

**"No tuossa on kellukkeet ja hyppäähän tuonne isojen lasten päätyyn" - Noviisiopettajien kokemuksia induktiovaiheesta sekä perehdytyksestä luokanopettajan työhön**

Atte Ampuja

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2020  
Opettajankoulutuslaitos  
Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Ampuja, Atte. 2020. "No tuossa on kellukkeet ja hyppäähän tuonne isojen lasten päätyyn" - Noviisiopettajien kokemuksia induktiovaiheesta sekä perehdytyksestä luokanopettajan työhön. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian laitos. 70 sivua.**

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää noviisiopettajien kokemuksia työelämään kiinnittymisestä, eli induktiosta, sekä millaista perehdytystä noviisiopettajat kokivat saaneensa. Lisäksi tutkimuksessa kartoitettiin, mitkä tekijät edesauttoivat noviisiopettajien kiinnittymistä työelämään ja mitkä puolestaan vaikeuttivat induktiota.

Tämä laadullinen tutkimus toteutettiin kevään ja kesän 2020 aikana. Tutkimukseen osallistui neljä noviisiopettajaa keskisuomalaisista kouluista. Aineiston keruussa hyödynnettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Aineisto koostui neljästä haastattelusta, ja aineisto analysoitiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä hyödyntäen. Tutkittavana ilmiönä oli noviisiopettajien kokemukset, joten tutkimusta lähestyttiin fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimusfilosofisesta näkökulmasta.

Tutkittavat olivat kiinnittyneet työelämään hyvin, sillä yksikään tutkittavista ei kertonut harkinneensa alan vaihtoa. Kollegoilla ja työyhteisöllä oli merkittävä vaikutus noviisiopettajien induktioon. Etenkin työparityöskentely edesauttoi noviisiopettajien kiinnittymistä työhön. Perehdytys oli osittain puutteellista, tai puuttui jopa tyystin. Perehdytys kohdistui pääasiassa koulun toimintatapoihin ja käytänteisiin, ja ammatillisen kasvun tukeminen oli vähäistä.

Noviisiopettajat tarvitsevat nykyistä enemmän tukea induktiovaiheessa ja perehdytyksen tulisi kohdistua käytännön toimintatapojen lisäksi myös ammatillisen kasvun ja kehittymisen tukemiseen. Tämän tutkimuksen valossa voidaan todeta, että työparityöskentely tai mentorointi voisi edesauttaa nuorten opettajien siirtymistä opinnoista työelämään.

Asiasanat: induktiovaihe, perehdytys, noviisiopettaja, ammatillinen kasvu

## SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 LUOKANOPETTAJAN URAN ALKU</b> .....	<b>7</b>
2.1 Siirtymävaiheen haasteet .....	7
2.2 Ammatillinen kasvu ja kehitys .....	13
<b>3 PEREHDYTYKSEN NOVIISIOPETTAJIEN TUKENA</b> .....	<b>17</b>
3.1 Perehdytyksen määrittelyä.....	17
3.2 Laadukkaan perehdytyksen lähtökohdat .....	19
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>24</b>
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....	24
4.2 Tutkimuksen lähestymistapa .....	24
4.3 Tutkittavat ja aineiston keruu .....	26
4.4 Aineiston analyysi.....	28
4.5 Eettiset ratkaisut.....	32
<b>5 TULOKSET</b> .....	<b>35</b>
5.1 Noviisiopettajien kokemuksia induktiovaiheesta.....	35
5.1.1 Yleisiä kokemuksia induktiovaiheesta .....	36
5.1.2 Kokemuksia induktiota edistäneistä tekijöistä.....	37
5.1.3 Kokemuksia induktiota vaikeuttaneista tekijöistä.....	39
5.2 Noviisiopettajien kokemuksia perehdytyksestä .....	41
<b>6 POHDINTA</b> .....	<b>48</b>
6.1 Tulosten tarkastelu .....	48
6.1.1 Työyhteisö työhön kiinnittymisen tukena .....	48
6.1.2 Kirjavat perehdytyskäytännöt .....	51

6.2 Tutkimuksen luotettavuus .....	54
6.3 Jatkotutkimusaiheet.....	56
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>59</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>66</b>

# 1 JOHDANTO

Pohjoismaissa ja koko Euroopassa on jo pitkään ollut haasteita laadukkaan opetuksen ylläpitämisessä ja opettajien työhön kiinnittymisessä (Fransson & Gustafsson 2008, 6). Opettajan ammatin alati lisääntyvät vaatimukset ovat monelle nuorelle opettajalle liikaa, ja tästä syystä osa opettajista päätyy vaihtamaan alaa (Tynjälä & Heikkinen 2011, 12). Keskeiseksi kysymykseksi onkin muodostunut se, millä keinoin luokanopettajien kiinnittymistä työelämään voidaan tukea (Väljærvi 2012, 226).

Loikka yliopisto-opinnoista työelämään on pitkä, ja nuorten opettajien tukitoimille on tarvetta (Nissilä 2019b). Perehdytys on keskeisessä asemassa siinä, miten noviisiopettajat kiinnittyvät työelämään ja millaista tukea he saavat uransa alkuvaiheessa (Euroopan komissio 2019, 30; Ingersoll & Strong 2011; Wigford 2007). Työhön kiinnittymisen lisäksi perehdytyksellä on tärkeä tehtävä myös nuoren opettajan ammatillisen kasvun tukemisessa (Ingersoll & Strong 2011, 3).

Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liiton tammikuussa 2019 toteuttamasta kyselystä käy ilmi, että uusien opettajien perehdytyksessä ilmenee pahoja puutteita (SOOL ry, 2019). Nissilän (2019a) mukaan kehno perehdytys voi jopa vaarantaa suomalaisen koulutusjärjestelmän toimivuuden. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n kehittämispäällikkö Niko Tuomisto korostaa, että jos Suomi haluaa pysyä koulutuksen kärkimaana, on opettajille tarjottava laadukas perehdytys ja tukea työhön kiinnittymiseen (Nissilä 2019a). OAJ kampanjoikin työhyvinvoinnin puolesta lukuvuonna 2019-2020, ja yhtenä teemana kampanjassa oli uusien työntekijöiden perehdytys.

Euroopan komission (2007, 12–13) mukaan jokaisella opettajalla olisi oikeus saada perehdytystä kolmen ensimmäisen työvuoden ajan, minkä tarkoituksena on parantaa opettajien kiinnittymistä työelämään sekä tukea uusien opettajien ammatillista kehittymistä. Suomessa ei ole käytössä säädöksiin perustuvaa perehdytyksen mallia (Jokinen & Sarja 2006, 186).

Tämä tutkimus tarjoaa katsauksen nuorten opettajien työhön kiinnittymiseen sekä perehdytykseen suomalaisessa koulukontekstissa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää noviisiopettajien kokemuksia induktiovaiheesta sekä luokanopettajan työhön saamastaan perehdytyksestä. Pyrkimyksenä on kartoittaa tämän hetkistä tilannetta, miten opettajat kiinnittyvät työelämään ja millaista perehdytystä opettajat saavat suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä.

Tässä tutkimuksessa käytetään termejä nuori opettaja, vastavalmistunut opettaja tai noviisiopettaja. Näillä tarkoitetaan samaa ja viitataan noviisiopettajaan tämän tutkimuksen osalta. Kasvatustieteen kentällä ei ole yksimielistä määritelmää noviisiopettajalle (Farrel 2012, 437), vaan noviisiopettajan määritelmä vaihtelee lähteestä riippuen (Hamurabi Sözen 2018, 279). Hamurabi Sözen (2012, 437) ehdottaa noviisiopettajan olevan sellainen, jolla työkokemusta on korkeintaan kolme vuotta. Useimman määritelmän mukaan noviisiopettajat ovat sellaisia, joiden työkokemus opettajana on enintään kolmesta viiteen vuotta. Farrelin (2012, 437) määritelmä termille noviisiopettaja on sen sijaan melko jyrkkä. Hänen mukaansa kyseessä on opettaja, joka opettaa ensimmäistä kertaa elämässään. Ei ole siis yksiselitteistä käsitystä siitä, missä kulkee noviisiopettajan raja. Tämän tutkimuksen kohdalla noviisiopettajalla tarkoitetaan opettajaa, joka on toiminut opettajana alle kaksi vuotta. Kaikki tutkittavat täyttivät tämän määritelmän.

Mainittakoon, että kevään 2020 korona-tilanteen myötä tutkimuksessa on hyödynnetty e-aineistoja lähdekirjallisuudessa, ja tästä johtuen osassa lähdeviitauksia ei ole sivunumeroita saatavilla.

## 2 LUOKANOPETTAJAN URAN ALKU

### 2.1 Siirtymävaiheen haasteet

Työelämään siirtyminen opiskelujen jälkeen on usein haasteellista, oli tuleva ammatti tai ala mikä tahansa. Uuden työntekijän odotetaan suoriutuvan työstään, kykenevän kehittämään itseään ja sopeutuvan työympäristöön nopeasti tuoden mukanaan positiivista asennetta (Viitala 2014). Opettajien työelämään siirtyminen on kuitenkin monia muita ammattiryhmiä haasteellisempi, ja harppaus opintojen ja työelämän välillä on monia muita pidempi (Tynjälä & Heikkinen 2011, 12; Nissilä 2019b). Noviisiopettajien siirtyminen työelämään voi herättää huolia ja epävarmuutta, sillä muutos on suuri (Hamurabi Sözen 2018, 278). Vastavalmistunut opettaja kohtaa heti uusia haasteita, kun hän siirtyy työelämään.

Opettajan vastuu on yksi näistä (Keller-Schneider & Hericks 2019, 62). Heti ensimmäisestä työpäivästä lähtien opettajalla on sekä täysi juridinen että pedagoginen vastuu, kun taas useimmissa muissa ammateissa vastuu lisääntyy vähitellen kokemuksen ja osaamisen karttuessa (Tynjälä & Heikkinen 2011, 12). Noviisiopettajien odotetaan selviytyvän haasteista sekä oppilaiden että heidän huoltajiensa kanssa saman aikaisesti (Tynjälä & Heikkinen 2011, 12), ja vastavalmistuneen opettajan odotetaan myös suoriutuvan työstään kuten kokeneemmat kollegat (Hamurabi Sözen 2018, 278; Bjerkholt & Edegaard 2008, 45). Jokinen ja Sarja (2006, 187) kuvaavat noviisiopettajien tilannetta paradoksaaliseksi – heiltä vaaditaan taitoja, jotka voi saavuttaa ainoastaan tekemällä sitä, mitä he eivät vielä osaa. Vastuun mukanaan tuomat haasteet voivat olla kuormittavia nuorelle opettajalle (Keller-Schneider & Hericks 2019, 63). Tynjälän ja Heikkisen (2011, 12) mukaan nämä haasteet eivät kuitenkaan varsinaisesti lisääny uran edetessä, vaan pysyvät suhteellisen samoina uran loppuun saakka, ellei opettaja siirry toisiin työtehtäviin.

Opettajankoulutuksen tehtävä olisi varmistaa, että vastavalmistuneet opettajat suoriutuvat samoista tehtävistä ja velvollisuuksista kuin kokeneemmatkin opettajat (Keller-Schneider & Hericks 2019, 5), mutta oli luokanopettajankoulu-

tus miten laadukas tahansa, ei sen voida ajatella täysin valmistavan opettajia ensimmäisen työvuoden haasteisiin (Keller-Schneider & Hericks 2019, 63; OECD 2014, Talis 2013; Langdon, Alexander, Dinsmore & Ryde 2012, 400; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2008, 108). Induktiovaihetta pidetään tärkeänä, sillä tämän vaiheen aikana saadut kokemukset määrittävät työuran jatkuvuutta (Bartell 2005, 6). Ensimmäinen työvuosi on merkittävä, sillä se näyttää suunnan aikooko opettaja jäädä alalle vai vaihtaa alaa (Hamurabi Sözen 2018, 278).

Suuren loikan ja valtavan vastuun lisäksi on myös muita syitä, miksi nuoret opettajat kokevat työelämään siirtymisen usein haasteelliseksi. Opettajan uran alkuun liittyy paljon epävarmuutta ja haasteita, joita nuori opettaja joutuu kohtaamaan. Opettajan ammatti on myös perinteisesti mielletty melko yksinäiseksi (Väljjarvi 2006, 15), ja uran alussa tämä yksinäisyys voi korostua (Eisenschmidt, Heikkinen & Klages 2008, 139). Voidaan todeta, että epävarmuus kuvaa hyvin nuoren opettajan uran alkua. Tynjälä ja Heikkinen (2011, 13) listaavat kuusi epävarmuustekijää, jotka liitetään nuoren opettajan työuran alkuvaiheeseen. Näitä ovat 1) työttömyyteen liittyvä pelko, 2) epäily omien tietojen ja taitojen riittävydestä, 3) alentunut minäpystyvyyden tunne ja lisääntynyt stressi, 4) työssä uupumisen pelko, 5) haasteet työyhteisöön sopeutumisessa ja oman roolin löytämisessä sekä 6) haasteet työssäoppimisessä.

Tynjälän ja Heikkisen (2011, 13–14) mukaan nuoren opettajan työuran alkuun voi liittyä *pelko työttömyydestä*. Vaikka työttömyyden todennäköisyys laskee koulutustason noustessa, on Suomessa korkeakoulutettujen työllistyminen hieman EU:n keskiarvoa heikompaa (OKM 2019, 23). Tästä syystä pelko työttömyydestä voi olla todellinen sekä perusteltu niin opettajilla kuin muilla korkeasti koulutetuilla. Livanosin (2010) kansainvälinen tutkimus kuitenkin tarkentaa, että opetuslalla työttömyys on muita julkisen sektorin aloja vähäisempää. Tynjälä ja Heikkinen (2011, 14) täydentävät, ettei työttömyyden pelko ole merkittävää sellaisissa maissa, joissa on pulaa opetushenkilöstöstä.

Noviisiopettajat voivat kokea *omat tietonsa ja taitonsa puutteellisiksi* työelämään siirryttäessä. Tynjälä ja Heikkinen (2011, 14) toteavat, että koulutuksen koetaan usein tarjoavan epärelevantteja taitoja työelämässä pärjätäkseen. Tynjälä,



Slotte, Nieminen, Lonka sekä Olkinuora (2006) ovat tutkineet opettajien työssäoppimista. Heidän tutkimuksensa mukaan 66 % vastanneista kokivat oppineensa työnsä kannalta keskeisimmät taidot vasta työelämässä, ja vain ainoastaan 14 % vastaajista mainitsi yliopistossa oppineensa näitä taitoja. Noviisiopettaja voi myös kokea voimakasta stressiä ja epäillä omaa onnistumistaan opettajana tämän vuoksi, mikä puolestaan voi johtaa jopa ennenaikaiseen työuran päättymiseen (Tynjälä & Heikkinen 2011, 14). Osaamisen kokeminen puutteelliseksi uran alkuvaiheessa on täysin luonnollista. Tutkimuksissa on todettu, että kestää noin kymmenen vuotta kehittyä noviisista ammattilaiseksi, joten on kohtuutonta olettaa, että juuri valmistunut luokanopettaja osoittaisi vahvaa osaamista omalla alallaan. Olennaisempaa on opettajan jatkuva kehittyminen ja kasvu läpi työuran. (Tynjälä & Heikkinen 2011, 14.)

Jos noviisiopettaja kokee omat tietonsa ja taitonsa puutteellisiksi, on mahdollista, että työuran alkua varjostaa *heikko minäpystyvyyden tunne ja mahdollisesti lisääntynyt stressi*. Kuten jo edellä mainittiin, on nuoren opettajan täysin luonnollista kyseenalaistaa omaa osaamistaan. Tämä on useimmille myös välttämätöntä uran alussa. (Tynjälä & Heikkinen 2011, 15.) Woolfolk Hoy ja Burke Spero (2005) huomasivat tutkimuksessaan, että vaikka opintojen aikana nuorten opettajien minäpystyvyyden tunne vahvistuikin, heikkeni se ensimmäisen työvuoden aikana valmistumisen jälkeen. Tynjälä ja Heikkinen (2011, 15) tulkitsevat tämän johtuvan siitä, että ensimmäisen työvuoden aikana nuori opettaja tulee tietoiseksi omista heikkouksistaan ja puutteistaan, mikä puolestaan näkyy itseluottamuksen ja minäpystyvyyden tunteen heikentymisenä. Työkokemuksen ja osaamisen karttuessa myös odotukset omasta kyvykkyydestä opettajana kasvavat, mikä voi selittää minäpystyvyyden tunteen heikentymistä (Tynjälä & Heikkinen 2011, 15). Noviisiopettajan lisääntyneeseen stressiin on mahdollista vaikuttaa tarjoamalla tukea nuorelle opettajalle. Esimerkiksi läheisellä mentorisuhteella (ks. alaluku 3.2.) on havaittu olevan stressiä lieventävä vaikutus (Thomas & Lanckau 2009, 427–428).

Nuorella opettajalla voi olla *vaikeuksia sopeutua työyhteisöön* (Tynjälä & Heikkinen 2011, 16–17; Akyol, Heikkinen & Swachten 2015, 10). Työyhteisön vanhim-

milla ja kokeneimmilla opettajilla on eniten jalansijaa työyhteisössä, ja heidän arvonsa ja asenteensa siirtyvät helposti myös muihin työyhteisön jäseniin. Nuorten opettajien into ja tuoreet ideat voivat jäädä kokeneempien kollegojen ideoiden varjoon. (Tynjälä & Heikkinen 2011, 16–17.) Viitalan (2014) mukaan on yleistä, että uuden työntekijän ideat tyrmätään vedoten hänen vähäiseen kokemukseensa. Tynjälä ja Heikkinen (2011, 17) näkevät uusien opettajien tuovan työyhteisöön myös uusia mahdollisuuksia, ja Viitalan (2014) mukaan uusi työntekijä tulisikin nähdä voimavarana. Uudet työyhteisön jäsenet katsovat työyhteisöä ja koulukulttuuria 'tuorein silmin', ja tämä avaa uusia kehittymismahdollisuuksia koko työyhteisölle. Uusille tulokkaille täytyisi tarjota mahdollisuus kertoa omia havaintojaan ja nämä havainnot tulisi myös huomioida. (Tynjälä & Heikkinen 2011, 17.) Viitala (2014) toteaa, että tyrmäämällä uuden työntekijän ideat menetetään mahdollisuus löytää omasta työyhteisöstä ja toiminnasta asioita, joita olisi syytä pohtia ja korjata. Nikkola, Lyhty, Rautiainen ja Matikainen (2019) kirjoittavat tutkimusartikkelissaan opettajankoulutuksen ja koulujen välisien erojen aiheuttamista jännitteistä. Heidän mukaansa opettajankoulutuksella ja peruskoululla on toisistaan poikkeavat arvot ja pyrkimykset. Kun nuori opettaja siirtyy työelämään, uusi työyhteisö ja työkuulttuuri pyrkivät sosiaalistamaan novii-siopettajaa koulussa vallitsevaan kulttuuriin. Usein näitä kulttuurin sisältämiä toimintamalleja pidetään jo niin itsestään selvinä, ettei niitä edes kyseenalaisteta. (Nikkola, Lyhty, Rautiainen & Matikainen 2019.)

Haasteita voi aiheuttaa myös uudessa *työssä oppiminen*. Tynjälä ja Heikkinen (2011, 17) ovat huomanneet, että opettajilta heidän oppimisestaan ja ammatillisesta kehitymisestään kysyttäessä noin 70 % opettajista kertoo oppineensa työnsä kannalta keskeisimmät taidot työelämässä, tai formaalin koulutuksen ulkopuolella. Työn kannalta keskeisten taitojen oppimisesta 70–80 % tapahtuukin joko informaalin tai non-formaalin oppimisen puitteissa. Valtaosalla aikuisista oppiminen pohjautuu satoihin tunteihin informaalia oppimista, ja tätä nuoret opettajat eivät välttämättä tiedosta. Tästä syystä olisi tärkeää tukea nuoria opettajia huomaamaan ja ennen kaikkea myös ymmärtämään informaalin oppimisen potentiaali. Opettajat kohtaavat päivittäin työssään useita tilanteita, joista on

mahdollista oppia, jos vain osaa tunnistaa nämä informaaliset oppimistilanteet. (Tynjälä & Heikkinen 2011, 17.)

