

**JOENSUUN YLIOPISTON
KASVATUSTIETEELLISIÄ
JULKAISUJA**

**UNIVERSITY OF JOENSUU
PUBLICATIONS IN
EDUCATION**

N:o 128

Almiala, Mariikka

**Mieli paloi muualle - opettajan työuran
muutos ja ammatillisen identiteetin
rakentuminen**

Esitetään Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Joensuun yliopiston Educa-rakennuksen salissa E100, Tulliportinkatu 1, perjantaina 14. marraskuuta 2008, klo 12.

Vastaväittäjä: professori Anneli Lauriala, Lapin yliopisto
Kustos: professori Pertti Väisänen, Joensuun yliopisto

Julkaisija Joensuun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Publisher University of Joensuu
Faculty of Education

Julkaisutoimikunta

Editorial Staff Chair Professor, PhD Päivi Atjonen
Editor Senior Assistant Leena Penttinen
Members Professor Eija Kärnä-Lin
Professor Pirjo Nuutinen
Secretary BBA Mari Eerikäinen

Vaihdot Joensuun yliopiston kirjasto / Vaihdot
PL 107, 80101 JOENSUU
puh. (013) 251 2677, fax (013) 251 2691
email: vaihdot@joensuu.fi

Exchanges Joensuu University Library / Exchanges
P.o. Box 107, FI-80101 Joensuu, FINLAND
tel. +358-13-251 2677, fax +358-13-251 2691
email: vaihdot@joensuu.fi

Myynti Joensuun yliopiston kirjasto / Julkaisujen myynti
PL 107, 80101 JOENSUU
puh. (013) 251 2652, fax (013) 251 2691
email: joepub@joensuu.fi

Sales Joensuu University Library / Sales of publications
P.o. Box 107, FI-80101 Joensuu, FINLAND
tel. +358-13-251 2652, fax +358-13-251 2691
email: joepub@joensuu.fi

ISSN 0781-0334 (painettu)

ISSN 1795-7958 (pdf)

ISBN 978-952-219-170-0 (painettu)

ISBN 978-952-219-171-7 (pdf)

Joensuun yliopistopaino
Joensuu 2008

Mariikka Almiola

MIELI PALOI MUUALLE - OPETTAJAN TYÖURAN MUUTOS JA AMMATILLISEN IDENTITEETIN RAKENTUMINEN

Joensuu 2008. 262 sivua ja 17 sivua liitteitä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja No. 128.

Avainsanat: ura, opettajuus, urakriisi, muutos, ura-ankkurit, ammatillinen identiteetti, elämänhallinta

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata opettajan työuran muutosprosessia ja siinä tapahtuvaa ammatillisen identiteetin rakentumista. Tutkittavat (N = 12) ovat toimineet aiemmin luokanopettajina tai aineenopettajina. Muutos tässä tutkimuksessa merkitsee sitä, että tutkittavat ovat siirtyneet lapsi- tai nuorisotyöstä aikuistyöhön. Tutkimus on laadullinen ja aineistona ovat olleet kaikkien tutkittavien kirjoittamat elämäkerralliset kirjoitelmat sekä neljälle tutkittavalle tehdyt puolistrukturoidut teemahaastattelut. Aineisto on käsitelty induktiivisella ja deduktiivisella sisällönanalyysillä.

Tutkimus on lähestymistavaltaan eksistentiaalis-fenomenologinen. Tutkimuksen kohteena on ihminen ainutkertaisena olentona, joka antaa kokemuksilleen subjektiivisia merkityksiä. Ihminen nähdään jatkuvasti joksikin tulevana.

Teoreettisessa viitekehyksessä urakehitys nähdään koko elämän jatkuvana ammatillisena oppimisprosessina. Urakehitys seuraa yksilön ammatillisen identiteetin kehitystä. Subjektiivinen ura kehittyy tasaisen kehityskausien ja kriisivaiheiden vuorottelun tuloksena. Muutosta lähestytään konstruktiiivisesta viitekehyksestä, jossa korostetaan aikuisuuden muutosten itselähtöisyyttä ja muutoksia henkilökohtaisissa merkityksissä. Ura-ankkurit vaikuttavat yksilön uravalintaan ja uramuutokseen sekä hahmottavat, mitä yksilöt haluavat työltään ja elämältään.

Tutkittavat jakautuivat työuran muutoksen mukaan kolmeen eri ryhmään: uranvaihtajat, aikuiskouluttajat sekä hallintoon siirtyneet.

Työuran muutoksen ja ammatillisen identiteetin rakentumisessa erottui kolme vaihetta: alku-, väli- ja loppuvaihe. Prosessi lähti liik-

keelle henkilökohtaisesta kriisistä, turhautumisesta tai intuitiivisista valinnoista. Välivaiheessa tutkittava pohti ammatillista identiteettiään sivutoimisessa työssä, koulutuksessa tai sairaalomalla. Hänen uudet ura-ankkurinsa muotoutuivat. Muutosvaiheessa tutkittava irtautui entisestä ammatillisesta identiteetistään ja omaksui uuden itseään tyydyttävän identiteetin. Ura-ankkurit selkiytyivät. Keskeistä muutoksessa olivat tutkittavan oma toiminta, verkostot sekä elämäntapahtumat.

Uutta uraa valitessaan tutkittavat kokivat merkittäviksi ura-ankkureiksi erityisesti hankitun kokemuksen ja asiantuntijuuden. Uuden uran mahdollistava itsenäisyys ja eri elämänalueiden koettu tasapaino vahvistivat myös merkittävästi uutta uravalintaa.

Työuran muutos sopi hyvin tutkittavien elämänkulkuun. Sopi- vuutta tarkasteltiin selviytymisen ja elämäntapahtumien näkökulmista. Muutokseen liittyi sekä positiivisia että negatiivisia tuntemuksia. Tutkittavat korostivat itsensä kuuntelemisen merkitystä. Elämäntapahtumia vahvistui ja muutos innosti oman elämän priorisointiin. Oman vahvuusalueen löytäminen ja uudessa urassa onnistuminen vahvistivat itsetuntoa. Pitkän tähtäimen suunnittelussa uusi ura nähtiin joko lopullisena ratkaisuna tai porttina vielä uusiin mahdollisuuksiin.

Mariikka Almiola

MIELI PALOI MUUALLE - OPETTAJAN TYÖURAN MUUTOS
JA AMMATILLISEN IDENTITEETIN RAKENTUMINEN

Joensuu 2008. 262 pages and 17 appendix pages. University of Joensuu. Publications in Education No. 128.

Keywords: career, teachership, career crisis, change, career anchors, professional identity and life control.

ABSTRACT

The purpose of this study is to describe the change process in teachers' careers and the transition in their occupational identity. The subjects (N = 12) of this research previously worked as primary or secondary school teachers. In this study, change means that the subjects have transferred from working with young people to working with adults. The study is qualitative and the data were collected by means of narratives and semi-structured interviews. The data were analyzed by inductive and deductive content analysis.

This study is phenomenological in approach. The focus of the study is the person as a unique being, who gives subjective meanings to experiences.

In the theoretical frame of reference, career development is seen as a vocational, lifelong learning process. Career development and the development of professional identity are simultaneous processes. The subjective career develops as a result of the alternation of steady development periods and crises. The change is described in terms of a constructivist frame of reference, in which the emphasis is laid on the automatic changes of adulthood and changes in personal meanings. Career anchors influence career choices, affect decisions to change career and shape what individuals are looking for in work and in life.

The subjects were divided into three groups according to their personal career changes: career changers, adult educators and administrators.

There were three periods in the change process: the initial period, the liminal period and the final period. The process started with per-

sonal crisis, frustration or intuitive choices. In the liminal period, the person deliberated his or her professional identity in individual work experiments, vocational training or sick leave. New career anchors took shape. In the final period, the former professional identity was left behind and a new identity was accepted. Career anchors were firming up. The central factors in the change were the person's own initiatives, networks and life events.

When choosing a new career, the subjects felt that the most important career anchors were experience and expertise. The independence of the new work and the balance of various sectors of life significantly strengthened the new career choice.

Career change fitted into the life course of the subjects. This appropriateness has been observed from the viewpoint of coping and life control. There have been positive and negative emotions considering the change. The subjects laid stress on listening to oneself. The life control of the subjects has become stronger and the change of career has inspired re-evaluation and finding new priorities. Finding the area of one's strengths and succeeding in the new career strengthened self-esteem. In long-term planning, the new career is seen either as a final conclusion or as a gateway to further new opportunities.

ESIPUHE

Tämän tutkimuksen aihepiirillä on pitkät juuret. Luokanopettajan polulta, lähinnä peruskoulun ensimmäisten luokkien opettajuudesta, siirryin 18 vuoden työrupeaman jälkeen aikuiskouluttajaksi tämän vuosituhannen puolella. Sitä edelsivät kasvatustieteen maisteriopinnot. Pro gradu-tutkimuksessani selvitin opettajien selviytymisstrategioita burnoutista. Eräs tutkittavista oli selviytynyt työuupumuksestaan vaihtamalla työuraa. Hänen kertomuksensa innosti minua selvittämään tarkemmin, löytyisikö muita uramuutoksen kokeneita opettajia. Minua kiinnosti myös työuran muutokseen liittyvät yksilölliset variaatiot. Oma työuran muutkokokemus siivitti tutkimustyötäni.

Tämän työn synty on ollut mieluisa yllätys läheisilleni ja myös itselleni. Olen tehnyt sen kokonaan työn ohessa iltaisin, viikonloppuina ja lomilla. Viime vuosina olen kuitenkin saanut työskennellä sellaisten aikuisopiskelijoiden parissa, jotka ovat myös uranvaihtajia. Heidän muutkokokemuksistaan olen saanut paljon hyödyllistä ja rakentavaa tietoa, joka on tuonut ajatteluuni uusia näkökulmia.

Kiitän lämpimästi professori Marja-Liisa Julkusta rohkaisusta lähteä tekemään jatkotutkimusta sekä tutkimustyöni kannustavasta ohjauksesta. Hänen siirryttyään eläkkeelle on työni ohjaajana jatkanut professori Pertti Väisänen. Hän on antanut minulle osuvia ohjeita ja avannut niin teoriaan kuin tulosten tarkasteluun uusia, innovatiivisia näkökulmia. Esitän professori Väisäselä lämpimät kiitokset siitä, että sain työni päätökseen. Olen kiitollinen kolmannelle ohjaajalleni KT Mikko Anttilalle kannustavista ja arvokkaista neuvoista työni loppuvaiheessa. Professori Pirjo Nuutinen opasti minua tieteenfilosofian ja metodologian haasteellisissa kysymyksissä. Professori Marjatta Vanhalakka-Ruoholle esitän kiitokset kvalitatiivisen tutkimuksen empiiristä toteutusta koskevistä osuvista kommenteista. Olen saanut asiantuntevia neuvoja myös professori Päivi Atjoselta sekä KT Liisa Martikaiselta. Väitöskirjani esitarkastajia professori Anneli Laurialaa ja professori Leena Syrjälää kiitän asiantuntevasta ja huolellisesta paneutumisesta työhöni sekä rakentavista parannusehdotuksista, jotka ovat auttaneet väitöskirjani loppuunsaattamisessa. Kiitos KT Leena Penttiselle suomenkielisen työni kieliasun tarkistamisesta ja Erja Hirvoselle nopeasta taidosta. Englanninkielisen tiivistelmän tarkasti M.A. (Cambridge) John Mills. Hänelle kiitos siitä.

Tutkimusprosessi on kestänyt useita vuosia. Käymäni keskustellut tutkimusseminaareissa ja opintopiireissä ovat vahvistaneet ajatteluni sekä vieneet tutkimusprosessia eteenpäin. Erityiskiitokseni annan kanssani opiskelleelle Tarja Anttilalle, joka sai väitöskirjansa valmiiksi juuri ennen minua. Työtä tehdessä olo huojentui, kun saimme yhdessä jakaa tuntemuksiamme huumoria unohtamatta. Kiitän myös lähimpiä ystäviäni rohkaisevasta taustatuesta. Yhteiset lenkit ja tapaamiset ovat pitäneet jalkani sopivasti maan pinnalla ja antaneet uusia voimia aherukseen. Kiitän myös työtovereitani lämpimästä, intensiivisestä työkentelystä, mikä on vienyt ajatuksiani välillä pois tutkimuksen teosta. Esimiestäni Risto Daavitsaista kiitän vuosiloman siirrosta, mikä mahdollisti keskittymisen työn loppuunsaattamiseen.

Lämpimät kiitokset ansaitsevat kaikki tutkittavani, joiden ansiosta tämän tutkimuksen teko oli mahdollista. Te jaksoitte kirjoittaa kiireisen työnne ja arkenne keskellä kirjoitelmanne ja joillakin oli aikaa vielä haastatteluihin. Kerroitte avoimesti muutkokokemuksistanne, joihin oli sisältynyt myös kipeitä vaiheita. Olen teille hyvin kiitollinen ja toivon, että tutkimukseeni osallistuminen on omalta osaltaan auttanut teitä jäsentämään omaan elämäänne liittyviä merkittäviä päätöksiä.

Perheen tuki ja rohkaisu on ollut merkittävä tutkimustyön aikana. Kiitän vanhempiani Anja ja Åke Almialaa myötäelämisestä tutkimusprosessin eri vaiheissa. Olen kiitollinen heille siitä, että he ovat painottaneet elämässä opiskelun ja hyvän ammatin merkitystä sekä oman sydämen kuuntelemista urapäätösten teossa. Erityiskiitokseni kuuluu pojilleni Samuelille, Mikaelille ja Matiakselle, joilta olen saanut varauksetonta tukea koko aikuisopiskeluni ajan. Heidän omat uravalintavaiheensa ja niiden pohjalta käydyt monet antoisat ja syvälliset pohdinnat ovat auttaneet minua käsittämään tuoreella tavalla, miten merkittävästä ja monisyisestä asiasta oman elämänuran valinnassa on kyse. Omistan tämän työni pojilleni.

Kuopiossa Neulamäentiellä 15. lokakuuta 2008

Mariikka Almiala

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	iii
ABSTRACT	v
ESIPUHE	vii
1 JOHDANTO	1
1.1 Tutkimuksen tausta ja tarkoitus	1
1.2 Aikaisemmat tutkimukset.....	5
1.3 Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat	8
1.4 Tutkimusraportin rakenne	11
2 OPETTAJAN TYÖURA JA SEN KEHITYS	14
2.1 Työuran käsite	14
2.2 Erilaisia uratulkintoja	15
2.2.1 Objekttiivinen uratulkinta	16
2.2.2 Subjekttiivinen uratulkinta	17
2.3 Opettajan työura.....	20
2.3.1 Opettajan työuran merkityssisällöt.....	21
2.3.2 Opettajan työuran vaihemalli	22
2.4 Miesten ja naisten työura	25
2.5 Työura elämäntulon viitekehyksessä	27
3 IDENTITEETTI JA AMMATILLINEN IDENTITEETTI...30	
3.1 Identiteetti-käsite	30
3.2 Identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona ..	32
3.3 Ammatillinen identiteetti	33
3.4 Postmoderni identiteetti.....	38
4 OPETTAJAN TYÖURAN MUUTOS JA AMMATILLISEN IDENTITEETIN RAKENTUMINEN	41
4.1 Työuran muutoksen teoreettiset lähtökohdat	41
4.1.1 Muutostarve ja muutoksen läpivieminen	41
4.1.2 Elämän siirtymävaiheet ja muutos	43
4.1.3 Aikuisen uravalinta	45

4.2 Työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentumisen alkuvaihe.....	49
4.2.1 Uuden ammatillisen identiteetin etsiminen ja kokeilu	49
4.2.2 Kriisiytyminen muutoksen yhteydessä	50
4.3 Työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentumisen kynnysvaihe	58
4.3.1 Uusien identiteettien testaus eli “identiteettipeli”.....	58
4.3.2 Mahdollisten minuuksien muuttuminen	60
4.4 Työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentumisen loppuvaihe	61
4.4.1 Entisestä identiteetistä irrottautuminen	61
4.4.2 Käännepiste	62
4.4.3 Autonomia työuran muutoksessa.....	64
4.4.4 Uuden identiteetin omaksuminen	65
4.4.5 Narratiivin luominen	66
4.5 Työuran muutosta ohjaavat ura-ankkurit	68
5 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET RATKAISUT.....	74
5.1 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat	74
5.1.1 Tutkimuskohteena työuran ja ammatillisen identiteetin muutos.....	74
5.1.2 Todellisuuskäsitys ja holistinen ihmiskäsitys	76
5.1.3 Epistemologia – käsitys tutkimuksessa tuotetun tiedon luonteesta	77
5.1.4 Tutkijan asenne tutkittavaan ilmiöön	79
5.2 Eksistentiaalis-fenomenologinen lähestymistapa	80
5.3 Aineisto ja sen hankinta	84
5.3.1 Tutkimushenkilöiden valinta.....	84
5.3.2 Narratiivis-elämäkerrallinen lähestymistapa	88
5.4 Aineiston analyysi	93
5.4.1 Laadullinen sisällönanalyysi ja sen soveltuvuus tutkimukseen.....	94
5.4.2 Uramuutoksen ja ammatillisen identiteetin rakentumisen analyysi.....	95
5.5 Tutkimuksen luotettavuus	101

6 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU	108
6.1 Opettajan uravalinnan motiivit	108
6.2 Opettajan työuran ja ammatillisen identiteetin muutos..	118
6.2.1 Työuran ja ammatillisen identiteetin muutoksen alkuvaihe	119
6.2.2 Työuran ja ammatillisen identiteetin muutoksen väli- eli kynnysvaihe	147
6.2.3 Työuran ja ammatillisen identiteetin muutoksen loppuvaihe.....	149
6.2.4 Yhteenveto	160
6.3 Uuden ammatin valintaan liittyvät ura-ankkurit	164
6.3.1 Tutkittavien uramuutokseen liittyvät ura-ankkurit	165
6.3.2 Eri työurille siirtyneiden tutkittavien ura-ankkureiden vertailu	176
6.3.3 Yhteenveto	179
6.4 Muutoksen asettuminen tutkittavien elämäntilanteeseen	179
6.4.1 Selviytymisen kokemus.....	180
6.4.2 Kuvaukset tutkittavien uramuutoksesta	180
6.4.3 Yhteenveto	195
7 POHDINTA.....	205
7.1 Uravalinta ammatillisen identiteetin perustana.....	205
7.2 Aikuisen työuran ja ammatillisen identiteetin muutos....	206
7.3 Uuden työuran valintakriteerit	210
7.4 Sopeutuminen uuteen elämäntilanteeseen	212
7.5 Tutkimusmenetelmän sopivuus.....	213
7.6 Tutkimuksen hyödynnettävyys	216
7.7 Jatkotutkimusaiheet	217
8 LOPUKSI.....	219
LÄHTEET	226
LIITTEET	263

KUVALUETTELO

KUVIO 1. Tutkimustematiikan käsitteellinen jäsenitys	11
KUVIO 2. Opettajan uravaiheet (Huberman 1992, 127, mukaillen)	22
KUVIO 3. Muutoksen läpivieminen (Kemppinen & Rouvinen-Kemppinen 1998, 142–146, mukaillen).....	42
KUVIO 4. Malli työntekijän muutoskäyttäytymisestä (Mobley ym. 1979, mukaillen)	45
KUVIO 5. Stressin syntyyn johtavat tekijät	54
KUVIO 6. Työuupumuksen asteittainen kehitys (Kalimo & Toppinen 1997, 14)	55
KUVIO 7. Urapäätöskriteerien eri tasot (Ibarra 2003, 83, mukaillen)	66
KUVIO 8. Työuran ja ammatillisen identiteetin muutosprosessin eri vaiheet ja sisällöt (Ibarra 2005, 38, mukaillen)	68
KUVIO 9. Työuran muutosprosessin eri väylät tutkittavien taustatekijöistä riippuen	164

TAULUKKOLUETTELO

TAULUKKO 1. Työura-käsitteen typologisointi objektiivisen, subjektiivisen ja organisatorisen uratulkinnan mukaisesti (Lähteenmäki 1995, 29).....	15
TAULUKKO 2. Urakäsitteiden keskeiset ominaisuudet ja vaikuttimet (Brousseau ym. 1996)	16
TAULUKKO 3. Subjektiivisen urakehityksen vaihemalli (Lähteenmäki 1992, 42).....	18
TAULUKKO 4. Ura-ankkurit (Schein 1987, 1993).....	70
TAULUKKO 5. Uradimensiot (Crepeau, Crook, Goslar & McMurtney 1992)	72
TAULUKKO 6. Dynaamiset ja turvallisuutta painottavat ura-ankkurit (Salminen 2005, 123).....	72
TAULUKKO 7. Tutkittavien taustatiedot.....	87
TAULUKKO 8. Tutkimusprosessin eteneminen.....	95
TAULUKKO 9. Tutkittavien ensimmäinen ammatinvalinta opettajaksi (malli)	98
TAULUKKO 10. Työuran ja ammatillisen identiteetin muutoksen eri vaiheet (malli).....	99
TAULUKKO 11. Uuden ammatin valintaan liittyvät ura-ankkurit. (malli)	100
TAULUKKO 12. Uramuutoksen asettuminen tutkittavien elämäntulkintaan. (malli).....	101
TAULUKKO 13. Tutkittavien kertomat selitykset nuoruuden uravalinnalleen (yleinen taso).....	117
TAULUKKO 14. Tutkittavien yksilölliset selitykset nuoruuden uravalinnalle	118
TAULUKKO 15. Opettajan työuran ja ammatillisen identiteetin muutosprosessi.....	162
TAULUKKO 16. Työuran muutosprosessi yksilöllisellä tasolla	163
TAULUKKO 17. Tutkittavien tärkeimmät ura-ankkurit ja uradimensiot uutta uraa valitessa.....	178
TAULUKKO 18. Tutkimuksen tulkinta.....	197

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa opettajan työuran muutoksesta ja siihen liittyvästä ammatillisen identiteetin rakentumisesta. Tutkimus liittyy opettajan kokemusten tutkimukseen eli opettajaksi tulemiseen, opettajana olemiseen ja työuran muutokseen: Mitä opettajuus on merkinnyt tutkittaville, miten he ovat ymmärtäneet työnsä opettajana ja miten heissä heräsi halu muutokseen? Työuran muutkokokemuksen tekee eläväksi sen rakenteellinen yhteys tutkittavien elämäntilanteeseen ja se, että tutkittavat ovat antaneet kokemuksilleen merkityksiä (Perttula 2006). Tutkimuksen kohteena olevat kokemukset eivät ole ainoastaan tutkittavien subjektiivisia reaktioita, vaan niillä on myös kulttuuriset ja historialliset ehtonsa ja siten niillä on paikkansa ihmisten välisessä kommunikaatiossa. Tässä tutkimuksessa hyödynnän ilmiön teoreettisessa jäsentämisessä kasvatustieteellistä, sosiologista, sosiaalipsykologista ja psykologista kirjallisuutta sekä empiirisessä asetelmassa myös omakohtaista työuran muutkokokemusta. Tutkimus voidaan nähdä myös osana suomalaista työelämän tutkimusta.

Ammatillisen identiteetin muutoksen tutkimus on tullut tärkeäksi työuran muutosten lisääntyessä yksilöiden elämänkulussa (Arthur & Rousseau 1996). Yksilöiden identiteettiprosessien lisääntyessä (Albert, Ashforth & Dutton 2000) on kiinnitetty liian vähän huomiota siihen, miten ammatillisen identiteetin muutos tapahtuu (Corley & Gioia 2004) ja miten yksilöt sen kokevat. Kuitenkin yksilön ammatillinen orientaatio ja työhön sitoutuminen ovat vahvasti sidoksissa hänen ammatilliseen identiteettiinsä ja sen kokemiseen (Heinz 2003). Ammatillisen identiteetin nähdään määräytyvän sosiaalisesti ja diskursiivisesti, mutta identiteetin rakentuminen nähdään myös henkilökohtaisen tarkoituksellisuuden ja itseyden etsintänä (Sugrue 1997).

Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään, millaisten vaiheiden kautta opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen tapahtuvat. Lisäksi tarkastelen, millaisia eri polkuja työura voi jatkua muutoksen jälkeen. Tutkimus kiteytyy tutkittavien näkemyksiin uramuutoksen sopivuudesta oman elämän palapeliin. Näin tutkimuk-

sesta kehkeytyy kahdentoista opettajan subjektiivinen, ainutkertainen tarina omasta urasta ja sen muutoksesta. Tarinoiden erilaisuus vahvistaa käsitystä muutosten spesifydestä, joille yksilöt antavat itse omat merkityksensä ja selityksensä. Tutkimuksessani pyrin ymmärtämään tutkittavieni uramuutoskokemuksia heidän elämäkerrallisessa kontekstissään ja tältä pohjalta laajentamaan ymmärrystä opettajan työn kokemisesta ja urakäyttäytymisestä postmodernissa ajassa.

Opettajan ammatti ja siihen kohdistuvat odotukset ovat olleet jatkuvassa muutostilassa, erityisesti 1900-luvulla. Opettajan ammatti oli 1950- ja 1960-luvuille saakka vahvasti yhteiskunnallinen. Opettajan tuli kasvattaa oppilaista kunnan kansalaisia ja tunnollisia työntekijöitä. Kansakoulunopettaja oli työssään ahertaja, isänmaallinen, yhteiskunnallinen vaikuttaja sekä monipuolinen kulttuuriharrastaja.

1970-luvulla peruskouluun siirryttäessä opettajan työnkuva muuttui monipuolisesta toimijasta teknisesti tärkeitä asiasisältöjä opettavaksi taitajaksi. Luokanopettajankoulutus siirtyi yliopistoon. Didaktiikan osuus korostui ja opetustaidon arvioinnista käytiin vilkasta keskustelua. (Simola 1998, 92–93.) 1980-luvulla opettajan työssä korostui akateeminen asiantuntijuus. Niinpä monipuoliset ja nopeasti uudistuvat opetuksen asiasisällöt nousivat omaan arvoonsa. 1990-luvulla opettajan työn osaksi liittyi reflektiivinen oman työn arviointi ja tutkiminen. Koulutuksen tavoitteeksi tuli laaja-alainen opettajuus. Opetuksen yksilöinti, kansainvälistyminen, tietotekniikka, verkko-oppimisympäristöt sekä monikulttuurisuuden kasvu muokkasivat opettajuuden professiota entistä moniulotteisemmaksi. Opettaja ei ollut enää pelkkä tiedon jakaja, vaan ohjaaja tai fasilitaattori erilaisissa oppimisympäristöissä. (Kivinen & Rinne 1994, 75.)

Yhteiskunnallinen murros ja lama 1990-luvulla heikensivät suomalaisen työelämän laatua ja muuttivat koulun asemaa. Tällöin aktiivisen työvoiman supistuminen lisäsi työssä olevien työmäärää. Myös työssä koettu epävarmuus koetteli työntekijöiden voimavaroja. (Kalimo & Toppinen 1997, 7.) Työttömyys, alueiden eriarvoistuminen, perherakenteiden moninaistuminen, väkivaltakulttuurin vahvistuminen sekä muut yhteiskunnalliset muutosprosessit pakottivat opettajan, yksittäisen oppilaitoksen ja koko sivistyssektorin pohtimaan uudelleen rooliin ihmisen ja yhteiskunnan kehittämistyössä (Kiviniemi 2000, 19). Koululta edellytettiin onnistuneempaa toimintaa niin työyhteisönä kuin yhteistyössä muiden instituutioiden kanssa (Jokinen 2000, 58).

Opettajan työn henkiset vaatimukset ovat kasvaneet tietotyön lisääntymisen ja palvelualojen kasvun seurauksena. Henkinen rasittavuus lisääntyi vuosina 1977–1990 erityisesti naisvaltaisilla aloilla. Yksi selvimmistä muutoksista on ollut kiireen lisääntyminen ja sosiaalisuhteisiin liittyvien ristiriitojen koettu kasvu. Tiedollisten vaatimusten lisäksi opettajan työssä tarvitaan entistä enemmän sosiaalisten vuorovaikutustaitojen hallintaa. (Vanderberghe & Huberman 1999.) Opettajan työ on muuttunut kompleksiseksi, ja muun kuin opettamisen osuus työssä on lisääntynyt (Kiviniemi 2000; Turunen 2000). Välijärvi (2000, 161) pohtii opettajuuden ydintä ja opettajan ammattitaitoa tietopohjaisessa ja arvopohjaltaan sekä tavoitteiltaan pirstaloituvassa maailmassa. Välijärvi (emt.) on huolissaan, miten opettaja jaksaa työssään yhä uusien velvoitteiden ristipaineissa. Opettaja joutuu pohtimaan työnsä mielekkyyttä, sitoutumistaan työhön ja sitä, mikä merkitys hänen työllään on yhteiskunnassa. Niin ikään työn taustalla on opettajan oma näkemys ihmisestä, kulttuurista ja kasvatuksesta.

Globaalin yhteiskunnan koulutusvalinnoista ja työelämään siirtymistä puhuttaessa mielikuvia leimaa yhä ajatus lineaarisesta elämäkaaresta (Ebaugh 1988; Kivekäs 1999, 228). Sen mukaan yksilö koulutetaan yhteen ammattiin, ja elämä rakentuu koulutuksen ja pitkäaikaisten työsuhteiden varaan. Lineaarinen työuramalli on vähitellen murentumassa (Parker & Arthur 2000). Ihminen ei enää välttämättä kiinnity vain yhdelle ammatti- tai työuralle elämänsä aikana (Kasvio 1994, 259). Tämän päivän työtodellisuuteen kuuluvat työn epävarmuus, epäjatkuvuudet ja projektiluontoiset työsuhteet. Ne eivät takaa työntekijälle pitkäjänteistä sitoutumista pysyvään työhön tai työyhteisöön ja ammatillisen identiteetin rakentamista. Niinpä työurat voivat muodostua epätasaisiksi ja uudentilaisiksi useamman kerran elämänsä aikana. (Lichtenstein & Mendenhall 2002; Suikkanen, Linnakanen & Karjalainen 1999, 45–88.) Postmodernissa näkökulmassa identiteetti kuvataan fragmentoituneeksi, alati muuttuvaksi ja epäjatkuvaksi (Beijaard, Meijer & Verloop 2004; Hargreaves, Miell & MacDonald 2002; Hall 1999; Sennett 2002). Elämme murroskautta, jossa muutoskehitys koskettaa myös perinteisesti työuralleen perinteisesti uskollisia opettajia. Suomessa on Antikaisen (1996, 10) mukaan jo kulttuurisesti hyväksyttyä ja jopa toivottua koulutustautua useampiin ammatteihin. Koulutuksen kautta yksilöllä on mahdollisuus muuttaa elämäänsä uusille raiteille ja tehdä valintojensa avulla uutta todellisuutta (Kivekäs 1999, 254–258).

Työuran muutospäätös edellyttää yksilöltä sisäistä vahvuutta eli autonomiaa sekä sopivia olosuhteita. Erityisen tapahtuman pitää toimia katalysaattorina, jolloin yksilö irtaantuu totutulta urapolultaan. (Huuskonen, Lähteenmäki & Paalumäki 1990, 6–9.) Muutoksen pohdinta voi Levinsonin (1984) mukaan viedä yksilöä ristiriitatilanteeseen, koska erilaiset voimat kiskovat häntä päätöstilanteessa eri suuntiin: tyydyttävä työ ja perhetilanne pitävät yksilöä paikallaan, kun taas muutokseen vetävät taloudellisen turvallisuuden tuoma valinnanvapaus ja elämän vakaus, arvomuutoksista johtuvat uudet urapäämäärät sekä kouluttautumismahdollisuudet.

Työuran muutos ei ole mutkaton prosessi. Entinen ura sisältöineen, työyhteisöineen ja kokemuksineen jää taakse. Yksilön ammatillinen identiteetti on samanaikaisesti muutoksessa ja hän joutuu vielä aikuisena pohtimaan uudelleen sitä, kuka hän on ja missä ammatissa hän haluaisi toteuttaa itseään. Yksilö joutuu kohtaamaan uuden työn vaatimukset, ihmissuhteet sekä muuntumaan myös itse työntekijänä. Tässä tutkimuksessa työuran muutos määritellään kokemukseksi ja kertomukseksi hitaasti tapahtuvasta muutoksesta, toisaalta samana pysymisestä (ks. Ibarra 2003, 23). Yksilöt pystyvät käyttämään aiemmassa ammatissa saavutettua tietotaitoa myös uudessa ammatissa sen luonteesta riippuen.

Opettajan työuran muutosta ei ole Suomessa aiemmin tutkittu. Opettajan uraa koskevissa tutkimuksissa on keskitytty enemmän opettajien työhön, työtyytyväisyyteen, ammatilliseen kasvuun ja identiteettiin sekä koulutuksen riittävyteen kuin varsinaiseen työuran muutokseen. Ulkomaisissa tutkimuksissa on perehdytty jonkin verran opettajan työuran muutokseen, mutta tutkimukset ovat pääosin kvantitatiivisia. Tällöin tutkimuksista ei käy ilmi muutoksen prosessiluonteisuus, eikä tutkittavien ääni kuulu tuloksista.

Tutkimusidea on kypsynyt usean vuoden aikana seurattuani julkista ja yksityistä keskustelua eri ihmisten urakäyttytymisestä, työssä jaksamisesta, uudelleenkouluttautumisesta sekä elämänhallinnasta. Myös oma uramuutokseni työuupumuksen jälkeen luokanopettajasta aikuiskouluttajaksi on siivittänyt tutkimuksen tekoa. Tutkimustyön on tehnyt mielenkiintoiseksi se, että tutkittavilla on erilaiset kokemukset opettajan urasta ja uramuutoksesta. Erilaisista kokemustaustoista välittyy mahdollisimman laaja kuvaus opettajan työuran muutosprosessista ja ammatillisen identiteetin rakentumisesta.

1.2 Aikaisemmat tutkimukset

Seuraavaksi tarkastelen sekä kansainvälisen että suomalaisen työuratutkimuksen historiaa. Selvityksestä käy ilmi, miten yksilön rooli työuran eri vaiheissa on muuttunut vuosikymmenien aikana passiivisesta toimijasta itseohjautuvaksi, aktiiviseksi yksilöksi. Opettajan työuraa koskevan tutkimusperinteen tarkastelu vie lukijaa yhä lähemmäksi käsillä olevan tutkimuksen aihepiiriä. Koska opettajan työuran muutosta on selvitetty Suomessa hyvin niukasti, keskityn kuvaamaan pääsääntöisesti ulkomaisia tutkimuksia.

Työuratutkimuksen historia

Ihmisen työuraa koskeva tutkimus on lähtenyt käyntiin 1950-luvulla, jolloin yksilön vertikaalista (ammattitasoon liittyvää) ja horisontaalista (ammattialaan liittyvää) urasuuntautumista katsottiin yksilön ominaisuuksien ja kasvatuksen näkökulmista (Holland 1966). Uratutkimus keskittyi 1960-luvun lopulle saakka eri vaihemallien tuottamiseen (esim. Hall & Nougaim 1968; Super 1957). Monien uravaihemallien perustana käytettiin Eriksonin (1950) mallia persoonallisuuden kehittymisestä. Kuitenkin uravaiheet määriteltiin uran objektiivisia tunnusmerkkejä seuraten. Uravaiheiden nähtiin seuraavan toisiaan ennalta määrätysti ja yksilön roolia oman uran kehittämisessä pidettiin passiivisena.

Uratutkimuksessa edettiin 1970-luvulla avoimien mallien kauteen. Schein (1971) tutki yksilön urakäyttäytymistä yksilön ja organisaation vuorovaikutusprosessina, jossa yksilöstä tulee sosialisatioprosessin kautta organisaation jäsen. Tarkastelun keskiöön nousi myös ura-ankkureiden osuus yksilön uranvalinnoissa ja urakehityksessä. Levinson ym. (1979) kiinnostuivat urakriisien tutkimuksesta ja kehittivät siirtymävaiheteorian, jonka mukaan ihmisellä on tietyissä ikävaiheissa urakäyttäytymiseen vaikuttavia kehityskriisejä. Urakehitystä tarkasteltiin 1970–80-luvulla yksilön subjektiivisten kokemusten pohjalta kontekstin merkitystä korostaen (Guthrie 1979; van Maanen & Schein 1979). Ammattiryhmäkohtainen tarkastelu tuli uratutkimukseen 1970-luvun loppupuolella, jolloin omat uramallit kehitettiin muun muassa opettajille (Sikes, Measor & Woods 1985; Talbert 1986).

Uralla liikkuvuutta on tutkittu suhteessa yksilön uran etenemiseen (mm. Grismer & Kirby 1987; Murnane 1987) sekä suhteessa yksilön

urakehitys- ja elämänvaiheeseen (Goldman 1973). Uran eri ongelmat, esimerkiksi burnout ja työuupumus, olivat kiinnostuksen kohteina 1980-luvulla (Lazarus & Folkman 1984; Levinson 1984; Paine 1982). Urakäyttämisen taustalta löytyivät uudet ammatit, yhteiskuntarakenteen muutos, kilpailun kiristyminen ja arvomuutokset. 1980-luvun lopulla ja 1990-luvun alussa tutkittiin erityisesti urakehityksen ongelmia naisilla (Eriksson-Stjernberg 1990; Sinkkonen & Hänninen-Salmelin 1989) sekä kahden uran perheillä (esim. Wiersma 1994). 1990-luvulla kiinnostuttiin työelämän, työmarkkinoiden ja ammattillisten vaatimusten muutoksesta organisaatioissa. Muutoksen ennakointi, vaikutus, hallinta sekä muutosjohtaminen kiinnostivat tutkijoita. (Grönlund 2000; Käsänen 1998.)

Uratutkimuksessa suuntauduttiin 1990-luvun lopulla ja 2000-luvun alussa monimuotoisen uran ja joustavan urakehityksen tutkimukseen (Baruch 2004; Heilmann 2004; Heinonen, Kovalainen, Paasio, Pukkinen & Österberg 2006) sekä aikuiskoulutuksen merkitykseen urakehityksessä (Bell & Gilbert 1994; Jokinen & Luoma-Keturi 2005; Meriläinen 1999; Mäkelä 1997). Asiantuntijuus vahvistui henkilökohtaisten kompetenssien uusiutumisen ja monipuolistamisen sekä verkostoitumisen kautta. (Isopahkala-Bouret 2005; Kelchtermans 1993; Kelchtermans & Vanderberghe 1994.)

Aiemmillä tutkimuksilla on yhteys tähän tutkimukseen erityisesti uramuutokseen liittyvän kriisiytymisen, ura-ankkureiden muodostumisen, yksilöllisten siirtymävaiheiden, yhteiskunnallisten muutosten sekä arvomuutosten osalta. Tämä tutkimus liittyy oleellisesti myös 1990-luvun lopun ja 2000-luvun alun tutkimukseen, jolloin joustava urakehitys ja ammatillinen lisäkoulutus lisäsivät merkittävästi yksilöiden asiantuntijuutta ja työtyytyväisyyttä.

Opettajan työuran muutosta koskeva tutkimus

Opettajan työuran muutosta on tutkittu Suomessa varsin vähän. Tilastokeskus on selvittänyt OAJ:n toimeksiannosta Suomessa vuosina 2001–2003 opettajiksi valmistuneiden työllisyystilannetta vuonna 2004. Selvityksen mukaan 20 % suomalaisista opettajista jätti uran jo sen alkuvaiheessa. Pääkaupunkiseudulla joka kolmas opettaja jätti uransa muutaman vuoden kuluttua valmistumisen jälkeen. Pääsyyinä oli opettajien liian matala palkkaustaso korkeaan koulutukseen ja työn vastuullisuuteen nähden. Tilanne on pahentunut koko 2000-luvun

aikana. Ongelmaa syventää se, että koulutulokkaiden määrä on kääntynyt nousuun, mikä lisää opettajatarvetta. Lisäksi yli 50-vuotiaiden opettajien suuri määrä (40–50 %) ammattioppilaitoksissa ja -korkeakouluissa, lukioissa sekä yliopistoissa lisää paineita opetushenkilöstön lisäämiseen. Peruskoulussa yli 50-vuotiaita opettajia on yli 30 %. Näidenkin tulosten valossa on aiheellista perehtyä opettajan työuran muutoksen taustatekijöihin ja selvittää, onko lähtökohtana muuta kuin opettajien tyytymättömyys palkkakehitykseen.

Kasvatustieteessä on tehty jonkin verran työuran muutosta sivuavia tutkimuksia. Esimerkiksi Räisänen (1996) on selvittänyt väitöskirjassaan Pohjois-Karjalan luokanopettajien työn kokemista ja työorientaatiota. Tutkimuksessa esitetään, että varma ammatinvalinta johtaa korkeaan opiskelumotivaatioon sekä jatkuvaan professionaaliseen kehitykseen. Ammatinvalinnan onnistuneisuus riippuu yksilön ammatillisten intressien sekä kykyjen tiedostamisesta. Muilla tieteenaloilla työuran muutosta ovat tutkineet esimerkiksi Heilmann (2004), Heinonen ym. (2006) sekä Lähteenmäki (1995). Tutkimuksissa on keskitytty uravalintaan ja koulutuksen merkityksen selvittämiseen. Muutokseen liittyvissä tutkimuksissa on paneuduttu organisatoriseen muutokseen ja yksilön sopeutumiseen siinä eikä yksilölliseen työuran muutokseen.

Ulkomaisissa tutkimuksissa on selvitetty opettajien vaihtuvuutta (*teacher turnover*) (Boe, Bobbitt, Cook, Barkanic, & Maislin 1998; Fresco & Kfir & Nasser 1997; Ingersoll 2001; Johnson & Birkland 2003; Lam, Foong & Moo 1995; Smith 2007; Smith & Ingersoll 2004). Tutkimuksissa on selvitetty opettajien urasitoutumista ja liikkuvuutta koulusta tai kouluasteelta toiseen sekä persoonallisuuden, iän, kouluorganisaation ja kouluasteen merkitystä opettajan muutoshalukkuuteen tai pysyvyyteen samassa koulussa.

Opettajan työuran muutosta (*teacher attrition*) ovat tutkineet esimerkiksi Grissmer ja Kirby (1987), Ingersoll ja Smith (2003), Luekens, Lyter ja Fox (2004), Manuel (2003), Murnane (1987), Ruhland (2001), Sharp ja Draper (2000), Sumsion (2003) sekä Vandenberghe (2000). Pääosin kvantitatiivisissa tutkimuksissa nousee huoli uusien opettajien halukkuudesta vaihtaa uraa. Jopa 11 % amerikkalaisista opettajista halusi siirtyä toiseen ammattiin ensimmäisen työvuoden jälkeen, ja 16 % opettajista halusi vaihtaa koulua. (Smith & Ingersoll 2004.) Ongelman lievittämiseksi Ingersoll ja Smith (2003) esittävät yksilöllistä mentorointia sekä uusien opettajien perehdytysohjelmia (*induction pro-*

gram), jotka tarjoavat mahdollisuuksia rohkaiseviin opetustyötä tukeviin tapahtumiin parin ensimmäisen työvuoden aikana.

Urakriisiä, stressiä ja burnoutia työtyytyttömyyden ja työuran muutoshalukkuuden taustalla ovat tutkineet esimerkiksi Haikonen (1999), Hughes (2001), Hutri (2001), Neves ja Lens (2005), Troman (2000) sekä Troman ja Woods (2000). Tutkimuksissa nostetaan esiin ongelmalliset suhteet vanhempiin, kollegoihin ja johtajiin, mistä opettajille aiheutuu vihamielisiä tunteita ja stressiä. Työyhteisön negatiivisiin ihmissuhteisiin todetaan olevan syynä opettajien työn lisääntyminen ja luottamuksen väheneminen. Yhteenveto työuran muutokseen ja siihen läheisesti liittyvistä tutkimuksista on koottu tutkimuskysymyksittäin liitteeseen 4.

1.3 Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat

Tämä tutkimus liittyy opettajan työuran muutosprosessiin ja siinä tapahtuvaan ammatillisen identiteetin rakentumiseen. Tutkimuksen teoriaosuudessa käsittelem eri tutkijoiden näkemyksiä yksilön työuran kehityksestä ja siihen liittyvästä muutoksesta. Pysin syventämään käsityksiä työuran muutoksen haasteellisuudesta liittämällä teoriaosuuteen myös käsityksiä yksilöllisen kriisiytymisen, siirtymävaiheiden, reflektoinnin ja autonomian osuudesta työuran muutoksessa.

Määritellessäni tutkimusongelmia otin huomioon oman esiymmärrykseni lisäksi taustateoriassa esittämiäni uramuutokseen ja ammatillisen identiteetin rakentumiseen liittyviä näkemyksiä ja tutkimustuloksia. Myöhemmin vertasin aineistoani tutkimusongelmiin (ks. Eskola & Suoranta 2000, 80–81). Tutkimusongelmia laatiessani minulle syntyi mielikuva pitkäaikaisesta työuran muutosprosessista ja ammatillisen identiteetin rakentumisesta, joihin eri tutkittavilla saattaisi liittyä erilaisia piirteitä.

Räisäsen (1996) tutkimukseen tutustuttuani halusin selvittää, oliko tutkittavieni nuoruuden uravalinta ollut varma vai oliko mahdollista, että työuran muutoksen taustalla oli hätäinen tai epävarma päätös. Halusin nuoruuden uravalinnan tarkastelun eräänlaiseksi peiliksi tutkiessani aikuisuuden uravalintaa. Pohdin, mitä yhteistä ja toisistaan eroavaa näissä valintatilanteissa olisi.

Työuran muutokseen liittyen halusin selvittää, oliko sen taustalla jokin kriisi vai ilmenisikö tutkimusjoukossa muita taustatekijöitä

(esim. Lähteenmäki 1995; Maslach, Schaufeli & Leiter 2001; Murray-Harvey, Söee, Lawson, Silins, Banfield & Russel 2000; Roberts 1996). Kriisiytymistä selvittäessäni halusin nostaa esiin tutkittavien kokeman työtytymättömyyden ja työssä jaksamisen sekä työn ulkopuoliset rasi-
tustekijät. Minua kiinnostivat tutkittavien näkemykset siitä, kokivatko he kriisiytymisen vastoinkäymisenä vai elämän tarjoamana kasvuhaasteena (esim. Jung 1991). Pidin tärkeänä kuunnella tutkittavien arvioita omasta urastaan opettajana, jolloin peilasin näkemyksiä Hubermanin (1992) ja Lähteenmäen (1992) esityksiin opettajan uravaiheista. Halusin verrata tutkittavien kokemuksia myös Levinsonin ym. (1979) teoriaan siirtymäkausista selvittääkseni, ajoittuivatko tutkittavien uramuutokset tiettyihin yksilöllisiin siirtymäkausiin.

Ammatillisen identiteetin rakentuminen työuran muutosprosessin rinnalla lisää tämän tutkimuksen laajuutta ja syvyyttä (ks. luku 3). Alun perin en aikonut ottaa ammatillisen identiteetin näkökulmaa tutkimukseeni, mutta tutkimusaineistoon perehtyminen antoi selviä viitteitä sen tarpeellisuudesta. Katson, että ammatillisen identiteetin pohtiminen työuran muutoksen yhteydessä haastoi tutkittavat miettimään omaa kehitystään ja muutostaan yksilönä ja työntekijänä. Pohdinnan kautta halusin tutkittavien selvittävän omia sisäisiä prosessejaan, joita he kävivät läpi uramuutoksen aikana (esim. Draper, Fraser, Huberman 1993).

Työuran muutos on yksilölle merkittävä kokemus. Minua kiinnostivat tutkittavien näkemykset siitä, miten muutos työuralta toiselle onnistui ja mitä merkityksiä tutkittavat antoivat muutoskokemuksille. Kokivatko he muutoksen laajana, perinpohjaisena, vai oliko se helppo siirtymä ammatista toiseen? (Ibarra 2005; Kempainen & Rouvinen-Kempainen 1998.)

Uuden uran valinnassa yksilön käyttämiin ura-ankkureihin liittyen minua kiinnosti, mitkä erityiset tekijät vetivät tutkittavia puoleensa uutta uraa valitessa. Oliko uusi ura mahdollisesti jatkoa edelliselle uralle, oliko se toteutumatta jäänyt haave vai merkitsikö valittu ura tutkittavalle puhtaasti uutta alkua työn saralla? Edgar Scheinin (1978) luomiin ura-ankkureihin oli mielekästä peilata tutkittavien näkemyksiä uuden uravalinnan perusteista.

Katsoin aiheelliseksi kiteyttää aineiston viimeisen tutkimuskysymyksen avulla, jossa kartoitin työuran muutoksen hyödyt, haitat ja sopivuuden omaan elämäntilanteeseen. Tutkimuskysymykset muodostivat siten mielekkään kokonaisuuden.

Tutkimuksen pääongelmana on: **Miten opettajana toimineen työura voi muuttua.** Van Manen (1990, 44) on esittänyt, että tutkimuskysymysten tulisi olla ymmärrettäviä ja tutkijan itsensä läpi elämiä. Tähän olen pyrkinyt yksinkertaisin kysymyksin. Lisäksi oma kokemusmaailmani uravaiheistani liittyy läheisesti tutkittavaan aiheeseen. Pääongelmaa selvitän seuraavilla lisäkysymyksillä, joiden avulla tarkastelen tutkittavien urakehitystä nuoruuden ammatinvalinnasta työuran muutokseen asti ja ammatillisen identiteetin rakentumista tämän prosessin aikana. Lisäksi tarkastelen uramuutoksen sopivuutta tutkittavien elämänkulkuun.

1. Miten tutkittava päätyi ensimmäiseen ammattiinsa opettajaksi?

Nuoruuden uravalinta on monimuotoinen ja hyvin haastava prosessi. Kysymyksellä selvitän, keiden kanssa ja minkälaisissa tilanteissa tutkittavat tekivät ensimmäisen uravalintansa. Tuon esiin myös tutkittavien näkemykset oman ammatillisen identiteetin löytymisestä.

2. Miten opettajana toimineen työuran muutos etenee ja rakentaa yksilöllistä ammatillista identiteettiä?

Työn kokeminen riippuu ennen kaikkea henkilökohtaisista sekä työhön ja työympäristöön liittyvistä tekijöistä. Työuran muutos on prosessi, jonka kulku vaihtelee eri yksilöillä. Tuon esille opettajan työuran muutospäätöksen syntymisen taustatekijöitä, muutospäätöstä vahvistavia tekijöitä sekä niitä elämäntapahtumia ja henkilökohtaisia näkemyksiä, jotka ovat lopullisen työuran muutoksen taustalla. Tarkastelun keskiössä on myös tutkittavien ammatillisen identiteetin muutos yksilöllisenä prosessina työuran muutoksessa.

3. Millaisia ura-ankkureita liittyy tutkittavien uuden ammatin valintaan?

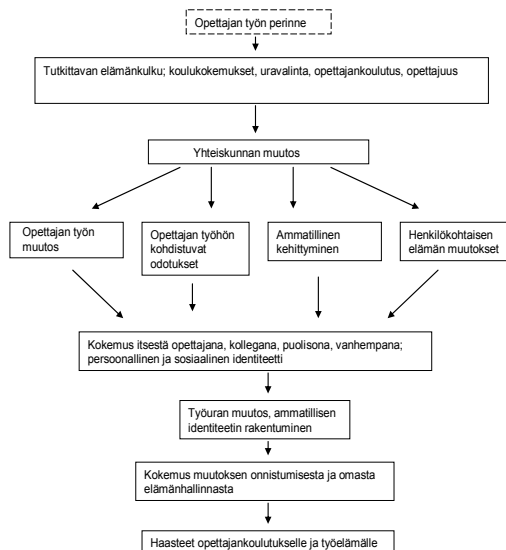
Ura-ankkurit määrittävät, mitä yksilö odottaa työltään ja uraltaan sisällöllisesti ja millainen tekeminen häntä motivoi. Ura-ankkurien löytyminen kertoo myös ammatillisen identiteetin selkiytymisestä. Haluan selvittää, mitkä pää- ja tukiankkurit ovat opettajien uuden uran valinnan taustalla. Lisäksi valotan tutkittavien uradimensioita heidän antamiensa ura-ankkurien pohjalta. Ura-ankkureiden tarkastelussa tulee esiin myös tutkittavien ammatillisen identiteetin muutos heidän pohtiessaan uuden uran valintakriteereitä.

4. Miten työuran muutos on asettunut tutkittavan elämäntulkkuun?

Työuran muutos on merkittävä päätös yksilölle itselleen sekä läheisille. Kysymyksen avulla tarkastelen, miten tutkittavat näkevät uramuutoksen onnistuneen kohdallaan ajatellen koko elämäntulkkuja, miten he katsovat selvinneensä uramuutoksesta ja millaisia selviytymiskeinoja he ovat käyttäneet tässä prosessissa.

1.4 Tutkimusraportin rakenne

Lähestyn tutkittavaa ilmiötä, opettajan uramuutosta ja ammatillisen identiteetin rakentumista, tutkittavien elämäntulkun näkökulmasta, jonka alkulähtökohdaksi on opettajan työn perinne sekä tutkittavien subjektiiviset kokemukset omasta elämäntulkustaan. Yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset aiheuttavat muutoksia myös opettajan työhön ja sen kokemiseen sekä opettajan henkilökohtaiseen elämään. Tällöin opettaja pohtii uudelleen omaa uravalintaansa. Työuran muutos ja sen kautta tapahtuva ammatillisen identiteetin rakentuminen tuottavat tutkittaville kokemuksen omasta elämäntulkunhallinnasta. Opettajan työuran muutos haastaa työelämän ja kouluympäristön arvioimiaan opettajuutta uudelleen. Näin opettajan uramuutos luo uutta opettajan työn perinnettä. Tutkimustematiikan käsitteellinen jäsennys on esitetty kuviossa 1.



KUVIO 1. Tutkimustematiikan käsitteellinen jäsennys

Tutkimusraportin olen jäsentänyt siten, että alussa (luku 1) johdattan tutkimuksen aihepiiriin sekä sen valintaan. Tämän jälkeen esittelen tutkimustehtävän ja tutkimusongelmat, joiden avulla olen etsinyt ratkaisua tutkimustehtävään. Valotan myös eri tutkimuskysymysten tausta-ajatuksia. Toisessa luvussa kuvailen yksilön työuraa ja sen kehitystä objektiivisen ja subjektiivisen uratulkinnan mukaan. Eri uravaihemallien (Lähtenmäki 1992; Huberman 1992) selvittämisen tarkoituksena on luoda pohjaa opettajan työuran muutoksen ymmärtämiselle. Luvun lopussa käsitelen miesten ja naisten työuria sekä niiden välisiä eroavaisuuksia.

Kolmannessa luvussa lähestyn yksilön ammatillisen identiteetin rakentumista persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona erityisesti Archerin (2003) ja Meadin (1964) ajatuksia tulkiten. Tämän jälkeen selvitän opettajan ammatillisen identiteetin rakentumista. Lopuksi tarkastelen postmodernia identiteettiä, joka on määritelty pirstaloituneeksi, muuttuvaksi ja epäjatkuvaaksi.

Neljännessä luvussa selvitän työuran muutoksen ja ammatillisen identiteetin rakentumista työuran muutosprosessissa. Työuran muutosprosessin läpiviemiseen syvennyn Kempin ja Rouvinen-Kempin (1998) mallin pohjalta sekä esittelen Markhamin (1994) luokittelemat muutostyyppit, joissa korostetaan muutosprosessin yksilöllisyyttä, haasteellisuutta sekä yksilön sisäisiä valmiuksia prosessin läpiviemisessä. Levinsonin ym. (1979) elämänvaihteorian pohjalta tarkastelen uramuutoksen mahdollisuutta ajoittua johonkin yksilön siirtymäkauteen. Työuran ja ammatillisen identiteetin muutosprosessia kuvaan kolmena eri vaiheena, alku-, kynnys- ja loppuvaiheena ja selvitän, mitä mahdollisia yksilöllisiä tapahtumia kuhunkin vaiheeseen liittyy. Scheinin (1987) kehittämien ura-ankkureiden tarkastelu avaa mielenkiintoisen näkökulman työuranuran muutoksen tarkasteluun.

Viidennessä luvussa selvitän tutkimukseni menetelmälliset ratkaisut. Aluksi perehdyn omaksumiini tieteenfilosofiin ja menetelmällisiin lähtökohtiin. Luvussa kuvaan ontologiset ja epistemologiset sekä eksistentiaalisen fenomenologian käsitteet. Tämän jälkeen esittelen tutkimuksessa käyttämäni aineistonkeruun tavat, joita ovat elämäkerralliset kirjoitelmat ja puolistrukturoidut teemahaastattelut. Kuvaan käyttämäni induktiivista ja deduktiivista sisällönanalyysiä esimerkkien ja taulukoiden avulla. Luvun lopussa pohdin tutkimukseni luotettavuutta. Kuudennessa luvussa tarkastelen tutkimuksen tuloksia tutkimuskysy-

myksittäin. Analyysiin olen liittänyt teoreettisen tarkastelun lisäksi suoria lainauksia tutkittavien kirjoitelmista ja teemahaastatteluista.

Tutkimuksen pohdintaosuudessa tarkastelen tutkimuksen tulosten antia. Pohdin myös, miten tämä tutkimus on vaikuttanut ajatuksiini opettajan urasta ja työuran muutoksesta. Pyrin vastaamaan kysymykseen, mitä uutta, käytäntöön sovellettavaa tietoa tutkimus tarjoaa. Esittän myös tutkimuksen pohjalta nousevia jatkotutkimuksen aiheita.

2 OPETTAJAN TYÖURA JA SEN KEHITYS

Tässä luvussa tarkastelen työuran kehityksen kulkua. Aluksi määrittelen työuran käsitteen. Työuran lähemmässä tarkastelussa painotan objektiivista ja subjektiivista uratulkintaa, joihin liittyy erilaisten uravaihemallien kuvailu. Nämä uravaihemallit sekä Hubermanin kehittämä opettajan uravaihemalli valottavat selkeästi urakulun mahdollisuuksia ja luovat pohjaa erilaisten elämänkertomusten käsittämiseksi. Lopuksi vertailen naisten ja miesten urakehitykseen liittyviä yhtäläisyyksiä ja eroja sekä pohdin työuraa elämänkulun viitekehityksessä.

2.1 Työuran käsite

Nykysuomen sanakirja (1996) määrittelee uran karrieriksi, ihmisen toiminnaksi ja menestymiseksi jollakin alalla tai jossakin ammatissa, elämäntehtäväksi, alaksi tai amatiksiksi. Ura on laajimmassa ja perinteisessä mielessä sarja työkokemuksia (Cherniss 1995; Ruohotie 2000). Uralla on dialektinen luonne; urakehitys voidaan nähdä yksilön ja toimintaympäristön vuorovaikutuksena (Nias 1989; Ruohotie 1998, 94). Uratutkimuksen terminologiassa on käytetty rinnakkain käsitteitä ura, työura, ammatillinen ura, elämänura, urakulku, urakehitys ja urapolku (Lähteenmäki 1992, 43). Tässä tutkimuksessa käsitteitä ura ja työura pidetään synonyymeinä.

Yksilön ammatillista uraa voidaan tarkastella monista erilaisista teoreettisista lähtökohdista. Ensinnäkin psykologisessa tutkimusperinteessä yksilön persoonallisuuden ja orientaation katsotaan määrittävän uravalintaa. Sosiologinen lähestymistapa korostaa yksilön sosiaalistumisprosessia sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja eri instituutioiden merkitystä yksilön ratkaisuille. Uratutkimusta on tehty myös sosiaalipsykologiassa, taloustieteessä sekä johtamisen alueilla. (Ornstein & Isabella 1993.) Toinen urakäsitteen määrittelyyn vaikuttava tekijä on se, että tutkimuksellisesti alue muuttuu yksilöissä, organisaatioissa ja yhteiskunnissa tapahtuvien muutosten mukaisesti. Kolmas lähtökohta liittyy siihen, tarkastellaanko uraa yksilön, organisaation vai näiden molempien näkökulmasta. (Cherniss 1995; Toiskallio 2001.)

Onnismaa (2004) näkee urakehityksen koko elämän ajan kestäväenä prosessina. Työuran kannalta on tärkeää, että yksilö tunnistaa omat persoonallisuuden piirteensä, arvonsa ja oppimisasenteensa sekä sosi-

aalliset taitonsa. Uralle on oleellista osaamisen jatkuva laajeneminen ja monipuolistuminen sekä työhön liittyvien verkostojen ja sosiaalisten suhteiden lisääntyminen (Cohen, Duberley & Mallon 2004; Higgins & Kram 2001; Young & Collin 2004).

Uudenlaisia urakäsitteitä ovat kansainvälisessä kirjallisuudessa usein esiintyvät *career development* ja *career management*. *Career development* merkitsee koko elämänsä ajan jatkuvaa yksilön itsensä kehittämistä. Yksilölle kehittyä työn ja elämän taitoja, joiden pohjalta hän prosessoi tietovarantoaan ja tekee valintoja. (Gibson & Mitchell 2003.) *Career management* liittyy yksilön henkilökohtaiseen kilpailukykyyn työmarkkinoilla, mikä edellyttää tavoitteellista ja tietoista yksilön uraa koskevaa toimintaa. Siihen kuuluu Neaultin (2002, 11) mukaan itsearviointiin perustuvaa sitoutuneisuutta elinikäiseen oppimiseen, aktiivisuutta uusille mahdollisuuksille, suunnitelmallisuutta, joustavuutta, sitkeyttä, optimismia sekä riskinottoa. Saastamoinen (2000b, 10) näkee yksilön ikään kuin yrityksenä, joka kilpailee muiden yritysten kanssa. Yksilön on lunastettava paikkansa yhteiskunnassa omilla teoillaan ja ponnistuksillaan.

2.2 Erilaisia uratulkintoja

Uravalinnan perusteiden jälkeen tarkastelen erilaisia uratulkintoja. Lähteenmäki (1995, 28–30) on esittänyt työura-käsitteestä tyypologisesti objektiivisen, subjektiivisen ja organisatorisen tulkinnan selvittääkseen urasuunnittelun ja urajohtamisen strategista merkitystä. Tässä tutkimuksessa käsittelemme yksilön työuraa objektiivisesta ja subjektiivisesta näkökulmasta.

TAULUKKO 1. Työura-käsitteen tyypologisointi objektiivisen, subjektiivisen ja organisatorisen uratulkinnan mukaisesti (Lähteenmäki 1995, 29)

Uratulkinta	Subjekti, yksilö	Organisaatio
Objektiivinen	Urapolku/ urakulku	Urapolku organisaatioissa
Subjektiivinen	Ammatillisen identiteetin kehittämisprosessi	Yksilön ammatillinen kehityskaari
Organisatorinen	Organisatoristen roolien muutos ammatillisena	Organisaation osaamista uusittava prosessi

2.2.1 Objektiivinen uratulkinta

Objektiivisessa uratulkinnassa työuralla tarkoitetaan yksilön aktiivisuuteen perustuvaa hierarkkista liikkuvuutta työpaikkojen, toimien, työtehtävien tai ammattitasojen välillä (Lähtenmäki 1995, 29). Hall (1976) käyttää käsitettä ulkoinen ura, joka merkitsee hierarkkisen etenemisen (*advancement*) lisäksi ammatillistumista (*profession*), elinikäistä työsuhteiden sarjaa (*lifelong sequence of jobs*) tai tiettyyn rooliin elinikäisenä liittyvien kokemusten sarjaa (*lifelong sequence of related experiences*).

Lähtenmäki (1995, 29) arvioi uran määrittelyn alati jatkuvuuden perspektiivillä vaikeaksi. Nykyisin työurat ovat pikemminkin sirpaleisia ja katkonaisia. Katkon aiheuttaa yleensä yksilön tietoiset valinnat tai olosuhteiden sanelemat pakkomuutokset: opiskelu, työttömyys, sairastuminen tai lasten syntyminen ja hoito. Brousseau, Driverin, Enerothin ja Larssonin (1996) mukaan perinteinen urakäsitys on radikaalissa muutoksessa. Heidän luomansa pluralistinen uratulkinta antaa mahdollisuudet erilaisille urakokemuksille (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Urakäsitteiden keskeiset ominaisuudet ja vaikuttimet (Brousseau ym. 1996)

Urakäsite/ ominaisuus	Lineaarinen ura	Asiantuntija- ura	Spiraaliura	Siirtymäura
toiminnan suunta	ylöspäin	vähäistä liikettä	vaakasuora	vaakasuora
alalla toimin- nan aika	vaihteleva	koko elämä	7–10 vuotta	3–5 vuotta
keskeiset motiivit	valta ja aikaansaam- nokset	asiantuntijuus, turvallisuus	henkilökoh- tainen kasvu, luovuus	vaihtelu, riippumatto- muus

Lineaarinen ura merkitsee perinteistä, hierarkkista etenemistä organisaatiossa, parhaimmillaan hierarkiassa ylöspäin autoritäärisiin ja vastuullisiin virkoihin. Lineaarisella uralla toimivat johtajat ovat motivoituneita, voimakkaita ja aikaansaavia. (Brousseau ym. 1996.)

Asiantuntijauralla sitoudutaan elinikäisesti ammatti- tai erikoisalaan. Ura-avalinnan jälkeen yksilö kehittää tietotaitoaan, jolloin kehitys tapahtuu kolmivaiheisesti: aloittelija - kisälli - mestari. Asiantuntijauralla työskentelevät haluavat eksperttiyttä tai teknistä pätevyyttä, turvallisuutta tai vakautta. Eksperteille työn luonne on oleellinen osa iden-

titeettiä. Lineaarinen ja asiantuntijaura edustavat perinteistä kuvausta työurasta. (Brousseau ym.1996; Trembley, Wils & Proulx 2002.)

Spiraaliuralle ovat ominaisia ajoittaiset suuret ammattialan, specialiteetin tai koulutuksen muutokset. Noin seitsemän vuoden työrupeaman jälkeen työntekijän ammatillinen pätevyys on sellaisella tasolla, että hän voi siirtyä toisiin tehtäviin tai kokonaan uudelle alalle. Hän voi hyödyntää uudessa urassa edellisen uran tietotaitoa ja kehittää uudenlaista tietotaitovarantoa. Spiraaliuralla toimivien uramotivoina ovat oma kehitys ja luovuus. (Arthur & Rousseau 1996; Brousseau ym. 1996; Trembley ym. 2002.)

Siirtymäura (transitionaalinen ura) on esitetyistä uramalleista modernin. Sitä voidaan kuvata tasaisen epätasaiseksi uraksi. Ideaalissa siirtymäurassa yksilö siirtyy 3–4 vuoden välein toiseen työhön tai täysin toiselle ammattialalle. Uran luominen tai uralla eteneminen eivät ole yksilölle keskeisiä tavoitteita. Vaihtelunhalu ja itsenäisyys työnteossa ohjaavat päätöksiä. (Arthur & Rousseau 1996; Brousseau ym. 1996.)

Objektiivinen uraliikkuvuus liittyy yksilön mahdollisuuteen työllistyä uudelleen samassa tai uudessa työpaikassa tai siirtyä tehtävästä toiseen. Tämä kamppailu kuvastaa yksilön halua ja kykyä olla tarpeellinen työelämässä. (Sanders & de Grip 2004, 73–74.) Yksilön on kyettävä tiedostamaan työelämässä vallitsevat hierarkkiset rakenteet ja käytännöt sekä mukautettava oma toimintansa niiden mukaan. Myös sosiaalisten suhteiden merkityksen ymmärtäminen työn saamisessa on ensiarvoisen tärkeää (Fernandez ja Weinberg 1997).

2.2.2 Subjektiivinen uratulkinta

Subjektiivisessa uratulkinnassa urakehitystä tarkastellaan läpi elämän jatkuvana ammatillisena oppimisprosessina. Se seuraa yksilön ammatillisen identiteetin kehitystä, jota hänen ura-ankkurinsa ohjaavat. Yksilön ammatillisen minäkuvan rakentuminen ilmenee työasenteiden ja urakäyttäytymisen muutoksina. (Lähteenmäki 1995, 26–27, 29–30; Neault 2002.) Subjektiivinen ura kehittyy tasaisten kehityskausien ja kriisivaiheiden vuorottelun tuloksena. Tällöin yksilö pyrkii luomaan tasapainon omien tavoitteiden ja ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien välille siinä ammatissa, joka vastaa hänen identiteettiään ja ylläpitää hänen työ- ja elämänmotivaatiotaan. (Jokinen & Luoma-Keturi 2005; Onnismaa 2004.)

Salminen (2005) käyttää käsitettä sisäinen ura, joka on hyvin lähellä Lähtenmäen (1995) subjektiivista urakäsitystä. Sisäinen ura tarkoittaa yksilön subjektiivista, emotionaalista kokemusta omasta työstään ja työuransa eri vaiheista (emt., 51). Siksi työntekijöiden kokemukset samanlaisesta työurasta voivat erota huomattavasti toisistaan. (Draper & McMichael 1998.)

Uralla edistymisessä on ratkaiseva merkitys yksilön omilla kokemuksilla, rooleilla sekä arvojen, asenteiden ja motiivien muuttumisella (Puhakka 1998; Schein 1978). Siksi uralla menestymistä ei voida arvioida ulkoapäin eikä siihen voida luoda ulkoisia paineita siinä mitassa kuin perinteisessä uratulkinnessa. Subjektiivisuuden korostus lisää yksilön vapautta urakäyttäytymisessä. (Puhakka 1998; Richardson 2000.) Subjektiivisen urakehityksen vaihemalli on esitetty taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Subjektiivisen urakehityksen vaihemalli (Lähtenmäki 1992, 42)

1) Uran valintavaihe	Urasitoutuminen (horisontaalinen ja vertikaalinen) Kouluttautuminen
2) Uran alkuvaiheet	Kokeiluvaihe (ammatti-identiteetin etsintä) Vahvistamisvaihe 30. ikävuoden siirtymäkausi (identiteetin ensimmäinen uudelleenarviointi)
3) Uran keskivaiheet	Etenemis- eli vakiintumisvaihe Keski-ään/keskiurankriisi (identiteetin perusteellinen uudelleenarviointi) Säilyttämismisvaihe tai uusi etenemisvaihe
4) Uran loppuvaiheet	Vetäytymismisvaiheen kriisi (identiteetin kadottamisen pelko) Uran päättäminen ja/ tai uuden uran aloittaminen

Uran valintavaihe. Subjektiivisessa uravaihemallissa yksilön työura alkaa uran valinnalla ja kouluttautumisella. Siihen liittyvät ammatin valmistautuminen sekä erilaiset työpaikat, joissa yksilö testaa taipumuksiaan ja ennakkokäsityksiään eri ammateista. Tarkoituksena on löytää suuntautumismisvaihtoehto kohti omaa työuraa. (Lähtenmäki 1992, 42; Schein 1978.)

Uran alkuvaiheet. Kokeiluvaiheessa ammatinvalinnan onnistuminen tulee testatuksi. Tälle vaiheelle on oleellista ammatillisen identiteetin ja paikan etsiminen työelämässä, jolloin yksilö kokeilee useita vaihtoehtoisia uria. (Maclean 1992.) Kokeiluvaihe on Lähtenmäen (1992,

42) mukaan tulevan uran kannalta ratkaiseva. Kun yksilö on löytänyt sopivan tehtävän itselleen, seuraa lyhyt valmistamisvaihe. Noin 30 vuoden ikävaiheilla yksilö saattaa pohtia tehdyn valinnan onnistumista. (Ks. Schein 1978.)

Uran keskivaiheet. Etenemis- ja vakiintumisvaiheessa yksilö rakentaa vahvasti tulevaisuuttaan ja asema työelämässä vakiintuu. Säilyttämisen- tai uuteen etenemisvaiheeseen siirtyminen tapahtuu noin 40 ikävuoden tienoilla, johon ajoittuu myös keskiuran kriisi. Tällöin kokeiluvaihe ja ammatillisen identiteetin tarkastelu tulevat uudelleen ajankohtaisiksi. Mikäli tehdyt valinnat eivät osoittaudu oikeiksi, voi halu uramuutokseen olla vahva. Kriisin jälkeinen uravaihe voi olla vakaa, mutta tehtyjen ratkaisujen vuoksi se voi muodostua joko uudeksi kokeilu- ja etenemisvaiheeksi tai säilyttämiseksi. Yksilön ponnistelu uuden uran edistämiseksi ja aseman vakiinnuttamiseksi on näkyvä osoitus etenemispyrkimyksistä. Epätasapainon hyväksyminen on merkki säilyttämismvaiheesta. Tämä tulee ilmi myös uraansa tyytyväisillä ihmisillä, kun he pyrkivät säilyttämään saavutetun asemansa. (Lähtenmäki 1992.)

Schein (1978) on esittänyt tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoisen väitteen: Vasta keski-ikäen pohdintojen tuloksena yksilö saattaa löytää todelliset tavoitteensa. Se, että yksilöllä on keski-ikässä mahdollisuus sisäisten resurssien ja ulkoisten edellytysten puolesta tehdä uusia ratkaisuja elämässään, voi merkitä huomattavaa henkilökohtaista kehittymistä ja kasvua. Jos muutos ei ole mahdollinen, on yksilön torjuttava ongelmat ja kestettävä kielteiset tunteensa. Yksilön olisi parasta tehdä edes pieniä, työmotivaatiota nostavia muutoksia, esimerkiksi kehittää itseään työn ulkopuolella. Suurimmillaan muutokset merkitsevät ammatin vaihtamista.

Uran loppuvaiheet. Ura päättyy Lähtenmäen (1992, 42–43) mukaan vetäytymisvaiheeseen tai kriisiin, jonka tehtävänä on totuttaa työntekijä työstä luopumiseen ja etsiä loppuelämälle uutta haasteellista sisältöä. Schein (1978) käyttää tästä vaiheesta nimitystä uran myöhäisvaihe, jossa ilmenee, miten yksilö on käynyt läpi aikaisemmat vaiheet ja millainen edeltävä työura on ollut. Schein pitää tärkeänä, että myöhäisvaiheessakin yksilö vielä tiedostaisi kasvun ja kehityksen mahdollisuutensa.

Jälkiteollisessa yhteiskunnassa uraa kuvataan epälineaariseksi ja pirstaloituneeksi (Arnold & Jackson 1997, 427), minkä Vanhalakka-Ruoho (2002) näkee tulevan esiin ihmisten ja yhteisöjen elämän enna-

koimattomuutena, epäjatkuvuutena sekä muutoksina. Yksilöt ja yhteisöt joutuvat jatkuvasti määrittelemään identiteettinsä ja toimintakulttuurinsa uudelleen. Urasuunnittelun tarve onkin lisääntynyt erityisesti elämän siirtymävaiheissa (Arnold & Jackson, emt., 427.)

Subjektiiivisen uran merkitystä on pidetty tärkeänä ajatellen yksilön urakehitystä. Uran henkilökohtaiset merkitykset korostuvat yksilöiden luodessa itse oman historiansa ja tarinansa. Hierarkkisen urakehityksen sijaan tarkastelun keskiöön on noussut työn sijainti (*location*) yksilön elämässä. Toisaalta viimeaikaisissa tutkimuksissa on esitetty, että työuraa määriteltäessä subjektiiivista ja objektiiivista puolta olisi tarkasteltava yhdessä (Cohen ym. 2004; Ekonen & Lämsä 2005), jolloin niiden välinen vastakkainasettelu poistuisi. Objektiiivinen, organisaatioissa todentuva työura olisi nähtävä myös yksilön subjektiiivista urakehitystä ja ammatillista kasvua määrittävänä tekijänä. Subjektiiivinen uralla kehittyminen puolestaan lisää organisaation inhimillistä pääomaa ja ammatillista potentiaalia. (Lähteenmäki 1995, 31.)

Yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuneista muutoksista huolimatta perinteisiä uria näkyy vielä käytännön työelämässä (Brousseau ym. 1996). Tutkijat ovat tosin yksimielisiä siitä, että 1980–90-luvuilla tapahtuneiden talouden, teknologian ja kulttuuristen muutosten vuoksi uran käsite tarvitsee uusia ulottuvuuksia. (Lichtenstein & Mendenhall 2002; Young & Collin 2004.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelen tutkittavien urakehitystä sekä subjektiiivisen että objektiiivisen uratulkinnan pohjalta. Tutkittavat ovat käyneet objektiiivisen urakehityksen eri työpaikoissa, eri tehtävissä ja ovat siirtyneet uudelle uralle. Subjektiiivista uratulkintaa edustaa käsitys, jonka mukaan tutkittavilla on oma sisäinen kokemuksensa ja käsityksensä omasta urastaan opettajana, työuran muutoksestaan ja ammatillisen identiteetin rakentumisesta. Tässä tutkimuksessa he ovat kuvanneet näitä käsityksiä elämäkerrallisissa kirjoitelmissaan sekä haastatteluissa.

2.3 Opettajan työura

Työuraa koskevan yleisen teorian käsittelyn jälkeen on syytä tarkastella lähemmin opettajan työuraa, sen merkityssisältöjä ja vaihemalleja. Tarjoituksena on myös tuoda esiin opettajan uraan liittyvät ammatilliset liikkumavarat.

2.3.1 Opettajan työuran merkitysisällöt

Lähtenmäki (1992, 27–29) on löytänyt työura-käsitteelle useita merkitysisältöjä, joille on yhteistä se, että uran katsotaan muodostuvan peräkkäisistä valinnoista eri urapäätöstilanteissa. Seuraavaksi esitän ne Lähtenmäen (1992) kuvaamat merkitysisällöt, jotka kuvaavat muutoksen kokeneen opettajan työuraa tässä tutkimuksessa:

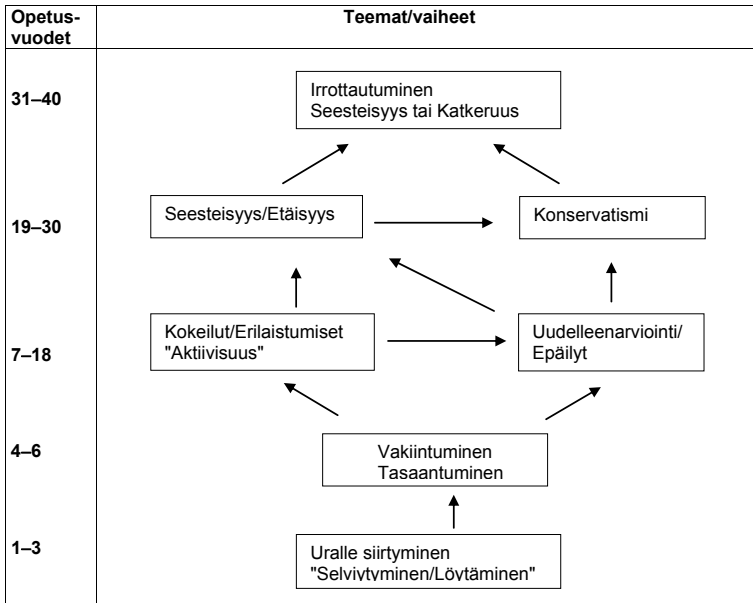
- 1) Ura on ammatti, jolloin vertikaalinen liikkuvuus ainoastaan tietyn tyyppisten tehtävien välillä hyväksytään työuraan kuuluvaksi (ammattillinen, objektiivinen ura).
- 2) Ura on itseä tyydyttävää edistymistä ja kehittymistä ammatissa (ammattillinen, subjektiivinen ura).
- 3) Ura on sosiaalistumisprosessi, organisaatiossa hankittujen kokemusten ja työpaikan vaihdosten sarja (organisatorinen, subjektiivinen ura).
- 4) Ura on rinnakkaisten ja peräkkäisten roolien seuraanto: lapsen, koululaisen, kansalaisen, työntekijän, puolison ja kasvattajan yhdistelmänä (elämänuran kaari, urakehitys subjektiivinen ja objektiivinen urakehitys).
- 5) Ura on ammatillisen identiteetin, jopa persoonallisuuden kehitysprosessi. Ura muodostuu peräkkäisten urakehitysvaiheiden sarjaksi, jota ura-ankkurit ohjaavat pyrittäessä kohti ammatillisia päämääriä (urakehitys, subjektiivinen elämänura).

Opettajan uralla tehtäväsidadonnaisuus on varsin kiinteä. Opettajalta ei odoteta Lähtenmäen (1992) mukaan välttämättä vertikaalista liikkuvuutta, vaan urauskollisuutta. Niinpä tärkeäksi tekijäksi opettajan urakehityksessä nousee opettajan oma tyytyväisyys edistymiseensä. Opettajan uralla sosiaalistumisprosessi on merkittävä työhön sitoutumisessa ja työssä jaksamisessa. (Ks. Sharp & Draper 2000.) Lähtenmäki (1992) nostaa sosiaaliset suhteet opettajan työn keskeiseksi voimavaraksi. Kokemukset erilaisten ihmisten kanssa eri kouluissa muodostuvat opettajan vahvuudeksi. Opettajuus kehkeytyy useista rooleista elämäkulun aikana, jolloin myös työelämän ulkopuoliset roolit vahvistavat ja tukevat ammatillisesti. Tällöin ura-ankkurit vahvistuvat ja muuttuvat ohjaten yksilöä eteenpäin uravalinnoissa.

2.3.2 Opettajan työuran vaihemalli

Seuraavaksi tarkastelen opettajan työuran vaihteita. Vaihemalli selvittää Lähtenmäen (1992) subjektiivisen uravaihemallin rinnalla, millaisia erilaisia urapolkuja opettajilla on. Tutkimuksessa on ollut tarkoituksena verrata tutkittavien uravaihteita esitettyihin malleihin.

Huberman (1992) on tehnyt yhteenvedon eri maissa tehdyistä opettajan ammatillista kehitystä koskevista tutkimuksista. Opettajan urakehitystä on kuvattu kehitysreiteillä, jotka kulkevat viiden eri jakson kautta. Mallissa on kuvattu myös työhön suhtautumista ja työhön liittyviä ongelmia työuran aikana. Ajallisesti Hubermanin malli on varsin väljä kuvaus opettajan urakehityksestä. On mielekästä peilata siihen tähän tutkimukseen osallistuneiden urakehitystä. (kuvio 2).



KUVIO 2. Opettajan uravaiheet (Huberman 1992, 127, mukailten)

Uralle siirtyminen. Opettajan uran ensimmäisiä vuosia (vuodet 1–3) Huberman (1992) nimittää ”selviytymisen” ja ”löytämisen” ajaksi. Selviytymisellä Huberman viittaa todellisuushokkiin, jonka nuori opet-

taja voi kokea aloittaessaan työn ensimmäisessä työpaikassaan. Ihannekuva hyvästä opettajasta joutuu tällöin koetukselle koulutyössä. Aloittelevalle opettajalle selviää myös koulutuksen ja työtodellisuuden välinen ristiriita. Työtä hallitsevat opetustilanteiden monimuotoisuus, tehtävien sirpaleisuus sekä oppimateriaalin puute. Suhteet oppilaisiin ovat myös työn haaste: opettaja joutuu valitsemaan suhteen läheisyyden ja etäisyyden välillä. Löytämiseksi Huberman määrittää opettajuuden kokemisen myönteiset puolet: innokkuus omista oppilaista, luokasta, materiaaleista, suunnitelmista sekä oma opettajuus kollegojen rinnalla. (Huberman 1992, 123.) Hubermanin esitys opettajan alkuvuosista on realistinen. Aloittavan opettajan arkeen kuuluvat luonnostaan myönteiset ja haasteelliset kokemukset, jotka tasaantuvat työvuosien myötä.

Vakiintuminen. Vakiintumisvaiheessa (vuodet 4–6) opettajan ammattirooli alkaa tuntua Hubermanin (1992, 124) mukaan tutulta ja se sisäistetään. Vakiintumiseen liittyy sitoutuminen opettajan ammattiin ja toimen vastaanottaminen. Sitoutuminen ei ole elämäkerrallisten tutkimusten mukaan yksilölle helppo päätös, vaan se edellyttää eri vaihtoehtojen (esim. eri koulujen, toimien) hyvien ja huonojen puolien punnitsemista. Vakiintumisvaiheessa opettajasta tulee myös ammattikunnan täysivaltainen jäsen. Ensimmäiset 3–4 vuotta ovat kuluneet työn haltuunoton harjoittelussa. Nyt opettaja vapautuu ja luottaa enemmän omiin kykyihinsä sekä pystyy tekemään itsenäisiä päätöksiä. Hän kokee hallitsevansa opetustilanteet ja pystyy sopeuttamaan opetustilanteet itselleen sopiviksi. Vapautumisesta kertoo myös opettajan opetustilanteissa käyttämä huumori.

Uuden kokeilu/uravalinnan uudelleenarviointi. Vakiintumisvaiheen jälkeen opettajan urakehitys voi jatkua joko uuden kokeiluna tai uravalinnan uudelleenarviointina (vuodet 7–18). Kyseisellä vaiheella on erityistä merkitystä tässä tutkimuksessa. Opetustyössä vakiintuminen johtaa ammattitaidon kehittämisspyrkimyksiin. Opettaja haluaa kokeilla erilaisia opetusmateriaaleja, opetusryhmiä tai muita opetusjärjestelyjä. Opettaja tunnistaa myös muutoksen esteet. Hän haluaa puuttua koulun tai koko kunnan opetustoimessa havaitsemiinsa epäkohtiin. Hän taistelee urautumista vastaan välttämällä rutiineja ja etsimällä uusia haasteita. Siitä onkin noussut uusi huoli, joka koskee opettajien kasvavaa tympeyttä ammattiaan kohtaan. Tämä on huomattavissa erityisesti vanhempien opettajien keskuudessa. (Huberman 1992, 124.)

Uramuutoksen mahdollisuus voi todentua rinnakkain uudelleenarvioinnin vaiheen kanssa. Tutkimukset eivät ole riittävästi tukeneet sitä mahdollisuutta, että halu uuden kokeiluun opettajan työssä joutuisi selvästi keski-ään kriisistä. Esitetyt syyt vaihtelevat pinnallisista kriteereistä, esimerkiksi rutiineihin kyllästymisestä, hyvin kriittisiin väitteisiin, jolloin punnitaan vakavasti uran jättämisen tai siinä pysymisen välillä. Tutkimusten mukaan opettajat voivat harkita uranvaihtoa vielä 35–45-vuoden iässä. Uranvaihtohalukkuus on eräiden tutkimusten mukaan vahvimillaan 12–20 opetusvuoden välillä. (Hunter & Sundel 1988.)

Vaikka opettajien keski-ään urakriisi ei saa useissa tutkimuksissa tukea ilmeni Hubermanin (1992) tutkimuksessa, että 40 % opettajista oli vähintään kerran uransa aikana harkinnut ammatinvaihtoa. Tutkittavat halusivat kokeilla uutta, edetä ammatissa tai tarttua uusiin uramahdollisuuksiin. Miehet harkitsivat herkemmin uranvaihtoa kuin naiset. (Ks. Darling-Hammond 1990.) Naiset saattoivat miehiä paremmin suhteuttaa työn ja uran muihin tärkeisiin elämän sisältöihin (Huberman 1992, 125).

Seesteisyys/Etäisyys. Seesteisyyden vaiheessa (vuodet 19–30) opettaja luopuu vähitellen aktiivisuudesta ja uuden kokeiluista. Hänen opetustapansa muuttuu mekaaniseksi, mutta se säilyy vapautuneena. Tämä on tyypillistä 45–55-vuotiaille opettajille, joilla energisyys vähenee ja korvautuu itsensä hyväksymisellä.

Konservatismi. 50–60-vuotiaille opettajilla lisääntyy tyytymättömyys, mikä liitetään konservatismiin. He suhtautuvat negatiivisesti nuoriin oppilassukupolviin, jotka eivät osaa käyttäytyä eivätkä ole motivoituneita. He haluavat myös välttää yhteistyötä nuorten, työtään kehittävien opettajien kanssa. Kouluviranomaisten toiminta on myös kritiikin kohteena. Toisaalta opettajan ammatin arvostuksen vähene mistä pelätään. Omien vireiden työvuosien muistelu ja nostalgia tuovat kuitenkin työhön tiettyä sävyä. (Huberman 1992, 126.)

Irrottautuminen. Ammatista irtaantumisen vaiheessa (vuodet 31–40) opettaja alkaa vetäytyä vähitellen työstä ja hänen mielenkiintonsa siirtyy koulutyöstä muihin tärkeisiin toimintoihin. Luopumiseen saattaa liittyä turhautuneisuutta, ammatillista taantumista tai haluttomuutta sitoutua enää koulun toimintaan, koska uudistuksia ja muutoksia on vaikeata hyväksyä. Työn välineellinen arvo vähenee ja refleksiivisyys lisääntyy. Eläkkeelle siirtymisen vaihetta kuvaa selkeästi lisääntynyt levollisuuden tarve. (Huberman 1992, 126.)

Opettajan uramallit nojaavat Macleanin (1992) mukaan pääasiassa siihen olettamukseen, että opettaja pysyy alallaan eläkeikään asti. Arvostelua on herättänyt myös näkemys, jonka mukaan opettajan ura etenisi vuosi vuodelta vain progressiivisesti kohti vastuullisempia tehtäviä. (Evetts 1987). Woods, Jeffrey, Troman & Boyle (1997) näkevät, että opettajilla on yhä vähemmän mahdollisuuksia edetä urallaan nousujohteisesti. He kuvaavat opettajan urakehitysmallia "litistyneeksi pyramidiksi". Alalle sitoutuakseen opettajan tulee sitoutua elinikäiseen oppimiseen ja ammatilliseen kehittämissuunnitelmaan (Sharp & Draper 2000) sekä saada tukea kollegoilta ja johdolta taitojensa ja eksperttitytensä kehittämisessä (Fullan & Hargreaves 1992).

Hubermanin (1992) vaihemalli opettajan urakehityksestä on käsiteltävä yleistyksenä. Vaiheet tuovat kuitenkin esiin opettajan uravaiheisiin liittyviä kysymyksiä ja ongelmia. Tutkaillessaan ammattiuransa vaihemallia opettaja voi ymmärtää paremmin tuntemuksiaan: tyytyväisyyttä, pelkoja, jaksamista ja epävarmuutta. Uravaiheita tarkasteltaessa on otettava huomioon myös merkittävät tapahtumat, jotka voivat muuttaa yksilön elämäntietoa, arvoja ja asenteita. Yhtä tärkeää on pohtia, millaisen painoarvon opettaja antaa työlleen suhteessa perhe-elämään ja läheisiinsä. Opettaja joutuu ponnistelemaan säilyttääkseen elämän tasapainon sen eri vaiheissa. Elämän eri realiteettien aito kohtaaminen auttaa yksilöä tekemään selkeitä uraa koskevia ratkaisuja, liittyvät ne sitten uralla kehittämiseen tai uramuutokseen.

2.4 Miesten ja naisten työura

Objektiivisessa uratarkastelussa on tärkeitä tehdä vertailua myös miesten ja naisten työurien välillä. Perinteinen uratutkimus on kohdistunut lähes yksinomaan miesten työuriin. Super (1957, 71, 76) on kehittänyt miesten uralinjojen kuvaamiseen käytettävän typologian, joka on varsin yksinkertainen. Siinä vakaalla uralla yksilö siirtyy koulutuksesta ammattiuuralle ilman kokeilevaa vaihetta. Tavanomaisella uralla yksilö siirtyy aloittelevan ja kokeilevan vaiheen jälkeen vakaalle uralle. Epävakaalla uralla kokeilevat ja vakaat vaiheet vuorottelevat ilman pysyvää alalle vakiintumista. Alati kokeilevalla uralla yksilö vaihtaa työtehtäviä niin usein, ettei vakiintumista tiettyyn ammattiin tapahdu. Myös Levinson ym. (1979) ja Schein (1978) ovat tutkineet miesten urakäyttäytymistä. Esittelen näitä tutkimuksia tarkemmin luvuissa 4.1.2 ja 4.5.

Kiinnostus naisten työuria kohtaan on lisääntynyt viime vuosikymmeninä ja niistä on tehty useita erilaisia malleja. Tähän lienee vaikuttanut se, että naisten työurat ovat osoittautuneet hyvin monimuotoisiksi ja otollisiksi tutkimuskohteiksi. Tutkiessaan työuria elämäkerrallisesta näkökulmasta Super (1990, 197–261) erotti naisilla jopa seitsemän erilaista uramallia:

- 1) vakaan perheenemännän ura (avioliitto, ei merkittäviä työkokemuksia)
- 2) tavanomainen ura (työelämään koulutuksen jälkeen)
- 3) vakaa työura (naimaton nainen jatkuvasti työssä)
- 4) kaksoisura (työn ja perheenäidin roolit yhdistettyinä)
- 5) keskeytynyt ura (ura jatkuu varsinkin lasten kasvettua)
- 6) epävakaa ura (työssäolo ja elämä kokonaan työn ulkopuolella vuorottelevat)
- 7) monia uusia aloituksia sisältävä ura (epävakaa työhistoria).

Superin malli soveltuu myös miesten uramalliksi Suomessa. Esimerkiksi isyys- ja vanhempainlomien tultua yhä suositummiksi sekä miesten yksinhuoltajuuden lisääntyttyä on syytä esittää, että miehilläkin voi olla kaksoisura, keskeytynyt ura tai monia uusia aloituksia sisältävä ura. Vaikka miehet osallistuvat kodin talouden ja lasten hoitoon yhä enemmän, kantavat naiset edelleenkin päävastuun lapsista ja kodista. Tämä tulee esiin Vinnicomben (2000) mukaan joissakin organisaatioissa siten, että perheellinen miesjohtaja nähdään organisaation kannalta panostuksena, kun taas perheellinen naisjohtaja on rasite. Mihin ajatus perustuu? Vinnicombe (2000) arvelee, että naimisissa olevalla miesjohtajalla on kotona vahva tukiverkko, jonka ansiosta hän voi keskittyä työhön. Sitä vastoin naimisissa oleva naisjohtaja mitä ilmeisimmin laiminlyö uraansa perheensä vuoksi.

Häyrysen (1994, 47–72) tutkimuksessa suomalaisten akateemisen koulutuksen saaneiden naisten urista löytyi samansuuntainen jaottelu kuin Superilla. Häyrysen ei ole tarkastelussaan ottanut huomioon naimattomien naisten uria erikseen. Sen sijaan Häyrysen mukaan naiset sijoittuvat heti koulutuksen jälkeen työhön huonommin kuin miehet. Puhakka (1998) myöntää, ettei koulutuksesta työelämään ole varmaa tietä työmarkkinoille, mutta naisten hankkima koulutus vaikutti tulevaan työllistymiseen. Opinnoissa menestyminen saattoi helpottaa työnsaantia, mutta oleellisinta oli se, että nainen luotti itse omaan osaa-

miseensa ja ansioihinsa. Lisäksi naisen oli tuotava rohkeasti esiin niitä työn edellyttämiä kykyjä, taitoja ja ominaisuuksia, joita hänellä oli.

Sukupuoleen uraa edistävänä tai hidastavana tekijänä kytkeytyy läheisesti ainakin ikä, perheellisyys ja koulutus. Iän suhteen naiset ja naisjohtajat ovat olleet väliinpuotoajaryhmä työmarkkinoilla, sillä sopivaa ikää ei ole aina löytynyt. Työuran alussa nainen on liian nuori ja mahdollinen synnyttäjä, tämän jälkeen hän on sidoksissa perheeseen, ja lasten kasvettua hän on jo liian vanha työmarkkinoille. Vanhala (2005) näkee perheellä olevan myös positiivista merkitystä naisen urakehitykseen. Puoliso tai joku muu läheinen voi kannustaa häntä uralla etenemisessä. Ikääntyviin työntekijöihin liitetään stereotypioita, esimerkiksi alentunutta tehokkuutta, joustamattomuutta tai lisääntyvää sairastelua. Naisilta ja erityisesti naisjohtajilta edellytetään Stillin ja Timmsin (1998) mukaan nuorekasta olemusta eri tavalla kuin miehiltä.

Miesten ja naisten työurissa on edellä esitettyjen mallien mukaan selviä eroja. Naisopettajien työuraan vaikuttavat Ackerin (1992) mukaan keskeisesti päivittäiset tapahtumat työpaikassa. Sitä vastoin miehet nähdään rationaalisina urasuunnittelijoina ja urallaan ylöspäin kiipeilijöinä. Naisilla on pikemminkin väliaikaisia ja herkästi muuttuvia urasuunnitelmia, ja niiden taustalla vaikuttavat perhetilanne ja naisopettajan puolison työhön liittyvät tarpeet sekä odottamattomat elämäntapahtumat. Ackerin esitys naisten ja miesten työurista jäisi ontuvaksi, ellei hän olisi tarkentanut, etteivät miehetkään vältty urakriiseiltä. Miehilläkin on odottamattomia urakatkoksia ja ura voi päättyä jo ennen eläkeikää. (Emt, 148–149.)

2.5 Työura elämänkulun viitekehyksessä

Yksilön uravalinta, urakehitys ja työuran muutos liittyvät keskeisesti yksilön elämänkulkuun. Länsimaissa ihmisen elämää kuvataan usein lineaarisesti etenevänä kaarena, johon liittyy läheisesti kehityksen käsite. Ihmisen elämän perinteisessä tarkastelussa biologinen kypsyminen liitetään psyyken ja kognitiivisten taitojen muutoksiin. Moderni yhteiskunta käsitti ihmisen elämän ja normaalin kehityksen kulkevan vaiheittain normatiivista kehityskaavaa noudattaen. Tällaisilla ihmisen normaalia kehitystä koskevilla psykologisilla vaihemalleilla on edelleen vahva sija yksilön kehitystä koskevissa pohdintoissa. (Saastamoinen 2000a, 133–134.)

Psykologisia vaihemalleja on myös kritisoitu. Viimeisinä vuosikymmeninä sekä sosiologiassa että sosiaalipsykologiassa on korostettu, etteivät elämänkaareen liittyvät odotukset ja normit ole biologisia tai psykologisia lakeja. Ne ymmärretään kulttuurisidonnaisiksi konstruktioiksi. Biologinen kypsyminen sekä sosiaalisten ja kognitiivisten taitojen välinen yhteys vaihtelee suuresti eri kulttuureissa. Siksi voidaan esittää, että tutkijoiden oma arvomaailma ja kulttuurinen tausta ovat vaikuttaneet voimakkaasti kuvaukseen vaiheittain etenevästä elämästä. (Saastamoinen 2000a, 134; Stainton Rogers 1995, 102.)

Tässä tutkimuksessa käytän elämänkulun (*life course*) käsitettä, koska haluan korostaa tutkittavien elämänkulkujen monimuotoisuutta. Elämänkulku ei näin ollen muodostuisi vain tiettyjen vaiheiden läpikäymisestä, vaan jokaisen yksilön mahdollisuudesta varioida elämäänsä eri tavoin. Elämänkulkua voi tästä johtuen pitää heuristisena käsitteenä; ei ole vain yhtä elämänkulkua vaan monia erilaisia. (Ks. Elämänkulkutyöryhmä 1999, 11–12.)

Elder (1998) puhuu neljästä periaatteesta, jotka vaikuttavat ihmisen elämänkulkuun: historiallisuuden periaate (*historical time*), ajoituksen periaate (*timing of lives*), eri yksilöiden elämien toisiinsa yhteyden periaate (*linked lives*) ja toimijuuden periaate (*human agency*).

- 1) Historiallisuuden periaatteen mukaan nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa erot syntymävuosissa voivat asettaa yksilöt erilaisiin historiallisiin maailmoihin. Yksilön elämänkulku muotoutuu sen historiallisen ajan ja niiden tapahtumien mukaan, jotka hän kokee elämänsä aikana. Historialliseen aikaan liittyviä asioita ovat esimerkiksi lama, sota sekä henkisen ja poliittisen ilmapiirin muutokset.
- 2) Ajoituksen periaatteen mukaan erilaisten elämänmuutosten ja -tapahtumien vaikutus riippuu siitä, milloin ne tapahtuvat yksilön elämässä. Voidaan ajatella, että tietyt tapahtumat ovat ikänormitettuja.
- 3) Eri yksilöiden elämien yhteenkietoutumisen periaatetta Elder (emt.) pitää keskeisimpänä. Ihmiselle on tyypillistä elää yhteydessä sukulaisiin ja ystäviin, jolloin sosiaaliset sekä historialliset vaikutukset koetaan yhteydessä tähän läheisten ihmisten verkostoon.

- 4) Toimijuuden periaate korostaa yksilöitä elämänkulkunsa rakentajina niiden valintojen ja toimintojen avulla, joita heidän on pakko läpikäydä historiallisissa ja sosiaalisissa olosuhteissa. Niinpä yksilöiden väliset erot tulevat selkeästi esiin tämän periaatteen kautta. Toimijuuteen liittyy myös ihmisen toiminnan ei-deterministinen luonne ja yksilöiden väliset erot

Elämänkulkutyöryhmä (1999) korostaa elämänkulun kuvausta myös iän myötä muuttuvana sosiaalisena, kulttuurisena ja institutionaalisenä ympäristönä. Tällöin ihmisen fyysisten ominaisuuksien ja ajattelutapojen lisäksi muuttuvat myös ympäristö ja sen haasteet. Yksilö kohtaa uudet elämänvaiheet, roolit sekä toimintamahdollisuudet. Jokaisella elämänvaiheella on tärkeä merkitys yksilön elämässä.

