollisuuksia. Opiskelijat kyseenalaistivat omaa opettajuuttaan ja epäilivät omia valmiuksiaan opettajiksi. Itsensä vertailu muihin opettajaopiskelijoihin sai opiskelijat kyseenalaistamaan omaa opettajuuttaan. Itselle asetettujen odotuksien ei nähty täyttyvän työssä ja opiskelijat toivat esille riittämättömyyden tunteen ja huolen liittyen omaan jaksamiseen työssä.

Taulukko 4. Luokanopettajaopiskelijoiden alanvaihtoaikeiden syyt

Alaluokka	Yläluokka
Työn stressaavuus (H1, H9)	Negatiiviset käsitykset opettajan työstä
Resurssien puute (H8, H10)	
Liiallinen työmäärä (H2, H4, H5, H7, H9)	
Suuret luokkakoot (H3, H5, H7, H9)	
Inkluusion haasteet (H1, H10)	
Oppilaiden negatiivinen käyttäytyminen (H2, H4, H7, H10)	
Heikko palkkaus (H1, H2, H4, H8, H9)	
Työn emotionaalinen kuormittavuus (H3, H9)	
Ennakkokäsityksistä syntyneet epäilykset (H2, H5, H7, H8)	
Negatiiviset käytännön kokemukset (H1, H2, H4, H7, H10)	
Työhön liittyvät pelot (H2, H3, H6, H9)	
Hakumotiivina tutkinnon monipuoliset työmahdollisuudet (H9)	Epäselvä alavalinta
Ajautuminen alalle (H1, H4, H7)	
Epävarmuus omasta tulevaisuudesta (H1, H2, H4. H9, H10)	
Opettajuudesta poikkeavat mielenkiinnonkohteet (H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7, H8, H9)	Kokemus alan epäsopivuudesta itselle
Muiden alojen houkuttelevuus (H1, H3, H6, H7, H8, H9, H10)	
Työ ei vastaa opiskelijan kaipaamia vaikuttamismahdollisuuksia (H3, H4, H6, H9)	
Ala ei tunnu omalta (H4, H5)	
Kokemus omien persoonallisuustekijöiden sopimattomuudesta alalle (H1, H2, H3, H4, H9)	
Henkilökohtaisen elämän haasteet (H5, H9)	
Huoli omasta jaksamisesta työssä (H1, H2, H5, H7, H8, H10)	Oman opettajuuden kyseenalaistaminen
Riittämättömyyden kokemus (H7, H9, H10)	
Oman minäpystyvyyden epäily (H2, H4, H7, H8)	
Itselle asetetut odotukset eivät toteudu työssä (H5, H9)	
Oman opettajuuden vertailu muihin opettajaopiskelijoihin (H4, H5)	

Seuraavissa alaluvuissa käsitellään yläluokat yksitellen ja tulkitaan aineistosta saatuja tuloksia tarkemmin. Olemme hyödyntäneet haastateltavien omia sanoja siteerauksin auttaen lukijaa arvioimaan tulkintojemme aitoutta (Juuti & Puusa 2020, 15–16). Lisäksi sitaattien tarkoitus on havainnollistaa lukijalle haastateltavien kokemuksia ja ajatuksia aiheesta. Whiten & Marshin (2006, 33) mukaan tuloksia esitellessä niitä voidaan verrata aiheesta saatuun aiempaan tietoon. Olemme tuloksia raportoidessa samalla pyrkineet yhdistelemään niitä teoriataustasta nousseeseen tietoon.

6.1 Negatiiviset käsitykset opettajan työstä

Aineiston perusteella luokanopettajaopiskelijoilla oli syntynyt alanvaihtoaikeita ennakkokäsitysten perusteella. Ennakkokäsitykset opettajan ammatista olivat saaneet osan haastateltavista kokemaan epätoivoa, ja kuva ammatista oli muuttunut negatiivisemmaksi. Rodriguesin ja Mogarron (2019, 8) mukaan opettajaopiskelijoilla syntyy negatiivisia ajatuksia

osittain juuri työhön liittyvien ennakkoluulojen vuoksi. Yksi haastateltavista toi ilmi, että kaiken kuulemansa perusteella hän näkee opettajan työn kuormittavana, vaikka ei ollut itse vielä työn kuormittavuutta kokenut. Vastauksissa korostui myös opettajan työn muutos ja ajatus siitä, että opettajilta vaaditaan jatkuvasti enemmän ja enemmän. Myös kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä lasten kanssa toimiminen nähtiin haastavana. Haastateltavilla oli ennakkokäsityksiä myös siitä, että opettajat uupuvat työssä ja ilmaisivat, että eivät itse halua ajautua työn vuoksi burnoutiin. Osittain ennakkokäsitykset ikävistä asioista opettajan työssä oli median aiheuttamaa. Myös lähipiiri ja tutut opettajat olivat keskustelleet opettajan työstä negatiiviseen sävyyn. Yksi haastateltavista kuvaili opettajan ammatista syntyviä ennakkokäsityksiä ikävien asioiden kierteeksi, eikä hän muistanut milloin olisi kuullut positiivisia asioita ammatista.

> *Niin en mä tiedä, ehkä tällä hetkellä semmoisia ennakkokäsityksiä on just se, että tuntuu, että kaikki on väsynei, että vanhempien kanssa keskustelu ja muutenkin toimiminen on tosi raskasta ja lapset on tosi raskaita ja tuntuu, että just se opettajan auktoriteetti on häviimässä. Et sit tuntuu, että tällä hetkellä oma ajatus opettajuudesta on semmonen väsyny ja vähän ikävä, ehkä tällanen ajatusmaailma tällä hetkellä.* (H5)

Yksi haastateltavista kuvaili opettajan työstä käytävää keskustelua ja sen synnyttämiä ajatuksia seuraavasti:

> *Tämmöisiä isoja ongelmia ja sitten kun niistä kuulee joka paikassa niin alkaa tulla semmoisia kauhukuvia, että mitähän se oma opettajuus sitten tulee olemaan tulevaisuudessa, kun kaikki muuttuu.* (H2)

Osittain ennakkokäsitykset olivat näin ollen tulkittavissa peloiksi. Yksi ennakkokäsityksistä syntynyt pelko liittyi oppilaiden vanhempiin. Fantilli & McDougall (2009, 823) näkivät vanhempien kanssa toimimiseen liittyvien haasteiden johtuvan osittain opettajan kokemattomuudesta ja epävarmuudesta. Tässä tutkimuksessa vanhempien kanssa työskentelystä opiskelijat olivat kuulleet tutuilta opettajilta, että vanhemmat “valittavat” ja puuttuvat koulun asioihin, vaikka ongelmien nähdään olevan kotona. Myös aiemman tutkimuksen mukaan opettajat ovat sitä mieltä, että vanhemmat arvostelevat koulun ja opettajien toimintaa aiempaa enemmän (Webb 2004, 180–181). Yksi haastateltavista ilmaisi, että häntä pelottaa mitä vanhempien kanssa työskentelystä tulee. Toinen haastateltava pelkäsi työhön liittyvän kuormituksen kasvavan, jos päätyy sellaiseen kouluun töihin, jossa vanhemmat puuttuvat liikaa lasten koulunkäyntiin. Ennakkokäsityksistä oli syntynyt pelko siitä, että nykypäivän koulu olisi enenevissä määrin juuri vanhempien liiallista puuttumista

koulunkäyntiin. Haastateltava kertoi tämän olevan yksi syy sille, miksi tuleva ammatti ei houkuttele.

> *Näiltä mun tutuilta opettajilta, että niin kun vanhemmat tekee sen opettajan homman haasteelliseksi, että ne tulee valittamaan ja puuttumaan koulun asioihin, vaikka ongelmat olisi kotona. Mua vähän pelottaa, että mitähän siitä tulee.* (H2)

Toinen ennakkokäsityksistä syntynyt pelko liittyi opettajan työn vastuullisuuteen. Vastuun nähdään aiheuttavan negatiivisia ajatuksia tulevasta ammatista jo opintojen aikana (Rodrigues & Mogarro 2019, 8). Haastateltavat toivat esille, että pelkäävät sitä, kuinka paljon tulevat kuormittumaan opettajan työhön sisältyvästä vastuusta. He kokivat, että opettajille annetaan jatkuvasti enemmän vastuuta. Opettajat joutuvat työssään tekemään lisäksi työnkuvaan kuulumattomia tehtäviä, mikä lisää vastuun ohella työn kuormittuneisuutta (Onnismaa 2010, 19). Aikaisemman tutkimuksen mukaan opettajan työhön koetaan kuuluvan erilaisten roolien, kuten äidin, isän tai sosiaalityöntekijän omaksuminen (Webb 2004, 189). Myös haastateltavat toivat esille, että pelkäävät sitä kuinka paljon erilaisia työtehtäviä ja rooleja opettajalle asetetaan:

> *Musta tuntuu nykyään, mä oon käyttänyt tämmöistä vertausta, että opettajat on kohta ihan kuin R-kioskin työntekijöitä. Että, kun Ärrällä, sinne tulee postit ja lahjakortit ja liittymät ja ruoka ja juoma ja grilli ja VR:n junaliput ja herranjumala mitä kaikkea. Ja musta tuntuu, että opettaja on semmonen jokapaikan höylä, yleismies Jantunen.* (H9)

Yksi haastateltavista ilmaisi haluavansa uudistaa koulun käytänteitä, mutta pohti miten uutena nuorena opettajana uskaltaa ottaa asioita puheeksi. Lisäksi hän pohti sitä “miten sitä saa ylipäätään pidettyä oman päänsä siellä nuorena opettajana”. Tämä oli tulkittavissa peloksi siitä, että onko ammatissa ja työyhteisössä mahdollista toteuttaa omia tavoitteitaan. Toinen haastateltavista pohti, että miten hän tulisi toimeen muiden opettajien tai ohjaajien kanssa ja pelkäsi, että muiden opettajien stressi vaikuttaisi myös omaan työskentelyyn. Eräs haastateltava ilmaisi, että kentälle siirtyminen huolettaa opettajien vähentyneen auktoriteetin vuoksi.

Toisaalta haastateltavilla oli myös ollut ennakkokäsityksiä opettajan työstä, jotka olivat osoittautuneet opintojen ja käytännön kokemuksen myötä vääriksi. Osalla haastateltavista ennakkokäsitykset opettajan työstä ennen opettajankoulutusta oli hyvin optimistiset. Myös Hongin (2010, 1540) tutkimuksessa opettajaopiskelijoiden ennakkoluulot olivat ristiriidassa työn todellisen luonteen kanssa. Eräs haastateltava kuvaili ennakkokäsityksiään opettajan työstä: “ollaan opehuoneessa juomas kahvia ja sit pidetään se tunti ja mennään taas

openhuoneeseen juomaan kahvia ja sitten päivä loppuu siihen, ku sä lähet sieltä koulusta". Samainen haastateltava kertoi, että ei ollut huomioinut sitä, kuinka paljon opettajan työ on oppilaiden ohjausta, ongelmatilanteiden ratkaisuja, organisointia ja "erityisjuttujen" hoitamista. Myös toisella haastateltavalla oli samanlaisia kokemuksia ja molemmat näistä haastateltavista olivat kiinnostuneita nimenomaan itse opettamisesta. Haastateltavien mukaan opettaminen jää ala-asteella liian vähäiseksi muiden työtehtävien kuten kasvattamisen vuoksi. Tämä aiheutti haastateltavilla alanvaihtoaikeita. Yksi haastateltavista myös tiedosti, että ennakkokäsitykset voivat vääristää kuvaa opettajan ammatista ja pyrki pitämään mielen avoinna ennen työelämään siirtymistä.

Honkimäen (2014, 47–48) mukaan käytännön kokemus opettajan työstä voi saada opiskelijat ymmärtämään, että ala ei ole sopiva. Aineistosta kävi ilmi, että osalle opiskelijoista opetusharjoittelu oli ensimmäinen käytännön kokemus opettajana toimimisesta. Osa haastateltavista kuvaili, että pitivät opettajankoulutuksen tarjoamista opinnoista, mutta ensimmäisestä harjoittelusta syntyi siitä huolimatta alanvaihtoaikeita. Opiskelijat kuvailivat huomanneensa harjoittelun yhteydessä, että ammatti ei olekaan sitä, mitä toivoisi tulevaisuuden ammatilta. Intohimon ja motivaation puute harjoittelun aikana sai epäilemään alaa. Lisäksi harjoitteluja kuvattiin uuvuttavina ja jopa ahdistavina kokemuksina.

> *Kun oli ensimmäinen harkka, niin silloin mä soitin jo äidille itkien, että mä haluan lopettaa tän harjoittelun. Silloinkin se jo tuntus semmoselt, että vaikka mä tykkäsin niistä opinnoista ja tykkäsin ajatuksesta, että musta tulee opettaja, mut jo silloin oli semmonen, mua jotenkin ahdistaa ja en tykkää. // Mä tiedä, että olinko mä nyt kauhean toisissani sillon mutta nyt se on ainakin vaan pahentunut.* (H2)

Hongin (2010, 1540) mukaan opiskelijoilla, jotka ovat suorittaneet opetusharjoittelun, on realistisempi kuva siitä, mitä työ tulee olemaan. Toisaalta tässä tutkimuksessa opiskelijat toivat ilmi, että opetusharjoittelut normaalikouluissa eivät välttämättä vastaa todellisuutta opettajan työstä. Turun luokanopettajaopiskelijat tuudittautuivat siihen ajatukseen, että kentän kouluissa ei olisi niin paljon kielellisiä haasteita kuin Turun normaalikoulussa. Rauman luokanopettajaopiskelijat sen sijaan kuvailivat Rauman normaalikoulun oppilasmateriaalia "liian täydelliseksi".

Osalle haastateltavista myös sijaisuudet näyttäytyivät negatiivisena kokemuksena. Haastateltavat olivat sijaisuuksien yhteydessä huomanneet, että koulumaailma on lyhyessä ajassa muuttunut ja opettajat vaikuttavat olevan yhä väsyneempiä. Haastateltavat kokivat myös itse sijaisuudet uuvuttavina ja rankkoina kokemuksina. Yksi haastateltavista ilmaisi, että

sijaisuudet “vie musta kaikki mehut”. Negatiiviset sijaiskokemukset saivat osan haastateltavista kyseenalaistamaan ammatinvalintaansa.

