

## PEREHDYTYS – TOTTA VAI TARUA?

Vastavalmistuneiden opettajien ja heidän rehtoreidensa kokemuksia perehdytyksestä

Susanna Honkaniemi ja Maija Kaappola

Kasvatustieteen Pro Gradu -tutkielma

Syksy 2013

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Honkaniemi, S. & Kaappola, M. 2013. PEREHDYTYKSEN – TOTTA VAI TARUA? Vastavalmistuneiden opettajien ja heidän rehtoreidensa kokemuksia perehdytyksestä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 104 s.

Laadullisen tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, minkälaista perehdytystä vastavalmistuneet opettajat olivat saaneet opettajan töiden alkaessa. Tutkimusta varten olemme haastatelleet lukuvuonna 2012 - 2013 kuutta korkeintaan neljä vuotta opettajan ammatissa toiminutta luokanopettajaa sekä heidän rehtoreitaan. Halusimme lisäksi tutkia, minkälaisiksi opettajat ja rehtorit kokivat hyvän perehdytyksen ja mitä kehittämistarpeita ja -toiveita heillä oli perehdytykseen liittyen. Tutkimme myös, voiko perehdytyksellä vaikuttaa opettajien työssä jaksamiseen. Olemme analysoineet aineistomme teemoittelemalla sen haastattelurungon ja tutkimuskysymysten pohjalta.

Opettajan työ on nykyään hyvin laaja-alaista. Muuttuva yhteiskunta luo omat velvoitteensa opetukselle, ja opetustyötä pyritään tekemään entistä tehokkaammin ja taloudellisemmin. Tämä on lisännyt myös vaatimuksia opettajalle. Opettajan ensimmäiset työvuodet koetaan usein hyvin raskaiksi, ja viime vuosina keskusteluun on noussut huoli opettajien poistumisesta alalta muutaman työvuoden jälkeen. Olisi tärkeää huolehtia opettajan työn hallinnan vahvistamisesta. Mitä enemmän työhön sisältyy vaatimuksia ja mitä vähemmän työtä koetaan hallittavan, sen suurempi riski opettajilla on myös terveydellisille haittatekijöille.

Vastavalmistuneiden opettajien kokemuksia ensimmäisistä vuosista on tutkittu (mm. Fantilli & McDougall 2009, Blomberg 2008) jo aikaisemminkin. Tutkimukset ovat osoittaneet, että jos työnaloituksessa ilmenneet haasteet kehittyvät liiallisiksi ja turhauttavat eikä opettaja koe pärjäävänsä yksin, hän alkaa usein pohtia omaa soveltuvuuttaan alalle. Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi (2008) esittelevätkin kolme mentorointimallia, joiden avulla pyritään tukemaan ja helpottamaan työn aloitusta. Perehdytyksen avulla autetaan vastavalmistunutta opettajaa aloittamaan työnsä ja pääsemään osaksi työyhteisöä. Lisäksi sen avulla tuetaan opettajan työssä jaksamista sekä autetaan kasvamaan ja kehittymään opettajan ammatissa.

Tutkimuksemme tulosten mukaan suuri osa haastateltavista opettajista koki saamansa perehdytyksen olleen vähäistä. Opettajat ja rehtorit kuitenkin kokivat perehdytyksen tärkeäksi. Jokainen haastattelemamme opettaja ja rehtori näkivät perehdytyksen työuran alussa tukevan työssä jaksamista. Opettajat eivät kaivanneet perehdytystä itse oppituntien pitoon vaan käytännön asioihin sekä asioihin, joihin ei ole opintojen aikana saatu tietoa.

Avainsanat: Työhön perehdytys, ammatillinen kehittyminen, työssä jaksaminen

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO .....	5
2	LUPA EREHTYÄ, OPPIA JA KEHITTYÄ .....	7
2.1	Opettajan työnkuva .....	7
2.2	Opettajan ammatillinen kehitys .....	9
2.2.1	Opettajaksi kasvaminen .....	9
2.2.2	Ammatillinen identiteetti .....	10
2.2.3	Ammatillinen kehitys elinikäisenä prosessina .....	12
2.2.4	Opettajan työn kehitysvaiheet .....	15
2.2.5	Täydennyskoulutus .....	18
2.3	Perehdytys .....	20
2.3.1	Miksi perehdytetään? .....	21
2.3.2	Perehdytyksen hyödyt .....	22
2.3.3	Opettajien perehdytys .....	23
2.3.4	Perehdytysmenetelmiä .....	24
2.3.5	Lähikäsitteitä .....	26
2.4	Työssä jaksaminen .....	28
2.4.1	Opettajan työn kuormittavuustekijöitä .....	29
2.4.2	Opettajan työn voimavaratekijät .....	33
2.5	Aiemmat tutkimukset .....	38
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	42
3.1	Tutkimusongelmat .....	42
3.2	Laadullinen tutkimus .....	42
3.3	Puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu .....	43
3.4	Aineiston keruu .....	45
3.5	Aineiston analyysi .....	48

4	OPETTAJAN TAIPALEELLA .....	51
4.1	Jännittävä työn aloitus.....	51
4.2	Perehdytys – haaste vai mahdollisuus.....	53
4.2.1	Perehdytys – totta vai tarua.....	53
4.2.2	Opettajien ja rehtorien kokemukset perehdytyksestä .....	54
4.2.3	Mitä tapahtuu oppituntien ulkopuolella?.....	63
4.2.4	” Ehkä se on sitten se mentoriopettaja, tukiopettaja, että yhdellä olis sellanen selkee rooli” - Hyvä perehdytys ja kehittämistarpeet.....	65
4.2.5	Perehdytyksen haitat .....	69
4.3	Työssä jaksaminen.....	70
4.3.1	Työkaveria ei jätetä.....	70
4.3.2	Helposti lähestyttävä esimies.....	74
4.3.3	Tunnollisuus ja moninaiset työtehtävät .....	76
4.3.4	Perehdytys työn tekoa helpottamassa.....	77
4.4	Innokas ja innovatiivinen – rehtorien odotuksia työnsä aloittavalle opettajalle .....	79
4.5	Pidä huolta itsestäsi - Opettajien vinkkejä työnsä aloittavalle opettajalle.....	81
5	TULOSTEN TARKASTELU.....	83
6	POHDINTA.....	89
	LÄHTEET .....	96
	LIITTEET.....	103

## 1 JOHDANTO

Viime aikoina on paljon puhuttu siitä, miten vastavalmistuneista opettajista yhä useampi vaihtaa ammattia muutaman vuoden kuluttua valmistumisestaan (Fantilli & McDougall 2009, Rähkä 2008, Laaksola 2007). Opettaja-lehden teettämän kyselyn mukaan jopa 60 % kyselyyn vastanneista kertoi tuntevansa kollegoita, jotka ovat jättäneet opettajan työn ja siirtyneet muille aloille. Tutkimuksen mukaan alanvaihtoon eniten ovat vaikuttaneet palkka ja ammatin raskaus. Myös tilastokeskuksen teettämän kyselyn mukaan opettajien työnvaihto on kiihtynyt 2000-luvulla. Erityisesti pääkaupunkiseudulla joka kolmas vaihtaa ammattia muutaman vuoden kuluttua valmistumisestaan. (Laaksola, 2007, 11.) Opettajan ensimmäiset työvuodet koetaan usein olevan uran vaikeinta aikaa (Fantilli & McDougall 2009, 814).

Opettajan työ on moneen muuhun ammattiin verrattuna hyvin poikkeuksellinen: työtään aloitteleva vastavalmistunut opettaja saa heti täyden pedagogisen ja juridisen vastuun opetustyöstään (Hiekkala, 2013, 14; Fantilli & McDougall 2009, 814). Opettajuus on moniammatillista ja yhteistyö sisältyy siihen oleellisena osana. Opettaja on vuorovaikutuksessa niin koulun muun henkilökunnan, oppilaiden ja heidän vanhempiansa kuin ympäröivän yhteiskunnan kanssa. (Hiekkala 2013, 14.) Perinteistä käsitystä opettajasta yksinäisenä puurtajana esiintyy silti yhä edelleen. Jos opettaja ajattelee, että hänen on selviydyttävä työstään yksin, vastaan voi tulla todellisuussokki. (Puustinen 2007, 8 – 9.)

Myös opettajankoulutuksessa opettajan opetuksen suunnittelun ja toteutuksen lisäksi kuuluva muu työ, jää vähemmälle huomiolle (Hiekkala 2013, 14). Koulun arjessa opettaja joutuu usein yllättävien ja uusien asioiden ja ilmiöiden eteen. Olisi tärkeää myöntää ja ymmärtää ettei koulutuksen tarkoitus tai edes mahdollisuus ole valmentaa opettajia kohtamaan kaikkia mahdollisia eteen tulevia tilanteita. (Puustinen 2007, 8 – 9.) On kuitenkin tärkeää, että opettajankoulutus tunnistaisi noviisiopettajien haasteet ja ongelmien syyt sekä tarjoaisi keinoja niissä auttamiseksi. (Fantilli & McDougall 2009, 814). Opettaja on keskeneräinen työtä aloittaessaan, ja hänet tulee nähdä jatkuvasti itseään kehittävänä ja oppivana yksilönä. Opettajat tarvitsevat myös toinen toistensa

tukea, erityisesti vastavalmistuneet työtään aloittelevat noviisiopettajat. (Puustinen 2007, 8 – 9.)

Blomberg (2008) ja Fantilli & McDougall (2009) ovat tutkineet noviisiopettajien kokemuksia ensimmäisestä työvuodesta. He kokivat ensimmäisen vuoden henkisesti kuormittavaksi. Työn aloituksessa ilmenneet vaikeudet ja ongelmat turhauttavat uutta opettajaa. Jos opettaja ei saa minkäänlaista kiitosta työstään, hän voi lannistua nopeasti. (Fantilli & McDougall 2009, 814.) Ensimmäisinä työvuosina opettaja tekee päätöksensä siitä, pärjääkö hän alalla. Uudet opettajat alkavat usein epäillä omaa soveltuvuuttaan työhön vastoinikäymisten kasaantuessa. (Fantilli & McDougall 2009, 814; Blomberg 2008, 213.) Myös Heikkisen, Jokisen, Tynjälän ja Välijärven (2008) tutkimuksen mukaan ensimmäiset työvuodet koettiin raskaiksi ja monet vastavalmistuneet opettajat siirtyivät pois opettajan tehtävistä muutaman työvuoden jälkeen. Ahosen ja Kirjavaisen (2009) tutkimuksessa luokanopettajat ja rehtorit kokivatkin perehdytyksen tärkeäksi, ja sitä kaivattiin erityisesti käytännön asioihin työtä aloittaessa.

Aihe herätti meissä suuren kiinnostuksen juuri sen ajankohtaisuuden vuoksi. Olemme molemmat valmistumassa luokanopettajiksi ja siirtymässä kohta työelämään. Työn aloitus tuntuu meistä jännittävältä ja jopa pelottavalta. Olemme kuulleet jo työelämässä olevien opettajaystäviemme kokemuksista ja halusimmekin selvittää mieltämme askarruttavia asioita työn aloituksen ja työssä jaksamisen suhteen. Omat ennakkokäsityksemme työn aloituksesta ja perehdytyksestä osoittautuivat melko kapealalaisiksi emmekä tienneet, mitä kaikkea esimerkiksi perehdytykseen sisältyy. Lisäksi uskoimme, ettei perehdytystä juurikaan toteuteta kouluissa.

Halusimme siis tutkia sitä, millaista perehdytystä vastavalmistuneet opettajat ovat saaneet ja voidaanko perehdytyksellä vaikuttaa työssä jaksamiseen ja mahdollisesti siihen, kuinka kauan opettajan ammatissa viihdytään. Tutkimuksemme erottuu aiemmista sen suhteen, että olemme tuoneet mukaan työssä jaksamisen näkökulman sekä vertailleet opettajien ja heidän rehtoreidensa kokemuksia koulussa toteutetusta perehdytyksestä.

## 2 LUPA EREHTYÄ, OPPIA JA KEHITTYÄ

### 2.1 Opettajan työnkuva

Vielä 1970-luvulla peruskouluasetuksessa (1970) määriteltiin tarkasti ainekohtaisista oppilasryhmien koista sekä koulussa järjestettävistä kokouksista ja niiden valmistelusta. Myös opettajien työhön kuuluvat tehtävät löytyivät koottuna 17 kohtaa sisältävästä luettelosta. Opettajat noudattivat pikkutarkasti lainsäädäntöä. Opettajan työ oli määritelty ja säädetty tarkkaan ja se oli ylhäältä käsin ohjattua. Tilanne on ollut jonkin aikaa erilainen. Opettajilta toivotaan monenlaista erityisosaamista ja opettajat saavat työssään melko vapaasti käyttää omaa osaamistaan ja luovuuttaan. (Nikki 2002, 174, 183.)

Opettajalta vaaditaan nykypäivänä paljon asioita. Opettajan työ on todella laaja-alaista. Opettajan pitää osata kohdata monikulttuurisuutta työssään ja opettaa myös oppilaita suvaitsevaan kansainvälisyyteen, opettajan pitäisi osata kasvattaa oppilaita yrittäjyyteen, opettajan täytyy olla ihmissuhdetaidot hallitseva ammattilainen, opettaja ei ole tiedon siirtäjä vaan oppimisen ohjaaja. Opettajan täytyy olla muutoskykyinen, ja aktiivinen toimija yhteiskunnassa. (Syrjälä 1998, 31 - 32.)

Opettajan tehtäväkuvaa määrittää perusopetuslaki, jossa opettajan työ on tarkasti määritelty. Opetussuunnitelma määrittelee opetuksen tavoitteet, sisällöt ja menetelmät ja toimii täten opettajan työkaluna. Opettajan työ on inhimillistä toimintaa, ja viime kädessä koulutyön onnistuminen sekä elämässä tarpeellisten tietojen ja taitojen opettaminen on opettajan vastuulla. Opettajan tulee tukea oppilaan kasvua eettisesti vastuukykyiseen ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. (Martikainen 2005, 35 – 36.)

Suomessa oppilaitoksiin ja siten myös opettajien työhön heijastuu myös kunta- ja palvelurakenteen muutoksia. Kehittyvä ja muuttuva yhteiskunta luo nykypäivänä odotuksia kouluille: Koululta odotetaan tehokasta opetusta ja sen tulee vastata sekä yksilöllisiin että yhteiskunnallisiin tarpeisiin. Opetustyötä pyritään tekemään entistä tehokkaammin ja taloudellisemmin. Tämän seurauksena myös työntekijöihin kohdistuvat vaatimukset ovat lisääntyneet. Tällöin olisikin tärkeää huolehtia myös työn hallinnan -tunteen vahvistumisesta. Mitä vähemmän työtä koetaan hallittavan ja mitä

enemmän siihen sisältyy vaatimuksia, sitä korkeampi on riski opettajan terveydentilan laskemiselle. Opettajan työlle vaatimuksia asettavat muun muassa työn määrälliset vaatimukset (kiire, työn määrä, työmäärän jakautuminen), päätöksenteon vaatimukset (nopeat ratkaisut, keskittyminen, monimutkaiset päätökset) sekä oppimisvaatimukset (työtehtävien vaikeus, uudelleen kouluttautuminen). (Pahkin, Vanhala & Lindström 2007, 4 - 9.)

Kasvatuksessa ja opettajan työssä tulisi ottaa huomioon ajanmukaisuus, tuloksellisuus, teknologian kehitys, viestintä ja kansainvälistyminen. Opettajan tulee tehdä tavoitteita yhdessä kodin kanssa sekä tehdä yhteistyötä muun lähiympäristön sidosryhmien kanssa. Opettajan tulee kasvattaa oppilaitaan kriittisyyteen. Hänen tulisi lisäksi ottaa huomioon erityiskasvatus sekä muuttuneet perhekäsitykset. Opettajan tulee olla muutosagentti, oppimisympäristöjen rakentaja, vierellä kulkija. Itse opetustyön ohessa opettajan tulee tuottaa opetusmateriaaleja, arviointeja sekä erilaisia raportteja. Tämä tehtävien moninaisuus ja ajan rajallinen määrä asettavat kuitenkin haasteen tehtävien vaikutusten seuraamiselle. (Onnismaa 2010, 43 – 44.)

Luukkainen (2004, 266 - 267) hahmottelee kuvaa vuoden 2010 opettajuudesta. Hän uskoi, että vuonna 2010 opettajuudessa korostuisivat yhteiskuntasuuntautuneisuus ja tulevaisuushakuisuus. Myös kollegiaalinen yhteistyö on merkittävää. Opetuksessa ja oppimisessa puolestaan painotetaan oppijan omista ja yksilöllisistä tarpeista nousevaa, muodoltaan ja määrältään eriytettävää oppimisen tukemista. Opettajan työssä korostuvat siis myös sisällön hallinta ja erityisesti itsensä jatkuva kehittäminen. Koulutyön ytimeksi muodostuu oppimisen edistäminen. Opettajalta edellytetään yhteistyötä ja verkostoitumista koulujen sisällä, kodin ja koulun välillä sekä muiden yhteiskunnantoimijoiden kanssa, niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Opettajan työnkuva voidaan siis jakaa osatekijöihin, joita ovat: sisällön hallinta, yhteistyö, itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen, eettinen päämäärä, yhteiskuntasuuntautuneisuus, tulevaisuushakuisuus ja oppimisen edistäminen.

Opettajan tehtävänä ei ole enää vain taito opettaa. Opettajan roolin nähdään tulevaisuudessa olevan yhä vahvemmin suunnan näyttäjä. Opettajuus on ajassa elämistä. Opettajuutta ei voida enää yhdenmukaistaa pelkkään opettamiseen ja opettajan on irrottauduttava kaikkietävyuden myytistä. Opettajan osaaminen ei koskaan ole



täydellistä, sillä opettaja oppii siinä missä oppilaskin, he oppivat rinnakkain. Se vaatii opettajalta vahvaa ammatillista itsetuntoa. (Luukkainen 2004, 304 - 306.)

Opettajan tulee olla asiantuntija monessa asiassa: oppiaineessa, ohjaamisessa, opettamisessa ja oppimisessa. Opettajan on ymmärrettävä oppimisprosesseja sekä erilaisia oppijoita, heidän tapojaan ja mahdollisuuksiaan käsitellä ja rakentaa tietoa. Opettajalla tulee olla tietoa erilaisista tiedon hankinta- ja käsittelytavoista ja jakaa näitä tietoja myös oppilailleen. Opettajalta edellytetään myös johtamisen taitoja. Hänen tulee toimia luokkansa ja oppilasryhmänsä johtajana mielekkäällä tavalla. Myös yhteistyön tekeminen niin muiden opettajien kuin vanhempien ja viranomaisten kanssa korostuu. Opettajalta vaaditaan siis hyviä vuorovaikutustaitoja ja sosiaalista osaamista. Opettaja on ennen kaikkea persoona, jonka kautta hän työtäänkin toteuttaa, ja jonka kautta häntä myös arvioidaan. (Kari & Heikkinen 2001, 42.)

## 2.2 Opettajan ammatillinen kehitys

### 2.2.1 Opettajaksi kasvaminen

Opettajuus -käsitteeseen sisältyy ajatus opettajaksi kasvamisesta ja kehittämisestä sisäisen prosessin kautta. Opettaja nähdään ennen kaikkea persoonana, joka kehittyy koulutuksen ja koko työuran ajan. Se vaatii henkistä kypsymistä. Opettajuus rakennetaan myös sosiaalisessa yhteisössä, eikä se ole siis pelkkä yksilöllinen ominaisuus. Opettaminen saa vaikutteita yhteisössä vallitsevista arvoista ja merkityksistä. Siihen liittyy myös monia normeja, joiden kautta opettajuus liitetään tiettyyn yhteisöön. Opettajuuteen liittyvät normit ja odotukset kuitenkin saattavat muuttua ajan myötä. Nykyään opettaja nähdään pikemminkin oppimisen ja kasvun ohjaajana kuin tiedon jakajana. Opettaja nähdään muutosagenttina, joka neuvottelee ja keskustelelee moniarvoisessa yhteiskunnassa, jolloin arvoja ja tietoa ei enää suoraan vain toisteta sellaisenaan. Opettaja rakentaa kasvatustyönsä menetelmät ja sisällöt reflektion ja kriittisen keskustelun kautta. Opettajan tulee ohjata myös oppilaitaan kriittiseen ajatteluun. (Kari & Heikkinen 2001, 44 - 45.)

Reflektio on opettajan oman kasvun ja kehittymisen tutkiskelua. Reflektoidessaan opettaja tulee tietoiseksi omista mahdollisuuksistaan. Sen kautta opettaja ymmärtää

kokemuksiaan ja niiden merkityksiä sekä määrittelee sen, miten niihin tulisi reagoida. Reflektiivisyys on kykyä arvioida, keskustella ja analysoida omaa toimintaa sekä pohtia kehittämismahdollisuuksia kriittisesti. Reflektiivisyys saa opettajan ottamaan vastuuta oman työnsä kehittämisestä. Opettaja reflektoi siis omaa työtään ja tekemiään ratkaisuja sekä oppimista ja sen tuloksia. (Luukkainen 2004, 131 – 132.)

Opettajuus voidaan nähdä myös uudistamisen ja säilyttämisen tasapainoiluna. Jokainen opettaja rakentaa oman suhteensa kaikkia opettajia koskeviin odotuksiin. Opettaja toisaalta siis liittyy opettajistoon samastumalla, mutta toisaalta hän rakentaa samalla identiteettiään pyrkimällä erottumaan yksilönä. Identiteettiä rakennetaan sosiaalisessa yhteisössä niin samanlaisuuden kuin erilaisuuden ja yksilöllisyyden kautta. Tämä edellyttää vastavalmistuneelta hyviä sosiaalisia lukutaitoja. Hänen täytyy tasapainotella säilyttämisen, mutta myös uudistamisen ja kehityksen välimaastossa. Yleensä aluksi nuori opettaja päätyy jompaankumpaan ääripäähän ennen kuin tasapaino löytyy. (Kari & Heikkinen 2001, 46, 52 - 55.)

Opettajaksi kasvaminen on kertomus muuttumisesta, mutta toisaalta samana pysymisestä. Opettajaksi kasvaminen voidaan nähdä myös kokemuksen ja kertomuksen hermeneuttisena kehänä, jolloin ne ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Kokemuksia tulkitaan kertomusten muodossa ja puolestaan kertomuksen kertominen jäsentää seuraava kokemusta. (Kari & Heikkinen 2001, 46, 52 - 55.)

### 2.2.2 Ammatillinen identiteetti

Ammatillinen identiteetti perustuu käsitykseen itsestä ammatillisena toimijana. Ihminen tarkastelee itseään suhteessa työhön ja ammatillisuuteen, siihen millainen hän on nyt, ja millaiseksi hän haluaa tulla. Yksilöllä on myös käsitys siitä, mihin hän kokee kuuluvansa ja samaistuvansa, minkä hän kokee tärkeäksi ja mihin asioihin hän sitoutuu työssään. Nykymaailmassa identiteetin uskotaan olevan muuttuva ja epäjatkuva. Yksilön minä on siis jatkuvasti uudelleen neuvoteltavissa. Sitä rakennetaan vuorovaikutuksessa kokemusten, tilanteiden ja ihmisten kanssa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 26.)

Työurat ovat yhä useammin katkolla ja moni opettaja vaihtaa ammattia. Oman osaamisen uudelleenmäärittäminen on siis yhä useamman työntekijän, opettajan, tehtävä. Kiireen ja työssä lisääntyneiden vaatimusten johdosta, ei usein jää aikaa ja mahdollisuuksia oman työn reflektoinnille ja tarkastelulle. Ne ovat kuitenkin välttämättömiä identiteetin määrittelyn ja työssä oppimisen kannalta. Jotta yksilö voisi rakentaa ammatillista identiteettiään, vaatii se työelämältä ennustettavuutta ja jatkuvuutta. Opettajalta vaaditaan oman minän ja persoonan ammatillista kasvua sekä pitkäjänteistä itsensä kehittämistä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 27 - 29.)

Opettajan identiteetti rakentuu muun muassa kasvatustehtävässä. Opettaja auttaa samalla myös oppilaitaan rakentamaan omaa identiteettiään. Opettaja välittää oppilailleen tietoja, taitoja ja arvoja, joita kussakin kulttuurissa pidetään oppimisen arvoisina. Valintojensa kautta opettaja vaikuttaa siihen, mistä aineksista oppilas rakentaa niin persoonallista kuin yhteisöllistäkin identiteettiään. Opettaja ei kuitenkaan toista perinnettä, vaan hän antaa asioille uusia arvoja. Hän valitsee itse tärkeinä pitämiään asioita opetuksen kohteeksi ja jättää vähemmän tärkeinä pitämiään pois. Opettaja sekä siirtää että uudelleen rakentaa yhteisöllistä identiteettiä oppilaidensa kanssa. Oppilaiden valinnat ja rakentamat identiteetit heijastuvat opettajalle takaisin ja täten auttavat opettajaa identifioimaan myös itseään. Opettajan ammatillisessa identiteetissä yhdistyvät ja limittyvät sekä hänen oma persoonallinen identiteettinsä että kulttuurin yhteinen, kollektiivinen identiteetti. Ammatti-identiteettiä pohtiessaan ja kehittäessään opettaja joutuu miettimään, kuka hän on opettajana. Kehittyäkseen opettajan tulee pohtia tavoitteitaan, mitä hän haluaa saada aikaan opettajana: mitä tietoja, taitoja, asenteita ja valmiuksia hän haluaa oppilaille välittää. (Kari & Heikkinen 2001, 49; Heikkinen 2005, 284 – 285.)

Persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin vuoropuhelussa ammatinharjoittaja neuvottelee oman identiteettinsä ja asemansa suhteessa sosiaaliseen todellisuuteen. Tällöin persoonallinen ja sosiaalinen identiteetti rakentavat toisiaan. Painotukset persoonallisen ja sosiaalisen ammatillisen identiteetin rakentumisessa vaihtelevat eri vaiheissa. Ammattiin astumisen alkuvaiheissa korostuu työyhteisöön soisaalistuminen. Ammatillista identiteettiä rakennetaan tällöin sisäistämällä yhteisön arvoja, normeja ja tapoja toimia ilman kyseenalaistamista. Persoonallisen ammatti-identiteetin rakentuminen saa enemmän merkitystä, kun yksilön kokemus ja yhteenkuuluvuuden

tunne vahvistuvat. Persoonallista ja luovaa työntekoa vaativissa ammateissa, joissa muutos ja työssä oppiminen ovat arkipäivää, korostuu yksilöllinen ammatti-identiteetin kehittäminen. Ammatti-identiteetti kuitenkin neuvotellaan lopulta työyhteisön sosiaalisessa kontekstissa, jossa identiteetti rakentuu yksilöllisen ja persoonallisen osallisuuden kautta. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 43 - 45.)

Identiteetti rakentuu kaikkialla missä ihminen vain toimii. Koulu on yksi oppimisen toimintakenttä ja opettajankoulutus yksi opettajuuden rakentumisen areena. Opettajuutta rakennetaan vuorovaikutuksessa yksilön ja ympäristön välillä. Opiskelu- ja työkokemusten lisäksi, identiteettiä rakennetaan vapaa-ajalla. Harrastuksista ja ihmissuhteista saadut kokemukset sekä esimerkiksi eri mediat ja niiden välittämä tieto vaikuttavat identiteetin rakentumiseen. (Kari & Heikkinen 2001, 51.)

Jatkuvasti muuttuvassa ja kehittyvässä nyky-yhteiskunnassa maailmankuvat ja yksilölliset identiteetitkin muuttuvat yhä erilaisemmiksi. Erilaisuuden sietäminen ja toimeen tuleminen erilaisten ihmisen kanssa korostuu. Tämä ulottuu myös kouluun ja kasvatukseen. Opetukseen sisältyy yhä enemmän myös yhteiskuntaa uudistava ulottuvuus. Opettajan tulee tukea oppilaita rakentamaan omia yksilöllisiä identiteettejään ja kasvattaa heitä kriittiseen ajatteluun. (Heikkinen 2005, 286 – 287.)

### 2.2.3 Ammatillinen kehitys elinikäisenä prosessina

Opettajien ammatillinen kehitys nähdään nykyään muuttuvana ja elinikäisenä oppimisprosessina (Järvinen 2005; Ruohotie 1998; Niemi 1995; Luukkainen 2004). Opettaja on erikoisasantuntija, joka kehittyy jatkuvasti. Siihen vaikuttavat niin työelämän kuin tiedon ja oppimisen käsitysten muutokset. Opettajan ammattitaito perustuu teoreettiseen hallintaan, johon kuuluu opetus, oman työn ja koko työyhteisön yhteistyö sekä niiden kehittäminen. (Luukkainen 2004,158.)

Opettajat valitsevat uransa eri vaiheissa erilaisia reittejä. Urakaaret voivat näin ollen olla hyvinkin erilaisia. Aktiivinen oppiminen mahdollistaa opettajan oman itsensä jatkuvan kehittämisen. Opettaja ymmärtää tällöin tiedon merkityksen paremmin, kun hän on sitä itse tehokkaasti rakentamassa. Uusien haasteiden etsiminen ja jatkuva työnsä

kehittäminen ovat opettajalle olennaista. Ammatillisen kehityksen osa-alueiksi määritellään tällöin opettajan ammattitaidot, persoonallisuus ja kognitiiviset prosessit. (Niemi 1995, 43; Luukkainen 2004, 128.)

Niemi (1995, 35 - 38) määrittelee opettajan ammatillisen kehittymisen ja hyvän opettajuuden tavoitteiksi sitoutumisen, yhteistyön ja vuorovaikutuksen, autonomian sekä aktiivisen oppimisen. Sitoutumisella tarkoitetaan oman työn arvostusta ja siihen kuuluvat itsensä tutkiskelu ja arviointi sekä riskien ja epävarmuuden kohtaaminen. Sitoutuminen on myös uskoa omiin vaikutusmahdollisuuksiin auttaa ja tukea oppilaan kasvua ja kehitystä. Yhteistyö tarkoittaa muun muassa persoonallista vastuuta oppilaiden kehityksestä ja tiedon etsimistä oppilaiden kanssa. Yhteistyötä tehdään myös muiden koulu yhteisöön kuuluvien kanssa sekä laajemmin yhteiskunnan eri tahojen kanssa, unohtamatta kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Autonomia kertoo opettajan eri vaihtoehtoista toteuttaa työtään. Tämän lisäksi opettajan tulee auttaa oppilaitaan tiedostamaan omia oikeuksiaan ja valinnan vaihtoehtojaan. Autonomiaan liittyy kiinteästi myös ammatin eettinen vastuu. Aktiivinen oppiminen koskettaa niin oppilaita kuin opettajakin. Opettajan tulee ensin itse ymmärtää aktiivisen oppimisen periaatteet, jotta hän voi välittää niitä myös oppilailleen.

Opettajan tulee valikoida tavoitteita ja opetussuunnitelmia, joiden motiivina on inhimillisen kasvun ja kasvatuksen parantaminen. Opettajan on käytävä arvokeskustelua niin itsensä, työkavereidensa ja muiden osallisten kanssa siitä, mikä on hyvää toimintaa. Vaikuttavaksi opettajaksi kehittyminen on pitkä ja monivaiheinen prosessi. Oppineisuuden kulttuuri edellyttää kykyä tulkita kasvatuksen, etiikan ja politiikan suhdetta. (Lapinoja 2009, 57.)

Lapinoja (2009, 56 – 58) toteaa, että opettajan aktiivinen osallistuminen ja halu vaikuttaa koulun ja yhteiskunnan suhteisiin ovat edellytys opettajan profession laajemmassa merkityksessään. Opettajan tulisi osallistua laajemmin kasvatuksen ja yhteiskunnallisten suuntaviivojen kehittämiseen. Koulutuksen kulttuurin kyseenalaistaminen ja kriittinen asenne ovat keskeisiä opettajankoulutuksen ja opettajana olemisen tehtäviä. Lapinoja (2009, 58) viittaa Puolimatkaan, jonka mukaan kriittisyys on moraalinen asenne, sen avulla pyritään lähemmäs totuutta. Se merkitsee muun muassa uusien mahdollisuuksien löytämistä. Kriittisen järjenkäytön kautta

voidaan katse suunnata kohti kehitettäviä arvoja. Se johtaa eettisen vastuun tajuamiseen niin omasta kuin muidenkin elämästä.

Ruohotie (1998, 201 - 204) tuo esiin artikkelissaan haasteita, jotka pakottavat yksilön kehittämään jatkuvasti ammattitaitoaan. Näiksi haasteiksi hän luettelee tiedon jatkuvan lisääntymisen ja sen moniulotteisuuden. Tiedon oppimisen strategiat sekä yhteistyö eri alojen asiantuntijoiden kesken korostuvat. Erilaisen asiantuntemuksen ja osaamisen yhdistäminen on tärkeää. Hän mainitsee myös teknologian muutoksien ja uusien innovaatioiden sekä maailmanlaajuisen kilpailun asettavan haasteen ammattitaidollemme. Muutokset niin taloudellisessa ja poliittisessa kuin sosiaalisessakin ympäristössä täytyy huomioida paremmin myös ammattitaitoa kehittäessä. Opettajan kasvuprosessi voi katketakin jossain vaiheessa. Tällöin on vaarana, että motivaatio työhön laskee, työnteko menettää merkitystään ja työ muuttuu helposti rutiiniksi. Hän esittää erilaisia keinoja, joilla työntekijää voidaan auttaa irrottautumaan rutiineista, ja jotka auttavat laukaisemaan hänen ammatillista kasvuaan. (Ruohotie 1998, 207.)

Ammatillista kehittymistä tukevat onnistumisen kokemukset. Jotta yksilö voisi kokea onnistumisia, tulee hänellä olla edessään myös riittävän mielekkäitä haasteita. Haasteelliset tavoitteet ja niiden saavuttaminen lisäävät yksilön sisäistä motivaatiota sekä onnistumisen ja edistymisen kokemuksia. Tämä kaikki puolestaan johtaa yksilön ammatti-identiteetin vahvistumiseen. (Ruohotie 1998, 209.)

