



Rossi Aino

Opetustyöstä uudelle alalle:

entisten opettajien uratarinoita opetusalan poisvalinnan syistä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Taide- ja taitoainepainotteinen luokanopettajakoulutus  
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opetustyöstä uudelle alalle: entisten opettajien uratarinoita opetusalan poisvalinnan syistä  
(Aino Rossi)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 85 sivua, 2 liitesivua

Helmikuu 2022

---

Tämä kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma tarkastelee opettajien alan poisvalinnan syitä. Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella niitä syitä, joiden vuoksi perus- ja toisen asteen opettajat poistuvat alalta ennen eläköitymistä. Tutkimuskysymyksenä on, mitkä syyt vaikuttavat opettajan opetusalan poisvalintaan. Lähestymistavaltaan tutkielma on narratiivinen, kvalitatiivinen tutkimus. Tutkimuksen narratiiveissa välitetyn tiedon muodostumisen perusta on kokemuksessa ja kertomus on lähtökohtaisesti todellinen ja muodoltaan vapaa. Tutkimuksessa työuraa tarkastellaan koko elämän ajan sosiaalisten ja henkilökotaisten tekijöiden vaikuttamana, peräkkäisistä uravalinnoista muodostuvana yksilöllisenä urapolkuna.

Tutkimus toteutettiin vuonna 2021 hyödyntäen tutkimukseen osallistumisen kuulutuksissa Facebookin OPE:n options -ryhmää. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat opettajaksi valmistuneita ja opettajan pätevyyden omaavia, opettajana perus- ja toisella asteella toimineita ja sittemmin alalta poistuneita henkilöitä. Tutkimuksen aineisto koostuu kolmesta kirjallisesta uratarinasta, jotka on analysoitu hyödyntäen Websterin ja Mertovan (2007) avaintapahtuma-analyysin käsitteistöä. Analyysissä keskitytään tutkittavan ilmiön kannalta merkittäviin tapahtumiin ja niiden toimintakenttään: tapahtumat rajaavat aineiston tarkastelua niihin hetkiin, jotka vaikuttavat olleen tarkasteltavan uran muutoskohtia ja merkittäviä erityisesti suhteessa opetusalan poisvalintaan.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opetusalan poisvalintaan johtavissa syissä yhdistyvät moninaisesti niin opetusosalta pois työntävät kuin muulle alalle vetävät tekijät, jotka ilmenevät ja painottuvat yksilöllisesti. Osallistujien opetusalan poisvalintaan vaikuttavat työn järjestelyiden haasteet, työn kuormitus, työstä suoriutumisen haasteet ja ammatti-identiteettiin liittyvät seikat sekä siirtymän mahdollistavat tekijät ja muun alan vetovoimatekijät. Pois työntävät syyt ilmenivät osallistujien opetustyössä muun muassa työmäärän liiallisuutena ja vähäisenä työn tukena, työn hallinnan haasteina ja kokemuksina osaamattomuudesta sekä työssäjaksamisen vähenemisenä. Kuormitus vaikuttaa poisvalintaan muiden tekijöiden kanssa yhdessä, mutta myös itsenäisesti ja aiheutuu muiden poistyöntävien tekijöiden kohtaamisesta työssä. Mahdollisuus yhdistää kasvatustieteen osaamiseen henkilökohtaisia mielenkiinnon kohteita tai muulla alalla kerrytettyä ammattitaitoa ovat muun kuin opetusalan vetovoimatekijöitä.

Tutkielmassa todetuissa opetusalan poisvalintaan vaikuttavissa tekijöissä on samankaltaisuutta useiden aiempien tutkimusten tulosten kanssa. Osaamattomuuden kokemusten vaikutus opetusalan poisvalintaan korostuu tutkimuksen tuloksissa poikkeavasti aiempiin tutkimustuloksiin verrattuna. Tutkimuksessa on pyritty laajan yleistettävyyden sijaan tarkasteltujen narratiivien todentuntuiseen teemojen paljastamiseen ja niiden todenmukaiseen esitykseen.

Avainsanat: opettajuus, ura, opetusalan poisvalinta, alanvaihdon syyt

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Työura ja sen muutokset</b> .....	<b>7</b>
<b>2.1</b>	<b>Opettajan työura ja identiteetti</b> .....	<b>8</b>
<b>2.2</b>	<b>Opetusalalta poistuminen</b> .....	<b>13</b>
2.2.1	Opettajan ominaisuudet .....	15
2.2.2	Työn palkkaus ja olosuhteet.....	19
2.2.3	Tuki ja työyhteisö .....	23
<b>3</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>26</b>
<b>3.1</b>	<b>Tutkimuksen narratiivinen lähtökohta</b> .....	<b>26</b>
<b>3.2</b>	<b>Aineiston koostaminen</b> .....	<b>31</b>
<b>3.3</b>	<b>Narratiivinen avaintapahtuma-analyysi</b> .....	<b>33</b>
3.3.1	Avaintapahtuma-analyysi kirjallisuudessa .....	34
3.3.2	Aineiston avaintapahtuma-analyysi .....	37
<b>4</b>	<b>Tulokset</b> .....	<b>42</b>
<b>4.1</b>	<b>Tiinan tarina</b> .....	<b>42</b>
<b>4.2</b>	<b>Annan tarina</b> .....	<b>44</b>
<b>4.3</b>	<b>Essin tarina</b> .....	<b>45</b>
<b>4.4</b>	<b>Opetusalalta pois työntävät tekijät</b> .....	<b>47</b>
<b>4.5</b>	<b>Muulle alalle vetävät tekijät</b> .....	<b>59</b>
<b>5</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>64</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>72</b>
	<b>Liitteet</b> .....	<b>86</b>

# 1 Johdanto

Alanvaihtoa harkitsevien suomalaisten opettajien määrä on ollut kasvussa 2010-luvulla (Jokinen, ym., 2013; s. 38; Jokinen, Taajamo & Välijärvi, 2014, s. 15; Opetusalan ammattijärjestö, 28.9.2021). Opettajat ovat kaikkialla maailmassa yhteiskunnallisesti merkittäviä tekijöitä, mutta opettajuuden suosio on kuitenkin laskenut ja monissa maissa puhutaan opettajapulasta (Heikkinen, ym., 2020, s. 13; Ingersoll, 2001). Opetusalan pitovoiman eli opettajien alalla pysymisen varmistaminen on yhteiskunnallisesti ja taloudellisesti merkittävää, jotta voidaan varmistua siitä, että laadukkaita opettajia on tarpeeksi yhteiskunnan tarpeisiin (Ingersoll, 2001; Kelchtermans, 2017). Opettajien urakehityksen ja uravalintoihin vaikuttavien syiden paremman ymmärtämisen avulla voidaan tukea tarvittavia poliittisia muutoksia (Borman & Dowling, 2008; Vandenberghe, 2000).

Opettajien alalta poistumisen ja opettajien vaihtuvuuden voidaan nähdä vaikuttavan negatiivisesti oppilaiden jatkuvuuden kokemukseen ja työyhteisön jaettuun vastuuseen, yhteisön kehittämiseen, jatkuvuuteen ja yhteisöllisyyteen (Ingersoll, 2001; Kelchtermans, 2017). Vaihtuvuudella voidaan tarkoittaa opettajien liikkumista alan sisällä ja pois opetuslta (Ingersoll, 2001; Jokinen, ym., 2014, s. 13). Opettajien urakehitystä tarkasteltaessa heidän näkökulmastaan ja kertomana saadaan tietoa siitä, miten opettajat ovat itse kokeneet käsiteltävät asiat elämänsä eri vaiheissa (Syrjälä, Syrjäläinen, Ahonen & Saari, 1994, s. 59). Lisäksi poisvalintaa tarkasteltaessa voidaan saada arvokasta tietoa kouluinstituutiosta työpaikkana (Ingersoll, 2001). Suomalaisten opettajien alan poisvalinnan syitä selvittäviä tutkimuksia on kuitenkin edelleen niukasti.

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen niitä syitä, jotka ovat tarkasteltavassa joukossa vaikuttaneet siihen, että yksilö on valinnut siirtyä pois opetustyöstä opettajana työskenneltyään. Kysyn: mitkä syyt vaikuttavat opettajan opetusalan poisvalintaan?

Alan poisvalinnan arvioidaan olevan uransa alkuvaiheessa olevilla opettajilla runsasta noin 20–50 % poistuessa alalta ensimmäisen viiden vuoden aikana<sup>1</sup>. Opettajien siirtyminen pois alalta vain muutaman vuoden alalla työskentelyn jälkeen on yleinen ongelma niin Euroopassa kuin Yhdysvalloissa (Jokinen, ym., 2014, s. 14). Kaiken kaikkiaan opettajakunnan vaihtuvuuteen vaikuttaa eläköitymistä enemmän opettajien liikkuminen koulujen välillä ja pois alalta (Inger-

---

<sup>1</sup>Esim. Bennett, Brown, Kirby-Smith & Severson, 2013; Ingersoll & Smith, 2003; Hughes, 2012; Newberry & Allsop, 2017; Vandenberghe, 2000.

soll, 2001). Opettajien alan poisvalintaa ei voida selittää yhdellä mallilla tai teorialla, vaan valintaan vaikuttaa suuri määrä erilaisia tekijöitä, joiden vaikuttavuus vaihtelee kontekstista ja yksilöstä riippuen (Sone, 2020, s. 44–45). Alalta poistuminen on kuitenkin aina valinta, yksilön oma päätös, johon voivat osaltaan vaikuttaa muun muassa erilaiset rakenteelliset tekijät, kuten työpaikkojen määrä sekä päätöksen tekijän yksilöllinen elämäntilanne, arvot, moraalit, politiikka ja tunteet (Kelchtermans, 2017).

Tutkimuksessani tarkastelen opetusalan poisvalinnan ilmiötä narratiivisesti kirjallisten uratarinoiden avaintapahtuma-analyysin avulla. Tutkimuksen aineisto koostuu kolmesta kirjallisesta, osallistujien itse kirjoittamasta uratarinasta, joihin heitä on pyydetty kuvaamaan uransa etenemistä opetuslalle ja sieltä pois. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat opettajiksi valmistuneita ja opettajan pätevyyden omaavia, opettajana perus- ja toisella asteella toimineita ja sittemmin alalta poistuneita henkilöitä. Tutkimuksen osallistujajoukosta on rajattu pois henkilöt, jotka eivät ole työskennelleet pätevyyden omaavana opettajana. Tutkimukseen osallistuneet Anna, Tiina ja Essi työskentelivät jokainen opettajana vähintään yhden lukuvuoden ajan. Osallistujia ei ole rajattu esimerkiksi maantieteellisten tekijöiden tai muiden taustamuuttujien perusteella. Kirjallinen aineisto on koostettu vuoden 2021 aikana hyödyntäen Facebookin OPEN options -ryhmää. Koostettu aineisto on analysoitu Websterin ja Mertovan (2007) avaintapahtuma-analyysia mukaillen. Avaintapahtuma-analyysissä valittuja tarkasteltavia teemoja havaitaan aineistosta tapahtumia havainnoimalla ja niiden toimintakenttää erittelemällä (Webster & Mertova, 2007, s. 17 & 71).

Tutkielmani on narratiivinen ja kvalitatiivinen pro gradu -tasoinen opinnäytetyö. Narratiivisuus näyttäytyy tutkimuksessani läpileikkaavana kehyksenä, jonka lähtökohtana on todellisuuden muodostuminen narratiiviksi koostetuissa kokemuksissa (Clandinin & Rosiek, 2007). tarinat muuttuvat ja niitä uudelleenrakennetaan jatkuvasti uusista kokemuksista vaikuttuneina ja vuoropuhelussa muiden narratiivien kanssa (Mertova, 2008, s. 84). Tarkastelen tutkimuksessani elämismailmaa kerrottujen merkitysten kautta: opinnäytteeni tieto rakentuu narratiiveissa ja näin heijastuu aineistoihin, joiden perusteella uutta tietoa, uudenlainen narratiivi, muodostuu tutkimuksen tuloksissa. Narratiivisen tutkimusotteen mukaisesti opinnäytteeni itsessään muodostaa narratiivin, jossa kokemuksellisesti tuotettu tieto välitetään kuulijalle. Opinnäytteessäni muotoutuvaan narratiiviin vaikuttaa olennaisesti henkilökohtaiset näkemykset, tunteet ja kokemukset käsiteltävää aihetta kohtaan, joiden vaikutuksen olen pyrkinyt aktiivisesti minimoimaan ne näkyväksi tekemällä ja tiedostamalla kaikissa tutkimuksen vaiheissa (ks. Högbacka & Aaltonen, 2015, s. 13–15).

Opinnäytetyössäni perehdyn opetusalan poisvalinnan syihin. Työn toisessa luvussa kuvataan tutkimuksen kannalta relevantteja huomioita opettajan työurasta ja identiteetistä. Tämän jälkeen kirjallisuuskatsaus syventyy aiemmissä tutkimuksissa todettujen opetusalan poisvalintaan vaikuttavien tekijöiden tarkasteluun. Kolmannessa luvussa kuvataan tutkimuksen narratiivista lähtökohtaa, aineiston koostamisen prosessia sekä kyseisen aineiston analyysin lähtökohtia ja analyysin kulku seikkaperäisesti. Neljäs luku koostuu aineiston tiivistelmästä sekä analyysin perusteella aineistosta havaittujen opetusalan poisvalintaan vaikuttavien syiden esittelystä. Tutkimuksessa todettuja opetusalan poisvalintaan vaikuttavia tekijöitä on kuvattu neljännen luvun alaluvuissa laajasti suhteessa toisiinsa ja aiempaan tutkimukseen. Tutkimuksen tulokset on tiivistetty viidennen luvun alussa. Tulosten yhteenvedon lisäksi pohdintalukuun on sisällytetty näkemyksiä tutkimuksen luotettavuudesta, eettisistä lähtökohdista, tutkijan asemoitumisesta suhteessa tutkittavaan ilmiöön ja sen huomioinnista työssä sekä tutkimuksen vaikutuksesta ja jatkotutkimustarpeista.

## 2 Työura ja sen muutokset

Opettajan työuran on perinteisesti katsottu muodostuvan uravaiheista, jotka alkavat alalle koulutautumisesta ja päättyvät eläköitymiseen (ks. Huberman, 1992; Measor, 1985). Alalla korostuvat työn laaja sosiaalinen sidonnaisuus ja vakaa, täydentyvä ammatillinen asiantuntijuus (Almiala, 2008, s. 16–17; Tynjälä, Heikkinen & Jokinen, 2013, s. 38). Postmodernin yhteiskunnan puitteet tekevät uran suunnittelusta yhä haastavampaa ja uraa täytyy muodostaa ja uudelleenmuodostaa koko uran ajan (Troman & Woods, 2000). Työelämän vaatimus joustavuuteen ja liikkuvuuteen ammatissa edellyttää hyvin individualistista ammatti-identiteettiä (Kirpal, 2004). Työpaikka on keskeinen identiteetin muotoutumisen ja uudelleenmuotoutumisen paikka, ja muutokset työssä johtavat ammatillisen identiteetin muutosten pohdintaan (Almiala, 2008, s. 4). Tutkimuksen kohteena ei ole opettajan ammatti-identiteetin muodostuminen tai sen vaikutus alan poisvalinnan motiiveihin, mutta mielestäni ammatti-identiteetti on tärkeää huomioida tekijänä ja muuttujana ammattia koskevia päätöksiä tarkasteltaessa.

Uramuutosten yleistyessä ammatillisen identiteetin rakentaminen ja uudelleenrakentaminen on koko työuran mittainen tehtävä (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010, s. 47). Alanvaihtoa harkitsevien opettajien määrä on kasvussa ja runsainta poistuma on viiden ensimmäisen opetusvuoden aikana (ks. esim. Almiala, 2008; Doherty, 2020; Jokinen, ym., 2014). Opiskelun jälkeinen etsintäjakso, uran alkuliikkuvuus, on yleistä kaikilla aloilla (Jokinen, ym., 2014, s. 13; Lehto & Sutela, 2008, s. 27; Lähteenmäki, 1992, s. 27). Opetusalan poisvalintaan vaikuttavat lukuisat tekijät painottuvat yksilöllisesti, eikä poisvalintaa voida selittää yhtäläisellä yleistettävällä mallilla (Honkimäki, 2014, s. 46; Sone, 2020, s. 44–45). Aiempien tutkimusten toteamia opetusalan poisvalintaan vaikuttavia tekijöitä on opinnäytetyöni kirjallisuuskatsauksessa jaoteltu opettajan ominaisuuksiin liittyviin tekijöihin, työn palkkaukseen ja olosuhteisiin sekä tukeen ja työyhteisöön liittyviin tekijöihin.

Luvussa kontekstualisoidaan opettajan työuraa ja identiteettiä suhteessa työhön ja kuvataan opetusalan poisvalintaa tarkastelevia aikaisempia tutkimuksia ja niiden tuloksia. Opetusalan poisvalintaa kuvaavassa kirjallisuuskatsauksen osassa on pyritty tuottamaan laaja ja jäsennelty katsaus opetusalan poisvalinnan syitä eri näkökulmista tarkasteleviin suomen- ja englanninkielisiin tutkimuksiin. Työuraa ja identiteettiä koskeva osa on väljempi katsaus joihinkin opettajan työuraa tarkasteleviin näkökulmiin ja opettajan ammatilliseen ja narratiiviseen identiteettiin. Kirjallisuuskatsauksen aineistoa on painotettu maksuttomasti saatavilla oleviin vertaisarvioituihin artikkeleihin sekä relevantteihin teoksiin ja väitöskirjoihin. Luvussa käytetään alaviitteitä

tulosten koonteja sekä joitain mielenkiintoisia yksityiskohtia kuvattaessa tekstin luettavuuden parantamiseksi.

## **2.1 Opettajan työura ja identiteetti**

Opettajuus kehkeytyy koko elämänkulun aikana ja opettaja oppii työtään läpi työelämän, sillä opettajan osaamistarpeet muuttuvat ajan saatossa ja ammatilliset ja henkilökohtaisen elämän roolit vuoropuhelevat tukien toisiaan (Almiala, 2008, s. 21; Jokinen, ym., 2013, s. 13; Tynjälä, ym., 2013, s. 38). Opettajan ura voi rakentua elämänmittaisena prosessina opintoihin hakeutumisesta, ensimmäisistä opettamiskokemuksista sekä uran alku- ja keskivaiheesta aina eläköitymiseen (Measor, 1985, s. 63). Opettajan uraa ja sen vaiheita on usein tarkasteltu siitä perinteisestä näkökulmasta, jossa opettajan oletetaan työskentelevän opetustyössä koko työuransa ajan (Maclean, 1992). Työelämä haastaa osan omaa opettajuutta ja työelämää koskevista käsityksistä siirtymässä opettajaopiskelijasta opettajaksi sekä muissa uran muutosvaiheissa (Almiala, 2008, s. 4; Pillen, Beijaard & Den Brok, 2013).

Käsitän uran Heinzin (2003) mukaisesti elämän mittaisena polkuna työtä. Työ tehdään osana yhteiskunnan työmarkkinoita. Urapolku muodostuu peräkkäisistä valinnoista urapäätöstilanteissa ja se muuttuu ja kehittyy sosiaalisten ja henkilökohtaisten tekijöiden vaikuttamana. (Heinz, 2003, s. 185; Lähteenmäki, 1992, s. 11–13 & 44.) Ura on jatkuva prosessi, jonka sisällä tapahtuvat ammatilliset muutokset ovat valintoja, jotka tehdään joko omaehtoisesti tai ei-omaehtoisesti, eli jonkin ilmiön tai olosuhteen vaikuttamana tai omaehtoisena valintana (Kelchtermans, 2017). Yksilön urakäyttäytymisen voidaan katsoa olevan niin päämäärähakuisia ponnisteluja kuin opportunistisia heittäytymisiä miellyttävältä vaikuttavia urapäätämääriä kohti (Lähteenmäki, 1995, s. 289). Yksilön valinnat ja vastuu oman työuran muotoilusta ja uudelleenmuotoilusta korostuvat nyky-yhteiskunnassa, sillä työura on nykyisin sirpaleinen ja katkonainen (Heinz, 2003, s. 185; Lähteenmäki, 1995, s. 29).

Opettajan uran kehitystä voidaan käsittää esimerkiksi hierarkkisena uralla etenemisenä tai ammatillisen tiedon kertymisenä (Almiala, 2008, s. 16–17). Opettajilla on vähäisästi mahdollisuuksia edetä urallaan nousujohteisesti, ja uralla luonnollinen hierarkkinen ammatillinen eteneminen tarkoittaa usein käytännössä opetusosalta poistumista (Kumpulainen, 2009, s. 119; Woods, Jeffrey, Troman & Boyle, 1997, s. 39–40). Opettajan uralla ei siis välttämättä ole var-



sinaista urakulkua, etenemistä, vaan uralla eteneminen on työntekijää itseään tyydyttävää menestymistä työssä (Lähtenmäki, 1992, s. 45). Nähdäkseni opettajan ammatillinen kehitys alalla on pääasiallisesti ammattiosaamisen ja asiantuntijuuden kehittymistä ja kehittämistä.

Hubermanin (1992) mukaan opettajan elämänmittainen ura rakentuu uralle siirtymisestä, vakiintumisen ajasta, uravalinnan uudelleenarvioinnista, seesteisyyden tai etäisyyden vaiheesta riippuen uudelleenarvioinnin tuloksesta, konservatismista sekä irrottautumisesta (Huberman, 1992, s. 123–126). Lähtenmäen (1992) mukaan uraa voidaan tarkastella ammattina, jossa liikkuvuus on uralla etenemistä, työntekijää itseään tyydyttävänä ammatissa kehittymisenä, sosiaalistumisprosessina, elämän peräkkäisten henkilökohtaisten, yhteiskunnallisten ja ammatillisten roolien yhdistelmänä sekä ammatillisena identiteettinä. Uraa voidaan tarkastella subjektiivisesti tai objektiivisesti työn peräkkäisinä kehitysvaiheina. Objektiivisesti työuraa voidaan tutkia työtehtäviä tarkastelemalla, subjektiivisesti katsanto ulotetaan ulkoisesti havainnoitavissa olevan tarkastelun taakse yksilön kokemustasolle. Opinnäytteessäni työuraa ja sen muutoksia tarkastellaan erityisesti yksilön näkökulmasta, eli tutkimuksessa tarkastellaan niitä valintoja, joita yksilö eri tilanteissa olevissa mahdollisuuksissa tekee. Yksilön näkökulman lisäksi työuraa voidaan tarkastella organisaation näkökulmasta, eli prosesseina, joissa organisaatio uudistaa itseään. (Lähtenmäki, 1992, s. 45–46; 1995, s. 29–30.) Opettajan ura näyttäytyy tarkastelluissa malleissa perinteisenä käsityksenä pysyvistä ja vakaasta tietotyöstä.

Tynjälän, Heikkisen ja Jokisen (2013) mukaan opettajan työssään kohtaamat haasteet jakautuvat työllistymisen haasteisiin, osaamattomuuden kokemusten ja itsevarmuuden haasteisiin, stressiin, uuden työntekijän asemaan, työssäoppimisen haasteisiin ja uravaihtoehtojen pohdintaan. Korkeakoulusta valmistuneet kokevat puutteita osaamisessaan kaikilla asiantuntijuutta edellyttävillä aloilla ja itseluottamuksen puute ja heikko toimijuuden tunto ovat tyypillisiä uran alkuvaiheessa. (Tynjälä, ym., 2013, s. 39–40.) Lisäksi opettaja joutuu pohtimaan tasapainoa henkilökohtaisen elämän ja ammatillisen elämän välillä, eli sitä, millaisen painoarvon hän antaa työlleen suhteessa esimerkiksi perhe-elämään kunkin uran vaiheen aikana (Almiala, 2008, s. 25). Opetustyöhön siirtynyt nuori opettaja joutuukin nähdäkseni pohtimaan niin konkreettista työskentelyä ja siihen varattavissa olevaa aikaa kuin näkemystä itsestään opettajana ja suhteessa työyhteisöön.

Vastavalmistuneiden opettajien saapuessa työelämään heillä on näkemyksiä ja odotuksia siitä, millaisia he ovat opettajina sekä oletuksia suhteessa työyhteisöön, oppilaisiin, vanhempiin ja

sisältöihin (Schaefer, 2013). Opettajien yliopistokoulutus koostuu Suomessa teoreettisesta kasvatustieteen opiskelusta ja konkreettisesta työelämäyhteistyöstä pääasiassa harjoitteluiden kautta (Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka & Olkinuora, 2006, s. 73). Harjoittelut eivät kuitenkaan tarjoa opiskelijalle kokonaisvaltaista käsitystä erityisesti opetuksen ulkopuolisista työtehtävistä, ja opetusharjoittelussa muodostuu ammatillinen identiteetti, jossa on piirteitä niin opiskelijan kuin opettajan identiteetistä (Tynjälä, ym., 2013, s. 47). Siirtymä opiskelijasta opettajaksi, ristiriidat ideaaliopettajuuden ja todellisuuden välillä sekä epävarmuus opettamisen taidoista haastavat erityisesti nuoren opettajan identiteettiä (Pillen, ym., 2013). Nuoret opettajat kohtaavat vaikeuksia pyrkiessään siirtämään opinnoissa kehittämänsä näkemykset ja uudet ideat kouluuyhteisöön ja joutuvat mukautumaan tai luopumaan ideaaleistaan (Niemi, 2000, s. 184).

Opettajankoulutus tarjoaa opiskelijalle tietoa opettamisesta ja järjestelmästä, mutta myös hänestä itsestään opettajana (Lanas & Kelchtermans, 2015). Jo opiskeluaikana alkanut opettajan identiteetin rakentuminen jatkuu koko työuran ajan: ammatillinen identiteetti rakentuu ja sitä neuvotellaan yksilöllisen osallisuuden myötä kaikissa niissä kulttuurisesti määrittäneissä työyhteisöissä ja yhteiskunnassa, jossa ammattilaiset elävät (Almiala, 2008, s. 35–36; Beauchamp & Thomas, 2009; Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010, s. 60 & 63). Ammatillinen identiteetti ja näkemys urasta voi kuitenkin muuttua esimerkiksi alanvaihdon myötä: entisen uran jäädessä taakse yksilö joutuu yhä uudelleen pohtimaan omaa identiteettiään ja suhdettaan työhön sekä kohtaamaan uuden työn vaatimukset, ihmissuhteet ja muutokset itsessään työntekijänä (Almiala, 2008, s. 4).

Opettajan ammatillisella identiteetillä voidaan tarkoittaa esimerkiksi opettajuuden tarkastelun lähtökohtaa, opettajan käsitystä itsestään opettajana osana opettajien yhteiskunnallista joukkoa tai opettajien kollektiivista identiteettiä (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Kaunismaa, 1997). Opettajuutta identiteettinä voidaan tarkastella opettajuuden jatkuvana uudelleenrakentumisena, narratiiveina, joita opettajat itsestään ja työstään kertovat sekä opettajuudesta tuotettuina diskursseina (Beauchamp & Thomas, 2009). Ammatillisen identiteetin määrittelyjä ja näkökulmia on lukuisia. Tutkimuksessani tarkoitan ammatti-identiteetillä laajasti sitä suhteellista ja muuttuvaa näkemystä siitä, kuinka yksilö hahmottaa itsensä sosiaalisten suhteiden verkostossa ja katsoo jäsenyvänsä työn sosiaaliseen rakenteeseen (ks. Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000; Beijaard, ym., 2004; Huotelin, 1996). Identiteettiä on eri tieteenoaloilla tarkasteltu laajasti psykologisena, sosiaalisena, historiallisena ja yhteiskunnallisena

ilmiönä, niin yksilöön kuin yhteisöön liittyvänä käsitteenä sekä narratiivisesti tarkasteltuna (Houtsonen, 1996, s. 199; Laine, 2004, s. 25 & 51).

Ammatillista identiteettiä on kuvattu yksilön käsitykseksi itsestään ammatillisena toimijana, eli yksilön käsityksenä itsestään suhteessa työhön ja ammatillisuuteen (Almiala, 2008, s. 33; Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010, s. 46). Ammatillinen identiteetti on yksilöllisen minuuden pohdintaa siitä, millainen juuri minä olen opettajana juuri nyt ja millaiseksi opettajaksi haluan tulla (Beijaard, ym., 2004; Kari, 1988, s. 103). Ammatilliseen identiteettiin sisältyy lisäksi käsityksiä siitä, mihin ihminen kokee identifioituvansa ja mihin hän haluaa ammatissaan sitoutua sekä mitä hän pitää tärkeänä, tavoittelee ja uskoo työhönsä liittyen (Almiala, 2008, s. 33; Beijaard, ym., 2004; Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010, s. 46). Ammatillinen identiteetti on hyvä erottaa yleisesti identiteetin käsitteestä, joka käsittää ihmisen olemassaoloa laajemmin, sekä opettajan roolista, jolla tarkoitetaan erityisesti ympäristön opettajaan kohdistamia oletuksia (Kari, 1988, s. 103). Ammatillinen identiteetti muuttuu ja kehittyy ympäristön ja yksilön käydessä jatkuvasti vuoropuhelua ja sen kehittyessä opettaja hahmottaa oman tehtävänsä muutoksien keskellä (Niemi, 2000, s. 186).

Ammatillisen identiteetin rakentuminen on elämänmittainen prosessi, joka alkaa kiinnostuksen suuntautumisena lapsuudessa, kehittyy opinnoissa ja mahdollistuu täysivaltaisena työelämään ja ammattiin siirryttäessä (Almiala, 2008, s. 36–37). Beijaardin ym. (2000) mukaan kokeneiden opettajien näkemykset heidän ammatillisesta identiteetistään eroavat siitä ammatillisesta identiteetistä, joka heillä oli uran alkuvaiheessa. Uran eri vaiheissa ammatillisen identiteetin muotoutumisessa korostuvat erilaiset tekijät: esimerkiksi vastavalmistuneen opettajan ammatillisen identiteetin rakentumisessa korostuu työyhteisöön sosiaalistuminen, eli identiteetti rakentuu omaksumalla uuden yhteisön toimintatapoja, arvoja ja normeja sellaisenaan (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010, s. 62–63). Lisäksi nuoren opettajan tulee sopeutua työyhteisöön tasapainotelmalla erilaisten, toisinaan ristiriitaisten opettajaidentiteettien välillä (Uitto, Kaunisto, Syrjälä & Estola, 2014). Kokemuksen ja yhteisöön kuulumisen vahvistumisen mukana opettajan yksilölliset näkemykset saavat identiteetin rakentumisessa lisää painoarvoa (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010, s. 63). Työuran muutos on monimutkainen prosessi, joka tehdään usein hyvin stressaavissa ja monimutkaisissa olosuhteissa, ja uramuutosten yleistyessä ammatillisen identiteetin rakentamisesta ja uudelleenrakentamisesta on tullut koko työuran mittainen tehtävä (Almiala, 2008, s. 4; Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010, s. 47; Troman & Woods, 2000).

Identiteettiä on käsitteellistetty myös narratiivisesti. Narratiivinen identiteetti on kertomus elämästä, tietämystä itsestä ja maailmasta (Heikkinen, 2002, s. 186). Se rakentuu prosessissa, jossa yksilö yhä uudelleen kertoo tarinoita elämästä, itsestä ja kokemuksista samalla prosessoiden ja jäsentäen niitä osaksi suurempaa identiteetin kokonaisuutta (Huttunen, 2013, s. 126). Kertoessaan tarinaa elämästään yksilö selittää identiteettiään ja muodostaa siitä kuulijalle kuvan tarjolla olevien kulttuuristen resurssien puitteissa. Paikantamalla itsensä kulttuurisessa kehyksessä yksilö antaa tarkkailijalle, tässä tilanteessa tutkijalle, mahdollisuuden rakentaa ymmärrystä ja peilata yksilön identiteetin ja kulttuuristen tekijöiden suhdetta. (Houtsonen, 1996, s. 199.) Kertomuksia ja näiden mukana identiteettiä rakennetaan suhteessa ja suhteina kokemuksiin, ihmisiin ja ympäröivään maailmaan (Heikkinen, 2002, s. 186). Narratiivinen identiteetti on epävakaa, osittainen, hajaantunut ja kontekstisidonnainen: samasta tapahtumasta voidaan kertoa useita erilaisia narratiiveja, jotka voivat ilmentää erilaisia tai jopa toistensa kanssa ristiriidassa olevia identiteettejä. Toisaalta narratiivinen identiteetti on tulkittavissa vain ainutkertaisesti kertomuksessa ja tilanteissa kertomukseen muotoutuen, ja samaa identiteettiä voidaan sanallistaa kertomuksesta riippuen eri tavoin. (Huotelin, 1996, s. 25; Ropo, 2015, s. 42; Sfar & Prusak, 2005; Uitto, ym., 2014.) Opettajien moninainen narratiivinen identiteetti paikantuu useissa lyhyissä opettajuudesta kerrotuissa tarinoissa (Uitto, ym., 2014).