> *[Sijaistaessa] ensimmäisenä tuplatunti musiikkia ja ite en tota kovin musikaalinen ihminen ole ja niin sitten se menee siihen, että on villi luokka niin nehän siellä sitten. Teki välillä mieli itkee että mitä ihmettä pääsi just tapahtuu ja mitä mä teen ja sitten oli just silleen, että en mä halua tätä.* (H7)

Osittain negatiivinen käytännön kokemus oli yhteydessä oppilaiden haastavaan käyttäytymiseen. Opiskelijoiden kertomusten mukaan sijaisia testataan jatkuvasti ja luokkahuonehallintaa vaikeuttaa oppilaiden tottelemattomuus. Opettajan työssä kokemiaan haasteita kuvaillessaan opiskelijat korostivat vaikeimmissa kokemuksissaan juuri oppilaiden tottelemattomuutta. Yksi opiskelijoista turhautui helposti oppilaiden käytökseen ja toivoi, että luokassa olisi aikuisia ihmisiä vastaanottamassa hänen jakamaansa tietoa. Eräästä vastauksesta kävi ilmi, että opiskelijaan oli kohdistunut väkivaltaa oppilaiden toimesta. Yksi haastateltavista kuvaili kokemuksiaan oppilaiden käytöksestä sijaisuuksien aikana seuraavanlaisesti:

> *No hyvänä esimerkkinä olin semmoisessa luokassa missä oli 10 oppilasta, joista yksi on kehitykseltään alle kouluikäisen tasolla ja sitten siellä oli useita ADHD tapauksia, jotka huuteli, kilju, kiroili ja se koko luokka oli aivan sellainen kaaos ja ihan mahdoton hallita. Mä kokeilin ihan kaikkia keinoja. Mä kokeilin äänenkorottamista, mä kokeilin sitä, että mä en puhu jollei luokka oo täysin hiljaa ja sitä ei koskaan tapahtunut. Mä kokeilin sellaista lempeetä lähestymistapaan, mä kokeilin fyysistä kosketusta oppilaaseen, mä kokeilin kaikkea.* (H2)

Myös koulutusjärjestelmä tuli esiin haastateltavien kuvaillessa opetusalan ongelmia. Seuraavassa sitaatissa yksi haastateltavista tuo ilmi, kuinka koulutusjärjestelmä ja olosuhteet koulussa on järjestetty niin, että opettajan on vaikea tehdä työtään:

> *Ei koulutusjärjestelmä ei anna oikein enää mitään mahdollisuutta tai siis että miten ne olosuhteet on järjestetty niin ei ole helppoa olla opettaja // että tässä ei ole niinku voittajaa, ellei me saada lisää resursseja tai apukäsiä sinne kouluun.* (H10)

Kyseinen haastateltava toimii jo opintojen ohessa opettajana. Myös Heikkisen ja kumppanien (2020, 31) mukaan koulutuksen resurssien vähenemisen on nähty vaikeuttavan opettajien työtä. Samainen haastateltava toi esille, että omat koulumuistot eroavat nykypäivän kouluista, joissa opettaja tarvitsee paljon eri välineitä toteuttaakseen opetusta toivomallaan tavalla. Resurssien puute kävi ilmi myös toisen haastateltavan vastauksissa. Hän kuvaili, että opettajan työn heikko palkkaus ei näyttäydy hänelle yhtä isona alanvaihtoaikeita edistävänä

tekijänä kuin resurssien puute. Myös Napanoyn ja kumppanien (2021, 345–346) tutkimuksen mukaan resurssien puute näyttäytyy jo koulutuksen aikana haasteena opettajaopiskelijoille. Goddardin ja Goddardin (2006, 72) tutkimuksessa aloittelevilla opettajilla vähäiset tarjolla olevat resurssit saivat harkitsemaan ammatin jättämistä kokonaan. Eräs tämän tutkimuksen haastateltava tiivisti työskentelyn ilman riittäviä resursseja olevan kuin: ”Pitäis talo rakentaa, mutta sulla ei ole kuin ruuvimeisseli.”

Suuret luokkakoot näyttäytyivät Loebin ja kumppanien (2005, 44, 65–66) mukaan yhtenä huonoihin työoloihin lukeutuvana tekijänä, joilla on vaikutusta opettajien alalta lähtemiseen. Myös tässä tutkimuksessa suuret luokkakoot näyttäytyivät opiskelijoiden kuvailujen mukaan haastavilta luokanopettajan työssä. Suuriin luokkakokoihin liittyi myös huoli siitä, että opettajana ei pysty huomioimaan oppilaita riittävän yksilöllisesti, niin kuin he haastateltavien mukaan ansaitsisivat. Tämän nähtiin aiheuttavan kuormitusta tulevassa ammatissa. Myös yhteyden luominen oppilaisiin isoissa oppilaisryhmissä koettiin vaikeaksi. Isommassa luokassa työmäärä koettiin suuremmaksi ja ryhmänhallinta hankalammaksi.

> *Mut jotenkin se perus luokanopettajan työ, niin siinä tuntuu tavallaan, no tuntuu haastavalta ne isot luokkakoot.* (H3)

Isoissa luokkahuoneissa korostuu myös tuen tarve, sillä suureen oppilasmäärään luokassa mahtuu runsaasti oppilaita eri taustoilla ja taitotasoilla. Haastateltavat kokivat kuormittavaksi ison oppilasryhmän, jossa on käyttäytymisen ja oppimisen haasteita sekä erityisen ja tehostetun tuen oppilaita. Haastateltavat toivat esille, että eivät ole saaneet riittäviä valmiuksia opettaa oppilaita, joilla on tuen tarpeita. Tämä loi epävarmuutta siirtyä opettajan työhön opintojen jälkeen. Inkluusioon liittyvät haasteet tulivat esille haastateltavien vastauksissa heidän kuvaillessaan opettajan työn kuormittavuutta. Inkluusio yhdistyi monessa vastauksessa resurssien puutteeseen, kun haastateltavat näkivät, että heillä ei olisi opettajina riittäviä resursseja kohdata tuen tarpeessa olevia oppilaita. Koulunkäynninohjaajien puuttumisen luokassa koettiin lisäävän opettajan työtä niin, että aikaa ei enää riitä kaikille oppilaille, jolloin “lapset on siis täysin heitteillä”. Inkluusion nähtiin epäonnistuneen ja näin ollen haastateltavat kokivat sen uuvuttavan ja kuormittavan opettajaa työssä.

> *Mutta jos mä hyppään pois tai mikä saa mut miettimään, että haluanko mä vaihtaa alaa on se, että ainakin pääkaupunkiseudulla se inkluusio on epäonnistunut aivan täydellisesti. Se on ihan farssi. Lapset on heitteillä, opettajat on loppuun palaneita, ei oo tarpeeks resursseja joissain paikoissa.* (H10)

Useat haastateltavat mainitsivat vastauksissaan opettajan työmäärän yhdeksi työn houkuttelevuutta vähentäväksi tekijäksi. Haastateltavien käsitysten mukaan opetuksen suunnittelu, toteutus, koulun ja kodin välinen yhteistyö sekä erilaiset hankkeet kuormittavat opettajaa, sillä työmäärä on käytettävään aikaan nähden liian suuri. Toisin kuin monissa muissa ammateissa, opettajan työssä haastateltavat epäilivät, että heillä ei riittäisi aikaa taukojen pitämiseen työpäivän aikana. Näin ollen välitunteja ja ruokailuja ei koettu taukoina työstä, sillä ne sisälsivät seuraavien tuntien valmistelua sekä vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Yksi haastateltavista ilmaisi, että "mä en pysty sietämään tätä, että musta tuntuu, et mun pitäisi tehdä miljoonaa asiaa, mut mulla on vaan kymmeneen aikaan". Saadut vastaukset ovat yhteneviä brittiläisen opettajien työmäärän selvityksen (TWS 2019, 83) kanssa, jonka mukaan jopa kolme neljäsosaa opettajista kokee liiallisen työmäärän vakavaksi ongelmaksi, eivätkä he kykene suoriutumaan työmäärästä työajan puitteissa.

> *Se työ ei ole todellakaan vaan se, mitä oppilas näkee siinä luokassa ja että välitunnillakaan ei välttämättä ole aikaa mitään taukoa pitää // ja sitten ihan se, että laadukkaiden tuntien suunnittelu niin vitsit se on aikaa vievää hommaa, se tulee helposti kotiin.* (H7)

Työmäärä nähtiin niin suurena haasteena, että haastateltavat epäilivät sen tulevan vaikuttavan myös heidän vapaa-aikaansa. Haastateltavat pohtivat muun muassa sitä, että miten osaisivat vetää rajan työn ja vapaa-ajan välille. Opettajat, jotka kokevat työmäärän liiallisena, ilmoittavat heidän työ- ja perhe-elämänsä olevan epätasapainossa (TWS 2019, 86). Yksi haastateltavista vertasi opettajan työtä muihin mahdollisiin ammatteihin, joiden eduiksi hän mainitsi että "työpäivä loppuu siihen, kun se loppuu". Hän toteaa, että opetuksen suunnittelun lisäksi opettajaa seuraa kotiin muut työasiat, jotka jäävät herkästi pyörimään päähän.

> *Työ menee kotiin ja niitä työtunteja kertyy väkisin, vaikka olisi kuinka kylmä ihminen ja pystyisi jättämään selkänsä taakse sen kaiken opetustyön ja opetuksen suunnittelun // kyllä se silti tulee ihmisillä kotiin, se on aika iso taakka siinä kuviossa.* (H9)

Opettajan työn stressaavuus nousi esille muutaman haastateltavan vastauksissa. Yksi haastateltava totesi, että stressi on hänelle yksi useista alanvaihtoaikeita synnyttävistä tekijöistä. Hän vertaili työstä aiheutuvaa stressiä opettajan palkkaukseen. Haastateltava koki, että toisessa ammatissa olisi mahdollista päästä vähemmällä stressin määrällä, jonka lisäksi toisen ammatin mahdollinen parempi palkkaa vähentäisi vapaa-aikaan liittyvää stressiä. Haastateltavat eivät vastauksissa avanneet, mitkä tekijät heidän mielestään tekevät opettajan työstä stressaavan. Vastauksista oli kuitenkin tulkittavissa, että opettajan työhön liittyvä

työmäärä oli yksi syy työn stressaavuuteen. Myös Delamarterin (2019, 16) mukaan stressiin voi vaikuttaa juuri liian suuri työtaakka. Lisäksi etenkin aloittelevilla opettajilla stressiä aiheuttaa työn todellisen luonteen selkeytyminen, etenkin jos tämä on ristiriidassa heidän odotuksiensa kanssa. Yksi haastateltavista toivoi löytävänsä opettajan työtä vähemmän stressaavan ammatin:

> *Mut jos vaan olisi jotain muuta mielekästä duunia mikä olisi vähän vähemmän stressaavaa niin sit mä vaan ottaisin sen. Vaikea sanoa mut mä vaan koitan pitää ovet ja mielen auki joka suuntaan. Kunha vaan löytyis jotain semmosta.* (H1)

Haastateltavien vastauksista oli tulkittavissa, että opettajan työn emotionaalinen kuorma on yksi alanvaihtoaikeita synnyttävä tekijä. Yksi haastateltavista toi ilmi, että toisessa työssä ei tarvitsisi välttämättä murehtia siitä, millaiset kotiolot oppilaalla on. Aineiston perusteella luokanopettajan työssä emotionaalista kuormaa lisää se, että opettaja on vuorovaikutuksessa jokaisen työpäivän aikana mahdollisesti monen kymmenen lapsen kanssa. Haastateltavat toivat myös esille, että jos opettaja on persoonaltaan hyvin empaattinen ihminen, niin oppilaaseen liittyvästä huolesta voi olla hankala irtautua. Yksi haastateltavista ilmaisi opettajan työn emotionaalisen taakan syntyvän osittain kokemuksesta henkisestä vastuusta yhteiskunnasta. Huoli oppilaista voi johtaa siihen, että työasioista voi olla vaikea irrottautua vapaa-ajalla:

> *Kantaa huolta niistä oppilaista. Etenkin jos herää huoli, vaikka oppilaan hyvinvoinnista tai kotioloista niin silloin niistä on tosi vaikea irrottautua. Tai sitten ne oppimisen haasteet, että jos jos huomaa että joku asia ei ole kohdillaan, että miten sitä saa selvitettyä. Helposti itsekin oon hyvin empaattinen ihminen. Sitten jää pohtimaan lasten ja nuorten kohtaloa.* (H3)

> *Maksetaanko tästä sen verran, kun mä koen, että mä näen vaivaa? // Musta se on ihan älyttömästi liian vähän siitä duunista, se on ihan älyttömästi liian vähän siitä vaivasta mitä ihmiset näkee siellä koulussa. Musta tuntuu, että opettajat näkee hirveästi vaivaa keskimäärin työssään.* (H9)

Yksi haastateltavista kuvaili opettajan työn palkkausta yllä olevan sitaatin mukaisesti. Aineiston perusteella haastateltavat kokivat palkkauksen olevan merkittävä opettajan työn vetovoimaa heikentävä tekijä. Gonzales, Brown ja Slates (2008, 8) sekä Heikkinen ja kumppanit (2020, 31) tuovat esille, että opettajan työhön kuuluu paljon ylimääräisiä tehtäviä, joista ei makseta palkkaa. Myös tässä tutkimuksessa haastateltavat toivat esille, että työn vaativuus ja aikaa vievyys työajan ulkopuolella ei kohtaa palkan kanssa. Aineistosta nousi esiin haastateltavien tyytymättömyys opettajien saamaan palkkaan suhteessa työmäärään sekä työstä aiheutuvaan stressiin. Mäkelän (2014, 61) mukaan opettajalle asetetut odotukset ovat

nousseet, jonka myötä myös työmäärä on kasvanut. Näiden muutosten ohella palkkaus ei ole muuttunut. Yksi haastateltavista toi ilmi, että opettajia syrjitään palkanmaksussa eikä palkassa näy se, kuinka tärkeää työtä he tekevät.

Kuten useimmat muun alan työntekijät myös opettajat tekevät päätöksensä nykyisessä työpaikassaan jatkamisesta muun muassa palkkatason perusteella (Ladd 2011, 253). Haastateltavat toivat esille, että eivät ole valinneet opettajan työtä rahan vuoksi, mutta palkkaus on alkanut näyttäytymään nykypäivän yhteiskunnassa tärkeämmältä. Yksi haastateltavista toi esille sen, kuinka eläminen on kallistunut ja nykypäivänä tarvitaan toimeen tulemiseksi enemmän rahaa kuin ennen. Vähäinen palkka näytti haastateltavan mukaan heijastuvan suoraan vapaa-aikaan sen muuttuessa stressaavammaksi rahan puutteen vuoksi. Lisäksi haastateltavat toivat esille, että muut ammatit voivat olla vähemmän stressaavia ja niistä maksetaan lisäksi enemmän palkkaa, joka houkuttelee vaihtamaan alaa. Yksi haastateltavista totesi suoraan luokanopettajan palkan olevan “ihan surkea”. Myös Heikkisen ja kumppanien (2020, 31–32, 43) mukaan opettajien heikon palkkauksen on nähty vaikuttavan halukkuuteen hakeutua ammattiin valmistumisen jälkeen.

> *Että tavallaan, kyllä se vaikuttaa ja varsinkin, jos se on vielä sellainen ala ja juttu, mikä sua oikeasti tosi paljon kiinnostaa ja sä saat vielä sieltä siitä enemmän rahaa, niin onhan se nyt tosi iso motivaattori sitten vaihtaa pois opehommista.* (H8)

6.2 Epäselvä alavalinta

> *Mä koen, että oli mulle ehkä semmonen helppo vaihtoehto siinä kohtaa, kun mä en ehkä keksinyt mitään semmoista parempaa. // Että mä en sillai ehkä paneutunut miettimään sitä sen enempää, vaan mä vaan päädyin.* (H4)

Opiskelijat kuvailivat yllä olevan sitaatin mukaisesti ajautuneensa opettajankoulutukseen miettimättä asiaa sen tarkemmin, sillä heillä ei ollut tiedossa parempiakaan koulutusvaihtoehtoja. Honkimäen (2014, 47–48) mukaan opettajaopintojen aikaiset alanvaihtoaikeet voivat johtua juuri motiiveista, joiden perusteella opiskelija on päättänyt hakeutua alalle. Haastateltavat eivät olleet varmoja alavalinnastaan opettajaksi hakeutuessa, koska heillä ei ollut hakuvaiheessa selkeää ajatusta siitä, mitä he haluaisivat tehdä tulevaisuudessa. Yksi haastateltavista oli hakeutunut koulutukseen, koska halusi opiskelemaan jotakin. Hän ei ollut kertomansa mukaan sataprosenttisen varma opettajan ammatin sopivuudesta itselleen hakuvaiheessa. Toinen haastateltavista oli hakeutunut koulutukseen “mennään nyt vähän kokeilemaan” ajattelutavalla. Osa puolestaan kertoi

luottaneensa siihen, että opiskelujen myötä saisi lisää varmuutta alavalinnan sopivuudesta itselle, mutta kokivat edelleen vielä maisterivaiheen opinnoissa olevansa epävarmoja valinnastaan. Yksi haastateltavista ilmaisi, että jos saisi palata ajassa taaksepäin, hän ei hakeutuisi opettajankoulutukseen.

