

## **Luokkahuoneen ulkopuolelle rakentuvat urat**

Luokanopettajien urasiirtymätyypit, työstä irtautumisen tekijät ja osaamisen siirrettävyys

Kasvatustieteen

Pro gradu -tutkielma

Olivia Heikkilä

Helmi Isokallio

4.5.2026

Rauma

Pro gradu -tutkielma

**Koulutusohjelma, oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijät:** Olivia Heikkilä ja Helmi Isokallio

**Otsikko:** Luokkahuoneen ulkopuolelle rakentuvat urat

**Ohjaajat:** Dosentti Lauri Kemppinen

**Sivumäärä:** 81 sivua

**Päivämäärä:** 4.5.2026

Tässä tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajien urasiirtymistä luokkahuonetyöstä muihin työtehtäviin. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää, miksi ja millaisin prosessein luokanopettajat siirtyvät pois luokkahuonetyöstä sekä miten he jäsentävät siirtymää omasta näkökulmastaan. Samalla tarkastellaan, millaista luokanopettajakoulutuksen ja työkokemuksen tuottamaa osaamista voidaan siirtää uusille urapoluille. Tutkimuksen teoriassa tarkastellaan luokanopettajan työn ja koulutuksen piirteitä sekä urasiirtymää, johon kytkeytyvät ammatti-identiteetin rakentuminen, työn arvostukseen liittyvät ristiriidat sekä työntävät ja vetävät tekijät pois luokkahuoneesta. Lisäksi teoriaosuus tarkastellaan opettajankoulutuksen tuottaman osaamisen siirrettävyydestä muihin työtehtäviin.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa tavoitteena oli tarkastella luokanopettajien urasiirtymää heidän näkökulmastansa ja sille antamiensa merkitysten kautta. Tutkimukseen osallistui 11 tutkittavaa, jotka olivat kouluttautuneet luokanopettajiksi. Tutkimukseen haastateltavaksi valittiin henkilöitä, joilla oli vähintään vuoden kokemus luokanopettajan työstä, ja jotka olivat tämän jälkeen työllistynyt uudelle uralle kasvatustieteen maistereina. Aineiston keruu toteutettiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilta. Kerätty aineisto litteroitiin ja analysoitiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä hyödyntäen.

Tulosten mukaan luokkahuonetyössä pysymistä heikensivät esimerkiksi työn kuormittavuus, rajalliset vaikuttamismahdollisuudet ja urakehityksen puute. Uraasiirtymä näyttäytyi aineistossa vaiheittaisena ja yksilöllisesti rakentuvana prosessina, jossa luokkahuonetyöstä irtautuminen, uuden työn löytäminen ja opettajaidentiteetin uudelleen jäsentäminen painottuivat eri tavoin. Tutkimuksen keskeisenä tuloksena muodostettiin neljä siirtymätyyppiä, jotka jäsentävät luokanopettajien luokkahuonetyöstä irtautumista aiempaa tarkemmin. Siirtymätyypit ovat 1) Pitkä ja tavoitteellinen siirtymä 2) Asteittain kokeileva siirtymä 3) Nopea mahdollisuussiiirtymä ja 4) Kriisilähtöinen uudelleensuuntautuminen. Tyypit kuvaavat erilaisia urasiirtymiä, joiden kautta luokanopettajat rakensivat uutta ammatillista suuntaa. Lisäksi tulokset osoittivat, että luokanopettajakoulutuksen ja työkokemuksen tuottama osaaminen oli laajasti hyödynnettävissä luokkahuonetyön ulkopuolella. Esimerkiksi pedagoginen-, vuorovaikutus- ja ohjaus osaaminen muodostivat siirrettävää asiantuntijuutta, jota haastateltavat pystyivät soveltamaan uusissa työtehtävissään.

**Avainsanat:** luokanopettaja, urasiirtymä, urakehitys, alanvaihto

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Luokanopettajien urasiirtymät ja siihen liittyvät tekijät</b>	<b>7</b>
2.1	Luokanopettajan koulutus ja työnkuva luokkahuoneessa	7
2.2	Opettajan työn arvostus	8
2.3	Uraasiirtymään vaikuttavat tekijät	10
2.3.1	Työntävät tekijät	11
2.3.2	Vetävät tekijät	13
2.4	Ammatti-identiteetti ja urasiirtymä opettajuudessa	15
2.5	Uraasiirtymä	16
2.6	Koulutuksen hyödyntäminen muissa tehtävissä	20
<b>3</b>	<b>Tutkimustehtävät ja tutkimuskysymykset</b>	<b>22</b>
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b>	<b>23</b>
4.1	Aineiston keruumenetelmä	23
4.2	Aineiston analyysi	25
<b>5</b>	<b>Tulokset</b>	<b>31</b>
<b>5.1</b>	<b>Luokkahuonetyöskentelystä irtautumiseen vaikuttavat tekijät</b>	<b>31</b>
5.1.1	Työn kuormittavuuteen ja jaksamiseen liittyvät tekijät	32
5.1.2	Työolosuhteet ja työn rakenteelliset haasteet	34
5.1.3	Johtamisen ja organisaation tukeen liittyvät tekijät	36
5.1.4	Ura- ja kehittymisnäkökulmat	37
<b>5.2</b>	<b>Uraasiirtymäprosessi</b>	<b>39</b>
5.2.1	Pitkä ja tavoitteellinen siirtymä	40
5.2.2	Asteittain kokeileva siirtymä	42
5.2.3	Nopea mahdollisuussiiirtymä	46
5.2.4	Kriisilähtöinen uudelleensuuntautuminen	49
5.2.5	Yhteenveto	53
<b>5.3</b>	<b>Luokanopettaja koulutuksen ja työkokemuksen tuottama osaaminen</b>	<b>54</b>
5.3.1	Pedagoginen osaaminen	55
5.3.2	Vuorovaikutus ja ihmisten ymmärtäminen	55
5.3.3	Työhallinta ja rakenteellinen osaaminen	56
5.3.4	Koulumaailman kokonaisvaltainen ymmärrys	57
<b>6</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>60</b>
<b>6.1</b>	<b>Johtopäätökset</b>	<b>60</b>
<b>6.2</b>	<b>Jatkotutkimusehdotukset</b>	<b>65</b>
<b>6.3</b>	<b>Luotettavuus ja eettisyys</b>	<b>66</b>
	<b>Lähteet</b>	<b>71</b>

<b>Liitteet</b>	<b>76</b>
<b>Liite 1. Saatekirje</b>	<b>76</b>
<b>Liite 2. Haastattelukysymykset</b>	<b>77</b>
<b>Liite 3. Tietosuojaseloste</b>	<b>78</b>
<b>Liite 4. Tekoälyn käyttö</b>	<b>81</b>

## 1 Johdanto

Alanvaihto on nykyisin yleinen ilmiö työelämässä ja se heijastuu myös opettajien urapolkuihin, jotka ovat muotoutuneet aiempaa monipuolisemmiksi. (Alifrosti ym., 2022). Aliforstin ym. ja Räsänen mukaan yhä useammat opettajat ovat siirtyneet viime vuosina työskentelemään luokkahuoneen ulkopuolelle. Työn kuormittavuus ja yksilölliset uratoiveet ovat saaneet opettajat harkitsemaan alanvaihtoa tai siirtymään pois luokkahuonetyöskentelystä. (Alifrosti ym., 2022; Räsänen, 2023.) Siirtyminen voi esimerkiksi tapahtua erilaisiin asiantuntija-, kehittämis- ja koulutustehtäviin.

Opettajalehdessä julkaistun tiedon mukaan opettajan ammatista on jo viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana uutisoitu valtamedioissa pääosin kriittisessä valossa. Uutisartikkelit ovat korostaneet opettajan työn haasteita, kuten kuormittavuutta, työuupumusta ja muita ammatillisia vaikeuksia. (Manner, 2021.) Muutama vuosi sitten Suomen Mainostelevisiossa (MTV3) uutisoitiin, että opettajat kokevat erityisen kuormittavaksi yhteydenpidon huoltajiin. Samassa uutisessa esitetään myös kritiikkiä opettajankoulutusta kohtaan, sillä sen katsotaan valmistavan opettajia puutteellisesti hallinnollisiin tehtäviin, kuten poissaolojen seurantaan, Wilma-merkintöjen tekemiseen, oppilastietojen hallintaan sekä tuen asiakirjojen laatimiseen ja päivittämiseen. (MTV, 2022.)

Aiemmissa tutkimuksissa on tullut myös esiin havainto, jossa alanvaihtoaikeissa olevat opettajat ovat usein sitoutuneita opettajan ammattiin, mutta kaipaavat lisää haasteita. Aiempi tutkimus keskittyy lähinnä luokanopettajien alanvaihdon aikeisiin ja syihin. Ngo-Henha pohtii tutkimuksessaan, että pois siirtyä myös työyhteisössä lahjakkaimpia ja kyvykkäimpiä työntekijöitä (Ngo-Henha, 2017). Vahvan ammattitaidon omaava opettaja voi kaivata uusia vaikutusmahdollisuuksia, haasteita tai urakehitystä ja päätyä näin etsimään uutta työtä muualta (Honkimäki, 2014, s.50). Toisaalta alanvaihdon taustalla voi olla myös uupuminen tai tyytymättömyys luokkahuonetyöhön. Tällöin siirtymistä voivat selittää esimerkiksi haastavat vuorovaikutustilanteet huoltajien tai oppilaiden kanssa sekä kokemus riittämättömästä tuesta työyhteisössä (Alifrosti ym., 2022.)

Luokanopettajat ovat monessakin yhteydessä nimitetty moniosaajiksi ja taitaviksi vuorovaikuttajiksi. Luokanopettajan työn ydinaluetta ovat oppimisen, kasvatuksen ja

opettamisen asiantuntijuus. (Jokinen ym., 2014, s. 60.) Melin & Saari 2019 ennakoivat, että tulevaisuuden työelämässä tarvitaan vahvaa kriittisen ajattelun osaamista, kykyä nopeaan oppimiseen ja omaksumiseen sekä taitavaa vuorovaikutusta ihmisten kanssa (Melin & Saari 2019, s.41.) Luokanopettajien koulutus ja työkokemus tukevat näiden valmiuksien kehittymistä. Näin ollen opettajien osaaminen vastaa monin osin tulevaisuuden työelämän vaatimuksiin ja mahdollistaa joustavat siirtymät erilaisiin työtehtäviin.

Tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajien urasiirtymiä luokkahuoneen ulkopuolelle, mutta työllistyminen tapahtuu samalla koulutuksella luokanopettaja kasvatustieteenmaisteri. Tutkimus keskittyy luokanopettajien urasiirtymään ja uuteen uraan. Jotkut haastateltavat ovat täydennyskouluttautuneet työuransa aikana myöhemmin lisää. Tutkimus ei rajoitu vain urasiirtymässä vaikuttaviin taustatekijöihin, vaan urasiirtymän käynnistäviin tekijöihin, siirtymäprosessin etenemiseen sekä millaista osaamista luokanopettajakoulutus ja työkokemus tuottavat uudelle uralle.

Tutkimusaihe valikoitui sen ajankohtaisuuden ja merkityksellisyyden vuoksi.

Tutkimuksen taustalla oli havainto siitä, että luokanopettajakoulutukseen liitetään usein monipuolisia työelämävalmiuksia, mutta näiden valmiuksien merkitys luokkahuonetyön ulkopuolisilla urapoluilla jää helposti epäselväksi. Aiemmat tutkimukset ovat pääosin keskittyneet alanvaihtoaikeisiin ja niiden taustatekijöihin, kun taas varsinaista urasiirtymäprosessia ja sen vaiheita on tarkasteltu vähemmän. Tässä tutkimuksessa pyritäänkin jäsentämään luokanopettajien urasiirtymää kokonaisuutena.

## 2 Luokanopettajien urasiirtymät ja siihen liittyvät tekijät

### 2.1 Luokanopettajan koulutus ja työnkuva luokahuoneessa

Akateemisessa luokanopettajakoulutuksessa opiskelijoista on tavoitteena kehittää pedagogisesti ajattelevia ja sitoutuneita työntekijöitä (Luukkainen ja Pulkkinen, 2017). Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) mukaan Suomen vahva koulutustaso perustuu laadukkaaseen opettajankoulutukseen, sillä korkeakoulut suunnittelivat itse opettajankoulutuksensa sisällön, jossa yhdistyy opetus ja tutkimus. Koulutuksen tavoitteena on valmistaa opettajia, jotka osaavat toimia tutkimustietoon perustuen, ratkaista ongelmia itsenäisesti sekä hyödyntää uusinta kasvatustieteellistä tietoa. (OKM, 2016.) Opettajan ammattitaidon perusta luodaan yliopistollisessa opettajankoulutusohjelmassa, mutta osaamisen ylläpitäminen vaatii jatkuvaa kehittymistä. Tämä edellyttää niin opettajalta kuin työnantajalta sitoutumista työhön ja sen kehittämiseen. (Mikkola & Välijärvi, 2014.) Opettajankoulutuksesta valmistuneet nähdään yhteistyökykyisinä, suvaitsevina ja eettisinä työntekijöinä (Luukkainen ja Pulkkinen, 2017).

Luokanopettaja vastaa perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 yleisopetuksesta voimassa olevan opetussuunnitelman mukaisesti (Taajamo ym., 2015, s.18). Luokanopettajan työ ei rajaudu pelkästään opetukseen, vaan suurin osa työajasta kuluu opetuksen ulkopuolisiin tehtäviin. Työnkuva muodostuu useista osa-alueista, joita ovat Bubbin ja Earleyn (2004) mukaan opetus, oppituntien valmistelu, arvostelu, yhteydenpito oppilaiden ja vanhempien kanssa, hallinnolliset tehtävät, henkilökohtainen ja ammatillinen kehittyminen. Arvion mukaan opettajat käyttävät alle 40 % työajastaan varsinaiseen opetustyöhön. (Bubb & Earley, 2004, s.7.) Opettajan työ on luonteeltaan itsenäistä ja siihen sisältyy paljon valtaa sekä vastuuta. Opetuksen keskeiset sisällöt ja tavoitteen määritetään opetussuunnitelman perusteissa ja paikallisessa opetussuunnitelmassa. Käytännössä nämä linjaukset toteutuvat kuitenkin opettajan työn kautta, hänen ammatillisen tulkintansa mukaisesti. (Luukkainen, 2004.)

Luokanopettajan opetustyön tehtävänä on ohjata ja tukea oppilaiden oppimista heidän yksilöllisten tarpeiden mukaan. Lisäksi opettajan tulee tehdä yhteistyötä huoltajien

kanssa ja tiedottaa heille koulunkäyntiin liittyvistä asioista, kuten arvioinnista, oppimistavoitteista ja koulun toiminnasta. Jokaisella lapsella ja oppilaalla on oikeus kasvaa ja oppia turvallisessa ympäristössä. Opettajalla on keskeinen rooli tämän ympäristön rakentamisessa. Opettaja on vastuussa luokkansa oppilaista koko heidän koulupäivänsä ajan. (OAJ, N.d. a.)

Luokanopettajien työaika ohjaa yleisimmin opetusvelvollisuus, joka on sovittu alan työehtosopimuksessa. (OAJ, 2025). Kuvailaan virassa olevan kunnallisessa peruskoulussa työskentelevän opettajan näkökulmasta työajan muodostumista. OVTES 2025-2028 mukaan peruskoulun opettajan viikoittainen opetusvelvollisuus luokanopettajan virassa on 24 tuntia opetusvelvollisuutta viikossa (24opv/vko) (OAJ, 2024). Opettajan vastuulla on rajata itse työaikaansa, minkä vuoksi opettajat työskentelevätkin usein pitkään iltaan, viikonloppuisin ja lomilla (Bubb & Earley, 2004). Peruspalkansaajien keskimääräinen viikoittainen työaika Suomessa on 36,5 tuntia. Opetus- ja kasvatusalalla keskimääräinen viikkotyöaika on tätä korkeampi 40,8 tuntia. (Melkko & Ilves, 2024, s. 6.) Luokanopettajan työajassa ei ole tarkasti määritelty kaikkia virkatehtäviä ajallisesti, mutta muut virkatehtävät, kuten opetuksen suunnittelu ja yhteissuunnittelu, kuuluvat hänen vastuulleen (OAJ, 2025).

## **2.2 Opettajan työn arvostus**

OAJ:n 2021 teettämän kyselyn mukaan 98 % kyselyyn vastanneista (1005 henkilöä) suomalaisista arvostaa opettajan työtä paljon tai erittäin paljon. Työ mielletään vastuulliseksi, vaativaksi ja arvokkaaksi yhteiskunnalle. (Opettaja-lehti, 2021.)

Opetusalan ammattijärjestön (OAJ) opettajille suunnatusta kyselystä selviää, että vain 10 % vastanneista (2 271 henkilöä) oli täysin sitä mieltä ja 22 % osittain samaa mieltä, että heidän tekemää työtä arvostetaan. Arvostusta vähensi muun muassa negatiivinen arvostelu ja resurssien puute. (OAJ, 2023a.)

Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä- hankkeen (PAL) tulokset osoittavat, että opettajien arvostukseen vaikuttavat muun muassa palkkaus, työhyvinvointi, mahdollisuudet kehittymiseen, median välittämä kuva opettajan työstä sekä opettajien

itsestään antama kuva. Opettajan ammatin arvostus on lisäksi yhteydessä koulutuksen yleiseen arvostukseen yhteiskunnassa. (Mikkola & Välijärvi, 2014, s.57.) Tässä tutkimuksessa opettajan ammatin arvostuksella tarkoitetaan näiden kaikkien tekijöiden muodostamaa kokonaisuutta.

Arvostus voidaan rinnastaa tunnustukseen, joka syntyy sosiaalisissa suhteissa vastavuoroisesti, kun tunnustusta annetaan ja saadaan molemminpuolisesti. Siihen liittyy toisen huomioiminen ja hyväksyminen. Tunnustuksen saaminen on keskeistä työn merkityksellisyyden kannalta. Työuupuminen saa usein alkunsa juuri tunnustuksen puutteesta, siksi työyhteisössä on kiinnitettävä huomiota arvostuksen antamiseen. (Heikkinen & Huttunen, 2002.)

Opetuksen ja oppimisen kansainvälisessä tutkimuksessa (TALIS 2018) opettajat arvioivat, että iällä, sukupuolella ja työkokemuksella on vaikutus siihen, miten paljon heidän ammattiansa arvostetaan yhteiskunnassa. Suomessa nuoret ja aloittelevat opettajat pitivät ammattinsa olevan yhteiskunnassa arvostetumpi, kun taas iäkkäämmät ja kokeneemmat opettajat arvioivat ammatillisen arvostuksen olevan jonkin verran heikompaa. Sen sijaan Suomessa opettajan sukupuolella ei ollut tilastollisesti merkitsevää vaikutusta siihen, miten opettajat arvioivat ammattinsa arvostuksen yhteiskunnassa. (Taajamo & Puhakka, 2020, s.18–19.)

Heikot oppimistulokset ovat monissa maissa heikentäneet luottamusta opettajiin ja lisänneet ulkoista ohjausta, mikä on laskenut alan arvostusta ja houkuttelevuutta. Vielä vuonna 2014 Suomessa vastaavalta kehitykseltä oli pitkälti välttytty, mutta opettajat kokivat jo tuolloin ristiriitaa työn arvostuksen ja palkkauksen välillä. Heidän mukaansa työn houkuttelevuuteen vaikuttavat tekijät, kuten koulutuksen arvostus yhteiskunnassa, palkkaus, resurssit ja urakehitys, ovat pitkälti sellaisia, joihin opettajankoulutuslaitokset ja koulut eivät voi juuri vaikuttaa. (Taajamo ym., 2014, s.48.) Tämä viittaa siihen, että kehityssuunta saattoi olla muuttumassa jo tuolloin Suomessakin.

Opetusalan Ammattijärjestön (OAJ) toiminnan lähtökohtana on opetus- ja tutkimusalan edunvalvonta ja kehittäminen. Järjestö pyrkii edistämään oikeudenmukaista ja turvallista työelämää, minkä vuoksi opettajien työoloihin, kuormitukseen ja hyvinvointiin

liittyvät kysymykset ovat keskeisiä sen vaikuttamistyössä, jolloin niiden epäkohtia tuodaan tietoisuuteen. (OAJ, N.d. b.) Somettavat opettajat yrittävät tehdä vastapainoa negatiiviseen uutisointiin ja opettajan työn kommentointiin, tuomalla esille heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään aidosti koulun arjesta. Somettavat opettajat usein keskittyvät muun muassa oppimateriaaleihin, luokkien järjestelyyn, oppilaiden positiivisten kommenttien nostamiseen ja innostavaan työarkeen. (YLE, 2022.) Älylaitteet ja sosiaalinen media on tämän päivän yhteiskunnassa keskeinen paikka vuorovaikutukselle. Sosiaalisen median kautta luodaan käsityksiä ja odotuksia, jotka voivat vaikuttaa nuorten tulevaisuuden suunnitelmiin merkittäväksi. (Tutkimushanke E2, 2023.)

Opettajan ammatin arvostus rakentuu monista eri tekijöistä, kuten palkkauksesta, työoloista, yhteiskunnallisesta arvostuksesta sekä työyhteisössä saadusta tunnustuksesta. Vaikka opettajan työtä arvostetaan yleisesti yhteiskunnassa, tämä arvostus ei aina välity opettajien omaan arvioon työnsä merkityksestä ja arvosta. Erityisesti työn vaativuuden ja palkkauksen välinen ristiriita sekä tunnustuksen puute voivat heikentää työhyvinvointia. Lisäksi muuttuva työelämä, lisääntyvät vaatimukset ja julkinen keskustelu opettajan työstä vaikuttavat siihen, miten opettajat suhtautuvat omaan työhönsä ja uraansa.

### **2.3 Urasiirtymään vaikuttavat tekijät**

Osa opettajista näkee opettajan työn kuormittavana sekä vaatimusten lisääntyneen, jolloin he harkitsevat helpommin opetusosalta pois siirtymistä (Räsänen, 2024). Tässä luvussa käsittelemme alanvaihtoon ajavia syitä, jotka voivat liittyä työkuorman kasvuun opettajan ammatissa tai pyrkimykseen edetä uralla. Alanvaihto ei aina tarkoita kokonaan opetus- ja koulutusosalta poistumista tai uuteen ammattiin kouluttautumista, vaan se voi tarkoittaa myös siirtymistä muihin koulutusalan tehtäviin.

Alanvaihtoa selittäviä tekijöitä on tarkasteltu usein niin sanotun push–pull -mallin avulla (Honkimäki, 2014; Ingersoll, 2001). Honkimäki (2014) on jakanut alanvaihtoon liittyvät tekijät kahteen kategoriaan, jotka ovat vetävät (pull) ja työntävät (push) tekijät. Vetäviä tekijöitä voivat olla esimerkiksi mahdollisuus ammatilliseen kehittymiseen tai kiinnostus uutta ja erilaista uraa kohtaan, kun taas työntäviä tekijöitä ovat esimerkiksi

heikot resurssit työpaikalla tai huono työilmapiiri. (Honkimäki, 2014.) Samankaltaisia havaintoja on tehty myös kansainvälisessä tutkimuksessa. Ingersollin (2001) mukaan opettajien poistuminen alalta liittyy usein työolosuhteisiin ja koulun organisaation tekijöihin, kuten heikkoon hallinnolliseen tukeen, luokkahuoneen kurinpitohaasteisiin sekä opettajien rajallisiin vaikutusmahdollisuuksiin työssään. Näin ollen opettajien urasiirtymät näyttäytyvät useiden tekijöiden yhteisvaikutuksena, jossa työstä pois työntävät tekijät ja muihin tehtäviin vetävät tekijät kietoutuvat toisiinsa. (Ingersoll, 2001.)

### 2.3.1 Työntävät tekijät

Räsänen (2023) väitöskirjassa Minä junnaan paikallani käy ilmi, että opettajien syyt alanvaihtoon ovat moninaiset. Alanvaihdon suurimpina syinä esitettiin muun muassa perusopetusjärjestelmän muutokset ja uudistukset. Hallinnolliset tehtävät lisääntyivät ja vievät työaika muulta työltä. Työnkuva siis laajenee, mutta arvostus ja palkkaus pysyvät samoina. Toisena syynä mainittiin vuorovaikutussuhteet.

Vuorovaikutussuhteella viitataan tässä yhteydessä koulun päättäjiin, opettajakollegoihin, oppilaisiin ja huoltajiin. Vuorovaikutus on iso osa opettajan ammattia, ja haasteita koettiin etenkin oppilaiden vanhempien kanssa. Kolmantena syynä mainittiin työn kuormittavuus, johon liittyi stressi, uupumus ja riittämättömyyden tunne työelämässä. (Räsänen, 2023, s. 58–64.)

Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa -tutkimuksessa (2022) tarkasteltiin uuden opetussuunnitelman (OPS 2016) vaikutuksia opettajien työhyvinvointiin. Myös tässä tulokset osoittivat, että luokanopettajien kokema työstressi, muutoksiin liittyvät kielteiset kokemukset sekä unihäiriöt lisääntyivät tilastollisesti merkitsevästi verrattuna aikaan ennen uudistusta. Luokanopettajat arvioivat kuitenkin työyhteisönsä melko hyväksi. Tutkimuksen mukaan luokanopettajien tyytyväisyys työyhteisöönsä oli hieman parempaa kuin erityisopettajien sekä lehtoreiden. Arviot työyhteisöstä eivät juurikaan muuttuneet uuden opetussuunnitelman myötä. (Kauppi ym., 2022.)

Melkko ja Ilves (2024) tuovat esiin opettajan työn merkittävimpiä kuormitustekijöitä, joita ovat jatkuvat työn keskeytykset, jatkuva tavoitettavuus, kiireinen aikataulu ja toisarvoisten työtehtävien lisäämä kuormitus. (Melkko & Ilves, 2024.)