Omien elämänvaiheiden reflektoinnin merkitys on oleellista opettajan työuran muutosta koskevissa pohdinnoissa. Tällöin opettaja tutkii omaa elämäänsä ja priorisoi siihen kuuluvat osa-alueet ja niiden sisällöt. Vaiheiden pohtiminen, virheiden myöntäminen ja uusien mahdollisuuksien oivaltaminen eheyttävät ja vahvistavat. Onatsu ja Nurmi (1994, 271) korostavat yksilön käsitystä omista kyvyistään ja suoriutumisestaan tavoitteiden asettamisessa, koska ne muokkaavat hänen tekemiään ennakoiteja onnistumisesta ja suuntaavat jatkossa toimintaa. Haastava tilanne vaatii yksilöä pohtimaan ja ennakoimaan mahdollisuuksiaan (ks. Sinisalo 1986, 120). Vaikka ikäsidonnainen ympäristö ohjaa nykyisin pitkälle ihmisen kehitystä, on ihmisen omilla valinnoilla suuri merkitys henkilökohtaiseen kehitykseen ja myöhempiin elämään. Koulutus- ja ammatinvalinta voivat olla pelkän valikointumisen seurausta, mutta yhtä hyvin ne voivat olla merkkejä oman elämän ohjaamisesta. (Elämänkulkutyöryhmä 1999, 13.)

3 IDENTITEETTI JA AMMATILLINEN IDENTITEETTI

Tässä luvussa selvitän aluksi identiteetin käsitettä. Tämän jälkeen tarkastelen identiteettiä persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Seuraavaksi tarkastelen yksilön ammatillista identiteettiä ja esimerkiksi kuvaan opettajan ammatillisen identiteetin rakentumisesta. Pohdin myös ammatillisen identiteetin haasteellisuutta nykyajassa. Lopuksi tarkastelen vielä postmodernia identiteettiä ajan ilmiönä historiallista taustaa vasten.

3.1 Identiteetti-käsite

Kiinnostus ihmisen identiteetin määrittelystä ja pohdinnasta on lisääntynyt viime vuosina voimakkaasti eri tieteenaloilla, minkä on arveltu johtuvan yhteiskuntarakenteen sekä ihmisten arkitodellisuuden muutoksista (Saastamoinen 2006). Yksilö muodostaa identiteettien avulla käsityksen omasta ja toisten asemasta yhteiskunnassa. Hän myös tulkitsee, ennustaa ja ohjaa omaa käyttäytymistään identiteettien avulla (Houtsonen 1996, 21). Yksilön identiteettityöhön liittyy Saastamoisen (2006) mukaan valinnan mahdollisuuksien kasvu elämäntavassa, opiskelussa, työssä sekä kuluttamisessa. Caughey (2005) laajentaa kuvaa identiteetistä kuvaamalla sitä minäkuvan, yksilöllisyyden ja kollektiivisen ryhmään kuulumisen tunteeksi niin rodun, uskonnon, sukupuolen, kansallisuuden, ammattiryhmän, harrastusten kuin yhteiskuntaluokankin perusteella.

Käsite identiteetti merkitsee samuutta ja yhtäläisyyttä sekä jonkin kohteen tunnistamista samaksi tietyssä ajan ja paikan määrittämässä tilanteessa (Kari ym. 2001, 51). Identiteetti vastaa kysymyksiin: Kuka olen? Millainen olen itselleni ja muille? Miten minusta tuli se, mikä olen? Mikä on paikkani yhteisöissä? Miten selviän elämässäni? (Huotelin 1992, 52–53.) Usein identiteettiä kuvataan sanalla minäkäsitys tai minäkuva (Laurila 1999, 57; Lähteenmäki 1995, 32). Minäkäsitys on ihmisen kokonaisvaltainen kuva itsestä (Laurila 1999, 61).

Marcia (1966; 1980; 1993) on luokitellut identiteettitilatukset neljään luokkaan sen mukaan, millainen identiteetin saavuttamiseksi käyty prosessi on ollut:

- 1) Selkiytymätön (*diffusion*) identiteetti, jonka mukaan yksilöllä ei ole selkeää identiteettiä tai hän vähättelee identiteetin merkitystä. Hän ei pyri luomaan itselleen identiteettiä eikä näe siinä mitään ongelmaa. Tällaiselle ihmiselle on helpompaa orientoitua tulevaisuuteen kuin nykyhetkeen. Selkiytymätön identiteetti on kehittymättömin identiteetin taso.
- 2) Etsivä (*moratorium*) identiteetti on yksilöllä, joka ei kykene määrittelemään identiteettiään, mutta kokee tämän olotilan ongelmalliseksi. Yksilö pyrkii aktiivisesti löytämään yhdenmukaisen näkemyksen ja identiteetin. Etsivää identiteettiä Marcia kuvaa ”trapetsilla taiteiluksi”.
- 3) Omaksuttu (*foreclosure*) identiteetti merkitsee sitä, että yksilö on omaksunut ilman erityistä pohdintaa perheensä tai muiden läheisten tutut näkemykset ja normit ja haluaa sitoutua niihin. Yksilö täyttää ennalta asetettuja odotuksia.
- 4) Saavutettu (*achievement*) identiteetti tarkoittaa, että yksilö on rakentanut aktiivisesti omaa identiteettiään ja näkemystään pohtien, vertaillen ja kyseenalaistaen. Hän on voinut käydä läpi identiteetikriisin. Useissa tutkimuksissa saavutettua identiteettiä pidetään kypsimpänä ja vahvimpana identiteetin tasona (esim. Berzonsky 2003; Vleioras & Bosma 2005). Saavutettu identiteetti tuo yksilöön itsevarmuutta ja vahvuutta, joten hän uskoo voivansa vaikuttaa omaan tulevaisuuteensa.

Tieteellisen tietämisen kohteena minuutta on hyvin vaikea selvittää. Erikson (1968, 16) kuvaa identiteettiä minän eheydeksi. Hyvin kehittynyt identiteetti joustaa ja mukautuu ihmissuhteissa ja yhteiskunnassa. Joustavuuden vuoksi identiteetti myös uudistuu ja vahvistuu elämän eri kehitysvaiheissa kriisien kautta (ks. Rönholm 1999, 23–24). Tällöin yksilölle muodostuu käsitys siitä, että hän pystyy saavuttamaan tarkoituksen elämäänsä.

Cooper ja Olson (1996) pitävät minäkäsitystä rakenteeltaan hierarkkisena, joka etenee prosessina elämänkulun aikana yksilön kehityksessä vuorovaikutuksessa toisten kanssa lapsesta aikuiseksi (ks. Erikson 1968; Marcia 1980). Myös oppiminen liittyy oleellisesti minäkäsityksen kehittymiseen. Se, mitä ihminen kokee olevansa, miksi hän haluaa tai ei halua tulla, ohjaa hänen oppimisensa ja opiskelunsa suuntaa. Niinpä oppimista ja opiskelua ei tapahdu ainoastaan nykyhetkessä, vaan ne pohjautuvat sekä yksilön menneisyyteen, nykyisyyteen että

tulevaisuuden odotuksiin. (Kincheloe 1998; ks. Ruohotie 2000, 88.) Näin minäkäsitykseen on liitetty elämänhistoriallinen näkökulma.

3.2 Identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona

Sosiaalitieteissä identiteetin käsite luokitellaan persoonalliseen ja sosiaaliseen identiteettiin. Goffmanin (1983) mukaan persoonallinen identiteetti merkitsee jatkuvuuden ja johdonmukaisuuden tunnetta yksilön minäkertomuksissa elämäkerran muutoksissa ajallisella jatkumolla. Sosiaalisella identiteetillä tarkoitetaan yksilön samastumista erilaisiin sosiaalisiin yhteisöihin tai ryhmiin sekä johdonmukaisuutta eri rooleissa. Yksilön ammatillinen identiteetti on hyvin läheisesti sidoksissa sosiaaliseen identiteettiin, mutta se sisältää myös persoonallisen aspektin.

Archer (2003) pitää ensisijaisena persoonallista identiteettiä, joka syntyy yksilön emotionaalista (huolestuttavista ja kiinnostavista) suhteista häntä koskettaviin asioihin. Archer pitää emootiota sisäisen elämän polttoaineena; ne kommentoivat yksilön huolia. Huolet liittyvät luontoon, käytännölliseen ja sosiaaliseen elämään: ne ovat ihmisen elämän perusolottuvuuksia. Archer puhuu luonnollisesta, käytännöllisestä ja diskursiivisesta suhteesta emootioihin. Luonnolliset suhteet käsittävät yksilön fyysisen hyvinvoinnin ja oman kehon. Näihin liittyviä valintoja yksilö joutuu tekemään jo ammattiin suuntautuessaan (esim. työn raskaus, allergiat jne.) Praktiset suhteet näkyvät yksilön kompetensseina ja osaamisena. Diskursiiviset suhteet liittyvät siihen, mitä yksilö arvostaa ja tavoittelee ja minkälaiseen työhön sitoutumista hän pitää mielekkäänä.

Yksilö muoaa persoonallista identiteettiään Archerin (2003) mukaan sisäisellä keskustelulla ja laaja-alaisella tunteiden muokkauksella. Tällöin yksilö pohtii, mitkä asiat häntä eniten huolestuttavat ja miten raskaita nämä huolet ovat. Jollekin asialle omistautuessaan yksilö joutuu perustelemaan sen tärkeitä arvoja itselleen. Yksilön on myös mietittävä minkälaisen arvojärjestyksen kanssa hän pystyy elämään emotionaalisesti tasapainoista elämää. Priorisoinnit ovat aina yksilöllisiä: toiset korostavat työn ja siinä menestymisen merkitystä, kun taas toiset asettavat perheen ja muut läheiset etusijalle. (Archer 2003.)

Sosiologi Mead (1964) on pitänyt identiteettiä erityisesti sosiaalisena konstruktiona. Ihmisen minuus syntyy Meadin mukaan sosiaali-

sessä vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, jolloin kielen merkitys korostuu. ”Minä” liittyy yksilön refleksiivisiin prosesseihin, joiden kautta hän tulee tietoiseksi itsestään sekä subjektina että objektina. (Ks. Antikainen ym. 2000, 266.) Meadin (emt.) luoman symbolisen interaktionismin mukaan yksilön ”minä” syntyy yksilön suhteessa muihin ihmisiin sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Tällöin ihminen voi omaksua toisen ihmisen asenteen itseään kohtaan ja tarkastella itseään jonkin yhteisön näkökulmasta. Tällaista ryhmää on nimitetty ”yleistetyksi toiseksi”, joka on minän sosiaalinen puoli ja joka toimii yksilölle peilinä sisäisissä keskusteluissa. Sosiaalisissa prosesseissa ”yleistyneen toisen” harjoittama kontrolli vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen. (Mead 1964, 173–175.)

Ihminen joutuu valintojen eteen kohdatessaan ristiriitaisia odotuksia eri ryhmien taholta. Symbolinen interaktionismi korostaa ihmisen aktiivisuutta ja dynaamisuutta valintatilanteissa (Denzin 1992, 25–26). Butlerin (2002) mukaan sosiaaliset suhteet joko vahvistavat tai murtavat identiteettiämme. Meidän on löydettävä ne ihmiset, jotka auttavat meitä luomaan uutta identiteettiä. ”Uudet opastajat” auttavat myös kestävämpään muutospvaiheen epäselvyyttä ja muotoilemaan identiteetin uudelleen (Ibarra 1999, 764–791; Levinson 1979, 91).

Vaikka sosiaalinen minä on Meadille (1964) ensisijainen ja dominoiva, hän pitää tärkeänä myös persoonallisen minän eli subjektiminän tematisointia. Persoonallisen minän avulla voidaan tunnustaa yksilön vastuullisuus ja kokemusten uutuusarvo yksilölle. Meadin mukaan subjektiminä ei milloinkaan pysty täysin täyttämään sosiaalisen minän odotuksia. Harré (1983) näkee yksilön ennen kaikkea kulttuurisena olentona ja siksi ihmisen mielessä ei voi olla mitään sellaista, mikä ei olisi ollut koettuna ensin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Ks. Butler 2002.)

3.3 Ammatillinen identiteetti

Ammatillinen identiteetti on kuvattu elämänhistoriaan perustuvaksi käsitykseksi itsestä ammatillisena toimijana eli millaiseksi ihminen ymmärtää itsensä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen sekä millaiseksi hän haluaa ammatissaan tulla. Ammatilliseen identiteettiin kuuluvat käsitykset siitä, mihin ihminen kokee kuuluvansa ja identifioituvansa, mitä asioita hän pitää tärkeinä sekä mihin hän haluaa sitoutua

ammattissaan. Yksilön työtä koskevat arvot, eettiset ulottuvuudet sekä tavoitteet ja uskomukset liitetään myös ammatilliseen identiteettiin. (Archer 2003; Beijaard ym. 2004; Kelchtermans 1993; Rätty 1987.)

Yksilön ammattiin valmistautuminen ja työelämään siirtyminen ajoittuvat varhaisaikuisuuteen, jolloin yksilö itsenäistyy ja perustaa yleensä myös perheen. Psykologiassa puhutaan yksilön itsevastuullisuuden hyväksymisestä osaksi henkilökohtaista elämää (Aittola & Aittola 1990, 12; Levinson 1997). Eriksonin (1959) mukaan ammatillinen identiteetti integroituu työntekijän kyvyistä, taipumuksista ja tarpeista. Työ luo elämään sisältöä, koska yksilö saa siitä toimeentulonsa ja työ säätelee ajan käytön. Työstä yksilö saa arvostusta ja itsearvostusta.

Yksilön ammatillinen orientaatio ja työhön sitoutuminen ovat vahvasti sidoksissa hänen ammatilliseen identiteettiinsä (Heinz 2003). Urasitoutuneisuus käsitetään yksilön pitkäjännitteiseksi pyrkimykseksi saavuttaa uratavoitteet (London 1993). Voimakas urasitoutuminen merkitsee Lähtenmäen (1995) mukaan luopumista muista elämäntavoitteista. Tällöin työ ja ura ovat yksilön keskeisimmät elämänarvot. Tyypilliseksi katsotaan myös vahva saavutusmotivaatio ja luottamus siihen, että henkilökohtaisen onnistumisen ja menestyksen saavuttaminen on mahdollista työuralla. (Ks. myös Aryee ja Debrah 1992.) Korkea sitoutuminen näkyy yksilön päämäärätietoisena urasuunnitteluna sekä uraliikkuvuutena (Lähtenmäki 1995). Honneth (1996) on kehittänyt sosiologisen teorian niin sanotusta tunnustuksen kamppailusta. Hän pitää erityisen tärkeänä sitä, että yksilöt osoittavat toisilleen tunnustusta toimistaan ja kyvyistään, jonka avulla ihminen oppii tiedostamaan oman identiteettinsä ja erityisyytensä. Tunnustuksen saaminen vahvistaa yksilön urasitoutuneisuutta.

Rätty (1987) kuvaa ammatillista identiteettiä yksilön samaistumisena tietyn ammatin ominaisuuksiin, tunnustuksiin ja piirteisiin. Tällainen määrittely asettaa Rättyn mukaan identiteetin muodostumiselle tiettyjä kriteerejä, joita hän tarkastelee subjektiivisista ja objektiivisista lähtökohdista käsin. Subjektiivisiin lähtökohtiin liittyy yksilön samastuminen ammattiin. Samastuessaan ammattiin yksilö pitää työstään ja haluaa tehdä sen mahdollisimman hyvin. Tällöin ammatin voidaan katsoa olevan sidoksissa yksilön koko elämäntilanteeseen. (Rätty 1987, 128.) Erikson (1959) liittää subjektiiviseen puoleen lisäksi selkeän kuvan itsestä. Objektiivisissa lähtökohdissa edellytetään, että ammatin, johon yksilö samastuu, on oltava tunnistettu, selkiytynyt yhteis-

kunnallisilta merkityksiltään, tavoitteiltaan, tehtäviltään, vastuultaan ja velvollisuuksiltaan. Ammatilla on oltava sellaisia tunnuksia ja ominaisuuksia, jotka erottavat sen muista ammateista. (Räty 1987, 128.) Erikson (1959) näkee objektiivisen puolen ilmentävän yksilön sopusointua ulkomaailman kanssa. Jos objektiivisen ja subjektiivisen puolen välillä ilmenee ristiriitaa, yksilö voi joutua ammatilliseen identiteettikriisiin (ks. Lähteenmäki 1992, 27; Schein 1987, 155–156).

Opettajan ammatillinen identiteetti

Opettajan ammatillinen minäkäsitys on hänen sisäinen kuvansa siitä, millainen hän on opettajan tehtävässä, miten hän siinä selviytyy ja mihin hän ammatissaan pyrkii. Ammatillinen minäkäsitys ilmenee ammatillisen roolin omaksumisena. Näitä rooleja ovat Beijaardin ym. (2000) mukaan sisällön, ihmissuhteiden, didaktiikan ja pedagogiikan asiantuntijuus sekä kouluyhteisön jäsenyys ja ammatillinen toimijuus. Myös yksilölliset käsitykset ”hyvän opettajan” ominaisuuksista liitetään ammatilliseen minäkäsitykseen kuuluviksi (Korpinen 1995, 141–142). Ammatillinen minäkäsitys kehittyy pitkäaikaisena yksilöllisenä prosessina sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden kautta. Opettaja saa palautetta työstään ja hankkii kokemuksia oppilaiden ja kollegojen kanssa. Ammatillinen minäkäsitys rakentuu yleisen, persoonallisen minäkäsityksen ylle. Se muokkautuu koko elämän ajan ja tulee ilmi yksilön käyttäytymisessä ja valinnoissa. (Korpinen 1995, 142.)

Opettajan ammatillisen identiteetin rakentumista tutkijat ovat luonnehtineet kamppailuksi, jossa opettajaksi opiskeleva tai opettajana toimiva rakentaa omaa käsitystään opettajuudestaan niiden kaikkien kilpailevien näkökulmien, odotusten ja roolien kesken, joita hän kohtaa ja joihin ympäristö odottaa hänen sopeutuvan (Beijaard ym. 2004; Day, Elliot & Kington 2005). Niikko (1998, 86) kuvaa opettajaksi kasvamista prosessiksi, jossa yksilö tulee vahvemmin tietoiseksi persoonallisesta identiteetistään. Yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksella sekä prosessin jatkuvuudella on Niikon (emt., 12) mukaan myös keskeinen merkitys. Tällöin opettajaksi kehittymiseen liittyy yksilön muuttuminen, mikä riippuu asennoitumisesta elämän haasteisiin. Näin opettajaksi kehittyminen voidaan nähdä osana yksilön koko elämänprosessia.

Sosiaaliset suhteet ovat vain yksi osa opettajan ammatillisen identiteetin kehittymisprosessia. Opettajan ammatillinen identiteetti raken-

tuu kaikissa niissä konteksteissa, joissa hän toimii. Brownin (1997) kuvaus opettajan ammatillisen identiteetin kehittymisestä sopii myös muihin ammatteihin. Hänen mukaansa työkokemusten lisäksi vapaa-ajan ja harrastusten tuomat moninaiset kokemukset, ystävät ja muut ihmissuhteet, media ja matkustelu rakentavat ammatillista identiteettiä. Kysymys on siitä, millaisia taitoja yksilöllä on ja mitä merkitystä työllä on hänelle verrattuna muihin elämän osa-alueisiin. Toisaalta voidaan tarkastella, miten yksilön asema työssä vaikuttaa hänen kokeemaansa ammatillisen identiteetin merkittävyyteen tai koko persoonallisuuteen ja henkilökohtaisiin arvoihin.

Laine (2004) on tutkinut väitöskirjassaan luokanopettajan koulutuksessa tapahtuvaa ammatillisen identiteetin rakentumista. Hän käsittelee ammatillisen identiteettiin rakentuvan dialogissa yksilön sisäisen ja ulkoisen todellisuuden välillä. Ammatillinen identiteetti on sisäinen tunne omasta osaamisesta, arvosta ja merkityksestä. Laine korostaa kokemuksellisten ulottuvuuksien merkitystä ammatillisen identiteetin rakentumiselle. Näitä ulottuvuuksia ovat kokemus 1) itsestä ja omasta osaamisesta, 2) tehtävä- ja toiminta-alueesta, 3) toimintatavoista ja -rooleista, 4) valta-asemasta, 5) vastuusta, 6) ammatin ulkoisesta kuvasta, 7) ammatillisesta kehityshistoriasta ja 8) ammatin tulevaisuudesta. Ammatillisen identiteetin säilyttäminen muuttuvissa olosuhteissa vaatii yksilöltä henkistä ponnistelua ja identiteetin rajojen vartiointia.

Työn keskeistä merkitystä ihmisen identiteetille tarkastellut Quicke (1996, 50–59) toteaa, että modernissa yhteiskunnassa työn anonymisoituessa ihmiset etsivät elämän täyttymystä työn ulkopuolisista aktiviteeteista. Quicke (emt.) luonnehtii identiteetin rakentumista koulutuksen ja työn kautta tapahtuvaksi prosessiksi, johon liittyy moraalisia näkökulmia. Yksilön identiteetti rakentuu paikallisessa historiassa, joten identiteetti pohjautuu myös emotionaaliseen sitoutumiseen. Näkemyksellä on liittymäkohta Scheinin esittämään paikkakuntaan sitoutumisen ura-ankkuriin, jonka mukaan yksilö haluaa säilyttää omat juurensa sekä tutut ja turvalliset ihmissuhteensa verkostoitukseen tiettyyn yhteisöön (Salminen 2005, 17).

Ammatillisen identiteetin rakentuminen on siis pitkä kehityssarja, joka alkaa jo suuntautumisena lapsuudessa ja jatkuu ammatillisena sosialisatona koulutuksessa. Kuitenkin vasta työelämään siirtyminen ja ammatissa toimiminen antavat yksilölle todellisen mahdollisuuden ammattiroolin vaatimusten sisäistämiseen ja ammattiin samas-

tumiseen. Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen toteamus Karilta ja Heikkiseltä on se, että kiinnostus opettajan ammattiin saattaa myös vähetä vuosien myötä siitäkin huolimatta, että se olisi valintatarkkella ollut vahva. He näkevät opettajan ammatillisen identiteetin alati muuttuvana, eikä ihminen voi tietää ennalta käsin, millaiseksi se kehittyy. (Kari & Heikkinen 2001, 47.)

Ammatillisen identiteettityön haasteet

Viimeaikaisissa tutkimuksissa ammatillinen identiteetti nähdään alati muuttuvana tasapainon etsimisenä sosiaalisen ja persoonallisen välillä. Jotkut tutkijat näkevät ammatillisen identiteetin määrittävän ainoastaan sosiaalisesti ja diskursiivisesti, kun taas toiset pitävät identiteetin rakentumista myös henkilökohtaisen tarkoituksellisuuden ja itseyden etsintänä. (Goldron & Smith 1999; Sugrue 1997.)

Työelämän muutoksia ja työssä oppimista koskevissa viimeaikaisissa tutkimuksissa on tullut esiin, ettei nykyinen työelämä anna mahdollisuuksia osaamisen ja ammatillisen identiteetin vakaalle rakentamiselle, vaan työntekijän odotetaan muuntautuvan tilanteiden edellyttämällä tavalla. (Bolívar & Domingo 2006; Kirpal 2004.) Esimerkiksi työyhteisön tehokkuusvaatimukset voivat olla esteenä ammatillisen identiteetin eheydelle (Alasoini 2005). Suurin osa Kirpalin (2004) tutkimukseen osallistuneista ei uhrannut voimiaan selviytyäkseen nopeasti kehittyvässä työssä. Tämä johti stressiin, välinpitämättömyyteen ja työpaikan vaihdoksiin. Bauman (2002) näkee jatkuvan ammatillisen identiteetin rakentamisen haasteena (myös Eteläpelto & Miettinen 1993, 8–9; Hall 1999; Heikkinen & Huttunen 2004). Kun yksilön työura on epäjatkua ja siihen sisältyy useita ammatteja, on ammatillisen identiteetin rakentuminen koko työelämän mittainen prosessi. Suotuisa identiteetin rakentuminen edellyttäisi työelämältä jatkuvuutta ja ennustettavuutta.

Kirpal (2004) luonnehtii ammatillista identiteettiä individualisointuneeksi. Työntekijöiden odotetaan kehittävän proaktiivista ja yrittävää työasennetta, joka perustuu monitaitoisuuteen ja joustavuuteen. Työllisyyden pysyvyys ja taitojen päivitys on siirtynyt työnantajan kontolta työntekijälle itselleen, millä on suuri vaikutus ammatilliseen orientaatioon, ammatilliseen identiteettiin ja työntekijöiden kiinnostukseen. "Yrittävä" malli edellyttää työntekijöiltä myös joustavuutta ja dynaamisuutta. (Ks. Bolívar & Domingo 2006.)

Mikäli näiden vaatimusten keskellä työntekijällä ei ole mahdollisuus työssä oppimiseen, sosiaaliseen tukeen ja uusien tehtävien hallintaan (Collin 2005), työntekijä uupuu ja vieraantuu työstään. Hänen työhön sitoutumisensa heikkenee ja myös ammatillinen identiteetti murtuu. (Sennett 2002.) Kuitenkin ajatellen työssäoppimista ja identiteetin uudelleenmäärittelyä, yksilöllä pitäisi olla aikaa reflektoida omaa työtään ja sen vaikutuksia (Alasoini 2005; Collin 2005).

Identiteetin rakentumisprosessiin liittyy Eteläpellon (1993, 113) mukaan keskeisesti ”*human empowerment*”-termi, jolla ymmärretään yksilön toimintakyvyn vahvistumista ja voimavarojen käyttöönottoa. Jotkut tutkijat (esim. Garman 1995; Zimmerman 1995) pitävät voimaantumista ongelmallisena, koska yksilön valintoja ja toimia pyritään ohjaamaan tarpeettomasti. Tutkijat korostavat yksilön äänen kuulemisen sekä oman kontrollin tunteen tärkeyttä. Heikkilä-Laakso ja Heikkilä (1997, 347–350) näkevät voimaantumisen olevan ihmisestä lähtevä persoonallinen ja sosiaalinen prosessi, jossa auktoriteetti löytyy ihmisestä itsestään.

3.4 Postmoderni identiteetti

1990-luvulla tehdyissä identiteettitutkimuksissa on todettu, etteivät identiteetin määrittelyt ole enää pysyviä, vaan elämänmuutoksissa ihmiset joutuvat myös identiteettiprosessiin (Bauman 1996, 193–194; Kellner 1995, 259). Niinpä työuran muutoksessa opettajan siirtyessä ammatista toiseen hänen rakentaa uudelleen omaa identiteettiään, joka perustuu fyysisen hyvinvoinnin, yksilöllisen osaamisen ja henkilökohtaisten arvostusten uudelleenarviointiin. Yksilö joutuu miettimään myös sitä, mitä hän pitää elämässään tärkeimpänä.

Identiteetin käsitteen määrittelyt ovat vaihdelleet historian eri aikoina. Hall (2005) esittää identiteetti-käsitteelle kolme erilaista käytötapa: valistuksen subjektin, sosiologisen subjektin ja postmodernin subjektin. Valistuksen subjektiin sisältyvät järki, tietoisuus sekä toimintakyky. Lähtökohtana on yksilön rationaalinen minuus, joka saa alkunsa ihmisen syntymästä. Se kehittyy yksilöllisesti ja kerran turvattuina pysyy aina samana. Sosiologinen subjekti rakentuu vuorovaikutussuhteissa ”merkityksellisiin toisiin”. Sama ihminen voi määrittäytyä erilaiseksi kotona, työpaikalla, ystävien seurassa tai harrastuksissa. Postmodernissa ajassa identiteetti määritellään tilanteesta toiseen muuttu-

vaksi ja epäjatkuvaksi. Yksilön minä käsitetään dynaamiseksi ja jatkuvasti uudelleen määrittäytyväksi. Se rakentuu suhteessa yksilön kokemukseen, eri tilanteisiin ja ihmisiin, joiden kanssa yksilö on vuorovaikutuksessa. (Beijaard ym. 2004; Hargreaves ym. 2002.) Postmodernille yhteiskunnalle on tunnusomaista yksilöllisyyden ja omien valintojen korostus, arvojen suhteellisuus sekä sosiaalisten systeemien mureneminen ja uudelleen organisoituminen (Côté & Levine 2002).

Opettajan uramuutoksen ja ammatillisen identiteetin rakentumisen tarkasteluun sopii ensinnäkin moderni identiteettinäkemys: tähän tutkimukseen osallistuneiden käsitys itsestä ammatillisena toimijana (opettajana ja uudessa urassa) muovautuu pitkässä prosessissa, jossa myös kulttuuri välittyy jatkuvassa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa merkityksellisten ihmisten kanssa. Toisaalta uramuutoksen läpikäyneiden entisten opettajien ammatillinen identiteetti rakentuu hyvin erilaiseksi uudessa urassa, esimerkiksi lääkärinä, valokuvaajana, kustannustoimittajana, aikuiskouluttajana tai sivistystoimenjohtajana. (Ks. luku 5.3.1). Hall (2005, 250) on laajentanut identiteettikäsitystä siihen suuntaan, miten yksilö käyttää historian, kielen ja kulttuurin tarjoamia resursseja identiteettityöskentelyssään kohti uutta.

Kellner (1995, 238–247) näkee identiteetin rakentuvan erilaisien roolien ja imagon rakentamisen kautta ja pitää siten postmodernia identiteettiä kevyempänä kuin modernia. Hallin (2005) mukaan postmoderni identiteetti voi olla ahdistava: elämältä katoaa mieli sisällön ja olemuksen myötä. Toisaalta se tarjoaa myös mahdollisuuden luoda moniäänistä minäkertomusta, joka antaa tilaa erilaisille tulkinnoille. Juuti (2001) on kuvannut postmodernia eri tarinoista kehkeytyväksi "keskusteluvälineeksi". Hän pitää identiteetin rakentamista identiteettipolitiikkana, jossa ihminen muovaa identiteettiään etsien jatkuvasti uusia tapoja elää ja samaistua muihin ihmisiin. Bauman (1995, 182–189) kuvaa postmodernia ihmistä "kulkuriksi" ja "epätoivoisen identiteetin etsijäksi". Pysyvyyden kaikutessa kaiken on oltava aina liikkeessä, niin työn, uran, avioliittojen kuin kotien. Bauman pitää kuitenkin identiteetin rakentamista tarpeellisena, vaikka se on nykyisin osin vaativaa ja tuskallista.

Koulua on perinteisesti pidetty yhtäältä konservatiivisena instituutiona, jossa opettajan ammatti nähdään yhteiskunnallisten rakenteiden säilyttäjänä. Tällä viitataan erityisesti koulutuksen kulttuurin siirto- ja sosialisatiotehtävään sekä valtiovallan legitimitettiin säilyttä-

miseen. Toisaalta opettajan ja koulun tehtävänä on toimia "muutosagentteina" eli muutoksen ja kehityksen edistäjinä. Tehtävä liittyy sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon edistämisen ja taloudellisen hyvinvoinnin varmistamiseen esimerkiksi osaavaa työvoimaa tuottamalla. (Raivola 1994, 9–30.) Onkin aiheellista kysyä, voidaanko opettajan ammatillisen identiteetin rakentumista kuvata tässä tutkimuksessa Baumanin (1995) näkemyksen mukaisesti. Honkonen (1995, 179) on pyrkinyt hillitsemään keskustelua osuvasti sanomalla, ettei postmoderni ihminen voi määritellä itseään aivan miksi haluaa, koska uusi identiteetti nousee yksilön omasta elämänhistoriasta.

Postmodernia, vapaasti tuotettavaa identiteettiä ei pitäisi siis nähdä pelkästään uhkana. Jos lähdetään siitä, että yksilöllä on monia identiteettejä, on niiden esiin tuleminen elämän eri vaiheissa ja tehtävissä nähtävä myös positiivisena. Yksilö voi toteuttaa itseään monipuolisesti. Uusien vahvuuksien löytäminen ja hyödyntäminen uudistavat motivaatiota ja tarkoituksen tunnetta yksilön elämässä. Modernin yhteiskunnan työ on saattanut olla monilla työntekijöillä yksitoikkoista ja niukasti vaihtelua tarjoavaa. Siksi pidän luonnollisena sitä, että yksilöt kaipaavat työuraansa vaihtelun, etenemisen ja muutoksen mahdollisuuksia.

4 OPETTAJAN TYÖURAN MUUTOS JA AMMATILLISEN IDENTITEETIN RAKENTUMINEN

4.1 Työuran muutoksen teoreettiset lähtökohdat

Eri uravaiheteorioiden tarkastelun jälkeen on aiheellista paneutua opettajan työuran muutosprosessiin ja ammatillisen identiteetin rakentumiseen sen yhteydessä. Aluksi selvitän yksilön muutostarvetta ja muutosprosessia. Elämän siirtymävaiheiden tarkastelu avaa käsitystä muutoksen mahdollisesta ajoittumisesta tiettyyn ikävaiheeseen. Tämän jälkeen valotan aikuisen uravalintaan liittyviä tekijöitä. Luvun lopussa tarkastelen opettajan työuran muutosta elämänkulun viitekehyksessä.

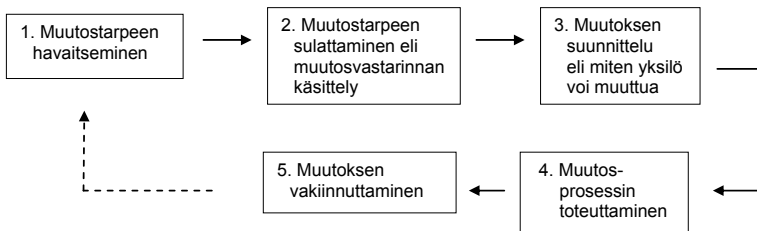
4.1.1 Muutostarve ja muutoksen läpivieminen

Aikuisen ihmisen muutosta voidaan tarkastella monista eri teoreettisista lähtökohdista. Toskala (1996) mainitsee konstrukttiivisen viitekehyyksen, jossa yksilö suuntautuu aktiivisesti maailman ja itsensä ymmärtämiseen muodostamalla erilaisia merkityksiä. Konstruktivistisissa malleissa korostetaan ihmisen jatkuvaa muutosta ja kehitystä, jotka auttavat psyyken järjestelmän yhtenäisyyden ylläpitämistä ja sen paranemista. (Ks. Hall 1976; Nicholson & West 1989.)

Muutos voi olla hyvin erilainen riippuen muutoksen kohteesta, yksilöstä ja elämäntilanteesta. Markham (1994) luokittelee erilaiset muutostyypit seuraavasti: 1) Harkittu muutos voi liittyä ihmissuhteisiin tai opiskelu- ja työpaikan vaihdokseen. 2) Omasta tahdosta riippumaton muutos voi olla kielteinen tai myönteinen ennalta aavistamaton tapahtuma (esim. onnettomuudet, sairaudet ja työttömyys). 3) Asteittainen muutos on yksilön tahdosta riippumaton (esim. ihmisen ikääntyminen). 4) Lyhytaikainen muutos voi olla yllättävä joutuminen poliklinikalle. 5) Pitkäaikainen muutos on täydellinen muutos. Se on joko harkittu, tahdosta riippumaton tai asteittainen. Pitkäaikaisen muutoksen positiivisesti läpikäynyt ihminen vahvistuu: hän pystyy kohtaamaan uudet, vaikeatkin elämän haasteet.

Muutosvalmiuteen tarvitaan yksilöllistä, pitkäaikaista pohdintaa, reflektointia. Tärkeää on hahmottaa itselleen tuleva tila. (Draper ym. 1996; Huberman 1993; Kempainen & Rouvinen-Kempainen 1998, 136–137.) Työuran muutostilanteisiin liittyy Ashforthin (2001) mukaan sekä paineita (työtyytymättömyys, heikentyneet tulevaisuudennäkymät) että vetovoimaa (kiinnostavat vaihtoehdot). Muutostarpeen hyväksyminen antaa yksilölle voimaa muutoksesta selviytymiseen.

Kempainen ja Rouvinen-Kempainen. (1998, 142–146) ovat esittäneet muutoksen läpiviemiseen kuvion 3 mukaista mallia, josta ilmenee yksilön läpikäymä reflektointiprosessi:



KUVIO 3. Muutoksen läpivieminen (Kempainen & Rouvinen-Kempainen 1998, 142–146, mukaillen)

Muutostarpeen selvittäminen lähtee siitä, että ihminen on tyytymätön elämäntilanteeseensa. Hänen on kuitenkin ensin käsiteltävä sisäinen vastarintansa, mikä voi viedä paljon aikaa ja voimavaroja. Muutosvastarinta johtuu yksilön ennakkoluuloista, peloista ja tiedon puutteesta (Kempainen & Rouvinen-Kempainen 1998, 136). Oma näkökulma muutetaan vasta tilanteen käytyä sietämättömäksi. Uuden käsityksen on lunastettava vahvasti paikkansa. (Ashforth 2001; Higgins & Kram 2001.)

Muutosvastarinnan käsitteleminen on merkityksellistä, koska muutosta ei voi viedä läpi pakolla. Siihen tarvitaan sitoutumista, voimaa ja riskinotto kykyä (Ibarra 2005; Kempainen & Rouvinen-Kempainen 1998, 143–146.) Kysymyksessä on oman elämänsä ohjaamisen taito. Ihmisessä on suuret määrät energiaa, jonka hyväksikäyttö edellyttää positiivista otetta elämään ja suuntautumista tulevaisuuteen. Muutoksen vastustaminen voi johtaa urautumiseen ja työtyytymättömyyteen (Draper ym. 1998). Kempainen ja Rouvinen-Kempainen (1998, 138–139, 140) ehdottavat ongelmanratkaisuihin kahden tien mallia. Tällöin yksilö selvittää itselleen, mitä tapahtuu, jos hän jatkaa uralla entiseen tapaan tai päättyy muutokseen.

Ylikoski (1993, 8) liittää muutostilanteeseen tasapainohakuisuuden. Ihmisen mielenterveydelle, tahtomiselle ja aktiivisuudelle on tärkeitä elämän hallinnan tunne. Usein tulevaisuuden suunnitelmat rakentuvat saavutetun tasapainon pohjalle. Muutoksen kohdatessa yksilön hallinnantunne järkkyy, mikä laukaisee monenlaisia tunteita. Tunteet saavat aikaan käyttäytymismuotoja, joiden avulla yksilö selviää uusista haasteista (Korhonen 1994). Reflektoidessaan elämäänsä toistuvasti yksilö tekee valintoja ja asettaa itselleen uusia tavoitteita, joiden keskeisinä taustatekijöinä ovat yksilön minuus, arvot ja sitoumukset (Woods emt.) sekä henkilökohtaiset tarpeet ja roolit (Ashforth 2001). Muutokset voivat olla yksilön elämässä merkittäviä kehityskriisejä (Korhonen 1994). Hyvän parisuhteen löytyminen, vakituisen työn saaminen (Laub & Sampson 1993), koulutuksen avaamat mahdollisuudet ja ammatilliset uudelleensuuntautumiset (Ibarra 2003; Korotov 2004) voivat olla myönteisiä käännekohtia. Hyvin toteutettu työuran muutos vahvistaa uramotivaatiota (Ashforth 2001).

4.1.2 Elämän siirtymävaiheet ja muutos

Tutkijat ovat eri mieltä siitä, voiko yksilön ikävaiheilla olla yhteyttä elämän kriiseihin ja esimerkiksi uramuutokseen. Tämän tutkimuksen kannalta on mielekästä selvittää tutkijoiden erilaisia näkemyksiä siirtymävaiheista ja peilata niitä tämän tutkimuksen tuloksiin.

Levinson (1997) kuvaa ihmisen elämää vakaiden vaiheiden ja siirtymien vuorotteluna. Siirtymävaihe kestää Levinsonin mukaan neljästä viiteen vuotta. Siirtymät saa liikkeelle ihmisen tyytymättömyys omaan elämäntilanteeseensa, jolloin elämä ja sen roolirakenne eivät enää vastaa minän tavoitteita ja pyrkimyksiä. Myös ympäristön tarjoamat uudet mahdollisuudet voivat aloittaa muutosprosessin. (Levinson 1997, 97–99; myös Kilpeläinen 2000, 54–55.) Siirtymävaiheissa tutkitaan muutoksen mahdollisuuksia itsessä, jolloin tärkeät roolit ja suhteet puntaroidaan. Elämän uudelleenarviointi voi aiheuttaa yksilölle vain vähän muutoksia, jolloin elämän tarkastelu saa vain uuden näkökulman. Vakaisissa elämänvaiheissa ihminen tyytyy tilanteeseensa avioliitossaan, työelämässään ja ystävyysuhteissaan. (Levinson 1986, 7.)

Ihminen kohtaa itsensä ja maailmansa noin 27–30 ikävuoden tienoilla. Tänä niin sanottuna sisäisen itsenäistymisen aikana yksilö etsii tietoista suhdetta itsen, omaan tunne-, ajatus- ja arvomaailmaansa

(Levinson 1979). Salminen (2005, 59) on tullut siihen tulokseen, että myös 40–45-vuotiailla on keski-ikänsä kynnysvaiheeseen liittyvä kriisi, kun oma vanheneminen huomataan alkaneeksi, lapset ovat teini-ikässä ja omat vanhemmat ikääntyvät. Suhde puolisoon voi väljähtyä ja työ tuntuu vastenmieliseltä. 40+ -ikävaiheessa työuraa on kulunut jo puolet ja yksilö alkaa pohtia uran toisen puolen käyttömahdollisuuksia.

Sukupuolen yhteydestä elämänvaiheisiin Levinson (1986, 3–13) esittää, että elämänvaiheet seuraavat toisiaan samaan tapaan miehillä ja naisilla, mutta niiden sisältö ja jäsentyminen vaihtelevat. Miehillä voimistuvat keski-ikänsä alussa kiinnittymisen, keskinäisen riippuvuuden ja feminiinisuuden teemat. Erillisyyden, itsenäisyyden ja maskuliinisuuden teemat puolestaan heikkenevät. Naisilla maskuliiniset piirteet ja itsenäisyyden teemat vahvistuvat keski-ikässä.

Elämäntieteen ikään sidottua vaihteittaisuutta kuvaavia malleja on kritisoitu. Yksilön kehitystä ei nähdä etukäteen määrättynä, vaan useiden syy- ja ehtotekijöiden määräämänä prosessina. (Beck & Beck-Gernsheim, 2001; Elder 1981, 78). Savolainen (1993, 70) rinnastaisi tarkastelussa sekä ihmiselämän että yhteiskunnan muutoskehityksen. Perho ja Korhonen (1994, 61–78) ovat soveltaneet Levinsonin mallia tutkimuksessaan. Siinä suomalaisten 40–41-vuotiaiden miesten ja naisten siirtymävaihe kesti vain 1–2 vuotta ja siirtymät koettiin positiivisina. Tärkeimmät siirtymien teemat olivat työ, parisuhde ja naisilla lisäksi perhevaihe. Naisilla painopiste siirtyi perheestä työhön ja omaan aikaan, miehillä työstä vapaa-aikaan.

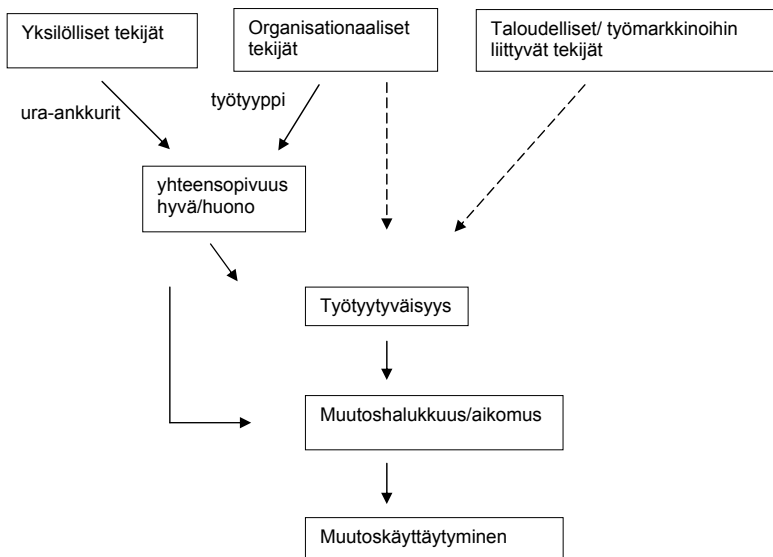
Scheinilla (1978, 20–24) on teoriassaan kehityspsykologinen näkökulma. Hän jakaa yksilön elämänuran kolmeen elämänkaareen:

- 1) biososiaalinen elämänkaari (persoonallisuuden kehitysvaiheet)
- 2) työ- ja urakaari (uran aloittaminen, aseman vakiinnuttaminen, eläkkeelle jääminen)
- 3) perhe-elämänkaari (avioituminen, lasten syntymä, lasten muutto pois kotoa)

Kussakin vaiheessa kriittiset ja tasaiset vaiheet vaihtelevat. Eri elämänkaarien kriittisten vaiheiden osuessa samaan ajankohtaan yksilöllä on suuremmat mahdollisuudet kehittyä henkisesti. (Lähteenmäki 1992, 103.) Tässä tutkimuksessa näen siirtymät oman elämän pohdinnan ja arvioinnin vaiheena, jossa tutkittavien käsitykset omasta itsestä ja elämästä muuttuvat yksilöllisesti ja yksilöllisellä aikavälillä. Siirtymien kaavamaisuus ja ikäsidonaisuus vain pienine variaatioineen eivät

mahdollistaisi poikkeavia elämänkohtaloita. Levinsonin malli ja muut mainitut tutkimustulokset tarjoavat kuitenkin vertailukohteen tämän tutkimuksen tuloksille.

Yhteenvetona voin todeta, että työuran muutoksessa voivat painottaa henkilöstä riippuen joko yksilölliset tai organisatoriset tekijät. Yhteiskunnassa vallitseva työmarkkinatilanne luo laajemmat puitteet yksilön eri uravaiheille. Työntekijän kokemaa työtyytyväisyys on merkittävä tekijä työuralla pysyvyyden kannalta. Yksilö joutuu tällöin pohtimaan, edustaako hänen työnsä sitä työtyyppiä, joka on hänelle sopiva. Näistä erilaisista vaiheista koostuu yksilöllinen työuran muutosprosessi, jota voidaan kuvata esimerkiksi kuvion 4 pohjalta.



KUVIO 4. Malli työntekijän muutuskäyttäytymisestä (Mobby ym. 1979, mukaillen)

4.1.3 Aikuisen uravalinta

Uravalinta on yksilön elämänkulussa merkittävä ratkaisu, joka vaikuttaa hänen koko elämäänsä ja tulevaisuuteensa. Se on yksilön kehitykseen liittyvä, usein pitkäaikainen ja monivaiheinen prosessi. (Valde 1993, 53.) Holland (1985) kuvaa uravalintaa koko eliniän kestäväksi

prosessiksi. Uravalinta edellyttää jo nuorelta ihmiseltä riittävää emotionaalista ja sosiaalista riippumattomuutta ja kypsyyttä sekä selkiytynyttä minäkuvaa. Hänellä tulee olla tietoja erilaisista koulutus- ja ammattivaihtoehdoista (Aho & Laine 1997, 17–18). Ammatinvalinta koskettaa Stenströmin (1993, 38–41) ja Sullivanin (1998) mukaan nykyisin enenevässä määrin myös aikuisia. Yhteiskunnassa tapahtuneen modernisaatiokehityksen myötä ammatit muuttuvat ja vanhat rakenteet murtuvat. Myös aikuisten epävarma työllisyystilanne liittyy uudelleen kouluttautumisen ja ammatinvaihdon tarpeeseen.

Urateorioissa korostetaan ammatinvalintaa yksilön persoonallisuuden ilmauksena tai hahmottumisena. Ihminen tutkii koulutusjärjestelmää identiteettistään käsin ja hakeutuu itselleen läheiseksi kokemaansa koulutukseen. (Järvinen & Vanttaja 2000; Kyriacou & Coulthard 2000; Räisänen 1996.) Aikuinen voi havaita, että hänen nuoruuden uravalintaansa vaikuttivat liian paljon toisten ihmisten odotukset. (Kalaja & Dufva 1997; Kniveton 2004; Montecinos & Nielsen 1997). Aikuistuuessaan yksilö kuuntelee enemmän omaa sisintään ja tekee päätöksensä henkilökohtaisten prioriteettien mukaisesti (Ibarra 2003, 36).

Lent, Brown ja Hackett (2002, 255–311) ovat selvittäneet pysyvyyssodotusten yhteyttä yksilön ammatinvalintaan. Sosiaalisten ja sukupuoleen liittyvien taustatekijöiden lisäksi yksilön henkilökohtaiset resurssit (terveys, taipumukset, aikaisemmat oppimiskokemukset jne.) ovat yhteydessä ammatilliseen suuntautumiseen. Tärkeinä tekijöinä yksilön uravalinnan taustalla ovat Albrown (1997) mukaan myös eettiset, moraaliset, uskonnolliset ja esteettiset arvot. Tällöin yksilö haluaa kuulua tietynlaiseen ryhmään ja saada ryhmältä arvostusta. Työ halutaan kokea mielekkääksi, joten siitä halutaan muutakin kuin pelkkä toimeentulo.

Valde (1993) käyttää Critesin (1973) ammatinvalintakäyttäytymisen teoriaa, jossa uravalinta jaetaan kolmeen erilaiseen teoriaan yksilön oman aktiivisuuden mukaisesti:

- 1) Ei-psykologisten teorioiden mukaan yksilön oma osuus ammatinvalinnassa on vähäinen. Tällöin tilannetekijät, kulttuuri, yhteiskuntaluokka, palkka tai perhe määrää yksilön tekemiä valintoja.
- 2) Psykologisissa teorioissa korostetaan uravalintaa yksilön itsensä tekemänä vapaana valintana. Valintaa rajoittavat tekijät löyty-

vät ainoastaan yksilöstä itsestään. Psykologinen teoria korostaa yksilön minäkuvan kehittymistä, tarpeiden tyydyttämistä ja omien suuntautumisvaihtoehtojen käyttämistä uravalintatilanteessa. (Valde 1993.)

- 3) Yhdistelmäteorioissa uravalinta koostuu esimerkiksi taloudellisista, sosiologisista ja psykologisista elementeistä. Tällöin uravalinta nähdään pitkäkestoisena prosessina. (Esim. Super 1957; Holland 1973; 1985 sekä Dick & Rallis 1991.)

Eräs tunnetuimmista ammatinvalinnanteorioista on Hollandin (1985, 3–4) on kehittämä teoria, joka perustuu käsitykseen ammatinvalinnasta persoonallisuuden ilmauksena. Yksilöt voidaan jakaa kuuteen persoonallisuustyyppiin: realistinen, tutkiva, taiteellinen, sosiaalinen, yrittäjähenkinen sekä sovinainen. Myös työympäristöt voidaan jakaa vastaaviin malleihin. Niinpä yksilöt valitsevat sellaisen työympäristön, jossa he voivat harjoittaa omia taipumuksiaan ja kykyjään, tuoda esiin asenteitaan ja arvojaan sekä käsitellä itselleen sopivia rooleja ja ongelmia. Ammatinvalinta, ammatissa suoriutuminen sekä ammatinvaihto perustuvat Hollandin (1985, 1–4) mukaan siihen, miten eri persoonallisuustyyppit ja työympäristömallit sopivat yhteen. Tässä tutkimuksessa selvitän, mitkä persoonallisuuteen, kokemuksiin ja ympäristöön liittyvät tekijät ovat liittyneet ammatinvalintaan, työhön sitoutumiseen sekä uramuutokseen.

Hollandin teoriaa on kritisoitu sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen vähättelystä sekä yksilöllis-kognitiivisten tekijöiden korostuksesta identiteetin muodostumisessa (vrt. Penuel & Wertsch 1995, 83–84). Yksilön persoonallisuus näyttäytyy kriitikkojen mukaan tässä teoriassa liian pysyvänä kokonaisuutena ja ammatinvalinta ainutkertaisena päätöksenä, jonka yksilö tekee jo nuoruudessa. Piirreteorioita on kritisoitu myös siitä, ettei piirteiden määrästä näytä olevan yksimielisyyttä. Lisäksi niissä ei ole otettu riittävästi huomioon yksilöllisiä eroja, tilannevaihteluja ja ympäristövaikutuksia. Piirreteoriat eivät myöskään kerro, miten piirteet syntyvät, millainen on niiden dynamiikka ja mikä on tiedostamattomien motiivien ja tarpeiden osuus. Aikuisten uravalintaa käsitellen myös selvittäessäni yksilön uramuutokseen liittyviä ura-ankkureita (luku 4.5).

Työuran muutos merkitsee myös ammatillisen identiteetin uudelleenrakentumisesta (Ibarra 2003, 23). Brown (1997) korostaa ammatil-

lisen identiteetin dynaamisuutta: se voi muuttua elämänkulun aikana ja sen merkitys vaihtelee yksilöittäin. Kehittyvä ja elämäntulkuaan pohtiva yksilö elää monien ihmisten, yhteyksien, odotusten ja mahdollisuuksien ympäröimänä, tietynä historiallisena aikana, tietyn kulttuurin ja myös sukupuolen merkitsemissä paikoissa. Aikaa myöten nämä suhteet voivat johtaa rakenteiden muutoksiin käytännön yhteyksissä ja yksilön ammatillisessa identiteetissä. Ammatillisen identiteetin muotoutumisessa Brown näkee aina jännitteen jatkuvuuden ja muutoksen välillä. Ibarra (2003, 29) mukaan ammatillisen identiteetin muutokseen liittyy jossain määrin mullistusta, sekaannusta sekä yksilöllä rasittavaa epävarmuutta siitä, mihin muutos lopulta johtaa. Tällöin yksilö joutuu pohtimaan, mitä hän haluaa ja miten hän suunnitelmansa toteuttaa.

Ammatillisen identiteetin muutoksen tutkimus on tullut tärkeäksi työuran muutosten lisääntyessä yksilöiden elämäntulussa (Arthur & Rousseau 1996). Yksilöiden identiteettiprosessien lisääntyessä (Albert ym. 2000) on kiinnitetty liian vähän huomiota siihen, miten ammatillisen identiteetin muutos tapahtuu (Corley & Gioia 2004). Työuran muutos merkitsee hitaasti tapahtuvaa muutosta, toisaalta samana pysymistä. Vaikka yksilöt vaihtavat työuraa, heissä säilyvät edellisessä ammatissa saavutetut tiedot ja taidot, joita he pystyvät käyttämään edelleen tulevan ammatin luonteesta riippuen. Uutta työuraa valitessaan yksilöt käyttävät ura-ankkureitaan, jotka ovat muodostuneet edellisen työuran aikana. He miettivät mahdollisuuksiaan kehittyä omalla tai jollakin muulla alalla eteenpäin. (Ks. Salminen 1989, 70, 99–101; Schein 1993, 3, 35–36.)

Ajatus identiteetistä moninkertaisena, aaltoilevana, muuttuvana ja epävakana on osuva ajatellen uradynamiikan tutkimusta. Kiinnostavimmat empiiriset tutkimukset koskevat sosialisatioprosessia uran alkuvaiheessa ja vakiintuneita urapolkuja, jolloin prosessissa voidaan erottaa aloitusvaihe (Louis 1980), keski- eli kynnysvaihe (Ibarra 1999) ja muutos- eli loppuvaihe (Beyer & Hannah 2002). Tässä tutkimuksessa on tarkoitua muodostaa käsitys siitä, millaisten vaiheiden kautta yksilöiden ammatilliset identiteetit kehittyvät ja muuttuvat työuran muutoksessa. Identiteetin muutos viittaa kyselyprosessiin ja sellaisesta identiteetistä irrottautumiseen, joka on ollut keskeinen osa tutkittavien minuutta, kun samanaikaisesti he ovat pohtineet uusia vaihtoehtoja. Työuran muutos merkitsee tässä tutkimuksessa muutoksia työ-

roolissa tai muutosta toiselle työalalle sekä siirtymistä lapsi- ja nuorisotyöstä aikuistyyhön. Seuraavaksi esittelen ammatillisen identiteetin muutoksen vaiheet.

4.2 Työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentumisen alkuvaihe

Yksilön ammatillisen identiteetin muutoksen tarkastelussa on pidetty tärkeimpänä sitä, millaisia mahdollisia minuuksia yksilöllä tulee olemaan eli mielikuvia siitä, miksi hän ehkä tulee, miksi hän haluaisi tulla ja miksi hän pelkää tulevansa (esim. Shepard & Marshall 1999; Shepard 2000; Trentham 2000; Yowell 2002). Vähemmälle huomiolle on jäänyt kuitenkin se, miten yksilö luo, säilyttää tai vastustaa mahdollisia minuuksiaan. Myös mahdollisten uusien minuuksien kamppailu vanhoja minuuksia vastaan on jäänyt huomiotta. Olisi myös mielenkiintoista selvittää, miten yksilön uusi identiteetti koetaan työpaikoilla, perheessä tai ystäväpiirissä.

4.2.1 Uuden ammatillisen identiteetin etsiminen ja kokeilu

Yksilön rooleilla, tehtävillä ja projekteilla on merkitystä yhteisön jäsenyyden saavuttamisessa (Bartel & Dutton 2001) ja ammatillisen identiteetin muutoksessa (Wrzesniewski & Dutton 2001). Kun yksilön säännölliset toimet muuttuvat, hänen näkemyksensä siitä, kuka hän on (senhetkinen ammatillinen identiteetti) ja miksi hän haluaa tulla (mahdollinen ammatillinen identiteetti) voi muuttua (Ibarra 2005). Ammatillisen identiteetin muutos perustuu Ibarran (2003, 12–13, 39) mukaan yksilön mahdollisten minuuksien (*possible selves*) muutokseen. Mahdolliset minuudet perustuvat yksilön aktiviteetteihin, verkostoihin sekä tapahtumiin. Yksilöt rakentavat ja rekonstruoivat ammatillista identiteettiään muuttamalla käsityksiään siitä, mitä he tekevät, keiden kanssa he ovat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja mitä merkityksiä he antavat näille tapahtumille. (Ks. Bartel & Dutton 2001.) Nämä toisiinsa liittyvät prosessit, eli toiminta, tulkinta ja merkityksenanto, panevat alulle identiteetin muutoksen (Yost, Strube & Bailey 1992).

Sitoutumalla joihinkin toimiin senhetkisen työn ulkopuolella yksilö luo vahvasti uusia mahdollisuuksia. Esimerkiksi sivutoiminen

työskentely, freelance-työskentely, konsultointi tai opiskelu edeltävät pysyvämpää vaihtoa eri uralle, kun yksilöllä on mahdollisuus tutustua uuteen uramahdollisuuteen vakinaisesta työstä käsin (Kunda, Barley & Evans 2002; Ibarra 2003). Oleellista työkokeiluissa on kokemuksellinen oppiminen (Bandura 1977), jolloin yksilölle syntyy mielikuva vanhan ja uuden työn välisistä eroavaisuuksista sekä uudesta työstä (Louis 1980). Yksilö voi myös arvioida uran soveltuvuutta ja miellyttävyyttä itselleen sekä rakentaa sosiaalista yhteistyöverkostoa (Moore & Buttner 1997). Useat sosialisatioon liittyvät tutkimukset ovat antaneet viitteitä siitä, että yksilön ammatillinen identiteetti kehittyy suhteissa toisiin ihmisiin (Higgins & Kram 2001; Wrzesniewski & Dutton 2001). Roolimuutosten kautta yksilö joutuu kosketuksiin uusien vertailuryhmien kanssa, jotka saavat aikaan muutoksia kiinnostuksen kohteissa, asenteissa ja käsityksissä itsestä. Myös onnistuneet kohtaamiset uramuutoksen läpikäyneiden ihmisten kanssa voivat johtaa yksilön muuttamaan itsekin uraa. (Kunda ym. 2002.)

Tutkimusten (esim. Moore & Buttner 1997) mukaan 50 % naisyritystajista harjoitti sivutoimista työskentelyä vuosien ajan, ennen kuin he aloittivat oman bisneksen (myös Hoang & Gimeno 2003). Ebaughin (1988) tutkimuksessa yksi neljästä uranvaihtajasta oli aloittanut uudeleen koulutautumisen jo edellisen uran aikana osa-aikaisesti tai työskennellyt uudella uralla harrastuksenomaisesti. Näin yksilö siirtyi vähitellen uudelle uralle.

4.2.2 Kriisiytyminen muutoksen yhteydessä

Tarkastelen seuraavaksi kriisiytymistä ammatillisen identiteetin muutosprosessissa. Selvitys tuo esiin muutosprosessin haasteelliset vaiheet. Määrittelen aluksi kriisin käsitteen, minkä jälkeen valotan stressin merkitystä kriisin taustalla. Vaikea stressi voi johtaa yksilön työuupumukseen ja sen kautta työuran muutokseen. Siksi on paikallaan selvittää tarkemmin burnoutia ilmiönä.

Ammatillinen kriisiytyminen

Yksilön urakehityksen kannalta ammatillisilla kriiseillä on olennainen merkitys, koska niiden kautta urassa kehittyvä muutos tunnistetaan tai sopeutuminen urapysähdykseen voi tapahtua (Levinson ym. 1979; O'Connor & Wolfe 1991). Ammatillinen kriisi puhkeaa Lähteen-

mäen (1995, 36–37) mukaan silloin, kun yksilö havaitsee epätasapainon tähänastisten saavutusten ja ammatillista identiteettiä koskevan mielikuvan välillä. Yksilö joutuu arvioimaan uransa mielekkyyttä, arvojaan ja ammatillista identiteettiään.

Ammatillinen kriisi voi puhjeta myös silloin, kun muutostarve osuu samaan aikaan omaan elämäntilanteeseen kuuluvien siirtymävaiheiden kanssa (Erikson 1982; Hermans & Oles 1999). Yksilöllä ilmenee kriisiytymisen yhteydessä työhön liittyvää ahdistusta, kyvyttömyyttä ratkaista työongelmia sekä pyrkimystä korjata tilanne vaihtamalla työpaikkaa tai ammattia (Roberts 1996; Slaten 1990). Tässä tutkimuksessa katson kriisien liittyvän yksilön identiteetin etsintään, muodostumiseen ja säilyttämiseen. Yksilön maailmankuva muuttuu kriiseissä, mikä on välttämätön henkisen kasvun edellytys. Myös vanhoista käytäytymismalleista eroon pääseminen tapahtuu kriisin kautta. Kriisi on käännekohta, jossa yksilö voi kasvaa ja kehittyä tai jäädä paikalleen, jopa taantua. (Jung 1991; O'Connor & Wolfe 1991, 325–326.)

Stressitekijät ammatillisessa kriisiytymisessä

Stressitekijöiden merkitystä esimerkiksi työssä jaksamiseen ja suoriutumiseen on tutkittu laajasti (esim. Kalimo & Toppinen 1997; Le Blanc, de Jonge & Schaufeli 2000; Maslach & Leiter 1997). Tästä huolimatta ei ole varmaa tietoa siitä, riittääkö ammatillisen kriisin puhkeamiseen pelkästään yksi, voimakas tekijä vai onko kyseessä monien tekijöiden yhteisvaikutus. Joka tapauksessa sopiva määrä stressiä parantaa yksilön työsuoritusta. (Travers & Cooper 1996). Ammatilliseen kriisiytymiseen johtavia stressitekijöitä voi löytyä työntekijästä itsestään, työhön liittyvistä sekä työn ulkopuolisista tekijöistä.

Yksilöön liittyviä stressitekijöitä voivat olla epäselvä ammatillinen identiteetti (Heppner, Cooks, Strozier & Heppner 1991) työtä koskevat esteet, täyttymättömät toiveet ja odotukset (London 1997; Maslach ym. 2001) sekä omaan terveyteen liittyvät huolet, jotka alentavat yleistä työkykyä (London 1997). Työhön liittyviä stressitekijöitä ovat työn epävarmuus, irtisanomisuhka tai suuret, toistuvat muutokset työympäristössä, työn kuvassa ja työpaikan sijainnissa (Grunberg, Moore & Greenberg 2001; Mohr 2000). Lyhytaikaiset työsuhteet lisäävät erityisesti työuraa aloittavien työntekijöiden paineita (Draper, Fraser & Taylor 1997; Sharp & Draper 2000). Työympäristöön liittyviä psykistä oireilua aiheuttavia tekijöitä ovat Maslachin ym. (2001, 397–422)

mukaan työn ylikuormittavuus, vähäinen vaikutusvalta omaan työhön, palkintojen, sosiaalisen tuen sekä yhteisöllisyyden puute, koetut epäoikeudenmukaisuudet sekä ristiriidat omien ja työhön liittyvien arvojen välillä. Santavirta, Aittola, Niskanen, Pasanen, Tuominen & Solovieva (2001, 3) havaitsivat tutkimuksessaan, että opettajia rasittivat lisäksi oppilaiden käytöshäiriöt, heikko motivaatio ja huonot työtavat sekä arviointityön vaikeus, huoltajien asenteet, suuret oppilasryhmät, informaatiotulva ja uuden teknologian hallintaongelmat.

Työn ulkopuolisiin stressitekijöihin kuuluvat omiin lapsiin, parisuhteeseen ja muihin omaisiin liittyvät huolet, taloudelliset ongelmat sekä elinpiirissä tapahtuvat yllättävät muutokset (Adams ym. 1996; Boles ym. 1997). Työstä tai perheestä aiheutuva kuormitus voi vastavuoroisesti voimistaa konflikteja (Payne 1988). Kriisitilanteiden selvittämisessä perheellä ja oikealla vapaa-ajan vietolla on merkitystä kuormituksen vähentämisen kannalta (Lutz & Weeks 1985).

Työn luonne ja vaatimukset muuttuivat Tromanin (2000) mukaan 1900-luvun loppupuolella, kun tehokkuuden merkitystä työssä alettiin vahvasti korostaa. Työntekijöiden mahdollisuudet rentoutumiseen vapaa-ajalla vähenivät ja työ ylikuormittui. Kouluissa opetus muuttui enemmän tekniseksi suorittamiseksi (ks. Hargreaves 1994). Opettajat kokevat, että edellytykset hoitaa oma työ menestyksellisesti ovat murentumassa. Opettajuutta ei voi enää määritellä etukäteen, mikä lisää ahdistuneisuutta. (Turunen 2000, 47–48; Syrjäläinen 2002.)

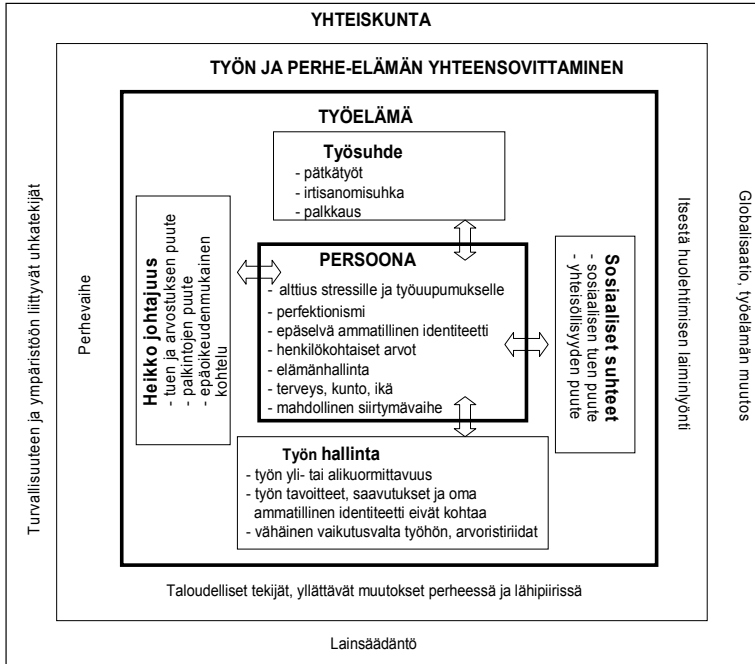
Mikäli stressin syntymiseen johtavia syitä haetaan ainoastaan yksilöstä, perheestä ja työympäristöstä, jää tarkastelu suppeaksi. Bronfenbrenner (1977) on laajentanut stressin syntymisen ekologista mallia. Hänen mukaansa stressin syntyä edistävät edellä mainittujen tekijöiden lisäksi ympäröivä yhteisö, lainsäädäntö sekä koko kulttuurinen ja maailmanlaajuinen kokonaisuus. Kulttuurin merkitys koetaan yleensä epäsuorana, mutta samalla voimakkaana. Kullakin yksilöllä kuormitusta aiheuttava tekijä tai elämäntilanne voi ilmetä painotetusti tietyllä elämänalueella. Ihminen joutuu vaikeaan stressitilaan, kun syyt "lävis-tävät" koko ekologisen kentän maailmanlaajuisista tekijöistä persoonallisiin rasitteisiin. Kuviossa 5 olen esittänyt ammatilliseen kriisiyty-miseen liittyviä taustatekijöitä edellä esitetyn teorian pohjalta.

Ylittäessään rajoja elämänalueensa komponenteista toiseen yksilö kohtaa Painen (1982, 50) mukaan uusia normeja, hierarkioita, kommunikaatiomalleja, päätöksentekoprosesseja, tuttavuustasoja, vaateita,

mahdollisuuksia, rooleja, paineita, tarpeita ja tunteita. Edellisessä haastavassa elämäntilanteessa pärjääminen vaikuttaa suoraan uudessa tilanteessa selviämiseen. Tasapainoisuus tai epätasapainoisuus ekologisessa kokonaisuudessa määrää suurelta osin ihmisen elämän laadun.

Rajala (2001) on selvittänyt opettajien henkilökohtaisia ja yhteisöllisiä kokemuksia onnistuneesta ja epäonnistuneesta stressinhallinnasta. Stressiä synnytti tai vähensi samat tekijät: rehtorin vaihtuminen, johtamistyylin muutos, koulutoimen talous, opettajien vaihtuvuus ja koulun sisäinen kehitystyö. Positiivisessa stressinhallinnassa teemoiksi nousivat vaikeuksien kautta voittoon sekä ongelmanratkaisu. Merkittävä tulos oli stressin käynnistämä myönteisen kehityksen käännekohta. Negatiivisissa kertomuksissa stressinhallintakeinoja olivat etäisyyden ottaminen, päivittäinen sinnittely, vetäytyminen, koulun ulkopuolisiin asioihin keskittyminen sekä omien selviytymisstrategioiden kehittäminen. Positiivisissa kertomuksissa tärkeimpiä työtilanteita parantavia keinoja olivat työtaakan vähentäminen ja yhteistyö kollegojen kanssa. (Ks. Järvensivu & Valkama 2005; Engeström 2000.) Rajalan tutkimus asettuu hyvin tämän tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen.

Ammatillinen kriisi liittyy siten ammatillisen identiteetin uudelleenetsintään ja kehittymiseen. Kriisit voivat vaikuttaa positiivisesti yksilön persoonallisuuteen. Kriisit toimivat yksilön kehityksessä välttämättöminä siirtymäkausina peräkkäisten vaiheiden välillä. Yksilöllä on tällöin mahdollisuus siirtyä henkisessä kehityksessään uudelle tasolle, jolloin hänen identiteettinsä vahvistuu. Tässä tutkimuksessa ammatillinen kriisiytyminen merkitsee tutkittavan subjektiivista kokemusta hänen elämänsä aikana, jolloin yksilön ammatillinen identiteetti on käymisstilassa ja hän joutuu tekemään uusia ratkaisuja ammattinsa suhteen.



KUVIO 5. Stressin syntyyn johtavat tekijät

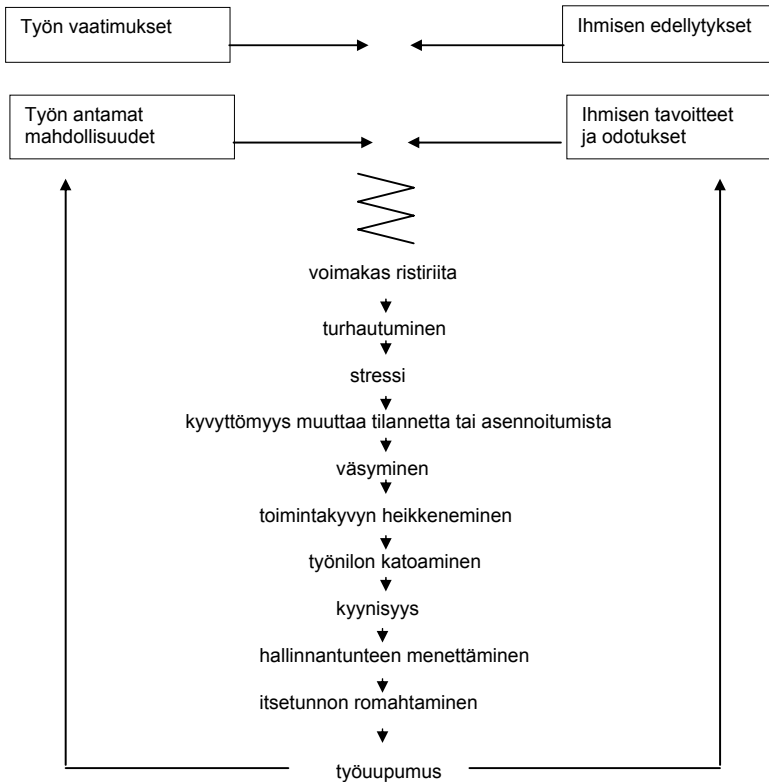
Kriisi ja työuupumus

Työuupumus voi olla yksi tekijä työuran muutoksen taustalla. Ilmiön selvittäminen avaa rakentavia käsityksiä tästä oireyhtymästä ja auttaa ymmärtämään sen kohdanneita ihmisiä. 1990-luvun alkupuolen lama Suomessa aiheutti työelämään muutoksia, jotka heikensivät työelämän laatua. Työvoiman supistukset lisäsivät työssä toimivien työ määrää ja kiirettä. Myös työn epävarmuus on koetellut työntekijöiden voimavaroja. (Kalimo & Toppinen 1997, 7.) Santavirta ym. (2001, 1) pitävät työuupumusta jo kansantautina.

Työuupumukseen ajautunut ihminen on Vartiovaaran (1996, 28–29) mukaan joutunut työskentelemään liian lujaa, liian pitkään ja liian vaikeissa olosuhteissa. Hän on saattanut asettaa itselleen liian korkeita tavoitteita. Tällöin fyysinen, emotionaalinen ja henkinen väsymys valtaavat hänet ja yksilön minäkuva alkaa muotoutua kielteiseksi.

Työuupumukseen liittyy myös ahdistuneisuutta, ärtyisyyttä, unihäiriöitä sekä elimistön toimintahäiriöitä. (Ks. Toskala 1999, 9.)

Työuupumukselle alttiimmiksi Aro (2001) näkee masennukseen taipuvaiset henkilöt ja ne, joilla on heikko pettymyksen sietokyky. Työuupumus on ilmiönä lähellä masennusta (Tennant 2001). Työtilanteen lisäksi uupumuksen syntyyn vaikuttavat yksilön suhde työhön, yksilölliset taipumukset kokea stressiä sekä elämän kokonaistilanne. (Kalimo & Toppinen 1997; Toskala 1999, 9.) Syrjäläinen (2002, 66–67) liittää työuupumusta aiheuttaviksi tekijöiksi myös arvojen ja toimintatapojen välisen ristiriidan. Opettajan ammatti on intensiivistä ihmissuhdetyötä, joten työuupumus heijastuu nopeasti työn hallintaan ja lisää ongelmia opetustyöhön, työn ihmissuhteisiin sekä yhteisöllisyyteen.



KUVIO 6. Työuupumuksen asteittainen kehitys (Kalimo & Toppinen 1997, 14)

Työuupumuksen taustalta on löydetty vielä niin sanottu A-tyyppi, jonka käyttäytymiseen liittyvät kilpailuhenkisyys, kiireinen elämäntyyli, vihamielisyys sekä suuri kontrollitarve (Maslach ym. 2001). Vartiiovaara (1996, 134) korostaa, että nykyinen työelämä suosii ulospäin suuntautuvaa, omatahtoista ja kaukaa näkevää ihmistyyppiä, joka osaa vaihtaa työrooleja ja -menetelmiä. Stressin kehittyminen työuupumukseksi on esitetty kuviossa 6.

Kuviosta ilmenee, että stressi on välivaihe kohti työuupumusta. Työuupumuksen kehityksessä on Kalimon ja Toppisen (1997) mukaan oleellista, etteivät työn tarjoamat mahdollisuudet sekä yksilön edellytykset ja odotukset kohtaa toisiaan. Tällöin yksilö ajautuu ristiriitatilanteeseen, jolloin hän turhautuu ja stressaantuu. Laiminlyötyään riittävän levon yksilö väsyä ja hänen toimintakykynsä alenee. Kun työn vaatimukset ja paineet koetaan kohtuuttoman suuriksi ja selviytymättömyyden pelko iskee, ihminen alkaa suojautua tätä vastaan. Hän asennoituu torjuvasti ja kyynisesti työhön kyseenalaistaen sen merkityksen. Opetustyössä tämä näkyy esineellistävänä ja etäisenä asennoitumisena työtovereita ja oppilaita kohtaan. Samalla ihminen hämmenyy, koska ei käsitä miksi kokee asiat negatiivisesti. Kun ihminen ei suoriudu työstään halutulla tavalla, voi ammatillinen itsetunto romahtaa. Uupumus on tunnistettavissa jatkuvasta väsyneisyyden tunteesta (Santavirta ym. 2001, 29). Kalimon ja Toppisen (1997) mielestä ei voida vielä ennustaa, milloin väsymys muuttuu kokonaisvaltaiseksi työuupumukseksi. Oireyhtymä on yleensä pitkäaikainen. Vakavaksi kehittynyt työuupumus voi pysyä ennallaan 1–5 vuotta. On kuitenkin tähdellistä panna merkille, että Kalimon ja Toppisen (emt.) esittämässä mallissa yksilöllisestä stressaantumisesta on vielä matkaa varsinaiseen työuupumukseen. Tällöin stressin merkkien huomioiminen omassa elämässä on arvokasta; yksilöllä on vielä mahdollisuus muuttaa elämäntapojaan niin, että hän vahvistuu ja motivoituu työssään.

Työuupumuksessa on todettu olevan sukupuolten välisiä eroja. Sitä on jonkin verran enemmän naisilla, lähinnä emotionaalista uupumusta. (Burke ym. 1996; Chan & Hui 1995; Kinnunen & Salo 1994.) Tätä selitetään osaksi sillä, että miesopettajat pitävät etäisyyttä oppilaisiin varsinkin työskennellessään stressaantuneina. Kyyninen asennoituminen säästää monia miehiä burnoutilta. (Ogus, Greenglass & Burke, 1990, 387–398.) Stressitilanteissa miehillä on todettu erittyvän adrenaliinia enemmän kuin naisilla. Psykologisesti naiset kärsi-

vät enemmän kuin miehet, mutta fysiologisesti naiset käyvät pienemmillä kierroksilla kuin miehet. (Haikonen 1999, 159–170; Vartiavaara 1996, 108.)

Tällä on katsottu olevan vaikutusta työuupumuksen syntyyn. Maslachin ja Schaufelin (1993) mukaan työuupumusta ilmenee enemmän nuorten työntekijöiden kuin 30–40-vuotiaiden keskuudessa. Työuupumuksesta eri ikäkausina on esitetty ristiriitaista tietoa. Iän vaikutus voisi olla myös kaksihuippuinen, eli työuupumusta esiintyy enemmän nuorilla, jotka vasta aloittelevat työuraansa sekä ikääntyvillä työntekijöillä (Kalimo & Toppinen 1997).

Työterveyslaitoksen teettämän tutkimuksen (Kalimo & Toppinen 1997, 37) mukaan suomalaiset opettajat kärsivät erityisesti uupumisasteisesta väsymyksestä. Kyynisyys ja ammatillisen itsetunnon heikkeneminen olivat harvinaisempia oireita. Joka kymmenes opetustyössä työskentelevä arvioitiin vakavasti uupuneeksi ja lähes puolet lievästi uupuneiksi. Viinamäen (1997) naisluokanopettajia koskevan tutkimuksen mukaan mielenterveyden häiriöitä ilmeni yli 40 %:lla ja masentuneisuutta 24 %:lla opettajista. Luku on kaksinkertainen verrattuna masentuneisuuden keskimääräiseen esiintymiseen väestössä. Luku perustuu opettajien itse esittämään arviointiin. Masentuneista opettajista 42 % ja muista 20 % ei enää haluaisi valita opettajan ammattia. Masentuneista opettajista 55 % halusi Viinamäen (emt.) mukaan vaihtaa luokanopettajan työn johonkin muuhun työhön.

Kuntatyö 2010-tutkimuksen (Forma, Väättäinen & Saari 2003) mukaan opetustyössä työskentelevistä 4,5 % arvioi yleisen terveydentilansa erittäin tai melko huonoksi. Fyysinen kunto arvioitiin paremmaksi kuin henkinen kunto. Erittäin tai melko huonoksi työkykynsä arvioi henkisten vaatimusten kannalta 4,8 % tutkimukseen osallistuneista. Opetusalalla stressiä koki noin 18 %. Opettajan työn raskautta kuvaa se, että itsensä erittäin tai melko usein työhuolien vaivaamaksi vapaa-ajalla koki noin 26 % vastanneista.

Yksilön kriiseilleen antamat merkitykset ovat oleellisia tarkasteltaessa työuran muutosta ja ammatillisen identiteetin rakentumista. Ibarra (2005, 17) näkee elämäntapahtumien ja niiden merkityksellisuuden motivoivan yksilöä pohtimaan mahdollista työuran muutosta. Tällöin yksilö tarkastelee senhetkistä ammatillista identiteettiään uudesta näkökulmasta tai tuo esiin uusia mahdollisia minuuksia. Nämä uudet kuvat itsestä voivat saada aikaan sen, että yksilö etsiytyy uusiin kontakteihin eli aloittaa muutosprosessin.

4.3 Työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentumisen kynnysvaihe

Muutosprosessin alkuvaiheen jälkeen yksilö jatkaa uusien identiteettien kokeilua irrottautumalla vanhoista tai epätydyttävistä identiteeteistä. Tästä vaiheesta Ibarra (1999; 2005, 19–23) käyttää nimitystä keski- eli kynnysvaihe. Kynnysvaihe ei merkitse kirjaimellisesti aikaa vanhan ja uuden uran välillä, vaan psykologista vyöhykettä, jossa yksilöt työskentelevät vanhassa työroolissa ja samalla tutkivat uusia uramahdollisuuksia. Kilpailevat identiteetit ovat tällöin pikemminkin yksilöiden mielissä (Markus & Nurius 1986) tai ne ilmenevät vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa (Ibarra 1999). Kynnysvaihe voi olla Ebaughin (1988, 110–111) mukaan pitkään yksilölle tiedostamaton. Tällä Ebaugh tarkoittaa niitä psykologisia ja sosiologisia muutoksia, joita tapahtuu yksilön elämässä. Viiteryhmät muuttuvat vähitellen yksilön alkaessa tarkkailla muita uravaihtoehtoja. Niinpä irrottautuminen vanhasta urasta alkaa tapahtua jo paljon ennen kuin yksilö tiedostaa haluavansa vaihtaa uraa.

Levinson (1997) kuvaa kynnysvaihetta prosessiksi, jossa yksilö ei ole vielä täysin luopunut entisestä, mutta samanaikaisesti hän liittyy osaksi jotakin, missä hän ei vielä ole täysin mukana. Yksilölle tämä väliaikaisen, kokeellisen identiteetin aika on raskas, koska tällöin monet identiteetit ovat mahdollisia, mutta yksikään ei ole välttämättä vielä ilmeinen (Ibarra 2003, 54). Esimerkiksi avioerotilanteissa tai uskonnollisiin käsityksiin liittyvissä muutoksissa yksilöt ovat kokeneet, että heillä on välvaiheen identiteetti, joka saa tuntemaan itsensä vahvasti irralliseksi (Ebaugh 1988). Keskivaiheen epäselvyyteen liittyy moninaisia odotuksen, hämmennyksen, sekavuuden ja pelon tunteita (Ibarra 2003, 54). Rubin (1999, 31) on esittänyt, että uramuutospäätöksen jälkeen kestää keskinäärin kolme vuotta, ennen kuin yksilö todella lähtee työstään. Hän pitää uramuutoksen keskivaihetta hyvin raskaana.

4.3.1 Uusien identiteettien testaus eli “identiteettipeli”

Työuran muutosta ajatellen yksilö testaa mahdollisia minuuksiaan teke-mällä uusia asioita, luomalla uusia suhteita ja kertomalla kertomuksia omasta elämästä uudelleen ja uudelleen. Näin kynnysvaihe konkretisoituu ja uudet näkemykset sekä pätevyudet tulevat esiin. (Ibarra

2003, 58.) Aika, tila ja ammatilliset kuviot säännöstelevät muutosprosessin kokemuksia ja seurauksia luomalla vyöhykkeen (*boundary zone*), joka rohkaisee yksilöä ”identiteetipeliin”. Peli on kynnysvaiheen toimintaperiaate. Peli haastaa yksilöä muuttamaan olemassa olevia uskomuksia ja käsityksiä (Brown & Starkey 2000) siten, että hän hankkii innokkaasti tutkien ja jopa rajoja koetellen uusia työkokemuksia (Turner 1969). Orastava identiteetin epäselvyys ajaa yksilön identiteetin muutokseen (Corley & Gioia 2004).

Kynnysvaiheesta ei aina seuraa muutosta työurassa. Yksilöt voivat Ebaughin (1988) mukaan vapaasti kokeilla uusia työmahdollisuuksia, vaikka he tietäisivät palaavansa takaisin entiseen työhön. Yksilö voi muutoksen sijaan kehittää uusia taitoja, joita hän voi käyttää senhetkisessä urassa (Brown & Starkey 2000). Sivubisnesten avulla yksilöt testaavat vaihtoehtoisia uria reflektoiden, esimerkiksi kursseilla ja viikonloppuprojekteissa (Korotov 2004). Sapattivapailla, lomilla tai muuna vapaa-aikana yksilöllä on mahdollisuus kokeilla erilaisia rooleja (Turner 1969).

Kynnysvaiheessa on kyse eräänlaisesta vanhan ja uuden välisestä kilpailusta. Kilpailua hankaloittaa se, että yksilön vanhat minuudet ovat yleensä värikkäämpiä, vahvempia ja monipuolisempia kuin uudet. Ne kytkeytyvät tuttuihin rutiineihin, luotettaviin ihmissuhteisiin ja hyvin kerrottuihin tarinoihin. (Ibarra 2003, 64.) Siksi identiteettejään testatessaan yksilöt tarvitsevat Goffmanin (1959) mukaan luotettavia tarkkailijoita, joiden avulla he voivat täydentää kuvaa omasta uudesta, vielä vaillinaisesta identiteetistään. Nämä uuteen uraan ohjaajat auttavat yksilöä kestämään kynnysvaiheen epäselvyyttä uskomalla yksilön unelmiin ja antamalla tilaa kokeiluihin ja suunnitelmiin. Siksi heidän merkityksensä uranvaihtoa suunnittelevalle on erityisen tärkeä.

Ibarra (emt., 61–62) kehottaa muutosta suunnittelevia yksilöitä tarkkailemaan tunnereaktioitaan eri kokeilutilanteissa ja kysymään itseltään: Voinko nähdä itseni tässä työssä näiden ihmisten kanssa? Tuntuuko tämä työ oikealta? Kysymykset ovat tärkeitä, koska ammatillinen identiteetti ei merkitse ainoastaan sitä, kuka yksilö on, vaan kuka hän ei ole. Tällöin väärin vaihtoehtojen hylkääminen on tärkeä osa ammatillisen identiteetin rakentumista. Myös läheisten ihmisten mielipiteiden kuuntelu on merkityksellistä.

Kynnysvaiheessa yksilö tuo väliaikaisen identiteetin alustavasti julkisuuteen aloitettujen kokeiluprojektien, uusien ihmissuhteiden ja kokemuksilleen antamiensa merkitysten kautta (Ibarra emt., 64).

Yksilön on myös mahdollista kokeilla uutta identiteettiään paljastamatta sitä ulkopuolisille (Ibarra 2005, 23). Turvallinen aika turvallisuudessa ympäristössä antaa mahdollisuuden myös muutoksesta perääntymiseen (Staudenmyer ym. 2002).

Kynnysvaihe voi kestää jopa vuosia, ennen kuin varsinainen muutos toteutuu (Ibarra 2003, 45). Työmarkkinatilanteella on tärkeä vaikutus kynnysvaiheen keston, mutta vapaaehtoinen muutos on silti pitkäaikainen (Ebaugh 1988). Kynnysvaiheessa yksilö pohtii Ibarran (2003, 46) mukaan uramuutoksen realistisia seurauksia: on jätettävä tutut toiminnot ja ihmissuhteet, joiden kautta yksilö on määritellyt itsensä. Niinpä kynnysvaihetta on kuvattu ambivalenssiksi: yksilöt haluavat vuoroin pitää jyrkästi kiinni vanhasta ja surra mennyttä tai rynnätä innokkaasti tulevaan (Shepherd 2003). Onnistuneen muutoksen tae onkin Ibarran (2005, 21) mukaan se, että yksilö soutaa ja huopaa vanhan ja uuden roolin välillä. Se estää yksilöä tekemästä liian nopeata päätöstä, ennen kuin hän on täysin tutkinut eri muutosvaihtoehdot. Tällöin yksilöllä on myös mahdollisuus muodostaa käsitys siitä, kuka hän on ollut, kuka hän on ja mikä hänestä on tulossa muutosprosessin kautta (Holland 1998; Ibarra 2003, 57). Kynnysvaiheen kokemukset ja seuraukset riippuvat siitä, miten suuri ero vanhan ja uuden uran välillä on (Louis 1980).

4.3.2 Mahdollisten minuuksien muuttuminen

Yksilön mahdolliset minuudet ovat Markuksen ja Nuriuksen (1986) mukaan hänen ideaaleja minuuksiaan, joiksi hän haluaisi mieluiten tulla. Mahdolliset minuudet liittyvät yksilön ajatuksiin omista potentiaaleistaan tulevaisuudessa. Mahdolliseen minuuteen liittyy esimerkiksi ajatus omasta menestymisestä, luovuudesta, rikkaudesta, kauneudesta ja rakastetuksi tulemisesta. Toisaalta mahdollisiin minuuksiin liittyy myös ajatus siitä, miksi yksilö pelkää tulewansa eli yksinäiseksi, masentuneeksi, kelpaamattomaksi tai työttömäksi.

Kynnysvaiheen haaste on se, miten yksilö kykenee luomaan sellaisia uusia mahdollisuuksia, jotka korvaavat sen, mitä hän menettää luopuessaan entisestä työstään Ibarra (2003, 57). Yksilön ei pidä nähdä kynnysvaihetta elämässään ainoastaan hedelmättömänä ajanjaksona, vaan pikemminkin tavanomaisten toimintojen keskeytyksenä (*moratorium*). Tänä aikana yksilössä tapahtuu merkittäviä sisäisiä muutoksia. (Bridges 1980, 114.)

Kynnysvaiheen hyötynä Ibarra (2003, 65) pitää sitä, että syvämuutoksen kautta yksilö kokee elämänsä ja työnsä tyydyttävämmäksi ja elämässä on jatkuvuuden tuntu. Lisäksi kertomusten avulla yksilöt muotoilevat kokemuksiaan uudelleen (Gergen 1997; van Maanen 1998) ja rakentavat ammatillista identiteettiään. He tulkitsevat uudelleen aikaisempia tapahtumia uusien elämäntapahtumien valossa. (Holland ym. 1998). Tällöin he kuvailevat julkisesti muutoksensa perusteita ja pohjivat sitä, mikä itsessä on jäänyt ennalleen. (Ibarra 2003, 60.) Näin jokaisen kertomuskokemuksen avulla yksilöt yhdistävät menneen ja nykyisen yhtenäiseksi kertomukseksi siitä, keitä heistä on tulossa. On kysymys sitoutumisesta. (Holland ym. emt.)

4.4 Työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentumisen loppuvaihe

Siirtyminen työuralta toiselle merkitsee yksilölle suurta elämänmuutosta. Kuitenkin kokemus on yksilölle tärkeä, koska hänen uusi identiteettinsä on sidoksissa mahdolliseen minuuteen, joksi hän on halunnut jo kauan tulla. (Ibarra 2004, 54–55.) Siirtymisvaiheeseen liittyy usein jokin merkittävä käännekohta yksilön elämässä, joka auttaa häntä päätöksenteossa.

4.4.1 Entisestä identiteetistä irrottautuminen

Ibarra (2003) käyttää työuralta toiselle siirtymisen yhteydessä käsitettä ”entiseksi” tuleminen. ”Entiseksi” tuleminen eli entisen työroolin jättäminen tapahtuu vähitellen siten, että yksilö on tekemisissä yhä enemmän mahdollisen uuden työpaikan ja sen työntekijöiden kanssa. Tällöin entisellä työpaikalla on yhä vähemmän merkitystä ja vaikutusta yksilön elämään. (Ibarra 2003, 54–55, 57.)

Sosiologisessa tarkastelussa Ebaugh (1988, 3) näkee roolimutoksilla olevan merkitystä, koska tällöin tarkkaillaan yksilön aikaisemman rooliin liittyviä odotuksia, normeja ja identiteettejä. Hänellä oli yhteiskunnallisesti määritelty toimi, jossa hän ei enää ole. Ebaugh (emt., 5–6) on täsmentänyt seuraavasti oleellisia piirteitä, joita liittyy ”entinen”-statukseen:

- 1) Yksilöillä on taipumusta ylläpitää roolijäänteitä entisestä urasta uudessa urassa. Tämä on osa yksilön minäidentiteettiä, joka pitää liittää uuteen minuuteen.

- 2) Yhteisö liittää yksilön roolitunnuksiin sekä aikaisemman että nykyisen roolin (toimi, siviilisääty, elämäntyyli, poikkeavat roolit)
- 3) Roolimuutokseen liittyy selvittelyjä ja mukautumista (merkitykselliset toiset).
- 4) Yksilöllä on erilaisia suhteita entisiin kollegoihin ja/tai ihmisiin, jotka ovat myös ”entisiä”. Uudessa työssä on mahdollista, että ”entisiin” suhtaudutaan stereotyyppisesti, tietämättömästi ja tunteettomasti.
- 5) ”Entinen” rooli on sosiologisesti merkittävä ja eroaa oleellisesti sellaisesta roolista, johon ei sisälly muutosta. Roolimuutoskokemus eroaa normaalista sosialisatiokokemuksesta.
- 6) Irrottautuminen, tunnistamattomuus (*disidentification*), roolijäänteiden käsittely ja kategorisointi ”entiseksi” ryhmän jäseneksi tekevät roolimutoksesta merkittävän sosiaalisen prosessin.

Tutkittuaan erilaisten viiteryhmiä (esim. eronneiden, entisten nunnien, lääkäreiden, opettajien, transseksuaalisten ja entisten urheilijoiden) roolimutoksia Ebaugh (1988) toteaa, että roolimutokset (*role exit*) on perustavaa laatua oleva sosiaalinen prosessi, jonka pohjalta voidaan ymmärtää yksilön käyttäytymistä sosialisatioprosesseissa, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tai roolikonflikteissa. Ebaugh (emt.) havaitsi samankaltaisuuksia eri viiteryhmiä roolimutoksissa, mikä tekee niistä ainutlaatuisia sosiaalisia prosesseja.

Työuraa vaihtaneen yksilön minäkäsitys on muodostunut monien eri elämäkokemusten kautta. Voidakseen tuntea itsensä kokonaiseksi ja ehyeksi, yksilön on liitettävä entinen historiansa uuteen identiteettiin. Vanhat identiteetit määrittävät, miten yksilöt näkevät itsensä uudessa työssä. (Ebaugh 1988, 4.) Uuden työn työntekijät tutustuttavat yksilön uuteen ammattiin tai organisaatioon ja ohjeistavat hänet vaadittavissa taidoissa ja säännöissä. Uudistaessaan itsensä uuden ammatillisen yhteisön jäseneksi yksilön on opittava yhteisön subjektiivinen katsantokanta, kieli ja käyttäytyminen. (Ibarra 2005, 25; Levinson 1979.)

4.4.2 Käännekohta

Käännekohta on määritelty keskeytykseksi elämäkulussa, jolloin yksilön elämässä tapahtuu muutos (Wheaton & Gotlib 1997). Käännekohta on tapahtuma, joka saa aikaan pitkäkestoisia psykologisia muu-

toksia ihmisen elämänkulussa. Ne voivat joko avata tai sulkea uusia mahdollisuuksia, tuoda muutoksia yksilön elämäntyyliin (Pickles & Rutter 1991), vaikuttaa yksilön minäkäsitykseen ja rooleihin sekä muuttaa yksilön suhteita toisiin ihmisiin ja maailmaan (Clausen 1995; Rutter 1996).

Käännekohtassa yksilön selkeä ymmärrys vaihtuu ensin epäilyyn ja epävarmuuteen, mutta lopulta ymmärrys selkiintyy ja muotoutuu uudelleen (Corley & Gioia 2004, 174). Muutoksen voi saada aikaan odottamaton tai oman kontrollin ulottumattomissa oleva tapahtuma (Pickles & Rutter 1991; Rutter 1996). Esimerkiksi erilaiset menetykset ja terveydentilan muutokset (Clausen 1995) saavat yksilön huomaamaan, että vanhat toimintatavat on käytetty loppuun (Ebaugh 1988, 123). Toisaalta Wheaton ja Gotlib (1997) esittävät, ettei käännekohtaan tarvitse välttämättä liittyä dramaattista tapahtumaa. Se voi olla esimerkiksi yksilön tekemä työhön tai opiskeluun liittyvä valinta. Joka tapauksessa tapahtuma tai tehty ratkaisu johtavat yksilön kehityspolkua tiettyyn suuntaan, samalla kun se sulkee pois muita vaihtoehtoisia päämääriä.

Myönteiset käännekohdat muodostuvat yksilön tärkeiksi kehityskriiseiksi (Korhonen 1994). Käännekohdat voivat olla yksilölle oppimiskokemuksia, joiden tuomat käyttäytymismuodot, rooliodotukset ja muutokset minäkäsityksessä johtavat kognitiiviseen, emotionaaliseen ja persoonalliseen kehitykseen (Higgins, Loeb & Ruble 1995; Ruble 1995). Myönteisiin käännekohtiin kuuluvat esimerkiksi perheen perustamiseen liittyvät vaiheet (Hughes, Blazer & George 1988), uudet koulutusmahdollisuudet tai uusi aatteellinen tai uskonnollinen suuntautuminen (Hughes ym. 1988). Kielteisiin käännekohtiin kuuluvat esimerkiksi ongelmat ihmissuhteissa ja epäonnistumiset omassa tavoitteissa, esimerkiksi työttömyys (Hughes ym. 1988).

Monet käännekohdat tapahtuvat silloin, kun yksilö on tekemässä päätöstä ja ilmoittamassa lähdöstään (Ibarra 2003) tai kun elämäntapahtumat näyttävät johtavan laadukkaaseen loppupisteeseen työelämässä (Gergen 1997). Tämä voi tapahtua Ibarra (2005) mukaan vain epäilyjen ja konkreettisten mahdollisuuksien kokeilujen kautta. Käännekohdat auttavat yksilöitä muotoilemaan elämänsä sekaannuksen, epäilyn tai turhautumisen uudelleen mielekkääksi ja löytämään todellisen kutsumuksensa (Wheaton & Gotlib 1997). Ne auttavat yksilöä kertomaan uramuutoshalukkuudestaan läheisille. Tällöin he

saavat myös palautetta ratkaisustaan. Käännekohta tekee muutoksesta peruuttamattoman. Ibarra (2003) selittää tämän siten, ettei yksilö voi enää tehdä asioita samalla tavalla; ymmärrys kiteytyy ja identiteetti-kertomus saavuttaa vääjäämättä huippunsa.

4.4.3 Autonomia työuran muutoksessa

Muutosta koskeva päätös edellyttää yksilöltä tiettyä vahvuutta. Tämä vahvuus liittyy henkilökohtaiseen autonomiaan, jolla useimmiten viitataan laajaan itsemääräävyyteen. Autonomia on voima, joka kasvaa yksilössä elämänkulun aikana eri kokemusten kautta. Autonomian käsite on peräisin kreikan kielen sanasta ”autonomos” eli autos (itse) ja nomos (säännöt, laki) (Mattiasson 1995).

Autonomisella ihmisellä on Launiksen (1994) mukaan ensisijainen oikeus olla itsemääräävä ja hallita itseään (*self-governing*). Tämä edellyttää häneltä henkisiä ja fyysisiä valmiuksia. Yleensä ihminen kykenee itsenäiseen ajatteluun ja toimintaan aikuisena. Launis erottaa toisistaan ajattelun, tahdon ja toiminnan autonomian. Ajattelun autonomiaan hän liittyy henkilön kyvyn asioiden järkipäiseen harkintaan ja vertailuun sekä seurausten käsittämiseen. Autonomisesti ajatteleva ihminen hankkii uutta informaatiota mielipiteittensä ja uskomustensa tueksi. Tahdon autonomiaan liittyy omien halujen muodostaminen ja niiden kriittinen arviointi. Toimijan autonomia perustuu ihmisen kykyyn toteuttaa ne suunnitelmat, jotka hän on laatinut omien uskomustensa ja halujensa pohjalta. (Launis 1994, 51–52.) Launiksen määritelmä ilmentää autonomiseen ajatteluun liittyvän prosessinomaisuuden. Määritelmä sopii hyvin tämän tutkimuksen lähtökohdaksi tarkasteltaessa työuran muutokseen liittyvää harkintaprosessia.

