

Luokanopettajien kokemat haasteet ja koettu tuki työuran alussa

Laura Latva-Mäenpää ja Anna Vuorio

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2021
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Latva-Mäenpää, L. & Vuorio, A. 2021. Luokanopettajien kokemat haasteet ja koettu tuki työuran alussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 97 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia mahdollisia haasteita vastavalmistuneet luokanopettajat ovat kokeneet työuran alussa sekä millaista perehdytystä ja tukea vastavalmistuneet luokanopettajat kokivat saaneensa uransa alkuvaiheessa.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja sen lähestymistapa oli fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella pääsääntöisesti Facebookin suljettujen Alakoulun aarreaitta ja al-ku-o-pet-ta-jat -ryhmien kautta tammi-helmikuussa 2021. Tutkimukseen osallistui 19 vastavalmistunutta luokanopettajaa.

Vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemissa haasteissa ensimmäisten työvuosien aikana korostuivat opettajankoulutuksen vastaamattomuus työelämään, lyhyet työsuhteet, erilaiset oppijat sekä perehdytyksen ja tuen puute. Tuloksista voidaan päätellä, että vastavalmistuneet luokanopettajat kokevat työn alkuvaiheen haasteelliseksi. Opettajaopintojen täytyisi antaa enemmän tietoa luokanopettajan työn arkeen sekä erilaisten oppijoiden kohtaamiseen ja tukemiseen. Suurin osa vastavalmistuneista luokanopettajista koki perehdytyksen olevan osittain puutteellista, tai se puuttui jopa kokonaan. Työyhteisöltä ja vertaisilta saatu tuki koettiin merkittäväksi asiaksi työuran alussa. Tuloksissa korostuu myös taito rajata työ ja vapaa-aika sekä armollisuus itseä kohtaan. Suomessa ei ole säädöksiin perustuvaa systemaattista induktiovaiheen tukijärjestelmää. Tutkimuksemme tulokset kuitenkin vahvistavat tukijärjestelmän tarpeellisuuden työhöntulovaiheessa.

Asiasanat: vastavalmistunut luokanopettaja, induktiovaihe, induktiovaiheen haasteet, tuki, perehdytys

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	LUOKANOPETTAJAN TYÖURAN ALKU	7
	2.1 Opettajankoulutuksesta eväitä työelämään.....	7
	2.2 Luokanopettajan induktiovaihe.....	9
	2.3 Induktiovaiheen haasteet.....	11
3	INDUKTIOVAIHEEN TUKI- JA PEREHDYTYSKÄYTÄNTEET	16
	3.1 Tuen merkitys induktiovaiheessa.....	16
	3.2 Luokanopettajan tukeminen induktiovaiheessa	17
	3.3 Vastavalmistuneen luokanopettajan perehdytys.....	20
	3.4 Mentorointi ja sen erilaiset toimintatavat.....	22
	3.5 Sosiaalinen media perehdyttäjänä.....	29
	3.6 Kollegiaalinen tuki.....	30
	3.7 Rehtorin tuki.....	32
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	34
	4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	34
	4.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus.....	34
	4.3 Tutkimusaineiston keruu.....	38
	4.4 Aineiston analyysi	40
	4.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	45
5	TULOKSET	50
	5.1 Koetut haasteet työuran alussa	50
	5.1.1 Opettajankoulutuksen vastaamattomuus työelämään	50
	5.1.2 Lyhyet työsuhteet.....	54

5.1.3	Erilaiset oppijat	56
5.1.4	Perehdytyksen ja tuen puute työuran alussa	60
5.2	Työtä tukevat tekijät työuran alussa	63
5.2.1	Työyhteisön ja vertaisten antama tuki	64
5.2.2	Armollisuus itseä kohtaan	68
5.2.3	Taito työn rajaamiseen.....	70
6	POHDINTA.....	73
6.1	Tulosten tarkastelua	73
6.2	Johtopäätökset.....	75
6.3	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja jatkotutkimusmahdollisuudet 78	
	LÄHTEET	82
	LIITTEET.....	91

1 JOHDANTO

Luokanopettajan uraa on pidetty arvostettuna ja suosittuna ammattina Suomessa korkeatasoisen koulutuksen vuoksi. Viime vuosina kiinnostus luokanopettajan ammattia kohtaan on kuitenkin hiipunut. Nykyään käydään myös paljon keskustelua opettajan uupumisesta ja jaksamisesta sekä muuttuneesta työnkuvasta ja lisääntyneestä työmäärästä. Merkkejä on myös vastavalmistuneiden opettajien väsymyksestä, vaikka helposti ajatellaan, ettei uransa alussa oleva luokanopettaja voi väsyä (Niemi & Siljander 2013, 12). Vastavalmistuneeksi luokanopettajaksi määritellään sellainen, jolla on alle kahden vuoden luokanopettajan kokemus (Aspfors 2012, 13).

Yhteiskunnassa vallitseva koronapandemia on lisännyt opettajien työuupumusta sekä ajatuksia alanvaihdosta, sillä pandemia vaikuttaa vahvasti kouluarkeen. Pandemiasta johtuva jatkuva arjen epävarmuus ja valmius etä- tai hybridiopintoihin siirtymiseen on lisännyt opettajien väsymystä. (OAJ 2021.) Lisäksi nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014) on tuonut muutoksia opetukseen sekä lisännyt tehtävää yhteistyötä merkittävästi niin huoltajien kuin kollegoiden kanssa. Näiden asioiden vuoksi opettajan induktiovaiheen tukeen ja perehdytykseen tulee panostaa.

Vastavalmistuneen luokanopettajan alalla pysyminen herättää huolta Suomessa ja ihan kansainvälisesti. Luokanopettajan työuran alkua eli induktiovaihetta pidetään haasteellisena, sillä luokanopettaja kohtaa heti työnsä alussa lukuisia ammatillisia vaatimuksia (Tynjälä & Heikkinen 2011, 12). Haasteiden koetaan johtuvan osittain siitä, että opettajankoulutuksessa ei voida valmistaa tulevia luokanopettajia täysin ammatin todellisuuteen. Haasteita syntyy myös opettajan työn jatkuvasta muutoksesta. (Harju & Niemi 2018, 671.) Luokanopettajan työuran alkua kuitenkin pidetään tärkeänä vaiheena työuran kannalta, koska sillä on vaikutuksia ammatilliseen kehitykseen, työtyytyväisyyteen sekä uran kestoon (Zuljan & Požarnik 2014, 193). Tämä vuoksi vastavalmistuneelle luokanopettajalle tulee mahdollistaa monipuolinen ja suunnitelmallinen tuki heti työuran alusta alkaen.

Vastavalmistuneiden luokanopettajien työuran alun haasteita on tutkittu 1960-luvulta lähtien, mutta tänä päivänäkin uransa alussa olevat luokanopettajat painivat samojen haasteiden kanssa (Tynjälä, Heikkinen & Jokinen 2013, 38). Haasteet muodostuvat kokonaisvaltaisesti työyhteisöstä aina oman opettajuuden identiteetin kehittymiseen. Toisaalta myös vakituisen työsuhteen saaminen ja työn moninaisuuteen liittyvät asiat tuovat haasteita uran alkuun ja näin ollen vastavalmistunut saattaa alkaa pohtia mahdollisia uravaihtoehtoja.

Kansainvälisesti tarkasteltuna nykyään on jo melko yleistä, että luokanopettajat jättävät ammatin muutaman työvuoden jälkeen (Blomberg 2008, 1). Tämän asian välttämiseksi tärkeää olisi tukea induktiovaiheessa olevaa luokanopettajaa. Yleisimpiä perehdytys- ja tukimuotoja ovat mentorointi, perehdytyskansio, ammatillinen yhteistyö ja kirjallisuus sekä erilaiset työpajat. Uusimpina perehdytysmuotoina koetaan e-mentorointi sekä sosiaalinen media. Maiden välillä on kuitenkin merkittäviä eroja, miten vastavalmistunutta luokanopettajaa perehdytetään. Vaikka perehdytysohjelmissa on erinomaisia esimerkkejä yhteistyöstä ja kollegiaalisuudesta, niin jotkut maat eivät edes tarjoa perehdytystä koulutuksessa hankitun riittävän tiedon ja osaamisen vuoksi (Zuljan & Pozarnik 2014, 199).

Suomessa yleisin tukimuoto on mentorointi. Myös OAJ (Opetusalan ammattijärjestö) ehdottaa, että vastavalmistuneille opettajille turvattaisiin lakisääteinen oikeus mentorointiin kahden ensimmäisen työvuoden ajaksi. Tämä ehdotus on viety hallitukselle keväällä 2021. Mentorointi tukee työssäjaksamista ja siinä pysymistä. Tällä OAJ tavoittelee koko uran mittaista kehittymistä. (Korkeakivi 2021, 8.)

Tämän pro gradun -tutkielman tavoitteena on selvittää vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia mahdollisista työuran alun haasteista sekä erilaisista tuki- ja perehdytyskäytännöistä induktiovaiheessa.

2 LUOKANOPETTAJAN TYÖURAN ALKU

2.1 Opettajankoulutuksesta eväitä työelämään

Opettajankoulutuksesta siirtyminen luokanopettajan työhön koetaan haasteelliseksi niin kotimaisten kuin kansainvälisten tutkimusten mukaan. Tämän vuoksi tavoitteena olisi mahdollistaa luokanopettajien koulutuksen ja työssä tapahtuvan oppimisen välille mahdollisimman johdonmukainen jatkumo. (Heikkinen, Markkanen, Pennanen & Tynjälä 2014, 45.) Opettajankoulutuksen tehtävänä on opettaa tulevalle luokanopettajalle perustiedot ja -taidot ammattia varten sekä tukea luokanopettajan ammatillista oppimista ja työhyvinvointia. Tämän kautta opiskelijat saavat erityisosaamisen, joka mahdollistaa vankan pohjan luokanopettajan ammattiin. (Aspfors & Eklund 2017, 402, 410; Heikkinen 2017, 815.)

Suomessa opettajankoulutus on yksi maailman parhaita ja siten myös saanut paljon arvostusta maailmalla. Suomalaisessa luokanopettajakoulutuksessa on vahva tutkimuspohjainen lähestymistapa, mikä tarkoittaa opetuksen perustamista tutkimukseen. Tutkimukseen pohjautuvan koulutuksen tavoitteena on valmistaa opetuskentälle päteviä luokanopettajia, jotka ovat ammatissaan itenäisiä ja vastuullisia. (Aspfors & Eklund 2017, 402.) Tämän lisäksi tutkimukseen perustuva opettajankoulutus kehittää luokanopettajien ammatillista identiteettiä ja kykyä tarkastella kriittisesti ja järjestelmällisesti eli reflektoiden omaa päivittäistä työtään. Tällä tavoin opettajankoulutuksen tavoitteena on kouluttaa pedagogisesti ajattelevia opettajia, jotka voivat luoda opetuksensa tutkimusperiaatteisiin nojaten ja soveltaa näitä monipuolisesti ammatin käytännön haasteisiin. (Aspfors & Eklund 2017, 409; Heikkinen, Wilkinson, Aspors & Bristol 2018, 4.)

Luokanopettajaksi opiskelun keskeiset elementit ovat teoria, käytäntö sekä kokemus. Ohjatut opetusharjoittelut yliopistojen harjoittelukouluissa eli normaalikouluissa sekä erilaiset työpajat ovat luokanopettajaopinnoissa opintoja,

joissa keskitytään pohtimaan ja soveltamaan teorian sekä luokanopettajan käytännön työn välistä suhdetta. Tehtyjen tutkimusten perusteella vastavalmistuneet luokanopettajat kuitenkin kokevat, etteivät opetusharjoittelut valmista heitä tarpeeksi työelämään. (Heikkinen ym. 2014, 48–49.) Tämä johtuu osittain siitä, että harjoittelukoulujen ja tavallisten koulujen fyysisen toimintaympäristön välillä on huomattavia eroja. Erityisesti opetusryhmien koko, opetusvälineet ja taloudelliset resurssit eroavat harjoittelukouluissa. (Heikkinen ym. 2014, 50; Jokinen, Heikkinen & Moberg 2012, 173.) Samoin harjoittelukoulujen toimintakulttuuri koetaan poikkeavan tavallisiin kouluihin verrattuina. Tämän vuoksi luokanopettajaopiskelijat kokevat tavalliset koulut mielekkäämmiksi harjoitteluympäristöiksi, joissa työelämässä tarvittavat valmiudet kehittyvät kokonaisvaltaisemmin kuin harjoittelukouluissa. (Heikkinen ym. 2014, 50.)

Haastetta lisää myös se, että opettajankoulutus koostuu monista tieteenaloista, eikä kasvatustieteen asema ole tarpeeksi vakiintunut opettajankoulutuksen tutkintorakenteessa. Tästä syystä tutkimusperustaista opettajankoulutusta ja ohjattua harjoittelua ohjaa enemmän persoonalliset näkemykset luokanopettajan ammatista kuin ammatillisuutta jäsentävä teoria. (Blomberg 2014, 56.)

Tutkimuspohjainen ja yliopistotasoinen opettajankoulutus tukee luokanopettajaopiskelijan kehittymistä osaavaksi luokanopettajaksi tarjoamalla didaktisia eli hyvän opetuksen työkaluja luokanopettajan työhön. Tämän lisäksi yliopiston tulee tarjota opetusta ja toimintaa, jotka edistävät luokanopettajaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä. (Aspfors & Eklund 2017, 403.) Ammatillinen kehittyminen on tärkeää, sillä luokanopettajan ammatin moninaisuus koetaan vaativaksi vastavalmistuneen luokanopettajan kohdalla, vaikka luokanopettajankoulutuksessa saadaan hyvät perusvalmiudet (Niemi & Siljander 2013, 5).

Myönteisiä kokemuksia luokanopettajan ammatillisen kehityksen tukemisessa saadaan, kun opettajankoulutuslaitokset ja koulut tekevät yhteistyötä keskenään. Tämä yhteistyö auttaa pienentämään teorian ja käytännön tiedon välistä muuria uraansa aloittavan luokanopettajan kohdalla. (Jokinen ym. 2012, 176.)

Vastavalmistuneet luokanopettajat kokevat valmistumisensa jälkeen, että heillä on hyvät perusvalmiudet opetuksen suunnitteluun sekä oppiaineksen hallintaan. Sen sijaan kokemukset ja taidot kouluyhteisössä toimimisessa sekä vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö koetaan vähäisinä. Lisäksi koetaan, että uransa alussa olevilla luokanopettajilla on vähän taitoa sellaisiin tehtäviin, jossa oppilaiden erilaisuus korostuu. (Niemi & Siljander 2013, 16.) Ammatillinen kehittyminen jatkuu pitkään työelämään siirtyessä, sillä suurin osa luokanopettajien tarvitsemasta tiedosta voidaan oppia vain käytännön avulla.

On siis selvää, että opettajankoulutuksessa saatu formaali eli muodollinen oppiminen ei riitä kattamaan niitä kaikkia tietoja ja taitoja, joita vastavalmistunut luokanopettaja tarvitsee työssään. Formaalin oppimisen rinnalle tarvitaan siis informaalia ja non-formaalia oppimista eli arkioppimista. Työssä tarvittavia taitoja opitaankin yhä enemmän työpaikalla, vapaa-ajalla koulutuksen ulkopuolella kuten harrastuksissa, henkilöstön koulutuksissa sekä oman perheen kautta. Tällainen elämänlaajuinen ja elinikäinen eli jatkuva oppiminen on tärkeää työssä kehittymisen kannalta. Kokeneet luokanopettajat kokevat oppineensa noin 75 prosenttia työssä tarvittavasta osaamisesta muualta kuin formaalin koulutuksen kautta. (Heikkinen 2017, 815; Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2010, 10–11; Tynjälä & Heikkinen 2011, 17.) Ajatellaankin, että ihanteellinen lähestymistapa saumattomaan jatkumoon opettajankoulutuksesta uran kestävään ammatilliseen kehittymiseen ja elinikäiseen oppimiseen sisältää formaalin, informaalin sekä non-formaalin oppimisen mahdollisuudet (Jokinen ym. 2012, 172).

2.2 Luokanopettajan induktiovaihe

Vastavalmistuneeksi luokanopettajaksi määritellään sellainen, jolla on alle kahden vuoden luokanopettajan kokemus. Toisaalta vastavalmistuneeksi voidaan määritellä luokanopettaja, joka on valmistunut luokanopettajan ammattiin opettajankoulutuksesta ja alkaa työskennellä lähes kokemattomana ammatissa. (Aspfors 2012, 13.) Luokanopettajan ensimmäisiä opetusvuosia eli työuran alkua

nimitetään yleensä induktioksi tai induktiovaiheeksi. Induktiovaihe on osa luokanopettajan jatkuvaa ammatillista kehittymistä sekä elinikäistä oppimista, sillä nopeasti muuttuvassa maailmassa luokanopettajan rooli ja heille asetetut odotukset muuttuvat jatkuvasti. (Aspfors 2012, 13; European Union 2014, 22.)

Käytämme tässä tutkimuksessa induktiovaiheessa olevaa luokanopettajaa käsitteellä vastavalmistunut luokanopettaja. Muita suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa käytettäviä käsitteitä ovat muun muassa uusi opettaja, noviisiopettaja, nuori opettaja ja aloitteleva opettaja. Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään nimityksiä *beginning teacher*, *new teacher*, *newly qualified teacher* (NQT), *early career teacher* (ECT) sekä *neophyte*. Käsitteiden erot ovat erittäin pieniä ja tämän vuoksi suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käsitteitä käytetään toistensa synonyymeinä.

Induktiovaihe nähdään kolmen keskeisen toimijan yhteisenä edellytyksenä, johon kuuluu vastavalmistunut luokanopettaja, työnantaja sekä opettajan koulutuksesta vastuussa olevat opettajat. Näillä kaikilla kolmella tavoitteena on saada vastavalmistunut luokanopettaja mahdollisimman luontevasti siirtymään työelämään. (Niemi & Siljander 2013, 9.) Opetuksen ja oppimisen kansainvälisen tutkimuksen TALIS-raportti (The Teaching and Learning International Survey) määrittelee induktion koulutuspolitiikaksi ja käytännöiksi, joiden avulla tuetaan vastavalmistuneita luokanopettajia (Niemi & Siljander 2013, 11).

Luokanopettajan työuran alkua pidetään erittäin tärkeänä vaiheena, koska sillä on vaikutuksia ammatilliseen kehitykseen ja tehokkuuteen, tyytyväisyyteen sekä uran kestoon (Zuljan & Požarnik 2014, 193). Monet tutkijat vahvistavat luokanopettajan ensimmäisten työvuosien olevan ainutlaatuinen kehitysvaihe, joka tarvitsee erityistä huomiota (Aspfors 2012, 26).

Luokanopettajan ammatissa induktiovaihe voidaan jakaa Achinsteinin ja Athanasesin (2006, 5–6) mukaan kolmeen eri osa-alueeseen:

- 1) Induktio on ainutlaatuinen siirtymävaihe opiskelijasta opettajaksi
- 2) Induktiokäsite kuvaa ajanjaksoa, jolloin yksilö sosiaalistuu ammatin normeihin sekä

3) Induktiolla viitataan monipuoliseen rakenteeseen, jolla tuetaan yksilön ammatillista kehittymistä.

Tutkimuksessamme induktiovaihe on vastavalmistuneen luokanopettajan kehittymisen vaihe opettajuuteen, missä luokanopettajaksi kehitytään ja oma opettajaidentiteetti alkaa muodostua. Myös monipuolinen tuen saaminen nähdään luokanopettajaksi kasvamisessa merkityksellisenä.

Induktiovaiheen tehtävänä on auttaa vastavalmistunutta luokanopettajaa muodostamaan ammatillista identiteettiä, johon liittyy hänen oma näkemyksensä hyvästä opettamisesta. Toisekseen tavoitteena on varmistaa vastavalmistuneen luokanopettajan henkilökohtainen ja ammatillisen hyvinvoinnin toteutuminen sekä kouluyhteisön toimintakulttuuriin tutustuttaminen. (Jokinen ym. 2012, 34.) Niinpä induktiovaiheen aikana vastavalmistunutta luokanopettajaa halutaan auttaa jäsentämään tilanteita sekä tukemaan omien valintojen ja päätösten tekemisessä (Blomberg 2008, 1).

2.3 Induktiovaiheen haasteet

Työelämään siirtyminen opintojen jälkeen sekä luokanopettajan uran alkuvaihe kuvataan haasteelliseksi sekä henkisesti raskaaksi, sillä vastavalmistunut luokanopettaja kohtaa heti lukuisia ammatillisia vaatimuksia aloittaessaan työn. Opettajille siirtymä on usein jyrkempi mitä monissa muissa ammateissa, sillä opettajan ammatissa siirrytään useimmiten heti täyteen juridiseen ja pedagogiseen vastuuseen. (Tynjälä & Heikkinen 2011, 12; Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012, 27–28, 30.)

Vastavalmistuneella luokanopettajalla on samat velvollisuudet kuin kokeneemmalla kollegallaan, mutta vähemmän kokemusta niiden hoitamiseen (Niemi & Siljander 2013, 25). Luokanopettajan induktiovaiheen haasteet eivät ole pelkästään ”ongelma” Suomessa vaan monien tutkimusten perusteella on todettu, että useissa maissa vastavalmistuneella luokanopettajalla on samanlaisia haasteita (Heikkinen ym. 2018, 1).

Vastavalmistuneen luokanopettajan työssään kohtaamia haasteita on tutkittu 1960-luvulta alkaen (Tynjälä ym. 2013, 38). Jo 1980-luvun tutkimuksissa selviää, että uran alussa olevat luokanopettajat kohtaavat monia haasteita työssään. Havaitut haasteet ovat olleet luokkahuoneen kurinpito, oppilaiden motivointi, yksilöllisten erojen kohtaaminen, oppilaiden työn arviointi, yhteistyö vanhempien kanssa, luokkahuonetyön organisointi, puutteelliset tai riittämättömät opetusmateriaalit sekä yksittäisten oppilaiden ongelmien käsittely. (Veenman 1984, 160.) Viimeaikaisen tutkimuskirjallisuuden perusteella Tynjälä ja Heikkinen (2011, 13) tuovat esiin seuraavat haasteet, jotka kohdataan valitettavan usein luokanopettajan uran alkuvaiheessa:

- 1) Työllistyminen opintojen jälkeen ja ensimmäisen työpaikan saaminen
- 2) Osaamisessa koettu riittämättömyyden tunne ja itseluottamuksen puute
- 3) Stressi
- 4) Uuden työntekijän asema työyhteisössä
- 5) Työssä oppimisen haasteet
- 6) Varhainen uupuminen työssä ja uravaihtoehtoihin liittyvä pohdinta.

Tällaiset induktiovaiheen haasteelliset tilanteet voivat ajaa vastavalmistuneen luokanopettajan siihen, että hänen opettajuutensa tavoitteet, toiveet ja ihanteet katoavat. Näiden lisäksi koulutuksesta saadut vaikutteet pyyhkiytyvät pois tai hakeutuminen toiseen ammattiin vahvistuu. (Nyman 2009, 318.)

Myös Aspforsin (2012, 79–80) tutkimus vahvistaa sen, että vastavalmistuneet luokanopettajat kokevat monia haasteita induktiovaiheessa. Haasteet johtuvat osittain siitä, että opettajankoulutusohjelmilla ei voida valmistaa tulevia luokanopettajia täysin ammatin todellisuuteen. Haasteita syntyy myös luokanopettajan työn jatkuvasta muutoksesta. (Harju & Niemi 2018, 671.) Odotukset ja vaatimukset, mitä luokanopettajan tulisi osata ammatissaan, kasvavat koko ajan. Toisekseen koulut toimivat ympäristöissä, joissa tapahtuu suuria rakenteellisia ja kulttuurisia muutoksia jatkuvasti yhteiskunnan muutoksen tahtiin. (Niemi & Siljander 2013, 8; Aspfors 2012, 1.)

Haasteita vastavalmistuneen luokanopettajan työuran alkuun tuo opetus-kulttuurin vahva muutos. Ennen opettaminen on nähty tiedon siirtämisenä sukupolvelta toiselle. Opetustyössä ei enää kuitenkaan riitä pelkkä opetussuunnitelman hallitseminen ja opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen niin, että oppilas omaksuisi tarkoitetut tietosisällöt. Oppiminen nähdään enemmän niin, että oppilas on aktiivinen toimija, jossa hän itse rakentaa tietoa. Luokanopettajan rooli on tällöin enemmän oppimisen ohjaajana oleminen. (Tynjälä 2004, 181–182.)

Opetuskulttuurin muutokseen vaikuttaa vahvasti myös tiedon nopea lisääntyminen ja uusiutuminen. Tämä johtaa siihen, että oppilaiden tulee oppia toimimaan muuttuvassa maailmassa. Nämä luokanopettajan työn vaatimukset asettavat opettajan asiantuntijuudelle moninaisempia haasteita mitä perinteinen näkemys opettajuudesta. Vaativuutta lisää myös se, että elämme itse tämän voimakkaan muutoksen keskellä ja tuotamme sitä myös itse. Luokanopettajien tulee opettaa toisenlaisessa kulttuurissa, mihin itse ei ole tottunut. Kulttuurin muutos on hidas ja vaativa tapahtuma, joka vaatii työtä. (Tynjälä 2004, 182.) Kulttuurin muutos tuo mukanaan tavoitteen kyseenalaistaa olemassa oleva tieto. Toisin sanoen vastavalmistuneita luokanopettajia kannustetaan kysymään, haastamaan nykyisiä sääntöjä sekä muuttamaan tapaansa toimia luokanopettajina. (Heikkinen ym. 2018, 4.)

Useissa tutkimuksissa tulee ilmi, kuinka työyhteisön ja sen ilmapiiri koetaan yhdeksi induktiovaiheen haasteeksi luokanopettajan työssä. Koetaan, että vastavalmistuneen luokanopettajan ei ole helppo tulla työyhteisöön, sillä hän saattaa jäädä työyhteisössä syrjään ja yksin uuden opettajan roolissa (Aspfors 2012 94; Blomberg 2008; Tynjälä ym. 2013, 41). Uudessa työyhteisössä jokainen vastavalmistunut luokanopettaja haluaa tulla huomatuksi ja osalliseksi (Niemi & Siljander 2013, 23). Vastavalmistuneen luokanopettajan esittämät ideat koulun kehittämisestä on kuitenkin helppo sivuuttaa työyhteisössä. Tämän seurauksena uransa alussa oleva luokanopettaja oppii vaikenemaan ja sopeutumaan olemassa oleviin käytäntöihin. (Tynjälä ym. 2013, 41.)

