

PEREHDYTTÄMINEN - SILTA VASTAVALMISTUNEEN OPETTAJAN  
MIELIKUVASTA TYÖNKUVAAN

Sanna Lagerstedt

Anu Vainionpää

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2003

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Lagerstedt, S. & Vainionpää, A. 2003. Perehdyttäminen – silta vastavalmistuneen opettajan mielikuvasta työnkuvaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. 73 s.

Tällä tutkimuksella oli kaksi päätarkoitusta. Ensinnäkin haluttiin saada selville, millaisia odottamattomia asioita opettaja kokee työelämäänsä siirtyessään. Toisena selvitettiin, onko opettajia perehdytetty ja onko perehdyttäminen helpottanut työssä alkuun pääsemistä. Menetelmänä käytettiin avointa kyselylomaketta, joka jaettiin korkeintaan seitsemän vuotta työssä olleille satunnaisesti valituille luokan- ja aineenopettajille eri puolilla Suomea. Lomakkeen palautti 25 opettajaa.

Opettajat yllättyivät uransa alussa eniten työnkuvan laajuudesta. Erityisesti muun opetus- ja kasvatustyön määrä osoittautuu suuremmaksi, kuin mitä opettajat osaavat odottaa. Koulujen perehdyttämiskäytännöt eivät ole niin suunnitelmallisia ja tavoitteellisia, että ne täyttäisivät virallisen perehdyttämisen kriteerit. Puolet vastaajista on saanut jonkin verran virallista perehdyttämistä, mutta enimmäkseen opettajia on perehdytetty epävirallisesti. Opettajien perehdyttäminen vaikuttaisi tämän tutkimuksen perusteella olevan yhä melko tuntematon asia; opettajat eivät tiedä, mitä perehdyttämiseltä saisi vaatia. He ovat tyytyväisiä, vaikka ovat itse joutuneet olemaan aktiivinen osapuoli tarvittavan tiedon hankkimisessa.

Opettajan työ on sellaista, että perehdyttämisen laadusta ja määrästä riippumatta joihinkin asioihin ratkaisu löytyy vain kokemuksen ja oman harkinnan kautta. Keskusteleminen auttaa opettajaa refleктоimaan omaa toimintaansa, mutta ratkaisut ja valinnat täytyy tehdä itse. Näin ollen epävarmuuden sietäminen kuuluu opettajan työhön.

Avainsanat: vastavalmistunut opettaja, mielikuvien ja käytännön vastaavuus, työnkuva, perehdyttäminen, ammatillinen kehittyminen

## SISÄLTÖ

1 Johdanto.....	6
2 Opettajan työnkuva.....	7
3.1 Opettajan urakehitys.....	13
3.2 Opettajaekspertiisi.....	16
4 Koulu työyhteisönä.....	19
4.1 Koulun kulttuuri.....	19
4.2 Ihmissuhteet.....	20
4.3 Uusi opettaja työyhteisössä.....	22
5 Opettajan työelämään siirtyminen.....	25
6 Perehdyttäminen.....	28
6.1 Perehdyttämismenetelmiä.....	29
6.1.1 Mentorointi.....	29
6.1.2 Työnopastus.....	30
6.1.3 Kirjallinen perehdyttämismateriaali.....	30
6.2 Perehdyttämistä sivuavia käsitteitä.....	31
6.2.1 Työnohjaus.....	31
6.2.2 Kollegiaalisuus.....	31
6.2.3 Konsultaatio.....	32
6.2.4 Tutorointi.....	32
6.3 Opettajan perehdyttäminen.....	32
6.3.1 Miksi opettajaa tulisi perehdyttää?.....	32
6.3.2 Perehdyttämisen sisältöjä koulussa.....	33
7 Tutkimusongelmat.....	37
8 Tutkimuksen menetelmälliset lähtökohdat.....	38
8.1 Määrällisen ja laadullisen tutkimuksen määrittelyä.....	38
8.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus.....	39
8.3 Merkityksen käsite.....	40
9 Aineiston keruu.....	43
9.1 Metodien valinta.....	43

9.2 Kyselytutkimuksen piirteitä.....	43
9.3 Aineiston hankinta.....	45
10 Aineiston analyysi.....	46
10.1 Tulosten tulkinta.....	48
10.1.1 Mitä odottamatonta vastavalmistunut opettaja kohtaa?.....	49
10.1.2 Missä kaivataan opastusta? .....	53
10.1.3 Virallinen perehdyttäminen .....	55
10.1.4 Epävirallinen perehdyttäminen .....	58
10.2 Saako perehdyttämisestä vastauksen kaikkiin kysymyksiin?.....	60
11 Tarkastelu.....	61
11.1 Tutkimuksen luotettavuus .....	62
11.1.1 Laadullisen tutkimuksen luotettavuuskäsitteet.....	63
11.1.2 Luotettavuutta parantavia tekijöitä.....	65
11.2 Jatkotutkimusmahdollisuuksia.....	66
Lähteet.....	67
Liite: Kyselylomake .....	73

## 1 JOHDANTO

Opintojen ollessa jo loppupuolella työelämään siirtyminen tulee vähitellen ajankohtaiseksi. Pedagogisten taitojen pitäisi olla hallussa, mutta luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuva työ sekä työyhteisöjen omat tavat ja käytännöt voidaan oppia vain paikan päällä. Miten ruokailut hoidetaan? Miten välituntivalvontavuorot jaetaan? Miten saan tarvitsemani opetusmateriaalit? Minkä tahojen kanssa koulu tekee yhteistyötä? Mitkä ovat työyhteisön jäsenten roolit? Oikeiden käytäntöjen tunteminen alusta asti vähentää konflikteja koulun muun henkilökunnan kanssa ja edistää nopeaa sopeutumista työyhteisöön (Himberg 1996, 24). Tapahtuuko tällaisten käytäntöjen omaksuminen kantapäähän kautta vai voiko työyhteisö tulla jollakin tavalla vastavalmistunutta opettajaa vastaan?

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä odottamattomia asioita uudet opettajat kohtaavat uransa alkuvaiheessa. Selvitimme myös, millaisia perehdyttämiskäytäntöjä kouluissa on. Näiden tutkimustulosten pohjalta pohdimme sitä, voisiko perehdyttäminen helpottaa työssä alkuun pääsemistä.

Heikkinen (1999) on kiteyttänyt opettajuuden olemuksen seuraavasti: ”Hyväksi opettajaksi kasvaminen ei ole vain yksilön ominaisuuksien kehittymistä, vaan se on itsensä löytämistä siinä yhteisössä, jossa toimii” (Heikkinen 1999, 275). Tämä lause kuvaa hyvin sitä, miten monet asiat vaikuttavat opettajana olemiseen ja kehittymiseen. Näin ollen vastavalmistuneen opettajan työn aloittamista ei voida tarkastella vain opettajan itsensä kannalta. Valitsimme teorian keskeisiksi teemoiksi opettajan työnkuvan, ammatillisen kehittymisen ja perehdyttämisen. Opettajankoulutus antaa opiskelijoille etenkin pedagogisia valmiuksia, mutta vastavalmistuneella opettajalla on edessään paljon muitakin kuin opetuksellisia velvollisuuksia. Halusimme selvittää, mitä eri vaatimuksia ja haasteita opettajat työssään kohtaavat ja mitä odotuksia yhteiskunta ja lainsäädäntö opettajalle asettavat. Näistä velvollisuuksista muodostuu opettajan työnkuva.

On tutkittu, että opettajia odottaa käytännön työssä todellisuus- tai käytäntösokki (ks. esim. Leino & Leino 1997; Hansén 2000). Tämä herätti meissä kiinnostuksen lähteä selvittämään niitä opettajan työn piirteitä, jotka aiheuttavat kyseisen sokin. Mikä opettajan työssä on sellaista, joka yllättää uudet opettajat ja johon opettajankoulutus ei ole pystynyt antamaan valmiuksia? Koska sokkivaihe on ohimenevä ja ainoastaan uusien opettajien kokema, on opettajissa tapahduttava kehitystä, jonka avulla he ohittavat sokkivaiheen ja oppivat työn kautta uusia asioita. Ammatillinen kehitys on tämän vuoksi keskeinen osa tutkimustamme. Emme kuitenkaan lähde tarkastelemaan ammatillista kehittymistä vaihe vaiheelta, vaan pyrimme luomaan käsityksen siitä, mitä se merkitsee ja miten se vaikuttaa opettajan suoriutumiseen työssään.

Vastavalmistuneella opettajalla on monien uusien asioiden lisäksi edessään uusi työyhteisö. Käytännön työn ohella työyhteisön ihmissuhteet ovat suuri osa opettajan arkea ja ne heijastuvat koko koulun ilmapiiriin. Suhteet kollegoihin vaikuttavat varmasti jollakin tavalla vastavalmistuneen opettajan työn kokemiseen. Työyhteisön merkitys uudelle opettajalle on suuri koulun kirjoittamattomien ja kirjoitettujen sääntöjen oppimisessa sekä ammatillisen kehittymisen jatkumisessa.

On luonnollista, että vastavalmistunut opettaja kohtaa haasteita ja ongelmia aloittaessaan työt. Ongelmia saattaa tulla niin ryhmänhallinnassa kuin käytännön asioiden hoitamisessakin. Työyhteisön tuen merkitys on uudelle opettajalle suuri, ja pohdimmekin, voitaisiinko uuden opettajan uran alkuvaihetta helpottaa perehdyttämisen avulla.

## 2 OPETTAJAN TYÖNKUVA

Opettajan työhön kohdistuu odotuksia monilta eri tahoilta. Yhteiskunta säätelee opettajan toimintaa laeilla ja opetussuunnitelmilla, joita noudattamalla opettaja toimii yhteiskunnan odotusten mukaisesti. Myös kodeilla on omat odotuksensa koulun kasvatustavoitteista. Työyhteisön odotukset riippuvat opettajakunnan arvoista, normeista ja uskomuksista sekä erilaisista koulun sisäisistä säännöistä. Opettaja voi saada kollegoiltaan henkistä tukea, mutta samalla työyhteisö myös kontrolloi ja tarkkailee hänen työskentelyään ja arvojaan. Lisäksi opettajan on toisinaan otettava huomioon muiden tahojen, kuten viranomaisten, yhteisöjen ja elinkeinoelämän, mielipiteitä. Näiden odotusten ristipaineessa opettajan tulisi muistaa huomioida vielä oppilaiden tarpeet ja odotukset. (Toukonen 1992, 106–107.)

Opettajan työn osa-alueista ei ole juurikaan kirjoitettu. Opettajan työnkuvan tiedostetaan olevan muutakin kuin opettamista, mutta tätä ”muuta” ei ole määritelty. Ainoastaan Opettajien ammattijärjestöltä (1989) löytyi selkeä luokittelu siitä, mitä opettajan työ sisältää. Opettajien Ammattijärjestön mukaan opettajan työn osa-alueita on seitsemän. (Opettajan työ 1 1989, 16–83.)

### *1. Opetuksen suunnittelu*

Valtakunnallinen ja kunnallinen opetussuunnitelma määrittelee opetuksen tavoitteet. Lisäksi koulun talousarvio ja määrärahat vaikuttavat esimerkiksi materiaalien hankkimiseen. Nämä seikat huomioiden opettaja suunnittelee koko lukuvuoden etukäteen ja jaottelee sen sopiviksi jaksoiksi koulumuodon, luokka-asteen ja oppiaineen huomioiden. Oppilaat voivat olla mukana opetuksen suunnittelussa, mutta viime kädessä vastuu on opettajalla. (Opettajan työ 1 1989, 16–17.)

Opetuksen suunnittelussa täytyy ottaa huomioon myös arviointi. Monesti arvioinnin yhtenä osana ovat kokeet, joiden suunnittelu ja laatiminen vievät paljon aikaa. Kokeiden suunnittelun lähtökohtana tulee olla luokka-asteiden ja



oppiaineiden oppisisällöt. Lisäksi opettaja suunnittelee arviointitavan, kokeiden ajoituksen ja pisteytyksen. (Opettajan työ 1 1989, 21.)

Eri oppiaineissa käsitellään monesti samoja sisältöjä eri näkökulmista, minkä vuoksi opettajien yhteissuunnittelu on tärkeää (Opettajan työ 1 1989, 17–19). Tämä korostuu 7.–9. -luokilla, koska silloin eri aineissa on omat aineenopettajansa, eikä sama luokanopettaja useammassa aineessa, kuten monesti 1.–6. -luokilla on.

Oppimisvaikeuksista kärsivät tai tilapäisesti jälkeen jääneet oppilaat tarvitsevat tukiopetusta, joka tulisi suunnitella oppilaan tarpeita vastaavaksi. Tukiopetuksen tarvetta on vaikea ennakoida, minkä vuoksi sen suunnittelu ajoittuu pitkin lukuvuotta. (Opettajan työ 1 1989, 20–21.)

## *2. Oppituntien pitäminen*

Opettajan on hallittava opettamansa aine. Lisäksi hänen on tunnin aikana tarkkailtava oppilaitaan ja huomioitava heidän yksilölliset kehitystasonsa tehtäviä antaessaan. Myös työtapojen käyttö on sovitettava oppilaiden tason mukaiseksi ja opetettavaan aiheeseen sopivaksi. Oppilaille on turvattava työrauha, mikä edellyttää opettajalta oppilaantuntemusta sekä oman ja oppilaiden käyttäytymisen tarkkailua. (Opettajan työ 1 1989, 28–34.)

Oppitunti voidaan järjestää myös muualla kuin luokkahuoneessa. Opintokäynnit vaativat opettajalta etukäteissuunnittelua ja kohteeseen tutustumista. Käytettävä tuntimäärä ja kuljetusjärjestelyt on sovittava koulun johtajan kanssa. Opintokäynnin aikana opettaja toimii oppilaiden valvojana. (Opettajan työ 1 1989, 35.)

Opetustyö on vuorovaikutusta, jossa opettajan esimerkki ja persoonallisuus vaikuttavat oppilaisiin. Opettajan on siis kaikissa tilanteissa oltava myös kasvattaja. (Opettajan työ 1 1989, 28.)

## *3. Muu opetustyö*

Opettajan on hoidettava oppituntien lisäksi myös muita velvollisuuksia ja opetukseen liittyviä asioita. Esimerkiksi poissaolijat ja tilapäisessä

erityisopetuksessa olevat oppilaat on huomioitava opetuksessa ja tarvittaessa järjestettävä heille tukiopetusta. Yhteistyö vanhempien kanssa on työn eräs osa-alue, johon kiinnitetään koko ajan enemmän huomiota. Oman työnsä ohella opettaja on myös velvollinen huolehtimaan tilapäisesti myös toisen opettajan tehtävistä. (Opettajan työ 1 1989, 40–45.)

#### *4. Arviointi*

Arvioinnin tavoitteena on antaa oppilaalle tietoa edistymisestään sekä kannustaa häntä opiskeluun ja itsensä kehittämiseen. Arvioinnin on oltava tasapuolista ja tarkoituksenmukaista, mikä edellyttää opettajalta hyvää oppilaantuntemusta. (Opettajan työ 1 1989, 48.)

Kokeet ovat osa arviointia, ja niiden osuus vaihtelee luokka-asteesta ja oppiaineesta riippuen. Koetyyppejä vaihtelemalla arvioinnista saadaan kokonaisvaltaisempaa. Arvioinnissa opettaja tarkastelee sekä oppilaan tuloksia että edellytyksiä ja kehittymismahdollisuuksia. Varsinaiset todistukset jaetaan syys- ja kevätlukukauden päättyessä. (Opettajan työ 1 1989, 48–53.)

#### *5. Muu kasvatustyö*

Opettajan kasvatuksellinen toimenkuva pohjautuu kasvatuksellisiin tavoitteisiin, kasvattajan etiikkaan, pedagogiseen tietoisuuteen ja ammatillisen identiteetin rakentumiseen (Kari 1990, 16). Opettajan työn katsotaan olevan yhä enemmän kasvatusta, jolloin opettajasta tulee entistä merkittävämpi henkilö oppilaan elämässä; opettaja ei ole enää vain opettaja, vaan hänellä on myös kasvatuksellisia tavoitteita. Näin ollen hän on vaikuttamassa kokonaisvaltaisemmin oppilaan kehitykseen. Kasvatukseen liittyviä tilanteita koulussa ovat esimerkiksi ruokailu, välitunnit, yhteiset tilaisuudet, näyttelyt ja erilaiset teemapäivät. Opettajan työ edellyttää yhteistyötä monien eri tahojen kanssa. Opettajien keskinäinen yhteistyö on tärkeää koulun toiminnalle, koska esimerkiksi opettajienkokouksissa suunnitellaan koulun toimintaa ja siellä työskentelyä. Kodin kanssa tehtävä yhteistyö lisää opettajan oppilaantuntemusta sekä auttaa määrittelemään ja saavuttamaan tavoitteita. (Opettajan työ 1 1989,

56–67.)

### *6. Hallinnolliset tehtävät*

Opettajan toimenkuvaan kuuluu erilaisten hallinnollisten tehtävien hoitaminen. Näitä ovat erilaisten anomusten ja selvitysten laatiminen, tilastojen ylläpitäminen, päiväkirjan pitäminen sekä kokouksiin ja projekteihin osallistuminen. Opettajan velvollisuuksiin kuuluu myös täydennyskoulutukseen osallistuminen kolmena koulutuspäivänä vuodessa. Koulutuksen järjestäminen on työnantajan vastuulla. (Opettajan työ 1 1989, 70, 75.)

### *7. Koulun johtaminen*

Peruskoululain mukaan koulussa tulee olla johtaja, jolla on kyseisen koulumuodon opettajan pätevyys. Johtajan keskeisimpinä tehtävinä on johtaa, ohjata ja valvoa koulun opetus- ja kasvatustyötä. Lisäksi johtajan vastuulla on koulun työrauhan säilyminen. Johtajalla on hallinnollisten tehtävien lisäksi myös opetustunteja, jolloin hänen tehtävänsä ovat siltä osin samanlaisia kuin muillakin opettajilla. Suuremmissa kouluissa henkilöstöasiat painottuvat pieniä kouluja enemmän. (Opettajan työ 1 1989, 78–82.)

Koulunjohtajan hallinnollisiin tehtäviin kuuluu muun muassa opettajainkokousten koollekutsuminen, pöytäkirjan pitäminen ja päätösten täytäntöönpanosta huolehtiminen. Oppilasluettelot, arkisto ja muut kouluun liittyvät tiedostot ovat johtajan vastuulla. Yhteistyössä muiden opettajien kanssa johtaja laatii seuraavan vuoden työsuunnitelmaehdotuksen, valvoo koulurakennusten ja muun irtaimiston huoltoa sekä oppimateriaalien ja -tarvikkeiden tilannetta. Nämä tehtävät ovat samat kaikilla koulunjohtajilla riippumatta koulun koosta. (Opettajan työ 1 1989, 82–83.)