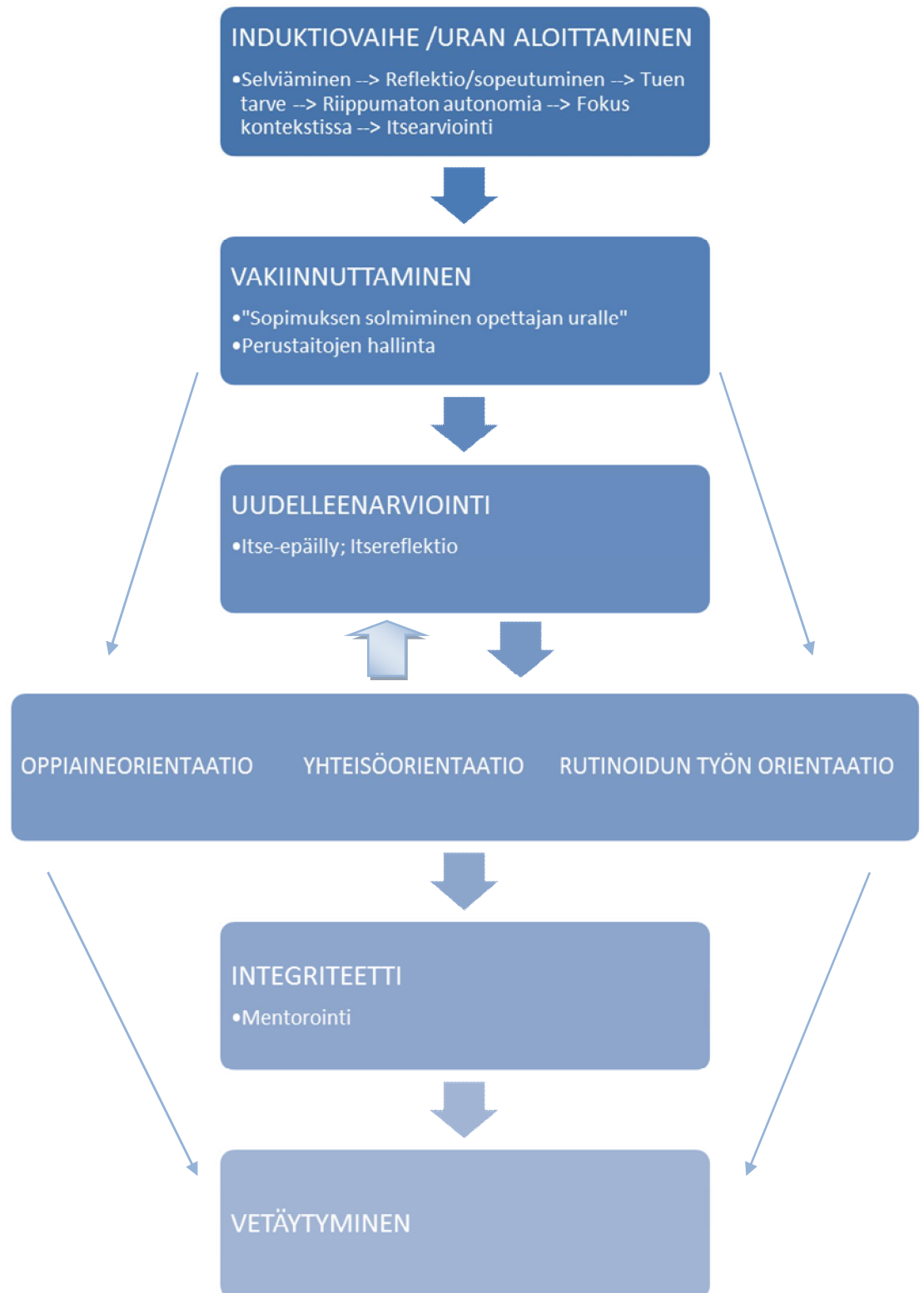
Työorganisaation sisällä tehdyt muutokset ja ammatilliseen kehitykseen orientoitunut ilmapiiri sekä kannustava ja osallistava johtamistapa, ovat yksi tapa tukea yksilöä ja hänen haluaan kehittyä työssään. Lisäksi opettajan työroolia muokkaamalla, esimerkiksi vaihtelevien vastuutehtävien tai erilaisten kehityskokeilujen kautta, voidaan auttaa ja tukea yksilön motivaatiota tehdä työtään. Tällöin pyritään säilyttämään mielekkyys työnteossa, mutta myös kannustaa ja tukea yksilöä kohtaamaan uusia haasteita ja kehittämään itseään. Myös yksilön henkilökohtaisilla elämänmuutoksilla ja hänen omalla persoonallaan on merkitystä. Usein opettajan ammatissa vaaditaan joustavuutta ja sitkeyttä sekä epävarmuuden sietokykyä. (Ruohotie 1998, 207 – 211.)

Tämän kaiken lisäksi oppimaan oppimisen taidot saavat erityisen painoarvon. Ruohotie (1998, 210) mainitsee erilaisten oppimisstrategioiden hallinnan, käytännöllisen ajattelun, resurssien hallinnan, kyvyn soveltaa tietoa uusissa tilanteissa sekä ongelmanratkaisutaitojen hallinnan liittyvän oppimaan oppimisen taitoihin. Toinen puoli oppimaan oppimisessa liittyy puolestaan motivaatioon. Yksilön halua kokeilla uutta ja kehittää itseään on yksi ammatillisen kasvun ja kehityksen tärkeimpiä tekijöitä. Itseluottamuksella ja omalla aktiivisuudella on suuri merkitys yksilön kehittämismahdollisuuksille.

Työssä muuttuvat tilanteet edellyttävät opettajalta valmiutta uuden oppimiseen. Opettajankoulutus tarjoaa vähimmäistiedon, mutta vasta työelämässä tapahtuu pääasiallinen kasvu. Opettajien tulee kehittyä, jotta myös kouluissa saadaan aikaan kehitystä. (Luukkainen 2004, 126.)

#### 2.2.4 Opettajan työn kehitysvaiheet

Järvinen (2005, 261 - 267) kertoo tutkimuksessaan havaitsemastaan problemaattisesta siirtymävaiheesta, joka sijoittuu opettajankoulutuksen ja työelämän väliin. Tätä siirtymävaihetta hän kutsuu induktiovaiheeksi. Hän integroi esittelemässään ammatillisen kehityksen dynaamisessa prosessimallissaan (Kuvio 1) Hubermanin ja Leithwoodin kehitysvaiheita omiin ja kollegoidensa tutkimustuloksiin.



**KUVIO 1.** Ammatillisen kehityksen dynaaminen prosessimalli (Järvinen 2005, 266 mukaan).



Ensimmäinen kehitysteema on uran aloittaminen eli induktiovaihe. Se sisältää kolme dialektistä ulottuvuutta - urakehityksen, psykologisen kehityksen ja ammatillisen asiantuntijuuden kehityksen. Ulottuvuudet muodostuvat tässä reflektion ja selviämisen, autonomian ja tuen tarpeen sekä itsearviointin ja kollegiaalisen tuen tarpeen ”vastakohtapareista”. Nuori opettaja tarvitsee induktiovaiheessa uusia kognitiivisia ja pedagogisia ratkaisuja, joiden avulla hän pystyy refleктоimaan työkontekstiinsa liittyviä asioita. Tällaisia asioita ovat muun muassa työyhteisön ilmapiiri, työnjako- ja yhteistyökysymykset sekä koulun ja luokan oppimiskulttuuri. Ensimmäinen kehitysvaihe päättyy vakiinnuttamiseen. Tällöin opettaja solmii pysyvän sopimuksen opettajan uralle. Opettajan perustaitojen hallinta ja niiden kehitys jatkuvat edelleen. (Järvinen 2005, 261 - 267.)

Seuraavaan teemaan, uudelleenarviointiin, liittyy itsereflektio ja itse-epäily. Vaiheeseen voi sisältyä nuoren opettajan itsereflektion katkeaminen, omien tavoitteiden madaltuminen ja selviämistrategioiden kehittäminen. Opettaja etsii uusia rooleja ja vaihtoehtoja. Niin sanotut kriittiset episodit johdattelevat etsimään uusia toimintamalleja, jotka johtavat uuteen suuntaan. Omat ajatukset ja oletukset kyseenalaistetaan. (Järvinen 2005, 261 - 267.)

Uudelleenarviointi-teemaa seuraa joko oppiaineorientaatio, yhteisösuuntautunut orientaatio tai rutinoituneen työn orientaatio. Oppiaineorientaatiossa opettajan pedagoginen joustavuus lisääntyy ja opettaja kokeilee aktiivisesti erilaisia opetusmuotoja ja -sisältöjä omassa luokassaan. Yhteisösuuntautuneessa orientaatiossa opettaja aktiivisesti osallistuu päätöksentekoon työyhteisössä. Hän on lisäksi kiinnostunut kollegoiden ammatillisesta kehityksestä. Lähestymistavassa korostuu lisäksi ammatin eettisten tavoitteiden tarkastelu. Rutinoituneen työn orientaatiossa opettaja omaksuu riippumattoman ja autonomisen roolin sekä kehittää tehokkaita työrotiineja. Opettaja hyväksyy itsensä ja toiminta luokassa on rentoutunutta. Muuttuvassa prosessimallissa voidaan palata urakehityksen aikana useasti uudelleenarviointiteemaan ja liikkua eri orientaatioiden välillä. (Järvinen 2005, 267 - 268.)

Jotkut opettajat saavuttavat orientaatiovaiheiden jälkeen integriteetti-vaiheen. Tästä puhutaan myös eheytymisvaiheena. Kasvattaja näkee itsensä tällöin kollegoidensa

tukijana, mentorina. Viimeinen kehitysteema on vetäytyminen, mikä tarkoittaa valmistautumista uralta pois siirtymiseen. (Järvinen 2005, 268.)

Niemi ja Kohonen (1995, 80 - 82) näkevät päämääräksi autonomisen opettajan ja sen saavuttamiseksi he korostavat induktiokoulutuksen tarpeellisuutta. Induktiokoulutuksella pyrittäisiin siihen, että tuore opettaja pystyisi viemään koulutuksestaan saatuja uusia asioita ja ideoita kouluyhteisöön. Tavoitteena on, ettei nuoren opettajan sosiaalistuminen sosiaalistaisi häntä ”vanhaan”.

### 2.2.5 Täydennyskoulutus

*”Täydennyskoulutuksella tarkoitetaan perustutkinnon jälkeistä koulutusta. Koulutus on kompetenssia täydentävää, ja se voi olla kelpoisuutta tuottavaa. Täydennyskoulutus voi olla yksilön itselleen hankkimaa omaehtoista koulutusta tai työnantajan tukemaa, järjestämää tai hankkimaa henkilöstökoulutusta. Henkilöstökoulutus tapahtuu pääsääntöisesti työajalla ja sen kustannuksista vastaa työnantaja.”* (Kasvatus- ja opetusalan täydennyskoulutuksen strategia 2006, 23.)

Kasvatus- ja opetusalan täydennyskoulutuksen strategian (2006, 11) mukaan tutkiva opettajuus on opettajankoulutuksen keskeinen perusta. Perustutkintoon sisältyvät keskeiset yleiset toimintamallit ja teoreettiset perusteet. Työelämässä tarvittavaa erityisosaamista on mahdollista täydentää eri vaiheissa työuraa. Tavoitteena on, että jokainen tutkinnon suorittaja omaksuu elinikäisen oppimisen mallin. Yliopistojen vastuulla on luontevan ja tarkoituksenmukaisen täydennyskoulutuksen tarjoaminen. Tarjolla on entistä enemmän tutkimus- ja kehittämishankkeita, mutta myös perinteisempiä koulutusohjelmia ja lyhytkursseja.

Opettajan pedagogiset ja aineenhallintataidot joutuvat koetukselle luokanopettajan laajan tehtäväkentän johdosta. Luokanopettajan odotetaan lisäksi seuraavan ympäröivän yhteiskunnan kehitystä. Kaikille yhteinen koulu, inklusio, haastaa opettajat kehittämään tietojaan ja taitojaan erilaisten oppijoiden kohtaamiseksi. (Kasvatus- ja opetusalan täydennyskoulutuksen strategia 2006, 11 - 12.)

Myös perehdyttämiskoulutus nähdään täydennyskoulutukseksi, jota toteutetaan työnantajan vastuulla. Sen laatua ja organisointia tulee kehittää. Perehdytyskoulutukseen tulisi sisällyttää koulujen toimintakulttuuriin, yhteistyöverkostoihin ja toimintaympäristöön tutustuttaminen. Toimintaympäristöihin

sisältyy kunnan organisaatio ja sen toimintamallit ja niihin tutustuminen. Perehdyttämisen tulisi ottaa huomioon jokaisen opettajan yksilölliset tarpeet sekä kestää riittävän pitkään. (Kasvatus- ja opetusalan täydennyskoulutuksen strategia 2006, 12.)

Täydennyskoulutuksella tuetaan myös ammatillista kehittymistä. Koulutustarpeen määrittelyn perusteiksi mainitaan esimerkiksi henkilökohtaiset kehityssuunnitelmat, koulukohtaiseen tai työyhteisökohtaiseen toiminnan kehittämiseen liittyvät suunnitelmat, kuntien yhteiset suunnitelmat tai alueelliseen yhteistyöhön perustuvat suunnitelmat. (Kasvatus- ja opetusalan täydennyskoulutuksen strategia 2006, 12.)

Tutkiva opettajuus antaa valmistuville opettajille monipuoliset valmiudet toimia ja kehittyä omassa ammatissaan. Tutkinto antaa opettajille perustan perustehtävien hoitamiseen, mutta työelämässä tulee vastaan kuitenkin monia haasteita. Näitä haasteita muodostavat muun muassa kodin ja koulun välinen yhteistyö, erilaiset oppijat, koulun ja ympäröivän yhteiskunnan väliset suhteet sekä kansainvälistyminen. Koulujen ja opettajien tulisi pystyä kehittämään myös moniammatillista yhteistyötä sekä huomioida mediakasvatuksen korostunut merkitys. Myös opettajien työhyvinvointi on noussut viime aikoina esille julkisessakin keskustelussa. Näihin haasteisiin tulee täydennyskoulutuksen pystyä vastaamaan tarjoamalla päivitettyä ja ajankohtaista tietoa. Onnistuessaan täydennyskoulutus parantaa opettajien toimintaedellytyksiä sekä vaikuttaa positiivisesti ympäröivään yhteisöön ja yhteiskuntaan. (Kasvatus- ja opetusalan täydennyskoulutuksen strategia 2006, 13 - 14.)

Ihannetapauksessa opettajan ammatillinen kasvu ja kehitys jatkuvat koko työuran ajan. Ammatillinen kehitys ei kuitenkaan aina etene mutkattomasti ja jokaisen opettajan kouluttautumistarve on yksilöllistä. Eri vaiheet opettajan urakehityksessä vaativatkin erilaista täydennyskoulutusta. Opettajien tulisi saada täydennyskoulutusta uransa eri vaiheissa. Opetusuran alkuvaiheessa kaivataan usein suunnitelmallista perehdyttämistä. Tällä pyritään ehkäisemään opettajan uupumista ja loppuun palamista. Työyhteisön tuki korostuu onnistumisen kokemusten turvaamisessa ja ammatillisen identiteetin rakentamisessa. Täydennyskoulutuksessa korostuu tuolloin koulutettavien sitoutuminen toimintaan, koulutuksen pitkäkestoisuus sekä vuorovaikutteisten ja reflektiivisten menetelmien kehittäminen ja arviointi. (Luukkainen 2004, 132 - 134.)

### 2.3 Perehdytys

Työturvallisuuslaissa on säädetty työnantajan velvollisuudeksi huolehtia muun muassa siitä, että työntekijä saa riittävää perehdytystä työhönsä ja työpaikan olosuhteisiin ennen uuden työn tai tehtävän aloittamista. Annettua opetusta ja ohjausta on myös täydennettävä tarvittaessa. Työntekijän tulee saada riittävän ajoissa työpaikan turvallisuuteen, terveellisyyteen ja muihin työolosuhteisiin vaikuttavista asioista tarpeellisia tietoja. Työnantaja voi myös asettaa itselleen sijaisen hoitamaan Työturvallisuuslaissa hänen velvollisuudekseen säädettyjä tehtäviä. Tällöin työnantajan täytyy huolehtia siitä, että sijainen on riittävän pätevä ja perehdytetty annettuun tehtävään. (Työturvallisuuslaki 23.8.2002/738; Rainio 2010, 4.)

Perehdytyksen ensiaskel tapahtuu työpaikkailmoituksessa, jossa on jo annettu tietoa muun muassa työyhteisöstä sekä työtehtävistä ja niiden edellyttämistä taidoista. Seuraava vaihe perehdytykselle on työhaastattelu. Työnantaja ja työntekijä voivat olla yhteydessä ennen varsinaista työhaastattelua ja sen jälkeen. Nämä yhteydenotot voivat myös vaikuttaa siihen kuvaan, mikä työntekijälle jää työnantajasta ja ne viestittävät, miten rekrytointi hoidetaan osana perehdytystä. Rivien välistä voi lukea, miten työpaikalla hoidetaan asioita ja mihin myös uuden työntekijän odotetaan sopeutuvan. Uuden työntekijän vastuut ja velvollisuudet selvitetään jo työhönottotilanteessa. (Rainio 2010, 6-7.)

Työsuhteen alkamisen jälkeen seuraava vaihe perehdytyksessä on henkilökohtaisen perehdytysuunnitelman tekeminen. Jokaisella työntekijällä on perehdytyksessä erilainen lähtökohta, vaikka perehdytys tapahtuisikin ryhmämuotoisena. Perehdyttäjän on otettava huomioon myös perehdytettävän omat toiveet. Perehdytyksen keskeisin osa on tehtäväkohtainen työnopastus: perehdytys varsinaiseen työhön, työhön liittyvät koneet ja apuvälineet turvallisuusmääräyksineen, turvallisten ja terveellisten työtapojen ja ergonomian opastaminen. Hyvään perehdytykseen kuuluu myös arvio siitä, onko perehdytys onnistunut halutulla tavalla. Arvioinnin voi tehdä esimerkiksi ensimmäisen kehityskeskustelun ohessa. (Rainio 2010, 7-8.)

Esimiehen vastuulla on järjestää työntekijän perehdytys. Esimiehen tehtävä on myös informoida muuta työyhteisöä uudesta työntekijästä sekä hänen työtehtävistään. Se, miten perehdytys mahdollisesti jaetaan työyhteisön jäsenten kesken, täytyy myös sopia etukäteen. Uutta työntekijää perehdyttää työhön useampi työyhteisön jäsen. Sitä parempi, mitä useampi työyhteisön jäsen perehdytykseen osallistuu. Näin uudella työntekijällä on mahdollisuus tutustua nopeammin työyhteisönsä jäseniin ja saada niin työstä kuin työyhteisöstäkin monipuolinen kuva. Vaikka perehdytys olisi delegoitu jollekin muulle, on kuitenkin esimiehen vastuulla pitää huoli siitä, että uusi työntekijä saa riittävästi ja ajallaan tehokkaan sekä turvallisen työskentelyn vaatimat tiedot. (Rainio 2010, 12; Lepistö 2004, 59.)

Perehdytys vie hyvin toteutettuna paljon aikaa ja sen sisällöt on mietittävä ja suunniteltava etukäteen. Sisällöt vaihtelevat esimerkiksi työtehtävän, tilanteen ja myös perehdytettävän mukaan. Perehdytys ei ole tarpeen ainoastaan uudelle työntekijälle, mutta myös organisaatiossa työtehtäviä vaihtavalle työntekijälle. Perehdytyksen sisältöjä täytyy miettiä perehdytettävän mukaan, perehdytystä tarvitaan esimerkiksi uusissa työvälineissä ja niiden käyttöönotossa ynnä muissa muutoksissa. Työntekijän oma aktiivisuus perehdytyksen onnistumiselle on tärkeää. Työntekijän täytyy pystyä itsenäisesti ottamaan selvää mieltä askarruttavista asioista. (Rainio 2010, 2 - 12.)

### 2.3.1 Miksi perehdytetään?

Monet ihmiset tuntevat olonsa uuteen työpaikkaan mennessään epävarmoiksi, jännittyneiksi ja jopa ahdistuneiksi. Uuden työntekijän ei ole aina helppo löytää paikkaansa kiinteäksi muodostuneessa työyhteisössä. (Lepistö 2004, 59.) Vaikka työntekijällä on koulutus työhön, työyhteisössä lähes kaikki on hänelle uutta (Rainio 2010, 2). Lepistön (2004, 59) mukaan perehdytys auttaa työntekijää myös jäsentymään omaan organisaatioonsa. Perehdytyksen avulla työntekijä oppii talon tavoille ja hyväksyy työyhteisössä vallitsevat normit, arvot, menettelytavat ja kirjoittamattomat säännöt. Perehdytys auttaa työntekijää sosiaalistumaan työyhteisöönsä. Työyhteisön jäsenillä on tärkeä rooli uuden työntekijän sosiaalistumisessa ja sopeutumisessa. Työyhteisö perehdyttää uutta työntekijää, tapahtui tämä sitten tietoisesti tai tiedostamattomasti. Ennen kuin uusi työntekijä on sisäistänyt työpaikan toimintatavat, on hän riippuvainen työtovereistaan. (Lepistö 2004, 59.)

Perehdytyksellä on kiistaton merkitys työntekijän työmotivaatioon ja työn tuloksiin. Hyvä perehdytys voi vaikuttaa tehokkuuden lisääntymiseen ja työn laatuun. (Lepistö 2004, 56; Rainio 2010, 2.) Se on työturvallisuuden ja työyhteisön hyvinvoinnin kannalta todella tärkeä asia. Perehdytyksen tavoitteena on tehdä työntekijälle selväksi työn tavoitteet ja auttaa häntä ymmärtämään organisaation toimintaa. Työntekijälle täytyy tehdä selkeäksi omat velvollisuudet ja vastuut sekä auttaa häntä luomaan itselleen työstään sisäinen malli, jonka varassa hän pystyy suoriutumaan työtehtävistään. Sisäinen malli tarkoittaa työn kokonaiskuvaa. (Lepistö 2004, 56.)

Sisäiseen malliin kuuluu, että työntekijä tietää, mitä tavoitteita työyhteisöllä ja omalla työllä on, eli mitä tuloksia työssä täytyy saada aikaan. Se pitää sisällään myös tiedon työmenetelmistä, materiaaleista, työvälineistä sekä tiedon työnjaosta, omasta asemasta ja yhteistyösuhteista. Mahdollistaakseen sisäisen mallin kehittymisen, työpaikoilla tarvitaan perusteellista ja yksityiskohtaista työhön opastusta sekä perehdytystä vallitsevaan sosiaaliseen ja fyysiseen ympäristöön. (Lepistö 2004, 58.)

### 2.3.2 Perehdytyksen hyödyt

Työntekijän perehdytyksestä ja työnopastuksesta hyötyy koko työyhteisö. Työntekijä yksilönä hyötyy, koska perehdytyksen ja työnopastuksen avulla työntekijän työtä kohtaan tuntema epävarmuus vähenee. Tätä kautta myös epävarmuudesta johtuva jännitys vähenee. Työntekijän on helpompi sopeutua työyhteisöön. Perehdytyksen avulla työntekijä oppii tekemään työtä oikein ja siten se on heti alusta lähtien sujuvampaa. Kun työntekijä saa perehdytystä työhönsä, hän pystyy paremmin näyttämään omat kykynsä ja osaamisensa. Hänen työtä kohtaan kokemansa mielenkiinto ja vastuuntunto kasvavat. Perehdytyksen avulla työntekijä oppii työssään nopeammin ja helpommin, ja hänen ammattitaitonsa kehittyy. Perehdytyksen avulla päästään myös nopeammin työn laatutavoitteisiin. (Lepistö 2004, 56–57.)

Lepistö (2004, 57) näkee myös esimiehen hyötyvän uuden työntekijän perehdytyksestä. Sen avulla uuden työntekijän tutustuminen muihin työntekijöihin ja heidän tutustuminen uuteen työntekijään tapahtuu nopeammin ja kenties paremmin. Näin myös muodostetaan perusta hyvälle yhteistyöhengelle. Kun alussa perehdytys hoidetaan hyvin

ja kattavasti, esimiehen ei tarvitse vastaisuudessa käyttää aikaa epäselvien asioiden selvittämiseen ja työhön liittyvät ongelmat saadaan heti alussa ratkaistua.

Myös työpaikka hyötyy uuden työntekijän perehdytyksestä. Perehdyttämällä uutta työntekijää vaikutetaan positiivisesti hänen tekemänsä työn tulokseen ja laatuun. Näin ennaltaehkäistään mahdolliset virheet, tapaturmat ja onnettomuudet. Työntekijän asenne työtään ja työpaikkaa kohtaan paranee ja työntekijöiden poissaolot ja vaihtuvuus työpaikalla vähenevät. Uuden työntekijän perehdytyksen ja työnopastuksen hoitaminen kunnolla edistää koulun imagoa hyvänä työpaikkana. (Lepistö 2004, 57.)

Perehdytyksen avulla uusi työntekijä pystyy työskentelemään nopeammin itsenäisesti ja joutuu harvemmin kääntymään työtovereiden puoleen avun ja tuen saamiseksi. Näin hyvin hoidetusta perehdytyksestä hyötyy koko työyhteisö. Se, että työntekijä hallitsee työnsä sekä oppii lisää ja pääsee näyttämään taitonsa, vaikuttaa myös työntekijän hyvinvointiin. Rainio (2010) korostaa, että perehdytys ei ole mahdollisuus vain uudelle työntekijälle, mutta myös työyhteisölle ja perehdyttäjälle. Myös työyhteisö voi oppia ja kehittää omaa toimintaansa uuden työntekijän avulla (Rainio 2010, 2-6.)

### 2.3.3 Opettajien perehdytys

Opettajan ensimmäisiin työvuosiin kannattaa panostaa, sillä ne usein muovaavat niitä toimintatapoja, arvoja ja asenteita jotka vaikuttavat vuosikymmeniä opettajan työn taustalla. Tästä voisi päätellä, että panostamalla ensimmäisiin työvuosiin, vaikutetaan myös siihen kuinka työssä jaksetaan. Kun aloitetaan uudessa työpaikassa, on tärkeää, että työntekijä pystyy antamaan ja saamaan palautetta, saa kannustusta sekä mahdollisuuden synnyttää uutta. (Kettunen 2007, 9.)

Vastavalmistuneilla opettajilla on samat vastuut ja velvollisuudet kuin kokeneemmilla kollegoillaan. Noviisiopettajienkin oletetaan suoriutuvan tehtävistään ja olevan tehokkaita. Kuitenkin monet asiat ovat vastavalmistuneille opettajille vieraita: oppilaat, opetussuunnitelma, työyhteisö, paikallinen politiikka ja käytännöt. Se, että vastavalmistuneella opettajalla on rajallisesti kokemusta ja käytännön tietämystä, joiden

varaan nojautua, lisää heidän kokemaansa turhautumista ja riittämättömyyden tunnetta. (Feiman-Nemser, Schwille, Carver & Yusko 1999, 6.)

Yksinkertaisimmillaan perehdytys on sitä, että uudelle opettajalle kerrotaan koulun resursseista. Hänelle esitellään koulun yhteiset tilat ja oppimateriaali sekä mistä mitäkin asioita löytyy. Uudelle opettajalle kerrotaan hänelle siirtyvistä oppilaista sekä heidän mahdollisista erityistarpeistaan. Rehtori kertoo lisätietoa opettajakunnasta ja koulun yleisestä asenneilmapiiristä. Uudelle opettajalle kerrotaan myös koulua ympäröivästä yhteisöstä. (Pässilä & Niinikuru 1993, 30–31.)

Uudelle opettajalle saatetaan osoittaa tukihenkilö, jonka puoleen hän voi kääntyä kysymystensä kanssa. Rehtorin tehtävä on pitää huoli, että tukihenkilö on perillä tehtävästään. On tärkeää, että opettajalla on mahdollisuus tutustua koulussa vallitsevaan ajatusmaailmaan, mutta silti kannustaa häntä toimimaan omalla henkilökohtaisella tyylillään. Rehtorin tehtävä on taata kaikille opettajille samat oikeudet ja kaikkien opettajien tulee saada toimia omalla tavallaan. (Pässilä & Niinikuru 1993, 31.)

Oli uusi opettaja sitten vuosia opettajan töitä tehnyt tai vastavalmistunut opettaja, molemmat tarvitsevat yhtä paljon opastusta uuteen kouluun ja sen käytäntöihin sisään pääsemiseksi. Myös koulun omat suunnittelupäivät ja täydennyskoulutusseminaarit luovat mahdollisuuden uudelle opettajalle päästä koulun käytäntöihin paremmin sisälle. (Pässilä & Niinikuru 1993, 31.)

#### 2.3.4 Perehdytysmenetelmiä

Perehdytys on laaja käsite ja se pitää sisällään monia toimenpiteitä, joilla autetaan uusi työntekijä tutustumaan työpaikkaansa ja siellä vallitseviin toimintatapoihin, ihmisiin, työhön sekä siihen liittyviin odotuksiin. Seuraavassa käymme läpi kolme erilaista perehdytysmenetelmää ja miten nämä menetelmät sopivat opetuslalla käytettäväksi.

*Työnopastus.* Lepistö (1992) määrittelee työnopastuksen perehdytykseen kuuluvaksi osaksi. Työnopastuksessa uudelle työntekijälle annetaan ne tiedot ja taidot, joita hän tarvitsee työssään. Työnopastuksen yksi tehtävä on luoda myönteisiä asenteita työtä kohtaan, tavoitteena saavuttaa turvallinen ja hyvin suunniteltu työsuoritus.



Tehtäväkohtainen työnopastus pitää sisällään töiden opettamisen ja näihin kiinteästi liittyvät oikeiden, terveellisten ja turvallisten työmenetelmien opettamisen. Tarvittaessa, esimerkiksi työmenetelmän tai -olosuhteiden muuttuessa, työnopastuskoulutusta olisi hyvä täydentää ja kerrata. (Lepistö 1992, 20; Lepistö 2004, 59.) Opetusalasta ja opettajien työhön perehdytyksestä puhuttaessa, työnopastus ei ole kovinkaan keskeinen käsite, sillä opettajan työhön perehdytystä ei pysty Lepistön määritelmän mukaisesti pilkkomaan selkeästi eroteltuihin osa-alueisiin (Ahonen & Kirjavainen 2009, 38).

*Mentorointi.* Mentoroinnilla käsitteenä ei ole Suomessa vielä vakiintunutta merkitystä, koska termillä voidaan viitata niin sisällön, toteutustavan ja tarkoituksen puolesta varsin erilaisiin toimintoihin. Mentorointi -käsitteen alle kuuluu monia erilaisia kahden henkilön välillä tapahtuvia vuorovaikutuksellisia ohjausmuotoja, joita on perinteisesti nimitetty muun muassa henkilökohtaiseksi ohjaukseksi, konsultoinniksi, neuvonnaksi, työnohjaukseksi, opastamiseksi, perehdytykseksi ja tiedon jakamiseksi. (Leskelä 2008, 165.) Tutkimuksessamme mentoroinnilla tarkoitamme noviisiopettajan ja kokeneemman opettajan keskustelua ja vuorovaikutusta. Mentoroinnin tarkoitus on ohjaaminen, taitojen kehittäminen ja stressin hallinta (Jokinen & Sarja 2006, 184).

Hyvään mentorointiin kuuluu noviisiopettajien auttaminen toimimaan muiden aikuisten kanssa ammatillisena yhteisönä siten, että he ovat varmoja omista päätöksistään olemalla samalla avoimia ja vastaanottavaisia muiden mielipiteille. Noviisiopettajat oppivat vanhemmilta opettajilta ja muilta yhteisön jäseniltä tärkeitä asioita ja keinoja oppilaiden kohtaamiseen. Työskentelemällä tehokkaasti muiden työyhteisön jäsenten kanssa, opettajat voivat olla myös niitä jotka oppivat eivätkä aina niitä jotka opettavat. (Hargreaves & Fullan 2000, 50–56.)

Missä tahansa ammatissa uudet työntekijät tarvitsevat jonkun, joka auttaa heitä kehittämään ammattitaitoaan ja ymmärrystään. Jopa kokeneemmat ammatinharjoittajat hyötyvät neuvoista, tuesta ja kollegoiden roolimallista. Opetustyö ei ole poikkeus. Vuosikausia on oletettu, että opettajat opettavat yksin ja kehittyvät työssään vain oppimalla omista virheistään. Nyt kuitenkin on noussut esiin ajatus siitä, että kaikki opettajat ovat tehokkaampia, kun he voivat oppia ja saada tukea voimakkaalta kollegoiden yhteisöltä. Samalla, kun uudet opettajat hyötyvät mentoristaan, mentorit oppivat myös mentoroitaviltaan. Mentorit voivat saada uusia näkökulmia omaan ja

muiden opetukseen, uusia ihmissuhteita sekä uutta pontta ja sitoutumista omaan työhönsä. (Hargreaves ym. 2000, 50–56.)

Vaikka tehtävään määrättyt mentorit saattavat tietää noviisiopettajiin verrattuna enemmän tietyistä asioista, kuten esimerkiksi koulun käytännöistä ja luokkahuoneen hallinnasta, noviisiopettaja saattaa joskus tietää mentoriaan enemmän uusista oppimisstrategioista. Jos koulu olettaa, että mentori tietää aina enemmän, saattavat innovatiiviset uudet opettajat nopeasti kokea suhteen mentoriin painostavaksi. Tämä tarkoittaa myös sitä, ettei mentorisuhteen pitäisi jäädä koulussa ainoaksi auttavaksi ihmissuhteeksi. Työssä, joka on luonnostaan monimutkainen ja vaikea, kaikki tarvitsevat apua, ei vain epäpätevä opettaja tai vastavalmistunut opettaja. (Hargreaves ym. 2000, 50–56.)

*Kirjallinen perehdytysmateriaali.* Suunnitelmallisen perehdytyksen yksi linkki voi olla myös kanslisti. Kanslisti antaa uudelle opettajalle tietoa hallinto- ja talousasioista ynnä muista paperirutiineista. Kanslistin tehtävänä voi olla perehdytyskansion koonti ja sen ajan tasalla pitäminen. Perehdytyskansioista selviävät koulun asiat ja se on koko henkilökunnan saatavissa. Opettaja voi itse tarkistaa kansioista tai palauttaa mieleensä perehdytyksessä kerrottuja asioita. Perehdytyksen yhteydessä uudelle opettajalle voidaan antaa sellaista materiaalia, jonka hän saa pitää ja täydentää työn ohessa. (Pässilä & Niinikuru 1993, 32; Lagerstedt & Vainionpää 2003, 30.) Tällainen materiaali voi sisältää esimerkiksi tärkeiden yhteistyökumppaneiden puhelinnumeroita ja palkkaukseen liittyviä asioita.

