

KEMIAN LAITOS JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Kemian noviisiopettajien haasteet ja tuen lähteet

Pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Kemian laitos

14.6.2021

Antti Iisakki Leppänen



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiivistelmä

Tutkielman kirjallisessa osassa käsitellään noviisiopettajuuden ilmiötä ja työhöntulovaiheen haasteellisuutta. Haasteiden lisäksi tutkielman kirjallisessa osassa käsitellään noviisiopettajien haasteisiin vastaavia selviytymiskeinoja ja ratkaisuja sekä työn voimavaroja ja tuen lähteitä.

Tutkimuksen kirjallisuuskatsauksen perusteella noviisiopettajat voivat kohdata työssään monenlaisia haasteita. Noviisiopettajien lukuisten erilaisten haasteiden käsittelemiseksi löydettyille haasteille muodostettiin kahdeksan haasteluokkaa: luokanhallinta, oppilaat, opetuksen puitteet ja resurssit, opettaminen, koulutyö ja opettajan muut tehtävät, ihmissuhteet ja vuorovaikutus, oppiainekohtaiset haasteet sekä muut haasteet. Kirjallisuuteen perustuen noviisiopettajille yleisiä haasteita olivat muun muassa luokanhallinta, oppilaisiin liittyvät haasteet, työkuorma sekä suhteet vanhempien ja muiden työyhteisön jäsenten kanssa. Noviisiopettajien selviytymiskeinona korostuivat muun muassa armollisuus itseä kohtaan sekä työn rajaaminen ja vapaa-ajan tärkeys. Tärkeimpinä voimavaroina noviiseille toimivat oppilaat ja työyhteisö. Noviisiopettajien potentiaalisia tuen lähteitä puolestaan olivat muun muassa työyhteisö, mentorointi ja erilaiset induktiovaiheen aikaiset koulutukset.

Tutkielman kokeellisessa osassa haastateltiin kahdeksaa Jyväskylän yliopistosta vuosina 2017-2019 valmistunutta kemian noviisiopettajaa. Tutkimusmenetelminä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua sekä sisällönanalyysia.

Tutkimukseen osallistuneet kemian noviisiopettajat saivat yliopistosta pääpiirteittäin hyvät valmiudet ammattiin, mutta työelämässä he kohtasivat paljon uusia asioita. Työn haastavimpia osa-alueita noviisista riippuen olivat työn alku, luokanhallinta, oppilaisiin liittyvät haasteet tai työn ja vapaa-ajan rajaaminen. Kokeellisessa osassa esiin tulleet haasteet sijoittuivat kirjallisen osan mukaisiin haasteluokkiin, mutta haasteiden määrä ja niiden kokonaisuus vaihteli noviiseittain. Haasteista yleisimpiä olivat oppilaisiin sekä koulutyöhön ja opettajan muihin tehtäviin liittyvät haasteet, kun taas esimerkiksi ihmissuhteisiin ja luokanhallintaan liittyviä haasteita oli kirjallisuuteen nähden vähemmän. Noviisit kertoivat useampien haasteiden hälvenevän ajan ja kokemuksen myötä, ja suurin vaikutus niillä oli koulutyöhön ja opettajan muihin tehtäviin sekä opetukseen ja sen vaatimaan valmistelutyöhön. Lähes kaikki noviisit toivat esille työ- ja vapaa-ajan erottelun keskeisenä selviytymiskeinona kokonaisvaltaisemman työssä jaksamisen kannalta. Työn merkittävimpiä voimavaroja noviiseille olivat oppilaat ja työyhteisö. Noviisiopettajien tuen lähteinä taas perehdytyksellä ja työyhteisöllä oli hyvin keskeinen rooli. Hyvällä perehdytyksellä ja työyhteisön tuella oli selvästi haasteita lieventävä ja ennaltaehkäisevä vaikutus.

Esipuhe

Tämä pro gradu -tutkielma on tehty Jyväskylän yliopistossa vuosina 2020-2021. Tutkimuksen kirjallinen aineisto hankittiin pääasiassa käyttämällä ERIC (*Education Resources Information Center*) –tietokantaa sekä Google-hakukonetta ja Google Scholar -hakupalvelua. Hakusanoina aineistonhaussa käytettiin muun muassa seuraavia sanoja: *novice, challenges, science, beginning teacher, novice teacher, noviisiopettaja, haasteet, selviytymiskeinot*.