Työolotutkimuksessa vuonna 2018 nousi myös esille työn kuormittavuuden kasvu, joka heijastuu työntekijöiden psyykkiseen hyvinvointiin. Kuormittavuuden kasvu näkyi muun muassa väsymyksenä, ärtyneisyytenä, unenlaadun heikkenemisenä ja omien voimavarojen ehtymisenä. (Sutela ym., 2019, s. 345.) Kansainvälisen TALIS 2018 - tutkimuksen mukaan opettajien työstressiä koulussa lisäsi muuttuvien vaatimusten perässä pysyminen, joita tulee muun muassa kunnallisesta ohjauksesta, suuri hallinnollisten tehtävien määrä ja oppituntien mukauttaminen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin sopivaksi (Taajamo & Puhakka, 2020, s. 18–31). Nämä kuormitustekijät muodostavat kontekstin, jossa alanvaihdon harkinta yleistyy.

Alanvaihdon syyt voivat muuttua uralla etenemisen mukaan. Monet opettajat jättävät luokanopettajan ammatin jo uran alkuvaiheissa (Martin & Pennanen, 2015, s.11). Työuran aloittaneet opettajat havaitsivat nopeasti työelämässä opettajankoulutuksen puutteet. Opettajat kertoivat, että suurin haaste työelämässä liittyy arviointiin, muita haasteita olivat esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyö ja erityisen tuen oppilaat. Osaamisen puutteet lisäsivät stressiä sekä epävarmuutta työssä. (Blomberg, 2008.)

Erityisesti uran alkuvaiheessa oleva luokanopettaja tarvitsee työyhteisöltä tukea. Koulujen välillä on kuitenkin merkittäviä eroja perehdyttämisessä ja sen toteuttamisessa. Uraansa aloittavilta opettajilta vaaditaan tietoa ja taitoa sekä kykyä suoriutua työstä heti opiskelun jälkeen, jolloin aikaa totutella vastuullisempiin tehtäviin on vain vähän. (Tynjälä ym., 2013.)

Alanvaihtoon vaikuttaviksi tekijöiksi on tunnistettu muun muassa oppilaiden käyttäytymishaasteet, yhteistyön kuormittavuus vanhempien kanssa sekä työyhteisön toimivuuteen liittyvät ongelmat. Osa opettajista kokee, että palkkaus ja työn arvostus eivät enää kohtaa kasvavien työmäärien ja vaatimuksien kanssa. Tämä lisää halukkuutta kokeilla toisenlaista ammattia, jossa työn arvostus ja kuormitus ovat tasapainossa keskenään. Opettajan ammatin vetovoimaa lisää ensisijaisesti palkkauksen kohentaminen, mutta myös työolosuhteita on parannettava esimerkiksi luokkakokoja pienentämällä, resursseja lisäämällä sekä kiinnittämällä huomiota työtiloihin ja -välineisiin. (Jokinen, ym., 2014.)

Ulkoisiksi poistumisen syiksi voidaan nimetä esimerkiksi koulujen sisäilma- ja homeongelmat. Tämä on yksi merkittävä syy opettajien alanvaihdolle. Epäterveellisistä työoloista tarpeeksi aikaisin poistuminen voi estää vakavan sairastumisen, vaikka lähteminen koetaan vaikeaksi. Nämä tekijät saavat aktiivisen ja motivoituneimmankin opettajan etsimään terveellisempää työympäristöä. (Honkimäki, 2014, s.49.)

Suomessa luokanopettajien työllistyminen vakituiseen työsuhteeseen on nykyisin haastavaa. Vastavalmistuneet joutuvat tekemään lyhyitä sijaisuuksia sekä työskentelemään vuosia määräaikaissa työsuhteissa. (Tynjälä, ym., 2013.)

Tilastokeskuksen työnvälitystilaston mukaan työttömiksi työnhakijoiksi ilmoittautuneiden peruskoulun alaluokkien opettajien määrä vaihtelee ajankohdan mukaan. Tammikuun 2026 loppuun mennessä työttömiä työnhakijoita oli 997. Vastaavasti kesäkuun 2025 lopussa työttömien työnhakijoiden määrä oli 2 318. (Tilastokeskus, 2026.) Erot selittyvät luokanopettajan työn kausivaihtelulla, jolloin työttömyys painottuu koulujen loma-aikoihin määräaikaisten työsuhteiden päättyessä. Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n mukaan useat määräaikaiset opettajat jäävät työttömäksi kesäkuukausiksi, sillä työsuhteet päättyvät lukuvuoden päätyttyä. (OAJ, 2023b).

Räsänen mainitsee väitöskirjassaan, että merkittävänä syynä alanvaihdolle mainittiin työstä etäännyminen. Työn etäännyminen nähtiin tyytymättömyytenä työoloihin ja uralla etenemisen puutteena. Opettajat kehittyvät ammatillisesti jatkuvasti, mutta uralla eteneminen on rajallista. Luokanopettajan ammatin ei koeta tarjoavan riittävästi haasteita urakehityksessä. (Räsänen, 2023, s. 58–64.) Samansuuntaisia havaintoja on tehty myös Nevalaisen (2021) gradututkielmassa, jossa luokanopettajien urakehitys näyttää kapeana ja rajallisena, eikä opettajan työ tarjoa selkeitä etenemis- tai ylennysmahdollisuuksia. Näin ollen ammatillinen kehittyminen tai hyvä suoriutuminen työssä ei välttämättä johda uralla etenemiseen koulumaailmassa. (Nevalainen, 2021.)

### 2.3.2 Vetävät tekijät

Alifrosti ym. tutkimuksessa (2022) ”Kokeilijoita, alanvaihtajia, etsijöitä ja etenijöitä – Urasiirtymät luokanopettajan työstä muille aloille” tuo esiin, ettei luokanopettajien päätös pysyä ammatissa ole täysin yksiselitteinen. Honkimäen (2014) mukaan

opettajien siirtymiset pois opetustyöstä ovat yksilöllisiä, mutta yhtenä keskeisenä tekijänä voidaan nähdä pyrkimys uralla etenemiseen.

Honkimäen (2014) mukaan opettajien urasiirtymien taustalla voi olla päämäärätietoista pyrkimystä edetä uralla tai tarve kehittää omaa osaamista, jolloin uraa voidaan tarkastella jatkuvana ammatillisen oppimisen prosessina. Mikäli tällaiset kehittymispyrkimykset eivät toteudu nykyisessä työssä, voi seurauksena olla siirtyminen muihin tehtäviin. Tulevaisuudessa keskeiseksi kysymykseksi nousee, miten opettajat voivat kehittyä työssään ja millaisia uralla etenemisen mahdollisuuksia heille tarjotaan. Esimerkiksi tehtäväkierto koulujen tai kuntien välillä sekä erilaiset projektit voivat tuoda vaihtelua työhön, kartuttaa osaamista ja mahdollistaa omien vahvuuksien hyödyntämisen. Lisäksi itsensä kehittämistä tulisi tunnistaa ja palkita myös työyhteisöön palattaessa. (Honkimäki, 2014.)

Opettajankoulutuksen monipuolisuus mahdollistaa työskentelyn myös koulumaailman ulkopuolella. Luokanopettajakoulutus tuottaa laaja-alaista osaamista, jota voidaan hyödyntää erilaisissa tehtävissä. (Luukkarinen & Pulkkinen, 2017, s. 253–262.) Almiolan (2008) mukaan opettajien sivutyöt ja yrittäjyys voivat toimia väylänä uuden uran löytämiseen, jossa heidän osaamistaan ja asiantuntemustaan arvostetaan. Uusi ura voi rakentua omia vahvuusalueita hyödyntämällä ja ammatillisia kiinnostuksen kohteita seuraamalla. (Almiola, 2008.)

Näin ollen opettajien urasiirtymät eivät johdu yksittäisestä tekijästä, vaan useiden työelämään ja uramahdollisuuksiin liittyvien tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Työstä pois työntävät tekijät, kuten työn kuormittavuus ja työolosuhteet, sekä muihin tehtäviin vetävät tekijät, kuten urakehitysmahdollisuudet ja kiinnostus uusiin työtehtäviin, vaikuttavat usein samanaikaisesti opettajien urapäätöksiin.

## 2.4 Ammatti-identiteetti ja urasiirtymä opettajuudessa

Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006) mukaan ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan sitä, miten ihminen hahmottaa itsensä suhteessa työhönsä sekä millaiseksi ammattilaiseksi hän pyrkii kehittymään. Ammatillinen identiteetti on laaja käsite, johon sisältyy myös ammatillinen minäkäsitys. Korpisen (1993) mukaan ammatillinen minäkäsitys on osa ihmisen identiteettiä, ja se muodostuu sisäisestä käsityksestä siitä, millaisena hän näkee itsensä ja oman toimijuutensa suhteessa ammattialan vaatimukseen.

Opettajan ammatillinen identiteetti kehittyy henkilökohtaisesti, mutta rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa palaute sekä yhteiset kokemukset kollegoiden ja oppilaiden kanssa näyttelevät keskeistä roolia. Opettajakoulutuksen jälkeen opettajan ammatillisen minäkuvan hahmottuminen on vasta alussa, ja työssä se alkaa kehittyä vahvemmin omaan suuntaansa. (Korpinen, 1993, s.141.)

Ennen ihmisen ammatillinen identiteetti nähtiin melko pysyvänä sekä yhtenäisenä, joka rakentui ajatukseen elämästä kokonaisuutena ja jatkuvana tarinana. Nykyisin ammatillinen identiteetti ajatellaan muuttuvana sekä pirstaleisena. Se voi vaihdella eri elämäntilanteissa eikä ole enää yhtenäinen kokonaisuus. Nykypäivän työelämässä korostetaan moniammatillisuutta, ammatillista liikkuvuutta sekä jatkuvaa uusiutumista, jolloin perinteisen vahvan ammatti-identiteetin merkitys kyseenalaistuu. Kun työntekijät vaihtavat työtehtäviä tai ammattia työurallaan entistä useammin, ammatillinen identiteetti ei näyttäydy valmiina kokonaisuutena, vaan sen rakentuminen on koko työuran mittainen tehtävä. (Eteläpelto ja Vähäsantanen, 2006, s. 26–28.)

Honkimäki (2014) kertoo, että opettajan työn olevan monipuolista ja vaativaa, ja sen luonteesta muodostuu helposti jokaiselle yksilöllinen käsitys. Kokemukset työn kuormittavuudesta ja mielekkyydestä vaihtelevat suuresti. Siinä missä joku toinen kokee tehtävänsä rutiininomaisena ja ennakoitavana, toinen näkee sen jatkuvasti muuttuvana ja täynnä mahdollisuuksia kehittyä. (Honkimäki, 2014, s.50.) Honkimäen kuvaama opettajan työn vaihtelevuus tukee käsitystä ammatillisesta identiteetistä eri tavoin painottuvana ja työuran aikana kehittyvänä kokonaisuutena. Se ilmenee opettajien erilaisina suhtautumistapoina työhönsä, kun osa pyrkii kehittymään työssään

jatkuvasti ja toiset taas pyrkivät tekemään työnsä mahdollisimman vakiintunein keinoin ja vähin muutoksin.

Toiset opettajat vertaavat opetustilannetta sujuvasti etenevään esiintymiseen, kun taas jotkut kehittävät opetustaan laaja-alaisesti ja etsivät uusia työskentelytapoja tavoitteidensa saavuttamiseksi. He voivat esimerkiksi panostaa koulun ja sen ympäristön välisen yhteistyön vahvistamiseen. Jos työ alkaa tuntua haasteettomalta, se saattaa synnyttää halun hakeutua jatkokoulutukseen ja sitä kautta uusiin tehtäviin, kuten hallinnollisiin tai tutkimuksellisiin rooleihin. Myös ammattiinsa sitoutunut opettaja voi kaivata uusia vaikutusmahdollisuuksia ja päätyä vaihtamaan tehtävää, jos kokee, ettei nykyisessä roolissaan voi vaikuttaa koulun toimintaan riittävästi. (Honkimäki, 2014, s.50.) Tällöin työyhteisöstä poistuu opettaja, jonka ammatillinen identiteetti on rakentunut vahvasti kehittämisen, vaikuttamisen ja uudistamisen ympärille.

Työuran muutokseen liittyy Almiolan (2008) ja Ibarran (2005) mukaan myös ammatti-identiteetin uudelleenrakentuminen. Tähän prosessiin kuluu aikaa, ja vanha ammatti-identiteetti jätetään vähitellen taakse. Uuden ammatti-identiteetin rakentumisen kannalta on tärkeää, että uudelta työpaikalta löytyisi hyvä mentori, joka ohjaa ja tukee kehitystä uuteen suuntaan. Hyvä mentori auttaa uudessa tilanteessa olevaa henkilöä kestämään omaa epävarmuuttaan ja epämukavuusalueella olemista. Hyvin koettu uramuutos ja ammatti-identiteetin tuettu rakentuminen lisäävät motivaatiota uuteen työhön. Luokanopettajat voivat nähdä itsensä esimerkiksi asiantuntijana tai hallinnollisissa tehtävissä. Aiemmissa työpaikoissa muodostunut ammatti-identiteetti ei kuitenkaan koskaan häviä, vaan luo perustaa uudelle identiteetille. (Almiola, 2008; Ibarra, 2005.) Ammatillinen identiteetti muotoutuu menneisyyden kokemusten, nykyhetken toiminnan sekä tulevaisuuteen suuntautuvien tavoitteiden pohjalta (Laine, 2004, s. 233.)

## **2.5 Urasiirtymä**

Uraasiirtymä muodostaa tämän tutkimuksen keskeisen käsitteen. Uraasiirtymä on laaja käsite, jota voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta. Louis (1980) tarkastelee urasiirtymää työroolin muutoksena, kun taas Almiola (2008) käsittelee ilmiötä

uramuutoksena ja alanvaihtona. Ibarra (1999) puolestaan kuvaa urasiirtymää prosessina, jossa yksilö rakentaa uutta työuraa vaiheittain. Opettajien urasiirtymiä on myös tarkasteltu Alifrostin, Anderssonin, Heikkilän & Iiskalan (2022) tutkimuksessa, jossa luokanopettajien siirtymiä muihin tehtäviin analysoidaan yksilöllisinä urapolkuina.

Uraasiirtymällä tarkoitetaan yksilön työuran aikana tapahtuvaa siirtymää uuteen ammattiin, tehtävään tai rooliin. Uraasiirtymä on alanvaihtoa laajempi käsite, sillä se voi tarkoittaa myös uusiin työtehtäviin siirtymistä ilman varsinaista ammattialan vaihtumista. (Louis, 1980, s. 329–333.) Tässä tutkimuksessa urasiirtymää tarkastellaan erityisesti tilanteena, jossa luokanopettaja siirtyy luokkahuoneen ulkopuolisiin tehtäviin ja alkaa rakentamaan uutta ammatillista roolia hyödyntäen aiempaa koulutustaan ja osaamista. Luokkahuoneen ulkopuoliset tehtävät ovat esimerkiksi asiantuntija- tai kehittämistehtäviä.

Tutkimuksessa tukeudutaan Louis (1980) näkemukseen urasiirtymästä työroolin muutoksena, sillä se mahdollistaa siirtymän tarkastelun ajallisena ja kokemuksellisenä prosessina. Louisin lähestymistapa soveltuu tutkimukseen erityisesti siksi, että se huomioi yksilön subjektiivisen kokemuksen. Samalla Ibarran (1999) näkökulma täydentää tarkastelua tuomalla esiin urasiirtymän vaiheittaisen rakentumisen yksilön kertomuksissa.

Louis (1980) määrittelee urasiirtymän tilanteeksi, jossa muutetaan roolia työelämässä. Roolin vaihtaminen voi tarkoittaa uuden työn vastaanottamista konkreettisesti tai yksilön suhtautumisen muutosta jo olemassa olevaan rooliin, joka ei välttämättä ole konkreettisesti havaittavissa. Uraasiirtymässä, jossa ero vanhaan rooliin on konkreettinen ja havaittavissa puhutaan objektiivisesta urasiirtymästä. Tällöin yksilön työelämän roolin muutos on julkisesti havaittavaa. (Louis, 1980.)

Objektiiviseen urasiirtymään voidaan liittää työpaikanvaihtaminen, joka on konkreettisesti havaittavaa muutosta. Subjektiivinen urasiirtymä tarkoittaa yksilön henkilökohtaisessa suhteessa työhön tapahtuvia muutoksia, jolloin siirtymä ei välttämättä ole konkreettisesti havaittavissa. Subjektiivinen siirtymä voi liittyä motivaatioon tai työssä kehittymiseen sekä työnkuvan pieniin muutoksiin. (Louis, 1980.) Uraasiirtymät pohjautuvat joko omiin valintoihin tai ulkoisiin pakottaviin tekijöihin.

Omaavalintaisissa siirtymissä yksilö toimii aktiivisesti ja omasta tahdostaan, kun taas ulkoisen pakon aiheuttamissa siirtymissä kyse voi olla esimerkiksi irtisanoutumisesta. (Koivunen, Lämsä & Heikkinen, 2012.)

Louis (1980) tarkastelee urasiirtymiä työelämän roolimuuotosten yhteydessä ja jäsentää niitä erilaisten siirtymäroolien kautta. Roolit ovat Louisin mukaan 1) Työelämään siirtyminen, esimerkiksi työelämään ensimmäistä kertaa saapuminen 2) Eri roolin ottaminen samasta organisaatiosta, esimerkiksi yleneminen 3) Organisaatiosta toiseen siirtyminen 4) Ammatinvaihtaminen 5) Poissiirtyminen, esimerkiksi lyhyt tai pitkä suunniteltu poistuminen tai henkilön irtisanominen. (Louis, 1980, s.333.)

Näihin erilaisiin roolisiirtymätyyppeihin liittyy mahdollisuus tehdä muutoksia vanhan ja uuden roolin välillä. Muutokset voivat liittyä esimerkiksi työtehtäviin, työympäristöön tai sosiaalisiin suhteisiin. Erot uuden ja vanhan välillä voivat olla havaittavissa julkisesti tai henkilökohtaisesti. Siirtymävaiheessa yksilöt tekevät helposti ennakkoluuloja uudesta ympäristöstä tai työpaikasta, jotka voivat osoittautua todellisuuden kanssa ristiriitaisiksi. Ennakkoluulon ja todellisuuden erosta voi syntyä pettymyksiä. (Louis, 1980, s.336.) Ammatinvaihdon tarve liittyy usein tarpeeseen etsiä jotain parempaa ja jossa oma elämäntilanne ja arvot kohtaavat (Almiala, 2008).

Ibarran (1999) mukaan työuran muutos etenee kolmessa vaiheessa. Ensin yksilö kohtaa alkuvaiheen, jossa oma työura kohtaa erilaisia ristiriitoja ja epäkohtia. Yksilö on tyytymätön työpaikan toimintaan ja sen toimivuuteen. Myös työn ja yksityiselämän yhteensovittaminen voi muodostua ongelmaksi. Alkuvaiheen jälkeen siirrytään keskivaiheeseen, jossa yksilö alkaa pohtia uusia uravaihtoehtoja ja mahdollisia tulevaisuuden suuntia. Usein yksilö työskentelee vielä vanhassa työpaikassaan ja eikä ole aktiivisesti vaihtamassa työpaikkaa. Yksilö voi tehdä keskivaiheen ajatustyötä yksin tai läheisten kanssa, mutta ei ole vielä varma urasiirtymästä. Yksilö voi kuitenkin selailta uusia paikkoja, kouluttautua tai kokeilla väliaikaisesti uusia rooleja esimerkiksi kurssien muodossa. Keskivaihe saattaa kestää hyvinkin pitkään ja koko työuran muutos ei välttämättä etene loppuun asti. Päätösvaiheeseen sisältyy vanhasta työstä konkreettinen irtautuminen. Yksilö päättää tehdä urasiirtymän ja kertoo siitä muille. Työuran muutoksesta tehdään päätös ja yksilö aloittaa uuden ammatti-identiteetin

rakentamisen. (Ibarra, 1999.) Koko prosessin läpi käymiseen alkuvaiheesta päätösvaiheeseen voi Almialan (2008) mukaan mennä useita vuosia.

Luokanopettajalle urasiirtymä voi tarkoittaa muutoksia esimerkiksi opetettavissa aineissa, siirtymistä hallinnollisiin tehtäviin tai koulun vaihtaminen. Myös siirtymiset projekti- ja kehittämistehtäviin ovat opetusalan sisällä tapahtuvia urasiirtymiä. Opettajan urasiirtymät voivat kuitenkin tarkoittaa myös kokonaan opetusosalta siirtymistä toiselle alalle tai ammattiin sekä yrittäjäksi. (Alifrosti ym. 2022; Jokinen ym., 2014.)

Yksilöiden uramuutosten taustalla ei välttämättä ole palkka tai ylemmän ammattinimikkeen tavoittelu, vaan halu oppia uusia asioita, kehittää omaa osaamistaan ja soveltaa sitä uudella tavalla. Jotkin työorganisaatiot saattavat rajoittaa yksilön mahdollisuuksia kehittyä ja oppia uutta. Tällöin organisaatio voi ohjata yksilöä siirtymään muihin organisaatioihin, jotta urakehitys jatkuisi ja motivaatio työhön säilyisi. (Ruohotie, 2005, s.203.)

Työelämä tutkimuksen mukaan työpaikan vaihtamiseen liittyviä keskeisiä tekijöitä ovat palkkaus, työtehtävien sisältö sekä ura- ja etenemismahdollisuudet (Barona, 2025). Digitalisaatio on muuttanut työnhakua merkittävästi. Aiemmin työpaikkoja haettiin pääasiassa lehti-ilmoitusten ja paperisten hakemusten kautta, kun taas nykyisin työnhaku tapahtuu pääosin internetissä. Työpaikkoja voidaan selata helposti omalta älylaitteelta milloin tahansa. Nykyiset työnhaun toimintamallit tukevat edelleen pitkientyöurien ja pysyvien työsuhteiden ihannetta, vaikka työnhakijoiden ajattelutapa on muuttumassa toiseen suuntaan. Nykyään työpaikkoihin sitoudutaan heikommin, työsuhteet voivat olla lyhytkestoisia, uudenlaisia työtehtäviä syntyy nopeasti ja alanvaihto on yleistynyt. (Duunitori, 2020.) Nykypäivänä työntekijät odottavat entistä enemmän omien toiveidensa kuuntelemista ja elämäntilanteensa huomioimista. Nykyiset rekrytointikäytännöt eivät siten välttämättä vastaa työnhakijoiden muuttuneita odotuksia. (Tutkimushanke E2, 2023.)

Uudenlainen ja jatkuvasti muuttuva työelämä tarvitsee yksilöitä, joilla on halu kehittyä jatkuvasti (Heikkilä & Tikkamäki, 2005). Ammatillinen kehittyminen edellyttää epäilyä ja kysymysten esittämistä, palautteen pohdintaa sekä omien käytänteiden muuttamista

uuden tiedon ja osaamisen seurauksena (Laine, 2004, s.233). Urasiirtymä tekevien yksilöiden osuus on kasvanut, ja yhä harvempi työskentelee samassa työpaikassa koko työuransa ajan. Urasiirtymissä on yhteneväisiä piirteitä riippumatta siitä, missä elämänvaiheessa ne tapahtuvat. (Louis 1980.) Ura on ikään kuin omiin ammattitaitoihin, asiantuntijuuteen ja vuorovaikutusverkkoihin liittyvän tiedon kertymistä, jonka yksilö omaksuu työkokemuksistaan (Bird, 1994).

## **2.6 Koulutuksen hyödyntäminen muissa tehtävissä**

Honkimäen (2014) mukaan opettajakoulutukseen hakeutuvilla voi olla erilaiset motiivit, miksi koulutus kiinnostaa. Osa opiskelijoista hakeutuu koulutukseen maisterin tutkinnon ja monipuolisten työurien innoittamana. Osa taas haaveilee peruskoulun opettajan ammatista ja työurasta luokanopettajana, johon opettajankoulutuslaitos pyrkii kouluttamaan luokanopettajia. Opettajankoulutusta pidetään monipuolisena ja se luo hyvät valmiudet useille eri työurille. Opettajakoulutuksen kestäessä suunnitellusti viisi vuotta koulutukseen hakeutumisen motiivit ja käsitykset luokanopettajan työstä voivat muuttua matkan varrella. Työhön liittyy monia kuormitustekijöitä, jotka voivat saada ajattelemaan ammatinvalintaa uudesta näkökulmasta, jolloin aletaankin usein miettimään mitä muuta luokanopettajan koulutuksella voi tehdä. (Honkimäki, 2014, s.46–48). Luokanopettajaksi valmistuneista noin 90 % siirtyy luokanopettajan tehtäviin luokahuoneeseen. Arviota on kuitenkin pidetty mahdollisesti liian korkeana. Tämän perusteella voidaan olettaa, että osa valmistuneista, arviolta vähintään noin 10 %, työllistyy myös muihin tehtäviin. (Nissinen & Välijärvi, 2011, s.31).

Töissä.fi-sivuston (2024) mukaan luokanopettajakoulutuksesta valmistuneet ovat sijoittuneet yhteensä 370 eri tehtävänimikkeeseen. Vaikka suurin osa työllistyy opetustehtäviin, luokanopettajia työskentelee myös johto- ja esimiestehtävissä, suunnittelu-, kehittämis- ja hallintotehtävissä sekä tutkimustehtävissä. Lisäksi luokanopettajia toimii myös konsultointitehtävissä sekä markkinoinnin, myynnin ja viestinnän parissa. (Töissä.fi, 2024.) Myös Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset osoittavat, että yleissivistävän koulutuksen opettajat siirtyvät urallaan usein hallinnollisiin tehtäviin, kuten sivistysjohtajiksi, opetuspäälliköiksi,

suunnittelijoiksi tai rehtoreiksi. Siirtymiä tapahtuu opetusalan järjestöihin ja tutkimustehtäviin, jolloin yhteys opetuslalle säilyy. Varsinainen poistuminen opetuslalta on harvinaisempaa, ja tällöin opettajat siirtyvät esimerkiksi yrittäjiksi, konsulteiksi, toimittajiksi tai myynnin tehtäviin. (Jokinen, ym., 2013, s. 36–37.)

