

Noviisiluokanopettajan ajatuksia lopettamiseen johtaneista syistä Laadullinen tapaustutkimus

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Koulutusohjelma
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Tammikuu 2016
Eeva Inkinen

Ohjaaja: Leena Krokfos



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttätymistieteellinen	Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Eeva Johanna Inkinen		
Työn nimi - Arbetets titel Noviisiluokanopettajan ajatuksia lopettamiseen johtaneista syistä – Laadullinen tapaustudkimus		
Title		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Leena Krokfors	Aika - Datum - Month and year Tammikuu 2016	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 85s + 4 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tavoitteet. Tämän kasvatustieteen pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää noviisiluokanopettajan syitä päättää opettajan ura vain muutama vuosi valmistumisensa jälkeen. Lukuisat aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet opettajien induktiovaiheen haastavuuden ja työyhteisön tuen tärkeän merkityksen induktiovaiheesta selviytymiseksi. Myös opettajien alanvaihto noviisivuosien aikana on herättänyt keskustelua pätevien opettajien riittävydestä tulevaisuudessa, minkä vuoksi induktiovaiheen tukeminen työelämään kiinnittymiseksi on merkittävä. Tutkielman tavoitteena on lisätä tietoa opettajan työn poistyöntävistä tekijöistä noviisiluokanopettajien induktiovaiheessa, ja antaa siten keinoja onnistuneeseen noviisiohjaajan työhön sitoutumiseen.</p> <p>Menetelmät. Tutkielmassa perehdyttiin lopettamispäätöksen tehneen noviisiluokanopettajan ajatuksiin lopettamiseen johtaneista syistä ja niiden merkityksestä. Tutkielmaan haastateltu noviisiohjaaja oli haastattelun hetkellä tehnyt töitä opettajana puolitoista vuotta. Tutkielma on laadullinen tapaustudkimus, ja se soveltaa fenomenologis-hermeneuttista metodia. Aineisto tutkielmaan kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla ja saatu aineisto analysoitiin teoriasidonnaisen teema-analyysin keinoin.</p> <p>Tulokset ja johtopäätökset. Noviisiohjaajan lopettamispäätökseen vaikutti työyhteisö, työaika, työmäärä sekä tuen puute. Näiden tekijöiden vuoksi noviisiohjaajan oma näkemys ja työn todellisuus eivät vastanneet toisiaan ja tuottaneet siten noviisiohjaajalle tyytymättömyyttä työssään. Työssä pysyvyyttä tuottaneet asiat olivat oppilaat ja opettamisen ilo sekä opettajan henkilökohtaiset kehitystarpeet ja tunnollisuus. Myös opettajan kutsumus alalle ja kiinnostus kasvatusta ja koulua kohtaan laitoivat vastaan lopettamispäätöksen syntyessä. Noviisiohjaajien lopettamispäätöksen voidaan siis nähdä syntyvän usean sekä henkilökohtaisesti että ulkoisesti vaikuttavan tekijän tuloksena. Tutkielma antaa kokemukseräistä ja henkilökohtaista tietoa Suomessa vähän tutkitusta ilmiöstä sekä nostaa esiin ajankohtaisia ja tärkeitä teemoja sekä tutkimus- ja kehittämistarpeita aiheesta.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Noviisiohjaaja, opettajan työ, induktio, urakriisi, opettajapula		
Keywords		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttätymistieteet / Minerva		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Eeva Johanna Inkinen			
Työn nimi - Arbets titel Novice Primary School Teacher's Thoughts about Reasons for leaving the Teaching Profession – Qualitative Case Study			
Title			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Leena Krokfors		Aika - Datum - Month and year January 2016	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 85pp. + 4 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract			
<p><i>Aims.</i> The aim of this research was to study the reasons why novice teachers decide to leave the teaching profession only a few years after graduation. Previous studies have shown the difficulties of teacher induction and the importance of support during the induction phase. Teachers' career changing has become a common issue, and has raised a conversation about the sufficiency of qualified teachers in the future. This demonstrates the importance of support during the induction phase. The purpose of this research is to increase to knowledge about the forbidding factors present in teachers' work and thus give tools to successful commitment of novice teachers.</p> <p><i>Methods.</i> This study is a qualitative case study and phenomenological in approach. The data were collected by a semi-structured theme interview on a quitting novice teacher. The teacher's thoughts about her decision and the reasons to quit teaching were discussed during the interview. The person had worked as a teacher for a year and a half when the interview was conducted. Gathered data was analysed by using a theory-driven thematic analysis.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> The reasons for the teacher's quitting were influenced by the workplace, working time, amount of work and the lack of support. Due to these factors the novice teacher's image and the reality about teaching were not corresponding and giving her satisfaction from the work. The joy of teaching and the pupils were seen as a reason to not quit teaching. The teacher also had personal development targets and was too conscientious to quit teaching immediately. The call to teach and interest in education and school resisted the quitting decision. The novice teachers' decision to quit seems to have arisen from various crucial factors, both internal and external. In all, this research gave some empirical and intimate knowledge about the phenomena that have been studied very little before in Finland. The study also demonstrated current issues and important themes for further studies and development.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Novice teacher, teaching, induction, career crisis, teacher shortage			
Keywords			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO	7
2	TEOREETTINEN TAUSTA	10
2.1	Opettajaksi hakeutumisen motiivit.....	10
2.2	Opettajankoulutus ja opetusharjoittelu	11
2.3	Noviisiopettaja ja induktio.....	12
2.4	Opettajan ammatillisen kehittymisen ensimmäinen vaiheet Hubermannin mukaan	14
2.5	Noviisiopettajan tukeminen ja elinikäinen oppiminen	15
2.6	Opettajan työn haasteet.....	17
2.7	Opettajapula.....	19
2.7.1	Opettajien lopettamisen syitä	21
2.7.2	Opettajapulan seuraukset	23
2.7.3	Opettajatarve tulevaisuudessa	24
2.8	Lopuksi.....	25
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	27
4.1	Laadullinen tapaustutkimus.....	27
4.2	Tutkimushenkilö	29
4.3	Aineiston tuottaminen.....	30
4.3.1	Teemahaastattelu.....	30
4.3.2	Haastattelun toteutus	32
4.4	Aineisto	35
4.5	Aineiston analyysi	36
5	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	41
5.1	AmmatINVALINTANA opettaminen ja opettajankoulutus	42
5.2	Työhön siirtyminen	44
5.3	Opettajan työ.....	47
5.3.1	Työtehtävät ja oma näkemys opettajan työstä	47
5.3.2	Työaika ja palkka.....	51
5.3.3	Kollegat ja työyhteisö	53
5.3.4	Rehtori.....	55

5.3.5 Koulun toimintakulttuuri	56
5.4 Lopettamisajatukset	58
5.5 Jokin laittaa vastaan.....	61
5.6 Päätös syntyy	62
5.7 Yhteenveto	65
6 LUOTETTAVUUS	70
7 TUTKIMUKSEN EETTISYYS.....	73
8 POHDINTAA	75
LÄHTEET.....	78
LIITTEET	86

TAULUKOT

Taulukko 1. Noviisiluokanopettajan syyt työn jättämiseen ja työssä pysymiseen.....	40
------------------------------------------------------------------------------------	----

1 Johdanto

Opettajan työnkuvaa voidaan pitää kiinnostavana, moninaisena ja haasteellisena. Koulu on muuttunut ja tulee muuttumaan jatkossakin, jolloin myös opettajan tehtävä muotoutuu jatkuvasti vastaamaan yhteiskunnan odotuksia. Perinteisesti opettajan työtä on pidetty kutsumusammattina, johon hakeudutaan tietoisesti. Opiskelupaikka yliopistojen opettajankoulutuslaitoksille ei ole helpointa saavuttaa, ja opettajaksi valmistumiseksi on suoritettava viisivuotinen maisteritutkinto. Arvostettuun opettajan ammattiin pääsemiseksi ja pätevoitymiseksi tulee siis nähdä vaivaa. Miksi sitten jotkut vastavalmistuneet jättävät opettajan työn pian tai muutama vuosi valmistumisensa jälkeen?

OAJ:n Tilastokeskuksella teettämän selvityksen mukaan Suomessa aloittavista opettajista keskimäärin 20 % jättää työnsä opettajana muutaman vuoden sisällä valmistumisestaan ja siirtyy muihin tehtäviin. Pääkaupunkiseudulla vastaavan ratkaisuun päätyy jopa joka kolmas valmistunut opettaja. (Laaksola 2007a, 3.) Lopettamista harkitsevat myös alalla pitempään viihtyneet, sillä 2013 valmistuneen Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen mukaan 20,4 % yleissivistävän koulutuksen opettajista on harkinnut ammatin vaihtamista, ja noin kolmannes ei ole varma selviääkö tai ei usko selviytyvänsä työssä eläkeikään asti (Jokinen, Taajamo, Miettinen, Weissmann, Honkimäki & Välijärvi 2013, 38–43). Opettaja-lehden tekemän kyselyn mukaan jopa kaksi kolmasosaa opettajista vaihtaisi alaa, jos vain mahdollisuus siihen tulisi (Laaksola 2007a). Alanvaihtoa harkinneiden määrä onkin ollut kasvussa ja näyttää lisääntyvän (Opetusministeriö 2007, 22), sillä vuonna 2000 vastaava luku oli vielä opettajaryhmästä riippuen vain 5–13 % (Niemi 2000, 177). Nissisen ja Välijärven (2010, 30–31) tekemän arvion mukaan 18 % luokanopettajaksi opiskelevista ja valmistuvista poistuvat vuoteen 2025 mennessä muihin tehtäviin. Kun arvioiden mukaan samaan vuoteen mennessä suomenkielisistä luokanopettajista lähes 40 % jää eläkkeelle voitaneen jo puhua opettajapulan todellisesta uhkasta, etenkin mikäli pätevien opettajien alanvaihto jatkaa kasvuaan nykyiseen tahtiin. Merkittävämmäksi ongelman tekee koulutulokkaiden määrän kasvamisen myötä aiheutunut opettajatarpeen lisääntyminen. (Nissinen & Välijärvi 2010, 30–31.)

Kansainvälisesti opettajapula on ollut ongelma jo vuosikymmeniä (Hung & Smith 2008, 7), ja monissa kehittyneissä maissa pula ammattitaitoisista opettajista onkin arkipäivää (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 13). Näin opettajapulasta ja opettajien siirtymisestä muille aloille on tehty kansainvälisesti enemmän tutkimusta (mm. Ingersoll 2001; Johnson, Berg & Donaldson 2005; Keigher & Cross 2010). Suomessa tällaiset opettajan ammattiin liittyvät selvemmät uhat eivät ainakaan vielä ole arkipäivää (Jokinen ym. 2013, 74), ja ehkäpä juuri siksi aihetta on tutkittu varsin vähän. Opettajaksi koulutettujen siirtymisestä muihin ammatteihin heti valmistuttuaan, myöhemmästä uranvaihdosta, sekä opettajan työuran muutoksista löytyy vielä vähän tietoa (Almiala 2008, 6; Nissinen & Välijärvi 2011, 14), vaikka Almialan mukaan 2000-luvulla saadut tutkimustulokset antoivat aihetta selvittää ja perehtyä todettuun ongelmaan tarkemmin. Aiemmat tutkimukset ovat keskittyneet lähinnä opettajan työuran muutoksiin (Almiala 2008), työhyvinvointiin (Onnismaa 2010), ammatillisen identiteetin rakentumiseen ja kehitykseen (Niemi 1995) sekä noviisiopettajien työhöntuloon (Blomberg 2008). Haikonen (1999) on selvittänyt opettajan työn konflikteja, niiden aiheuttamaa stressiä sekä niistä selviytymistä. Sekä opetuslalle hakeutumisen syitä, alalla tapahtuvan työvoiman liikkuvuutta, alalta poistumista ja yleistä sitoutumista, että ymmärrystä alalle kiinnittymisen ja liikkuvuuden taustalla olevista tekijöistä ja opettajaprofessioon liittyvistä jatkuvasti muuttuvia osaamistarpeita on tutkittu kattavasti Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeessa (Jokinen ym. 2013).

Opettajankoulutus antaa toki edellytyksiä monialaisesti, mutta luokanopettajan koulutuksesta valmistuvien määrä verrattuna luokanopettajien tarpeeseen jättää väliin kuilun, joka voi tulevaisuudessa aiheuttaa pulaa pätevistä opettajista. Opettajatarpeen riittävyyden ennakointi on edellytys, jotta pystymme takaamaan laadukkaan opetuksen keskeytyksettömän jatkumisen (Nissinen & Välijärvi 2011, 13). Vaikka opettajaksi koulutettujen siirtymisestä muihin ammatteihin on vielä puutteellisesti tietoa ja siihen voivat vaikuttaa asiat, joita emme pysty ennakoimaan – esimerkiksi työmarkkinoiden muuttuminen, taloudellinen kehitys tai vaikkapa poliittiset linjaukset (Nissinen & Välijärvi 2011, 14) – olisi kuitenkin syytä tukea aloittavia opettajia raskaassa induktiovaiheessa, jotta tulevien opettajien työssä jaksamisella ja siten opettajan työssä pysymisellä saataisiin ehkäistyksi pätevien opettajien mahdollinen pula. Opettajan työssä kehittyä jatkuvasti, joten näin ollen kokeneiden

opettajien anti uusille opettajille ja opetuksen ja opettajana kasvun kehittymiselle on merkittävä.

Aihe on ajankohtainen ja kiinnostava yhteiskunnallisesti, mutta koen myös henkilökohtaisten syiden vaikuttaneen aiheen valintaan. Olen valmistumassa luokanopettajaksi ja siten työelämään siirtymisen haasteet koskevat pian myös omaa elämäni. Oikeastaan ilmiö tuli lähelle jo tehdessäni luokanopettajan pidempää sijaisuutta, joka sai pohtimaan uravalintaani ja opettajan työnkuvaa tänä päivänä. Myös lopettamispäätöstä pohtivien kollegoiden kanssa käydyt keskustelut käynnistivät kiinnostuksen ja petasivat tarvetta aiheen tutkimiseen. Stake (2005, 451) suositteleekin valittavaksi sellaisen ilmiön, joka tarjoaa mahdollisuuden oppia eniten. Tutkijan roolissa pyrin kuitenkin jättämään omat kokemukseni ja jo syntyneet oletukset ilmiöstä taka-alalle. Koen kuitenkin intressieni taustan kertomisen reiluksi lukijaa kohtaan, sillä laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on tutkijan avoimuus ja hyväksyminen itsensä tutkimuksen keskeiseksi tutkimusvälineeksi (Eskola & Suoranta 2005, 210).

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli paneutua luokanopettajaksi valmistuneen ja opettajan työt aloittaneen noviisiopettajan tekemään lopettamispäätökseen. Tutkielmassa pohditaan mitkä tekijät olivat opettajan työssä olleet poistytöitä ja mitkä tekijät taas olisivat antaneet edellytyksiä opettajana pysymiselle. Tutkielmassani pyrin selvittämään ja avaamaan noviisin henkilökohtaisia kokemuksia ja ajatuksia urastaan opettajana, sekä tarkentamaan ja erittelemään syitä, jotka ovat johtaneet noviisiopettajan tekemän päätöksen syntymiseen. Tavoitteenani on ymmärtää ja tuottaa uutta tietoa ilmiöstä, jossa opettaja jättää työnsä lyhyen ajan päästä valmistumisestaan. Tutkielma on laadullinen tapaustutkimus ja sen aineistona on nauhoitettu ja litteroitu teemahaastattelu. Tutkimusraportti etenee aiheen teoreettisesta tarkastelusta empiirisen vaiheen kuvailuun. Tämän jälkeen esittelen hankittua aineistoa, sen analyysia ja niiden tuottamia tuloksia tutkimuskysymyksiin. Lopuksi pohdin vielä tutkielman merkitystä ja luotettavuutta, sekä esittelen syntyneitä ideoita jatkotutkimusaiheiksi.

2 Teoreettinen tausta

Tutkielmani teoreettisessa osiossa tarkastelen opettajaksi hakeutumista, noviisiopettajia ja työhön siirtymis- eli induktiovaihetta, opettajan ammatillisen kasvun vaiheita ja työn haasteita, sekä alan vaihtoa ja sen myötä mahdollisesti syntyviä uhkia. Esittelen myös tutkielmani kannalta oleellisia aiemmin tehtyjä tutkimuksia sekä Suomessa että kansainvälisesti.

2.1 Opettajaksi hakeutumisen motiivit

Opettajan työtä on pidetty ja pidetään kutsumusammattina (Ahonen 2001, 48–49; Blomberg 2008, 9; Haavio 1949, 99) ja suomalaisilla opettajilla tuntuu olevan syvälle iskostunut mielikuva opettajan ammatista synnynnäisenä ominaisuutena (Blomberg 2008, 213). Haavio (1949) määrittelee kutsumukseksi elämäntehtävän, joka tuntuu sen suorittajasta arvokkaalta ja valtaa hänen persoonallisuutensa niin, että henkilö on valmis antamaan parhaansa sen hyväksi ja saa siitä itselleen sisäistä tyydytystä ja tarkoituksen elämälleen. Opettajan työn Haavio näkee herkästi kutsumustyöksi, sillä opettajan työhön liittyy paljon ideaalisia näkökohtia ja on olemukseltaan sellaista, johon opettaja voi kohdistaa persoonallisen harrastuksensa. (Haavio 1949, 100–101.) Hansenin (1995) ajatukset mukailevat Haavion näkemyksiä. Hansen kuvailee kutsumusta työksi, jolla on sosiaalista arvoa ja joka tuottaa pysyvästi henkilökohtaista merkitystä tekijälleen. Hansenin mukaansa ihmiset suhtautuvatkin opettamiseen enemmän kuin pelkkänä valinta. (Hansen 1995, 9.)

Jokinen ym. (2011) mukaan peruskoulun opettajien alalle hakeutumisen yleisimpiä motiiveja ovat yleinen kiinnostus tiettyä oppiainetta kohtaan, omien opettajien antama esikuva ja myönteinen malli opettajan työstä, sekä ammatin näyttäytyminen merkityksellisenä ja haastavana. Opettajan työ koetaan ihmissuhdetyönä, ja se on selkeä valinta. Myös perheen ja suvun merkitys näkyy opettajien uravalinnassa. (Jokinen ym. 2011, 24.) Suomessa poikkeuksellista kansainvälisesti verraten on ollut opettajan ammatin vahva kiinnostus myös siinä määrin, että ammattiin halu-

taan pyrkiä missä elämänvaiheessa tahansa, myös muuhun ammattiin kouluttautumisen ja työllistymisen jälkeenkin (Jokinen ym. 2014, 19).

Väitöstutkimuksessaan opettajien uravalinnan motiiveja, työuran muutosta ja ammatillisen identiteetin rakentumista tutkinut Almiala (2008) jaottelee opettajaksi valikoitumisen perusteiksi opetusalan arvostuksen (ammatin tuttuus perheessä, läheisten vaikutus ja henkilökohtaiset arvot), lapsuuden ja nuoruuden kokemukset (halu opettaa, harrastuneisuus, lapsista pitäminen), sekä muut erilaiset motiivit, joista Almiala mainitsee sattuman, ulkoiset ja käytännölliset syyt ja ammatin liittyminen sukupuoleen (2008, 108–118). Almialan mukaan opettajien uravalinnat ovat joko hyvin jäsentyneitä tai hapuilevia, mutta useimmiten selkeitä (2008, 205–206). Opettajaksi valikoidutaan vaihtelevin tavoin (Väljjarvi 2005, 115) ja toisinaan opettajan työhön päädytään myös muiden alojen heikon työllisyystilanteen sanelemana (Jokinen ym. 2014, 16).

2.2 Opettajankoulutus ja opetusharjoittelu

Opettajankoulutus on Suomessa yliopistotason koulutus, jossa opiskelija saa muodollisen kelpoisuuden opettajaksi suoritettuaan kasvatustieteen maisterin tutkinnon. Suomessa 67 % opettajankoulutuslaitoksella opettajankoulutuksella opintonsa aloittaneista valmistuu opettajan peruskoulutuksesta viidessä vuodessa ja 87 % valmistuu seitsemän vuoden kuluttua opintojensa aloittamisesta. Kaikkiaan 90 % aloittaneista valmistuu ja keskimääräinen valmistumisaika on viisi vuotta. (Nissinen & Väljjarvi 2011, 31.) Suomi poikkeaa muista Euroopan maista, sillä täällä opettajankoulutus on varsin suosittu hakukohde, opettajankoulutus hyvin organisoitua ja saa usein kansainvälisissä arvioinneissa paljon kiitosta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 5; Opetusministeriö 2007, 18). Ammatti koetaan Suomessa houkuttelevaksi ja arvostetuksi, mutta Jokisen ym. (2014, 7) mukaan opettajan ammatin vetovoimaa ei voida kuitenkaan enää tulevaisuudessa pitää itsestään selvyytenä.

Opettajan peruskoulutuksen osana on opetusharjoitteluja, jotka suoritetaan yliopistojen harjoittelukouluissa eli normaalikouluissa tai tavallisissa kouluissa eli yliopiston kenttäkouluissa. Heikkisen, Markkasen, Pennasen ja Tynjälän (2014, 49) mukaan opiskelijat usein kokevat tavalliset koulut mielekkäämmiksi harjoitteluympäristöiksi ja työelämässä tarvittavien taitojen kehittyvän niissä kokonaisvaltaisemmin kuin harjoittelukouluissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön opettajankoulutuksen kehittämistyöryhmät ovatkin esittäneet opettajankoulutuslaitoksille toiveen, että kolmannes harjoittelusta suoritettaisiin muualla kuin harjoittelukoulussa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2007, 62). Todellisuudessa tilanne näyttäisi olevan kuitenkin päinvastainen ja harjoitteluja on suoritettu vähemmän kenttäkouluissa suosituksista huolimatta. Kustannussyistä ja nykyisen rahoitusmallin vuoksi monet opettajankoulutuslaitokset ovat säästäneet ja sijoittaneet opettajaopiskelijansa suorittamaan jopa kaikki tutkintovaatimusten mukaiset opetusharjoittelut yliopistojen harjoittelukouluissa. (Heikkinen ym. 2014, 49.)

Opetusharjoittelun tulisi olla sillan toinen pää siirtymässä opettajankoulutuksesta työelämään koulun arkeen (Heikkinen, Markkanen, Pennanen & Tynjälä 2014, 45). Valitettavasti pitkäaikainen tutkimustyö uusien opettajien parissa on paljastanut uusien opettajien kokeneen opetusharjoittelut riittämättömäksi valmistamaan heitä työelämään ja luonut tarpeen kehittää opiskelun aikaista opetusharjoittelua (Heikkinen 2014, 48). Jokisen ym. (2014, 37) mukaan opettajien koulutusta tulisi myös tuoda lähemmäksi koulujen arkipäivää. Taloudellinen tilanne Suomessa on heijastunut opettajankoulutukseen ja siten koulutukseen kuuluvaa harjoittelua on jouduttu ylipäänsä supistamaan, vaikka opettajankoulutuksen perinne on jo seminaariaikana ollut käytännönläheisesti ja harjoittelupainotteisesti suuntautunut (Lindén 2006, 208).

2.3 Noviisiopettaja ja induktio

Noviisiopettajista tehdyissä tutkimuksista löytyy vaihtelevia käytäntöjä noviisin määrittelemiseksi. Ihalainen ja Rautiainen (1993, 9–10) määrittelevät noviisiopettajan valmistuneeksi opettajaksi, joka on työuransa alkumetreillä. Kirjallisuudessa on myös käytetty erilaisia nimityksiä, kuten aloitteleva opettaja, uusi opettaja, opetta-

jatulokas tai nuori opettaja. Näitä eri termejä käytetään sekaisin toistensa synonyymeinä. Tässä tutkielmassa käytän lähinnä noviisiopettajan nimikettä ja ymmärrän sen luokanopettajaksi valmistuneeksi ja ensimmäisiä kolmea vuotta opettajana työskenteleväksi henkilöksi. Oma käsitykseni noviisiopettajasta perustuu Hubermannin (1993) määritelmään opettajan ammatissa kehittymisen vaiheisiin, mistä tarkemmin lisää aihetta käsittelevässä omassa kappaleessaan.

Opettajankoulutusten arvostuksesta huolimatta opettajankoulutuksen antamia työelämävalmiuksia on kritisoitu. Jokisen ja Sarjan (2006, 187) mukaan opettajankoulutus pystyy harvoin tarjoamaan kaikkia opettajan työssä tarvittavia tietoja ja taitoja. Opettajankoulutus ei opettajien omien arvioiden mukaan anna valmiuksia ja opettajan työn aloittamiseen liittyy monia noviisille tuntemattomia asioita. Eri tutkijat (Blomberg 2008; Farrell 2003; Herbert & Worthy 2001; Sabar 2004; Tickle 2000) ovatkin todenneet kuilun opettajankoulutuksen ja koulutodellisuuden välillä. Opettamisen opiskelu ja harjoittelu ilman oppilaita ei tuo edellytetyjä taitoja luokahuonekontekstissa toimimiselle, joita opettajaopiskelijan pitäisi kehittää ja hioa (Pitton 2006, 2). Kujansivun (2004, 132) mukaan opettajankoulutus ei pysty antamaan riittäviä valmiuksia, jotta uusi opettaja pystyisi opetustyön itsenäiseen hoitamiseen ja vastuun ottamiseen koko työyhteisöstä.

Noviisin ensimmäistä opettajavuotta kuvataan opettajan uran herkimmäksi ja haavoittuvimmaksi vaiheeksi (Blomberg 2008, 1 & Caspersen & Raaen 2013, 2). Noviisi voi kohdata todellisuusshokin ja kokea ettei ole valmis kantamaan työnsä vaatimaa vastuuta (Herbert & Worthy 2001, 898). Le Maistren ja Parén (2010, 560) mukaan aloittavien opettajien odotusten ja koulutodellisuuden välillä on ristiriita, joka ajaa noviisiopettajia lopettamaan. Odell & Huiling (2000) määritelmän mukaan opettajan induktio on ajanjakson ensimmäisestä vuodesta kolmeen vuoteen, siitä kun opettaja on saanut pätevyyden opettaa, joten vaikeudet eivät koske pelkästään noviisin ensimmäistä vuotta.