### 2.3.5 Lähikäsitteitä

*Työnohjaus.* Työnohjaus ei ole työhön perehdytystä, konsultaatiota eikä koulutusta. Työnohjauksen tavoitteena on henkilökohtainen oppiminen ja ammatillinen kasvu. Se pitää sisällään henkilökohtaista työskentelyä, omien ratkaisumallien etsimistä, kohteenaan työ ja siinä koetut ongelmat. Työnohjausryhmän periaatteisiin kuuluu vapaaehtoisuus ja vaitiolovelvollisuus. (Nieminen 2006, 47, 49.)

Tavoitteena työnohjauksessa on lisätä työntekijän työtaitoa, -valmiuksia, -motivaatiota ja -viihtyvyyttä (Sava 1987, 11). Työnohjauksen tavoitteena on myös työntekijän työn

hallinnan tunteen kasvattaminen. Kokemus työn hallinnasta tukee myönteistä, omaa ammatillista kasvua tukevaa asennetta. Työn hallintaa kokevalla työntekijällä on luottamus siitä, että hän selviää työssään kohtaamistaan haasteista. Työntekijä kokee myös muutokset mielekkäinä, ymmärrettävinä ja perusteltavissa olevina. (Nieminen 2006, 45.)

Työnohjauksessa ohjaajalla on suurempi ammattitaito ohjattavaan nähden, mutta ohjaussuhde nähdään silti tasavertaisena ja yhteistoimintaan perustuvana. Ohjaussuhteessa ohjattava käyttää hyväkseen ohjaajan ammattitaitoa. Työnohjauksen ollessa vapaaehtoista ja ohjattavan omista tarpeista lähtevää, työnohjaussuhde syntyy ohjattavan aloitteesta ja pyrkimyksestä työnohjaukseen. Ohjattava itse päättää, noudattaako hän ohjaajan neuvoja ja ohjaaja hyväksyy ohjattavan päätöksen, vaikka se ei vastaisikaan hänen toiveitaan tai odotuksiaan. (Sava 1987, 17.)

*Konsultaatio.* Konsultaatiossa yritetään ratkaista jotain tiettyä ongelmalliseksi koettua tilannetta asiantuntijan avustuksella (Nieminen 2006, 49). Se sekoitetaan helposti terminä työnohjauksen kanssa. Konsultaatiota pidetään lyhytaikaisena ja satunnaisena ja konsultaatio tapahtuu silloin kun esiintyy jokin selkeästi havaittu ongelma. Konsultaatiossa pyritään antamaan selviä toimintaohjeita konsultoitavalle. Yhtymäkohtia työohjaukseen kuitenkin löytyy, sillä myös työnohjauksessa toisinaan pyydetään ja annetaan neuvoja. (Sava 1987, 17.)

*Kollegiaalisuus.* Kollegiaalisuus tarkoittaa yhteistyötä, joka tapahtuu työn puitteissa. Tähän kuuluu ammattiin liittyvistä asioista keskustelua, yhteistyötä ja oman sekä työyhteisön toiminnan reflektointia. (Sahlberg 1996, 118.) Savonmäki (2006) kuvaa ammattikorkeakouluopettajien kollegiaalisen yhteistyön informaalina yhteistyönä, joka on välittömästi omaan työhön liittyvää ja epävirallista. Lähtökohtana yhteistyölle on oman perustyön hallinta ja sujuminen. Kollegiaalisuus ilmenee spontaanina ja suunnittelemattomana. Se on välittömästi yhteydessä arkipäivän opetustyöhön. (Savonmäki 2006, 158.) Kehittämishakuisen koulun yhtenä ominaispiirteinä nähdään myös kollegiaalisuus. Opettajien välinen hyvä yhteistyö ja opettajayhteisön keskinäinen keskustelu vaikuttavat niin yksilö- kuin yhteisötasolla opettajien lisääntyneinä reflektiomahdollisuuksina. (Kosunen 1994, 85.)

## 2.4 Työssä jaksaminen

Työssä jaksaminen heijastuu opettajan kykyyn tehdä työtään. Opettaja joutuu kohtaamaan työssään erilaisia muutoksia ja haasteita. Opettajan täytyy olla motivoitunut, perehtynyt, rohkea ja tehdä töitä oppiakseen uutta. Opettajan täytyy pystyä sietämään epävarmuutta. Opettajan oma motivaatio, opettajan innokkuus ja oppilaiden innokkuus opiskella vaikuttavat työssä jaksamiseen. Myös urakehitys, työehdot, opettajan kokemus työnkuva sekä tunne työn hallinnasta, arvostuksesta ja mielekkyydestä sekä yhteisöllisyys vaikuttavat jaksamiseen. Monilla kyseisillä tekijöillä on vastavuoroinen suhde opettajan työssä jaksamiseen, esimerkiksi jaksaminen vaikuttaa tunteeseen työn hallinnasta sekä työn mielekkyyteen. (Luukkainen 2004, 26, 36.)

Hakanen (2006, 33) esittelee Hobfollin kehittämän voimavarojen säilyttämisteorian. Teorian mukaan voimavarat ovat yksilön arvostamia asioita, joita hän pyrkii hankkimaan, ylläpitämään ja suojelemaan. Voimavarat jaetaan aineellisiin asioihin (oma koti, työvälineet), olosuhteisiin (hyvät työolot, vakinainen työ), henkilökohtaisiin ominaisuuksiin (sosiaaliset taidot) ja energian muotoihin (henkiset voimavarat, aika, tieto). Stressikokemus ja mahdollinen työuupumus voivat muodostua kolmessa eri tilanteessa: arvostetut voimavarat tulevat uhatuiksi, ne menetetään tai yksilö käyttää voimavarojaan ilman, että saa odottamaansa vastinetta tekemältään työltä. Opettajat ovat kokeneet vastaavanlaisia voimavarojen menetyksiä esimerkiksi opetusryhmien laajennettua sekä aineellisten resurssien leikkaamisen johdosta. Lisääntyneet työn vaatimukset ja muut säästötoimet sekä työn epävarmuus ovat asettaneet omat uhkansa voimavarojen riittävyydelle ja merkityksellisyydelle. (Hakanen 2006, 33 – 34.)

Työhyvinvointiin vaikuttaa kokemus vastavuoroisuudesta työssä. Jos vaakakupit ovat selvässä epätasapainossa opettajan antaman panostuksen ja työstä saadun vastineen välillä, on stressin ja työuupumuksen kehittyminen hyvin todennäköistä. Vastavuoroisuuden puute näyttääkin olevan yhteydessä laajemmin työpahoinvoinnin eri muotoihin. (Hakanen 2006, 35 – 37.)

#### 2.4.1 Opettajan työn kuormittavuustekijöitä

Työn kuormittavuustekijät koostuvat niin opettajan työhön ja työympäristöön kuin oppilaisiin liittyvistä asioista. Jaksamiseen ja kuormittavuuteen liittyvät prosessit voidaan jakaa opettajan ja oppilaan väliseen, opettajayhteisön sisäiseen ja opettajan ja huoltajan väliseen vuorovaikutukseen. Opettajan toimintastrategiat ja valmius jäsentää oman toimintansa pedagogisia seurauksia vaikuttaa siihen, kokeeko opettaja eri tilanteissa syntyvän vuorovaikutuksen kuormitusta lisääväksi vai työssä jaksamista tukevaksi. (Onnismaa 2010, 15 – 18.)

*Fyysiset rasitustekijät.* Fyysisen työympäristön kunnossa pidolla tuetaan niin opettajien kuin oppilaidenkin koulussa viihtymistä ja jaksamista. Koulujen kosteusvaurioiden korjaamista tarvitaan kipeästi kouluissa ympäri Suomea. Opettajien ammattitaudit, kuten hengitystientulehdukset ja silmätulehdukset sekä yleisoireet kuten väsymys ja päänsärky, ovat yleisiä kosteus- ja homevauriokoulujen opettajilla. Lisäksi koulutilojen akustiikan ja melun torjunnan parantaminen ovat asioita, joihin tulisi kiinnittää huomiota. Opettajan ääniriskitekijöitä ovatkin suuri äänenkäyttömäärä ja tarve käyttää ääntä voimakkaasti suurten tilojen, huonon akustiikan tai esimerkiksi taustamelun vuoksi. Opettajan puutteellinen äänenkäyttö voi vaikuttaa mahdollisesti myös oppilaiden oppimistuloksiin. Ääniongelmia voivat aiheuttaa opettajalle sosiaalisten suhteiden tai ammatillisen itsetunnon ongelmia, toistuvia sairaslomia tai johtaa jopa ammatin vaihtoon. (Onnismaa 2010, 9 - 11, 55.)

*Stressi ja työuupumus.* Opettajan työ sisältää keskimääräistä enemmän henkisiä kuormitustekijöitä. Väärin hoidettuina ne johtavat opettajan työssä uupumiseen. Työn jatkuva muutos ja liialliset kehitysvaatimukset heikentävät työntekijän voimavaroja suhteessa työn vaatimuksiin. Yksilön kokema elimistön stressireaktio sopeuttaa elimistöä erilaisiin haasteisiin sekä auttaa opettajaa suoriutumaan työssään. Pysyäkseen tasapainossa opettajan tulee vähentää ja hallita distressiä eli huonoa stressiä. Sen sijaan hyvälaatuinen stressi, eustressi, on hyväksi psyykkiselle ja fyysiselle terveydelle. (Ritvanen 2008, 95 - 101.)

Työn organisoinnilla, avoimella ja kannustavalla ilmapiirillä sekä mahdollistamalla riittävä palautuminen, voidaan vähentää opettajan työn henkistä taakkaa. Onnistumisen

kokemukset ja positiivinen mieliala lisäävät eustressiä sekä työtyytyväisyyttä ja -motivaatiota. Kokiessaan eustressiä opettaja käyttää hyväksi voimavarojaan, vaikka työtehtäviä olisikin paljon. Opettaja kokee tällöin hallitsevansa tilanteen ja sen tuomat haasteet. Eustressin kokeminen vaatii kuitenkin riittävää mielen ja kehon palautumista työjaksojen välissä. Jotta opettaja tunnistaisi sekä pystyisi hallitsemaan ja ennakoimaan helpommin stressitekijöitä, tulee hänen oppia kuuntelemaan oman kehonsa antamia viestejä. Työvuoden selkeä rytmittyminen auttaa opettajan työkykyä sekä työssä jaksamista. (Ritvanen 2008, 95, 101.)

Stressi ja työuupumus eivät ole toistensa synonyymejä, mutta molempien käsitteiden lähtökohtana voidaan nähdä yksilön ja työn välillä oleva epäkohta. Stressissä on kyse ympäristön ja yksilön välisestä vuorovaikutusprosessista. Yksilö ei kykene selviämään ympäristön asettamista vaatimuksista, vaan hän kokee hyvinvointinsa tulleen uhatuksi. Stressiin liittyy psykologisia ja fysiologisia prosesseja, jotka heijastuvat yksilöön ja hänen sosiaaliseen toimintaansa sekä täten koko yhteisöön. Stressaantunut ihminen tuntee olonsa levottomaksi ja jännittyneeksi, hermostuneeksi tai ahdistuneeksi ja asiat tuntuvat pyörivän mielessä, eikä hän pääse niistä eroon. Työuupumus kehittyy yleensä työntekijän uhrattua liikaa työelleen saamatta tarpeeksi vastineita tehdystä työstään. Työuupumuksessa uupumusasteinen väsymys yhdistetään stressioireisiin. Masennus puolestaan liittyy laaja-alaisesti kaikkia elämänalueita koskevaan pahoinvointiin, kun työuupumus on tarkemmin liitettävissä työn ja työolojen epäkohtiin. (Onnismaa 2010, 15; Pahkin ym. 2007, 31; Luukkainen 2004, 37 - 38.)

Hakanen (2006, 31) määrittelee työuupumuksen ”vakavaksi, vähitellen työssä kehittyväksi stressioireyhtymäksi”. Luukkainen (2004, 37 – 38) toteaa, että työnhallinnasta ja työuupumuksesta voi syntyäkin ongelmakehä, jossa liiallinen stressi ja työuupumus johtavat kyynisyyteen ja kireyteen, mikä puolestaan heikentää ammatillista itsetuntoa. Tästä seuraa heikentynyt työnhallinnan tunne, mikä puolestaan lisää taas stressiä ja tätä kautta työssä uupumista. Väsymys on tällöin henkistä tai fyysistä ja se tuntuu kaikissa tilanteissa. Työn ilo katoaa, työn mielekkyys ilmenee epävarmuutena ja työn merkitys epäilyksinä tai kyseenalaistamisena. Opettajan suhde työhön ja sen kohteena oleviin ihmisiin muuttuu kylmäksi ja etäiseksi. (Hakanen 2006, 31 – 32; Luukkainen 2004, 36 - 37.)

Työn sisältöön ja järjestämiseen liittyviä stressitekijöitä ovat muun muassa kiire, työn itesääätelyn puuttuminen, liiallinen vastuu, ihmissuhteiden kuormittavuus tai työn yksitoikkoisuus. Lisäksi opettajat voivat kokea epäselvyyksiä rooleissaan ja ne voivat aiheuttaa konflikteja. On tärkeää kiinnittää huomioita myös organisaatioon. Organisaation tulisi toimia työntekijänsä parhaaksi ja auttaa häntä etsimään tehokkaampia ja toimivampia toimintatapoja työhyvinvoinnin turvaamiseksi. (Onnismaa 2010, 16.)

Myös työntekijän henkilökohtaiset ajattelu- ja toimintatavat vaikuttavat työssä jaksamiseen. Työuupumuksen oireet voidaan yhdistää sekä hyvinvoinnin että menestymisen kannalta epäedullisiin, suoritustilanteissa esiintyviin ajattelu- ja toimintatapoihin. Työntekijän itselle asettamansa tavoitteet, työtehtävään asennoituminen, lopputuloksesta tehdyt päätelmät ja syyt sekä stressinhallintakeinot ovat yhdistettävissä työuupumuksen ja sen oireiden määrään. Työntekijät, joilla esiintyy eniten työuupumusoireita kokevat tavoitteensa epätodennäköisemmin saavutettavaksi ja usein syyttävät itseään epäonnistumisesta. Tavat, joilla yksilö käsittelee, tulkitsee ja käyttää tietoa, ovat muokattavissa. Täten yksilön omista toimintatavoista voidaan muokata apuvälineitä hänen stressinhallintaansa ja tukemaan hänen työssä jaksamistaan. (Onnismaa 2010, 16 - 17.)

*Henkisen ja fyysisen väkivallan uhka.* Opettaja voi joutua niin henkisen kuin fyysisen väkivallan kohteeksi. Uhan voi tuottaa toinen opettaja tai joku koulun oppilaista tai heidän vanhemmistaan. Opettajien kokemukset ovat aina yksilöllisiä. Yksi opettaja saattaa kokea oppilaan käytöksen erilaisilla kuin joku toinen opettaja. Henkinen väkivalta voi esiintyä pilkkaamisena, herjaamisena, nimittelynä, asiattomina kommentteina tai yhteistyöstä kieltäytymisenä. Työtovereiden opettajaan kohdistama henkinen väkivalta voi puolestaan tulla esiin opettajan sosiaalisensa eristämisenä työyhteisöstä. Myös toisesta juoruilu tai hänen mustamaalaaminen ovat henkisen väkivallan ilmenemismuotoja. Esimiehen opettajaan suuntaama henkinen väkivalta voi olla esimerkiksi hallinnollisten keinojen (työn jakaminen) avulla kiusaamista, suosikkijärjestelmien ylläpitämistä tai sopimatonta käytöstä. OAJ:n tutkimuksen mukaan joka kolmas opettajista kertoi joko itse tai hänen työtoverinsa joutuneen todistamaan fyysistä väkivaltaa tai tilannetta, jossa sillä on uhattu. Useimmiten fyysinen väkivalta kohdistuu oppilaaseen, lähes yhtä usein myös opettajaan. Noviisiopettajat

kokivat niin henkistä kuin fyysistä väkivallan uhkaa oppilaidensa osalta. Noviisiopettajat kaipasivat koskemattomuutta ja selkeitä rajoja työntekonsa ja hyvinvointinsa tueksi. (Onnismaa 2010, 12 – 14; Pahkin ym. 2007, 26.)

*Heterogeeniset oppilasryhmät ja työrauha.* Opettajien uupumus on pikemminkin yhteydessä siihen, miten tehokkaita he arvioivat olevansa käyttäytymisen ongelmien hallitsemisessa, kuin että se olisi suoraa seurausta käyttäytymishäiriöistä. Opettajat tuntevat siis uupumista, koska he eivät koe kykenevänsä ylläpitämään järjestystä luokassa. Toisaalta opettajan uupumus heikentää hänen mahdollisuuksiaan pitää järjestystä yllä. Tästä voi seurata noidankehä, jolloin luokan käyttäytymisen häiriöt ja opettajan uupumus ruokkivat toisiaan. Uransa alkuvaiheilla olevalla opettajalla saattaa esiintyä helposti ongelmia järjestyksen ylläpitämisessä. Luokkatilanteissa esiintyy monia erilaisia tapahtumia yhtäaikaisesti. Opettajan työmuisti ylikuormittuu helposti näistä haasteista, ennen kuin hänen työnsä alkaa automatisoitua. Työuransa ensivuotina opettaja ei välttämättä kykene seuraamaan ryhmän toimintaa riittävästi, jotta hän voisi ajoissa ja ennalta puuttua mahdollisiin häiritseviin tekijöihin. Tuore opettaja ei pysty ennakoimaan riittävästi vielä oman toimintansa seurauksia. (Saloviita 2007, 29 - 30.)

*Kodin ja koulun vuorovaikutussuhteet.* Vanhempien halu ja kyky huolehtia lastensa kouluun ja kasvatukseen liittyvistä asioista vaihtelee heidän oman koulutustaustansa mukaisesti. Kouluille on tullut paljon uusia tehtäviä, mikä on johtanut opettajan työnkuvan laajentumiseen. Opettajan ammatillinen itsetunto ja auktoriteetti voivat joutua koetukselle, jos vanhemmat nähdään koulutuksen asiantuntijoina. Opettajat joutuvat kohtaamaan haastavia vanhempia oman elämäkokemuksensa ja persoonansa avulla. Tilanteissa, joissa keskustellaan oppilaiden oppimissuorituksista, on pedagoginen koulutus tukena. Nykyään yhteistyö vanhempien kanssa koostuu suurilta osin myös muista asioista ja opettaja joutuu kohtaamaan ristiriitaisia vuorovaikutustilanteita. Jos opettaja ei saa työyhteisöltään tukea vanhempien kohtaamiseen ja heidän parissa toimimiseen, on vaarana, että hän sulkeutuu oman luokkansa seinien sisään. Siellä hän voi saada vielä kokemuksia toimintaympäristön sekä vuorovaikutus- auktoriteettisuhteiden hallinnasta. (Onnismaa 2010, 36 - 37.)

*Monikulttuurisuus.* Maahanmuuttajaoppilaiden opettajilla on suuri vastuu yhteiskunnan monikulttuuristumiselle asettamien tavoitteiden saavuttamisessa. Empatiakyky lisää



suvaitsevaisuutta ja auttaa ymmärtämään sekä arvostamaan erilaisuutta. Opettajan empaattisuus, avoimuus, turvallisuuden tunne ja luottavaisuus välittyvät helposti oppilaalle ja voivat saada aikaan jopa parempia oppimiskokemuksia. Opettajan työ on myös tunnetyötä. Torjuttaessa tunteita voidaan hukata kasvun, oivaltamisen ja oppimisen mahdollisuuksia. Huolehtimalla opettajan hyvinvoinnista autetaan opettajaa huolehtimaan oppilaidensa hyvinvoinnista. (Onnismaa 2010, 23.)

*Opettajien e-stressi ja tietotekniikkataidot.* Opettajien voi olla haastavaa keksiä tietotekniikalle mielekästä ja tarkoituksenmukaista käyttöä opetuksessaan. Opettajan kokemus tietotekniikan hyödyllisyydestä on oleellisempaa kuin henkilökohtaiset taidot. Positiivinen suhtautuminen ja asennoituminen tietotekniikan käyttöön, auttaa opettajaa kokemaan enemmän onnistumisen kokemuksia. Opettajat kokevat verkkokeskustelun ohjaamisen sekä itsensä selkeän ja ymmärrettävän ilmaisun haasteeksi tietotekniikkaa käytettäessä.

*Työn ja muiden elämänalueiden yhteensovittaminen.* Opettajien voi olla vaikea tehdä selvää rajaa ja irrottaa eri elämänalueita toisistaan. Onkin tärkeää löytää tasapaino työn ja yksityiselämän välillä työssä jaksamisen ja oman hyvinvoinnin edistämiseksi. Työntekoa saattaa kuormittaa tällöin työn määrä sekä sen vaikeus ja vastuu yhdistyneenä kiristyneeseen työtahtiin. Erityisesti työajan rajaaminen voi olla tällöin yksi suurimmista haasteista. Jaksakseen töissä yksilö tarvitsee vastapainoksi vapaa-aikaa sekä riittävästi lepoa kerätäkseen voimia. (Onnismaa 2010, 28; Pahkin ym. 2007, 28.)

#### 2.4.2 Opettajan työn voimavaratekijät

Voimavarat viittaavat niihin tekijöihin, jotka auttavat vähentämään työssä koettuja vaatimuksia. Voimavaratekijät voivat edistää henkilökohtaista oppimista, kasvua ja kehittymistä työssä, ja ne ovat tarkoituksenmukaisia työn tavoitteiden saavuttamiseksi. Opettajien työssä esiintyviä motivoivia voimavaratekijöitä ovat muun muassa oppilaiden edistymisenä saatu palkinto omasta työstä, työn vaikutusmahdollisuudet ja kehitettävyyys, esimieheltä saatu tuki ja palaute, kannustava työilmapiiri sekä innovatiiviset ja työtä kehittävät työskentelytavat. (Hakanen 2006, 37 – 38.)

Työhyvinvointia voidaan lisätä ylläpitämällä ja kehittämällä työyhteisön ja koko organisaation sekä työtehtävien voimavaratekijöitä. Työn panostuksien ja vastineiden tasapainosta huolehtiminen sekä asettamalla työn vaatimukset kohtuullisiksi autetaan opettajia voimaan hyvin työssään. Opettajien kokemukset tehokkaiksi arvioituista toimenpiteistä, jotka lieventäisivät stressiä, koostuvat tarkoituksenmukaisista tehtäväjärjestelyistä, työpaikan ilmapiirin, työyhteisön ja täydennyskoulutuksen kehittamisestä. (Hakanen 2006, 40.)

Cockburn (1996, 402 - 403) on määritellyt kuusi opettajan tärkeintä stressinhallintakeinoja. Niiden mukaan opettajan tulee varmistaa, että hän ymmärtää itse, mitä on opettamassa. Opettajan tulee suunnitella tuntinsa perusteellisesti. Lisäksi opettajalta tulee löytyä huumoria ja taitoa käyttää sitä oikein. Opettaja voi hallita stressiä myös luopumalla tilanteista, jotka eivät jostain syystä suju eli välttää tietoisesti ennalta tilanteita, joissa epäonnistuminen on hyvin todennäköistä. Opettajan tulee pyrkiä myös keskustelemaan toisten kollegoidensa kanssa mieltä askarruttavista asioista. Lisäksi opettajalla tulee olla priorisointikykyä.

*Sosiaalinen vuorovaikutus, tuki ja työilmapiiri.* Sosiaaliset suhteet tukevat ihmisen hyvinvointia ja terveyttä lieventämällä stressiä ja vähentämällä kuormittuneisuutta. Esimerkiksi esimiehen osoittama arvostus sekä myönteinen suhtautuminen työntekijään tukevat hänen työkykyään. Myös muut opettajakollegat ovat tärkeitä sosiaalisen tuen lähteitä. Sosiaaliseen tukeen voidaan ajatella kuuluvan myös aineellinen tuki eli käytännön apu, tietotuki (ehdotukset ja neuvot), henkinen tuki kuten empaattisuus, luottamuksellisuus, kuunteleminen ja rohkaisu, sekä arvotustuki eli toisen kollegan antama myönteinen arvio. Toimivimmaksi sosiaaliseksi tueksi työyhteisössä on arvioitu muiden työtovereiden tarjoama kuuntelutuki. Työtovereilta koetaan saavan toimivammin tukea kuin esimerkiksi esimieheltä. Työntekijät kaipaavat esimieheltään enemmän apua sekä tukea taitojen ja työnsä kehittämiseen. Yleisesti koulujen odotetaan tukevan ja kannustavan paremmin työn kehittämistoiminnassa. (Pahkin ym. 2207, 15 – 16, 58 - 59.) Tuen hyödyntäminen vaatii kuitenkin oppimista niin yksittäiseltä opettajalta kuin koko työyhteisöltäkin (Keskinen 1999, 56).

Vähentämällä opettajan yksinäisyyttä työssä sekä edistämällä yhteisöllisiä toimintatapoja koulut voivat ylläpitää opettajien työhyvinvointia.

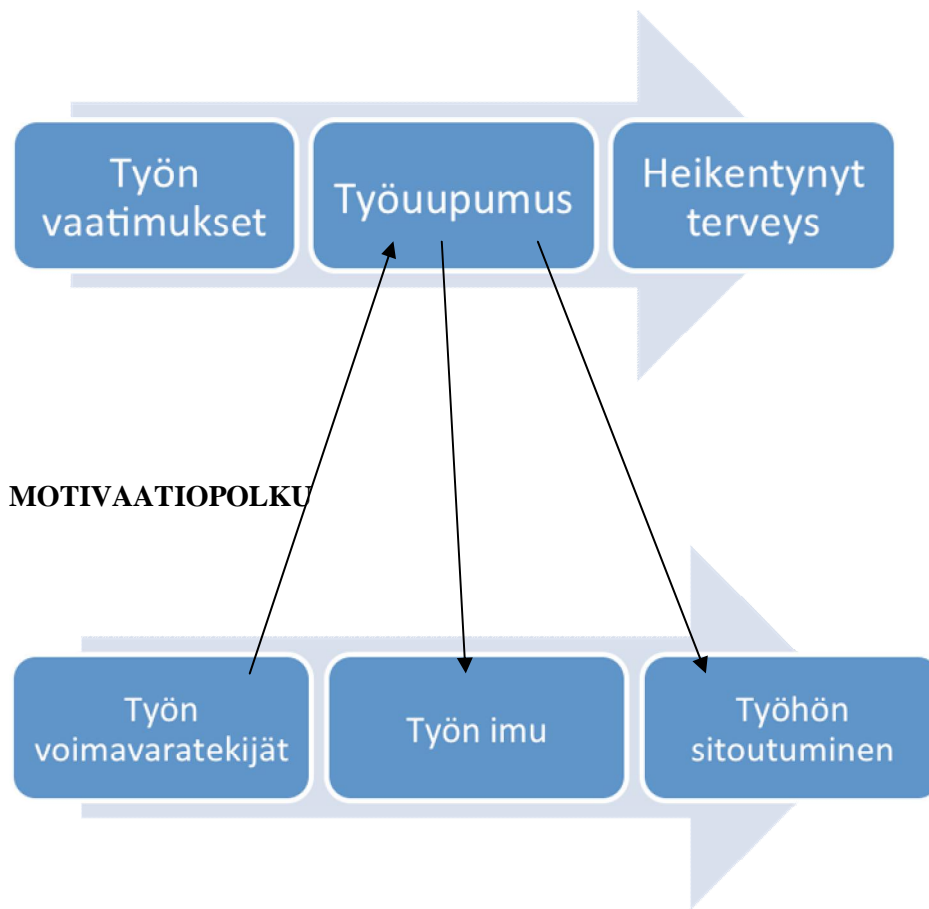
Vuorovaikutustilanteissa pääsee keskustelemaan kouluelämään liittyvistä asioista sekä käsittelemään ja ratkomaan ristiriitoja. Lisäksi yhdessä jaettu vastuu on yksi hyvinvointia edistävä tekijä. Koulujen, yhteisöllisyyttä tukevat rakenteet (kuten palaverit, tiimityöskentely) mahdollistavat vastuunoton työtovereista sekä molemminpuolisen tuen ja avun tarjoamisen. Avoimuus helpottaa epätäydellisyyden, ristiriitojen ja epäonnistumisen hyväksymistä ja käsittelyä yhdessä. Koulu on tällöin työntekijästä huolehtiva yhteisö, jossa sen toimintakulttuuri tukee ammatillista itsetuntoa, kasvua ja oppimista. Opettajalla on oikeus nauttia työstään sekä olla uupumatta siinä. (Hakanen 2006, 40 – 41.)

Työlle ja sen kehittämiseksi tulee asettaa selkeitä tavoitteita ja työilmapiiriin tulee olla avoin, myönteinen ja kannustava. Opettajien yhteisesti tekemät tavoitteet opetukselle auttavat yksittäistä opettajaa myös tuntien suunnittelussa ja valmistelussa. (Keskinen 1999, 54 – 55.) Työryhmien ja -yksiköiden tulee olla tehtäväsuuntautuneita ja työn kehittämistoimintaan tulee panostaa ja sitä tulee tukea. Henkilöstövoimavarojen tukemiseen työyhteisössä vaikuttaa muun muassa esimiehen kiinnostus työntekijänsä hyvinvoinnista, työolojen parantamisesta ja se, miten hän toimii näiden asioiden edistämiseksi. Nämä ovat yhteydessä työyhteisön menestymiseen, henkilöstön työkykyyn ja motivaatioon. (Pahkin ym. 2007, 19 - 21.) Hyvinvoivat opettajat tekevät todennäköisesti työnsä hyvin sekä saavuttavat opetustavoitteet paremmin. Kaikkia koulu yhteisön työntekijöitä yhdistää sama tavoite - oppilaiden hyväksi toimiminen. (Hakanen 2006, 40 – 41.)

*Motivaatio.* Hakanen (2006, 32 -33) puhuu työn imusta, jolla hän tarkoittaa opettajan aktiivista suhdetta työhön sekä koettua virittyneisyyttä, innostusta sekä työstä saatua mielihyvää. Työn imua voidaan kuvata myönteiseksi, pysyväksi motivaatio- ja tunnetilaksi. Sitä luonnehtivat omistautuminen ja uppoutuminen työhön sekä tarmokkuus. Tarmokkuus on tuntemusta energisyydestä ja sinnikkyydestä sekä halua jatkaa taistelua ja työtä myös vastoinkäymisten kohdatessa. Uppoutuminen kertoo keskittyneisyyden tilasta ja paneutuneisuudesta, jotka samalla tuottavat mielihyvän ja nautinnon tunteita. Tällöin työstä irrottautuminen voi olla haastavaa ja ajantaju katoaa. Työlle omistautuminen puolestaan tuottaa yksilössä merkityksellisyyden, inspiraation, innokkuuden ja haasteellisuuden tunteita.

Hakanen (2006, 38 – 39) on hahmotellut työhyvinvoinnin kaksi polkua: Jaksamispolku, joka kehittyy työn vaatimusten kautta, sekä motivaatiopolku, joka syntyy työn voimavaratekijöiden pohjalta (KUVIO 2). Polut eivät sulje toisiaan pois, vaan ne ovat rinnakkaisia: opettaja voi kokea työssään sekä innostavia voimavaratekijöitä kuin kuluttavia vaatimuksiakin. Opettajan puutteelliset voimavaratekijät lisäävät työuupumusta. Mitä enemmän työuupumusta koettiin, sitä vähemmän koettiin työn imua: työpaikkaan ja työhön sitoutuminen oli heikentynyt. Voimavaratekijät puolestaan lisäävät työn imua. Opettajan kokema rehtorin tuki, hyvä työilmapiiri ja työn arvostus tuki työn imua, vaikka luokka- ja opetustilanteet koettiin kuormittavana. Rehtorin antama tuki on erityisen tärkeää niin opettajan työhyvinvoinnille kuin opetustyöllekin. Yksilöllisillä ja organisatorisilla toimenpiteillä ehkäistään työuupumusta pitämällä työn asettamat vaatimukset kohtuullisina. Lisäksi samalla on ylläpidettävä ja kehitettävä työn tarjoamia voimavaroja, jotta opettajien innostus työhön säilyisi.

## JAKSAMISPOLKU



**KUVIO 2.** ”Työhyvinvoinnin kaksi polkua: Työn vaatimuksista syntyvä jaksamispolku ja työn voimavaratekijöistä kehittyvä motivaatiopolku” (Hakanen 2006, 39 mukaan)

*Työn hallinnan tunne.* Työn hallinnan tunne muodostuu useista tekijöistä. Näitä ovat muun muassa pedagogiset ja didaktiset taidot, sisällön hallinta, koulun johdon suhtautuminen sekä asiantuntijatuken määrä ja laatu. Työn arvostuksesta kertovat oppilaiden ja vanhempien suhtautuminen ja julkiset kannanotot sekä esimerkiksi täydennyskoulutukseen ja palkkaukseen liittyvät asiat. Ulospäin näkyvä kuva opettajan työstä heijastaa opettajan itsensä kokemaa työnkuvaa. Se kertoo myös opettajan halusta pysyä työssään. Oppilaille opettajan työnkuva ja jaksaminen ilmentyvät työnä, joka on kiinnostavaa tai ei. (Luukkainen 2004, 27 - 28.)

Työn hallinnan tunne auttaa työntekijää viihtymään työssään paremmin. Hallinnan tunne lisää työntekijän sitoutumista työhönsä sekä hänen työsuorituksensa laadukkuutta. Se edistää myös työntekijän fyysistä ja psyykkistä terveyttä. Huono työn hallinta voi aiheuttaa mielenterveyden ongelmien, sydäntautien ja jopa kuoleman riskiä. Hallinnan tunne perustuu paljolti siihen, miten työn kokonaisuus on järjestetty ja sitä voidaan

parantaa kehittämällä työntekijän vaikutus- ja osallistumismahdollisuuksia sekä työn sisältöjä. Myös työn ennustettavuus tukee opettajan kokemusta työn hallinnasta. Työn ennustettavuus on tärkeä ja keskeinen psyykkinen voimavara työssä, ja se tukee opettajan mahdollisuuksia pitää yllä omaa suorituskykyä ja osaamistaan. Tällöin opettaja kykenee vastaamaan paremmin työnsä muuttuviin vaatimuksiin ja odotuksiin.. (Pahkin ym. 2007, 12 – 14, 32 - 33.)

*Työ- ja elämäntyytyväisyys.* Työtyytyväisyyden on nähty olevan yhteydessä keskeisiin työelämän ilmiöihin. Työntekijän tyytyväisyys työhönsä on yhteydessä parempaan fyysiseen ja henkiseen hyvinvointiin, kun taas työtytymättömyys stressin kokemiseen. Työhönsä tyytyväinen on sitoutunut organisaatioonsa ja harvemmin harkitsee työpaikan vaihdosta tai sen jättämistä. Työhönsä tyytyväinen työntekijä oli tyytyväinen myös muuhun elämäänsä. (Pahkin ym. 2007, 25 – 26.)