Opettajan alku-uran haasteet voivat käydä ylitsepääsemättömiksi nuorelle opettajalle. Yksi tämän hetken työelämää koskevista ongelmista onkin työvoiman säilyttäminen alalla (Tynjälä & Heikkinen 2011, 15). Välijärven (2012, 226) mukaan opettajien liikkuvuus toiseen ammattiin uhkaa heikentää pätevien opettajien tarjontaa työmarkkinoilla. Opettajien liikkuvuudella on vaikutusta myös oppilaiden suoriutumiseen. Sorensenin ja Laddin (2020) tutkimuksen mukaan opettajien vaihtuvuus heikentää oppilaiden oppimistuloksia kokeilla mitattuna. Nuoret opettajat vaihtavat alaa kokeneempia kollegojaan useammin, todetaan OECD:n raportissa (OECD 2005). *Työssä uupumista* voidaan pitää yhtenä syynä opettajien alan vaihtamiseen. OECD:n raportissa (OECD 2005) mainitaan yhdeksi syyksi heikot työolot, millä viitataan työn kuormittavuuteen, saadun tuen määrään ja laatuun, oppilaiden käyttäytymiseen sekä vanhemmilta saadun tuen määrään. Hongin (2010) tutkimuksesta käy ilmi, että burnout oli kaikkein merkittävin syy nuorilla opettajilla alanvaihtoon. Samainen tutkimus osoitti myös työelämää siirtyvien opettajien käsitykset opettajan ammatista liian idealistiseksi ja naiiveiksi. On mielenkiintoista, että nuoret opettajat vaihtavat kokeneempia kollegojaan herkemmin alaa, vaikka OECD:n teettämästä TALIS 2018 -kyselyn raportissa mainitaan, että kokeneemmat opettajat ovat tyytymättömämpiä työhönsä kuin noviisiopettajat (OECD, TALIS 2018).

Nuorten opettajien tukitoimille on selkeästi tarvetta (Pennanen, Bristol, Wilkinson & Heikkinen 2016), kuten jo edellä on tuotu ilmi. Tynjälä ja Heikkinen (2011, 16) ehdottavatkin kahta keinoa, joiden avulla olisi mahdollista tarttua opettajan työuran alkuvaiheen haasteisiin ja tukea nuoria opettajia. Ensinnäkin opettajien työskentelyoloja tulisi kehittää muovaamalla ja organisoimalla kouluympäristö sellaiseksi, mikä tukee opettajien välistä yhteistyötä sekä myös ohjaa ja kannustaa siihen. Toisekseen olisi korostettava opettajuuden näkemistä elinikäisenä oppimisprosessina ja jatkumona, joka jatkuisi aina opintojen alusta työuran päättymiseen saakka. Ammatillisen kasvun jatkuminen työelämässä edellyttää aiempaa tiiviimpää yhteistyötä opettajankoulutuslaitosten ja koulujen välillä. (Euroopan komissio 2014, 74; Tynjälä & Heikkinen 2011, 16.) Vastuu on

myös opettajalla itsellään. Tynjälä ja Heikkinen (2011, 16–17) painottavat sekä uran alussa olevien että uralla pidemmälle ehtineiden opettajien jatkuvaa itsensä kehittämistä ja uuden oppimista, jotta opettajat pystyisivät vastaamaan koulun sekä yhteiskunnan jatkuvaan muutokseen. Välijärvi (2012, 227) vahvistaa, että vastuu osaamisen jatkuvasta uudistamisesta on sekä opettajalla itsellään että hänen työnantajallaan. Jokinen ym. (2012, 30–31) vierittävät vastuuta myös paikallisten päättäjien suuntaan todeten opettajien olevan koulun tärkein resurssi, jota tulisi vaalia. Kun opettajien ammatillista kasvua tuetaan ja opettajat voivat hyvin, myös opettamisen ja oppimisen laatu paranee. Jokinen ym. (2012, 30) painottavat sellaisten tukitoimien lisäämistä, millä varmistettaisiin opettajien ammatillinen kehittyminen ja työhyvinvointi.

Tynjälän ja Heikkisen (2011, 16) mukaan toinen keino puuttua uran alkuvaiheen haasteisiin on korostaa opettajuuden näkemistä läpi elämän jatkuvana oppimisprosessina. Elinikäisellä oppimisella tarkoitetaan, että oppiminen jatkuu formaalin koulutuksen lisäksi myös työelämässä läpi koko työuran. Yleisesti ottaen oppiminen jaetaan kolmeen eri tyyppiin; 1) formaaliin oppimiseen, 2) non-formaaliin oppimiseen sekä 3) informaaliin oppimiseen (Tynjälä & Heikkinen 2011, 17). Formaali oppiminen on oppimista, mikä tapahtuu usein koululaitoksissa, se on suunniteltua ja sillä on tavoitteet. Tällainen koulutus tähtää tutkintoon. Non-formaalilla oppimisella puolestaan tarkoitetaan oppimista, joka ei ole virallista tai tutkintoon tähtäävään. Esimerkkinä tästä on kansalaisopiston tarjoamat kurssit ja palvelut. Informaali oppiminen taas poikkeaa edellisistä siten, että se tapahtuu arkielämässä ja usein ikään kuin vahingossa. Tällainen oppiminen ei välttämättä ole tavoitteisiin tähtäävään ja oppija itse on vastuussa toiminnan tavoitteellisuudesta. Tällaista oppimista tapahtuu esimerkiksi työssä. (Tynjälä & Heikkinen 2011, 17.)

Uransa alussa olevan noviisiopettajan työtaakka voi näyttäytyä kokeneempaa opettajaa raskaampana, ja noviisiopettajille tulisi tarjota tukea ensimmäisen työvuoden aikana (Hamurabi Sözen 2018, 279). Nuoren opettajan uran alkua leimaavat heikko ammatillinen itsetunto ja stressi (Tynjälä & Heikkinen 2011, 15). Uran alussa saadut negatiiviset kokemukset saattavat johtaa ennenaikaiseen

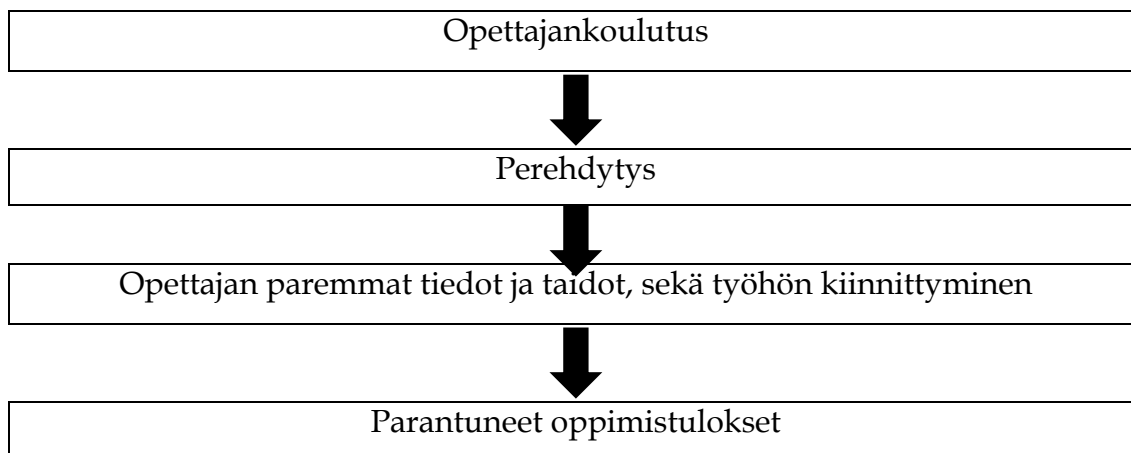
opettajan uran päättymiseen. Välijärven (2012, 226) mukaan keskeiseksi kysymykseksi on muodostunut juuri se, millä keinoin luokanopettajien kiinnittymistä työelämään voidaan edesauttaa. Opettajan ammattia kuvataan asiantuntijatehtäväksi, mikä edellyttää jatkuvaa tietojen ja taitojen syventämistä sekä uuden oppimista - ammatillista kasvua. Viitalan (2014) mukaan yksi keino työntekijöiden sitouttamiseksi on tarjota työntekijälle mahdollisuus oppimiseen ja kehittymiseen, eli mahdollisuus ammatilliseen kasvuun.

## 2.2 Ammatillinen kasvu ja kehitys

Ammatillisella kasvulla tarkoitetaan jatkuvaa oman osaamisen kehittämistä, tietojen ja taitojen uudistamista ja syventämistä, sekä ammatillisen identiteetin muovautumista (Ruohotie 2002, 49). Luokanopettajan ammatillinen kehittyminen ja kasvu alkaa jo varhain opettajankoulutuksessa, ja prosessi jatkuu työelämässä (Murto 1995, 1-3). Opiskelija kasvaa koko ajan kohti opettajuutta, ja opiskelijan rooli alkaa väistymään. Elinikäisen oppimisen tavoin ammatillinen kasvu nähdään läpi työuran jatkuvana oppimisprosessina. Ruohotien (2002, 50) mukaan ihanteellisessa tilanteessa yksilön kasvuprosessi jatkuu läpi työuran aina eläkeikään saakka.

Edellisessä luvussa todettiin, ettei opettajankoulutus voi täysin valmistaa nuorta opettajaa ensimmäistä työvuottaan varten, vaan oppimisen ja ammatillisen kasvun on jatkuttava formaalin koulutuksen jälkeen työelämässä. Bates ja Morgan (2018, 623) toteavatkin, että opettajan ammatti vaatii jatkuvaa ammatillista kehittymistä sekä uuden oppimista. Heidän mukaansa ammatillisen kasvun ja kehittymisen tarkoitus on parantaa opettajan tietoja ja taitoja, mikä puolestaan johtaa oppilaiden parempaan osaamiseen. Ingersoll ja Strong (2011, 3) ovat samaa mieltä, ja he kuvaavat opettajan ammatillisesta kehittymisestä nelivaiheisenä jatkumona (ks. kuvio 1). Ammatillinen kehittyminen alkaa opettajankoulutuksessa ja jatkuu työelämään siirryttäessä perehdytyksen muodossa. Perehdytyksen tarkoitus on puolestaan parantaa opetuksen laatua ja myös edistää opettajien kiinnittymistä ammattiin. Lopulta näiden askelten on määrä edesauttaa oppilaiden oppimista ja kasvua. (Ingersoll & Strong 2011, 3.) Voidaan todeta, että

opettajan ammatillinen kasvu ja kehittyminen tähtää lopulta oppilaiden oppimisen ja kasvun tukemiseen, mikä lienee opettajan ammatin tärkein ja keskeisin tehtävä.



KUVIO 1. Ingersollin ja Strongin (2011, 3) teoria opettajan ammatillisesta kehittämisestä.

Vastuu ammatillisesta kehittämisestä on sekä opettajalla itsellään että työympäristöllä. Ruohotien (2002, 59) mukaan työympäristöllä on keskeinen rooli opettajan ammatillisen kasvun tukemisessa. Työympäristöllä tarkoitetaan tässä yhteydessä työyhteisöä sekä työilmapiiriä. Ammatillista kasvua tukevissa työyhteisöissä pyritään rakentamaan motivoiva ja kannustava ilmapiiri. Kannustuksen lisäksi palautteen saaminen kollegoilta on edellytys noviisiopettajan kasvuille ja kehitykselle. (Ruohotie 2002, 61–63.) Palautteen saaminen on merkittävää monestakin syystä (Kingsley & Romine 2014, 102). Se helpottaa oppimista, auttaa tunnistamaan virheitä ja toimimaan tavoitteiden suuntaisesti. Etenkin positiivinen palaute voimistaa sisäistä motivaatiota ja lisää kontrollin tunnetta. (Kingsley & Romine 2014, 102; Ruohotie 2002, 62–63.) Tällaista kasvua tukevan työympäristön ominaisuuksia ovat esimerkiksi riittävät resurssit, tuki ja kannustus, sekä kiireettömyys (Ruohotie 2002, 61–63).

Ruohotie (2002, 51) käyttää kehitystä tukevasta työyhteisöstä termiä kasvuorientoitunut ilmapiiri, minkä tekijöiksi hän nimeää muun muassa esimiehen tuen ja kannustuksen, sekä ryhmän toimintakyvyn. Nämä tekijät voidaan jakaa edelleen osatekijöiksi. Esimiehen tuen ja kannustuksen osatekijöitä ovat esimerkiksi osaamistavoitteiden asettaminen ja kehittämisen suunnittelu, osaamisen ja

kehittymisen arviointi sekä työhön ja organisaation sitouttaminen. Ryhmän toimintakykyä puolestaan määrittävät ryhmähenki sekä ryhmän kehittymishalu. (Ruohotie 2002, 51.) Näitä voidaan pitää ikään kuin mittareina sille, kuinka hyvin koulun ilmapiiri tukee ammatillista kasvua. Myös Hongisto (2020) korostaa artikkelissaan esimiehen ja työyhteisön tukea nuorelle opettajalle: ”Nuoret opettajat arvostavat työtään, mutta haluavat nykyistä enemmän esimiesten ja työyhteisön tukea”.

Työympäristön ja työyhteisön lisäksi vastuu ammatillisesta kehittämisestä on myös opettajalla itsellään. Ammatillinen kasvu ja uuden oppiminen tapahtuu työssä usein informaalin oppimisen muodossa (ks. alaluku 2.1). Informaalille oppimiselle on ominaista, että se tapahtuu arjessa ikään kuin itsestään ja usein myös huomaamatta. (Tynjälä & Heikkinen 2011, 17.) Noviisiopettajan vastuulla on tiedostaa tämä, sekä tarttua työssä eteen tuleviin oppimistilanteisiin. Ruohotien (2002, 70–71) mukaan epävarmuutta herättävät tilanteet ruokkivat uuden oppimista. Tilanteet, joiden ratkaisemiseksi noviisiopettajan tiedot ja kokemukset eivät riitä, voivat laukaista oppimistilanteen (Ruohotie 2002, 70–71). Keller-Schneider ja Hericks (2019, 64) täydentävät työssä oppimisen olevan todennäköisintä juuri haasteellisia tilanteita kohdatessa. Heidän mukaansa tällaisia tilanteita voivat olla uusi ja epäselvä tilanne tai tilanne, jossa vaatimukset ovat keskenään ristiriidassa. Ruohotie (2002, 62) painottaa työkokemuksista oppimisen olevan jatkuva prosessi. Omakohtaiset kokemukset ovat merkittävässä asemassa uuden oppimisessa, vaikkeivat nämä kokemukset vielä takaa oppimista (Ruohotie 2002, 137).

Työssä oppiminen tapahtuu omien kokemusten kautta, ja kokemukselliseen oppimiseen kuuluvat olennaisena osana myös epäonnistumiset ja vastoinkäymiset, ja ennen kaikkea näiden kokemusten työstäminen. Ammatillisen kasvun mahdollisuus piilee myös negatiivisissa kokemuksissa, mutta Ruohotie (2002, 62) huomauttaa, että negatiivisista kokemuksista on vaikeampaa oppia kuin positiivisista kokemuksista. On kuitenkin tärkeää tarttua vaikealtakin tuntuviin haasteisiin, sillä Keller-Schneiderin ja Hericksin (2019, 66) mukaan haasteiden välttäminen voi johtaa ammatillisen kasvun katkeamiseen. Sen sijaan haasteisiin tarttuminen edesauttaa ammatillista kasvua ja kehittymistä. Keller-Schneider ja

Hericks (2019, 66) toteavat ammatillisen identiteetin rakentamisen ja työyhteisön odotuksiin vastaamisen myös oleellisena osana ammatillista kasvua. Haasteiden, paineiden ja työhyvinvoinnin välinen tasapaino on elintärkeässä asemassa ammatillisen kasvun kannalta (Keller-Schneider & Hericks 2019, 64).

Ruohotie (2002, 137) korostaa omakohtaisten kokemusten merkitystä uuden oppimisessa, vaikkeivat nämä kokemukset vielä takaa oppimista. Kokemuksista oppiminen on keskeinen tapa oppia työelämässä, muttei oppimista juuri tapahdu ilman oman toiminnan tarkkailua ja pohdintaa, eli reflektointia. Reflektointi on avainasemassa uuden oppimisessa ja ammatillisessa kasvussa. Ruohotie (2002, 72) korostaa, kuinka Argyriksen (1992) mukaan oppimista ei voi tapahtua ilman kriittistä reflektiota. Refleктоimalla omia kokemuksiaan on mahdollista sekä tiedostaa että ymmärtää oman käyttäytymisen motiiveja. Reflektointi ja reflektiivisyys voidaan ajatella oman toiminnan kriittiseksi analysoinniksi ja pohtimiseksi – millä perustein toimii ja millaisia seuraamuksia toiminnalla on? Reflektion avulla määritellään, mitä kokemuksessa tapahtuu, mitä kokemus tarkoittaa ja mitä sille tulisi tehdä tai miten siihen tulisi reagoida. (Ruohotie 2002, 213–214.) Ruohotie (2002, 214) kuvaa reflektiota mentaaliseksi toiminnoksi, jossa tietoa muokataan ja jäsennetään omien kokemusten avulla. Reflektointi tähtää oman toiminnan kehittämiseen (Ruohotie 2002, 137).

Oman toiminnan tarkkailun lisäksi noviisiopettaja tarvitsee ohjausta ja tukea omaan ammatilliseen kasvuun (Pennanen, Bristol, Wilkinson & Heikkinen 2016; Hamurabi Sözen 2018, 279). Kuten edellä mainittiin, on esimiehellä ja kollegoilla suuri merkitys kasvun tukemisessa. Ingersollin ja Strongin (2011, 3) teorian mukaan opettajankoulutuksesta työelämään siirryttäessä perehdytyksellä on suuri merkitys noviisiopettajan ammatilliseen kasvuun, ja laadukas perehdytys toimii tukevana pohjana tälle kasvulle. Ammatillisen kasvun tukemisen lisäksi perehdytyksellä on merkittävä vaikutus myös työhön kiinnittymiseen, eli induktioon (Euroopan komissio 2019, 30; Ingersoll & Strong 2011; Wigford 2007).



### 3 PEREHDYTYKSEN NOVIISIOPETTAJIEN TUkena

Aiemmistä tutkimuksista käy ilmi, että luokanopettajien työhön kiinnittymiseen liittyen riittää yhä työnsarkaa (mm. Jokinen ym. 2012; Tynjälä & Heikkinen 2011; Blomberg 2008). Loikka yliopisto-opinnoista työelämään on pitkä, ja noviisiopettajien tukitoimille on tarvetta (Nissilä 2019b). Moni nuori opettaja kokee työuran alun haastavaksi, ja osa jopa päätyy vaihtamaan alaa (Tynjälä & Heikkinen 2011). Välijärven (2012, 226) mukaan keskeiseksi kysymykseksi onkin muodostunut se, miten noviisiopettajat saadaan kiinnittymään työelämään ja miten kiinnittymistä voidaan vahvistaa. Perehdytys on keskeisessä asemassa siinä, miten noviisiopettajat kiinnittyvät työelämään ja millaista tukea he saavat uransa alkuvaiheessa (Euroopan komissio 2019, 30; Ingersoll & Strong 2011; Wigford 2007). Viitalan (2014) mukaan heikko perehdytys on yksi tyypillisimmistä syistä työntekijöiden vaihtuvuuteen. Ingersollin ja Strongin (2011, 3) teorian (ks. alaluku 2.2) mukaisesti perehdytyksellä on työhön kiinnittymisen lisäksi tärkeä tehtävä myös nuoren opettajan ammatillisen kasvun tukemisessa.

#### 3.1 Perehdytyksen määrittelyä

Perehdytyksellä tarkoitetaan työntekijän tutustuttamista uuteen työhön ja työympäristöön. Perehdytyksen tulisi tarjota uudelle työntekijälle tarvittavat tiedot, taidot ja asenteet, jotta hän pystyy työskentelemään tehokkaasti ja suoriutumaan työstään (Stirzaker 2004, 33–34). Perehdytys on etukäteen suunniteltua toimintaa, minkä tarkoituksena on tutustuttaa työntekijä uuteen työpaikkaan. Perehdytys ei ole tarkoitettu ainoastaan noviisiopettajille, vaan se kuuluu antaa kaikille uusille työntekijöille heidän työkokemuksestaan riippumatta. (Stirzaker 2004, 33–34.) Kupias ja Peltola (2019) kuvaavat perehdytykseen liittyvän aina lähes samanlaisena toistuvia valmisteluja, kuten työvälineiden hankkimista, valtuuksien hakemista ja opastamista, kuten esimerkiksi työympäristöön ja työyhteisöön tutustumista.