Siddikyn & Shahanazin (2021, 427) tutkimuksessa perheen mielipiteet vaikuttivat alalle hakeutumiseen. Myös tässä tutkimuksessa muiden henkilöiden vaikutus edesauttoi koulutukseen ajautumista. Osalla haastateltavista vanhemmat toimivat opettajina. Opettajana toimivat vanhemmat myös kannustivat hakeutumaan opettajan ammattiin, jolla oli vaikutusta haastateltavien alavalintaan. Eräällä haastateltavalla sen sijaan lukion opinto-ohjaaja oli suositellut hänelle opettajan työtä, jolloin hänen oli vaikea irtautua tästä ajatuksesta ja pohtia muita koulutusvaihtoehtoja lukion jälkeen. Yhden haastateltavan lähipiiri oli todennut, että opettajan työ voisi sopia haastateltavalle, joka myötävaikutti hänen hakeutumiseensa opettajankoulutukseen:

> *Joku lähipiiristä suosittelikin, että hei että no sähän voisit, eikö se olis hyvä se opettaja. Sitten mä en oikein keksinyt mitään, että no ehkä mä sitten haenkin opettajaksi. Stten sinne hain ja pääsin sisään.* (H7)

Wattin ja Richardsonin (2008, 423) mukaan yhtenä alanvaihtoaikeita lisäävänä hakumotiivina voidaan nähdä hakeutuminen koulutukseen sen tarjoamien taitojen ja kokemusten vuoksi, joita voidaan hyödyntää ja soveltaa myös muilla aloilla. Opettajankoulutus näyttäytyy näin ollen varasuunnitelmana henkilökohtaisten ja taloudellisten resurssien rakentamiseen. Yksi haastateltavista toi esille, että on hakenut opettajankoulutukseen alun perin siksi, että kokee tutkinnosta olevan hyötyä myös muissa työtehtävissä. Hän koki, että saisi opettajankoulutuksesta muun muassa eväitä oman ilmaisuvoiman hyödyntämiseen. Haastateltava kuvaili opettajankoulutuksen ennemmin mahdollistavan erilaisia työuria kuin rajaavan mahdollisuudet vain opettajan ammattiin:

> *Mä olen hakeutunut opettajankoulutukseen sen takia että oon ajatellut, että se rajaa aika vähän työllistymismahdollisuuksia. // Pelle Miljoona, Pirkka-Pekka Petelius ja Pyhimys ja kumppanit niin kyllä jotenkin mä tiesin, että ei hitsi, että jos noikin on opettajia niin ei se nyt ainakaan sulje pois tota sekoilijan– niinku siis taiteilijauraa.* (H9)

Aineiston perusteella osa haastateltavista koki epävarmuutta omasta tulevaisuudestaan. Vastauksista oli tulkittavissa, että tämä epävarmuus siitä “mitä haluaa tehdä isona” oli läsnä jo koulutukseen hakeutuessa. Haastateltavat kokivat epävarmuutta, mitä tekisivät, jos eivät aio suuntautua luokanopettajan töihin valmistumisen jälkeen. Eräs haastateltavista luotti siihen,

että saa varmuutta tulevaisuudestaan sitten, kun sopiva työtarjous tulee vastaan. Yksi haastateltavista oli hyödyntänyt netistä löytyviä ammatinvalintatestejä sen jälkeen, kun oli alkanut kyseenalaistamaan omaa koulutusalaansa. Hänelle oli kuitenkin tullut niin kirjavia vastauksia, että epävarmuus tulevaisuudesta vain lisääntyi. Yhdellä vastaajista sen sijaan ei ollut suoranaisesti toiveita tulevaisuuden työpaikasta, vaan hän kertoi pitävänsä "ovet ja mielen auki joka suuntaan". Vastauksista oli tulkittavissa, että haastateltavat eivät vielä olleet tietoisia siitä, mitä muita töitä tutkintoa hyödyntäen edes voisi tehdä. Osa haastateltavista oli pyrkinyt sivuainevalintoja hyödyntäen luomaan vaihtoehtoja opettajan työlle. Yksi haastateltavista ilmaisi, että on epätodennäköistä, että hän tulisi tekemään opettajan töitä tulevaisuudessa. Hänellä ei ollut muitakaan vaihtoehtoja mielessä. Alla olevassa sitaatissa haastateltava 2 tuo esille, kuinka oma tulevaisuus on vielä epäselvä hänelle itselleenkin:

> *Mulla ei siihen ole sellaista varsinaista haisua mutta mä vaan tiedän, että mulla on isot kysymysmerkit mun omaa tulevaisuutta kohtaan.* (H2)

6.3 Kokemus alan epäsopivuudesta itselle

Richardsonin ja Wattin (2005, 480) mukaan yksi keskeisimmistä syistä valita opetusala valmistumisen jälkeen on, kuinka sopivaksi opiskelija kokee alan itselleen valmistuessaan. SOOL:in (2018, 47) tutkimuksen mukaan ajatus alan sopivuudesta voi muuttua jo opintojen aikana ja alanvaihto tulee kesken opintojen ajankohtaiseksi juuri silloin, kun opiskelija kokee soveltumattomuutta alalle. Samansuuntaisia tuloksia saatiin tässä tutkimuksessa haastateltavilta. Haastateltavat ilmaisivat, että ovat alkaneet kyseenalaistamaan opintojen aikana, tuntuuko ala sittenkään "siltä omalta jutulta". Yksi haastateltavista kertoi, että mitä enemmän hän on opiskellut, sitä vahvemmin hänelle on tullut tunne siitä, että luokanopettajuus ei tunnu sopivalta ammatilta itselle. Tämän myötä myös motivaatio opintoja kohtaan oli laskenut. Yhdellä haastateltavalla opettajan työn kuormittavuus, joka johtaa väsymiseen, sai pohtimaan jo opintojen aikana alan sopivuutta itselle. Toinen haastateltava ilmaisi, että ei näe syytä sillä, miksi tekisi opettajan töitä, jos ne eivät yhtään tunnu omalta jutulta. Tämä sai myös kyseenalaistamaan koulutuksen jatkamista ja haastateltava piti epätodennäköisenä, että tekee tulevaisuudessa opettajan työtä:

> *Jossain vaiheessa mä mietin, että no kyllä nyt ehkä vähän aikaa vois tätä tehdä. Mut sit tavallaan mä mietin, että no miks mä tekisin sitä, jos mulla on semmoinen fiilis, että se ei ole yhtään mun juttu. Ja sitten samalla vaan mulla on sellanen fiilis että mitä ihmettä mä silti teen tässä koulussa, jos mä en aio tehdä sitä*

> *hommaa päivääkään, mutta kyllä mulla on aika semmoinen fiilis, että ei välttämättä kyllä tuu olee osa mun tulevaisuutta se työ.* (H4)

Osittain kokemus siitä, että ala ei tunnu sopivalta oli yhteydessä haastateltavien kokemuksiin omien persoonallisuustekijöiden soveltumattomuudesta opettajan työhön. Yksi haastateltavista koki, että hänelle sopisi henkilökohtaisesti paremmin erityiskouluympäristö työympäristöksi. Yhdestä haastateltavasta tuntui, että hänellä ei ole riittävästi kärsivällisyyttä oppilaiden kanssa, joka sai pohtimaan omaa soveltuvuutta alalle. Toinen haastateltava sen sijaan koki, että luokanopettajan työssä tarvitaan paljon luovuutta, joka sai epäilemään alan soveltuvuutta itselle. Myös empaattinen luonne nähtiin opettajan työssä haastavana. Eräs haastateltavista kertoi, että on opettajankoulutuksen aikana muuttunut paljon ihmisenä, jonka vuoksi ala ei enää tunnu yhtä sopivalta itselle. Yksi haastateltava koki, että pystyisi tuomaan enemmän omaa itseään esille toisella alalla. Haastateltava ilmaisi, että voi tehdä opettajan työtä omana itsenään, mutta toisaalta koki, että joitakin rajauksia on tehtävä. Näin ollen toinen ala, jossa raamit eivät olisi niin tiukat ja saisi näin ollen tuoda omaa itseään enemmän esille näyttäytyi opettajan työtä mielekkäämmältä:

> *Koen, että siinä raamit on vähän niinku löyhemmät, että mun ei tarvii olla sen oppikirjan raameissa tai jotain näin poispäin tai jossain tietyssä käytösmallissa tai jossain tämmöisessä näin että, no mä pystyn mielestäni olee vaikka oma itseni siinä työssä mutta kyllä se kuitenkin silti on semmoinen tietynlainen rajaus mikä täytyy tehdä mitä ei välttämättä ehkä jos mä vaikka käsikirjoittaisin tai näyttelisin näytelmää mikä on hirveän opettavainen niin mä koen että se on paljon semmoinen mielekkäämpi esimerkiksi mulle.* (H9)

Yksi haastateltavista toi ilmi, että hän tuntee olevansa enemmän "semmoinen filosofin luonne kuin kasvattaja", jonka vuoksi hän koki, että opettajan työ ei tunnu mielekkäältä, sillä siihen kuuluu paljon oppilaiden ohjaamista ja arjen tilanteiden ratkomista. Haastateltava ilmaisi, että ei pidä alakoulumaailmassa siitä, että oppilaita tulee pitää jatkuvasti silmällä ja ohjeistaa. Hän koki tämän kuormittavana tekijänä työssä:

> *Varmaan mä oon semmoinen ihminen, että mä en jaksa jankata tai siis pystyn tekemään sitä mutta se on mulle tosi raskasta. Mä en jaksa sanoa päivän aikana 40 kertaa, että ota se lippis pois päästä tai pese kädet ennen ruokalaa, joka päivä sama asia. Ja kun sitten se on just enemmän tota kasvattamista vielä alakoulun puolella.* (H1)

Kuten muissakin ammateissa, myös opettajan työssä henkilökohtaiseen elämään liittyvät tekijät heijastuvat hyvinvointiin työssä (Puttonen ym. 2016, 6). Muutama haastateltavista koki henkilökohtaisen elämän haasteiden, kuten läheisen menettämisen tai uupumisen olevan

osittain heidän alanvaihtoaikeidensa taustalla. Nämä haasteet liittyivät merkittävästi haastateltavien jaksamiseen opinnoissa sekä saivat heidät kyseenalaistamaan alavalintaansa. Eräs haastateltava kuvasi ajattelunsa muuttuneen niin, että "koko opettajuuden viehätys lähti pois".

> *Varmaan tän koko ajan mulla on ollut se ajatus [alanvaihto] takaraivossa, mut ehkä parin viime vuoden aikana, viime kouluvuoden aikana vielä enemmän just siksi, kun mä sanoin, että se vuosi oli mulle tosi rankka.* (H8)

Vastauksien mukaan kokemusta alan epäsopivuudesta itselle vahvistaa opettajuudesta poikkeavat mielenkiinnon kohteet. Tämä nousi esiin yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta kaikkien opettajaopiskelijoiden vastauksissa. Tämä on huomattu myös Suomen opettajaksi opiskelevien liiton (SOOL 2018, 37) selvityksessä, jossa todettiin yhdeksi opintojen aikaisen alanvaihdon syyksi opiskelijoiden useat kiinnostuksen kohteet. Myös valmistuneilla ja työelämässä olevilla opettajilla esiintyy alanvaihtoa juuri tämän vuoksi (Honkimäki 2014, 46). Haastateltavat mainitsivat mielenkiinnon kohteikseen muun muassa musiikin, taiteen, näyttelemisen, historian ja yrittäjyyden. Yksi haastateltavista kertoi huomanneensa, että hänellä on sellaisia mielenkiinnon kohteita, mitä luokanopettajilla ei yleisesti ole. Osa haastateltavista koki omien kiinnostuksen kohteiden poikkeavan täysin opettajuudesta, jonka vuoksi he halusivat jättää opetusalan kokonaan.

> *Nii sit mua on alkanu nyt ihan hirveästi kiinnostaa kaikki taide ja yrittäjyys ja myyminen ja kaikki tämmöinen, että ne on ehkä semmoisia mitkä on nyt tullu mun elämässä enemmän läsnä tässä viime aikoina.* (H5)

Useimmilla opettajaan ammattiin hakeutuneilla on taustallaan kiinnostus pedagogiikkaa kohtaan (Bock ym. 2021, 10). Haastateltavilta löytyi pedagogista kiinnostusta, mutta ammattiin liittyvät muut työtehtävät eivät vastanneet heidän kiinnostuksen kohteitansa:

> *Se opettajan työ on hyvin paljon sitä oppilaan ohjausta ja sellaista ongelmatilanteiden ratkaisua, organisointii, poikkeuksien ja erityisjuttujen huomioimista. Sitten se ite opettaminen varsinkin alakoulussa jää hyvin pienelle. Ja se oli ehkä se kuitenkin, tai on se pääjuttu mitä haluun tehdä.* (H7)

Alanvaihdon taustalla voi olla myös toinen ammatti, joka houkuttelee opettajuutta enemmän (Allen 2008, 2). Osa haastateltavista ilmoitti suoraan toisen alan olevan luokanopettajuutta kiinnostavampi. SOOL:in (2018, 40) selvityksessä opettajaopiskelijoiden kerrottiin vaihtavan opettajuuden usein esimerkiksi asiantuntija- tai tutkijatehtäviin sekä hallintopuoleen. Nämä työtehtävät mainittiin myös haastateltavien vastauksissa. Eräs haastateltava toivoi pääsevänsä tekemään tutkijan töitä tulevaisuudessa ja mainitsi miettineensä, olisiko professuuri hänen

tavoitteensa. Osalla toinen ammatti saattoi kuitenkin liittyä opetusalalle. Tässä tutkimuksessa haastateltavat mainitsivat vaihtoehdoikseen muun muassa aineenopettajan, erityisopettajan ja yliopisto-opettajan työn sekä työskentelyn aikuiskasvatuksen parissa. Yksi haastateltavista oli pohtinut vaihtoehtoja opettajan työlle, mutta halusi kuitenkin tehdä töitä, jossa olisi mahdollista olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Hän oli pohtinut lasten opettamista YouTube-kanavan avulla ja pystyi kuvittelemaan itsenä työskentelemässä lapsille suunnattujen TV-ohjelmien parissa. Eräs opiskelija pohti myös opetuksen hallinnollista puolta mahdollisena tulevaisuuden työpaikkanaan:

> *Täs on aika paljon viime vuodet tullu oltuu politiikan kanssa tekemisissä ja ehkä enemmän se hallinnollinen puoli kiinnostaa. Opetussuunnitelmatyö ja ne toimet, mitkä ohjaa sitä meidän opettajuutta ja sitä kouluarkea. Että millä tavalla ne asiat vaikuttaa mitä päätetään jollain korkeammalla tasolla.* (H3)

Vaikka kaikki alavaihtoehdot eivät suoraan liittyneet opetus- tai koulumaailmaan, mainittiin vastauksissa useita hyvin ihmisläheisiä ammatteja. Osalla haastateltavista vaihtoehtoiset alat olivat nousseet aiemmasta työkokemuksesta tai omista vahvuuksista tai mielenkiinnon kohteista. Vastauksista nousi esille muun muassa työskentely lastensuojelun parissa sekä psykoterapeuttina. Lastensuojeluun liittyvä tukihenkilötyö nähtiin luokanopettajan työtä houkuttelevampana vaihtoehtona, sillä se koettiin “elämänläheisemmäksi” työksi ja siinä on mahdollista kohdata lapsia opettajan työtä paremmin. Eräs haastateltavista totesi psykoterapeutin työn olevan tällä hetkellä luokanopettajan työtä mielenkiintoisempaa, sillä siinä pääsee työskentelemään vielä enemmän erilaisten ihmisten parissa kuin opettajana ja esimerkiksi työaikoihin pystyy itse vaikuttamaan.

