



Kuivala Arttu & Saviluoto Ville

LUOKANOPETTAJAKSI VALMISTUNUT TULEVAISUUDEN TEKIJÄNÄ PERUS-
KOULUN ULKOPUOLISESSA TYÖELÄMÄSSÄ

Ammatti-identiteetin muutos koulutuksen aikana

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen koulutus & luokanopettajakoulutus
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajaksi valmistunut tulevaisuuden tekijänä peruskoulun ulkopuolisessa työelämässä – Ammatti-identiteetin muutos koulutuksen aikana (Arttu Kuivala & Ville Saviluoto)

Pro gradu -tutkielma, 69 sivua, 3 liitesivua

Huhtikuu 2019

Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liiton (2018) selvityksen mukaan opettajaksi opiskelevista jopa joka viides pohtii siirtyvänsä muihin kuin opettajan tehtäviin. Osa ei ainoastaan harkitse tätä vaihtoehtoa, vaan lopulta päätyy muualle töihin. Tulevaisuudessa opiskelijoiden työllistyminen koulutusta vastaavalle alalle on yksi yliopistojen rahoitusperuste (OKM 2019). Siksi koulutuksen kannalta olisi tärkeää, että koulutukseen valitaan opettajaksi soveltuvia, heitä tuetaan koulutuksen aikana niin opettajaksi kasvamisessa kuin työhön siirtymisessä sekä se, että opettajaksi opiskelevat myös suuntautuvat koulutustaan vastaavalle alalle.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on ymmärtää, miksi luokanopettajaksi valmistuneilla henkilöillä on koulutuksen aikana syntynyt ajatus peruskoulun ulkopuoliseen työelämään siirtymisestä ja miten he lopulta ovat sinne päätyneet. Tässä tutkimuksessa syitä siirtymiselle on tutkittu ammatti-identiteetin uudelleen määrittelyn kautta. Ilmiötä lähestytään opettajan ammatti-identiteetin, työuran muutosprosessin sekä opettajien alanvaihdon näkökulmista. Tutkimuksessa kysytään, millaiset tekijät ovat vaikuttaneet ajatukseen peruskoulun ulkopuoliseen työelämään siirtymisestä ja tarpeen ammatti-identiteetin uudelleen määrittelylle. Lisäksi kysytään, millaisia toimenpiteitä uudelleen määrittely on synnyttänyt yksilöiden toiminnassa ja tunnustetaan yhtäläisyyksiä henkilöiden ammatti-identiteetin uudelleen määrittelyprosessista.

Tämän laadullisen tutkimuksen narratiivinen aineisto on kerätty Webropol-kyselyllä 13 luokanopettajaksi valmistuneelta henkilöltä, jotka ovat heti valmistumisen jälkeen siirtyneet peruskoulun ulkopuoliseen työelämään. Aineiston analyysi toteutettiin jatkuvan vertailun menetelmää ja sisällönanalyysia soveltaen QSR NVivo -analyysityökalulla.

Tutkimuksen ensimmäisenä tuloksena on ammatti-identiteetin muutosta eli uudelleen määrittelyä kuvaava kategoriamalli, joka osoittaa, että ammatti-identiteetin muutokseen vaikuttavat niin opettajan ammatti-identiteetistä poispäin työntäviä kuin uutta ammatti-identiteettiä kohti vetäviä tekijöitä. Näiden tekijöiden seurauksena yksilöiden toiminnassa on syntynyt erilaisia toimenpiteitä, kuten tuen hakemista sosiaalisesta ympäristöstä, osaamisen laajentamista sekä toiminnan suuntaamista opettajan ammatin ulkopuolelle. Tutkimuksen toisena tuloksena kategoriamallin pohjalta on tunnustettu kolme eri muutostyyppiä: 1) Aktiiviset toimijat 2) Tukea tarvitsevat 3) Ajautuneet moniosajat. Muutostyypit kuvaavat, miten eri tavoin ammatti-identiteetin muutos ilmenee eri muutostyyppiin kuuluvilla henkilöillä.

Tutkimus auttaa ymmärtämään ammatti-identiteetin uudelleen määrittelyyn johtaneita tekijöitä, niiden aiheuttamia toimenpiteitä, sekä henkilöiden toimintaa tässä prosessissa. Tuloksia hyödyntämällä voidaan vaikuttaa niin koulutuksessa kuin mahdollisesti myöhemmin opettajan ammatissa syntyviin alanvaihtopohdintoihin.

Avainsanat: alanvaihto, ammatti-identiteetti, identiteettityö, jatkuvan vertailun menetelmä, luokanopettaja, opettajankoulutus

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Kohti opettajan ammatti-identiteettiä ja alanvaihtoa	8
2.1	Identiteetti	8
2.2	Ammatti-identiteetin rakentuminen	10
2.2.1	<i>Ammatti-identiteetin persoonallinen ja sosiaalinen ulottuvuus</i>	11
2.2.2	<i>Sosialisaatio, koulutus ja työelämä</i>	12
2.3	Opettajaksi opiskelevan ja opettajan ammatti-identiteetti	14
2.4	Opettaja alan vaihtajana	16
2.4.1	<i>Työuran muutosprosessin vaiheet</i>	17
2.4.2	<i>Opettajan alan vaihdon syitä</i>	19
3	Tutkimuksen metodologia ja toteutus	24
3.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	24
3.2	Narratiivisuus laadullisessa tutkimuksessa	24
3.3	Narratiivisen aineiston kerääminen	26
3.4	Grounded Theory narratiivisen aineiston analyysimenetelmänä	29
4	Tulokset	35
4.1	Ammatti-identiteetin muutokseen vaikuttaneet tekijät	35
4.1.1	<i>Työntävät tekijät</i>	35
4.1.2	<i>Vetävät tekijät</i>	38
4.2	Ammatti-identiteetin muutoksen aikaansaamat toimenpiteet	43
4.3	Muutostyypit ammatti-identiteetin muutoksessa	46
5	Johtopäätökset	52
6	Pohdinta	56
6.1	Tulosten hyödyntäminen opettajankoulutuksessa	56
6.2	Tutkimuksen luotettavuus	59
6.3	Jatkotutkimusehdotuksia	62
	Lähteet	63

1 Johdanto

Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liiton (SOOL ry) (2018) selvityksen mukaan opettajaksi opiskelevista jopa joka viides pohtii siirtyvänsä muihin kuin opettajan tehtäviin. Lisäksi opettajan ammatissa toimivista opettajista 20,3% harkitsee alanvaihtoa (Jokinen ym. 2013). Luokanopettajaopiskelijoina koemme, että useat vertaisistamme kohtaavat haasteita koulutuksen aikana, minkä seurauksena he harkitsevat hakeutuvansa peruskoulun ulkopuolisiin työtehtäviin.

Osa opettajaopiskelijoista ei pelkästään harkitse tätä vaihtoehtoa, vaan lopulta päätyy muihin työtehtäviin. Tulevaisuudessa opiskelijoiden työllistyminen koulutusta vastaavalle alalle tulee olemaan yksi yliopistojen rahoitusperuste (OKM 2019). Tästä syystä olisi tärkeää, että opettajaksi opiskelevat myös suuntautuvat koulutustaan vastaavalle alalle. Tällöin koulutusvalinnassa on entistä merkittävämpää valita opettajaksi soveltuvia opiskelijoita sekä koulutuksen aikana tukea opiskelijoita opettajaksi kasvamisessa ja työhön siirtymisessä. Tämä on myös Opettajankoulutuksen valinnat - ennakoivaa tulevaisuustyötä (OVET) -kehittämishankkeen yksi tavoitteista, mihin myös tämä tutkimus kuuluu (OVET 2019).

SOOL ry:n (2018) opettajaopiskelijoille tekemän selvityksen mukaan epävarmuutta opettajaksi ryhtymisessä ovat aiheuttaneet etenkin haastavat työolosuhteet sekä kokemukset työn vähäisestä yhteiskunnallisesta arvostuksesta, joita selittävät esimerkiksi matala palkkaus sekä rajalliset mahdollisuudet uralla kehittymiseen. Myös epävarmuus omasta pätevyydestä ja jaksamisesta sekä kokemus soveltumattomuudesta alalle ovat vaikuttaneet. (SOOL ry 2018.) Kuitenkaan, opettajaksi opiskelevien siirtymistä peruskoulun ulkopuolisiin työtehtäviin heti valmistumisen jälkeen sekä ilmiön syitä ei ole vielä tarpeeksi tutkittu. Tämän tutkimuksen lähtökohtana olikin ymmärtää, miksi luokanopettajaksi valmistuneilla henkilöillä on koulutuksen aikana syntynyt ajatus peruskoulun ulkopuoliseen työelämään siirtymisestä ja miten he ovat sinne lopulta päätyneet.

Tämän tutkimuksen ilmiöön liittyvän aiemman tutkimuksen vähäisyydestä johtuen aihetta lähestytään siihen rinnastettavien aiempien tutkimusten, kuten opettajan ammatti-identiteetin ja alanvaihdon näkökulmista. Opettajan alanvaihtoa on tutkittu muun muassa ammatti-identiteetin käsitteen kautta (ks. Almiola 2008; Schaefer 2013) sekä yleisesti tekijöiden kautta, jotka aiheuttavat alanvaihdon (ks. Lanan 2017; Jokinen 2014; Honkimäki 2014). Aikaisempien tutkimusten (Jokinen 2013; Honkimäki 2014) mukaan alanvaihdon syitä ovat olleet esimerkiksi erilaiset uramotiivit, kehittyminen uralla sekä ongelmalliset työolosuhteet. Ammatti-identiteetti ja sitä

myötä opettajan ammatti-identiteetti nähdään nykyäsitteen mukaan dynaamisena ja jatkuvasti muutoksen kohteena olevana (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006; Beijaard, Meijer & Verloop 2004). Opettajan ammatti-identiteetin rakentuminen on prosessi, joka alkaa jo opintojen aikana sekä jatkuu edelleen työelämässä (Beuachamp & Thomas 2009) Opettajaksi opiskelevan ja opettajan ammatti-identiteetistä on tutkimusten mukaan havaittavissa samoja tekijöitä, joiden kautta niiden rakentumista voidaan ymmärtää (Hong 2010; Laine 2004). Rakentumiseen vaikuttavat niin reflektio, persoonalliset ja kontekstuaaliset tekijät, toimijuus, sekä ammatti-identiteetin dynaaminen luonne sekä siihen yhteydessä olevat alaidentiteetit (Ks. Izadinia 2013; Beuachamp & Thomas 2009; Beijaard, Meijer & Verloop 2004). Ammatti-identiteetin rakentuminen voi kuitenkin kohdata haasteita, joka voi luoda tarpeen identiteettityölle eli sen uudelleen määrittelylle. Identiteetin uudelleen määrittelyssä yksilö reflektoi itseään suhteessa tulevaisuuttaan koskeviin odotuksiin sekä tavoitteisiin ja pyrkii selkiyttämään omaa identiteettiään. (Niemi 2001.)

Tässä tutkimuksessa tavoitteena on selvittää, millaiset tekijät ovat vaikuttaneet ajatukseen peruskoulun ulkopuoliseen työelämään siirtymisestä ja sitä kautta tarpeen ammatti-identiteetin muutokselle eli uudelleen määrittelylle. Lisäksi tavoitteena on tarkastella, miten yksilöt toimivat määrittellessään ammatti-identiteettiä uudelleen osana pohdintoja suuntautumista peruskoulun ulkopuolisiin työtehtäviin. Tutkimus pyrkii myös tunnistamaan, onko henkilöiden ammatti-identiteetin uudelleen määrittelyä koskevasta muutosprosessista löydettävissä yleistettäviä muutostyyppisiä. Tämä tutkimus toteutettiin aineistolähtöisenä laadullisena tutkimuksena. Tutkimuksen kohderyhmänä olivat luokanopettajaksi valmistuneet henkilöt, jotka ovat heti valmistumisen jälkeen siirtyneet peruskoulun ulkopuoliseen työelämään. Tutkimusta varten kohderyhmältä kerättiin narratiiviset kirjoitelmat, jotka analysoitiin Grounded Theoryyn kuuluvan jatkuvan vertailun menetelmää soveltaen. Analyysin tuloksena syntyi kategoriamalli, joka vastaa tutkimuksen tarkoitukseen ja tavoitteisiin.

Tutkimuksen tarkoituksena on antaa merkittävää tietoa luokanopettajakoulutukselle, sen kehittämiselle sekä antaa mahdollisuuksia tunnistaa sekä tukea peruskoulun ulkopuoliseen työelämään siirtymistä harkitsevia sekä ammatti-identiteetin kanssa kamppailevia opiskelijoita. Lisäksi, tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa sellaista tietoa, jota OVET-hankkeessa voidaan hyödyntää. OVET-hankkeen tavoitteena on uudistaa sekä yhtenäistää opettajankoulutuksen valintoihin liittyviä käytäntöjä, pyrkien näin entistä tavoitteellisempaan opiskelijavalintaan (OVET 2019). Tämän tutkimuksen avulla voidaan myös pyrkiä ennaltaehkäisemään mahdollisesti myöhemmin työelämässä syntyvää alanvaihtoa. Toisaalta tutkimus voi olla hyödyllinen

myös alan opiskelijoille, jotka käyvät kamppailua oman opettajan ammatti-identiteetin kanssa ja voivat tutkimuksen avulla ymmärtää paremmin omaa toimintaa ammatti-identiteetin muutoksessa.

Luvussa 2 edetään identiteetin määritelmästä kohti opettajan ammatti-identiteettiä, jonka jälkeen käsitellään työuran muutosprosessia sekä opettajien alanvaihdon syitä. Luvussa kuvaillaan millaisia edellytyksiä ammatti-identiteetin rakentumiseen liittyy ja pyritään luomaan kuva alanvaihdon syistä sekä siihen liittyvästä muutosprosessista. Luvussa 3 esitellään tutkimusta ohjaava narratiivinen tutkimusote ja esitellään tutkimuksen toteutus aineistonkeruun kautta analyysiin. Luvussa 4 esittelemme tutkimuksen tulokset analyysin pohjalta syntyneeseen kategoriaan viitaten, jonka jälkeen luvussa 5 tehdään johtopäätökset tutkimuksen tuloksista. Lopuksi luvussa 6 pohditaan tutkimuksen tuloksia ja niiden hyödyntämistä opettajankoulutuksessa, jatkotutkimusehdotuksia sekä arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta.

2 Kohti opettajan ammatti-identiteettiä ja alanvaihtoa

Tässä tutkimuksessa peruskoulun ulkopuoliseen työelämään siirtymistä sekä sen syitä lähestytään rakentuvan ammatti-identiteetin, työuran muutosprosessin sekä opettajien alanvaihdon näkökulmista. Ammatti-identiteetti nähdään dynaamisena ja vaatii rakentuakseen yksilöltä jatkuva uudelleen määrittelyä, jossa koulutuksella ja työelämällä on keskeinen rooli. Luvussa 2.1. avataan identiteetin määritelmä aikaisemman kirjallisuuden pohjalta. Tämän jälkeen luvussa 2.2. tarkastellaan ammatti-identiteetin luonnetta sekä sen rakentumisen edellytyksiä. Luvussa 2.3. kuvataan niin opettajaksi opiskelevan kuin opettajan ammatti-identiteetin erityispiirteitä. Luvussa 2.4 syvennytään työuran muutosprosessin eri vaiheisiin sekä tarkastellaan ilmiöön liittyvien aikaisempien tutkimusten puuttumisesta johtuen siihen rinnastettavia, opettajien alanvaihtoa käsitteleviä tutkimuksia.

2.1 Identiteetti

Identiteetin käsitteen teoreettinen määrittelemine on haastavaa ja yksiselitteistä määritelmää on lähes mahdotonta tehdä. Yksinkertaisimmillaan identiteetti vastaa kysymykseen *kuka minä olen*. Identiteetti voidaan näin nähdä sekä yksilön itsensä että muiden tekemänä määrittelynä tähän kysymykseen. Identiteetin tietoisena osana voidaan ymmärtää minuuden käsite, jota yksilö reflektoi suhteessa itseensä. Näitä käsitteitä käytetään nykykirjallisuudessa ajoittain synonyymeina. Tarkasteltaessa minuutta kohteena, voidaan samalla puhua identiteetistä. Länsimaisessa identiteettikäsitteessä syvin minuus ei ole suoraan havaittavissa, mutta sen piirteitä voi esiintyä yksilön olemuksessa. (Saastamoinen 2006.)

1800-luvulla William James jakoi identiteetin persoonalliseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen, ja kyseinen jako on säilynyt edelleen useissa identiteettiteorioissa (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006). Ruohotien (2004) mukaan persoonallinen identiteetti tarkoittaa sitä, miten yksilö määrittelee itsensä havaitsemiensa yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien pohjalta suhteessa toisiin ihmisiin. Yksilön tulkinta itsestä luo käsityksen, kuinka ainutlaatuiseksi yksilö kokee itsensä muihin verrattuna. Vastaavasti sosiaalinen identiteetti tarkoittaa sitä, miten yksilö määrittelee itsensä hänen ja toisten ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa tai toimiessaan osana jotain sosiaalisista ryhmää tai yhteisöä. (Ruohotie 2004.) Saastamoinen (2006) esittää puolestaan Erving Goffmania (1963) lainaten persoonallisen identiteetin yksilön kokemuksena määrätietoisesta ja

ajallisesta jatkuvuudesta osana yksilön minäkäsitystä. Sosiaalisella identiteetillä tarkoitetaan yksilön samaistumista erilaisiin sosiaalisiin ympäristöihin sekä niissä toimimiseen. (Saastamoinen 2006; Hurrelmann 1988.)

Identiteetin käsitteen muodostumiseen ovat vaikuttaneet myös erityisesti teoreetikot Erik Erikson (1968) ja George Herbert Mead (1934), jotka painottivat näkemyksissään identiteetin sosiaalista ulottuvuutta. Erikson esitti identiteetin kehittyvän sosiaalisissa konteksteissa eri elämäntilanteissa. Jokaisessa elämäntilanteessa on omat erityispiirteensä, kun yksilö tarkastelee suhdettaan vallitsevaan ympäröivään kontekstiin. Identiteetti ei ole pelkästään jotain joka ihmisellä on, vaan jotain joka muuttuu ja kehittyy läpi elämän. (Beijaard, Meijer & Verloop 2004.) Mead näki sosiaalisen ulottuvuuden olevan ensisijainen ja dominoiva, sen sisältäen kuitenkin myös ajatuksen persoonallisen ulottuvuuden merkityksellisyydestä. Identiteetti voi muodostua vain sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, jolloin yksilö alkaa kommunikoinnissa ja vuorovaikutuksessa omaksumaan muiden rooleja ja arvioimaan omaa toimintaa suhteessa muihin. Samalla yksilö alkaa olettaa muiden ihmisten kautta “yleistettyjä toisia”, jotka edustavat sosiaalista ryhmää tai yhteisöä sekä sen arvoja ja asenteita. Yksilö alkaa käymään keskustelua itsensä ja yleistyneiden toisten välillä alkaen vähitellen samaistua näihin. Mead käytti esimerkkinä yksilön samaistumista poliittisen puolueen tarjoamiin asenteisiin ja arvoihin, joita yksilö vähitellen alkaa arvostamaan. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006.)

Myös Harren (1983) näkemyksessä korostuu identiteetin sosiaalinen ulottuvuus: yksilön identiteetissä ei voi olla mitään, mikä ei olisi ensin ollut sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Vaikka sosiaalinen identiteetti painottuu Harren näkemyksessä, hän ei pois sulje kokonaan persoonallista identiteettiä, vaan toteaa identiteetin rakentuvan näiden ulottuvuuksien yhteisvaikutuksessa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006.) Archer (2000) puolestaan korostaa persoonallista ulottuvuutta identiteetin muodostumisessa. Persoonallinen identiteetti syntyy hänen mukaansa emotionaalisista suhteista yksilölle tärkeisiin asioihin. Esimerkiksi ammatti-identiteetin osalta tämä tarkoittaa sitä, että yksilö arvioi sisäisen keskustelun kautta toiminnan sekä oman persoonan kohtaamia arvoja ja luonnetta. Tämä näyttäytyy muun muassa ammatinvalinnassa, kun yksilö pohtii omia persoonallisia vahvuuksia sekä kompetensseja, ja tekee ammatinvalinnan niiden mukaan. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006; Archer 2000)

Stuart Hall (2002) on kuvaillut eri aikoina vallinneita käsityksiä identiteetin käsitteestä kolmen määritelmän kautta, joita ovat 1) valistuksen subjekti 2) sosiologinen subjekti ja 3) postmoderni subjekti (Hall 2002). Valistuksen ajan subjektikäsitteen mukaan subjektin identiteetti nähdään

syntymästä saakka hyvin muuttumattomana. Identiteetti kehittyy, mutta sen olemus pysyy samanlaisena ja muuttumattomana. Sosiologinen subjektikäsitys tulkitsee identiteetin perustuvan näkemykseen, jossa identiteetti muodostuu minän ja yhteiskunnan välisessä vuorovaikutuksessa. Subjektin sisäinen minä muotoutuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa ja dialogissa kulttuurisen ympäristön kanssa saaden siitä samalla vaikutteita, jolloin sen muodostumiseen vaikuttavat niin yksilöllinen kuin yhteiskunnallinen riippuvuusuhde sekä vuorovaikutus. (Eteläpelto 2007; Hall 2002.)

Postmodernissa subjektikäsitetyksessä identiteetti käsitetään dynaamisena ja jatkuvasti muuttavana, joka rakentuu vuorovaikutussuhteessa kokemusten, tilanteiden ja ihmisten kanssa (Saastamoinen 2006; Beijaard ym. 2004). Identiteetti rakentuu monista, joskus myös toisiinsa nähden ristiriitaisista ja yhteensopimattomista identiteeteistä, minkä johdosta yksilön samaistuminen niihin vaihtelee (Hall 2002). Yksilön ja yhteiskunnan ollessa kaiken aikaa liikkeessä, on käsitys identiteetistä muuttunut entistä pirstaleisemmaksi (Beijaard ym. 2004; Hall 2002). Identiteettiä ei tule nähdä kiinteänä eikä pysyvänä syntymästä kuolemaan saakka, vaan se on aina epätäydellinen sekä jatkuvan muutosprosessin kohteena (Hall 2002). Yksilöltä vaaditaan toistuvasti identiteettityötä eli identiteetin uudelleen määrittelyä. Identiteetin uudelleen määrittelyssä yksilö rakentaa omaa identiteettiään erilaisten elämäntapahtumien, kuten opiskelun ja työnteon kautta. Mahdollisuudet tähän lisääntyvät yksilön elämän edetessä ja tapahtumien moninaistuksessa. (Saastamoinen 2006.)

2.2 Ammatti-identiteetin rakentuminen

Identiteetin tavoin ammatti-identiteetti nähdään nykyään olevan dynaaminen ja vaativan jatkuvaa uudelleen määrittelyä (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006). Sekä Rätty (1987) että Väisänen ja Silkelä (2000) näkevät ammatti-identiteetin tarkoittavan yksilön samaistumista eli sosialisointumista tiettyyn ammattiin ja siihen liitettyihin tunnistettaviin ominaisuuksiin. Käsite sisältää yksilön kokemukset ja odotukset kyseistä ammattia sekä siinä toimimista kohtaan (Rätty 1987). Ammatti-identiteetti on näin yksilön kokemus itsestään oman ammatin edustajana, joka tarkoittaa myös sitä, mikä on yksilölle tärkeää ammatissa toimiessaan (Vähäsantanen 2007). Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006) lisäävät ammatti-identiteetin määritelmään sen tilannekohtaisen, persoonallisen sekä tulkinnanvaraisen luonteen suhteessa ammattiin (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006). Ammatti-identiteetin rakentumisen myötä yksilö alkaa kokea hallitsevansa ammatin

vaatimat taidot sekä vastuun ja kasvattaa tietoisuuttaan omista resursseista sekä rajoituksista. Yksilölle syntyy pätevyiden ja osaamisen tunne ammattia kohtaan. (Stenström 1993; Rätty 1987.)

Tarkasteltaessa ammatti-identiteetin rakentumista on otettava huomioon sen dynaaminen, muuttuva ja jatkuvasti kehittyvä luonne (Brown 1997). Ammatti-identiteetin rakentumisen edellyttävän tietoisuutta ammattiin liittyvistä päämääristä ja rooleista, sekä ammattiryhmän tunnuspiirteistä ja pyrkimyksistä (Stenström 1993). Ammatilla, johon henkilö samaistuu tulee siksi olla tunnistettu ja selkiytynyt yhteiskunnallinen merkitys ja sen tulee erottua muista ammatteista. Samaistuminen on yksilöllistä, ja tapahtuu henkilön luodessa persoonallista käsitystä ammatistaan. (Rätty 1987.) Ammatti-identiteetin rakentuminen nähdään prosessina, jossa yksilö on näin keskeisessä asemassa, mutta sosiaalinen vuorovaikutus ympäröivässä kontekstissa muuttaa yksilön käsitystä ammatillisuudestaan. Yksilön ammatti-identiteettiin vaikuttavat myös erilaiset aktiviteetit, sekä muiden palaute omasta toiminnasta. Näin persoonallisen ulottuvuuden ohella keskeiseksi nousee myös sosiaalinen ulottuvuus, jossa oppiminen ja vuorovaikutus suhteessa toisiin tapahtuu. (Brown 1997.)