*Opettajien työhyvinvointi heijastuu oppilaisiin.* Opettajien työyhteisön ilmapiiriongelmat näkyvät myös oppilaiden kouluviihtyvyydessä ja hyvinvoinnissa sekä opetuksen laadussa, joten opettajien työhyvinvointiin on syytä kiinnittää huomiota. Opettajat kokevat olevansa hyväksytyjä ja ymmärrettyjä kouluissa, joissa on luottamuksellinen ilmapiiri. Sitä vastoin kouluissa, joissa on huono työilmapiiri, on oppilailta havaittu psykosomaattista oireilua sekä masennusvaivoja. Työntekijöiden kokemukset siitä, ettei heitä hyväksytä tai ymmärretä heijastuvat myös oppilaiden kokemuksiin kuulluksi tulemisesta. Kouluissa, joissa luottamus on heikolla tasolla ja joissa opettajilla ei ole yhteisesti suunniteltuja tavoitteita, esiintyy myös enemmän luvattomia poissaoloja. (Onnismaa 2010, 55.)

## 2.5 Aiemmat tutkimukset

Blombergin (2008) tutkimuksessa selvitetään, miten noviisi kokee ensimmäisen työvuotensa opettajana. Tutkimusaineisto on koottu viiden, ensimmäistä vuotta opettajan työssä toimivan, opettajan seitsemästä konsultointitapaamisesta sekä teemahaastatteluista. Tulokset osoittavat muun muassa, että noviisiopettajien ei ole ollut helppo tulla opettajayhteisöön, varsinkin jos työyhteisössä on vahvoja, voimakasluonteisia opettajakollegoita. Ensimmäinen vuosi koettiin henkisesti

kuormittavaksi. Opettajat kokivat kyllä onnistumisen tunteita ja tyytyväisyyttä oppilaiden kautta. Voimakkaimpia negatiivisia tunteita noviisiopettajissa herättivät muun muassa väkivaltatilanteet ja opettajat olivat kokeneet sekä fyysistä että henkistä uhkaa oppilaiden taholta. He kaipasivat työhönsä koskemattomuutta ja selkeitä rajoja. Liian heterogeeniset oppilasryhmät sekä maahanmuuttajataustaiset ja erityistä tukea tarvitsevat oppilaat loivat opettamiselle haasteita. Opettajat kaipasivat avustajia kouluihin ja toivoivat, että rehtorit huolehtisivat integroinnin onnistumisen kannalta tärkeät edellytykset kuntoon. Lisäksi kodin ja koulun väliset jännitteet koettiin osapuolten välisen luottamuksen rakentamista vaikeuttavaksi tekijäksi. Opettajat kaipasivatkin perehdytykseen systemaattisempaa ja jäsennellympää ohjelmaa. Heidän mukaansa riittävän laadukas ja asiantunteva ohjaus tulisi varmistaa jo opettajakoulutuksen aikana sekä sitä seuraavina työn aloitusvuosina.

Myös Fantillin ja McDougallin (2009) tutkimuksessa on selvitetty noviisiopettajien kokemuksia ensimmäisestä työvuodesta. Pohjois-Amerikassakin on raportoitu opettajien vaihtaneen ammattia muutaman työssäolovuoden jälkeen. Opettajat kokevat ensimmäiset työvuodet uransa vaikeimmaksi ajaksi. Työuran alussa ilmenevät ongelmat ja vaikeudet voivat johtaa siihen ettei opettaja koe saavansa palkintoa työstään ja se voi johtaa turhautumiseen. Tämä lannistaa opettajia varsin nopeasti. Ensimmäiset työvuodet ovatkin varsin kriittisiä, sillä silloin opettaja tekee päätöksen kokemuksiansa pohjalta siitä, miten hän viihtyy ja pärjää opetuslalla. Opettajat alkavat usein epäillä soveltuvuuttaan työhön, jos vastoinkäymisiä ja haasteita alkaa kasaantua liikaa. Tutkimuksen mukaan olisikin tärkeää, että jo opettajankoulutuksessa kiinnitettäisiin huomiota noviisiopettajien työn aloituksessa ilmenneisiin ongelmiin ja niiden syihin. Opettajankoulutuksen tulisi olla myös tukemassa ja auttamassa opettajaa työuran alkuvaiheissa. Tutkimuksen mukaan noviisiopettajan ammatillista kehitystä voidaan tukea myös eri uravaiheissa olevien ja eri luokkatasoja opettavien opettajien kesken tapahtuvassa yhteistyössä. Myös rehtorilla on tärkeä rooli yhteisöllisen koulukulttuurin luomisessa.

Almiala (2008) on tutkinut opettajan työuran muutosprosessia ja siinä tapahtuvaa ammatillisen identiteetin rakentumista. Hänen tutkimusjoukkonsa muodostui 12 luokan- ja aineenopettajasta. Muutosprosessilla tarkoitetaan sitä, että tutkittavat ovat siirtyneet aiemmasta lapsi- tai nuorisotyöstä aikuistyöhön. Tutkimuksen aineisto on muodostunut

tutkittavien kirjoittamista elämäkerrallisista kirjoitelmista sekä neljälle tutkittavalle tehdyistä puolistrukturoiduista teemahaastatteluista. Tutkimuksessa urakehitys nähdään läpi elämän jatkuvana ammatillisena oppimisprosessina, mikä seuraa yksilön identiteetin kehitystä. Yksilön henkilökohtainen ura kehittyy kehityskausien ja kriisivaiheiden vuorottelun seurauksena. Tutkimusjoukko jakaantui kolmeen eri ryhmään työuran muutoksen mukaan: uranvaihtajat, aikuiskouluttajat sekä hallintoon siirtyneet. Työuran muutosprosessi sai alkunsa henkilökohtaisesta kriisistä, turhautumisesta tai vaistonvaraisista valinnoista, jonka jälkeen ammatillista identiteettiä pohdittiin joko sivutoimisessa työssä, koulutuksessa tai sairauslomalla. Samalla opettajalle alkoi muotoutua uusia uravaihtoehtoja tai -mahdollisuuksia. Lopulta opettaja irtautui vanhasta ammatillisesta identiteetistä ja sisäisti uuden itselleen mieluisen identiteetin. Opettajan oma toiminta, elämäntapahtumat ja verkostot olivat keskeisiä muutoksessa. Uutta uravalintaa vahvistivat sen mahdollistava itsenäisyys sekä eri elämänaalueilla koettu tasapaino. Työuran muutoksen sopivuutta omaan elämäntapahtumaan tarkasteltiin selviytymisen ja elämäntapahtuman näkökulmista. Opettajat korostivat itsensä kuuntelemisen merkitystä. Työuran muutokseen kuului sekä negatiivisia että positiivisia tunteita. Muutoksen myös uudessa työssä onnistuminen sekä oman vahvuusalueen löytäminen vahvistivat opettajien itsetuntoa.

Ahosen ja Kirjavaisen (2009) laadullista tutkimusta varten haastateltiin yhdeksää hiljattain valmistunutta luokanopettajaa ja kahta alakoulun rehtoria. Perehdytys koettiin tärkeäksi niin luokanopettajien kuin rehtoreidenkin mielestä. Luokanopettajien mielissä perehdytys nähtiin käytännönläheisenä toimintana, eikä sitä liitetty esimerkiksi osaksi opettajan ammatillista kehittymistä. Perehdytyksen koettiin kuuluvan rehtorin vastuulle ja vastavalmistuneen opettajan omaa aktiivisuus perehdytyksen onnistumiseksi oli merkittävässä asemassa. Luokanopettajien mielestä perehdytys oli ollut riittävää ja kattavaa, mutta toisaalta myös puutteita ja parannusehdotuksia löytyi. Perehdytystä kaivattiin erityisesti käytännön asioihin.

Heikkisen, Jokisen, Tynjälän ja Välijärven (2008) tutkimuksen lähtökohtana on nuorten opettajien siirtyminen opetusosalta muihin tehtäviin. Opettajankoulutusta Suomessa pidetään yleisesti korkeatasoisena, mutta täydennyskoulutuksessa nähdään puutteita. Erityistä huomiota tutkimuksessa kiinnitetään opettajan ensimmäisiin työvuosiin ja työhöntulovaiheen täydennyskoulutukseen. Työvuodet koetaan usein raskaiksi ja monet



siirtyvät pois opettajan tehtävistä muutaman työvuo- den jälkeen. Opettajista kaksi kolmasosaa olisi valmis vaihtamaan ammattia sopivan löytyessä. Tutkimuksessa tutkitaan kolmea eri mentorointimuotoa; pari-, ryhmä ja vertaismentorointia. Jokaisessa ryhmässä toimii vähintään yksi kokeneempi opettaja. Empiirisen tutkimuksen avulla on haluttu kehittää mentorointia ja uusia mentoroinnin malleja. Tutkimuksen tuloksissa selviää, että mentorit tarvitsevat koulutusta ja tukea kaikissa mentoroinnin muodoissa. Sekä mentorit että mentoroitavat oppivat prosessissa ja saavat uusia työkaluja työhönsä

Parhaimmat tulokset saatiin kuitenkin kollegiaalisessa mentoroinnissa ja tutkimuksen pohjalta lähti jatkokehitykseen vertaisryhmämentoroinnin tutkimus- ja kehittämishanke VeRMe (2008-2010). Osaava Verme-verkostossa kehitetään vertaisryhmämentorointia toimintatutkimuksen avulla. Vertaisryhmämentorointi on tarkoitettu niin uusille opettajille kuin myös rehtoreiden ja koulunkäynninohjaajien tueksi uusiin tilanteisiin. Hankkeen tavoitteena on elämänmittaisen ammatillisen kehittymisen jatkumo opettajankoulutuksesta työelämään. Ammatillista kasvua on tarkoitus tukea niin tiedollisten, sosiaalisten kuin emotionaalisten tarpeiden osalta. Verme-mentorit saavat vuoden kestävä- n koulutuksen ja osana tätä koulutusta he perustavat omat verme-ryhmänsä. Mentori luo rungon ryhmänsä toiminnalle, mutta hän toimii ryhmässä tasavertaisena muiden osallistujien kanssa. Mentorin tehtävänä on lisäksi huolehtia käytännön järjestelyistä. Ryhmät kokoontuvat lukuvuoden aikana 5 – 8 kertaa ja ryhmissä on 4 – 10 henkilöä. Tapaamiset koostuvat keskusteluista, joissa jaetaan kokemuksia ja osaamista sekä käsitellään työn haasteita. Keskustelun lisäksi ryhmässä voidaan käyttää toiminnallisia toimintamuotoja. Käytäntö ja teoria limittyvät toisiinsa niin mentorin koulutuksessa kuin ryhmien tapaamiskerroilla. (Martin & Pennanen 2013, 6 – 8.)

### 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

#### 3.1 Tutkimusongelmat

- 1) Miltä työn aloittaminen on vastavalmistuneesta opettajasta tuntunut?
- 2) Millaista perehdytystä kouluilla on tarjota vastavalmistuneelle opettajalle?
- 3) Miten vastavalmistunut opettaja ja hänen rehtorinsa ovat kokeneet annetun perehdytyksen?
- 4) Millaisia kehittämistoiveita/-tarpeita vastavalmistuneilla opettajilla ja heidän rehtoreillaan on koulun perehdytystoimia koskien?
- 5) Miten perehdytys tukee vastavalmistuneen opettajan työn aloittamista ja työssä jaksamista?

#### 3.2 Laadullinen tutkimus

Tutkielmamme edustaa kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta, jonka lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja tutkittavan kohteen mahdollisimman kokonaisvaltainen tutkiminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Laadullisessa tutkimuksessa ihminen on tutkimuksen tärkein tiedonkeruuväline. Mittausvälineillä hankittavaa tietoa tärkeämpää informaatiota tutkija saa havainnoimalla ja keskustelemalla tutkittavien henkilöiden kanssa. Todelliset ja luonnolliset tilanteet ovat keskeisessä asemassa aineiston koonnissa. (Hirsjärvi ym. 2009, 164.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Tutkimuksessamme valitsimme tutkimusjoukoksemme vuodesta neljään vuotta työelämässä olleita vastavalmistuneita luokanopettajia. Ajattelimme, että heillä alkushokki on jo takana, mutta kokemukset töiden aloittamisesta ovat vielä tuoreessa muistissa. Olemme myös haastatelleet kaikkien haastattelemiemme opettajien koulujen rehtoreita, jotta saisimme myös heidän

näkökulmansa siihen, miten he kokevat antaneensa tukea vastavalmistuneille opettajille heidän aloittaessaan työskentelyn.

Hypoteesittomuus kuuluu laadulliseen tutkimukseen. Tutkijan tulee unohtaa etukäteen muotoillut ennako-olettamukset tutkimuskohteesta tai – tuloksista. (Eskola & Suoranta 2008, 19.) Tietysti tutkijan aikaisemmat tiedot ja odotukset vaikuttavat tutkimuksen tekemiseen, ja sen vuoksi on tärkeää käsitellä niitä tietoisesti (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 122). Pyrimme kuitenkin siihen, että omat ennako-olettamuksemme eivät vaikuta tutkimuksen tuloksiin, mutta tällaiseen ehdottomuuteen on lähes mahdoton päästä.

Tutkimuskohteena laadullisessa tutkimuksessa on usein varsin pieni joukko tapauksia, sillä tarkoituksena on niiden mahdollisimman perusteellinen analysointi. Koska tieteellisyyden kriteerinä pidetään laatua, puhutaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohteen harkinnanvaraisen otannan sijaan harkinnanvaraisesta näytteestä. Perusteellinen analysointi on mahdollista ainoastaan silloin kun tutkimusaineisto ei ole liian suuri. (Eskola & Suoranta 2008, 18.)

Tutkielmamme edustaa fenomenologista lähestymistapaa. Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia ja ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa. Lähestymistavan mukaan eläminen on toimintaa ja havainnointia, sekä koetun ymmärtävää jäsentämistä. Kokemus muotoutuu täten merkitysten mukaan. Mielenkiinnon kohteena ovat inhimilliset kokemukset ja niihin sisältyvät merkitykset. (Laine 2010, 28 – 31.) Tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita siitä, millaisia käytännön kokemuksia opettajilla ja rehtoreilla on koulussa tapahtuvasta perehdytyksestä.

### 3.3 Puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu

Oman tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi valitsimme haastattelun. Yhtenä haastattelun etuna voidaan mainita sen joustavuus. Haastateltaessa haastattelijalla on mahdollisuus keskustella haastateltavan kanssa, selventää kysymyksiä, kysyä tarkentavia kysymyksiä ja toistaa kysymys. Haastattelussa tutkija pystyy myös määrittelemään missä järjestyksessä hän haluaa kysymykset esittää. Koska haluamme saada mahdollisimman kattavasti tietoa tutkimastamme aiheesta, olemme antaneet

haastateltaville opettajille haastattelumme rungon etukäteen, jotta he pystyvät valmistautumaan haastatteluun ja palauttamaan mieliinsä opettajan työnsä aloittamisen aikana esiintyneitä ajatuksia ja kokemuksia. Haastattelussa tutkijalla on myös mahdollisuus havainnoida millä tavoin haastateltava kertoo kokemuksistaan. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 73.) Omassa tutkimuksessamme keskityimme kuitenkin enemmän puheen sisältöön kuin siihen, millä äänenpainolla jokin asia kerrotaan.

Haastatteluun pystytään myös valikoimaan tutkimuksen kannalta tärkeät henkilöt joilla on tietoa ja kokemuksia tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2011, 74). Omassa tutkimuksessamme kenellä tahansa työelämässä luokanopettajana toimivalla henkilöllä on kokemusta töiden aloittamisesta, mutta halusimme rajata tutkimuksemme koskemaan korkeintaan neljä vuotta työelämässä olleita luokanopettajia joilla töiden aloittamiseen liittyvät tunteet ja ajatukset ovat vielä tuoreessa muistissa. Näin pyrimme vaikuttamaan siihen, että tutkimuksemme tulokset heijastavat enemmän nykypäivän tilannetta koulun tarjoamien perehdytystoimien osalta.

Haluamme myös syventää vastavalmistuneilta opettajilta haastatteluissamme saamia tietoja, haastatteleamalla myös heidän koulujensa rehtoreita siitä, minkälaista tukea he ovat mielestään tarjonneet vastavalmistuneille opettajille. Emme voi etukäteen tietää miten vastavalmistuneet opettajat kokevat tutkimusaiheemme. Opettajille, jotka eivät ole mielestään saaneet tarvitsemaansa tukea töiden aloittamisessa, aihe voi olla arka ja vaikea. Voi myös olla, että haastateltavat eivät uskalla vastata haastattelussa miten oikeasti ajattelevat, vaan pyrkivät antamaan sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35.)

Hirsjärvi ja Hurme (2008, 35) toteavat, että haastattelijan rooli ja tehtävät vaativat haastattelijalta koulutusta. Meille molemmille tutkimuksessamme toteutettavat haastattelut olivat ensimmäisiä, emmekä ole saaneet tehtävään minkäänlaista koulutusta. Luotamme kuitenkin siihen, että huolellisella suunnittelulla, aiheeseen hyvin tutustumalla ja haastattelurunkoa miettimällä, olemme hyvin valmistautuneita haastatteluihin.

Puolistrukturoidussa haastattelussa eli temahaastattelussa kirjoitetaan ylös ne kysymykset tai aiheet, joita halutaan tutkia ja joihin halutaan saada vastauksia

haastattelun kuluessa. Haastattelurunko valmistetaan varmistukseksi, että samat peruskysymykset käydään jokaisen haastateltavan henkilön kanssa läpi. Haastattelurunko tarjoaa aihepiirejä ja teema-alueita, joiden sisällä haastattelijalla on vapaus tutkia, tiedustella ja kysyä kysymyksiä, jotka selventävät ja valottavat kyseessä olevaa aihetta. (Patton 2002, 343.)

Haastattelurungon avulla haastatteliija pystyy vapaasti herättämään keskustelua tietyn aihealueen sisäلتä, sanoilla kysymyksiä spontaanisti ja luoda keskusteleva tyyli haastattelulle samalla, kun painopiste pysyy ennalta määrättyssä aiheessa. Haastattelurungon etu on siinä, että se varmistaa, että haastatteliija on tarkasti harkinnut, kuinka käyttää hyödykseen rajallisen haastattelutilanteeseen käytettävän ajan. Haastattelurunko auttaa tekemään monien ihmisten haastattelusta järjestelmällisempää ja kattavampaa rajaamalla etukäteen tutkittavat aihealueet. (Patton 2002, 343.)

Haastattelurunko on erityisen tärkeä haastateltaessa jotain kohderyhmää, esimerkiksi tietyn tilanteen kokeneita ihmisiä, koska se pitää keskustelun keskittyneenä tiettyyn aihealueeseen samalla kun henkilökohtaiset näkökulmat ja kokemukset pääsevät esiin (Patton 2002, 343–344). Tässä tutkimuksessa kohderyhmänä toimivat vastavalmistuneet luokanopettajat, jotka ovat kaikki käyneet läpi neljän vuoden sisällä luokanopettajan työn aloittamisen ja kaikki siihen kuuluvat tehtävät. Haastattelurungon hyödyllisyys näyttäytyy myös siinä, kun emme tehneet haastatteluita yhdessä. Haastattelurungon avulla jokaisen haastateltavan kohdalla kysimme kuitenkin samat asiat, riippumatta siitä, kumpi haastattelun toteutti.

### 3.4 Aineiston keruu

Tutkimuksemme aineiston olemme keränneet lukuvuoden 2012–2013 välisenä aikana. Olemme haastatelleet kuutta vähintään vuoden ja korkeintaan neljä vuotta luokanopettajan ammatissa toiminutta henkilöä yhteensä neljästä eri koulusta. Haastateltavat olivat valmistuneet luokanopettajan ammattiin eri yliopistoista. Kaikki haastateltavat luokanopettajat olivat työskennelleet haastattelujen aikaan samassa koulussa vähintään lukuvuoden mittaisen ajan. Haastateltavat olemme hankkineet kyselemällä ja tutun tuttuja hyödyntämällä, kuitenkin ainoastaan yksi haastattelemamme luokanopettaja oli toiselle meistä entuudestaan henkilökohtaisesti tuttu.

Olemme myös haastatelleet kunkin haastattelemamme opettajan koulun rehtoria. Rehtoreita halusimme haastatella siksi, että halusimme selvittää eroavatko opettajien kokemukset heidän saamastaan perehdytyksestä siitä, miten rehtorit ovat kokeneet sen järjestäneensä. Kaikki haastattelemamme rehtorit olivat alkuperäiseltä koulutukseltaan luokanopettajia. Kahdella rehtorilla oli rehtorin tehtäviin vaadittavia opintoja suoritettuna ja kahdella ei ollut työhön varsinaista koulutusta, ainoastaan täydennyskoulutuksia tai yksittäisiä koulutuspäiviä töiden ohessa.

Kaikilla rehtoreilla oli vähintään kymmenen ja pisimmillään kahdenkymmenen vuoden kokemus luokanopettajan ammatista. Rehtorin ammatissa haastattelemamme henkilöt olivat toimineet 4-18 vuotta. Kaikkien haastateltavien joukossa oli sekä miehiä että naisia. Haastattelut on toteutettu eri puolilla Suomea erikokoisilla paikkakunnilla. Kaikki koulut ovat kooltaan keskisuuria. Tämän tarkemmin emme kuvaile haastateltavia tai heidän työpaikkojaan heidän anonyymiteettinsä suojaamiseksi.

Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on jonkin ilmiön tai tapahtuman kuvaaminen, tietyn toiminnan ymmärtäminen tai teoreettisesti mielekkään tulkinnan antaminen jollekin ilmiölle. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole siis pyrkimyksenä tilastolliset yleistykset. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 85.) Tutkimusaineistomme koostuu kymmenestä haastattelusta ja mietimme, onko aineistomme koko riittävä tutkimuksemme kannalta. Siitä, kuinka monta haastateltavaa on tutkimuksen kannalta sopiva määrä, voidaan pohtia saturaation kannalta. Saturaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa uudet haastateltavat eivät anna tutkimusongelman kannalta mitään olennaista uutta tietoa. On tutkijan päätettävissä, missä vaiheessa lopettaa haastattelut ja päättää koska aineistoa on riittävä määrä tuomaan esiin sellainen teoreettinen peruskuvio, joka on mahdollista tutkimuskohteesta saada. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 60; Tuomi & Sarajärvi 2011, 87.) Mielestämme kymmenen haastattelua on pro gradu – tutkielmaamme sopiva määrä ja jo nyt haastatteluissa oli löydettävissä samankaltaisia teemoja, mutta toki kukin uusi haastateltava tuo aina jotain uutta tutkittavaan ilmiöön. Haastattelu on myös melko kallis ja aikaa vievä tutkimusmenetelmä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35).

Lähestyimme haastateltavia sähköpostitse, jossa kerroimme pro gradu – tutkielmamme aiheen ja mistä asioista olisimme kiinnostuneita heitä haastattelemaan. Lähetimme haastattelukysymykset haastateltaville ennen haastattelua tutustuttavaksi. Kuulan (2006,

101) mukaan se informaatio, jota tutkimuksesta annetaan, voi ratkaista sen, päättävätkö henkilöt ylipäättään osallistua tutkimukseen. Vaikka olemme toteuttaneet haastattelut yksin, olemme myös tuoneet esille, että teemme tutkielmaa toisen osapuolen kanssa, joka tulee myös kuuntelemaan haastattelunauhoituksia.

Kerroimme haastateltaville, että kaikkia tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti. Luottamuksellisuus tutkimusaineistosta puhuttaessa ei kerro vielä sitä, mitä se käytännössä tarkoittaa vaan sillä tarkoitetaan niitä sopimuksia ja lupauksia, joita tutkittavien kanssa tehdään aineiston käyttöä koskien (Kuula 2006, 88). Omassa tutkimuksessamme luottamuksellisuus tarkoittaa siitä, että ainoastaan tutkijoilla on pääsy aineistoon ja haastateltavien anonymiteetti pyritään suojaamaan. Yhdenkään haastattelun yhteyteen ei ole liitetty tunnustietoja. Kaikki haastattelutallenteet tuhotaan heti kun niitä ei enää tutkimuksen teossa tarvita.

Haastattelut on toteutettu kunkin haastateltavan koululla heille parhaiten sopivana ajankohtana. Kuten Eskola & Vastamäki (2010) toteavat, haastattelun onnistumisen kannalta on tärkeää valita sellainen paikka, joka tuntuu haastateltavasta tutulta ja turvalliselta. Koimme, että haastateltavien opettajien omat luokkahuoneet ja rehtorien työhuoneet olivat tällaisia paikkoja. Haastattelutilanteet olivat rauhallisia ja haastateltavat saivat keskittyä yksinomaan haastatteluun. (Eskola & Vastamäki 2010, 29–30.)

Emme ole toteuttaneet yhtään haastattelua yhdessä. Haastatteluissa olemme seuranneet haastattelurunkoa ja haastattelut olemme nauhoittaneet ääninauhurille. Grönforsin (1982) mukaan nauhurin käyttö haastattelutilanteessa vaikuttaa aina haastateltavien käytökseen ja myös jonkin verran haastattelussa saadun tiedon laatuun. Emme itse huomanneet haastattelutilanteessa nauhurin käytöllä olevan haastateltavien käytökseen suurempia vaikutuksia. Emme voi kuitenkaan tietää, miten nauhurin käyttö on vastauksien laatuun vaikuttanut.

Haastattelut olivat kestoaltaan 25 minuutista yhteen tuntiin. Tunnelma haastatteluissa oli rento ja mielestämme kaikki haastateltavat vastasivat kysymyksiimme hyvin avoimesti ja kattavasti. Emme usko, että sillä, että tunsimme suoraan tai välillisesti osan haastateltavista, oli negatiivisia vaikutuksia heidän antamiinsa vastauksiin vaan

päinvastoin, saimme hyvinkin rehellisiä vastauksia. Ensimmäisten haastattelujen jälkeen huomasimme, mitkä kysymykset eivät olleet tutkimuksemme kannalta olennaisia ja mitä olisi ehkä ollut aiheellista kysyä. Yksi haastattelun etu on, että haastateltavat on mahdollista tavoittaa myöhemmin aineiston täydentämistä varten (Hirsjärvi ym. 2009, 206).

Haastattelutilanteet ovat vaatineet tarkkaa keskittymistä. Olemme pyrkineet kuuntelemaan tarkasti ja samalla miettimään, mitä kysyä seuraavaksi, niin, että emme kysy kysymystä, johon haastateltava on jo edellisen kysymyksen yhteydessä antanut vastauksen. Olemme pyrkineet antamaan haastateltavalle tilaa ja puhumaan itse niin vähän kuin mahdollista. Mielestämme vältimme näin aloittelevan haastattelijan perusvirheen, täyttää itse hiljaiset hetket omin kommentein ja lisäkysymyksin. Hiljainen hetki ja se, että malttaa odottaa haastateltavan reaktiota, saattaa synnyttää syvällisemmän vastauksen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 121.)

### 3.5 Aineiston analyysi

Kuten Hirsjärvi ym. (2009) toteavat, ensimmäisenä aineiston järjestämisessä seuraa tietojen tarkistus. Käytännössä aineistosta katsotaan, että puuttuuko siitä tietoja tai näkykö jotain virheellisyyksiä. (Hirsjärvi ym. 2009, 221.) Tämän myös me teimme ja huomasimme, että ensimmäisenä tekemistämme haastatteluista puuttui vastaukset sellaisiin kysymyksiin, jotka olimme vasta näiden haastattelujen jälkeen ottaneet mukaan haastattelurunkoon. Lähestyimme haastateltavia uudelleen sähköpostitse ja saimme heiltä kirjalliset vastaukset kysymyksiimme.

Pian haastatteluiden toteuttamisen jälkeen aloitimme haastattelujen puhtaaksi kirjoittamisen. Litterointi voidaan tehdä valikoiden, eri teema-alueiden mukaisesti, mutta itse päätimme litteroida koko aineiston. Litteroinnissa kiinnitimme huomiota kuitenkin puhuttuun asiasisältöön, emme jokaiseen pilkkuun ja täytesanaan. (Hirsjärvi ym. 2009, 222, 225.) Vaikka litterointi oli työläs prosessi, tuli sen myötä myös haastattelut tarkemmin tutuiksi. Litteroimme haastatteluita myös sekaisin, siten, että litteroimme toistemme tekemiä haastatteluja. Tällöin saimme hyvän kokonaiskuvan ja ymmärryksen sellaisistakin haastatteluista, joissa emme olleet itse henkilökohtaisesti paikalla. Käytimme litterointi-vaiheessa opettajista numerointia (Opettaja1 – 6)



helpottamaan tulosten vertailua ja tulkintojen tekemistä. Lisäksi tulososiota kirjoittaessa lisäsimme kouluille peitenimet lukemista helpottamaan.

Laadullisen tutkimuksen analyysivaihe voi tuntua vaikealta, koska tarkkoja sääntöjä ei ole. Itse päädyimme teemoitteluun aineistomme. Teemat muodostuivat haastattelurungon ja tutkimuskysymyksiemme pohjalta. Teemoittelussa koimme helpoimmaksi käyttää perinteistä leikkaa ja liimaa menetelmää. Käytännössä poimimme erillisille papereille jokaisesta vastauksesta tiettyyn teemaan liittyvän kohdan. Tässä vaiheessa emme vielä karsineet tekstiä, vaan teemoittelimme koko aineiston uudelleen järjestelmällä sen. Vastauksia tiettyyn teemaan ei löytynyt järjestelmällisesti yhden kysymyksen alta, vaan eri puolilta haastattelua. Haastattelut oli siis luettava huolellisesti läpi. (ks. Eskola 2010, 190; Hirsjärvi ym. 2009, 224.)

Vaikka aineiston luokittelu, analysointi ja tulkinta liittyvät kaikki toisiinsa, on tutkija silti hyvä tunnistaa näiden vaiheiden eri tehtävät. Esimerkiksi luokittelu on kerätyn materiaalin tuntemiseen ja haltuunottoon liittyvä tukeva osatehtävä, ei vielä aineiston analysointia. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 11.) Teemoittelun jälkeen aloitimme varsinaisen analyysin.

Luimme teemoittelumme aineiston monta kertaa läpi ja teimme siitä tulkintoja. Poimimme teemojen alta vastauksista yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Korostustussilla merkitsimme haastatteluista mielestämme mielenkiintoiset ja merkittävät kohdat ja vertailimme niitä keskenään. Koska olimme haastatelleet kunkin opettajan koulun rehtoria, vertailimme myös heidän vastauksia opettajien kokemuksiin. Vertailun kohteena olivat myös saman koulun opettajien kokemukset keskenään. Kirjoitimme alustavat tulokset teemoittain, jolloin huomasimme päällekkäisyyksiä ja toistoa teemojen välillä. Tämän johdosta muokkasimme ja jäsensimme tuloksia edelleen.

Teimme tämän jälkeen tiivistelmät tärkeimmistä tuloksista jokaisen teeman kohdalla. Tarkoituksenamme oli nostaa esiin mielenkiintoisimmat aineistossa ilmenneet kohdat. Tämä auttoi samalla myös jäsentämään tuloksia entisestään. Seuraavaksi vertailimme saatuja tuloksia aikaisempiin tutkimuksiin sekä teoriaan, ja muodostimme omat tulkintamme tutkittavasta aiheesta. Lisäksi analyysi auttoi muokkaamaan ja tarkentamaan tutkimuksemme teoreettista viitekehystä. Huomasimme, että aineistoa ja

tutkittavaa ilmiötä voisi analysoida ja jäsentää loputtomiin. Jossain vaiheessa on kuitenkin päätettävä, milloin työ on valmis. (ks. Eskola 2010.)

## 4 OPETTAJAN TAIPALEELLA

### 4.1 Jännittävä työn aloitus

Suurin osa haastateltavista opettajista oli tehnyt joko lyhyitä tai pitkiä sijaisuuksia ennen kuin aloittivat oman luokan kanssa. Lisäksi muutama heistä oli työskennellyt valmistumisen jälkeen resurssiopettajana kolmesta kuuteen kuukautta. Haastateltavista opettajista vain yksi oli tehnyt hyvin vähän sijaisuuksia ennen varsinaisen työnsä aloittamista.

Sijaisuuksien kautta oli päässyt tutustumaan erilaisiin kouluihin ja luokkatasoihin, sekä oppi tietämään, missä paikkakunnan koulut sijaitsivat. Sijaisuudet olivat kuitenkin sekavaa ja raskasta aikaa, sillä koskaan ei tiennyt, missä koulussa oli. Yksi opettaja koki, että tämä oli tavanomainen aloitus työuralle.

*”No mä olin tehny ehkä joitakin sijaisuuksia - - niitä alko sitte pikkuhiljaa tulla enemmän ja enemmän - - Siinä käytiin luokassa tekemässä käytännössä sitä, mitä paperissa luki - - ehkä se oli hyvä, että pääsi kattomaan erilaisia kouluja ja kuitenkin erilaisia luokkatasoja, oppi tietämään missä - -koulut on - - Se oli semmonen aika sekava, periaatteessa myös sitten aika raskas, koska ikää ei tienny oikeen missä on - - varmaan aika tavanomainen aloitus.”* (Kuusimäen koulu, opettaja 1)

Opettajat kuvailivat työn aloittamista mukavaksi tai jännittäväksi ajaksi. Heistä tuntui hyvältä päästä kiinni oikeaan työhön. Lisäksi yksi opettajista kertoi olleensa valmis työelämään, mutta varautuneensa samalla työn aloituksen kuormittavuuteen.

*”... kyllä mä olin niinku etukäteen kuullut, että tota työn aloitus on rankkaa ja mä olin sit siihen varautunu.”* (Koivumäen koulu, opettaja 6)

Opettaja, jolla oli vähiten aikaisempaa työkokemusta opetusosalta, sai heti valmistumisen jälkeen vuoden viransijaisuuden. Opettaja koki töiden alkamisen pelottavana ja stressaavana. Häntä pelotti, mitä työ tuo tullessaan ja hän koki, ettei ollut valmis. Opettaja myös ajatteli, ettei tule koskaan harjoittamaan ammattia, johon valmistui. Töiden alku olikin ”sumuista” aikaa, josta opettaja ei muista paljonkaan.