Lainsäädäntö ohjaa osaltaan perehdytystä sekä asettaa sille vaatimuksia. Suomen työturvallisuuslaissa (2002/738) veloitetaan työnantajaa huolehtimaan

työntekijöistään. Tämän mukaan työntekijälle on annettava riittävä perehdytys työhön, työolosuhteisiin, työmenetelmiin sekä työvälineisiin. Lisäksi on annettava ohjausta terveyttä uhkaavan haitan tai vaaran välttämiseksi, ja työntekijän perehdyttämistä tulee täydentää tarvittaessa. Lisäksi työturvallisuuslaissa (2002/738) velvoitetaan huolehtimaan työntekijän terveydestä ja ottamaan huomioon työhön ja työympäristöön liittyvät seikat, sekä työntekijän henkilökohtaisiin edellytyksiin liittyvät seikat. Työntekijöiden työkyvyn ylläpitämiseksi on laadittava työsuojelun toimintaohjelma, josta käy ilmi tarvittavat toimenpiteet työkyvyn varmistamiseksi (2002/738). Työturvallisuuslain 13 §:n mukaan työnantajan on lisäksi huomioitava työn kuormittavuus, ettei työntekijän fyysiselle tai henkiselle terveydelle aiheudu haittaa.

OAJ kampanjoi työhyvinvoinnin puolesta lukuvuonna 2019-2020. Yhtenä teemana kampanjassa oli uusien työntekijöiden perehdytys. OAJ:n mukaan laadukas perehdytys toimii perustana sekä työhyvinvoinnille että työturvallisuudelle. Perehdytyksen tavoitteena OAJ:n mukaan on huolehtia koko henkilökunnan riittävästä osaamisesta, perehdyttää heitä terveellisiin ja turvallisiin työskentelytapoihin, sekä tutustuttaa heitä muuhun henkilöstöön sekä heidän tehtäviinsä työyhteisössä. Perehdytyksen tulee olla suunnitelmallista, siihen on oltava käytössä riittävästi aikaa sekä ajan tasalla oleva perehdytysmateriaali. (OAJ 2019.) OAJ:n mukaan perehdytyksen keskeisiä sisältöjä ovat opettajan palvelusuhde ja työpaikan organisaatio, lainsäädäntö ja ohjaavat asiakirjat, turvallisuus ja hyvinvointi, työn sisällöt ja prosessit, työpaikan käytännöt ja ohjeistus, työpaikan visio ja arvomaailma, sekä yhteistoiminta ja sen toimintatavat.

Jokisen ym. (2012, 29) mukaan perehdytyksellä on suuri merkitys opettajien työelämään kiinnittymiseen, ja perehdytyksen tulisikin toimia opettajankoulutuksen ja työelämän välisenä siltana. Myös Ingersoll ja Strong (2011, 3) näkevät perehdytyksen oleellisena osana koulutuksen ja työelämän välistä siirtymävaihetta. Suomessa ei ole käytössä säädöksiin perustuvaa perehdyttämisen mallia, joten uudet opettajat saavat erilaista ja eri tasoista perehdytystä koulusta riippuen (Jokinen & Sarja 2006, 186). Jokinen ja hänen kollegansa (2012, 29) ovat huolissaan eroista koulujen välillä, mutta vielä huolestuttavampaa on tieto siitä, että

usein perehdyttäminen on suorastaan laiminlyöty. Jokinen ym. (2012, 29) mainitsevat jopa kolmanneksen opettajista kokevan, etteivät he ole saaneet lainkaan perehdytystä. Myös Hongiston (2020) kirjoittaman artikkelin mukaan suurin osa OAJ:n kyselyyn vastanneista nuorista opettajista kertoivat perehdytyksen jääneen retuperälle. Aiemmat tutkimukset lisäksi osoittavat, että Suomessa uusien opettajien perehdytys on vähäisempää verrattuna muihin Euroopan maihin (OECD 2014). Suomessa vain yksi kuudesta uudesta opettajasta on mukana formaalissa perehdytysohjelmassa, mikä on Euroopan keskiarvoa (49 %) huomattavasti alhaisempi (Euroopan komissio 2014).

Hyvä perehdytys toimii pohjana ammatilliselle kasvulle. Harvoin perehdyttämisen aikana on kuitenkaan mahdollisuutta pohtia opettajan työn perimmäistä olemusta ja keskustella kiireettömästi perehdytettävän omista ajatuksista sekä päämääristä. (Jokinen ym. 2012, 29.) Jokisen ym. (2012, 29) mukaan kiireetön ja syvällinen pohdinta perehdytyksen aikana olisi kuitenkin ensiarvoisen tärkeää tasapainoisen ammatti-identiteetin kehittymisen kannalta. Niemen (2006, 73) mukaan EU tiedostaa opettajien olevan avain-asemassa Euroopan kehittymisen kannalta. Ammatillisen kasvun tueksi Euroopan komissio (2007, 12–13) on maininnut, että jokaisella uudella opettajalla on oikeus osallistua kolmen ensimmäisen työvuoden aikana perehdytysohjelmaan. Kolmen vuoden lisäksi opettajilla tulisi olla mahdollisuus saada järjestelmällistä tukea kokeneilta kollegoilta ja muilta ammattilaisilta läpi työuran. Perehdytyksessä tulisi myös pohtia, mihin se kohdistuu ja mitä sillä halutaan saavuttaa. Tällä hetkellä perehdytys keskittyy enemmän koulun työyhteisöön ja sen toimintatapoihin, kuin opettajan ammatilliseen kehittymiseen ja sen tukemiseen (Jokinen ym. 2012, 29).

### **3.2 Laadukkaan perehdytyksen lähtökohdat**

Perehdytys sekä tukee työhön kiinnittymistä että toimii oivana työkaluna ammatillisen kasvun tukemisessa. Euroopan komission (2019, 30) mukaan laadukas perehdytys vahvistaa noviisiopettajien minäpystyvyyden tunnetta ja lisää tyytyväisyyttä työhön. Laadukas perehdytys myös johtaa oppilaiden parempiin oppimis-

tuloksiin (Euroopan komissio 2019, 30; Ingersoll & Strong 2011, 1). On siis perusteltua, että koulujen tulisi panostaa nykyistä enemmän voimavaroja ja osaamista uusien opettajien perehdyttämiseen.

OAJ:n (2019) mukaan laadukas perehdytys rakentuu seuraavasta seitsemästä osa-alueesta; 1) opettajan palvelussuhde ja työpaikan organisaatio, 2) lainsäädäntö ja ohjaavat asiakirjat, 3) turvallisuus ja työhyvinvointi, 4) työn sisällöt ja prosessit, 5) työpaikan käytännöt ja ohjeistus, 6) työpaikan visio ja arvomaailma sekä 7) yhteistoiminta ja sen toimintatavat. Vaikka perehdytyksen yhteys ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen on kiistaton (Ingersoll & Strong 2011,1; Wigford 2007), ja ammatillisen kasvun merkitys työhön kiinnittymiseen tiedetään (Viitala 2014), ei OAJ:n perehdytyslistassa ammatillista kehittymistä ja sen tukemista juuri mainita. Ainoaksi maininnaksi ammatillisesta kehitykseen liittyen on kohdan 5) työpaikan käytännöt ja ohjeistus alla oleva opettajan kehityssuunnitelma. Laadukkaana perehdytyksen tulisi keskittyä edellä mainittujen käytännön toimintojen ja osa-alueiden lisäksi myös ammatillisen kasvun tukemiseen nykyistä enemmän.

Jotta perehdytyksen voidaan ajatella olevan laadukasta, tulee perehdytyksen toteuttamiseen olla riittävästi aikaa käytettävissä. Laadukkaasta perehdytyksestä puhuttaessa perehdytys voi kestää lukuisia viikkoja (Viitala 2014). Pitkäkestoinen perehdytysjakso tarjoaa aikaa ja mahdollisuuden syvempään oman toiminnan tarkasteluun. Ingersoll ja Strong (2011, 28) toteavat, että pidempi kestoiset perehdytysjaksot tai -ohjelmat vaikuttavat tarjoavan parempaa tukea noviisiopettajille kuin lyhytkestoiset. Perehtymisvaihe on uudelle työntekijälle usein raskas ja energiaa kuluttava vaihe. Työntekijältä kuluu paljon energiaa työtehtävien hoitamiseen ja virheiden mahdollisuus kasvaa (Viitala 2014). Muisti joutuu kovalle koetukselle uuden opittavan määrästä, eikä kaikkea tietoa ehdi omaksumaan. Perehdyttäminen vaatiikin tauottamista sekä realistia päämääriä, niin perehdyttäjältä kuin perehdytettävältä. (Kupias & Peltola 2019.) Perehdyttämisprosessi olisi hyvä jaksottaa siten, että oppiminen ja harjoittelu vuorottelevat keskenään (Kupias & Peltola 2019). Tämä mahdollistaisi asioiden syvemmän pohdinnan ja reflektoinnin nykyistä paremmin. Myös Viitala (2014) korostaa, että työntekijöiden sitouttamisen ja työhön kiinnittymisen kannalta on tärkeää luoda

realistiset odotukset uudelle työntekijälle sekä tarjota hänelle hyvä perehdytys. Hänen mukaansa työntekijällä tulee olla mahdollisuus oppimiseen ja kehittymiseen.

Ingersollin ja Strongin (2011) tutkimuksen mukaan tiedetään, että laadukas ja tehokas perehdytys on tärkeä osa-alue osana noviisiopettajan ammatillista kasvua. Jotta tiedetään, onko perehdytys ollut laadukasta, tehokasta, ja onnistunut tarkoituksen mukaisesti, täytyy sitä jotenkin seurata, arvioida tai mitata. Laadukkaaseen perehdytykseen kuuluu perehdytyksen seuraaminen esimerkiksi esimiehen kanssa käytävän keskustelun, kehityskeskustelun muodossa. Myös kehityssuunnitelman laatiminen kuuluu perehdytyksen seurantaan. Perehdytyksen onnistumista voi arvioida eri näkökulmista, kuten esimerkiksi noviisiopettajan työtyytyväisyytenä tai työsuoritusta tarkastelemalla (Shockley, Watlington & Felsher 2011, 18). Langdonin, Alexanderin, Dinsmoren ja Ryden (2012, 399) mukaan perehdytyksen arviointiin ei kuitenkaan ole yhtä luotettavaa tai tieteellisesti osoitettua tapaa.

Erilaisia oppijoita ja perehtyjä on yhtä monta kuin on noviisiopettajia. Yksi ja sama kaava ei toimi jokaiselle, eikä yhdelle laadukas perehdytys ole sitä toiselle. Kaikki oppivat omalla tavallaan, joten perehdytyksessä tulisi huomioida perehdytettävän opettajan yksilölliset tarpeet joustavasti (Keller-Schneider & Hericks 2019, 62), ja räätälöidä perehdytys näiden tarpeiden mukaisesti (Kupias & Peltola 2019). Yksilöllinen ohjaus, kuten esimerkiksi mentorointi, tarjoaa tähän vartenotettavan työkalun erilaisten perehtyjien huomioimiseksi ja perehdytyksen yksilöimiseksi.

Laadukkaaseen perehdytykseen ei siis ole vain yhtä yleispätevää kaavaa. Yleensä perehdyttäminen pitää sisällään muun muassa mentorointia, koulutusta, vertaisarviointia ja -palautetta sekä tapaamisia esimiehen tai muiden kollegojen kanssa (Euroopan komissio 2019, 30). Mentorointi on yleisin tapa tukea ja perehdyttää noviisiopettajia (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2008, 108), ja Suomessa mentorointi onkin yleistynyt 2000-luvulla osana perehdytystä (Heikkinen, Markkanen, Pennanen & Tynjälä 2014, 46). Ingersollin ja Strongin (2011, 25) tutkimuksen mukaan mentoroinnilla on ollut positiivinen vaikutus noviisiopettajien työhön kiinnittymiseen sekä ammatilliseen kehittymiseen. Myös Shockley,

Watlington ja Felsner (2011, 16) tulivat tutkimuksessaan siihen tulokseen, että mentorointi edesauttaa noviisiopettajien työhön kiinnittymistä.

**Mentorointi.** Jokisen ja Sarjan (2006, 187) mentorointi on yleisesti hyväksytty noviisiopettajien ohjaamisen väline. Perinteisesti mentorointia on kuvattu kahden ihmisen väliseksi suhteeksi. Aikaisemmin suhdetta on havainnollistettu kokeneen mentorin ja kokemattoman noviisin välisenä suhteena. (Pennanen, Bristol, Wilkinson & Heikkinen 2016; Jokinen & Sarja 2006, 184.) Termit mentori ja mentoroitava ovat yleisesti hyväksyttäviä kasvatustieteen alalla. Mentorilla tarkoitetaan usein vanhempaa ja kokenempaan henkilöä, joka opastaa tai neuvoo nuorempaa ja vähemmän kokenutta henkilöä (Pennanen, Bristol, Wilkinson & Heikkinen 2016). Mentoria voidaan yleisesti kuvata vaikutusvaltaiseksi työyhteisön jäseneksi, jolla on kokemusta sekä tietämystä, ja hän on sitoutunut tukemaan nuoren opettajan uraa (Thomas & Lankau 2009, 423). Mentorin tärkein tehtävä onkin tarjota noviisiopettajalle mahdollisuuksia oppia ja kasvaa (Pennanen, Bristol, Wilkinson & Heikkinen 2016). Mentorin rooli on keskeinen myös noviisiopettajan perehdyttämisessä kouluorganisaation sekä koulukulttuurin arvoihin ja normeihin. Myös hiljaisen tiedon jakaminen kuuluu mentorin tehtävään. (Euroopan komissio 2010, 17.)

Mentorointi nähdään yhä useammin jatkuvana dialogina mentorin ja noviisiopettajan välillä (Tynjälän ja Heikkisen 2011, 24; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2008, 107–109). Mentorointi on ajatusten ja ideoiden vaihtamista puolin ja toisin, ja mentoroinnissa oppiminen on molemminpuolista. Tällainen vastavuoroinen vuorovaikutus mentorin ja noviisiopettajan välillä näyttäisi johtavan parhaaseen tulokseen noviisiopettajien perehdytystä tarkasteltaessa. (Tynjälä & Heikkinen 2011, 24.) Reflektiiviset keskustelut mentorin kanssa edistävät ammatillista kasvua ja myös vahvistavat ammatti-identiteettiä (Heikkinen, Markkanen, Pennanen & Tynjälä 2014, 47). Käsitteenä mentorointi on ajan saatossa laajentunut, ja nykyisin sen voidaan ajatella tarkoittavan esimerkiksi vertaismentorointia tai yhteisopettajuutta koulun kontekstissa (Pennanen, Bristol, Wilkinson & Heikkinen 2016; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2008, 107).

Asetelma on tasapäistynyt mentorin ja noviisin välillä, eikä vuorovaikutussuhde enää ole tiedon kaatamista ylhäältä alas, vaan pikemminkin tasavertaisten kollegojen käymää dialogia (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2008, 109). Tällaista tasavertaista työskentelyä kollegojen välillä kutsutaan työparityöskentelyksi. Työparityöskentely eroaa mentoroinnista siten, että vuorovaikutussuhde osallisten välillä on tasavertainen, kun taas mentoroinnissa asetelma on selkeämmin kokenut mentori – kokematon noviisiopettaja (Pennanen, Bristol, Wilkinson & Heikkinen 2016).

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen tehtävää, lähestymistapaa, toteuttamiseen liittyviä kysymyksiä sekä arvioidaan tutkimuksen eettisyyttä. Tutkimuksen luotettavuutta ja mahdollisia rajoituksia tarkastellaan tutkimuksen pohdinta -osiossa (6.2).

### 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää noviisiopettajien kokemuksia ja käsityksiä induktiovaiheesta. Induktiovaiheen lisäksi tutkimus pyrkii selvittämään noviisiopettajien kokemuksia heidän saamastaan perehdytyksestä. Aiemmissä tutkimuksissa (mm. Tynjälä & Heikkinen 2011; Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012; Heikkinen, Swachten & Akyol 2015) on todettu, että Suomessa luokanopettajien saama perehdytys vaihtelee kouluittain ja perehdytysmenetelmät ovat varsin kirjavia. Tutkimuskysymyksillä saadaan selvitettyä, millaisena induktiovaihe näyttäytyy tämänhetkisille noviisiopettajille, ja millaisia kokemuksia heillä on perehdytyksestä.

Tutkimuksessa käytetään kahta pääkysymystä, joista ensimmäisessä on kaksi alakysymystä. Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Millaisena induktiovaihe näyttäytyy noviisiopettajalle?
  - i) Minkä tekijöiden koetaan helpottaneen induktiota työelämään?
  - ii) Entä minkä tekijöiden koetaan vaikeuttaneen induktiota työelämään?
- 2) Millaisia kokemuksia noviisiopettajille on saamastaan perehdytyksestä?

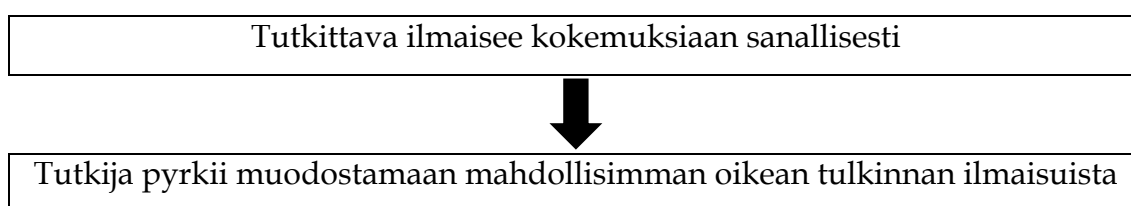
### 4.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimus on toteutettu laadullisin menetelmin, ja tutkimusta lähestytään fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimusfilosofisesta näkökulmasta. Tämän lähestymistavan keskiössä on ihminen ja tämän kokemukset. Laine (2001) korostaa kokemuksen, merkityksellisyyden sekä yhteisöllisyyden käsitteiden merkitystä



fenomenologis-hermeneuttisessa lähestymistavassa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Sekä tutkijana että tutkittavana on ihminen, ja tutkimuskohteena on tutkittavan kokemukset sekä hänen kokemuksilleen luomansa merkitykset (Laine 2018). Hyvärisen (2017) mukaan kokemus on tutkimuskohteena tärkeä, vaikkei sitä pidettäisikään täysin ainutlaatuisena. Fenomenologis-hermeneuttisessa lähestymistavassa tutkimusta ohjaa ajatus ihmiskäsityksestä – millainen ihminen on tutkimuskohteena? (Laine 2018). Fenomenologisessa lähestymistavassa tutkija pyrkii unohtamaan omat ennakkokäsityksensä ja toteuttamaan tutkimuksen ilman minkäänlaista hypoteesia (Varto 1992, 86). Tämä tutkimus on toteutettu aineistolähtöisesti, joten tutkija on pyrkinyt sivuuttamaan aiemmat käsityksensä aiheesta ja tutkimus on tarkastellut tutkimuksen aikana esiin nousseita seikkoja.

Hermeneutiikassa puolestaan on kyse ihmisen kyvystä ymmärtää ja tulkita sosiaalista todellisuutta (Patton 2015, 115; Siljander 2014, 72). Voidaan pelkistetysti ajatella, että hermeneutiikassa kyse on ymmärtämisestä ja tulkitsemisesta. Laine (2018) täydentää, että hermeneutiikassa pyritään tulkitsemaan toisen ihmisen ilmaisuja. Tästä syystä hermeneutiikka on mukana sellaisissa fenomenologisissa tutkimuksissa, joissa tutkijan tekemä tulkinta on osa tutkimusta. Tämän tutkimuksen kohdalla tämä näkyy tutkimuksen aineiston keruussa (ks. kuvio 2). Aineisto kerättiin haastattelemalla, joten aineisto koostuu tutkittavien ilmauksista. Tutkijan tehtävä on pyrkiä mahdollisimman todenmukaisesti tulkitsemaan näitä ilmaisuja, tutkittavien ilmeitä sekä eleitä. (Laine 2018.)



KUVIO 2. Tutkimuksen ja haastattelun eteneminen pelkistetysti (Laine 2018).

Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa valikoitui tähän tutkimukseen siksi, että tässä lähestymistavassa korostetaan yksilön perspektiiviä, tämän kokemusmaailmaa sekä näiden merkityksiä yksilölle (Laine 2018). Laineen (2018) mukaan tämä lähestymistapa soveltuu osaksi laadullista tutkimusta, jos tutkimus-

kohteena on ihmisen kokemusmaailma ja tutkimuksen tarkoitus on pyrkiä ymmärtämään tätä kokemusmaailmaa. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita juuri noviisiopettajien yksilöllisistä kokemuksista, yhteiskunnallista tai yhteisöllistä näkökulmaa kuitenkin väheksymättä.