Opettajankoulutuksessa keskitytään niihin valmiuksiin, joita tarvitaan oppituntien pitämisessä (Niemi 1998a, 64). Tällaisia valmiuksia ovat esimerkiksi opetuksen suunnittelu, opetustekniikat ja arviointi. Muut osa-alueet tulevat tutuiksi vasta käytännön työssä. Juuri nämä alueet ovat monesti niitä, joissa opettajat kohtaavat ongelmia ja kaipaavat opastusta aloittaessaan työt (ks. Niemi 1995).

Aikaisemmista tutkimuksista saadut tulokset osoittavat, että vastavalmistuneet opettajat kohtaavatkin suurimpia ongelmia muussa opetus- ja kasvatustyössä sekä hallinnollisissa tehtävissä (ks. esim. Kiviniemi 2000; Haavisto 2002). Näin ollen opettajankoulutus antaisi tarpeeksi valmiuksia opetuksen suunnitteluun, oppituntien pitoon ja arviointiin.

### 3 AMMATILLINEN KEHITYS

Ammatillinen kasvu on jatkuva oppimisprosessi, jonka kautta yksilö hankkii urallaan tarvitsemiaan tietoja ja taitoja. Yksilöllä on voimakas tarve oppimiseen ja hän arvostaa oppimista. Jatkuvaan oppimiseen sitoutuneet ihmiset pyrkivät ennakoimaan tulevia haasteita sekä uhraavat aikaa ja energiaa parantaakseen työsuorituksiaan. Heidän oppimisensa on suunniteltua, tavoitteellista ja itseohjautuvaa. Oppiminen tarkoittaa esimerkiksi kouluttautumista, joka edistää työntekijän työntekoa ja kehittää hänen taitojaan niin, että hän pystyy vastaamaan työn muuttuviin vaatimuksiin. (Ruohotie 2000, 9.)

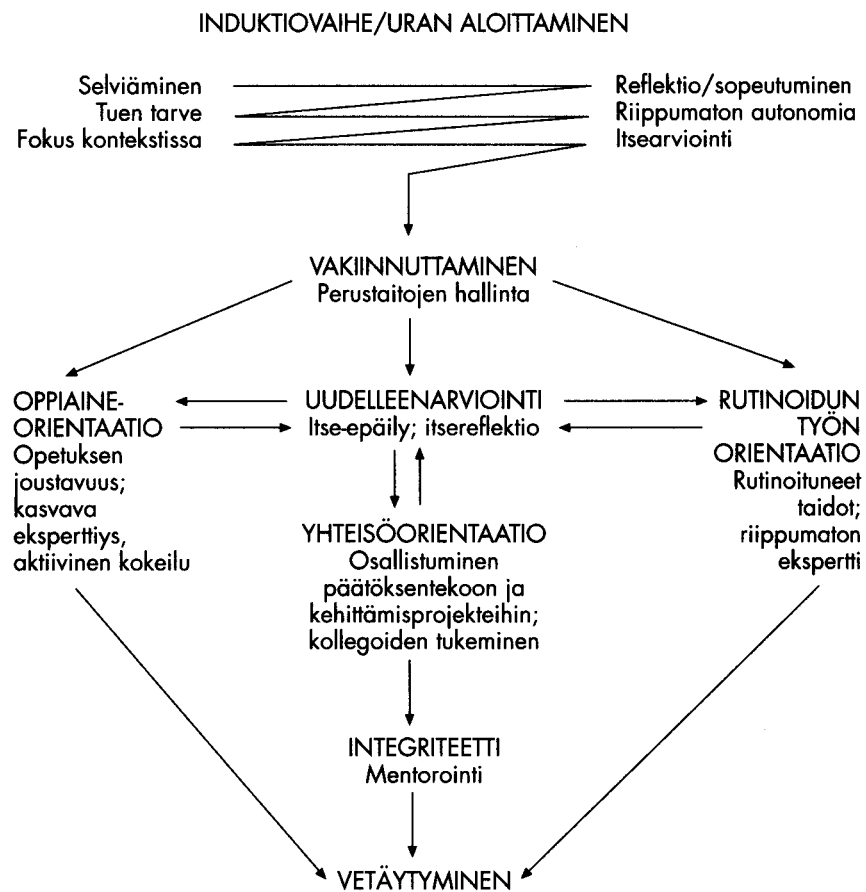
Opettajaksi kasvu merkitsee usein oman identiteetin kokonaisvaltaista uudelleenmäärittelyä. Omat käsitykset, niihin kytkeytyvien tunnelataukset sekä omat arvot ja motiivit tulee käydä läpi ja asettaa uuteen järjestykseen. (Eteläpelto 1993, 11.) Ammatillisen kasvun seurauksena tapahtuu muutosta käyttäytymisessä ja ajattelussa (Silkelä 1996, 126).

Opettajankoulutuksessa kehitetään ammatillisia valmiuksia, mutta vastavalmistunut opettaja voi tuskin todeta hallitsevansa koulutuksen päättyessä opettajan ammatin vaatimat taidot ja tiedot täydellisesti. Opettajaksi kasvaminen jatkuu siis vielä käytännön työssä, jolloin opettaja pääsee testaamaan koulutuksesta saamiaan valmiuksia.

Ruohotie (1996) kirjoittaa työmotivaation olevan riippuvainen odotuksista ja uskomuksista. Ammatillinen kehittyminen puolestaan on riippuvainen uramotivaation voimakkuudesta. Uramotivaation voimakkuus vaikuttaa ihmisen itselleen asettamiin tavoitteisiin ja siihen, miten tärkeää tavoitteiden saavuttaminen hänelle on. (Ruohotie 1996, 204, 209–210.)

### 3.1 Opettajan urakehitys

Järvinen on kehittänyt opettajan ammatillisen kehityksen prosessimallin (Kuvio 1), joka esittelee opettajan kehitysteemoja (Järvinen 1999, 267).



KUVIO 1. Opettajan ammatillisen kehityksen prosessimalli (Järvinen 1999, 266)

Opettajan urakehitystä tarkasteltaessa on löydettävissä kehitysteemoja. Ensimmäinen kehitysteema on induktiovaihe ja uran aloittaminen. Induktiovaihe merkitsee koulutuksen ja työelämään siirtymisen väliin jäävää siirtymävaihetta. Ensimmäinen kehitysteema sisältää seuraavat alueet: (Järvinen 1999, 261, 267.)

1. Reflektio vs. selviäminen. Refleктоiva opettaja analysoi toimintaansa ja on valmis muuttamaan näkökulmiaan. Vastakohtana opettajan toiminta on henkiinjäämistä”, jolloin uusien asioiden oppiminen ja omien tavoitteiden reflektointi minimoidaan. (Järvinen 1999, 263, 267.)
2. Autonomia vs. tuen tarve. Autonominen opettaja on minäkeskeinen ja työyhteistyöstä vetäytyvä. Tukea tarvitseva puolestaan opettaja kokee yhteistyöllä ja osallistumisella olevan merkitystä ammatillisen kehittymisen kannalta. (Järvinen 1999, 260, 267.)
3. Kontekstuaalisten tekijöiden korostuminen vs. lisääntynyt itsetuntemus. Kontekstisidonnainen opettaja kritisoi työskentelyedellytyksiä ja olosuhteita, kun taas itsetuntemuksen lisääntymisen saavuttanut opettaja pyrkii oman opettajakehityksen laajempaan ymmärtämiseen ja omien ajatusten analysointiin. (Järvinen 1999, 263, 267.)

Reflektointi käynnistyy jo opettajankoulutuksessa ja sen jatkuminen voidaan turvata uran alkuvaiheen aikana saadun tuen avulla. Järvinen (1999) esittää tukimuodoiksi oman portfolion rakentamisen käynnistämistä sekä henkilökohtaisen mentorin tukea. On tutkittu, että tukikeinojen avulla opettajat pystyvät muodostamaan realistisen kuvan kehittymisestään, työstään ja opettajan roolista. Ensimmäinen kehitysteema päättyy vakiinnuttamiseen, jolloin opettaja sitoutuu alalle (Järvinen 1999, 267, 270.)

Ammatillinen kehitys kulkee vakiintumisen jälkeen uudelleenarviointiin, jolloin opettaja pysähtyy tarkastelemaan siihenastista uraansa.

Uudelleenarvioinnin jälkeen seuraa joko oppiaine-, yhteisösuuntautunut tai rutinoituneen työn orientaatio. Oppiaineorientoitunut opettaja tarvitsee palautetta luokkatyöskentelystään. Hänen osaamistaan vahvistavat myös erilaiset kurssit ja tiimityöskentely kollegoiden kanssa. Rutinoituneen työorientaation valinnut opettaja haluaa olla itsenäinen eikä koe tarpeellisena kehittää itseään ja työskentelyään. Tämän vuoksi hänen tukemisensa saattaa olla vaikeaa. Yhteisösuuntautunut opettaja on kiinnostunut työyhteisön kehittämisestä ja kollegoiden kehitysprosessien tukemisesta. Hänelle sopivia tukimenetelmiä ovat

esimerkiksi vertaisohjaus ja mentorointi. (Järvinen 1999, 267–271.) Näitä käsitteitä on selitetty tarkemmin luvussa 6.1.1.

Orientaatiovaiheiden jälkeen jotkut opettajat saavuttavat integriteetti- eli eheytymisvaiheen, jolloin he näkevät itsensä kollegoiden tukijana. Integriteetti ei toteudu, mikäli opettaja ei reflektoi toimintaansa ja toimi yhteistyössä muiden opettajien kanssa. Viimeinen kehitysteema on vetäytyminen, jolloin opettaja valmistautuu uralta pois siirtymiseen. (Järvinen 1999, 268–270.)

Opettajien ammatillinen kehitys on hyvin yksilöllistä, koska myös työhistoriat vaihtelevat. Jotkut opettajat tekevät paljon lyhyitä sijaisuuksia valmistumisensa jälkeen, jolloin induktiovaiheesta eteenpäin siirtyminen on vaikeaa. Toiset puolestaan siirtyvät pois uralta pian vakiinnuttamisvaiheen jälkeen, jolloin muut kehitysteemat jäävät käymättä läpi. Pitkään opettajan toiminut on saattanut kokea kaikki kehitysteemat ja vaihtanut orientaatiota useaan kertaan uudelleenarviointivaiheiden jälkeen. Prosessimallin toteutuminen ei siis ole itsestään selvää kaikkien opettajien kohdalla. Erityisesti uuden opettajan tukihenkilönä toimivan mentorin olisi hyvä tiedostaa ammatillisen kehityskulun erilaisuus. (Järvinen 1999, 269.)

Vastavalmistunut opettaja tarvitsee kollegoiden tukea. Järvinen (1999) korostaa organisaatioympäristön merkitystä opettajan kehitysprosessin tukijana. Erityisesti rehtorin rooli on keskeinen, kun työyhteisössä pyritään luomaan kehittymiselle suotuisaa ympäristöä. (Järvinen 1999, 271–272.)

Ammatillinen kehitysprosessi pyrkii reflektiiviseen ammattikäytäntöön. Tämä edellyttää jatkuvaa ammatillista koulutusta, johon sisältyvät esimerkiksi täydennyskoulutus, itseohjattu opiskelu ja työpaikan kehittämisprojektit. Työntekijä valitsee näistä ne sisällöt, jotka palvelevat parhaiten hänen tarpeitaan. Kollega, rehtori tai konsultti voi tukea työntekijän oppimisprosessia. Ammatillisen kehittymisprosessin pyrkimyksenä on reflektiivinen oman toiminnan arviointi, jonka tulisi käynnistyä opettajakoulutuksen alussa. (Järvinen 1999, 258–259, 270.)



### 3.2 Opettajaeksperttiys

Ropo (1991) on mukailnut yhdysvaltalaisen Berlinerin käsityksiä opettajaeksperttiyden kehittymisen vaiheista (Ropo 1991,153). Samantapaiset vaiheet tulevat esille myös Laineen (1996) esittelemässä Dreyfusin ja Dreyfusin mallissa (Dreyfus & Dreyfus 1986, Laineen 1996, 78–81 mukaan). Seuraava jaottelu perustuu tarkemmin Ropon kirjoitukseen.

Eksperttiteorian vaiheet keskittyvät tarkastelemaan opettajan ammatillista kehittymistä opetustilanteiden kannalta, jolloin opettajan ammattikuva jää melko suppeaksi. Työhön kuuluu paljon muutakin kuin pelkästään opetettavan aineksen ja opetustilanteiden hallinta, minkä vuoksi eksperttiyden kehittymistä olisi hyvä tarkastella myös muun ammatillisen suoriutumisen kannalta. Eksperttiteoria tuo kuitenkin hyvin esille opettajan kehittymisen juuri opetustilanteiden kannalta, minkä vuoksi se sopii valottamaan uuden opettajan kohtaamia haasteita siltä osin.

Berlinerin teoriassa eksperttiys kehittyy viisiportaisesti. Opettajana kehittymisen ensimmäinen vaihe on noviisi. Noviisi on opettajaksi opiskeleva tai hiljattain valmistunut henkilö, jolla ei ole juurikaan opettajakokemusta. Tällaiselle henkilölle on tyypillistä, että toiminta on suunnitelmallista, joustamatonta ja opittuja sääntöjä noudattavaa. Huomio kiinnittyy pääasiassa omaan toimintaan, ei niinkään oppilaisiin. Opetuksen rutiineja ei ole muodostunut, minkä vuoksi toiminta ei ole välttämättä kovin sujuvaa. (Berliner 1988, Ropon 1991, 154 mukaan.)

Kehittynyt aloittelija osaa yhdistellä kokemuksia ja tietoja. Toiminta on noviisia joustavampaa, jolloin ohjeita ja sääntöjä voidaan tarvittaessa muokata tilanteiden mukaan. Kehittyneen aloittelijan on kuitenkin vaikea asettaa opetustilanteiden piirteitä tärkeysjärjestykseen. (Berliner 1988, Ropon 1991, 154–155 mukaan.)

Osaava suorittaja asettaa tietoisia tavoitteita ja tekee suunnitelmia sekä tarkastelee erilaisia vaihtoehtoja opetuksen toteuttamiselle. Edellisistä vaiheista poiketen osaava suorittaja kykenee arvioimaan asioiden tärkeysjärjestyksiä.

Tässä vaiheessa oleva opettaja onnistuu yleensä opetettavien asioiden sisällön valinnassa ja kykenee tekemään opetuksellisia ratkaisuja esimerkiksi ajankäytön suhteen. Lisäksi opettaja ottaa tietoisesti vastuuta opetuksesta ja sen seurauksista. Hänellä on kuitenkin vielä kehittymisen varaa nopeudessa ja toimintansa joustavuudessa. (Berliner 1988, Ropon 1991, 155 mukaan.)

Ympäristön piirteiden havainnointi ja kokonaiskuvan luominen asioista ja tilanteista on tyypillistä opettajalle, joka on saavuttanut taitavan suorittajan tason. Hän kykenee luokittelemaan kokemuksiaan ja arvioimaan tulevia tilanteita edellisiä tasoja tarkemmin, mutta hänen toimintansa ei ole vielä täysin automatisoitunut. (Berliner 1988, Ropon 1991, 155 mukaan.)

Eksperttivaiheen saavuttaneen opettajan toiminta on joustavaa. Hänellä on kyky muodostaa tilannetta kokevia käsityksiä tiedostamattaan, jolloin hänen toimintansa on tilanteeseen sopivaa. Ekspertti tietää, kuinka tulee toimia, mutta hän ei tietoisesti valitse toimintatapojaan. Yleensä hänen toimintansa on tuloksellista ja intuitiivista, mutta toisinaan hänenkin täytyy käyttää tietoista pohdintaa. (Berliner 1988, Ropon 1991, 155–156 mukaan.)

Tämän jaottelun mukaan opettajankoulutus tuottaa noviisivaiheessa olevia opettajia. Opettajien ammatillisen kehittymisen tukemista voidaan tarkastella tästä näkökulmasta suunniteltaessa esimerkiksi perehdyttämis- ja jatkokoulutusta. Ropo esittää myös, että olisi tutkittava sitä, miten eksperttiyden kehittyminen voitaisiin käynnistää jo peruskoulutuksessa ja mahdollistaa myöhemmin työelämän aikana. (Berliner 1988 Ropon 1991, 162 mukaan.)

Leino ja Leino (1997) kritisoivat Berlinerin eksperttiopettajateoriaa mm. siitä, että eksperttiopettajat ovat toiminnoiltaan erilaisia, eikä tehokasta toimintaa ole sen vuoksi mahdollista määritellä. Lisäksi opettajan ja oppimisen tehokkuus perustuu pelkästään pintatason suorituksiin. Tämän vuoksi ymmärtäminen voi jäädä taka-alalle, eikä toiminta ole tehokasta pidemmällä aikavälillä. (Leino & Leino 1997, 26.)

Tämän tutkimuksen kohderyhmänä oli vastavalmistuneet opettajat, joten tutkittavat ovat tämän jaottelun mukaan suurimmaksi osaksi noviiseja tai kehittyneitä aloittelijoita. Tämän tutkimuksen kannalta on siis keskeistä

tarkastella vastavalmistuneiden opettajien opetustilanteissa kohtaamia haasteita näiden kahden kehitysvaiheen pohjalta, minkä vuoksi myöhemmät vaiheet jätetään vähemmälle huomiolle.

## 4 KOULU TYÖYHTEISÖNÄ

### 4.1 Koulun kulttuuri

Kulttuuri on itsenäisen ja vakiintuneen sosiaalisen yksikön ominaisuus, joka on syntynyt tietyn ryhmän sisällä aikojen kuluessa. Ryhmä on pyrkinyt ratkaisemaan sisäisiä ja ulkoisia ongelmiaan, jolloin nämä kokemukset ovat muokanneet ryhmälle yhteisen näkemyksen ympäröivästä maailmasta ja ryhmän paikasta siinä. (Schein 1987, 25.)

Schein (1987) tarkastelee organisaatiokulttuurin merkityksiä. Yleisimmin esitettyjä merkityksiä ovat ihmisten välisessä kanssakäymisessä havaittu säännönmukainen käyttäytyminen, ryhmän normit, organisaation hallitsevat arvot, perusfilosofia, pelisäännöt ja ulkopuolisille välittyvä ilmapiiri. Organisaation kulttuuri on organisaation jäsenille yhteinen perusoletusten ja uskomusten tiedostamaton taso. Se määrittää organisaation näkemyksen itsestään ja ympäristöstään. (Schein 1987, 23–25.)