Almialan (2008) tutkimukseen osallistuneiden opettajien työurien muutokset jäsentyivät kolmeksi erilaiseksi suunnaksi, kun osa siirtyi kokonaan uudelle ammattialalle, osa aikuiskouluttajiksi ja osa hallinnollisiin tehtäviin. Kaikkia siirtymiä yhdisti liike lapsi- ja nuorisotyöstä aikuisia koskevien tehtävien pariin, mikä näyttäytyi osallistujille merkittävänä työn mielekkyyttä ja jaksamista vahvistavana tekijänä. Uudelle alalle siirtyneet kokivat muutoksen laaja-alaisimpana, sillä he joutuivat rakentamaan ammatillisen identiteettinsä uudelleen täysin erilaisten työtehtävien ja toimintaympäristön puitteissa. Hallinnollisiin tehtäviin siirtyneillä muutos liittyi ensisijaisesti työn sisällöllisiin ja asemallisiin muutoksiin, vaikka yhteys koulumaailmaan säilyi hallinnollisen työn kautta. Aikuiskouluttajiksi siirtyneet puolestaan hahmottivat muutoksen ammatillisena erikoistumisena, joka syvensi heidän osaamistaan heille merkityksellisellä alueella. (Almiala, 2008, s.206–207.)

Puhakan kyselytutkimuksen perusteella korkeakoulutetut kaipaavat tukea kokonaisvaltaiseen osaamisensa tunnistamiseen ja mahdollisuuksien hyödyntämisen hahmottamiseen sekä mahdollisuuksien pohtimiseen yhdessä oman tai eri alojen asiantuntijoiden kanssa. Osaamisen tunnistaminen sekä sen sanoittaminen työhaussa on tärkeää, varsinkin silloin, kun kokemusta ei ole vielä kertynyt. (Puhakka, 2017.)

Voidaan siis todeta, että luokanopettajakoulutus tarjoaa valmiuksia monenlaisiin työtehtäviin. Koulutuksen sekä työuran aikana tapahtuvat muutokset omassa ammatti-identiteetissä, työhyvinvoinnissa sekä uratoiveissa voivat johtaa urasiirtymiin, joissa opettajan osaaminen saa uuden merkityksen muualla. Opettajakoulutus mahdollistaa erilaisia yksilöllisiä urapolkuja.

### 3 Tutkimustehtävät ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella luokanopettajien urasiirtymää ja uuden uran rakentumista luokkahuonetyöskentelyn ulkopuolella kasvatustieteen maisterin koulutuksen pohjalta. Erityisesti selvitetään, mitkä tekijät heikentävät luokanopettajien pysymistä luokkahuonetyössä, millaisena urasiirtymäprosessi näyttäytyy sekä millaisia valmiuksia opettajakoulutus ja -työ tarjoavat uusille urapoluille siirtymiseen.

Tutkimuksenaihe on perusteltu sen ajankohtaisuuden vuoksi, nykypäivän työurat ovat pirstaleisempia, eikä samaan ammattiin tai työtehtävään sitouduta välttämättä koko työuran ajaksi. (Eteläpelto ja Vähäsantanen, 2006). Tästä syystä on tärkeää lisätä ymmärrystä siitä, millaisia uramahdollisuuksia luokanopettajakoulutus voi tarjota koulumaailman ulkopuolella. Opettajakoulutuksen ja opettajantyön voidaan nähdä tuottavan laaja-alaista pedagogista sekä vuorovaikutuksellista osaamista

Tutkimuskysymykset muodostettiin aiemman tutkimuksen ja kirjallisuuden pohjalta:

1. Mitkä tekijät heikentävät luokanopettajien pysymistä luokkahuonetyöskentelyssä?
2. Millaisena haastateltavat kokevat urasiirtymäprosessin?
3. Millaisia kvalifikaatioita luokanopettajantyö ja koulutus tarjoavat siirryttäessä uudelle uralle?

Tutkimuskysymyksiin vastataan tarkastelemalla haastateltavien yksilöllisiä uratarinoita ja heidän kuvauksiaan urasiirtymäprosessista sekä analysoimalla, millaisia tekijöitä ja sosiaalisia merkityksiä sekä valmiuksia heidän kertomuksissaan nousee esiin.

## 4 Tutkimuksen toteutus

Laadullisessa tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat tutkittavien kokemukset ja niille annetut merkitykset. Tutkimusprosessi on luonteeltaan joustava, ja tutkimuskysymykset sekä näkökulmat tarkentuvat aineistonkeruun ja analyysin edetessä. (Puusa&Juuti, 2020, s.80.) Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Menetelmässä haastattelua ohjaavat ennalta määritellyt teemat, mutta kysymysten esittämistapa ja järjestys voivat vaihdella tilanteen mukaan, mikä mahdollistaa haastateltavien näkökulmien monipuolisen esiin tuomisen. (Hirsjärvi& Hurme, 2020.)

### 4.1 Aineiston keruumenetelmä

Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoidulla haastattelulla. Menetelmä valittiin, koska tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella luokanopettajien urasiirtymiä heidän omien kertomusten ja tulkintojensa kautta. (Puusa & Juuti, 2020.) Puolistukturoitu haastattelu mahdollisti sen, että kaikilta haastateltavilta kysyttiin tutkimuksen kannalta keskeisiä teemoja, mutta haastateltaville jäi tilaa kuvata omaa urapolkuaan ja siirtymäprosessiaan omin sanoin. Tämän tutkimuksen kannalta tämä oli olennaista, sillä urasiirtymä näyttäytyy yksilöllisenä prosessina, johon liittyy sekä työssä pysymistä heikentäviä tekijöitä, että uuden uran rakentumista tukevia kokemuksia.

Haastattelumenetelmän käyttöön liittyi myös tutkimuksellisia ratkaisuja, jotka oli huomioitava aineistonkeruussa ja myöhemmässä analyysissä. Tutkimus kohdistui haastateltavien kertomuksiin omasta urasiirtymästään, jolloin haastateltavat jäsensivät kertomuksia jälkikäteen muistojen kautta. Haastatteluissa ei tavoiteltu objektiivista kuvausta urasiirtymistä, vaan haastateltavien omia muistoja sekä merkityksiä, miksi ovat siirtyneet pois luokkahuoneesta. (Puusa & Juuti, 2020.)

Tutkijan huolena on sopivien haastateltavien löytäminen ja motivointi (Kainulainen & Honkatukia, 2021). Tutkimuksen kohderyhmään soveltuvia haastateltavia pyrittiin tavoittamaan saatekirjeen avulla (liite1). Saatekirje julkaistiin Facebook-ryhmässä, joka on tarkoitettu opettajaksi kouluttautuneille, jotka tarkastelevat uramahdollisuuksiaan uudelleen ja ovat kiinnostuneita erilaisista suuntautumisvaihtoehdoista opetuslalla

sekä sen ulkopuolella. Haastateltavien tuli olla luokkahuoneesta pois siirtyneitä luokanopettajia, jotka oli tehneet vähintään yhden vuoden luokanopettajan työtä luokkahuoneessa.

Osallistumiskynnystä pyrittiin madaltamaan ja herättämään kiinnostusta vetoamalla potentiaalsiin haastateltaviin henkilökohtaisella ja pohdiskelevalla kysymyksellä saatekirjeen alussa. Haluaisitko kertoa, mikä sai sinut suuntaamaan luokkahuoneesta kohti uutta? Tämän kysymyksen avulla pyrittiin korostamaan heidän kokemustensa arvokkuutta tutkimuksen kannalta. Lisäksi saatekirjeessä kerrottiin, että haastattelu voidaan toteuttaa myös etänä haastateltavalle sopivana ajankohtana. Joustava aikataulu helpotti haastateltavien osallistumista, sillä heidän oli mahdollista valita itselleen sopiva ajankohta. Videohaastattelun etuna on, että potentiaalinen tutkimusjoukko laajenee, sillä osallistuminen ei ole sidoksissa maantieteelliseen sijaintiin (Saarijärvi & Bratt, 2021).

Laadullisessa tutkimuksessa haastateltavien määrää ei voi määrittellä ennalta, vaan se perustuu tutkimuksen tavoitteisiin, aineiston laatuun sekä kylläntymiseen eli saturaatioon. (Tuomi & Sarajärvi, 2024, s. 97–100) Tässä tutkimuksessa ei oltu ennakkoon määritetty haastateltavien määrää. Aineistonkeruun loppuvaiheessa haastatteluissa alkoivat toistua tutkimuskysymysten kannalta keskeiset teemat, jolloin viimeiset haastattelut täydensivät aiempaa aineistoa yksilöllisillä esimerkeillä, mutta eivät enää muuttaneet olennaisesti käsitystä keskeisistä teemoista. Tämän perusteella arvioitiin tämän tutkimuksen tavoitteisiin nähden riittävä aineiston koko.

Lopulta tutkimusaineisto koostui 11 alaa vaihtaneen luokanopettajan vastauksista ja kertomuksista. Haastateltavat olivat toimineet luokanopettajina perusopetuksen luokkahuonetyössä ja siirtyneet tämän jälkeen luokanopettajan tutkinnon pohjalta toisiin tehtäviin. Haastattelukysymykset lähetettiin (liite2) haastateltaville etukäteen sähköpostilla. Kysymysten ennakkoon lähettämällä pyrittiin antamaan haastateltaville mahdollisuus perehtyä haastattelun teemoihin ja jäsentää omia kokemuksiaan etukäteen, mikä voi tukea syvällisempien ja harkitumpien vastausten muodostumista. Haastattelukysymysten muotoilulla ja sisällöllä on keskeinen merkitys aineiston

muodostumisessa, sillä ne ohjaavat sitä, millaisia vastauksia ja keskusteluja syntyy (Hyvärinen, Suoninen & Vuori, 2021).

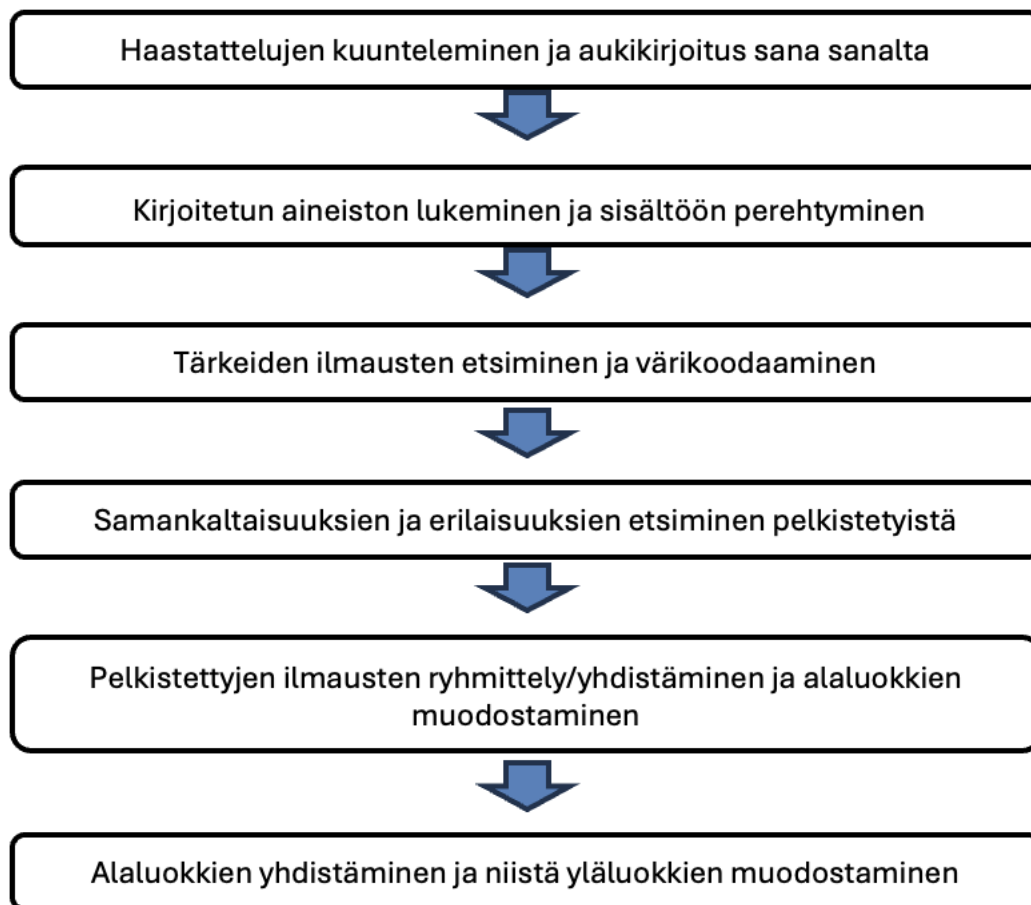
Haastattelut toteutettiin marras-tammikuun aikana 2025 etähaastatteluna Zoomissa yhtä haastattelua lukuun ottamatta, joka toteutettiin kasvotusten. Videohaastattelu muistuttaa monin tavoin kasvokkain tapahtuvaa haastattelua, sillä haastattelija voi havainnoida haastateltavan ilmeitä ja osittain myös eleitä ja muuta nonverbaalista viestintää. Videohaastatteluihin liittyy kuitenkin myös rajoitteita. Nonverbaalisen viestinnän tulkinta voi jäädä osittaiseksi, sillä kameran rajaus rajoittaa havainnoimista. Lisäksi haastattelun onnistuminen edellyttää toimivaa teknologiaa, kuten internetyhteyttä sekä laadukkaista ääni- ja kuvayhteyttä. (Saarijärvi & Bratt, 2021.) Etähaastatteluissa pyrittiin tukemaan haastateltavien vastaamista varaamalla haastatteluille riittävästi aikaa ja huolehtimalla siitä, että haastattelutilanne oli mahdollisimman rauhallinen. Rauhallinen ympäristö ja kiireetön haastattelutilanne voivat tukea haastateltavan mahdollisuutta jäsentää ja sanoittaa kokemuksiaan. (Kainulainen & Honkatukia, 2021).

Kaikki haastattelut äänitettiin haastateltavien suostumuksella ja litteroitiin analyysia varten. Haastattelut kestivät keskimäärin puolesta tunnista tuntiin, joten yhteensä äänitallennetta kertyi yhteensä 516 minuuttia, joka on yli kahdeksan tuntia. Litteroitua tekstiaineistoa muodostui noin 120 sivua. Litteroinnissa keskityttiin haastattelujen asiasisältöön, koska tutkimuksen analyysi kohdistui haastateltavien kokemuksiin ja heidän urasiirtymällensä antamiin tietoihin. Litteroidusta tekstistä poistettiin toisto ja tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat, jotka eivät muuttaneet vastauksen sisällöllistä merkitystä.

## **4.2 Aineiston analyysi**

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin aineistoa analysoidessa induktiivista eli aineistolähtöistä sisällönanalyysi keinoja. Induktiivista analyysiä ohjaa tutkimusaineisto ja päättely logiikka etenee yksittäisestä havainnosta kohti yleisemmän tason käsitteellistämistä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.107–108.) Sisällönanalyysi eteni systemaattisesti ja vaiheittain laadullisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti, jossa analyysiä ohjaavat selkeästi määritellyt vaiheet ja sääntöperustaisuus. (Mayring,

2021, luku5) Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimusaineistosta kehitetään vähitellen teoreettinen kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.107–108.) Aineiston analysoinnin tukena mukailtiin Tuomen ja Sarajärven (2018, s.123) kuvaamaa aineistolähtöisen analyysin vaiheittaista mallia (kuvio 1).



Kuvio 1. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123).

Aineiston analyysi alkaa jo siinä vaiheessa, kun kuunnellaan ja litteroidaan aineisto (Hirsjärvi & Hurme, 2004, s.136–143.) Litteroinnissa käytettiin apuna Transcribe -sovellusta, johon Turun yliopiston opiskelijoilla on käyttöoikeus. Haastateltavien anonymiteetin varmistamiseksi aineistosta poistettiin kaikki tunnistettavuutta lisäävät tiedot, kuten nimet ja paikkakunnat. Tämän jälkeen aineisto luetaan ja siihen perehdytään kattavasti. Aineistoon perehtyminen edellyttää sen lukemista useaan kertaan. Toistuva lukeminen auttaa syventämään ymmärrystä aineistosta sekä herättää tutkimuksen kannalta merkityksellisiä ajatuksia ja kysymyksiä. Aineiston huolellinen läpikäyminen on analyysin edellytys, sillä analyysin laatu riippuu siitä, kuinka hyvin

aineistoon on perehdytty. (Hirsjärvi & Hurme, 2004, s. 143). Lukemisen lisäksi tutkijat keskustelivat aineistosta yhdessä, minkä aikana muodostettiin alustava kokonaiskuva aineistosta sekä tunnistettiin ensimmäisiä toistuvia teemoja.

Analyysiprosessin seuraavana vaiheena toteutettiin aineiston pelkistäminen. Tämä tarkoittaa sitä, että litteroidusta tai muuten auki kirjoitetusta aineistosta tunnistetaan tutkimustehtävän kannalta olennaiset ilmaukset. Käytännössä samankaltaisia asioita kuvaavat ilmaisut voidaan esimerkiksi korostaa samalla värillä, jolloin aineistosta alkaa hahmottua eri ilmiöiden kuvaavia kokonaisuuksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.123.) Tutkimuksen aineisto korostettiin teemojen mukaisesti kolmella eri värillä. Näin tutkimuksen kannalta merkittävät ilmaisut löytyivät litteroiduista aineistosta helposti. Aineiston ja tutkimuskysymysten perusteella nousi esiin vahvasti kolme pääteemaa 1) Luokkahuonetyöskentelystä irtautumiseen vaikuttavat tekijät, 2) Ura siirtymäprosessi ja 3) Luokanopettajakoulutuksen ja työkokemuksen tuottama osaaminen uudella uralla. Ilmaisut lyhennettiin eli pelkistettiin ja listattiin erilliselle tiedostolle, joka oli Excelissä. Tämä mahdollisti aineiston systemaattisen tarkastelun ja vertailun.

Aineiston redusoinnin eli pelkistämisen jälkeen analyysi eteni luokitteluvaiheeseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124.) Tällöin tutkimuskysymysten kannalta olennaiset ilmaukset ryhmiteltiin niiden samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien perusteella. Luokat muodostettiin induktiivisesti aineistosta käsin ilman valmiita teoreettisia luokkia (Mayring, 2021, luku 6.2.) Aineiston luokittelu luo keskeisen pohjan sekä kehyksen, jonka varassa haastatteluaineistoa voidaan tulkita ja jäsentää myöhemmin. Se sekä yksinkertaistaa että tiivistää aineistoa. Tämä on välttämätöntä, jos haluamme esimerkiksi vertailla tai tyypitellä aineistoa. (Hirsjärvi & Hurme, 2004, s.147). Alaluokat nimetään luokan sisältöä kuvaavalla otsikolla (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.124.)

Pelkistysten samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia tarkasteltiin, minkä jälkeen samankaltaiset pelkistetyt ilmaukset yhdistettiin ja niistä muodostettiin yhteinen alaluokka. Jokainen alaluokka nimettiin sitä kuvaavalla otsikolla. Toistuvuus ei kuitenkaan tarkoita täysin samanlaisia ilmauksia, vaan samaan luokkaan kuuluvat ilmiöt voivat sisältää myös vaihtelua ja erilaisia näkökulmia luokan aihepiiristä

(Saldana, 2025, luku 1.1). Luokittelu ei perustu vain mekaaniseen luokitteluun, vaan tulkinnalliseen prosessiin.

Taulukko 1. Pelkistys ja alaluokkien yhdistely

Alkuperäinen ilmaus aineistosta	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
”Siinä oli monta tekijää, siis hyppäsin ihan lukuvuoden keskeltä töihin. En saanut perehdytystä sellaiseen luokkaan, missä oli vasta se oma opettajakin vaihtunut.” (H10)	Huono perehdytys uudessa opettajan työssä	Koulutuksen ja perehdytyksen puutteellisuus
”Mun pedagogiset taidot ovat ihan eri luokkaa kuin jollakin mulla. Kaikki mitä on tällaisia jäsentilaisuuksia, aamupaloja, koulutusta, niin mä tiedän tasan tarkkaan, miten tehdään.” (H7)	Vahvat pedagogiset taidot tilaisuuksien ja koulutusten toteuttamisessa.	Toiminnan suunnittelu- ja organisointitaidot
”Mä koin, että me oltiin tosi yksin siinä yksikössä, missä mä olin töissä, että me oltiin sivutoimipiste. Niin se oli yksi syy kanssa, että sieltä puuttuu sellainen esihenkilön tuki ja olin erityisen kuormittavassa tilanteessa” (H5)	Esimiehen tuki puutteellista (sivutoimipiste)	Esimiehen puutteellinen tuki
”Myös johtaminen, olen kokenut huonoa johtamista. Se on kans semmonen mihin koulumaailmassa pitäisi kiinnittää huomiota.” (H4)	Huono johtaminen	Esimiehen puutteellinen tuki
” Minusta ehkä puhutaankin täällä, että olen hyvinvointiopo, joka miettii aina sitä, että miten tuo nuori pärjää ja onko sillä kokonaisvaltaisesti kaikki hyvin. Hallitsen sen huolipuheen ja minulla ei ole mitään ongelmaa ottaa puheeksi vaikeita asioita, kun minä katson tuossa noita muita, kun ne kiertelee ja kaartelee välillä.” (H3)	Kyky ottaa nuorten hyvinvointiin liittyviä vaikeita asioita puheeksi.	Tilanteiden käsittely

Taulukko 1 havainnollistaa analyysin pelkistämisvaihetta sekä ensimmäistä luokittelua. Alkuperäisistä ilmauksista on muodostettu tiiviimpiä, tutkimustehtävän kannalta olennaisia pelkistettyjä ilmauksia. Näiden pohjalta on edelleen muodostettu alaluokkia, jotka kokoavat yhteen sisällöllisesti samankaltaisia näkemyksiä. Taulukko osoittaa,

miten yksittäiset usein monisanaiset ja kontekstisidonnaiset kuvaukset on jäsennelly selkeämmiksi kokonaisuuksiksi säilyttäen kuitenkin niiden alkuperäisen merkityksen.

Aineiston koodaaminen sekä alaluokittelu eivät ole analyysin lopullinen päämäärä, vaan ne toimivat välivaiheena analyysin rakentamisessa. Tämän jälkeen keskenään samankaltaisia luokkia voidaan yhdistellä. Yhdistelyllä tarkoitetaan prosessia, jossa pyritään luomaan luokkien välisiä yhtäläisyyksiä tai yhteyksiä. (Hirsjärvi & Hurme, 2004, s. 149–150). Mayringin kuvaaman analyysiprosessin mukaisesti edettiin konkreettisista ilmauksista kohti abstraktimpaa käsitteellistämistä yhdistämällä alaluokkia yläluokiksi (Mayring, 2021, luku 6.2.) Yhdistelyn tuloksena syntyneet luokat voidaan nimetä hyödyntämällä olemassa olevia teoreettisia käsitteitä tai muodostamalla uusia ilmiötä kuvaavia käsitteellisiä termejä. (Hirsjärvi & Hurme, 2004, s. 149–150). Muodostetut luokat eivät vain jäsentäneet aineistoa, vaan muodostavat tutkimuksen keskeiset tulokset. Luokittelujärjestelmä mahdollistaa analyysin läpinäkyvyyden sekä vertailtavuuden (Mayring, 2021, luku 5.2.)

*Taulukko 2. Pääluokkien muodostuminen*

<b>Alaluokka</b>	<b>Pääluokka</b>
Esimiehen puutteellinen tuki (H4, H5, H7, H9, H10)	Johtamisen ja organisaation tukeen liittyvät tekijät
Koulutuksen ja perehdytyksen puutteellisuus (H1, H3, H4, H5, H10)	
Arvostuksen väheneminen (H4, H6)	
Huonot vaikuttamismahdollisuudet (H2, H3, H8)	
Yhdistää tutkimuksen ja kokemuksen (H5)	Akateeminen ja analyttinen osaaminen
Akateemiset tekstit luku- ja ymmärrystaidot (H5), (H1)	
Perustelutaidot tutkinnosta (H5), (H11)	

Alaluokka	Pääloukka
koulutus pelkkä pintaraapaisu (H4)	

Taulukko 2 kuvaa vaihetta, jossa alaluokkia on yhdistetty laajemmiksi pääluokiksi.

Tässä vaiheessa tarkasteltiin alaluokkien välisiä yhteyksiä ja pyrittiin tunnistamaan niitä yhdistäviä merkityksiä, joiden perusteella ne voitiin koota samaksi pääluokaksi.

Pääloukat kokoavat yhteen aineistossa toistuvia teemoja ja muodostavat tutkimuksen keskeisinä tulokategorioina. Pääluokka Johtamisen ja organisaation tukeen liittyvät tekijät muodostettiin, koska siihen kuuluvat alaluokat kuvaavat samaa ilmiötä eri tasoilta eli työntekijän suhdetta organisaation tarjoamaan tukeen. Alaluokkia ei yhdistä pelkästään sisältö, vaan niiden taustalla oleva kokemus tuen riittämättömydestä.