Opettajan työ on yksi harvoista ammateista, joissa vastavalmistunut saa välittömästi täyden vastuun siitä, mitä luokassa opitaan tai ei opita (Pitton 2006, 2), kun taas muilla aloilla edetään työkokemuksen myötä vastuullisempiin tehtäviin. Jokinen ja Sarja (2006, 187), sekä Blomberg (2008, 50) mainitsevatkin opettajan työn

aloitukseen liittyvän paradoksin, sillä noviisiopettajalta vaaditaan taitoja ja kykyjä joita voi saavuttaa vain tekemällä sitä, mitä hän ei vielä edes kunnolla osaa. Aloiteleva opettaja joutuu siis etsimään omaa opettajuuttaan tilanteessa, jossa kokemuspohjaista tietoa ei vielä ole tai tiedot ovat hataria, vaikkakin ne ovat työhön liittyviä keskeisiä asioita (Blomberg 2008, 50).

Aloittavalle työntekijälle peruskoulutuksen jälkeiset ensimmäiset vuodet työssä ovat ammatillisen kehittymisen kannalta aina tärkeä vaihe. Näin on myös opettajan työssä. Uusien opettajien menestys on kriittisesti sidoksissa ensimmäisiin opetuskokemuksiinsa ja mahdollisuuksiin käsitellä asioita, joita he kohtaavat luokkahuonetilanteissa. Ne jotka selviävät ensimmäisestä vuodestaan opettajana, ovat usein olleet yhteydessä toisen opettajan kanssa. (Pitton 2006, 2–3.) Meijerin, de Graafin ja Meirinkin (2011, 125) tutkimus osoittaa noviisiopettajien selviytyvän ensimmäisen vuoden pettymyksen ajanjaksoista puhumalla toisten noviisien, vanhempien kollegoiden tai rehtorin kanssa. Merkille pantavaa tutkimuksessa oli myös, että yhteisten keskusteluiden sisällöissä tärkeämpää oli se mitä kehitys on merkinnyt noviisiopettajalle kuin se, millaista kehitystä on tapahtunut. Työhöntulovaiheen perehdytystä ja tukea esittelen laajemmin omassa kappaleessaan.

2.4 Opettajan ammatillisen kehittymisen ensimmäinen vaiheet Hubermannin mukaan

Hubermanin (1992) mukaan opettajan kehityksen uralle siirtymisen ensimmäistä kolmea vuotta työelämässä voidaan nimittää termillä ”survival and discovery”, hengissä säilyminen ja löytäminen. Hengissä säilymisen teemaa kuvaa työuran alkuvaiheen kokeminen hyvin raskaana ja vaikeana. Erityisesti aiemman opetuskokemuksen puuttuessa työelämään siirtyvä vastavalmistunut opettaja voi kokea ”todellisuusshokin” kohdatessaan opetusprosessin kompleksisuuden ja siihen liittyvät samanaikaisuudet. Uusi opettaja voi myös todeta kuilun omien ammatillisten ihanteiden ja luokkahuonetodellisuuden välille. Myös tunteet opetusmateriaalin epätarkoituksenmukaisuudesta, opetustehtävien hajanaisuudesta ja epämääräisyydestä suhteessa oppilaiden läheisyyden ja etäisyyden vaihtelevuuteen on todettu aiheuttavan ahdistusta tuoreelle opettajalle. (Huberman 1992, 123.)

Toisaalta noviisi-opettaja voi kokea innostusta ja oivalluksia omista oppilaistaan ja kollegoistaan tuntemalla itsensä osaksi opettajakuntaa. Tätä Huberman nimittää löytämisen teemaksi. Näiden kahden lähes päinvastaisilta tuntuvan teeman on Hurbermanin mukaan todettu joissakin tutkimuksissa ilmenevän rinnakkain, jolloin voimakas löytämisen kokemus antaa voimaa elää vaikeuksien kanssa ja pysyä opettajan ammatissa. On myös tutkimuksia, joissa ne ovat osoittautuneet toisensa poissulkeviksi kokemuksiksi, sekä tutkimuksia, joissa kumpikaan vaihe ei ole mainittavasti ilmennyt. Hubermanin mukaan ensimmäisen kolmen vuoden jälkeen seuraa vakiintumisen vaihe, jolloin opettaja sitoutuu lopullisesti ammattiinsa. Tämä on henkilökohtainen valinta. (Huberman 1992, 123–129.)

2.5 Noviisiopettajan tukeminen ja elinikäinen oppiminen

Lukuisat lähteet, tutkimukset ja tilastot osoittavat nuorten opettajien akuutin tarpeen tukeen ensimmäisenä vuonna. Siitä huolimatta Suomessa ei ole kehitetty formaalia valtakunnallista, säädöksiin perustuvaa perehdytysvaihetta tai perehdytysjärjestelmää, joilla tuettaisiin uusia opettajatulokkaita työuran alussa. Koulutuksen järjestäjät tai yksittäiset koulut ovat itse voineet perehdyttää uusia opettajia hyvin vapaamuotoisesti, itse parhaaksi katsomallaan tavalla. Kun perehdytykseen ei ole selkeää ohjelmaa, on sen seurauksena koulujen välisessä perehdyttämisessä ja sen toteuttamisessa suuria eroja. Jossain tapauksissa perehdyttäminen onnistutaan laiminlyömään kokonaan, jolloin uuden opettajan ammatilliselle kasvulle ja ammatti-identiteetin kehitykselle käynnistymiselle ei synny tukevaa pohjaa. (Jokinen & Sarja 2006, 186–187; Jokinen, Heikkinen, Morberg, Poom-Valickis & Rohtma 2008, 84–85.)

Ensimmäinen vuosi on merkittävä myös noviisiopettajan oman oppimisen tukemiseksi ja opettajan uran jatkolle (Pitton 2006, 2–3). Blombergin (2008, 2) mukaan hyvin toteutettu työhön perehdyttäminen voi olla ratkaisevaa aloittelevan opettajan työssä menestymiselle ja viihtymiselle, sekä siten opettajan uralle jäämiseksi. Monet tutkijat (Johnson ym. 2005; Moir, Gless & Baron 1999; Odell & Huling, 2000) ovat kirjoittaneet aloittavien opettajien tarpeesta tukeen, jotta pidettäisiin yllä ja parannettaisiin heidän työssä tarvittavia tietojaan ja taitojaan. Opettajaksi kasvami-

nen on elinikäinen prosessi (Blomberg 2008, 1), mutta silti opettajien täydennyskoulutuksessa on puutteita, jotka näkyvät erityisesti nuorten opettajien tukemisessa (Tikkanen 2015, 16). Jokinen ja Sarja (2006, 186) toteavatkin opettajien ammatillisen kehittymisen tukemisen olevan Suomessa sattumanvaraista ja siten toimintakulttuurin muuttamisen vaikeaa.

Noviisiopettajien saama tuki perustuu enimmäkseen opettajien omaan aktiivisuuteen ja yksittäisten kollegoiden tukeen (Jokinen ym. 2014, 38). Myös erilaiset tuen formaalit muodot, kuten OAJ:n nuorten opettajien koulutus NOPE -koulutus ja vertaismentorointi ovat riippuvaisia opettajan omasta aktiivisuudesta. Vasta hiljattain on uusien opettajien toimesta kehittynyt verkkomentorointi ja uusien opettajien keskustelufoorumi. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeellä -hankkeen tuloksista selvisikin, että yli puolet (57 %) aloittaneista opettajista ei ollut saanut lainkaan tai ollut voinut hyödyntää tulokkaille järjestettyä pitkäkestoista perehdyttämistä ja tukea. Vastanneista 72 % ei ollut edes voineet hyödyntää oppilaitoksen perehdyttämiskansiota ja 63 % kertoi, ettei saanut mahdollisuutta osallistua edes lyhyeen, muutamien tunnin perehdytykseen. Eniten tukea uudet opettajat olivat kokeneet saaneensa kollegoiltaan. (Jokinen ym. 2013, 50.)

Syksyllä 2014 Opetus- ja kulttuuriministeriö aloittivat yhteisestä aloitteesta Koulutuksen tutkimuslaitoksen kanssa selvitystyön uusien opettajien työhöntulovaiheen käytänteiden kehittämiseksi. Hankkeen tavoitteena oli tehdä ehdotus opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen jatkumon kehittämiseksi Suomessa kartoittamalla käytössä olleita erilaisia malleja ja toimintamuotoja, joiden pohjalta kehiteltiin ehdotus siitä, miten opettajien koulutus ja työuran alkuvaiheen osaamisen kehittämistä voitaisiin Suomessa järjestää laadukkaasti ja kustannustehokkaasti. Tällä pyritään takaamaan opettajien perus- ja täydennyskoulutus, induktiovaiheen tuki ja jatkuvan osaamisen kehittäminen luontevana jatkumona. (Heikkinen, Aho & Korhonen 2015, 6.)

2.6 Opettajan työn haasteet

Aho (2010) selvitti väitöstutkimuksessaan opettajan selviytymistä edistäviä tekijöitä. Tutkimuksen mukaan itsensä kehittäminen, työyhteisön yhteisöllisyys, persoonallisuus, holistinen elämäntattomuus ja ulkopuolinen tuki ovat syitä, joiden avulla opettaja selviytyy. Aho (2010, 35) toteaa ettei edes yli-ihminen kykene täyttämään niitä odotuksia, joita opettajiin kohdistetaan, sillä opettajalla on ylipaisuneen kasvatustavastuun ohella kymmeniä muita velvoitteita, joihin hän ei voi koskaan vastata. Opettajan työssä jaksamista uhkaavat Ahon (2010, 92) seuraavat selviytymisriskiä aiheuttavat tekijät: oppilaat, vanhemmat, kollegat, rehtori, toiminta- ja keskustelukulttuuri, ikä sekä muuttunut ja laajentunut työnkuva.

1990-luvulta alkaen opettajuus on informaatioyhteiskunnan myötä laaja-alaistunut huomattavasti ja opettajuus on laajentunut edellytysten myötä luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvien toimintojen taitamiseen ja eri alojen asiantuntijoiden kohtaamiseen (Jokinen & Sarja 2006, 185–186). Välijärven (2006, 9) mukaan opettajan työn yhteiskunnalliset ehdot, mahdollisuudet ja työhön kohdistuvat odotukset ovat muuttuneet koulutusinstituution kehityksen myötä monin tavoin. Laaksolan sanoin (2014, 3) opettaja on ammatin muuttumisen vuoksi kehittynyt moniottelijaksi, jolta odotetaan taitoja, joita ei opettajan koulutukseen osannut edes kuvitella vaadittavan.

Ahon (2010, 99) mukaan opettajan työ on siirtynyt yhä enenevässä määrin oppijan kasvattamiseen ja kodit ovat siirtäneet kasvatusvastuuta koulujen ja opettajien vastuulle, mikä asettaa opettajalle ja opetusprosessille aivan uudenlaisia vaatimuksia. Myös opettajan auktoriteetin mureneminen, vanhempien vaatimuksiin vastaaminen ja heidän palveleminen on johtanut opettajan työmäärän lisääntymiseen ja opettajan tarpeeseen perustella toimintaansa yhä enemmän (Aho 2010, 99). Muutosten ristiaallokossa opettajan työn haasteet korostuvat ja ovat osoittautumassa kohtuuttomaksi taakaksi (Välijärvi 2005, 105).

Opettajuutta ei voida kiteyttää yksiselitteisesti tai pysyvästi sen jatkuvasti muuttuessa ja laajentuessa. Yhteiskunnan muutoksien ja koulujen pedagogisen kehittämisen nimissä kouluille ja opettajille tulee yhä enemmän uusia tehtäviä ja haasteita, joista voidaan käyttää kuvainnollista nimitystä 'haasteiden viidakko' (Aaltola 2005,19–20). Opetusministeriö (2007, 12) kuvailee opetusammattin vaativuutta seuraavasti:

- korkean pätevyyden (well-qualified) ammatti
- elinikäisen oppimisen ammatti
- liikkuva ammatti
- pohjautuu kumppanuuteen.

Raportissa täsmennetään mitä elinikäinen oppiminen merkitsee: elinikäinen oppiminen määritellään saumattomaksi jatkumoksi peruskoulutuksen, ammattiin siirtymisvaiheen (induktion) sekä ammatillisen täydennyskoulutuksen välillä. Kansallisella tasolla rahoituksen tulisi turvata kaikkien opettajan saavan tehokkaan työhön-tulokoulutuksen kolmen ensimmäisen ammattivuoden aikana. Lisäksi kaikilla opettajilla tulisi olla pääsy strukturoituun ohjaukseen ja kokeneempien opettajien tai muiden soveltuvien asiantuntijoiden tarjoamaan mentorointiin koko uransa ajan. (Opetusministeriö 2007, 12.)

Opettajan työ nähdään vahvasti identiteettityönä, jossa opettajan persoona on oman työn keskeinen väline ja osa ammatillista osaamista, ja siten työtä on mahdotonta irrottaa omasta yksityiselämästä (Blomberg 2008, 9). Opettaja on älyllisten ja sosiaalisten suhteiden rakentaja oppilaiden, kollegoiden, vanhempien ja muiden yhteistyökumppaneiden välille. Työskentely opettajana on jatkuvaa läsnäoloa ja sitä vaaditaan täyspainoisesti koko ajan. Opettaja kohtaa oppilaat ja heidän mukanaan välittyvän muuttuvan maailman ja ympäristön odotusten kirjon joka hetki. (Väljjarvi 2005, 105.) Kun opettaja tekee työtä persoonallaan, voivat työn vaikeudet siten olla vakava uhka koko hänen elämänsä ja käsitykseen itsestään (Aho 2010, 101).

Opettajien työtä on myös hyvin pitkään leimannut yksilökeskeinen ammattikulttuuri, jossa painotettuna on opettajan oma yksilöllinen työpanos, eikä niin ollen juurikaan kouluyhteisö ja yhteisöllinen toiminta (Niemi 2000, 184). Tämä voi johtua perinteisestä ajattelutavasta ja opettajan ammattitraditiosta, joissa opettajuus ja hyvä opettaja on vahvasti nähty autonomisena ja yksin tilanteesta kuin tilanteesta selviytyjänä (Aho 2010, 94 & Välijärvi 2005, 105). Toisaalta tämä on lähtökohtana jo opettajankoulutukselle, jota toteutetaan yliopistojen tutkinnoissa valtioneuvoston antaman asetuksen (794/2004) mukaisesti. Asetuksessa määritellään yleiset opettajankoulutuksen tavoitteet ja asetuksen mukaan opettajankoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijalle valmiudet itsenäiseen toimintaan opettajana, ohjaajana ja kasvattajana. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 2.) Itsenäisyys oli Ahon (2010, 190) mukaan kuitenkin opettajalle tärkeä persoonallinen piirre opettajien selviytymistä tarkasteltaessa.

2.7 Opettajapula

Vaikka opettajankoulutus on Suomessa arvostettu ja vetovoimainen, voidaan tulevaisuudessa Suomessakin kohdata opettajapula. Nissisen ja Välijärven (2011) opettaja- ja opettajankoulutustarpeita ennakoivan tutkimuksen mukaan vuoteen 2025 eli seuraavan kymmenen vuoden aikana 39,2 % suomenkielisistä luokanopettajista jää eläkkeelle. Kevään 2010 opettajakyselyn perusteella 14,5 % kelpoisista ja opettajan työn aloittaneista opettajista ei saavuta eläkeikää. Tässä luvussa on huomioitu ne, jotka eivät opettajankoulutuksen aloittavista valmistu (10 %) tai aloita koskaan opettajan työtä (10–15 %). Näistä luvuista saadaan yhteensä vuoteen 2025 arvioitu kelpoisten opettajien poistumaksi 48 %. (Nissinen & Välijärvi 2011, 30–31.) Syrjäläinen (2002, 11) puhuu opettajuuden kriisiytymisestä ja loppuun palamisesta. Näiden seurauksena opettajia hakeutuu ennen eläkeikää osaaika, varhais- ja sairauseläkkeelle, minkä vuoksi Syrjäläinen rohkenee todeta maamme uhkaavan opettajapula. Vaikka selvityksen mukaan Suomessa aloittavista opettajista keskimäärin 20 % lopettaa jo uransa alkuvaiheessa, ei Heikkisen ym. (2014, 46) mielestä uusien opettajien siirtyminen toisiin tehtäviin ole niin suuri ongelma kuin viime aikaisessa keskustelussa on annettu ymmärtää.

Kansainvälisesti opettajapula on huolestuttanut jo pidempään, ja voidaan puhua huomattavasta ilmiöstä. Ilmiö on merkittävin tekijä uusien opettajien kysynnälle, ja koulut ovat kohdanneet ongelman pätevien opettajien riittävyydestä. Opettajan työt aloittavista kaikkiaan arviolta 40–50 % lopettaa ennen viidennen työvuoden täyttymistä. (Ingersoll 2001, 501.) Vaikka koulujärjestelmämme on erilainen, eikä täysin verrattavissa kansainvälisesti näyttää opettajien poistuminen alalta alkaneen kärjistyä myös Suomessa (Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008, 205). Opettajapaon ennakoitaan kiihtyvän (Laaksola 2007a, 3) ja varsinkin miesten osalta alalta pakeneminen on ollut viime vuosikymmeninä jopa hälyttävän suuri (OPM 2007, 63). Ilmiö on Suomessa myös jokseenkin alueellinen, sillä halukkuus jättää opettajan työt jo ensimmäisen vuoden jälkeen on tullut ongelmaksi Etelä-Suomessa (Almiala 2008, 218). Blombergin (2008, 217) mukaan opettajan ammatilla on pääkaupunkiseudulla muuta maata heikompi arvostus, mikä on osaltaan vaikeuttanut opettajien rekrytointia. Eteläisessä Suomessa, erityisesti Uudellamaalla, ollaan myös puhuttu opettajien kelpoisuusongelmasta, sillä luokanopettajana ja esiluokanopettajana alueella työskentelevistä opettajista joka kymmenes toimii ilman kelpoisuutta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 24).

Kuntatalouden kiristyessä useat kunnat ovat ajautuneet taloudellisiin vaikeuksiin, eivätkä kaikki koulutusta haluavat opettajat ole päässeet osallistumaan tarvitsemaansa muualla järjestettyyn täydennyskoulutukseen. Vain harvalle opettajalle (14,5 %) on laadittu henkilökohtainen koulutus- ja kehittämissuunnitelma, jossa sovittaisiin tarkemmin ammatillisen osaamisen kehittämisen henkilökohtaisista tavoitteista. Opettajan ammatillisesta osaamisen kehittämisestä vastaavat kuitenkin ensisijaisesti työnantaja ja opettaja itse. Julkisen talouden kiristyminen viime vuosina on selvästi vaikuttanut tiukkenevina vaatimuksina osallistua harkitummin. Joissakin kunnissa on jopa tehty päätös säästää kaikesta osaamisen kehittämisestä ja jätetty siitä huolehtiminen opettajalle itselleen omalla ajalla toteutettavaksi. Kehityksen suunta on tältä osin huolestuttava. (Opettajat suomessa 2013.)

Myös työnantajien säästötavoitteiden takia moni peruskoulun opettaja on tänä syksynä aloittanut työnsä kylmiltään ja perehtymättä. Yleisen käytännön mukaan uusienkin opettajien lukuvuosi ja palkanmaksu alkavat elokuun ensimmäisenä päivänä, mutta tänä syksynä noin 30 kunnassa opettajien työsuhte alkoi vasta veso-

päivänä, eli oppilaiden koulun alkua edeltävänä päivänä. OAJ:n mukaan tämä vaaransi koulutyön alkamisen, työrauhan ja turvallisuuden, ja jakaa opettajat kahden kerrokseen, kun uudella opettajalla ei ole mahdollista valmistella opetusta tai tutustua oppilastietoihin, koulun toimintaan ja niitä ohjaaviin asiakirjoihin tai koulurakennukseen. OAJ ei ymmärrä, miksi kunnat hankaloittavat uuden opettajan työn aloitusta ja toteavat säästöjen jäävän marginaalisiksi, kun taas opettajille työsuhteen viivästyminen aiheuttaa riskin uupua ja kahden viikon leikkauksen palkassa, sekä eläke- ja ikäkertymissä. (Korkeakivi 2015, 12–13.)

2.7.1 Opettajien lopettamisen syitä

Opettajapulalle on etsitty syitä ja tutkimusten mukaan opettajien valintaan jäädä vai lähteä syntyy yhdistelmästä sisäisiä ja ulkoisia tyytyväisyyttä tuottavia tekijöitä, joita opettajat työstään saavat. Sisäistä tyytyväisyyttä opettajan työssä tuottavat lasten kanssa oleminen, onnistumisen ilo edistäessä oppilaiden oppimista, nautinto opettaessa ainetta, josta pitää sekä mahdollisuus kehittää uusia taitoja ja nähdä harjoituksen vaikutus työhön. Ulkoiset palkinnot työstä ovat palkka, edut ja lisät, julkinen tunnustus työstä tai se, että tulee valituksi johonkin vastuutehtävään. Nämä tekijä vaikuttavat toisiinsa, esimerkiksi palkka harvoin on opettajille on kannustin työssä, mutta sen merkitys kasvaa, jos opettaja kokee työssä vaikeuksia. (Johnson ym. 2005, 1.)

Ingersollin (2001) tutkimuksen mukaan 88 % opettajista jätti työnsä muista syistä kuin eläkkeelle jäämisen vuoksi. Lopettaneista 45 % mainitsee syiden olevan henkilökohtaisia, joka neljäs mainitsi syykseen tyytymättömyyden, 24 % kertoi tavoittelevansa muuta ammattia ja loput 12 % koulun henkilöstön toiminnan. (Ingersoll 2001, 521.) Ingersollin mukaan opettajien alanvaihto korreloi vahvasti opettajien yksilöllisiin luonteenpiirteisiin. Toinen merkittävä vaikuttava tekijä opettajien lähtöpäätökseen näytti tutkimuksen mukaan olevan opettajan ikä. Tutkimuksissa ollaan jatkuvasti todettu nuorten opettajien runsas esiintyminen opettajien alalta poistumista tutkittaessa. (2001, 502). Myös väitöstutkimuksessaan vähintään viisi vuotta opettajana toimineiden opettajien työuranmuutoksia kartoittanut Almiola (2008, 218) toivoo tutkimuksensa jatkotutkimusaiheissa selvitystä suomalaisten nuorten opettajien muutoshalukkuuden syitä.

Johnson ym. (2005, 2) mukaan opettajille on tärkeää olla vaikuttava. Jos työolosuhteet estävät opettajia saavuttamasta sisäistä tyydytystä työstään (sytä, joiden takia haluaa opettaa), on heillä suurempi todennäköisyys jättää työnsä opettajana tai psykologisesti etäännyä opettajuudesta. Tutkijat ovat löytäneet merkittävän yhteyden opettajien vaikuttavuuden kokemusten, työtyytyväisyyden ja työssä pysymisen välillä. Epätodellisen vaativa työmäärä, opetusvälineiden puutteellisuus tai eristäytyminen vertaisistaan hankaloittaa opettajan mahdollisuutta opettaa hyvin ja onnistua oppilaiden kanssa. Kun opettaja ei pysty toteuttamaan työtään kuten toivoisi, eihän siten saa tyydytystä työstään. (Johnson ym. 2005, 2.) Voke (2003, 7) mukaan huonoon palkkaan vetosivat vain lopettaneet opettajat, jotka eivät olleet saaneet tukea koulun johdolta tai joilla oli ongelmia oppilaiden motivaation ja kurinpidon kanssa.

Suomessa opettajien alanvaihtoa on vielä tutkittu varsin vähän. Väitöstutkimuksessaan opettajan työuran muutosta ja ammatillisen identiteetin rakentumisesta selvittänyt Almiala (2008), tutki luokanopettajien ja aineenopettajien uramuutosta ja urapolkujen kehitystä. Almialan mukaan työuranmuutosprosessi käynnistyy henkilökohtaisesta kriisistä, turhautumisesta tai intuitiivisista valinnoista (Almiala 2008, 160–162). Vuonna 2010 käynnistynyt Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hanke selvitti yleissivistävän ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajien ammatin vaihtamista. Hankkeen tarkoituksena oli saada tietoa opetusosalalla tapahtuvasta työvoiman liikkuvuudesta, opetusosalalle hakeutumisen perusteita, alalta poistumisesta ja sitoutumisesta, sekä ymmärrystä alalle kiinnittymisen ja liikkuvuuden taustalla olevista tekijöistä ja opettajaprofessioon liittyvistä jatkuvasti muuttuvista osaamistarpeista. Opettajien alanvaihdon perusteina oli usein syynä oman itsensä kehittäminen, kiinnostun uralla etenemiseen ja joskus vaihteluhalu. Opettajan työn oltiin myös koettu muuttuneen raskaammaksi ja stressiä koettiin niin oppilaista kuin työyhteisöstä. Siirtymiset nähtiin hankkeen mukaan moninaisina ja harkittuina prosesseina, jotka harvoin johtuivat äkillisistä tai vain yhteen tekijään liittyvistä syistä. (Jokinen ym. 2013, 7–8 & 37.) Hankkeeseen vastanneista vain 15 % oli luokanopettajia ja 64,8 % oli vastatessaan iältään 40–69-vuotiaita. (Jokinen ym. 2013, 15–16). Vastanneiden voidaan todeta myös olleen opettajan työhön vakiintuneita, sillä 85,9 % vastaajista oli työkokemusta opetustehtävissä yli viisi vuotta (Jokinen ym. 2013, 20.)

Nuorten luokanopettajien alanvaihdon syitä ei ole Suomessa vielä kattavasti tutkittu. Kansainväliset tutkimukset eivät ole täysin verrattavissa suomalaisiin opettajiin, mutta antavat varmasti osviittaa ongelmista ilmiön takana. Lisäksi on muistettava, että opettajat ovat yksilöllisiä ja heillä on erilaiset odotukset ja vaatimukset työhönsä ja kouluista joissa työskentelevät. Se mihin toinen on tyytyväinen, voi olla riittämätöntä toiselle. (Johnson ym. 2005, 1.) Suomessa luokanopettajankoulutus antaa myös pohjan moniosaajaksi, jonka on helppo työnsä ohella sitoutua myös sivubisneksiin. Almialan tutkimus osoitti, että usein juuri tämänkaltaiset sivubisnekset, joissa opettajan laajaa asiantuntemusta on arvostettu, ovat ajaneet opettajia vaihtamaan alaa (2008, 219). Opettajien lopettamispäätöksiä tutkittaessa on siis tarkasteltava alanvaihdon erilaisia motiiveja. Tässä tutkielmassa opettajan lopettaminen tarkoittaa luokanopettajan työn lopettamista ja siirtymistä muihin tehtäviin.