Koulun kulttuuri muodostuu yhteisössä, joka tekee yhdessä töitä ja jakaa samoja kokemuksia (Huusko 1999, 31–32). Opettajien arvomaailmat ja toimintatavat ovat vähitellen yhdenmukaistuneet luoden yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tunnetta työyhteisöön. Vahva kulttuuri saattaa toisaalta myös ehkäistä luovuutta ja vastustaa muutoksia, jolloin on vaarana ympäristöstä ja yhteiskunnan kehityksestä jälkeen jääminen. (Hämäläinen & Sava 1989, 27.)

Koulun omaleimaisuus voidaan myös laskea kuuluvaksi koulun kulttuuriin. Tällöin kiinnitetään huomio siihen, miten koulussa olevat kokevat yhteisön. Kokemukseen vaikuttavat yhteisölle tyypilliset toimintatavat, tottumukset ja arvostukset, yhteisön aktiivisuus tai passiivisuus sekä koulun erilaiset alakulttuurit, joita voivat syntyä esimerkiksi sukupuolen, iän tai harrastusten mukaan. Työyhteisössä alakulttuurit saattavat pahimmassa tapauksessa edesauttaa nokkimisjärjestyksen syntymistä. (Hämäläinen & Sava

1989, 27–28.)

Koulun kulttuuri on merkittävä tekijä opettajien ammatillisessa kasvamisessa. Mikäli kulttuuri tukee avointa tiedonvaihtoa, suhtautuu uudistuksiin rakentavasti ja henkilökunta oppii toinen toisiltaan, on ammatillisella kasvamisella hyvät edellytykset. (Leino & Leino 1997, 117–118.)

#### 4.2 Ihmissuhteet

Koulu työyhteisönä pitää sisällään kaikkien siellä opiskelevien ja työskentelevien ihmisten yhteistyön ja vuorovaikutuksen. Ihmissuhteet ovat osa koulun toimintaa ja jokaisella koululla on omat tapansa toimia erilaisissa yhteistyötilanteissa. (Hämäläinen & Sava 1989, 24–25.) Koulu työpaikkana on erilaisten ihmisten kohtauspaikka, minkä vuoksi opettajan ammatti perustuu suurelta osin ihmissuhteisiin ja ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Koulussa työskentelee ja opiskelee hyvin erilaisia ihmisiä; eri-ikäisiä, eri sukupuolta edustavia, eri asemassa olevia ja eritasoisesti koulutautuneita ihmisiä, joiden oma persoonallisuus ja kokemukset tuovat työyhteisöön omat vivahteensa. Nämä erilaiset ihmiset ovat toistensa kanssa tekemisissä päivittäin. (Poikonen 1987, 9.) Huuskon (1999) tutkimuksen mukaan koulun työilmapiiri on perusta koko työyhteisön toimivuudelle (Huusko 1999, 164).

Opettajainhuone on koulun aikuisten keskus. Oppituntien ajaksi opettajat sulkeutuvat omiin luokkiinsa, välitunneiksi he useimmiten kokoontuvat samaan paikkaan. Opettajainhuoneessa puhutaan oppilaiden ongelmista läpi, keskustellaan ajankohtaisista aiheista ja kerrotaan kuulumisia. Toisaalta opettajainhuoneessa saattaa vallita kireä tunnelma, mikäli opettajien välillä on ristiriitoja. (Enqvist 1987, 28.)

Opettajakunnan toimintaa voidaan arvioida Enqvistin (1987) mukaan erilaisilla kriteereillä (Enqvist 1987, 29). Seuraavassa jaottelussa olemme pohtineet, mitä nämä kriteerit voivat pitää sisällään.

### *1. Päätöksenteko*

Päätöksentekoprosessin kulku on varmasti suuri osatekijä opettajanhuoneen ilmapiirin luomisessa. Johtajalla tulee olla kykyä ja rohkeutta tehdä päätöksiä työyhteisön ja koulun parhaaksi, jolloin johtajan ihmissuhdetaidot korostuvat. Johtaja ei voi toimia kaikkien toiveiden mukaisesti, mutta hänen on kyettävä perustelemaan toimintansa hyväksyttävästi. Toisaalta jos johtajalla ei ole otetta alaisiinsa, ei päätöksenteko ole helppoa sittenkään. Myös opettajien keskinäiset suhteet vaikuttavat luonnollisesti opettajainhuoneen ja koko koulun ilmapiiriin.

### *2. Ihmissuhteet*

Kuten edellä on todettu, opettajan työ perustuu suurelta osin ihmissuhteisiin. Opettajainhuoneessa muodostuvat suhteet voivat olla luonteeltaan hyvinkin erilaisia: ystävyysuhteita, viileitä, yhdentekeviä tai ohimeneviä. Koulun aikuisjäsenten väliset suhteet vaikuttavat myös aikuisten ja lasten suhteisiin. (Poikonen 1987, 9–10.) Koulun tulisi kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja, jolloin ihmissuhteet sellaisenaan ovat eräs koulun kasvatustehtävä. Opettajien tulisi muistaa, että koulussa aikuisten väliset ihmissuhteet vaikuttavat opettajien lisäksi myös oppilaiden kouluviihtyvyyteen ja siihen, millaisia vuorovaikutusmalleja oppilaat saavat. (Hämäläinen & Sava 1989, 19–20.)

### *3. Riskinottohalukkuus*

Riskinottohalukkuus voi johtaa tehtävien epätasa-arvoiseen jakautumiseen. Joku opettaja on tyytyväinen saadessaan pitää tuntinsa opettajan opasta seuraten ja lähtiessään viimeisen tunnin päätyttyä kotiin. Toinen opettaja taas on kiinnostunut esimerkiksi kuvankäsittelystä ja saa tehtäväkseen koulun nettisivujen ylläpitämisen omien tuntiensa lisäksi. On tärkeää, että opettajat toimivat omien tavoitteidensa mukaisesti ja hyväksyvät myös muiden valinnat,

jolloin vältytään niiltä ristiriidoilta, jotka voivat syntyä tehtävien epätasa-arvoisen jakautumisen pohjalta. Keneltäkään ei siis tulisi vaatia kohtuuttoman paljon paneutumista yhteisiin asioihin, vaan tehtävät tulisi jakaa tasa-arvoisesti. Tässä korostuu johtajan merkitys; hänen kykynsä jakaa tehtäviä ja ottaa huomioon työntekijöiden jaksaminen.

#### *4. Avoimuus*

Työyhteisössä avoimuuden tulisi olla molemminpuolista. Uuden opettajan on oltava avoin ja halukas tutustumaan uusiin työtovereihinsa, samoin työyhteisön on kyettävä sopeutumaan uuden työntekijän tulemiseen. Uusi työntekijä tulisi toivottaa tervetulleeksi ystävällisin sanoin ja elein.

#### *5. Palkkiot*

Työtovereiden toisilleen antama myönteinen palaute voi olla osoitus työyhteisön toimivuudesta ja hyvästä ilmapiiristä. Palaute voi kasvattaa työmotivaatiota ja saa opettajan tuntemaan itsensä hyväksytyksi.

#### *6. Rakenne: luottamustehtävät ja vastualueet*

Työyhteisön vastualueiden jakaminen liittyy jonkin verran edellä mainittuun riskinottohalukkuuteen. Kaikessa sopeutumishalukkuudessaan uusi työntekijä ei välttämättä uskalla kieltäytyä hänelle annetuista tehtävistä ja saattaa haukata liian ison palan. Toisaalta uudelle työntekijälle ei ehkä anneta vastuuta ja hän saattaa kokea jäävänsä ulkopuoliseksi.

### 4.3 Uusi opettaja työyhteisössä

Työyhteisöillä on omat arvonsa, norminsa ja roolinsa, niin myös kouluilla. Opettajilla on tietyt tavat suhtautua toisiinsa, muuhun henkilökuntaan, oppilaisiin ja koulussa tapahtuviin uudistuksiin. (Hämäläinen & Sava 1989, 26–27.) Uuteen kouluun tullessaan opettajalla itsellään luultavasti on jonkinlainen käsitys siitä, millainen hänen roolinsa työyhteisössä tulee olemaan. Myös uuden työyhteisön

jäsenillä on odotuksia, jotka määrittyvät työyhteisön tarpeiden ja mahdollisesti vanhan työntekijän roolin pohjalta. (Enqvist 1987, 26.)

Opettajakulttuuri on pitkään ollut yksin tekemisen kulttuuri (Huberman 1992 Niemen 1996, 36 mukaan). Opetussuunnitelma on annettu korkeammalta taholta ja sen mukaan kukin opettaja on opettanut suljettujen luokanovien takana. Nykyään opettajat kuitenkin tekevät enemmän yhteistyötä. Tämä varmasti edesauttaa opettajan sopeutumista ja kehitystä. Uusi opettaja oppii paljon käytännön asioita pitempään opettajan työtä tehneiltä, mutta myös uudella opettajalla on paljon annettavaa, kuten uusia menetelmiä ja ideoita. Niemen (1996) mukaan tänä päivänä koulu ei kehity, jolleivät opettajat kykene yhteistyöhön. (Niemi 1996, 36).

Uuden opettajan saattaa olla vaikea huomata koulun alakulttuureja ja kirjoittamattomia sääntöjä, mikä voi aiheuttaa vieraantumista työyhteisöstä. Mikäli hän yrittää muuttaa koulun vanhoja käytäntöjä, muut työntekijät saattavat vastustaa hänen toimiaan. Uuden opettajan on helppo sopeutua työyhteisöön, mikäli hän havaitsee ja omaksuu koulussa vallitsevan kulttuurin. Ihanteellista olisi, jos opettaja sopeutuu koulun toiminnan kannalta tärkeimpiin piirteisiin, mutta kykenee silti säilyttämään toiminnassaan persoonallisuutensa ja omat ideansa. (Hämäläinen & Sava 1989, 28–29.) Huuskon (1999) mukaan olisi tärkeää luoda kouluun yhteisöllinen ilmapiiri, joka tukee uuden opettajan toimintatapojen välittymistä koulun käyttöön sekä vanhempien opettajien kokemusten välittämistä uuden opettajan tietoon (Huusko 1999, 34).

Opettajankoulutuksessa kehoitetaan pohtimaan ja rakentamaan omaa käyttöteoriaa. Koulun jokapäiväiset käytännöt säätelevät kuitenkin monilla tavoilla opettajan arkea. Jos oman käyttöteoriansa rakentaa liian jyrkkien mielipiteiden pohjalle, voi lasku arkeen olla ankara; opettamisen vapaus ja itsenäisyys eivät ehkä olekaan niin itsestään selviä kuin nuori opettaja on odottanut. (Enqvist 1987, 26.)

Opettajan tulisi ennakoida tulevaisuutta ja omaa kehitystään sekä etsiä uusia toimintatapoja. On myös tärkeää oppia sietämään epävarmuutta. Tässä prosessissa opettaja tarvitsee enemmän kuin pelkkää teknistä työhön



tutustuttamista; hän tarvitsee tukea ja rohkaisua kyetäkseen pitämään kiinni omista ihanteistaan ja arvoistaan. (Niemi 1992, 81–82.)

Ammatillinen sosialisatio on vaiheittain etenevä prosessi.

Vastavalmistunut, innostunut ja kokeilunhaluinen opettaja törmää arkisessa koulutyössä erilaisiin sääntöihin ja rajoituksiin, ja koulun käyttöteoria toimii uuden työntekijän opettajuuteen sosiaalistajana. Koulun käyttöteorian vaikutuksen voimakkuus riippuu siitä, miten pitkän ajan kuluessa ja miten yleisesti käyttöteoria on omaksuttu opettajakunnassa. Uusi opettaja saattaa vastustella koulun käytäntöjä ja pyrkiä toteuttamaan omia ajatuksiaan ainakin omassa työssään. Mikäli työyhteisö suhtautuu vastavalmistuneeseen välinpitämättömästi tai vastustaa uudistuksia, nuori opettaja yleensä muuttuu vakiintunutta koulukäytäntöä toteuttavaksi opettajaksi, koska koulun jokapäiväinen todellisuus estää uusien mallien käyttöön ottamisen. (Enqvist 1987, 26–27.) On esitetty, että nuoren opettajan sosiaalistuminen työpaikan käyttöteoriaan tapahtuisi kolmen vuoden kuluessa (Koro 1998, 138).

Organisaatiossa, myös kouluyhteisössä, on omat rutiininsa, tapansa, palkkionsa ja rangaistuksensa sekä ulkopuoliset yhteistyökumppaninsa. Työyhteisöön sopeutuminen vaatii uudelta opettajalta näiden piirteiden huomaamista ja sisäistämistä. Tämä tapahtuu sosiaalistumisprosessin avulla. Organisaatioon sosiaalistuminen on prosessi, jossa uudelle jäsenelle osoitetaan ja jossa hän huomaa yhteisön tavat ja oman roolinsa yhteisössä. Prosessin aikana hän oppii työnteon ohella ja työtovereidensa kanssa yhteistyötä tehdessään niitä tietoja ja sosiaalisia taitoja, joiden avulla hän kykenee omaksumaan roolinsa. Organisaatioon sosiaalistuminen eroaa ammatillisesta sosiaalistumisesta siten, että se sijoittuu aina tiettyyn yhteisöön. Voimakkaimmillaan organisaatioon sosiaalistuminen on työntekijän tullessa uuteen yhteisöön, mutta prosessi jatkuu koko työsuhteen ajan. (Smylie 1995, 101–102, 108.)

## 5 OPETTAJAN TYÖELÄMÄÄN SIIRTYMINEN

Opettajankoulutuksen viimeiset opinnot ja vastavalmistuneen opettajan ensimmäiset työvuodet muodostavat siirtymävaiheen, jolla on omat erityispiirteensä. Tämä vaihe jää usein liian vähälle huomiolle, koska Järvisen (1992) mukaan opettajankoulutuslaitokset eivät ole kiinnostuneita ensimmäisistä työvuosista eivätkä koulu yhteisöt puolestaan ole juurikaan perehtyneitä vastavalmistuneen opettajan opintoihin ja niiden sisältöihin. (Järvinen 1992, 12.)

Uusi opettaja astuu työelämään siirtyessään kokeneempien opettajien luomien tapojen ja perinteiden keskelle. Koulun tavat ja kulttuuri ovatkin merkittäviä sopeuttajia. Uudelle opettajalle saattaa tulla tarve osoittaa pätevyytensä ja osaamisensa kollegoilleen, ja toisaalta sosialisointipaine voi saada hänet hylkäämään koulutuksesta saadut uudet ideat.

Opettajankoulutuksen vaikuttavuus voidaan koulun taholta tuhota, mikäli koulu suhtautuu kielteisesti koulutuksesta saatuihin ajatuksiin. (Niemi 1998b, 11.)

On tutkittu, että uuden opettajan ensimmäinen työvuosi jakautuu kynnys- ja kasvuvaiheeseen. Kynnysvaihe kestää 5–6 kuukautta, ja tänä aikana korostuvat esimerkiksi sisällönhallinnan ja opetustoiminnan organisoinnin ongelmat sekä kurikysymykset. Koulu yhteisöön liittyvistä ongelmista kollegoiden ja oppilaiden hyväksyntä sekä koulun kulttuurin hahmottaminen ovat keskeisiä. Kasvuvaiheessa oleva opettaja hyväksyy roolinsa ja kokee olevansa hyväksytty työ yhteisössä. Sisällönhallinta ei ole enää ongelma, vaan opettaja kykenee jo kokeilemaan erilaisia oppimisen organisointimuotoja. (Vonk 1983 Järvisen 1992, 12–13 mukaan.)

Järvisen (1992) mukaan valmistumisen kynnyksellä olevat opettajat kokevat tulevan työn ongelmallisina asioina koulun ilmapiirin ja oman sopeutumisen työ yhteisöön. Nämä ovat niitä alueita opettajan työssä, joihin koulutuksessa ja harjoittelussa ei kiinnitetä juurikaan huomiota. Järvinen ehdottaakin, että viimeisissä harjoitteluissa tulisi keskittyä opetustapahtuman sijasta työ yhteisön tarkasteluun. Tällöin voitaisiin pohtia siirtymävaihetta

opiskelijasta opettajaksi, mahdollisia ongelmia ja niistä selviytymistä, työnjakoa ja yhteistyötä jne. Järvinen esittää tällaisen harjoittelun toteutustavaksi esimerkiksi työpajoja, joissa opiskelijat käsittelisivät yhdessä ohjaajien ja kentällä toimivien opettajien kanssa opettajan työtä ja uuden opettajan työn aloittamista. (Järvinen 1992, 13.)

Niemen (1995) tutkimus tarkastelee opettajankoulutuksen antamia valmiuksia opettajan työhön. Tutkimuksen mukaan opettajat kokevat saaneensa hyvät valmiudet didaktiikkaan, opetuksen suunnitteluun ja arviointiin sekä erilaisten opetusmenetelmien käyttöön. Heikot valmiudet koulutus puolestaan antaa koulu yhteisössä toimimiseen ja hallinnollisiin tehtäviin. Opettajat kokevat heikoiksi myös valmiudet yhteistyöhön vanhempien kanssa, oppilashuoltoon ja oppituntien ulkopuolisiin tehtäviin. Näiden lisäksi valmiudet oppilaan koko persoonallisuuden huomioonottavaan kasvatukseen ja koulun arvopäämääriä koskeviin tehtäviin koettiin keskimääräistä heikompina. (Niemi 1995, 45, 52.)

Kiviniemi (2000) on tutkinut opettajan työn kokemia muutoksia ja opettajankoulutuksen kehittämishaasteita. Tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat kokevat työn alkuvaiheen raskaana. Ongelmallisia asioita ovat esimerkiksi oppilaiden tasoerot, työmateriaalin puuttuminen ja yhteistyö kotien kanssa. Opettajat korostavat perehdyttämisen vaiheen merkitystä työhön siirryttäessä, jolloin perehdyttäminen tukisi opettajaa ongelmatilanteissa. Vastuu perehdyttämisestä voisi opettajien mielestä olla työyhteisöllä, mutta mahdollisesti myös opettajankoulutuksella. (Kiviniemi 2000, 64.)