2.2.1 Ammatti-identiteetin persoonallinen ja sosiaalinen ulottuvuus

Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006) määritelmän mukaan ammatti-identiteetti rakentuu persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin välisenä suhteena. Näiden identiteettien tulisi käydä vuoropuhelua keskenään, joka tarkoittaa neuvottelua suhteessa oman identiteettiaseman ja vallitsevan sosiaalisen todellisuuden välillä. Parhaimmillaan identiteetit ovat tasapainoisessa yhteydessä toistensa kanssa, vaikka näiden painotus vaihtelee ammatti-identiteetin rakentumisen eri vaiheissa. Ammatti-identiteetin rakentumisen alkuvaiheessa korostuu identiteetin sosiaalinen luonne työyhteisöön sosiaalistumisena, jolloin omaksumalla sosiaalisen ympäristön toimintatapoja, arvoja ja normeja identiteetti alkaa rakentua. Ammatillisen sosiaalistumisen korostuessa yksilön persoonallinen luonne ei pääse esiin, vaikka se eroaisi esimerkiksi arvoiltaan, normeiltaan ja näkökulmiltaan sosiaalisesta ympäristöstä. Vahvistuneen yhteisöön kuulumisen ja kasvaneen kokemuksen tuloksena yksilöllinen ja persoonallinen luonne saa ammatti-identiteetin rakentumisessa enemmän tilaa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006.)

Nykypäivän työelämän ammattien voidaan nähdä korostavan luovuutta sekä persoonallista työotetta, joissa jatkuva muutos ja oppiminen ovat tärkeitä arvoja. Tällaisissa ammateissa ammatti-

identiteetin yksilöllinen ja persoonallinen luonne korostuvat. Identiteetti muodostuu tilannekohtaisesti muuttuvaksi ja yksilön persoonan mukaan värityväksi tulkinnaksi suhteessa ammattiin. Kaikissa ammateissa persoonallinen puoli suhteessa sosiaaliseen puoleen ei pääse tasavertaisesti esiin, jolloin mahdollisuuksia ammatti-identiteetin joustavaan rakentumiseen ei ole. Ammattiin samaistumisen sekä sosiaalisten toimintatapojen tai arvojen omaksumisen ollessa ammateissa keskeisiä, ammatti-identiteetin sosiaalinen puoli korostuu. (Eteläpelto & Vähsantanen 2006.)

2.2.2 Sosialisatio, koulutus ja työelämä

Ammatti-identiteetin muodostumisessa keskeisessä roolissa on ammatillinen samaistuminen eli sosialisatio (ks. Stenström 1993; Rätty 1987). Sosialisatio on elämänmittainen prosessi, jossa tärkeää on pyrkimys omien taitojen ja ominaisuuksien jatkuvaan kehittämiseen sekä samaistumiseen oman ammattiryhmän normeihin, arvoihin ja etiikkaan. Samalla muodostetaan suhdetta yhteiskuntaan, omaan yhteisöön ja työprosessiin. (Hastings & Grusec 2014; Stenström 1993.) Sosialisatian myötä yksilö omaksuu ne tiedot, taidot ja arvot, joilla hän kykenee toimimaan yhteiskunnassa ja kehittämään sitä edelleen (Hastings & Grusec 2014; Rätty 1987). Sosialisatian syntymiseen vaikuttavat useat eri tekijät, kuten yksilön vanhemmat, opettajat, ystävät ja sisarukset sekä yhteiskunta koulujen, median, internetin, työpaikkojen ja yleisten yhteiskunnallisten instituutioiden kautta (Hastings & Grusec 2014). Ammatillisessa sosialisatiossa voidaan nähdä siis olevan kyse yksilön jäsentymisestä osaksi ammattikuntaa (Niemi 2001).

Sosialisatio sekä ammatti-identiteetin rakentuminen alkavat ammatinvalinnasta ja jatkuvat koulutuksessa (Nummenmaa 1993). Myös Stenström (1993) ymmärtää ammatti-identiteetin rakentuvan koulutuksen ja ammatissa toimimisen vaikutuksena osana yksilön identiteettiä. Väisänen & Silkelä lisäävät (2000) yksilön kokonaisidentiteetin kehittymiseen olevan yhteydessä niin koulutus kuin ammatti-identiteetin rakentuminen, jolloin identiteetin eri osa-alueet integroituvat hiljalleen toisiinsa. Kuten aiemmin mainittiin, ammatti-identiteetti on ammattiroolin vaatimusten sisäistämistä ja ammattiin samaistumista, joiden muodostuminen mahdollistuu lopulta vasta koulutuksen jälkeen, kun yksilö siirtyy työelämään ja toimii ammatissa (Nummenmaa 1993).

Stenströmin (1993) korostaa ammatti-identiteetin kehittymisen alkuvaiheessa ammatinvalinnan roolia, jolloin keskeistä on eri koulutusvaihtoehtojen etsiminen ja pohtiminen sekä vahvistuksen ja tuen hankkiminen omille mahdollisuuksille. Tällainen etsintävaihe edistää oletetusti

identiteetin kehittymistä, jonka jälkeen vuorossa on valintojen tekeminen ja niihin sitoutuminen. Etsintävaiheessa yksilö sitoutuu tehtyihin valintoihin ja päämääriin sekä niiden toteuttamiseen. (Stenström 1993.) Houtsonen (1996) lisää yksilöiden tekevän ammatinvalintoja, jotka heijastavat heidän osaamista, arvoja, ympäristöä tai aikaisempia kokemuksia. Koulutukseen voidaan hakeutua myös omia, aikaisempia arvoja ja elintapoja vahvistaakseen. (Houtsonen 1996.)

Koulutus on ammatti-identiteetin rakentumisen kannalta tärkeä ajanjakso, koska koulutus antaa valmiudet tulevaa ammattia varten. Lisäksi koulutus voi tarjota tilaisuuksia oman osaamisen, vahvuuksien sekä heikkouksien tunnistamiseen. Omien kykyjen ja tavoitteiden reflektointi onkin merkittävässä roolissa ammatti-identiteettiä rakentaessa. Näin ammatin itsensä ohella ammatti-identiteetti voi pohjautua myös osaamisen ympärille. (Stenström 1993.) Koulutuksen tulisin aina tarjota niin tiedollisia ja taidollisia valmiuksia kuin asenteellisia edellytyksiä ammatti-identiteetin rakentumiselle. Esimerkiksi vahva vuorovaikutussuhde samaa alaa opiskelevien opiskelijoiden ryhmässä luo hyvän pohjan ammatilliselle sosiaalisatiolle, kuten ammatin liittyvien asenteiden omaksumiselle. (Nummenmaa 1993.)

Koulutuksen jälkeen ammatti-identiteetin rakentuminen jatkuu työelämään siirtymisellä, ammattiryhmään kuulumisella ja siihen sosialisoitumalla (Stenström 1993). Nykypäivän työelämän muutos vaatii entistä vahvempaa uuden oppimista sekä itsensä kehittämistä, mikä luo samalla haasteita sosialisoitumiselle. Tämä aiheuttaa edelleen jatkuvaa uudelleen määrittelyn tarvetta ammatti-identiteettiä kohtaan. (Eteläpelto 2007.) Rädyn (1987) mukaan ammatillinen sosiaalisatio voi tapahtua mukautumisena, sisäistymisenä tai pakonomaisesti. Mukautuminen tarkoittaa roolin tai työnkuvan hyväksymistä ja tuo yksilölle positiivisen asenteen ammatin liittyvää toimintaa kohtaan. Sosiaalisatiota ohjaa tällöin objektiivinen ympäristö, jonka yksilö mieltää hyväksyttävänä. Sisäistämällä yksilö omaksuu ja ymmärtää ammatin menestyksekkääseen harjoittamiseen tarvittavat tiedot ja taidot, sekä kokee saavansa tyydytystä ammatista. Vastaavasti sosiaalistumisen tapahtuessa pakonomaisesti, syynä voi olla esimerkiksi omien välttämättömien tarpeiden tyydyttäminen, kuten työn tekeminen ulkoisen korvauksen vuoksi. Eheä ammatti-identiteetti voidaan saavuttaa, kun ammatillinen sosiaalisatio on täydellinen eli yksilö on samaistunut niin ammattietiikkaan kuin ymmärtänyt että hyväksynyt subjektiivisen ja objektiivisen käsityksen ammatistaan, sekä niiden välisen ristiriidan. (Räty 1987.)

2.3 Opettajaksi opiskelevan ja opettajan ammatti-identiteetti

Koulutuksella ja koulutukseen sisältyvillä ammatti-identiteetin kehittymistä tukevilla toiminoilla on ensisijainen rooli opiskelijoiden ammatti-identiteetin kehittämisessä. Koulutuslaitosten ja opetussuunnitelmien mahdollisuudet rakentaa opiskelijoille valmiita ja täydellisiä ammatti-identiteettejä ovat hyvin kuitenkin rajalliset, koska kehittymiseen vaikuttavat myös koulutuksen ulkopuoliset aktiviteetit. (Kärnä 2015; Kari & Heikkinen 2001.) Koulutus pyrkii tukemaan yksilön identiteettityötä, oman asiantuntijuuden, vahvuuksien sekä toimintatapojen reflektointia suhteessa tulevaan ammattiin ja kehittyvään ammatti-identiteettiin (Kouvo, Lairio & Puukari 2009). Koulutus antaa näin opettajan ammatti-identiteetin rakentumiselle alkusysäyksen ja se jatkuu edelleen työelämässä (Väisänen & Silkelä 2000; Beuachamp & Thomas 2009).

Opettajan ammatti-identiteetin monitulkintaisen käsitteen määrittäminen yksiselitteisesti on haastavaa (Beuachamp & Thomas 2009; Beijaard, Meijer & Verloop 2004; Laine 2004). Opettajan ammatti-identiteetti sijaitsee opettajan ammatin ytimessä ja se tarjoaa opettajille lähtökohdat rakentaa omaa ajatusta siitä, miten olla, miten toimia ja miten ymmärtää työtä ja paikkaa yhteiskunnassa (Beuachamp & Thomas 2009). Opettajan ammatissa on kyse siis niin persoonallisesta identiteetistä eli siitä “kuka minä olen?” sekä ammatti-identiteetistä eli “kuka minä olen opettajana?” (Stenberg 2011; Kari & Heikkinen 2001). Opettajaksi opiskelevan ja opettajan ammatti-identiteetistä on tutkimusten mukaan havaittavissa samoja tekijöitä, joiden kautta niiden rakentumista voidaan ymmärtää (Hong 2010; Laine 2004). Näitä ovat *reflektio*, *persoonallinen ja kontekstuaalinen, toimijuus*, sekä ammatti-identiteetin *dynaaminen luonne* sekä siihen yhteydessä olevat *alaidentiteetit* (ks. Izadinia 2013; Beuachamp & Thomas 2009; Beijaard, Meijer & Verloop 2004).

Reflektio on niin opettajaksi opiskelevalle kuin opettajalle keino kehittää ja syventää ammatti-identiteettiä ja sen voidaan ymmärtää olevan hyvän opettajan tunnusmerkki (ks. Izadinia 2013; Stenberg 2011; Beuachamp & Thomas 2009; Väisänen & Silkelä 2000). Reflektoinnin myötä opettaja voi saavuttaa paremman ymmärryksen minuudestaan erilaisissa konteksteissa (Beuachamp & Thomas 2009). Opettajalla reflektointi voi parhaimmillaan kasvattaa tietoisuutta omaa toimintaa sekä kehittymistä ohjaavista arvoista, uskomuksista sekä käsityksistä (Stenberg 2011). Opettajaksi opiskelevien tulisi saada jo opettajankoulutuksen aikana mahdollisuuksia tavoitteelliseen ja pitkäjänteiseen omaa opettajuutta ja sitä ohjaavien tekijöiden reflektointiin. Jos opiskelija ei saa mahdollisuuksia tähän, voi henkilökohtaisten ideaalien ja todellisuuden välille syntyä kuilu. (Stenberg 2015; ks. Stenberg 2011) Tätä kuilua kaventaessaan

opiskelija vahvistaa minäkäsitystään sekä käsitystään ammatti-identiteetistään. (Nickel & Zimmer 2018). Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden opiskelijoiden kanssa opiskelija rakentaa ammatti-identiteettiään ja siksi koulutukseen tulisi luoda vahva yhteistyön ja reflektion ilmapiiri (Izadinia 2013). Mikäli reflektio ymmärretään toimintana väärin tai sen perimmäisiä tavoitteita ei tiedosteta, voi reflektiosta voi muodostua vain mantra, jonka käytöstä ei synny tarvittavaa hyötyä (Stenberg 2011). Esimerkiksi erilaiset reflektoivat oppimistehtävät voivat olla hyödyttömiä ammatti-identiteetin rakentumisen kannalta, jos niitä käytetään epä johdonmukaisesti ilman selkeitä päämääriä.

Persoonalliset ja kontekstuaaliset tekijät vaikuttavat opettajan ammatti-identiteetti rakentumiseen erityisesti yksilön ja sosiaalisen yhteisön välisessä vuorovaikutuksessa niin yhtenäisyyden löytämisen kuin yksilöllisyyden ja erilaisuuden kautta (Vähäsantanen 2007; Beijgaard 2004; Kari & Heikkinen 2001). Opettajan identiteetti rakentuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa siinä ammatillisessa kontekstissa, jossa hän toimii (Beuachamp & Thomas 2009). Näin opettajaksi tuleminen on osaltaan sosiaalinen identiteettiprosessi, mutta sisältää myös yksilöllisen aspektin. Sosiaalisessa identiteettiprosessissa opettaja pyrkii liittymään tiettyyn yhteisöön eli opettajien yhteisöön ja rakentaa samalla oman henkilökohtaisen suhteensa opettajiin liittyviin sosiaalisiin normiodotuksiin sekä tulee osittain samanlaiseksi kuin yhteisön muut opettajat. Vastaavasti yksilöllisessä identiteettiprosessissa opettaja pyrkii kuitenkin erottumaan yhteisöstä omana yksilönä olemalla tiettyssä määrin erilainen kuin muut. (Kari & Heikkinen 2001.) Näin opettajalta odotetaan kiinnittymistä oppilaitoksen arvomaailmaan ja normeihin, mutta samalla hänellä on mahdollisuus rakentaa itsenäisesti omaa ammatti-identiteettiä (Vähäsantanen 2007). Opettajaksi opiskelevilla tämä prosessi liittyy toiminnan konteksteihin, kuten opetusharjoitteluihin, oppilaitoksiin ja niiden työyhteisöihin. Näissä konteksteissa opettajaksi opiskeleva kohtaa ammatti-identiteettiin positiivisesti tai negatiivisesti vaikuttavia tilanteita, jotka edellyttävät oman ammatti-identiteetin määrittelyä. (Izadinia 2013.)

Myös opettajien persoonallisten käsitysten voidaan nähdä vaikuttavan opettajarooliin samautumiseen eli arvojen, käsitysten ja uskomusten integrointiin osaksi itseään (Beijgaard, Meijer & Verloop 2004). Niin opettajaksi opiskelevan kuin opettajan ammatti-identiteetin rakentumiseen vaikuttavat sekä henkilökohtaiset että ammatilliset kokemukset ja tunteet. Henkilökohtaisia kokemuksia ovat yksilön arvot, uskomukset ja ihanteet, kun taas ammatillisia kokemuksia ovat muun muassa koulukokemukset, koulutus ja media. (Stenberg 2015.) Varsinkin opettajaksi opiskelevan ammatti-identiteetin rakentumista ohjaavat aluksi aiemmat henkilökohtaiset koke-

mukset opettamista ja opettajuutta kohtaan (Buchanan 2015; Stenberg 2015). Mikäli opiskelijoiden tai opettajan henkilökohtaiset kokemukset, toiveet ja tavoitteet työtä kohtaan ovat ristiriidassa todellisuuden kanssa (Izadinia 2013), voi tilanne johtaa haasteisiin ammatti-identiteetin rakentumisessa (Hong 2010; Beijaard, Meijer & Verloop 2004). Opettajan ymmärtäessä oman toimintansa taustalla olevia uskomuksia, ihanteita ja arvoja, pystyy hän rakentamaan omaa persoonallista opettajuuttaan ja ammatti-identiteettiään (Stenberg 2015).

Edeltävien tekijöiden lisäksi opettajan ammatti-identiteetissä keskeisenä nähdään enemmän tai vähemmän yhteydessä olevat *alaidentiteetit* sekä *toimijuus*. Osa alaidentiteeteistä on ammatti-identiteetin kannalta keskeisemmässä ja merkityksellisemmässä roolissa ja niiden tulisi olla tasapainossa keskenään. Tasapainon järkkäminen voi johtaa ongelmiin ammatti-identiteetin rakentumisessa. (Beijaard, Meijer & Verloop 2004.) Identiteettien muutokset ja identiteetin hakeminen ovat kuitenkin osa opettajaksi tulemistä (Beauchamp & Thomas 2009). Ammatti-identiteetin rakentuminen vaatii opettajan omaa aktiivista osallistumista eli toimijuutta prosessin aikana. Toimijuuden syntyminen vaatii puolestaan opettajalta ammatti-identiteetin tiedostamista. (Beijaard, Meijer & Verloop 2004.) Opettajan tiedostaessa ammatti-identiteettinsä, voi syntyä kokemus toimijuudesta eli mahdollisuuksista välittää omia ideoita, saavuttaa päämääriä tai muuttaa opetustoiminnan kontekstia. Näin kasvanut tietoisuus identiteetistä johtaa vahvempaan toimijuuden tunteeseen (Beauchamp & Thomas 2009; ks. Buchanan 2015).

Opettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen liitetään helposti käsitys hyvästä opettajuudesta, jota kohti yksilö pyrkii ja pitää ideaalina (Laine 2004). Opettajan ammatti-identiteetin rakentumisessa onkin tärkeä muistaa, että usein opettaja asettaa itselle heti uran alussa sellaisia vaatimuksia täydellisestä opettajasta, jotka voivat hidastaa tai jopa estää opettajan ammatti-identiteetin rakentumista ja kasvua ihmisenä (Koski-Heikkinen 2008). Oman opettajuuden kehittymiseen tarvitaan itsensä ymmärtämistä, vahvaa itsetuntoa, oman persoonallisen tyylin löytämistä ja ennen kaikkea opettajan ammatti-identiteetin muodostumista (Väisänen & Silkelä 2000).

2.4 Opettaja alan vaihtajana

Alaluvussa 2.4.1. tuodaan esille alan vaihdon taustalla oleva vaiheittaisen työuran muutosprosessi ja alaluvussa 2.4.2. tarkastellaan opettajien alanvaihtoon johtaneita syitä aikaisempien tutkimusten pohjalta. Näin voidaan ymmärtää ammatti-identiteetin uudelleen määrittelyyn johtavia tekijöitä sekä luomaan yleiskuva muutoksen etenemisestä.

2.4.1 Työuran muutosprosessin vaiheet

Työuran muutoksesta puhutaan silloin, kun yksilö vaihtaa alaa tai ammattia. Työuran muutos sekä samalla tapahtuva ammatti-identiteetin uudelleen määrittely ovat vaiheittaisia prosesseja, joissa yksilö työstää tavoitteiden sekä odotusten pohjalta tietoisuuteen nousevia moninaisia sekä ristiriitaisia mahdollisia minuuksia. (Ibarra 2005.) Ibarra (2005) on avannut työuran muutosprosessin etenemistä vaiheissa, joihin myös Almiola (2008) on tukeutunut tutkiessaan opettajan työuran muutosprosessia sekä ammatillisen identiteetin rakentumista työuraa vaihtaneilla opettajilla. He kuvaavat työuran muutosta kolmivaiheisena, joka sisältää: *alkuvaiheen*, *keskivaiheen* sekä *päätösvaiheen* (Almiola 2008; Ibarra 2005; ks. Taulukko 1).

Työuran muutosprosessin alkuvaiheessa yksilön tietoisuus mahdollisista minuuksista kasvaa, kun uudet aktiviteetit ja suhteet tulevat esiin. Yksilö alkaa samaan aikaan reflektoida odotuksia ja tavoitteita näitä kohtaan, pyrkimättä kuitenkaan lisäämään niiden osallisuutta omassa arjessa. (Ibarra 2005.) Tietoisuuden mahdollisista minuuksista kasvaessa alkuvaiheessa onkin vahvasti läsnä joko ammatillinen tai henkilökohtainen kriisi, joihin linkittyy tällöin niin ammattiin liittyviä kuin henkilökohtaisia muutostekijöitä sekä elämäntilanteeseen liittyviä luonnollisia valintoja. Ammattiin liittyviä muutostekijöitä opettajilla ovat ammatilliset sekä työympäristössä ilmenneet ongelmat. Alkuvaiheessa ammatillisen kriisin synnyttämiä ongelmia ovat tyypillisesti turhautuminen opettajan työhön, hankalat oppilaat ja vanhemmat, vähäinen arvostus, työn raskaus, uran alkuvaiheen vaikeudet, henkilökohtaiset arvot tai opettajan rooli. Työympäristössä ilmenneitä ongelmia ovat puolestaan sosiaalisten suhteiden toimimattomuus sekä ongelmat johtajuudessa. (Almiola 2008.) Henkilökohtaisen kriisin synnyttäviä henkilökohtaisia muutostekijöitä ovat väsyminen, uupumus ja sairastuminen, autonomia, perhetilanteeseen liittyvät tekijät, loma-aika sekä tutkittavien oma ikä. Elämäntilanteeseen liittyviä luonnollisia valintoja ovat puolestaan intuitiivinen kouluttautuminen, sivutoiminen työskentely sekä läheisiltä saatu tuki. Sosiaalisesta ympäristöstä saatu tuki tai vastustus toistuu keskeisenä myös muutosprosessin keski- ja päätösvaiheessa muutosta vahvistavana tai heikentävänä tekijänä. (Almiola 2008.)

Alkuvaiheessa yksilö alkaa vähitellen kohtaamaan toimintansa seurauksena enemmän ristiriitoja nykyisen identiteettinsä sekä tulevaisuuden odotusten ja tavoitteiden kanssa, jonka seurauksena muutosprosessin välivaihe alkaa. Välivaiheessa yksilö käy identiteettipeliä, jossa hän kokeilee eri vaihtoehtoja ja reflektoi ristiriitaisten identiteettien toimivuutta. (Ibarra 2005.) Opettaja voi kokeilla uutta uraa, sivutoimista työtä tai uutta koulutusta. Samalla pohditaan sitä,

mitä todella halutaan elämässä tehdä. (Almiala 2008.) Välivaiheessa yksilön identiteettipelin pyrkimyksenä on vahvistaa mahdollisia minuuksia, muutosprosessin etenemistä sekä valintojen tekemistä. (Ibarra 2005.)

Välivaiheessa saadut kokemukset ja vahvistukset luovat pohjan päätösvaiheelle ja identiteettipelin päättymiselle. Identiteetin kokemien ristiriitojen entisestään kasvaessa yksilön kokema tarve muutosta vahvistavien konkreettisten toimenpiteiden sekä muutospäätöksen tekemiselle vahvistuu, jolloin pyrkimyksenä on uuden identiteetin integroiminen itseensä ja muutoksen hyväksyminen. (Ibarra 2005.) Päätösvaiheessa nämä tapahtumat synnyttävät viimein lopullisen muutospäätöksen sekä käännekohtan. Käännekohtaa on edeltänyt pitkäkestoinen reflektio uuden ja vanhan toiminnan välillä. Samalla tapahtuu irrottautuminen vanhasta identiteetistä ja uusi identiteetti omaksutaan sekä mahdollisesti kouluttaudutaan uuteen työuraan tai siirrytään sinne ilman koulutusta. (Almiala 2008.)