Walker ja Avant (1995) liittävät autonomisesti toimivan yksilön ominaisuuksiin kriittisen reflektion, johon toiminta ja päätökset perustuvat. Tällöin toiminnot ja päätökset ovat yhdenmukaisia toimijan omien sisäisesti hyväksytyjen menetelmien ja periaatteiden kanssa, joihin hän on sitoutunut. Reflektointi liittyy Ruohotien (2000, 214) mukaan oleellisesti yksilön persoonallisen identiteetin muodostumiseen. Uramuutosta harkitessaan yksilön on käytävä läpi syvälinen pohdinta urastaan ja elämästään. Tällöin hän tarkkailee omien uskomustensa ja itsetuntemuksensa pohjalta työtään, työskentelyään, tyytyväisyyttään, suhteitaan, jaksamistaan sekä elämänsä tasapainoa ja pää-

määriä. Hän muokkaa ja jäsentää tietoja kokemuksistaan sekä antaa niille merkityksiä.

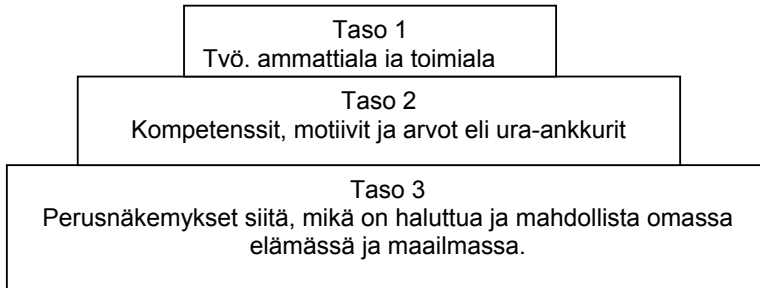
Työuran muutospäätöksen toteuttaminen kysyy yksilöltä autonomisuutta. Kriittisesti elämäänsä reflektoidessaan yksilö tarkkailee omien uskomustensa ja itsetuntemuksensa pohjalta työtään, omaa työskentelyään, tyytyväisyyttään, suhteitaan, jaksamistaan sekä elämänsä tasapainoa ja päämääriä. Kokiessaan olevansa vastuussa omasta elämästään ja itsestään yksilö kykenee päättämään elämänsä suunnasta. Autonomiaan liittyy tuntemus henkilökohtaisesta vapaudesta. Tällöin yksilöllä on riittävästi kokemusta ja ymmärrystä kokeilla elämässään uutta vastuullisesti.

4.4.4 Uuden identiteetin omaksuminen

Muutosvaiheessa katse kohdistuu myös yksilön uuteen ammatilliseen identiteettiin, jonka omaksuminen merkitsee vanhan identiteetin jättämistä (Ebaugh 1988). Uuden identiteetin omaksuminen edellyttää yksilön käsityksen muuttumista siitä, kuka hän on ja mitä hän haluaa tehdä. Yksilön on käsiteltävä menneisyytensä tämän uuden ymmärryksen valossa. (Holland ym. 1998, 68.) Ibarra (2003, 83) on kuvannut näitä perusnäkömymiä kolmitasoisena pyramidina muodossa (kuva 7).

Ylin taso on yksilölle ja ympäristölle näkyvin taso: oma työ sekä ammatti- ja toimiala. Keskitasolla ovat yksilön arvot ja motiivit, jotka pysyvät työstä toiseen. Näitä kutsutaan tämän tutkimuksen teorian pohjalta ura-ankkureiksi (Schein 1978), koska niistä yksilö ei halua luopua pakollisissa valintatilanteissa. Alimmalla tasolla ovat perusnäkömykset sisältävät yksilön emotionaaliset asenteet vakiintuneisiin käytänteisiin, kiintopisteet menestykseen sekä suunnitelmat sopivista työjärjestelyistä. Vaikka alimman tason perusnäkömykset eivät ole yleensä yksilön tietoisessa tajunnassa, ne vaikuttavat ratkaisevasti yksilön uralla pärjäämiseen.

Identiteetin muutosprosessi ei ole Ibarran (2003, 163) mukaan pelkkää itsetarkkailua tai johtopäätösten tekoa; se on pikemminkin yritys-erehdys-prosessi, jossa yksilö oppii toimimalla nykyhetkessä. Keski-ikäinen tosin tietää, minkälaiseen työhön hän siirtyisi mieluiten. Sitä vastoin päänvaivaa tuottaa sen pohdinta, miten hän voi siirtää vanhat arvot ja mieltymykset uuteen työympäristöön ja miten yhdistää ne uusiin prioriteetteihin ja mahdollisuuksiin.



KUVIO 7. Urapäätöskriteerien eri tasot (Ibarra 2003, 83, mukaillen)

Vanha identiteetti ilmenee uudessa työurassa siltä osin, kun työtehtävissä tarvitaan jo opittuja tietoja ja taitoja. Lisäksi vanha identiteetti näkyy vahvoissa ihmissuhteissa ja elämäkertomuksissa. Vuorovaikutusprosessi uuden työpaikan kollegojen kanssa helpottaa yksilön uuden identiteetin omaksumista ja vanhasta identiteetistä irrottautumista. (Ks. Hall 1996.) Uudessa työpaikassa työskentelevät vanhat työntekijät, mentorit, tutustuttavat uudet työntekijät tarvittaviin taitoihin, rooleihin ja käyttäytymistapoihin sekä jakavat niitä positiivisia ja negatiivisia tuntemuksia, joita työuran vaihtajalla on (Lillia 2000; Nakari, Porenne, Mansukoski, Riikonen & Huhtala 1998). Tämä oppiaika on yleensä vain nuorille aloittelijoille institutionaalista, sen sijaan keski-ikäisillä on varannossaan kosolti hiljaista tietoa ja roolimalleja (Ibarra 2005), mikä helpottaa ratkaisevasti sopeutumista uuteen.

Sitoutuminen uuteen uraan vahvistuu, kun suhteiden määrä ja intensiteetti uudessa urassa lisääntyvät. Samanaikaisesti sitoutuminen vanhaan uraan ja sen normeihin vähenevät. (Hoang & Gimeno 2003; Stuart & Ding 2003.) Uuden identiteetin omaksuminen ei riipu yksistään työuran muutoksesta. Itsensä luominen on elinikäinen prosessi, jossa yksilön omilla, erilaisilla toiminnoilla on tärkeä merkitys. (Ibarra 2003, 163.)

4.4.5 Narratiivin luominen

Jotkut yksilöt kokevat työuran muutoksen sekavaksi tai epävarmaksi, koska he eivät ole nähtävästi luoneet itsestään ammatillista kertomusta, narratiivia (Ibarra 2003). Bateson (2004) jakaa identiteetikertomukset jatkuviin (opiskeluissaan onnistunut, hyvä ammattilainen) ja ei-

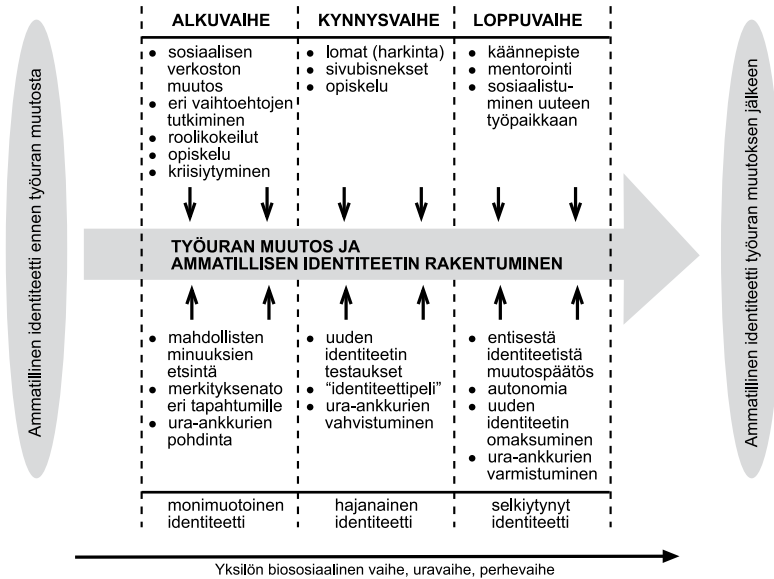
jatkuviin (sisältää suunnan muutoksen). Identiteetikertomukset on helppo tuottaa, mikäli ne koostuvat selkeistä ja peräkkäisistä rooleista. Sen sijaan poikkeavista peräkkäisistä rooleista on vaikeampaa tehdä koherenttia narratiivia. Linden (1993) mukaan narratiivin puuttuessa yksilö antaa itsestään ympäristölle kyseenalaisen ja epäilyttävän kuvan. Hyvä, koherentti kertomus sitä vastoin lisää uskottavuutta siihen, miksi yksilö on valinnut tehtävänsä.

Opettajan ammatillinen identiteetti on läsnä uudessa urassa, tavassa tehdä työtä ja suhteissa muihin ihmisiin. Se on osa ammattitaitoa. Uudessa urassa tutkittavat neuvottelevat uudesta identiteetistään uusissa toimintaympäristöissä ja sosiaalisissa suhteissa. Uusi, erilainen työ tarjoaa mahdollisuuksia uusien ammatillisen identiteetin ainesten syntyemiselle. Samalla yksilöt suunnittelevat tulevaisuuttaan ja miettivät tekemään ratkaisuja. Näin mennyt, nykyinen ja tuleva ovat läsnä ammatillisen identiteetin rakentumisessa lomittain toinen toisiinsa vaikuttaen.

Kuvioon 8 olen koonnut työuran muutoksen ja ammatillisen identiteetin muutosprosessin eri vaiheet esittämäni teorian pohjalta. Olen erotellut kussakin muutosprosessin vaiheessa (alku-, keski- ja loppuvaiheessa) vaiheen sisällöt siten, että yläpuolella ovat työuran muutoksen sisällöt ja alapuolella ovat kunkin vaiheen ammatillisen identiteetin rakentumiseen liittyvät sisällöt. Näin olen halunnut korostaa työuran muutoksen ja ammatillisen identiteetin rakentumisen samanaikaisuutta. Koko muutosprosessin taustalla ovat vielä kunkin yksilön henkilökohtainen biososiaalinen vaihe, uravaihe sekä perhevaihe, joilla on merkitystä muutosprosessin sisältöön ja kokemiseen.

Prosessi edellyttää yksilöltä käytännön rohkeutta, yhteyksiä, kokemuksia, kokeiluja, joissa mahdollisia minuuksia testataan. Tämä vie aikaa. Aikajännite on löydettävissä suunnitteluun käytettävän ajan ja toteutuksen välillä. Yksilön olisi testattava mahdollisimman monia minuuksia ja hyviltäkin vaikuttavien minuuksien kohdalla olisi harkittava tarkoin. On kysymys itseohjautuvuudesta. (Rogers 1961.)

Työuran muutosprosessiin liittyvät oleellisesti myös ura-ankkurit (Schein 1993), jotka ilmentävät yksilön ammatillista minäkuva. Kun yksilö käy läpi työuran muutosprosessia, hänen ura-ankkurinsa muotoutuvat myös uudelleen. Olen erottanut tässä tutkimuksessa ura-ankkurit omaksi tutkimuskysymyksekseen. Onkin aiheellista selvittää tarkemmin, mitä ura-ankkureilla tarkoitetaan ja miten ne muuttuvat yksilön elämänsä aikana.



KUVIO 8. Työuran ja ammatillisen identiteetin muutosprosessin eri vaiheet ja sisällöt (Ibarra 2005, 38, mukaillen)

4.5 Työuran muutosta ohjaavat ura-ankkurit

Ura-ankkureiden (Schein 1993) muodostuminen ja ammatillisen identiteetin rakentuminen ovat kosketuksissa toisiinsa. Pohtiessaan omia ura-ankkureitaan yksilö etsii vastausta kysymyksiin: Kuka olen? Mitä haluan saada aikaan? Mitä haluan elämäntäni? Nämä pohdinnat liittyvät ammatillisen identiteetin uudelleenetsintään uutta työuraa valittaessa. Ura-ankkurit hahmottuvat ja vahvistuvat yksilön työuran aikana ja työuran muutoksen loppuvaiheessa ura-ankkurit ovat yksilölle jo selviä.

Scheinin (1987;1993) urateorioissa ura-ankkureilla ymmärretään työkokemusten kautta yksilölle muodostuvaa ammatillista minäkuvaa. Schein oivalsi ura-ankkureiden olemassaolon haastatellessaan satoja kokeneita, eri uravaiheissa olleita työntekijöitä. Schein huomasi tutkitaviansa kertovan, mitkä asiat vetivät heitä puoleensa ammattiuraa vali-

nessaan. Tässä tutkimuksessa selvitän ura-ankkureiden avulla, mitkä tekijät ovat ohjanneet tutkittavia heidän valitessaan itselleen uutta työuraa.

Ura-ankkuri kehittyy yksilön sosiaalistuessa työpaikkaan: hän aloittaa uuden työn, saavuttaa työpaikan jäsenyyden ja myöhemmin vakinaisen aseman työyhteisössä (Schein 1987; 1993). Ura-ankkureihin liittyvät yksilön itsensä havaitsemat lahjakkuudet, kyvyt, motiivit ja tarpeet sekä arvot ja asenteet, jotka ovat syntyneet yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa useiden vuosien aikana (Barth 1993; Feldman & Bolino 2000; Schein 1987; 1993). Ura-ankkuri on Scheinin (1993, 35) mukaan pysyvä osa ihmisen minäkuvaa, arvoja ja motiiveja, josta hän ei luovu edes vaikean valinnan tullessa eteen. Mikäli henkilöllä on 5–10 vuoden työkokemus, on hänen suhteellisen helpoista tehdä päätös tärkeimmistä arvoistaan ja tarpeistaan.

Ura-ankkurien löytäminen edellyttää oman elämän- ja työuran tarkkaa läpikäyntiä (Schein 1993; myös Marshall & Bonner 2003; Salminen 1989, 69). Ura-ankkurit liittyvät näin ollen yksilön tuntemukseen sisäisestä urastaan (Woods 1999) eli siitä, mikä on yksilön oma näkökulma hänen urakulustaan työelämässä (Schein 1996). Tällöin uraa ei nähdä vain ammatillisina luokituksina tai yrityksen resurssien kasvuna, vaan yhtä tärkeitä ovat yksilön valintoihin ja aktiviteettiin liittyvät ponnistelut (Arthur, Inkson & Pringle 1999). Ura-ankkurit on esitetty taulukossa 4.

Schein (1987) on esittänyt, että ihmisellä on vain yksi vallitseva (*dominant*) ura-ankkuri, joka ohjaa uravalintaa. Ensimmäinen ura-ankkuri muodostuu yksilölle sen mukaan, mistä hän haluaa pitää ehdottomasti kiinni (Schein 1993). Tutkimustensa pohjalta Schein (1978) on pannut merkille, että noin yhdellä kolmasosalla hänen tutkittavistaan oli useita ura-ankkureita. Feldman ja Bolino (1996) kannattavat ajatusta, että yksilöillä voi olla sekä ensisijaisia (*primary*) että toissijaisia (*secondary*) ura-ankkureita. Heidän mielestään olisi selvitettävä, ovatko nämä useat ankkurit toisiansa tukevia vai epä johdonmukaisia toistensa suhteen. Oleellisinta on yksilön hallitsevin tarve, joka ohjaa valintaa.

TAULUKKO 4. Ura-ankkurit (Schein 1987, 1993)

Ura-ankkurit	Kuvaus
Yleisjohtajuus, esimiehenä toimiminen, toisten johtaminen	Ankkuriin liittyy halu valvoa ja johtaa ihmisiä sekä koordinoida heidän työtään. Oma asiantuntijuus ei yksin riitä, vaan syntyy halu saada tuloksia aikaan yhdessä. Osaaminen liittyy ihmissuhdetaitoihin, analyttisiin kykyihin ja tunnehallintaan.
Ammatillinen erityistaito, asiantuntijuus	Halu keskittyä työn tekniseen luonteeseen, mutta ei yleensä halua yritysjohtajuuteen. Omien lahjojen tietoinen käyttö itsensä ja toisten hyväksi merkittävää. Itsenäiset asiantuntijatehtävät houkuttelevat, koska niissä saa tietää ja päteä. Asiantuntija on yhteisön tietopankki ja neuvonantaja.
Itsenäisyys, vapaus, riippumattomuus, autonomia	Tarve olla vapaa organisatorisista rajoitteista ja tavoitella ammatillista tai teknistä kompetenssia. Tarve toimia itsenäisesti ja omatoimisesti johtaa tutkijan, konsultin tai kouluttajan uraan, jossa oman työmuodon ja -tahdin voi säätää itselle.
Työsuhteen turvallisuus, pysyvyys, organisaatioon samaistuminen	Halu määrittää ura organisaation ehtojen mukaisesti. Turvallisuutta ja ennakoivuutta korostavat yksilöt rajaavat mielellään työvaihtoehtojaan, kunhan organisaatio on vahva ja vakavarainen. Perusturvan takaaminen ja uhkien minimointi tuovat vakautta koko organisaatioon.
Paikkakuntaan sitoutuminen	Halu varmistaa pysyvyys tietyllä maantieteellisellä alueella (esim. voi vaihtaa toiseen toimeen tällä alueella).
Omistautuva palvelu, arvostetun asian hyväksi toimiminen	Halu auttaa ja tukea muita. Palvelun lähtökohtana ovat yksilönperusarvot. Muutokset nähdään ponnistelu- tuloksina. Maailmasta halutaan parempi paikka elää ja työskennellä. Tarkoituksen täyttäminen, kutsu- mus, humanisuus tuovat vakautta yhteiskuntaan.
Aito haasteellisuus	Tarve voittaa lähes mahdottomia vastuksia ja onnistua vaikeissa tilanteissa. Omien rajojen testaus ja kilpailu- henkisyys takaa sen, ettei yhteisö jää muista jälkeen.
Luovuus ja yrittäjyys	Halu perustaa liikeyritys tai kehittää oma tuote- tai palvelumuoto. Luova yrittäjyys lähtee riippumatto- muuden tarpeesta ja halusta olla itsensä valti- as. Liike- idean hakemiseen voi kulua koko elämä, tai sitten sitä vaihdetaan, kun toiminta alkaa vakiintua.
Elämäntyölin eheys, elämän eri osa-alueiden keskinäinen tasapaino.	Halu pitää ura tasapainossa oman perheen ja yksilöllis- sen kasvun kanssa. Työn joustavuus takaa myös harras- tukset ja henkilökohtaisten tarpeiden tyydyttämisen. Vastapainoksi yksilö joustaa organisaation suuntaan.

Ura-ankkuri on ammatillisen kasvun ja urakehityksen perusta (Ruohotie 1998, 94, 95). Salminen (1989, 70) esittää, että sopivan ura-ankkurin löytyminen kertoo elämisen kohtaamisesta. Tällöin elämisen energiat voidaan suunnata oikeisiin kohteisiin ja työntekijä ohjautuu nopeammin sopivalle osaamisen alueelle (Salminen 2005, 126–127). Mikäli ura-ankkurit eivät vuoropuhele työympäristön kanssa, työntekijä ahdistuu, kokee työtytymättömyyttä ja mahdollisesti vaihtaa työpaikkaa (Feldman & Bolino 1996; Jiang & Klein 1999/2000).

Työsopimus voidaan nähdä työntekijän ja työnantajan välisenä psykologisena sopimuksena, joka pohjautuu työntekijän ura-ankkureihin. Tällä on merkitystä myös organisaatiolle, joka saa jatkuvuutensa ja kehityksensä turvaksi tiettyjä ankkureita omaavia yksilöitä. Koe-tut arvot ja asenteet heijastuvat työntekijän ja organisaation välisenä sopusointuna tai ristiriitana. Tällöin yksilö kasvaa ja ”ankkuroituu” havaintojensa ja kokemuksensa mukaan suuntaan, jossa kokonaistilanne on tasapainossa.

Ura-ankkurit eivät muutu hetkellisten päätösten johdosta, vaan työkokemuksen myötä, kun yksilö tulee enemmän tietoiseksi itsestään (Schein 1987). Ura-ankkurilla on Salmisen (2005, 111–112) mukaan merkitystä yksilön valinnoissa erityisesti työtä koskevissa muutostilanteissa. Tällöin oman asiantuntijuuden lisääminen tai yrittäjäyys voi olla yksilön kiinnostuksen kohteina (Schein 1993). Toisaalta yksilö voi joutua punnitsemaan, haluaako hän vahvemman esimiesaseman kehittyneen asiantuntijuuden vuoksi. Niin ikään paikkakunnan vaihto tai entisen työn suomissa eduissa pitäytyminen voivat tulla harkinnan kohteiksi. Tietoisuus omista ura-ankkureista auttaa yksilöä tekemään rehellisesti hyviä urapäätöksiä. (Salminen 2005, 111–112.)

Ura-ankkureiden on huomattu muuttuvan myös iän myötä ja ulkoisista vaikutteista (esim. Hsu, Cheb, Jiang & Klein 2003). Ura-ankkureiden muutoksesta käytävässä keskustelussa Salminen (2005, 126–127) on tuonut esiin, että turvallisuuden ankkuri saa eri painotuksia eri aikoina esimerkiksi työmarkkinatilanteen tai ulkoisen turvallisuuden mukaan. Elämäntyylin ja elämänalueiden tasapainon merkitys kasvaa kaikissa ikäryhmissä ja eri toimialoilla.

Yksilöiden valintoja voidaan tulkita selkeämmin eri ankkuriyhdistelmien avulla. Mielenkiintoisen näkökulman ura-ankkureiden tarkasteluun tuo Crepeaun, Crookin, Goslarin ja McMurtneyn (1992) kehittämä malli uradimensioista. Tutkijat erottivat tiettyjä ”ura-ankkuriryypäitä” (*clusters of career anchors*), joista muodostettiin kolme kor-

kean tason uradimensiota: johtajuus, tasapaino ja asiantuntijuus. Crepeun ryhmä käyttää identiteetin ankkuria, joka on sama kuin Scheinin käyttämä ”työsuhteen turvallisuus, pysyvyys ja organisaatioon samaistuminen” -ankkuri. Crepeun ja hänen kollegojensa käyttämät uradimensiot on esitetty taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Uradimensiot (Crepeau, Crook, Goslar & McMurtney 1992)

Johtajuus	Tasapaino	Asiantuntijuus
Yleisjohtajuus	Organisatorinen tasapaino	Asiantuntijuus
Palvelu	Paikkakuntaan sitoutuminen	Haasteellisuus
Työsuhteen turvallisuus, pysyvyys ja organisaatioon samaistuminen (identiteetti)		

Johtajuuden dimensioon kuuluvat yleisjohtajuuden, palvelun sekä työsuhteen pysyvyyden ja organisaatioon samastumisen ankkurit sekä ne erilaiset ankkurit, joiden väitetään olevan suhteessa johtajuuden laatuun. Toiseen dimensioon, tasapainoon, kuuluvat ne yksilöt, jotka tekevät työnantajan vaatimat tehtävät säilyttääkseen työturvallisuuden. Tasapainoon kuuluvat esimerkiksi kelpo palkka, erilaiset edut, vakaa tulevaisuus hyvine eläkesuunnitelmineen sekä erityisesti organisatorinen tasapaino. Kolmas dimensio, asiantuntijuus, liittyy työntekijöihin, jotka ovat erityisen lahjakkaita tietyn osa-alueen käytännön työssä. (Crepeau ym. 1992, 154.)

Myös Salminen (2005) on ryhmitellyt ura-ankkureita. Hän on jakanut ryhmät kahteen: dynaamiset ja turvallisuutta painottavat ankkurit. Salmisen ryhmittely on esitetty taulukossa 6.

TAULUKKO 6. Dynaamiset ja turvallisuutta painottavat ura-ankkurit (Salminen 2005, 123)

Dynaamiset ankkurit	Turvallisuutta painottavat ankkuri
Esimiehisyys ja johtaminen	Työsuhteen turvallisuus
Haasteellisuus	Paikkakuntaan sitoutuminen
Yrittäjyys	Elämänalueiden keskinäinen tasapaino

Mikäli yksilön valinnoissa korostuvat johtaminen, haasteellisuus ja yrittäjäyys, voi yhdistelmää pitää Salmisen (2005) mukaan varsin dynaamisena. Yksilö joutuu tällöin pohtimaan, onko hän tyyppinä yleisjohtaja vai yrittäjä eli haluaako hän tehdä yhteistyötä muiden kanssa vai tehdä asioita itse. Haasteellisuutta korostava johtaja joutuu pohtimaan, miten hän saa innostumaan esimerkiksi sellaiset tiimin jäsenet, joille turvallisuus on merkittävä ankkuri. Turvallisuus on saattanut tulla merkittäväksi ankkuriksi esimerkiksi irtisanomisen, liian runsaan matkustamisen tai sairastelun vuoksi. Kun turvallisuus on yhtä merkittävä ankkuri kuin asiantuntijuus, palvelu ja elämänaalueet, haluaa yksilö pyrkiä elämässään harmoniaan ja tasapainoon. Tällöin yksilöllä ei ole helppoa kohdata muutoksia tai heittäytyä haasteisiin, koska niihin liittyy aina enemmän tai vähemmän uhkatekijöitä. (Emt., 123–124.)

Ura-ankkureissa on todettu eroja sukupuolten välillä. Nordgrenin (1985) tutkimuksessa on tuotu esille, että naisten ura-ankkureissa korostuvat työn laadulliset piirteet: luovuus, itsenäisyys, kiinnostavuus sekä mielekkyys. Naiset eivät korosta statuksen merkitystä, kun taas miehet tähtäävät johtavaan asemaan.

Scheinin (1978) ura-ankkuriteoria on saanut vankan sijan uratutkimuksessa. Erityisesti IT- ja businessalalla on selvitetty työntekijöiden ura-ankkureita ja uramotivaatiota (Feldman & Bolino 1996; Honkonen 1999; Jiang & Klein 1999/2000; Järnlström 2002; Suutari & Taka 2004; Yarnall 1998). Opettajien ura-ankkureita on selvitetty erityisesti ulkomaisissa tutkimuksissa (DeLong 1982; Rogers 2005), joiden mukaan opettajien tärkeimmät ura-ankkurit olivat turvallisuus, asiantuntijuus, johtajuus, luovuus sekä autonomia. Ura-ankkuriteoria on käyttökelpoinen myös tässä tutkimuksessa tarkasteltaessa opettajien siirtymistä muille aloille. Tällöin tulee ilmi eri aloille siirtyneiden subjektiiviset näkemykset omasta ammatillisesta kehittymisestä ja kiinnostuksen kohteesta. Koska opettajan työuran muutosta on tutkittu Suomessa hyvin vähän, tämän tutkimuksen tulokset saavat tulkinnallista tukea eri aloja koskevista ulkomaisista tutkimuksista.

5 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET RATKAISUT

Tässä luvussa selvitän aluksi, millaiset tieteenfilosofiset, paradigmaattiset sekä menetelmälliset ratkaisut ovat viitoittaneet tutkimustani. Kuvailen ensin olettamuksiani tutkittavan ilmiön luonteesta ja sen rakenteesta sekä tutkimuksen taustaksi valitsemaani todellisuus- ja ihmiskäsitystä. Tämän jälkeen kuvaan, millaista työuran muutosilmiöstä saatava tieto on. Jatkan selvittämällä eksistentiaalista fenomenologiaa filosofisena suuntauksena. On myös aiheellista perustella narratiivis-elämäkerrallisen lähestymistavan ja sisällönanalyysin valintoja tässä tutkimuksessa sekä perehtyä niiden pääpiirteisiin.

5.1 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat

Lincoln ja Cuba (1985, 105) ovat määritelleet paradigman tutkijan uskomusjärjestelmäksi tai maailmankatsomukseksi, joka ohjaa häntä tutkimuksen menetelmien valinnassa ja johon liittyy tutkijan ontologiset ja epistemologiset oletukset sekä omat lähtökohdat tutkimukselle. Tässä tutkimuksessa käytän paradigman käsitettä kuvaamaan tutkimukseni kiinnittymistä tiettyyn todellisuus- ja tietokäsitykseen sekä tapaan ymmärtää ihminen tutkimuskohteena.

5.1.1 Tutkimuskohteena työuran ja ammatillisen identiteetin muutos

Tutkimuksen ontologiset lähtökohdat tuovat ilmi tutkijan olettamuksia tutkittavan ilmiön luonteesta ja sen rakenteesta. Tässä tutkimuksessa on kysymys tutkittavien verrattain pitkäkestoisesta prosessista eli opettajaksi tulemisesta, opettajana olemisesta ja uramuutoksesta ja siitä, mitä opettajuus on merkinnyt heille, miten he ovat ymmärtäneet työnsä opettajana ja miksi heissä heräsi halu muutokseen. Perimmäitään on kysymys tutkittavien identiteetistä.

Muutos opettajan työurassa merkitsee ihmisen sisäistä kokemuksellista muutosta siten, että muutos ilmenee yksilön ajatuksissa, havainnoissa, tunteissa, tiedossa, toiminnoissa, uskomuksissa ja viime kädessä käyttäytymisessä. Toisaalta sisäisen positiivisen kokemuksen, voimaan-

tumisen, kautta ihminen kokee muutoksen mielekkääksi. (Rauhala 1995, 82.) Näin ollen kaikki muutokset ja siirtymät suuntaan tai toiseen ovat vain merkittävyyden vaihteluja uramuutoksen kokeneen maailmankuvassa (emt., 84).

Tutkittavien tietoisuuteen ovat piirtyneet kaikki tutkittavaan ilmiöön liittyvät elämäkokemukset, joille he ovat antaneet merkityksiä. Tutkittavien antamat merkityskokemukset omalle opettajuudelleen ja ammatilliselle identiteetilleen ovat olleet jäsentymässä uudelleen heidän tietoista maailmankuvaansa vastaavaksi, kun he ovat pohtineet omaa uraansa opettajana ja harkinneet mahdollisia uusia uravaihtoehtoja. Siten kehittymässä olevat, vielä epäselvät merkityskokemukset ovat selkiytyneet ja täydentyneet jäsentyneen, tietoisien maailmankuvan tarpeita vastaaviksi. (Rauhala 1996, 82–84.) Pysin tuomaan esille tutkittavien näkemykset tutkittavasta ilmiöstä sellaisina, kuin he itse ovat ne nähneet.

Lähestyn tutkittavien työuran muutosilmiötä kuvaamalla sitä myös ajallisesti: miten tutkittavien työuran eri vaiheet ja kokemukset opettajuudesta sekä uudesta urasta ovat muokanneet heidän ammatillista identiteettiään elämäkulun aikana aina nuoruudesta tutkimushetkeen asti. Ilmiön tarkastelua määrittää se historiallinen aika, jossa tutkittavat ovat eläneet ja jonka aikana tarkasteltava oleva ilmiö on tapahtunut. Näin tutkittavan ilmiön tarkastelu on situationaalista ja kontekstuaalista. Tutkittavien käsitykset omasta ammatillisesta identiteetistään jäsentyvät edelleen myös työuran muutoksen jälkeen.

Työuran muutos ja siihen liittyvä ammatillisen identiteetin rakentuminen ovat luonteeltaan myös narratiivisia. Tutkittavien kertoessa omasta uramuutoksestaan ja ammatillisen identiteetin rakentumisesta he rakentavat uutta ymmärrystä omasta elämänsä historiastaan. Saastamoinen (1999, 172) näkee kertomuksen eli narratiivin ontologisena: ilmiö on olemassa kertomuksessa ja kertomuksen avulla. Honkosen (1997, 266) mukaan ihminen kertoo itsestään erilaisia kertomuksia. Hän esittää ne elämäkerrallisen muistin perusteella. Siksi tässä tutkimuksessa tuotetut narratiivit ovat tutkittavien tutkimushetkellä ilmaisemia kuvauksia heidän omasta uramuutoskokemuksestaan ja ammatillisesta identiteetistään. He rakentavat kuvaa itsestään erityisesti ammatillisena toimijana.

5.1.2 Todellisuuskäsitys ja holistinen ihmiskäsitys

Tutkittavien maailmankuvan muodostumisen taustalla on heidän oma kokemuspohjansa, joka toimii uusien kokemusten jäsentäjänä ja tulkitsijana. Fenomenologiassa kokemus käsitetään suhteeksi. Sen mukaan kokemuksessa on tajuava subjekti ja hänen toimintansa sekä kohde, johon toiminta suuntautuu. Siksi kokemusta voidaan kutsua merkityssuhteeksi, jossa subjekti ja objekti liittyvät kokonaisuudeksi. (Perttula 2006.) Tähän tutkimukseen osallistuneiden oma elämäntilanne on se todellisuus, johon he ovat suhteessa.

Tutkimukseni liittyy tutkittavien henkiseen, fyysiseen ja sosiaaliin todellisuuteen. Siksi tutkittavien kokemukset uramuutoksesta ja ammatillisen identiteetin rakentumisesta ovat lähtökohdaltaan lähellä Rauhalan holistista ihmiskäsitystä. Sen mukaan ihminen on jakamaton ja ainutlaatuinen yksilö, jolla on oma yksilöllinen elämänsä ja elämänhistoriansa. Eksistentiaalis-fenomenologinen käsitys ihmisestä jatkuvasti joksikin tulevana ja kehittyvänä luo perustan selvittää tutkittavien uramuutos- ja individuaatioprosessia.

Eksistentiaalis-fenomenologista ihmiskäsitystä kutsutaan eksistenssiksi, jonka Rauhala (1993b, 69–70) on nimittänyt situationaaliseksi säätöpiiriksi. Sen mukaan ihminen realisoituu kolmessa erilaisessa olemassaolon muodossa, jotka ovat tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus. Voidaan puhua dynaamisesta sekä itseään säätelevästä järjestelmästä, jossa eri osatekijät määrittävät sitä, miten toiset ovat olemassa (Rauhala 1998, 30). Kasvatustieteen ja psykologian tutkimuksissa tajunnallisuus on ollut erityinen tutkimuskohde, koska tajunnallisuus muodostaa ymmärtämisen ja käsitteellistämisen.

Tajunnallisuus merkitsee ihmisen olemassaoloa psyykkis-henkisenä kokonaisuutena. Mielen avulla jokin ilmiö tai asia ymmärretään joksikin. Ihmisen käsitys itsestä on monipuolinen tajunnallinen kokonaisuus, joka kehittyy ja muotoutuu elämänsä aikana. (Rauhala 1998, 30.) Tässä tutkimuksessa tutkittavien elämäkokemukset erityisesti työuralla ovat edenneet erilaisina tajunnallisina, yksilöllisinä kokemuksina ja piirtyneet tutkittavien mieleen. Tajunnassa on kehittyneet positiivisten ja/tai negatiivisten elämäkokemusten pohjalta tarve muutokseen.

Kehollisuudella Rauhala (2005, 38–41,129) tarkoittaa ihmisen olemassaoloa orgaanisena tapahtumana. Yksilön fyysisen hyvinvoin-

nin kokemus liittyy ihmisen kaikkiin olemuspuoliin: kehollisuuteen, tajunnallisuuteen ja situationaalisuuteen (Rauhala 1996). Kehollinen kokemusmaailma pyrkii esiin erityisesti elämän kriisitilanteissa, kun ihminen haluaisi tajunnan tasolla torjua muutoksen erilaisin defenssein. Kriisiytyessään ahkera ja tunnollinen opettaja ei haluaisi luovuttaa ja suostua uusiin ratkaisuihin. Epävarmalta ja tuntemattomalta näyttävä muutos edellyttää uusia psyykkisiä ja fyysisiä voimavaroja. Kehollisuuden reaktiot esimerkiksi stressin tai työuupumuksen tilanteissa antavat yksilölle rehelistä informaatiota hänen tilastaan ja pakottavat pysähtymään. Rauhala (2005, 40) ei kuitenkaan korosta mekaanis-kausaaalisia periaatteita ainoiksi oikeiksi, vaan nostaa esiin myös elämän mielekkyyden ja kokonaisuuden merkityksen.

Situationaalisuus merkitsee ihmisen olemassaoloa suhteessa todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta (Clandinin & Connelly 1994, 417; Rauhala 1996). Yksilö on aina jonkin yhteiskunnan jäsen. Hän kietoutuu maailmaan valintojensa kautta, jotka vaikuttavat siihen, miten hän tulkitsee ulkoista maailmaa. Jokaisen ihmisen situaatio on ainutlaatuinen. Kahdella ihmisellä ei ole samanlaista suhdetta maailmaan, eikä heille voi muodostua täysin samanlaisia kokemuksia. Opettajuus situationaalisena muotona tarkoittaa sitä, että yksilö on opettavassa ja kasvattavassa suhteessa toisiin ihmisiin työpaikallaan.

Työuran muutosprosessia ei voida lähteä tutkimaan siitä ajatuksesta, että merkityksellinen muutos tapahtuisi ulkoahjautuvasti ja yksilön omat, itseohjautuvat valintaprosessit jätettäisiin vähälle huomiolle. Rauhalan (2005, 57–59) holistinen ihmiskäsitys velvoittaa perehtymään tarkoin kysymyksenasetteluun ja tutkimiseen, jotta voidaan ymmärtää, miten tutkittavien työuran muutosprosessissa kokemuksille annetut subjektiiviset merkitykset ovat muuttuneet vastaamaan heidän elämänsäkulussaan esiintyviä vaihteluja. Tämä prosessi on yksi työuran muutoksen ydintapahtuma.

5.1.3 Epistemologia – käsitys tutkimuksessa tuotetun tiedon luonteesta

Kvalitatiivisen tutkimuksen epistemologiset juuret ovat fenomenologiassa ja symbolisessa interaktionismissa (Bryman 2001, 278), joissa kulttuurin ja ihmisen käyttäytymisen ja tulkintojen ymmärretään olevan kytköksissä vuorovaikutukseen (Tesch 1990, 62). Yksilöt rakenta-

vat Creswellin (2003, 8-9) mukaan subjektiivisia merkityksiä sosiaalisesti ja historiallisesti neuvotelluista kokemuksistaan.

Tässä tutkimuksessa perehdyn ihmisten ainutlaatuisiin kokemuksiin, joiden merkityksiä olen tarkastellut aineiston keruun ja analyysin aikana. Kokemukset ilmenevät merkityksinä, jotka ovat mielellisiä tai intentionaalisia ja luovat merkityssuhderakenteita tutkittavien subjektiiviseen elämismaailmaan (Rauhala 1993a). Pyrin saamaan käsitteellisesti yksilökohtaista ja yleistä tietoa opettajan työuran muutoksesta ja ammatillisen identiteetin kehittymisestä. (Rauhala 1996.) Yksilökohtainen tieto pohjautuu fenomenologiseen ihmiskäsitykseen, jonka mukaan yksilölliset kokemukset muodostuvat ihmisen elämäntilanteissa eli tiluatioissa. Näille kokemuksille yksilöt antavat merkityksiä koetun elämänsä kokonaisuuden pohjalta. Ihmisen elämää ei voi erottaa tajunnallisesta ympäristöstä, koska silloin tutkittavan perusilmiön, tässä tapauksessa uramuutoksen ja ammatillisen identiteetin rakentumisen, tarkastelu ei olisi enää mahdollista.

Uramuutoksen merkitys voi olla kullekin yksilölle hyvin erilainen. Merkityssuhteella on oma tehtävänsä siinä maailmankuvassa, jossa se on rakentunut. Mikäli se erotetaan alkuperäisestä maailmankuvastaan, menettää se spesifin merkitsevyytensä (Rauhala 1996, 107–108). Siksi tämän tutkimuksen yksilökohtainen tieto eli jokaisen tutkittavan omaan elämismaailmaan liittyvä tieto on tärkeää. Tässä tutkimuksessa tuotettu tieto on myös yleistä tietoa työuran muutoksesta ja sen merkityksestä ihmisen ammatilliselle identiteetille. Yleinen tieto syntyy tutkijan yhdistäessä yksityisen tiedon merkitysverkostoja yleisiksi merkitysverkostoiksi.

Tutkimusaineistoa ei tule Laineen (2001, 34) mukaan käsittää pelkäksi saaduksi tietovarastoksi. Tässä tutkimuksessa narratiivien eli elämäkerrallisten kirjoitelmien avulla koottu aineisto on ollut keskustelukumppanini, jonka kanssa olen käynyt vuoropuhelua. Dialogin tuloksena on syntynyt osa tutkimustiedosta. Toinen osa tämän tutkimuksen aineistoa on tuotettu dialogisesti haastattelutilanteissa tutkittavien kanssa. Tällöin vuoropuhelu toteutui jo haastatteluhetkellä ja jatkui analyysissä. Laine (emt., 34) kuvaa tätä vuoropuhelua kehämäiseksi liikkeeksi aineiston ja tutkijan tulkinnan välillä, jolloin tulkinta muotoutuu ja korjaantuu jatkuvasti. Sen vuoksi jokainen haastattelu oli erilainen ja nosti esiin vaihtelevia painotuksia eri tutkimuskysymyksissä.

Siitä huolimatta, että työuran muutos on tutkittavalle subjektiivinen ja tuttu kokemus, voi tutkimusprosessin aikana hänelle paljastua itsestään uusia ilmiöön liittyviä asioita. Kokemuksena se voi olla tutkittavalle merkittävä. Haastattelutilanteessa ja/tai elämäkerrallisia kirjoitelmia kirjoittaessaan tutkittaville voi paljastua uutta tietoa omasta uramuutoksesta ja ammatillisesta identiteetistä, mikä ohjaa häntä uudelleenlaiseen asioiden tarkasteluun ja ymmärtämiseen.

5.1.4 Tutkijan asenne tutkittavaan ilmiöön

Ammatillinen osaaminen merkitsee tietoisuutta omasta itsestä, arvoistaan, valinnoistaan sekä mahdollisuuksistaan, jotka Rauhala (1998, 94–96) liittyy aitoon itseyteen eli yksilöllisyyteen. Opettajan työuran muutoksen tutkiminen liittyy muun muassa työhön, työtyytyväisyyteen, työssä jaksamiseen, ammatilliseen lisä- tai uudelleen koulutukseen, ammatilliseen ja yksilölliseen kasvuun sekä yhteiskunnalliseen kehitykseen. Tutkimuskohteena on itse ongelma, ihmiset, aika, paikka, tilanne sekä todellisuus, joka määrittää mitä ja miten. Tutkimuksessa ihminen on ainutkertaisena, henkisenä eli kokevana olentona. Ihminen nähdään myös aktiivisena ja tavoitteellisena olentona, jolla on tarkoitus ja päämäärä elämässä. Hän on suunnitteleva, tunteva ja arvovallintoja tekevä. (Rauhala 1996.)

Tutkimussuhdetta käsittelevät normit kuvaavat tutkijan asennetta tutkittavaan ilmiöön. Husserl (1970) on esittänyt, että olisi palattava asioihin itseensä, mikä johti niin sanotun fenomenologisen reduktion menetelmän kehittämiseen. Reduktion avulla tutkimuksessa keskitytään vain analyysin kannalta olennaisiin asioihin (Saarinen 1986). Tämä merkitsisi esimerkiksi sitä, että tutkijan pitäisi syrjäyttää se luonnollinen tapa, jolla hän tarkastelee maailmaa ja sen tapahtumia. Omat tietoiset asenteet, uskomukset, arvot ja koko oma tarkastelunäkökulma sulkeistetaan, ja tutkija pyrkii vain ilmiön merkityksen paljastamiseen. Husserlin esittämää mallia on kritisoitu, koska on nähty, ettei tutkijan ole välttämättä mahdollista irrottautua kaikista ennakoasenteista tutkittavaa ilmiötä kohtaan.

Oma asenteeni tutkimaani aiheeseen juontuu henkilökohtaisesta työuran muutoksesta. 18 vuoden luokanopettajuuden jälkeen koin työuupumuksen, minkä jälkeen oli mietittävä oma ammatillinen suuntautuminen uudelleen. Aikuiskouluttajaksi siirtyminen oli paras vaih-

toehto, koska halusin sisällyttää pedagogisuuden myös uuteen uraani. Siksi asenteeni työuran muutokseen on luonnollinen: muutos on tehtävä, jos asiat niin vaativat ja löytyy omaa tahtoa sekä voimia. Luonnollisesta asenteesta irtaantuminen tarkoittaisi sitä, että kohtaisin tutkittavat asiat ikään kuin ensimmäistä kertaa (Perttula 1995a, 10). Omista kokemuksista tietoisesti tuleminen on sekä mahdollista että välttämätöntä, mutta niiden täydellisen poissulkeminen on mahdotonta. Pidän tätä positiivisena, koska tutkijana olen voinut lähestyä tutkittavien muutoksia oma kokemukseni antaman näkemyksen turvin. Halusin kuitenkin tietoisesti olla vaikuttamatta tutkittaviin siten, etten paljastanut uramuutoskokemustani. En myöskään kysymyksilläni etsinyt tukea omille kokemuksilleni. Pyrin säilyttämään tutkittavaan ilmiöön mahdollisimman luonnollisen suhteen.

5.2 Eksistentiaalis-fenomenologinen lähestymistapa

Tämän tutkimuksen tutkimuksellisenä lähestymistapana on fenomenologia, koska se sopii ihmisten ainutlaatuisten kokemusten ja elämissä maailman tutkimiseen (Heidegger 1992; Rauhala 1996). Ihminen on situationaalinen olento, joka on suhteessa reaaliseen ja ideaaliseen todellisuuteen. Tästä todellisuudesta hän ammentaa ainutkertaisia merkityskokemuksia, joista hänen subjektiivinen maailmankuvansa rakentuu. (Rauhala 1996.)

Käsite fenomenologia merkitsee oppia siitä, miten maailma ilmenee ihmisen tietoisuudelle. Tämä yksilöllinen ilmeneminen on hyvin erilaista, kun otetaan huomioon ihmisten erilaiset taustat, ennakkoletukset, mieltymykset, toiveet, halut ja pyrkimykset. (Puolimatka 1999, 18.) Fenomenologisessa filosofiassa on kaksi pääsuuntaa: kuvailtava eli deskriptiivinen fenomenologia ja tulkinnallinen eli hermeneuttinen fenomenologia. Edmund Husserl kehitti deskriptiivisen fenomenologian, jonka tavoitteena on kuvata ihmisen kokemusten merkitysten olennaisia sisältöjä. Husserlin mukaan kokemuksen maailma tai asiat sellaisina kuin ne ilmenevät yksilön välittömissä kokemuksissa, ovat alkulähde tieteelle. (Husserl 1970.) Martin Heideggerin (1991) hermeneuttinen fenomenologia on puolestaan kiinnostunut inhimillisestä olemassaolosta, eksistenssistä. Heidegger piti tärkeänä ihmisen sisäisen maailman tutkimisen tulkinnallisuutta ja moninaisuutta. Hei-

degger painotti myös ihmisen olemassaoloa suhteessa ulkoiseen maailmaan, joka on aina yksilökohtainen.

Fenomenologisen tiedonsosiologian edustajat Schutz sekä Berger ja Luckmann näkevät yhteiskunnallisen todellisuuden tajunnallisena konstruktiona. Schutz on keskittynyt tarkasteluissaan elämismailman perusrakenteiden ja yksilön luonnollisen asenteen merkityksen analysointiin erilaisissa tiedonkäsittelyissä (Aittola & Pirttilä 1988, 3). Bergerin ja Luckmannin (1994) laajemmassa näkökulmassa ihmiset tuottavat sosiaalisen todellisuuden yhdessä kaikkine sosiokulttuurisine ja psykologisine muodostumineen. Fenomenologiassa korostetaan ihmisen kykyä muuttaa käsityksiään todellisuudesta ja sen johdosta muuttaa todellisuutta (Aittola & Pirttilä 1988, 3).

Schutz on pitänyt fenomenologisten analyysiensä lähtökohtana Husserlin intersubjektivistisistä elämismailmaa, jonka ihmiset omaksuvat luonnollisella asenteella jokapäiväisenä reaalisena todellisuutenaan. Niinpä tutkittavien elämismailmaan kuuluvat elämän kaikki oleelliset elementit: toiset ihmiset, yhteiskunta, luonto, kulttuuri, kieli jne. (Aittola & Pirttilä 1988, 67.) Schutz ja Luckman (1973, 3–4) näkevätkin elämismailman kaiken inhimillisen toiminnan perustana, jossa ihmiset voivat elää ja tehdä omien intressiensä mukaisia toimintoja.

Fenomenologisessa suuntauksessa ihmisen ajattelu nähdään tajunnalliseksi ja aktiiviseksi prosessiksi. Toiminnan oletetaan olevan myös tarkoituksellista. Fenomenologisen sosiaalifilosofian pääedustajan, Edmund Husserlin (1859–1938), fenomenologinen filosofia pohjautuu siihen ajatukseen, että todellinen maailma on olemassa ja että sen ymmärtäminen on mahdollista kokemuksen avulla. Kaikki tieto perustuu kokemukseen objektien olemassaolosta ja niille annetuista merkityksistä. Husserlin mukaan objektit ovat fenomenologisesti olemassa vasta silloin, kun ne ovat osa yksilön tajuntaa. (Grönfors 1982, 21–22.)

Mitä tarkoitetaan kokemuksella? Perttula (2006) määrittelee kokemuksen erityissuhteeksi tajuavan subjektin, hänen tajunnallisen toimintansa sekä kohteen välillä. Rauhala (1996) on määritellyt kokemuksen tajunnan sisällöiksi maailmankuvassa, ja tajunta on tällöin kokemuksen kokonaisuus. Kokemuksen rakenne yhdistää subjektin ja objektin kokonaisuudeksi. Kokemuksen tutkija on kiinnostunut yksilöiden elämäntilanteista, eli kaikesta siitä, mihin yksilö on suhteessa. Niin ikään fenomenologia on kiinnostunut sekä yksilön tiedostamattomista että tietoisista kokemuksista, joihin yksilö on merkityssuhteessa.

Tutkimukseni tietoteoreettiseksi lähestymistavaksi valitsin heideggeriläisen fenomenologian ja filosofiseksi lähtökohdaksi eksistentiaalismin. Eksistentiaalinen fenomenologia on Heideggerin filosofian (1993) ja Husserlin fenomenologiaan perustuva hermeneuttisen tieteenfilosofisen suuntauksen päämetodi. Tutkimuksen kohteena on ihminen ainutkertaisena, henkisenä eli kokevana olentona. Kokemus on tutkittavien subjektiivinen, elämyksellinen tila, jonka lajeja ovat tunne, tahto, tieto, usko ja intuitio (Rauhala 1996). Kokemus kehkeytyy tutkittavien senhetkisestä sisäisestä todellisuudesta, jonka taustatekijöinä ovat elämäntilanne ja vuorovaikutus. Niihin kuuluvat myös tutkittavien merkitykselliset suhteet yhteiskuntaan, kulttuuriin ja toisiin ihmisiin (Heidegger 1993, 34).

Heidegger näkee eksistentiaalismin ensisijassa olemisen filosofiana. Ihminen tarkastelee olemistaan todellisuuden ehtoihin ja maailmaan sitoutuneena (Heidegger 2000, 58–61, 80). Inhimilliseen olemassaoloon kuuluvat Heideggerin mukaan (emt., 32–33) yksilöityminen sekä ihmiselämän maailmallisuus. Ihminen ei ole itse voinut valita aikaa eikä paikkaa, jossa hän elää. Sen vuoksi ihminen on ulkonaisesti sidottu niihin tilanteisiin, joihin hän on syntynyt. Tällainen ”muukalaisuus” maailmassa voi aiheuttaa ahdistusta ja pelkoa. (Emt., 68.) Olemassaolon tavasta riippuu, miten ihminen on suhteessa muihin ihmisiin. Epäaito oleminen jäljittää muuta olevaista. Hän vain on ja tekee rutiinit, jolloin olemassaolo on esineellistä. Epäaitouden taustaa vasten tarkasteluna tähän tutkimukseen osallistuvat ovat osoittaneet aidon olemisensa pohtiessaan olemassaolonsa mieltä ja tarkoitusta (emt. 158–159). Aikaisempien kokemustensa pohjalta he ovat ymmärtäneet ja tulkinneet kerta toisensa jälkeen uusia eteen tulleita elämäntapahtumia ja ovat niiden pohjalta alkaneet tehdä selkoa omasta olemisestaan, sen tarkoituksesta sekä omasta paikastaan ja tehtävästään maailmassa.

Brentanoa on pidetty ensimmäisenä fenomenologina siitä huolimatta, että vasta hänen oppilaansa vakiinnuttivat fenomenologian käsitteen käytön tuotannossaan (Spielberg 1971). Bretanon oleellinen merkitys fenomenologiaan liittyy intentionaalisuuden käsitteeseen, joka on Brentanon (1973, 88–8, 91) mukaan psykologisten ilmiöiden perusrakenne. Kaikki ihmisen psyykkiset, tajunnalliset toiminnot ovat intentionaalisia ja niillä on aina kohde (Brentano 1995, 26) eli niissä toiminnoissa tiedetään, ajatellaan, arvioidaan, rakastetaan,

vihataan tai halutaan (Brentano 1973, 88). Intentionaalisuus on käsitettävä näin ollen tietoisuussuhteessa olemiseksi. Rauhala (1996, 43) kuvaa intentionaalisuutta tajunnallisen kokemuksen ominaisuudeksi suuntautua johonkin itsensä ulkopuolella olevaan. Näin ollen intentionaalisuus viittaa tajunnan spontaaniin luonteeseen. Mistä tämä suuntautuminen on riippuvainen? Giogin (1993) mukaan siitä, miten todellisuus näyttäytyy ihmiselle, miten ihminen havaitsee, rakentaa ja jäsentää maailmaa (Giorgi 1993, 71–72). Tässä tutkimuksessa tutkittavat ovat reflektoineet elämänhistoriansa, miettineet nykytilanteen pohjalta uusia uravaihtoehtoja sekä suuntautuneet kohti uutta uraa. He ovat asettaneet uudelle uralle omat tavoitteensa, toiveensa ja ihanteensa. Tutkittavilla on myös käsitys siitä, mitä uramuutos edellyttää heiltä itseltään. Näiden ajatusten pohjalta tutkittaville on muodostunut käsitys siitä, mikä heidän elämässään on merkityksellistä, mitä kannattaa tavoitella ja mistä voi luopua.

Eksistentiaalis-fenomenologisen lähestymistavan mukaan tutkittavat ovat kyenneet muuttamaan todellisuuttaan ryhtyessään pohtimaan ja toteuttamaan työuran muutosta oman ymmärryksensä pohjalta. Tämä muutossuuntautuminen on Hakalan (1994) mukaan tajuista ja alitajuista. Yksilöllä on yleensä pyrkimys toiminnan mielekkyyteen, jolle hän haluaa löytää hyvät perusteet. Lisäksi hän haluaa löytää pätevät kiinnekohdat niin omalle olemiselleen kuin identiteetilleen ja itsensä ymmärtämiselle. Työuran muutospäätös on liittynyt myös tutkittavien läheisten todellisuuteen siinä suhteessa, miten muutos muuttaa heidän elämäänsä joko konkreettisesti ja/ tai ajatuksen tasolla.

Toisen kokemusten ymmärtäminen koskee kaikkia koettuja ilmiöitä. Eksistentiaalis-fenomenologisessa ymmärtämisessä on kyse sekä hetkellisestä että merkityksellisestä, jälkiä jättävästä kokemuksesta. Miten tutkijana voin ymmärtää tutkittavien kokemuksia? Miten voin tietää, mitä tutkittava kokee tai tarkoittaa sanoillaan, varsinkin jos ajatellaan jokaisen tutkittavan kokemusmaailman ja situationaalisten tekijöiden olevan subjektiivisia? Nähdäkseni tutkijana minun ja tutkittavien tilanteen samankaltaisuus auttaa ymmärtämistäni, koska tiedän jo jotakin tutkittavien elämämaailmasta niin entisenä luokanopettajanopettajina kuin uramuutoksen kokeneena aikuiskouluttajana. (Ks. Eskola & Suoranta 1998, 45.) Toisaalta oma ymmärrykseni tutkittavasta ilmiöstä on tullut ilmi myös elämäkerrallisten kirjoitelmien tuottamista koskevissa ohjeistuksissa ottaessani yhteyttä tutkit-

taviin ensimmäistä kertaa. Haastattelutilanteissa tapani luoda avoin, luonteva keskusteluyhteys suhteessa tutkittaviin loi perustan tutkittavan ilmiön luotettavalle tieteelliselle kuvaukselle.

Samatkin todellisuuden ilmiöt, kokemukset uramuutoksesta saavat erilaisen merkityksen eri tutkittavien maailmankuvassa. Tutkittavien kokemukset ovat sidoksissa heidän omaan henkilöhistoriaansa. Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään, miten tutkittavien eri merkityskokemukset ovat rakentuneet työuran muutosprosessissa uudenslaisiksi, yksilöllisiksi maailmankuviksi ja niiden pohjalta arvoiksi, asenteiksi ja elämäntarkastuksiksi. (Ks. Rauhala 1996, 48.)

Perttula (1996) esittää, että samalla kun tutkija ymmärtää jotakin merkityksellistä tutkittavan kokemusmaailmasta ja tutkittavasta ilmiöstä, jää jotain myös hämärän peittoon. Tutkijan ei tarvitse pyrkiä olemaan kaiken näkijä. Eksistentiaalisen fenomenologian mukaan tutkittavan ilmiön ymmärtäminen on aina vajavaista, koska ymmärtäminen kietoutuu tutkijan elämäntilanteeseen. Se mitä tutkija ei ymmärrä, jätetään kuvaamatta. (Ks. Varto 1992.)

5.3 Aineisto ja sen hankinta

Seuraavaksi selvitän, miten ja millä perusteella olen valinnut tutkimushenkilöt sekä esittelen 12 tutkittavaani. Perehdyn myös elämäkerrallisen tutkimuksen tapaan sekä esittelen käyttämäni teemahaastattelun rakenteen.

5.3.1 Tutkimushenkilöiden valinta

Uramuutoksen läpikäyneiden opettajien löytäminen ei ollut yksinkertainen tehtävä. Opettaja-lehdessä olleen ilmoituksen kautta tavoitin vain yhden tapauksen. Pientä rivi-ilmoitusta aikakauslehdessä on vaikea kenenkään löytää. Tutkimuspäiväkirjassa ilmene suuri huoli tutkimuksen toteuttamisen mahdollisuudesta.

Huolellisen miettimisen jälkeen syksyn pimeyden keskellä alkoi tapahtua. Kollegani neuvoi ottamaan yhteyttä eräisiin IT-alan yrityksiin. Tavoitin pari henkilöä, jotka täyttivät tutkimuksen edellyttämät kriteerit ja lupautuivat mukaan. Eräältä väitöskirjan tekijältä sain vihjeen tutkittavasta, joka puolestaan antoi vihjeen parista muusta tapauksesta. Yksi tapaus löytyi otettuani yhteyttä Opettaja-lehden ilmoi-

tuksen perusteella kurssitapaamisen järjestäjään. Vihjeiden antajat eivät tulleet tietämään, kenet olin valinnut tutkimukseeni. Yksi tutkittavistani (Reino) oli myös pro graduni tutkimusjoukossa. Hän täydensi aineistoaan kirjoitelmalla ja lisähaastattelulla.

Haku tuntui työläältä, kunnes keksin Koulukaverit.com-nettisivut. Luin näiltä nettisivuilta 12 vuoden jaksolta jokaisen Suomen opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden lyhyitä kirjoitelmia urakehityksensä. Kirjoitelmia oli lukuhetkellä kaikkiaan 872 kappaletta. Koulukaverit.com-nettisivuilta kävi ilmi, että uraa muuttaneet entiset opettajat toimivat nykyisin esimerkiksi yliopiston opettajina, henkilöstöhallinnossa, kouluttajina, opinto-ohjaajina, yrittäjinä (eri aloja), IT-alalla, myyntipäällikköinä, toimittajina, dokumenttituottajina, lasten- ja nuorten näytelmäkirjailijoina, kuvataide- ja musiikkialalla tai maatalon emäntinä. Kaikki ehdolla olleet tapaukset eivät täyttäneet esittämiäni kriteerejä, erityisesti ensimmäisessä ammatissa toimimisen pituuden suhteen. Jotkut olivat siirtyneet uusiin tehtäviin jo parin vuoden opettajuuden jälkeen. Jouduin hylkäämään jo valitun osallistujan myös siksi, koska hänellä ei ollut aikaa täydentää kirjoitelmaansa. Tutkittavien etsiminen kesti noin puoli vuotta.

Valitsin tutkimukseen mahdollisimman eri aloille siirtyneitä tapauksia. Otin kaikkiin yhteyttä sähköpostitse. Valituista tutkittavista seitsemän on naisia ja viisi miehiä. Tutkittavista naisista kuusi on entisiä luokanopettajia, yksi entinen musiikinopettaja. Miehistä neljä on entisiä luokanopettajia ja yksi liikunnanopettaja. Tutkittavat ovat eri puolilta Suomea. Keväällä 2007 tehdessäni face-validateettiin liittyvää kyselyä, kahdella tutkittavalla ei ollut enää mahdollisuutta vastata kysymyksiin. Jouduin etsimään kaksi uutta tutkittavaa. Aiemmin kokoamani lista uraa muuttaneista entisistä opettajista osoittautui oivaksi avuksi.

Usein esitetty kysymys koskee aineiston kokoa: miten suuri aineiston on oltava, jotta tutkimus olisi tieteellistä, edustavaa ja yleistettävissä. Eskola ja Suoranta (2000) eivät painota aineiston koon merkitystä, vaan tulkintojen kestävyyttä ja syvyyttä. Laadullisessa tutkimuksessa ei olekaan Tuomen ja Sarajärven (2002, 87–88) mukaan tarkoitus pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin. Siinä pyritään muun muassa kuvaamaan tutkimuskohteena olevaa ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään toimintaa tai tulkitsemaan tiettyä ilmiötä teoreettisesti. Tutkimuksen kannalta on merkittävää, että tutkittavilla on joko tietoa tai henkilökohtaista kokemusta tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman

paljon. Siksi tutkittavien valinnassa käytetyt kriteerit ja tutkijan käyttämä harkinta korostuvat. Tässä tutkimuksessa valintakriteereinä olivat seuraavat:

- 1) Tutkittavien ikävaatimus oli vähintään 30 vuotta.
- 2) Ensimmäisessä ammatissa työvuosikertymä oli oltava vähintään 5 vuotta, jotta tutkittavilla oli ehtinyt muodostua urakäsitys opettajan työstä. Tämä merkitsi siis niin sanotun uran alkuvaiheen ohitusta.
- 3) Tutkittavat olivat jättäneet lapsi- tai nuorisotyön ja siirtyneet aikuistyöhön.
- 4) Enimmäisikärajaa ei ollut, mutta tutkittavalla oli vielä oltava työvuosia jäljellä ennen eläkkeelle siirtymistä.

Työuran muutos merkitsee tässä tutkimuksessa muutoksia työroolissa tai muutosta toiselle työalalle ja sitä, että tutkittava on jättänyt entisen työnsä ja siirtynyt lapsi- ja nuorisotyöstä aikuistyöhön. Tutkittavalta edellytettiin myös, että hän toimii jo uudessa työssä.

Tutkittavien taustatiedot kokosin avoimella kyselyllä. Taustatietoihin kuuluvat henkilötietojen lisäksi perhesuhteet, ensimmäinen ammatti kestoineen ja siihen saatu koulutus, toinen ammatti kestoineen ja siihen saatu koulutus sekä lopuksi tutkittavan luonteenpiirteet, harrastukset sekä tärkeimmät elämänarvot. Käytin tutkittavien taustatietoja tutkimuskysymyksen 4 analyysissä

Tutkittavat jakautuvat uramuutoksen mukaan kolmeen ryhmään: uranvaihtajat, aikuiskouluttajat sekä hallintoon siirtyneet. Jaosta ilmenee, ettei opettajan työuran muutos merkitse ainoastaan opetusalan jättämistä, vaan toiselle opetussektorille tai opetusalan hallintoon siirtymistä. Tutkittavien uramuutoksen taustatekijöiden halusin olevan hyvin erilaisia, sekä positiivisia että negatiivisia. Näin työuran muutosprosessin tarkasteluun tuli monipuolisuutta.

Taulukkoon 7 olen koontanut tutkimukseen osallistuneiden taustatiedot. Tiedot ovat peräisin pääosin tiedonkeruuhetkeltä eli keväältä 2005. Jatan ja Mimmin tiedot ovat kesältä 2007. Tutkittavien nimet on muutettu, jotta heidän tunnistamisensa ei olisi mahdollista. Taulukosta ilmenee tutkittavien ikä tutkimushetkellä, ensimmäiseen ammattiin (ura 1) liittyvä koulutus, opettajana toimimisen aika vuosina, uusi ura (ura 2) sekä uuteen uraan mahdollisesti liittyvä koulutus. Sulkeisiin on merkitty tutkimushetkellä meneillään ollut koulutus tai tavoitetutkiminto.

TAULUKKO 7. Tutkittavien taustatiedot

Uran- vaihdat	Ikä tutkimus- herkellä	Opettajan- koulutus	Opettajan työssä toiminut/v	Uusi ura	Ikä työ- uran muutos- vaiheessa	Koulutus uuteen uraan,(meneillään oleva koulutus)	Uudessa urassa toiminut/v
Aulikki	47 vuotta	Luokanopettaja/HuK	12 vuotta	Yrittäjä Valokuvaaja	34 vuotta	Valokuvaajan ammatti- ja erikoisammattitutkinto	13 vuotta
Jatta	36 vuotta	Luokanopettaja	10 vuotta	Oppikirjojen kustannustoimittaja	36 vuotta	-	0,5 vuotta
Lauri	45 vuotta	Luokanopettaja/KK	5 vuotta	Asiantuntijajälkäkäri	36 vuotta	Lääketieteen lensiaatti	9 vuotta
Mimmi	44 vuotta	Luokanopettaja/ KK	10 vuotta	Yrittäjä	42 vuotta	Recidental Interior Certificate 2,5 vuotta Program	3 vuotta
Oona	41 vuotta	Luokanopettaja	10 vuotta	Sisustus suunnittelija	38 vuotta	(Yrittäjän ammattitutkinto)	5 vuotta
Simo	46 vuotta	Luokanopettaja	15 vuotta	Matkailuyrittäjä Projektipäällikkö IT-alalla	41 vuotta	-	3 vuotta
Aikuis- kouluttajat							
Arttu	42 vuotta	Luokanopettaja	7 vuotta	IT-kouluttaja Lehtori	39 vuotta	Kasvatustieteen tohtori	3 vuotta
Eeva	42 vuotta	Luokanopettaja/KM	8 vuotta	Draamakouluttaja	32 vuotta	Ilmaisaidon cum laude	10 vuotta
Reino	54 vuotta	Liikunnanopettaja	23 vuotta	Työyhteisökouluttaja	47 vuotta	-	7 vuotta
Teuvo	40 vuotta	Luokanopettaja/KM/ ErO	2+7 vuotta	Puolustusvoimien kouluttaja, tutkija	38 vuotta	(Kasvatustieteen liseniaatti)	2 vuotta
Hallintoon siitynneet							
Helmi	34 vuotta	Musiikinopettaja/FM	13 vuotta	Koulutus- suunnittelija	32 vuotta	-	1,5 vuotta
Sriina	46 vuotta	Luokanopettaja/KM	17 vuotta	Sivisystöimen- johtaja	41 vuotta	Opetushallinto, työnhajaus, NLP Master Johtamisen eri- koisammattitutkinto	5 vuotta

Valitut olivat ikäjakautumaltaan 35–56-vuotiaita, joista seitsemän oli tutkimushetkellä naimisissa, yksi naimaton ja neljä eronnutta. Enemmistö eli kahdeksan tutkittavaa ehti työskennellä opettajana 10–17 vuotta. Yhdellä tutkittavalla ehti opettajan uraa kertyä 23 vuoden verran. Kolme tutkittavista toimi opettajana alle 10 vuotta.

Työuran muutos oli tapahtunut pääosin tutkittavien 32–42-ikävuosina. Tutkimushetkellä kaksi tutkittavaa oli ehtinyt toimia uudessa urassa vähintään kymmenen vuotta, loput puolesta vuodesta yhdeksään vuotta. Katson, että tutkittavilla on ollut riittävästi kokemusta niin opettajuudesta ensimmäisessä urassa kuin uudessa urassa, jotta he pystyivät kirjoittamaan relevantin kuvauksen niistä kokemuksista, joita heillä on ollut muutosprosessin aikana.

5.3.2 Narratiivis-elämäkerrallinen lähestymistapa

Narratiivisuuden juuret löytyvät filosofiasta, kirjallisuudesta ja kielitieteestä. Narratiivisuus luokitellaan tulkinnallisen tutkimuksen sivuhaaraksi, jonka pohjautuu Schleiermacherin hermeneuttiseen ihmistieteeseen sekä Diltheyn henkítieteeseen (Gudmundsdottir 2001, 229). Narratiivisuus on yleistynyt tutkimuksissa viime vuosina niin paljon, että puhutaan jopa narratiivisesta käänteestä: elämäkertomuksen (life story) ja narratiivin (narrative) käsitteet ovat käytössä niin sosiaalitieteissä, yhteiskuntatieteissä kuin lääketieteessä (Hyvärinen 2004, 1). Vastaavasti Chamberlayne, Bornat ja Wengraf (2000) puhuvat elämäkerrallisesta käänteestä. Narratiivisuus tuli 1990-luvun puolivälissä kasvatustieteelliseen tutkimukseen, jossa se on yksi voimakkaasti kehittyvistä aloista opettajan ajattelun ja tiedon tutkimuksessa (Cortazzi 1993, 5).

Tutkimukseni lähestymistapa on narratiivis-elämäkerrallinen, mikä merkitsee sitä, että olen hankkinut tutkimusaineistoni narratiivis-elämäkerrallista metodia käyttäen. Aineistoni koostuu sekä elämäkerrallisista kirjoitelmista eli narratiiveista että puolistrukturoiduista teema-haastatteluista. (Ks. Heikkinen 2000, 49.) Tarkasteltaessa yksilöiden työuran muutosta ja ammatillisen identiteetin rakentumista pitkittäisenä prosessina, on laadullinen, narratiivinen lähestymistapa perusteltu. Narratiivisessa lähestymistavassa tarina nähdään keskeisenä ajattelun ja elämän jäsentämisen struktuurina (esim. Hänninen 1999, 15–16). Identiteettitutkimus perustuu yleensä elämäkertamettiin, jossa yksilöiden subjektiiviset kokemukset tulevat parhaiten esiin.

Narratiivis-elämäkerrallinen lähestymistapa kiinnosti minua siksi, että ensinnäkin tutkittava ilmiö, työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen, on pitkäaikainen, kulttuuriin ja omaan henkilöhistoriaan sidottu prosessi tutkittavien elämässä (Polkinghorne 1995,16–17). Tässä tutkimuksessa eri tutkittavat muistelivat elämänsä noin 25–45 vuoden ajalta aina nuoruuden uravalinnasta tutkimushetkeen saakka, jolloin kaikki olivat jo uudessa urassa. Elämäkerrallinen lähestymistapa on kokonaisvaltainen. Sen avulla olen voinut tarkastella tutkittavien koko elämänkulkua yksilöllisenä prosessina. Tutkittavien oli myös helpompaa jäsentää omat kokemuksensa elämäkerrallisena jatkumona, jossa heidän ilmaisemansa keskeiset tapahtumat seurasivat toinen toistaan. Tutkijana huomioni kiinnittyi Heikkisen (2001, 129–130) mukaan siihen, millä tavalla tutkittavat antavat merkityksiä kokemuksilleen tarinoita käyttäen. Narratiivisen lähestymistavan keskeinen piirre on tietäjän subjektiivisuus. Tällöin tutkija ei pyri yleistettävään, objektiiviseen tietoon, vaan henkilökohtaiseen, subjektiiviseen tietoon.

Abbot (2002, 3) pitää tarinallisuutta sisäsyntyisenä ja ihmisen oleellisena tarpeena. Kerronta on Garron ja Mattinglyn (2000, 1) mukaan keskeinen tapa antaa kokemuksilleen merkityksiä. Kertomus toimii välittäjänä yksilön sisäisen maailman ajatusten ja tunteiden sekä ulkoisen maailman välillä. Niinpä uudet näkökulmat voivat luoda uusia näkökohtia opettajien arkityöhön ja siinä toimimiseen sosiaalisen yhteisön jäsenenä. Tämän tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on tuoda avoimesti esiin, miten entiset opettajat ovat kokeneet oman elämänkulkunsa: miten heistä on tullut sitä, mitä he ovat tällä hetkellä uudessa urassa ja elämänvaiheessa.

Bruner (1984) jakaa ihmisen elämän 1) elettyyn (*a life as lived*), 2) koettuun (*a life as experienced*) ja 3) kerrottuun (*a life as told*). Eletty elämä ilmentää sitä, mitä on todella tapahtunut. Elämä koettuna kuvastaa ihmisen omia mielikuvia, haluja, ajatuksia, tunteita ja niille annettuja merkityksiä. Kerrottu elämä on narratiivi, jonka taustavaikeuttajina ovat niin kulttuurisen kertomisen sitoumukset ja sopimukset, kuin kuulijat ja sosiaalinen ympäristö. Kertomusta ei ole olemassa ilman, että sitä esitetään narratiivisesti, esimerkiksi puhuen tai kirjoittaen (ks. myös Abbot 2002). Niinpä tähän tutkimukseen osallistuneilla on oma subjektiivinen tapa jäsentää ja tulkita omaa elämäänsä. Toisaalta uramuutoksesta kirjoitetut tai kerrotut tarinat voidaan liittää

muihin, aiemmin kerrottuihin uramuutostarinoihin, jotka pohjautuvat kulttuuriseen, sosiaaliseen sekä historialliseen kontekstiin.

Kelchtermans (1993) on kuvaillut elämäkerrallista näkökulmaa hyvin monitahoiseksi: se on 1) narratiivinen ja konstruktivistinen, 3) kontekstuaalinen sekä 4) interaktionistinen ja 5) dynaaminen. Narratiivisuus ja konstruktivisuus ilmenevät tässä tutkimuksessa siten, että tutkittavat ovat rakentaneet elämän kokemuksiaan kerrontansa kautta erilaisiksi merkitykselliseksi tarinaksi. Kontekstuaalisuus tulee esiin siten, että kertoessaan tarinaansa tutkittavat sijoittavat tapahtumat tiettyyn sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön. Elämäkerrallisen näkökulman dynaamisuus liittyy tutkimuksen ajalliseen ja kehitykselliseen ulottuvuuteen (ks. Kelchtermans 1993, 443–444). Tällöin työuran muutosprosessissa olevilla tutkittavilla on halu etsiä elämänsä uusia ratkaisuja. Liitän dynaamisuuteen myös sen, miten vahvana muutoksena tutkittavat ovat kokeneet koko prosessin sekä siinä tapahtuvan oman ammatillisen kehittymisensä että kehittymisensä ihmisenä. Lisäksi tarkastelen muutokseen kulunutta aikaa ja ajankohtaa historiallisesti. (Ks. myös Clandinin ja Connelly 1994, 416.)

Elämäkerrallinen lähestymistapa sopii hyvin elämänmuutosten tarkasteluun. Vahvat sosiaaliset muutokset lisäävät ihmisen tarvetta muistella ja jäsentää elämää useaan kertaan. Tällä ihminen tavoittelee jatkuvuutta ja selkeyttä elämänsä kulkuaan. Oman elämätarinan kertominen auttaa löytämään uuden kokonaiskuvan elämästä ja integroimaan menneitä elämänvaiheita ja kokemuksia toisiinsa. (Hänninen 1999, 72.)

Kriitikot ovat arvostelleet narratiivista näkökulmaa siksi, että se liittyy epäyhtenäiset ja hajanaiset kertomukset eheäksi identiteetin tarinaksi. Sitä pidetään eräänlaisena ”kulttuurisena pakkopaitana”, joka pyrkii väkisin löytämään tarinasta sen perusrakenteet. (Hänninen 1999, 78; Suomi 2002, 23.) Eikö kertomusten tarkoituksena ole juuri ehyen identiteetin tuottaminen? Epäyhtenäisyys ja hajanaisuus voivat johtua siitä, ettei ihminen ole pysähtynyt aidosti pohtimaan elämänsä kulkuaan ja omaa toimintaansa. Syrjälä ja Heikkinen (2002, 157–158) korostavat, että opettajien kertomusten avulla pystytään kiinnittämään kokonaisvaltaisempaa huomiota opettajien elämään. Opettajat saavat niistä aineksia ammatilliseen kehittymiseensä. Kertomuksissa tulee ilmi myös yhteiskunnassa vallitseva murroksen ja muutoksen aika, jossa opettajat joutuvat pohtimaan uudesta näkökulmasta omaa minuaan, omaa paikkaansa sekä työnsä tarkoituksena.

Elämäkerralliset kirjoitelmat eli narratiivit

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa pyysin tutkittavia kirjoittamaan subjektiivisen, elämäkerrallisen kirjoitelman eli narratiivin työuran muutoskokemuksestaan. Kirjoitelmaa varten olin laatinut kysymyksiä, jotka toimivat runkona kirjoitustyölle (Liite 1). Rungosta huolimatta tutkittavat kirjoittivat persoonallisella otteella ja vapaasti tulkiten. Aikaa kirjoitelmien tekoon annoin vähintään neljä viikkoa tutkittavan elämäntilanteen ja ajan mukaan.

Minulla oli ennen aineiston keruuta aikaisempaan tietoon ja omaan kokemukseen perustuvaa kokonaisnäkemystä työuran muutoksen kokeneiden elämäntilanteesta ja muutokseen johtavista tekijöistä. Tämä edisti tutkimuksen eri vaiheiden läpiviemistä.

Kirjoitelmissa päähenkilö kuvaa yleensä kokemuksensa lapsuudesta aikuisuuteen. Lapsuus toimii heijastuspintana, jota vasten yksilö tutkii ja jäsentää elämäänsä ja kokemusmaailmaansa sekä yhteiskunnan muutoksia. (Bardy 1998.) Vaikka tässä tutkimuksessa olen lähtenyt liikkeelle nuoruuden ammatinvalinnasta ja sen taustatekijöistä lapsuudesta lähtien, olen kuitenkin keskittynyt aikuiselämässä tapahtuneeseen työuran muutokseen. Kerrotuksi ovat tulleet ne asiat, joilla on merkitystä tämän hetken näkökulmasta katsottuna (Vilkko 2000).

Kirjoitelmien tuottaminen edellytti tutkittavilta muistelemista pitkältä aikaväliltä. Tutkittavat olivat tulkinneet omaa menneisyyttään jo ennen tätä tutkimusta kertoessaan kokemuksistaan esimerkiksi läheisilleen tai kollegoilleen (Saastamoinen 2000a, 135) ja pohtineet sisäisesti erilaisten elämäntapahtumien merkityksistä itselleen (Turner 1994, 254–255). Hänninen (1999) kuvaa yksilön elämän prosessin tulkintaa itsensä ymmärrettäväksi tekemiseksi. Kirjoittaminen antoi tutkittaville mahdollisuuden jäsentää omaa elämää uudelleen.

Yksilön kertomus eletystä elämästä ei ole pysyvä, vaan elämänkulun edetessä kertomus jäsentyy yhä uudelleen (Hänninen 1999, 50–52; Sugarman 2001). Kerrontahetkellä on merkitystä siihen, mitä ja miten kerrotaan (Bardy 1998, 181–200), sillä ihminen muistaa menneisyytensä eri aikoina eri näkökulmasta, vaikka tapahtumat eivät enää voi muuttua (Gergen & Gergen 1987, 121–137). Tähän tutkimukseen osallistuneet oivalsivat kerrontahetkellä uusia asioita omasta menneisyydestään. He oivalsivat asiayhteyksiä ja eri tapahtumien merkityksiä uudella tavalla. Näin aika oli antanut perspektiivin erotella olennaiset ja epäolennaiset asiat toisistaan. Kerrotut tarinat olivat rekonstruktioita tutkittavien elämästä.

Katson, että tutkittavien kirjoitelmissa tuli esille se, mikä on merkittävää ja todellista uramuutoksessa. Tutkittavat pohtivat aidosti ja avoimesti kokemuksiaan muutoksesta. He toivat esiin niin uramuutokseen liittyvät positiiviset kuin negatiiviset tuntemukset. Kertomukset toimivat pohjana selitysmallille, jonka tulee Alasuutarin (1994) mukaan nojautua mahdollisimman hyvin perustana olevaan empiiriseen aineistoon. Tässä tutkimuksessa elämäkerrallisuus näkyy myös omassa tavasani ymmärtää ihmisen kokemusmaailman rakentumista elämänkestävänä prosessina, jossa uusia kokemuksia tulkitaan ja ymmärretään aiempien kokemusten läpi.

Teemahaastattelu

Aineistoa lukiessani panin merkille, että kirjoitelmista nousi selkeästi esiin myös tutkittavien ammatillisessa identiteetissä tapahtunut muutos. Asia alkoi kiinnostaa minua siinä määrin, että lisäsin ammatillisen identiteetin rakentumisen työuran muutostarkastelun yhteyteen. Aihe avaa uusia, kiinnostavia teoreettisia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön.

Kirjoitelmista välittynyt informaatio ei ollut kuitenkaan kyllin riittävä, joten päädyin vielä neljään puolistrukturoituun teemahaastatteluun, joissa paneuduin työuran muutosprosessissa tapahtuneeseen ammatillisen identiteetin rakentumiseen. Haastatteluissa kävimme läpi myös muut kirjoitelmissa esiintyneet teemat, jolloin myös haastatteluissa oli elämäkerrallinen lähestymistapa. Näin saatoin verrata toisiinsa kirjoitelmista saatua tietoa sekä haastattelutietoa yksilökohteisesti neljän haastateltavan osalta.

Miellän haastattelutilanteen tutkijan ja tutkittavan väliseksi vuorovaikutustilanteeksi, jossa molemmilla osapuolilla on osuutensa haastattelutekstin syntymisessä. Laadin kysymykset haastattelutilanteeseen sen perusteella, mitä itse aiemmin tiesin aiheesta ja mitä tietoa tarvitsin tutkimukseeni. Siksi haastateltavien tarinoissa oli minulle sekä ennestään tuttua että uusia näkökulmia. Kysymykseni auttoivat osaltaan tutkittavia luomaan omaa tarinaansa. (Gudmundsdottir 1996, 299.) Jokainen haastattelutilanne oli ainutkertainen. Tiettyssä haastattelupaikassa tietynä ajankohtana minulle kerrottu tarina voisi muotoutua aivan toisenlaiseksi jossakin toisessa paikassa, eri aikana ja toiselle ihmiselle kerrottuna. Eri tutkijat pitävät narratiivis-elämäkerrallista lähestymistapaa postmodernina, koska siinä todellisuus käsite-

tään situationaaliseksi ja joustavaksi, haastattelun aikana luotavaksi (Atkinson 2002, 124; Holstein & Gubrium 1995, 34; Miller 2000) ja vapaasti eteneväksi (Huotelin 1992, 48).

Teemahaastattelun apuna oli tutkimuksen viitekehukseen pohjautuva kysymysrunko, joka sisälsi seuraavat viisi aihepiiriä: 1) Haastattelutavan taustatekijät, uranvalinta ja koulutus, 2) Työ opettajana, 3) Työuran muutos, 4) Uusi ura sekä 5) Uuden uran sopivuus elämän palapeliin. Haastattelurunko on esitetty tarkemmin liitteessä 3.

Vaikka käytin kussakin haastattelussa samaa kysymysrunkoa, painottui kukin haastattelu omalla ainutkertaisella tavalla eri aihepiireissä. Tein luontevasti lisäkysymyksiä, jotka heräsivät tutkittavan vastauksista. (Hirsjärvi ym. 2002, 195.) Näillä spontaaneilla lisäkysymyksillä halusin saada haastateltavat kuvaamaan kokemuksiaan syvemmin sekä perustelemaan mielipiteitään (emt., 192). Metodologisesti teemahaastattelussa korostuvat Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 48) mukaan tutkittavien tulkinnat asioista, heidän asioille antamansa merkitykset sekä se, miten nämä merkitykset syntyvät eri vuorovaikutustilanteissa. Näin vastaukset ovat hyvin monitahoisia. Teemahaastattelut toivat lisävalaisua ammatillisen identiteetin rakentumiseen.

Haastatteluilmapiiri oli vapaa ja luonteva. Koska olen toiminut opettajana, löytyi yhteinen kieli tutkittavien kanssa helposti. Tutkittava sai mahdollisuuden puhua itsestään (*self-image*) ja identiteettinsä muotoutumisesta. Menetelmässä oli myös narratiivinen ote, koska tutkittavat kertoivat tarinaa tietystä elämänkaarensa liittyvästä teemasta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 205.) Tutkittavien kokemusten merkitysten selvittäminen perustui muutosratkaisun ymmärtämiseen. Lisäkysymyksiä tein tarvittaessa sähköpostin avulla. (Hirsjärvi ym. 2002, 192–193.)

5.4 Aineiston analyysi

Alasuutarin (1994, 240–248) mukaan keskeistä analyysissä on aineiston pelkistäminen, luokittelu, vertailu, tulkinta, päätelmien ja johtopäätösten tekeminen. Keskeiset käsitteet analysoinnissa ovat muun muassa ammatinvalinta, työuran muutos, ura-ankkurit ja elämönhallinta. Pyrin tutkimuksessa teoreettiseen herkkyyteen, jotta tiheä ja integroitu tulkinta oli mahdollista. Analyysiprosessi oli myös minulle tutkijana intuitiivinen ajatteluprosessi. Eri haastateltavilla oli oma

totuutensa kokemuksistaan, joten myös kertomuksilla oli omat painoituksensa. Tutkittavat kertoivat sen totuuden, minkä uskoivat omaksi totuudekseen.

5.4.1 Laadullinen sisällönanalyysi ja sen soveltuvuus tutkimukseen

Tämän tutkimuksen aineiston analysoin kvalitatiivisella sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysi ei ole ainoastaan aineiston keruu-, luokittelu- ja kuvausmenetelmä, vaan sen avulla halutaan myös tulkita, selittää ja ymmärtää (Cavanagh 1997; Dey 1993). Laadullisen sisällönanalyysin tarkoituksena on tiivistää ja selkiyttää aineistoa, jotta sen sisältämän informaation perusteella voidaan tehdä johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2002; Weber 1990).

Sisällönanalyysiä voidaan käyttää Weberin (1990) mukaan analysoitaessa erilaisia kirjallisia materiaaleja systemaattisesti ja objektiivisesti. Dokumenteiksi ryhmitellään esimerkiksi kirjat, artikkelit, päiväkirjat, kirjeet, haastattelut ja dialogit (Kyngäs & Vanhanen 1999). Sisällönanalyysi soveltuu myös strukturoimattoman aineiston analyysiin. Koska tämän tutkimuksen aineiston ensimmäisessä vaiheessa elämäkerrallisina kirjoitelmina ja toisessa vaiheessa teemahaastatteluilta. Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi on lähestymistapana perusteltu, koska halusin hyödyntää analyysissä luovasti erilaisia tapoja järjestää, luokitella ja kuvata tutkittavaa ilmiötä (Eskola & Suoranta 2000). Tarkoituksenani oli tuoda esiin niitä subjektiivisia merkityksiä, joita tutkittavat ovat antaneet tutkimuksessa selvitettävälle elämäntapahtumilleen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105–106).

Kvalitatiivisessa aineiston analyysissä tutkimuksen tarkoitus sekä aineisto ohjaavat analyysin kulkua. Aineistoa analysoidessani olin sen kanssa vuorovaikutuksessa, jolloin tutkimustulokset syntyivät empirisestä aineistosta reflektiivisen pohdintani tuotoksena. (Dey 1993; Mäkelä 1992; Seitamaa-Hakkarainen 2000.) Sisällönanalyysissä tutkittavaa ilmiötä voidaan Stemlerin (2001) mukaan analysoida ja tulkita tiivistetyssä muodossa. Selkeytin aineistoa, jotta sen sisältämän informaation perusteella voin kuvailla työuran muutosta ja ammatillisen identiteetin rakentumista sanallisesti eri kategorioiden, käsitteiden tai mallien avulla. Sisällönanalyysiä ei ole selkeästi määritelty. Tutkija voi Tuomen ja Sarajärven (2002, 95–98) mukaan kehittää analyysime-

netelmän itse kerätyn aineiston pohjalta. Sisällönanalyysi toteutetaan usein induktiivisesta (aineistolähtöisestä) tai deduktiivisesta (teoria-
lähtöisestä) lähtökohdasta käsin. Tässä tutkimuksessa käytin molempia lähestymistapoja.

5.4.2 Uramuutoksen ja ammatillisen identiteetin rakentumisen analyysi

Taulukossa 8 olen esittänyt analyysiprosessin eteneminen eri tutkimuskysymysten osalta. Olen merkinnyt käyttämiäni aineistoja (elämäkerralliset kirjoitelmat ja teemahaastattelut) eri tutkimuskysymyksissä niin, että *kursiivilla* kirjoitetut aineistot ovat ensisijaisia ja sulkeisiin merkityt toissijaisia aineistoja. Siten esimerkiksi ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä ensisijaisena aineistona ovat kirjoitelmat, kun taas teemahaastatteluja käytin, mikäli niissä ilmeni analyysin kannalta uutta tietoa. Tutkimuskysymyksessä 4 käytin molempia aineistoja rinnakkain myös teemahaastatteluissa esiin tulleen runsaan tiedon vuoksi.

TAULUKKO 8. Tutkimusprosessin eteneminen

Tutkimuskysymys	1	2	3	4
	Miten tutkittava päätyi ensimmäiseen ammattiinsa opettajaksi?	Miten opettajan työuran muutos etenee ja rakentaa yksilöllistä ammatillista identiteettiä?	Millaisia ura- ankkureita liittyy uuden ammatin valintaan?	Miten työura on asettunut tutkittavan elämän kulkuun?
Aineistot	<i>Elämäkerralliset kirjoitelmat (N = 12)</i> (ja Teemahaastattelut N = 4)	<i>Elämäkerralliset kirjoitelmat (N = 12) ja Teemahaastattelut (N = 4)</i>	<i>Elämäkerralliset kirjoitelmat (N = 12)</i> (ja Teemahaastattelut N = 4)	<i>Elämäkerralliset kirjoitelmat (N = 12)</i> (ja Teemahaastattelut N = 4)
Analyysimenetelmät	Induktiivinen sisällön analyysi	Induktiivinen sisällön analyysi	Deduktiivinen sisällön analyysi	Yksilölliset kertomukset induktiivisen sisällönanalyysin pohjalta

Tutkimuskysymykset 1, 2 ja 4 analysoin induktiivisesti. Induktiivisessa lähestymistavassa luokittelu tehdään ilman etukäteen asetettua viitekehystä, jolloin tutkijan tulee löytää luokitus aineistosta. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 111) jakavat haastattelututkimuksen induktiivisen sisällysanalyysin seuraaviin vaiheisiin:

- 1) Haastattelujen kuunteleminen ja aukikirjoitus
- 2) Haastattelujen lukeminen ja sisältöön perehtyminen
- 3) Pelkistettyjen ilmausten etsiminen ja alleviivaus
- 4) Pelkistettyjen ilmausten listaus
- 5) Samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsiminen pelkistetyistä ilmauksista
- 6) Pelkistettyjen ilmausten yhdistäminen ja alaluokkien muodostaminen
- 7) Alaluokkien yhdistäminen ja yläluokkien muodostaminen niistä
- 8) Yläluokkien yhdistäminen ja kokoavan käsitteen muodostaminen (abstrahointi)

Tämän tutkimuksen analyysi noudatti Tuomen ja Sarajärven mallia. Tässä mallissa ei tosin mainita Syrjäläisen (1994, 90) esittämää ristiinvalidiointia, jota käytin analyysissä. Tällöin puolsin ja horjutin saatuja luokkia aineiston avulla useaan kertaan luotettavuuden lisäämiseksi.

Analyysiprosessin ensimmäisen vaiheen eli elämäkerrallisten kirjoitelmien analyysin aloitin aineiston avoimella lukemisella useaan kertaan tutkimuskysymyksittäin, jotta minulle muodostuisi kokonaiskuva tutkimusaineistosta. Lisäksi halusin löytää alustavan perustan aineiston luokittelulle ja jäsentämiselle. Selkeytin aineistoa jakamalla sen tutkimuskysymysten alle, jotta minulle selvisi tarkkaan, mitä tutkittavat olivat vastanneet kuhunkin kysymykseen.

Aineiston pelkistämisessä informaatio tiivistetään tai pilkotaan osiin tutkimustehtävän ohjaamalla tavalla. Tutkimustehtävälle olennaiset ilmaukset koodataan esimerkiksi luokitusyksiköiksi, jotka liittyvät tutkimustehtävään. Luokitusyksiköt voivat olla yksittäisiä tutkittavia ilmiöitä kuvaavia ydinsanoja tai useamman lauseen mittaisia lausumia. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111–112.) Kirjoitin tekstit seuraavassa vaiheessa niin sanotulle "tutkijan kielelle" yksinkertaistettuun muotoon, jolloin aineistoa oli helpompi käsitellä (emt., 103).

Aineiston ryhmittelyssä aineistosta koodatut alkuperäisilmaisut tutkitaan tarkoin ja aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja/ tai eroavai-

suuksia kuvaavia käsitteitä. Luokitteluyksiköksi voidaan nimetä tutkitavan ilmiön ominaisuus, piirre tai käsitys. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112–113.) Ryhmittelyvaiheessa esitin aineistolle kysymyksiä: Miksi? Kuka? Miten? Mitä tämä kuvaa? Alleviivasin aineistoa sekä luetteloin ja koodasin vastauksia sanatasolla. Aloin saada selville, mitkä aihealueet nousivat esiin vastauksista. Tämän jälkeen poimin ja ryhmitteelin samaan teemaan kuuluvat, koodatut lausumat yhdistävän tekijän mukaisesti samaan luokkaan (alakategoria 1). Alaluokat vaativat tutkijalta useita lukukertoja ja vertailuja aihealueisiin.

Aineiston ryhmittelyä seuraavassa abstrahoinnissa tutkimusaineisto järjestetään sellaiseen muotoon, että sen pohjalta tehdyt johtopäätökset voidaan irrottaa yksittäisistä henkilöistä, tapahtumista ja lausumista ja siirtää yleiselle käsitteelliselle sekä teoreettiselle tasolle. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 114.) Tällöin samansisältöisiä kategorioita yhdistetään ja niistä muodostetaan yläkategorioita. Vertasin yläkategorioita vielä alkuperäiseen tekstiin ja tarkistin, oliko niillä looginen yhteys syntyneen kokonaiskäsitteen kanssa (Syrjäläinen 1994, 90).

Seuraavaksi kuvaan, miten eri tavoin olen soveltanut käyttämäni sisällönanalyysiä. Esitän tutkimuskysymysten analyysiprosessit esimerkein. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla selvitin nuoruudessa tehdyn ammatinvalinnan taustatekijöitä. Taulukossa 9 olen esittänyt esimerkit lausumien ryhmittelystä ja kategorioiden muodostamisesta. Alkuperäiset ilmaisut konkretisoivat luokittelua. Ilmaisujen tarkoituksena on lisätä raportin luotettavuutta ja osoittaa lukijalle, minkälaisesta alkuperäisaineistosta kategoriat on muodostettu (Eskola & Suoranta 2000).

Tutkittavien nuoruuden uravalintaan liittyviä tekijöitä analysoin induktiivisesti. Aluksi erotin aineistosta alakategoriat, joita löytyi 11. Yhdistin alakategoriat yläkategorioiksi, joita nousi aineistosta kolme: 1) opetusalan arvostus, 2) lapsuuden ja nuoruuden kokemukset sekä 3) erilaiset alalle hakeutumisen motiivit.

Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitin, millaisten vaiheiden kautta opettajan työuran muutosprosessi etenee. Aineisto oli laaja ja alakategorioita löytyi usean lukukerran ja analysoinnin jälkeen 16. Kategoriat muuttuivat moneen kertaan, mikä on tyypillistä kvalitatiiviselle sisällön analyysille (Seitamaa-Hakkarainen 2000). Minulle muodostui vähitellen käsitys uramuutoksen prosessinomaisuudesta, jossa erotin kolme eri vaihetta: alku-, väli- ja loppuvaiheen.

TAULUKKO 9. Tutkittavien ensimmäinen ammatinvalinta opettajaksi (malli)

Yläkategoria	Alakategoria	Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu
Koulutuksen ja alan arvostus	Ammattituttuus suvussa	Pääosin vanhemmilta välittynyt kuva opettajan ammatista oli positiivinen (Lauri)	Vanhemmat opettajia Positiivinen kuva.
Lapsuuden ja nuoruuden kokemukset	Harrastuneisuus	Harrastin paljon, varsinkin musiikkia ja teatteria. (Helmi)	Lapsesta asti musiikkiopintoja ja -harrastuksia.
Erilaiset alalle hakeutumisen motiivit	Yksi vaihtoehtoista	Oli olemassa 80-luvun alussa kaksi vaihtoehtoa urasuunnitelmiini: kadettikoulu tai opettajankoulutus. (Teuvo)	Kaksi vaihtoehtoa: kadettikoulu tai OKL.

Aineistosta löytyivät muutoksen alkuvaiheen yläkategorioiksi 1) työhön liittyvät tekijät, 2) henkilökohtaiset tekijät sekä 3) elämäntilanteeseen liittyvät luonnolliset valinnat. Työhön liittyvät tekijät jaoin vielä kahteen kategoriaan: ammatilliseen ja työympäristön kriisiin. Yläkategoriat näyttivät mukailevan Painen (1982, 47–48) ekologista mallia stressin synnystä. Sen mukaan persoonallisuuden ja työympäristön lisäksi stressin synnyn taustalla olivat ympäröivä yhteisö, perhetilanne sekä koko kulttuurinen kokonaisuus.

Työuran muutoksen välivaihe jakaantui kolmeen kategoriaan: vahvempi sitoutuminen uuteen, identiteettipeli sekä mahdollisten minuuksien muuttuminen. Muutoksen loppuvaiheeseen muodostui viisi eri kategoriaa: muutospäätös, entisestä identiteetistä irrottautumien, uuden identiteetin omaksuminen, uudelleen koulutus sekä uuteen uraan ilman koulutusta. Taulukossa 10 olen esittänyt esimerkit lausumien ryhmittelystä ja kategorioiden muodostamisesta.

Tutkimuskysymykseen kuuluva kategoria ”Elämäntilanteeseen liittyvät luonnolliset valinnat” sisälsi lopulta neljä alaluokkaa. Tutkittavat näyttävät mieltäneen nämä muutokseen liittyvät tekijät sattumanvaraisiksi ja pääosin ennalta suunnittelelattomiksi. Ratkaisuja kuvasivat aineistossa muun muassa sanat: ”kipinä”, ”kutsu”, ”pyydettiin”, ”päätin”, ”kannusti(vat)”.

TAULUKKO 10. Työuran ja ammatillisen identiteetin muutoksen eri vaiheet (malli)

Yläkategoria	Alakategoria 1	Alakategoria 2	Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu
Alkuvaihe	Ammatillinen kriisi	Hankalat oppilaat	Halusin kehittää opetusmenetelmiä, kokeilla erilaisia suuntauksia. Ja kun olit jotain kehittänyt – sattui häirikölle huono päivä ja kaikki meni läskiksi. (Eeva)	Halu kehittää menetelmiä – häirikkö teki mahdottomaksi.
Välivaihe	Vahvempi sitoutuminen		Kun olin siirtynyt 90-luvun puolivälin jälkeen sujuvasti jo hankemaailmaan kaikkine raportointeineen jne. minusta alkoivat kiinnostua myös todelliset hankeorganisaatiot. (Simo)	Hankeorganisaatiot uuteen alkoivat kiinnostua minusta.
Loppuvaihe	Muutospäätös		Nyt jos koskaan pitäisi oikeasti miettiä, mitä elämältä haluan! (Jatta)	Mitä haluan elämältäni?

Kolmannessa tutkimuskysymyksen selvitin, mitä Scheinin (1993) luokittelemia ura-ankkureita tutkittavilla ilmeni sekä mitkä ura-ankkurit olivat olleet ensi- ja toissijaisia tutkittavien valitessa uutta työuraa. Niin ikään tutkin, onko havaittavissa niin sanottuja ura-ankkuriyhdistelmiä (Crepeau ym. 1992; Salminen 2005). Analysoin aineiston deduktiivisesti. Deduktiivisessa lähestymistavassa analyysi voi edetä Tuomen ja Sarajärven (2002, 98–99) mukaan teeman, luokitusrunгон tai mallin mukaan, joka perustuu aikaisempaan teoriaan tai tutkimukseen. Rungon sisälle voidaan muodostaa erilaisia luokituksia induktiivisen sisälönanalyysin periaatteita noudattaen. Luokitusten avulla aineistosta poimitaan analyysirunkoon kuuluvat ja siihen kuulumattomat asiat. Taulukossa 11 olen esittänyt esimerkkejä tutkittavien ura-ankkureihin liittyvistä lausumista.

TAULUKKO 11. Uuden ammatin valintaan liittyvät ura-ankkurit. (malli)

Yläkategoria	Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu
Kokemus, asiantuntijuus	Tässä vihdoinkin oli työpaikka, jossa saisin käyttää hyväkseni kaikkia niitä taitojani ja kiinnostuksen kohteitani, joita olin opettajana kehittänyt. (Jatta)	Osaaminen saavutettu opettajantyön kautta.
Haasteellisuus	Harrastus, intohimo ja työ yhdistyivät. Jess! Tätä olen aina halunnut - tämä on haasteellista, palkitsevaa ja mukavaa! (Eeva)	Harrastus, intohimo ja työ yhdistyivät. Haasteellista, palkitsevaa ja mukavaa.
Elämän eri osa-alueiden keskinäinen tasapaino	Perhe on tärkeä tässä firmassa ja yllätyksenä itselleni. Monesti kipeitä lapsia hoitaa kotona kanta-henkilökuntaan kuuluva miespuolinen! (Teuvo)	Perhe on tärkeä.