Turun yliopistossa tehty Nuori opettaja työelämässä –tutkimus on osoittanut, että nuoret aineenopettajat yllättyvät kasvatustyön määrästä opetustyössä. Heidän mukaansa koulutus ei anna valmiuksia oppilaan eikä sidosryhmien kohtaamiseen. Aineenopettajat kokevat saaneensa parhaat valmiudet opettamiseen ja opettajana kehittymiseen. Opettajankoulutukseen toivotaan lisää ihmissuhdetaitojen kehittämistä ja tietoa siitä, mitä yhteistyötahot, kuten sosiaalipuoli ja kouluterveydenhuolto, tekevät. Myös ensimmäisiin työvuosiin toivotaan tukea, ja tutkijat ehdottavat ratkaisuksi esimerkiksi mentorointitukea. Tutkimus osoittaa, että opettaja ei ole valmis mennessään

työelämään, vaan opettajaksi kehittyminen jatkuu ja hioutuu käytännön työssä. (Haavisto 2002, 20–21.)

Tutkimusten mukaan aloittelevan opettajan ongelmat keskittyvät siis enimmäkseen varsinaisen opetustyön ulkopuolisiin asioihin, joten voidaan ajatella opettajankoulutuksen antavan hyvät valmiudet oppiaineen hallintaan ja luokkahuonetyöskentelyyn. Ongelmallisiksi alueiksi nousevat usein eri tahojen kanssa tehtävä yhteistyö ja työyhteisöön sopeutuminen.

Opettajankoulutuslaitosten tulisikin pohtia, miten opiskelijoita valmistettaisiin paremmin näiden ongelmallisiksi koettujen asioiden kohtaamiseen ja niistä selviytymiseen.

Kansainvälinen opettajankoulutuksen arviointilautakunta on esittänyt, että opettajien ensimmäisen työvuoden aikana tulisi olla niin kutsuttu induktiovaihe, joka turvaisi aloitteleva opettajan ohjauksen (vrt. Järvinen 1999). Ohjaus voisi olla kokeneemman kollegan kanssa tehtävää yhteistyötä ja sen lisäksi yliopiston tarjoamaa koulutusta, joka keskittyisi opettajien uran alkuvaiheen kokemuksiin. Tällainen käytäntö merkitsisi opettajankoulutuksen uudelleenorganisointia ja saattaisi lyhentää suhteellisen pitkää opettajankoulutusaikaa. (Educational Studies and Teacher Education in Finnish Universities 1994, 14.) Aloittelevan opettajan apuna käytettäisiin siis kokenutta työtoveria, joka omien kokemustensa perusteella osaa opastaa uutta opettajaa oikeaan suuntaan. Tällaisen menettelyn onnistuminen edellyttää ohjaajan sitoutumista tehtäväänsä, jolloin ohjaus olisi tavoitteellista ja suunnitelmallista.

## 6 PEREHDYTTÄMINEN

Työturvallisuuslaki velvoittaa työnantajan huolehtimaan tarpeellisesta ja ajallaan hoidetusta perehdyttämisestä mm. työpaikan olosuhteisiin ja työn suorittamistapoihin. Perehdyttäminen määritellään usein uuden työntekijän työhön ja työyhteisöön sopeutumista ja työn hallintaa edistäviksi toimenpiteiksi (Vartia 1992, 8, 14.) Perehdyttäminen pyrkii auttamaan uutta työntekijää ymmärtämään työn tavoitteet ja omat velvollisuudet. Työhön ja työpaikkaan tutustuminen vähentää epävarmuutta ja jännitystä sekä helpottaa sopeutumista työyhteisöön. Tätä kautta perehdyttäminen vaikuttaa työmotivaatioon, työn tuloksiin, työturvallisuuteen ja työyhteisön hyvinvointiin. (Lepistö 2000, 63.)

Perehdyttäminen voidaan jakaa viiteen vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe on tiedottaminen työhönoton yhteydessä, jolloin työnhakijalle annetaan tietoa työn sisällöstä, palvelusuhteen ehdoista ja työyhteisöstä. Vastaanotto- ja perehdyttämisen käynnistämisvaiheessa kaikki perehdyttämisestä vastaavat henkilöt ovat paikalla tulokkaan ja esimiehen lisäksi. Tällöin käydään läpi perehdyttämisohjelma ja tehdään siihen tarvittavat muutokset. Perehdytettävät eroavat toisistaan muun muassa työkokemuksen ja sopeutumiskyvyn osalta, minkä vuoksi on tärkeää, että perehdytettävän tarpeet otetaan huomioon ja perehdyttämisohjelma on muokattavissa. Aluksi työntekijä perehdytetään taloon ja henkilökuntaan sekä työpaikan toimintakäytäntöihin. Esimiehen tehtävänä on ennen uuden työntekijän tuloa valmistaa työyhteisöä uuden jäsenen vastaanottamiseen. Työyhteisön valmentamisella pyritään turvaamaan kiireetön ja ystävällinen ilmapiiri, joka helpottaa uuden jäsenen sopeutumista. Kolmanteen vaiheeseen, tehtäväkohtaiseen työnopastukseen, sisältyy esimerkiksi työtehtävän analysointi, tiedot opastettavasta, työnopastus ja seuranta. Neljäs vaihe on perehdyttämisen jatkaminen. Perehdyttämiseen tulee varata tarpeeksi aikaa, koska perehdyttäminen työyhteisön tapoihin jatkuu työnopastuksen rinnalla perehdyttämissuunnitelman mukaisesti. Työntekijälle on annettava kuva muun muassa työpaikan toiminnasta, toiminta-ajatuksista ja

tavoitteista. Koulumaailmassa tämä voisi pitää sisällään koulun toiminta- ja opetussuunnitelmaan tutustumisen. Viidennessä vaiheessa perehdyttämistä arvioidaan. Arvioinnissa pohditaan perehdyttämisen vaikutuksia työn laatuun ja tuloksiin, henkilökunnan työmotivaatioon ja työn kehittämiseen sekä pohtii perehdyttämistoiminnan kehittämistä. (Lepistö 1992, 15–17, 30, 39–40.)

## 6.1 Perehdyttämismenetelmiä

### 6.1.1 Mentorointi

Mentoroinnin käsite on yleistynyt 1990-luvulla. Se on hankalasti suomennettava termi, mutta yleisesti mentor tarkoittaa neuvonantajaa ja opastajaa. (Paunonen-Ilmonen 2001, 40.) Siinä, missä perehdyttäminen tarkoittaa koulun käytänteisiin tutustuttamista, on mentoroinnin tavoitteena kannustaa uutta työntekijää etsimään ja kehittämään kykyjään organisaation tavoitteiden mukaisesti. Mentorointi ei ole vain uuden työntekijän työnopastusta, opettamista eikä työnohjausta, vaan sen tulisi olla kehittävä vuorovaikutussuhde. Tämä suhde auttaa ohjattavan kasvua, sekä tietämyksen ja taitojen lisääntymistä. (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 15, 20.)

Mentorina voi toimia esimerkiksi vanhempi kollega. Tällöin mentorointi tarjoaa vanhemmalle työntekijälle mahdollisuuden perehtyä nuoremman sukupolven arvoihin ja tarpeisiin. Myös vertaismentorointi on lisääntymässä, jolloin henkilöt ovat samassa tilanteessa ja saavat toisiltaan henkistä tukea. Vertaiselta saatu palaute saattaa olla helpompi hyväksyä kuin vanhemmalta kollegalta tuleva palaute. Ohjaajan ja ohjattavan suhde voi olla virallinen eli organisaation ohjailema tai epävirallinen, spontaanisti syntyvä suhde. (Ruohotie 2000, 222–224.) Mentoroinnille ominaista on kahdenkeskisyys, sitoutuneisuus, aitous ja joustavuus. Tarkoitus ei ole siirtää valmista tietoa, vaan antaa mahdollisuuksia oivalluksille. (Juusela ym. 2000, 14–15, 19–20.)

### 6.1.2 Työnopastus

Työnopastus tuntuu myös olevan vaikea käsite määriteltäväksi; eri kirjoista löytyy erilaisia määritelmiä. Lepistön (1992) mukaan työnopastus on osa perehdyttämistä. Siinä uudelle työntekijälle neuvotaan varsinainen työn tekeminen. (Lepistö 1992, 20.) Koulumaailmassa työnopastus voisi tarkoittaa muun muassa sitä, että uutta opettajaa opastetaan todistusten kirjoittamisessa. Ojanen (1985) sivuaa perehdyttäminen ja työnopastus -käsitteitä määritellesään työnhajausta. Hänen mukaansa perehdyttämisellä tarkoitetaan työhön perehtymistä ja sopeutumista auttavien tietojen ja taitojen antamista. Työnopastuksen hän taas määrittelee uuteen työntekijään kohdistuvana kokonaisuutena. (Ojanen 1985, 59.) Tässä määritelmässä perehdyttäminen siis on osa työnopastusta.

### 6.1.3 Kirjallinen perehdyttämismateriaali

Työnopastuksen ja mentoroinnin tukena voi olla kirjallinen materiaali, kuten esimerkiksi perehdyttämiskansio. Siinä voi olla lyhyesti esiteltynä koulun toimintaperiaatteet, henkilökunta jne. Kansiosta voi tarvittaessa palauttaa mieleen työnopastuksessa esille tulleita asioita. Kansio voi olla sellainen, jota säilytetään esimerkiksi kansliassa tai opettajainhuoneessa, josta se on kaikkien saatavilla. Yhteisen kansion ajan tasalla pitäminen olisi hyvä olla perehdyttämisestä vastaavan henkilön tehtävänä. Uudelle opettajalle voidaan myös antaa materiaalia, joka jää hänelle itselleen. Tätä omaa kansiota voi työn ohessa täydentää.

## 6.2 Perehdyttämistä sivuavia käsitteitä

### 6.2.1 Työnohjaus

Useimmiten perehdyttämisen kanssa sekaisin menevä käsite vaikuttaisi olevan työnohjaus. Opettajan työnohjaus on kokeneemman opettajan tai muun kouluelämään perehtyneen asiantuntijan antamaa ohjausta ja tukea työn suorittamisessa, arvioinnissa ja työhön liittyvien ongelmien selvittelyssä ja ratkaisemisessa (Sava 1987, 11). Tavoitteena on lisätä työntekijän persoonallisia ja ammatillisia valmiuksia toiminnan laadun varmistamiseksi ja työssä kehittymiseksi (Paunonen-Ilmonen 2001, 34).

Savan (1987) mukaan työhön perehdyttäminen, työnopastus, eroaa työnohjauksesta siten, että se on uusille työntekijöille tarkoitettua tutustuttamista uusiin työtehtäviin ja uuteen työpaikkaan. Perehdyttämisen pääpaino on tehtävien teknisessä oppimisessa. Työnohjaus puolestaan tapahtuu yleensä vasta vaiheessa, jossa työntekijällä jo on kokemusta työstä. (Sava 1987, 17.) Työnohjauksessa siis käsitellään myöhemmin työelämässä esiin tulevia ongelmia.

### 6.2.2 Kollegiaalisuus

Kollegiaalisuudella tarkoitetaan opettajien keskinäistä työn puitteissa tapahtuvaa yhteistyötä. Kollegiaalisuuteen kuuluu keskustelua ammattiin liittyvistä asioista, yhteistyötä sekä oman ja työyhteisön toiminnan reflektointia. (Sahlberg 1996, 118.) Opettaja siis kehittää työtään yhteistyössä muiden opettajien kanssa ja samalla tukee omaa pedagogista kehittymistään. Kollegiaalisuutta pidetään eräänä kehittymishaluisen koulun tunnusmerkkinä. (Huusko 1999, 67, 70.) Kollegiaalisuus saattaa edistää uuden opettajan sopeutumista työyhteisöön, mutta erona perehdyttämiseen on siis ennen kaikkea se, että kollegiaalisuus



tähtää koulun, ei yksittäisen opettajan, kehittymiseen ja kehittämiseen.

### 6.2.3 Konsultaatio

Konsultaatio pyrkii ratkaisemaan jonkin työnteossa ilmenevän ongelman. Konsultaatiota ei yleensä suunnitella tai sovita ennalta, vaan suhde on lyhytkestoinen. Osallistujalla on velvollisuus hakea neuvoja ja ottaa asioita selville, toteuttajana toimii esimies tai asiantuntija. (Paunonen-Ilmonen 2001, 34; 37.)

### 6.2.4 Tutorointi

Tutorointi on enemmän koulutukseen kuin työelämään liittyvä termi. Tutorointina voidaan pitää kaikkia niitä toimia, joilla pyritään mielekkääseen ja itseohjautuvaan oppimiseen. Tutor toimii opiskelijan ohjaajana joko tietyllä kurssilla tai koko opiskelun ajan. Tutorin tehtävät vaihtelevat suuresti, mutta tärkeimpänä tavoitteena on oppimisen avustaminen. (Lehtinen & Jokinen 1996, 30–33.)

## 6.3 Opettajan perehdyttäminen

### 6.3.1 Miksi opettajaa tulisi perehdyttää?

Uuden opettajan perehdyttämisellä saattaa olla hänen ammatillista kasvuaan edistäviä vaikutuksia, koska perehdyttämisen tarkoituksena on auttaa selvittämään käytännön työssä eteen tulevia kysymyksiä ja ongelmia. Tällöin opettaja voi suunnata energiansa arkiongelmien ratkomisen sijasta opettajuutensa kehittämiseen.

Opettajan työ on aina sidottu kouluun ja sen ympäristöön. Opintoista

saadut tiedot ja valtakunnallinen opetussuunnitelma ovat ainoat pysyvät tekijät opettajan työssä. Suurin osa opettajan arkipäiväisestä toiminnasta määräytyy juuri tietyn kunnan, koulun, luokan ja oppilaan mukaan. Jotta opettaja voisi alusta saakka keskittyä opetus- ja kasvatustyöhön tietojen etsimisen sijasta, on koulun hyvä tulla uutta opettajaa vastaan.

Koulu voi perehdyttää opettajaa koulun toiminnan eri alueisiin. Näitä alueita ovat tavoitteet eli opetussuunnitelma, koulun työtavat ja koulun toiminnan arviointi, koulun tehtäväjako ja järjestyssäännöt, koulun kulttuuri eli arvoperusta, normit, informaatiokanavat ja asenteet sekä koulun ihmissuhteet (Himberg 1996, 12). Toisaalta voidaan kysyä, voidaanko ihmissuhteisiin perehdyttää. Mielestämme ihmissuhteet ovat subjektiivisia kokemuksia ja muotoutuvat luonnollisessa vuorovaikutuksessa. Perehdyttäjän mielipide työpaikan ihmissuhteista ja ihmisistä voi olla erilainen kuin uuden opettajan. Ihmissuhteisiin perehdyttäminen tuo mieleen juoruilun, eikä kyseinen toiminta sen vuoksi tunnu kovin tavoitteelliselta.

### 6.3.2 Perehdyttämisen sisältöjä koulussa

Hunter ja Scheirer (1992) antavat ohjeita uuden henkilökunnan vastaanottamiseen koulussa. Kun uusi opettaja on vastaanottanut työpaikan, hän keskustelee rehtorin kanssa koulun toimintatavoista ja oppilaista sekä saa tutustuttavakseen koulun opetussuunnitelman. Joku kollegoista opastaa uutta opettajaa koulun käytäntöihin. Uutta opettajaa tulisi myös kannustaa ja hänelle tulisi antaa palautetta työskentelystä. Vastavalmistuneen opettajan kohdalla on erityisen tärkeää pohtia tukikeinoja ja harkita hänelle annettavan vastuun määrää. (Hunter & Scheirer 1992, 208–209.)

Edellä esitelty ohjeistus tuntuu itsestään selvältä, mutta sen toteutuminen käytännössä onkin toinen asia. Uuden opettajan perehdyttäminen vaatii panostusta työyhteisöltä ja tukihenkilöltä, minkä vuoksi perehdyttäminen saattaa jäädä uuden opettajan oman aktiivisuuden varaan. Suomalaista ohjeistusta opettajan perehdyttämiseen emme löytäneet, mutta mainintoja

perehdyttämiskoulutuksen tarpeellisuudesta oli muutamissa tutkimustuloksissa ja julkaisuissa (ks. esim. Kiviniemi 2000, Haavisto 2002).

Koulua voidaan tarkastella virallisena ja epävirallisena organisaationa. Virallinen organisaatio merkitsee koulun virallisesti määriteltyjä tehtäviä ja selkeitä yhteyksiä. Epävirallinen organisaatio merkitsee näkymättömien käytäntöjen ja ajattelutapojen kokonaisuutta, joka sisältää yksityisasiat ja salaisuudet sekä persoonalliset kokemukset ja tunteet. Toisaalta tähän puoleen voi kuulua myös yhteisöllisiä piirteitä, joita voivat olla yhteisön rituaalit ja käytänteet. (Karjalainen 1992, Huuskon 1999, 30–40 mukaan.) Perehdyttämistä voidaan tämän näkemyksen pohjalta tarkastella perehdyttämisenä niin viralliseen kuin epäviralliseenkin organisaatioon. Virallisella perehdyttämällä on merkitystä opettajan tehtävien kannalta, kun taas epävirallinen auttaa työyhteisöön ja sen ihmissuhteisiin sisälle pääsemisessä.

Vartia (1992) erottaa toisistaan virallisen ja epävirallisen perehdyttämisen. Tässä otetaan huomioon edellä mainittu koulun tarkasteleminen virallisena ja epävirallisena organisaationa. Virallinen perehdyttäminen on tavoitteiden mukaista työhön, organisaatioon ja työehtoihin tutustuttamista. Opastusta voivat antaa esimerkiksi rehtori tai kanslisti. Epävirallinen perehdyttäminen puolestaan merkitsee uuden tulokkaan sopeuttamista koulun ja työyhteisön kirjoittamattomiin sääntöihin. Epävirallista perehdyttämistä voivat antaa työtoverit, esimiehet ja asiakkaat eli koulumaailmassa oppilaat tai vanhemmat. Tällöin uusi työntekijä omaksuu hyväksyttävän roolin ja löytää paikkansa yhteisössä. (Vartia 1992, 10–11.) Epävirallinen perehdyttäminen ei ole yhtä suunnitelmallista kuin virallinen, vaan voidaan olettaa, että se tapahtuu ihmissuhteiden muodostumisen ja työnteon kautta. Kirjoittamattomien sääntöjen vuoksi uusi opettaja saattaa kohdata yhteentörmäyksiä työyhteisön vanhempien jäsenten kanssa, koska tavat ja asenteet voivat olla vanhoja. Työyhteisön olisi hyvä pitää mielessä, että uusi työntekijä ei voi tietää kaikkia sääntöjä, jolloin yhteisön tulisi sallia virheet ja helpottaa sopeutumista myönteisellä ja hyväksyvällä asenteella. Myös uuden opettajan tulee olla kärsivällinen, koska työyhteisöön sopeutuminen ja sääntöjen

oppiminen vaatii oman aikansa. Uuden opettajan tulisi olla työyhteisössään avoin ja joustava kohdatessaan uusia asioita.