McAdams ja McLean (2013) määrittelevät narratiivisen identiteetin yksilön sisäistettynä ja alati kehittyvänä elämäntarinana, joka nivoutuu uudelleen rakennettuun menneisyyteen ja kuviteltuun tulevaisuuteen ja jonka tarkoituksena on tarjota yksilön elämästä yhtenäinen ja tarkoituksenmukainen kuva. Yksilön narratiivinen identiteetti kehittyy ajan myötä ja hiljalleen yksilön kertoessa tarinoita kokemuksistaan muille ja muiden kanssa (McLean, Pasupathi & Pals, 2007). Toistuvan uudelleenkerroksen kautta kokemuksia prosessoidaan, uudelleentulkitaan ja muokataan alisteisena vallitseville kulttuurisille vaikutteille kertojan kehittäessä narratiivista laajempaa ja yhä eheämpää narratiivisen identiteetin kokonaisuutta (McAdams & McLean, 2013). Narratiivisessa identiteetissä on havaittavissa ihmisen ja hänen toimintaympäristönsä välinen vuorovaikutus ja sen avulla voidaan kuvata muutoksia identiteeteissä, eli muuttaa kertomusta (Erkkilä, 2005, s. 34). Uudelleenkerroksen ja -tulkinnan tuloksena tapahtuma itsessään ei muutu, mutta sen tulkinta voi muuttua sitä muisteltaessa erilaisissa tilanteissa ja konteksteissa. Uudelleentulkinnan avulla suhtautuminen itseän tai tapahtumaan voi muuttua. (Huttunen, 2013, s. 128–129.)

## 2.2 Opetusalalta poistuminen

Opettajuuden ja opetusalan poisvalinnalla, alan jättämisellä ja alalta poistumisella tarkoitan opinnäytteessäni Kelchtermansia (2017) mukailten tilanteita, joissa pätevyyden omaava opettaja poistuu alalta jonkin muun syyn kuin eläköitymisen vuoksi. Opinnäytetyössäni opetuslalta poistumiseksi katsotaan myös kasvatusalalla muihin kuin opetustyötehtäviin siirtyminen. Opetusalan rajausta vaihtelee hieman kontekstista ja tutkimuksesta riippuen: osa aiemmista tutkimuksista sisällyttävät opetusalaan esimerkiksi rehtorina toimimisen. Työssäni opetuslalta poistuminen voitaisiin sanallistaa myös opetustyöstä poistumisena, eli katson alalta poistumiseksi kaikki uramuutokset, joissa opettaja poistuu opetustyöstä. Suomenkielisissä tutkimuksissa käytetään myös käsitettä opettajan työuran muutos (ks. Almiola, 2008), mutta olen valinnut käyttää poisvalinnan käsitettä korostamaan valinnan tekevän yksilön toimijuutta valintaprosessissa.

Noin joka kolmas eurooppalainen opettaja valitsee jonkin opettajuudesta poikkeavan alan uransa aikana (Wang, Hall & Rahimi, 2015). Alan jättävien kasvava määrä on globaalisti tunnistettu haaste ja nähtävillä myös Suomessa, joskin opettajien poistuminen alalta ei Suomessa ole määrällisesti yhtä runsasta kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa<sup>2</sup> tai Ruotsissa (Doherty, 2020; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä, 2012, s. 10; Jokinen, ym., 2014, s. 13; Malinen, Väisänen & Savolainen, 2012; Mikkola & Välijärvi, 2014, s. 58). Alanvaihtoa harkitsevien opettajien määrä on kasvussa, ja 2020-luvun alussa alanvaihtoa on harkinnut jo jopa puolet suomalaisista opettajista (Jokinen, ym., 2014, s. 15; Opetusalan ammattijärjestö, 28.9.2021). Runsainta poistuma on uran ensimmäisen viiden vuoden aikana<sup>3</sup>. Arvioiden mukaan opetuslalta poistuu ennen eläköitymistään kaiken kaikkiaan noin joka kymmenes suomalainen opettaja, miesopettajista joka viides. Jotkin lähteet arvioivat kokonaispoistuman hieman vähäisemmäksi. Pitkäaikaista kattavaa tutkimusdataa suomalaisten opettajien poistuman todellisesta määrästä ei ole. Poistuman arvioissa ei voida poissulkea niitä opettajia, jotka palaavat alalle, eli lukuihin liittyy myös mahdollinen paluu opetustyöhön. (Jokinen, ym., 2014, s. 13–14; Kumpulainen, 2009, s. 120; Niemi, 2000, s. 177; Nissinen & Välijärvi, 2011, s. 31 & 58–59.)

Syyskuussa 2021 julkistetusta Opetusalan ammattijärjestön (jatkossa OAJ) alanvaihtokyselystä käy ilmi, että viimeisen vuoden aikana yli puolet kaikista opettajista on harkinnut alanvaihtoa.

---

<sup>2</sup> Yhdysvalloissa vaihtelevien arvioiden mukaan noin 30–50 % opettajista poistuu alalta ensimmäisen viiden vuoden aikana (Bennett, ym., 2013; Ingersoll & Smith, 2003; Newberry & Allsop, 2017).

<sup>3</sup> Almiola, 2008, s. 142–143; Doherty, 2020; Guarino, Santibanez & Daley, 2006; Ingersoll, 2001; Ingersoll & Smith, 2003; Kukla-Acevedo, 2009; Kutsyruba, ym., 2018; Nguyen, 2020; Redding & Nguyen, 2020; Schaefer, 2013; Sone, 2020, s. 48; Vandenberghe, 2000.

Aikaisempiin vastaaviin kyselyihin verrattuna alanvaihtoa harkinneiden kokonaismäärä on kasvanut merkittävästi. (Opetusalan ammattijärjestö, 28.9.2021.) Alalta poistumista harkitsevien määrä on kasvanut: vuonna 2013 joka viides opettaja on harkinnut alan poisvalintaa, OAJ:n alanvaihtokyselyssä kahdeksan vuotta myöhemmin alan poisvalintaa on harkinnut jo yli puolet opettajista (Jokinen, ym., 2013, s. 38; Opetusalan ammattijärjestö, 28.9.2021). Kyselyssä merkittävimiksi tekijöiksi poisvalinnan harkintaan nimetään työn kuormittavuus, työmäärän lisääntyminen ja palkkataso (Opetusalan ammattijärjestö, 28.9.2021). Tuloksia verrattaessa on huomioitava OAJ:n asema työntekijöiden etujärjestönä ja COVID-19-pandemian mahdollinen vaikutus vuoden 2021 tuloksiin. Vuoden 2019 OAJ:n opetusalan työolobarometrissä havaittiin varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen työolojen väkivallan ilmenemisen määrän kasvu sekä keskimääräiseen suomalaiseen työelämään verrattuna korkea työstressin määrä (Golnick & Ilves, 2019, s. 16–17 & 21). Työhön liittyvää stressiä koetaan yleisesti ihmisten parissa työskennellessä, mutta huoli on erityinen opettajuuden yhteydessä (Troman & Woods, 2000).

Opetusalan poisvalintaan vaikuttavat lisäävästi kirjallisuuskatsauksen mukaan opettajan ominaisuuksiin liittyvät tekijät, kuten ikä ja uralle asetetut tavoitteet, palkkaukseen ja työolosuhteisiin laajasti liittyvät tekijät, kuten liiallinen työmäärä ja vähäiset resurssit sekä työyhteisöön ja työn tukeen liittyvät tekijät. Tekijöiden vaikutus ja painottuminen muutospäätöksessä on hyvin yksilöllistä. Vaikuttavat tekijät esitellään alaluvuissa. Erityisesti seuraavat tekijät ilmenivät kirjallisuuskatsauksessa usein opetusalan poisvalintaan vaikuttavina tekijöinä:

- Jaksamisen haasteet
- Terveydelliset tekijät
- Perhetilanteeseen liittyvät tekijät
- Ikä / työkokemuksen pituus
- Koulutustaso
- Opetettava aine / aineet & luokka-aste
- Halu kehittää itseään / edetä uralla / uran tavoittelu toisella alalla
- Työn tuen puute
- Huono työilmapiiri & työyhteisön haasteet
- Haasteet kurinpidossa
- Oppilaiden motivaatioon liittyvät haasteet
- Liian suuri luokkakoko
- Liiallinen työmäärä
- Alhainen palkka
- Työtä ohjaavien ohjeistusten muutokset
- Työn aika- ja henkilöresurssien riittämättömyys
- Vähäiset vaikutusmahdollisuudet työssä
- Koulun ominaisuudet
- Osa-aikatyö

Suomalaisen opettajan alalla pysymistä on todettu edesauttavan hyvät työskentelyolosuhteet ja erityisesti kohtuullinen luokkakoko, suhteet oppilaisiin ja heidän vanhempiinsa sekä työn vapaus, työaikaan liittyvät tekijät, työn riittävä haasteellisuus, työelämäyhteydet ja käytännönläheinen täydennyskoulutus (Jokinen, ym., 2013, s. 43; Jokinen, ym., 2014, s. 16). Kansallisen

*Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä* -hankkeen (jatkossa PAL-hanke) mukaan opettajat korostavat erityisesti työyhteisön henkilösuhteiden ja ilmapiirin merkitystä työssä pysymiseen vaikuttavana tekijänä. Työyhteisöllä on erityinen merkitys vastavalmistuneiden opettajien työssä pysymiselle. (Jokinen, ym., 2013, s. 43; Jokinen, ym., 2014, s. 16.)

Opettajien uran poisvalinnasta on viime vuosina tehty useita pro gradu –tasoisia opinnäytteitä. Opinnäytetöissä on tarkasteltu muun muassa varhaiskasvattajien alanvaihtoa (Antinniemi & Virtanen, 2021; Heikkinen, 2020; Raitanen & Anttonen, 2018; Sironen, 2019), opettajien alanvaihtoa (Jääskö & Konu, 2014; Lehtinen, 2014; Tuuliainen, 2018) ja sen yhteyttä ammatti-identiteettiin (Kuivala & Saviluoto, 2019; Mentilä, 2017) ja opettajakäsityksiin (Hintikka & Ruotsalainen, 2019) sekä erityisopettajien alanvaihdon harkinnan syitä (Öster, 2017). Opettajan uranmuutoksen liikkeellepaneva voima on Jääskön ja Konun (2014, s. 76–77) mukaan elämäntilanne ja kiinnostuksenkohteiden muuttuminen, opettajan työhön liittyvien tekijöiden jäädessä vähemmän merkittäväksi tekijäksi. Myös Lehtisen (2014) opinnäytetyössä havaittiin elämäntilanteiden vaikutus muutokselle, erityisesti muutoksen mahdollistajana. Lisäksi alanvaihtoon vaikuttaneita seikkoja ovat Lehtisen mukaan urakehitysmahdollisuuksien rajallisuus, haastavat sosiaaliset tilanteet, huonot fasilitetit ja palkka. Honkimäen (2014) mukaisesti Tuuliainen (2018) on jaotellut alanvaihdon syyt pois työntäviin ja muualle vetäviin. Pois työntävät tekijät liittyvät Tuuliaisen mukaan kielteisiin kokemuksiin opettajuudesta ja kouluympäristöstä, ja muualle vetävät syyt toiveisiin uusista kokemuksista ja uralla kehittymisestä. (Tuuliainen, 2018, s. 59–60.)

### 2.2.1 Opettajan ominaisuudet

Oman osaamisen kehittäminen, kuuluvuuden, kunnioituksen ja arvostuksen tunne sekä jotkin persoonallisuuspiirteet, kuten vahva resilienssi ja tehokkuus ovat Beckin, Lunsmannin ja Garzan katsauksessa yhdistetty alalla pysymiseen (Beck, ym., 2020, s. 91–92). Ruohotien (1999) mukaan erityisen toivottavia ominaisuuksia opettajalla ovat kommunikaatio- ja elämäntaitaidot. Alan poisvalintaan yhteydessä olevia opettajan ominaisuuksia ovat muun muassa opettajan ikä, sukupuoli, koulutustaso, kokemus ja opetettavat aineet (Sone, 2020, s. 45). Henkilökohtaiset tekijät, kuten jaksamisen haasteet ja työssä uupuminen, erityisesti yhteydessä ulkopuolelta tai itseasetettuihin hyvin korkeisiin odotuksiin ja ihanteisiin, terveydelliset ja perhe- ja parisuhdetilanteeseen liittyvät tekijät sekä ikääntymiseen liittyvät kriisit ovat yhteydessä ope-

tusalan poisvalintaan (Almiala, 2008). Lisäksi Hughesin (2012) mukaan opettajan hyvät teknologiataidot lisäävät alan poisvalintaa, mitä hän selittää teknologiataitojen tarjoamalla runsailla työllistymismahdollisuuksilla.

Opetettavalla luokka-asteella tai oppiaineella ja alan poisvalinnalla on useiden tutkimusten mukaan yhteys. Alakoulun opettajien alalta poistuma on hieman vanhempia oppilaita opettavia opettajia vähäisempää ja opetettavista aineista erityisesti matemaattisten aineiden opettajat poistuvat alalta muita aineenopettajia herkemmin<sup>4</sup>. Matemaattisten aineiden opettajien poistumaa selitetään sillä, että heillä voi olla laajempi työllistymisen mahdollisuuksien kenttä erityisosaamisensa vuoksi (Kukla-Acevedo, 2009; Worth & De Lazzari, 2017). Hughesin (2012) tutkimuksessa merkittävää yhteyttä luokka-asteen tai opetettavan aineen ja alan poisvalinnan välillä ei kuitenkaan havaittu. Suomalaisista vastavalmistuneista aineenopettajista suurin todennäköisyys alalta poistumiselle on matemaattis-luonnontieteellisten aineiden, käsitöiden ja kotitalouden aineenopettajilla sekä opinto-ohjaajilla (Nissinen & Välijärvi, 2011, s. 58).

Uran poisvalinta korostuu erityisopettajien keskuudessa (Nguyen, 2020). Erityisopettajien alan poisvalintaan vaikuttavat henkilökohtaiset, työllisyyteen liittyvät sekä ulkoiset tekijät. Alalle jäämiseen tai sen jättämiseen vaikuttavat erityisopettajan ikä, sukupuoli ja mahdollinen etninen vähemmistöasema, pätevyys, koulutustausta sekä taloudellinen tilanne. Lisäksi valintaan vaikuttavat palkka, koulun positiivinen tai negatiivinen kulttuuri sekä työtehtävien ja roolin moninaisuus. Ulkoisia vaikuttimia ovat lähipiirin tuki ja ymmärrys ammatinvalinnalle, opettajuuden arvostus yhteiskunnallisesti sekä koulutuspoliittiset ratkaisut esimerkiksi talouteen liittyen. (Theoharis & Fitzpatrick, 2013.) Erityisopettajien alan poisvalintaan vaikuttavat tekijät eivät nähdäkseni merkittävästi eroa muiden opettajien alan poisvalinnan syistä. Erityisopettajien alalle jäämistä on todettu tukevan riittävä koulutus ja pätevyys sekä uran pituus: epäpätevät, uransa alkuvaiheessa olevat erityisopettajat poistuvat alalta muita herkemmin. Alkuvaiheessa olevat erityisopettajat poistuvat kuitenkin alalta suhteessa saman verran muihin uransa alkuvaiheessa oleviin opettajiin. (Billingsley & Bettini, 2019.)

Alan poisvalinnan osalta sukupuoli ei näytä olevan merkitsevä erojen tuottaja, eikä tutkimustuloksissa ole laajaa konsensusta sukupuolen vaikutuksesta alan poisvalintaan<sup>5</sup>. Perhon ja Korhosen (1994) mukaan sukupuolella ei ole vaikutusta alasiirtymien määrään, mutta siirtymien

---

<sup>4</sup> Borman & Dowling, 2008; Guarino, ym., 2006; Ingersoll, 2001; Kukla-Acevedo, 2009; Worth & De Lazzari, 2017.

<sup>5</sup> Dudley & Edwards, 2007; Guarino, ym., 2006; Hughes, 2012; Kukla-Acevedo, 2009; Sone, 2020, s. 46.



syissä on sisällöllisiä eroja. Miehillä siirtymiin vaikuttavat työhön ja avioliittoon liittyvät tekijät, kun taas naisilla vaikuttimina ovat yksinhuoltajuus, läheisten menetys, opintojen aloittaminen ja omien pyrkimysten toteuttaminen. (Perho & Korhonen, 1994, s. 70–72.) PAL-hankkeessa sukupuolten välillä ei havaittu eroja opettajia opetuslalla pitämissä tekijöissä (Jokinen, ym., 2013, s. 45). Suomalaisista yläkoulun opettajista naisopettajat haluavat kuitenkin vaihtaa työpaikkaa opetuslalan sisällä hieman miesopettajia enemmän (Taajamo & Puhakka, 2020, s. 23). On huomioitava, että yllä kuvatuissa tutkimuksissa sukupuolta on tarkasteltu binäärisesti.

PAL-hankkeen mukaan suomalaiset yleissivistävän koulutuksen opettajat korostavat uusien haasteiden kohtaamista ja itsensä kehittämistä alanvaihtoa pohtiessaan. Houkutteleva työtarjous voi toimia konkreettisenä syynä opetuslalan poisvalintaan ja opettajan oma muutoksenhalu vaikuttaa uralla avautuviin mahdollisuuksiin. (Honkimäki, 2014, s. 50; Jokinen ym., 2014, s. 15.) Mahdollisuuden kehittää itseään työssä, sekä merkityksellisyyden, haasteellisuuden ja innostavuuden on todettu tukevan pystyvyyden kokemuksia ja työhön sitoutumista (Soini, ym., 2012). Mielestäni myös kehittämisen kohteen määrittely vaikuttaa siihen, kuinka otolliseksi kehittyminen nähdään opettajan työssä, eli tukeeko opetuslalan työ niitä tavoitteita, joihin yksilö pyrkii. Haasteellisuus työssä on osalle kannuste ja motivoiva tekijä, ja osalla työn haasteellisuus koettelee jaksamista (Honkimäki, 2014, s. 51). Opetustyö ei tarjoa juurikaan mahdollisuuksia urakehitykselle, joten moni opettajalle luontaiseksi nähty urakehityksen polku, kuten rehtorius, on käytännössä usein opetustyöstä poistumista (Kumpulainen, 2009, s. 119).

On vahvaa näyttöä siitä, että alalta poistuminen on runsainta uran alkuvaiheessa ja eläköitymisen myötä uran loppuvaiheessa (*U-shaped curve*)<sup>6</sup>. Alkuvaiheella tarkoitetaan tutkimuksesta riippuen kolmesta viiteen uran ensimmäistä vuotta (Doherty, 2020; Kutsyuruba, ym., 2018). Alle 40-vuotiaiden opettajien määrä on vähentynyt Suomessa 2010-luvulla (Opetushallitus, 2020, s. 9). Nuorten työntekijöiden runsas vaihtuvuus on nähtävillä opetuslalla ja yleisesti muillakin aloilla Suomessa: kaikkia aloja tarkasteltaessa viiden vuoden aikana alle 24-vuotiaista työntekijöistä työpaikkaa vaihtaa kolme neljästä, keski-ikäisistä joka kymmenes. Lukuihin sisältyy niin alan sisäinen kuin alojen välinen liikkuvuus. (Jokinen, ym., 2014, s. 13; Lehto & Sutela, 2008, s. 27.) Nuorella opettajalla tarkoitan opinnäytetyössäni uransa alkuvaiheessa olevaa, alle viisi vuotta alalla työskennellyttä opettajaa.

---

<sup>6</sup> Almiala, 2008, s. 142–143; Doherty, 2020; Guarino, ym., 2006; Ingersoll, 2001; Ingersoll & Smith, 2003; Kukla-Acevedo, 2009; Kutsyuruba, ym., 2018; Nguyen, 2020; Redding & Nguyen, 2020; Schaefer, 2013; Sone, 2020, s. 48; Vandenberghe, 2000.

Nuorten opettajien alan poisvalintaan vaikuttavat erityisesti koulun henkilöstöhallinnolliset päätökset ja opettajan henkilökohtaiset syyt<sup>7</sup>, taloudelliset tekijät, terveyteen ja jaksamiseen liittyvät haasteet sekä uran tavoittelu toisella alalla. Lisäksi alalta lähtemiseen voi vaikuttaa työn tuen puute, työn ideaalien ja realiteettien kohtaamattomuus sekä vaikutusmahdollisuuksien vähäisyys ja rakenteelliset tekijät, kuten liian suuret luokkakoot, resurssien vähyys ja johdon puutteellinen panostus työntekijöiden tarpeisiin. (Almiala, 2008; Ingersoll & Smith, 2003; Kutsyruba, ym., 2018; Schaefer, 2013.) Tyytymättömyys alaan tai työhön ja työyhteisön huono ilmapiiri ovat yllä mainittujen lisäksi merkittäviä nuorten opettajien alan poisvalintaan vaikuttavia tekijöitä. Merkittävimmät syyt nuorten opettajien tyytymättömyyteen ovat alhainen palkka, haasteet kurinpidossa, riittämätön tuki esihenkilöiltä, oppilaiden motivaatioon liittyvät haasteet, vaikutusmahdollisuuksien vähäisyys koulussa ja luokkahuoneessa sekä liian suuret luokkakoot. Tyytymättömyyteen johtavat tekijät ovat suurilta osin organisatorisia, työolosuhteisiin liittyviä tekijöitä. (Ingersoll, 2001; Ingersoll & Smith, 2003.) Suomessa alle viisi vuotta opettaneet yläkoulun opettajat ovat kuitenkin hieman tyytyväisempiä työhönsä kuin yli viisi vuotta opettaneet (Taajamo, ym., 2014, s. 44).

Yli kymmenen vuotta opettaneiden opettajien riski jättää ala on vähemmän aikaa opettaneita pienempi, mikä on kääntäen todettu myös useissa nuoria opettajia tarkastelevissa tutkimuksissa. Kokeneita opettajia alalla pitäviä tekijöitä ovat motivaatio, joka vähenee opettajan lähestyessä eläköitymistä, sitoutuminen työhön ja erityisesti työpaikkaan tai organisaatioon, kutsumus sekä henkilökohtaiset tekijät, kuten työaikojen sopivuus perhe-elämälle. Alan poisvalintaa taas lisäävät merkittävästi työssäjaksamisen haasteet, joihin voivat vaikuttaa esimerkiksi ikään liittyvät terveydelliset tekijät sekä stressi, joka osaltaan vaikuttaa opettajien motivaatioon ja työhön sitoutumiseen, ja näin lisää alan poisvalintaa. Lisäksi kokeneiden opettajien alan poisvalintaan vaikuttavat työmäärä ja erityisesti opetuksen ulkopuolisen työn määrä, vähäiset henkilöstöresurssit, työn haastavuus, opetukseen varattujen aikaresurssien vähäisyys sekä puutteellinen tuki. Poisvalintaan vaikuttavat myös standardoitujen testien aiheuttamat paineet, koulutuspoliittisten trendien ja ohjeistusten muutokset sekä valtion asettamien moninaisten vaatimusten määrä ja niiden vaatimusten saavuttamisen haasteet. (Bennett, ym., 2013; Hughes, 2012; Tornebeck & Peters, 2017.) Suomessa opettajien työtä eivät ohjaa standardoidut testit, eivätkä

---

<sup>7</sup> Henkilöstöhallinnolliset päätökset aiheuttavat enemmän työpaikan vaihtamista alan sisällä kuin alalta poistumista. Henkilökohtaiset syyt taas aiheuttavat enemmän alalta poistumista kuin työpaikan vaihtoa. Henkilökohtaisilla syillä voidaan tarkoittaa esimerkiksi muutoksia perheessä ja henkilöstöhallinnollisilla päätöksillä esimerkiksi työntekijöiden vähennystarpeita. (Ingersoll, 2001.)

opettajat ole velvoitettuja raportoimaan työstään samalla tavoin kuin Yhdysvalloissa, mutta hallinnollinen työ kuormittaa myös suomalaisia opettajia (Honkimäki, 2014, s. 46).

### 2.2.2 Työn palkkaus ja olosuhteet

Opetusalan poisvalintaan vaikuttavat kirjallisuuskatsauksen perusteella yksilöllisesti moninaiset organisatoriset ja muut ulkoiset tekijät. Tällaisia tekijöitä ovat muun muassa palkkaus, liiallinen työmäärä sekä vähäiset vaikutusmahdollisuudet. Myös työn osa-aikaisuus ja jotkin kouluun liittyvät ominaisuudet<sup>8</sup>, kuten sisäilmaongelmat, suoriutuminen verrattuna muihin oppilaitoksiin ja alue voivat vaikuttaa opetusalan poisvalintaan. Organisatorisista tai ulkoisista tekijöistä Hughesin (2012) mukaan useimmin tutkimuksissa mainittuja tekijöitä ovat työyhteisön ilmapiiri, palkkaus, kurinpidolliset tai ryhmänohjaukselliset haasteet, tuki sekä koulun ominaisuudet. Työyhteisön ilmapiiri, kurinpidon haasteet sekä tuki on katsauksessani sisällytetty tukea ja työyhteisöä käsittelevään alalukuun.

Taloudellisilla tekijöillä, erityisesti tyytymättömyydellä palkkaan, palkankorotuksiin ja muihin etuuksiin on useissa tutkimuksissa todettu olevan merkittävä vaikutus opetusalan poisvalintaan (Almiala, 2008, s. 4 & 6; Newberry & Allsop, 2017; Sone, 2020, s. 53). Hughesin (2012) mukaan palkkaus mainitaan alan poisvalintaa tarkastelevissa tutkimuksissa kaikista vaikuttavista tekijöistä useimmin: opettajat, jotka ovat tyytyväisiä palkkatasoon ja työmäärään, jäävät alalle tyytymättömiä luultavammin. Tyytymättömyys palkkatasoon lisääntyy erityisesti tilanteissa, joissa työmäärä kasvaa ilman muutoksia palkassa. Kuitenkin Vandenbegrhen (2000) mukaan palkkaus ei vaikuta opettajien vaihtuvuuteen ensisijaisesti ja työolot vaikuttavat opettajien pysyvyyteen alalla rahallista kompensatiota enemmän. Osa suomalaisista opettajista kokee työn palkkatason olevan ristiriidassa työmäärän ja työn arvostuksen kanssa (Jokinen, ym., 2014, s. 16). Kuitenkin lähes puolet suomalaisista yläkoulun opettajista ovat tyytyväisiä palkkaansa, eikä tyytymättömyys palkkaukseen ole suomalaisten yläkoulun opettajien ensisijainen syy alan poisvalinnalle. Palkkaus voi kuitenkin olla muun kuin opetusalan vetovoimatekijä esimerkiksi

---

<sup>8</sup> Koulun ominaisuuksilla viitataan tutkimuksissa muun muassa koulun kokoon, arvioituun suoriutumiseen ja alueelliseen paikantumiseen. Suoriutumisen viitataan brittitutkimuksissa Ofsted-luokitukseen, jonka osalta alhaisempi luokitus on yhdistetty suurempaan alalta poistumiseen. Lisäksi koulun tilanteella viitataan erityisesti yhdysvaltalaisissa tutkimuksissa oppilaiden sosioekonomiseen aseoitumiseen ja vähemmistöstatukseen: koulun sijainti alemman tulotason alueella sekä suuri vähemmistöön kuuluvien oppilaiden määrä on yhdistetty opettajien alalta poistumiseen. (Beck, Lunsman & Garza, 2020; Borman & Dowling, 2008; Doherty, 2020; Sellen, 2016.) Toisaalta Ingersoll (2001) ja Hughes (2012) ovat tutkimuksissaan havainneet köyhimpien koulujen opettajien vaihtuvuuden muiden koulujen opettajien vaihtuvuutta vähäisemmäksi (Hughes, 2012; Ingersoll, 2001).

yksityiselle sektorille siirryttäessä. (Honkimäki, 2014, s. 46; Jokinen, ym., 2013, s. 37 & 41; Taajamo & Puhakka, 2020, s. 39.)

Newberryn ja Allsopin (2017) mukaan opettajan alan poisvalintaan vaikuttavat erityisesti alan riittämätön palkkaus sekä työn olosuhteet, erityisesti työn moninaisuus ja hajanaisuus opettavien aineiden ja ikäluokkien osalta, työn fasiliteettien, materiaalien sekä aika- ja henkilöresurssien riittämättömyys sekä työyhteisön toimivuuteen liittyvät haasteet. Toisin kuin Newberryn ja Allsopin tutkimuksessa, ei Hughesin (2012) mukaan fasiliteeteilla ja resursseilla ole suurta yhteyttä alan poisvalintaan. Tutkimuksessa tarkastellut opettajat olivat kuitenkin kaikki verrattain tyytyväisiä koulunsa resursseihin ja fasiliteetteihin, millä voi olla vaikutusta tulokseen. Koulutuksen resursointi ei näytä vaikuttavan alan poisvalintaan ainakaan vahvasti yksinään, mutta se voi vaikuttaa osatekijänä valintaprosessissa erityisesti symbolisesti: resurssien vähyys voidaan tulkita arvostuksen ja tunnustuksen vähytenä (Almiala, 2008, s. 122; Kelchtermans, 2017). Toisaalta opetuksen järjestäjän taloudelliset haasteet voivat näyttäytyä opettajan työssä vähenevänä tukena. Resurssien vähyys on myös merkittävä syy kuormituksen kasaantumiselle. Nämä tekijät voivat osaltaan vähentää työssä viihtymistä. (Mikkola & Välijärvi, 2014, s. 58; Taajamo & Puhakka, 2020, s. 68.)

Opettajien alalla pysyminen linkittyy palkkauksen ja taloudellisten resurssien lisäksi myös yhteiskunnalliseen taloudelliseen tilanteeseen: taloudellisen nousukauden aikana opettajan pätevyyden omaavat henkilöt ovat perinteisesti siirtyneet runsaammissa määrin opetustyön ulkopuolisiin, erityisesti yksityisen sektorin työtehtäviin korkeamman palkkauksen, parempien etujen ja paremman työhyvinvoinnin perässä. Taantuma-aikana siirtymät eivät ole perinteisesti olleet yhtä runsaita. Taloudelliset suhdanteet eivät kuitenkaan enää vaikuta poistumaan yhtä selkeästi kuin ne ovat aikaisemmin vaikuttaneet. (Heikkinen, ym., 2012, s. 10–11; Kumpulainen, 2009, s. 120.)

Liiallisen työmäärän mainitaan useissa tutkimuksissa vaikuttavan opettajien alan poisvalintaan ja se kuvataan merkittävänä ja kasvavana opetustyön järjestelyiden haasteena (Doherty, 2020; Hughes, 2012; Walker, Worth & Van den Brande, 2019, s. 5). Erityisenä työmäärää kasvattavana tekijänä nähdään hallinnollisen työn määrä (Hughes, 2012). Työmäärän kasvun on todettu lisäävän henkistä kuormitusta (Ballet & Keltchermans 2009). Työmäärän kohtuullisuuden ohella opettajan tunne siitä, että hänellä on mahdollisuus ja hän kykenee hallinnoimaan omaa työtään ja työskentelyään mahdollisimman laajasti, on merkittävä alalla pysymisen edistäjä

(Doherty, 2020; Ingersoll, 2001; Kukla-Acevedo, 2009). Työn autonomia, mahdollisuus hallinnoida omaa työtään, sisältää didaktiset ja pedagogiset päätökset, oppikirjojen ja muiden välineiden valinnan, kurinpidolliset toimet sekä arvioinnin (Kukla-Acevedo, 2009). Suomessa opettajien pedagoginen vapaus on useiden selvitysten mukaan säilynyt vahvana (Kumpulainen, 2009, s. 119; Taajamo, ym., 2014, s. 46; Taajamo & Puhakka, 2020, s. 62).

Jokisen ym. (2014) mukaan moni suomalainen alanvaihtoa harkitseva opettaja kokee työn muita opettajia raskaammaksi ja kuormittavammaksi sekä oppilaiden vanhempien kohtaamisen haastavammaksi. Alanvaihtoon voikin vaikuttaa toive sellaisesta ammatista, jossa on vähemmän stressitekijöitä. (Jokinen, ym., 2014, s. 16.) Merkittävimmät stressin aiheuttajat opettajan työssä ovat muuttuvien vaatimusten perässä pysyminen, hallinnollisten tehtävien määrä, eriyttäminen ja kiire sekä sosiaaliset ongelmatilanteet ja niihin liittyvät pedagogiset haasteet. Hallinnollisten tehtävien määrä kuormittaa kokeneita opettajia nuoria enemmän, mutta alle 30-vuotiaat opettajat kokevat stressiä kokeneempia opettajia enemmän. Kiireen kokemus aiheutuu erityisesti liialliseksi koetusta työmäärästä. (Kumpulainen, 2009, s. 119; Taajamo & Puhakka, 2020, s. 28–31; Soini, ym., 2012.) Soinin ym. (2012) mukaan liiallinen kuormitus on keskeinen työhön kiinnittymistä heikentävä tekijä. Opettajan työssä kuormittuminen voi johtaa siihen, että opettajan käsitys itsestään aktiivisena toimijana suhteessa työympäristön asettamiin haasteisiin kaventuu.