Työyhteisössä vallitsee aina tietyt arvot ja normit, jotka määrittävät yhteisössä menestymisen. Myös toimintaa säätelevät normit voivat joko edistää tai

vaikeuttaa avun ja tuen pyytämisen vastavalmistuneen luokanopettajan kohdalla. (Nyman 2009, 319.) Monet uran alussa olevat luokanopettajat ovatkin epävarmoja heidän roolistaan ja asemastaan uusina tulokkaina työyhteisössä, mikä lisää helposti riittämättömyyden tunnetta omien taitojensa ja tietämystensä suhteen (Heikkinen ym. 2018, 1). Itse asiassa vastavalmistuneet luokanopettajat kokevat, että uskaltavat enemmän puhua enemmän ulkopuolisten kuin oman työyhteisössä olevien opettajien kanssa omasta osaamisesta ja ongelmista töihin liittyen, sillä näistä asioista puhuminen koetaan heikentävän vastavalmistuneen luokanopettajan asemaa työyhteisössä (Jokinen ym. 2012, 181). Kun vastavalmistuneet luokanopettajat näkevät työyhteisössä huonoa yhteishenkeä, välinpitämättömyyttä koulun sääntöjä kohtaan sekä yhteisistä tehtävistä välttelyä, vaikuttavat nämä vahvasti induktiovaiheessa olevan luokanopettajan kokemuksiin työyhteisöstä sekä työyhteisöön kuulumisesta. Tämän lisäksi tällaiset kokemukset luovat pohjaa sille, miten ja millaiseen suuntaan vastavalmistuneen luokanopettajan asiantuntijuus alkaa muodostua työyhteisössä. (Nyman 2009, 324.)

Yksinäisyys ja yksin pärjäämisen kulttuuri luokanopettajan työssä muodostaa haasteen vastavalmistuneen luokanopettajan työuran alkuvuosina. Luokanopettajan työssä korostuu vielä tänäkin päivänä melko vahvasti yksityisyyden myytti ja perususkomus siitä, että opettajan työstä on selviydyttävä yksin, tilanteessa kuin tilanteessa (Blomberg 2008, 50). Yksin tekemisen perinnettä selittävät vanhat uskomukset, joiden mukaan opettajuuteen ei kuulu yhteistyö kollegoiden kanssa ja kollegoilta oppiminen. Yksin pärjäämistä on pidetty hyvän luokanopettajan ominaisuutena. (Heikkinen, Aho & Korhonen 2015, 30.) Opettajayhteisöön tuleminen vaatii vastavalmistuneelta luokanopettajalta rohkeutta sekä vahvaa uskoa itseensä ja muotoutumassa olevaan opettajuuteensa. (Blomberg 2008, 50; Jokinen ym. 2012, 28.) Vastavalmistuneen luokanopettajan on melko vaikea lähteä muuttamaan vakiintuneita toimintakäytäntöjä sekä käyttää tuoreita ideoitaan ja tuoda uusia näkökulmia koulun kehittämiseksi ja uudistamiseksi individualisissa työyhteisössä (Jokinen ym. 2012, 30; Tynjälä 2004, 184). Blombergin (2008, 187; 216) mukaan vastavalmistuneiden luokanopettajien mielestä kouluissa

esiintyy hyvin vähän tiimityötä tai kollaboratiivista kulttuuria sekä opettajat eivät osaa keskustella pedagogisista asioista. Heikkisen ym. (2015, 31) näkemyksen mukaan ollaan kuitenkin siirtymässä kohti yhteisöllisen oppilaitosyhteisön rakentamista. Tulevaisuuden koulun tärkeimpiä kehittämiskohteita onkin, miten koulut kykenevät vahvistamaan työtettä yhteisöllisemmäksi.

Vastavalmistuneiden luokanopettajien mielestä itse luokanopettajan ammatin luonne on mielekäs ja monipuolinen, mutta samanaikaisesti ammatti on yllättävän intensiivinen ja työläs. Työmäärä koetaan yllättävän raskaaksi sekä aikaa vieväksi. Lisäksi muut vastuut ja tehtävät opetuksen lisäksi tulevat yllätyksenä. (Aspfors 2012, 94.) Luokanopettajan työhön liittyy paljon käytännön asioita, jotka ovat vastavalmistuneelle opettajalle melko hatarassa tiedossa: oppilaisiin, koulun opetussuunnitelmaan, kouluyhteisöön sekä paikallisiin toimintaperiaatteisiin ja -menettelyihin liittyy paljon sellaisia asioita, joita opettajankoulutuksessa ei opita (Blomberg 2008, 187; 216). Vastavalmistuneet luokanopettajat kokevat, ettei heillä ole kovin paljoa kokemuksia ja taitoa kouluyhteisössä toimimisesta sekä kouluyhteisön kumppaneiden kuten vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä (Niemi & Siljander 2013, 16). Lisäksi yhteiskunnan nopea muutostahti vaikuttaa vahvasti koulun toimintarakenteeseen, mikä näkyy muun muassa kasvavissa vaatimuksissa sekä suuremman vastuun ottamisena. Kun uusia tehtäviä annetaan vanhojen lisäksi, vie tämä huomattavasti enemmän aikaa luokanopettajilta. Tämä heikentää työn laatua ja lisää varsinkin uransa alussa olevissa luokanopettajissa epävarmuutta. (Aspfors 2012, 80.)

3 INDUKTIOVAIHEEN TUKI- JA PEREHDYTYSKÄYTÄNTEET

3.1 Tuen merkitys induktiovaiheessa

Yhteiskunnan kehittyessä luokanopettajan ammatista on tullut vaativampi ja yhteiskunnallisesti tärkeä ammatti, jossa yliopistokoulutus tuottaa opettajakelpoisuuden, mutta ei kuitenkaan riittävää tasoa koko uraa ajatellen. Koulutuksen tulee voida jatkua ammatillisena kasvuna elinikäisesti. Elinikäinen oppiminen koostuu peruskoulutuksesta eli opettajankoulutuksesta ja toistuvasta täydennyskoulutuksesta, johon sisältyy myös perehdyttämiskoulutus ja työhöntulo- eli induktio-ohjaus. (Blomberg 2008, 62.)

Induktiovaihe on usein hyvin raskas, mutta myös innostava vaihe vastavalmistuneelle luokanopettajalle. Yksin kannettavan vastuun takia useimmat vastavalmistuneet luokanopettajat tarvitsevat tukea alusta alkaen omien rajojen löytämisessä, päätösten tekemisessä sekä tilanteiden havaitsemisessa ja jäsentämisessä (Blomberg 2008, 55). Tämän vuoksi uran alussa oleva luokanopettaja kaipaa työssään monenlaista tukea – niin yksilöllistä, yhteisöllistä kuin ammatillista (European Commission 2010, 15).

Ammatillinen ulottuvuus sisältää opettajan pätevyyden pedagogisista tiedoista ja taidoista. Sosiaalinen ulottuvuus käsittää kouluyhteisön jäseneksi tulemisen sekä ymmärtämisen ja hyväksymisen yhteisön ominaisuuksista, normeista ja tavoista. Sosiaalinen ulottuvuus sisältää myös laajemman sosiaalistumisen ammatityhteisöön. Henkilökohtainen ulottuvuus viittaa taas opettajan identiteetin kehittymiseen sekä tunteisiin ja käsityksiin opettajan minäpystyvyyteen ja itsetuntoon. (European Commission 2010, 15–17.) Johdonmukaisen induktio-ohjauksen tulee käsitellä näitä kolmea tärkeämpää ulottuvuutta samanaikaisesti, sillä tämä lisää vastavalmistuneen itseluottamusta ja parantaa ammatillisia valmiuksia. Lisäksi tällainen työuran alun tuki lisää työssä viihtymistä ja jaksamista. (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 41.)

Induktio-ohjaus sisältää itsessään erilaisia perehdytys- ja tukimuotoja, joita ovat muun muassa mentorointi, erilaiset työpajat, ammatillinen kirjallisuus, ammatillinen yhteistyö ja perehdytyskansiot. Tutkimuksessamme puhumme pääsääntöisesti tuesta ja perehdytyksestä, joilla tarkoitamme niitä toimia, joiden avulla vastavalmistunut luokanopettaja opastetaan tuntemaan työpaikassaan omat työtehtävänsä, työpaikkansa käytänteet ja toimintatavat sekä työyhteisönsä tavat. Kerromme tarkemmin tämän kappaleen alaluvuissa, miten eri mentorointitavat, kollegiaalinen tuki ja rehtorin antama tuki koetaan merkityksellisenä induktiovaiheessa.

3.2 Luokanopettajan tukeminen induktiovaiheessa

Kansainvälisesti tarkasteltuna on melko yleistä, että luokanopettajat jättävät ammatin pian valmistuttuaan tai kokeiltuaan opettamista muutaman vuoden ja todettuaan opettajuuden liian haasteelliseksi. (Blomberg 2008, 1.) Luokanopettajan siirtymistä työelämään tutkitaan maailmalla paljon, sillä työelämään siirtyminen koetaan kulttuurista ja opettajankoulutuksesta riippumatta opettajauran heräksi ja haavoittuvaiseksi vaiheeksi (Blomberg 2008, 7, 206).

Se, miten induktio-ohjaus virallisesti määritellään, vaihtelee maittain. Samoin myös induktiovaiheen tuki- ja perehdytysmuodot ja -tavat, miten se järjestetään. Joissakin maissa induktio-ohjaus on suunnattu vastavalmistuneille luokanopettajille, jotka ovat suorittaneet opettajan pätevyyden ja saaneet opetusoikeuden. Toisissa maissa perehdytys on suunnattu luokanopettajille, joilla on vaadittu pätevyys, mutta opetuslupa puuttuu. Näissä tapauksissa luokanopettajat ovat koeajalla tai harjoittelijoina, jolloin lopullinen arviointi antaa vasta opettajapätevyyden. (Hendriks, Luyten, Scheerens, Slegers & Steen 2010, 157.) Itse asiassa eri maissa on kehitetty varsin erilaisia tuki- ja perehdytysmuotoja vastavalmistuneen luokanopettajan tueksi. Tuen muotoja voivat olla muun muassa työmäärän pienentäminen uran ensimmäisinä vuosina, perehdytys ja työhöntulo-ohjaus, työpajat sekä opintopiirit kirjallisen materiaalin ja perehdytyskansion ohella. (Heikkinen ym. 2014, 46.)

Suomessa luokanopettajan ammatti houkuttelee edelleen lahjakkaita ja motivoituneita nuoria. On kuitenkin syytä kiinnittää erityistä huomiota vastavalmistuneiden luokanopettajien tukemiseen ammatin alkuvaiheessa, sillä havaittavissa on väsymystä uraansa aloittavien opettajien keskuudessa. Työn kuormittavuus voi tulla induktiovaiheessa olevalle luokanopettajalle yllätyksenä. (Niemi & Siljander 2013, 12.)

Meillä Suomessa ei ole kuitenkaan säädöksiin perustavaa systemaattista (formaalia) induktio- eli työhöntulovaiheen tukijärjestelmää. Koulutuksen järjestäjät ja yksittäiset koulut perehdyttävät uudet luokanopettajat haluamallaan tavalla. Tästä johtuu suuret perehdyttämiserot koulujen välillä. Luokanopettajien kokemusten perusteella perehdyttäminen on usein laiminlyöty. Lisäksi perehdyttämisen aikana harvoin pohditaan asioita, jotka luovat perustaa uraansa aloittavan luokanopettajan ammatilliselle kasvulle ja ammatti-identiteetin kehittymiselle. (Harju & Niemi 2018, 673–674; Jokinen ym. 2012, 29, 37; Jokinen ym. 2014, 38.) Syy siihen, miksi meillä Suomessa ei ole säädöksiin perustuvaa perehdytysohjelmaa, perustellaan se tutkimusperusteisella opettajankoulutuksella, lahjakkaita hakijoita on vielä riittävästi luokanopettajankoulutukseen sekä opettajan melko korkean statuksen ja hyvien PISA-tulosten vuoksi (Aspfors 2012, 6).

Suomessa noin puolet luokanopettajista työskentelee kouluissa, joissa on käytössä jokin perehdytysohjelma. Vapaamuotoista eli informaalia perehdytystä on sen sijaan paljon tarjolla. Vapaamuotoiseen perehdytykseen sisältyy muun muassa koulun esittely yleisesti ja koulun hallintoon tutustumista. (Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2014, 30.)

Monista suomalaisista tutkimuksista kuitenkin selviää, että joka viides opettaja koko maassa jättää ammatin muutaman vuoden kuluttua valmistumisestaan. Pääkaupunkiseudulla jo joka kolmas on valmis jättämään ammatin, ja paon ennakoidaan kiihtyvän. Noin kaksi kolmasosaa opettajista on valmis vaihtamaan ammattia, jos sopiva vaihtoehto löytyy jo muutaman työvuoden jälkeen. Ilmiö on vielä yleisempää muissa Euroopan maissa ja Amerikassa. (Aspfors 2012,

4–5; Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008, 108–109.) Työvoiman siirtyminen pois opetuslta nähdään kansantaloudellisena uhkana, sillä suuri määrä opettajia jää lähivuosina eläkkeelle (Heikkinen ym. 2008, 109).

Tarve tukea uran alkuvaiheessa olevia luokanopettajia näyttää olevan yleinen haaste monissa maissa, jopa kansainvälisesti (European Commission 2010). Vaikka monet vastavalmistuneet luokanopettajat jätetään usein yksin haasteidensa kanssa, luokanopettajien perehdytysohjelmissa on edelleen useita erinomaisia esimerkkejä yhteistyöstä ja kollegiaalisuudesta. Maailmalta löytyy esimerkillisiä opettajien perehdytysohjelmia ja monien Euroopan maiden tavoitteena on järjestää perehdyttäminen kaikille vastavalmistuneille opettajille sekä yhdistää sitä jo opettajankoulutukseen (Harju & Niemi 2018, 672). Maiden välillä on kuitenkin merkittäviä eroja vastavalmistuneen opettajan perehdyttämisessä – kaikki maat eivät edes tarjoa perehdytystä, sillä kokevat koulutuksen antavan riittävät osaamisen taidot (Zuljan ja Požarnik 2014, 199).

Virossa vastavalmistuneelle luokanopettajalle tarjottu tuki on ihannemalli perehdytyksestä uran alkuvaiheessa. Perehdytyksen tavoitteena on, että uran alussa oleva luokanopettaja sopeutuu koulukulttuuriin, kehittää luokanopettajan osaamista ja hänelle tarjotaan tukea käytännönongelmien ratkaisemisessa. Perehdytystä on tarjolla monipuolisesti. Rehtori vastaa mentoreiden osoittamisesta sekä siitä, että kouluympäristö tukee vastavalmistuneen luokanopettajan ammatillista kehittymistä. Mentorit tukevat uran alussa olevia luokanopettajia ja sosiaalistumista koulukontekstiin. Yliopiston induktiovuosikeskus vastaa mentoreiden koulutuksesta sekä vastavalmistuneiden luokanopettajien tukiohjelman seminaareista. (Aho 2011, 151; Jokinen ym. 2012, 36; Zuljan & Požarnik 2014, 197.)

Saksassa on kehitetty myös hyviä perehdytysmalleja, jossa vastavalmistuneelle luokanopettajalle on muun muassa tarjottu opettajankoulutuksen jälkeen kahden vuoden mittainen opetusjakso. Tänä aikana opetus on osa-aikaista sekä vastavalmistuneet luokanopettajat pystyvät kehittämään ja täydentämään ammatillista osaamista. (Howe 2006, 292; Jokinen ym. 2012, 35–36; Zuljan & Požarnik 2014, 195.)

Kansainvälisesti katsottuna jokaisen maan perehdytysohjelma sisältää kuitenkin oman kulttuurikontekstin. Tämän vuoksi on vaikea ottaa toisen maan perehdytysohjelma sellaisenaan oman maan käyttöön. Tämän vuoksi tulee pohtia, mikä toimii hyvin ja miksi ja, miten käytäntöä voitaisiin lainata ja mukauttaa sopivaksi. (Howe 2006, 294.) Yleisin tapa tukea vastavalmistunutta luokanopettajaa on mentorointi eri muodoissa (Heikkinen ym. 2014, 46). Mentoroinnista ja sen eri toimintamalleista kerromme tarkemmin alaluvussa 3.4.

Kansainvälisesti menestyneimmissä perehdytysohjelmissä on jo 2000-luvun alussa korostettu kokeneen ja vastavalmistuneen opettajan mahdollisuus oppia yhdessä kannustavassa ympäristössä. (Howe 2006, 287.) Nykyään eri maissa vastavalmistuneen luokanopettajan perehdyttämisen prosessissa onkin havaittavissa myönteistä kehitystä. Silti niissä esiintyy vielä huomattavia puutteita, joihin on kiinnitettävä erityistä huomiota tulevaisuudessa. (Zuljan & Požarnik 2014, 201.)

3.3 Vastavalmistuneen luokanopettajan perehdytys

Perehdytyksen tulisi toimia siltana opettajankoulutuksen ja työhön siirtymisen välillä (European Commission 2010, 15; Jokinen ym. 2012, 29, 35; Niemi & Siljan-der 2013, 10.) Jokinen ym. (2014, 38–40) kokevat perehdyttämisen olevan parhaassa tapauksessa systemaattista ja työnaloitusta helpottavaa toimintaa, jonka tavoitteena on opastaa työntekijää hänen työtehtävissään ja tutustuttaa hänet työyhteisöön. Luokanopettajan perehdyttämällä halutaan viitata ainutlaatuisen vaiheeseen luokanopettajaksi kehittämisessä, joka tapahtuu ensimmäisten työvuosien aikana. Perehdyttäminen nähdään olennaisena osana luokanopettajan jatkuvan ammatillisen kehityksen jatkuvuutena, joka antaa opettajalle valmiudet kohdata koulunpidossa vastaan tulevia haasteita sekä auttaa havaitsemaan ja jäsentämään tilanteita sekä ymmärtämään käsitteitä ja ilmiöitä. (Blomberg 2008, 76; European Commission 2010, 16.) Jo työturvallisuuslain (2002/738) 14§ mukaan uusi työntekijä tulee perehdyttää riittävän hyvin työhönsä ennen

töiden alkamista. Perehdyttäminen kuuluu jokaisen uransa aloittelevan luokanopettajan oikeuksiin.

Perehdytyksen on osoitettu auttavan merkittävästi uransa aloittavia luokanopettajia rakentamaan ammatillista identiteettiä, johon liittyy opettamaan oppimisen valmiuksien kehittäminen, erilaisten oppijoiden tarpeiden huomioiminen ja vuorovaikutus oppilaiden vanhempien kanssa. Lisäksi se auttaa luomaan tehokkaan käytännön reagoimaan koulumaailman todellisuutta sekä antamaan käytännönkokemusta työyhteisöistä. (Howe 2006, 292; Jokinen ym. 2014, 40.) Perehdyttämisellä halutaan tukea myös opitun pohdintaa, selitysten etsimistä ja opettajan tunteiden käsittelemistä. (Blomberg 2008, 75). Keskeisimpänä tavoitteena Blombergin (2008, 75) mukaan on auttaa luokanopettajaa jäsentämään tilanteita ja tukea häntä omien valintojen ja päätösten tekemisessä.

PAL-hankkeen aineiston perusteella uransa aloittelevan luokanopettajan perehdytys voidaan jakaa oppilaitoksen järjestämään ja kollegoilta saatuun tukeen. Oppilaitoksen järjestämään tukeen sisältyy tavallisesti mahdollisuus osallistua perehdyttämisen ja tuen suunnitteluun, joka toteutuu muutaman tunnin perehdytyksinä. Joskus tulokkaille on oppilaitoksissa laadittu myös erityinen perehdyttämiskansio (Jokinen ym. 2014, 39.) PAL-hankkeen tuloksista ilmenee, että yli puolet opettajista eivät ole saaneet lainkaan tai eivät ole voineet hyödyntää tulokkaille järjestettyä pitkäkestoista perehdyttämistä ja tukea. Yli 70 % on ilmoittanut, ettei ole voinut hyödyntää perehdyttämiskansiota ja kahdella kolmasosalla ei ole ollut mahdollisuutta edes lyhyeen, muutaman tunnin perehdyttämiseen. (Jokinen ym. 2014, 40.)

Monet luokanopettajat kaipaavat lyhyen perehdytyksen sijaan pitkäkestoista sekä jatkuvaa tukea uran alkuvaiheessa (Jokinen ym. 2012, 29; Jokinen ym. 2014, 39). Kaikilla luokanopettajilla tulisi olla mahdollisuus osallistua tehokkaaseen perehdytysohjelmaan kolmen ensimmäisen työvuoden aikana ja saada läpi uran kestävästä järjestelmällisestä tukesta niin kokeneilta opettajilta kuin muilta ammattilaisilta. (Jokinen ym. 2014, 39.) Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD:n (Organisation for Economic Co-operation and Development) teke-

mässä TALIS-raportissa (2020) selviää, että Suomessa vain 10 prosenttia vasta valmistuneista luokanopettajista kertoo osallistuneensa johonkin perehdyttämistoimintaan. Vastaava luku muissa OECD:n maissa on 22 prosenttia. Tarve vasta valmistuneiden luokanopettajien tukemiseen näyttää olevan yhteinen haaste monissa maissa. Menetelmät ammatillisen kehittämisen tukemiseen ovat melko samanlaisia.

3.4 Mentorointi ja sen erilaiset toimintatavat

Mentorointi on käsitteenä peräisin muinaisesta Kreikasta. Mentorointi on siis vanha ilmiö ja viittaa neuvonantoon ja tukeen, jota kokematon henkilö saa kokenemmalta työntekijältä ammatillisen kasvun edistämiseksi. (Aspfors 2012, 29.) Nykyään mentorointi käsitteenä ja ilmiönä saa monenlaisia tulkintoja eri yhteyksissä. Mentorointia pidetään tapana tukea työntekijöitä erilaisissa työhön liittyvissä tilanteissa. (Mäki 2015, 39.) Vastavalmistuneen luokanopettajan induktiovaiheen mentorointia on se, kun mentori ja mentoroitava käyvät tavoitteellista ja luottamuksellista keskustelua pyrkien parantamaan vastavalmistuneen luokanopettajan ammattitaitoa (Niemi & Siljander 2013, 43).

Mentoroinnin tärkein tavoite on saada vastavalmistuneen luokanopettajan työura mahdollisimman hyvin käyntiin sekä turvata uraansa aloittelevan luokanopettajan työhyvinvointi. Toinen tavoite on, ettei luokanopettaja putoaisi ammatista heti ensimmäisten työvuosien aikana. (Blomberg 2008, 66; Heikkinen ym. 2008, 110.) Mentoroinnilla pyritään edistämään vastavalmistuneen luokanopettajan paikan löytämistä työyhteisössä sekä hänen opettajaidentiteettinsä kehittymistä. Tavoitteena on siis, että vastavalmistuneelle luokanopettajalle syntyy hyvä ote erilaisten oppilaiden opettamiseen. Mentorointia pidetään myös yhtenä työkaluna siihen, että työyhteisössä on osaavaa, tulevaisuuteen suuntautuvaa ja uudistuskykyistä henkilökuntaa. (Niemi & Siljander 2013, 35, 40.)

Mentoroinnin koetaan lisäävän motivaatiota omaan työhön ja ammatilliseen kehittymiseen, sillä mentorointi koetaan tilaisuutena auttaa vastavalmistu-

neita luokanopettajia yhdistämään opittuja teorioita opettajankoulutuksessa arkipäivän käytäntöön (Jokinen ym. 2014, 43; Heikkinen ym. 2008, 112). Lisäksi sillä näyttää olevan merkittävä rooli luokanopettajien osaamisen vahvistamisessa, sillä opettajat ovat saaneet entistä laajemman näkökulman omaan työhönsä ja työyhteisönsä toimintaan. Mentorointi mahdollistaa kokemusten jakamisen ja erilaisten toimintamuotojen vertailun sekä avaa mahdollisuuksia uuden oppimiselle. (Jokinen ym. 2014, 43.) Sen yhtenä tavoitteena on myös tukea työuran alussa olevaa luokanopettajaa siten, että hän oppii luottamaan itseensä ja omiin kykyihinsä. Tämän uskotaan auttavan onnistumaan opetustyössä. Toisaalta mentoroinnissa voidaan keskittyä auttamaan uusia luokanopettajia sopeutumaan olemassa olevaan kulttuuriin ja opettamisen normeihin. Tarkoituksena on auttaa löytämään sopivia työtapoja eri tilanteisiin. (Heikkinen ym. 2008, 111.)



KUVIO 1. Suomen mentorointimallin kuusi keskeisintä tavoitetta (Niemi & Siljander 2013, 34)

Mentoroinnin hyödyntäminen vastavalmistuneen luokanopettajan perehdytysohjelmissa on lisääntynyt Suomessa 2000-luvulla (Blomberg 2008, 65). Mentorointi ei ole kaikkialla maailmassa samanlaista, vaan mentorointikäytännöt mukautuvat omiin koulukäytäntöihin sopiviksi eri maissa (Heikkinen 2017, 818). Suomessa mentorointimallissa nostetaan kuusi keskeisintä tavoitetta (KUVIO 1), jolla halutaan tukea vastavalmistunutta luokanopettajaa kokonaisvaltaisesti. Tällä pyritään mahdollistaa ammatillinen kehittyminen sekä varmistaa uraansa

aloittelevan luokanopettajan pysyvyys alalla (Heikkinen ym. 2018, 3). KUVI-OSSA 1 huomataan, että mentorointia ei ymmärretä nykyisin pelkästään vasta valmistuneiden luokanopettajien tuen muodoksi, vaan mukana on sekä uran alussa olevia että kokeneita luokanopettajia. Tällöin mentorointi nähdään työelämälähtöisenä koulutusmuotona, joka mahdollistaa elinikäisen oppimisen. (Heikkinen ym. 2008, 109–110.)

Mentorointia pidetään onnistuneena ja tarpeellisena luokanopettajan ammatillisen kehittämisen muotona. Erityisesti induktiovaiheessa olevat luokanopettajat kokevat, että mentorointi auttaa sitoutumaan opettajan työhön vahvemmin. Vastavalmistuneilla luokanopettajilla voi olla uusia näkökulmia ja sellaista tietoa, jota kokeneemmilla luokanopettajilla ei välttämättä ole. Mentorointi tarjoaa oman työn reflektoinnin välineen myös kokeneelle luokanopettajalle. (Heikkinen ym. 2008, 118.) Tämän vuoksi mentoroinnilla on havaittu olevan myönteisiä vaikutuksia koko opettajakuntaan, koska se voi edistää uusien yhteistyömuotojen syntymistä sekä kehittää yhteistä ajattelua opetukseen liittyviin asioihin (Aspfors 2012, 35).

Esimerkiksi Heikkinen ym. (2008, 110) kokevat, että mentorointikäsite on kokenut jonkinlaisen muodonmuutoksen siitä aiheutuneen muoti-ilmiön vuoksi. Muutos etenee kohti yhteistoiminnallisuutta, kollegiaalisuutta ja vuorovaikutteisuutta, koska normaaliajatus kahdenkeskisestä keskustelumentoroinnista siirtyy nyt enemmän kollegiaaliseen yhteistyön suuntaan. Kyse ei ole enää vastavalmistuneen luokanopettajan työhöntulon tukemisesta, vaan nykyään halutaan enemmän eri-ikäisten luokanopettajien välistä ammatillista keskustelua, jossa sekä uraansa aloittavat että kokeneet luokanopettajat oppivat jotain uutta vastavuo-roisesta ajatusten vaihdosta sekä tiedon yhteisessä rakentamisessa. (Heikkinen ym. 2008, 110.)