Esimerkiksi esimiehen tuen puute näyttäytyy konkreettisina arjen tilanteina, kun taas arvostuksen väheneminen ja heikot vaikuttamismahdollisuudet heijastavat laajempaa kokemusta omasta asemasta organisaatiossa. Koulutuksen ja perehdytyksen puutteellisuus puolestaan sijoittuu uran alkuvaiheeseen, mutta ilmentää samaa tuen rakenteellista puutetta

Analyysiprosessin aikana luokkia tarkennettiin useaan otteeseen. Luokittelua arvioitiin yhdessä, jotta voitiin varmistaa, että samaan luokkaan yhdistetyt ilmiöt olivat sisällöllisesti yhteneviä. Näin pyrittiin vahvistamaan analyysin johdonmukaisuutta ja luotettavuutta.

## 5 Tulokset

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia kolmessa teemassa, jotka on koottu tutkimusaineistosta. Nämä teemat tarkastellaan seuraavassa järjestyksessä 1) Luokkahuonetyöskentelystä irtautumiseen vaikuttavat tekijät, 2) Urasiirtymäprosessi ja 3) Luokanopettajakoulutuksen ja työkokemuksen tuottama osaaminen uudella uralla. Luokanopettajien urapolkuja jäsennetään prosessina, jossa urakehitys etenee luokanopettajan työstä luokkahuoneessa urasiirtymän kautta uuteen uraan.

### 5.1 Luokkahuonetyöskentelystä irtautumiseen vaikuttavat tekijät

Haastatteluaineiston analyysin perusteella luokkahuonetyöskentelystä irtautumiseen vaikuttavat tekijät liittyivät työn kuormittavuuteen, työoloihin, organisaation tarjoamaan tukeen sekä urakehitykseen. Nämä tekijät muodostivat lähtökohdan luokanopettajien urasiirtymälle ja loivat pohjaa päätökselle irtautua luokkahuonetyöskentelystä. Tekijät kietoutuivat usein toisiinsa eikä irtautuminen selittynyt yksittäisellä syyllä, vaan monen tekijän summana.

Taulukko 3. Luokkahuone työskentelystä irtautumiseen vaikuttavien tekijöiden luokittelu

Alaluokat	Määrä	Pääloukat
Kuormittavuus (H4, H5, H6, H7, H9, H10, H11)	7	Työn kuormittavuuteen ja jaksamiseen liittyvät tekijät
Vaativat vanhemmat (H3, H7, H11)	3	
Melu (H1, H3, H4, H11)	4	
Muun työmäärän kasvu (H4, H6, H8)	3	
Työuupumus (H5, H10)	2	
Työajan joustamattomuus (H1, H2, H3, H8, H9, H10)	6	Työolosuhteet ja työn rakenteelliset haasteet
Palkkaus ja palkkakehitys (H1, H6, H9, H11)	4	
Työsuhteen epävarmuus ja vakinaistamisen haasteet (H4)	1	
Esimiehen puutteellinen tuki (H4, H5, H7, H9, H10)	5	Johtamiseen ja organisaation tukeen liittyvät tekijät

Alaluokat	Määrä	Pääloukat
Koulutuksen ja perehdytyksen puutteellisuus (H1, H3, H4, H5, H10)	5	
Arvostuksen väheneminen (H4, H6)	2	
Huonot vaikuttamismahdollisuudet (H2, H3, H8)	3	
Työn toistuvuus (H3, H9, H11)	3	Ura- ja kehittymisnäkökulmat
Urajumi (H1, H2, H3, H5, H6, H7, H8, H11)	8	
Näki kiinnostavamman työn (H2, H5, H7, H8, H9)	5	

Taulukko 3 kokoaa yhteen haastatteluaineistosta tunnistetut keskeiset irtautumiseen vaikuttavat tekijät ja jäsentää ne neljään pääluokkaan. Seuraavaksi näitä kokonaisuuksia tarkastellaan tarkemmin.

#### 5.1.1 Työn kuormittavuuteen ja jaksamiseen liittyvät tekijät

Työn kuormittavuus nousi aineistossa esiin keskeisenä jaksamista heikentävänä tekijänä. Suurin osa haastateltavista kuvasi luokanopettajan työn vaativaksi, ja kuormituksen koettiin lisääntyneen ajan myötä. Erityisesti suuri työmäärä ja vastuu sekä jatkuvat vaatimukset lisäsivät työn henkistä ja fyysistä kuormittavuutta. Osa toi esiin, että pitkät lomat eivät riitä kompensoimaan arjen kuormitusta, sillä palautumista on vaikea saavuttaa työjaksojen aikana.

Muun työmäärän kasvu näkyi erityisesti uusien tehtävien ja vastuiden lisääntymisenä. Haastateltavat kuvasivat, että opettajia pidetään moniosaajina sekä joustavina työntekijöinä, minkä seurauksena työmäärää lisätään herkästi. Tämä johti siihen, että aikaa ja energiaa kului yhä enemmän opetuksen ulkopuolisiin tehtäviin. Tällöin korostui kokemus siitä, että työtehtävät ei keskittyneet enää itse opetustyöhön sekä oppilaiden tukemiseen.

*Ja sitten mä koin jotenkin, että aikaa ja energiaa meni ihan hirveästi niihin asioihin, jotka ei mun silmissä ollut sitä tärkeintä ... niin kuin täältä kuutta kalapuikkoa*

*tyyppistä, että jotenkin minulle tuli semmoinen, että tämän voisi tehdä joku muukin, että minä haluaisin nyt suunnitella tuon minun oppilaan isojen haasteiden auttamista. H8*

Vastaajan edellä kuvaama ristiriita lisäsi turhautumista ja vähensi työn merkityksellisyyttä. Opettajat kokivat työmäärän kasvaessa, etteivät he enää pystyneet tekemään työtään omien arvojensa mukaisesti sekä laadukkaasti. Opettajien vastauksista ilmenee, että heidän odotetaan sopeutuvan jatkuvasti vaativammaksi muuttuvaan työympäristöön ilman ohjausta tai tukea. Tätä pidettiin tärkeänä hyvinvointia heikentävänä tekijänä. Esimerkiksi Haastateltava 6 kertoi, ettei työtä ollut enää mahdollista tehdä omien ammatillisten periaatteiden mukaisesti, mikä lisäsi eettistä kuormitusta ja heikensi työssä jaksamista.

*Sä et enää pystynyt tekemään sitä työtä kerta kaikkiaan sillä tavalla, kun sä koet, että miten sitä hommaa pitäisi tehdä. Ja mulle esimerkiksi eettinen stressi kävi aivan liian rankaksi. Mun mielestä aivan uskomatonta just se, että työmäärää kasvatetaan ja työnantajaa, nyt puhutaan siis kaupunkitasolla, niin vastaus on siihen, että sinä olet ammattilainen, sun pitää vaan rajata, mikä on riittävän hyvä. Että itse sieltä tulee lisää töitä, mutta se työssä jaksaminen vastuutetaan sille opettajalle. H6*

Fyysiseen kuormittavuuteen liittyen haastateltavat nostivat esiin melun merkityksen. Luokkahuoneiden äänimaailma kuvattiin raskaaksi ja erityisesti iän myötä melun vaikutus jaksamiseen korostui. Haastattelujen mukaan jatkuva häly ja äänekäs ympäristö nostivat työpäivien kuormittavuutta ja lisäsivät sosiaalista väsymystä.

Vaativat vanhemmat nousivat aineistossa esiin merkittävänä henkisen kuormituksen lähteenä. Kertomuksissa korostui myös, että haastavissa tilanteissa vanhempien kanssa opettajat kertoivat jäävänsä ilman riittävää tukea esimieheltään. Lisäksi aineistosta ilmeni, että vanhemmat koettiin aiempaa kuormittavammiksi. Haastateltava 11 kuvasi, että osa huoltajista asetti opettajille kohtuuttomia vaatimuksia ja odotti heiltä laajaa palvelualttiutta.

*Ne vanhempien vaatimukset. Mä jotenkin mietin, että ei tää oo semmoista asiakaspalvelutyötä, missä sä voit sanoa, että Miko-Matti nyt lähtee sitten joka maanantai puoli tuntia aikaisemmin sun tunnilta, mutta voitko sä tehdä sille sitten tiivistelmän kaikesta siitä, mitä on tapahtunut sen aikana. Se ei ollut enää sitä, että hei, meillä on tällöinen juttu ja pitäisi olla puolissa koulusta, tai hei, nyt ollaan oltu kipeänä, vaan se, että me ollaan oltu kipeänä, niin nyt me tarvitaan tästä semmoista asiakaspalvelutyötä, mitä opettajien työ ei ole. H11*

Tämä osoittaa, kuinka vanhempien kasvavat odotukset lisäsivät opettajien kokemusta siitä, että heidän tuli olla jatkuvasti tavoitettavissa ja joustaa sekä vastata oppilaan yksilöllisiin vaatimuksiin myös silloin, kun ne eivät kuuluneet heidän perustehtäväänsä. Opettajien työ alkoi näyttäytyä entistä enemmän asiakaspalveluna, mikä heidän mukaansa ei ole osa luokanopettajan työtehtävää.

Nämä kuormittavat tekijät ja niiden pitkäaikainen vaikutus olivat johtaneet kahden haastateltavan työuupumukseen. Molemmat olivat olleet työelämässä alle kuusi vuotta. He kuvasivat omaksuneensa työelämän käytännöt suurelta osin itsenäisesti, mikä liittyi perehdytyksen puutteellisuuteen. Erityisesti tuntien suunnitteluun ja opetusmateriaalien tekemiseen liittyvä työ oli raskasta ja aikaa vievää haastateltaville. Haastateltava 5 kertoi lisäksi olleensa erityisen haastavassa tilanteessa koulussa, ja esimiehen tuen puuttuminen teki tilanteesta entistä raskaamman. Näissä tilanteissa työn vaatimukset ylittivät käytettävissä olevat voimavarat, mikä johti työuupumukseen.

välilehti

### 5.1.2 Työolosuhteet ja työn rakenteelliset haasteet

Työajan joustamattomuus ilmeni siinä, että luokanopettajan työ on vahvasti sidottu aikaan ja paikkaan. Haastateltavat totesivat, ettei heillä ollut juurikaan mahdollisuuksia vaikuttaa työaikaan, työpäivän rytmittämiseen tai loma-aikoihin. Työarkea kuvailtiin pakkotahtiseksi, jonka aikana ei juurikaan ole hengähdystaukoja, vaan työpäivä eteni intensiivisesti koko päivän ajan. Kuormitusta lisäsi se, että opettajan tuli olla jatkuvasti läsnä, saatavilla ja vastuussa oppilaista, mikä lisää työn intensiivisyyttä.

Useat haastateltavat toivat esiin, että suuri osa työajasta kului opetustyön ulkopuolisiin tehtäviin. Tämän seurauksena aikaa ja energiaa jäi vähemmän varsinaiseen opetustyöhön, mikä herätti turhautumista. Työn koettiin painottuvan tehtäviin, joita ei pidetty sen ydintehtävänä. Haastateltava 8 kuvasi turhautumistaan seuraavasti.

*Ja sitten mä koin jotenkin, että aikaa ja energiaa meni ihan hirveästi niihin asioihin, jotka ei mun silmissä ollut sitä tärkeintä...niin kuin tätä kuutta kalapuikkoa tyyppisestä, että jotenkin minulle tuli semmoinen, että tämän voisi tehdä joku muukin, että minä haluaisin nyt suunnitella tuon minun oppilaan isoihin haasteiden auttamista. H8*

Palkkaukseen ja palkkakehitykseen liittyvät tekijät nousivat epäoikeudenmukaisena ja työmotivaatiota heikentävänä tekijänä. Haastateltavat toivat esiin, että palkkaus ei vastaa työn vaativuutta eikä palkkakehitys kannusta työssä kehittymiseen. Epäreiluna pidettiin erityisesti sitä, että työssään kehittymiseen panostava opettaja saa saman palkan kuin opettaja, joka ei panosta työhönsä tai osaamisensa kehittämiseen. Lisäksi palkkauksessa ei huomioitu oppilasmäärä tai tuen tarvitsijoiden määrä luokassa. Yksi haastateltava kuvasi palkkauksen epäreilua seuraavasti.

*Että sekin tavallaan, että vaikka sä teet sen työs kuinka hyvin tahansa, niin eihän sehän ei palkkakuitissa näe millään tavalla. Että sitten se sama ovenkahvapedagogi saa sitä samaa palkkaa siitä, kun itse vaikka kävis millä kursseilla. H11*

Myös palkkauksen ennakoimattomuus kerrottiin haasteellisena. Joissakin tilanteissa palkka saattoi laskea esimerkiksi kuntien säästötoimenpiteiden tai opetustuntien vähenemisen seurauksena. Palkan vaihtelu lisäsi taloudellista epävarmuutta ja kuormitusta erityisesti tilanteissa, joissa työmäärä pysyi ennallaan tai jopa kasvoi samalla kun tulot vähentyivät.

*Ja sitten tavallaan sekin, että kun sun palkka saattaa vaihdella, että sä voit luottaa siihen, että nyt on saavutettu tämä palkkataso, kun sitten tulee jotain kiristyksiä, että ei olekaan enää jakotunteja tai muuta vastaavaa, niin yhtäkkiä sulla onkin kolme tuntia vähemmän viikkotunteja, niin sitten se tarkoittaa aika paljon sitten*

*taas siellä palkkapussissa tai sitten sitä kautta, että ehkä tunteja on enemmän, mutta sitten kun ei ole jakotunteja, niin sitten ne on aina vaan vähän rankempia ne työmäärät. Saa edes niitä rauhallisempia oppitunteja, missä pystyisi vähän hengittämään tai keskittyä enemmän.H6*

Aineistossa nousi esiin myös työsuhteiden epävarmuus. Haastateltava 4 kuvasi, kuinka luokanopettajan työ koostuu nykyisin usein määräaikaista työsuhteista, jolloin työ katkeaa esimerkiksi kesäajaksi ja johtaa toistuvasti työttömyysjaksoihin. Työllistyminen kuvattiin epävarmaksi ja ennakoimattomaksi, sillä työn jatkumisesta ei ollut varmuutta määräaikaisen työsuhteen päättyessä. Lisäksi vakituisen viran saaminen oli vaikeaa. Tämä lisäsi turhautumista ja sai pohtimaan muita työmahdollisuuksia luokkahuoneen ulkopuolelta.

### 5.1.3 Johtamisen ja organisaation tukeen liittyvät tekijät

Esimiehen puutteellinen tuki ilmeni aineistossa erityisesti vaativissa työtilanteissa, joissa haastateltavat kertoivat joutuvansa selviytymään yksin ilman riittävää tukea ja ohjeistusta. Haastateltavan 5 tapauksessa työskentely sivutoimipisteessä, jossa esihenkilö ei itse ollut paikalla fyysisesti, loi aikaan kokemuksen siitä, että toimipiste toimi ilman esihenkilön johtamista ja tukea. Haastateltavat kuvasivat myös johtamisen laadun vaihtelevan huomattavasti esihenkilöiden välillä. Aineistossa nousi esiin näkemys, että rehtoreiden koulutukseen panostaminen voisi parantaa johtamisen laatua koulussa, kun heillä olisi tarvittavat valmiudet johtamiseen.

Koulutuksen ja perehdytyksen puutteellisuus korostui haastateltavien kuvauksissa erityisesti työuran alkuvaiheessa. Kaikki alle viisi vuotta työelämässä olleet haastateltavat kuvasivat kokeneensa merkittävää kuormitusta työuransa alussa, kun riittävää perehdytystä tai tukea ei ollut saatavilla. Työn vaatimukset näyttäytyivät suurina suhteessa saatuun ohjaukseen, mikä lisäsi työn kuormittavuuden ja epävarmuuden tunnetta uran alkuvaiheessa.

Huonot vaikuttamismahdollisuudet näyttäytyivät aineistossa turhautumisena siihen, että oma vaikutuspiiri ulottui pääosin vain omaan luokkahuoneeseen. Haastateltavat

kertoivat, etteivät he voineet vaikuttaa koulun käytäntöihin, kehittämiseen tai laajempiin koulutusta koskeviin rakenteisiin. Tällöin myös työn merkityksellisyys väheni.

*mun vaikutuspiiri oli se oma luokka, mikä oli ollut mulle se tosi tärkeä ja jossain määrin oma koulu. Mua jotenkin turhautti monet asiat, jotka mä ajattelin, että on niinku vähän tyhmää, että jokainen miettii siellä joko omassa luokassa tai omassa koulussa. Mä huomisin, että mun ajatukseni pyörii enemmän ja enemmän isompien, ylemmällä tasolla tavallaan. Miten ylipäänsä yhdessä koulujen kesken voitaisiin silti fiksummin. H8*

Tämä havainnollistaa, kuinka rajalliset vaikutusmahdollisuudet johtivat turhautumiseen ja vähensivät työn koettua merkityksellisyyttä haastateltavan näkökulmasta.

Arvostuksen väheneminen nousi esiin sekä työnantajan että opettajan ammatin yhteiskunnallisen aseman näkökulmasta. Haastateltava 6 kuvasi, että päättäjät ohittavat opettajien ammattitaidon toistuvasti, kun päätöksenteossa ei kuunnella opettajien näkemyksiä ja kokemuksia. Tämä herätti tunteen siitä, että opettajan ammattitaitoa ei arvosteta. Erityisesti julkisessa keskustelussa ja sosiaalisessa mediassa käytävää keskustelua pidettiin henkisesti erittäin kuormittavana.

*Niin se arvostus on vähentynyt niin paljon et tuntuu, että saa olla vähän semmoisena syllykuppina siellä, niin sekin oli semmoinen syy minkä takia lähdin vaihtamaan alaa. H4*

Tämä havainnollistaa, miten arvostuksen puute koettiin merkittävänä työssä jaksamista ja alan houkuttelevuutta heikentävänä tekijänä.

#### 5.1.4 Ura- ja kehittymisnäkökulmat

Ura- ja kehittymisnäkökulmat nousivat aineistossa keskeisiksi tekijöiksi luokahuonetyöskentelystä irtautumisessa. Haastateltavat kuvasivat ajatuksiaan työn toistuvuudesta, urajumituksesta ja halusta etsiä mielenkiintoisempia sekä kehittävämpiä työtehtäviä. Nämä tekijät heikensivät pysymistä luokahuonetyöskentelyssä ja suuntasivat ajatuksia muihin tehtäviin.

Työn toistuvuus ilmeni kokemuksena siitä, että työn perusrakenne säilyi pitkälti samana huolimatta ammatillisesta kehittymisestä ja lisäkouluttautumisesta. Haastateltavat

kertoivat, että luokanopettajan työ ei enää tarjonnut heille uusia kokemuksia, kun opetusvuosia oli kertynyt ja työtä oli tehnyt eri luokka-asteilla. Vaikka haastateltavat pyrkivät kehittämään omaa ammattitaitoaan, työarki kuvailtiin silti suurelta osin samanlaisena ja rutiininomaisena. Aineistosta nousi esiin myös, että kouluorganisaatio ei tue tarpeeksi kehittymistä, kun tarjolla olevat koulutukset ovat yleensä vapaaehtoisia ja sijoittuvat vapaa-ajalle. Työkokemuksen myötä työn sisältö ei enää tuonut riittävästi muutosta ja haasteita, jolloin työn mielekkyys väheni. Seuraavat sitaatit kuvaavat, kuinka työn toistuvuus heikensi ammatillista kehittymistä.

*Ja sitten mä mietin, että vaikka mä kuinka paljon kouluttaisin itseäni opettajana ja kävisin mitä kursseja ja muuta tahansa, niin se perustyö on loppujen lopuksi, se on sitä samaa. H11*

*vaikka sä et ole luokanopettajan ikinä valmis ja sä voit aina kokeilla uutta niin sä oot kuitenkin aina siellä luokkahuoneessa. H5*

Urajumiutuminen nousi esiin aineistosta kuvaamaan tilannetta, jossa työ ei tarjonnut riittäviä etenemis- ja kehittymismahdollisuuksia. Luokanopettajan uralla eteneminen näyttäytyi pääasiassa lisävastuiden ottamisena koulun sisällä tai siirtymisenä johtoryhmään. Useat haastateltavat eivät kuitenkaan kokeneet rehtorin tehtäviin etenemistä mielekkäänä. Haastateltava 6 toi esiin, että tarjolla olevat lisävastuut lisäävät merkittävästi työmäärää ja kuormitusta ilman merkittävää taloudellista hyötyä. Näin ollen uralla eteneminen koettiin pikemminkin kuormittavana kuin motivoivana.

*Horisontaaliset urakehitys mahdollisuudet vähän alkoi ehkä nyppimään, että sitten tavallaan ne ainoat lisävaihtoehdot on siihen, että menepäs tässä nyt joryyn tai ota jotain lisävastuuta, mistä sä saat sen jonkun hassun vuosi, viikko, tunnin ja aivan helvetisti enemmän hommia, että siitä ei rahallisesti minkään maailman hyötyä ja sitten silti sun pitää tehdä. H6*

Useat haastateltavat kuvasivat myös tilanteita, joissa he olivat havainneet omalla koulutuksellaan olevan mahdollista työllistyä muihin, kiinnostavampina pidettyihin tehtäviin. Osa kertoi, että heidän työkavereitaan oli edennyt urallaan, kun taas toisten

kouluissa oli vierailut kouluttajia, jotka olivat siirtyneet pois luokahuonetyöskentelystä. Tällaiset havainnot herättivät pohtimaan omia uramahdollisuuksia uudella tavalla.

*Sitten yhtäkkiä mä huomasin, että hetkinen, mähän voinkin tehdä tällä koulutuksella muuta H7*

Osa haastateltavista kuvasi myös olevansa selkeästi uraorientoituneita ja motivoituneita etenemään ammatillisesti. Luokanopettajan työn koettiin kuitenkin rajoittavan näitä mahdollisuuksia, mikä herätti ajatuksia urasiirtymisestä. Haastateltava 8 kuvasi ajatuksiaan näin.

*Se ei niinkään ollut se, että pois täältä, vaan että joku muu veti puoleensa, ja se liittyi nimenomaan siihen kehittämiseen. H8*

Tämä korostaa, että urasiirtymä ei johtunut vain poistumisen halusta, vaan myös halusta kehittyä.

## 5.2 Urasiirtymäprosessi

Tässä tulososiossa tarkastellaan luokanopettajien urasiirtymäprosesseja opettajatyöstä muihin tehtäviin. Huomio kohdistuu erityisesti siirtymien keston, etenemistapaan, koettuun kuormittavuuteen sekä tukiverkoston merkitykseen prosessin eri vaiheissa. Aineistoa analysoitiin prosessiluonteisesti, minkä perusteella haastateltavien urasiirtymät jäsentyivät neljään toisistaan poikkeavaan tyyppiin, jotka erosivat toisistaan erityisesti käynnistävien tekijöiden ja keston mukaan (taulukko 4).

*Taulukko 4. Opettajien urasiirtymätyypit ja niiden ominaispiirteet*

Siirtymätyyppi	Käynnistävät tekijät	Kesto	Haastateltavat
<b>Pitkä ja tavoitteellinen siirtymä</b>	Tyytymättömyys, uratavoitteet, osaamisen kehittäminen	Useita vuosia, hidas, vaiheittainen eteneminen	H7, H11
<b>Asteittain kokeileva siirtymä</b>	Mahdollisuus kokeilla uutta työtä vuorottelu-, virka-, tai	Useita vuosia, kokeiluihin perustuvaa etenemistä	H1, H2, H9

Siirtymätyyppi	Käynnistävät tekijät	Kesto	Haastateltavat
	vanhempainvapaan aikana		
<b>Nopea mahdollisuussiirtymä</b>	Äkillinen tilaisuus ilman suunnittelua, nopea reagointi, tilaisuuteen tarttuminen	Lyhyt, suora ja nopea siirtymä	H4, H6, H8
<b>Kriisilähtöinen uudelleensuuntautuminen</b>	Henkilökohtainen tai työperäinen kriisi, koettu pakko irtautua aiemmasta työstä	Vaihteleva, voi kestää useita vuosia	H1, H3, H5, H10

Luokanopettajien urasiirtymät voivat käynnistyä pitkäaikaisen harkinnan, äkillisen elämäntilanteen tai työmahdollisuuden seurauksena. Haastateltavien urasiirtymien vaiheet ovat olleet erilaisia, kun osa kuvasi siirtymää tavoitteellisena ja suunnitelmallisena, kun taas osalla siirtymä oli harkittu ja kokeiluihin perustuva. Tyypittely havainnollistaa, ettei urasiirtymää tule tarkastella vain yksittäisenä päätöksenä, vaan siirtymä rakentuu ajallisesti, kokemuksellisesti, verkostoihin sekä tukijoukkoihin kytkeytyvänä prosessina. Haastateltavan 1 urasiirtymä sopii kahteen eri tyyppiin, joten hänen siirtymä on kuvattu molempiin osioihin.

### 5.2.1 Pitkä ja tavoitteellinen siirtymä

Aineistosta nousi esiin, että osa urasiirtymistä oli erityisen pitkiä ja tavoitteellisia prosesseja, joissa siirtymää valmisteltiin systemaattisesti useiden vuosien ajan. Haastateltavat 7 ja 11 kuvasivat urasiirtymiään pitkäkestoisina, harkittuina ja tavoitteellisesti etenevinä prosesseina, joissa siirtymä ei ollut äkillinen ratkaisu, vaan seurausta pitkäjänteisestä työnhausta, osaamisen kehittämisestä ja verkostojen hyödyntämisestä. Prosessi ei ollut lineaarinen, vaan siihen sisältyi myös epäonnistumisia ja odotusjaksoja.

