



Turun yliopisto
University of Turku

**“Onneksi uskalsin lähteä”
Käsityksiä uranvaihdosta luokanopettajaksi**

Emmi Huttunen
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Toukokuu 2019

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

TURUN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos

HUTTUNEN, EMMI: ”Onneksi uskalsin lähteä” Käsitteitä uranvaihdosta
luokanopettajaksi

Pro gradu –tutkielma, 62 s., 5 liites.
Kasvatustiede
Toukokuu 2019

Tässä tutkimuksessa oli tarkoitus selvittää luokanopettajaksi uraa vaihtaneiden käsityksiä uranvaihdosta. Tarkemmin käsityksiä haluttiin tutkia uranvaihdon syiden ja käsiteltyjen haasteiden sekä muuttuneiden käsitysten kautta. Tutkimuksen aineisto kerättiin avoimia kysymyksiä sisältävällä sähköisellä kyselylomakkeella. Aineistoa kertyi yhteensä 181 vastauksen verran.

Tutkimus oli laadullinen ja tarkemmin sanoen se toteutettiin fenomenografista tutkimusmetodia ja analyysimenetelmää hyödyntäen. Analyysiin otettiin koko aineistosta 39 vastausta. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistosta etsittiin merkitysyksiköitä, eli alatason kategorioita. Ne yhdisteltiin teemoittain keskitason kategorioiksi ja taas edelleen ylätason kategorioiksi. Uranvaihtoon luokanopettajaksi johtaneet käsitykset jakautuivat ylätason kategorioiksi *resurssit, työn sisältö ja henkilökohtainen kokemus*. Uranvaihdon haasteet jakautuivat ylätason kategorioiksi *opintojen haasteet ja henkilökohtaisen elämän haasteet*. Lisäksi tutkimusaineistossa oli paljon erilaisia käsityksiä luokanopettajuudesta ennen ja jälkeen uranvaihdon, joten niiden muuttumisen vertailusta päätettiin tehdä yksi tutkimuskysymys kesken tutkimusprosessin. Tutkimuksessa selvisi uranvaihtajilla olevan käsityksiä esimerkiksi työajoista, merkityksellisyydestä, arvostetavuudesta sekä palkasta.

Uranvaihtajien käsitykset uranvaihdon syistä luokanopettajaksi olivat hyvin samantyyppisiä aiempien tutkimusten kanssa. Uranvaihdolle löytyi sekä sisäisiä, ulkoisia että epäitsekäitä syitä. Uranvaihdon syyt voitiin jakaa myös aiempien tutkimusten mukaan aiemmalta uralta poistyyöntäviin ja luokanopettajan uralle vetäviin tekijöihin. Haasteiden kohdalla aiemmat tutkimukset poikkesivat hieman aiemmista tutkimustuloksista, sillä uranvaihdon haasteista luokanopettajaksi ei löytynyt tutkimusta. Tämän tutkimuksen käsitykset uranvaihdon haasteista yleisesti olivat kuitenkin samantyyppisiä kuin aiemmat tutkimukset. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä käsiteltiin uranvaihtajien käsityksiä. Muutama käsityksistä pysyi samana ennen ja jälkeen uranvaihdon. Moni käsityksistä kuitenkin muuttui kokonaan tai osittain uranvaihdon ja työkokemuksen myötä. Vaikka käsitykset muuttuivatkin negatiiviseen suuntaan, olivat uranvaihtajat tyytyväisiä uranvaihtoonsa.

Avainsanat: uranvaihto, uranvaihtaja, luokanopettaja, työura, fenomenografia

Sisällysluettelo

1 Johdanto	1
2 Teoreettinen viitekehys	3
2.1 Työura ja uravalintateoriat	3
2.2 Urakriisi ja työuran muutostarve	7
2.3 Luokanopettajaksi hakeutuminen ja luokanopettajan uran jättäminen	10
2.4 Uranvaihdon haasteet	14
3 Tutkimuksen toteuttaminen	17
3.1 Tutkimuskysymykset	17
3.2 Tutkimusmetodi	17
3.3 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu	20
3.4 Aineiston analyysi.....	23
3.5 Tutkimuksen eettiset ratkaisut	27
4 Tulokset	30
4.1 Uranvaihtoon luokanopettajaksi vaikuttavat tekijät	30
4.1.1 Resurssit.....	31
4.1.2 Työn sisältö	33
4.1.3 Henkilökohtainen kokemus	35
4.2 Uranvaihdon haasteet	40
4.2.1 Opintojen haasteet.....	40
4.2.2 Henkilökohtaisen elämän haasteet.....	43
4.3 Käsitykset luokanopettajuudesta ennen ja jälkeen uranvaihdon.....	45
5 Pohdinta	50
5.1 Tulosten tarkastelu.....	50
5.2 Lopuksi	56
Lähteet	58
Liitteet	63

Kuviot

Kuvio 1. Malli työntekijän muutoskäyttäytymisestä Mobleyta, Griffethia, Handia ja Meglinoa (1979) mukaillen (Almiala 2008, 45).

Kuvio 2. Erilaiset kuvauskategorioiden abstraktitasot Uljensia (1989, 41) mukaillen (Huusko & Paloniemi 2006, 167).

Kuvio 3. Uranvaihtoon luokanopettajaksi vaikuttavat tekijät

Kuvio 4. Resurssit

Kuvio 5. Työn sisältö

Kuvio 6. Henkilökohtainen kokemus

Kuvio 7. Uranvaihdossa käsitetyt haasteet

Kuvio 8. Opintojen haasteet

Kuvio 9. Henkilökohtaisen elämän haasteet

Kuvio 10. Ylätason kategorioiden sijoittuminen vastauksissa

Taulukot

Taulukko 1. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit Ahosen (1994, 130) mukaan.

Taulukko 2. Uranvaihtajien käsityksiä opettajan työstä ennen ja jälkeen uranvaihdon

1 Johdanto

Sitran vuonna 2017 teettämän työelämä tutkimuksen mukaan 60 % työkäisistä on vaihtanut työuransa aikana alaa tai ammattia. Puolet alaa tai ammattia vaihtaneista on opiskellut itselleen uuden ammatin ja puolet muuttaneet uransa suuntaa ilman uutta koulutusta. Sitran (2017a) tutkimuksesta selviää Suomessa alaa vaihtavien olevan usein matalammin koulutettuja, mutta aikuiskoulutukseen osallistuvista enemmistö taas on hankkinut pohjakoulutuksen kolmannelta asteelta (SVT 2017). Carlessin ja Arnupin (2011) mukaan kansainvälisesti uranvaihtajat ovat usein korkeasti koulutettuja.

Uranvaihtoa tapahtuu jonkin verran toisilta aloilta kasvatusaloille. Suomessa opettajan työtä arvostetaan ja siitä ollaan kiinnostuneita. Innostus kasvatusalaa kohtaan voi syttyä missä tahansa vaiheessa uraa, myös vuosien työuran jälkeen. (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014.) Usein nämä luokanopettajan työhön joltakin toiselta alalta vaihtaneet kuitenkin unohdetaan. Yhteiskunnallinen keskustelu keskittyy usein vain luokanopettajan työn rankkuuteen ja alan jättäviin luokanopettajiin.

Kansallinen tutkimus on keskittynyt luokanopettajaksi hakeutumiseen ja sen motiiveihin ensimmäisenä uravalintana (ks. esim. Jussila & Lauriala 1989). Sen vuoksi tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia nimenomaan uranvaihtajien käsityksiä uranvaihtoon luokanopettajaksi johtaneista syistä, uranvaihdon haasteista sekä käsitysten muutoksesta.

Opettajina toimivien uranvaihto muihin töihin on yhteiskunnassa laajalti tiedetty haaste ja sitä on myös tutkittu suhteellisen paljon. Tutkimuksia opettajien työuran muutoksesta ovat tehneet muun muassa Almiola (2008), Räisänen (1996) ja Vandenberghe (2000). Kuitenkin toiseen suuntaan, eli joltakin toiselta uralta opettajaksi vaihtaneiden uranvaihtoa koskevia tutkimuksia löytyy suhteessa vähemmän. Kuitenkin esimerkiksi Priyadharshini ja Robinson-Pant (2003), Richardson ja Watt (2005) ja Manuel ja Hughes (2006) ovat tutkineet syitä siihen, miksi uranvaihtajat suuntaavat uransa opettajiksi.

Tähän suuntaan tehdyn tutkimuksen suhteellinen vähyys ja aiempien tutkimusten kvantitatiivisuus ovat tutkimuksen kannalta tärkeitä perusteita.

Tutkimukseen valikoitui fenomenografinen tutkimusote, koska tutkimuksessa on kyse uranvaihtajien käsitysten tutkimuksesta. Tutkimuksessa käsitys ja kokemus mielletään samaksi asiaksi. Analyysissa noudatetaan Huuskon ja Paloniemen (2006) luomaa kolmiportaista analyysitapaa. Kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset esitetään graafisesti tulosalueina tutkimuskysymyksittäin jaettuina ja kolmannen tutkimuskysymyksen taulukoituna.

Toisessa luvussa tutustutaan tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Kolmannessa luvussa kerrotaan tutkimuksen toteuttamisesta ja analyysistä. Analyysista valmistuneet tulokset esitetään luvussa neljä. Viidennessä luvussa on vuorossa pohdinta ja jatkotutkimusideat.

2 Teoreettinen viitekehys

2.1 Työura ja uravalintateoriat

Kielitoimiston sanakirjassa (2019) työura määritellään yksilön toiminnaksi ja etenemiseksi jollakin alalla, jossakin ammatissa. Työura koostuu yksilön työtehtävistä, joita voidaan suorittaa joko saman tai useamman työnantajan palveluksessa. Työtehtävät voivat olla erilaisia ja vaihtelevia. Yksilöllä on vain yksi työura, jonka ajatellaan päättyvän eläkkeeseen. Uranvaihdokset tai keskeytykset eivät katkaise työuraa, vaan ovat luonnollinen osa sitä muodostaen yksilöllisen urapolun. (Lähteenmäki 1992.) Työurat ovat ajan saatossa muuttueet joustaviksi ja jatkuvasti muuttuviksi polveileviksi poluiksi (Baruch 2004). Salminen (2005) on kuvannut nykyistä työuraa monimuotoiseksi pyörteeksi, joka ottaa huomioon elämän eri vaiheet. Omaa uraa ei myöskään suunnitella niin pitkälle kuin aiemmin ja työuran alussa yksilöllä on yleensä tiedossa, että ura tulee muuttumaan vuosien saatossa. (Salminen 2005.)

Ura voidaan jakaa kahteen erilaiseen käsitteeseen; objektiiviseen ja subjektiiviseen työuraan. (Lähteenmäki 1992; Marttila 2015; Arthur, Khapova & Wilderom 2005; Judge, Cable, Boudreau & Bretz 1995). Objektiivisella työuralla tarkoitetaan yleensä työpaikkojen tai työtehtävien polkua, jossa työntekijä nousee tasolta toiselle (Lähteenmäki 1992; Marttila 2015). Se on muiden havaittavissa oleva ja erilaisilla standardeilla mitattava työuran muoto (Arthur ym. 2005). Käsitteeseen liittyy lisäksi organisaatioon liittyvät kategorisoinnit, eli esimerkiksi tutkinto- ja ammattinimikkeet ja asema työyhteisössä. Lisäksi objektiivisessa työurassa keskeisiä ovat työorganisaation, mutta myös yleisemmin yhteiskuntaan liittyvät, normit, arvot ja odotukset. (Marttila 2015.)

Subjektiivinen työura puolestaan tarkoittaa työuran persoonallista ja kokemuksellista ulottuvuutta (Lähteenmäki 1992; Marttila 2015), jota mitataan usein työtyytyväisyyden avulla (Seibert, Kraimer, Holtom & Pierotti 2013). Siihen sisältyvät yksilön omat tulkinnot, selitykset ja käsitykset hänen omasta työtilanteestaan. Koska objektiivinen ura voi olla monista syistä hyvin katkonainen, luo yksilö subjektiivisen työuran avulla itse

jatkuvuutta työuralleen. Yksilö luo itselleen merkityksellisen urakertomuksen, johon hän sitoo uran faktoja, tilanteita ja kokemuksia. (Marttila 2015.) Subjekttiivinen työura tarkoittaa yksilön pohdintaa siitä, mihin hän toiminnallaan pyrkii ja miten tyydyttäväksi hänen kokee. Se rakentuu yksilötasolla ammatillisen identiteetin kehittyessä ja ura-ankkureiden ohjatessa prosessia. (Lähteenmäki 1992.) Koska työurat ovat nykyään yhä moninaisempia, sisältäen katkoja ja uranvaihtoja (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008; Salminen 2005; Baruch 2004), on ammatillisen identiteetin rakentaminen jatkuvasti koko työuran ajan entistä merkittävämpää (Eteläpelto ja Vähäsantanen 2008).

Uravalinta on yksi ihmisen elämän merkittävimmistä päätöksistä. Osa tekee yhden uravalintapäätöksen ja pysyy sillä eläkeikään asti, kun taas toiset tekevät useita uravalintoja oman työuransa aikana. Nykyään jälkimmäinen toimintamalli on työuran moninaisuuden vuoksi yleistynyt (Baruch 2004; Salminen 2005). On olemassa monia eri uravalinta-teorioita, joiden mukaan yksilöt valitsevat itselleen sopivan uran. Näistä klassisimpia ovat Rosenbergin (1957), Hollandin (1985), Superin (1987) ja Scheinin (1987) teorit.

Rosenberg (1957) mukaan uravalinta tehdään usein sulkemalla pois itselleen sopimattomia urapolkuja niiden epämieluisuuden perusteella. Tällaisia ovat esimerkiksi omat sopimattomat ominaisuudet, saadun palkan ja työn haastavuuden epäsuhta sekä huono työllisyystilanne. Lopulta jäljelle jää ammatteja, joita yksilö alkaa vertailemaan ja pohtimaan omien arvojensa, persoonallisuutensa ja tarpeidensa kautta. Näistä ammasteista yksilö valikoi itselleen sopivan työuran. (Rosenberg 1957.)

Holland (1985) ajattelee ammatillisten kiinnostuksen kohteiden ilmaisevan yksilön persoonallisuutta ja sen piirteitä. Hollandin mukaan jokaisessa yksilössä on kuutta persoonallisuustyyppiä. Nämä persoonallisuustyyppit ovat realistinen, tieteellinen, taiteellinen, sosiaalinen, yrittävä ja sovinnainen (Holland 1985; Muurinen 2004). Yksilön persoonallisuus määritellään kuitenkin kahden tai kolmen hallitsevimman piirteen mukaan. Myös erilaiset työympäristöt määritellään kuuden tyyppin mukaan, jotka ovat samat kuin persoonallisuustyyppit. Se, kuinka hyvin yksilön persoonallisuustyyppi ja työympäristön tyyppi vastaavat toisiaan, kertoo ammatin soveltumisesta yksilölle. (Holland 1985; Leung 2008.)

Hollandin (1985) teorian lisäksi myös Superin (1987) persoonallisuuden kehittymistä korostava urateoria on ollut uratutkijoiden suosiossa vuosikaudet. Teoriassa ihmisen elämä on jaettu viiteen eri kehitysvaiheeseen, jotka ovat kasvuvaihe, etsimisvaihe, valinnuttamisvaihe, ylläpitovaihe ja irtaantumisasihe. Näissä eri elämänvaiheissa tehdään uraan liittyviä päätöksiä ja muokataan uraa vastaamaan sen hetkistä elämäntilannetta. Super alkoi myös puhua yhden ammattiuran sijaan urakehityksestä. (Super 1987.)

Kahta aiempaa urateoriaa voidaan pitää nykytiedon valossa hieman suppeina. Hollandin (1985) teoria keskittyy ainoastaan yksilön persoonaan ja uravalintaan yksilön elämää suuntaavana valintana, kun taas Super (1987) korostaa persoonallisuuden kehitystä tarkkojen ikävaiheiden avulla. Kolmas hyvin tunnettu urateoria on Scheinin (1987) luomat ura-ankkurit. Ura-ankkureita tarkastellaan tässä teoreettisessa viitekehityksessä kahta muuta teoriaa laajemmin ura-ankkureiden monimuotoisuuden ja ajattomuuden vuoksi. Ankkurit ohjaavat yksilön uravalintaa ja hahmottavat sitä, mitä yksilö haluaa elämässään tehdä. (Almiala 2008; Schein 1987.)

Scheinin (1987) teorian mukaan yksilöt oppivat itsestään ja omista tarpeistaan vasta muutaman vuoden töissä oltuaan työkokemuksen karttuessa tarpeeksi. Työvuosien myötä opittavia asioita ovat esimerkiksi omiin taitoihin, motiiveihin ja arvoihin liittyvät asiat. Omat mielikuvat ja todelliset ura-ankkurit ja motivaatiotekijät saattavat erota rajustikin. (Schein 1987.) Kun tietoisuus omista tarpeista kasvaa, saattaa edessä olla uranvaihtoon johtava urakriisi (Lähteenmäki 1995).

Työssäolon myötä oma tietämys omista tarpeista kehittyy ja tiedostamisen avulla yksilö pystyy tekemään järkipäisempiä ja itselleen parempia uravalintoja. Nämä valintoja hallitsevat ainekset ovat ura-ankkureita ja valintojen oppaana toimii minäkuva. Ura-ankkurin ajatellaan olevan niin keskeinen minäkuvan osa, ettei siitä luovuta helpolla. (Schein 1987). Almiala (2008) on kiteyttänyt ura-ankkureiden tarkoittavan työkokemuksen kautta muotoutunutta minäkuvaa.

Schein ei ota suoranaisesti kantaa siihen, muuttuvatko ura-ankkurit ihmisen elämäkulun myötä tai aiheuttaako ankkurien muutos urakriisin. Urakriisiä perustellaan kuitenkin usein ura-ankkuriin sopimattomasta työstä, jossa yksilö on tehnyt omaan ura-ankkuriinsa sopimattoman uravalinnan. Oma ura-ankkuri saattaakin sopia paremmin uuteen urasuuntaan. Ura-ankkureita on yhteensä kahdeksan, joista yksi voi olla vallitseva. Ihminen voi kuitenkin tunnistaa itsessään muutamia eri ura-ankkureita, mutta pääankkuri on yleensä selkeästi tiedostettu. Mikäli yksilö kokee hänellä olevan useita ura-ankkureita, on pääura-ankkuri se, josta hän ei valinnan edessä suostuisi luopumaan. (Schein 1987.)

Ensimmäinen ankkuri on turvallisuus, pysyvyys tai organisaatioon samaistuminen. Tässä ankkurissa keskiössä on turvallisuuden tunne tulevaisuuden ennakoimisesta. Työttömyyden välttäminen, hyvät edut sekä eläkkeet houkuttelevat tähän ura-ankkuriin kuuluvia. Ylipäätään organisaatioon turvallisuus ja siihen samaistuminen määrittävät paljon yksilön työuran kulkua. Schein on huomannut ura-ankkuriin ankkuroituvan kahdenlaisia ihmisiä. Toisille tärkeää on organisaatioon kuuluminen, joille esimerkiksi työn perässä muuttaminen ei ole ongelma. Toinen ryhmä taas hakee turvallisuuden tunnetta tietystä alueesta ja elämäntavasta. Yhteistä näille ryhmille on kuitenkin tarve turvallisuuteen. (Schein 1987.)