*”... mä stressasin oikeestaan koko kesän, että kohta ne työt alkaa - - en tuu koskaan tekemään tätä työtä.” (Koivumäen koulu, opettaja 5)*

Kaikki opettajat kokivat, että heidät oli otettu työyhteisössä hyvin vastaan töiden alkaessa. Yksi opettaja mainitsi tunteneensa itsensä selkeästi tervetulleemmaksi aloitettuaan lukuvuoden mittaisen työjakson, kuin aloitettuaan muutaman kuukauden mittaisen sijaisuuden samassa koulussa. Hän koki, etteivät muut opettajat olleet hänestä erityisen kiinnostuneita silloin, kun hän työskenteli sijaisena. Myös toinen opettaja kertoi työn aloituksen olleen helppo, samassa koulussa aiemmin tehtyjen sijaisuuksien kautta.

*”... sitte teheny tosiaan niitä sijaisuuksia ja pätkiä, nii jotenkin sitte oli tosi heleppo tulla. Ja sitte oli vaan niinku erona, että aamuusin, ku tuli käytävällä vastaan, niin kukaan ei kysyny, että, kuka sä tänään oot, että niin ku kenenkä sijaasena - - se oli sillä lailla kiva, että sai olla omana ittenänsä.” (Kuusimäen koulu, opettaja 1)*

Yhtä haastateltavista hieman ärsytti koulun opettajien odotukset siitä, että hänellä tuoreena opettajana olisi paljon uusia ideoita. Opettaja kertoi, että hän on aina pystynyt pyytämään apua, jos on ollut jotain, missä apua tarvitsee. Hän koki lähentyneensä erityisesti uusien opettajien kanssa, ei pelkästään nuorien vaan muiden kyseisessä koulussa uutena työskentelevien opettajien kanssa. Toinen haastateltavista opettajista puolestaan kertoi vanhempien opettajakollegoiden tarjonneen enemmän kuin mielellään apuaan uudelle opettajalle.

*”No kyllä ne hyvin otti vastaan, ja tosiaan ku sielä on niin kauan ollu ne samat ihmiset, niin oli niin ku ’jes, ihanaa uutta verta ja ideoita’ - - välillä menöö vähä niin ku rasittavuudenkin puolelle, ku sanoo sitä, että ’no sä oot uus opettaja, sulla on kaikkia ideoita’ - - oli vähä sellane, että eihän mulla oo mitään ideoita. Että mun pitäis saada teiltä ideoita. Mutta hyvin ne on ottanu vastaan, ja on niin ku just semmonen olo, että on aina pystyny kysymään, jos jotaki on - - kyllä sitä on nyt lähentyny - - enemmän on tekemisis - - näitten uusien opettajien kans.”(Vaahteramäen koulu, opettaja 2)*

Yksi opettajista nosti esiin myös työyhteisön kanssa tehdyt työajan ulkopuolelle suuntautuvat tapahtumat ja kokoontumiset. Hän totesi ne tärkeiksi ja koki myös niiden kautta päässeen vielä paremmin tutuiksi uusien ihmisten kanssa. Hän koki vähitellen oppivansa tuntemaan enemmän ihmisiä.

*”Kyllä minut mielestäni todella lämpimästi otettu - - koko ajan tuntee enemmän ja enemmän ihmisiä - - Ja oli siinä ihan muutamat hyvät semmoset opettajien kanssa*

*lähdöt tuola yöelämässä, niin se niinku, ne on esimerkiksi tärkeitä.”* (Kuusimäen koulu, opettaja 3)

## 4.2 Perehdytys – haaste vai mahdollisuus

### 4.2.1 Perehdytys – totta vai tarua

Kysyttäessä opettajilta heidän perehdytystä koskevista odotuksistaan, puolet opettajista mainitsi odottaneensa perehdytystä käytännön asioihin. Käytännön asiat tarkoittivat hieman eri asioita kullekin opettajalle. Käytännön asioista mainittiin muun muassa fyysiseen ympäristöön tutustuttaminen, erilaisiin käytänteisiin ja koulun tavalliseen elämään perehdyttäminen. Lieventääkseen omaa stressiään eräs opettaja oli odottanut saavansa jotain vinkkejä siitä, miten vanhemmat kollegat toimivat eri tilanteissa. Hän odotti vinkkejä siitä, miten he tekevät työtään, ja miten hoitavat esimerkiksi kodin ja koulun välistä yhteydenpitoa.

*”... kyllä mä oikeestaan olin aatellu että varmaan jotakin niin ku sellaaasia käytännön asioita kerrottaas, mutta niin ei tullu.”* (Kuusimäen koulu, opettaja 1)

*”Kaikesta tollasesta olisin ollut silloin kiitollinen, että nyt piti vähä - - yrittää ja erehtyä senkin kautta, että hoidetaanko nyt sähköpostitse vai hoidetaanko Wilmassa - - siinä oli vanhemmatkin jo vähä sekasin, että koita nyt päättää, että missä sä haluat viestiä. Että kun olisin saanu pikkuvinkkejäkin, niin olis helpottanu se alku.”* (Koivumäen koulu, opettaja 5)

Muut opettajat mainitsivat, ettei erityisiä odotuksia perehdytyksen suhteen ollut. He ajattelivat, ettei kouluissa anneta perehdytystä, tai että tarvittava tieto täytyy hankkia itse. Yksi opettaja oli lisäksi työskennellyt samassa koulussa aiemmin resurssiopettajana, joten oman luokan kanssa oli helppo aloittaa, kun tiesi entuudestaan talon tavat ja muut käytänteet.

*”... kyllä mulla oli semmoi käsitys, et kouluissa ei kauheesti tämmöstä vielä harrasteta”* (Koivumäen koulu, opettaja 6)

*”No emmä ny tiärä, vähä silläkin asenteella olin, että kai ittestä se on kiinni. Että, kuinka paljon sä kyselet ja näin pois päin.”* (Haapamäen koulu, opettaja 4)

#### 4.2.2 Opettajien ja rehtorien kokemukset perehdytyksestä

Tässä osiossa kerromme, minkälaista perehdytystä opettajat kertovat saaneensa töiden alkaessa sekä minkälaista perehdytystä heidän koulujensa rehtorit kertovat koulussa toteutettavan. Opettajat kertovat myös, miten he kokivat työyhteisön ja heiltä saadun tuen töiden alkaessa. Kerromme myös, minkälainen rooli opettajien omalla aktiivisuudella oli perehdytyksen saamisessa.

*Kuusimäen koulun heikko perehdytys.* Kuusimäen koulun opettajien ja rehtorin kertomukset koulussa tapahtuvasta perehdytyksestä tukevat toisiaan, kaikkien osapuolten mielestä uuden opettajan perehdytys koulussa on heikkoa. Rehtori kertoo, että hänellä itsellään ei ole tarpeeksi aikaa toteuttaa perehdytystä ja koulussa perehdytys on pääasiallisesti vertaistukea sekä rinnakkaisluokkien opettajien vertaismentorointia. Molemmat opettajat kertovatkin saaneensa työyhteisöltä tukea

Kuusimäen koulun ensimmäinen haastattelemamme opettaja kertoi, ettei häntä ole perehdytetty töiden alkaessa mitenkään. Opettaja oli tehnyt samassa koulussa sijaisuuksia ennen valmistumista ja hän kertoi kaikkien oletettavan hänen jo tietävän asiat. Oma aktiivisuus perehdytyksen saamisessa oli ollut tärkeää, mutta opettajasta se oli ollut kuitenkin helppoa, koska hän tunsu työkaverinsa. Opettaja oli kokenut saaneensa tukea työyhteisöltä. Työkavereista oli tullut ystäviä.

*”Mua ei oo perehdytetty ikinä mitenkään, ei ikinä - - jotenki havahtu siihen, että niinku tiettyjä asioita, ei oo ikinä sanottu - - tavallaan kaikki olettaa, että koska mä oon täälä pyöriny, että mä tiärän - - ku tuntoo nämä ihmiset niin heleppohan siinä on avata suu ja kysyä - - mutta niin välistä tuntuu, että kysyn tyhmiä.”* (Kuusimäen koulu, opettaja 1)

*”...justiin se, että purkaa niitä asioita ja tuala tuloo käytävällä heleposti niin ku juteltua ja sanottua heti, ku on niin ku ollu tilanne tai jotakin, niin kyllä se on helepottanu. On tullu ystäviä niin ku oikiasti työkavereista, että enemmän ne on ku työkaveria.”* (Kuusimäen koulu, opettaja 1)

Samassa koulussa työskentelevä toinen haastattelemamme opettaja totesi myös, ettei ole saanut suunniteltua työhön perehdytystä. Työhön perehdytykseen oli hänen kohdallaan kuulunut koulun esittelyä, koulun käytäntöihin liittyvien papereiden tarkastelua sekä vuoden aloittava suunnittelupäivä, mutta ei mitään perusteellista perehdytystä. Koulussa

on sijaisille tarkoitettu perehdytystä koskeva sijaiskansio, jonka opettaja oli töiden alkaessa lukenut.

*”...asioita tulee eteen ja sitten tota niitä kysytään tai selvitetään. Tääläkin oli semmonen pieni kierros koulun läpi. Avaimet käteen - - ei semmosta suunniteltua tutustuttamista, ei minun mielestä, ei nyt oo - - Sijaisille on olemassa sellainen kansio, johonka perehdytään ja mää varmaan sen luin - - täälä nyt sitten oletetaan, tai sitten käytänteet on sillai, että selviytyy ja tekee itse” (Kuusimäen koulu, opettaja 3)*

Opettaja kuvaili työyhteisöä yhteen hiileen puhaltavaksi ja koki saaneensa heiltä tukea. Työyhteisön opettajat ovat hänen mukaansa avoimia ja kertovat tietonsa. Opettajan oma aktiivisuus oli kuitenkin tärkeässä asemassa tiedon saamisessa. Kollegoiden tarpeellisuus näkyi juuri siinä, että heiltä löytyy enemmän kokemusta ja tietoa.

*”...että sitä varten oikeestaan tuo opehuone on varmaan olemassa ja välitunnit, että sitä tietoa kerätään ja ei se tiedon kerääminen varmaan lopu ikään - - Se on kollegoitteen niinku tarpeellisuus tässä ollut, että heiltä löytyy sitä kokemusta ja tietoa enemmän, että ovat avoimia. Mutta se pitää niinku oikeestaan kuitenkin kysyä aina.” (Kuusimäen koulu, opettaja 3)*

Kuusimäen koulun rehtorin näkemys koulussa tapahtuvasta perehdytyksestä tuki opettajien kertomaa linjaa. Rehtori mainitsi kunnan perehdytyksen yleisohjeistuksen, jonka mukaan uudelle opettajalle annetaan perustietoja kaupungista, sivistystoimesta sekä koulun toiminnoista. Kouluilla annettu perehdytys oli rehtorin mukaan hyvin pitkälle vertaistukea. Vuosiluokkatiimit, samojen vuosiluokkien rinnakkaisluokkien opettajat, muodostavat lähimmän tuen ja he ovat uuden opettajan lähimmät vertaismentorijot. Rehtori totesi olevansa yksi perehdyttäjistä, mutta hänellä ei ole tähän tehtävään tarpeeksi aikaa. Hän koki tehtäväkseen tukea perehdytystä ja luoda samalla luottamuksellista suhdetta alaiseensa. Opettajia on rohkaistu kysymään mieltään askarruttavista asioista.

*”... kyllä se hyvin pitkälle on tällästä vertaistukea - - Tietysti se rehtori on yks perehdyttäjä. No se on meillä aika huono, kun sillä ei oo sitten loppujen lopuksi kunnolla aikaa - - Tavallaan se vuosiluokka-tiimi, tai ne on niin ku ne lähimmäiset vertaismentorijot kuitenkin. Ne on ne lähin tuki. On koitettu sitten rohkaista, että kysyy niitä asioita - - Meillä ei ole kunnassa - - tehty kouluille tämmöstä perehdyttämisohejeistusta. Se on vähä niinku kunkin omalla kontolla, että miten se perehdyttäminen sitten tapahtuu. Ja onhan se myönnettävä, että se on niin ku heiveröistä tässä meidän koululla.” (Kuusimäen koulu, rehtori)*

Koulussa oli toteutettu viime vuonna valtakunnallisesti alkanutta vertaismentorointi - koulutusta. Kyseessä olevasta koulusta yksi opettaja osallistui koulutukseen ja veti ryhmän koululla. Rehtori kuvaili vertaismentorointiryhmän toimintaa ”työnohjaukselliseksi keskustelufoorumiksi”. Rehtorilla ei ollut tarkkaa tietoa ryhmän toiminnasta. Hän muisteli ryhmän muodostuneen kuudesta opettajasta. Mentorin johdolla käytiin keskusteluja eri näkökulmista. Ryhmässä sai tuoda esiin vastaan tulleita ajatuksia. Rehtori ei tiennyt tarkemmin kokoontumiskertojen aiheita ja tarkkaa määrää kokoontumiskerroista lukuvuoden aikana. Rehtori totesi vertaismentoroinnin jatkuvan, ja että vertaismentoreita koulutetaan koko ajan. Haastattelemamme opettajat eivät maininneet haastatteluissaan, että olisivat olleet osallisena rehtorin mainitsemissa vertaismentorointiryhmässä.

Rehtori kertoi opettajien kaivanneen apua erilaisiin oppilaisiin liittyviin asioihin. Lisäksi kodin ja koulun välinen yhteistyö on askarruttanut opettajia, erityisesti jos vastaan on tullut kriittisiä vanhempia tai haastavia asioita.

*”. . . sitte tää kodin ja koulun välinen yhteistyö. Elikkä silloin, jos se normaalisti sujuu, niin sehän on ok, mutta sitte ku tulee näitä kriittisiä vanhempia tai haasteellisia asioita, niin silloin varmaan on niin kun se rehtori siinä hyvä apu ja neuvoja. Jos ajatellaan, mitkä on semmoset, jotka eniten alussa saattaa tihkasta tai tuottaa isoja vaikeuksia, niin justiin tää erilaisiin oppilaisiin liittyvä - - jos on huono tsäkä, että sielä on problematiikkaa tai on siis hankalia muuten.” (Kuusimäen koulu, rehtori)*

*Vaahteramäen koulun haasteellinen perehdytys.* Vaahteramäen koulun opettajan mukaan hänen saamansa perehdytys oli hyvin vähäistä. Rehtori kertoo perehdytyksen olevan hänelle haasteellinen asia. Koulussa vallitseva poikkeustilanne luokkatilojen suhteen vaikeuttaa osaltaan perehdytystä. Rehtori korostaa uuden opettajan omaa aktiivisuutta tiedon saamisessa ja myös opettaja kertoo oman aktiivisuuden olleen tärkeässä asemassa. Niin rehtorin kuin opettajan kertoman mukaan, työkaverit ovat olleet perehdytyksen saamisessa tärkeässä roolissa.

Vaahteramäen koulun opettaja kertoi perehdytyksen sisältäneen koulun tiloihin ja materiaaleihin tutustumisen. Opettaja kertoi myös koulussa käytössä olevasta sijaiskansiossa, josta löytyi tietoa koulun yleisistä ohjeista.



*”Se on ollu kyllä niin mitätöntä. Mietinkin kun luin noita [haastattelukysymyksiä] etukäteen, että mitenkä mua on edes perehdytetty, ei niinku millään lailla. - - perehdytys on ollu sitä, että on kierretty tilat läpi ja näytetty mihinä on kaikki välineet ja tälläiset. - - No joo sitte oli aina - - että ’no täs on tämä, mikä sijaisille tehdään sellanen kansio, että siellähän on ohjeet’. Mutta ku sä ne luet, niin ethän sä muista puoliakaan seuraavana päivänä. Tietysti tekemällä oppii.” (Vaahteramäen koulu, opettaja 2)*

Rehtori oli kannustanut opettajaa osallistumaan *Nuori opettaja* (Nope) -koulutukseen, jota opettaja olikin harkinnut. Koulutukseen osallistuminen oli kuitenkin jäänyt muiden kiireiden vuoksi. Opettaja kertoi oman aktiivisuuden olleen tärkeää tiedon saamisessa. Opettaja koki saaneensa työyhteisöltä tukea ja heitä oli ollut helppo lähestyä ja kysyä, jos oli ollut jotain kysyttävää.

*”...jos tuloo tilanne niin aina pystyy kysymään - - että ei kukaan katto, että ’voi idiootti’.” (Vaahteramäen koulu, opettaja 2)*

Vaahteramäen koulun rehtori kertoi, miten perehdytys toteutettiin viimeisimmän opettajan kohdalla, joka siirtyi toisesta koulusta heidän kouluunsa. Tässä tapauksessa lähtevä opettaja oli antanut uudelle opettajalle perehdytystä parina iltapäivänä. Annettuun perehdytykseen oli kuulunut oppilaiden ja koulun tapojen sekä tietotekniikkaan liittyvien asioiden läpikäyminen. Rehtori korosti kouluun tulleen opettajan omaa aktiivisuutta.

*”...hän oli kovin aktiivinen itessään tämä opettaja. Silloin jo tämä lähtevä opettaja antoi sitä perehdytystä. He oli siellä varmaan pari iltapäivää ja kävivät läpi oppilaat ja tavat, ja sitten tietysti tietotekniikka ja kaikki ne pitää käydä läpi. Voi tulla semmonen henkilö, joka ei oo vielä käyttänyt niitä. Meillä on täällä Helmi-reissuvihko ja sähköiset opetusmateriaalit, jotka oli - - ihan uusia asioita.” (Vaahteramäen koulu, rehtori)*

Kun rehtori mietti uutta opettajaa, joka tulee kouluun lukuvuoden alussa, hän kuvaili tilannetta haasteelliseksi ja isoksi asiaksi rehtorille. Uuden opettajan perehdytykseen tuo lisähaasteen parhaillaan poikkeustilanne, jossa luokat ovat hajallaan eri rakennuksissa. Normaalitylanteessa rehtori koki tehtäväkseen perehdytyksen suhteen olevan koulun yleiset päälinjat ja toimintatavat. Yleisesti kaikki yhteiset asiat, esimerkiksi opettajainkokoukset, ovat rehtorin vastuulla. Rehtorin tehtävänä on tuoda esiin koulun kehittämiskohteet ja erityiset teemat kunkin vuoden kohdalla.

*”... jos ollaan samassa yksikössä, niin totta kai mä aattelen, että rehtorin tehtävä on perehdyttää siihen kouluun ja toimintatapoihin.”* (Vaahteramäen koulu, rehtori)

Rehtorin mielestä perehdytystä tapahtuu jo työntekijän haastattelutilanteessa. Haastattelutilanteessa kerrotaan koulun erityispiirteistä ja selvitetään, onko opettaja valmis sitoutumaan koulun toimintaperiaatteisiin.

*”Mutta ehkä se tulee tänä päivänä jo siinä, että kun haastatellaan näitä opettajia, niin siinä jo kysytään niitä asioita, että ’olisitko valmis sellaiseen ja sellaiseen’. Eli, jos koululla on jotain erityispiirteitä, pyritään jotain samanaikaisopetusta tai tämmöistä, niin siinä vaiheessa jo, kun haetaan sellasta [opettajaa].”* (Vaahteramäen koulu, rehtori)

Rehtori totesi lähimmän työkaverin tekevän suuren työn uuden opettajan perehdytyksessä. Hän puhui myös luokkahuoneiden yli tapahtuvasta yhteistyöstä. Rehtori kertoi uuden opettajan perehdytyksen tapahtuvan silloin, kun uusi opettaja aloittaa työnsä.

*”. . . suuren työn mun mielestä tekee myöskin se lähityökaveri - - Siinä pitää sitten tietysti tehdä paljon yhteistyötä. Samaten siellä, kun on eka ja toka luokka, niin voi tehdä ryhmiä välillä luokattomasti. Ja kyllä se perehdyttäminen siihen käytännön työhön tapahtuu siellä [itse työssä] - - Mutta tietysti rehtori luo ne puitteet ja ne päälinjat, mitä täällä on.”* (Vaahteramäen koulu, rehtori)

*Haapamäen koulun hyvä perehdytys.* Haapamäen koulun opettaja oli tyytyväinen saamaansa perehdytykseen. Rehtori koki perehdytyksen toteutuksen ja seurannan omalle vastuulleen kuuluvaksi ja perehdytyksen toteutusta oli mietitty. Opettaja kertoi, että oma aktiivisuus oli tärkeässä asemassa tiedon saamisessa ja myös rehtori peräänkuulutti omaa aktiivisuutta uusilta opettajilta.

Haapamäen koulun opettaja oli tehnyt muutaman lyhyen sijaisuuden kyseisellä koululla jo aiemmin. Opettajan perehdytti lähtevä opettaja. Perehdytykseen kuului rakennuksien ja paikkojen läpikäyminen sekä koulun käytäntöihin ja toimintaperiaatteisiin tutustuminen. Koululla oli käytössä myös kansio, josta asiat löytyivät kirjallisena. Tähän kansioon sai tutustua vielä kotona. Opettaja koki, että hän sai paljon tarpeellista tietoa ja oli tyytyväinen saamaansa perehdytykseen. Opettaja totesi myös, että kaikkea tietoa ei voi yhdessä päivässä saada, vaan kysymyksiä herää arjen keskellä työtä tehdessä.

*”Ja kyllä niin kun kokee, että kaikkea tarpeellista tietoa on kyllä saanut. Eipä sitä yhyres päiväs voi saarakkaa tiatoa eikä ymmärrä kysyäkää eikä varmaan ymmärretä antaakkaan.”* (Haapamäen koulu, opettaja 4)

Vaikka opettaja oli tyytyväinen saamaansa perehdytykseen, hän koki, että myös omalla aktiivisuudella on ollut suuri merkitys tiedon saamisessa. Opettaja kertoi, että hän on voinut kääntyä työyhteisössä kaikkien työkavereiden puoleen mieltä askarruttavien asioiden kanssa.

*”No kyllä mä uskon, että aika suuri merkitys, että kyllähän se sitä on, jos sä et ymmärrä sitä itte kysyä, niin ei niitä kukaan tuu sulle sanomaankaan. Että kyllä se näin vähä menee.”* (Haapamäen koulu, opettaja 4)

Haapamäen koulun rehtori kertoi kunnan omasta perehdytysohjeesta, jonka pohjalta perehdytys tulisi toteuttaa. Rehtori oli soveltanut ohjelmaa koulumaailmaan paremmin sopivaksi. Hän oli poiminut kunnan ohjeesta työn kannalta olennaisimmat asiat. Ensimmäiseksi oli saatava käytännön työ toimimaan. Rehtori oli myös kerännyt paperille tärkeitä työtahoja ja puhelinnumeroita, ja tämä paperi annettiin uudelle opettajalle. Uusi opettaja perehdytettiin lisäksi turvallisuuskansioon, johon koko koulun henkilökunta oli saanut koulutuksen. Turvallisuuteen liittyvät asiat käytiin alussa tarkasti läpi ja rehtori koki sen tärkeäksi.

Alussa hoidettiin myös palkkaukseen liittyvät asiat ja keskusteltiin yleisesti kaikista käytänteisiin liittyvistä asioista. Joka toisen viikon alussa koululla pidetään henkilökunnan kanssa viikkoinfo. Rehtori kertoi uuden opettajan tutustuvan siellä myös työtovereihinsa. Rinnakkaisluokan opettajalla oli suuri rooli perehdytyksessä ja rinnakkaisluokkien opettajat tekivät muutenkin paljon yhteistyötä. Yleisesti koettiin hyväksi, että rinnakkaisluokan opettaja perehdyttää ja rehtori oli samaa mieltä. Yleensä rinnakkaisluokan opettajat ohjeistettiin uuden opettajan perehdytykseen.

*”Ei millään aika riitä sitten kauhiasti kaikkia, enkä mä välttämättä pysty sitten kysymykseen vastaamaankaan, mikä on ajankohtainen sitten siinä työjärjestyksessä - - siinä saa sitten sitä vertaistukeakin äkkiä ja osaa kysyä oikeita asioita.”* (Haapamäen koulu, rehtori)

Rehtori koki, että hänen tehtävänsä oli osaltaan toteuttaa ja seurata uusien opettajien perehdytystä sekä työn aloitusta. Rehtori pyrki kyselemään uusien opettajien kuulumisia

ja olemaan ajan tasalla. Viikkoinfoissa rehtori pyrki kartoittamaan muun muassa uusien opettajien tilannetta.

*”... vastaa siitä perehdytyksestä kaiken kaikkiaan. Kyllä mä aina yritän kysellä sitten näiltä, jotka on tullu uusia, että ’onko jotakin, mitä sä haluaisit tietää ja onko kaikki ok ja kuinka menöö’. Meillä oli nyt tiistaina viikkoinfo, näiltä uusilta kyselin sitten vähä, että olisko jotakin mitä pitäis vielä kerrata ja haluaako jotakin tietää ja näin.”*  
(Haapamäen koulu, rehtori)

Perehdytystä toteutetaan myös tilanteen mukaan. Rehtori kertoi, että monet uudet opettajat ovat halunneet tulla ennen töiden alkua tutustumaan omalla ajallaan jo kouluun ja luokkaan. Kesken lukuvuoden tulevat ovat saaneet halutessaan tulla seuraamaan luokan työskentelyä ja sitä, miten pois jäävä opettaja toimii. Pois jäävä pystyy tällöin vielä antamaan neuvoja ja oppilaskohtaisia tietoja. Rehtori kertoi, ettei perehdytys eroa sen suhteen, onko opettaja kokenut vai ei.

*Koivumäen koulun ristiriitainen perehdytys.* Koivumäen koulun opettajien kertomukset saamastaan perehdytyksestä eroavat toisistaan. Toinen opettaja koki saamansa perehdytyksen olleet vähäistä ja toinen oli saamaansa perehdytykseen tyytyväinen. Niin opettajat kuin rehtorikin kertovat, että kokenein rinnakkaisluokan opettaja hoitaa perehdytyksen käytännön tasolla. Opettajilla oli erilaiset kokemukset oman perehdyttäjänsä kanssa toimimisesta.

Koivumäen koulun ensimmäisen haastattelemamme opettajan mukaan oma rooli ja aktiivisuus perehdytyksen saamiselle oli todella tärkeää. Hän koki saamansa perehdytyksen todella vähäisenä ja totesi, ettei järjestelmällistä työhön perehdytystä juurikaan ollut.

*”... mulle vaan sanottiin, keneltä voi kysyä ja kysy aina, kun on kysyttävää.”*  
(Koivumäen koulu, opettaja 5)

Koulussa luokka-asteet on jaettu soluihin. Opettajan aloittaessa työt, hänen solussaan oli yhteensä kolme opettajaa. Kokenein opettaja toimi hänen perehdyttäjänään. Tämä perehdyttäjä oli itsekin palannut hiljattain takaisin töihin ja opettajan mukaan kaikki ei ollut hänellekään täysin selvää. Opettajan omien sanojen mukaan hän ajautui tilanteeseen, jossa hän joutui kysymään kaikilta työyhteisön jäseniltä apua. Opettaja

koki, ettei hänen perehdyttäjänään toiminut henkilö tiennyt asioista tai kovinkaan innokkaasti ohjannut opettajaa.

*”Ja sit mun piti häneltä aina osata kysyä, jos mä jotakin halusin tai tarvin - - mä koin, että mun kysymykset oli hänelle vähä niinku stressi, että hänellä oli muutaki tekemistä- - Et en mä häneltä semmosta saanu, että nyt tässä on tätä tai tässä on tätä, tai tai haluatko tietää tämmösistä asioista ja löydätkö tämän - - Että ei hän niinku valmiiksi mulle sillai antanu oikeestaan mitään - - jotenki tuntui etten nyt ihan pieniä asioita halua häneltä kysyä, niin kyselin sitten vähän kaikilta.” (Koivumäen koulu, opettaja 5)*

Opettaja ystävystyi opettajakollegansa kanssa, joka oli myös talossa uusi, mutta hänellä oli 10 vuoden työkokemus. Uudet opettajat tutustuivat yhdessä koulun käytänteisiin ja haastattelemamme opettaja sai häneltä opettajan ammattitaitoon liittyvää perehdytystä ja apua siihen, miten kannattaa toimia, ja miten hän tapaa missäkin asiassa tehdä. Tämä opettaja antoi neuvoja siis ystävän asemassa eikä koulun puolesta tulevana perehdyttäjänä.

Saman koulun toinen haastattelemamme opettaja oli ennen töiden aloittamista tehnyt kyseisessä yksikössä pidemmän sijaisuuden. Tällöin opettaja ei ollut saanut mitään perehdytystä työhönsä. Kun opettaja aloitti lukuvuoden alussa oman ryhmänsä kanssa, hänelle oli määrätty oma tutoropettaja. Tuolloin kaikille uusille opettajille oli määrätty omat tutoropettajat. Haastateltavan mukaan hänellä oli mukava tutori ja hän koki, että oli saanut tutoriltaan niin paljon apua kuin oli tarvinnut

Tutoropettajaksi oli valittu kokenein rinnakkaisluokan opettaja. Tutoropettajan tehtävän oli määrä kestää koko lukuvuoden, mutta haastattelemamme opettajalla se kesti reilun puoli vuotta tutoropettajan jäädessä töistä pois. Opettajan avun tarve vaihteli ja opettaja koki, että alussa oli enemmän asioita, mihin hän kaipasi tukea. Oma rooli ja aktiivisuus ei korostunut tämän opettajan vastauksissa yhtä paljon kuin samassa koulussa työskentelevän toisen opettajan kohdalla. Tutoropettajalta oli saanut apua muun muassa käytännön työhön. Tutoropettaja myös seurasi säännöllisesti, miten opettajan työt sujuivat. Lisäksi opettajalla oli jo alusta asti hyvä tunne työyhteisöstä. Hän koki voivansa kysyä apua keneltä tahansa.

*”...hän kyl tuli niinku ihan säännöllisesti sitte tänne päivän päätteeksi kättelemään ja kyselemään, et miten mulla menee - - must tuntuu, et kaikki kyl pysähty*

*auttamaan, et kelt vaan kysy. Mut kylhän opettajat jotenkin vaikuttaa itekki kaikki niin kiireisiltä, ja silleen pitää sitä osata ja uskaltaa ite sit kysyy, kun tarvii apuu.”*  
(Koivumäen koulu, opettaja 6)

Opettaja oli saamaansa perehdytykseen tyytyväinen ja hänen mielestään se oli ollut riittävää. Hänellä oli mahdollisuus osallistua myös kunnan tarjoamille uusien opettajien koulutusiltapäiville. Opettaja uskoi, että olisi siellä saanut joihinkin asioihin vielä helpommin sellaista tietoa, mitkä hän joutui nyt itse kyselemällä hankkimaan. Koulutusiltapäivät olivat heti lukuvuoden alussa, ja ne olivat pitkiä iltapäiviä, joihin opettajalla ei ollut aikaa ja energiaa juuri sillä hetkellä osallistua.

Koivumäen koulun rehtori näki roolinsa uusien opettajien perehdytyksessä tärkeänä. Rehtorin tarkoituksena oli jo haastattelutilanteessa tuoda esiin, minkälaisesta koulusta on kyse, ja minkälaista toiminta-ajatusta heillä toteutetaan. Hän pyrkii jo silloin valitsemaan sellaisia luokanopettajia, jotka ovat kiinnostuneita integraatiosta.

*”... tärkeä ja kyllä oikeestaan jo ihan haastattelutilanteessakin yritän tuoda sitä kuvaa, että minkälaisesta yksiköstä on kyse, että on yleisopetusta ja erityisopetusta. Ja yritän löytää esimerkiksi sen tyyppisiä opettajia, jotka on kiinnostuneita integraatioista.”* (Koivumäen koulu, rehtori)

Rehtori mainitsi myös kunnan oman perehdytyskoulutuksen, joka sijoittui heti töiden alkuun syksyille. Koulutus koostui kahdesta tilaisuudesta, joissa kerrottiin kunnasta ja sivistystoimesta. *Veso*-koulutus päivillä valittiin joka vuosi soluvastaavat talossa pidempään olleista opettajista. Soluvastaava toimi solussa muun muassa suojelevalvojana, jonka tehtävänä oli perehdyttää turvallisuuteen ja hätätilanteisiin liittyvissä asioissa. Soluvastaavalle kuului myös perehdytys käytännön työhön. Koulussa toivottiin, että uusilla opettajilla olisi matala kynnyks kääntyä soluvastaavien puoleen kysymyksiensä kanssa. Soluvastaaviksi valittiin opettajakunnasta vapaaehtoiset. Heille maksettiin soluvastaavan tehtävästä korvausta. Opettajakunnassa mietittiin yhdessä asiat, joissa soluvastaavat tulisivat ottamaan vastuuta perehdytyksessä. Alussa uudet opettajat tutustutettiin muuhun koulun henkilökuntaan. Oppilashuoltoryhmä teki omat auttamismahdollisuutensa selväksi uudelle opettajalle ja uusille opettajille oli oppilashuoltoryhmän toiminnasta oma perehdytysjaksonsa.

*”Ensimmäinen asia, mikä täs tulee mieleen, on kaupungin oma perehdyttämiskoulutus opettajille, heti silloin syksyllä. Et kaksikin tällaista erilaista*

*tilaisuutta on, missä kerrotaan esimerkiksi kaupungista ja sitten vielä tarkemmin tästä opetustoimesta, tai sivistystoimesta, mihin uudet opettajat on tulleet - - sitten jos mennään ihan näiden meidän koulun seinien sisälle niin meillä on kuus tällöistä soluaulaa, joista mennään useampaan luokkaan. Jokaiseen soluaulaan valitaan vuosittain soluvastaava, joka - - suojeluvälvojana ja sitten myöskin sen solun vanhimpana sillä tavalla, että antaa perehdytystä muun muassa just näihin hätätilanteisiin liittyen, mutta myöskin tää käytännön työ ilman muuta.” (Koivumäen koulu, rehtori)*

Lisäksi koulussa oli käytössä oma käyttöohje, joka jaettiin uusille opettajille. Ohjeesta löytyi koulun keskeisimpien toimintaprosessien kuvaukset ja yleisiä käytännön asioita. Yhteistyötoimintakokouksissa kootut asiat ovat myös yksi informaatioväline, joka pitää opettajat ajan tasalla akuuteista asioista.

#### 4.2.3 Mitä tapahtuu oppituntien ulkopuolella?

Tässä osiossa kerromme, mihin asioihin opettajat olisivat kaivanneet perehdytystä töiden alkaessa. Perehdytys nähtiin yleisesti töiden aloittamista helpottavaksi keinoksi. Erityisesti perehdytystä kaivattiin käytännön asioihin sekä sellaisiin asioihin, joihin ei ole opintojen aikana saatu tietoa. Käytännön asiat tarkoittavat hieman eri asioita kullekin opettajalle.