Uraasiirtymien taustalla vaikuttivat sekä työhön liittyvä kuormitus että halu ammatilliseen muutokseen. Haastateltava 7 kuvasi pitkän opettajauran jälkeen urajumiajatuksiaan sekä kokemuksia kuormittavasta johtamisesta, jotka toimivat sysäyksenä vaihtoehtoisten urapolkujen pohtimiselle. Haastateltava 11 puolestaan

pohti omaa ammatillista kehittymistään ja sitä, pystyykö hän enää toimimaan opettajana haluamallaan tasolla, vai johtaako työn toistuvuus turhautumiseen.

Haastateltava 7 keskittyi lähes yksinomaan tietyn alan ja tietyn tyyppisten tehtävien seuraamiseen. Hän seurasi kustantamoiden rekrytointeja useiden vuosien ajan ja odotti sopivan paikan avautumista, sillä vastaavia työpaikkoja avautui harvoin. Työnhaku oli tässä tapauksessa rajattua ja kohdennettua vain tiettyyn tehtävänimikkeeseen. Hän kuvasi, kuinka siirtymä rakentui vähitellen jo opettajatyön aikana erilaisten välivaiheiden kautta. Nämä kokemukset vahvistivat käsitystä siitä, että juuri kyseinen ala vastasi hänen kiinnostustaan ja osaamistaan. Siirtymä toteutui kuitenkin vasta pitkän ajan kuluttua, noin kymmenen vuoden jälkeen.

Haastateltava 11 puolestaan kuvasi laajempaa ja aktiivisempaa työnhakustrategiaa. Hänen urasiirtymänsä kesti aktiivisen työnhaun osalta noin puolitoista vuotta, jonka aikana hän haki useisiin erilaisiin tehtäviin ja eteni useissa rekrytointiprosesseissa. Hän seurasi rekrytointeja systemaattisesti, lähetti avoimia hakemuksia ja lähestyi organisaatioita myös ilman avoimia paikkoja. Lisäksi hän toi aktiivisesti esiin omaa osaamistaan verkostoissaan ja pyysi suosituksia mahdollisista työmahdollisuuksista. Työnhaku oli siten monipuolista, pitkäjänteistä sekä tavoitteellista.

Myös epäonnistumiset näyttäytyivät molempien haastateltavien pitkissä ja tavoitteellisissa urasiirtymäkertomuksissa. Siirtymät eivät edenneet suoraviivaisesti, vaan niihin sisältyi tilanteita, jossa työpaikka jäi saamatta, vaikka haastateltavat kokivat olleensa lähellä valintaa. Haastateltava 11 kuvasi tätä toistuvien ”hopeamitalien” kautta. Hän siis eteni pitkälle työnhakuprosessia, mutta lopuksi ei tullut valituksi. Haastateltava 7 kuvaili myös samankaltaista kokemusta, kun hän kertoi jääneensä hyvin niukasti toiseksi hakemassaan tehtävässä. Hän myös kertoi olleensa katkera, koska työnantaja ei pystynyt perustelemaan valintaansa. Molemmissa urasiirtymäkertomuksissa epäonnistumiset eivät kuitenkaan näyttäyty urasiirtymää pysäyttävänä tekijöinä, vaan pikemminkin osana pitkää etenemistä kohti tavoiteltua uraa.

Molemmat haastateltavat painottivat verkostojen tärkeyttä ja niiden hyödyntämistä työnhaussa. Verkostot toimivat paitsi tiedonlähteenä mahdollisiin työpaikkoihin myös

väylänä, jonka kautta siirtymä lopulta konkretisoitui. Haastateltava 11 hyödynsi verkostojaan aktiivisesti ja tietoisesti osana työnhakua. Hän kertoi avoimesti urasuunnitelmistaan ja pyysi vinkkejä mahdollisista työpaikoista. Verkostojen tärkeys konkretisoitui lopuksi niin, että lopullinen työpaikka löytyi ilman avointa hakua juuri henkilökohtaisten kontaktien kautta. Haastateltava 7 tapauksessa verkostot toimivat enemmän työnhaun taustalla tukevana rakenteena. Hän oli pitkään ollut aktiivinen omalla alallaan, joten hänen tietonsa olivat työnantajien tiedossa. Lisäksi ystäväverkosto toimi keskeisenä tiedonvälittäjänä, kun tieto avoimesta paikasta tuli hänen tietoonsa läheisen ystävän kautta.

Molemmat haastateltavat saivat tukijoukoilta kannustusta, mutta tekivät itse viime kädessä päätökset ja olivat päättäväisiä urasiirtymän suhteen. Haastateltava 11 sai tukea erityisesti rehtorilta, joka toimi suosittelijana ja suhtautui siirtymään myönteisesti. Haastateltavat 7 puolestaan piti siirtymää pitkään vain lähipiirinsä tiedossa, vain perhe ja muutama läheinen ystävä tiesivät siitä. Tuki näyttäytyi kuitenkin tärkeänä erityisesti pitkän prosessin aikana.

Molempien siirtymä ei merkinnyt täyttä irtautumista opettajuudesta, vaan opettajan osaaminen säilyi keskeisenä osana uutta uraa. Haastateltava 7 siirtyi ensin kirjakustantamon tehtäviin ja myöhemmin hän siirtyi vielä sopimusasiantuntija työhön. Haastateltava 11 puolestaan jatkoi työskentelyä koulutuksen parissa opettajien täydennyskouluttajana.

Pitkää ja tavoitteellista urasiirtymää kuvaa aineistossa erityisesti se, että siirtymät rakentuivat vähitellen pitkän ajan kuluessa. Niihin sisältyi omaa aktiivista toimintaa, työnhakua ja verkostojen hyödyntämistä. Siirtymät eivät olleet äkillisiä, vaan seurausta pitkäjänteisestä työskentelystä kohti uutta uraa.

### 5.2.2 Asteittain kokeileva siirtymä

Aineiston perusteella voidaan hahmotella siirtymälogiikka, jossa uramuutos eteni asteittain kokeilevan muutoksen kautta. Tämän siirtymän erottaa muista riskien minimointi ja hallittu siirtyminen luokkahuoneesta toiseen tehtävään. Uuden työn

mahdollisuutta pohdittiin aluksi kokeilun kautta. Opettajan työstä ei irrottauduta heti, jolloin turvallisen palaamisen mahdollisuus on olemassa. Toimeentulo on varmistettu uudella uralla ennen lopullista irtisanoutumista luokanopettajan työtehtävästä.

Siirtymä on tapahtunut useamman vuoden aikana, jolloin on hyödynnetty vanhempain-, virka- tai vuorotteluvapaata. Haastateltavista kolme kuuluvat tähän asteittain kokeilevaan siirtymäprosessiin (H1, H2 ja H9). Kaikkien kolmen haastateltavan urasiirtymän käynnistävä tekijät vaihtelivat, mutta yhteistä oli siirtymän toteutuksen samankaltaisuus. Asteittainen kokeileva siirtymäprosessi etenee ajatuksesta alanvaihdosta, uuden työn kokeilu, kokeiluun mahdollistava vapaa sekä lopullisesta päätöksestä jäädä uudelle uralle.

Siirtymät käynnistyivät joko elämäntilanteen muutoksen tai urakehitykseen liittyvän kiinnostuksen seurauksena. Haastateltavalla 1 urasiirtymä alkoi kehittymään traumasta vanhempainvapaan aikana, jolloin voidaan todeta siirtymän käynnistyneen elämäntilanteen johdattamana. Haastateltavalla 9 ajatukset kokeilla jotain muuta työtä heräsi, kun 10 vuotta samassa koulussa tuli täyteen. Haastateltavalla 2 urakehitys luokanopettajasta eteenpäin oli mielessä jo koulutukseen hakeutuessa. Ajatukset liittyivät etenemiseen koulun johtajaksi tai rehtoriksi. Myöhemmin kuitenkin oma elämäntilanne myös ajoi jäämään vuorotteluvapaalle.

Haastateltava 1 ja 9 eivät kokeneet luokanopettajana työskennellessä, että olisi halunnut vaihtaa alaa. Aineiston perusteella luokanopettajan työssä luokkahuoneessa ajatukset ovat olleet alitajuntaisesti mukana, mutta työstä luokkahuoneessa on kuitenkin nautittu ja tehty täydellä palolla. Haastateltava 9 ajatteli, jos ei kokeile jotain muuta työtä voi jämähtää vanhaan. Ajatukset eivät kuitenkaan liittyneet siihen, ettei opettajan työt olisi tuntunut hyvältä tai olleet oma juttu, vaan itsensä kehittämiseen ja muidenkin vaihtoehtojen näkemiseen. Haastateltavat 2 ja 9 kuvasivat urakehityksen olevan keskeinen rooli työelämässä, luokanopettajana urakehitys tapahtuu lähinnä ammatillisesti. Aineiston perusteella siirtymän käynnistävä tekijät eivät välttämättä liity tyytymättömyyteen luokanopettajan työhön, vaan rakentuvat kehityshalun ja elämäntilanteiden ympärille.

Kaikkien haastateltavien urasiirtymä päätös on liittynyt turvalliseen kokeiluun, jossa opettajan virka on säilynyt turvaverkkona siirtymän alkuvaiheessa. Siirtymä eteni aluksi ilman tietoista päätöstä siitä, että paluuta luokahuonetyöhön ei lopulta tulisi.

Turvaverkon merkitys kertoo siirtymän matalasta riskitasosta ja selittää miksi siirtymässä on voitu edetä ajan kuluessa ilman välitöntä päätöksentekoa.

Tämän siirtymätyypin kaikki haastateltavat kokeilivat uutta uraa vapaiden aikana, jolloin luokahuoneessa työskentely oli tauolla. Vapaiden alkaessa he eivät tienneet työllistyvänsä uudelleen koulumaailman ulkopuolelle. Haastateltava 1 pitkitti vanhempainvapaata ja siirtyi hoitovapaalle. Tällöin tulot romahtivat ja päättyi kokeilemaan uutta työtä hoitovapaan aikana sivutoimisena kokeiluna. Uusi työ löytyi kuitenkin kokeilun ansiosta, sosiaalisen median sisällöntuotannosta sekä myöhemmin verkkokursseista. Mahdollisuus kokeiluun vahvistaa luottamusta omaa osaamiseen.

Haastateltava 2 koki urakehityksen hitauden ongelmalliseksi ja samalla eli lapsiperhearkea. Haastateltava 2 päätyi hakemaan vuorotteluvapaata elämäntilanteensa vuoksi. Vuorotteluvapaan aikana hän sai työtarjouksen järjestöltä liittyen hänen harrastukseensa. Vuorotteluvapaa vaihtui virkavapaaseen ja uusi työ tuntui heti motivoivalta. Työmahdollisuus syntyi harrastuspiirin verkostojen kautta sekä lähipiirin kannustus vahvisti päätöstä ottaa työtarjous vastaan. Haastateltava 2 ja 9 kuvasivat verkostojen vahvistaneen luottamusta omaan osaamiseen sekä kannustaneen urasiirtymään. Haastateltava 9 urasiirtymään vaikutti vahvasti pitkä työkokemus luokanopettajana sekä aikaisemman rehtorin kannustus urasiirtymään. Haastateltava 9 kuvasi tuntemuksiaan urakehitykseen liittyen.

*Varsinkin siinä vaiheessa, kun mä olen saanut sen viran, sitten 10 vuotta alkaa tulla täyteen, niin se oli vähän sellainen, että jos mä en nyt mene ja kokeile jotain muuta, niin mä en lähde täältä ikinä. H9*

Aineiston perustella yksi syy siirtymälle oli koko alakoulun koulupolun käyminen läpi ja siellä jo jokaisella luokka-asteella opettajana toimiminen. Haastateltavalla 9 urasiirtymän vaikuttajana oli myös koulussa aluksi toiminut rehtori, joka kannusti

hakemaan erilaisiin työpaikkoihin, ehdotteli työpaikkoja sekä luki työhakemuksia. Haastateltava 9 kuvasi rehtorin olleen poikkeuksellisen hyvä työssään ja vaikuttaneen hänen urakehitykseensä positiivisesti monessa eri elämän vaiheessa. Haastateltava 9 löysi kolmen kuukauden projektityön, johon myönnettiin virkavapaata. Projektityö pitkittyi ja haastateltava 9 sai toisenkin vuoden virkavapaata. Aineiston perustella vahva sosiaalinen tuki vaikuttaa positiivisesti urasiirtymään. Hyvät ja vahvat verkostot edesauttavat uuden uran löytymistä ja uudelle uralle työllistymistä. Pitkät virkavapaat ovat mahdollistaneet haastateltava 2 ja 9 pitkät kokeilut uudella uralla.

Päätösvaihe urasiirtymälle eli opettajan virasta irtisanoutuminen, tällöin haastateltavilla oli jo varmuus uuden uran jatkuvuudesta. Uramuutos ei tapahdu äkillisesti, vaan vaiheittaisena kokeiluna, jossa uusi työ päästään kokeilemaan ennen lopullista irtautumista luokanopettajan työstä. Päätös on prosessin lopputulos, mikä erottaa siirtymälogiikan nopeammista siirtymistä. Haastateltavalle 1 luokanopettajan virasta luopuminen oli vaikea päätös, mutta trauman myötä oli tapahtunut muutos. Aiemmin koulumaailman hälinä ei tuntunut kuormittavalta, mutta myöhemmin alkanut tuntua raskaalta. Hiljaisuus ja mahdollisuus työskennellä omassa rauhassa nousi tärkeäksi. Haastateltava 2 mielestä virasta luopuminen tuntui oikealta, kun varmistui että työ järjestössä jatkuu pidempään, kun muutaman vuoden. Haastateltava 2 kuitenkin palasi koulumaailmaan 10 vuoden jälkeen, koska uusi ura järjestössä vaati paljon aikaa ja matkustelua. Haastateltava 9 koki myös virasta luopumisen oikeana päätöksenä. Päätöksen taustalla oli vahva tunne siitä, että kouluun pääsee kuitenkin aina takaisin töihin. Riski irtisanoutumiseen oli kuitenkin pieni, sillä hän luotti omaan kokemukseen sekä varmaan työllistymiseen myös tarvittaessa myöhemmin.

Asteittain kokeilevien haastateltavien urasiirtymät olivat myös eripituisia. Haastateltava 1 teki urasiirtymää noin 3 vuotta, kunnes hoitovapaa loppui ja paluu koulumaailmaan olisi ollut ajankohtainen. Paluuta ei kuitenkaan koskaan tapahtunut, koska sivutoiminen työ sosiaalisen median sisällöntuottajana oli niin kannattavaa, että hän alkoi opiskella verkkokurssien tekemistä ja suunta muuttui vähitellen yhä enemmän siihen. Lopulta pääasiallinen työ oli sisällöntuottajien kouluttaminen verkkokurssien avulla.

Haastateltava 1 sai tukea mieheltään urasiirtymässä, mutta koki kuitenkin ennakkoluuloja uutta uraa kohtaan. Siirtymä säännöllisestä palkkatyöstä yrittäjäksi

herätti tukijoukoissa turvattomuutta tuloista. Koki kuitenkin päätöksen olevan oikea ja löysi myöhemmin samalla alalla työskentelevistä ihmisistä turvaa. Haastateltava 2 ja 9 tekivät kokeilevaa urasiirtymää niin kauan kunnes uusi työ vaikutti kestävän pidempään, kuin muutaman vuoden. Haastateltava 2 siirtyi ensin järjestölle ja teki siellä eritasoisia tehtäviä 10 vuoden ajan. Tämän jälkeen palasi koulumaailmaan noin kahdeksaksi vuodeksi. Tämän työtehtävän jälkeen haastateltava 2 teki siirtymän nykyhetkeen eli sivistys- ja hyvinvointijohtajaksi. Haastateltava 9 aloitti luokahuoneen ulkopuolisen uransa projektityöllä koulutusviennissä, minkä jälkeen hän on työskennellyt muun muassa kirjakustantamolla. Nykyisin hän toimii kehityskonsulttina.

### 5.2.3 Nopea mahdollisuussiiirtymä

Aineiston perusteella voidaan hahmotella siirtymälogiikka, jossa urasiirtymä oli mahdollisuussiiirtymä ja eteni nopeasti. Mahdollisuussiiirtymä on lyhykestoinen, käynnistyy tilannelähtöisesti ja sisältää nopeaa päätöksentekoa ilman pitkää ennakkosuunnittelua. Haastateltavat 4, 6 ja 8 kuvasivat urasiirtymän tämän tyyppin mukaisesti. Uusi työpaikka on löytynyt suhteellisen helposti sekä kokeiluvaihe on jätetty kokonaan pois.

Aineiston perusteella tämän siirtymän haastateltavilla jo luokanopettajankoulutukseen hakeutuminen näyttäytyy enemmän ajautumisena kuin tietoisena uravalintana tai haaveammatti. Haastateltavalla 4 ei varsinaisesti ollut urasuunnitelmia, mutta opinto-ohjaaja suositteli luokanopettajan opintoja hänelle ja se tuntui oikealta vaihtoehdolta. Haastateltava 6 haaveili nuorena taloustieteistä ja markkinoinnista, mutta haaveet jäivät. Päättyi koulunkäynninohjaajaksi, jossa ajatukset merkityksellisestä luokanopettajantyöstä syntyivät. Haastateltava 8 aloitti kauppakorkeakoulun, mutta koulutuksen aikana alkoi kypsyä haave luokanopettajan ammattia kohtaan. Haastateltavat 6 ja 8 halusivat työhön, jolla olisi oikeasti merkitystä itselle, muille ja koko yhteiskunnalle ja päätyivät hakemaan luokanopettajaksi.

Haasteltavat olivat luokanopettajan työtehtävissä eripituiset ajat. Haastateltava 4 teki luokanopettajan töitä noin 4 vuotta, eikä saanut virkaa missään vaiheessa.

Haastateltavat 6 ja 8 toimivat luokanopettajina yli 10 vuotta. Aineistosta ilmeni jokaisen haasteltavan nauttineen luokanopettajan työstä ja kokeneensa olleen oikealla alalla. Jokainen haastateltava alkoi kuitenkin tuntemaan epäreiluuden kokemuksia ja epäkohtia työssään. Haastateltava 4 painavimmat syyt urasiirtymään liittyi pätkätöihin ja kolmen kuukautta kestävään kesän työttömyysjaksoon. Ajatukset luokanopettajan työn kuormittavuudesta oli kuitenkin mukana jo ensimmäisistä työvuosista varsinkin haastateltavavilla 4 ja 6, joille ensimmäiset vuodet luokanopettajana olivat erityisen raskaat. Jokainen haasteltava mainitsi luokanopettajan työmäärän kasvamisen vaikuttavan urasiirtymä päätöksen, jolloin aikaa itse opettajan työtehtäviin jää vähemmän. Haastateltava 4 ja 6 kuvasivat päättäjien perustelleen luokanopettajan työmäärän kasvattamista ammattitaitoon vedoten, jolloin opettajan tulee itse rajata ja suunnitella työtehtäviä oikeaan tasapainoon. Haastateltava 4 kuvasi tämän olevan yksi syy miksi jätti luokanopettajan työn.

*Opettajan työhön on tullut nyt niin paljon kaikkea ylimääräistä mitä siihen tulee vaan koko ajan lisää. Mihinkä niinku ei taaskaan ole mikään koulu valmistanut ja niinku tuntuu että kaikki ylimääräinen niin laitetaan vaan opettajalle, koska opettajat kyllä ne osaa tehdä tai ne handlaa kaiken. H4*

Tilanne kuvastaa pohjaa työn rajojen hämärtymisestä ja vastuunsiirrosta opettajille, mikä näyttäytyy keskeisenä kuormitustekijänä. Jokainen haastateltava ajatteli koulussa olevan liikaa ylimääräistä työtä opettajalle. Haastateltava 8 koki, että oma vaikutuspiiri luokassa on kuitenkin koko kuvassa hyvin pieni ja halusi päästä vaikuttamaan asioihin suuremmalla laajuudella.

Uraisiirtymien näyttäytyessä ulospäin nopealta edelsi sitä kuitenkin ajatustyö, joka kesti noin 1–3 vuotta. Mahdollisuussiirtymäkään ei synny hetkessä, vaan rakentuu vähitellen ajatustyönä, kunnes sopiva tilaisuus mahdollistaa nopean toiminnan. Haastateltava 4 ja 6 miettivät jo ensimmäisen työvuoden jälkeen mahdollista siirtymää pois luokahuoneesta, koska työ tuntui alkuvuosina hyvin raskaalta. Ajatukset kuitenkin

kypsyivät vasta myöhemmin ja itse siirtymäprosessiin haasteltava 4 kuvasi aikaa menevän noin vuosi. Haastateltava 6 kuvasi aikaa siirtymäprosessiin menevän noin kaksi vuotta. Haastateltava 8 oli haaveillut väitöskirjan tekemisestä heti valmistuttua, mutta työimu ja luokanopettajan työn veti enemmän puoleensa kuin yliopisto. Haastateltava 8 ajatukset siirtymäprosessista alkoi noin kolme vuotta ennen siirtymää.

Kaikilla haastateltavilla uusi työllistyminen sujui joutuvasti, vaikka hakuprosessi ei ollut erityisen systemaattinen. Työpaikkoja selailtiin ahkerasti, mutta hakemuksia ei lähetetty välttämättä kovinkaan montaa. Tästä huolimatta siirtymät etenivät suoraviivaisesti, joka viittaa mahdollisuussiirtymässä keskeistä olevan tilaisuuteen tarttuminen, eikä niinkään aktiivinen ja laaja työnhakuprosessi.

Haastateltava 4 suuntasi hakunsa työpaikkoihin, jotka liittyisivät koulutustaustaan tai siitä olisi etua. Muutaman kuukauden kuluessa työllistykin kouluttajaksi.

Haastateltavalla 6 puolestaan kuvasi epävarmuutta työnhaussa, eikä kokenut suurta uskallusta hakea useita työpakkoja. Lopulta uusi työpaikka löytyi sattuman kautta, kun aiemmin nähty työpaikkailmoitus tuli uudelleen vastaan ja työpaikan hakeminen tapahtui. Työpaikan saaminen perustui erityisesti pedagogiseen osaamiseen ja digitaalisiin, vaikka tehtävässä edellytettiin myös sellaista kokemusta, jota haastateltavalla ei ollut. Työpaikan hakeminen kuitenkin kannatti, koska paikka aukesi hänelle vahvan pedagogisen osaamisen ansiosta. Haastateltava 6 työllistyi osaamisen kehittämisen asiantuntijaksi.

Haastateltava 8 suoritti urasiirtymän pohdintavaiheessa opetushallinnon tutkinnon, mutta ei tavoitellut etenemistä rehtoriksi. Tutkinnon suorittaminen liittyi kiinnostukseen kehittämistehtäviä kohtaan. Hän selaili aktiivisesti työpaikkoja ja kuvasi hakuprosessiin liittyneen myös humoristisia hetkiä, joissa hakukohteet olivat kunnianhimoisia, mutta rohkeutta hakemiseen löytyi. Lopulta hän haki pedagogisen asiantuntijan tehtävään. Vaikka hän epäili aluksi omia mahdollisuuksiaan, hän silti sai työpaikan.

Haastateltava 8 siirtymä vaikuttaa osittain suunnitelmallisemmalta ottaen huomioon opetushallinnon tutkinnon ja aktiivisen työnhaun. Työllistyminen tapahtui kuitenkin

tilannelähtöisesti ja suoraviivaisesti. Tämä viittaa siihen, että ratkaisevaa ei ollut pitkälle viety urasuunnitelma, vaan sopivan mahdollisuuden konkretisoituminen.

Uusi työ liittyi aluksi vahvasti koulujen ja opettajien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Myöhemmin työn painopiste siirtyi entistä enemmän kehittämis- ja asiantuntijatehtäviin. Haastateltava 8 koki olevansa hallinnon työtehtävissä tuore ääni koulumaailman puolelta ja toi koulujen arjen todellisuutta myös niille, joilla kokemus saattoi olla jo kaukana. Neljän vuoden jälkeen haastateltava 8 palasi takaisin luokkahuoneeseen opettajaksi vuodeksi. Haastateltava 8 koki, että hallinnosta jonkun pitäisi aina välillä käydä katsomassa koulun arkea ja peilata sitä hallinnossa tehtävään työhön. Hän kuitenkin koki koulumaailmaan palaamisen olevan osa uudelleenarviointia oman uran suhteen.

Tukijoukot korostuvat aineistossa tässäkin siirtymässä. Kaikki haastateltavat kertoivat saaneensa tukea urasiirtymässä erityisesti lähipiiriltään. Tukijoukot normalisoivat urasiirtymän mahdollisuutena, mikä madaltaa kynnystä tarttua nopeasti avautuviin tilaisuuksiin. Haastateltavat 6 ja 8 mainitsevat myös läheiset kollegat, jotka toimivat emotionaalisenä tukena siirtymässä. Vertaistuki näyttäytyy tärkeänä roolina samassa työympäristössä toimivien kanssa. Kollegoiden esimerkit alalta poistumisesta toimivat konkreettisenä mallina, joka madalsi myös omaa kynnystä urasiirtymään. Tukijoukot eivät vain kannusta siirtymään, vaan luovat kokemuksen hyväksyttävästä ja mahdollisesta siirtymästä. Haastateltava 8 mainitsi myös koulussa toimineen rehtorin jääneen erityisesti mieleen. Rehtori oli reilu ja arvosti häntä opettajana sekä kunnioitti urasiirtymä mahdollisuutta.