TAULUKKO 1. Työuran muutosprosessin vaiheet Almialaa (2008) ja Ibarraa (2005) mukailen

	Muutosprosessin vaiheet		
	Alkuvaihe	Välivaihe	Päätösvaihe
Keskeisimmät toimenpiteet	Muutostarpeen tai merkittävän tapahtuman tunnistaminen Vaihtoehtojen tutkiminen	Mahdollisuuksien laajentaminen ja vaihtoehtojen koekileminen	Muutospäätös eli entisestä identiteetistä irrottautuminen ja uuden integroiminen
Toiminnot, jotka tukevat siirtymistä vaiheiden välillä	Uusien ja vanhojen mahdollisten minuuksien tiedostaminen Reflektio	Identiteettipeli eli identiteettien koekileilu Reflektio	Muutoksen hyväksyminen ja hyväksynnän hakeminen Reflektio
	Sosiaalisen ympäristön tuki tai vastustus		

2.4.2 Opettajan alan vaihdon syitä

Yleisesti alanvaihto voi olla seurausta ammatti-identiteetin kriisistä. Kriisin taustalla ovat ristiriitaiset käsitykset työn todellisen luonteen sekä yksilön omien odotusten ja tavoitteiden välillä. (Räty 1987; ks. Eteläpelto 2007.) Identiteettityössä eli identiteetin uudelleen määrittelyssä yksilö reflektoi itseään suhteessa tulevaisuuttaan koskeviin odotuksiin sekä tavoitteisiin ja pyrkii selkiyttämään omaa identiteettiään (Niemi 2001). Uudelleen määrittelyyn vaikuttaa siis yksilön tulkinta siitä, miksi hän haluaa tulevaisuudessa tulla. Mahdolliset minuudet (possible selves) eli persoonalliset käsitykset tulevaisuuden minästä ohjaavat vahvasti yksilön toimintaa kohti tavoiteltavaa minuutta. (Markus & Nurius 1986; Ibarra 1999.)

Lanas (2017) on tutkinut vastavalmistuneiden opettajien alanvaihtoa, koska vastavalmistuneista opettajista 10-20% vaihtaa alaa siitä huolimatta vaikka alalle pääseminen on vaativaa ja lottovoiton omainen saavutus. Hän on kuvannut vastavalmistuneiden opettajien kokemia haasteita sekä avannut selityksiä mahdolliselle alanvaihdolle työelämään siirtymisen nivelvaiheessa. Lanas on tuonut esille kaksi selitystä, joita ovat ammatillinen hiljaisuus sekä kulttuuri-historialliset odotukset opettajia kohtaan. (Lanas 2017.)

Ammatillinen hiljaisuus ilmenee tutkimuksen mukaan piilorakenteina koulun arjessa. Tämä näyttäytyy esimerkiksi ilmapiirinä, jossa uutena opettajana on vaikea saada ammatillista vertaistukea tai ohjausta. Lisäksi ammatillinen hiljaisuus näyttäytyy yleisenä haluttomuutena haastaa vallitsevia normeja ja reflektoida omaa ammatillista toimintaa. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden mukaan muut opettajat vaikuttavat työmäärältään kiireisiltä, eikä heiltä voinut kysyä tukea tai he eivät halunneet sitä antaa. Vastavalmistuneen opettajan tulisi osata kunnioittaa toisten opettajien työmäärää ja olla vaivaamatta omalla epävarmuudellaan. Vastaavaa ilma-
piiri estää mahdollisuuden ammatilliseen pohdintaan, jossa tarkasteltaisiin niin koulutuksen kuin toiminnan arvoja, tavoitteita sekä normeja. Ammatillinen hiljaisuus ei ainoastaan rajoita vastavalmistuneita opettajia tekemästä itselle tärkeitä asioita, vaan myös estää heitä tulemasta sellaisiksi opettajiksi kuin haluavat tulla. Vanhat toimintatavat välittyvät helposti eteenpäin, ja mikäli vastavalmistunut ei näitä allekirjoita voi vaihtoehtona olla alanvaihto. (Lanas 2017.)

Lanaksen (2017) tutkimuksessa toisena selityksenä alan vaihdolle oli kulttuuri-historialliset odotukset opettajia kohtaan. Tähän liittyen esille nousivat erityisesti kuvailut “opettajan muotista”. Vaikka Suomessa ei ole olemassa mitään virallista määritelmää opettajalle, on käsitys tietyn tyyppisestä opettajasta hyvin vahva. Ensinnäkin käsitys opettajasta ilmenee erityisesti ajatuksina siitä, millainen opettaja ei saisi olla, mitä opettaja ei saisi tehdä tai sanoa. Toiseksi

opettajan muotti ja siihen liittyvät odotukset tuotetaan kohtaamisissa muiden koulun henkilöiden kanssa, joka tapahtuu epävirallisesti ja epäsuorasti. Tästä johtuen vastavalmistuneilla opettajilla ei ole mahdollisuutta tuntea turvallisuutta siitä, että mitkä asiat saattavat jättää heidät sosiaalisen hyväksynnän ulkopuolelle. Vaikka vastavalmistunut opettaja ei samaistuisikaan epävirallisesti määriteltyyn opettajan muottiin, joutuu hän vertaamaan itseään siihen jatkuvasti. Kolmanneksi, vaikka vastavalmistunut opettaja ei välttämättä ole samaa mieltä opettajan kuvaan liittyvien odotusten kanssa, odotukset tuntuvat heille henkilökohtaisilta. Ne ohjaavat tapaa puhua, harrastuksia, seksuaalista suuntautumista, pukeutumista ja tunteita. Neljänneksi vastavalmistuneen opettajan kokiessa uupumusta tai haluttomuutta ajankäytön lisäämiseen, he etsivät syitä enemmän itsestään kuin ympäristöstä. Tämä johtuu siitä, ettei ympäristö määrittele mitään virallisia vaatimuksia, joihin hän voisi peilata toimintaansa. Yhteenvetona Lanas (2017) toteaaakin, että virallisten määritelmien ja vaatimusten puuttuessa, vastavalmistuneilla opettajilla ei ole olemassa mitään kehystä johon tukeutua. Tämä luo haasteita omien vahvuuksien tunnistamiseen, synnyttää ongelmia itsessä ja tunteen sopimattomuudesta, mikä voi johtaa siihen, että yksilö kokee olevansa sopimaton opettajan ammattiin. (Lanas 2017.)

Martin ja Pennanen (2015) ovat avanneet PAL-hankkeen tuloksia suomalaisten opettajien alanvaihdosta. Opettajien alanvaihdolla he ovat tarkoittaneet liikkuvuutta, joka on tutkimuksessa jaettu kahteen ryhmään; liikkuvuuteen kasvatustieteiden sisällä ja kasvatustieteiden ulkopuolelle suuntaavaan liikkuvuuteen. Tulosten mukaan viidesosa opettajista ilmaisi halukkuutensa tehdä jokin muuta työtä ja harkinneensa vakavasti alan vaihtoa. Tulokset eivät kuitenkaan kerro, haluaisivatko opettajat jatkaa kasvatustieteillä vai vaihtaa kokonaan alaa kasvatustieteiden ulkopuolisiin tehtäviin. (Martin & Pennanen 2015.)

Myös Jokinen ym. (2013) on esitellyt PAL-hankkeen tuloksia, joiden mukaan yleissivistävän koulutuksen opettajista reilu kymmenesosa siirtyy työuransa aikana toisiin opetustehtäviin. Alan sisällä opettajat suuntautuvat yleisimmin korkeammalle koulutusasteelle tai muihin opetustehtäviin. Myös siirtyminen hallinnollisiin tehtäviin tai asiantuntijaksi on yleistä. Siirtymistä selittävät ylenemismahdollisuudet ja uralla eteneminen, itsensä kehittäminen, sekä kiinnostus vaihtelevia työtehtäviä kohtaan. Selittävänä syynä voi olla myös sattuma tai ajautuminen tilanteeseen, jonka myötä yksilö päätyy hakeutumaan uuteen työtehtävään. Alan sisäisiä siirtymiin pakottavia tekijöitä ovat voineet olla esimerkiksi työsuhteen päätyminen tai työn määräaikaisuus. Muita esiin nousseita syitä olivat perhesyyt, muutto ulkomaille, terveydelliset syyt sekä kadonnut motivaatio opettajuutta kohtaan. (Jokinen ym. 2013.)

Jokisen ym. (2013) mukaan varsinaista alanvaihtoa opetusalan ulkopuolisiin tehtäviin tapahtuu sisäisiä siirtymiä harvemmin. Ulkopuolelle suuntautuvassa liikkuvuudessa opettaja jättää ammattinsa ja siirtyy kokonaan kasvatusalan ulkopuoliselle ammattialalle, kuten esimerkiksi myynnin ja journalismin alalle, yrittäjäksi tai yrityksiin tai satunnaisiin työtehtäviin. Tällaista liikkuvuutta selittää usein opettajan halu kehittää itseään ja edetä urallaan sekä joissain tapauksissa myös vaihtelunhalu. Opettajan tehtävistä toisaalle siirtymisen taustalla voivat vaikuttaa myös raskaat työolosuhteet, jotka ovat olleet seurausta joko oppilaista tai työyhteisöstä. Tällöin opettaja pyrkii suuntautumaan tehtäviin, joissa vastaavia stressitekijöitä ei esiinny. Toisaalta alanvaihtoa voi tapahtua myös olosuhteiden seurauksena, kun mielenkiintoinen työtehtävä on vapautunut sattumalta. Sattuma selittääkin erityisesti hallinnollisiin tehtäviin suuntautuneiden motiiveja, joskin samoihin tehtäviin on hakeuduttu myös tietoisesti harkiten. Myös työsuhteen päättymisen tai määräaikaisuus, sekä hankaluudet löytää koulutusta vastaavaa työpaikkaa ovat johtaneet alanvaihtoon. (Jokinen ym. 2013.)

Honkimäki (2014) on tarkastellut artikkelissaan miten opettajat päätyvät siirtymään toiselle alalle tai etenemään opetusalan tehtävissä. Hän jakaa Jokisen ym. (2013) mukaan alanvaihdon taustalla olevat tekijät kolmeen luokkaan: 1) monilahjakkaiden opettajakokelaiden moninaiset motiivit, 2) pyrkimykset kehittyä ja edetä uralla ja 3) ongelmalliset työolosuhteet. Monilahjakkaat opettajakokelaat tarkoittavat opettajaksi opiskelevia, joilla voi olla opettajan ammatin suhteen moninaisia intressejä. Tästä syystä opettajan alalta poistumisen juuret voivat löytyä koulutusvalinnasta ja siihen liittyvistä motiiveista. Kun osalle opettaja on unelmien ammatti, osa pohtii kutsumustaan vielä koulutukseen päästyään ja motiivit alan valintaan selkeytyvät vasta opiskelun kautta. Opintojen myötä voi kuitenkin syntyä myös ristiriitaisesti selkeytyneitä tunteita, jos opiskelijan käsitys itsestä opettajana ei koulutuksen aikana vahvistu, ja hän saattaa ymmärtää, ettei ala ole sittenkään hänelle sopiva. Motiivit koulutusvalintaan voivat myös sisältää monia vaihtelevia ja kilpailevia motiiveja, oli koulutusvalinta tai halukkuus opettajan ammattiin kuinka suuri tahansa. Joillekin motiivi voi olla enemmänkin pelkkä maisterin tutkinto, kun taas toiset kiinnostuvat laaja-alaisista taidoista, joita koulutuksessa voi harjoittaa ja toteuttaa. Siksi opettajan ammattiin saattaa hakeutua usein sellaisia, joilla on ollut jo kauan useita muitakin tulevaisuuden haaveita kuin pelkkä opettaminen. Ajatus jostakin muusta kuin opettajan työstä voi kulkea alitajuisesti yksilön mukana koulutusvalinnan jälkeenkin ja lopulta saada sysäyksen esimerkiksi opettajan ammatin ulkopuolisen työkokemuksen tai myöhemmin opettajana toimimisen kautta. (Honkimäki 2014.)

Honkimäki (2014) on jakanut koulutusvalinnan motiivien ohella opettajan alalta lähtemisen syitä ulkoisiin tekijöihin, joita ovat alalta muihin töihin vetävät sekä poispäin työntävät tekijät. Toiselle alalle vetäviä tekijöitä ovat mahdollisuus kehittymiseen ja uralla etenemiseen, jolloin pyrkimyksenä on esimerkiksi ajantasaisempaan ja vahvempaan oman osaamisen kehittämiseen. Poispäin työntäviä tekijöitä ovat ongelmalliset työolosuhteet, kuten palkkaus, ammatin yhteiskunnallinen arvostus, motivaatio sekä epäterveelliset työolot, esimerkiksi koulujen sisäilma- ja homeongelmat. Tiivistettynä Honkimäki (2014) toteaa, että opettajan alalta siirtymisen syyt ovat yksilöllisiä, mutta yhteisenä tekijänä voidaan pitää pyrkimystä opetuslalla tai uralla etenemiseen. Tulevaisuudessa haasteena onkin, millaisia tapoja opettajien ammatissa kehittämiseen ja uralla etenemiseen voidaan synnyttää. (Honkimäki 2014.)

Schaefer (2013) on tutkinut aloittelevien opettajien alan vaihtoa sekä identiteettiin liittyviä ongelmia sen uudelleen määrittelyn kautta. Hän huomauttaa aloittelevien opettajien alan vaihdon olevan suuri ongelma monissa maissa, vaikka todellinen prosenttiosuus ensimmäisen viiden vuoden aikana opetustehtävien jättävistä on vaikeasti määriteltävissä. Tutkimuksessa oli tunnistettavissa kaksi alan vaihtoa selittävää ulottuvuutta; yksilöllinen sekä kontekstuaalinen. Yksilöllinen ulottuvuus pitää sisällään uupumuksen, opettajakohtaiset taustatekijät sekä osaamisen teemat. Kontekstuaalinen ulottuvuus puolestaan koostui tuen diskurssien, oppilassuhteiden sekä muiden ympäristötekijöiden teemoista. Edellä mainituista ulottuvuuksista huolimatta opettajien alanvaihto tulisi yksittäisten tekijöiden sijaan nähdä suuremmissa viitekehyksessä identiteetin muutoksena ja määrittelynä. (Schaefer 2013.)

Struyven & Vanthournout (2014) ovat kyselytutkimuksellaan tarkastelleet hollantilaisten opettajien varhaista alanvaihtoa opetuskokemusta omaavien ja omaamattomien välillä. Tutkimukseen osallistuneista henkilöistä 16% ei työskennellyt enää opetustehtävissä. Keskeisiä syitä alanvaihdolle löytyi viisi: työtyytyväisyys (motivaatio, viihtyvyys, odotukset, työn sisältö), koulujen harjoittama politiikka (työhön saatava tuki yhteisöltä ja kollegoilta, työtehtävien laatu ja osallisuus koulun kehittämiseen), työmäärä (ajalliset paineet, henkinen väsymys ja ilt- ja viikonlopputyöt), tulevaisuuden näkymät (puutteelliset uralla kehittymisen ja uudelleen valinnan mahdollisuudet) sekä suhteet vanhempiin. (Struyven & Vanthournout 2014.)

Huomattavin syy alanvaihdolle oli tulevaisuuden näkymien puuttuminen. Alanvaihtajat, joilla oli opetuskokemusta heikkojen urakehitysmahdollisuuksien lisäksi keskeiseksi tekijäksi alanvaihdon kannalta nousi koulujen harjoittama politiikka. Vastaavasti alanvaihtajilla, joilla ei ol-

lut opetuskokemusta edeltävät tekijät eivät olleet niin merkittäviä, mitä voidaan selittää opetus-harjoittelusta saatavilla kokemuksilla. Jo koulutuksen aikana opiskelijat saavat kohtalaisen realistisen käsityksen työtyytyväisyydestä sekä oppilassuhteista, mutta vastaavasti esimerkiksi urakehitysmahdollisuuksia ei harjoittelun aikana tuoda esille. Kyseiset tekijät selittävät pääsääntöisesti sekä kokeneiden sekä kokemattomien opettajien alanvaihtoa, vaikka tekijöiden merkittävyudessa on eroja. Vastaavia tekijöitä opettajien alanvaihdolle on löydettävissä myös euroopan ulkopuolisista tutkimuksista. (Struyven & Vanthournout 2014.)

Webb ym. (2011) ovat tutkineet opettaja alalla pitäviä sekä alalta poispäin työntäviä tekijöitä Englannissa sekä Suomessa. Keskeisiksi tekijöiksi suomalaisten opettajien alanvaihtoa tarkastellessa nousivat oppilaiden heikkenevä käyttäytyminen, julkisen arvostuksen heikkeneminen sekä matala palkkaus. Vastaavasti alalla pitäviä tekijöitä olivat sitoutuminen lapsia kohtaan, opettajan kokema autonomia ja koulun sisäiset suhteet. Opettajuuden tulevaisuuden ja opettajien alalla pitämisen kannalta on välttämätöntä tunnistaa edellä mainittuja tekijöitä sekä pyrkiä ylläpitämään asianmukaisia työolosuhteita, jotta opettajapulaa voidaan ehkäistä. (Webb ym. 2011.)

Oppilaiden heikkenevä käyttäytyminen nähtiin alalta poispäin työntävä tekijänä sekä Suomessa että Englannissa. Oppilaiden sosiaalisten taitojen koettiin laskeneen viime vuosina ja ongelmien kotona tai koulun ulkopuolella heijastuvan myös koulun arkeen. Lisäksi julkisen arvostuksen heikkeneminen vaikutti molemmilla alalla poistumiseen. Koululaitoksen koettiin saavan yhä enemmän kritiikkiä, samalla kun vanhemmat osallistuiivat ja vaikuttivat kasvavissa määrin koulun arkeen. Erityisesti suomalaiset opettajat kokivat matalan palkkauksen olevan yksi keskeinen alalta poispäin työntävä tekijä. Vastaavasti englantilaiset opettajat kokivat opettajien palkkausta merkittävämmäksi työn määrän kohtuullistamisen. Alalla pitäviä tekijöitä olivat sitoutuminen lapsia kohtaan, opettajien kokema autonomia sekä koulun sisäiset suhteet. Opettajien mukaan opettajuudessa merkittävintä on mahdollisuus motivoida ja edistää lasten oppimista, sekä kasvattaa heidän itseluottamusta ja omakuvaansa. Luokanopettajat näkevät opettamisen palkitsevana työnä. Opettajien kokema autonomia ja sen tuomat mahdollisuudet toteuttaa työtä oli merkittävä syy suomalaisten opettajien alalla pysymisessä. Myös opettajan työn sosiaalinen luonne koettiin tärkeäksi. Koulun sisäisten suhteiden osalta opettajat kokivat merkittäväksi saavansa työskennellä yhteisössä, jossa niin opettajien kuin oppilaiden välillä vallitsee luottamuksellinen ja ammatillinen vuorovaikutussuhde. (Webb ym. 2011.)

3 Tutkimuksen metodologia ja toteutus

Tämän laadullisen tutkimuksen menetelmävalinnat pohjautuvat narratiiviseen eli kerronnalliseen tutkimusmetodologiaan. Luvussa 3.1. esitellään tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset. Luvussa 3.2. avataan tutkimuksen metodologiset valinnat, minkä jälkeen luvussa 3.3. edetään tutkimuksen aineistonkeruuseen sekä luvussa 3.4. kuvataan aineiston analyysin toteutus.

3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tätä laadullista tutkimusta edelsivät muiden luokanopettajaopiskelijoiden ajatukset suuntautumisesta peruskoulun ulkopuolisiin työtehtäviin ja kokemukset jonkin asteisesta identiteettikriisistä. Tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet niin tutkijoiden omien kokemusten kuin aiheeseen liittyvän teorian pohjalta. Tavoitteena on ollut selvittää, millaiset tekijät ovat vaikuttaneet ajatukseen peruskoulun ulkopuoliseen työelämään siirtymisestä ja sitä kautta tarpeen ammatti-identiteetin muutokselle. Lisäksi on tarkasteltu, millaisia toimenpiteitä ammatti-identiteetin uudelleen määrittely on saanut aikaan yksilöiden toiminnassa osana pohdintoja suuntautua peruskoulun ulkopuolisiin työtehtäviin sekä pyritty tunnistamaan, onko henkilöiden ammatti-identiteetin uudelleen määrittelyä koskevasta prosessista löydettävissä yhtäläisyyksiä. Jatkossa ammatti-identiteetin uudelleen määrittelyä käytetään rinnakkain termiä *ammatti-identiteetin muutos*.

Tutkimuksen tavoitteeseen vastataan seuraavin tutkimuskysymyksin:

1. Millaiset tekijät ovat vaikuttaneet ammatti-identiteetin muutokseen?
2. Millaisia toimenpiteitä ammatti-identiteetin muutos on saanut aikaan henkilöiden toiminnassa?
3. Millaisia muutostyyppisiä luokanopettajaksi valmistuneiden peruskoulun ulkopuolisiin työtehtäviin siirtyneiden ammatti-identiteetin muutosprosessista on löydettävissä?

3.2 Narratiivisuus laadullisessa tutkimuksessa

Yleisesti laadullisen tutkimuksen ajatellaan havainnoivan ilmiöitä niiden luontaisissa ympäristössään, pyrkien ymmärtämään tai tulkitsemaan näitä ihmisten luomien käsitysten pohjalta. Laadullisen tutkimuksen historiallisella sekä moninaisella kentällä eri menetelmät luovat kukin

erityisen tulkintansa käsillä olevasta ilmiöstä, joten usein osana laadullista tutkimusta sovelletaan niin yksittäistä kuin useaa menetelmää. (Denzin & Lincoln 2011; Creswell 2013.) Luonteenomaisesti laadullinen tutkimus tuo esiin niin aineiston äänen, tutkijan reflektion kuin teoreettisen viitekehyksen vuoropuhelun suhteessa tutkimusongelmaan (Creswell 2013). Tämä tutkimus asettuu laadullisen tutkimuksen kenttään, koska tavoitteena on ymmärtää tietynä ilmiönä alaa vaihtaneiden luokanopettajien ammatti-identiteetin rakentumista ja suuntautumista peruskoulun ulkopuolisiin työtehtäviin. Ymmärrys ja tulkinnat tästä ilmiöstä rakentuvat alaa vaihtaneiden luokanopettajien kertomuksista. Edellä mainittujen asioiden johdosta tutkimus asettuu laadullisen tutkimuksen kentällä narratiiviseen tutkimusotteeseen, koska narratiiviset menetelmät mahdollistavat ilmiöiden tutkimisen ja ymmärtämisen yksilöiden luomien kertomusten eli narratiivien kautta (Chase 2011; Polkinghorne 1995).

Narratiivisen tutkimuksen kenttä on laaja, mutta sitä voidaan kuvailla Creswellin (2013) mukaan tietyillä ominaispiirteillä. Narratiivisessa tutkimuksessa aineisto koostuu tutkijan keräämistä kertomuksista, jotka kuvaavat yksilöiden kokemuksia. Kertomukset voivat syntyä niin yksilöltä itseltään, tutkijalta, kuin heidän vuoropuheluna. Näiden kertomusten avulla tutkija pyrkii luomaan kuvaa niin yksilöiden käsityksistä kuin heidän identiteetistään. (Creswell 2013.) Suomen kielessä käytetään usein termiä kerronnallinen tutkimus, jolla viitataan sekä luomisprosessin tulokseen eli kertomuksen tutkimiseen, kuin kerronnan prosessiin itseensä. Kerronnallinen tutkimus voidaan nähdä niin kerronnallista aineistoa havainnoivaksi kuin sitä luovaksi, jossa tietoa välittävinä ja rakentavina subjekteina toimivat kertomus ja kerronta. (Heikkinen 2018.) Olennaista tässä tutkimuksessa on luomisprosessin tulos eli narratiivinen aineisto, jota havainnoimalla pyritään ymmärtämään yksilöiden ammatti-identiteetin muutokseen vaikuttaneita tekijöitä.

Narratiiviseen tutkimuksen keskiössä ovat käsitteet tarina ja kertomus (Heikkinen 2018). Hyvärinen & Löyttyniemi (2005) ymmärtävät kertomuksen olevan tietämisen muoto sekä vuorovaikutuksen väline, jonka kautta yksilö pyrkii ymmärtämään paikkaansa maailmassa. Yksinkertaisimmillaan kertomuksen voidaan nähdä vastaavan kysymykseen kuka minä olen. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005; ks. Creswell 2013.) Vastaavasti Hännisen (2018) mukaan tarina voi koostua toiminnan ja tietoisuuden elementeistä, joissa toiminnalla viitataan konkreettisiin tekoihin sekä tapahtumiin ja tietoisuudella abstrakteihin sisältöihin, kuten yksilöiden ajatuksiin sekä aikomuksiin. Heikkisen (2018) käsityksessä kertomuksen sisältämä tarina on tapatumarakenteen omaava tuotos, joka koostuu olevaisista, kuten henkilöistä ja tapahtumapaikoista, sekä tapahtumista eli teoista ja sattumuksista. Tarina voidaan esittää erilaisin kerronnan keinoin,

millä viitataan kerronnalliseen diskurssiin. Kertomuksesta puhutaan silloin, kun tarina sisältää edeltäviä tekijöitä ja se esitetään. (Heikkinen 2018.)