Lisäksi stressiä, epäonnistumisen tunnetta ja joissain tapauksissa alan poisvalintaa voi opetustyössä aiheuttaa sosiaalinen vastuuvollisuus. Koettu epäonnistuminen voi johtua ulkopuolisista tai itselle asetetuista, todellisista tai kuvitelluista odotuksista ja osin voi selittyä sillä, etteivät ideaalit ja työn todellisuus kohta. (Doherty, 2020; Kelchtermans, 2017.) Opettajat väsyvät erityisesti opetuksen ulkopuolisesta muusta työstä, joka liittyy opettajana toimimiseen (Kumpulainen, 2009, s. 119). Työn raskaus ei kuitenkaan Honkimäen (2014) mukaan ole suomalaisten opetusalaalta poistuvien opettajien ensisijainen syy alan poisvalinnalle, mutta stressi työssä voi Taajamon ja Puhakan (2020) mukaan olla yhteydessä siihen, että opettajien työtyytyväisyys on laskenut 2010-luvulla (Honkimäki, 2014, s. 44–45; Taajamo & Puhakka, 2020, s. 67).

Vaikutusmahdollisuudet työssä ja mahdollisuus osallistua päätöksentekoon koulussa vahvistavat opettajan motivaatiota, työtyytyväisyyttä ja sitoutumista työhön (Taajamo, ym., 2014, s. 43–44). Suomalaiset oppilaitokset tarjoavat henkilökunnalle tilaisuuksia osallistua koulun päätöksentekoon ja opettajien mahdollisuus vaikuttaa työhönsä on kansainvälisesti vertailtuna

suuri. Opettajat kokevat silti jäävänsä päätöksenteon ulkopuolelle. (Heikkinen, ym., 2012, s. 18–19; Kumpulainen, 2009, s. 119; Taajamo & Puhakka, 2020, s. 48.) Vuoden 2019 Opettajien työolobarometrin mukaan reilu kolmasosa vastanneista opettajista koki voivansa vaikuttaa työtään koskevaan päätöksentekoon, mikä on vähemmän kuin suomalaisessa työelämässä keskimäärin (Golnick & Ilves, 2019, s. 9).

Osa-aikatyötä tekevät aineenopettajat jättävät alan erityisen herkästi (Doherty, 2020; Vandenberghe, 2000). Lisäksi vakituisen työn (toistaiseksi voimassa olevan toimen, palvelussuhteen tai viran) puuttuminen tai vaikeus löytää oman alan töitä voivat toimia syynä alalta pois siirtymiseen (Jokinen, ym., 2014, s. 16). Opettajan uran alkuun sijoittuvat useat määräaikaiset työsuhteet vähentävät opettajan työtyytyväisyyttä (Draper, Fraser & Taylor, 1997). Määräaikaiset työsuhteet voivat aiheuttaa stressiä opettajille, minkä lisäksi työn tärkeät pitkän aikavälin motivaattorit, kuten lasten ja nuorten kehittymiseen vaikuttaminen ja oppilaitoksen kehittäminen voivat vaarantua (Opetushallitus, 2020, s. 12; Taajamo & Puhakka, 2020, s. 68). Toisaalta määräaikaiset työsuhteet voivat toimia houkuttimena opetuslalle siirtymiseen erityisesti osalle vastavalmistuneista opettajista. Honkimäen (2014) mukaan uran alussa opetusalan sisällä ja alojen välillä liikkumiseen voi houkuttaa se, ettei nuori opettaja välttämättä halua niin sanottua eläkevirkaa. Työelämään voidaan suhtautua perhe- ja muiden elämäntilanteiden mukana muuttuvina 5–10 vuoden jaksoina. (Honkimäki, 2014, s. 52.) Suomessa on skandinaaviin maihin verraten vähiten opettajia, joilla on vakituinen työsuhde ja eniten opettajia, joiden työsuhde on määräaikainen. Eniten määräaikaisuuksia on alle 30-vuotiailla opettajilla. (Taajamo & Puhakka, 2020, s. 37–38.) Vakinaisessa työsuhteessa toimivien opettajien määrä on kuitenkin lisääntynyt viime vuosina (Opetushallitus, 2020, s. 12).

Suomessa koulujen home- ja sisäilmaongelmat aiheuttavat opettajien siirtymisiä pois alalta ja alan sisällä. Työpaikan vaihto ei aina ratkaise kerran homeelle altistuneen opettajan tilannetta, sillä altistunut sairastuu herkästi uudessakin työpaikassa ja opetustyön tekeminen voi näin estyä. (Honkimäki, 2014, s. 49.) Ylen, Helsingin yliopiston ja Työterveyslaitoksen vuosina 2015 ja 2016 tuottamaan selvitykseen vastanneista kouluista yli puolessa oli kosteus-, home- tai muita sisäilmaongelmia. Vajaa puolet kyselyyn vastanneista kouluista ilmoitti, ettei koulussa ollut sisäilmaan liittyviä ongelmia. (Yle, 16.5.2016.) Sisäilmaan ja homealtistuksiin liittyvät tekijät kouluissa on todettu ongelmallisiksi myös Opetushallituksen selvityksessä vuonna 2008 (Kumpulainen, 2009, s. 119).

### 2.2.3 Tuki ja työyhteisö

Toimiva työyhteisö on jo pitkään nähty edellytyksenä toimivalle koululle (ks. Ingersoll, 2001). Opetusalan poisvalintaan vaikuttaa Kelchtermansin (2017) mukaan merkittävästi se sosiaalinen konteksti, jossa opettaja tekee työtään ja valintoja työnsä osalta. Tämä sosiaalinen konteksti muodostuu työpaikalla ja sen ulkopuolella. Opettajan työn sosiaaliset ulottuvuudet sisältävät opetus- ja muun henkilökunnan muodostaman yhteisön lisäksi suhteet esihenkilöihin ja hallintoon, oppilaisiin sekä heidän vanhempiansa. (Kelchtermans, 2017; Uitto, ym., 2014.) Opettajan suhde oppilaaseen ja oppilaisiin on työssä didaktinen ja pedagoginen; suhde muodostuu niin ihmisten kuin ymmärryksen välille, ja sitä säätelee joukko odotuksia ja normeja (ks. Uitto, 2011, s. 32–33). Sosiaalisten suhteiden haasteet johtuvat Almialan mukaan suurilta osin työyhteisöön kuulumattomuuden tunteista ja epäkunnioittavuudesta työyhteisössä sekä puutteellisesta kollegiaalisesta yhteistyöstä. Kaiken kaikkiaan työn sosiaalisissa suhteissa nähdään ongelmia laaja-alaisesti ja nämä ongelmat ovat Almialan mukaan yksi uramuutosten merkittävimpiä syitä. (Almiala, 2008, s. 130–133.)

Työyhteisöllä on suuri merkitys valinnoille, joita opettaja uransa suhteen tekee (Ingersoll, 2001). Opettajana työskentely ei käytännössä ole mahdollista ilman vuorovaikutusta muiden työyhteisön jäsenten kanssa (Kelchtermans, 2017). Opettajan hyvät suhteet muuhun henkilökuntaan ja oppilaisiin lisäävät opettajien työtyytyväisyyttä ja luottamusta työhön, ja hyvä suhde oppilaisiin tukee opetuslalla pysymistä (Hughes, 2012; Kelchtermans, 2017; Taajamo, ym., 2014, s. 43). Lisäksi toimiva työyhteisö vaikuttaa positiivisesti työhön sitoutumiseen, opettajien työhyvinvointiin ja työn merkityksellisyyden kokemukseen (Newberry & Allsop, 2017). Työyhteisöltä saatu tunnustus työssä onnistumisesta on opettajille merkittävää: opettajilla on tarve kokea olevansa työssään arvostettu, tuettu, hyväksytty ja luottamuksen arvoinen (Kelchtermans, 2017; Newberry & Allsop, 2017). Taajamon ja Puhakan (2020) mukaan vain hieman yli puolet suomalaisista opettajista kokee, että heidän työtään arvostetaan yhteiskunnassa. Vastavalmistuneet opettajat kokevat opetustyötä arvostettavan enemmän kuin yli viisi vuotta alalla työskennelleet. (Taajamo & Puhakka, 2020, s. 18.)

Työn tuen vähäisyyden on todettu olevan opetusalan poisvalintaa lisäävä tekijä (Bradley, 2007; Ingersoll & Smith, 2001). Tuella tarkoitetaan esihenkilöiden ja hallinnon tukea, joka voi olla esimerkiksi riittävien materiaalien hankintaa, eli taloudellista tukea, mutta myös esimerkiksi mentoroinnin vahvistamista ja muuta vertaistukea (Ingersoll & Smith, 2001). Rehtorin tai muun esihenkilön tuen on todettu vähentävän opettajien alan poisvalinnan riskiä sekä työssä koetun

stressin määrää ja tyytymättömyyttä työhön (Ingersoll, 2001; Taajamo, 2014, s. 73). Erityisesti työtyytyväisyys kasvaa rehtorin tai muun esihenkilön tukiessa opettajaa kurinpitotilanteissa (Kukla-Acevedo, 2009). Työyhteisön riittävä tuki voi toimia opettajalle suurena voimavarana, ja toisaalta riittämätön tuki voi olla tekijä, joka estää toimintaa ja näin johtaa alan poisvalintaan (Taajamo, 2014, s. 73). Vertaistuellisilla toimilla voidaan lisätä yhteisöllisyyttä ja vahvistaa henkilöstön välisiä suhteita. Toimiva työyhteisö puolestaan vaikuttaa positiivisesti työhön sitoutumiseen. (Newberry & Allsop, 2017.) Tuki on erityisen merkittävä opetusalan poisvalintaa ehkäisevä tekijä opetusuran alkuvaiheessa (Newberry & Allsop, 2017; Scherff, 2008). Suomalaisista opettajista noin kolme neljästä kokee saavansa tukea ja apua työyhteisössään (Gulnick & Ilves, 2019, s. 30).

Erityisesti uran alkuvaiheessa olevien opettajien työn tuki on merkittävä alalla pysymistä edistävä mekanismi<sup>9</sup> (Ingersoll & Smith, 2001; Newberry & Allsop, 2017; Scherff, 2008). Lovettin ja Cameronin (2011) mukaan uran alkuvaiheessa olevia opettajia tukevat erityisesti työpaikan avoin keskustelukulttuuri ja opettamista ja opettajuutta käsittelevien keskustelujen rakenteellinen tukeminen sekä erityisesti kokeneempien kollegojen vertaistuki. Lisäksi nuoren opettajan opetusalan pitovoimaa lisäävät työyhteisöön integroituminen, ammattiin liittyvän osaamisen ylläpitäminen sekä hyvät opettajat–oppilas- ja opettaja–hallinto-suhteet, työyhteisön ilmapiiri, kutsumus tai intohimo opettamiseen ja työssä onnistuminen. Työyhteisön ilmapiiriin osalta pitovoimaa lisäävät erityisesti työyhteisön tuki, positiivinen palaute, rohkaisu ja empatia. Työyhteisön tuen avulla nuoret opettajat voivat selviytyä haastavista tilanteista työssä. (Kutsyuruba, ym., 2018; Lovett & Cameron, 2011.)

Opettajilla on erilaisia asemia ja rooleja työyhteisössä. Näihin asemiin vaikuttavat esimerkiksi ikä, työn koko- tai osa-aikaisuus sekä työkokemuksen pituus opettajana ylipäättään sekä tietyssä työpaikassa. (Uitto, ym., 2014.) Opettajien työyhteisöön voi pahimmillaan muodostua kilpailuun kannustavia, hierarkkisia ryhmiä (Vartiovaara, 1996, s. 172). McDonaldin, Craigin ja Curtisin (2019) mukaan erityisesti nuoren opettajan alan poisvalitsemiseen voi vaikuttaa marginalisaatio työyhteisössä. Tällä voidaan tarkoittaa esimerkiksi uuden opettajan eristämistä ja arvostelua, vähäisiä vaikuttamisen mahdollisuuksia sekä riidanhaluista ja ivallista kulttuuria työyhteisössä. (McDonald, Craig & Curtis, 2019, s. 281–282.) Nuoret opettajat ovat erityisen alttiita työyhteisön arvostelulle, mikä vaikuttaa vahingollisesti heidän itsevarmuuteensa opettajana (Kelchtermans & Ballet, 2002; Kelchtermans, 2005). Vuoden 2019 opettajien työolobarometrin

---

<sup>9</sup> Reddingin ja Nguyenin (2020, s. 25) mukaan hallinnon, esihenkilöiden ja vertaistuen lisääminen vähentää uusien opettajien alanvaihtamisen riskiä 17–23 %.



mukaan lähes joka kolmas peruskoulun opettaja on kokenut työssään vakavaa ja toistuvaa kiusaamista tai epäasiallista kohtelua, joka ilmenee erityisesti väheksyvinä ja pilkkaavina puheina (Golnick & Ilves, 2019, s. 12). Työyhteisön kielteinen ilmapiiri voi vaikuttaa suomalaisten opettajien alan poisvalintaan (Jokinen, ym., 2013, s. 40; Jokinen, ym., 2014, s. 16). Työyhteisön inkluusio tarjoaa alalla pysymisen kannalta tärkeäksi todettuja tukea, tunnustusta ja vaikutusmahdollisuuksia (Kelchtermans, 2017).

Mikkolan ja Välijärven (2014) mukaan mentorointi on havaittu toimivaksi yhteisölliseksi työkaluksi, sillä se tarjoaa monimuotoista yhteisöllistä tukea ja edistää inkluusiota uuteen työyhteisöön (Mikkola & Välijärvi, 2014, s. 59). Perehdytykseen osallistuminen edistää opettajien työtyytyväisyyttä, mutta opettajan työhön perehdytys ja mentorointi on kuitenkin Suomessa vähäistä: noin puolessa yläkouluista on käytössä perehdytysohjelma uudelle opettajalle ja vain reilu joka kymmenes opettaja on osallistunut perehdytysohjelmaan aloittaessaan uransa. Vapaamuotoista perehdytystä on kuitenkin tarjolla suurimmalle osalle aloittavista opettajista. Yli puolet suomalaisista yläkoulun opettajista työskentelee kouluissa, joissa ei ole lainkaan mentorointiohjelmaa ja vain harvoilla on oma mentori. Perehdytyksen tarpeeseen on kuitenkin kiinnitetty huomiota 2010-luvulla yhä enemmän. (Taajamo, ym., 2014, s. 30–32, 44 & 48.)

Kurinpitoon ja ryhmänohjaukseen liittyvät tekijät nousevat usein ilmi alan poisvalintaan vaikuttavina tekijöinä erityisesti yhteydessä uran alkuvaiheessa oleviin opettajiin (Hughes, 2012; Ingersoll & Smith, 2003). Kurinpitoon liittyvien tekijöiden vaikutus nuorten opettajien alan poisvalintaan voi johtua siitä, että opettaja voi alkaa epäillä omaa pystyvyyttään kohdatessaan jatkuvasti käytöksen tai motivaation haasteita. Oppilaat ovat osa työympäristöä, jonka toimivuus ja sopivuus opettajalle vaikuttaa alan poisvalintaan. (Hughes, 2012.) Myös suomalaiset opetustyöstä poistumista harkitsevat opettajat mainitsevat usein oppilaiden aiheuttamat ongelmat ja häiriöt osasyynä harkinnalle, ja opettajien työtyytyväisyyden on todettu vähenevän käyttäytymishäiriöiden lisääntyessä (Jokinen, ym., 2013, s. 40; Taajamo, ym., 2014, s. 43). Kukla-Acevedo (2009) liittyy kurinpidolliset haasteet stressiin, joka aiheuttaa tyytymättömyyttä työssä ja voi näin aiheuttaa alan poisvalintaa. Suhteet oppilaisiin eivät Kelchtermansin (2017) katsauksen mukaan kuitenkaan ole merkittävä tekijä alanvaihtoon johtavassa päätöksenteossa. Hyvät suhteet oppilaiden ja opettajan välillä tukevat opettajan motivaatiota ja onnistumisen tunteita ja lisäävät työtyytyväisyyttä, ja voivat näin vahvistaa alalle jäämisen valintaa. (Kelchtermans, 2017; Taajamo, ym., 2014, s. 43.)

### 3 Tutkimuksen toteutus

Lähestyn opinnäytteessäni opetusalan poisvalintaan vaikuttavia syitä narratiivisesti. Narratiivinen tutkimus on tutkimusta kokemuksista tarinoiden avulla tai tarinoissa, ja se on kiinnostunut kokemuksista ilmiöinä (Connelly & Clandinin, 2006, s. 375). Kokemuksia kuvaavat tarinat rakentuvat yhä uudelleen niitä kerrottaessa: ne vaikuttavat kertojan uusista kokemuksista ja kuulijan omista kokemuksista. Tarinat eivät siis muodostu tyhjiössä, vaan ne muotoutuvat elämän ja yhteiskunnan ilmiöiden vaikuttamina. Narratiivien avulla tutkija pystyy kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä säilyttäen tutkittavien kokemusten kompleksisuuden. (Mertova, 2008, s. 84.) Tutkimuksissa narratiivisuutta on hyödynnetty lukuisissa tutkimusperinteissä ja narratiiville on annettu useita määritelmiä (Heikkinen, 2002, s. 185–187).

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen narratiivisen lähtökohdan keskeisiä piirteitä sekä aineiston koostaminen ja analyysi. Opinnäytetyöni aineisto koostuu kolmesta kirjallisesta, osallistujien itse kirjoittamasta uratarinasta. Aineisto on koostettu vuonna 2021 ja se on analysoitu Websterin ja Mertovan (2007) avaintapahtuma-analyysiiä mukaillen. Avaintapahtuma-analyysissä aineistosta havainnoidaan tutkimuskysymyksen kannalta relevantteja avain-, tuki- ja muita tapahtumia, joiden avulla tarkastelua voidaan kohdentaa elämän merkittävien muutosvaiheiden tapahtumakenttään (Webster & Mertova, 2007, s. 17 & 71–72). Opetusalan poisvalintaan johtavia merkittäviä tapahtumia havainnoimalla aineiston tarkastelu voidaan rajata tutkimuskysymyksen kannalta olennaisiin tekijöihin.

#### 3.1 Tutkimuksen narratiivinen lähtökohta

Opettajan elämän ja työn narratiivien tarkastelun avulla voidaan luoda uusia näkökulmia julkisen koulutuspolitiikan rinnalle (Marjala, 2009). Tutkimuksessa narratiivisuutta on hyödynnetty ensin kirjallisuutta tarkastelevan tutkimuksen parissa ja myöhemmin hyvin laajasti useilla tieteenaloilla (Mertova, 2008, s. 85–86). Kasvatustieteissä narratiiveja on tarkasteltu jo tovin ajan erilaisista lähtökohdista ja se on nähty erityisen hyödylliseksi opettajuutta tarkasteltaessa (Conle, 2000). Narratiiviset tekstit ovat täynnä sosiologisesti kiinnostavaa tietoa ja suuri osa empiirisestä sosiologisesta tiedosta on tarjolla juuri kertomuksissa (Franzosi, 1998). Aron (1999) mukaan eräs keskeinen sosiologisen teoretisoinnin tehtävä on muodostaa narratiiveja aikakautemme, yhteiskuntamme ja kulttuurimme piirteistä sekä tuon kaiken kehityksestä (Aro,

1999, s. 31). Narratiivinen tutkimus tarkastelee niitä sosiaalisia kertomuksia, joita ihmiset elävät ja kertovat ja se on toimiva lähestymistapa monimutkaisia kulttuurisia ja sosiaalisia ilmiöitä tarkasteltaessa (Clandinin & Rosiek, 2007, s. 41; Mertova, 2008, s. 83).

Narratiivisuus ja narratiivinen näkökulma tutkimukseen ovat runsaasti kirjallisuudessa tarkasteltuja aiheita, enkä opinnäytetyössäni käy systemaattisesti läpi kaikkia narratiivisen metodologian näkemyksiä tai merkityksellistämisen tapoja. Vilkon (1990) mukaan sosiaalitieteissä tekstiä ei tarkastella yksinomaan sen genren tai muiden kirjallisuudentutkimuksen käsitteiden kautta, vaan kulttuurituotteina yksilö- ja tilannesidonnaisesti. Yhteiskunta on kertomuksessa, joten kertomus ei koskaan ole yksityinen, vaan aina jollain tavalla kulttuurisesti jäsentynyt. On haastavaa kuvitella sellaista sosiaalista maailmaa, jossa kertomukset eivät olisi läsnä. (Aro, 1999, s. 30; Marjala, 2007; Vilko, 1990, s. 81–85.) Tarkastelen kirjoitetun tekstin narratiivisuutta opinnäytetyössäni erityisesti sosiologisesta näkökulmasta erittelemällä kokemuksia ja kokemuksiin vaikuttavaa toimintakenttää elämän merkittävien tapahtumien kautta. En tarkastele narratiivia kirjallisuustieteen näkökulmasta, vaan pyrin keskittymään aineiston analyysissä narratiiveissa muodostuvaan merkitysten kokonaisuuteen erityisesti suhteessa opetusalan poislintaan.

Tarina on narratiivisessa tutkimuksessa metodin lisäksi ilmiö (Clandinin & Connelly, 1990). Narratiivisen tutkimusotteen mukaisesti myös tämä opinnäytetyö on eräänlainen kertomus kertomuksista; menneiden tapahtumien ja niiden ajallisen kehityksen raportointia (Aro, 1999, s. 31). Narratiivisessa tutkimuksessa elämismailmaa tarkastellaan kerrottujen merkitysten, kertomusten, kautta. Niiden avulla elämismailmaa, kokemuksia, voidaan osittain jäsentää järjestämällä havaintoja, ajattelua, toimintaa, elämäntapahtumia ja muistoja. (Marjala, 2009.) Kokemus on muuttuva virta, jota luonnehtii jatkuva ajatusten keskustelu henkilökohtaisen, sosiaalisen ja materiaalisen ympäristön kanssa (Clandinin & Rosiek, 2007, s. 39). Tarinat muuttuvat: niitä uudelleenrakennetaan jatkuvasti uusista kokemuksista vaikuttuneina narratiivien muodostuessa elämän aikana ja muiden narratiivien kanssa keskustellen yhä uudelleen ja uudelleen (Mertova, 2008, s. 84).

Yksinkertaisimmillaan narratiivi on representaatio tapahtumista tai toiminnasta, tapahtumasarjasta tai toimintojen sarjasta tai toisin muotoiltuna perättäisten ja toisiinsa liittyvien tapahtumien ja sen toimijoiden kuvailua (Abbott, 2002, s. 12; Chatman, 1978, s. 21). Toisin sanoen ja tarkentaen narratiivi on toiminnan kuvaamista tapahtumien puitteiden ja taustan, tapahtuman tai tapahtumasarjan ja sen tuloksen sekä kertojan tapahtumien arvioinnin kautta (Van Dijk, 1980,

s. 13–14). Kertomus voi näkökulmasta riippuen olla kuvaileva sarja fiktiivisestä tai todellisesta tapahtumasta tai tapahtumasarjasta saaduista kokemuksista (Clandinin & Rosiek, 2007). Kertomus kuvailee muutoksia jonkin tapahtumasarjan seurauksena (Chatman, 1978, s. 21; Franzosi, 1998). Käytän opinnäytetyössäni narratiivin ja kertomuksen käsitteitä synonyymeinä. On huomattava, että käsitteiden rinnastuksista ja eroavaisuuksista on erilaisia näkemyksiä tutkimuksesta ja tieteenalasta riippuen (ks. Uitto, 2011, s. 37–38).

Narratiivia on eri tutkimuksissa määritelty hieman eri tavoin. Cladinin ja Rosiekin (2007) mukaan narratiivi on representaation tapa, jolla kuvaillaan ihmisen kokemusta tapahtumien ajallisuuteen sidottuina. He myös korostavat, että kokemus ontologisena näkemyksenä ottaa kantaa ajallisuuteen: kokemukset eivät vain ilmene, vaan ne ovat yhteydessä toisiinsa ja ajallisesti jatkuvia. (Clandinin & Rosiek, 2007, s. 40.) Labovin ja Waletzky (1967) mukaan narratiivi on keino esittää kokemus tapahtumien jälkeen järjestettyjen lauseiden avulla siinä järjestyksessä, jossa tapahtuma on koettu ensimmäisen kerran (Cortazzi, 1993, s. 43; Labov & Waletzky, 1967, s. 28). Franzosin (1998) mukaan tapahtumien järjestyksen kuvailu on tarinan muodostumisen kannalta merkittävää, mutta kronologisuus itsessään ei tee tekstistä vielä kertomusta, vaan tapahtumien välillä tulee olla jonkinlainen looginen suhde ja olosuhteiden muutos (Franzosi, 1998, s. 520–521). Opinnäytetyössäni lauseiden järjestys ja niiden kronologinen eteneminen ei määrittele narratiivia niin rajoittavasti kuin se Labovin ja Waletzky määritelmässä todetaan rajoittavan.

Narratiivisuus ei ole Heikkisen (2002) mukaan varsinaisesti metodi, vaan muodostelma erinäisiä kertomuksiin liittyviä tutkimuksia. Tutkijat näyttävät antavan käsitteelle erilaisia tarkoituksia ja päämääriä, sillä narratiivisuudella voidaan viitata kertomuksen tuottamiseen tietämisen perustana tai tiedon luonteena, mutta sillä voidaan kuvata myös tutkimusaineiston luonnetta ja analyysitapoja tai kertomuksellisuutta työn välineenä. (Heikkinen, 2002, s. 185–187 & 193.) Kertomuksen, narratiivin, määritelmällä on kuitenkin suhteellinen konsensus tutkimuksessa: määritelmä nojaa kokemukseen, ajallisuuteen ja kokemusten sanallistamiseen tai muuhun esittämiseen tapahtumien järjestystä mukaillen (Franzosi, 1998). Hyvärinen (2008) lisää tarkasteluun kerrotun kontekstualisoinnin niin, ettei tarina ole esimerkiksi pelkkää referointia keskustelusta, vaan tarjoaa kuulijalle laajemman näkymän tilanteeseen (Hyvärinen, 2008, s. 448). Tutkielmassani kertomus on vapaa, todellinen ja kirjallinen ja sitä havainnoidaan visuaalisesti. Narratiivisuus on tutkimukseni tiedon välittämisen ja kokemus tiedon muodostumisen perusta.

Opinnäytetyöni ontologinen näkemys pohjautuu Clandininin ja Rosiekin näkemyksiin todellisuuden rakentumisesta kokemuksissa, jotka he ovat pohjanneet Deweyn (1976) laajamittaiseen pohdintaan kokemuksesta ontologisena lähtökohtana (Clandinin & Rosiek, 2007, s. 38–44). Clandininin ja Rosiekin mukaan narratiivinen tutkimusmenetelmä syntyi vastapainoksi positivistisille tieteenfilosofioille erilaisten tulkinnan menetelmien tarpeesta. Narratiivisen ontologian pohjana on ajatus tiedon tuottumisesta kokemuksissa. Todellisuus näyttäytyy narratiivisesta näkökulmasta suhteellisena, ajallisena ja jatkuvana. Toisin kuin realististen tieteenfilosofioiden piirissä, jossa todellisuus rakentuu välittömän kokemuksen ulkopuolella kokemuksia rakentaen, narratiivisessa näkökulmassa todellisuus rakentuu kokemuksissa kokemuksen aikana ja sen jälkeen. (Clandinin & Rosiek, 2007, s. 44.)

Narratiivisuus tiedonprosessina liitetään kirjallisuudessa usein konstruktivistisiin ja postmoderniin sekä fenomenologisiin ja performatiivisiin tiedon lähtökohtiin (Clandinin & Rosiek, 2007, s. 37; Heikkinen, 2001a, s. 22; Heikkinen, 2001c, s. 118; Heikkinen, 2002, s. 187; Marjala, 2009, s. 35). Nähdäkseni tutkimukseni ontologinen näkökulma on lähellä postmodernia ja konstruktivistista tiedonkäsitystä, joissa on mielestäni osiltaan paljon yhtymäkohtia kokemukseen todellisuuden rakenteina. Postmodernin näkökulman mukaan tieto ei ole staattista tai absoluuttista, vaan aikaan ja paikkaan sidottua ja alati kehkeytyvää pienten kertomusten kerroksellista kokonaisuutta (Heikkinen, 2001a, s. 22). Postmodernin narratiivisen näkökulman mukaan narratiiveja on kaikkialla, ja toisaalta akateemisesti narratiivin katsotaan olevan keskeistä yksilön tai ryhmän identiteetin, muistojen ja itseymmärryksen representaatioille (Currie, 2011, s. 6). Toisaalta postmoderni narratiivi sitoo kertomuksen yhä vahvemmin erityisesti paikalliseen tilojen kontekstiin (Gibson, 1996, s. 8–9).

Konstruktivismi taas korostaa tiedon ja identiteetin rakentamista kertomuksen ja erityisesti käytetyn kielen välityksellä. Konstruktivistinen todellisuus muotoutuu ihmisten mielissä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa niin, että objektiivisesta, staattisesta todellisuuden käsityksestä luovutaan. Myöskään postmoderni tiedonkäsitys ei allekirjoita tiedettä objektiivisen totuuden tuottajana, vaan korostaa tiedon kontekstuaalisuutta: tieto on aina koottu jostain perspektiivistä, eli tieto ja tietäminen on sidonnainen aikaan, paikkaan ja sosiaaliseen kenttään. (Heikkinen, 2002, s. 187–188.) Narratiivisella tutkimuksella ei pyritä yleistävään tietoon, vaan tutkimuksen arvo nähdään sen syventymisessä henkilökohtaiseen tietoon, pirstaleista koottuun kontekstuaaliseen ihmisyyden ymmärtämiseen (Hatch & Wisniewski, 1995, s. 117–118). Opinnäytetyöni tietoteoreettinen lähtökohta on kokemuksessa, jossa painottuu tapahtumien sosiaalinen tila, työ.

Kertomuksen tulkintaan, analyysiprosessiin, vaikuttaa narraatio, kertojan keinot, ja vastaanottaminen, lukijan keinot. Narraatiolla tarkoitetaan sitä, kuinka tapahtumat narratiivisena tekstinä kerrotaan, miksi juuri nämä kerrotut asiat kerrotaan ja miksi ne kerrotaan juuri niin kuin ne on kerrottu. Narraatiot ovat kertojan välttämättöminä kokemia, tarinan ulkopuolisia sisältöjä: ne voivat olla esimerkiksi varmistuksia yhteisestä ymmärryksestä tai kommentteja jonkin asian käsittelemättä jättämisestä. (Chatman, 1978, s. 19 & 23; Vilkkö, 1990, s. 85.) Apo (1990) tarkastelee narratiivisuutta kirjallisuustieteellisestä näkökulmasta, jossa narraatiolla tarkoitetaan tekstistä ilmeneviä kerrontastrategioita ja näihin liittyviä ratkaisuja, kuten henkilökuvauksen keinoja ja näkökulmien valintoja. Kuitenkaan pelkästään narratiiveja kirjallisuustieteen yksiköiden, kuten lause- ja äännetason avulla tarkastelemalla ei voida muodostaa analyysiä tekstin sosiaalisista merkityksistä ja seuraussuhteista. (Apo, 1990, s. 63 & 72.) Toisaalta ilman kertomuksen perusrakenteita ja itse kertomusta, ei ole narratiivia mitä tarkastella (Franzosi, 1998).

Määritelmällisesti narratiivi on siis elämänmakuinen rekonstruktio ja representaatio menneistä tapahtumista. Tämän rekonstruktion, elämäkerrallisen kertomuksen ja sen luoman narratiivisen identiteetin edellytyksenä on muisti (Huotelin, 1996, s. 26). Muistojen ja todellisten tapahtumien vastaavuutta voidaan määritellä elämäkerrallisessa tutkimuksessa useilla tavoilla. Muistojen voidaan nähdä olevan suoria kopioita tapahtumista eli muistin kopioteorian mukaan voidaan olettaa, että muistot edustavat kertojan kokemusmaailmaa sellaisena kuin ne on tapahtumahetkellä koettu. Vastakkaisen teorian mukaisesti ihmiset eivät kuitenkaan vain passiivisesti tallenna muistoja, vaan ne värittyvät, heijastavat kokemusten säännönmukaisuuksia, luokittelevat ja organisoituvat (Freeman, Romney & Freeman, 1987). Muistin rekonstruktio teoriassa muistia ei nähdä tarkkana tallentajana, ja osittaisessa rekonstruktio teoriassa muistiin nähdään ajan myötä sulautuvan uusia elementtejä. Tällöin muistot eivät vastaa tarkkuudeltaan kokemuksia, vaan ovat sopusoinnussa niiden edustaman minäkäsityksen kanssa. (Huotelin, 1996, s. 26–27.) Muistoja kerrottaessa kuulijalle muisto yhä muokkautuu kertomuksessa tai muuten välitetäessä (Uitto, 2001, s. 38–39). Opinnätetyössäni tulkitsen muistoja osittaisen rekonstruktio teorian mukaisesti, sillä näkemykseni mukaan narratiivi ja siinä muodostuva narratiivinen identiteetti vaikuttavat kertojan ja vastaanottajan kokemuksista, näkemyksistä ja tiedoista. Näkemykseni mukaan yksilön muistot eivät ole puhtaasti kopioita tapahtuneesta, mutta ne sisältävät informaatiota koetusta ja kokemusten merkityksistä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteivätkö muistin varaisesti kerrotut tarinat olisi totta tai todenmukaisia.