2.7.2 Opettajapulan seuraukset

Hungin ja Smithin (2008, 7), sekä Voken (2003, 5) mukaan opettajapula vaikuttaa opetuksen laatuun ja oppilaiden saavutuksiin. Koulujen menettäessä alansa asiantuntijoita, opetuksen taso kärsii (Almiala 2008, 220). Johnson ym. (2005, 10) jaottelee opettajapulan seuraukset kolmeen luokkaan; ensinnäkin vaikutukset suoraan opetukseen, kun oppilaiden opettaja lähtee, toiseksi taloudelliset seuraukset koululle ja kunnalle, sekä kolmanneksi organisatorisia seuraamuksia, kun opettajan lähtö hankaloittaa yhtenäisten menettelytapojen ja käytäntöjen jatkumista. Ilmeisiä seurauksia opettajapulasta on myös kuntiin ja kouluihin, jotka joutuvat investoimaan huomattavasti resursseja saadakseen potentiaalisia hakijoita avoimiin paikkoihin. Lisäksi opettajapulalla nähdään myös olevan heikentäviä vaikutuksia koulujen panokseen uudistaa koulutusta. (Voke 2003, 4–5.) Yhteiskunnalle opettajien koulutus ja laajamittaiset uramuutokset ovat suuri taloudellinen menetys. (Almiala 2008, 219–220.)

Työvoiman siirtyminen pois opetuslta on nähty myös kansantaloudellisena uhkana (Heikkinen ym. 2008, 206). Brunila ja Vihriälä (2004, 25) toteavatkin Suomi maailmantaloudessa -raportissa osaavasta työvoimasta kilpailun kärjistyessä tärkeäksi pidettävän huolta opettajan ammatin kiinnostavuudesta. Jo 2000-luvun alussa ryhdyttiin toimiin ja pulaa alettiin ennakoimaan lisäämällä opettajankoulu-

tuksen opiskelijapaikkoja ja muuntokoulutusta erityisesti Etelä-Suomessa. Aloituspaiikkojen lisäämällä tai suuntaamalla alueellisesti ei kuitenkaan yksin voida ratkaista ongelmaa. Kansantaloudellisesti ajateltuna on myös kyseenalaista kouluttaa työntekijöitä alalle, jos valmiiksi tiedetään merkittävän osan pakenevan alalta. Investoinnit olikin syytä suunnata työn aloittamisen kriittisen alkuvaiheen tukemiseen, jotta työntekijät pysyisivät koulutustaan vastaavissa tehtävissä. (Heikkinen ym. 2008, 206.)

2.7.3 Opettajatarve tulevaisuudessa

Tulevaisuutta ja sen vaikutusta opettajatarpeeseen ei tietenkään voida ennustaa, mutta ennakointia on välttämätöntä erityisesti kun kyseessä ovat pitkälle tulevaisuuteen vaikuttavat ratkaisut. Nissinen ja Välijärvi (2012) arvioivat poliittisten ratkaisujen ja väestöennusteen vaikuttavan opettajantarpeeseen tulevaisuudessa. Luokanopettajien tarpeeseen ja koulutustarpeeseen vaikuttaa myös maahanmuuttajia perusopetukseen valmistavan opetustarpeen lisääntyminen. Koska maahanmuuttajia valmistavan opetuksen opettajien omaa koulutusta ei ole, on koulutustarvetta lisättävä muuhun opettajankoulutukseen. (Nissinen & Välijärvi 2011, 13–14, 20, 40 & 87). Vuonna 2020 Helsingissä arvioidaan olevan vieraskielisiä peruskoululaisia yli 20 % (Säävälä 2012, 7).

Nissinen ja Välijärvi (2011, 30) ennakoivat oppilasmäärien kasvavan vuoteen 2025 vajaalla 33 000 oppilaalla, sillä hedelmälliset ikäluokat ovat kasvussa. Laskelemien merkittävä uusi havainto on luokanopettajien koulutustarpeiden selvä kasvu ja siitä aiheutuvat luokanopettajankoulutuksen aloituspaikkojen lisäämisen tarve jopa 30 % vuotuisesti (Nissinen & Välijärvi 2011, 34 & 134). Syksyn 2015 pakolaiskriisin myötä oppilasmäärien voidaan myös olettaa jonkin verran kasvavan Nissisen ja Välijärven arvioista, sillä Maahanmuuttoviraston mukaan vuonna 2015 Suomeen tuli yhteensä yli 32 000 turvapaikanhakijaa (Maahanmuuttovirasto, 21.12.2015). Näiden lukujen nojalla on ennustettavissa opettajatarpeen selvä lisääntyminen tulevaisuudessa. Jos opettajankoulutuksen aloituspaikkoja ei lisätä, väestö jatkaa kasvuaan ja opettajien pako alalta kärjistyy entisestään, voitaneen jo epäillä Suomenkin kohtaavan todellisen riskin opettajapulasta.

2.8 Lopuksi

Tässä kappaleessa olen esitellyt tutkielman teoreettisia lähtökohtia, jotka muodostavat viitekehyksen toteutukselle, sekä määritellyt ja tarkentanut mitä tässä tutkielmassa noviisiopettajalla, induktiovaiheella ja lopettamisella tarkoitetaan. Olen myös sivunnut keskeisimpiä tutkimuksia ja tulevaisuuden suuntaviivoja, jotka on otettava huomioon tutkielmaani koskevaa ilmiötä tutkittaessa. Seuraavassa kappaleessa esittelen teorian ja aiempien tutkimusten nojalla syntyneitä tutkimustehtäviä sekä tutkielmaa ohjaavat tutkimuskysymykset.

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tutkimustehtävänä on kartoittaa noviisiopettajan syitä jättää opettajan työ vain muutaman vuoden jälkeen valmistumisestaan luokanopettajaksi. Tutkielman tavoitteena on selvittää ja erotella noviisivuosien poistyöntäviä sekä työhön sitouttavia tekijöitä, joita luokanopettaja kohtaa ensimmäisinä työvuosinaan valmistumisensa jälkeen. Kiinnostukseni kohteena ovat myös noviisiopettajan kokemukset lopetuspäätösprosessista ja sen merkityksestä. Tutkielma kartoittaa näitä piirteitä valmistuneen ja lopetuspäätöksen tehneen noviisiluokanopettajan kokemusten ja ajatusten kautta.

Tutkielmaa ohjaavat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Mitkä ovat ne tekijät, jotka saavat opettajan jättämään työnsä jo muutaman vuoden jälkeen?
2. Mitkä asiat olisivat saaneet opettajan pysymään työssään?

Tapaustutkimuksessa tutkimusongelma jäsentyy ja määrittyy usein prosessin myötä alkaen yleisestä kiinnostuksesta, uteliaisuudesta tai epäilystä kohti spesifimpää tutkimusongelmaa. Täten myös tutkimusongelman kehittyessä tutkimuskysymykset muodostuvat ja tarkentuvat tutkimusprosessin eri vaiheiden lomassa. (Ahonen ym. 1994, 21.)

Lähden etsimään tutkimuskysymyksiin vastauksia laadullisin menetelmin haastatteleamalla lopettamispäätöksen tehnyttä noviisiluokanopettajaa. Tutkimusta ohjaa fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote ja käsitys ihmisestä tutkimuskohteena ja tiedon tuottajana, jolloin tutkimusaineistoksi tulee tutkittavan henkilön kokemukset (Laine 2010, 28–29). Seuraavassa kappaleessa esittelen tutkimuksen empiirisen osan etenemisen vaihe vaiheelta.

4 Tutkimuksen toteutus

Aloitin tutkimustyön tutustumalla tutkimuksiin ja artikkeleihin, joita aiheesta on aiemmin tehty. Lopullinen fokus tutkielmaani valikoitui ja rajautui tarkemmin vasta tutkimusprosessin myötä. Tutkielman aiheen kanssa rinnan pohdin tutkimuksen toteutusta lukemalla tutkimusoppaita, joista etsin aiheeseeni sopivinta tutkimusmetodia ja -strategiaa. Koska halusin tutkielmassani tuoda esiin aiheeni asiantuntijan, lopettamispäätöksen tehneen luokanopettajan ajatukset ja kokemukset, koin saavuttavani tavoitteeni kvalitatiivisin eli laadullisin keinoin. Aineistoni keräsin teema-haastattelulla, jonka litteroin ja analysoin teoriasidonnaisella teema-analyysillä.

4.1 Laadullinen tapaustutkimus

Valitsin pro gradu -tutkielmaani laadullisen strategian, sillä laadullisen tutkimuksen kohteena on usein ihminen ja ihmisen maailma eli elämismaailma, sekä todellisen elämisen kuvaaminen (Varto 1992, 23; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 157). Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on tutkia kohdettaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja paljastaa siitä tosiasioita (Hirsjärvi ym. 1997, 157). Tutkielmasani sovellan fenomenologis-hermeneuttista metodia, sillä sen ihmiskäsityksessä tutkimuksen teossa keskeistä on kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Fenomenologia tutkii ihmisen kokemuksia ja suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa. Hermeneuttinen ulottuvuus taas näkyy tulkinnan tarpeena ja ymmärtämisenä. (Laine 2001, 26–27 & 29.)

Lähdin toteuttamaan tutkielmaani laadullisena tapaustutkimuksena, sillä tarkoituksenani oli saada yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa yksittäisestä tapauksesta, lopettamispäätöksen tehneestä noviisiluokanopettajasta. Tapaustutkimus on tutkimusta, joka kohdistuu todelliseen, tiettyyn rajattuun tilanteeseen ja kokonaisuuteen, siis tapaukseen. Sen pyrkimyksenä on ensisijaisesti kuvailla kokonaisvaltaisesti ja systemaattisesti ilmiötä ja sen laatua, mutta toisaalta myös löytää sille selityksiä. Lähtökohtana onkin yksilöiden kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa he toimivat. Tapaustutkimusta tekevä tutkija onkin kiinnostunut juuri niistä merkityksistä, joita tutkittava antaa toiminnol-

leen omassa ympäristössään. (Ahonen, Saari, Syrjälä & Syrjäläinen 1994, 11 & 13; Eskola & Saarela-Kinnunen 2001, 159.)

Kvalitatiivisen tapaustutkimuksen ei ole tarkoitus todentaa ennalta asetettuja hypoteeseja. Ahonen ym. (1994) kuvailevatkin tapaustutkimusta pikemminkin prosessiksi, josta voi muodostua jännittävä seikkailu. Prosessin saatossa voidaan löytää ilmiötä kuvaavia tuntemattomia yhteyksiä, keksiä uusia käsitteitä, sekä saavuttaa tutkimusaineiston kautta aiempaa syvällisempää ymmärtämistä todellisuudesta. (Ahonen ym. 1994, 16.) Yksinkertaistettuna voitaisiinkin sanoa, että tapaustutkimuksessa tavoitteena on kokonainen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 168).

Tapaus ei käsitteenä ole yksiselitteinen, vaan menetelmällisessä kielenkäytössä tapauksella tarkoitetaan tutkimuksen kohdetta, objektia (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 161). Tapaustutkimukselle tyypillisesti valitsin siis tapauksen, joka sopii tuottamaan tietoa tutkimastani ilmiöstä. Aineiston harkinnanvarainen otanta keskittyy tässä tutkielmassa vain yhteen tapaukseen, yksilöön, jota pyrin analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti ja siten tuottamaan siitä tarkan, todenmukaisen ja yksityiskohtaisen kuvan. Aineiston tieteellisyyden kriteeri on siten laatu ja kattavuus, ei määrä ja yleistettävyyys. (Eskola & Suoranta 2005, 18.)

Tapaustutkimus ei ole metodologinen valinta tai menetelmä, vaan pikemminkin valinta ja näkökulma siitä mitä tutkitaan. Tapaustutkimukselle on tyypillistä joustavuus ja monipuolisuus, ja sitä voidaankin tehdä esimerkiksi analyyttisesti tai holistisesti, hermeneuttisesti, kulttuurisesti tai mixed method -menetelmällä, kunhan tutkimuksessa keskitytään tapaukseen. Tapaustutkimuksessa voidaan käyttää useita eri aineistonkeruumenetelmiä, sekä analyysimenetelmiä. (Eskola & Saarela-Kinnunen 2010, 198; Stake 2005, 443.) Seuraavaksi esittelen millaisiin menetelmiin ja miksi olen tässä tutkielmassa päätenyt.

4.2 Tutkimushenkilö

Lopettaneen tai lopettamispäätöksen tehneen noviisiluokanopettajan löytäminen ei ollut helppo tehtävä. Aloitin henkilöiden etsimisen hyvissä ajoin lisäämällä ilmoituksen (liite 1) sosiaalisen median yhteisöpalvelu Facebookin eri opettajaryhmiin sekä useille suurimmille internetin keskustelupalstoille (liite 2). Suoritin etsintää myös kyselemällä tutkielmaan sopivia henkilöitä opettajatuttavilta sekä henkilökunnalta kouluista, joissa olin työskennellyt tai käynyt tekemässä sijaisuuksia.

Koska kyseessä on tapaustutkimus, oli otanta rajattava tapaustutkimuksen tutkittavan ilmiön mukaisesti muusta maailmasta. Tällöin saavutetaan tutkittavan henkilön edustavuus ja tutkittavuus vastaa kohteeksi määriteltyä tapausta. (Grönfors 1985, 36.) Tällöin valinta ei siis perustunut satunnaisuuteen, vaan otantamenettely oli tarkoituksellinen eli harkinnanvarainen (Ahonen ym. 1994, 23). Tähän tapaustutkimukseen sopivan henkilön löytämiseksi ja valikoitumiseksi olin asettanut kolme kriteeriä:

1. on valmistunut luokanopettajaksi
2. on valmistumisen jälkeen työskennellyt luokanopettajana korkeintaan kolme vuotta
3. on jo lopettanut tai tehnyt päätöksen lopettaa

Tapaustutkimukseni kohteeksi löytynyt noviisiluokanopettaja on valmistunut luokanopettajaksi ja matematiikan aineenopettajaksi keväällä 2014. Valmistumisensa aikana hän toimi puoli vuotta resurssiopettajana ennen virallista päteväytymistään. Pätevänä luokanopettajana hän on toiminut yhden lukuvuoden ensimmäisen luokan opettajana. Haastattelun hetkellä hän oli aloittanut viidennen ja kuuden vuoden oppilaista koostuvan yhdysluokan opettajana. Opettajakokemusta tutkimushenkilöllä oli pätevänsä siis yhtäjaksoisesti reilu puolitoista vuotta. Lisäksi hän teki opiskeluaikanaan lukuisia lyhyitä sijaisuuksia. Tutkimushenkilö on työskennellyt opettajana valmistuttuaan ainoastaan yhdessä koulussa pääkaupunkiseudulla. Alasuutarin (1999, 55) mukaan tapaustutkimuksessa keskeistä onkin ilmiön paikallinen, ei universaalinen selittäminen.

Haastateltavaksi valikoitunut henkilö on nainen ja tutkimuksen hetkellä hän oli 30-vuotias. Vaikka Suomessa (vrt. Ingersoll 2001, 518) keskimäärin valmistuneista useammin miesopettajat ilmaisevat vaihtohalukkuutta (Niemi 2000, 187), on kuitenkin huomion arvoista, että kaikista valmistuneista luokanopettajista 75,1 % on naisia. Haasteltava henkilö on myös iältään tyypillinen nuori opettaja, sillä luokanopettajista 30 % on 30–39-vuotiaita. (Opettajat Suomessa 2013.) Tutkielmaan haastateltavaksi valikoituneen henkilön voidaan siis todeta edustavan jokseenkin tyypillistä noviisiopettajaa. Käytän tässä tutkielmassa haastatellusta henkilöstä peitenimeä Kaisa.

4.3 Aineiston tuottaminen

”Kun halutaan tietää mitä joku ajattelee jostakin asiasta, kaikkein yksinkertaisinta ja usein tehokkainta on tietenkin kysyä sitä häneltä.” Näin Eskola ja Vastamäki (2001, 24) kuvailevat teemahaastattelua. Tässä luvussa esittelen teemahaastattelua aineiston tuottamisen menetelmänä, sekä perustelen valintaani ja sen sopivuutta tässä tutkielmassa. Kuvailen myös tätä tutkielmaa varten tehtyä haastattelua yksityiskohtaisesti ja kirjallisuuteen rinnastaen.

4.3.1 Teemahaastattelu

Puolistrukturoidussa haastattelussa, eli toisin sanoen teemahaastattelussa, on tavallaan kyse keskustelusta, vaikkakin se tapahtuu tutkijan aloitteesta ja pitkälti myös tutkijan ehdoilla. Teemahaastattelussa pyritään vuorovaikutukseen haastatelijan kanssa niin, että tutkija saisi selville vähintäänkin asioita, joista on tutkimuksensa kannalta kiinnostunut. (Eskola & Vastamäki 2001, 24.) Teemahaastattelu joustavuudessaan ja avoimuudessaan lähentelee avointa syvähaastattelua ja saattaakin usein itsestään selkeiden erottavien rajojen puuttuessa kääntyäkin sellaiseksi (Ahonen ym. 1994, 87; Sarajärvi & Tuomi 2003, 77; Eskola & Vastamäki 2001, 27). Teemahaastattelua kuvataankin enemmän strukturoimattomaksi kuin strukturoiduksi haastatteluksi (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48).

Teemahaastattelussa ei kuitenkaan voida kysyä ihan mitä tahansa, vaan se etenee tiettyjen keskeisten etukäteen päätettyjen teemojen ja niitä koskevien tarkentavien kysymysten mukaisesti. Näillä pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimustehtävässä määriteltäviin kysymyksiin. (Sarajärvi & Tuomi 2003, 77.) Tämä myös vapauttaa haastattelun pitkälti irti tutkijan näkökulmasta ja antaa tilan haastateltaville (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Vaikka näitä teemoja ja kysymyksiä käydäänkin haastateltavan kanssa läpi joustavasti ja keskustelumaisesti, on haastattelijan kuitenkin toimittava kurinalaisesti, jotta kutakin teemaa tullaan haastattelun aikana käsitelleeksi. Tämän vuoksi haastattelijalla on hyvä olla haastattelutilanteessa mukana haastattelua tukeva ennalta laadittu teemarunko, esimerkiksi paperille listattuna. Rakensin haastatteluuni teemarungon tutkimuskysymysteni mukaisesti aiemman tutkimustiedon, kirjallisuuden ja omien ajatusteni pohjalta. Huolellisesti laadittu haastattelurunko ei ole pelkästään apuväline haastattelutilannetta varten, vaan se voi jo itsessään viedä tutkimusta huomattavasti eteenpäin, sekä parhaimmillaan käynnistää tutkimuksen analyysin ja tulinnan. (Ahonen ym. 1994, 86; Eskola & Vastamäki 2001, 34.)

Valitsin teemahaastattelun tutkimuksen aineiston keräämisen menetelmäksi, sillä teemahaastattelussa voidaan tavoittaa vastauksia haastateltavaa koskeviin yksityisiin tosiasiakysymyksiin, sekä vastausten taustalla olevia motiiveja (Hirsjärvi & Hurme 2009, 34 & 106). Täten koin teemahaastattelun parhaiten tietoa tuottavaksi tässä tapaustutkimuksessa tutkittavasta ilmiöstä. Teemahaastattelussa keskeisenä on ihmisten tulkinat asioista, sekä heidän asioille antamansa merkitykset, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Toinen merkittävä syy oli se, että teemahaastattelu on vuorovaikutteinen keskustelu, joka perustuu aktiiviseen kuunteluun, jonka avulla päästään syvälle aiheeseen. Se jättää siten myös haastattelutilanteessa tutkijalle tilaa ja vapauden sovittaa kysymysten muoto ja ajoitus sen mukaan, kuinka keskustelu haastattelijan ja haastateltavan välillä etenee. Aktiivisen kuuntelijan roolissa haastattelijasta pystyy myös tekemään tarkentavia kysymyksiä sekä tarkistamaan haastateltavan esittämiä ajatuksia esimerkiksi toistamalla niitä parafraseina kysymysten yhteydessä. (Ahonen ym. 1994, 137–138.) Tällöin haastattelussa päästään pelkkiä kysymyksiä syvemmin teemoihin sekä haastateltavan ajatuksiin. Ajattelin myös, että haastattelu tarjoaa menetelmänä haastateltavalle tilaisuuden tuoda esiin kokemuksensa, mielipiteensä ja

saada äänensä kuuluviin (Eskola & Vastamäki 2001, 24). Koin sen myös sekä tutkimuksen aiheen että haastateltavan itsensä kannalta merkitykselliseksi.

4.3.2 Haastattelun toteutus

Vaikka haastateltavan löytäminen tuotti aluksi hankaluuksia ja sai jopa harkitsemaan tutkittavan aiheen vaihtoa, löytyi tutkielmaani sopiva henkilö lopulta omien kontaktien kautta. Vuonna 2014 olin haastatellut kandidaatin tutkielmaani varten kolmea noviisiluokanopettajaa koskien heidän kokemuksiaan kollegiaalisesta tuesta työuran aloitusvaiheessa, joten pystyin olettamaan heidän tuntevan mahdollisesti määrittelemiini tunnusmerkkeihin sopivia henkilöitä. Lähetin kaikille kandidaatin tutkielmaani varten haastatelluille noviisiopettajille sähköpostia (liite 3), kysyäkseni josko heistä joku tietäisi opiskelukaverin tai kollegan, joka olisi lopettanut tai lopettamassa. Näistä henkilöistä kaksi vastasi; toinen pahoitteli, ettei pystynyt autamaan ja toinen ilmoitti itse tehneensä lopetuspäätöksen. Näin ollen kysyin lopetuspäätöksen tehneeltä suostuisiko hän uudelleen haastateltavakseni. Kun sain häneltä myöntävän vastauksen, pääsimme sopimaan haastatteluajan.

Onnistuneeseen haastatteluun ei riitä haastattelija ja haastateltava, vaan haastattelun järjestäjän on pohdittava myös muita seikkoja. Haastattelun onnistumiseen ja intensiteettiin vaikuttavat myös tilanteen ilmapiiri, haastattelupaikka ja ajankohta. (Ahonen ym. 1994, 87). Annoin haastateltavan päättää haastattelun ajankohdan, mutta koska haastateltavalla ei ollut toiveita haastattelun paikasta, valitsin kummallekin tutun paikan, Helsingin yliopiston pääkirjaston. Haastattelutilanteen tulisi olla mahdollisimman rauhallinen ja virikkeetön, jotta sekä haastateltava että haastattelija pystyvät keskittymään itse haastatteluun (Eskola & Vastamäki 2001, 27). Näin ollen varasin käyttöömmme erillisen ryhmätyötilan koko päiväksi. Haastattelun äänityksen onnistumiseksi käytin tallentamiseen kahta laitetta siltä varalta, että toinen laitteista sattuisi pettämään tilanteessa.

Tavoittelin haastatteluun vähemmän muodollista tilannetta, jotta haastateltavan olisi luontevampaa olla ja keskustella spontaanisti. Haastattelutilannetta ennen tapasin haastateltavan Helsingin yliopisto pääkirjaston edustalla ulkona, josta kävelimme yhtä matkaa haastattelua varten varattuun tilaan. Tilaan saavuttua asensin

tutkimuslaitteet valmiuteen, joten ehdimme jutella niitä näitä ennen virallisemman osuuden aloittamista. Eskolan ja Vastamäen (2001, 30) ensimmäisenä ei kannatakaan mennä itse aiheeseen, vaan aluksi käytävällä keskustelulla, *esipuheella*, ei ole tarkoitus kerätä tietoa, vaan luoda miellyttävä ja vapautunut ilmapiiri keskustelijoiden välille. Esipuheella pyritään myös siirtämään valtaa haastattelijalta haastateltavalle ja muodostaa luottamuksellinen suhde keskustelijoiden välille.

Siirsin keskustelumme tutkielmaani kertoen sen teemasta, sekä esitellen haastattelun tulevaa kulkua ja haastattelun merkitystä tutkielmalleni. Kerroin haastateltavalle aineistoa käsiteltävän tutkielmassani anonymisti, jolloin häivyttän tunnistettavat tekijät. Haastateltavalla tulee olla selkeä käsitys myös siitä, miten haastattelua aiotaan aineistona tutkimuksessa käyttää (Ahonen ym. 1994, 88). Haastattelu on hyvä aloittaa helpoilla ja laajoilla kysymyksillä, eli niin kutsutuilla avauskysymyksillä, joihin haastateltava kokee osaavansa vastata (Hirsjärvi & Hurme 2001, 107). Fontanan ja Freyn (2005, 713) mukaan tutkijan tehtävänä onkin avata haastattelu ”rikkomalla jää” yleisillä kysymyksillä siirtyen vähitellen tarkempiin kysymyksiin.

Haastattelutilanteessa myös tilaan, kalusteiden sijoitteluun ja käytettävään välineistöön liittyy tietynlaisia merkityksiä, jotka voivat vaikuttaa välillisesti tilanteeseen. Ulkoisten tekijöiden merkitys korostuu erityisesti kun kyseessä on haastattelijan järjestämä ja julkinen tila (Eskola & Vastamäki 2001, 29). Hirsjärvi ja Hurme (2001, 91) mainitsevat istumajärjestyksen olevan yksi merkittävä tekijä haastattelun onnistumisen kannalta. Pyrinkin purkamaan rooleja korostavaa asemointia tilassa asettumalla istumaan kulmikkain, enemmän haastateltavan viereen, kuin häntä vastakkain. En myöskään halunnut luoda välillemme rajaa tai luoda itselleni tutkijamaista asemaa ”piiloutumalla” tietokoneen näytön taakse. Tämän vuoksi, siirsin sen haastattelun ajaksi tietokoneen sivuun ja pidin edessäni vain haastattelua varten laatimani asiakirjat sekä muistiinpanovälineet.

Aiheen vuoksi ajattelin haastattelijan rooliin kuuluvan jonkin verran haasteita. Kun aihe on itselle mielenkiintoinen, jokseenkin ajankohtainen ja tuttu, ennakkoin innostuvani haastateltavan kertoessa kokemuksistaan ja ajatuksistaan. Haastattelijalle tärkeänä ominaisuutena onkin neutraalius ja oman tehtävän tunnistaminen pääasiassa kysymysten esittäjänä (Ruusuvuori & Tiittala 2005, 44–45). Vaikka ky-

seessä olikin keskustelunomainen teemahaastattelu, tulee tutkijan pystyä välttämään osallisuutensa keskusteluun tai esittämästä omia mielipiteitään keskusteltavasta teemasta (Fontana ym. 2005, 713). Tämän vuoksi laadin itselleni haastattelurungon lisäksi selkeän käsikirjoituksen haastattelutilannetta varten, jolloin pystyin keskittymään rooliini haastattelijana ja olemaan vaikuttamatta siihen, mistä haastateltava halusi kertoa. Rapley (2005, 19) painottaakin ettei haastattelussa ole välttämätöntä seurata alkujaan laadittua kysymyslistaa, vaan tärkeämpää on seurata haastateltavan puhetta ja edetä haastattelussa sen mukaan.