Toinen ankkuri on autonomia ja riippumattomuus. Ura-ankkuriin ankkuroituvat eivät halua sitoutua minkäänlaisiin vakituisiin toimintatapoihin tai muihin organisaatioiden tuomiin rajoitteisiin, kuten pukeutumissääntöihin tai työaikoihin. Ankkuriin kuuluvat haluavat kehittää itseään ja omaa työskentelyään omin ehdoin. Kolmantena ankkurina pidetään luovuutta ja yrittäjyyttä. Tämän ankkurin omakseen kokevilla ihmisillä on tarve luoda jotakin uutta tai kehittää vanhaa. (Schein 1987.)

Neljäs ura-ankkuri on teknisfunktionaalinen pätevyys, jossa ei kuitenkaan nimestä huolimatta korostu tekninen osaaminen. Pääteemana ankkurissa on omien lahjojen tietoinen käyttäminen omaan ja yhteiseen hyvään. Yksilö haluaa käyttää omia lahjojaan työssään, vaikka se vaatisi uhrauksia. Vaikka oman alan osaaminen on todella vahvaa, heillä

ei kuitenkaan ole kiinnostusta johtajan työhön. Tähän ankkuriin ankkuroituvat ovat löytäneet työnsä sisäisen merkityksen ja pitävät työstään. (Schein 1987.)

Viidennessä ura-ankkurissa taas johtaminen koetaan mielenkiintoisena ja se onkin nimeltään liikkeenjohdollinen pätevyys. Näille ihmisille työssä tärkeää itse johtamisen lisäksi on etenemisen mahdollisuudet, vastuun ottaminen, vaikutusmahdollisuudet sekä hyvät palkkatulot. Myös yhdessä tulosten aikaansaaminen on tärkeää. (Schein 1987.)

Kuudes ura-ankkuri on palvelu ja omistautuminen. Ankkurin omaksi kokeville yksilöille tärkeä ammatinvalinnan peruste on arvot. Yksilön ammatinvalinnassa eivät merkkää ammatissa tarvittavat ominaisuudet tai taidot. Seitsemäntenä ankkurina on aito haasteellisuus. Se tarkoittaa halua ylittää mahdottomalta tuntuvia esteitä ja ratkaista ratkaisemattomia ongelmia. Haasteellisuus ja vaihtelevuus ovat keskeisiä elementtejä työssä viihtymiseen. (Schein 1987.)

Kahdeksas ja samalla viimeinen ankkuri on elämäntyylin integroiminen. Ihmiset eivät halua valita uran, perheen ja henkilökohtaisen kehityksen väliltä, vaan he pyrkivät näiden kolmen osa-alueen tasapainoon. Yksilö on valmis panostamaan tasapainon hallintaan, vaikka se vaatisi uhrauksia. (Schein 1987.) Huolimatta tässä ankkurissa korostetusta osittaisesta turvallisuudesta, sitä ei kuitenkaan tule sekoittaa turvallisuuden ura-ankkuriin. Rogersin (2005) mukaan opettajina työskentelevien vallitsevia ura-ankkureita ovat turvallisuus, autonomia sekä liikkeenjohdollinen pätevyys eli johtajuus.

2.2 Urakriisi ja työuran muutostarve

Urakriisi on henkinen prosessi, jota on vaikea havaita ennen sen aikaansaamia muutoksia kriisin läpikäyneen henkilön käyttäytymisessä. Kriisi syntyy yleisimmin silloin, kun objektiivinen ja subjektiivinen ura joutuvat epätasapainoon tai käynnissä ollut epätasapaino huomataan. Urakriisin alkuvaiheessa yksilö joutuu pohtimaan aiempaa uravalintaansa sekä uransa mielekkyyttä ja tulevaisuudennäkymiä. (Lähteenmäki 1992.)

Urakriisi ilmenee alussa motivaationpuutteena ja tyytymättömyytenä nykyiseen uraan. Vaikka se käynnistää henkilössä halun muutokseen, ei se välttämättä suoraan tarkoita uranvaihtoa. Kriisissä ihminen käsittelee omaa tilannettaan hyväksymisen, vaihtoehtojen ja realistisen pohdinnan kautta. Prosessin onnistuneesti läpi käytyään henkilö joko suuntaa uudelleen ammatillista identiteettiään tai vahvistaa sitä. Jos urakriisin läpikäyminen epäonnistuu, johtaa se vanhojen työtapojen toistoon ilman muutosta. (Lähteenmäki 1992).

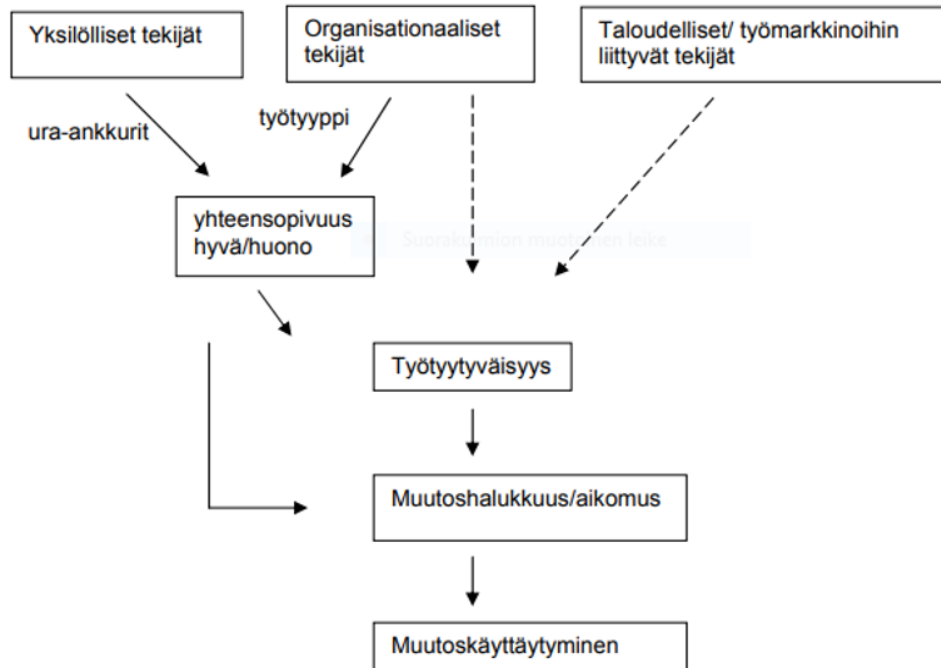
Työuran vaihtoprosessia ja ammatillisen identiteetin rakentumista voidaan kuvata alku-, väli- ja muutosvaiheella. Ensimmäisessä vaiheessa urakriisi alkaa ja muutosprosessi lähtee käyntiin. Yksilö alkaa tiedostaa omia esiin tulleita ura-ankkureitaan. (Almiala 2008.) Tässä vaiheessa ammatillinen identiteetti joutuu tilaan, jossa yksilö ei olekaan varma uravalinnastaan ja käynnissä olevasta urastaan. (Lähteenmäki 1992.)

Toisessa vaiheessa henkilö alkaa todella työstää ja pohtia omaa ammatillista identiteettiään ja tulevaisuudensuunnitelmiaan. Tämä tapahtuu yleensä pois hektisestä työelämästä, esimerkiksi lomalla tai täydennyskoulutuksessa. Toisessa vaiheessa keskiössä on uusien ura-ankkurien työstäminen ja muotoutuminen. Viimeisessä, eli muutosvaiheessa henkilö rakentaa itselleen uutta ammatillista identiteettiä irrottautuen samalla edellisestä. Myös hänen aiemmin prosessoimansa ura-ankkurit selkeytyvät. (Almiala 2008.)

Clark ja Thompson (2018), Almiala (2008) sekä Sitra (2017b) ovat tutkineet urakriisin syntyä ja työuran muutosprosessia. Kaikkien tutkimusten mukaan muutostarpeeseen liittyy aina jokin syy ja syyt yhdessä käynnistävät tarpeen muutokseen. (Clark & Thompson 2018; Almiala 2008; Sitra 2017b.) Clarkin ja Thompsonin (2018) mukaan kriisi alkaa yksilön henkilökohtaisesta kriisistä tai se voi olla yksilön keino irrottautua epäreiluksi kokemastaan työyhteisöstä ja ihmisistä.

Yksilön muutostarvetta Almiala (2008) on kuvannut kuvion 1 mukaan. Yksilöstä riippuen muutostarpeeseen vaikuttavat yksilölliset tai organisationaaliset tekijät. Yksilöllisiä tekijöitä ovat esimerkiksi henkilön omat ura-ankkurit (ks. luku 2.1). Organisationaaliin

tekijöihin kuuluu taas työorganisaatioon liittyviä tekijöitä, muun muassa se, minkä tyyppistä työ on. Yksilö joutuu pohtimaan yksilöllisten ja organisaationaalisten tekijöiden yhteensopivuutta omalla urallaan. Näiden tekijöiden yhteensopivuus vaikuttaa suoraan työtyytyväisyyteen. Aiemmin mainittujen tekijöiden lisäksi työtyytyväisyyteen vaikuttavat talouteen ja työmarkkinoihin liittyvät tekijät. Työtyytyväisyydellä on suora korrelaatio muutoshalukkuuteen ja siitä edelleen muutuskäyttäytymiseen. (Almiala 2008.)



Kuvio 1. Malli työntekijän muutuskäyttäytymisestä Mobleyta, Griffethia, Handia ja Meglinoa (1979) mukaillen (Almiala 2008, 45)

Sitran (2017b) tuottamassa tutkimuksessa uranvaihdon syynä on aina jokin päämotiivi, joka lopulta laukaisee uranvaihdon. Lisäksi on olemassa rinnakkaismotiiveja, jotka osaltaan tukevat uranvaihtoa. Tutkimuksessa päämotiiveiksi luettiin terveydelliset syyt, oma halu vaihtaa ammattia ja uusi ammatti työllistymisen vuoksi. Terveydellisistä syistä johtuen yksilö saattaa joutua vaihtamaan alaa pakosta, kun taas kaksi viimeistä tapahtuvat varmasti omasta tahdosta. Viimeisellä tarkoitetaan tilannetta, jossa yksilö on hakenut töitä joltakin itselleen vieraalta alalta ja näin ollen vaihtanut uraa. (Sitra 2017b.)

Opettajien uravalintaan on kehitetty omanlaisensa kolmivaiheinen teoria Jussilan ja Laurialan (1989) toimesta. Ensimmäisessä vaiheessa hankitaan tietoa erilaisista ammattivaihtoehtoista ja koulutuksista. Toisessa vaiheessa arvioidaan omia kykyjä, harrastuksia ja taipumuksia. Näiden itsereflektio tulisi tehdä realistisesti (Jussila & Lauriala 1989), vaikka usein omien piirteiden arviointi ja reflektio onkin epärealistista (Rosenberg 1957). Kaksi ensimmäistä vaihetta läpikäytyään yksilö tekee niiden pohjalta uravalintapäätöksen, joka vastaa tarpeeksi omia kykyjä ja on tarpeeksi mielenkiintoinen. Tässä kohdassa vahvistuu motivaatio uravalintaa kohtaan. (Jussila & Lauriala 1989.)

2.3 Luokanopettajaksi hakeutuminen ja luokanopettajan uran jättäminen

Jokaisella opettajalla on yksilöllinen tarina ja oma motiivi siitä, miksi he ovat hakeutuneet kasvatusalalle (Jokinen ym. 2014). Opettajaksi hakeutumisen syyt voidaan jakaa sisäisiin, ulkoisiin ja epäitsekäisiin tekijöihin. Sisäiset syyt ovat itseen ja työhön liittyviä. Tällaisia syitä ovat esimerkiksi lasten kanssa toimiminen ja oman aiemman osaamisen hyödyntäminen. (Kyriacou & Coulthard 2000.) Vastaavasti ulkoiset syyt eivät liity itse työhön, vaan sen muihin hyötyihin, kuten pitkiin lomiin, isompaan palkkaan tai statukseen. (Kyriacou & Coulthard 2000; Jokinen ym. 2014). Mikäli opettajan työn motivaationa ovat epäitsekäät syyt, yksilö pitää opetusta tärkeänä ja sosiaalisesti kannattavana tehtävänä. Hän haluaa työnsä avulla auttaa lapsia menestymään ja sen myötä koko yhteiskuntaa kehittymään. (Kyriacou & Coulthard 2000.) Uranvaihtajien syyt uranvaihtoon ovat useimmiten sisäisiä tai epäitsekäitä (Varadharajan, Carter, Buchanan & Schuck 2016; Williams & Forgasz 2009; Hunter-Johnson 2015).

Luokanopettajaksi opiskelevien tärkeimpiä syitä uravalinnalle ovat opettajan ammatin turvallisuus, pitkät lomat, itsensä kehittäminen valmistumisen jälkeen, mielenkiinto lasten kanssa tehtävää työtä kohtaan, mielenkiinto opetustyöhön tai tiettyyn aineeseen sekä opettajien työajat. Opettajien työajat sopivat hyvin pienten lasten vanhemmille lastenhoidon järjestämisen ja perheen kanssa vietetyn ajan vuoksi. (Jussila & Lauriala 1989; Jokinen ym. 2014; Manuel & Hughes 2006.) Näiden syiden lisäksi Richardsonin ja Wattin (2005) tutkimuksen mukaan päätekijät opettajien uranvaihtoon ovat sosiaalinen status,

uran sopivuus itselle, aiempi harkinta, taloudellinen hyöty ja mahdollisuus viettää aikaa perheen kanssa.

Almialan (2008) tutkimuksessa tutkittiin luokanopettajan uran valitsemisen motiiveja sen ollessa tutkittavien ensimmäinen uravalinta. Hän jakoi uravalintaselitykset kolmeen eri kategoriaan. Kategoriat ovat opetusalan arvostus, lapsuuden ja nuoruuden kokemus sekä erilaiset alalle hakeutumisen motiivit. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat ammatin tuttuus perheessä, läheisten kannustus sekä henkilökohtaiset, itselle tärkeät arvot. Lapsuuden ja nuoruuden kokemuksiin sisältyvät halu opettaa, jonkin opettajan työssä hyödyllisen taidon harrastuneisuus tai lapsista pitäminen ja halu työskennellä heidän kanssaan. Kolmanteen kategoriaan on kerätty sekalaisia syitä, kuten sattuman merkitys, luokanopettajan ammatin toimiminen varavaihtoehtona sekä ulkoiset ja käytännölliset syyt. (Almiala 2008.)

Uranvaihtajien kiinnostus opetustyöhön herää yleensä siinä vaiheessa, kun edellisessä ammatissa on toimittu muutama vuosi. Innostus ja uranvaihdon pohdinta käynnistyy usein läheisten kannustuksen myötä. Kimmoke opettajaksi opiskeluun voidaan saada myös esikuvien avulla. Suvussa tai tuttavapiirissä työskentelevät opettajat voivat toimia esimerkkinä opettajan työhön ja työ omaksutaan ikään kuin huomaamatta. Myös nuoruudessa ollut opettaja voi toimia innoittajana uravalintaan. (Jokinen ym. 2014.) Monessa tutkimuksessa tulee esiin myös kokemuksen merkitys uravalinnassa. Uravalintaan voivat vaikuttaa esimerkiksi sijaisuudet tai työskentely koulunkäynninohjaajana. (Jokinen ym. 2014; Anthony & Ord 2008; Priyadharshini & Robinson-Pant 2003.)

Priyadharshinin ja Robinson-Pantin (2003) ovat tutkimuksessaan luoneet kuusi profiilia opettajaksi uraa vaihtaneista. Ensimmäinen erottuva profiili on vanhempi (*the parent*). Tähän profiiliin lukeutuvat henkilöt, etenkin naiset, ovat olleet kotona ennen uranvaihtoa. Kategoriaan kuuluvat myös henkilöt, joiden aiempaa työtä on hankala yhdistää perhe-elämään, ja jotka kokevat opettajan työn olevan perheen kannalta parempi vaihtoehto. Toinen profiili on menestynyt urantekijä (*the successful careerist*). Profiilin yksilöt ovat edellisestä koulutuksesta valmistumisen jälkeen tehneet koulutustaan

vastaavaan uraan liittyviä töitä. Uranvaihto on heille riski, sillä he ovat tottuneet vakau-
teen ja menestykseen työelämässä. (Priyadharshini & Robinson-Pant 2003.)

Kolmas erottunut profiili on vapaa ammatinharjoittaja (*the freelancer*). He ovat tehneet
uransa yhdellä alalla, mutta työsuhteet ovat olleet lyhytaikaisia. Juuri lyhytaikaisten työ-
suhteiden vuoksi he haluavat vaihtaa alaa turvalliseen opettajan ammattiin. Neljäs pro-
fiili on myöhäinen aloittaja (*the late starter*), joilla ei ennen opettajankoulutusta ollut
mitään koulutusta. Viides löydetty profiili on sarjoittainen urantekijä (*the serial caree-
rist*) on hieman vapaan ammatinharjoittajan kaltainen. Työsuhteet, joita sarjoittaisella
urantekijällä on ollut, ovat olleet lyhyitä, mutta menestyksekkäitä ja niistä on maksettu
hyvin. Heidän motivaationaan uranvaihtoon ovat turvallisuus ja pitkäaikaiset työsuh-
teet. Viimeinen luotu profiili on nuoret uranvaihtajat (*young career changer*). He ovat
menneet nuorena töihin tilapäisiin työpaikkoihin, mutta jääneet niihin aiottua pidem-
mäksi aikaa. Nyt he etsivät itselleen sopivampaa uraa. (Priyadharshini ja Robinson-Pant
2003.)

Uranvaihdossa voidaan puhua uralle työntävistä (*push*) ja vetävistä (*pull*) syistä. Työhön
työntävillä syillä tarkoitetaan syitä, jotka laittavat yksilön harkitsemaan vakavasti edelli-
sen uran jättämistä ja toiselle uralle siirtymistä. Työntäviksi tekijöiksi opettajaksi uraa
vaihtavilla lukeutuvat esimerkiksi tyytymättömyys työhön ja uhkaava työttömyys. Työ-
tyytymättömyyteen liittyviä ongelmia ovat muun muassa ei-toivotut työolosuhteet, per-
hesuhteiden kärsiminen, yritysmaailma tai haasteiden vähyyt. Monet edellä mainituista
syistä liittyivät yksilön subjektiiviseen kokemukseen työstä sekä yleiseen tyytymättö-
myyden tunteeseen. Näitä tunteita tuntevilla oli tarve päästä pois näitä tunteita ja ko-
kemuksia tuottavasta ympäristöstä. Opettajan uralle työntävä toinen päätekijä oli työt-
tömyys. Tähän lukeutuvat sekä työpaikan menetys irtisanomisen seurauksena tai työ-
paikan siirtyminen uuteen paikkaan. Myös heikot etenemismahdollisuudet ajavat uran-
vaihtoon. (Anthony & Ord 2008; Priyadharshini & Robinson-Pant 2003.)

Opettajan työhön vetävät tekijät tarkoittavat tekijöitä, jotka itse opettajan työssä hou-
kuttelevat yksilöä. Tällaisia vetäviä tekijöitä ovat esimerkiksi haave opettajuudesta sekä

kokemus uran sopivuudesta itselleen persoonallisella ja ammattimaisella tasolla. Opettajuuteen vetää myös työturvallisuus, perheen kanssa vietetty aika sekä elämäntyylin sopivuus. Myös oma kokemus pätevydestä vaikuttaa uravalintaan. (Anthony & Ord 2008; Priyadharshini & Robinson-Pant 2003.)