Narratiivi on performanssi, joka vaikuttaa sen vastaanottamisesta. Toisin sanoen narratiivi on kahdenvälistä kommunikaatiota. On tärkeää huomata, ettei kirjoitetun tai kuullun tekstin kaikkia merkityksiä voida analyysissä ymmärtää, sillä lukijalla ei koskaan ole kaikkea sitä tietoa, joka kirjoittajalla on ollut kertomusta muodostaessaan. (Chatman, 1978, s. 28; Cortazzi, 1993, s. 26 & 40; Vilkkö, 1990, s. 82.) Cortazzin (1993) mukaan tulkintavirheitä havaitaan ja korjataan keskustelun aikana jatkuvasti, sillä keskustellun narratiivin merkitykset luodaan yhteisesti merkitysten kehityksenä, jossa kertoja korjaa tulkinnan virheitä kuulijan osallistumisen myötä. Todellista merkitysten yhteistä ymmärrystä ei kuitenkaan tällaisessakaan prosessissa voida saavuttaa. (Cortazzi, 1993, s. 26.) Opinnäytetyössäni kuvaillun kaltaista yhteistä merkitysten muodostamista keskustelussa ei voida hyödyntää aineiston kirjallisen luonteen vuoksi. Luetussa tekstissä on Ehrnroothin (1990) mukaan aina useita tulkinnan mahdollisuuksia ja tutkija tekee aina valintoja tulkitessaan aineistoa. Näin ollen lukijan, tässä tapauksessa tutkijan, tekstiä tulkitseva kirjoitus, tutkimus, ei koskaan ole autenttinen representaatio havaituista kokemuksista, vaan eräänlainen kulttuurituote. Kirjalliseenkin kertomukseen vastataan, siihen osallistutaan tulkinnoilla, joilla täytetään sanomatta jätettyjä tapahtumia tai yksityiskohtia. (Chatman, 1978, s. 28–29; Ehrnrooth, 1990, s. 228–229.) Tutkijan kirjallinen tulkinta on käsitykseni mukaan narratiivisesti tarkasteltuna narratiivi narratiivista.

### **3.2 Aineiston koostaminen**

Tutkimuksen narratiivisuus ulottuu myös tutkimukseni aineistoon. Aineisto koostuu kolmesta kirjallisesta uratarinasta. Heikkisen (2001c) mukaan narratiivisen tutkimuksen aineisto voi olla suullisesti tai kirjallisesti monin eri tavoin tuotettua tekstiä. Aineiston ei välttämättä tarvitse olla juonellista tarinamuotoista aineistoa, mutta se on yleensä kerrontaa ja siitä voidaan tunnistaa narratiivin tunnuspiirteitä. (Heikkinen, 2001c, s. 121.) Tämä kerronnallinen aineisto voi olla haastatteluja, kirjallisia tuotoksia tai esimerkiksi keskustelujen havainnointia (Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber, 1998, s. 3). Tutkimusaineistoni voidaan mieltää olevan juonellisia osallistujien uraa ja osin muuta elämää kuvaavia kertomuksia. Aineisto on koostettu kahdella aineistopyynnöllä: ensimmäisellä pyydettiin pilottiaineisto ja toisella pyynnöllä kaksi uratarinaa aineiston täydentämiseksi. Pilottiaineisto on osa opinnäytetyöni aineistoa ja niin sen kuin muidenkin uratarinoiden käyttöön on tutkimukseni tarkoitukseen lupa. Aineisto on koostettu vuoden 2021 keväällä ja syksyllä hyödyntämällä Facebookin OPE:n options -ryhmää, joka koostuu pääosin ryhmään liittyneistä opetuslalla työskentelevistä henkilöistä, jotka pohtivat uransa mahdollisuuksia.

Aineistopyynnöissä osallistujia pyydettiin kuvaamaan opiskelu- ja urapolkuaan opettajaksi ja siitä eteenpäin sekä kuvailemaan uravalintojen syitä ja niitä tilanteita ja konteksteja, joissa valintoja on tehty. Lisäksi osallistujia pyydettiin kertomaan, kuinka kauan he ovat opettajana toimineet ja millaisia muita kuin opetusalan töitä he ovat tehneet. Suosittelin aineistopyynnössä osallistujia kirjoittamaan uratarinat niin, että ne etenevät mahdollisuuksien mukaan kronologisesti. Sisällytin aineistopyyntöön vain sellaisia ohjeistavia seikkoja, jotka totesin tutkimuksen kannalta merkittäviksi, jotta aineiston perusteella pystyttäisiin tarkastella valittua tutkimusongelmaa. En aineistopyynnössä kuvannut sitä, että aineistoa analyysivaiheessa tarkastellaan tapahtumien näkökulmasta.

Tutkimuksen kohderyhmänä ovat entiset opettajat, eli opettajana aiemmin toimineet ja sittemmin alalta poistuneet henkilöt. Tutkimukseni kokemuksellisuutta painottavan näkökulman valossa pidän erityisen tärkeänä, että osallistujilla on tutkittavasta aiheesta, opetusalan poisvalinnasta, henkilökohtaista, elettyä kokemusta. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan tutkimukseen osallistuvat tulee valita harkitusti. Osallistujia valittaessa on merkittävää varmistua siitä, että osallistujilla on tietoa tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 8–9; Eskola & Suoranta, 1998.) Huolehdin tästä selkeällä tutkimukseen osallistumisen kriteeristöllä, kirjaamalla nämä osallistujilta vaaditut kriteerit selkeästi aineistopyyntöihin ja testaamalla kriteeristöä ja aineistopyynnön tuottaman aineiston käyttökelpoisuutta pilottiaineistolla. Tutkimukseen osallistuvan tuli olla opettajan pätevyyden omaava henkilö ja hänen tuli olla työskennellyt opettajana. Rajausta on tehty Kelchtermansia (2017) mukailleen: henkilöillä, joilla on opettajan pätevyys, mutta eivät ole missään vaiheessa työskennelleet pätevänä opettajana, alan poisvalinnan syyt voivat painottua opettajankoulutuksen haasteisiin, eivätkä syyt näin fokusoidu opettajan alan poisvalintaan johtaviin syihin. Nähdäkseni rajausta tarkentaa tutkittavien kokemusten poolia, mutta voi rajata pois myös hyvin olennaisia syitä opettajuuden poisvalinnalle. Työkokemuksen pituutta ei tutkimuksessa rajattu. Osallistujia ei rajattu myöskään opetettavan asteen tai oppilaiden iän, maantieteellisten tekijöiden tai muiden taustamuuttujien tai työkokemuksen perusteella pois lukien vaatimus opettajana työskentelystä.

Tapahtuman vaikutusta ja näin ollen avaintapahtumia voidaan arvioida ja määrittää vain jälkikäteen (Mertova, 2008, s. 97–98; Strauss, 2017; Webster & Mertova, 2007, s. 74; Woods, 1993, s. 157). Näin ollen en nähnyt tarkoituksenmukaisena tai toimivana olettaa mahdollisia uran avaintapahtumia aineistopyynnön runkona. Pidin aineistokutsuni laveana, jotta kokemukset eivät rajautuisi omien olettamuksieni vuoksi. Myös Webster ja Mertova (2007) kannustavat tut-



kijaa pitämään aineistoa ohjaavat kysymykset avoimina (Webster & Mertova, 2007, s. 85). Piilotiaineiston perusteella arvioin, että pyyntö aineistosta tuotti tutkimukselle käyttökelpoista aineistoa. Aineistopyynnöt kokonaisuudessaan ovat opinnäytetyön liitteenä. Aineiston toimittamisen aikataulusta sekä käyttöön liittyvistä luvista sovittiin jokaisen osallistujan kanssa kirjallisesti sähköpostitse tai Facebookin Messenger-sovelluksen avulla. Aineiston tuottamisen tapa oli mielestäni sujuva ja tuotti käyttökelpoisen aineiston tutkimukseni tarkoitukseen.

Tutkimukseen osallistui kolme entistä opettajaa perus- ja toiselta asteelta. Osallistujien maantieteellinen sijainti tai ikä ei ole tutkimusta tehdessä ollut tiedossa tai relevantti tieto. Osallistujat olivat toimineet opettajina perus- ja toisella asteella vähintään yhden lukuvuoden ajan: yksi osallistujista oli poistunut alalta yhden lukuvuoden jälkeen, ja kaksi muuta olivat toimineet opettajana useita vuosia. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineiston riittävän koon määrittäminen on tapauskohtaista ja riippuu tutkimuksen näkökulmasta (Eskola & Suoranta, 2001). Tutkimuksen narratiivisen lähtökohdan siivittämänä arvioin kolmen uratarinan tarjoavan riittävän laajaa tapauskohtaista tietoa ottaen huomioon opinnäytetyön suositellun laajuuden sekä uratarinoiden pituuden ja syvällisyyden. Tutkimukseni tavoitteena ei ole suurten tietomassojen tarkastelu, vaan pikemminkin yksittäisten urien ja poisvalintojen syvälinen kuvaaminen ja tarkastelu.

### **3.3 Narratiivinen avaintapahtuma-analyysi**

Tutkimukseni aineiston analyysi pohjautuu Websterin ja Mertovan (2007) narratiiviseen avaintapahtuma-analyysiin. Polkinghorne (1995) jaottelee narratiivin ja analyysin yhteyden kahteen: narratiivien analyysiin ja narratiiviseen analyysiin. Narratiivien analyysi tarkastelee ja luokittelee narratiivityyppejä esimerkiksi erilaisten kategorioiden tai tapaustyyppien avulla. Narratiivisessa analyysissä taas huomio kohdistuu narratiivin sisältöön ja sisällön pohjalta pyrkii tuottamaan uusia narratiiveja. (Polkinghorne, 1995, s. 6–8 & 13–16.) Narratiivisen analyysin tavoite on selvittää aineiston keskeiset teemat tai juonet (Polkinghorne, 1988, s. 177). Polkinghornea mukaillen opinnäytteeni analyysi on analyysiä narratiivien sisällöstä: tutkijana pyrin narratiivien pohjalta luomaan uusia narratiiveja, tämän tutkimuksen kontekstissa narratiivia opettajuudesta luopumisen syistä.

Narratiivisen tutkimuksen perinteessä ei ole vain yhtä aineiston tarkastelun ja erittelyn muotoa, joka sopisi narratiivista lähestymistä hyödyntävälle laajalle joukolla eri tutkimuksen aloja

(Mertova, 2008, s. 86). Narratiivisia tutkimuksia erityisesti kokemuksen ja tapahtuman näkökulmasta tarkastellessa esille nousevat kuitenkin usein samat tutkijat, esimerkiksi Labov ja Waletsky (1967), Flanagan (1954), Connelly ja Clandinin (1990, 2000 & 2006) sekä Webster ja Mertova (2007, 2008 & 2012). Ensinnä mainittu on opinnäytteeni aineiston kannalta liian tarkkarajainen, Flanaganin malli on psykologian alalle erityisesti kehitetty ja Connellyn ja Clandininin malli taas korostaa opinnäytteeni sosiologisen lähestymisen kannalta liiallisesti kirjallisuustieteestä kumpuavia käsitteellistyksiä. Näiden syiden siivittämänä päädyin käyttämään opinnäytteeni analyysin lähtökohtana Websterin ja Mertovan critical event narrative analysis -menetelmää eli avaintapahtuma-analyysimenetelmää. Valittu menetelmä viittaa usein Connellyn ja Clandininin ajatuksiin ja näissä menetelmissä on paljon samankaltaisuuksia.

### 3.3.1 Avaintapahtuma-analyysi kirjallisuudessa

Webster ja Mertova (2007) kuvaavat narratiivista analyysin lähtökohtaa, joka lähestyy aineistoa tapahtumia tarkastelemalla. Uratarinan tapahtumat luokitellaan menetelmän mukaan avaintapahtumiksi (critical event), tukitapahtumiksi (like event) ja muiksi tapahtumiksi (other event). Menetelmän tarkoituksena on havaita tarinasta sen merkittävät tapahtumat tarkastelemalla tapahtuman paikkaa, aikaa, toimijoita ja toimimista. (Webster & Mertova, 2007, s. 17 & 71.) Avaintapahtumien havainnointi mahdollistaa tarkasteltavan ilmiön kuvailemisen ja ymmärtämisen, sillä yksilön elämäntarina rekonstruoituu sitä kerrottaessa muistelemisen kautta (Huotelin, 1996, s. 26; Mertova, 2008, s. 94; Webster & Mertova, 2007, s. 71). Avaintapahtumat määrittelevät sitä, millaisena muistamme elämämme kokemukset ja toisaalta sitä, kuinka tulevaisuudessa reagoimme uusiin tilanteisiin. Avaintapahtumien avulla kertoja välittää tarinansa tärkeimmät tapaukset kuulijalle. Tarinaa kerrottaessa tapahtumia muistellaan, ja tarinasta tulee osa tuota muistoa; kokemus ja tarina vuoropuhelevat ja narratiivi täydentyy. (Webster & Mertova, 2007, s. 71–73.)

Webster ja Mertova (2007) eivät sanallista avaintapahtuma-analyysin tulosten muodostamista seikkaperäisesti, vaan analyysi nojaa tutkijan kokonaiskäsitteeseen ja aineistoon uppoutumiseen. He kuitenkin viittaavat Connellyn ja Clandininin (1990) narratiivisten luonnostelmien käsitteeseen, jonka lähtökohtana on tarinan juonen ja tapahtumien luonnostelmatyyppinen kuvaaminen analyysissä. (Connelly & Clandinin, 1990, s. 11; Webster & Mertova, 2007, s. 87.) Luonnostelmilla tutkija luo itselleen kokonaiskäsitteestä tarinan kokonaisuudesta ja niistä mieleenpai-

nuvista tapahtumista, jotka nousevat elämäntarinassa merkittäviksi suhteessa tutkimuksen fokukseen. Analyysissä tutkija luokittelee tapahtumat määritelmien mukaisesti, yleistää sekä syventyy ja eläytyy tapahtumiin, niiden toimintakenttään, merkityksiin ja seurauksiin. (Connelly & Clandinin, 1990, s. 11; Webster & Mertova, 2007, s. 87.) Tässä luvussa esitelty seikkaperäinen käsitteellistäminen, määrittelyn kontekstien ymmärtäminen sekä lakea konkreettinen analyysin kulun kuvaus ohjasivat tutkimukseni analyysiä.

Avaintapahtuman (critical event) käsitettä on käytetty tutkimuksissa 1950-luvulta lähtien esimerkiksi identiteettiä tarkastelevassa tutkimuksessa (Strauss, 1959), kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (esimerkiksi Farrell, 2013; Mertova & Webster, 2012; Woods, 1993) ja organisatiotutkimuksessa (esim. Bohl, 1995; Gentz, 1991). Tutkimusten kentällä painottuvat muutamia mainitakseni organisatorinen psykologia, johtaminen, kasvatus ja terveydenhuollon alan tutkimukset (Butterfield, Borgen, Amundson & Maglio, 2005; Webster & Mertova, 2007, s. 76). Perinne on lähtöisin Flanaganin vuonna 1954 kehittämästä critical incident technique -menetelmästä (jatkossa CIT-menetelmä) ja on tämän jälkeen laajalti käytetty kvalitatiivisen tutkimuksen perinne (Butterfield ym., 2005; Flanagan, 1954).

Valittua analyysin tapahtumia tarkastelevaa lähtökohtaa on kutsuttu suomeksi myös esimerkiksi avaintapahtuma-lähestymistavaksi ja avaintapahtumaa nimitetty kriittiseksi tapahtumaksi sekä merkittäväksi tapahtumaksi. Kriittisen tapahtuman käsitettä on käytetty erityisesti Flanaganin positivistiseen tieteenfilosofiaan ja psykologian alalle asettuvaan CIT-menetelmään viitattaessa. Tutkimuksessani otan eroa tähän perinteeseen suomentamalla critical events -käsitteen suomeksi avaintapahtumana. Avaintapahtuma-käsitettä on käytetty useissa suomenkielisissä tutkimuksissa (esim. Kostamo, 2020; Niska, ym., 2011). Englanninkielisessä termistössä käsitteistössä on samankaltaista monimuotoisuutta, ja CIT-menetelmään sittemmin viittaavat tutkimukset ovatkin nimenneet tekniikkojaan muun muassa termeillä critical incident analysis, critical event technique ja critical event narrative analysis (Butterfield, ym., 2005; Webster & Mertova, 2007, s. 75). Opinnäytteeni nojaa erityisesti mainituista viimeiseen analyysimenetelmään sen narratiivisten lähtökohtien vuoksi.

Woodsin (1993) mukaan tapahtuma on avaintapahtuma kun “oikeat ainesosat vaikuttavat oikeassa ajassa ja kontekstissa” (s. 102). Avaintapahtuma paljastaa muutoksen kertojan ymmärryksessä tai maailmankatsomuksessa, vaikuttaa kertojan professioon tai rooliin työssä, sisältää traumatisoivia tekijöitä, saa erityistä huomiota julkisesti tai aiheuttaa henkilökohtaisen tai läheisen riskin esimerkiksi sairauden tai laittomuuden vuoksi (Webster & Mertova, 1997, s. 73–

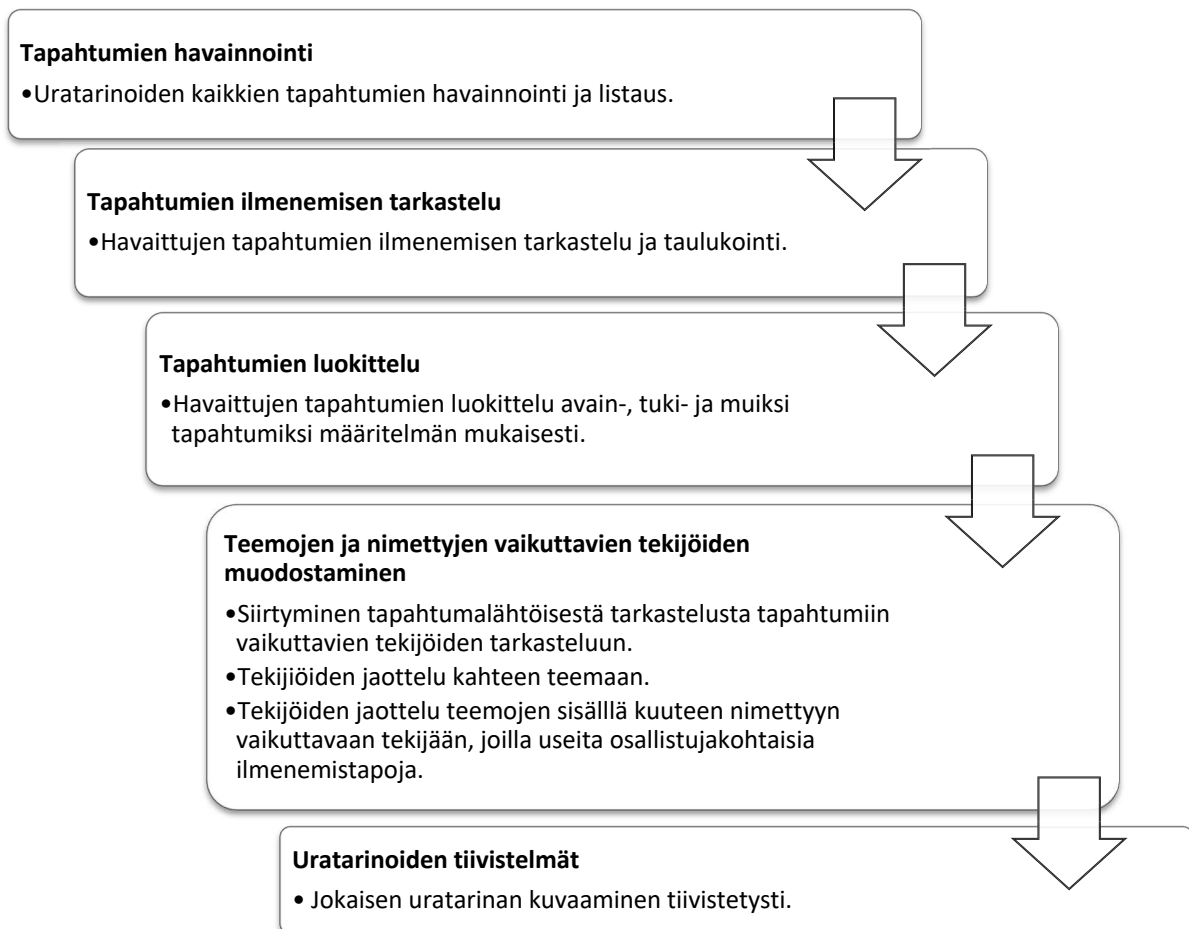
75). Niska, Hynynen ja Vesala (2011) kuvaavat avaintapahtumia tärkeiksi valintatapahtumiksi, käännekohdiksi, läpimurroiksi, kriisivaiheiksi tai merkittäviksi oivalluksen hetkiksi (Niska, ym., 2011, s. 55). Yleisesti sanottuna avaintapahtuma on siis nähdäkseni merkittävä kokemus muutoksesta. Merkittävintä avaintapahtumaa määriteltäessä on se, millainen vaikutus tapahtumalla on kertojalle (Bohl, 2013, s. 171; Gentz, 1991, s. 119). Websterin ja Mertovan (2007) mukaan yhä kaukaisemman tapahtuman vaikutus on yhä varmemmin ollut kertojalle merkittävä sitä muisteltaessa. Kaiken kaikkiaan avaintapahtuma voidaan siis tunnistaa sen haastavuudesta, muutosvoimasta ja ajallisuudesta. (Webster & Mertova, 2007, s. 74–75.)

Measorin (1985) mukaan avaintapahtumat ilmenevät yksilön elämässä usein ryppäinä, joita hän nimittää avainvaiheiksi (Measor, 1985, s. 63–64). Opettajan uran avainvaiheet voivat olla ulkoisia, sisäisiä tai henkilökohtaisia elämänvaiheita. Ulkopuolelta syntyvät vaiheet voivat aiheuttaa historiallisista tai poliittisista ilmiöistä tai muutoksista. Sisäiset avaintapahtumat liittyvät urapolun luonnolliseen kehitykseen, kuten uran valitsemiseen esimerkiksi opintoihin hakeutuessa, ensimmäisiin opettamiskokemuksiin ja uran alku-, keski- ja loppuvaiheeseen sekä eläköitymiseen. Henkilökohtaiset tekijät liittyvät esimerkiksi perhe- ja parisuhdetilanteisiin ja terveydellisiin tekijöihin. Näissä avainvaiheissa opettaja tekee valintoja ja päätöksiä uransa osalta ja näin avaintapahtumat ajoittuvat erityisesti kuvattuihin avainvaiheisiin. (Measor, 1985, s. 63–64.) En hyödyntänyt avainvaiheen käsitettä konkreettisesti tutkimukseni analyysissä, mutta käsitteen tunteminen ja tunnistaminen auttoi aineiston hahmottamisessa erityisesti alkuvaiheessa.

Avaintapahtumat voivat olla positiivisia tai negatiivisia vaikutukseltaan. Tutkielmassani keskityn erityisesti niihin avaintapahtumiin, jotka ovat edesauttaneet alanvaihdon päätöstä, eli opettajuudesta poistumisen osalta positiivisia avaintapahtumia. Avaintapahtumat voivat johtua henkilökohtaisista tai ulkoisista tekijöistä tai urakehityksen kannalta luonnollisina pidetyistä tapahtumista. (Measor, 1985, s. 63; Webster & Mertova, 2007, s. 74–75.) Osa aiemmasta tutkimuksesta tyypittelee avaintapahtumia myös tapahtuman tarkoituksellisuuden osalta tai kronologisesti ryhmitellen (Kostamo, 2020, s. 33; Mertova & Webster, 2012, s. 16; Webster & Mertova, 2007, s. 75; Woods, 1993, s. 1–2). Woods (1993) erottelee suunnitellun tapahtuman ja odottamattoman tapahtuman, mutta kuvaa, että myös suunniteltu avaintapahtuma tuottaa mahdollisuuksia, joita ei voi täydellisesti ennustaa. Tästä syystä kaikki avaintapahtumat ovat osin odottamattomia. (Woods, 1993, s. 2.) Avaintapahtumat voivat opinnäytetyössäni olla niin etukäteen suunniteltuja kuin odottamattomia, ei suunniteltuja muutoksia, sillä vastatakseni tutkimuskysy-

mykseeni en näe oleellisena keskittyä vain ennalta-arvaamattomiin tapahtumiin ja niiden syihin. Tällainen rajaus voisi mielestäni rajata olennaisia poisvalitsemisen tilanteita ja niiden syitä tarpeettomasti. On kuitenkin huomattava, että yksilö ei voi suunnitella etukäteen jonkin tapahtuman olevan avaintapahtuma, eli avaintapahtuma-asemaa tapahtumalle ei voida suunnitella (Mertova, 2008, s. 97).

### 3.3.2 Aineiston avaintapahtuma-analyysi



**Kuva 1:** Analyysin kulku tiivistetysti.

Avaintapahtuma-analyysissä aineistosta etsitään avaintapahtumia, jotka luokitellaan (Butterfield, ym., 2005). Aloitin aineistoni analyysin uratarinoiden huolellisella läpiluvulla useaan kertaan, jonka jälkeen lähdin paikantamaan tarinoista tapahtumia. On huomioitava, että tein analyysin osittain kahdessa osassa niin, että analysoin pilottiaineistoa ennen aineiston täydentämistä kahdella muulla uratarinalla. Analyysi eteni kuitenkin hyvin samalla tavalla kummallakin

kerralla ja tästä syystä analyysin etenemistä ei ole eritelty kertakohtaisesti. Analysoin pilottiaineiston erillään muista analyysin alkuvaiheesta, mutta loppuvaiheen tulosten teemoittelu ja kokonaiskuvan muodostaminen oli mahdollista tehdä lopulliseen muotoonsa vasta kaikkien uratarinoiden käsittelyn jälkeen. Aineistoa analysoidessa olin aktiivisesti vuorovaikutuksessa aineiston kanssa ja tulokset muotoutuivat aineistosta tekemieni tulkintojen, oma pohdintani sekä läpi käymäni aiemman opetusalan poisvalintaa selvittäneen kirjallisuuden ja muun teorian vuoropuheluna. Analyysi ei ole teorialähtöinen, mutta syvällisen kirjallisuuden tuntemisen voidaan mielestäni katsoa vaikuttaneen siihen, mistä lähtökohdasta lähestyin käytössä olleita uratarinoita. Palasin analyysin pariin useita kertoja yhä tarkentaen ja selventäen muodostuvia tuloksia niin, että keskityin erityisesti tarjoamaan tutkimuskysymykseeni totuudenmukaisia, aineistosta lähtöisin olevia vastauksia. Tästä syystä kuvassa 1 kuvattu tiivistelmä kuvaa analyysiä hieman virheellisesti: eri vaiheet vuorottelivat analyysin aikana, eikä analyysi edennyt täysin lineaarisesti kuvan esityksestä huolimatta.

Käsittelin läpilukujen jälkeen jokaisen uratarinan yksitellen muutamaaan kertaan poimimalla tarinoista kaikki tapahtumat ja listaamalla ne taulukkoihin tarinakohtaisesti. Tässä vaiheessa en vielä ottanut huomioon tapahtumien avain-, tuki- tai muun tapahtuman asemaa. Luin ja käsitteelin näin kaikki kolme uratarinaa useaan kertaan varmistuakseni siitä, että olin ottanut kaikki tarinoiden tapahtumat huomioon. Uratarinat yhtä lukuun ottamatta etenivät suhteellisen kronologisesti ja loogisesti, mikä helpotti tarinoiden tarkastelua tapahtumien havainnoinnin kannalta. Essin tarinaan kiinnitin erityistä huomiota urakehityksen monivaiheisuuden vuoksi. Tapahtumien havainnointi uratarinoista sisälsi tulkintaa siltä osin, mitkä elämäntilanteet muodostavat yhden tapahtuman, eli erilaiset yhteen liittyvät tilanteet yhdistyivät yhdeksi tapahtumaksi oman tulkintani tuloksena.

Käsitän opinnäytetyössäni avain- ja tukitapahtumien olevan väline, jonka avulla pystyn paikantamaan uran merkittävimmät hetket: tapahtumien havainnointi on reitti tarkasteltavan ilmiön kuvailemiseen ja ymmärtämiseen (Mertova, 2008, s. 94). Analyysini tavoite ei siis ole kuvailla paikannettuja tapahtumia, vaan fokusoitua niiden avulla uranmuutosten ja erityisesti opetusalan poisvalinnan kannalta kriittisiin hetkiin. Tapahtumat näin ollen rajaavat aineiston tarkastelua niihin hetkiin, jotka vaikuttavat olleen tarkasteltavan yksilön uran muutoskohtia. Noiden hetkien laajuuden havainnointi ja hetkessä vaikuttavat tekijät nousevat tietoa tuottaviksi tekijöiksi. Tapahtumien ensimmäisen havainnoin jälkeen siirryinkin tarkastelemaan sitä, miten tapahtuma ilmeni kunkin osallistujan uratarinassa, eli käytännössä havainnoin niitä tapahtumiin johtavia ja niistä kumpuavia tekijöitä, jotka muodostivat havaitut tapahtumat.

Jatkotyöstin muodostamiani uratarinakohtaisia kaikkien tapahtumien taulukkoja havainnoimalla aineistosta kuhunkin tapahtumaan johtavat ja niistä seuraavat syyt ja/tai tekijät ja kuvaamalla ne tiivistettynä taulukoihin. Myöhemmin nimesin nämä tekijät poisvalinnan syiden ilmenemismuodoiksi selkeyden vuoksi. Tekijät olivat osin kirjoittajan itsensä antamia selityksiä tapahtuneelle ja osin omia tulkintojani kuvatusta tilanteesta. Näin tein itselleni näkyväksi sen toimintakentän, jossa tapahtuma oli tapahtunut. Tulkintani merkitys tässä analyysin vaiheessa on merkittävä siltä osin, kuinka laajaksi käsitin kunkin tapahtuman ilmenemisen kentän, eli kuinka laajasti näin yhteyksiä ja otin huomioon erilaisia tekijöitä suhteessa tiettyyn tapahtumaan. Käsittelin kunkin uratarinan tässäkin analyysin vaiheessa useita kertoja.

Tapahtumien vaikutukset ja tapahtumakentän havainnoituani pystyin nähdäkseni luotettavasti luokittelemaan tapahtumat tapahtumatyyppeihin. Websterin ja Mertovan (2007) mallissa tarinoiden tapahtumia luokitellaan avaintapahtumiin, tukitapahtumiin ja muihin tapahtumiin. Jatkotyöstin tapahtumien taulukointia nimeämällä kaikkien uratarinoiden kaikki tapahtumat opettajuuden poisvalinnan suhteen muiksi tapahtumiksi, tukitapahtumiksi ja avaintapahtumiksi. Tukitapahtuma tukee avaintapahtuman määrittelyä avaintapahtumaksi: se voi kuvailla, varmistaa tai toistaa avaintapahtuman kokemuksia. Tukitapahtuma ei välttämättä ole ainutlaatuinen, toisin kuin avaintapahtuma. (Mertova & Webster, 2012, s. 17 & 78.) Tulosten muodostamisen kannalta kiinnostavia tapahtumia ovat avain- ja tukitapahtumat, sillä avaintapahtumat ovat suoraan yhteydessä tarkasteltavaan ilmiöön, ja tukitapahtumat tukevat avaintapahtumien toimintakenttää. Tulosten muodostamiseen on siis hyödynnetty niitä tapahtumia ilmentäviä tekijöitä, jotka muodostavat tai selittävät uratarinoiden avain- ja tukitapahtumia.

Kirjoitelmien avaintapahtumat paikantuivat seuraavasti: Tiinan uratarinan avaintapahtumia olivat työssäjaksamisen heikentyminen ja virkavapaan loppuminen, Annalla ryhmäkoon kasvaminen ja uuden työn saaminen ja Essillä ensimmäinen määräaikainen virka ja uuden työn saaminen. Tukitapahtumia olivat Tiinan uratarinassa toisen asteen koulutuksen rakenteelliset muutokset, kiukustuminen ja uusi työ, Essillä opettajan sijaisuudet ja harjoittelu hallinnon tehtävissä sekä työttömyys ja Annalla liikunta-alan koulutus. Avain- ja tukitapahtumien lisäksi kussakin uratarinassa oli lukuisia muita tapahtumia, jotka sijoituivat pääosin tarinoiden alkupuolelle. Essin tarinassa muut tapahtumat sijoituivat myös opettajuuden jälkeiselle ajalle ennen lopullista alalta poistumista. On huomattava, että nämä muiksi tapahtumiksi luokitellut tapahtumat voisivat olla avaintapahtumia jotain toista ilmiötä tarkasteltaessa. Muiksi tapahtumiksi ne luokittoivat määritelmän mukaisesti siksi, etteivät ne nähdäkseni olleet avainasemassa tutkimusongelmani suhteen.