Tutkimuksen kokeellisen osan tutkimusaineisto hankittiin haastattelemalla kahdeksaa Jyväskylän yliopistosta kemian aineenopettajaksi valmistunutta noviisiopettajaa, jolla oli alle kolmen vuoden työkokemus. Haastattelut toteutettiin lukuvuoden päätteeksi vuona 2020.

Tutkielman ohjaajana toimi yliopistonopettaja Jouni Välisaari, jota haluan kiittää asiantuntevasta ja laadukkaasta ohjauksesta sekä kaikin puolin hyvin ja saumattomasti sujuneesta yhteistyöstä. Lisäksi haluan kiittää tutkimukseen osallistuneita noviisiopettajia, jotka olivat keskeisessä roolissa tämän tutkimuksen onnistumisen kannalta. Suuri kiitos teille ajastanne ja halustanne auttaa minua ja muitakin tulevia noviisiopettajia. Kiitos myös Jyväskylän yliopiston kemian, biologian, matematiikan sekä kasvatustieteiden laitoksille henkilökuntineen sekä normaalikoulun opettajille saamastani laadukkaasta opetuksesta ja ohjauksesta polullani kemian aineenopettajaksi. Haluan myös kiittää muita minua vuosien varrella opettaneita ja tukeneita opettajia ja suomalaista koulutusjärjestelmää, joita ilman en olisi tässä pisteessä.

Oman kiitoksensa ovat myös ansainneet vanhempani, perheeni sekä muut läheiseni ja kaverini. Kiitos tuestanne sekä yhdessä vietetyistä hetkistä, jotka ovat toimineet vastapainona opinnoilleni ja omalta osaltaan tukeneet minua pyrkimyksissäni.

Sisällysluettelo

1 Johdanto	1
2 Opettajan ammatti ja osaaminen	2
2.1 Aineenopettajan opintopolku ja koulutus	2
2.2 Opettajan osaamisen moniulotteisuus	3
2.3 Noviisiopettajat.....	5
3 Noviisiopettajien haasteet	8
3.1 Yleiskuva noviisiopettajien haasteista.....	9
3.1.1 Määrittely	10
3.1.2 Kokoelma-artikkelit	10
3.1.3 Määrälliset tutkimukset	14
3.2 Noviisiopettajien haasteiden luokittelu	18
3.3 Noviisiopettajien haasteet haasteluokittain	22
3.3.1 Luokanhallinta.....	22
3.3.2 Oppilaat	24
3.3.3 Opetuksen puitteet ja resurssit.....	26
3.3.4 Opetus.....	28
3.3.5 Koulutyö ja opettajan muut tehtävät	30
3.3.6 Ihmissuhteet ja vuorovaikutus.....	34
3.3.7 Oppiainekohtaiset haasteet.....	38
3.3.8 Muut haasteet	40
3.4 Haasteisiin vaikuttavia tekijöitä.....	42
4 Selviytymiskeinot ja noviiseja tukevat tekijät.....	46
4.1 Noviisien selviytymiskeinoja	46
4.1.1 Luokanhallintaan vaikuttavat tekijät ja keinot	47
4.1.2 Selviytymiskeinot opettajan työssä	50
4.2 Voimavarat ja työn imu	52

4.3	Noviisiopettajien tuen lähteet	56
	Kokeellinen osa	62
5	Tutkimuskysymykset	63
6	Tutkimusaineisto	63
7	Tutkimusmenetelmät	64
7.1	Haastattelu	65
7.2	Analyysi	66
8	Tutkimustulokset	67
8.1	Noviisiopettajien taustatiedot	68
8.2	Työn aloitus noviisiopettajien kokemana	68
8.3	Noviisiopettajien haasteet	72
8.3.1	Luokanhallinta	75
8.3.2	Oppilaat	76
8.3.3	Opetuksen puitteet	77
8.3.4	Opetus	79
8.3.5	Koulutyö ja opettajan muut tehtävät	81
8.3.6	Ihmissuhteet ja vuorovaikutus	83
8.3.7	Oppiainekohtaiset haasteet	85
8.3.8	Noviisiopettajien muut haasteet	87
8.3.9	Ajan ja kokemuksen vaikutus haasteisiin	89
8.4	Selviytymiskeinot ja tuen lähteet	91
8.4.1	Selviytymiskeinoja ja ratkaisuja	91
8.4.2	Voimavarat ja palkitsevat tekijät	94
8.4.3	Tuen lähteet	97
9	Yhteenveto	100
9.1	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	100
9.2	Yhteenveto tuloksista	103