Tässä tutkimuksessa narratiivit eli kertomukset käsitetään Heikkistä (2018), Creswelliä (2013) sekä Hyväristä ja Lyöttyniemeä (2005) mukailten keinona ymmärtää yksilöiden kokemuksia, identiteettiä sekä sen rakentumiseen vaikuttaneita tekijöitä ilmiöön liittyen. Kuten Heikkinen (2018) mainitsee kertomusten sisältämien tarinoiden sisältävän tutkimuksen kannalta merkittäviä henkilöitä tietyssä ympäristössä, jotka vaikuttavat osana tarinaa tietoisilla teoillaan kuin joutuvat kohtaamaan sattumuksia. Tässä tutkimuksessa tuo konteksti on opettajankoulutus, henkilöt ovat heti luokanopettajaksi valmistumisen jälkeen peruskoulun ulkopuoliseen työelämään siirtyneitä henkilöitä, ja jotka ovat erilaisten tekijöiden sekä toimenpiteiden kautta päätyneet nykyiselle uralleen. Tässä tutkimuksessa narratiivilla eli kertomuksella viitataan jatkossa tutkittavien tuottamiin kirjoitelmiin.

Tässä tutkimuksessa kerronnallisuus on valittu metodologiseksi lähtökohdaksi, koska tavoitteena on ollut ymmärtää yksilöiden käsitystä itsestään sekä toiminnastaan. Näitä käsityksiä yksilöiden nähdään rakentavan kirjoitelmien kautta, joita tutkimalla pyritään pureutumaan alaa vaihtaneiden luokanopettajien kokemuksiin. Tutkimuksessa ei voida konkreettisesti saavuttaa yksilöiden alanvaihtoa koskevaa prosessia, joten kirjoitelmat nähdään olevan keino kulkeutua mahdollisimman lähelle ilmiötä koskevia kokemuksia. Kirjoitelmien kautta tutkimukseen osallistuvat henkilöt voivat kuvailla omia kokemuksiaan, niihin liittyviä tapahtumia, tekijöitä sekä ympäristöä osana omaa tulkintaansa itsestä. Näiden kokemusten pohjalta luodaan kuva ammatti-identiteetin uudelleen rakentumisesta, sekä siihen vaikuttaneista tekijöistä luokanopettajakoulutuksen aikana. Perehtymällä narratiivisen tutkimuksen avulla peruskoulun ulkopuolisiin työtehtäviin siirtyneiden luokanopettajien kokemuksia heidän ammatti-identiteettinsä uudelleen rakentumisesta pyritään samalla luomaan kuvan siitä, mikä yhdistää henkilöiden kokemuksia. Yksilöiden oman, ilmiöstä tekemänsä kirjoitelman ja tutkijoiden tulkinnan vuoropuhelun avulla pyritään ymmärtämään, miten ammatti-identiteetin muutos on tapahtunut.

3.3 Narratiivisen aineiston kerääminen

Aineiston narratiivisuus tarkoittaa proosamuotoista tekstiä, joka on suullisesti tai kirjallisesti tuotettua kerrontaa. Kerrontaan liittyvää narratiivista aineistoa voidaan kerätä muun muassa haastatteluilla tai vapailta kirjallisilla vastauksilla, joissa tutkimukseen osallistuvat henkilöt

voivat kertoa ajatuksistaan omin sanoin. (Heikkinen 2018; ks. Kujala 2007.) Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin joulukuussa 2018 narratiivisten kirjoitelmien muodossa luokanopettajaksi valmistuneilta henkilöiltä, joiden ensimmäinen työtehtävä valmistumisen jälkeen on sijoittunut peruskoulun ulkopuolelle.

Laadullisessa tutkimuksessa tärkeää on, että tutkittavat henkilöt tietävät tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on siitä kokemusta. Tutkittavien henkilöiden valitseminen tulee olla harkittua ja tarkoituksenmukaista. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tutkimukseen osallistuminen edellytti kahden kriteerin täyttymistä. Henkilöiden ensimmäisen työtehtävän tuli olla luokanopettajaksi valmistumisen jälkeen peruskoulun ulkopuolisissa tehtävissä, koska tutkimuksessa oli kiinnostuttu vain henkilöistä, jotka eivät olleet siirtyneet valmistumisen jälkeen luokanopettajan tehtäviin. Toiseksi henkilön tuli olla valittu luokanopettajakoulutukseen VAKAVA-kokeella eli vuoden 2006 jälkeen. Tällä kriteerillä pyrittiin varmistamaan tutkimuksen hyödyllisyys OVET-hankkeelle ja välillisesti nykyiselle luokanopettajakoulutukselle sekä sen valintamenettelyille.

Sosiaalisen median hyödyntäminen on kasvanut osana tutkimusprosessia, sen ollessa nykypäivänä merkittävä väline yhteisöjen ja yksittäisten ihmisten viestinnässä sekä tiedon jakamisessa. Tutkimusprosessissa sitä voidaan käyttää niin tutkimuksen välineenä, lähteenä kuin paikkana. Tutkimuksen kannalta tutkijan on vain tärkeä tavoittaa sosiaalisesta mediasta tutkimuksen kannalta keskeiset kohderyhmät ja henkilöt. (Valli & Perkkilä 2018.) Aineiston keräämisessä sosiaalista mediaa käytettiin välineenä tavoittaa tutkimuksen kohderyhmään kuuluvia henkilöitä. Henkilöitä tavoiteltiin opetuksen kontekstiin liittyvistä sosiaalisen median kanavista sekä sähköpostein Oulun kaupungin verkostojen kautta. Tutkimuksen kohderyhmään mahdollisesti kuuluvat henkilöt ottivat ensin tutkijoihin yhteyttä sähköpostitse tai sosiaalisen median välityksellä, jonka jälkeen tarkentavilla kysymyksillä varmistettiin asetettujen kriteereiden täyttyminen.

Yhteydenottoja tutkimukseen liittyen tuli yhteensä 17 kappaletta, joista 14 vastasi tutkimukseen osallistumisen kriteereitä. Yksi tutkimusjoukkoon valituista jätti kuitenkin lähettämättä kirjoitelmaa. Tutkimusjoukko koostui näin 13 henkilöstä, joista 11 oli naisia ja 2 miehiä. Tutkimusjoukon sukupuolinen naisvaltaisuus mukaili osaltaan luokanopettajakoulutuksen jakaumaa, kun vuonna 2016 naisten osuus luokanopettajakoulutuksessa oli 78% (Kumpulainen 2017). Osallistujien keski-ikä oli 28 vuotta ja he olivat valmistuneet vuosina 2014-2018 neljästä eri suomalaisesta yliopistosta. Vastaajien kokemus valmistumisen jälkeisestä työelämästä rajoittui alle

viiteen vuoteen. Maantieteellistä sijaintia, sukupuolista tai ikäjakaumaa ei otettu huomioon analyysissä.

Narratiiviset kirjoitelmat kerättiin Webropol -kyselytyökalulla, jonka avulla luotiin puolistrukturoitu, kolme erillistä teemaa sisältävä avoin narratiivinen kyselylomake. Sähköisen kyselytyökalun valintaa perusteli sen sisältämät edut: se on nopea ja taloudellinen sekä poistaa maantieteellisen esteen aineiston keruussa laajalta alueelta (Valli & Perkkilä 2018). Linkki kyselylomakkeeseen lähetettiin tutkittaville sähköpostitse ja vastaamisaikaa annettiin kolme viikkoa. Kyselylomake sisälsi saateviestin, jossa tutkittaville kerrattiin tutkimuksen tarkoitus sekä taustat. Näin tutkittavat pystyivät orientoitumaan ennakkoon kirjoitelman tekemiseen. Lomakkeessa tutkittaville annettiin sitoumus tutkimuksen anonymisoinnista sekä pyydettiin suostumus aineiston tutkimuskäytöstä.

Narratiivisesta aineistosta voidaan löytää kertomuksen tunnuspiirteitä, mutta yksinkertaisen käsitelmän mukaan se voi olla mitä tahansa kerrontaan pohjautuvaa aineistoa. Ei ole siis välttämätöntä asettaa tiukkoja vaatimuksia tai rajoja juonellisten tai eheidien kertomusten tuottamisesta. (Heikkinen 2018.) Tutkimukseen osallistuvien henkilöiden narratiivisten kirjoitelmien tuottamista helpottamaan annettiin kolme eri teemaa sisältävä kirjoitelmarunko (liite 2). Henkilöitä pyydettiin kirjoittamaan vapaamuotoinen kirjoitelma ajatuksistaan liittyen ammatinvalintaan, opiskeluaikaan ja syihin, jotka ovat vaikuttaneet siirtymiseen peruskoulun ulkopuoliseen työelämään. Ohjeistuksessa korostettiin kirjoitelman vapaamuotoisuutta sekä teemoihin liittyvien kokemusten monipuolista, avointa ja rehellistä pohdintaa. Ylärajaa kirjoitelman pituudelle ei asetettu.

Aineiston kerääminen päättyi tammikuussa 2019. Narratiivisia kirjoitelmia syntyi lopulta 13 tutkittavalta henkilöltä yhteensä noin 30 sivumäärän verran, kirjoitelmien ollessa keskimäärin noin kaksi sivua pitkiä. Fonttina laajuuden määrittelyssä käytettiin Times New Romania, fonttikoon ollessa 12 ja rivivälin 1,5. Kerätty narratiivinen aineisto siirrettiin Webropol -kyselytyökalusta tietokoneelle anonymisoitavaksi ja sieltä NVivo-analyysiohjelmaan, jossa aineiston varsinainen analyysi toteutettiin.

3.4 Grounded Theory narratiivisen aineiston analyysimenetelmänä

Narratiivisia analyysimenetelmiä on lähes loputtomasti ja niistä on olemassa monenlaisia luokitteluja eri päätyyppeihin. Usein luokittelu tapahtuu niiden kysymysten mukaan mihin analyysillä pyritään vastaamaan: halutaanko keskittyä enemmän kertomuksen sisältöön (what) vai kertomisen tapaan (how). Narratiivisen aineiston analyysimenetelmien valinnassa olennaista onkin valitun menetelmän luonne suhteessa tutkittavaan ongelmaan ja aineistoon. Menetelmien yleinen valinta tapahtuu suhteessa tutkimuksen tarkoitukseen eli siihen, onko tavoitteena keskittyä aineiston sisältöön vai siinä tapahtuvaan kerronnan tapaan. (Hänninen 2018.) Tässä tutkimuksessa hyödynnetään narratiivien analyysia, jolloin tavoitteena on ollut analysoida sekä luokitella aineisto tämän tutkimuksen tehtävän kannalta olennaisiin luokkiin, ymmärtää tutkittavaa ilmiötä eli luokanopettajien ammatti-identiteetin muutosta sekä vastata tutkimuskysymyksiin. Analyysin tarkastelun kohteena on narratiivien sisältö. Narratiivien analyysiin hyödynnetään aineistolähtöistä Grounded Theoryyn kuuluvaa jatkuvan vertailun menetelmää, jonka yhteydessä on havaittavissa myös sisällön analyysin piirteitä.

Grounded Theory (suom. ankkuroitu teoria) on Barney G. Glaserin ja Anselm L. Straussin (1967) luoma tutkimusmenetelmä: aineistolähtöisellä jatkuvan vertailun menetelmällä muodostetaan tutkittavaa ilmiötä kuvaavaa uutta teoriaa. Menetelmä on käytännöllinen etenkin, jos tutkittavasta ilmiöstä ei ole tehty aiempaa tutkimusta tai halutaan ilmiöön uutta näkökulmaa. Aineistolähtöisenä tutkimusmenetelmänä se siis mahdollistaa uuden teorian luomisen. Vastavasti teoriasidonnaisessa tutkimuksessa keskeisenä pyrkimyksenä on testata vanhaa teoriaa eli vahvistaa, osoittaa vääräksi tai havainnollistaa jo olemassa olevaa, eikä se mahdollista uuden teorian kehittämistä. (Glaser & Strauss, 1967; ks. Bryant & Charmaz 2007.) Tutkimuksen kannalta menetelmä osoittautui hyödylliseksi, koska vastavalmistuneiden luokanopettajien ammatti-identiteetin rakentumisesta osana siirtymistä peruskoulun ulkopuolisiin työtehtäviin ei ole olemassa aikaisempaa tutkimusta tai luotua teoriaa. Näin keskeiseksi muodostui aineiston pohjalta uuden teorian luominen suhteessa tutkittavaan ilmiöön (ks. Bryant & Charmaz 2007).

Myöhemmin Glaserin ja Straussin näkemyserojen seurauksena Grounded Theory jakautui kahteen erilliseen suuntaukseen; glaserilaiseen ja straussilaiseen. Straussilaisessa suuntauksessa aikaisempi kirjallisuus tai teoria voi ohjata ja jopa ”pakottaa” analyysissä syntyvien kategorioiden koodaamista sekä niiden sijoittamista jo olemassa olevaan teoriaan. Glaserilainen suuntaus painottaa induktiivisuutta eli aineistosta nousevien kategorioiden avointa etsimistä, jolloin analyysi-

sisä tärkeää on prosessin joustavuus eikä se anna tilaa etukäteen määräytyville, rajoittaville kysymyksille tai säännöille. (Siitonen 1999; ks. Bryant & Charmaz 2007.) Tämän tutkimuksen analyysissä on havaittavissa glaserilaisen suuntautumisen piirteitä, koska aineiston analyysia ei ole ohjannut aikaisempi tutkimus tai teoria. Aineiston analyysissä on sovellettu Grounded Theorille ominaista jatkuvan vertailun menetelmää (Bryant & Charmaz 2007). Jatkuvan vertailun menetelmässä olennaista on koodauksen ja analyysin kulkeminen samanaikaisesti rinnakkain (Silvonen & Keso 1999). Tällä tarkoitetaan vuorottelevaa aineiston sisältöjen koodausta ja systemaattista kategorisointia analyysin ohessa. Analyysissä kategorioiden välisiä suhteita tarkastellaan sekä verrataan jatkuvasti, jolloin niiden sisältö eheytyy sekä tarkentuu analyysin edetessä. Vertaillessa kokeillaan erilaisia mahdollisuuksia kategorisoida aineistoa erilaisiin hierarkioihin ylä- ja alakäsitteineen. (Glaser & Strauss 1974; 1967.)

Tässä tutkimuksessa tietokoneavusteisella jatkuvan vertailun menetelmällä syntyneet käsitteet ovat muodostuneet niin substantiaalisen eli avoimen ja selektiivisen kuin teoreettisen koodauksen tasojen tuloksena (Glaser 1978; ks. Leech & Onwuegbuzie 2011). Avoimen koodauksen tasolla tutkija pyrkii ymmärtämään aineistoaan sekä jakamaan sen sitä yleisesti kuvaaviin koodeihin. Selektiivisellä tasolla tutkija vertailee aikaisemmin luomiaan koodeja, etsien näistä yhtäläisyyksiä sekä eroavaisuuksia. Tällä toiminnalla tutkija valikoi koodien joukosta keskeisimmät, jättäen samalla epäolennaiset pois. Teoreettisella tasolla syntyneitä koodeja jaotellaan sekä yhdistellään lopulta erillisiin ylä- ja alakategorioiden. (Silvonen & Keso 1999; Glaser 1998; 1978.)

Jatkuvan vertailun menetelmässä edellä mainitut kolme koodauksen tasoa eivät tarkoita vaihteita, joiden mukaan koodauksessa tulisi edetä, vaan tasojen välillä liikutaan joustavasti edestakaisin. Analyysin ja koodauksen välillä vuorotellaan niiden vaikuttaessa toisiinsa, jolloin koodaus ohjaa analyysia ja analyysi mahdollistaa uusien koodien syntymisen tai niiden yhdistämisen. Jatkuvasta vertailusta voidaan kuitenkin löytää neljä erilaista loogisesti etenevää vaihetta: 1) kategorioiden muodostaminen aineiston perusteella 2) kategorioiden yhdisteleminen 3) teorian rajaaminen aineistolähtöisesti aineiston perusteella 4) muodostetun teorian kirjoittaminen auki. Viimeisessä vaiheessa aineistosta on muodostunut ydinkategoriat ja niistä kirjoitetaan auki syy-seuraussuhteita kuvaileva teoria. Kirjoitettu teoria voidaan GT:n luonteelle omaisesti yhdistää siihen mahdollisesti viittaavaan aiempaan tutkimukseen tai kirjallisuuteen vasta näiden muodostamisen jälkeen, kun luotu teoria antaa siihen luvan. Tällöin luodun teorian ja siihen liittyvän kirjallisuuden välillä osataan keskustella johdonmukaisesti. (Glaser & Strauss, 1967.) Analyysiprosessi toteutettiin soveltaen näitä Glaserin ja Straussin neljää vaihetta. Analyysissä

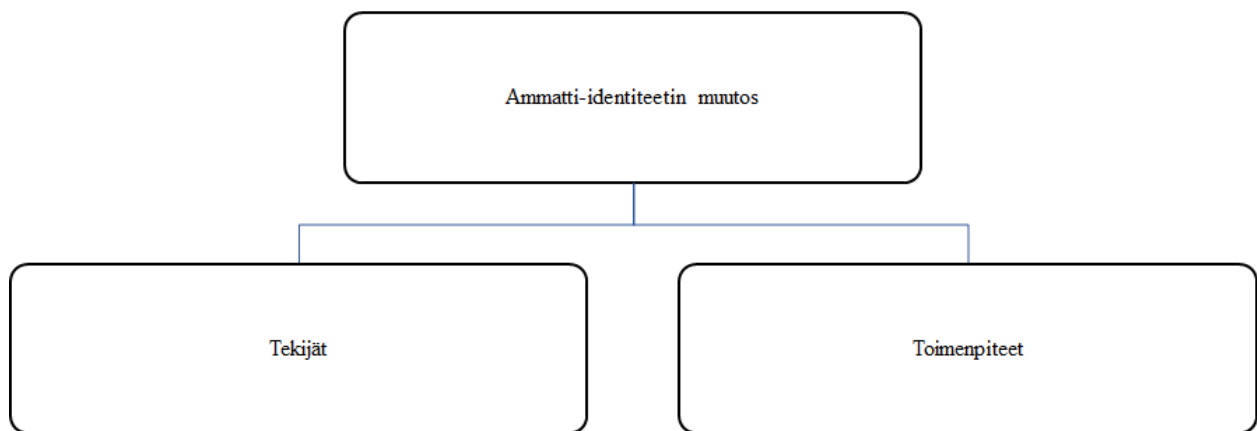
liikuttii yleisestä yksittäiseen ja yksittäisistä taas yleisiin ilmiötä kuvaaviin kategorioihin, minkä tuloksena lopulta syntyi kategoriamalli (ks. Kuvio 2).

Aineiston analyysi aloitettiin aineistojen lukemisella ja sisältöön perehtymisellä, joka on aina ensimmäinen tehtävä analyysissä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Hännisen (2018) mukaan narratiivisen aineiston analyysi tulee ehdottomasti aloittaa avoimella lukemisella, jolloin tärkeää on antautua narratiivien viettäviksi sitä enempää analysoimatta. Toisella lukukerralla on mahdollisuus jo kiinnittää enemmän huomiota yksityiskohtiin ja narratiivien piirteisiin. Tämän jälkeen on vasta mahdollista siirtyä aineiston analyttisempään tarkasteluun. (Hänninen 2018.) Narratiivisten kirjoitelmien lukeminen aloitettiin objektiivisesti ja avoimesti ilman muistiinpanojen tekemistä. Toisella lukukerralla kirjoitelmia luettiin tarkemmin, pyrittiin luomaan laajempi yleiskuva sekä kiinnitettiin huomiota niistä nouseviin teemoihin. Kolmatta lukukertaa varten kirjoitelmat siirrettiin NVivo-analyysiohjelmaan. Vastaavat ohjelmat avustavat tutkijaa analyysissä ja mahdollistavat aineiston vertailun useiden eri menetelmien kautta, jolloin aineistoa selittäviä teoriiä sekä vuorovaikutussuhteita voidaan havaita monipuolisemmin (Leech & Onwuegbuzie 2011).

Tämän jälkeen avoimen koodauksen periaatteella kunkin kirjoitelman sisällöstä nousi kolme yleisesti aineistoa kuvaavaa kategoriaa. Tämä voidaan sijoittaa jatkuvan vertailun menetelmän ensimmäiseen vaiheeseen, johon analyysiprosessi jatkossakin painottuu. Aineistoa tarkasteltiin kokonaisuutena suhteessa kolmeen muodostettuun kategoriaan ja huomattiin, että yksi kategoria sisälsi tutkimuksen kannalta epäolennaisia koodeja ja se rajattiin selektiivisen koodauksen luonnetta mukailien analyysin ulkopuolelle. Kiviniemen (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tarkoituksenmukaista korostaa tutkimustehtävää koskevaa rajausta ja sen välttämättömyyttä. Näin myös huomioidaan tarkemmin aineiston keskeisin ydinsanoma, jota tutkija haluaa pyrkiä korostamaan tulkintansa avulla. (Kiviniemi 2018.)

Tarkastelu keskittyi tämän jälkeen kahteen kategoriaan, joiden koodausta jatkettiin edelleen selektiivisen koodaamisen tasolla. Tämä taso oli analyysissä aikaa vievin. Ensimmäisen kategorian sisältämiä koodeja vertaamalla syntyi alakategoria *tekijät*, joka sisälsi ammatti-identiteetin muutokseen liittyviä koodeja. Sisältöä vertaamalla oli ensimmäisestä kategoriasta löydettävissä myös ammatti-identiteetin muutokseen vaikuttanutta toimintaa kuvaavia koodeja, jotka päätettiin irrottaa omaksi *toimenpiteet*-alacategoriaksi. Ennen näiden kategorioiden syvempää vertailua siirryttiin vertailemaan toisen kategorian sisältämiä koodeja. Tämän katego-

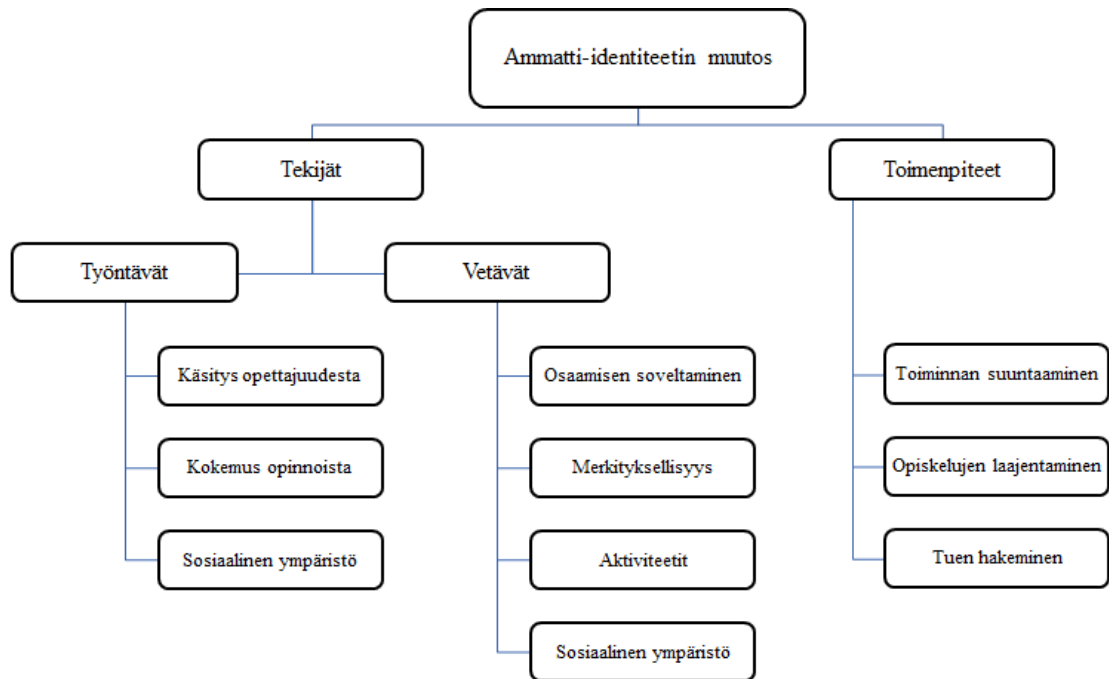
rian todettiin sisältävän niin yhteneväisiä koodeja ensimmäisen kategorian kanssa kuin merkityksettömiä koodeja suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Selektiivistä koodausta soveltaen kategoria sekä sen epäolennainen sisältö rajattiin lopulta analyysin ulkopuolelle. Yhteneväiset koodit siirrettiin ensimmäiseen eli ainoaan jäljelle jääneeseen kategoriaan, joka alakategorioineen muodostui tutkittavan ilmiön kannalta eniten merkitykselliseksi. Tämä kategoria osoittautui ydinkategoriaksi, jolle muodostettiin tässä analyysivaiheessa nimi *ammatti-identiteetin muutos* (Kuvio 1). Tässä tutkimuksessa ammatti-identiteetin muutos käsite tarkoittaa samaa kuin ammatti-identiteetin uudelleen määrittely.