Osalla haastateltavista houkuttelevampi ala poikkesi opettajuudesta täysin. Eräs haastateltava kertoi päätyneensä hakemaan ja opiskelemaan täysin uutta alaa, joka oli kesken opintojen noussut kiinnostuksen kohteisiin uuden harrastuksen myötä. Toinen haastateltava tituleerasi itseään ”ikuiseksi opiskelijaksi”. Hänellä luokanopettajan tutkinto oli kolmas suoritettava tutkinto ja ajatuksena oli tehdä valmistumisen jälkeen muutaman vuoden opettajan töitä. Tämän jälkeen hän uskoi opiskelevansa vielä uuden ammatin. Suomessa alanvaihdolle yleisimpiä syitä toisesta ammatista haaveilun lisäksi on oman osaamisen lisääminen. Myös toisesta työstä maksettava parempi palkka vaikuttaa suomalaisten alanvaihtoon. (Sitra 2017, 13.) Yksi haastateltava totesi että ”raha-asiat myöskin on saanut miettimään, että mitä jos tekisi jotain kaupallista”.

Toisen alan houkuttelevuuteen vaikutti myös se, kuinka hyvin haastateltavat kokivat, että pääsevät toteuttamaan omia tavoitteitaan opettajan ammatissa. Toisin kuin Timostsukin ja Ugasten (2010, 1567) tutkimuksessa, haastateltavat kokivat opettajan työn vaikutusvaltaisena ammattina. Osa heistä kuitenkin pohti, olisiko heistä toisessa ammatissa "vielä enempään tai muuhunkin":

> *Mun mielestä meidän opettajankoulutuslaitos ei ole tarjonnut yhdenvertaisuuskursseja ja sitä, että miten kohdataan moninaisuus koulussa. Mä haluaisin, että voisin olla vaikuttamassa siihen tulevaisuudessa, että yliopistot tarjoaisi niitä kursseja ja siihen liittyvän väitöskirjan haluaisin tehdä ja sitä kautta pitää opettajaopiskelijoille kursseja siihen liittyen ja olla vaikuttamassa siihen, että millaisia meidän opettajat on tulevaisuudessa.* (H6)

Haastateltava 6 oli yksi esimerkki opettajaopiskelijasta, joka kaipasi enemmän vaikuttamismahdollisuuksia kuin mitä koki opettajan työllä olevan tarjottavana. Hän kertoi haluavansa saada opettajat tiedostamaan asenteitaan yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa kohtaan, sillä nämä olivat haastateltavalle itselleen tärkeitä teemoja. Näiden teemojen esille tuomiseen sekä muutostyöhön hän kaipasi muiden opettajien tukea.

Rehtorin ja vararehtorin tehtävät sekä opinto-ohjaajan työ nähtiin ammatteina, joita haastateltavat pohtivat vaihtoehtoina paremmista vaikuttamismahdollisuuksista. Tämä huomattiin myös SOOL:in (2018, 40) selvityksessä, jossa luokanopettajaopiskelijoita kiinnostivat esimerkiksi opetusalan kehittäminen ja rehtorin työ. Rehtorin työ nähtiin tässä tutkimuksessa opettajan työtä houkuttelevampana, sillä siinä koettiin olevan mahdollista tuoda enemmän omaa osaamistaan esille ja hyödyntää omia, muissa työtehtävissä karttuneita vahvuuksia. Haastateltava, joka mainitsi vastauksessaan opinto-ohjaajan työn, koki että voisi työssä mahdollisesti vaikuttaa nuorten elämään ohjaamalla heitä itselleen mielekkäisiin opintoihin. Tätä kautta hän koki pystyvänsä estämään useampia ajautumasta väärälle alalle, kuten hänelle itselleen oli käynyt.

Muutama haastateltava mainitsi koulutuksen suunnittelun itseään kiinnostavaksi tehtäväksi. Tämän kautta haastateltavat kokivat pystyvänsä vaikuttamaan yhteiskunnan ja koulutuksen tulevaisuuteen opettajuutta laajemmin. Eräs opiskelija, joka oli työskennellyt ennen opintoja koulumaailmassa sekä tehnyt lukuisia sijaisuuksia opintojen aikana koki käytännön kokemuksen opettajan työstä olevan keskeistä hakeutuessa opetusta valmisteleviin työtehtäviin.

> *Mä oon ollut jo siellä koulumaailmassa jonkun aikaa, saanut niitä läpileikkauksia sieltä arjesta ja tavannut paljon erilaisia opettajia ja kouluja ja oppilaita niin jonkin verran uskallan väittää ymmärtäväni kouluarkea. Ehkä mulle olisi käyttöä siellä, parempaa käyttöä siellä valmistelevalla taholla ja sillä voisi vaikuttaa yhteiskunnan ja koulutuksen tulevaisuuteen laajemmin kun sitten sieltä yhden luokkahuoneen kautta.* (H3)

Haastateltava 3 aikoi hakeutua ainakin hetkeksi opettajan töihin valmistumisen jälkeen, jotta saa tarvittavaa työkokemusta haaveammattiinsa koulutuksen suunnittelijana. Itselle asetetut tavoitteet, kuten juuri työkokemuksen kartuttaminen, voi olla opettajaopiskelijan syy jäädä opettajan työhön, mikäli työ edesauttaa tulevaisuuden tavoitteen saavuttamista (Parfitt 2020, 330). Tässä tutkimuksessa syyksi jäädä suorittamaan opettajan tutkinto loppuun näyttäytyi se, että opinnoista voi olla hyötyä muillakin aloilla. Yksi haastateltava toi esille, että on pyrkinyt valitsemaan opettajan ammattiin liittymättömiä sivuaineopintoja ja pyrkii etsimään opettajankoulutuksen tarjoamista opinnoista näkökulmia, joita voi hyödyntää muilla aloilla.

6.4 Oman opettajuuden kyseenalaistaminen

> *Mä oon alkanut kyseenalaistamaan, että onko musta tähän. Varsinkin ala-asteelle, että onko musta siihen?* (H2)

Yksi haastateltavista kyseenalaisti omaa opettajuuttaan edeltävän sitaatin mukaisesti. SOOL:in (2018, 37) tutkimuksen mukaan alanvaihto voi tulla ajankohtaiseksi jo kesken opintojen, mikäli opiskelija kokee epävarmuutta omasta pärjäämisestään. Haastateltavat kyseenalaistivat omaa minäpystyvyyttään sekä epäilivät vahvasti sitä, onko heistä opettajiksi. Haastatteluissa mainittiin “huijarisyndrooma”, jossa haastateltava koki, että hänellä ei ole edellytyksiä esimerkiksi jakaa todistuksia sijaisjakson päätteeksi. Muita minäpystyvyyttä epäilemään saavia tekijöitä olivat muun muassa haastavat oppilaat, harjoitteluissa asetettavat vaatimukset ja luokanhallinnan haasteet. Yksi haastateltavista kertoi, että hän oli alkanut harjoittelun aikana pohtimaan, onko hänestä työhön. Ohjaavan opettajan vaatimukset olivat niin epämääräiset ja suuret, että opiskelija alkoi kyseenalaistamaan omaa osaamistaan harjoittelun aikana ja sitä kautta koko alan soveltuvuutta itselleen. Lisäksi haastateltavat pohtivat, miten saisivat hallittua suurta lapsiryhmää ja kykenevätkö he työskentelemään haastavien oppilaiden kanssa. Hongin (2012, 417) mukaan uudet opettajat pitävät luokanhallinnan ongelmia ja oppilaiden haastavaa käytöstä omana syynään, joka heikentää minäpystyvyyden kokemuksia.

> *Toki sitten sellainen haastavat oppilaat ja semmoinen haastava käyttäytyminen, niin niiden kohdalla aina vähän miettii, että onko musta oikeasti tähän.* (H8)

Osittain minäpystyvyyden puutetta aiheutti se, että haastateltavat kokivat, että opettajankoulutus ei valmista heitä riittävästi työhön. Aineiston perusteella kaivattiin lisää tietoa kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa. Lisäksi kaivattiin lisää erityispedagogista osaamista, erityisesti oppimisen haasteiden ja tuen tarpeiden huomioon ottamiseen opetuksessa. Myös aiemmassa tutkimuksessa, juuri työelämään siirtyneet opettajat kokivat, että opettajankoulutuksessa ei käsitellä riittävästi kodin ja koulun välistä yhteistyötä eikä myöskään erityistä tukea vaativien oppilaiden kanssa työskentelyä (Blomberg 2008, 213). Haastateltavat kokivat myös, että eivät ole saaneet riittävästi työkaluja häiriökäyttäytymiseen puuttumiseen ja kiusaamisen ehkäisyyn. Opettajankoulutuksen toivottiin tarjoavan lisää käytännönläheisyyttä useampien harjoitteluiden muodossa. Yksi haastateltavista koki, että kaipaisi lisää didaktista osaamista, jotta voisi siirtyä itsevarmempana kentälle opintojen jälkeen. Myös tieto liittyen siihen, miten ylläpitää työhyvinvointia opettajana koettiin hyödylliseksi. Toisaalta haastateltavat tiedostivat, että heillä oli vielä joitakin maisterivaiheen kursseja suorittamatta, eivätkä olleet varmoja siitä, tarjotaanko jäljellä olevilla kursseilla tietoa yllä mainituista asioista.

Yhtenä alanvaihtoaikeita synnyttävänä tekijänä haastateltavat mainitsivat riittämättömyyden kokemuksen. Aiemman tutkimuksen mukaan riittämättömyyden tunne voi aiheuttaa kokemuksen siitä, että ei sovellu opettajaksi ja voi johtaa näin ollen alanvaihtoaikeisiin (Zhu ym. 2020, 783). Samansuuntaisia tuloksia saatiin tässä tutkimuksessa. Aineiston perusteella luokanopettajaopiskelijat kokivat riittämättömyyttä ja epävarmuutta siitä, että eivät pysty toteuttamaan laadukasta opetusta uupumatta työssä. Osittain riittämättömyyden kokemus oli yhteydessä ajanhallintaan. Haastateltavat toivat esille opettajan työn laajat vaatimukset ja kuvailivat näistä johtuvaa riittämättömyyden kokemusta esimerkiksi jatkuvana tyytymisenä ja pois rajaamisena. Yksi opiskelijoista toi ilmi, että työtä ei ole huonojen työolosuhteiden vuoksi mahdollista tehdä haluamallaan tavalla. Inkluusio sai yhden opiskelijoista tuntemaan riittämättömyyttä työssä. Heikosen ja kumppanien (2017, 259–260) mukaan riittämättömyyden tunne on tyypillistä uusille opettajille, sillä sen nähdään johtuvan osittain vähäisestä työkokemuksesta.

> *Siitä tulee tosi riittämätön olo, vaikka sen tajuaa järjellä, että sehän ei ole mahdollista, että ei voi vaan ratketa kaikkeen. Tavallaan on tiettyjä asioita mitä opettajan pitäisi hoitaa mutta voi olla vaan se tilanne tai olosuhteet sellaiset tai että ei. Se kyllä luo sellaisen riittämättömyyden tunteen, vaikka tekee parhaansa ja sitten sekään ei riitä. Sitten mietit vaan, ajelet perjantaina kotiin, että okei, no tälleen, yritin parhaani mutta silti tulee semmoinen olo, että voisinks mä tehdä jotain enemmän.* (H10)

Riittämättömyyden kokemus oli tässä tutkimuksessa yhteydessä itselle asetettuihin odotuksiin. Sabarin (2004, 3) mukaan opettajauraansa aloittelevat opettajat pelkäävät, että eivät pysty täyttymään omia odotuksiaan, joka aiheuttaa epätoivoa. Myös Soini & kumppanit (2012, 15) tuovat esille, että yhtenä opettajien alanvaihdon syynä on omien epärealististen tavoitteiden saavuttamattomuus, joka luo riittämättömyyden ja epäonnistumisen tunnetta. Myös tässä tutkimuksessa itselle asetetut odotukset aiheuttivat riittämättömyyden tunnetta, mikä taas johti alanvaihtoaikeisiin. Haastateltavien kertomuksista oli tulkittavissa heidän asettaneen itselleen jonkinlaisia odotuksia opettajana. Moni haastateltavista toivoi, että heillä olisi auktoriteettia opettajana, mutta pystyisivät silti olemaan helposti lähestyttäviä. Osittain mainitut odotukset liittyivät sijaisuuksiin, joiden odotettiin sujuvan ilman vastoinkäymisiä. Kun nämä odotukset eivät toteutuneet, haastateltavat kokivat olonsa epäonnistuneeksi ja olivat pettyneitä itseensä. Yhdellä haastateltavista odotukset liittyivät opetukseen ja siihen, miten oppilaat olivat oppineet ja motivoituneet oppitunnin aikana:

> *Kun mä oon pitänyt oppitunnin niin jos oppilaat siellä ei osaa jotain tehtävää tai osaa vastata mun kysymyksiin tai oo yhtään innostunut siitä aiheesta nii kyllä mä oon aina pettynyt. Niinku että mitä mä tein väärin, miksi se ei lähtenyt, miksen mä saanut inspiroitua tota tyyppiä? Mun mielestä se on hirveän tärkeä duuni se opettajan työ, se kansankynttilä heitto niin musta se on tosi iso heitto, että jos mä oon kynttilä, niin hitsi mun pitää sytyttää muut. Jos en mä sytyttänyt jotain niin silloin mä en tehnyt sitä mun työtä.* (H9)

Opettajien on nähty vertailevan itseään muihin opettajiin (Skaalvik & Skaalvik 2017a, 158). Tässä tutkimuksessa aineistosta nousi esille, että opettajaopiskelijat vertailivat itseään muihin opettajaopiskelijoihin. Haastateltavat ilmaisivat kokevansa epävarmuutta vertaillessaan itseään opettajaopiskelijoihin, jotka tuovat vahvasti esille kutsumustaan alalle. Opiskelijat kyseenalaistivat sopivuuttaan opettajaksi, sillä heillä ei ole samanlaista intohimoa opettajuutta kohtaan kuin toisilla opettajaopiskelijoilla. Yksi haastateltavista kertoi, että hänellä ei ole ikinä ollut samanlaista varmuutta opettajan ammatista kuin opiskelijakavereillaan. Itsensä vertaileminen muihin vahvisti ajatusta siitä, että ala ei tunnu itselle sopivalta. Haastateltavat kokivat, että omista alanvaihtoaikeista on vaikea puhua koulutuksessa juuri siksi, että muut tuntuvat olevan niin varmoja alavalinnastaan. Toisaalta osa haastateltavista koki, että voi keskustella alanvaihtoaikeistaan avoimesti, kun taas osa pystyi keskustelemaan vain oman lähipiirin kanssa.