Edellisissä kappaleissa on kuvattu syitä luokanopettajaksi hakeutumiseen sekä uranvaihtajien profiileita, jotka osittain sivuavat motivaatiota. On kuitenkin tärkeää huomata luokanopettajuudesta vaihdettavan myös pois ja tuoda näitä uranvaihtosyitä esiin (Almiala 2008; Räisänen 1996; Vandenberghe 2000). Tutkimuksessaan Almiala (2008) on selvittänyt syitä opettajien uranvaihdolle. Vaikka tutkimus onkin opettajista, voidaan tutkimuksessa ilmi tulleita uranvaihtoon johtaneiden syiden luokittelua käyttää soveltaen myös muussa uranvaihtotutkimuksessa. Almialan (2008) tutkimuksessa selvinneet pääsyyt on jaettu työhön liittyviin, henkilökohtaisiin ja elämäntilanteisiin liittyviin tekijöihin.

Työhön liittyvät tekijät voidaan jakaa edelleen ammatilliseen kriisiin ja työympäristön kriisiin. Ammatilliseen kriisissä yksilön kriittisyys omaa työtä kohtaan kasvaa jatkuvasti ja elämänmuutos tapahtuu syvän reflektion kautta. Ammatillinen kriisi liittyy ammatissa itsessään oleviin kriiseihin, joita tutkimuksen mukaan ovat turhautuminen työhön, hankalat oppilaat vanhempineen, arvostuksen puute, työn raskaus, ura alkuvaiheen vaikeudet, henkilökohtaiset arvot ja opettajan rooli. Työympäristön kriisit eivät liity itsessään työhön, vaan sosiaaliseen ympäristöön, jossa työtä tehdään. Tutkimuksessa selvinneitä työympäristön kriisejä ovat hankalat sosiaaliset suhteet ja johtamisongelmat. (Almiala 2008.)

Ajatus uranvaihdosta voi tulla jonkin henkilökohtaisen elämän tapahtuman yhteydessä, jolloin tekijää kutsutaan henkilökohtaiseksi tekijäksi. Ne liittyvät yksilön elämään, eivät suoraan työhön. (Almiala 2008.) Erityisesti henkilökohtaisia tekijöitä uranvaihdolle voidaan soveltaa myös muiden alan uranvaihtajiin niiden ammattiin sitoutumattomuuden vuoksi. Henkilökohtaisia tekijöitä ovat Almialan (2008) tutkimuksen mukaan väsyminen ja työuupuminen, perhetilanne, muutosprosessin pitkäaikainen pohdinta, loma-aika sekä oma ikä.

Elämäntilanteeseen liittyville tekijöille yhteistä on tietynlainen sattumanvaraisuus. Ensimmäiseksi tekijäksi Almiola (2008) nostaa intuitiivisen kouluttautumisen, jossa yksilö opiskelee työn ohessa jotakin itselleen aiemmin tuntematonta alaa kehittääkseen omaa ammattitaitoaan. Lopulta uuden alan opiskelu on mielenkiintoisempaa kuin nykyinen ala ja se sysää kohti uranvaihtoa. Myös Heikkilä (2019) on huomannut tutkimuksessaan työn ohessa opiskelun vievän mennessään. Toinen elämäntilanteeseen liittyvä tekijä on sivutoiminen työskentely. Siinä yksilö saa ajatuksen uranvaihtoon työskentelemällä sivutoimisesti itselleen vieraalla alalla. Kolmantena tekijänä on läheisten tuki tai vastustus. Läheisten tuki auttaa muutosprosessissa ja vastustus taas ohjaa yksilön miettimään tarkemmin omaa urasuuntaa. (Almiola 2008.)

2.4 Uranvaihdon haasteet

Aiempien tutkimusten mukaan (Fredrickson, Macy & Vickers 1978; Murtagh, Lopes & Lyons 2007; Holmes & Cartwright 1993) uranvaihdon haasteet on jaettu kolmeen eri ryhmään; henkisiin, taloudellisiin ja perheeseen liittyviin haasteisiin. Henkisiin haasteisiin kuuluvat itsetuntoon, itsevarmuuteen, motivaatioon ja haluttomuuteen liittyvät tekijät. Itsetuntoon ja itsevarmuuteen liittyvät asiat on todettu monessa tutkimuksessa olevan yksi uranvaihdon haasteista. (Fredrickson ym. 1978; Murtagh ym. 2007; Holmes & Cartwright 1993.) Fredrickson ym. (1978) ovat tutkimuksessaan todenneet pitkän uranvaihtopohdinnan laskevan yksilön itsevarmuutta. Itsetunnon puute voi vaikuttaa rohkeuteen hakeutua uudelle uralle (Murtagh ym. 2007).

Motivaation puute on yksi uranvaihdon haasteista, saattaen estää sen kokonaan (Holmes & Cartwright 1993). Mikäli henkilö on kuitenkin päättänyt vaihtaa uraa, ei tämän haasteen toteutuminen ole todennäköistä. Mikäli uranvaihto tapahtuu itsestä riippumattomista syistä, voi motivaation puute vaikuttaa uranvaihtoon. Esimerkiksi Sitran (2017b) teettämässä tutkimuksessa esiin tullut uranvaihto terveydellisten syiden takia voisi olla tällainen syy. Fredricksonin ym. (1978) mukaan etenkin miehillä riskinoton haluttomuus koetaan uranvaihdon haasteeksi. Tasaiset tulot ja mukavan vakaa elämä pitävät kiinni edellisessä työssä uranvaihdon sijaan, vaikka työ itsessään ei enää antaisi

mielihyvää. Myös ajatukset perheet ymmärtämättömyydestä vaikuttavat jarruttavasti uranvaihtoon. (Fredrickson ym. 1978).

Uranvaihdon yhtenä haasteena on talous, joka vaikuttaa suuresti osaltaan urasuunnitteluun ja sen kautta myös uranvaihtoon. Taloudelliset syyt vaikuttavat niin aiemman uran jättämiseen, uuteen uravalintaan kuin sen opiskeluunkin. Taloudelliset syyt voivat jopa estää opiskelun tulojen pudotessa ainakin hetkellisesti. (Fredrickson ym. 1978, Murtagh ym. 2007; Holmes & Cartwright 1993.)

Myös lapset ja perhe ovat haaste erityisesti naisten uralle ja uranvaihdolle. Pienten lasten vanhemmuuden yhdistäminen työhön ja opiskeluun koetaan vaikeana. (Murtagh ym. 2007.) Myös perheen tuella on suuri merkitys uranvaihdon kannalta. Mikäli perhe ei tue muutoksessa, voi se jäädä tekemättä. (Holmes & Cartwright 1993; Fredrickson ym. 1978.)

Uranvaihtajat joutuvat usein opiskelemaan aikuisopiskelijoina itselleen uutta ammattia. Muun muassa Partanen (2011) ja Kasworm (2008) ovat tutkineet opiskelun haasteita aikuisopiskelijan näkökulmasta. Aikuisopiskelijoiden huolta herättävät omat opiskelutaidot suhteutettuna koulutuksen haasteellisuuteen. Opiskelijat epäilevät omia tiedollisia ja taidollisia taitoja kuin myös tiedonhankintataitoja. He eivät ole varmoja, pystyvätkö täyttämään koulutuksen asettamat vaatimukset (Partanen 2011.) Myös opiskeluun kuuluvat toiminnot ovat aikuisopiskelijoille usein haasteellisia (Kasworm 2008). Kuitenkin uranvaihtajat ovat usein korkeakoulutettuja (SVT 2017; Carless & Arnup 2011), joten heidän akateemiset taitonsa ovat oletettavasti tarpeeksi hyvät aikuisopiskeluun.

Aikuisopiskelijat saattavat tuntea joukkoon kuulumattomuuden tunnetta. Myöskään lannistuneisuuden tunteet eivät ole harvinaisia (Kasworm 2008) ja ne voivat johtua esimerkiksi aikatauluhaasteista (Partanen 2011). Aikuisopiskelun yksi keskeinen haaste onkin perheen, opiskelun ja mahdollisen työn välillä tasapainottelu (Partanen 2011). Esimerkiksi palautettavien tehtävien sovittaminen omaan elämään koetaan usein haasteelliseksi (Kasworm 2008).

Uranvaihdon jälkeen, esimerkiksi opiskelun aikana tai juuri valmistumisen jälkeen yksilö voi kokea ristiriitaisuutta ammatillisten identiteettiensä kanssa. Epävarmuus omasta ammatillisesta identiteetistä ja identiteetin muuttaminen vastaamaan uutta alaa voidaan kokea haasteeksi. Yksilö kantaa sisällään aiemmalla urallaan omaksuttuja arvoja ja kulttuureja, jotka hänen tulee nyt sovittaa uuteen ammattiinsa. (Heikkilä 2019.)

3 Tutkimuksen toteuttaminen

3.1 Tutkimuskysymykset

Varsinaisia tutkimuskysymyksiä tutkimuksessa on kolme kappaletta:

1. Millaisia käsityksiä uranvaihtajilla on uranvaihdon syistä luokanopettajaksi?
2. Millaisia käsityksiä uranvaihtajilla on uranvaihdon haasteista luokanopettajaksi?
3. Millaisia käsityksiä uranvaihtajilla on luokanopettajuudesta ennen ja jälkeen uranvaihdon?

Tutkimuskysymykset 1 ja 2 olivat mukana koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimukseen valikoituivat juuri nämä kysymykset, sillä kansallista tutkimusta uranvaihdosta luokanopettajaksi ei ole löytynyt. Kansainvälisiä tutkimuksia on jonkin verran, mutta niiden kvantitatiivisuuden takia ne keskittyvät aiheeseen erilaisesta näkökulmasta (ks. esim. Priyadharshini & Robinson-Pant 2003). Luokanopettajaksi uraa vaihtaneiden käsityksiä tutkittaessa on kiinnostavaa selvittää, millaisia käsityksiä toisesta ammatista tulevilla on uranvaihdosta luokanopettajaksi ja millaisia käsityksiä heillä on uranvaihdon haasteista.

Kolmas tutkimuskysymys kehittyi tutkimusprosessin aikana analyysivaiheessa erottautuneiden käsitysten ansiosta. Aineistosta erottui vastaajien käsityksiä ennen ja jälkeen uranvaihdon. Käsitysten vaikuttaessa mielenkiintoisilta, ne otettiin mukaan tutkimukseen ja niihin liittyen tutkimukseen lisättiin yksi tutkimuskysymys. Tutkimuksessa vertailtiin käsitysten välistä muutosta ja variaatiota.

3.2 Tutkimusmetodi

Tutkimuskysymyksiä lähestytään laadullisin menetelmin. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on tarkastella tutkimuksen kohteena ollutta ilmiötä tutkimuskysymyksistä ja metodista käsin (Alasuutari 2011). Tässä tutkimuksessa metodiksi on valittu fenomenografia, jota käsitellään myöhemmin tässä luvussa. Alasuutarin (2011) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena on saada mahdollisimman laajasti tietoa tutkittavasta asiasta, kun taas määrällisessä tutkimuksessa pääpaino on tilastollisissa yhteyksissä.

Laadullisen aineiston analyysia käsitellään usein kokonaisuutena, jota kuitenkin tarkastellaan jostakin tietystä valitusta tutkimuskysymyksestä ja metodista käsin. Määrällisessä tutkimuksessa taas keskitytään tilastollisiin eroihin ja todennäköisyyksiin kokonaisuuden ymmärtämisen sijaan. (Alasuutari 2011; Eskola & Suoranta 1998.)

Alasuutari (2011) on jakanut laadullisen tutkimuksen analyysin kahteen vaiheeseen. Vaiheet ovat havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Ensimmäinen vaihe, eli havaintojen pelkistäminen voidaan jakaa edelleen kahteen osaan: aineiston tarkastelemiseen tietystä metodologisesta näkökulmasta ja havaintojen yhdistelemiseen. Keskeisenä ajatuksena on havaintojen olevan esimerkkejä jostakin ilmiöstä ja niiden avulla voidaan tutkittavasta ilmiöstä saatavia tietoja yleistää koskemaan laajempaa joukkoa. Laadullisen tutkimuksen analyysissa tärkeitä ovat niin ihmisten kuin havaintoyksikköjen väliset erot. Ne antavat tutkijalle tietoa siitä, mistä esimerkiksi tutkittava ilmiö johtuu tai mikä auttaa selittämään sitä. Erojen tekemisen lisäksi tärkeää on pelkistää tehtyjä havaintoja, jottei tutkija huku havaintojen loputtomiin eroihin. (Alasuutari 2011.)

Toinen analyysin teon vaihe on arvoituksen ratkaiseminen. Tämä vaihe tarkoittaa kerättyjen johtolankojen avulla tehtävää merkitystulkintaa. Edellisessä vaiheessa tehtyjen pelkistettyjen havaintojen lisäksi johtolankoja ovat aineistossa olevat havainnot. (Alasuutari 2011.)

Tässä tutkimuksessa käytetään laadullisista tutkimusmenetelmistä fenomenografista lähestymistapaa, joka tarkastelee ihmisten erilaisia käsityksiä ja ymmärtämisen tapoja tutkittavasta ilmiöstä (Sin 2010; Marton & Pong 2005; Huusko & Paloniemi 2006). Kiinnostuksenkohteena ovat ihmisten käsitysten erot, ei itse ilmiöiden tutkiminen käsitysten avulla (Huusko & Paloniemi 2006). Fenomenografiaa ei pidetä ainoastaan tutkimusmenetelmänä, vaan koko tutkimusta edistävänä lähestymistapana, jonka avulla saadaan tutkimuskysymyksiin vastauksia (Marton ja Booth 1997).

Tutkimusmetodiksi valikoitui fenomenografia, koska kiinnostuksenkohteena ovat nimenomaan uraa vaihtaneiden käsitykset uranvaihdon syistä, haasteista ja käsityksistä.

Fenomenologian ollessa käsitysten tutkimista, sopii se hyvin valittujen tutkimuskysymysten selvittämiseen. Tässä tutkimuksessa uranvaihdon käsitykseen liittyy vahvasti myös kokemus uranvaihdosta.

Käsitys on fenomenografian keskeinen termi, jonka ymmärtäminen on avain tutkimussuuntauksen ymmärtämiseen. Kuitenkin esimerkiksi Uljens (1992) on esittänyt kritiikkiä termin *käsitys* epäselvyydestä ja monitulkintaisuudesta. Yhteistä fenomenografista tutkimusta tekeville on kuitenkin käsityksen näkeminen yksilön ja yksilöä ympäröivän maailman välisenä suhteena (Valkonen 2006). Käsitystä ei voida pitää mielipiteenä jostakin asiasta, vaan käsitys on mielipidettä syvempi ja laajempi ymmärrys tietystä asiasta (Häkkinen 1996).

Tutkijan on tutkimusta tehdessään osattava erottaa, mikä vastaajan vastauksissa on käsitystä ja mikä mielipidettä (Huusko & Paloniemi 2006). Käsityksen voidaan sanoa olevan ihmisen jollakin tietyllä perusteella itselleen rakentama kuva jostakin ilmiöstä. (Häkkinen 1996.) Käsitysten avulla ihminen jäsentää tietoa ilmiöstä (Ahonen 1994) ja tämän vuoksi käsitykset nähdään merkityksenantoprosesseina (Häkkinen 1996). Merkityksen taas voidaan ajatella olevan kokemuksen, käsityksen tai näkemyksen merkityksellisyys yksilölle (Huusko & Paloniemi 2006).

Kokemuksen ja käsityksen merkityseron pohtiminen on fenomenografista tutkimusta tehdessä tarpeen. Huusko ja Paloniemi (2006) ovat tuoneet julki fenomenografisten tutkijoiden piireissä tunnetun käsityksen todellisesta ja koetusta maailmasta. Yleisesti ajatellaan, että todellinen ja koettu maailma eivät ole kaksi eri maailmaa, vaan on vain yksi maailma, joka on samaan aikaan sekä todellinen että koettu. Käsitysten muodostuminen tapahtuu tietoisuudessa todellisuutta koskevien kokemusten kautta ja näissä käsityksissä ilmenevät yksilölle ja yhteisölle ominaiset piirteet. (Huusko & Paloniemi 2006.)

Niikko (2003) erottaa kokemuksen ja käsityksen käsitteet täysin toisistaan, kun taas esimerkiksi Marton painottaa käsitteiden vahvaa yhteyttä sitoen ne yhteen (Marton ja Booth 1997; Marton ja Pong 2005). Myös Koskela (2009) ja Valkonen (2006) ovat omissa

tutkimuksissaan määritelleet käsitteet yhteen. Kuten jo aiemmin mainittiin, tässä tutkimuksessa on käsitys ja kokemus on tiiviissä yhteydessä toisiinsa. Tutkimuksessa tutkitaan toteutuneeseen uranvaihtoon liittyviä käsityksiä, joten ne ovat kiinteästi yhteydessä uranvaihtokokemuksiin. Käsityksen ja kokemuksen erottaminen on vaikeaa, joten on perusteltua käsittää kokemus ja käsitys tässä tutkimuksessa samana.

Fenomenografisella tutkimuskentällä on vastakkaisia ajatuksia käsityksen muuttumisesta. Ahosen (1994) mukaan yksilön käsitys ilmiöstä ei muutu missään vaiheessa, kun taas Martonin, Dall’Alban ja Beatyn (1993) sekä Bowdenin (1996) mukaan käsitys on dynaaminen ja muuttuva. Heidän mukaansa muutos voi tapahtua ajan tai kokemusten myötä. Tässä tutkimuksessa käsitys ajatellaan muuttuvaksi.

Fenomenografinen tutkimus jakautuu neljään eri vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe on huomion kiinnittäminen johonkin ilmiöön, josta on olemassa erilaisia näkemyksiä. Toisessa vaiheessa tutkija kerää itselleen teoreettista tietoa valitusta ilmiöstä ja jäsentää sitä itselleen. Kolmannessa vaiheessa haastatellaan ihmisiä, jotka omaavat erilaisia käsityksiä ilmiöstä. Viimeisenä vaiheena on analyysivaihe, jossa käsityksiä luokitellaan niiden merkitysten perusteella. (Ahonen 1994). Analyysivaihe jaetaan vielä erikseen vaiheisiin, koska analyysi on tärkeä osa tutkimuksen kulkua. Jako voi olla joko kolmi- tai nelipiortainen. (Huusko & Paloniemi 2006; Ahonen 1994; Niikko 2003; ks. luku 3.4.)

3.3 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Aineisto kerättiin avoimia kysymyksiä sisältävällä sähköisellä kyselylomakkeella (liite 1). Kyselylomake oli jaossa sekä opettajille tarkoitettussa sosiaalisen median ryhmässä että sähköpostilistalla. Linkin yhteydessä oli tutkijan kirjoittama tervehdysviesti, jolla pyrittiin houkuttelemaan vastaajia ja kertomaan hieman tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta (liite 2).