Käytin ura-ankkureiden analyysissä myös niin sanottua face-validiteettia (Anastasi 1988, 144.), jolloin vertasin omaa näkemystäni pää- ja tukiankkureista tutkittavien omiin näkemyksiin. Halusin varmistaa teksteistä tehdyt päätelmät. Lähetin tutkittaville taulukon eri ura-ankkureista sekä heidän tuottamansa kirjoitelmat ja haastattelut litteroituina. Tämän aineiston pohjalta tutkittavat lähettivät minulle vastauksensa. Joidenkin tutkittavien kohdalla näkemykset olivat oman arvioni kanssa yhtenevät, kun taas neljän tutkittavan kohdalla jouduin tekemään pieniä muutoksia.

Tutkimuskysymyksessä 4 selvitin uramuutoksen asettumista tutkittavien elämänkulkuun. Aineisto koostui pääosin elämäkerrallisista kirjoitelmista, mutta käsittelin aihetta vielä haastatteluissa muun muassa kysymyksillä: Miten katsot selvinneesi uramuutoksesta? Miten olet muuttanut ihmisenä/ kollegana tämän prosessin kautta? Mitä uusia puolia nykyinen työsi on tuonut sinussa esiin? Mitä olet oppinut elämästä uramuutoksen kautta?

Luettuani tutkittavien laajat ja innostuneet pohdinnat uramuutoksen sopivuudesta heidän elämänkulkuunsa päädyin tarkastelemaan tutkimuskysymystä elämänhallinnan ja selviytymisen näkökulmasta. Halusin selvittää, miten onnistuneena tutkittavat pitävät muutostaan. Halusin myös tuoda esiin muutokseen ja uuteen uraan liittyvät kielteiset piirteet ja kokemukset.

Aluksi analysoin aineiston sisällönanalyysillä erottaakseni selkeät teemat ja kategoriat. Pääkategorioita sain viisi: 1) suhtautuminen uuteen työhön, 2) suhtautuminen entiseen työhön, 3) elämänhallinta, 4) tulevaisuuden näkymät sekä 5) uramuutoksen tarpeellisuus. Laadin analyysin pohjalta kirjoitelman erikseen jokaisen tutkittavan näkökulmasta. Päädyin ratkaisuun siksi, että halusin korostaa yksilöllistä kokemusta työuran muutosprosessista.

TAULUKKO 12. Uramuutoksen asettuminen tutkittavien elämäntilanteeseen. (malli)

Yläkategoria	Alakategoria	Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu
Suhtautuminen uuteen työhön	Oikea ajoitus	Uranvaihto osui aika napilleen. Tarjous ja mahdollisuus kohtasivat. (Simo)	Tarjous ja mahdollisuus kohtasivat.
Elämänhallinta	Ajanhallinta	Yksityisyrittäjänä voin vaikuttaa ajankäyttöni. Minulla on aikaa tehdä muutakin kuin työtä. (Mimmi)	Selkeä vapaa-aika ja työaika.
Tulevaisuuden näkymät	Pitkän tähtäimen suunnitelmat	Draama säilyy elämänsäni ja antaa leivän. Kustannustoiminta jatkuu Edessäni on loistava tulevaisuus. (Eeva)	Draamasta toimeentulo. Kustannustoiminta ja tuo särpimen leivän päälle. jatkuu. Loistava tulevaisuus.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Seuraavaksi tarkastelen ja arvioin tutkimukseni luotettavuutta, paitsi yleisesti laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelun näkökulmista, myös omassa tutkimuksessani tehtyjen ratkaisujen valossa.

Kvalitatiivisen tutkimuksen arvioinnista on käyty vilkasta keskustelua viime vuosikymmeninä (ks. esim. Tesch 1990). Lincoln ja Guba (1985) ovat pohtineet, pitäisikö kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta peilata kvalitatatiivisen tutkimuksen keskeisiin käsitteisiin, validiteettiin ja reliabiliteettiin vai onko muodostettava täysin omat luotettavuuskäsitteet? Tuomi ja Sarajärvi (2002, 134–135) esittävät, etteivät validiteetti (pätevyys) ja reliabiliteetti (luotettavuus) -käsitteet sovi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden mittareiksi. Schwandt

(1996) epäilee, onko lainkaan tarpeellista laatia erityisiä tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyyyden kriteereitä. Garratt ja Hodkinson (1998) tukevat Scwandtia sanoessaan, että tiettyjen kriteereiden määrittelystä ei ole hyötyä, koska viime kädessä tutkimuksen arvioinnin tekevät tutkija sekä kriittinen lukija yhdessä. Lukijoiden arvioinnit saattavat erota toisistaan siitä huolimatta, että tutkimuksella olisi ennalta määritetyt kriteerit. Näistä käsitteistä luopumisesta huolimatta tutkimuksessa on Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 187–189) mukaan tultava esiin tutkittavien käsitykset ja heidän maailmansa niin seikkaperäisesti kuin mahdollista.

Ihmistieteellisessä tutkimuksessa luotettavuutta tarkastellaan tutkittavan ilmiön perusrakenteen ja tutkimusmenetelmän vastaavuuden kannalta. Tutkimusmenetelmä ei voi olla yksistään luotettava tai epäluotettava, vaan luotettavuutta tarkastellaan suhteessa tutkittavaan ilmiöön (Varto 1992, 105–107). Tässä selvityksessä pohdin tutkimuseni luotettavuutta kokemuksen tutkimukseen liittyvien luotettavuuskriteerien mukaisesti. Nämä luotettavuuskriteerit ovat tutkimusprosessin johdonmukaisuus, aineisto- ja kontekstisidonnaisuus sekä reflektointi, tavoiteltavan tiedon laatu, metodien yhdistäminen, tutkijan subjektiivisuus ja vastuullisuus (Perttula 1995a, 102–104)

Tutkimusprosessin johdonmukaisuus tarkoittaa sitä, että ilmiön, aineistonhankinnan, teoreettisen lähestymistavan, analyysimenetelmän ja tutkimuksen raportointitavan välillä on oltava looginen yhteys (Perttula 1995a, 102–104). Tähän johdonmukaisuuteen pyrin kuvaamalla koko tutkimusprosessin ja tekemäni valinnat niin seikkaperäisesti, että lukija pystyy niitä seuraamaan. Tutkittavan ilmiön perusrakennetta, opettajan työuran muutosta, kuvaan luvussa 4 ja tutkimuksen tarkoitusta luvussa 1. Perusrakenteeseen viitaten valitsin narratiivis-elämäkerrallisen aineistonkeruumenetelmän sekä sisällönanalyysimenetelmän, joita kuvaan luvussa 5.3 ja 5.4.

Perttulan (1995a) mukaan johdonmukaisuus tulee näkyä sekä ontologisella että reaalisisältöjä kuvaavalla alueella. Ontologista luotettavuutta osoittaa tutkimuksen tekijän omaksuma ja esittämä ihmiskäsitys sekä tutkijan suhde tutkimuskohteeseensa. Oma ihmiskäsitykseni on holistinen, ihmisen eri olemuspuolia korostava näkemys. Suhde tutkimuskohteeseen on luonnollinen, koska olen itse toiminut luokanopettajana 18 vuotta ja olen läpikäynyt työuran muutoksen. Siksi minulla oli ennakkokäsitys tutkittavasta ongelmasta. Myös pro graduni poh-

jalta minulla oli tietoa opettajan uupumiseen liittyvistä taustatekijöistä. Halusin kuitenkin ymmärtää oman roolini niin, etteivät omat ennakkokäsitykseni ja -oletukseni pääse vaikuttamaan tapaan ymmärtää tutkittavien kokemuksia. Tämän pyrin takaamaan esimerkiksi siten, etten paljastanut tutkittavilleni omaa työuran muutoskokemustani.

Tutkimuksen ongelmanasettelu asettuu hyvin elämäkerralliseen näkökulmaan ja tuo esiin työuran muutosprosessin keskeiset vaiheet. Opettajan työuran muutoksen ja ammatillisen identiteetin rakentumisen selvittämiseksi eksistentiaalis-fenomenologinen tieteenfilosofia on perusteltu vaihtoehto, koska se perustuu ihmisten ainutlaatuisten kokemusten ja elämismaailman tutkimiseen. Ihminen nähdään situationaalisenä olentona suhteessa reaaliseen ja ideaaliseen maailmaan, josta hän ammentaa ainutkertaisia kokemuksia. Pyrin selittämään ilmiön sellaisena kuin tutkittavat ovat sen minulle kertoneet. Holistinen ihmiskäsityksen mukaan pyrin ymmärtämään tutkittavia ottaen huomioon heidän omat taustansa ja elämänhistoriansa. Henkilökohtaisten käsitysteni ja teoreettisten näkemysteni merkitystä tutkimuksen lähestymistapaan olen käsitellyt tarkemmin luvussa 5.1

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on otettava huomioon tutkimuksen rakennevalidius. Sillä halutaan selvittää, koskeeko tutkimus sitä, mitä sen on sanottu koskevan. Tarkastelun keskiössä ovat tutkijan tekemät tulkinnot. Tutkijan on pitänyt osata tuoda raportissa esiin, miten hän on päätenyt analyysissään tiettyihin kategorioihin ja kuvauksiin tutkittavien kokemusmaailmasta. Tulkinnoissa on kyse niin sanotusta totuusarvosta (Perttula 1995b, 42). Totuusarvo merkitsee tässä tutkimuksessa sitä, että tulkintojeni tulee vastata mahdollisimman hyvin tutkittavien elämismaailman, työuran muutoksen ja ammatillisen identiteetin rakentumisen kokemuksia. Olen pyrkinyt raportoidaan analyysini avoimesti ja reflektiivisesti ja olen liittänyt tutkimusraporttiin runsaasti suoria lainauksia. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 191) mukaan alkuperäiset lausumat elävöittävät tutkimustuloksia ja lainauksen avulla lukijat voivat muodostaa oman käsityksensä tutkimuksen totuusarvoista ja luotettavuudesta. Lausumilla tutkija voi välittää lukijoille aineiston rikkauden. Tosin lukijalle saattaa jäädä hämäräksi kokonaiskuva eri yksilöiden kokemuksista, koska tutkittavien lausumat ovat vain osia heidän kirjoittamistaan teksteistä tai haastatteluista. Tämän välttämiseksi kirjoitin neljännen tutkimuskysymyksen analyysin pohjalta kuudesta tutkittavasta kuvaukset, joissa tarkastelin työuran muu-

toksen sopivuutta heidän elämänsä kulkuunsa. Kertomusten avulla lukijalle välittyvät tutkittavien prosesseista yksilöllinen kuva.

Johdonmukaisuus ja tutkijan rooli korostuvat ja konkretisoituvat raportin kirjoittamisessa. Olen pyrkinyt esittämään tutkimukseni raportin loogisesti vaiheittain niin, että lukijalle selviävät tekemäni valinnat ja niistä seuranneet ratkaisut. Eskola ja Suoranta (2000, 236) toteavat, että tutkijan kirjoittama teksti on aina hänen oma esityksensä siitä, mitä ”todella” on tapahtunut. Tutkijan subjektiivista näkökulmaa on mahdotonta poistaa kokonaan. Sen sijaan tutkijan tulisi tuoda raporttinsa esiin vastuullisesti reflektoiden ja analysoiden (Perttula 1995a, 102–104).

Tämän raportin rakenne ja muoto noudattavat normaalia tiedeyhteisön hyväksymään esitystapaa. Raportin teksti on osoitus tutkimuksen luotettavuudesta; se koostuu siitä, mitä olen tutkimusprosessin aikana kokenut, lukenut ja pohtinut. Teksti luo lukijalle oman todellisuuden, joka ei enää seikkaperäisesti kuvaa tutkittavien henkilöiden todellisuutta. Sen sijaan teksti voidaan ymmärtää todellisuutena, joka luo uusia merkityksiä ja joka osallistuu ilmiötä koskevaan keskusteluun. (Ks. Eskola & Suoranta 2000, 220.)

Tutkimusprosessin reflektointi ja reflektoinnin kuvaus lisäävät laadullisen tutkimuksen sisäistä validiteettia. Tämä ilmenee perustellesani tekemiäni valintoja tutkimuksen eri vaiheissa. Tällöin lukijan on mahdollista hahmottaa tutkimusprosessin kokonaisuus. Erityistä huomiota kiinnitin analyysimenetelmän ja analyysiproessin kuvaukseen luvussa 5.4.

Tutkimusprosessin aineistolähtöisyys. Aineiston merkitys tutkimusprosessissa on oleellinen (Perttula 1995a, 102–104). Aineiston avulla vastataan tutkimusongelmiin ja vastaamisen onnistuminen riippuu aineistosta. Aineisto koostui elämäkerrallisista kirjoitelmista, joiden kirjoittamiseen olin antanut tutkittaville selkeät ohjeet. Lisäksi minulla oli mahdollisuus esittää tarvittaessa lisäkysymyksiä tutkittavalle, mikäli katsoin sen aiheelliseksi. Kunkin tutkittavan elämäkerrallinen kirjoitelma kuvasi monipuolisesti koettua uramuutosta. Ammatillisen identiteetin tarkastelua varten haastattelin neljää tutkittavaa, jotta identiteettitarkastelu saisi vahvuutta ja syvyyttä. Samalla kävin läpi muitakin tutkimukseen liittyviä aihepiirejä, jolloin minulle vahvistui käsitys siitä, että tutkittavat olivat kirjoittaneet senhetkisistä tuntemuksistaan. Katson, että hankkimani aineisto on tutkittavan ilmiön

suhteen riittävä ja ainutkertainen kuvaus tutkittavien elämismaailmasta. Jouduin hylkäämään viisi elämäkerrallista kirjoitelmaa eri syistä (esim. kirjoitelman lyhyys, työssäolokriteeri ei täyttynyt, tutkittavan kiire ja osallistumisen keskeytyminen). Tästä huolimatta myös hylätyt kirjoitelmat vahvistivat osallistuneiden näkemyksiä uramuutoksesta. Koska ilmiötä ei ole Suomessa tarkasteltu aiemmin, halusin saada tutkittavasta ilmiöstä kvalitatiivisen sisällönanalyysin avulla ennen kaikkea yleistä tietoa. Tämä merkitsi sitä, että kategorisoin tutkimusaineiston tutkimuskysymyksittäin tutkittavien ilmausten mukaisiin ylä- ja alakategorioihin. Kategorioista ilmenee kahdentoista tutkittavan yhteinen, yleisellä tasolla ilmennyt kokemus työuran muutoksesta. Narratiivisen analyysin avulla en olisi saavuttanut niin selvästi tätä yleistä kokemusta ilmiöstä. Koska halusin myös tutkittavien äänen esiin, kirjoitin heidän ilmaisujaan tutkimusraporttiin. Lisäksi laadin yksilölliset taulukot tutkittavien merkityskokemuksista kunkin tutkimuskysymyksen analyysin loppuun. Analyysiprosessi lisäsi ymmärrystäni tutkittavien uramuutoksesta. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari (1994, 46, 49–50) näkevät analyysin edellytyksenä olevan ilmiön syvä ymmärtäminen eläytymisen ja intuition avulla. Tutkimuksen tulisi olla vuoropuhelua lukijan ja tutkijan välillä haastaen lukija arviointiin ja toimintaan. Aineiston hankkimisen ja analyysin vaiheita olen kuvannut luvuissa 5.3 ja 5.4.

Tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus liittyy tutkimustilanteeseen ja tutkittavan koettuun maailmaan. Haastattelutilanne on aina erityinen tapahtuma, joka ei sellaisenaan voi uusiutua. Haastatteluissa oli mahdollista tavoittaa tutkittavien koettu maailma kokonaisuutena, jossa merkityssuhteita voi mielekkäästi tutkia. Haastattelutilanteissa tutkittavat saivat itse määritellä sopivimman haastattelupaikan. Kaksi haastattelua tehtiin työpaikalla, joissa sisällytin kontekstisidonnaisuuden pohdintaani myös arviot siitä, miten suuri tutkittavan muutos on ollut ja miten työympäristö tätä muutosta ilmentää. Nämä kaksi työpaikkaa erosivat suuresti koulukontekstista. Kaksi muuta haastattelua tehtiin muualla kuin työpaikalla. Haastatteluissa ajallinen ja paikallinen etäisyys muutokseen antoivat väljyyttä kokemusten kuvaamiseen.

Tavoiteltavan tiedon laatu. Fenomenologisessa tutkimuksessa tulokset esitetään kuvailevassa muodossa. Tässä tutkimuksessa olen selvittänyt ihmisten ainutlaatuisia kokemuksia. Tavoitteena oli saada käsitteellisesti yksilökohtaista ja yleistä tietoa opettajan uramuutoksesta

ja ammatillisen identiteetin kehittymisestä pitkäaikaisena prosessina. (Rauhala 1996.) Tutkittavien yksilölliset kokemukset ovat muodostuneet eri elämäntilanteissa eli situaatioissa. Yksilökohtainen tieto kuvaa yhden uramuutoksen kokeneen tutkittavan merkitysverkostoa. Merkityssuhteella on oma funktionsa vain siinä maailmankuvassa, jossa se on muodostunut. Mikäli se erotetaan omasta maailmankuvastaan, menettää se spesifisen merkitsevyytensä (Rauhala 1996, 107–108). Siksi tämän tutkimuksen yksilökohtainen tieto on tärkeää. Tässä tutkimuksessa tuotettu tieto on myös yleistä tietoa työuran muutoksesta. Yleinen tieto syntyy tutkijan yhdistäessä yksityisen tiedon merkitysverkostoja yleisiksi merkitysverkostoiksi.

Metodien yhdistäminen on paikallaan, mikäli ontologinen analyysi osoittaa ilmiön paljastuvan ainoastaan yhdistämällä eri tutkimusmenetelmiä. Silloin eri menetelmien käyttö lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa käytin aineiston keruussa kahta menetelmää: elämäkerrallisia kirjoitelmia sekä teemahaastatteluja. Kirjoitelmien pohjalta en olisi pystynyt tekemään tarpeeksi tarkkaa analyysyä ammatillisen identiteetin rakentumisesta. Kirjoitelmat paljastivat minulle tämän ilmiön olemassaolon, mutta katsoin tarvitsevani lisää aineistoa. Siksi päädyin neljään teemahaastatteluun. Haastatteluissa palasin vielä kirjoitelmien teemoihin, jotta saatoin varmistua, olivatko tutkittavat kirjoittaneet minulle mahdollisimman tarkasti kokemuksestaan. Haastatteluaineistosta kävi ilmi, että tutkittavien kuvaukset kirjoitelmissa käsitellyistä aihepiireistä syvenivät merkittävästi vain ammatillisen identiteetin osalta.

Tutkijayhteistyö parantaa tutkimuksen luotettavuutta, mikäli se lisää tutkimukseen liittyvien menettelyjen systemaattisuutta ja kurinalaisuutta. Tähän pyrin yhteistyöllä ohjaajien ja muiden tutkijoiden kanssa. Heiltä saamani palaute ja rakentava kritiikki ovat olleet minulle ensiarvoisen tärkeitä tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkimustyöhön liittyvissä seminaareissa ja konferensseissa oli oiva tilaisuus keskustella tutkimuksen teosta ja sisältöön liittyvästä problematiikasta. Lisäksi mahdollisuus peilata tutkimukseni tuloksia muihin, lähinnä ulkomaisiin tutkimuksiin, on lisännyt tutkimuksen luotettavuutta. Tuloksissa oli paljon yhteistä aikaisempien tutkimusten kanssa. Poikkeavuutta aiheutti ennen kaikkea tutkimusten kulttuuritausta. Lisäksi ulkomaiset tutkimukset olivat etupäässä kvantitatiivisia, joten vertailu kvalitatiiviseen tutkimukseeni vaikeutui.

Tutkijan subjektius tarkoittaa sitä, että tutkija on tutkimustyönsä toimija, valitsija ja vaikuttaja. Siksi hänen tulee reflektoida, analysoida ja raportoida subjektiivensa merkitys tutkimuksen eri vaiheissa. (Perttula 1995a, 103.) Opettajan työ ja koulukonteksti ovat minulle tuttuja edelliseltä uraltani. Minun oli helppo asennoitua tutkittavien kertomuksiin ja ymmärtää heidän kieltään sekä päästä selville ilmiöiden olemuksesta. Fenomenologisen tutkimuksen tekijän on oltava tietoinen siitä, että oma tajunta saattaa ohjata tutkimuksen kulkua. Tämän vaikutuksen estämiseksi kävin sisäistä reflektiota aineistoni suhteen ja pyrin sulkeistamaan oman esiymmärrykseni. Halusin esittää tulokset niin kuin tutkittavat olivat asiat kokeneet. Abstrahoinnissa irrotin tekemäni johtopäätökset yksilölliseltä tasolta yleiselle tasolle (Tuomi & Sarajärvi 2002, 114.), jolloin vertasin yläkategorioita alkuperäiseen tekstiin selvittääkseni niiden loogisen yhteyden syntyneen kokonaiskäsityksen kanssa (Syrjäläinen 1994, 90).

Tutkijan vastuullisuus käsittää velvoitteet tutkittavia, tutkijaa itseä, tutkimustyötä ja yhteiskuntaa kohtaan. Olen pyrkinyt tekemään systemaattisesti kaikki tutkimukseen liittyvät toimenpiteet ja kuvaamaan ne tarkoin. On kuitenkin mahdollista, etten ole pystynyt kuvaamaan kaikkia tutkimuksellisia lähtökohtia niin tarkasti, että lukija kykenisi konstruoimaan tutkimukseni kulun täsmälleen samalla tavalla kuin se toteutui. Tämän johdosta tutkijan vastuullisuus on tärkeä osa tutkimuksen luotettavuutta ja ainoastaan tutkija voi itse määrittellä vastuullisuutensa tutkimuksen tekijänä. Tutkijan vastuullisuus ulottuu kaikkiin tutkimuksen eri vaiheisiin (Perttula 1995b). Tätä tutkimusta tehdessä olen pyrkinyt olemaan vastuullinen kaikissa eri tutkimusvaiheissa. Tähän minua velvoittaa eettinen vastuuni tutkijana.

6 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU

Tutkimuksen tulokset raportoin tutkimusongelmien logiikan mukaisesti niin, että aluksi pyrin vastaamaan ensimmäiseen tutkimusongelmaan, joka koskee tähän tutkimukseen osallistuneiden nuoruuden uravalintaan liittyviä taustatekijöitä. Tämän jälkeen selvitän tutkittavien työuran muutoksen ja ammatillisen identiteetin rakentumisen prosessia. Omana lukunaan tarkastelen niitä ura-ankkureita, jotka liittyivät tutkittavien uuden ammatin valintaan. Viimeisessä luvussa käsittelem muutosprosessin asettumista tutkittavien elämänsäntäyttöön. Suoria lainauksia aineistosta olen sijoittanut *kursivoituina* sekä analyysikuvausten lomaan että erillisinä sisennettyinä teksteinä analyysikuvausten jälkeen.

6.1 Opettajan uravalinnan motiivit

Seuraavaksi tarkastelen niitä motiiveja, jotka ovat olleet tutkittavien ensimmäisen ammatin, opettajuuden, valinnan taustalla (1. tutkimusongelma). Tuon esille ne ihmiset, merkitykselliset toiset, jotka ovat olleet tutkittavien esikuvina tai rohkaisijoina uravalinnassa. Lisäksi valotan niitä henkilökohtaisia taipumuksia, motiiveja ja tilannetekijöitä, jotka ovat olleet innoittamassa tutkittavia opettajuuden saralle. Tutkimuskysymyksen avulla selvitän, onko tutkittavien työuran muutoksen taustalla esimerkiksi hätiköity, epävarma tai liian idealistinen nuoruuden uravalinta.

Opetusalan arvostus

Ammatin tuttuus perheessä. Sillä, että vähintään toinen tutkittavan vanhemmista oli toiminut opetusallalla, oli merkitystä opettajan uran valintaan. Vanhempien ja muiden läheisten ehdotuksia kuunneltiin, mutta viimein tehtiin kuitenkin oma päätös.

Minä opettajasuvun vesa kypsyin pienellä kaksiopeettajaisella kotikoululla... opettajasukulaisten ympäröimänä. Jo pienenä isän ja äidin koulussa sain paineita ”tulla isona opettajaksi”... (Simo)

Vaimoni oli juuri valmistunut luokanopettajaksi, ja pidin hyvänä ajatuksena sitä, että toimisimme samalla alalla – varsinkin kun ajatukseni tulevasta ammatistani olivat muutenkin suuntautuneet yhä enemmän opetusallalle viittaaviksi. (Arttu)

...aloitin opiskelut X:n Opettajankoulutuslaitoksella. Samana vuonna vanhin sisareni miehineen valmistui samaisesta oppilaitoksesta. Myös vanhempani olivat opettajia ammatiltaan ja olin voinut nähdä sen ammatin hyvät ja huonot puolet. Pääosin vanhemmiltani välittynyt kuva opettajan ammatista oli hyvin positiivinen. (Lauri)

Valintaan oli liittynyt myös niin sanottua ”veripelkoa” eli ajatuksia siitä, ettei vanhempien ammatti koituisi omaksi kohtaloksi, koska sen huonotkin puolet hyvien lisäksi olivat liian hyvin tiedossa. Simo rimpuili opettajaperheen jäsenenä opettajuutta vastaan, koska ei olisi halunnut samalle uralle kuin vanhemmat. Simo kuvaa kokemuksiaan näin:

Hain kaikkiin muihin paikkoihin paitsi OKL:ään. Periaatteesta piti hakea oikeustieteelliseen, kauppa- ja kauppakorkeaan jne. Pääsykokeet menivät hyvin, mutta opiskelupaikkaa ei vain irronnut. Armeijaan menoa edelsi syksy, jolloin toimin muutamia kertoja opettajien sijaisena sekä kotipaikkakunnalla, että Hämeenlinnassa. Pääosin se syksy meni kuitenkin ”oikeissa” töissä varastomiehenä ja autonkuljettajana. (Simo)

Mimmia huolestutti opettajan työn ilmevä raskaus, joka oli näkynyt äidissä selvästi: *Äitini oli kansakoulun opettaja kuten isoisänikin, hänen isänsä, oli ollut. Opettajan ammatti ei vaikuttanut minusta erityisen houkuttelevalta. Äitini oli usein hyvin väsynyt töistä tullessaan. Ammatinvalinnantesteissä Mimmille kävi kuitenkin ilmi, että opettajan ammatti sopisi hänelle hyvin, mutta hän epäri: *Testaajan mielestä sopisin siis hyvin opettajaksi, mutta minua häiritsi se, että päätyisin näin seuraamaan äitini jalanjalkia.**

Myös Estola ja Syrjälä (2002, 88) ovat opettajien kutsumusta tutkiessaan havainneet, että tietoisuus opettajan ammatin vastuullisuudesta aiheutti tutkittavassa pelkoa mahdollisesta jaksamisesta. Lisäksi opettajan ammatista haaveileva sai osakseen pilkkaa ja ivaa luokkatoverien taholta.

Läheisten merkitys. Tässä tutkimuksessa opettajan ammatin valintaa saattoivat ehdottaa omaiset, jotka eivät toimineet opetuslalla tai tutkittavan opettajat. He olivat läheltä nähneet tutkittavan taipumukset ja lahjat. Lisäksi opettaja, jonka persoona oli koettu hyvin miellyttäväksi tai opetustyyli taitavaksi, rohkaisi tutkittavaa alanvalintaan. Teuvoa oli kannustettu kotoa käsin akateemiseen ammattiin. Reino, Helmi ja Mimmi kertovat oman opettajan antamasta rohkaisusta näin:

Mun opettaja-urani lähtökohdat ovat omassa kouluajassa ja mun omassa liikunnanopettajassa. Hän sai mihun semmosen innostuksen liikuntaan ja urheiluun ja mulla oli todella hyvä opettaja. (Reino)

Harrastin paljon, varsinkin musiikkia ja teatteria, ja molemmissa harrastuksissa ympärilläni oli luokanopettajia, musiikinopettajia ja eri aineiden opettajia. Ala-asteen opettaja kannusti musiikkiopistoon. (Helmi)

Luulen, että olin saanut sen ajatuksen päähäni veljeni vaimolta. Hän oli sanonut minulle, että opettajankoulutus on hyvä peruskoulutus, josta voi sitten jatkaa vaikka mihin muuallle. (Mimmi)

Vanhempien vaikutus uravalintaan saattoi olla myös estävää. Aulikille tehtiin selväksi jo nuorena vanhempien vastustava asenne valokuvaajan ammattia kohtaan. Toisaalta Aulikki myöntää, etteivät omat resurssit olisi vielä tässä vaiheessa riittäneet valokuvaajan ammattiin. Hän kertoo näkemyksistään näin:

Semmonen asia ei meidän suvussa olis tullu kuuloonkaan, että semmosesta... Kyllähän se saattoi mielessä käydä, mut sitte mä koin, että mä en... ei musta ois mihinkään ollu siinä vaiheessa. Eikä semmosta vaihtoehtoa ollu, kun asutaan X:ssa, ollaan kotosin keskustalaisesta maanviljelijäperheestä, niin sellaista vaihtoehtoa ei ole. (Aulikki /H)

Opettajan kutsumusta tutkineet Estola ja Syrjälä (2002, 87–88) vahvistavat, että opettajan ammatin valintaan liittyy koettu kutsumus työhön ja muistot omasta opettajasta. Knivetonin (2004) tutkimuksessa opiskelijoiden (N = 348) uravalintaan vaikuttivat vanhemmat (ks. myös Kalaja ja Dufva 1997), mutta heti seuraavina merkityksellisinä aikuisina olivat nuorten esimerkilliset opettajat, joiden jälkiä nuoret halusivat seurata omalla urallaan (ks. Korpinen 1989; Montecinos & Nielsen 1997).

Henkilökohtaiset arvot. Opettajan ammatinvalintaan liittyivät läheisesti myös tutkittavien henkilökohtaiset arvot. Humaanisuus ja kasvatustyö olivat tutkittaville merkittäviä arvoja. Työtä ihmisten parissa verrattiin tekniseen työhön, jota vasten haluttiin korostaa opettajan työn ihmisläheisyyttä ja inhimillisyyttä. Juuri arvopohdintojen kautta Stiina, Arttu ja Aulikki olivat päässeet syvälle omissa uravalintaa koskevissa pohdinnoissaan.

Elämänarvoni ovat rakentuneet kasvattajan roolin ja opettajuuteni kautta. Toisaalta nuoruuden arvot veivät varmaan valitsemaan ja haluamaan opettajaksi... Humanistinen ala on mulle tärkeä elämän arvo. (Stiina)

...en kuitenkaan lopulta voinut kuvitella tekeväni opintojeni jälkeen insinöörin töitä esim. teollisuudessa. Kerskakulutuksen ja muun länsimaisen kapitalismin ilmiöiden tukeminen sopi huonosti yhteen arvomaailmani kanssa. (Arttu)

Koin, että työn pitäisi olla elävämpien aineiden kanssa työskentelemistä, en kokenut, että pystyisin yhtäkkiä käsilläni tekemään teknillä vempaimilla yhtään mitään. (Aulikki)

Ammatillisia valintoja selittävässä teorioissa sekä arvojen että tarpeiden (Ginzberg 1984) kuin myös arvojen ja persoonallisuuden piirteiden välillä on nähty vahva yhteys (Holland 1973). Kallioniemen (1997, 67) mukaan ammatilliset arvot ilmentävät ammattiin hakeutumisen motiiveja ja ammattiin liitettyjä päämääriä sekä yksilöiden tarpeita ja ammatin tuottamaa tyydytystä. Ikonen-Varilan (2001, 78–79) tutkimuksesta käy ilmi, että arvot ovat kollektiivisesti jaettuja, joten kollektiiviset arvot muokkaavat myös yksilöllisiä arvoja. Arvopriorisoinnit ovat muodostuneet jo ennen koulutusta ja työkokemusta, mutta koulutuksessa vertaisryhmät muokkaavat myös yksilöiden arvoja (ks. Väisänen 2000).

Lapsuuden ja nuoruuden kokemukset

Halu opettaa. Eri asioiden opettaminen ja toisten ohjaaminen koettiin olevan kuin verissä. Laurin vahva opettajatausta perheessä antoi pontta lähteä samalle alalle: *Lukion jälkeen en itse asiassa vakavasti harkinnut mitään muuta ammattia ja oli itsestänselvyyys, että lähden opiskelemaan opettajaksi.* Eevan ja Oonan innostus opetuslalle oli näkynyt varsin päättäväisesti esimerkiksi lapsuuden koululeikeissä ja haluna opettaa ja ohjata muita. Kokemuksistaan he kertovat seuraavaa:

Jo lapsena leikin opettajaa nukeillani. Olin ainoa lapsi ja vilkkaan mielikuvituksen omaavana loin omia maailmoja ja leikkejä, joissa opetin, ohjasin. Koulu oli monen mielestä tylsää, mutta minä rakastin olla opettaja ja rakastin leikkiä ”koulusta”. (Eeva)

Opettaminen kiehtoi minua! Olin aina rakastanut opettamista siinä mielessä, että olin himo-oppija, ja minulle ei millään riittänyt se, että opin jotain uutta itse, vaan olin tyytyväinen vasta sitten, kun sain jakaa uuden asian jonkun muun kanssa. (Oona)

Aulikin kiinnostus opettajuuteen nousi erilaisista lähtökohdista kuin muiden tutkittavien. Hän toteaa: *Kiinnostus opettajan työhön pohjautui enemmän ajatukseen siitä, että olen kiinnostunut asioista ja opettamisesta, en niinkään pitänyt lapsista.*

Yllä kuvattu tulos on yhdensuuntainen Merenluodon (2003) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan opettajuus on luonteen ominaisuus tai sitten se ei ole. Opettajuus nähdään joko kutsumuksena, toiveammattina tai luonteenpiirteenä. Opettajalla tulee olla esiintymistaitoa, kärsivällisyyttä sekä kurinpitotaitoja. Myös Väisäsen (2001) tutkimuksessa nousi esiin opiskelijan henkilökohtaiset taipumukset opettajan uralle.

Harrastuneisuus. Tässä tutkimuksessa myös myönteiset kokemukset yksittäisestä oppiaineesta tai opettajasta innostivat asian harrastuksen pariin ja ohjasivat ammatin valintaa. Tutkittavien vahva musiikki-, taide- tai urheiluharrastustausta helpotti selvästi uravalintaa. Se käy ilmi seuraavista kuvauksista:

Harrastin paljon, varsinkin musiikkia ja teatteria.. olin kymmenen vuotta kansanmusiikkiyhdyessä. Pyrin 10-vuotiaana musiikkiopistoon. Opettelin muidenkin soitinten soittoa kuin pianon, aloitin kuoroharrastuksen lapsikuorossa. Lisäksi harrastin kalevalaista runonlausuntaa ja kansanperinnettä Helka- nuorissa ja näyttelin harrastelijateatterissa. (Helmi)

Mä olen itse harrastanut kilpaurheilua aika monissa lajeissa, pikajuoksu oli mun paras lajini, koripalloa pelasin hyvin paljon,... telinevoimistelu oli... opetuksen kannalta keskeinen. (Reino)

...tää opettajan homma tuli nähtävästi siitä, että kun mä olin murkkuikäinen ja vähän sitä vanhempi, niin mä rupesin pyörimään tuolla seurakunnan porukoissa ja sit sitä kautta tuli se, että on vanhempana ohjaajana pienemmille ja sitte olin leirillä apuohjaajana ja riparilla isosena ja sitä kautta se kai lähti se ajatus... että tää vois olla mun juttu. (Stiina)

Muista tutkittavista poiketen Mimmi kertoo soittaneensa viulua pikeminkin *isänsä tahdosta*. Houtsosen (2000, 45) mukaan käsitys jonkin opintoalan sopivuudesta, tuttuudesta ja arvokkuudesta muodostuu harrastuksissa, kesätoissa ja perheen elämäntavassa. Myös myönteiset kokemukset tietystä oppiaineesta tai opettajasta voivat olla osoittamassa suuntaa nuoren uravalinnalle. (Ks. Jokinen 2002, 160–161; Merenluoto 2003, 14.) Tulokset saavat vahvistusta myös Väisäsen (2001) tutkimuksesta, jonka mukaan yksi oleellinen syy opettajan uran valintaan oli mahdollisuus käyttää omia lahjojaan ja luovuuttaan.

Lapsista pitäminen. Lasten kanssa työskentely oli erityisesti Stiiinan, Laurin ja Simon mielestä kiinnostavaa. Se oli käynyt ilmi jo lapsuuden leikeissä. Lisäksi Simo on kantanut vastuuta nuoremmista sisaruksista ja muista lapsista.

Tavallaan mä olen aina tykänny lasten kanssa toimia. Ja se on ehdottomasti se suola, suola siinä hommassa. (Lauri)

Vanhimpana kolmesta veljeksestä olin vastuussa jo pienestä asti pikku veljistä ja järjestelin erilaisia tempauksia yhdessä muiden kylän poikien kanssa. (Simo)

Opettajaopiskelijoiden kiinnostus lasten kanssa työskentelemiseen ilmeni myös Väisäsen tutkimuksessa (2001), jossa nousi vahvasti esiin halu vaikuttaa lapsiin ja olla heille hyvä roolimalli. Tutkittavat kokivat, että heillä on paljon annettavaa lapsille. Montecinosin ja Nielsenin (1997) tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajaopiskelijoiden päämotiivi toimia ala- tai esikoulussa oli edellisten lisäksi lapsista pitäminen.

Erilaiset alalle hakeutumisen motiivit

Sattuma. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan sattuman osuutta kehitykseen ja oppimiseen elämänsäkulussa ei turhaan korosteta. Helmi toteaa osuvasti: *Elämä vain kuljetti niin, että olin opettajan ammatissa*. Simolle oli tarjottu erityisopettajan sijaisuutta. Opettajan sijaisena toimiminen johti vakavaan pohdintaan, josko tästä ammatista voisi tulla elämäntyö. Oona, Jatta ja Mimmi kuvaavat omia sattumiaan seuraavasti:

Luonnollinen ratkaisu aloittaa opettajanopiskelut tuli eteen, kun paikkakunnallamme aloitettiin koulutus, jossa yliopistona alaisena pystyi kouluttautumaan luokanopettajaksi 5-vuotisopetussuunnitelman mukaisesti. Loistava mahdollisuus. (Oona)

Jatkoin opintojani ja keväällä kävin opintotoimistossa hakemassa muutamaa puuttuvaa merkintää opintokirjaan, kun siellä jonottaessani osui silmiini seinällä oleva vaaleanpunainen lappu ”Mikset ryhtyisi luokanopettajaksi?”. Heureka! Miksipä tosiaan en? (Jatta)

Pyrin kuitenkin OKL:ään sekä lukemaan englantia. Englannin kokeessa kärsin migreenistä ja jäin kahden pisteen päähän vaadittavasta, mutta OKL:ään pääsin. (Mimmi)

Kauppila ja Tuomainen (1996, 194) ovat myös havainneet opettaja-tutkimuksessaan, että pelkät satunnaisetkin kokemukset nuorisotyöstä tai opettajan sijaisuudesta suuntasivat nuoremman sukupolven opettajia opettajankoulutukseen.

Ihmiset saattavat tarpeettoman usein kuvata kehitystään ja menestystään enemmän suunniteltuna kuin ne ovat olleet. Elämäntulkun sisältö Antikaisen ym. (1995) mukaan runsaasti sattumia, joihin yksilö ei ole voinut varautua. Aiemmin tuskallisiksi koetut tapahtumat voivat myöhemmin ratkaistuina tai koettuina muodostua yksilön todellisiksi voimavaroiksi. Allardt (1995,10) varoittaa liioittelemasta sattuman merkitystä. Ihmiset käyttäytyvät sovinnaisesti, ja sosiologin mielestä heidän toimimisensa johtuu paljolti sosiaalisesta pakosta.

Yksi vaihtoehtoista. Opettajan ammatti ei ollut kaikille tutkittaville välttämättä itsestäänselvyys, vaan yksi varteenotettava vaihtoehtomonien muiden joukossa. Artulla ja Jatalla oli muitakin vaihtoehtoja.

Melko suuri osa luokkatovereistani lähti opiskelemaan diplomi-insinööriksi, minä muiden muassa. Hyvin pian kuitenkin tulin siihen tulokseen, että vaikka matematiikka, fysiikka, ohjelmointi ja muu tekniikan opiskelu oli mielenkiintoista ja haastavaa, en kuitenkaan lopulta voinut kuvitella tekeväni opintojeni jälkeen insinöörin töitä... (Arttu)

Tähtitieteen ja matikan 1½ v opiskelun jälkeen aloin miettiä, mitä näillä tiedoilla tekisin? Silloin kävi ensi kerran mielessä matematiikan opettajan ammatti. (Jatta)

Teuvon, Laurin ja Stiinan pohdinnoissa tuli esiin, että nuoruuden uravalinnassa oli mukana jo nykyiseen uravalintaan liittyvä vaihtoehto:

Oli olemassa 1980-luvun alussa kaksi vaihtoehtoa urasuunnitteluun: kadettikoulu tai opettajakoulutus. (Teuvo)

... tää lääketieteen ala kävi jossain, saatto käväistä mielessä, mutta olin sen verran laiska kuitenkin lukemaan ja muuta, ni ajattelin, että ei jaksa ruveta mihinkään pääsykokeisiin... (Lauri /H)

Oli, oli muita vaihtoehtoja... mua hirveesti kiinnosti tiedottajan tai toimittajan työ ja... kunnallisalan muutkin työt, ... (Stiina/H)

Nuoruuden pohdintoissa esiin tulevat oman ammatillisen identiteetin eri puolet säilyvät elämän läpi ja voivat todentua vielä aikuisena työuran muutosvaiheessa. Stiinan mukaan tämä toinen ammatillinen identiteetti ei vielä ”avautunut” tarpeeksi nuoruudessa eli hänellä ei ollut vielä tarpeeksi ymmärrystä ja tietoa voidakseen valita itselleen työtä hallinnosta. Ymmärrys tuli vasta aikuisena koulutuksen ja työkokemuksen jälkeen. Nuoruuden pohdintojen vaihtoehdot ovat siksi varteenotettavia aikuisuuden uravaihtoehtoja vertailtaessa. Laurin ajatukset kaatuivat nuorena uskon puutteeseen opinnoissa selviytymisestä. Epäily osoittautui myöhemmin vääräksi. Toisaalta Lauri tarvitsi käytännön kokemuksen ja oivalluksen siitä, ettei hän halua toimia opettajana koko elämäänsä.

Nuorten ammatinvalintojen taustoista kiinnostunut Turunen (2000, 40–41) toteaa, ettei opettajaksi soveltuvuutta pitäisi testata ainoastaan toimimalla opettajan sijaisena, koska kokemus saattaa vahvistaa luutuneita käsityksiä opettajuudesta. Nuorten olisi hyvä tutustua muihin aloihin ennen opettajaksi opiskelua perehtyäkseen työelämän normatiivisiin vaatimuksiin. Näin nuori parantaisi sekä yhteiskunnallista tietouttaan että elinkeinoelämän tuntemustaan. Ensiarvoisen tärkeää olisi Turusen (emt.) mukaan myös se, että tuleva opettaja käsittelee mahdollisia kielteisiä oppimiskokemuksia ennen koulutustaan. Siten hänellä ei olisi raskauttavia, kahlitsevia malleja omassa työskentelyssään.

Ulkoiset ja käytännölliset syyt. Tässä tutkimuksessa opettajan ammatti kiinnosti Oonaa siksi, *että työpäivät ovat lyhyempiä*. Teuvo puolestaan ajatteli, että akateeminen ammatti *tarjoaisi hyvät työolot ja hyvän palkan*. Jatta halusi työnsä kautta kehittää koulua *hauskemmaksi ja mielenkiintoisemmaksi paikaksi*.

Opiskeluun liittyvät syyt lisäsivät erityisesti miestutkittavien halukkuutta pyrkiä opettajankoulutukseen. Lauri uumoili selviytyvänsä opettajankoulutuslaitoksen pääsykokeesta melko varmasti mieskiintiön johdosta. (Ks. mieskiintiökeskustelusta esim. Alajääski & Kempinen 2002.) Lisäksi tutkinnonuudistukseen liittyvä koulutuksen arvostuksen nousu vahvisti Simon urapäätöstä.

Tuolloin oli voimassa ns. mieskiintiö, jolla turvattiin hieman löysemmin ottein lukion suorittaneiden poikien pääsy opiskelemaan opettajaksi. Toinen pelastava tekijä oli aineistokoe ja useammat haastattelut, jotka sopivat ainakin minulle paremmin kuin pelkkä ulkoluku. (Lauri)

... sain selville, että luokanopettajan opinnot olivat muuttuneet tutkinnon uudistuksen myötä ylemmiksi korkeakouluopinnoiksi, ja ajatus alkoi kääntyä opettajan opintoihin päin. (Simo)

Tutkittavien kokemusten suuntaisesti myös Väisäsen (2001) tutkimukseen osallistuneet miesopiskelijat arvostivat enemmän palkkaa ja työn tarjoamia mahdollisuuksia kuin naisopiskelijat (esim. lomat ja lyhyet työpäivät). Merenluodon (2003) mukaan opettajan uravalinta voi perustua näkemykseen opettajuudesta ”oikeana” ammattina, varmana tulolähteenä, taustavarmistuksena. Väisäsen (2001) tutkimuksessa (N = 142) ilmeni, että 71.3 % opiskelijoista oli varmoja oikeasta uravalinnasta. Miesopiskelijoilla epäily uravalinnan onnistumisesta heräsi nopeammin opiskelun aikana kuin naisopiskelijoilla. Opiskelijat korostivat oman kypsymisensä ja kehittymisensä merkitystä uravalinnan oikeellisuuden kokemisessa.

Ammatin liittyminen sukupuoleen. Opettajuus ja kasvatustieteiden useimmiten naisten työksi ja naisen identiteettiä vahvistavaksi. Tässä tutkimuksessa uravalinnan liitti sukupuoleen vain yksi tutkittava, Aulikki. Miestutkittavat eivät maininneet sukupuolen merkitystä uravalintaan kertoessaan kriteereistään.

... tuntuu, että uravalinnaltani menin naisasiaan: valitsin jotakin sellaista naiselle sopivaa. (Aulikki)

Sukupuolten välisiä eroja nuorten uravalinnoissa on tutkinut myös Knivetonin (2004). Tutkimuksen mukaan (N = 348) samaa sukupuolta edustavalla vanhemmalla oli merkitystä uravalintaan. Nuorilla on Puhakan (1998, 198–200) mukaan korkeita pystyvyysodotuksia sellaisia ammatteja kohtaan, joissa toimivat ovat suurimmalta osaltaan omaa sukupuolta. Jos nuori joutuu antamaan ammatinvalinnassaan periksi, valitsee hän mieluummin itseään vähemmän kiinnostavan ammatin kuin sukupuolelleen sopimattoman. Sukupuolijärjestelmä ammatinvalinnassa on heikentynyt jossain määrin viime vuosina (ks. Johnston, McKeown & McEwen 1999). Tässä tutkimuksessa sukupuolella ei ollut

erityistä merkitystä ammatinvalinnassa, vaan tärkeintä oli uran sopivuus itselle yleensä. Sukupuolen merkitys tuli esille vasta itse työelämässä.

Yhteenveto

Opettajan ammatinvalinnan taustatekijöistä tutkittavat nostivat esiin ensinnäkin ammatin tuttuuden lähipiirissä sekä sattuman merkityksen. Lähiomaiset sekä oma opettaja olivat vahvimmat kannustajat alalle. Oman opettajan merkitys oli suuri ja jostakin opettajasta tuli tutkittavalle ihannekuva, joksi hän halusi samaistua. Ihannekuva saattoi säilyä mielessä jopa koko opettajan uran ajan. Sattuman merkitys oli vahva niillä tutkittavilla, joilla uravalinta oli hapuilevaa. Taipumukset opettajan ammattiin näkyivät jo tutkittavien lapsuuden leikeissä, nuoruuden harrastuksissa sekä siinä, että tutkittavat pitivät lapsista. Harrastukset vahvistivat itsetuntoa ja kutsumusta. Muita opettajan ammattiin hakeutumisen taustatekijöitä olivat henkilökohtaiset arvot, opettajan työn tarjoamat edut sekä hyvät työllistymismahdollisuudet. Opettajan ammatin huonojen puolien tunteminen omien vanhempien uran kautta aiheutti epäilyjä tutkittavien uravalinnassa. Päätöstä edelsi monien erilaisten vaihtoehtojen mietiskely ja kokeilu erilaisissa työpaikoissa. Siitä huolimatta, että uravalinta näyttäytyi aluksi hapuilevana, oli kaikilla tutkittavilla opettajuus nuoruudessa varma uravalinta. Tutkittavien uravalinnan taustatekijät on koottu taulukkoon 13.

TAULUKKO 13. Tutkittavien kertomat selitykset nuoruuden uravalinnalleen (yleinen taso)

Opetusalan arvostus	Lapsuuden ja nuoruuden kokemukset	Erilaiset alalle hakeutumisen motiivit
ammatin tuttuus perheessä läheisten merkitys henkilökohtaiset arvot	halu opettaa harrastuneisuus lapsista pitäminen	sattuman merkitys yksi vaihtoehtoista ulkoiset ja käytännölliset syyt ammatin liittymisen sukupuoleen

Koska tässä tutkimuksessa tarkoitukseni on tuottaa myös yksilöllistä tietoa, esitän jokaisen tutkimuskysymyksen yhteydessä tutkittavien henkilökohtaiset näkemykset kustakin kysymyksestä. Näin lukijalle hahmottuu kunkin tutkittavan yksilöllinen kehitys kohti muutosta. Taulukossa 14 olen kuvannut uravalinnan yksilölliset taustatekijät tutkittavien kokemina.

TAULUKKO 14. Tutkittavien yksilölliset selitykset nuoruuden uravalinnalle

Tutkittava	Uravalinnan kriteerit	Tutkittava	Uravalinnan kriteerit
Aulikki	läheiset, arvot, käytännölliset syyt, ammatin liittymisen sukupuoleen	Arttu	ammatin tuttuus perheessä, arvot, yksi vaihtoehdoista
Jatta	sattuma, yksi vaihtoehdoista, käytännölliset syyt	Eeva	halu opettaa
Lauri	ammatin tuttuus perheessä, halu opettaa, harrastukset, lapsista pitäminen, yksi vaihtoehdoista	Reino	läheiset, harrastukset
Mimmi	läheiset, sattuma, yksi vaihtoehdoista	Teuvo	läheiset, yksi vaihtoehdoista, käytännölliset syyt
Oona	halu opettaa, sattuma, käytännölliset syyt	Helmi	ammatin tuttuus perheessä, läheiset, harrastukset, sattuma
Simo	ammatin tuttuus perheessä, lapsista pitäminen	Stiina	arvot, harrastukset, lapsista pitäminen, yksi vaihtoehdoista

6.2 Opettajan työuran ja ammatillisen identiteetin muutos

Seuraavaksi tarkastelen opettajan työuran muutosprosessia ja siinä tapahtuvaa ammatillisen identiteetin rakentumista yksilöllisellä tasolla (2. tutkimusongelma). Muutoksessa vanha identiteetti koetellaan ja siitä otetaan uuteen uraan mukaan se, mikä on käyttökelpoista. Siksi muutos on yksilölle merkittävä prosessi. Kokemukset muutoksesta ovat sekä tiedostettuja että tiedostamattomia. Siksi tutkittavat eivät ole voineet tuoda esiin kirjoitelmissaan tai teemahaastatteluissa kaikkia taustatekijöitä. Analyysistä ilmenevät ne monenlaiset sisäiset prosessit, joita tutkittavat ovat käyneet läpi. Näin analyysistä kehkeytyy tutkittavien käsitys omasta subjektiivisesta urastaan, johon liittyy yksilön ammatillinen oppimis- ja muutosprosessi sekä ammatillisen identiteetin kehittyminen.

6.2.1 Työuran ja ammatillisen identiteetin muutoksen alkuvaihe

Työhön liittyvät muutostekijät

Opettajan työuran muutoksen taustalla olevat työhön liittyvät tekijät olen jakanut yksilön ammatilliseen kriisiin sekä työympäristössä ilmenneeseen kriisiin.

Ammatillinen kriisi

Monilla tutkittavilla oli työuran muutoksen taustalla laajamittainen kriittisyys omaa työtä kohtaan. Se oli kehittynyt monien vuosien aikana ja sai aikaan elämänmuutoksia syvän pohdinnan kautta. Tutkittavat reflektoivat omaa työtään opettajana, työtyytyväisyyttään, jakamistaan, toiveitaan ja koko elämäntilannettaan.

Turhautuminen opettajan työhön. Tutkittavat kokivat kriisiytymisen ennen kaikkea turhautumisena omaan työhönsä. Työuran muutokseen liittyvä reflektointi näkyy selkeästi tässä kategoriassa. Laurilla tyytymättömyys purkautui ajatukseen, että *pyöritänks mä tätä rumbaa sitte 20 tai 30 vuoden päästä?... kuinka pitkään jaksais uusiutuu ja aina alottaa uudestaan? Kuinka kauan motivaatio riittää?*

Tutkittavat olivat tyytymättömiä siihen, ettei koulutus ollut vastannut työtä eikä heillä ollut mahdollisuutta opettaa riittävästi omia erikoistumisaineitaan. Epämieluisien oppiaineiden opetus tuntui ylivoimaiselta. Tätä tuntemusta Aulikki kuvaa selkeästi näin:

... kärsin vielä kovasti sitä, etten päässyt opettamaan niitä aineita (kuvaamataidon ja matematiikan lisäksi historia ja englanti), joihin olin erikostunut ja joiden lisäopintoihin kulutin paljon aikaa valmistumisen jälkeenkin. ... Oli raskasta opettaa liikuntaa ja käsityötä, kun ne olivat minulle niin vastenmielisiä. (Aulikki).

Tutkittavat tiedostivat jatkuvan uudistumistarpeen ja alalla kehittymisen paineet. Opettajuuden into väheni, kun joka vuosi joutui aloittamaan työn kuin alusta. Näin kävi varsinkin yhdysluokkien opettajille. Koulurutiineihin kyllästymistään Aulikki kuvaa näin: *Koulurutiinien opiskeleminen, aamuhartaudet, kuluttivat voimia.* Turhautuminen liittyi myös nuorena opettajana koetun innostuksen sammumiseen ja siihen, että tutkittavat kokivat antaneensa opettajan uralle kaikkensa.

En enää halunnut olla opena, joka tekee vain virkatyötään ilman paloa, aimo annosta elämän hulluutta ja lapsellisuutta. (Stiina)

Seitsemän vuotta antavana osapuolena tarkkiksen opettajana on yhteen ihmiselämään riittävä jakso. (Teuvo)

Tässä tutkimuksessa ilmennyt opettajien turhautuminen ja työinnon vähentyminen ovat tulleet esiin myös Lamin ym. (1995) selvityksessä, jonka mukaan muun muassa työtyytyväisyyden aste vaikutti eniten singaporelaisten opettajankouluttajien työyhteydestä vetäytymiseen (ks. Johnson & Birkland 2003; Räisänen 1996). Schein (1978, 176) on selittänyt uramuutoshalukkuutta sillä, että yksilön oltua 5–10 vuotta samassa työpaikassa voi innostus työhön laantua. Oman työn rikastaminen ja työn uudelleenmuotoilu pitävät työmotivaatiota yllä vain työn alkuvuosina.

Tähän tutkimukseen osallistuneet kokivat, että opettajan uralla eteneminen oli vaikeaa. Eeva kaipasi enemmän haasteita työhönsä, mutta luokanopettajan ammatissa siihen ei ollut tarpeeksi mahdollisuuksia. Koulunjohtajan paikkoja ei riitä kaikille halukkaille. Toisaalta haastavat hallintoon liittyvät tehtävät eivät miellyttäneet Aulikkia. Myös koulunjohtajaksi edennyt Lauri halusi edetä urallaan, muttei enää hallinnollisella saralla.

Halusin tunnustusta – näkyvyyttä, haasteita. Olla jotain enemmän kuin luokanope pikkukylällä. (Eeva)

Opettajantyö on peräkamari, josta ei ollut ulospääsyä, kun hallinnollinen vaihtoehto ei kiinnosta. (Aulikki)

Tulokset vahvistavat Merenluodon (2003) tutkimuksessa tehtyjä tulokintoja opettajan ammattiin liittyvistä negatiivisista asenteista, joissa tuotiin esiin muun muassa ylenemismahdollisuuksien puute. Samaan tulokseen ovat päätyneet esimerkiksi Curran ym. (2000), Johnson ja Birkland (2003) sekä Luekens, Lyter ja Fox (2004). Myös Sennett (1998) näkee työurien muuttuneen joko tasaisiksi tai jopa aleneviksi, mikä on aiheuttanut työntekijöiden keskuudessa lisääntyvää epävarmuutta ja tyytymättömyyttä. Turunen (2000, 46–47) nostaa esiin OPERO 9 projektissa, että opettajien työssä kehittymiseen ja täydennyskoulutukseen ei panosteta riittävästi. Opettajilla olisi halukkuutta kehittää itseään, koska koululta odotetaan edelleen "muutosagentin" roolia.

Stiina ja Lauri kokivat, ettei heidän koulunsa pysynyt kehityksessä ajan tahdissa. Sen saattoi huomata ihmis-, tieto- ja oppimiskäsitysten vanhanaikaisuutena. Tutkittavat halusivat seurata aikaa sekä kehittyä ja kehittää koulua sen vaatimusten mukaisesti. He kaipasivat myös uudenlaista ajattelua työyhteisöön.

Ihmis- ja tieto- sekä oppimiskäsityksen muutos edellytti uudenlaista ajattelua. Tähän muutokseen olisin halunnut heittäytyä ja olla mukana tekemässä ja vaikuttamassa. En saanut vastetta. Pikeminkin pyrittiin jarruttamaan ja estämään. Se oli äärimmäisen turhauttavaa. (Stiina)

Myös fyysiset puitteet olivat jääneet ajasta jälkeen. Ilmeisesti juopotelu (ent. johtajan) oli tehnyt tehtävänsä ja paras terä koulun johtamisessa ja uudistuksissa pysymisessä hiipunut (Lauri)

Hankalat oppilaat ja vanhemmat. Eeva ja Aulikin mukaan opettajan ammattiin sisältyy myös muuta kuin pelkkää tiedon jakamista. Tästä Aulikki kertoo seuraavasti: *Kokemuksen myötä alkoi selvemmin tuntua, etten missään tapauksessa riitä kaikkeen, mihin pitäisi opettajana riittää: opettaja, psykologi, poliisi. – rooleissa. Varsinkin kiusaamisasian tullessa voimakkaasti tapetille, poliisihommat ja psykologiaspekti johtivat uskomattomiin ihmishuhdesolmuihin. Jatkuva riita-asioiden selvittely rasitti suhteita oppilaiden vanhempien kanssa. Vanhemmat näkivät useissa tapauksissa ongelman vain opettajassa. Rungas negatiivinen palaute turhautti työssä. Hyvistä yrityksistä huolimatta yhteisymmärrykseen ei päästy. Tämä kulutti Aulikin voimat ja vei työmotivaation: Erityisiä uranvaihtoa nopeuttavia syitä olivat juuri tietyt oppilaat, joiden kanssa olin kuluttanut voimani ja jotka silmissäni edustivat sitä tulevaisuutta, jota en halunnut annostella itselleni enempää.*

Eeva koki poliisi- ja sosiaalitehtävien lisäksi erityistä tukea tarvitsevat oppilaat hyvin rasittaviksi:

Erityistukea tarvitsevia oppilaita oli paljon – yhteistyöhalukkaita ja – kykyisiä vanhempia vähän... Halusin kehittää opetusmenetelmiä, kokeilla erilaisia suuntauksia (ehyettäminen mm.). Ja kun oli jotain kehittänyt – sattui parille häirikölle huono päivä ja kaikki meni läskiksi – tappeluksi, riehumiseksi, itkuksi tai muuksi. (Eeva)

Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat aiemmissa tutkimuksissa tehtyjä tulkintoja opettajan työn vaatimusten monimuotoistumisesta.

Saarasen, Tossavaisen, Turusen ja Vertion (2004) tutkimuksen mukaan opettajan työn vaatimusten monimutkaistumiseen liittyvät myös oppilaiden lisääntyvät sosiaaliset ongelmat sekä vanhempien aiheuttamat paineet (ks. Kiviniemi 2000, 147–155). Haikonen (1999) on tutkinut konflikteista aiheutuvaa stressiä ja vahvistaa, että konfliktit ovat melko yleisiä opettajan arjessa. Suurin osa konflikteista tapahtuu oppilaiden kanssa, mutta aikuisten kanssa kehkeytyneet riitatilanteet ovat opettajalle stressaavampia, koska ne koetaan henkilökohtaisempina. Tutkittavien kokemusten suuntaisesti myös kansainvälisesti on havaittu, että työpaikan ihmissuhteisiin liittyvät ongelmat ovat yhteydessä uranvaihtoon (ks. Troman 2000; Ingersoll 2001; Ruhland 2001; Troman & Woods 2000).

Arvostuksen puute. Tutkittavat haluavat olla antamassa tärkeää panosta yhteiskunnalle. Työn kriisiytyessä opettajan työssä tutkittavat miettivät, onko heidän työllään merkitystä ja arvostetaanko heitä työssään? Näistä pohdinnoista Helmi kirjoitti seuraavasti: *Usein mielessäni oli ajatus, että en tee yhteiskunnallisesti tärkeää työtä: yksikään ihmisen henki ei pelastu minun opettamiseni takia, mitä merkitystä sillä on, että oppilaani oppii laulamisen tekniikkaa tai soittamaan pianoa? Eihän sillä ole mitään merkitystä! Tunsin, että haluan tehdä jotain yhteiskunnallisesti merkittävämpää työtä.* Helmin arvottomuuden tunnetta lisäsi se, ettei hänen uusista kokeiluistaan innostuttu työyhteisössä: *Kerran vuodessa sain tehtyä jonkun ison projektin, lastenmusikaalin tai musiikkiteatteri-esityksen, mutta kun joka kerta ensi-illan jälkeen palaute oli negatiivista, niin kyllä siinä into ja luovuus lopahdi.* Teuvonkaan erityisosaamista ja monipuolisuutta ei huomioitu koulussa.

Edellinen työnantaja koulutoimessa ei halunnut hyödyntää monipuolisia taitojani opetuksen kehittämisessä. Pieniä virituksia kokeilin oppilaitteni kanssa mm. luovan musiikin tekemisellä erityisoppilaiden kanssa. Vastuun antamisen puute oli myös häiritsevä osa-alue edellisessä työssäni. (Teuvo)

Oona ja Teuvo kytkivät opettajan ammatin arvostuksen myös palkkaukseen, joka oli heidän mielestään riittämätön. Normaalin työn ulkopuolella tehtyjä töitä ei huomioitu palkassa riittävästi. Väsymisen ja turhautumisen myötä työhön panostamisensa koki väistämättä aliarvostetuksi. Katkeruuden tuntemukset olivat ilmeiset.

Ainoa asia oli, että kun 7 vuoden aikana tuntui jo siltä, että osaan tämän opettajantyön, eli enää itselleni ei riittänyt palkka ja lomat

kipinäksi tehdä tätä työtä. Olin nimittäin panostanut luokkaani kaiken; kehitteletin oman tapaisen menetelmän opettaa. (Oona)

Pieniä virityksiä kokeilin oppilaitteni kanssa mm. luovan musiikin tekemisellä erityisoppilaiden kanssa. Rakensimme ja hankimme koulullemme oman pienen äänistudionkin sitä varten. Mutta mikä ironista, kaikki rahat kyseistä oppilaita kehittävää toimintaa varten haalimme itse omalla ajalla, hattu kourassa, ilman palkkaa. Koulu-toimessa sait tehdä päiväraha-anomuksia ja kilometrikorvausanomuksia, mutta mitään ei kuitenkaan maksettu. (Teuvo)

Opettajan työ koettiin myös Turusen (2000, 46) tutkimuksessa aliarvostetuksi yhteiskunnassa. Tämä tulee esiin erityisesti työn vaativuuden ja palkan välisenä epäsuhtana. Opettajat toivoivat lisäpanostusta täydennyskoulutukseen, koska koulu elää ”muutosagentin” ja aktiivisen rakentajan roolissa. Samanlaisia huomioita on tehty monissa muissa tutkimuksissa. Merenluodon (2003) tutkimuksessa opettajan ammattiin liittyvissä negatiivisissa asenteissa tuotiin esiin heikon palkan lisäksi kouluissa vallitseva järjestyksen puute sekä alan heikko arvostus (ks. Ingersoll 2001; Ruhland 2001; Troman & Woods 2000). Tulokset tukevat käsillä olevaa tutkimusta. Sen sijaan Liu ja Meyer (2005) näkevät opiskelijoiden kurittomuuden olevan pääsyy opettajien työtyytymättömyyteen. Kiviniemen (2000) tutkimukseen osallistuneista jotkut pitivät opettajan työn arvostuksen aallonpohjan tulleen jo ohitetuksi.

Työn raskaus. Helmi koki vakituisen työnsä todella raskaaksi milteipä uran alusta alkaen. Viimeisiltä opettajavuosilta Helmille jäi mieleen ainoastaan negatiivisia muistoja: *Mietin päivittäin, että miten ihmeessä olen voinut tulla tähän pisteeseen: en saa opetustyöstä mitään enkä myöskään pysty mitään antamaan.* Eevan ammatinvaihdon taustalla oli väsyminen ja halu pois koulumaailmasta edes joksikin aikaa.

Lama 1990-luvun alkupuolella johti säästötoimiin koulussa, mikä kiristi työtahtia entisestään. Myös usein tapahtuneet opetussuunnitelmien tarkistukset kuluttivat opettajien voimia. Työn kuormittavuuden syy löytyi toisaalta omasta itsestä, liian suurista vaatimuksista itseään ja työtään kohtaan ja toisaalta ympäristön odotuksista. Työhön liittyviä paineita ei ollut helppo kestää. Stiina alkoi huolestua siitä, että työn ilo alkoi hävitä. Jatta tuo esiin monipuolisesti niitä tekijöitä, jotka

hän koki rasittavana opettajan työssä. Varsinainen opetustyö oli vähällä jäädä muiden velvoitteiden jalkoihin.

Työtä oli liikaa. Niin myös seuraavaan kouluun siirryttyäni, kun sain sieltä viran. Oppikirjat olivat vanhoja, työkirjoja ei ollut, vieraskielinen materiaali piti tehdä itse – ja tämä kaikki on sitä normaalia opettajan työhön kuuluvaa palkatonta työtä. Lisäksi tuli hoitaa vanhempainkeskustelut (28 perhettä, jokaista varten kokoat ja keräät oppilaan menestymisen kannalta olennaiset seikat esiteltäväksi, mietit, miten voit puhua negatiivisista asioista positiivisesti, mutta kuitenkin niin, että seuraisi jotain, sovit ja sumplasit kaikkien kanssa sopivan keskusteluajan, keskustelit sen 20 minuuttia – tai yleensä kauemmin), kokeiden korjaukset (ja kokeen tekeminen!), todistusten kirjoittamiset, oppilaiden välisten suhteiden ohjailut, luokkaretkisuunnittelut, luokkaretken rahojen keruun organisoinnit, oppilaiden rankomisot ja tiedottamiset siitä kotiin, opetus suunnitelman valmistelut, koulun juhlapäivien ohjelman harjoittelut – ai, niin, ja opettamiset! (Jatta)

Tutkittavien kertomuksista ilmenee, että 1990-luvun alun lamakausi Suomessa aiheutti suuria muutoksia koulutoimissa. Koulut joutuivat mittaviin säästötoimiin, mikä johti esimerkiksi luokkakokojen suurentumiseen ja opetusmateriaalin hankintaresurssien vähenemiseen. Tämä lisäsi opettajien työmäärää. Lama kosketti myös oppilaiden koteja esimerkiksi vanhempien työttömyyden tai konkurssien muodossa. Kodin ongelmat näkyivät selvästi myös koulun arjessa. Työmäärän kasvu, lisääntynyt kiire sekä työn epävarmuustekijät koettelivat työntekijöiden voimavaroja. Tämä alensi oleellisesti opettajien työtyytyväisyyttä.

Saaranen ym. (2004) ovat selvittäneet työhyvinvoinnin rakentumista kouluyhteisössä. He ovat päätyneet samansuuntaisiin tuloksiin tämän tutkimuksen kanssa. Saarasan ym. (emt.) mukaan opettajan työn ajallisiin paineisiin lukeutuvat ylityöt sekä työn kulkeutuminen kotiin työpäivän jälkeen. Koulun kiristynyt talous näkyi suurentuneina opetusryhminä ja henkilöstön vähyytenä. Kiviniemen (2000, 83–85) tutkimus tuo esiin toisen todellisuuden opettajan arjesta: viikkotuntimäärä nousi jopa 47 tuntiin esimerkiksi lisääntyneen valmistelutyön vuoksi. Lisäksi Kiviniemen tutkimukseen osallistuneiden työtä rasittivat rauhattomat oppitunnit. Luokassa joudutaan ottamaan huomioon myös hyvin erilaisten oppijoiden tarpeet.

Yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset sekä koulun pedagoginen kehittäminen asettavat opettajan työlle jatkuvasti uusia haasteita. Kiviniemen (2000) tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan koulutyön haasteet ja kehittämistarpeet nousevat etupäässä yhteiskunnan muutoksesta, kasvatuksen haasteista, opetuksen tehostamispyrkimyksistä sekä koulun muuttuvasta suhteesta ympäristöön. Näiden haasteiden keskellä opettajan työn mielekkyys on vaakalaudalla. Kun opettajan järkevä, rauhallinen ja johdonmukainen työskentely on vaarassa, säteilee se myös oppilaiden käyttäytymiseen.

Uran alkuvaiheen vaikeudet. Pettymys opettajan työhön alkoi tutkittavilla jo työn alkuvuosina. Ammatti ei tuntunutkaan enää suurelta unelmalta, mikä alensi työmotivaatiota. Työ muuttui sisäiseksi kamppailuksi. Opettamiseen liittyi paljon vaikeuksia, mikä johtui myös omasta liiallisesta tunnollisuudesta. Opettaja halusi opettaa kaikkia oppilaita yhtä hyvin. Sen sijaan itseään opettaja ei osannut säästää. Tämä liittyi vaikeuteen hyväksyä itseään heikkona, tavallisena ihmisenä. Omat ajatukset hävettivät. Niistä ei uskaltanut kertoa kenellekään, koska kaikki pitivät niin pätevänä opettajana, eikä tätä tiedon muuria uskaltanut murtaa. Helmi ja Eeva kertovat opettajan uran alkuvaikeuksista näin:

Pettymys opettajan työn alkaessa oli suuri. Todellisuus ei vastannutkaan mielikuvaani – lapsuuden ”leikkimaailmaa”, jossa oppilaat ovat innoissaan ja kaikki sujuisi kuin vettä vaan. (Eeva)

Minulle ainakin kävi niin, että pelkkä opettaminen ei maistunut. Opiskeluaikana koin opettamisen haastavana; opinhan koko ajan uutta ja opetuskokemukset olivat minulle arvokkaita. Ensimmäisinä vuosina jaksoin vielä kehittää opiston musiikinopetusta, tein ehdotuksia erilaisista projekteista ja kestin pettymyksiä, kun ideoitani ei aina hyväksytty. (Helmi)

Tämä tutkimus saa tukea Scheinin (1978) tutkimuksesta, jonka mukaan työhön sosiaalistumis- ja oppimisvaiheessa yksilöä voi järkyttää omien ennakkokäsitysten ja todellisuuden ristiriitaisuus: 1) Uusi työntekijä joutuu kohtaamaan kollegoja ja johtajia, joiden kanssa yhteistyö ei välttämättä suju. 2) Työpaikalla ei välttämättä odoteta uudistus- ja parannusehdotuksia uudelta työntekijältä. 3) Yksilön tehtäväkuva voi olla pitkään selkiytymätön. Kuitenkin työntekijän täytyy löytää työssä oma paikkansa ja luoda oma identiteettinsä. Myös

Niemen (2000, 184) tutkimukseen osallistuneet opetustaan uudistavat opettajat joutuivat vaikeuksiin työyhteisössään. Nuoret opettajat ratkaisivat ongelman luopumalla uudistusehdotuksistaan. Kokeneimmilla opettajilla oli enemmän rohkeutta toteuttaa ideansa työpaikalla. Myös Laurialan (1997;1998) tutkimusten mukaan uudistajat marginalisoituivat työyhteisöissä. Opetussuunnitelmat ja toteutuvat käytännöt eivät kohdanneet toisiaan kouluissa.

Laursen (2006, 202) arvioi, ettei opiskeluun liittyvä opetusharjoittelu anna riittäviä valmiuksia opettajan työtä varten. Opetusharjoittelun työn määrä ja varsinkin työhön liittyvä vastuu eivät vastaa Laurasen mukaan opettajan työn todellisuutta. (Ks. myös Turunen 2000, 40.) Päinvastaiseen näkemykseen ovat päätyneet Salo, Väisänen, Aarras-Saari ja Lappi (2006) esittäessään, että suomalaisessa opettajankoulutuksessa, erityisesti opetusharjoittelussa, pyritään ottamaan laajasti esiin opetustyön ulkopuolisia kysymyksiä, jotta koulutus ja arjen työ vastaisivat enemmän toisiaan.

Myös kansainvälisissä tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota opettajien työtyytyväisyyteen (Graham 1996; Fresco ym. 1997; Tsui & Cheng 1999). Erityisesti amerikkalaisissa tutkimuksissa on nostettu esiin induktio-menetelmä, jonka tarkoituksena on perehdyttää uusi opettaja seikkaperäisesti ensimmäiseen työpaikkaansa (Ingersoll & Kralik 2004; Smith & Ingersoll 2004). Pärjääminen, hyvä perehdytys sekä saavutusten huomioiminen (Vandenbergh 2000) vahvistavat työntekijän sitoutumista opettajan työhön.

Kollegojen suhtautumista on tarkasteltava myös opettajaprofession piirteiden valossa. Perinteisesti opettajan professionaalinen asiantuntijuus on ollut yksilöllistä asiantuntijuutta. Yhteistyötä ei olla pidetty edes tarpeellisena. (Luukkainen 2002; Syrjäläinen 2002, 36.)

Raivolan (1989, 90) Englannin opettajankoulutusta koskevassa tutkimuksessa kävi ilmi, että opetustyö jätetään yksittäisen opettajan vastuukysymykseksi, jolloin professionaalisen kollegiaalisuuden syntyminen estyy. Myös Laineen (1996) tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat kokeneet ammatillisen kollegiaalisuuden puutteen ongelmalliseksi. Toisaalta Pirttilä (1991, 76) toteaa, että professionaalisuuteen liittyy vahva tietoisuus siitä, mikä on käytännössä mahdollista toteuttaa ja mikä ei ole. Siten kauemmin opettajan toimineilla voidaan katsoa olevan laaja-alaista näkemystä opetustyön toteuttamisen mahdollisuuksiin. Leino (1999, 9–15) on tutkinut noviisien ja professionaalien

eroja. Hänen mukaansa noviisivaiheessa opettajan työssä painottuvat tekninen osaaminen, lyhyen aikavälin tavoitteet ja problemaattisten tilanteiden yksityiskohdat. Vasta myöhemmin opettaja saavuttaa kokonaisvaltaisemman ja syvemmän kuvan työstään. Syrjäläisen (2002, 37) mukaan nykyisin opettajuuden haasteet ovat muuttamassa professiota kohti yhteistyötä ja kollegiaalista toimintatapaa. Tällöin myös yhteistyö tukee opettajien professionaalisuuden vahvistumista.

Itselleen sopivan koulun löytäminen oli uran alkuvaiheessa hankalaa. Pätkätyöt rasittivat Aulikkia ja Helmiä, koska heillä ei ollut lyhyiden työsuhteiden aikana mahdollisuutta luoda rauhassa uraa oman luokan ja koulun kanssa eikä kehittyä ammatillisesti (ks. Siimes 2001, 38–43; Draper ym. 1997). Jatkuvat työpaikan vaihdokset alensivat työmotivaatiota.

Olin samanaikaisesti kyllästynyt pätkätöihini ja paperirumbaan, mikä johtui useasta työnantajasta. (Helmi)

Kesti 7 vuotta, ennen kuin virkani vakinaistettiin. Jouduin vaihtamaan koulua neljä kertaa. Muutos tuntui raastavalta. Työ ei ollut nuorta ihmistä ja muutoshaluja mielellään vastaanottava. Koulurutiinien opiskeleminen, aamuhartaudet, kuluttivat voimia. Liikunta ja käsityöt olivat vastenmielisiä. (Aulikki)

Tulokset ovat samansuuntaisia Darling-Hammondin (1990) tutkimuksen kanssa. Hän liittää uran alkuvaiheen ongelmiin myös tunnunsiitä, että ura on itselle sopimaton ja että on vaikea löytää sopivaa, vakituista työtä. Draperin ym. (1997) tutkimuksessa selvisi, että skotlantilaisten uraansa aloittelevien opettajien uran alkuun liittyi useita osaaikaisia työsuhteita, mikä alensi urasitoutumista. Tutkimukseen osallistuneista 193 opettajasta vuonna 1995–1996 noin 2/3 oli aloittanut ensimmäiset kaksi työvuottansa opettajan osa-aikaisessa työssä. Tutkittavat olivat joutuneet käyttämään uskomattoman paljon voimavaroja vakuuttaakseen mahdollisen seuraavan työnantajansa pätevydestään sen sijaan, että olisivat käyttäneet ajan itsensä kehittämiseen paremmaksi opettajaksi.

Vastapainoksi on hyvä todeta, että Sharpin ja Draperin (2000) tutkimuksen (N = 4000) mukaan skotlantilaiset opettajat jättivät harvoin uransa ennen 30 ikävuotta. Syyksi tutkijat arvelevat onnistuneen, aikaisen sosialisatioprosessin, mikä tukee opettajan ammatillista kehittymistä. Myös rakentavat palaute- ja tukijärjestelmät innos-

tavat nuorta opettajaa sitoutumaan työhönsä. Ilman apua aloitteleva opettaja ei selviä uudessa toimintaympäristössä. (Ks. Ingersoll 2001; Ingersoll & Smith 2003; Troman & Woods 2000.)

Henkilökohtaiset arvot. Omaan ammattiin liittyvien moraalisten tekijöiden rappeutuminen lamaannutti Reinon työn ilon. Hän joutui miettimään uramuutoksen mahdollisuutta, koska ei halunnut työskennellä alalla, johon liittyi doping-skandaaleja. Reino toimi työn ohella valmentajana.

Sitten jossain vaiheessa mä ... kun mä näin sisältäpäin huippu-urheilun..., sen kaiken sen raadollisuuden ja sen mädännäisyyden, ... se rikko mun idealistista kuvaa, mun omaa kuvaa urheilun reilusta pelistä... (Reino)

Myös Syrjäläisen (2002, 66–67) mukaan työuupumusta aiheuttavat myös arvojen ja toimintatapojen välinen ristiriita sekä itselle vieraitten arvojen toteuttaminen työssä.

Opettajan rooli. Tutkittavat halusivat heittää roolinsa silloin, kun he sulki koulun oven päivittäin perässään. Tämä ei Oonan, Aulikin ja Stiinan mukaan onnistunut, vaan opettajalta odotettiin tietynlaista käyttäytymistä vapaa-ajan vietossa. Tämä oli tutkittavien mielestä ahdistavaa ja turhauttavaa.

Vanhempia ohjattiin ja rohkaistiin olemaan yhteydessä kouluun ja opettajiin; tämä ymmärrettiin mielestäni väärin joissakin perheissä. Opettajalle oli helppo tulla sanomaan, miten koulussa kuului opettaa, sillä kaikkihan olivat koulua käyneet. Lisäksi vanhemmat työllistivät myös iltaisin; mitä ihmeellisimpiä vanhempia vuodatti omia ongelmiaan niskaani. Minulla oli oma perhe ja muut puuhat, joten minua kiinnosti opettajuus vain työnä, ei kokonaisvaltaisena nutturaopena, joka eläisi elämänsä oppilaittensa kautta. Työ työnä; myös opettajan työ! (Oona)

Opettajan rooli vainosi kaikkialla. Haluaisin elää elämäni muutoinkin kuin työroolissa, ”vanhemman” roolissa. (Aulikki)

Roolin muutokset, opettajuuden muutokset ja profession säilyttämisen mahdollisuus johtivat varmaan työttytymättömyyteen, joka alkoi hiljalleen kasvaa -90-luvun lopulla. (Stiina)

Myös Värri (2000) on ollut kiinnostunut opettajan rooliin liittyvistä ongelmista. Opettajan rooli ja sen edellyttämä toiminta ja käyttäytyminen ovat Värriin (2000,136) mukaan vaihdelleet ammatin historiassa. Rooliin ovat vaikuttaneet keskeisesti koulutus, auktoriteetin käytön tapa, yhteiskunnallinen status, tietäminen ja opettaminen työnä, kouluympäristö sekä teknologian kehitys. Opettaja on ilmaissut rooliin elämäntavoillaan, pukeutumisellaan, puheillaan, sosiaalisilla kontakteillaan sekä suhtautumistavoillaan. Tämän ajan merkittävä piirre on opettajan roolin ”inhimillistäminen”, auktoriteettiasemasta luopuminen ja tehtävän mieltäminen palvelutehtäväksi, jotka kuitenkin edellyttävät opettajalta asiantuntijuuteen perustuvaa erikoistietoa. (Ks. Saaranen ym., 2004.) Myös Kiviniemen (2000, 78) tutkimuksessa on ilmennyt, että opettajaan suhtaudutaan vapaa-ajalla eri tavoin kuin muiden ammattien edustajiin. Niinpä opettaja ei välttämättä uskalla ilmaista vapaa-ajan vietossa omaa ammattiaan, koska häneen suhtaututtaisiin sen jälkeen eri tavalla.

Työympäristön kriisi

Sosiaalisten suhteiden toimimattomuus. Tämän tutkimuksen mukaan opettajien keskuudessa on runsaasti kateutta ja kyräilyä, mikä jähmetti työympäristön ilmapiiriä. Lahjakkuuksia ei arvosteta tai ”klikkiryhmään” kuulumatonta ei tueta eikä rohkaista. Helmi kertoo projektitöistään näin: *Kerran vuodessa sain tehtyä jonkun ison projektin, lastenmusikaalin tai musiikkiteatteriesityksen. Kun joka kerta ensi-illan jälkeen palaute oli negatiivista, niin kyllä siinä into ja luovuus lopahtivat.* Aulikin kokeiluista ja uudistuksista ei työyhteisössä innostuttu: *Työn ilon kokeminen ei ole mahdollista, jos ei saa yhteisöltään kannatusta tai tukea. Tekemistäni kokeiluista ja itseäni innostavista uudistuksista sain lähinnä piikittelypalautetta.* Mimmi nautti opetuksesta, mutta työyhteisön kanssa tuli ongelmia.

Uuden luokan myötä sain myös uuden työparin, rinnakkaisluokan opettajan. Teimme intensiivisesti yhteistyötä, kehitimme uusia projekteja, mutta se herätti närää muissa opettajissa. Monet vastustivat koulun jatkuvaa kehittämistä. (Mimmi)

Arttu kuvaa opettajainhuoneen ilmapiiriä teennäiseksi ja ahdistavaksi. Tärkeintä oli oman profession merkityksellisyyden kokeminen ja roolin ylläpitäminen. Ihmisyyys ja inhimillisyyys olivat siitä ilmapiiristä kaukana.

Koin työpaikkani melko abdistavana. Tuntui, etten oikein löytänyt hengenheimolaisia. Minua rupesi kuvottamaan kaikenlainen tärkeily, jolla peitettiin sitä, ettei oikeasti ollut sellaista ammattiyhdytystä, jota luokanopettajalla mielestäni pitäisi olla. Tärkeämpää kuin oppilaat on se, mikä näkyy ulospäin, ”tärkeille ihmisille”. Samaisen työyhteisön ihmiset olivat yksityiselämässään moniongelmaisia ja he toivoivatkin voivansa viettää mahdollisimman paljon aikaa koululla ja orientoitua työhön. Myös vapaa-aika kului usein mieluusti kollegojen seurassa. Tällaisessa ilmapiirissä koin itseni hyvin ulkopuoliseksi ja erilaiseksi. (Arttu)

Jatan koulussa ongelmien taustalla oli muun muassa rehtorin aliarvostus sekä opettajien huono työmoraali. Tämä kokemus ei voinut edistää työssä viihtymistä, mutta toisaalta aikuiselle ihmiselle ei ole helppo esittää toiveitaan asiallisesta ammatillisesta käyttäytymisestä varsinaisen opetuksen ulkopuolella.

Rehtoria ei arvostettu, opettajat tekivät, mitä halusivat, eivät kuunnelleet toisiaan, eivät tervehtineet, opettajat kävivät salaa tupakalla koulun vintillä... Ihmettelin oikein, kun joskus vanhemmilta tuli ystävällistä palautetta joistakin opettajista – kyllä he kai luokassa hoitivat asiat hyvin, mutta opettajainhuoneessa heidän roolinsa tuntui olevan toisten arvostelu ja kokouksissa kännykkäpelien pelaaminen. (Jatta)

Ihmisuhteet voivat muodostua Sihvosen (1996, 70–72) mukaan vaikeammiksi kuin itse työ ja huonot suhteet voivat aiheuttaa emotionaalista stressiä Sihvonen (emt.) katsoo, ettei tasapuolisuuden, empaattisuuden ja innostavuuden periaate toteudu kaikkien ihmisten kanssa. Vaikeudet ihmissuhteissa aiheuttavat emotionaalista stressiä. (Ks. Maslach 1982, 32). Työyhteisöjen ihmissuhteista on tehty useita tutkimuksia. Esimerkiksi OPERO 9 projektiin osallistuneen Turusen (2000, 32, 43) mukaan opettajilla on runsaasti ammattitaitoa ja kokemusta, joka ei tule koulussa riittävästi yhteiseen käyttöön yhteisen ajan puutteen vuoksi. Tiivis vuorovaikutus antaisi mahdollisuuden kokemusten vaihtoon ja periaatteellisten kysymysten selvittämiseen. Tämä loisi kaikkia hyödyntävää yhteistä tietoutta kouluyhteisöön. Turunen pitää opettajien keskinäistä yhteyttä ja toinen toisensa tuntemista yhtä tärkeänä kuin oppilaiden tuntemista. Viinamäen (1997) tutkimukseen osallistuneet odottivat työympäristöltä rehellistä ja avointa arvostusta itseään

kohtaan silloinkin, kun opettaja tekee asioita eri tavalla kuin mihin on totuttu. Liian vähäinen sosiaalinen tuki sekä riittämätön mahdollisuus keskustella kollegojen kanssa työongelmista liittyivät opettajien psyykkiseen rasittuneisuuteen ja haluun vaihtaa työtä.

Myös kansainvälisissä tutkimuksissa on selvitetty koulun henkilöstön välisiä ristiriitoja. Ingersoll (2001) näkee erityisesti koulun henkilöstöongelmien johtaneen siihen, että ”ovi käy”. Organisaationaalisten voimavarojen olisi sitouduttava työskentelemään sen eteen, että opettajat haluavat pysyä koulussaan. (Ks. Ruhland 2001; Troman & Woods 2000.)

Tähän tutkimukseen osallistuneet naisopettajat kokivat, että johtajan valinnoissa mieskollegat jyräsivät ja paikalle otettiin aina miesopettaja. Miesopettajat näkivät asian täysin päinvastoin. Eeva ja Teuvo kertovat kokemuksistaan näin:

... mutta halusivat pariskunnan, miehen johtajaksi. Sitä minulla ei ollut tarjota, joten hävisin sen johtajakisan. Siirryin sitten riviopeksi yksisarjaiselle ala-asteelle, jossa toimi vanha johtaja. Hän jäi eläkkeelle ja hain koulunjohtajan paikkaa hänen jälkeensä. Hän oli valinnut koulun vakinaisen miesopettajan seuraajakseen – vaikka mies ei itse kovin innokas ollutkaan. Ammattiyhdistyksessäkin toimin, siellä vanhemmat mieskollegat jyräsivät, eräs heistä totesikin: ”Nainen voi olla vain kaunis ja hiljaa.” Minä en ollut – kumpakaan. (Eeva)

Ja sitten johtajanpaikoille pyritään valitsemaan vain naisia ja siten miehinen näkökulma ja tietous jää auttamatta pois. Se ei ole tasa-arvoa missään suhteessa. (Teuvo)

Tulokset tukevat aiempia selvityksiä johtamiskulttuurista (esim. Liff & Ward, 2001; Vanhala, 2005). Niiden mukaan johtamiskulttuuri näyttäytyy edelleen miehisenä kulttuurina, johon nainen joko sopeutuu tai jää sen ulkopuolelle. Syrjinnän ja eriarvoisen kohtelun rinnalla naisten omaehtoinen valinta on olla pyrkimättä huippujohtoon johtuen johtamiskulttuurista mutta myös omista henkilökohtaisista syistä. Toisaalta keskustelu naisjohtajien uraa edistävästä ja hidastavista tekijöistä on laajaa ja osittain jäsentymätöntä. Naiset nähdään yhtäältä organisaattiorakenteiden ja -käytäntöjen sekä yhteiskunnallisten mekanismien uhreina, jotka eivät pysty vaikuttamaan omaan uraansa (Liff & Ward, 2001). Toisaalta otaksutaan, että ”uraansa sitoutunut nainen saavuttaa tavoitteensa”; uramenestyksen puute on naisten oma vika (Hakim

1996, 119; Kauppinen & Veikkola 1997). Naisten ja naisjohtajien etenemisen esteet näkyvät toisaalta tilastollisena ja rakenteellisena syrjintänä ja toisaalta yksilöiden subjektiivisina kokemuksina.

Tiukka uskonnollisuus koulussa sai opettajan tuntemaan itsensä ulkopuoliseksi ja ei-toivotuksi. Aulikin oli vaikea sopeutua sellaiseen kouluuyhteisöön, jossa oli erilaiset arvot kuin hänellä itsellään.

En oikein tuntunut sopivat mihinkään kouluuyhteisöön. Yhdestä koulusta minut siirrettiin toiseen vuoden kuluttua, koska en ollut sopiva talon perinteiseen uskonnolliseen yhteisöön. (Aulikki)

Kouluihin kaivattiin enemmän yhteisöllisyyttä, yhteistä suunnittelua ja yhteisiä ratkaisuja varsinkin ongelmatilanteissa, kuten Aulikki kuvaava: *En löytänyt apua tai tukea häiritsevien tai oireilevien oppilaitten kanssa jaksamiseen ja siihen, että olisimme saaneet aikaan kestäviä toimenpiteitä asian muuttamiseksi.* Myös yhteistä halua koulun kehittämiseen kaivattiin kipeästi. Opettajankokoukset saatettiin kokea hyvin turhauttaviksi. Yhteisten toimien puutteesta Lauri ja Stiina esittävät seuraavia ajatuksia:

Olisin kaivannut enemmän pedagogista henkeä työyhteisöön, organisaatioon sekä kokonaisvaltaista tukea opettajan kehittymiselle sekä koulun kehittämiseksi. Kaikista toimistani huolimatta en kyennyt vaikuttamaan asioihin niin, että kunnassa, jossa työskentelin, olisi nähty kouluasioiden merkitsevän jotakin... (Stiina)

Eli se oli tämmöinen kolmen aikuisen yhteisö. Ja ehkä olis hyvä ollu olla välillä semmosessa tai olikin näitä lyhyitä sijaisuuksia, missä oli sitten enemmän opettajia ja enemmän kanssakäymistä ja yhteistä suunnittelua ja yhteistyön järjestelyjä. (Lauri)

Troman (2000) laajentaa näkökulmaa opettajien työstressin syihin. Hän esittää, että opettajat ovat tyytymättömiä suhteisiinsa vanhempien, kollegojen, johtavien opettajien ja johtajien kanssa. Tämä aiheuttaa opettajille vihamielisiä tunteita ja stressiä. Opettajien työn lisääntyminen ja liian tehokas työote vaikuttavat myös negatiivisesti työyhteisön ihmissuhteisiin. Vähentynyt luottamus vaikuttaa negatiivisesti opettajien fyysiseen ja henkiseen hyvinvointiin sekä ammatillisiin suhteisiin (ks. Ingersoll 2001). Tromanin ja Ingersollin tutkimusten tulokset tukevat käsillä olevaa tutkimusta. Sosiaalisten suhteiden laaja-alainen toimimattomuus on yksi tähän tutkimukseen osallistuneiden työ-

tyytyttömyyden ja uramuutoksen painavimmista taustatekijöistä.

Sharpin ja Draperin (2000) tutkimuksessa oltiin huolestuneita siitä, ettei opettajien lähtö voi olla vaikuttamatta koulun ilmapiiriin, moraaliin ja yhtenäisyyteen. Myös pitkän tähtäimen suunnittelu muuttuu ongelmaiseksi. Panostus ammatilliseen kehittymiseen ja siinä toisen tukemiseen voi jäädä vähäiseksi, mikäli kollega ei näytä sitoutuvan koulun toimintaan. Uusien opettajien rekrytointi ja koulutus ovat myös taloutta rasittavia tekijöitä. (Ks. Ingersoll 2001; Ingersoll & Smith 2003; Troman & Woods 2000.)

Ongelmat johtajuudessa. Tutkittavien mielestä esimies ei osannut tukea alaisiaan oikealla tavalla. Ongelmien syvyyttä ei ymmärretty, minkä esimerkiksi Reino arvelee johtuneen ammattitaidon puutteesta: *Mun mielestä jokaisen itsensäkin olisi tajuttava, että kyllä jokaisen työyhteisön johdon pitää olla sen verran hereillä ja tajuta tästä. Esim. meillä esimies ja esimiehet ei täntyyppisistä asioista ei puhuttu. Heillä ei yksinkertaisesti taito.. ei rehtorilla, ei talon toimitusjohtajalla, ei sillä joka vastasi henkilöstöasioista, ei yksinkertaisesti... näkemys, koulutus,... ei mikään riittänyt. He eivät olleet päteviä arvioimaan meidän työkuuntoa.* Jatta ihmettelee, miksi määräaikaiselle opettajalle ei voitu ilmoittaa tarpeeksi ajoissa, jatkuiko työ syksyllä vai ei. *Jokakeväinen virkakeskustelu oli inhottavaa. Rehtori ei koskaan sanonut ajoissa suoraan, että haluaisi minua virkaansa, vaikka aina lopulta pyysikin jatkamaan sijaisuutta.* Helmi ja Teuvo kuvaavat värikkäästi, miten ajatukset rehtorin kanssa eivät käyneet yksiin.

Kun lopulta uskalsin kertoa tuntemuksistani esimiehelleni, hänen kommenttinsa oli: ”Yritä ottaa opettaminen kevyemmin! Sen kun vaan istut pianon takana ja soittelet, ja anna oppilaitten laulaa!” (Helmi)

Opettajankokoukset olivat naisvaltaisella alalla luku sinänsä. Kaikkien piti saada sanoa oma mielipiteensä asioista ja kokouksia piti tämän takia olla tiuhaan tabtiin. Kuitenkaan kokouksissa ei saatu päätettyä mitään. Osa syy oli tietysti rehtorin, joka hyväksyi tällaisen toimintatavan. (Teuvo)

Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kokevat, etteivät heidän työtään koskevat koulutoimen päätökset tukeneet työssä jaksamista. Tosin tiukka taloudellinen tilanne kunnassa pakotti säästötoimiin kipeällä tavalla. Hankalissa tilanteissa opettaja joutui ajattelemaan, puuttuiko johdolta ammattitaito ja opettajakokemus ratkaisu-

jen tekemiseen. Teuvo, Aulikki ja Helmi mielsivät koulutoimen tehtävien hoidon riittämättömäksi: asioihin ei tartuttu napakasti, vaikka tarve olisi ollut suuri.

Koulutoimen johdossa olevat ihmiset eivät ole päivääkään olleet opettajina tai heidän opettajakokemuksensa on niin lyhyt . . . , etteivät he pysty tekemään koulutoimea kehittäviä päätöksiä, vaikka niin haluaisivatkin. Ja sitten johtopaikoille pyritään valitsemaan vain naisia ja siten miehinen näkökulma ja tietous jää auttamatta pois. (Teuvo)

Opetusviraston väki pelkäsi asioihin tarttumista ja asioita hyssyteltiin maton alle, opettajan jaksamisen kustannuksella. Opetusvirasto ei tarttunut asioihin. (Aulikki)

Tein kunnanisille ehdotuksia erilaisista projekteista ja kestin pettymyksiä, kun ideoitani ei aina hyväksytty. (Helmi)

Tuloksista voidaan päätellä, että tutkittavat ovat havainneet ongelmia johtajuudessa, mikä on ollut esillä aiemmissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Vartian ja Perkka-Jortikan (1994, 109) mukaan työpaikan ilmapiiri riippuu verrattain paljon esimiehestä. Ymmärtävä keskustelu alaisten kanssa parantaa työpaikan ilmapiiriä. Siksi hyvä esimies-alainen-suhde onkin kuin taivaan lahja.

Vartiovaara (1996, 85–86) näkee kuitenkin, etteivät esimiehen ja työntekijän ajatukset työstä kohtaa aina toisiaan. Hierarkkisesti alainen voi kokea asemansa hankalaksi, ja hänen voi olla vaikea tuoda esiin ideoitaan ja toiveitaan. Lisäksi hänellä on alituinen pelko työpaikan menetyksestä, jos hän joutuu pulaan esimiehen kanssa.

Tulokset kiinnittävät huomiota myös aiemmissa tutkimuksissa ilmenneeseen työasioihin vaikuttamisen puutteeseen. Juuri opettaja-tutkimuksissa on käynyt ilmi, että yksi merkittävästä stressin ja uramuu-toksen syistä oli omiin työasioihin vaikuttamisen puute ja sen kautta työhön turhautuminen (Ingersoll 1999, 2001; Leithwood 1994).

Eri tutkijat ovat esittäneet näkemyksiä siitä, miten kouluhenkilöstön työhyvinvointia voitaisiin parantaa. Saarasen ym. (2004) mukaan siihen tarvitaan uudenlaista kehittämis- ja tutkimustyötä, jotta työhyvinvoinnin parantamiseksi saadaan konkreettisia malleja. Yhteisöllisen kulttuurin eteen on Huuskon (1999) mukaan tehtävä koulukoh-taisesti työtä. Kouluissa on pyrittävä keskustelemaan ilmapiiriin ja kollegojen arvostamiseen. Voimaantuminen tapahtuu Grimmettin

(1996) mukaan luottamuksellisessa ilmapiirissä. Voimaantumiseen ei voi ketään pakottaa (Siitonen & Robinson 1998), mutta voimaantumisen kulttuuria voidaan edistää koulussa niin, että henkilöstö voi vähitellen tunnistaa, luoda ja kanavoida omat voimavaransa ja kehittää työhyvinvointia.

Edellä esitettyjen tulosten perusteella voidaan sanoa, että tähän tutkimukseen osallistuneilla oli selkeä käsitys ideaalista opettajuudesta (ks. esim. Stenström 1993; Vuorinen 1998). Tutkittavat mielsivät ideaaliin opettajuuteen sisältyvän vähintään seuraavia sisältöjä: oppiaineiden hallinta, didaktinen osaaminen, itsensä toteuttamisen mahdollisuus ja tunnustuksen saaminen, oppilaskeskeisyys, vuorovaikutuksellisuus ja yhteisöllisyys sekä mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön. Näistä ideaaleista osa on syntynyt tutkittavilla jo ennen opettajankoulutuksen aloittamista erityisesti oman opettajan työtä seurattaessa. Opettajankoulutuksen aikana ideaaleja vahvistivat erityisesti vuorovaikutustilanteet harjoittelukoulun opettajien ja yliopiston didaktikkojen sekä opiskelutovereidensä kanssa. Tämä tutkimus on osoittanut, että työelämässä tutkittavien ideaalit ovat tulleet vahvasti koetelluiksi niin työskentelyssä oppilaiden kanssa kuin opettajien työyhteisössä. Työssä ilmenneet ongelmat ovat osaltaan johtaneet tutkittavien uramuutokseen.

Henkilökohtaiset tekijät

Väsyminen, uupumus ja sairastuminen. Henkilökohtaisella tasolla kriisin tai muutoksen laukaisi eri tekijöistä johtuva pysähtyminen. Sen aikana mieleen nousivat ne asiat, jotka olivat painaneet ajatuksissa kenties jo pitkäänkin, mutta kiireen ja elämän normaalin menon myötä ne oli painettu muiden velvollisuuksien alle kuin ”odottamaan sopivampaa käsittelyajankohtaa”. Ihanneopettajan malli muodostui riskiksi, koska sen mukaan oli sisäinen pakko tehdä työtä. Opettaja ei huomannut, että häntä juoksetettiin ”sisältäpäin”. Ihanteen perässä juokseminen näytti pikemminkin olevan hyve. Siksi sen yhteyttä väsymykseen oli vaikea ainakaan itse huomata. Reino on aina arvostanut itsessään *niitä samoja piirteitä, mitä oli omassa opettajassa*, joten liikunnanopettajana Reino on mielestään *hirveen monipuolinen ja osaava ja taitava*. Helmi kuvaa luonnettaan sellaiseksi, ettei hän *voi opettaa muutoin kuin 100 %:sti ja sitä paitsi taide on arjen yläpuolella*.