Opettajat uskoivat, että kunnollisen perehdytyksen avulla työn aloittaminen olisi ollut helpompaa. Yksi opettajista uskoi, että työn aloittaminen olisi ollut puolestaan kaoottista, jos perehdytystä ei olisi ollut. Perehdytyksen koettiin lisäävän yhteenkuuluvuuden tunnetta työyhteisöön.

*”Olis totta kai helepottanu, ja niin tuloo sellaanee niinku että olis niinku itte enemmän osana tätä niin ku työyhteisöä ku on niinku, ku olis joku ottanu virallisesti tavallaan - - tääläki on niin paljon kirjottamattomia sääntöjä, sellasiasia, mikkä vaan tuloo ajan myötä tutuksi, niin ei niistä niin ku, mistä sä voit tietää. Mutta täälä on ehkä ny vähä havahruttu siihen, että nyt on muutama uus. Ku on ollu puhetta siitä, että uudelle ei kerrota.” (Kuusimäen koulu, opettaja 1)*

Kunnollinen perehdytys olisi auttanut myös keskittymään oppilasainekseen ja -ryhmään nopeammin, kun muut koulun käytänteet ja työhön liittyvät asiat olisivat olleet selvillä.

*”Olis saanu heti keskittyä siihen työhön, ite siihen opettamiseen ja lapsiin, eikä semmoseen tuota käytänteiden tuntemiseen ja tavaroiden etsimiseen ja, ja semmoseen niinkö haahuiluun. Et ois saanu alottaa sen, mut kai se sitä sitten on aina kun on uus*

*luokka ja uus porukka ja näin, niin siihen menee aikansa ennenku siihen ite työhön pääsee. Mutta tavallaan mää koin, että mää menin hirveen pitkälle sit sillai vaan niinkö sen kummemmin suunnittelematta sitä opetusta, koska kaikki ne käytänteet ja kaikki vaati niin paljon, ja vaati aikaa. Että miten mää hoidan mitäkin asioita, ni sitte se opetus oli vähä semmosta ykstoikkosta. Että kuhan se nyt hoidetaan alta, niin pääsee sit tekemään näitä muita.. Mikä oli mun mielestä vähän huono koska se opetus ja ne lapset siellä on se pääasia.” (Koivumäen koulu, opettaja 5)*

Kukaan haastattelemamme opettaja ei maininnut, että olisi kaivannut perehdytystä oppituntien pitoon. Oppituntien ulkopuolelle jääviin asioihin sen sijaan kaivattiin perehdytystä. Moni opettaja mainitsi kaivanneensa perehdytystä erityisesti käytännön asioihin. Käytännön asioilla tarkoitettiin muun muassa eri tilojen ja luokkien varauskäytäntöjä, koulun käytäntöjä poissaolojen kirjaamiseen sekä välitunneilla ja ruokalassa vallitsevia sääntöjä.

*”Kyllä mä ny saan sen kysytyä joo, mutta mun mielestä se olis pitäny kertoa - - Mun olis tullu käytettyä sitä atk-luokkaa jo monta kertaa, jos mä olisin saanu tietää sen heti - -Nyt sitte verän hihasta jotaki, että kuinka tää menikää.” (Kuusimäen koulu, opettaja 1)*

Opettajat kertoivat kaivanneensa perehdytystä erityisesti sellaisiin asioihin, joihin ei kokenut saaneensa opintojen aikana tietoa. Tällaisia asioita olivat esimerkiksi yhteydenpito kodin ja koulun välillä, minkälaisin menetelmin ja tavoin heidän kanssaan kannattaisi toimia. Erilaisten töissä vastaan tulevien lomakkeiden kanssa, esimerkiksi kolmiportaisen tuen suhteen, olisi kaivattu myös perehdytystä.

*”...no opehuoneeseen on puhelinnumero, mutta sitte monet antaa myös henkilökohtaisen numeronsa. Elikkä ihan siitä jo lähtien, siitä sai siis vähän kysymällä - - Täällä sitten jatku tämä erityisen tuen käytänteet, kaikki ne lomakkeet, kaikki ne asiat, mitä käyään läpi... ” (Kuusimäen koulu, opettaja 3)*

*”Esimerkiksi joku oppilashuoltoryhmä oli mulle ihan uus. Muistaa kun ekan kerran meni just kollegalle valitteleen, et mitähän näiden oppilaiden kanssa pitäis tehdä, ni tietenkin sieltä heti sanottiin, että meet oppilashuoltoryhmään ja oot ihan, että ai niin totta tosiaan, sehän olikin se paikka, mistä tää lähtee aukeemaan. Ja niin tosiaan, sinne voi mennä ihan kuka vaan ja et jotenki tämmösis kaikissa.” (Koivumäen koulu, opettaja 6)*

Yksi luokanopettaja kertoi kaivanneensa sitä, että joku olisi istunut hänen kanssaan alas ja käynyt läpi ensimmäisiä kouluviikkoja, mitä tulee tapahtumaan ja miten koulussa on yleensä toimittu. Lisäksi hän kaipasi vinkkejä siihen, kuinka kauan lasten kanssa



kannattaa käyttää aikaa tutustumiseen, ja kuinka nopeasti siirrytään oikeaan opiskeluun. Opettaja olisi halunnut konkreettisia esimerkkejä, kuinka joku toinen opettaja hoitaa asioita ja aloittaa esimerkiksi lukuvuoden. Hän ei kuitenkaan viitsinyt rasittaa muita opettajia omilla kysymyksillään.

*”...eihän siihenkään oo semmosta yhtä oikeaa mallia, mutta jos olis saanu hänen [perehdyttäjän] mallin, ni sitte olis voinu soveltaa siitä omansa.”*  
(Koivumäen koulu, opettaja 5)

Vain yksi opettaja kertoi saamansa perehdytyksen olleen riittävää. Opettaja oli tehnyt paljon sijaisuuksia ja koki että rehtorillakin oli tietynlainen luottamus siihen, että opettaja osasi työnsä eikä kaikkea tarvinnut lähteä alusta asti selittämään. Opettaja koki, että perehdytykseksi riitti se, että paikkakunnan omat käytänteet selvitettiin hänelle.

*”Kaikkia tietenkin jälkikäteen tulee, että `ai niin joo, kuinkas tämä`, mutta sitten vaan kysymällä, sillähän se selviää.”* (Haapamäen koulu, opettaja 4)

#### 4.2.4 ”Ehkä se on sitten se mentoriopettaja, tukiopettaja, että yhdellä olis sellanen selkee rooli” - Hyvä perehdytys ja kehittämistarpeet

Tässä osiossa tuomme esiin, minkälaista opettajien ja rehtorien mielestä on hyvä perehdytys ja miten sitä pitäisi nykytilanteessa kehittää. Eniten vastauksissa nousee esille tarve erityiselle perehdytyksen hoitavalle tukihenkilölle sekä kirjallinen ja ajantasainen perehdytysmateriaali. Rehtorien vastauksissa korostuu vielä erityisesti perehdytyksen jaksottaminen pidemmälle aikavälille.

*Kuusimäen koulu – Sosiaalinen ja sanavalmis perehdyttäjä.* Kuusimäen koulun opettajan mielestä olisi pitänyt etukäteen jo keväällä nimetä koululta sopiva henkilö tai henkilöt, jotka hoitavat uuden opettajan perehdytyksen. Perehdyttäjän tuli opettajan mielestä olla sosiaalinen ja sanavalmis henkilö, jolle koulun käytännöt olivat jo tuttuja. Opettaja ehdotti, että viimeisimpänä taloon tulleilta työntekijöiltä kartoitettaisiin, mihin asioihin he olisivat kaivanneet perehdytystä. Nämä asiat kirjattaisiin ylös. Perehdyttäjä käyttäisi kunnolla aikaa uuden opettajan perehdytykseen ja hänen kanssaan keskustelemiseen. Koulussa käytössä oleva sijaiskansio kulkisi nimetyn perehdyttäjän mukana, ja johon uuden opettajan kanssa sitten voitaisiin perehtyä.

*”...mun mielestä olis saanu olla joku tyyppi, joka olis vaikka ekan puoli vuotta, niin ku, että se kertoo [perehdytykseen kuuluvia asioita] - - se olis ollu tosi hyvä - - että kuka on nimetty, että sille on helppo mennä kysymään.”* (Kuusimäen koulu, opettaja 1)

Saman koulun toinen opettaja mainitsi myös mentoriopettajan, jolla olisi vastuu perehdytyksestä. Perehdyttäjällä olisi selkeä rooli ja hänen tulisi saada työstään korvausta. Opettaja uskoi, että tällöin asia tulisi tehtyä kunnolla. Hänen mielestään työyhteisössä pitäisi olla organisoidumpaa tiedon jakamista. Hänenkin mielestään tiedon tulisi olla kerättynä esimerkiksi johonkin kansioon ja käyttöohjeiden tulisi löytyä selkeästi laitteiden vierestä. Uusille opettajille olisi hyvä olla myös jonkinlainen materiaalipaketti, jonka puoleen voisi kääntyä myös omalla ajalla.

*”...ehkä se on sitten se mentoriopettaja, tukiopettaja, että yhdellä olis sellanen selkee rooli. Ehkä joku jopa saa siitä korvauksen, niin silloin se on jotakin, joka tulee tehtyä kunnolla.”* (Kuusimäen koulu, opettaja 3)

Kuusimäen koulun rehtorin mielestä perehdytystä voisi kehittää siten, että ensimmäisen lukuvuoden ajalle aikataulutettaisiin tietyt asiat. Kaikille opettajille tulee lukuvuoden alussa paljon asioita suunnittelupäivissä ja -kokouksissa. Etenkin uudelle opettajalle esitellään alussa kaikki koulun käytänteet ja säännöt. Ne ovat tärkeitä tietää, jotta opettaja pääsee käytännön työhön kiinni. Rehtori ehdotti, että perehdytys aikataulutettaisiin esimerkiksi kahteen ensimmäiseen lukuvuoteen jäsennellysti, ja ne käsittelevät erityisopetuksen, opettajuuden ja opetuksen sisältöjä. Perehdyttäjänä voisi toimia opettajakollega. Rehtorin vastuulle jäisivät hallintoon liittyvät asiat.

*”Sitten, jos on uusi opettaja, sille se on ihan hirvee satsi silloin alussa joka tapauksessa, aika lailla varovasti venyttää sitä pitemmälle aikajaksolle. Kun alussa tulee sitä automaattisesti kaikki mahdolliset käytänteet, säännöt, mitä täällä koulussa on - - Ja siihen on varattu sitten tietty aika, jollonka niitä ehditään sitten käymään läpi, tavallaan tsekkaamaan - - ja totta kai arjessa tulee paljon asioita, ja sitten voi olla semmonen tsekkaus, että onko sulle nyt selvillä, että mitenkä se kopiokone toimii, tai onko sulla selvillä, mitä sä teet jos sulla on tämmönen oppilas luokassa, ja onko sulla selvillä, miten sä saat ohjaajan sinne omaan luokkaan ja niin edelleen - - Tavallaan sitten olis semmonen tsekkauslista, jota käytäis läpi - - Rehtorilla on tiettyjä hallinnon kannalta tulevia asioita”* (Kuusimäen koulu, rehtori)

*Vaahteramäen koulu –Erityinen tukihenkilö vai lähin toveri?* Vaahteramäen koulun opettajan mielestä syksyn suunnittelupäivän pitäisi olla ennemminkin suunnitteluviikko. Suunnitteluviikolla voisi valmistella luokkaa, käydä läpi asioita ja yksi päivä olisi

varattuna kokonaan perehdytykselle. Opettaja mielestä perehdytystä pitäisi järjestää myös koko kaupungin opetustoimintaan, eikä vain omaan kouluun. Tähän hän ehdottaa *Nope*-koulutusta pienemmässä mittakaavassa. Koulutukseen kokoontuisivat saman kaupungin kaikki koulut ja opettajisto.

*”Jotenkin mä muutenkin kaipaen sitä, että aika harvoin näkөө noita muita opettajia muista kouluista. - - Mun mielestä varsinkin sillon uutena olis ollu kiva ihan vaan niin ku jutellaki muitten kans.”* (Vaahteramäen koulu, opettaja 2)

Opettajan mielestä suurelta koululta pitäisi löytyä erityinen tukihenkilö, joka perehdyttäisi uutta opettajaa käytännön asioissa.

*”...koululla olis ollu kyllä niin ku kiva, jos olis ollu ns. joku tukihenkilö. Mun tukihenkilö oli sitte mun kaveri [joka työskenteli koululla], et siltähän mä kysyin kaikki, että ’mitä mä tälle lapulle teen’.”* (Vaahteramäen koulu, opettaja 2)

Vaahteramäen koulun rehtori mainitsi ensimmäisenä koululla käytössä olevan perehdytyskansion, joka tulisi päivittää. Tällöin kansiosta löytyisivät kaikki sellaiset asiat, jotka rehtori kävisi yhdessä uuden opettajan kanssa läpi. Rehtori käyttäisi alussa aikaa opettajan perehdytykseen ja ohjaisi hänet sitten lähimmän työtoverin luo. Työtoveria rehtori kannustaisi ottamaan myös vastuuta perehdytyksestä.

*”Ja myöskin häntä tavallaan kannustaisin tekemään sitä perehdytystä ja vähä niin kun velvoittaisinkin, että ’sun tehtävä on sitten nämä asiat’.”* (Vaahteramäen koulu, rehtori)

*Haapamäen koulu – Kirjallinen perehdytysmateriaali.* Haapamäen koulun opettaja koki, ettei kaikkea tietoa voi etukäteen uudelle opettajalle edes antaa, vaan uusia kysymyksiä nousee esiin arkipäiväisissä tilanteissa. Opettajan mielestä hyvässä perehdytyksessä tuodaan esiin koulun omat käytänteet ja se, miten siellä toimitaan. Opettaja tulisi tutustuttaa koulun henkilökuntaan, jotta hänen sopeutumisensa olisi helpompaa, ja jotta hän osaisi lähestyä asianmukaisia henkilöitä, tilanteiden niin vaatiessa. Opettaja ehdottaa, että perehdytyksestä voitaisiin lisäksi pitää muistivihkoa, johon kirjattaisiin asiat, joista uusille opettajille olisi hyvä kertoa. Näin tietoa pystyttäisiin päivittämään ja pitämään ajan tasalla.

*”Pitääs siitä perehdytyksestä vaikka sellaista muistivihkoa - -hyvä perehdytys, täydellistä ny tuskin voi olla, koska se on sitä, että siinä arkielämäs vasta tuloo niitä tilanteita. On niin paljon erilaisia tilanteita, että eihän niitä voi ennakooda eikä sillä tavalla. Mutta ehkä se on justiin se, että miten sillä koululla toimitaan, jos sulla tuloo tälläinen tilanne, niin kehen sä otat yhteyttä. Että on esiteltyne ne kaikki koulun henkilöt siellä. Tietää, että tälläises tapaukses sä otat tuohon yhteyttä...”* (Haapamäen koulu, opettaja 1)

Haapamäen koulun rehtorin mielestä olisi hyvä, jos olisi koottu jokin lista, mihin olisi kerätty pieniä asioita, mikä annettaisiin luettavaksi uudelle opettajalle. Rehtori ehdotti, että olisi joku tietty opettaja koulussa, joka hoitaisi uuden opettajan perehdytyksen, ja jolle maksettaisiin tästä korvaus.

*”Kyllä mä ainakin koen, että tälläiset listat varsinkin uudelle opettajalle, että olis sellasia asioita koottu - - joita vois sitte antaa. Kun aina se aika on niin rajallinen, niin sitten vois antaa ainakin, että lue tuosta, että siinä on kerrottu jotakin. Ja sitten se, että vois olla ihan sellaanen joku opettaja, jolle lankeis se - - se sais vaikka siitä jonku korvauksen. Mun mielestä sellaanen vois olla ihan hyvä juttu.”* (Haapamäen koulu, rehtori)

*Koivumäen koulu – Motivoitunut perehdyttäjä.* Koivumäen koulun opettaja, joka oli itse saanut töiden alkaessa oman tutoropettajan, piti kyseistä tukimuotoa hyvänä. Hän kuitenkin totesi, että ei ole takeita siitä, kuinka motivoituneen ja uuden opettajan auttamisesta kiinnostuneen tutorin, opettaja saa. Opettaja kritisoi myös sitä, että rehtori ulkoisti perehdytyksen täysin tutoropettajan vastuulle, eikä tämän jälkeen valvonut perehdytyksen tapahtumista mitenkään. Hänen mielestään kehityskeskustelut tulevat syksyllä liian myöhään, jos halutaan selvittää, onko perehdytys toteutunut hyvin. Opettaja tiedosti, että rehtori on kiireinen omissa töissään. Opettajan mielestä esimiehen tehtävä olisi kuitenkin osallistua enemmän perehdytyksen toteuttamiseen. Opettaja totesi, ettei nykyisellä kokemuksellaan osaa vielä sanoa, minkälaista perehdytys voisi parhaimmillaan olla.

*”Mun mielestä tää tutoropettajasysteemi - - on ihan hyvä, mut se, et sitä ei mitenkään, et se on - - aika paljon sattuman kauppaa, et minkälainen henkilö sulle sit siihen tulee tutoriksi, ja miten motivoitunut se on käyttämään suhun aikaa - - Oikeestaan se, et rehtori niinku kokonaan ulkoistaa tän, eikä sit sen jälkeen valvo millään lailla, muuta kuin sit kehityskeskustelussa, joka on tosi myöhään, kun ei vielä tänäkään syksynä oo viel ollu.”* (Koivumäen koulu, opettaja 6)

Saman koulun toinen opettaja nosti myös esille perehdyttäjän roolin, ja miten perehdyttäjän tulisi perehdytys hoitaa. Hänen mielestään olisi hyvä, jos ensimmäinen tapaaminen perehdyttäjän kanssa olisi sovittuna ennen kuin koulu virallisesti alkaa. Perehdyttäjällä olisi aikaa vain uudelle opettajalle ja hänen kysymyksilleen. Siten, ennen kuin oppilaat tulevat kouluun, olisi opettaja saanut vastauksia mieltä askarruttaneisiin kysymyksiin. Tämä olisi opettajan mukaan helpottanut ensimmäistä päivää ja viikkoa huomattavasti.

*”...hän olis istunu siinä pöydän ääressä tai kävelly koulua ympäri ihan mun kans ja hänen aika olis ollu mulle - - vaikka se pari tuntia silloin ennen sitä ensimmäistä koulupäivää olis vallon hyvin riittäny, jonka jälkeen oltais sitte voitu tavata kerran ja sitten tietysti niitä kysymyksiä olis voinu esittää siinä arjen keskelläkin.”*  
(Koivumäen koulu, opettaja 5)

Perehdyttäjältä ja tapaamiskerroilta opettajan mielestä tulisi saada erityisesti konkreettisia käytännön vinkkejä, mitä ensimmäisillä viikoilla tulee tapahtumaan. Vinkkejä aikataulusta ja siitä, miten lukuvuosi aloitetaan, ja kuinka nopeasti oppilaiden kanssa edetään tutustumisesta varsinaiseen opiskeluun. Opettajan mielestä perehdyttäjän kanssa olisi tarpeellista kiertää koulu ympäri ja käydä läpi esimerkiksi varastot ja koulun tilat sekä yleiset käytännöt tilojen ja muun muassa välituntivalvontojen varausten suhteen.

Koivumäen koulun rehtori toivoi, että hänellä olisi enemmän aikaa tukea uusia opettajia koulun arjessa ja varsinkin alkuvaiheessa. Rehtorin mielestä perehdytyksen pitäisi myös olla suunnitelmallisempaa ja pidemmälle ajanjaksolle jaettavaa.

*”Mutta suunnitelmallinen se täytyis olla ja pidemmälle jaksolle tässä syyslukukauden aikana, että tulee sellasina sopivina paloina se uusi tieto kaikista niistä toiminnoista, mitä koulussa on, ja että uusi opettaja pääsee sitten käsitykseen koulun mahdollisuuksista.”* (Koivumäen koulu, rehtori)

#### 4.2.5 Perehdytyksen haitat

Perehdytyksellä ei nähty olevan muita haittapuolia kuin mahdollisten ennakkoluulojen siirtäminen uudelle opettajalle, vaikka niin ei haluttaisi tapahtuvan. Yksi rehtori korosti, ettei tarkoituksena ole muokata uutta opettajaa koulun toimintakulttuuriin vaan ollaan myös kiinnostuneita siitä, näkeekö uusi opettaja jotain kehittämisen kohteita heidän

koulussaan, ja miten työtä voisi kehittää tai saada joustavammaksi. Perehdytyksellä ei myöskään haluttu puuttua opettajan opetustyöhön.

*”Että ainut huono puoli, mitä voisin nähdä, on se, ettei pakoteta toimintakulttuuriin vaan, että kyllähän jokainen ihminen tuo ja on osaltaan luomassa sitä uutta kulttuuria. Että ei vaan niinku vanhoille laduille. Vaan kyllä ollaan kiinnostuneita, jos joku avaa uutta latua. Että, miten ne asiat hoituis paremmin.”* (Koivumäen koulu, rehtori)

*”Sitä niin kun perehdyttämistä ei haluta viedä niin pitkälle, että aletaan neuvoa, miten sä opetat.”* (Kuusimäen koulu, rehtori)

### 4.3 Työssä jaksaminen

Sekä opettajat että rehtorit kokivat työyhteisöllä olevan suuri merkitys yksilöiden työssä jaksamiselle. Työyhteisössä saatu vertaistuki niin muilta opettajilta kuin esimieheltäkin paransi opettajan työssä jaksamista ja viihtymistä. Opettajien vastauksissa korostui yhteen hiileen puhaltaminen ja yhteistyön tekeminen sekä toisilta työkavereilta saadut neuvot ja vinkit opetukseen liittyen. Opettajat kokivat tärkeäksi myös esimiehensä osoittaman luottamuksen ja arvostuksen. Rehtorit korostivat itsestä huolehtimista ja erityisesti työn ja vapaa-ajan erottamista työssä jaksamisen edellytyksinä. Myös opettajien kokemuksissa nousi esiin työn ulkopuolisen ajan merkitys ja esimerkiksi perheen koettiin vaikuttavan työssä jaksamiseen. Sekä opettajat että rehtorit uskoivat perehdytyksen auttavan työssä jaksamisessa.

#### 4.3.1 Työkaveria ei jätetä

*Opettajat.* Opettajat kertoivat työkavereiden ja työyhteisön vaikuttavan työssä jaksamiseen. Se, että mieltä askarruttavista asioista sai puhua ja edes kertoa jollekin, koettiin tärkeänä keinona työssä jaksamisen tukemisessa. Yhteistyön tekeminen ja yhteen hiileen puhaltaminen työyhteisössä nousivat esiin opettajien haastatteluissa. Myös muilta työkavereilta saadut vinkit tukivat työssä jaksamista. Työyhteisön ohella perheen koettiin vaikuttavan työssä jaksamiseen.

*”..ongelmat on aika uusia ja isoja, niin sitte niistä pitää saada puhua, että onneksi ny ku tuntoo näitä opettajia ja ne on opettanu tätä luokkaa aikaasemmin niin sitte ne tuntoo oppilaat - - niille voi huoletta sanoa ja kysyä neuvoa. Ja sitä kautta huomaa,*

*että saa sen asian sanottua niin sieltä tuloo ehkä jotaki vinkkiä, ja seki riittää joskus että saa vaan sanoa ääneen. Mutta niinku jos mä en sanoosi, puhuusi ääneen niitä mitä näiden kans tuloo vastahan, niin kyllä mä hulluksi varmaan tulisin - - että se on se mikä eniten auttaa täällä, yhteistyö. Sitte ku välis mä en oikiasti tiärä, mitä mä teen, niin sitte aina joku neuvoe eteenpäin.”* (Kuusimäen koulu, Opettaja 1)

*”Se, että perhe ymmärtää väsymystä ja antaa luvan töiden jälkeen vain levätä. Avomieheni hoiti joitakin kuukausia kauppareissut, tiskit ja pyykit esimerkillisesti.”* (Koivumäen koulu, opettaja 6)

Myös rehtorin tuen koettiin tukevan työssä jaksamista. Esimiehen tuki koettiin tärkeäksi. Rehtorin osoittama arvostus ja luottamus sekä tuki esimerkiksi kodin ja koulun välisessä yhteistyössä oli tärkeää. Rehtorin tuen odotettiin olevan konkreettisia tekoja eikä pelkkää sanahelinää.

*”No mulla oli viime keväänä hirveen hankala tilanne tääl luokassa ja tota mä sain ihan konkreettisestikin kyl sit rehtorilta niinku apua - - se et on sellanen olo, että rehtori niinku tietää tilanteen, mikä sulla on täällä ja niinku arvostaa sitä työtä, mitä tekee. - - rehtori tuki minua esimerkiksi vanhempien hankalissa yhteydenotoissa ja muistutti, että hän on tyytyväinen työhöni ja on minun puolellani. Tunne rehtorin luottamuksesta on todella tärkeää, mutta ilman konkreettista apua, sanat eivät tosi paikan tullen riitä.”*

Työviihtyvyyden ja -ympäristön sekä motivaation koettiin vaikuttavan työssä jaksamiseen. Työympäristön turvallisuutta ja työtilojen hyvää kuntoa arvostettiin. Lisäksi taito hyödyntää laitteita ja tiloja monipuolisesti tuki työssä jaksamista.

*”Mutta siis työssä jaksamiseen, tosiaan niin se työviihtyvyys, työympäristöki vaikuttaa. On kaikki tilat kunnos, niitä osaa arvostaa nyt - - Vaikka pelit ja vehkeet on, niinku, tekniikka pelaa, on dokumenttikamerat ja tykit, mikä kyllä kans osaltaan, että on opetusmenetelmät kunnos, mikä sitä jaksavuutta kans lisää. On mahdollisuuksia teherä eri keinoilla, ettei aina sitä samaa - - ja tietysti niin ku motivaatio varmasti vaikuttaa, että kuinka jaksaa.”* (Vaahteramäen koulu, opettaja 2)

Yksi opettajista mainitsi myös niin sanotun oman, työn ulkopuolisen, ajan merkityksen työssä jaksamiselle. Hän teki paljon työtä opetuksensa eteen ja koki paikkaavansa siten kokemattomuutensa ahkeruudella. Hän totesi kuitenkin, että on tärkeää järjestää aikaa myös muulle kuin pelkälle työlle ja esimerkiksi opetuksen suunnittelulle.

*”...että monet vanhemmat kollegat mulle sanoki, että miten sää jaksat värkätä, ja miten sää jaksat tehdä, niin mä oon sanonu, että kai mun täytyy sitte paikata se*

*kokemuksen puute sillä ahkeruudella, minkä oon kyllä huomannu omassa jaksamisessani. Mää teen tosi paljon, paljon tuota töitä niinku, vien niitä töitä kotiin ja teen, saatan tehdä iha, siis koko illanki töitä ja seuraavaksi aamuksi meen seitsemäksi koululle ja tuun viijen aikaan kotia, ja taas ruokapöydän ääressä mietin niitä työasioita ja korjailen kokeita tai muita, et mun täytyis vähä löytää semmosta omaa aikaa ja semmosta, että unohtaa ne työt, että mä oon aika, elän nyt niinku työlle.” (Koivumäen koulu, opettaja 5)*

Hän kuitenkin koki saavansa palkintonsa työn tuloksellisuudesta ja siten kokevansa sen myös auttavan työssä jaksamisessa.

*”Ja kai se sillai auttaa jaksamaan, et siitä saa sellasta palkintoakin ja lapset nauttii ja tykkää, ja huomaa kun ne oppii, niin ni se on semmonen kiitos siitä, että sun työ ei oo ollu turhaa, mutta tuota kyllä sitä varmaan vähemmälläki selviäis.” (Koivumäen koulu, opettaja 5)*

Työssä jaksamista puolestaan kuluttivat oppilaiden oppimisen- ja käyttäytymisen ongelmat, opetustilanteet ja vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Myös erilaiset opettamisen lisäksi tulevat työtehtävät, esimerkiksi luokkaretken järjestäminen ja luokkarahan kerääminen, koettiin työtä lisäävinä tekijöinä. Yksi opettajista koki myös paperitöiden kuormittavan työtä.

*”Ja ehkä niin kun tällä hetkellä on sellaanen, että kaiken maailman kaavakkeiden täyttäminen ja muuta - - Se on ehkä niin kun sellaanen, mikä mun mielestä eniten kuormittaa tätä työtä nykyään.” (Haapamäen koulu, opettaja 4)*

*Rehtorit.* Kolme neljästä haastattelemastamme rehtorista kertoi omasta itsestä huolehtimisen tukevan työssä jaksamista. Työn ja vapaa-ajan erottamista korostettiin ja myös omien harrastusten ja liikunnan katsottiin edesauttavan työssä jaksamista. Yksi rehtoreista totesi vastavalmistuneiden ja tuoreiden opettajien olevan liiankin tunnollisia ensimmäisinä työvuosinaan.

*”No tietysti työn kuormittavuus, että se on niin kun oikealla tavalla. Se on niin, että alussa, jos ajatellaan sitä uutta opettajaa, se on valtavan innokas ja tekee aivan liian paljon töitä ja liian tunnollisesti useimmiten suunnittelee kaikkea hirvittävästi. Sitten pikku hiljaa huomaa, että ei, nämähän menee ihan haterikkoon. Tavallaan se kuormittavuus, että se on niin kun oikeissa suhteissa.” (Kuusimäen koulu, rehtori)*



Myös rehtorit kokivat työyhteisöllä olevan suuri vaikutus työssä jaksamiseen. Työyhteisön vertaistuki sekä esimieheltä saatu tuki koettiin tärkeiksi. Työkavereiden kanssa jaetaan niin työhön kuin omaan henkilökohtaiseen elämäänkin liittyviä asioita.

*”Sitten tietysti se työyhteisö vaikuttaa, totta kai. Jos on mukava tulla töihin, niin sehän on nyt ihan ratkaisevaa - - Sitä työn tekemistä ja huolia jakava työyhteisö on todella keskeinen siinä jaksamisessa. Jokaiselle tulee niin problemaattisia asioita eteen, että niitä jos alkaa yksin yrittämään, niin kyllä siinä aika huonosti käy.”*  
(Vaahteramäen koulu, rehtori)

Esiin nousi myös opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön vaikutus työssä jaksamiseen. Opettajilla työvuodet vaihtelevat muun muassa oppilasryhmän suhteen. Kuitenkin oppilaiden oppimisesta ja edistymisestä saatu kiitos tukee työssä jaksamista. Lisäksi työmotivaatiolla koettiin olevan vaikutusta työssä jaksamiseen. Motivoituneena työhönsä opettaja jaksaa tehdä työtä paremmin. Yksi rehtoreista korosti paineensietokykyä ja joustavuutta kohdata ja toimia erilaisten oppilaiden ja vanhempien parissa.

*”Sitten toivoos, että vanhemmat olis mukavia, mutta aina se ei onnistu. Ja tää lasten niinku, huomaa, että ne oppii ja että ne menee eteenpäin. - - Koko ajan on jotakin, tää on niin hektistä kuitenkin tämä homma. Että pitää olla sitä paineensietokykyä ja semmosta joustavuutta. Se on tosi tärkeää. - - Jos jotakin vanhemmiltakin tulee, niin niinku yhdessä mennään sitä asiaa läpi.”* (Haapamäen koulu, rehtori)

Yksi rehtoreista nosti esiin myös eri-ikäisten opettajien molemminpuolisen yhteistyön. Nuoret opettajat voivat turvata vanhempiin opettajiin ja heidän työvuosien mukanaan tuomaan kokemukseen. Vanhemmat opettajat voivat puolestaan oppia nuoremmilta opettajilta jotain uutta, ja erityisesti he tarvitsevat heidän innostustaan ja apua uusimmissa tietotekniikan sovelluksissa.

*”Se on tosi tärkeätä, että on ensiksikin monen ikäistä opettajaa koululla. Ne nuoret vois niin kun turvata ainakin tämmösissä asioissa sitten. Me vanhemmat opettajat niin kun tarvitaan nuoremmilta sitä intoa ja kaikkea tietotekniikkaa, miten näppärästi nämä nykyajan nuoret opettajat tietää, ja me ollaan ihan ymmällään. Mutta meillä (vanhemmilla opettajilla) on sitten taas se kokemus käsitellä näitä perheasioita, jota tietysti nuorella ihmisellä ei voi olla. Se tulee vasta sen elämäkokemuksen kautta.”* (Vaahteramäen koulu, rehtori)

Lisäksi opettajalla tulisi olla erilaisia keinoja kantaa ja selvittää työtaakasta, joka tänä päivänä voi kasaantua yllättävänkin isoksi. Opettajan tulisi siis kehittää erilaisia tekniikoita, joilla työasioista pääsee irti.

*”Ja sitte se niin kun taakan kantaminen, että vuosien myötä pitää kehitellä itelle sellasia tekniikoita, millä pääsee niistä irti. Ettei niitä ota itelleen selkärepuksi, vaan pitää olla niitä keinoja. Puhuminen on yksi asia, että pystyy puhumaan työkavereitten kanssa.”* (Vaahteramäen koulu, rehtori)

#### 4.3.2 Helposti lähestyttävä esimies

Suurin osa kuvaili suhdettaan esimieheensä hyväksi. Useampi opettaja kertoi rehtorin olevan lisäksi helposti lähestyttävä. Yksi opettaja koki kynnyksen mennä rehtorin luo jopa alentuneen. Rehtori koettiin kuitenkin auktoriteettihahmoksi, jota kunnioitettiin. Useampi opettaja kertoi myös puhuvansa muistakin kuin vain työasioista rehtorin kanssa. Suhteen rehtoriin todettiin olevan avoin ja molemminpuolinen.

*”Kyllä mä koen, että hyvä suhde ja sellainen avoin, puolin ja toisin. Pystytään puhumaan asiasta kun asiasta. Jos tulee jotakin, niin heti kyllä uskaltaa mennä sanomaan sille, kuin myös sieltä päästä uskalletaan heti sanoa myös mullekin. Ja tulee ihan muutenkin juteltua, että ei oo pelkkää vaan sitä, että työstä. Vaan ihan muitaki asioita tulee juteltua.”* (Haapamäen koulu, opettaja 4)

Yksi opettajista koki kyllä, että rehtorille oli helppo käydä kertomassa asioita, mutta hän ei kuitenkaan ollut varma, veikö rehtori asioita eteenpäin, tai kuinka hän niitä hoiti.