> *Oonko mä niin samalla tavalla, kun mullakin on jotain opiskelukavereita, jotka on niin silleen henkeen ja vereen opettajaihmisiä. Ja että he on ihan, et näkee kaikessa jotai pedagogisia ratkaisuja ja tälleen. Ja sitten ei oikein ite jaa*

> *samanlaista tunnetta niiden kanssa, nii sit jotenki on alkanut miettiä sitä, että onks tää nyt sittenkää mun juttu.* (H5)

Uusilla opettajilla on havaittu jo ensimmäisen kuuden työviikon jälkeen suuria työuupumuksen tasoja, johtuen siitä, että työn alussa kuormitustekijöitä on runsaasti (Goddard ym. 2006, 869). Aineistosta nousi esiin haastateltavien huoli siitä, kuinka he tulevat jaksamaan opettajan työssä. Osa haastateltavista ilmaisi kokeneensa uupumusta jo opintojen aikana, erityisesti sijaisuuksien ja harjoitteluiden yhteydessä. Haastateltavat miettivät, että jos he väsyvät jo satunnaisten sijaisuuksien ja opintojen aikana, niin kuinka he tulevat jaksamaan ammatissa täysipäiväisesti. Yksi haastateltavista kertoi olevansa edelleen kiinnostunut pedagogiikasta, mutta antaa nykyään enemmän painoarvoa sille, että miten tulisi jaksamaan työssä. Myös inkluusio ja resurssien puute liittyi haastateltavien ajatuksiin jaksamisesta opettajan työssä. Aineiston perusteella haastateltavat kyseenalaistivat vahvasti sitä, että onko opettajan työ uupumisen arvoista. Lanaksen (2017, 74–75) mukaan luokanopettajaopiskelijoilla havaitaan uupumusasteista väsymystä juuri opetusharjoitteluiden yhteydessä. Tämän on nähty vaikuttavan negatiivisesti opiskelijoiden opetusinnokkuuteen, minkä vuoksi heille syntyy alanvaihtoaikeita (Bock ym. 2021, 10–11). Haastateltavat kuvailivat epäilyksiään liittyen työssä jaksamiseen seuraavanlaisesti:

> *Tuntuu siltä, et en mä jaksa tai tuntuu että väsyy sit siihen, tulee semmoinen olo, että onko tää nyt sitten mun juttu ja onko tää nyt, että haluanko mä väsyttää itseäni tässä työssä ja tälleen. // Enemmän painoarvoa tullu sille väsymykselle, että miten mä tulisin jaksaa.* (H5)

7 Pohdinta ja johtopäätökset

Opettajien alanvaihto on ollut ajankohtainen aihe ja esillä erityisesti mediassa viime vuosina. Opettajien ohella myös luokanopettajaopiskelijoilla esiintyy epäilyksiä tulevasta ammatistaan. Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa ja ymmärtää laajemmin sitä, mikä saa luokanopettajaopiskelijat pohtimaan alanvaihtoa jo opintojen aikana. Tutkimuskysymys olikin: Mitkä tekijät saavat luokanopettajaopiskelijat harkitsemaan alanvaihtoa opettajankoulutuksen aikana?

Tulosten perusteella voimme päätellä, että luokanopettajaopiskelijoiden alanvaihtoaikeiden syyt ovat moninaiset. Opiskelijoiden alanvaihtoaikeisiin liittyi laajasti erilaiset syyt, eikä yhdelläkään haastateltavalla alanvaihtoaikeet johtuneet tietystä syystä. Myös Casely-Hayfordin ja kumppaneiden (2022, 10) tutkimuksessa opettajien alanvaihtoaikeet selittyivät pääosin yksilöllisillä tekijöillä. Tässä tutkimuksessa syyt painottuivat opiskelijoilla omalla tavallaan, mutta monella oli myös yhtenäisiä syitä alanvaihtoaikeiden syntymiselle. Alanvaihtoaikeita aiheuttaviksi tekijöiksi tässä tutkimuksessa nähtiin opettajaopiskelijoille muodostuneet negatiiviset käsitykset opettajan työstä, epäselvä alavalinta, kokemukset alan epäsopivuudesta itselle sekä oman opettajuuden kyseenalaistaminen.

Opettajaopiskelijoille oli syntynyt ennen opintoja sekä niiden aikana ennakkokäsityksiä siitä, mitä opettajan työ tulisi olemaan. Käsitykset olivat syntyneet opiskelijoiden omista käytännön kokemuksista, mediasta sekä tuttujen opettajien ja toisten opiskelijoiden kanssa käydyistä keskusteluista. Negatiivisina ennakkokäsityksinä nähtiin käsitykset opettajan työn haasteista, kuten oppilaiden huonosta käytöksestä, suuresta työmäärästä, resurssien puutteesta, emotionaalisesta kuormittavuudesta, heikosti onnistuneesta inkluusiosta sekä suurista luokkako'oista, jotka nähtiin myötävaikuttavan myös luokanhallinnan haasteisiin. Ennakkokäsitykset olivat aiheuttaneet opettajaopiskelijoille epäilyksiä ja jopa pelkoja, sekä saaneet pohtimaan alanvaihtoa.

Lisäksi käytännön kokemus oli saanut opiskelijat harkitsemaan alanvaihtoa. Esimerkiksi sijaisuuksien aikana opiskelijat olivat todenneet, ettei oma jaksaminen riitä niihin. Mitkään opettajankoulutuksen aikana opitut menetelmät eivät näyttäneet riittävän luokan hallitsemiseen sijaisuuksien aikana. Olisiko sijaiskäytäntöjä tarpeen uudistaa niin, että luokanopettajaopiskelijoilla olisi mahdollista saada myös hyviä kokemuksia tulevasta työstä? Haastateltavat totesivat, että oppilaat koettelevat sijaisia jatkuvasti. Voisivatko opettajat esimerkiksi korostaa oppilailleen sitä, että opetustilanteessa kunnioitetaan opettajaa,

huolimatta siitä, kuka toimii opettajana? Sijaisuuksien lisäksi opiskelijoilla oli negatiivisia kokemuksia myös opettajankoulutuksen tarjoamista harjoitteluista. Mielestämme tärkeää olisi saada opiskelijat ymmärtämään, että sekä sijaisuudet että harjoittelut poikkeavat käytännön työelämästä, vaikka ovatkin hyvää harjoittelua sitä varten. Esimerkiksi epäonnistumiset harjoittelujakson aikana voivat johtaa parempaan opettajavalmiuteen tulevaisuudessa ja näin ollen helpottaa työelämään sopeutumista opintojen jälkeen (Hebert & Worthy 2001, 910).

Lisäksi opettajan työn heikko palkkaus mietitytti opettajaopiskelijoita. Pohdimme, että palkkaus on osaltaan nykyisille sekä tuleville opettajille merkki siitä, kuinka opettajuutta nyky-yhteiskunnassa arvostetaan. Heikkoa palkkausta voidaan peilata siihen, millaisena opettajan työ yhteiskunnassa nähdään ja palkkausta korottamalla voitaisiin parantaa työn asemaa sekä lisätä arvostusta ja kunnioitusta työtä kohtaan. Toisaalta kuten teoriaosuudessa mainittiin, palkankorotuksia alanvaihtojen ehkäisijänä on kritisoitu, sillä ne houkuttelevat vähemmän tehokkaita opettajia pysymään alalla pidempään (Hanushek ym. 2016, 145–146).

Kaikille tutkimukseen osallistuneista alavalinta ei ollut selkeä. Osa tutkimuksessa nousseista alanvaihtoaikeista oli yhteydessä opiskelijan hakeutumiseen luokanopettajakoulutukseen tavanomaisesta poikkeavista syistä. Näitä syitä olivat ajautuminen luokanopettajakoulutukseen muiden ohjeistuksesta tai muiden vaihtoehtojen puuttuessa sekä hakeutuminen koulutukseen sen vuoksi, että tutkinto tarjoaa monipuolisesti erilaisia työmahdollisuuksia. Lisäksi haastateltavilla oli vielä opintoihin hakeutumisen jälkeen epävarmuutta omasta tulevaisuudesta, mikä kertoo siitä, että alavalinnasta ei olla oltu täysin varmoja koulutukseen hakeutuessa. Opiskelijat olivat hakeutuneet koulutukseen osittain ilman riittävää mielenkiintoa opettajuutta kohtaan. Nämä opiskelijat ovat kuitenkin soveltuvuuskokeessa pystyneet osoittamaan potentiaalia, soveltuvuutta ja koulutettavuutta alalle (Heikkilä, Haltia, Lahtomaa & Warinowski 2020, 36). Näin ollen tutkimukseen osallistuneet eivät välttämättä ole itsekkään ymmärtäneet hakuvaiheessa ajautuneensa luokanopettajaopintoihin. Tästä on voinut syntyä ymmärrys vasta opintojen aikana.

Osa opiskelijoista koki opetusalan epäsopivaksi itselle. Ala ei yksinkertaisesti tuntunut omalta ja opiskelijat kokivat, etteivät heidän persoonallisuustekijänsä sovi opettajan ammattiin. Näillä opiskelijoilla oli opettajuudesta poikkeavia mielenkiinnonkohteita ja heillä oli kiinnostusta muihin ammatteihin. Epäilyksiä opettajan työssä herätti myös se, että se ei vastannut opiskelijoiden toivomia vaikuttamismahdollisuuksia. Henkilökohtaisen elämän haasteet vahvistivat tunnetta alan epäsopivuudesta itselle.

Opettajaopiskelijat kyseenalaistivat omaa opettajuuttaan ja pohtivat, onko heistä opettajiksi. Kyseenalaistaminen näyttäytyi oman minäpystyvyyden epäilynä sekä riittämättömyyden kokemuksena. Itselle asetetut odotukset loivat osaltaan riittämättömyyden tunnetta ja itsensä vertaileminen muihin opettajaopiskelijoihin sai kyseenalaistamaan omaa opettajuutta. Opettajien uupuminen on ollut paljon uutisissa otsikoissa viime aikoina (ks. Kataja 2021 & Juutilainen 2021). Myös tässä tutkimuksessa opiskelijat pohtivat sitä, miten tulisivat jaksamaan opettajan työssä, eivätkä halunneet uuvuttaa itseään työn vuoksi.
Pohdimme, miten opettajaopiskelijoiden opettajaidentiteettiä voisi tukea ja vahvistaa. Opiskelijoiden vastauksista oli tulkittavissa, että heidän tulisi valmistumisen jälkeen hallita opettajan työ lähes täydellisesti. Todellisuudessa kokemus opettajan työstä helpottaa työtä, eikä opettaja ole valmis vielä valmistuessaan (Chang-Kredl & Kingsley 2014, 35; Hong 2010, 1535). Ostinellin (2009, 303) tutkimuksessa aloittelevat opettajat tarkastelivat opettajan ammattia elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Samansuuntaista ajattelutapaa voisi korostaa enemmän jo opettajankoulutuksessa, jolloin opiskelijoiden riittämättömyyden kokemus voisi helpottua.

Tutkimuksen tulokset olivat linjassa aiempien tutkimusten tulosten kanssa, joissa alanvaihtoaikeita aiheuttavaksi tekijöiksi nähtiin muun muassa epävarmuus omasta pärjäämisestä opettajan työssä ja kokemus soveltumattomuudesta alalle, työn vaativuus työn arvostukseen verrattuna, opettajaopiskelijoiden moninaiset kiinnostuksen kohteet (SOOL 2018, 37), epävarmuus omista taidoista (Hobson ym. 2012, 75–76), mahdottomuus saavuttaa omia tavoitteita ammatissa, tietoisuuden lisääntyminen työstä opintojen aikana, ennakkoluulot opettajan työstä (Rodrigues & Mogarro 2019, 8) käytännön kokemus, epäselvät hakumotiivit koulutukseen hakeutuessa ja kokemus siitä, että ala ei ole sopiva (Honkimäki 2014, 47–48).

Opettajien alanvaihto on paljon tutkittu aihe, mutta opettajaopiskelijoiden alanvaihtoa ja alanvaihtoaikeita on tutkittu vain vähän. Tutkimuksella saatiin näin ollen myös uutta tietoa. Opettajan työn kuormitustekijöitä kuten työn stressaavuutta, inkluusion haasteita, liiallista työmäärää tai suuria luokkakokoja ei mainittu alanvaihtoaikeita edistäviksi tekijöiksi luokanopettajaopiskelijoille aikaisemmissa tutkimuksissa. Riittämättömyyden kokemus, työn emotionaalinen kuormittavuus, itselle asetetut odotukset, henkilökohtaisen elämän haasteet, oman opettajuuden vertailu muihin sekä huoli omasta jaksamisesta työssä olivat myös uusia tekijöitä opettajaopiskelijoiden alanvaihtoaikeita käsittelevässä tutkimuksessa. Nämä samat syyt näyttäytyivät kuitenkin aiemman tutkimuksen mukaan opettajien alanvaihdon taustalla.

7.1 Tulosten hyödynnettävyys

Kun alanvaihtoaikeita aiheuttavat syyt ovat selvillä, niihin on mahdollista reagoida ja näin ollen ehkäistä alanvaihtoa tulevaisuudessa. Tuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi opettajankoululaitoksen puolella, jolloin pystytään tukemaan opiskelijoita näiden syiden pohjalta, heidän tarvitsemallaan tavalla. Opiskelijat ilmaisivat, että opettajankoulutus ei valmista heitä riittävästi tulevaa työtä varten ja kaipasivat lisää työkaluja työhön. Opettajankoulutuksen onkin tärkeä kuunnella opiskelijoiden ajatuksia opettajakoulutuksen laadusta, jotta sitä voidaan kehittää eteenpäin. Osa tutkimuksen tuloksista oli yhteydessä opettajaopiskelijoiden omaan hyvinvointiin ja emotionaaliseen osaamiseen, joten näitä teemoja olisi tärkeä käsitellä myös opettajankoulutuksen puolella. Corcoranin ja O'Flahertyn (2022, 9) tutkimuksen perusteella opettajankoulutuksessa keskitytään lähinnä oppiaineisiin ja pedagogisiin sisältötietoihin, jolloin opettajaopiskelijoiden oman hyvinvoinnin ja emotionaalisen osaamisen kehittäminen ja arviointi jää liian vähälle huomiolle.

Tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijoilla oli vahva kokemus siitä, että opettajan ammatti ei ole itselle oikea ammatti. On siis vaikea pohtia, miten alan houkuttelevuutta voisi lisätä henkilöille, joille ala ei tunnu omalta. Lanaksen ja Kelchtermansin (2015, 27) saamien tulosten perusteella opiskelijat kokevat koulutuksen ilmapiirin niin, että alanvaihtoaikeet eivät ole hyväksyttäviä ja ne tulisi pitää omana tietonaan. Tässä tutkimuksessa osa haastateltavista kokivat, ettei pysty keskustelemaan alanvaihtoaikeista toisten opiskelijoiden kanssa. Tällöin alanvaihtoaikeista puhuminen voi olla hankalaa opettajankoulutuksessa silloin, kun kaipaa tietoa tutkinnon hyödyntämismahdollisuuksista. Haastateltavat toivat ilmi, etteivät olleet tietoisia, miten opettajan tutkintoa voisi hyödyntää muissa ammateissa. Myös Alifrostin ja kumppanien (2022, 228) tutkimuksessa opettajaopiskelijat kaipasivat lisää tietoa siitä, mitä mahdollisuuksia tutkinto tarjoaa opettajan työn ulkopuolella. Opettajankoulutuksen opintoihin voisi näin ollen olla tarpeen lisätä tietoa tutkinnon hyödyntämismahdollisuuksista muilla aloilla, jolloin opiskelijoiden ei tarvitsisi välttämättä itse tuoda alanvaihtoaikeitaan esille. Toisaalta opettajankoulutuksen tavoitteena on valmistaa opiskelijoita suoraan opettajan työhön (Honkimäki 2014, 47), jolloin muiden työmahdollisuuksien esiintuominen olisi ristiriidassa tämän tavoitteen kanssa.