Monenlaiset henkiset ja fyysiset oireet toimivat hälytyskelloina opettajille siitä, ettei kaikki ollut kunnossa. Oona kiteyttää syvää väsy-

mystään osuvasti: *Minulta ei yksinkertaisesti riittänyt mehuja enää tehdä sitä työtä, jonka jo osasin.* Teuvo huomasi oman väsymyksiensä käytöksessään: *Loppuaikoina opettajaurallani olin se marmattava tyytymättömän työntekijä, myös kotiloissa.* Helmin kuvaamat fyysiset oireet ilmenivät selvästi loppuun palamisen totaalisuutta ja raskautta:

Aluksi en tunnistanut itsessäni väsymisen merkkejä, mietin vain, miten opettaminen voi tuntua minusta näin vaikealta. Sitten minulle alkoi tulla muistihäiriöitä... kerran opetustilanteessa minulta katosi täydellisesti ajantaju. Kellonaikojen muistaminen vaikeutui ja toisin kuin koskaan aikaisemmin, unohtelin sovittuja tapaamisia, vaikka ne kalenteriini olinkin merkinnyt. Olkapäitäni särki öisin niin, etten puoleen vuoteen nukkunut yhtään täyttä yöunta. (Helmi)

Sen sijaan Reino huomasi oman väsymisensä vasta sitten, kun hän, aina hyvin käyttäytyvä opettaja, ”räjähti” kunnolla oppilaille. Hän kuvaa reaktioitaan seuraavasti:

Mut sitten tuli joitakin ongelmatilanteita, ehkä huonosti motivoituneita opiskelijoita, niin silloin mä huomasin, että mulla oli hyvin lyhyt pinna esimerkiksi ja tällaisia ns. kriisitilanteita alko tulla... mä en enää tullut toimeen ihmisten kanssa... Siinä vaiheessa mä tajusin, että tää on minussa tää juttu. (Reino)

Lopulta opettaja oli ajautunut työssään sellaiseen pisteeseen, että hän koki olevansa ”tien päässä”. Muutostarve oli Helmin ja Aulikin mielestä ilmeinen.

Viimeiseltä vuodelta muistan ainoastaan kielteisiä tuntemuksia. Mietin päivittäin, että miten ihmeessä olen voinut tulla tähän pisteeseen: en saa opetustyöstä mitään enkä myöskään pysty mitään antamaan. Luovuus oli kadonnut jo aikoja sitten. (Helmi)

En nähnyt elämässäni tavoittelemisen arvoisia asioita ja koin olevani huono ja epäonnistunut ihminen. Viimeiset kuukaudet tuntuivat toivottoman pitkiltä. Kärsin jokaisesta minuutista ja kevätkin tuntui olevan toivottoman kaukana. (Aulikki)

Helmi, Aulikki ja Reino kokivat työssään vahvan uupumisen aina burnoutiin asti. He kuvaavat tilannettaan seuraavasti:

Olin väsynyt ja käytin liikaa alkoholia. En välittänyt itsestäni, hyvät hetket olivat vain harvassa. Turhautuneisuus ja itseän pettyminen

olivat päällimmäisinä. Jossain vaiheessa en neuroottisuudeltani pystynyt matkustamaan joukkoliikennevälineillä, koska pelkäsin ihmis-paljoutta. Olkapäitänä särki öisin niin, etten puoleen vuoteen nukkunut yhtään täyttä yöunta... (Helmi)

Olin niin burnoutissa, että menetin kokonaan kykyäni nukkua. Sairastuin selkäkipeuihin, monenlaisiin muihin oireisiin ja olin kovasti onneton ja masentunut. ... Et sitte oli se viimeinen vuosi, jolloin mä olin ihan, ihan seis,... mä väänsin itkuja joka paikassa. En nähnyt elämässäni tavoittelemisen arvoisia asioita. (Aulikki)

Mun omasta mielestä ja myös mun psykiatrin mielestä mä olin niin pitkällä siinä masennuksessa ja siinä, että mä olin täysin työkyvytön ja mä en todellakaan pystynyt tarttumaan pieniinkään työtehtäviin ilman hirveen suurta ponnistusta. Mä olin niinku ihan kypsä siinä mielessä. (Reino)

Tulokset vahvistavat kuvaa ihanteiden ja uupumuksen yhteydestä. Vartiavaaran (1996, 28–28, 104) mukaan työssään uupuneella ihmisellä on voinut olla elämässään liian korkeat ihanteet, jotka liittyvät itsearvostukseen, odotuksiin ja arvoihin. Ahkeruus, tunnollisuus ja luotettavuus liittyvät tällaiseen persoonallisuuteen. Ongelmaa vaikeuttaa Upanteen (1985, 27–28) mukaan se, että ihminen on sokea itselleen, toiminnoilleen, tunteilleen ja suhteilleen toisiin ihmisiin. Velvollisuudentuntoinen opettaja ei ehdi huomioida itseään. Omanarvontunto saattaa olla kiinni siitä, että opettaja tekee työnsä tehokkaasti. Hughe-sin (2001) mielestä burnoutin negatiivisten vaikutusten välttämiseksi olisi tunnistettava yksilön käytös, joka edeltää burnoutia. Kiviniemi (2000, 88–89) on myös huolestunut opettajien itselleen asettamista liian suurista kehittymisen ja suoriutumisen paineista, mutta toteaa toisaalta opettajan työn edellyttävän nykyisin jatkuvaa kouluttautumista ja uudistumista.

Työuupumusta koskevista tutkimuksista (esim. EVAN kysely 2004) ilmenee, että 87 % suomalaisista 18–70-vuotiaista katsoi, että maamme työpaikoilla tehdään työtä ylikierroksilla ja kovissa paineissa, mikä ajaa monet työuupumukseen (Torvi & Kiljunen 2005, 36). Kalimon ja Toppisen tutkimuksen (1997) mukaan (N = 5000) yli puolet suomalaisista työssäkäyvistä koki jonkinasteista työuupumusta. Joka viides ilmoitti olevansa voimakkaasti väsynyt ja 7 %:lla väsymys oli

vakavaa. Työuupumus lisääntyi jonkin verran iän mukana ja se oli yleisempää naisilla kuin miehillä. Uupumus oli yleistä henkilöstösaneerauksia läpikäyneissä työpaikoissa. Ongelma vaatii Kalimon ja Toppi- sen mukaan monitasoisia toimenpiteitä työpaikoilla, terveydenhuol- lossa ja julkisessa hallinnossa. Ehkäisevä työ kaipa uudelleenarvioin- tia ja työkuulttuurin muutosta.

Autonomia. Muutosprosessi kesti tutkittavilla vuosia ja siihen liit- tyi syvällistä pohdintaa ja asioiden priorisointia. Asioita pohdittiin joko yksin tai puolison/ lähimmän ystävän kanssa. Mieli teki vahvasti työtä, ennen kuin asiat tulivat ilmi. Tutkittavat käyttivät käsitteitä ”tuli tuntu”, ”uuden hakemista koko elämä”, ”pitää voida vaikuttaa”, ”mieli paloi muualle” ja ”uskaliaisuus” toi uutta sisältöä”. Autonomian kehit- tymisestä Eeva kertoo: Jatkoin riviopena, mutta mieli paloi jo silloin muualle. Mimmin päättäväisyys näkyy vahvana kyseenalaistamisena ja pohdintana: *Päätin hankkia itselleni uuden elämän. Kysyin ensimmäistä kertaa itseltäni, millaisen elämän minä oikeastaan haluan... Löytääkseni omaa tahtoa palasin ajatuksissani lapsuuteeni.*

Tutkittavien pohdinnat tuovat esille jo aiemmissa tutkimuksissa esille tulleen reflektoinnin merkityksen työuran muutoksessa. Reflek- toinnilla on Ruohotien (2000, 214) mukaan merkitystä yksilön perso- onallisen identiteetin muodostumiseen. Harkitessaan työuran muu- tosta yksilö joutuu refleктоimaan elämäänsä ja uraansa syvällisesti. Hän antaa kokemuksilleen merkityksiä ja tekee sen pohjalta päätöksiä toi- mintansa suhteen. Tutkijoiden näkemykset ovat yhdenmukaiset tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Walker ja Avant (1995) liittävät auto- nomisesti toimivan yksilön ominaisuuksiin kriittisen reflektion, johon toiminta ja päätökset perustuvat. Toiminnot ja päätökset ovat yhden- mukaisia toimijan omien sisäisesti hyväksytyjen periaatteiden kanssa, joihin hän on sitoutunut.

Perhetilanteeseen liittyvät tekijät. Samoin kuin yksilön eri kehi- tysvaiheisiin liittyy erilaisia kehitystehtäviä, niin myös perheen eri elä- mänvaiheissa sen tehtävät muuttuvat. Avioliiton solmiminen on posi- tiivinen käännekohta elämässä. Sen kautta tullut mahdollisuus uran- vaihtoon voi tulla kyseeseen. Puolison ammatti alkoi kiinnostaa Oonaa ja hän käytti siihen yhä enemmän aikaa, kunnes päätös uramuutok- sesta vahvistui.

Tapasin nykyisen mieheni golfn parissa. Golfimaisi minut niin koko- naisvaltaisesti, että jälleen halusin, että muutkin oppisivat sen iha- nuuden ja kuinka ollakaan, huomasiin, että itekin vedän mieheni

rinnalla golf-kursseja. Toimin ikään kuin assistenttina.. Nyt olen toista vuotta virkavapaalla vuorotteluvapaan jälkeen, ja kesällä on edessä viran irtisanominen; paluuta ei tunnu olevan. Miksi? Ehkäpä uskaliaisuus irrottautua tavallisesta arjesta on tuonut tullessaan uutta sisältöä. Olemme perustaneet mieheni kanssa oman matkatoimiston, jonka kanssa teemme ainoastaan golfmatkoja. (Oona)

Toisaalta avioliiton solmiminen auttaa myös peilaamaan elämän muiden osa-alueiden senhetkistä tilannetta. Jotakin erittäin hyvää saavuttuaan ihminen alkaa pohtia, miksi elämä ei tunnukaan paremmalta. Onnellisuuden saavuttaminen jollakin elämänalueella nosti Aulikilla toisen alueen negatiiviset tunteet selkeästi pintaan.

...kun mä olin siellä vanhan koulun kevätjuhlassa, ... mulla oli tämä rakastettu ihminenkin vielä olemassa ja kaikki, että hitsi mähän olen tämmösessä elämäni huippuhetkessä, että no miksen mä nautikaan nyt tästä niin kauheesti. Ajattelin, että miltä tää nyt tuntuu, että tässäkö tää mun elämäni nyt sitten onkin, että huiit, tonne ja jotenki se siitä kuitenkin alko itää se, etten mä olekaan nyt siellä, mistä mä jään eläkkeelle tai mistä mä kuolen. (Aulikki)

Mimmin työura opettajana poikkesi toisista tutkittavista siinä suhteessa, että siihen tuli useita katkoja miehen ulkomaanopintojen ja työkomennusten vuoksi. Oleskelujen pitkäkestoisuuden vuoksi muu perhe lähti mukaan. Kuitenkaan opetustyöstä poissaolo ei haitannut Mimmin urakehitystä, koska työ jatkui aina entiseen tapaan kotimaa-han paluun jälkeen.

Perheellinen opettaja tekee lapsityötä niin koulussa kuin kotona-kin. Hänet voi yllättää voimakas tarve saada joksikin aikaa omaa tilaa elämäänsä sen jälkeen, kun omat lapset ovat kasvaneet tarpeeksi suuriksi. Tämä tuntemus ajaa elämässä uusiin, yllättäviin ratkaisuihin, joissa opettaja kokee ottaneensa riskin. Uusi työ kaukana perheestä toi Stiinalle vaikeuksien kautta kaivattua uudistusta niin työ- kuin perhe-elämäänsäkin.

... mä olen hyvin paljon käynny sekä itseni kans että aviopuolison kans keskustelua, että olemmeko me erillisiä persoonia vai onko meillä läheisriippuvuutta... Et mä halusin myös irtaantua jostakin. ... puhutaan nyt avioliitosta. Me oltiin tehty työtä samalla koululla, me tietysti molemmat päästiin kohtuulliseen aikaan kotiin iltapäivällä, tehtiin paljon asioita yhdessä ja perheen kanssa. Mutta... jos

mä en olis sitä vuotta ollu yksinään siellä kaukana.. tosin viikonloput mä olin siel omas kotona,.. niin tuskin oltais naimisissa. Eli, mä tarvitsin henkisesti tilaa. ... ajatusten peilaamista ja erilaisia mahdollisuuksia käydä keskusteluja ihmisten kanssa. Mut ... ihan selkeesti tää prosessi ollu myös sitä, et mä olen irtautunu vaimon ja äidin roolista. (Stiina)

Perheen taloudelliset ongelmat syvensivät elämänmuutokseen liittyviä vaikeuksia Aulikilla ja lisäsivät pelkoa siitä, voiko haastavasta tilanteesta selvitä mitenkään. Hän kertoo: *Ikävä kyllä käännevuosi 1991 oli samalla pahimman laman aikaa. Mieheni yritys meni samoihin aikoihin konkurssiin ja menetimme kaiken omaisuutemme, myös kotimme. En tiedä vieläkään, miten sain hivuttauduttua kuukausi kuukaudelta vaikeimpien aikojen läpi.*

Henkilökohtaisen kriisin ja aiheen muutokseen aiheutti myös lähiomaisen kuolema. Varsinkin oman äidin poismeno avasi Stiinalle vapauden tunteen, jolloin oli mahdollista tehdä elämässään uusia ratkaisuja. Stiina kuvaa ajatuksiaan seuraavasti: *... mutta ehkä tämä uranvaihto oli osa sitä ajatusta, että minun pitää voida vaikuttaa elämääni ja itse olen elämäni arkkitehti ja teen ratkaisut. Osittain varmaan myös oman äidin kuolema vahvisti ajatusta muutoksesta ja sen tarpeellisuudesta. Voi enemmän ”päästää irti”.*

Avioero ja siihen liittyvät ongelmat rasittivat yksityiselämää voimakkaasti ja säteilivät työelämään. Työuran muutoksen yhteyteen ajoittunutta avioeroaan Reino ja Jatta pohtivat näin:

Muita tekijöitä, jotka vaikutti mun loppuun palamiseen työssä, oli avioero jossakin vaiheessa, siinä -90 luvun puolivälin jälkeen. (Reino)

...päädyimme eroon. Tätä prosessia läpikäydessä vahvistui ajatus uravaihdoksesta, sillä ajatus siitä, että eron jälkeen palaisin takaisin samaan työhön, samalla paikkakunnalla, mutta vuokratäpässällä ja ilman miestä tuntui liian ahdistavalta. (Jatta)

Yksinäisenä elävä opettaja koki elämänsä tarkoituksettomaksi ja yksinäiseksi. Tällöin ei ole välttämättä helppoa löytää merkityspohjaa työleen. Epäonnistumiset tuntuvat raskaammilta ja työelämää voi kuvata näköalattomaksi. Itsensä epäonnistuneeksi ja huonoksi kokeminen pahentavat tilannetta entisestään, mikäli työpaikalta ei saa tukea ja ymmärrystä. Aulikki on kokenut yksin elämisensä hyvin raskaana.

Yksityiselämässäni koin olevani äärimmäisen yksinäinen sinkku ja siksin olisin kaivannut yhteisön lämpöä ja hyväksyntää. (Aulikki)

Työ- ja perheroolien kuormittavuudesta on tehty useita tutkimuksia. Kirby ja Grissmer (1993) esittävät, että opetustyössä pysymisen tai jättämisen taustalla ovat vahvasti elämänkaareen liittyvät tekijät, erityisesti perheen status tai muutos perheen statuksessa. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi avioero ja työuran muutos ajoittuivat samoille vuosille.

Perheen ja työn vuorovaikutusta kuvaavista malleista niin sanottu siirräntämalli (*spillover*) on saanut tukea eri tutkimuksista. Siirräntämallin mukaan kokemukset yhdeltä elämänalueelta (esim. työ) siirtyvät toiselle elämänalueelle (esim. perheeseen). Kuormittava työ heijastuu kielteisellä tavalla myös perheen hyvinvointiin ja muihin perheenjäseniin. (Perry-Jenkins, Repetti & Crouter 2000.) Westman (2001) kuvaa kat-sauksessaan ristikkäissiirräntämallia (*crossover*), jonka mukaan puolison työstressikokemukset välittyvät toisen puolison hyvinvointiin. Välittyminen voi tapahtua niin mieheltä vaimolle kuin toisinkin päin.

Avioero ja kuolemantapaukset perheessä ovat Saaren (2000, 90) mukaan erittäin raskauttavia tekijöitä työelämässä jaksamista ajatellen. Normaali toipuminen järkyttävästä kokemuksesta kestää yleensä vuosia. Traumaattiset kokemukset vaikuttavat ihmissuhteisiin ja työkykyyn. Puoli vuotta trauman jälkeen 43 % oli vaihtanut työpaikkaa ja 39 %:lla oli vaikeuksia työpaikalla tai perheen keskuudessa (Elklit ym.1995).

Loma-aika. Sairaslomalle, äitiyslomalle ja vuorottelu- tai virka-vapaalle siirtyneet opettajat saivat oivan tilaisuuden reflektoida omaa menneisyyttään ja työuraansa. Itselle tärkeiden pyrkimysten pohtiminen tuli ajankohtaiseksi. Vapaa-aikana monille kypsyi ajatus siirtyä uuteen ammattiin, kun tavallisesta arkirutiinista pääsi irti. Pohdinnan tuloksena tutkittavat päätyivät joko opiskelemaan lisää, jättämään opettajauran ja siirtymään kokonaan uusiin tehtäviin. Mimmi alkoi muistella loma-aikana lapsuuden urasuunnitelmiaan: *Muistelin lapsuuden ja nuoruuden ajatuksiani uravalinnasta ja teini-ään sisustus-suunnittelubaaveitani. Muistin miten soitonopettajalle sanoin teini-ässä kiukunpuuskissani, että haluan sisustussuunnittelijaksi.*

Päätöksiä edistivät ikä, turhautuminen tai jo uuden mahdollisen ammatin löytäminen, esimerkiksi puolison ammattiin liittyvänä valintana. Vaikea elämäntilanne pakotti opettajan selkiyttämään tilannetta ja miettimään uutta ratkaisua ongelmiin. Loma-aikana uraa koskevat kysymykset nousivat esille Helmin, Aulikin ja Jatan pohdinnoissa:

Hain palkatonta virkavapaata vuodeksi, enkä koskaan palannut takaisin opettajan virkaani. (Helmi)

Päätin ottaa vuoden virkavapaata ja irtisanoutua sen jälkeen virasta. Vuoden virkavapausjaksolla halusin varmistaakin, etten itse yllättäisi itseäni katumalla. (Aulikki)

Olin jo vauvalomani aikana katsellut myös muita vaihtoehtoja, mm. kustannustoimittajan töitä... (Jatta)

Loman yhteyttä muutospäätöksiin raportoivat myös Troman ja Woods (2000) tutkimuksensa perusteella. Erityisesti stressistä johtuneilla sairaslomilla opettajat pohtivat uran jättämistä ja kävivät puolison kanssa syviä keskusteluja muutokseen liittyvistä taloudellisista riskeistä (ks. Becker 1977).

Oma ikä. Kriisin aiheutti 30 tai noin 40 ikävuoden aika, jolloin opettajat miettivät vahvasti elämänsä jatkoa ja sitä, mihin oikeasti haluaisi vielä osaamistaan satsata. Esimerkiksi Stiina koki, että juuri hänen ikäisenä oli aika toteuttaa muutoksia elämässä.

...sitten oma keski-ikäni rupes tulemaan siihen mukaan. Sitä rupes miettiin, että kannattaako semmosta työtä jatkaa, josta rupeaa ilo häviämään. ... ei tuntunu enää joka aamu, että on mukava mennä töihin. (Stiina)

Opettajien uramuutokseen liittyvästä iästä ovat olleet kiinnostuneita myös Sharp ja Draper (2000), joiden tutkimuksessa (N = 4000) ilmeni, että skotlantilaiset opettajat jättävät harvoin uransa ennen 30. ikävuotta. Tämän jälkeen muutoshalukkuus vähitellen nousee 45 ikävuoteen asti, nousee sen jälkeen tasaisesti ja saavuttaa huippunsa 60 ikävuoden alkuun mennessä. Sukupuolten käyttäytymisessä oli selvä ero: naiset jättivät opettajan uransa ennen 40 ikävuotta ja miehet vasta tämän jälkeen.

Lukens ym. (2004) ovat tehneet laajan seurantatutkimuksen (N = 8400) yhdysvaltalaisen opettajien uramuutoksesta ja -liikkuvuudesta. Alle 10 vuotta opettajana toimineet, alle 30-vuotiaat opettajat olivat halukkaimpia lähtemään ammatistaan. Muiden yhdysvaltalaisen tutkimusten (Boe ym. 1998; Grissmer & Kirby 1987; 1992; 1997) mukaan uranvaihdos näyttäisi noudattavan iän suhteen ylöspäin aukeavaa paraabelia (*U-shaped curve*). Niinpä nuorten opettajien siirtyminen uusiin tehtäviin on hyvin yleistä, kun taas keski-ikäisillä vaihto-

halukkuus vähenee selvästi. Eläkkeelle siirtymisen lähetessä vaihtohalukkuus jälleen lisääntyy.

Englantilaiset tutkijat Draper, Fraser ja Taylor (1998) ovat selvittäneet tutkimuksessaan (N = 192), olivatko 5, 10 tai 15 vuotta opettajina toimineiden urapolut sattumia vai suunniteltuja. Tulos on yllättävä: suurin osa opettajista valitsi urapolun, joka johti uramuutokseen. Niistä, jotka jäivät virkaansa, 53 % tavoitteli virkaylennystä. Miehet tavoittelivat ylennystä enemmän kuin naiset. Puolet tutkittavista oli muuttajia (*movers*), runsas neljäsosa pysyjiä (*stayers*) ja vajaa neljäsosa uranjättäjiä (*leavers*).

Suomalaisten opettajien siirtymiä tutkineiden Perhon ja Korhosen (1994) tutkimustulosten mukaan aikuisiän siirtymät tapahtuvat suomalaisilla ennen 26. ikävuotta, mutta siirtymiä ilmenee myös 30. ikävuoden paikkeilla. Seuraava huippu on 35. ikävuoden aikoihin. Voimakkaimmat siirtymät ovat tutkimuksen mukaan 40. ikävuoden iässä. Tulokset ovat osittain yhtenevät tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Siirtymien määrässä ei ollut miesten ja naisten välillä merkittävää eroa, mutta niissä ilmeni sisällöllisiä merkityksiä: miehillä, työ ja avioliitto, kun taas naisilla yksinhuoltajuus, läheisten menetys, opintojen aloittaminen ja omien pyrkimysten toteuttaminen. Siirtymien jälkeen elämää katsottiin uudesta näkökulmasta. Siirtymät koettiin hyvin hyödyllisiksi.

Elämäntilanteeseen liittyvät luonnolliset valinnat

Intuiitiivinen kouluttautuminen. Oman kiinnostuksen mukaan edennyt aikuisopiskelu oli myös vahvasti ohjaamassa urasuuntautumista. Tutkittava ei välttämättä itse tiedostanut, mihin opiskelu vielä johtaisi, mutta itsensä ammatillinen kehittäminen tuntui joka tapauksessa tärkeältä ja tarpeelliselta siinä elämäntilanteessa. Aikuisopiskeluun liittyvä kurssi toimi ikään kuin ponnahduslautana uuteen vaiheeseen uralla. Eeva oli opiskellut luokanopettajana ollessaan ilmaisutaidon aineopinnot, koska hän käytti ilmaisua luokanopettajan työssään ja oli tehnyt ilmaisusta myös oppikirjan. Stiina suoritti monia erilaisia opintoja työn ohessa. Hänen motiivinaan oli itsensä ammatillinen kehittäminen.

Mä rupesin ottaan selvää, että mitä työnohjaus on. ... Siitä mä oon saannu kaikkein parhaimmat välineet tähän johtamiseen. Sitte tuli tietysti opetushallinnon tutkinto. Mut sitten mä olin jo sivistystoimenjohtajana, kun mä suoritin johtamisen erikoisammattitutkinnon. Opiskeluni eteni sillä lailla intuitiivisten valintojen kautta,

etten missään vaiheessa tietoisesti ollut ajatellut ”oikeasti” uranvaihtoa. Mä vain opiskelin ilokseni. (Stiina)

Simo ja Arttu työskentelivät varsin laajasti tietotekniikan ja tietojärjestelmien parissa opettajan työn ohessa. Eteen tulleet haasteet velvoittivat lisäämään omaa osaamista ja asiantuntemusta.

Tuon vuoden aikana pääsin myös silloisen kouluhallituksen ”Koulujen tietotekniikan kouluttaja koulutus koulutukseen”. (Simo)

Lähinnä koulutusteknologian yhteydessä koin suorastaan velvoittavana lisätä omaa asiantuntemustani informaatioteknologiassa, ja valitsin sivuaineekseni tietojärjestelmätieteen. Kaiken aikaa mieleni paloi takaisin opiskelemaan päätoimisesti –... Taloudellisesti tämä tuli mahdolliseksi 90-luvun puolivälissä, jolloin minulle järjestyi yksityinen jatko-opintostipendi eräältä suurelta it-alan yritykseltä, jolla oli tuotekehitystä Suomessa. Työ kulminoitui väitöskirjan valmistumiseen 90-luvun lopussa. (Arttu)

Luokanopettajien täydennyskoulutukseen perehtynyt Meriläinen (1999) nostaa yksilöllisyyden ja tiedostamattomuuden ammatillisen kehittymisen tunnuspiirteiksi. Kehittymistarpeet lähtivät työhön liittyvistä ongelmista, joihin liittyi epävarmuutta omasta opettajuudesta. Opettajat etsivät vahvasti ammatillisia haasteita. Koulutuksesta toivottiin olevan hyötyä viranhaussa, tehtävänkuvan muuttamisessa tai toiseen opetustyöhön siirtymisessä. Täydennyskoulutuksen merkitystä vähensi uralla etene-mismahdollisuuksien puute sekä työyhteisön sitoutumattomuus yksittäisen opettajan kehittymistavoitteisiin. Myös tähän tutkimukseen osallistuneet ovat hankkineet opettajana toimiessaan lisäkoulutusta, joka on ollut tavoitteiltaan sekä tiedostettua että tiedostamatonta.

Sivutoiminen työskentely. Opettajan työuran muutos voi tapahtua joko kriisin kautta tai ilman suurta kriisiä. Opettaja voi kokea vain ajautuneensa elämässään uuteen tilanteeseen, valinnan paikalle. Siitä huolimatta, että opetustyö on ollut vuosien aikana menestyksellistä ja antoisaa, voi opettaja haluta kehittää itseään innostuessaan jostakin tietystä opetettavasta aineesta. Sivutoimiset työt jollakin muulla alalla rohkaisivat tutkittavia vahvimmin uranvaihtoon. Eeva innostui sivutoistään opettajankouluttajana. Se toi tarpeellista vaihtelua. *Olin tehnyt sivutoinää opettajankouluttajan hommia ja saanut hyvää palautetta – olin hyvä siinä. Hain enemmän tai vähemmän aktiivisesti pois pääsyä*

koulumaailmasta. Aulikki kehitti itseään opettajan työn ohessa rakkaassa harrastuksessaan kuvaajana ja toimittajana: Hain kaupunkilehdestä kuvaajan sivutoittoa saadakseni kehittyä rakkaimmässä harrastuksessani. Lehti tarvitsi myös tekstiä tuottavan henkilön panosta, joten jouduin kehittämään sitäkin puolta itsestäni.

Kiinnostus koulun ja opetuksen kehittämiseen on joillakin tutkittavilla ollut kuin ponnahduslauta uuteen. Näin kävi varsinkin tietotekniikasta 1990-luvun alussa kiinnostuneelle Simolle. Koulussa tarvittiin kipeästi asiaa harrastaneita opettajia tukemaan niitä kollegoja, jolle tietotekniikan kiemurat eivät olleet tuttuja, sekä opettamaan myös oppilaita käyttämään tietokonetta opiskelussa. Simon koulu osallistui myös erilaisiin hankkeisiin, joissa tarvittiin tietotekniikan osaamista.

1980-luvun lopussa alkoi varsinkin erityisopetuksen puolella herätä kiinnostus tietotekniikan opetuskäyttöön, olin varsin hyvällä paikalla tukemassa ja visioimassa eteenpäin. -90-luvun alku oli kiihkeää kehittämisen aikaa. Alkoi jälleen uusi opetussuunnitelmaprosessi, johon koulumme osallistui ns. akvaario – kouluna I-kuntana. Kehittämisasiheina olivat arviointi, uudet opetusmuodot ja tietotekniikan käyttö opetuksessa. Akvaariosta selvittyämme saimme uutta kipinää EU:n myötä Comenius-hankkeesta... (Simi)

Oppimateriaalin tekeminen lisäsi puolestaan Eevan uskottavuutta omalla vahvuusalueellaan. Oona oli mukana opettajankouluttajana koulun kehittämisprojekteissa.

Olin tehnyt mm. oppimateriaalia, kehitellyt työn ohessa ilmaisun alalta. (Eeva)

...pääsin vaikuttamaan siis opettajankouluttajana (johon koko ajan sain lisäkoulutusta C-I:n taholta) mutta myös suunnittelijana koulun kehittämisprojekteissa jne. Sain haastavia tehtäviä, joita myös halusin. Koin arvostusta, jota myös halusin... Loistavimpia hetkiä olivat oppilaiden kanssa yhdessä kehitetyt menetelmät, ja niiden jatkuva edelleen kehittäminen. (Oona)

Olin myös usein muilla paikkakunnilla kertomassa tavastani työskennellä, ja sain pikkuhiljaa kipinäitä työskennellä aikuisten kanssa. (Oona)

Tutkittavien voidaan sanoa näiden sivubisnesten avulla testaavan Ibaran (2003) kuvaamia vaihtoehtoisia uria reflektoiden, esimerkiksi ilta-

kursseilla ja viikonloppuprojekteissa, kunnes on aika tuoda uusi identiteetti esiin (ks. Korotov 2004).

Läheisiltä saatu tuki/vastustus. Läheisten tuki oli tutkittaville merkittävä elämän muutosta koskevassa päätöksessä, koska se vahvisti omaa tuntemusta muutoksen tarpeellisuudesta. Oonan työtoverit olivat panneet merkille, että hänelle voisi mahdollisesti sopia joku muu työ paremmin: *Muistan opettajaystäväieni sanoneen, että ovat aina tienneet, että koululuokka ei riitä minulle työympäristöksi. Samoin läheiseni ovat tukeneet minua muutoshaluissani...Keskustelin usein asiasta myös rehtorini kanssa. Häneltä löytyi ymmärrystä ajatuksiani kohtaan.* Tutkittavat keskustelivat uraa koskevista pohdintoistaan erityisesti omaisten kanssa. Jatta, Stiina, Helmi ja Mimmi valottavat tuntemuksiaan näin:

Opettajakaverini – toki elämäntilanteeni tuntien – ovat kannustaneet minua uravalinnassani. (Jatta)

Ilman perheeni, puolisoni ja ihanien lasteni tukea ja kannustusta, en olisi voinut toteuttaa tätä kehitystä niin kuin se nyt on mennyt. (Stiina)

Ystävän sähköpostiviesti... vaihda ammattia, ei opettaminen ole sinua varten! (Helmi)

Mies kuunteli arkaa kertomustani teini-ään sisustussuunnitteluhaaveistani. Hän löysi Albertan yliopistosta opinto-ohjelman, joka oli tarkoitettu sisustusalalla työskenteleville. (Mimmi)

Työuran muutosprosessi ei kulkenut pelkästään myötätuudessa. Joidenkin läheisten oli vaikea hyväksyä tutkittavan työuran muutosta. He haastoivat vielä uuteen harkintaan ja tarjosivat toisenlaisia vaihtoehtoja siittäkin huolimatta, että he olivat nähneet tutkittavan kipuilut uran suhteen. Ratkaisut saattoivat myös nostattaa syyllisyyden tunteita vastustuksen vuoksi. Eeva, Lauri, Stiina, Aulikki, Helmi ja Mimmi kokivat suoranaista vastustusta läheisiltään:

Kollega: ”Ei sinne yliopistoon kuka tahansa töihin pääse. Luuletko pystyväsi?” Isäni kommentti lienee ”kannustavin”: ”Tekisit sinnäe kunnan töitä!” (Eeva)

...alkuvaiheessa joku ystäväistäni sanoikin, että olet hullu kun lähdet opiskelemaan kuudeksi vuodeksi, et koskaan tule saamaan takaisin menettämiäsi palkkarahoja. (Lauri)

Tota siinä vaiheessa, kun tää [kunta 1:n] kuvio rupes varmistumaan, niin toinen mun lapsistani sanoi, et sä et saa lähteä. Sit me käytiin keskustelua aiheesta ja se rauhottu siinä, mut toki mä tunsin syyllisyyttä ja tunnen varmaan lopun elämäni. (Stiina)

...heidän [=vanhempien] mielestä se [valokuvaajan ammatti] oli ennenkuulumatonta eikä ne hyväksyny sitä oikeestaan ja isä ei ole sitä oikeestaan vieläkkään... se jo muutama vuosi sitten sano mulle, et milloin mä vihdoinki alan.. elää jollakin tavalla päämäärätietoisesti elämää. (Aulikki)

Jos joskus jotain jollekin tutulle vihjaisin, kommentti oi tyrmäävä: ”Hullu! Mitä muuta voisit muka tehdä? Ethän ole koskaan tehnyt mitään muuta! Sinullahan on opettajan koulutus! (Helmi)

Monet sukulaiseni ja ystäväni eivät ole vielä mieltäneet minua suunnittelijana, vaan suhtautuvat siihen kuin se olisi vain joku harrastus tai ohimenevä vaihe. Sukulaisista vain veljeni ottaa minut ammatillisesti tosissaan... (Mimmi)

6.2.2 Työuran ja ammatillisen identiteetin muutoksen väli- eli kynnysvaihe

Vahvempi sitoutuminen uuteen uraan. On syytä korostaa, ettei tutkittavien työuran muutos tapahtunut hetken mielijohteesta, vaan se oli vuosia kestänyt prosessi. Tähän prosessiin kuului monilla tutkitavilla intuitiivinen työskentely uudella kiinnostavalla alalla tai opetukseen liittyvällä osa-alueella, johon haluttiin erikoistua. Työskentelyn aikana tutkittavat reflektoivat elämäänsä ja kiinnostuksen kohteitaan vahvasti. He loivat kontakteja erilaisiin uusiin työpaikkoihin ja niiden henkilöstöön. Työskennellessään tutkittavat saattoivat samastua työpaikan henkilöstöön ja tulla kelpuutetuksi uudeksi työntekijäksi. Ennen kuin saattoi huomatakaan, oli sitoutuminen uuteen uravaiheeseen jo tapahtunut. Simo teki opettajan työn ohessa yhteistyötä monien eurooppalaisten koulujen ja yliopistojen kanssa, joka jatkuu vieläkin. Arttu sai yksityisen jatko-opintostipendin. Omasta prosessistaan ja sitoutumisestaan tutkittavat kertovat näin:

Kun olin siirtynyt 90 puolivälin jälkeen sujuvasti jo hankemaailmaan kaikkinen raportointineen jne. minusta alkoivat kiinnostua myös

todelliset hankeorganisaatiot. Sain erilaisia tarjouksia ja tein koulutuseikkoja erilaisille opettajien täydennyskoulutusyksiköille (Simo)

Olin kuitenkin koko ajan mukana pienellä aikaresurssilla tutkimuspuolella, ja kävi niin, että minulle tarjoutui mahdollisuus lähteä vuoden ajaksi vierailevaksi tutkijaksi ulkomaille. (Arttu)

Uusien identiteettien kokeilu, ”identiteettipeli”. Stiina oli koulutautunut jo vuosia tietämättä lopullista päätepestettä. Seuraavaa askelta uralla lupasi kuitenkin sattumalta silmiin osunut ilmoitus sivistystoimenjohtajan sijaisuudesta, joka tosin sijaitsi kaukana kotoa. Stiina kuvaa elämänsä tärkeätä vaihetta näin:

Taas kerran sattuma (kohtalo, Jumala, mikä lie...) herätti ajatuksen. Olin kirjastossa v. 1999 kesäkuussa ja tutkin netistä mol.fi-sivuja. Siellä oli ilmoitus erään [-] pikkukunnan koulutoimenjohtajan viransijaisuudesta, joka kestäisi vuoden. Menin kotiin ja keskustelimme puolisoni kanssa asiasta. Jos vaikka pääsisin, joutuisin asumaan viikot 260 km päässä... Lapset eivät lainkaan pitäneet ajatuksesta. Laitoin hakupaperit ja soitin omalle esimiehelleni. Hän jopa lupasi virkavapaata. Sain työn. (Stiina)

Helmi puolestaan lähti tietoisesti kokeilemaan uusia työmahdollisuuksia sairaslomansa jälkeen. Hän halusi tehdä aivan jotain muuta kuin opetusta. Hän toimi sairaalatyössä suuressa kaupungissa. Kokemus auttoi häntä selvittämään omaa ammatillista identiteettiään:

Sairaalatyö itse asiassa teki minulle todella hyvää kolmestakin syystä. Ensinnäkin olin nyt päässyt tekemään yhteiskunnallisesti hyödyllistä työtä: jos minä olisin jättänyt veret ja oksennukset siivoamatta, tehosaston toiminta olisi ollut mahdotonta. Sain kiitosta työstäni joka päivä, mikä oli minulle uutta. Toiseksi, minä olin yhtäkkiä kaikista vähäpätöisin työntekijä vahvassa sairaalahierarkiassa – maisteri, lisensiaatintutkinnon suorittaja, suoraan uransa huipulta pudonneena, siivoamassa. Kolmanneksi, asiat alkoivat saada oikeat mitasuhteet: teho-osastolla potilaat sananmukaisesti kamppailivat joka päivä elämästä ja kuolemasta, ja sen rinnalla minun ammatinvalintakipuilluni alkoivat tuntumaan hyvin lapsellisilta ja tyhmiltä. (Helmi)

Oona oli kehittänyt opettajantyössään uusia innostavia työmenetelmiä, joita hän kävi esittelemässä opettajille eri paikkakunnilla. Koke-

muksesta kehkeytyi kipinä uuteen uraan, josta Oona kertoo seuraavasti: *Olin myös muilla paikkakunnilla kertomassa tavastani työskennellä, ja sain pikkuhiljaa kipinää työskennellä aikuisten parissa. Kasvoin työssäni ja hankin haasteita kehittyäkseni edelleen.*

Mahdollisten minuuksien muuttuminen. Viransijaisuus oli Stii-nalle merkittävä urakehitystä ajatellen. Hänellä oli aikaa pohtia omaa ammatillista identiteettiään, kuka hän haluaa olla, missä hän haluaa palvella ja miten. Hän tiedosti selvästi oman muutoksensa erityisesti sisäisen prosessin muodossa. *Siellä [viransijaisuudessa] oloaikana työidentiteettini alkoi muuttua, koska työnilo alkoi palata.*

Helmille kokemus sairaala-apulaisen työstä sai hänen minuusprosessinsa liikkeelle. Työ ei vastannut lähellekään hänen korkeata koulutustaan ja potilaiden vaikeat sairaudet pistivät hänen elämänarvonsa uusiksi. Hän alkoi lähestyä työidentiteettiään realistiselta tasolta: *Toisaalta aloin pikku hiljaa myös arvostamaan omaa osaamistani ja tajusin missä oikeasti olen hyvä – musiikissa. Tajusin myös, että olen hyvä opettaja, mutta ehkä opettaminen vaan ei ole minua varten.*

Tämän tutkimuksen tulokset eivät saa tukea muista tutkimuksista sen suhteen, että tutkittavat olisivat kokeneet väli- eli kynnysvaiheen vahvasti epäselvänä tai epävarmana (vrt. Corley & Gioia 2004; Ibarra 2003). Siitä huolimatta, että tutkittavien väli- ja kynnysvaiheeseen sisältyi kokeiluja uudella alalla eri työpaikoissa tai uuden opiskelua, eivät tutkittavat kokeneet olleensa irrallisia kahden eri identiteetin välillä (vrt. Ibarra 2003). Väli- eli kynnysvaiheessa pikemminkin nähtiin jo tulevan muutoksen mahdollisuus, joten tutkittavat olivat toiveikkaasti asennoituneita. Kokeiluvaiheessa oli mahdollisuus ottaa virkavapaa opettajan työstä, joten pelkoa työn menetyksestä ei ollut. Uskon tämän järjestyksen vähentäneen välivaiheeseen liittyvää epävarmuutta. Lisäksi pohdinta perheen ja läheisten kanssa loi tilanteeseen tasapainoa ja turvallisuutta.

6.2.3 Työuran ja ammatillisen identiteetin muutoksen loppuvaihe

Muutospäätös. Käytyään läpi muutoksen väli- eli kynnysvaiheen tutkittavat olivat kypsyneet ajatukseen uramuutoksesta. Takana olivat erilaiset työkokeilut, opiskelut, keskustelut ja omat pohdinnat. Lisäksi kolme tutkittavaa mainitsi, että heille tuli voimakas oman elämönhallinnan halu, joka purkautui intona lähteä uuteen työhön. Työuran

muutosta koskeva päätös edellyttää yksilöltä tiettyä vahvuutta. Tämä vahvuus liittyy henkilökohtaiseen autonomiaan, jolla useimmiten viitataan laajaan itsemäärämiseen. Tutkittavat toteuttivat autonomisuuttaan jo työuran muutoksen alkuvaiheessa, jolloin päätettiin lähteä muutosprosessiin. Tässä loppuvaiheessa autonomia liittyi tehtävään lopulliseen ratkaisuun, josta Stiina, Lauri, Jatta ja Helmi kertovat seuraavaa:

Ehkä tämä uranvaihto oli osa sitä ajatusta, että minun pitää voida vaikuttaa elämääni ja itse olen elämäni arkkitehti ja teen ratkaisut. Kun palasin opettajan/rehtorin virkatehtäviini [sivistystoimenjohtajan sijaisuudesta], minulla oli selkeä kuva siitä, mitä ja mihin haluan. (Stiina)

Mä oon tykänny, et asiat ei jää pyörimän samalla lailla, vaan että on muutosta, mutta hallittua muutosta. (Lauri)

Nyt jos koskaan pitäisi oikeasti miettiä, mitä elämältä haluan! Josain vaiheessa sitten lehdessä oli ilmoitus ala-asteen oppikirjojen kustannustoimittajan paikasta ja kun siellä vielä haettiin matematiikkaan erikoistunutta ihmistä, koin sen juuri minua varten räätälöidyksi kohtalon johdatukseksi. (Jatta)

... päätin kääntää kokemuksen voitokseni. (Helmi)

Launis (1994) korostaa yksilön ensisijaista oikeutta olla itsemääräytyvä ja hallita elämänsä. Autonomia edellyttää yksilöltä sekä henkisiä (ajattelu ja tahto) että fyysisiä (toiminta) valmiuksia suunnitelmien toteutumiseksi. Tämän tutkimuksen tutkittavilla autonomia päätökseen tehdä työuran muutospäätös oli kehittynyt enemmistöllä useiden vuosien aikana. Mikäli päätöstä edelsi kriisi, oli päätös nopeampi.

Käännekohta. Erityinen elämäntapahtuma siivitti tutkittavien muutospäätöstä. Käännekohta oli esimerkiksi opiskelumahdollisuuden löytyminen uramuutokseen liittyvän pohdinnan aikana. Mimmien puoliso auttoi uuden uran valinnassa ja opiskelupaikan löytymisessä: *Mieheni kuunteli arkaa kertomustani teini-ään sisustussuunniteluhaaveistani. Hän löysi Albertan yliopistosta opinto-ohjelman, joka oli tarkoitettu sisustusalalla työskenteleville.* Lauri löysi myös sattumalta itselleen sopivan opiskelupaikan: *Vaikka olinkin tyytyväinen sen hetkiin työhöni, ajattelin, ettei se mahdollisesti tyydytä minua enää vuosien*

kuluttua. Selvittelin eri yliopistojen sisäänpääsymahdollisuuksia ja kuinka ollakaan havaitsin mielenkiintoisen asian: X:n yliopistoon on mahdollista päästä opiskelemaan lääketiedettä ilman pääsykokeita,...

Merkittävä käännekohta oli myös se, että uusi työ tai muutosprosessiin kuuluva sijaisuus avautuivat kuin ihmeen kautta. Henkilökohtaisessa elämässä tapahtuneet muutokset (esim. puolison löytyminen, avioero, sairastuminen) vahvistivat niin ikään päätöstä vaihtaa uraa.

Käännekohtana uranvaihdolleni voisin pitää Alexander-tekniikan kurssia [X:n] opistossa kesällä 1997. Se oli ihmeellinen kokemus: opettaja sai minut kyseenalaistamaan yhtäkkiä kaiken mitä siihen asti olin opiskellut. (Helmi)

1,5 vuoden päästä elämässäni tapahtui kuitenkin aika järjestyttäviä muutoksia. Mieheni löysi toisen naisen ja lopulta päädyimme eroon. Tätä prosessia läpikäydessä vahvistui ajatus uravaihdoksesta,... (Jatta)

Henkilökohtaisen elämän puolella ilmassa roikkunut avioeron mahdollisuus ja lopulta ero vauhdittivat päätöstäni vaihtaa alaa. (Eeva)

Uranvaihtohalu sinetöityi näiden viiden "toiveammatissa" viettämäni vuoden aikana. Yhdennentoista opettajavuoden kesäloman alkaessa olin niin burnoutissa, että menetin kokonaan kykyni nukkua. (Aulikki)

Itse asiassa siinä burnoutvaiheessa, pahimmassa vaiheessa, kun psykiatrin kanssa keskusteltiin, niin mä olisin halunut pois työelämästä. Mä sanoin hänelle, että mä haluan pois työelämästä,... (Reino)

Tapasin nykyisen mieheni 1997 golfin parissa. Sekä golf että mies sekoittivat pääni! (Oona)

Seuraavassa hakuvaiheessakin syksyllä 2000 oli sattumus mukana. Pikkukunnassa viransijajana toimiessani oli erään eteläsuomalaisen kunnan siv.joht. virka ollut haussa,... (Stiina)

Tein siis kaksi vuotta aktiivista lähtöä edellisestä työstäni tarkkiksellä. Sitten kohtalo johdatti ja Maasotakouluun perustettiin uusi virka, kasvatustieteiden lehtorin virka. Anoin ja sain sen. (Teuvo)

Niinpä kun minulle syksyllä -99 tarjottiin projektipäällikön tehtävää Verkkovalitteen koulutuksen tuotantomallia kehittävässä hankkeessa, ei valinta ollut vaikea. (Simo)

Yliopistolla julistettiin haettavaksi lehtoraatti, johon kyseisen alan... professori halusi juuri minut. En hakenut virkaa,... koska olin luvannut palata hoitamaan luokanopettajan virkaani. Hakuaika meni umpeen, eikä ketään hakijoista valittu, vaan tiedekunnan hallintopäällikkö jatkoi pommittamistani sähköposteilla. ...Hallintopäällikkö lupasi valmistella kaikki paperit valmiiksi, jos vain suostun allekirjoittamaan ne. Tällainen palvelu teki jo niin suuren vaikutuksen, että lopulta ajattelin, että voin toki aina palata takaisin luokanopettajaksi, vaikka tässä vaiheessa kokeilisin yliopistolista uraakin. (Arttu)

Usein käännekohtatapahtuvat silloin, kun yksilön elämäntapahtumat näyttävät johtavan loppupisteeseen työelämässä (Gergen 1997). Tämä voi tapahtua Ibarra (2005) mukaan vain epäilyjen ja konkreettisten mahdollisuuksien kokeilujen kautta. Käännekohtat auttavat yksilöitä muotoilemaan elämänsä sekaannuksen, epäilyn tai turhautumisen uudelleen mielekkääksi ja löytämään todellisen kutsumuksensa (Wheaton & Gotlib 1997). Käännekohta saa yksilön ymmärtämään, että entinen tie oli kuljettu loppuun (Ebaugh 1988).

Entisestä identiteetistä irrottautuminen. Tutkittavien kokema ammatillisen identiteetin kehittyminen oli merkittävä heidän siirtymissään uuteen tehtävään. Uuden työn haasteet kohottivat työtyytyväisyyttä ja irrottivat entisestä identiteetistä. Tutkittavat saivat päteä itseään kiinnostavalla toiminta-alueella uudessa ammatissa ja saivat siitä tunnus-tusta. Näin oli varsinkin silloin, kun uusi ura oli erittäin toivottu hankalaksi muodostuneen opettajuuden jälkeen, mutta myös opettajan työn positiivisesti kokeneet tutkittavat kokivat muutoksen huomattavaksi. Myös opettajan roolista vapautuminen helpotti työn tekoa. Tutkittavien kokemukset tuovat esiin ammatillisen identiteetin dynaamisuuden (Brown 1997). Työtyytyväisyydestään tutkittavat kertovat seuraavasti:

On sehän [=identiteetin muutos]on ihan äärettömän suuri. Eli se oli musta niin vapauttavaa. Jotenkin mun on pakko sanoa vieläkin, kun mä kuvaan, että mä haluan kiroilla ja mä haluan juoda viinaa, et varsinkin just meidän alueella on sellasta uskonnollisuutta, joka kieltää kaiken tämän ja vielä tanssimisenkin, niin et mä en halua

olla joku robotti muitten, ihmisten tekemisten neuvoja ja... aluks varsinkin tuntuu sit käsittämättömän vapauttavalta, kunnes tuli se vastuu, et piti keksii jotain muuta tilalle. Et sit oli suorastaan riehakas tunne hetkittäin se tieto, et ei mun tarvitsekaan nyt sitte mennä yksyllä kouluun. (Aulikki/H)

... olin saanut jo tunnustustakin joidenkin valtakunnallisten kilpailumenestysten muodossa. (Aulikki/H)

Ammattinvaihdon jälkeen sain nimeä ja uskottavuutta. (Eeva)

Koin onnistumisia, sain kohdata aikuisia, johdin asiantuntijayhteisöä, tapasin paljon yhteistyökumppaneita ja pääsin todella vaikuttamaan asioihin, joita pidin tärkeinä. (Stiina)

Lauri ottaa etäisyyttä entiseen työhön vertaamalla siihen uuden työn parempia etuja ja monipuolisuutta. Hän arvioi asiantuntijalääkäarin työn huomattavasti antoisammaksi, mikä on auttanut entisestä identiteetistä irrottautumisessa.

Jos mä aattelen, että mä olisin edelleen siinä samassa koulussa kuin mistä silloin –89 lähdin, niin mä mietin, kuinka monta ihmistä mä olen tavannu, kuinka monessa erilaisessa tilanteessa mä oon ollu, mä olen oppinu erilaisia uusia asioita, mitä mä oon oppinu uutta. ... on ollu varmaan toistakymmentä eri työpaikkaa ja työyhteisöä, erilaisia ihmisiä siinä viiteryhmissä ympärillä. (Lauri/H)

Aulikki koki, että uusi ura vei mukanaan varsinkin opettajan työssä koetun raskauden ja häpeän sekä vapautti uusia voimavaroja. Uutta imagoa ei tarvinnut hävetä, ja se toi mukanaan myös uutta ammatillista vahvuutta. Tämä on johtanut siihen, että myös kollegat ovat helpommin kohdattavissa ja työ motivoi jatkuvasti. Toisaalta vastustuksen ja negatiivisuuden kokeminenkaan ei tunnu enää niin rajulta kuin entisessä opettajan työssä, jota ei kokenut välttämättä omakseen.

No ehkä se liittyy vähän tähän identiteettipuoleen... se imago on niinku positiivinen ja se tuntuu muutenkin jatkuvasti kiinnostavalta, vaikka pitää siihen oppia hirveesti ja et motivaatio säilyy ja niitä innostumisen suuntia löytyy... Ja sit mä tykkään, just näistä ihmiskontakteista, joita on tullu ihan eri ammattien edustajiin ja näihin omiin nykyisiin kollegoihin... (Aulikki/H)

Opettajan uraan liittyvien katkeruuksien käsittely on vapauttanut Aulikkia sisäisesti uudessa työssä: ... *jotka mua sitte siinä roolissa haukku, niin oon sitten tehnyt rauhantevoja itteni kanssa. Vaikka mä oon nyt katkeruuksista päässy aika hyvin eroon sekä sen työn, että sitte sen perheyriytyksen kaatumisen että sen, että mut tavallaan siinä lehti-hommassa dumpattiin heti, kun huonot ajat tuli. Niin ne oli semmosia isoja katkeruustekijöitä... et tuntuu tosi hyvältä, et mä oon kyenny päästämään niistä irti.*

Johtajuus on vahvistanut ja jäməköittänyt Stiinaa ja Aulikkia, koska johtajuuden haaste velvoittaa vastuuseen. Opetustyössä harjaantunut johtamistyyli ei ole ylhäältä päin saneleva, vaan neuvottelua ja yhteisöllistä päätöksentekoa korostava toimintamuoto, jossa toisten mielipiteitä halutaan kuunnella. Tämän taidon kehittymiseen on tarvittu ja tarvitaan edelleen aikaa ja pitkäjänteisyyttä. Ammattitaito kehittyy pitkällä aikajänteellä. Aulikki pohtii toisaalta yksityisyrittäjän yksinäisyyttä. Stiina ja Aulikki valottavat johtajuuden kokemuksiaan näin:

Suurin muutos on varmaan se astuminen siihen johtajan tehtävään. Se johtajuus.. sen johtajuuden ymmärtäminen. Mä olen, toivon mukaan, johtajana myös ohjaaja. Et mä oon tavallaan pyrkiny viemään tällaista yhteisöllisen johtamisen ajatusta. Mut se on pitkä tie. Mut sitte ku täs tehtäväs on joskus tehtävä semmosia inhottavia-kin juttuja,... Ja tavallaan mun täytyy ajatella myös niin, että mun pitää pystyä tuottamaan ihmisille mielipahaa. (Stiina/H)

Sit kun se käynnisty viel lama-aikaan, niin se oli niin vaikeeta. Mä jouduin vaan teehä ratkaisuja, enkä mitenkään, että olis saanu esimerkiks starttilainan, kun mä olin joutunu perustamaan sen yrityksen sinä aikana, kun mä olin opettaja ja osakeyhtiömuotokseks, että mä sain vähennyksiä. ...joudun oikeastaan tehdä yksin asioita,... (Aulikki/H)

Uuden identiteetin omaksuminen. Tutkittavat kokevat opettajuudesta olleen suurta hyötyä uudessa tehtävässä, mikä helpotti oleellisesti uuden identiteetin omaksumista. Toimiminen ihmisten kanssa on luontevaa, suunnittelu, ohjaus, organisointi ovat jo aikaisemmin opittuja taitoja. Myös erilaisten ihmisten ja erilaisen vastarinnan kokeminen on tuttua opettajan työstä. Siinä selviämisessä omaksuttu rauhallinen keskustelutyyli on osoittautunut parhaaksi keinoksi. Opettajan työssä karttunutta tietokapasiteettia on myös mahdollista käyt-

tää hyväksi uudessa ammatissa. Didaktisista taidoista on hyötyä eri aloilla; opettaja on oppinut työssään esittämään asian ymmärrettävästi ja luontevasti. Eeva koki suurena etuna sen, että uudessa työssään hän voi hyödyntää erityisosaamistaan, ilmaisua, jonka hän oli kokenut jo luokanopettajana vahvuusalueekseen, mutta jota hän ei ollut saanut tarpeeksi toteuttaa. Mimmi näkee sisustussuunnittelijan työn syvälliseksi, jossa esteettisen tilan merkitys koetaan asiakkaan kanssa. Oonan tehtäviin matkailuyrityksessä kuului alusta asti ryhmyttäminen, viikon organisointi, informointi, ihmisistä huolenpito jne. Laskutus- ja informointitehtävät Suomessa ennen matkoja olivat myös Oonan vastuulla. Stiina, Reino, Lauri, Helmi ja Jatta korostivat koetun opettajuuden merkitystä uudessa urassa:

... ylipäättänsä ihmisten kanssa oleminen, ihmisten lähestyminen on helppoa, ihmisten kohtaaminen on helppoa. Ja sen takia esimerkiksi sen kaltaiset tilaisuudet, joita jotkut kylät järjestää käytännön koulukeskusteluja, niin ei ne mulle oo vaikeita Ja tietysti sen opettajuuden kautta on varmasti näkemyksiä lasten ja nuorten asioihin koulussa. (Stiina/H)

Nykyisessä työssäni sivutaan itse asiassa aika paljon edellisessä ammatissani hankkimiani monipuolisia tietoja ja kokemuksia ihmisen elämästä yleisesti, terveistä elämäntavoista, liikunnan merkityksestä hyvinvoinnin ja terveyden edistäjänä, peruskuntotekijöiden testaamisesta ja niiden tulkinnoista. Itse asiassa sama identiteettiä vahvistava ja tietynlaista auktoriteettia tuova asiantuntijan rooli nykyisessä ammatissa, kuten edellisessäkin, tulee samojen tietojen ja taitojen kautta. (Reino/H)

Meillä on aika paljon koulutusta ja me tehdään materiaali aika pitkälle ite ja ehkä tälläisissä tavoissa miten tieto välitetään eteenpäin,... on erittäin paljon hyötyä. Kun lääketieteellinen tietokin on sellasta, että sen voi esittää erittäin monimutkaisesti ja epäymmärrettävästi. Mutta toisaalta siitä saa hyvinkin yksinkertaisen, jos sen haluaa ymmärtää, että kuka on kohdeyleisö ja mitenkä pitää puhua. (Lauri/H)

Voin opettajanopasta käsitellessäni pitää huolen, että sinne tulee vaihtelevia ja minunkin hyväksi kokemiani vinkkejä aiheen käsitelyyn tunnilla. Voin oppikirjaa tehdessä jo peilata omia näkemyk-

siäni siitä, miten joitakin tehtäviä on joutunut ohjaamaan luokassa ja osaan antaa tekijöille palautetta liian vaikeista tai helpoista tehtävistä. Se, että teen nimenomaan oppikirjoja antaa minulle mahdollisuuden hyödyntää kaikkea osaamaani. (Jatta)

Mimmi koki uramuutoksen sisustussuunnittelijaksi aluksi pelottavana, koska hän arveli asiakaskunnan olevan Suomessa huomattavasti kriittisempää kuin Kanadassa, missä hän oli opiskellut: *Alan vaihtaminen aivan toiseksi ei ole ollut helppoa, vaikka se merkitsikin oman, kauan sitten syntyneen haaveen toteuttamista. Lähes joka päivä joudun valamaan itseäni uskoa kykyihini uudessa ammatissa.* Suunnittelualalla toimiva veli on osannut kannustaa Mimmiä uudessa alussa. Uuden työn aloittaminen on saanut Mimmin kyselemään itseltään: *Teenkö nyt sitä, mitä minut on luotu tekemään?* Pohdinta on vain vahvistanut uravalinnan oikeellisuutta, koska hän kokee työnsä tärkeäksi ihmisten palvelutehtäväksi.

Uusi ura on antanut tutkittaville mahdollisuuden kasvaa ihmisenä. Myös uuden työn tekeminen erilaisine työn sisältöineen on muuttanut tutkittavia, koska työrooli on hyvin toisenlainen entiseen verrattuna. Oma erityisosaaminen on saanut tulla esiin. Uuteen työhön on varsinkin Aulikin kohdalla liittynyt paljon teknisten asioiden opettelua. Tutkittavien lausumista käy ilmi, että uusi työ on sekä antoisaa että haasteellista. Vaikeudet eivät liittyneet vain opettajan ammattiin, vaan niitä on tullut vastaan myös uudessa urassa. Tämä käy ilmi erityisesti Stiinan kohdalla: hankalat vanhemmat ovat vastassa myös sivistystoimenjohtajan tehtävässä suunniteltaessa koulujen lakkauttamista. Nämä asiat on katsottava yksinkertaisesti elämän realiteeteiksi, joissa yksilön on suosituttava kasvuun. Sitä Eeva, Aulikki, Lauri ja Stiina pohtivat näin:

Uudessa ammatissani voin hyödyntää erityisosaamistani; ilmaisua. Harrastus, intohimo ja työ yhdistyivät. (Eeva)

*...mulle on tärkeätä tehdä asioita omalla, mun omalla temppera-
mentilla,... Kyl mun ex-mies arveli kans, et mä olen tasapaino-
sempi nykyään,... Että mä on tavallaan tekemisen kautta muut-
tunu ihmisenä tai yks niistä kurssikavereista eilen sanoi, että must
on tullu paljo teknisempi kuin hän ajatteli. ...mä jouduin ajamaan
ajokortin,... (Aulikki)*

*No kyllä tietysti mun mielestä suurempi vastuu on silloin kun mä
oon potilastyössä... tottakai lasten kanssa työskentelyssä on tietyllä*

lailla oma vastuu, ... mutta ehkä se on vähän erilainen kun pelataan terveydellä. ... Täällä ei ehkä ole sellanen aivan henkilöön kohdistuvaa vastuuta, vaan enemmän taloudellista vastuuta. Jos mä teen jonkun virheanalyysin se voi tarkoittaa sitä, että meidän talo menettää rahaa jossakin kohtaa. ... ihmishenkiä harvemmin. (Lauri/H)

Minun täytyy hyväksyä tässä tehtävässä se, et joku inhoaa mua. [naurua] Et se on se paska siel toimistossa. Et se on vaikee asia, mutta kuuluu tähän tehtävään. Et, kyl tää vaatii tietynlaista sisua ja suojautumista. Ja jos mä olen kypsä ja tasapainoinen, niin toivon mukaan mä olen sen myötä myöskin ihmisenä semmonen, että ihmiset kokee, että mä olen helppo lähestyttävä ja että asioita voi hoitaa byrokraatinkin kanssa. (Stiina/H)

Kansainväliset kontaktit kasvattivat työreviiriä ja toivat työhön rikastuttavaa näkökulmaa. Tutkittavat kokevat kansainvälisyyden lisäävän heidän työtyytyväisyyttään ja pätemisen tunnetta. Lauri ja Aulikki kertovat kansainvälisistä kontakteistaan näin:

... on tullu lääkärin kuvion myötä mahdolltomasti uusia kontakteja ja lääketieteellisuuden puolella ihan omat kontaktit ja kansainväliset ja muut. ... iso osa menee niinku kansainvälisen tutkimuksen seuraamiseen eli haetaan Internetistä ja eri eri tietolähteistä tutkimuksia ja arvioidaan ja analysoidaan, että onko siitä sitten hyötyä meidän tuotteen osalta. (Lauri/H)

Se [koulutus] anto mulle mahdollisuuden solmii kansainvälisiä suhteita, koska mulla on niin vahva kielitaito ja mun intressit on jotenkin sen tyyppiseen asemaan. Mä olin käynny Amerikassakin aikaisemmin. Se vaan kaikki, mitä mä olin tehny, niin yhtäkkiä ikään kuin palkittiin mulle. (Aulikki/H)

Uudelleen koulutus. Uuteen uraan johtavalla koulutuksella oli myös merkitystä uuden ammatillisen identiteetin rakentumiseen, joka oli ollut prosessissa jo edellisen uran aikana. Muutoskehitys jatkuu uudelleen kouluttautumisen aikana. Tutkittavat suorittivat joko ammattitutkinnon tai tekivät lisensiaatintyön tai väitöskirjan. Kaikki tutkittavat siirtyivät aikuistyöhön, mikä koettiin antoisaksi ja palkitsevaksi. Laurin työuran muutos opettajasta lääkäriksi oli ehkä radikaalein. Hänellä oli edessään pitkä koulutus. Lauri oli kuvitellut olevansa laiska lukija,

mutta innostus uuteen uraan ja kertynyt ikä antoivat motivaatiota ja tasapainoa opiskeluun. Tuleva lääkäri alkoi ajatella ihmisistä eri tavoin potilaina kuin oppilaina. Elämän syvät realiteetit konkretisoituvat potilaissa ja heidän kohtaloissaan. Koulutukseen liittyi paljon työn seuraamista sivusta, jolloin opiskelija sai sopeutua lääkärin työn tuomiin iloihin ja suruihin. Paineita purettiin ryhmissä, mikä rakensi lääkärin identiteettiä merkittävästi. Lauri kertoo uudelleen koulutukseen liittyvistä tunnoistaan seuraavaa:

*No kyllä se [=lääkärikoulutus] varmaan rakensi. Kyllähän mä rupe-
sin ajattelemaan sekä itseäni että ympärillä olevia ihmisiä ja var-
sinkin potilaita ihan erityisesti. Potilaassahan se konkretisoituu tää,
että mitä me oikein ollaan ja minkälaisia asioita ihmisen elämään
liittyy. Sä käyt eri klinikoilla ja sä käyt syöpäklinikalla, sä näät siellä
potilaita ja sä käyt kirurgisella puolella ja näet miten siellä leikataan
jne. ... ei mitään järjestettyä työnohjausta yleensä ollu, vaan se sitten
tapahtui meidän omassa pienryhmässä. Ehkä tässä suhteessa se oma
identiteetti nousi... osas arvostaa ihan eri asioita. (Lauri/H)*

*Ja se kesti 6 vuotta, et se on pirun pitkä aika enneku valmistu ja
sä oot sitte taas nollapisteessä. Että valmistuva lääkärihän on vasta
uransa alussa. Noviisi, vaikka on kuus vuotta kouluja käynny. ...
ammattitaito tulee vasta sitten... jos rupeat erikoistumaan. Siellä
on toinen samanlainen urakka edessä. (Lauri/H)*

Aulikki siirtyi vihdoon valokuvausalalle, mikä edellytti luonnollisesti uudelleen koulutusta. Hän suoritti uuden työn ohessa ammattitutkin-
non. Mimmi suoritti sisustussuunnittelijan tutkinnon nopeammin,
kuin oli arvellut. Oona opiskeli yrittäjän tutkintoa tutkimushetkellä.
Aulikki, Mimmi ja Oona kertovat tuntemuksistaan näin:

*Ja mä suoritin sitte ammattitutkinnon vuonna 2000. Tuo koulutus-
han siinä ehkä on muodostanu kans tätä identiteettiä tai sitä vah-
vuutta tuonnu minuun, mikä musta katos -90 -luvulla. Sitte mä
olisin heti halunu jatkaa tähän erikoisammattitutkintoon, mut sitä
vaihtoehtoo ei sit heti ollu. Et mä aloitin sen sitte..., 2003. Sit mä
oon joutunu opiskelemaan tietokoneen käsittelyä ja useitten ohjel-
mien itsenäistä käyttöä ja tää valokuvauksen digipuoli, jonka mä
alotin 2000 vaihteessa, niin se on ollu kauheen innostavaa ja se on
kyllä paljon pistäny tapahtumaan. (Aulikki/H)*

Itsetunnon kohotessa pikkubiljaa innostuin enemmän ja enemmän ajatuksista, että loisin itselleni uuden uran sisustusalaalla. Suoritin opin-to-ohjelman ennätysajassa, kahdessa ja puolessa vuodessa... (Mimmi)

Opiskelen parhaillaan ammattikorkeakoulussa yrittäjän ammattitutkintoa, joten sekin lienee mukava lisä koulutusuraani. Halu pysyä ajan hengessä ja edelleen kehittää itseään asuu syvällä. (Oona)

Tuloksista voidaan päätellä, että tutkittavilla on kokemuksia myös aiemmin tutkimuksissa esiin tulleesta aikuiskoulutuksen merkityksestä naisille. Kilpeläisen (2000) mukaan aikuiskoulutus paransi naisten ammatillista kilpailukykyä työmarkkinoilla. Vahvistumisen keskeisiä elementtejä olivat esimerkiksi ihmisenä kasvaminen ja itsetunnon vahvistuminen. Koulutus oli naisille elämänhallinnan väline. Opiskelulle oli syntynyt sisäinen motivaatio, koska elämänrakenne oli käynyt epätydyttäväksi. Naiset halusivat panostaa itseensä. Kilpeläinen näkee, että koulutukseen tulon selittää yksilön oma elämänhistoria ja sen yhteiskunnan kehitysprosessi, jonka jäsen hän on. Kilpeläisen tutkimus vahvistaa tämän tutkimuksen tuloksia erityisesti naisten kohdalla. Tosin ei voida kiistää, etteikö miehille olisi uudelleen kouluttamisella yhtä tärkeää merkitystä.

Poikkeavan käsityksen ammatillisen identiteetin kokemuksesta on esittänyt Brown (1997). Hän arvelee, että varsinkin nuorilla voi olla pyrkimys kehittää ammatillista identiteettiään laajemmin sen sijaan, että he olisivat kiinnostuneita vain tietyn ammatillisen sitoumuksen kehittämisestä. Brown näkee ammatillisen identiteetin osana toisia, joskus kilpailuvia identiteettejä, jotka muodostavat yksilön kokonaisen identiteetin.

Uuteen työuraan ilman koulutusta. Työuran muutospäätöksen tehtyään tutkittavilla oli edessään joko uuden työn saaminen tai sitä edeltävä uudelleen koulutus. Kaikilla tutkittavilla ei ollut tarvetta uudelleen koulutukseen, koska aiempi koulutus riitti pätevyudeksi uudessa työssä. Teuvo siirtyi kasvatustieteen lehtoriksi puolustusvoimiin. Reino pääsi aikuiskouluttajaksi, jota hän kuvaa näin:

Mä hain uutta työpaikkaa ja mä sain sen ja mä olin hirveen yllätynyt. Mä olin iloinen siitä, mä sain projektiluontoisen työn, osa-aikaisen työn... (Reino)

Olen ollut nykyisellä alallani myös asiantuntija jo vuosia ennen tähän työhön ryhtymistä ja kaikki työn vaatima spesiaalitieto on

tullut tekemisen ja avoimen suhtautumisen ja ennakkoluulottomuuden myötä, itse asiassa vahvistaen identiteettiäni. Asiaa on huomattavasti helpottanut omien elämänarvojen uudelleen järjestäminen,... Nykyisessä työssäni sivutaan itse asiassa aika paljon edellisessä ammatissani hankkimiani monipuolisia tietoja ja kokemuksia ihmisen elämästä yleisesti,... Itse asiassa sama identiteettiä vahvistava ja tietynlaista auktoriteettia tuova asiantuntijan rooli nykyisessä ammatissa, kuten edellisessäkin, tulee samojen tietojen ja taitojen kautta. (Reino/H)

Simo päätyi IT-alan projektipäälliköksi opettajan ja it-alan kokemuksen turvin. Simo kertoo helposta työuran muutospäätöksestään: *Lisäksi koin omaavani kaikki tarvittavat osaamisen tasot laaja-alaisen opettajantyöni kautta opiskelleena. Kun vielä palkkatarjous oli houkutteleva ja antoi etenemismahdollisuuksia, joita opettajan työssä ei todellakaan ole, päätös oli helppo.* Jatalla siirtyminen kustannustoimittajaksi ei edellyttänyt uudelleen kouluttautumista. Hän sai hyödyntää uudessa työssään hankkimaansa kokemusta: *Tähän työhön minua erityisesti houkutteli se, että kaikki opettajantaitoni ja kaikki opiskelemani on edelleen hyödyksi!*

6.2.4 Yhteenveto

Työuran muutos oli harkittu ja pitkäaikainen prosessi. Se oli avainvalinta, jonka ympärille muu elämä rakentui ja josta elämä sai vakautta. Työuran muutosprosessi on jaettu tässä tutkimuksessa alku-, väli- ja loppuvaiheeseen. Työuran muutoksen alkuvaiheeseen liittyi ensinnäkin joko ammatillinen tai henkilökohtaisen elämän kriisi. Kaksi tutkittavaa jatkoi kriisistä huolimatta uralla vielä useita vuosia, minkä jälkeen he sairastuivat burnoutiin. Yksi tutkittavista joutui vaihtamaan ammattia jo muutoksen alkuvaiheessa sairastuttuaan burnoutiin. Muutosprosessin alkuvaiheeseen liittyi myös voimakas turhautumisen tunne, motivaation katoaminen ja kyllästyminen huonoihin etenemismahdollisuuksiin, mikä sai tutkittavat pohtimaan omaa ammatillista suuntautumistaan uudelleen. Intuitiivinen koulutus tai sivutoiminen työskentely aloittivat muutoskehityksen ilman, että tutkittava sitä alun alkaen tajusi. Työympäristön kriisi johtui pääasiassa huonoista sosiaalisista suhteista koulussa. Kouluihin kaivattiin yhteisöllisyyttä sekä enemmän yhteistä suunnittelua ja päätöksentekoa. Henkilökohtainen kriisi liittyi sisäisiin muutoksiin. Työuupumus-persoona vas-

tasi tutkittavien antamaa ihannekuva opettajasta. Perhevaiheilla sekä tutkittavan iällä oli merkitystä työssä jaksamiseen ja työn kokemiseen. Loma-aika laukaisi ammattiin liittyvän uudelleenpohdinnan.

Väli- eli kynnysvaiheeseen liittyi uuden uran kokeilu virkavapaalla, sivubisnekset sekä koulutus. Tutkittavat pohtivat sitä, mitä he todella haluavat elämältään. Muutoksen loppuvaiheessa tutkittavat he tekivät muutospäätöksen ja hakeutuivat koulutukseen, mikäli työuran muutos sitä edellytti. Muussa tapauksessa tutkittavat siirtyivät suoraan uuteen uraan.

Tutkittavien työuran muutos tapahtui tässä tutkimuksessa kolmella tutkittavalla noin 30 vuoden iässä, neljällä tutkittavalla 36–38 vuoden iässä, neljällä tutkittavalla noin 40 vuoden iässä ja yhdellä tutkittavalla 47-vuotiaana. Hubermanin (1992) esittämään opettajan työuran vaihemalliin (luku 3.4.2) verrattuna tässä tutkimuksessa yksi tutkittavista vaihtoi uraa jo uran vakiintumisvaiheessa (4–6 opetusvuotta), kymmenen tutkittavaa vaihtoi uudelleenarvioinnin vaiheessa (7–18 opetusvuotta) ja yksi seesteisyyden vaiheessa (19–30 opetusvuotta). Vandenbergin (2000) tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia, sillä niiden mukaan tutkittavilla työuran muutos tapahtui pikemminkin 30–40 ikävuosien välillä kuin ennen sitä.

Tutkittavien uramuutokseen liittyvä siirtymävaihe vaihteli kestoltaan. Ajautujien (Simo, Arttu ja Stiina) varsinainen siirtymävaihe kesti vain noin vuoden. Tänä aikana muutospäätös tuli ilmeiseksi erityisesti työkokeilun kautta. Burnoutin kokeneiden (Aulikki, Helmi ja Reino) siirtymävaihe kesti noin viisi vuotta. Siihen liittyi pitkäaikainen harkinta, uupumus ja sairausloma. Opettajan työhön turhautuneiden (Eeva, Jatta, Lauri, Mimmi, Oona ja Teuvo) siirtymävaiheen pituus vaihteli noin kahden ja viiden vuoden välillä. Ajan pituus riippui muutoksen harkintaan käytetystä ajasta ja uuden uravaihtoehdon avautumisesta. Tulokset tukevat siten osittain Perhon ja Korhosen (1997) saamia tuloksia, joiden mukaan suomalaisten siirtymävaiheet kestivät yhdestä kahteen vuotta. Tulokset vahvistavat myös osittain Levinsonin (1997) näkemyksiä, joiden mukaan siirtymävaiheet kestävät neljästä viiteen vuotta.

Teoriaosuudessa esitin eri tutkijoiden käsityksiä työuran ja ammattillisen identiteetin muutoksesta. Tuloksiani tarkastellessa olen verrannut esittämäni teoreettista mallia (ks. kuvio 7) saamiini tuloksiin ja yhdistänyt ne taulukossa 15.

TAULUKKO 15. Opettajan työuran ja ammatillisen identiteetin muutosprosessi

Alkuvaihe	Edistyminen Väli- eli kynnysvaihe	Loppuvaihe Muutos
Merkityksenanto elämäntapahtumille: Ammatillinen kriisi Työympäristön kriisi Henkilökohtaiset tekijät Reflektio Elämäntilanteeseen liittyvät luonnolliset valinnat: - Intuitiivinen kouluttautuminen - Sivutoiminen työskentely - Eri vaihtoehtojen tutkiminen	Vahvempi sitoutuminen uuteen uraan (työskentely) Uusien identiteettien kokeilut Uudelleenkoulutus Reflektio	Muutospäätös Entisistä identiteetistä irrottautuminen Autonomia, reflektio Uuden ammatillisen identiteetin omaksuminen
Läheisten kannustus/ vastustus	Läheisten kannustus/ vastustus	Läheisten kannustus/ vastustus

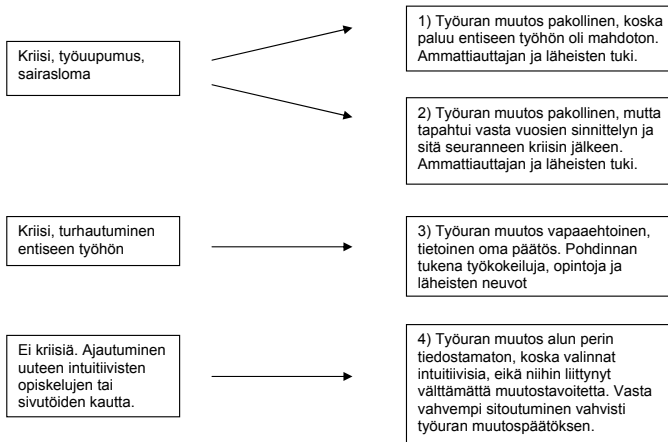
Taulukosta on nähtävissä, että käännekohta ilmenee tässä tutkimuksessa sekä uramuutoksen alkuvaiheessa kriisinä tai uuden kokeilun alkamisena. Loppuvaiheessa käännekohta tarkoittaa työuran muutosta vahvistavaa tapahtumaa. Tätä on edeltänyt yksilön pitkäaikainen pohdinta muutoksen ja vanhassa pysymisen välillä. Niin ikään sivutoimista työskentelyä ilmenee sekä alkuvaiheessa että edistymisvaiheessa vahvempaan sitoutumiseen uuteen uraan. Samoin käy kokemuksellisen oppimisen kohdalla. Läheisten vaikutus ilmenee koko muutosprosessin ajan joko myönteisenä tai kielteisenä. Ura-ankkurit hahmottuvat prosessin edetessä yksilölle yhä selkeämmin.

Taulukkoon 16 olen koonnut analyysin pohjalta yksilölliset kokemukset työuran muutoksesta sen eri vaiheissa. Näin taulukosta on luettavissa jokaisen tutkittavan muutosprosessin kulku ja monimuotoisuus. Huomattavaa on, että esimerkiksi henkilökohtainen kriisi voi käynnistää muutosprosessin alkuvaiheen tai se voi toimia käännekohtana loppuvaiheessa muutospäätöksen vahvistajana. Välivaiheessa ilmenee selkeästi vahvaa identiteetin pohdintaa lomalla tai muulla vapaalla. Loppuvaiheeseen liittyy edellä mainittu kriisi tai uuden mahdollisuuden sattumalta avautuminen.

TAULUKKO 16. Työuran muutosprosessi yksilöllisellä tasolla

Tuettava	Työuran muutoksen alkuvaihe	Työuran muutoksen välit- eli kymnyvaihe	Työuran muutoksen loppuvaihe
Auliikki	Simittely opettajan työssä, joka ei miellyttänyt. Sivutoiminen työ lehtikuvaajana.	Freelance toimittajan työ meluilmen, oman identiteetin pohdinta. Mitä teen, pitää olla adoninta perisoonalla. Burnout. Vuoden virkavapaus.	Puolison konkurssi, avioero, 40-vuoden ikä, vahvuus tehdä muutospäätös. Oma yritys, valokuvaa-ajan ammatti- ja erityisammattutkiminto
Reino	Avioero, turhautuminen, työuupumus.	Sairasloma, pohdinta, eläkkeelle siirtymisen vaihtoehto.	Uuden työn avaaminen aikuiskouluttajana, jossa entiset taidot käytössä.
Helmi	Turhautuminen jo pian työelämän alussa, työuupumus, sairasloma.	Työ sairaslassa, oman identiteetin pohdinta ja vahvuuden löytyminen uudelleen musikin alalta	Koulutussuunnittelijan paikan vastaanottaminen. Vahva ammatillinen identiteetti.
Lauri	Turhautuminen työhön, joka liian koettua perheessä, elämä enustettavaa	Pohdinta uravaliinan oikeellisuudesta. Paluu nuoruuden uravaihtoehtoihin.	Yrittäminen ja pääsy läskärin koulutukseen
Jatta	Työn raskaus, hankala työtyritysö, haave kustannustoimittajan työstä ja haasteista, muttei vielä toteutunut.	Avioero, elämän ja identiteetin pohdinta, mitä minä todella haluan tehdä ja missä käytää lahjoani.	Lehti-ilmoitus kustannustoimittajan työstä. Työpaikka arautuu; mahdollista antaa itsensä enemmän ja vaikuttaa työn lopputulokseen, ohjausyö.
Mimmi	Katkonainen, mutta hyvä opettajan ura. Mielen työn vuoksi ulkomailta, ei mahdollisuutta opettajan työhön. Ystävä sanoi: "Get a life!"	Identiteetin pohdinta yksin ensimmäistä kertaa elämässä: "Millaisen elämän oikeasti haluan?" Aiatuissa paluu nuoruuden urasuunnitelmiin.	Mies löysi sopivan koulun. Koulutauruminen sisustus-suunnittelijaksi Kanadassa. Kokeiluja eri työpaikoissa. Pelkoa. Oma yritys. Uuden identiteetin hyväksyminen vähitellen.
Teuvo	Kyllästyminen koulutoimintapäätöksen-tekoon, työn arvosamisen puutteeseen, työ raskasta, pakka liian alhainen.	Kriittinen pohdinta ja vahva halu jättää opettajan työ. Työn ja perheen yhteensovittamisen ongelma.	Kouluttajan-tutkijan työn avaaminen Puolustusvoimissa lehti-ilmoituksen kautta. Parempi palkka. Lisensiaatin tutkinto alkuun.
Eeva	Työ ei vastannut koulutusta, väsyminen. Sivutyötä ilmaisi.	Identiteetin pohdinta. Halu suurempiin haasteisiin. Erityisosaaminen voitava tulla työssä esiin. Sivutyöstä opettajan kouluttajana.	Avioero, muutostajatuksen varmistuminen, työpaikan arautuminen, draamakouluttaja. Yhtäjäyys.
Oona	Avioituminen yrittäjän kanssa	Golfkruussin veto puolison kanssa vai mukanaan. Virkavapautta, vuororeluevapaa. Keskustelut rehtorin kanssa.	Irisanouruminen opettajan työstä. Ammatti- ja erikoisammattitutkinnon suorittaminen. Markkatoimiston perustaminen mielen kanssa.
Arttu	Sivutoiminen työskentely tietojenkäsitelyssä opetuksen ohessa.	Laajempi sivutoiminen työskentely Suomessa ja ulkomailta. Kasvatusteeten tohtori-tutkinto.	Pyrydetin hakemaan käyttöjäyvästäällisen tietojenkäsitelyn lehtorin virkaa
Simo	Sivutoiminen työskentely opetuksen ohessa.	Laajempi sivutoiminen työskentely eri projekteissa ja lisäopiskelu, opetusyöstä kahden vuoden virkavapalla.	Kolmas lapsi tulossa. Tarjottiin projektipäällikön tehtävää. Parempi palkka, työolosuhteet ja välineet sai määrätillä itse ym.
Sinaa	Laaja sivutoiminen, intuitiivinen opiskelu. Halu koulunjohtajaksi, ei toteutunut.	Sartumala avautui sivistystoimintojohtajan sijaisuus. Opetustyöstä virkavapalla. Oman identiteetin pohdinta rauhassa.	Selkät päätös sivistystoimintojohtajaksi, johtajuus osa identiteettiä, perheen kannustus oleellinen apu. ei vielä eläkevirka ym.

Kuvioon 9 olen koonnut tutkimuksen analyysissä esiin tulleet erilaiset työuran muutosprosessit. Kuviosta ilmenee muutosprosessin eri vaihtelut tässä tutkimuksessa.



KUVIO 9. Työuran muutosprosessin eri väylät tutkittavien taustatekijöistä riippuen

Lähtökohtana on joko koettu kriisiytyminen tai työuran muutos vähitellen ajautumalla. Kriisiytymisessä löytyi kolme eri tasoa: 1a) Kriisiin ja sairausloman jälkeen tehtiin verrattain nopea työuran muutospäätös. 1b) Uran alussa havaittiin olevan väärällä alalla, mutta siitä huolimatta vielä sinniteltiin uralla noin 10 vuoden ajan. Tästä on seurasi burnout ja myöhemmin työuran muutos. 2) Kriisi johtui tutkittavien vahvasta turhautumisesta opettajan uraan, josta seurasi vapaaehtoinen koulutukseen lähteminen ja suuntautuminen uudelle uralle. 3) Tutkittavilla ei ilmennyt kriisiä, vaan muutos eteni intuitiivisen kouluttautumisen tai sivutoimisen työskentelyn kautta itseään kiinnostavalla alalla. Sivutoiminen työskentely alkoi myös solmitun avioliiton johdosta puolison yrityksessä.

6.3 Uuden ammatin valintaan liittyvät ura-ankkurit

Työkokemuksensa perusteella ihminen tietää, mikä on hänelle tärkeää ja mitä hän haluaa työuraltaan. Omat kyvyt, motivaatiot ja arvot selkiytyvät vähitellen niin sanotuiksi ura-ankkureiksi, jotka ohjaavat

yksilöä uraan liittyvissä päätöksissä. Ura-ankkurit vahvistuvat työuran muutosprosessin edetessä, jolloin yksilö tietää yhä tarkemmin, mitä uudelta uraltaan haluaa (ks. Schein 1993).

Tässä luvussa selvitän, mitä ura-ankkureita liittyi tutkittavien uuden uran valintaan eli millä perusteella he valitsivat uuden uran (3. tutkimusongelma). Analysoin aineiston deduktiivisesti ja vertasin sitä Scheinin (1993) ura-ankkureihin. Halusin selvittää, mitä primääri- ja sekundääriankkureita tähän tutkimukseen osallistuneilla on ollut ja ilmenikö eri urapoluille siirtyneillä tutkittavilla suuria eroavaisuuksia ura-ankkureissa. Liitän tämän tutkimuskysymyksen tulokset työuran ja ammatillisen identiteetin muutosprosessiin. Ura-ankkurit muotoutuvat muutosprosessin alku-, väli- ja loppuvaiheessa pitkällisen pohdinnan ja kokeilun tuloksena.

6.3.1 Tutkittavien uramuutokseen liittyvät ura-ankkurit

Asiantuntijuus. Tutkittavat pitivät aikaisempaa koulutustaan vahvana pohjana uudelle uralle. Opettajankoulutus nähtiin yhtenä laajimmista ammatillisista koulutuksista, josta sai valmiudet toimia jatkossa hyvinkin erilaisilla aloilla. Itsensä näkeminen alan asiantuntijana antoi tervettä itsevarmuutta ja vahvisti tutkittavien identiteettiä. Opittuja taitoja voi hyödyntää uudella uralalla, mikä motivoi suuntautumista ja työhön paneutumista. Erityisesti opettajan suunnittelu-, vuorovaikutus-, esiintymis- ja ohjaustaitoja pidettiin arvokkaina uudessa ammatissa. Asiantuntijuuden rakentumiseen liitettiin myös opetuksen kehittämistyö, erilaiset teemapäivät, opetusmenetelmien uudelleenarviointi sekä itsensä jatkuva kehittäminen.

Siitä huolimatta, että opettajankoulutus ja/ tai työ olisi ollut rankkaa, oli kokemus kuitenkin antanut Aulikille valmiuksia toimia itsenäisenä yrittäjänä, koska opettajuus oli vahvistanut omakohtaista päätöksentekokykyä: *...nuorempana henkilönä mä en oo voinu ottaa tilanteita haltuun sillai ilman sitä opettajankoulutusta.* Eevan asiantuntijuus oli kehittynyt jo opettajan työn aikana sivutöiden ansiosta: *Olin tehnyt mm. oppimateriaalia työn ohessa ilmaisun alalta. Ammatinvaihdon jälkeen olen saanut nimeä ja uskottavuutta.* Simo sai osakseen arvostusta ja laajaa vastuuta atk-puolen tehtävissä, joihin hän oli saanut mittavan kokemuksen jo opettajan työssä ja sen ohessa: *Osaamistani on alettu arvostaa enemmän... töitä riittää ja vastuu laajenee.* Reino kokee, että

omista elämäkokemuksista on suuri hyöty aikuiskouluttajan työssä. Mimmille opettajuus merkitsi itsetunnon kasvua, joka oli otollinen pohja uuden uran luomiselle. Hän jaksoi uskoa omiin kykyihinsä: *Koin opettajana monia onnistumisia ja tiedän olleeni monessa suhteessa hyvä opettaja.*

Uusi koulutus ja/ tai työ kasvattivat edelleen tunnetta opittujen taitojen hyödyllisyydestä, oli sitten kysymys suunnittelusta, potilastyöstä, asiakkaan kohtaamisesta tai projektien vetämisestä. Tutkittavat kuvaavat omaa asiantuntijuuttaan seuraavasti:

Kaikki se, mitä olen kokenut ja opiskellut, on minulle hyödyksi tänään. Kaikkea oppimaani käytän aikuisryhmien kanssa; taidot käsitellä ryhmiä, tuntea sen hierarkia eduksi. On ihanaa tietää teoreettisia asioita ja pohtia niitä käytännössä. On helppoa keskustella erilaisten ihmisten kanssa, kun on tietoa, mistä keskustella. (Oona)

... aloin pikku hiljaa myös arvostamaan omaa osaamistani ja tajusin missä oikeasti olen hyvä – musiikissa. Päätin alkaa etsiä opetuksen suunnitteluun liittyvää työtä, koska tällä opetuskokemuksella uskoin pystyväni suunnittelutyöhön. (Helmi)

Miestutkittavat kertovat oman asiantuntijuuden hyödyntämisestä uudessa työssä. Osaaminen oli kehittynyt vahvaksi, minkä myös ympäristö oli pannut merkille. He saivat päteä omalla vahvuusalueellaan.

Jo luokanopettajaopintojeni aikana sain lievän IT-leiman otsaani aina, kun selvisi, että olin aiemmassa elämässäni opiskellut tekniikkaa... Sen sijaan opiskelijoiden kanssa toimiminen ja muut työhön liittyvät inhimilliset kontaktit eivät lopultakaan ole kaukana siitä, mitä tein peruskoulun ala-asteella. (Arttu)

Stipendin vastineeksi tarjosin yritykselle omaa asiantuntemustani opetusalaalta. (Arttu)

Nykyisessä työpaikassani minut ohjattiin jo vuoden työskentelyn jälkeen vastaamaan valtakunnallisesta tuotantoprojektista projektipäällikkönä koko puolustusvoimille. (Teuvo)

Asiantuntijuus tuo Salmisen (2005, 113) mukaan työntekijälle tyydytystä ja motivaatiota työn tekemiseen. Urakehitys ei ole hänelle välttämättä hierarkkista ylenemistä, vaan eteneminen voi merkitä nykyi-

sen tehtävän vastuualueen laajenemista, tunnustusta osaamisesta, lisäresurssien (laajemman budjetin) tai teknisen tuen saamista, mento-
rina eli toisten neuvonantajana toimimista tai merkittävässä työryh-
mässä toimimista.

Asiantuntijan identiteetti rakentuu työn sisällä eli osaamisen kautta. Tällöin työntekijälle on erityisen vastenmielistä toimia tehtävissä, jotka eivät vastaa hänen osaamistaan ja aidointa persoonaansa. Asiantuntija haluaa tulla oman alansa taitajaksi, esimerkiksi insinööri muotoilijaksi ja myyjä tietyn sektorin erityisosajaksi. Mielenkiintoisen työn loppu-
essa voi siirtyä toisiin tehtäviin. (Salminen 1989, 64.) Aulikki kuvaa persoonaansa asiantuntijuuteen peilaten näin:

*Sen mitä teen, pitää olla osa minun aidointa persoonaani. Minun pitää saada siitä nautintoa, vaiheissa jolloin olen ponnistellut, rutis-
tanut ja uhrautunut. (Aulikki)*

Aito haasteellisuus. Tähän tutkimukseen osallistuneet eivät pelkää haasteita, koska he ovat tottuneet voittamaan ne arkipäivän työssä. Esi-
merkiksi draamaharrastus vaihtui Eevalla työksi, jota hän alkoi tehdä innolla juuri sen haasteellisuuden ja palkitsevuuden vuoksi: *Harras-
tus, intohimo ja työ yhdistyivät. Jess! Tätä olen aina halunnut – tämä on haasteellista, palkitsevaa ja mukavaa!*

Myös Stiinalle avautuneet sivistystoimenjohtajan tehtävät kiinnostivat pitkän työkokemuksen jälkeen, koska hänellä oli vahva tuntu omasta osaamisestaan ja hän kaipasi haasteita. Tavallinen opettajan työ ei enää riittänyt, vaan työtyytyväisyyden vahvistumiseksi opettaja kai-
pasi laajempaa vastuuta ja päätäntävaltaa. Hän oli ikään kuin kasvanut johtajuuteen. *Tavallaan olla... viestinviejänä ja rajaviittana ja koordi-
naattorina, organisaattorina – mitä kaikkea tää pitää sisällään. Tää on aika laaja kenttä... Opettajia on kaikkiaan 140, muuta henkilöstöä...
parisataa ihmistä. Ei sinänsä mikään iso potti, mutta... koulumaailma on tällä hetkellä melkosessa käymistilassa, että aika haasteellinen homma.* Jattaa innosti työ aikuisten kanssa: *Saisin myös uusia haasteita, nyt jou-
tuaisin työskentelemään aikuisten kanssa.*

Haastetta toivat myös komennukset ulkomaille sekä tutkijan työ, joka merkitsi väitöskirjatyöskentelyä.

*Saan kehittyä ja kehittää työtäni ja se palkitaan parempina työti-
laisuuksina ja mahdollisuuksina. Nykyisin olen ylpeä tutkijan roo-
listani Puolustusvoimissa. (Teuvo)*

...minulle järjestyi yksityinen jatko-opintostipendi eräältä suurelta it-alan yritykseltä, jolla oli tuotekehitystä Suomessa. Työ kulminoitui väitöskirjan valmistumiseen 90-luvun lopussa. (Arttu)

Haasteita hakevat ihmiset haluavat Salmisen (1989, 67) mukaan selvittää tilanteita, jotka tuntuvat edeltäkäsien ratkaisemattomilta. Haasteellisuuteen kuuluu ongelmanratkaisun lisäksi kilpailijoiden voittaminen ja esteiden ylittäminen. Siksi monet ihmiset haluavatkin Salmisen (2005, 120) mukaan haasteellisen työn. Jos haasteellisuus on yksilön pääankkuri, se on tärkein häntä eteenpäin ajava voima. Työ toimii yksilölle jatkuvana testinä, mikä estää työhön kyllästymistä ja ylläpitää motivaation korkeana. Haasteellinen työntekijä ei ole välttämättä helppo alainen, mutta motivoituneina he ovat valmiita kehittämään itseään ja organisaatiotaan.

Elämäntyölin eheys. Elämän eheys ja tasapaino oli tutkittaville merkittävä ankkuri uutta uraa valittaessa. Eheys syntyy tutkittavien mielestä juuri työn, perheen, ihmissuhteiden, omien tarpeiden ja harrastusten välisestä suotuisasta tasapainosta. Tästä Teuvo, Lauri ja Mimmi esittävät positiivisia tuntemuksiaan näin:

Perhe on tärkeä tässä firmassa ja yllätyksenä itselleni, monesti kipeitä lapsia hoitaa kotona kantahenkilökuntaan kuuluva miespuolinen! (Teuvo)

...oon nyt aina yrittänyt kotiin päästä ajoissa ja meillä on pieni poika siellä, vuoden ikäinen... Se menee enemmän siellä kotona pojan kanssa touhutessa ja... lasten kanssa läksyasiaa ja tällaista harrastuksiin viemistä (Lauri).

Minulla on aikaa tehdä muutakin kuin työtä. Lapseni ovat minulle tärkeitä, samoin puolisoni. Jos olisin opettaja, työaikani olisi paljon sidotumpi. (Mimmi)

Tasapainon tunnetta nostatti tyytyväisyys itseän ja siihen, mitä teki työkseen. Juuri tämä tasapainon hakeminen ajoikin monia tutkittavia uranvaihdokseen. Tutkittavissa oli ollut sellaisia piirteitä, jotka eivät olleet voineet puhjeta esiin opettajan työssä ala-asteella. He tarvitsivat omaa reviiä, jossa oli mahdollista toimia niin kuin itse parhaaksi näki ilman toisten ihmisten asettamia aitoja. Opettajuuteen liittyvät roolidotukset koettiin ahdistavina. Elämän tasapainon merkitystä tutkittavat kuvaavat seuraavasti:

Pääsin kohtaamaan itseni hiljaisuudessa. ...että työpäivä kun päätty, niin mä sain kaiken ajan itselleni ja ajatuksilleni. Identiteettini naisensa, äitini ja puolisona kehittyi ja kasvoi. (Stiina)

Oman hyvinvoinnin huolehtiminen oli ensimmäisen kerran mahdollista. (Simo)

Nykyisessä suunnittelijan työssäni on selkeä vapaa-aika ja selkeä työ-aika. Kukaan ei soita minulle illalla kotiin työasioissa. Ehdin tehdä kaikki työtehtävät työajalla pieniä poikkeuksia lukuun ottamatta, mistä niistäkin saa korvauksen. (Helmi)

Tuloksista ilmenee, että elämäntyylin eheyden ankkuri oli merkityksellinen sekä mies- että naistutkittaville. Naisten tultua mukaan työelämään ja kahden uran toteuduttua perheessä on alettu yhä enemmän ajatella uraa ja avioliittoa koossa pitävää elämäntyyliä. Tämä on lisännyt päätöksentekopaineita perheen liikkuvuuden, työtuntien määrän ja työpaikkauskollisuuden rajoittamisesta. Myös äitiys- ja isyyslomien pidentämisen tarve on ollut jatkuvasti esillä. Näin tasapainoisen elämäntyylin ankkuri liittyykin sosiaalisten normien omaksumiseen, jolloin esimerkiksi perheellinen ei tee yksin uraa koskevia päätöksiään. (Salminen 1989, 68.)

Elämän eri alueiden keskinäinen tasapaino saattaa aluksi tuntua ristiriitaiselta ura-ankkurilta. Mikäli elämäntyyli on yksilölle päämotiivi, ei ura ole hänelle tärkein asia elämässä. Yksilö haluaa välttää uran alkuvaiheessa joutumista ristiriitaan perheen, uran ja ammatillisen kehittymisensä kanssa. (Salminen 2005, 120–121.)

Itsenäisyys. Uuden työn mukana tuoma itsenäisyys oli tutkittavien mielestä eräs ammatin hyvistä puolista. Pohjakoulutus ja monen vuoden työkokemus olivat kasvattaneet vahvaa osaamista, minkä ansiosta oli hyvä ponnistaa uudelle työsaralle. Kirjoitelmia lukiessa sain kuvan, että vapaudelle ja itsenäisyydelle oli tässä elämän vaiheessa selvä tilaus; tutkittavat olivat kasvamassa ulos entisestä roolistaan. Itsenäiseen työkentelyyn liittyy toki kovaa puurtamista ja itsensä likoon laittamista, mutta kuitenkin siitä pystyy jopa nauttimaan. Tutkittavien vastauksista huokuu vapauden ilo. On kysymys minuuden kasvusta, mutta myös oman minuuden löytämisestä. Oona pohtii, että vapaus lähtee siitä, että ottaa vastuun omasta elämästään: *Olen vastuussa elämästäni: jos antaudun muitten ohjattavaksi, se ei kulje siihen suuntaan, mihin*

itse haluan! Työn itsenäisyydestä ja vapaudesta innostuminen kuvastuu myös seuraavissa tutkittavien lausumissa:

Nautin työssäni suuresta vapaudesta ja monista mahdollisuuksista. Esimerkiksi ensi vuodeksi pakkaamme näillä näkymin perheeni kanssa jälleen matkalaukut ja suuntaamme takaisin Skotlantiin, jossa olimme nelisen vuotta sitten. (Arttu)

Yrittäjänä voin liukua alueille, joissa koen olevani vahvimmillani ja jättää pois ne, joissa en kykene olemaan hyvä tai en kykene tuntemaan siitä tyydytystä. Pienyrittäjänä helpottaa se, että yhteistyöväleissä voi hengähtää ja ottaa hetkeksi etäisyyttä, kun ei jaksaisi enempää. (Aulikki)

Mahdollisuus soveltaa ja hyödyntää niitä taitoja, jota minulla on monipuolisesti ja rikkaasti. Saan keskittyä siihen, mitä haluan tehdä, saan valita työni ja tehdä sitä pakotta. (Eeva)

Ylityöt voi pitää vapaana milloin itse haluaa. (Teuvo)

Salminen (1989, 63) käyttää termiä ”autonomiaan ankkuroitunut henkilö” puhuessaan työntekijästä, joka haluaa määrätä itse omista tekemisistään (ks. myös Launis 1994). Organisaation luomat säännöt, normit ja tavat voivat tuntua tällaisesta henkilöstä rajoittavilta, vaikka hän ei olisikaan itsenäinen yrittäjä. Tällainen henkilö on omaksunut omanlaisensa tavan, tahdin ja standardin tehdä töitä. Siksi hän hakeutuu riippumattomuutta tukeviin tehtäviin, esimerkiksi erityistehtäviin, suojaiaan organisaation ”nurkkaan” tai muuhun itsenäiseen työhön.