Esimerkiksi Ahosen (1994) ja Sinin (2010) mukaan fenomenografiassa aineistonkeruu tapahtuu haastattelemalla henkilöitä. Kuitenkin Huusko ja Paloniemi (2006) mainitsevat useita muitakin aineistonkeruumenetelmiä. Fenomenografisessa tutkimuksessa

mahdollisia aineistoja haastattelujen lisäksi ovat ainakin muu kirjallisessa muodossa olevat aineisto, havainnointipöytäkirjat ja piirustukset.

Sähköinen kyselylomake valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi monestakin eri syystä. Aineistonkeruu sähköisen kyselylomakkeen avulla on taloudellista, helppoa ja nopeaa. Sähköisen tutkimuslomakkeen ansiosta kirjoitusvirheet jäävät tutkijan toimesta pois, samoin tutkijan omat tulkinnat haastattelutilanteessa. Edellä mainitut asiat lisäävät aineiston luotettavuutta. (Valli 2015; Valli & Perkkilä 2015; Braun & Clarke 2013.) Sähköisen kyselyn käyttöä puolsivat myös käytännön haasteet. Internetissä olevalla lomakkeella oli mahdollista saada vastauksia runsaasti ympäri Suomea ja näin ollen myös tutkimukseen osallistujien heterogeenisyys lisääntyi.

Kyselylomakkeen huonona puolena voidaan pitää kysymysten ymmärtämistä eri tavalla kuin tutkija on sen tarkoittanut. Tutkittaja ei voi esittää tarkentavia kysymyksiä, eikä tutkija voi tarkentaa tai korjata kysymyksiä vastauksen perusteella. (Valli 2015.) Tämän vuoksi kyselyä on kuitenkin testattu ja arvioitu tutkijaryhmässä sekä korjattu palautteen mukaan. Lomakkeen testauksessa kiinnitettiin huomiota myös luotettavuuteen, kieli-asuun ja kyselyn toimivuuteen erilaisilla mobiililaitteilla.

Jotta osallistujat sopivat vastaajiksi kyselyyn, tuli heidän olla käynyt vähintään yksi ammatillinen toisen asteen tutkinto tai yksi alempi korkeakoulututkinto (ammattikorkeakoulu tai kandidaatin tutkinto). Osallistujien tuli olla suorittamassa tai suorittanut luokanopettajankoulutus suomalaisessa yliopistossa. Osallistuja sai opintojensa missä vaiheessa tahansa. Ehtona oli, että koulutus tähtää luokanopettajan pätevyYTEEN. Esimerkiksi aineenopettajat tai lastentarhanopettajat eivät kuuluneet tutkimuksen kohderyhmään.

Kyselyssä oli taustatietokysymysten lisäksi seitsemän kaikille yhteistä avointa kysymystä. Fenomenografiassa kysymykset pyritään esittämään mahdollisimman avoimesti, jotta erilaiset näkemykset tulevat esiin ilman tutkijan johdattelua tai ohjailua (Huusko & Paloniemi 2006). Taustatietokysymysten ja kaikille yhteisten kysymysten lisäksi

opiskelijoille oli yksi kysymys, uraa vaihtaneille yksi kysymys ja luokanopettajana työskenteleville kaksi kysymystä koskien heidän sen hetkistä työ- tai opiskelupaikkaa. Liitteessä 1 on nähtävissä kaikki kyselylomakkeella olleet kysymykset, vaikka todellisuudessa kaikille vastaajille eivät avautuneet samat kysymykset. Kysely eteni kronologisesti aiemmasta urasta nykyiseen ja siitä tulevaisuuden näkymiin. Pyrkimyksenä oli rakentaa polkumainen vastaus.

Taustatietona osallistujilta kerättiin sukupuoli, ikä ja tämän hetkinen opiskelu- tai työstatus. Taustatietoja ei tässä tutkimuksessa tarvittu muuhun kuin monipuolisen analysoitavan aineiston saamiseen. Aineiston mahdollinen myöhempi monipuolinen analysointi on kuitenkin mahdollista taustatietojen avulla.

Aineisto kerättiin lokakuun 2018 aikana Turun yliopiston luokanopettajan tutkinto-ohjelmien opiskelijoiden sähköpostilistoilta sekä Facebookin opettajille suunnatusta Alakoulun aarreaitta -ryhmästä. Sähköpostilla pyrittiin tavoittamaan opiskeluvaiheessa olevia kyselyyn osallistujia. Facebook-ryhmässä pyrittiin tavoittamaan opetustyössä olevia uranvaihtajia ja mahdollisesti muissa yliopistoissa opiskelevia uranvaihtajia. Kyselyyn vastaaminen oli täysin vapaaehtoista.

Kyselylomake oli auki viikon ajan ja vastauksia tuli yhteensä 181. Vastaajista luokanopettajaopiskelijoita oli 81 (45 %) ja valmistuneita kasvatustieteen maistereita 99 (55 %). Yksi osallistuja ei vastannut tähän kysymykseen. Valmistuneista 85 työskentelee tällä hetkellä luokanopettajana ja 13 joissakin muissa tehtävissä. Yksi luokanopettajaksi valmistunut ei vastannut kysymykseen siitä, toimiiko hän luokanopettajana vai ei.

Aineistosta erottui kolme selkeää ryhmää, joiden perusteella valittiin lopulliset analysoitavat vastaukset. Ryhmäjaottelulla saatiin laajasti eri elämäntilanteissa olevien vastauksia ja näin ollen tutkimusaineisto on mahdollisimman kattava. Vastaajaryhmät olivat luokanopettajaksi opiskelevat, luokanopettajaksi valmistuneet, jotka toimivat luokanopettajan työssä sekä luokanopettajaksi valmistuneet, jotka eivät toimi luokanopettajana. Fenomenografisessa tutkimusmenetelmässä ei kiinnitetä huomiota erilaisten ryhmien

käsityksiin, ellei eri ryhmillä ole selkeää ontologista yhteyttä tutkittavaan ilmiöön (Ahonen 1994).

Luokanopettajaksi valmistuneita, mutta jotka eivät toimi luokanopettajana olevia oli koko aineistossa 13. Tämän vuoksi myös kahden muun ryhmän osallistujien vastauksia otettiin analyysiin järjestyksessä 13 ensimmäistä, niukkoja vastauksia sisältävät vastaukset pois jättäen. Niukaksi tulkittiin vastaus, jossa oli jätetty vastaamatta kahteen kysymykseen tai vastaukset olivat alle neljän sanan mittaisia. Luokanopettajaksi opiskelleiden, mutta uraansa vaihtaneiden vastauksista analysoitiin myös kriteerien ulkopuolella olevat vastaukset. Tutkimuksen lopullinen analysoitava aineisto koostui 39 vastauksesta.

3.4 Aineiston analyysi

Fenomenografia lähestyy analyysiä aineistolähtöisestä näkökulmasta. Luokittelun runkona ei käytetä teoriaa tai siitä johdettuja olettamuksia, vaan analyysin lähtökohtana on aineisto. (Huusko & Paloniemi 2006.) Tässä tutkimuksessa analyysivaihetta tehdessä teoria oli vielä keskeneräinen ja täydentyi koko tutkimusprosessin ajan, kuten Ahosen (1994) mukaan fenomenografinen tutkimus yleensä etenee. Teorian ja analyysin välistä suhdetta ja ylipäättään koko tutkimusprosessia voidaan ajatella spiraalimaisena kuviona, joka etenee vaiheesta toiseen ja välillä aina myös takaisin edelliseen tiedon ja kokemuksen lisääntyessä (Ahonen 1994).

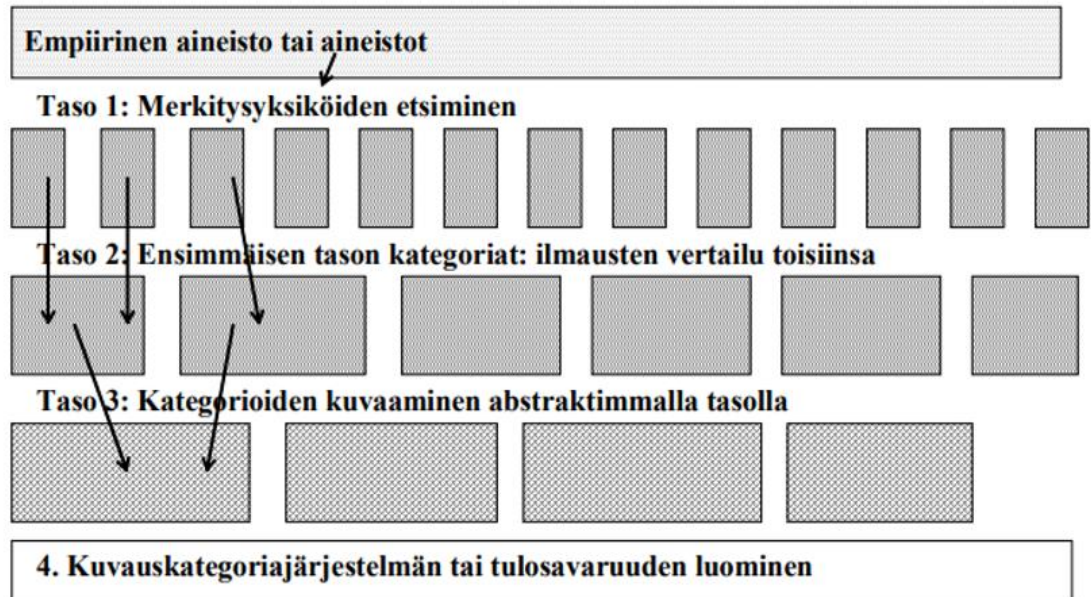
Koska valmista teoriaa tai siitä johdettuja olettamuksia ei ollut syntynyt, oli merkitysyksiköiden luokittelun aikana helppo olla huomioimatta valmiita teorioita. Ahonen (1994) kuitenkin toteaa tutkimuksen ja analyysin olevan mahdollista ilman koko ajan mukana kulkevaa teoriaa. Tätä mukana kulkevaa teoriaa kutsutaan teoreettiseksi perehtyneisyydeksi. Teorian avulla tutkija muodostaa käsityksiä, jotka suuntaavat tutkimusta oikeaan suuntaan sekä ohjaavat tutkimusprosessin toteuttamista ja analyysia. (Ahonen 1994.) Tämän vuoksi tässäkin tutkimuksessa on ennen analyysia tehty teoreettista perehtymistä, vaikka kirjoitettu teoria ei ollut saanut lopullista muotoaan.

Teorian lisäksi toinen analyysissä huomioitava asia on tutkijan omat ennakko-olettamukset. Tutkijalle syntyy ennakko-olettamuksia sekä teoreettisen perehtyneisyyden, aiempien kokemusten, tietojen ja olettamusten (Ahonen 1994) että tutkimuksen aiheen valintaan liittyvien intressien (Huusko & Paloniemi 2006) kautta. Tutkijan tulee olla hallitusti subjektiivinen, eli olla näistä ennakko-olettamuksista tietoinen ja ottaa ne huomioon tutkimusta tehdessä (Ahonen 1994). Analyysia tehdessä tiedostettiin tutkijan omat ennakko-olettamukset ja omakohtaiset käsitykset aiheesta. Näiden olettamusten ja tietojen tiedostaminen auttoi niiden huomioimisessa.

Analyysissä on tarkoitus muodostaa kokonaisuus, ei keskittyä yksittäisiin vastauksiin tai yksilöihin. Fenomenografisessa analyysissä aineistosta pyritään löytämään eroja, jotka selventävät käsitysten ja tutkittavan ilmiön välistä suhdetta. Näitä eroja hyödyntäen muodostetaan kuvauskategorioita, joiden tehtävänä on kuvata erilaisen ilmiön käsittämistapoja. (Huusko & Paloniemi 2006.)

Fenomenografinen analyysi jakautuu vaiheisiin. Näissä vaiheissa tapahtuu samanaikaisesti sekä tulkintaa että merkitysten jäljittämistä. Analyysi voidaan ajatella vuorovaikutteisena ja polveilevana prosessina. (Huusko & Paloniemi 2006.) Analyysiin ei fenomenologisessa kirjallisuudessa löydy selkeitä yksiselitteisiä vaiheita, vaan tutkijat soveltavat malleja omien tutkimustensa tarpeisiin. Jotkin mallit ovat kolmivaiheisia (ks. Huusko & Paloniemi 2006; Ahonen 1994) ja jotkin nelivaiheisia (ks. Niikko 2003). Tässä tutkimuksessa aineiston analyysiin käytetään Huuskon ja Paloniemen (2006) luomaa runkoa, osittain hieman sovellettuna.

Tutkimusprosessin analyysivaiheessa apuna oli Huuskon ja Paloniemen (2006) Uljensia (1989) mukaileva kuvio (kuvio 2) kuvauskategorioista. Kuvio kuvaa hyvin eri tason kategorioiden suhdetta toisiinsa ja auttoi analyysin tekemisessä. Kuviossa kuvataan analyysiprosessi merkitysyksiköiden etsimisestä tulosalueen valmistumiseen asti.



Kuvio 2. Erilaiset kuvauskategorioiden abstraktitasot Uljensia (1989, 41) mukailten (Huusko & Paloniemi 2006, 167).

Ennen varsinaista analyysin aloittamista aineisto tuli valmistella analyysia varten. Jokaisesta vastauksesta tehtiin Microsoft Word -tiedosto, jonka jälkeen tiedostot siirrettiin NVivo 12 Plus -analyysiohjelmaan. Fenomenografisessa tutkimuksessa korostetaan aineistoon tutustumisen tärkeyttä (Niikko 2003, Huusko & Paloniemi 2006). Aineisto luettiinkin tässä tutkimuksessa useaan otteeseen ennen ensimmäiselle analyysiportaalle astumista.

Huuskon ja Paloniemen (2006) analyysimallin ensimmäisessä vaiheessa etsitään aineistosta merkitysyksiköitä. Tässä tutkimuksessa merkitysyksiköt muodostivat alatason kategoriat. Merkitysyksiköiden etsimisen tavoitteena on löytää käsityksiä, joita vastaajilla on tutkittavasta ilmiöstä. (Huusko & Paloniemi 2006.) Merkitysyksiköiden etsimisessä keskitytään niiden laadulliseen erilaisuuteen, ei esimerkiksi niiden määrään. Siitä syystä jokainen merkitysyksikkö on tärkeä ja otettava analyysiin mukaan. (Ahonen 1994.)

Toisessa vaiheessa tutkija lajittelee ja ryhmittelee löytämänsä merkitysyksiköt kategori-
oiksi (Huusko & Paloniemi 2006). Kategoriat ovat tämän tutkimuksen tulosalueessa

keskitason kategorioita. Erityistä huomiota kiinnitetään kategorioiden rajojen määrittämiseen vertailemalla merkitysyksiköitä ja koko aineistoa keskenään (Huusko & Paloniemi 2006). Tässä tutkimuksessa ensimmäinen ja toinen vaihe olivat osittain päällekkäisiä. Analyysi tehtiin NVivo 12 Plus –analyysiohjelmalla, jolloin aineistoa aloitettiin heti alusta lähtien jakamaan alustaviin merkitysyksiköihin. Kun alustava jako oli tehty, tehtyjä alakategorioita vertailtiin koko aineistossa olevien merkitysten joukkoon. Vertailun pohjalta kategorioita muokattiin ja ryhmiteltiin uudelleen. Tämän vertailun avulla tapahtunut muokkaus ja ryhmittely olivat analyysin toista vaihetta ja tuloksena syntyivät keskitason kategoriat.

Analyysin kolmannessa vaiheessa kategorioita yhdistellään ja kuvataan yhä abstraktimmalla tasolla. Luotujen kategorioiden välille tulee pystyä osoittamaan selkeät erot ja jokaisella kategorialle tulee myös luoda omat, perustellut kriteerinsä. (Huusko & Paloniemi 2006.) Tässä tutkimuksessa keskitason kategorioista yhdistettiin ylätason kategorioita, joista muodostui tulosalueen ylin taso. Kategoriat perustuvat luotuihin kriteereihin ja erottuvat selkeästi toisistaan.

Kategorioiden keskinäisen vertailun lisäksi fenomenografisessa analyysissä on keskeistä vertailla myös kategorioiden sisäistä variaatiota (Marton & Pong 2005). Tässä tutkimuksessa vertailun näkökulmana oli kategorioiden sisäiset käsitykset luokanopettajuudesta ennen ja jälkeen uranvaihdon. Tämän tyyppinen tarkastelu on kuitenkin vain yksi tapa hyödyntää Martonin ja Pongin (2005) variaatioteoriaa.

Merkitysyksiköitä etsiessä aineistosta huomattiin erottuvan selkeitä käsityksiä luokanopettajan työstä. Tämän takia käsityksiä alettiin etsiä systemaattisesti koko aineistosta. Ennen uranvaihtoa ja uranvaihdon jälkeen olevia käsityksiä etsittiin aineistosta samanaikaisesti ja käsitysten löydyttyä, niitä vertailtiin keskenään. Analyysiin otettiin vain käsitykset, joista oli mainintoja aineistossa sekä ennen että jälkeen uranvaihdon. Päätös rajauksesta tehtiin, jotta käsitysten muutoksen vertailu olisi mahdollista.

3.5 Tutkimuksen eettiset ratkaisut

Tutkimuksessa on huomioitu eettiset ohjeistukset ja käytännöt koko tutkimuksen ajan. Tutkimuksen vaiheet on pyritty kertomaan mahdollisimman tarkasti, jotta tutkimus olisi mahdollisimman läpinäkyvää ja avointa (TENK 2012). Yleisesti koko tutkimusprosessin ajan on noudatettu TENKin (2012) ohjeistusta rehellisyydestä sekä yleisestä huolellisuudesta ja tarkkuudesta.

Aineiston hankintaan liittyvä eettinen kysymys on tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus (Kuula 2011). Tehdyssä tutkimuksessa tämä vapaaehtoisuus toteutui kiistatta. Kyselylinkki laitettiin jakoon sähköpostilistoilla ja internetissä, eikä ketään pakotettu vastaamaan siihen. Kyselyn alussa oli erikseen maininta vapaaehtoisuudesta. Halutessaan kyselyn vastaajat pystyivät keskeyttämään kyselyn missä vaiheessa tahansa. Kuulan (2011) mukaan tutkimuksen keskeyttäminen on tutkittavan oikeus.

Tutkittavien informointi on tärkeää ja se vaikuttaa osaltaan siihen, kuinka suostuvaisia ihmiset ovat osallistumaan tutkimukseen. Ihmisille, joita pyydetään osallistumaan tutkimukseen, tulee kertoa ainakin tutkimuksen tavoite, osallistumisen vapaaehtoisuus ja aineiston keräystapa. Muita kerrottavia tietoja ovat vastuullisen tutkijan nimi ja yhteystiedot sekä kerättävien tietojen käyttötarkoitus, käyttäjät ja käyttöikä. (Kuula 2011.) Tutkimuksen osallistujille kerrottiin tiedot sähköpostiviestissä ja Facebookissa, mutta myös tutkimuslomakkeen alussa.

Aineisto kerättiin Webropol-alustalla sen luotettavuuden ja tietoturvan vuoksi. Webropol oli hyvä valinta tietoturvan kannalta vastausten säilyessä Euroopan unionin sisällä. Lisäksi kaikki heidän palvelimensa sijaitsevat Suomessa. (Webropol 2018.) Koska aineiston analyysi ei kuitenkaan ollut mahdollista suoraan Webropolista, täytyi analysoida aineisto ottaa sieltä omalle kovalevylle. Tutkimuksessa ei kerätä lainkaan henkilötietoja tai nimiä, joten mikäli aineisto olisi joutunut muiden näkyville, ei se olisi henkilösuojaan kannalta ongelmallista. Luonnollisesti tätä kuitenkin pyrittiin välttämään.