9.3	Pohdinta	105
9.4	Tutkimus ja tutkimuksen merkittävyys	115
9.5	Jatkotutkimusideoita.....	118
10	Kirjallisuusluettelo	120

Käytetyt lyhenteet ja käsitteet

ADHD: Tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriö

ATK: Automaattinen tietojen käsittely tai sähköinen tietojen käsittely, jota kutsutaan nykyisin myös tieto- ja viestintäteknologiaksi (ICT) tai tietotekniikaksi (IT)

Hiljainen tieto: hiljaisella tiedolla tarkoitetaan kokemuksiin perustuvaa tausta-ajattelua, joka vaikuttaa siihen, miten ihmiset ja yhteisöt toimivat (Cantell, 2010, 7)

HOJKS: henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma

LV: luokanvalvoja

LUMA-aineet: matemaattis-luonnontieteelliset oppiaineet, joihin luetaan matematiikka, fyysikka, kemia ja biologia

OAJ: Opetusalan Ammattijärjestö

OPS: opetussuunnitelma

Reflektio: Itsereflektiolla tarkoitetaan toimintaa, jossa ihminen peilaa omia ajatuksiaan ja toimintaansa erilaisten vuorovaikutustilanteiden perusteella. Reflektiossa ihminen ikään kuin pysähtyy tutkimaan itseään ymmärtääkseen paremmin nykyisiä ja tulevia tilanteita (Cantell, 2010, 7-8)

SOOL: Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto

1 Johdanto

Suomalainen opettajien peruskoulutus on korkeatasoista ja sillä saavutetaan hyvät perusvalmiudet opettajan ammattiin. (Niemi & Siljander, 2013, 5) Opettajan ammatti vaatii kuitenkin hyvin laajaa ja moniulotteista osaamista, ja vain harva osaamisalueista kehittyy koulutuksessa työelämän edellyttämälle tasolle (OVET-hanke, 2020; Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto, 2018, 23). Lisäksi opettajan työhön lukeutuvista asioista osa on väistämättä sellaisia, jotka opitaan vasta työelämässä. Aloittavalle opettajalle työn monipuolisuus ja vastuullisuus näyttäytyykin kokonaisuudessaan vasta työelämässä. (Välisaari, 2009, 270) Peruskoulutuksesta saaduista hyvistä perusvalmiuksista huolimatta uudelle opettajalle ammatin monimuotoisuus ja peruskoulutuksen jälkeinen tilanne on hyvin vaativa. (Niemi & Siljander, 2013, 5) Opettajien ensimmäisten vuosien on todettu olevan hyvin raskaita (Honkaniemi & Kaappola, 2013; Niemi & Siljander, 2013, 10) ja niitä on kuvailtu hengissä säilymisen ja itsensä löytämisen ajaksi. Ne ovat kriittinen vaihe, jotka vievät noviisin joko kohti vakiintumisvaihetta tai työuran vaihtamista. (Leino & Leino, 1997, 108). Esillä onkin ollut myös huoli opettajien lähtemisestä alalta jo muutaman työvuoden jälkeen (Honkaniemi & Kaappola, 2013).

Tutkimalla noviisiopettajien haasteita voidaan tukea työuran alkua peremmin sekä lisätä opettajien peruskoulutukseen sellaisia sisältöjä, joista on hyötyä työhöntulovaiheessa jo ennalta ehkäisevästi. (Handolin-Kiilo, 2015, 66) Noviisien subjektiivisten kokemusten selvittäminen voi puolestaan tuoda esille koulumaailman tiedostamattomia puolia (Blomberg, 2008) sekä tukea muita tulevia opettajia, jotka ovat siirtymässä samaan vaiheeseen (Taimisto, 2013, 30, 67-68). Tärkeää on myös tutkia sitä, millaisia selviytymiskeinoja noviisiopettajilla on käytössään haasteiden voittamiseksi (esim. Kärnä, 2016; Taimisto, 2013). Lisäksi uusien opettajien tukemiseen ammatin alkuvaiheessa on edelleen syytä kiinnittää erityistä huomiota (Niemi & Siljander, 2013, 12). Toistaiseksi työhöntulovaiheen tuki on ollut riittämätöntä, mistä voi seurata opettajan työssä selviämisen kannalta suuriakin haasteita. (Husu & Toom, 2016, 24) Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin selvittää, mitkä tekijät ovat juuri aloittaville opettajille haastavia, millaisia ratkaisuja haasteisiin löytyy sekä mitkä ovat noviisiopettajien keskeisimmät tuen lähteet. Tässä tutkimuksessa se toteutetaan ensiksi luomalla kattava katsaus aihepiirin tutkimuksiin. Tutkielman kokeellisessa osassa samoihin kysymyksiin pyritään vastaamaan tutkimalla vuosina 2017-2019 Jyväskylän yliopistosta valmistuneita kemian noviisiopettajia.