Salminen (2005, 115–116) korostaa, että kaikilla yksilöillä on josakin elämän vaiheessa erityinen tarve itsenäisyyteen. Voimakkuus vaihtelee iän mukaan. Joillakin tarve itsenäisyyteen voi olla niin vahva, että siitä tulee työn ja uran pääankkuri. Liike-elämässä tällaiset henkilöt toimivat esimerkiksi konsultteina tai kouluttajina. Niin ikään tutkimustyö ja tuotekehittäminen voivat tulla kyseeseen. Työstä saadut tunnustukset ja ammatilliset palkinnot kohottavat yksilön markkina-arvoa ja kasvattavat henkilökohtaista hyötyä.

Työsuhteen turvallisuus ja organisaatioon samaistuminen. Jotkut ihmiset haluavat organisoida uransa niin, että heidän olonsa on vakaa ja turvallinen. Tulevaisuus pitäisi olla ennakoitavissa. Tässä tutkimuksessa organisaatioon samaistumista lisäsivät myös hyvät ihmiskon-

taktit työn parissa, olivatpa ne sitten kollegoja tai asiakkaita. Kontaktit vahvistivat uravalintaa ja lisäsivät työviihtyvyyttä. Kontaktiryhmiltä tullut palaute ja työn arvostaminen vahvistivat työmotivaatiota.

On mukava mennä töihin, kun osaamista arvostetaan. Yhtä asiaa olin tietämättäni kaivannut edellisessä työpaikassani: perinteitä ja tapoja. Ne kun kuuluvat tähän maailmaan, ne saavat työntekijänsäkin kuulumaan tähän yhteisöön. (Teuvo)

...Ja mun ei tartte missään paikassa niin hävetä sanoa, että mä oon kuvaaja... (Aulikki)

Alan myös ymmärtää, ettei sisustussuunnittelijan ammatti ole mitenkään erityisen pinnallinen. Uskon että kaikkeen työhön voi suhtautua pinnallisesti tai syvällisesti. Suunnittelijana voin kohdata ihmisiä yhtä voimakkaasti kuin opettajanakin. (Mimmi)

Erityisesti tutkimukseen osallistuneet miehet korostivat toimeentulon tärkeyttä, josta Teuvo ja Simo kertovat näin:

Otin riskin aloittaa pienemmällä palkalla kuin edellisessä paikassa, mutta asia oli jo korjattu reilun puolen vuoden työskentelyn jälkeen ja palkkani oli nostettu korkeammaksi kuin tarkkiksella. (Teuvo).

Palkka oli parempi, työaika joustava (kotona oli vastasyntynyt...) (Simo)

Mikäli turvallisuus on henkilön päämotiivi, se hallitsee Salmisen (2005, 116–117) mukaan yleensä läpi työelämän ja ohjaa henkilön uravalintoja. Hän haluaa työskennellä vain sellaisissa yhtiöissä, joissa toimeentulo on turvattu, eikä ole vaaraa työttömyydestä. Myös hyvät edut ja eläkkeet sekä vahva yrityskuva lisäävät turvallisuuden tunnetta. Turvallisuuden lajeina voidaan mainita pitkä työsuhde samassa työpaikassa tai maantieteellinen pysyvyys, jolloin henkilö pysyy samalla paikakunnalla työpaikkojen vaihtuessa (Salminen 1989, 62–63).

Monesti on esitetty, että turvallisuutta pääankkurinaan pitävät eivät aseta itselleen tarpeeksi korkeita tavoitteita työn suhteen. Salminen (2005, 116) ei yhdy tähän mielipiteeseen. Hän näkee pikemminkin mahdollisena, että turvallisuutta arvostavilla ihmisillä voi esiintyä kunnianhimoa sellaisilla työn ja elämän alueilla, joihin ei ole yleensä totuttu tai joilla ei ole samanaikaisesti merkitystä päätyölle.

Yleisjohtajuus. Tässä tutkimuksessa tutkittavien johtamistaidot ovat kehittyneet opettajan työssä vuosien varrella. Taidoista on hyötyä myös uudessa työssä. Opittu johtajuus on enemmänkin ohjaamista kuin sanelupolitiikkaa, koska opettaja on joutunut ja tottunut aikaisemmassa työssään käyttämään johtamisessa neuvottelutaitojaan. Vanhempien ja oppilaiden kanssa piti neuvotella ongelmatilanteissa ja etsiä yhteistä ratkaisua. Näitä taitoja tarvittiin myös opettajainkokouksissa ja vanhempainilloissa.

Suurin muutos on varmaan astuminen johtajan tehtävään... sen johtajuuden ymmärtäminen. Mä olen, toivon mukaan, johtajana myös ohjaaja. Mä en toivo olevani opettaja, mut mul olis semmonen johtamisote, josta huokuu semmonen ajatus, että me yhdessä tehdään tätä hommaa. (Stiina)

Ryhmien käsittelytaidoista tutkittavat hyötyivät uudessa ammatissaan suuressa määrin. Myös informaation välitys ja kulku sujuivat luontevasti. Aiemmin koetut hankaluudetkin koettiin elämän opetuksiksi, koska niitä tulee vastaan myös uudessa työssä. Kuitenkin suhtautuminen vaikeuksiin on muuttunut, koska kokemuksen myötä tutkittavilla oli enemmän ”työkaluja” johtamiseen ja ongelmien ratkaisuihin.

Taidot käsitellä ryhmiä ja tuntee sen hierarkiaa ovat eduksi... minä markkinoin ja myyn, sekä huolehdin paikan päällä ryhmistä; ryhmäytyminen, viikon organisointi, informointi, ihmisistä huolenpito jne. (Oona)

Salmisen (2005, 114–115) mukaan johtajuutta tavoitteleville ihmisille ovat tärkeimpiä arvoja eteneminen organisaatiossa, vaativuutta sisältävä vastuu, mahdollisuus vaikuttaa organisaation hyvinvointiin, johtaminen yleensä sekä hyvä tulotaso. Yleisjohtajalla tulee olla hallinnassa seuraavat kolme perusaluetta: analyttinen, ihmissuhteisiin sekä tunnehallintaan liittyvä pätevyys.

Luovuus ja yrittäjäjys. Tähän tutkimukseen osallistuneista Aulikki, Eeva, Simo ja Oona siirtyivät yrittäjäksi. Aulikki perusti valokuvausalan yrityksen, Simo toimii IT-alan yrityksessä, Eeva yrittäjänä draamakoulutuksessa ja Oona ryhtyi miehensä kanssa Golf-alan yrittäjäksi.

Tänä päivänä yrittäjänä, mutta sain tehdä sitä jo 1. ammatinvaihdon jälkeisessä työpaikassakin. (Eeva)

Sekä golf että mies sekoittivat pääni! Golf imaisi minut niin kokonaisvaltaisesti, että JÄLLEEN halusin, että muutkin oppisivat sen ihanuuden, ja kuinka ollakaan, huomasin, että itsekin vedän mieheni rinnalla golfkursseja: toimin ikään kuin assistenttina! Opetustyön lisäksi mieheni järjesti pelimatkoja ulkomaille. Pikku hiljaa matkatoimistot pyysivät meitä yhdessä mukaan, sillä minun läsnäoloni oli saanut hyvää palautetta. (Oona)

Tutkittavat korostavat luovuuden merkitystä uudessa urassaan. Se oli uusi, mieluinen löytö omasta minuudesta. Opettajan työssä oli jo voinut tehdä luovia ratkaisuja, mutta nyt luovuus sai päästä valloilleen.

Oma olo tuntui hyvin ehjältä ja kokonaiselta ja alan hyväksyä itselteni tätä identiteettiä, jossa yhdistyy luovan työn suuri epävarmuus sekä uusi ammattitaito. (Aulikki)

Mutta uudet mahdollisuudet ja oppiminen uuteen tapaan tehdä luovaa, vapaata työtä veivät pian voiton. (Simo)

Mikään kehittämäni ajatus ei menisi hukkaan, vaan voisin tarvittaessa tuoda sen mukaan oppikirjoihin... (Jatta)

Joillakin ihmisillä on Salmisen (1989, 63–64) mukaan jo uran alkuvaiheessa selkeä tarve olla luomassa omaa bisnestä. He haluavat esimerkiksi kehittää uusia tuotteita ja palveluja, rakentaa uuden organisaation tai johtaa jo toimivaa organisaatiota. Myös vallitsevan bisneksen uudelleen muotoilu tuntuu heistä kiinnostavalta. Yrittäjä haluaa luoda uutta menestyvää bisnestä ja tehdä taloudellista tulosta. Tämä saattaa merkitä Salmisen (emt., 64) mukaan sitä, että yrittäjät joutuvat luopumaan itsenäisyydestään ja turvallisuudestaan. Sen vuoksi yrittäjyyttä, autonomiaa ja turvallisuuden tarpeita onkin tarkasteltava eri näkökulmista.

Salminen (2005, 117–118) esittää, että yrittäjäksi motivoituneet haluavat näyttää itselleen ja ympäristölle, että heidän luova ideansa tai näkynsä tuottaa tulosta. Yrittäjyyden alkuperä voi löytyä omasta perheestä tai suvusta, jossa on jo aikaisemmin ollut menestyneitä yrittäjiä. Yrittäjyyttä ankkurinaan pitävä yksilö pyrkii vaurastumaan. Rahaa tärkeämpi on kuitenkin vaikutusvalta, omistaminen ja henkilökohtainen näkyvyys. Yrittäjä haluaa luoda ja rakentaa, mutta hän voi myös kyllästyä toiminnan vakiintuessa.

Omistautuva palvelu. Tutkittavat kokivat opettajan työn vahvasti palvelutehtäväksi. Se on osa opettajan ammatillista identiteettiä. Palvelunhalu tuli esiin selkeästi nykyisin myös uudessa työssä. Asialle omistautuminen ja arvostetun asian hyväksi toimiminen motivoi uuteen työhön ja antoi sille vankan pohjavireen. Jatta kokee, että hän voi kustannustoimittajana vaikuttaa nyt siihen, että oppikirjat palvelevat oppilaita. Stiina, Helmi ja Simo kokivat palvelun merkittäväksi jo opettajan työssä. Sama innokkuus palvelulla muita on vahvasti mukana myös uudessa urassa, mikä ilmenee heidän kirjoituksissaan näin:

...mä miellän tän homman kuntaorganisaation perustehtävän kautta, mikä tarkoittaa sitä, että tämä organisaatio ja tämä tehtävä on olemassa sen takia, että tarkoitus on palvella ihmisiä. Mulle tää palvelemisen ajatus on hirveen tärkeä. (Stiina)

Halusin tehdä yhteiskunnallisesti hyödyllistä työtä. (Helmi)

Olin hyvällä paikalla tukemassa ja visioimassa eteenpäin tietotekniikkaa erityisopetuksessa. (Simo)

Salminen (1989, 66–67) näkee ammatin ja uran valinnan perustuvan joillakin ihmisillä henkilökohtaisiin arvoihin. Tällöin taidot ja pätevyys eivät ole etusijalla, vaan henkilö haluaa työskennellä arvojensa mukaisesti. Tätä ajattelutapaa esiintyy varsinkin niin sanotuissa auttamisammateissa. Ihmisten kanssa työskentely sekä ihmisarvojen puolesta toimiminen ovat monille keskeisiä arvoja. Auttamisammateissa ei kuitenkaan toimita vain henkilökohtaisten arvojen vuoksi, vaan esimerkiksi lääkärin, opettajan, papin tai sosiaalityöntekijän motiiveina voivat olla myös esimerkiksi johtamisen vastuu, taloudellinen turvallisuus, työn itsenäisyys tai teknisten taitojen kehittäminen. Salmisen (2005, 119) mukaan tällaisille ihmisille on tärkeätä kollegojen, asiakkaiden ja esimiesten hyväksyntä sekä työpanoksen arvostus. Palkka ei ole ensimmäisellä sijalla arvoasteikossa. Siksi he hakeutuvat ympäristöön, joka on sopusoinnussa heidän arvojensa kanssa.

Paikkakuntaan sitoutuminen. Aulikki halusi pysyä samalla paikkakunnalla jatkossakin, vaikka hän oli kokenut ongelmia opettajan työssä ja entiset oppilaat ja vanhemmat olivat yrityksen asiakkaita: *Vaikka mä matkustin mielelläni jonnekin isoon kaukoidän suurkaupunkiin, mut sitte mun pitää pysyä siellä [=kotikaupungissa]. Jotenki mä koen olevani olemassa, ku mä voin moikata päivittäin ihmisiä, jotka tun-*

tee mut. Paikkakuntaan sitoutuminen voi olla myös valikoivaa. Tällöin voi tulla kyseeseen esimerkiksi Artun lyhyt työskentelyjakso ulkomailla, minkä jälkeen voi palata taas juurilleen. Tämän hän koki haasteena ja vaihteluna.

Paikkakuntaan sitoutuminen liittyy Salmisen (2005, 117) turvallisuusankkuriin. Muutto merkitsisi omien juurien tai tuttujen ja turvallisten ihmissuhteiden tuoman verkoston menettämistä. Tässä tutkimuksessa paikkakuntaan sitoutumisen ankkuri ei ollut vahva.

Kansainvälisissä tutkimuksissa on osoitettu kiinnostusta myös opettajien ura-ankkureita kohtaan. DeLong (1982) tutkimuksessa ilmeni, että palvelu oli opettajien pääankkuri. Muita ankkureita olivat johtajuus, autonomia, haasteellisuus sekä luovuus. Useilla opettajilla oli hyvin moni-ilmeinen lähestymistapa opetukseen. Joidenkin opettajien keskeisimmät ura-ankkurit olivat asiantuntijuus ja paikkakuntaan sitoutuminen. Tutkimustuloksista selvisi, että opettajien ura-ankkureissa oli suuria vaihteluja, mikä johtui mahdollisesti ammatin laaja-alaisuudesta. DeLongin (emt.) mukaan ura-ankkurimallin pohjalta voidaan koulutuksessa ymmärtää ja ottaa huomioon myös asioiden inhimillinen puoli.

Muutokseen liittyi myös minuusprosesseja eli pohdintoja siinä, kuka minä olen, miten työtäni teen ja millainen persoona minusta tulee esiin tekemisiäni kautta. Feldman ja Bolino (2000), Salminen (1989, 68) sekä Schein (1993) esittävät, että uralla liikkuminen terävöittää yksilön minäkuva. Tällöin hän tiedostaa herkemmin omat taitonsa ja kykynsä. Myös motiivit ja tarpeet kirkastuvat, jolloin yksilö pystyy paremmin ratkaisemaan, mitä hän uraltaan hakee. Uralla liikkuminen selkiyttää myös yksilön arvomaailmaa siten, että hän pystyy valitsemaan muun muassa itseään tyydyttävän organisaation. On kysymys yksilön sisäisestä urasta (Woodd 1999) sekä yksilön omasta valinnasta ja aktiivisuudesta (Arthur ym. 1999). Tämän tutkimuksen perusteella voin todeta, että tutkittavat ovat saaneet erityisesti työkokeiluissa ja intuitiivisen opiskelun aikana palautteen muodossa vahvistusta omalle uudelle ura-ankkurilleen.

Tässä tutkimuksessa ilmeni, että tutkittavilla oli kaksi pääankkuria ja kaksi tukiaankkuria, jotka olivat työuran muutoksen taustalla. Näin ollen tutkimus ei saa tukea Scheinin (1987) väitteestä, että ihmisellä olisi vain yksi vallitseva (*dominant*) ura-ankkuri, joka ohjaa uravalintaa. Tosin Schein (1978) on alun perin todennut, että noin yhdellä kolmasosalla hänen tutkittavistaan oli useita ura-ankkureita. Feldman ja Bolino

(1996) kannattavat ajatusta, että yksilöillä voi olla sekä ensisijaisia (*primary*) että toissijaisia (*secondary*) ura-ankkureita. Oleellisinta on yksilön valintaa ohjaava hallitsevin tarve, johon paneudun seuraavaksi.

6.3.2 Eri työurille siirtyneiden tutkittavien ura-ankkureiden vertailu

Analyysissä ilmenneet tutkittavien pääriankkurit ja tukiankkurit olen koonnut taulukkoon 17. Käytin analyysivaiheessa niin sanottua face-validiteettia (Anastasi 1988, 144.), jolloin vertasin omaa näkemystäni pää- ja tukiankkureista tutkittavien omiin näkemyksiin. Halusin varmistaa teksteistä tehdyt päätelmät tutkittavilta itseltään. Siten selvisi, ettei esimerkiksi johtajiksi siirtyneillä tutkittavilla johtajuus ollut välttämättä pää- eikä sivuankkuri, vaan johtajuus sisältyi autonomiaan, yrittäjyyteen ja asiantuntijuuteen.

Taulukon 17 viimeiseen sarakkeeseen olen merkinnyt kunkin tutkittavan uradimension soveltaen vapaasti Crepeaun ym. (1992) sekä Salmisen (2005) jaotteluja (ks. luku 6.4). Molemmista jaotteluista valitsin uradimensioiksi seuraavat: (dynaaminen) johtajuus, turvallisuus sekä asiantuntijuus. Johtajuuden kategorisoin dynaamiseksi, mikäli tutkittavalla oli johtajuuden ankkureista (johtaminen, haasteellisuus ja yrittäjyys) ainakin kaksi (Salminen 2005, 123).

Uuden uran valintaan liittyvää hallitsevinta tarvetta (Feldman & Bolino 1996) tarkasteltaessa näkyy selvästi, että tässä tutkimuksessa uranvaihtajilla pääankkurit olivat johtajuus ja itsenäisyys sekä tukiankurina haasteellisuus. Salminen (2005) liittyy dynaamisiin ankkureihin johtajuuden, haasteellisuuden sekä yrittäjyyden. Scheinin (1993) mukaan työuran työuran muutoksessa korostuvat erityisesti asiantuntijuus ja yrittäjyys. Sen sijaan Crepeau ym. (1992, 154) mukaan johtajuuden uradimensioon kuuluvat johtajuuden lisäksi palvelu, työsuhteen pysyvyys ja organisaatioon samaistuminen. Turvallisuutta painottava ankkuri on yhdellä uranvaihtajalla pääankkurina ja kolmella tukiankkureina. Tästä voin päätellä, että turvallisuudella on merkitystä uuden uran valinnassa. On lisäksi todettava, että uranvaihtajilla on sekä pää- että sivuankkureissa suurta vaihtelua, minkä arvelen johtuvan uusien työurien erilaisuudesta. Aikuiskoulutukseen ja hallintoon siirtyneillä merkittävin pääankkuri oli kokemukseen perustuva asiantuntijuus. Tulokset osoittavat, että tutkittavat tiedostavat erityisen lah-

jakkuutensa tietyn osa-alueen käytännön työssä (Crepeau ym. 1992, 154). Lisäksi pääankkureista itsenäisyys on koettu tärkeäksi uuden työn ”magneetiksi”. Itsenäisyyteen liittyi työn vapaa suunnittelu, työajan joustot, työnkuvan muutokset ja omien lahjojen vapaa käyttö.

Tutkittavien tärkeimmät tukiankkurit olivat haasteellisuus ja turvallisuuteen liittyvät ankkurit (elämäntyylin eheys, organisaatioon samaistuminen). Haasteellisuuteen liittyi intohimoista asennetta uutta työtä kohtaan, koska se oli ollut haaveena jo vuosia. Tutkittavat korostivat perhearvojen tärkeyttä sekä selkeää eroa työ- ja vapaa-aikaan, jolloin oli mahdollisuus hoitaa omaa hyvinvointiaan.

Salminen (2005, 111–112) toteaa, että turvallisuuden ankkuri painottuu eri tavoin eri aikoina, jolloin työmarkkinatilanne ja ulkoinen turvallisuus vaikuttavat ankkurin merkittävyyteen. Tässä tutkimuksessa turvallisuuden ankkuri liittyi erityisesti elämäntilanteiden keskinäiseen tasapainoon. Tämä kertoo tutkittavien elävän tutkimushetkellä haasteellista perhevaihetta, jolloin työn ja perhe-elämän yhteensovittamiseen joudutaan erityisesti panostamaan.

Salmisen (2005) ja Crapeaun ym. (1992) luokittelemisessa uradiemansioissa ei ole otettu lainkaan huomioon itsenäisyyden ura-ankkuria. Kuitenkin tässä tutkimuksessa yhtä lukuun ottamatta kaikilla tutkittavilla itsenäisyys oli joko pää- tai tukiankkurina. Tulos on merkittävä ajatellen opettajan työuran muutosta. Tutkittavilla on ollut vahva mielipide vaihtaa sellaiselle uralle, jossa heidän päätämänsä ja vaikutusvaltansa omaan työhön lisäänty merkittävästi.

On paikallaan vertailla lopuksi miesten ja naisten ura-ankkureita keskenään. Miestutkittavilla korostuivat asiantuntijuuden ja itsenäisyyden ankkurit. Vain yksi miestutkittava ilmoitti pääankkurikseen yleisjohtajuuden. Tukiankkureissa miehillä korostuivat turvallisuuteen liittyvät ankkurit. Naistutkittavien pääankkureissa oli suurempaa hajontaa, kuin miestutkittavilla. Naisten tärkein pääankkuri oli selkeästi asiantuntijuus. Tulos on sama kuin miestutkittavilla. Naisten tukiankkureita tarkasteltaessa ilmenee, että turvallisuus ja työn itsenäisyys ovat tärkeimmät ura-ankkurit. Lisäksi haasteellisuus saa melko paljon painoarvoa naisten keskuudessa.

TAULUKKO 17. Tutkittavien tärkeimmät ura-ankkurit ja uradimensiot uutta uraa valitessa

Tutkittava	Pääankkurit	Tukiankkurit	Uradimensio
URANVAIHTAJAT			
Aulikki	luovuus ja yrittäjäyys, itsenäisyys	elämäntyylin eheys, paikkakuntaan sitoutuminen	turvallisuutta painottava johtajuus
Jatta	asiantuntijuus	itsenäisyys, aito haasteellisuus	itsenäinen asiantuntijuus
Lauri	elämäntyylin eheys, itsenäisyys	aito haasteellisuus, työsuhteen turvallisuus	turvallisuutta painottava itsenäisyys
Mimmi	asiantuntijuus, itsenäisyys	elämäntyylin eheys, luovuus ja yrittäjäyys	turvallisuutta painottava asiantuntijuus
Oona	luovuus ja yrittäjäyys, haasteellisuus	itsenäisyys	dynaaminen johtajuus
Simo	omistautuva palvelu, yleisjohtajuus	asiantuntijuus, aito haasteellisuus,	asiantunteva, dynaaminen johtajuus
AIKUISKOULUTUKSEEN SIIRTYNEET			
Arttu	itsenäisyys, asiantuntijuus	aito haasteellisuus, elämäntyylin eheys	turvallisuutta painottava asiantuntijuus
Eeva	yleisjohtajuus, asiantuntijuus	aito haasteellisuus, itsenäisyys	dynaaminen, asiantunteva johtajuus
Reino	asiantuntijuus, itsenäisyys	omistautuva palvelu	palveleva asiantuntijuus
Teuvo	asiantuntijuus	itsenäisyys, elämäntyylin eheys	turvallisuutta painottava asiantuntijuus
HALLINTOON SIIRTYNEET			
Helmi	asiantuntijuus, elämäntyylin eheys	itsenäisyys, työsuhteen turvallisuus	turvallisuutta painottava asiantuntijuus
Stiina	omistautuva palvelu, asiantuntijuus	elämäntyylin eheys, itsenäisyys	palveleva asiantuntijuus

Nordgren (1985) on todennut tutkimuksensa pohjalta, että naisten ja miesten ura-ankkureissa olisi selvä ero. Tällöin naisten ura-ankkureissa korostuisivat työn laadulliset piirteet, kuten luovuus, itsenäisyys, kiinnostavuus ja mielekkyys. Miehet puolestaan tähtäisivät johtavaan asemaan. Tämä tutkimus ei ole yhteneväinen Nordgrenin tutkimuksen kanssa. Sukupuolten välinen ero tuli tässä tutkimuksessa esiin siten, että miehet korostavat naisia enemmän itsenäisyyden merkitystä työssä.

6.3.3 Yhteenveto

Uuden ammatin valintaan liittyvistä pääankkureista tärkeimmät olivat asiantuntijuus ja itsenäisyys. Tukiankkureista vahvimmat olivat elämän eri alueiden keskinäinen tasapaino sekä haasteellisuus. Merkittävimmät uradimensiot olivat tasapainoinen tai turvallinen asiantuntijuus sekä dynaaminen johtajuus.

Opettajuuden kautta saadut taidot ja erityisesti sosiaaliset taidot muodostivat erinomaisen pohjan uudelle uralle. Monipuolisista taidoista huolimatta tutkittavat halusivat erikoistua jollekin vahvuusalueelleen. Lisäksi tutkittavat halusivat haasteellisuutta, näkyvyyttä, vahvan osaamisen osoittamisen mahdollisuutta, vastuuta sekä työn kehittämismahdollisuutta. Ne toivat vaihtelua ja tyytyväisyyttä elämään. Elämän eri alueiden tasapaino kuvastuu erityisesti perhe-elämän tasapainoisuuden korostuksena, mikä tuli esiin niin mies- kuin naistutkittavien lausumissa. Tasapainoon liittyi toisaalta myös tutkittavien halu panostaa enemmän uuteen, mieluisaan työhön. Tutkittavien henkinen ja fyysinen hyvinvointi parani uuden uran myötä, koska työtyytyväisyys ja lisääntynyt vapaa-aika saivat aikaan halun hoitaa itseään.

Uuden työn itsenäisyys ja vapaus opettajan työhön nähden innosti tutkittavia. He halusivat kasvaa ulos entisestä roolista. Monille tutkittaville työuran muutos merkitsi johtajuutta. Tähän oli tarve oman kasvun ja motivaation myötä. Johtajuuden ankkuri oli lähes yhtä vahva mies- ja naistutkittavilla. Luovuus uudessa työssä merkitsi oman todellisen identiteetin löytämistä, vapautta, uuden oivaltamista ja oppimista, mitkä toivat vahvaa motivaatiota työhön. Luovuus oli vahvempi ankkuri naisilla kuin miehillä. Palvelu oli ollut tutkittavilla verissä jo opettajan työssä. Opettaja ei välttämättä jättänyt opetustyötä kokonaan, vaan se sisältyi toisessa muodossa myös uuteen työhön. Nyt haluttiin palvella lasten ja nuorten jälkeen aikuisia. Osa tutkittavista siirtyi kokonaan aikuiskoulutuksen pariin tai sellaiseen työhön, johon sisältyi osana aikuiskouluttajan työtä.

6.4 Muutoksen asettuminen tutkittavien elämäntilanteeseen

Tässä tutkimuksessa tarkastelen muutoksen toteutumista ja asettumista omaan elämäntilanteeseen yksilöllisenä selviytymisen kokemuk-

sena, joka liittyy yksilön elämänhallintaan. Työuran muutoksella on yhteys yksilön ammatillisen identiteetin rakentumiseen. Tässä haasteellisessa elämänvaiheessa yksilö tarvitsee tukea päätöksilleen. Hänen on reflektoitava omaa elämäänsä ja sen suhteen tehtyjä ratkaisuja, miten ne asettuvat hänen omaan ja läheisten elämänkuvioon. Muutosta ei voi ohittaa miettimättä seurauksia, olivatpa ne sitten positiivisia tai negatiivisia.

Käsittelen aluksi yksilöllistä selviytymisen kokemusta, minkä jälkeen kuvaan kuuden tutkittavan selviytymisen kokemusta työuran muutosprosessissa.

6.4.1 Selviytymisen kokemus

Ikonen (2000, 13–15) määrittelee selviytymisen omakohtaiseksi kokemukseksi ja tuntemukseksi omasta jaksamisesta ja pärjäämisestä. Se on subjektiivinen kokemus, jossa ihminen antaa tapahtumille erilaisia merkityksiä. Hän arvioi elämäänsä ja tekojensa vaikutusta. Koska jokainen uusi elämänvaihe on käytävä läpi ensimmäisen kerran, on myös kehitettävä jatkuvasti uusia selviytymiskeinoja. Tällöin sisäisiä paineita ja tunnetiloja joudutaan säätelemään enemmän tai vähemmän onnistuneesti. Selviytymiseen liittyy elämän tärkeyden ja merkityksen mieltäminen.

Arviointiprosessissa ihminen valitsee tilanteeseen sopivan keinon, jonka avulla hän otaksuu selviytyvänsä minäkuvansa ja itsekunnioitukseensa säilyttäen sekä luopumatta tärkeistä tavoitteistaan. Jokainen uusi arviointi muuttaa aikaisempaa arviointia ja tämä puolestaan muuttaa selviytymiskeinoja ja -taitoja. Ihmisen selviytyminen riippuu hänen kyvyistään nähdä olemassa olevat resurssit. (Lazarus ym. 1984, 142–143.)

Ikosen (2000, 46) mukaan tapahtumisen tulkinnat muuttuvat elämän aikana. Ihminen ymmärtää kokemuksiensa merkitystä eri tavoin tilanteiden muuttuessa. Elämäntapahtumien monikerroksisuuden ja monipuolisuuden vuoksi kokemuksia tulee arvioida ja tulkita sisäkkäisesti tai spiraalimaisesti. Toisiinsa liittyvät asiat voivat sisältää erilaisia selviytymisen ja murtumisen merkityksiä.

6.4.2 Kuvaukset tutkittavien uramuutoksesta

Tässä luvussa kuvaan kuuden tutkittavan subjektiiviset arvioinnit siitä, miten muutos on asettunut heidän elämänkulkuunsa (tutkimuson-

gelma 4). Oman elämän palapelin tarkastelu liittyy oleellisesti tutkittavien minuuden, ammatillisen identiteetin sekä selviytymisen ja elämänhallinnan kokemuksiin. Valitsin nämä tutkittavat sen perusteella, millainen heidän muutosprosessinsa kulku oli ollut (kriisi/turhautuminen, kriisi/burnout, kriisi/sinnittely/burnout, ajautuminen/työskentely muulla alalla sekä ajautuminen/ koulutus) Lisäksi otin huomioon uudella uralla työskentelyajan, jotta tutkittavalla olisi mahdollisimman pitkäaikainen kokemus/tuntemus selviytymisestä.

Käytän myös näissä kuvauksissa henkilökohtaisia lainauksia kerroksen elävöittämiseksi. Suorat lainaukset erottuvat muusta tekstistä *kursivoituna tekstinä*. Aineistona olen käyttänyt sekä tutkittavien elämäkerrallisia kirjoitelmia että teemahaastatteluja. Kunkin tutkittavan työuran muutosta olen kuvannut yksilöidyllä ilmaisulla (esimerkiksi: Opettajuuden ahtaasta peräkammarista avaraan valokuvastudioon). Tällä ilmaisulla olen pyrkinyt tavoittamaan muutosprosessista tutkittavan ydinkokemuksen.

AULIKKI (uranvaihtaja)

MUUTOS: Opettajuuden ahtaasta peräkammarista avaraan valokuvastudioon

Aulikki toimi luokanopettajana 12 vuotta. Aulikilla on oma valokuva-studio ja työn ohessa hän tekee freelance-toimittajan työtä.

Subtautuminen uuteen uraan

Omaa ratkaisuaan Aulikki pohtii realistisesti ajan henkeen kuuluvana asiana. *Oli katsottava elämäänsä ja päätettävä mitä loppuelämältään haluaa*. Muutos kysyy yksilöltä rohkeutta ja itsensä kuuntelemista. Aulikki kokee uramuutoksen selviytymisenä. Elämä on suonut hänelle *semmosia asioita, joita aluks ei hyväksytty*. Hänellä on omien sanojensa mukaan *uran paras tilanne tällä hetkellä*. Eteenpäin meneminen ja uudet ratkaisut eivät ole olleet turhia, vaikka uranvaihto tapahtuikin monien vaikeuksien kautta.

Koulutus yrittäjäksi antoi varmuutta ja laajakatseisuutta. Aulikki saa suurta tyydytystä uudesta työstään, *jossa on riittävän paljon rutiinia*

ja riittävästi koulutusta tuomaan siihen jotakin uutta aikaisempaan verrattuna. Hän saa tehdä työtään persoonallisesti, omalla temperamentillaan. Asiakkaan reaktiot ja valmiit tulokset tuovat aina uutta ihastusta. Työstä on nykyisin lupa nauttia. Uranvaihdon tuoman elämänmuutoksen Aulikki koki äärettömän suurena ja vapauttavana. *Oma olo tuntui hyvin ehjältä ja kokonaiselta* ja vähitellen onnistumisen kokemuksen ja hyvän palautteen jälkeen Aulikki alkaa *hyväksyä tätä identiteettiä, jossa yhdistyy luovan työn suuri epävarmuus sekä uusi ammattitaito.*

Työssä ovat tulleet esiin myös varjopuolet hankalissa ihmissuh-teissa. Yrittämisen raadollisuus on näkynyt hankalissa asiakkaissa. Työ vie aikaa viikon jokaisena päivänä ja yrittäjän on pystyttävä seuraamaan aikaa ja muuntautumaan sen mukana. Haastavien kuvausten välillä tehdyt tavanomaiset rutiini- tai lehtijutut auttavat keräämään voimia ja työn rasitus unohtuu. Vankkaa luottamusta tulevaan kuvaa Aulikin ajatus: *Vaikka freetoimittajana samani tulot eivät minua elättäneetkään, jaksoin silti uskoa, että joskus minussa piilevät kyvyt huomataan...*

Subtautuminen entiseen uraan.

Aulikki kuvitteli aluksi palaavansa takaisin opettajan työhön, mutta pitää sitä tällä hetkellä mahdottomana. *Opettajantyö oli peräkamari, josta ei ollut ulospääsyä, kun hallinnollinen vaihtoehto ei kiinnostanut.* Opettajuudestaan hänelle ei jäänyt juurikaan hyviä muistoja.

Opettajankoulutusta Aulikki pitää erittäin hyödyllisenä ajatellen kasvua ihmisenä. Koulutus ei kuitenkaan antanut eväitä taloudellisten ongelmien selvittämiseen. Yhteenvetona omasta uramuutoksestaan Aulikki toteaa, että *toiseen ammattiin siirtymiseen vaadittiin ensimmäisestä saatu elämäkokemus, aikuistuminen, käyttämättömiksi jääneiden kykyjen halu tulla esiin.*

Elämäntilanne uramuutoksen jälkeen.

Valokuvaaja-toimittajan rooli istuu Aulikille erinomaisesti, koska yrittäjänä hän voi valita vapaammin itselleen sopivia työtehtäviä ja oman työrytmin. Yrittäjänä hän voi määrittellä studion aukioloajat omalle terveydelleen ja jaksamiselleen parhaaksi. Yllättävää on kuitenkin se, että digikuvien kehittäminen on niin aikaa vievää. Uranvaihtotilanteen taloudellinen tilanne oli Aulikille hyvin hankala. *Tyhjän päällä tuli vietettyä monta vuotta.* Valokuvaamoalalla eletään tällä hetkellä haasteelli-

sia aikoja. *Siitä tippuu ne, jotka eivät kykene muuntautuun tai ole semmosessa saumassa, joka on sopiva.* Taloudellista tilannetta ovat helpottaneet apurahat. Loppujen lopuksi Aulikki on kokenut, että elämä on palkinnut hänet tehdystä työstä: hänen tekemistään arvostetaan, mutta arvostusta mitataan myös siinä, *et kuka sulle tulee kesällä asiakkaaks.*

Aulikki pohtii työuran vaihtoon liittyneitä vaikeuksia ja kiteyttää, ettei uranvaihtoa pitäisi tehdä hänen tavallaan. *Siihen olisi siirryttävä hakemalla alle turvaverkkoa, yrittäjäopintoja ja starttirahaa.* Ehkä yrittäjäkoulutus olisi antanut oikeata asennetta ja näkökulmaa yrittäjyyteen. Suuri haaste on oman sisäisen elämän tasapainoon saattaminen. On opeteltava nauttimaan elämästä uudella tavalla ja asennoitumaan haasteisiin toisella asenteella. *Totaalikieltäytyminen kipeistä asioista ei tule enää kysymykseen.* Työhön uppoutumisen kautta voi purkaa muiden elämänalueiden ongelmia.

Opettajauran vaikeuksista huolimatta Aulikki ei halua muuttaa paikkakunnalta pois. Hän on ”paikkalintu”. Asiakkaiden joukossa on entisiä oppilaita ja heidän vanhempiaan, mutta hankaluudet ja katkeruudet on pystytty selvittämään ja elämä jatkuu. *Myös kollegiaalinen ”kanssaterapia” toisten pienyrittäjien kanssa on suurimalta osalta hyvin kannustavaa,* vaikka jotkut ovatkin kilpailevia yrittäjiä. Pienyrittäjä voi ottaa välillä vapaasti etäisyyttä ja olla yksin. Uuden ammatin myötä Aulikki on ottanut vapauden elää omalla tavallaan.

Aulikki pitää työuran muutostaan selviytymisenä: *... mun oli pakko pelastaa itteni sieltä pois sieltä koulusta.* Konkurssi ja kodin menetyks olivat raskaita kokemuksia, joita hän kuvaa ”estonia-mäkihyppääjä-vaiheeksi”: *Et kun se kaikki uppoaa sinne, niin sä oot siellä uponneessa, ei siinä oo niinku mitään. Niin kyl sitä mun vanhemmatkaan ei oo tajunnu, että tommonen joku taloudellinen juttu tapahtu, että sillä on niin pitkäaikaiset seuraukset, et sä oot melkein niinku kuollu ja sit tää mäkihyppääjä taas sit... on lähettävä vaan sieltä nokalta hyppäämään, niinku tietämättä mitä sieltä tulee, koska tavallaan ollaan jo menossa siellä ja toivotaan vaan, et ... siitä laskusta tulee hallittu.*

Tulevaisuuden näkymät

Tulevaisuuteen Aulikki suhtautuu realistisesti. Yrittäjänä hän osaa odottaa menestyksen lisäksi haasteellisia aikoja. Toiveammatisaan, valokuvaajana, hän haluaa pysyä loppuelämänsä. Aulikki luottaa kokeemukseensa ja taitoonsa. Hän haluaa saada asiakkaat ymmärtämään,

että taitava kuvaaja pystyy uusiutumaan. Alan kehityksen ylläpitäminen on Aulikille ahaa-elämys, jossa voi edetä pienin askelin. Verkostoituminen on tärkeää, jotta pysyy trendeissä kiinni. Verkostoituminen on myös turvalinkki vaikeuksissa. Aulikki jää miettimään yrityksensä mahdollista laajentamista sekä siitä aiheutuvia hyötyjä ja haittoja.

Uramuutoksen tarpeellisuus

Jokaisen pitää kuunnella itseään: *et miltä tuntuu ja sitte miettiä, että katuuko myöhemmin elämässä, jos ei oo kokeillu.* Moni Aulikille turhaan kateellinen ei ole ymmärtänyt sitä uhrausta, mitä työuran muutos edellytti. Kateudesta pääsee helposti, kun kokeilee itse vaihtaa uraa. Itselleen sopimattomassa työssä ei pidä pysyä, sillä *miks pitää tarttua, taker-tua kipeään, kun jos sit muut olis helpottavaa.* Halukkaille löytyy omanlainen uusi uramalli, koska mahdollisuudet uudelleen koulutukseen ovat monipuolistuneet. Tarvitaan vain omia resursseja muutokseen.

LAURI (uranvaihtaja)

MUUTOS: Liian tutusta toimintaympäristöstä haasteelliseen asiantuntijuuteen.

Lauri alkoi opiskella lääkäriksi toimittuaan sitä ennen viisi vuotta luokanopettajana parilla maaseutukoululla. Tutkimushetkellä hän toimi asiantuntijalääkärinä ja suunnitteli erikoistumista kuntoutuslääkäriksi.

Subtautuminen uuteen uraan

Työuran muutos on Laurin mielestä hyvin onnistunut. Asiantuntijalääkärinä hänellä on paljon haasteita. Työ vaatii vahvaa osaamista ja vastuun kasvaminen luo syvempää työtyytyväisyyttä. Valinnan onnistuneisuutta Lauri perustelee näin: *Itellä oli ainakin aika selkee kuva, että mitä mä haluan tällä uravaihdolla tehdä ja ehkä se on tämmönen luonnekysymys...* Lauri korostaa itsetuntemuksen tärkeyttä ammatinvalinnassa: on löydettävä se osa-alue, missä haluaa toimia. Itsetuntemuksen vahvistuessa Lauri on pannut merkille, että innostuksen säilyminen työelämässä on *edellyttänyt erilaisiin työtehtäviin osallistumista, työpaikan vaihdoksia, muuttamista ja tavallaan uuden aloittamista, uusiu-*

tumista. Näin hän selittää itselleen ja muille uramuutoksen tarpeellisuuden omalla kohdallaan.

Laurilla on vuosien varrella kertynyt laaja kokemus lääkärin ammattista. Hän on toiminut lääkärinä kuntoutumiskeskuksissa, terveyskeskuksessa, kaupunginsairaalassa sekä tutkimushetkellä lääkefirmassa asiantuntijalääkärinä. Erityisesti kuntoutuslääkärin toimessa hän voi hyödyntää opettajan taitojaan, koska ammattiin liittyy myös ryhmäopetusta ja koulutusta. Asiantuntijalääkärinä Lauri on saanut yhdistää tuloksekkaasti bisnesmaailman ja lääkärin ammatin.

Työpaikkojen vaihtojen myötä Lauri on pannut merkille, että pitää työstä, joka ei ole liian hektistä ja nopeita päätöksiä vaativaa. Kuntoutuslääkärin työ sopiikin hänelle erinomaisesti, koska siinä *toimitaan pitkäjännitteisessä linkissä, kun asioita hoidetaan pitkällä aikavälillä.*

Lauri pitää aikoinaan tekemäänsä rohkeaa päätöstä onnistuneena myös siksi, että hän on nähnyt ja kokenut monia sellaisia asioita, joista olisi jäänyt paitsi ilman heittäytymistä osin epävarmuuteen. Lääkärin työssä voi nähdä yhden päivän aikana elämän ilot ja surut. Erityisen merkittävinä Lauri pitää *lukemattomien erilaisten ihmisten kohtaamisia ja mahdollisuutta työskennellä hyvin erilaisissa työpaikoissa.* Matkustaminen on tuonut uraan antoisaa vaihtelua ja syvyyttä, mutta siitä hän on saanut jo tarpeekseen. Glamour on hävinnyt.

Subtautuminen entiseen uraan

Mietittyään omia ratkaisujaan Lauri toteaa satiirisesti, että jos hän olisi jäänyt luokanopettajaksi, hän voisi nauttia pitkistä kesälomista ja veraten lyhyistä työpäivistä. Näistä eduista huolimatta hän arvelisi olevansa myös tylsistynyt, innoton tai jopa kyyninen. Hänen mielestään opettajan työssä ei ole loputtomasti mahdollisuuksia toteuttaa eri vaihtoehtoja. Koulumaailma on muuttunut hyvin paljon, eikä opettajan työtä arvosteta tarpeeksi tällä hetkellä. Tosin myös lääkärin ammatti on menettänyt Laurin mielestä tietynlaisen arvokkuutensa.

Lauri on tavannut entisiä kurssitovereitaan ja pohtinut heidän kanssaan suuria ratkaisuja. Monet miettivät uramuutoksen mahdollisuutta, mutta käytäntö tulee vastaan. Tämä on saanut Laurin tuntemaan itsensä onnekaaksi: *Eri uravaiheissa on oppinut... löytämään itsestään niitä asioita, joita mä haluan täs tilantees kehittää.* Tilanteeseen tarttuminen on vienyt Lauria eteenpäin muutoksen tiellä.

Elämänhallinta uramuutoksen jälkeen

Perheen perustaminen ja vaimon opiskelu osuivat samaan aikaan Laurin uramuutoksen kanssa, mikä loi haasteita arkeen. Puoliso ja lapset ovat kuitenkin olleet tukemassa Laurin ratkaisuja, minkä hän kokee ensiarvoisen tärkeäksi. Perhe on Laurille tärkeä asia elämässä, ja Laurin uraan liittyvät muutostuotot on aina mietitty yhdessä. Elämä on asetunut yhä selkeämmin uomiinsa molempien puolisoitten saatua työtä.

Lauri ei siirtynyt uuteen uraan taloudellisin perustein: *Rahastaban tässä vaihdossa ei olekaan ollut kysymys, vaan tulevaisuudesta, uusista mahdollisuuksista ja haasteista, uudesta tavasta elää elämäänsä.* Sen vuoksi Laurin mielestä hänen aikoinaan tekemänsä muutostuotot on osoittautunut onnistuneeksi.

Lauri toivoo, että hän osaisi jossain vaiheessa rauhoittua ja löytää etsimänsä: *tasapainon työn ja perhe-elämän välillä sekä mielekkään työn riittävine haasteineen.* Lauri pyrkii sisukkaasti pääsemään työstä kotiin ajoissa, koska siellä on pieni vuoden ikäinen poika ja kouluikäisiä isompia sisaruksia, jotka odottavat apua läksyjen teossa ja harrastuksiin viemisessä. Oma liikunta on jäänyt liian vähälle paljon työn ja kodin haasteiden vuoksi. Vaakakupissa painaa enemmän uramuutoksen onnistuminen ja onnellinen perhe.

Asiantuntijalääkärin työssä Lauri joutui matkustelemaan paljon, mikä on pois perheen yhteisestä ajasta. Tähän tulee muutos hänen erikoistuessa kuntoutuslääkäriksi. Lauri on työmyyrä, mutta on hän löytänyt itsestään satunnaisesti sellaisenkin puolen, ettei tee yhtään mitään.

Tulevaisuuden näkymät

Laurin mielestä hän ei ole nyt asiantuntijalääkärinä työpaikassa, josta tulee jäämään eläkkeelle. Erityisesti työpaikan ihmissuhteiden toimimattomuus rasittaa nykyisessä työssä. Jatkuva uusien haasteiden hakeminen on varmaankin perua päätöksestä, jonka hän teki lähes 17 vuotta sitten.

Tällä hetkellä Laurilla on suunnitelmissa erikoistumisen saattaminen loppuun. Siihen menee vähintään kaksi vuotta. Häntä on pyydetty eräaseen kuntoutuskeskukseen lääkäriksi, jossa erikoistuminen samanaikaisesti työn kanssa olisi mahdollista. Lauri näkee itsensä tulevaisuudessa työterveyslääkärinä joko yrityksessä tai jossakin muualla.

Uramuutoksen tarpeellisuus

Uramuutoksen tarpeellisuuden pohtimista Lauri pitää vaikeana kysymyksenä. Jokaisen pitää tiedostaa omat syynsä ja perusteensa uranvaihtoon. *Kannattaa hyvin tarkkaan pohtia ja miettiä, että mitä omalla uranvaihdollaan lähtee hakemaan.* Puhuttaessa modernin yhteiskunnan työurista Lauri toteaa, ettei kenenkään ole pakko olla samalla uralla koko elämäänsä. Hän nostaa esiin nykyajan laajat ja monipuoliset koulutusmahdollisuudet, joiden kautta yksilöt voivat hankkia uusia, erilaisia taitoja ja kykyjä. Jokaisen kannattaa ensin pohtia erilaisia vaihtoehtoja: täydennyskoulutus, kouluasteen vaihtaminen tai joku muu. Ajoitus on Laurin mielestä oleellinen asia: *Kun ovi aukee ja tulee semmonen mahdollisuus uuteen, niin silloin pitää uskaltaa mennä.*

OONA (uranvaihtaja)

MUUTOS: Liian pienistä kouluympyröistä matkailuyrittäjäksi miehen rinnalle

Oonalle kouluympäristö kävi liian ahtaaksi, niin kuin lähipiirissä oli uumoiltukin. Hän ”liukui” vähitellen luokanopettajan työstä vuorotelu- ja virkavapauden kautta miehensä rinnalle vetämään golfkursseja ja järjestämään pelimatkoja ulkomaille.

Subtautuminen uuteen uraan

Oona oli huomannut entisessä ammatissaan, että häneen iski *ikuisen oppimisen himo: eli jotain sellaista oli yritettävä, mitä en osaa, silloin kasvaisin ja kehittyisin!* Matkailuala puolison kanssa ryhmänohjaus- ja organisointivastuulla sopii Oonalle huomattavasti paremmin monipuolisuudessaan. Lisäksi hän on joutunut perehtymään markkinoinnin ja myynnin saloihin.

Oona haluaa jatkuvasti kehittää itseään ja olla ajan hermolla. Se tuli esiin jo entisessäkin ammatissa. Siitä kertoo omaa kieltään myös se valtava kirjamäärä, mitä hän on oppimisesta, opettamisesta ja vuorovaikutuksesta lukenut. Oonan mielestä *on ihanaa tietää teoreettisia asioita ja pohtia niitä käytännössä!* Myös yleissivistykselliset asiat ovat tulleet tutuiksi opiskelun kautta ja siksi on *helppo keskustella erilaisten ihmisten kanssa, kun on tietoa, mistä keskustella.*

Uuden työn kautta Oona kokee löytäneensä itsensä. Hän on itse vastuussa elämästään. Oona ei halua antautua muitten ohjailtavaksi, koska *silloin ei elämä kulje hänen toivomaansa suuntaan*. Sama innokkuus ja innovatiivinen ote, mikä hänellä oli opettajan työssä, tulee esille nyt myös golf-yrittäjänä aikuisten parissa.

Subtautuminen entiseen uraan

Opettajataidot eivät silti olleet menneet hukkaan, koska hän voi hyödyntää kaikkea oppimaansa aikuisryhmien kanssa. Oona kiteyttääkin tuntemuksiaan näin: *Sekä lastentarhanopettaja- että luokanopettajakoulutuksessa saamani taidot käsitellä ryhmiä ja tuntea sen hierarkiaa ovat eduksi*. Opettajan virkaa Oona pitää turvallisena eläkevirkana. Vaikka hän saisikin siitä työstä kuukausittain varman palkan, ei hän ole ajatellut palata takaisin opettajan työhön kouluun. Hän on varma, että muilta aloilta löytyy myös töitä.

Elämänhallinta uramuutoksen jälkeen

Oona sanoo itsellään olevan *elämään tutkiva ote*, jolloin siihen luonnollisena osana kuuluvat erilaiset muutokset. Hänen mielestään tutkiva ote merkitsee *vuorovaikutusta, spekulointia, teorioihin liittämistä ja habmottamista, mutta toivottavasti myös uuden oppimista*. Oona korostaa vastuun ottamista omasta elämästään. Tämän löytäminen on merkinnyt Oonalle tasapainon löytymistä. Jos elämän antaa muiden ohjattavaksi, *se ei kulje siihen suuntaan kuin itse haluan*. Omien polkujen etsiminen ja löytäminen voi merkitä riskien ottoa, mutta *onpa sitten mitä keinutuolissa muistella!*

Tulevaisuuden näkymät

Oona opiskelee *yrittäjän ammattitutkintoa*, jonka hän kokee erittäin hyväksi lisäksi omaan koulutusuraansa ja nykyiseen työhönsä. Hän kokee tarvitsevansa muita ihmisiä kehittyäkseen. Jatkuva uuden oppiminen pitää Oonan elämässä kiinni sillä tavalla, kuin hän itse haluaa.

Uramuutoksen tarpeellisuus

Oona korostaa itsensä löytämisen tärkeyttä, *sillä hyvän elämän edellytys on oman itsensä löytäminen*. Tältä pohjalta hän suosittelee työuran muutosta lämpimästi niille, jotka sen itselleen tarpeelliseksi kokevat.

ARTTU (aikuiskouluttaja)

MUUTOS: Tutkimustoiminnan kautta yliopiston lehtoriksi

Arttu on siirtynyt seitsemän vuoden luokanopettajuuden jälkeen IT-alan lehtoriksi yliopistoon.

Subtautuminen uuteen uraan

Artun työsuhte uudessa urassa on ollut koko ajan pätkittäinen, mutta kuitenkin jatkuva. Hänellä on vahva koulutus (KT) ja osaamista arvostetaan sekä kotimaassa että ulkomailla.

Arttu vertaa nykyistä työtään entiseen: *opiskelijoiden kanssa toimiminen ja muut työhön liittyvät inhimilliset kontaktit eivät lopultakaan ole kaukana siitä, mitä tein peruskoulun ala-asteella*. Uusi työ on siinä mielessä jatkoa entiselle. Aiemmin opitut ihmissuhdetaitot voi hyödyntää aikuisopetuksessa. Sen voi katsoa suureksi eduksi ja voimavaraksi uramuutoksessa. Nykyisessä työssään Artulla on selvä missio: *jakaa iloa ja rakkautta muiden ihmisten elämään*. Se kysyy vain mielikuvitusta ja viitseliäisyyttä itseltä. Siksi Arttu viihtyy nykyisessäkin työssä.

Subtautuminen entiseen uraan

Luokanopettajan työtä Arttu pitää vieläkin selkeänä ”takavarana” nykyisen työn ollessa pätkäluonteinen. Hän on saanut kokea *kahden hyvin erilaisen ammatin valo- ja varjopuolet*, ja tietää viihtyvänsä ja menestyvänsä kummassakin. Vertaillen entistä ja uutta ammattiin toisiinsa Arttu toteaa: *luokanopettajana oman ammatin yhteys arvo maailmaan oli toki suoraviivaisempi*. Hän ajatteli aina tekevänsä hyvin tärkeää työtä, mikä ylläpiti vahvaa työmotivaatiota.

Elämänhallinta uramuutoksen jälkeen

Elämänhallintaan liittyy Artun kohdalla hankaluudet työn pätkäluonteisuudessa. Hän korostaa useaan kertaan kohdallaan olevien elämänarvojen tärkeyttä ja oman perheen merkitystä. Arttu pitää itseään sekä perfektionistina että riskien ottajana. Se kuvastuu hänen tämänhetkisestä tilanteestaan: hän tekee tosissaan haastavaa työtä, mutta epävarmassa työllisyystilanteessa. Paineita hän purkaa perheen, kuntourheilun sekä rakentamisen ja purkamisen parissa.

Tulevaisuuden näkymät

Tulevaisuus ei ole vielä jäsentynyt selkeästi. Kolme vuotta lehtoraattia hoidettuaan Arttu ei ole edistynyt ammattiin liittyvissä pohdinnoissaan. *Olen ymmärtänyt, että jos aion joskus saada vakituisen työn yliopistolta, minun on edistettävä tutkijanuraani.* Artun tämänhetkinen työsopimus on voimassa vielä kaksi vuotta. Sitten on taas mietittävä jatkoa uudelleen.

Uramuutoksen tarpeellisuus

Arttu pohtii uramuutoksen tarpeellisuutta siitä lähtökohdasta, että haluaako opettaja itselleen kokonaan uuden uran vai ainoastaan erilaisen työn. Työn mielekkyyden kokemuksen hän uskoo pohjautuvan urapotentiaaliin tai työn sisältöön, jolloin myös yksilön asema yrityksessä korostuu. *Pitkällä aikavälillä ihminen kuitenkin haluaa tehdä jotain mielekästä, oman arvomaailman kanssa sopusoinnussa olevaa.* Arttu ei ole täysin vakuuttunut, onko hänen uusi uravalintansa tässä suhteessa täysin onnistunut. Hän on jättänyt pelivaraa omalle urasuuntautumiselleen ja toteaa: *Toisaalta, jos en tuijota pelkkää uraa, ei valintani ollut suinkaan peruuttamaton, vaan voin palata takaisin entiseen työhöni, mikäli koen sen oikeaksi.*

REINO (aikuiskouluttaja)

MUUTOS: Turhautuneesta liikunnanopettajasta asiantuntevaksi työelämäkouluttajaksi

Reino ehti toimia 23 vuotta liikunnanopettajana, ennen kuin hän siirtyi työelämäkouluttajaksi. Uudessa työssä hän on toiminut jo seitsemän vuotta.

Subtautuminen uuteen uraan

Arvioidessaan omaa jaksamistaan Reino olisi halunnut pois työelämästä burnoutin jälkeen. Hän ei kuitenkaan saanut siihen lupaa lääkäriltään, koska hän ei ollut sairas vaan yliväsynyt. Pitkien sairauslomien jälkeen uusi työ kouluttajana on kuitenkin tuntunut erittäin mielekkäältä ja elämäntilanteeseen sopivalta. Reino kulkee ryhmän mukana

kouluttamassa eri puolilla Suomea. Työssä hän voi hyödyntää paljon omaa asiantuntemustaan, joka on kehittynyt opettajan ja valmentajan työssä vuosien aikana. Lisäksi suolana mukana koulutustyössä on oma syvä kokemus loppuun palamisesta. Reino on joutunut myös markkinointi- ja myyntimieheksi yrityksessä siitä huolimatta, että hän on näitä tehtäväalueita aina karttanut. Tyytyväisyyttä on lisännyt se, että hän on huomannut suoriutuneensa näistä tehtävistä erittäin hyvin.

Uusi työ on muuttanut Reinoa ihmisenä. Hän on hyväksynyt sen, ettei ole korvaamaton työelämässä. Merkittävä muutos Reinon kohdalla on se, *että hän hyväksyy erilaisia ihmisiä, erilaisista lähtökohdista ja koulutuksista ja kokemuksista samaa työtä tekeviä kollegoita*. Työ on toisinaan myös yksinäistä puurtamista omassa toimistossa etätyönä, mutta toisaalta on hyvä ottaa välillä etäisyyttä muuhun työyhteisöön. Reino tunnustaa myös, että viimeisen vuoden aikana hänellä on ollut työssään paineita ja stressiä. Toisinaan hän on ollut jopa masentunut ja ahdistunut.

Subtautuminen entiseen uraan

Pohtiessaan jälkepäin elämänsä ratkaisuja Reino spekuloi: *Ihan alusta asti mä saattaisin tehdä toisin, jos mulla olisi tämä kokemus. Mä en alkaisi tekemään sitä liikuntaa työkseni ollenkaan*. Reino on tullut siihen tulokseen, että olisi pitänyt kuunnella itseään tarkemmin ja antaa periksi paljon aikaisemmin. Siten hän olisi selvinnyt loppuun palamisesta paremmin. Reino kiteyttää: *Ei kukaan ihminen ole niin tärkeä, tai mikään työ ei ole niin tärkeä, et sitä oman terveytensä kannalta pitäisi tehdä*.

Ironista hänen työuupumuskokemuksessaan on se, että hän tiesi burnoutista teoriassa paljon ja hän oli pitänyt työssä jaksamisesta ja loppuun palamisesta luentoja ryhmille. Työ vei kuitenkin mukanaan, ja hän halusi vain olla kaikessa paras. Siksi hän ei havainnut uupumustaan ajoissa.

Elämänhallinta uramuutoksen jälkeen

Reino kokee rauhoittuneensa kaiken kaikkiaan ja uskoo selviytyvänsä erilaisista tilanteista käyttämällä hyväksi kokemiaan selviytymiskeinoja, esimerkiksi työnohjauskeskusteluja sekä asioiden purkua luotettavien ystävien kanssa. Lomat ja irtirepäisyt antavat uutta puhtia työhön.

Reinon korostaa työyhteisön roolia työntekijän työkuoron tarkkailussa. Työpaikkojen pitäisi käyttää ulkopuolisia asiantuntijoita ongel-

matilanteissa. ...sen lisäksi työsopimukset sellasiks, että ne ei syö ihmistä, työajoista kiinni pitäminen, työn järjestäminen sillä tavalla, että vapaat, lomiat ei saa jäädä rästiin. Tämä on iso osa elämänhallintaa.

Koska Reinon työ on nykyisin paljolti etätöitä, on hän hankkinut oman asunnon kaukana varsinaisesta työpaikasta. Näin työtä voi tehdä omaan tahtiin ja rauhassa. Reino ei ole koskaan pitänyt itseään ”uraimisena”. Pitkälle työuralle mahtuu nousuja ja pudotuksia, joita hän ei ole sen kummemmin jäänyt miettimään. Reino toteaa: *Ehkä minulle oleellisempaa on sittenkin se, että työssä on ollut tietty mielekkyys ja kun se on kadonnut, ei työllä ole ollut minulle muuta kuin välinearvo, pakko jotain on tehdä pystyjäkseen velvollisuuksista huolehtimaan.*

Tulevaisuuden näkymät

Reinolla ei ole enää mitään urakehitykseen liittyviä ihanteita tai suunnitelmia. Hän elää päivän kerrallaan aikuisia opettaen ja golfia harras- taen. Toisaalta joskus käy mielessä sekin, että ”johan tästä joutaisi eläk- keelle”. Reino kiteyttää kokemuksensa urastaan tyytyväisen seesteisesti ja kypsästi: *”Tiedän jättäväni yhdessä pitkäaikaisen nykyisen kollegani kanssa merkittävän jäljen tämän työmuodon ja työotteen suomalaisen his- toriaan ja kehitykseen, mutta se ei itse asiassa tunnu juurikaan miltään.”*

Uranmuutoksen tarpeellisuus

Uranvaihtoon Reino kehottaa rohkeasti silloin, jos tilanne sitä vaa- tii ja syyt ovat muualla kuin taloudessa. Toisaalta hänen mielestään nykyisessä työelämässä yksi ammatti ja koulutus pitäisi edelleen riittää. Välttämättä ei työntekijä ole seitsemässä vuodessa antanut sitä, mitä hänellä on sille työpaikalle tai -yhteisölle annettavaa. Ja vaikka näin olisikin, ei se Reinon mielestä edellytä työpaikan vaihtoa tai ainakaan siihen ei saa ketään ihmistä pakottaa.

STIINA (hallintoon siirtynyt)

MUUTOS: Elämä vei opintojen kautta johtajuuteen

Stiina on siirtynyt 17 vuoden luokanopettajuuden jälkeen sivistystoimenjohtajaksi.

Subtautuminen uuteen uraan

Stiina on innostunut ja motivoitunut työstään sivistystoimienjohtajana. Hän on voinut hyödyntää työssään monipuolisen opiskelunsa. Johtajan roolin Stiina kokee antoisaksi ja opettavaiseksi. Se on merkinnyt hänelle ammatillista kehittymistä ja ihmisenä kasvamista. Uudessa työssä Stiinalla on oiva mahdollisuus kehittää itseään jatkuvasti ja vaikuttaa asioihin. *Palaset ovat asettuneet kohdalleen.* Stiina kokee työn kuin itselleen räätälöidyksi.

Sivistystoimenjohtajan tehtävää hän pitää vahvemmin kuin opettajan työtä palvelutehtävänä kunnassa. *Johtajuus on kasvattanut uuteen vahvuuteen... on joutunut hakemaan semmosia puolia, mitkä ei aikasemmassa elämässä ole ollu tarpeen.* Työ vaatii napakkuutta, päättäväisyyttä, laajaa organisointikykyä, yhteistyötaitoja sekä visiointia. Työn tekeminen on Stiinalle oppimisprosessi. Sen vuoksi hän haluaakin uusia elämäänsä aika ajoin rauhallisesti niin, että ehtii hyvin sopeutua muutokseen.

Subtautuminen entiseen uraan

Opettajuudesta on suuri hyöty ihmiskontakteissa ja alaisten ymmärtämisessä. Asiat ja työympäristöt ovat tuttuja. Opettajana ja rehtorina ollessa ei johtajuus ole Stiinan mielestä niin merkitsevässä roolissa kuin nyt. Entiseen työhön luokanopettajaksi Stiina ei halua palata.

Elämänhallinta uramuutoksen jälkeen

Työuran muutosprosessin aikana Stiina joutui käymään keski-ikäisenä monia omaan elämänkaareen liittyviä asioita läpi. Hän mainitsee esimerkiksi syyllisyyden kokemuksen, joka tuli jo lapsuudessa. Ongelmien pohtiminen ja ratkominen toivat selkeyttä ja tasapainoa elämään.

Lapset ovat jo täysikäisiä, joten he eivät ole enää niin riippuvaisia äidistä. Vähintäänkin isä on kotona lasten tullessa koulusta. Perhe viettää yhteistä aikaa keskenään tai ystävien kanssa esimerkiksi ruokaa

tehden ja ulkoilusta nauttien. Työ vie Stiinan mielestä kuitenkin liikaa hänen aikaansa. Hän saattaa olla töissä aamukahdeksasta iltakahdeksaan. Vastapainoksi hän kaipaa olla silloin tällöin aivan yksin. Myös fyysisen kunnan kohotus edellyttäisi vatsatanssi- ja vesijumpaharrastuksen uudelleen aloittamista. Elämän kokonaisuutta ajatellen Stiina ei ole mielestään vielä löytänyt täyttä tasapainoa työn, perheen ja harrastusten välille, vaikka uusi työ onkin niin mieluisa. Koko elämänsä kaarta ajatellen Stiina on erittäin tyytyväinen.

Tulevaisuuden näkymät

Tulevaisuus on avoin, koska Stiina on vielä valmis jatkamaan uusissa haasteissa. Mahdollisuuksia on monia laajan kouluttautumisen vuoksi. Hän voisi kuvitella olevansa esimerkiksi *opetuspäällikkö tai asiantuntijatehtävissä ilman johtaja-näkökulmaa*. Mielessä ovat käyneet myös sellaiset ammatit, kuin *free-lance -kouluttaja tai työnohjaaja*. Stiina voisi nähdä itsensä työssä myös *opetushallituksessa tai opetusministeriössä tai kuntaliitossa...* Mahdollisuuksia on monia. Tälläkin hetkellä ovat suunnitteilla myös kiinnostavat psykologian opinnot. Stiina ajattelee tulevaisuuttaan innolla.

Uramuutoksen tarpeellisuus

Työuran muutosta miettiessään ihmisen pitäisi Stiinan mielestä ajatella sitä, mihin tarpeeseen muutos tulee. Toiseksi on tärkeää kysyä itseltään, onko halukas tekemään uhrauksia ja onko valmis siihen henkiinmenoon syvästi keskusteluneen, mitä prosessi tuo tullessaan. Stiina korostaa, ettei työuran muutos voi tapahtua nopeasti, koska sisäisille muutoksille on annettava aikaa. Yleensä hän suosittelee kyseleville muutosta. Hän on sitä mieltä, että jos asia tulee vahvasti mieleen, niin jonkunlainen muutos on varmasti tarpeen. Stiina *uskoo elämän johdattavan ja kannattavan, kun uskaltaa heittäytyä ja antaa joskus epävarmaltakin tuntuvan tulevaisuuden vetää eteenpäin*. Jos ”*asento ei ole kohdallaan*”, niin muutosta kannattaa ruveta hakemaan.

6.4.3 Yhteenvedo

Työuran muutos asettui hyvin tämän tutkimuksen opettajien elämänkulkuun. Kipuilujenkin kautta saavutettu tulos oli hyvä. Ratkaisua oli reflektoitu monipuolisesti, koska sen oikeellisuudesta haluttiin olla varmoja. Oli mietitty kahden tien mallia ja päästy selvytyteen, mitä seuraavaa, jos ei lähde uuteen uraan. Muutosvastarinnan käsittelyyn käytettiin aikaa, koska muutosta ei voi viedä läpi pakolla (Kempainen & Rouvinen-Kempainen (1998, 143–146). Tutkittavissa oli havaittavissa selvää sitoutumista, voimaa, rohkeutta ja riskinottoa (Ibarra 2005). He olivat löytäneet oman elämän ohjaamisen taidon tässä tilanteessa.

Postmodernin identiteetin luomisen vapaus koettiin lupana tehdä muutoksia omassa elämässä. Muutos vahvisti opettajia henkisesti; se oli kuin vedenjakaja entisen ja tulevan elämän välillä. Uusi identiteetti uudella ammattuuralla oli tervetullut ja innostava, koska tutkittavat näkivät itsensä kehittämisen elämää kannattavana asiana. He löysivät itsestään uusia piirteitä: uudenlaista kypsyttää, rohkeutta, vastuunottoa itsestä, vahvuutta, sitoutumista ja jopa tunteettomuutta. Uusi tasapainoisuus ja rauhallisuus löytyivät muutoksen myötä. Työ ei ollut enää elämän pääasia. Kaksi tutkittavista piti entistä ammattia varaventiilinä työttömyyden uhatessa.

Tämän tutkimuksen mukaan aikuiskouluttajiksi siirtyneillä on ilmennyt vähiten ongelmia uramuutoksessa. Siitä huolimatta, että uranvaihtajat ovat kohdanneet monenlaisia vastuksia uudessa urassa, ovat he kuitenkin tyytyväisiä muutokseen. Hallintoon siirtyneet kokivat uravalintansa onnistuneena, mutta mielessä siintävät silti yhä uudet ratkaisut ja mahdollisuudet.

Työuran muutokseen liittyi myös negatiivisia piirteitä. Tutkittavien taloudellinen tilanne joutui koetukselle. Stressiltä ei voinut välttyä uudessakaan urassa. Entinen eksperti joutui noviisiin paikalle, mikä kysyi nöyryyttä aloittaa ikään kuin alusta. Työuran muutos saattoi merkitä myös sitä, että eksperti joutui noviisiin paikalle. Tämä kysyi nöyryyttä ja sisäistä vahvuutta. Innostus omasta alasta antoi voimia käydä läpi uuden työn aloitteluvaiheen.

Tulevaisuuden tutkittavat näkevät kuitenkin positiivisena. Vapauden tunteen kokeminen on antanut uutta rohkeutta tehdä yhä enemmän uusia ratkaisuja elämässä. On vapauduttu liiallisesta sitoutuneisuudesta, muttei itseään vastaan. Uramuutoksen onnistuminen toi lisää henkisiä voimavaroja. Lyhyen ja pitkän tähtäimen suunnittelu

uudisti ajankäytön. Elämäntyylin arviointi johti moniin karsintoihin ja painopisteiden muuttumisiin. Uuteen uraan haluttiin sitoutua, muttei liikaa. Päätökset lähtivät omista ja perheen motiiveista, jolloin inhimillisuus nousi keskeiseksi arvoksi. Sosiaalinen verkosto vahvisti tutkittavien elämänhallintaa. Omaa jaksamista haluttiin varmistaa esimerkiksi harrastusten kautta.

Hyvin toteutettu työuran muutos vahvisti tutkittavien uramotivaation säilymistä (Ashforth 2001). Työuran muutos oli vahva oppimiskokemus, jonka tuomat käyttäytymismuodot, rooliodotukset ja yksilön identiteetin muutos johtavat kognitiiviseen, emotionaaliseen ja koko persoonallisuuden kehitykseen. Muutosten merkitykset sekä muutoksissa edellytettävä sopeutumiskyky vaihtelivat persoonallisuuden, elämäntaustan ja tulkintatilanteen mukaan. (McLanahan & Soerensen 1985, 232–236.)

Liitteeseen 5 olen koonnut jokaisen tutkittavan kokemukset työuran muutoksen onnistuneisuudesta.

Taulukossa 18 esitän tutkimuksen tulkinnan siten, että vertaan tutkimuskysymyksittäin tutkimukseni analyysin tuloksia ja esitettyyn keskeiseen teoriaan. Näin syntyy tiheä, jäsentynyt kuvaus tutkimuksen aineiston analyysissä nousseista merkityksistä, jotka tutkittavat ovat antaneet kokemuksilleen ja näistä merkityksistä tekemistäni johtopäätöksistä (Hirsjärvi ym. 2002, 211).

TAULUKKO 18. Tutkimuksen tulkinta

Analyysi-yksikkö	Analyysin tulos	Teoria	Tulkinta
1) Opetajan ammatin valintaan vaikuttavat tekijät	<p>Opetusalan arvostus</p> <p>Monilla tutkittavista vähintään toinen vanhemmista oli opettaja. Myös omaiset, jotka eivät olleet opettajia, rohkaisivat. Ammatin hyvät ja huonot puolet treditettiin. Suositteliin akateemista ammattia. Oma opettaja ehdotti opettajan uraa ja oli itse hyvä esimerkki. Vanhemmat saattoivat estää omat urasuunnitelmat.</p>	<p>Lapsuudesta asti yksilö alkaa hahmottaa eri ammatteja, muodostuu käsitys omasta osaamisesta. Myönteinen palaute vahvistaa käsitystä. Ympäristön ja perheen tuki auttaa nuorta saavuttamaan päämäärät. (Gottfredson 2002.) Pystyvyyssodotukset riippuvat perheen ja lähitilaan henkisistä ja aineellista voimavaroista, asuinpaikasta ja sen sijainnista, sosiaalisesta päätösmästä, yhteiskunnan tilanteesta jne. (Lent, Brown & Hackett 2002, 255–311.) Lähiomaisten merkitys opettajien ammatinvalinnassa tärkeä (Kalaja & Dufva 1997)</p>	<p>Opetajan ammatin tuntuus perheessä yhteydessä ammatinvalintaan niillä tutkittavilla, joilla vähintään toinen vanhemmista oli opettaja. Pystyvyyssodotukset vahvistuivat, koska lähellä eläneet rohkaisijat tunsivat tutkittavan vahvuudet jo pienestä. Oman opettajan merkitys suuri; samaistumiskohde. Ammatin huojojen puolien tunteminen vanhempien urassa aiheutti epäilyjä.</p>
<p>Lapsuuden ja nuoruuden kokemukset</p>	<p>Opetus ja ohjaaminen verissä jo lapsena. Musiikin, taitteen ja liikunnan harrastaminen tutkittavilla laajaa ja innostunutta. Leiriohjaajakokemus. Lasten kanssa toimiminen mieluisia. Lapsista pitäminen oleellisista.</p>	<p>Käsitys opintoalan sopivuudesta, tuntuudesta ja arvokkuudesta muodostuu harrastuksissa, kesätoissa ja perheen elämäntavassa (Houtsanen 2000, 45). Aikaisemmillä oppimiskokemuksilla merkitystä (Lent, Brown & Hackett 2002, 255–311). Opettajuus joko kutsunus, toiveammatti tai luonteenpiirre.</p>	<p>Innostus ja taipumus opettajuuteen jo lapsuuden leikeissä, harrastuksissa ja tarpeessa ohjata muita. Harrastukset vahvistivat itsetuntoa, kutsunusta ja loivat hyvän pohjan opettajan työlle. Lasten kanssa toimiminen opettajan työn suola.</p>
<p>Erilaiset alalle hakeutumisen motiivit</p>	<p>Sattumalta tarjoutui sijaisuuksia koulussa tai koulutusmahdollisuus omalla paikkakunnalla. Opettajuus yksi vaihtoehto monista. Opettajan työpäivät lyhyet, työölot ja palkka hyvät. Koulutukseen miehillä helppo päästä. Koulutus kehittynyt, tutkimusnäkökulma. Oman arvot, esim. huumausisuus, vaikuttivat.</p>	<p>Satunnaiset kokemukset nuorisotyöstä tai opettajan sijaisuuksista (Kauppila & Tuomainen 1996, 194), mielikuvat eri ammateista: työn luonne ja sopivuus, palkka, työolot, henkilökohtaiset resurssit (terveys, sukupuoli, taipumukset, oppimiskokemukset jne.) vaikuttavat mahdollisuuksiin (Lent ym. 2002, 255–311). Opettajuus "oikea" ammatti, varma tulolähde (Merenluoto 2003). Arvopriorisoinnit muodostuneet jo ennen koulutusta ja työkokemusta. Nuori valitsee mieluummin itseään. vähemmän kiinnostavan ammatin, kuin sukupuolelleen sopimattoman. (Gottfredson 2002.)</p>	<p>Joillekin tutkittaville uravalinta opettajaksi itsetäänselvyyys. Toiset hakivat muihin opiskelupaikkoihin "vältääkseen opettajan ammatin". Sattuman vaikutus oli merkittävä uravalinnan ollessa hapuillevaa. Sijaisuuden tarjoutuminen osoitti selvää tietä eteenpäin Uraa oli mietitty perhaiden koulunaiden pohjalta. Arvopriorisoinnit oleellisia. Hyvät mahdollisuudet työllistyä Mieskiintiö katsottiin eduksi. Uravalinta koettiin onnistuneeksi.</p>

2) Opetajan urakehityksen ja ammatillisen identiteetin muutosprosessi

MUUTOKSEN ALKUVAIHE

Työhön liittyvät tekijät Ammatillinen kriisi: petymys opettajan työhön uran alkuvaiheessa, päätkätöyt, arvostuksen ja motivaation puute,

turhautuminen saman pyörittämiseen, työmoraa lin lasku, hankalat oppilaat, vanhemmat, työn raskaus, odotukset opettajan roolikäytännön suhteen.

Ammatilliseen kriisiytymiseen kuuluvat: 1) työhön liittyvä voimakas ahdistus, 2) kyvyttömyys ratkaista työongelmia ja 3) pyrkimys korjata tilanne vaihtamalla työpaikkaa tai ammattia (Huiri 2001, 3–4). Työhön sitoutumisen ja työtyytyväisyyden aste vaikuttivat eniten yhteydessä vetäytymiseen (Lam ym. 1995; Räsänen 1996).

Työuran alkuvaiheessa todellisuushokki. Teltäväkuva, pitkään selkiytymättöm, löydettävä paikka organisaatiossa luotava oma identiteetti (Schein 1978). Työhön sijoitetaan toteutumattomia toiveita: rakkauteen, hyväksymiseen tai vallan saamiseen liittyviä (Pöyhönen 1987, 268).

Negatiiviset asenteet opettajuuteen: ylenemismahdollisuuksien puute, huono palkka, koulun järjestyksen puute ja alan heikko arvostus (Merenluoto 2003). 5–10 v:ssä innostus työhön voi laantua (Schein 1978, 176). Opettajan rooli ilmenee elämäntavoissa, puheetumissa, puheessa, kontakteissa, suhtautumisessa (Värrä 2000, 136). Epäohdottomainen henkilöstöpolitiikka ja urasuunnitelun puute, vaatimustason kasvu sekä tunne siitä, ettei pysy mukana kehityksessä (Near 1984).

Työympäristön kriisi: sosiaalisten suhteiden toimimattomuus kollegojen (kateus, kuppikuntaisuus, kырäily, juoruilu, syrjäyttäminen uskonnollisista systistä, me-hengen puute, yhteisen suunnittelun puute, hengenheimoil. puute, sukupuolinen syrjintä) ja johtajan kanssa stressasivat (yhäältä päin samelu, tasapuolisuuden, empaattisuuden ja innostavuuden puute), työyhteisön huono ilmapiiri, heikko johtajuus, taloudelliset vaikeudet kunnassa, koulutoimen johto ei perillä opettajien työstä.

Ammatillinen kriisi: Uran alkuvaiheessa opettajilla jo runsaasti stressiä. Työllisyys arvelua helpompi eikä itselleen sopivaa koulua ollut helppo löytää. Negatiivista asennetta lisäsi työn raskaus erityisesti työn arvostuksen ja rohkaisevan palautteen puute paikan alhaisuus (erityisesti miesopettajilla), mikä toi painetta perhehtilanteeseen ja pärjäämiseen sekä huonotmahdollisuudet edetä uralla.

Opettajan kohdistuvat rooliodotukset rasittavia. Uranvaihto pohjautui useimmilla motivaation katoamiseen työssä. Uralle oli annettu kaikki.

Kahdeksan tutkittavaa oli toiminnut ensimmäisessä urassa vähintään 10 v ja neljä tutkittavaa alle 10 v. Nopein uranvaihto tapahtui viiden vuoden ja myöhemmin 23 vuoden opettajuuden jälkeen.

Työympäristön kriisi: 1990-luvun laman vaikutukset näkyivät työssä laajasti koulujen jouduttua säästöihin.

Sosiaalisten suhteiden toimimattomuus suurin syy työympäristön kriisiin.

Vaikeudet kollegojen kanssa suuremmat kuin johtajan kanssa. Suhteiden toimivuus edellytti suuria ponnistuksia. Kaivattiin yhteisöllisyyttä ja yhteistä suunnittelua

Miesopettajia ärsytti kuppikuntaisuus ja teennäisyys opettajainhuoneessa. Koulutoimen päätökset tehtiin "pöydän takana", eivätkä ne tukeneet opettajuu

<p>Henkilökohtaiset tekijät</p> <p>Väsyminen ja sairastuminen, ihameopettajan malli tuli rasitteeksi itselle, muistihäiriötä, särkyä, unettomuutta, mielen kireyttä, yleinen negatiivinen mieliala ja lopulta burnout. Väsymisen aste vaihteli eri tukittavilla uupumisesta burnoutiin. Perheväihe, taloudelliset ongelmat, kuolemantapaukset lähipiirissä, oman ajan tarve, avioero, sinkkaus. Oman lapsen syntymä muutti opettajuutta ja opettajan ajattelua. Mielen kaipaus uuteen. Lomalla oli aikaa tehdä uusia suunnitelmia uran suhteen. Muutosta mietittiin pitkään ja harkiten. Muutosajattelu johti minuusprosessiin.</p>	<p>Yksilöön liittyviä stressitekijöitä: Huolet omasta terveydestä (London 1997), epäselvä ammatillinen identiteetti (Heppner ym. 1991) ja työtä koskevat esteet, täytyttämättömät toiveet ja odotukset (Maslach ym. 2001) tai kun muutostarve osuu siirtymävaiheeseen. (Hermans & Oles 1999)</p> <p>Työuupumus: Liian korkeat ihanteet liittyvät itsearvoitukseen odotuksiin ja arvoihin. Ahkeruus, tunnollisuus ja luotettavuus. (Vartiavaara 1996, 28–28, 104.)</p> <p>Burnout murtaa vähitellen ihmisen motivaation, asenteet, koko käytöksen (Åström 1987, 7–11). Masennusta, unihäiriötä ja alentunut suorituskyky (Sihvonen 1996, 33). Pyhädyttävä mietimään. T erapia. (Sihvonen 1996, 34–37.)</p> <p>Burnoutia enemmän naisilla, emotionaalista uupumusta. Miesopettajilla kynnysyyttä. (Burke ym. 1996.)</p> <p>Työn ulkopuoliset stressitekijät: huoli omaisista, taloudelliset ongelmat, yllättävät muutokset (Boles ym. 1997).</p> <p>Työstä tai perheestä aiheutuva kuormitus voi voimistaa konflikteja toisissaan. Perheväiheet erotellaan ns. valintapahtumien perusteella avioutumisen, lasten syntymisen ja lasten iän mukaan. (Tolkkii-Nikkonen 1983.)</p>	<p>Työuupumusprosoona vastaa opettajien antamaa ihannekuva. Opettajat ovat työuupumuksen riskiryhmässä. Opettajilla simiikäs tavoite menestyä ja saada posititiivinen minäkuva. Työhön uhrattu aika vie itsensä hoitamiseen käytettävää aikaa. Opettajat eivät heti huomainneet väsymystä, koska korkeat tavoitteet vahvistivat isetuntua. Tavoitteisiin pääsemättömyys lamautti. Ikä verotti jaksamista. Perhetilanne rasitti sekä mies- että naisopettajia. Yksin elävä opettaja myös stressaantunut. Perheväihellä merkitys työssä jaksamiseen. N.40–50-vuotiailla vanhempien menetyks, jonka jälkeen mietittiin vuosiä yksin, läheisten kanssa, koettiin vapautta päättää enemmän itse omista asioista. Työuran muutosta mietittiin vuosiä yksin, läheisten kanssa, varsinkin lomilla. Itsensä ja perheen kuuntelu. Uranvaihtoajattelu sai miettimään omaa minuutta ja elämäntulkua. Rohkeus päätöksen tekoon vahvoista motiiveista.</p>
<p>Elämäntilanteeseen liittyvät luonnolliset valinnat</p> <p>Sivutoimista työskentelyä kiinnostavalla alalla opetuksen ohessa sekä omaehtoinen kouluttautuminen. Läheisten rohkaisu. Jotkut ystävät tai kollegat vastustivat muutosta jyrkästi, koska epäilivät tukittavan opiskelehuajua, pärjäämistä, vastustettiin paikkakunnan muutosta. Tukittavat eivät lannistuneet, koska päätös oli jo tehty. Tukittavilla oli riittävästi autonomiaa. Tukittavat joutuivat selittämään muutosta ja sen syytä läheisilleen.</p>	<p>Sivutoiminen ulkopuoliseen toimien vahvistaa muutostulmukuksia (free-lance työ, konsultointi) ja edellää pysyvää muutosta. Mahdollisuus tutustua uuteen pysyvästä työstä käsin turvallisesti. (Kunda ym. 2002; Ibarra 2003.)</p> <p>Oleellista kokemuksellinen oppiminen (Bandura 1977).</p> <p>Ammatillinen identiteetti kehittyi suhteessa toisiin (Higgins & Kram 2001; Wrzesniewski & Dutton 2001). Uuden identiteetin testaus (Ibarra 1999). Koolimuutoksissa yksilön mieli, kiinnostuksen kohteet, asenteet ja käsitkyst isestä muutuivat (Kunda ym. 2002) ja saavat pumitsemään tapahtumien merkitystä senhetkiseen tilanteeseen (Ibarra 2003).</p> <p>Muutoksen syytä selitettävä läheisille (Kemppainen ym. 1998).</p>	<p>Sivutoiminen työskentely tai kouluttautuminen pohjana työuran muutoksele tietoista tai tiedostamatonta. Myönteinen palaute rohkaisi. Työuran muutos ei pakollinen. Kiinnostava uusi ala liittyi tukittavien erityisosaamiseen tai nuoruuden haaveeseen. Työuran muutoksen vastustusta ihmeni. Tukittavan autonomian merkittävä voimavara. Työuran muutos oli hallittu ja pitkäaikainen prosessi.</p>
<p>MUUTOKSEN VÄLI- ELI KYNYSVAIHE</p> <p>Vahvempi sitoutuminen uuteen</p> <p>Sivutoiminen työskentely opetuksen rinnalla jatkui ja vakituntui. Uusien identiteettien kokeilu, "identiteettipeli". Reflektointi sopivuudesta itselle lomilla.</p>	<p>Välivaihe tärkeä osa muutosprosessia.. Identiteettikokeilu vahvisti muutoshalua. Vahva harkinta jatkui ja sitä mietittiin edelleen läheisten kanssa. Sivutoimisessa</p>	

	<p>uran välillä (Ibarrá 2005). Epäselvyyttä, epävarmuutta, identiteettiä väliaikana (Ibarrá 2003). Sivubisneksissä testataan identiteettiä. Pätevien tarkkailijoiden merkitys suuri (Goffman 1959).</p> <p>Aika, tila ja ammatilliset kuviot rohkaisevat "identiteettipelin", jolloin uskomukset muuttuvat (Brown & Starkey 2000). Sivubisnesten avulla yksilöt testaavat vaihtoehtoisia uria esimerkiksi kursseilla tai projekteissa (Korotov 2004).</p>	<p>työssä oli mahdollisuus pohtia asioita kollegojen kanssa ja saada asiantuntevaa apua omaan reflektointiin. Läheiset mukana harkinnassa. Lomat erityisiä harkinta-aikojia.</p> <p>Sivutoimisessa työssä mahdollisuus pohtia asioita kollegojen kanssa ja saada asiantuntevaa apua reflektointiin.</p> <p>Sivutoimeen lähdettiin tietoisesti ja työuran muutos selkeämmin mielessä.</p>
Uusien identiteettien kokeilu	<p>Tietoinen päätös lähteä kokeilemaan työtä. Virkavapaus opettajuudesta.</p>	<p>Sivutoimeen lähdettiin tietoisesti ja työuran muutos selkeämmin mielessä.</p>
Identiteetin muuttuminen	<p>Työkökeillä aikaa miettiä uutta ammatillista identiteettiä ja sopeutua siihen. Identiteetin muutos alkoi sisäisenä prosessina. Uudessa urassa kokeilu mieluisaa ja vapautti uusia voimavaroja.</p>	<p>Turvallisuuden tunne. Oma identiteetti-kertomus karttui ja elämäntekoa hahmotui uudella tavalla. Väliavauksessa oli vielä mahdollisuus palata entiseen työhön, koska virkaa ei oltu sanottu irti.</p>
MUUTOKSEN LOPPUVAIHE		
Käänne piste	<p>Päätökseen liittyi tapahtuma, joka vahvisti päätöstä tai työkokemus oli antanut voiman ja nannon tehdä päätös. Työuran muutos päätöksen työuupumuksen kokeneet tekivät pakosta, turhautuneet ja intuitiivisesti kouluttaneet kouluttaneet ja sivubisneksissä työskennelleet vapaasia tahdosta.</p>	<p>Muutospäätökseen liittyi työuupumuksen kokeneilla vahva käänne piste. Muilla joko turhautumisesta johtuva vahva halu uuteen tai sivubisnesten tai koulutuksen kautta ajautuminen uuteen uraan.</p> <p>Kaikkilla ryhmillä päätös varma ja selkeä.</p>
Entistä identiteettiä irrottaminen	<p>Opettajuus ja monipuolinen kokemus polijana. Uusi työ oli monilla jokin erityisalue opettajuudesta. Uusi työ toi esiin uusia vaihtuusia. Vapautuminen opettajan roolista. Uskottavuus tekijä tärkeä. Muutos toi uusia voimavaroja, koska uusia työ haasteellinen, kiinnostava, monia etuja sisältävä.</p>	<p>Opettajuuden ansiosta vahvuutta toimia uudessa urassa. Uusi työ vei miinusprosesseihin ja kysymään uudelleen itseltä kuka minä olen, mitä osaan, mitä haluan oppia? Uuden työn edut, työtyytyväisyys, itsensä löytäminen vapauttivat entisestä identiteetistä.</p>
Uuden identiteetin omaksuminen	<p>Johitajuuksia jämäköitänyt, tuomat lisää pitkäjänteisyyttä. Uudet vastuut. Yrittäjän yksinäisyys joskus rasittavaa. Erityisosaaminen sai tulla esiin. Sai pitää ja luoda vapaasti. Uusi työrooli kasvatti ihmisenä. Monien uusien taitojen opettelu. Kansainväliset kontaktit.</p>	<p>Uusi ura omistunut ja mieluista. Kasvu ja tasapainottuminen itsensä tydyttävän erityisosaamisen ja tekemisen kautta. Oma todellinen minuis löytyi uudesta työstä. Uusi työrooli toi uusia haasteita, jotka kasvativat ammatillisesti ja ihmisenä. Työreiviiri laajeni kotimaassa ja ulkomailla.</p>
Uudelleen koulutus	<p>Uuden identiteetin vahvistuminen. Uudenlainen motivaatio, into ja pitkäjänteisyys opiskeluun.</p>	<p>Uuteen ammatinliittyvä koulutus oli sinetti ja merkki ulkopuolisille muutospäätöksen varmuudesta. Koulutus</p>

<p>Uudelleenkoulutus merkittävä identiteetin rakentaja ja valinnan vahvistaja.</p>	<p>motivatio opiskelulle. Naiset haavevat uutta paikkaa elämässä, perheessä ja itseään. Koulutus varmistaa selviytymistä. Uusia ihmisiä. Koulutus selvittää yksilön elämänhistoriaa. Miehet eivät korostaneet ihmisiä koulutuksessa. (Kipelinen 2000)</p>	<p>vahvisti identiteettiä. Koulutus oli rankka mutta palkitseva ja innostava. Vahvisti muutospäätöstä ja sopeutti uureen uraan pitkällä aikavälillä.</p>	
<p>Narratiivi</p>	<p>Muutoksen jälkeen tutkittaville alkoi rakentua oma elämäntarjonta uudesta näkökulmasta. Entinen elämä nähtiin nyt uudessa valossa ja aikaisempien kokemusten merkitys omassa elämässä ja työssä nähtiin selkeästi. Entinen oli luonut pohjaa uudelle.</p>	<p>Kirjoitelmien ja haastattelujen perusteella tutkittaville oli kehittyvä narratiivi, oma identiteettikertomus työuran valinnasta, työrasta opettajana sekä muutosprosessista. Kertomus selkeytyi minäkuvaan ja ehytyi käsitystä omasta elämäntilasta. Muutoksen kokemus ja pohtiminen sai tutkittavat etsimään elämän tasapainoa.</p>	
<p>3) Uuden ammatin valintaan liittyvät ura-ankkurit</p>	<p>Kokemus ja asiantuntijuus Opettajan koulutus pohjana uudelle uralle. Tietojen, taitojen hyödyntäminen: suunnittelu-, esiintymis-, vuorovaikutus- ja ohjaustaidot erityisesti. Omien vahvuuksien tiedostaminen. Uusi koulutus vahvisti taitoja. Kokemus lisäsi uskottavuutta. Erikoistuminen motivoi.</p>	<p>Asiantuntijuus tuo tyydytystä ja motivoivatia työhön. Urakehitys ei välttämättä hierarkista, vaan nykyisen tehtävän vastuualueen laajenemista, lisäresurssien (laajemman budjetin) tai teknisen tuen saamista, mentorina toimimista tai merkittävässä työryhmässä toimimista. (Salminen 2005, 113.) Asiantuntijan identiteetti rakentuu osaamisen kautta (Salminen 2005, 64).</p>	<p>Kokemus ja asiantuntijuus oli tärkein ura-ankkuri uutta uraa valittaessa. Ihmisten kanssa toimiminen ja vaikeuksiin suhtautuminen oli luontevaa. Positiivinen palaute vahvisti itsetuntoa ja uravalmann oikeellisuutta. Keskittymisen tiettyyn alueeseen motivoi tutkittavia. Vapautti voimavaroja. Erikoistumistarve liittyi iän tuomaan tarpeeseen keskittyä ommalle osaamisalueelle.</p>
<p>Haasteellisuus</p>	<p>Haasteellinen opettajan työ pohjana uudelle työlle, jossa kaivattiin suurempia haasteita, vastuuta ja päätäntävaltaa. Johiutus, tutkimus- ja kustannustoiminta sekä työ aikuisten parissa koettiin haastaviksi. Oma ja työn kehittyminen tärkeitä.</p>	<p>Tutkittavat halusivat lisää haasteita: näkyyvyyttä, vahvuutta, vahvan osaamisen osoittamisen mahdollisuutta, vastuuta. Avasi etenemismahdollisuuksia. Haluttiin pääteä. Uudet tehtävät toivat vaihtelua ja tyytyväisyyttä elämään.</p>	
<p>Elämän eri osa-alueiden tasapaino</p>	<p>Työn, perhe-elämän ja harrastusten yhteensovittaminen tärkeitä. Tyytyväisyys iseen ja työhön. Uudessa työssä oli oma reviiuri. Uuden työn myötä jollakin oli enemmän aikaa panostaa perheeseen ja omaan kuntoon.</p>	<p>Sekä miehet että naiset korostivat tasapainoa työn ja perhe-elämän välillä. Oman minuuden, motivoivien ja arvojen pohdinta edesauttoi esim. työpaikan valinnossa, itsetuntemus oli vahvistunut. Uuden uran vaihtu näkyi myös henkisesti ja fyysisellä alueella. Halu hoitaa</p>	

	<p>määrän, työpaikkansuorituksen rajoittamisesta. Tarve äitiys- ja isyyslomien pidentämiseen. Uralla liikkuminen terävöittää yksilön minäkuva. Taidot ja kyvyt selkiytyvät.</p>	<p>kuuntoa ja olla perheen kanssa. Tutkittavissa oli ollut piirteitä, jotka eivät olleet voineet tulla esin edellisessä ammatissa. Oli oma reviri. Sisäinen vahvuus, halu muutokseen.</p>
<p>Turvallisuus</p>	<p>Ankkuri vahva omien lasten kasvatuksen ja koulutuksen aikana sekä siirryttäessä eläkkeelle. Turvallisuus henkilön päämotiivina hallitse läpi työelämän, ohjaa uravalintoihin. (Salminen 2005, 116–117.) Turvallisuuden lajeja: toimentulo ei työttömyyttä, hyvät edut ja eläkkeet, vahva yrityskuva ja maantieteellinen pysyvyys (Salminen 1989, 62–63).</p>	<p>Uuden työn hyvät, toimivat ihmisuhteet merkittäviä. Miehet korostivat perheellisiä erityisesti taloudellisen tilanteen kohentamista. Työsuhteiden pitkäaikaisuus merkittävä. Palkka parempi. Uusi työ mielekästä ja itselle sopivaa.</p>
<p>Työn itsenäisyys ja vapaus</p>	<p>Tutkijan ja yrittäjän työn vapaus ja itsenäisyys. Mahdollisuus soveltaa vapaasti omia, monipuolisia taitoja. Joustava työaika. Työ myös raskasta. Vastuu omasta elämästä</p>	<p>Työn itsenäisyys ja vapaus merkittäviä erityisesti tutkijan ja yrittäjän urissa, myös esim. kouluttajien työssä. Oman pitkään kokemuksen pohjalta helppo soveltaa taitojaan vapaasti ja tehdä uusia suunnitelmia. Työajan joustavuus innosti. Tutkittavat halusivat kasvaa ulos entisestä roolista. Vaikka itsenäinen työ oli myös kovaa puurtamista. Työstä saadu palaute lisäsi tyytyväisyyttä ja innosti eteenpäin.</p>
<p>Yleisjohtajuus</p>	<p>Johtajuus kehittynyt jo edellisessä työssä. Opettajan työssä harjaannuttu ratkomaan ongelmia ja tekemään hankalia päätöksiä, kasvettu työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa ja kestämaan risiritietoja. Ryhmien käsittelytiedot, informoinnit. Vastuuta ja johtajuutta tarjottiin, kun pätevyys huomattiin.</p>	<p>Opettajana saatua johtajan taitoja arvostettiin. Johtajuutta haluttiin vahvistaa, myös hierarkkisesti korkeammassa tehtävässä. Vastuullisempia päätöksiä. Johtajuus on yksi tapa edetä uralla. Tarve tulee oman kasvun myötä ja sopivan tilaisuuden tullen. Johtajuuden ankkuri ei ollut merkittävin tässä tutkimuksessa uutta uraa valittaessa. Enemmän painotettiin asiantuntemusta, haasteellisuutta ja työn itsenäisyyttä. Johtajuuden ankkuri oli lähes yhtä vahva nais- ja miesluokittavilla.</p>
<p>Luovuus, yrittäjyys</p>	<p>Uudessa työssä mahdollisuudet luovuuteen suuremmat kuin opettajuudessa, esim. yrittäjänä. Yrittäjyys ja luovuus merkitsivät myös sitä, että saattoi keskittyä vahvuuksiinsa ja jättää heikkoudet sivuun. Päteminen. Tutkittavista 2 toimi omassa</p>	<p>Uuden työn luovuuteen liittyi työssä koettu vapaus. Luovuus jatkuva uuden oppimista ja oivaltamista, mikä motivoi työssä. Luova yksibi tunsi löytäneensä identiteettinsä. Oman yrityksen hoito mahdollisti työn tekemisen omalla tavalla. Pärjääminen ja</p>

	yrityksessä ja 2 toimi toisen yrityksessä vaivautusvalta, näkkyvyys.	alkuperä perheestä, suvusta. Rahaa tärkeämpi on omistaminen, Salminen (2005, 117–118.)	yrityksen sopiva koko huolinta. Luovuus oli vahvempi ankkuri naisilla kuin miehillä
Palvelu	Palvelu ollut jo osa opettajan työtä, mutta jatkuu uudessa työssä. Vahva ankkuri edelleen. Nyi palveltiin aikuisia. Vistiottiin ja kehitettiin työtä. Merkitys yhteiskunnallinen. Palvelu on arvo.	Ilmisten kanssa työskentely sekä ihmisarvojen puolesta toimiminen ovat monille keskeisiä arvoja. Kollegojen, asakkaiden ja esimiesten odotetaan hyväksyvän ja arvostavaan työpanos. (Salminen 2005, 119.)	Palvelu on opettajalla verissä. Se voi olla arvo. Tutkittavat halusivat siirtyä lasten ja nuorten parista aikuisryööhön palvelemaan aikuisten tarpeita. Muutos oli sekä samana pysymistä, palvelua että tuteen astumista.
Sitoutuminen paikka-kuntaan	Omalla paikkakunnalla haluttiin pysyä. Tärkeää tuntea monia ihmisiä henkilökohtaisesti. Tilapäinen oleskelu ulkomailla.	Liittyy turvallisuustotiivini ja -ankkurin. Yksilö haluaa pysyä samalla paikkakunnalla tai ei tahdo muuttaa ainakaan kovin kauas. Ei haluta menettää mukavuuden, omen juurien, tutujen, turvallisten ihmisuhteiden tuomaa verkostoa. (Salminen 2005, 117.)	Paikkakuntaan sitoutuminen jollakin vahva ankkuri. Jollekin se merkisi esim. väliaikaista työskentelyä tai opiskelua ulkomailta. Muutot eivät aiheutaneet merkittäviä ongelmia perheessä tai työssä.
4) Uramuutoksen asettuminen tutkittavan elämäkulkuaan	Suhautuminen uuteen uraan Positiiviset tekijät: Ajoitus oli oikea. Päätös edellytti reflektointia ja autonomiaa. Päätös omistunut ja muuttu elämä. Haasteellisuus, palkitsevuus, tunnustus, vastuut, johtajuus, tutkijan ura motivoivat. Työn vapaus ajallisesti ja sisällöllisesti. Ona minä löytyi, tisetunto parani, ei tarvettta olla korvaamaton, kypsyy, tasapainoisuus, eheys, tyytyväisyys. Perheen tyytyväisyys ratkaisuun.	Muutoksen avaimet ovat yksilöllä. Hänessä on paljon energiaa ja tuottavia voimia, joiden käyttö edellyttää myönteistä elämänotetta ja suuntautumista tulevaisuuteen. Kemppisen ym. (1998, 138–140) mukaan tärkeää asettaa itseleen pitkän aikavälin tavoitteet, joihin aikoo pyrkiä. Välitavoitteiden avulla voidaan kokea omistumisia kohti suurempaa päämäärää. Jokainen yksilön elämän aikana kohtaama suuri muutos vaikuttaa hänen psyykkiseen, fyysiseen ja sosiaaliseen todellisuuteensa.	Tutkittavat halusivat olla varmoja ratkaisuun oikeellisuudesta. Päätäväisyys, sopeutuminen ja suostuminen uuden aloittamiseen kuin alusta. Tulevaisuuden avaimet ovat omissa käsissä. Postmodernin identiteetin luomisen vapaus koettiin lupana tehdä muutoksia elämässä. Uravalinta oli onnistunut ja oikein ajoitettu. Muutos kypsytti ihmisenä, ratkaisu vastuutti ja vaati uudellaista vahvuutta, sitoutumista, tunteetomuutta. Löytyi uusi tasapaino, rauhallisuus ja rohkeus.
Negatiiviset tekijät:	Taloudellinen tilanne. Riskit. Pajon stressiä. Työyhteisön toimimattomuus työn raskaus ja työväivien pituus. Jotkut hakevat vielä ihmetyöpaikkaa. Novistilla päätöitä. Perheen jaksaminen. Oman fyysisen kunnan hoitaminen vähäistä.	Stressaantuminen monien tekijöiden yhteisvaikutuksen tulot (Travers & Cooper 1996).	Työuran muutos; "söi myös miestä". Talous koetuksella. Stressiä. Entinen ekspertti novistiksi. Työkiireet veivät aikaa oman kunnan hoitamiselta. Tulevaisuus avoin. Uramuutoksen onnistuminen toi henkisiä voimavaroja.
Suhiauminen entiseen uraan	Suurin osa tutkittavista ei halua enää palata kouluun. Kahdelle opettajuus varaventiili. Nuoruuden uravalinta kyseenalaistettiin. Opettajuuden arvostuksen laskua pohdittiin. Opettajuus on erinomainen pohja uudelle työlle: koulutus, kokemus, organisointi,	Ongelmamratkaisutilanteessa olisi hyvä käyttää ns. kahden tien mallia. Yksilö selvittää itseleen, mitä tapahtuu, jos hän jatkaa entiseen malliin tai vastaavasti muuttaa elämäntyyliään. (Kemppinen & Rouvinen-Kemppinen 1998, 138–140.)	Opettajan työ on erinomainen pohja uudelle uralle, koska siinä yksilö harjaantuu monenlaisissa sosiaalisissa taidoissa ja organisoitmitteivissa. Entisestä urasta sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia.