Eskola ja Suoranta (1998) sekä Guba ja Lincoln (1994) nostavat laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta esiin neljä kriteeriä: uskottavuuden (*credibility*), siirrettävyyden (*transferability*), varmuuden (*dependability*) sekä vahvistuvuuden (*confirmability*). Uskottavuudella Eskola ja Suoranta (1998) tarkoittavat tutkijan käsitysten ja tulkintojen vastaavuutta tutkittavien käsitysten ja tulkintojen kanssa. Guba ja Lincoln (1994) puolestaan käsittävät uskottavuuden tarkoittavan tulosten ja todellisuuden vastaavuutta. Uskottavuus liittyy aineistoon ja sen analyysiin, joka on tässä tutkimuksessa ollut fenomenografinen. Kategoriajärjestelmä on luotu jokaista kategoriaa tarkasti pohtimalla ja aina tarpeen mukaan palaamalla takaisin analyysin alkuun. Analyysi on pyritty tekemään huolellisesti alusta loppuun.

Siirrettävyydellä tarkoitetaan tulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin (Eskola & Suoranta 1998; Guba & Lincoln 1994). Tämä tutkimus voidaan toistaa esimerkiksi jollekin toiselle alalle uranvaihtoa tehneiden kontekstissa. Myös tutkimukseen osallistujien rajaus muuttaisi kontekstia ja olisi näin ollen mahdollinen. Toistettavuuden mahdolliseksi tekee koko tutkimusprosessin mahdollisimman tarkka ja yksityiskohtainen kuvaus.

Varmuudella tarkoitetaan kysymystä siitä, miten tutkija vaikuttaa tuloksiin ja luokittelevatko eri tutkijat saman aineiston eri tavoin (Silverman 2006). Keskeistä on kysymys siitä, pysyvätkö tutkimustulokset samana, mikäli tutkimus tehtäisiin uudelleen eri tutkijan toimesta samalla tutkimusjoukolla. Eskola ja Suoranta (1998) katsovat yleistyksen olevan nykyään mahdotonta. Tämän vuoksi tämänkään tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää, vaan ne ovat syntyneet tutkijan avulla tässä ajassa ja kontekstissa.

Tutkimusta tehdessä tutkijan tulee havainnoida aineistoa objektiivisesti. Tästä objektiivisuuden vaatimuksesta käytetään nimitystä vahvistuvuus. (Guba & Lincoln 1994). Tutkimusta tehdessään tutkija on ollut tietoinen omista ennakkokäsityksistään aiheesta, mutta hän on tutkimusta tehdessään pyrkinyt neutraaliuteen. Tuloksia esiteltäessä käytetään runsaasti sitaatteja, jotka auttavat lukijaa ymmärtämään ja tulkitsemaan kategoriajärjestelmää sekä lisäämään analyysin läpinäkyvyyttä. Eskola ja Suoranta (1998)

käsittävät vahvistuvuuden tarkoittavan tutkimustulosten samankaltaisuutta aiempiin tutkimuksiin.

Ahonen (1994) on luonut taulukon, joka kokoaa yhteen fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit (taulukko 1). Näistä luotettavuuskriteereistä on tutkimuksen ajan oltu tietoisia ja ne on huomioitu aineiston hankinnassa ja analyysia tehdessä. (Ahonen 1994.)

Taulukko 1. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit Ahosen (1994, 130) mukaan.

	AINEISTO	KATEGORIAT
AITOUS	Koskeeko aineisto tutkijan ja tutkittavien kannalta samaa asiaa?	Vastaavatko kategoriat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä?
RELEVANSSI	Onko aineisto relevanttia tutkimuksen teorian kannalta?	Ovatko kategoriat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta?

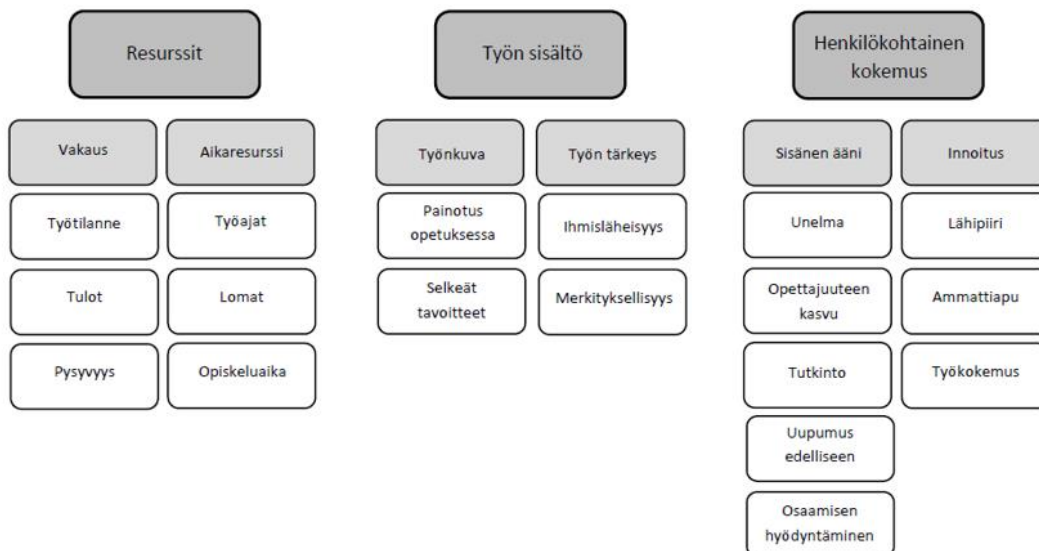
Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden suurin tekijä on tutkija itse. Hänen valintansa ja tekonsa vaikuttavat tehtävän tutkimuksen luotettavuuteen. (Eskola ja Suoranta 1998.) Tutkimusta tehdessään tutkija on pyrkinyt mahdollisimman luotettavaan, rehelliseen ja tieteellisesti oikeaan toimintatapaan.

4 Tulokset

Tutkimuksessa muodostettiin kaksi eri tulosaluetta tutkimuskysymyksiin perustuen. Tulosalueiksi muodostuivat *uranvaihtoon luokanopettajaksi vaikuttavat tekijät* sekä *uranvaihdon haasteet*. Nämä voidaan tarvittaessa yhdistää yhdeksi suureksi tulosalueeksi nimeltä *käsitykset uranvaihdosta*. Tulosalueiden tekemisessä ja esittämisessä käytettiin graafista mallia (ks. esim. Koskela 2009). Kolmas tutkimuskysymys luokanopettajuuden käsityksistä esitetään ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla muodostetun tulosalueen yläkategorioiden avulla.

4.1 Uranvaihtoon luokanopettajaksi vaikuttavat tekijät

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli selvittää uranvaihtoon luokanopettajaksi vaikuttavia tekijöitä. Syyt on kuvattu yhteenvetona kuvioon 3. Kategorioiksi muodostuivat *resurssit*, *työn sisältö* sekä *henkilökohtainen kokemus*. Kategoriat muodostettiin yhdistelemällä keskitason kategorioita yhteen, jotka taas oli yhdistetty alatason kategorioista, eli merkitysyksiköistä. Keskitason kategoriat *vakaus* ja *aikaresurssi* yhdistettiin *resurssiksi* ja keskitason kategoriat *työnkuva* ja *työn tärkeys* nivoutuivat ylätason kategoriaksi *työn sisältö*. Kolmas ylätason kategoria *henkilökohtainen kokemus* muodostui keskitason kategorioista *sisäinen ääni* ja *innoitus*.



Kuvio 3. Uranvaihtoon luokanopettajaksi vaikuttavat tekijät

4.1.1 Resurssit

Ensimmäiseksi ylätasoon kategoriaksi muodostui *resurssit*, kun keskitason kategorioista yhdistettiin *vakaus* ja *aikaresurssi* (kuvio 4). Kategoriaan on kerätty niitä asioita, jotka vaikuttavat ihmisen käytettävissä oleviin resursseihin ja sitä kautta koko elämään ja sen hallintaan. Kategorian kantava teema on sekä vakauden että aikaresurssien lisääntyminen ihmisen elämässä uranvaihdoksen myötä.



Kuvio 4. Resurssit

Vakaus

Keskitason kategoriolla *vakaus* tarkoitetaan elämää turvaavia tekijöitä, jotka vaikuttavat vakauttavasti uranvaihtajien elämään. Vastaajat kokevat saavansa uranvaihdon myötä elämäänsä lisää vakauttavia tekijöitä. Tutkittavien mainitsema vakauden muotoja olivat *työtilanne*, *tulot* sekä *pysyvyys*.

Tutkittavista muutamat mainitsivat työtilanteen merkittäväksi tekijäksi omaan uranvaihtoonsa. Esimerkiksi aiemman uran huonot työllistymisnäkyvät ja oman paikkakunnan tai lähiseudun opettajien varma työllistyminen liittyivät tähän kategoriaan.

“Aiemman tutkinnon puolesta vaikea työllistyä ja opettajana on melko varmasti töitä.”

“Luokanopettajakoulutukseen hakeuduin, sillä heille on asuinalueellani töitä. Uudelleen koulutukseen hakeutuessa minulle tärkeää oli valita ala, jolla on hyvät työllistymismahdollisuudet.”

Uranvaihtajat kaipasivat uudelta uraltaan myös pysyvyyttä, jota aiempi ura ei tarjonnut. Pysyvyydellä tarkoitettiin lähinnä työn fyysistä pysyvyyttä yhdessä paikassa. Pysyvyyttä haettiin muuten hektisen elämän tueksi.

“Lasten tulon myötä halusin työn, jota voi tehdä yhdellä paikkakunnalla ja jossa on enemmän pysyvyyttä”

Myös tulot mainittiin muutaman kerran luokanopettajaksi hakeutumisen syynä. Tulot yhdistettiin vakauteen, koska tutkittavat mainitsivat usein vakaat ja säännölliset tulot. Myös tulojen suuruus verrattuna aiempaan uraan koettiin uranvaihdon kannustimena.

“Säännöllisten tulojen tavoitteleminen.”

Aikaresurssit

Vakauden lisäksi toinen keskitason kategoria oli *aikaresurssit*. Aikaresursseiksi yhdistettiin yksilön käyttämään aikaan liittyvät merkitysyksiköt. Tällaisia merkitysyksiköitä olivat työajat, lomat, opiskeluaika sekä perhe.

Moni vastaajista koki opettajan työaikojen sopivan heille paremmin kuin edellisen työn työajat. Aiemman työn ilta- tai viikonloppupainotteisuus ja epäsäännölliset työajat ajoivat vastaajat kohti uranvaihtoa ja luokanopettajan uraa.

“Kansantanssinopettajan työt painottuvat iltoihin, viikonloppuihin, lomiin ja ovat projektiluonteisia.”

“Työajat liikunnanohjaajana olivat myös ilta- ja viikonloppupainotteiset, joten kaipasin niihin myös vaihtelua.”

“Ajattelin myös, että mahdollisen perheen perustamisen ja muunkin jaksamisen takia säännöllinen päivätyö olisi hyvä ja luokanopettajan työ olisi sellainen.”

Vastaajat perustelivat uranvaihtoa luokanopettajaksi myös pidemmällä lomilla. Kukaan vastaajista ei kuitenkaan perustellut tarkemmin sitä, miksi pidemmät lomat ovat heille tärkeitä. Vastaajilla oli vastauksissa myös muita uranvaihtosyitä mainittuina, joten lomat eivät olleet heille ainut uranvaihdon kannustin.

“Lomaedut”

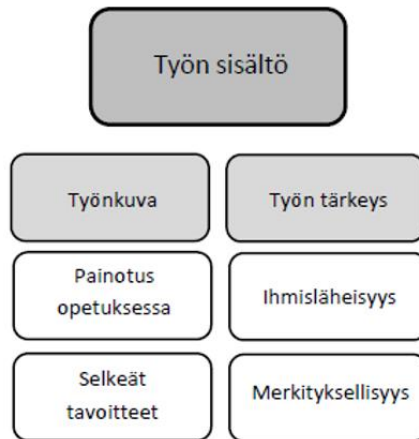
“Todella hyvät lomat”

Luokanopettajakoulutukseen hakeutumisen yhtenä perusteena pidettiin lyhyttä opiskeluaikaa. Lyhyt opiskeluaika oli osasyynä uranvaihtoon, ei sen ainut syy.

“Koulutus ei ole kovin pitkä.”

4.1.2 Työn sisältö

Ylätason kategoriaan *työn sisältö* sisältyivät keskitason kategoriat *työnkuva* ja *työn tärkeys* (kuvio 5). Tähän kategoriaan liitettiin luokanopettajan työhön liittyviä merkitysyksiköitä, jotka ovat olleet vastaajien kannustimena uranvaihtoon.



Kuvio 5. Työn sisältö

Työnkuva

Keskitason kategoriaan *työnkuva* yhdistettiin alatasen kategoriat *painotus opetuksessa* ja *selkeät tavoitteet*. Näille yhteistä on yleisesti opettajan työnkuvaan liittyvät yleisesti ymmärretyt normit.

Muutama aiemmin varhaiskasvatuksen opettajana työskennellyt vastaaja koki luokanopettajan työn opetuspainotteisuuden houkuttelevana tekijänä. Osa vastaajista koki kasvatusvastuun itselleen rankaksi ja halusivat sen takia vaihtaa uraa luokanopettajaksi. Joidenkin vastaajien mielestä kasvatusvastuu ja opetusvastuu kuitenkin kulkivat rinta rinnan luokanopettajan työssä.

“Vain opetusvastuu (päiväkotimaailman kokonaisvaltaisen kasvatusvastuun koin rankaksi).”

“En enää oman kotiäitijän jälkeen motivoitunut leikkimisestä, halusin painon olevan enemmän opettamisessa ja kasvattamisessa.”

Luokanopettajan työssä arvostettiin myös selkeitä tavoitteita. Nämä selkeät tavoitteet houkuttivat uranvaihtajia luokanopettajan työhön.

“Opetuksessa on selkeä punainen lanka”

“Selkeä työnkuva ja tavoitteet”

Työn tärkeys

Keskitason kategorioista toinen on *työn tärkeys*. Kategoria muodostettiin nivomalla alatasen kategoriat *ihmisläheisyys* ja *merkityksellisyys* yhteen. Tähän kategoriaan kuuluvat ne asiat, jotka koettiin luokanopettajana toimisessa tärkeinä ja mitkä osaltaan houkuttivat uranvaihtajia vaihtamaan uraa luokanopettajiksi.

Luokanopettajan työ käsitettiin ihmisläheisenä. Moni uranvaihtaja halusikin ihmisläheisen työn, jollaiseksi luokanopettajan työ käsitettiin. Osa tutkittavista vastasi haluavansa työskennellä nimenomaan lasten ja nuorten kanssa ja he ovat sen vuoksi valinneet luokanopettajan uran.

“Halusin päästä toimistosta ihmisten pariin.”

“Mietin sitten, mikä olisi ala, jossa saisi olla ... myös ihmisten kanssa tekemisissä.”

“Muun ohella itselleni keskiössä on työ lasten parissa.”

Moni vastaajista käsitti luokanopettajan työn merkitykselliseksi ja arvostettavaksi. He kokivat opettajan pystyvän vaikuttamaan lasten ja yhteiskunnan tulevaisuuteen työsäään.

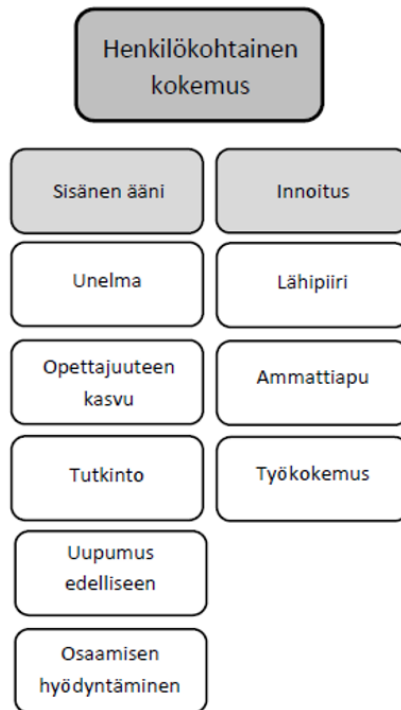
“Koen, että työlläni on oikeasti merkitystä.”

“Uskon, että peruskoulussa kykenen vaikuttamaan ja auttamaan useamman lapsen elämään, koska peruskoulussa pääsee sekä opettamaan tietoa ja myös kasvattamaan.”

“Arvostan itse opettajuutta ja opettajan vastuuta kasvatuksellisen työn tekijänä.”

4.1.3 Henkilökohtainen kokemus

Ylätason kategoriaan *henkilökohtainen kokemus* yhdistettiin keskitason kategorioista *simmäinen ääni* ja *innoitus* (kuvio 6). Kategorioita yhdistää niiden henkilökohtaisuus ja merkitys uranvaihtajan päätökselle tehdä uranvaihto.



Kuvio 6. Henkilökohtainen kokemus

Sisäinen ääni

Sisäisen äänen kategoriaan on kerätty ne alatason kategoriat, joita uranvaihtajat ovat omassa mielessään pohtineet. Ne eivät varsinaisesti välttämättä liity opettajan työhön, vaan ajatuksiin siitä. Tämä kategoria saatiin ryhmittelemällä yhteen alatason kategoriat *unelma*, *opettajuuteen kasvu*, *tutkinto*, *uupumus edelliseen* ja *osaamisen hyödyntäminen*.

Moni vastaajista koki, opettajan työn olleen heidän unelmansa lapsuudesta alkaen. Syystä tai toisesta vastaajat eivät ole kuitenkaan suuntautuneet unelmauralleen heti, vaan ovat tehneet erilaisia mutkia työurallaan.

“Olin haaveillut luokanopettajan työstä, tai yleisesti opettajan työstä, joten valinta tuntui luonnolliselta.”

“Olin halunnut sitä ties vaikka miten pitkään. Se nyt vaan oli ainoa asia, mitä kuvittelin mieluiten tekeväni.”

“Olen halunnut pienestä pitäen luokanopettajaksi. Kyseessä siis “kutsumus”. Olen aina halunnut luokanopettajaksi.”

“Olin myös pyrkinyt Okl:n heti lukion jälkeen, mutta silloin pääsin ammattikorkeakouluun.”

Opettajaksi on myös kasvettu omien, osittain vääräksikin koettujen, uravalintojen myötä. Osa vastaajista oli myös sitä mieltä, etteivät pärjänneet edellisellä alalla, joten he kokeilivat jotakin toista alaa.

“Kasvoin opettajuuteen hiljalleen omien koulutus- ja työvalintojen kautta.”

“Ajatus opettajuudesta kypsyi jo merkonomiopintojen aikana.”

“Mulla ei ollut tarpeeksi edellytyksiä työskennellä taidealalla.”

Pari vastaajaa koki itselleen tärkeäksi saada maisterin tutkinnon pragmaattisesti itse tutkinnon vuoksi. Toinen vastaajista kertoi enemmän siitä, erityisesti luokanopettajan pätevyys oli heille tärkeä.