Ilmaisut, niiden ymmärtäminen sekä tulkitseminen ovat osa jokapäiväistä arkea. Laine (2018) kuvaakin tätä yhteisöllisen maailman perusilmiöksi. Tulkitsemme toisten ilmaisuja omien kokemusten kautta ja luomme ilmaisuille erilaisia merkityksiä. Tämä ei ole tietoista toimintaa, vaan on muodostunut osaksi ihmisen luontaista tapaa kommunikoida. Tätä luontaista ymmärrystä kutsutaan hermeneutiikassa esiymmärrykseksi. (Laine 2018.) Tämä tarkoittaa tämän tutkimuksen kohdalla sitä, että tutkijan aiemmat omat kokemukset tutkittavasta aiheesta ohjaavat tutkijaa ja vaikuttavat tutkimuksen aikana tehtyihin valintoihin. Tosin sanoen, vaikka tutkimuksessa pyrittiin fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan ja tutkimuksessa korostui aineistolähtöinen ajattelu, on tällaista tutkimusta käytännössä mahdoton toteuttaa puhtaasti näistä lähtökohdista.

### 4.3 Tutkittavat ja aineiston keruu

Tutkimukseen osallistui neljä (N = 4) noviisiopettajaa Keski-Suomen alueelta, neljästä eri koulussa. Rajasin tutkittavien määrään neljään, sillä katsoin sen olevan riittävä tähän laadulliseen tutkimukseen. Alasuutari (2011) painottaa, ettei aineiston koko ole ratkaiseva tekijä laadullisessa tutkimuksessa. Laadullisen tutkimuksen tarkoitus on saada mahdollisimman syvä ymmärrys rajatusta ilmiöstä, eikä laadullinen tutkimus pyri tilastolliseen paikkansapitävyyteen. Eskola ja Suoranta (2014, 18) täydentävät, että laadullisen tutkimuksen aineistossa laatu on määrää tärkeämpää. Tutkimuksen tulokset -osiossa tutkittavista käytetään tunnistekoodoja H1, H2, H3 sekä H4. Nämä tunnistekoodit ovat muodostettu siten, että H1 tarkoittaa ensimmäistä haastateltavaa, H2 toista ja niin edelleen.

Haastateltavat valikoituivat tutkimukseen harkinnanvaraisesti, sillä Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on keskeistä, että tutkittavat tietävät tutkittavasta ilmiöstä tai heillä on omakohtaista kokemusta siitä. Harkinnanvaraisella otannalla tutkimukseen valikoituu sellaisia tutkittavia,

jotka pystyvät vastaamaan tutkimuskysymyksiin parhaalla mahdollisella tavalla (Hirsjärvi & Hurme 2000, 59). Tämän tutkimuksen kohdalla harkinnanvaraisella otannalla valittiin sellaisia luokanopettajia, jotka olivat siirtyneet vastikään luokanopettajaopiskelijasta luokanopettajaksi alakouluun. Näiden luokanopettajien työkokemus vaihteli noin puolesta vuodesta vajaaseen kahteen vuoteen. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää noviisiopettajien kokemuksia sekä induktiovaiheesta että perehdytyksestä, joten tutkimukseen valikoituneet tutkittavat olivat sopivia osallistumaan tutkimukseen.

Tutkittavia lähestyttiin sähköpostilla, jossa tiedusteltiin heidän kiinnostustaan osallistua tähän tutkimukseen. Sähköpostissa mainittiin tutkimuksen tarkoitus sekä tavoite. Vasta kun tutkittavat kertoivat osallistuvansa tutkimukseen, kerrottiin heille tarkempia tietoja tutkimuksen toteutuksesta, sekä heille toimitettiin luettavaksi suostumuslupalomake (ks. liite 1) sekä tutkimuslupalomake (ks. liite 2) sähköpostitse.

Tutkimuksen aineisto kerättiin vuoden 2020 tammi-helmikuun aikana, ja aineisto koostuu neljästä yksittäisestä yksilöhaastattelusta. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat haastattelun tarkoituksen olevan yksinkertainen. Kun halutaan tietää mitä ihminen ajattelee, on sitä luontevinta kysyä häneltä itseltään (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkimuksessa selvitetään noviisiopettajien käsityksiä ja kokemuksia, joten on perusteltua kysyä näitä heiltä itseltään. Aineistonkeruun menetelmänä haastattelu on täten perusteltu tämän tutkimuksen kontekstissa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48; Tuomi & Sarajärvi 2018).

Tämän laadullisen tutkimuksen aineistonkeruun menetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Haastattelut seurasivat tiettyä kysymysrunkoa, mikä oli muodostettu tutkimuskysymysten teemoista. Haastattelu-runko säilyi samana kaikkien haastattelujen aikana, mutta kysymysten järjestys vaihteli haastatteluittain. Lisäksi saatoin kysyä tarkentavia kysymyksiä haastattelurungon ulkopuolelta. Toisin sanoen haastattelut eivät olleet keskenään identtisiä, eikä laadullisessa tutkimuksessa niiden tarvitse ollakaan (Tuomi & Sarajärvi 2018). Puolistrukturoidun haastattelun etuna on juuri sen joustavuus ja keskustelunomainen luonne. Joustavuudella tarkoitetaan mahdollisuutta poiketa

suunnitellusta ja tarttua haastattelun aikana nousseisiin mielenkiintoisiin seikkoihin, sekä mahdollisuutta kysyä näistä lisää. Pysin haastellessani keskustelunomaiseen ja luonnolliseen vuorovaikutukseen, vaikka haastattelun tarkoitus onkin kerätä mahdollisimman paljon tietoa. Haastattelu on aina päämäärätietoista ja suunniteltua toimintaa. (Ruusuvuori & Tiittula 2017.) Teemahaastattelu etenee ennalta päätettyjen teemojen mukaisesti, mutta tarvittaessa tutkija voi käyttää tarkentavia kysymyksiä apunaan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Tässä tutkimuksessa korostuvat tutkittavien tulkinnot tutkittavasta aiheesta ja heidän niille antamat merkitykset sekä näiden merkityksien syntyä. Tällöin on metodologisesti perusteltua käyttää teemahaastattelua aineiston keruussa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48; Tuomi & Sarajärvi 2018).

Haastattelurunko koostui tutkimuskysymyksien mukaisesti kahdesta pääteemasta; induktiovaiheen kokemuksista yleisesti sekä noviisiopettajien saamasta perehdytyksestä luokanopettajan ammattiin. Haastattelujen aluksi tutkittavia pyydettiin kuvailemaan heidän kokemuksiaan induktiovaiheesta sekä erittelemään induktiovaihetta helpottaneita sekä vaikeuttaneita tekijöitä. Tutkittavien vastaukset ohjasivat haastatteluiden kulkua. Toisen teeman kohdalla tutkittavia pyydettiin kuvailemaan saamaansa perehdytystä.

Ennen jokaista haastattelua täytimme virallisen tutkimukseen suostumuslomakkeen haastateltavien kanssa, ja kerroin haastateltaville heidän oikeutensa. Samassa yhteydessä kertosin vielä tutkimuksen tarkoituksen ja tavoitteen, ettei mikään jäisi epäselväksi ennen haastattelujen toteuttamista. Kysyin vielä ennen haastattelujen aloittamista, oliko haastateltavilla kysyttävää tutkimuksesta. Lisäksi vielä varmistin, että haastateltaville sopi haastattelun äänittäminen tallentimelle sekä äänitetallenteen käyttö tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa. Haastattelujen kesto vaihteli noin tunnista hieman vajaaseen kahteen tuntiin.

#### **4.4 Aineiston analyysi**

Tutkimuksen aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä pyritään

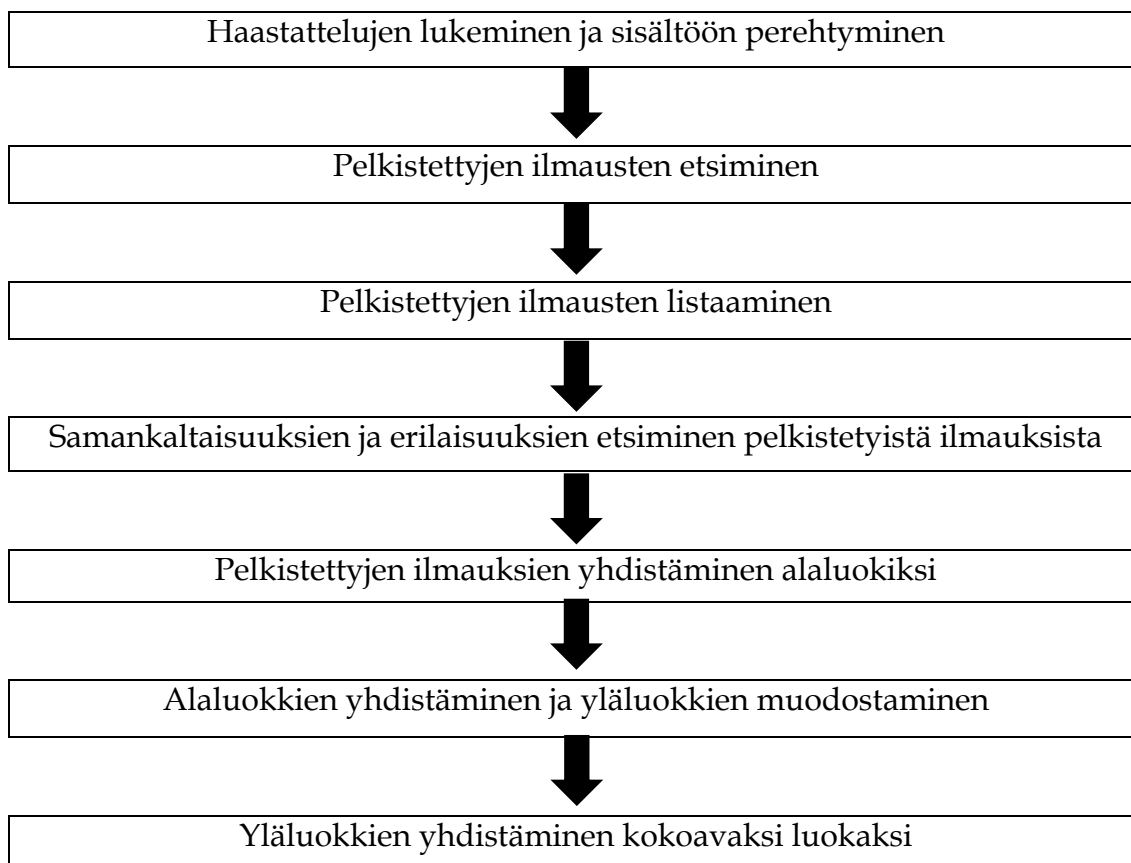
rakentamaan teoreettinen kokonaisuus tutkimusaineistosta. Analyysiyksiköt eivät ole etukäteen valikoituja vaan ne valitaan aineistosta tutkimustehtävän mukaisesti. Aineistolähtöisessä analyysissä aikaisempien havaintojen tai teorioiden ei pitäisi vaikuttaa analyysin tekemiseen tai tutkimuksen lopputulokseen, sillä analyysin oletetaan olevan aineistolähtöistä. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää noviisiopettajan kokemuksia sekä induktiovaiheesta että perehdytyksestä, joten rajasin aineiston analyysin käsittelemään näitä teemoja. Tutkimustehtävän lisäksi aineiston analyysiä ohjasivat tutkimuskysymykset. Todettakoon, että vaikka tutkimuksessa pyrittiin aineistolähtöiseen analyysiin, on siinä viitteitä myös teoriaohjaavasta aineiston analyysistä. Analyysiin ovat osaltaan vaikuttaneet taustakirjallisuus, johon olen tutkimuksen aikana perehtynyt sekä aikaisemmat tietoni aiheesta. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavatkin, että täysin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä on erittäin hankala toteuttaa.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi valikoitui analyysimenetelmäksi siitä syystä, että se osaltaan tukee tutkimuksen fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa. Tutkittavien kokemukset ja kokemuksille luodut merkitykset ovat varsin subjektiivisia, joten on luontevaa edetä aineisto edellä ja valita aineistosta esiin nousseita tekijöitä sen sijaan, että seuraisi orjallisesti aiempia teorioita tutkittavasta ilmiöstä. Alasuutarin (2011) mukaan laadullisessa tutkimuksessa usein aineiston sisältö luo rajat sille, millaisia tutkimusmetodeja voi käyttää. Tämän tutkimuksen aineisto koostuu noviisiopettajien kokemuksista, joten on perusteltua jäsentää aineistoa aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Aineiston analyysi eteni Tuomen ja Sarajärvin (2018) aineistolähtöisen analyysin mallia seuraten (ks. kuvio 3). Aineiston analysoitiin tutkimuskysymyksien mukaisesti, eli käytännössä toteutin analyysin kummankin tutkimuskysymyksen kohdalla erikseen. Aineiston analyysi voidaan jakaa karkeasti kolmeen vaiheeseen; 1) aineiston redusointiin eli pelkistämiseen, 2) aineiston klusterointiin eli ryhmittelyyn, sekä 3) aineiston abstrahointiin eli teoreettisen käsitteiden muodostamiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Haastattelujen kuunteleminen ja litterointi





KUVIO 3. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Aloitin aineiston analyysin kuuntelemalla haastattelut ja litteroimalla aineiston kirjalliseen muotoon (ks. Ranta & Kuula-Luumi 2017). Litteroin kaikki haastattelut, mutta jätin sellaiset osat litteroimatta, jotka eivät liittyneet tutkimuskysymyksiin tai olleet relevantteja tämän tutkimuksen kannalta. Seuraava vaihe aineiston analyysissä oli perehtyä litteraatteihin lukemalla niitä. Tässä vaiheessa tein jo pieniä muistiinpanoja litteraatteihin analyysin tulevia vaiheita varten.

Seuraavaksi esitin tutkimuskysymyksiä mukaisia kysymyksiä aineistolle, jotta pystyin selvittämään, mistä aineistossa ollaan kiinnostuneita tämän tutkimuksen kohdalla. Tutkimuskysymyksiin liittyvien ilmauksien etsimisen jälkeen listasin nämä alkuperäisilmaukset. Toteutin aineistonanalyysin kummankin tutkimuskysymyksen kohdalla erikseen. Tämän jälkeen redusoin, eli pelkistin näiden alkuperäisilmauksien ulkoasua ja yhdistin samankaltaisia tai samaa tarkoittavia, pelkistettyjä ilmauksia alaluokiksi (ks. taulukko 1). Kullekin alaluokalle annettiin mahdollisimman hyvin kyseistä joukkoa kuvaava nimi (ks. taulukko 2).

TAULUKKO 1. Ilmauksien pelkistäminen.

<b>Alkuperäinen ilmaus</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>
Mutta mä en oikee tiiä karkaako tää, mut erkalta sain paljon semmosta tukea siihe ammatillisee kasvuu että sen kanssa tehtiin tosi paljon yhteistyötä.	Erityisopettajalta sain paljon tukea
Se unohtu tossa sanoa et erityisopettajilta on saanu ihan hirveästi apua kaikkiin tämmösiin asiakirjojen täyttämiseen.	Erityisopettaja auttoi asiakirjoissa
Se erityisopettaja paljo anto mulle palautetta tehdystä työstä ja tämmösestä.	Erityisopettaja antoi palautetta

TAULUKKO 2. Esimerkki alaluokkien muodostamisesta.

<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Alaluokka</b>
Erityisopettaja auttoi asiakirjoissa	Erityisopettajan tuki
Erityisopettajat auttavat mielellään	
Erityisopettajat auttaneet asiakirjoissa	
Erityisopettaja antoi palautetta	
Erityisopettaja briiffasi oppilaista	
Erityisopettajalta sain paljon tukea	

Aineistoanalyysin seuraavassa vaiheessa samankaltaiset alaluokat koottiin ja yhdistettiin yläluokiksi. Yläluokkien nimeämiseen käytettiin samaa tapaa kuin alaluokkienkin, eli kukin alaluokista muodostunut yläluokka nimettiin vastaamaan mahdollisimman tarkasti sen sisältöä. Aineiston ryhmittelyn eli klusteroinnin tarkoitus on tiivistää aineistoa, sekä auttaa muodostamaan käsitteitä, jotka kuvaavat yleisempiä tekijöitä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineiston sisällönanalyysin viimeisessä vaiheessa yläluokat yhdistetään kokoavaksi luokaksi ja nimetään niitä yhdistävien piirteiden tai teeman mukaan (ks. taulukko 3).

TAULUKKO 3. Kokoavan luokan muodostuminen.

Yläluokat	Kokoava luokka
Formaali perehdytys	Noviisiopettajan kokemuksia perehdytyksestä
Työyhteisö perehdyttäjänä	
Perehdytyksen puutteet ja kehityskoh- teet	
Perehtyjän aktiivinen rooli	

Analyysin edetessä ensin yksittäisistä ilmauksista muodostui alaluokkia, joista taas rakennettiin yläluokkia. Lopuksi yläluokat yhdistettiin yhdeksi kokoavaksi luokaksi. Aineiston analyysin voidaan todeta edenneen induktiivisen päättelyn mukaisesti, eli yksittäisestä ilmauksesta yleiseen käsitteeseen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineiston sisällönanalyysi helpottaa tutkimusaineiston hahmottamista sekä auttaa vastaamaan tutkimuskysymykseen mahdollisimman tarkoituksen mukaisesti. Ala-, ylä- ja kokoavan luokan avulla pyritään luomaan kokonaisvaltainen ymmärrys aineistosta sekä vastaamaan tutkimuskysymykseen.

#### 4.5 Eettiset ratkaisut

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 19–20) mukaan tutkimuksen eettisyyttä tarkastellessa keskeisiä periaatteita ovat tutkittavien suostumus tutkimuksen tekoon, luottamuksellisuutta ja yksityisyys. Eskola ja Suoranta (2014, 57) painottavat yksityisyyden tärkeyttä. Tutkittaville luvattu anonyymiteetti tulee varmistaa myös tutkimuksen tuloksia julkaistaessa, ja näin turvata tutkittavien henkilöllisyyden salassa pysyminen. Tämän tutkimuksen kohdalla tutkittavien anonyymiteetistä on huolehdittu tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tutkittavat saattavat kuitenkin tunnistaa itse itsensä esimerkiksi tutkimuksessa käytetyistä sitaateista. Tutkittavista käytetään tunnistekoodia (H1, H2, H3 ja H4) läpi tutkimuksen. Tutkittavien henkilöllisyys ei ole tunnistettavissa, mikä on olennaista tutkimuksen eettisyyttä tarkasteltaessa (Ranta & Kuula-Luumi 2017). Lisäksi laki edellyttää, etteivät ulkopuoliset tahot voi selvittämään tutkimukseen osallistuneita. (Kuula 2006, 108.)



Tutkittavilta on saatu kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumiseen virallisen suostumuslomakkeen (ks. liite 1) muodossa. Suostumuslomakkeesta käy ilmi tutkimuksen tarkoitus sekä tavoite. Lomakkeessa kerrotaan tarkasti, miten tutkimusaineistoa käsitellään sekä tutkimuksen aikana että sen jälkeen. Myös tutkittavien oikeudet, kuten oikeus kesken tutkimuksen tutkimuksesta vetäytymiseen, käyvät ilmi suostumuslomakkeesta. Varmistin vielä kysymällä ennen jokaista haastattelua, että tutkittavat varmasti ymmärtävät mihin ovat suostumassa ja annoin heille mahdollisuuden vielä kysyä, jos kysyttävää olisi.

Suostumuslomakkeen lisäksi sekä tutkija että tutkittavat allekirjoittivat Tietosuoja-asetus (679/2016) mukaisen tutkimuslupalomakkeen (ks. liite 2), mistä käy ilmi seuraavat seikat: 1) tutkimuksen nimi, luonne sekä kesto, 2) mihin henkilötietojen käsittely perustuu 3) tutkimuksesta vastaavat tahot (tutkija ja tutkimuksen ohjaajat), 4) tutkimuksen tausta ja tarkoitus, 5) tutkimuksen käytännön toteutus, 6) mahdolliset haitat ja hyödyt, 7) henkilötietojen suojaaminen, 8) tutkimustulokset, 9) tutkittavien oikeudet, 10) henkilötietojen säilyttäminen sekä 11) rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen. Tutkimuslupalomakkeella varmistetaan siitä, että tutkittavilla on ollut mahdollista saada riittävästi tietoa tutkimuksesta, heidän oikeuksistaan sekä tutkittaville on ollut mahdollisuus kysyä lisätietoa missä tahansa vaiheessa tutkimusta. Tutkimukseen osallistuminen perustuu täysin vapaaehtoisuuteen ja tutkittavilla on mahdollisuus peruuttaa osallistumisensa missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. (Ranta & Kuula-Luumi 2017.)

Tutkimukseen osallistuneet noviisiopettajat olivat kaikki tutkijan ennestään tuntemia luokanopettajia. Tutkijan ja tutkittavien välisen suhteen määrittely lisää tutkimuksen läpinäkyvyyttä, ja noudattaa Suomen akatemian tutkimuseettisissä ohjeissa mainittua rehellisyyttä (TENK 2012).