Kuten edellä kävi ilmi, mentoroinnin tulisikin olla toimintaväline koulun toimintakulttuurin uudistamiseen. Tällä tavalla mentorointi ei auta vain yksittäistä luokanopettajaa, vaan se on keino vahvistaa opetuskulttuurien rakentamista kouluissa, jotka ovat sitoutuneet kehittämään opettamista, oppimista sekä monipuolista hyvinvointia. (Jokinen ym. 2012, 181.)

Mentoroinnin toimintatapoja on erilaisia ja niihin liittyy omat vahvuutensa ja riskinsä. Jokaisessa mentoroinnin toimintatavoissa on eri lähtökohtia ja tavoitteita. Lisäksi tekniset ja organisointiin liittyvät erot sekä taustalla olevat ajattelutavat eroavat eri mentorointitavoissa. (Heikkinen ym. 2008, 114–115; 117.) Yhteistä kaikille mentorointimalleille on kuitenkin se, että niiden kautta voidaan rikkoa luokanopettajan perinteistä individualistista työkuultuuria sekä toteuttaa aitoa kollegiaalista yhteistyötä opettajien välillä. Mentorointitapojen kautta opettajat pystyvät jakamaan kokemuksiaan, saamaan palautetta työstään ja käymään keskustelua ajankohtaisista työhön liittyvistä kysymyksistä. (Heikkinen ym. 2008, 117.)

TAULUKKO 1. Suomessa käytettyjä eri mentorointitoimintatapoja (Heikkinen ym. 2008)

MENTOROINNIN TOIMINTATAPA	PARI-MENTOROINTI	RYHMÄMENTOROINTI	VERTAISRYHMÄMENTOROINTI (VERME)
Mentoroinnin tarkoitus	Vastavalmistuneiden luokanopettajien tukeminen työuran alussa	Vastavalmistuneiden luokanopettajien tukeminen työuran alussa	Ei vain vastavalmistuneiden työntekijöiden tukeminen, vaan täydennyskoulutusmallin kehittäminen, josta hyötyvät opettajat kaikissa uransa vaiheissa.
Mentorointi	Kahdenvälinen mentorointikeskustelu, jossa toinen on kokenut luokanopettaja ja toinen on uusi alalla.	Yksi kokenut luokanopettaja ja ryhmä vastavalmistuneita opettajia	Yksi kokenut opettaja ja ryhmä vastavalmistuneita opettajia sekä kokeneita opettajia
Keskusteluteemat	Vastavalmistuneen luokanopettajan esille ottamat asiat ja ongelmat, joista keskustellaan	Mentorointitapaamisten aiheet perustuvat vastavalmistuneiden luokanopettajien esille ottamiin asioihin ja ongelmiin	Jokaisella ryhmällä etukäteen annettu pedagoginen teema

Hyödyt	Henkilökohtainen tuki- minen ja kuunteleminen helppo toteuttaa, mah- dollistaa ammatillisen ja henkilökohtaisen keskus- telun luottamukselli- sessa ilmapiirissä	Vahvuutena organi- soinnin helppous: - yksi mentori vetää ryhmää useille opettajille - Lähtökohtana on poistaa vastaval- mistuneiden opet- tajien ongelmia ja tukea heitä amma- tillisessa kehitty- missä uransa alku- vaiheessa. - Ryhmässä toimi- misen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys korostuu - Paikallisuutta ja yhteisöllisyyttä ko- rostavasta lähesty- mistavasta mento- rointiin	- Sosiaalinen oppiminen - Turvallinen ja luottavainen ryhmä sekä toisistaan välittävä il- mapiiri mahdollistaa hyvän kes- kustelun syntymisen - Lähellä opettajien täydennys- koulutusta
Puutteet	-Organisoinnin haasteet, vain pieni osa pääsee mentorointiin mukaan. - Työajankorvaaminen, sillä mentorointi Mahdo- ton järjestää työpäivän aikana.	- Voi olla vaikea ot- taa esille persoonal- lisiä ongelmia lei- maantumisen pe- lossa, vaikka ryh- missä on tehty vai- tiolosopimus.	-

Suomessa kolmen käytetyimmän mentoritavan (TAULUKKO 1) kautta luokanopettajat pystyvät jakamaan kokemuksiaan, saamaan palautetta työstään ja käymään keskustelua töihin liittyvistä ajankohtaisista aiheista. Yhteistä näille näyttää olevan toiminnan ylläpitämiseen tarvittavat selkeät rakenteet, johtaminen ja asioiden yhteensovittaminen. Mentorisuhde ei näytä olevan yksisuuntainen, vaan näissä kolmessa mentorointimuodossa dialoginen vuorovaikutus korostuu, jossa sekä kokenut että vastavalmistunut osapuoli on niin oppijana kuin opettajana. Erityisesti nuorilla vastavalmistuneilla luokanopettajilla voi olla uudenlaisia näkökulmia ja tietoa, jota kokeneilla luokanopettajilla ei välttämättä ole. Suurin ero pari-, ryhmä- ja vertaismentorointimallissa liittyy itse mentoroinnin käsitteen tulkintaan ja sen seurauksena käytännön toteutukseen. (Heikkinen ym. 2008, 117–118.) Viime vuosina vertaisryhmämentoroinnista (verme) on tullut hallitseva mentoroinnin malli Suomessa (Aspfors 2012, 87).

Vertaisryhmämentorointi eli verme on kehittynyt nykyiseen muotoonsa 2000-luvun aikana Suomessa. Sen kehittymiseen ovat vaikuttaneet eurooppalaiset ja kansalliset kehittämisohjelmat sekä tutkijoiden välinen tutkimusyhteistyö sekä vuorovaikutus. (Heikkinen ym. 2014, 46; Jokinen ym. 2012, 41.) Vertaisryhmämentorointia kuvataan yhdessä oppimisena ja konstruktivistisena tiedon rakentamisena (Mäki 2015, 41; Tynjälä, Pennanen, Markkanen & Heikkinen 2021, 209). Heikkinen ym. (2018, 4) mukaan vertaisryhmämentoroinnissa konstruktivismilla tarkoitetaan sitä, että uutta tietoa rakennetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta.

Vertaisryhmämentorointi eroaa muista mentorointimalleista siinä, että tarkoituksena ei ole pelkästään uusien työntekijöiden tukeminen uransa alkuvaiheessa. Vaan tällä mallilla halutaan kehittää opettajien jatkuvaa ammatillista kehittymistä, joka hyödyttää opettajia kaikissa uran vaiheissa (TAULUKKO 1). Tällainen ryhmämuotoinen mentorointi mahdollistaa sosiaalisen oppimisen, kun kollegat jakavat erilaisia näkökulmia keskenään. (Heikkinen ym. 2014, 46; Tynjälä ym. 2021, 211.) Vertaisryhmämentorointia ohjaa keskustelurunko kysymykseen, mikä tukee ammatillisen identiteetin kerrontaa (Mäki 2015, 82). Mäen (2015, 169) tutkimus tuo uutta käytännöntietoa vertaisryhmämentorointiin, sillä ryhmän turvallinen, luottavainen ja toisistaan välittävä ilmapiiri korostaa hyvän keskustelun syntyä – parhaimmillaan syntyy dialogi, jossa on turvallista kysyä ja osoittaa epävarmuuttaan.

E-Mentorointi. Nykyään nopeatempoinen elämänrytmi hankaloittaa yhteisen ajan löytämistä, joten teknologiaa on alettu hyödyntää tapaamisten mahdollistamiseksi. Uudet viestintävälineet sekä tietokoneiden välittämä tekniikka, kuten sähköposti, keskustelupalstat, Teams / Zoom mahdollistavat myös mentoroinnin, joissa mentori ja mentoroidtavat pystyvät työskentelemään pitkien välimatkojen päässä. (Lee & Mehta 2015, 34; Vainio & Leppisaari 2007, 85.) Kiireisen elämänrytmin ja uusien viestintävälineiden lisäksi maailmaa koetellut COVID-19-pandemia on muuttanut ihmisten välisiä kohtaamisia. Näin ollen e-mentoroinnista on muodostunut uudenlainen perehdyttämiskoulutuksen järjestämismuoto (Jokinen ym. 2014, 43).

Vainio ja Leppisaari (2007, 85) määrittelevät e-mentoroinnin prosessiksi, jossa vuorovaikutuksessa jaetaan kahden tai useamman ihmisen välillä asiantuntijuutta, opitaan ja tuetaan hyödyntäen erilaisia viestintävälineitä. Lee ja Mehta (2015, 34–35) kuvailevat e-mentoroinnin olevan ohjausta ja tukea tietokoneiden välittämällä tekniikalla, minkä kautta vastavalmistunut luokanopettaja saa tarvittavia välineitä ja taitoja urapolulla edetäkseen.

Parhaimmillaan e-mentorointi nähdään rajoja rikkovana toimintamuotona, johon osallistuu useampi ihminen. Tällainen mentorointitapa on luonteeltaan ja laadultaan hyvin erilainen verraten perinteiseen kahdenkeskiseen kasvokkain tapahtuvaan mentorointiin. (Vainio & Leppisaari 2007, 85.) E-mentorointi on tuki myös vastavalmistuneelle luokanopettajalle sekä yhdessä oppimisen paikka niin mentorille kuin mentoroitaville. Se on tiedon jakamisen ja kokemusten paikka kaikille opettajille. Kun resurssit ovat yhteisessä käytössä, hyötyvät siitä myös vastavalmistuneet luokanopettajat. (Niemi & Siljander 2013, 55.)

E-mentorointi on edelleen suhteellisen uutta ja vähän tutkittua, vaikka sen suosio ja käyttö kasvaa koko ajan. Tutkimukset osoittavat sitä kokeilleiden opettajien olleen tyytyväisiä, muuttaneet asenteitaan ja opetuskäytänteitään (Lee & Mehta 2015, 34; Leppisaari, Mahlamäki-Kultanen & Vainio 2008, 278.) Lisäksi tutkimuksessa on tullut esiin, että e-mentorointi helpottaa niin saman- kuin eriaikaista viestintää, mikä taas rikastuttaa ja monipuolistaa vuorovaikutusta (Lee & Mehta 2015, 35).

Tutkimukset osoittavat, että verkossa tapahtuva mentorointi voi auttaa mentorointiparin arvojen, tunteiden ja tavoitteiden monipuolista reflektointia vapaammin mitä normaalissa mentorointimuodossa (Lee & Mehta 2015, 35). Myös mentoroinnin tehokkuus ja laatu puhuttavat kriittisesti, sillä onko mentorointisuhteessa mahdollista päästä riittävän syvälle vastavalmistuneiden opettajien kanssa (Vainio & Leppisaari 2007, 96). Tällä mentoroinnin tavoin on kuitenkin pystytty hankkimaan globaalin työn ja koulutuksen edellyttämiä taitoja. (Leppisaari ym. 2008, 283).

3.5 Sosiaalinen media perehdyttäjänä

E-mentoroinnin ohella myös sosiaalisesta mediasta on tullut uudenlainen perehdyttämisen paikka, sillä digitaalisuus laajentaa oppimisen mahdollisuutta niin ajan, paikan kuin roolien ymmärtämisen suhteen (Jokinen ym. 2014, 43; Koskela, Rosenius & Kärkkäinen 2020, 199). Lisäksi teknologian kehittymisen ja nuoremman sukupolven myötä sosiaalisen median käyttäminen alkaa olla yleinen paikka, jossa pystyy olemaan monipuolisesti vuorovaikutuksessa muiden opettajien kanssa (Lee & Mehta 2015, 35). Tutkimukset osoittavat, että vastavalmistuneet luokanopettajat pyrkivät verkostoitumaan myös koulun ulkopuolisiin opettajien kanssa sosiaalisen median välityksellä, sillä he kokevat saavansa paremmin tietoa työstään ja pystyvät luomaan paremman vuorovaikutussuhteen mitä omaan mentoriin. (Smith 2013, 25).

Sosiaalinen media ja sosiodigitaaliset välineet ylipäänsä tarjoavat erinomaisen mahdollisuuden tukea vastavalmistunutta luokanopettajaa tarjoamalla monitahoista tukea yksilöiden ja ammattiyhteisöjen oppimiselle. Se tarjoaa erilaisia vaihtoehtoja, joilla kullakin on merkityksensä opettajan ammatillisessa kehitymisessä. (Hakkarainen 2017, 50; Niemi & Siljander 2013, 51.)

Sosiaalisen median kanavat, kuten Facebook, Twitter, WhatsApp ja YouTube, voivat näin ollen olla omaa ammattitaitoa kehittävän oppimisen alustoja (Koskela ym. 2020, 199). Nykyään eri ammattiyhteisöt, kuten luokanopettajat, ovat sosiaalisessa mediassa, jossa saman alan työntekijät voivat vaihtaa työn kannalta tärkeitä ja hyödyllisiä ideoita (Lee & Mehta 2015, 35). Tämä mahdollistaa monipuolisen ajatuksenvaihdon ammattiryhmän välillä (Heikkinen 2017, 816). Lisäksi eri foorumeiden avulla voidaan tehdä yhdessä ja jakaa tekstejä, keskustella ajankohtaisista aiheista sekä jakaa ja kerätä materiaaleja, linkkejä ja vinkkejä (Karlberg-Granlund & Korpinen 2012, 163).

Sosiaalisen median tarjoama tuki on informaalia oppimista, joka näyttäytyy vastavalmistuneen luokanopettajan jokapäiväisessä elämässä yksilön aktiviteettien ja kiinnostuksen perusteella (Koskela ym. 2020, 199). Lee ja Mehta (2015, 35) uskovat, että sosiaalisen verkostoitumisen edistyminen tuo uuden mentorointimallin, hybridimentoroinnin, joka eroaa perinteisistä mentoroinnin tavoista ja

malleista. Hybridimentoroinnilla tarkoitetaan sekä kasvokkain tapaamisia kuin etätyöskentelyä (Ristikangas, Clutterbuck, Manner & Heiskanen 2014, 69).

3.6 Kollegiaalinen tuki

Opettajayhteisö on parhaimmillaan kuin suuri syli, joka antaa kollegoille voimaa ja pitää huolta heikoista. Lisäksi yhteisössä sivistys kukkii, ideat sinkoilevat, yhteistyötä tehdään ja kiinnostutaan aidosti myös itselle vieraista asioista ja ilmiöistä. Kollegat voivat olla siis innostuksen lähde ja iso osa työn tekemisen iloa. (Blomberg 2008, 52–53.)

Kelchtermans (2006, 220) viittaa kollegiaalisuudella koulun henkilökunnan jäsenten väliseen suhteeseen ja sen laatuun. Mäntylä (2002, 29) määrittelee kollegiaalisuuden opettajien välisenä yhteistyönä, jonka avulla parannetaan opettajana kehittymistä, opitaan toisilta sekä jaetaan asiantuntemusta. Kollegiaalisuus nähdään tasa-arvoisena toimintana työyhteisön jäsenten kesken ja tämän vuoksi se muodostaa tärkeitä työolosuhteet luokanopettajille sekä vaikuttaa luokanopettajien ammatilliseen kehitykseen. (Kelchtermans 2006, 221.)

Kollegiaalisella tuella nähdään olevan keskeinen rooli vastavalmistuneen luokanopettajan ensimmäisten vuosien haasteiden voittamisessa, sillä sen uskotaan auttavan uran alussa olevia selviytymään ensimmäisistä työvuosista ja motivoimaan pysymään ammatissaan. (Thomas, Tuytens, Moolenaar, Devos, Kelchtermans & Vanderlinde 2019, 160–161.) Tämän lisäksi kollegiaalisuuden vahvuutena pidetään luokanopettajien parempaa selviytymistä muutosten ja epävarmuuden keskellä (Mäntylä 2002, 29). Luokanopettajien välinen yhteistyö mahdollistaa tuen tarjoamisen ja luottamuksen edistämisen luokanopettajien välillä, jolloin opetus tehostuu ja henkinen kuormitus vähenee. Tämä lisää luokanopettajien ammatillista oppimista ja parhaimmillaan voi edistää koulukulttuurin muutosta. (Kelchtermans 2006, 224.)

Kollegiaalinen tuki tarjoaa vastavalmistuneelle luokanopettajalle ammatillista tukea, joka auttaa kehittämään tarvittavia taitoja ja kasvamaan ammattiinsa.

Toiseksi se tarjoaa emotionaalista eli henkistä tukea, joka auttaa voittamaan opettajan työn ”käytännön shokkia” ja lisäämään itseluottamusta omaan opettajuuteen esimerkiksi uusien opetusstrategioiden oppimisen kautta. Kollegiaalinen tuki on vahvasti myös sosiaalista tukea, joka vahvistaa uran alussa olevaa luokanopettajaa tulemaan osaksi työyhteisöä sekä sopeutumaan koulukulttuuriin (Thomas yms. 2019, 163.) Jos kollegiaalinen tuki tarjoaa vastavalmistuneelle luokanopettajalle nämä kolme tuen muotoa uran alussa, kaikki luokanopettajat eivät koe tarvitsevansa mentorointia. (Aspfors 2012, 89.)

Vaikka yksilöllä itsellään on tärkeä rooli oppimisessa, on oppimisessa loppujen lopuksi kysymys johonkin kulttuuriin kasvamisen ja sosiaalistumisen prosessista. Luokanopettajan asiantuntijuutta ei voi täysin hankkia tenttikirjoja lukemalla, vaan kollegiaalinen tuki koetaan tärkeäksi. (Hakkarainen 2017, 48.) Kollegiaalinen tuki työuran alussa koetaan senkin vuoksi välttämättömäksi, koska on tarpeellista tarjota riittävästi tapaamisia ja keskusteluhetkiä, joissa vastavalmistunut saa kertoa kokemuksistaan. Tällainen niin sanottu epävirallinen tuki (informaali tuki) on arvokasta erityisesti, kun vastavalmistuneiden luokanopettajien ei tarvitse olla yksin kokemiensa vaikeuksien kanssa. (Aspfors 2012, 32.)

Kollegiaalisen yhteistyön kautta opetukseen liittyvä tärkeä hiljainen tieto ja viisaus välittyy paremmin vastavalmistuneelle luokanopettajalle. (Howe 2006, 287.) Tämä johtuu siitä, että hiljaisen tiedon käsitteellistäminen auttaa ymmärtämään paremmin työhön liittyviä ongelmia ja omaa toimintaa näiden ongelmien ratkaisijana (Nissilä & Paaso 2012, 190). Hiljainen tieto nähdään osana ihmisen asiantuntijuutta ja oppimista, sillä hiljaista tietoa ikään kuin eletään yhdessä. Tieto ja osaaminen siirtyvät ilman sanoja - olemalla ja toimimalla. (Heikkinen & Huttunen 2008, 206.) Hiljainen tieto kehittyy kokemuksen kautta. Tällä on tärkeä merkitys sekä arjen toiminnoissa että asiantuntijatyössä. Luokanopettajan hiljainen tieto pohjautuu käytännön kokemukseen opettajan työstä, tilanteiden hiljaiseen ymmärtämiseen sekä pedagogiseen ajatteluun. (Nissilä & Paaso 2012, 190.)

Kuten tässä alaluvussa kävi ilmi vastavalmistuneet luokanopettajat arvostavat kollegoilta saatua tukea ja apua työuran alussa. Tämä antaa positiivista

energiaa ja voimaa työhön. Kun kollegat pitävät huolta ja ovat aidosti kiinnostuneita sekä kuuntelevat uraansa aloittelevaa luokanopettajaa, arvostetaan tätä suuresti. (Aspfors 2012, 83.) Kollegiaalinen tuki uran alussa koetaan korvaamattomana tukena.

3.7 Rehtorin tuki

Jokaisella koululla on oltava koulun toiminnasta vastaava rehtori. Rehtorin tulee toimia lainsäädännön ja sen mukaisten opetussuunnitelmien velvoittavalla tavalla. (Alava, Halttunen & Risku 2012, 14.) Rehtorin johtajuus on isossa roolissa koulun menestymisessä ja onnistumisessa kasvatustyössä (Aho 2011, 118). Johtaminen on siis ensisijaisesti kokonaisuudesta huolehtimista (Salovaara & Honkonen 2013, 261). Ja sen tavoitteena on vaikuttaa opettajien tapaan ajatella ja toimia sekä vaikuttaa eri toimintoihin vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Aho 2011, 118; Liusvaara 2014, 22). Tämän lisäksi koulun johtamisessa keskeistä on rehtorin välitön luokanopettajien osaamisen ja oppimisen tukeminen ja ohjaaminen (Alava ym. 2012, 14, 33). Rehtorin tehtävänä onkin erottaa luokanopettajien erilainen osaaminen, sitoutua ja sitouttaa sekä kuunnella (Salovaara & Honkonen 2013, 261).

Suomessa rehtorina toimii peruskoulutukseltaan opettaja. Opettajuus osana rehtorin ammatillista identiteettiä nähdään tuovan rehtorin ja opettajan suhteelle ammatillista läheisyyttä. (Salovaara & Honkonen 2013, 236.) Tämän vuoksi rehtorin on helpompi luoda omalla toiminnallaan ja oikeudenmukaisella johtamisellaan pohjan arjen toiminnalle ja koulun työyhteisöllisyydelle (Aho 2011, 117). Rehtori on Blombergin (2008, 166) sekä Harjun ja Niemen (2018, 673) mukaan oppilaitosmaailman kiistaton avainhenkilö – rehtorilla on suuri vaikutus yksittäisen luokanopettajan kuin koko työyhteisön selviytymisessä.

Rehtorilta saatu tuki, myönteinen palaute ja arvostus koetaan lisäävän työviihtyvyyttä sekä sitoutumista työhön vastavalmistuneen luokanopettajan kohdalla (Aho 2011, 104; Zuljan & Požarnik 2014, 201). Blombergin (2008, 167) vahvistaa, että useat uransa alussa olevat luokanopettajat ovat kokeneet saaneensa

riittävästi tukea koulun johdolta. Rehtori on avainasemassa vastavalmistuneen luokanopettajan siirtymisessä ja induktiossa opetustyöhön. Tämän vuoksi rehtoreiden tulisi ottaa vastuu suunnitelmallisen induktio-ohjelman kehittämisestä koulutasolla. Rehtori on se, joka selvittää toimenkuvat, odotukset ja vastuut jokaiselle osapuolelle vastavalmistuneen luokanopettajan tukemisessa. Jokaisen työyhteisön jäsenen on ymmärrettävä, että uran alkuvaiheessa olevalla luokanopettajalla on vahva teoreettinen pohja työhönsä, mutta vähäinen käytännönkokemus. (Aho 2011, 194.)

On siis tärkeää, että kollegiaalisen tuen lisäksi rehtorin antama tuki on tärkeässä roolissa luokanopettajan induktiovaiheessa. Kollegat ja rehtori yhdessä muodostavat koulun työyhteisön. Rehtorilla on tärkeä rooli työyhteisön ja yhteisöllisyyden kehittämisessä. Työyhteisön toimivuus on tärkeää, sillä vastavalmistuneen luokanopettajan astuminen ensimmäistä kertaa opettajanhuoneeseen on hetki, jota voidaan kutsua yhdeksi opettajanuran tärkeimmäksi ja kauaskantoisimmaksi hetkeksi (Aho 2011, 193).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Luokanopettajan uraa on pidetty arvostettuna ja suosittuna ammattina Suomessa, sillä koulutus on korkeatasoinen. Viime vuosina kiinnostus opettajan ammattia kohtaan on kuitenkin hiipunut, joka näkyy vähentyneistä hakijamääristä. Merkkejä on myös vastavalmistuneiden luokanopettajien uupumuksesta, vaikka helposti ajatellaan, ettei uusi opettaja voi väsyä. Huolta on herättänyt vastavalmistuneen luokanopettajan työuran alkuvaihe eli induktiovaiheessa olevan luokanopettajan kokemus työstään. Induktiovaihetta pidetään tärkeänä vaiheena luokanopettajan työuran kannalta, sillä se on opettajan uran keskeisin vaihe alalla pysymisen, työssä menestymisen ja työviihtyvyyden kannalta. Luokanopettajan ammatillinen kehittyminen jatkuu työelämän myötä, sillä suurin osa luokanopettajan tiedoista ja taidoista opitaan käytännön kokemuksen kautta. Tutkimuksemme pyrkii ymmärtämään vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia ensimmäisistä työvuosista. Erityisen kiinnostuneita olemme juuri luokanopettajien kokemista mahdollisista haasteista sekä tarjotuista tuki- ja perehdytysmuodoista työhöntulovaiheessa. Seuraavien tutkimuskysymysten avulla pyrimme löytämään vastauksia näihin asioihin.

- 1) Millaisia mahdollisia haasteita vastavalmistuneet luokanopettajat ovat kokeneet induktiovaiheessa?
- 2) Millaista tukea ja perehdytystä vastavalmistuneelle luokanopettajalle on tarjottu induktiovaiheessa?

4.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jonka keskiössä on ihminen, ihmispuhe sekä tutkittavien kokemukset (Puusa & Aaltio 2011, 48; 52). Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää vastavalmistuneiden luokanopettajien

kokemia mahdollisia haasteita. Toisekseen tutkijoita kiinnostaa, millaista perehdytystä sekä tukea vastavalmistuneille luokanopettajille on tarjottu ensimmäisten työvuosien aikana. Sähköiseen kyselyyn osallistuneiden tuli olla vastavalmistuneita luokanopettajia, joilla on enintään kaksi (0–2-vuotta) vuotta opetuskokemusta. Tällä rajauksella pysyttiin luokanopettajan induktiovaiheen käsittävässä aikavälissä.

Laadullisen tutkimuksen prosessimaisuus ilmenee näkökulmien ja tulkin-tojen jatkuvalla täsmentymisellä tutkimuksen edetessä. Tutkimusasetelmien rajaaminen on pakollinen osa laadullista tutkimusta. (Kiviniemi 2018, 73; 76.) Tutkimuksemme näkökulmat ja tulkinnot tarkentuivat tutkimuksen edetessä ja askel askeleelta ymmärsimme vastaajien kokemuksia ja sitä kautta rakentuvia merkityksiä selkeämmin ja paremmin. Myös tutkimuksen teoriaosuus hahmottui vähitellen lopulliseen muotoonsa tutkimuksen edetessä.

Tutkimuksemme tavoitteena on ymmärtää vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia uransa ensimmäisistä työvuosista. Kokemukset rakentuvat merkityksistä (Laine 2018, 31). Moilanen ja Räihä (2018, 52) kuvailevat, että tutkittavan ihmisen ymmärtäminen ja tulkitseminen kietoutuvat toisiinsa. Näin ollen tutkimuksen toteutamme fenomenologis-hermeneuttisella menetelmällä, sillä hermeneutiikka perustuu ymmärtämiseen ja fenomenologia antaa merkityksiä kokemuksille. Yleisellä tasolla fenomenologia on kiinnostunut ilmiön olemuksesta ja hermeneutiikka keskittyy tulkintaan. (Kakkori & Huttunen 2014, 367; Tökkäri 2018, 65.)