“Yliopistotutkinto”

“Sain äitiyslomasijaisuuden ja jotta voin tehdä luokanopettajan töitä tarvitsin siihen pätevyyden.”

Moni vastaaja koki uupumusta aiemmalla urallaan ja halusivat sen vuoksi vaihtaa alaa. Lopullinen syy juuri luokanopettajaksi päätymiseen oli vastaajien mukaan kuitenkin jokin muu kuin uupumus. Tunne uupumuksesta kuitenkin vauhditti päätöstä uranvaihdosta.

“Uuvuin myös totaalaisesti aikaisempaan työhöni viranhaltijana.”

“Uratavoitteeni aiemmassa työssäni olivat korkealla, mutta väsyin vuosien aikana alan hektisyyteen, vaativuuteen ja jatkuvaan ponnisteluun.”

Merkitysyksikölle *osaamisen hyödyntäminen* on yhteistä ajatus aiemmin kartutetun osaamisen hyödyntämisestä luokanopettajan työssä. Osa vastaajista kertoi yleisesti hyötyvänsä aiemmasta urastaan tai opinnoistaan, osa taas kertoi tarkemmin, millaista taitoa aiemmilta urilta on karttunut.

“Oma koulutushistoriani jakautuu taiteellisiin ja luoviin sekä kasvatuksellisiin ja yhteiskuntatieteellisiin aloihin. En tiedä onko ajatus naiivi, mutta itselleni on ollut tärkeitä kokea, että aiemmat koulutukset eivät ole menneet hukkaan. Koen voivani hyödyntää niitä nimenomaan luokanopettajan työssä.”

“Olen hyötynyt valtavasti opettajana aiemmasta ammatistani -koen osaavani toimia erilaisten ihmisten kanssa hyvin vahvan asiakaspalvelukokemuksen myötä. Ymmärrän myös perheitä, joiden vanhemmat tekevät toisenlaista työtä. Lisäksi nykyään OPS:ssa oleva yrittäjyyskasvatus tuntuu omalta vahvuusalueelta.”

Innoitus

Keskitason kategoriassa *innoitus* on ulkopuolelta tulleita ajatuksia luokanopettajuuden sopivuudesta uranvaihtajalle. Tähän kategoriaan on yhdistetty myös työkokemuksen tai aiempien opiskelujen myötä saatu innoitus uranvaihtoon. Kattegoria on muodostettu yhdistämällä alatason kategoriat *lähipiiri*, *ammattiapu* sekä *työkokemus*.

Vastaajista moni sai innoitusta uranvaihtoon omalta lähipiiriltään. Innoitukseksi laskettiin suorat ehdotukset sopivasta alasta tai välillinen innostus esimerkiksi lasten myötä.

“Päätökseen vaikutti työtovereiden pitkään jatkunut kannustava palaute.”

“Kaverin kannustus”

“Äiti meinasi, et minusta tulisi hyvä ope. En uskonut heti ja piti käydä monta mutkaa.”

“Luokanopettajaksi hakeuduin omien lasteni innoittamana. He auttoivat minua löytämään oman juttuni.”

Eräs vastaaja oli saanut ammattiapua uravalintaan. Hän oli kokenut ammattilaisen uravalintaehdotuksen niin hyvänä, että se oli sytyttänyt innon hakeutua uudelle uralle.

“Kävin ammatinvalintapsykologilla joka suositteli tätä. Ei urapaineita. Voi olla uskottavasti vanhempi nainen.”

Uranvaihtoon vaikuttivat myös kokemukset luokanopettajan työstä, opettamisesta yli-päättään tai kasvatustieteellisistä opinnoista. Kun vastaajat olivat opiskelleet kasvatustiedettä, työskennelleet sijaisuuksissa tai opettaneet muuten, he olivat saaneet innon uranvaihtoon.

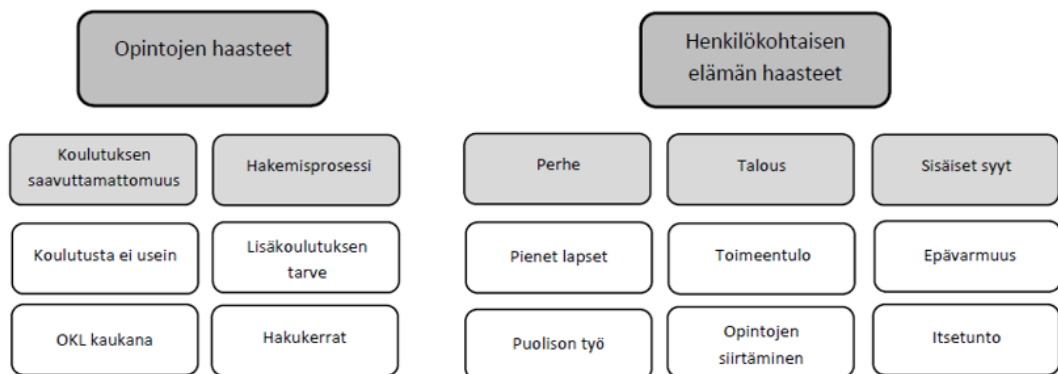
“Huomasin aina opettavani. Minusta oli mukavempaa, että aiemmissa opinnoissanikin kaikki oppivat, enkä halunnut kilpailla toisten kanssa esim. paremmuudesta, niinpä neuvoin ja opetin toisia, jos vain osasin.”

“Pahimmassa urakarikossa ja väsymyksessä alaa kohtaan eksyin luokanopettajan sijaisuuksiin ystävän kautta. Lopulta opettajaksi hakeminen tuntui ainoalta oikealta vaihtoehdolta sulkien muut pois.”

“Olen sijaisuuksia tehnyt useita vuosia ja lukenut kasvatustieteen perusopinnot jo aiemmin. Tiesin hyvin nopeasti pitäväni valtavan paljon enemmän opettamisesta kuin liikunta-alasta.”

4.2 Uranvaihdon haasteet

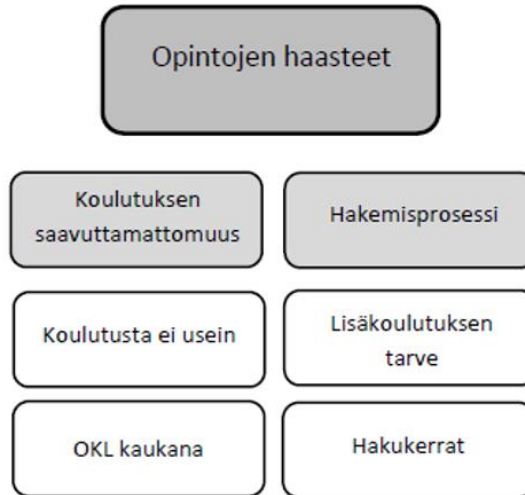
Alaluvussa esitellään analyysin pohjalta muodostunut tulosalue uranvaihdon haasteista. Kokonainen tulosalue on nähtävissä kuviossa 7. Ylätason kategorioiksi muodostuivat *opintojen haasteet* sekä *henkilökohtaisen elämän haasteet*. Keskitason kategoriat *koulutuksen saavuttamattomuus* sekä *hakemisprosessi* yhdistettiin ylätason kategoriaksi *opintojen haasteet*. Ylätason kategoria *henkilökohtaisen elämän haasteet* muodostui nivomalla keskitason kategoriat *perhe*, *talous* ja *sisäiset syyt* yhteen. Yleisesti uranvaihdon haasteet näyttivät liittyvän hakemiseen ja opiskeluun, eivät itse luokanopettajan työhön. Luokittelussa otettiin huomioon vain vastaukset, joissa vastaajat kertoivat kokeneensa joitain haasteita uranvaihdon aikana.



Kuvio 7. Uranvaihdossa käsitetyt haasteet

4.2.1 Opintojen haasteet

Opintojen haasteet -kategoria muodostui ryhmittelemällä keskitason kategoriat *koulutuksen saavuttamattomuus* ja *hakemisprosessi* yhteen (kuvio 8). Kategoriasta voidaan huomata sen sisältävän ainoastaan hakeutumiseen liittyviä teemoja.



Kuvio 8. Opintojen haasteet

Koulutuksen saavuttamattomuus

Keskitason kategoria koulutuksen saavuttamattomuus muodostui yhdistämällä alatasen kategoriat *koulutusta ei usein* ja *OKL kaukana*. Saavuttamattomuuden haasteet ovat joko sopivan koulutuksen odottamista tai muun elämän järjestelemistä niin, että opiskelu kaukaa kotoa onnistuu.

Muutaman vastaajan uranvaihtoa ja opintoihin hakeutumista oli viivästyttänyt muuntokoulutusten vähyyys. Koska monella vastaajalla oli jo valmiiksi alempi korkeakoulututkinto tai kasvatustieteellinen tutkinto, ei perinteistä kasvatustieteen kandidaatin ja maisterin opiskeluväylää pidetty tarpeeksi motivoivana. Sen vuoksi vastaajat odottivat tarjolle tulevan joko erilliset perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot tai pyrkivät alemman korkeakoulututkinnon avulla opiskelemaan ainoastaan kasvatustieteen maisterin tutkintoa.

”Monialaisia opintoja ei ala useinkaan kotipaikkakunnallani ja kun alkoi, pääsin onneksi opiskelemaan.”

”En löytänyt mitään muuntokoulutusta moneen vuoteen, eikä alusta aloittaminen normaalia väylää pitkin tuntunut tarpeeksi houkuttevalta.”

Myös opettajankoulutuksen sijainti kaukana omalta kotipaikkakunnalta vaikutti uranvaihtoon ja lisäsi sen haastetta.

“Viivästys oli ehkä se, että kotikaupungissa ei ollut OKL:sta. Lähin OKL oli 300 km päässä.”

Hakeminen

Alatason kategoriat *lisäkoulutuksen tarve* ja *hakukerrat* yhdistettiin keskitason kategoriaksi *hakeminen*. Kategoriaan on yhdistetty esiin tulleet teemat, jotka liittyivät opintoihin hakemiseen liittyviin haasteisiin.

Ensimmäinen vastauksissa erottunut merkityksyksikkö on lisäkoulutuksen tarve. Vastauksista kävi ilmi, että uranvaihtoa viivästyttivät opinnot, joita piti suorittaa ollakseen hakuelpoinen yliopistoon tai kasvatustieteen maisterin tutkintoon.

“Kävin työn ohessa aikuislukion, koska tarvitsin sekä yleissivistystä lukion muodossa että ylioppilastodistuksen.”

“Ennen luokanopettajan maisteriopintoihin hakemista toimin vuoden koulunkäynnin ohjaajana ja suoritin samalla hakuun vaadittavat kasvatustieteen aineopinnot.”

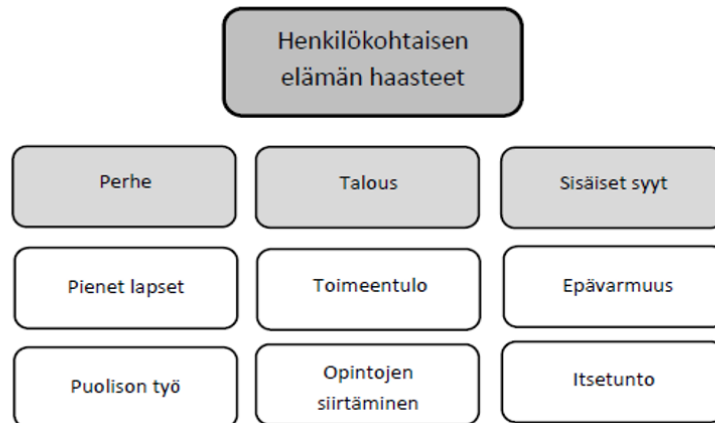
Moni vastaajista kertoi joutuneensa hakemaan opiskelemaan useita eri kertoja. Osa on hakenut kasvatustieteen kandidaatin ja maisterin koulutukseen jo heti lukion jälkeen, mutta eivät ole päässeet. Tällöin he ovat usein opiskelleet jonkin toisen ammatin itselleen ja hakeneet sen jälkeen uudestaan.

“En myöskään päässyt opiskelemaan alaa heti, vaan vasta neljännellä hakukerralla pääsin sisään. Välissä kerkesin käydä kasvatustieteen perusopinnot avoimessa yliopistossa, jotka vaan vahvistivat ajatusta, että haluan alalle. Yhtenä vuonna luin huonosti vakavakokeeseen, koska olin saanut vasta uuden kivan työpaikan korumyyjänä. Silloin en päässyt soveltuvuuskokeeseen asti. Melkein luovutin hakemisen suhteen, mutta seuraavan yhteishaun tullessa ajankohtaiseksi, päätin vielä loppumetreillä hakea opiskelupaikkaa. Ja tässä sitä ollaan gradua viimeistelemässä, enkä kadu yhtään.”

“En päässyt ensimmäisellä yrittämällä sisään luokanopettajaksi, joten opiskelin lastentarhanopettajan tutkinnon, johon pisteet riittivät. Hain luokanopettajaksi myös kerran varhaiskasvatuksen opiskeluaikoina, mutta pääsykokeisiin lukemiseen ei ollut tarpeeksi aikaa muiden opiskelutehtävien ohella, joten en päässyt edes soveltuvuuskokeisiin tuona keväänä. Silloin päätin, että opiskelen itselleni ammatin ja haen vasta sen jälkeen uudestaan.”

4.2.2 Henkilökohtaisen elämän haasteet

Henkilökohtaisen elämän haasteet -kategoria on syntynyt ryhmittelemällä keskitason kategoriat *perhe*, *talous* ja *sisäiset syyt* yhteen (kuvio 9). Yhteistä näille kategorioille on niiden henkilökohtaisuus. Vastaajat ovat kokeneet hankalaksi henkilökohtaiseen elämään liittyvien asioiden yhdistämisen uranvaihtoprosessiin.



Kuvio 9. Henkilökohtaisen elämän haasteet

Perhe

Keskitason kategorioista ensimmäinen on perhe. Vastaajat ovat maininneet pienet lapset ja puolison usein erikseen, joten niistä muodostettiin omat alatason kategoriat. Perhesyyt näyttivät vaikuttavan niin hakeutumisen ajankohtaan, kuin myös opiskelupaikan valintaan.

Vastaajat kokivat pienten lasten olleen haaste uranvaihtoa ajatellen. Etenkin opiskeluaika koettiin haastavaksi pienten lasten vuoksi ja joillakin uranvaihto on lasten takia lykääntynyt.

“Perhe ja kaksi alle 5-vuotiasta lasta”

“Perhe. Täytyi odottaa perhetilanteen rauhoittumista ja lapsen kasvamista isommaksi, jotta opiskelu töiden ohella tuli mahdolliseksi.”

Puolison työ vaikutti opiskelupaikan valintaan rajaten vaihtoehtoja. Mikäli uranvaihtaja perheineen oli asettunut jonnekin asumaan, halusi uranvaihtaja opiskelupaikan olevan paikkakunnan läheisyydessä.

“Lisäksi paikkakunta piti olla Tampere perheeni ja mieheni vakituisen työn takia.”

Talous

Toiseksi keskitason kategoriaksi muodostui *talous*. Kategoriaan on yhdistetty alatason kategoriat *toimeentulo* sekä *opintojen siirtäminen*. Näihin sisältyvät sekä toimeentuloon liittyvät haasteet että myös opintoihin hakemisen tai aloittamisen lykkääminen töiden tai opiskelujen takia.

Toimeentulolla tarkoitetaan vastaajien huolta omasta taloudellisesta pärjäämisestä opiskelujen aikana. Haasteena koettiin myös opintojen aikana työskentely. Vastaajista kukaan ei kuitenkaan maininnut uranvaihdon lykkääntyneen taloudellisten haasteiden takia, vaikka moni vastaajista kertoi taloudellisen puolen huolestuttaneen.

“[...]rahalliset haasteet.”

“Tein hypyn tuntemattomaan ja erosin virasta, ennen kuin varmistui työ- ja opiskelupaikka.”

“Tietysti taloudellinen puoli piti mieltä ja teinkin töitä läpi koko opiskeluajan.”

Osa vastaajista oli joutunut siirtämään joko opintoihin hakeutumista tai opintojen aloittamista. Hakemista siirrettiin tai lykättiin työpaikan tai edellisistä opinnoista valmistumisen vuoksi. Nämä päätökset olivat kuitenkin vastaajien henkilökohtaisia päätöksiä.

“Halusin valmistua ensin, joten periaatteessa se viivästyi vuodella.”

“Viikkoa ennen pääsykoetulosten saapumista olin saanut töitä päiväkodista vajaaksi vuodeksi. En perunut työkeikkaa, vaan siirsin opintojen aloitusta.”

Sisäiset syyt

Kolmanneksi keskitason kategoriaksi muodostui *sisäiset syyt*. Kategoria on muodostettu ensimmäisen tason kategorioista *epävarmuus* ja *itsetunto*. Näillä tarkoitetaan omaa sisäistä reflektiota uranvaihdosta, pystyvyydestä ja luokanopettajaksi sopivuudesta. Haasteet syntyvät ihmisen omassa mielessä ja koskevat häntä itseään.

Epävarmuus omasta halusta toimia luokanopettajana oli muutaman vastaajan haasteena. Pohdinta on mahdollisesti jopa lykännyt uranvaihtoa.

“Pohdin myös pitkään, että haluanko todella opettajaksi ja olisiko minusta siihen.”

Myös oma itsetunto ja kokemus sopimattomuudesta opettajaksi vaikuttivat vastaajien mukaan luokanopettajaksi hakeutumiseen. Tähän liittyviä merkitysyksiköitä tuli vastauksissa esiin kuitenkin vain yksi.

“Ennen päätöksen tekoa opettajaksi ryhtymisestä kipuilin sen kanssa, voinko olla opettaja, jos minulla on lievä lukivaikeus.”

4.3 Käsitykset luokanopettajuudesta ennen ja jälkeen uranvaihdon

Kolmannessa alaluvussa esitellään käsityksiä luokanopettajuudesta ennen ja jälkeen uranvaihdon ja luokanopettajana toimimisen. Taulukkoon 2 on tiivistettynä kaikki aiheistosta esiin tulleet käsitykset kolmeen ylätasoon kategoriaan (ks. luku 4.1) jaoteltuna.

Taulukko 2. Uranvaihtajien käsityksiä opettajan työstä ennen ja jälkeen uranvaihdon

	Käsitys ennen uranvaihtoa	Käsitys uranvaihdon jälkeen
Resurssit	<ul style="list-style-type: none"> • Varma ja hyvä palkka • Hyvät työajat • Hyvät ja pitkät lomat • Vakaus ja säännöllisyys 	<ul style="list-style-type: none"> • Palkka ei ole suhteessa opiskeluai-kaan ja työmäärään. • Käsitys päivätyöstä pysyi ennallaan. • Käsitys lomasta muuttui osittain. Palkattomat lomat epäreiluja. Pitkä loma mahdollistaa ajanvieton perheen kanssa. • Käsitys vakaasta ja säännöllisestä työstä pysyi ennallaan.
Työn sisältö	<ul style="list-style-type: none"> • Painotus opetus- ja kasvatus-työssä • Ihmisläheistä ja merkityksellistä • Opettajan työtä arvostetaan 	<ul style="list-style-type: none"> • Käsitys luokanopettajan työstä pysyi osittain ennallaan. Työ on monipuolista, mutta tarjoaa uudenlaisia haasteita. • Käsitys työn ihmisläheisyydestä ja merkityksellisyydestä pysyi ennallaan. • Opettajan työtä ei arvosteta lainkaan.
Henkilökohtainen kokemus	<ul style="list-style-type: none"> • Aiemman osaamisen hyödyntäminen • Alan sopivuus itselle • Ei urapaineita 	<ul style="list-style-type: none"> • Käsitys oman aiemman osaamisen hyödyntämisestä ja alan sopivuudesta itselle pysyi ennallaan. • Käsitys urapaineita pysyi osittain samana. Osan mielestä työ on paineentonta, osan mielestä taas ei.