Haastattelijan rooli ei ole merkityksellinen vain teknisesti, vaan haastattelijan on pyrittävä luomaan tilanteeseen mahdollisimman luottamuksellinen ilmapiiri ja vuorovaikutus, sillä mitä syvempi dialogi haastateltavan ja haastattelijan välille syntyy, sitä rikkaampaa tilanteessa kertynyt materiaali on (Hirsjärvi & Hurme 2001, 135). Ahonen ym. (1994, 87) toteavat haastattelun onnistuneeksi, kun tutkija on saanut haastateltavan innostettua puhumaan luottamuksellisesti ja varsinaisesta asiasta. Luottamuksellinen suhde haastattelijan ja haastateltavan välillä onkin usein mainittu edellytykseksi informaation saamiseksi (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41). Eskola ja Suoranta (2005, 93) kuvaavat luottamusta tutkimushaastattelun avainkysymykseksi ja toteavat haastattelun tuloksen olevan välittömästi riippuvainen siitä, saavuttaako haastattelija haastateltavan luottamuksen.

Koin haastattelutilanteen onnistuneeksi, sillä haastateltava puhui paljon ja avoimesti, sekä vastasi kysymyksiin pitkästi. Aihe tuntui myös olevan hänelle merkityksellinen ja tilanteessa ei tullut juurikaan hiljaisia kohtia, taukoja tai epäröintiä. Haastateltavan vastausten sisällöt ohjailivat keskustelua ja pystyinkin johtamaan niistä haastattelua tarkentavia lisäkysymyksiä. Vaikka ohjailin keskustelua kysymyksilläni, tuntui roolini haastattelutilanteessa kuuntelijalta. Tein haastattelun aikana myös lyhyitä merkintöjä, huomautuksia ja muistiinpanoja heränneistä lisäkysymyksistä sekä tulevan analyysin tueksi. Haastattelu päättyi avoimeen kysymykseen, jossa haastateltavalla oli mahdollisuus korjata, lisätä tai palata mihintahansa haastattelun teemaan.

4.4 Aineisto

Tutkielman aineistona on yhden lopettamispäätöksen tehneen luokanopettajan haastattelu. Haastattelun kestoksi tuli 56 minuuttia. Aineiston koko voi tuntua varsin pieneltä, mutta kyseinen aineisto kuvaa tässä tutkielmassa rajattua tapausta, yksittäistä ilmiötä, sekä vastaa tutkielmaa ohjaaviin kysymyksiin. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koko ei olekaan verrannollinen tutkimuksen onnistumisen, vaan laadullisen tutkimuksen luonteelle ominaisesti aineisto on tarkoituksenmukainen näyte (Eskola & Suoranta 2005, 61–62), jolloin ratkaisevaa ei ole aineiston koko, vaan tulkintojen kestävyys ja syvyys (Eskola & Suoranta 2005, 67). Hirsjärvi ja Hurme (2001, 135) toteavatkin, ettei haastateltavien pienehkö määrä merkitse sitä, että aineistoa olisi vähän, vaan kuvailevat teemahaastattelulla kerättävää aineistoa yleensä runsaaksi.

Haastattelun jälkeen kuuntelin nauhoitetun haastattelun kahdesti läpi ennen kuin aloitin litteroimaan sitä tekstiksi. Litteroin eli puhtaaksikirjoitin koko nauhoitetun aineiston huolellisesti ja tutkielmani vaatimalla tarkkuudella. Litteroinnin tarkkuuden määrittelee tutkimusongelma ja metodinen lähestymistapa, jolloin tarkkuus litteroinneissa vaihtelee. Tässä tutkielmassa haastattelun tarkoituksena oli saada tietoa tutkittavasta ilmiöstä, jolloin kiinnostus kohdistui asiasisältöihin eli siihen mitä sanottiin. Täten litteroinnin tarkkuus ei käsitä sitä miten jotakin sanottiin, jolloin litterointia ei ole tarpeen suorittaa kovin yksityiskohtaisesti. (Ruusuvuori 2010, 424–425). Koin kuitenkin tärkeäksi litteroida myös haastattelijan puheenvuorot, jotta haastattelusta voidaan päätellä millä tavoin kysymyksen muotoilutapa saattoi vaikuttaa siihen annettuun vastaukseen:

”On toki mahdollista, että haastattelijaa tulee tarkoittamattaan ohjanneeksi haastateltavan näkökantaa puheena olevaan asiaan kysymystensä muotoilun kautta.” (Ruusuvuori & Tiittala 2005, 48.)

Litteraatti ei ole täydellisen vastaava tekstiversio haastattelusta myöskään siksi, että tutkijana jouduin muokkaamaan joitakin tutkimushenkilöä mahdollisesti paljastavia tekijöitä keksityiksi anonyymeiksi suojellakseni haastatellun henkilön yksityi-

syyttä. Analyysia silmällä pitäen litteroin mielestäni tärkeitä kohtia lihavoituina. Saatuani kirjoitettua aineistoni tekstiksi (15 sivua), tarkastin tuotoksen kuuntelemalla haastattelua ja lukemalla litteraattia samanaikaisesti varmistaakseni puheen ja tekstin virheettömän vastaavuuden.

4.5 Aineiston analyysi

Kvalitatiivinen aineisto eroaa siinä mielessä kvantitatiivisesta, että analysointi alkaa varhain ja samanaikaisesti jo tutkimusprosessin käynnistyessä ja edetessä, eikä sitä voi selkeästi erottaa omaksi vaiheeksi. Alustavien analyysien tekeminen alkaa aineistoa kerätessä ja aineistoon tutustuesssa, mikä on tyypillisesti moniaineeksisen haastatteluaineiston kanssa suotavaa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 136; Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 11; Syrjälä ym. 1994, 166.) Analyysin tarkoituksena on selkeyttää aineistoa erittelemällä ja luokittelemalla, sekä synteessissä pyrkiä luomaan aineistosta kokonaiskuva, sekä tuottamaan uutta tietoa esittämällä tutkimuksen kohteena oleva ilmiö uudessa perspektiivissä (Eskola & Suoranta 2005, 137; Hirsjärvi & Hurme 2001, 143). Pyrkimyksenä on siis yksinkertaisesti sanottuna tiivistää aineisto kadottamatta informaatiota (Eskola & Suoranta 2005, 137).

Analyysini perustuu teoriasidonnaiseen (ts. teoriaohjaavaan) teema-analyysiin, jolloin teoria toimii apuna analyysin etenemisessä. Tämä tarkoittaa, että analyysissa on tiettyjä teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysit eivät pohjaudu suoraan teoriaan, eikä teoriaa muodosteta pelkästään aineistosta. Analyysiyksiköt (teemat) valitaan aineistosta, jota aikaisempi tieto (haastattelun teemarunko) ohjaa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98–99.) Teorialla ei siis pakoteta aineistoa, vaan teorian avulla rikastetaan aineistoa (Syrjälä ym. 1994, 90). Tunnustan siis aiemman tiedon vaikutuksen analyysiini, mutta tarkoitukseni ei ole tämän tutkielman aineistolla testata teoriaa, vaan enemminkin avata uusia ajatuksia ja näkökulmia ilmiöstä.

Tämänlaisesta teoriasidonnaisesta analyysistä puhuttaessa on usein kyse abduktiivisen päättelyn logiikasta. Ajatteluprosessiani ohjaavat vaihdellen sekä aineisto että valmiit mallit, joita pyrin yhdistelemään luovasti tarkoituksena löytää jotakin

uutta tutkittavasta ilmiöstä. Päättelyä voitaisiin kutsua myös fenomenologiseksi päättelyksi, jolloin ideaalitulanteessa päättely ei toteudu teoriasidonnaisesti eikä abduktiivisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98–99.) Valitsin tutkielmaani teoriasidonnaisen tutkimusasetelman, koska se sopii tutkielmani fenomenologishermeneuttiseen tutkimusperinteeseen. Se myös sopii tutkielmani tarkoitukseen ja koen sen olevan höydyllisin ja edustavin aineistolleni.

Laadullisessa tutkimuksessa voi olla vaikea erottaa erillisinä toimintoina aineiston luokittelu, analyysi ja tulkinta. Hermeneuttisesti painottuneissa tutkimuksissa selvää eroa vaiheiden välille ei tehdä sen tarpeettomuuden ja mahdottomuuden vuoksi. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 136.) Tässä tutkielmassa toteutan analyysin Anttilan (2007) teema-analyysin vaiheiden mukaisesti:

1. aineistoon tutustuminen: kuunteleminen, litterointi ja lukeminen
2. teemojen poimiminen ja jäsentäminen
3. tulkinta, merkitysten etsiminen ja laajempiin kokonaisuuksiin liittäminen.

Anttilan (2007) mukaan teema-analyysissä vaiheiden sykli tai vain osaa vaiheista voidaan toistaa tarpeen mukaan. Teema-analyysia käyttävän tutkijan on tärkeä tunnistaa oma subjektiviteettinsa, sillä tulkintaa tehdään osin subjektiivisesti ja intuitiivisesti. Merkitysten etsimisessä on siten tärkeää resonoida: tutkijan on pohdittava herättääkö aineisto tai tulkinta kanssaihmisissä mielenkiintoa vai onko kyseessä itsestäänselvyys tai todellisuutta vastaamaton tulkinta. Seuraavaksi esittelen aineiston analyysin etenemisen tässä tutkielmassa.

Litteroinnin jälkeen jatkoin analyysia perehtymällä aineistoon lukemalla ja alleviivaamalla haastattelun, nauhoituksen kuuntelemisen ja litteroinnin aikana mieleeni painuneita aineiston oleellisia kohtia, sekä kirjaamalla mahdollisten teemojen ideoita. Hirsjärvi ja Hurme (2001) korostavat aineiston lukemisen merkitystä kokonaisuutena ajatusten ja kysymysten käynnistymiseksi. Heidän mukaansa aineistoa ei voida analysoida, ellei sitä ole ensin luettu useaan kertaan, sillä siihen kuinka hyvin aineistoa voi analysoida vaikuttaa se kuinka hyvin aineiston tuntee. Aineiston lukeminen ennen teemoittelua kokonaisuutena on järkevää myös siksi, että aineistoa teemoiteltaessa ja käsiteltäessä teemahaastattelun kokonaisuus pirstoutuu jol-

loin tulkinnalla voi olla vaarana jäädä yksittäisten teemojen varaan. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 142–143.)

Huolellisen lukemisen jälkeen aloitin aineiston tarkemman ruotimisen. Haastattelurungon merkitys muunakin kuin teemahaastattelun tukena paljastui hyvin tässä vaiheessa: teemahaastattelua varten valikoidut aiheet antavat valmiita teemoja analyysiin. (Ahonen ym. 1994, 89.) Aineiston teemoittelulla tarkoitetaan aineiston pelkistämistä jäsentämällä sitä teemojen mukaisesti. Aineisto eli litteraatti siis järjestetään uudestaan teemoihin, jolloin jokaisen teeman alle tulee kaikki haastateltavan kyseisestä teemasta kertomat asiat. Kun aineisto on lajiteltu teemoihin, on sitä helpompi analysoida teema kerrallaan. (Eskola & Vastamäki 2001, 41.) Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 173) mukaan teemoittelulla tarkoitetaan aineistosta esiin nousevia piirteitä, jotka ovat yhteistä haastateltavalle. Teemat saattavat pohjautua tai ainakin lähtökohtaisesti pohjautuvat teemahaastatteluun. Näiden lähtökohta-teemojen lisäksi aineistoksi tulee toki myös lukuisia muitakin teemoja, joilla voi olla yhteyksiä alkuperäisiin teemoihin. Se mitä tutkija nostaa aineistosta analyysiin, pohjautuu tutkijan tekemiin tulkintoihin haastateltavan kertomista asioista. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 173.)

Aineiston teemoittelu ei vielä ole varsinaista analyysia, vaan apuväline siihen. Analyysivaiheen tehtävänä on käydä aineisto systemaattisesti läpi, jotta päästäisiin kiinni siitä, mikä ei aineistossa sellaisenaan (tässä teemoiteltu litteraatti) ole läsnä. (Ruusuvuori ym. 2010, 18–19.) Teemoittelulla aineistosta nostetaan esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja, joiden esiintymistä ja ilmenemistä aineistossa voidaan vertailla keskenään (Eskola & Suoranta 2005, 174). Aineisto kun ei itsessään tuota uutta tai nosta mitään esiin, vaan tutkimuskysymykset, tapa, jolla tutkija aineistoa lukee ja tulkitsee, sekä valinnat, joita tutkija tekee ohjaavat aineiston käsittelyä (Ruusuvuori ym. 2010, 15). Onnistuakseen teemoittelu vaatiikin teorian ja empirian keskinäistä vuorovaikutusta (Eskola & Suoranta 2005, 175). Analyysin myötä aineistosta ja teoriasta syntyy tulkinta, joka nousee pelkän tapauskuvauksen yli, ilmiön tasolle (Syrjälä 1994, 90).

Tutkija valitsee analyysiyksiköt aineistosta tutkimustehtävän ja tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97). Teemat teemoitteluun tulivat haastattelun teemarungosta, jonka jo itsessään koin haastattelun lisäksi analyysia jäsentäväksi. Tässä tutkielmassa teemahaastattelun runko, joka rakentui aiemmissa tutkimuksissa kerättyjen teoreettisten näkemysten, sekä omien kokemusten pohjalta, antaa aineiston analyysille jäsenyyksen ja välineen jäsentää aineistoa. Litteroidusta aineistosta pyritään seulomaan ja löytämään ja sitten erottelemaan ne tekstikohdat, jotka koskevat tutkimuksessa käsiteltäviä asioita ja ovat olennaisia tutkimusongelman kannalta. (Eskola & Suoranta 2005, 151–152 & 174.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineistosta löytyy aina monia mielenkiintoisia asioita, joiden esiintymistä ei välttämättä osannut ennakoida. Kaikkea tutkijasta kiinnostavaa ei ole kuitenkaan tutkimuksen kannalta tarpeellista tutkia ja raportoida, joten tutkijan on pystyttävä päättämään mikä on tutkimuksessa valittu ja tarkkaan rajattu ilmiö, josta ollaan etsimässä tietoa ja keskityttävä siihen. Se mikä on tutkimuksen tarkoituksena, tutkimusongelmana tai tutkimustehtävänä ovat sitä, mistä ollaan kiinnostuneita ja siten näistä ohi menevät asiat on jätettävä rohkeasti pois tutkimuksesta. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 94.) Laadullista aineistoa voisi jäsentää loputtomasti ja siten tutkija ei voi tietää, mikä on kirjoittamisen arvoista ja mikä ei (Eskola & Suoranta 2005, 179). Tutkijan tehtävänä on vain päättää minkä kokee tutkimuksen kannalta merkitykselliseksi.

Tässä tutkielmassa käytän haastattelun puheen kuvailua tutkimusongelmien ratkaisuna. Kritiikkinä tämänlaiseen menettelyyn on laadullisen aineiston ikuinen ongelma; vaikutelmanvaraisuus. Rungon sitaattien käyttö kuvailee aineistoa, mutta voi antaa lukijalle hapuilevan kuvan tutkielmasta. Tässä tutkielmassa koen rungon sitaattien käytön kuitenkin perusteltuna tutkielman tarkoituksen ja tavoitteen vuoksi. Toisaalta sitaattien avulla lukija pääsee lähelle haastateltavan ajatuksia ja mahdollistaa lukijan arvioida tutkijan tekemien tulkintojen järkevyyttä. (Eskola & Suoranta 2005, 179–180.) Tuloksien esittely ja tulkinta eivät jää pelkästään sitaattien varaan, sillä tuen aineistoa teorian avulla.

Tutkimuksessa eri vaiheet eivät etene lineaarisesta ja saumattomasti toisiaan seuraavana jatkumona, vaan eri vaiheet sekoittuvat ja uudemmista kysymyksistä pa-

lataan vanhempiin kysymyksiin. Tällöin tutkija arvio ja tarkentaa tutkimustaan jatkuvasti. (Ruusuvuori ym. 2010, 9.) Lopullinen analyysi ei olekaan selkeästi rajattavissa, vaan se on ollut prosessi, joka on alkanut jo haastattelun aikana, haastateltua kuunneltaessa, litteroidessa ja litteraattia lukiessa. Seuraavassa luvussa esitellään tutkimusprosessin ja erityisesti analyysivaiheessa esiin nousseita vastauksia tutkielmaani johdatteleviin tutkimuskysymyksiini.

5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esittelen aineistosta saatuja tutkimustuloksia ja teen niistä tulkintoja. Luvun tavoitteena on esitellä tuloksia kahden tutkimuskysymyksen pohjalta: *mitkä ovat ne tekijät, jotka saavat opettajan jättämään työnsä jo muutaman vuoden jälkeen ja mitkä asiat olisivat saaneet opettajan pysymään työssään?* Raportoin tulokset teemoittain aloittaen haastateltavan motiiveista hakeutua opettajaksi. Tämän jälkeen tarkastelen tutkimushenkilön uran aloitusvaihetta ja työelämän kokemuksiä ja ajatuksia opettajan työstä. Seuraavissa alaluvuissa erittelen työssä pysyvyyttä aiheuttavia tekijöitä, lopettamispäätöksen syntymistä ja sen merkitystä haastatellun henkilön elämään. Luvun päätteeksi pohdin tutkimustuloksia kokonaisuutena ja peilaan niitä teoriaosassa esittelemiini aiempiin tutkimuksiin.

Tutkielmaa varten haastatellun noviisiluokanopettajan lopettamispäätös oli harkittu ja siihen vaikutti käytännön työn ja ulkoisten tekijöiden lisäksi hänen omat henkilökohtaiset kehitystavoitteensa. Esittelen noviisiluokanopettajan kokemia motiiveja jättää työnsä ja työssään pysyvyyttä tuottaviksi kokemiaan tekijöitä taulukossa 1.

Taulukko 1. Noviisiluokanopettajan syyt työn jättämiseen ja työssä pysymiseen.

SAIVAT LÄHTEMÄÄN	SAIVAT JÄÄMÄÄN
<ul style="list-style-type: none"> • kollegat • tuen puute • työaika • työmäärä • työnkuva ei vastaa omaa käsitystä opettajasta 	<ul style="list-style-type: none"> • oppilaat • kehityshalu • opettamisen ilo • tunnollisuus

5.1 Ammatinvalintana opettaminen ja opettajankoulutus

Kaisa kertoi haastattelussa halunneensa opettajaksi jo lapsesta saakka:

Mä lähin suoraan lukiosta opiskelee matikanopettajaksi, se oli ollu tai siis opettajana oleminen oli mun haave jo ala-asteelta. Mä olin et vitsi mä olisin hyvä opettaja.

Mä jo lapsena halusin olla opettaja, et miten niin ku ihanaa olis niin ku kaitsea sitä omaa luokkaa ja oli sellanen niin ku vähä naivistinen kuva siit opettajuudesta, nisit mä aattelin et matikanopettaja on ihan hyvä.

Kaisa kertoi aloittaneensa opinnot matematiikanopettajana, mutta vaihtoi pääaineopiskelijaksi opettajankoulutuslaitokselle tullessaan valituksi opiskelijaksi luokanopettajan koulutukseen toisella yrittämällä.

Mä en päässy ensimmäisel kerralla ees sinne haastatteluihin niin sit mä kävin avoimes pari peruskurssia ja sit katoin et oisko tää nyt sit se mun juttu ja sit se tuntu ihan ihan ookoolta ja sit mä aattelin et nyt mä sit haen ja nyt mä luen tosissani siihen pääsykokeeseen ja sit mä pääsinkin sisään.

Mä sit vaihdoin okl:ään kokonaan kasvatustieteisiin pääaineeni, et siin välissä mä yritin - - kerran hakee okl:ään sinne mut mä en päässy sinne ja 2009 mä pääsin sinne ja sit vaihoin kokonaan niin ku matikan pääaineesta sivuaineeksi ja kasvatustieteet pääaineeksi.

Kaisa perusteli opettajaksi hakeutumistaan myös seuraavasti:

Se on tietysti tuttu ammatti, sit niin ku näkee koko koulu-uransa mitä opettajat tekee, mul oli tosi hyvät matikanopettajat ja fysiikanopettajat.

Mä ajattelin, et mä lähen matikanopettajaksi, et se on jotenkin ihmisläheisempää työtä, ku pelkästään matemaatikkona oleminen ja - - se ei mua niin kauheesti kiinnost. Et sit mä aattelin et matikanopettaja on sitte sellanen mitä mä pystyn tekemään ja mitä, mikä vois olla ihan mun juttu.

Mä aattelin et ei vitsi et mä haluan lähtee opettamaan sit matikkaa, mut en välttämättä lukioon, et mä voisin haluta ala-asteella olla siellä niinku ihan siellä tien alussa opettamassa sitä matikkaa.

Kaisan perheellä voi myös olla merkitystä opettajaksi hakeutumiselle.

Mun isovelji on matikanopettaja.

Myös matematiikanopettajankoulutuksen vieraannuttavuus oli ohjannut Kaisaa kasvatustieteelliseen suuntaan. Opettajankoulutuksesta hän kertoi seuraavaa:

Matikan koulutus oli aivan kaamea koulutus. - - se oli ihan sellasta niin ku kovaa matikkaa vaa ja siit oli opettaminen oikeestaan aika kaukana tai siel alko sit tuntuu siel laitoksella kovin niin ku vieraannuttavalta että et ei täst ei puhuta mitään tästä opettajuudesta, et se ei oo mun juttu et mä haluun opettaa matikkaa enkä vaa nii ku pörrätä täs nii ku matemaatikkojen kanssa, et ne oli vähä niin ku erilaisii ihmisii mitä sitten niin ku ehkä opettajaks hakeutuvat.

Mut okl yllätti mut sillä et se oli paljon helpompaa - - ja sitten okl:ssä soitettiin kitaraa ja pianoa ja maalattiin ja askarreltiin ja oli paljon sit myös niin ku pedagogiikkaa ja niit perusopintoja, mut mä tykkäsin niistä ja ne kurssit oli mulle aika helppoja ja must ne kokeet oli aika helppoja.

Haastattelu alkoi kartoituksella, jonka tarkoituksena oli selvittää, oliko Kaisa tehnyt tietoisien uravalinnan vai päätenyt opettajaksi sattumalta. Opettajan työ nähdään kutsumusammattina, ja haastattelussa Kaisa kertoikin haaveilleensa opettajan työstä jo lapsesta asti. Myös myönteiset muistot omista esimerkillisistä opettajista, kokemukset opettajien työstä ja sen arvostamisesta on todettu vaikuttavan opettajan ammatin valintaan voimakkaasti (Jokinen ym. 2014, 19). Vastaavia tuloksia on saatu myös Almialan (2008, 108) tutkimuksessa, jossa lähiomaiset ja omat opettajat ovat todettu vahvimiksi kannustajiksi alalle. Kaisan halukkuutta luokanopettajaksi korostaa myös se, että hän oli hakenut opettajankoulutukseen useamman kerran. Hän myös näki vaivaa ja haki pääainehaussa vaihtoa matematiikanopettajan koulutuksesta luokanopettajankoulutukseen. Näiden motiivien nojalla voidaan todeta haastatellun opettajan tietoisesti halunneen luokanopettajaksi ja valinneen opettajan ammattiin kouluttautumisen, eikä päätyneen opettajaksi sattumalta.

5.2 Työhön siirtyminen

Kaisa kertoi tehneensä paljon sijaisuuksia jo opiskeluaikana. Vähän ennen virallista valmistumistaan hän teki kevätlukukaudenpituisen ajanjakson töitä resurssiopettajana. Kaisa koki sijaisuuksien tasoittaneen työelämään siirtymistä ja resurssiopettajan sijaisuuden olleen miellyttävä kokemus.

Mä aloitin niin ku kunnolla tekee sijaisuuksia - - ja tein puol vuotta iltapäiväkerhossa ja olin koulunkäyntiavustaja ja sijaisuuksia, et kaikkee vaan mitä niin ku irtos. Et mä lopetin silloin mun kaupankassaduunit ja elätin itseni sitte niillä sijaisuuksilla.

Mä olin tehny sijaisuuksii et ei se niin ku ihan totaali yllätyksenä tullu et mitä se kouluelämä oikeesti on.

Sinäällään se luokkahuonetodellisuus oli sellasta mitä mä ajattelinkin, että et okei toisinaan kovaa työtä oppilaiden kanssa.

Mä menin resurssiopettajan sijaisuutta tekee mun nykyseen kouluun ja sit mä olin sen kevään resurssiopena ja sit aloitin syksyllä ekan luokan kanssa ja se oli mun eka oma luokka.

Mä olin puol vuotta resurssiopettajana ni mä sain aika vapaat kädet, mul oli sellanen matikkaklinikka, missä mä sitten sain tehdä oppilaiden kanssa työtä pienryhmissä ja se oli must tosi hauskaa mä hirveesti tykkäsin siitä.

Ensimmäisen oman luokan kanssa aloittamisen Kaisa koki kuitenkin raskaaksi:

Mut sit ku mä otin ensimmäisen oman luokkani ni se jotenkin se todellisuus paljastu aika karmaseval tavalla.

Mä olin aivan loppu ku mä sain ekan luokan, muistan vaan et mä olin aivan törkeen loppu, törkee määrä duunia. Sit tuntu, että itse on niin keskeneräinen et kaikil muilla on jotenki hienot luokat ja kaikki kuviot täysin selvinä ja ite et osaa ees Wilmaa avata. Et on kaikki on niin ku niin sekasin, et sit pitäis viel jotenkin saada opetettuu niit oppilait siinä ku sä itsekin harjottelet.

Mut oli se oli tosi raskasta se alku tavallaan niin paljon uuden oppimista ja sit hirveesti töitä.

Koko viime vuos oli aivan kaamee, että mä mietin jossain vaihees et pakkohan tän jossain vaihees on helpottaa.

Tuntuu välillä että sä ryvet jossain suossa.

Omat odotukset luokanopettajan työstä tuntuivat realisoituvan vasta oman luokan ja sen myötä lisääntyneen työmäärän ja vastuun jälkeen. Kaisa koki opetusharjoittelukoulujen väärinä kuvaa koulutodellisuudesta ja opettamisesta.