Opiskelijat toivat esille, kuinka kuulopuheet muilta opettajilta sekä median välittämä tieto luo "kauhukuvia" opettajan ammatista. Tämä nousi esiin myös Heikkisen ja kumppanien (2020, 43) tutkimuksessa, jossa opettajaopiskelijat kertoivat median vaikuttavan negatiivisesti heidän

käsityksiinsä opettajan työstä. Olisikin tärkeää, että työstä nostettaisiin negatiivisten asioiden rinnalle myös positiivisia puolia, jotta opettajankoulutus houkuttelee jatkossakin hakijoita ja tulevien opettajien määrä saadaan turvattua. Näin ollen tutkimuksen lukemisesta voi olla hyötyä, jotta muut opettajat korostaisivat puhuessaan opettajan työstä myös työn hyviä puolia. Negatiivisten uutisten on nähty houkuttelevan ihmisiä lukemaan niitä, joten median käyttäytymisen muuttaminen voi olla hankalaa. Ihmisten on nähty muistavan negatiivisten uutisten sisällön paremmin, sillä ne herättävät luonnollisesti enemmän negatiivisia tunteita. (Aula, Laaksonen, Ravaja, Salminen & Falco 2014, 19.)

Hongin (2010, 1540) tutkimuksen mukaan opettajaopiskelijoille tulee osittain yllätyksenä opettajan työhön sisältyvät haasteet. Parfittin (2020, 330) tutkimuksessa ne opettajaopiskelijat, jotka tiedostivat opettajan työn haasteita, kokivat, että haasteet eivät vaikuttaneet ylitsepääsemättömiltä. Tässä tutkimuksessa tulee osittain esille myös opiskelijoiden käsityksiä opettajan työhön sisältyvistä haasteista. Näin ollen tutkimus hyödyttää luokanopettajaopiskelijoita siten, että he saavat tutkimuksesta tietoa mahdollisista työelämän haasteista. Näin ollen opiskelijoilla on mahdollisuus tiedostaa näitä haasteita, jolloin he osaavat asennoitua niihin paremmin opintojen aikana ja niiden jälkeen. Opettajaopiskelijoilla voi myös olla mahdollisuuksia hankkia koulutuksen aikana näihin haasteisiin tietoa esimerkiksi sivuainetarjonnan avulla.

Opiskelijoiden alanvaihtoaikeiden voi tulkita osittain johtuvan siitä, että työelämään siirtyminen opintojen jälkeen pelottaa. Koulut voivat hyötyä tutkimuksen tuloksista ja tukea opiskelijoita työelämään siirtymisessä. Tässä voidaan hyödyntää esimerkiksi teoriataustassa esiin noussutta mentorointia, jonka avulla aloittelevan opettajan kehittymistä voidaan vahvistaa jakamalla tietoa ja kokemuksia työstä. Mentoroinnilla voidaan lisäksi tukea työssä jaksamista. (Karjalainen 2010, 122.) Haastateltavat ilmaisivat vahvasti huolensa siitä, että tulevat uupumaan työssä, joten myös työhyvinvointia tukevia tekijöitä tulisi lisätä kouluissa. Työhyvinvointia voidaan parantaa esimerkiksi tukemalla työyhteisön yhteenkuuluvuutta ja sen ilmapiiriä sekä keskittymällä työn mielekkyyteen ja sujuvuuteen (Onnismaa 2010, 5).

7.2 Luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksen tulosten luotettavuus ja yleistettävyys ovat keskeisimpiä tutkimukseen liittyvistä eettisistä periaatteista (Mäkinen 2006, 102). Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on tärkeää pohtia, onko tutkija perustellut valinnat ja ratkaisut, joita on tutkimuksessaan käyttänyt (Vilkka 2005, 159). Olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimuksen toteutuksen

mahdollisimman tarkasti, jotta se on tarvittaessa toistettavissa. Tutkimuksen reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen luotettavuutta eli sitä, kuinka pysyviä ja johdonmukaisia tutkimuksen tulokset ovat. Jotta tutkimus on luotettava, on sen tulokset toistettavissa uudella, samanlaisella tutkimuksella. (Mäkinen 2006, 87.) Pohdimme, että tutkimuksen uudelleen toteutuksessa tulokset saattavat poiketa tässä tutkimuksessa saaduista, sillä kyseessä on laadullinen haastattelututkimus. Alanvaihtoon liittyvät tekijät vaihtelevat yksilöllisesti, jolloin haastateltavien kokemukset ja käsitykset opettajan työstä saattavat olla erilaiset. Koska aineistonkeruun aikana haastatteluista noussut aineisto ei alkanut toistamaan itseään, voisi aihetta lisää tutkimalla saada monipuolisemmin erilaisia tutkimustuloksia.

Reliabiliteetin lisäksi tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida validiteetin eli tutkimuksen pätevyyden avulla. Jotta tutkimus on pätevä, tulee tutkimusmenetelmän mitata tarkoitettua asiaa. Haastattelututkimuksessa tutkija voi tarkastella kysymyksiään validiteetin näkökulmasta pohtimalla, saadaanko kyseisiä kysymyksiä käyttämällä vastauksia niihin asioihin, joita tutkimuksessa tutkitaan. (Mäkinen 2006, 87.) Emme saaneet vastauksia tutkimuskysymykseen kaikista laatimamme haastattelurungon kysymyksistä, vaikka mahdollisuus tähän olisi ollut. Jätimme näistä kysymyksistä saadut, tutkimusaiheeseen liittymättömät vastaukset analyysin ulkopuolelle, jotta ne eivät vaarantaneet tutkimuksen luotettavuutta. Reliabiliteetin ja validiteetin käyttämistä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa on toisaalta kyseenalaistettu. Ne ovat pääosin tarkoitettu määrällisen tutkimuksen arviointiin ja näin ollen niitä voidaan pitää epämääräisinä laadulliselle tutkimukselle. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 160–161.)

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnin keskipisteenä onkin tutkija itse, sillä siinä tutkija luo tulkintoja ja pohdintoja aineistosta (Eskola & Suoranta 1998, 210). Samasta aineistosta on näin ollen mahdollista tehdä erilaisia päätelmiä, sillä ne perustuvat pitkälti tutkijan intuitioon, tulkintaan ja luokittelumahdollisuuksiin (Metsämuuronen 2003, 161). Laadullinen lähestymistapa edellyttää tutkijalta oman tietoisuuden kehittymisen huomioon ottamisen tutkimuksen edetessä (Kiviniemi 2010, 75). Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta on tärkeää, että tutkimuksen tuloksia tulkitessa tutkijan omat arvot, näkemykset tai asenteet eivät vaikuta tulkintaan (Vilkka 2005, 160, Kokko 2011, 240–241). Kiviniemen (2010, 75) mukaan tutkija ei voi sulkea näitä täysin tutkimusaiheen käsittämisen ja tulkinnan ulkopuolelle. Pyrimme parhaamme mukaan sulkemaan aineiston tulkinnan ulkopuolelle omat kokemukset ja ennakkokäsitykset aiheesta. Keskityimme tulkintoja tehdessämme vain haastateltavien tuottamaan tekstiin. Eskolan ja Suorannan (1998, 208) mukaan tutkimuksen

edetessä tutkimusta voi ohjata myös aiheesta kirjoitettu teoriaosuus. Luokanopettajaopiskelijoiden alanvaihtoaikeita on tutkittu sen verran vähän, että oli hankalaa muodostaa sen perusteella ennakko-odotuksia.

Aineistonkeruutilanteessa tutkija ja tutkittava ovat vuorovaikutuksessa keskenään, jolloin tutkijalla on haluamattaankin vaikutusta saatuun aineistoon. Esimerkiksi haastattelun aikana tutkijalla on mahdollisuus valita sopivat menetelmät ja kysymykset näkemänsä parhaan tiedon saamiseksi. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 23.) Haastattelun teemat nousivat teoriataustasta, joka voi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Teemojen perusteella muodostettiin haastattelukysymykset, joten voi olla, että haastateltavien vastaukset keskittyivät liialti ennalta asetettuihin teemoihin.

Tutkielmassa käytettyä kirjallisuutta voidaan pitää luotettavana, sillä hyödynnetyt julkaisut kuten artikkelit ja tutkimukset oli merkitty vertaisarvioiduiksi. Lisäksi pyrimme etsimään aiheeseen sopivaa kirjallisuutta ja varmistamaan sen ajankohtaisuuden. Vilkan (2005, 31) mukaan lukija voi erottaa tutkijan oman tekstin muiden kirjoittajien tekstistä vain asianmukaisten lähdeviittauksien avulla. Olemme merkinneet lähdeviittaukset tarkasti ja pyrkineet näin erottamaan oman tekstimme viitatusta aineistosta. Tämä osoittaa myös kunnioitusta alkuperäisiä kirjailijoita kohtaan (Vilkka 2005, 31).

Tutkijan tulee tarkastella saamiensa tulosten luotettavuutta tutkimusprosessin loppuun asti (Mäkinen 2006, 102). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden ja laadun näkökulmasta tulee tarkastella, onko tutkimukseen osallistuneiden näkökulmat olleet aidosti edustettuina tutkimusprosessissa ja tulkinnoissa. Lisäksi tulisi tarkastella ovatko havainnot johdonmukaisia ja tutkimusaineistosta johdettuja. (Fossey ym. 2002, 723.) Olemme aineistosta johdettujen lainauksien avulla tukeneet ja havainnollistaneet tulkintoja aineistosta ja näin ollen pyrkineet lisäämään tulosten luotettavuutta (ks. Juuti & Puusa 2020, 15–16).

Olemme edistäneet tutkimuksen luotettavuutta hyödyntämällä triangulaatioita. Tutkijatriangulaatiosta voidaan puhua, kun tutkijoita on enemmän kuin yksi. Tämä lisää tutkimusaineiston luotettavuutta, sillä aineiston analyysi ovat läpäisseet kahden tutkijan seulan. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 168.) Toimimme läpi tutkimusprosessin vuorovaikutuksessa keskenämme sekä uskalsimme kyseenalaistaa toistemme toimintaa. Teoriaan liittyvä triangulaatio sen sijaan perustuu laajaan teoriataustaan sisältäen monipuolisesti erilaisia teoreettisia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 168.) Olemme pyrkineet luomaan laajan kuvan lukijoille tutkittavasta aiheesta jo teoriaosuuden avulla.

Tulokset eivät ole yleistettävissä, sillä haastateltavia oli pieni määrä (10). Lisäksi kaikki haastateltavat opiskelivat Turun yliopistossa. Yleistettävämpiä tuloksia olisi mahdollista saada suuremmalla haastattelujoukolla eri yliopistoista haastattelemalla. Tämän tutkimuksen tarkoitus oli kuitenkin lisätä ymmärrystä eikä niinkään tuottaa yleistettäviä tuloksia.

Luokanopettajaopintojen aikana syntyneistä alanvaihtoaikeista huolimatta osa tutkittavista suunnitteli työllistyvänsä opettajan työhön koulutuksen jälkeen. Syitä siihen, miksi luokanopettajaopiskelijat päättävät työllistyä opettajaksi alanvaihtoaikeista huolimatta voisi tutkia jatkotutkimuksena. Näin olisi mahdollista löytää tekijöitä, jotka estävät alanvaihtoaikeita luokanopettajaopiskelijoilla. Jatkotutkimuksen voisi toteuttaa myös pitkittäistutkimuksena tutkien ensin luokanopettajaopiskelijoiden alanvaihtoaikeita ja myöhemmin sitä, missä nämä alanvaihtoaikeita omaavat henkilöt työskentelevät viiden vuoden kuluttua. Samalla olisi mahdollista selvittää, kuinka opettajan ammattiin työllistyneiden opiskelijoiden käsitykset ammatista muuttuvat työelämään siirtymisen jälkeen.

Vaikka tutkimuksessa nousi esille laajasti erilaisia haasteita koulumaailmassa ja opettajankoulutuksessa, ei tutkimuksen perusteella voida päätellä sitä, kuinka yleisiä alanvaihtoaikeet ovat luokanopettajaopiskelijoilla. Alanvaihtoaikeita esiintyy luonnollisesti osalla opiskelijoista. Määrällisen tutkimuksen avulla olisi mahdollista saada tietoa siitä, kuinka yleisiä alanvaihtoaikeet ovat opettajaopiskelijoilla Suomessa. Kansainvälistä näkökulmaa jatkotutkimukseen olisi mahdollista tuoda selvittämällä mihin Suomi sijoittuu globaalissa vertailussa, kun tutkitaan suomalaisten ja muiden maiden opettajaopiskelijoiden alanvaihtoaikeiden yleisyyttä. Tässä tutkimuksessa saatiin selville syitä luokanopettajaopiskelijoiden alanvaihtoaikeille. Määrällisen tutkimuksen avulla olisi myös mahdollista saada tietoa alanvaihtoaikeiden syiden keskinäisistä yhteyksistä.

Tämä tutkimus keskittyi vain luokanopettajaopiskelijoiden alanvaihtoaikeisiin. Jatkotutkimuksena voisi vertailla sitä, miten alanvaihtoaikeiden syyt eroavat esimerkiksi luokanopettajaopiskelijoiden, aineenopettajaksi opiskelevien ja varhaiskasvatuksen opettajiksi opiskelevien välillä. Samaa tutkimusasetelmaa voisi hyödyntää tutkittaessa myös muiden alojen opiskelijoiden alanvaihtoaikeiden syitä. Näin ollen olisi mahdollista vertailla eri alojen opiskelijoiden alanvaihtoaikeiden syiden eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia.

Tutkimuksen avulla olisi tärkeää kartoittaa opettajaopiskelijoiden ja opettajien ajatuksia siitä, miten esimerkiksi opettajankoulutus tai koulumaailma voisi vastata ongelmiin, jotka näyttäytyvät alanvaihtoaikeiden taustalla. Tutkittavien vastauksissa nousi esille joitakin

ajankohtaisia ongelmia koulutuksen kentällä, kuten inkluusio. Tämä ei luultavasti olisi tullut esille tutkimuksessa, joka olisi toteutettu esimerkiksi kymmenen vuotta sitten. Näin ollen tutkimuksen tulosten voidaan nähdä olevan osittain aikasidonnaisia. Jatkotutkimuksena voisikin tutkia, miten alanvaihtoaikeiden syyt muuttuvat vuosien varrella, vai pysyvätkö samat ongelmat opettajaopiskelijoiden tai opettajien alanvaihtoaikeiden taustalla vuodesta toiseen.

7.3 Lopuksi

Vaikka opettajan työn arvostus on vähenemässä (Mäkelä 2014, 61), sen merkityksellisyys kuitenkin säilyy (Heikkinen ym. 2020, 4). Opettajan rooli nähdään merkittävänä yhteiskunnassa ja lasten elämässä. Tulosten perusteella on kuitenkin selvää, että joitakin muutoksia on tehtävä, jotta voidaan helpottaa luokanopettajaopiskelijoiden siirtymistä työelämään. Opettajankoulutuksessa on mahdollista vaikuttaa siihen, kuinka opiskelijoita valmistetaan riittävästi työelämän haasteisiin. Koulutuksen lisäksi muutoksia tulisi tapahtua myös kentällä, joka tällä hetkellä näyttäytyy opiskelijoille kuormittavana ja jopa pelottavana paikkana. Muutosten avulla voidaan ehkäistä alanvaihtoaikeita ja turvata se, että opettajankoulutus ja opettajan työ säilyttää vetovoimaisuutensa tulevaisuudessa.