Kuvio 1. Jatkuvan vertailun menetelmällä “ammatti-identiteetin muutos”-ydinkategorian alle syntyneet yläkategoriat “tekijät” sekä “toimenpiteet”

Jatkossa *ammatti-identiteetin muutos* -ydinkategorian sisältämiä *tekijät*- ja *toimenpiteet*-kategorioita kutsutaan nimellä yläkategoriat. *Tekijät*-yläkategoria oli näistä kahdesta koodien perusteella rikkain, johon vertailu suuntautui seuraavaksi. Tässä vaiheessa analyysissä liikuttiin selektiivisen ja teoreettisen tason välillä. Kategorian sisällöstä oli huomattavissa luonteeltaan eroavia koodeja, joita vertailemalla syntyivät edelleen alakategoriat *työntävät* ja *vetävät*. Vastaavia nimityksiä ovat käyttäneet tutkimuksissaan esimerkiksi Ibarra (2003) ja Almiala (2008), mutta niiden teoreettinen merkitys ei ole yhtenevä tämän tutkimuksen kanssa. Näihin alakategorioihin kuuluvista koodeista muodostettiin sisältöä kuvaavat kokoavat käsitteet abstrahointia soveltaen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018). Vastaavaa menetelmää sovellettiin myös toiseen yläkategoriaan. Tavoitteena oli lopulta yhdistää yläkategorioiden sisältöjen kannalta olennaiset tiedot yhteen ja muodostaa näiden pohjalta teoreettisia kokoavia käsitteitä liittyen tutkittavaan ilmiöön (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä vaiheessa jatkuvan vertailun menetelmällä syntyi

kategoriamalli (Kuvio 2), joka vastaa kokonaisuudessaan kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Kategoriamallin pohjalta syntyneet tulokset esitellään tarkemmin pääluvussa 4.



Kuvio 2. Jatkuvan vertailun menetelmällä syntynyt kategoriamalli, jossa kuvataan ammatti-identiteetin muutokseen vaikuttaneita tekijöitä sekä muutokseen liittyviä toimenpiteitä

Kategoriamallin pohjalta jatkettiin Grounded Theory -menetelmään sisältyvän rajatun teorian rakentamista. Vertaamalla kategoriamallissa esiintyviä kategorioita kokonaisuutena suhteessa tutkittavien yksittäisiin kirjoitelmiin pystyttiin selvittämään millaisia eroavaisuuksia ja yhteneväisyyksiä heistä oli löydettävissä. Kategorioiden esiintyminen sekä määrä yksittäisissä tutkittavien kirjoitelmissa vaihteli, minkä johdosta jokaisesta kirjoitelmasta luotiin yleiskuva. Yleiskuvien perusteella syntyi havainto koko tutkimusjoukkoa mahdollisesti kuvaavista toisistaan eroavista kolmesta ryhmästä. Syntynyt havainto testattiin Nvivo-ohjelman ristiintaulukointi-työkalulla (crosstab query), jota varten jokaisesta tutkittavasta muodostettiin oma case-muuttuja. Muuttujien yksi ominaisuus (attribute) kuvasi havainnon mukaista kuulumista tiettyyn ryhmään. Muodostetuille ryhmille saatiin lopulta vahvistus, kun ryhmiä tarkasteltiin suhteessa kategoriamallin kategorioihin sekä niiden esiintymistiheyteen.

Tuloksena oli kolme kategoriamallin läpäisevää ryhmää, joita kutsutaan tässä tutkimuksessa muutostyypeiksi. Nämä kolme muutostyyppiä kuvaavat yleisesti sitä, miten eri tavoin ammatti-identiteetin muutos ilmenee eri muutostyyppiin kuuluvilla henkilöillä. Tyypit nimettiin 1) Ak-

tiiviset toimijat 2) Tukea tarvitsevat 3) Ajautuneet moniosaajat. Kolme muutostyyppiä vastaavat kolmanteen tutkimuskysymykseen: Millaisia muutostyyppisiä luokanopettajaksi valmistuneiden peruskoulun ulkopuolisiin työtehtäviin siirtyneiden ammatti-identiteetin muutosprosessista on löydettävissä? (Taulukko 2.)

TAULUKKO 2. Tekijöiden sekä toimenpiteiden esiintyvyys muodostetuissa muutostyypeissä ja niihin kuuluvissa case-muuttujissa eli tutkittavissa henkilöissä

Ammatti-identiteetin muutos –kategoriamalli			Aktiiviset toimijat n = 7		Tukea tarvitsevat n = 3		Ajautuneet moniosaajat n = 3	
			Case (n)	Case (%)	Case (n)	Case (%)	Case (n)	Case (%)
Tekijät	Työntävät	Käsitys opettajuudesta	4	57,1	3	100,0	0	0,0
		Kokemus opinnoista	4	57,1	0	0,0	0	0,0
		Sosiaalinen ympäristö	2	28,6	3	100,0	0	0,0
	Vetävät	Osaamisen soveltaminen	4	57,1	1	33,3	3	100,0
		Merkityksellisyys	3	42,9	1	33,3	3	100,0
		Aktiviteetit	4	57,1	0	0,0	3	100,0
		Sosiaalinen ympäristö	2	28,6	2	66,6	1	33,3
	Toimenpiteet		Toiminnan suuntaaminen	7	100,0	0	0,0	0
Opiskelujen laajentaminen			4	57,1	0	0,0	1	33,0
Tuen hakeminen			1	14,3	2	66,6	0	0,0

4 Tulokset

Tässä pääluvussa esitellään tutkimuksen tulokset. Luku 4.1. vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen esittelemällä ammatti-identiteetin muutoksen vaikuttaneita tekijöitä. Seuraavassa luvussa 4.2. vastataan toiseen tutkimuskysymykseen tuomalla esiin ammatti-identiteetin muutoksen aikaansaamia toimenpiteitä. Luvussa 4.3. esitellään kategoriamallin sekä aineiston riskiintaulukoinnin kautta syntyneet tutkimusjoukkoa kuvaavat muutostyyppit. Tuloksia havainnollistetaan sekä perustellaan aineistoviittein, joissa esiintyvät nimet ovat anonymisoituja. Tässä pääluvussa ja siihen liittyvissä alaluvuissa ammatti-identiteetin muutoksella tarkoitetaan ammatti-identiteetin uudelleen määrittelyä.

4.1 Ammatti-identiteetin muutokseen vaikuttaneet tekijät

Ammatti-identiteetin muutokseen eli tarpeeseen ammatti-identiteetin uudelleen määrittelylle vaikutti niin työntäviä kuin vetäviä tekijöitä. Työntävät tekijät toimivat koulutuksessa opettajan ammatti-identiteetistä pois päin työntävänä ja vastaavasti vetävät tekijät toimivat koulutuksen ulkopuolelta ammatti-identiteettiä muualle vetävänä. Työntäviä tekijöitä olivat **käsitys opettajuudesta, kokemukset opinnoista ja sosiaalinen ympäristö**. Vetävinä tekijöinä näyttäytyivät **osaamisen soveltaminen, merkityksellisyys, aktiviteetit ja sosiaalinen ympäristö** (ks. Kuvio 2). Tekijöiden vaikutus muutokseen sekä niiden esiintyminen muutostyypeissä kuvataan luvussa 4.3.

4.1.1 Työntävät tekijät

Käsitys opettajuudesta näyttäytyy ammatti-identiteetin muutoksen kannalta yhtenä työntävänä tekijänä. Henkilöiden kasvanut ja muuttunut tietoisuus opettajan ammatista, työympäristöstä, työn luonteesta tai omasta soveltuvuudesta ovat vaikuttaneet ammatti-identiteetin muutoksen syntymiseen tai vahvistumiseen.

“Sijaisuudet tuntuivat ahdistavilta ja koin, ettei minulla ole opettajan työssä vaadittavia taitoja tai sellaista luonnetta, jonka kuvittelen opettajalle sopivaksi.” - Veera

Osa tutkimukseen osallistuneista henkilöistä kuvailee käsityksen opettajan työn luonteesta sekä työympäristöstä muuttuneen negatiivisemmaksi joko kokemusten tai kasvaneen tietoisuuden kautta. Esimerkiksi Viola nostaa huolen opettajan ammatissa jaksamisesta, puutteellisista resursseista sekä kokemuksen työnkuvan mielekkyydestä:

“Minua ahdisti erityisesti keskustelut nuorien opettajien burnouteista ja koulujen resurssien vähäisyydestä. Harjoitteluissa tunsin itseni enemmän järjestyksenvalvojaksi kuin pedagogiksi. Työnkuva ei vastannut sitä, mitä olin unelmoinut työn olevan.” - Viola

Muutaman vastaajan käsitys työn luonteesta oli muuttunut selkeästi suhteessa siihen, mitä hän oli ennen opintojen alkamista kokenut. Esimerkiksi Veera kuvailee käsityksensä opettajuudesta olleen merkittävästi ruusuisempi kuin mitä se todellisuudessa oli. Hän myös mainitsee median maalaaman kuvan muokanneen käsitystään koulumaailmasta negatiivisemmaksi. Teemu nostaa vastaavasti esille kokemuksen opettamiseen käytettävän ajan riittämättömyydestä. Hän myös mainitsee kokeneensa työympäristön stressaavana. Negatiivisia kokemuksia työn luonteesta sekä työympäristöstä tuo esiin myös Ulla:

“Toisaalta taas koen, että koulu on muuttunut, ja omien sekä muiden työkokemusten perusteella se ei välttämättä enää ole sellainen ympäristö, jossa haluaisin työskennellä. Hektisyys, työn määrä, haasteet oppilaiden ja vanhempien kanssa sekä nuorten opettajien uupuminen ja työssäjaksaminen mietityttää.” - Ulla

Työn luonteeseen ja työympäristöön liittyvien työntävien tekijöiden lisäksi henkilöiden vastauksista nousee esille heikko samaistuminen opettajan ammattiin. Henkilöt eivät olleet omak-suneet yleistä ajatusta opettajuudesta tai eivät kokeneet sitä omakseen. Esimerkiksi Elli kuvaa opettajan ammattia mahdollisena, mutta ei mielekkäänä vaihtoehtona. Riia ja Sylvia täydentävät tätä ajatusta:

“Ajatus opettajuudesta tuntui kolmenkin vuoden opiskelun jälkeen vaikealta.” - Riia

“En myöskään pitänyt siitä, että opiskelupiireissä välillä vaikutti vahva ajatus siitä millaisia opettajien tulisi olla... minuun ei niin voimakkaasti vaikuttanut joissakin piireissä hehkunut opettajuuden eetos.” - Sylvia

Kokemukset opinnoista ja erityisesti kritiikki opintoja kohtaan vaikuttaa yhtenä työntävänä tekijänä ammatti-identiteetin muutokseen. Tällöin kokemukset opinnoista ovat lisänneet muutoshakuisuutta tai työntävät muutoshakuisuuteen tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kohdalla. Työntävänä tekijänä kokemukset opinnoista näyttäytyvät ilmauksina liittyen opintojen laatuun ja toteutustapaan.

Osa tutkimukseen osallistuneista henkilöistä kuvailee kokeneensa pettymystä opintojen laatuun ja toteutukseen liittyen. Esimerkiksi Teemu kuvailee turhautumistaan koulutuksen opetusmateriaaleihin ja niiden pinnallisuuteen. Hän myös mainitsee vaatimuksen toistuvasta läsnäolosta, josta hän ei koe hyötывänsä merkittävästi:

“Olin kuitenkin pettynyt siihen, miten heikkoja tenttikirjoja meille annettiin luettavaksi, sekä myös tietynlaisesta koulutuksen pinnallisuudesta. Pari ensimmäistä vuotta monialaisten opintojen parissa vaadittiin todella paljon läsnäoloa, joiden aikana opin silti suhteellisen vähän työmäärään nähden.” - Teemu

Vastaavasti Elli ja Meeri kuvailevat teorian olevan hankalasti sovellettavaa ja kritisoivat koulutuksen käytännönläheisyyttä ja akateemisuuden puutteellisuutta.

“Opiskeltavat asiat tuntuivat välillä ”leikiltä” ja minun oli vaikea välillä hahmottaa teorian soveltamista käytännössä.” - Elli

“Minulla oli myös vaikeuksia vetää näistä kursseista yhtäläisyysmerkkejä opettajana toimimiseen, joten kurssien anti omalle pedagogiselle käyttöteorialleni jäi vähäiseksi. En myöskään tunnistanut tutkimuksellista otetta, jota [yliopistossani] siihen aikaan kovasti painotettiin.” - Meeri

Lisäksi Veera mainitsee koulutuksen haasteena olevan käytännön harjoittelun vähäisyyden sekä laadun suhteessa koulumaailmaan ja yhteiskuntaan:

“Koulutuksen haasteena pidin vähäistä käytännön harjoittelua ja linkittymistä koulutyöhön... Koin, että koulutus tulee hieman jäljessä, eikä vastaa täysin sitä koulumaailmaa, johon valmistumisen jälkeen opettajat työllistyvät... Opetuksen laatu vaihteli hirvittävästi eri kurssien ja opiskeltävien sisältöjen suhteen.” - Veera

Tutkimukseen osallistuneet nostavat esiin yllä kuvattuja esimerkkejä opinnoistaan. Teemun ilmaisu kokoaa opintoja kritisoineiden henkilöiden ajatukset eheästi yhteen:

“Parin ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen huomasin kaipaavani koulutukselta enemmän akateemisuutta ja haastetta... huomasin karsastavani opettajankoulutuksen käytännönläheistä painotusta.” - Teemu

Sosiaalinen ympäristö vaikuttaa ammatti-identiteetin muutokseen sekä työntävänä että vetävänä tekijänä. Tekijän luonteesta riippuen sosiaalinen ympäristö näyttäytyy kuitenkin eri tavalla. Työntävänä tekijänä sosiaalinen ympäristö näyttäytyy erityisesti ulkopuolisuuden kokemisen sekä vertaisuuden hakemisen kautta. Henkilöstä riippuen nämä tekijät vahvistavat kokemusta tai jopa vaikuttavat muutoksen syntyyn.

Osa tutkimukseen osallistuneista henkilöistä kuvailee kokeneensa ulkopuolisuutta, koska kevat vaikeuksia samaistua ympäröivään opiskelijayhteisöön. Tässä kontekstissa ulkopuolisuus ja samaistumisen puuttuminen eivät siis tue opettajan ammatti-identiteetin muodostamista. Esimerkiksi Riia ja Elli kuvaavat kokemuksiaan ulkopuolisuudesta seuraavin ilmauksin;

“...keskustelujen ohella opiskelutoverini puhuivat intohimoisesti myös opetuksesta. Minä en koskaan osallistunut siihen keskusteluun. Tuntui, ettei minulla ollut mitään sanottavaa.” - Riia

“Vaikka opiskeluporukka oli hyvä, koin monesti oloni tietyllä tapaa henkisesti ulkopuoliseksi, sillä tiesin, että en haluaisi valmistuttuani tehdä opettajan töitä.” - Elli

Sosiaalisen ympäristön vaikutus työntävänä tekijänä näyttäytyy myös ilmaisuina vertaistuen kokemuksesta. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt kertovat kokeneen ympäristöstä vastaavia ahdistuksen ja epävarmuuden kokemuksia tulevaan ammattiin liittyen, kuin joita he itse käsittelevät. Esimerkiksi Ulla kuvailee opinnoissaan selkeän käännekohtaan, jolloin ajatus opettajan ammatista muuttui, ja jossa vertaisten samankaltaiset ajatukset vahvistivat omaa ajatusta muutoksesta:

“Yhtäkkiä kupla luokanopettajaopiskelijoita yhdistävästä ammatillisesta suunnasta puhkesi, kun kuulin lähes jokaisen pohtineen tai edelleen pohtivan samaa kuin minäkin: mitä jos tekisinkin jotain muuta kuin luokanopettajan työtä.” - Ulla

Vertaistuki ja saman ajatuksen omaavat vertaiset näin työnsivät henkilöitä kohti muutosta. Esimerkiksi Venla kuvaa saaneensa muutokselle vertaistukea, joka vahvisti omaa ymmärrystä koulun ulkopuolisiin töihin hakeutumisesta:

“Monet opettajatuttavat olivat käyneet läpi saman ahdistuksen, mutta päässeet yli siitä, joten tsemppasivat minua yrittämään vielä. Löytyi myös ymmärrystä siitä, että kaikilla se ahdistus ei mene ohi ja silloin kannattaa hakeutua muihin työtehtäviin.” - Venla

4.1.2 Vetävät tekijät

Osaamisen soveltaminen vaikuttaa yhtenä vetävänä tekijänä ammatti-identiteetin muutokseen. Henkilöiden vastauksista nousevat esille erityisesti ilmaisuja liittyen mahdollisuuteen soveltaa koulutuksesta saatua tai koulutuksen ulkopuolelta saatua osaamista muualla kuin luokanopettajan työtehtävissä.

Osa tutkimukseen osallistuneista kertoo päässeensä soveltamaan koulutuksesta saatua osaamista koulun ulkopuolisissa työtehtävissä. Esimerkiksi Elli ja Saimi avaavat tapahtunutta seuraavanlaisesti:

“Pääsin tekemään töitä muualla kuin opetustyössä, mutta pedagogisesta taustani oli selkeää hyötyä työtehtävissäni.” - Elli

“Samalla huomasin osa-aikatyössäni että monet asiat mitä koulussa puhuttiin johtamisesta ja kouluyhteisöstä on sovellettavissa yrity maailmassa henkilöstön osaamisen kehittämiseen ja työyhteisöön.” - Saimi

Muutaman henkilön ilmauksista nousee esille myös herännyt tietoisuus siitä, että koulutuksesta saatua osaamista voi soveltaa myös toisaalla. Esimerkiksi Aliisa ja Elli kuvaavat tietoisuuden kasvua seuraavanlaisesti:

“Syitä miksi päädyin koulun ulkopuolisiin töihin on monia kuten... ymmärrys että opettajakoulutuksessa opittuja taitoja voi hyödyntää myös muissa tehtävissä” - Aliisa

“...heräsi kipinä myös siihen ajatteluun, että uskoin pedagogiikan tuntemuksesta olevan hyötyä myös muissa tehtävissä kuin pelkässä opetustyössä.” - Elli

Kahden henkilön osalta koulun ulkopuolisessa työssä toimiminen näyttäytyy merkityksellisenä mahdollisuutena oman osaamisen soveltamiseen. Esimerkiksi Lauri ja Elli tuovat esille, että koulun ulkopuolinen työ korostaa heidän vahvuuksiaan:

“...tunnen vain itse olevani äärimmäisesti vahvimmillani nykyisessä työssäni. Saan kouluttaa opettajia, kehittää ja testata uusia oppimateriaaleja ja edelleen opettaa lapsia. Tunnen olevani asiantuntija ja asiantuntijuudelleni annetaan riittävästi tilaa ja aikaa.” - Lauri

“...työ korostaa niitä puoliani, jossa koen olevani hyvä, kuten opetussuunnitelmaosaaminen, pedagogisen sisällön tuottaminen ja kouluttaminen.” - Elli

Vastaavasti osa tutkimukseen osallistuneista henkilöistä kuvailee koulutuksen ulkopuolelta saadun osaamisen olleen merkittävää. Erityisesti koulutuksen ulkopuolisesta toiminnasta sekä aiemmasta työkokemuksesta saatu osaaminen on ollut eduksi. Veera kertoo, kuinka järjestötoiminta on kasvattanut omaa osaamista ja vaikuttanut muutokseen vetävänä tekijänä:

“Koin että järjestötoiminta kasvatti omaa ammatillista osaamista ja herätteli myös pohtimaan muita vaihtoehtoja työllistymiseen kuin luokanopettajaksi työllistyminen.” - Veera

Merkityksellisyys nousee yhtenä ammatti-identiteetin muutokseen vaikuttavana vetävänä tekijänä. Merkityksellisyys sisältää mielekkyyden ja motivaation sekä vaikutusmahdollisuuksien kokemisen että koulutuksen ulkopuolisen työn luonteen.

Useamman tutkimukseen osallistuneen henkilön ilmauksista nousevat esille mielekkyyden ja motivaation kokeminen kuvauksina, joissa he tuntevat merkityksellisyyttä tai motivaatiota koulun ulkopuolista työtä kohtaan. Veera kuvailee kuinka kokemus koulun ulkopuolisesta työstä sai huomaamaan työn sisältävän hänelle merkityksellisiä ja kiinnostavia teemoja:

“Eryityisesti innostivat oppilaiden aito kiinnostus ja motivaatio ja oppilaiden oma aktiivinen toiminta, jossa aikuiset ovat enemmän ohjaavassa kuin opettavassa roolissa... Koin että tässä työssä omat arvot ja kiinnostuksen kohteet kohtasivat hyvin.” - Veera

Saimi sekä Viola vertailivat omia kokemuksiaan ja havaitsivat, kuinka motivaatio merkitykselliseksi muodostunutta uutta tehtävää kohtaan kasvoi:

“Sain keskittyä nuorten kehittymiseen ja ohjaukseen toisesta näkökulmasta, joka tuntui kiinnostavammalta... Ymmärsin, että koulumaailma ei ehkä kiinnostakaan niin paljon kuin nuorten ja aikuisten osaamisen kehittäminen” - Saimi

“Päädyin opintojen aikana työskentelemään startupeissa... Tunsin, että ne olivat minulle parempia väyliä kanavoida luovuuttani ja tehdä jotain, minkä itse koin merkitykselliseksi” - Viola

Merkityksellisyys korostuu aineistosta esiin myös vaikutusmahdollisuuksien muodossa. Osa henkilöistä kokee saavansa enemmän vaikutusmahdollisuuksia uudessa tehtävässään verrattuna opettajuuteen, minkä he ovat nähneet itselle tärkeänä teemana. Saimi muun muassa kokee voivansa suunnitella toimintaa itsenäisemmin, kun taas Veera nostaa esiin toimintansa tulokset:

“Siellä sain työskennellä erilaisten nuorisoryhmien kanssa ilman painetta siitä montaa lukukappaletta ehditään viikossa käydä, mitä kokeita suorittaa ja miten niitä arvioidaan.” - Saimi

“... koin, että pääsen työssä vaikuttamaan monen oppilaan mahdollisuuksiin saada onnistumisen kokemuksia ja vahvistusta omaan itsetuntoon, joten koin työn erittäin merkityksellisenä.” - Veera

Kahdella henkilöllä vaikutusmahdollisuuksien kautta syntyneen merkityksellisyyden kokeminen syntyi järjestötoiminnan myötä, kun halu ja mahdollisuus vaikuttaa asioihin yhdistyivät. Aliisa kuvaa työympäristöään paikkana, jossa hänellä on konkreettiset mahdollisuudet vaikuttaa tärkeiksi koettujen päämäärien saavuttamiseksi.

“Lähdin heti opintojen alussa mukaan järjestötoimintaan... Pian myös ymmärsin, että yliopistossa opiskelijoiden asioihin pystyi vaikuttamaan aivan eri tasolla kuin aiemmin koulupolun varrella. Vaikutin ja sain asioita muuttumaan.” - Aliisa

Tähän kontekstiin liittyen vaikutusmahdollisuuksia kuvaa myös Veera seuraavanlaisesti:

“Yhteisiin asioihin vaikuttaminen, yhdessä tekeminen, osallisuus ja tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoaminen muodostuivat itselle tärkeiksi teemoiksi.” - Veera

Kahdella henkilöllä merkityksellisyys on syntynyt tarkastellessaan uutta toimenkuvaa ja sen luonnetta suhteessa opettajan ammatin luonteeseen. Uuden toimenkuvan luonne ja sen sisältämät elementit on ovat synnyttäneet tietynlaisia kokemuksia. Noora kuvailee huomanneensa, kuinka uudesta toimenkuvasta puuttuu täysin ne opettajan ammattiin liittyvät piirteet, jotka häntä mietityttivät opiskeluaikana. Lauri puolestaan kertoo kuinka uudessa toimenkuvassa saa enemmän keskittyä siihen mistä hän pitää, kuin opettajan työssä on mahdollista:

“Tykkään ehdottomasti siitä, että saan keskittyä opetuksen suunnitteluun ja materiaalin tekemiseen ja kokeiluun päätyönäni... Opettajan työssä tuntuu olevan niin mahdoton kiire, että laadukaana opetuksen järjestäminen on joskus mahdotonta... Haluaisin panostaa huomattavasti enemmän opetuksen suunnitteluun kuin luokanopettajan työssä on mahdollista.” - Lauri

Aktiviteetit vaikuttavat ammatti-identiteetin muutokseen vetävänä tekijänä, jotka ovat valtaosalla tutkimukseen osallistuneista henkilöistä ilmauksia koulun ulkopuolisiin töihin ja työmahdollisuuksiin liittyen. Lisäksi muutaman henkilön kohdalla opintojen myötä laajentunut kiinnostus toimii vetävänä tekijänä.