Se ensimmäinen puol vuotta ku mä olin resurssiopettajana ni siit mä tykkäsin, mul ei ollu sitä oman luokan vastuuta ja mä sain hirveesti niin ku itsenäisesti tehdä ja sain tehdä sellasta työtä mistä mä tykkään niin ku opettamista ja ei ollu sitte niin paljon ehkä uudella opettajalla vastuuta asioista et siin vaiheessa kun alko se oman luokan niin ku vetäminen et siihen sisälty kaikki vanhempain vartit, vanhempien tapaamiset, arviointikeskustelut, tiimipalaverit, kaikkee, yhtäkkii sul onki sen luokanopettajan vastuu myös kaikkial muual siin koulu yhteisössä.

Siin oli sit vähän enemmän kaitsemista ku mä kuvittelin et siin olis. Mä jotenkin aattelin että et sit tietysti vähän sit vinouttaa että me tehään harjottelut norsseissa missä sä meet luokkaan ja oppilaat tähtisilmät siellä viittaa ja on tosi innoissaan ja sä lähet niin ku koikeilee et sä pääset oikeesti tekee kaikkii sairaan siistei juttui siellä kaikkii omii kokeiluja jotain vähän ilmiöpohjast sitä ja ilmiöpohjast tätä ja saat suunnitella opintojaksoja ja sul on aikaa suunnitella niitä ja oppilaat mielellään on niin ku mukana niissä hommissa, mut et sit todellisuudessa jossain lähiökoulussa mis mäkin oon niin se nyt ei vaan mee niin, että et jotenkin ne on hyvin vastakarvaan joka asiassa.

Kaisa kuitenkin tuntui ymmärtävän tilanteen, tiedostavan noviisivuosien haasteet ja kokevansa selviävänsä.

Mut että tavallaan mä yritin sit hyväksyy myös sen, että oon vähän keskeneränen ja asiat vuosien mittaan kehitty.

Nyt mennään näillä ja sitten ehkä tulevaisuudessa on aikaa kehittää sitä opetusta, et ei kaikki oppiaineita voi ottaa haltuun niin nopeesti, et et tekee parhaansa ja sitten pikkuhiljaa kehittää, kerää materiaalia. Ei voi niin ku yhtäkkii olettaa et on sama repertuaari ku jollain joka on opettanut vaikka viistoist vuotta.

Mut kyllä mä nyt jotenkin selvisin siitä.

Aloituvaiheeseen Kaisa sai tukea opettajatuttaviltaan sekä opettajapariltaan. Opettajaparin apu on ollut Kaisalle merkittävä tuki.

Sit mä oon tavannu mun viimesen harjottelun ohjaajaa ja opettajaparii aika usein ja me ollaan niin ku samoista asioista mun opettajaparin kanssa paljon puhuttu.

Mul oli työpari ja se hirveesti autto mua kyllä. Ja tota se otti sitä niin ku me jaettiin tosi paljon sitä taakkaa ja se autto mua pedagogisten asiakirjojen kirjottamisessa ja autto ja jakso niinku neuvoa tosi paljon et se oli niinku mahtava juttu.

Kaisa kertoi, ettei hänelle tarjottu juurikaan apua ja tukea työhöntulovaiheessa.

Eii, no siis kaupungin ne koulutuksen mitä oli muutaman iltapäivä.

Mä tulin vähän sellaseen aikaan et mä olin ainoo uus opettaja siin koulussa ni sitte tota kellää ei oikein ollu aikaa tai ne ei hoksannu et mulle olis pitäny näyttää asioita tai et mä oon nyt ensimmäistä vuotta opettajana - - ja mul kesti niin ku tosi kauan aikaa selvittää asioita - - vähä niin ku et se koulu ei hoksannu sitä et mä olin uus opettaja.

Kaisa on seurannut sivusta muiden uusien opettajien perehdyttämistä.

Ku meillä tänä vuonna alotti useampi uusi opettaja niin sit mä oon vähän kateellisenä katsonut niitten perehdytystä et on näytetty kaikki paikat ja puhuttu paljon ja et ei oo tarvinnu itse niin paljon etsii tietoo.

Kaisan ura opettajana alkoi resurssiopettajan sijaisuudella. Hän koki aiempien sijaisuuksien helpottaneen aloitusta ja koulutodellisuuden vastanneen siten paremmin hänen odotuksiaan. Vasta oman luokan myötä lisääntynyt vastuu kasvatti työmäärää ja Kaisa koki luokanopettajan työn raskaaksi. Hän kuitenkin tiedosti ja hyväksyi tilanteensa ja oman keskeneräisyytensä opettajan. Tukea induktiovaiheessa Kaisa sai omilta opettajakavereiltaan, opetusharjoittelun ohjaajalta sekä opettajapariltaan. Opettajaparilta Kaisa oli kokenut saaneensa paljon apua. Koululta hän ei muuten kokenut saaneensa tukea ja uusien asioiden selvittäminen vei paljon hänen aikaansa.

Kaisa myös kritisoi harjoittelukouluina opettajankoulutuksen normaalikoulua tavallisen koulun koulutodellisuuden vastaamattomuuden vuoksi. Myös Blombergin (2008, 206) tutkimus noviisiopettajista toi ilmi sen, ettei harjoittelupaikka selittänyt noviisiopettajan selviytymistä koulunpidon todellisuudessa. Almialan (2008, 125) uraa vaihtaneilla opettajilla pettymys opettajan työhön alkoi jo heti työuran alussa. Ammatti ei tuntunut enää suurelta unelmalta, minkä johdosta työmotivaatiota laski. Uraa vaihtaneet opettajat kuvasit työtään opettajana sisäiseksi kamppailuksi.

5.3 Opettajan työ

Haastattelussa Kaisa toi paljon esiin omia kokemuksiaan opettajan työhön liittyvistä asioista. Jaottelin opettajan työtä koskevat teemat työtehtäviä, työaika, työ määrää ja yhteistyötä käsitteleviin osioihin.

5.3.1 Työtehtävät ja oma näkemys opettajan työstä

Kaisa luetteli haastattelun aikana työnkuvaansa kuuluvan laajalti paljon muutakin kuin oman luokan opettamiseen liittyvät tehtävät.

Sul on annettu sitä ja tätä ja tota vastuutehtävää ja pitäis opettaa ihmisille smartin käyttöön ja sitten tehdä tätä ja tehdä tota ja tällasta - - et mä tuln opettajaks opettamaa mut nyt mä täällä päivitän kotisivuja ja teen koulun lehtee ja sitten teen tätä ja teen tota ja neljää erilaista joitain muuta rehtorin hommaa.

On koulun paineita kaiken maailman juttuihin ja pitäis tavata myös vanhemmat ja pitäis tehdä sitä ja tätä ja tota.

Et mitä kaikkee pitää mennä siivoamaan luokkaa ja siivoamaan sitä varastoo ja tota varastoo ja korjaa tätä ja laittaa tätä ja monistamaan vähän lisää.

Kaisa mainitsi työnsä hyviksi puoliksi vapauden toteuttaa ja suunnitella opetusta. Hän kokee opettajan työn tärkeäksi tehtäväksi opettamisen.

Mä tykkäsin siitä et mä saan tehdä mitä mä itse haluun et kontrollii on tosi vähän. Tai niin ku verrattuna muihin maihin ainakin. Et mä saan itse suunnitella ja mul on menetelmänvapaus tehdä asioita - - pääsee tekemään omii visioit, on kiva nähdä et niit tuloksii syntyy. Se oli must se niin ku se keskiö siinä.

Mä tykkään opettaa, mä tykkään suunnitella opetusta, mä tykkään suunnitella opimateriaaleja.

Ja mikä työ on tärkeempää koulussa et se että me tehään jotain tupatavoitteita vai se et me opetetaan siellä.

Jotenkin ois kiva oppiakin jotain.

Kaisaa häiritsi, ettei hän voinut toteuttaa työtään kuten halusi ison oppilasmäärän, työmäärän ja ajanpuutteen vuoksi.

Ihan oikeesti mul on niin monta (oppilasta) et mua itteeki siis mua hävettää ja ärsyttää mut mä tiedän et siel on viis oppilasta ainaki joiden luo mä en ikinä kerkee. Et sit mun pitää ihan varaa aikaa et et mä jotenkin et nyt mä meen auttaa tota et mä tiedän et ne putoilee siellä et siel vähä jokainen putoilee ku mä en kerkee vaan niitten luokse et mä jotenkin yritän mut mut että se se on vähä iso porukka.

Jos mä mietin omaa tilannetta että et voinks mä tehdä paras mahdollista työtä jos mul on vitos-kutosten yhdysluokka mis on 34 oppilasta, et se on hankalaa et varmasti mä pystyisin tekee parempaa työtä jos olis vähän vähemmän niitä oppilaita siel luokassa et me vaikka mahuttais joskus ole siellä.

Mua ärsyttää et mul ei tavallaan oo aikaa niin ku pohtia sitä asiaa tai miettiä et miten mä niit opetan tai tehdä jotain interventioita niille tai jotain tällästä et mun aika kuluu kaikessa ihmeellisessä säälässä iltpäivisin et sit taas mä haluan tänä vuonna erityisesti lopettaa sen et mä istun iltaan asti tekemässä töitä.

Sul on niin paljon kaikkee muuta ni sit se suunnittelu ja opetustyö jää sinne tosi minimiin.

Tuntuu et ei oo aikaa tehdä sitä duunii mist mä tykkään, mut siihen ei oo vaan aikaa siin arjessa.

On kaikenlaista suunnittelua ja olis halunnu paneutua niihin suunnitelmiin ja oikeesti tehdä sit oppituntii ja vähän samaan tyyliin ku ehkä teki jossain harjoitteluissa niin ku kirjallisesti ja miettii ja pohtii mikä on paras tapa opettaa.

Kiire tuntuu leimaavan Kaisan arkea opettajana.

Et sit must alko tuntuu siltä et mun aika ei enää riitä tähän työn tekemiseen.

Et siin ei vaan oo enää aikaa samalla tavalla.

Ensinkään ei oo aikaa suunnitella.

Ja sit se onki sellast superkiirettä, super niin ku aika on tosi vähissä.

Työmäärän vuoksi osa tehtävistä jää tekemättä.

Et ehkä se on sit jotenkin omassa osaamisessakin et ei osaa vaan organisoida niit töitä vaan miet priorisoida tai joku kollega sano mulle et pitää sietää sellasta keskeneräisyyttä et kaikki asiat ei oo priimaa tai hyvää et kaikki on vähä levällään et ikinä se työlistan loppu ei ei niin ku tai silt työlistalt saa koskaan ruksittuu kaikkii asioita pois ja se on mulle hankala ymmärtää tai et niit ei saa ees niin ku semisti

tehty et se sä vaan jotenki siirräät samat työlisat post-iteilla seuraavalle työviikolle koko vuoden kunnes ne jää tekemättä.

Ehkä niit ei sit tarvinnu tehdä mutta tuntuu et on monii asioita joita mä haluisin tehdä mitkä olis mulle itselle tärkeitä siin työssä ja mä joudun jättää ne sinne listan pohjalle et mä en ikinä pääse tekee niitä ja mä vaan joudun tekee ne ne vastenmielissimmät asiat siltä listalta ensin koska ne on jotenkin pakko tehdä.

Opettajana Kaisa vaikuttaa tunnolliselta, hyvin kehityshaluiselta ja omaa työtään tutkivalta.

Mä haluan haastaa itseeni myös miettimään sit ryhmää ja sit miten kehitty opettajana myöskin.

Sit jos halua tehdä asiat hyvin ni sit pitää tehdä töitä et niit hommii on niin paljon. Et ehkä pitäis, et jos tälle alalle nyt jäis ni vaan oppii karsimaan ja sit taas oisko se työn laatu sellasta mihin itse ois enää tyytyväinen.

Tavallaan mitään ei pysty enää tekee kunnolla et kaikkee pystyy tekemään vaan vaan vähän ja huolimattomasti.

On monii projektei jossa koulussakin niin ois kiva jos ne pystyis tekee hyvin eikä niin että sä edellisen iltana oot niin et ei vitsi meillä on tää ja tää juhla huomenna ja mä oon tässä järjestäjä vastuussa et nyt vaan äkkii jotain ohjelmaa siihen et hyvää tai ei niin ei täs oikee kerkee enempää niin ku pohtimaan tät asiaa.

Kaisa kokee, ettei ongelmat työmäärän kanssa johdu vain hänestä itsestään vaan opettajan työhön yleisesti liittyvä.

Ja sit tavallaan et ku se ei oo pelkästään niin ku must tuntuu et se ei oo vaan mun ongelma et mä oisin niin jotenkin järjestyttävän huono tässä organisoinnissa vaan et se on ihan mun kollegat jotka kans alotti samaa aikaa ku mä niin nekin sanoo et nekin on ihan pulassa sen työmäärän kanssa et sit on vaan niin paljon.

Opettajan työnkuva ei tunnu vastaavan Kaisan käsityksiä.

Mut ei täs oo mitään järkee, et en mä oikeestaa, et jos tää jos tää ammatti on oikeesti tätä et mä vaan niin ku väännän näit hommii ni se ei ollu se mitä mä lähin tekemään et mä voisin tavallaan tälläst paperityötä tehdä jossain muuallakin nii sit mä voisin vaan olla kaheksasta neljään duunissa ja mul ois kokonaistyöaika ja sit mä lähtisin kotiin, eikä niin et mä teen iltasin niitä.

Miks mä sit teen sit työtä jos se on vaan niin ku että otat, otat oppikirjan ja vedät vähä opeoppaasta valmiin oppitunnin jonka joku on sulle sanonu sen takii et sä et ehdi itse miettii mitään juttui ku sun päivät on täynnä kaikkee muuta mikä ei välttämättä suoranaisesti liity siihen opettamiseen ni sen nyt vois tehä kuka vaa.

Se työ koostuu kyl kaikesta muusta ku siit opettamisesta välillä tuntuu, et vähä semmonen karjalauman paimen olo enemmän ku opettaja olo.

Et vähemmän oikeestaan ehtii tekemään sitä mitä mä kuvittelin et opettaja on niin ku opetuksen järjestäjä tai ohjaaja tai oppimisen niin ku suunnittelija.

Kaisa koki työtehtäviensä laajentuneen oman luokan saamisen myötä ja käsittävän myös luokanopettajalle kuulumattomia tehtäviä. Luokanopettajan työnkuva ja perustehtävä tuntui olevan epäselvä. Kaisan oma käsitys opettajasta ei tuntunut vastaavan sitä työtä, jota hän luokanopettajana oli tehnyt. Kaisa vaikuttaa tunnolliselta ihmiseltä, joka haluaa tehdä työnsä opettajana oppilaiden parhaaksi ja oppilaita hyödyttävällä tavalla, mutta ajan puutteen ja työmäärän vuoksi Kaisa ei pystynyt tekemään työtään kuten haluaisi. Kaisa ei siis saanut opettajan työstä riittävästi tyydytystä, vaikka opettajan työssä tulee myös onnistumisen kokemuksia. Myös Almialan (2008, 123) tutkimuksessa opettajan työn kuormittavuuden koettiin koostuvan omasta itsestä, liian suurista vaatimuksista itseään ja työtään kohtaan sekä toisaalta myös ympäristön odotuksista.

Aaltolan (2005) mukaan opettajan työn haasteiden runsaus onkin aiheuttanut kasvatuksen maailmassa turhautumista, silmitöntä yrittämistä ja erilaisten projektien aloittamista. Opettajien henkisiä ja fyysisiä resursseja on siirtynyt pois opetuksen, kasvatuksen ja oppilaiden kanssa olemisesta. Tämä on hajottanut käsityksen kasvatuksesta, kun pyritään muutoksiin, kehittämiseen ja tehokkuuteen. Opettajien loppuun palaminen ja työuupumus ovatkin Suomessa selvitysten mukaan kasvaneet vakaviksi ilmiöiksi. (Aaltola 2005, 19–22.) Haikosen (1999, 27) mukaan opettajan työn itsenäisyys ja persoonallisen vapauden myötä opettajan itselleen asettamat vaatimukset kasvavat. Almialan (2008) mukaan opettajan työhön liittyy paljon vaikeuksia, mitkä johtuu osaltaan myös opettajien omasta liiallisesta tunnollisuudesta ja halusta opettaa kaikkia oppilaita yhtä hyvin, itseään säästelemättä. Opettajat häpeävät ajatuksiaan, eivät uskalla jakaa niitä kenellekään, sillä kokevat sen rikkovan muurin ”pätevästä” opettajasta. (Almiala 2008, 125.)

Laaksola (2014, 3) toteaa, että vaikka opettajan ammatin ydin (oppimisen edistäminen ja sen esteiden poistaminen, kehittymisen tukeminen sekä innostuksen herättäminen) onkin säilynyt, opettaja harvoin pystyy keskittymään sen toteuttamiseen. Opetustyön ulkopuoliset tehtävät vievät yhä suuremman osan ja ovat tiivimmin osa opettajan ammatin työnkuvaa. Laaksolan mielestä opettajalta vaaditaan tehtäviä, joita normaalisti suorittaa poliisi, terveydenhoitaja, sosiaalityöntekijä, psykologi tai muu viranomainen. Opettajan työnkuvaan ovat lisääntyneet myös enenevässä määrin paperityö, kokoukset, tapaamiset ja itsearviointit, jotka ovat kaikki pois oppilailla varatusta ajasta. Tämänkaltainen työnkuva ei vastaa opettajien käsitystä opettajan työstä. (Laaksola 2014, 3.)

Kervisen (2005, 91) mukaan sekä opettajan työnkuvan laajenemiseen että työssä jaksamiseen liittyvät kysymykset koskettavat yhtä lailla niin valtakunnallisen tason päätöksentekijöitä kuin opettajan työtä tekeviä. Kervisen mukaan opettajan työn perustehtävää jäsentämällä voitaisiin tuottaa priorisointia, jolla ei ole kyse taloudellisten säästöjen saavuttaminen vaan arjessa välttämättömistä, työn tekemisen mielekkyyttä ja samalla jaksamista tukevista valinnoista. Kervisen mukaan tämänkaltaisten priorisointien avulla ja niiden yhteisö- tai jopa koulutustoimen tasolla julkilausuminen voisi osaltaan edesauttaa opettajien työnkuvan säilymistä rajallisena. Perustehtävän prosessointi voisi myös vähentää opettajiin kohdistuvia valtakunnallisia paineita ja paineiden tuottamaa ahdistusta. (Kervinen 2005, 89 & 91.)

5.3.2 Työaika ja palkka

Kaisa puhui haastattelun aikana useaan otteeseen opettajan työajoista.

Kyl oli kepeesti sellast kuuskyttuntista työviikkoo varmaan koko ensimmäisen luokan syksy.

Työaika varmast on se yksinkertanen et mä en haluu olla töissä mun loppuelämää kakskytnejähooseittämän.

Kyl mä mielummin ottasin ihan tavallisten ihmisten työajat.

Kaisa kertoi töiden kulkevan mukana kotiin.

Sit mä joudun tekee sen iltasin himassa et se työ on se minkä mä haluisin tehdä siel koulussa.

Töistä lähtee viideltä ja sikana hommii, aina opekirjat seuraa ees taas ja suunnitelmat vaan niin ku viikonloppusin, sunnuntaisin otetaan vähä kiinni. Et ei oo vaa välineitä tai sit mun pitää lähtee hakemaan niit lainaamaan niit iltapäivisin jostain matikkamaasta et me saadaan matikan välineitä et sekin on tällänen niin ku iltapuhde.

Ja ei mua niin ku haittaa mikään opsin kirjottaminenkaan, mutta mä en keksi - - mistä se aika siihen tulee et - - me ei voida tehdä sit iltatyönä tai viikonlopputyönä.

Kaisa ei näe palkan vastaavan työmäärää ja kertoi myös käyttävänsä omia rahoja opetuksessa käytettäviin tarvikkeisiin.

Ei mua haittais tehdä kuuskyt tuntii viikos töitä jos mä saisin jonku johtajan palkan myöskin sitkin et sit ku rahallinen korvaus ois niin iso mut jos saa tän palkan minkä saa ja sit tekee ihan törkeenä töitä ja näkee hirveen vaivan ni sit toisaalta niinku saman rahan saa jos tekis vaa, jättäis vaan kaiken tekemättä ja vaan tekis ni se on se on must niinku ärsyttävää.

Ei oo rahaa ostaa mitään niin sit tavallaan mä siit pienest palkastani tuon sen vähänki sinne kouluun ni se vähä korpeaa sit kans.

Monet materiaalit mä joudun itse ostamaan et jos me tehään jotain toiminnallista mitä tahansa hands-on learningii niin sit mul on lista asioit mitä pitää tuoda kotoota tai mitä mun pitää itse ostaa.

Saat niin ku pikkasen surkeeta palkkaa, et saa kesälomii edes.

Usein opettajan työn hyvinä puolina on pidetty pitkää lomaa, mutta Kaisa ei koe lomien olevan merkittäviä syitä opettajan pysymiseen.

Ja sitten tekisin pitkin vuotta ku se että mä saan kesäkuun olla jossain burnout-koomassa ja sitte alkaa heinäkuun viimesellä viikolla mieltii et ei vitsi et koht se taas alkaa.

En mä ees kaipais sit pitkää kesälomaa mua ei ees niin ku haittais, kaikki on silleen mut sul on pitkä kaks kuukautta kesälomaa, mut en mä tiedä, että korvaakse se sitä.

Työ opettajana tuntuu syövän Kaisan arkea, voimavaroja ja elämää.

Ei vitsit et mul on niin ku elämässä muutaki tekemistä, et vois tehdä jotain muutaki mikä ei vie kaikkee mun energiaa, kaikkee mun aikaa.

Et jotenkin tuntuu et elämä on kokonaan vuoden katkolla ja sitten kesälomalla jotenkin otetaan kiinni, et semmost. Et ei se nyt oo ihan, et en mä jaksa elää kesälomast kesälomaan, et jotenkin ois kiva sit arkee saada muutenkin.

Et mikä se oma arki sitten et onks siin mitään järkeä et sä oikeesti pistät niin paljon tunteja et luovut harrastuksista ja kaikesta vapaa-ajasta ja viikonloppusin yrität jotenkin päästä takasin siihen niin ku hevosen selkään että seuraavasta viikosta tulis vähän helpompi ja odotat jotenki lomasta lomaan sitä sitä arkea et eihän tää voi niin ku olla semmonen mitä jaksaa tehdä, tehdä niin ku loppuelämän.

Kaisa kertoi työajat yhdeksi merkittäväksi poistyyöntäväksi tekijäksi opettajan työsäään. Työt kulkivat koulupäivän jälkeen mukana kotiin ja työnteko jatkui myös iltaisin ja viikonloppuisin. Ahon (2010, 140) mukaan opettajan selviytymisen kannalta on oleellista, että opettajalla on taito rajata toisistaan työ ja vapaa. Opettajan työstä saattaa kuitenkin olla vaikea irtaantua, sillä opettajan työhön kuuluu holistisuus ja persoonavaade. Vaikka Kaisa koki, ettei palkka vastannut opettajan työn vaatimuksia, ei hänelle raha tuntunut silti olleen motiivi jatkaa tai lopettaa työtään opettajana. Suomessa opettajien motiiveina ei yleensä ole raha, vaan henkilökohtaiset arvot, kuten humanisuus ja kasvatus (Almiala 2008, 110). Opettajat kuitenkin kokevat ristiriitaa työn arvostuksen, vaatimusten ja palkkauksen suhteen, millä on vaarana vähentää opettajan työn arvostusta (Taajamo 2014, 69). Opettajien palkkaus ollaan myös koettu riittämättömäksi suhteessa esimerkiksi työajan ulkopuolella tehtyyn työhön (Almiala 2008, 122).

5.3.3 Kollegat ja työyhteisö

Ensimmäisenä poistyyöntävänä tekijänä Kaisa mainitsee kollegansa.

No ehkä se opettajakunta voi olla vähän sellasta vanhoillista ja nihkeetä, joka ei oo valmis muuttumaan kauheesti et mä en tiedä mistä se johtuu, joku urautuminen tai et ei oo vaa niin kauheen kiinnostunut, tuntuu et on löytänyt omii tapoja selvitä että lähtee vaan heti opetuksen jälkeen kotiin ja on silleen että ei kiinnosta ja tää mun duuni niin ku tässä.

Vanhemmat opettajat sano mulle että et sit ku vedät vaikka yhen ykkösvuoden niin sit sä voit vetää kaikki ykkösvuodet sen jälkeen samalla kaavalla et sul on kaikki monisteet jo valmiina kansiossa sielt vaan vetelet niitä et kuinka helppoo se on ja mä sanoin et miks mä haluisin tehdä sellasta et et en mä tullu tähän niin ku tekee tät niin ku leipätyönä et jotenkin samat vanhat pölyset monisteet aina vuodest toiseen sielt kansioista ja et sit siit tulee semmonen et mä tuun töihin ja lähen ja et mä en anna mitään myöskään itsestäni et se ei kehitä mua itseänikään et mä vedän vaan sitä samaa kaavaa.

Kaisa vaikuttaa olevan hyvin kiinnostunut kasvatuksesta, opetuksesta ja niiden tulevaisuudesta, mutta ei koe saavan jakaa innostutaan työyhteisössään.

Opettajakunta on jotenkin tosi niin ku, ne ei oo kauheen halukkaita pedagogiseen keskusteluun et ehkä ne on sen verran vanhoja et ne on käyny ne mietinnät jo siten oman uransa alussa mut ne ei jaksa enää jauhaa jauhaa sitä nytten ja sit taas itsellä olis se että haluais keskustella ja haluais miettii ja vähän kyseenalaistaa ja kritisoidakin ja sit taas se koulu yhteisö välttämättä ei oo valmis ottaa vastaan sitä kritiikkii et ne on ehkä kokenut ne kritisoinnin paikat jo aikanaan et ne niin ku löytänyt sen parhaan tavan toimii ja sitte itse itse ei välttämättä oo.

Et jotenkin kuvittelee et okl:skin puhutaan kasvatustieteistä ja pedagogiista ja kaikesta niin laajalti mut se ei kannu sinne opettajanhuoneeseen. Et se oli vähän pettymys et joskus toivois, että ja ollaan yritetty eri tavoilla et pidetään jotain pedagogisii varttei et puhutaan niin ku pedagogigasta ja oikeesti sellasesta vähän korkeemmal tasol olevasta, mut sit viime kädessä se menee aina se keskustelu siihen toimintatason juttuun jostain ihan niin ku jostain yksinkertasemmast yksinkertaseempaan arkiseen jauhamiseen.