Eettisyyttä tarkasteltaessa on syytä kiinnittää huomiota tutkimuksen aineistoon. Tutkimuksen aineiston keruussa, käsittelyssä ja hyödyntämisessä on noudatettu tarkkuutta sekä yleistä huolellisuutta. Aineistoa on säilytetty ja käsitelty luottamuksellisesti, eikä ulkopuolisilla ole ollut pääsyä aineistoon. Lisäksi aineisto on hävitetty heti, kun tutkimuksen eteneminen on sen mahdollistanut. Tutkimuksen kaikissa vaiheissa on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012) määrittelemää hyvää tieteellistä käytäntöä (Tuomi & Sarajärvi

2018). Tähän käytäntöön kuuluu, että tutkija noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, kuten esimerkiksi rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta sekä tarkkuutta tutkimustyössä. Hyvää tieteellistä käytäntöä noudattava tutkimus on hyvin suunniteltu, toteutettu ja raportoitu riittävän yksityiskohtaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Tutkimuksen eettisyyden tarkastelu on keskeistä tutkimuksen uskottavuuden kannalta. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkijan eettiset ratkaisut ja tutkimuksen uskottavuus ovat toisistaan erottamattomia. Tutkimuksen uskottavuus on riippuvainen siitä, että tutkija noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tuomi ja Sarajärvi (2018) ovat todenneet, että laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa voidaan pitää lähtökohtana seuraavaa ajatusta: ”jos tutkimus ei ole eettisesti kestävä, se ei voi olla luotettava, mutta eettinen kestävyys ei tee vielä tutkimuksesta luotettavaa”. Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan alaluvussa 6.2.

## 5 TULOKSET

Tässä pääluvussa esitetään tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksiä mukailen. Ensimmäisessä alaluvussa (5.1) vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, eli millaisena induktiovaihe näyttäytyy noviisiopettajalle? Alaluvussa tarkastellaan noviisiopettajien kokemuksia yleisesti induktiovaiheesta, sekä induktiovaihetta ja sopeutumista edistäneitä sekä vaikeuttaneita tekijöitä. Toisessa alaluvussa (5.2) puolestaan vastataan toiseen tutkimuskysymykseen, eli siihen millaisia kokemuksia noviisiopettajilla on saamastaan perehdytyksestä? Noviisiopettajien kokemuksia perehdytyksestä tarkastellaan työyhteisön, formaalin perehdytyksen sekä perehtyjän oman roolin näkökulmista. Lisäksi käsitellään noviisiopettajien perehdytyksessä kokemia puutteita sekä mahdollisia kehittämiskohteita. Tutkijan omaa ajattelua ja tulkintaa tuodaan esille tutkimuksen pohdinta -osiossa.

### 5.1 Noviisiopettajien kokemuksia induktiovaiheesta

Noviisiopettajien induktiovaihetta leimaa yleisesti epävarmuus, riittämättömyyden tunne, ja työuran alku herättää monenlaisia kysymyksiä. Kiinnostavin tulos oli työparityöskentelyn ja työparin merkitys noviisiopettajien työhön kiinnittymisessä. Tutkittavista kahdelle oli nimetty työpari, ja työparityöskentely vaikutti helpottavan induktiovaihetta ja sen kuormittavuutta. Aineistosta on myös selkeästi havaittavissa induktiovaihetta sekä edistäneitä että vaikeuttaneita tekijöitä tutkittavien kokemuksiin pohjautuen. Induktiovaihetta edistäneitä tekijöitä ovat olleet muun muassa kollegoilta saatu tuki sekä positiivinen työilmapiiri. Jokaisen tutkittavan kohdalla työyhteisön merkitys työelämään kiinnittymiseen on ollut merkittävä. Induktiota vaikeuttaneita tekijöitä puolestaan ovat olleet esimerkiksi puutteelliset resurssit sekä noviisiopettajien ikävät tai negatiiviset kokemukset.

### 5.1.1 Yleisiä kokemuksia induktiovaiheesta

Tämän tutkimuksen aineisto yleisten kokemusten osalta oli selkeästi kaksijakoinen. Tutkittavat, joilla oli työpari, kokivat induktiovaiheen kevyemmin kuin tutkittavat, joilla työparia ei ollut. Työparin läsnäolo näytti vaikuttavan siihen, millaisena induktiovaihe noviisiopettajalle näyttäytyi ja miten he sen kokivat. Vaikka opettajan uran alkuun liittyy paljon epävarmuutta ja ajoittain kokemuksia riittämättömyyden tunteesta, oli tämän tutkimuksen kohdalla selkeä ero työparityöskentelyä toteuttaneiden tutkittavien ja itsenäisesti työskentelevien tutkittavien välillä. Opettajat, joilla oli työpari, kokivat induktiovaiheen varsin kevyeksi. Vaikka uutta opittavaa oli paljon, eivät he kokeneet sitä kuormittavaksi.

Siirtymä siihen [työelämään] meni varsin kivuttomasti, että aika paljon uutta mut en kokenu sitä millää tavalla niin ku hirveen stressaavaks tai ahdistavaks kuitenkin. (H1)

No mullahan oli aika silleen vois sanoo aika iisi alotus [--] aika kevyt alotus tuntu oleo ittellee et helposti pääs kyllä hommaan kiinni. [--] Haluun viel painottaa sitä miten helpoo alottaa työ jos sul on työpari siinä. [--] Et jos miettii omaa uran alkua ni kyl mä sen [työparin] niin ku otan isoimpana nostona et miks oli niin helppoa alottaa. (H2)

Ilman työparia työskennelleet tutkittavat kokivat induktiovaiheen toisin kuin työparin kanssa työskennelleet. Induktiovaihe koettiin verrattain kuormittavaksi sekä haastavaksi. Tutkittavat kuvailivat kokemuksiaan induktiovaiheesta ristiriitaiseksi, sillä työ oli haastavaa mutta kivaa. Toinen näistä tutkittavista koki jatkuvasti riittämättömyyden tunnetta.

No aika semmonen hypähdys avantoon se vois olla, jos jonku kielikuvan tähän vois heittää. [--] Tuntu niin ku rankalta, väsyttävältä ja toki myös innostuneelta. [--] Oli jatkuvasti sellanen riittämättömyyden tunne. (H3)

Mikä ekana tulee mieleen ni aika kuormittavana, et se muuttuu joteki se arki kyllä aika totaalisesti. [--] On se sillee aika hyppy syvään päähän kuiteki. Kyl se yleisesti aika raskasta on ollu se siirtymä sihe työelämään. (H4)

Vaikka induktiovaihe ja työn aloittaminen koettiin eri tavoin tutkittavien välillä, kaikkia tutkimuksen noviisiopettajia kuitenkin yhdisti epävarmuuden tunne. Epävarmuus liitettiin omaan opettajuuteen, ja noviisiopettajat kyseenalaistivat omaa osaamistaan. Noviisiopettajat kokivat ajoittain riittämättömyyden tunnetta ja induktiovaiheen alkua väritti myös pelko selviytymisestä.

Ehkä ite kestää epävarmuutta et nyt on ihan vitun hukassa, että kestää sen tilanteen, vaikka se stressaakin jonkin verra. Mut kyl mä voin kuvitella et monelle muulle se voi

olla ihan katastrofaalinen ja tosi ahistava tilanne, semmone et pystyy hatusta vetää jotaki ku ei homma toimi. (H4)

Se jännitti tosi paljon tai ne oli haasteellisia et miten tavallaan saa rakennettua ihan suhteellisen laadukkaan opetuksen [--] alkuun tietysti jännitti et miten mä selviin kaikista oppiaineista. (H3)

Luokanopettajan laaja työnkuva mietitytti noviisiopettajia ja osaltaan lisäsi epävarmuuden tunnetta. Noviisiopettajat kokivat haastavaksi suunnittelutyön, oppisisällöt sekä opetuksen rakentamisen, opetussuunnitelman väljyyden ja arvioinnin toteuttamisen. Muita raskauden kokemuksia lisääviä tekijöitä olivat lastensuojeluun liittyvät asiat, kuten esimerkiksi lastensuojeluilmoituksen tekeminen. Myös kodin ja koulun välinen yhteistyö jännitti noviisiopettajia. Lisäksi erilaiset pedagogiset asiakirjat mietityttivät noviisiopettajia ja niiden täyttäminen koettiin hankalaksi. Muita aineistosta nousseita epävarmuutta lisänneitä tekijöitä olivat oman työajan rajaamisen vaikeus, päivittäisten rutiinien luominen sekä luokanopettajan työn mukanaan tuoma suuri vastuu.

### 5.1.2 Kokemuksia induktiota edistäneistä tekijöistä

Tutkimuksen aineistosta oli selkeästi löydettävissä induktiota edistäneitä tai helpottaneita tekijöitä, jotka olivat yhteisiä kaikilla tutkimuksen noviisiopettajilla. Kaikissa haastatteluissa korostui työyhteisön merkitys. Tutkimustuloksista keskeisimpiä induktiota edistäneitä tekijöitä olivat kollegojen tuki, työilmapiiri, kouluhenkilökunnalta sekä oppilailta saatu hyvä vastaanotto ja positiivinen palaute. Työyhteisön lisäksi noviisiopettajien oma positiivinen asenne ja realistiset odotukset edesauttoivat induktiota. Vaikka noviisiopettajia jännitti yhteistyö koulun ja kodin välillä, siitä saadut positiiviset kokemukset niin ikään edesauttoivat induktiovaiheen sujumista.

Jokaisen tutkittavan kohdalla haastatteluissa toistui useaan otteeseen kollegoilta saatu tuki ja sen merkitys induktiota edistävänä tekijänä. Tässä tutkimuksessa kollegalla tarkoitettiin lähikollegaa, kuten esimerkiksi viereisen luokan opettajaa tai mahdollista työparia, koulun rehtoria sekä erityisopettajia. Tuella tarkoitettiin yhteistyötä, avun tarjoamista ja opastamista, kollegoilta saatua empatiaa, päivittäisten kuulumisten kyselyä sekä arkisia keskusteluja kollegojen välillä.

Oli useita opettajia, jotka oli hoitamas mun puolesta asioita, että oli niin ku joku joka oli hoitanu mun sähköpostin ja vilmat kuntoon [--] mun rinnakkaisluokan kollega oli koko ajan et "hei mul on idea ku ens viikol alkaa kunnolla koulu, et mä aattelin ainaki ottaa äikäs tämmösi juttui et ota sinäkin jos tuntuu et ei vielä oikein tiedä mitä pitäs tehdä". (H3)

Mulla nyt sattuu ole hyvä tiimi siinä [luokka-asteella] Rinnakkaisluokan opettaja ja erkkä-opettaja, että sai niin ku jaettu vähä sitä kasvatustyötä ja muuta, ei tarvinnu ihan kaikesta olla pelkästään yksin kartalla [--] rinnakkaisluokan opettaja ja erityisopettaja ni niiltä sai ihan hirveesti apua siihen hommaan. (H4)

Noviisiopettajien kokemuksiin pohjautuen hyvä työilmapiiri oli merkittävässä asemassa induktion edistäjänä. Hyvä työilmapiiri muodostui esimerkiksi hyvästä työyhteisöstä, tasa-arvoisesta kohtelusta ja yhteisestä huumorista. Hyvä työilmapiiri helpotti noviisiopettajien sopeutumista työyhteisöön. Tähän liitettiin myös noviisiopettajien kokema lämmin vastaanotto. Positiivisen työilmapiirin ja yhteen hiileen puhaltavan työyhteisön koettiin olevan merkittävä voimavara.

Työyhteisö on ehdottomasti ykkönen ja semmonen kaikista tärkein, että tuolla kuitenkin on siis tosi yhteen hiileen puhaltava yhteishenki, ja jos tämmöstä ei olis semmoses koulu ni eihän siitä tulis mitään. [--] työyhteisö oli siis semmonen ehoton ykkönen mikä jotenkin, emmää tiiä mitä mä oisin tehny ilman niitä kollegoita. (H3)

Rehtorilla on ollu iso vaikutus siihen, et on ollu helppo mennä ja sopeutua siihe et hän niin ku jo omalla esimerkillään on näyttäny muillekki miten siellä porukkaa otetaan vastaan ja miten kohdellaan, kysellään kuulumisia ynnä muuta sellasta. (H2)

Työyhteisön rinnalla myös noviisiopettajien oma asenne ja realistiset odotukset edesauttoivat induktiota koulumaailmaan. Noviisiopettajilla oli halu näyttää, että osaa ja on kykenevä toimimaan luokanopettajana. Aineistossa mainittiin myös omat odotukset ja asenteet luokanopettajan työtä kohtaan. Osa tutkittavista totesi, että heillä oli varsin realistiset odotukset luokanopettajan työstä, minkä he kokivat helpottaneen induktiota. Realistiset odotukset näkyivät siinä, että osa tutkittavista mainitsi tiedostavansa kuinka etenkin uransa alussa olevat luokanopettajat saattavat uupua ja voivat päätyä vaihtamaan alaa. Noviisiopettajat olivat myös kuulleet opintojen aikana erinäisistä lähteistä, kuinka etenkin ensimmäinen työvuosi opettajana voi näyttäytyä todella kuormittavana.

Tietyllä tavalla ehkä halus hoitaa hommansa joteki aika hyvin ku tavallaan sellanen näytönpaikka ikään kuin, ja siihenkin oli aika paljon hakijoita siihen työpaikkaan. (H1)

Uutena opettajana tuntuu vaikeelta ku on vähä sellane olo et pitää näyttää et pärjää, mistä se sit johtuukaa mut semmonen olo oli välillä et pitää näyttää et pärjää. (H4)

Siinä alkuvaiheessa ajatteli ettei käy tekee mitää pedagogisia kuperkeikkoja [--] itekki tiedostaa et paljo opettajat on uupunu siinä alku-uran aikana, ni sit se oli semmonen tietty et en tee määrääsä enempää hommia [--] ne pitää keretä arkena tehä järkevään työaikaan. (H3)

Aiemmin mainittujen tekijöiden lisäksi induktiota edesauttoivat noviisiopettajien saama positiivinen palaute sekä merkitykselliset oppilaskohtaamiset. Noviisiopettajat kokivat positiivisen palautteen lisänneen heidän pystyvyytensä tunteita luokanopettajana. Positiivista palautetta tuli niin kollegoilta, rehtorilta kuin oppilailtakin. Myös etukäteen jännittävä koulun ja kodin välinen yhteistyö oli ollut pääosin sujuvaa tutkittavilla, ja he olivat saaneet positiivista palautetta oppilaiden kotijoukoilta. Kaikki tutkittavat kokivat positiivisen palautteen merkitykselliseksi niin induktion kuin ammatillisen kasvun kannalta. Haastatteluissa nousi esille myös antoisien oppilaskohtaamisten merkitys voimaannuttavana tekijänä, ja näiden positiivisten kohtaamisten koettiin vaikuttaneen induktioon myönteisesti.

Heidän [oppilaiden] vanhempien kanssa on homma sujuna ja on tullu kiitosta vanhemmilta, mutta myös esimieheltä ni kyllä se antaa intoa siihen työskentelyyn et on tässä jotain tehty oikein. (H1)

Ne voimaannuttavat tilanteet tulee yleensä sellasis hetkissä ku tuntuu, et oppilas uskaltautuu avautuu sulle [--] Ne oli tosi palkitsevia hetkiä ku joku tuli vaikka kertomaan jotain omaa murhetta tai jotakin mitä viikonloppuna on tehny, et ne oli merkityksellisiä ja sitte vanhempien kanssa yhteydenpito on ollu tosi niin kun voimaannuttavaa ku mul on ollu tosi hyviä kokemuksia. (H3)

Tutkimuksen noviisiopettajien kokemukset induktiota edesauttaneista tekijöistä olivat samankaltaisia. Jokaisella tutkittavalla tärkeimmäksi tekijäksi osoittautui työyhteisöön liittyvät seikat, kuten positiivinen työilmapiiri sekä kollegoilta saatu tuki. Induktiovaihetta edesauttoivat noviisiopettajien positiiviset kokemukset, kuten merkitykselliset oppilaskohtaamiset sekä onnistunut yhteistyö koulun ja kodin välillä. Lisäksi noviisiopettajien oma asenne ja realistinen kuva luokanopettajan työstä auttoivat kiinnittymään työelämään.

### 5.1.3 Kokemuksia induktiota vaikeuttaneista tekijöistä

Noviisiopettajien yleisten kokemusten sekä induktiota edesauttaneiden tekijöiden lisäksi aineistosta on eriteltävissä myös sellaisia tekijöitä, joiden noviisiopettajat kokivat vaikeuttaneen kiinnittymistä työelämään. Kaikissa haastatteluissa

nousi esille koulujen rajalliset resurssit, jotka ovat osaltaan asettaneet ehtoja induktiovaiheelle ja induktion sujumiselle. Noviisiopettajat kokivat puutteellisen oppilaantuntemuksen ja oppilaisiin liittyvien haasteiden vaikeuttaneen induktiota. Näiden tekijöiden lisäksi noviisiopettajien kohtaamat ikävät kokemukset haittasivat työelämään kiinnittymistä.

Tutkittavien mukaan puutteelliset resurssit liittyivät pääasiassa ajan puutteeseen sekä käytössä oleviin oppimateriaaleihin. Jokainen noviisiopettaja mainitsi haastattelussa ajan puutteen olleen yksi induktiota vaikeuttanut tekijä. Tutkittavat kokivat, ettei heillä ollut käytössään riittävästi aikaa ja kiireen tunne oli usein läsnä kouluarjessa. Tämä vaikutti niin oppisisältöjen opettelemiseen kuin oppilaiden arviointiin.

Tuntu et se oman ajan riittäminen oli aika rajallista [--] kun se aika ei riitä et sä opiskelisit itse niit juttuja [oppisisältöjä]. [--] arviointi on yks semmonen mikä on et joskus tuntuu et joutuu aika lonkalta heittämää. (H3)

Se on jo raskasta et oot päivät siellä ja sit pitäis jossai välissä keretä suunnittelee vielä, ni mistä löytää sen ajan ja sen tarmon siihen et jaksas mieltii jotain muutaki ku tämmöstä ovenkahva-pedagogiikkaa. (H4)

Vajavaiset resurssit näyttäytyivät noviisiopettajien arjessa myös oppimateriaalien puutteena. Yksi tutkittavasti kertoi haastattelussa vaikeuksistaan toteuttaa koe oppilaille, kun käytössä oli ainoastaan yksi kirja eikä sitä saanut monistaa.

Oppimateriaalin puute on tosi iso, ja sehän on raha-asia. Eihän ne oppilaat, meil oli esimerkiksi yhteiskuntaopissa sille, et niil ei ollu ees sitä lukukirjaa jokaiselle erikseen, vaan opettajalla oli pelkästään niin siinä oli mulla vähän sellanen et miten mä voin teettää kokeen ku ne ei voi lukee. (H3)

Noviisiopettajat kokivat oppilaantuntemukseen liittyvien seikkojen vaikeuttaneen induktiota. Osa tutkittavasti koki vaikeutta tunnistaa oppimisvaikeuksia ja kokivat, ettei heidän ollut mahdollista tukea erityistuen oppilaita riittävästi. Erityistuen piirissä olevat oppilaat vaativat noviisiopettajilta paljon aikaa, ja tämä aika oli muilta oppilailta pois. Yksi tutkittavista mainitsi, että opetti liikuntaa usealle eri luokalle ja koki puutteellisen oppilaantuntemuksensa kuormittaneen ja vaikeuttaneen induktiota.

Stressikierrokset nous ku lähti [--] puolelle ekojen kuukausien ajan ku ei yhtää tienny. [--] mut tommonen ja kaikki, ketäs nää oppilaat olikaan [--] Toki on hyvä tietää oppimisvaikeuksista ja mitä on ollu aikasemmin jotain juttuja mitkä vaikuttaa siihen arkee. (H4)



Mun luokkal oli tosi erilaisia persoonia [--] ni niistä oli kahdeksan tehostetussa tuessa, neljässä oli psykiatrinen asiakkuus, kolmella oli lastensuojelu mukana. [--] sitä oli vaikee kohdata ku oli paljon oppimisvaikeuksia tai jotakin diagnooseja tai on henkisiä ongelmia ni tavallaan mä vähän pelkäsin et mun oma tietopohja ei ehkä riitä niitten käsittelyyn.  
(H3)

Edellä mainittujen tekijöiden ohella noviisiopettajien kohtaamat ikävät asiat ja kokemukset vaikeuttivat työelämään kiinnittymistä. Näitä ikäviä kokemuksia olivat muun muassa luokanopettajan työn yksinäinen luonne, epätasa-arvoinen kohtelu työyhteisössä, haastava yhteistyö koulun ja kodin välillä sekä noviisiopettajien saama negatiivinen palaute.