Tapahtumatyypittelyn jälkeen luovuin taulukoinnissa tapahtumasidonnaisesta asettelusta ja uratarinakohtaisesta taulukoinnista. Kyseinen analyysin vaihe oli hyvin pitkä ja monipolvinen. Muodostin avain- ja tukitapahtumien ilmenemisen muodostavista ja selittävästä, aineistosta havainnoiduista tekijöistä taulukon (taulukot 1 & 2), jossa kategorisoin ilmenemismuodot ja nimesin nämä kategoriat niitä kuvaavilla nimillä. Päädyin tarkastelemaan tarkemmin avaintapahtumien lisäksi myös tukitapahtumia, sillä arvioin tukitapahtumien poisjättämisen johtavan tulosten liialliseen suppeuteen. Hieman myöhemmin luovuin kategorian käsitteestä ja päädyin nimittämään kategorioita vaikuttaviksi tekijöiksi ja tapahtumien toimintakentän tekijöitä ilmenemismuodoiksi selkeyden vuoksi, mutta myös siksi, että nähdäkseni kategoriat olivat opetusalan poisvalintaan vaikuttaneita syitä ja tästä syystä niiden nimittäminen kategorioiksi ei ollut täysin kuvaavaa. Tämän käsitteellisen vaihdoksen myötä jaoin yhden muodostetuista kategorioista kahdeksi vaikuttavaksi tekijäksi. Pyrin poisvalintaan vaikuttavien tekijöiden ja niiden ilmenemismuotojen nimeämisessä selkeyteen ja totuudenmukaisuuteen.

Opetusalan poisvalinnan ilmenemismuotojen perusteella muodostetut opetusalan poisvalintaan vaikuttavat tekijät ovat samaa aihetta käsitelleiden tekijöiden ilmenemismuotojen yhdistävä yleisnimitys. Ilmenemismuodot kuvaavat vaikuttavien tekijöiden ilmenemistä kussakin uratarinassa. Taulukko hioutui analyysin aikana huomattavasti niin vaikuttavien tekijöiden määrän kuin ilmenemismuotojen sanallistuksen osalta. Yleistin samankaltaisia ilmenemismuotoja niin, että säilytin yhä kunkin uratarinan tapahtumien ilmenemisen mahdollisimman todenmukaisesti. Tekijöiden yleistämisen ja kategorisoinnin tarkoituksena on tiivistää kerätty aineisto mahdollisimman tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti, mutta kuitenkin niin, että aineistosta menetetään mahdollisimman vähän ymmärrettävyyttä ja yksityiskohtia (Flanagan, 1954). Analyysin perusteella muodostui kuusi opetusalan poisvalintaan vaikuttavaa tekijää. Nämä kuusi tekijää jaotettiin vielä kahden teeman, opetuslalta työntävien tekijöiden ja muulle alalle vetävien tekijöiden alle mielestäni luonnollisella ja tuloksia selkiyttävällä tavalla (ks. Honkimäki, 2014, s. 49; Lähteenmäki, 1995, s. 289).

Tutkija tekee valintoja kategorisoidessa ja yleistäessä aineistoa. Käytännössä tutkija vaikuttaa lopputulokseen tehdessään valintoja siitä, kuinka aineisto kategorisoidaan ja kuinka laajasti yleistäen kategorioiden alle asetetaan tapahtumia. (Butterfield, ym., 2005; Flanagan, 1954.) Palasin taulukointiin, ilmenemismuotojen ja vaikuttavien tekijöiden sanallistamiseen, järjestelyyn ja yleistämisen tasoon useaan kertaan, kunnes lopputulos vastasi mielestäni mahdollisimman todenmukaisesti käytössä olleita aineistoja. Aineiston analyysin viimeisen vaiheen ollessa ajallisesti hyvin pitkä ja polveileva, koin erityisen tärkeäksi arkistoida kaikki versiot taulukoista,



analyysin vaiheista ja suunnasta. Pidin analyysin ajan päiväkirjaa työskentelyn ja ajatteluni etenemisestä varmistuakseni johdonmukaisesta työskentelystä. Lopulta analyysin perusteella aineistosta havaittiin neljä opetusalan poisvalintaan vaikuttavaa alalta pois työntävää tekijää sekä kaksi muulle alalle vetävää tekijää, jotka ilmenivät uratarinoissa vaihtelevasti. Lopuksi kirjoitin tulososion alussa olevat tiivistelmät kustakin uratarinasta kuvaten uratarinoiden etenemistä havaittujen tapahtumien avulla.

## 4 Tulokset

Alanvaihtoon johtaneet tekijät on jaettu tuloksissa kahteen teemaan: opetuslalta pois työntäviin ja uudelle alalle vetäviin tekijöihin. Näiden kahden teeman alle on jaoteltu kuusi opetusalan poisvalintaan vaikuttavaa tekijää ja näiden tekijöiden moninaiset ilmenemismuodot uratarinoitain. Kuusi tekijää ja niiden ilmenemismuodot selittävät alan poisvalintaa tarkasteltavassa joukossa. Aineiston analyysin perusteella opetusalan poisvalintaan vaikuttavia tekijöitä ovat työn järjestelyiden haasteet, työn kuormitus, työstä suoriutumisen haasteet ja ammatti-identiteettiin liittyvät seikat sekä muun työn vetovoima ja mahdollisuus uuteen työhön. Alaluvuissa esitellään ensin jokainen tarkasteltu uratarina pseudonymisoituina tiivistelminä, jotka on muodostettu aineiston ja sen analyysin perusteella. Tiivistelmien jälkeen alaluvuissa syvennyttään niihin syihin, joiden vuoksi osallistujat halusivat vaihtaa opettajan ammatista toiselle alalle sekä uuden alan vetovoimatekijöihin, eli syihin, jotka houkuttelivat osallistujaa puoleensa jossain muussa kuin opetusalan työssä. Aineiston analyysin perusteella havaittuja tekijöitä kuvataan suhteessa toisiinsa ja aikaisempaan ilmiötä tarkastelleeseen tutkimukseen.

### 4.1 Tiinan tarina

Sain siinä kohtaa mahdollisuuden lähteä – – au pairiksi seuraavaksi vuodeksi, ja työnantajaperheen toiveena oli, että haluaisin opiskella siellä myös. Opiskelin siellä kirjallisuustieteitä ja sain opintoja varten apurahan sillä perusteella, että halusin Suomeen palattuani hakea englantilaista filologiaa opiskelemaan.

Tiina haaveili lapsuudessa kirjailijan ja englannin opettajan ammasteista, ja lisäksi oli nuoruudessaan kiinnostunut yhteiskuntatieteellisistä opinnoista. Valinta englantilaisen filologian opintoihin vakiintui au pair -kokemuksen yhteydessä. Kolmantena opiskeluvuotena Tiina sai osa-aikaisen työn englannin opettajana alakoulussa. Opettajana toimivien läheisten, koulun työyhteisön ja rehtorin tuki olivat Tiinalle näissä ensimmäisissä opetustöissä hyvin merkittäviä. Opintojen aikana Tiina opetti niin lapsia kuin aikuisopiskelijoita alakoulun lisäksi myös yksityisellä ja kolmannella sektorilla.

Valmistumisen jälkeen Tiina sai töitä opettajana ja ajatus opetustyöstä hänelle mieluisena työnä vakiintui. Osa-aikaisen opetustyön ohella hän teki opintoja aineenopettajan pätevyyden saamiseksi sekä käännöstöitä yrittäjänä, kunnes elämään tuli muutos ja asuinpaikkakunta vaihtui.

Tiina jäi tekemään käännöstöitä kokopäiväisesti, sai ensimmäisen suuren käännöstoimeksiantonsa ja haaveet opettajuudesta jäivät taka-alalle. Käännöstyö oli kuitenkin sosiaaliselle Tiinalle liian yksinäistä ja hieman myöhemmin hän hakeutui jälleen opetustöihin.

Tiina siirtyi uuteen työhön ammatillisen oppilaitoksen opettajaksi ja hänen tehtävänsä vakinaistettiin. Työtä kuvasi epätietoisuus, joka johtui ammatillisen koulutuksen valtakunnallisesta reformista. Tiina koki menettäneensä työnsä hallinnan ulkopuolelta tulevien määräysten ja uudistusten myötä. Samoihin aikoihin hänen työkuvaansa oli laajennettu ja hän alkoi opettaa uusia aloja, joihin perehtyminen vei aikaa ja jaksamista. Eri alat myös sijaitsivat fyysisesti eri paikoissa, joten opetettavien tuntien välisiä siirtymiä oli runsaasti. Tilanne kuormitti häntä yhä lisää. Tiina kuvaa siirtymien aiheuttaneen muun muassa ammattieettistä kuormitusta, sillä hänen täytyi joko lopettaa tunti ennen sen oikeaa päättymisaikaa, tai myöhästyä seuraavalta, toisessa rakennuksessa sijaitsevalta oppitunnilta. Turhautumista aiheuttavat tekijät kasaantuivat. Tiina pyrki saamaan epäkohtia esihenkilön kanssa keskustellen korjatuksi, mutta koki, ettei häntä kuunneltu ja alkoi tuntea itsensä ja työnsä arvottomaksi.

Seuraavana syksynä Tiina sopi esihenkilönsä kanssa kevyemmästä työmäärästä, mutta sopimus ei pitänyt ja hänelle osoitettiin lukuvuoden alkaessa 15 työviikkotuntia sovittua enemmän. Tiina kuvaa, että oli vähällä irtisanoutua saman tien. Pyynnöstä työkuormaa kevennettiin ja Tiina päätti jäädä työhön. Määrä oli kevennettynäkin merkittävästi suurempi kuin ennen lukuvuotta oli sovittu. Lukuvuoden edetessä työmäärä ei helpottunut, vaan opetettavien tuntien määrä kasvoi. Tiina väsyi ja tämän myötä tuntimäärää kohtuullistettiin, kun määrää soviteltiin jälleen Tiinan aloitteesta. Ammatillisen koulutuksen reformin astuessa voimaan seuraavan vuodenvaihteen aikaan epätietoisuus uudistuksesta muuttui epätietoisuudeksi sen toteuttamisesta. Tiina koki, ettei käytännön opetuksen järjestelyiden kysymyksiä ollut uudistusta suunniteltaessa pohdittu, eikä niihin saanut tukea.

Reformin tuomien muutosten lisäksi ammatillisen koulutuksen opettajat siirtyivät opetusvelvollisuustyöajasta vuosityöaikaan. Vuosityöaikaan siirtyminen lisäsi Tiinan opetettavien tuntien määrää ja epävarmuutta työmäärästä pitkällä aikavälillä. Tiina ei enää luottanut siihen, että hänen toiveitaan työmäärästä kuunneltaisiin. Vuosityöaikaan siirtyminen heikensi työntekijöiden ja esihenkilöiden välejä Tiinan työpaikalla. Opetettavien tuntien määrän lisääntyessä palkka kasvoi, muttei se Tiinan mukaan auttanut jaksamisessa ja kuormituksen kestämässä. Lisäksi hän koki heikentyneen työilmapiirin todella raskaana. Vuosityöaika tuli Tiinan työpai-

kalla käytäntöön vain reilun vuoden jälkeen siitä, kun reformi oli muuttanut työnkuvaa jo kertaalleen merkittävästi. Muuttuvat käytännöt aiheuttivat jälleen epätietoisuutta ja ongelmia esimerkiksi työajan merkitsemisen, aikataulujen nopeiden muutosten ja päällekkäisyyksien osalta. Tiina koki työpaikalla vallinneen epäluottamuksen ilmapiirin ja koki, ettei hänen työtään arvosteta. Vuosityöajan vuoksi oman osaamisen kehittämiseen, kuten opetettavan aineen substanssiosaamisen ja pedagogisen osaamisen ylläpitoon ja päivittämiseen oli varattu Tiinalle 8 tuntia vuodessa, minkä hän koki ammattikuntansa pilkkaamisena.

Lopulta Tiina oli niin väsynyt tilanteeseen, että huomasi kiukustuvansa pienistäkin asioista, eikä jaksanut olla läsnä perheelleen. Tiina päätyi tekemään anomuksen opintovapaasta koko kevätlukukaudeksi. Kevään kestävän opintovapaan ajan hän opiskeli ja opetti muutaman tunnin viikossa, kunnes huomasi työpaikkailmoituksen harrastukseensa liittyvästä työpaikasta pedagogisen kehittämisen parissa. Tiina haki ja sai työn. Edellisestä työstään hän oli edelleen virkavapaalla, ja kun määräaika uuteen työhön jatkettiin, opetustyön virkavapaata ei enää jatkettu ja Tiina irtisanoutui opettajan työstä ammattioppilaitoksessa. Myöhemmin Tiina vakinaistettiin uuteen työhönsä.

## **4.2 Annan tarina**

Annan polku luokanopettajaopintoihin alkoi hieman sattumalta, kun hän lukion viimeisen vuoden keväänä haki useisiin eri alan hakukohteisiin ja pääsi hakemansa kasvatustieteellisen opiskelupaikan haussa pääsykokeisiin saakka. Vaikka opiskelupaikka ei vielä sinä keväänä auennutkaan, vakiintui ajatus sopivasta opintojen suunnasta väli vuoden työkokemuksen ja alan opintojen myötä. Anna haki ja pääsi luokanopettajakoulutukseen seuraavana keväänä.

Tuon vuoden aikana päätin, että haen opiskelemaan opettajaksi. En kyllä tiedä miksi.

Anna ei muista kokeneensa suurta paloa opettajuutta kohtaan. Opinnoissa hän kuitenkin viihtyi ja suoriutui akateemisesti hyvin. Hän opiskeli paljon ja valmistui nopeasti.

Hieman valmistumisensa jälkeen Anna sai ensimmäisen lapsensa ja hieman tämän jälkeen ensimmäisen työnsä opettajana. Anna kuvaa, että opetteli noiden vuosien aikana olemaan opettaja, eikä hän kokenut koulutuksen antaneen hänelle täysiä valmiuksia työhön. Muutaman vuoden työssä olon jälkeen Anna sai toisen lapsensa. Siirtyessään takaisin työelämäänsä hän sai määräaikaisen viran opettajana ja muutaman vuoden kuluttua virka vakinaistettiin. Anna kuvaa, että tuona aikana hän löysi oman opettajuutensa ja oli hyvä siinä, mitä teki. Hän kuvaa osanneensa

kohdata oppilaat, eriyttää ja opettaa hyvin ja kekseliäästi. Anna piti opettajan työssä siitä, että pystyi kokeilemaan työssään erilaisia asioita.

Anna viihtyi työssään, kunnes opetettavan ryhmän koko kasvoi. Hän koki suuren ryhmäkoon haastavana, eikä saanut työhönsä riittävästi tukea. Hän kuvaa, ettei pystynyt hallitsemaan työtään ja koki olevansa huono. Tämän myötä Anna päätti kouluttautua liikunta-alalle, joka oli yksi hänen unelmistaan, ja jäi kevääksi opintovapaalle liikunta-alalle kouluttautumista varten. Tuon kevään jälkeen hän teki opintoja myös opetustyön ohella, kunnes valmistui uudelle alalle ja ryhtyi harjoittamaan molempia ammattejaan yhtä aikaa. Palo liikunta-alan töihin syttyi. Hie­man myöhemmin Annan ystävä vinkkasi hänelle työstä, jossa hän pystyisi yhdistämään molemmat ammattinsa. Anna sai hakemansa työn ja siirtyi pois opetustyöstä. Anna kuvaa, ettei opetustyö ollut hänelle kutsumusammatti, mutta hän oli työssään hyvä eikä poissulje opetus­työhön palaamista. Hetken toisella alalla työskenneltyään Anna kertoo näkevänsä opettajan työssä hyviä ja huonoja puolia. Erityisesti hän kuvaa, että opettajien työn tuki on puutteellista ja työstä on tullut yhä haastavampaa.

### **4.3 Essin tarina**

Essin koulutuspolku on moninainen ja polveileva. Hän haki heti lukion jälkeen yliopistoon opiskelemaan teologiaa ja kirjallisuustiedettä, joista ovet avautuivat heti ensimmäiseen. Oppiaineen pariin hän sai innoituksen jo peruskoulusta. Pedagogisiin opintoihin hän päätyi opinnoissa, sillä halusi selkeän ammatin, eikä hahmottanut muiden oppiaineen opintolinjojen työllisyysmahdollisuuksia. Opettajaopinnot tuntuivat sopivilta ja koulumaailma työpaikkana turvalliselta, mutta opettajuus ei ollut Essille kutsumus:

Opettajuus ei missään vaiheessa ollut minulle minkäänlainen kutsumus tai haave. Se oli vaihtoehto, joka akateemisesta vapaudesta ja työelämästä mitään ymmärtämättömälle nuorelle teologian ylioppilaalle jäi käteen. Se tuntui turvalliselta, selkeältä ja mielekkäältä. Ajattelin, että kasvan opettajaksi ja opin pitämään työstäni.

Toisena opiskeluvuotenaan Essi haki uudestaan opiskelemaan kirjallisuustiedettä ja sai opiskelupaikan, mutta huomasi nopeasti pitävänsä teologisista opinnoista enemmän. Opiskeluaikana Essi toimi opiskelijayhdistyksessä, jossa hän kertoo kartuttaneensa merkittävästi työelämätaitoja. Monipuolinen yhdistystoiminnassa kartutettu osaaminen johti kokemukseen siitä, että Es-

sillä olisi muitakin vaihtoehtoja tulevaisuuden työuralle kuin opettajuus. Yhdistys- ja muu vapaaehtoistoiminta oli Essin mukaan tärkeässä roolissa hänen urapolkunsa ja ammatti-identiteettinsä muotoutumisessa uran alkuvaiheessa.

Teologisten opintojen loppupuolella suoritettavat pedagogiset opinnot ja opetusharjoittelun Essi muistaa hyvin raskaina. Hän viihtyi parhaimpina hetkinä todella hyvin opettajaopintojen parissa, mutta huonoimpina aikoina oli todella ahdistunut. Jossain vaiheessa, Essi ei osaa paikantaa selkeää pistettä, hän myönsi itselleen, ettei nauttinut opettajuudesta tarpeeksi, vaikka ammatti tuntui mielekkäältä ja hän halusi haluta olla opettaja. Hän kadehti opiskelukavereitaan, joille opettajuus oli kutsumus ja ”luonneammatti”. Käytännön kokemukset opettajana toimimisesta, erityisesti ensimmäiset sijaisuuskokemukset opintojen loppupuolella, olivat hyvin raskaita. Essi koki, ettei hallinnut opetettavia substansseja ja sijaisuudet tulivat niin lyhyellä varoitussajalla, ettei niihin ehtinyt varautua:

Opintojeni loppupuolella tein satunnaisesti opettajan sijaisuuksia. Ne olivat poikkeuksetta aika kamalia. En tuntenut oppilaita, eikä opetettaviin asioihin ehtinyt perehtyä. Sijaisuudet tulivat aina todella lyhyellä varoitussajalla. Jokaiseen sijaisuuteen lähteminen ahdisti.

Opintojen viimeisenä keväänä Essi hakeutui työharjoitteluun yliopistonsa hallintoon ja viihtyi harjoittelun työtehtävissä todella hyvin. Hän koki luonteensa sopivan hallinnollisiin tehtäviin ja sai työskentelystään runsaasti hyvää palautetta. Harjoittelun aikana hän myös päätti hakea vielä yhtä opiskelupaikkaa viestinnän alalta ja sai tuon opiskelupaikan. Essi kuitenkin halusi antaa opettajuudelle vielä mahdollisuuden ja hän sai töitä historian ja psykologian sivutoimisena tuntiopettajana. Seuraavana syksynä hän aloitti ensimmäisen vuoden opiskelijana viestinnän opinnoissa sekä sivutoimisena historian ja psykologian aineenopettajana. Työn ja opiskelun yhdistäminen ei ollut helppoa, ja uutena opettajana oppituntien valmistelutyötä oli todella paljon. Essillä ei ollut pätevyyttä opettaa psykologiaa, eikä hän ollut sitä korkeakouluasteella opiskellut lainkaan, joten hän joutui ottamaan haltuun uuden oppiaineen substansseja nopealla aikataululla. Toisaalta historian oppiaineeseen hänellä oli pätevyys, mutta hän koki silti, ettei hallinnut oppiainetta riittävästi.

Työmäärä oli aineenopettajan toimessa suuri. Erityisesti työmäärältään kuormittavana Essi kuvaa opetuksen ulkopuolisen työn, kuten arvioinnin, kurinpidon, eriyttämisen ja ylioppilaskokeista johtuvan työn. Hän oli jatkuvasti ahdistunut ja koki, ettei pärjää työssä. Essi kuvaa, ettei työssä tiennyt mistä puhuu tai mitä on tekemässä, ja tämä vaikutti hänen mielialaansa työssä. Essi sai kuitenkin voimaa mukavista ja innokkaista oppilaista: parhaimmillaan opettaminen oli

mielekäästä, mutta suurimman osan ajasta todella kuormittavaa. Essi ei tuntenut kuuluvansa kouluun. Hän halusi haluta olla opettaja, koska koki työn todella tärkeäksi, mutta opettajuus ei ollut häntä varten. Hän toimi jatkuvasti epämukavuusalueella ja koki, ettei tulisi pääsemään sieltä pois, vaikka kokemus saattaisikin tehdä työstä helpompaa esimerkiksi opetuksen sisältöjen tullessa tutuiksi. Ajatus opettajana jatkamisesta tuntui Essille liian raskaalta.

Lukuvuoden loputtua Essi jatkoi viestinnän opintojen parissa ja teki satunnaisesti muita kuin opetusalan töitä. Hän koki jatkuvat lyhyet työsuhteet ja työnhakemisen kuormittavana. Toiveet tulevaisuuden työurasta eivät olleet selkeät, eikä hän tiennyt, mitä halusi työuraltaan, tai millaista osaamista hänellä oli. Kasvatus, koulutus ja nuoret tuntuivat Essille työn aihepiireinä luontevilta, mutta hän ei ollut varma, millaisissa töissä hän voisi näiden aihepiirien parissa toimia. Lopulta usean lyhyen työsuhteen jälkeen Essi löysi työpaikkailmoituksen ja sai työn, joka tuntui olevan juuri hänelle sopiva: siinä yhdistyivät hänen laaja ammattitaitonsa ja mielekkäät aihepiirit.

#### **4.4 Opetusalalta pois työntävät tekijät**

Opetusalalta pois työntävät tekijät kuvaavat opetuslalla koettuja ongelmia tai muita syitä, joiden vuoksi osallistujilla heräsi kiinnostus hakeutua muihin kuin opetusalan töihin. Alalta pois työntävät tekijät ovat opetuslalla haasteellisiksi koettuja seikkoja. Lähtenmäen (1995) mukaan uramuutospaineita lisäävät erilaiset organisaatioympäristön tyytymättömyys- ja epävarmuustekijät (Lähtenmäki, 1995, s. 289–290). Opetusalalta pois työntävinä tekijöinä opetuslalan poisvalintaan vaikuttavat osallistujien uratarinoissa *työn järjestelyiden haasteet, kuormitus, työstä suoriutumisen haasteet* sekä *ammatti-identiteettiin* liittyvät seikat. Syyt ilmenevät uratarinoissa moninaisesti ja ilmenemistavat vaihtelevat osallistujien kesken. Opetuslalan poisvalintaan vaikuttavat moninaisena kokonaisuutena niin opetuslalta pois työntävät kuin muulle alalle vetävät tekijät, eivätkä yhdenkään osallistujan syyt sijoitu vain näistä toiseen. Taulukossa 1 on esitetty poisvalintaan vaikuttavat opetuslalta pois työntävät syyt, niiden ilmeneminen uratarinassa sekä osallistuja, jonka uralla tekijä ilmenee kuvatulla tavalla. Olen pyrkinyt säilyttämään kaikki lisätietoa antavat ilmenemismuodot. Samankaltaisia ilmenemistapoja on taulukkoon nimetty yleistäen.

**Taulukko 1:** Opetusalalta pois työntävät tekijät.

Vaikuttava tekijä	Ilmeneminen	Osallistuja
työn järjestelyiden haasteet	liian suuri työmäärä liian suuri ryhmäkoko / oppilasmäärä vaikutusmahdollisuuksien vähäisyys työn päällekkäisyydet työilmapiirin ongelmat vähäinen tuki virkavapaan päättymisen	Tiina, Essi Tiina, Essi, Anna Tiina Tiina Tiina Tiina, Essi, Anna Tiina
kuormitus	henkinen kuormitus vähentynyt työssä jaksaminen kokemus siitä, että työ on selviytymistä jatkuva epämukavuusalueella toimiminen	Tiina, Essi Tiina Essi Essi
työstä suoriutumisen haasteet	kokemus, ettei opinnot vastaa työelämään kokemus osaamattomuudesta työn hallinnan haasteet	Essi, Anna Essi Essi, Anna
ammatti-identiteetti	kokemus siitä, ettei opettajuus sopinut itselle kokemus huonoudesta / arvottomuudesta	Essi Tiina, Anna

### *Työn järjestelyiden haasteet*

Haasteet opetusalan työn järjestelyissä vaikuttivat pois työntävästi osallistujien opetusalan poisvalintaan. Teeman moninaiset ilmenemismuodot liittyvät erityisesti työmäärään, työn johtamiseen ja työhön vaikuttaviin rakenteellisiin muutoksiin. Työn järjestelyiden haasteet vaikuttavat kaikkien osallistujien opetusalan poisvalintaan, mutta tekijä ilmenee osallistujien urilla osin eri tavoin.

Tiina, Essi ja Anna kuvaavat kukin uratarinoissaan työmäärän tai ryhmäkoon kasvua tai koke-  
musta siitä, että työmäärä ja/tai oppilasmäärä on jatkuvasti ollut liian suuri. Opetettavan oppi-  
lasmäärän kasvaessa usean työn osa-alueen työmäärä kasvaa (Almiala, 2008, s. 123–124), ja  
työ- ja oppilasmäärän tekijät toimivat tästä syystä limittäin. Liialliseksi koettu työmäärä on to-  
dettu merkittäväksi opetusalan poisvalintaa aiheuttavaksi tekijäksi myös aiemmissa tutkimuk-  
sissa (Doherty, 2020; Hughes, 2012). Opettajilta vaadittujen tehtävien määrän kasvu voi aiheut-  
taa opettajille kuormitusta työssä erityisesti silloin, kun työn aikaresurssit eivät kohtaa tehtävien



kanssa (Ballet & Keltchtermans, 2009). Työmäärä korostuu kaikissa uratarinoissa, mutta työlääksi koetut tehtävät eroavat hieman: esimerkiksi Essin epäpätevyys aiheutti lisätyötä, jota Tiinan ja Annan uratarinoissa ei ilmene. Lisäksi vastavalmistuneen Essin uratarinassa korostuvat uuden opettelu ja opetuksen ulkopuolisen työn ja valmistelutyön määrä. Työmäärän kasvua ja liiallisuutta kuvataan uratarinoissa moninaisesti.

Työmäärän kuvataan Essin uratarinassa kasvaneen yleisesti liialliseksi, minkä lisäksi hän kuvaa oppituntien valmistelun ja opetuksen ulkopuolisen työmäärän olleen liiallista. Vastavalmistuneelle Essille opettajan työssä oli paljon uutta, ja hän kuvaa kokeneensa esimerkiksi eriyttämisen ja arvioinnin opetteluun sekä valmistelutyön kasvattaneen työmäärää merkittävästi:

Essi: Tähän päälle tuli sitten tietysti vielä kaikki muu. Yhteydenpito koteihin, arvioinnin opettelu, kurinpito – –, haastavia ja heikosti suomea puhuvia oppilaita, sisäilmaoireilun vuoksi etäopetuksessa oleva oppilas sekä ylioppilaskokeiden valvonnat ja tarkistamiset.

Essi: – – uutena opettajana työtä oli todella paljon. Jouduin valmistelemaan kaikki kurssit ja opitunnit alusta loppuun, koska mitään valmista materiaalia minulla ei tietenkään ollut.

Liiallisena koetun työmäärän, erityisesti hallinnollisen ja opetuksen ulkopuolisen työn kuvataan tutkimuksissa aiheuttavan opetusalan poisvalinnan lisäksi myös kiirettä ja väsymistä työssä (Hughes, 2012; Kumpulainen, 2009, s. 119; Soini, ym., 2012; Taajamo & Puhakka, 2020, s. 28–31). Työmäärän kasvu vähentää opettajan työn luovuutta, haastaa kollegiaalisten suhteiden muodostumista ja on henkisesti kuormittavaa (Ballet & Kelchtermans, 2009). Työmäärän liiallisuus ja/tai lisääntyminen ilmeni kuormituksena kaikissa uratarinoissa. Essin uralla työmäärää kasvattaneiden tehtävien on todettu kuormittavan nuoria opettajia myös aiemmassa tutkimuksessa: alle 30-vuotiaiden opettajien merkittävimmät työstressin aiheuttajat ovat muuttuvien vaatimusten perässä pysyminen, sosiaaliset ongelmatilanteet ja niihin liittyvät pedagogiset haasteet, hallinnollisten tehtävien määrä ja eriyttäminen (Kumpulainen, 2009, s. 119; Soini, ym., 2012; Taajamo & Puhakka, 2020, s. 28–31).

Tiinan uratarinassa viittaukset liialliseen työmäärään ovat lähes poikkeuksetta yhteydessä rakenteellisiin uudistuksiin: vuosityöaika lisäsi työtuntien määrää ja ammatillisen koulutuksen reformi muutti työnkuvaa niin, että työaika tuli varata runsaasti esimerkiksi opetussuunnitelman muutoksiin tutustumiseen, tuntien uudelleensuunnitteluun sekä uusien yksiköiden toimintakulttuuriin ja uusiin opetussisältöihin perehtymiseen. Koulutuspoliittisten trendien ja ohjeistusten muutosten on todettu lisäävän erityisesti kokeneiden opettajien tyytymättömyyttä alaan

(Bennett, ym., 2013). Tiina kuvaa, että uudistuksista johtuvista työmäärän ja työnkuvan muutoksista ei juuri ollut tietoa etukäteen, eikä Tiina luottanut siihen, että hänen toiveitaan kuunneltaisiin.

Tiina: Kaikki aika ja energia alkoi sitoutua siihen, että yritimme pysyä kärryillä, mikä taas on muuttunut ja miten.

Tiina: Milloin tahansa kesken vuoden työaikani olisi voinut lisääntyä minun pystymättä sitä mitenkään ennakoimaan.

Koulutuksen rakenteelliset uudistukset aiheuttavat usein opettajissa kokemuksia epävarmuudesta ja jopa häpeästä. Erityisesti uudistukset kuormittavat opettajia silloin, kun ne aiheuttavat konkreettisia muutoksia pedagogiikassa. (Kelchtermans, 2005.) Tiinan uran aikana tehdyt rakenteelliset muutokset merkitsivät selkeitä muutoksia hänen työnkuvassaan. Rakenteelliset uudistukset ja niiden mukana kasvanut työmäärä kuormittivat, huononsivat työilmapiiriä ja yhä vähensivät Tiinan luottamusta esihenkilöihin:

Tiina: Vuosityöaika ja sen aiheuttamat työehtojen heikennykset aiheuttivat skismaa työyhteisössä työntekijöiden ja esimiesten välillä. Kun keväällä – – meille esiteltiin ensimmäisiä vuosityöajan mukaisia tuntisuunnitelmia, jotka astuisivat elokuussa – – voimaan, ja niitä kritisoiimme, tilanne kärjistyi niin, että esimies totesi: 'Voittehan te irtisanoutua vaikka heti, jos ei kelpaa.' – –Työilmapiirin heikentyminen tuntui myös äärimmäisen raskaalta.

Jokisen ym. (2014) mukaan opettajan alalla pysymistä edesauttavat hyvät työskentelyolosuhteet ja kohtuullinen luokkakoko (Jokinen, ym., 2014, s. 16). Luokkakokojen kasvu ja muut resurssihaasteet näyttäytyvät ulkopuolisen työn määrän kasvuna (Almiala, 2008, s. 123–124). Annan uralla opetusalan poisvalintaan vaikuttaneet työn järjestelyiden haasteet ilmenivät muun muassa luokkakoon kasvuna ja Tiinan uralla muun muassa opiskelijoiden määrän kasvuna. Opetettavan luokan koko vaikuttaa ratkaisevasti opettajan työoloihin, mutta luokkakoolla näyttää aikaisemmassa tutkimuksessa olevan kuitenkin vain vähäinen vaikutus työtyytyväisyyteen (Taajamo, 2014, s. 44 & 73). Analyysini perusteella opetettavien määrällä on selkeä vaikutus Tiinan ja Annan kokemaan työmäärän liiallisuuteen ja opetusalan poisvalintaan. Oppilasmäärän lisääntyminen aiheutti Annalle kokemuksen hallinnan menettämisestä ja tuen puutteesta. Oppilasmäärä lisääntyi osallistujien uratarinoissa opetettavien tuntien ja sen myötä oppilasmää-

rän ja luokkakokojen kasvaessa. Oppilasmäärän kasvu on tarinoissa yhteydessä työmäärän kasvuun. Tiina ja Essi toimivat aineenopettajina, ja erityisesti heidän työmääränsä vaihteli lukuvouden aikana.