Suurimmalla osalla aktiviteetti syntyy vetäväksi tekijäksi mahdollisuuksien kautta. Henkilö on kohdannut tilaisuuden, kuten työmahdollisuuden, johon hän on lähtenyt mukaan. Tilaisuuteen lähtemisen myötä henkilöt ovat saaneet kokemuksen koulun ulkopuolisista tehtävistä. Esimerkiksi Laurille on tarjoutunut työmahdollisuus peruskoulun ulkopuolisesta ympäristöstä, kun hänelle tarjottiin nykyistä työpaikkaa:

“... [Yrittäjä] pyysi töihin kuullessaan minun olevan opeopiskelija... projektin myötä osaaminen huomattiin (samasessa) yrityksessä ja minulle tarjottiin nykyistä työtäni” - Lauri

Aliisan ja Ellin kohdalla ensimmäisen mahdollisuuden syntymisen ja siihen tarttumisen jälkeen on avautunut edelleen uusia mahdollisuuksia, jotka ovat lopulta johtaneet uusiin vetäviin tekijöihin, kuten esimerkiksi nykyiseen työtehtävään.

“[Aktiviteetti] vei mennessään yhä suurempiin haasteisiin ja lopulta monen askeleen jälkeen päädyin viettämään täyspäiväisesti kaksi vuotta [eri tehtävissä]... Heti vuoden alussa minut kuitenkin kutsuttiin mukaan rakentamaan uutta kansainvälistä suurtahtumaa. Sanoin kyllä!.. Lisäksi minua kannustettiin hakemaan nykyiseen työtehtävääni... Jälleen innostuin ja pääsin tehtävään!” - Aliisa

“[Eräs yrittäjä] ei kuitenkaan minua palkannut...hän vinkkasi minusta ystävälleen, joka haki [työntekijää] hänen ja [yhtiökumppaninsa] yhteiseen opetusalan startupiin. Kävin haastattelussa ja sain kyseisen työpaikan... Tämän jälkeen ovet avautuivat muihin opetusalan startupeihin ja myöhemmin myös kunnan hallintoon sivistystoimen puolelle.” - Elli

Vastaavasti Nooralla on herännyt kiinnostus koulun ulkopuolisesta työstä hänen huomattuaan, että pedagogista osaamista hyödynnetään koulumaailman ulkopuolellakin. Lopulta työ on vienyt mukanaan.

“Löysin työpaikkailmoituksen syksyllä... Tähän asti en ollut tiennyt [minkään vastaavan tahon toteuttavan opetussuunnitelman mukaista toimintaa]. Olin todella innoissani ja hain paikkaa. [Tehtävään] päästessäni huomasin, miten työ vei mukanaan.. “ - Noora

Sosiaalinen ympäristö vaikuttaa myös vetävänä tekijänä ammatti-identiteetin muutokseen. Vetävänä tekijänä sosiaalinen ympäristö näyttäytyy erityisesti vertaissuhteiden laajentumisen sekä sosiaalisesta ympäristöstä saadun tuen vaikutuksena. Esimerkiksi Ellin ja Teemun ilmaukset kuvaavat sosiaalisen ympäristön roolia muutokseen vaikuttavana vetävänä tekijänä. Elli kokee saaneensa vahvistusta omille valinnoilleen vertaissuhteiden kautta.

“Maisteriharjoittelussa tapaama parini oli sattumalta myös töissä toisessa koulutusalan startupissa: löysin niin ikään samassa tilanteessa olevaa seuraa, joka vahvisti omaa käsitystäni siitä, että olen tehnyt oikean päätöksen niin koulutuksen kuin urani suhteen.” - Elli

Vastaavasti Teemu mainitsee järjestötoiminnan myötä tutustuneensa uusiin ihmisiin ja kasvataneen näin käsitystään omista mahdollisuuksistaan:

“Näiden yhteydessä tutustuin ihmisiin ja tarinoihin, jotka avasivat silmiäni, että miksipä en minäkin voisi tehdä jotain muutakin työtä elämässäni kuin olla opettajana” - Teemu

Sosiaalisesta ympäristöstä saatu palaute toimii muutoksen kannalta vetävänä tekijänä, joiden myötä ajatus omista kyvyistä on muuttunut. Esimerkiksi Ulla ja Riia avaavat kokemuksiaan näin:

“Olin jo aiemmin saanut hyvää palautetta tieteellisen kirjoittamisen taidoistani... Myös graduohjaaja huomasi tämän ja väläytteli artikkelin työstämistä valmiin gradun pohjalta... Viimeistään graduprosessin aikana kävi selväksi, että myös kasvatustieteellinen tutkimuspuoli kiinnostaa minua kovasti.” - Ulla

“Kun graduni alkoi olla loppupuolella, ohjaajani kysyi haluaisinko kirjoittaa sen artikkeliksi ja yrittää julkaista. Tämän jälkeen aloin ensimmäistä kertaa miettiä, voisinko joskus olla tutkija.” - Riia

4.2 Ammatti-identiteetin muutoksen aikaansaamat toimenpiteet

Henkilöiden ammatti-identiteetin muutos on saanut henkilöistä riippuen aikaan erilaisia toimenpiteitä. Muutoksen aikaan saamiin toimenpiteisiin lukeutuvat **toiminnan suuntaaminen, opintojen laajentaminen** sekä **tukea sosiaalisesta ympäristöstä** (ks. Kuvio 2). Tässä tutkimuksessa toimenpiteet tarkoittavat sellaista tietoista toimintaa, joka on tapahtunut muutoksen syntymisen myötä ja joka edistää yksilöä ammatti-identiteetin muutoksen käsittelyssä. Toimenpiteet edellyttävät joko ammatti-identiteetin muutokseen vaikuttavien työntävien tai vetävien tekijöiden esiintyvyyttä. Toimenpiteiden esiintyminen ja niiden suhde muutokseen eri muutostyypeissä kuvataan luvussa 4.3.

Toiminnan suuntaaminen näyttäytyy ammatti-identiteetin muutoksessa syntyneenä toimenpiteenä muutoksen käsittelynä ja päätöksenä hakeutua koulun ulkopuolisiin tehtäviin. Toiminnan suuntaaminen on konkreettinen toimenpide, jossa hakeudutaan aktiviteetteihin, kuten koulun ulkopuolisiin työtehtäviin ja järjestötoimintaan.

Esimerkiksi Elli kuvaa tietoista päätöstään hakea uraa edistäviin asiakaspalvelutehtäviin. Varsinaista toimenpidettä on edeltänyt muutoksen käsittely.

“ ... päätin, että ennen kuin harkitsisin opiskelualan vaihtamista, alkaisin miettimään töitä, jossa voisin hyödyntää pedagogista osaamista ja koulutustani... Kun lopulta olin löytänyt syyn opinnoilleni ja hyväksynyt valintani sekä ymmärtänyt, että koulutuksestani olisi hyötyä myös koulumaailman ulkopuolella työskennellessä, päätin alkaa tekemään töitä sen eteen, että myös työllistyisin koulumaailman ulkopuolelle... Hain tietoisesti asiakaspalvelutehtäviin, josta koin, että voisi olla hyötyä jatkossa. “ - Elli

Vastaavia kokemuksia kuvaavat myös Viola ja Saimi. Viola hakeutui tietoisesti mukaan startupeihin, kun taas Saimi asiakaspalvelu- ja myyntitehtäviin sekä myöhemmin harjoitteluun taide- ja toimintataloon. Myös Teemu avaa toimintaansa opintojen loppuvaiheilta:

“Samaan aikaan pyrinkin hankkimaan kokemuksia koulun ulkopuolisista töistä valmistautuen siihen, että tekisin valmistumisen jälkeen muita kuin opettajan töitä. Halusin pitää ovet avoinna moneen suuntaan.” - Teemu

Osa tutkimukseen osallistuneista kuvailee keskittyneensä järjestötoimintaan. Esimerkiksi Meeri kuvaa käsitelleensä muutosta hakemalla merkityksellistä sisältöä järjestötoiminnasta:

“Ensimmäisen vuoden kevään aikana ryhdyin vakavasti ensimmäisen kerran pohtimaan sitä, onkohan opinnot saatikka työelämä tällä alalla minua varten... hakeuduin aktiiviksi ainejärjestöön ja ylioppilaskuntaan, joista sainkin mielekästä sisältöä yliopisto-opintoihini - tai pikemminkin opintojen ohelle.” - Meeri

Sylvia puolestaan nostaa esiin, kuinka kiinnostus tutkimustyötä kohtaan sai tekemään impulsiivisen toimenpiteen sen eteen:

“Olen opettajille tyypilliseen tapaan kiinnostunut kaikesta ja opiskelun viimeisinä vuosina kiinnostuin myös tutkimuksesta. Lähetinkin jälkikäteen ajatellen melko rohkeasti sähköpostin koko kasvatustieteiden henkilökunnalle, ja kysyin mahdollisista tutkimusavustajan paikoista.” - Sylvia

Opiskelujen laajentaminen näyttäytyy ammatti-identiteetin muutoksesta syntyneenä toimenpiteenä, kun henkilöt ovat opiskelleet koulutuksen ulkopuolisia opintoja. Koulutuksen ulkopuolisia opintoja ovat olleet erilaiset sivuaine-, kurssi- tai koulutusohjelmavalinnat. Tämän toimenpiteen taustalla on muutokseen vaikuttaneita työntäviä sekä vetäviä tekijöitä.

Osa tutkimukseen osallistuneista kuvaa hakeneensa osaamista opintojaan laajentamalla. Esimerkiksi Teemu haki haastetta ja sisältöä koulutuksen ulkopuolisista opinnoista:

“Kun tuli aika valita sivuaineita, en valinnut kursseja opettajankoulutuslaitoksen omasta tarjonnasta, vaan suuntasin muihin tiedekuntiin toivoen, että niistä [akateemisuutta ja haastetta] löytäisin.” - Teemu

Vastaavasti Violalla ymmärrys oman osaamisen soveltamisesta sai aikaan kipinän opinnäytteen ja Meerin kohdalla muutoksen käsittely johti hakemaan uuteen koulutusohjelmaan:

“Innostukseni sai minut myös tekemään hieman tavallisesta poikkeavan gradun.” - Viola

“Kandin jälkeen hain [toiseen] koulutusohjelmaan, jonka ajattelin vastaavan enemmän kiinnostuksen kohteitani, mutta en tullut valituksi.” - Meeri

Saimi puolestaan oli jo aiemmin ollut kiinnostunut johtamisesta ja opiskelikin johtamista ollessaan vaihdossa. Hän tiedostaa tämän myötä, kuinka johtaminen tuntuu edelleen kiehtovalta:

“Opiskelin johtamista myös [ulkomailla] yhden kurssin verran ja se tuntui edelleen yhtä kiehtovalta.” - Saimi

Tukea sosiaalisesta ympäristöstä näyttäytyy ammatti-identiteetin muutoksesta syntyneenä toimenpiteenä, jossa henkilö hakee tukea sosiaalisesta ympäristöstä. Tämä esiintyy erityisesti tietoisuuden lisääntymisenä koulun ulkopuolisista työllistymismahdollisuuksista. Sosiaalisena ympäristönä korostuu niin yliopiston henkilökunta kuin henkilöiden verkostot tai ystäväpiiri.

Osa tutkimukseen osallistuneista henkilöistä kertoo hakeneensa tukea työllistymiseen liittyen yliopiston henkilökunnalta. Elli kertoo hakeneensa tukea omalle ammatilliselle kasvulleen useammalta yliopiston taholta, mutta koki tuen jääneen puutteelliseksi:

“En myöskään saanut yliopistolta tukea liittyen vaihtoehtoisin urapohdintoihin: kun kerroin haluavani mahdollisesti tehdä töitä ennemmin lukiossa opettajana tai suuntautua ehkä kokonaan opettajantyön ulkopuolelle, sain ohjeistukseksi, että voisin olla yhteydessä [toiseen] yliopistoon ja suorittaa siellä organisaatiopsykologiaa sivuaineena.” - Elli

“Kysyin myös muutaman kerran esimerkiksi kandiohjaajaltani minne muualle voisin tutkintollani työllistyä eikä hän oikein osannut vastata asiaan muuta kuin, että mahdollisten palkattomien harjoittelujen kautta.” - Elli

Elli kuitenkin löysi sosiaalisesta ympäristöstä samassa tilanteessa olevia henkilöitä ja päättikin verkostoitua heidän kanssa:

“Samaan aikaan huomasin myös muidenkin opettajien harkitsevan alalle hakeutumista ja verkostouduin heidän kanssaan.” - Elli

Myös Venlan kohdalla yliopiston henkilökunta sekä ystäväpiiri sosiaalisena ympäristönä ovat olleet toimenpiteen kohteena. Venla kuvailee sosiaalisesta ympäristöstä hakemaansa tukea seuraavanlaisesti:

“Kerroin asiasta luokanopettajaystävälleni, joka oli valmistunut edellisellä vuonna. Hän kysyi minulta sen käänteentekevän kysymyksen: "Tiedäthän sinä, ettei sinun ole pakko alkaa opettajaksi,

jos et halua?". Silloin vihdoinkin valkeni itsellenikin, etten enää koe opettajuutta omaksi hommakseni." - Venla

Yliopiston koulutussuunnittelijalta haettu tuki valaisee Venlan ajatuksia työllistymismahdollisuuksista:

“Otin yhteyttä koulutussuunnittelijaan, joka valaisi, että sen lisäksi että olen luokanopettaja, olen myös kasvatustieteiden maisteri, ja että minulla on työelämässä tällä tutkinnolla myös lukuisia muita mahdollisuuksia, kuin luokanopettajana toimiminen.” - Venla

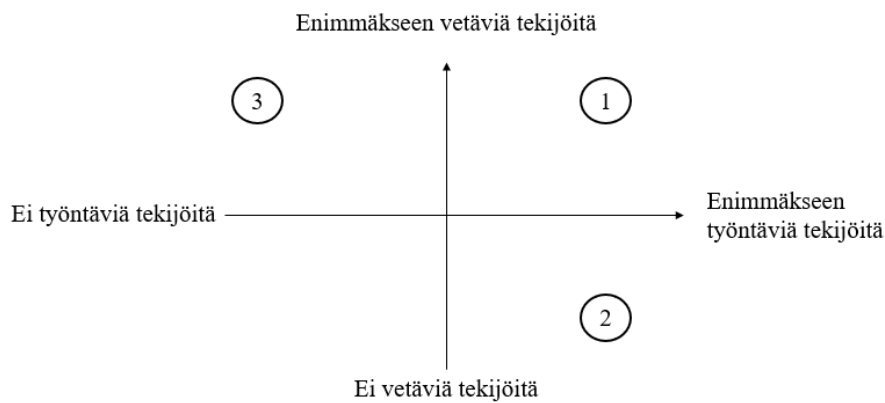
4.3 Muutostyypit ammatti-identiteetin muutoksessa

Kategoriamallin pohjalta syntyi kolme muutostyyppiä, joita ovat: **1) Aktiiviset toimijat 2) Tukea tarvitsevat 3) Ajautuneet moniosaajat**. Kolme muutostyyppiä muodostuivat sen mukaan, mitkä tekijät vaikuttivat niiden sisältämien henkilöiden ammatti-identiteetin muutokseen ja minkälaisia toimenpiteitä tämä on saanut aikaan henkilöiden toiminnassa. Muutostyypeissä esiintyvät tekijät sekä toimenpiteet esitellään taulukossa 3. Tässä luvussa kuvataan nämä kolme muodostunutta muutostyyppiä sekä kuvaillaan niiden suhdetta ammatti-identiteetin muutokseen liittyviin tekijöihin.

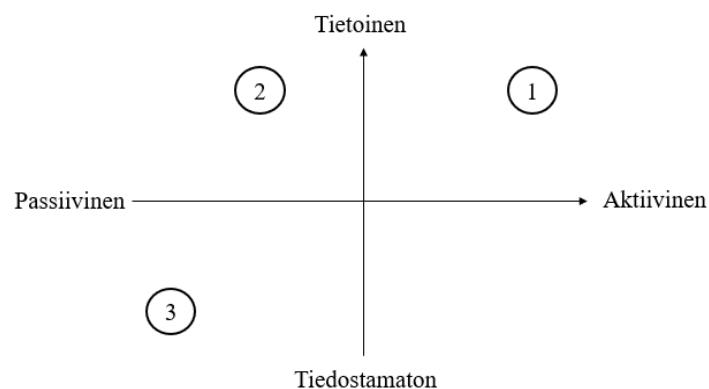
TAULUKKO 3. Esiin nousseet vetävät ja työntävät tekijät sekä toimenpiteet muodostetuissa muutostyypeissä

Ammatti-identiteetin muutos -kategoriamalli		Aktiiviset toimijat n = 7	Tukea tarvitsevat n = 3	Ajautuneet moniosaajat n = 3
Tekijät	Työntävät	Käsitys opettajuudesta & kokemus opinnoista	Käsitys opettajuudesta & sosiaalinen ympäristö	-
	Vetävät	Osaamisen soveltaminen, aktiviteetit & merkityksellisyys	Sosiaalinen ympäristö	Osaamisen soveltaminen & merkityksellisyys & aktiviteetit
Toimenpiteet		Toiminnan suuntaaminen & opiskelujen laajentaminen	Tukea sosiaalisesta ympäristöstä	-

Henkilöiden suhde ammatti-identiteetin muutokseen näyttäytyy joko tiedostamattomana tai tietoisena. Vastaavasti henkilöiden toiminta muutoksen vahvistamiseksi on joko aktiivista tai passiivista. Tiedostamattoman ja tietoisien ero selittyy henkilön kuvauksella ammatti-identiteetin muutoksen syntymisestä tai muutoksen rakentumisesta toisaalle. Ammatti-identiteetin muutokseen vaikuttavat työntävät tekijät voivat vahvistaa tietoisuutta muutoksesta, kun taas vetävät tekijät voivat saada aikaan ammatti-identiteetin muutoksen syntymisen henkilön sitä tiedostamatta. (ks. Kuvio 4.) Tällöin kyseisen henkilön tietoinen toiminta muutoksen vahvistamiseksi jää vähäiseksi tai sitä ei tarvita. Tiedostettu ammatti-identiteetin muutos voi vastaavasti saada muutostyyppistä riippuen aikaan toimenpiteitä, jotka pyrkivät vahvistamaan ammatti-identiteetin muutosta. Toimenpiteiden tarve, määrä ja laatu määrittelevät onko henkilö aktiivinen vai passiivinen toimija muutoksessa. (ks. Kuvio 3.)



Kuvio 3. Vetävien ja työntävien tekijöiden esiintyvyys kolmessa muutostyyppissä (1) Aktiiviset toimijat (2) Tukea tarvitsevat (3) Ajautuneet moniosaajat



Kuvio 4. Kolmen muutostyyppin (1) Aktiiviset toimijat (2) Tukea tarvitsevat (3) Ajautuneet moniosaajat toiminta ammatti-identiteetin muutoksessa ja ammatti-identiteetin muutoksen tiedostaminen

Aktiiviset toimijat muutostyyppiä yhdistää selkeä ammatti-identiteetin uudelleen määrittelyn tarpeen tiedostaminen sekä tiedostamisen myötä syntynyt aktiivinen toiminta. Tarpeen tiedostamisesta seuranneita toimenpiteitä ovat olleet opintojen laajentaminen koulutuksen ulkopuolelle sekä uusiin aktiviteetteihin kuten työ- ja järjestötoimintaan hakeutuminen.

“Kun lopulta olin löytänyt syyn opinnoilleni ja hyväksynyt valintani sekä ymmärtänyt, että koulutuksestani olisi hyötyä myös koulumaailman ulkopuolella työskennellessä, päätin alkaa tehdä töitä sen eteen, että myös työllistyisin koulumaailman ulkopuolelle.” - Elli

Ammatti-identiteetin uudelleen määrittely on syntynyt niin pois päin vetävistä kuin työntävistä tekijöistä. Työntävinä tekijöinä nousivat esille negatiiviset kokemukset opinnoista ja opettajan ammatista, jotka ovat herättäneet ajatuksia peruskoulun ulkopuolisista työtehtävistä.

“Opiskeluaikana aloin työharjoittelujen kautta ymmärtää, että ehkä en sittenkään halua olla opettaja. Minua ahdisti erityisesti keskustelut nuorien opettajien burnouteista ja koulujen resurssien vähäisyydestä. Harjoitteluissa tunsin itseni enemmän järjestyksenvalvojaksi kuin pedagogiksi. Työnkuva ei vastannut sitä, mitä olin unelmoinut työn olevan.” - Viola

Vetävinä tekijöinä aktiivisilla toimijoilla nousivat esiin kokemus oman osaamisen soveltamisesta, peruskoulun ulkopuoliset aktiviteetit sekä niiden suurempi merkityksellisyys. Osaltaan myös sosiaalinen ympäristö on toiminut vetävänä tekijänä.

“...huomasin osa-aikatyössäni että monet asiat mitä koulussa puhuttiin johtamisesta ja koulu yhteisöstä on sovellettavissa yritysmaailmassa henkilöstön osaamisen kehittämiseen ja työyhteisöön. Ymmärsin, että koulumaailma ei ehkä kiinnostakaan niin paljon kuin nuorten ja aikuisten osaamisen kehittäminen.” - Saimi

Tekijöistä aiheutuneet toimenpiteet näyttäytyvät ammatti-identiteetin uudelleen määrittelyn kannalta harkittuina ja johdonmukaisina toimintoina. Ne ovat kehittäneet aktiivisen toimijan osaamista tai vahvistaneet subjektiivista tunnetta sekä varmuutta ammatti-identiteetin suunnasta. Näitä kuvaavat henkilöiden ilmaisut päämäärätietoisesta toiminnasta, kuten “*päätin hakea...*”, “*hakeuduin...*”, “*pyrin opiskelemaan...*” sekä “*hakeuduin...*”.

Aktiivisten toimijoiden ammatti-identiteetin uudelleen määrittely on tapahtunut tietoisesti. Uudelleen määrittelyn vahvistamiseksi on tehty aktiivisesti lukuisia toimenpiteitä, jotka ovat viitoittaneet henkilöiden tietä koulun ulkopuoliseen työelämään. Henkilöiden subjektiivinen tunne muutoksesta on kriisiytymisen sijaan vahvasti tavoiteorientoitunut. Lisäksi henkilöt ovat ymmärtäneet, että koulutuksesta on hyötyä myös koulun ulkopuolisessa työelämässä.

“Vaikka tiesin jo kolmantena opiskeluvuonna, että minusta ei olisi opettajaksi, kävin kuitenkin koulun loppuun motivoituneena ja valmistuin määräajassa. Tiesin, että maisterintutkinto on hyvä pohja, jonka päälle voi sitten rakentaa vielä muunlaista koulutusta.” - Viola

Tukea tarvitsevat muutostyypissä korostuvat työntävät tekijät, joista käsitys opettajan ammatista näyttäytyy negatiivisena tai se on opintojen aikana muuttunut sellaiseksi. Lisäksi sosiaalinen ympäristö on toiminut työntävänä tekijänä. Tekijöistä aiheutuneina toimenpiteinä ai-noana esiintyy tuen hakeminen sosiaalisesta ympäristöstä. Ammatti-identiteetin uudelleen määrittely on ollut tietoisista, mutta tietoisuudesta huolimatta toimenpiteitä ei ole esiintynyt lukuisia.

“Mieli alkoi muuttumaan vasta syksyllä tehdessäni joitakin luokanopettajan sijaisuuksia alakouluissa. Sijaisuudet tuntuivat ahdistavilta ja koin, ettei minulla ole opettajan työssä vaadittavia taitoja (esim. sisällölliset taidot, ryhmänhallintataidot) tai sellaista luonnetta, jonka kuvittelen opettajalle sopivaksi.” - Venla

Tukea tarvitsevia ovat yhdistäneet kokemukset ammatti-identiteettiä kohdanneen kriisin tiedostamisesta:

“Oma ahdistukseni oli jo niin suuri, etten voinut kuvitellakaan hakevani enää yhtäkään sijaisuutta tai opettajan tehtävää.” - Venla

Tukea tarvitsevat ovat olleet ammatti-identiteetin uudelleen määrittelyssä toimenpiteiden osalta passiivisia, sillä henkilöiden toimenpiteet ovat olleet hyvin vähäisiä, satunnaisia tai niitä ei ole lainkaan. Yksittäisenä toimenpiteenä taustalla näyttäytyy sosiaalisesta ympäristöstä haettu tuki, joka ei kuitenkaan ole saanut aikaan uusia toimenpiteitä uudelleen määrittelyyn vahvistamiseksi.

“En koskaan laskelmoinut työllistymismahdollisuuksiani. Ajatus opettajuudesta tuntui kolmenkin vuoden opiskelun jälkeen vaikealta. En ymmärtänyt miksi, sillä opinnot etenivät parhain arvostanoin.” - Riia

Työntävistä tekijöistä esiintyy käsityksen muuttuminen opettajuudesta sekä sosiaaliseen ympäristöön samaistumisen vaikeus. Vaikka tukea tarvitsevien ammatti-identiteetin uudelleen määrittelyä ovat selittäneet pääsääntöisesti työntävät tekijät, esiintyy taustalla verrattain vähemmän myös vetäviä tekijöitä. Vetävinä tekijöinä muutoksessa ovat vaikuttaneet sosiaalinen ympäristö.