Lähteet

Ababneh, K. I. & Hackett, R. D. (2018). The direct and indirect impacts of job characteristics on faculty organizational citizenship behavior in the United Arab Emirates (UAE). *Higher education, 77*(1), 19–36.

Aira, A. (2012). *Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot.* Jyväskylän yliopisto. Humanistisen tiedekunnan laitos 179. Väitöskirja.

Alacron, G. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior, 79*(2), 549–562.

Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0.* Tampere: Vastapaino.

Alifrosti, B., Andersson, E., Heikkilä, M. & Iiskala, T. (2022). Kokeilijoita, alanvaihtajia, etsijöitä ja etenijöitä: Urasiirtymät luokanopettajan työstä muille aloille. *Työelämän tutkimus, 20*(2), 211–235.

Allen, D. (2008). *Retaining talent: A guide to analyzing and managing employee turnover.* SHRM Foundation's effective practice guidelines series. Society for Human Resource Management, USA. https://blog.shrm.org/workforce/retaining-talent-a-guide-to-analyzing-and-managing-employee-turnover

Anttila, P. (1996). Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. *Metodix.* Haettu 16.10.2022 osoitteesta https://metodix.fi/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/

Aula, P., Laaksonen, S. Ravaja, N., Salminen, M. & Falco, A. (2014). *Mediamaine: Mediayrityksen maineen merkitys digitaalisen mediasisällön kuluttamisessa.* Viestinnän tutkimusraportteja 2014:2. Viestinnän tutkimuskeskus CRC, Helsingin yliopisto. http://hdl.handle.net/10138/154834

Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175–189.

Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education 41*(3), 266–281.

Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa - Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos 291. Väitöskirja.

Bock, D., Harms, U. & Mahler, D. (2021). Examining the dimensionality of pre-service teachers' enthusiasm for teaching by combining frameworks of educational science and organizational psychology. *PLoS ONE, 16*(11), 1–17.

Bodenheimer, G. & Shuster, S. (2020). Emotional labour, teaching and burnout: Investigating complex relationships. *Educational Research, 62*(1), 63–76.

Boswell. W., Boudreau, J. W. & Tichy, J. (2005). The relationship between employee job change and job satisfaction: The honeymoon-hangover effect. *Journal of Applied Psychology, 90*(5), 882–892.

Bruinsma, M. & Jansen, E. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Eduation, 33*(2), 185–200.

Bsoul, T. & Vasiluţă-Ștefănescu, M. (2021). The impact of the principal leadership style on teacher job satisfaction among Arab teachers in Israel: A qualitative analysis. *European Review of Applied Sociology, 14*(23), 50–61.

Career Development Institute. (2017). Definition: career development and related roles. https://www.thecdi.net/write/CDI_Definitions_FINAL.pdf

Carless, S. A. & Arnup, J. L. (2011). A longitudinal study of the determinants and outcomes of career change. *Journal of Vocational Behavior, 78*(1), 80–91.

Casely-Hayford, J., Björklund, C., Bergström, G., Linqvist, P. & Kwak, L. (2022). What makes teachers stay? A cross-sectional exploration of the individual and contextual factors associated with teacher retention in Sweden. *Teaching and Teacher Education 113*(1), 1-13.

Chandola. T., Heraclides, A. & Kumari, M. (2010). Psychophysiological biomarkers of workplace stressors. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 35*(1), 51–57.

Chang-Kredl, S. & Kingsley, S. (2014). Identity expectations in early childhood teacher education: pre-service teachers' memories of prior experiences and reasons for entry into the profession. *Teaching and Teacher Education, 43*(1), 27–36.

Corcoran, R. & O'Flaherty, J. (2022). Social and emotional learning in teacher preparation: Pre-service teacher well-being. *Teaching and teacher education, 1*(110), 1–12.

Crawford, E., LePine, J. & Rich, B. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of applied psychology, 95*(5), 834–848.

Danyluk, P., Burns, A., Crawford, K. & Hill, L. (2021). Preservice teachers' perspectives of failure during a practicum. *Teaching education 32*(3), 237–250.

De Neve, D. & Devos, G. (2017). Psychological states and working conditions buffer beginning teachers' intention to leave the job. *European Journal of Teacher Education, 40*(1), 6–27.

Delamarter, J. (2019). *Proactive Images for Pre-Service Teachers Identity, Expectations and Avoiding Practice Shock.* Kirkland, USA: Springer International Publishing.

Dos Santos, L. (2021). Self-efficacy and career decision of pre-service secondary school teachers: A phenomenological analysis. *International Journal of Instruction, 14*(1), 521–536.

Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing 62*(1), 107–115.

Elstad, E., Christophersen, K. A. & Turmo, A. (2021). Preservice teachers' commitment to teaching and the likelihood of retention in the profession. *TEAN journal 13*(1), 100–113.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Jyväskylä: Gummerus.

Eskola, J. & Vastamäki, J. (2010). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I* (s. 27–41). Jyväskylä: PS-kustannus.

Fantilli, R. & McDougall, D. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education, 25*(6), 814–825.

Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F. & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry 36*(6), 717–732.

Geeraertsa, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H., Markkanen, I., Pennanen, M. & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education, 38*(3), 358–377.

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.

Goddard, R., O'Brien, P. & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal, 32*(2), 857–874.

Gonzalez, L., Brown, M. S. & Slate, J. (2008). Teachers who left the teaching profession: A qualitative understanding. *The Qualitative Report, 13*(1), 1–11.

Grant, A. A., Jeon, L. & Buettner, C. K. (2019). Relating early childhood teachers' working conditions and well-being to their turnover intentions. *Educational psychology, 39*(3), 294–312.

Hakanen, J. (2004). *Työuupumuksesta työn imuun: Työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla.* Työ ja ihminen Tutkimusraportti 27. Työterveyslaitos, Helsinki. https://urn.fi/URN:ISBN:9789522618153

Hakanen, J. & Perhoniemi, R. (2008). Muutokset työssä, työn imu ja jatkamisaikeet työelämässä. *Työelämän tutkimus, 6*(1), 30–43.

Hallamaa, J., Lötjönen, S., Launis, V. & Sorvali, I. (2006). Humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen normit. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.), *Etiikkaa ihmistieteille* (s. 397–403). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Hanushek, E. A., Rivkin, S. G., & Schiman, J. C. (2016). Dynamic effects of teacher turnover on the quality of instruction. *Economics of Education Review, 55*(1), 132–148.

Hartikainen, K., Pihlaja, M., Räisänen, S., Bordi, L., Saariluoma, P., Päätalo, K., & Kolonen, M. (2021). Työuupumus – onko aivot unohdettu? *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti, 58*(1), 89–94.

Hausknecht, J. P. & Trevor, C. O. (2011). Collective turnover at the group, unit and organizational levels: Evidence, issues and implications. *Journal of Management, 37*(1), 352–388.

Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education, 17*(8), 897–911.

Heikkilä, M. (2019). Alanvaihto ja ammatillisen identiteetin muutos ruumiillisina tiloina ja tuntemuksina. *Aikuiskasvatus, 39*(1), 19–33.

Heikkilä, M., Haltia, N., Lahtomaa, M. & Warinowski, A. (2020). Monenlaiset polut opettajiksi: Miten kehittää opettajankoulutuksen opiskeljavalintoja? *Tiedepolitiikka 2*(1), 36–41.

Heikkinen, H., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. (2008). Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus, 39*(3), 205–217.

Heikkinen, H., Utriainen. J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M. & Tynjälä, P. (2020). *Opettajankoulutuksen vetovoima. Loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-818-2

Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A. & Soini, T. (2017). Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: Associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher-student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 45*(3), 250–266.

Hirsjärvi, S & Hurme, H. (2010.) *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita.* Helsinki: Tammi.

Hirvonen, A. (2006). Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.), *Etiikkaa ihmistieteille* (s. 31–49). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Hobson, L., Harris, D., Buckner-Manley, K. & Smith, P. (2012). The importance of mentoring novice and pre-service teachers: Findings from a HBCU student teaching program. *Educational Foundations, 26*(3–4), 67–80.

Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1530–1543.

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* (s. 45–54). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Howe, M., Chang, C. & Johnson, R. (2013). Understanding stress, within and a framework affect, well-being self-regulation. Teoksessa P. Perrewé, C. Rosen & J. Halbesleben (toim.), *The Role of Emotion and Emotion Regulation in Job Stress and Well Being* (s. 81–34). Bingley, UK: Emerald Publishing Limited.

Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 11–45). Tampere: Vastapaino.

Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. (2021). Haastattelut. *Tietoarkisto: Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja.* Haettu 11.11.2021 osoitteesta https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/

Ibarra, H. (1999). Provisional selves, experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly, 44*(4), 764–791.

Ingersoll, R., Merril, L. & May, H. (2014). *What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher attrition?* Research report. Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania, Philadelphia, USA. https://www.cpre.org/sites/default/files/researchreport/2018_prepeffects2014.pdf

Janib, J., Rasdi, R. M., Omar, Z., Alias, S. N., Zaremohzzabieh, Z. & Ahrari, S. (2021). The relationship between workload and performance of research university academics in Malaysia: The Mediating Effects of Career Commitment and Job Satisfaction. *Asian Journal of University Education, 17*(2), 85–99.

Jha, S. (2009). Determinants of employee turnover intentions: A review. *Management Today, 9*(2), 26–33.

Jihyun, K. (2019). How principal leadership seems to affect early career teacher turnover. *American Journal of Education, 126*(1), 101–137.

Judge, T., Weiss, H., Kammeyer-Mueller, J. & Hulin, C. (2017). Job attitudes, job satisfaction, and job affect: A century of continuity and of change. *Journal of Applied Psychology, 102*(3), 356–374.

Juhila, K. (2021). Teemoittelu. *Tietoarkisto: Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja.* Haettu 11.11.2021 osoitteesta https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/teemoittelu/

Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–19). Helsinki: Gaudeamus.

Juutilainen, A. (2021). Työuupumus pakotti Ninjan, 45, jättämään opettajan työnsä: "Lopulta olin niin väsynyt, etten enää tuntenut väsymystä". *Anna 6.11.2021*. Haettu 13.1.2023 osoitteesta https://anna.fi/lifestyle/tyo-ja-raha/tyouupumus-pakotti-ninjan-45-jattamaan-opettajan-tyonsa-olin-niin-vasynyt-etten-enaa-tuntenut-vasymysta

Kacmar, K. M., Andrews, M. C., Van Rooy, D. L., Steilberg, R. C. & Cerrone, S. (2006). Sure everyone can be replaced... but at what cost? Turnover as a predictor of unit level performance. *Academy of Management Journal, 49*(1), 133–144.

Karjalainen, M. (2010). *Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla.* Jyväskylän yliopisto. Studies in education, psychology and social research 388. Väitöskirja.

Kataja, M. (2021). Unelma-ammatti uuvutti Saara Mälkösen - kysely kertoo dramaattisesta muutoksesta: jopa kuusi kymmenestä opettajasta harkinnut uranvaihtoa. *Yle Uutiset 29.9.2021*. Haettu 13.1.2023 osoitteesta https://yle.fi/a/3-12119245

Kaunisto, S., Estola, E. & Niemistö, R. (2012). The group as a context for peer-group mentoring. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.), *Peer-Group Mentoring for Teacher Development* (s. 112–120). New York: Routledge.

Keim, A., Landis, R., Pierce, C. & Earnest, D. (2014). Why do employees worry about their jobs? A meta-analytic review of predictors of job insecurity. *Journal of Occupational Health Psychology, 19*(3), 269–290.

Kelly, N., Sim, C. & Ireland, M. (2018). Slipping through the cracks: teachers who miss out on early career support. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 46*(3), 292–316.

Khapova, S., Arthur, M., Wilderom, C. & Svensson, J. (2007). Professional identity as the key to career change intention. *Career Development International 12*(7), 584–595.

Kinnunen, S. (2020). *Mindfulness-, acceptance-, and value-based intervention for burnout: Mechanisms of change and individual variation in outcomes.* Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta 299. Väitöskirja.

Kinnunen, U. (2017). Työstä palautuminen. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt (toim.), *Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet* (s. 127–147). Juva: PS-Kustannus.

Kinnunen, U. (2019). Työstressi ja siitä palautuminen: katsaus alan tutkimuksen kehitykseen. Teoksessa T. Heiskanen, S. Syvänen & T. Rissanen (toim.), *Mihin työelämä on menossa?: Tutkimuksen näkökulmia* (s. 217–244). Tampere: Tampere University Press.

Kivimäki, M., Lindbohm, J. & Reijula, K. (2019). Työstressi ja sairastavuus. *Duodecim, 135*(5), 433–438.

Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (70–85). Jyväskylä: PS-kustannus.

Knight, C., Patterson, M. & Dawson, J. (2016). Building work engagement: A systematic review and meta-analysis investigating the effectiveness of work engagement interventions. *Journal of Organizational Behaviour, 38*(6), 792–812.

Koivunen, M., Lämsä, A. & Heikkinen, S. (2012). *Urasiirtymät muuttuvassa työelämässä - Analyysi urasiirtymän käsitteestä.* Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun Working paper 371/2012. Jyväskylän yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4663-0

Korhonen, V. & Hietava, S. (2011). *Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? Sitoutuminen korkeakouluopintoihin motivaationäkökulmasta tarkasteltuna.* Campus Conexus -projektin julkaisuja B:2. Tampereen yliopisto. https://docplayer.fi/14081-Mika-opiskelijaa-motivoi-mika-ei.html

Kraft, M. A., Marinell, W. H., & Yee, D. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal, 53*(5), 1411–1449.

Krečič, M. J. & Grmek, M. I. (2005). The reasons students choose teaching professions. *Educational Studies, 31*(3), 265–274.

Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: Introduction to its methodology.* Thousand Oaks, CA: SAGE.

Kuula A. (2011). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys.* Tampere: Vastapaino.

Kyriacou, C., & Kunc, R. (2007). Beginning teachers´expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education, 23*(8), 1246–1257.

Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. & Turunen T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 55*(1), 198–206.

Ladd, H. F. (2011). Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement? *Educational Evaluation and Policy Analysis, 33*(2), 235–261.

Lanas, M. (2017). Giving up the lottery ticket: Finnish beginning teacher turnover as a question of discursive boundaries. *Teaching and Teacher Education, 68*(11), 68–76.

Lanas, M. & Kelchtermans, G. (2015). This has more to do with who I am than with my skills – Student teacher subjectification in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education, 47*(1), 22–29.

Lavy, S. & Bocker, S. (2017). A sense of meaning affects teacher-student relationships, which affect job satisfaction. *Journal of Happiness Studies, 19*(5), 1485–1503.

Lerkkanen, M-K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén & Jõgi, A-L. (2020). *Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun.* Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 358. Jyväskylän yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8324-6

Lesener, T., Gusy, B., Jochmann, A. & Wolter, C. (2020). The drivers of work engagement: A meta-analytic review of longitudinal evidence. *Work and Stress, 34*(3), 259–278.

Loeb, S., Darling-Hammond, L., & Luczak, I. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal of Education, 80*(3), 44–70.

Lutovac, S. & Flores, M. A. (2021). Those who fail should not be teachers: Pre-service Teachers Understandings of Failure and Teacher Identity Development. *Journal of education for teaching, 47*(3), 379–394.

Lyons, S., Schweitzer, L. & Ng, E. (2015). How have careers changed? An investigation of changing career patterns across four generations. *Journal of Managerial Psychology, 30*(1), 8–21.

Lysaght, Z., O'Leary, M. & Scully, D. (2017). Pre-service teachers' expectations for teaching as a career: a snapshot at a time of transition. *The Irish Journal of Education, 42*, 88-107.