Työ- ja oppilasmäärän lisäksi työn järjestelyiden haasteet ilmenevät Tiinan uratarinassa myös työn vaikutusmahdollisuuksien vähäisyytenä, johtoon kohdistuneen luottamuksen vähentymisenä ja kokemuksina siitä, ettei työntekijöitä kuunneltu:

Tiina: – – uudistuksia tulvi eikä niitä tehdessä koskaan tunnuttu kuuntelevan meitä rivityöntekijöitä, jotka niiden uudistusten kanssa jouduimme elämään.

Vaikutusmahdollisuuksien vähäisyyden työssä on todettu vaikuttavan joidenkin opettajien päätökseen poistua alalta (Kelchtermans, 2017). Tiina kuvaa uratarinassaan vaikutusmahdollisuuksien vähäisyyttä ja vähentymistä ammattioppilaitoksia koskeviin uudistuksiin, erityisesti vuosityöaikaan liittyen. Vaikutusmahdollisuuksien vähäisyys johti Tiinan uralla oppilaitoksen johtoon kohdistuneeseen luottamuksen vähenemiseen: useat työntekijän ja esihenkilön väliset sopimusten rikkomiset ja sovittelematon työnohjaus johti kokemukseen siitä, ettei Tiinaa työntekijänä kuunneltu ja tämä vähensi luottamusta johtoon olennaisesti. Vaikutusmahdollisuudet työssä ja mahdollisuus osallistua päätöksentekoon koulussa vahvistavat aiempien tutkimusten mukaan opettajan motivaatiota, työtyytyväisyyttä ja sitoutumista työhön (Kelchtermans, 2017; Taajamo, Puhakka & Välijärvi, 2014, s. 43–44). Kuten Tiinan uralla, myös aiempien tutkimusten mukaan suomalaiset opettajat kokevat usein jäävänsä päätöksenteon ulkopuolelle (Heikkinen, ym., 2012, s. 18–19; Kumpulainen, 2009, s. 119; Taajamo & Puhakka, 2020, s. 48).

Opetusalan poisvalintaan vaikuttaneet työn järjestelyiden haasteet ilmenevät koulun johtamiskulttuuriin liittyen myös työn päällekkäisyyksinä ja siirtyminä, joilla viitataan Tiinan tarinassa erityisesti opetettavien tuntien välillä tapahtuviin siirtymiin ja työtehtävien päällekkäisyyteen:

Tiina: – – koin todella kuormittavana sen, että työn järjestelyissä ei otettu käytäntöä ollenkaan huomioon: yksiköt olivat eri osoitteissa eli siirtymiä tuli, mutta niille ei varattu lainkaan aikaa.

Työn fasilitteettien on todettu vaikuttavan työn olosuhteisiin ja fyysisten puitteiden merkitys opetusalan poisvalinnalle on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa (Lehtinen, 2014, s. 90; Newberry & Allsop, 2017). Tiinan työssä opetettavien luokkien sijaintia enemmän työtyytyväisyyteen vaikutti kuitenkin nähdäkseni se, miten työ oli järjestelty sijainti huonosti huomioiden: työ oli aikataulutettu ottamatta huomioon siirtymiin kuluva aikaa, mikä aiheutti Tiinalle

kuormitusta ja osin lisätyötä opetuksen uudelleenjärjestelytarpeiden vuoksi. Järjestelyiden toimimattomuus vähensi Tiinan jo horjunutta luottamusta oppilaitoksen johtoon.

Uratarinoissa opetusalan poisvalintaan vaikuttaneet työn järjestelyiden haasteet ilmenevät myös työilmapiirin huonontumisena ja liian vähäisenä tukena. Viittaukset työn tukeen liittyvät uratarinoissa erityisesti esihenkilöiden tarjoaman tuen puutteeseen. Tuen puute on nähtävissä epäsuorasti sekä suoraan viitattuna. Tiinan ja Annan uralla työn järjestelyiden haasteet ilmenivät muun muassa esihenkilön tuen puutteena:

Anna: Opettajan työ on nykyään erittäin haastava ja opettajilta vaaditaan aivan liikaa. Tuki puuttuu lähes kokonaan, valitettavasti.

Esihenkilöiden tuen puutteen on todettu useissa aikaisemmissa tutkimuksissa lisäävän työtyytymättömyyttä ja opetusalan poisvalintaa<sup>10</sup>. Tuella tarkoitetaan esihenkilöiden ja hallinnon taloudellista tukea, kuten riittävien materiaalien hankintaa, sekä mentoroinnin vahvistamista ja muuta vertaistukea (Ingersoll & Smith, 2001). Tulkintani mukaan aineiston viittaukset riittämättömästä tuesta liittyvät erityisesti muuhun kuin taloudelliseen tukeen, kuten työn aikatauluttamiseen, hallintaan ja perehtymiseen, sillä aineistossa ei ole viittauksia riittämättömiin opetus- tai muihin työvälineisiin. Tuen puutetta sanallistetaan liittyväksi johonkin muuhun työn ongelmakohtaan:

Anna: Muutama vuosi sitten vastaan tuli seinä. Tuo seinä oli ylisuuri, haastava ryhmä. En saanut tukea työhöni tarpeeksi ja koin olevani huono.

Tuki ja sen puute onkin uratarinoissa usein yhteydessä johonkin muuhun haasteena koettuun seikkaan, kuten työn aikatauluttamiseen, kuormitukseen tai työmäärään.

Mielenkiintoinen seikka suhteessa aiempiin tutkimuksiin on se, että usein tuen puute poisvalintaa lisäävänä tekijänä mainitaan vastavalmistuneita opettajia tarkastelevissa tutkimuksissa<sup>11</sup>, mutta aineiston vastavalmistunut opettaja Essi ei suoraan nimeä tuen puutetta tekijäksi alan poisvalinnassaan, eikä nimeä tukeen liittyviä tekijöitä uratarinassaan lainkaan. Tulkintani mukaan työn puutteellinen tuki on kuitenkin tekijänä myös Essin opetusalan poisvalinnassa, vaikka hän ei sitä nimeltä mainitsekaan. Tuen puute ilmenee tulkintani mukaan erityisesti kuvauksissa siitä, kuinka Essi kuvaa suoriutumisen haasteita työssä sekä työyhteisöön kuulumisen tunnetta. Essi kuvaa toistuvasti tarinansa opettajana toimimista käsittelevissä osissa opettajuutta

---

<sup>10</sup> Esim. Ingersoll, 2001; Ingersoll & Smith, 2001; Jokinen, ym., 2013; Jokinen, ym., 2014; Kukla-Acevedo, 2009; Taajamo, 2014.

<sup>11</sup> Esim. Lovett & Cameron, 2011; Redding & Nguyen, 2020; Schaefer, 2013.

yksinäisenä kamppailuna. Koulun työkuultuuri sekä työllistymiseen liittyvät paineet voivat kannustaa erityisesti nuoria opettajia yksin työskentelyyn ja pärjäämiseen (Jenkins, Smith, & Maxwell, 2009; Uitto, ym., 2014). Essi ei kuvaa missään tilanteessa saaneensa tukea tai helpotusta osaamattomuuden, kuulumattomuuden tai ahdistuksen kokemuksiin muualta kuin silloin tällöin mukavilta oppilasryhmiltä saamistaan onnistumisen kokemuksista. Tuen ja mentoroinnin on kuitenkin todettu aiemmissa tutkimuksissa helpottavan muun muassa tällaisia kokemuksia (esim. Kukla-Acevedo, 2009; Mikkola & Välijärvi, 2014).

### *Työstä suoriutuminen*

Työstä suoriutumisen haasteet vaikuttivat Essin ja Annan opetusalan poisvalintaan. Haasteita kuvataan uratarinoissa kokemuksina osaamattomuudesta, pätevydestä ja työn hallinnan haasteista. Essi ja Anna kuvaavat kokemusta siitä, etteivät opinnot vastanneet työelämää, eli he eivät kokeneet saaneensa opetustyön käytäntöön tarvittavia taitoja pätevöittävästä opinnoista. Essi kuvaa uratarinassaan lisäksi osaamisen puutteita opettettävien sisältöjen, mutta myös opetuksen ja sen ulkopuolisen työn osalta. Puutteet liittyvät sellaisiin tilanteisiin, joissa Essillä ei ollut pätevyyttä opettamaansa oppiaineeseen, mutta myös sellaisiin tilanteisiin, joissa hän koki, ettei pätevöittävä koulutus ollut antanut tarpeeksi laajaa substanssiosaamista työhön:

Essi: – – en ollut pätevä psykologian opettaja. Yritin koko ajan pysyä askeleen opiskelijoiden edellä. Myöskään historian osalta en kokenut hallitsevani substansseja, vaikka olin opiskellut historiaa vaaditun määrän.

Myös Anna kuvaa tarinassaan kokeneensa, ettei koulutus ollut antanut valmiuksia työelämään ja kuvaa, että joutui opettelemaan opettajuutta ensimmäisinä työvuosinaan. Tiina puolestaan kuvaa oman osaamisen kehittämiseen varatun ajan vähentyneen osana koulutuksen rakenteellista muutosta, vaikka täydennyskouluttautumisen on tutkimuksissa todettu lisäävän opettajan luottamusta omaan suoriutumiseensa työssä (Taajamo, ym., 2014, s. 44).

Tiina: Oman osaamisen kehittämiseen myönnettiin 8 tuntia vuodessa. Pidin sitä ammattikuntani pilkkaamisena.

Tiina: – – pääsin koulutukseen – – vain ottamalla palkattoman virkavapaan ja maksamalla matkat koulutuspaikkakunnalle ja itse koulutuksen omasta kukkarostani.

Opetusalan poisvalintaan vaikuttavat työstä suoriutumisen haasteet ilmenevät osaamattomuuden moninaisten kokemusten lisäksi kokemuksina työn hallinnasta ja sen menettämisestä. Työn hallinnalla tarkoitan opinnäytteessäni kokemusta siitä, pystyykö opettaja suoriutumaan työstään. On syytä erottaa työn hallinnan käsite työn hallinnoimisen käsitteestä, eli siitä, kuinka paljon opettaja pystyy autonomisesti hallinnoimaan omaa työtään ja työskentelyään (ks. Kukla-Acevedo, 2009). Essi kuvaa hallinnan haasteita suhteessa substanssiosaamiseen ja työn moninaisuuteen, kuten opetuksen ulkopuolisiin työtehtäviin. Hallinnan haasteet ja osaamattomuuden kokemukset toimivat limittäin, mutta hallinnan menetys johtuu myös muista tekijöistä kuin osaamattomuuden kokemuksista. Essi ja Anna kuvaavat uratarinassaan työn hallinnan haasteita ja hallinnan menettämistä yleisesti:

Anna: En pystynyt pitämään lankoja enää käsissäni.

Essi: Joka päivä oli mentävä luokan eteen ja yritettävä esittää, että tiedän, mistä puhun ja mitä teen. Mutta enhän minä tiennyt.

Koulutustason osalta runsaampaa poisvalintaa on havaittu hyvin korkeasti koulutetuilla sekä epäpäteville opettajilla erityisesti yhdysvaltalaisissa tutkimuksissa<sup>12</sup>. Koulutustaso vaikutti nähdäkseni Essin opetustyön hallinnan tunteeseen, sillä hän opetti epäpätevänä oppiainetta, jota ei ollut opiskellut. Koulutustaso ei kuitenkaan nähdäkseni sellaisenaan aiheuttanut Essin opetusalan poisvalintaa, vaan on yksi niistä tekijöistä, jotka vaikuttivat työn hallinnan menettämisen tunteeseen. Vasta opettajaksi siirtynyt Essi oli tulkintani mukaan epävarma taidoistaan opettajana, mikä on yleistä opettajaopiskelijasta opettajaksi siirtyessä (Pillen, ym., 2013; Tynjälä, ym., 2013).

Työn hallinnan menettäminen ja osaamattomuuden kokemukset eivät korostu aiemmissä tutkimuksissa niin merkittävinä tekijöinä kuin millaisena ne opinnäytteessäni näyttäytyvät. Tynjälän ym. (2013) mukaan itsevarmuuden puute on tyypillistä kaikilla asiantuntijuutta edellyttävillä aloilla uran alkuvaiheessa, myös nuorten opettajien keskuudessa, ja se mainitaan opettajan työn haasteeksi (Tynjälä, ym., 2013, s. 39–40). Tynjälän ja kumppaneiden tekstissä osaamattomuuden tekijää ei kuitenkaan liitetä opetusalan poisvalintaan, sillä he tarkastelevat aihetta opettajakoulutuksesta työhön siirtymisen näkökulmasta. Erityisesti nuoren opettajan ammatillinen itsevarmuus voi kärsiä epäonnistumisista ja saadusta kriittisestä palautteesta (Kelchtermans & Ballet, 2002). Osaamattomuuteen viitataan lisäksi yleisesti työkokemuksen tai koulutustason yhteydessä, ja epäpätevien opettajien on todettu joissain tutkimuksissa poistuvan opetuslalta

---

<sup>12</sup> Guarino, ym., 2008; Dupriez, ym., 2015; Billingsley & Bettini, 2019; Redding & Nguyen, 2020; Sone, 2020.

muuta herkemmin (esim. Billingsley & Bettini, 2019). Osallistujien osaamattomuuden kokemukset ovat kuitenkin tutkimuksessani moninaiset, eikä Essin epäpätevyys yhdessä opetettavassa oppiaineessa mielestäni selitä tulosta kokonaan. Osaamattomuus ilmenee ikään kuin epävarmuutena työssä tai sen osa-alueessa, ja nivoutuu nähdäkseni hieman ammatti-identiteettiin ja kokemukseen *huonoudesta* opettajana.

Osaamattomuus ja hallinnan haasteet näyttävät aineistossa ilmenevän erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa osallistujat eivät yltäneet itse asetettuihin työn tavoitteisiin tai oletuksiin siitä, millainen opettaja on tarpeeksi hyvä. Työn laadun koettiin kärsineen jonkin olosuhteen aiheuttamana, eli opetus ei enää tuntunut riittävän laadukkaalta suhteessa itse asetettuihin kriteereihin. Opetusalan poisvalintaan on todettu tutkimuksissa vaikuttavan työssä uupuminen, joka on yhteydessä ulkopuolelta tai itseasetettuihin hyvin korkeisiin odotuksiin ja ihanteisiin (Almiala, 2008, s. 137; Vartiovaara, 1996, s. 169). Myös työssä koettu epäonnistuminen voi johtua ulkopuolisista tai itselle asetetuista, todellisista tai kuvitelluista odotuksista (Doherty, 2020; Kelchtermans, 2017). Tynjälän ym. (2013) mukaan erityisesti opettajan uran alkuvaiheessa päivittäisestä työstä selviytyminen, työpaineisiin ja -olosuhteisiin sopeutuminen vie runsaasti energiaa (Tynjälä, ym., 2013, s. 39). Osaamattomuus ja työn hallinnan menettäminen kulkevat Essin uratarinassa osittain käsi kädessä:

Essi: Tuntui, etten hallinnut edes opetettavia substansseja kaikesta muusta puhumattakaan. Sijaisuuksissa oli kyse lähinnä selviytymisestä, ei opettamisesta.

### *Ammatti-identiteetti*

Tulkintani mukaan Essin ja Annan uratarinoissa ammatti-identiteetillä ja opettajuuden poisvalinnalla on yhteys. Usean koulutuksen käyneellä Essillä opettajuus on muodostunut yhdeksi osioksi hänen moninaista ammatti-identiteettiään. Essi ja Anna sanoittavat ammatti-identiteettinsä yhteyttä opettajuuden poisvalintaan kokemuksella siitä, ettei opettajuus sovi kirjoittajalle, sekä kokemuksena siitä, että on jossain tilanteessa huono opettaja. On kuitenkin huomattava, ettei kukaan osallistujista kokenut olleensa huono opettaja jatkuvasti, vaan kokemukset huonoudesta liittyvät vahvasti muihin alalta pois työntäviin tekijöihin. Anna ja Essi kuvaavat, ettei opettajan ammatti ole heille kutsumusammatti ja opettajuus nähdään yhtenä vaihtoehtona omalle uralle. Ammatti-identiteettiin liittyvä pohdinta ilmenee tulkintani mukaan esimerkiksi kutsumuksen puutteen kuvaamisena:

Essi: Halusin haluta olla opettaja ja kadehdin niitä opiskelukavereitani, joille opettajuus oli selvästi kutsumus ja luonneammatti.

Anna: Opettajan työ ei ole ollut minun kohdallani kutsumusammatti. Mutta tiedän, että olen erittäin hyvä siinä.

Mielestäni Essin opiskeluaikainen kokemus siitä, että hän ”halusi haluta olla opettaja”, pohjautuu hänen käsityksiinsä siitä, millaista on olla opettaja. Opettajaopiskelijat tutustuvat koulutuksessaan siihen, millaisia heidän pitäisi olla opettajina, ja saattavat löytää itsensä ristiriitaisesta tilanteesta, jossa käsitys itsestä opettajana ei kohtaa käsitystä ideaalista tai mahdollisesta opettajasta ja opettajuudesta. Jotta opiskelijan ammatillinen identiteetti voi kehittyä opettajuutta kohti, tulee joko käsitys itsestä tai opettajuudesta muuttua. (Lanas & Kelchtermans, 2015.) Nähdäkseni Essillä on uratarinassaan hyvin pysyvä käsitys siitä, millainen opettaja on, mutta myös käsitys siitä, ettei hän sovi tuohon asetettuun muottiin.

Opettajan ammatti-identiteetti voi heikentyä esimerkiksi silloin, kun häntä tai hänen työskentelyään arvostellaan negatiivisessa sävyssä ja heikentyminen voi johtaa työhön sitoutumisen heikentymiseen (Almiala, 2008, s. 38; Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010, s. 46; Kari, 1988, s. 106). Ammatti-identiteetin muodostumiseen ja vahvistumiseen vaikuttaa tutkimusten mukaan laaja joukko organisatorisia ja henkilökohtaisia tekijöitä. Erityisen merkittävänä tekijänä ammatillisen identiteetin vahvistumisen kannalta todetaan tutkimuksissa työn riittävä kollegiaalinen ja esihenkilöiden tuki (Almiala, 2008, s. 38; Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010, s. 46; McDonald, Graig & Curtis, 2019, s. 280). Lisäksi vahvistavia tekijöitä ovat työn toimiva resursointi esimerkiksi tarvittavien tarvikkeiden ja työajan osalta, toimiva kommunikaatio sekä mahdollisuudet kehittymiseen opettajana (McDonald, Graig & Curtis, 2019, s. 280). Kuten aiemmissa tutkimuksissa, myös opinnäytteeni tuloksissa ammatti-identiteettiin liittyvä pohdinta risteää muiden opetusalan poisvalintaan vaikuttavien tekijöiden kanssa.

Nähdäkseni Essin ja Annan ammatti-identiteettiin liittyvät pohdinnat kuvaavat sitoutumattomuutta opettajuuteen ja toisaalta käsitystä urasta moninaisena polkuna, jossa opettajuus on yksi vaihtoehto monista. Toisaalta identiteettiin liittyvä pohdinta kuvaa monimutkaista kuulumattomuuden kokemusta, opettajaksi kasvamisen prosessia ja riittävän hyvän opettajuuden pohdintaa. Ammatti-identiteettistä pohdintaa sanallistetaan uratarinoissa suoraan ja epäsuorasti, usein yhteydessä osaamattomuuteen ja työn hallinnan menettämiseen. Työn haasteista johtuva puhe kohdistuu kuitenkin tarinoissa usein itse:



Anna: – – koin olevani huono.

Essi: Tunsin itseni aivan surkeaksi.

Tiina: Aloin tuntea itseni ja työni arvottomaksi.

Ammatti-identiteetin pohdintaan nivoutuu aineistossa oletukset siitä, mihin opettajana tulisi pystyä, millainen opettajan tulee olla ja millainen itse on suhteessa noihin oletuksiin ja odotuksiin. Yksilön ammatillinen identiteetti kehittyy vuoropuheluna henkilökohtaisten resurssien ja rajoitteiden sekä rakenteellisten olosuhteiden välillä (Kirpal, 2004). Osallistujien pohdinta yksilöllisistä resursseista ja niiden suhteesta työssä osoitettuihin vaatimuksiin on erityisen selkeästi nähtävissä työmäärään ja kuormitukseen liittyvässä sanallistuksessa, esimerkiksi siinä ristiriitaisuudessa, jossa opettamisesta nauttii, mutta opettajuus koetaan niin raskaana, etteivät hyvät kokemukset oppilaiden kanssa riitä pitämään alalla. Ammatillinen identiteetti on nähtävissä ammatilliseen ylpeyteen liittyvässä pohdinnassa ja syvänä vastuuna oppilaista:

Tiina: Minulle oli tärkeää jaksaa olla nuorten kanssa oikeasti, joten halusin aina ylläpitää sen tietoisuuden, että jos alkaa leipäännyttää, voin aina lähteä.

### *Kuormitus*

Työn kuormitus on tutkimuksessani selkeästi havaittava opetusalan poisvalintaan vaikuttava tekijä. Soinin ym. (2012) mukaan kuormitus on keskeinen opettajan työhön kiinnittymistä heikentävä tekijä, jonka myötä opettajan toimijuus vaarantuu (Soini, ym., 2012, s. 9). Tiinan ja Essin uratarinoissa kuormitus ilmenee moninaisesti henkisenä kuormituksena, stressinä, vähentyneenä työssä jaksamisena, selviytymiskamppailuna sekä kokemuksena epämukavuusalueella toimimisesta opetusalan poisvalintaan vaikuttavissa tai siihen suoraan liittyvissä tapahtumissa. Nähdäkseni osallistujien toimijuus opettajana vaarantui kuormituksen aiheuttaessa ahdistusta ja kiukustumista. Kuormituksen ilmenemistä voidaan mielestäni havaita myös kuormituksen vähentyessä lukuvuoden loputtua.

Essi: Muistan tuon yhden lukuvuoden opettajana hyvin raskaana. Olin jatkuvasti ahdistunut, koska koin, etten pärjää.

Essi: Kun oppilaan kanssa synkkaa ja oppimisen ilo on läsnä, opettaminen on aivan mahtavaa. Suurimman osan ajasta työ oli kuitenkin henkisesti valtavan raskasta. Laskin päiviä lukuvuoden päättymiseen ja päättäjäispäivän koittaessa olin valtavan huojentunut. Enää ei tarvinnut jaksaa.

Tiina: – – hermostuin kohtuuttoman paljon tilanteesta, josta tiesin etten normaalisti olisi niin suuresti jaksanut kiukustua. Tunsin, että nyt alkaa pinna kiristää liikaa. En taaskaan jaksanut kotona tehdä omien lasteni kanssa mitään ja yleisin asia, minkä heille sanoin, oli: ”En JAKSA!”

Opettajan työn on useissa tutkimuksissa todettu olevan stressaava ammatti (Borg & Riding, 1991; Farmer, 2020). Stressiä opetustyössä aiheuttavat erityisesti työmäärä ja tilanteet, joissa opettajilta vaaditut tehtävät ja tehtäviin varatut aikaresurssit eivät kohtaa (Kumpulainen, 2009, s. 119; Santavirta, Solovieva, & Theorell, 2007). Lisäksi stressiä aiheuttavia tekijöitä opetustyössä ovat aiempien tutkimusten mukaan oppilaiden häiriökäyttäytyminen ja haastava luokahuoneilmapiiri, huonot kollegiaaliset suhteet, vähäinen tuki, puutteelliset resurssit, jatkuvat muutokset työssä, riittämätön palkka ja haasteet oppilaiden vanhempien kanssa toimimisessa (Dorman, 2003; Farmer, 2020; Santavirta, ym., 2008). Vähäiset vaikutusmahdollisuudet työssä sekä korkea vaatimustaso lisäävät kuormitusta, ja riittävä tuki vähentää koettua kuormitusta opettajan työssä. Kuormitus vähentää opettajan sitoutumista työhön ja vaikuttaa opettajan hyvinvointiin. (Dorman, 2003; Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Santavirta, ym., 2007.) Kaiken kaikkiaan opettajien työn stressi- ja kuormitustekijät näyttävät aiempien tutkimusten sekä tutkimukseni perusteella moninaisina.

Kokemukset kuormituksesta ja liiallisesta työmäärästä vaikuttavat opinnäytteeni tuloksissa olevan yhteydessä. Kuten aiemmissa opettajien kuormitustekijöitä tarkastelleissa tutkimuksissa, myös opinnäytteeni osallistujien työn kuormitusta aiheutti moninainen joukko erilaisia ja yksilöllisiä tekijöitä. Aineiston perusteella ei voida mielestäni katsoa kuormituksen johtuvan yksinomaan kiireestä tai liiallisesta työmäärästä, mutta voidaan todeta, että kuormitus ja muut teemat myötävaikuttavat yhteydessä toisiinsa yksilöllisesti: niin työn järjestelyiden ja työstä suoriutumisen haasteet kuin ammatti-identiteettiset sopimattomuuden kokemukset näyttävät vaikuttavan kuormituksen kokemukseen tekijöiden painotuksen ja vaikutusmekanismien hieman vaihdellen. Kuormitus näyttää itsenäisenä tekijänä opetusalan poisvalinnan syitä tarkasteltaessa, mutta kuormituksen kokemuksen muotoutumiseen vaikuttavat muut alalta pois työntävät tekijät. Tulkintani mukaan niin kuormitukseen johtavat tekijät kuin kuormitus itsenäisesti ovat tekijöinä osallistujien uran muutospäätöksessä.

#### 4.5 Muulle alalle vetävät tekijät

Muulle alalle vetävät tekijät selittävät sitä, miksi uusi ala koetaan houkuttelevana, sekä sitä, miten siirtymä käytännössä mahdollistuu. Muulle alalle vetävinä tekijöinä opetusalan poisvalintaan vaikuttavat osallistujien uratarinoissa *muun työn vetovoima* ja *mahdollisuus uuteen työhön* (taulukko 2). Niin ikään vetävien tekijöiden taulukossa on pyritty totuudenmukaisesti säilyttämään kaikki lisätietoa tarjoavat ilmenemismuodot. Ingersollin (2001) mukaan tyytymättömyys työhön on merkittävin opetusalan poisvalinnan tekijä. Jokainen osallistuja kuvaa tyytymättömyyttään työn järjestelyihin, työstä suoriutumiseen ja identiteettiin liittyvillä tekijöillä moninaisesti, eikä yhdenkään tarkasteltavan entisen opettajan alanvaihdon syyt paikannu vain muulle alalle vetäviin tekijöihin. Muulle alalle vetävät tekijät ovat ikään kuin toiveikkaita vastakohtia pois työntäville, opetustyössä haastaville tekijöille. Lisäksi vetovoimatekijät ovat houkuttavia positiivisia tilannetekijöitä, mahdollistajia ja mielenkiintotekijöitä (ks. Lähtenmäki, 1995, s. 289). Muulle alalle vetävät tekijät ilmenevät kaikissa uratarinoissa merkittävänä suhteessa opetusalan poisvalintaan uran merkittäviä tapahtumia tarkasteltaessa.

**Taulukko 2:** Muulle alalle vetävät tekijät.

Vaikuttava tekijä	Ilmeneminen	Osallistuja
muun työn vetovoima	uuden työn työssäjaksamista tukeva kulttuuri	Tiina
	hyvä palaute ja kokemus muun työn sopivuudesta omalle luonteelle	Essi
	uuteen työhön liittyvä vapaa-ajan kiinnostus	Tiina
	mahdollisuus yhdistää työssä laajaa ammatti-osaamista	Anna, Essi
	uuden työ vastaaminen uralle itse asetettuihin tavoitteisiin	Essi
mahdollisuus uuteen työhön	toinen työ taloudellisena turvana	Tiina
	määräaikaisuuden jatkuminen	Tiina
	muulle kuin opetusosalalle työllistyminen	Tiina, Anna, Essi

##### *Muun työn vetovoima*

Muun työn vetovoima ilmenee Essin, Tiinan ja Annan uratarinoissa positiivisina muun työn ominaisuuksina sekä uuden alan kiinnostukseen liittyvinä mainintoina. Tiina ja Essi kokivat

jonkin muun kuin opetusalan työn sisältävän heidän kannaltaan positiivisia vetovoimatekijöitä. Tiinan hyvä kokemus muodostui työssä, johon hän poistui opetusosalta. Erityisesti Tiina kuvaa positiivisena uuden työn ominaisuutena uuden työn työssäjaksamista tukevan kulttuurin:

Tiina: Arvostan suuresti sitä, että nykyisessä työpaikassa työntekijöiden jaksamiseen todella kiinnitetään huomiota.

Tiina siirtyi muuhun kuin opetustyöhön ensin virkavapaan turvin. Uuden työn työsopimusta jatkettaessa virkavapaata ei enää kuitenkaan jatkettu ja Tiina irtisanoutui opetustyöstä. Tämä työn järjestelyiden ilmenemismuoto liittyy Tiinan tarinassa ratkaisevalla tavalla päätökseen poistua alalta: Tiinan uramuutoksen päätökseen vaikutti osin opetustyön henkilöstöhallinnolliset toimet. Uudessa työssään Tiina kokee, että häneen luotetaan ja häntä arvostetaan ja pidetään asiantuntijana, toisin kuin opetustyössä, jossa hän kuvaa kokeneensa syyllistämistä ja epäluuloisuutta työntekijöitä kohtaan. Kelchtermansin (2017) mukaan opettajilla on tarve kokea olevansa työssään arvostettuja, tuettuja, hyväksytyjä ja luottamuksen arvoisia. Uuden työn parempi työilmapiiri ja johtamiskäytänteet toimivat muun kuin opetusalan vetovoimatekijänä Tiinan uralla.

Essin uratarinassa hyvä palaute työstä ja kokemukset jonkin muun kuin opetustyön sopivuudesta toimivat vetovoimatekijänä muulle alalle siirryttäessä. Essi toimi työharjoittelussa hallinnollisissa tehtävissä ennen pidempää opetustyörupeamaa:

Essi: Sain – – toteuttaa järjestelmällistä luonnettani hallinnollisten prosessien parissa. Sain hyvää palautetta työstäni ja minua keuhuttiin ratkaisukeskeiseksi tekijäksi ja tunnolliseksi luottotyypiksi.

Ingersollin ja Smithin (2003) mukaan nuorten opettajien alan poisvalintaan vaikuttavat muun muassa tyytymättömyys opettajuuteen tai juuri heidän työhönsä opettajana. Nähdäkseni Essi ikään kuin ajautui opettajuuteen ja sieltä pois: hän kokeili useita aloja etsien sellaista työtä ja työnkuvaa, johon hän koki sopivansa. Essi kuvaa useaan otteeseen uratarinassaan kokemusta siitä, ettei *sopinut opettajaksi* tai *kuulunut kouluun*. Mielestäni hän kuitenkin kartutti kokeilemisissaan töissä ja aloilla onnistumisten, epäonnistumisten, sopivuuden ja sopimattomuuden kokemusten kautta osaamisen lisäksi ymmärrystä itsestään työntekijänä, mikä siivitti hänet sopivaksi kokemalleen, muulle kuin opetusosalalle. Hyvät kokemukset muista kuin opetusalan töistä ja luottamustehtävistä kartuttivat Essin näkemystä itsestään työntekijänä ja avarsivat sopivaan työhönsä liittyvää pohdintaa opettajuuden ulkopuolelle.

Uraa voidaan tarkastella läpi elämän kestävässä oppimisprosessina, jossa tasapainotellaan henkilökohtaisten tavoitteiden ja ulkoisten mahdollisuuksien välillä (Almiala, 2008, s. 17). Kaikki osallistujat hakeutuivat opetuslta poistuessaan sellaisille aloille, jotka vastasivat heidän mielenkiintoaan tai tavoitteitaan. Uran tavoitteet ja mielenkiintotekijät on havaittu merkittäviksi myös aiemmissa tutkimuksissa: PAL-hankkeessa yleisin havaittu opetuslta poistumisen syy on ammattialalla tai uralla etenemisen pyrkimys ja itsensä kehittäminen, ja opettajuuden poisvalinnan motiivit löytyvät muun muassa mielenkiinnon kohteiden sijoittumisesta muualle kuin opetustyöhön (Honkimäki, 2014, s. 47–48 & 53; Jokinen, ym., 2013, s. 38). Osallistujat halusivat työn vastaavan mielekkäällä tavalla heidän tavoitteitaan ja mielenkiintoaan:

Essi: Bongasin työpaikkailmoituksen, joka tuntui olevan kuin räätälöity minua varten.

Opetuslta ei poistuttu ilman tietoa uudesta, mielekkäämmästä työstä tai alasta. Uuteen alaan liittyi osallistujilla mielenkiintotekijöitä. Tiina siirtyi työhön, joka oli ollut opetustyön aikaan harrastus. Annan siirtymään vaikuttivat mahdollistavasti muun alan koulutus ja mahdollisuus yhdistää muun alan ja kasvatustalan osaaminen uudessa työssä:

Anna: Viime keväänä ystäväni vinkkasi minulle avoimena olevasta työpaikasta, jossa voisin yhdistää molemmat ammattini.