Mutta itse on ehkä sit jotenki ehkä liian tunnollinen tai halua kehittää sit hommaa et halua niin ku ideoita ja kukaan muu ei ikinä lähe niihin mukaan et kaikki on silleen et no ihan hyvä idis että jos yksin teet niin selvä homma.

Ja pelkää itse leipääntyvänsä opettajan työhön.

Et sit mä oon se opettaja siellä joka, joka kiukuttelee kun uusi opettaja ja tulee ja ”emen minä tollaseen rupea että minä vedän tällä ja tää on hyvä ja minulla on pitkä kesälomat”, et en mä sit siihenkään halua et en mä halua niinku leipääntyy siihen duuniin ihan totaalisesti.

Kaisa totesi olleensa pettynyt, ettei kollegoiden kanssa ole voinut juurikaan käydä ammatillista keskustelua. Hän myös koki vanhemmat kollegat jossain määrin urautuneiksi ja opettajan työhön leipääntyneiksi. Opettajana Kaisa ei halua toistaa itseään, vaan suunnitella ja kehittää opetustaan jatkuvasti. Kaisasta kuitenkin tuntui,

ettei hän saanut tähän tukea. Ahon (2010, 108) mukaan selviytyjäopettajat pyrkivätkin välttämään rutinoitumista. Työyhteisö on merkityksellinen opettajan selviytymisen kannalta, joko selviytymistä edesauttavana tekijänä tai toisaalta selviytymisriskiä aiheuttavana tekijänä (Aho 2010, 105). Uuden opettajan työura saa varsin huonon alun, jos hän ei saa tukea ja sopeutumisaikaa (Aho 2010, 97). Jokisen ym. (2013, 44) työuransa alkuvaiheessa olevilla ja iältään nuoremmilla opettajilla korostuu kokeneempia kollegoitaan vahvemmin työyhteisön henkilösuhteiden ja ilmapiirin merkitys työssä pysymiseen vaikuttavana tekijänä.

5.3.4 Rehtori

Kaisa toi haastattelussa esiin koulun johdon ja sen vaikutuksen työhönsä.

No että vähän niin ku (rehtori) on armollinen niille opettajille.

Ehkä on vaan sellast turhautumista siit työn johdon kannalta tai yhteiskunnan kannalta liittyen opettajan työhön.

Et jotain niin ku järjenkäyttöä siihen juttuun myös se että johdon kannalta et se yt-aika ni sitä vois vähän miettiä et miten sitä niin ku käyttää et meil on niin paljon hommaa et meil ei oo aikaa istuu ihan niin ku turhan takii yhdessä et koko opettajakunnan ei tarvii kuluttaa takapuolta ja miettii jotain sellasta minkä joku muu työryhmä vois tehdä.

Et vois luottaa siihen opettajaan myöskin, että mikä se käytäntö on, mitä vaaditaan ja mitä ei vaadita et jos vaaditaan jotain ni sit pitäis miettii et onks se toteutettavissa ja vaatiiks se sit opettajalta liikaa et onks se toteutettavissa siit ryhmän niin ku koosta riippuen tai onks meil välineitä vai et et saavutetaanks me sit mitään.

Sparksin ja Keilerin (2003) tutkimuksessa lopettaneet opettajat kertoivat jääneensä ilman rehtorin tukea ja kokivat sillä olleen negatiivisia vaikutuksia työlleen. Rehtorin aktiivinen rooli on erityisen tärkeä juurikin uransa alussa oleville opettajille, jotka tarvitsevat rehtorin tuen ja turvan selviytyäkseen kriittisten vanhempien ja vaikeiden oppilaiden kanssa ilman, että heidän panostaan yhteisössä aliarvioidaan. (Sparks & Keiler 2003, 218.) Myös Ahon (2010, 95) mukaan rehtorin rooli on opettajan työssä ja siinä selviytymisessä merkittävä ja toteaa opettajien odottavankin rehtoreiltaan tukea ja turvallisuutta arkityössään. Carverin (2003) mukaan rehtoreilla onkin vastuu edistää noviisiopettajien työolosuhteita niin, että se tukee heidän kehitystään. Carver myös kyseenalaistaa rehtorien nykyisen roolin uusien

opettajien induktiossa ja ehdottaakin, että rehtorien tulisi ottaa aiempaa suurempi rooli noviisiopettajien työhön tullessa. (Carver 2003, 34.)

5.3.5 Koulun toimintakulttuuri

Kaisa kertoi paineita opettajan työhön tulevan monelta taholta:

Varmaan on siis niin kuin sekä se koulu, ympäristö et myös yhteiskunta.

Koulun toimintatavoista Kaisa kertoi seuraavaa:

Ja sit meidän koulussa on vähän sellanen niin kuin kontrollin kulttuuri myöskin että vaaditaan jotain että oli sulla asiaa sun tiimille tai ei niin te kokoonnutte ja istutte tunnin siellä ja sit me halutaan nähdä pöytäkirja et mitä te teitte. Sit on vähän silleen et istutaan nyt tässä tunti ja tehään nyt jotain tehää et ok mä tiedän et kaikilla muillaki ois muutaki tekemistä tärkeempii asioita mut nyt meidän on keskityttävä tähän asiaan ja usein ne on vähän sellasii muoti-ilmiö asioita että et pohditaan vähän nyt niitä oppimisympäristöjä että missä kaikkialla oppilaat vois oppii.

Yhteiskunta vaatii koululta uudistuksia, joita Kaisa koki, ettei koulu voinut toteuttaa.

Vaaditaan kaikkee tv:tä ja pädejiä ja kaikkee uusiutumista mut sitte mut et meil ei oo yhtää pädejiä koulussa.

Itse niin kuin opetusalanani mua vähän ärsyttää semmonen muotivirtausten mukaan meneminen heti ja sellanen mediahype jokaisesta asiasta että et pitäis millon heittää pulpetit ulos ikkunasta ja polttaa ne pihalla kokossa ja sit tulis hyvää oppimista kun maataan lattiolla ja tehää ja tai sit millon pitäis tehdä tätä, milloin pitäis tehdä tota.

Et tavallaan et ei mee siihen yhteiskunnan jokaiseen keksintöön mukaan mitä viedään läpi milloin mikäkin yritys on keksinyt tätä ja tota ja neljättä juttuu ja miettii mitä vaatii et et me iltpäivisin istutaan kuuntelemassa millon mitäkin softwareesitystä oppimismateriaaliesitystä ja sit aina viimeseks voi vaa kysyy et paljon tää maksaa et onks meil massii tähän ja joo et ei meil kyl oo.

Kaisa koki uudistusten tulevan ylhäältä päin määräyksinä.

On paljon muutoksii tulossa koulumaailmaan et ois kiva olla niissä mukana mut sit tavallaan ne tehään jotenki silleen kummallisesti ja ne tulee vaikka määräyksinä tai sitten tai sitten jotenki sen jo kuormittavan työn päälle.

Sitten ilmoitetaan että nyt te alatte sitten uuden pakollisen ilmiökokonaisuuden ja se on pakko tehdä sitten näiden kanssa yhdessä ja sitten teidän on pakko sekoittaa oppilaat siihen ja sitten sen on pakko olla tästä aiheesta tai tosta aiheesta ja nyt on pakko keksiä sille otsikko ja nyt on pakko tehdä ja se ja sen on pakko kestää tän ja tän verran aikaa ja sit sen on pakko olla aina keskiviikkosin - - että se nyt pitää vaan tehdä ja sit pitää tehdä arviointia ja suunnitteluja ja ne pitää palauttaa ja olla kirjallisena ja näin pois päin niin sit se tuntuu vähän tyhmältä.

Et jos sä oot jo suunnitellu sun syksyn ja sulla on hyvä meininki siinä Niin sit vähä sillee et no miks mä en saa tehdä sillee niin ku mä itse tekisin tai et nyt mul on vähän rankempi luokka vaikka että et voitasko me tää syksy vaan niin ku rauhottua opiskelemaan ja sit miettii et me tehtäis se ens keväällä et onks se mahdollista. Et nyt tuntuu hassulta, vielä kun harjoitellaan opiskelutaitoja niin sit meidän pitäis joku pyöritys tähän nyt päälle.

Just meil viime opekokouksessa oli taas johto kuullut hyvän idiksen et nyt aloitetaan et Kaisa nyt aloittaa tällasen yksilöllisen oppimisen systeemin että jokaiselle oppilaalle vaan laitetaan sun tavote - - ja sit mä olin et mites tää niin ku et täh - - et voidaaks me nyt kuitenkin miettii tät vähän tät asiaa et tää vuosi on niin ku alkanu ja mä oon suunnitellu tät juttuu et mä vedän tät omaa juttuu et onks mun nyt ihan pakko aloittaa tällanen - - . Et haloo. Et ei tää nyt et vähän vois niin ku kelaa näit asioita ennen ku ne ne viedään läpi niin ku joko et sä viet sen läpi tai sä itket ja viet sen läpi.

Nuorten ja uudistusmielisten opettajien onkin todettu kohtaavan vaikeuksia pyrkiessään siirtämään uusia ideoitaan omaan kouluyhteisönsä, jolloin he usein ratkaisevat tilanteen luopumalla omista ideoistaan ja uudistusehdotuksistaan sekä mukautumalla kokeneempien joukkoon (Niemi 2000, 184; Almiola 2008, 126). Välijärven (2005) mukaan opettajien puheenvuoroista käykin ilmi, että opettajat kokevat usein ylivoimaisen vaikeaksi kohdata omia kollegoitaan avoimesti opetustyön ydinkysymysten ja niissä koettujen ongelmien äärellä. Tarve osoittaa omat kykynsä ja selviytyä yksin on juurtunut syvälle suomalaisten opettajien ammatti-identiteettiin ja se korostuu erityisesti nuorten opettajien kokemuksissa uransa alkuvaiheissa (Välijärvi 2005, 116). Koulutuksessa tulisikin pyrkiä kannustamaan ja luomaan malleja kollegiaalisen yhteistyön edistämiseen (Taajamo 2014, 69). Ingersollin (2001, 527–528) mukaan opettajien lopettamispäätökseen vaikuttaa erityisesti koulun järjestelyt. Opettajat jotka eivät samaistu koulun menettelyihin, ovat herkempiä lopettamaan.

5.4 Lopettamisajatukset

Ensimmäisen kerran lopettamisajatukset tulivat Kaisalle mieleen jo ensimmäisen vuoden aikana, ehdittyään olla vasta noin puoli vuotta töissä.

Ehkä tota, ehkä semmonen puolisen vuotta.

Kaisa huomaa opettajan työlle myös mielenkiintoisia vaihtoehtoja.

Mulla on muutama opettaja (kaveri), jotka ei oo lainkaan kouluun ikinä mennykään ja mä oon vähän katellisenä ku kuuntelen niitten sit elämää että onhan siin niin ku luksusta että voit käydä vessassa millon sä haluat päivän aikana ja sun ei tarvii niin ku kauhoo sit lounasta viidessä minuutissa naamaas ja sit sun työt kun ne loppuu niin ne jää sinne työpaikalle ja sä meet himaan ja teet hima-asioita. Mitä ikinä ni normaaleil ihmisil onkaan. Ja sun ei tarvii kelaat koko ajan niit työjuttui ja jos sä kelaat niin sit sä kelaat niit ongelmanratkasu näkökulmasta niitä eikä eikä niin että nyt mun on vielä pakko kirjottaa tämä hojksi ja toi hojksi ja tämä arvioi ja tää selvitys ja tää suunnitelma.

Mä vähän katoen et mitä niin ku muuta vois täs maailmas tehdä mikä ois kans niin ku järkevää mist sais raahakin et pitää hän täs jotain duuniikin tehdä niin kyl mä sit mä mietin sit paljon.

Tuntuu että aina joku kouluttaja jossain on aina et minäkin olin ennen luokanopettaja ja sit mä oon silleen että ei vitsi et sit sul on toi siisti duuni, että saat tääl tehdä jotain matskuja ja opettaa sit vaikka aikuisia tai opettaa opettajii.

Kaisa ajautui opettajan työn ohella muihin projekteihin.

Mä jotenkin päädyin muutamaan sellaseen projektiin mukaan tekemään oppimateriaalia ja suunnittelee oppimisympäristöjä ja sit mä olin niissä, niin sit mä olin et ei vitsi et täähän on aika siistii et tääl on aikuisii ihmisii jotka puhuu järkevii ja me suunnitellaan yhes juttuja ja nää on niin ku tosi innovatiisivii hommia.

Tossa vuoden verran mä oon tehny sit vähä kaikenlaisii niin ku opetukseen liittyvii projektei vähä kustantajille ja firmoille ja vähän aloin hahmottelee myös väitöskirjaa et sitte se on tapahtunut tässä sitten vuoden sisällä oikeestaan.

Kaisa alkoi myös hahmotella väitöskirjaa, vaikka myöntääkin sen olevan jokseenkin tekosyy lähteä opettaja työstä.

Mä oon pikku hiljaa puhunu niille et mä lähen tekee sit väikkärii ja se väikkäri on vähän semmonen niin ku takaovi mulle et lähen mä tekee sitä tai en lähe tekee sitä, ni se on semmonen tuntuu olevan tekosyy, minkä ihmiset ymmärtää että sä lähet vielä opiskelemaan niin sulla on ihan lupa lähteä täst täst niin ku arvostetusta kansan kynttilän ammatista.

Kaisa ei ollut vielä haastattelun hetkellä päättänyt tai tietoinen siitä, mihin hän tarkalleen siirtyy lopettamisensa jälkeen.

No mä aattelin et mä hiljakseltaan tässä kattelen näit muita duuneja.

Mut mä oon pikkuhiljaa kattonu et jotenkin kouluun liittyvää jotenkin ehkä matemaatiikkaan liittyvää juttuu, ehkä jotain oppikirjan oppikirjamaailmassa tai jossain näissä näissä digitaalisissa aineistoissa olla jotenkin jossain projekteissa mukana tai sitten jossain yrityksissä tai yhteisöissä tai tällasis järjestöhommissa.

Kollegoiden tai rehtorin kanssa Kaisa ei ollut pystynyt keskustelemaan lopettamisajatuksistaan.

En, en, en todellakaan. En mä usko et ne suhtautuis...

Mut en mä en vois jotenkin niin ku tuntuu että, tuntuu että ei et en tiiä miten ne suhtautuis opettajaan joka aikois lopettaa ilman niin ku hyvää syytä ilman jotain niin ku, emmä.

Mä pelkäsin, mä kesäl kävin työhaastattelussa - - ja mä vähän niin ku jotenkin miellesäni toivoin, et toivottavasti mä en saa sit duunii, koska mä en uskalla mennä sanomaan mun rehtorille et mä oon luvannu vetää tät niin ku luokkaa niin ku ens vuoden ja nyt mä en tuukkaa. Mut mä en sit saanu sit duunii et nyt mä vedän tän vuoden mut et se on ainoo asia minkä mä oon luvannu sille koululle et mä vedän tän vuoden loppuun.

Koulusta löytyi yksi henkilö, jolle Kaisa on voinut ajatuksistaan kertoa.

Meijän erityisopettaja on mun kaveri ja - - sitä mä jossain vaiheessa sanoin sille vähän niin ku läpällä et nyt niinku mä oon miettiny ihan et onks tää niin ku ees mun hommaa et tää, et tykkäänks, et haluunks mä vetää loppuelämäni, opettaa täällä tätä samaa juttuu tai sit taistella näistä samoista asioista. Nii sille mä oon sanonu

ja sen kanssa me ollaan keskustelu siitä ja et mietitty et ei se elämä voi olla sitä et menee niin ku vastentahtosesti jonneki ja et alkaa pikku hiljaa katkeroitumaan ja vihaa sitä työtä, koska mä en vihaa sit työtä ja mä en vihaa niitä oppilaita mut mä vihaan jotenki sitä niin ku jotenkin sit koulumaailmaa joka siihen liittyy niin vahvasti.

Kaisalla on myös opettajakavereita koulun ulkopuolella, joiden kanssa hän on voinut asiaa miettiä.

Puhuin muutamille kavereille, jotka vähän tuskasteli saman asian parissa että pitää tehdä paljon tunteja ja on rankkaa nää ensimmäiset vuodet mut et ne tuntu jotenkin suhtautuvan siihen eri tavalla et ne odotti sitä et sit ku mulla on monisteet kasassa ja muuta niin sit se helpottuu ja mä taas vähä tavallaan mietin et mä en haluu tehdä sitä että mä opetan joka vuos samat asiat tai vedän samat kalvot tai teen yhet powerpointit ja elelen niillä et et mä puhuin vähän siin niin ku varovasti ja sit muutamat vaan sano et vaihat vaan kouluu et sit se niin ku et mä oon ihan varma et sä vaihat vaan kouluu et sit se niin ku helpottaa tai et meet vähän paremmille aluille ja mietin et onks se sit sit niinkään et et jos mul ois tähtisilmä luokka, mä menisin ja sit ne vaan tekis et onks siinäkään sit haastetta et toisaalta mä tykkään haasteista.

Kaisa ei ollut ehtinyt olla kauaa töissä opettajana kun hän jo huomasi ajattelevansa ensi kerran lopettamista ja vaihtoehtoja opettajan työlle. Kaisa päätyi opetukseen liittyviin projekteihin mukaan ja alkoi lisäksi hahmotella väitöskirjaa, vaikkakin myönsi sen olevan jossain määrin tekosyy ja muiden silmissä hyväksytty pois pääsy luokanopettajan työstä. Vaikka Kaisa olikin jo hakenut uutta työpaikkaa, ei hänellä vielä ollut tiedossa mihin hän siirtyisi lopetettuaan, mutta kertoi olevansa kiinnostunut esimerkiksi oppimateriaalien suunnittelusta, opetukseen liittyvissä tehtävissä tai järjestöissä työskentelystä. Myös aiemmissa tutkimuksissa on huomattu opetustyön lopettaneiden suosituiksi siirtymiskohteiksi erityisesti hallinnolliset sivistysjohtajan, opetuspäällikön ja suunnittelijan tehtävät. Opettajia siirtyy myös jonkin verran erilaisiin opetusalan järjestöjen tehtäviin, jatkamaan opintojaan tai tekemään tutkimusta. (Jokinen ym. 2014, 16.) Myös Almiolan (2008, 179) opettajien uranmuutos -tutkimuksessa opettajat eivät aina jättäneet opetustyötä täysin, vaan se sisältyi jossakin toisessa muodossa myös uuteen työhön.

5.5 Jokin laittaa vastaan

Kaisa kertoo opettajan työssä pysyvyyttä tuottaneeksi tekijöiksi oppilaat.

Niin kyl mä mietin et noi oppilaat on tosi kivoja.

Ne lapsethan siinä on tosi ihania.

Ja vaikka lasten kanssa on haastavaa ja sattuu ikäviäkin asioita, ei hän silti kokenut lasten olleen opettajan työssä poistyöntäviä.

Niin ku lähtökohtasesti ne oppilaat ei oo se ongelma mun luokas vaik ne on välil ku hunnilauma suoraan sanottuna mut et ne on haastavii ja mä tykkään siitä et mä pääsen opettaa.

Oppilaat kyl hankoilee joka asiasta et ei siellä välttämättä oo niin ku lapsilla kauheesti sitä sisästä motivaatioo lähtee niin ku oppimaan.

Mä oon saanu kengästä kyl kerran ja sit oppilas on purru mua - - et kaikenlaista mut toisaalta sitten taas - - kun mä ymmärrän mistä ne oppilaat on lähteny et se oppilas joka viskas mua kengällä silloin ekana keväänä ni on mun luokan niin ku skarpein tyyppi täl hetkel ja mä oon tosi ilonen miten se on edistyny et et ne miten siel oppilaiden kans käy, ni ne on jotenkin jatkumoit ja mul on aina niin ku tavoitteita et nyt me lähetään tästä ja et et kyl täst niin ku et mä ymmärrän mist ne lapset tulee et se ei oo se.

Kaisa kertoi myös, mitkä muutokset koulussa saisivat hänet mahdollisesti jäämään luokanopettajan työhönsä.

Jos mä saisin vapautta tehdä jotain siin opetukseen liittyen mikä on mulle tärkeetä et mä saisin jotain aikaa siihen tai ei ees vaatis koulult muuta ku et ne ottais pois niitä niit typerii juttuja mitä ne on mulle luvannu et mun ei tarviis välttämättä olla kaiken vastaava ettei tarvis, et voisko niit nettisivui päivittää joku muu ja voisko kevätpörriäisrahat kerätä joku muu ja voisko joku et ku niit pikkuhommii on niin paljon ja ne kertyy. Et voisko siin tavallaan niin ku se arki pyörii helpommin niin et siihen ei tarvis aina jokaisen opettajan henkilökohtasta panosta siinä et pystyis keskittymään siihen asiaan mikä on mulle jotenkin arvokasta ja mikä tuo mulle iloo siin työssä.

Et mä saisin jotai resurssii niihin tai jotai tukiopetusresurssii tai jotain ihan mitä. Eikä tarviis saada ees niin ku rahaa niistä vaan et se olis niinku et mul olis joku ilta-päivä millon mä saisin tehdä sit omaa työtäni et mul ei olis aina opekokous tai tiimikokous tai tämä kokous tai toi kokous tai pakollinen koulutus tai jotain jotain mikä

vie totaalisesti mun ajan mikä tarkoittaa et mun on tehtävä se se niin ku koska mä en suostu opettaa niin ku ihan täysin kirjasta se on must niin tylsää.

Kaisa kertoi lapset merkittäväksi tekijäksi työssään pysymiseksi, vaikka totesikin oppilaiden olleen haasteellisia. Kaisa kertoi pikemminkin kokevansa huonoa omatuntoa, koska ei ehdi koulupäivän aikana auttamaan kaikkia oppilaitaan tai pysty keskittymään oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Blombergin (2008, 1) mukaan juuri opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus tuo kuormittavaan ja raskaaseen työhön iloa ja mielekkyyttä. Myös entisiä opettajia tutkineet Sparks ja Keiler (2003, 218) toteavat opettajien kokeneen oppilaat enemmän opettajan työn positiivisena, kuin negatiivisena tekijänä. Johnson ym. (2005, 75) mukaan erityisesti uudet opettajat mainitsevat työssään parhaimmaksi asiaksi oppilaat ja pitävät tärkeänä oppilaiden kanssa onnistumista.

5.6 Päätös syntyä

Päätös lopettaa luokanopettajan työt oli syntynyt Kaisalle ensimmäisen vuoden aikana ja hän kertoo päätöksen olleen vaikea ja pohtineensa sitä paljon.

No mä vähän viime vuonna mietin et onks tää opettaminen ihan niin ku mulle.

No ehkä mä annoin itselleni sellasen ajan niin ku elää sen kanssa, et et mä pohdin sitä no aika paljon et mikä siihen auttaa just et ehkä mä en tehny mitään listaa plussista ja miinuksista mut mä mietin sit mielessäni että et mikä, et jos mä en oo tyytyväinen tähän tilanteeseen ni haluunks mä jatkaa täs viistoista vuotta.

Ku miettii ja tekee pitkää päivää ja antaa tosi paljon sille koululle et saaks sit siitä samalla lailla sitä niin ku itselle jotain onnistumisen tunteita.

Et kyl mä sit niin ku pohdin että kylhän se tietysti helpottaa ja koulun vaihtokin voi auttaa et vaihtaa vähän johonkin helpomalle alueelle.

Et oli vaikee.

Kaisa ei kokenut päätökseensä liittyvän katumusta ja tietää opettajaksi palaamisen mahdollisuuden myöhemmin niin halutessaan.

Ei mua kaduta, et siis jos mä haluun takasin opettajaks, niin kyl mä sit pääsen. Ei se oo, et aina voi tulla takasin.

Et ei, ei se siit oo, et must ois vaa kiva, vaikka pari vuotta kokeilla sellasta duunii et mul jäis jonkun näkönen niinku oma elämä et mul ois vaikka ihan päivässä mahdollisuus harrastaa jotain tai käydä jossain.

Mä jossain vaiheessa mietin et jos mä menisin kokeilee jotain erikoislukioita et mä sittenkin menisin opettaa, mul on pätevyys opettaa myös lukiolle matikkaa et menis johonki lukioon.

Hän tosin pohti myös koulujen tulevaisuutta:

Kattoo vähän mihin tää maailma menee, et nyt tuntuu että ryhmäkoot vaan kasvaa.

Pikemmin päätöksen tekeminen vaikuttaa tuntuneen Kaisalle helpottavalta ratkaisulta.

Kyl mä nyt jo tunnen että ajatus siitä et mun ei tarvii loppuelämää niin ku vääntää tai sitten tyytyy siihen että nyt me tehdään vähän vasemmal kädel tätä hommaa et ihan sama et jotenki ei tarvii tehdä kompromisseja siinä ja siinä asiassa tai tuntee huonoo omatuntoo että vitsi että jos mä jaksaisin joskus niin mitä kaikkee nää vois oppii jos mulla ois vähän enemmän energiaa tai enemmän voimii tehdä tät hommaa niin ku täysil enemmän täysil ku täs niin ku tekee sitä.

Kaisa puhuu lopettamispäätökseen liittyvistä tunteista, joita on läpikäynyt.

Mä mietin et onks tää vähän niin ku luovuttamista - - ku opiskelee tosi mont vuotta, tekee hirveesti duunii et meneeks tää nyt hukkaan et onks tää nyt jotenki niin ku yhteiskunnalle niin ku rahallinen menetys kouluttaa ensin opettaja ja sit se lopettaa heti. Vai et onks se mulle sellanen henkinen niin ku häpeän aihe, mut sit se ei se oikeestaan tuntunu siltä.

Et tää ei nyt tunnu missään enää, vähän sellanen niin ku ehkä itsevarmuus tai selanen olo et mulla on oikeus mun elämään kans et nyt jos mulla on tää yks elämä täällä ni mä en haluu kuuskymppisenä miettii ku mä jään eläkkeelle et mä oon antanu kaikki mun vuodet tälle koululle et onhan se hienoo et mä oon antanu näille lapsille ja niist on tullu vaikka mitä ja tosi tosi mahtavaa ja siistii mut et mitä mä itse

sit. Saanks mä siit niin paljon et se jaksaa kantaa vai voisko jotenkin kiva tehdä itsekin asioita ja itsekin niin kun pyrkii johonkin et osaks mä siks aloinki tekee sit väikkärii - - et mäki haluun tavotella vielä jotain, et tää ei oo vielä se mun uran huippu et nyt mul on tää, tää ammatti ja sit ehkä joskus parin vuoden päästä mä saisin viran jostain ja sit mä vääntäisin sitä siinä ja sitten aina kerran vuodessa kävisin jossain koulutuksessa ja se olis se mun ammatillisen kehittymisen kohokohta vuosittainen.