## 5.2 Noviisiopettajien kokemuksia perehdytyksestä

Tässä alaluvussa vastataan toiseen tutkimuskysymykseen, eli siihen millaisia kokemuksia noviisiopettajille on saamastaan perehdytyksestä. Tuloksia tarkastellaan aineiston sisällönanalyysissä muodostettuja yläluokkia mukaillen. Näitä olivat formaali perehdytys, työyhteisö perehdyttäjänä, perehtyjän aktiivinen rooli sekä perehdytyksen mahdolliset puutteet ja kehittämiskohteet. Formaalisella perehdytyksellä tarkoitetaan muodollista perehdytystä, mikä on etukäteen suunniteltua ja tarkoituksenmukaista toimintaa. Formaali perehdytys on varta vasten järjestettyä, ja sillä pyritään tutustuttamaan noviisiopettajaa luokanopettajan työhön. Erinomainen esimerkki formaalista perehdytyksestä voisi olla jokin koulu tai koulun perehdytysohjelma.

Noviisiopettajien kokemukset saamastaan perehdytyksestä vaihtelivat tutkittavien kesken, ja perehdyttämiskäytännöt eri koulujen välillä näyttäytyvät varsin kirjavina tämän tutkimuksen valossa. Tutkittavista kolme olivat tyytyväisiä saamaansa perehdytykseen, kun taas yksi noviisiopettaja olisi toivonut enemmän perehdytykseltä. Noviisiopettajat kertoivat haastatteluissa saaneensa kouluvuoden alussa esittelykierroksen, joka kohdistui koulun fyysisiin ympäristöihin. Samassa yhteydessä oli kerrottu turvallisuuden liittyviä seikkoja, kuten esimerkiksi miten sähköovet lukitaan ja avataan. Noviisiopettajat kokivat perehdytyksen tapahtuneen koulun arjessa, eikä erillisenä perehdytysjaksona tai tiettyinä

ajankohtana. Perehdytys koettiin kohdistuneen lähinnä koulun toimintatapoihin, ei niinkään ammatillisen kasvun tukemiseen.

**Formaali perehdytys.** Noviisiopettajien kokemuksia formaalista perehdytyksestä tarkastellaan perehdytyksen järjestämisen näkökulmasta, eli miten perehdytys on koulussa toteutettu ja mitä se on pitänyt sisällään. Tämän tutkimuksen mukaan formaali perehdytys on keskittynyt kouluvuoden alkuun, ja se sen sisältö on koostunut koulun tilojen läpikäymisestä sekä mahdollisista koulutuksista. Muutamassa koulussa oli jonkinlainen infokansio, mistä löytyi tärkeää tietoa muun muassa turvallisuuden liittyvistä seikoista sekä koulun yleisistä käytännöistä. Formaali perehdytys ei ole jatkunut kouluvuoden alun muutamaa ensimmäistä viikkoa pidemmälle. Yksi tutkittavista koki, ettei formaalia perehdytystä varsinaisesti edes ollut.

Alussa oli kaikki kierrokset koulun niin ku eri tiloja käytiin läpikäyty ja jokainen sai sellaisen vihkosien missä oli tavallaan laitettu kaikki olennainen tieto niin ku toimintaperiaatteista ja kaikissa välitunti [--] et missä menee rajat ja mitenkä toimitaa missä tilanteessa. (H1)

Kovin selkeesti sitä ei ollu sille [--] enempi se oli niin ku sanoin vähän ripoteltuna siinä alussa ja jos ja kun tuli joitain kysyttävää. (H2)

Tutkittavat kokivat myös yhteissuunnitteluajan, eli ys-ajan, osaksi formaalia perehdytystä. Yhteissuunnitteluajalla koulun opetushenkilökunta kokoontui käsittelemään rehtorin johdolla yhteisiä asioita, ja ys-aika tarjosi mahdollisuuden opettajille kysyä kysymyksiä ja miettiä ratkaisuja näihin yhdessä. Yhden tutkittavan koulussa oli käytössä info-välitunti kerran viikossa. Noviisiopettajat kertoivat, että heillä oli mahdollisuus saada perehdytystä koulun ys-ajoilla sekä info-välitunneilla. Kahden tutkittavan mukaan kouluvuoden ensimmäinen ys-aika liittyi suoraan perehdytykseen ja siellä kerrattiin koulun toimintatapoihin, turvallisuuden sekä lastensuojeluun liittyviä toimintamalleja. Yhden noviisiopettajan mukaan rehtori kävi perehdytykseen liittyvän listan läpi varmistuakseen, että kaikki olivat tietoisia tärkeistä asioista. Samalla varmistettiin, että kaikilla oli avaimet sekä tarvittavat tunnukset koulun erinäisiin tietojärjestelmiin.

Vielä perehdytyksestä ni meillähän on aina keskiviikkoamuaisin aina ylässät, no siis tämmöset kokoukset missä puhutaan asioita. Vuoden ensimmäiset ylässät oli sellaset, et siinä käytiin tosi paljon tämmösiä perehdytysasioita. (H3)

Se [perehdytys] tulee enemmi siinä arjen tilanteissa [--] työkavereilta kysellee tai ys-ajalla, tai sit meil on kerran viikossa sellanen info-välitunti mis käydää ajankohtasia. (H1)

Muita formaaliin perehdytykseen kuuluvia sisältöjä mitä noviisiopettajat nimesivät, olivat opettajan arkeen liittyviä asioista. Esimerkiksi miten toimia, jos sairastuu ja täytyy käydä lääkärissä, keneen tulee silloin olla yhteydessä. Lisäksi noviisiopettajille kerrottiin kuinka toimia, jos täytyy pitää tukiopetusta oppilaalle. Noviisiopettajat kokivat formaalin perehdytyksen painottuneen lukuvuoden alkuun, ja kohdistuneen koulun fyysiseen ympäristöön, yleiseen turvallisuuteen sekä koulun toimintatapoihin ja käytäntöihin.

**Työyhteisö perehdyttäjänä.** Tutkittavat kokivat työyhteisön olevan merkittävässä asemassa työhön kiinnittymisen lisäksi myös perehdytyksessä. Aineistossa oli useita mainintoja työyhteisön tuesta perehdytyksessä, kuten esimerkiksi lähikollegan ja erityisopettajan tarjoama tuki. Noviisiopettajat kokivat myös rehtorin ja työyhteisön avoimen ilmapiirin vaikuttaneen kokemuksiinsa perehdytyksestä. Lähikollegan, kuten esimerkiksi työparin tarjoama perehdytys ja tuki koettiin tärkeäksi osaksi perehdytystä. Lähikollegalta pystyi kysymään 'tyhmiä' kysymyksiä ja noviisiopettajat kokivat lähikollegojen tukeneen myös ammatillista kasvua luokanopettajana.

Ku mä alotin ni alotti mun työpari, et vähän niin ku yhdessä perehdyttiin ja sit no aina jos itellä nous joku kysymys ni ehkä työpari osas siihen vastata ja toisinpäin. Ja helpompi oli yhes lähtee miettii ja kysellee sit muilta, ja yleisesti kollegoilta juuri niitähän me kysyttiin ja kysytään edelleen. (H2)

Mitä tukee omaa ammatilliseen kasvuun oon saanu ni sit oli ne muutamet lähikollegat jotka just autta. Kerto et mitä [luokka-asteella] pitäs vaikka tehdä ja näin. (H3)

Lähikollegan tai työparin lisäksi aineistossa mainittiin useasti erityisopettajilta saatu perehdytys ja heidän tarjoamansa tuki. Noviisiopettajat kertoivat haastatteluissa saaneensa perehdytystä erityisopettajilta pedagogisten asiakirjoihin liittyen sekä oppilaantuntemukseen liittyvissä asioissa. Tutkittavat mainitsivat tehneensä paljon yhteistyötä erityisopettajan kanssa ja saaneensa paljon sekä apua että tukea. Yksi noviisiopettajista kertoi saaneensa myös rakentavaa ja positiivista palautetta erityisopettajalta.

Mä en tiä karkaako tää, mut erkalta sain aika paljon tukea siihe ammatilliseen kasvuun et sen kanssa tehtiin tosi paljon yhteistyötä ja se paljo anto mulle palautetta tehdystä työstä ja tämmösestä. (H3)

Tavallaan erityisopettaja briiffas mua niistä oppilaista [--] sattu olee siellä mun luokalla tosi noheva erityisopettaja joka myös autto ihan hirveesti ku se ties et mä oon vasta aloittamassa sitä hommaa. (H4)

Myös rehtorin koettiin olevan keskeisessä asemassa perehdytyksessä. Tutkittavilla oli sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia rehtorin osallisuudesta perehdytykseen. Noviisiopettajat kokivat, että perehdytyksen järjestäminen on rehtorin vastuulla. Tutkittavista kolme kertoi positiivista kokemuksistaan rehtoreiden toimintaan ja perehdytykseen liittyen. Tällaisia kokemuksia olivat muun muassa kuulumisien vaihtaminen ja kysyminen, miten lukuvuosi oli alkanut. Yksi tutkittavista mainitsi saaneensa haastavissa tilanteissa tukea rehtorilta. Rehtori oli järjestänyt viikoittain tunnin tapaamisen kaikille uusille opettajille, ja tässä tapaamisessa oli mahdollista kysyä opettajia askarruttavia asioita. Rehtorit olivat huolehtineet perehdytyksestä muun muassa perehdytyslistan avulla, millä varmistettiin, että kaikilla oli tarvittavat työvälineet kuten esimerkiksi toimivat työavaimet.

Meil oli myöskin näitten uusien työntekijöiden kanssa ni meidän esimies, rehtori piti, oisko meillä joku kolme tai neljä tunnin settiä että siellä sai sitten kysellä. (H1)

Esimiehet piti tämmösen palaverin, mihin tuli kaikki uudet opettajat ja puoltoista tuntia oli perehdytystä lisää. Eli sillo kaikki ne asiat mitä ei olla vielä käyty, me ollaa voitu kysyä esimieheltä [--] esimiehellä oli ihan semmonen lista, että hän kysy onko vielä tästä asiasta joku kysymys, onko tästä asiasta, onko teillä jo kaikki laitteet, onko teillä nämä, toimiiko kaikkien avaimet. (H3)

Negatiiviset kokemukset liittyivät lähinnä rehtoreiden kiireeseen ja tämän seurauksiin. Yksi noviisiopettaja mainitsi haastattelussa, etteivät esimiehet olleet tavoitettavissa tai unohtivat selvittää noviisiopettajan kysymiä asioita, kuten esimerkiksi työaikaan liittyviä asioita.

Esimieheltä mä kysyin tosi harvoin mitään, koska se ei ollu kovin saatavilla kumpikaan, ku niit on kaks [--] se on kyl semmonen negatiivinen asia [--] et sitä asiaa (työaikaan liittyen) ei selvitetty heti vaan luvattiin, ja sit jouduinki kysyy uudelleen ja sit tulee itelle semmone olo et mä oon painostava. (H3)

Kollegojen ohella noviisiopettajien kokemuksiin perehdytyksestä vaikutti merkittävästi työpaikan ilmapiiri. Kaikki tutkittavista korostivat haastatteluissa

avoimen työilmapiirin helpottaneen perehtymistä ja tarjonnan tukea noviisiopettajien ammatilliseen kehittymiseen. Avoimella ilmapiirillä tarkoitettiin positiivista työympäristöä, missä noviisiopettajat kokivat helpoksi kysyä ja pyytää apua, ja apua myös tarjottiin kollegoiden toimesta. Myös yhteinen huumori ja yhteen hiileen puhaltamisen työkuultuuri edesauttoivat perehtymistä luokanopettajan työhön.

Must tuntuu et mä sain tosi hyvän perehdytyksen mut se johtuu iha siitä työkuultuurista mikä siin koulussa on [--] et jos ois ollu semmoinen työyhteisö et ei puhalletas yhtee hiilee, ni mun vastaukset ois varmaa paljon erilaisemmat. (H3)

Juurikin puhuin siitä hyvästä yhteishengestä, ni aina ollu se fiilis et voi kysyä, uskaltaa kysyä [--] henki on semmoinen avoin ni ehkä se jo kannustaa et voi kokeilla omia siipiään. (H2)

Työyhteisö näyttäytyi merkittävänä voimavarana osana noviisiopettajien perehdytystä. Lähikollegojen apu ja tuki korostuivat noviisiopettajan perehdytyksessä, oli kyseessä nimetty työpari tai viereisen luokkahuoneen opettaja. Avoin ilmapiiri lisäsi noviisiopettajien uskallusta kysyä kysymyksiä matalalla kynnyksellä, ja kollegalta saatu tuki auttoi noviisiopettajia perehtymään sekä työhön että työyhteisöön.

**Perehtyjän aktiivinen rooli.** Koulun, rehtorin ja muun kouluhenkilökunnan lisäksi vastuu perehdytyksestä on myös perehtyjällä itsellään. Tutkimusaineistossa korostuivat noviisiopettajien oma aktiivisuus ja rooli perehdytyksessä. Noviisiopettajien kokemusten mukaan uransa alussa olevan opettajan tulee itse olla aktiivinen, jotta voi perehtyä luokanopettajan ammattiin. Tämä näkyi noviisiopettajien arjessa rohkeasti kysymällä apua ja pyytämällä perehdytystä. Tutkittavat mainitsivat perehdytyksen olleen opettajalähtöistä mikä tarkoitti sitä, että noviisiopettajan tuli itse aktiivisesti kysyä aina kun kysyttävää ilmeni. Yhden noviisiopettajan kohdalla rehtori oli varannut viikoittaisen ajan perehdytykseen liittyen, ja nämä tapaamiset olivat opettajalähtöisiä. Tapaamisissa käsiteltiin opettajien toivomia aiheita ja käsiteltiin heidän kysymyksiänsä.

Mä oon ollu kyllä tyytyväinen, et se on ollu hyvä tolle. Se on semmosta minusta lähtöisin et on aina sanottu et nähää ens viikolla ja että toki aikasemminki saa tulla mut siihen mennessä mieltii et mitkä askarruttaa ja jos on oikein akuutteja ni sit on voinu naapuri-luokasta kysyä et mitenkäs tää menee. Se (perehdytys) on ollu mulle kyllä täysin sopivaa, et sit se on itsestä kiinni jos ei. (H1)

Missää vaihees mun ei tarvinnu mennä kysyy et hei millo mua perehdytetään, mutta siis kyllä mulla oli aina sellanen olo että mä saan kysyä ja jos tarvitsin apua jossain asiassa sillee vähä enemmän niin et se on aika paljon itsestä kiinni jos joku asia mietityttää mut sitä et ikinä avaa suuta ni ne olettaa et sä et sitä mieli tai sillee [--] mut se on musta kiinni enemmän. (H3)

Jokaisella tutkimuksen noviisiopettajalla oli kokemus siitä, että he olivat itse voineet ja saaneet vaikuttaa perehdytykseensä. Apua ja perehdytystä noviisiopettajat kokivat saaneensa, mutta heidän tuli itse osata pyytää sitä. Osa tutkittavista mainitsi työuran alkuun liittyvän myös sellaista, mitä ei osaa huomioida ja mistä ei osaa edes kysyä. Toista vuottaan luokanopettajana toimiva tutkittava kertoi, että toisena vuotena hän osasi kysyä ja vaatia enemmän perehdytykseltään kuin ensimmäisenä vuotenaan.

Kyl mä muistan et oli joskus semmonen fiilis et vitsit, en tiennykkää tästä et ois pitäny kysyä. (H3)

Aina sai jeesiä jos heräs joku kysymys, mutta tossa pitkin ekaa lukuvuotta ni huomasi et tuli semmosia asioita että ei niin ku ees tajua kysyä jostain. (H2)

Sit ei aina osaa kaikkee vaatia tai kysyä ku ei oo semmosia käytäntöjä, Nyt osasin paljon enemmän kysyä ja vaatia ku ensimmäisenä vuotena, et osannu pohtia ja erilaiselta näyttää se eka vuosi. (H4)

Noviisiopettajat kokivat, että heitä oli osattu hyödyntää uusina työyhteisön jäseninä. Muut opettajat olivat kysyneet apua noviisiopettajilta esimerkiksi TVT-taitoihin tai noviisiopettajien muihin vahvuuksiin liittyen, kuten esimerkiksi harrastustaan. Yksi tutkittavista kertoikin omasta harrastustaan ja siitä, miten muut opettajat olivat innostuneet kokeilemaan opettamista hyödyntäen tämän noviisiopettajan harrastuksesta saatua osaamista. Opettajat olivat pyytäneet apua ja neuvoja noviisiopettajalta, miten tämän harrastustaan voisi hyödyntää opetuksessa.

**Perehdytyksen puutteet ja kehityskohteet.** Vaikka pääsääntöisesti noviisiopettajat olivatkin tyytyväisiä saamansa perehdytykseen, löysivät he myös puutteita ja kehitettävää saamastaan perehdytyksestä. Perehdytykseen liittyviksi puutteiksi noviisiopettajat kokivat, että perehdytys tuntui sattumanvaraiselta ja siitä puuttui johdonmukaisuus sekä suunnitelmallisuus. Siihen liittyi epäselvyyksiä,

kuten esimerkiksi kenen vastuulla mikäkin osa perehdytyksestä on. Noviisiopettajat kokivat, että oli vaikea kysyä perehdytykseen liittyvistä asioista, kun ei tiennyt oikeaa henkilöä keneltä kysyä.

Se on vähä harmaa pallo et joku sen niin ku hoitaa sen perehdytyksen. Rehtorin työhön se kai kuuluis oikeesti tai jotenki se pitäs jakaa ja nimetä et ketkä siitä vastaa ja miten sitä toteutetaan. Et vähän semmoselta sattumanvaraiselta se tuntu et mihin nyt sattu saamaan ja mistä sattu kuulemaan niitä tärkeitä juttuja. [--] En tiä kenen vastuulle ne kuuluu ni sit ei aina tiedä keneltä kysyy ja kelle se kuuluu, kuuluuko se oikeesti jollekki tää homma. Jotain semmosta ehkä johdonmukaisuutta se kaipais se koko perehdytys. (H4)

Noviisiopettajat olisivat toivoneet selkeämpää perehdytysjaksoa, ja että perehdytys olisi ollut muodollisempaa. Noviisiopettajat kokivat, ettei heillä ollut riittävästi aikaa oman toiminnan reflektointiksi, koska ensimmäinen työvuosi oli 'melkoista haipakkaa'. Yksi tutkittavista ehdotti, että perehdytys tulisi sisällyttää osaksi koulun käytänteitä. Näin opettajilla saattaisi olla enemmän aikaa reflektoida omaa toimintaansa ja pohtia opettajuuttaan. Ilman työparia työskennelleet noviisiopettajat kokivat, että työparitoiminta tai mentorointi voisi parantaa perehdytystä.

Pitäs olla joku muodollisempi reitti ja aikaa tehdä sitä, et aika putkessa menee se vuosi. Et hirveen vähä jää aikaa tai energiaa et kerkeis reflektoida et mitä tässä on tehty. [--] kaipa semmosta aikaa ja just et se ois niissä käytännöis [--] ei oo pelkästään koulukohtanen juttu vaa enemmän rakenteellinen juttu, et on niin helvetin kiire suurimmalla osalla ihmisä. (H4)

Jos jossai toivois et asiat ois menny eri tavalla ni niin ku selkeempi perehdytysjakso tiettyihin käytännön asioihin, kaikkiin käytännön järjestelmiin mitä käytetään ynnä muuta semmosta. [--] Jos jotain muuttais, jotain kehitettävää, ni selkeempi perehdytysjakso voisi olla. (H2)

Yksi tutkittavista koki, ettei perehdytystä ollut lainkaan, tai ei ainakaan kovin selkeästi. Osa noviisiopettajista koki, että perehdytys oli jäänyt vähäiseksi ja he olisivat kaivanneet enemmän perehdytystä. Perehdytystä olisi kaivattu etenkin pedagogisten asiakirjojen täyttämiseen sekä oppilaiden arviointiin liittyen. Lisäperehdytystä ei tarjottu noviisiopettajille, eivätkä he osanneet sitä itse pyytää.

Perehtymistä ei myöskään juuri seurattu tai mitattu. Ainoastaan yhdellä tutkittavista oli rehtorin kanssa tulevaisuus -keskustelu, missä käytiin kuluva vuosi läpi ja keskusteltiin tulevaisuuden tavoitteista. Muilla tutkittavilla perehtymistä ei seurattu. Tosin yksi noviisiopettaja mainitsi, että koululla olisi käytössä kehityskeskustelukäytäntö, muttei keskusteluja koskaan järjestetty kyseisen kouluvuoden aikana.