#### 5.2.4 Kriisilähtöinen uudelleensuuntautuminen

Aineistosta nousi esiin, että neljän haastateltavan urasiirtymät olivat kriisilähtöisiä. Näissä tapauksissa uramuutos ei käynnistynyt suunnitelmallisesta urakehityksestä, vaan jonkinlaisen henkilökohtaisen tai työtilanteeseen liittyvän kriisin seurauksena, joka pakotti arvioimaan omaa työuraa uudelleen ja lopuksi siirtymään omalla urallaan pois luokkahuonetyöskentelystä. Kriisit olivat haastateltavilla erilaisia ja ne liittyivät

esimerkiksi omaan terveyteen, työuupumukseen sekä ammatilliseen identiteettikriisiin. Yhteisiä näille siirtymille oli se, että muutos ei ollut selkeä osa haastateltavien urasuunnitelmaa, vaan tarpeellinen tai jopa pakotettu ratkaisu tilanteeseen, jossa nykyinen työ ei tuntunut enää mahdolliselta tai mielekkäältä.

Myös kriisilähtöisissä siirtymissä uramuutos näyttäytyi prosessina, joka eteni vaiheittain. Ensin syntyi jonkinlainen kriisi, jonka seurauksena haastateltavat alkoivat pohtia omaa suhdetta opettajan työhön. Tämän jälkeen urasiirtymä eteni erilaisten kokeilujen, vaihtoehtojen kartoittamisen tai sattumien kautta kohti uutta työtä ja lopullista siirtymään.

Haastateltavien 1 ja 3 kriisit syntyivät opettajan työn ulkopuolelta. Haastateltavan 1 kriisin taustalla oli vanhempainvapaan aikana tapahtunut trauma, joka muutti hänen kokemustaan koulutyöstä ja vaikeutti ajatusta töihin palaamisesta. Haastateltava ei siis tiennyt vanhempainvapaalle jäädessään, ettei enää palaisi opettajantyöhön. Paluu luokkahuoneeseen herätti epävarmuutta ja kuormittuneisuuden tunnetta, joten hän pitkitti paluuta kouluun. Ensimmäinen askel siirtymää kohti oli itsensä aktivointi kotona hoitovapaan aikana, jolloin hän päätyi tekemään sisällöntuotantoa sosiaaliseen mediaan. Tässä tilanteessa urasiirtymän ensimmäinen vaihe ei ollut täysin tietoista urasuunnittelua, sillä aluksi toiminta oli pienimuotoista ja tavoitteena oli aktivoida itseään. Mutta vähitellen toiminnasta tuli tavoitteellisempaa ja laajentui verkkokurssien tekemiseen sekä sisällöntuottajien kouluttamiseen. Näiden kokemusten myötä hän alkoi nähdä mahdollisuuden rakentaa uraa koulumaailman ulkopuolella. Haastateltava kuvasi irtisanomispäätöstä vaikeaksi, koska vakaan palkkatyö jättäminen koettiin riskinä. Samalla uusi työ tarjosi mahdollisuuden suurempaan autonomiaan ja vaikuttamien omaan tulotasoon.

Haastateltava 3 kriisin taustalla oli fyysinen vamma. Vamma aiheutti epävarmuutta siitä, pystyykö hän jatkamaan työtä, jossa fyysinen toimintakyky on ajoittain erittäin tärkeää. Haastateltavalla oli siis pelko omasta työkyvystään, mikä johti aktiiviseen pohdintaan vaihtoehtoisista urapoluista. Samaan aikaan hänen koulullaan oli tarve opinto-ohjaajalle, mikä tarjosi konkreettisen mahdollisuuden suunnata uudelle uralle.

Ensimmäinen askel koti uutta uraa oli lisäkouluttautumien opinto-ohjaajaksi. Tässä tapauksessa urasiirtymä käynnistyi tilanteessa, jossa henkilökohtainen terveydellinen kriisi yhdistyi työyhteisössä avautuvaan mahdollisuuteen. Näin kriisi ja sattuma kietoutuivat yhteen urasiirtymän käynnistäjinä. Haastateltava kysyttiin toiseen kouluun töihin vielä opintojen ollessa kesken. Päätöksentekoon liittyi kuitenkin myös ristiriitaisia tunteita, sillä siirtyminen edellytti irtaantumista tutusta työyhteisöstä. Hänelle ti myönnetty virkavapaata uuden työn kokeilemista varten, joten hän joutui irtisanoutumaan. Samalla mahdollisuus parempaan palkkaan ja uudenlaiseen työkuvaan toisella asteella varmisti päätöstä. Taloudelliset tekijät näyttäytyivät tässä tilanteessa yhtenä päätöstä vahvistavana tekijänä, vaikka siirtymän alkuperäinen käynnistäjä olikin terveydellinen epävarmuus.

Haastateltava 5 urasiirtymän taustalla oli vaikea tilanne koulussa sekä työuupumus, joka vaikutti hänen jaksamiseensa. Vaikka hän kertoi edelleen pitävänsä lasten kanssa työskentelystä ja opettamisesta, jaksaminen ja työkuormitus sai hänet pohtimaan omaa jaksamistaan ja suhdetta työhön. Urasiirtymä ei kuitenkaan alkanut välittömästi, sillä haastateltava ei halunnut kouluttautua uudelleen eikä tiennyt millaisia tehtäviä haluaisi hakea. Tämä kuvastaa tilannetta, jossa kriisi synnytti ensin epävarmuutta ja pysähtymisen vaiheen, eikä vielä selkeää suuntaa kohti uutta uraa. Käännekohtana toimi kohtaaminen projektityössä toimivan henkilön kanssa, mikä herätti mielenkiinnon ja sai ajatuksen siitä, että opettajankoulutus voisi mahdollistaa myös toisenlaisia työtehtäviä koulun ulkopuolelta. Ystävien kannustus ja rohkaisu näyttäytyi merkittävänä tekijänä siinä, että hän uskalsi ottaa ensimmäisen askeleen kohti uutta työtehtävää, kun hän kertoi projektityöntekijälle kiinnostuksensa. Kun hankkeeseen myöhemmin avautui työpaikka vuoden odotuksen jälkeen, hän päätti hakea siihen ja sai paikan. Haastateltava ei hakenut muita paikkoja. Tässä tapauksessa sosiaaliset verkostot ja sattumanvaraiset kohtaamiset näyttäytyivät keskeisinä tekijöinä uuden uramahdollisuuden syntymisessä työuupumuksen jälkeen.

Haastateltava 10 puolestaan kuvasi urasiirtymän taustalla pitkään jatkunutta ammatillista identiteettikriisiä. Hän koki jo opettajankoulutuksen alkuvaiheessa, ettei opettajuus ja opettajan ammatti tuntunut oikealta. Valmistumisen jälkeen sijaisuuksia

tehdessä kokemus toistui ja työ tuntui erityisen kuormittavalta. Hän kuvasi ajatelleensa, että tunne työn sopimattomuudesta johtui siitä, ettei hän ollut vielä tehnyt riittävästi töitä sekä saanut kokemusta opettajuuteen. Tässä vaiheessa opettajan työ näyttäytyi siis edelleen oletusarvoisena urapolkuna, vaikka siihen liittyi jatkuvaa epävarmuutta. Urasiirtymä alkoi hahmottua vähitellen, kun hän hakeutui osa-aikaisesti nuorten kanssa tehtävään ohjaustyöhön koulumaailman ulkopuolelle. Hän kuvasi ajatelleensa, että kyseinen työ voisi toimia sopivana välivaiheena. Haastateltava siis edelleen oletti päätyvänsä opettajaksi. Työ mahdollisti työskentelyn nuorten parissa ilman luokanopettajantyön keskeisiä velvoitteita, kuten opetuksen suunnittelua ja vastuuta. Tämä kokemus tarjosi tilaa tarkastella omaa suhdetta opettajan työhön uudesta näkökulmasta ja auttoi häntä tunnistamaan, että hänen vahvuutensa liittyvät enemmän ohjaamiseen kuin varsinaiseen opettamiseen. Tämän oivalluksen myötä hän hakeutui opinto-ohjaajan opintoihin mikä lopulta johti työllistymiseen. Tässä tapauksessa urasiirtymä rakentui vähitellen kokeilujen ja reflektiivisen pohdinnan kautta, jossa erilaiset työtehtävät auttoivat tunnistamaan omaa ammatillista suuntaa.

Haastateltavat 1 ja 3 nimesivät puolisonsa tärkeäksi tueksi urasiirtymän aikana. Puolisot kannustivat heitä kokeilemaan uusia suuntia ja tukivat päätöstä alkaa yrittäjäksi tai hakeutua opiskelemaan. Haastateltava 5 puolestaan kuvasi ystävien olleen keskeinen tuki ja rohkaisu uuden työn hakemiseen liittyvässä päätöksissä. Lisäksi aineistossa korostui myös työyhteisön ja esihenkilöiden merkitys urasiirtymän mahdollistajina. Haastateltavat 3 ja 10 kuvasivat saaneensa työpaikaltaan kannustusta ja tietoa uusista mahdollisuuksista, mikä osaltaan tuki päätöstä hakeutua uusiin tehtäviin ja kouluttautua opinto-ohjaajaksi. Haastateltava 3 mainitsi aikuiskoulutustuen mahdollistajana opintojen suorittamisen kesken työuran ja madalsi taloudellista riskiä urasiirtymän aikana.

Haastateltava 1 toimii yrittäjänä sosiaalisen median sisällöntuotannon ja verkkokurssien parissa. Haastateltavat 3 ja 10 työskentelevät opinto-ohjaajina, joiden työssä keskeistä on nuorten ohjaaminen koulutuspolkujen suunnittelussa, jatko-opintoihin hakeutumisessa sekä koordinointia ja yhteydenpitoa eri koulutusryhmien kanssa. Vaikka työ on koulumaailmassa, niin se keskittyy paljon muuhunkin kuin

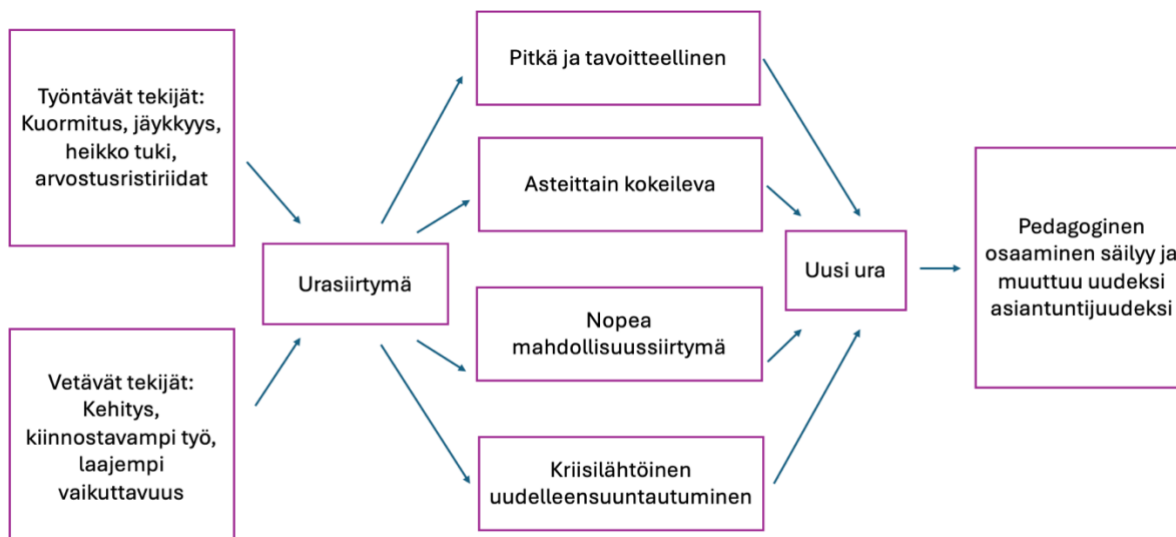
luokkahuonetyöskentelyyn. Haastateltava 5 työskentelee projektisuunnittelijana. Vaikka työtehtävät eroavat toisistaan, niitä yhdistää se, että haastateltavat hyödyntävät pedagogista osaamista, mutta työ ei enää sisällä perinteisen luokanopettajan työn keskeisiä elementtejä, kuten päivittäistä luokanopetusta.

Kokonaisuudessaan kriisilähtöiset urasiirtymät näyttäytyvät aineistossa prosesseina, joissa henkilökohtainen kriisi tai epävarmuus johti uuden suunnan etsimiseen. Vaikka siirtymät lähtivät liikkeelle usein haastavista tilanteista, ne avasivat samalla mahdollisuuksia uudelleenlaiseen toimijuuteen ja urapolut kehittyivät. Haastateltavilla prosessin keskeinen kohta oli uskallus kokeilla uusia vaihtoehtoja ympäristön tarjoaman tuen tai mahdollisuuden seurauksena.

#### 5.2.5 Yhteenveto

Yhteenvetona voidaan todeta kaikista neljästä urasiirtymätyypistä, että opettajien urasiirtymät rakentuivat aineistossa sekä työstä pois työntävien, että uutta uraa kohti vetävien tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Työntävinä tekijöinä korostuivat työn kuormittavuus, työn jäykkyys, riittämätön tuki ja arvostukseen liittyvät ristiriidat. Vetävinä tekijöinä puolestaan näyttäytyivät halu kehittyä, kiinnostavampi työ sekä mahdollisuus vaikuttaa omaa luokkahuonetta laajemmin.

Siirtymätyypit kuvaavat, miten eri tavoin luokanopettajat etenivät kohti uutta uraa. Vaikka siirtymien taustat ja etenemistavat eroavat toisistaan, niitä yhdisti opettajuuden uudelleen rakentuminen. Uraasiirtymä ei merkinnyt vain siirtymistä pois luokkahuoneesta, vaan prosessia, jossa luokanopettajan työssä kertynyt pedagoginen osaaminen, vuorovaikutustaidot ja koulumaailman tuntemus sanoitettiin uudelleen uuden työn tarpeisiin. Prosessia tukivat läheiset, kollegat, esihenkilöt ja ammatilliset verkostot.



Kuvio 2. Opettajien urasiirtymien taustatekijät ja urasiirtymätyypit

Kuvio 2 havainnollistaa miten opettajien urasiirtymä jäsentyy aineistossa. Neljä siirtymälogiikkaa osoittaa, että luokkahuoneesta irtautuminen voi tapahtua suunnitelmallisesti, kokeillen, nopeasti tai kriisin kautta. Näiden erilaisten siirtymätyyppien jälkeen tarkastelu siirtyy siihen, miten luokanopettajan koulutuksessa sekä työkokemuksessa kertynyttä osaamista hyödynnettiin luokkahuoneen ulkopuolisissa tehtävissä.

### 5.3 Luokanopettaja koulutuksen ja työkokemuksen tuottama osaaminen

Jokainen haastateltava opettaja kertoi työkokemuksesta luokanopettajana olleen ehdottomasti hyötyä uudella uralla. Haastateltavilla oli kokemusta luokkahuonetyöskentelystä 1–25 vuotta. Osaaminen ei rajoitu vain yksittäisiin taitoihin, joista on hyötyä myös luokkahuoneen ulkopuolella. Aineistosta tunnistettiin useita osaamisalueita, joita voi hyödyntää myös uudella uralla. Kaikki haastateltavat eivät erikseen erotellut onko osaaminen peräisin luokanopettajan koulutuksesta vai työkokemuksesta luokkahuoneessa. Aineistosta kävi ilmi luokanopettajilla olevan paljon monipuolisia taitoja myös muihin työtehtäviin. Haastateltavat kuvasivat osaamisen sanoittamisen tuntuvan aluksi haastavalta koulumaailman ulkopuolelle.

### 5.3.1 Pedagoginen osaaminen

Aineiston perusteella pedagoginen osaaminen on keskeisin siirtyvä osaaminen uudelle uralle. Aineistossa kuvattiin palaverikäytännöt ja koulutusten pitäminen nitoutuvan vahvasti pedagogiseen osaamiseen. Pedagoginen osaaminen ilmenee kyvykkyytenä jäsentää asioita, osallistamisena, struktuurin rakentamisena ja haasteiden tunnistamisessa.

Haastateltavat kuvasivat opettajien olevan työkokemuksen kautta itsevarmoja esiintyjä. Opettajat asettautuvat luokahuoneessakin oppilaiden eteen ja on jatkuvan arvioinnin kohteena. Tämä luo palaveriinkin kykyä ottaa tilanne haltuun, osallistaa muita sekä tuoda omia ehdotuksia ilmi. Haastateltava 2 kuvaa, miten kokemus opetustyöstä luo taitoa johtaa ryhmää ja rakentaa struktuuria myös uudella uralla.

*On opettajan arkipäivää, että asettuu luokan eteen ja lähtee johtamaan sitä porukkaa, että hei meillä on kyse tämmöisistä asioista ja eli myös struktuurin rakentaminen ja pedagogia, että miten tää oppi mennä parhaiten perille. H2*

Aineisto korostaa myös opettajien kykyä tunnistaa haasteita työtehtävissä ja tarjota lisäohjausta tarvittaessa. Erilaiset menetelmät, ennakointi ja suunnittelu luovat tehokkaat oppimisympäristön myös aikuisten keskuudessa. Vahva pedagoginen osaaminen tuo työyhteisölle uutta näkökulmaa ja vaihtoehtoisia toimintatapoja.

### 5.3.2 Vuorovaikutus ja ihmisten ymmärtäminen

Aineiston mukaan luokanopettajan ammatti ja työ luokahuoneessa luo erityistä osaamista ihmisten ymmärtämisessä sekä kykyä nähdä ihmisen käyttäytymisen taakse. Opettajat ymmärtävät ihmisten välistä dynamiikkaa sekä ihmisen kehityksen ja kasvun kokonaisvaltaisesti.

Aineistoista käy ilmi näistä taidoista olleen erityistä hyötyä erilaisten ihmisten kanssa ja haastavissa vuorovaikutus tilanteissa. Haastavat vuorovaikutustilanteet ovat yleisiä koulussa muun muassa oppilaiden ja vanhempien kanssa. Aineistosta korostui kyky ottaa myös vaikeita aiheita puheeksi sekä käsitellä niitä. Yksi haastateltavista

Haastateltava 7 kuvasi kuinka ajattelee, kun kohtaa haastavan vuorovaikutustilanteen. Tämä kuvaa kykyä ennakoida vuorovaikutustilanteita sekä valmistua siihen emotionaalisesti.

*Kun on oikein tiukka paikka, on muutaman kerran ollut, niin mä vaan suhtaudun siihen, että ok tuolla on nyt sitten se haastava vanhempi ja mä oon vastassa. Mä kuvittelen sen niin.H7*

Opettajilla on vahvaa osaamista vuorovaikutuksessa ja he tietävät miten kommunikoida. Tämä lisää ongelmanratkaisutaitoa myös uudella uralla haastavissa tilanteissa. Aineistosta korostui myös opettajien kyky havainnoida ryhmän ja oppilaiden toimintaa luokassa. Tämä mahdollistaa palavereiden hallinnan, tapahtumien fasilitoinnin ja nopean päätöksenteon. Opettajilla on kykyä ennakoida, reagoida sekä rauhoittaa ristiriitatilanteita myös työporukassa. Luokassa on koko ajan tilanteita, missä pitää havainnoida ja tulkita ympäristöään, tämä siirtyy myös luontevasti uuteen uraan.

### 5.3.3 Työnhallinta ja rakenteellinen osaaminen

Aineistosta työn hallinta ja rakenteellinen osaaminen nousivat esille siirtyvinä taitoina. Luokassa opitun struktuurin luominen helpotti kokonaisuuksien hallintaa uudessa työssä. Haastateltava 6 kiteytti hyvin ajatuksia opettajan työn hallinnasta. Tämä kuvaa myös opettajan kykyä hallita monta asiaa yhtä aikaa.

*Ehkä just se, missä opettajat ovat tosi hyviä, että pitää pystyä pitämään monta palloa ilmassa yhtä aikaa. Ja se mikä luokkahuoneesta tulee se, että sinulla pitää olla koko ajan tuntosarvi pystyssä, että vaikka sinulla on koko ajan silmä vähän harittaa jonnekin muualle, pitää pystyä reagoimaan. Opettajat tekevät jatkuvasti mikropäätöksiä siinä työssä, että semmoista tosi nopeaa päätöksentekoa. H6*

Nopeat päätökset ja reagointi lisäävät paineensietokykyä, jota pidetään uudessa työssä arvostettuna. Ennakointi esimerkiksi tapahtuman järjestelyissä luo sujuvamman tapahtuman ja ottaa huomioon mahdolliset ongelmakohdat. Haastateltavat kuvasivat

joustavuuden ja nopean oppimisen kehittyneen luokanopettajan työn myötä. Aineiston pohjalta työn hallinnan osaaminen mahdollistaa sujuvan toiminnan ja vähentää virheitä sekä tukee yhteistyötä tiimityössä.

Aineistossa kuvattiin myös luokanopettajan koulutuksen tukeneen työn hallintaa uudella uralla. Erityisesti akateemisissa tekstin luku- ja kirjoitustaidoissa sekä tukeutua tutkittuun tietoon. Koulutuksen myötä kehittyneet ajattelunaidot tukivat kykyä perustella ratkaisuja sekä ymmärtää miksi asioita toteutetaan tietyllä tavalla. Aineistosta ilmeni myös näkemyksiä, joissa opettajankoulutus tarjosi lähinnä pintaraapaisun työelämän vaatimukseen. Näin ollen käytännön kokemus nähtiin ratkaisevassa roolissa osaamisen kehittymisen kannalta.

Aineistosta ilmeni, että aiemmat vastuutehtävät koulumaailmassa näyttäytyivät rakenteellisen osaamisen taustalla. Vastuutehtävät oli voineet tukea työllistymisessä ja uuden työn vaatimusten omaksumisessa. Esimerkiksi tällaisia vastuualueita voi olla digitaalisten työkalujen hallinta, digituutorina toimiminen, koulukirjaston vastuuhenkilönä toiminen tai digiprojekteissa mukana oleminen. Uudella uralla esimerkiksi sähköisten osaamisympäristöjen kehittämiseen vaaditaan vahvaa tietotekniikka osaamista jo ennestään. Aineiston perusteella uudella uralla työ voi myös suoraan liittyä koulumaailman vastuualueeseen, jolloin työ on helpompi myös omaksua.

#### 5.3.4 Koulumaailman kokonaisvaltainen ymmärrys

Uusi työ voi liittyä vahvasti koulumaailmaan esimerkiksi koulutusten pitämisen kautta. Aineistosta nousi esille myös, ettei kaikki urasiirtymät vie pois koulumaailmasta. Uusi ura voi liittyä hyvinkin vahvasti koulumaailmaa koskeviin tehtäviin. Tällaisia tehtäviä voi olla esimerkiksi koulutusten pitäminen opettajille tai oppimateriaalien ja opetusvinkkien suunnittelu. Näissä tehtävissä koulumaailman tuntemus on edellytys työssä suoriutumiseen.

Haastateltavat mainitsivat koulumaailman tuntemisesta olevan erityisesti hyötyä tietyissä uusissa tehtävissä. Aineistosta käy ilmi, että riippumatta missä koulu sijaitsee,

on perusasiat kuitenkin hyvin samankaltaisia. Koulumaailman tunteminen ei tarkoita vain tietoa ja teoriaa, vaan kokemuksellista ymmärrystä luokanopettajan työstä. Haastateltava 9 tuo esiin luokanopettajan kokemuksen merkityksen uuden työn tekemisessä.

*Niin hassuakin se onkin, niin se, että miltä tuntuu olla opettaja, niin se voi olla aika sama Suomessa tai jossain muualla, vaikka ne olosuhteet ja kaikki resurssit ja kaikki olisi tosi erilaisia, niin sitten kuitenkin se työ, mitä tehdään ja mitä niiden lasten ja nuorten tai perheiden kanssa tai siinä työyhteisössä, niin se on tosi samanlaista ja ne puhuvat ihan samoista asioista ja samoista ongelmista, jos ei nyt oteta huomioon sitä, että vaikka muissa maissa aika monenlaisia muitakin ongelmia, niin se, että kyllä sillä on merkitystä, että tietää, millaista on olla koulussa töissä ja millaista on olla opettaja. H9*

Haastateltava 8 vaikutti koulutuksen ja opetuksen suunnitteluun uudella uralla ja halusi myös ylläpitää omaa osaamistaan ja palasi takaisin kouluun hetkeksi.

*Mä kaipasin vähän etäisyyttä siihen asiantuntijan hommaan, mutta sitten mä kaipasin myös tavallaan, että mä haluan, että jonkun meistä pitäisi välillä käydä tuolla katsomassa, miltä tämä meidän tekemisemme näyttää siellä ja miltä koulun arki näyttää. Vähän niin kuin peilata tavallaan sitä meidän tekemistä siellä. H8*

Haastateltava 11 pitää koulutuksia, jolloin oma kokemus luokahuoneesta nähdään helpommin luotettavuutta, arvostusta ja uskottavuutta luovana tekijänä uudella uralla.

*Kun me esimerkiksi tehtiin sellaisia esimerkkivideoita erilaisista asioista, niin mä halusin, että mä oon itse se opettaja, joka pitää ne tunnit, jotta ne mun koulutettavat näkee, että oikeesti mun jalat ovat siellä ja uppoon juuritasolla. H11*

Molemmat sitaatit painottavat samaa ilmiötä, jossa koulumaailman kokonaisvaltaista ymmärrystä on ylläpidettävä, jotta työstä selviytyy mahdollisimman hyvin. Aineiston perusteella pelkkä kokemus opettajana olemisesta ei suoraan vastaa vaatimuksiin

uudessa työssä, vaan kokemusta ja tuntemusta koulusta pitää ylläpitää säännöllisesti. Asiantuntijan työ voi etäännyttää helposti koulumaailmasta ja koulun todellisesta arjesta. Asiantuntijan lausuntoja on luotettavampaa hyväksyä, kun taustalla puhuu kokemuspohja, joka on uskottava.