Perehdyttäminen on tarpeen myös silloin, kun pitkään töistä poissa ollut henkilö palaa töihin (Vartia 1992, 13). Kokenut opettaja, joka siirtyy uuteen kouluun, tarvitsee koulusta periaatteessa samat tiedot kuin nuori opettaja. Koululle voidaan koota esimerkiksi perehdyttämiskansio, jonka turvin koko henkilöstö on selvillä koulun asioista. Johtajan tulee taata uudelle työntekijälle samat oikeudet tehdä työtä omalla tavallaan kuin muillekin. (Pässilä & Niinikuru 1993, 31–32.)

Perehdyttäminen koetaan usein hankalana ja jälkeempään katsottuna huonosti hoidettuna. Kouluissa tulisikin pohtia, minkälaista perehdyttämistä tarvitaan ja kenen tehtävä perehdyttäminen on. Yksinkertaisinta perehdyttämistä on koulun resursseista kertominen. Pidemmälle vietyä perehdyttäminen on suunnitelmallista, jolloin uuden opettajan ei tarvitse omaksua kaikkea uutta tietoa samalla kertaa. Uusi opettaja saa nopean opastuksen päästäkseen alkuun ja myöhemmin useampia mahdollisuuksia koulun linjauksien läpikäymiseen. Uudella työntekijällä voi olla tukihenkilö, joka auttaa koulun toimintatapojen selvittämisessä ja vastailee kysymyksiin. Perehdyttämisen tarkoituksena ei ole muokata uudesta opettajasta koulun muottiin sopivaa työntekijää, vaan häntä tulee ohjata tutustumaan koulun kulttuuriin ja ajatusmaailmaan. Näin työyhteisöön sopeutuminen helpottuu ja hän voi olla mukana koulun kulttuurin ylläpitämisessä ja kehittämisessä. (Pässilä & Niinikuru 1993, 30–31.)

Perehdyttäminen voidaan jakaa useammalle opettajalle, jolloin jokainen esittelee oman alueensa. Esimerkiksi liikunnanopettaja tai tietotekniikkavastaava voi esitellä omien erityisalueidensa mahdollisuuksia. Joku opettajista taas esittelee yhteiset oppimateriaalit ja varastot ja joku toinen opettaja uudelle opettajalle siirtyvät oppilaat sekä heidän erityistarpeensa. Koulun johtaja voi kertoa koulua ympäröivän yhteisön mahdollisuuksista ja erityispiirteistä, huoltajien asenteesta ja opettajakunnan asiantuntemuksesta. Uudelle opettajalle voidaan nimetä tukihenkilö, joka vastaa kysymyksiin ja käy läpi koulun

toimintatapoja. Tukihenkilön perehdyttäminen taas on johtajan tehtävä. Suurissa kouluissa kanslisti voi antaa tietoa hallinto- ja talousasioista sekä tarvittavista paperitöistä. (Pässilä & Niinikuru 1993, 30–32.)

## 7 TUTKIMUSONGELMAT

Aiemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Leino & Leino 1997; Hansén 2000) on kirjoitettu vastavalmistuneiden opettajien kokemasta käytäntösokista.

Kiinnostuimme selvittämään, millaisia mielikuvista poikkeavia asioita opettajat kokevat uransa alussa. Lisäksi halusimme selvittää, tulevatko työyhteisöt uusia työntekijöitä vastaan, eli millaisia perehdyttämismenetelmiä kouluissa on.

Näiden pohjalta laadimme seuraavat tutkimusongelmat.

1 Mitä opettajan työnkuva poikkeaa vastavalmistuneen opettajan mielikuvista?

1.1 Onko opettajien välillä eroja koulutuksesta, sukupuolesta tai koulun koosta riippuen?

2 Millaisia perehdyttämismenetelmiä kouluilla on käytössä?

2.1 Vähentääkö perehdyttäminen työssä kohdattavien yllätysten määrää?

## 8 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET LÄHTÖKOHDAT

### 8.1 Määrällisen ja laadullisen tutkimuksen määrittelyä

Määrällisen ja laadullisen tutkimusotteen välillä on niin paljon eroja, että tutkimuksen päämetodologiaksi on hyvä valita näistä toinen (Metsämuuronen 2000, 14). Määrällinen tutkimus pyrkii saamaan tarkasti rajatuista kohteista mahdollisimman objektiivista empiiristä tietoa. Tieto kootaan siten, että määrällinen, numeerinen mittaaminen ja mittatulokset ovat mahdollisia. (Huttunen 1994, 140.)

Laadullinen tutkimusote korostaa tulkintaa ja ymmärtämistä. Sillä pyritään useimmiten yksittäisen ilmiön tutkimiseen ja ilmiön ainutkertaisuuden korostamiseen. (Soininen 1995, 34–35.) Laadullinen aineisto on useimmiten ilmiösultaan tekstiä, joka on voinut syntyä tutkijasta riippuen, esimerkiksi havainnoinnit ja haastattelut, tai riippumatta, esimerkiksi omaelämäkerrat, kirjeet ja muu kirjallinen aineisto (Eskola & Suoranta 1999, 15). Aineistosta voidaan tehdä johtopäätöksiä ilman tilastollisia keinoja (Huttunen 1994, 140).

Laadullinen tutkimusote soveltuu hyvin tutkimukseen, jossa tarkastellaan tapahtumien yksityiskohtaisia rakenteita, halutaan selvittää tietyssä tilanteessa olleiden henkilöiden merkitysrakenteita, kohteena on luonnollinen tilanne, joka ei ole täysin kontrolloitavissa tai jota ei voida kokeellistaa tai halutaan tietoa syy-seuraussuhteesta tilanteessa, jossa niitä ei voida kokeellistaa. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 12–13.) Laadullinen tutkimusote on tämän tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukainen, koska keskitymme selvittämään opettajien henkilökohtaisia tuntemuksia työssä kohdatuista yllätyksistä ja perehdyttämisestä.

## 8.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus

Fenomenologis-hermeneuttisen metodin erottaa muista se, että siinä ihminen on sekä tutkimuksen kohteena että tutkijana (Varto 1992, 26). Fenomenologinen metodi pyrkii katsomaan ilmiötä sellaisena kuin se on (Heikkinen & Laine 1997, 20).

Fenomenologia korostaa tutkijan esiymmärryksen eli oletusten ja lähtökohtien tiedostamista, koska tavoitteena on asioiden mahdollisimman ennakkoluuloton kuvaaminen. Hermeneutiikka puolestaan lähtee siitä, että ennakkoluuloista ei voi vapautua kokonaan. Ennakkoluuloille annetaan rakentava merkitys, koska ne mahdollistavat puutteellisen tulkinnan, jota voidaan tulkinnan edetessä korjailla. (Moilanen & Räihä 2001, 50.)

Keskeisiä käsitteitä fenomenologis-hermeneuttisessa metodissa ovat kokemus, merkitys, yhteisöllisyys, ymmärtäminen ja tulkinta. Tutkimuskohteena ovat erityisesti kokemukset ja ne suhteutetaan jokaisen omaan todellisuuteen. (Laine 2001, 26.) Fenomenologisen tutkimuksen varsinaisina kohteina ovat inhimillisen kokemuksen merkitykset (Heikkinen & Laine 1997, 21).

Tässä tutkimuksessa yhtenä tutkimusongelmana on opettajan uransa alkuvaiheessa kokemat yllätykset. Jokainen opettaja kokee eri asioita yllättävinä. Toisaalta yllätykset voivat olla yleisellä tasolla samoja, mutta yksilöt kokevat ne eri tavalla. Tässä tutkimuksessa hermeneuttis-fenomenologinen ote ilmenee selvitetessä tutkittavien kokemuksia työn odottamattomista piirteistä. Vastauksista esille nousevia piirteitä yhdistelemällä ja vertailemalla on pyritty löytämään laajempia merkityksiä. Jotta merkityksiä voidaan ymmärtää, niitä täytyy tulkita. Tämä tuo tutkimukseen mukaan hermeneutiikan. Hermeneuttinen ymmärtäminen on merkityksen oivaltamista. Ymmärtäminen on tulkintaa ja sen pohjana on esiymmärrys. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34–35). Tutkimuksen edetessä tutkija tekee aineistosta tulkintaehdotuksen, jonka kautta hän tarkastelee tekstiä uudessa valossa muodostaen uusia ehdotuksia. Tästä muodostuu hermeneuttinen kehä, joka merkitsee tutkijan dialogia aineiston kanssa. (Haaparanta & Niiniluoto 1994, 71.) Dialogin avulla pyritään luomaan



mahdollisimman uskottava hypoteesi siitä, mitä tutkittava on vastauksessaan tarkoittanut. (Laine 2001, 34–35.)

### 8.3 Merkityksen käsite

Siljander ja Karjalainen (1993) ovat kirjoittaneet, että mitä hyvänsä sosiaalista tapahtumaa voidaan tulkita tekstinä (Siljander & Karjalainen 1993, 84). He ovat jäsentäneet tulkintaa ohjaavia laadullisen analyysin sitoumuksia ja oletuksia seuraavasti:

1. Kun tutkitaan toimintaa jossain arkisessa toimintaympäristössä, tarvitaan “kulttuurista tulkintakompetenssia” eli kykyä tulkita oikein ihmisten toimintaa vaihtuvissa sosiaalisissa tilanteissa. Arkisen sosiaalisen interaktion tulkintaa ohjaavat merkityksen käsitettä koskevat oletukset. Nämä oletukset ovat implisiittisiä eli tiedostamattomia ja ne omaksutaan kulttuuriin sosiaalistumisen myötä. (Siljander & Karjalainen 1993, 84.)
2. Kun sosiaalista interaktiota tulkitaan tieteessä, on oltava eksplisiittinen eli tiedostettu merkityksen käsite. Tiedostettu merkityksen käsite auttaa näkemään kulttuurisen tulkintakompetenssin rakenteen ja auttaa todellisuus pohjaisen tulkintaohjeiston laadinnassa. Merkityksen käsitteen tiedostaminen auttaa tutkijaa etsimään ja löytämään tekstistä olennaista. (Siljander & Karjalainen 1993, 84.)
3. Kaikkia sosiaalisen todellisuuden tapahtumia voidaan tulkita tekstinä. Tulkinnassa pyritään löytämään tekstin merkitysrakenne. Tekstiin merkitysjärjestelmänä on otettava realistinen kanta. Tämä merkitsee sitä, että tulkittavassa tekstissä on sisäinen säännönmukainen merkitysrakenne, joka ei riipu tulkitsijasta, hän ei siis tuota tekstin merkitystä. Tulkitsija ei muokkaa tekstin merkitysrakennetta, vaan yrittää löytää jotain vastaavaa omasta

merkitysjärjestelmästä, jolloin tekstissä oleva säännönmukaisuus välittyy hänelle. (Siljander & Karjalainen 1993, 84–85, 90–93.)

Eri tutkimus- ja tulkintaperinteet painottavat merkityksen käsitettä eri tavalla. Yleisesti merkitys on jotain, mikä auttaa ymmärtämään toimintaa. Ihmisen merkityssuhteet tulevat todeksi tietyssä ajassa ja paikassa tapahtuvassa toiminnassa. Merkityksenanto ei siis ole vain yksilöllinen tapahtuma, sillä yksilön merkitykset rakentuvat suhteessa ympäristöön. (Siljander & Karjalainen 1993, 85.) Myös Moilanen ja Räihä (2001) tarkastelevat merkityksiä tutkimuskohteena ja nostavat esille niiden tilannesidonnaisuuden sekä tiedostettujen ja tiedostamattomien merkitysten eron. Heidän mukaansa asioilla sinänsä ei ole merkityksiä, vaan merkitykset nousevat esille vasta, kun asioita yhdistellään ja suhteutetaan toisiinsa. Tämän vuoksi vaaditaan herkkyyttä esiin nousevien merkitysvivahteiden havaitsemiseksi. Merkitysten liittyessä toisiinsa muodostuu merkitysrakenteita, jotka edelleen antavat toisilleen uusia merkityksiä. Merkityksistä muodostuu siten laaja verkko, joka tutkijan tulisi hahmottaa. (Moilanen & Räihä 2001, 44–45.)

Merkityksiä tulkittaessa selvitetään jonkin asian mieltä. Tutkijalla herää kysymyksiä tulkintoja muodostaessaan, koska aluksi tutkimuksen kohde vaikuttaa epäselvältä ja oudolta. Tutkija esittää aineistolle tulkintakysymyksiä, jotka määräävät, millaisia merkityksiä haetaan. Kysymykset perustuvat tutkijan olettamuksiin. Sen vuoksi olisi tärkeää, että tutkija tiedostaisi omat lähtökohtansa. Tutkimuksen ja tulkinnan edetessä tutkijan ymmärrys syvenee, jolloin myös tutkimusongelmat tarkentuvat. Tulkintakysymysten syventyessä aineistosta löytyy uusia näkökulmia, joiden avulla tutkija hakee uusia merkityksiä. Aineistoon perehtymisen avulla tutkija havaitsee mielenkiintoisimmat ja hedelmällisimmät merkityksenannot. Tätä kutsutaan tutkimuksen induktiiviseksi lähtökohdaksi. (Moilanen & Räihä 2001, 48–50.)

Siljander ja Karjalainen (1993) kirjoittavat sosiaalisen todellisuuden merkityssuhteiden olevan säännönmukaisia. Toiminta rakentuu näiden sääntöjen varaan. Heidän luomansa kuuden kategorian (kuvio 2) kautta voidaan jäljittää sosiaalisen todellisuuden merkityssuhteita ja siten tulkita tekstiä.

(Siljander & Karjalainen 1993, 86.)

	tiedostettu	Tiedostamaton
SUBJEKTIIVINEN (yksilöllinen)	1. tunteet, tarpeet, tavoitteet	2. tiedostamattomat havainnot
HISTORI- ALLINEN  INTER- SUBJEK- TIIVINEN (yhteisöllinen)	3. yhteisön - normit - roolit - kulttuuriset ideat - moraalit	4. yhteisön - sosiaaliset säännöt - rutiinit - perusmyytit
UNIVER- SAALI	5. periaatteet ja ideat	6. yleispätevät sääntö- järjestelmät

KUVIO 2. Toiminnan merkitystasot (Siljander & Karjalainen 1993, 86)

Kuvion tasot 1,3 ja 5 ovat tiedostettuja merkitystasoja. Ne eivät vaadi kovin paljon tulkintaa. Näillä tasoilla kulkevat merkitykset saadaan selville kysymällä suoria ja hyviä kysymyksiä. Tasojen 2, 4 ja 6 merkitykset taas ovat tiedostamattomia ja ne saadaan yleensä selville suoraan näkyvien merkitysten taustalta päättelämällä ja rivien välistä lukemalla. (Siljander & Karjalainen 1993, 90.) Tätä jakoa tiedostettuihin ja tiedostamattomiin alueisiin käytetään apuna tämän tutkimuksen tulkintavaiheessa.

## 9 AINEISTON KERUU

### 9.1 Metodien valinta

Tässä tutkimuksessa käsitellään vastavalmistuneiden opettajien käytännön työssä kohtaamia yllätyksiä ja koulujen perehdyttämiskäytäntöjä. Yllätykset ovat yksilöllisiä, jokainen antaa niille omat merkityksensä. Yhteistä niille kuitenkin on se, että ne poikkeavat opettajien odotuksista ennen uran alkua. Kun tutkimuskohteena ovat merkitysrakenteet, on aineistona oltava tekstiä. Tällöin ihmiset voivat kertoa asioista omin sanoin sen sijaan, että vastausvaihtoehdot olisi annettu valmiina. (Alasuutari 1999, 83.)

Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi avoimen kyselylomakkeen, koska se mahdollistaa edellä mainitun omin sanoin kertomisen. Kysymyksillä vastaukset ohjattiin koskemaan tutkimuksen kannalta keskeisiä teemoja. Kyselylomakkeen avulla saimme kerättyä aineiston tehokkaasti.

### 9.2 Kyselytutkimuksen piirteitä

Kyselytutkimus mahdollistaa laajan tutkimusaineiston keräämisen. Tehokkaana menetelmänä se säästää tutkijan aikaa ja vaivannäköä. Huolellisesti suunnitellulla lomakkeella kerätty aineisto on myös nopeasti käsiteltävissä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 182.) Kyselylomakkeen tekemisessä on haasteellista, että siitä saadaan muotoiltua selkeä ja yksiselitteisesti tulkittava. Kysymysten tulee olla sellaisia, että vastaaja ymmärtää ne helposti ja pystyy vastaamaan nopeasti. Mikäli kysymyksenasettelua joutuu pohtimaan, se laskee vastaamismotivaatiota. Myös tutkijan kannalta on luonnollisesti tärkeää, että vastaukset pystytään purkamaan helposti eikä vastaajan tarkoitusperiä joudu miettimään. Mikäli kysymykset on muotoiltu siten, että vastauksista voi tulla

epäselviä, sillä saattaa olla suuri vaikutus tutkimuksen luotettavuuteen.

Kyselylomakkeen etuna haastatteluun verrattuna on esimerkiksi se, että tutkija ei vaikuta läsnäolollaan ja olemuksellaan vastauksiin. Kyselylomakkeen avulla kysymykset esitetään jokaiselle vastaajalle samassa muodossa, mikä parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Vastaajan kannalta kyselylomake saattaa olla miellyttävämpi, koska vastaaja saa itse valita sopivimman ajankohdan, jolloin voi rauhassa vastata kysymyksiin. Tutkijan kannalta kyselylomake tulee myös edullisemmaksi, koska vastaajien luo ei tarvitse matkustaa, vaan kysymykset voi laittaa postitse lomakemuodossa. Avointen kysymysten etuna on, että vastaajan mielipide saadaan perusteellisesti selville. Lisäksi vastauksia voidaan analyysivaiheessa luokitella monella tavalla. (Valli 2001, 101, 111.)

Kyselylomaketutkimuksessa vastausprosentti jää usein melko alhaiseksi. Avointen kysymysten haittana on lisäksi se, että vastaukset saattavat olla epätarkkoja. Valli (2001) ehdottaa vastausprosentin parantamiseksi erilaisten ryhmien hyväksikäyttöä jolloin aineisto kerättäisiin esimerkiksi koululuokittain. Kyselyn haittapuolina pidetään myös sitä, että vastaaja voi tutustua kaikkiin kysymyksiin etukäteen eikä välttämättä vastaa halutussa järjestyksessä. Vastaaja ei voi tarkentaa kysymystä, mikäli kysymyksenasettelu on epäselvä. Kysymysten väärinymmärrystä voidaan pyrkiä estämään huolellisella vastausohjeella ja selkeällä lomakkeella. (Valli 2001, 101–102.)