Fenomenologia ja hermeneutiikka sulauttavat toisiinsa kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden. Menetelmiä nivoo yhteen myös käsitteet tulkinta, sulkeistaminen sekä ymmärrys. Haluamme ymmärtää tutkimukseen osallistuneiden vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia työuran ensimmäisistä vuosista sekä löytää merkityksiä heidän kokemuksistaan. Halu ja tahto ymmärtää yksilön tai ihmisjoukon maailmaa on ominaista fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimukselle. (Laine 2018, 29.) Tökkärin (2018, 68) mukaan fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen keskeisin tavoite on elävän kokemuksen kuvaus. Tähän olemme myös tutkimuksessamme pyrkineet.

Tutkimuksessa nousee filosofisina kysymyksinä ihmiskäsitys eli millainen ihminen on tutkimuskohteena. Myös tiedonkäsitys eli kysymys kokemusta koskevan tiedon luonteesta on keskiössä. (Laine 2018, 29.) Koska tutkimme yksilöä fenomenologisesti, meidän täytyy etsiä vastausta ihmiskäsityksen kautta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavan erityislaadun identifioiminen vaatii sen olemassa oltavan analysointia eli ontologista erittelyä. Ihmiskäsitys on lopputulos ontologisesta erittelystä ja sillä tarkoitetaan yksilön erottautumista muista ilmiöistä ja olioista ja mitkä ovat tavanomaiset piirteet, jotka kuuluvat ihmisestä puhtuudessa. Ihmiskäsitykseen kuuluu olemuksellisia, yksilöllisiä piirteitä sekä suhteellisia määreitä, joiden mukaan ihmisiä voidaan kuvailla suhteessa ympäröivään maailmaan. Kun tutkija ryhtyy muodostamaan tutkimuksen kysymyksenasettelua oletukset ovat hänen ihmiskäsityksensä perustana. (Varto 1992, 30-31.)

Fenomenologia keskittyy analyysissään siihen, mikä ilmenee meille itse kokemana ja elettyinä elämänä. Kokemus muodostuu vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Fenomenologia painottaa jokaisen ihmisyksilön omaa, ainutlaatuisuutta suhtautumista elämän asioihin. (Laine 2018, 29-30.) Tutkimuksessamme jokaisen yksilön kokemus ensimmäisistä työvuosista ja sen mahdollisista haasteista ja tuesta on yksilöllinen ja ainutlaatuinen. Jokainen kyselyyn vastannut on kokenut asiat omalla tavallaan ja suhteuttanut ne omaan elettyyn elämäänsä ja ympäröivään yhteiskuntaan. Tutkimuksessamme vastaajat olivat kokeneet asioita hyvin eri tavoin ja erilainen suhtautuminen asioihin näkyy vastauksissa. Vastauksista nousi hyvin esille myös, kuinka vastaajat kiinnittävät huomiota eri asioihin kuin toiset.

Fenomenologien mukaan ihmisen kokemuksellinen yhteys maailmaan on intentionaalinen, millä viitataan siihen, että kaikki kokemukset ovat jollain tasolla merkityksellisiä meille. Pystymme näin siis ymmärtämään toistemme toimintaa tiedostamalla millaiset merkitykset ohjaavat hänen toimiaan.

Yksilön kokemus rakentuu merkitysten mukaan ja merkitykset ovat fenomenologian tärkein tutkimuksen kohde. Fenomenologinen merkitysteorian mukaan ihminen on pohjimmiltaan yhteisöllinen olento, vaikka fenomenologissa

painotetaankin yksilön näkökulmaa. Jokainen ihminen kokee asiat yksilöllisesti, mutta saman yhteiskunnan ympäröimänä elävät ihmiset ovat hyvinkin samantlaisia suhteissaan maailmaan. (Laine 2018, 31–32.) Tämän saimme myös selville tutkimusaineistostamme. Vaikkakin jokaisen kokemus vastavalmistuneena luokanopettajana ensimmäisistä työvuosista oli ainutlaatuinen ja henkilökohtainen, vastauksista nousi todella paljon yhteneväisyyksiä. Vastavalmistuneet luokanopettajat kokivat pääosin ensimmäiset työvuodet raskaiksi ja asianmukaista perehdytystä oli ollut heikosti. Niin erilaiset, mutta silti niin samanlaiset kokemukset ensimmäisistä työvuosista.

Tökkäriin (2018) mukaan fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusotteessa kokemus katsotaan tajunnalliseksi, mutta siinä korostetaan merkityksille annettavaa tulkintaa. Tutkijan omat ennako-oletukset eivät saa vaikuttaa aineiston hankintaan ja analyysiin, mutta niiden olemassaolo myönnetään tutkimusprosessissa. Omista kokemuksista voi olla myös hyötyä tutkimuksessa. (Tökkäri 2018, 65.) Myös Laine (2018, 35) mainitsee, että teoreettista taustaa tai aiempia kokemuksia ei tarvitse yrittää mitätöidä täysin, mutta niihin otetaan etäisyyttä tutkimuksen ajaksi ennen tulkintojen muodostamista tutkimusaineistosta. Tutkimuksessamme aineiston hankinnassa ja analyysivaiheessa olemme pyrkineet sulkeistamaan omat aiemmat kokemuksemme ja ennako-oletuksemme. Olemme kuitenkin tiedostaneet ne prosessin aikana.

Hermeneutiikka on tulkitsemista, johon kuuluu Kakkorin ja Huttusen (2018, 276) mukaan ymmärtäminen ja selittäminen. Tämän vuoksi hermeneutiikka tarkoittaa tulkinnan taitoa ja taidetta. Hermeneuttisesti painottuva fenomenologia käyttää tutkijan muodostamaa tulkintaa aineiston analyysissä (Tökkäri 2018, 68). Laineen (2018) mukaan hermeneuttinen ulottuvuus tulee mukaan fenomenologiseen tutkimukseen siinä tarvittavan tulkinnan myötä. Diltheyn määritteli hermeneuttisen tutkimuksen fokukseksi yksilön ilmaisut, jotka kantavat merkityksiä. Merkityksiä käsitellään ymmärtämisen ja tulkinnan avulla. (Laine 2018, 31.) Tärkeää on, että tutkija ymmärtää tutkittavan tarkoittaman merkityksen.

Hermeneuttinen kehä muodostuu elementtien sekä lopputuloksen dialektisena vuorovaikutuksena, jonka tavoitteena on ymmärtää tutkittavan perimmäinen tarkoitus. Tälle hermeneuttiselle kehälle tulee hypätä, jotta voimme ymmärtää kokonaisuuden ennen kuin ymmärrämme osat ja päinvastoin. Hermeneuttinen kehällä liikkuminen nähdään dialogisena vuoropuheluna kohteen ja tulkitsijan välillä. Ymmärtäminen ja totuus ei siis ole koskaan täydellistä. Jotain tapahtuu siis tulkitsijalla itselleen, hän saa mahdollisuuden katsoa itseään ja maailmaa uusin keinoin, näin tutkijan horisontti muuttuu. (Kakkori 2009, 276,-278.)

4.3 Tutkimusaineiston keruu

Fenomenologisessa erityistieteessä tutkimusaineisto kerätään pääsääntöisesti joko haastattelemalla tai käyttämällä avointa haastattelulomaketta, johon tutkittavat antavat kirjallisen kuvauksen (Virtanen 2006, 170). Meidän pro gradu -tutkielman aineistohankintamenetelmänä on käytetty sähköistä kyselylomaketta.

Verkkokyselyjen tekoa pidetään helppona. Todellisten hyötyjen saavuttaminen edellyttää kuitenkin mahdollisuutta hyödyntää joko kaupallista tai oman tutkimuslaitoksen lisensoimaa sähköistä lomakeohjelmistoa. (Kuula 2011, 174.) Jyväskylän yliopistolla on käytössä Webropol-ohjelma, jolla opiskelijat voivat tehdä verkkokyselyitä. Tämän vuoksi kyselypohjaksemme valikoitui Webropol, jossa tutkimukseen osallistunut pystyi tarkastelemaan vastauksia ja uusi kysymys voi vaikuttaa seuraavaksi kirjoitettavaan vastaukseen. Tämä rikastaa vastausten johdonmukaisuutta saman teeman ympärillä ja tukee kokonaisuuden hahmottamisessa. (Valli & Perkkilä 2018, 123.)

Aineisto kerättiin tammi-helmikuun välisenä aikana vuonna 2021. Kyselyn jaoimme osallistujille Facebookin suljetuissa Alakoulun aarreaitta - Ideoita ja oivalluksia opetuksen tueksi -ryhmässä sekä al-ku-o-pet-ta-jat-ryhmässä, jolloin kyselyyn sai vastata kuka halusi, emmekä valikoineet vastaajia mukaan yksilökohtaisesti (Valli & Perkkilä 2018, 119–120). Saimme yhteensä 21 vastausta, joista kaksi jouduimme hylkäämään vaillinaisten vastausten vuoksi. Vastaajista naisia

oli 20 ja miehiä 1. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 22 sivua fontilla Times New Roman, kirjainkoko 12 ja riviväli 1,5.

Sähköiset kyselylomakkeet luovat mahdollisuuden monivaiheisille kysymysasetelmille (Kuula 2011, 174). Internetissä tehtävän kyselyn etuja ovat nopeus ja tehokkuus niin kyselyjä lähetettäessä kuin vastausten vastaanottamisessa (Valli & Perkkilä 2018, 118). Aineiston hankintatapaa miettiessämme koimme, että sähköinen kyselylomake tavoittaa tutkimuksemme kohderyhmän, sillä halusimme saada selville vastavalmistuneen luokanopettajan kokemuksia ensimmäisten työvuosien mahdollisista haasteista sekä erilaisista tuki- ja perehdytysmuodoista. Myös vallitseva koronavirusepidemia vaikutti osin valittuun aineistonhankintatapaamme. Päädyimme aineistonhankinnassa sähköiseen kyselylomakkeeseen, jotta se tavoittaisi vastaajia ympäri Suomea sekä erikokoisista kouluista. Vastavalmistuneen luokanopettajan perehdyttäminen eroaa kunnissa paljon, joten halusimme saada mahdollisimman paljon erilaisia kokemuksia ensimmäisistä työvuosista.

Valli ja Perkkilä (2018, 120) kokevat, että ikäryhmittäin tarkastellen 15–25-vuotiaat ovat innokkaimpia nettikyselyihin vastaajia. Meidän aineistomme suurin vastaajaikäryhmä oli juuri 20–30-vuotiaat, noin 67 prosentilla. Opettajille tehdyissä sähköisissä kyselyissä vastausprosentti jää yleensä normaalia pienemmäksi (Valli 2018, 101). Tämän myös me saimme kokea, sillä aineistonhankinta ei ollutkaan niin helppoa kuin ajattelimme. Vaikka jaoimme kyselyn kahdessa luokanopettajille suunnatuissa Facebook-ryhmissä, emme saaneet toivottua vastaajamäärää. Tuttujen vastavalmistuneiden luokanopettajien kautta saimme jaetua kyselylomaketta eteenpäin, mikä tuotti paremman vastaajamäärän. Myös samaan ajankohtaan osunut opetusharjoittelu antoi meille mahdollisuuden kertoa kouluissa avoinna olevasta kyselylomakkeesta pro graduumme liittyen. Harjoittelujaksojen aikana saimme kuulla luokanopettajilta siitä, että tämänhetkisen työn kuormittavuuden takia opettajat ovat väsyneitä vastaamaan etenkin vapaaajallaan mihinkään työhön liittyvään kyselyyn, vaikka se ei olisikaan ajallisesti kovin pitkä. Sähköiseen kyselyymme vastaamisessa oli käytetty vähimmillään 10 minuuttia ja enimmillään 57 minuuttia.

Kyselymme oli muodoltaan puolistrukturoitu- eli teemakysely, jossa aiheet nousivat tutkimuksen repertuaarista. (Eskola & Suoranta 1998, 87; Tökkäri 2018, 69.) Verkkokyselyä suunniteltaessa kysymysten tekemisessä tulee olla tarkka ja yksityiskohtainen, koska esitetyt kysymykset tekevät hyvän kivijalan tutkimuksessa menestymiselle. Tärkeintä kysymysten asettelussa on selkeys ja yksiselitteisyys. (Valli 2018, 93.) Lisäksi kysymysten tulisi olla mahdollisimman avoimia ja ohjailla vastausta mahdollisimman vähän, sillä kysymyksen tulee antaa tilaa tutkittavan liittämään vastaukseensa kokemiaan mielikuviaan ja elämyksiä aiheesta. Kysymys tulisi rakentaa niin, että vastaukset olisivat mahdollisimman informatiivisen tarinan kaltaisia. (Laine 2018, 39; Virtanen 2006, 170.) Lisäksi, kun tutkimuskohteenamme on tutkittavan kokemus, aineisto tulee hankkia ja kysymysten asettelu tulee muotoilla niin, että tutkija vaikuttaisi mahdollisimman vähän vastaajien esiin tuoviin kokemuksiin (Virtanen 2006, 170). Mietimme tarkkaan kysymysten asettelun, jotta saisimme tarkoituksenmukaisia vastauksia. Muodostamamme kysymykset kyselylomakkeessa alkoivat sanoilla ”kuvaile”, ”millaisia” ja ”kerro”. Näillä pyrittiin siihen, että tutkittavien yksilöllinen kokemus tulisi mahdollisimman selkeästi esiin.

Kysely rakennettiin kolmea teemaa noudattaen: taustakysymykset, kokemukset ensimmäisten työvuosien mahdollisista haasteista sekä kokemus saamasta tuki- ja perehdytysmuodoista. Taustakysymysten avulla tiedustelimme vastaajan ikää, sukupuolta ja valmistumisvuotta. Kyselylomake testattiin yhdellä luokanopettajalla ennen sen jakamista. Käytetyn vastausajan, vastausten ja saadun palautteen perusteella teimme vielä muutoksia kyselylomakkeeseen ennen kuin jaoimme sen.

4.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi tuo kvalitatiiviseen eli laadulliseen tutkimukseen ymmärrettävyyttä ja uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Analyysin avulla pyritään saamaan tutkimusaineistosta oleellinen ja kompakti tietopaketti. Laadullisessa tutkimuk-

sessä aineiston analyysi ja tulkinta nojaavat pitkälti tutkijan omiin johtopäätöksiin. (Eskola & Suoranta 1998, 137.) Kiviniemen (2018) mukaan laadullinen tutkimus on alusta loppuun eräänlainen tutkijan oma oppimisprosessi, jossa hän kasvattaa tietoisuuttaan. Laadulliselle tutkimukselle ominainen prosessimaisuus heijastuu myös aineiston analysointivaiheeseen (Kiviniemi 2018, 73; 79). Meidän pro gradu- tutkielmamme aineiston analyysi tukeutuu fenomenologiaan, mutta hermeneuttinen ote näkyy analyysissa siten, että olemme tiedostaneet ennakkotietojemme läsnäolon ja hyväksyneet ne osaksi prosessia. Päätavoitteenamme on kuvata kokemusta, sillä se on fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen lähtökohta. (Tökkäri 2018, 68.)

Aineiston analyysissa tarkoituksena on Virtasen (2006, 204) mukaan pyrkiä ymmärtämään toisen elämismaailmaa. Tutkittavan oma elämismaailma on kokonainen merkitysyhteys ja tutkimuksessa se pyritään esittämään sellaisena kuin se on. Tutkijana tulkitsemme ja ymmärrämme tutkittavan elämismaailmaa tässä hetkessä, omassa kokemusmaailmassaan, mutta kuitenkin yhteisessä maailmassa. Tutkijana meidän tulee erottaa oma tematiikka tutkimuskohteesta ja pyrkiä selvittämään näiden suhteet. Tämä vie hermeneuttiseen kehään, jossa pyritään saavuttaa ilmiön syvempi ymmärrys. Hermeneuttinen lukutapa vaatiikin aina uudelleen ymmärtämistä muuttuneista lähtökohdista ja muuttuneena ihmisenä. (Virtanen 2006, 204–206.)

Kokemuksiin perustuvan tutkimuksen haasteena on, että tieto on saatu yksittäisiltä ihmisiltä, jolloin tietoa ei voida yleistää. Tutkimuksen pohjalta voidaan kuitenkin tehdä kokoavia johtopäätöksiä. (Tökkäri 2018, 66.) Tutkimuksemme osallistuneet vastavalmistuneet luokanopettajat olivat kaikki olleet samassa kontekstissa, jolloin heidän työuransa oli vasta alkanut.

Hermeneutiikassa tulkinta rakentuu tutkijan aiemman ymmärryksen ja kokemuksen pohjalle (Laine 2018, 34). Tätä kutsutaan esiymmärrykseksi. Tutkimuksessamme esiymmärryksemme sisältää omakohtaisuuden molempien aiemmasta ammatista varhaiskasvatuksen opettajana. Tätä kautta olemme kummatkin kokeneet vastavalmistuneena opettajana työuran alun haasteita sekä miten

vastavalmistunutta opettajaa on perehdytetty sekä tuettu työuran alussa. Luokanopettajaopintoihin sisältyvät opetusharjoittelut ovat vahvistaneet omaa ymmärrystämme luokanopettajan työn haasteista sekä tuen ja perehdytyksen merkityksestä työuran alussa. Esiymmärrystämme lisää se, että omat kokemuksemme ovat vielä ajan tasalla olevia sekä kokemusta on eri työyksiköistä ja eri kaupungeista. Myös luettu kirjallisuus vahvistaa esiymmärrystämme. Ymmärryksemme rakentuu osittain myös niihin tietoihin, joita olemme kuulleet vastavalmistuneilta luokanopettajilta sekä medialta. Nämä esiymmärryksemme ohjaavat tutkimustamme sekä siinä muodostuvaa tulkintaa. Hermeneutiikassa ilmaisut sisältävät merkityksiä. Merkityksiä kohdataan ymmärryksen ja tulkinnan kautta. (Laine 2018, 33.)

Noudatimme tutkimuksemme aineiston analysoinnissa Laineen (2018, 42–46) kolmiportaista mallia. Laineen (2018) analyysimalli soveltui tutkimuksemme ja näin analyysimalli osoittautui selkeäksi työkaluksi meille. Ensimmäisessä analyysin työvaiheessa pyritään kuvaukseen siitä, mitä aineistossa on tuotu ilmi. Päämääränä on siis ilmaista tutkittavan kertomus kokemuksistaan äärimmäisen todenmukaisesti, jolloin tutkija yrittää sulkeistaa itsensä pois kuvauksesta. Tutkijan tulisi tässä vaiheessa jo nähdä, mikä on tutkimuksen näkökannasta oleellista. Tekstiä tiivistäessä vaarana on liian yleistävä aineisto, joka vaikuttaa suoraan merkitysten määrään ja analyysin moninaisuuteen. (Laine 2018, 42.) Tämän ensimmäisen vaiheen teimme mukailen, koska aineistomme oli valmiiksi kirjoitetussa ja sähköisessä muodossa, jolloin aineiston litterointia ei tarvittu. Välttyimme siis tältä haasteelta aineistomme ollessa valmiiksi tekstinä. Meidän täytyi ainoastaan tulostaa vastaukset paperille vastaus kerrallaan.

Ensimmäisessä vaiheessa tutustuimme ja luimme aineistoa huolellisesti läpi, säilyttäen yksityiskohtaisen ja tarkan otteen lukiessa. Pyrimme saamaan tekstistä jonkinlaisen kokonaiskuvan. Aineiston vastauksista jouduimme rajamaan kaksi vastausta pois, koska niistä ei noussut esiin vastaajien kokemuksellisuus. Tässä analyysin ensimmäisessä vaiheessa vastavalmistuneiden kokemukset alkoivat hahmottua meille. Ensimmäisessä vaiheessa totesimme, että useimmat vastaukset olivat laajoja ja kokemuksellisuus nousee vastauksista hyvin

esiin. Analyysin ensimmäinen vaihe osoitti jo selkeästi, että vastavalmistunut luokanopettaja kokee työuran alussa sekä haasteita että työuraa tukevia asioita.

Analyysin toisessa vaiheessa pyritään muodostamaan merkityksiä eli teemoja ja niiden muodostamia kokonaisuuksia. Fenomenologiassa korostuu intuition merkitys tapahtumassa, jossa merkityskokonaisuudet hahmottuvat, kun tekstiin tutustutaan riittävästi. Merkitysten välisten yhteyksien hahmottaminen tukeutuu tutkijan elämäkokemuksesta muodostuneeseen ymmärrykseen. Ennestään tutun mekanismin tulkitseminen on tutkijalla selkeää. (Laine 2018,43; Moilanen & Räihä 2018, 51.) Merkityskokonaisuudet löydetään samanlaisuuden perusteella. Näin ollen yhdenmukaiset muodostavat oman kokonaisuuden ja siitä eriävät kuuluvat muihin osiin ominaisuuksiensa mukaan.

Analyysin toisessa vaiheessa ilmiöstä pyritään hahmottamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen kannalta oleelliset merkitysaspektit. Ilmiön tarkasteleminen ja ymmärtäminen erilaisista näkökulmista rikastuttaa tutkimusta ja on tyypillistä fenomenologialle. Aineiston merkityskokonaisuudet jäsentyvät tutkimuskysymysten kehyksissä. (Laine 2018, 43–44.) Tutkimuksessamme analyysin toinen vaihe ilmenee aineiston läpikäymisellä perusteellisesti vastaus kerrallaan. Värikoodasimme tekstiin siitä esiin nousevia teemoja ja nimesimme niitä alustavasti. Koimme teemojen nousevan varsin selkeästi aineistosta. Tämän jälkeen pilkoimme vastaajien kommentteja tekstistä ja siirsimme ne samanlaisten merkityskokonaisuuksien alle.

Tutkimusaineistostamme nousi kaksi kokonaisuutta. Nämä kaksi kokonaisuutta ovat vastavalmistuneen luokanopettajan kokemat haasteet sekä merkitykselliset, työtä tukevat asiat työuran alussa. Laineen (2018, 44) mukaan merkityskokonaisuudet järjestyvät tutkimuskysymysten mukaan. Aloimme siis tarkastella aineistoa määrittämiemme tutkimuskysymysten perusteella ja kokosimme uuteen tiedostoon kaikilta vastaajilta samaa teemaa käsittelevät kommentit.

Vastavalmistuneen luokanopettajan kokemien haasteiden alateemoiksi muodostui: 1) opettajankoulutuksen vastaamattomuus työelämään, 2) lyhyet työsuhteet, 3) erilaiset oppijat, 4) perehdytyksen ja tuen puute. Vastavalmistuneen luokanopettajan työtä tukevat asiat työuran alussa alateemoiksi muodostui:

1) työyhteisön ja vertaisten antama tuki, 2) armollisuus itseä kohtaan sekä 3) taito työn rajaamiseen.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston analyysistä

Alkuperäinen aineisto	Omin sanoin kuvattu merkitys	Merkityskokonaisuu	Tutkimustehtävä
Vastaja3. Hyväksy se, että OKL:ssä tehdyt hienot jutut eivät toimi kaikissa luokissa, joskus vain "tylsä" opejohtoinen "opetus" on ainoa toimiva tie, vaikka kuinka haluaisit muuta.	OKL:ssa tehdyt suunnitelmat eivät sovellu aina käytäntöön.	Opettajankoulutuksen vastaamattomuus työelämään.	Vastavalmistuneen luokanopettajan koetut haasteet työuran alussa.
Vastaja14. Samanlaisesti olen ollut kuitenkin todella pihalla kaikesta, kun en ole saanut minikäänlaista perehdytystä mihinkään.	Luokanopettajan työnkuvaan liittyvät asiat koetaan hankaliksi perehdytyksen puutteen vuoksi.	Perehdytyksen puute	Vastavalmistuneen luokanopettajan koetut haasteet työuran alussa

Fenomenologia on koetun ilmiön olemuksellisen merkitysrakenteen selvittämistä (Laine 2018, 46). Analyysin kolmannessa vaiheessa merkityskokonaisuuksista muodostuu kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä. Jotta päästään tähän, erillään tarkastellut merkityskokonaisuudet tuodaan yhteen. (Laine 2018, 45.) Lopuksi saadut tulokset tarkastetaan sekä itsearvioidaan tutkimusprosessin onnistuminen. Tutkimus on onnistunut, jos se auttaa näkemään ilmiön aikaisempaa selvemmin ja monipuolisemmin kuin tutkimuksen alussa. Tässä vaiheessa saatuja tuloksia on hyvä tarkastella suhteessa muuhun alan tutkimuskirjallisuuteen. (Laine 2018, 48–49.)

Analyysin kolmannessa vaiheessa keräämämme tutkimusaineisto pääsi vuorovaikutukseen teorian tiedon kanssa. Tässä analyysin vaiheessa vastavalmistuneiden luokanopettajien yksilöllisistä kokemuksista muodostui kokonaisuus. Merkityskokonaisuuksien löytyminen aineistosta osoittautui meille varsin selkeäksi sekä aineisto ja tutkimuskysymykset vastasivat toisiaan. Tulosten kirjoittaminen oli aikaa vievää, mutta siltikin erittäin mielenkiintoista. Teoria- ja tulosuus tukivat hyvin toisiaan.

Meidän pro gradu- tutkielmamme aineiston analyysi tukeutuu fenomenologiaan, mutta hermeneuttinen ote näkyy analyysissä siinä, että olemme tiedostaneet ennakkotietojemme läsnäolon ja hyväksyneet ne osaksi prosessia. Päätaavoitteenamme on kuvata kokemusta, sillä se on fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen lähtökohta. (Tökkäri 2018, 68.)

4.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden keskiössä on eri vaiheiden läpinäkyvyys ja yksityiskohtainen kuvailu. Laadullisen tutkimuksen tutkija toimii eräänlaisena aineistonkeruuvälineenä, jolloin hänen ajattelunsa ohjaa analyysin etene- mistä. Tutkimuksen tekijän näkemys ja tulkinta kehittyvät läpi tutkimuspro- sessin ja se tulee tehdä näkyväksi raportoinnissa luotettavuuden säilyttämiseksi ja lisäämiseksi. (Kiviniemi 2018, 83–85.) Tässä pro gradu -tutkielmassa olemme pyr- kineet avaamaan koko tutkimusprosessiamme mahdollisimman tarkasti ja avoi- mesti.

Olemme myös huomioineet tutkimuksen lukijan, sillä pyrimme kertomaan selkeästi tutkimuksen eri vaiheista. Loppujen lopuksi tutkimuksen lukija arvioi tutkimusprosessia ja sen luotettavuutta. Tämän kautta ulkopuolinen lukija hah- mottaa tutkimuksen kulkua. Olemme tehneet kattavasti aineistolainauksia tulos- osaan. Tällä olemme pyrkineet avaamaan lukijalle niin tutkimukseen osallistu- neiden kuin tutkijana tehdyt tulkinnat ja näin lukija saa arvioida tehtyjä tulkin-

toja. Tällä koemme viestittävämmä luotettavuutta ja avoimuutta. Aineistolainaukset rikastuttavat analyysiä ja tekevät siitä mielenkiintoisen lukijalle. Lainaukset myös mahdollistavat paremmin vastaajan kokemukseen eläytymisen.