Intuitiivisen, oman kiinnostuksen mukaisen kouluttautumisen todetaan vaikuttavan opetusalan poisvalintaan myös Almialan (2008) tutkimuksessa. Anna kouluttautui alalle, joka oli aikaisemmin ollut harrastustoimintaa. Palo liikunta-alan töitä kohtaan syttyi viimeistään silloin, kun hän työskenteli opettajana ja liikunta-alalla yhtä aikaa. Almialan mukaan sivutoiminen työ muulla alalla voi rohkaista opettajaa alanvaihtoon, siitä huolimatta, että opettajan työ on yhä menestyksekkästä ja antoisaa. Sivutoiminen työ voi kuitenkin herättää uudenlaista innostusta ja halun kehittää itseään. (Almiala, 2008, s. 144.) Nähdäkseni Annan uramuutos eteni hyvin samoin kuin Almialan kuvauksessa.

### *Mahdollisuus muuhun työhön*

Siirtymä mahdollistui uuden, muun kuin opetusalan työn tai opintojen myötä. Mahdollisuus ilmenee osallistujien uratarinoissa muualle kuin opetustyöhön työllistymisenä, uuden työn määrääikaisuuden jatkumisena, muun alan opintoina sekä siirtymää turvaavina taloudellisina teki-

jöinä. Honkimäen (2014) mukaan uramuutosten taustalla on usein päämäärätietoista pyrkimystä, mutta myös luonnollista, huomaamattomammin tapahtuvaa kypsymistä muutoksiin. Ulkoiselta vaikuttava seikka, kuten työtarjouksen huomaaminen, toteutuu silloin, kun siihen on jo olemassa sisäinen yllyke. (Honkimäki, 2014, s. 50.) Osallistujien opetustyöstä poistuminen näyttäytyy luonnollisena itsensä kehittämisen ja muutosten tarpeena, joka mahdollistui sopivissa olosuhteissa. Siirtymän mahdollisti konkreettisesti uuden työn saamisen lisäksi Tiinan uralla taloudellisesti turvaava sivutyö ja opetustyön virkavapaa. Pidempään opetuslalla työskennelleille Annalle ja Tiinalle vakituisesta opetustyöstä pois siirtyminen näyttäytyi mahdollisuutena ja riskinä:

Anna: Tein päätöksen, että avaan tämän kortin ja kokeilen. Eipähän tarvitse katua vanhana, että miksi en kokeillut.

Tiina: Kesäkuun – – alussa minut vakinaistettiin [uuteen työhön]. Riskinotto siis kannatti.

Essin uralla siirtymä kesti ajallisesti muiden osallistujien siirtymää kauemmin, sillä hän opiskeli useita eri aloja opettajaopintojen ohessa ja niiden jälkeen, eikä siirtynyt suoraan opetustyöstä muun alan töihin. Siirtymää pois opetuslalta mahdollistivat Essin opetustyön ohessa tekemät muun alan opinnot ja se, että hän viihtyi noissa opinnoissa. Essin uratarinan perusteella on kuitenkin haastavaa sanoa, missä vaiheessa moninaista opintojen, työharjoitteluiden ja useiden alojen töiden kokonaisuutta opettajuuden poisvalinta vakiintui:

Essi: En ole aivan varma, missä vaiheessa uskalsin lopulta myöntää itselleni, etten tulisi koskaan nauttimaan opettajan työstä tarpeeksi.

Essi: Vaikka mieleeni olikin jo vahvasti alkanut pesiytyä ajatus siitä, ettei minusta ehkä tulisikaan opettajaa, halusin antaa opettajuudelle mahdollisuuden.

Essi: Ajatus jatkamisesta [opettajana] tuntui aivan liian raskaalta.

Essi siirtyi opetustyöstä ensin opiskelemaan ja sai sittemmin kasvatuksen kehittämisen alalta useamman työn. Kaikkia osallistujia yhdistää se, että he siirtyivät opetustyöstä pois työhön, jossa he pystyivät yhä hyödyntämään koulutuksesta saamaansa ammattitaitoa kasvatuksen tai koulutuksen parissa: Tiina siirtyi ammattioppilaitoksen opettajasta kouluttajaksi ja Anna ja Essi koulutuksen kehittämisen pariin. Osallistujien voidaankin mielestäni katsoa pysyneen koulutuksen ja kasvatuksen alalla, vaikka he opetustyöstä luopuivatkin. Opetustyö ei tarjoa juurikaan

mahdollisuuksia urakehitykselle, joten moni opettajalle luontainen urakehityspolku on käytännössä opetustyöstä poistumista (Kumpulainen, 2009, s. 119). Halun kehittää itseään ja kehittyä ja edetä uralla on todettu vaikuttavan opetuslalta poistumiseen (Honkimäki, 2014, s. 50).

Uuden tai vanhan työn palkan määrä itsessään ei tutkimuksessani ole opetusalan poisvalinnan syy, mutta siirtymän aikainen toimeentulon turva oli mahdollistava tekijä Tiinan opetusalan poisvalinnassa. Palkkauksen on todettu vaikuttavan opetusalan poisvalintaan useissa aikaisemmissa tutkimuksissa<sup>13</sup>, ja muun alan korkeampi palkkaus voi toimia vetovoimatekijänä (Honkimäki, 2014, s. 46). Palkkaus ei näyttäydä tutkimukseni tuloksissa opetuslalta työntävänä tai muulle alalle vetävänä tekijänä, mutta turvattu toimeentulo sivutoimisen työn, uuden työn sopimuksen jatkumisen tai ylipäätään uuden työn varmistumisen kautta mahdollisti siirtymän pois opetuslalta. Osallistujat poistuivat opetuslalta sen jälkeen, kun heillä oli varmistunut työ- tai opiskelupaikka muulta alalta. Tiina teki sivutoimisesti käännöstöitä, joka turvasi siirtymää:

Tiina: Minulla oli koko ajan hätävarana kirjasuomennokset, joita olen jatkanut kaikki nämä vuodet sivutoimisesti, harrastuksena, mutta myös nimenomaan varasuunnitelmana, ajatuksella, että jos en enää pysty opetuslalla olemaan, minulla on aina mahdollisuus jäädä pois enkä jäisi koskaan tyhjän päälle.

Essi ei siirtynyt pois opetuslalta uuden työn turvaamana, vaan hän siirtyi opiskelemaan täysin uutta alaa. Essin kohdalla siirtymän turvaaminen oli nähdäkseni enemmän henkistä: Essi etsi itselleen opettajuutta sopivampaa suuntaa, ja poistui opetustyöstä tuon suunnan kirkastuttua.

Huuskosen, Lähtemäen ja Paalumäen (1990) mukaan päätös työuran muutoksesta edellyttää yksilöltä autonomiaa ja sopivia olosuhteita: päätös tapahtuu jonkin erityisen tapahtuman katalysoimana (Huuskonen, Lähtemäki & Paalumäki 1990, s. 6–9). Turvalliset olosuhteet muutokselle näyttäytyvät hyvin tärkeänä seikkana osallistujien opetuslalta poistumista tarkasteltaessa: jokainen heistä irtautui opetuslalta vasta löydettyään uuden, sopivammalta tuntuvan työn tai opiskelupaikan. Uusi suunta mahdollisti konkreettisen siirtymän pois opetuslalta. Ajatus hakeutua uudelle alalle oli seurausta opetuslalta sopimattomuudesta tai koetuista ongelmista, eli uudelle alalle hakeutumiseen oli ennen siirtymää sisäinen yllyke (ks. Honkimäki, 2014, s. 50).

---

<sup>13</sup> Almiala, 2008; Hughes, 2012; Ingersoll & Smith, 2003; Lehtinen, 2014; Theoharis & Fitzpatrick, 2013.

## 5 Pohdinta

Opinnäytetyössäni olen tarkastellut Websterin ja Mertovan (2007) avaintapahtuma-analyysin käsitteistöä hyödyntäen kolmen entisen opettajan opetusosalta poistumisen syitä. Osallistujat olivat toimineet luokanopettajana, ammattioppilaitoksen opettajana sekä aineenopettajana ennen opetustyöstä poistumista. Tutkimuksen perusteella opetusalan poisvalintaan johtavat syyt rakentuvat yksilöllisesti ja niissä yhdistyvät niin opetusosalta pois työntävät kuin muulle alalle vetävät tekijät. Osallistujien opetusalan poisvalintaan vaikuttavat työn järjestelyiden haasteet, työn kuormitus, työstä suoriutumisen haasteet ja ammatti-identiteettiin liittyvät seikat sekä muun työn vetovoima ja mahdollisuus uuteen työhön. Tekijät painottuvat ja ilmenevät osallistujien uratarinoissa yksilöllisesti. Työn järjestelyiden haasteet ilmenevät osallistujien uralla muun muassa työmäärän liiallisuutena ja vähäisenä työn tukena. Työstä suoriutumisen haasteet ilmenevät työn hallinnan haasteina ja kokemuksina osaamattomuudesta. Kuormitus aiheutuu muihin tekijöihin liittyvien haasteiden kohtaamisesta työssä ja ilmenee muun muassa työssä-jaksamisen vähenemisenä. Muun alan vetovoimatekijöinä toimivat mahdollisuus yhdistää kasvatustalon osaamiseen henkilökohtaisia mielenkiintotekijöitä ja muulla alalla kerrytettyä ammattitaitoa.

Tuloksissa on samankaltaisuutta useiden aikaisempien aihetta tarkastelleiden tutkimusten tulosten kanssa. Ingersollin (2001) mukaan tyytymättömyyteen johtavat tekijät ovat suurilta osin organisatorisia, työolosuhteisiin liittyviä tekijöitä, ja tällaisena ne näyttäytyvät suurilta osin myös opinnäytteeni tuloksissa. Liiallinen työmäärä, liian suuret oppilas- tai opiskelijamäärät, stressi ja jaksamisen haasteet sekä puutteellinen tuki mainitaan useissa tutkimuksissa opetusalan poisvalintaa selittävinä tekijöinä<sup>14</sup>. Näistä tekijöistä kaikki ilmenevät myös opinnäytteeni osallistujien uratarinoissa yhteydessä opetusalan poisvalintaan. Kuten tutkimuksessani, myös Sonen (2020) mukaan opettajien alan poisvalintaan vaikuttavien tekijöiden vaikuttavuus vaihtelee kontekstista ja yksilöstä riippuen (Sone, 2020, s. 44–45). Tutkimukseni tuloksissa on samankaltaisuutta myös suomalaisten opettajien opetusalan poisvalintaa tarkastelleen Honkimäen (2014) tulosten kanssa, jonka tarkastelussa opettajan alan poisvalintaan vaikuttavat moniosaajaopettajien intressit, pyrkimys kehittyä ja ongelmalliset opetustyön olosuhteet. Osaamattomuuden kokemukset korostuvat tutkimuksessani opetusalan poisvalintaan vaikuttavana tekijänä aikaisempien tutkimusten tuloksista poikkeavasti.

---

<sup>14</sup> Esim. Almiola, 2008; Doherty, 2020; Hughes, 2012; Ingersoll & Smith, 2003; Kutsyuruba, ym., 2018.



Opettajien runsas vaihtuvuus vaikuttaa negatiivisesti muun muassa oppilaiden jatkuvuuden kokemukseen sekä työyhteisön kehittämiseen ja yhteisöllisyyteen (Ingersoll, 2001; Kelchtermans, 2017). Tutkimuksessani todettuihin opetusalan poisvalintaan vaikuttaviin, risteäviin organisaatorisiin ja henkilökohtaisiin tekijöihin tulisi vaikuttaa työvoima- ja koulutuspoliittisten toimien avulla. Toimet tulisi nähdäkseni kohdistaa erityisesti opettajan työn työmäärän kohtuullistamiseen ja pätevoittävän koulutuksen työelämäyhteyden tiivistämiseen. Liiallisella työmäärällä ja kuormituksella on niin tutkimukseni tuloksissa kuin aiempien tutkimusten tuloksissa selkeä yhteys. Liiallinen työmäärä myötävaikuttaa osallistujien urilla kuormituksen kasvuun ja hallinnan menettämisen kokemuksiin, mitkä taas puolestaan voivat vaikuttaa rapauttavasti opettajan ammatti-identiteettiin. Nähdäkseni opettajilla tulisi olla yhä laajempi mahdollisuus vaikuttaa työmääräänsä yksilöllisesti vahvan esihenkilötyön tuella. Työmäärän yksilöllinen räätälöinti tulisi yhä laajemmin mahdollistaa sovitellen työn tuntimääriä sekä tuntien puitteissa tehtävien työtehtävien määrää. Yksilöllisesti soviteltu, kohtuulliseksi koettu työn määrä toimisi tutkimustuloksiin pohjaten pitovoimatekijänä alalla.

Opettajankoulutuksen tiiviimmällä työelämäyhteistyöllä voitaisiin mielestäni taata opettajaopiskelijoille moninaisempaa opettajan työhön liittyvää osaamista jo koulutuksen aikana ja näin pyrkiä vähentämään hallinnan menettämisen ja osaamattomuuden kokemuksia työhön siirtymisen jälkeen. Mielestäni työelämäyhteistyötä tulisi vahvistaa laajemmilla, opiskelijan mielenkiinnon perusteella suuntautuvilla työharjoittelujaksoilla. Opettajaopiskelijoilla on kokemuksia opettajuudesta ja opettajuuden normeista oman koulupolkunsa ja teoreettisten opettajaopintojen myötä opiskelijan näkökulmasta (Lanas & Kelchtermans, 2015). Koulutuksen aikana kerrytetty yhä laajempi osaaminen opettajan työn moninaisista tehtävistä voisi helpottaa siirtymää opiskelijasta opettajaksi ja tukea nuoren opettajan kompetenssia ja ammatillisen identiteetin rakentumista, sillä työharjoittelussa opiskelijan on mahdollista sovittaa ja koetella opettajuuden normeja käytännössä. Työnkuvan selkeys ja sen moninaisuuteen perehtyminen käytännön tasolla voisi ehkäistä laajamittaisia osaamattomuuden ja epävarmuuden kokemuksia ja tarjota opiskelijalle keinoja hallita työtä siirtymän jälkeen. Ammatillinen toimijuus rakentuu ympäristön kanssa vuorovaikutteisessa toiminnassa, jossa opettajuuden ideaaleja ja riittävyttä koetellaan sallitun ja tavoitellun välimaastossa (Lanas & Kelchtermans, 2015). Erityisesti opetustyön ulkopuolisia työtehtäviä, kuten vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä tulisi olla mahdollisuus harjoitella pätevoittävien opintojen aikana käytännössä.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu myös tekijöitä, jotka eivät ilmenneet opinnäytteeni tuloksina. Tällaisia tekijöitä ovat alhainen palkkataso, haasteet kurinpidossa, oppilaiden motivaatioon liittyvät haasteet, koulutustaso ja työkokemus sekä koulun ominaisuuksiin liittyvät tekijät (esim. Doherty, 2020; Ingersoll, 2001; Ingersoll & Smith, 2003; Sone, 2020). Opettajan työn palkkauksella tai muun alan palkkauksella ei ollut vaikutusta tutkimukseen osallistuneiden opettajien opetusalan poisvalintaan. Oppilaiden vaikutus on uratarinoissa myönteinen ja osallistujat kuvaavat usein nauttivansa oppilaiden seurasta. Oppilaiden kanssa työskentely tekee opetustyöstä merkityksellistä ja motivoi panostamaan työhön. Hyvien oppilas–opettaja-suhteiden on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa tukevan opettajan motivaatiota ja onnistumisen tunteita sekä lisäävän työtyytyväisyyttä (Kelchtermans, 2017; Taajamo, ym., 2014, s. 43). Osallistujat eivät nostaneet uratarinoissa esiin haasteita oppilaiden kanssa työskentelyssä muutoin kuin liiallisen oppilasmäärän osalta.

Koulun ominaisuuksiin liittyvät tekijät, kuten koulun asettuminen jollekin sosioekonomisesti tai muutoin väestöllisesti asemoituneelle alueelle eivät esiinny osallistujien uratarinoissa. Osallistujien työpaikkojen alueellinen sijoittuminen ja alueiden erityispiirteet eivät ole olleet tutkimuksessa tiedossa. Työkokemuksen tai työuran pituuden on havaittu vaikuttavan opettajan alan poisvalintaan lukuisissa tutkimuksissa<sup>15</sup>. Vain yhden lukuvuoden opettajana toimineen Essin opetusalan poisvalinnan syyt painottuvat työn hallinnan haasteisiin, kokemukseen osaamattomuudesta ja työmäärän liiallisuuteen. Todetut tekijät ilmenevät myös opetustyössä kokeneemilla Annalla ja Tiinalla. Opinnäytteeni tulosten perusteella ei mielestäni voida todeta vastaavalmistuneen opettajan opetusalan poisvalintaan vaikuttavien tekijöiden merkittävästi eroavan kokeneempien opettajien poisvalintaan vaikuttaneista tekijöistä tai johtuvan pelkästään vähäisestä työkokemuksesta.

Aineiston pohjalta olen muodostanut omien näkemysten ja aikaisemman tutkimuksen kanssa keskustelemaan narratiivin opetusalan poisvalinnan syistä. Opinnäytetyössäni kuvatut tulokset kuvaavat kolmen entisen opettajan alan poisvalinnan syitä. Narratiivinen lähestyminen ja valitsemani avaintapahtuma-analyysi toimivat opinnäytteeni lähtökohtina mielestäni hyvin. Selvitin hyvin syvällisesti useita yleisiä narratiiviseen katsantoon sopivia analyysimenetelmiä ennen analyysiä ohjaavan menetelmän valintaa. Uratarinoiden tapahtumien havainnointi oli konkreettinen keino syventyä jokaisen kuvaillun uran eri vaiheisiin ja niissä opetusalan poisvalinnan

---

<sup>15</sup> Esim. Doherty, 2020; Guarino, ym., 2006; Kutsyuruba, ym., 2018; Redding & Nguyen, 2020; Schaefer, 2013; Sone, 2020; Torenbeek & Peters, 2017.

kannalta erityisen merkittäviin tapahtumiin. Kaikkien tapahtumien havainnointi ja jälkikäteinen avain- ja tukitapahtumien tarkastelu auttoivat saamaan kattavan kokonaiskäsityksen jokaisesta uratarinasta. Avaintapahtuman käsitteen lisäksi tarinoiden kanssa työskentelyä helpotti Measorin (1985) avainvaiheiden käsite: uramuutosten kannalta merkittävät tapahtumat todellakin näyttäytyivät kasaantuvan merkittäviksi vaiheiksi, jotka huipentuivat alan poisvalintaan. On huomattava, että jotain muuta ilmiötä tarkastellessa avainvaiheet eivät luultavasti huipentuisi alan poisvalintaan, vaan muuhun ilmiöön riippuen tutkimuksen fokuksesta: tapahtumat ovat tutkimuksessani avaintapahtumia suhteessa opetusalan poisvalintaan.

Opinnäytteeni tieteenfilosofinen lähtökohtana on tiedon tuottuminen kokemuksissa ja tuon tiedon välittyminen ja välittäminen narratiiveissa. Tieto muodostuu eletyissä kokemuksissa, mutta toisen ihmisen kokemusta ei kuitenkaan voida tavoittaa sellaisenaan (Backman, 2018, s. 27; Rauhala, 2009, s. 289; Tirkkonen, 2018). Narratiiveissa välitetty tieto vaikuttaa kokemuksen kerronnasta ja sen vastaanottamisesta. Kokemuksellisen tiedon välittymiseen narratiiveissa vaikuttaa esimerkiksi se, etteivät osallistujat ole luultavasti kuvanneet kaikkia kokemuksiaan kokonaisina uratarinoissaan, vaan jotain on jätetty tai jäänyt sanomatta. Lisäksi kokemukset on uratarinoissa kuvattu sellaisina kuin ne nyt muistetaan, ja narratiivi kokemuksesta on väritynyt muilla elämän kokemuksilla. Elämäkerrallinen aineisto on aina kirjoitettu jälkikäteen, ja elämäntapahtumien muistelu ja niiden jäsentäminen tarinaksi johtaa aina jollain tavoin valikoituun informaation, joka on vaikuttanut myöhemmistä elämäntapahtumista ja elämässä vaikuttaneista muista ihmisistä (Beijaard, ym., 2000). Jälkikäteen aineistoksi tarjottu elämäntarina ei siis kuvaa tapahtumaa sellaisena kuin se on koettu ja tapahtunut tapahtumahetkellä, vaan sellaisena, jona kertoja nyt ajattelee sen kokeneensa.

Nähdäkseni nämä tekijät eivät kuitenkaan narratiivisessa kehyksessä tarkoita sitä, etteivätkö uratarinoin narratiiviksi sanallistetut kokemukset olisi tänä päivänä totta, vaikka ne näyttäytyisivät erilaisina kuin silloin, kun ne koettiin. Kokemus on jatkuvaa, ja narratiivit rakentuvat ja uudelleenrakentuvat vaikuttuneina koko siitä yhteiskunnallisesta kontekstista, jonka osallistuja on uratarinaa kirjoittamaan saapuessaan kokenut (Mertova, 2008, s. 84; Miettinen, 1998). Uutta tietoa sisältävä tutkimukseni narratiivi muodostuu useiden uratarinoiden ja tutkijan toiminnan myötä tutkimuksen kokemuksena. Tarinamuotoinen kokemus tiedon lähteenä antaa yksittäiselle näkemykselle suuren arvon, ja tuo arvokas kokemus tulee pystyvä välittämään tutkimuksessa totuudenmukaisesti ja menettämättä sitä henkilökohtaista suurta merkitystä, joka kokemuksella on yksittäiselle osallistujalle ollut.

Narratiivisen tutkimuksen validiteettia voidaan tarkastella erityisesti tarinoiden todellisuuden näkökulmasta (Heikkinen, 2001b, s. 192). Mertovan (2008) mukaan narratiivisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata tutkimuksen löydökset perustellusti. Narratiivinen tutkimus ei väitä saavuttavansa varmuutta tai eksaktia totuutta, vaan tähtää todenmukaiseen tai *todentuntuiseen* teemojen paljastamiseen narratiivista (Heikkinen, 2001b, s. 192; Mertova, 2008, s. 88; Polkinghorne, 1988, s. 177). Todentuntuisuuden tavoitteen vuoksi ei narratiivisen tutkimuksen kannalta ole ratkaisevaa, voidaanko tarinaa perustella todeksi, jos se voidaan kuitenkin nähdä todellisuuden simulaationa (Heikkinen, 2001b, s. 193). Narratiivinen tutkimukseni ei siis tarjoa yleistettävää, universaaliala totuutta opetusalan poisvalinnan syistä, vaan todenmukaisen esityksen käsiteltävistä narratiiveista. Suorsa (2020) nimittää tämänkaltaista lähestymistä tutkimuksen yleistettävyyteen *post-generalizing tradition*, yleistettävyyden jälkeisenä perinteenä.

Rauhalan mukaan ihmisen ainut yleistettävissä oleva ominaisuus on ihmisen ainutkertaisuus (Rauhala, 1995, s. 107) ja mielestäni tutkimukseni kontekstissa kokemuksen ainutkertaisuus. Yksittäiset ihmiset kokevat samanlaiset tilanteet ja ilmiöt eri tavoin, sillä elämismaailma koostuu elämän aikana kertyneistä yksilöllisistä ja kulttuurisista, itseään ja maailmaa koskevista uskomuksista ja käsityksistä (esim. Satulehto, 1992, s. 67 & 86). Omat näkemykseni maailmasta vaikuttavat siihen, kuinka ymmärrän osallistujien jälkikäteiset kuvaukset heidän elämänsä ja uransa tapahtumista, tapahtumien merkittävydestä ja painoarvosta elämänsä ja nuo tapahtumat muodostavista tekijöistä. Kokemuksen henkilökohtaisen ainutkertaisuuden, tarinan vaikuttavuuden ja tutkijan omien kokemusten vuoksi alan poisvalinnan syiden eksplisiittistä totuutta on mielestäni jopa mahdotonta saavuttaa. Tarinat vaikuttavat minussa elävistä tarinoista, ja näin tutkimuksesta tulee jälleen uusi narratiivi suomalaista työvoimapolitiikkaa koskevassa keskustelussa.

Alkuperäinen Flanaganin CIT-tekniikan mukainen avaintapahtumien hyödyntäminen tutkimuksessa, jonka perinteelle opinnätetyössäni hyödynnetty narratiivinen avaintapahtuma-analyysi on muodostunut, on kehitetty tieteen positivistisen paradigman hallitessa. Avaintapahtumien tarkastelu on kuitenkin hyödyllistä tutkimuksen kentällä laajemmin, erityisesti kun se mielletään tekniikan sijaan menetelmänä ja keinona tuottaa kokemusperäistä empiiristä tutkimusta. (Butterfield ym., 2005; Jaakola & Vornanen & Pölkki, 2014.) Avaintapahtumien havainnointia on käytetty tutkimuksessani Chellin (1998) mukaisesti työkaluna, ei tarkkarajaisena ohjeena. Tällaisessa menettelyssä on erityisen tärkeää havainnoida omia olettamuksiaan ja menetelmän käyttökelpoisuutta tutkimukselle. Merkittävin muutos Flanaganin menetelmän perin-

teessä positivistisesta alkuperästä postmoderniin tultaessa onkin juuri luotettavuudessa: menetelmän luotettavuus perustuu tutkijan reflektiolle yhä liikkuen pois päin positivistiseen ja kvantitatiiviseen tutkimukseen usein liitettävästä luotettavuuden mittaamisesta. (Butterfield ym., 2005; Chell, 1998, s. 51.)

Tarinoiden todellisuuden lisäksi tutkimusta voidaan tarkastella kriittisesti sen reliabiliteetin osalta. Reliabiliteetillä tarkoitetaan arviota siitä, missä määrin tutkimustulokseen ovat vaikuttaneet mahdolliset erilaiset satunnaiset tekijät (Heikkinen, 2001b, s. 192). Narratiivisessa tutkimuksessa reliabiliteetillä viitataan Polkinghornen (1988) mukaan yleensä analyysin vahvuuteen ja erityisesti analyysin kuvaamisesta syntyvään analyysin luotettavuuteen ja uskottavuuteen (Polkinghorne, 1988, s. 177). Narratiivisen tutkimuksen analyysi kuvataankin usein hyvin tarkasti, jotta lukija pystyy arvioimaan tutkimusprosessin johdonmukaisuutta ilmiön, aineiston, lähestymistavan, analyysin ja tulkinnan välillä (Almiala, 2008, s. 201; Perttula, 1995, s. 102–104). Olen pyrkinyt tutkimuksessani mahdollisimman todentuntuiseen ja aineistolle uskolliseen analyysiin ja varmistanut tätä esimerkiksi lavealla aineistopyynnöllä ja analyysivaiheen aineiston käsittelyn toistoilla, analyysin tarkalla sanallistamisella ja omien olettamuksien havainnoinnilla, jotta se polku, jonka mukaisesti esitettyihin tuloksiin on päästy, ja polkuun vaikuttaneet ulkoiset ja menetelmälliset seikat, olisivat lukijan seurattavissa, ymmärrettävissä ja arvioitavissa.

Tutkijan on tärkeää huomioida omat ajatukset ja olettamukset, sekä niiden muutokset tutkimusaiheen suhteen ja pohtia omaa sitoumustaan ja asemaansa suhteessa tutkittavaan ilmiöön sen kaikissa vaiheissa. Tätä tutkijan vaikutukselle herkistymistä kutsutaan refleksiivisyydeksi. (Högbacka & Aaltonen, 2015, s. 9; Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 163.) Käsitän refleksiivisyyden tarpeen tutkimuksessani erityisesti suhteessa tutkijan asemaan, tutkimusongelmaan ja aineistoihin, mutta refleksiivisyyttä on syytä tarkastella myös suhteessa tieteen kenttään ja teorioihin. Tutkijan sosiaaliset, poliittiset ja henkilökohtaiset intressit, oletukset ja tunteet vaikuttavat siihen, millaisia tulkintoja hän aineistosta tekee. (Högbacka & Aaltonen, 2015, s. 10 & 13–14.) Tutkija on osa sitä elämismailmaa, jota tutkii (Varto, 1992, s. 26). Olen pyrkinyt ottamaan tutkimuksessani aktiivisesti huomioon tutkimusaiheen henkilökohtaisuuden tulkintoja tehdessä. Olen itse luopunut opettajuudesta jo ennen opetuslalle astumista. Minulla on luopumiseeni omat syyt, jotka olen huomioinut ja joiden vaikutuksen olen pyrkinyt minimoimaan tutkimusta tehdessäni kirjaamalla ja huomioimalla oletukseni mahdollisista syistä jo ennen analyysiä. Tutkimuksessa todetut opetusalan poisvalintaan vaikuttavat syyt eivät täysin kohtaa omien syideni kanssa, vaikka samankaltaisuutta osin on.

Tutkimusongelmaa koskevien ennako-oletusten lisäksi lähtökohtani vaikuttavat myös niihin oletuksiin, käsityksiin ja yleistyksiin, joita aineistoa läpi käydessä olen tehnyt. Huomioin aktiivisesti lähtökohtani erityisesti aineiston analyysivaiheessa, jotta en analyysissä painottaisi tekijöitä tai kokonaisuuksia, jotka tuntuivat henkilökohtaisista syistä merkittävämmältä kuin muut tekijät. Mahdolliset painotukset analyysissä ja sen pohjalta muodostetuissa tuloksissa on syytä huomioida tutkimusta lukiessa. Lisäksi oma lähtökohtani oli jatkuvasti huomioitava kaikissa muissa tutkimuksen vaiheissa aikaisemman kirjallisuuden tarkastelusta tulosten sanallistamiseen. Tarinoiden nivoutuessa niihin yhteiskunnallisiin tapahtumiin, joiden läpi olen itsekin elänyt ja niistä vaikuttanut, näen täysin mahdollisena, etten ole itse vaikuttanut tutkimukseni lopputulokseen. Olen pyrkinyt sanallistamaan tutkimukseni tulokset aineistolle uskollisesti ja kontekstuaalisesti niin, että yksilöllisen kokemuksen vivahteikkaus ja toisaalta oma vaikutukseni aineiston käsittelyyn saavuttaisi myös lukijan (ks. Högbäck & Aaltonen, 2015, s. 13).

Käsitän tutkimuksen etiikan opinnäytetyössäni koko tutkimustoimintaa ohjaavana lähtökohtana (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Tutkimuksen eettisyys koskee niin tiedon keruuta kuin kerätyn tiedon käyttöä (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkimuksessani olen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) ohjeiden mukaisesti parhaani mukaan toiminut suunnitelmallisesti, rehellisesti, huolellisesti ja vastuullisesti tutkimustyössä sekä tulosten ja aineistojen esittämisessä. Aineistonkeruuvaiheessa olen huomioinut eettisyyden kertomalla osallistujille selkeästi tutkimukseni tavoitteet ja tarkoituksen sekä huolehtimalla parhaani mukaan siitä, etteivät tutkimukseeni osallistuvat entiset opettajat ole yhdistettävissä luonnollisiin henkilöihin esimerkiksi maantieteellisesti tai työnantajan perusteella. Olen varmistanut kirjallisesti kaikilta osallistujilta, myös pilottiaineiston osalta, että aineistoa on lupa käyttää tutkimukseni tarkoitukseen, ja tutkimukseeni osallistuminen on ollut täysin vapaaehtoista. Olen käsitellyt osallistujien henkilötietoja (nimi-tiedot sekä työnantajiin liittyvät ajallisesti yksilöidyt maininnat) neuvottelukunnan ja Oulun yliopiston ohjeistusten mukaisesti. (Eskola & Suoranta, 1998; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019.)

Olen kiinnittänyt opinnäytetyössäni erityistä huomiota viittausten oikeellisuuteen ja johdonmukaisuuteen sekä viittausten sisällön todenmukaisuuteen (Eskola & Suoranta, 1998). Lisäksi olen pyrkinyt lähteiden käytössä monipuolisuuteen ja lähteiden kriittiseen arvioitiin suhteessa niiden luotettavuuteen ja käytettävyyteen tutkimukseni kontekstissa. Olen hyödyntänyt opinnäytetyössäni monipuolisesti kotimaisia ja kansainvälisiä suomen- ja englanninkielisiä lähteitä. Tutkimukseni ei aiheeseen tai osallistujiin liittyvien tekijöiden vuoksi vaatinut erillisiä tutki-

muslupia tai ennakkoarviointia, eikä se ole taloudellisesti tai muiden intressien osalta sidonnainen. Aineistoon on sisällytetty kolme ensimmäistä kriteerit täyttäneen henkilön uratarinaa, eikä niiden osalta valintaa tai karsintaa ole jouduttu tekemään missään vaiheessa.