*”Et en sitä sitten tiää, et miten niille, että tarttuuko hän niin niihin asioihin, toimiiko hän niiden eteen niin tarmokkaasti - - mikä on hänen tuki ja mihin ratkaisuihin hän päätyy niin tuota, onko ne nyt sitten sellasia, mitkä ehkä itseä tai omaa työtä helpottaa. Et välillä oon ehkä kokenu, että se on turha käydä hänelle sanomassa, että kun ei sieltä mitään, mikään ei kuitenkaan muutu tai mitään ei tapahdu. Mutta tuota aina on sellanen olo, että jos jotakin oikeesti isoa on, niin voi marssia hänen luo ja sanoa asiasta.”* (Koivumäen koulu, opettaja 5)

Lähes kaikki opettajat kokivat saaneensa riittävästi tukea esimieheltään. Rehtorilta saatu apu ja tuki loi opettajiin ja heidän työhönsä ja päätöksentekoon varmuutta. Rehtori oli lisäksi antanut konkreettista apua luokahuonetilanteeseen yhdelle opettajalle ohjaamalla resurssiopettajan hänen avukseen.

*”Kyllä mä ainakin koen. Muutama ku on sellaanen hankala tapaus ollu oppilaita, niin täytyy sanoa, että kun rehtori on sataprosenttisesti takana, niin ittellä ei oo sellasta huolta, että ”hei kuinka täs asias voi käydä”. Vaan tietää sen, että tuo rehtori on tästä mun kans samaa mieltä, niin kyllähän tämä asia etenee ja näin pois päin. Kyllä mulla on ainakin tähän mennessä ollu semmosia kokemuksia, että se on ollu kyllä samaa mieltä niistä asioista ja on yhyres viety sitä päämäärää kohti sitä asiaa samalla periaatteella.” (Haapamäen koulu, opettaja 4)*

Kysyttäessä millaista tukea esimieheltä halutaan, opettajat kertoivat kaipaavansa tietoja koulun käytänteisiin liittyen, esimerkiksi siihen, millaiset hyvän käytöksen-kriteerit tai periaatteet koululla on. Lisäksi muutama opettajista kaipasi tietoa koulun talouspuolen asioista sekä tarkennusta eri toimihenkilöiden työnkuviin.

*”No jotenkin mä haluaasin niin ku konkreettisesti jotaki tietoa , mitä mä teen koskakin, mihinäkin tilantees tai jotenkin niin ku että, tavallaan ymmärrän senkin ettei voi tietää etukäteen mitä tuloo vastahan, mutta että sitte ku tuloo, niin ku, koska sen rajan yli mennähän. Tai niin ku jotenkin sellaanee ettei tarviisi epäröörä, että voinko mä nyt hakia sen [rehtorin] tänne paikalle. Se, että ihan selekiästi, että nyt niinku riittää että tällästä ei tarvi kattella, niin täs työs mitä mä nyt teen. Mutta seki voi olla, että se tuloo ittellä sitte työvuosien myötä, että rupiaa tajuamaan, nii ku, tatsi erilaane.” (Kuusimäen koulu, opettaja 1)*

Lisäksi useampi opettaja koki tarvitsevansa enemmän perehdytystä ja olisi toivonut, että rehtori olisi osoittanut enemmän kiinnostusta työntekijöidensä tekemää työtä kohtaan sekä kannustanut heitä. Opettajat tunsivat, että tällainen toiminta olisi lisännyt heidän varmuuttaan opettajana vielä enemmän. Lisäksi yksi opettaja kertoi kaipaavansa enemmän positiivisen palautteen saamista.

*”... just se tuki, että ois järjestetty tuo perehdytys siinä mielessä hyvin, että ei tarvi niinkö tuntea tämmöstä epävarmuutta ja sekasortoa siinä alussa. Ja sitte, sitte just se, että siellä ensimmäisinä viikkoina hän olis voinu piipahtaa kysymässä, että mites menee ja onko tuota kaikki kunnossa. Ja viimeistään siinä vaiheessa olis voinu vaan sanoa, että nyt oon jääny vähä jalkoihin täällä. Että en oo saanu, saanu tuota kaikkea tietoa, mitä oisin tarvinnu tai halunnu. Niin ni, mutta tietysti hänelläkin on omat kiireet ja omat hommat.” (Koivumäen koulu, opettaja 5)*

*”Kyllähän se alkuvaihees on varmaan se hyvän palautteen saaminen sillai, että se kannustaa sitä. Onhan sitä varmaan vielä aika eksyksis alus siinä. Niin se, että saa siihen omaan työhön sellasta varmuutta, kun joku sanoo, että ’hei, tän sä oot tehny oikein’. Ehkä se on justiin sitä, että aina silloin tuloo sanottua jotakin, kun on huonosti, niin tuloo annettua palautetta. Sitte se, että muistaa antaa sitä hyvääki. Mutta ne on aina, meinaa pitää itsestään selvyutenä sellasiasia asioita - - Se on yllättävän tärkeää kuitenkin se hyvä palaute. Ja ihan niin kun pienistäkin asioista. Ei*

*sen tarvi olla sitä, että toista pitää kehua koko ajan.”* (Haapamäen koulu, opettaja 4)

Rehtorilta odotettiin myös päätöksentekoa ja johtajuutta. Yksi opettaja toi esiin, miten rehtori voisi karsia myös ylimääräisiä vastuutehtäviä tuoreelta opettajalta. Myös kehityskeskustelujen aikaistamista ja niiden tiiviimpää käyttöä uuden opettajatulokkaan kanssa peräänkuulutti yksi haastatelluista.

*”Mutta tota sellasta niinku päätöksentekoa mä kaipaisin häneltä vähä enemmän. Meillä on tämmöi niinku aika paljon tämmöst yhteissuunnittelua opettajien kanssa, mikä on hyvä, mut joskus sit tarvis kyllä olla se esimieski, joka niitä päättää. Että ihan kaikesta ei oo niinku must hyvä, et opettajat ite suunnittelee. Että esimerkiksi tää resurssiopettajan tunnit, niin opettajat suunnitteli ja mä oon vaan tosi tyytyväinen että ne, tota koki, että mä tarvin sitä apua paljon täällä. Et rehtori kyllä sano heille, et hän toivoo, et minun tilanne huomioidaan, mut ei kuitenkaan sitte uskaltanu yksin olla se, niinku selkäranka ja päätös, joka sitte ottais kaikkien muiden negatiiviset kommentit siitä - - et tavallaan kyl vähä semmosta päätösjämäkkyyttä tarttis lisää.”* (Koivumäen koulu, opettaja 6)

#### 4.3.3 Tunnollisuus ja moninaiset työtehtävät

Useampi opettajista kertoi työn määrän ja siihen käytetyn ajan kasaantuvan tiettyihin ajanjaksoihin. Esimerkiksi alkusyky ja koulun aloitus lisäävät työhön käytettäviä tunteja. Lisäksi arviointi ja todistusten jaon lähestyminen olivat asioita, jotka lisäsivät opettajan työtä keskimääräisestä.

*”Välillä on sellasia kausia, että tuntuu, että eihän täs oo ku käydä koulus ja kattoa vähä huomista päivää. Mutta sitten välillä tuloo niitä iltoja, että on ihan älyttömästi hommaa. Tietenkin nyt taas näin, kun on todistukset, niin on paljon enemmän iltahommia, kun sitte taas mitä on vähä johonaki tuas.. ehkä syksy on tosi sellaanen kiireinen, mutta täs sitte välis, syksyn ja joulun välis, on sellaanen, että ei ny aivan joka ilta tarvi mieltää mitään.”* (Haapamäen koulu, opettaja 4)

Opettajat kokivat työn määrää lisäävän työtehtävät, jotka veivät aikaa itse opetuksen tai sen suunnittelun lisäksi. Näitä muita asioita olivat esimerkiksi käyttäytymisen ongelmat, luokkaretken ja -rahan järjestäminen ja kerääminen, koulun sisäiset vastuutehtävät sekä erilaiset kolmiportaisen tuen kautta lisääntyneet paperihommat.

*”No siis syyslomaan astihan - - opettaminen oli se sivuseikka - - ärsytti ittiä siinä mieles, että - - ongelmat rupes tulemaan esille näitten kans niin, tai muutaman kans, niin sitte meni kaikki energia siihen, että tunnin alus vaan kattoot, että mikä kappale*

*on menos ja veretään ny tästä jotaki - - että se oli tosi palajon sitä - - jotenkin silloin meni niin paljon kaikkeen muuhun. Mutta tuota nyt sitte on tilanne rauhoottunu, että nyt sitte kerkiää vähä oikiasti mieltä, että miten teköö ja koska mitäki.”* (Kuusimäen koulu, opettaja 1)

Aikaa oli kulunut ensimmäisinä vuosina myös erilaisten materiaalien tekemiseen sekä opetuksen suunnitteluun. Muutama opettajista kertoi olevansa hyvin tunnollinen ja yksi opettajista myönsi, että välillä hänen tuli tehtyä myös turhaa työtä. Suurin osa opettajista koki kuitenkin työhön kuuluvan ajankäytön vähentyneen ensimmäisistä työvuosista. Vain yksi opettajista koki edelleen joutuvansa tekemään paljon työtä. Hän kuitenkin uskoi, että jos aloittaisi taas uudestaan saman luokka-asteen läpikäymisen, niin työ olisi jossain määrin helpompaa.

*”No kyllä sen huomaa jo viime vuoteenkin verrattuna, että kyllä viime vuonna suunnitteli paljon tarkemmin tuntinsa. Tuntisuunnitelman tekoon ei enää mee niin. Riittää kun avaa aukeaman, että ”aijaa, tämä on tämä asia”. Kutosluokkaki on paljon kuitenkin vitosen kertausta. Tietysti, jos ny yhtäkkiä menis ykköselle niin olis taas aivan eri tilanne. Ja tietysti vielä ku on sama porukkaki -- niin siinä mieles on ollu paljon helpompi vuosi kuin viime vuosi. Kyllä mun mielestä niin ku ajan käyttö, jos varsinkin mieltii sitä, mitä iltatöitä ja tämmösiä, niin se on kyllä vähentyny.”* (Vaahteramäen koulu, opettaja 2)

*”... Mutta tota joudun tekeen edelleen tosi paljon. Et mulla on nyt kolmas vuosi menossa ja mä odottelen, että koskakohan tää helpottuu - - Et teen kyllä edelleen hirveesti. - - ja sitte sellanenki, et kun alottais uuden ryhmän niin varmaan osais [jo paremmin] - - Ja tietenki se tuntien suunnitteleminen totta kai kyl varmaan. Ja materiaalia aika paljon alkuopetuksesta mä oon kyl säästäny itelleni, kaikkia pelejä, mitä oon askarrellu ja yrittäny varautua siihen, että joku päivä niitä ei tarviis enää tehdä, vaan ne olis kaikki valmiina.”* (Koivumäen koulu, opettaja 6)

#### 4.3.4 Perehdytys työn tekoa helpottamassa

*Opettajat.* Suurin osa opettajista koki perehdytyksellä tai sen puuttumisella olevan vaikutusta työssä jaksamiseen. Perehdytyksen koettiin helpottavan työssä jaksamista muun muassa työyhteisöön sopeutumisen ja yhteenkuuluvuuden kautta. Lisäksi useampi opettaja koki perehdytyksen olevan merkittävää erityisesti opettajauran alkuaikoina. Tietämättömyys asioista koettiin stressaavana tekijänä.

*”No siinä vois varmaan tulla, jos olis joku tietty tyyppi nimetty turvaksi tai perehdyttäjäksi, niin sitte sen puoleen varmaan ois vielä helepompi kääntyä niin ku uutena erityisesti, et se varmaan tulis niin ku tutummaksi ja läheisemmäksi nopiampaa. Niin sitte siltä ehkä sitä kautta varmaan sais [tietoa ja tukea], koska*

*uutena se on kuitenkin omat juttunsa tulla vanhaan isoon työyhteisöön.” (Kuusimäen koulu, opettaja 1)*

*”Kyllä sillä varmaan niin ku, varsinkin, jos ihan alkuaikoina tai ekoina viikkoina, niin on varmaan. Se on varmaan se, joka ressaat niin ku siinä kohtaa ehkä eniten, että ku sä oot tietämätön asioista. Ja aina vaan tuloo uusia asioita, että kyllä niin kun huomaa, että nua sanoo jotaki, että ’teherään niin ku tehtiin silloin’. Kuinka ne on tehny silloin - - Kyllä ne on nyt siltikin, ku siinä on ollu niin paljo niitä samat naamat, niin sitte ne on kumminkin valmiita uusille ideoille - - Kyllä mä luulen, että se ajankäyttö muutenkin vähenee ja jaksavuus lisääntyy koko ajan, mitä enemmän [työ]vuosia tuloo, tuloo tutummaksi ja kokemuksen myötä.” (Vaahteramäen koulu, opettaja 2)*

*Rehtorit.* Jokainen neljästä haastattelemastamme rehtorista kertoi perehdytyksellä olevan tärkeä merkitys työssä jaksamiselle. Perehdytyksen kerrottiin auttavan työssä jaksamista. Kokemattomana nuori opettaja joutuu usein koville työvuosiensa alussa. Jokainen tarvitsee apua työuran alussa ja perehdytyksen nähtiin olevan yksi apukeino, jossa erityisesti vertaistuen merkitys korostui. Perehdytyksellä ajateltiin olevan merkitystä myös työmotivaatiolle. Kun perehdytys hoidetaan hyvin, se voi luoda opettajalle turvallisen olon.

*”No on se tosi tärkeä, kyllä. Niin kun mä jo sanoin, niin tää on tosi hektistä hommaa. Lapset on entistä levottomampia ja enemmän on erilaisia ongelmia perheitten kanssa. Kyllä siinä nuori opettaja joutuu aika koville, koska mitä mä nyt itte voin sanoa, kun oon ollut näin kauan opettajana, niin tämmösten asioiden käsitteleminen ihmisten perheitten ja lasten, niin siihen tarvitaan semmosta kokemusta. - - Ja tietysti sitten, kun tulee uusi opettaja, niin perehdyttäminen [on yksi keino] - - Se, että tutustutaan toisiin jo heti alusta lähtien, koska siellähän voi heti tulla sille opettajalle siellä omassa luokassa jotakin. Niin, että se on perehdytetty siihen ja tietää kenen kanssa voi puhua.” (Vaahteramäen koulu, rehtori)*

Perehdytyksen nähtiin olevan myös tärkeä tekijä siinä, että uusi opettaja alkaa viihtyä työssään ja alkaa tuntea itsensä työyhteisön jäseneksi. Opettajalla tulee olla tunne siitä, että hän saa heti apua ja ohjausta sitä tarvittaessa. Myös opettajan omaa aktiivisuutta tiedon saamiseksi korostettiin. Eräs rehtori ajatteli, että kun perehdytys on kunnossa, opettaja tuntee tulleensa mukavaan työpaikkaan. Yksi rehtoreista kertoo kokevansa syyllisyyden tunteita, jos perehdytystä ei ole annettu tarpeeksi.

*”Pääsee helposti sinuiksi talon tapoihin ja tutustuu yhteistyökuviioihin ja työkavereihin - - Helpottaa niinku yleensä työntekoa, mitä paremmin on perehdyttänyt.”* (Haapamäen koulu, rehtori)

Kaikki rehtorit määrittivät onnistuneen ja toimivan perehdytyksen keskeisimmäksi piirteeksi tiedon saannin. Onnistunut perehdytys on sellaista, että opettaja tuntee saaneensa tarpeeksi tietoa ja ajallaan. Onnistunut perehdytys vaikuttaa kokemukseen siitä, että on helppo aloittaa työt. Osa rehtoreista mainitsi vielä erityisesti sen, että kaikkea tietoa ei pidä antaa opettajalle heti ensimmäisinä päivinä, vaan jaksoittain. Lisäksi koko lukuvuosi rakentuu niin erilaisista toimista, että yhden rehtorin mielestä opettajan työn oppii vasta, kun pääsee käsitykseen työstä ensimmäisen vuoden jälkeen.

*”...kaikkea ei kyllä pidä antaa ensimmäisenä päivänä, silloin tulee sellanen tietotulva, että sen sulattamiseen ei kyllä varmasti uudella opettajalla ole mahdollisuuksia.”* (Koivumäen koulu, rehtori)

*”...se on niin, niin ku lähellä ja niin paljon sitä on tarjolla. Tulee se tunne, että mitä tahansa tulee eteen, niin pystyy heti saamaan sen avun ja ohjauksen - - Ehkä se on niin, että pitäis olla semmonen perehdyttämisprosessi. - - Jos pakkaa olla niin, että ladataan siinä alussa niin valtavasti sitä asiaa koulun käytänteistä ja säännöistä ja oppilaista, niin se menee ihan tukkoon ja puuroon. Kuitenkin - - käytännössä se, että kun niitä asioita tulee vastaan, niin sitten uskaltaa kysyä ja saa vastauksia ja voi keskustella - - mun mielestä se kuitenkin on parempi. Mutta toki sekin vois olla sillä tavalla selkeästi jäsennelty. Mitä tapahtuu milloinkin, ja mitkä asiat pitäis sillon olla paketissa.”* (Kuusimäen koulu, rehtori)

#### 4.4 Innokas ja innovatiivinen – rehtorien odotuksia työnsä aloittavalle opettajalle

Kaikki neljä rehtoria odottivat uusien opettajien tuovan kouluun jotain uutta mukanaan: uusia ajatuksia, opettajuutta, opetusmenetelmiä ja työskentelytapoja. Uusien opettajien odotettiin olevan myös innokkaita ja pirteitä. Lisäksi yksi rehtoreista odotti myös kriittisyyttä, aktiivisuutta ja oma-aloitteisuutta uudelta opettajalta.

*”No mulla on tietysti hyviä kokemuksia uusista pätevistä opettajista, pelkästään on oikeestaan positiivisia kokemuksia. Ne on ollu aina virkeitä ja hyvin taitavia, ja innokkaita kokeilemaan kaikkea, ja se sallitaan koulussa aina tietysti. - - Tietysti semmosia erilaisia työtapoja nuoret tuo.”* (Vaahteramäen koulu, rehtori)

*”Olis niin kun sitä aktiivista roolia ja uuden tuontia ja kyseenalaistamista ja kriittisyyttä - - pelotta ottas semmosen aktiivisen roolin, sekä siinä omassa opettamisessa että siinä työyhteisössä.”* (Haapamäen koulu, rehtori)

Yhden rehtorin vastauksessa korostui lisäksi yhteistyökykyisyys muun työyhteisön kanssa. Hän toivoi ja odotti alaisiltaan, niin uusilta kuin vanhemmiltakin opettajilta, että he osaisivat antaa arvon toiselle. Rehtori painotti tasapainon löytämistä vanhemman opettajan kokemuksen ja nuoremman opettajan innon ja uusien ajatuksien sekä työskentelytapojen suhteen. Työyhteisössä tulisi rakentaa yhteiset pelisäännöt. Työntekijöiden ja -tovereiden tasapuolinen kohtelu sekä hyvät tavat olivat asioita, joita rehtori myös peräänkuulutti. Hän totesi keskustelun olevan tärkeä väline yhteistyön syntymiselle.

*”Sitä toivoo, että se nuorikin ymmärtää sen vanhempien kokemuksen. On niin kun sillä tasolla, että mä annan arvon tuollekin ja se osaa niinkun tätä asiaa ja kuuntelen sitä. Että siellä olis opettajanhuoneessa semmonen balanssi. - - Siihen tarvitaan nuoria sitten innostamaan. Mutta sitten tietysti ne pelisäännöt pitää ja pyritään kuuntelemaan ja ottamaan huomioon aina nuoret ja vanhat - - Mutta sitten ne hyvät tavat, niitä ei saisi unohtaa siinäkään, kun käytetään erilaisia työmenetelmiä. Se on se kaiken perusta, että pystytään sitten, kun on nuori ja vanha opettaja ja tehdään esim. yhdessä töitä, että ne pelisäännöt pitää tehdä yhteneviksi. Ei siihen oo mitään muuta keinoa kuin keskustelu. Siinä tässä koko työuran ajan kehittyä ja on kehittymistä, että pystyn sanomaan ja pystyn ottamaan vastaan kritiikkiä suuttumatta ja jatkamaan sitten työtä kumminkin.”* (Vaahteramäen koulu, rehtori)

Työnsä aloittelevalta opettajalta odotettiin myös sitkeyttä ja haasteiden kohtaamista avoimin mielin. Yksi rehtoreista odotti myös työmotivaation olevan uusilla vastavalmistuneilla opettajilla kohdallaan.

*”...työtä pelkäämätön, kiirettä sietävä opettaja, jolla on työmotivaatio kohdallaan ja kyllä se elämänilo ja tämmönen. Että se, elämä on laiffia”* (Haapamäen koulu, rehtori)

Yksi rehtoreista pohti asiaa opetussuunnitelman tekemisen ja vastuunannon näkökulmasta. Hän kertoi, ettei halua antaa liian suurta vastuuta työuraansa aloittelevalle vastavalmistuneelle opettajalle, koska hänellä on jo muutenkin tekemistä työn aloittamisessa, esimerkiksi koulun kulttuuriin ja sääntöihin tutustumisessa.

*”... niinkin tärkeässä asiassa kuin koulukohtaisessa opetussuunnitelman tekemisessä. Silloin mä kyllä satsaan voimavaroja, taikka osoitan enemmän luottamusta niille, jotka sitä työtä on pidempään tehny. Uudella opettajalla on joka tapauksessa niin paljon tekemistä sen koulun kulttuurin omaksumisessa ja miksei siinä työssä oppimisessakin, että tän tyyppiset isot asiat, jotka on näin merkityksellisiä - - asiakirjoja vuosiksi eteenpäin, niin kyl mä huomaan, että mä siinä niinku luotan enemmän vakituiseen henkilökuntaan. Mutta sama asia taas toistuu tässäkin, että kyllä uusilla opettajilla on, ois sitte varmaan niinku uusia - -*



*ajatuksia ja kyllähän kaikki siihen joka tapauksessa siis osallistuukin siihen opetussuunnitelman tekemiseen, mutta jos puhutaan näistä koordinoivista opettajista, niin siinä huomaa kyllä satsaavani.”* (Koivumäen koulu, rehtori)

#### 4.5 Pidä huolta itsestäsi - Opettajien vinkkejä työnsä aloittavalle opettajalle

Halusimme tutkimuksessamme kysyä tutkittaviltamme vinkkejä uusille, työnsä aloitteleville opettajille. Suurin osa vastauksista sisälsi asioita, jotka liittyivät opettajan omaan jaksamiseen ja siitä huolehtimiseen. Useampi opettaja neuvoi olemaan rohkea ja aktiivinen sekä kysymään asioista muilta työkavereilta ja esimieheltä.

*”Kyllä mä sen sanon oikiasti, että kun tuloo töihin, että uskaltaa kysyä ja mennä. Kyllä välillä itteki on aivan, että ’voi pitääköhän nua mua tyhmänä, voinko kysyä’. Mutta kyllä yleensä ihmiset, ja varsinkin opettajat on semmosia, että niiltä voi kysyä.”* (Vaahteramäen koulu, opettaja 2)

Opettajat lisäksi kannustivat perustyön tekemiseen. Heidän mielestään tekemällä oppii. He kehottivat pitämään huolta työajoista ja siitä ettei tee ylimääräistä työtä tai ylipäätään viemästä töitä liiaksi kotiin.

*”No sitä kannattaa sitä perustyötä tehdä ja myös samalla itelleni ohjeena, mikä on aina välillä vaikeeta, että ei niinku yritä liikaa ja tässäkin periaatteessa voi sitten ajatella että on olemassa jonkinlainen työaika - - pieniä askelia, tarpeeks pieniä askeleita alussa - - Varmaan uusille opettajille pistetään monesti semmosta vastuualuetta, niin se voi olla siihen alkuun vähä liikaa. Se vois olla vinkkinä näille alottaville, mutta myös työyhteisölle, että ei voi pukata ja kuormata liikaa uusia.”* (Kuusimäen koulu, opettaja 3)

Yksi opettaja nosti esiin myös verkostoitumisen. Hän neuvoi olemaan aktiivinen ja avoin erilaisille ihmisille ja ajatuksille. Lisäksi hän rohkaisi työskentelemään sekä kartuttamaan kokemuksia useammassa koulussa ja työyhteisössä, esimerkiksi jo opiskeluvaiheessa sijaisuuksien kautta. Hän korosti yhteistyön tekemistä muissa kouluissa olevien opettajien kanssa. Hän mainitsi myös koulutautumisen ja ajassa pysymisen tärkeyden.

*”...tuntuu, että siitä koulutuksesta ei oo vielä kovin pitkä aika, niin on vähän semmonen, että en mä mee noihin mihinkään koulutuksiin vielä. Mutta nyt kun mä olin - - koulutukses, niin oli semmonen olo, että voi miksen mä käyny muissakin. Totta kai sä sait sieltä ideoita. Aika äkkiä sä kumminkin jumitut niihin omiin käytänteihin. Varsinkin sitten kun tuloo, ku on uus opettaja, sulle tuloo semmonen*

*äkkinäinen tilanne, niin sitte ainakin minä mietin sitä tyyliin ensimmäisenä, että kuinkas silloin mun aikana on tehty, omasta ala-asteesta. Mieti, kuinka kauan siitä on. Että kouluttaudu, kouluttaudu. Varsinkin niinku sen sais sanoa noille vanhoilleki opettajille, että ei unohtaasi sitä, että kannattaa kouluttautua.” (Vaahteramäen koulu, opettaja 2)*

## 5 TULOSTEN TARKASTELU

Suurin osa haastattelemistamme opettajista kokee, että heidän töiden alkaessa saamansa perehdytys oli ollut vähäistä tai jopa mitätöntä. He kokevat, että suunnitelmallista työhön perehdytystä ei kouluilla ole ollut. Ainostaan kaksi haastattelemastamme kuudesta opettajasta kertoivat olevansa tyytyväisiä saamaansa perehdytykseen. Mielenkiintoista on myös se, että kahdella samassa koulussa työskentelevällä opettajalla oli aineistossamme erilainen kokemus annetusta perehdytyksestä. Tutkimustuloksemme eroaa Ahosen ja Kirjavaisen (2009) tutkimustuloksista, joiden mukaan heidän haastattelemansa yhdeksän vastavalmistunutta luokanopettajaa koki saamansa perehdytyksen olleen riittävää.

Opettajat, jotka kuvailevat perehdytyksen olleen mitätöntä, kertovat kuitenkin perehdytyksen sisältäneen muun muassa koulun tilojen esittelyä ja materiaaleihin tutustumista, osalla kouluista oli lisäksi käytössä perehdytyskansio. He eivät kuitenkaan koe näitä perehdytyksen muotoja riittäväksi perehdytykseksi. Kuten Pässilä & Niinikuru (1993, 32) toteavat, pelkkä kirjallinen perehdytyskansio ei riitä kattamaan koko perehdytysprosessia, vaan sitä käytetään varsinaisen perehdytyksen tukena. Perehdytyskansio voi toimia työkaluna, johon niin uudet kuin vanhatkin opettajat voivat palata tarkistamaan jo perehdytyksessä esiin tulleita asioita. Niin opettajat kuin rehtoritkin mainitsevat haastatteluissaan kehittämiskohteeksi juuri kirjallisen perehdytysmateriaalin. Perehdytyskansioon kirjattua tietoa pyrittäisiin päivittämään ja pitämään ajan tasalla, esimerkiksi kysymällä aina viimeksi tulleilta työntekijöiltä, mihin perehdytystä olisi kaivattu. Kansioon kirjattuja asioita käytäisiin perehdyttäjän tai rehtorin kanssa yhdessä läpi. Myös hiljainen tieto siirrettäisiin kansioon. Tärkeintä on tiedon saanti ja sen antaminen oikeaan aikaan, siten, että uuden opettajan on helppo aloittaa työt. On tärkeää, että opettaja kokee avun olevan lähellä ja saatavissa.

Mielestämme on mielenkiintoista, että rehtorit kertovat monista koulussa tapahtuvista perehdytyksen muodoista, joista opettajat eivät haastatteluissaan mainitse. Esimerkiksi muutaman rehtorin mainitsema, jo työhaastattelussa tapahtuva perehdytys koulun erityispiirteisiin, ei yhdenkään haastattelemamme opettajan vastauksissa nouse perehdytykseen liittyväksi asiaksi. Erään rehtorin mainitsema oppilasryhmän toimintaan

liittyvä perehdytysjakso ei nouse esiin osaksi kummankaan saman koulun opettajan kokemaa perehdytystä.

Niin saamaansa perehdytykseen tyytyväisten kuin tyytymättömienkin opettajien vastauksissa nousi esille oman aktiivisuuden merkitys tiedon saamisessa. Myös rehtorit peräänkuuluttavat opettajien omaa aktiivisuutta ja kannustavat opettajia kysymään, jos on jotain kysyttävää. Työnkuvan muututtua (ks. luku 2.1) opettajan täytyy nykyisin sopeutua vaihtuviin olosuhteisiin, sillä opetuksessa tulee ottaa huomioon ajanmukaisuus ja jatkuva kehittyminen. Opettajan vapaus tehdä itse päätöksiä on kasvanut, sillä mitään pikkutarkkoja ohjeistuksia tai luetteloa opettajan työhön kuuluvista tehtävistä ei ole. Opettajan ei nähdä olevan enää kaikkietävä, vaan hän on aktiivinen oppija siinä missä oppilaatkin.

Oma aktiivisuus on tärkeää myös siitä syystä, että kauan töissä olleet opettajat eivät aina ymmärrä, mikä uudelle opettajalle voi olla vaikeaa ja tästä syystä he eivät osaa suoraan kertoa kaikista asioista. Uusista opettajista ei ole myöskään tarkoitus tehdä identtisiä koulun vanhan opettajakunnan kanssa vaan kannustaa tekemään työtä omalla tavallaan (Pässilä & Niinikuru 1993, 31). Kuten Kari ja Heikkinen (ks. luku 2.2.1) totesivat, opettajuus voidaan nähdä uudistamisen ja säilyttämisen tasapainona. Uusi opettaja liittyy muuhun opettajakuntaan samastumalla, mutta toisaalta hän samalla pyrkii rakentamaan identiteettiään ja erottumaan yksilönä. Vastavalmistuneelta edellytetään hyviä sosiaalisia lukutaitoja, jotta hän kykenee rakentamaan identiteettiään niin samanlaisuuden, erilaisuuden kuin yksilöllisyydenkin kautta. Opettaja tasapainottelee säilyttämisen, uudistamisen ja kehityksen välimaastossa. Uuden opettajan tulo työyhteisöön antaa myös muille opettajille mahdollisuuden kehittyä ja kehittää omaa työtään sekä ammatillista identiteettiään (ks. Rainio 2010).

Samassa koulussa työskentelevillä opettajilla, joiden välillä perehdytystä koskevien kokemusten suhteen oli eroja, toimi tutoropettajana kokenein rinnakkaisluokan opettaja, eli soluvastaava. Opettajista toinen kokee, että oma tutoropettaja ei ollut tehtäviensä tasalla, eikä kovinkaan innokkaasti ohjannut opettajaa. Opettaja tunsu aiheuttavansa tutoropettajalle stressiä ja ajautui pyytämään apua muilta työyhteisön jäseniltä. Toisen opettajan kohdalla tutoropettaja -järjestelmä toimi hyvin ja opettaja koki saavansa apua niin paljon kuin sitä tarvitsi. Myös rehtori kertoi koulussa perehdyttäjänä toimivista

soluvastaavista, joiden vastuulla on muun muassa käytännön työhön perehdytys. Soluvastaavina toimivat rehtorin mukaan opettajakunnasta vapaaehtoiset ja he saavat työstään korvausta. Rehtorin mukaan opettajakunnassa mietitään asiat, joista soluvastaavat ottavat vastuun perehdytyksen suhteen. Rehtori toivoo, että opettajat pystyisivät kääntymään soluvastaavien puoleen kysymyksineen. Näin ei kuitenkaan tapahtunut molempien haastattelemiemme opettajien kohdalla. Lepistö (2004, 59) toteaa, että työpaikalla nimetyn perehdyttäjän tulisi olla henkilö, joka suhtautuu myönteisesti niin tehtävään, itse työhön sekä työnantajaan ja omaa kannustavan ja rohkaisevan asenteen.

Keskeisimmäksi piirteeksi opettajien haastatteluissa hyvälle perehdytykselle nousi tarve erityiselle perehdytyksen hoitavalle henkilölle, joka olisi vastuussa uuden opettajan perehdytyksestä. Erityisiä piirteitä perehdyttävällä opettajalla tulisi olla sosiaalisuus, sanavalmius ja hänelle tulisi koulun käytänteiden olla tuttuja. Kuten edellä kävi ilmi, maksettu korvaus ei ole vielä tae siitä, että perehdytys toteutuu hyvin. Perehdyttävän opettajan tulisi olla aidosti kiinnostunut auttamaan uutta opettajaa työn aloituksessa sekä ymmärtää mahdollisuutensa kehittyä myös itse.

Kaikki opettajat kokevat saaneensa tukea työyhteisöltä. Blombergin (2008, 157) tutkimuksessa taas vastavalmistuneet opettajat kokivat työyhteisön alun innostuksen ja ystävällisyyden jälkeen torjuvaksi. Kuten moni haastattelemamme opettaja kertoi kääntyneensä useamman eri kollegansa puoleen kysymyksineen, myös Hargreaves ja Fullan (2000, 50-56) toteavat, että mentorisuhteen ei ole edes tarkoitus olla ainoa auttava ihmissuhde työpaikalla. Työskentelemällä laajasti muidenkin työyhteisön jäsenten kanssa, mahdollistetaan molemminpuolinen oppiminen niin noviisiopettajan kuin jo vuosia opettajan työtä tekevien henkilöiden välillä. Opettajan työssä kaikki tarvitsevat joskus apua. Mentorisuhteella voidaan tukea noviisiopettajan toimimista muiden ammattilaisten kanssa työyhteisössä itsevarmoina ja samalla muiden mielipiteille vastaanottavaisina. Käytännön työhön perehdyttäessä kaikki rehtorit mainitsevat tärkeimpänä lähimmän työkaverin, rinnakkaisluokan opettajan. On luontevaa, että perehdyttävä henkilö tulee mahdollisimman läheltä, jos opettajat tekevät koulussa töitä esimerkiksi luokka-asteittain. Rehtorin tehtävä on kuitenkin huolehtia siitä, että työhönopastaja on perillä tehtävästään. (Pässilä & Niinikuru 1993, 31.)