Tehdyn päätöksen ja tulevan muutoksen Kaisa koki vaikuttavan merkittävästi hänen elämäänsä.

Mä luulen että mä saan jotenki elämäni vähän enemmän balanssiin. Mul on työ ja sit mul ois viel niin ku oikeesti joku harrastus tai joku elämä, vapaa-aika, siis joo vapaa-aika varmaan siis ois se sana mitä mul ei täl hetkel oo, et se ois aika hienoo.

Mä jotenkin aattelen et mä saisin niin ku rikkaamman elämän toisaalta, et opettaminen on itsessään niin ku tosi rikasta ja antosaa mut niin ku mä sanoin niin sitä tuntuu et on niin pieni osa päivästä tai opettajan arjesta on sit opettamista tai sitä suunnittelemista tai niin ku sellasta kehittymistä siinä niin et mä voisin tavotella jotain muita asioita elämässä jotain henkisesti jotain rikkaampii juttui, kehittyä itse jossain asiassa enemmän, tehdä just väikkäri ja hankkii jonkun harrastuksen, niin ku olla itse se tekijä niinku omassa elämässä, aktiivinen tekijä et sen sijaan että mä ryydyn siel töissä.

Kaisa tuntui pohtineen ja harkinneen lopettamista paljon, vaikka ei ollutkaan asiaa pystynyt työpaikallaan puhumaan. Tuntuu, että opettajan työn jättämiseen oli iso kynnys, sillä opettajien työ, sillä Kaisa koki opettajan työn olevan arvostettu. Sparksin ja Keilerin (2005, 213) tutkimat entiset opettajat kuvailivat päätöksen lähtöä työstään olleen raskas. Jokisen ym. mukaan alanvaihto onkin varsin monisäikeinen prosessi, mikä harvoin tulee äkillisenä päätöksenä (2013, 74). Myös Almiolan (2008) tutkimuksessa työuran muutokset olivat harkittuja ja pitkäaikaisten prosessien myötä syntyneitä ratkaisuja. Alkuvaiheen turhautumisen tunteet, motivaation katoaminen ja kyllästyminen huonoihin etenemismahdollisuuksiin saa opettajat pohtimaan omaa ammatillista suuntautumistaan uudelleen. (Almiola 2008, 160.) Perusteet lopettamispäätökseen näyttäisivätkin liittyvän vahvasti Kaisan henkilökohtaiseen uralla etenemiseen.

5.7 Yhteenveto

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimuksessa ei päästy ontologisiin ratkaisuihin, jonka vuoksi tuloksista ei tule määrällisiä piirteitä, kuten yleistettäviä asioita. Näin ollen tutkimuksesta ei voida johtaa yleistettäviä asioita vaan se antaa merkityksiä. (Varto 1992, 31.) Kvalitatiivinen tapaustutkimus ei pyri todentamaan tarkkoja ja ennalta asetettuja hypoteeseja, vaan se on prosessi, jossa voidaan saavuttaa ilmiötä kuvaavien tuntemattomien yhteyksien löytymistä, uusien käsitteiden keksimistä ja aiempaa syvällisempää todellisuuden ymmärtämistä tutkimusaineistoa hyödyntäen (Saari ym. 1994, 16). Aineiston avulla tutkija voikin löytää uusia näkökulmia, eikä pelkästään todentaa ennalta asettamia oletuksiaan (Eskola & Suoranta, 20). Tässä tutkimuksessa tulosten tarkastelu ja tulkinta on kuvailevaa sekä yksilökeskeistä, sillä tarkoituksena on tuottaa ymmärrystä ilmiöstä. Tulkinta suuntaa yhteiskunnalliselle tasolle, jolloin tutkimuksen tarkoituksena on olla kantaa ottava ja kriittinen. (Syrjälä 1994, 90.)

Haastattelun perusteella totean kootusti tässä tutkielmassa haastatellun noviisiopettajan lopettamispäätökseen vaikuttaneen useamman tekijän, jotka olivat sekä sisäisiä että ulkoisia. Poistyyöntäviä tekijöitä olivat työyhteisö, työmäärä, työaika ja tuen puute. Opettajan työnkuva ei vastannut haastatellun noviisiopettajan omaa käsitystä, eikä opettajan perustehtävä ei ollut selkeä, minkä vuoksi haastateltu henkilö ei kokenut voivansa tehdä työtä kuten olisi parhaaksi ja tarpeelliseksi nähnyt. Työssä pysyvyyttä tuottavia tekijöitä olivat oppilaat, opettamisen ilo, opettajan oma kehityksen halu, sekä opettajan korkea moraalinen ja tunnollisuus, mitkä asettivat työlle korkeat vaatimukset, eikä noviisiopettaja siten sallinut tehdä työtään huonommin tai jättää sitä. Opettajan kutsumus ammattiin ja kiinnostus kasvatuksesta, oppimisesta ja opetuksesta näyttivät myös pitäneen noviisiopettajan työssään.

Johnson ym. (2005, 1) mainitsevat opettajien lopettamispäätöksen syntyvän työstä saatavien sisäisesti ja ulkoisesti palkitsevien tekijöiden summana. Sisäisesti palkitsevia asioita ovat oppilaiden kanssa työskentely, ilo, joka syntyy kun huomaa edistäneensä oppilaiden oppimista, opettaa aineita, joista itse pitää ja mahdoli-

suus kehittää uusia taitoja ja harjaantua työn laajentuneissa vaikutuksissa. Ulkoisia palkitsevia asioita opettajan työssä ovat palkka, julkinen tunnustus opettajan työn saavutuksista ja se, että tulee valituksi vastuutehtävään. Sparksin ja Keilerin (2003) tutkimustulosten mukaan lopettamispäätös ei johtunut mistään opettajan työn yhdestä tietystä asiasta, vaan usean pettymystä ja turhautumista tuottaneen tekijän summana. Päätökseen nähtiin vaikuttaneen myös opettajan työhön kuuluva valtava määrä paperityötä sekä pieni palkka. (Sparks & Keiler 2003, 218.) Nämä lopettamispäätökseen vaikuttaneet tekijät ovat osin samoja, kuin myös tässä tutkielmassa saadut tulokset osoittavat, mutta kuten Johnson ym. mainitsevat, ovat tekijät yksilöllisesti koettuja ja voivat vaikuttaa keskenään sekä myös toisiaan tasapainottaen. (Johnson ym. 2005, 1.)

Almialan (2008, 179) tutkimuksessa opettajan ammatista pois vaihtaneet halusivat haasteellisuutta, näkyvyyttä, vahvan osaamisen osoittamisen mahdollisuutta, vastuutta, sekä työn kehittämismahdollisuutta, joiden koettiin tuovan vaihtelua ja tyytyväisyyttä elämään. Tässä tutkielmassa saadut tulokset mukailevat myös Almialan (2008) saamia tuloksia alaa vaihtaneista opettajista. Kaisa koki työnsä haasteelliseksi ja tuntui nauttivan siitä. Samaan aikaan hän kuitenkin jo vaikutti pelkäävän rutinoituvansa ja leipääntyvänsä luokanopettajan työhön. Tähän ajatukseen näytti vaikuttavan hänen kokemuksensa vanhemmista kollegoistaan. Kaisa haaveili vakituisesta työajasta ja opetusalan asiantuntijatehtävistä, joissa pääsisi kehittämään itseään jatkuvasti ja toteuttamaan kiinnostustaan oppimista, opetuksen suunnittelua ja oppimateriaaleja kohtaan. Kaisa ajatteli muutoksen tuovan tasapainoa, vapaa-aikaa ja rikkautta elämään.

Caspersenin ja Raaenin (2013, 205–206) tutkimuksen haastattelujen ja havaintojen perusteella merkittävä ero noviisin ja kokeneen välillä on heidän kykynsä tuoda ilmi tarpeitaan ja puutteitaan, sekä toimia kollegoiden kanssa. Kun vuorovaikutusta kokeneiden ja noviisien välillä ei ole, noviisi joutuu selviytymään ilman kokeneiden opettajien asiantuntemusta. Heidän aineistonsa perusteella yhteistyön ilmapiiri ja oppiminen on yhtä tärkeää selviytymiseksi kuin opetuskokemus. Caspersenin ja Raaenin (2013, 201) tutkimuksen mukaan noviisiopettajat kokivat saavansa vähemmän ammatillista tukea esimieheltään kuin kokeneemmat kollegat. Sparksin ja Keilerin (2003, 218) tutkimuksen lopettaneet nuoret opettajat kertoivat, että olisivat

mahdollisesti jatkaneet opettajana, jos vain olisivat saaneet vakituisesti johdonmukaista tukea kollegoiltaan. Tätä tutkimusta varten haastateltu Kaisa ei kokenut saaneensa riittävästi tukea koululta. Ensimmäisen oman luokan kanssa työskennellessä Kaisalla oli ollut opettajapari, jonka tuen hän koki arvokkaaksi.

Blombergin (2008) tutkimus noviisiopettajien autenttisista kokemuksista ensimmäisestä työvuodesta on raottanut noviisien todellisuutta. Blombergin tutkimuksen mukaan noviisiopettajien olisi helpottavaa kuulla, että monet vaikeudet, joita he kohtaavat aloittaessaan opettajana, eivät johdu siitä, että he olisivat huonoja opettajia. Yleisimmin ongelmat johtuvat koulunpidon organisatorisista tai yleisistä psykologisista syistä. Koska opettaminen on vahvasti identiteettityötä ja sitä leimaa yksin tekemisen ja selviytymisen kulttuuri, ei ole ihme, että noviisiopettaja alkaa heti ensimmäisten ongelmien ilmaantuessa epäillä omaa opettajuuttaan. (Blomberg 2008, 213.)

Ahon (2010, 160) mukaan opettajan selviytyminen työssä on kokonaisvaltainen ilmiö, johon yksittäiset ilmiöt vaikuttavat selviytymistä edistävinä tai riskeinä selviytymiselle. Selviytymisen kategorioita ovat itsensä kehittäminen, työyhteisön yhteisöllisyys, persoonallisuus, holistinen elämäntilanne sekä ulkopuolinen tuki. Osa tekijöistä liittyy opettajan persoonallisiin ominaisuuksiin ja valmiuksiin, osa tekijöistä liittyy koulu-yhteisöön ja opettajan lähipiiriin. Ahon (2012, 186) mukaan selviytyminen on oman työn mielekkääksi kokemista ja tunnetta siitä, että työstä voi nauttia. Jokisen ym. (2014, 7) mukaan opettajien työssä pysymiseen vaikuttaa muun muassa ilmapiiri työyhteisössä, työn muuttuminen, haasteelliset työtilanteet, palkkaus ja mahdollisuus itsensä kehittämiseen. Opettajien poistuminen opetustehtävistä Suomessa perustuu pääasiassa luonnolliseen urakehitykseen ja henkilökohtaisiin elämäntilanteisiin. Syiksi tosin kerrottiin myös työyhteisön kielteinen vaikutus sekä koulutuksen järjestäjän antaman tuen puute. (Jokinen ym. 2014, 7 & 40.)

Aloittavien opettajien tapoja oppia selviytymään tutkineet Le Maistre ja Paré (2010, 559 & 564) mielestä opettaminen on määrittelemättömiä ongelmia, joista aloittavalla opettajalla on rajalliset keinot ja kyvyt selvitä. Le Maistre ja Paré ehdottavat, että jotta uudet opettajat voisivat saada tyydytystä opetuksesta (edes väliaikaisesti, mutta riittävästi) tulisi kokeneempien auttaa opettajatulokkaita selviytymään en-

simmäisestä vuodesta. Heidän mukaansa on paradoksaalista, että tyytyväisyys, joka on uudelle kokemattomalle opettajalle erittäin tehokas selviytymisstrategia, on opettajan työssä oikeastaan taito, joka riippuu kertyneestä kokemuksesta. Tietenkin kun kokemusta kertyy yhä enemmän ja enemmän ja ongelmia kohdataan toistuvasti, tarve tyytyväisyyteen vähentyy, sillä ratkaisujen ”varasto” on kasvanut. Le Maistren ja Parén mukaan mentorointi olisi tärkeää uuden opettajan kriittisessä aloitusvaiheessa, sillä kokeneemmat opettajat osaisivat selittää nuorilla sekä mitä on todellisuudessa ”riittävän hyvä”, että auttaa rakentamaan tulokkaille heitä tyydyttäviä ja kestäviä ratkaisuja, kunnes noviisit pystyvät itse kehittämään parempia. Le Maistren ja Parén mielestä opettajaopiskelijoille oli tärkeää vakuuttaa, että pidemmällä tähtäimellä ajateltuna heidän kykynsä hyväksyä vähemmän täydellisiä ratkaisuja on paljon hyödyllisempää ja auttaa heitä selviytymään aloituksesta paremmin kuin ohjaajilta saadut ohjeet. (Le Maistre & Paré 2010, 559 & 564.)

Mentoroinnin ensisijaisena tavoitteena on käynnistää uuden opettajan työura mahdollisimman hyvin ja turvata ohjattavan eli aktorin työhyvinvointi. Toisena tavoitteena on se, ettei opettaja putoaisi ammatista heti ensimmäisten työvuosien aikana. (Blomberg 2008, 65.) Useissa tutkimuksissa on myös huomattu mentoroinnin molemmiin puoliin hyöty (Heikkinen ym. 2008, 207). Mentoroinnin tavoitteena voikin olla ohjattavan lisäksi myös ohjaavan osapuolen ammatillinen kasvu (Jokinen & Sarja 2006, 188). Myös Pittonin (2006, 4) mukaan mentorointi hyödyttää kokeneita opettajia, jotka ovat kokeneet toisten opettajien avustamisen uralla ja tavoitteissa kehittävän myös heidän omaa potentiaaliaan ja tuovan uusia tasoja heidän omaan tyytyväisyyteensä. Ingersollin ja Smithin (2004, 35) mukaan ne opettajat, jotka saivat ensimmäisenä vuonna tukea opettajamentorilta, joilla oli yhteistä suunnittelu-aikaa muiden opettajien kanssa, säännöllisesti järjestetty aika yhteistyölle kollegoiden kanssa ja jotka olivat osa koulun ulkopuolista opettajaverkkoa, todettiin olevan merkittävästi pienempi riski lopettaa ensimmäisenä vuonna.

Jokinen ja Sarja (2006, 197) toteavat, että vaikka mentorointi on keskeinen ilmiö opettajien induktiovaiheessa, se ei kuitenkaan korvaa uusien opettajien perehdyttämistä koulu yhteisöön. Jokinen ym. (2014, 7–8) arvioivatkin, että opettajien ammatillisen osaamisen kehittäminen vaatii lähivuosina kasvavaa huomiota. Opettajien ammatillisesta kasvusta on huolehdittava jo opettajan uran ensimmäisinä

työvuosina, sillä opettajakoulutuksesta ei opita kaikkia asioita, joita opettajan työssä selviytymiseksi tarvitaan. Täydennyskoulutusta tulee linjata opettajan koko uran kestäväksi jatkumoksi, joka alkaa jo yliopistossa opettajankoulutuksessa ja linkittyy ajankohtaiseen tutkimukseen. Tarvitaan enenevässä määrin tutkimusta, joka on lähellä opettajan työtä ja arkea, ja joka haastaa opettajat kriittiseen ajatteluun. (Jokinen ym. 2014, 7–8.)

Heikkinen ym. (2015) ehdottavat kokonaisvaltaista uudistusta opettajien täydennyskoulutukseen samanaikaisesti opetusalan työehtosopimuksen kanssa. Asiantuntijoiden mukaan paras tapa olisi organisoida opettajien työhöntulovaiheen tuki osana kokonaisvaltaista uudistusta, jossa osaamisen kehittämisen käytänteet tarkastellaan läpikotaisin. Kokonaisvaltaisen uudistuksen myötä mentorointi tulisi yhdeksi opettajan työn elementiksi samaan tapaan kuin muukin täydennyskoulutus ja sitä varten määriteltäisiin tietty osa työajasta. Kun aikaresurssit kohdennetaan tukeen ja täydennyskoulutukseen opettajien tarpeen mukaan, välttyttäisiin eriarvoisuuksilta uusien ja kokeneempien opettajien välillä. Heikkisen ym. (2015) selvityksen mukaan täydennyskoulutuksen uudistaminen on perusteltua. Yhtenä perusteena voidaan nähdä kansallisen osaamisen kehittämisen strategia, jonka tarkoituksena on nostaa tai edes säilyttää suomalaisen osaamisen taso nykyisellä hyvällä tasollaan. (Heikkinen ym. 2015, 68.)

6 Luotettavuus

Koska kaikessa tutkimustoiminnassa pyritään itsestään selvästi välttämään virheitä, on kunkin yksittäisen tutkimuksen kohdalla arvioitava tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2003, 131). Ihmistutkimuksessa on kuitenkin huomioitava se fakta, ettei ole olemassa absoluuttista, kaikille yhteistä todellisuutta, vaan todellisuudessa on kyse subjektiivisesta tulkinnasta, joka syntyy sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja fyysikaalisesta maailmasta. Tiedämme, että samoista ilmiöistä on useita ja jopa keskenään ristiriitaisia käsityksiä eri aikoina ja kulttuureissa, joten on selvää ettemme pysty koskaan tavoittamaan ehdotonta totuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 17–18.)

Yleensä tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan reliabiliuden ja validiuden käsitteillä, jotka perustuvat ajatukseen tutkijan pääsystä käsiksi objektiiviseen todellisuuteen ja totuuteen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 185). Tuomi ja Sarajärvi (2002, 134–135) toteavat validiteetin ja reliabiliteetin -käsitteet sopimattomiksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. Hirsjärven ym. (1997, 225) mukaan tapaustutkimuksessa tutkija voi aiheellisesti ajatella kaiken ihmistä ja kulttuuria koskevan kuvauksen olevan ainutlaatuista ja jokaisen tapauksen olevan yksilöllinen, jolloin perinteiset luotettavuuden ja pätevyyden arvioinnit eivät ole koherentteja. Tässä kappaleessa käsitellenkin tähän tutkimukseen liittyvää luotettavuutta tulosten läpinäkyvyyden, vastaavuuden ja siirrettävyyden näkökulmista sekä pohdin tutkimuksessa ilmenneitä eettisiä kysymyksiä.

Tämä tutkielma on luonteeltaan tapaustutkimus, jonka tarkoituksena ei ollut tuottaa yleistettävää tietoa, vaan avata tutkittavan omakohtainen näkökulma ilmiöstä syvällisesti. Syrjälä ym. (1995, 15) kuvailevatkin tapaustutkimuksen partikularistisuutta, jolla tarkoitetaan tapaustutkimuksen keskittymistä tiettyyn ilmiöön, jolloin yksittäinen tapaus on omaksi rajalliseksi kokonaisuudekseen erottuva esimerkiksi suuremmasta joukosta, ja voi siten tuoda esiin jotakin merkittävää myös laajemmasta kokonaisuudesta. Tutkielmani laajuuden vuoksi aineisto ei siis tuota yleistyksiä, sillä se on kuvaus vain yhden, tutkittavaksi harkinnanvaraisesti valikoituneen henkilön kokemuksista ja ajatuksista.

Tutkimuksen reliabiliudella tarkoitetaan mittaustulosten toistettavuutta ja kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 226), mutta tässä tutkielmassa oltaisiin voitu päästä hyvinkin erilaisiin tuloksiin haastateltavasta riippuen, joten en liiemmin tarkastele luotettavuutta reliabiliuden kautta. Luomanen (2010, 354) toteaaakin ihmistieteissä mahdottomaksi saavuttaa koskaan tilannetta, jossa yksikään lisäaineisto ei tuottaisi tarvetta muuttaa teoriaa. Tutkimuksen validiudella, tai toisin sanoen pätevyydellä, tarkoitetaan mittarin tai tutkimusmenetelmä kykyä mitata juuri sitä, mitä tutkimuksessa on tarkoituskin mitata (Hirsjärvi ym. 2007, 226) ja tässä koen tutkimusmenetelmällisten ratkaisujeni avulla onnistuneeni. Tutkielmani tarkkaan rajattu ilmiö ja sen pohjalta määritellyt haastateltavalta vaadittavat ominaisuudet ovat syväluotaavassa haastattelussa tuottaneet sen mitä tutkielmallani lähdin hakemaan.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija joutuu läpi tutkimusprosessin pohtimaan jokaista ratkaisuaan ja siten ottamaan kantaa sekä analyysin kattavuuteen että tekemänsä työn luotettavuuteen (Eskola & Suoranta 2005, 208). Itse tutkimus on siten koko ajan arvioinnin alla, joten tutkimusta heikentävät virheet sekä satunnaisuudet paljastuvat ja karsiutuvat pois omalla ajallaan (Varto 1992, 104). Jotta näin tapahtuisi, on tutkijan pysyttävä kriittisenä omalle tutkimustyölleen. Eskolan ja Suorannan (2005, 209) mukaan tutkimuksen luotettavuudesta puhuminen kiteytyykin pitkälti mertonilaiseen ajatukseen, joka sanelee tieteen tekijän eettiseksi normiksi järjestelmällisen epäilyn periaatteen. Tuomi ja Sarajärvi (2003, 137) mainitsevatkin yhdeksi tutkimuksen luotettavuutta parantavaksi keinoksi tutkimusprosessin julkisuuden. Pro gradu -tutkielmaa tehdessä olen tutkimusprosessin ajan saanut tukea ryhmältäni ja ohjaajaltani, joiden kanssa olemme yhdessä voineet jakaa tutkielmaa tehdessä mietittyttäneitä asioita. Olen myös prosessin aikana esitellyt, luetuttanut ja hyväksyttänyt materiaalia ja ratkaisujani ohjaajallani sekä muutamalla muulla henkilöllä.

Tutkijan tarkka selostus tutkimuksen kaikkien vaiheiden toteuttamisesta kohentaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 227). Pyrinkin tutkielman empiirisen osan yksityiskohtaisella kuvailulla läpinäkyvyyteen. Läpinäkyvyydellä annan myös luottoa lukijan arvostelukyvylle. Analyysivaiheen sitaattien runsaalla käytöllä pyrin tuomaan esiin haastatellun henkilön näkökulman

ja omakohtaisen kokemuksen ilmiöstä. Tutkielman tarkoituksena olikin oppia jotakin uutta tästä ilmiöstä ja antaa ääni lopettamispäätöksen tehneelle noviisiluokanopettajalle. Jokainen lukija tekee omat arviointinsa tutkielmasta raportin perusteella, ja ne saattavat siten erota toisistaan. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 189) mukaan tutkimuksessa on pyrittävä tuomaan esiin tutkittavan maailma ja käsitykset niin hyvin kuin mahdollista, tiedostaen kuitenkin tutkijan vaikutus koko tutkimusprosessiin aina tiedon keruusta tulkintaan.

Raportoin analyysin mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja avoimesti. Käytin paljon suoria lainauksia litteraatista, sillä halusin tuoda haastattelun mahdollisimman autenttisesti lukijan saataville. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 194) mukaan haastatteluteilla tutkija vahvistaa argumentaatiotaan, välittää mahdollisimman elävän kuvan haastateltavan maailmasta ja luo aineiston esittämiseen vivahteikkautta. Koska koko aineistoa ei tutkimusraportissa pystytä lukijalle esittelemään, tuo tekstiksi purettu puhe laadullisen aineiston lukijan lähelle, lisää analyysin läpinäkyvyyttä sekä mahdollistaa lukijan tehdä omat tulkintansa ja uudelleenanalyysit. Analyytinen läpinäkyvyys ja tulkintojen ankkuroiminen aineistoon ovat sääntillisesti toteutetun laadullisen tutkimuksen validiteettia parantava ominaisuus. (Nikander 2010, 432.) Eskola ja Suoranta (2005, 141) muistuttavat, että teksti on kuitenkin aina versio tai yksittäinen näkökulma aiheeseen kuin aiheeseen. Myös todellisessa haastattelutilanteessa haastateltavan jakamat kertomukset ovat konstruktioita ja tietyllä tapaa siinä tilanteessa tuotettuja. Haastattelussa haastateltava tekee omat tulkintansa kokemuksistaan, tutkija toisen asteen tulkinnan aineistoa analysoidessaan ja kolmannen raporttia muokatessaan.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija, joten tutkimuksen puolueettomuusnäkökulma on aina huomioitava ja myönnettävä sen läsnäolo (Tuomi & Sarajärvi 2003, 133). Pyrin kuitenkin tutkielmallani ymmärtämään ja kuulemaan ilmiön asiantuntijaa, eli haastateltua tiedonantajaa, vaikuttamatta itse aineistoon, analyysiin ja tulkintaan. Tapaustutkimuksessa on myös muistettava, että päätelmistä tehtävät yleistyksiset ovat aina alustavia. Tieto voi tarjota vahvistavia tai kumoavia todisteita, mutta tulkinta ei koskaan ole ratkaisevaa. (Kennedy 2006, 6.)

7 Tutkimuksen eettisyys

Tapaustutkimusta tekevää tutkijaa voidaan kutsua vierailijaksi tutkittavan henkilön elämän yksityisalueella. Tapaustutkimuksessa ollaan usein intensiivisesti kiinnostuneita henkilökohtaisista näkemyksistä ja olosuhteista, jolloin tutkijalta vaaditaan ehdottomasti hyviä tapoja ja tiukkoja eettisiä linjoja (Stake 2005, 459). Aineistonkeruumenetelmänä haastattelussa tiedustelun kohteena on ihminen, joten on tärkeää varmistaa haastateltavan tietoinen suostumus, oikeus yksityisyyteen sekä estää tuottamasta haastattelulla haittaa (Fontana & Frey 2005, 715). Tässä tutkielmassa haastattelu oli hyvin henkilökohtainen, joten se vaati tutkijana erityistä hienotunteisuutta ja luottamusta.