Luotettavuus on keskeinen piirre tieteessä. Luotettavuus yhdistetään tasokkaaseen tutkimukseen ja luotettaviin tuloksiin. (Aaltio & Puusa 2011, 153.) On keskeistä, että lukija pystyy muodostamaan käsityksen niistä kulmakivistä, jotka tutkimuksen hahmottamisessa ovat olleet olemassa. Lisäksi luotettavuuden harjoittamisessa tutkijan näkökulmasta tärkeää on kuvailla ne asiat rehellisesti, joissa tutkimukseen osallistuneilla osapuolilla on ollut yhteys toisiinsa. (Virtanen 2006, 198–199.) Oma aineistomme on kerätty sähköisellä kyselomakkeella, jonka osoite on julkaistu sosiaalisessa mediassa. Vastajat eivät ole olleet valikoituja, emmekä ole olleet kontaktissa heidän kanssaan. Näin ollen vastaajien anonymiteettisuoja vahva. Sähköisissä kyselyissä on myös etunsa. Aineisto on valmiiksi sähköisessä asetelmassa ja siinä ilmaisumuodossa, kun tutkimukseen osallistunut on sen ilmaissut. Hyvänä puolena nähdään myös se, että aineiston syöttö- tai litterointivaiheen mahdolliset lyöntivirheet jäävät kokonaan pois. Tällöin aineisto on entistäkin luotettavampi. (Valli & Perkkilä 2018, 118.)

Luotettavuus eli validiteetti voidaan jakaa sisäiseen sekä ulkoiseen validiteettiin. Sisäisellä validiteetilla mitataan, onko tutkimukseen osallistuneet vastanneet juuri siihen, mitä tutkimuksessa haetaan. Lisäksi tutkimuksen keskeiset teoreettiset käsitteet tulee määritellä niin, että tutkittavat ymmärtävät ne. (Metsämuuronen 2011, 125–126.) Tämän halusimme varmistaa sillä, että laadimme sähköiseen kyselylomakkeeseen saatetekstin (liite 2), jossa määrittelimme tarkasti, mitä tutkimuksen keskeisin käsite, induktiovaihe, tarkoittaa. Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että muun muassa Aspors (2012) on selkeästi määritellyt, mitä induktiovaihe tarkoittaa.

Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten yleistettävyyttä (Metsämuuronen 2011, 125). Vastauksia saimme yhteensä 21, mutta kaksi jätimme pois analyysivaiheessa. Aineistomme koostuu 19 huolellisesta vastauksesta. Vastajamäärä on kohtuullinen ja tarkasti rajattu. Tämän tutkimuksen

perusteella ei kuitenkaan ole kovin luotettavaa tehdä kaikkien vastavalmistuneiden luokanopettajien kohdalla koskevia yleistyksiä. Vastaajien koulukontekstia sekä paikkakuntaa emme tiedä, sillä sitä emme kysyneet sähköisessä kyselylomakkeessa. Jää siis epäselväksi työskentelevätkö vastaajat isoissa vai pienissä kouluissa ja kaupungeissa. Koulukontekstilla ja kaupungin koolla on varmasti merkitystä, miten luokanopettajat kokevat induktiovaiheen sekä millaista tukea ja perehdytystä heille tarjotaan työuran alussa.

Tutkimuksen analyysivaiheen teimme tiiviisti yhdessä, minkä aikana kävimme jatkuvaa keskustelua ja pohdintaa tulosten muodostumisesta. Lisäksi pystyimme keskustelemaan läpi tutkimuksen tutkimusaiheesta. Kun tutkimusta tekee kaksi tai useampi tutkija, viitataan tällä laadullisessa tutkimuksessa tutkijatriangulaatioon. Triangulaatiota voidaan pitää myös yhtenä validiteettikriteerinä (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Näin ollen kahden tutkijan tekemät tulkinnat vahvistavat tehtyjä päätelmiä. Tämä todennäköisesti vähensi myös meidän tutkimuksemme mahdollisten virhetulkintojen määrää aineiston analysointivaiheessa. Muodostamamme tulokset ovat myös samansuuntaisia aikaisempien tutkimusten kanssa. Lisäksi olemme peilanneet tutkimusaineistomme tuloksia suhteessa aiempaan teoriaan sekä tutkimuksiin.

Tutkimuseettisestä perspektiivistä rehellisyys ja tarkka ote tutkimustyössä ovat hyvän tieteellisen käytännön edellytyksiä. Tulosten asianmukainen säilyttäminen ja julkaisu ovat myös tärkeitä näkökohtia tutkimuseettisyydessä. Tutkimuksessa sovelletaan tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus-, ja arviointimenetelmiä. Tutkimuksessa näkyy avoimuus sekä vastuullisuus. On olennaista huomioda toisten tutkijoiden tutkimukset ja niissä menestyminen, huolehtimalla asiaankuuluvilla viittauksilla. (TENK 2012, 6.) Koko tutkimuksen ajan olemme olleet huolellisia ja olemme viittanneet muiden tutkijoiden julkaisuihin niin tekstissä kuin lähdeluettelossa.

Tutkimusmenetelmien etiikan keskiössä on ihmisarvon kunnioitus. Eettiset periaatteet suojelevat yksilöä tutkimuksessa ja tukevat tutkijan tutkimustyötä. (Kuula 2011, 60; TENK 2019, 9.) Tämä ilmenee tavoitteena turvata tutkitta-

vien itsemääräämisoikeutta, vahingoittumattomuutta sekä yksityisyyttä. Tutkimukseen osallistuminen perustuu vapaaehtoisuuteen. Tutkijan tehtävänä on kertoa mahdolliselle tutkimukseen osallistujalle mahdollisimman tarkasti siihen liittyvä oleellinen tieto. (Kuula 2011, 60–61.) Mahdollisella tutkimukseen osallistujalla on aina vaihtoehto sanoa ei tutkimukseen osallistumiselle. Tutkittavalla on myös aina mahdollisuus lopettaa osallistuminen, missä vaiheessa tutkimusta tahansa. (TENK 2019, 8.) Pro gradu -tutkielmassamme tutkimuseettisen periaattemme näkyvät siten, että olemme halunneet toimia avoimesti ja rehellisesti. Tutkimukseen osallistuminen on ollut täysin vapaaehtoista ja kyselyn on pystynyt lopettamaan kesken halutessaan.

Olemme keränneet tutkimusaineiston Webropol-kyselylomakkeen avulla. Kyselylomakkeeseen olemme liittäneet mukaan saatekirjeen sekä tietosuojailmoituksen (liite 1), jossa informoimme yksityiskohtaisesti tehtävästä tutkimuksesta sekä tulosten asianmukaisesta säilyttämisestä Tietosuojailmoituksessa kerroimme tutkimusaineiston olevan täysin luottamuksellista eikä kenenkään henkilöllisyys tule esiin tutkimuksessa. Aineiston analyysissä vastaajat ovat nimetty tunnistekoodilla, joka vahvistaa vastaajien anonymisuoja. Tietosuojailmoituksessa tuli ilmi myös se, että aineisto säilytetään tutkimuksen ajan asiaankuulluvalla tavalla (TENK 2012, 6). Tutkimuksen valmistumisen jälkeen aineisto hävitetään.

Lisäksi tutkittaville tulee antaa kirjallinen tieto tutkimuksesta vastuussa olevat tahot ja henkilöt sekä heidän yhteystietonsa, keneen voi tarvittaessa ottaa yhteyttä lisätietojen saamiseksi tutkimuksesta. Tämä on ehdottomiin osa informointia. (Kuula 2011, 104.) Tekemässämme tietosuojailmoituksessa oli meidän kummankin sähköpostiosoitteet sekä pro gradu -ohjaajamme yhteystiedot.

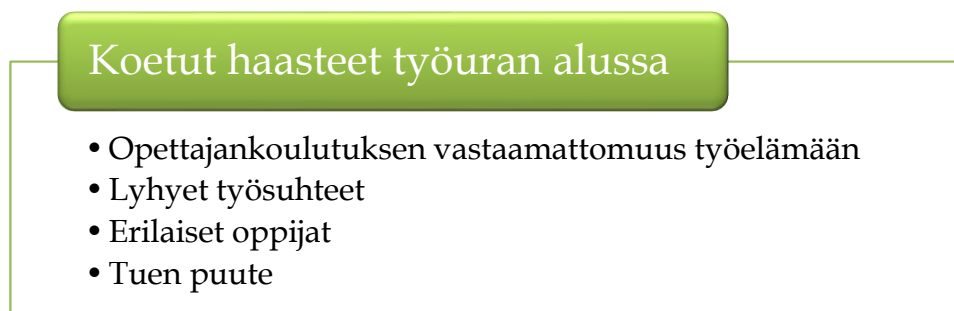
Aineistonkeruumenetelmänä kyselylomake on kuitenkin sellainen, missä tutkittavat päättävät itse, mitä elämästään ja ajatuksistaan tutkimustarkoituksiin kirjoittavat. Tällöin, kun kerätään vähemmän arkaluonteista aineistoa, ei luottamuksellisten tietojen suojaamisen tavoista tarvitse kirjoittaa erikseen. Varsinkaan

siltoin, kun käyttötarkoituksena on määritelty tieteellinen tutkimus sekä aineiston säilyttämisen ratkaisuista ja jatkokäytöstä ehdoista on tutkittavia informoitu. (Kuula 2011, 103-104.)

5 TULOKSET

5.1 Koetut haasteet työuran alussa

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessämme, millaisia haasteita vastavalmistuneet luokanopettajat ovat kokeneet työuran ensimmäisinä vuosina, korostui vastauksissa opettajankoulutuksen teoriapainotteisuus, lyhyet sijaisuudet, erilaiset oppijat sekä perehdytyksen ja tuen puute uran alussa (KUVIO 2).



KUVIO 2. Vastavalmistuneen luokanopettajan koetut haasteet työuran alussa

Puolet (10/19 vastaajasta) tutkimukseen osallistuneista vastaajista koki työuran alun haastavaksi, raskaaksi tai kuormittavaksi. Muutama vastaaja koki luokanopettajan arjen jopa niin raskaaksi ja haastavaksi, ettei näe opettajan työn olevan loppuelämän ammatti itselleen.

5.1.1 Opettajankoulutuksen vastaamattomuus työelämään

Opettajankoulutuksen tehtävänä on antaa valmiuksia tulevalle luokanopettajalle perustiedoista ja -taidoista ammattia varten sekä tukea ammatillista oppimista ja työhyvinvointia. Tutkimusaineiston perusteella suurin osa tutkimukseen osallistuneista vastavalmistuneista luokanopettajista koki opettajaopinnot kuitenkin enemmän teoriapainotteiseksi ja käytännön työn opetuksen jäävän vähäisempään rooliin. Lisäksi vastaajista usea koki, että opettajankoulutuksen antama kuva luokkahuonetyöskentelystä ei vastaa todellisuutta.

Yliopisto tarjoaa teoria tietoa valtavasti ja opettaa ajattelemaan tieteellisesti. Kuitenkin käytännön työtä yliopistolla opetetaan kovin vähän. Aika nopeasti on täytynyt myös huomata, ettei jokaista oppituntia pysty suunnittelemaan kirjallisesti, minuutilleen tai täydellisesti. Muuttuvia tekijöitä on ihan liikaa eikä näitä asioita okl:ssa opeteta. (V1)

Tulee myös muistaa, että vastavalmistuneella on paljon tietoa teoreettisella tasolla asioista, mutta käytäntö on vielä täysin hepreaa, joten käytännön tason perehdytys olisi tärkeää (V2)

Vaikka olenkin valmis luokanopettaja, opetti kuitenkin käytännöntyö paljon sellaisia asioita, joista en ollut edes kuullut opettajaopinnoissa. Alkuun vaatii tuplasti työtä materiaalien ja tunnin rakenteiden suunnitteluun. Kaikki opitaan niin sanotusti alkuvuosina vain tekemällä. (V12)

Edelliset kommentit osoittavat, että teoriapainotteinen opettajankoulutus ei anna riittäviä valmiuksia luokanopettajan arkeen eli käytännön tietoa. Aspforsin ja Eklundin (2017, 402) tutkimuksen mukaan suomalainen opettajankoulutus perustuu tutkimukseen ja sen tarkoituksena on kouluttaa pedagogisesti ajattelevia luokanopettajia, joilla on kyky soveltaa monipuolisesti tutkimusperusteinen opetus käytännön haasteisiin. Luokanopettajaksi opiskelun keskeiset elementit koostuvat teoriasta, käytännöstä sekä kokemuksesta (Heikkinen ym. 2014, 48). Tutkimusaineistomme mukaan käytäntö on kuitenkin jäänyt liian vähäiseen roolin luokanopettajankoulutuksessa. Yhden vastaajan kokemuksen mukaan edeltävä työkokemus on valmistunut opettajan työhön hyvin. Silti ensimmäiset työvuodet ovat opettaneet paljon uutta koulun arjesta. Luokanopettajan työn arjessa on tullut eteen myös asioita, joiden ratkomiseen ei opettajankoulutus ole antaneet minikäänlaisia valmiuksia.

Hyväksy se, että OKL:ssä tehdyt hienot jutut eivät toimi kaikissa luokissa, ja joskus vain "tylsä opejohtoinen opetus" on ainoa toimiva tie, vaikka kuinka haluaisit muuta. (V3)

Esimerkiksi jakso- ja tuntisuunnitelmien tekoa harjoitellaan OKL:ssa, mutta vasta työelämässä tajuaa, millä tavalla ne saa vietyä arjessa läpi. OKL:ssa

opitulla tavalla palaisin loppuun muutamassa kuukaudessa. Suunnitelmalaisuus on tärkeää, mutta liian tarkat suunnitelmat eivät mene ikinä sillä tavalla, kun on suunnitellut. (V5)

Olen kokenut myös hyvin ristiriitaisia tunteita oman koulutuksessa muodostuneen opettajaidentiteetin ja todellisuuden välillä. Kentällä näkyvät hyvin vahvasti vanhat oppimiskäsitykset ja ajatukset, minkä vuoksi omia ideoita ei ole aina helppo toteuttaa vallitsevassa työympäristössä. Mielestäni jo koulutuksessa pitäisi enemmän perehdyttää luokanopettajan työn rutiineihin. Esim. Mitä asioita ottaa huomioon ennen lukuvuoden alkamista. (V6)

Uusea vastaaja koki, että opettajankoulutuksessa annettu oppi ei kohtaa koulun arjessa. Eri opettajaopintojen kursseilla tehdyt oppimis- ja jaksosuunnitelmat ovat sellaisia, joita todellisuudessa ei pysty toteuttamaan. Opettajankoulutuksessa opettajaopiskelijat opetetaan sen hetkisen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaiseen opettamiseen. On kuitenkin kouluja, joissa toimintakulttuurissa on vahvasti läsnä vanhat oppimiskäsitykset ja ajatusmallit. Nämä hidastavat ammatti-identiteetin kehittymistä. Heikkinen ym. (2014, 50) ovat sitä mieltä, että koulutuksen ja työtodellisuuden ero on nykyään sen verran suuri, minkä vuoksi työelämään siirtyminen tuo haasteita ja jonkinlaisia kulttuurishokkia on odotettavissa.

Omilla luokillani on ollut myös runsaasti tehostetun ja erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita. Näille oppilaille laaditaan pedagogiset selvitykset ja niiden tekeminen oli ainakin minulle vastavalmistuneena opettajana uusi asia. Erityisopettajat ovat olleet korvaamaton apu virallisten asiakirjojen laatimisessa, mitä en itse OKL:n pohjalta osannut tehdä. (V5)

Myös erilaiset tukimuodot ja mahdollisten asiantuntijoiden konsultointi voi olla haastavaa, mikäli näitä asioita ei ole opiskeluaikoina käyty läpi. (V10)

Työrauhaongelmat ovat suurin kuormittava tekijä työssä ja siihen opettajaopinnot antoivat todella vähän eväitä. (V16)

Todellisuus on todella erilainen kuin yliopisto antaa olettaa. Yliopistossa ei anneta valmiuksia mm. Erilaisten papereiden täyttöön ja loppujen lopuksi oppilaiden tukemiseen on aika vähän keinoja, pitää ottaa itse selvää. Yliopiston antama kuva ja todellisuus poikkeavat todella paljon, jonka uskon vaikuttavan siihen, että vastavalmistuneet opettajat vaihtavat alaa tai uupuvat. (V18)

Tutkimukseen osallistuneiden vastavalmistuneiden luokanopettajien vastauksista esiin nousee luokanopettajan työn monimuotoisuus sekä siihen liittyvät vaatimukset. Tämä tulee ilmi myös Niemen ja Siljanderin (2013, 5) tutkimuksesta, jotka kokevat työn monipuolisuuden vaativaksi osa-alueeksi vastavalmistuneelle luokanopettajalle. Luokanopettajien työmäärä on lisääntynyt vuosien saatossa, ja työ on laajentunut moniammatillisiin työryhmiin. Tämä lisää vastavalmistuneen luokanopettajan kohdalla kokonaisvaltaisen tuen ja perehdyttämisen tärkeyttä työuran alussa. (Harju & Niemi 2018, 682–683.)

Moni vastaaja koki, ettei ole saanut moniammatillisiin tilanteisiin valmiuksia opettajankoulutuksessa. On todettu, että opettajankoulutuksessa ei voida täysin valmistaa tulevia luokanopettajia ammatin todellisuuteen. Yllä mainittujen vastaajien kokemusten mukaan tällaiset työuran haasteelliset tilanteet voivat johtaa siihen, että vastavalmistuneen luokanopettajan opettajuutensa tavoitteet, toiveet ja ihanteet katoavat. Näiden lisäksi koulutuksesta saadut vaikutteet katoavat ja hakeutuminen toiseen ammattiin lisääntyy. (Nyman 2009, 318.)

Tärkein asia on ehkä se, että missään nimessä ei pidä pyrkiä Norssi-oppitunteihin eli sellaiseen työskentelyyn mitä opetusharjoittelussa pidettiin. Harjoittelut eivät anna millään tavalla realistista kuvaa arjesta. Vähempikin riittää. Muista rajata työtä. (V16)

Useassa vastauksessa tuli ilmi kokemus siitä, että opettajaopintoihin sisältyvät opetusharjoittelut eivät tarjoa tarvittavia valmiuksia työelämään. Esiin tuli kokemuksia, joissa tuntisuunnitelmien teko minuutti minuutilta ei päde oikeassa kouluarjessa. Opetusharjoittelut ovat opintoja, joissa keskitytään pohtimaan ja soveltamaan sekä teorian että opettajan työn välistä suhdetta. Vastavalmistuneet luo-

kanopettajat kuitenkin kokevat, että opetusharjoittelut eivät valmista heitä tarpeeksi työelämään. Opetusharjoittelut tapahtuvat pääsääntöisesti yliopistojen harjoittelukouluissa eli normaalikouluissa. Harjoittelukoulujen sijaan opettajaopiskelijat kokevat tavalliset koulut mielekkäämmäksi harjoitteluympäristöksi, joissa työelämässä tarvittavat valmiudet kehittyvät kokonaisvaltaisemmin. (Heikkinen 2014, 48–49.) Opetusharjoittelupalautteen mukaan luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset harjoittelujen sisällöistä ja toteutuksesta vaihtelee melko suuresti (Blomberg 2014, 58).

Kokonaisuudessaan luokanopettajan työhön liittyy paljon käytännön asioita, muun muassa oppilaat, koulun opetussuunnitelma, kouluyhteisö, paikalliset toimintaperiaatteet ja -menettelyt, jotka ovat vastavalmistuneella luokanopettajalla melko hatarassa tiedossa ja niitä ei opettajankoulutuksessa opita (Blomberg 2008, 187).

5.1.2 Lyhyet työsuhteet

Työllistyminen valmistumisen jälkeen sekä ensimmäisen työpaikan saaminen ovat yksi kuudesta luokanopettajan kokemasta yleisestä haasteesta työuran alussa (Tynjälä ym. 2014, 39). Tämä johtuu osittain siitä, että luokanopettajan työ ei ole enää niin luotettava ja vakaa mitä ennen. Tämän vuoksi työpaikan saaminen on vaikeaa tai työsuhteet ovat pätkittäisiä ja epävarmoja. (Aspfors 2012, 94; Jokinen ym. 2012, 30.) Myös tutkimusaineistomme vastauksissa tämä tuli esiin ja osa vastaajista oli kokenut merkittäväksi haasteekseen ensimmäisten työvuosien aikana lyhyet sijaisuudet eri kouluilla. Lyhyiden sijaisuuksien aiheuttama epävakaus aiheuttaa enemmän huolta ja stressiä vastavalmistuneissa luokanopettajissa, sillä mahdollisuus ammatillisten taitojen kehittämiseen on vähäinen (Aspfors 2012, 98).

Ei varsinaisesti työssä, mutta itse työn saaminen. On kuluttavaa tehdä töitä pienissä pätkissä pomppien sijaisuuksista toisiin. (V11)

Vastaaja V11 on kokenut itse työn saamisen haasteena. Hän on kokenut myös eripituisissa sijaisuuksissa olemisen raskaana. Myös vastaaja V7 kokemus eri pituisten sijaisuuksien tekemisestä on ollut kuluttavaa työuran alussa. Tutkimuksen perusteella Suomessa vastavalmistuneen luokanopettajan haasteeksi nähdään nimenomaan vakituisen työsuhteen saaminen, ei niinkään itse työn saaminen. Monet luokanopettajat joutuvat siis valmistumisen jälkeen työskentelemään lyhyissä ja määräaikaisissa työsuhteissa jopa vuosia ennen vakinaisen työpaikan saamista. (Tynjälä ym. 2014, 39.) Uuden työsuhteen alussa luokanopettaja on aina uuden edessä, opeteltavana on uuden työyhteisön moninaiset käytännöt. Lisäksi jokaisessa koulussa on oma toimintakulttuuri.

Haasteena olen kokenut myös sen, että työpaikkaa on tullut vaihdettua eri pituisten sijaisuuksien myötä usein ja uuden koulun toimintapojen, työyhteisön, oppilaiden, ohjelmien, huoltajien ja paikkojen tutustuminen vie paljon aikaa. (V7)

Haastavaa on lyhyet sijaisuudet eri kouluissa. On rankkaa opetella uuden koulun tavat ja tutustua henkilöstöön ja oppilaisiin. Oppilaat suhtautuvat sijaiseen myös vaihtelevasti, ja välillä luokan ovella ilmoitetaan, etteivät aio tehdä mitään, koska on sijainen opettaja. (V15)

Vastaajat V7 ja V15 kokivat lyhyet työsuhteet kuormittavaksi juuri uuden koulun toimintakulttuurin opettelu vuoksi. Jokaisessa työyhteisössä on aina omat toimintatavat sekä käytännöt, jolloin näihin sisälle pääseminen vaatii vastavalmistuneelta luokanopettajalta aina aikaa ja perehtymistä. Koulutuksen ja työelämän siirtymävaihe on luokanopettajan työuran herkin vaihe, mikä vaikuttaa opettajan työhön sitoutumiseen. (Blomberg 2018, 69.) Jatkuvat muutokset työelämässä vaikuttavat siis vastavalmistuneen luokanopettajan työhön kiinnittymiseen. Parhaimmillaan opettajayhteisö antaa voimaa ja kannattelee työyhteisön jäseniä. Tiiviissä ja vakiintuneessa yhteisössä pidetään siis huoli toisistaan, jaetaan ideoita ja toimitaan yhteistyössä kollegoiden kanssa.

Lyhyet sijaisuudet eri kouluissa ajavat vastavalmistuneen luokanopettajan tilanteeseen, jossa hän on vailla todellista yhteyttä oppilaisiin ja työyhteisöön ja

tällainen kokemus herättää usein epäilyksen omasta kutsumuksesta ammattiin. (Blomberg 2008, 55.) Suomessa vastavalmistuneen luokanopettajan perehdyttäminen työhön ei ole pakollista, jolloin koulut ja kunnat saavat itse päättää perehdyttämismuodostaan. Tämä johtaa helposti myös siihen, että sijaisen perehdyttäminen laiminlyödään osittain tai jopa kokonaan.

5.1.3 Erilaiset oppijat

Vastavalmistuneet luokanopettajat ovat arvioineet, että heillä on vain vähän taitoa opetustilanteissa, joissa oppijoiden erilaisuus korostuu (Niemi & Siljander 2013, 16). Yli puolet (10/19) tutkimukseemme vastanneista luokanopettajista mainitsi haasteeksi ensimmäisten työvuosien aikana erilaisten oppijoiden kohtaamisen työssään. Monelle vastavalmistuneelle luokanopettajalle tulee yllätyksenä se, kuinka paljon aikaa he joutuvat käyttämään oppilaiden kasvatukseen opettamisen sijaan (Aspfors 2012, 94). Riittämättömyyden tunteen kokemus oli kulkenut usean vastaajan matkassa ensimmäisten työvuosien aikana.

Haastavaa on ollut myös käytännössä kokea, kun luokassa on monta tuen tarvisijaa. Teoria tietoa esim. ADHD:stä löytyy, mutta tiedon soveltaminen käytäntöön on ihan eri asia. (V1)

Oppilashuollon yksityiskohdat, monien erilaisten yksilöiden kohtaaminen arjessa ja heidän tukeminen oppimisessa. Tuntuu, että aika ei riitä kaikkeen mihin pitäisi. (V12)

Tutkimusaineistossamme luokanopettajat mainitsivat haasteeksi erilaisten oppijoiden kohtaamisen ja tukemisen arjen tilanteissa. Tuen tarpeen oppilaita on ollut luokassa useita, jolloin luokanopettaja on tuntenut osaamattomuutta ja riittämättömyyttä asian suhteen. Tämä on ollut jo vuosikymmenten haaste, sillä 80-luvulla tehdyssä tutkimuksessa on havaittu, että vastavalmistuneet luokanopettajat kokevat haasteeksi ensimmäisinä työvuosinaan muun muassa luokkahuoneen kurinpidon, yksilöllisten erojen kohtaamisen sekä yksittäisten oppilaiden

haasteiden käsittelyn (Veenman 1984, 160). Vastavalmistuneiden luokanopettajien mukaan haaste on yhä sama tänä päivänä.

Uran alkuvaiheessa olevalta luokanopettajalta vaaditaan taitoja ja osaamista asioista, joita he eivät voi saavuttaa kuin kokemuksen avulla. Kun opettaja kokee osaamattomuutta työssään, se voi johtaa itseluottamuksen heikkenemiseen. Heikko minäpystyvyyden tunne on kuitenkin tavallinen kokemus vastavalmistuneelle luokanopettajalle. (Tynjälä ym. 2014, 39–40.) Vastauksista nousee esiin luokanopettajien halu tehdä työnsä mahdollisimman hyvin ja tunnollisesti. Samalla on kuitenkin tietoisuus siitä, että oma osaaminen ei riitä erilaisten oppijoiden kohdalla.