Esimiehellä on myös lain mukaan velvollisuus valvoa, että perehdytys on toteutunut asianmukaisesti (Rainio 2010, 4; Lepistö 2004, 59). Tästä huolimatta monissa kouluissa vastuu perehdytyksen toteutumisesta oli ulkoistettu jonkun muun vastuulle ja rehtorit eivät välttämättä seuranneet perehdytyksen toteutumista. Ainoastaan yksi rehtori myönsi koulussa toteutettavan perehdytyksen olevan heikkoa. Jos kouluissa mietittäisiin jo etukäteen, kuka perehdytyksestä on vastuussa ja minkälaista perehdytystä tarvitaan, voitaisiin perehdytys hoitaa paremmin (Pässilä & Niinikuru 1993, 30).

Opettajat kritisoivat juuri sitä, että rehtori ulkoistaa perehdytyksen kolmannelle osapuolelle ilman, että hän seuraisi, miten perehdytys on toteutunut. Rehtorin toivotaan ottavan enemmän vastuuta ja osallistuvan enemmän perehdytyksen toteutukseen. Myös rehtorit toivovat, että heillä olisi enemmän aikaa alkuvaiheessa uuden opettajan perehdytykseen, vaikka käytännön tasolla useampi rehtori näkeekin perehdytyksen kuuluvan opettajakollegalle. Rehtorit kehittäisivät perehdytystä siten, että se olisi suunnitelmallisempaa ja pidemmälle ajanjaksolle aikataulutettua. Perehdytyksen merkitystä ei tule aliarvioida, sillä kuten Järvinen toteaa (ks. luku 2.2.4) vastavalmistunut opettaja tarvitsee työuraansa aloittaessaan myös uusia pedagogisia ja kognitiivisia ratkaisuja. Niiden avulla hän kykenee refleктоimaan työhönsä liittyviä asioita, mikä puolestaan tukee hänen ammatillista kasvuaan ja kehitystään sekä työssä jaksamista.

Rehtorit tiedostavat, että töiden alkaessa uutta tietoa tulee uudelle työntekijälle paljon, ja aluksi tärkeintä on saada käytännön työ sujumaan. Rehtorit näkivät perehdytyksellä olevan lähes yksinomaan positiivisia vaikutuksia työn aloitukselle. Positiivisiin vaikutuksiin nähtiin muun muassa kasvanut työmotivaatio, työntekijän työssä viihtyminen ja työyhteisöön kiinnittyminen perehdytyksen helpottaessa myös työntekoa. Myös Hakanen (ks. luku 2.4.2) puhuu työn imusta, jolla hän tarkoittaa muun muassa opettajan kokemaa virittyneisyyttä ja motivaatiota työhönsä. Työn imu sisältyy osaksi hänen hahmottelemaansa työhyvinvoinnin motivaatiopolkua. Motivaatiopolku syntyy työn voimavaratekijöistä, jotka lisäävät työn imua, mikä puolestaan auttaa opettajaa sitoutumaan työhönsä. Erityisesti rehtorin antama tuki koetaan tärkeänä opettajan työhyvinvointia tukevana voimavaratekijänä.

Lisäksi työn alkaessa perehdytyksellä voidaan vaikuttaa opettajan kokemaan tunteeseen työn hallinnasta. Kuten Pahkin (ks. luku 2.4.2) toteaa, työn hallinta perustuu paljolti siihen, miten työn kokonaisuus on järjestetty. Työn hallintaa lisäävät esimerkiksi selkeät ja hyvin organisoidut työn sisällöt, opettajan vaikutus- ja osallistumismahdollisuudet sekä työn ennustettavuus. Työn hallinta lisää opettajan sitoutumista työhönsä. Työn hallinnan tunteella on myös vastavuoroinen suhde työssä jaksamisen kanssa: Hallinnan tunne lisää opettajan työssä jaksamista ja työssä jaksaminen puolestaan vaikuttaa tunteeseen työn hallinnasta.

Niin opettajat kuin rehtoritkin totesivat perehdytyksellä olevan tärkeä merkitys työssä jaksamiselle. Perehdytyksen koettiin olevan merkittävää erityisesti opettajauran alkuaikoina, jolloin jokainen tarvitsee tukea. Rehtorit totesivat kokemattoman opettajanalun joutuvan usein koville työvuosiensa alussa ja opettajatkin kokivat juuri tietämättömyyden stressiä aiheuttavana tekijänä. Opettajien mielestä perehdytyksen koettiin lisäksi helpottavan työhön sopeutumista yhteenkuuluvuuden kautta. Kuten Lepistökin (2004, 57) toteaa, alussa tapahtuvalla perehdytyksellä voidaan tukea uuden työntekijän tutustumista kollegoihinsa ja täten luoda perustaa hyvälle yhteistyöhengelle.

Perehdytyksen katsottiin siis tukevan ja auttavan työssä jaksamista. Onnismaa (2010) korostaa, että vastavalmistuneet opettajat tarvitsevat työtään aloittaessa selkeitä rajoja ja koskemattomuutta. He kaipaavat laadukasta ja asiantuntevaa ohjausta niin koulutuksen aikana kuin sitä seuraavina työn aloituksen alkuvuosina. Haasteet työelämän siirtymisen jälkeen ovat suuret ja työn aloitusvuosia kuvaa yksinäisyys. Monissa kouluissa opettaja tekee työtään yksin suljettujen ovien sisällä. Työn alkuvaihe voi tuntua hyvinkin raskaalta, jos vastavalmistunut opettaja joutuu selviämään työstään ja erilaisista tehtävistä ilman muiden kollegoiden tukea ja apua. Ilman induktiokoulutusta ja systemaattista perehdytystä opettajan asiantuntijuuden kehittyminen voi heikentyä. Myös tuoreen opettajan ajankohtaisen tiedon hyödyntäminen voi tällöin vähentyä. Työn yksinäisyys ja tuen puute lisäävät myös vastavalmistuneen opettajan hakeutumista toisiin tehtäviin muille koulutusaloille. Myös *Opettajankoulutus 2020 -mietintö* (2007) on nostanut esiin nuorten opettajien työn tukemisen tärkeyden. (Onnismaa 2010, 38 - 39.)

Perehdyttäjältä toivotaan myös kunnolla aikaa perehdytykselle sekä uuden opettajan kysymyksiä varten. Uudella opettajalla tulisi olla mahdollisuus saada päällimmäisiin kysymyksiinsä vastaus jo ennen kuin oppilaat tulevat ensimmäisenä päivänä kouluun. Perehdyttäjän toivotaan myös tutustuttavan uusi opettaja muuhun henkilökuntaan, mikä helpottaisi työyhteisöön sopeutumista. Kun koulussa on hyvät henkilösuhteet ja toisia ihmisiä kunnioittava ilmapiiri, myös opettajalla on tunne siitä, että hänellä on mahdollisuus saada apua sitä tarvitessaan. Mitä paremmat keskinäiset suhteet kouluorganisaatioon kuuluvilla henkilöillä on, sitä tehokkaampi organisaatio on. (Uusikylä 2006, 17.) Myös Hakanen (2006, 40 – 41) nostaa esiin sosiaalisen vuorovaikutuksen tärkeyden, erityisesti työssä jaksamisen ja opettajan hyvinvoinnin kannalta. Hän ehdottaa, miten koulut voivat yhteisöllisiä toimintatapoja edistämällä vähentää opettajan yksinäisyyttä ja täten tukea työhyvinvointia. Yhteisöllisyyttä tukevien rakenteiden avulla mahdollistetaan vastuunottaminen työtovereista sekä molemminpuolisen tuen ja avun tarjoaminen.



## 6 POHDINTA

Kuten aiemmin kävi ilmi, opettajan työura on yhä useammin katkolla ja moni opettaja päätyy vaihtamaan ammattia (Ks. Eteläpelto & Vähäsantanen 2008). Oman ammatillisen identiteetin määrittäminen, selkiyttäminen ja vahvistaminen ovat tärkeitä myös ajatellen opettajan alalla pysymistä ja kehittymistä. Onkin tärkeää auttaa ja tukea vastavalmistunutta opettajaa työuran alkuvaiheilla. Panostamalla työn aloituksen tukitoimiin voidaan vaikuttaa opettajan työssä jaksamiseen sekä auttaa häntä rakentamaan omaa ammatillista identiteettiään. Ammatillinen identiteetti ja työssä jaksaminen voidaan myös nähdä vastavuoroisessa suhteessa: työssä jaksaminen ja viihtyminen tukevat ja auttavat ammatillisen identiteetin rakentamisessa ja vahvistamisessa, kun taas vahva ammatillinen identiteetti tukee työssä jaksamista. Esimerkiksi perehdytys on yksi merkittävä työn aloituksen tukitoimi.

Tuloksien ja niiden tarkastelun pohjalta huomasimme, miten tärkeä merkitys perehdytyksellä voi olla opettajien alalla pysymiselle. Uskomme, että perehdytyksellä voidaan vaikuttaa työntekijöiden opetuslalla pysymiseen muun muassa työhön sitoutumisen ja työn hallinnan kautta. Ensinnäkin perehdytyksellä voitaisiin auttaa opettajia tunnistamaan omia, työssä hyödyllisiä voimavaroitekiöitä, mikä tukisi Hakalan (ks. luku 2.4.2) esittelemää työn imua. Työn imu puolestaan auttaa opettajaa sitoutumaan työhönsä entistä paremmin ja täten mahdollisesti jatkamaan opetuslalla pidempään. Lisäksi, kuten jo aiemmin mainitsimme, perehdytyksellä voidaan lisätä opettajan kokemaa työn hallinnan tunnetta (ks. luku 5). Opettajan kokema tunne työn hallinnasta edistää hänen fyysistä ja psyykkistä terveyttä sekä työssä jaksamista. Näin ollen myös tällä ”ilmiöketjulla” voi olla vaikutus opettajan työssä viihtymiseen sekä alalla pysymiseen.

Yksi mielenkiintoisimmista tutkimustuloksista oli se, että yksikään opettaja ei maininnut tarvitsevänsä perehdytystä oppituntien pitoon. Moni opettaja koki, että asiat, joihin ei opintojen aikana saada tietoa, ovat sellaisia, mihin perehdytystä kaivattaisiin. Voimme omastakin kokemuksesta sanoa opintojen tarjoavan kattavasti opetusta ja tietoa liittyen opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Myös opetusharjoittelussa keskitytään lähes kokonaan oppituntien pitoon. Maailma, ja koulumaailma sen myötä, muuttuu

jatkuvasti, joten on tärkeää muistaa, että opettajankoulutus ei edes pysty eikä ehdi vastaamaan kaikkiin tapahtuviin muutoksiin. Ehkä on tärkeintä, että uudet opettajat saavat koulutuksessa realistisen kuvan opettajan työstä sekä oppivat sietämään ja kohtaamaan epävarmuutta ja ongelmatilanteita. Yksi jatkotutkimusmahdollisuus voisi olla se, miten ja mitkä opettajankoulutuksen jättämät aukot olisi huomioitava myös perehdytyksessä.

Kukin vastavalmistunut opettaja koki työyhteisön roolin tärkeäksi töiden alkaessa. Oli tärkeää, että työkaverit olivat helposti lähestyttäviä ja neuvoivat tarvittaessa. Opettajien oma aktiivisuus kuitenkin korostui kaikkien haastateltavien vastauksissa. Kauan työelämässä olleet opettajat eivät aina välttämättä ymmärrä, mitkä asiat vastavalmistuneelle opettajalle ovat vaikeita, ja mihin he erityisesti kaipaavat tukea. Vanhempien opettajakollegoiden omista opiskeluaajoista on kenties aikaa, eivätkä he aina tiedä, mihin ongelmiin nykypäivän koulutus on opettajille vastannut. Perehdytyksen kannalta onkin tärkeää sosiaalista uusi opettaja työyhteisöönsä ja tehdä opettajakollegoiden apu näkyväksi. Lisäksi olisi huomioitava uuden opettajan mukanaan tuoma tuorein tieto ja taito, ja häntä olisi kuunneltava tasavertaisesti. Näin työyhteisössä, jossa kaikki opettajat - niin uudet kuin vanhat - otetaan huomioon, on mahdollista muodostaa oppimisen ilmapiiri, jossa kaikkien tieto ja taito hyödynnetään tarkoituksenmukaisesti oppilaiden oppimista ja kehitystä tukevaksi. Uusi työntekijä on siis mahdollisuus myös muille työyhteisön jäsenille kehittää omaa opettajuuttaan.

Haastatteluissa oli myös huomattavissa sama asia, minkä itsekin mainitsimme jo tutkimuksemme johdannossa. Ennen tutkimuksemme teon aloittamista meillekin tutkijoina oli hyvin kapea kuva siitä, mitä perehdytys on ja mitkä seikat siihen kuuluvat. Rehtorit mainitsivat monia sellaisia perehdytyksen muotoja, jotka eivät nousseet opettajien vastauksissa esille. Pohdimme siis, onko myös opettajille ollut osittain epäselvää se, mitä annettuun perehdytykseen on sisältynyt, vai eivätkö he ole vain kokeneet kyseisiä asioita oleellisiksi?

Jäimme pohtimaan, miten persoona vaikuttaa kokemuksiin perehdytyksestä. Esimerkiksi koulussa, jossa vastavalmistuneet opettajat olivat kokeneet annetun perehdytyksen hyvin erilailla, olisi ollut mielenkiintoista jatkaa tutkimusta ja tarkastella, millaiset persoonat perehdytysprosessissa olivat kohdanneet. Kokemuksemme,

ajatuksemme ja tunteemme ovat aina subjektiivisia, ja vuorovaikutustilanteissa on aina kaksi ainutlaatuista, ajattelevaa ja tuntevaa, yksilöä kohdakkain. Meillä jokaisella on omat arvomaailmamme ja lähtökohdat toimia vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Jokainen kokemuksemme ja kokemamme tilanne näyttäytyy omien aiempien tietojen, arvojen ja tunteiden valossa, ja kaksi ihmistä voivat kokea saman tilanteen hyvin erilalla. Tämän vuoksi on myös tärkeää, että perehdytys olisi suunnitelmallista ja jäsenneltyä, jolloin sen kautta saama tuki varmistuisi kaikille osapuolille.

Lisäksi jäimme pohtimaan sitä, mikä merkitys yksilön persoonalla oli kouluissa, joissa suunnitelmallista perehdytystä ei annettu. Haastattelijat antoivat kuvan, että tällöin täytyi itse olla hyvin aktiivinen ja ekstroverttiys ei ollut ainakaan haitaksi. Odotetaanko vastavalmistuneilta opettajilta aina ulospäin suuntautuneisuutta? Valikoiko tai valmistaako opettajankoulutus opettajia tietynlaiseen muottiin? Vai saako opettaja olla oma persoonansa? Opettajista puhutaan paljon myös heidän persoonansa kautta. Moni omakin opettajamme on jäänyt mieleemme juuri persoonansa kautta. Olisi mielenkiintoista myös tutkia, miten yksilön persoona otetaan huomioon perehdytyksessä tai ylipäättään, miten erilaiset persoonat otetaan huomioon työyhteisöissä.

Ei ole olemassa perehdytystä, jolla pystyttäisiin kerralla vastaamaan kaikkiin eteen tuleviin kysymyksiin ja ongelmiin. Yhteiskunnan muutokset ja jatkuva kehitys tuovat omat haasteensa esimerkiksi työn ennustettavuudelle ja opettajan kokemalle tunteelle työn hallinnasta (ks. luku 5). Opettajan työ on muuttuvaa ja mikään päivä ei ole samanlainen. Työpäivän aikana eteen voi tulla yllättäviä tilanteita, asioita, joita ei välttämättä ole osannut odottaa edes kohtaavansa. Täten on mahdotonta, että perehdytys antaisi heti kaikkiin asioihin valmiit vastaukset tai mallin, kuinka toimia. Perehdytyksen avulla voitaisiin kuitenkin pyrkiä auttamaan opettajaa vastaamaan paremmin muuttuviin vaatimuksiin ja odotuksiin. Perehdytyksellä voitaisiin tukea opettajan mahdollisuuksia pitää yllä omaa suorituskykyä ja osaamista - muun muassa tunnetta työn hallinnasta.

Opettajan ammatillinen kasvu nähdään koko eliniän jatkuvana prosessina, eikä kenenkään pitäisi edes odottaa opettajien olevan valmiita koulutuksesta töihin siirtymisensä. Jokainen meistä oppii koko ajan uutta ympärillä tapahtuvista asioista sekä kehittää itseään. Siirtymisen työelämään voisi pikemminkin nähdä opettajan

siirtymisenä oppimaan uuteen toimintaympäristöön. Perehdytys tulisikin nähdä yhdeksi tärkeäksi välineeksi tukea opettajan ammatillista kehittymistä. Suunnitelmallisella perehdytyksellä voidaan auttaa vastavalmistuneen opettajan työnaloitusta sekä pehmentää todellisuushokkia ja tukea työssä jaksamista. Kuten tutkimuksessamme nousi esiin, jo yhdenkin työkaverin tuki ja vuorovaikutus on tuoreelle opettajalle tärkeää. Perehdytys tulisikin nähdä vastavuoroisena prosessina, jossa molemmat osapuolet antavat toinen toisilleen apua, tukea ja turvaa.

Tekemämme tutkimus ja haastatteluaineisto raapaisivat vain pintaa tutkittavasta ilmiöstä. Tällä aineistolla saimme melko negatiivisen kuvan vastavalmistuneiden opettajien kokemuksista saamastaan perehdytyksestä. Tulokset erosivat esimerkiksi Ahosen ja Kirjavaisen (2009) perehdytystä koskevasta tutkimuksesta. Ajan ja resurssien salliessa, tutkimustamme olisi voinut jatkaa esimerkiksi laajentamalla aineistoa niin, että tutkittavasta ilmiöstä olisi ollut mahdollista saada kattavampi ja kenties myös yleistettävämpi kuva.

Olisi myös mielenkiintoista jatkaa tutkimusta haastattelemiemme opettajien parissa ja palata tekemään esimerkiksi seurantatutkimusta viiden vuoden päästä ensimmäisistä haastatteluista. Ovatko samat asiat opettajille vielä epäselviä, kun opettajan työtä on jo yli viisi vuotta takana? Miten he kokevat sillä hetkellä työssä jaksavansa? Ja mitkä asiat työssä jaksamista silloin tukevat, mitkä horjuttavat? Ovatko opettajat pohtineet alanvaihtoa vai koetaanko työ mielekkääksi edelleen?

*Tutkimuksen luotettavuus.* Vaikka virheiden syntymistä pyritään välttämään tutkimuksen teossa, tulosten luotettavuus ja pätevyys saattavat vaihdella (Hirsjärvi ym. 2009, 231). Etenkin kun kyseessä on haastattelututkimus, on tärkeää pysähtyä miettimään tutkimuksen eri vaiheissa sen laatua ja luotettavuutta (Hirsjärvi ja Hurme 2008, 184). Koska laadulliseen tutkimukseen liittyy monia erilaisia menetelmiä lähestymistavoista tutkimustekniikoihin, ei ole myöskään yhtä yhtenäistä käsitystä siitä, miten tutkimuksen luotettavuutta tulisi arvioida (Tynjälä 1991, 388).

Tynjälä (1991, 387-388) viittaa artikkelissaan Kvaleen pohtiessaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä näkökulmia. Yhtenä kriteerinä tarkastellaan totuuden kysymystä. Relativistisen näkemyksen mukaan yksilöillä on omat

kokemuksensa ja totuutensa ja täten on olemassa useita totuuksia. Emme siis ole tutkimuksellamme pyrkineet tavoittamaan yhtä ainoaa ja oikeaa totuutta, vaan tutkimuskohteena olevien henkilöiden näkökulmia tutkimastamme ilmiöstä.

Tiedostamme sen, että tutkijoina vaikutamme tutkimukseemme sen eri vaiheissa ja olemme täten yksi tutkimuksemme tutkimusväline. On siis tärkeää, että raporttimme pitää sisällään tietoa myös meistä tutkijoina ja suhteestamme tutkittavaan aiheeseen ja henkilöihin. Olemme pyrkineet raportoimaan kaiken sellaisen tiedon, joka saattaa vaikuttaa tutkimuksen tekoon (Tynjälä 1991, 395). Olemme myös kertoneet avoimesti suhteestamme haastatteluun osallistuneisiin henkilöihin. Haastateltavat eivät ole satunnaisesti valittu, ja ymmärrämme, että se voi heikentää tutkimuksemme luotettavuutta. Koemme kuitenkin, että kyseinen aineisto oli varsin rikas ja saimme kattavia vastauksia riippumatta siitä, miten haastateltavat oli tutkimukseen valittu.

Tutkijoina toimimisen lisäksi olemme myös maallikoita ja maallikoina oppimamme käsitteet vaikuttavat tutkimukseemme. Pyrimme tutkimuksellamme kuitenkin kertomaan tutkittavien maailmasta ja antamaan mahdollisimman vähän maallikkoina muodostamiemme käsitteiden vaikuttaa tutkimustuloksiin. (ks. Hirsjärvi ym. 2009.) Olemme tuoneet esiin omat motiivimme ja ennakkokäsityksemme tutkimastamme ilmiöstä.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että tutkija selostaa tarkasti tutkimuksen teon kaikkia vaiheita (Hirsjärvi ym. 2009, 232). Kuvaamalla riittävästi ja tarkasti aineistoamme ja tutkimustamme, annamme lukijalle mahdollisuuden miettiä, ovatko tutkimustuloksemme sovellettavissa tutkimusympäristömme ulkopuolelle. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimustulosten yleistettävyyttä tärkeämpi ominaisuus on Tynjälän (1991, 390, 392) esittelemä Lincolnin ja Guban tutkimustulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin. Koska oma viitekehysemme vaikuttaa kenttätöyöhön, olemme pyrkineet dokumentoimaan tutkimuksemme kulun mahdollisimman tarkasti. Olemme pyrkineet olemaan rehellisiä tutkimuksemme eri vaiheissa, lopullinen luotettavuuden arviointi jää lukijan vastuulle.

Tutkimuksemme luotettavuuteen vaikuttaa myös se, että meitä on ollut kaksi tutkijaa tekemässä tutkimusta. Reliaabelius tutkimuksen teossa tarkoittaa mittaustulosten

toistettavuutta. Tämä voidaan todeta monella tavalla. (Hirsjärvi ym. 2009, 231.) Omassa tutkimuksessamme realiaabelius ilmenee siten, että kaksi arvioijaa päätyy samanlaiseen lopputulokseen. Validius eli pätevyys liittyy myös tutkimuksen arviointiin. Pätevyydellä tarkoitetaan sitä, että käytetty tutkimusmenetelmä on ollut tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukainen. (Hirsjärvi ym. 2009, 231.) Mielestämme teemahaastattelu toimi hyvin tutkittaessa opettajien ja heidän rehtoreidensa kokemuksia perehdyttämisestä. Validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin kritisoitu siitä, että tutkijan toimiessa itse myös tutkimusvälineenä, tutkimusvälineellä ei ole tutkijasta riippumatonta itsenäistä asemaa (Tynjälä 1991, 388-389).

Tutkimuksen laadukkuuteen voidaan alussa pyrkiä vaikuttamaan tekemällä hyvä haastattelurunko (Hirsjärvi & Hurme 2008, 184). Teimme haastattelurunkomme tutkimuskysymyksiemme ja taustateorian pohjalta. Mietimme tarkasti, mitä haluamme haastateltavilta kysyä ja tarkensimme runkoa haastattelujen edetessä. Muutamalta haastateltavalta pyysimme jälkikäteen täydennystä haastatteluun, haastattelurungon muuttuessa hieman ensimmäisten haastattelujen jälkeen. Tarkastelimme myös aiemmin tehtyjä tutkimuksia ja pyrimme niiden avulla syventämään omaa tutkimustamme.

Tutkimuksemme luotettavuuteen saattaa vaikuttaa heikentävästi se, että emme ole toteuttaneet haastatteluja yhdessä. Yhdessä haastatteleamalla toinen olisi voinut havainnoida haastattelutilanteessa haastateltavaa ja tehdä merkintöjä siitä, miten hän esimerkiksi haastattelutilanteessa käyttäytyy, kun nyt keskityimme ainoastaan haastattelussa sanottuun asiasisältöön. Toinen haastattelijaksi olisi voinut myös kysyä sellaisia lisäkysymyksiä, mitkä jäivät toiselta epähuomiossa kysymättä. Vaikka emme ole tehneet haastatteluja yhdessä, olemme keskustelleet haastatteluista jälkikäteen sekä kuunnelleet ja litteroineet toistemme tallenteita.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta puhuttaessa täytyy muistaa, että todellisuus on kunkin subjektiivinen tulkinta, jonka perustana on yhteisössä opitut asiat. Ehdoton totuus on mahdoton toteuttaa siitä syystä, että käsityksemme todellisuudesta on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntynyt. Ihmisillä voi olla samasta ilmiöstä ristiriitaiset käsitykset, ajasta ja kulttuurista riippuen. Yksilöt luovat omat käsityksensä todellisuudesta. Voimme vain olettaa, että ymmärrämme asiat samoin kuin toiset ihmiset, mutta emme voi koskaan olla täysin varmoja muiden käsityksistä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 17 - 18.) Koska ilman kieltä ei voi tutkia inhimillistä kokemusta, on

tärkeää, että haastattelutilanteessa niin tutkija kuin haastateltava ymmärtävät puhutut käsitteet samalla tavalla. Koemme, että jakamalla saman koulutustaustan haastateltavien henkilöiden kanssa, olemme oman kokemuksemme mukaan pystyneet puhumaan samaa kieltä haastattelutilanteissa. (Tynjälä 1991, 393, 396.) Uskomme, että yhteisen kielen löytymistä helpotti lisäksi se, että tutkimusjoukko sai tutustua haastattelurunkoon ennen haastattelua, ja näin orientoitua tulevaan haastattelutilanteeseen ja käsitteisiin.

## LÄHTEET

- Ahonen, J. & Kirjavainen, A. 2009. ”Kysy, jos on jotain kysyttävää.” Alakoulun opettajien ja rehtorien kokemuksia ja toiveita vastavalmistuneiden opettajien työhön perehdyttämisestä. Kasvatustieteen Pro gradu –tutkielma: Jyväskylän yliopisto. Viitattu 30.4.2013  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22972/URN:NBN:fi:juu-201002181261.pdf?sequence=1>
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291. Viitattu 11.1.2013  
<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/39665/noviisio.pdf?sequence=1>.
- Cockburn A. D. 1996. Primary teachers’ knowledge and acquisition of stress relieving strategies. *British Journal of Educational Psychology* 66 (3), 399 – 410.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy, 179-203.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: WS Bookwell Oy, 26-44.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2008. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.)



Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. Vuosikirja. Vantaa: Hansaprint Oy, 26 - 49.

Fantilli, R. D. & McDougall, D. E. 2009. A study of novice teachers: challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education* 25, 814–825.

Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C. & Yusko, B. 1999. A conceptual review of literature on new teacher induction. Michigan State University. NPEAT. Viitattu 17.7.2012 <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED449147.pdf>.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Helsinki: WSOY.

Hakanen, J. 2006. Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala, V. Lainen (toim.) *Hyvä koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos, 29-42.

Hargreaves, A. & Fullan, M. 2000. Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice* 39 (1), 50–56. Viitattu 17.7.2012 <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&hid=126&sid=ae77790f-caaf-4198-8d0c-7dcf9240e3a0%40sessionmgr115&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=afh&AN=2819248>.

Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus* 39 (3), 205–217.

Hiekkala, K. 2013. Työelämä yllättää tuoreen opettajan. *Suur-Jyväskylän lehti*. Viitattu 3.6.2013. [http://www.sjl.fi/web/pdf/2013/201302\\_ke/SY\\_20130109\\_14.PDF](http://www.sjl.fi/web/pdf/2013/201302_ke/SY_20130109_14.PDF)

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. 183–198.
- Järvinen, A. 2005 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. & Heikkinen, H. L. T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Yliopistonpaino, 41–60.
- Kasvatus- ja opetusalan täydennyskoulutuksen strategia / Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (Vokke). 2006. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Keskinen, S. 1999. Opetustyössä jaksamisen keinoja. Teoksessa Heikkilä-Laakso, K. ym. Hyvinvointi opetustyössä. Helsinki: Työturvallisuuskeskus, 51 – 61.
- Kettunen, T. 2007. Uuteen kouluun. Opettajan ja rehtorin työkirja. Jyväskylä: PS kustannus.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 20.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Laaksola, H. 2007. Moni opettaja lähtökuopissa. Opettaja 48 - 49, 11.

- Lagerstedt, S. & Vainionpää, A. 2003. Perehdyttäminen – Silta vastavalmistuneen opettajan mielikuvasta työnkuvaan. Kasvatustieteen Pro gradu – tutkielma: Jyväskylän yliopisto.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10332/G0000205.pdf?sequence=1>. (Viitattu 5.3.2013.)
- Laine T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltonen J. & Valli R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy, 28-45.
- Lapinoja, K. P. 2009. Kriittinen asenne kehittymisen perustana. Teoksessa Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen 2009. Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: Hakapaino, 55 - 59.
- Lepistö, I. 1992. Työpaikan aikuiskoulutus. Perehdyttäminen. Työnopastus. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
- Lepistö, I. 2004. Työpaikkakouluttajan käsikirja. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
- Leskelä, J. 2008. Mentorointi ja ammatillinen kasvu. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) 2008. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Vantaa: Hansaprint Oy. 164–190.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Tampere: Tampere University Press.
- Martikainen, T. 2005. Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 102.
- Martin, A. & Pennanen, M. 2013. Virtaa Vermestä – Vertaisryhmämentorointi uuden opettajan tukena. Soolibooli (1), 6 - 8.

- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3/1995.
- Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction. Reports from Department of Teacher Education in Tampere University A2.
- Nieminen, T. 2006. Työnohjaus koulutyön tukena. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, M., Nevala N. & Laine V. (toim.) 2008. Hyvä koulu. Työterveyslaitos. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy. 43–50.
- Nikki, M-L. 2002. Hallinto ja toimintakulttuurin kehittyminen perusopetusta antavissa kouluissa 2000-luvun alkuun. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Yliopistonpaino, 169 – 186.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004 - 2009. Raportit ja selvitykset 2010:1. Opetushallitus.
- Osaava Verme. Vertaisryhmämentorointi osaamisen ja työhyvinvoinnin tueksi. Viitattu 11.1.2013. <http://ktl.jyu.fi/ktl/osaavaverme/mikaverme>.
- Pahkin, Krista, Vanhala Anna ja Lindström Kari 2007. Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen – QPS Nordic-ADW – Monitoring Age Diverse Workforce. Helsinki: Opettajien Ammattijärjestö, Työterveyslaitos.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. 3rd edition. Sage Publications.
- Puustinen, M. 2007. Apua opettajan todellisuussokkiin. Opettaja (10), 8 – 10.
- Pässilä, T. & Niinikuru, L. 1993. Koulun johtamisen taito. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.

- Rainio, P. 2010. Kiinnitä työhön ja tulokseen. Opas kuntatyön perehdyttäjille. Kuntatyö 2010-projekti.  
[http://www.vantaa.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/vantaa/embeds/vantaaawwwstructure/33058\\_perehdytysopas.pdf](http://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaaawwwstructure/33058_perehdytysopas.pdf). (Viitattu 6.3.2013.)
- Ritvanen, T. 2008. Palaudutko riittävästi työstä? Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.) Opettajan vuosi 2008 – 2009 - Teemana hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus, 95 – 101.
- Ruohotie, P. 1998. Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Tampere: Tammer-Paino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Räihä, S. 2008. Vaativa työ ajaa opettajat vaihtamaan alaa. Helsingin Sanomat verkkolehti. Viitattu 2.6.2013.  
<http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/Vaativa+ty%C3%B6+ajaa+opettajat+vaihtamaan+alaa/1135241083655>.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan: löydä oma toimintamallisi. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Sava, I. 1987. Työnohjaus ja opettajan tietoisuus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Savonmäki, P. 2006. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. 155-169.

- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: Kirjapainoyksikkö WSOY. 25-38.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 22, 387 – 398.
- Työturvallisuuslaki 23.8.2002/738. <http://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738>.  
(Viitattu 1.3.2013.)
- Uusikylä, K. 2006. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos, 12 – 28.

## LIITTEET

### LIITE 1

#### HAASTATTELURUNKO

#### LUOKANOPETTAJAT

##### Taustatiedot

Valmistumisvuosi

Koulutus

Aikaisempi työkokemus

##### Työn aloitus

- Kerro työn aloituksesta (miltä työskentelyn aloittaminen tuntui)
- Kerro, miten sinut vastaanotettiin työn alkaessa työyhteisöön
- Kerro perehdytyksestä, millaisena koit perehdytyksen
  - määrä
  - ajanjakso, ajoittuminen
  - perehdyttäjä
  - työyhteisön rooli
  - perehdytyksen kohdistuminen, tarkoituksenmukaisuus, missä asioissa kaipasit perehdytystä
  - saiko vaikuttaa perehdyttämisen sisältöön
  - oma rooli ja aktiivisuus
  - oliko perehdytys riittävää
- Minkälaista työn aloitus olisi ollut ilman perehdyttämistä? / Millaista työn aloitus olisi ollut, jos olisit saanut perehdytystä?

## Työskentely ja työyhteisö

- Kerro työssä jaksamisesta/ mikä siihen eniten vaikuttaa
- Onko perehdytyksellä vaikutusta työssä jaksamiseen?
- Kerro ajankäytöstä/joudutko tekemään ylimääräistä työtä
- Kerro suhteesta esimieheen
- Kerro esimieheltä saamastasi tuesta

## Toiveet ja kehittämistarpeet

- minkälaista on hyvä perehdytys
- Miten kehittäisit perehdytystä
- Millaista tukea toivoisit esimieheltä aloittelevalle opettajalle

## REHTORIT

### Taustatiedot

- Koulutustausta
- Työhistoria
- Koulun erityispiirteet, jotka vaikuttavat mahdollisesti perehdyttämiseen

### Perehdytys

- Millaista perehdytystä koulussanne annetaan uusille opettajille? Onko perehdytys erilaista vastavalmistuneelle opettajalle kuin toisesta koulusta siirtyvälle opettajalle (jolla on jo työvuosia takana enemmän)
- Miten perehdytys toteutetaan
  - o Kuka perehdyttää, millä perusteilla (onko joku koulutus pohjalla)
  - o Ajanjakso, ajoittuminen, seuranta
  - o Mitä perehdytys pitää sisällään
- Mikä merkitys perehdytyksellä on
- Perehdytyksen hyödyt/haitat
- Millaista on onnistunut/toimiva perehdytys
- Miten kehittäisit perehdytystä
- Mitkä asiat vaikuttavat työssä jaksamiseen?
- Mikä merkitys perehdytyksellä on työssä jaksamiselle?
- Mitä odotuksia kouluun tulevalle ja työnsä aloittavalle vastavalmistuneelle opettajalle?