	<p>suunnittelu, paineensieto, sosiaaliset taidot, arviointi, ym.</p>	<p>Entisen työhön ei haluttu mielellään palata. Muutos oli helppo.</p>
<p>Elämänhallinta</p>	<p>Parautunut elämänhallinta: Ajan hallinta, päätösten teko ja tavoitteiden asettelu. Työ ei ollut enää tärkeä asia. Työn palkkaus, uudelleenjärjestely, uusien työntekijöiden koulutus, verkostot.</p> <p>Fyysiset tekijät: Vesijumpppa, lenkkeily, kuntoilu, laskettelu, golf ja lepo.</p> <p>Emotionaaliset tekijät: Itsetietoisuus ja vetäytyminen tärkeimmät. Tutkittavat tsesivät, mitä elämälään halusivat ja ottivat vastuuta päätöksistä.</p>	<p>Sosiaalinen verkosto vahvistaa elämänhallintaa ja auttaa jaksamaan. Perheelle enemmän aikaa ja siitä saa voimavaroja. Ystävien merkitys tukiverkko. Itsensä kuunteleminen. Nyt nyt kuunnellaan myös kehoon tarpeita, mikä näkyy erilaisissa harrastuksissa. Uramuutoksen myötä itsetietoisuus, päätätväisyys ja vahvuus lisääntyivät. Tästä vahvuudesta on hyötty jatkossa. Toisaalta halu vetäytyä yksinäisyyteen latautumaan.</p>
<p>Tulevaisuus</p>	<p>Lyhyen tähtäimen suunnitelmat: Esim. työsuopimus voimassa vielä 2v. Värtöskirja kesken. Sivuvainneiden opiskelu. Erikoistuminen. Vuodeksi ulkomaille töihin.</p> <p>Pitkän tähtäimen suunnitelmat: Useimmille saavutettu palkka on hyvä ja sinä halutaan pysyä eli yhteistyöprojektit kustannustoiminta sekä tutkimustyö jatkuvat. Yrittäjä näkee edessään myös haasteelliset ajat ja yrityksen suurentaminen aiheuttaa</p>	<p>Lyhyen- ja pitkätähätäimen suunnittelu uudisti ajankäytön. Elämäntyylin arviointi johti karsintoihin ja painopisteiden muuttamiseen. Lisää voimavaroja. Ajankäyttö uudistui. Itsen säästäminen sanomalla "ei". Päätökset lähtivät omista motiiveista. Lyhyen tähtäimen suunnitelmat liittyivät erityisesti opiskeluun. Pitkällä tähtäimellä muutospäätös oli monille lopullinen. Kädelle luokanopettajan työ pahan päivän vara. Uuteen työhön sitouduttin kohtuudella. Ihmällisyys</p>

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen keskeiset tulokset olen esittänyt kunkin tulosluvun yhteenvedossa. Taulukossa 18 (Tutkimuksen tulkinta) olen verannut tuloksia tutkimuksessa esitettyyn teoriaan. Tässä kokoavassa luvussa tarkastelen keskeisimpiä tutkimustuloksia tutkimuskysymyksittäin aiemman tiedon valossa. Tämä tutkimus koski kahtatoista uraa vaihtanutta entistä opettajaa, joten tuloksista voidaan päästä yleisempään tietoon, mutta niitä ei voida tilastollisesti yleistää.

7.1 Uravalinta ammatillisen identiteetin perustana

Tämän tutkimuksen mukaan tutkittavien koulutusvalinnat olivat joko hyvin jäsenyntyitä tai hapuilevia (ks. Järnlström 2002; Marcia 1980; Pirttiniemi 2000). Nuoruuden uravalinnan suhteen kävi ilmeiseksi, että tutkittavat valitsivat itselleen sellaisen ammattiuran, jonka he kokivat itselleen läheiseksi (Kyriacou & Coulthard 2000). Tässä tutkimuksessa uravalintaan liittyvät tekijät olivat samansuuntaiset kuin Lähteenmäen (1992) subjektiivisessa uravaihemallissa esitetyt uran valintavaiheen sisällöt. Tutkittavat hakivat tukea uravalinnalleen erityisesti läheisiltään, joiden kautta pystyvyysodotukset ja suuntautumisvaihtoehdot saivat vahvistusta (Lähteenmäki 1992; Kalaja & Dufva 1997) ja esimerkillisiltä opettajilta (Kniveton 2004; Korpinen 1989; Montecinos & Nielsen 1997).

Tulokset saivat minut pohtimaan, oliko mahdollista, että vanhempien ja muiden omaisten vahva vaikutus nuoren uravalintaan (tietoinen tai tiedostamaton) esti tutkittavia kuuntelemasta itseään ja toteuttamasta omia, erilaisia urasuunnitelmia. Suvun vahvat perinteet tai muun perheen jo tekemät uravalinnat ja pitkän linjan asiantuntijuus opettajana voivat häivyttää nuoren omat ideat mielestä. Tällöin tutkittava ei ole mahdollisesti pystynyt kyseenalaistamaan uravalintaansa.

Opettajan ammatin huonojen puolien tunteminen omien vanhempien uran kautta aiheutti vahvoja epäilyjä tutkittavien uravalinnassa, minkä vuoksi he pyrkivät aluksi sinnikkäästi jollekin muulle alalle. Vasta muiden ”ovien” varma sulkeutuminen sai tutkittavat pohtimaan vakavasti sittenkin opettajan uraa.

Hapuilevuus uravalinnassa näkyi siinä, että opettajuus oli yksi varteenotettava vaihtoehto monien muiden joukossa ja että tutkittavat

korostivat sattuman merkitystä uravalinnassaan. Tutkittavien käsitys itsestä ei ollut vielä selkeästi jäsentynyt. Allardt (1995) ei yhdy näihin näkemyksiin, vaan näkee nuorten toimivan pikemminkin sosiaalisesta pakosta. Näkemykseni mukaan on kysymys molemmista; tarvitaan sattuman antama tilaisuus ja sosiaalisen ympäristön rohkaisu tarttua tilaisuuteen. Siitä huolimatta, että joillakin tutkittavilla uravalinta oli hapuillevaa, oli opettajuus kuitenkin tutkittaville lopulta selkeä valinta.

Oleellista tämän tutkimuksen tulosten kannalta oli se, etteivät tutkittavat olleet nuorena vielä valmiita tekemään sitä uravalintaa, johon he siirtyivät aikuisuuden uramuutoksen yhteydessä. Siihen olisi tutkittavien mukaan tarvittu tiettyä kypsyyttä, jonka he saivat opettajankoulutuksen, opettajana toimimisen sekä yksilöllisen kasvun ja kehityksen kautta. Tutkittavien piti mielestään aikuistua ja kasvaa ammatillisesti sellaiselle tasolle, joka mahdollisti uuden, vanhempienkin näkemyksestä eriävän uravaihtoehdon valinnan.

7.2 Aikuisen työuran ja ammatillisen identiteetin muutos

Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitin, millaisen prosessin kautta opettajan työuran muutos tapahtuu ja miten ammatillinen identiteetti rakentuu tässä muutosprosessissa. Tässä tutkimuksessa ilmenneet tutkittavien muutosprosessit olivat joko pakollisia tai vapaaehtoisia riippuen siitä, mistä muutosprosessi lähti liikkeelle.

Tämä tutkimus on osoittanut, ettei tutkittavien vakaa nuoruuden uravalinta välttämättä estä työuran muutoksen mahdollisuutta. Tutkittavien mukaan tämä ei johtunut epäonnistuneesta opettajankoulutuksesta vaan ennen kaikkea työelämässä ilmenneistä lisääntyneistä haasteista ja opettajan työn raskaudesta. Opettajuuden ideaalit heikentyivät tutkittavien kohdalla työelämässä heidän omista ponnistuksistaan huolimatta.

Tutkimukseen osallistuneiden työuran muutos oli kolmisuuntainen: he siirtyivät joko kokonaan uudelle alalle, aikuiskouluttajaksi tai hallinnollisiin tehtäviin. Tutkittavat siirtyivät lapsi- ja nuorisotyöstä aikuistyöhön. He kokivat muutoksen merkittävänä työssäjaksamisen edistäjänä. Uranvaihtajat kokivat ammatillisen identiteetin muutoksen suurimpana, koska he siirtyivät kokonaan uudelle alalle. Tällöin työnkuva ja konteksti muuttuivat kokonaan toisiksi. Hallintoon siirtyneillä

muutos merkitsi ennen kaikkea tehtävien sisällön ja henkilökohtaisen aseman muutosta, vaikka koulu säilyi edelleen työssä mukana välillisesti hallinnon kautta. Aikuiskouluttajat kokivat muutoksen spesialisoitumisena sillä osaamisen alueella, joka oli heille itselleen merkittävä. Työn konteksti oli joko pysyvä, tai työtehtävän mukaan vaihteleva.

Siirtymävaihe uuteen uraan ajoittui kahdeksalla tutkittavalla lähemmäs 40 vuoden ikää ja neljällä tutkittavalla lähemmäs 30 vuoden ikää. Tulokset vahvistavat Levinsonin näkemystä yksilön kriisiytymisen ajoittumisesta ikävuosien 30–40 välille. Myös Lähteenmäen (1992) kuvaus työuran keskivaiheesta, noin 40-vuotiaana tapahtuneesta urapohdinnoista saa tukea tämän tutkimuksen tuloksista. Tällöin keski-ikä kriisissä tutkittavat ovat tarkastelleet ammatillista identiteettiään uudelta pohjalta. Työuran muutos tapahtui kymmenellä tutkittavalla Hubermanin (1992) luokittelemassa uudelleenarvioinnin vaiheessa 7–17 vuoden opettajuuden jälkeen, yhdellä 5 vuoden ja yhdellä 23 vuoden opettajuuden jälkeen. Näin työuran muutos ajoittui pääosin kohtuullisen pitkän opettajakokemuksen jälkeen.

Tutkimukseni saa tukea Bronfenbrennerin (1977) näkemyksistä, joiden mukaan ammatillinen stressaantuminen oli tutkittavilla laaja-alaista. Se johtui yhteiskunnallisista tekijöistä, koko koulutoimeen liittyvistä tekijöistä, omaan työhön liittyvistä odotuksista ja kokemuksista sekä henkilökohtaisista tekijöistä. Toisaalta tutkittavissa ilmeni perfektionismia, jolloin työstä haluttiin ottaa kaikki mahdollinen irti, vähempi ei riittänyt.

Kohdalle sattunut kriisi pysäytti tutkittavat pohtimaan oman elämän suuntaa. He muistelivat nuoruuden uravalintavaiheeseen liittyviä ihanteitaan ja esiin tulleita muita ammatinvalinnan vaihtoehtoja. Kolme tutkittavaa valitsi uudeksi urakseen sen toisen vaihtoehdon, joka oli ollut nuoruudessa ”puntarin toisella puolella”. Kriisiytymisessä tuli esiin merkittävä tekijä: mikäli tutkittava ei kuunnellut itseään kriisiytyessään jo uran alkuvaiheessa, vaan sinnitteli uralla useita vuosia, oli seurauksena loppuun palaminen (ks. Kalimon ja Toppisen malli työuupumuksen asteittaisesta kehityksestä s. 55). Tutkittavien kokemuksiin opettajuudesta jäi tällöin paljon negatiivisia piirteitä. Toisaalta tutkittavat myöntävät, että he kasvoivat vaikeuksista huolimatta (tai niiden ansiosta) aikuisiksi ja pystyivät myöhemmin kantamaan vastuuta omista päätöksistään huomattavasti paremmin esimerkiksi yrittäjinä ja johtajina.

Merkittävä tulos työuran muutoksen taustatekijöissä oli myös se, että työympäristön kriisistä puhuttaessa tutkittavat korostivat vahvasti sosiaalisen tuen ja yhteisöllisyyden puutetta: varsinkin taiteellisesti ja musiikillisesti suuntautuneet tutkittavat eivät saaneet mielestään toteuttaa itseään tarpeeksi työssään. Tutkittavien työyhteisöissä oli runsaasti kateutta ja kyräilyä. Niemi (2000, 184) tähdentää, että opettajien työkuultuuri on ollut perinteisesti hyvin yksilökeskeistä, jolloin opettajan oman työpanoksen merkitys on korostunut. Vasta viime vuosina on alettu nähdä opettajan ammattitaidoksi jatkuva uudistumishalu ja yhteistyö kollegojen kanssa. Nykyisissä muutospainissa on muistettava erityisesti, että kouluyhteisössä vaikuttavat myös yhteisölliset ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotekijät. Turusen (2000, 32, 43) mukaan merkittävä osa opettajien ammattitaidosta ja kokemuksesta jää tulematta ilmi kouluyhteisössä ajan puutteen vuoksi. Hän pitää opettajien keskinäistä yhteyttä ja toinen toisensa tuntemista yhtä tärkeänä kuin oppilaiden tuntemista.

Tähän tutkimukseen osallistuneet kaipaavat enemmän ammatillista tukea ja rohkaisua myös esimiehiltään. Tutkittavat kokivat, etteivät kunnan päätökset tukenee riittävästi opettajuutta ja työssä jaksamista. Sosiaalisen tuen ja yhteisöllisyyden sekä johtajalta saadun arvostuksen puute liittyy tutkittavien kokemaan tunnustuksen puutteeseen. Positiivinen tunnustus synnyttää työyhteisössä myötätuntoa ja keskinäistä kunnioitusta, mikä johtaa parempiin työsuorituksiin. Tunnustuksen kautta yksilö löytää oman todellisen identiteettinsä ja erityisyytensä suhteessa toisiin ihmisiin. (Honneth 1996, 16–17.)

Merkittävä tulos tässä tutkimuksessa on myös se, että miestutkittavat toivat esiin perheen ja työn yhteensovittamisen tärkeyden samoin kuin naistutkittavatkin. Liiallista opettajan työhön uppoutumista perheen kustannuksella paheksuttiin. Tulokset kuvastavat hyvin miestutkittavien roolin positiivista muutosta perheessä. Tutkimusten mukaan (esim. Greenhaus ym. 1999; Kauppinen-Toropainen & Kandolin 1991) samanaikainen sitoutuminen useaan rooliin nähdään yhtäältä kielteisenä, koska toiseen rooliin sitoutuminen häiritsee toisessa roolissa toimimista. Toisaalta työ- ja perheroolien yhdistäminen nähdään elämää rikastuttavana tekijänä, mikä vaikuttaa myönteisesti esimerkiksi yksilön itsetuntoon, selviytymiskeinoihin ja sosiaaliseen pätevyyteen.

Ilman kriisiä muutoksen läpikäyneet kokivat vuorovaikutustilanteet ja työskentelyn merkityksellisten toisten kanssa niin positiivisiksi

ja omaa minuutta vahvistaviksi, että muutos alkoi näyttää ilmeiseltä. Tutkittavilla on ilmennyt vahva tuntemus elämän senhetkisestä tilasta, kokemus omasta työpaikasta ja työstä, intuitiivisia valintoja, tietoa uusista mahdollisuuksista ja niihin liittyvistä vaatimuksista ja riskeistä sekä oma tahto muutokseen. Lisäksi reflektointi yksin ja merkityksellisten toisten ihmisten kanssa auttoivat tutkittavia muutospäätöksen teossa (Glandinin & Connelly 1994).

Tähän tutkimukseen osallistuneiden ammatillinen identiteetti rakentui työuran muutosprosessissa sekä persoonallisella että sosiaalisella tasolla. Persoonallisen identiteetin rakentuminen pohjautui tutkittavien fyysiseen hyvinvointiin ja koettuun työn raskauteen. Praktinen ulottuvuus voidaan nähdä tutkittavien kokemuksena omista kompetenseistaan ja niiden käyttömahdollisuuksista omassa työssä. Diskursiivinen ulottuvuus tuli esiin siinä, mitä tutkittavat arvostivat opettajan työssä ja uudessa urassa. (Archer 2003.) Tutkittavien sosiaalinen identiteetti rakentui vuorovaikutussuhteessa toisiin ihmisiin, joiden kautta tutkittavat muodostivat kuvan itsestään ammatillisena toimijana (Mead 1964). Vuorovaikutussuhteet joko heikensivät tai vahvistivat tutkittavien ammatillista identiteettiä. Tutkittavien ammatillisen identiteetin kriisiytyminen pohjautui sekä persoonallisen että sosiaalisen identiteetin ulottuvuuksissa koettuihin ongelmiin tai puutteisiin. Tämä johti ammatillisen identiteetin syvään uudelleenarviointiin.

Päätöstilanteessa tutkittavilla oli selkeästi sisäistä voimantunnetta, autonomiaa, johon perustuva muutospäätös vahvisti tutkittavien itsetuntoa ja tuntemusta omasta pärjäämisestä mahdollisista riskeistä huolimatta. Postmodernin ajattelun mukaisesti tutkittavat kokivat itsellään olevan oikeus hallita omaa elämäänsä ja muuttaa sen suuntaa. Tämä kuvastaa työuran muutosprosessin ja ammatillisen identiteetin dynaamisuutta. Tutkittavat ovat halunneet pyrkiä eteenpäin elämässään ja urallaan itseään kuunnellen rohkeita ratkaisuja tehden. Postmodernia kuvastaa myös suhteellisen helposti avautuneet kouluttautumismahdollisuudet aikuisiällä, millä voidaan ajatella olevan vaikutusta aikuisen suuntautumiseen rohkeammin uuteen.

Oleellista tutkimustuloksissa on se, että tutkimuskohteena olleet entiset opettajat löysivät uralla etenemisväylän. Uusi ura avautui omia vahvuusalueita hyödyntämällä ja itseään kuuntelemalla. Huberman (1992) esittää, että onnistunein uravaihemalli kulkee vakiintumisen jälkeen seuraavasti: aktiivisuus – etäisyys – irrottautuminen (sestei-

syys). Sen sijaan ongelmallinen etenemismalli on seuraava: uudelleenarviointi – konservatismi – irrottautuminen (katkeruus). Näin Huberman (1992) osoittaa kannattavansa perinteistä uramallia, jossa muutos merkitsee sitä, että opettaja kehittää opetusmenetelmiä, kehittyä didaktisena taitajana, välttää rutiineja ja "menee eteenpäin". Uskon, että tämä takaa hyvän, monipuolisen uran. Edellytyksenä ovat erityisesti oma motivaatio, toimivat ihmissuhteet ja hyvät työolot. Ongelmalliseen malliin sisältyy paljon kriittisyyttä ja katkeruutta, mikä varmasti vaikeuttaa työuran läpiviemistä. Tässä tutkimuksessa tutkittavien uramuutos on edennyt seuraavasti: uudelleenarviointi – etäisyys – irrottautuminen (seesteisyys). Tässä tutkimuksessa rehellinen uudelleenarviointi johti urasta etäntymiseen ja irrottautumiseen sekä lopulta uuden uran aloittamiseen. Työuran muutos ja ammatillisen identiteetin muutoskokemus ovat olleet tutkittaville subjektiivisia ja elämyksellisiä tiloja, jolloin tutkittavien ainutkertaisuus ja kokemuksellisuus korostuvat. Tutkittavat näkivät itsensä uudessa valossa ja myös heidän elämänarvonsa muuttuivat. Näin tutkittavat pyrkivät rakentamaan itsestään ja elämästään yhtenäisen kokonaiskuvan, jossa heidän kokemuksensa niin opettajuudesta kuin identiteettipelistä erilaisissa urakokeiluissa suhteutuivat keskenään. (Wiener & Rosenwald 1993, 51.) Näiden tarkastelujen ja kehkeytyneen henkilökohtaisen narratiivin kautta tutkittavien oli helpompi tehdä työuran muutospäätös ja omaksua uusi ammatillinen identiteetti uudessa työssä. Uusi uravaihtoehto nousi yksilön elämänhistoriasta, aikaisemmista unelmista tai kokemuksista (Honkonen 1995, 179). Schein on esittänyt, että yksilöllä on mahdollisuus löytää todellinen identiteettinsä vasta kypsän keski-ikänsä pohdintojen ja toimien tuloksena. Heillä on ollut tällöin paremmat sisäiset ja ulkoiset edellytykset tehdä suuria elämää koskevia muutospäätöksiä. (Schein 1978.) Tämä tutkimus on osoittanut, että tutkittavilla on ollut mahdollisuus löytää todellinen ammatillinen identiteettinsä jo varhaisaikuisuudessa.

7.3 Uuden työuran valintakriteerit

Ura-ankkurien tiedostaminen liittyy yksilön sisäiseen uraan. Se tarkoittaa ensinnäkin yksilön subjektiivista ja emotionaalista kokemusta omasta työstään ja työuransa eri vaiheista eli sitä, mitä ura yksilölle merkitsee ja miltä ura tuntuu. (Salminen 2005, 51.) Tässä tutkimuk-

sessä tutkittavien kokemukset opettajan työurasta olivat erilaiset. Kokeemus riippui yksilön tarpeista ja työlle asetetuista tavoitteista. (Draper & McMichael 1998.) Toisaalta ura-ankkurien tiedostaminen liittyi vahvasti myös tutkittavien ammatillisen identiteetin uudelleenetsintään: Kuka olen? Mitä työtä haluan tehdä? Minkä ammattikunnan edustaja haluan olla? Ura-ankkurien työstäminen voidaan nähdä tässä tutkimuksessa prosessina kohti saavutettua (*achievement*) identiteettiä (Marcia 1966; 1980; 1993). Tämä tarkoittaa sitä, että tutkittavat ovat pohtineet, vertailleet ja kyseenalaistaneet aktiivisesti omaa ammatillista identiteettiään, johon on voinut liittyä identiteettikriisi. Ura-ankkurit ilmentävät tutkittavien löytämiä vahvuuksia itsestään ja odotuksia uudesta urasta.

Tämän tutkimuksen tuloksissa tulivat esiin kaikki Scheinin (1978) luokittelemat ura-ankkurit siten, että kukin ankkuri ilmeni vähintään yhdellä tutkittavalla. Ura-ankkurit saivat erilaisia painotuksia eri tutkittavien kohdalla.

Opettajuuden kautta saadut taidot ja erityisesti sosiaaliset taidot muodostivat erinomaisen pohjan, asiantuntijuuden, uudelle uralle. Monipuolisista taidoista huolimatta tutkittavat halusivat erikoistua jollekin vahvuusalueelleen eli asiantuntijoiksi. He halusivat haasteellisuutta, näkyvyyttä, vahvan osaamisen osoittamisen mahdollisuutta, vastuuta sekä työn kehittämismahdollisuutta. Ne toivat vaihtelua ja tyytyväisyyttä elämään. Tutkittavat halusivat toimia tarkoituksenmukaisesti uusissa, muuttuneissa tilanteissa. (Ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2001, 79–80.) Asiantuntijuus merkitsi heille myös oman erityisosaamisen jatkuvaa kehittämistä sekä työelämän muutosten hallintaa (ks. Ruohotie 2000, 108–127).

Uuden työn itsenäisyys ja vapaus opettajan työhön nähden innosti tutkittavia. He halusivat kasvaa ulos entisestä roolista, johon oli liittynyt myös vaatimus olla tavattavissa tai käyttäytyä "opettajan arvolle sopivalla tavalla" vapaa-aikana. Monille tutkittaville työuran muutos merkitsi johtajuutta. Tähän oli tarvetta oman kasvun ja motivaation myötä. Johtajuuden ankkuri oli lähes yhtä vahva nais- ja miestutkittavilla. Ne tutkimukseen osallistuneet naiset, jotka valitsivat johtajuuden, olivat siinä itsenäisiä ja vahvoja.

Elämän eri alueiden tasapaino kuvastui erityisesti tutkittavien perhe-elämän tasapainoisuuden korostuksena, mikä ilmeni niin mies- kuin naistutkittavien lausumissa. Tasapainoon liittyi toisaalta myös tutkitta-

vien halu panostaa enemmän uuteen, mieluisaan työhön. Tutkittavien henkinen ja fyysinen hyvinvointi parani uuden uran myötä, koska työtyytyväisyys ja lisääntynyt vapaa-aika saivat aikaan halun hoitaa itseään.

Luovuus uudessa työssä merkitsi tutkittavan oman todellisen identiteetin löytämistä, vapautta, uuden oivaltamista ja oppimista, mitkä toivat vahvaa motivaatiota työhön. Vahvasti luovat tutkittavat olivat kokeneet, että opettajan työ oli rajoittanut heidän luovuuttaan.

Uusi ura vapautti tutkittavien voimavaroja, koska he saivat keskittyä oleelliseen ja heitä itseään erityisesti kiinnostavaan työalaa. Tulokset antavat viitteitä siitä, että opettajan työ on koettu liian monipuoliseksi, jolloin ei ole riittävästi mahdollisuuksia osoittaa omaa todellista, erityistä asiantuntijuuttaan. Tutkittavat halusivat keskittyä oleelliseen ja ammattitaidossaan pätemiseen. Tuloksia ei voida verrata opettajien ura-ankkureihin, koska kysymys ei ole opettajan uranvalinnasta. Suutarin ja Takan (2004) tutkimuksen mukaan suomalaisten yritysjohtajien tärkeimmät ura-ankkurit olivat johtajuus ja haasteellisuus. Tässä tutkimuksessa johtajuuteen siirtyneillä olivat vahvimpina pääankkurina yrittäjäyys, itsenäisyys, haasteellisuus ja asiantuntijuus.

7.4 Sopeutuminen uuteen elämäntilanteeseen

Työuran muutos liittyy yksilön sisäisen tasapainon säilyttämiseen. Tutkittavat kokivat työuran muutoksensa onnistuneeksi, minkä vuoksi työtyytyväisyys ja työmotivaatio koettiin vahvaksi. Urassa tapahtuvassa muutoksessa tutkittavat joutuivat muuttamaan käsityksiään myös omasta ammatillisesta identiteetistään. Prosessi voi olla raskas ja pitkäkestoinen, koska tutkittavan täytyi joko luoda uransa kokonaan uudelleen tai jatkaa sitä entisen koulutuksen ja kokemuksen pohjalta uusissa tehtävissä. Prosessiin liittyy myös positiivisia elementtejä. Työuran muutospäätös vahvisti tutkittavien minäkäsitystä, koska he tiedostivat itsessään ilmenneet piilevät voimavarat. Uusi ura toi myös esiin yksilön uusia ammatillisia taitoja ja avasi mahdollisuuden käyttää laajemmin niitä lahjoja, joita hän on itsessään havainnut ja joita hänellä ei ollut mahdollisuus tuoda riittävästi esiin entisessä ammatissaan. Työuran muutos liittyi niin ikään tutkittavien elämänhallintaan: onnistunut työuran muutos heijastui suotuisasti niin hänen työelämäänsä kuin muihin elämänalueisiin, erityisesti perheen hyvinvointiin, harrastuksiin ja ystävyyssuhteisiin.

Uuteen uraan siirtymiseen tutkittavilla liittyi myös stressitekijöitä, kuten esimerkiksi taloudellisia huolia, ihmissuhdeongelmia, useita peräkkäisiä määräaikaisia työsuhteita tai yrityksen laajentamispaineita. Toisaalta tutkittavat myönsivät, ettei uusi työ ollut välttämättä innostanut pitämään itsestään ja kunnostaan parempaa huolta, koska työ vei edelleen niin paljon aikaa. Aikuiskouluttajiksi siirtyneillä tutkittavilla ilmeni vähiten ongelmia uramuutoksessa. Siitä huolimatta, että uranvaihtajat kohtasivat monenlaisia vastuksia uudessa urassa, he olivat tyytyväisiä muutokseen. Hallintoon siirtyneet kokivat uravalintansa onnistuneena, mutta mielessä siinsivät silti yhä uudet ratkaisut ja mahdollisuudet. Kahdelle uuteen uraan siirtyminen oli merkinnyt sitä, että vakinainen työsuhde muuttui pätkätöiksi, mikä onkin taloudellisten häiritteijöiden lisäksi uramuutoksen yksi suurimmista haasteista. Ekspertistä tuli pätkätöitä tekevä noviisi. Se on kutsumustyötä tehneelle opettajalle nöyryytys ja koettelemus, jossa uramuutokseen liittyvä todellinen tahto testataan ja punnitaan. Kertomuksista kävi kuitenkin ilmi, että tutkittavat kokivat uuden uran niin merkittäväksi, ettei uran katkonaisuus ainakaan vielä alkuvuosina saanut harkitsemaan opettajan uralle paluuta.

Tämä tutkimus on osoittanut, että tutkittavien kokemat muutosten merkitykset ovat olleet subjektiivisia ja tilannekohtaisia. Muutoksissa edellytettävä sopeutumiskyky on niin ikään vaihdellut, koska tutkittavat kokivat asiat eri tavoin riippuen persoonallisuudesta, elämäntaustasta ja tulkintatilanteesta.

7.5 Tutkimusmenetelmän sopivuus

Taylor ja Bogdan (1984, 5–8) näkevät kvalitatiivisen menetelmän humanistiseksi siinä suhteessa, että tutkija pyrkii saamaan selville tutkittavien henkilökohtaisesta elämästä runsaasti erilaisia piirteitä. Kvalitatiivinen tutkimus on syvällinen ja systemaattinen tutkimus, jossa noudatetaan tiettyjä sääntöjä. Miles ja Huberman (1994, 278) liittävät luotettavuuteen kohtuullisuuden periaatteen, sillä tutkijan ja tutkittavan välinen vuorovaikutus on hyvin hienosyinen.

Aineistonkeruumenetelmänä käytin narratiivista metodia. Kaikki tutkittavat lähettivät elämäkerralliset kirjoitelmat eli narratiivit työuran muutuskokemuksestaan. Syvensin tutkimusaiheen tarkastelua myöhemmin neljän tutkittavan puolistrukturoidulla teemahaastatte-

lulla. Siitä huolimatta, että aineistoni on suhteellisen pieni (12 kirjoitelmaa, 4 teemahaastattelua), sain käytetyllä menetelmällä ja aineiston käsittelytavalla kattavasti selvityksiä tutkimustehtävään liittyvistä kysymyksistä. Menetelmän käyttöä olen kuvannut yksityiskohtaisesti luvuissa 5.4.1 ja 5.4.2

Elämäkerralliset kirjoitelmat sopivat tutkittavaan aiheeseen hyvin. Tutkittaville annetut viitteelliset ohjeet (liite 1) antoivat kirjoittajille selkeän raamin kirjoitusta varten. Ohjeissa tuli esiin elämäkerrallinen ote, jolloin tutkittavat joutuivat pohtimaan omaa uravalintaansa lapsuudesta lähtien, opettajankoulutusta, mahdollista kriisiytymistä tai uuteen uraan ajautumisprosessia, työuran muutosta sekä sen sopivuutta omaan elämään. Ohjeista huolimatta kirjoitelmat olivat hyvin erilaisia johtuen tutkittavien subjektiivisista elämäkokemuksista ja -näkemyksistä. Kirjoitelmien käytön vuoksi uskon, että kertomuksista tuli vahvasti tutkittavien oma ääni esiin, koska en voinut olla vaikuttamassa kertomusten sisältöön omilla painotuksillani. Tutkittavat kirjoittivat autenttisesti omista kokemuksistaan niin, kuin he itse halusivat ne ilmaista. Tällä tavoittelin tutkittavien luonnollista asennetta elämäkokemukseensa ja -tilanteeseensa. Lisäksi pyrin tutkimustilanteen neutraalisuuteen, jolloin antamani kirjoitusohjeet auttoivat tutkittavia yhdistämään kuvatut kokemukset omaan arkitodellisuuteensa.

Elämäkerrallisten kirjoitelmien kautta saavutettiin työuran ja ammatillisen identiteetin prosessuaalinen muutos. Identiteettitarkastelu avasi tutkimuksen toisena keskeisenä käsitteenä yksilölliset, laajat elämää koskevat kysymykset ja pohdinnat. Kirjoitelmien käytössä tuli esiin sekä hyviä että huonoja puolia. Tutkimukseen osallistuneet kokivat mielekkääksi pohtia muutosprosessia laajassa perspektiivissä. Oman elämän reflektointi toi tarvittavaa lisäymmärrystä tehtyihin päätöksiin. Kirjoittamisprosessi eheytti omaa näkökulmaa uramuutoksesta. Kirjoitelmat olivat eripituisia ja -tasoisia. Lyhyimmissä tuotos oli harkittua ja tiivistettyä, mutta toisaalta kaikkia teemoja ei oltu käsitelty. Kyse on kuitenkin siitä, että elämäkerralliset kirjoitelmat perustuvat kunkin tutkittavan kohdalla moniin valintoihin (ks. Roos 1987, 186). Toisaalta joillekin tutkittaville tuli pohdinnan kautta esiin vielä halukkuus uusiin muutoksiin. He oivalsivat, että oma prosessi on vielä kesken. Hankaluutta kirjoitelmien käyttö toi erityisesti tutkittavien valintatilanteessa. Joillekin (erityisesti miestutkittaville) kirjoitelman tuottaminen oli selkeä este tutkimukseen osallistumiselle. Haastatte-

lututkimus olisi ollut heille mielekkäämpi ja mahdollisesti helpompi. Pohdin myös, olisiko tästä tutkimusjoukosta saanut laajemman aineiston, jos olisin haastatellut kaikki tutkittavat. Pohdintaani sain selkeän vastauksen tehdessäni teemahaastatteluja. Niissä ei tullut oleellisesti uutta tietoa aiheista, joista tutkittavat olivat jo kirjoittaneet.

Haastatteluihin päätyminen oli onnistunut ratkaisu. Sovelsin haastatteluissa tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Painotin eri tutkittavien kanssa yksilöllisesti eri aihepiirejä. Ammatillinen identiteetti osoittautui käsitteeksi, jota tutkittavat eivät olleet välttämättä aikaisemmin syvällisesti pohtineet. Jäin pohtimaan, olisiko esimerkiksi ryhmäkeskustelu nostanut enemmän ajatuksia haastavasta identiteetin kokemuksesta. Tutkittavat olisivat antaneet toinen toisilleen pohdinnan aiheita omien tulkintojensa välityksellä, mikä olisi rikastuttanut aineistoa. Toisaalta havaitsin tutkittavien innostuvan ammatillisen identiteetin pohdinnasta haastattelutilanteessa. Pohdinta toi uusia käsityksiä ja vivahteita oman elämäntulon ymmärtämiseen.

Perttula (2006, 141) puhuu "sosiaalisesta häivyttämisestä" haastattelutilanteessa. Tämä merkitsee sitä, että tutkija kuuntelee kertojaa tämän kokemuksista kiinnostuneena. Tutkija on kuuntelija, jolla on passiivisen aktiivinen rooli. Tutkija on ikään kuin tutkittavan armoilla ja tulee hänen vaikuttamukseen. Tämä rooli istui minulle hyvin ja pyrinkin vain ohjaamaan tutkittavaa kysymyksillä elävien kokemusten suuntaan. On toki myönnettävä, että tutkijan oma kokemusmaailma saattoi jonkin verran ohjata kysymysten asettelua. Toisaalta tutkijan oma kokemus auttaa luotaamaan kysymysten avulla syvälle ongelmien ytimiin, mikä on vain etu. Tarkoitukseni ei ollut tulkita haastattelutilanteessa tutkittavan kuvaamia kokemuksia. Perttula (2006, 142) korostaa, ettei fenomenologisessa tutkimuksessa aineiston laatu riipu esimerkiksi kokemusten monipuolisuudesta tai jäsenytyisyydestä. Oleellisinta on se, että tutkittavat ovat ilmaisseet kokemuksensa todenmukaisesti ja että nämä ilmaisut tuovat tutkijan aiheeseen syvempää merkitystä.

Jäin pohtimaan, olisiko minun pitänyt suunnitella teemahaastatteluja huomattavasti väljemmiksi, jotta fenomenologinen näkökulma olisi toteutunut vielä puhtaammin. Näen kuitenkin, että tutkittavat ovat haastatteluissa tuoneet ilmi subjektiivisen kokemuksensa uramuutoksensa. Haastatteluissa oli miellyttävä, avoin ja vapautunut ilmapiiri.

Aineiston analysoin sisällönanalyysimenetelmällä, jonka soveltuvuutta tähän tutkimukseen olen pohtinut luvussa 5.4.1 ja eri tutki-

muskyksymysten analyysiä luvussa 5.4.2. Tämän tutkimuksen analyysin olisi voinut tehdä alusta loppuun myös siten, että kaikki tulokset olisi esitetty yksilöllisesti. Halusin tutkittavasta aiheesta ennen kaikkea yleistä tietoa, jotta eri tutkimuskysymyksistä valottuva tieto tulisi mahdollisimman selkeästi esiin. Halusin saada kunkin tutkimuskysymyksen kohdalle ikään kuin tutkittavat keskustelemaan keskenään, jolloin aiheesta tuli esiin moniulotteinen tai toinen toistaan tukeva kokemus. Päädyin yksilöityyn tulosten esitykseen vain viimeisessä tutkimuskysymyksessä 4. Halusin korostaa valitsemiäni kuuden tutkittavan subjektiivista kokemusta uramuutoksesta ja sen sopivuudesta omaan elämäntilanteeseen. Valitsin kuudesta uranvaihtajasta kolme, neljästä aikuiskouluttajaksi siirtyneistä neljä ja kahdesta hallintoon siirtyneestä tutkittavasta yhden kertomuksen. Lisäksi huomioin, että valituissa oli sekä kriisin kautta että ilman kriisiä uraa muuttaneita tutkittavia.

Tutkimukseni mahdollisina virhelähteinä pidän kirjoitelmien ohjeistusta sekä suhdettani tutkittaviin. Jäin pohtimaan, rajasivatko antamani kirjoitusohjeet tutkittavan ilmiön tarkastelua. Näin voi tapahtua silloin, kun tutkitaan ihmisen elämisaailmaan kuuluvia asioita ja kokemuksia. Tutkittavan elävä kokemus voi muodostua Perttulan (2006) mukaan sosiaalisen jäsentyneisyyden ulkopuolella tai myös sen läpäisemänä. Elävään kokemukseen sisältyy tietoa, tunteita, intuitiota ja uskoa sekä näiden yhdistelmiä. Empiirisessä tutkimuksessa lähdetään siitä, että elävä kokemus on saanut muotonsa tutkittavien elämässä. Mitään ilmiötä ei saada täysin tutkituksi. Siksi en oleta, että tämä tutkimus toisi ilmi kaiken, mitä opettajan työuran muutoksesta voidaan saada selville.

7.6 Tutkimuksen hyödynnettävyys

Opettajan uramuutoksen tutkiminen on tärkeää ensinnäkin opettajille itselleen. Se tuo heille tietoa muiden opettajien kokemuksista omasta työuran muutosprosessistaan. Opettajat voivat peilata omia tuntojaan ja kokemusaailmaansa tähän tutkimukseen ja saada siitä selityksiä tai vahvistuksia omille tuntemuksilleen ja ajatuksilleen. Heidän kauttaan tieto kulkeutuu edelleen kunkin opettajan omaan kouluyhteisöön ja siellä käytäviin keskusteluihin. Tutkimuksen teoria tarjoaa mielekäästä tietoa urakehityksestä ja siinä tapahtuvista muutoksista ja muutoksen kohtaamisesta. On myös mahdollista, että tutkimukseni teoriasta ja

tulososiosta nousee esiin asioita, jotka saavat lukijat pohtimaan omaa ammatillista identiteettiään rakentavalla tavalla.

Toivon, että tutkimukseni tulokset vaikuttaisivat uudistavasti ja tervehdyttävästi niihin työyhteisöihin, joissa on ilmennyt ongelmia esimerkiksi opetukseen liittyvissä asioissa, työoloissa tai sosiaalisissa suhteissa. Tutkittavat ovat tuoneet avoimesti ja kriittisesti esiin työelämässä näillä alueilla esiintyneitä epäkohtia. Kouluihin kaivataan kollegiaalisuutta, yhteisöllisyyttä ja toinen toisensa lahjojen tunnustamista. Toisaalta tutkimukseni antaa empiiristä tietoa opettajan työssä jaksamisesta ja sitä estävistä tai edistävästä tekijöistä. Terve itsekkyys sekä itsensä henkinen ja fyysinen hoitaminen jatkavat suotuisia työvuosia vielä pitkään.

Tämä tutkimus antaa tietoa myös opettajankouluttajille. Vaikka lähes kaikki tutkittavat ovatkin olleet tyytyväisiä aikanaan samaansa koulutukseen, on kouluttajien hyvä tiedostaa, että vastavalmistunutta opettajaa odottavat työelämässä entistä suuremmat haasteet, joihin hänellä ei välttämättä ole resursseja vastata. Koulu on muuttunut ja opettajan työ on huomattavasti raskaampaa kuin ennen. Tämän tutkimuksen anti soveltuu myös aikuiskouluttajien käyttöön. Monet aikuiskoulutukseen osallistuvat opiskelijat ovat uramuuttajia, joten tutkimus tarjoaa heidän kouluttajilleen tarpeellista teoreettista ja käytännön tietoa siitä, millaisia vaiheita ja tuntemuksia muutosprosessiin voi kuulua.

Tutkimus välittää tietoa myös opetusalan päättäjille. Opetusalalle on ilmaantunut tämän tutkimuksen mukaan viime vuosina uusia työtä rasittavia tekijöitä, muun muassa laajentunut oppilasarviointi keskusteluineen, jatkuva opetussuunnitelmien uusiminen sekä uudistunut palkkapolitiikka. Opettajat haluavat työrauhaa ja työssä jaksamista edistäviä uudistuksia. Tutkimukseni selkeä viesti päättäjille on se, että olisi keskityttävä tekemään esityksiä, jotka tukevat opettajuutta, opettajan jaksamista ja koko koulun hyvinvointia.

7.7 Jatkotutkimusaiheet

Opettajan työuran muutosta koskevaa tutkimusta on hyvä jatkaa, koska sillä on merkitystä opettajankoulutusta, opettajan työtä ja erityisesti opettajien työtyytyväisyyttä koskevalle kehittämistyölle. Laaja-alainen tutkimus opettajien työuran muutoshalukkuudesta kvantitatiivisella menetelmällä olisi paikallaan. Vertailussa voisivat olla eri kouluasteiden opettajat ammatillista opettajuutta myöten.

Kuten tästä tutkimuksesta on käynyt ilmi, on varsinkin eteläsuomalaisissa kouluissa tullut ongelmaksi uusien opettajien halukkuus jättää ura jo ensimmäisen työvuoden jälkeen. Olisi hyvä selvittää nuorten opettajien muutoshalukkuuden syytä. Mielenkiintoinen tutkimusaihe olisi myös se, miten vastavalmistuneet opettajat ovat sosiaalistuneet työyhteisöönsä. Molemmat tutkimukset toisivat esiin niitä mahdollisia puutteita, joita ilmenee opettajien perehdytyksessä. Tutkimustuloksista opettajankoulutuslaitokset saisivat ideoita koulutuksen kehittämistyöhön siten, että ne voisivat yhä paremmin ennakoida opiskelijoiden tulevaa työtodellisuutta.

Työuran muutostutkimuksen vastapainoksi olisi mielenkiintoista selvittää, miksi yli 50-vuotiaat opettajat ovat jääneet opettajan uralle. Tutkimuksessa voisi tarkastella esimerkiksi, mitä karikoita ja esteitä opettajat ovat selvittäneet ja mitä antoisia puolia työ on heille tarjonnut niin, että he ovat jääneet nuorena valitsemalleen uralle. Uskon tutkimuksen tuovan positiivisen näkemyksen opettajuuteen ja mielenkiintoista materiaalia elämänhallinnasta ja selviytymisestä.

Kiinnostava tutkimuskohde olisi myös johtajien suhtautuminen ajan ilmiöön, työuupumukseen. Käytännön kannalta olisi aiheellista selvittää, miten eri johtajat ovat kokeneet työyhteisössä ilmenneen loppuun palamisen ja mitä keinoja on käytetty siitä selviämiseen. Tutkimus avaisi keskustelua tästä haastavasta aiheesta ja toisi johtajat lähemmäksi itse ongelmaa.

8 LOPUKSI

Tämä tutkimus on herättänyt monia kysymyksiä. Mitä koululta ja opettajilta odotetaan postmodernissa ajassa? Miten yhteiskunta vastaa siihen, että yhä useammat yksilöt luovat ammatillisen identiteetinsä uudelleen eivätkä pysy siinä ammatissa, minkä ovat aiemmin kokeneet omakseen, jopa kutsumukseksi? Entä miten yksilöt hallitsevat elämäänsä jatkuvien muutosten paineissa? Onko työuran muuttaja rintamakarkuri?

Tulevaisuuden työntekijäkulttuuri

Nykyajan työkuulttuurissa on tavanomaista, että työntekijä on asiantuntija ja valmis moneen työhön samanaikaisesti. Yksilö on moniosaaja. Yksilöt kohtaavat työurallaan vaihtelevia, yllättäviä ja outoja tilanteita ilman valmiita toimintamalleja. Näissä haasteissa yksilöt tarvitsevat Toiskallion (2001, 452) mukaan toimintakykyä (*action competence*) eli valmiutta toimia luovasti, kehittävästi ja vastuullisesti sellaisissa tilanteissa, joihin sisältyy muutoksia, epävarmuutta, kompleksisuutta, arvo-ongelmia ja henkilökohtaista vastuunottoa. Tällöin on kyse yksilöllisyyden ja yhteisöllisen tradition välisestä vuorovaikutuksesta, jolloin käydään dialogia totuttujen tapojen ja ennako-oletusten sekä uusien tilanteiden välillä.

Tulevaisuuden työntekijä on ekspertti, joka voi toimia asiantuntijana eri työpaikoissa. Työministeriön työvoimapolitiittisessa tutkimuksessa ”Työvoima 2025” selvityksessä (2007) todetaan työelämän olevan suuressa muutoksessa. Eri alojen ammattirakenteet muuttuvat ja lisäksi ammattien sisällöt muuttuvat. Asiantuntijatyyppisen työn osuus lisääntyy kaikilla aloilla, kun taas yksinkertaisen suorittavan työn osuus supistuu. Niin ikään työelämän organisaatiot, työtavat, työaikajärjestelmät, työelämän rakenteet ja hierarkiat ovat muutoksessa. Informaatioteknologia luo kaikkiin edellä lueteltuihin asioihin sekä alueelliseen liikkuvuuteen omat haasteensa.

Luokanopettaja on jo koulutuksensa pohjalta moniosaaja, jonka on helppo sitoutua sivubisneksiin oman työn ohella. Tämän tutkimus on osoittanut, että juuri sivubisnekset ajavat opettajia uuteen uraan, jossa heidän laajaa asiantuntemustaan arvostetaan. Tämä on yksilölle onnenpotku; hän on heittäytynyt postmodernin yhteiskunnan menoon ja pannut elämän uusiksi. Yhteiskunnalle opettajien laa-

jamittaiset uramuutokset ovat kuitenkin suuri taloudellinen menetys. Koulut joutuvat myös kärsimään siitä, että ne menettävät asiantuntijoitaan ja opetuksen taso kärsii. Oppilaille olisi hyödyksi, jos heillä olisi sama opettaja alakoulussa mahdollisimman monta vuotta.

Tämän tutkimuksen tulosten valossa on aiheellista pohtia, onko työhön sitoutuminen tarpeellista ammatillisen kehittymisen kannalta vai voiko ammatillinen identiteetti rakentua postmodernissa ajassa ilman sitoutumista? Sitoutuminen on tärkeä tekijä työuran onnistumisen kannalta. Kuitenkin nykyajan työelämän vaatimukset jatkuvaan muutokseen vaikeuttavat sitoutumista. Sitoutumisen tulisi tapahtua useaan kertaan, mikä vaatii yksilöltä paljon enemmän joustavuutta kuin aikaisemmin. Myös halu oppia uusia asioita tulee keskeiseksi uudelleen orientoitumisessa. Voidaan myös kysyä, onko yksilön nykyisin tarpeellista rakentaa identiteettiä ammatin tai työn ympärille? Voiko joustava yksilö selvitä ilman selvää ammatillista identiteettiä?

Ajatukset kohdistuvat postmoderniin yksilöön, jonka identiteetti on epäjatkua ja pirstaloitunut; se muotoutuu jatkuvasti uudelleen. Yksilön vaihtaessa työpaikkaa, paikkakuntaa ja vielä uraa hänen ammatillinen identiteettinsä määrittyy suhteessa eri ihmisiin, tilanteisiin ja kokemuksiin. Työpaikoilla ja yksilön läheisten joukossa on vielä suuri joukko niitä ihmisiä, joiden käsitykset ammatillisuudesta ja ammatillisen identiteetin rakentumisesta eroavat merkittävästi toisistaan.

Biograafinen lähestymistapa on osoittanut, että eri sukupolvien välillä on suuria eroja siinä, millaisena koulutuksen merkitys on koettu elämässä. Aiemmin koulutus nähtiin lähes ainutkertaisena tapahtumana, minkä jälkeen alkoi elinikäinen työura. Nykyisin on olemassa hyvin erilaisia käsityksiä siitä, miten uskollinen yksilön tulisi olla omalle työuralleen. Taloudelliset tekijät ja ammatillinen kehittyminen ajavat yksilöitä muutokseen. Toisaalta jotkut eivät halua tai pysty toteuttamaan työuran muutosta elämässään. Elämän vakaus, muuttumattomuus, pysyvyys ovat tärkeimpiä arvoja. Jo pelkkä paikkakunnan vaihdos voi olla esteenä työuran muutokselle. Tutkimuksissa on tuotu esiin, että esimerkiksi opettajien kohdalla työuran muutosta suunnitellaan hyvin paljon, mutta se jää useimmilta kuitenkin toteuttamatta.

Elämän ja työuran pirstaleisuus uhkaavat itseyden tuntemista. Kun ihmiset joutuvat nykyisin kokemaan useita ulkoisia muutoksia elämässään, jatkuvuuden kokeminen on vaikeaa. Ihmiset joutuvat työpaikan ja mahdollisen asuinpaikan muutoksen vuoksi sopeutumaan yhä

erilaisimpiin tilanteisiin ja rooleihin. Siksi identiteettityöskentely on nykyisin haasteellisempaa kuin perinteisessä yhteiskunnassa, jossa elettiin suhteellisen muuttumattomissa ympäristöissä. Identiteettityössä on myös tärkeätä se, että yksilö hahmottaa, miten hän on tullut siihen, missä hän nyt on. Tällöin omien juurien ja jatkuvuuden tarkastelu nousevat tärkeäksi.

Tämän tutkimuksen mukaan oman elämän luomisen koettu vapaus antoi uskallusta ja intoa tehdä muutoksia omassa elämässä. Työuran muutospäätös vahvisti yksilöä henkisesti, koska sen kautta yksilö kehitti itseään ja löysi itsestään uudenlaista kypsyyttä, rohkeutta, vastuuntuntoa, sitoutumista ja tunteettomuutta. Työuran muutos auttoi jopa löytämään sen oikean, perimmäisen oman identiteetin. Tämä avaa uusia asenteita uraansa ja identiteettiään muuttavia kohtaan, he ovat tosissaan etsimässä minuttaan ja sen löydettyään haluavat toimia työelämässä täysipainoisesti omia lahjojaan käyttäen.

Ihminen on pohjimmiltaan utelias, ympäristöönsä suuntautuva, elämälleen jatkuvasti uusia merkityksiä rakentava sekä yhteisöllistä mielekkyyttä elämälleen hakeva persoona. Työuran muutosta ajatellen tämä voisi tarkoittaa sitä, että kokemuksen ja kypsyyden karttumisen, uusien haasteiden etsimisen ja itseohjautuvuuden kautta yksilö pyrkii sovittamaan tasapainoisesti yhteen eri elämänalueensa. Yksilön ammatillinen identiteetti on yhteydessä käsityksiin omasta itsestä, mutta myös muiden käsityksiin yksilöstä ammatillisena toimijana. Siksi työuraa koskevissa päätöstilanteissa lähiyhteisöltä saatu palaute ja tuki ovat ensiarvoisen tärkeitä.

Koulu postmodernin haasteissa

Opettajan työuran muutostutkimus herättää myös pohtimaan, onko koulu kriisissä. Tuloksista on välittynyt opettajan työn, henkilökohtaisen elämän ja yhteiskunnan lisääntyneet haasteet sekä opettajan jaksaminen niiden keskellä. On selvää, että opettajuuden täytyy muuttua yhteiskunnan muutoskehityksessä. Voidaan kuitenkin kysyä, miten paljon muutoksia yksilö kestää? Tämän tutkimuksen tutkittavat ovat korostaneet oman elämän tasapainon suurta merkitystä. Työ ei saa viedä kaikkia voimavaroja henkilökohtaiselta eläältä. Työn tulee olla mielekästä ja siinä pitää voida toteuttaa vapaasti omia vahvuuksiaan. Toisaalta opettajien heikko palkkakehitys ei houkuttele nuoria opet-

tajia pysymään alalla. On myös kysymys elämänhallinnasta ja pärjäämisestä silloin, kun elämäkulussa on oman kodin perustamisen aika. Bauman (2002) on tullut siihen tulokseen, että työelämän joustavuus ja epävarmuus eivät ulotu ainoastaan työsuhteisiin, vaan kaikille elämäntilanteille, kuten esimerkiksi parisuhteeseen, perheeseen sekä ammatilliseen ja kulttuuriseen identiteettiin.

Koulun tehtävät ovat Naskalin (1992, 10–16) mukaan sekä sisäisiä (oppiminen, elämänhallinta ja sivistyksen välittäminen) että ulkoisia (yhteiskunnan palvelu). Koulua on kuitenkin arvosteltu viime aikoina erityisesti siitä, ettei se pysy mukana yhteiskunnan muutoskehityksessä; koulu ei ole päässyt mukaan postmodernin vauhtiin (mm. Helakorpi ym. 1996, 22–23). Naskali (1992) näkee koulun sisäisten tehtävien merkityksen vähentyneen ulkoisten tehtävien kustannuksella. Myös Giddens (1995) ja Helve (2002) ovat puhuneet kasvatustehtävän vaikeutumisesta, jopa kriisiytymisestä, joka koskee ennen kaikkea koulun sisäistä tehtävää. Koululla ei ole Ziehen (1991) mukaan enää kaikkietävää, ylivertaista asemaa kasvatuksessa; sitä ei nähdä enää itsestään selvänä järjestelmänä.

Koulukasvatuksen merkityksen vähentyessä nuorille tarjoavat oppimisen ja identiteetin rakennusaineiksi esimerkiksi nuorisokulttuuri, vapaa-ajan toiminnot, ystävät, media ja työelämä. Ei ole lyhytnäköistä ajatella, että koulun ulkopuoliset toiminnot tarjoavat usein motivoivampia aineksia sosiaalistumiselle ja identiteetin rakentumiselle. Suorannan (2003, 148) mukaan koulun ulkopuoliset toiminnot pystyvät tarjoamaan mielihyvää, hetkellisyyttä ja ekstaattisuutta, johon koulu ei puolestaan yllä. Perinteisen kasvatustehtävän ohessa koulut ovat lähteneet Suorannan (2003, 196) mukaan kaupallisen nuorisokulttuurin linjoille, josta kasvattajien on kuitenkin hyvin vaikeata saada otetta. Ongelmana on tällöin se, ettei koulu ole pystynyt uudistumaan samassa suhteessa, kuin koulun ulkopuolinen oppimisympäristö. Siljander (2002, 9–10) toteaa kuitenkin, ettei kasvatustehtävä ole mihinkään kadonnut, vaan pedagogisoiva ajattelutapa hallitsee nykyisin niin kulttuuria, mediaa, mainontaa kuin uutisointiakin. Miten perinteinen koulukasvatus säilyttää paikkansa pirstaloituneessa, postmodernissa maailmassa? Kasvattajat, opettajat ja koulu ovat tilanteessa, jossa entinen ei ole enää itsestään selvää.

Koulun kasvatustehtävää ajatellen näen erityisen merkityksellisenä oppilaan ja opettajan kohtaamisen. Koulun ulkopuolinen kult-

tuuri haastaa opettajat olemaan kiinnostuneita oppilaittensa elämästä ja oppilaista itsestään. Aito kohtaaminen, vuorovaikutus, rajojen asettaminen, yhteisen ymmärryksen etsiminen tai vain mielipiteiden avoin vaihtaminen luovat arvokasta yhteyttä, jonka pohjalta opettajan on helpompi haastaa oppilaat sitoutumaan työskentelyyn ja jopa koulun ongelmien ratkaisuun. Oppilaan on saatava tuntee, että hän kuuluu johonkin ja että hänellä on merkitystä. Lapsen kannalta on tärkeää, että opettaja ohjaa häntä näkemään todellisuudessa vallitsevan oikean ja hyvän. Opettaja edistää näin toimillaan oppilaan kasvua tasapainoiseksi yksilöksi. (Esim. Luukkainen 2002.)

Katse opettajankoulutukseen

Opettajankoulutuksen asemaa yhteiskunnassa on pohdittu laajasti. Opettajankoulutus on tärkeässä asemassa ajatellen koulujen ja opettajien kykyä vastata jatkuvasti muuttuvan maailman haasteisiin (Esim. Cole & Knowles 1997; Kari 1996; Lahdes 1997; Luukkainen 2004; Niemi 1995; Niikko 1998). Opettajankoulutuksen ja opettajien työn tulisi muuttua samanaikaisesti sekä edetä tiiviissä yhteistyössä paikallisella tasolla (Syrjälä 1998, 26).

En väitä, että opettajankoulutuksella voidaan täysin poistaa työelämän aloitukseen liittyvää shokkia, mutta sitä voidaan uusin toimin lieventää. Koulutuksessa olisi lisättävä työelämäyhteistyötä, jotta opiskelijoille muodostuisi mahdollisimman monipuolinen kuva opettajan arjesta. Olisi pohdittava, antaako nykyinen opettajankoulutus tuleville opettajille riittävät valmiudet ohjata ja opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, joita on nykyisin integroitu normaaliluokkiin. Onko harjoittelukoulujen oppilasvalinnoissa huomioitu se, että oppilasaines vastaisi mahdollisimman paljon opiskelijoiden tulevan koulun oppilasainesta? Uusi opettaja tarvitsee myös runsaasti tukea vanhempien kanssa käytävään yhteydenpitoon ja ongelmaoppilaiden käsitteelyyn. Nämä haasteet ovat opettajan työssä päivittäisiä. Opettajankoulutuksen haasteisiin liitän myös epävarmuuden kohtaamisen ja sietämisen sekä luovaan ongelmanratkaisuun valmentamisen. (Ks. Kiviniemi 2000.) Lisäksi arviointi- ja suunnittelutyö yhdessä muiden opettajien kanssa jää koulutuksessa liian vähälle huomiolle. Luokanopettajaopintojen viimeisenä vuonna olisi hyvä tarjota mahdollisuus laajoihin työelämään perehdytysopintoihin, jotka perustuisivat moniammatilliseen yhteistyöhön.

2000-luvun alkupuolella on jälleen toivottu, että opettaja olisi yhteiskunnallinen vaikuttaja ja kehittäjä. Opettajankoulutuksen arvioinneissa (esim. Niemi 2000) on kiinnitetty huomiota yhteiskunnallisen tiedon vähäisyyteen opettajankoulutuksessa. Tulevia opettajia tulisi ohjeistaa seikkaperäisemmin yhteiskunnallisena muutosvoimana toimimisessa, yhteiskunnallisen toimintatutkimuksen toteuttamisessa sekä valmiuksien antamisessa oppilaille heidän arkipäiväänsä varten. Lisäksi arvioitiin, että tulevat opettajat tarvitsivat enemmän vuorovai-
kutustaitoja tullakseen toimeen koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Niinpä arviointien mukaan opettajankoulutusta tulisi muuttaa siten, että ”opettajilla olisi valmiudet arvioida yhteiskunnallisia ja pedagogisia muutostrendejä”. Yhteiskunnallistaminen opetuksessa merkitsisi sitä, että tulevaisuuteen suuntautumisen merkitys huomioitaisiin voimakkaammin opetuksessa. Tällöin opiskelijoita on ohjattava tekemään ratkaisuja tulevaisuuden odotusten pohjalta.

Miten opettajan työuran muutos olisi nähtävä?

Lopuksi on paikallaan pohtia, miten luokan- tai aineenopettajan työn jättäneet olisi nähtävä objektiivisesti tarkastelussa. Ovatko tutkittavat paenneet vastuutaan eivätkä ole kestäneet opettajan arkeen kuuluvissa paineissa? Vai voidaanko puhua villeistä, luovista persoonallisuuksista, joilla ei ole tarkoitustakaan kiinnittyä tiettyyn ammattiin?

Tähän tutkimuksen osallistuneiden tutkittavien elämäntietojen kuvaukset saavat pikemminkin ajattelemaan, että on kysymys itsensä kuuntelemisesta, itsensä todellisesta löytämisestä, halusta mennä elämässä eteenpäin ja kehittyä ammatillisena toimijana sellaisessa työssä, jonka kokee omakseen. On kysymys subjektiivisista kokemuksista ja siihen liittyvästä oman elämän hallinnasta: tutkittavat halusivat kantaa vastuuta omasta ja perheen jaksamisesta. Päätös vaihtaa uraa on ollut rohkea ja voimia vievä. Siksi tutkittavat tarvitsivat siihen aikaa ja läheisten tukea. Toisaalta motivaatio uuteen työhön siirtymiseen on toiminut muutoksen katalysaattorina. Uuden työn haasteet sekä vaikutus- ja etenemismahdollisuudet ovat aloittaneet uuden vaiheen henkilökohtaisessa työhistoriassa. Aikaisemmasta työstä saatu kokemus on vahvan osaamisen pohjana uudessa työssä. Siksi motivoitunut, työnsä ja elämänsä hallitseva kollega voi olla uudelle työpaikalle korvaamaton etu.

Jäin pohtimaan, alentuuko yksilön muutoskynnys ensimmäisen työuran muutoksen jälkeen? Onko vahvin muutosvastarinta käsitelty ensimmäistä muutosta suunniteltaessa? Mahdollisesti näin on, mikäli tutkittava jäi vielä harkitsemaan uusia uravaihtoehtoja. Tällöin yksilö varmasti mietti omia kehittymismotiivejaan, miten paljon aikaa ja voimia niihin kannattaa yhden elämän aikana käyttää. Miten elämä voi tuntua tasapainoiselta alituisessa muutoskehityksessä? Sen tietää yksilö itse. Hänen elämänsähistoriansa sekä ammatilliset ja henkilökohtaiset elämäntilanteensa kietoutuvat toisiinsa. Yksilö on kokonaisvaltainen olento, jota voidaan ymmärtää hänen elämänyhteyksissään (Rauhala 1998). Niinpä yksilölle on merkityksellistä kertoa toisille omaa elämäkertomustaan, jotta hän tulee ratkaisuihinsa ymmärrettäväksi. Samalla hän selvittää itselleen omien ratkaisujensa oikeellisuutta ja onnistuneisuutta. Tällä on tärkeä merkitys yksilön elämäntilanteen hallinnan kokemiselle. Oman todellisen ammatillisen identiteetin löytäminen antaa selkeän oikeutuksen työuran muutokselle.

LÄHTEET

- Abbot, H.P. 2002. *The Cambridge introduction to narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Acker, S. 1992. Creating careers: women teachers at work. *Curriculum Enquiry* 22 (2), 141–163.
- Adams, G.A., King, L.A. & King D.W. 1996. Relationships of job and family involvement, family social support, and work-family conflict with job and life satisfaction. *Journal of Applied Psychology* 81, 411–420.
- Aho, S. 1996. *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. *Minä ja muut – kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava.
- Aittola, H. & Aittola, T. 1990. *Yliopisto elämismaailmana. Opiskelun ja hallinnon muutosprosessit 1980-luvun yliopistossa*. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 31.
- Aittola, T. & Pirtilä, I. 1988. *Sosiologian teoreetikot ja tiedonsosiologia*. Jyväskylän yliopiston sosiologian laitoksen julkaisuja 4.
- Alajääski, J. & Kemppinen L. 2002. *Valintakoe- ja opintomenestys miehillä ja naisilla – luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan Sisyfos-urakasta*. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) *Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 75.
- Alasoini, T. 2005. *Huonontuuko työelämä? Mietteitä Siltalan teoksesta*. *Työpoliittinen aikakauskirja* 3/2005, 90–92.
- Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Albert, S., Ashforth, B.E. & Dutton, J.E. 2000. *Organizational identity and identification: charting new waters and building new bridges*. *Academy of Management Review* 25 (1), 13–18.
- Albrow, M. 1997. *Do organizations have feelings?* London: Routledge.
- Allardt, E. 1995. *Suunnistuksia ja kulttuurishokkeja*. Suom. Jaana Koistinen. Helsinki: Otava.
- Anastasi, A. 1988. *Psychological testing*. New York, NY: Macmillan.
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Huotelin, H. & Kauppila, J. 1995. *In search of the meaning of education: the case of Finland*. *Scandinavian Journal of Educational Research* 39 (4), 205–309.

- Antikainen, A. 1996. Living in a learning society: life-histories, identities and education. London: The Falmer Press.
- Antikainen, A., Rinne, R. Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Juva: WS Bookwell.
- Archer, M.S. 2000. Being human. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. S. 2003. Structure, agency and the internal conversation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, J & Jackson, C. 1997. The new career: issues and challenges. *British Journal of Guidance and Counselling*, 25 (4), 427–433.
- Aro, A. 2001. On niin kiire, ettei ehdi tehdä mitään. Helsinki: Edita.
- Arthur, M.B., Inkson, K. & Pringle, J.K. 1999. The new careers. Individual actions and economic change. London: Sage Publications.
- Arthur, M. B. & Rousseau, D. 1996. The boundaryless career. New York: Oxford University Press.
- Aryee, S. & Debrah, Y.A. 1992. Career planning: an examination of individual non-work and work determinants. *The International Journal of Human Resource Management* 3 (1), 85–104.
- Ashforth, B.E. 2001. Role transitions in organizational life: an identity-based perspective. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Atkinson, R. 2002. The life story interview. In J.F. Gubrium & J.A. Holstein (Eds.) *Handbook of Interview Research. Context & Method*. Thousand Oaks: Sage Publications, 121–140.
- Bandura, A. 1977. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bardy, M. 1998. Lapsuuden peilitalo ja taiteen tieto. Teoksessa M. Bardy (toim.) *Taide tiedon lähteenä*. Helsinki: Stakes, 181–200.
- Bartel, C.A. & Dutton, J.E. 2001. Ambiguous organizational memberships: constructing organizational identities in interactions with others. In M.A. Hogg & D.J. Jerry (Eds.), *Social identity processes in organizational contexts*. Philadelphia, PA: Psychology Press, 115–130.
- Barth, T.J. 1993. Career anchor theory. *Review of Public Personnel Administration* 13 (4), 27–42.
- Baruch, Y. 2004. Transforming careers: from linear to multidirectional career paths – organizational and individual perspectives. *Career Development International* 9 (1), 58–73.

- Bateson, M.C. 2004. *Willing to learn: passages of personal discovery*. Hanover, NH: Steerforth Press.
- Bauman, Z. 1995. *Life in fragments. Essays in postmodern morality*. Oxford & Cambridge, MA: Blackwell.
- Bauman, Z. 1996. *Postmodernin lumo*. Toim. P. Aphonen & T. Cantell. Tampere: Vastapaino.
- Bauman, Z. 2000/2002. *Notkea moderni*. Tampere: Vastapaino.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. 2001. *Individualization. Institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: Sage.
- Becker, H. 1977. Personal change in adult life. In B.R. Cosin et al. (Eds.), *School and society*. 2nd ed. London: Routhledge and Kegan Paul, 47–63.
- Beijaard, C., Verloop, N. & Vermunt, J. 2000. Teachers' perception of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* 16, (7), 749–764.
- Beijaard, C., Meijer, P.C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20 (2), 107–128.
- Bell, B. & Gilbert, J. 1994. Teacher development as professional, personal and social development. *Teaching and Teacher Education* 10 (5), 483–497.
- Berger, P.L. & Luckman, T. 1994. *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. Great Britain: Penguin Books.
- Berzonsky, M.D. 2003. Identity style and well-being: Does commitment matter? *Identity: An International Journal of Theory and Research* 3, 131–142.
- Beyer, J.M. & Hannah, D.R. 2002. Building on the past: enacting established personal identities in a new work setting. *Organization Science*, 13 (6), 636–652.
- Boe, E., Bobbitt, S., Cook, L., Barkanic, G., & Maislin, G. 1998. *Teacher turnover in eight cognate areas: national trends and predictors*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania, Center for Research and Evaluation in Social Policy.
- Boles, J.S., Johnston, M.W. & Hair, J.F. Jr. 1997. Role stress, work-family conflict and emotional exhaustion: inter-relationships and effects on some work-related consequences. *Journal of*

- Personal Selling and Sales Management 17 (1), 17–28.
- Bolivar, A. & Domingo, J. 2006. The professional identity of secondary school teachers in Spain. *Theory and Research in Education* 4 (3), 339–355.
- Brentano, F. 1973. *Psychology from an empirical standpoint*. Routledge & Kegan Paul. Alkuperäisteos *Psychologie vom empirischen Standpunkt*, 1874.
- Brentano, F. 1995. *Psychology from an empirical standpoint*. London: Routledge Alkuperäisteos *Psychologie vom empirischen Standpunkte*, julkaistu 1874. Kääntäjät A. Rancurello, D. Terrell ja L. McAlister.
- Bridges, W. 1980. *Transitions: making sense of life's changes*. Cambridge, MA: Perseus.
- Bronfenbrenner, U. 1977. Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist* 32 (7), 413–531.
- Brousseau, K. R., Driver, M. J., Eneroth, K. & Larsson, R. 1996. Career pandemonium: realigning organizations and individuals. *The Academy of Management Executive* 10 (4), 52–66.
- Brown, A.D. 1997. A dynamic model of occupational identity formation. In Brown, A. (Eds.), *Promoting vocational education and training: European perspectives*. University of Tampere, 59–67.
- Brown, A.D. & Starkey, K. 2000. Organizational identity and learning: a psychodynamic perspective. *Academy of Management Review* 25 (1), 102–121.
- Bruner, E.M. 1984. Introduction: the opening up of anthropology. In S. Plattner & E.M. Bruner (Eds.), *Text, play and story: the construction and reconstruction of self and society*. Washington: American Ethnological Society, 1–16.
- Bryman, A. 2001. *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Burke, R.J., Greenglass, E.R. & Schwarzer, R. 1996. Predicting teacher burnout over time: effects of work stress, social support and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping* 9.
- Butler, C. 2002. *Post-modernism: a very short introduction*. New York: Oxford University Press.
- Caughey, J., (Ed.). 2005. *Negotiating cultures and identities*. University of Nebraska Press.

- Cavanagh, S. 1997. Content analysis: concepts, method and applications. *Nurse Researcher* 4 (3), 5–16.
- Chamberlayne, J., Bornat, J. & Wengraf, T. 2000. *The turn to biographical methods in social science*. London: Routledge.
- Chan, D.W. & Hui, E.K.P. 1995. Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology* 65 (1), 15–25.
- Cherniss, C. 1995. *Beyond burnout. Helping teachers, nurses, therapists and lawyers recover from stress and disillusionment*. New York: Routhledge.
- Clandinin, D. & Connelly, F.M. 1994. Personal experience methods. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 413–427.
- Clausen, J.A. 1995. Gender, contexts, and turning points in adults' lives. In P. Moen, G.H. Jr. Elder & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development*. Washington D.C: American Psychological Association, 365–389.
- Cohen, L., Duberley, J. & Mallon, M. 2004. Social constructionism in the study of career: accessing the parts that other approaches cannot reach. *Journal of Vocational Behavior* 64 (3), 407–422.
- Cole, A.L. & Knowles, J.G. 1997. The role of inquiry in field experiences within teacher preparation. In P. Nuutinen (Ed.), *Tutkiva opettaja – kokemuksista pedagogiikaksi*. University of Joensuu. *Bulletins of the Faculty of Education* 64, 28–34.
- Collin, K. 2005. Experience and shared practice – design engineers' learning at work. University of Jyväskylä. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 261.
- Cooper, K., & Olson, M. 1996. The multiple 'I's' of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: teachers' professionalism, identities, and knowledge*, 78–89. London, UK: Falmer Press.
- Corley, K.G. & Gioia, D.A. 2004. Identity, ambiguity and change in the wake of a corporate spin-off. *Administrative Science Quarterly* 49 (2), 173–208.
- Cortazzi, M. 1993. *Narrative analysis*. London: Falmer Press.

-
- Côté, J.E. & Levine, C.G. 2002. Identity formation, agency, and culture: a social psychological synthesis. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crepeau, R., Crook, C., Goslar, M. & McMurtney, M. 1992. Career anchors of information systems personnel. *Journal of Management Information Systems* 9 (1), 145–160.
- Creswell, J. W. 2003. Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Second edition. Thousand Oaks: SAGE.
- Curran, B., Abrahams, C. & Manual, J. 2000. Teacher supply and demand: Is there a shortage? Washington D.C. National Governor's Association, Center for Best Practices, Education Policy Studies Division.
- Darling-Hammond, L. 1990. Teachers and teaching: signs of a changing profession. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 267–290.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. 2005. Reform, standards and teacher identity: challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education* 21, 563–567.
- Delong, T.J. 1981. Career anchors: a new concept in career development for the professional educator. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles, California.
- Delong, T.J. 1982. Re-examining the career anchor model. *Personnel* 59 (3), 60–61.
- Denzin, N.K. 1992. Symbolic interactionism and cultural studies. The politics of interpretation. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.
- Dey, I. 1993. Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists. London: Routledge
- Dick, T. & Rallis, D. 1991. Factors and influences on high school students' career choices. *Journal of Research in Mathematics Education* 22 (4), 281–283.
- Draper, J., Fraser, H., Smith, D. & Taylor, W. 1996. Teachers' careers: thoughts on leaving teaching. Published conference proceeding. Scottish Educational Research Association, AV Media Services, University of Strathclyde, Glasgow.

- Draper, J., Fraser, H. & Taylor, W. 1997. Teachers at work: early experiences of professional development. *Journal of Inservice Development* 23 (2), 283–295.
- Draper, J. & McMichael, P. 1998. Preparing a profile: likely applicants for primary headship. *Educational Management and Administration* 26 (2), 161–172.
- Ebaugh, H.R.F. 1988. *Becoming an ex: the process of role exit*. University of Chicago Press, Chicago, IL.
- Ekonen, M. & Lämsä, A-M. 2005. Moninaiset urat – uratutkimus muutoksessa. Teoksessa A-M. Lämsä, O. Uusitalo & V. Lämsä (toim.) *Yritysetiikan ja johtajuuden suuntia*. Jyväskylän yliopiston taloustieteiden tiedekunnan julkaisuja 145, 132–145.
- Elklit, A., Andersen, L.B. & Aretander, T. 1995. Scandinavian star. Anden del. En opfølgende undersøgelse af de fysiske, psykiske og sociale eftervirkninger 3,5 år efter katastrofen. *Psykologisk Skriftserie* 20 (2), Aarhus Universitetet.
- Elder, G.H. 1981. Social history and life experience. In D. Eichorn, J. A. Clausen, et al. (Eds), *Present and past in middle life*. New York: Academic Press, 3–31.
- Elder, G. H. Jr, 1998. The life course as developmental theory. *Child Development* 69 (1), 1–12.
- Elämänkulturyöryhmä. 1999. *Elämänkulku ja terveys*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 1999:22. Helsinki.
- Engeström, Y. 2000. Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics* 43 (7), 960–974.
- Erikson, E.H. 1950. (1963) *Childhood and society*. (2nd ed.) New York: W.W. Norton.
- Erikson, E.H. 1959. *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Erikson, E.H. 1968. *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E.H. 1982. *Lapsuus ja yhteiskunta*. Jyväskylä: Gummerus
- Eriksson-Stjernberg, I. 1990. Naiseustekijöiden ja yhteiskunnallisen aseman yhteys työminäkuvaan 30-60-vuotiailla, ruotsinkielisillä naisilla. Helsingin yliopiston Kasvatustieteellinen laitos. Tutkimuksia 127.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Estola, E. & Syrjälä, L. 2002. *Kutsumus*. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa*. Kansanvalistusseura. Vantaa: Dark Oy.

- Eteläpelto, A. 1993. Oppijälähtöiseen osaamisen kehittämiseen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Painatuskeskus Oy. 109–135.
- Eteläpelto, A. & Miettinen, R. 1993. *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Painatuskeskus Oy. 8–9.
- Evetts, J. 1987. Becoming career ambitious: the career strategies of married women who became primary headteachers in the 1960s and 1970s. *Educational Review* 39 (1), 15–29.
- Feldman, D.C. & Bolino, M.C. 1996. Careers within careers: reconceptualizing the nature of career anchors and their consequences. *Human Resource Management Review* 6 (2), 89–112.
- Feldman, D.C. & Bolino, M.C. 2000. Career patterns of the self-employed: career motivations and career outcomes. *Journal of Small Business Management* 38 (3), 53–67.
- Fernandez, R. M. & Weinberg, N. 1997. Sifting and sorting: personal contacts and hiring in a retail bank. *American Sociological Review* 62 (6), 883–902.
- Forma, P., Väättäinen, J. & Saari, P. 2003. Kuntatyö 2010–tutkimus. Esiraportti. Kuntien eläkevakuutus. www.keva.fi/kuntatyö2010.
- Fresco, B., Kfir, D. & Nasser, F. 1997. Predicting teacher commitment. *Teaching and Teacher Education* 13 (4), 429–438.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. 1992. *What's worth fighting for in your school?* Buckingham: Open University Press.
- Garman, N.B. 1995. The schizophrenic rhetoric of school reform and the effects on teacher development. In Smyth, J (Ed.), *Critical discourses on teacher development*. New York: Cassell. 23–38.
- Garratt, D. & Hodgkinson, P. 1998. Can there be criteria for selecting research criteria? – A hermeneutical analysis of an inescapable dilemma. *Qualitative Inquiry* 4 (4), 515–539.
- Garro, C. & Mattingly, L. (Eds.) 2000. *Narrative and the cultural construction of illness and healing*. Berkeley: University of California Press.
- Gergen, K.J. & Gergen, M. 1987. The self in temporal perspective. In R.P. Abeles (Ed.), *Life span perspectives and social psychology*. New Jersey: Erlbaum, Hillsdale, 121–137.
- Gergen, K.J. 1997. *Realities and relationships: soundings in social construction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Gibson, R. & Mitchell, M. 2003. Introduction to counseling and guidance. 6th ed. Upper Saddle River, N.J.: Merrill/Prentice Hall.
- Giddens, A. 1995. Elämää jälkiteollisessa yhteiskunnassa. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash (toim.) *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio*. Tampere: Vastapaino, 83–152.
- Ginzberg, E. 1984. Career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Giorgi, A. 1993. Psychology as the science of the paralogical. *Journal of Phenomenological Psychology* 24 (1), 63–77.
- Goffman, E. 1959. *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday.
- Goffman, E. 1983. The interaction order. *American Sociological Review* 48 (1), 1–17.
- Goldman, D.R. 1973. Managerial mobility motivations and central life interests. *American Sociological Review* 38 (1), 119–126.
- Goldron, J. & Smith, R. 1999. Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies* 31 (6), 711–726.
- Gottfredson, L. 2002. Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 85–148.
- Graham, K.C. 1996. Running ahead: enhancing teacher commitment. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67 (1), 45–47.
- Greenhaus, J.H., Parasunaman, S. 1999. Research on work, family, and gender: current status and future directions. In G.N. Powell (Ed.), *Handbook of Gender & Work*. Thousand Oaks: Sage Publications, 391–412.
- Grimmett, P.P. 1996. Connecting professional development with the world of work: implications for educational leaders. In: Ruohotie P, Honka J & Beairsto B (Eds.), *New themes for vocational education. Learning and Change -series of publications*. University of Tampere: Research Center for Vocational Education, 149–185.
- Grissmer, D. W. & Kirby, S. N. 1987. *Teacher attrition: the uphill climb to staff the nation's schools*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

- Grunberg, L., Moore, S.Y. & Greenberg, E. 2001. Differences in psychological and physical health among layoff survivors: the effect of layoff contact. *Journal of Occupational Health Psychology* 6 (1), 15–25.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätöyömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Grönlund, M. 2000. Muutoksen haasteet – Henkilöstön koulutustarpeiden, sisäisen ilmapiirin ja asiakastyytyväisyyden muutokset GRAM-yrityksissä. Turun kauppakorkeakoulu. Yritystoiminnan tutkimus- ja koulutuskeskus. Sarja B, Tutkimusraportteja 5/2000.
- Gudmundsdottir, S. 1996. The teller, the tale and the one being told: the narrative nature of the research interview. *Curriculum inquiry* 26 (3), 293–306.
- Gudmundsdottir, S. (2001). Narrative research in school practice. In V. Richardson (Ed.) *Fourth Handbook for Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Guthrie, J. 1979. Organizational scale and school success. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 1 (1), 17–27.
- Haikonen, M. 1999. Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 1.
- Hakim, C. 1996. Key issues in women's work: female heterogeneity and the polarization of women's employment. London: Athlone.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2001. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Hall, D.T. & Nougaim, K. 1968. An examination of Maslow's need hierarchy in an organizational setting. *Organizational Behavior and Human Performance* 3 (1), 12–35.
- Hall, D.T. 1976. *Careers in organizations*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Suom. ja toim. M. Lehtonen ja J. Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Hargreaves, A. 1994/1999. *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in postmodern age*. London: Cassell.

- Hargreaves, D. J., Miell, D. & MacDonald, R.A.R. 2002. What are musical identities and why are they important? In R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press, 1–20.
- Harré, R. 1983. *Personal being: a theory for individual psychology*. Oxford: Blackwell.
- Heidegger M. 1991. *Silleen jättäminen*. Suom. Reijo Kupiainen. *Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta XIX*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Heidegger M. 1992. *Being and time*. Transl. by John Macquarrie & Edward Robinson. Oxford. UK: Blackwell. (Orig. Title: *Sein und Zeit 1927*. Max Niemeyer, Tübingen.)
- Heidegger, M. 1993. *Gesamtausgabe. Phänomenologie der Anschauung und des Ausdrucks*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. 2000. *Oleminen ja aika*. Alkuteoksesta *Sein und Zeit*. Suom. R. Kupiainen. Tampere: Vastapaino.
- Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. 1997. *Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiottoa keskinkertaisuudesta*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B 57.
- Heikkinen, H.L.T. 2000. *Tarinan mahti – Narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia*. *Tiedepolitiikka* 25 (4), 47–58.
- Heikkinen, H.L.T. 2001. *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito*. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 175. Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. 2004. ”Huomaa minut, arvosta minua!” *Opetus tunnustuksen dialektiikkana*. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Dark Oy, 278–294.
- Heilmann, P. 2004. *Careers of managers. Comparison between ICT and paper business sectors*. (Päälliköiden urat, vertaileva tutkimus ICT- ja paperitoimialoilla) Lappeenrannan Teknillinen yliopisto.

- Heinonen, J., Kovalainen, A., Paasio, K., Pukkinen, T. & Österberg, J. 2006. Palkkatyöstä yrittäjäksi. Tutkimus yrittäjäksi ryhtymisen reiteistä sosiaali- ja terveystalalla sekä kaupallisella ja teknisellä alalla. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 297. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Heinonen, T. 2000. Luokanopettajan ammatti helsinkiläislukiolaisten kiinnostuksen kohteena. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 35.
- Heinz, W.R. 2003. From work trajectories to negotiated careers: the contingent work life course. In T.M. Jeylan, M.J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the Life Course*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 185–204.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. *Tiimiorganisoitu koulu*. Juva: WSOY.
- Helve, H. 2002. *Arvot, muutos ja nuoret*. Helsinki: Vastapaino.
- Heppner, P.P., Cooks, S.W., Strozier, A.L. & Heppner, M.J. 1991. An investigation of coping styles and gender differences with farmers in career transition. *Journal of Counseling Psychology* 38 (2), 167–174.
- Hermans, H. & Oles, P. 1999. Midlife crisis in men: affective organisation of personal meanings. *Human Relations* 52 (11), 1403–1426.
- Higgins, E.T., Loeb, I. & Ruble, D.N. 1995. The four A's of life transition effects: attention, accessibility, adaptation, and adjustment. *Social Cognition* 13, 215–242.
- Higgins, M.C. & Kram, K.E. 2001. Reconceptualizing mentoring at work: a developmental network perspective. *Academy of Management Review* 26 (2), 264–298.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. *Tutki ja Kirjoita*. 6.–8. painos. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hoang, H. & J. Gimeno, J. 2003. *Becoming an entrepreneur*. Paper presented at the 63rd Annual Meeting of the Academy of Management, Seattle, WA, USA.
- Holland, J.L. 1966. *The psychology of vocational choice: a theory of personality types and model environments*. Waltham, Mass: Blaisdell.

- Holland, J.L. 1973. *Making vocational choices: a theory of careers*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Holland, J.L. 1985. *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and environments*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. & Cain, C. 1998. *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Holstein, R. & Gubrium, J. 1995. *The active interview*. Qualitative research methods series, 37. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Honkonen, M. 1995. Elämäkerrallinen lähestymistapa opiskelijatutkimuksen menetelmänä. Teoksessa J. Nieminen (toim.) *Menetelmävalintojen viidakossa*. Kasvatustieteen laitos. Tampereen yliopisto. Julkaisusarja B 13, 167–191.
- Honkonen, M. 1997. Best or second best choice? *Acta Universitatis Tamperensis* 546. Tampereen yliopisto.
- Honkonen, M. 1999. Personality and work expectations of Finnish business students: an application of J.L. Holland's perspective.
- Honneth, A. 1996. *Struggle for recognition. The moral grammar of social conflicts*. Oxford: Polity Press.
- Houtsonen, J. 1996. Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 199–216.
- Houtsonen, J. 2000. Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyksessä. Teoksessa J. Houtsonen, J. Kauppila & K. Komonen (toim.) *Koulutus, elämäntie ja identiteetti*. Joensuu yliopisto. Sosiologian laitoksen tutkimuksia 3, 7–49.
- Hsu, M.K., Chen, H.H., Jiang, J.J. & Klein, G. 2003. Career satisfaction for managerial and technical anchored IS personnel in later career stages. *The Data Base for Advances in Information Systems* 34 (4), 64–71.
- Huberman, M. 1992. Teacher development and instructional mastery. In A. Hargreaves & M.G. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development*. London: Teachers College Press, 122–142.
- Huberman, M. 1993. *The lives of teachers*. London: Cassell.

- Hughes, D.C., Blazer, D.G. & George, L.K. 1988. Age differences in the life events: a multivariate controlled analysis. *The International Journal of Aging and Human Development* 27, 207–220.
- Hughes, R.E. 2001. Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursors and turnover. *International Journal of Human Resource Management* 12 (2), 288–298.
- Hunter, S. & Sundel, M. 1988. An examination of key issues concerning midlife. In S. Hunter & M. Sundel (Eds.), *Midlife myths*. Newburg Park, CA: Sage, 8–28.
- Huotelin, H. 1992. *Elämänkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut*. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus.
- Husserl, E. 1970. *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology. An introduction to phenomenological philosophy*. Trans. David Carr. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Hutri, M. 2001. Yksilön ammatillisen kriisiytymisen tunnistaminen stressitekijöiden, työhön liittyvien selitystapojen ja tunteiden perusteella. *Työpoliittinen tutkimus*. Työministeriö. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana käyttäjänä ja kehittäjänä. *Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 49. Joensuun yliopistopaino.
- Huuskonen, V. Lähteenmäki, S. & Paalumäki, A. 1990. *Urapäätös ja sen taustatekijät uran eri valintatilanteissa*. TKKK:n julkaisuja, Sarja A:2.
- Hyvärinen, Matti 2004. *The conceptual history of narrative: an outline*. Paper presented in the conference *The Traveling Concept of Narrative* 3–4.12.2004. University of Helsinki.
- Hänninen, V. 1999. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. *Acta Universitatis Tamperensis* 696.
- Häyrynen, L. 1994. The life course of the academic woman. In G. Bjerén & I. Elgvist-Salzman (Eds.), *Gender and education in a life perspective*. Aldershot: Avebury.
- Ibarra, H. 1999. Provisional selves: experimenting with image and identity in professional adaption. *Administrative Science Quarterly* 40 (4), 764–791.

- Ibarra, H. 2003. *Working identity: unconventional strategies for reinventing your career*. Harvard Business School Press.
- Ibarra, H. 2005. Identity transitions: possible selves, liminality and the dynamics of career change. INSEAD N° 2005/51/OB (Revised version of 2005/24/OB).
- Ikonen, T.H. 2000. *Tuhkasta uusi elämä. Selviytymisen teoreettiset ja käytännölliset lähtökohdat*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ikonen-Varila, M. 2001. *Koulutus ja työ valintana. Lastentarhanopettajaksi opiskelevien näkemyksiä alanvalinnasta ja työstä*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 170. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ingersoll, R. M. 1999. The problem of underqualified teachers in American secondary schools. *Educational Researcher* 28 (2), 26–37.
- Ingersoll, R.M. 2001. Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. *American Educational Research Journal* 38 (3), 499–534.
- Ingersoll, R.M. & Smith, T.M. 2003. The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership* 60 (8), 30–33.
- Ingersoll, R. M., & Kralik, J. M. 2004. *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Isopahkala-Bouret, U. 2005. *Joy and struggle for renewal. A narrative inquiry into expertise in job transitions*. Helsinki: University Press.
- Jiang, J.J. & Klein, G. 1999/2000. Supervisor support and career anchor impact on the career satisfaction of the entry-level information systems professionals. *Journal of Management Information Systems* 16 (3), 219–240.
- Johnson, S.M., & Birkland, S.E. 2003. Pursuing a “sense of success”: New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40 (3), 581–617.
- Johnston, J., McKeown, E. & McEwen, A. 1999. Primary teaching as a career choice: the views of male and female sixth-form students. *Research Papers in Education* 14 (2), 181–197.
- Jokinen, E. & Luoma-Keturi, N. 2005. *Koulutuksesta välineitä yksilön työuran pidentämiseen: Koulutuksen ajallisten vaikutusten tarkastelu*. Tampereen yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos, Työelämän tutkimuskeskus, Tutkimusraportteja 75.

- Jokinen, H. 2000. Koulutus ja opettajuus kuntien tulevaisuus- skenaarioissa. Julkaisussa J. Välijärvi (toim.) *Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointi (OPEPRO) 9*. Helsinki: Opetushallitus, 52–116.
- Jokinen, J. 2002. Aikuisopettajan identiteetti. Yksinäisestä sankariopettajasta tiimiytyneeseen yrittäjään? *Acta Universitatis Tamperensis* 898. Tampereen yliopistopaino Oy, Juvenes Print.
- Jung, C.G. 1991. Kohti totuutta. Poleemisia esseitä Porvoo: WSOY.
- Juuti, P. 2001. Johtamispuhe, Aavaranta-sarja nro 48. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Järnlström, M. 2002. Personality preferences and career expectations of Finnish business students. *Career Development International* 5 (3), 144–154.
- Järvensivu, A. & Valkama, P. 2005. Proaktiivisen työvoimapolitiikan rajoja ja mahdollisuuksia. *Työpoliittinen tutkimus* 268. Helsinki: Työvoimaministeriö.
- Järvinen, T. & Vantraja, M. 2000. Koulutuksen hyvä- ja huono-osaiset. Laudaturylioppilaiden ja koulutuksesta karsiutuneiden kotitaustat. *Kasvatus* 31 (3), 205–216.
- Kalaja, P. & Dufva, H. 1997. Kohtalona koulu: englanninopettajien ammattiurasta ja identiteetistä. In A. Mauranen & T. Puurtinen (Eds.), *Translation – Acquisition – Use. AFinLA Yearbook 1997*. Publications De L'association Finlandaise De Linguistique Appliquée 55, 203–218.
- Kalimo, R. & Toppinen, S. 1997. Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Kallioniemi, A. 1997. Uskonnonopettajien ammattikuva. *Tutkimuksia* 180. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kari, J. & Heikkinen H. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa Kari, J. & Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylän yliopistopaino, 41–60.
- Kasvio, A. 1994. Uusi työn yhteiskunta. Suomalaisen työelämän muutokset ja kehittämismahdollisuudet, Helsinki: Gaudeamus.

- Kauppila, J. & Tuomainen, A. 1996. Opettajat muutoksen tulkkeina – Kuinka kuvata opettajuuden rakentumista? Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 159–196.
- Kauppinen, K. & Veikkola, H-K. 1997. *Tasa-arvoistuvat työyhteisöt*. Tampere: Mikkor.
- Kauppinen-Toropainen, K. & Kandolin, I. 1991. Työn ja kodin vaatimusten yhdistäminen. *Työ ja ihminen* 5, 295–312.
- Kelchtermans, G. 1993. Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching & Teacher Education* 9 (5/6), 443–456.
- Kelchtermans, G. & Vanderberghe, R. 1994. Teachers' professional development: a biographical perspective. *Journal Curriculum Studies* 26 (1), 45–62.
- Kellner, D. 1995. *Media culture. Cultural studies, identity and politics between the modern and the postmodern*. London: Routledge.
- Kemppinen, P. & Rouvinen-Kemppinen, K. 1998. *Tee jotakin toisin: toiminnallinen elämäntähtäminen*. Vantaa: Kustannusvalmennus P & K Oy.
- Kilpeläinen, A. 2000. Naiset paikkaansa etsimässä. Aikuiskoulutus naisen elämäntähtäminen. Jyväskylän yliopisto: *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 163 (1).
- Kincheloe, J.L. 1998. Pinar's currere and identity in hyperraeality: Grounding the post-formal notion of intrapersonal intelligence. In W.F. Pinar (Ed.) *Curriculum: toward new identities*. New York: Garland Publishing, 129–142.
- Kinnunen, U. & Salo, K. 1994. Teacher stress: an eight year follow up study on teachers' work, stress and health. *Anxiety, stress and coping*, 7.
- Kirby, S.N., & Grissmer, D.W. 1993. Teacher attrition: theory, evidence, and suggested policy options. Paper presented at the World Bank/Harvard Institute for International Development Seminar on "Policies Affecting Learning Outcomes Through Impacts on Teachers" held at Cambridge, MA.

- Kirpal, S. 2004. Researching work identities in a European context. *Career Development International* 9 (3), 199–221.
- Kivekäs, M. 1999. Siirtymä ammatillisesta koulutuksesta työelämään 1990-luvulla. Teoksessa R. Linnakangas (toim.) *Koulutus ja elämäntulkku*. Lapin yliopisto: Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 28, 227–262.
- Kivinen, O & Rinne, R. 1994. Kansanopettajat ja kansalaiskuvan muutos Suomessa 1800–1900-luvulla. Teoksessa *Koulu ja menneisyys*. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1994. Helsinki: Yliopistopaino, 73–105.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsitteitä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajan perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kniveton, B.H. 2004. The influences and motivations on which students base their choice of career. *Journal of Research in Education* 72, 47–59.
- Koivuluhta, M. 1999. Ammatti-intressit ja ura. Pohjoiskarjalalaisen ammattikoulutetun ikäluokan seuranta vuosina 1975–1991. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 42. Joensuun yliopistopaino.
- Korhonen, M. 1994. Keski-ikäisten naisten lapsuuskokemukset ja oma vanhemmuus. Joensuun yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. *Psykologian tutkimuksia* 125.
- Korotov, K. 2004. 'Neither here nor there' or 'both here and there'; Experiencing liminality and playing with identity. Paper presented at the 64th Annual Meeting of the Academy of Management, New Orleans, LA, USA.
- Korpinen, E., Tiihonen, E. & Tuominen P. 1989. (toim.) *Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja B 34.

- Korpinen, E. 1995. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajaksi oppimaan –kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajan-koulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 141–154.
- Kunda, G., Barley, S.R. & Evans, J. 2002. Why do contractors contract? The experience of highly skilled technical professionals in a contingent labor market. *Industrial and Labor Relations Review* 55 (2), 234–261.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11 (1), 3–12.
- Kyriacou, C. & Coulthard, M. 2000. Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy* 26 (2), 117–126.
- Käsnänen, K. 1998. Työympäristön muutoksen vaikutus farmaseuttisen henkilöstön työtehoon ja työnkuvaan. Tutkimuksia ja selvityksiä/ Kuopion yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus 5.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Laine, T. 1996. Luokanopettajuus identiteettinä. Luokanopettajien arvioita työssään vaadittavista ammattitaidosta, koulutuksesta ja koulutuksensa riittävydestä. *Lisensiaatintutkimus*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. *Acta Universitatis Tamperensis* 1016.
- Lam, P., Foong, Y. Y. & Moo, S. N. 1995. Work life, career commitment, and job satisfaction as antecedents of career withdrawal cognition among teacher interns. *Journal of Research and Development in Education* 28 (4), 230–236.
- Laub, J.H. & Sampson, R.J. 1993. Turning points in the life course: Why change matters to the study of crime. *Criminology* 31 (3), 301–325.

- Launis, V. 1994. Kenelle itsemääräämisoikeus kuuluu. Teoksessa J. Pietarinen, V. Launis, J. Räikkä, E. Lagerspetz, M. Rauhala & M. Oksanen (Eds.), *Oikeus itsemääräämiseen*. Helsinki, Painatuskeskus, 51–64.
- Lauriala, A. 1997. Development and change of professional cognitions and action orientations of Finnish teachers. *Acta Universitatis Ouluensis*. E 27. Oulun yliopisto.
- Lauriala, A. 1998. Uudistaja-opettaja koulu yhteisössä. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. TAJU: Tampereen yliopistopaino, 235–254.
- Laurila, A. 1999. Toinen mahdollisuus: pitkäaikainen sijaiskotihoito ja aikuistuneen tytön identiteetti, minäkäsitys ja sijais-äitirepresentaatio. *Acta Universitatis Tamperensis* 701. Tampereen yliopisto.
- Laursen, P.F. 2006. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Suom. K. Kontturi. Helsinki: Finn Lectura.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. 1984. *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer-Verlag.
- Le Blanc, P., de Jonge, J. & Schaufeli, W. 2000. Job stress and health. In N. Chmiel (Ed.), *Introduction to work and organizational psychology*. Oxford: Blackwell Publishers, 148–177.
- Leino, J. 1999. The development of professional competence. In B. Beairisto & P. Ruohotie (Eds.), *The education of educators*. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education, 5–21.
- Leithwood, K. 1994. Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly* 30 (4), 498–518.
- Lent, R., Brown, S. & Hackett, G. 2002. Career development from a social cognitive perspective. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development*, 4th ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 373–421.
- Levinson, D.J. et al. 1979. *The seasons of a man's Life*. 6nd ed. New York: Alfred A. Knopf
- Levinson, D.J. 1984. The career is in the life structure, the life structure is in the career; an adult development perspective'. In M.B. Arthur, L. Bailyn, D.J. Levinson, & H.A. Shepard (Eds.), *Working with Careers*. New York: Columbia University Press.
- Levinson, D.J. 1986. A conception of adult development. *American Psychologist* 41 (1), 3–13.