## 6 POHDINTA

Tässä pääluvussa tutkija tarkastelee ja pohtii tutkimuksen tuloksia suhteessa aiempiin tutkimuksiin, sekä tuo ilmi omia ajatuksia tutkimuksesta sekä tutkittavasta ilmiöstä. Ensimmäisessä alaluvussa (6.1) tarkastellaan tutkimuksen tuloksia molempien tutkimuskysymyksiens osalta, ja peilataan tuloksia aiempiin saman aihepiirin tutkimuksiin. Toisessa alaluvussa (6.2) arvioidaan tutkimuksen toteutusta luotettavuuden sekä rajoitusten näkökulmasta, ja viimeisessä alaluvussa (6.3) pohditaan mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

### 6.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia työelämään kiinnittymisestä. Aihetta lähestyttiin kahden tutkimuskysymyksen avulla: 1) Millaisena induktiovaihe näyttäytyy noviisiopettajille? sekä 2) Millaista perehdytystä noviisiopettajat kokevat saaneensa? Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään noviisiopettajien kokemuksia opettajanuran alusta, työhön kiinnittymisestä sekä perehdytyksestä.

Työyhteisön merkitys korostui tutkimuksen tuloksissa sekä työhön kiinnittymisessä että perehdytyksessä. Työyhteisön lisäksi lähikollegan tuki oli korvaamaton voimavara noviisiopettajille, ja etenkin työparityöskentely koettiin vaikuttaneen positiiviset induktiovaiheeseen. Oppilaisiin liittyvät seikat vaikuttivat sekä myönteisesti että kielteisesti induktiovaiheeseen. Positiiviset oppilaskohtaukset koettiin voimaannuttaviksi, kun taas puutteellinen oppilaantuntemus koettiin kuormittavaksi.

#### 6.1.1 Työyhteisö työhön kiinnittymisen tukena

Tuloksia tarkasteltaessa *positiivisen ilmapiirin ja työyhteisön asema* induktiovaiheeseen osoittautui erittäin tärkeäksi, mikä on linjassa aiemman tutkimuksen ja kirjallisuuden kanssa (mm. Hongisto 2020; Ruohotie 2002). Noviisiopettajat kokivat avoimen ja myönteisen työilmapiirin olleen tärkein voimavara induktiovai-



heessa. Kollegoilta saatu tuki ja empatia määrittävät noviisiopettajien minäpystyvyyden tunnetta, ja noviisiopettajat kokivat koulun ilmapiirin olleen tärkein yksittäinen induktiota helpottanut tekijä. Työyhteisö, missä on helppo pyytää apua ja saada sitä, tukee työhön kiinnittymistä (Ruohotie 2002). Tämä tulos ei tullut yllätyksenä, sillä monella on kokemuksia erilaisista yhteisöistä, ja uskon jokaisen haluavan työskennellä sellaisessa työyhteisössä, missä on hyvä olla ja missä voi kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Tutkimuksen tuloksissa korostuu *työyhteisön* vaikutus noviisiopettajan työelämään kiinnittymiseen. Etenkin työparin kanssa työskennelleet noviisiopettajat kokivat induktiovaiheen kevyempänä kuin ilman työparia työskennelleet. Kuitenkin kaikki tutkittavat kokivat työyhteisön olleen merkittävässä roolissa induktiovaiheessa, oli tutkittavilla työpari tai ei. Poiketen perinteisestä luokanopettajan *työn yksinäisestä luonteesta* (Eisenschmidt, Heikkinen & Klages 2008, 139; Välijärvi 2006, 15), tällainen työskentelymalli tarjoaa ja mahdollistaa noviisiopettajalle jatkuvaa tukea työuran alussa (Tynjälä & Heikkinen 2011, 24). Mahdollisuus kysyä mieltä askarruttavat kysymykset välittömästi poistaa sen, että kysymykset kasaantuvat ja täten myös epävarmuuden tunne lisääntyy. Työparityöskentely mahdollistaa oman opettajuuden tarkastelun ja oman toiminnan reflektoinnin jatkuvassa vuoropuhelussa työparin kanssa (Heikkinen, Markkanen, Pennanen & Tynjälä 2014, 47). Kokemusten reflektointi muiden opetustyön ammattilaisten kanssa on keskeinen keino tukea noviisiopettajaa työhön kiinnittymisessä (Välijärvi 2012, 226). Vaikka tämän tutkimuksen kohdalla ei voida puhua laajasta otannasta, voidaan tulosten perusteella todeta työparityöskentelyn edesauttavan noviisiopettajien kiinnittymistä opettajan työhön. On myös tiedostettava, että työparityöskentely voisi olla hankalaa, jos opettajien työtavat, arvostukset ja odotukset eivät kohtaisi keskenään. Tämä tutkimus kuitenkin tukee aiempaa tietoa siitä, että mentorointi voisi ratkaista luokanopettajien induktiovaiheeseen sekä perehdytykseen liittyviä puutteita tai ongelmia.

Myös noviisiopettajien *oma asenne ja realistiset odotukset* vaikuttivat myönteisesti työhön kiinnittymiseen. Tutkittavilla oli tiedossa, että etenkin nuoret opettajat saattavat uupua työuransa alussa. Tässä tutkimuksessa noviisiopetta-

jien käsitykset olivat varsin realistisia, mikä on ristiriidassa Hongin (2010) tutkimuksen kanssa. Hongin (2010) mukaan uusien opettajien odotukset ovat liian idealistisia ja jopa naiiveja. Aineistossa korostui myös tutkittavien oma asenne ja aktiivisuus, halu näyttää itselle sekä muille, että pärjää ja on kykenevä toimimaan luokanopettajan ammatissa. Asenne näkyi myös tuen kysymisessä kollegoilta. Jokisen ja Sarjan (2006, 187) mukaan tuen saaminen vaatii opettajalta omaa aktiivisuutta.

Tutkimuksen tulosten mukaan noviisiopettajien induktiovaiheeseen liittyy *epävarmuutta ja riittämättömyyden tunnetta*. Tämä on linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa (mm. Hamurabi Sözen 2018, 278; Tynjälä & Heikkinen 2011, 14), joiden mukaan opettajan uran alkua leimaa epävarmuus. Riittämättömyyden tunne ja oman osaamisen kyseenalaistaminen liittyvät opettajan uran alkuun. Oman osaamisen kyseenalaistaminen uran alkuvaiheessa on täysin luonnollista, ja joskus jopa välttämätöntä (Tynjälä & Heikkinen 2011, 14–15). Voisiko tätä epävarmuutta ja riittämättömyyden tunnetta ennalta ehkäistä opettajankoulutuksen avulla? Jos opettajankoulutus keskittyisi opintojen lopussa nykyistä enemmän käytännön työhön teoreettisen pohdinnan sijaan, voisiko se osaltaan helpottaa työuran alkua?

Induktiovaihetta vaikeuttaneiksi tekijöiksi noviisiopettajat kokivat puutteelliset *resurssit* sekä *oppilaantuntemukseen* liittyvät puutteet. Resurssit ovat seurausta tekijöistä, jotka usein ovat koulun hallinnon päätäntävällän yläpuolella (Jokinen ym. 2012, 30-31). Rajallisten resurssien aiheuttamien haasteiden lisäksi noviisiopettajilla oli vaikeuksia oppilaantuntemukseen liittyvien asioiden kanssa. Kaikilla tutkittavilla oli alle vuoden ajalta kokemusta luokkansa oppilaista, joten on luonnollista, ettei oppilaantuntemus voi vielä olla parhaalla mahdollisella tasolla. Jokinen ym. (2012, 28) mukaan tämä on tyypillistä noviisiopettajille. Toisaalta oppilaat nähtiin myös voimavarana, sillä positiiviset oppilaskoh- taamiset koettiin voimaannuttaviksi.

### 6.1.2 Kirjavat perehdytyskäytännöt

Perehdytyksen osalta noviisiopettajien kokemukset vaihtelivat keskenään. Tuloksista käy ilmi, että perehdytyskäytännöt ovat varsin kirjavia eri koulujen välillä. Tämä ei yllättänyt, sillä Suomessa ei ole säädöksiin perustuvaa perehdyttämisen mallia opettajille (Jokinen & Sarja 2006, 186). Ainoastaan työturvallisuuslaki (2002/738) asettaa vaateita perehdytykselle yleisesti. Tämä asettaa opettajia eriarvoiseen asemaan, sillä perehdytyksen laatu on riippuvainen siitä, mihin kouluun opettajat päätyvät työskentelemään. Myös Jokinen ja hänen kollegansa (2012, 29) ovat ilmaisseet huolensa juuri koulujen välisiin eroihin ja opettajien eriarvoiseen asemaan liittyen. Koulujen välisiä eroja voisi pyrkiä tasaamaan luomalla valtakunnallisia perehdytysohjelmia ja -käytänteitä.

Perehdytyksen koettiin kohdistuneen lähinnä koulun fyysiseen ympäristöön ja toimintatapoihin, mikä on ristiriidassa OAJ:n (2019) määrittelemän laadukkaan perehdytyksen osa-alueiden kanssa. Esimerkiksi opettajan palvelusuhteeseen ja työaikaan liittyvät kysymykset jäivät tutkittaville epäselviksi perehdytyksestä huolimatta. Noviisiopettajat olisivat kaivanneetkin enemmän tukea ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen perehdytyksessään. Jokinen kumppaneineen (2012, 29) toteavatkin, että tyypillisesti perehdytys kohdistuu juuri koulun toimintatapoihin, ja ammatillisen kasvun tukeminen usein unohtuu. Toimintatapojen ja koulun käytänteiden ohella olisi tärkeää tarjota tukea nuorten opettajien ammatilliseen kehittymiseen. Tulisi pohtia, miten noviisiopettajille voitaisiin tarjota nykyistä enemmän tukea oman toiminnan reflektointiin ja näin tukea ammatillista kasvua. Mahdollisuus keskustella kollegoiden kanssa edistäisi tätä tavoitetta (Heikkinen, Markkanen, Pennanen & Tynjälä 2014, 47).

Aiemmissä tutkimuksissa (mm. Sorensen & Ladd 2020; Euroopan komissio 2019; Heikkinen, Swachten & Akyol 2015; Tynjälä & Heikkinen 2011; Fransson & Gustafsson 2008) mentorointia on ehdotettu yhdeksi lääkkeeksi ammatillisen kasvun tukemiseksi. Yhdelläkään tämän tutkimuksen noviisiopettajista ollut käytössään varsinaista mentoria. Tulokset kuitenkin tukevat ajatusta mentoroinnista ratkaisuna ongelmaan, sillä työparin kanssa työskennelleet noviisiopettajat kokivat induktiovaiheen kevyemmin kuin ilman työparia työskennelleet. Yhteis-

työ muiden opettajien kanssa, oli kyseessä mentori tai työpari, antaa mahdollisuuden jakaa luokanopettajan suurta vastuuta kaksille hartioille. Tällainen toimintatapa tarjoaa noviisiopettajalle mahdollisuuden mallioppimiseen sekä jatkuvaan palautteen saamiseen ja ohjaukseen.

Noviisiopettajat kokivat perehdytyksessään puutteita. Tästä voidaan päätellä, että OAJ teemavuosi hyvinvoinnin edistämiseksi ei ole täysin onnistunut perehdytyksen osalta. Perehdytyksen koettiin tapahtuneen ainoastaan lukuvuoden alussa, vaikka siihen tulisi olla oikeus kolmen ensimmäisen työvuoden ajan (Euroopan komissio 2007, 12–13). Tutkittavat olisivat kaivanneet enemmän muodollista perehdytystä. Aineistosta ei myöskään käynyt ilmi, että tutkittaville olisi laadittu perehdytysuunnitelmaa, vaikka työturvallisuuslaki (2002/738) näin velvoittaakin. Lisäksi perehdytystä ei seurattu tai mitattu, ei ainakaan virallisesti. Tämä on huolestuttavaa, kun tiedetään luokanopettajan ammatin alati kasvavat vaatimukset, mutta perehdytyksessä voidaan todeta olevan edelleen puutteita. Miksi muilla aloilla, missä vastuu kasvaa vähitellen kokemuksen lisääntyessä, voi olla pitkäkin perehdytysjakso minkä jälkeen vasta työntekijä aloittaa työntöön itsenäisesti?

Perehdytystä vaikeutti myös ajalliset resurssit. Blomberg (2008) totesi tutkimuksessaan, että usein opettajauran alkua leimaa kiire. Esimerkiksi rehtorin kiire vaikutti noviisiopettajien perehdytyskokemukseen kielteisesti. Noviisiopettajat kertoivat, kuinka heitä askarruttavia asioita ei selvitetty, vaikka he olivat kysyneetkin rehtorilta useita kertoja ja rehtori oli luvannut selvittää ne. Kuten edellä on jo mainittu, on Euroopan komissio (2007, 12–13) maininnut oikeudesta saada perehdytystä kolmen vuoden ajan. Onko resursseja lisätty niin, että tämä Euroopan komission esitys on edes mahdollista toteuttaa? Voisiko selkeä perehdyttämismalli helpottaa myös rehtorien kiirettä ja aikatauluttaa peruskoulun hektistä arkea? Tutkimuksen aineistossa noviisiopettajia askarruttavat asiat, joita he kysyivät rehtorilta, liittyivät työaikaan ja palvelussuhteeseen. Tämä on mielenkiintoista, sillä OAJ:n (2019) mukaan laadukas perehdytys pitää sisällään opettajan palvelussuhteeseen liittyvät seikat. Hyvin toteutetulla perehdytyksellä tällaiset tilanteet olisivat ehkäistävässä.

Opettajien asema ja merkitys vaikuttajina näkyy Euroopan Unionin tulevaisuuden kaavailuissa (Niemi 2006). Euroopan komissio (2007, 12–13) listaa, että noviisiopettajilla tulisi olla mahdollisuus kolmen ensimmäisen työvuoden ajan perehdytykseen niin halutessaan. Suomessa luokanopettajien perehdytykseen liittyviä yleisesti sovittuja käytänteitä ei ole. Suomen työturvallisuuslain (2002/738) lisäksi muu lainsäädäntö tai sopimukset eivät velvoita eivätkä ota kantaa luokanopettajien perehdytykseen. Tällä hetkellä Euroopan komission listaamiin tavoitteisiin on vielä pitkä matka, jos jopa kolmannes luokanopettajista kokee, ettei ole saanut perehdytystä lainkaan. Vaikka tämän tutkimuksen otanta olikin rajallinen eikä yleistyksiä voida tehdä, voidaan kuitenkin todeta tämän tutkimuksen mukailevan aiempaa tutkimusta (ks. Jokinen 2012), sillä yksi neljästä tutkittavasti koki jääneensä ilman perehdytystä. EU painottaa koulutuksen ja opettajien merkitystä niin kansantalouteen, kuin Euroopan taloudellisen kilpailukykyyn (Niemi 2006), mutta käytännön tasolla tämä ei toistaiseksi näy. Vaatimukset, tavoitteet ja käytänteet eivät ole riittävän lähellä toisiaan tällä hetkellä, ja tilanne näyttäätytty varsin kummallisena ja jopa ristiriitaisena. Opettajien valtakunnallinen panos tiedostetaan ja tuodaan esille, muttei tarjota riittäviä resursseja opettajien työelämään kiinnittymiseen ja perehdytykseen.

Tutkimus ei varsinaisesti tuottanut uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä, mutta vahvasti aiempien tutkimuksien (mm. Hamurabi Sözen 2018; Välijärvi 2012; Blomberg 2008; Bjerkholt & Edegaard 2008) tuloksia, sekä osoitti tutkittavan aiheen olevan edelleen ajankohtainen. Induktiovaiheen sekä perehdyttämisen kehittämiseksi on yhä selkeä tarve. Noviisiopettajien kokemukset sekä induktiosta että saamastaan perehdytyksestä ovat säilyneet saman kaltaisina suhteessa aiempiin tutkimuksiin. Vaikka useiden tutkimusten myötä induktiovaiheen kuormittavuus ja puutteet perehdytyksessä tiedostetaan, niitä ei ole toistaiseksi onnistuttu täysin ratkaisemaan. Tynjälän ja Heikkisen (2011) tutkimuksen mukaan tukitoimien lisäämisestä huolimatta ongelmat induktiovaiheessa ovat ajaneet yhä useamman opettajan vaihtamaan alaa. Vaikka Suomessa tilanne on montaa muuta Euroopan maata parempi, on alanvaihtajien määrä etenkin pääkaupunkiseudulla lisääntynyt tukitoimien lisäämisestä huolimatta (Tynjälä & Heikkinen 2011).

Voidaan todeta, että tämä tutkimus on monilta osin linjassa aiempien tutkimusten ja aihepiirin kirjallisuuden kanssa. Yleisesti ottaen noviisiopettajat kokivat joitakin haasteita työhön kiinnittymisessä, mutta yksikään tutkittavista ei ollut harkinnut alanvaihtoa. Voidaan siis ajatella tutkimuksen noviisiopettajien kiinnittyneen hyvin työelämään. Vaikka perehdytyksessä koettiin puutteita ja yhden kohdalla perehdytys koettiin jopa olemattomaksi, kokivat noviisiopettajat perehdytyksen pääasiassa onnistuneeksi. Työparin merkitys korostui niin työhön kiinnittymisessä kuin perehdytyksessäkin. Työtä riittää jatkossakin nuorten opettajien tukemisessa ja tukimuotojen kehittämisessä. Tämä tutkimus kuitenkin vahvistaa ajatusta yhteisopettajuudesta, oli kyseessä työparityöskentely tai mentorointi, yhtenä ratkaisuna luokanopettajien suureen vaihtuvuuteen niin Suomessa kuin koko Euroopassa.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on tärkeää, sillä vaikka kaikessa tutkimustoiminnassa pyritään välttämään virheitä, voi niitä tapahtua tutkimuksen eri vaiheissa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa usein puhutaan sekä validiteetin että reliabiliteetin käsitteistä. Validiteetilla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa on tutkittu sitä mitä on luvattu. Reliabiliteetilla puolestaan viitataan tutkimuksen ja tutkimustulosten toistettavuuteen. Näiden käsitteiden käyttöä laadullisen tutkimuksen yhteydessä on kuitenkin kritisoitu, sillä ne ovat saaneet alkunsa määrällisen tutkimuksen parissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Tarkastelen tämän tutkimuksen luotettavuutta mukaillen Tuomen ja Sarajärven (2018) listaa siitä, mitä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tulisi huomioida. Tuomi ja Sarajärvi (2018) listaavat tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa huomioitaviksi seikoiksi; 1) tutkimuksen kohde ja tarkoitus, 2) tutkijan oma sitoumus, 3) aineiston keruu, 4) tutkimuksen tiedonantajat, 5) tutkija-tiedonantajasuhte, 6) tutkimuksen kesto, 7) aineiston analyysi, 8) tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys, sekä 9) tutkimuksen raportointi.

Tutkimuksen kohde ja tarkoitus viittaa siihen, että tutkimus todella kohdistuu tutkimuksen kohteeseen, ja tutkimus on toteutettu tarkoituksen mukaisesti. Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää noviisiopettajien kokemuksia induktiivaiheesta sekä saamastaan perehdytyksestä. Tutkittavat olivat kaikki noviisiopettajia, ja tutkimuskysymyksistä käy ilmi, että tutkimus kohdistui näiden noviisiopettajien kokemuksiin. Tutkijan omalla sitoumuksella puolestaan viitataan syihin, miksi tutkija on pitänyt aiheita tärkeinä ja mitä tutkija on olettanut tutkimuksesta etukäteen. Tämän tutkimuksen aihe on tärkeä ja ajankohtainen, sillä tutkitusti luokanopettajat kokevat induktiivaiheen usein raskaaksi ja osa päätyy vaihtamaan toiseen ammattiin. Tutkimuksen fenomenologis-hermeneuttinen filosofia rajaa pois tutkijan ennakkokäsitysten määrittelyn (ks. Varto 1992).

Aineiston keruulla tarkoitetaan sekä keruuseen käytettyä menetelmää sekä tekniikkaa. Kokemuksia tutkittaessa on perusteltua käyttää menetelmänä haastattelua, ja kaikki haastattelut tallennettiin. Haastattelun äänittäminen mahdollisti aineistoon palaamisen aina uudelleen, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Haastattelut suoritettiin yksilöhaastatteluina, jotta jokainen tutkittava kertoisi kokemuksistaan mahdollisimman todenmukaisesti. Tutkimuksen tiedonantajien kohdalla luotettavuutta tarkastellaan anonymiteetin säilymisellä. Tässä tutkimuksessa tutkittavat ovat suojattu kaikissa tutkimuksen vaiheissa, ja heistä on käytetty vain tunnistetietoja H1, H2, H3 ja H4. Tutkittavat ovat valikointuneet harkinnanvaraisesti tutkimukseen, mikä puolestaan varmistaa sen, että he ovat juuri sopivia tähän tutkimukseen. Tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyy lisäksi tutkija-tiedonantajasuhte. Tätä suhdetta on avattu tutkimuksen eettisyyttä käsittelevässä alaluvussa 4.5.