## 6 Pohdinta

Luokanopettajien alanvaihto on ollut viime vuosina esillä sekä julkisissa keskusteluissa että tutkimuksissa, kuitenkin usein painottuen siirtymän syihin. Tässä tutkimuksessa luokanopettajien siirtymiä tarkasteltiin kokonaisuutena. Tarkastelu kohdistui luokkahuonetyöstä irtautumisen vaikuttaviin tekijöihin, siirtymän etenemisen tapoihin sekä luokanopettajan osaamisen ja ammatti-identiteetin uudelleen suuntautumiseen.

Tutkimus tuotti monipuolisen kuvan luokanopettajien urakehityksestä luokkahuoneesta aina uuteen uraan. Tulokset eivät kuvanneet vain yksittäisiä syitä, vaan rakensivat kokonaiskuvan urasiirtymäprosessista. Uraasiirtymään vaikuttavia tekijöitä ovat työn kuormittavuus, heikko organisaation tuki ja rajalliset urakehitysmahdollisuudet, jotka yhdessä heikentävät luokkahuoneessa pysymistä.

Tulokset osoittivat, että luokanopettajien siirtymät luokkahuoneen ulkopuolelle eivät ole yksittäisiä alanvaihtopäätöksiä, vaan moniulotteisia urasiirtymäprosesseja. Siirtymiä rakentavat samanaikaisesti työn kuormittavuus ja rakenteelliset tekijät, uudet mahdollisuudet, ammatillisen identiteetin uudelleen suuntautuminen sekä luokanopettajan osaamisen tunnistaminen ja sanoittaminen uudessa työelämäkontekstissa.

### 6.1 Johtopäätökset

Tulokset vahvistavat aiemmissa tutkimuksissa esitettyä käsitystä siitä, että urasiirtymät syntyvät useiden samanaikaisten tekijöiden vaikutuksesta, eivät vain yksittäisen syyn seurauksena. Tämä tukee sekä Honkimäen (2014) että Ingersollin (2001) push-pull -mallia, jossa työstä pois työntävät tekijät ja toisaalta uuteen uraan vetävät tekijät kietoutuvat yhteen. Aineistossa erityisesti työn kuormittavuus ja työssä jaksamisen haasteet sekä työn rakenteelliset haasteet näyttäytyivät keskeisinä työntävinä tekijöinä. Samansuuntaisia havaintoja on esitetty myös Räsäsen (2023) tutkimuksessa, jossa opettajan alanvaihtoa selittivät muun muassa työn kuormittavuus, vuorovaikutussuhteiden haasteet sekä työnkuvan laajeneminen.

Työn kuormittavuus korostui tutkimuksessa vahvasti ja näyttäytyi sekä fyysisenä että henkisenä rasituksena. Erityisesti työn ulkopuolisten tehtävien lisääntyminen ja kokemus siitä, että aikaa ei jäänyt opetuksen ydintehtävälle, heikensivät työn merkityksellisyyden kokemusta. Tämä tukee Bubbin ja Earleyn (2004) esittämää näkemystä siitä, että suurin osa opettajan työajasta kohdistuu opetuksen ulkopuolisiin tehtäviin. Lisäksi tulokset vahvistavat Melkon ja Ilveksen (2024) havaintoja työn keskeytyksistä, kiireestä ja jatkuvasta tavoitettavuudesta keskeisinä kuormitustekijöinä opettajan työssä. Näiden tekijöiden yhteisvaikutus heikensi opettajien jaksamista ja lisäsi halukkuutta tarkastella muita uravalintoja.

Toinen keskeinen urasiirtymään vaikuttava tekijä liittyi urakehityksen rajallisuuteen. Tutkimuksessa haastateltavat kuvasivat urajumiutumista ja työn toistuvuutta, mikä heikensi motivaatiota jatkaa luokkahuonetyössä. Tämä havainto tukee Nevalaisen (2021) sekä Räsäsen (2023) esittämiä näkemyksiä siitä, että luokanopettajan urapolku näyttäytyy kapeana eikä tarjoa selkeitä etenemismahdollisuuksia. Vaikka haastateltavat kehittivät osaamistaan aktiivisesti, tämä ei näkynyt uralla etenemisenä tai palkkauksessa, tämä vahvisti kokemusta työn pysähtyneisyydestä ja lisäsi kiinnostusta luokkahuoneen ulkopuolisiin tehtäviin.

Tulokset osoittivat kuitenkin, että urasiirtymät eivät selity pelkästään kielteisten kokemusten kautta. Osa haastateltavista kuvasi siirtymän käynnistyneen kiinnostuksesta uusiin mahdollisuuksiin, halusta kehittyä sekä uteliaisuudesta muita tehtäviä kohtaan. Tämä näkökulma täydentää push-pull -mallia korostamalla, että urasiirtymät voivat sisältää myös yksilön oma-aloitteista ja tavoitteellista toimijuutta, eivätkä ne ole pelkästään ulkoisten työntävien tai vetävien tekijöiden ohjaamia. Honkimäen (2014) mukaan vetäviin tekijöihin kuuluvat esimerkiksi halu kehittää omaa osaamistaan ja edetä uralla, mikä näkyi selkeästi myös tämän tutkimuksen tuloksissa.

Arvostuksen väheneminen näyttäytyi aineistossa yhtenä luokkahuonetyöstä irtautumista vahvistavana tekijänä. Vaikka arvostuksen väheneminen ei noussut aineistossa yhtä yleiseksi tekijäksi kuin kuormitus tai urakehityksen rajallisuus, se syvensi joidenkin haastateltavien kokemusta siitä, ettei luokanopettajan työn vaatavuutta ja asiantuntijuutta tunnustettu riittävästi. Kyse ei ollut ainoastaan opettajan

ammatin yhteiskunnallisesta arvostuksesta, vaan myös siitä, miten opettajan osaaminen, työn vaativuus ja asiantuntijuus tunnustettiin koulun arjessa, päätöksenteossa ja palkkauksessa. Arvostuksen puute kytkeytyi työn mielekkyyden ja ammatillisen identiteetin heikkenemiseen. Tämä on linjassa Mikkolan ja Välijärven (2014) esittämien havaintojen kanssa, joiden mukaan opettajan ammatin arvostukseen vaikuttavat muun muassa palkkaus, työhyvinvointi, mahdollisuudet kehittymiseen, median välittämä kuva sekä opettajien itsestään antama kuva. Myös OAJ:n (2023a) mukaan opettajien arvostusta heikensivät esimerkiksi negatiivinen arvostus ja resurssien puute. Negatiiviset tekijät opettajan ammatissa heikentävät arvostuksen tunnetta.

Edellä kuvattujen tekijöiden ohella tutkimus osoittaa, että myös ammatti-identiteettiin liittyvät ristiriidat voivat toimia urasiirtymän käynnistäjinä. Kokemus siitä, ettei työtä pysty tekemään omien arvojen mukaisesti, heikensi sitoutumista työhön ja lisäsi eettistä kuormitusta. Tämä on linjassa Laineen (2004) näkemyksen kanssa, jonka mukaan ammatillinen kehittyminen edellyttää reflektiota ja omien toimintatapojen arviointia. Kun työ ei enää vastannut omaa käsitystä hyvästä opettajuudesta, syntyi tarve etsiä uusia ammatillisia suuntia.

Uraisiirtymä näyttäytyy tuloksissa vaiheittaisena ja ajallisesti rakentuvana prosessina, ei yksittäisenä päätöksenä. Ajatus muutoksesta kehittyi usein pitkän ajan kuluessa ennen konkreettista siirtymää. Vaikka urasiirtymät olivat yksilöllisiä, niissä toistuivat tietyt prosessinomaiset piirteet, kuten muutoksen harkinta, vaihtoehtojen tunnistaminen, uuden suunnan kokeileminen tai mahdollisuuteen tarttuminen sekä lopullinen päätös siirtyä luokkahuonetyön ulkopuolelle. Uraisiirtymä ei rakentunut vain ulkoisista tapahtumista, vaan siihen liittyi myös epävarmuutta, toiveikkuutta, kuormitusta ja ammatillisen suunnan uudelleen arviointia.

Uraisiirtymätyypit ovat tutkimuksen yksi keskeisimmistä uusista tuloksista, sillä ne osoittavat luokanopettajien urasiirtymien etenevän hyvin erilaisilla tavoilla. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys tuki urasiirtymiä koskevien tulosten tulkintaa, sillä urasiirtymää tarkasteltiin tässä tutkimuksessa laajempänä ilmiönä kuin pelkkänä alanvaihtona. Aineiston perusteella urasiirtymät eivät muodostaneet yhtä yhtenäistä

prosessia, vaan niistä jäsenyi neljä erilaista siirtymätyyppiä: Pitkä ja tavoitteellinen siirtymä, asteittain kokeileva siirtymä, nopea mahdollisuussiiirtymä sekä kriisilähtöinen uudelleensuuntautuminen. Nämä siirtymälogiikat eivät kuvaa vain erilaisia lopputuloksia, vaan erilaisia tapoja, joilla urasiirtymä käynnistyy, etenee ja saa merkityksen yksilön urapolulla. Uraasiirtymätyypit eivät kuvaa kaikkia mahdollisia luokanopettajien urasiirtymiä eivätkä luokittele yksilöitä pysyvästi, vaan ne jäsentävät tässä aineistossa toistuvia siirtymälogiikoita.

Louisin (1980) määritelmän mukaan urasiirtymä voidaan ymmärtää siirtymänä uuteen ammattiin, tehtävään tai rooliin. Tässä tutkimuksessa urasiirtymän käsitettä sovellettiin tilanteisiin, joissa luokanopettaja siirtyy luokkahuoneen ulkopuolisiin tehtäviin ja rakentaa uutta ammatillista roolia aiemman koulutuksensa ja osaamisensa pohjalta. Erityisesti pitkä ja tavoitteellinen siirtymä tukee Louisin erottelua subjektiivisen ja objektiivisen urasiirtymän välillä. Tässä siirtymätyypissä suhde omaan työhön, osaamiseen ja tulevaisuuteen oli alkanut muuttua jo ennen konkreettista siirtymistä uuteen tehtävään. Subjektiivinen muutos edelsi siten objektiivista siirtymää. (Louis, 1980.)

Uraasiirtymäprosessin osalta tulokset tukivat Ibarra (1999) vaiheittaista uramuutoksen mallia, mutta samalla tarkentavat sitä luokanopettajien näkökulmasta. Ibarra mukaan uramuutos etenee ristiriitojen tunnistamisesta vaihtoehtojen pohtimiseen, kokeiluihin ja lopulta konkreettiseen päätökseen irtautua aiemmasta työstä. (Ibarra, 1999.) Erityisesti asteittain kokeileva siirtymä asettuu lähelle Ibarra mallia, sillä siinä siirtymä ei tapahdu yhden päätöksen seurauksena, vaan etenee vähitellen vahvistuvan päätöksen kautta. Tässä tutkimuksessa prosessikuvaus tarkentuu kuitenkin luokanopettajien näkökulmasta, jolloin siirtymä ei ole vain yksilöllinen ja vaiheittainen muutos, vaan siihen kietoutuu vahvasti myös sosiaalinen ulottuvuus. Verkostot, tukijoukot, kollegoiden esimerkit ja esihenkilöiden tuki näyttäytyivät keskeisinä siirtymän mahdollistajina. Tutkimuksen aineistosta muodostuneet siirtymätyypit suuntaavat urasiirtymäprosessin tarkastelua kohti toistuvia siirtymämuotoja, mikä osoittaa, etteivät samat tekijät johda kaikilla samanlaiseen urasiirtymäprosessiin.

Nopea mahdollisuussiirtymä ja kriisilähtöinen uudelleensuuntautuminen osoittavat, etteivät kaikki siirtymät liity yksinomaan luokkahuonetyöstä pois työntymiseen. Siirtymä voi perustua myös mielekkäämmän työn sisällön, laajempaan vaikutuspiiriin, uusien mahdollisuuksien tai ammatillisen kehittymisen varaan. Tämä tukee Almialan (2008) näkemystä siitä, että opettajan uramuutos voi rakentua myös paremman ja kiinnostavan työn, uusien mahdollisuuksien sekä ammatillisen uudelleen suuntautumisen kautta, ei ainoastaan kuormittavuuden vähentämisenä. (Almiala, 2008).

Lisäksi siirtymätyypit kytkeytyvät ammatillisen identiteetin tarkasteluun. Tulokset tukevat aiempaa tutkimusta, jonka mukaan ammatillinen identiteetti ei ole pysyvä tai valmis kokonaisuus, vaan se rakentuu ja muotoutuu koko työuran ajan (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006). Uraasiirtymissä aiemmin rakentunut ammatti-identiteetti ei häviä, vaan voi toimia perustana uuden ammatillisen identiteetin kehittymiselle (Almiala, 2008; Ibarra, 2005). Tämän tutkimuksen perusteella opettajuus säilyi keskeisenä osana haastateltavien ammatillista minäkuvaa myös uusissa työtehtävissä. Uraasiirtymä ei siten tarkoittanut opettajuudesta luopumista, vaan opettajuuden uudelleen suuntautumista luokkahuoneen ulkopuolelle.

Siirtymätyyppien muodostuminen tuottaa uutta tietoa luokanopettajien urasiirtymien prosessiluonteesta. Uraasiirtymien rakentuessa eri tavoin, myös niiden tukeminen edellyttää erilaisten tarpeiden tunnistamista. Osa siirtymistä edellyttää kuormituksen vähentämistä ja työssä jaksamisen tukemista, osa taas uramahdollisuuksien näkyväksi tekemistä, ammatillisen identiteetin vahvistamista sekä osaamisen uudelleen suuntaamisen tukemista. Tämä korostaa sitä, että luokanopettajien urasiirtymiä ei voida tarkastella yhtenäisenä tai samanlaisena prosessina.

Tulokset vahvistavat käsityksiä luokanopettajakoulutuksen ja luokanopettajan työkokemuksen tuottamasta osaamisesta. Haastateltavilla ei ollut pulaa siirrettävästä osaamisesta, vaan keskeinen haaste liittyi osaamisen tunnistamiseen ja sanoittamiseen luokkahuoneen ulkopuoliseen työelämään. Haastateltavat korostivat ennen kaikkea pedagogista osaamistaan uudella uralla. Tämä tukee käsitystä luokanopettajakoulutuksen monipuolisista valmiuksista ja jatkuvasta oppimisen

merkityksestä. Luukkainen ja Pulkkinen (2017) ovat todenneet, että kasvatustieteellinen koulutus pyrkii kehittämään opettajista pedagogisesti ajattelevia ja vuorovaikutustaitoisia ammattilaisia. Tässä tutkimuksessa tämä näkyi esimerkiksi opettajien valmiutena jäsentää tietoa, pitää koulutuksia ja ohjata ryhmien työskentelyä. Vahva vuorovaikutusosaaminen ja ihmistuntemus, joita haastateltavat pystyivät siirtämään uusiin tehtäviin tukevat käsitystä opettajankoulutuksen tuottamista sosiaalisista ja eettisistä valmiuksista (Luukkainen & Pulkkinen 2017).

Tuloksissa korostuivat myös työnhallinta ja rakenteelliseen osaamiseen liittyvät taidot. Haastateltavat kuvasivat kykenevänsä hallitsemaan samanaikaisesti useita tehtäviä, reagoimaan nopeasti muuttuviin tilanteisiin ja tekemään päätöksiä paineen alla. Tämä vastaa aiemmassa tutkimuksessa kuvattua opettajan työn autonomista ja vastuullista luonnetta (Luukkainen 2004; Bubb & Earley 2004). Tulokset vahvistivat aiempaa tietoa siitä, että luokanopettajakoulutus tuottaa siirrettävää osaamista. Tutkimus tarjoaa uutta tietoa siitä, mitä konkreettisia taitoja luokanopettajilta on löydetty osaaminen pitää sisällään. Aiempi teoria osoittaa opettajia siirtyvän hallinnollisiin ja asiantuntijatehtäviin sekä toisaalta kokonaan pois opetusosalta (Alifrosti ym. 2022; Jokinen ym. 2014). Tämä tutkimus täydentää aiempaa tietoa kuvaamalla, millainen pedagoginen sekä vuorovaikutuksellinen taitopohja tällaisia siirtymiä mahdollistaa. Luokanopettajuus tarjoaa monipuolisen asiantuntijuuspaketin, jota opettaja voi hyödyntää erilaisissa työtehtävissä uran eri vaiheissa.

## **6.2 Jatkotutkimusehdotukset**

Tämän tutkimuksen aineisto koostui 11 haastateltavan kertomuksista, minkä vuoksi tuloksia ei voida yleistää laajasti koskemaan kaikkien luokanopettajien urasiirtymätyyppejä. Aineisto mahdollistaa ilmiön alustavan jäsentämisen ja erilaisten urasiirtymätyyppien tunnistamisen. Tämän tutkimuksen perusteella luokanopettajien urasiirtymät näyttävät monimuotoisina ja yksilöllisinä prosesseina, jotka rakentuivat monien yhteisten tekijöiden seurauksena.

Jatkotutkimuksissa olisi tärkeää syventää ymmärrystä tarkastelemalla ilmiötä laajemmalla tasolla. Laajempi aineisto mahdollistaisi tässä tutkimuksessa tunnistettujen urasiirtymätyyppien tarkemman tarkastelun, vertailun sekä yleistettävyyden. Tällöin olisi mahdollista tunnistaa laajemmin siirtymätyyppejä, tarkastella niiden esiintyvyyttä sekä analysoida niitä selittäviä tekijöitä. Samalla laajempi aineisto mahdollistaisi uusien siirtymätyyppien tunnistamisen ja nykyisten tarkentamisen.

Jatkotutkimuksissa olisi perustelua tarkastella vielä tarkemmin opettajien siirtyvää osaamista ja sen sanoittamista. Tulosten perusteella nämä tekijät näyttäytyvät keskeisenä haasteena koulumaailman ulkopuolelle siirtymisessä. Jatkotutkimus voisi kohdistua siihen millaiset tukimuodot ja ohjaukset edistävät opettajien osaamisen tunnistamista sekä sujuvaa siirtymistä uusiin työtehtäviin. Samalla olisi tärkeää tarkastella, miten työnantajat ja rekrytoijat tunnistavat ja arvottavat opettajien osaamista.

Lisäksi olisi tärkeää tarkastella urasiirtymien pitkäaikaisia vaikutuksia yksilöiden työhyvinvointiin, ammatillisen identiteettiin sekä uratytyytyväisyyteen.

Pitkittäistutkimuksen avulla voitaisiin selvittää, miten urasiirtymä vaikuttaa yksilön työuraan pidemmällä aikavälillä sekä millaisissa tilanteissa siirtymä näyttää kestäväksi ja lopulliseksi ratkaisuna tai vaihtoehtoisesti välivaiheena. Näin olisi mahdollista tarkastella myös opettajataustan merkitystä uudella uralla.

Aineiston perusteella ei voida tehdä johtopäätöksiä opettajien pysymisestä työssään, vaan ainoastaan siitä mitkä tekijät ovat olleet merkityksellisiä urasiirtymän tehneille. Tämä rajaus luo tarvetta myös tutkimuksille, joissa tarkisteltaisiin rinnakkain sekä alalta poistumista että pysymistä, jotta ilmiötä voitaisiin ymmärtää kokonaisvaltaisemmin. Vertailuasetelma mahdollistaisi myös työssä pysymistä ja urasiirtymää selittävien tekijöiden tunnistamisen ja analysoinnin.

### **6.3 Luotettavuus ja eettisyys**

Seuraavaksi käsitellään eettisiä kysymyksiä sekä luotettavuutta, jotka liittyvät tämän tutkimuksen edistämisen eri vaiheisiin. Koko tutkimusprosessin ajan on noudatettu

tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) tutkimuseettistä ohjeistusta hyvän tieteellisen käytännön toteutumisesta. Ohjeet on huomioitu osana tutkimusta sen kaikissa vaiheissa. (TENK, 2023.)

Hyvää tutkimusta määritellessä eettisyys nousee merkittäväksi kriteeriksi. Tutkimusta tehdessä täytyy miettiä millä ehdoilla tutkimusta tehdään ja mikä näkökulma siihen valitaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tässä tutkimuksessa haastateltavien etu on otettu tärkeänä seikkana huomioon. Tutkittaville annettiin tutkimukseen osallistumisesta riittävästi tietoa ennen osallistumista. Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista ja haastattelukysymykset (liite1) sekä tietosuojalomakkeen (liite3) sai etukäteen tutustuttavaksi. Tutkittavat saivat sähköpostilla myös tietoa tutkimuksen aiheesta, toteutuksesta sekä haastattelun tallentamisesta nauhoituksen muodossa.

Aineistonkeruuseen liittyi eettisiä ja luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä. Tämän tutkimuksen haastateltavat on löydetty suljetusta Facebook- ryhmästä sekä suoraan sähköpostien välityksellä. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on huomioitava, että haastateltavat ovat valikoituneet ryhmästä, jossa jo lähtökohtaisesti pohditaan uravaihtoehtoja. Tämä voi vaikuttaa siihen, että aineistossa korostuvat erityisesti urasiirtymään liittyvät kokemukset, kuten työn kuormittavuus, urajumi tai halu muutokseen. Näin ollen aineisto ei kuvaa kaikkia luokanopettajia, vaan erityisesti niitä, jotka ovat aktiivisesti reflektoineet uraansa.

Tutkimukseen osallistui 11 suomalaista luokanopettajaa, jotka ovat tehneet urasiirtymän uuteen ammattiin samalla koulutuksella. Haastateltavien määrä ei ollut ennalta selvillä, vaan määrä tarkentui vasta kun vastauksissa ei enää ilmennyt merkittävästi uutta tietoa (Hirsjärvi & Hurme, 2022.) Haastateltavien valintakriteereinä oli vähintään vuoden työkokemus luokkahuoneessa työskentelystä sekä samalla koulutuksella työllistyminen uuteen ammattiin. Mahdollista on, että tutkimukseen on valikoitunut henkilöitä, joilla on suuri kiinnostus aihetta kohtaan ja vahvoja kokemuksia siitä. Lisäksi on huomioitava, että haastateltavat tarkastelevat kokemuksiaan jälkikäteen uudesta elämäntilanteesta. Tämä voi vaikuttaa siihen, miten aiempi työ näyttää, jolloin esimerkiksi kuormittavuus tai urajumi voivat erityisesti korostua. Haastateltavat voivat myös pyrkiä jäsentämään urasiirtymäänsä johdonmukaiseksi

kokonaisuudeksi ja sosiaalisesti hyväksyttäväksi, mikä lisää kertomusten eheyttä, mutta voi samalla yksinkertaistaa tai muokata kokemuksia. Nämä tuovat esiin haastattelun virhelähteitä, kun haastateltavan vastaukset saattavat muokkaantua sosiaalisesti hyväksyttävämmäksi (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Haastattelut toteutettiin pääosin Zoom- palvelulla SSO- kirjautumista hyödyntäen, mikä on tietoturallinen tapa järjestää ja toteuttaa haastattelut. Lisäksi yksi haastatteluista toteutettiin paikan päällä kasvotusten.

Tutkimuksessa haastateltavat saivat haastattelukysymykset etukäteen sähköpostiin, jolloin haastateltavat olivat voineet tutustua niihin etukäteen. Hyvä haastatteluko lisää tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Haastattelukysymykset luotiin aiempaan tutkimukseen nojautuen ja luotettavuutta pyrittiin lisäämään kysymysten ennakkoon lähettämisellä. Tämä on voinut syventää vastauksia, sillä haastateltavilla on ollut mahdollisuus jäsentää kokemuksiaan ja palauttaa mieleen urasiirtymään liittyviä tapahtumia ennen haastattelutilannetta.

Haastattelukysymysten lähettämisen etukäteen perusteltiin tutkimus aiheen vuoksi. Kysymykset liittyvät vahvasti tarinalliseen kertomukseen koko urakehityksestä sekä tuntemuksiin näiden taustalla. Muistojen herätteleminen jo ennen haastattelua voi tuoda haastattelutilanteessa esiin uusia ajatuksia, kun niitä saa sanoittaa.

Haastateltavana on aina oikeus keskeyttää haastattelu, kieltäytyä vastaamasta kysymykseen tai kieltää haastatteluaineiston käytön tutkimuksessa. (Kuula-Luumi, 2021.) Haastattelutilanteessa tutkittaville kerrottiin nauhoituksen päälle laittamisesta. Tutkimusaineistoa tallentaessa ja nauhoittaessa tulee huomioida, ettei ulkopuolisilla ole mahdollisuutta päästä kansioon.

Tutkimuksen osallistuneiden henkilöiden yksityisyyttä tulee suojella (TENK, 2019). Tutkittavilta ei kysytty henkilötietoja sekä mahdolliset muut tarkemmat tiedot, kuten työpaikat, paikkakunnat ja muut henkilökohtaiset tunnistetiedot ovat poistettu haastatteluaineistosta litterointi vaiheessa. Näin varmistettiin jokaisen tutkittavan yksityisyydensuojan koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimuksen toteutuksessa ei edellytetty yksityiskohtaisten henkilötietojen keräämistä. Haastatteluaineistoa säilytettiin tietoturallisesti salasanasuojatussa kansiossa. Kansioon oli pääsy vain

molemmilla tutkijoilla. Aineisto hävitetään tietoturvallisesti tutkimusprosessin päätyttyä.

Haastateltavien anonymiteettiä suojattiin koko tutkimusprosessin ajan poistamalla aineistosta suorat tunnistetiedot ja arvioimalla myös epäsuorien tunnisteiden merkitystä (Tietoarkisto, N.d.) Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella haastateltavien urapolkuja, minkä vuoksi heidän ammatillisia taustojaan ja siirtymiään kuvattiin tutkimuksessa paikoin yksityiskohtaisesti. Tämän vuoksi arvioitiin tapauskohtaisesti, mitkä tiedot olivat tutkimuskysymysten kannalta välttämättömiä ja mitkä voisivat lisätä haastateltavien tunnistettavuutta. Nykyisten ammattinimikkeiden käyttöön pyydettiin haastateltavilta erillinen suostumus haastattelun yhteydessä, sillä ammattinimike voi pienessä tai rajatussa asiantuntijajoukossa toimia epäsuorana tunnisteena. Mikäli ammattinimikkeen käyttö olisi lisännyt tunnistettavuuden riskiä tai siihen ei annettu lupaa, esitettiin tieto yleisemmällä tasolla.