Maertz, C. & Kmitta, K. (2012). Interating turnover reasons and shocks with turnover decisions processes. *Journal of Vocational Behavior, 81*(1), 26–38.

Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 397–422.

McCarthy, C., Fitchett, P, Lambert, R. & Boyle, L. (2020.) Stress vulnerability in the first year of teaching. *Teaching education, 31*(4), 424–443.

Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä.* Jyväskylä: Gummerus.

Mikkonen, J. (2012). *Interest in university studies: Its role and relation to other motivational variables.* Helsingin yliopisto. Studies in Educational Sciences 243. Väitöskirja.

Mishra, P. (2013). Job Satisfaction. *IOSR Journal of Humanities and Social Science, 14*(5), 45–55.

Mäkelä, K. (2014). *PE teachers' job satisfaction, turnover, and intention to stay or leave the profession.* Jyväskylän yliopisto. Studies in sport, physical education and health 208. Väitöskirja.

Mäkikangas, A. & Hakanen, J. (2017). Työstä työhyvinvointia, mutta millaista? Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt (toim.), *Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet* (103–125). Juva: PS-Kustannus.

Mäkikangas, A., Leiter, M., Kinnunen, U., & Feldt, T. (2021) Profiling development of burnout over eight years: Relation with job demands and resources. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 30*(5), 720–731.

Mäkiniemi, J-P., Bordi, L., Heikkilä-Tammi, K., Seppänen, S. & Laine, N. (2014). *Psykososiaalisiin kuormitus- ja voimavaratekijöihin liittyvä työhyvinvointitutkimus Suomessa 2010–2013.* Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2014:18. Sosiaali- ja terveysministeriö, Helsinki. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-3491-7

Napanoy, J., Gayagay, G. & Tuazon, J. R. (2021). Difficulties encountered by pre-service teachers: Basis of a pre-service training program. *Universal Journal of Educational Research, 9*(2), 342–349.

Nissinen, K. & Välijärvi, J. (2011). *Opettaja- ja opettajantarpeiden ennakoinnin tuloksia.* Tutkimusselosteita 43. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4622-7

Onnismaa, J. (2010). *Opettajien hyvinvointi: Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009.* Raportit ja selvitykset 2010:1. Opetushallitus, Helsinki. https://www.researchgate.net/publication/314259763_Opettajien_tyohyvinvointi_Opetushallitus

Opetushallitus. (2020). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019.* Raportit ja selvitykset 2020:16. Opetushallitus, Helsinki. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2019_esi-_ja_perusopetuksen_opettajat.pdf

Ostinelli, G. (2009). Teacher education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education, 44*(2), 291–308.

Oyetoro, O. S., Adesina, B. A. & Salawudeen M. O. (2019). Assessment of pre-service teachers' turnover intentions in relation to the achievement of sustainable development goals through teacher preparation in southwestern Nigeria. *Management & Development, 12*(5), 132–140.

Parfitt, A. (2020). Can the concept of the protean career help us to understand millennial pre-service teacher retention challenges? A study of two pre-service teachers' career pathways in England. *Journal of Education for Teaching, 46*(3), 324–335.

Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J. & Heikkinen, H. (2016). What is 'good' mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. *Pedagogy, Culture & Society, 24*(1), 27–53.

Pietarinen, J. & Launis, V. (2002). Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.), *Tutkijan eettiset valinnat* (42–57). Helsinki: Gaudeamus.

Pirttilä, T. (2008). Tutkimuseettiset toimikunnat: Toimintaa ohjaavat normit ja tutkimuseettinen pohdinta. Teoksessa A. Pietilä & H. Länsimies-Antikainen (toim.), *Etiikkaa monitieteisesti* (s. 91–108). Kuopio: Kuopion yliopisto.

Puttonen, S., Hasu, M. & Pahkin, K. (2016). *Työhyvinvointi paremmaksi: Keinoja työhyvinvoinnin ja työterveyden kehittämiseksi suomalaisilla työpaikoilla.* Työterveyslaitos, Helsinki. https://www.julkari.fi/handle/10024/130787

Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Helsinki: Gaudeamus.

Rauhala, P. & Virokannas, E. (2011). Sosiaalityön tutkimuksen etiikka, opettaminen ja tietoarvo. Teoksessa A. Pehkonen & M. Väänänen-Fomin (toim.), *Sosiaalityön arvot ja etiikka* (s. 235–255). Juva: Bookwell Oy.

Redding, C. & Henry, G. (2019). Leaving school early: an examination of novice teachers' within- and end-of-year turnover. *American Educational Research Journal, 56*(1), 204–236.

Richards, J. (2012). Teacher stress and coping strategies: A national snapshot. *The Educational Forum, 76*(3), 299–316.

Richardson, P. & Watt, H. (2005). I've decided to become a teacher: Influences on career change. *Teaching and Teacher Education 21*(5), 475–489.

Rodrigues, F. & Mogarro, M. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational Research Review, 28*(1), 1–13.

Ronfeldt, M., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal, 5*0(1), 4–36.

Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P. & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education, 23*(5), 543–556.

Rubino, C., Wilkin, C. & Malka, A. (2013). Under pressure: examining the mediating role of discrete emotions between job conditions and well-being. Teoksessa P. Perrewé, C. Rosen & J. Halbesleben (toim.), *The Role of Emotion and Emotion Regulation in Job Stress and Well Being* (s. 1–34). Bingley, UK: Emerald Publishing Limited.

Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. & Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education, 23*(4), 837–859.

Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 145–161.

Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*(1), 71–92.

Saleem, N., Hanan, M. I., Saleem, I. & Shamshad, R. M. (2014). Career selection: Role of parent's profession, mass media and personal choice. *Bulletin of Education and Research, 36*(2), 25–37.

Scheibe, S. & Zacher, H. (2013). A lifespan perspective on emotion regulation, stress, and well-being in the workplace. Teoksessa P. Perrewe, C. Rosen & J. Halbesleben, (toim.), *The Role of Emotion and Emotion Regulation in Job Stress and Well Being* (s. 163–193). Bingley, UK: Emerald Publishing Limited.

Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Los Angeles, CA: SAGE.

Siddiky, M. R. & Shahanaz, A. (2021). The students' career choice and job preparedness strategies: A social environmental perspective. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 10*(2), 421–431.

Sieber, J. (2004). Empirical research on research ethics. *Ethics and Behavior, 14(*4), 397–412.

Sitra. (2017). Työelämätutkimus. https://www.sitra.fi/app/uploads/2017/05/Sitra-Työelämän-tutkimus-2017-FINAL_sitrafi_PDF.pdf

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 27*(6), 1029–1038.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education,* 7, 1785–1799.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2017a). Motivated for teaching? Associations with school goal structure. Teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 67*, 152–160.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2017b). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education, 20*(1), 15–37.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education, 21*(5), 1251–1275.

Smith, K. & Ulvik, M. (2017). Leaving teaching: lack of resilience or sign of agency? *Teachers and Teaching, 23*(8), 928–945.

Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Westling, S. K., Ahonen E. & Järvinen, S. (2012). Mitä jos opettaja etääntyy työstään? Näkökulmia opettajan työhön kiinnittymiseen. *Nuorisotutkimus, 30*(2), 5–20.

Sonnentag, S. & Geurts, S. (2009). Methodological issues in recovery research. Teoksessa S. Sonnentag, P. Perrewe & D. Ganster (toim.), *Current perspectives on job-stress recovery* (s. 1–36). United Kingdom: Emerald, Howard House.

Sorensen, L. & Ladd, H. (2020). The hidden costs of teacher turnover. *AERA Open, 6*(1), 1–24.

Sousa-Poza, A. & Henneberger, F. (2004). Analyzing job mobility with turnover intentions an international comparative study. *Journal of Economic Issues, 28*(1), 113–137.

Steed, L., Swider, B., Keem, S. & Liu, J. (2021). Leaving work at work: A meta-analysis on employee recovery from work. *Journal of Management, 47*(4), 867–897.

Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation. 7*(17), 1–11.

Strolin-Goltzman, J. (2008). Should I stay or should I go? A comparison study of intention to leave among public child welfare systems with high and low turnover rates. *Child Welfare, 87*(4), 125–143.

Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto (SOOL). (2018). Selvitys opettajankoulutuksen työelämävalmiuksista. https://www.sool.fi/site/assets/files/3183/sool_selvitys_opettajankoulutuksen_ty_el_m_valmiuksista_2018.pdf

Suomen virallinen tilasto (SVT). (2020). Väestön koulutusrakenne liitetaulukko 1. Tutkinnon suorittanut väestö koulutusalan ja -asteen sekä sukupuolen mukaan 2020. Haettu 8.3.2022 osoitteesta https://tilastokeskus.fi/til/vkour/2020/vkour_2020_2021-11-03_tau_001_fi.html

Swider, B. W., & Zimmerman, R. D. (2010). Born to burnout: A meta-analytic path model of person. *Journal of vocational behavior, 76*(3), 487–506.

Takase, M. (2009). A concept analysis of turnover intention: Implications for nursing management. *Collegian, 17*(1), 3–12.

Tangen, R. (2014). Balancing ethics and quality in educational research – the ethical matrix method. *Scandinavian Journal of Educational Research, 58*(6), 678–694.

Walker, M., Worth, J. & Van den Brande, J. (2019). *Teacher Workload Survey 2019.* Research Report. Department for Education, Government of the United Kingdom. https://www.gov.uk/government/publications/teacher-workload-survey-2019

Ten Hoeve, Y., Brouwer, J. & Kunnen, S. (2020). Turnover pretention: The direct and indirect association between organizational job stressors, negative emotions and professional commitment in novice nurses. *Journal of Advanced Nursing, 76*(3), 836–845.

Tentama, F. & Pranungsari, D. (2016). The roles of teachers' work motivation and teachers's job satisfaction in the organizational commitment in 74 extraordinary schools. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 5*(1), 39–45.

Thakur, I. (2018). Relationship between workload and burnout of special education teachers. *Pakistan Journal of Distance & Online Learning, 4*(1), 235–242.

Tiittula, L., Rastas, A. & Ruusuvuori, J. (2005). Kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta tietokonevälitteiseen viestintään. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 264–271). Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (9–21). Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Timostsuk, I. & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1563–1570.

Tiplic, D., Brandmo, C. & Elstad, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education, 45*(4), 451–474.

Toropova, A., Myrberg, E. & Johansson, S. (2020). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review, 73*(1), 71–97.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen Neuvottelukunta (TENK). (2018). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/TENK_IEEA_tyoryhman_muistio_250518.pdf.

Tynjälä, P., Heikkinen, H. & Jokinen, H. (2013). Opettajankoulutuksesta opettajan työhön: Uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa J. Hakala & K. Kiviniemi (toim.), *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä: Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä* (s. 37–56). Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Van Scheers, L. & Botha, J. (2014). Analysing relationship between employee job satisfaction and motivation. *Journal of Business and Retail Management Research, 9*(1), 98–109.

Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä.* Jyväskylä: PS-Kustannus.

Vuori, J. (2021a). Johdanto: Tutkimusasetelman rakentaminen. *Tietoarkisto: Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja.* Haettu 11.11.2021 osoitteesta https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusasetelma/tutkimusasetelman-rakentaminen/

Vuori, J. (2021b). Laadullinen sisällönanalyysi. *Tietoarkisto: Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja.* Haettu 16.10.2022 osoitteesta https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/

Wang, H., Hall, N. & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and teacher education, 47*(4), 120–130.

Watt, H. & Richardson, P. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction, 18*(5), 408–428.

Watt, H., Richardson, P., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education, 28*(6), 791–805.

Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E., & Nevalainen, R. (2004). Pressures, rewards and teacher retention: A comparative study of primary teaching in England and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research, 48*(2), 169–188.

White, M. & Marsh, E. (2006). Content analysis: A flexible methodology. *Library Trends, 55*(1), 22–45.

Whitman, D., Van Rooy, D., & Viswesvaran, C. (2010). Satisfaction, citizenship behaviors, and performance in work units: A meta-analysis of collective construct relations. *Personnel Psychology, 63*(1), 41–81.

Wickens, C., & Tsang, P. S. (2015). Workload. Teoksessa D. Boehm-Davis, F. Durso & J. Lee (toim.), *APA handbook of human systems integration* (s. 277–292). Washington, DC: American Psychological Association.

Wynn, S. & Brown, K. (2008). Principal leadership and professional learning communities: What beginning teachers value. *International Journal of Educational Reform, 17*(1), 37–63.

Zhu, G., Rice, M., Rivera, H., Mena, J. & Van Der Want, A. (2020). I did not feel any passion for my teaching': A narrative inquiry of beginning teacher attrition in China. *Cambridge Journal of Education, 50*(6), 771–791.

Özdemir, S. M., Ceylan, M. & Canoğlu, S. N. (2015). To what extent can pre-service teachers turn theoretical knowledge they have acquired into practice? *International Online Journal of Educational Sciences, 7*(2), 265–282.

Liitteet

Liite 1. Saatekirje

Hei!

Oletko miettinyt opintojen aikana, että opettajan työ ei välttämättä olekaan oikea ammatti sinulle?

Entä oletko pohtinut hakeutuvasti opintojen jälkeen muihin ammatteihin kuin opettajaksi?

Olemme kaksi viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijaa ja teemme Pro gradu - tutkielmaamme luokanopettajaopiskelijoiden alanvaihtoaikeista opintojen aikana. Etsimme nyt haastateltavaksi maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita, joilla on tai on ollut yllä mainittuja alanvaihtoaikeita.

Aineistonkeruu toteutetaan teemahaastatteluna. Aikaa haastattelulle tulisi varata 30–40 minuuttia. Toteutamme haastatteluita syyskuussa sekä lokakuun alkupuolella Rauman tai Turun kampuksella. Haastattelu voidaan toteuttaa myös Zoomin välityksellä haastateltavan aikataulun mukaan.

Haastattelut nauhoitetaan ja nauhoitteet litteroidaan. Aineistoa hyödynnetään alanvaihtoaikeita koskevassa tutkimuksessa. Haastattelun äänitallenteet tuhotaan litteroinnin yhteydessä ja litteroitu aineisto tutkimuksen valmistuttua. Aineistoa säilytetään salasanasuojatussa OneDrive-kansiossa. Vastauksia käsitellään anonyymisti ja luottamuksellisesti, eikä vastaajia voida tunnistaa valmiista aineistosta. *Linkki tietosuojailmoitukseen.*

Osallistumisesi on tärkeää tutkimuksen onnistumisen kannalta. Opettajien alanvaihto on ajankohtainen aihe ja siksi myös opettajaopiskelijoiden alanvaihtoaikeiden tutkiminen on tärkeää. Jos kiinnostuit haastatteluun osallistumisesta, niin olethan meihin yhteydessä sähköpostitse. Kiitos jo etukäteen osallistumisesta ja tsemppiä syksyn opintoihin!

Terveisin,

Jasmin Helenius, jlhele@utu.fi

Ilona Haapasaari, iihaap@utu.fi

Liite 2. Haastattelurungon teemat

1. TAUSTA (4 alakysymystä)
2. OPETTAJAOPINNOT

   Motivaatio opintoihin ja opetusalalle motivoivat tekijät (7 alakysymystä)

   Oma opettajuus (2 alakysymystä)
3. OPETTAJAN TYÖ

   Ennakkokäsitykset opettajan työstä (5 alakysymystä)

   Käytännön kokemus, onnistumiset ja haasteet (6 alakysymystä)

   Voimavaratekijät ja kuormitustekijät opettajan työssä (5 alakysymystä)
4. ALANVAIHTO (6 alakysymystä)