- Levinson, D.J. 1997. *The seasons of a woman's life*. New York: Ballantine Books.
- Lichtenstein, B. & Mendenhall, M. 2002. Non-linearity and responsibility: emergent order in 21st century careers. *Human Relations* 55 (1), 5–32.
- Liff, S. & Ward, K. 2001. Distorted view through the glass ceiling: the construction of women's understandings of promotion and senior management positions. *Gender, Work and Organizations* 8 (1), 19–36.
- Lillia, T. 2000. Mentoroinnin teoriaa. Teoksessa T. Juusela, T. Lillia & J. Rinne *Mentoroinnin monet kasvot. Käytännön esimerkkejä mentoroinnin soveltamisesta*. Jyväskylä: Gummerus, 9–51.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Sage, Beverly Hills, CA.
- Linde, C. 1993. *Life Stories. The creation of coherence*. Oxford University Press.
- Liu, X.S. & Meyer, J.P. 2005. Teachers' perceptions of their jobs: a multilevel analysis of the teacher follow-up survey for 1994–95. *Teachers College Record* 107 (5), 985–1003.
- London, M. 1993. Career motivation of full-and part-time workers in mid and late career. *The International Journal of Career Management*, 5 (1), 21–29.
- London, M. 1997. Overcoming career barriers: a model of cognitive and emotional processes for realistic appraisal and constructive coping. *Journal of Career Development* 24 (1), 25–38.
- Louis, M.R. 1980. Career transitions: varieties and commonalities. *Academy of Management Review* 5 (3), 329–340.
- Luekens, M.T., Lyter, D.M. & Fox, E.E. 2004. *Teacher attrition and mobility: results from the teacher follow-up survey, 2000–01 (NCES 2004-301)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Lutz, T. & Weeks, C. A. 1985. Job crisis and the family: an expanded perspective for career counselors. *Journal of Career Development* 12 (1), 70–74.
- Luukkainen, O. 2002. Opettajankoulutukselle riittää haasteita – löytyykö vastauksia. Teoksessa P. Nuutinen & E. Savolainen (toim.) *50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 162–176.

- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? *Acta Universitatis Tamperensis* 986. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Tampere University Press.
- Lähteenmäki, S. 1992. ”Mikä sille nyt tuli?” eli Työura ja sen kriisivaiheet urakäyttäytymisen yksilöllisten erojen kannalta tarkasteltuna. Turun Kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja D:2.
- Lähteenmäki, S. 1995. ”Mitä kuuluu – kuka käskää?” Yksilöllinen urakäyttäytyminen ja sitä ohjaavat tekijät suomalaisessa liiketoimintaympäristössä – vaihemallin mukainen tarkastelu. Turun Kauppakorkeakoulun julkaisuja, sarja A–1.
- Maclean, R. 1992. *Teachers' career and promotional patterns*. London: Falmer.
- Manuel, J. 2003. 'Such are the ambitions of youth': exploring issues of retention and attrition of early career teachers in New South Wales. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 31 (2), 139–151.
- Marcia, J. E. 1966. Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (5), 551–558.
- Marcia, J.E. 1980. Identity in adolescence. In J. Andelson (Ed.), *Handbook of Adolescence Psychology*. New York: John Wiley & Sons, 159–187.
- Marcia, J. E. 1993. The ego identity status approach to ego identity. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. New York: Springer-Verlag, 1–21.
- Markham, U. 1994. *Muutoksen myönteinen voima*. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Markus, H. & Nurius, P. 1986. Possible selves. *American Psychologist* 41 (9), 954–969.
- Marshall, V. & Bonner, D. 2003. Career anchors and the effects of downsizing: implications for generations and cultures at work. A preliminary investigation. *Journal of European Industrial Training* 27 (6/7), 281–291.
- Maslach, C. 1982. Understanding burnout. In Paine, W.S. (Ed.), *Job stress and burnout*. London: Sage Publications.
- Maslach, C. & Schaufeli, W.B. (Ed.), 1993. Historical and conceptual development of burnout. In W.B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: recent developments in theory and research*. Washington: Taylor & Francis, 1–16.

- Maslach, C. & Leiter, M.P. 1997. The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. 2001. Job burnout. *Annual Review of Psychology* 52 (1), 397–422.
- Mattiasson, A-C. 1995. Autonomy in nursing home settings. Stockholm: Karolinska Institute and Section of Social Gerontology, Gerontology Research Center.
- McLanahan, S.S. & Soerensen, A.B. 1985. Life event an psychological well-being over the life course. In Elder, G.H. (Ed.), *Life course dynamics trajectories and transitions, 1968–1980*. Ithaca, London: Cornell University Press, 217–238.
- Mead, G.H. 1964. *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviourist*. Chigago and London: The University of Chigago Press.
- Merenluoto, K. 2003. Asiantuntijaksi yritykseen, tutkijaksi, vai sittenkin opettajaksi? Raportti Turun yliopiston matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden vastauksista opettajankoulutusta ja siihen asennoitumista koskevaan kyselyyn. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A:199. Turku: Painosalama Oy.
- Meriläinen, M. 1999. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehitymiselle. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 51.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. *Qualitative data analysis (2. painos)*. California: Sage.
- Miller, R.L. 2000. *Researching life stories and family histories*. London: Sage Publications.
- Mobley, W.H., Griffeth, R.W., Hand, H.H. & Meglino, B.M. 1979. Review and conceptual analysis of the employee turnover process. *Psychological Bulletin* 86 (3), 493–522.
- Mohr, G.B. 2000. The changing significance of different stressors after the announcement of bankruptcy: a longitudinal investigation with special emphasis on job insecurity. *Journal of Organizational Behavior* 21 (3), 337–359.
- Moore, D.P. & Buttner, E.H. 1997. *Women entrepreneurs: moving beyond the glass ceiling*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Montecinos, C. & Nielsen, L. 1997. Gender and cohort differences in university students' decisions to become elementary teacher education majors. *Journal of Teacher Education* 49 (1), 47–54.
- Murnane, R. 1987. Understanding teacher attrition. *Harvard Educational Review* 57 (2), 177–182.
- Murray-Harvey, R., Söee, P.T., Lawson, M.J., Silins, H., Banfield, G. & Russel, A. 2000. Under stress: the concerns and coping strategies of teacher education students. *European Journal of Teacher Education* 23 (1), 19–35.
- Mäkelä, K. (toim.) 1992. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkelä, V. 1997. Opettajien lisäkoulutuksen tuloksellisuus opettajien, esimiesten ja opiskelijoiden arvioimana. *Acta Universitatis Tamperensis* 578.
- Nakari, L., Porenne, P., Mansukoski, S., Riikonen, E. & Huhtala, T. 1998. Mentorointi. Johdon ja asiantuntijoiden kehitysmenetelmä. 2. painos. Forssa: Ekonomia Oy.
- Naskali, P. 1992. Koulukasvatus kasvatustieteen itseymmärryksen muotona. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 18. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Neault, R.A. 2002. Thriving in the new millennium: career management in the changing world of work. *Canadian Journal of Career Development* 1 (2002), 11–21.
- Neves, J.S. & Lens, W. 2005. An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology* 54 (1), 119–134.
- Nias, J. 1989. Teaching and the self. In M.L. Holly & C. S. McLoughlin (Eds.), *Perspectives on teachers' professional development*. London: Falmer Press, 155–171.
- Niemi, H. 1995. Opettajan ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajakoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A 3.
- Niemi, H. 2000. Opettajakoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen*. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2, Helsinki. 169–194.

- Nicholson, N., West, M.A. 1989. Transitions, work histories and careers. In M.B. Arthur, D.T. Hall & B.S. Lawrence (Eds.), *Handbook of Career Theory*, 181–201.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaisiin teorioihin. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 71.
- Nordgren, N. 1985. Career hopes and plans of female and male MBA Students. *Svenska Handelshögskolan, Meddelanden* 141.
- Nykysuomen Sanakirja. 1990. Porvoo: WSOY.
- O'Connor, D. J. & Wolfe D.M. 1991. From crisis to growth at midlife: changes in personal paradigm. *Journal of Organizational Behavior* 12 (4), 323–340.
- Ogus, E.D., Greenglass, E.R. & Burke, R.J. 1990. Gender-role differences, work stress and depersonalization. *Journal of Social Behavior and Personality* 5.
- Onatsu, T. & Nurmi, J-E. 1994. Alisuoriutuvien oppilaiden käyttämät ajattelu- ja toimintastrategiat. *Psykologia* 29 (4), 270–278.
- Onnismaa, J. 2004. Vanha ja uusi käsitys urasta. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana III*. PS-kustannus, 275–285.
- Ornstein, S. & Isabella, L. A. 1993. Making Sense of Careers: a review 1989–1992. *Journal of Management* 19 (2), 243–267.
- Paine, W.S. 1982. *Job stress and burnout*. London: Sage.
- Parker, P. & Arthur, M.B. 2000. Careers, organizing and community. In M. A. Peiperl, M. B. Arthur, R. Goffee and T. Morris (Eds.), *Career frontiers: new conceptions of working life*. Oxford University Press, 105–125.
- Payne, R. 1988. Individual differences in the study of occupational stress. In C. L. Cooper & R. Payne (Eds.), *Causes, coping and consequences of stress at work*. Chichester: John Wiley & Sons. 209–232.
- Penuel, W.R. & Wertsch, J.V. 1995. Vygotsky and identity formation: a sociocultural approach. *Educational Psychologist* 30, 83–92.
- Perho, H. & Korhonen, M. 1994. Elämän vakaat vaiheet ja siirtymät aikuisuuden alusta keski-ikäen kynnykselle. Teoksessa Perho, H. & Sinisalo, P. (toim.) *Näkökulmia elämäntien ja ammattitieteen tutkimiseen*. Acta Psychologica Fennica. Soveltavan psykologian monografioita 7. Rauma: West Point, 61–78.

- Perry-Jenkins, M., Repetti, R.L. & Crouter, A.C. 2000. Work and family in the 1990s. *Journal of Marriage and the Family* 62 (4), 981–998.
- Perttula, J. 1995a. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Tampere: Suomen Fenomenologinen instituutti (SUFi).
- Perttula, J. 1995b. Kokemuksen tutkimisen luotettavuudesta. *Kasvatus* 26 (1), 39–47.
- Perttula, J. 1996. Deskriptio ja tulkinta. Psykologin avaimia kokeemukseen. *Psykologia* 31, 9–18.
- Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa: J. Perttula & T. Latomaa (toim.). Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Vantaa: DARK OY, 115–162.
- Pickles, A. & Rutter, M. 1991. Statistical and conceptual models of "turning points" in developmental processes. In D. Magnusson, L.R. Bergman, G. Rudinger & B. Törestad (Eds.), *Problems and methods in longitudinal research. Stability and change*. Cambridge: Cambridge University Press, 133–165.
- Pirttilä, I. 1991. Tiede yhteiskunnallisena objektina ja subjektina. Jyväskylän yliopiston sosiologian laitoksen julkaisuja 50.
- Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168.
- Polkinghorne, D.E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. In: J.A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative*. London: Falmer Press, 5–24.
- Puhakka, H. 1998. Naisen elämäntietä nuoruudesta aikuisuuteen – koulutuksen merkitys elämäntietä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 42.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Quicke, J. 1996. Work, identity and democratic identity. *International Studies of Education*, 6 (1), 49–66.
- Raivola, R. 1989. Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismi. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos A 44.
- Raivola, R. 1994. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen*. Opetus 2000. Juva: WSOY.

- Rajala, R. 2001. Stressinhallinta opettajien kertomuksissa. Onnistunut ja epäonnistunut stressinhallinta kouluuyhteisössä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 1. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1993a. Filosofinen ihmiskäsitys empiirisen ihmistutkimuksen ja auttavan toiminnan perustana. *Hoitotiede* 5 (3), 98–109.
- Rauhala, L. 1993b. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. *Sufi* 8. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1995/1996. Tajunnan itsepuolustus. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1998. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Helsinki University Press.
- Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Richardson, M.S. 2000. A new perspective for counsellors: from career ideologies to empowerment through work and relationship practices. In Collin, A. & Young, R.A. (Ed.), *The future of career*. Cambridge University Press.
- Roberts, A.R. 1996. *Crisis intervention and time-limited cognitive treatment*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rogers, C.R. 1961. *On becoming a person*. New York: Houghton Mifflin.
- Rogers, J. 2005. Aspiring to leadership– Identifying teacher leaders. *Medical Teacher* 27 (7), 629–633.
- Roos, J.P. 1987. *Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Rubin, H. 1999. *Soloing: Realizing your life's ambition*. New York: Harper Information.
- Ruhland, S.K. 2001. Factors that influence the turnover and retention of Minnesota's technical college teachers. *Journal of Vocational Education Research* 26 (1), 56–76.
- Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita Oy.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Porvoo: WSOY.

- Rutter, M. 1996. Transitions and turning points in developmental psychopathology: as applied to the age span between childhood and mid-adulthood. *International Journal of Behavioral Development* 19 (3), 603–626.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuu: Joensuun Yliopiston monistuskeskus.
- Räty, O. 1987. Työ ja koulutus. Juva: WSOY.
- Rönholm, R. 1999. Identiteetin lähteillä. Kulttuurijuuret minuuden ja opiskelun osana. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C:152.
- Saaranen, T., Tossavainen, K., Turunen, H. & Vertio, H. 2004. Työhyvinvoinnin rakentuminen koulu yhteisössä – henkilöstön ja työterveyshoitajien arviointia. *Työ ja ihminen* 18 (4), 328–341.
- Saari, S. 2000. Kuin salama kirkkaalta taivaalta. Kriisit ja niistä selviytyminen. Keuruu: Otava.
- Saarinen, E. 1986. Fenomenologia ja eksistentialismi. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) *Nykyajan filosofia*. Helsinki: WSOY, 215–260.
- Saastamoinen, M. 2000a. Elämänkaari, elämäntapa ja muistelemisen. Teoksessa P. Kuusela & M. Saastamoinen (toim.) *Ruumis, minä ja yhteisö. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulma*. Kuopion yliopiston selvityksiä E. Yhteiskuntatieteet 21. Sosiaalitieteiden laitos, 135–162.
- Saastamoinen, M. 2000b. Elämäntapayhteisöt ja yhteisöllistämisen teknologia – identiteetti, ekspressiivisyys ja hallinnointi. Teoksessa P. Kuusela & M. Saastamoinen (toim.) *Ruumis, minä ja yhteisö - sosiaalisen konstruktionismin näkökulma*. Kuopion yliopisto. Yhteiskuntatieteet, selvityksiä E 21.
- Saastamoinen, M. 2006. Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.) *Minuus ja identiteetti*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print, 170–180.
- Salminen, E. O. 1989. Elämän ja uran ankkurit. Helsinki: Painokaari.
- Salminen, E.O. 1993. Urakehityksen ankkurit. Johtotehtävissä menestyvien seurauututkimus yksilön ja yrityksen näkökulmasta. Teknillinen korkeakoulu. Reportti 146. Espoo: TTK OFFSET.
- Salminen, E. O. 2005. Joustava urakehitys: Miten johtaa sitä? Helsinki: Edita.

- Salo, P., Väisänen, J., Aarras-Saari, R. & Lappi, T. 2006. Ohjattu harjoittelu opettajaopintojen yhdistäjänä. *Kasvatus* 37 (4), 390–394.
- Sanders, J. & de Grip, A. 2004. Training, task flexibility and the employability of low-skilled workers. *International Journal of Manpower* 25 (1), 73–89.
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. 2001. Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsingin yliopisto kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 173.
- Savolainen, H. 1993. Peruskoulusta työelämään – nuoruudesta aikuisuuteen. Esitutkimus nuorten siirtymävaiheen elämäkulusta, aikuistumisen prosessiin liittyvistä valinnoista ja ympäristön asettamista paineista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 48.
- Schein, E. H. 1971. The individual, the organization and the career: a conceptual scheme. *The Journal of Applied Behavioral Science* 7 (4), 401–426.
- Schein, E. H. 1978. *Career dynamics: matching individual and organizational needs*. Addison-Wesley, Mass.
- Schein, E. H. 1987. *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Espoo: Weilin & Göös.
- Schein, E. H. 1993. *Career anchors: discovering your real values*. London: Pfeiffer & Co.
- Schein, E.H. 1996. Kurt Lewin's change theory in the field and in the classroom: notes toward a model of management learning. *Systems Practice* 9 (1), 27–47.
- Schutz, A. & Luckmann, T. 1973. *The structures of the life-world*. Translated by Zaner, Richard M. and Engelhardt Jr., H. Tristram. Evanston: Northwestern University Press.
- Schwandt, T.A. 1996. Farewell to criteriology. *Qualitative Inquiry* 2 (1), 58–72.
- Seitamaa-Hakkarainen P. 2000. Kvalitatiivinen sisällön analyysi. <http://www.metodix.com/metodi/ pirita2>.
- Sennett, R. 1998. *The corrosion of character: the personal consequences of work in the new capitalism*. New York: W. W. Norton.
- Sennett, R. 2002. *Työn uusi järjestys*. Tampere: Vastapaino.

- Sharp, S. & Draper, J. 2000. Leaving the register: Scottish teachers lost to the profession, 1997–1998. *Journal of In-Service Education* 26 (2), 247–266.
- Shepard, B. & Marshall, A. 1999. Possible selves mapping: life-career exploration with young adolescents. *Canadian Journal of Councelling* 33 (1), 37–54.
- Shepard, B. 2000. Creating meaning and making connections: lifeplanning exploration workshop. Paper presented at the 26th Annual Conference of the National Consultation on Career Development, Ottawa, Ontario. January 24–26, 2000.
- Sihvonen, A. 1996. Miten ehkäisen työuupumuksen? Suomen Mielen-terveysseuran julkaisut. Jyväskylä: Gummerus.
- Siimes, K. 2001. Masennuksen ehkäisy. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.
- Siitonen, J. & Robinson, H.A. 1998. Empowerment: links to teachers' professional growth. In A. Willman & L. Syrjälä (Eds.), *Promoting teachers' personal and professional growth*. Department of Teacher Education. Universitatis Ouluensis E 32. Oulu University Press, 165–191.
- Sikes, P., Measor, L. & Woods, P. 1985. *Teacher careers: crises and continuities*. Lewes: Falmer Press.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Keuruu: Otava.
- Simola, H. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki – Opettaja muutoksen puristuksessa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Atena Kustannus, 91–121.
- Sinisalo, P. 1986. Työvoimaura ja yksilön kehitys. Helsinki. Työvoimaministeriö. Suunnitteluosasto. Työvoimapolittisia tutkimuksia 63.
- Sinisalo, P. & Koivuluhta, M. 1994. Ammatillinen suuntautuminen ja elämänkulku. Teoksessa H. Rätty (toim.) *Henkisten kykyjen kehittyminen*. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteiden laitos. Psykologian tutkimuksia 16, 124–130.
- Sinkkonen, S. & Hänninen-Salmelin E. 1989. Nais- ja miesjohtajien uran kehityksestä valtionhallinnossa ja sitä määräävistä tekijöistä. *Hallinnon Tutkimus* 1.

- Slaikou, K.A. 1990. *Crisis intervention: a handbook for practice and research* (2nd ed). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Smith, T. M. & Ingersoll, R. M. 2004. What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal* 41 (3), 681–714.
- Smith, T.M. 2007. How do state-level induction and standards-based reform policies affect induction experiences and turnover among new teachers? *American Journal of Education* 113 (2), 273–309.
- Spielberg, H. 1971. *The phenomenological movement: a historical introduction*, 2nd ed. The Hague: Nijhoff.
- Stainton Rogers, R. 1995. *Social psychology. A critical agenda*. Cambridge, England: Polity Press.
- Staudenmyer, N., Tyre, M. & Perlow, L. 2002. Time to change: temporal shifts as enablers of organizational change. *Organization Science*, 13 (15), 583–597.
- Stemler, S. 2001. An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation* 7 (17).
- Stenström, M-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Eteläpelto, H. & R. Miettinen (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos*. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 31–45.
- Still, L. & Timms, W. 1998. Career barriers and the older woman manager. *Women in Management Review* 13 (4), 143–155.
- Stuart, T.E. & Ding, W. 2003. The social structural determinants of academic entrepreneurship: an analysis of university scientists' participation in commercial ventures. Paper presented at the 63rd Annual Meeting of the Academy of Management, Seattle, WA; USA.
- Sugarman, L. 2001. *Life-span development: frameworks, accounts and strategies*. Hove: Psychology Press.
- Sugrue, C. 1997. Student teachers' lay theories and teaching identities: their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education* 20 (3), 213–225.
- Suikkanen, A., Linnakangas, R. & Karjalainen, A. 1999. 1960-luvulla syntyneiden työmarkkinoille siirtyminen ja työmarkkinakansalaisuus. Teoksessa R. Linnakangas (toim.) *Koulutus ja elämäntilanne*. Lapin yliopisto: Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C 28, 89–227.

- Sullivan, S. E. 1998. Careers in the next millennium: directions for future research. *Human Resource Management Review* 8 (2), 165–185.
- Sumsion, J. 2003. Rereading metaphors as cultural texts: a case study of early childhood teacher attrition. *The Australian Educational Researcher* 30 (3), 67–87.
- Suomi, A. 2002. Ammattia etsimässä. Aikuisopiskelijat kertovat sosiaali-ohjaajakoulutuksesta ja narratiivisen pätevyuden kehittymisestä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 194.
- Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Mitä kasvattajan tulee tietää. Tampere: Vastapaino.
- Super, D.E. 1957. *The psychology of careers*. New York and Evanston: Harper & Row.
- Super, D.E. 1990. A Life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice. Applying contemporary theories to practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 197–261.
- Suutari, V. & Taka, M. 2004. Career anchors and career commitment of managers with global careers: a qualitative study among Finnish managers. *Journal of Management Development* 23 (9), 833–847.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Juva: WSOY.
- Syrjälä, L. & Heikkinen, L.T. 2002. Tarinat – ikkuna opettajan työhön ja elämään. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Kansanvalistusseura. Vantaa: Dark Oy.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografisen opetuksen tutkimus: Kouluetnografia. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 65–112.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25.

- Talbert, J.E. 1986. The staging of teachers' careers – an institutional perspective. *Work and Occupations* 13 (3), 421–443.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. 1984. *Introduction to qualitative research methods: the search for meanings*. New York: John Wiley & Sons.
- Tennant, C. 2001. Work-related stress and depressive disorders. *Journal of Psychosomatic Research* 51 (5), 697–704.
- Tesch, R. 1990. *Qualitative research: analysis types and software tools*. New York, Philadelphia; London: The Falmer Press.
- Toiskallio, J. 2001. Postmodernin pedagogiikkaa – kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden? Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Kasvatusalan tutkimuksia 2*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 445–470.
- Tolkki-Nikkonen. 1983. Yksilön elämänkaaren kriittiset vaiheet. *Aikuiskasvatus* 1, 17–21.
- Torvi, K. & Kiljunen, P. 2005. *Onnellisuuden vaikea yhtälö. Evan kansallinen arvo- ja asennetutkimus*, Taloustieto Oy.
- Toskala, A. (toim.) 1996. *Kognitiivinen psykoterapia: uudet kehityslinjat ja sovellukset*. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 25.
- Toskala, A. 1999. Työuupumus ja ihmiselämän keskeiset merkitykset. *Yksilöstä yhteisöön* 12 (1), 6–10.
- Travers, C.J. & Cooper, C.L. 1996. *Teachers under pressure. Stress in the teaching profession*. Routledge.
- Tremblay, M., Wils, T., Proulx, C. 2002. Determinants of career path preferences among Canadian engineers. *Journal of Engineering and Technology Management* 19, 1–23.
- Trentham 2000. *Possible selves and their influences on employees during changing times in the workplace*. Ph.D. dissertation. University of Reno.
- Troman, G. 2000. Teacher stress in the low-trust society. *British Journal of Sociology of Education* 21 (3), 331–353.
- Troman, G. & Woods, P. 2000. Careers under stress: teacher adaptations at a time of intensive reform. *Journal of Educational Change* 1 (3), 253–275. Kluwer Academic Publishers, Netherlands.

- Tsui, K.T. & Cheng, Y.C. 1999. School organizational health and teacher commitment: a contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation* 5 (3), 249–268.
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Turner, V. 1969. *From ritual to theatre: the human seriousness of play*. Chicago: Aldine.
- Turner, B. S. 1994. Aging and identity: some reflections on the somatization of the self. In M. Featherstone & A. Wernick (Eds.), *Images of aging. Cultural representations of later life*. London: Routledge, 245–249.
- Turunen, K.E. 2000. Opettajan työ ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Julkaisussa J. Välijärvi (toim.) *Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointi (OPEPRO) 9*. Helsinki: Opetushallitus, 19–49.
- Työvoima 2025. 2007. Täystyöllisyys, korkeatuottavuus ja hyvät työpaikat hyvinvoinnin perustana työikäisen väestön vähentyessä. Työpoliittinen tutkimus 325. Työministeriö. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Upanne, M. 1985. *Elämänvaikeudet ja ammattiapu*. Suomen Mielenterveysseuran julkaisuja. Porvoo: WSOY.
- Valde, E. 1993. Lukion oppilaanohjaus työelämään orientoijana ja uranvalinnassa. Turun yliopisto: Turun yliopiston julkaisuja C 94.
- Vanderberghe, R. & Huberman, A.M. 1999. *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge University Press.
- Vandenbergh, V. 2000. Leaving teaching in the french-speaking community of Belgium: a duration analysis. *Education Economics*, 8 (3), 221–239.
- Vanhala, S. 2005. Huono omatunto: naisjohtaja perheen, työn ja uran törmäyskurssilla. *Työ ja ihminen* 19 (2), 199–214.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2002. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen koulutuksen kehitysnäkymiä Joensuun yliopistossa. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) *Ohjaus Suomessa 2002*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

- van Maanen, J. & Schein, E. H. 1979. Toward a theory of organizational socialisation. In M.B. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in Organizational Behavior* 1, 209–264. Greenwich, Conn.: JAI Press.
- van Maanen, J. 1998. Identity work: notes on the personal identity of police officers. Paper presented at the Annual Meeting of the Academy of Management, San Diego.
- van Manen, M. 1990. *Researching lived experience. Human science for action sensitive pedagogy.* Ontario, Canada: The University of Western Ontario.
- Vartia, M. & Perkkä-Jortikka, K. 1994. *Henkinen väkivalta työpaikoilla: työyhteisön hyvinvointi ja sen uhat.* Helsinki: Gaudeamus.
- Vartiovaara, I. 1996. *Burnoutista jaksamiseen.* Helsinki: Otava.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Viinamäki, T. 1997. Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden psyykinen rasittuneisuus. *Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet* 50.
- Vilkko, A. 2000. *Elämäkulkku ja elämäkulkukerronta.* Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.) *Suomalainen elämäkulkku.* Helsinki: Tammi, 74–85.
- Vinken, H. 2007. New life course dynamics? Career orientations, work values and future perceptions of Dutch youth. *YOUNG, Nordic Journal of Youth Research* 15 (1), 9-30.
- Vinnicombe, S. 2000. The position of women in management in Europe. In M.J. Davidson & R.J. Burke (Eds.), *Women in management. Current research issues, vol. II,* London: Sage Publications, 9–25.
- Vleioras, G. & Bosma, H.A. 2005. Are identity styles important for psychological well-being? *Journal of Adolescence* 28, 397–409.
- Vuorinen, R. 1998. *Minän synty ja kehitys. Ihmisen psyykinen kehitys yli elämänkaaren.* Porvoo: WSOY.
- Väisänen, P. 2000. Constructing a model and systematising tools for promoting pre-service teachers' professional development. Description of an extended mentoring program. Paper presented at the 25th Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe, RDC 15, 28 August–2 September 2000, Barcelona, Spain.

- Väisänen, P. 2001. The attraction of the teacher's work. A comparative view on the decision to become a teacher. University of Joensuu. *Bulletins of the faculty of education* 80.
- Väljjarvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. J. Väljjarvi (toim.) *Teoksessa Koulu maailmassa – maailma koulussa. Opettajien, kuntatyöntekijien ja yrityselämän näkemyksiä yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudesta. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Opetushallitus.*
- Värri, V-M. 2000. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere University Press.
- Walker, L. O. & Avant, K. C. 1995. *Strategies for theory construction in nursing*. (3rd ed.) Norwalk, CT: Appleton & Lange.
- Weber, R. P. 1990. *Basic content analysis*. (2nd ed.) Newbury Park, CA.
- Westman, M. 2001. Stress and strain crossover. *Human Relations* 54 (6), 717–751.
- Wheaton, B. & Gotlib, I. H. 1997. Trajectories and turning points over the life course: concepts and themes. In I. H. Gotlib & B. Wheaton (Eds.), *Stress and adversity over the life course*. Cambridge University Press. 1–25.
- Wiener, W. & Rosenwald, G. 1993. A moment's monument: the psychology of keeping diary. In R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *The narrative study of lives*. London: Sage, 30–58.
- Wiersma, U.J. 1994. A taxonomy of behavioral strategies for coping with work-home role conflict. *Human Relations* 47 (2), 211–221.
- Woodd, M. 1999. The psychology of career theory – a new perspective? *Journal of European Industrial Training* 23 (4/5), 218–223.
- Woods, P. 1983. *Sociology and the school: an interactionist viewpoint*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Woods, P. 1999. Teaching and learning in the new millennium. Keynote address given at Malaysian Educational Research Association Conference (MERA). Malacca, 1–3 December.
- Woods, P., Jeffrey, B., Troman, G. & Boyle, M. 1997. *Restructuring schools, reconstructing teachers: responding to change in the primary school*. Buckingham: Open University Press.

- Wrzesniewski, A. & Dutton, J. E. 2001. Crafting a job: revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review* 26 (2), 179–201.
- Yarnall, J. 1998. Career anchors: results of an organizational study in the UK. *Career Development International* 3 (2), 56–61.
- Ylikoski, M. 1993. Työyhteisö muutospurroksessa. Ihmissuys muutoksen kohtaamisessa ja johtamisessa. Helsinki: Työturvallisuuskeskus, Pankkialan työsuojelelun työalatoimikunta.
- Yost, J., Strube, M.J. & Bailey, J.R. 1992. The construction of the self: an evolutionary view. *Current Psychology: Research and Reviews* 11 (2), 110–121.
- Young, R. A. & Collin, A. 2004. Introduction: constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior* 64 (3), 373–388.
- Yowell, C.M. 2002. Dreams of the future: the pursuit of education and career possible selves among ninth grade Latino youth. *Applied Developmental Science* 6 (2), 62–72.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.
- Zimmerman, M.A. 1995. Psychological empowerment: issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology* 23 (5), 581–599.

LIITTEET

LIITE 1. Ohjeet elämäkerrallista kirjoittelmaa varten

Mariikka Almiala
Kasvatustieteiden tiedekunta
Joensuun yliopisto

28.10.2004

Väitöskirja: ”Opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen”

Ohje elämäkerrallista kirjoittelmaa varten

Hyvä tutkittavani!

Kiitos, että lupauduit tutkimukseeni. Kertomuksesi perusteella päädyin ottamaan Sinut yhdeksi tutkittavakseni, koska täytät vaadittavat kriteerit. Käytän niin sanottua elämäkerrallista tutkimusmenetelmää, jossa saat kirjoittaa uranvaihdoksestasi **subjektiivisen elämäkerrallisen kirjoitelman**. Kirjoita itsestäsi (self-image) ja identiteettisi muodostumisesta.

- 1) Lähde liikkeelle siitä, miksi päädyit opettajan ammattiin ja miten koit työsi opettajana. Kerro niin myönteistä kuin kielteisistäkin tuntemuksista, ihmisistä ja asioista monipuolisesti.
- 2) Seuraavaksi voit pohtia, mitkä asiat vaikuttivat uranvaihtoosi. Mieti myös, millaiset kyvyt, motivaatiot ja arvot ohjasivat päätöstäsi? Kirjoita avoimesti ja vuolaasti!
- 3) Tämän jälkeen voit kertoa, mitkä seikat vaikuttivat uuden ammatin valintaan ja miten koit onnistuneesi valinnassasi. Mitä tuntemuksia uranvaihto kaiken kaikkiaan sinussa herätti? Miten ympäristö reagoi päätökseesi? Vertaile entistä ja uutta ammatiasi jne.
- 4) Lopuksi kiteytä, miten uranvaihtosi asettuu omaan elämäntilanteeseen. Oliko se sopiva pala Sinun palapelissäsi? Miten se vaikutti elämäntilanteeseen? Mitä ajattelet urakehityksestä yleensä nyky maailmassa? Pohdi omaa ammatillista kehitystäsi ja identiteettiäsi. Entä tulevaisuus?

Sivumäärä on minimissään 3 liuskaa, maksimia ei ole. Pääasia on se, että olet avoin ja kirjoitat sanoja säästämättä ja rehellisesti. Silloin olet hyödyksi tutkimukselleni.

PALAUTUS: pe 17.12.2004 mennessä sähköpostiosoitteeseeni:
Kiitos Sinulle etukäteen vaivannäöstäsi. Toivotan Sinulle antoisia kirjoitushetkiä!

Ystävällisin terveisin
Mariikka Almiala

LIITE 2. Tutkittavien henkilötietolomake

Mariikka Almiola
 Kasvatustieteiden tiedekunta
 Joensuun yliopisto

HENKILÖTIEDOT

Etunimi _____ Peitenimi tutkimusta varten _____
 Ikä _____

1. ammatti _____
 koulutus tätä ammattia varten _____
 toimit 1:ssä ammatissa _____ v.

2. ammatti _____
 koulutus tätä ammattia varten _____
 olet toiminut 2:ssa ammatissa _____ v.

Harrastuksesi _____

Tärkeimmät elämänarvosi _____

Luonteesi _____

Vahvuutesi _____

Heikkoutesi _____

Tulostan tietosi ja poistan tiedoston välittömästi koneelta, jotta henkilöllisyyttäsi ei tunnisteta.

Ystävällisin terveisin

Mariikka Almiola

LIITE 3. Haastattelurunko

A) Haastateltavan taustatekijät, uravalinta ja opettajankoulutuskoulutus

1. Millaisessa kodissa olet kasvanut?
2. Millaiset elämän eväät sait kasvatuksen kautta?
3. Miksi valitsit opettajan ammatin? Muita vaihtoehtoja?
4. Millainen ihannekuva sinulla oli opettajasta?
5. Millainen opettaja itse halusit olla?
6. Opettajankoulutus
koulutuksen kesto, erikoistumisaineet, koulutuksen tietopuolinen merkitys, merkitys identiteetin rakentumiselle

B) Työ opettajana

1. Minkälaisissa kouluissa olet ollut opettajana?
2. Minkälaisessa koulussa viihdyit/ onnistuit parhaiten?
3. Miten koit oman työsi luokassa?
4. Mitkä eri asiat rakensivat identiteettiäsi opettajana?
5. Miten jaksoit työssäsi?

C) Työuran muutos

1. Mitkä asiat vaikuttivat siihen, että aloit ajatella työuran muutosta?
2. Kuvaile laajemmin kontekstia, missä ratkaisusi teit.
3. Millaisia erilaisia vaiheita muutosprosessissasi oli? Kuvaile tuntemuksiasi.
4. Miten kauan muutosprosessi kesti?
5. Mistä sait rohkeutta vaihtaa alaa?
6. Miten ratkaisuusi suhtauduttiin?

C) Uusi ura

1. Miksi valitsit juuri tämän ammatin?
2. Mitkä tekijät vahvistivat valintaasi?
3. Koulutus? Millaista oli opiskella aikuisena?
4. Miten identiteettisi rakentui tässä koulutuksessa?
5. Kerro uudesta työstäsi.

6. Kuvaile muutosta aikaisemmasta työstäsi nykyiseen.
7. Miten koet työsi haasteellisuuden verrattuna opettajan työhön?
8. Mitä hyötyä opettajuudesta on ollut uudessa ammatissasi?

D) Uuden uran sopivuus elämän palapeliin

1. Miten katsot selvinneesi uramuutoksesta?
2. Miltä urakehityksesi näyttää tällä hetkellä arvioituna?
3. Mitä olet oppinut elämästä tämän uramuutoksen kautta?
4. Miten olet muuttunut ihmisenä/ kollegana tämän prosessin kautta?
5. Mitä uusia puolia nykyinen työsi on tuonut sinussa esiin?
6. Miten perhe suhtautuu nyt? Muut läheiset? Kollegat?
7. Miltä elämä nyt tuntuu tältä paikalta katsottuna?
8. Mitä sanoisit työuran muutosta harkitsevalle?

LIITE 4. Aikaisemmat tutkimukset

1 URAVALINTAAN LIITTYVÄ TUTKIMUS		Teoreettinen keskustelu		Empiirinen aineisto		Tulokset	
Vuosi	Tutkijan nimi	Tutkimuksen nimi	hokusana/ käsitteet	N	Empiirinen aineisto	Empiirinen aineisto	Tulokset
2004	Kniveton, B.H	The influences and motivations on which students base their choice of career	Minkälaisiin vaikutuksiin ja motivaatioihin opiskelijoiden uravalinnat perustuvat.	14–18 v opiskelijoita, (N = 348), kysely ja haastattelututkimus	3 aineistoa: kesän 1998 valtakokeisiin osallist. kyselylomake, 1998 opintonsa aloittanutta haastateltiin ja kaikille opintonsa aloittaneille kyselylomake. Pääaineisto (N = 82) koostui naisista.	Eniten uravalintaan vaikuttivat vanhemmat, tämän jälkeen opettajat. Sukupuoleen liittyviä eroja ilmeni, oman sukupuolen vanhemmalla merkitystä. Opiskelupaikan saaminen lätkä seuraava etappi peruskoulun jälkeen. Työmotivaatioon liittyi rahan käytön mahdollisuus sekä työstä pitäminen. Pitkän tahtamisen suunnitelmia (persoonan kehitys, uralla eteneminen, eläke) ilmeni vähän.	
2001	Ikonen-Vanila M.	Koulutus ja työ valintana	Lastentarhanopettajaksi opiskeluvien alanvalintaan liittyviä näkökulmia. Alalle hakeutuminen, erilaiset alaan ja koulutukseen liittyvät käsitykset	3 aineistoa: kesän 1998 valtakokeisiin osallist. kyselylomake, 1998 opintonsa aloittanutta haastateltiin ja kaikille opintonsa aloittaneille kyselylomake. Pääaineisto (N = 82) koostui naisista.	Kolme ryhmää: ainoana vaihtoehtona pitäneet, kiertoteitse hakeutuneet ja alan vaihtoa suunnittelevat opiskelijat. Haastateltuja 1/4 ei ollut halunnut ensisijaisesti lastentarhanopettajiksi. Alalle hakeutumisen pääsyy: hyvä lapsuus, motiivi: lasten kehityksen mahdollistaminen, itsensä toteuttaminen sekä ulkoiset ja käytännölliset syyt.		
2001	Väisänen, P.	The attraction of the teacher's work. A comparative view on the decision to become a teacher	Mistä syistä ja motiiveista tulevat opettajat ovat valinneet opettajan uran, missä suhteessa valinta on opiskeluorientaatioon. Uramotivaation mahdolliset eroavaisuudet riippuen sukupuolesta ja eri koulutus-ohjelmista.	N = 196. Kyselylomakkeet, joissa strukturoitua Likert-tyyppisiä väittämiä että avoimia kysymyksiä. Faktorianalyysit, joista laskettiin summamuuttujat ja faktoripistemuuttujat.	Tärkeimmät motiivit vahvistivat aikaisempia tutkimuksia: ihmissuhteisiin, alituisisiin asenteisiin ja luovuteen liittyvät teemat. Yksittäiset syyt: halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa, oman luovuuden ja erityistalojen käyttö, paljon annettavaa lapsille, halu olla roolimalli lapsille, halu vaikuttaa lapsiin, työtyytyväisyys opettajana, mahdollisuus jatkaa opiskelua myöhemmin, opetus on yksi askel uralla sekä halu uudistaa opetusta ja koulua.		
2000	Heinonen, T.	Luokanopettajan ammatti heilsinkiläis-lukolaisien kiinnostuksen kohteena	Luokanopettajan luokanopettajan ammattista. Millä perusteella LO:n ammatti hyväksytään/hylätään?	Kyselylomake. Perhon ihanneammattiluokitus. 172 hki:läistä, 223 lukolaisista eri puolilta Suomea.	Kiirettäsiiväitvät opettajan työnsaanti- ja uralla etenemis- mahdollisuuksia ja ammatin arvostusta parempina kuin muun Suomen lukolaiset. Työt arvostivat LO:n työtä enemmän. Poikkein mielestä ammatin yht kunnallisen arvostus ei ole korkeaa, opettajius enemmän naisten alue. Ammaalin stereotyyppiä purettava. Voi päästä suoraan hupulle, jontajaksi.		
2000	Kyriacou, C & Coulthard, M	Undergraduates' views as a of teaching as a	Ylioppilaiden näkemykset opettajan ammattista. Tärkeimmät valintakriteerit, ja missä määrin opetus-työssä nämä kriteerit toteutuvat	3 ryhmää (N = 298), josta 102 ei ollut vakavasti kiinnostunut, 40 oli kiinnostunut opettajuudesta ja 155 ei tehny valintaa.	Uravalmiinan tärkein valintakriteeri oli kaikkisa ryhmässä ammatin mieluisuus. Uraa vakavasti harkitsevat kokivat opettajuuden tuovan vastuuta, antavan mahdollisuuden vaikuttaa yhteiskuntaan ja liikkua uralla. Vrelä epävarmat melisvat opettamisen laadun kasvun koulutuksessa tärkeimmaksi kiinnostuksen kohteeksi.		
1999	Johnston, J.; McKeown E. & McEwen, A.	Primary teaching as a career choice the views of male and female sixth-form students	Opettajan uravalintaan vaikuttavat tekijät ja missä ilmenevät erot sukupuolen mukaan	Miesopiskelijat arvostavat opettajan ammatin korkealle: moraalisia palvelua yhteiskunnalle, henkisesti antoisaa työ, työtyytyväisyys arveliaan korkeaksi. Paikka ja status alhaista. Miehelt vähenemistönä alakouluissa, mutta he arvostavat naisten siellä tekemää työtä. Miesten työskentelyyn pienten lasten kanssa suhtaudutaan negatiivisesti. Miehelt enemmän sukupuoliitotisia uravalmiissa. Aika ajoin miehet pitävät opettajan työtä vanhanaikaisena, opettajaksi alkiova			

1999	Koivuluhta, Aina	Ammatti-intressit ja ura	Ammattikiinnostuksen merkitys yksilön ammatillisen elämäntieteen muovaajana. Ammatikoulutettujen ammatillisesta toiminnasta, kiinnostavuudesta	Seurantatutkimus 1. Haastattelu ammattien kiinnostavuudesta 2. Positiivisyys haastatteluun 3. Positiivisyys ammatin kiinnostavuudesta.	syjitään. Naisopiskelijoilla samanlaisia huolia. Naisopettajien määrään ja urainformaatioon puuttuu.
2. URALLIUKKUUUTEEN JA URAMUUTOKSEEN LIITTYVÄ TUTKIMUS					
Vuosi	Tutkijan nimi	Tutkimuksen nimi	Teoreettinen keskustelu	Empiirinen aineisto	Tulokset
2007	Smith, T. M.	How do state-level induction and standards based reform policies affect induction experiences and turnover among new teachers?	Miten uusien opettajien perehdysohjelma on vaikuttanut uusien opettajien liikkuvuuteen (turnover)	Seurantatutkimus, 1999-2000 (N = 52000) ala- ja yläkoulun opettajille. 2. vaiheessa 2000-2001 haastattelu	Opettajien perehdysohjelma laski merkittävästi vaihtuvuutta. Perehdysohjelmaa liittyi mentorointi. Osavaltiossa, jossa opetusväkissä oli vahvemmat standardit ja arvioinnit, aloittelevien opettajien vaihtuvuus oli pienempää.
2004	Luekens, Lyer & Fox	Teacher attrition and mobility: results from the teacher follow-up survey.	Tarkoitus antaa tietoa opettajien liikkuvuudesta ja uran jättämisestä (attrition)	Seurantatutkimus 2000-2001 (N = 8400)	Alle 10 v opettajana toimineet, alle 30-vuotiaat ja yksityiskoulun opettajat halukkaimpia lähtemään. Valtion koulun (Public school) opettajien muutoshalukkuus johtui paremmasta opetusmahdollisuudesta, tyytymättömyydestä kouluviranomaisten ja työpaikan olosuhteisiin. Yksityskoulusta lähteneet halusivat valtion kouluihin tai vaihtaa uraa.
2001	Ingersoll, R.M.	Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis	Opettajien liikkuvuus ja opettajajoukon koulutusorganisaatioissa.	6733 opettajaa, kysely kahtena peräkkäisenä vuotena	Vaihtuvuus oli pientä eläkeikää lähestyvässä. Vaihtuvuutta lisäsivät tyytymättömyys, alaiset palkat, kouluviranomaisten vähäinen tuki, opiskelevien käytösongelmat, riittämätön valtuutusmahdollisuus päätöksenteossa, koulun henkilöstöongelmat
2001	Ruhland, S.K.	Factors that influence the turnover and retention of Minnesota's technical college teachers.	Miksi teknisen collegen opettajat jättävät uransa (leavers) tai pysyvät uralla (stayers)?	Tutkimusjoukko: Lounais-Mississippin teknillisen collegen opettajia.	Uransa jättävien ja uralla pysyvien opettajien välillä merkittävä ero (p = .004) sitoutumisessa ja ensimmäisen opetusvuoden kokemuksissa (p = .035). Ensimmäinen opetusvuodesta oli uransa jättävillä positiivisemmat kokemukset kuin pysyvillä.
2001	Huiri, M.	Yksilön ammatillisen kriisitymisen tunnistaminen	Työssään umpikujaan ajautuneiden tunnistaminen ammatillisen kriisitymisen käsitteen avulla	Strukturoidut ja avoimet kyselyt av-ohjauksen naisasiakkaille (N = 66) ja ohjauksen ulkopuolisille työntekijöille (N = 227)	Kaikki kriisitymiksi tunnistetut työntekijät naiset. Erit. alistuneita kriisite: turhautuneet, ihmismuutokset, itsemurhaa kokeneet ja tyytymättömät. Työhön liittyvät syyseilykset negatiivisempia, syvävämpää ja epäluuloisempia kriisityynteillä kuin ei-kriisityynteillä.
2000	Koironen, M-L.	Opettajien työuupumuksen taustatekijöitä	Opettajien työuupumuksen taustatekijöitä	Survey-tutkimus	Työuupumus lisääntynyt kaikissa opettajaryhmissä ja ikäryhmissä. Oppilaitosten johtamiskulttuuri, ilmapäiri, oppilaiden

	vaikuttavia tekijöitä työssäajaksimeen.	ala-asteella ammattikorkeakouluun (N = 267)	käyttyminen ja oppimistulokset vaikuttavat Oppilaitoksiin toivotaan tiukempia sääntöjä työrauhan palauttamiseksi.
2000	Sharp ja Draper Leaving the register. Scottish teachers lost to the profession, 1997–1998.	Tarkkailtiin tutkittavien ikää, sukupuolta, kouluasteita, työkokemuksen pituutta ja asemaa työssä.	Skotlantilaiset opettajat jättävät harvoin uransa ennen 30. v. Työuran muutoshalukkuus noussee 45 v asti, jonka jälkeen noussee lasaisesti. Huippu n. 60 v iässä. Naiset jättävät uran ennen 40 v. , miehet tämän jälkeen. Ongelmia. Opettajien uramuutoksen vuoksi ekspertiisy vähenee kouluissa.
2000	Troman, G Teacher stress in the low-trust society	Alakoulun opettajien kokema stressi ja työyhteisön suhteet	Opettajat ovat tyytymättömiä suhteisiin vanhempien, kollegojen, ja johtajien kanssa. Vihamielisiä tunteita ja stressiä. Työn lisääntyminen huonontaa ihmissuhteita. Vähentynyt luottamus heikentää fyysistä ja henkistä hyvinvointia.
2000	Troman, G. & Woods, P. Careers under stress: teacher adaptations at a time of intensive Englannissa.	Opettajien työn jättämiseen liittyviä stressitekijöitä Englannissa.	Työn luonteen ja organisaation muutokset aiheuttavat uramuutoksia. Tuokitavat toimineet alakouluissa ja kokeneet ammatillista stressiä. Toistuvia stressaavia miinusprosesseja. Opettajan ura ymmärrettävä uudelleen.
Vuosi	Tutkimuksen nimi	Teoreettinen keskustelu	Tulokset
2000	Vandenbergh, V. Leaving teaching in the french-speaking community of Belgium	Nuoret opettajat, jotka ovat uran alussa sitoutuneet työhönsä, mutta jättäneet uransa.	Riski ammatin jättämiseen suuri ammatin alkuvaiheessa. Riski kasvanut. Riski yhtä suurta maalla ja kaupungissa. Palkkatason huonontuminen vaikuttanut merkittävästi 1985 lähtien. Opettajien vähyystä keskittettävä, hallittu työsuojelu, kokopäivätyön jättestyminen.
1999	Haikonen, M Konfliktista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä.	Eri tekijöistä aiheutuvan stressin laadulliset erot Konfliktista aiheutuvan stressin ymmärtäminen ja selviytymiskeinojen löytäminen.	Konfliktit melko yleisiä, suurin osa oppilaiden kanssa. Naisille konfliktit stressaavampia kuin miehille ja syvällisvät persoona. Miehet tulkitsevat tilanteita ammatill. perspektiivistä ja käyttivät huumoria. Selvittämättömät konfliktit aiheuttivat pitkäkestoisia stressiä. Ongelman suuruus yhteydessä opettajan suhtautumiseen ja tilanetekijöihin. Emotionaalisesti aiheutti masennusta ja suuttumusta. Epäonnistuminen konflikteissa uhkasi ammatti-identiteettiä. Selviytymiskeinot: vastuullisuus, ongelmanratkaisu, sosiaalinen tuki ja itsekontrolli.
1999	Ingersoll, R.M. Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools. A CTP working paper	Opettajien vaihtuvuuden ja opettajapuljan vaikutus kouluun ja organisaatioon.	Erikoistuminen, ikä ja eläkkeelle jääminen aiheuttivat eniten opettajien vaihtuvuutta. Työttömyttömyys suurempi syv vaihtuvuuteen kuin eläkkeelle jääminen. Tuen puute johtajilla, alhaiset palkat, oppilaiden, kurinpito-ongelmat, raportoitu päätöksentekioikeus vaikuttivat myös vaihtuvuuteen.
1998	Boe, E.E Teacher turnover in eight cognate areas: national trends and predictors	Millainen asema opettajalla oli ollut ennen lähtöä koulusta ja miksi jätti työnsä?	Lähtiöillä 3 polku: muuttivat toiseen kouluun, siirtyivät toisenlaisiin opetustehtäviin tai jättivät vapaaehtoisesti vakinaisen työn. Vaihtuvuus suurta. Valittimet: tilanmekaniset olosuhteet, opettajan luonne, työskentelyolosuhteet, opettajan arvostelut.
1997	Kalimo, R. & Toppinen, S. Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä	Mikä aiheuttaa työuupumusta. Työuupumus koulutuksen ja ammatin	Yli 1/2 työssäkäyväistä koki jonkinasteista työuupumusta. Joka 5.s voimakkaasti väsynyt. 7 %:lla väsymys vakavaa. Uupumus lisääntyi iän mukana jonkin verran. Naisilla yleisempää kuin

1996	Räsänen, T.	Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio	Miten erilaiset kyyvit ja arvot omaavat LO:t kokevat työn ja kuinka he orientoituvat siihen.	Haastattelututkimus Pohjois-Karjalän läänin LO:lle 1990 ja 1993. Kvalitatiivinen tutkimus.	Yleisiä henkifosaneerauksia tehneissä työpaikoissa. Ongelma vaatii toimenpiteitä työpaikolla, terveyshuollossa ja julkishallinnossa. Ehkäisevään työhön uudelleenarviointia ja työkuultuuriin muutosta.
1995	Lam, P. & others	Work life, career commitment, and job satisfaction as antecedents of career withdrawal cognition among teacher interns.	Työelämän laadun, työhön sitoutumisen, työtyytyväisyyden ja työtyytyväisyyden yhteys toisiinsa.	350 opettajankouluttajaa Singaporen opettajankoulutus-instituutissa.	Yöhön sitoutumisen ja työtyytyväisyyden aste vaikuttivat eniten yhteydessä vetäytymiseen. Opettamisen sosiaalisen statuksen ymmärtäminen oli vahvasti yhteydessä sitoutumiseen ja työtyytyväisyyteen.
1994	Perno, H & Korhonen, M.	Näkökuulia elämäntulon ja ammatillisen tutkimukseen.	Naisten ja miesten kokemukset aikuisuuden siirtymävaiheista. Verrailu Levinsonin teoriaan. Elämän valinnat, avainkokemukset ja käännekohdat. Vakaiden vaiheiden ja siirtymien ajoitus.	Biograafinen syvähaastattelu, 39 naista ja 41 miestä. Testeja ja lomakekyselyjä.	Siirtymät ennen 26. ikävuoletta, myös 30 v:n paikkeilla. Seuraava huippu 34–35 v. Voimakkaimmat siirtymät 40 v:n iässä. Siirtymät eivät merkittävässä yhteydessä sos. ryynnän, koulutusasteaan tai neurootisuuteen. Siirtymien määrässä ei sukup. välisiä eroja, vaan sisälbiössä: miehillä työ ja avioliitto, naisilla yksinhuoltajuus, läheisten menetykset, opinnot ja omat pyrkimykset. Siirtymien jälkeen elämässä uusi näkökuima. Siirtymät hyödyllisiä.

3. URA-ANKKUREIHIN LIITTYVÄ TUTKIMUS

Vuosi	Tutkija	Tutkimuksen nimi	Teoreettinen keskustelu hakusana/ käsitteet	Empiirinen aineisto	Tulokset
2004	Suutari, V. & Taka, M.	Career anchors of managers with global careers	Pyrkimys ymmärtää globaalien johtajien uria, johon kuuluu kansainvälisiä toimivat kansainvälisessä asemita tai toimekiantoloja. Scheinin ura-ankkurit.	22 suomalaista (keski-ikä 44 v) yritysjohtajaa, jotka toimivat kansainvälisessä työssä. Scheinin ura-ankkurit.	Suurin osa johtajista perusti urapäätöksen yhteen, jopa kahteen pääankkuriin. Tärkeimmät johtajien ura-ankkurit: johtajuus ja haasteellisuus. Selkeä enemmistö piti uutta kansainvälisyysankkuna joko tärkeimpänä ankkurinaan tai viiden tärkeimmän joukossa.
2002	Järström, M	Personality and career orientation of business students	Ekonomiopiskelijöiden persoonallisuus Jungin teoriaan pohjautuen, työhön ja uraan liittyvät toiveet ja odotukset uraorientaatioviitekehksen avulla. Vaikuttaako persoonallisuus uraorientaatioon, ura-ankkurin ja työympäristön valintaan sekä organisaatioon/yritykseen suuntautumiseen.	N = 533, vuosina 1996, ja 1997. Scheinin ura-ankkuriteoria (1978) Myers-Briggs tyyppi-indikaattorin avulla: a) mihin kiinnität huomion työympäristössä (ekstrovertti-introvertti) b) miten hankit tietoa (tosiasiallinen-intuitiivinen) c) miten teet päätöksiä (ajatteleva-tunteva) d) millaista elämäntyyliä (järjestelmällinen-spontaani).	Scheinin ura-ankkuriteista suosituimmat asiantuntijuus, johtajuus, isenäisyys ja haasteellisuus. Hollandin työympäristöistä eniten liiketointia, sosiaalinen ja perinteinen. Lähes 80 % opiskelijoista suuntautu paikkatyöhön toisen palvelukseen yrittäjyyden sijaan. Ekstrovertit suosivat introverttejä enemmän johtajuutta, palvelua ja haasteellisuutta. Introvertit suosivat asiantuntijutta ja isenäisyyttä. Ajattelevat suosivat tuntevia enemmän asiantuntijutta ja tuntevat suosivat ajattelevia enemmän palvelu-ankkuria. Järjestelmälliset suosivat spontaaneja enemmän asiantuntijutta, johtajuutta ja turvallisuutta. Spontaanit suosivat järjestelmällisiä enemmän itsenäisyyttä ja luovuutta/yrittäjyyttä. Kaikkila persoonallisuudun ulottuvuuksilla on merkitystä uran valintaan verrattuna aiempaan tutkimukseen, jossa on korostettu vain tiedonhankinta- ja päätöksentekopreferenssien vaikutusta uran valintatilanteeseen.

1993	Salminen E.O. Urakehtyksen ankkurit	Esimiesten ja asiantuntijoiden käsityksiä urastaan vuosina 1983 ja 1991 kansainväl. Alfadeita -yrityksessä. Miten ura-ankkurit suuntautuvat liiketoiminnan osa-alueiden, yksilön menestyksen ja taustatekijöiden mukaan.	Lomakekysely ja haastattelut enisille ja uusille alfadeitalaisille, eläkeläisille ja muihin organisaatioihin menneille. Vastausprosentit 84 % (N = 147) ja 73 % (N = 160).	Johtajia kasvatettu liikkeenjohtajien pätevyyden ja markkinoinnin ehdoin. Asiantuntijuutta ja yrittäjyyttä aliarvioidaan. Menestyksen kriteerit miesten käsissä, tosin naiset hakemassa väylää pätevyydelleen. Miehille status lain, naisille menestyksen perusteella. <i>Ankkuristrategien kehikko</i> , jota voi käyttää suoritusarvioinneissa, kehityskeskusteluissa, voimavarojen hyödyntämisessä, yksilön elämäntaakan eri vaiheissa mitittäessä uusia kehittämisvaihtoehtoja.
1981	Delong, T.J. Career anchors: a new concept in career development for the professional educator.	Mitä ura-ankkureita on nuonilla miesyritysohjaajilla? Ura-ankkureiden merkitys koulutuksen suunnittelussa.	Pikikittäistutkimus, haastattelu (N = 44) vastavalmistuneille miesyritysohjaajille.	Tutkittavilla 5 ankkuria: tuvalisuus, asiantuntijuus, johtajuus, luovuus sekä autonomia. Ura-ankkureilla tärkeä merkitys yrityksen panostaessa henkilöstösuunnitteluun ja kehitykseen. Oltava tietoa yksilön elämäntaareista ja itsen, perheen sekä urakehtyksen välisistä suhteista. Ura-ankkurin hyöty koulutuksessa: inhimillisyyden mukaan, opettajien urasuunnittelu tarkemmaksi, estää mahdollista burnoutia

4. AMMATILISEN IDENTITEETIN RAKENTUMISEEN LIITYVÄ TUTKIMUS

Vuosi	Tutkija	Tutkimuksen nimi	Teoreettinen keskustelu hakusanat, käsitteet	Empiirinen aineisto	Tulokset
2004	Laine, T.	Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana.	Millaiset käsitykset hyvästä opettajuudesta ohjasivat opettajaksi kehitymistä? Mille ulottuvuuksille LO:n ammatillinen identiteetti rakentuu?	LO-koulutuksen 1993 aloittaneet (N = 64). Aineistona esseet, . . . syvennävään op. harjoitteluun liittyvät portfoliot, 12 opiskelijan haastattelut.	Ideaaliohettajat luokiteltiin 5 luokkaan: 1) diaktiset osaajat, 2) affektivisesti oppilaskeskeiset, 3) tavoite- ja tehtäväorientoituneet, 4) ilmapii- korostavat ja 5) vaikutusorientaation omaavat opettajat. Opettajan persoonaa opettajuuden perustekijä. Amm. identiteetti rakentuu dialogissa yksilön sisäisen ja ulkoisen todellisuuden välillä. Sisäinen tunne omasta osaamisesta, arvosta, merkityksestä. LO:n kokemusulottuvuudet ovat kokemus: 1) itsesää ja osaamisesta, 2) toiminta-alueesta, 3) toimintatavoista ja rooleista, 4) valta- asemasta, 5) vastuusta, 6) ammatin ulkoisesta kuvasta, 7) amm. kehityshistoriasta ja 8) ammatin tulevaisuudesta.
2004	Kirpal, S.	Researching work identities in a European context	Identiteetti prosessi työssä. Miten yksilö kokee työn joustavuusvaatimukset, liikkuvuuden, muutuvat käytännöt ja kohoavat taiteoilykset suhteessa omaan identiteettiinsä, asenteeseensa ja työorientaatioon.	Yli 500 työntekijää, 100 johtajaa metalli-, terveys- ja tietoliikennealalta (Tsekki, Viro, Saksa, Ranska, Kreikka, Espanja UK). Puolistrukturoidut haastattelut.	Ammatillinen identiteetti on individualisoitunut. Työntekijöiden odotetaan kehittävän proaktiivista ja yrittävää työasennetta, joka perustuu monitaitoisuuteen ja joustavuuteen. Tarvitaan joustavia ja moniulotteisia ammatillisia identiteettejä, jotka sopeutuvat jatkuvan muutoksen vaatimuksiin. Työntekijä vastaa itse omasta pysyvyydestään ja jatkuvuudestaan työssä. Ei välttämättä enää pysyviä työsuopimuksia. Työllisyyden pysyvyys ja taitojen päivitys on siirtynyt työnantajan komitoita työntekijälle itselleen, mikä on suuri vaikutus ammatilliseen orientaatioon, ammatilliseen identiteettiin ja työntekijöiden kiinnitykseen. "Yrittävä" malli edellyttää joustavuutta ja dynaamisuutta, mitä esiintyy suhteellisen vähän työntekijöiden keskuudessa. Suurin osa tutkitavista ei uhrannut voimiaan selviytyäkseen nopeasti kehityvässä työssä. Tämä johti stressiin, välipitämättömyyteen ja työpaikan vaihdoksiin.

2000	Klipeläinen	Naiset paikkaansa etsimässä.	Miten koulutus mahdollista naisen arkielämän kokonaisuudessa opiskelun vaikutuksen perheeseen, harrastuksiin, ystäviin, naiseen elämään.	14 jaikokoulutuksessa 1996–1998 oliutta sairaanhoito-opiskelijaa, elämäntilvamenetelmää, teemahaastattelut, ryhmäkeskustelu.	Koulutus paransi amm. kilpailukykyä työmarkkinoilla. Keskeistä ihmisenä kasvu, itsenäistyminen, itseunnon vahvistuminen. Koulutus elämäntilvinnan väline. Opiskelulle itsäinen motivaatio, elämäntilvannen epätydyttävä. Naiset hakivat paikkaa perheessä, työssä, omassa itsessään. Koulutus selviytymisen resurssi elämän kriiseissä. Uusia ihmisiä tulla. Ajan riittävyys, väsymys - virkistys, nuorentumisen kokemus.
1999	Beijaard, D., Verloop, J. & Vermunt, J.D	Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective	Mihin eksperttiteen tukittavien identiteetti perustuu (tiedollinen, didaktinen, pedagoginen)?	Yläkoulun (secondary) kokeneet opettajat (N = 80), 4-vaiheinen pisteytetty kysely	Tukittavien ammatillinen identiteetti muodostuu ammatillisen pätevyyden eri osa-alueista (tiedollinen, didaktinen, pedagoginen). Tiedollinen eksperttisyys vallitseva, didaktinen eksperttisyys toiseksi tärkein. Uran edetessä tasapainoisuus eri osa-alueiden välillä lisääntyy, jolloin kaikkien osa-alueiden eksperttisyys on vahvistunut.
1999	Meriläinen, M	Täydennyskoulutuksen merkitys LO:n ammatilliselle kehittymiselle.	Ekspertti-noviisi -asetelma itsensä ja muiden ymmärtäminen, kehitystarpeet ja oma opetustapa.	1 vaihe: kvantitatiivinen kyselytutkimus (N = 30) 2. vaihe: kyselytutkimus eri uravaiheissa oleville LO:ille, jotka osallistuivat täydennyskoulutukseen (N = 8)	Amm. kehittyneisyys: kehitystarpeen tiedostaminen amm. arvostus, reflektiivinen opetustapa ja muutosvastainnalla. Amm. kehitykselle ominaista yksilöllisyys ja tiedostamattomuus. Työyhteisön merkitys koulutukseen vähäinen. Koulutuksesta hyötyvä viranhaussa, tehtäväkuvan muutoksessa ja muuhun opetustyöhön siirtymisessä. Tuokitavat kehittyneet ammatillisesti, mutta täydennyskoulutus vaikutanut vain vähän.
1988	Niikko, A	Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökuuma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisin teoriohin.	Millaisilla teoriomalleilla opettajaksi kehittymistä kuvataan, mitä siinä painotetaan ja pidetään ensisijaisina ja mikä merkitys ympäristö- ja kulttuuriteorioille annetaan.	Fenomenograafinen lähestymistapa Vaiheittainen tarkastelu Käsittekartatekniikka, sisällön analyysi.	Työyhteisön ja yksilöiden kehitystarpeet erilaiset. 1) Opettajaksi kehittyminen vaiheittain: kehittyminen osana aikuisuuden kehitystä, uravallinnan ja ammatilluran kehänä ja kognitiivis-psykologisena ilmiönä. 2) Opettajaksi kehittyminen oppimisprosessina: persoonallinen, sosiaalinen ja ammatillinen integraatio ympäristökontekstissa. Tulokset ryppäinä: 1) opettajaksi kehittyminen ulkoapäin nähtynä kypsyminen ja vaiheittaisena prosessina, 2) sisäisenä ja laajana oppimisen ja kasvun prosessina ja 3) kontekstisidonnaisena ilmiönä.

LIITE 5. Uramuutoksen asettuminen tutkittavien elämänkulkuun

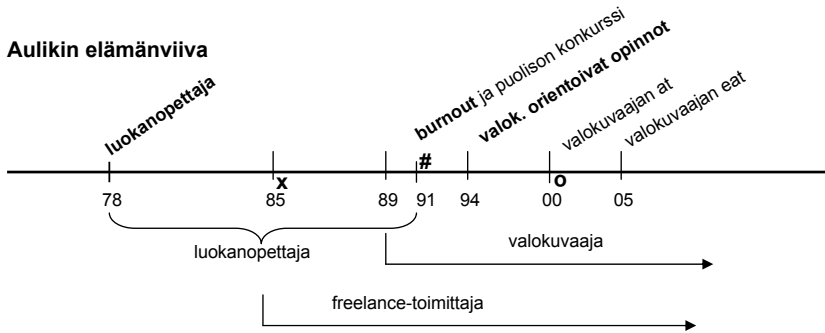
Tutkittavat	Uusi ura	Entinen ura	Elämänhallinta	Tulevaisuus
URANVAIHTAJAT				
Aulikki	Vapautumisen ja selviytymisen kokemus, varmuus, luovuus ja temperamentti esiin, merkittävää tunnustuspalkinto	Kokemus opettajuudesta hyödyllinen, aikuistuminen uutta uraa varten, ei paluuta opettajan työhön	Työssä jaksaminen vahvistunut, oma työrytmi, uusi asenne ongelmiin: ne voi voittaa, taloudelliset asiat vielä haasteena	Haasteellisuus jatkuu. Terve itseluottamus, terveyden säilyminen ja verkostoituminen tärkeitä.
Jatta	Työ mielekäs, haasteellinen, enemmän arvostettu kuin opettajan työ. Kirjojen tekemisen ohjaus hienovaraisa, antoisaa. Hyvä työyhteisö antaa tukea.	Opettajana sai palautetta joka päivä, nyt harvemmin. Oppilaiden oppiminen ja kehitys antoi henkisesti. Opettajuudesta hyötyvä nykyisessä ohjaustyössä	Vapaa-aika selkeästi rajattu itselle. Työuran muutos liittyy uuteen elämään, selviytymiseen avioeron jälkeen. Asunto saatava lähempää uutta työpaikkaa.	Urakehitystä ei aliala ole. Voi silti kehittyä työssään. Elämä on yllätyksellinen. Tämä voi olla välivaihe. Mahdollinen muutos viiden vuoden päästä.
Lauri	Vahva osaaminen, haasteet ja vastuut luovat tyytyväisyyttä, osa-alue, jossa haluaa toimia, pitkäjänteinen työ sopii.	Opettajuus takavara. Turhauttavaa, vain vähän kehitysmahdollisuuksia, ei paluuta opettajan työhön.	Perheen tuki ja tasapaino tärkeitä, perheelle annettava enemmän aikaa, taloudellisesti ei menestystarina.	Erikoistuminen kuntoutuksilääkäriksi, tulevaisuudessa työterveyslääkäri.
Mimmi	Lapsuuden haave toteutui. Muutos ei ollut helppo. Omaan uskomiseen vaatii ponnistelua. Esteettinen kokeminen tärkeää. Työ on syvästi ihmisten kohtaamista.	Opettajan ura ei ollut täysin oma valinta. Opetusalaile jääminen olist edellyttänyt jatko-opiskelua ja haasteellisempia tehtäviä. Ei paluuta opettajan työhön.	Elämän tasapaino ja aika perheen kanssa tärkeää. Monipuolinen liikuntaharrastus ja ystävät myös voimavaroina. Halu kantaa sopivasti vastuuta ja tehdä hyvin sen, minkä tekee.	Sisustusalan kouluttajan työ kiehtoo. Omien kokemusten laaja hyödyntäminen kiinnostaa.
Oona	Myynti ja markkinointi matkailualalla sopii hyvin, uusi ura auttoi löytämään itsensä.	Opettajuudesta saadut tiedot ja taidot voi hyödyntää aikuisryhmissä kanssa, ei paluuta opettajan työhön.	Tuikkaa ole elämän vastuunotto omasta elämästä tasapainottaa, riskinotto kannattaa.	Yrittäjän ammattitaito työtä varten, jatkuva itsensä kehittäminen, uuden oppiminen.
Simo	Työn luovuus ja vapaus innostavaa. Osaamista arvostetaan.	Opetustyö ja työyhteisön sosiaalisuus oli mieluista. Ei paluuta opettajan työhön.	Elämä tasapainottui uramuutoksen myötä, perheelle enemmän aikaa, päättyöt rasittavat.	Projektitö jätkeu, eteenismahdollisuudet houkuttelevat.
AIKUISKOULUTTAJAT				
Arttu	Uuden työn vapaus ja mahdollisuudet, myös ulkomailta työtehtäviä.	Hyöty opettajuudesta, edelleen opettajan arvot, entinen työ "takavara".	Perheen merkitys ja tasapaino työsuuhde jatkuva, mutta päätkäältoinen, rasittaa.	Työ lehtoraatissa jatkuu 2 vuotta, sen jälkeen tulevaisuus avoin.
Reino	Asiantuntijan työ, hyöty burmoutista, työssä uutta markkinointi- ja myyntityö, kukaan ei ole korvaamaton, vielä työpainetta.	Liikunnanopettajuus vähästä valinta, olisi pitänyt kuunnella enemmän ja antaa periksi. Ei paluuta entiseen työhön.	Selviytymiskeinot hallinnassa aikateemmista kriiseistä: työnohjaus ystävät ja tomat, työyhteisöjen ja työsopimusten merkitys työssä jaksamiselle merkittävä.	Päivä kerrallaan rauhallassa, eläkepäivät hämmöttävät, erittäin tyytyväinen uuteen uraan.

Eeva	Toinen elämä alkoi, kasvu aikuiseksi, itsensä löytäminen, luovuus, innovatiivisuus.	Opettajan koulutus paras mahdollinen pohja, opettajuus turva pohjalla, mutta tuskin paluuta.	Ovi kiinni entiseen: uusi nimi, siviilisääty, ammatti, asuinpaikka. Draamatyö on osa elämänhallintaa.	Lapsen aloittaessa koulun iltapäivät kotona, väitöskirja, kustannustoiminta jatkuu.
Teuvo	Onnistunut muutos: työtyytyväisyys korkea, työtä arvostetaan, kouluttajasta tutkijaksi.	Paluu opettajan työhön ei mahdollinen vahvan työtytymättömyyden vuoksi.	Muutos aviomiehen ja isän roolissa, perne ja elämän tasapaino tärkeitä, musiikkiharrastus.	Tutkimustyö, omat kehittymismahdollisuudet innostavat, valoisia tulevaisuus
HALLINTOON SIIRTYNEET				
Helmi	Isetunto ja ammatillinen identiteetti vahvistuivat, oma ammatitaito on vahva.	Työhön oli liian vakava ote, kuluttavaa, ei paluuta opettajan työhön.	Suuri kriisi ja muutos: koko elämä remontoitiin, nyt oikeat mittasuhteet, mieluisa päivätö ja selkeä vapaa-aika, talous kunnossa.	Tulevaisuudessa muutos mahdollinen, harrastukseksi kuoronjohtajuus ja kuorossa laulaminen.
Stiina	Johdtajuus antoisaa ja opettavainen palvelutehtävä, ammatillista kehitymistä ja ihmisenä kasvua: päättäväisyyttä, visiointia, organisointikykyä.	Opettajuudesta suuri hyöty sosiaalisissa suhteissa, työympäristö tuttu, ei paluuta opettajan työhön.	Keskilän kriisi, perheyhteys tärkeä, yksinolon merkitys avautunut, tasapaino työn, harrastusten ja perheen kanssa vielä löydettävä, työmyyrä.	Tulevaisuus avoim, muutos mahdollinen: opetuspäällikkö, asiantuntija tai kouluttaja, opiskelut jatkuvat

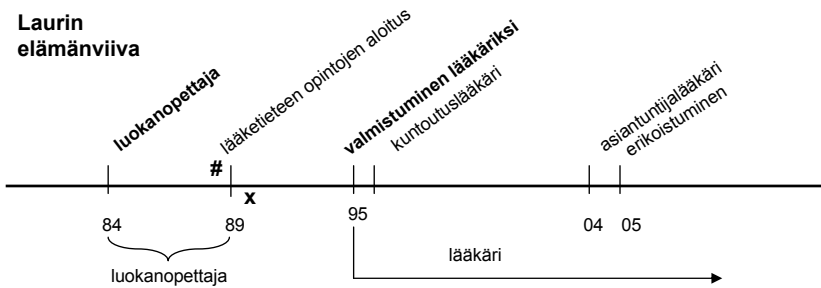
LIITE 6. Tutkittavien elämäntiivat

Merkkien selitykset: **x** = avioliiton solmminen, **o** = avioero, **#** = käännekohta

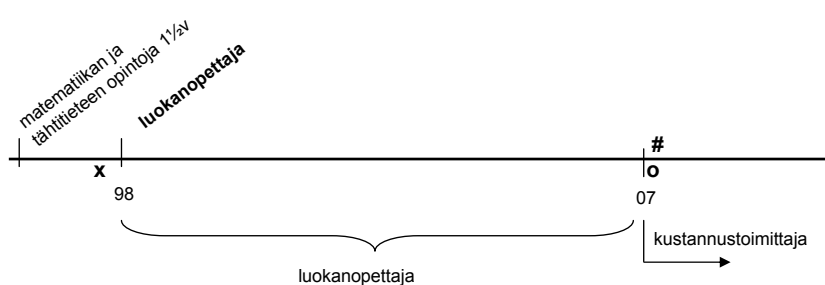
Aulikin elämäntiiva



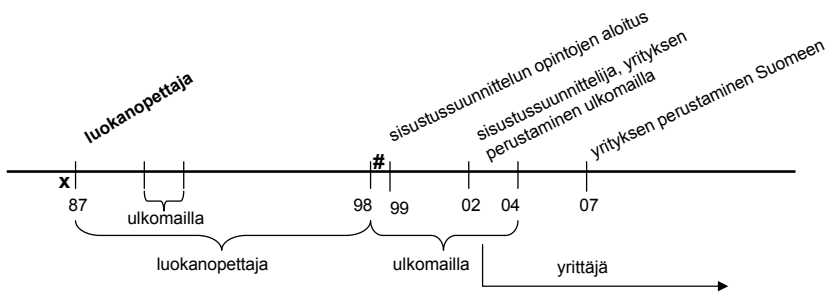
Laurin elämäntiiva



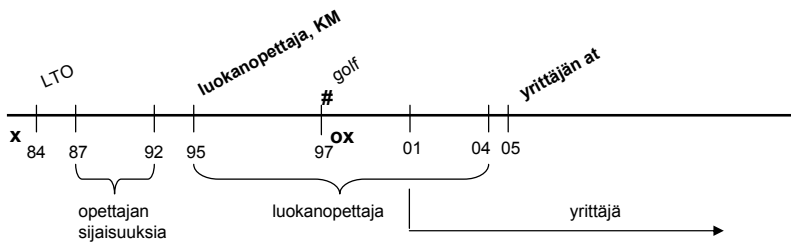
Jatan elämäntiiva



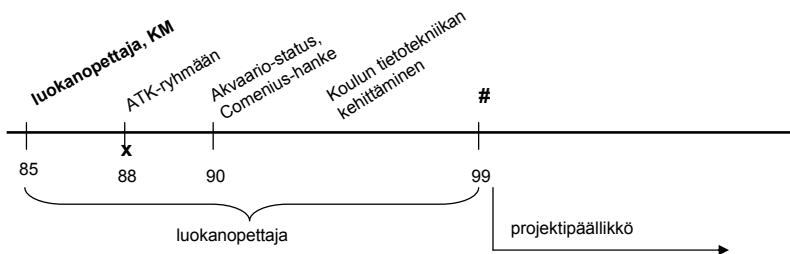
Mimmin elämäntiivi



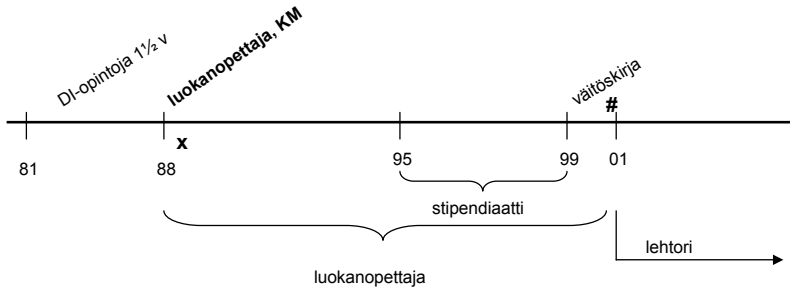
Oonan elämäntiivi



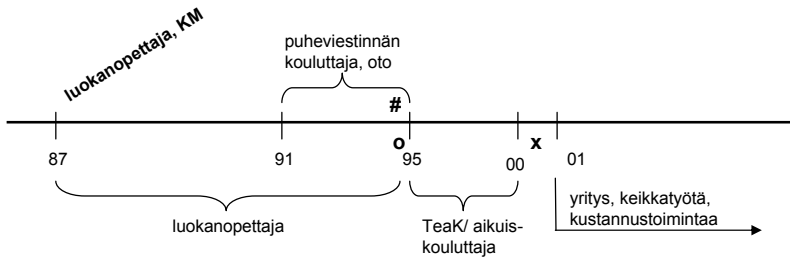
Simon elämäntiivi



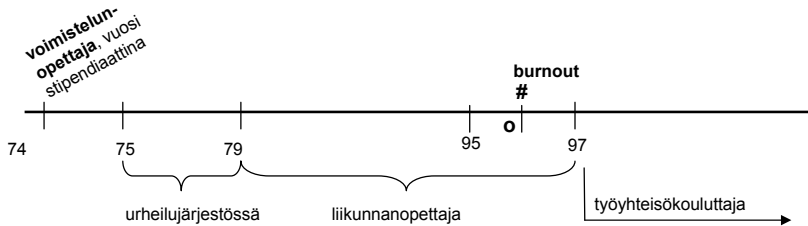
Artun elämäntiivi



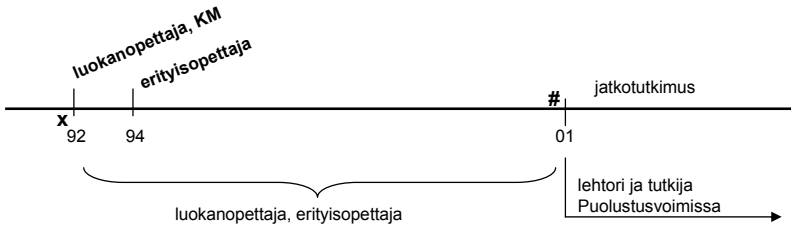
Eevan elämäntiivi



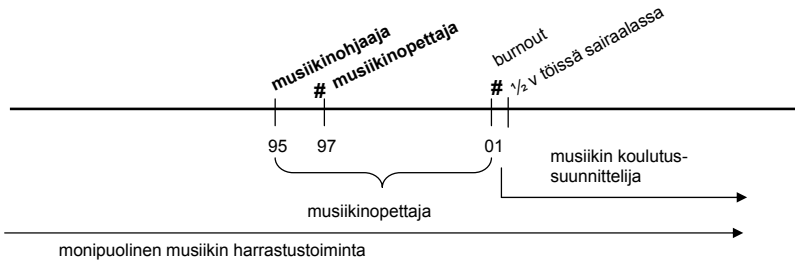
Reinin elämäntiivi



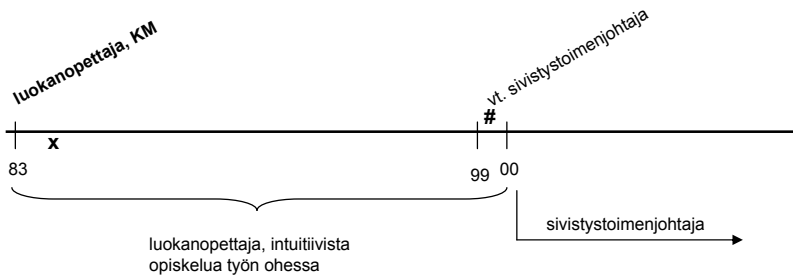
Teuvon elämäntiivi



Helmin elämäntiivi



Stiinan elämäntiivi



Joensuun yliopisto
Kasvatustieteellisiä julkaisuja
University of Joensuu
Publications in Education

1. Julkunen, Marja-Liisa. Luke-
maan oppiminen ja opettami-
nen. 1984. 199 s.
2. Huttunen, Eeva. Perheen ja
päivähoidon yhteistyö kasva-
tuksen ja lapsen kehityksen
tukijana. 1984. 246 s.
3. Helakorpi, Seppo. Ammatti-
koulu sosiaalisena järjestelmä-
nä. 1986. 218 s.
4. Maljojoki, Pentti. Nuorten kes-
kiasteen koulutuksen kysyn-
nän yhteydet alueellisiin kehi-
tyseroihin Suomessa 1970- ja
1980-luvun vaihteessa. 1986.
309 s.
5. Ihatsu, Markku. Vammaisten
oppilaiden sosiaalinen integ-
raatio peruskoulun ala-asteella.
1987. 309 s.
6. Julkunen, Kyösti. Situation-
and task-specific motivation in
foreign language learning and
teaching. 1989. 248 pp.
7. Niikko, Anneli. Päiväkotihen-
kilöstön täydennyskoulutus ja
päiväkotilasten sosioemotio-
naaliset taidot. 1988. 225 s.
8. Enkenberg, Jorma. Tietokone-
neen koulukäyttö, ajattelu
ja ajattelun kehittyminen
LOGO-ympäristössä. 1989.
366 s.
9. Matilainen, Kaija. Kirjoitus-
taidon kehittyminen neljän en-
simmäisen kouluvuoden aikana.
1989. 222 s.
10. Kotkaheimo, Liisa. Suomalai-
sen aapisen viisi vuosisataa.
Aapisten sisältö ja tehtävät kan-
sanopetuksessa. 1989. 350 s.
11. Ruoho, Kari. Zum Stellenwert
der Verbosensomotorik im
Konzept prophylaktischer
Diagnostik der Lernfähigkeit
bei finnischen Vorschulkindern
im Alter von sechs Jahren.
1990. 299 S.
12. Väisänen, Pertti. Merkityk-
siä vai merkintöjä? Tutkimus
opettajaksi opiskelevien opis-
kelun yhteydessä olevista teki-
jöistä. 1993. 346 s.
13. Jauhiainen, Heikki. Esikoulu-
lasten ajattelun kehittäminen.
Tietokoneen konkreettisten
esineiden ja kynä-paperi-teh-
tävien käyttöön perustuvien
menetelmien vertailu. 1993.
306 s.
14. Hilpelä, Jyrki, Ruoho, Kari,
Sarola, J.P. (toim.). Kasvatus
ja oikeudenmukaisuus. 1993.
234 s.

-
15. Eskelinen, Taru. Opotunti. Opetusintentiot, mielekkäisyys ja vastavuoroisuuden kokemukset peruskoulun oppilainohjaustunnilla. 1993. 257 s.
 16. Perho, Kaija. Miten kirjoittaa venäjän aine: Ylioppilaskokelaiden venäjän kielen taidot ja kirjoitelmien taso. 1993. 374 s.
 17. Mäkelä, Kaija. Tutkinnonuudistuksen jälkeinen aineenopettajankoulutus opiskelijoiden ja kouluttajien arvioimana. 1994. 250 s.
 18. Nuutinen, Pirjo. Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. 1994. 238 s.
 19. Hiltunen, Raili. Peräkkäinen ja rinnakkainen informaation prosessointi K-ABC-testillä mitattuna sekä prosessointitapojen yhteydet koulunesteykseen peruskoulun ensimmäisellä luokalla. 1994. 297 s.
 20. Kosunen, Tapio. Opettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. 1994. 372 s.
 21. Kantelinen, Ritva. Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus koti- ja laitostalosalan opiskelijoiden opiskelumotivaatiosta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. 1995. 260 s.
 22. Pitkäniemi, Harri. Kognitiivismediatiivisen paradigman soveltaminen opetusvaikutuksen tutkimuksessa: luokkahuoneprosessit, oppijatulkinnat ja oppiminen yhteiskunnallisen oppiaineksen kontekstissa. 1995. 262 s.
 23. Vienola, Vuokko. Systemiteoriaan pohjautuva kaksivuotinen työnohjaajakoulutus - toimintatutkimuksellinen tapaustutkimus. 1995. 194 s.
 24. Niiranen, Pirkko. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. 1995. 279 s.
 25. Pinola, Timo. Muutto, muutos ja sopeutuminen - perheen näkökulma läänin sisäiseen muuttoon. 1995. 178 s.
 26. Peltomäki, Eila. Sosiaalialan ammattikorkeakoulun opiskelijoiden oppimiskokemusten kehittyminen henkilökohtaisessa ohjausprosessissa. 1996. 301 s.
 27. Balcytiene, Aukse. Using Hypertext to Read and Reason. 1996. 150 pp.
 28. Härkönen, Ulla. Naiskasvattajien käsityksiä tyttöjen ja poikien työn tekemisestä sekä äitien ja isien työkasvatuksesta. 1996. 337 s.
 29. Pitkänen, Pirkko. Das "Know-how" des guten Lebens als Wertentscheidungskompetenz im Sinne Platons und unsere aktuellen Bedürfnisse für Wertentscheidungen. 1996. 95 s.

-
30. Järvelä, Sanna. Cognitive apprenticeship model in a complex technology-based learning environment: Socioemotional processes in learning interaction. 1996. 159 pp.
 31. Räisänen, Terttu. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. 1996. 191 s.
 32. Ahonen, Kari. Ala-asteen oppilaat musiikin rakenteellisen tiedon käsittelijöinä. 1996. 284 s.
 33. Repo, Sisko. Matematiikka tietokoneella. Derivaatan käsitteen konstruointi symbolisen laskennan ohjelman avulla. 1996. 206 s.
 34. Häkkinen, Päivi. Design, Take into Use and Effects of Computer - Based Learning Environments - Designer's, Teacher's and Student's Interpretation. 1996. 231 pp.
 35. Alanko, Anna-Liisa. Kotiveräjältä maailman turuille. Kansalliset kasvatusaatteet Immi Hellénin runoissa. 1997. 188 s.
 36. Patrikainen, Risto. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. 1997. 287 s.
 37. Mäntynen, Pirkko. Pikkulasten leikin edellytykset päiväkodissa. 1997. 240 s.
 38. Ikonen, Risto. Åbo-tidningar 1771-1808 ja kasvattava yhteiskunta. Kasvatuksen maailma kustavilaisen kauden turkulaislehdissä. 1997. 410 s.
 39. Kerola, Kyllikki. Strukturoitu opetus autistisesti käyttäytyvien lasten perheperustaisessa varhaiskuntoutuksessa. Akiva-projektin alkuvaiheet ja kolmen vuoden seuranta. 1997. 220 s.
 40. Happonen, Heikki. Fyysisten erityisopetusympäristöjen historiallinen, typologinen ja arvioitu tila Suomessa. 1998. 255 s.
 41. Kosonen, Kimmo. What Makes an Education Project Work? Conditions for Successful Functioning of an Indian Primary-level Programme of Nonformal Education. 1998. 357 pp.
 42. Puhakka, Helena. Naisten elämäntietämyksen nuoruudesta aikuisuuteen - koulutuksen merkitys elämäntietämyksessä. 1998. 219 s.
 43. Savolainen, Katri. Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana. 1998, 201 s.
 44. Pöllänen, Sinikka. Työvaltaisella erityislinjalla opiskelijoiden ammatillinen ura ja elämäntietämyksen. 1998. 265 s.
 45. Ahonen-Eerikäinen, Heidi. "Musiikillinen dialogi" ja muita musiikkiterapeuttien työskentelytapoja ja lasten musiikkiterapian muotoja. 1998. 354 s.
 46. Mäkinen, Laila. Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. 1998. 256 s.

-
47. Tuominen, Vesa. "Käy hehkuvin rinnoin, mielin puhtahin..." Kansanopistohankkeet Pohjois-Karjalassa vuosina 1890–1934. 1999. 320 s.
48. Siekkinen, Martti. Childcare Arrangements and Children's Daily Activities in Belgium and Finland. 1999. 201 pp.
49. Huusko, Jyrki. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. 1999. 330 s.
50. Pietarinen, Janne. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. 1999. 301 s.
51. Meriläinen, Matti. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehitykselle. 1999. 409 s.
52. Silkelä, Raimo. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajiksi opiskelevien oppimiskokemuksista. 1999. 211 s.
53. Kasurinen, Helena. Personal Future Orientation: Plans, Attitudes and Control Beliefs of Adolescents Living in Joensuu, Finland and Petrozavodsk, Russia in 1990s. 1999. 200 pp.
54. Kankkunen, Markku. Opiteiden käsitteiden merkityksen ymmärtäminen sekä ajattelun rakenteiden analyysi käsittekarttametodilla. 1999. 270 s.
55. Airola, Anneli. Towards Internationalisation. English Oral Proficiency in BBA Studies at North Karelia Polytechnic. 2000. 163 pp.
56. Desta Dolisso, Daniel. Attitudes Toward Disability and the Role of Community Based Rehabilitation Programs in Ethiopia. 2000. 117 pp.
57. Mikkonen, Anu. Nuorten tulevaisuuskuvat ja tulevaisuuskasvatus. 2000. 253 s.
58. Anttila, Mikko. Luokanopettajien opiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatio ja soittotuntien tunneilmapiiri Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa. 2000. 177 s.
59. Viiri, Jouni. Vuorovesi-ilmiön selityksen opetuksellinen rekonstruktio. 2000. 206 s.
60. Havu, Sari. Changes in Children's Conceptions through Social Interaction in Pre-school Science Education. 2000. 237 pp.
61. Kuula, Ritva. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. 2000. 202 s.
62. Elsinen, Raija. "Kielitaito – väylä Suomen ulkopuoliseen maailmaan." Yliopisto-opiskelijoiden vieraiden kielten oppimiseen liittyviä käsityksiä kielikeskusopettajan tulkitsemana. 2000. 204 s.
63. Karjalainen, Raija. Tekstin ymmärtämisen kehittyminen ja kehittäminen peruskoulun ala-asteella. 2000. 167 s.

-
64. Kochung, Edwards Joash. Support Based Screening Procedure for Preschool in Kenya. 2000. 163 pp.
65. Wilska-Pekonen, Ilona. Opettajien ammatillinen kehittyminen ympäristökasvattajina kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta. 2001. 327 s.
66. Vulkko, Eija. Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa. 2001. 163 s.
67. Miittinen, Maarit. "Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä": pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. 2001. 176 s.
68. Pitkänen, Raimo. Lyhytkestoiset tehtävät luokan ulkopuolisessa ympäristökasvatuksessa. 2001. 195 s.
69. Savolainen, Hannu. Explaining Mechanism of Educational Career Choice. 2001. 196 pp.
70. Lehtelä, Pirjo-Liisa. Seitsemäsluokkalaisten metakognitiot aineen rakenteen oppimis- ja opiskeluprosessissa. 2001. 193 s.
71. Lappalainen, Kristiina. Yläasteelta eteenpäin – oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. 2001. 182 s.
72. Uosukainen, Leena. Promotion of the Good Life: Development of a Curriculum for Public Health Nurses. 2002. 133 pp.
73. Ihatsu, Anna-Marja. Making Sense of Contemporary American Craft. 2002. 267 pp.
74. Äänismaa, Pirjo. Ympäristökasvatusta kehittämässä kotitalousopettajien koulutuksessa. Kestävän kehityksen mukaisen asumisen ajattelu- ja toimintamallin kehittämistä toimintatutkimuksen avulla vuosina 1995–1998. 2002. 394 s.
75. Penttinen, Marjatta. Needs for Teaching and Learning English in BBA Studies as Perceived by Students, Teachers and Companies. 2002. 235 pp.
76. Kassaye Gebre, Woube. Analysis of Culture for Planning Curriculum: The Case of Songs Produced in the Three Main Languages of Ethiopia (Amharic, Oromigna and Tigrigna). 2002. 174 pp.
77. Lindfors, Eila. Tekstiilituotteen teknologiset ominaisuudet. Tekstiilituotteen käyttö- ja hoito-ominaisuuksien tarkastelu kuluttajan näkökulmasta. 2002. 165 s.
78. Kauppila, Juha. Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulintoja koulutuksen merkityksestä elämäntulun rakentajana. 2002. 241 s.
79. Heinonen, Asko. Itseohjattu ja tutkiva opiskelu teknologiakasvatuksessa. Luokanopettajien koulutuksen teknologian kurssin kehittämistutkimus. 2002. 201 s.

-
80. Raippa, Ritva. Punkin kaksi vuosikymmentä. Etnografiaa ja punkkareiden elämäkertoja. 2002. 261 s.
81. Roshanaei, Mehrnaz. Changing Conception of Sources of Memory Performance. 2002 121 pp.
82. Puhakka, Jorma. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen Suomessa vuosina 1968–2000. Aikalaisvaikuttajien selontekoja tapahtumista ja niihin vaikuttaneista seikoista. 2002. 214 s.
83. Väisänen, Pentti. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. 2003. 197 s.
84. Hotulainen, Risto. Does the Cream Always Rise to the Top? Correlations between Pre-School Academic Giftedness and Perceptions of Self, Academic Performance and Career Goals, after Nine years of Finnish Comprehensive School. 2003. 230 pp.
85. Herranen, Jatta. Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta. 2003. 218 s.
86. Koskela, Hannu. Opiskelijoiden haasteellisuudesta ammattiopintoihin sitoutumisen substanssiteoriaan. Grounded theory -menetelmän soveltaminen ammattioppilaitoksen opettajien kuvauksiin opetettavistaan. 2003. 355 s.
87. Mäntylä, Elina. Kuudesluokkalaisten oppilaan reflektio ja metakognitio itseohjautuvuusvalmiutta harjoittavassa opiskeluprojektissa. 2003. 209 s.
88. Oksanen, Raila. Laadun määrittely perusopetusta koskevassa kunnallisessa päätöksenteossa. 2003. 273 s.
89. Aaltonen, Katri. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. 2003. 274 s.
90. Kröger, Tarja. Käsityön verkkoppiimateriaalien moninaisuus "Käspaikka"-verkkosivustossa. 2003. 321 s.
91. Onnismaa, Jussi. Epävamuu den paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. 2003. 293 s.
92. Juutilainen, Päivi-Katriina. Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina. 2003. 276 s.
93. Haring, Minna. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. 2003. 246 s.
94. Asikainen, Sanna. Prosessidraaman kehittäminen museossa. 2003. 187 s.
95. Sormunen, Kari. Seitsemäsluokkalaisten episteemiset näkemykset luonnontieteiden opiskelun yhteydessä. 2004. 397 s.
96. Kärkkäinen, Sirpa. Biologiaa oppimassa. Vee-heuristiikka ja käsittekartat kahdeksaluokkalaisten talviprojektissa. 2004. 185 s.

-
97. Auranen, Johanna. Tervanjuontia ja ruusuilla tanssia – metaforatutkimus kasvatus-työstä kuntaorganisaation osana. 2004. 202 s.
98. Salmio, Kaija. Esimerkkejä peruskoulun valtakunnallisista arviointihankkeista kes-tävän kehityksen didaktiikan näkökulmasta. 2004. 390 s.
99. Ahoranta, Vuokko. Oppimisen laatu peruskoulun vuosiluokilla 4–6 yleisdidaktiikan näkökulmasta käsittekarttojen ja Vee-heuristiikkojen avulla tutkittuna. 2004. 256 s.
100. Auvinen, Pekka. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. 2004. 416 s.
101. Kadjevich, Djordje. Improving mathematics education: neglected topics and further research directions. 2004. 168 pp.
102. Martikainen, Timo. Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. 2005. 338 s.
103. Makkonen, Heli. Yhteistoi-minnallisuus tavoitteena ja voimavarana. Esiopetusikäisten lasten vertaistyöskentely avoimessa tehtävässä tietokoneella. 2005. 284 s.
104. Lindeberg, Anna-Mari. Millainen laulaja olen. Opettajaksi opiskelevan vokaalinen minäkuva. 2005. 163 s.
105. Keinonen, Tuula. Primary school teacher students' views of science education. 2005. 208 pp.
106. Mikkonen, Irma. Clinical learning as experienced by nursing students in their critical incidents. 2005. 241 pp.
107. Väisänen, Jaakko. Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin. 2005. 240 s.
108. Kettunen, Helka. Ohjattuna oppimaan – harjaantumisluokan oppilaiden orastavan kirjoitustaidon tukeminen kognitiivisia toimintoja kehittämällä. 2005. 296 s.
109. Riikonen, Liisa. ”Kuran ja kuoleman keskelle sinne sinisten vuorten alle.” Sairaanhoidajan ammattitaito poikkeusoloissa ja vieraassa kulttuurissa. 2005. 180 s.
110. Eskelinen, Pasi. Luokanopettajaopiskelijoiden tieto- ja oppimiskäsityksen muuttuminen kollaboratiivisessa desing-prosessissa. 2005. 205 s.
111. Virmajoki-Tyrväinen, Marja. Bright Start -ohjelman soveltaminen dysfaattisille lapsille. Tapaustutkimus neljän oppilaan kognitiivis-sosiaalisten taitojen oppimisen ja opettajan ohjauksen muuttumisesta yhden lukuvuoden aikana. 2005. 222 s.

-
112. Rätty-Záborszky, Sinikka. Suomalaisen ja unkarilaisten opettajien ja matematiikan oppikirjan tekijöiden käsityksiä geometriasta ja geometrian opetuksesta ja oppimisesta vuosiluokilla 1–6. 2006. 274 s.
113. Vesioja, Terhi. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. 2006. 299 s.
114. Perclová, Radmila. The implementation of European Language Portfolio pedagogy in Czech primary and lower-secondary schools: beliefs and attitudes of pilot teachers and learners. 2006. 270 pp.
115. Moilanen, Aatu. "Otetaan vastu omista asioista." Suomen sokeainkoulut kansakoululaitoksen rinnalla vuosina 1865-1939. 2006. 290 s.
116. Mäkihonko, Minna. Luetun ymmärtämisen ja tuottavan kirjoittamisen kehittyminen alkuopetuksen aikana. 2006. 113 s.
117. Sivonen, Kirsti. Itsekasvatus suomalaisena käsitteenä ja käytäntönä. 2006. 305 s.
118. Kokko, Sirpa. Käsityöt tyttöjen kasvatuksessa naisiksi. 2007. 170 s.
119. Rouvinen, Ritva. "Tässä työssä yhdistyy kaikki" - lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. 2007. 227 s.
120. Vellonen, Virpi. Juuttunutta vai jaettua? Tapaustutkimus neljän autistisesti käyttäytyvän lapsen toiminnasta yksilöohjaustilanteessa. 2007. 188 s.
121. Pasanen, Heikki. Ohjaava koulutus merkitysten kenttänä - identiteetin muutos ja moniulotteisuus ammatillisessa rehabilitaatiossa. 2007. 310 s.
122. Paakkola, Esko. Itsekasvatus - pyrkimys kohti ihanteellista ja hyveellistä elämää. Länsimainen ja konfutselainen näkökulma. 2007. 314 s.
123. Dumbrajs, Sivbritt. A learning community. Teachers and students engaged in developing their own learning and understanding. 2007. 204 pp.
124. Hartikainen, Anu. Seitsemäsluokkalaisen oppilasryhmän interpsykologiset oppimisprosessit tutkivan oppimisen kontekstissa. 2007. 294 s.