Oppilaiden käytösongelmat, oppilaiden motivointi ja valtavat osaamiserot luokan sisällä - valtava eriyttämisen tarve. (V3)

Eriyttäminen niin alas- ja ylöspäin on ollut haastavaa eikä oppilaita ehdi huomioida niin yksilöllisesti kuin haluaisi. (V6)

Myös suuret tasoerot ovat konkretisoineet sen, kuinka hankalaa eriyttäminen on. (V16)

Kun luokassa on useita erilaisia oppijoita, myös eriyttämisen haaste opetuksessa korostuu. Eriyttäessä opetusta luokanopettaja pyrkii tukemaan jokaisen oppilaan yksilöllistä kehitystä, jolloin eriyttäminen voi olla ylös tai alaspäin eriyttämistä. Vastaja V3 sekä V16 ovat kokeneet haastavaksi opetuksessa luokassaan olevat suuret tasoerot oppilaiden keskuudessa. Eriyttäminen haastaa vastavalmistunutta luokanopettajaa ja lisää työmäärää. Vastauksista nousee eriyttämisen myötä koettu riittämättömyys ja se, että oppilaiden yksilölliselle huomioimiselle ei riitä opetuksessa niin paljon aikaa, kun haluttaisiin. Vastaja V6 mainitsee eriyttämisen kohdalla sen mahdollisuuden eriyttää opetusta sekä ylös että alaspäin. Vastaja V3 mukaan erilaiset käytöksen haasteet, oppilaiden motivointi ja suuret tasoerot konkretisoivat luokassa suuren eriyttämisen tarpeen. Erilaiset oppijat ryhmässä vaikuttavat luonnollisesti myös ryhmädynamiikkaan ja sen kautta luokan oppimisilmapiiriin.

Työrauhaongelmat ja oppilaiden moninainen tuen tarve vievät itseltä mehut ja tunnen jatkuvasti riittämättömyyden tunteita. Työrauhaongelmat ovat suurin kuormittava tekijä työssä ja siihen opettajaopinnot antoivat todella vähän eväitä. Oppilasaines on todella haastavaa ja heillä moninaisia vaikeuksia, jotka pitäisi ottaa huomioon: oppimisen haasteita, levottomuutta, yksinäisyyttä, itsetunto-ongelmia, tunteiden säätelyn haasteita jne.. (V16)

Vastaaja V16 korosti kuormittavana tekijänä kokemaansa työrauhaongelmaa luokassa. Olemattoman työrauhan kokemus oli väsyttänyt hänet ja saanut hänet kyseenalaistamaan omaa osaamistaan. Myös kokemus luokanopettajan opintojen antamasta tuesta liittyen työilmapiiriin luomiseen koetaan vähäisenä. Taitoa työrauhan ylläpitoon arvotetaan luokanopettajan keskeisiin tehtäviin ja sitä näin ollen myös työyhteisö odottaa vastavalmistuneelta luokanopettajalta. Luokanopettajaa, joka ei kykene työrauhan ylläpitoon pidetään jopa uhkana koululle. (Blomberg 2008, 15.) Aspforsin (2012, 94) mukaan jotkut vastavalmistuneet luokanopettajat ovat yllättyneitä siitä, kuinka työlästä ja haasteellista hyvän työilmapiirin aikaansaaminen ja ylläpitäminen on luokassa. Myös oppilaiden väliset konfliktit ovat työllistäneet vastaaja V2 mukaan ja hän on kokenut, että näiden tilanteiden selvittely on vienyt aikaa opetukselta.

Yllättävää opettajan arjessa on ollut jatkuva riitojen ja välienselvittelyiden selvittämisen määrä. Opetuksen suunnittelussa menen hyvin vähällä panostuksella, koska kaikki aika ja energia menee riitojen selvittelyyn ja ko-teihin viestimiseen. Luokassani on useita tuen oppilaita ja heikon suomen kielen taidon omaavia s2-oppilaita, mutta minulla on hyvin vähän resursseja käytössä heidän tukemisekseen. (V2)

Kun samaan luokkaan on osunut vielä tavallista enemmän tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevia oppilaita sekä maahanmuuttajia, olen kokenut paljon riittämättömyyttä. Eriyttäminen niin alas- ja ylöspäin on ollut haastavaa eikä oppilaita ehdi huomioida niin yksilöllisesti kuin haluaisi. (V6)

Luokallani oli joitain hyvin haastavia oppilaita; vuodet olivat siten raskaita mutta myös opettavaisia. Oppilaiden oppimisen, tarkkaavaisuuden ja käyt-

täytymisen haasteet - Eriyttäminen - Työn määrä ja ajanpuute; helposti koee riittämättömyyden tunnetta. Heikko suomen kielen osaaminen oppilaalla/huoltajalla. (V17)

Tuen piirissä olevat oppilaat sekä maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat tutkimusaineiston perusteella koettu haastavaksi asiaksi ensimmäisten työvuosien aikana. Blombergin tekemästä tutkimuksesta tulee ilmi, että moni vastavalmistunut luokanopettaja pitää vaikeimpana ja haastavimpana luokanopettajan työssä juuri heterogeenisten luokkien opettamista ja he kokevat, että erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integroiminen yleisopetukseen lisää tätä haastetta. Heterogeenisten ryhmien vuoksi hänen tutkimuksessaan korostuu erityisesti luokanopettajan tyytymättömyys omaa työtä kohtaan sekä se, että luokanopettajat eivät koe hallitsevansa opettamista haluamallaan tavalla. (Blomberg 2008, 200.) Myös yhteistyö oppilaiden vanhempiensa kanssa koettiin hankalaksi yhteisen kielen puuttumisen vuoksi. Vastajien V10 ja V17 kokemuksista selviää, että maahanmuuttajataustaisen oppilaan sekä hänen vanhempiensa kielitaito on ollut heikko, joka on tuonut omat haasteensa opetustyöhön.

Haastavat huoltajat, Jos on huolta jonkun oppilaan oppimisesta, kannattaa olla heti ja usein yhteydessä huoltajiin. Sitten, jos esim. luokan kertaus tai erityiseen tukeen siirtäminen ajankohtaista, asia ei tule yllätyksenä huoltajille. Haastaviin huoltajatapaamisiin kannattaa pyytää joku kolmas henkilö mukaan, esim. rehtori tai laaja-alainen erityisopettaja. - Kannattaa pyytää rohkeasti apua ja tukea. (V17)

Vastaja V17 koki, että erilaisten oppijoiden kohdalla myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö oli haastavaa. Vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä arvostetaan, mutta se voi välillä olla vaativaa ja joskus jopa hankalaa. Vanhempien kielteisellä asenteella voi olla suuri vaikutus paitsi luokanopettajaan myös oppilaaseen. (Aspfors 2012, 12.) Kun on huolta oppilaan oppimisesta, keskeistä on avoin ja välitön keskusteluyhteys oppilaan huoltajien kanssa. Haastaviin huoltajatapaamisiin koettiin tärkeäksi kolmas henkilö tuomaan vahvistusta ja turvaa luokanopettajalle.

5.1.4 Perehdytyksen ja tuen puute työuran alussa

Perehdytyksen ja tuen puute korostui tutkimusaineistossamme. Yli puolet vastaajista koki, että perehdytys oli vähäistä, lähes olematonta tai sitä ei saanut ollenkaan. Oma-aloitteisuus tuen ja avun pyytämisessä korostui vastauksissa. Perehdytys perustui lähinnä rehtorin antamaan nopeaan koulun tilojen esittelyyn sekä turvallisuusasioihin. Kokemukset perehdytyksen puutteesta johtuu pitkälti siitä, että meillä Suomessa ei ole lakiin kirjattua systemaattista vastavalmistuneen luokanopettajan tukijärjestelmää. Lisäksi koulutuksen järjestäjät ja yksittäiset koulut saavat perehdyttää vastavalmistuneen luokanopettajan haluamallansa tavalla. (Jokinen ym. 2012, 29, 37; Jokinen ym. 2014, 38.) Tämän vuoksi rehtori on avainasemassa vastavalmistuneen luokanopettajan siirtymisessä ja induktiossa opetustyöhön. Rehtoreiden tulisi ottaa vastuu suunnitelmallisen perehdytyksen kehittämisestä koulutasolla. (Aho 2011, 194.)

Rehtori esitteli koulun tilat ja antoi salasanat eri palveluihin. Luokan aiempi opettaja kertoi oppilaista pikaisesti. Muut asiat olen itse joutunut opettelemaan ja yhä on joitakin asioita hämärän peitossa. (V3)

Perehdytys tapahtui rehtorin puolesta, jossa kävimme läpi pääsääntöisesti turvallisuusasioita. Paikalliseen opsiin tutustuminen jäi itselleni tehtäväksi. Tutustuimme myös nopeasti koulutiloihin. Kuitenkin edelleen on paljon asioita, joita en tiedä sillä niitä ei ole kerrottu minulle. Perehdytys on myös jäänyt omille harteille ja oman aktiivisuuden varaan. Toivoisin, että rehtorin kanssa tutustuttaisiin koulun tiloihin, toimintatapoihin, sääntöihin, arvoihin ja turvallisuusasioihin. On myös turhauttavaa juosta isossa koulussa edestakaisin etsien jotain yhtä tavaraa, kun ei ole varma, missä se on. (V4)

Meillä oli yksi vararehtorin pitämä perehdytysluento, jossa oli lähinnä kaupungin yleisiä asioita ja joitain koulun käytäntöjä. - - Muihin aloihin verrattuna opettajan työhön perehdytys on naurettavan heikkoa (V8)

En muista, että olisin saanut kummoista perehdytystä. Toki koulun tilat käytiin läpi, mutta koska olin ainoa uusi opettaja sinä lukuvuonna, ei ehkä muistettu perehdyttää kunnolla enkä osannut itse pyytää. (V17)

Vastaaja V3 ja V4 oli saanut nopean perehdytyksen rehtorin puolesta, kun taas vastaaja V8 oli saanut vararehtorin perehdytyslunnon. Jokainen koki perehdytyksen jääneen melko yksipuoliseksi, jossa jäi paljon asioita käsittelemättä. Perehdytys tulee vastauksissa esiin lyhyenä ja ehkä jopa työnantajan puolesta pakollisena toimenpiteenä, jossa käydään vain vaadittavat asiat läpi. Vastaaja V17 koki jäävänsä ilman perehdytystä sen vuoksi, että oli ainoa uusi opettaja koulussa, joka aloitti työt.

Minulle oli määrätty rinnakkaisluokkien opettajista mentorit, mutta loppujen lopuksi yhteistyötä ja mentorointia ei ollut mitenkään säännöllisesti, vaan heillä oli kiireiset elämäntilanteet, eivätkä he jääneet tuntien jälkeen pitkäksi aikaa koululle suunnittelemaan. (V9)

Tuutoriopettaja, joka lopulta jäi nimeämättä. (V10)

Aloitin työt uudessa koulussa, eikä oikeen kellään ollut aikaa perehdyttää, kun kaikilla oli itsellään niin paljon opittavaa. (V19)

Vastaajien kirjoituksista selviää, että luokanopettajien kiireinen arki heikentää vastavalmistuneen luokanopettajan perehdytystä ja tukemista. Kouluilla on kyllä tieto perehdytyksen tärkeydestä, kun vastaajat V9 ja V10 mainitsevat, että heille oli nimetty tietty mentori tai tutoropettaja, mutta mentorointi ei kuitenkaan ollut toteutunut. Vastaaja V10 vastauksesta tulee ilmi, että hänelle oli luvattu koulun puolesta oma perehdyttävä, mutta töiden alkaessa perehdytys jäi vain puheen tasolle. Vastavalmistuneelle luokanopettajalle olisi kuitenkin äärimmäisen tärkeää mahdollistaa vahva perehdytys työuran alussa, sillä perehdytyksen kautta vastavalmistunut luokanopettaja pystyy paremmin rakentamaan ammatillista identiteettiä sekä varmistamaan henkilökohtaisen ja ammatillisen hyvinvoinnin toteutumisen sekä tutustuttaa koulu yhteisön toimintakulttuuriin. (Jokinen ym. 2012, 34.)

Isommalla koululla perehdytystä ei ollut oikeastaan lainkaan. Jouduin opettelemaan ja oppimaan asioita lennosta. (V5)

Samanaikaisesti olen ollut kuitenkin todella pihalla kaikesta, kun en ole saanut minkäänlaista perehdytystä mihinkään, vanhempien wilmaviestintä ja huono työyhteisö on kyllä uuvuttanut ja väsyttänyt todella paljon. On vähä koko ajan sellanen huijari syndrooma olo ja tuntuu, että voisin tehdä tuolla mitä tahansa, eikä ketään työntäjän puolelta kiinnosta. Pitäisi osata vaatia enemmän kaikessa. Vaatia perehdytystä. (V14)

Tutkimusaineiston mukaan vastavalmistuneet luokanopettajat henkilökohtaisesti kaipaisivat tukea työuran alussa. Vastaaja V14 on jäänyt täysin ilman perehdytystä, jonka vuoksi koki uupumisen ja väsymyksen tunnetta. Lisäksi hän mainitsi huijarisyndroomaolosta, sillä kukaan työnantajan puolesta ei ollut kiinnostunut hänen tekemisistään. Vastaaja V5 on myös joutunut opettelemaan uusia asioita lennosta, kun perehdytystä ei ole ollut tarjolla. Jokinen ym. (2014, 40) ovat maininneet, että perehdytyksen käytännöt ovat muuttumassa ja kehittymässä ja näin ollen perehdytys yleistyisi vastavalmistuneiden luokanopettajien kohdalla. Tutkimusaineistoon osallistuneiden vastaajien kirjoitusten perusteella näin ei ole kuitenkaan käynyt. Apua ja tukea on jollain tasolla saatu, kun itse on ollut oma-aloitteinen ja aktiivinen avun ja tuen pyytämässä. Jokisen ym. (2012, 174) tekemän tutkimuksen mukaan luokanopettajat korostavat oma-aloitteisuutta tuen saamisessa - on oltava rohkeus ja valmius pyytää tarvittaessa neuvoa.

Toisaalta on saanut apua, kun on osannut kysyä, mutta mitä kun kaikkea ei osaakaan kysyä. (V1)

Olen kysynyt paljon ja saanut apua ja vastauksia. Muista kysyä apua, vaikka se tuntuisi nololta. Älä jää yksin huolesi kanssa. (V3)

Perehdytys on myös jäänyt omille harteille ja oman aktiivisuuden varaan. (V4)

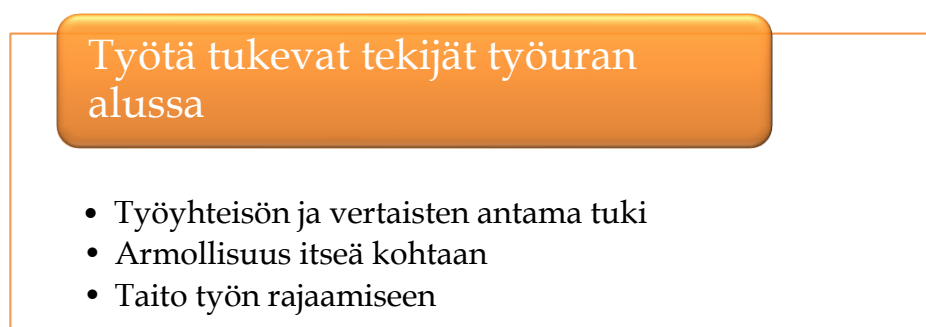
Vaikka koenkin, että olen saanut apua, olisi sitä voinut olla alkuun paaaaaljon enemmänkin. Olen saanut apua lähinnä pyytämällä. (V8)

Paljon täytyy itse selvittää koulun käytäntöjä. (V15)

Apua ja tukea on siis saanut, kun on osannut kysyä. Vastaaja V1 kuitenkin tuo esiin vastavalmistuneen luokanopettajan kokemattomuuden esiin, kun pohtii sitä, jos ei kaikkea osaakaan kysyä. Vastauksissa tulee ilmi, kuinka yksin vastavalmistuneet luokanopettajat ovat heti työuran alussa. Itse on pitänyt ottaa asioista selvää. Vastaaja V6 oli kokemus yksin tekemisestä. ”Aika yksinhän tässä työssä on. Ei kukaan toinen ole samalla tavalla perehtynyt samoihin oppilaisiin kuin itse.” Vastaaja V10 oli myös samaa mieltä. ”Jos koulu on iso, opettaja jää usein yksin luokkansa kanssa.” Opettajan työssä korostuu vielä tänäkin päivänä yksityisyyden myytti ja perusoletus siitä, että luokanopettajan työstä on selviytyttävä yksin, tilanteessa kuin tilanteessa (Jokinen ym. 2012, 28).

5.2 Työtä tukevat tekijät työuran alussa

Toiseen tutkimuskysymykseemme, millaista tukea ja perehdytystä vastavalmistunut luokanopettaja on saanut työuran alussa, tuli varsin monelta vastaukseksi, että työyhteisöltä ja vertaisilta saatu tuki on ollut paras tuki työuran alussa. Lisäksi vastauksissa korostui armollisuus itseä kohtaan sekä työn rajaamisen taito työuran alussa (KUVIO 3).



KUVIO 3. Vastavalmistuneen luokanopettajan työtä tukevat tekijät uran ensimmäisinä vuosina.

Noin neljäsosa (5/19) tutkimusaineistoon osallistuneista koki työuran alun mielenkiintoiseksi, innostavaksi, motivoivaksi sekä opettavaisesti. Nämä kokemukset ovat syntyneet työuran alun työtä tukevista tekijöistä.

5.2.1 Työyhteisön ja vertaisten antama tuki

Suurin osa vastavalmistuneista luokanopettajavastaajista koki työyhteisöltä saadun tuen todella tärkeäksi ja merkittäväksi asiaksi työuran alussa, sillä uran ensimmäiset vuodet koetaan raskaiksi. Lisäksi vastavalmistuneelle kaikki on uutta aina oppikirjoista ja koulun käytänteistä lähtien. (Vanhempi) työkaveri, yhteisopettajuus, koulunkäynninohjaajat sekä vertaistuki eli samassa tilanteessa oleva vastavalmistunut luokanopettaja nousi tutkimusaineistossa useaan kertaan tärkeäksi tuen antajaksi. Työyhteisöltä saatu tuki luokitellaan epäviralliseksi mentoroinniksi, mutta kokemuksista keskusteleminen ja ajatuksien jakaminen sekä kannustavalla työyhteisöllä on suuri merkitys vastavalmistuneen luokanopettajan työhön kiinnittymisellä.

Usein työyhteisöstä löytyy joku vanhempi kollega, joka on perehdyttänyt jossain asioissa. Työyhteisö koostuu opettajakollegoiden lisäksi koulun johdosta. Koulun johdon antama perehdytys tuli esiin ainoastaan kahdessa tutkimusaineiston vastauksessa. Vastaaja V5 oli saanut hyvän perehdytyksen. ”Koulun varajohtaja perehdytti minut kouluun sekä tulevaan luokkaan erityisen hyvin. Tällä koululla oli todella helppo aloittaa lukuvuosi 2020–2021.” Koulun johdolta kuitenkin koettiin saavan apua ja tukea itse työhön. On todettu, että vastavalmistuneiden luokanopettajien sitoutuneisuus työhön riippuu suuresti koulun johtajan ja ylipäänsä johdon antamasta tuesta (Aspfors 2012, 28). Zuljan ja Požarnik (2014, 201) mukaan koulun esihenkilön tulee varmistaa ammattitaitoinen perehdytys vastavalmistuneelle luokanopettajalle.

Parasta tukea on ollut se, kun vanhempi kollega on kysynyt kuulumisia ja auttanut jonkun hankalan tilanteen kanssa. Vaikkei ratkaisua ole välttämättä syntynyt, on ollut kiva kuulla, että joku toinen on ehkä kokenut saman joskus ja asia selvinnyt. (V1)

Kollegoiden tuki kaikessa: oppilaiden käsittely ja kasvatusvinkit, opetusvinkit, materiaalivinkit ja materiaalien jako, apu ped. asiakirjojen teossa. (V2)

Työkaverit ovat konkreettisesti auttaneet ja neuvoneet, keskustelleet kanssani jne. Ja tsempanneet. (V3)

Merkityksellistä on ollut tehdä yhteistyötä muiden kanssa ja oppia heiltä sekä saada palautetta omasta työstäni. Työyhteisössä on ollut samanhenkisiä ihmisiä kanssani ja olen voinut jakaa heidän kanssaan paljon ajatuksia arvomaailmastani ja miten koulu niitä tällä hetkellä toteuttaa tai on toteuttamatta. Itse olen saanut kuitenkin paljon apua kollegoilta ja he ovat auttaneet minua etsimään tavaroita ja kertoneet yhteisistä toimintatavoista. Olen saanut paljon tukea muilta opettajilta, joiden kanssa olen voinut keskustella erinäisistä opettamiseen ja opettajana olemiseen liittyvistä asioista. Muiden opettajien vahvistava palaute on antanut uskoa omaan toimintaan. (V4)

Kollegoilta saatu tuki korostui hyvin merkityksellisenä tutkimusaineistossa. Vastaja V1 on kokenut merkitykselliseksi, kun vanhempi kollega on kysynyt kuumisia sekä auttanut hankalissa tilanteissa. Tutkimusaineistossa nousi esiin, että ensimmäiset työvuodet ovat raskaimpia. Vastaja V6 kokemuksessa korostuu "[t]yössä on paljon oppimista ja vie aikaa, että ote työhön kokonaisuudessaan löytyy." Tämän vuoksi kollegan tukea arvostetaan ja pidetään jopa parhaana tuen muotona. Vastaja V3 on kokenut saavansa kokonaisvaltaista tukea työkavereilta. Keskustelut, tsemppaukset ja palaute koettiin merkityksellisinä. Myös Asporsin (2012, 88–89) tutkimuksessa nousee esiin kollegiaalisen tuen tärkeys vastavalmistuneelle luokanopettajalle. Kollegoilta saatu tuki koetaan uusien asioiden oppimisena muilta kollegoilta erilaisten vuorovaikutustilanteiden kautta. Vastavalmistuneet luokanopettajat hyödyntävätkin uransa alussa paljon kokeenemman luokanopettajan ammatillista asiantuntemusta (Grosemans, Boon, Verclairen, Dochy & Kyndt 2015, 293).

Työuran alussa sain määräaikaisen työn yhteisopetusperiaatteella toimivasta luokasta, jossa sain todella paljon tukea ja vinkkejä työhön. Se helpotti opettajaksi kasvamista alun epävarmuuden keskellä. Olen kokenut hyvin tärkeäksi vertaistuen ja tiiviin yhteistyön. (V2)

Teen itse työparin kanssa töitä, joka on yhtä tuore ope kuin minäkin. Hänen kanssaan on ollut huippua pyörittää arkea. Tärkeää on, että meillä on samanlainen ajatus opettajana olosta ja linjauksista, vaikka luonteeltamme

olemme välillä hyvinkin erilaisia. Työparityöskentely on ollut kohdallani todella toimivaa ja yksi alku-urani parhaita juttuja. (V8)

Edellä mainitut kommentit kuvaavat, kuinka tärkeänä yhteisopettajuutta on pidetty työuran alussa. Kun tekee töitä yhteisopettajuusperiaatteella, koettiin saavan hyvin tukea ja vinkkejä omaan työhönsä. Yhteisopettajuus voi olla parhaimmillaan tutkimusaineiston perusteella opettajien ammatillisen ajatusten, ideoiden ja kokemusten vaihtoa, toisen tukemista, vahvuuksien hyödyntämistä sekä vastuun jakamista.

Myös Aspfors (2012, 21) sekä Grosemans ym. (2015, 152–153) myöntävät luokanopettajien välisen yhteistyön tuovan valtavia hyötyjä, sillä yhteistyön myötä kokemusten, avun antamisen, ideoiden ja materiaalien jakamisen lisäksi syntyy rohkeutta kokeilla herkemmin uusia työtapoja oppitunneilla. Vastausten perusteella voidaan päätellä, että ne, jotka olivat saaneet aloittaa luokanopettajan uran yhteisopettajuusperiaatteella, kokivat työuran alun myönteisempänä ja innokkaampana. Kun vastuu jaetaan yhdessä, helpottaa tämä paljon työuran alun työtaakkaa. Yhteisopettajuuden rinnalla (laaja-alaisen) erityisopettajan tuki koettiin tutkimusaineistossa tärkeäksi.

Onneksi tukenani on ollut erityisopettajat, joiden avulla opin näitä asiakirjoja laatimaan. Erityisopettajat ovat olleet korvaamaton apu virallisten asiakirjojen laatimisessa, mitä en itse OKL:n pohjalta osannut tehdä. (V5)

Sain ekana työvuonna epävirallista tukea ja mentorointia ihanalta kokeneelta laaja-alaiselta erityisopettajalta. Sen merkitys oli todella suuri, esim. pedagogisten asiakirjojen kirjoittamisessa, johon ei oltu yliopistossa valmisteltu ja muutenkin sain todella paljon tukea häneltä. (V17)

Meillä oli 3 vastavalmistuneen open tiimi luokka-asteella, jolla opetin. Koska meidän luokka-asteella ei ollut ketään konkaria, ottivat koulun kaksi erityisopea meidät siipiensä, heiltä sai aina apua ja tukea. (V19)

Erityisopettajalta saatu tuki koettiin merkittäväksi varsinkin pedagogisten asiakirjojen täyttämässä. Vastaaja V17 koki saavansa epävirallista mentorointia ja

tukea kokeneelta laaja-alaiselta erityisopettajalta, kun muuten oli jäänyt ilman perehdytystä uran alkuvaiheessa. Vastausten perusteella voidaan päätellä, että luokanopettajan työn monimuotoisuus tuo haasteita varsinkin pedagogisten asiakirjojen täyttämiskohdassa, sillä opinnoissa näihin asioihin ei tutustuta oikeastaan lainkaan. Lisäksi on kuntakohtaisia eroja, miten asiakirjoja täytetään.

Samalla oma hyvä ystäväni on myös aloittanut työt syksyllä opettajana samassa kaupungissa ja olemme paljon jakaneet omia tuntemuksiamme. (V4)

Tärkeää on ollut myös se, että osa kollegoista ovat olleet myös uran alussa olevia opettajia ja asioita on voinut ideoita ja pohtia paljon yhdessä. (V7)

Vertaistuen merkitys koettiin tutkimusaineistossa tärkeäksi työuran alussa, sillä kokemusten jakaminen ja niihin samaistuminen on helppoa samassa tilanteessa olevien kanssa. Vaikka yhteistyö muiden työyhteisön jäsenten kanssa olisi hyvää, hakeutuvat vastavalmistuneet luokanopettajat mielellään toisten samassa tilanteessa olevien luokanopettajien pariin. Vertaistuen kautta koetaan saavan turvaa ja tukea. Myös keskustelut mieltä askarruttavista ongelmista, omien (eriävien) mielipiteiden esittäminen sekä vitsailut yhdessä vertaisten kanssa koetaan tärkeänä voimavarana. (Nyman 2009, 323.)