Resurssit

Aineistosta erottui paljon erilaisia resursseihin liittyviä ennakkokäsityksiä. Opettajan palkkaa pidettiin varmana, säännöllisenä ja hyvänä. Uranvaihdon jälkeen käsitys on kuitenkin osalla vastaajista muuttunut. Saatu korvaus ei ole suhteessa opiskeluajan ja työmäärän kanssa.

”[...] palkka ei todellakaan vastaa koulutusta ja työn todellista määrää.”

”Ajattelin saavani opettajana varmemman ja leveämmän leivän (kuinka väärässä olinkaan!).”

Monen vastaajan ennakkokäsityksissä luokanopettajuus oli päivätyötä, johon pystyi esimerkiksi yhdistämään perhe-elämän vaivattomammin kuin aiempaan työhön. Lisäksi käsitys pitkistä, palkallisista kesälomista tuli esiin muutaman vastaajan vastauksista. Käsitys työajoista on pysynyt samana myös uranvaihdon jälkeen. Kuitenkin loma-aikojen palkallisuuden ja pituuden suhteen käsitykset ovat osittain muuttuneet.

”Perheelliselle, jolla on pieniä lapsia tämä kuitenkin sopii hyvin.”

”Työsopimusasiat ovat vähän harmittaneet. Määräaikaisuudet ja kesien palkattomuus ovat käsittämätön rike opettajia kohtaan.”

”Lomat lasten kanssa.”

Luokanopettajan työ käsitettiin ennen uranvaihtoa vakaana ja säännöllisenä. Käsityksiä verrattiin usein aiempaan ammatin työnkuvaan, joka uranvaihtajilla usein oli epäsäännöllinen. Käsitys luokanopettajan vakaasta työstä on säilynyt myös uranvaihdon jälkeen. Sitä vahvistaa vastaajien kokemukset omasta työllistymisestä ja tyytyväisyydestä.

”Valmistumisesta on reilu vuosi ja olen kotikunnassani vakinaisessa virassa.”

”Olen tyytyväinen vaihdokseen. Säännöllisyys on parasta.”

Työn sisältö

Työn sisältöön liittyviä ennakkokäsityksiä oli aineistosta löydettävissä jonkin verran. Monen vastaajan käsityksen mukaan luokanopettajan työssä painotus on opetus- ja kasvatustyössä. Erityisesti varhaiskasvatuksen opettajat käsittivät luokanopettajan työn painottuvan enemmän opetukseen kuin hoitamiseen tai kasvattamiseen. Uranvaihdon jälkeen käsitys pysyy osittain samana, mutta luokanopettajan työssä koetaan uudenlaisia haasteita.

”Työnkuva on laajempi ja erilainen (kuin varhaiskasvatuksessa).”

”Toisaalta on myös aineita, joiden opettaminen tuntuu vaikealta eikä sen takia niin mieleiseltä.”

Vastaajat käsittivät luokanopettajan työn ihmisläheiseksi ja merkitykselliseksi ennen uranvaihtoaan. Uranvaihdon jälkeen nämä käsitykset pitivät edelleen paikkansa.

”Oppilaat tulevat enemmän omiksi ja tutuiksi. Yhteistyö kotien kanssa korostuu.”

”Onneksi uskalsin lähteä, sillä teen tällä hetkellä unelmatyötäni ja koen että työlläni on oikeasti merkitystä.”

”[...] voin tulevaisuudessa tehdä itselle, yhteiskunnalle ja toivottavasti tuleville oppilaille merkittävää työtä.”

Muutaman vastaajan käsityksissä tuli ilmi luokanopettajan työn arvostettavuus yhteiskunnassa. Käsitys on kuitenkin uranvaihdon jälkeen muuttunut päinvastaiseksi.

”On ollut hurja havaita se, millaisia sylkykuppeja opettajat ovat. Työtä ei arvosteta, eikä opettajien puheita työn vaativuudesta tunnuta otettavan vakavasti.”

Henkilökohtainen kokemus

Henkilökohtaiseen kokemukseen liittyviä käsityksiä löytyi tutkimusaineistosta muutamia. Monella vastaajalla oli käsitys siitä, että luokanopettajan työssä pystyy hyödyntämään omaa aiempaa osaamistaan ja myös uranvaihdon jälkeen käsitys pysyi muuttumattomana.

”[...] kuten olin miettinytkin, lastentarhanopettajan tutkinnosta ja työkokemuksesta on ollut pelkästään hyötyä.”

”Onneksi voin käyttää toisen tutkinnon osaamista hyödyksi luokanopettajana.”

Vastaajilla oli myös käsitys luokanopettajuuden ja kasvatualan sopivuudesta itselle ennen uranvaihtoa. Käsitys näytti pysyvän samana myös luokanopettajana toimimisen jälkeen.

”Tunnen pääseväni toteuttamaan itseäni kasvatustalouden parissa.”

Muutama uranvaihtaja käsitti luokanopettajan työn paineettomaksi. Luokanopettajana toimimisen jälkeen osan käsitys pysyi muuttumattomana, osan taas muuttui selvästi päinvastaiseksi.

”Kahden eka vuoden aikana oli kyllä aika kireä fiilis, mutta sittemmin on ollut tosi mukavaa.”

”Työ vaikuttaa osotettua raskaammalta.”

”Työnilo on läsnä! Olen oikeassa paikassa.”

5 Pohdinta

5.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksen tehtävä oli vastata kysymyksiin siitä, millaisia käsityksiä uranvaihtajilla on uranvaihdon syistä luokanopettajaksi, millaisia käsityksiä uranvaihtajilla on uranvaihdon haasteista sekä millaisia käsityksiä uranvaihtajilla on luokanopettajuudesta ennen ja jälkeen uranvaihdon.

Käsitykset uranvaihdon syistä

Uranvaihtajien käsitykset uranvaihdon syistä tiivistettiin tuloksissa kolmeen ylätason kategoriaan, jotka olivat *resurssit, työn sisältö ja henkilökohtainen kokemus*. Vastajat olivat keskenään erilaisia ja käsittivät omat uranvaihtonsa syyt jokainen omalla tavallaan. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että opettajankoulutukseen haetaan monista eri syistä. Tärkeimpiä syitä ovat ammatin vakaus, pitkät lomien, työajat sekä mielenkiinto toimia työssä lasten kanssa. (Almiala 2008; Richardson & Watt 2005; Priyadharshini & Robinson-Pant 2003; Jussila & Lauriala 1989). Analyysivaiheessa muodostetut alataso-kategoriat, eli merkitysyksiköt, olivat hyvin samankaltaisia aiempien tutkimusten kanssa. Tätä ja aiempia tutkimuksia yhdistivät samat teemat, vaikka analyysitavat ja luodut pääkategoriat erosivatkin toisistaan. Tutkimuksessa kävi ilmi monien uranvaihtosyiden perustuvan ennakkokäsitykseen luokanopettajan työstä, ei omaan reaali maailman kokemukseen.

Tutkimustuloksista voidaan erottaa myös opettajan työhön työntäviä ja vetäviä syitä, joita Anthony ja Ord (2008) ja Priyadharshini ja Robinson-Pant (2003) ovat aiemmin tutkineet. Monet vastauksista voidaan lukea sekä työntäviin että vetäviin tekijöihin, riippuen niiden esittämismuodosta. Esimerkiksi työajat voidaan ajatella työntäviksi, jos edellisen työn työajat olivat huonoja. Jos vastaaja kuitenkin mainitsee vain opettajan työn hyvät työajat, on kyseessä selkeästi vetävä tekijä.

Moninaisesti tulkittavien syiden lisäksi tutkimustuloksista löytyi myös selkeästi luokanopettajan työhön työntäviä ja vetäviä tekijöitä. Luokanopettajan työhön työntäviä tekijöitä ovat edellisen työn huono työtilanne, painotus kaikessa muussa kuin opetuksessa sekä uupumuksen tunne. Aiempien tutkimusten perusteella muita työntäviä syitä ovat esimerkiksi perhesuhteiden kärsiminen, haasteiden vähyyys ja yritysmaailman raakuus (Anthony & Ord 2008; Priyadharshini & Robinson-Pant 2003), mutta tämä tutkimus ei tue näitä tuloksia.

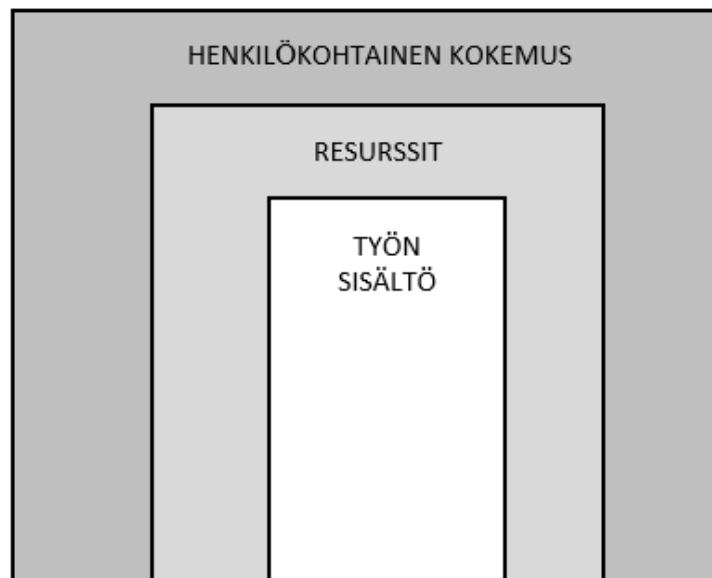
Tämän tutkimuksen mukaan luokanopettajan työhön vetäviä tekijöitä ovat esimerkiksi eräänlainen vakaumus, työn sopivuus perheelliselle, haave opettajuudesta ja kokemus työn soveltuvuudesta itselle. Näitä samoja tekijöitä ovat myös Anthony ja Ord (2008) sekä Priyadharshini ja Robinson-Pant (2003) tutkimuksissaan löytäneet. Tutkimuksissa on tullut myös esiin, että kipinä uranvaihtoon syntyy usein kokemuksen kautta ja vaatii läheisten tukea (Anthony & Ord 2008; Priyadharshini & Robinson-Pant 2003). Työkokemuksen merkitys ja läheisten tuki uravalintapohdinnan käynnistymisessä voidaan huomata myös tehdyn tutkimuksen tuloksista.

Opettajaksi hakeutumisen syyt voidaan jakaa myös sisäisiin, ulkoiisiin ja epäitsekäisiin motivaatiotekijöihin, kuten Kyriacou ja Coulthard (2000) ovat tehneet. Koska analyysissä luokittelua ei ole tehty näiden pohjalta, kaikki alatason kategoriat eivät olleet täysin luettavaksi tietyksi motivaatiotekijäksi. Tutkimustuloksista selvinneitä sisäisiä motivaatiotekijöitä ovat esimerkiksi ihmisläheisyys ja aiemman osaamisen hyödyntäminen. Ulkoisiksi tekijöiksi voidaan lukea esimerkiksi työtilanne, tulot, työajat, lomat sekä tutkinon saaminen. Merkitysyksiköistä *merkityksellisyys* voidaan lukea epäitsekääksi motivaatiotekijäksi.

Tämän tutkimuksen uranvaihdon syistä moni oli sisäisiä tai epäitsekäitä. Myös aiemmissa tutkimuksissa on todettu sisäisten ja epäitsekäiden syiden olevan usein uranvaihdon pääasiallinen motivaatiotekijä (Varadharajan ym. 2016; Williams & Forgasz 2009; Hunter-Johnson 2015). Kuitenkin sisäisten ja epäitsekäiden syiden lisäksi myös ulkoisia syitä mainittiin tutkimuksessa huomattava määrä. On kuitenkin huomattava, että

ulkoiset syyt mainittiin yleensä yhdessä sisäisen tai epätitekkään syyn kanssa samassa vastauksessa, ei niinkään yksinään.

Kuviossa 10 on tarkasteltu ylätasoin kategorioiden *resurssit*, *työn sisältö* ja *henkilökohtainen kokemus* esiintymisjärjestystä vastauksissa. Lähes kaikki vastaajat aloittivat vastauksensa mainitsemalla henkilökohtaisen kokemuksen kategoriaan liittyviä asioita syynä uranvaihtoonsa. Sen jälkeen vastaajat siirtyivät kertomaan resursseista tai työn sisällöstä. Mikäli vastausten jäsenystä tulkitaan ja arvotetaan, voidaan henkilökohtaisen syiden sanoa olevan tärkein uranvaihtosyy. Tätä johtopäätöstä tukee myös se, että henkilökohtaisiin syihin liittyviä teemoja mainittiin vastauksissa eniten.



Kuvio 10. Ylätasoin kategorioiden sijoittuminen vastauksissa

Yhteensä vain kolmessa vastauksessa kaikista analysoiduista mainittiin jokaiseen ylätasoin kategoriaan liittyviä käsityksiä. Vastaavasti taas ainoastaan yhtä kategoriaa sisältäviä vastauksia oli kahdeksantoista. Voidaan siis sanoa vastaajien uranvaihtosyiden olleen enemmän yhteen teemaan nojautuneita, kuin laajasti erilaisia teemoja huomioonottavia.

Käsitykset uranvaihdon haasteista

Toisen tutkimuskysymyksen avulla pyrittiin selvittämään uranvaihtajien käsityksiä uranvaihdon haasteista. Käsityksistä muodostui kaksi ylätasoa kategorioita; *opintojen haasteet* sekä *henkilökohtaisen elämän haasteet*. Uranvaihdon haasteet on jaettu aiempien tutkimusten mukaan henkisiin, taloudellisiin ja perheeseen liittyviin teemoihin (Fredrickson ym. 1978; Murtagh ym. 2007; Holmes & Cartwright 1993).

Itsetuntoon ja itsevarmuuteen liittyvät asiat on nostettu monessa aiemmassa tutkimuksessa suurimmaksi uranvaihdon haasteeksi (Fredrickson ym. 1978; Murtagh ym. 2007). Tämän tutkimuksen tuloksista epävarmuus ja itsetunto ovat uranvaihdon haasteita, mutta eivät niin suurissa määrin kuin aiemmissa tutkimuksissa. Sekä epävarmuutta että itsetunnon heikkoutta mainittiin vastauksissa määrällisesti vain yksittäisiä kertoja. Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa henkisten haasteiden olevan todellisia, mutta ei niin suuressa määrin kuin aiemmat tutkimukset antavat ymmärtää.

Yhdeksi keskeisimmäksi uranvaihdon haasteeksi koettiin talous. Huoli toimeentulosta opiskelujen aikana on siirtänyt joidenkin uranvaihtajien uranvaihtosuunnitelmia tai opiskelun aloitusajankohtaa eteenpäin. Murtagh ym. (2007) sekä Holmes ja Cartwright (1993) ovat todenneet saman; taloudelliset syyt vaikuttavat uuden uran opiskeluun ja saattavat mahdollisesti lykätä opintoja.

Tutkimuksessa erityisesti pienet lapset ja lastenhoidon yhdistäminen koettiin hankalaksi uranvaihdon kannalta. Uranvaihtoa voidaan joutua siirtämään pienten lasten takia ja opiskelupaikan valintaan vaikuttaa esimerkiksi puolison työ sekä sen hetkisen kodin sijainti. Murthaghin ym. (2007) ovat tutkimuksessaan saaneet samankaltaisia tutkimustuloksia.

Vastausten rakennetta analysoidessa huomattiin, että suurin osa vastaajista koki haasteeksi joko opinnot tai henkilökohtaisen elämän. Ainoastaan kolme vastaajaa vastasi kokeneensa sekä opintoihin että henkilökohtaiseen elämään liittyviä haasteita uranvaihtonsa aikana. Vastauksissa ei myöskään ilmennyt suurta variaatiota alatasoa tai edes

keskitason kategorioissa. Suurin osa vastaajista vastasi ainoastaan yhden esteen tai viivästyksen. Tutkimuksen perusteella on hankalaa sanoa yleisintä tai eniten vaikuttavaa uranvaihdon haastetta.

Tutkimuksen mukaan opintojen kuormittavuus ja haasteellisuus ovat yksi aikuisopintojen haaste, jonka myös Kasworm (2008) tuo tutkimuksessaan julki. Vaikka opintojen kuormittavuudesta ei suoranaisesti kysytykään, tuli kuormittavuus ilmi yksittäisissä vastauksissa.

Ne [opinnot] ovat osoittautuneet ylimitoitetuiksi, kaiken ajan syöviksi ja todella raskaiksi muun elämän ohella. Opintojen totaalinen jyrävyys on tietenkin tuonut pieniä tummia pelkopilviä taivaalle; mitä jos sama ihmistä kuluttava hektisyys jatkuu työelämässä?

Tässä tutkimuksessa esiin tulleet esiin tulleet uranvaihdon haasteet olivat käytännönläheisiä. Tutkimuslomakkeella oleva kysymys ohjasi kertomaan käytännön haasteista, kun taas aiemmissa tutkimuksissa olevat haasteet painottuivat muun muassa akateemisiin taitoihin (Partanen 2011), tunteisiin (Kasworm 2008) ja ammatilliseen identiteettiin (Heikkilä 2019). Näihin teemoihin liittyviä haasteita ei tämän tutkimuksen vastauksissa tullut ilmi.

Käsitykset luokanopettajuudesta ennen ja jälkeen uranvaihdon

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä selvitettiin uranvaihtajien käsityksiä luokanopettajuudesta ennen uranvaihtoa ja uranvaihdon jälkeen. Aitoja ennakkokäsityksiä ei tältä vastaajajoukolta voitu enää saada, sillä jokaisella tutkittavalla oli uranvaihto jo käynnissä tai ohi. Vastauksista oli kuitenkin erotettavissa selkeästi sellaisia ennakkokäsityksiä, joita uranvaihtajilla oli ennen uranvaihtoa. Käsityksiä luokanopettajan työstä uranvaihdon jälkeen ilmeni aineistossa erityisesti uranvaihdon onnistumista kartoittavassa tutkimuslomakkeen kysymyksessä. Kaikkia olemassa olevia käsityksiä ei ole uranvaihtajilta kartoitettu, sillä tutkimuslomakkeessa näitä ei varsinaisesti kysytty.

Monet tutkittavien käsityksistä ovat olivat pysyneet täysin samoina luokanopettajana toimimisen jälkeen. Tällaisia käsityksiä olivat osaamisen hyödyntäminen, työn sopivuus

itselle, säännöllinen päivätyö, ihmisläheisyys ja merkityksellisyys. Tästä voidaan päätellä uranvaihtajien tuntevan itsensä ja omat tarpeensa, mutta myös heidän ymmärtävän oman aiemman osaamisensa arvon. Säännöllinen päivätyö sekä ihmisläheisyys ovat yhteiskunnassa yleisesti tiedossa olevia asioita, joten niihin liittyvien käsitysten muuttumattomuutta ei voida pitää kovinkaan yllättävänä. Luokanopettajan työ koettiin merkitykselliseksi ennen ja jälkeen uranvaihdon.