Tukea tarvitsevien ammatti-identiteetin uudelleen määrittely on tapahtunut ikään kuin itsestään - uudelleen määrittely on tiedostettu, mutta henkilöt ovat jääneet toivomaan opettajan ammatti-identiteetin rakentumista suhteessa itseensä.

“Luotin tulevaan kahteen vuoteen; kyllä minusta vielä pamahtaa marimekkokuosinen, kahvin-
tuoksuinen kansankynttilä.” - Riia

Toivottua opettajan ammatti-identiteetin rakentumista itsensä kanssa ei ole kuitenkaan tapah-
tunut, mistä johtuen toisen muutostyyppin henkilöiden ammatti-identiteetin uudelleen määrittely
muihin verrattuna muutostyyppeihin näyttäytyy eniten keskeneräisenä ja subjektiivinen tunne
identiteettikriisistä on ollut muutostyyppin henkilöillä vahvin.

“Tuntuu vähän siltä, että omalla kohdallani aika loppui kesken: valmistuin, kun ammatillinen
myllerrys oli pahimmillaan.” - Ulla

Ajautuneet moniosaajat muutostyyppiä kuvaa tiedostamaton suhde muutokseen. Suhde se-
littyy työntävien tekijöiden ja toimenpiteiden puuttumisella. Henkilöitä ovat ohjanneet vetä-
vät tekijät, joiden myötä polku tulevaisuuden tekijäksi on avautunut. Henkilöt eivät ole koke-
neet haluavansa tietoisesti pois opettajuudesta, mutta jälkeinpäin ovat nähneet opettajuudesta
poikkeavan toimenkuvansa merkityksellisenä - tehtävänä, jossa voi soveltaa omaa osaamis-
taan. Esimerkiksi Lauri kuvaa nykyistä tilannettaan seuraavasti:

“Luokanopettajan työssä ei ole mitään vikaa, tunnen vain itse olevani äärimmäisesti vahvimmil-
lani nykyisessä työssäni. Saan kouluttaa opettajia, kehittää ja testata uusia oppimateriaaleja ja
edelleen opettaa lapsia. Tunnen olevani asiantuntija ja asiantuntijuudelleni annetaan riittävästi
tilaa ja aikaa.” - Lauri

Muutostyyppiin kuuluvilla henkilöillä toimintaa muutosta kohtaan ei ole ollut - henkilöt eivät
ole tehneet tietoisista päätöistä peruskoulun ulkopuolisiin työtehtäviin suuntautumisesta opiske-
lujen aikana ja täten henkilöt eivät koe käyvänsä läpi muutosta. Heillä ei myöskään esiinny
tietoisia toimenpiteitä muutoksen vahvistamiseksi, sillä heidän tietään tulevaisuuden tekijäksi
ohjaavat vetävät tekijät ja niiden myötä syntyneet työmahdollisuudet. Eroavaa muutostyypissä
on kuitenkin aktiivisuus omaa osaamista hyödyntäviä tilaisuuksia kohtaan. Mahdollisuus on
johtanut lopulta siihen, että henkilö on löytänyt itsensä opettajan ammatista poikkeavasta työ-
kuvasta, jossa yksilö on kokenut voivansa hyödyntää omaa osaamistaan.

“[Aktiviteetti] vei mennessään yhä suurempiin haasteisiin ja lopulta monen askeleen jälkeen pää-
dyin viettämään täyspäiväisesti kaksi vuotta [eri tehtävissä]... Syitä miksi päädyin koulun ulko-
puolisiin töihin on monia kuten muun muassa oma halu haastaa itseä ja oppia uutta, vuosien ko-
kemus [muissa tehtävissä] jo opiskelujen varrella, laajat verkostot myös opeopiskelijoiden ulko-
puolella, uteliaisuus, ymmärrys että opettajankoulutuksessa opittuja taitoja voi hyödyntää myös
muissa tehtävissä sekä halu muuttaa maailmaa myös muualla kuin luokkahuoneessa.” - Aliisa

Muutostyyppin henkilöiden tie tulevaisuuden tekijäksi on tapahtunut tilaisuuksiin tarttumalla - henkilöt ovat saaneet tilaisuuden johonkin uuteen eivätkä ajautuneet moniosaajat ole kokeneet ammatti-identiteetin muutokseen liittyen konkreettista tai työtä vaativaa muutosvaihetta opintojen aikana.

“Olin todella innoissani ja hain paikkaa. [Töihin] päästessäni, huomasin miten työ vei mukanaan... Kun [työpaikkaan] sittemmin keväällä aukesi paikka kokoaikaisesta työstä, jossa pedagoginen asiantuntijuus oli pääosassa, hain paikkaa ja sainkin sen.” - Noora

Tilaisuudesta ja siihen tarttumisesta johtuen henkilöiden ei ole tarvinnut hakea muutokselle vahvistusta esimerkiksi sosiaalisesta ympäristöstä kuten kahden muun muutostyyppin henkilöiden, eikä heidän ole tarvinnut tietoisesti vahvistaa omaa osaamistaan työllistyäkseen opettajan ammatin ulkopuolelle. Muutoksen tiedostamattomuudesta ja vetävistä tekijöistä johtuen yksilöiden subjektiivinen tunne muutoksesta on vähäistä tai tapahtuu jälkikäteen reflektoiden. Esimerkiksi Lauri kuvaili vastauksessaan, kuinka hän koki nykyisessä tehtävässään saaneensa mahdollisuuden osaamisensa täysimittaiseen hyödyntämiseen.

5 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena olleilla henkilöillä opettajan ammatti-identiteetin rakentuminen on kohdannut haasteita, jolloin henkilöille on syntynyt pohdintoja peruskoulun ulkopuoliseen työelämään siirtymisestä sekä tarve ammatti-identiteetin uudelleen määrittelylle. Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella ammatti-identiteetin muutosta eli uudelleen määrittelyä heti valmistumisen jälkeen peruskoulun ulkopuoliseen työelämään siirtyneillä luokanopettajilla. Tähän vastattiin selvittämällä ammatti-identiteetin muutokseen vaikuttaneita tekijöitä, sekä sen aiheuttamia toimenpiteitä osana tätä prosessia. Lisäksi selvitettiin, millaisia yhteneväisyyksiä henkilöiden ammatti-identiteetin uudelleen määrittelyä koskevasta prosessista on löydettävissä. Tutkimuksen tuloksena syntyneen kategoriamallin sekä sen pohjalta tunnistettujen muutostyyppien avulla pystyttiin vastaamaan tutkimuksen tavoitteeseen (Kuvio 2; Taulukko 3).

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen *“Millaiset tekijät ovat vaikuttaneet ammatti-identiteetin muutokseen?”* vastaukseksi löydettiin vetäviä ja työntäviä tekijöitä. Työntävät tekijät toimivat koulutuksessa opettajan ammatti-identiteetistä pois päin työntävänä ja vastaavasti vetävät tekijät toimivat koulutuksen ulkopuolelta ammatti-identiteettiä muualle vetävänä. Työntävänä tekijänä käsitys opettajuudesta on muuttunut, joka on aiheuttanut ristiriitaisia tunteita tulevaa ammattia sekä siihen liittyvää työympäristöä kohtaan. Tämä tukee aikaisempia tutkimuksia, joissa on todettu opiskelijoiden käsitysten olevan usein ristiriidassa todellisuuden kanssa ja aiheuttavan haasteita ammatti-identiteetin rakentumisessa (Hong 2010; Beijaard, Meijer & Verloop 2004; ks. Izadinia 2013). Kokemukset opinnoista sisälsivät niin opintojen laatuun kuin toteutustapaan liittyviä negatiivisia kokemuksia. Tutkittavat kaipasivat opintoihinsa niin akateemisuutta, kuin lisää vuoropuhelua käytännön ja teorian välille. Myös Laineen (2004) tutkimuksessa negatiiviset kokemukset opinnoista, kuten heikko vaatimustaso ja puutteellinen linkittyminen käytäntöön, nousivat esiin ammatti-identiteetin rakentumiseen vaikuttavina tekijöinä (Laine 2004). Vaikeudet samaistua ympäröivään yhteisöön muodostivat sosiaalisesta ympäristöstä työntävän tekijän. Lisäksi sosiaalisesta ympäristöstä haettiin vertaistukea eli vahvistusta oman ammatti-identiteetin uudelleen määrittelyyn. Ammatti-identiteetin rakentuminen edellyttää samaistumista ammattiryhmään tai -yhteisöön, sekä siihen liittyviin arvoihin että käsityksiin (Stenström 1993; Rätty 1987), ja tässä tapauksessa haasteet samaistumisessa vaikeuttivat tavoiteltavaa opettajan ammatti-identiteetin rakentumista. Vastaavasti sosiaalisesta ympäristöstä saatu tuki tai vahvistus oli myös Almiolan (2008) tutkimuksessa keskeisessä roolissa ammatti-

identiteetin muutosprosessin jokaisessa vaiheessa ja näin sen uudelleen määrittelyssä (Almiala 2008).

Opettajankoulutukseen valikoituu opiskelijoita erilaisin motiivein. Ajatus muissa tehtävissä toimimisesta voi kulkea mukana alitajuntaisesti tai syntyä koulutuksen ulkopuolisen työkokemuksen kautta. (Honkimäki 2014.) Vetävänä tekijänä osaamisen soveltaminen tarkoitti mahdollisuuksia hyödyntää niin koulutuksesta kuin sen ulkopuolelta hankittua osaamistaan muissa kuin opettajan tehtävissä. Henkilöt lisäsivät tietoisuuttaan heidän osaamisensa hyödyntämisestä muissa tehtävissä. Tutkittavat kokivat peruskoulun ulkopuolisen työn enemmän merkityksellisenä, koska se tarjosi mielekkyyttä sekä erilaisia vaikutusmahdollisuuksia. Opettajien kokeeman autonomian on todettu olevan yksi alalla pysymistä selittävä tekijä esimerkiksi Webb ym. (2011) tutkimuksessa, joskin tässä tutkimuksessa tutkittavat kokivat autonomian riittämättömäksi (Webb ym. 2011). Opintojen aikana erilaisiin tilaisuuksiin tarttuessaan yksilö on luonut uusia mahdollisuuksia, joiden kautta määritellä uudelleen ammatti-identiteettiään. Nämä aktiviteetit ovat tutkittavilla olleet erilaisia työtehtäviä sekä -kokemuksia opettajan ammatin ulkopuolelta. Myös Almialan (2008) esittelemässä työuran muutosprosessia koskevassa tutkimuksessa aktiviteetit olivat lisänneet tietoisuutta uusista mahdollisuuksista (Almiala 2008). Vastaa-vasti sosiaalinen ympäristö vaikutti vetävänä tekijänä henkilöiden kasvattaessa verkostojaan, sekä saadessaan ympäristöstä tukea ja palautetta.

Tutkittavien henkilöiden ammatti-identiteetin muutosta ymmärtääkseen oli tarkoituksenmukaista selvittää myös sen aiheuttamia toimenpiteitä. Vastauksena toiseen tutkimuskysymykseen *“Millaisia toimenpiteitä ammatti-identiteetin muutos on saanut aikaan henkilöiden toiminnassa?”* selvisi sen aiheuttaneen niin toiminnan suuntaamista, opiskelujen laajentamista kuin tuen hankkimista sosiaalisesta ympäristöstä. Toimenpiteiden taustalla oli ammatti-identiteetin uudelleen määrittelyn tiedostaminen ja vetävien sekä työntävien tekijöiden vaikutus. Toiminnan suuntaaminen oli konkreettista ja tietoista hakeutumista opettajan ammatin ulkopuolelle suuntautuviin aktiviteetteihin. Henkilöt laajensivat myös opintojaan luokanopettajankoulutuksen ulkopuolelle sekä hakivat tietoisesti tukea ammatti-identiteetin uudelleen määrittelyllä sosiaalisesta ympäristöstä. Ohjauksen hakeminen kohdistui erityisesti yliopiston henkilökuntaan sekä lähipiiriin ja tukea niiltä haettiin erityisesti uramahdollisuuksiin liittyen. Toimenpiteet voidaan sijoittaa Almialaa (2008) ja Ibarraa (2005) mukailleen muutosprosessin keski- ja loppuvaiheeseen, joskaan tässä tutkimuksessa ammatti-identiteetin muutosprosessia koskevat vaiheet eivät olleet analyysin kohteena. Yksilöiden toiminta on liitettävissä edellä mainittuihin vaiheisiin sisältyvään identiteettipeliin, jossa henkilöt kokeilevat mahdollisuuksiaan sekä hakevat

varmistusta omille valinnoilleen. Tarve muutokselle on noussut yksilöiden tietosuuteen, johon vastauksena ovat tietoiset ja muutosta vahvistavat toimenpiteet. (Almiala 2008; Ibarra 2005.)

Jatkuvan vertailun menetelmällä syntyneen kategoriamallia hyödyntävän ristiintaulukoinnin pohjalta saatiin vastaus viimeiseen tutkimuskysymykseen “*Millaisia muutostyyppisiä luokanopettajaksi valmistuneiden peruskoulun ulkopuolisiin työtehtäviin siirtyneiden ammatti-identiteetin muutosprosessista on löydettävissä?*”. Vastauksena tähän kysymykseen tunnistettiin kolme tutkimusjoukkoa kuvaavaa muutostyyppiä, joita ovat 1) Aktiiviset toimijat 2) Tukea tarvitsevat ja 3) Ajautuneet moniosaajat (kts. Taulukko 2). Aktiivisilla toimijoilla ammatti-identiteetin muutokseen olivat vaikuttaneet sekä työntävät että vetävät tekijät. Nämä tekijät ovat aiheuttaneet runsaasti toimenpiteitä, jotka näkyvät erityisesti toiminnan suuntaamisena toisaalle sekä opintojen laajentamisena koulutuksen ulkopuolelle. Henkilöiden toiminta ammatti-identiteetin muutoksessa on tietoista ja aktiivista. Tukea tarvitsevilla tekijät eivät ole aiheuttaneet muita toimenpiteitä ammatti-identiteetin muutoksessa kuin tuen hakemista sosiaalisesta ympäristöstä. Pääsääntöisesti passiiviseen ammatti-identiteetin muutokseen ovat vaikuttaneet näillä henkilöillä erityisesti työntävät tekijät. Ajautuneilla moniosaajilla ammatti-identiteetin muutos on syntynyt vetävistä tekijöistä, joista aktiviteetit sekä niiden kautta syntyneet tilaisuudet oman osaamisen soveltamiseen peruskoulun ulkopuolisissa työtehtävissä ovat keskeisiä. Ammatti-identiteetin uudelleen määrittely ei ole muutostyyppiin kuuluneilla henkilöillä vaatinut tietoista toimintaa, vaan peruskoulun ulkopuolinen työ on vetänyt heidät mukaansa. Kuten Almiala (2008) on tuonut esille, ammatti-identiteettiin liittyvässä muutosprosessissa keskeistä on henkilöiden toiminta, kuten mahdollisuuksien laajentaminen sekä vaihtoehtojen tutkiminen ja niiden kokeileminen, joiden rinnalla sosiaalinen ympäristö kulkee muutosprosessin jokaisessa vaiheessa mukana. Vaikka prosessi ja sisältö ovat osaltaan yksilöllisiä, on niistä löydettävissä yhteisiä piirteitä. (Almiala 2008.)

Tämän tutkimuksen merkittävimpana saavutuksena voidaan pitää näitä ammatti-identiteetin muutosta yleisesti kuvaavaa kolmea eri muutostyyppiä. Tämän tutkimuksen perusteella ammatti-identiteetin muutos heti valmistumisen jälkeen peruskoulun ulkopuoliseen työelämään siirtyneillä luokanopettajilla on prosessi, johon vaikuttavat henkilöistä riippuen työntävät ja tai vetävät tekijät, jotka ovat saaneet aikaan erilaisia toimenpiteitä. Työntävät tekijät ovat syntyneet koulutuksesta ja sen aikana, mutta niihin ovat vaikuttaneet myös henkilöiden aikaisemmat käsitykset opettajan ammatista sekä koulumaailmasta. Vetävät tekijät ovat syntyneet vastaavasti tietoisuuden kasvettua yksilöiden saatua mahdollisuuksia omalle asiantuntijuudelleen koulu-

tuksen ja peruskoulun ulkopuolelta. Näiden tekijöiden seurauksena henkilöt ovat toimenpiteil-
lään pyrkineet määrittelemään ammatti-identiteettiään uudelleen. Tekijöiden esiintyvyydestä
riippuen toimenpiteiden määrä sekä niiden luonne ja henkilöiden tietoisuus muutoksesta vaih-
telee. Muodostetut kolme muutostyyppiä selittävät näin niin tekijöihin kuin toimenpiteisiin liit-
tyviä eroavaisuuksia ja yhteneväisyyksiä, joiden kautta peruskoulun ulkopuoliseen työelämään
siirtyneiden luokanopettajien ammatti-identiteettiä koskevaa uudelleen määrittelyn prosessia
voidaan tarkastella laajemmassa kuvassa. Näiden avulla on mahdollista ymmärtää ammatti-
identiteetin muutokseen johtaneita syitä ja muutoksen etenemistä sekä pohtia, kuinka opintojen
aikana syntynyt tarve ammatti-identiteetin uudelleen määrittelylle voidaan huomioida koulu-
tuksessa.

6 Pohdinta

Tässä luvussa pohditaan tulosten merkityksellisyyttä, yleistettävyyttä ja hyödynnettävyyttä osana luokanopettajakoulutusta sekä arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta. Lopuksi esitellään jatkotutkimusehdotuksia.

6.1 Tulosten hyödyntäminen opettajankoulutuksessa

Tämän tutkimuksen avulla voidaan ymmärtää ammatti-identiteetin uudelleen määrittelyyn johdaneita tekijöitä, niiden aiheuttamia toimenpiteitä sekä henkilöiden toimintaa tässä prosessissa. Tuloksia hyödyntämällä luokanopettajakoulutuksessa voidaan tunnistaa siellä mahdollisesti syntyviä haasteita ammatti-identiteetin rakentumisessa. Tulosten avulla voidaan kehittää käytäntöjä sellaisiksi, jotka voivat sekä 1) ennaltaehkäistä opiskelijoiden halukkuutta siirtyä peruskoulun ulkopuoliseen työelämään tukemalla opiskelijoiden ammatti-identiteetin rakentumista kohti vahvempaa opettajuutta että 2) laajentaa opettajaopiskelijoiden mahdollisuuksia siirtyä muihin työtehtäviin vahvistamalla ammatti-identiteetin rakentumista toiseen suuntaan.

Siitä riippumatta, onko koulutuksen ensisijainen tavoite tuottaa opettajia koulutusta vastaaville työmarkkinoille vai myös mahdollistaa siirtyminen peruskoulun ulkopuolelle, luokanopettajakoulutuksen ja sen tarjoaman ohjauksen tulisi monipuolisin tavoin tukea opiskelijoiden ammatti-identiteetin rakentumista ja heidän toimijuuden kokemuksen vahvistumista (Eteläpelto 2009; 2007; ks. Kärnä 2015). Koulutuksessa tuotettu osaaminen valmistuneen opettajan muodossa on arvokasta koko yhteiskunnalle ja suomalaiselle peruskoululle, eikä niin nykyisten yliopistojen rahoitusperusteiden kuin itse yleissivistävän opetuksenkaan kannalta ole järkevää ohjata tätä osaamista muualla kuin peruskouluun. Pahimmassa tapauksessa luokanopettajaopiskelijoiden suuntaaminen peruskoulun ulkopuolelle tarkoittaa pätevien uusien opettajien vähenemistä peruskoulun kentältä. Toisaalta luokanopettajakoulutuksesta saatu laaja-alainen osaaminen on hyödyllistä yhteiskunnallisesti myös peruskoulun ulkopuolella ja täten ei voida vain ajatella tuotetun osaamisen menevän täysin hukkaan henkilön siirtyessä luokanopettajakoulutusta vastaavan työelämän ulkopuolelle.

On tärkeää, että luokanopettajakoulutuksessa ammatti-identiteetin rakentumiseen kiinnitetään huomiota jo koulutuksen alkuvaiheissa, mikä mahdollistaa opiskelijoita ymmärtämään paremmin omia tavoitteita sekä tulevaan uraan liittyviä käsityksiä (Izadinia 2013; Lamote & Engels 2010). Kuten tässä tutkimuksessa ilmeni, tukea pohdinnoilleen hakeneet henkilöt eivät olleet

saaneet riittävästi tietoa muista työllistymismahdollisuuksista, joka saattoi lisätä henkilöiden tuskaa ammatti-identiteetin kriisissä. Opiskelijoiden ammatti-identiteetin suuntaa vahvistavia toimintoja olisivat erityisesti monipuolinen ura- ja opinto-ohjaus (ks. Kouvo 2009), joiden kautta opiskelijat pystyisivät paremmin tunnistamaan koulutuksesta saatavaa osaamista sekä myös laajentamaan sitä. Ohjauksessa voidaan auttaa opiskelijaa vahvistamaan omaa itsetuntoa opettajuuteen liittyen, mutta myös tuomaan esille muita osaamisen hyödyntämismahdollisuuksia peruskoulun ulkopuolisissa työtehtävissä.

Tähän tutkimukseen osallistuneilla henkilöillä henkilökohtaiset tavoitteet sekä käsitykset, arvot ja asenteet ovat poikenneet niin merkittävästi todellisuudesta sekä opettajan ideaalista, että he ovat päätyneet määrittelemään ammatti-identiteettiään toiseen suuntaan kuin opettajan ammattiin. Opettajan ammatti-identiteetin rakentumiseen liittyvät edellytykset (ks. Luku 2.3) eivät ole toteutuneet. Jotta rakentumiseen liittyvät edellytykset olisivat mahdollisesti täyttyneet, koulutuksen olisi tullut luultavasti tarjota monipuolisempia mahdollisuuksia opettajuuteen liittyvien käsitysten reflektointiin, toimijuuden tunteen kasvamiseen sekä persoonallisten että kontekstuaalisten tekijöiden ymmärtämiseen. Reflektion kautta voitaisiin tunnistaa ja muuttaa niitä ristiinriittäviä käsityksiä, jotka liittyvät opettajan ammattiin. Toimijuuden kokemuksen myötä voidaan identiteetikriisistä selvittää eteenpäin, kun taas persoonallisten ja kontekstuaalisten tekijöiden ymmärtäminen mahdollistaa oman persoonallisen tyylin löytämisen siinä kontekstissa, jossa yksilö toimii.

Tämän tutkimuksen perusteella on olemassa sellaisia henkilöitä, joihin koulutus ei voi tukitoimenpiteillä juurikaan vaikuttaa. Tällaisilla henkilöillä ei esiinny koulutuksen aikana sellaisia haasteita ammatti-identiteetin suhteen, joihin he kokisivat tarvitsevansa tukea. He kokevat peruskoulun ulkopuolisen työelämän opettajan ammattiin verrattuna merkityksellisempänä vastasen jälkeen, kun he ovat päätyneet muualle. Siksi koulutus ei voi juurikaan vaikuttaa tällaisiin sattumiin tai ajautumisiin. Vastaavasti on olemassa henkilöitä, jotka tarvitsevat paljon tukea omalle identiteettityölle ja ammatillisen suunnan löytämiselle. Tuen laadun ja määrän riittämättömyys voi johtaa kokemukseen oman ammatillisen kasvun kriisiytymisestä. Koulutuksen tarjoama riittävä tuki voi auttaa heitä selviämään tästä kriisistä ja saavuttamaan siitä huolimatta tavoiteltavan opettajan ammatti-identiteetin. Toisaalta laadukkaammalla tuella suuntaa etsiviä henkilöitä voidaan ohjata myös toisaalle.

Näistä henkilöistä huolimatta valtaosa on sellaisia, jotka pyrkivät tietoisesti sekä itsenäisesti määrittelemään ammatti-identiteettiään uudelleen ja laajentamaan mahdollisuuksiaan työskennellä peruskoulun ulkopuolisissa työtehtävissä. Tietoisuudesta ja aktiivisuudesta huolimatta henkilöiden on tärkeä saada ympäristöltä tukea, jotta prosessin taustalla vaikuttavat tekijät moninaistuvat sekä aiheuttavat edelleen merkityksellisiä toimenpiteitä (Ibarra 2005). Siksi heidän muutosprosessia varmasti edistäisivät koulutuksesta laajemmin saatavat mahdollisuudet, niiden johdattaessa henkilöä pois ammatillisesta kriisistä kohti siitä selviytymistä (Ibarra 2005). Näin ollen keskeiseksi koulutuksen osalta nousee aito ja monipuolinen ammatillista kasvua tukeva toiminta, jossa tunnistetaan ammatti-identiteetin rakentumiseen liittyvät haasteet sekä niiden rooli osana peruskoulun ulkopuoliseen työelämään siirtymiseen liittyviä pohdintoja. Tärkeintä on, että tuki on sellaista, joka auttaa henkilöitä löytämään oman suunnan ammatti-identiteetilleen.