Kävin myös OAJ:n tarjoaman NOPE- koulutuksen. Tämä oli mielestäni erittäin hyödyllinen ja olen suositellut sitä muille nuorille opettajille. (V1)

Marraskuussa pari vanhempaa opettajaa pitivät yhden 3h kikyn jossa meitä noviiseja perehdytettiin; olisin kaivannut tätä jo alkusyksystä! Lisäksi kävin OAJ:n Nope koulutuksen. Molemmat olivat kyllä sisällöltään hyödyllisiä koulutuksia. (V19)

OAJ:n järjestämä Nope- eli Nuori opettaja -koulutus tarjoaa vastavalmistuneelle luokanopettajalle vertaistukea, jossa päästään keskustelemaan ja verkostoitumaan muiden ammattilaisten kanssa sekä oppimaan uutta. Nope-koulutusta pidetään alueellisesti ympäri Suomea ja kouluttajina toimii vastavalmistuneita opettajia. (OAJ.) Vastaaaja V19 koki Nope-koulutuksen sisällöltään hyödyllisenä.

Koulutus pitää sisällään monipuolisesti muun muassa tietoa palkkauksesta, opettajan vastuualueista ja velvollisuuksista, työhyvinvoinnista sekä vastavalmistuneen opettajan roolista. Tärkeintä kuitenkin on vertaiskeskustelut omista kokemuksista sekä käytänteistä. (Nissilä 2019.) Tällaisen koulutuksen kautta järjestetty vertaistuki rikastuttaa vastavalmistuneen luokanopettajan verkostoitumista opettajayhteisöissä.

5.2.2 Armollisuus itseä kohtaan

Armollisuuden tiedostaminen ja hyväksyminen ensimmäisten työvuosien aikana koettiin merkittävänä työtä tukevana asiana tutkimusaineistomme perusteella. Armollisuus nousee esiin muun muassa avun pyytämisenä ja kysymisenä, itsensä ammatillisen keskeneräisyyden hyväksymisenä sekä avoimena keskusteluna työyhteisössä. Armollisuuden työtä tukevana asiana kokeneet mainitsevat myös kokevat sen lisäävän omaa hyvinvointia ja työssä jaksamista.

Ole itselle ja oppilaille armollinen. Kysy aina neuvoa. Jos on raskasta, kysy työnohjausta. Juttele vanhempien kollegoiden kanssa ihan mistä tahansa mikä juolahtaa mieleen. Pidä huoli omasta jaksamisesta ja hyvinvoinnista. (V1)

Lisäksi olen oivaltanut, että kaikki materiaali, mitä tarvin, on jo jossain olemassa ja sitä kannattaa hyödyntää. Oppilaille tuttuja ja mieluisia materiaaleja, työtapoja ja oppimis- tai opetusmenetelmiä kannattaa hyödyntää paljon ja uusia juttuja ottaa mukaan silloin tällöin. (V7)

Etenkin uutena opettajana armollisuus itseä kohtaan on tärkeä taito. Tunnit voi vetää täysin opeoppaasta, jos työaikaa ei riitä muunlaiseen toteutukseen. Oppimateriaalien valmistamiseen kannattaa käyttää järkevästi aikaa. Lapset ei huomaa eroa ja jälkimmäinen vaihtoehto luultavasti säästää aikaa huomattavasti. (V8)

Kysy apua. Älä puserra yksin vaan jaa ajatuksia. Ei kannata yrittää luoda pyörää uudelleen vaan käyttää valmiita juttuja. On myös tärkeää löytää oma tapa tehdä työtä. Kaikille ei sovi se että valmistele kaiken tip top vaan vapaampi lähestyminenkin on ok. Älä vertaa itseäsi muihin ja usko että riität. (V11)

Ole armollinen itsellesi. Heti ei tarvitse pitää tajunnan räjäyttäviä tunteja. Tee alussa vain se, minkä itse jaksat. (V19)

Oman osaamattomuuden ja keskeneräisyyden myöntäminen ja sitä kautta rohkea avun pyytäminen ja asioista keskusteleminen kollegoiden kanssa mainitaan usean vastaajan tekstissä. Sekä vastaaja V1 ja V11 kehottavat jakamaan ajatuksia ja olemaan itse aloitteellinen avun pyynnöissä. Kun uskaltaa kysyä ja ihmetellä toisten kollegoiden kuulleen, saa apua erilaisiin asioihin ja tilanteisiin. On selvää, että vastavalmistuneet luokanopettajat kysyvät ja pyytävät apua enemmän kuin kokeneet luokanopettajat, sillä epävarmuus vastavalmistuneen luokanopettajan arjessa on vahvasti läsnä. (Grosemans ym. 2015, 159.)

Armollisuus tutkimusaineistossa on myös sitä, että aina kaikkea opetusmateriaalia ei tarvitse keksiä ja valmistaa itse, vaan on ihan hyväksyttävää käyttää valmiita materiaaleja. Vastaaja V11 sanoin ”ei kannata yrittää luoda pyörää uudelleen”. Vastaaja V7 mukaan riittää, että uusia asioita ja toimintatapoja nostaa opetukseen välillä. Myös vastaaja V19 ja V8 tuo ilmi kokemuksensa, siitä uusien oppimateriaalien tekemisessä ja kehittämässä tulee miettiä, mikä on järkevää ja parhaiten lasten oppimista palvelevaa.

Niemen ja Siljanderin (2013, 12) tutkimuksen mukaan luokanopettajan ammatti kiehtoo Suomessa lahjakkaita ja motivoituneita nuoria. Kunnianhimoisuus saa vastavalmistuneet luokanopettajat tavoittelemaan välillä hieman mahdotto- miakin asioita. Toisaalta kunnianhimoisuus vie uralla eteenpäin. Oman hyvinvoinnin tiedostaminen ja toimiminen sen hyväksi koetaan tärkeänä voimavara- na. Kenenkään ei tarvitse uupua liikaa työssä, vaan tehdä parhaansa omien voimavarojen puitteissa. Vastauksista korostuu myös kokemus, että luokanopet- tajana et voi varautua kaikkeen ja suunnitella aina kaikkea tarkasti etukäteen. Arki osoittautuu yleensä hyvinkin toisenlaiseksi ja suunnitelmat menevät her- kästi uusiksi. Tynjälän ym. (2014, 39) mukaan asiantuntijuustutkimuksissa mai- nitaan useasti niin sanotusta kymmenen vuoden säännöstä, jolla viitataan ajan- jaksoon, minkä aikana kehitytään kokemattomasta asiantuntijaksi. Vastavalmis-

tuneiden täytyisi tiedostaa ja hyväksyä ammatillinen keskeneräisyys. Kasvu asiantuntevaksi luokanopettajaksi ei tapahdu heti työelämään siirryttyessä vaan se on pitkä ammatillinen prosessi.

Koen uutena opettajana yrittävän kaikkeni, mutta se ei tunnu riittävän mitenkään. On vaikeaa olla syyllistämättä itseään "teenkö jotain väärin, kun en saa tätä toimimaan", vaikka järjellä ajateltuna ei kukaan ole vastavalmistuneena taikuri, joka pärjäisi loistavasti luokan kanssa, jossa olisi kipeästi henkilökohtaista avustajaa vaativia lapsia. (V3)

Opettajalle ei tule koskaan kukaan sanomaan, että työsi on valmis. Tämä voi olla monelle nuorelle opettajalle haastava tosiasia, mutta olen ymmärtänyt antaa itselleni armoa. Tätä ammattia harjoitetaan sillä tavalla kuin sen itselleen parhaaksi kokee, eikä siihen ole olemassa yhtä oikeaa mallia (tietenkin OPS on taustalla ohjaamassa työtä). Työsi ei ole koskaan valmis tai ainakaan kukaan ei tule sitä sanomaan sinulle. Anna siis itsellesi armoa, äläkä ota työstäsi liian suurta stressiä. (V5)

Luokanopettajan työ on uran alussa selviytymistä tunnilta toiselle. Kaikki täytyy aina miettiä alusta alkaen koska valmiit toimintamallit puuttuvat. (Blomberg 2008, 56.) Armollisuus itseä kohtaan tuo hyväksyntää kuitenkin osaamattomuudelle ja sen kautta vastavalmistunut luokanopettaja saa tukea työhönsä. Luokanopettajan työssä on myös paljon positiivisia asioita, jotka ylläpitävät mielenkiintoa ja innostusta työtä kohtaan. Keskustelut kokeneemman kollegan kanssa lisäävät tutkitusti luokanopettajien työhyvinvointia ja vähentävät työperäistä stressiä. (Tynjälä ym. 2014, 40–41.)

5.2.3 Taito työn rajaamiseen

Yksin kannettavan vastuun takia useimmat vastavalmistuneet opettajat tarvitsevat tukea alusta alkaen omien rajojen löytämisessä (Blomberg 2008, 55). Tutkimusaineistosta nousi erittäin vahvasti esille vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemus rajata työaikaan oman jaksamisen ja työhyvinvoinnin kannalta. Vastauksissa nousi esiin myös se, että kannattaa keskittyä ja panostaa yhteen opettajuuden osa-alueeseen kerrallaan eikä kaikkeen. Vapaa-ajan ja työn erottamisen tärkeys tuli esiin myös aineistossa. Luokanopettajalla tulee olla taito rajata työ ja

vapaa toisistaan (Aho 2011, 122). Tärkeä taito on olla tieto itsellä siitä, mikä työssä on tärkeintä ja vähempikin panostus riittää. Tästä huolimatta olet hyvä luokanopettaja.

Pikkuhiljaa, sitä huomaa, ettei ole mahdollista keskittyä kaikkeen vaan pitää valita joku ja jättää muut vähän vähemmälle. Joku neuvoi viisaasti joskus, että keskity yhtenä lukuvuonna eniten yhteen oppiaineeseen ja sitten myös, että suunnittele päivään yksi oppitunti hyvin. (V1)

Osaan tulevaisuudessa olla armollisempi itselle tuntisuunnitelmia laatiesani ja rajata paremmin työaikaani. Rajaa työaikasi ja pidä siitä kiinni. Sitä kautta myös työajan rajaaminen. Ehkä suurin haaste on asioiden priorisointi, sillä kaikkeen siihen mitä haluaisi tehdä, ei välttämättä ole aikaa, vaan täytyy miettiä, että mikä on sillä hetkellä kaikkein tärkeintä. - - Työajan rajaaminen ja tieto siitä, että mikä työssä tärkeintä ja että vähempikin riittää. Rajaa työtä, sillä et saa yhtään sen enempää palkkaa, vaikka työskentelisit vuorokauden ympäri. Silloin luultavasti vaan väsyvät, etkä jaksa samalla tavalla kohdata lapsia, eikä se ole silloin edes lapsen edun mukaista. (V8)

Kahden ekan vuoden aikana oman työajan rajaaminen ja sen hyväksyminen, ettei kaikkia oppitunteja voi hioa täydellisiksi. Kannattaa rajata työaikaa ja pyrkiä tekemään työt työpaikalla, ei kotona. Tämä työ vaatii myös palauttavaa, töistä irroittavaa aikaa. - Kannattaa ajatella työviikko esim. keskiviikosta keskiviikkoon (oman lukkarin mukaan sopivina päivinä), ja suunnitella seuraava viikko siis jonain muuna päivänä kuin perjantaina. Muuten käy helposti niin, että sunnuntai-iltana usein pohtii seuraavaa viikkoa ja tekee töitä. (V17)

Ensimmäiset työvuodet olivat hyvin kuormittavia, koska kaikki oli uutta. Tuntien suunnitteleminen vei useita ylimääräisiä tunteja myös viikonloppuja. Alkuun oppituntien pitäminen jopa jännitti, minkä vuoksi usein yönä jäivät huonoiksi. [--] Vähempikin riitti ja usein olin huomannut, että hienot suunnitelmat projekteista tms. eivät onnistuneet syystä tai toisesta. Pikku hiljaa löysin suunnitteluun kultaisen keskitien ja opin, ettei pyörää kannata yrittää keksiä enää uudestaan. (V13)

Edellä mainitut aineistolainaukset kuvaavat, kuinka luokanopettajat ovat kokeneet työajan rajaamisen tärkeyden. Luokanopettajilla ei ole virallista työaikaa, joten työt on tehtävä. Erilaisten vaatimusten edessä sekä vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä on osattava pitää rajoista kiinni. (Aho 2011, 140.)

Vastauksissa korostuu, ettei kaikkiin oppiaineisiin voi keskittyä samalla tavalla, vaan järkevää on keskittyä pieneen osa-alueeseen kerralla, esimerkiksi yhteen oppiaineeseen kerralla. Tämän lisäksi kaikkia oppitunteja ei voi hioa täydelliseksi.

Oppituntien suunnittelun lisäksi aineistossa tärkeäksi koettiin työn ja vapaa-ajan erottaminen. Vastaaja V8 tuo esiin tietoisuuden siitä, että mikä on tärkeintä työssä ja vähempikin riittää. Kenenkään palkka ei suurene, vaikka työskentelisi vuorokauden ympäri oppilaiden parhaaksi. Myös vastaaja V7 kokee, että koko aikaa ei tarvitse olla saatavilla. ”Tärkeimpiä oivalluksiani ovat se, että oma työaika kannattaa rajata selkeästi ja pitää siitä kiinni, koko ajan ei tarvitse olla tavoitettavissa. Oma työaika kannattaa kertoa myös vanhemmille.” Työn ja vapaa-ajan rajaaminen liittyy luokanopettajan persoonaan. Elämän kokemus ja oleellisiin asioihin keskittyminen auttavat rajaamisessa. Näiden lisäksi itsetuntemuksella, omien rajojen tunnistamisella ja taito sanoa ei ovat tekijöitä, jotka ohjaavat työn ja vapaa-ajan erottamista. (Aho 2011, 140-141.)

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisia mahdollisia haasteita sekä tuki- ja perehdytysmuotoja vastavalmistuneet luokanopettajat ovat kokeneet ensimmäisten työvuosien aikana. Vastavalmistuneen luokanopettajan alalla pysyminen herättää huolta Suomessa ja muualla maailmalla. Tämän pro gradu -tutkielman myötä halusimme laajentaa ymmärrystämme luokanopettajan työn ensimmäisten työvuosien mahdollisista haasteista sekä tuki- ja perehdytysmuodoista.

Tutkimuksen keskeiseksi tulokseksi nousi luokanopettajan induktio- vaiheen haasteellisuus sekä tuen ja perehdytyksen puute työuran alussa. Tutkimuksemme tuloksissa ilmenee vahvasti se, että Suomessa ei ole olemassa systemaattista, lakiin perustuvaa tukijärjestelmää vastavalmistuneille luokanopettajille (Jokinen ym. 2012, 29.) Työhön perehdytys koettiin vähäiseksi, lähes olemattomaksi tai sitä ei tarjottu ollenkaan. Vastavalmistuneen täytyy itse olla todella oma-aloitteinen tuen ja avun pyytämisessä. Tämä asettaa hänet myös todella risiiritaiseen tilanteeseen, sillä vastavalmistunut ei osaa kokemattomuuden vuoksi olla kaikessa oma-aloitteinen eikä kysyä oikeita kysymyksiä. Usean vastaajan saama perehdytys oli ollut todella pintapuolista koostuen lähinnä koulun tilojen esittelyyn ja turvallisuusasioihin.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksemme toinen keskeinen tulos oli opettajankoulutuksen teoriapainotteisuus. Osa tutkimukseen osallistuneista koki, että opettajaopinnoista saatu kuva luokkahuonetyöskentelystä ei vastaa todellista tilannetta luokassa. Erityisesti vastauksissa korostettiin sitä, kuinka opettajaopinnoissa tehdyt oppimis- ja jaksosuunnitelmat ovat sellaisia, joita todellisuudessa on vaikea toteuttaa. Myös opettajaopintoihin sisältyvät opetusharjoittelut oli koettu epärealistisiksi työelämän kannalta. Myös Heikkisen ym. (2014, 5) tutkimus vahvistaa, että koulutuksen ja työtodellisuuden ero on nykyisin suuri, minkä

vuoksi työelämään siirtyminen tuo haasteita ja kulttuurisokki työelämään siirryttäessä on odotettavissa. Tämäkin siitä huolimatta, että Suomen yliopistotasoinen luokanopettajakoulutus arvotetaan yhdeksi maailman parhaista (Aspfors & Eklund 2017).

Opettajankoulutuksen ja työtodellisuuden ero näkyi vahvasti tuloksisamme myös luokanopettajan työn monimuotoisuutena sekä siihen liittyvinä vaatimuksina. Opettajankoulutus ei ole valmistaneet heitä tällaiseen sen vaatimalla tavalla. Tämä tulee ilmi myös Niemen ja Siljanderin (2013, 5) tutkimuksesta, jonka mukaan vastavalmistuneet luokanopettajat kokevat työn monipuolisuuden vaativaksi osa-alueeksi. Työn monimuotoisuus on varmasti haaste, jonka keskellä työtä opetellaan ja jokaisesta saadaan työkaluja opettajuuden kasvuun. Tulostemme perusteella yli puolet (10/19) tutkimukseemme vastanneista luokanopettajista mainitsi haasteeksi ensimmäisten työvuosien aikana erilaisten oppijoiden kohtaamisen työssään. Tätä tulosta vahvistaa myös Niemen ja Siljanderin (2013, 16) tutkimus, jonka mukaan vastavalmistuneet luokanopettajat ovat arvioineet, että heillä on vain vähän taitoa opetustilanteissa, joissa oppijoiden erilaisuus korostuu.

Toiseen tutkimuskysymykseemme, millaista tukea ja perehdytystä vastavalmistunut luokanopettaja on saanut työuran alussa, korostui työyhteisöltä ja vertaisilta saatu tuki. Työyhteisöltä ja vertaisilta saatu tuki koettiin merkittäväksi asiaksi työuran alussa.

Tutkimukset osoittavat, että vastavalmistuneiden luokanopettajien sitoutuneisuus työhön riippuu suuresti koulun johtajan ja ylipäänsä johdon antamasta tuesta (Aspfors 2012, 28). Tästä huolimatta koulun johdon antama perehdytys tuli esiin ainoastaan kahdessa tutkimusaineiston vastauksessa. Kollegoilta saatua tukea pidettiin jopa parhaana tuen muotona. Keskustelut, tsemppaukset ja palaute koettiin merkityksellisinä ensimmäisinä työvuosina. Myös Aspforsin (2012, 88–89) tutkimus tukevat tätä tulosta.

Armollisuuden tiedostaminen ja hyväksyminen ensimmäisten työvuosien aikana koettiin merkittävänä työtä tukevana asiana. Vastaajat olivat oivaltaneet,

että kaikkea ei voi toteuttaa täydellisesti eikä kaikkea voi suunnitella ja tehdä ennakoon ja tämä kokemus oli tukenut työhöntulovaihetta. Oman keskeneräisyyden myöntäminen ja sen kautta rohkea avun pyytäminen oli myös tukenut vastavalmistuneita. Myös kokemus rajata työaika oman jaksamisen ja työhyvinvoinnin kannalta nousi aineistossamme työtä tukevaksi asiaksi. Vapaa-aika ja työ täytyy erottaa selkeästi toisistaan. Myös Aho (2011, 112) painottaa tutkimukseen luokanopettajan taitoa rajata työ ja vapaa-aika toisistaan. Tärkeä taito on olla tietä itsellä siitä, mikä työssä on tärkeintä.

6.2 Johtopäätökset

Tutkimuksen avulla syvensimme ymmärrystämme vastavalmistuneen luokanopettajan ensimmäisten työvuosien aikana kokemista haasteista sekä erilaisista tuki- ja perehdytysmuodoista. Tutkimuksen kautta olemme valmiimpia tiedostamaan luokanopettajan induktiovaiheen haasteet sekä hyvän tuen ja perehdytyksen vaikutukset työhyvinvointiin. Työssäjaksamisen tärkeys korostuu luokanopettajan työssä, sillä opettajan hyvinvointi välittyy oppilaisiin.

Aspforsin (2012, 79–80) tutkimus vahvistaa sen, että vastavalmistuneet luokanopettajat kokevat monia haasteita induktiovaiheessa. Myös tämän tutkimuksen tutkimusaineisto vahvistaa lukuisat, erilaiset haasteet ensimmäisten työvuosien aikana. Nämä haasteet ovat olleet vastavalmistuneiden opettajien kohdalla jo useita kymmeniä vuosia ja voimme todeta, että edelleen 2020-luvulla kohtaamme niitä työelämään siirryttäessä. Tutkimusaineistoa tarkasteltuamme voimme todeta, että luokanopettajan työhöntulovaiheen kokemat haasteet ovat varsin yhteneviä myös Tynjälän ja Heikkisen (2011, 13) tutkimusten kanssa, joiden mukaan haasteellista on muun muassa vakituinen työllistyminen, osaamisessa koettu riittämättömyyden tunne sekä itseluottamuksen puute, stressi, työssä oppimisen haasteet sekä varhainen uupuminen työssä.

Opettajankoulutuksen ja työtodellisuuden koetun eroavaisuuden kautta voimme päätellä, että opettajankoulutuksen opintokokonaisuudet kaipaivat

tuuletusta ja muutosta sekä opintoihin täytyisi lisätä käytännön työtä niin sanotusti tavallisissa kouluissa. Vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemusten mukaan opinnoista täytyisi saada enemmän vastetta todelliseen työnkuvaan.

Opettajaopintojen täytyisi antaa enemmän tietoa ja opetusta erilaisten oppijoiden kohtaamiseen ja tukemiseen läpi luokanopettajaopintojen aikana. Koulutuksen aikana täytyisi panostaa enemmän työn moninaisuuden käsittelemiseen sekä moniammatillisuuden kohtaamiseen työelämässä. Tämä helpottaisi vastavalmistuneen luokanopettajan työhöntulovaihetta ja vaikuttaisi merkittävästi myös muihin tuleviin työvuosiin. Uskomme, että muutokset opettajaopintojen liiallisessa teoriapainotteisessa opetusmetodissa vähentäisi työhöntulovaiheeseen usein liitettävää kulttuurishokkia.

Kansainvälisesti on voitu havaita, että vastavalmistuneille luokanopettajille on yleistä, että osa heistä jättää ammatin ensimmäisten työvuosien jälkeen. Tämän asian välttämiseksi olisi tärkeää tukea systemaattisesti induktiovaiheessa olevaa luokanopettajaa. Tulosten perusteella voidaan todeta, että perehdytyksen puutteen vuoksi luokanopettajat kokevat helpommin uupumisen tunteita työssään. Tarve kattavaan induktiovaiheen tukijärjestelmään on todellinen. Vastavalmistuneiden halu ja tarve työn tukeen ja perehdytykseen tuli ilmi monta kertaa aineistossamme.

Jotta perehdytys ja tuki palvelisi parhaiten induktiovaiheessa olevaa luokanopettajaa, jokaisella koululla tulisi olla perehdytykseen nimetty vastuuhenkilö. Alakouluissa on vastuuhenkilöitä opetukseen liittyvissä eri tehtävissä. Näistä maksetaan kuukausittain pieni korvaus TVA-rahana (työn vaativuuden arviointi). Perehdytykseen tulisi panostaa samantyyppisellä yhteneväisellä korvauksella perehdytyksestä vastaavalle opettajalle. Lisäksi vastuuopettajalle tulisi osoittaa tarpeellinen koulutus liittyen uuden opettajan perehdytykseen tai mentorointiin. Perehdytyksessä tulisi ottaa huomioon käsiteltävät asiat. Jotta tietyt asiat tulee käsiteltäviä, koulun tulee laatia perehdytystä tukeva lomake. Lisäksi perehdytyksen tulisi sisältyä työaikaan.

Tutkimuksen mukaan ne vastavalmistuneet luokanopettajat, jotka ovat saaneet tukea ja perehdytystä työhöntulovaiheessa, ovat kokeneet ensimmäiset työvuodet innostavina, kiinnostavina ja mielenkiintoisina. Myös tämän tuloksen myötä voimme tehdä johtopäätöksen oikeanlaisen työhön perehdytyksen hyödyistä.

Tutkimukset osoittavat, että vastavalmistuneiden luokanopettajien sitoutuneisuus työhön riippuu suuresti koulun johtajan ja ylipäänsä johdon antamasta tuesta (Aspfors 2012, 28). Tästä huolimatta koulun johdon antama perehdytys tuli esiin ainoastaan kahdessa tutkimusaineiston vastauksessa. Rehtorin rooli on merkittävä koulumaailmassa. Rehtorin arvot ja asenteet heijastavat koulukulttuuriin. Tämän vuoksi hänen tulisi vastata ja varmistaa siitä, että perehdytys todella toteutuu tarkoituksenmukaisella tavalla.

Taito työn rajaamiseen korostui yhtenä työtä tukevana asiana tutkimuksessa. Oppituntien suunnitteleminen ja niiden hiominen vie alkuun todella paljon aikaa, jolloin työn ja vapaa-ajan erottaminen hämärtyy. Sosiaalinen media on kuitenkin tänä päivänä yksi perehdyttämisen ja vertaistuen paikka, jossa pystyy monipuolisesti olemaan vuorovaikutuksessa muiden opettajien kanssa. Eri foorumeiden, esimerkiksi Facebookin avulla voidaan jakaa ideoita, valmiita materiaaleja sekä linkkejä ja keskustella ajankohtaisista aiheista. Sosiaalisen median kautta oppituntien suunnittelu helpottuu, sillä valmista materiaalia on tarjolla paljon. Toisaalta monipuolisessa tarjonnassa on myös kääntöpuolensa. Kun materiaalia alkaa olla paljon tarjolla, vastavalmistunut luokanopettaja saattaa joutua jälleen aikaa vievään tilanteeseen, jolloin pitää osata päättää omalle luokalleen sopiva materiaali. Tuloksista ilmeni, ettei vastavalmistuneet luokanopettajat arvosta sosiaalista mediaa vielä laadukkaana perehdyttäjänä.

Ennen aineiston keruuta meillä kummallakin tutkijalla oli ajatus, että koronavirusepidemia nousisi vastauksissa esiin. Yllätyimme, että näin ei kuitenkaan käynyt. Vain yhdessä aineistoissa mainittiin korona estävänä tekijänä tuen ja perehdytyksen toteutumiseen. Toisaalta jäimme myös miettimään sitä, että onko koronan vuoksi jätetty perehdytyksiä toteuttamatta, sillä monessa aineistossa kävi ilmi vastavalmistuneen luokanopettajan perehdytyksen puute. Tosin

haluamme korostaa, että Suomesta puuttuu yhä lakiin perustuva systemaattinen perehdytys.

6.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimuksen avulla saimme tämänhetkistä tietoa siitä, millaisia haasteita vastavalmistuneet luokanopettajat kokevat uransa alussa sekä millaista tukea koulu tarjoaa työhöntulovaiheessa olevalle luokanopettajalle.