Laadullisessa tutkimuksessa erityisen tärkeää on haastateltavien näkemykset ja mielipiteet ilmiöstä sekä tutkijan oma tulkinta kohteena olevasta ilmiöstä. Tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön on perehdytty kattavasti aiempien tutkimusten ja kirjallisuuden kautta, jolloin aiheen tutkiminen syvällisemmin on mahdollista. (Puusa & Juuti, 2020). Tutkimus toteutettiin yhteistyössä kahden tutkijan toimesta. Koko tutkimusprosessin ajan käytiin jatkuvaa keskustelua tutkimuksen toteuttamisesta. Haastattelut toteutettiin yhdessä, mikä mahdollisti yhteisen ymmärryksen muodostumisen aineistosta. Tutkijat ovat pyrkineet objektiivisuuteen koko tutkimuksen ajan, mutta ennako-oletukset sekä kokemattomuus tutkijoina voi vaikuttaa tutkittavaan aiheeseen. On myös huomioitava, että tutkijoiden kokemattomuus on voinut vaikuttaa haastattelutilanteisiin ja aineiston laatuun. Kaikissa tilanteissa ei välttämättä ole osattu esittää riittävän tarkentavia jatkokysymyksiä, mikä on voinut johtaa siihen, että osa haastateltavien kokemuksista on jäänyt pinnallisemmalle tasolle. Myös aineiston tulkinnessa on mahdollista, että merkityksiä on ymmärretty puutteellisesti tai painotettu eri tavoin kuin haastateltavat ovat ne tarkoittaneet.

Haastatteluaineiston laadun tarkkailu lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimukseen on pyritty luomaan mahdollisimman hyvä haastattelurunko, jossa on myös

vaihtoehtoisia kysymyksiä sekä lisäkysymyksiä tarvittaessa. Litterointi toteutettiin mahdollisimman nopeasti haastattelun jälkeen, jolloin haastatteluaineiston luotettavuus ei ole heikentynyt. (Hirsijärvi & Hurme, 2022.)

## Lähteet

- Alifrosti, B.;Andersson, E.;Heikkilä, M.; & Iiskala, T. (2022). *Kokeilijoita, alanvaihtajia, etsijöitä ja etenijöitä – Urasiirtymät luokanopettajan työstä muille aloille*. Työelämän tutkimus.
- Almiala, M. (2008). *Mieli paloi muualle - opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen*. Joensuun yliopisto.
- Barona. (09. 01 2025). Työelämä tutkimus 2025.
- Bird, A. (1994). A Career as a Repository of Knowledge: A New Perspective on Boundaryless Careers. *Journal of Organizational Behavior*. New York, s. 325-344.
- Blomberg, S. (2008). Noviisiopettajana peruskoulussa - Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. *Väitöskirja*. Helsingin yliopisto.
- Bubb, S.;& Earley, P. (2004). *Managing teacher workload, Work-Life Balance and Wellbeing*.
- Duunitori. (02. 04 2020). Työnhaku ja rekrytointi ovat edelleen 1990-luvulla.
- Eteläpelto, A.;& Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen-identiteetti persoonallisena ja sosiaalisen konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto;& J. Onnismaa, *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Vantaa: Aikuiskasvatus.
- Heikkilä, K.;& Tikkamäki, K. (2005). Työ ja oppiminen kaupan, teollisuuden, uusmedian ja hoiva-alan organisaatioissa. Teoksessa E. Poikela, *Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatus* (ss. 77-99). Tampere.
- Heikkinen, H.;& Huttunen, R. (2002). "Huomaa minut, arvosta minua!" Opetus tunnustuksen dialektiikkana. Teoksessa P. Sallila;& A. Malinen, *Opettajuus muutoksessa*.
- Hirsjärvi, S.;& Hurme, H. (2004/2020/2022). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*.
- Honkimäki, S. (2014). Opettajan työstä muualle. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo, J. Välijärvi (toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa: huomisen haasteita*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Hyvärinen, M.;Suoninen, E.;& Vuori, J. (2021). Haastattelut. (J. Vuori, Toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Noudettu osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/>
- Ibarra, H. (1999). *Provisional selves: experimenting with image and identity in professional adaption*. .
- Ibarra, H. (2005). *Identity transitions: possible selves, liminality and the dynamics of career change*.
- Ingersoll, R. (2001). *Teacher Turnover and Teacher Shortages:An Organizational Analysis*. University of Pennsylvania. Noudettu osoitteesta <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.3102/00028312038003499>
- Jokinen, H.;Taajamo, M.;& Välijärvi, J. (2014). Johdanto- Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylä.
- Jokinen, H.;Taajamo, M.;Miettinen, M.;Weissmann, K.;Honkimäki, S.;Valkonen, S.;& Välijärvi, J. (2013). *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset*.

- Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Noudettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstreams/bb2658b8-7a1c-4f8c-8f87-48d564df7a42/download>
- Kainulainen, H.;& Honkatukia, P. (2021). Tutkijan eettinen vastuu sensitiivisessä tutkimushaastattelussa. Teoksessa K. Nieminen;& N. Lähteenmäki, *Empiirinen oikeustutkimus* (ss. 115-130). Helsinki. Noudettu osoitteesta <http://hdl.handle.net/10138/340422>
- Kauppi, M.;Vesa, S.;Kurki, A.-L.;Olin, N.;Aalto, V.;& Ervasti, J. (2022). Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa. opettajien työhyvinöinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana. Työterveyslaitos, Vantaa.
- Koivunen, M.;Lämsä, A.-M.;& Heikkinen, S. (2012). *Ura siirtymät muuttuvassa työelämässä : analyysi urasiirtymän käsitteestä*. Jyväskylän yliopisto.
- Korpinen, E. (1993). Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa E. Korpinen. (Toim.), *Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan* (s. 141). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kuula-Luumi, A. (2021). *Laadullisen aineiston anonymisointi*. Noudettu osoitteesta Tietoarkisto: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/laadullisen-aineiston-anonymisointi/>
- Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat*. Tampereen yliopisto.
- Louis, M. (1980). Career Transitions: Varieties and Commonalities. The Academy of Management Review. Noudettu osoitteesta <https://research-ebSCO-com.ezproxy.utu.fi:2443/c/sk55le/viewer/pdf/ynmjclpm7j?route=details>
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus- Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* (A. väitöskirja, Tuottaja;& Tampereen yliopisto) Noudettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Luukkainen, O.;& Pulkkinen, S. (2017). Opettajajärjestöt opettajakoulutuksen uudistajina. Teoksessa E. Paakkola;& T. Varmola, *Opettajankoulutus: Lähihistoriaa ja tulevaisuutta* (ss. 246 - 263). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Manner, M. (2021). *Tunnollisuudesta syntyy ongelma, jos työssä on liikaa vaatimuksia*. Opettaja. Noudettu osoitteesta <https://www.opettaja.fi/tyossa/tunnollisuudesta-synty-ongelma-jos-tyossa-on-liikaa-vaatimuksia/>
- Martin, A.;& Pennanen, M. (2015). Mobility and transition of pedagogical expertise in Finland. University of Jyväskylä.
- Mayring, P. (2021). *Qualitative Content Analysis : A Step-by-Step Guide*.
- Melin, H & Saari, T. (2019) Työn ja työelämän tutkimuksen muuttuvat maailmat. Tampereen yliopisto. Noudettu osoitteesta [https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/118408/tyon\\_ja\\_tyuelaman\\_tutkimuksen\\_muuttuvat\\_maailmat.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/118408/tyon_ja_tyuelaman_tutkimuksen_muuttuvat_maailmat.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Melkko, S. & Ilves, V. (2024). *Opetusalan ammattijärjestö, OAJ*. Noudettu osoitteesta, Opetusalan työbarometri [https://www.oaj.fi/contentassets/476cfb03fec74aa0a9feca4166f4dba7/opetusalan\\_tyoo\\_lobarometri\\_2024.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/476cfb03fec74aa0a9feca4166f4dba7/opetusalan_tyoo_lobarometri_2024.pdf)

- Mikkola, A. & Välijärvi, J. (2014). Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.), *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*.
- MTV. (17.12.2022). *Wilma-viestintä hiertää opettajien ja vanhempienvälejä – "Vanhemmat menevät herkästi puolustuskannalle"*. Noudettu osoitteesta <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/wilma-viestinta-hiertaa-opettajien-ja-vanhempien-valeja-vanhemmat-menevat-herkasti-puolustuskannalle/8593844>
- Nevalainen, N. (2021). *Uransa alkuvaiheessa olevien luokanopettajien työtyytyväisyys ja opettajan ammatin arvostus*. Turun yliopisto. Noudettu osoitteesta [https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/151975/Nevalainen\\_Nelli\\_opinnayte.pdf?sequence=1](https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/151975/Nevalainen_Nelli_opinnayte.pdf?sequence=1)
- Nissinen, K.; & Välijärvi, J. (2011). *Opettaja- ja opettajankoulutustarpeiden ennakkoinnin tuloksia*. Jyväskylä.
- Ngo- Henha, P. (2017) *A Review of Existing Turnover Intention Theories*. International Journal of Economics and Management Engineering. Noudettu osoitteesta <https://publications.waset.org/10008789/a-review-of-existing-turnover-intention-theories>
- OAJ. (2021). *Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa*. Opetusalan ammattijärjestö.
- OAJ. (26. 09 2023a). Vain murto-osa opettajista kokee työtään arvostettavan.
- OAJ. (13. 4 2023b). *Opetusalan ammattijärjestö*. Noudettu osoitteesta Määräaikaisten opettajien asemaan vihdoin merkittävä parannus: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2023/maaraaikaisten-asemaan-parannus/>
- OAJ. (27. 06 2024). *Opetusvelvollisuudet kunnallisessa peruskoulussa*. Noudettu osoitteesta Opettajien ammattijärjestö: <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyoaika/kunnalliset-peruskoulut/opetusvelvollisuudet/>
- OAJ. (25. 06 2025). *Kunnalliset peruskoulut*. Noudettu osoitteesta Opetusalan ammattijärjestö: <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyoaika/kunnalliset-peruskoulut/#yhteissuunnittelutyoaika-eli-ys-aika>
- OAJ. (N.d.a). *Opettajan vastuut ja velvollisuudet*. Noudettu osoitteesta Opetusalan ammattijärjestö: <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/opettajan-vastuut-ja-velvollisuudet/>
- OAJ. (N.d.b). *Tavoitteemme*. *Opetusalan ammattijärjestö*. Noudettu osoitteesta <https://www.oaj.fi/tavoitteemme/>
- OKM. (2016). *Teacher education in Finland*. Opetus ja kulttuuri ministeriö. Noudettu osoitteesta <https://okm.fi/documents/1410845/4150027/Teacher%2Beducation%2Bin%2BFinland/57c88304-216b-41a7-ab36-7ddd4597b925>
- Opettaja-lehti. (11. 03 2021). Kaikki arvostavat opettajaa, mutta miten se näkyisi arjessa?
- Puhakka, O. (2017). Korkeakoulutettujen työnhaun ja työllistymisen tuen tarpeet. – ”Ei pakottamista, vaan tsemppaamista ja joustavia mahdollisuuksia”. Tampereen yliopisto.
- Puusa, A.;& Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

- Räsänen, K. (2023). *“Minä junnaan paikallani”*: Opettajan alanvaihdon harkinta ja sen yhteys koettuun työuupumukseen ja työyhteisösuhteeseen. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Räsänen, K. (2024). *Opettajien alanvaihdon taustalla työuupumusta ja työstä etääntymistä*. Työelämän tutkimus.
- Ruohotie, P. (2005). Urakehitys ja kehittävä vuorovaikutus. Teoksessa E. Poikela, *Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatus* (ss. 200-219). Tampere.
- Saarijärvi, M.;& Bratt, E.-L. (2021). *When face-to-face interviews are not possible: tips and tricks for video, telephone, online chat, and email interviews in qualitative research*.
- Saldana, J. (2025). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*.
- Sutela, H.;Pärnänen, A.;& Keyriläinen, M. (2019). *DIGIAJAN TYÖELÄMÄ – TYÖOLOJATUTKIMUKSEN TULOKSIA 1977–2018*.
- Töissä.fi. (2024). *Luokanopettajankoulutus: Mihin valmistuneet ovat sijoittuneet?* Noudettu osoitteesta Töissä.fi: [https://toissa.fi/fi\\_FI/sijoittuminen-tyoelamaan/show/luokanopettajakoulutus](https://toissa.fi/fi_FI/sijoittuminen-tyoelamaan/show/luokanopettajakoulutus)
- Taajamo, M.;& Puhakka, E. (2020). OPETUKSEN JA OPPIMISEN KANSAINVÄLINEN TUTKIMUS TALIS 2018. Perusopetuksen vuosiluokkien 7-9 ensituloksia, osa 2.
- Taajamo, M.;Puhakka, E.;& Välijärvi, J. (2014). *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Noudettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/server/api/core/bitstreams/7cc7ddd3-3875-44aa-87b6-151b64081a91/content>
- Taajamo, M.;Puhakka, E.;& Välijärvi, J. (2015). *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013*. Noudettu osoitteesta Tarkastelun kohteena alakoulun ja toisen asteen oppilaitosten opettajat ja rehtorit: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/server/api/core/bitstreams/2d539ef9-ba6d-44cb-9650-b91affeb9be9/content>
- TENK, Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Helsinki. Noudettu osoitteesta [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf)
- TENK, Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. (2/2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki.
- Tietoarkisto. (N.d.). Tunnisteellisuus ja anonymisointi. Tampereen Yliopisto. Noudettu osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/tunnisteellisuus-ja-anonymisointi/>
- Tilastokeskus. (2026). *Työnvälitystilastot (KEHA-keskus)*. Noudettu osoitteesta [https://statfin.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin\\_tyonv/statfin\\_tyonv\\_pxt\\_12ti.px/table/tableViewLayout1/](https://statfin.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_tyonv/statfin_tyonv_pxt_12ti.px/table/tableViewLayout1/)
- Tuomi, J.;& Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tuomi, J.;& Sarajärvi, A. (2024). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimushanke E2, T. S. (07. 12 2023). Nuorten ja varttuneiden yhteistyö työpaikoilla, Aino Heikkilä E2.
- Tynjälä, P.;Heikkinen, H.;& Jokinen, H. (2013). Opettajankoulutuksesta opettajan työhön - uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa J. Hakala & K. Kiviniemi (toim.),

*Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä.*

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48383/978-951-39-5376-8.pdf?sequence=1#page=38>.

YLE. (16. 12 2022). Somettava opettaja haluaa näyttää nuorille toisen puolen alasta.

## **Liitteet**

### **Liite 1. Saatekirje**

Moikka!

Haluaisitko kertoa, mikä sai sinut suuntaamaan luokkahuoneesta kohti uutta?

Olemme Turun yliopiston Rauman kampuksen maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita ja teemme pro gradu -tutkielmaa luokanopettajista, jotka ovat siirtyneet pois luokkahuoneesta uusille urapoluille.

Etsimme tutkimukseemme haastateltavia, joilla on vähintään vuoden työkokemus alakoulun yleisopetuksesta, ja jotka ovat sittemmin vaihtaneet alaa. Tutkimuksessa keskitymme alanvaihdon syihin, urasiirtymään ja uuteen uraan. Kartoitamme, millaisia urapolkuja luokanopettajan koulutuksella on mahdollista rakentaa. Työllistyminen uuteen uraan koulutuksella luokanopettaja, kasvatustieteiden maisteri.

Olisitko kiinnostunut osallistumaan tutkimukseen?

Lyhyesti haastattelusta:

Etähaastattelu sinulle sopivana ajankohtana

Haastattelun kesto 30–45 minuuttia

Haastattelukysymykset halutessasi etukäteen

Anonymiteetti säilyy tutkimuksen kaikissa vaiheissa.

Mikäli kiinnostuit, ota rohkeasti yhteyttä ja ehdota sinulle sopivaa aikaa haastattelulle.

Ystävällisin terveisin,

Olivia Heikkilä ja Helmi Isokallio

**Liite 2. Haastattelukysymykset**

1. Millaisia urasuunnitelmia sinulla oli ennen luokanopettajan opintoja?
2. Miksi valitsit juuri luokanopettajaopinnot?
3. Mitä tapahtui valmistumisesi jälkeen?
4. Kuinka monta vuotta työskentelit luokkahuoneessa?
5. Millaisiin opettajan tehtäviin päädyit?
6. Koitko olevasi oikealla alalla.?
7. Millainen opettaja toivoit olevasi?
8. Mitkä asiat motivoivat sinua luokanopettajan työssäsi?
9. Missä vaiheessa sinulle huomasit ajatuksia, ettet halua jatkaa opettajan työtä?
10. Mitkä tekijät vaikuttivat alanvaihtopäätökseesi?
11. Kerro siirtymäprosessistasi?
12. Ketkä tai mitkä tahot tukivat sinua urasiirtymän aikana?
13. Miten etsit uusia mahdollisia työpaikkoja?
14. Oliko kasvatustieteiden tutkinnosta hyötyä työnhaussa?
15. Kerro mitä sinun työtehtävääsi kuuluu nyt?
16. Millaisia hyötyjä nykyisessä ammatissasi on luokanopettajakoulutuksesta ja opettajakokemuksesta?
17. Mitkä asiat uudessa urassa ovat paremmin verrattuna opettajantehtävään?
18. Onko työn merkitys muuttunut uudessa ammatissa itsellesi?
19. Miltä koulumaailma näyttää tällä hetkellä työpaikkana?
20. Oletko ajatellut palata opettajan työhön?
21. Mitä toivoisit luokanopettajan työssä luokkahuoneessa muuttuvan?

### **Liite 3. Tietosuojaseloste**

#### **Tiedote tutkittaville koskien projektia “Luokanopettajien urasiirtymä ja uuden uran kehittyminen”**

Olet ottamassa osaa Turun yliopistossa järjestettävään tieteelliseen tutkimukseen. Tämä tietosuojaseloste kuvaa sitä, miten henkilötietojasi tullaan käsittelemään tutkimuksessa.

#### **1. Rekisterinpitäjä**

Tutkijat: Olivia Heikkilä ja Helmi Isokallio

Yhteyshenkilö projektia koskevissa asioissa:

Nimi: Olivia Heikkilä

Osoite: Seminaarinkatu 1, 26100 Rauma

E-mail:

#### **2. Kuvaus tutkimuksesta ja henkilötietojen käsittelystä**

Tutkimuksessa keskitymme alanvaihdon syihin, urasiirtymään ja uuteen uraan. Kartoitamme, millaisia urapolkuja luokanopettajan koulutuksella on mahdollista rakentaa. Työllistyminen uuteen uraan koulutuksella luokanopettaja, kasvatustieteiden maisteri.

Henkilötietoja käsitellään tietoturvallisesti ja anonyymiteetti turvataan koko tutkimusprosessin ajan.

#### **3. Tutkimusryhmän vastuullinen yhteyshenkilö**

Nimi: Lauri Kemppinen

Osoite: Seminaarinkatu 1, 26100 Rauma

E-mail: laukem@utu.fi

#### **4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot**

Turun yliopiston tietosuojavastaava on tavoitettavissa sähköpostitse osoitteesta: [dpo@utu.fi](mailto:dpo@utu.fi).

#### **5. Henkilöt, jotka osallistuvat henkilötietojen käsittelyyn**

Olivia Heikkilä ja Helmi Isokallio

#### **6. Tutkimuksen nimi sekä tutkimuksen kesto**

Tutkimuksen nimi: Luokanopettajien urasiirtymä ja uuden uran kehittyminen

Henkilötietojen käsittelyn ajallinen kesto: Henkilötietojen data välittömästi pro gradu- tutkielman julkaisun jälkeen tai viimeistään kahden vuoden kuluttua.

## 7. Henkilötietojen lainmukainen käsittelyperuste

Henkilötietoja käsitellään seuraavan, tietosuoja-asetuksen 6(1) artiklassa mainitun, käsittelyperusteen nojalla:

- rekisteröidyn suostumus;
- käsittely on tarpeen sopimuksen täytäntöön panemiseksi;
- rekisterinpitäjän lakisääteisen velvoitteen noudattaminen;
- käsittely on tarpeen rekisteröidyn elintärkeiden etujen suojaamiseksi;
- käsittely on tarpeen yleistä etua koskevan tehtävän suorittamiseksi tai rekisterinpitäjälle kuuluvan julkisen vallan käyttämiseksi:
- tieteellinen tai historiallinen tutkimus tai tilastollisia tarkoituksia varten;
- tieteellisten aineistojen tai kulttuurisperinnöllisten materiaalien arkistointia varten;
- rekisterinpitäjän tai kolmannen osapuolen oikeutettu etu.

## 8. Tutkimusmateriaaliin sisältyvät henkilötiedot sekä suojaustoimenpiteet

Henkilötiedot kerätään haastattelujen perusteella. Henkilötietoja käsitellään tietoturvallisesti ja anonymiteetti turvataan koko tutkimusprosessin ajan.

## 9. Erityiset henkilötietoryhmät (arkaluontoiset henkilötietoryhmät)

Tutkimuksessa käsitellään seuraavia erityisiin henkilötietoryhmiin kuuluvia henkilötietoja:

- Ikä
- Ammattiasema
- Koulutus

Erityisiä henkilötietoryhmiä käsitellään seuraavan, tietosuoja-asetuksen artiklaan 9(2) perustuvan, käsittelyperusteen nojalla:

- rekisteröidyn suostumus;
- käsittely on tarpeen rekisteröidyn elintärkeiden etujen suojaamiseksi;
- käsittely on tarpeen yleistä etua koskevan tehtävän suorittamiseksi tai rekisterinpitäjälle kuuluvan julkisen vallan käyttämiseksi:
- tieteellinen tai historiallinen tutkimus tai tilastollisia tarkoituksia varten;
- tieteellisten aineistojen tai kulttuurisperinnöllisten materiaalien arkistointia varten;

## 10. Henkilötietojen keräämisen lähteet

Henkilötiedot kerätään haastattelujen avulla.

## 11. Henkilötietojen siirtäminen ja jakaminen kolmansille osapuolille

Henkilötietoja ei siirretä Turun yliopiston/tutkimusryhmän ulkopuolelle.

## 12. Henkilötietojen siirtäminen EU:n tai ETA:n ulkopuolelle

Henkilötietoja ei siirretä Euroopan unionin tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.

## 13. Automaattinen päätöksenteko ja noudatettavat suojaustoimet

Automaattista päätöksentekoa ei toteuteta käsiteltäviin henkilötietoihin.

Henkilötietoihin sovelletaan seuraavia suojaustoimia:

- Aineisto on salassa pidettävää.
- Kirjalliseen materiaaliin sovellettavat suojaustoimet:
- IT-järjestelmissä toteutettava henkilötietojen käsittely:
- Muu:

Suorien tunnistetietojen käsittely:

- Suorat tunnistetiedot poistetaan analysointivaiheessa.
  - Analysoitava aineisto sisältää suorat tunnistetiedot.
- Perustelut:

## 14. Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen

Tutkimusaineisto poistetaan.

## 15. Oikeutesi rekisteröitynä sekä näihin tehtävät poikkeamat

Rekisteröity voi käyttää oikeuksiaan ottamalla yhteyttä tutkimuksen yhteyshenkilöön.

### Rekisteröidyn oikeuksiin tehtävät poikkeamat

Tietosuojasetuksen sekä kansallisen tietosuojalain nojalla rekisteröidyn oikeuksiin voidaan tehdä tiettyjä poikkeamia, kun henkilötietojen käsittelyperusteena toimii tieteellinen tutkimus ja oikeuksien toteuttaminen tekisi käsittelyn tarkoituksen (tässä tapauksessa tieteellisen tutkimuksen) joko mahdottomaksi tai aiheuttaisi huomattavaa haittaa käsittelylle.

Tarve tehdä poikkeamia rekisteröityjen oikeuksiin arvioidaan aina tapauskohtaisesti. Tämän tietosuojaselosteen tutkimuksessa on todennäköisesti tarpeen tehdä poikkeamia seuraaviin rekisteröityjen oikeuksiin:

- Oikeus saada pääsy tietoihin (Artikla 15)
- Oikeus tietojen oikaisemiseen (Artikla 16)
- Oikeus tietojen poistamiseen (Artikla 17)
- Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (Artikla 18)
- Oikeus siirtää tiedot järjestelmästä (Artikla 20)
- Vastustamisoikeus (Artikla 21)

### **Oikeus valituksen tekemiseen**

Sinulla on oikeus tehdä valitus tietosuojavaltuutetulle, jos koet, että henkilötietojasi on käsitelty soveltuvan tietosuojalainsäädännön vastaisesti.

Tietosuojavaltuutetun yhteystiedot:

Tietosuojavaltuutetun toimisto  
Käyntiosoite: Lintulahdenkuja 4, 00530 Helsinki  
Postiosoite: PL 800, 00531 Helsinki  
Puhelinvaihe: 029 566 6700  
Sähköposti (kirjaamo): tietosuoja(at)om.fi

### **Liite 4. Tekoälyn käyttö**

Tässä tutkimuksessa tekoälyä on hyödynnetty kirjallisena tukena sekä lähteiden etsimiseen. Tekoäly on esimerkiksi auttanut oikeinkirjoituksessa, mutta sen antamia ehdotuksia on aina tarkasteltu kriittisesti. Tekoälyä ei ole käytetty tulosten analysointiin eikä sille ei ole annettu mitään arkaluontoista tietoa tästä tutkimuksesta.