Vaikka koulutus pyrkisi omalla toiminnallaan ohjaamaan opiskelijaa mihin suuntaan tahansa, merkitsee eniten se, miten yksilö kokevat ammatti-identiteettinsä ja mitkä ovat hänen henkilökohtaiset tulevaisuuden tavoitteensa sen suhteen. Opiskelijaa ei saisi jättää yksin ammatti-identiteetin rakentumisen kanssa, eikä pohdintoja peruskoulun ulkopuolelle siirtymisestä voida jättää huomiotta koulutuksessakaan. Ammatti-identiteetin muutoksen synnyttävien tekijöiden tunnistamisella ja niitä hyödyntämällä voidaan vaikuttaa niin koulutuksessa syntyviin kuin mahdollisesti myöhemmin opettajan ammatissa syntyviin alanvaihtopohdintoihin. Nämä pohdinnat nostavat aina esiin henkilöissä ristiriitaisia tunteita sekä haasteita, jotka voivat johtaa yksilöllisesti koettuun kriisiytymiseen ja jopa vaikeuksiin opintojen etenemisessä tai ammatissa toimimisessa. Koulutuksessa tulisi lisätä esimerkiksi opettajan ammatillista kasvua tai työelämämahdollisuuksia käsittelevää opetusta. Koulutuksessa kaivataan myös yleistä keskustelua piilevistä ja tiedostamattomista normeista kuten opettajan ideaalista sekä ammatillisesta hiljaisuudesta, jotta opettajuutta tavoittelevat opiskelijat eivät epätodellisten käsitysten kanssa turhaudu ja vaihda alaa (ks. Lanas 2017; Lamote & Engels 2010).

Kuitenkin, tulevaisuuden työelämässä vaaditaan monipuolista osaamista, tulevaisuuden tekijöitä, joiden kehittymistä voitaisiin tukea mahdollisesti monitieteellisellä yliopistolla (Honkimäki 2014). Tämä tarjoaisi laajat mahdollisuudet oman osaamisen kehittämiseen sekä parantaisi mahdollisuuksia työllistyä myös muilla työmarkkinoilla, tulevaisuuden tekijänä, luokanopettajan pätevyyttä laajemmin hyödyntäen (ks. Honkimäki 2014).

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin liittyen ei ole olemassa mitään yksiselitteistä ohjetta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan kokonaisuutena Tuomen ja Sarajärven (2018) sekä Eskolan & Suorannan (1998) määrittelemiä kriteereitä soveltaen.

Tutkijan asema laadullisessa tutkimusprosessissa on keskeisin tekijä luotettavuuden arvioinnin kannalta (Tuomi & Sarajärvi 2018; Eskola & Suoranta 1998). Tutkijat ovat pyrkineet objektiivisuuteen tutkimusprosessin aikana (ks. Varto 2005), niin ettei omakohtaiset kokemukset ole ohjanneet tutkimuksen toteutusta, vaikka laadullisessa tutkimuksessa se on mahdotonta. Esimerkiksi tutkimusaiheen valintaa ohjasivat tutkijoiden omakohtaiset kokemukset. Tutkimuksen luotettavuutta lisää merkittävästi yhteistoiminta kahden tutkijan välillä. Tällöin puhutaan tutkijatriangulaatiosta, jonka kautta voidaan saavuttaa laajempi näkökulma tutkittavaan ilmiöön kuin yleisestikin toteuttamaan johdonmukaisempi ja perusteellisempi tutkimuskokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2018; Eskola & Suoranta 1998). Tutkijan asemassa merkittävää on myös tutkijoiden vastuullisuus. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkijat ovat lopulta vastuussa tutkimuksen arvioinnista ja sen selkeästä raportoinnista. (Perttula 1995.) Me tutkijoina olemme raportoineet selkeästi tutkimusprosessin etenemisen, jolloin lukija voi arvioida tutkimuksen vastuullista toteuttamista.

Tutkimusprosessin luotettavuutta lisää sen julkisuus. Tämä tarkoittaa esimerkiksi tutkijan yksityiskohtaista raportointia tutkimuksen etenemisestä tai tutkijakollegoiden suorittamaa prosessin arviointia. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tätä tutkimusprosessia on toteutettu julkisesti jatkuvan arvioinnin sekä ohjauksen alaisuudessa. Sitä ovat seuranneet ja arvioineet niin muut pro gradu -tutkielmaa tekevät opiskelijat kuin tutkimuksemme ohjaajat, joilta on saatu arvokasta tietoa tutkimustyön sekä toteutuksen etenemisen kannalta. Tutkimusprosessin etenemistä esiteltiin pro gradu -seminaareissa useita kertoja. Toisaalta tutkimusprosessi ei ollut julkinen tutkimukseen osallistuneille henkilöille, eivätkä he ole prosessin aikana arvioineet tulosten tai johtopäätösten osuvuutta. Luotettavuutta lisää, kun tutkimusprosessi etenee aineistolähtöisessä tutkimuksessa aidosti aineiston ehdoilla (Perttula, 1995). Tutkijoiden ja tutkittavien välinen suhde (ks. (Tuomi & Sarajärvi 2018) pyrittiin luomaan sellaiseksi, että tutkittavat kokisivat mahdolliseksi ottaa yhteyttä tutkijoihin mahdollisten lisäkysymysten syntyessä. Kukaan ei kuitenkaan kokenut tarpeelliseksi ottaa tutkijoihin yhteyttä.

Luotettavuutta arvioitaessa on tärkeä arvioida aineistonkeruuta ja kerättyä aineistoa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin vain tutkimuksen kriteereihin soveltuvilta henkilöiltä, joita tutkimukseen osallistui yhteensä 13 henkilöä. Kriteerit ovat tuotu esille luvussa 3.3. ja niiden täyttyminen varmistettiin tutkittavilta henkilöiltä tarkentavilla kysymyksillä. Aineiston riittävyttä ja kattavuutta voidaan pitää yhtenä luotettavuuden mittarina (Eskola & Suoranta 1998). Tuomi ja Sarajärvi viittaavat Eskolan (2007) neuvoon, jonka mukaan esimerkiksi 6-8 tutkittavaan on riittävä määrä, kun puhutaan opinnäytetyöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018) Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden lukumäärää voidaan täten pitää luotettavana. Tutkimukseen valikoituneista henkilöistä suurin osa oli naisia, mitä osaltaan selittää opettajan-koulutuksen naisvaltaisuus. Toisaalta taustamuuttujia kuten sukupuolta tai ikää ei otettu tutkimuksessa huomioon. Aineistonkeruussa huomioitavaa on se, että tutkimuksen kohderyhmään kuuluvien henkilöiden joukko on oletettavasti hyvin pieni, joten tutkimuksen kannalta olennaisten henkilöiden saavuttaminen oli haastavaa ja olisi vaatinut mahdollisesti lisää resursseja sekä verkostoja laajemman joukon tavoittamiseksi.

Aineisto kerättiin narratiivisina kirjoitelmina Webropol-kyselytyökalun avulla, joka osoittautui lopulta erittäin hyödylliseksi. Tutkimukseen osallistuneilta henkilöiltä pyydettiin lupa kirjoitelmien tutkimuskäyttöön, joihin sisältyviä lainauksia on tuotu tässä tutkimuksessa tunnistamattomina eli anonymisoituina esiin. Webropol-kyselytyökalun avulla saatiin maantieteellisesti kattavasti eri yliopistoista valmistuneilta henkilöiltä perusteellisia, avoimia sekä monipuolisia vastauksia, mitä aineistonkeruulla tavoiteltiin. Merkittävää onkin, että kirjoitelmat pitivät sisällään hyvin vähän pohdintoja, jotka eivät liittyneet tutkittavaan ilmiöön. Aineistonkeruumenetelmä mahdollisti kirjoitelmien kirjoittamisen omassa rauhassa itselleen sopivaan aikaan, mikä saattoi mahdollistaa osaltaan kattavien vastausten syntymisen. Tutkittavat olivatkin käyttäneet kirjoitelman tekemiseen noin 1-2 tuntia, mikä osoittaa heidän hyvän panoksen kirjoitelman tekemiseen. Kirjoitelmia oli myös mahdollisuus palata tarkistamaan sekä korjaamaan. Näistä tekijöistä johtuen aineisto oli sisällöllisesti tutkittavaa ilmiötä ajatellen erittäin laadukasta ja siitä oli löydettävissä saturaation piirteitä. Berteux`n ja Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan noin 15 vastausta riittää aineiston saturaatioon eli kylläntymiseen, mutta saturaatiopisteet ovat vaihtelevia. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Myös analyysin, syntyneiden tulosten ja johtopäätösten luotettavuutta on hyvä arvioida (Tuomi & Sarajärvi 2018). Grounded Theory -menetelmä yhdistettynä NVivo-analyysiohjelmaan sekä kahden tutkijan tiiviiseen yhteistyöhön mahdollisti laadukkaasti aineiston perusteellisen analysoinnin, jonka myötä syntyi yksiselitteisesti määriteltävät tutkimustulokset. Etenkin NVivon

käyttö lisäsi analyysin luotettavuutta, koska se antoi erittäin laajat mahdollisuudet aineiston vertailuun ja edelleen koodien tarkasteluun niin yksittäisten kirjoitelmien kuin koko aineiston tasolla. Näistä syistä aineistoa pystyttiin tarkastelemaan syvällisesti sekä perusteellisesti (ks. Eskola & Suoranta 1998). Vastaava analyysin taso ei olisi ollut mahdollista ilman kyseistä analyysiohjelmaa, mikä onkin vahvistanut tutkijoiden käsitystä siitä, että tällaisten työkalujen hyödyntäminen on tavoiteltavaa pyrittäessä tarkastelemaan tutkittavaa aineistoa syvällisesti sekä luotettavasti. Analyysin toteuttamiseen varattiin riittävästi aikaa, mikä on yleisesti tutkimuksen luotettavuuden kannalta merkittävä asia (ks. Eskola & Suoranta 1998).

Oleennaista luotettavuuden näkökulmasta on vielä nostaa esille tutkittavien henkilöiden ammatinvalintamotiivit ja sitoutuminen koulutukseen, jotka ovat ohjanneet luokanopettajakoulutukseen hakeutumista ja siellä pysymistä. Enemmistöllä henkilöistä nousivat esiin selkeät motiivit ammatinvalintaa kohtaan. Lisäksi sitoutuminen ammattia kohtaan voidaan tulkita olleen kaikilla korkealla, koska kukaan heistä ei ollut keskeyttänyt opintojaan. Näistä johtuen ammatti-identiteetin muutokseen vaikuttaneiden tekijät voidaan perustella luotettavasti syntyneen muualta kuin heikoista ammatinvalinnan motiiveista.

Lopuksi on tärkeä arvioida tutkimuksen tulosten uskottavuutta, siirrettävyyttä ja vahvistuvuutta. Uskottavuudella tarkoitetaan tutkijan kuin tutkittavien käsitysten vastaavuutta, siirrettävyydellä tutkimustulosten toistettavuutta tietyin ehdoin ja vahvistuvuudella sitä, että tutkittavan ilmiön tulisi saada tukea muista aiheeseen liittyvistä tutkimuksista. (Tuomi & Sarajärvi 2018; Eskola & Suoranta 1998.) Tulosten uskottavuus on mahdollistettu tutkijoiden välisen keskustelun, sen myötä syntyneiden tulkintojen sekä niiden perustelulla monipuolisten aineistolainauksen avulla. Tutkimuksen siirrettävyyttä edistää tämän tutkimuksen otannan maantieteellinen kattavuus ja tutkittavan kontekstin selkeä rajaus. Siirrettävyyttä heikentää vahvistettavuuden ohella se tosiasia, ettei ilmiötä kohderyhmä ja konteksti huomioiden ole aikaisemmin vielä tutkittu. Vahvistuvuuden tarkempi arviointi on mahdollista vasta tulevaisuudessa, kun aiheet tutkitaan enemmän. Esittelemme seuraavassa luvussa jatkotutkimusaiheita, jotka voivat lisätä tämän tutkimuksen vahvistuvuutta.

6.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Luokanopettajaopiskelijoiden suuntautuminen tulevaisuuden tekijäksi peruskoulun ulkopuolelle tulee uskoaksemme yleistymään entisestään. Siksi on tärkeä tutkia niin alanvaihtopohdintojen esiintyvyyttä, syntymisen ajankohtaa kuin yleisesti luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia alanvaihtoa koskevista ajatuksista sekä ammatti-identiteetin rakentumisesta.

Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukko koostui jo työelämään siirtyneistä henkilöistä, mutta hyödyllistä olisi tutkia opiskelijoita, jotka ovat vielä luokanopettajakoulutuksessa. Ensinnäkin on tärkeää selvittää määrällisellä tutkimuksella alanvaihtopohdintojen esiintyvyyttä koulutuksen aikana. Esiintyvyyttä ei ole vielä tutkittu kuin ainoastaan SOO ry:n (2018) tekemällä selvityksellä. Tässä tutkimuksessa ei myöskään tarkasteltu sitä, missä vaiheessa koulutusta ajatukset alanvaihdosta konkretisoituvat identiteettityöksi. Siksi määrällisellä tutkimuksella tulisi selvittää myös pohdintojen syntymisen ajankohtia. Tällaisten niin sanottujen kynnysvaiheiden paikantaminen edistäisi koulutuksen mahdollisuuksia tukea yksilöitä omaan ammatilliseen kasvuunsa liittyvissä haasteissa tietyissä vaiheissa koulutusta.

Toisaalta tulisi pyrkiä laadullisen tutkimuksen avulla ymmärtämään syvällisemmin luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia jo koulutuksen aikana syntyvistä ammatinvalintaa koskevista ajatuksista. Millaisia kokemuksia epävarmuuteen, riittämättömyyden tunteeseen ja ammatti-identiteetin rakentumiseen koulutuksen aikana opiskelijoilla esiintyy? Myös Izadinia (2013) on nostanut tämän aiheen tärkeyden esille, koska opettajaksi opiskelevien ammatti-identiteettiä ei ole juurikaan tutkittu negatiivisessa valossa, jolloin opettajan ammatti-identiteetin rakentumisesta voi syntyä virheellinen kuva yksiselitteisesti ja johdonmukaisesti etenevänä prosessina. Opettajankoulutuksen ja opettajaksi opiskelevien kannalta olisi tärkeä selkeyttää myös identiteetin rakentumiseen liittyviä haasteita sekä siihen liittyviä mahdollisia negatiivisia lopputuloksia (Izadinia 2013).

Tämän tutkimuksen tulosten osalta voidaan esittää ammatti-identiteettinsä kanssa kamppailevien, peruskoulun ulkopuoliseen työelämään siirtymistä pohtivien luokanopettajaopiskelijoiden jakautuvan kolmeen muutostyyppiin. Nämä muutostyypit vaatisivat osakseen tarkempaa tarkastelua, jolloin voitaisiin ymmärtää paremmin luokanopettajaopiskelijoiden ammatti-identiteetin muutosprosessin syntymistä ja näin kyetä tunnistamaan näitä henkilöitä jo koulutuksen aikana nykyistä laajemmin.

Lähteet

- Almiala, M. (2008). Mieli paloi muualle: Opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. *Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja*, 128. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Archer, M. S. (2000). *Being Human: The Problem of Agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Brown, A.D. (1997). A dynamic model of occupational identity formation. Teoksessa A. Brown (toim.) *Promoting vocational education and training: European perspectives*. University of Warwick, 59-67.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2007). *The Sage handbook of grounded theory*. London: Sage.
- Chase, S.E. (2011). Narrative Inquiry. Still a Field in the Making. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research. 4th Ed.* Thousand Oaks: SAGE Publications, 421-434.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2011). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research. 4th Ed.* Thousand Oaks: SAGE Publications. 1-19.
- Erikson, E.H. (1983). *Identity: Youth and crisis*. London: Faber and Faber.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Eteläpelto, A. (2007). Työ, identiteetti ja subjekti. Rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 90-142.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Vantaa: Dark Oy, 26-49.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory*. California: Sociology Press Mill Valley.
- Glaser, B. G. (1998). *Doing Grounded Theory. Issues and Discussion*. California: Sociology Press Mill Valley.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1974). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. (6. painos). Chicago, III.
- Hall, S. (2002). *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Hastings, P. D., & Grusec, J. E. (2014). *Handbook of Socialization, Second Edition: Theory and Research (2nd edition)*. New York: The Guilford Press.
- Hurrelmann, K. (1988). *Social Structure and personality development. The individual as a productive processor of reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heikkinen, H.L.T. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus, 142-167.
- Hong, J. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>

- Honkimäki, S. (2014). Opettajan työstä muualle. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo, J. Välijärvi (toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa: huomisen haasteita*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 45-54. URI: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6021-6>
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189-222.
- Houtsonen, J. (1996). Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy, 199-216.
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikku-noita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus. 168–184.
- Ibarra, H. (2005). *Identity transitions: possible selves, liminality and the dynamics of career change*. INSEAD N° 2005/51/OB (Revised version of 2005/24/OB). URL: https://flora.insead.edu/fichiersti_wp/inseadwp2005/2005-51.pdf
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Education Research Journal*, 39 (4), 694-713. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>
- Jokinen H., Taajamo, Miettinen, M., Weissman, K., Honkimäki, S., Valkonen, S. & Välijärvi, J. (toim.). (2013). *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa - hankkeen tulokset*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. URI: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5557-1>
- Kari, J., & Heikkinen, H. L. (2001). Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 41-60.

- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus, 62-74.
- Koski-Heikkinen, A. (2008). Opettajan ammatti-identiteetin kehittyminen. Teoksessa K. Määttä, & T. Uusitalo (toim.) *Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi*. Tampere: Juvenes Print, 103-112.
- Kouvo A., Lairio, M. & Puukari, S. 2009. Yliopisto-opiskelu osana opiskelijan elämän ja identiteetin rakentumista. *Kasvatus* 40 (5), 443-453. URL: <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/40/5/yliopist.pdf>
- Kujala, T. (2007). Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press, 13-39.
- Kumpulainen, T. (2017). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016: Lärarna och rektorerna i Finland 2016*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kärnä, M. (2015). Narratiivit ammatillisen identiteetin rakennuksessa. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) *Identiteetistä informaatiolukutaitoon: tavoitteena itseenäinen ja yhteisöllinen oppija*. Tampere: Tampere University Press, 82-103. URN: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9920-3>
- Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. URN: <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5996-2>
- Lanas, M. (2017). Giving up the lottery ticket: Finnish beginning teacher turnover as a question of discursive boundaries. *Teaching and Teacher Education* 68, 68-76. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.011>
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2011). Beyond constant comparison qualitative data analysis: Using NVivo. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 70. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0022711>

- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Martin, A., & Pennanen, M. (2015). Mobility and transition of pedagogical expertise in Finland. *Tutkimuslehti / Koulutuksen tutkimuslaitos*, 51. URI: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6098-8>
- Nickel, J. & Zimmer, J. (2018). Professional identity in graduating teacher candidates. *Teaching Education*, 30(2), 145-159. DOI: <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1454898>
- Niemi, P. M. (2001). Identiteetti, muutos ja toimintaympäristö. *Psykologia*, 36(1-2), 18-28.
- Nummenmaa, A. R. (1993). Ammatti-identiteetti ja sen kehittyminen. Teoksessa Opetushallitus (toim.) *Oppilaanohjausta kehitetään. Näkökulmia ohjauksen tutkimukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 48-57.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). (2019). Tiedote 17.1.2019. *Korkeakouluille uusi rahoitusmalli*. Viitattu 19.4.2019. Saatavilla: https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/korkeakouluille-uusi-rahoitusmalli
- Opettajankoulutuksen valinnat - ennakoivaa tulevaisuustyötä (OVET). Viitattu 19.4.2019. Saatavilla: <https://sites.utu.fi/ovet/hanke/>
- Perttula, J. (1995). *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Pillen, M. T., Den Brok, P. J. & Beijgaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86-97. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.003>
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23. DOI: <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>
- Ruohotie, P. (2004). Minäkäsityksen ja -identiteetin muuttuminen johtamisen tavoitteena. Teoksessa P. Ruohotie, P. Nokelainen, M. Stenström, T. Tulva, R. Rissanen, P. Nikkanen, ... J. Wihersaari (toim.). (2005). *Ammatti ja kasvatus. Ammattikasvatuksen tutkimuksia*

- vuonna 2004. Hämeenlinna: Tampereen Yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, 185-197.
- Räty, O. (1987). *Työ ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Saastamoinen, M. (2006). Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa P. Rautio, & M. Saastamoinen (toim.) *Minuus ja identiteetti. Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print, 170-180.
- Schaefer, L. (2013). Beginning teacher attrition: A question of identity making and identity shifting. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 260-274. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754159>
- Siitonen, J. (1999). *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua*. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Silvonen, J., & Keso, P. (1999). Grounded theory aineistolähtöisen analyysin mallina. *Psykologia: Tiedepoliittinen Aikakauslehti*, 34(2), 88-96.
- Suomen Opettajaksi Opiskelevien liitto (SOOL ry). (2018). *Selvitys opettajankoulutuksen antamista työelämävalmiuksista*. Viitattu 19.4.2019. Saatavilla: <https://www.sool.fi/vaikuttaminen/tyoelamavalmiudet/>
- Stenberg, K. (2015). Opettajaidentiteetti opettajankoulutuksen ytimessä. Teoksessa M. Horila & S. Isopahkala (toim.) *Yhdessä kohti tulevaa: ENorssi-verkoston juhlakirja*. eNorssi-verkosto, 88-93. URL: <http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2015-2016/tutkoke-juhlajulkaisu>
- Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Stenström, M-L. (1993). Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu*. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 31-45.
- Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those

- who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 43, 37-45. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002>
- Timošćuk, I. & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1563 - 1570. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.008>
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus, 81-99.
- Vähäsantanen, K. (2007). Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 156-176.
- Väisänen, P., & Silkelä, R. (2000). *Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa: tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittäminen*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E. & Nevalainen R. (2011). Pressures, rewards and teacher retention: a comparative study of primary teaching in England and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), 169-188. DOI: <https://doi.org/10.1080/0031383042000198530>

Liite 1

Ohje narratiivista kirjoitelmaa varten

Tulevaisuuden tekijällä tarkoitetaan tutkimuksessamme luokanopettajaksi valmistunutta henkilöä, joka on valmistuttuaan siirtynyt peruskoulun ulkopuoliseen työelämään.

Kirjoita sähköisesti kirjoitelma seuraavien osioiden mukaisesti. Pohdi asioita monipuolisesti, avoimesti ja rehellisesti. Ylärajaa pituudelle ei ole, joten voit kirjoittaa sanoja säästämättä.

Vastaamalla tähän lomakkeeseen hyväksyt kirjoitelman käytön tutkimustarkoituksessa. Henkilöt anonymisoidaan tutkimuskäyttöä varten.

Kiitos Sinulle vaivannäöstäsi!

Liite 2

Narratiivista kirjoitelmaa ohjaavat avoimet kysymykset

Opiskeluaika ja työelämään siirtyminen

Ensimmäiseksi kerro, miten päädyit opiskelemaan luokanopettajaksi ja millaisena koit opiskeluajan. Kerro niin myönteisiä kuin kielteisiäkin odotuksia ja kokemuksia koulutuksesta.

Seuraavaksi avaa mahdollisia käännekohtia tai vaihteita, jolloin ajatuksesi peruskoulun ulkopuolisesta työelämästä heräsivät. Pohdi myös millaisia muutoksia nämä saivat aikaan omien opiskelujesi kulkuun.

Pohdi myös, mitkä asiat ovat mahdollisesti vaikuttaneet siihen, että päädyit peruskoulun ulkopuoliseen työelämään.

Liite 3

Saateviesti tutkimukseen osallistuville

Hei!

Sinut on valittu mukaan *Ammattina tulevaisuuden tekijä* pro gradu -tutkielmaan. Keräämme aineiston Webropol -kyselyn avulla, missä pääset avaamaan kokemuksiasi opinnoista, osaamisesta ja työelämästä kirjoitelman muodossa. Kysely koostuu kahdesta erillisestä osiosta, jotka sisältävät ohjeita kirjoitelman tekemiseen.

Tutkimuksen keskeisimpänä tarkoituksena on selvittää luokanopettajakoulutuksesta saatavaa osaamista sekä sen hyödyntämistä peruskoulun ulkopuolisessa työelämässä. Lisäksi tutkimuksessa pyritään selvittämään polkua koulutuksen ja työelämään siirtymisen välillä. Tuloksia hyödynnetään *Opettajankoulutuksen valinnat - ennakoivaa tulevaisuustyötä (OVET)* -hankkeessa.

Vastaa lomakkeeseen alla olevan linkin kautta 21.12.2018 mennessä. Mikäli sinulla tulee kysyttävää, vastaamme mielellämme!

Linkki lomakkeeseen: [linkki](#)

Arvostamme suuresti apuasi!

Ystävällisin terveisin,
Ville Saviluoto & Arttu Kuivala