Mielestäni opinnäytetyöni tutkimusaiheella on useita mahdollisia jatkotutkimuksen suuntia ja tarpeita. Tulosten perusteella opetustyöstä suoriutumisen ja erityisesti osaamattomuuden teemoja suhteessa opetusalan poisvalintaan tulisi tarkastella lisää. Opettajien osaamattomuuden kokemusten syvällisempi tarkastelu voisi tarjota koulutuspoliittisesti merkittävää ja hyödyllistä lisätietoa. Toinen jatkotarkastelun tarve kumpuaa tarkasteltavien henkilöiden määrän suppeudesta ja rajauksesta. Muutamaa henkilöä tarkasteltaessa päästään todella syvälle kyseisten henkilöiden kokemuksiin työstä ja sen pitovoimasta heidän yhteiskunnallisen kokemuksensa saannistuksen avulla. Tarkasteltavaa joukkoa laajentamalla voisi olla mahdollista laajentaa tai tarkentaa todettujen poisvalintaan vaikuttavien syiden joukkoa. Toisaalta jatkotutkimustarve kumpuaa tarkasteltavien henkilöiden rajauksesta ja rajauksettomuudesta. Jos tarkasteltavan joukon ylettäisi myös niihin opettajan pätevyyden omaaviin henkilöihin, jotka eivät ole missään vaiheessa tehneet opettajan töitä, voisivat syyt opettajuuden poisvalinnalle muuttua. Toisaalta, jos joukko rajattaisiin tai joukkoa tarkasteltaisiin joidenkin maantieteellisten kriteerien perusteella, voitaisiin saada merkittävää tietoa alueellisen koulutus- ja työvoimapolitiikan kehittämiseksi. Joukkoa voitaisiin rajata tai eritellä myös useiden muiden taustamuuttujien, kuten sukupuolen, iän, kokemuksen, opetettavan oppiaineen tai asteen perusteella, jolloin tulokset voisivat muuttua merkittävästikin.

## Lähteet

- Abbott, Porter H. (2002). *The Cambridge Introduction to Narrative*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Almiala, M. (2008). *Mieli paloi muualle: opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 128. Joensuun yliopisto.
- Antinniemi, S. & Virtanen, T. (2021). *Varhaiskasvatuksen opettajien vaihtuvuus julkisella ja yksityisellä sektorilla*. Pro gradu –tutkielma, Oulun yliopisto.
- Apo, S. (1990). Kertomusten sisällön analyysi. Teoksessa Mäkelä, K., Apo, S., Ehnrooth, J., Eskola, K., Heiskala, R., Hoikkala, T., ... Vilkkö, A. (1990). *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta* (s. 62–80). Gaudeamus.
- Aro, J. (1999). *Sosiologia ja kielenkäyttö: retoriikka, narratiivi, metafora*. Acta Universitatis Tamperensis; 654. Tampere University Press, Tampere.
- Backman, J. M. (2018). Äärellisyyden kohtaaminen: kokemuksen filosofista käsitehistoriaa. Teoksessa Toikkanen, J. & Virtanen, I. (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 25–40). Rovaniemi, Lapland University Press.
- Ballet, K. & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1150–1157, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.012>
- Bamford, S. & Worth, J. (2017). *Teacher Retention and Turnover Research. Research Update 3: Is the Grass Greener Beyond Teaching?* Slough: NFER. Haettu osoitteesta <http://hdl.voced.edu.au/10707/448960>.
- 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. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beck, J. S., Lunsmann, C., & Garza, T. (2020). “We Need to Be in the Classroom More”: Veteran Teachers' Views on Teacher Preparation and Retention. *Professional Educator*, 43(1), 91–99. Haettu osoitteesta [digitalcommons.odu.edu/teachinglearning\\_fac\\_pubs/142/](https://digitalcommons.odu.edu/teachinglearning_fac_pubs/142/)
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>



- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education, 16*(7), 749–764. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Bennett, S. V., Brown, J. J., Kirby-Smith, A., & Severson, B. (2013). Influences of the heart: novice and experienced teachers remaining in the field. *Teacher Development, 17*(4), 562–576. <https://doi.org/10.1080/13664530.2013.849613>
- Billingsley, B., & Bettini, E. (2019). Special Education Teacher Attrition and Retention: A Review of the Literature. *Review of Educational Research, 89*(5), 697–744. <https://doi.org/10.3102/0034654319862495>
- Bohl, N. (2013). Professionally Administered Critical Incident Debriefing for Police Officers. Teoksessa Kurke, M. (toim.) *Police psychology into the 21st century*, (s. 169–188). Washington, DC: APA Publishers.
- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal, 17*(3), 263–281. <https://doi.org/10.1080/0141192910170306>
- Borman, G.D. & Dowling, N.M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research, 78*(3), 367–409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Bradley, G. (2007). Job tenure as a moderator of stressor–strain relations: A comparison of experienced and new-start teachers. *Work & Stress, 21*(1), 48–64. <https://doi.org/10.1080/02678370701264685>
- Brown K.M. & Wynn S.R. (2009). Finding, supporting, and keeping: The role of the principal in teacher retention issues. *Leadership and Policy in Schools, 8*(1), 37–63. <https://doi.org/10.1080/15700760701817371>
- Butterfield, L., Borgen, W. A., Amundson, N. E. & Maglio, A.-S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954–2004 and beyond. *Qualitative Research, 5*(4), 475–497. <https://doi.org/10.1177/1468794105056924>
- Chatman, S. B. (1978). *Story and discourse: Narrative structure in fiction and film*. Cornell U.P.
- Chell, E. (1998). Critical Incident Technique. Teoksessa G. Symon and C. Cassell (toim.) *Qualitative Methods and Analysis in Organizational Research: A Practical Guide*, (s. 51–72). Lontoo: Sage.
- Clandinin, J. D. & Connelly, M. F. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Clandinin, D., J. & Rosiek, J. (2007). Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions. Teoksessa Clandinin, D. J. (toim.) *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology* (s. 35–76). Sage Publications.
- Conle, C. (2000). Narrative Inquire: research tool and medium for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 49–63. <https://doi.org/10.1080/713667262>
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. Falmer Press.
- Currie, M. (2011). *Postmodern Narrative Theory*. 2<sup>nd</sup> Edition. Lontoo: Palgrave Macmillan.
- Dadley, E. M., & Edwards, B. (2007). Where have all the flowers gone? An investigation into the retention of religious education teachers. *British Journal of Religious Education*, 29(3), 259–271. <https://doi.org/10.1080/01416200701479646>
- Dewey, J. (1976). *The Middle Works, 1899-1924: 1921-1922* (Vol. 13). Southern Illinois University Press.
- Doherty, J. (2020). A systematic review of literature on teacher attrition and school-related factors that affect it. *TEAN journal*, 12(1), 75–84. Haettu osoitteesta <https://ojs.cumbria.ac.uk/index.php/TEAN/article/view/646>
- Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3(1), 35–47. Haettu osoitteesta [newcastle.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0020/100487/v3-dorman.pdf](http://newcastle.edu.au/__data/assets/pdf_file/0020/100487/v3-dorman.pdf)
- Draper, J., Fraser, H. & Taylor, W. (1997). Teachers at work: early experiences of professional development. *Journal of Inservice Development* 23(2), 283–295. <https://doi.org/10.1080/13674589700200013>
- Ehrnrooth, J. (1990). Vastaanottotutkimuksen analyysimetodi: reseptiosta luentaan, eläytymisestä tulkintaan. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta* (s. 221–241). Helsinki: Gaudeamus.
- Erkkilä, R. (2005). *Moniääninen paikka - Opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa*. University of Oulu.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2001). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (5. painos). Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2010). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa T. Asunmaa & P. Räihä (toim.) *Samalta viivalta*, 4 (s. 45–67). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Farmer, D. (2020). Teacher attrition: The impacts of stress. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 87(1), 41–50. Haettu osoitteesta [proquest.com/scholarly-journals/teacher-attrition-impacts-stress/docview/2457214546/se-2?accountid=13031](https://proquest.com/scholarly-journals/teacher-attrition-impacts-stress/docview/2457214546/se-2?accountid=13031)
- Farrell, T. S. (2013). Critical incident analysis through narrative reflective practice: A case study. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 79–89. Haettu osoitteesta [eric.ed.gov/?id=EJ1127432](https://eric.ed.gov/?id=EJ1127432)
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological bulletin*, 51(4), 327–358. <https://doi.org/10.1037/h0061470>
- Franzosi, R. (1998). Narrative Analysis - or Why (and How) Sociologists Should Be Interested in Narratives. *Annual Review of Sociology*, 24, 517–554. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.517>
- Freeman, L. C., Romney, A. K., & Freeman, S. C. (1987). Cognitive Structure and Informant Accuracy. *American Anthropologist*, 89(2), 310–325. <https://doi.org/10.1525/aa.1987.89.2.02a00020>
- Gentz, D. (1991). The psychological impact of critical incidents on police officers. Teoksessa Reese, J. T., Horn, J. M. & Dunning, C. (toim.) *Critical incidents in policing* (s. 119–121). US Department of Justice, Federal Bureau of Investigation.
- Gibson, A. (1996). *Towards a Postmodern Theory of Narrative*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Golnick, T. & Ilves, V. (2019). *Opetusalan työolobarometri 2019*. Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Haettu osoitteesta [oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/opetusalan\\_tyoolobarometri\\_2019\\_nettiin.pdf](https://oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/opetusalan_tyoolobarometri_2019_nettiin.pdf)
- Guarino, M. G., Santibanez, L., & Daley, G. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76, 173–208. <https://doi.org/10.3102/00346543076002173>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hatch, J. A., & Wisniewski, R. (1995). Life history and narrative: Questions, issues, and exemplary works. Teoksessa Hatch, J. A., & Wisniewski, R. (toim.) *Life history and narrative*, (s. 113–135). Lontoo: The Falmer Press.
- Heikkinen, H. L. T. (2001a). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito: Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylän yliopisto.

- Heikkinen, H. L. T. (2001b.) Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa Heikkinen, H. L. T. (2001). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito: Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylän yliopisto. Julkaistu alun perin teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) *Asiantuntijaksi oppiminen* (s. 275–290). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Heikkinen, H. L. T. (2001c). Kerronnallinen tutkimus – Todellisuus kertomuksena. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 116–132). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T. (2002). Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä, L. (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta* (s. 184–197). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2012). Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (toim.). *Peer-Group Mentoring for Teacher Development* (1. painos) (s. 3–30). Routledge.
- Heikkinen, S. (2020). *Varhaiskasvatuksen opettajien alanvaihto ammattiuran induktiivaiheessa*. Pro gradu –tutkielma, Oulun yliopisto.
- Heikkinen, H. L. T., Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M., & Tynjälä, P. (2020). *Opettajankoulutuksen vetovoima*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-818-2>
- Heinz, W. R. (2003). From work trajectories to negotiated careers. Teoksessa Mortimer, J. T. & Hanahan, M. J. (toim). *Handbook of the life course*, (s. 185-204). Springer, Boston, MA.
- Hintikka, M., & Ruotsalainen, E. (2019). " *Mut entäs jos mä en mahdu siihen muottiin?*": käsitteitä opettajan työn rajoista ammatinvaihtokontekstissa. Pro gradu –tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Honkimäki, S. (2014). Opettajan työstä muualle. Teoksessa Jokinen, H., Taajamo, M., Välijärvi, J., Honkimäki, S., Keurulainen, H., Mikkola, A., & Weissmann, K. (toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa: huomisen haasteita* (s. 45–54). Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Houtsonen, J. (1996), Koulutusidentiteetin kulttuuriset rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittely ja elämänkerralliset teemat. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria* (s. 199–216). Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.

- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. Teoksessa Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (toim.) *Understanding teacher development* (s. 122–142). Lontoo: Teachers College Press.
- Hughes, G. D. (2012). Teacher Retention: Teacher Characteristics, School Characteristics, Organizational Characteristics, and Teacher Efficacy. *The Journal of Educational Research*, 105(4), 245–255. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.584922>
- Huotelin, H. (1996). Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria* (s. 13–42). Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Huttunen, M. (2013). Narratiivisten identiteettiprosessien kehittyminen varhaislapsuudesta nuoruuteen. Teoksessa Ropo, E. & Huttunen, M. (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa* (s. 125–154). Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, Juvenes Print.
- Huuskonen, V., Lähteenmäki, S. & Paalumäki, A. (1990). *Urapäätös ja sen taustatekijät uran eri valintatilanteissa*. Turun Kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja A-2.
- Hyvärinen, M. (2008). Analyzing narratives and story-telling. Teoksessa Alasuutari, P., Bickman, L., & Brannen, J. (toim.). *The Sage Handbook of Social Research Methods* (s. 447–460). Sage.
- Högbacka, R. & Aaltonen, S. (2015). Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa Aaltonen, S., & Högbacka, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 9–34). Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Education Research Journal*, 38, 499–534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30–33. Haettu osoitteesta [citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.182.106&rep=rep1&type=pdf](http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.182.106&rep=rep1&type=pdf)
- Jaakola, A.-M. & Vornanen, R. & Pölkki, P. (2014). Kriittisten tapahtumien menetelmä lastensuojelun sosiaalityötä koskevassa tutkimuksessa. *Janus vol. 22(2)*: 156–171. Haettu osoitteesta [journal.fi/janus/article/view/51200](http://journal.fi/janus/article/view/51200)
- Jenkins, K., Smith, H., & Maxwell, T. (2009). Challenging experiences faced by beginning casual teachers: Here one day and gone the next!. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(1), 63–78.

- Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S., & Välijärvi, J. (2013). *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä-hankkeen tulokset*. Koulutuksen tutkimuslaitos, tutkimuselosteita 50. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42778/978-951-39-5557-1.pdf?sequence=1>
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (2014). Johdanto – pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä. Teoksessa Jokinen, H., Taajamo, M., Välijärvi, J., Honkimäki, S., Keurulainen, H., Mikkola, A., & Weissmann, K. (2014). *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa: huomisen haasteita* (s. 13–18). Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44968/1/978-951-39-6021-6.pdf>
- Jääskö, K., & Konu, P. (2014). “*Maaailma vaan vei vähän mennessään*”: luokanopettajan työuran muutos. Pro gradu –tutkielma, Lapin Yliopisto.
- Kari, J. (1988). *Opetus- ja kasvatustyö ammattina*. Keuruu: Otava.
- Kaunistama, P. (1997). Keitä me olemme? Kollektiivisen identiteetin käsitteellisistä lähtökohdista. *Sociologia* (3), 220–230. Haettu osoitteesta <urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-535016>
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105–210. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1)
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers’ emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995–1006. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009>
- Kelchtermans, G. (2017). ‘Should I stay or should I go?’: unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching*, 23(8), 961–977. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793>
- Kirpal, S. (2004). Researching work identities in a European context. *Career Development International*, 9(3), 199–221. <https://doi.org/10.1108/13620430410535823>
- Kostamo, K. (2020). *Hyöty liikuntaan kannustavana, arkiliikunta hyötyjä tuovana: Keskiasteen opiskelijoiden tulkintoja liikkumisensa lisääntymisestä*. Valtiotieteellisen tiedekunnan julkaisuja. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5643-3>
- Kuivala, A. & Saviluoto, V. (2019). *Luokanopettajaksi valmistunut tulevaisuuden tekijänä peruskoulun ulkopuolisessa työelämässä: ammatti-identiteetin muutos koulutuksen aikana*. Pro gradu –tutkielma, Oulun yliopisto.

- Kukla-Acevedo, S. (2009). Leavers, movers, and stayers: The role of workplace conditions in teacher mobility decisions. *The Journal of Educational Research*, 102, 443–452. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.6.443-452>
- Kumpulainen, T. (toim.) (2009). *Opettajat Suomessa 2008*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kutsyruba, B., Walker, K., Al Makhamreh, M., & Stasel, R. S. (2018). Attrition, Retention, and Development of Early Career Teachers: Pan-Canadian Narratives. *In education*, 24(1), 43–71. Haettu osoitteesta [eric.ed.gov/?id=EJ1246484](http://eric.ed.gov/?id=EJ1246484)
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. Teoksessa Helm, J. (toim.) *Essays on the verbal and visual arts* (s. 12–44). University of Washington Press.
- Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. Tampere University Press.
- Lanas, M., & Kelchtermans, G. (2015). “This has more to do with who I am than with my skills” - Student teacher subjectification in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 47, 22–29. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.002>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.011>
- Lehtinen, A. (2014). *Ensin opettajaksi, sitten alan vaihto: Opettajankoulutukseen hakeutumisen motiivit ja opettajien alan vaihdon syyt*. Pro gradu –tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Lehto, A.-M. & Sutela, H. (2008). *Työolojen kolme vuosikymmentä. Työolotutkimusten tuloksia 1977–2008*. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu osoitteesta [tilastokeskus.fi/tup/julkaisut/tiedostot/isbn\\_978-952-467-930-5.pdf](http://tilastokeskus.fi/tup/julkaisut/tiedostot/isbn_978-952-467-930-5.pdf)
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation* (Vol. 47). Sage.
- Lovett, S., & Cameron, M. (2011). Schools as professional learning communities for early-career teachers: How do Early Career teachers rate them? *Teacher Development*, 15(1), 87–104. <https://doi.org/10.1080/13664530.2011.555226>
- Lähteenmäki, S. 1992. ”Mikä sille nyt tuli?” eli Työura ja sen kriisivaiheet urakäyttäjytymisen yksilöllisten erojen kannalta tarkasteltuna. Turun Kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja D:2.
- Lähteenmäki, S. (1995). ”Mitä kuuluu – kuka käskee?” Yksilöllinen urakäyttäjytyminen ja sitä ohjaavat tekijät suomalaisessa liiketoimintaympäristössä – vaihemallin mukainen tarkastelu. Turun Kauppakorkeakoulun julkaisuja, sarja A–1.
- Maclean, R. (1992). *Teachers' career and promotional patterns*. London: Falme.

- Malinen, O.-P., Väisänen, P., & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: A review of a national effort for preparing teachers for the future. *The Curriculum Journal*, 23(4), 567–584. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.731011>
- Marjala, P. (2009). Työhyvinvoinnin kokemukset kertomuksellisina prosesseina–narratiivinen arviointitutkimus. *Työelämän tutkimus*, 7(3), 229–231.
- McAdams, D. P. & McLean K. C. (2013). Narrative Identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233–238. Haettu osoitteesta <http://www.jstor.org/stable/44319052>
- McDonald, D., Craig, C. & Curtis, G. (2019). Book summary. A Big Picture View of Teacher Induction Experiences Across the Disciplines Helping Policy Makers See the Forest Through the Trees. Teoksessa McDonald, D. (toim.) *Facing Challenges and Complexities in Retention of Novice Teachers* (s. 279–281). Information Age Publishing.
- McLean, K. C., Pasupathi, M., & Pals, J. L. (2007). *Selves creating stories creating selves: A process model of self-development*. *Personality and social psychology review*, 11(3), 262–278. <https://doi.org/10.1177/1088868307301034>
- Measor, L. (1985). Critical incidents in the classroom: Identities, choices and careers. Teoksessa Ball, S. J., and Goodson, F. (toim.) *Teachers' lives and careers* (s. 61–77). Routledge.
- Mentilä, S. (2017). *Alaa vaihtaneiden opettajien kertomuksia alanvaihdosta ja ammatillisen identiteetin rakentumisesta*. Pro gradu –tutkielma, Oulun yliopisto.
- Mertova, P. (2008). *Quality in higher education: Stories of English and Czech academics and higher education leaders*. Monash University.
- Mertova, P., & Webster, L. (2012). Critical event narrative inquiry in higher education quality. *Quality Approaches in Higher Education*, 3(2), 15–21.
- Miettinen, R. (1998). Miten kokemuksesta voi oppia?. *Aikuiskasvatus*, 18(2), 84–97. <https://doi.org/10.33336/aik.92491>
- Mikkola, A. & Välijärvi, J. (2014). Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa Jokinen, H., Taajamo, M., Välijärvi, J., Honkimäki, S., Keurulainen, H., Mikkola, A., & Weissmann, K. *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa: huomisen haasteita* (s. 55–66). Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44968/1/978-951-39-6021-6.pdf>
- Newberry, M. & Allsop, Y. (2017). Teacher attrition in the USA: the relational elements in a Utah case study. *Teachers and Teaching*, 23(8), 863–880. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358705>



- Nguyen, T. (2020). Teacher Attrition and Retention in Kansas: A Case Study of Geographically Rural States with Persistent Teacher Shortages. *Online Journal of Rural Research & Policy*, 15(1), 1–23. <https://doi.org/10.4148/1936-0487.1100>
- Niemi, H. (2000). Opettajankoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia* (s. 169–193). Helsinki: Edita.
- Niska, M., Hynynen, S. T., & Vesala, K. M. (2011). Yrittäjien menestystarinat näkökulmana yrittäjyyteen ja sitä edistäviin tekijöihin. Teoksessa Vesala, K. M. & Vihinen, H. (toim.) *Yritysten menestystarinat ja yrittäjyyden edistäminen* (s. 49–93). MTT raportti 16. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-487-311-6>
- Nissinen, K. & Välijärvi, J. (2011). *Opettaja- ja opettajankoulutustarpeiden ennakkoinnin tuloksia*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 43. Haettu osoitteesta <http://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37587/978-951-39-4622-7.pdf>
- Opetusalan ammattijärjestö. (28.9.2021). Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa. Haettu 30.10.2021 osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankoh-taista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/>
- Opetushallitus. (2020). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019. Esi- ja perusopetuksen opettajat*. Raportit ja selvitykset 2020:11. Haettu osoitteesta [oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/opettajat-ja-rehtorit-suomessa-2019-esi-ja-perusopetuksen-opettajat](http://oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/opettajat-ja-rehtorit-suomessa-2019-esi-ja-perusopetuksen-opettajat)
- Perho, H. & Korhonen, M. (1994). Elämän vakaat vaiheet ja siirtymät aikuisuuden alusta keski- iän kynnykselle. Teoksessa Perho, H. & Sinisalo, P. (toim.) *Näkökulmia elämänselän ja ammattiurien tutkimiseen* (s. 61–78). Acta Psychologica Fennica. Soveltavan psykologian monografioita 7. Rauma: West Point.
- Perttula, J. (1995). *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena*. Tampere: Suomen Fenomenologinen instituutti (SUFU).
- Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(6), 660–678. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International journal of qualitative studies in education*, 8(1), 5–23. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>

- Raitanen, E., & Anttonen, S. (2018). *Lastentarhanopettajataustaisten luokanopettajien kokemuksia ammatinvaihdosta ja ammatti-identiteetistä*. Pro gradu –tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Rauhala, L. (1995). *Tajunnan itsepuolustus*. Helsinki: Yliopistopaino
- Rauhala, L. (2009). *Henkinen Ihminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Redding, C., & Nguyen, T. D. (2020). Recent trends in the characteristics of new teachers, the schools in which they teach, and their turnover rates. *Teacher College Record*, 122(7), 1–36. <https://doi.org/10.1177/016146812012200711>
- Ropo, E. (2015.) Identiteetti tutkimuskohteena. Teoksessa Ropo, E., Sormunen, E. & Heinström, J (toim.). *Identiteetistä informaatiolukutaitoon. Tavoitteena yhteisöllinen ja itsenäinen oppija* (s. 26–47). Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Ruohotie, P. (1999). Työelämä muuttuu – muuttuuko opetus? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 99(2), 4–7.
- Santavirta, N., Solovieva, S., & Theorell, T. (2007). The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 213–228. <https://doi.org/10.1348/000709905X92045>
- Satulehto, M. (1992). *Elämismailma tieteiden perustana: Edmund Husserlin tieteen filosofia*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Schaefer, L. (2013). Beginning teacher attrition: A question of identity making and identity shifting. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 260–274. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754159>
- Scherff, L. (2008). Disavowed: The stories of two novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1317–1332. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.002>
- Sellen, P. (2016). *Teacher Workload and Professional Development in England's Secondary Schools: Insights from TALIS*. Lontoo: Education Policy Institute. Haettu osoitteesta [https://epi.org.uk/wp-content/uploads/2016/10/TeacherWorkload\\_EPI.pdf](https://epi.org.uk/wp-content/uploads/2016/10/TeacherWorkload_EPI.pdf)
- Sfard, A. & Prusak, A. (2005). Identity that makes difference: substantial learnings closing the gap between actual and designated identities. Teoksessa H. L. Chick & J. L. Vincent (toim.) *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 1 (s. 37–52). Melbourne: PME.
- Sironen, A.-M. (2019). *Ei sittenkään lastentarhanopettajaksi: murtuneita odotuksia lastentarhanopettajaunelmasta luopuneiden kertomuksissa*. Pro gradu –tutkielma, Oulun yliopisto.

- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Westling, S. K., Ahonen, E. & Järvinen, S. (2012). Mitä jos opettaja etäännyty työstään? Näkökulmia opettajan työhön kiinnittymiseen. *Nuorisotutkimus* 30(2), 5–20. Haettu osoitteesta [elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2012/2/mitajoso.pdf](http://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2012/2/mitajoso.pdf)
- Sone, C. (2020). *An exploration of teacher attrition and retention in private secondary schools in Cameroon*. Väitöstutkimus, Cardiff Metropolitan University.
- Strauss, A. L. (1959). *Mirrors and Masks: The search for identity*. Glencoe, IL: Free Press.
- Strauss, A. L. (2017). *Mirrors and Masks: The Search for Identity* (uud. painos). Routledge.
- Suorsa, T. (2020). *Yleistäminen laadullisessa tutkimuksessa* [Zoom-tallenne]. Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto.
- Syrjälä, L., Syrjäläinen, E., Ahonen, S. & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä.
- Taajamo, M. (2014). Erilaisia näkökulmia opettajan työn kehittämiseen. Teoksessa Jokinen, H., Taajamo, M., Välijärvi, J., Honkimäki, S., Keurulainen, H., Mikkola, A., & Weissmann, K. *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa: huomisen haasteita* (s. 67–78). Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44968/1/978-951-39-6021-6.pdf>
- Taajamo, M., Puhakka, E., & Välijärvi, J. (2014). *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013: Yläkoulun ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:15. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-297-5>
- Taajamo, M., & Puhakka, E. (2020). *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018: Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 ensituloksia, osa 2*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2020:18. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/opetuksen-ja-oppimisen-kansainvalinen-tutkimus-talis-2018-osa-2>
- Theoharis, R., & Fitzpatrick, M. (2013). Should I Stay or Should I Go? Revisiting Influencing Factors of SPED Teacher Attrition & Retention: A Review of the Literature. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 159–167. Haettu osoitteesta <https://eric.ed.gov/?id=EJ1135485>
- Tirkkonen, S. (2018). Kokemus Michel Foucault'n filosofiassa. *Ajatus*, 75(1), 501–514. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/ajatus/article/view/77528>
- Torenbeek, M., & Peters, V. (2017). Explaining attrition and decreased effectiveness of experienced teachers: A research synthesis. *Work*, 57(3), 397–407. <https://doi.org/10.3233/WOR-172575>

- Troman, G., & Woods, P. (2000). Careers under stress: Teacher adaptations at a time of intensive reform. *Journal of educational change*, 1(3), 253–275. <https://doi.org/10.1023/A:1010010710255>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5., uud. laitos.). Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Haettu osoitteesta [tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://www.tutkimuseettinen.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf)
- Tuuliainen, E. (2018). *Opettajankoulutuksesta uudelle alalle: luokanopettajien uratarinoita alanvaihdosta*. Pro gradu –tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., & Jokinen, H. (2013). Opettajankoulutuksesta opettajan työhön–uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa J. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä* (s. 37–56). Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K., & Olkinuora, E. (2006). From university to working life: Graduates' workplace skills in practice. Teoksessa Nieminen, J. (toim.) *Higher education and working life: Collaborations, confrontations and challenges* (s. 73–88). Oxford & New York: Elsevier.
- Uitto, M. (2011). *Storied relationships: students recall their teachers*. Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium 122. Oulun yliopisto.
- Uitto, M., Kaunisto, S.-L., Syrjälä, L. & Estola, E. (2014). Silenced Truths: Relational and Emotional Dimensions of a Beginning Teacher's Identity as Part of the Micropolitical Context of School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(2), 162–176. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904414>
- Vandenbergh, V. (2000). Leaving Teaching in the French-Speaking Community of Belgium: A Duration Analysis. *Education Economics*, 8(3), 221–239. <https://doi.org/10.1080/096452900750046724>
- Van Dijk, T. A. (1980). Story comprehension: An introduction. Teoksessa Van Dijk, T. A., *Poetics* (s. 1–21).
- Vartiovaara, I. (1996). *Burnoutista jaksamiseen. Aika itkeä, aika iloita*. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Kirjayhtymä.

- Vilkko, A. (1990). Omaelämäkertojen analysoiminen kertomuksina. Teoksessa Mäkelä, K., Apo, S., Ehnrooth, J., Eskola, K., Heiskala, R., Hoikkala, T., ... Vilkko, A. (1990). *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta* (s. 81–98). Gaudeamus.
- Walker, M., Worth, J., & Van den Brande, J. (2019). *Teacher workload survey 2019. Research report*. Department for Education UK. Haettu osoitteesta [assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/855933/teacher\\_workload\\_survey\\_2019\\_main\\_report\\_amended.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/855933/teacher_workload_survey_2019_main_report_amended.pdf)
- Wang, H., Hall, N., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120–130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
- Webster, L. & Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method. An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. Lontoo & New York: Routledge.
- Woods, P. (1993). *Critical events in teaching and learning*. Basingstoke, UK: Falmer Press.
- Woods, P., Jeffrey, B., Troman, G. & Boyle, M. (1997). *Restructuring schools, reconstructing teachers: responding to change in the primary school*. Buckingham: Open University Press.
- Worth, J. and De Lazzari, G. (2017). *Teacher Retention and Turnover Research. Research Update 1: Teacher Retention by Subject*. Slough: NFER. Haettu osoitteesta <http://hdl.voced.edu.au/10707/448946>.
- Yle. (16.5.2016). *Ylen kysely: Sadoissa kouluissa on ollut sisäilmaongelmia*. Haettu 14.7.2021 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-8879339>
- Öster, A. (2017). *Induktiovaiheen erityisopettajien työstressin ja työuupumuksen osatekijöiden yhteys alanvaihdon harkintaan, alanvaihdon harkinnan yleisyys ja näkemyksiä alanvaihdon harkinnan syistä*. Pro gradu –tutkielma, Oulun yliopisto.

## **Liitteet**

### **1. aineistopyyntö:**

Oletko alaa vaihtanut entinen aineen- tai luokanopettaja? Tutkin pro gradu –tutkielmassani opettajien alanvaihtoon liittyviä syitä ja etsin juuri nyt kahta tai kolmea entistä opettajaa pilottiaineistoon. Toivon pilotointiin aineiston 5.6. mennessä. Luvallasi käytän pilottiaineistoa mielelläni myös osana varsinaista aineistoa. Opinnäytteeni on narratiivinen laadullinen tutkimus osana luokanopettajaopintoja Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa.

Kirjoitelmassa toivon, että kerrot vapaasti opiskelu- ja urapolustasi opettajaksi ja siitä eteenpäin ja kuvailet uravalintojen syitä ja niitä tilanteita ja konteksteja, joissa valintoja olet tehnyt. Kerro myös, kuinka kauan olet toiminut opettajana ja millaisia töitä olet tehnyt opettajana ja muutoin. Voit kertoa myös muita asioita, jotka ovat vaikuttaneet urapolkuusi.

Laitathan minulle sähköpostia osoitteeseen ainoemiliarossi@gmail.com, jos olet kiinnostunut toimimaan pilottiaineistoni informanttina. Voimme samalla sopia tarkemmin aikataulusta ja luvista myöhemmälle käytölle. Kiitos avustasi!

Aino Rossi

ainoemiliarossi@gmail.com

Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija, Oulun yliopisto

### **2. aineistopyyntö:**

Oletko alaa vaihtanut entinen aineen- tai luokanopettaja? Passaako joku tuttu kriteereihin? Tutkin pro gradu –tutkielmassani opettajien alanvaihtoon liittyviä syitä ja etsin juuri nyt kahta entistä opettajaa, eli opettajana aiemmin toiminutta ja sittemmin alalta poistunutta henkilöä graduni aineiston tuottajiksi. Opinnäytteeni on narratiivinen laadullinen tutkimus osana luokanopettajaopintoja Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa.

Toivon aineiston syyskuun puoliväliin mennessä, mutta aikataulu on joustava.

Vapaamuotoisessa kirjoitelmassa toivon, että kerrot opiskelu- ja urapolustasi opettajaksi ja siitä eteenpäin ja kuvailet uravalintojen syitä ja niitä tilanteita ja konteksteja, joissa valintoja olet

tehnyt. Kerro myös, kuinka kauan olet toiminut opettajana ja millaisia töitä olet tehnyt opettajana ja muutoin. Aineiston analyysin vuoksi on erityisen hyödyllistä, jos kertomasi etenee kronologisesti. Voit kertoa myös muita asioita, jotka ovat vaikuttaneet urapolkuusi.

Laitathan minulle viestiä osoitteeseen [ainoemiliarossi@gmail.com](mailto:ainoemiliarossi@gmail.com) tai Facebookin Messengerissä, jos olet kiinnostunut toimimaan graduni informanttina. Voimme samalla sopia tarkemmin aikataulusta niin, että se käy aikatauluihisi. Kiitos avustasi!

Aino Rossi

[ainoemiliarossi@gmail.com](mailto:ainoemiliarossi@gmail.com)

maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija, Oulun yliopisto