Tutkimuksen lähtökohtana voidaan pitää tutkimusongelmaa. Halusimme saada selville vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia induktiovaiheesta. Varsinaiseksi tutkimusongelmaksi muodostui luokanopettajan työuran alun haasteet sekä mahdolliset tuki- ja perehdytysmuodot. Tutkimusongelma muodostui ajankohtaisuuden vuoksi, sillä yhteiskunnassa vallitseva koronapandemia on lisännyt opettajien työtaakkaa sekä työuupumusta. Tämän vuoksi oli tärkeä tutkia, millaista tukea ja perehdytystä vastavalmistuneille luokanopettajille tarjotaan tällä hetkellä. Tutkimusaineistossamme ei kuitenkaan korostunut koronapandemian myötä aiheutuneet tuen ja perehdytyksen puute. Emme voisi tehdä tämän tutkimuksen pohjalta yleistyksiä sen suhteen, että koronapandemian aikana vastavalmistuneen luokanopettajan tuki tai perehdytys olisi parantunut tai heikentynyt. Joka tapauksessa tuen ja perehdytyksen tarve on merkittävä uran alussa.

Tutkimus toteutettiin vastavalmistuneiden luokanopettajien kanssa, joilla oli enintään kahden vuoden luokanopettajan kokemus. Lähestyimme heitä sosiaalisen median kautta Facebook-foorumin kahdessa pääsääntöisesti luokanopettajille suunnatussa keskusteluryhmässä, koska tällä tavoin pyrimme tavoittamaan nopealla aikataululla joukon vastavalmistuneita luokanopettajia. Sosiaalinen media lähestymistapana kuitenkin rajoitti vastaajamäärää, sillä vaikka suurin osa ihmisistä käyttää tänä päivänä sosiaalisen median verkostoja, joukossa on myös niitä, jotka eivät sitä tiiviisti seuraa.

Toinen tutkimuksen otantaan vaikuttava vääristymä on se, että tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella. Tämä ei varmasti tavoittanut kaikkia halukkaita osallistujia. Lisäksi joukossa on myös niitä luokanopettajia, jotka kokevat kyselylomakkeen vastaamisen aikaa vieväksi ja mieluiten olisi osallistunut tutkimukseen haastattelumuodossa. Haastattelun toteuttaminen oli meidän varavaihtoehtomme, jos emme olisi saaneet tarpeeksi vastaajia. Luotettavuuden näkökulmasta voimme arvioida onko tämä aineiston keruu rajoittunut kuitenkin tiettyyn vastaajaryhmään.

Toisekseen kyselyyn sai vastata kuka halusi, emmekä valikoineet heitä mukaan yksilökohtaisesti. Näin ollen emme tiedä työskentelevätkö vastavalmistuneet luokanopettajat millaisissa koulukonteksteissa ja minkä kokoisissa kaupungeissa. Emme voi siis tehdä yleistäviä johtopäätöksiä sen suhteen, että pienissä ja isoissa kouluissa tuki ja perehdytys sekä työalun haasteellisuus näyttäytyy samantapaisena.

Vastaajien sukupuolijakauma ei jakautunut tasan, sillä vain yksi mies 19:stä vastasi kyselyymme. Tämän vuoksi johtopäätöksiä sukupuoleen liitettävistä tekijöistä ei ole luotettavaa tehdä, sillä saadut vastaukset koostuvat pääosin naisluokanopettajien näkökulmista.

Fenomenologis-hermeneuttiseen näkemykseen pohjautuvassa tutkimusessamme korostuu tutkittavien kokemukset. Pyrimme tutkijoina syvälliseen ymmärtämiseen sekä olemaan avoimia tutkimuskohteelle. Emme pyrkineet löytämään yleistyksiä, vaan ymmärtämään tutkittavan yksittäisen ihmisen tai ihmisten joukon sen hetkistä merkitysmaailmaa. (Laine 2018, 32.) Tutkimuksemme aineisto koostui 19 vastavalmistuneen luokanopettajan vastauksesta. Luotettavuutta lisäsi se, että vain kaksi vastausta jätimme pois vaillinaisten vastausten vuoksi. Aineisto ei ole laaja, mutta riittävän kattava ja lisää samalla luotettavuutta, sillä laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole suuri vastausmäärä vaan mahdollisimman yksityiskohtainen tarkastelu.

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmenetelmä sekä sähköinen kyselylomake aineistonhankintamuotona toivat yhdessä omat haasteensa. Sähköisessä kyselylomakkeessa emme pystyneet tekemään tarkentavia kysymyksiä

vastaajille. Tämän vuoksi pyrimme muokkaamaan avoimet kysymykset siten, että vastaajien kokemuksellisuus välittyisi mahdollisimman monipuolisesti teksteissä. Induktiovaiheen kokemuksvastaukset jäivät kuitenkin kuvailun tasolle lähes kaikilta vastaajilta. Näin ollen jouduimme muokkaamaan tutkimuskysymyksiä uudestaan. Nyt emme enää keskittyneet suoranaisesti luokanopettajan työuran alun kokemuksiin vaan nimenomaan työuran alun mahdollisiin haasteisiin sekä erilaisiin tuki- ja perehdytysmuotoihin. Sähköinen kyselylomake haastaa itessään jo hieman aineiston luotettavuutta.

Jotta pystyimme tutkijoina ymmärtämään tutkittavaa paremmin, kuljimme hermeneuttisella kehällä. Aluksi teimme tietoisesti esiymmärryksemme, jonka pyrimme sulkemaan pois aineiston analyysivaiheessa. Näin halusimme varmistaa yksityiskohtaisen tulosten tarkastelun. Pikkuhiljaa etenimme kokonaisuuksia kohti ja vähitellen syvempi ymmärrys alkoi muodostua, kuinka merkittävä luokanopettajan induktiovaihe onkaan. Luokanopettajan induktiovaihe pitää sisällään monia tärkeitä asioita (muun muassa työhyvinvoinnin ja työidentiteetin kehittymisen), joita emme ennen olleet miettineet. Lisäksi ymmärrämme ja vahvistamme luokanopettajan induktiovaiheen tuen ja perehdyttämisen tärkeyden vieläkin paremmin, sillä olemme itse kokemassa tätä vaihetta parhaillaan.

Ainoastaan vastavalmistuneiden luokanopettajien antamien vastausten pohjalta ei voida saada kovin yleistettävää tietoa työuran alun haasteista sekä erilaisista tuki- ja perehdytysmuodoista. Luokanopettajien näkökulma on vain yksi kouluverkoston joukossa. Tämän vuoksi kyselyä voisi laajentaa esimerkiksi koulun johdolle, sillä tänä päivänä rehtorin asema koulumaailmassa on muuttunut merkittävästi ja työnkuva on laajentunut huomattavasti vastuun ja vallan myötä opetustyön järjestelyissä (Alava ym. 2012, 13; 18). Tämän vuoksi nähdään, että koulun työyhteisö ja toimintakulttuuri on koulun johtajansa näköinen. Rehtorin työnkuvan laajentuessa myös koulumaailman vaatimusten kasvaessa ja henkilökunnan voimavarojen niukentuessa johtamiseen ja rehtoriuteen liittyvät asiat nousevat nyt uudella tavalla esille. (Alava ym. 2012, 5). Mielenkiintoista olisiikin lähteä tutkimaan koulun johtajien asenteita ja käsityksiä vastavalmistuneen opettajan perehdytyksen merkityksestä ja tärkeydestä niin työuran alussa kuin

koko työuran kestäväenä tukimuotona. Johtaja on isossa roolissa sen suhteen, millaista perehdytystä vastavalmistuneelle luokanopettajalle tarjotaan, sillä Suomesta puuttuu lakiin kirjattu vastavalmistuneen opettajan tuki.

Opettajat halutaan nähdä nykyään tulevaisuuden tekijöinä ja rehtorit tulevaisuuden tekijöiden johtajina (Alava ym. 2012, 8). Tätä kautta pedagoginen johtajuus edesauttaa tukemaan opettajia tulevaisuuden tekijöinä paremmin. Pedagoginen johtajuus painottuu opettajien osaamisen ja oppimisen tukemiseen koulun arjessa sekä kehityskeskustelujen kautta. Pedagogisen johtamisen keinoja ovat muun muassa resurssien ja ohjeiden jakaminen opettajille, oppimistulosten tarkastelu henkilökunnan kanssa, taito pysähtyä kuuntelemaan opettajaa sekä selkeä ja johdonmukainen viestintä. (Raasumaa 2010, 154.) Tämän kautta olisikin mielenkiintoista lähteä tutkimaan pedagogisen johtajuuden kehittämistä ja millaisia vaikutuksia vahvalla pedagogisella johtamisella on vastavalmistuneen opettajan tukemisella työuran alussa. On tärkeää, että vastavalmistuneet opettajat saavat mukavan alun työuralleen sekä pysyvät ammatissaan.

Tutkimuksen valossa luokanopettajan induktiovaiheen tukeen ja perehdytykseen olisi kiinnitettävä entistä enemmän huomiota, koska näillä on vaikutusta luokanopettajan työhön kiinnittymiseen sekä hyvinvointiin työssä. Parantamalla tuen ja perehdytyksen laatua vaikutetaan opettajan työhyvinvoinnin kautta myös oppilaiden hyvinvointia.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 153–166.
- Achinstein, B. & Athanases, S. Z. 2006. Mentors in the making. Developing new leaders for new teachers. New York: Teachers college press.
- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 905.
- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. 2012. Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Helsinki: Opetushallitus.
- Aspfors, J. 2012. Induction practices: Experiences of newly qualified teachers. Åbo Akademi University. Faculty of Education. Doctoral dissertation.
- Aspfors, J. & Eklund, G. 2017. Explicit and implicit perspectives on research-based teacher education: newly qualified teachers' experiences in Finland. Journal of Education for Teaching 43 (4), 400–413.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.
- Blomberg, S. 2014. Valmistuville opettajille työelämävalmiuksia opetusharjoittelua ja opettajankoulutusta kehittämällä. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautanen, M. Rakköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyysölä (toim.) Opettajankoulutuksen tilannekatsaus 62. Helsinki: Opetushallitus, 45–54.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.

- European Commission. 2010. Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers. European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final. Brussels: Commission of the European Communities. Saatavilla: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf Luettu 25.11.2020 (Luettu 25.11.2020)
- European Union. 2014. Council Conclusions of 20 May 2014 on Effective Teacher Education. Official Journal of the European Union, 183 (5), 22–25. Saatavilla: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN) (Luettu 25.11.2020)
- Grosemans, I., Boon, A., Verclairen, C., Dochy, F. & Kyndt, E. 2015. Informal learning of primary school teachers: Considering the role of teaching experience and school culture. *Teaching and Teacher education* 47 (1), 151–161.
- Hakkarainen, K. 2017. Kollektiivinen luovuus, yhteisöllinen oppiminen ja itsensä ylittäminen. *Aikuiskasvatus* 37 (1), 47–56.
- Harju, V. & Niemi, H. 2018. Teachers' changing work and support needs from the perspectives of school leaders and newly qualified teachers in the Finnish context. *European Journal of Teacher Education*, 41 (5), 670–687.
- Heikkinen, H. L. T. 2017. Mentoring of Newly Qualified Teachers in the Educational Sense. Teoksessa A. Peters, B. Cowie, & I. Menter (toim.) *A Companion to Research in Teacher Education*. Singapore: Springer, 813–824.
- Heikkinen, H. L. T., Aho, J. & Korhonen, H. 2015. Ope ei saa oppia: Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavilla: https://www.oamk.fi/c5/files/6115/5429/2234/OPE_EI_SAA_OPPIA._Opettajankoulutuksen_jatkumon_kehittaminen._Hannu_L._T._Heikkinen_Jari_Aho_ja_Hanna_Korhonen.pdf (Luettu 30.6.2021)

- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2008. Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura. Helsinki: Gummerus, 59–82.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. Kasvatus 39 (3), 108–120.
- Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M. & Tynjälä, P. 2014. Opettajankoulutuksesta työelämään. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautanen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyysölä (toim.) Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Muistiot (Opetushallitus), 45–54.
- Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2010. Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi, 7–38.
- Heikkinen, H. L. T., Wilkinson, J., Aspfors, J. & Bristol, L. 2018. Understanding mentoring of new teachers: Communicative and strategic practices in Australia and Finland. *Teaching and teacher education*, 71 (1), 1–11.
- Hendriks, M. A., Luyten, H., Scheerens, J., Slegers, P., & Steen, R. 2010. Teachers' professional development: Europe in international comparison. Office for Official Publications of the European Union.
- Howe, E. R. 2006. Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (3), 287–297.
- Jokinen, H., Heikkinen, H. L. T. & Morberg, Å. 2012. The induction phase as a critical transition for newly qualified teachers. P. Tynjälä, M-L. Stenström & M. Saarnivaara (toim.) *Transitions and transformations in learning and education*. Netherlands: Springer, 169–185.

- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. L. T. & Tynjälä, P. 2012. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–43.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. 2014. Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylä yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 37–44.
- Kakkori, L. 2009. Hermeneutiikka ja fenomenologia. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus*, 29 (4), 273–279.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värri (toim.) Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä. Tampere: Tampere University Press, 367–401.
- Karlberg-Granlund, G. & Korpinen, E. 2012. Vertaistuki pienessä koulussa. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 159–169.
- Kelchtermans, G. 2006. Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions - A review. *Zeitschrift Fur Padagogik*, 52 (2), 220–237.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.
- Korkeakivi, R. 2021. Mentorit avuksi uusille. OAJ ehdottaa valtionrahoitusta uusien opettajien mentorointiin. *Opettaja* 7, 8.
- Koskela, T., Rosenius, P. & Kärkkäinen, S. 2020. Opettajaopiskelijoiden käsityksiä oppimisesta erilaisissa oppimisympäristöissä. *Aikuiskasvatus* 40 (3), 197–211.

- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Lee, H-M. & Mehta, M. 2015. E-Mentoring Through a Network of Practice on Facebook. *International Journal of Knowledge-Based Organizations* 5 (1), 34–45.
- Leppisaari, I., Mahlamäki-Kultanen, S. & Vainio, L. 2008. Virtuaalinen ryhmämentorointi ammattikorkeakouluopettajan kehittymisen tukena. *Aikuiskasvatus*, 28 (4), 278–287.
- Liusvaara, L. 2014. Kun vaan rehtori on korvat auki: Koulun kehittämisellä pedagogista hyvinvointia. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. *Annales Universitatis Turkuensis C* 388.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–87.
- Mäki, P. 2015. Opettajana ja kehittäjänä. Vertaismentorointiryhmässä kehittäjäopettajan ammatillista identiteettiä kertomassa. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis* 152.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä: Opettajat omaa ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 206.
- Niemi, H. & Siljander, A. M. 2013. Uuden opettajan mentorointi. Mentoroinnilla oppilaan ja opettajan hyvinvointiin. Helsinki: Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.

- Nissilä, M-L. 2019. Nope-koulutuksessa nuori opettaja saa vertaistukea ja tuhdin tietopaketin. Helsinki: Opettaja. Saatavilla: <https://www.opettaja.fi/tyossa/nope-koulutuksessa-nuori-opettaja-saa-vertaistukea-ja-tuhdin-tietopaketin/> (Luettu 12.7.2021)
- Nissilä, S-P. & Paaso, A. 2012. Itsetuntemuksesta organisaation kehittämiseen. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–206.
- Nyman, T. 2009. Nuori opettaja työyhteisössään. *Kasvatus* 40 (4), 317–327.
- OECD. 2020. Teachers and school leaders as valued professionals. Talis 2018 Results (Volume II). Saatavilla: http://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_FIN.pdf (Luettu 12.11.2020)
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Nope-koulutukset nuorille opettajille. Saatavilla: <https://www.oaj.fi/jasenyys/oaj-kouluttaa/nope/> (Luettu 12.7.2021)
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2021. Työuupuneet opettajat kantavat huolta etäopetuksen eriarvoistavasta vaikutuksesta. Saatavilla: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/tyouupuneet-opettajat-kantavat-huolta-etaopetuksen-eriarvoistavasta-vaikutuksesta/> (Luettu 14.7.2021)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Puusa, A. & Aaltio, I. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 47–57.
- Ristikangas, V., Clutterbuck, D., Manner, J. & Heiskanen, M. 2014. Jokainen tarvitsee mentorin. Helsinki: Kauppakamari.
- Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 383.

- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. *Voi hyvin, opettaja!* Jyväskylä: PS-kustannus
- Smith, R. 2013. Virtual induction: A novice teacher's use of Twitter to form an informal mentoring network. *Teaching and Teacher Education* 35, 25–33.
- Taajamo, M., Puhakka, E. & Välijärvi, J. 2014. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013: Yläkoulun ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 15.
- Thomas, L., Tuytens, M., Moolenaar, N., Devos, G., Kelchtermans, G. & Vanderlinde, R. 2019. Teachers' first year in the profession: The power of high-quality support. *Teachers and teaching, theory and practice*, 25 (2), 160–188.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. E-kirja.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla: https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Luettu 27.6.2021)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla: https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarviointin_ohje_2019.pdf (Luettu 27.6.2021)
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174–190.
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. 2011. Beginning teachers' from pre-service education to working life: Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (1), 11–33.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T. & Jokinen, H. 2013. Opettajankoulutuksesta opettajan työhön: Uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa J.T.

- Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 37–56.
- Tynjälä, P., Pennanen, M., Markkanen, I. & Heikkinen, H. L. T. 2021. Finnish model of peer-group mentoring: Review of research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483 (1), 208–223.
- Työturvallisuuslaki. (738/2002) Saatavilla:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738> (Luettu 1.7.2021)
- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & Ira A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland university press, 64–84.
- Vainio, L. & Leppisaari, I. 2007. E-mentorointi tukemassa asiantuntijaksi kehittymistä. Teoksessa J. Saarinen, L. Vainio & T. Varis (toim.) Verkossa opitaan – tuloksia Digital Learning Lab -tutkimushankkeesta. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, Digital Learning Lab- ja kehittämishanke, 81–99.
- Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 92–116.
- Valli, R. & Perkkilä, P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 117–128.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Veenman, S. 1984. Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54 (2), 143–178.
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp, 149–214.

Zuljan, M. V. & Požarnik, B. M. 2014. Induction and early-career support of teachers in Europe. *European Journal of Education* 49 (2), 192–205.

LIITTEET

Liite 1. Tietosuojailmoitus

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO



TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE 3.2.2021

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja osallistumisen voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Keskeytyneitä vastauksia ei huomioida tutkimuksessa.

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: sähköpostiosoite.

Tutkimuksen nimi, luonne ja kesto

Vastavalmistuneiden luokanopettajien induktiovaihe.

Haastattelu toteutetaan kyselylomakkeella Webropolissa yhdellä kerralla ja siihen vastaamiseen menee noin 20 minuuttia. Tutkimuksen valmistumisaika on syksyllä 2021.

Tutkimuksesta vastaavat tahot

Tutkimuksen tekijät: Anna Vuorio Sähköposti: anna.s.k.vuorio@student.jyu.fi

Laura Latva-Mäenpää Sähköposti: laura.latvamaenpaa@gmail.com

Tutkimuksen ohjaaja: Leena Isosomppi Sähköposti: leena.isosomppi@chydenius.fi

Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, miten vastavalmistuneet luokanopettajat ovat kokeneet ensimmäiset työvuotensa. Lisäksi haluamme selvittää, millaisia mahdollisia haasteita luokanopettajat ovat kohdanneet sekä millaista tukea ja perehdytystä vastavalmistuneelle luokanopettajalle on tarjottu eri tahoilta.

Tutkimukseen osallistuvat luokanopettajat ovat olleet työelämässä enintään vuotta (0–2-vuotta).

Tutkimuksen toteuttaminen käytännössä

Tutkimus toteutetaan Webropol-kyselylomakkeella, joka muodostuu kolmesta taustakysymyksestä ja kuudesta avoimesta kysymyksestä. Avoimissa kysymyksissä painotetaan luokanopettajan omaa kokemusta ensimmäisistä työvuosista. Kyselylomakkeen vastauksia käytetään vain tämän tutkimuksen tarkoituksiin.

Henkilötietojen suojaaminen

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Vastaajien tietoja ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista. Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

Tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu pro gradu -opinnäytetyö syksyllä 2021.

Tutkittavan oikeudet ja niistä poikkeaminen

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojaan ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>). Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

Henkilötietojen säilyttäminen ja arkistointi

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti. Kerätty aineisto hävitetään asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.

Liite 2. Webropol-kyselylomake

Pro-gradu

12. tammikuuta 2021

Luokanopettajien induktiovaihe

Hei,

Opiskelemme luokanopettajiksi Jyväskylän yliopistossa Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa luokanopettajien aikuiskoulutuksessa. Teemme Pro gradututkielmaa luokanopettajien induktiovaiheesta, millä tarkoitetaan työuran alkuvaihetta. Vastavalmistuneeksi luokanopettajaksi luokitellaan sellainen, jolla on enintään kahden vuoden (0–2-vuotta) opetuskokemus. Tutkielman tavoitteena on selvittää, miten vastavalmistuneet luokanopettajat ovat kokeneet opettajan työuran ensimmäiset työvuodet. Lisäksi haluamme selvittää, millaisia mahdollisia haasteita luokanopettajat kohtaavat työuran alussa sekä millaista tukea ja perehdytystä vastavalmistuneelle luokanopettajalle on tarjottu eri tahoilta. Tutkimukseen päädyttiin, koska luokanopettajan ensimmäisiä työvuosia pidetään tärkeänä vaiheena opettajan työuran kannalta, sillä se on opettajan uran keskeisin vaihe alalla pysymisen, työssä menestymisen ja työiihtyvyyden kannalta.

Kysely koostuu avoimista kysymyksistä, joihin toivomme sinun vastaavan mahdollisimman monipuolisesti kuvaillen, omiin kokemuksiisi perustuen. Huomioithan, että kyselyssä pääset liikkumaan vain eteenpäin. Pyydämme lopuksi sähköpostiosoitettasi, johon voimme tarvittaessa lähettää tarkentavan kysymyksen kyselyyn liittyen. Kyselylomakkeella kerättyjä tietoja käytetään ja säilytetään luottamuksellisesti, tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tutkimustuloksista ja tutkimusjulkaisuista ei voi tunnistaa yksittäisiä vastaajia. Kyselyvastaukset hävitetään asianmukaisesti tutkielman valmistuttua.

Tietosuojailmoitus: [linkki](#)

Sinulla on vastavalmistuneena luokanopettajana tärkeää ja arvokasta tietoa meidän

Pro gradu -tutkielmalle.

Tutkimuksen ohjaava opettaja on yliopistonlehtori Leena Isosomppi, Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Ystävällisesti

Anna Vuorio

anna.s.k.vuorio@student.jyu.fi

Kasvatustieteen maisteriopiskelija, Luokanopettajien aikuiskoulutus Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Laura Latva-Mäenpää

laura.latvamaenpaa@gmail.com

Kasvatustieteen maisteriopiskelija, Luokanopettajien aikuiskoulutus Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

A) Taustakysymykset:

1. Sukupuoleni

- mies
- nainen
- muu

2. Ikäni

- 20–30 vuotta
- 30–40 vuotta
- 40–50 vuotta
- 50 – vuotta

3. Valmistumisvuoteni

Ohje kysymyksiin 4–8.

Koska toteutamme avoimen kyselylomaketutkimuksen, toivon että vastaatte kysymyksiin kuvailemalla kokemuksianne mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta saamme mahdollisimman kattavan tutkimusaineiston. Varaa kyselyn täyttämiseen ainakin 20 minuuttia.

B) Kyselylomake

Kokemuksia ensimmäisistä työvuosista vastavalmistuneena luokanopettajana.

4. Millaiseksi olet kokenut ensimmäiset työvuodet luokanopettajana? Kerro kuvaillen sinulle ammatillisesti merkityksellisiä kokemuksia.
5. Kuvaile, millaisia (mahdollisia) haasteita olet kokenut työurasi alussa luokanopettajan työssä?
6. Kuvaile, millaista perehdytystä sinulle on tarjottu ensimmäisten työvuosien aikana eri tahoilta?
7. Pohdi ja kuvaile, millaisista asioista sinun mielestäsi hyvä perehdytys vastavalmistuneen opettajan kohdalla koostuu?
8. Kerro, millaista tukea olet saanut työurasi alussa?
9. Vapaa sana. Kerro omia kokemuksia tai oivalluksia luokanopettajan työuran alkuvaiheista, jotka voisivat hyödyttää muita vastaavanlaisissa tilanteissa

X. Mahdollista tarkentavaa kysymystä varten pyydämme ystävällisesti jättämään sähköpostiosoitteen. (Vapaaehtoinen)

sähköpostiosoite _____

Liite 3. Aineiston yleisen tason kokonaisrakenne työuran alun haasteista sekä työtä tukevista asioista.

<p>Lyhyet työsuhteet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Työn saaminen vaikeaa • Kuluttavaa • Työsuhteet eri mittaisia • Oppilaiden suhtautuminen sijaisiin • Erot koulujen toimintakulttuurissa • Koulujen erilaiset käytännöt 	<p>Erilaiset oppijat</p> <ul style="list-style-type: none"> • Luokassa monta tuen tarvitsijaa • Teorian soveltaminen käytäntöön vaikeaa • Erilaisten oppijoiden kohtaaminen • Tuki arjen tilanteissa • Eriyttäminen ylös- ja alaspäin • Oppilaiden väliset tasoerot • Työrauhaongelmat • Riitojen selvittely • S2-oppilaat • Ajan puute • Haastavat vanhemmat 	<p>Tuen puute</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formaali perehdytys vähäistä • Oma-aloitteisuus pakollista • Kiireinen arki • Mentorin sitoutumattomuus • Huono työyhteisö 	<p>Opettajankoulutuksen vastaamattomuus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoriapainotteisuus • Opettaa tieteellisen ajattelemisen • Käytäntö ja teoria eivät kohtaa • Tuntisuunnitelmien toimimattomuus arjessa • Opettajaopinnoissa opittu ei tue koulujen vanhoja oppimiskäytäntöjä • Oppilaiden tukiasioiden valmiuksien puute • Virallisten asiakirjojen laatiminen • Opetusharjoittelut eivät vastaa arjen työtä
<p>Työyhteisön ja vertaisten antama tuki</p> <ul style="list-style-type: none"> • Johdolta saatu tuki • Vanhemmat kollegat • Työkavereiden konkreettinen apu • Keskustelut • Paras tuen muoto • Yhteisopettajuus • Vertaistuki • Nope-koulutus 	<p>Armollisuus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avun pyytäminen ja kysyminen • Ammatillisen keskeneräisyyden hyväksyminen • Avoin keskustelu työyhteisössä • Älä jää yksin • Oman työtavan löytäminen • Valmiiden opetusmateriaalien käyttäminen 	<p>Työn rajaamisen taito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Työn ja vapaa-ajan erottaminen • Pienempi panostus riittää • Tieto työn tärkeydestä • Asioiden priorisoiminen • Oma hyvinvointi • Kultainen keskitie 	