Kyselylomakkeesta pyrittiin tekemään mahdollisimman selkeä sekä kysymyksistä lyhyet ja ymmärrettävät. Kyselylomakkeen kysymyksenasettelu oli sellainen, että vastausjärjestyksellä ei ollut väliä vastauksen kannalta. Emme koe ongelmana sitä, että vastaajat saattoivat tutustua kysymyksiin etukäteen; päinvastoin, se saattoi auttaa vastaajaa hahmottamaan kyselyn tarkoituksen paremmin. Kyselylomakkeen kysymykset laadittiin tutkimusongelmien ja teorian pohjalta. Tällä pyrittiin siihen, että vastauksia olisi helpompi luokitella ja oleellinen tieto olisi selkeämmin poimittavissa.

### 9.3 Aineiston hankinta

Kyselylomake (Liite) jaettiin joko paperiversiona tai sähköpostitse valituille kouluille ja opettajille eri puolille Suomea. Tutkimuksen kohderyhmäksi rajattiin korkeintaan seitsemän vuotta työssä olleet opettajat. Joissakin tapauksissa kysely annettiin suoraan opettajalle, toisissa se puolestaan lähetettiin koulun rehtorille, joka toimitti kyselyn edelleen opettajille. Kyselylomakkeita toimitettiin Hämeeseen, Etelä-Pohjanmaalle ja pääkaupunkiseudulle. Vastauksen sai palauttaa sähköpostitse tai paperilla.

## 10 AINEISTON ANALYYSI

Laadullinen analyysi on merkitysten tulkitsemista. Tulkinta kohdistetaan ajatukselliseen kokonaisuuteen, jolloin siitä voidaan löytää merkityksiä. Tutkijan tulee pitää mielessä sekä tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat että aineiston ilmaisut. Mikäli ilmaisut jäävät teoreettisten lähtökohtien ulkopuolelle, niitä ei yleensä tulkita merkityksiksi. (Syrjälä ym. 1995, 143–145.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa perusanalyysimenetelmä on sisällönanalyysi, joka kuvaa aineiston sisältöä sanallisesti. Se voidaan yhdistää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin, ja useimmat analyysimenetelmät perustuvat siihen. Luokittelu, teemoittaminen ja tyypittely ovat sisällönanalyysin osia. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93–95, 107.)

Luokittelu on yksinkertaisin tapa järjestää aineistoa. Aineistosta voidaan määritellä luokkia ja laskea tekstistä luokkien esiintymiskerrat. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95.) Luokittelu ei ole paras tapa laadullisen aineiston analysointiin, mutta sen avulla päästään liikkeelle. Analyysia ei kuitenkaan tule jättää tähän, koska aineistosta saattaa jäädä käyttämättä oleellisia asioita. (Eskola & Suoranta 1999, 166.) Kyselylomakkeemme kysymykset on jo laadintavaiheessa luokiteltu aihealueittain. Tämä pyrittiin helpottamaan vastausten luokittelua analyysivaiheessa.

Teemoittamisessa nostetaan esille tutkimusongelmaan liittyviä teemoja, jolloin voidaan vertailla kyseisten teemojen esiintymistä aineistossa. Aineisto on ensin luettava läpi, jonka jälkeen siitä on pyrittävä löytämään ja erottelemaan tutkimusongelman kannalta keskeisimmät aiheet. Teemoittaminen vaatii siis teorian ja tutkimuksen yhteen liittämistä ja vuorovaikutusta. (Eskola & Suoranta 1999, 175 – 176; Tuomi & Sarajärvi 2002, 94.) Tutkijan on luettava teksti useaan kertaan löytääkseen keskeiset merkitykset. Tekstistä voidaan hakea joko tiettyyn asiaan liittyviä merkityksiä tai sitä voidaan tarkastella kokonaisuutena pyrkien löytämään tekstin sisällöllinen logiikka. (Moilanen & Rähä 2001, 53.) Tässä tutkimuksessa kerätyn aineiston analyysivaiheessa vastaukset luokiteltiin

kysymyksittäin. Vastaukset jaettiin edelleen teemoihin opettajan työnkuvan osa-alueiden mukaan (ks. luku 2). Vastauksista teemoitettiin myös esille nousseet muuhun kuin työnkuvaan kuuluvat asiat. Tämän avulla saatiin selville, mitkä yllätykset liittyvät yleisesti opettajan työnkuvaan ja mitkä ovat koulukohtaisia.

Laadullisen aineiston analyysia voidaan teemoittamisen jälkeen jatkaa tyypittelyllä. Tällöin aineisto ryhmitellään ryhmiksi samankaltaisia tarinoita. Tarinoiden pohjalta voidaan luoda tyypillinen kuvaus tietystä tilanteesta tai valita yksi koko joukkoa edustava tarina. Tyyppien muodostamiseen on kolme tapaa:

1. Autenttinen, jolloin yhtä vastausta käytetään esimerkkinä laajemmasta aineistosta.
2. Yhdistetty, jolloin esitettävät asiat tulevat esiin suurimmassa osassa vastauksista.
3. Mahdollisimman laaja tyyppi, jolloin jotkut asiat esiintyvät vain muutamassa vastauksessa. (Eskola & Suoranta 1999, 182–183 .)

Tyypittelyn avulla aineiston analyysia voidaan syventää. Tyypittelyä voidaan käyttää avointen kysymysten analysoinnissa edellä mainituilla tavoilla. Tässä tutkimuksessa käytetään lähinnä autenttista tapaa vastausesimerkkien muodossa.

Tässä tutkimuksessa käytetään luokitteluun ja teemoittamiseen perustuvaa taulukointia. Tätä kutsutaan sisällön erittelyksi, jossa tekstin sisältöä kuvataan määrällisesti (Tuomi & Sarajärvi 2002, 107). Tällä tavoin saadut taulukot toimivat tekstin tulkinnan pohjana. Kontingenssianalyysissa kiinnitetään päähuomio sanontojen esiintymistiheyden sijaan sanontojen yhteyksiin (Eskola 1975, Tuomen & Sarajärven 2002, 107 mukaan). Tässä tutkimuksessa tämä merkitsee esimerkiksi opetustyön osa-alueiden ja perehdyttämismenetelmien esiintymistä vastauksissa. Saatuja määriä vertailtiin keskenään ristiintaulukoinnin avulla.



## 10.1 Tulosten tulkinta

Tulkinta on saatujen merkityssuhteiden erittelemistä. Jotta saaduista osista ja tasoista muodostuisi kokonaisuus, ne on liitettävä yhteen uudeksi kokonaisuudeksi ymmärryksen kautta. (Varto 1992, 64.) Moilasan ja Rähän (2001) mukaan tärkein asia tutkimusongelmien ja aineiston suhteessa on se, että ne vastaavat toisiaan (Moilanen & Rähä 2001, 51). Tässä tutkimuksessa kerätyn aineiston avulla saatiin vastauksia niihin tutkimusongelmiin, joihin vastauksia haettiin. Näin ollen tutkimusmenetelmän valinta oli onnistunut.

Kyselyn palautti määräaikaan mennessä 25 enintään seitsemän vuotta työssä ollutta opettajaa. Vastauksista 16 palautettiin sähköpostitse, kahdeksan suoraan tutkijoille ja yksi postitse. Vastaajissa oli tasaisesti sekä luokan- että aineenopettajia. Vastaajat työskentelivät erikokoisilla kouluilla. Opettajien määrä suurimmalla koululla oli 55 ja pienimmällä 2. Vastaajien jakautuminen eri ryhmiin ilmenee taulukosta 2.

Tulkintavaiheessa vastauksia on tarkasteltu vertaamalla aineen- ja luokanopettajia, mies- ja naisopettajia sekä pienten ja suurten koulujen opettajia. Pieni koulu tarkoittaa tässä tutkimuksessa yksisarjaista koulua eli koulua, jossa on enintään kuusi opettajaa. Suuri koulu puolestaan on koulu, jossa on enemmän kuin kuusi opettajaa.

	Työyhteisön koko		Sukupuoli	
	Pieni koulu	Suuri koulu	Nainen	Mies
Luokanopettaja	5	7	10	2
Aineenopettaja	0	13	9	4

TAULUKKO 1. Vastaajien ryhmittäinen jakautuminen

### 10.1.1 Mitä odottamatonta vastavalmistunut opettaja kohtaa?

Seuraavasta taulukosta (taulukko 2) ilmenevät ne asiat, jotka eniten yllättävät vastavalmistuneita opettajia uran alussa. Olemme luoneet taulukon tulkitsemalla vastauksista, kuuluvatko opettajien mainitsemat yllätykset työnkuvan osa-alueisiin (ks. luku 2) vai sen ulkopuolelle. Taulukon ulkopuolelle jäävien alueiden osuus jää vastauksissa vähäiseksi (korkeintaan 20%). Esimerkiksi johtajuuteen liittyviä asioita ei mainittu yhdessäkään vastuksessa. Opettajaryhmät luokiteltiin pareihin koulutuksen, työyhteisön koon ja sukupuolen mukaan. Ensimmäiseltä vaakariviltä näkyvät ryhmien prosenttiosuudet kaikista vastaajista. Tämän jälkeen vertailtiin vasemmassa pystysarakkeessa olevien opettajan työnkuvan osa-alueiden kokemista yllättävänä näiden ryhmien sisällä. Esimerkiksi kaikista aineenopettajista (joita on 52% vastaajista) 69% oli yllättynyt työnkuvan laajuudesta. Kussakin pystysarakkeessa olevat luvut ovat prosentteja kaikista sen ryhmän opettajista. Näin saatiin vertailtua ryhmissä olevia pareja keskenään.

		Opettajaryhmät						
Yllätykset	Kaikki vastaajat	Aineenopettajat	Luokanopettajat	suurten koulujen opettajat	pienen koulujen opettajat	Miesopettajat	Naisopettajat	
	Yhteensä	100	52	48	80	20	24	76
Työnkuvava	Työnkuvan laajuus	68	69	67	75	40	67	68
	Muu opetustyö	44	38	50	45	40	83	32
	Muu kasvatustyö	40	46	33	45	20	67	32
	Opetuksen suunnittelu	32	38	25	30	40	50	26
	Hallinnolliset tehtävät	28	38	17	30	20	33	26
	Muut							
	Oppilaiden heterogeenisuus	28	23	33	25	40	0	37
	Oppilaiden ongelmat	24	23	25	30	0	17	26

TAULUKKO 2. Uran alussa koettavat yllätykset opettajaryhmittäin

Opettajan ammatin oppiminen ja omaksuminen alkaa jo omina kouluvuosina (Ruohotie 2000, 3). Kaikilla on jonkinlainen käsitys siitä, mitä opettajan työ, ainakin luokahuoneessa, on. Kaikkien vastaajien ennakkokäsitykset opettajan työstä vastasivat ainakin osittain sitä, millaiseksi se käytännössä on osoittautunut. Uransa alkuvaiheessa oleva opettaja yllättyy eniten työnkuvan laajuudesta. Tähän tulokseen on päädytty myös aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Niemi 1995). Työnkuvan laajuus yllättää tasaisesti kaikkia ryhmiä.

Yllättävintä oli opettajuuteen liittyvä sekundäärinen toiminta, kuten teemapäivien, vanhempainiltojen, retkien ja juhlien sekä kaiken muun koululaisen arkeen liittyvien toimintojen suunnittelu ja valmistelu. (mies M/ao/55.) [1]

Yllätyin, kuinka paljon aikaa kuluu erilaisiin opettajien suunnittelupalaveriiniin ja opetussuunnitelmien tekoon ja muihin ei opettamiseen liittyviin asioihin (nainen W/lo/25).

[1] Vastaajan tiedoista ilmenee vastaajan sukupuoli, koulutus ja työyhteisön koko. Kirjain toimii vastaajan tunnisteenä.

Monet vastaajat tuntuvat pitävän luokkahuoneen ulkopuolista työtä ylimääräisenä ja toisarvoisena. Odotukset ovat ehkä opettajankoulutuksestakin johtuen olleet vain opetukseen kohdistuvia. Tämän vuoksi koko työnkuvan laajuus yllättää ja saa muun työhön kuuluvan työn tuntumaan ylimääräiseltä.

Muutamissa aineenopettajien vastauksissa mainittiin tietyille aineille ominaisena piirteenä omaan erityisosaamiseen kohdistuvat odotukset koulun muun henkilökunnan taholta.

Meille teknisen työn opettajille kertyy muuten ”pikku nikkarointeja” enemmän kuin varsinaista opetusta ellei pidä varaansa (mies M/ao/55).

[Yllättävää on ollut] teknisen työn ja muiden aineiden kökkämäisyys. Palkatta saa tehdä niin paljon työtä kuin jaksaa ja usein sitä joutuu tekemään. (mies D/ao/50.)

Kollegat odottavat taito- ja taideaineiden opettajilta enemmän pieniä palveluksia kuin muilta opettajaryhmiltä. Nämä palvelukset ovat koulun fyysiseen ympäristöön liittyviä asioita, ”palveluksia koko koululle”, ei niinkään henkilökohtaisia palveluksia.

Työnkuvan osa-alueista muun opetustyön määrä on yllätys huomattavalle osalle miehistä, myös osa naisista kokee sen odottamattomana. Muun kasvatustyön yllättävyydessä opettajien koulutuksella ei ole eroa, mutta miehet yllättyvät naisia enemmän. Tästä voidaan päätellä, että erityisesti miehet odottavat työn keskittyvän oppituntien pitämiseen.

Koulu ei olekaan pelkkää opettamista vaan myös muita asioita (mies D/ao/50).

Eniten ehkä yllätti kuinka vähän ajasta kuluu todella oikeaan opetukseen -- (mies M/ao/55).

Muun kasvatustyön määrä yllättää enemmän suurten koulujen opettajia. Tähän tutkimukseen vastanneet pienten koulujen opettajat ovat luokanopettajia peruskoulun 1.-6. -vuosiluokilla. Suuremmilla kouluilla, erityisesti 7.-9. – vuosiluokkien kouluilla, käytännöt muussa kasvatustyössä eroavat pienten

koulujen käytännöistä. Esimerkiksi 7.-9. –vuosiluokkien kouluissa kaikkien oppilaiden ruokailuvalvontaa hoitaa muutama opettaja, kun taas luokanopettaja ruokailee yhdessä oppilaiden kanssa. Pienet kouluyhteisöt ovat tiiviimpiä ja opettajat jakavat yhdessä kasvatusvastuun kaikkien opettajien tuntiessa koko koulun oppilaat. Tämä saattaa vaikuttaa siihen, että pienten koulujen opettajat eivät koe muun kasvatustyön määrää yllättävän suurena. Toisaalta voidaan pohtia koulutuksen merkitystä kasvatustyöhön suhtautumisessa.

Luokanopettajien koulutuksessa pääpaino on kasvatustieteen opinnoilla, joita suoritetaan 75 opintoviikkoa. Aineenhallintaan tähtääviä peruskoulussa opetettavia aineita ja aihekokonaisuuksia opiskellaan yhteensä 35 opintoviikkoa. Aineenopettajien koulutus puolestaan painottuu opetettavan aineen hallintaan ja kasvatustiedettä opiskellaan luokanopettajia vähemmän; 35 opintoviikkoa. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2001, 118–122.) Näin ollen näkökulma kasvatustyöhön saattaa jo koulutuksestakin johtuen olla erilainen.

Myös opetuksen suunnittelu mainittiin useissa vastauksissa. Joillekin tuli yllätyksenä se, miten vähän suunnitteluun kuluu aikaa, jotkut puolestaan yllättyivät suunnittelun suuresta määrästä.

-- tuntien valmisteluun ei kulu aikaa juuri ollenkaan vaan tunnit onnistuu viemään läpi rutiinilla (mies F/ao/27).

-- varsinkin lisämateriaalin tekeminen ja etsiminen on aika työllistävää. Varsinkin kun sitä omaa matskua ei ole vielä kerinnyt kertymään kovinkaan paljon. (nainen Y/lo/6.)

Suunnittelutyön määrä riippuu paljon opettajan omasta tyylistä ja kenties myös opetettavasta aineesta. Yksi pitää mielellään kirjaan sidottuja tunteja, toinen taas haluaa kerätä erilaista, ehkä paremmin hänen suunnitelmiinsa sopivaa materiaalia.

Opettajankoulutuksessa keskitytään niihin valmiuksiin, joita tarvitaan oppituntien pitämisessä (Niemi 1998a, 64). Tässä tutkimuksessa vain kaksi vastaajaa mainitsi oppituntien pitämiseen liittyviä yllätyksiä tai ongelmia. Opettajankoulutus siis antaa taitoa ja itsevarmuutta opettamiseen liittyvissä

asioissa. Jotta opettaja opetustyöhön lähtiessään kokisi itsensä varmemmaksi, tulisi koulutuksessa käydä läpi tarkemmin myös muihin osa-alueisiin liittyviä asioita.

45 minuuttia on lyhyt aika -- (nainen R/lo/2).

Työtapoihin ja tekniikoihin liittyvät ongelmat kuuluvat aineemme laatuun -- (mies M/ao/55).

Vastaajista 56% ei maininnut vastauksessaan mitään oppilaisiin ja oppitunnin pitämiseen liittyviä asioita. Heidän kirjoituksissaan huomio kiinnittyy pääasiassa omaan toimintaan, ei niinkään oppilaisiin. Tämä vastaa tutkimuksessa aikaisemmin esitellyn eksperttiteorian noviisiopettajaa (ks. luku 3.1.2). Kuitenkin 44% vastaajista toi esille myös oppilaisiin liittyviä asioita. Eniten opettajia yllättivät eritasoiset oppilaat ja oppilaiden ongelmat. Näitä asioita havaitsivat enimmäkseen opettajat, jotka ovat olleet työelämässä enemmän kuin yhden vuoden. Tämä viittaa siihen, että he ovat ohittaneet noviisivaiheen. Noviisivaihe ei siis ilmeisesti kestä kovin kauaa. Eryttäminen ja oppilaiden yksilöllinen huomioon ottaminen tulevat esille koulutuksen aikana, mikä varmasti edistää opettajan ammatillista kehitystä.

#### 10.1.2 Missä kaivataan opastusta?

Edellisessä kappaleessa on käsitelty asioita, jotka eivät vastaa niitä mielikuvia, joita opettajilla on ennen uran alkua. Nämä poikkeavat kuitenkin niistä asioista, joissa he kaipaavat apua työt aloittaessaan. Vaikka yllätyksiä koettiin eniten opettajan työnkuvaan liittyvissä asioissa, opettajat kaipasivat eniten opastusta koulun tavoissa ja käytännöissä. Nämä ovat juuri niitä asioita, joihin virallisen perehdyttämisen tulisi keskittyä (ks. luku 6.3.2).