Tutkielmani tekemistä on ohjannut hyvä tieteellinen käytäntö, jota eettisesti hyvä tutkimus edellyttää (Hirsjärvi ym. 2003, 23). Tämänkaltaisessa tapaustutkimuksessa, jossa aineisto on hyvin henkilökohtaista, on erityisen tärkeää kunnioittaa haastateltavan yksityisyyttä. Haastateltavan on toimittava vapaaehtoisesti ja tiedostettava tutkimusaineiston käyttötarkoitus. Tutkielmassa olen pyrkinyt häivyttämään haastatellusta henkilöstä piirteitä, jotka voisivat paljastaa hänen henkilöllisyytensä, kuitenkin kadottamatta tutkielman kannalta tärkeitä seikkoja. Haastateltua henkilöä suojellakseni ja aineiston henkilökohtaisuuden ja autenttisuuden säilyttämiseksi annoin tutkimushenkilölle peitenimen Kaisa. Anonymiteetin säilyttämiseksi luetutin tutkimusraportin myös haastatellulla henkilöllä itsellään, jotta varmistin hänen lopullisen suostumuksensa tutkielman julkaisemiseen. Toki tutkielman tarkoituksesta tutkimusaineiston käytöstä oli puhetta jo haastattelun yhteydessä.

Haastattelu on haastattelijan aloitteesta tapahtuva sosiaalinen vuorovaikutustilanne, joka kuten muutkin kohtaamiset on sosiaalisesti määräytynyttä, ja jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa ja joutuvat ottamaan toisensa huomioon (Eskola & Suoranta 2005, 85; Eskola & Vastamäki 2001, 30; Hirsjärvi & Hurme 2001, 94). Vaikka haastattelutilanteessa tutkija pyrkiikin neutraaliuteen, voidaan pohtia, onko koskaan edes mahdollista toimia täysin neutraalisti, tai onko se toisaalta tietynlaisissa haastatteluissa edes tarpeellista? Rapleyn (2005, 19) mukaan haastattelijan neutraalius voikin vaikuttaa haastateltavaan asettamalla haastatte-

lun osapuolet eriarvoiseen ja hierarkkiseen asemaan ja saada haastateltavan tuntemaan itsensä vain tutkimuksen kohteeksi. Oleellista onkin vuorovaikutus juuri kyseisen henkilön kanssa, jotta saadaan irti haastateltavan ajatukset ja kokemukset tutkittavasta asiasta. Jos haastateltava kokee relevantiksi tarjota omia ideoitaan, ajatuksiaan ja kokemuksiaan, hän voi niitä tarjota. Haastattelun tärkein tehtävä on kuitenkin saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta asiasta. Tämän vuoksi olisi voinut olla hyvin perusteltua antaa haastattelurunko etukäteen, jo hyvissä ajoin ennen haastattelua tiedonantajalle tutustuttavaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75.) Olisiko tämänlainen käytäntö tuottanut jotakin erilaista tai laadukkaampaa tietoa, sitä ei voi tietää.

Saarela-Kinnusen ja Eskolan mukaan (2001, 160) tutkimuksen tekeminen on pitkälti valintojen tekemistä ja siksi tutkijan metodista pohdintaa ja menettelytapojen reflektointia. Tapaustutkimuksessa erityisesti tulee tehdä näkyväksi tutkimusprosessi, jolloin tutkimusraportin lukija saa selville miten tutkimuksen johtopäätöksiin on päädytty ja samalla hän voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Laadullinen aineisto ei muutu teoriaksi tai yleistyksiksi ilman tulkintaa, joka on aina tutkijan tai tutkimusryhmän inhimillisen prosessoinnin tulosta. Tarkoituksena ei ollut pyrkimys yleistää aineistoa sen ulkopuolelle vaan aineiston huomioon ottaminen kokonaisuudessaan, jolloin poikkeukset ikään kuin "tihentävät" teoriaa (Syrjälä ym. 1995, 177).

8 Pohdintaa

Tutkimuksen teon hetkellä on ollut kansallisesti laajassa keskustelussa taloustilanteen vaatimien leikkausten kohdistuminen. Yhtenä säästökohteena ovat olleet kunnalliset palvelut kuten päiväkodit ja koulut, joissa säästöjä ollaan haettu ryhmäkokojen kasvattamisella. Haastattelussa tulee ilmi opettajan näkemyksiä työmäärästä ja ryhmäkoosta, ja hän jopa näkee ryhmäkokojen kasvamisen mahdollisesti esteenä opettajaksi palaamiselle. Myös aloittaviin opettajiin on kohdistunut säästöjä työsuhteiden pituuksina, jotka osaltaan vaikeuttavat uusien opettajien asettumista kouluuyhteisöjen jäseniksi. Nähtäväksi jää millaiset ovat nyt tehtyjen säästötoimien todelliset ja kauaskantoisemmat seuraukset.

Kuten tässäkin tutkielmassa on voitu todeta, on opettajankoulutuksen jälkeinen työelämään siirtyminen raskas vaihe aloittelevalle opettajalle. Opettajankoulutuksen ja työelämän todellisuuden vastaavuutta tuskin koskaan saavutetaan samaan aikaan alati muuttuvan yhteiskunnan ja opettajan työnkuvan vuoksi. Yksin vaikeuksien kanssa kamppaillessa on kasvava määrä noviisiopettajia päätenytkin jättämään opettajan työt. Vaikka Suomessa enemmistön opettajista on todettu olevan ylipäänsä tyytyväisiä ja motivoituneita työhönsä, ei opettajan ammatin houkuttelevuutta ja vetovoimaisuutta voida pitää itsestäänselvyytenä (Jokinen ym. 2013, 45; Syrjäläinen 2002, 11; Taajamo ym. 2014, 74).

Opettajankoulutuksella on perinteisesti juuret maan historiassa ja koulutuksen tehtävät heijastelevat maan kulloistakin yhteiskunnallista tilannetta, jolloin koulut ja opettajat ollaankin länsimaissa nähty usein välineeksi yhteiskunnallisten uudistusten ja päämäärien saavuttamiseksi. (Niemi 1995, 25.) Jo muutenkin vaativan ja alati laajenevan opettajan työn päälle on otettava myös koulun kehittämisen ja uudistamisen paineet. Oleellista ei ole koetella kuinka pitkään opettajat ovat valmiita venymään vaan pitää mielessä koulujen ja opettajien perimmäinen tarkoitus. Opettajan työnkuva kaipaisikin opettajan perustehtävän tarkempaa määrittelemistä, jotta pitäisimme työmäärän ja vastuun kohtuullisena, sekä takaisimme uudistusten onnistumisen opetuksen laadusta tinkimättä.

Vaikka suomalaista koulukulttuuria ja kouluja työnantajina on vaikea vertailla kansainvälisesti, on silti voitu todeta opettajien kasvanut pako alalta. Vielä tässä vaiheessa voimme estää tilanteen kärjistymisen ja äitymisen vakavaksi ongelmaksi, jossa pätevien opettajien pula uhkaa peruskoulutuksen laatua. Jotta suomalaisen peruskoulun taso pysyisi vähintään entisensä veroisena, on opettajien koulutusta kehitettävä sekä opettajille tarjottavaan tukeen ja täydennyskoulutukseen panostettava. Näin kuuluu opettajainkoulutuksen ja työelämän todellisuuden välillä ei ajaisi yhtä montaa uutta opettajaa kohti lopettamispäätöstä. Aiemmissa tutkimuksissa on jo saatu merkittävää tulosta kollegiaalisesta tuesta ja mentoroinnista (esim. Heikkinen ym. 2008; Ingersoll & Smith 2004; Jokinen & Sarja 2006; McCollum 2014; Pitton 2006), jotka helpottavat uusien opettajien siirtymää ja vahvistavat heidän ammatillista kasvua ja pysyvyyttä, sekä elinikäistä oppimista. Eikö näiden tulosten ja noviisiopettajien pulasta koettavan huolen välillä voitaisi nähdä yhteyttä?

Heikkisen ym. (2015, 65) tekemä selvitys opettajien täydennyskoulutustarpeista päättyy poliittisille päättäjille osoitettuun tehtävänantoon. Siinä päättäjiä pyydetään nimeämään valtakunnallinen toimielin, jonka tehtävänä olisi opettajankoulutuksen jatkumon turvaaminen, sillä se edellyttää tiivistä yhteistyötä eri toimijoiden kanssa, on sitä varten nimitettävä yhteistyöfoorumi tämän toiminnan edistämiseksi. Heikkisen ym. ehdottavat eri toimijoiksi opettajankoulutusta ja täydennyskoulutusta edustavat tahot, kunnan ja koulutusyhtymien edustajia, sekä tahoja, joilla on kokemusta mentoroinnin järjestämisestä opetusalailla. Erityisesti he peräänkuuluttavat uusien opettajien tuen kehittämiseen perehtyneitä asiantuntijoita. Mielenkiintoisena voidaan seurata, kuinka käynnissä oleva kansallinen taloudellinen tilanne sekä opettajankoulutukseen ja peruskouluihin osuneet säästötalkoot vaikuttavat tulevaisuudessa, ja millä tavalla tullaan vastaamaan uusien opettajien tuen tarpeeseen kriittisessä induktiovaiheessa.

Tutkielmassani esittelen vain yhden opettajan tarinan. Tämä on hänen puheenvuoronsa, näkökulmansa ja kokemuksensa tässä tutkielmassa tutkitusta ilmiöstä. Toivon sen silti valottavan ongelmaa autenttisesti ja kertovan siitä, minkälainen opettajan työuran aloitus ja lopettamispäätösprosessi voivat olla ja mitkä kaikki tekijät siihen ovat voineet vaikuttaa. Tutkielmallani toivon ymmärrystä lopettamista prosessoiville noviisiopettajille tuomalla haastattelulla esiin opettajan ajatuksia ja

kokemuksia. Toivon myös tutkielmani tuovan aiempaa tutkimusta täydentävää näyttöä siitä, millaisten asioiden kanssa noviisiopettaja kamppailee ensimmäisinä työvuosinaan ja kuinka kovasti tukea induktiovaiheessa tarvittaisiin. Vaikka tulokset eivät olekaan yleistettäviä, uskon aineiston silti olevan samaistuttava. Stake (2005, 460) toteaaakin tapaustutkimuksen hyödyllisyyden juuri toimijoille (tässä tutkielmassa noviisiopettajille) sekä päättäjille: tapaustutkimuksella pystytään kuvailemaan ja laajentamaan kokemuksia ilmiöstä. Hän kuvailee tapaustutkimusta jopa pakottavaksi voimaksi julkisissa poliittisissa päätöksissä, sillä tapaustutkimus kuvastaa ihmisen kokemuksia.

Tutkittavan ilmiön tiimoilta on vielä vähänlaisesti suomalaista tutkimusta. Tämän tutkielman ja muiden aiheeseen liittyvien tutkimusten nimissä toivoisinkin tutkielmani herättävän keskustelua ja mahdollisesti käynnistävän tutkimuksia nuorten opettajien työhön sitoutumisesta. Opettajan työuran muutosta koskevilla tutkimuksilla on Almiolan (2008, 217) mukaan merkitystä opettajankoulutukseen, opettajan työhön ja erityisesti opettajien työtyytyväisyyden kehittämistyölle. Tämä tutkielma antaa edellytyksiä tutkia nuoren opettajan asemaa työyhteisössä. Eräänä jatkotutkimusajatuksena pohdin myös opettajan työstä eläkkeelle jääneiden avulla tehtäviä selvityksiä. Kiinnostavaa olisi tietää kuinka opettajan työstä eläkkeelle jääneet näkevät uransa vaiheet ja kuinka he selvisivät vastoinkäymisistä, ja toisaalta, mitkä piirteet he ovat työssään kokeneet pysyvyyttä ja tyytyväisyyttä tuoviksi, jos ei oteta huomioon työn tekemisen taloudellista välttämättömyyttä. Kiinnostavana jatkotutkimusaihe oli myös tässäkin tutkielmassa esiin noussut rehtorin merkitys noviisin induktiovaiheessa. Olisi mielenkiintoista selvittää, millaisia erilaisia keinoja rehtorit käyttävät uuden opettajan aloittaessa ja millaisia vaikutuksia rehtorien toimilla on noviisiopettajaan ja hänen työssään pysymiseen.

Lähteet

- Aaltola, J. (2005). Koulun haasteet ja opettajan työn ”mieli”. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.), *Kaksitoista teesiä opettajalle* (19–36). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Almiala, M. (2008). *Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Anttila, E. (2007). *Minäkö tutkija? Johdanto laadulliseen/postpositivistiseen tutkimukseen*. Luettu: 21.10.2015. Saatavissa: <http://www.xip.fi/tutkija/>
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettaja peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Brunila, A. & Vihriälä, V. (2004). *Osaava, avautuva ja uudistuva Suomi – Suomi maailmantaloudessa -selvityksen loppuraportti*. Luettu 8.12.2015. Saatavissa: http://vnk.fi/documents/10616/622938/J1904_Osaava,%20avautuva%20ja%20uudistuva%20Suomi%20-%20loppuraportti.pdf/46b29567-c5e3-4cda-8999-028fa7ff2e18
- Carver, C. L. (2003) The Principal’s Role in New Teacher Induction. Teoksessa M. Scherer (toim.), *Keeping good teachers*. (33–41). Danvers: ASCD publications.
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2013). *Novice teacher anf how they cope*. Luettu 8.12.2015. Saatavissa: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2013.848570#.VmlZrk sdO90>
- Eskola, J. & Saarela-Kinnunen, M. (2001). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus?. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (158–169). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2001). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (24–42). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Farrell, T.S.C. (2003). *Learning to teach English language during the first year: personal influences and challenges*. Luettu 8.12.2015. Saatavissa: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X02000884>
- Fontana, A. & Frey, J. H. (2005). The Interview. From Neutral Stance to Political Involvement. Teoksessa Y. Lincoln & N.K. Denzin. (toim.), *The Sage Handbook of Qualitative Research (3rd edition)* (695–728). Thousand Oaks: Sage.
- Grönfors, M. (1985). *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Juva: WSOY.
- Haikonen, M. (1998). *Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hansen, D. T. (1995). *The Call to Teach*. New York: Teachers Collegw Press.
- Heikkinen, H. L. T., Aho, J. & Korhonen, H. (2015). *Ope ei saa oppia. Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Luettu: 12.12.2015. Saatavissa: <http://www.osaavaverme.fi/selvitystyo-1/Raportti/ope-ei-saa-oppia-opettajankoulutuksen-jatkumon-kehittaminen>
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. (2008). *Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa*. Kasvatus 39 (3), 205–217.
- Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M. & Tynjälä, P. (2014). Opettajankoulutuksesta työelämään. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Räikköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyyssölä (toim.), *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Tilannekatsaus marraskuu 2014. Muistiot 2014:4*. Luettu 9.12.2015. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/163626_opettajankoulutuksen_tilannekatsaus.pdf

- Herbert, E. & Worthy, T. (2001). *Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success*. Luettu 8.12.2015. Saatavissa: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X01000397>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2003). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell.
- Hung, L.-C. & Smith, C. (2008). *Why Do Teachers Leave the Teaching Profession? Can Alternative Certificate Programs eliminate the U.S. Teacher Shortage issue?* Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.
- Hyvärinen, M., P. Nikander & Ruusuvuori, J. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Haastattelun analyysi*. (9–38). Tampere: Vastapaino.
- Ihalainen, T. & Rautiainen, R. (1993). Noviiisina selviytymässä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Opettajaksi oppimaan – Kasvattajaksi kasvamaan*. (9–11). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ingersoll, R. (2001). *Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis*. Luettu 7.12.2015. Saatavissa: http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1093&context=gse_publications
- Ingersoll, R. & Smith, T. M. (2004). *Do Teacher Induction and mentoring matter?* Luettu 7.12.2015. Saatavissa: <http://web.worldbank.org/archive/website01291/WEB/IMAGES/TEACHER-2.PDF?contentMDK=21543207&sitePK=295483>
- Johnson, S., Berg, J. & Donaldson, M. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. Luettu 7.12.2015. Saatavissa: http://assets.aarp.org/www.aarp.org_/articles/NRTA/Harvard_report.pdf

- Jokinen, H., Morberg, Å., Poom-Valickis, K. & Rohtma, V. (2008). Mentoring Newly Qualified Teachers in Estonia, Finland, and Sweden. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (toim.), *New Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. (77–106). Luettu 8.12.2015. Saatavissa: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:443434/FULLTEXT01.pdf#page=77>
- Jokinen, H. & Sarja, A. (2006). Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.), *Opettajan työ ja oppiminen*. (183–198). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S. & Välijärvi, J. (2013). *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset*. Luettu 1.9.2015. Saatavissa: <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2013/g050.pdf>
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (2014). Opettajien induktiovaiheen tukeminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi. (2014). *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Luettu 8.12.2015. Saatavissa: <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2014/D114.pdf>
- Keigher, A. & Cross, F. (2010). *Teacher Attrition and Mobility: Results From the 2008-09 Teacher Follow-up Survey*. Luettu 8.12.2015. Saatavissa: <https://nces.ed.gov/pubs2010/2010353.pdf>
- Kennedy, M. M. (2006). Generalizing from Single Case Studies. Teoksessa Matthew David (toim.), *Case Study Research. Volume II*. (3–20). Thousand Oaks: Sage.
- Kervinen, A. (2005). *Opettajan perustehtävän jäsentäminen – tuloksellisuuden arviointia?* Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. n:o 91. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Korkeakivi, R. (2015). *Koulu alkoi kylmiltään. Moni uusi opettaja aloitti lukuvuoden sokkona kun kunta leikkasi perehdyttämisaajan palkan. OAJ taistelee kaikin keinoin tällaista toimintaa vastaan*. *Opettaja*, 110 (17), 12–13.

- Kujansivu, A. (2004). Nuori opettaja työnsä alkutaipaleella. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.), *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta – Puheenvuoroja sillanrakentajille* (132–139). Tampere: Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino Oy.
- Laaksola, H. (2007a). *Moni opettaja lähtökuopissa*. *Opettaja*, 102 (48–49), 11.
- Laaksola, H. (2007b). *Opettajan ammatti ei ole enää elämäntyö*. *Opettaja*, 102 (48-49), 5.
- Laaksola, H. (2014). *Opetus ei ole lapiotyötä*. *Opettaja*, 109 (8–9), 3.
- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (28–45). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Le Maistre, C. & Paré, A. (2010). *Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive*. Luettu 8.12.2015. Saatavissa: <http://www.dallasisd.org/cms/lib/TX01001475/Centricity/Domain/11206/Maistre%20Pare%202010.pdf>
- Linden, J. (2006). Näkökulmia luokanopettajankoulutuksen opetussuunnitelmaajatteluun. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.), *Opettajan työ ja oppiminen*. (203–220). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Luomanen, J. (2010). Straussilainen grounded theory -menetelmä. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.), *Haastattelun analyysi*. (9–38). Tampere: Vastapaino.
- Maahanmuuttovirasto. (2015). *Vireille tulleet turvapaikkahakemukset 1.1.2015-20.12.2015*. Luettu 1.1.2016. Saatavissa: http://www.migri.fi/download/64522_TP_tilannekuva_julkaistava_21.12.pdf?9bdd8b56fa09d388
- McCollum, I. P. (2014). *Beginning Teachers' Perceptions of a Teacher Mentoring Program*. Luettu 8.12.2015. Saatavissa: <http://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1151&context=dissertations>

- Meijer, P. C., de Graaf, G. & J. Meirink (2011). *Key experiences in student teachers' development*. Luettu 8.12.2015. Saatavissa: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2011.538502>
- Moir, E., Gless, J. & Baron, W. (1999). A support program with heart: The Santa Cruz project. Teoksessa M. Scherer (toim.), *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers* (106–115). Luettu: 7.12.2015. Saatavissa: https://books.google.fi/books?id=3bl20P97Of8C&pg=PR3&hl=fi&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false
- Niemi, H. (1995). *Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä*. Tampere: Jäljennepalvelu.
- Niemi, H. (2000). Opettajankoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.), *Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia* (169–194). Helsinki: Oy Edita Ab.
- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Haastattelun analyysi*. (432–445). Tampere: Vastapaino.
- Nissinen, K. & Välijärvi, J. (2011). *Opettaja- ja opettajankoulutustarpeiden ennakoinnin tuloksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Odell, S. & Huling, L. (2000). *Quality mentoring for novice teachers*. Luettu: 7.12.2015. Saatavissa: https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=TIHU6sFGNiMC&oi=fnd&pg=PP1&dq=quality+mentoring+for+novice+teachers+odell&ots=-Nb_opJqDU&sig=clkh-R8YocIyG2civEMVyad7d3E#v=onepage&q&f=false
- Onnismaa, J. (2010). *Opettajien työhyvinvointi: Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009*. Luettu: 11.9.2015. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf
- Opetusministeriö (2007). *Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44*. Luettu 9.12.2015. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44.pdf?lang=fi>

- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2011). Selvitys opettajankoulutuksesta. Luettu 9.12.2015. Saatavissa: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/opiskelu_ja_tutkinnot/Selvitys_opettajankoulutuksesta_14112011.pdf
- Pitton, D. E. (2006). *Mentoring Novice Teachers: Fostering a Dialogue process*. California: Corwin Press.
- Rapley, T. (2005). Interviews. Teoksessa C. Seale G. Gobo, J. F. Gubrium, & D. Silverman (toim.), *Qualitative Research Practice* (15–33). London: SAGE Publications.
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Haastattelun analyysi*. (424–430). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (22–56). Tampere: Vastapaino.
- Sabar, M. (2004). *From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants*. Luettu 8.12.2015. Saatavissa: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X04000046>
- Sparks, K. & Keiler, L. (2003). Why Teachers Leave. Teoksessa M. Scherer (toim.), *Keeping good teachers*. (213–218). Danvers: ASCD publications.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. Teoksessa Y. Lincoln & N.K. Denzin. (toim.), *The Sage Handbook of Qualitative Research (3rd edition)* (443–466). Thousand Oaks: Sage.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Syrjäläinen, E. (2002). *Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

- Säävälä, M. (2012). *Koti, koulu ja maahan muuttaneiden lapset: oppilashuolto ja vanhemmat hyvinvointia turvaamassa*. Luettu: 7.12.2015. Saatavissa: http://vaestoliitto-fi-bin.directo.fi/@Bin/fdc17360fc55028e586ebaf1003da31b/1449477443/application/pdf/1656316/Koti%20koulu%20ja%20maahanmuuttajalapsen_Netti.pdf
- Taajamo, M. (2014). Erilaisia näkökulmia opettajan työn kehittämiseen. Teoksessa H., Jokinen, M., Taajamo & J., Välijärvi (toim.). *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. (67–77). Luettu 9.12.2015. Saatavissa: <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2014/D114.pdf>
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction – The way ahead*. Philadelphia: Open University Press.
- Tikkanen, T. (2015). *Verratonta vertaistukea*. Opettaja 110 (9), 12–17.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Voke, H. (2003). Responding to the teacher shortage. Teoksessa M. Scherer (toim.), *Keeping good teachers*. (3–13). Danvers: ASCD publications.
- Välijärvi, J. (2006). Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.), *Opettajan työ ja oppiminen*. (9–26). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Välijärvi, J. (2005). Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.), *Kaksitoista teesiä opettajalle*. (105–120). Jyväskylä: PS-kustannus.

Liitteet

LIITE 1

Haastattelupyyntö Facebook -ryhmään:

Alle 5 vuotta valmistumisestasi ja ajattelit lopettaa?

Tutkin uransa alkutaipaleella lopettaneita opettajia. Etsin haastateltavia pro gradu - tutkielmaani varten.

Haastatteluun soveltuva henkilö on

- valmistunut luokanopettajaksi
- valmistumisen jälkeen työskennellyt opettajana korkeintaan kolme vuotta
- on jo lopettanut tai tehnyt päätöksen lopettamisesta

Haluan kuulla juuri sinun kertomukseksi.

Haastattelut toteutan haastateltavan toiveiden mukaisesti ja osallistuneille tarjoan vaivannäöstä palkkioksi leffalipun!

Mikäli kiinnostuit, otathan rohkeasti yhteyttä joko yksityisviestillä tai sähköpostilla! Ilmoitusta saa jakaa!

eeva.inkinen@helsinki.fi
Eeva Inkinen, Helsingin yliopisto

LIITE 2

Haastattelupyyntö internetin keskustelupalstoille:

Tutkin uransa alkutaipaleella lopettaneita opettajia. Etsin haastateltavia pro gradu - tutkielmaani varten.

Haastatteluun soveltuva henkilö on:

- valmistunut luokanopettajaksi
- valmistumisen jälkeen työskennellyt opettajana korkeintaan kolme vuotta
- on jo lopettanut tai tehnyt päätöksen lopettamisesta

Haluan kuulla juuri sinun kertomukseksi!

Haastattelut toteutan haastateltavan toiveiden mukaisesti ja osallistuneille tarjoan vaivannäöstä palkkioksi leffalipun!

Mikäli kiinnostuit, otathan rohkeasti yhteyttä sähköpostilla!

eeva.inkinen@helsinki.fi

Eeva Inkinen, Helsingin yliopisto

LIITE 3

Haastattelupyyntö sähköpostilla:

Hei!

Olit viime vuonna mukana kandidaatin -tutkielmassani koskien noviisiopettajia. Nyt teen gradua luokanopettajista, jotka ovat lopettaneet 0-3v valmistumisesta. Satutko tuntemaan ketään työpaikaltasi tai vanhoista vuosikurssilaisistasi, jotka olisivat jättäneet luokanopettajan työn? Kiitos vielä kerran osallistumisesta kandiini ja hyvää syksyn alkua!

Ystävällisin terveisin
Eeva Inkinen
eeva.inkinen@helsinki.fi

LIITE 4

Haastattelurunko

Taustatiedot:

ikä/syntymävuosi
 suoritettu tutkinto
 valmistumisvuosi
 työkokemus luokanopettajana
 työpaikkojen sijainti
 opetetut luokka-asteet

Miksi halusit ja hait opiskelemaan opettajaksi?
 Vastasiko koulutus odotuksiasi?
 Vastasiko koulutus työn todellisuutta?
 Vastasiko odotuksesi työstä todellisuutta?
 Aloitus

Induktiovaihe
 Tuki aloittaessa
 Tunteet aloittaessa

Lopetuspäätös

Milloin päätös syntyi?
 Kauan pohdit päätöstäsi?
 Pohditko päätöstä kollegoiden ja rehtorin kanssa? Saitko tukea heiltä?
 Kauanko olit ollut töissä?
 Mihin oli tyytyväinen työssäsi?

Poistyöntävät tekijät?
 Syyt, jotka saivat lopettamaan omassa osaamisessa ja ympäristössä?
 Mitkä asiat olisivat voineet saada sinut pysymään opettajana?
 Uskotko vielä palaavasi luokanopettajaksi?
 Kadutko päätöstäsi?
 Mihin siirryt?
 Miten elämä muuttuu?
 Miten käsittelyt lopetuspäätöstä?
 Mitä lopettamispäätös merkitsee sinulle?

Vapaa sana ja mahdollisuus palata aiempiin aiheisiin