Tuomen ja Sarajärven (2018) listan kuudentena kohtana luotettavuuden arviointiin liittyen on tutkimuksen kesto. Tällä viitataan siihen, millä aikataululla tutkimus on toteutettu. Laadullisen tutkimuksen laadun arvioinnin yksi kriteeri on, että tutkijalla on riittävästi aikaa tutkimuksen toteuttamiseen. Tämän tutkimuksen suunnittelu alkoi toukokuussa 2019, ja aineisto kerättiin tammi-huhtikuussa 2020. Pro gradu -tutkimukseen koen tämän olevan riittävä määrä aikaa tutkimuksen toteuttamiseksi. Tutkimuksen aikataulusta on lisäksi tiedotettu tutkittavia ennen aineiston keruuta.

Tutkimuksen luotettavuutta tulee tarkastella tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, ja esimerkiksi tutkimuksen analyysiosiossa tulee näkyä selvästi, miten analyysi on edennyt ja miten tutkija on päätenyt tulkintoihinsa (Tuomi & Sara-järvi 2018). Tässä tutkimuksessa alaluvussa 4.4 on avattu aineiston analyysin induktiivista kulkua ja pyritty tekemään analyysi läpinäkyväksi tutkimuksen lukijalle. Listan kaksi viimeistä kohtaa ovat tutkimuksen luotettavuus sekä tutkimuksen raportointi. Luotettavuuden arvioinnissa on tärkeää kertoa, miksi tutkimus on eettisesti korkeatasoinen ja miksi tutkimusraportti on luotettava. Tutkimuksen eettisiä ratkaisuja tarkastellaan ja perustellaan alaluvussa 4.5. Raportissa on pyritty kuvaamaan tutkimuksen viitekehys sekä jokainen vaihe mahdollisimman tarkasti. Näin toimimalla on pyritty lisäämään tutkimuksen luotettavuutta. Raportissa on rehellisesti ja vilpittömästi kuvattu tutkimuksen eteneminen ja muun muassa aineiston analyysi on tuotu lukijalle hyvin nähtäväksi.

Tutkimuksen luotettavuuden arviointiin kohdistuu myös kritiikkiä. Tämän tutkimuksen kohdalla aineiston koon voidaan ajatella olevan rajallinen, vaikei laadullisessa tutkimuksessa aineiston koko olekaan tärkein tekijä luotettavuutta arvioidessa. Tutkimuksessa tutkittiin neljää noviisiopettajaa, mikä vaikuttaa tutkimuksen tuloksien yleistettävyyteen. Katson kuitenkin edellä mainittujen seikkojen perusteella tämän tutkimuksen olevan luotettava.

### **6.3 Jatkotutkimusaiheet**

Tutkimuksesta käy ilmi luokanopettajan ammatin lisääntyvät vaatimukset ja tutkimus osoittaa selkeästi yhä olevan tarvetta nuorten opettajien tukitoimille. Vaikkei tutkimus tuottanut varsinaisesti uutta tietoa noviisiopettajien induktiosta ja perehdytyksestä, tarjosi se hedelmällisen alustan jatkotutkimusaiheita varten. Useassa eri tutkimuksessa yhteisopettajuutta, kuten mentorointia, on ehdotettu nuorten opettajien tueksi sekä työhön kiinnittymiseen sekä ammatilliseen kasvuun. Tutkimusta voisi syventää rajaamalla se tutkimaan ainoastaan joko kiinnittymistä tai perehdytystä.



Tämän tutkimuksen pohjalta olisi mielenkiintoista tehdä pitkittäistutkimusta, jossa vertailtaisiin kahta ryhmään keskenään; 1) mentorin kanssa työskentelevät noviisiopettajat ja 2) itsenäisesti työskentelevät noviisiopettajat. Tutkittavat työskentelisivät samassa koulussa, jolloin resurssit sekä työyhteisö pyysisi samana. Millaisena opettajan ammatti näyttäytyisi näille kahdelle ryhmälle? Ryhmiä voisi tarkastella esimerkiksi työhyvinvoinnin näkökulmasta, ja kuinka kuormittavaksi opettajat kokevat työnsä. Muutaman vuoden mittainen pitkittäistutkimus tarjoaisi tietoa myös vaihtuvuudesta näiden ryhmien sisällä, ja mahdollisista syistä alan vaihtoon.

Olisi myös mielenkiintoista tehdä vertailevaa tutkimusta työparityöskentelyn ja mentoroinnin välillä. Vuorovaikutussuhde osallisten välillä on erilaista mentoroinnissa, kuin tasavertaisessa työparityöskentelyssä. Vaikuttaisiko vuorovaikutussuhteen laatu opettajien minäpystyvyyden tunteeseen ja olisiko ammatillisessa kasvussa eroja näiden vertailuryhmien välillä?

Aihetta voisi tutkia lisää ainoastaan perehdytyksen näkökulmasta. Valtio, OAJ tai kunnalliset toimijat voisivat perustaa työryhmän suunnittelemaan, toteuttamaan ja mittaamaan uusien opettajien perehdytystä. Olisi mielenkiintoista nähdä, millaista tietoa tällainen työryhmätyöskentely tarjoaisi, ja millaisena tähän muodolliseen perehdytykseen osallistuneet uudet opettajat sen kokisivat? Toki tällaisia työryhmiä ja hankkeita on ollut, mutta kuten tässä tutkimuksessa on osoitettu, ongelmia induktiovaiheeseen ja perehdytykseen liittyen ei ole toistaiseksi pystytty täysin ratkaisemaan.

Mutta olisiko jotain tehtävissä jo ennen työelämään siirtymistä? Opettajakoulutusta tulisi puntaroida ja mahdollisuuksien mukaan muuttaa sellaiseksi, että siirtymä työelämään tapahtuisi asteittain. Vaikka opettajakoulutus pitääkin sisällään harjoitteluita monia muita aloja enemmän, siltä työelämä vaikuttaa irralliselta. Voisiko työssäoppiminen kulkea nykyistä paremmin yliopisto-opintojen ohella? Tulisiko luokanopettajien koulutusta muuttaa käytännön läheisemmäksi? Voisivatko nuoret opettajat valmistuttuaan opettajakoulutuslaitokselta työskennellä uran alussa ensin resurssiopettajana, ennen kuin saa oman opetet-

tavan luokan? Tätä olisi mielenkiintoista tutkia siitä näkökulmasta, että vaikuttaisiko tällainen malli opettajien työuran pituuteen ja uran alussa yleiseen epävarmuuden ja riittämättömyyden tunteeseen.

Nykyisellään opettajien liikkuvuus vaarantaa laadukkaan koulutuksen tulevaisuuden Euroopassa (Välijärvi 2012, 226). Valuuko laadukkaaseen opettajakoulutukseen käytetty raha hukkaan, jos nuorten opettajien korkeatasoista asiantuntijaosaamista ei valjasteta suomalaisen peruskoulun käytettäväksi? Olisi Suomen valtion etu, että kalliin opettajankoulutuksen saaneet kasvatustieteen asiantuntijat kiinnittyvät opettajaksi ja tekevät uran, joka on kahta vuotta pidempi. Aiheen tutkimiseen ja nuorten opettajien tukitoimien kehittämiseen olisi syytä lisätä resursseja, jotta tämä epäkohta saataisiin korjattua ennen kuin on myöhäistä.

## LÄHTEET

- Akyol, H., Heikkinen, H.L.T. & Swachten, L. 2015. Introduction – Building Bridges Through Paedeia. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, L. Swachten & H. Akyol (toim.) *Bridge Over Troubled Water – New Perspectives on Teacher Induction*. Turkki, Ankara: Pegem Akademi, 10–19.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Argyris, C. 1992. *On Organisational Learning*, Cambridge, MA: Blackwell.
- Bartell, C.A. 2005. *Cultivating High-Quality Teaching Through Induction and Mentoring*. Los Angeles, CA: Thousand Oaks.
- Bates, C.C. & Morgan, D.N. 2018. Seven Elements of Effective Professional Development. *Reading Teacher* 71 (5), 623–626. <https://ila-onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.jyu.fi/doi/epdf/10.1002/trtr.1674>. Viitattu 7.7.2020.
- Bjerkholt, E. & Hedegaard, E. 2008. Systems Promoting New Teachers' Professional Development. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (toim.) *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. *Teacher Education: Research Publication 4*. Gävle: University Press, 45–75.
- Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteiden tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Eisenschmidt, E., Heikkinen, H.L.T. & Klages, W. 2008. Strong, Competent, and Vulnerable – Experiences of the First Year as a Teacher. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (toim.) *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. *Teacher Education: Research Publication 4*. Gävle: University Press, 125–147.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Euroopan komissio. 2007. Improving the Quality of Teacher Education.  
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN>. Viitattu 14.7.2020.
- Euroopan komissio. 2010. Developing Coherent and System-Wide Induction Programmes for Beginning Teachers: A Handbook for Policymakers.  
[https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf). Viitattu 10.7.2020.
- Euroopan komissio. 2013. Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe. Volume 1.  
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/eb4f3b89-5f9b-4d8e-997b-426a9e3a41cd/language-en>. Viitattu 10.7.2020.
- Euroopan komissio. 2019. Education and Training. Monitor 2019.  
<https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-1-2019-education-and-training-monitor.pdf>. Viitattu 24.6.2020.
- Farrell, T. 2012. Novice-Service Language Teacher Development: Bridging the Gap Between Preservice and In-Service Education and Development. *TESOL Quarterly* 46 (3), 435–449. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1002/tesq.36>. Viitattu 7.7.2020.
- Fransson, G. & Gustafsson, C. 2008. Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development. *Teacher Education: Research Publication 4*. Gävle: University Press.
- Hamurabi Sözen, P. 2018. Challenges of Novice Teachers. *International E-journal of Advances in Education* 4 (12), 278–282.
- Heikkinen, H.L.T, Jokinen, H. & Tynjälä, P. 2008. Reconceptualising Mentoring as a Dialogue. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (toim.) *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. Gävle: University Press, 107–124.
- Heikkinen, H.L.T., Markkanen, I., Pennanen, M. & Tynjälä, P. 2014. Opettajankoulutuksesta työelämään. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen,

- A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyyssölä (toim.) Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Tilannekatsaus marraskuu 2014. Opetushallitus, 45–54.
- Heikkinen, H.L.T., Swachten, L. & Akyol, H. 2015. Bridge Over Troubled Water – New Perspectives on Teacher Induction. Turkki, Ankara: Pegem Akademi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hong, J. Y. 2010. Pre-service and Beginning Teachers' Professional Identity and Its Relation to Dropping Out of The Profession. *Teaching and Teacher Education* 26 (8), 1530–1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>. Viitattu 6.6.2020.
- Hongisto, S. 17.1.2020. Nuoret opettajat haluavat esimiehiltään lisää tukea. *Opettaja* 115 (1), 34–37.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.
- Ingersoll, R. & Strong, M. 2011. The Impact of Induction and Mentorin Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. Los Angeles, CA: SAGE Publications.
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. & Tynjälä, P. 2012. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–44.
- Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A.-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 183–198.
- Jokinen, H., Taajamo, M., Välijärvi, J., Honkimäki, S., Keurulainen, H., Mikkola, A. & Weissmann, K. 2014. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa: huomisen haasteita. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Jokinen, H. & Välijärvi, J. 2017. Making Mentorin a Tool for Supporting Teacher's Professional Development. Teoksessa M. Khulupirika Banja (toim.) Selected Readings in Education. Zambia: Litovia Limited. 97–108.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. 2019. Beginning Teachers' Appraisal of Professionakl Requirements and Implications for Teacher Induction in Switzerland. *Education and Self Development* 14 (3), 62–78.
- Kingsley, L. & Romine, W. 2014. Measuring Teaching Best Practice in the Induction Years: Development and Validation of an Item-Level Assessment. *European Journal of Educational Research* 3 (2), 87–109.
- Kupias, P. & Peltola, R. 2019. Oppiminen työssä. Tallinna: Gaudeamus.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5. uud. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Langdon, F.J., Alexander, P.A., Dinsmore D.L. & Ryde, A. 2012. Uncovering Perceptions of the Induction and Mentoring Experience: Developing a Measure that Works. *Teacher Development* 16 (3) , 399–414. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/13664530.2012.722328>. Viitattu 16.7.2020.
- Livanos, I. 2010. The Relationship Between Higher Education and Labour Market in Greece: The Weakest Link? *Higher Education* 60 (5), 473–489. <https://link-springer-com.ezproxy.jyu.fi/article/10.1007%2Fs10734-010-9310-1>. Viitattu 3.7.2020.
- Murto, P. 1995. Kohti opettajan ammattia. Teoksessa J. Merenheimo & P. Murto (toim.) Opetusharjoittelijasta opettajaksi. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 62/1995. Oulu: Oulun yliopisto, 1–6.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A.-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Yliopistopaino, 73–94.

- Nikkola, T., Lyhty, J., Rautiainen, M. & Matikainen, M. 2019. Työkulttuurien jännitteitä koulutusyhteisöissä. *Aikuiskasvatus* 39 (4), 290-302.  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66805/88082-Artikkelin%2520teksti-137208-1-10-20191210.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Viitattu 6.9.2020.
- Nissilä, M.-L. 2019a. Utta ei saa jättää yksin. *Opettaja* 114 (5), 32-34.
- Nissilä, M.-L. 2019b. Nope tarjoaa vertaistukea. *Opettaja* 114 (14), 18-19.
- OAJ. 2019. Uuden työntekijän perehdytysmalli -huoneentaulu.  
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2019/uuden-tyontekijan-perehdytysmalli--huoneentaulu/>. Viitattu 1.7.2020.
- OECD. 2005. *Teachers Matter – Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.  
<https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>. Viitattu 3.7.2020.
- OECD. 2014. *TALIS 2013 Results: An Internal Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-7-en>. Viitattu 20.6.2020.
- OECD. 2018. *TALIS 2018. Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework*. Paris OECD.  
[http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)23&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)23&docLanguage=En). Viitattu 3.7.2020.
- OKM. 2019. Tilannekuvaa korkeakoulutuksesta ja tutkimuksesta. Korkeakoulu- ja tiedepolitiikan osasto.  
<https://minedu.fi/documents/1410845/4154572/Korkeakoulujen+tilannekuvaraportti/7c8ab5b4-62ee-1dd6-57ee-4d040075e200>. Viitattu 3.7.2020.
- Patton, M. 2015. *Qualitative Research & Evaluation Methods (Fourth Edition)*. Los Angeles, CA: SAGE Publications.
- Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J. & Heikkinen, H. L. T. 2016. What is 'Good' Mentoring? Understanding Mentoring Practices of Teacher Induction Through Case Studies of Finland and Australia. *Pedagogy, Culture and Society* 24 (1), 27-53.

- Pennanen, M., Markkanen, I. & Heikkinen, H. L. T. 2019. VERME2 testaa: kokemuksia vertaisryhmämentoroinnin soveltamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: Bookwell.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.
- Shockley, R., Watlington, E. & Felsher, R. 2011. Lost at Sea: Summary Results of a Meta-Analysis of the Efficacy of Teacher Induction and Implications for Administrative Practice. *AASA Journal of Scholarship and Practice* 8 (3), 12–25.
- Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Tampere: Vastapaino.
- SOOL ry. 2019. Selvitys opettajien perehdytyksestä. [https://www.sool.fi/site/assets/files/3335/opettajien\\_perehdytys\\_selvitys\\_2019\\_alustavat\\_tulokset.pdf](https://www.sool.fi/site/assets/files/3335/opettajien_perehdytys_selvitys_2019_alustavat_tulokset.pdf). Viitattu 6.9.2020.
- Sorensen, L. & Ladd, H. 2020. The Hidden Costs of Teacher Turnover. *AERA Open* 6 (1), 1–24. doi.org/10.1177/2332858420905812. Viitattu 13.7.2020.
- Stirzaker, R. 2004. Staff Induction: Issues Surrounding Induction into International Schools. *Journal of Research in International Education* 3 (1), 31–49.
- TENK. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012>. Viitattu 2.4.2020.
- Thomas, C.H. & Lankau, M.J. 2009. Preventing Burnout: The Effects of LMX and Mentoring on Socialization, Role Stress, and Burnout. *Human Resource Management* 48 (3), 417–432. <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.jyu.fi/doi/epdf/10.1002/hrm.20288>. Viitattu 3.7.2020.



- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (uud. laitos). Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174–190.
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H.L.T. 2011. Beginning teachers' transition for pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (1), 11–34.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J. & Olkinuora, E. 2006. From University to Working Life: Graduates' Workplace Skills in Practice. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (toim.) *Higher Education and Working Life: Collaborations, Confrontations and Challenges*. Amsterdam: Elsevier Earli, 73–88.
- Työturvallisuuslaki 2002. 738/23.8.2002.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738>. Viitattu 22.1.2020
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Viitala, R. 2014. Henkilöstöjohtaminen. Strateginen kilpailutekijä. Helsinki: Edita.
- Väljäärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9–26.
- Väljäärvi, J. 2012. Uusien opettajien tuki Euroopan unionissa. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon*. Jyväskylä: PS-kustannus, 225–234.
- Wigford, A. 2007. Building Capacity for International Teacher Recruitment.  
<http://www.bath.ac.uk/ceic/documents/24total.pdf>. Viitattu 12.4.2020.
- Woolfolk Hoy, A. & Burke Spero, R. 2005. Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching: A Comparison of Four Measures. *Teaching and Teacher Education* 21 (4), 343–356. <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.jyu.fi/science/article/pii/S0742051X05000193?via%3Dihub>. Viitattu 3.7.2020.

## LIITTEET

### Liite 1. Suostumuslupa

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

#### SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen Noviisiopettajan kokemuksia induktiosta sekä saamastaan perehdytyksestä.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Atte J. Ampuja. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

**Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.**

\_\_\_\_\_  
*Allekirjoitus*

\_\_\_\_\_  
*Päiväys*

\_\_\_\_\_  
*Nimen selvennys*

***Suostumus vastaanotettu***

---

*Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus Päiväys*

---

*Nimen selvennys*

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnisteellisessa muodossa.

## Liite 2. Tutkimuslupa

### TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLIS- TUVALLE

28.1.2020

**Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimit-  
taa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.**

#### 1. Tutkimuksen nimi, luonne ja kesto

Noviisiopettajien kokemuksia induktiosta sekä saamastaan perehdytyksestä. Tutkimus to-  
teutetaan kevään 2020 kuluessa. Kyseessä on kertatutkimus.

Mihin henkilötietojen käsittely perustuu

EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1

**Tutkittavan suostumus**

#### 2. Tutkimuksesta vastaavat tahot

##### **Tutkimuksen tekijä:**

Atte Ampuja

050-5004010

atte.j.ampuja@student.jyu.fi

Tutkimuksen ohjaaja:

Matti Rautiainen ja Tiina Nikkola

#### 3. Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää noviisiopettajien kokemuksia induktiosta  
kouluun, sekä millaisia kokemuksia noviisiopettajilla on opettajan työhön perehdyttämi-  
sestä

Tutkimuksessa ei käsitellä tutkittavien henkilötietoja.

#### 4. Tutkimuksen toteuttaminen käytännössä

Tutkimus toteutetaan kevään 2020 aikana. Tutkimuksessa käytettävä aineisto kerätään  
yksilöhaastatteluista.

## 5. Tutkimuksen mahdolliset hyödyt ja haitat tutkittaville

Tutkimus tuottaa tietoa noviisiopettajan kokemuksista opettajan uran alkuvaiheesta sekä tarkentaa millaista perehdytystä noviisiopettajat kokevat saaneensa.

## 6. Henkilötietojen suojaaminen

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista. Tutkimuksessa voidaan kuitenkin käyttää suoria sitaatteja, joista henkilön on mahdollista tunnistaa itsensä.

Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa sinuun viitataan vain tunnistekoodilla.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopisto tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

## 7. Tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö.

## 8. Tutkittavan oikeudet ja niistä poikkeaminen

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

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

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

## 9. Henkilötietojen säilyttäminen ja arkistointi

Aineistoa säilytetään Ilman tunnistetietoja tutkimuksen ajan, jonka jälkeen aineisto hävietään. Aineistoa ei arkistoida.

## 10. Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

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