[Kaipasin apua] koulun käytänteissä, jokaisella koulullahan on omat tapansa ja perinteensä (nainen S/lo/4).

Opettajat saattavat kokea, että työnkuvaan liittyvät asiat kuuluvat ammattitaitoon, joten vaikka ne aiheuttavatkin eniten yllätyksiä, niihin ei pyydetä apua.

Toisaalta vastauksissa ilmenee myös tarve saada perehdyttämistä koulun kirjoittamattomiin sääntöihin:

Kaipasin opastusta erityisesti koulun käytäntöjen ja erilaisten, kirjoittamattomienkin, sääntöjen selvittämisessä. Uudelle opettajalle kun nimenomaan tällainen on uutta. (nainen C/ao/54.)

Työyhteisön uuden jäsenen on opittava sellaisia pelisääntöjä, jotka hallitsemalla hänet hyväksyttäisiin ryhmän jäseneksi (Schein 1987, 24). Nämä pelisäännöt ovat vastaajien mainitsemia kirjoittamattomia sääntöjä. Moni mainitsi, että juuri niistä piti ottaa itse selvää. Pelisäännöt ovat ehkä tiedostamattomia ryhmän sisälläkin (vrt. kuvio 2), jolloin ryhmän vanhat jäsenet eivät osaa niihin perehdyttää. Uuden opettajan tulee siis päätellä pelisäännöt itse, jolloin kuva muodostuu vähitellen. Ryhmän sisälle pääsemiseen menee oma aikansa, aivan kuten ihmissuhteiden kehittyminen yleensäkin tapahtuu ajan kanssa. Sitä ei voi nopeuttaa, vaan se vaatii molemminpuolisen luottamuksen ja yhteenkuuluvaisuuden tunteen heräämistä pikkuhiljaa, tutustumisen myötä.

Uuteen työpaikkaan siirtyminen herättää useimmissa opettajissa jotain kysymyksiä, joihin saa vastauksen ainoastaan muiden avulla. Muutamissa vastauksissa nousee kuitenkin esille omatoimisuus; vastaaja ottaa itse asioista selvää eikä koe tarvitsevänsä toisten apua.

Ei mikään erityisesti yllättänyt. -- En kai [kaivannut opastusta] missään. Olen omatoiminen ja otan asioista itse selvää. (nainen K/ao/35.)

Ei ole tullut yllätyksiä. -- Kai sitä oli osannut virittäytyä oikein --. (mies Q/lo/3.)

Näiden vastaajien kirjoituksista käy ilmi, että omatoimisuus on hyve. He ovat itsenäisiä ja homma on hanskassa alusta lähtien. Niemen (1998a) mukaan

opettajan työ nähdään usein yksilöllisenä suoriutumisenä. Kokemuksia, ovat ne sitten hyviä tai huonoja, jaetaan harvoin kollegoiden kanssa. (Niemi 1998a, 63.) Erot pienten ja suurten koulujen opettajien kokemusten välillä olivat vähäisiä. Pienissä kouluissa koulun käytännöt on saatu helpommin selville. Kuitenkaan eri kokoisten koulujen opettajien vastauksissa ei ole eroa siinä, miten nopeasti on päästy talon tavoille. Suurin osa opettajista katsoo sen tapahtuvan ensimmäisen vuoden aikana, osa jopa puolen vuoden sisällä. Yhden lukukauden aikana talon tavat oppineista 67%:lla on ollut jokin virallinen perehdyttämismenetelmä.

[Pääsin talon tavoille] ensimmäisen parin viikon jälkeen! Ainahan sitä jotakin uutta pientä tuli vuoden mittaan...(nainen R/lo/2.)

1. vuoden aikana, jo melko aikaisessa vaiheessa, väittäisinpä että ennen syyslomaa -- (nainen J/ao/52).

Mielestäni voi sanoa päässeensä perille [talon tavoista] kunnes kaikki lukuvuoden teemapäivät ja juhlat on nähnyt. Eli yksi lukuvuosi siihen menee. (mies F/ao/27.)

Erot talon tavoille pääsemisessä ovat opettajakohtaisia. Yksi ajattelee vuoden mittaan tulevien uusien käytäntöjen kuuluvan työn luonteeseen, mutta kokonaisuus on hallussa. Toinen on ehkä vielä noviisivaiheessa ja kaikki, mikä poikkeaa normaalista arjesta aiheuttaa päänvaivaa.

### 10.1.3 Virallinen perehdyttäminen

Kolmentoista vastaajan koululla on käytössä yksi tai useampi seuraavista perehdyttämismenetelmistä: kummiopettaja, perehdyttämiskansio tai muu kirjallinen materiaali, perehdyttämiskoulutus ja rehtorin opastus.

Suurin osa vastaajista kokee perehdyttämisen helpottaneen työn aloittamista. Myös ne, jotka eivät mielestään tulleet perehdytyiksi, kokevat, että perehdyttäminen olisi helpottanut työn aloittamista.



Tietoisuus opettajien perehdyttämisestä vaikuttaisi olevan melko vähäistä. Tämä saattaa johtua siitä, että virallinen perehdyttäminen on melko uutta koulumaailmassa. Näin ollen opettajat eivät tiedä, mitä sen kuuluisi sisältää. Vain yksi vastaajista mainitsi uuden työntekijän perehdyttämisen olevan lakisääteistä.

Virallinen perehdyttäminen on yllättävän vähäistä; jotakin sen muotoa on käytetty ainoastaan 13 vastaajan koululla. Yleisin koulujen käyttämän perehdyttämistapa vaikuttaisi olevan rehtorin opastus. Joissakin kouluissa se on ainut menetelmä, muutamista vastauksista kävi kuitenkin ilmi, että sen rinnalla käytetään myös jotain muuta perehdyttämiskeinoa.

Vastauksissa esille tulleista perehdyttämismenetelmistä kummiopettajuus on sama asia kuin mentorointi (ks. luku 6.1.1). Kummiopettajana toimii vanhempi kollega. Kummiopettajan koetaan olevan tukena uudessa koulussa aloitettaessa. Kummin ja uuden opettajan suhteelle ei ole määritelty kesto, vaan se on tarkoitettu jatkuvaksi tueksi.

Koulussamme on käytössä perehdyttämismalli, jossa jokaiselle uudelle pitempiaikaiselle opettajalle määrätään kummiopettaja. Kummiopettajan tehtävänä on opastaa uutta opettajaa mahdollisuuksien mukaan. -- kummiopettajuus ei lopu heti ensimmäisen päivän jälkeen vaan se jatkuu hamaan loppuun asti. (mies D/ao/50.)

Vaikka kummiopettajuutta voidaan pitää tavoitteellisena ja kummiopettajasta lähtevänä perehdyttämismenetelmänä, siinäkin aktiivisuus saattaa käytännössä jäädä uuden opettajan varaan. Tällöin ei saavuteta mentoroinnille ominaista sitoutuneisuutta.

Periaatteessa uusille opettajille jaettiin kummiopettajat, mutta ne eivät kaikilla, ainakaan minulla, toimineet paljontaan muuten, kuin jos osasin itse kysyä (nainen C/ao/54).

Melkein jokainen vastaaja on kokenut perehdyttämisen helpottaneet työn aloittamista. Perehdyttäminen on siis auttanut opettajia uudessa työpaikassa. Myös ne, jotka eivät mielestään ole tulleet tarpeeksi hyvin perehdytetyiksi, pitävät perehdyttämistä tärkeänä.

Tottakai [helpotti]. Turhia virheitä tuli tehtyä vähemmän. (Mies E/lo/15.)

Mitään erityistä perehdyttämisjaksoa ei ollut missään. Tarvetta perehdyttämiseen kyllä olisi vastavalmistuneille, kokemattomille opettajille (nainen W/lo/25.)

Vain yksi vastaaja, jota on perehdytetty, ei ole ollut tyytyväinen. Hänen tapauksessaan perehdyttäminen on suoritettu kertaluontoisesti ja hätäisesti eikä kovinkaan tavoitteellisesti.

Rehtori kierrätti nopeasti koulun tilat läpi. Käytiin läpi koulun aikataulut --. Jotain yhteisiä järjestyssääntöjä tavailtiin yhdessä papereista. -- [Perehdyttäminen] ei juurikaan [helpottanut]. Moni asia piti käydä kantapään kautta läpi. Tai hypätä kansliassa kyselemässä asioita. (nainen V/lo/25.)

Perehdyttäminen vaikuttaa olevan myös kouluille melko vieras asia. Sen katsotaan pääasiassa hoituvan siten, että uuden opettajan kysymyksiin vastataan. Koulun tilat ja opettajan velvollisuudet ym. käydään luettelomaisesti läpi. Koulut eivät osaa huomioida opettajan toiveita, vaan perehdyttäminen tapahtuu ylhäältä alaspäin. Toisaalta kun perehdyttäminen yritetään hoitaa uudesta työntekijästä lähtöisin, hänet jätetään yksin miettimään kysymyksiä. Vain yhdellä koululla tiedusteltiin etukäteen uusilta työntekijöiltä, mitä he toivoivat perehdyttämiskoulutuksessa käsiteltävän.

Mutta miten osaat edes kysyä, jos et tiedä koulun käytäntöjä (nainen L/ao/65)?

#### 10.1.4 Epävirallinen perehdyttäminen

Lähes puolet vastaajista (12) on saanut ainoastaan epävirallista perehdyttämistä. Heistä kahdeksan on kuitenkin tyytyväisiä saamaansa perehdytykseen. Näistä vastauksista kävi ilmi työyhteisön hyvä henki, joten kollegoilta saatava tuki koetaan työssä alkuun pääsemistä helpottavana tekijänä.

Ilman kollegoita en jaksaisi tai ainakin tämä olisi vielä tosi paljon vaikeampaa ja raskaampaa (nainen I/lo/35).

Moni mieltää kysymisen perehdyttämiseksi. Luvussa 6.2.3 olevan määritelmän mukaan kysyminen liittyy konsultaatioon, joka pyrkii ratkaisemaan jonkin ilmenevän ongelman. Perehdyttäminen puolestaan on ongelmia ennaltaehkäisevä toimenpide, jonka tulee lähteä työyhteisön aloitteesta. Tämän vuoksi kysyminen ei ole virallista perehdyttämistä.

Kysymiseen perustuva asioiden selvittäminen on kollegoiden tukea; epävirallista perehdyttämistä (ks. luku 6.3.2). Kouluilla rohkaistaan opettajia kysymään, jos yllättäviä tilanteita tulee vastaan. Moni on saanut apua kysymällä muilta opettajilta, mutta muutama olisi kuitenkin kaivannut muista opettajista lähtevää tiedon antamista kysymisen lisäksi.

-- koko syksyn ajan meitä rohkaistiin kyselemään mistä tahansa mieltä askarruttavista asioista (nainen A/lo/22).

Oma aktiivisuus kyselemisen muodossa auttoi kaikessa, esim. välituntivalv.alue, jälki-istuntovalvonnat, aamunavaukset yms. (nainen O/ao/50).

Vastaajista niillä, jotka ovat ottaneet itse selvää kolmesta tai useammasta asiasta, ei ole ollut virallista perehdyttämismenetelmää. Työnkuvan ulkopuolisten asioiden selvittäminen on kiinni opettajan aktiivisuudesta. Tässä asiassa vastauksista ei löytynyt suuria eroja perehdytettyjen ja ei

perehdytettyjen välillä, mikä kertoo siitä, että vaikka koululla olisi käytössä virallinen perehdyttämismenetelmä, perehdyttäminen on kuitenkin huonosti hoidettu ja jää usein opettajan aktiivisuuden ja kysymisen varaan.

Hyvin vaikea eritellä [mistä otin itse selvää], sillä oikeastaan suurin osa asioista opettajan työssä on tapahtunut itse selvittämällä (nainen W/lo/25).

Kollegoiden tuki liittyy koulun kirjoittamattomiin sääntöihin perehdyttämiseen. Koulu on monenlaisten ihmisten kohtaamispaikka, joten ihmissuhteisiin perehdyttämistä ei voida vähätellä. Kouluilla on myös käytäntöjä ja tapoja, joita ei löydy kirjallisena.

Pyytämätöntä ohjausta sain lähinnä henkilösuhteiden osalta, jota en tietenkään ottanut kovin vakavasti (mies D/ao/50).

Ns. piilevä tieto/arvot/asenteet ovat auenneet vähitellen -- (nainen L/ao/65).

Kouluissa tehtävän yhteistyön määrä on suuri. On palaverieita, suunnittelua, erilaisten tapahtumien järjestämistä, yhteisiä tunteja, kokemusten jakamista ja oppilaista keskustelua. Erityisesti yhteistyötä tehdään saman aineen tai rinnakkaisluokan opettajien kanssa. Yhteistyön määrällä ei kuitenkaan näyttäisi olevan tekemistä kouluun sopeutumiseen tarvittavan ajan kanssa.

[Yhteistyötä tehdään] monenlaista ja vaihtelevasti...--lähinnä suurin piirtein samanikäisiä ja -tasoisia opettavat. Esim. yhteissuunnittelua, yhteisiä projekteja. -- En kai vielääkään ole täysin perillä [talon tavoista]... (nainen I/lo/35.)

[Yhteistyötä tehdään] aika vähän mielestäni. -- Todella vähän. --Tiedon kulku ja kokousten puuttuminen ovat ongelmana.-- Eipä siinä [talon tavoille oppimisessa] kauaa mennyt, parin kuukauden päästä olo oli jo "kotoinen" --. (nainen Y/lo/6.)

## 10.2 Saako perehdyttämisestä vastauksen kaikkiin kysymyksiin?

Vaikka koululla olisi käytössä perehdyttämismenetelmiä ja niitä käytetään tehokkaasti, perehdyttämistä on mahdotonta hoitaa niin, ettei jäisi mitään kysyttävää. Opettaja on yksilö ja hoitaa työnsä omalla persoonallisella tavallaan. Joku haluaa selvittää kaiken varman päälle. Toinen sietää epävarmuutta ja uskaltaa soveltaa ja kokeilla.

Monista asioista joutuu ottamaan selvää ja se ei välttämättä ole riippuvaista perehdytyksestä (nainen X/lo/6).

Jotta opettaja pääsee yli epävarmuutta aiheuttavista asioista, hänen on reflektoitava toimintaansa ja ajatuksiaan. Epävarmuus ei siis ole ainoastaan kielteinen asia, vaan mahdollistaa ammatillisen kehittymisen.

## 11 TARKASTELU

Tällä tutkimuksella oli kaksi päätarkoitusta. Ensimmäkin haluttiin selvittää, millaisia odottamattomia asioita opettaja kokee työelämäänsä siirtyessään. Toisena kiinnosti onko opettajia perehdytetty ja onko perehdyttäminen helpottanut työssä alkuun pääsemistä.

Tuloksista kävi ilmi, että opettajat yllättyvät uransa alussa eniten työnkuvan laajuudesta. He eivät olleet osanneet odottaa erityisesti muun opetus- ja kasvatustyön olevan niin suuri osa opettajan työtä kuin miksi se osoittautui. Puolet vastaajista oli saanut jonkin verran virallista perehdyttämistä. Opettajia oli perehdytetty lähinnä epävirallisesti. Koulujen perehdyttämiskäytännöt eivät osoittautuneet niin suunnitelmallisiksi ja tavoitteellisiksi, että ne täyttäisivät virallisen perehdyttämisen kriteerit. Opettajien perehdyttäminen vaikuttaisi tämän tutkimuksen perusteella olevan yhä melko tuntematon asia; opettajat eivät tiedä, mitä perehdyttämiseltä saisi vaatia. He ovat tyytyväisiä, vaikka ovat itse joutuneet olemaan aktiivinen osapuoli tarvittavan tiedon hankkimisessa.

Opettajan työ on sellaista, että perehdyttämisen laadusta ja määrästä riippumatta joihinkin asioihin ratkaisu löytyy vain kokemuksen ja oman harkinnan kautta. Keskusteleminen auttaa opettajaa reflektoimaan omaa toimintaansa, mutta ratkaisut ja valinnat täytyy tehdä itse. Näin ollen epävarmuuden sietäminen kuuluu opettajan työhön.

Perehdyttäminen näyttäisi helpottavan opettajia työn alkuun pääsemisessä. Kun koulun käytännöt ovat selvillä, voi keskittyä oman opettajuuden kehittämiseen. Järvinen (1999) toteaa, että opettajan tulee induktiovaiheessa saada tukea kollegoilta voidakseen reflektoida omaa työtään ja työyhteisöään. Jos reflektio katkeaa, opettajan huomio kiinnittyy käytännön opetustyöstä selviämiseen sen sijaan, että hän kykenisi laajempaan itsearviointiin. (Järvinen 1999, 261.) Tässä tutkimuksessa saatujen tulosten perusteella työn alussa saatu epävirallinen tai virallinen perehdyttäminen

vähentää työnkuvaan liittyvää epävarmuutta. Jos opettaja joutuu käyttämään suuren osan ajastaan työnkuvan osa-alueiden selvittämiseen, aikaa ei jää omaan ammatilliseen kehittymiseen reflektion kautta. Tuen ei tarvitse keskittyä opettajan ammatilliseen kehitykseen, vaan opettajan oman pohdinnan esteiden poistamiseen.

Tämän tutkimuksen tuloksia tulisi hyödyntää kunnissa ja kouluilla perehdyttämistä suunniteltaessa. Erityisesti tulisi tiedostaa perehdyttämisen suunnitelmallisuus, tavoitteellisuus ja jatkuvuus. Nämä ovat ne ominaisuudet, jotka tekevät perehdyttämisestä laadukasta ja takaavat sen, että perehdyttämisestä on hyötyä uudelle työntekijälle.

### 11.1 Tutkimuksen luotettavuus

Pohdittaessa tutkimuksen luotettavuutta on huomioitava, että ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista. Tutkimusta täytyy kuitenkin arvioida kokonaisuutena ja kiinnittää huomiota sen johdonmukaisuuteen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 135.)

Tutkimusta on siirrytty tarkastelemaan kokonaisuutena sen sijaan, että luotettavuutta arvioitaisiin ainoastaan mittaamisen ja tulosten kautta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on siirrytty teknisen tason sijaan kielen ja merkitysten painottamiseen. Kokemuksia ei voi tutkia ilman kieltä; aineiston keruu, tulkinta ja raportointi tapahtuvat kielen avulla. Kielen avulla myös välitetään merkityksiä, joiden tulkinta tapahtuu aineiston analyysivaiheessa. (Tynjälä 1991, 395–396.)