Osittain muuttuneita käsityksiä olivat pitkiin lomiin sekä paineettomuuteen liittyvät teemat. Osa vastaajista koki pitkien lomien edelleen pitävän paikkansa, mutta käsitys niiden palkattomuudesta oli muuttunut. Käsitys luokanopettajuuden paineettomuudesta muuttui myös osittain. Joidenkin mielestä työ on täysin paineetonta, osa taas käsitti sen selkeästi raskaammaksi kuin ennen uranvaihtoa. Käsitys voi muuttua myös muutaman vuoden työuran jälkeen työhön tottuessa.

Täysin muuttuneita käsityksiä olivat palkka ja opettajan työn arvostus. Vastaajista moni käsitti luokanopettajan työstä saatavan palkan runsaaksi ja työmäärää vastaavaksi. Uranvaihdon jälkeen käsitys kuitenkin muuttui täysin päinvastaiseksi. Uranvaihtajat käsittivät opettajan työn yhteiskunnassa arvostetuksi. Vastauksissa ilmi tulleiden käsitysten myötä työkokemuksen käsitys on kuitenkin muuttunut täysin päinvastaiseksi.

Vastauksissa tuli ilmi runsaasti erilaisia käsityksiä luokanopettajuudesta. Tuloksista voidaan huomata, että kaikki muuttuneet käsitykset ovat muuttuneet huonompaan suuntaan. Vastauksissa ei tullut lainkaan esiin negatiivisia olettamuksia, jotka olisivat voineet muuttua positiivisiksi. Tämä on kuitenkin ymmärrettävää, sillä uranvaihtajat halusivat vaihtaa omaa uraansa luokanopettajaksi ja sen myötä he käsittivät uran pääosin positiivisena.

Vertailua voi tehdä kategorioiden sisäisen variaation tarkastelun lisäksi myös kategorioiden välillä. Kategoriassa *henkilökohtainen kokemus* lähes kaikki ennakkokäsitykset pysivät myös uranvaihdon jälkeen samana. Vastaavasti taas kategorioissa *resurssit* ja *työn sisältö* vaihtelua oli enemmän. Tutkimuksen perusteella voidaan siis sanoa

henkilökohtaisten kokemukseen liittyvien ennakkokäsitysten olevan perusteltuja ja yksilön itsetuntemukseen pohjautuvia. Kun ennakkokäsitys liittyy yksilöön itseensä, näyttäisi se pysyvän muuttumattomana. Mikäli ennakkokäsitys liittyy työhön suoraan tai välillisesti, on suurempi todennäköisyys käsityksen muuttumiseen uranvaihdon myötä.

Huomionarvoista on kuitenkin uranvaihtajien tyytyväisyys omaan uravalintaansa käsitysten muuttumisesta huolimatta. Vaikka osa vastaajista esittää kovaakin kritiikkiä luokanopettajan työtä kohtaan, ovat myös he pääosin tyytyväisiä uravalintaansa. Carless ja Arnup (2011) toteavatkin uranvaihtajien työtyytyväisyyden olevan suurempi kuin ennen muutosta. Ennakkokäsitysten ja muuttuneiden käsitysten välinen ristiriita ei näytä vaikuttavan merkittävästi työtyytyväisyyteen.

Yksilön subjektiivisella työuralla tarkoitetaan työuran käsityksellistä ja kokemuksellista puolta, jota voidaan mitata esimerkiksi työtyytyväisyyden avulla (Lähteenmäki 1992; Marttila 2015; Seibert ym. 2013). Kun uraa halutaan urakriisin sattuessa suunnata uudelleen, on yksilöllä ennakkokäsityksiä tulevasta urastaan. Näitä käsityksiä yksilö vertaa aiempaan uraansa. Kun uranvaihdos on tapahtunut, yksilö muokkaa omaa subjektiivista työuraansa erilaisten kokemusten ja käsitysten avulla (Lähteenmäki 1992; Marttila 2015). Tässä vaiheessa käsitykset voivat muuttua ja tutkimuksen mukaan ovat luokanopettajaksi hakeutumisen jälkeen muuttuneetkin osittain. Myös Martonin ja Pongin (2005) ajatukset käsityksestä dynaamisena tukevat tätä tulosta.

5.2 Lopuksi

Uranvaihdosta luokanopettajaksi voidaan tehdä monenlaista tutkimusta myös jatkossa. Uranvaihtajista voisi tehdä erilaisia profiileja ja urapolkuja, esimerkiksi taustan tai uranvaihtosyiden perusteella. Myös narratiiviset tutkimukset olisivat mielenkiintoisia ja niiden avulla päästäisiin yksilöllisesti selvittämään esimerkiksi uranvaihtoon liittyviä syitä, haasteita ja kokemuksia.

Jatkotutkimusta voisi toteuttaa myös tutkimalla tarkemmin uranvaihtajien käsityksiä luokanopettajan työstä ennen ja jälkeen uranvaihdon sekä vertailla niiden muutosta.

Tutkimuksen voisi toteuttaa pitkittäistutkimuksena niin, että ennakkokäsitykset kerätään ennen uranvaihdon alkua ja uranvaihdon jälkeen olevat käsitykset esimerkiksi yhden tai kahden työvuoden jälkeen. Tällöin käsitykset olisivat varmasti oikeassa kontekstissa kerättyjä.

Yksi mielenkiintoinen näkökulma olisi tutkia enemmän uranvaihtajia, jotka ovat vaihtaneet luokanopettajaksi, mutta vaihtaneet vielä kerran uraa johonkin toiseen. Tutkimuksessa voisi kartoittaa odotuksia työstä, niiden toteutumista luokanopettajan työssä, sekä niiden vaikutusta pois luokanopettajan työstä.

Tutkimuksen aikana on pyritty käyttämään mahdollisimman relevantteja, tuoreita ja kansainvälisiä lähteitä. Esimerkiksi teoreettisessa viitekehyksessä tällaista tutkimusta on harmittavan vähän, sillä aiheeseen liittyvää tutkimusta ei löytynyt uudempana kansainvälisesti kuin kansallisestikaan. On kuitenkin huomattava esimerkiksi urateorioiden olevan klassikoita, joita tutkijat käyttävät vuodesta toiseen. Tutkimuksen tekoon on käytetty parhaita löydettävissä olevia lähteitä.

Työuran monimuotoisuus on nykypäivänä enemmän sääntö kuin poikkeus. Luokanopettajaksi halutaan myös myöhemmällä iällä moninaisista syistä ja uranvaihtoon ollaan haasteista huolimatta tyytyväisiä. Tutkimuksen mukaan haasteet painottuvat pääosin opintoihin hakeutumiseen ja opiskelun aikaisiin haasteisiin, eivät niinkään opettajan työhön. Opiskeluajan jälkeen uranvaihtoon ollaan suhteellisen tyytyväisiä käsitysten muutoksesta huolimatta, mutta uutta uranvaihtoakaan ei moni sulje pois. Kuka tietää, minne näidenkin uranvaihtajien polku tulevaisuudessa vielä johtaa?

Lähteet

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 121–150.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopisto: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 128. Akateeminen väitöskirja.
- Anthony, G. & Ord, K. 2008. Change-of-career secondary teachers: motivations, expectations and intentions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 36 (4), 359–376.
- Arthur, M.B., Khapova, S.N. & Wilderom, C.P.M. 2005. Career success in a boundaryless career world. *Journal of Organizational Behavior* 26 (2), 177–202.
- Baruch, Y. 2004. Transforming careers: From linear to multidirectional career paths. *Career Development International* 9 (1), 58–73.
- Bowden, J. A. 1996. Phenomenographic research – some methodological issues. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on phenomenography. Toward a methodology?* Göteborg Studies in Educational Sciences 109, 49–66.
- Braun, V. & Clarke, V. 2013. *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Los Angeles: SAGE.
- 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.
- Clark, A.M. & Thompson, D.R. 2018. Getting through career crises: Insights from history, philosophy and research. *Journal of Advanced Nursing* 74 (12), 2708–2710.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2008. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura. 26–49.
- Fredrickson, R.H., Macy, F.U. & Vickers, D. 1978. Barriers to adult career change. *The Personnel and Guidance Journal* 57 (3), 166–169.

- Guba, E. & Lincoln, Y. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa Y. Lincoln & N. Denzin. Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage. 105–117
- Heikkilä, M. 2019. Alanvaihto ja ammatillisen identiteetin muutos ruumiillisina tiloina ja tuntemuksina. *Aikuiskasvatus* 39 (1), 19–33.
- Holland, J.L. 1985. Making vocational choices: a theory of vocational personalities & work environments. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Holmes, T. & Cartwright, S. 1993. Career change: myth or reality? *Employee relations* 15 (6), 37–53.
- Hunter-Johnson, Y. 2015. Demystifying the mystery of second career teachers' motivation to teach. *The Qualitative Report* 20 (8), 1359–1370.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: Teoreettinen katsoaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. 2014. Opettajaksi hakeutuminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 19–24.
- Judge, T.A., Cable, D.M., Boudreau, J.W., Bretz, R.D. 1995. An empirical investigation of the predictors of executive career success. *Personnel Psychology* 48 (3), 485–519.
- Jussila, M. & Lauriala, A. 1989. Luokanopettajaksi opiskelevien uranvalintamotiivit, koulutusodotukset sekä koulutus- ja kenttäkokemukset; Oulun yliopiston vanhanmuotoisen koulutuksen läpikäyneiden seurantatutkimus vuosilta 1975–1988. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 61. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kasworm, C.E. 2008. Emotional challenges of adult learners in higher education. *New directions for adult and continuing education* 120, 27–34.
- Kielitoimiston sanakirja. 2019. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi>. (Luettu 25.3.2019.)
- Koskela, T. 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 48. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Akateeminen väitöskirja.

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

Kyriacou, C. & Coulthard, M. 2000. Undergraduate views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching* 26 (2), 117–126.

Leung, S.A. 2008. The big five career theories. Teoksessa J.A. Athanasou & R. Van Esbroeck (toim.) *International handbook of career guidance*. Dordrecht: Springer. 115–132.

Lähtenmäki, S. 1992. ”Mikä sille nyt tuli?” Eli työura ja sen kriisivaiheet urakäyttämisen yksilöllisten erojen kannalta tarkasteltuna. Turku: Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja D:2.

Lähtenmäki, S. 1995. ”Mitä kuuluu - kuka käskää?” Yksilöllinen urakäyttäytyminen ja sitä ohjaavat tekijät suomalaisessa liiketoimintaympäristössä: vaihemallin mukainen tarkastelu. Turku: Turun kauppakorkeakoulu. Akateeminen väitöskirja.

Manuel, J. & Hughes, J. 2006. It has always been my dream: Exploring pre-service teachers’ motivations for choosing to teach. *Teacher Development* 10 (1), 5–24.

Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Marton, F., Dall’Alba G. & Beaty, E. 1993. Conceptions of learning. *International journal of educational research* 19 (3), 277–300.

Marton, F. & Pong, W.Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. *Higher education research and development* 24 (4), 335–348.

Marttila, L. 2015. Ura kerronnallisena työnä. *Ammattikorkeakoulun opettajat kertojina*. Acta Universitatis Tamperensis 2058. Tampere: Tampereen Yliopisto. Akateeminen väitöskirja.

Mobley, W.H., Griffeth, R.W., Hand, H.H. & Meglino, B.M. 1979. Review and conceptual analysis of the employee turnover process. *Psychological Bulletin* 86 (3), 493–522.

Murtagh, N., Lopes P. & Lyons E. 2007. What makes a career barrier a barrier?. *Industrial and Commercial Training* 39 (6), 332–339.

Muurinen, R. 2004. Yksilöllisten ammatillisten kiinnostusten suora ja epäsuora mittaminen Gridillä. Kellyn teorian sovellus ammatinvalinnanohjauksessa. Joensuu: Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja n:o 65. Joensuun yliopisto.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 85. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Partanen, A. 2011. "Kyllä minä tästä selviän". Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Akateeminen väitöskirja.
- Priyadharshini, E. & Robinson-Pant, A. 2003. The attractions of teaching: An investigation into why people change careers to teach. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy* 29 (2), 95–112.
- Richardson, P.W. & Watt, H.M.G. 2005. "I've decided to become a teacher": Influences on career change. *Teaching and Teacher Education* 21 (5), 475–489.
- Rogers, J. 2005. Aspiring to leadership– Identifying teacher leaders. *Medical Teacher* 27 (7), 629–633.
- Rosenberg, M. 1957. *Occupations and values*. Glencoe: The Free Press.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 31. Joensuu: Joensuun yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Salminen, E. O. 2005. *Joustava urakehitys: Miten johtaa sitä?* Helsinki: Edita.
- Schein, E. H. 1987. *Ura-ankkurit*. Espoo: EOSAM.
- Seibert, S.E., Kraimer, M.L., Holtom, B.C. & Pierotti, A.J. 2013. Even the best laid plans sometimes go askew: Career self-management processes, career shocks, and the decision to pursue graduate education. *Journal of Applied Psychology* 98 (1), 169–182.
- Silverman, D. 2006. *Interpreting qualitative data*. Lontoo: Sage publication.
- Sin, S. 2010. Considerations of quality in phenomenographic research. *International journal of qualitative methods* 9 (4), 305–319.
- Sitra. 2017a. Työelämäntutkimus 2017: Somen kautta voi löytää töitä tai tulla löydettyksi. <https://www.sitra.fi/uutiset/tyoelamatutkimus-2017-yli-puolet-suomalaisista-vahtanut-ammattia-tai-alaa/>. (Luettu 7.6.2018.)
- Sitra. 2017b. "Ennen ja jälkeen" uuden ammatin ja uran. Tutkimusraportti. <https://media.sitra.fi/2017/06/27103854/Uusiin-saappaisiin-raportti-20.6.2017.pdf>. (Luettu 22.4.2019.)
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2017. Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Aikuisopiskelijoita 1,6 miljoonaa. Verkojulkaisu. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/aku/2017/aku_2017_2018-01-12_kat_001_fi.html. (Luettu 3.5.2019)

Super, D.E. 1987. Career and development. Teoksessa D. Brown & L. Brooks (toim.) Career choice and development. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 133–192.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. (Luettu 12.4.2019.)

Uljens, M. 1989. Fenomenografi - forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Uljens, M. 1992. Phenomenological features of phenomenography. University of Göteborg. Reports from the Department of Education 3.

Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä?: Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Valli, R. 2015. Paperinen kyselylomake. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 92–116.

Valli, R. & Perkkilä, P. 2015. Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 117–128.

Vandenberghe, V. 2000. Leaving teaching in the french-speaking community of Belgium: a duration analysis. Education Economics 8 (3), 221–239.

Varadharajan, M., Carter, D., Buchanan, J. & Schuck, S. 2016. Understanding career change student teachers in teacher education programs. Sydney: University of Technology.

Webropol. 2018. <http://webropol.fi/tuotteemme/>. (Luettu 19.5.2018.)

Williams, J. & Forgasz, H. 2009. The motivations of career change students in teacher education. Asia-Pacific Journal of Teacher Education 37 (1), 95–108

Liite 1

Uranvaihto luokanopettajaksi

Teen pro gradu -tutkielmaa uranvaihdosta luokanopettajaksi. Uranvaihtajaksi tutkimuksessani lasketaan henkilö, joka on ennen luokanopettajaksi opiskeluaan opiskellut ammatillisen tutkinnon tai jonkin muun kuin luokanopettajuuteen tähtäävän alemman tai ylemmän korkeakoulututkinnon.

Kyselyn tuloksia voidaan mahdollisesti käyttää muussakin akateemisessa tutkimuksessa. Kyselyyn vastaaminen kestää noin 20 minuuttia. Vastaaminen on täysin vapaaehtoista. Kysely on anonyymi ja kaikki aineisto käsitellään luottamuksellisesti hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti.

Mikäli sinulla on jotakin kysyttävää, ota yhteyttä: elhutt@utu.fi

Vastauksiani saa käyttää tieteelliseen tutkimukseen. *

Kyllä

Ei

Sukupuoli

Nainen

Mies

Muu

Ikä

Valitse itseäsi kuvaava vaihtoehto.

Opiskelen luokanopettajaksi.

Olen valmistunut luokanopettajaksi.

Valitse itseäsi kuvaava vaihtoehto.

- Työskentelen tällä hetkellä luokanopettajana.
- En työskentele tällä hetkellä luokanopettajana.

Aiemmat koulutuksesi peruskoulun jälkeen ennen luokanopettajan koulutusta? Mainitse ainakin koulutusten aste (2. aste vai 3. aste) sekä ala.

Mitkä olivat syytasi hakeutua viimeisimpään koulutukseesi ennen luokanopettajan koulutusta?

Oletko aiemmin vaihtanut uraasi vai oliko uranvaihtosi luokanopettajaksi ensimmäinen kertasi? Voit halutessasi kertoa aiemmista uranvaihtoistasi.

Mitä opiskelit / teit työksesi, kun päätit uranvaihdosta luokanopettajaksi?

Mitkä asiat vaikuttivat uranvaihtoosi luokanopettajaksi? Miksi halusit vaihtaa uraasi juuri luokanopettajaksi?

Oliko uranvaihdollesi luokanopettajaksi joitakin mahdollisia esteitä tai viivästyksiä?

Miltä uranvaihdos luokanopettajaksi on tuntunut? Oletko tyytyväinen päätökseesi vaihtaa uraa?

Näetkö itsesi luokanopettajan työssä urasi loppuun? Mikäli et näe, mikä tähän vaikuttaa?

Mikä on syysi siihen, että et toimi enää luokanopettajan ammatissa? Kerro halutessasi, missä ammatissa toimit nykyään.

Oletko tyytyväinen uranvaihtoon tässä vaiheessa? Perustele vastauksesi halutessasi.

Liite 2

Hei uraasi luokanopettajaksi vaihtanut!

Olen viimeisen vuoden luokanopettajaopiskelija Turun yliopiston Rauman yksiköstä ja teen pro gradu -tutkielmaa uranvaihdosta luokanopettajaksi. Tutkimuksen tavoitteena on saada selville uranvaihtoon johtaneita syitä ja sitä, miksi uranvaihtajat ovat valinneet juuri luokanopettajan uran.

Mikäli olet ennen luokanopettajaksi opiskeluasi opiskellut ammatillisen tutkinnon tai jonkin muun kuin luokanopettajuuteen tähtäävän alemman tai ylemmän korkeakoulututkinnon, olet uranvaihtaja ja voit vastata kyselyyn. Kyselyyn voivat osallistua sekä opiskelijat että jo valmistuneet.

Kysely on anonyymi ja kaikki aineisto käsitellään luottamuksellisesti hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti. Kyselyyn vastaaminen kestää noin 20 minuuttia.

Toivon vastauksia kahden viikon kuluessa.

Linkki kyselyyn: *linkki Webropol-kyselylomakkeeseen*

Mikäli sinulla tulee jotakin kysyttävää, vastaan niihin mielelläni!

Kiitos jo etukäteen vastauksista!

Ystävällisin terveisin,

Emmi Huttunen

elhutt@utu.fi