Laadullinen tutkimusperinne sisältää erilaisia tutkimustekniikoita ja lähestymistapoja, minkä vuoksi siitä ei ole löydettävissä yhtenäistä luotettavuuteen liittyvää käsitystä. Eräät tutkijat ovat esittäneet, että perinteiset luotettavuuskäsitteet perustuvat oletukseen yhdestä konkreettisesta todellisuudesta, jota tutkimuksessa tavoitellaan. Laadullinen tutkimus olettaa kuitenkin, että todellisuuksia voi olla useita, jolloin tutkimus tuottaa vain yhden

näkökulman ilmiöstä. Tämän vuoksi perinteiset käsitteet eivät sovi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointikriteereiksi. (Tynjälä 1991, 388–390.)

### 11.1.1 Laadullisen tutkimuksen luotettavuuskäsitteet

Tynjälä (1991) esittelee Lincolnin ja Guban (1985) laatimia laadulliseen tutkimukseen paremmin soveltuvia käsitteitä. Näitä ovat vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus. (Lincoln & Guba 1985, Tynjälän 1991, 390–392 mukaan.)

Vastaavuus merkitsee sitä, että johtopäätökset vastaavat sitä, mitä tutkittavat ovat tarkoittaneet. Vastaavuutta voidaan edistää erilaisilla tutkimusperiaatteilla ja –tekniikoilla. (Lincoln & Guba 1985, Tynjälän 1991, 390 mukaan.) Luotettavuutta parantavia tekijöitä tarkastellaan tässä tutkimuksessa myöhemmin.

Vastaavuutta on tässä tutkimuksessa varmistettu laatimalla kysymykset siten, että yhdessä kysymyksessä käsitellään vain yhtä aluetta. Avoin kyselylomake sallii vastaajan ilmaista omin sanoin melko laajasti, mitä hän haluaa sanoa. Vaihtoehtoja ei ole annettu valmiiksi, jolloin vastaajan ei tarvitse tulkita, mitä tutkija haluaa kysyä.

Laadullisen tutkimuksen siirrettävyys tulee käsiteltäväksi siinä vaiheessa, kun pohditaan, miten tulokset ovat siirrettävissä toiseen kontekstiin. Tämä riippuu tutkitun ympäristön ja sovellusympäristön samankaltaisuudesta. Tutkija ei voi yksin päätellä tutkimuksen siirrettävyyttä, vaan myös tutkimustulosten hyödyntäjä arvioi sitä. Jotta tämä olisi mahdollista, tutkijan on kuvattava aineistoaan ja tutkimustaan riittävän tarkasti. (Lincoln & Guba 1985, Tynjälän 1991, 390 mukaan.)

Tutkimuksen siirrettävyyteen vaikuttaa tässä tutkimuksessa mahdollisimman tarkka kuvaus tutkimuksen vaiheista ja vastaajista. Tutkimuksesta käy ilmi vastaajien sukupuolijakauma, luokan- ja aineen opettajien määrän suhde sekä se, minkä kokoisista työyhteisöistä vastaajat tulevat.



Tutkimustilanteen arvioinnissa tutkijan on otettava huomioon tutkimukseen vaikuttavat tekijät. Tekijät voivat olla ulkoisia, mutta myös tutkimuksesta ja tutkittavasta ilmiöstä johtuvia. (Lincoln & Guba 1985, Tynjälän 1991, 391 mukaan.)

Tutkimukseen vaikuttavana tekijänä on tässä tutkimuksessa esimerkiksi aineiston analyysitekniikan oppiminen, jolloin on mahdollista, että ensimmäisiä vastauksia on analysoitu eri tavalla kuin myöhempiä. Tätä on pyritty huomioimaan palaamalla aikaisempiin tulkintoihin myöhemmin uudelleen (vrt. hermeneuttinen kehä luvussa 8.2). Lisäksi etuna on se, että tutkijoita on kaksi, jolloin vältetään liian yksipuoliselta tulkinnalta.

Tutkimuksen vahvistettavuuteen pyrittäessä tutkijan on oltava tietoinen omista intresseistään, koska laadullinen tutkimus tuottaa ainoastaan näkökulman tutkittavaan asiaan (Lincoln & Guba 1985, Tynjälän 1991, 392 mukaan). Tutkijalla tulisikin olla reflektiivinen ote työhönsä; hänen on tarkkailtava itseään ja tuntemuksiaan sekä pohdittava niiden vaikutusta havaintoihin ja niiden tulkintaan (Tynjälä 1991, 393). Tutkimusmenettelyjen dokumentointi mahdollistaa sen, että lukija voi seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida sen luotettavuutta. (Lincoln & Guba 1985, Tynjälän 1991, 392 mukaan.)

Myös vahvistettavuus varmistuu sillä, että tutkijoita on kaksi. Jos toinen tutkijoista ei huomaa tutkimusta mahdollisesti vääristävästä asennettaan, toinen sen yleensä huomaa. Jokainen kyselyvastauslomake on saanut kirjaintunnisteen, jonka perusteella lukija voi halutessaan varmistaa saadut tulokset ja tehdyt päätelmät.

Luotettavuutta tarkasteltaessa on keskeistä, että tutkimusaineisto on aitoa. Aitous merkitsee sitä, että tutkittavat ovat puhuneet tai kirjoittaneet samasta asiasta kuin tutkija oletti. Aineiston tulisi olla myös relevanttia, jolloin ongelmanasettelu ja teoreettiset käsitteet ovat aineistoa vastaavia. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 129–130.)

Osa vastaajista vastasi joihinkin kysymyksiin hieman asian vierestä. Tällöin vastauksista ei pyritty löytämään merkityksiä jokaiseen teemoitettuun kohtaan, vaan käsiteltiin vain ne vastaukset, jotka vastasivat kysymykseen.

Useimmiten vastaajat olivat sekä vastanneet kysymykseen että kirjoittaneet laajemmin ajatuksiaan, jotka olivat heränneet kysymyksen pohjalta.

Aineiston relevanttius on pyritty varmistamaan sillä, että kyselylomake on laadittu ja vastauksia analysoitu samojen teemojen avulla. Koko tutkimus keskittyy tutkimusongelmien ympärille. Opettajien uransa alussa kokemia haasteita ja niitä helpottavaa perehdyttämistä on teoria- ja tulkintaosuudessa tarkasteltu eri näkökulmista.

### 11.1.2 Luotettavuutta parantavia tekijöitä

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden parantamiseen on ryhdytty kiinnittämään huomiota. Luotettavuutta voidaan parantaa erilaisilla tekniikoilla. Eräs näistä on triangulaatio, mikä merkitsee useiden eri menetelmien, tutkijoiden, aineistojen tai teorioiden käyttämistä tutkimuksessa. Metodinen triangulaatio olettaa, että eri metodeilla on erilaiset heikkoudet ja vahvuudet. Käyttämällä toista, täysin erilaista menetelmää pyritään voittamaan metodin virheellisyydet. Esimerkki metodisesta triangulaatiosta on laadullisten ja määrällisten menetelmien käyttäminen samassa tutkimuksessa. (Tynjälä 1991, 392.) Tässä tutkimuksessa metodista triangulaatiota ei ole, koska tutkimus on toteutettu laadullisella menetelmällä.

Triangulaatio koskee aineistoa esimerkiksi silloin, kun aineistoa täydennetään toisella menetelmällä saadulla aineistolla, esimerkiksi haastatteluaineistoa voidaan täydentää kirjallisuudesta saadulla aineistolla. Teoreettisesta triangulaatiosta on kyse silloin, kun käytetään useita erilaisia teoreettisia näkökulmia. (Tynjälä 1991, 392–393.) Aineisto- ja teoreettinen triangulaatio ilmenevät tässä tutkimuksessa siten, että tutkimusongelmiin liittyviä aiheita on kyselyn lisäksi tuettu teorialla. Koska täysin vastaavaa teoriaa ei löytynyt, tutkimuksen teoriatausta on koottu useammasta eri teoriasta.

Tutkijatriangulaatiossa tutkimusta on suorittamassa useampi tutkija. (Tynjälä 1991, 392–393.) Tutkijoita on tässä tutkimuksessa kaksi, joten myös tutkijatriangulaatiota on käytetty.

Luotettavuutta voidaan varmistaa myös erilaisilla analyysitekniikoilla. Aineistoa voidaan analysoida määrällisen tutkimuksen analyysimenetelmiä jäljittelemällä, jolloin aineistoa käsitellään tilastollisin menetelmin. Kyseinen analyysitapa pyrkii tarkkuuteen ja täsmällisyyteen. Toisaalta sitä on myös kritisoitu, koska laadullisessa tutkimuksessa tulisi ottaa huomioon ilmiön erityisluonne ilman määrällisten menetelmien jäljittelyä. (Tynjälä 1991, 393–394.) Analyysimenetelminä on käytetty taulukointia ja sisällönanalyysia. Voitaisiin siis puhua eräänlaisesta analyysitriangulaatiosta. Taulukoinnin avulla nähtiin selkeästi eroja ja yhtäläisyyksiä esimerkiksi eri vastaajaryhmien ja osaluokkien välillä. Tuomi ja Sarajärvi (2002) käyttävät tästä menettelystä nimitystä sisällön erittely. Sisällön analyysi puolestaan on aineiston kuvaamista tekstinä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 107.)

## 11.2 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Jatkotutkimuksessa näkökulman voisi kääntää opettajien sijasta työnantajiin. Tulosten tulkintavaiheessa heräsi kysymys, millaisia merkityksiä työnantaja antaa perehdyttämiseen. Lisäksi pohdimme sitä, miten työnantajat suunnittelevat perehdyttämistä ja millaisia tavoitteita sille asetetaan sekä sitä, arvioivatko he perehdyttämisen onnistumista jälkeenpäin. Myös tätä voitaisiin tutkia avoimella kyselylomakkeella. Lisäksi tarvittaessa tutkimustuloksia voitaisiin syventää haastattelulla. Vielä syvempään triangulaatioon päästäisiin sillä, että tehtäisiin kartoitettava tutkimus perehdyttämismenetelmien käytöstä.

Näiden tutkimusten tuloksia voitaisiin käyttää hyväksi perehdyttämistietoisuuden lisäämisessä sekä uusien opettajien että työyhteisön ja työnantajien keskuudessa. Edelleen olisi mahdollista laatia perehdyttämismalli, jonka tarkoituksena olisi tehdä perehdyttämisestä mahdollisimman onnistunutta. Toimiva, sovellettava malli saattaisi mahdollistaa perehdyttämiskäytäntöjen vakiintumisen.

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Educational Studies and Teacher Education in Finnish Universities 1994. A Commentary by an International Review Team. F. Buchberger, E. De Corte, B. Groombridge, M. Kennedy & J. Vähäsaari, (toim.) Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja. Helsinki: Opetusministeriö.
- Enqvist, S. 1987. Opettajan työstä. Teoksessa S. Enqvist, M. Jakobson & E. Wiegand (toim.) Kohtauspaikkana koulu. Toimivat ihmissuhteet – luova työyhteisö. Jyväskylä: Gummerus, 20–34.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eteläpelto, A. 1993. Johdanto. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammatitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjulkaisu. Jyväskylä: Painatuskeskus, 8–13.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1994. Tieteellinen päättely. Teoksessa V. A. Niskanen (toim.) Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Opiskelijan opas. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 63–77.
- Haavisto, P. 2002. Opettaja aloittaa shokkivuosista. Opettaja 5, 20–22.
- Hansén, S-E. 2000. Världen förändras – förändras läraren? Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-vuosikirja 2000. Nro1. Helsinki: Opetus-, kasvatustieteiden ja koulutusalojen säätiö, 72–87.
- Heikkinen, H. L. T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 275–290.
- Heikkinen, R-L. & Laine, T. 1997. Kohtaamisen näkökulmia. Teoksessa R-L. Heikkinen & T. Laine (toim.) Hoitava kohtaaminen. Tampere: Kirjayhtymä, 7–17.

- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. 6. painos. Helsinki: Tammi.
- Hunter, R. & Scheirer, E. A. 1992. Elävä opetussuunnitelma. Ala-asteen opetuksen suunnittelu. Suom. T. Kananoja. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Huttunen, J. 1994. Kasvatustieteellinen tutkimus. Teoksessa V. A. Niskanen (toim.) Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Opiskelijan opas. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 130–153.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 49.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, J. 2000. Mentoroinnin monet kasvot. Jyväskylä: Gummerus.
- Järvinen, A. 1992. Opettajan työhön siirtyminen. Opettajankouluttaja 1, 12–13.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa a. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 258–274.
- Kari, J. 1990. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2001–2003. 2001. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Koro, J. 1998. Opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: WSOY, 124–147.

- Laine, J. 1996. Development and Evaluation of Professional Competence. Teoksessa P. Ruohotie & P. Grimmert (toim.) Professional Growth and Development. Direction, Delivery and Dilemmas. Tampere: Career Development Finland Ky, 71–90.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1996. Tutor. Itsenäistyvän oppijan ohjaaja. Jyväskylä: Atena.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Rauma: Kirjayhtymä.
- Lepistö, I. 1992. Työpaikan aikuiskoulutus. Perehdyttäminen. Työnopastus. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
- Lepistö, I. 2000. Työpaikkakouluttajan käsikirja. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
- Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Helsinki: International Methelp Ky.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Niemi, H. 1992. The Moral Nature of Teaching Among Young Teachers – How to Support and Help Them in the Beginning of Their Teaching Careers. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Nordic Teacher Training Congress Challenges for Teacher’s Profession in the 21st Century August 8.–9., 1991, Lahti. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 73–85.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 3/1995.

- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 31–43.
- Niemi, H. 1998a. Tulevaisuus, nykyisyys ja menneisyys opettajan ammatissa. Teoksessa Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Helsinki. Opetusalan ammattijärjestö. 63–73.
- Niemi, H. 1998b. Johdanto: Koulu ja opettajankoulutus – yhdessä tulevaisuuden rakentamiseen. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena, 9–19.
- Ojanen, S. 1985. Opettajien työnohjaus kasvattajan tukena. Espoo: Weilin+Göös. Opettajan työ 1. Peruskoulun ja lukion opettaja antaa perusevääät uusille kansalaisille. 1989. Helsinki: Opettajien ammattijärjestö OAJ.
- Paunonen-Ilmonen, M. 2001. Työnohjaus. Toiminnan laadunhallinnan varmistaja. Helsinki: WSOY.
- Poikonen, P. 1987. Kouluyhteisön ihmissuhteet. Teoksessa S. Enqvist, M. Jakobson & E. Wiegand (toim.) Kohtauspaikkana koulu. Toimivat ihmissuhteet – luova työyhteisö. Jyväskylä: Gummerus, 9–12.
- Pässilä T. & Niinikuru, L. 1993. Koulun johtamisen taito. Helsinki: WSOY.
- Ropo, E. 1991. Opettajaeksperttiyden kehittyminen –tutkimustuloksia ja näkökulmia. Aikuiskasvatus 3, 153–163.
- Ruohotie, P. 1996. Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 201–215.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sava, I. 1987. Työnohjaus ja opettajan tietoisuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Schein, E. H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Suom. R. Liljamo & A. Miettinen. Espoo: Weilin+Göös.

- Siljander, P. & Karjalainen, A. 1993. Kvalitatiivisen aineistoanalyysin sitoumuksista. Teoksessa S. Anttonen & R. Raivola (toim.) Kasvatus ja koulutus muuttuvassa yhteiskunnassa. XIV kasvatustieteen päivät Oulussa 26.–28.11.1992. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 5/1993. Oulun yliopisto, 84–101.
- Sikkelä, R. 1996. Miksi luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten tutkiminen on tärkeää? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Lahti: Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 125–166.
- Smylie, M. A. 1995. Teacher Learning in the Workplace. Implications for School Reform. Teoksessa T. R. Guskey & M. Huberman (toim.) Professional Development in Education. New Paradigms & Practices. New York: Teachers College, Columbia University, 92–113.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 43. Turun yliopisto.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.–2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Toukonen, M-L. 1992. Koulu ja sen kieli: näkökulma opettajan työn etiikkaan. Teoksessa T. Airaksinen (toim.) Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino, 105–129.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 22, 387–398.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 100–112.
- Vartia, M. 1992. Työhön perehdyttäminen sosiaalitoimessa ja terveydenhuollossa. Teoksessa M. Elovainio (toim.) Perehdyttäminen ja tiimityö. Sosiaali- ja terveydenhuollon kehittämismahdollisuuksia. Helsinki: Työterveyslaitos, 5–76.



Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

LIITE: Kyselylomake

Hei!

Teemme kasvatustieteen pro gradu –tutkielmaa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselle peruskoulun opettajien ensimmäisistä työvuosista ja työhön perehdyttämisestä. Haluamme tutkimuksessamme selvittää, voidaanko perehdyttämisellä helpottaa opettajan työn aloittamista.

Tutkimuksessamme perehdyttämisellä tarkoitetaan niitä keinoja, joilla työyhteisö pyrkii helpottamaan uuden opettajan työn aloittamista. Perehdyttäjänä voi toimia esimerkiksi johtaja tai kollega. Perehdyttäminen voi olla joko suunnitelmallista, jolloin perehdyttämiselle on asetettu etukäteen tavoitteet, tai epävirallista, jolloin perehdyttäminen tapahtuu jokapäiväisessä kanssakäymisessä ikään kuin siinä sivussa.

Toivomme, että autat meitä tutkimuksemme tekemisessä kertomalla kokemuksistasi uutena opettajana. Voit toimittaa vastauksesi meille joko erillisellä paperilla tai sähköpostilla. Sähköpostivastaukset ja mahdolliset kysymykset voit lähettää 16.5.2003 mennessä osoitteeseen sannatik@cc.jyu.fi tai ankahonk@cc.jyu.fi. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti

Terveisin,

Sanna Lagerstedt ja Anu Vainionpää

(jatkuu)



(jatkoa edelliseen sivuun)

### **Taustatiedot**

Sukupuoli:

Työskenteletkö aineenopettajana vai luokanopettajana?

Työhistoriasi opettajana:

Opettajien määrä koulussasi:

### **Kerro kokemuksistasi vastavalmistuneena opettajana.**

1. Oliko opettajan työ sellaista kuin olit odottanut?
2. Millaisia yllättäviä asioita kohtasit käytännön työssä?
3. Missä asioissa kaipasit opastusta?
- 4.a. Millaista työhön perehdyttämistä työpaikallasi oli?
- 4.b. Helpottiko perehdyttäminen työn aloittamista?
- 4.c. Saitko vaikuttaa perehdyttämisen sisältöön?
5. Mistä asioista jouduit itse ottamaan selvää?
6. Milloin koit päässeesi perille talon tavoista?
7. Millaista yhteistyötä koulusi opettajat tekevät?