2 Opettajan ammatti ja osaaminen

Tässä luvussa lähestytään opettajan ammattia aluksi aineenopettajaksi pätevöittävä koulutuksen tarkastelun kautta. Opettajaksi valmistavaa opintopolkua tarkastellessa keskitytään lähinnä LUMA-aineiden aineenopettajien ja erityisesti kemian opettajien opintiehen, sillä kemian noviisiopettajat ovat juuri tämän tutkimuksen kohteena. Ennen noviisiopettajiin syventymistä luodaan lyhyt katsaus opettajan osaamiseen, joka on keskeisessä roolissa opettajan koulutuksessa ja opettajaksi kasvamisessa sekä myös ammatin vaatimuksiin ja haasteisiin vastaamisessa. Luvun viimeisessä osiossa perehdytään teeman keskeiseen termistöön ja noviisiopettajien erityislaatuiseen joukkoon.

2.1 Aineenopettajan opintopolku ja koulutus

Seuraavissa kappaleissa tarkastellaan lyhyesti aineenopettajan tutkintorakennetta ja koulutusta. Tarkastelussa pureudutaan Jyväskylän yliopiston luonnontieteiden ja erityisesti kemian aineenopettaja opiskelijoiden opintopolkuun, joka on keskeistä tämän tutkimuksen kontekstin kannalta. Kemian aineenopettajien koulutuksen tarkastelu tuo esille ne lähtökohdat, joista kemian noviisiopettajat siirtyvät työelämään ja antaa samalla myös osviittaa sitä, millaisen osaamisen kanssa kemian noviisiopettajat aloittavat ammatillisen työuransa.

Suomessa peruskoulun ja lukion aineenopettajalta edellytetään ylempää korkeakoulututkintoa. Laajuudeltaan tämä tutkinto on 300 op (opintopistettä), joka vastaa viiden vuoden opintoja yliopistossa. Aineenopettajan tutkintoon sisältyy useimmiten kahden opetettavan aineen opinnot (120 op ja 60 op) sekä opettajan pedagogiset opinnot (60 op). Aineenopettajakoulutuksen tavoitteena on tarjota laaja-alainen pätevyys, joka mahdollistaa toimimisen peruskoulun ja lukion lisäksi myös aikuiskoulutuksen ja ammatillisten oppilaitosten tehtävissä. Koulutukseen pääsee yleisemmin hakeutumalla ensiksi opiskelemaan opetettavaa ainetta yliopistoon. Tämän jälkeen opiskelija voi opintojen aikana hakeutua soveltuvuuskokeiden kautta opiskelemaan opettajan pedagogisia opintoja. Aineenopettajakoulutukseen voi hakeutua myös suoraan, ja tällä tavalla hakeudutaan muun muassa käsityön, kotitalouden ja liikunnan opettajan koulutuksiin. Opettajan pedagogiset opinnot on mahdollista suorittaa myös maisterin tutkinnon jälkeen. (Opintopolku, 2020; Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto, 2020)

Jyväskylän yliopiston LUMA-aineiden aineenopettajan opintopolku rakentuu opinnoista ainelaitoksilla, opettajankoulutuslaitoksella ja normaalikoulussa. Valtaosan opinnoistaan aineenopettajaksi opiskeleva suorittaa ainelaitoksellaan, joita Jyväskylän yliopiston matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa ovat esimerkiksi fysiikan ja kemian laitokset (Jyväskylän

yliopisto, 2021). Pääaineopintojen lisäksi ainelaitosten opinnot sisältävät myös aineenopettajille suunniteltuja opettamiseen suuntaavia kursseja, jotka antavat tietoja ja taitoja käytännön koulutyöhön. Aineenopettajan pedagogiset opinnot tehdään opettajankoulutuslaitoksessa, ja pedagogisiin opintoihin kuuluvat harjoittelut (15 op) suoritetaan pääasiassa Jyväskylän normaalikoululla. (Välisaari *et al.*, 2015)

Opettajan työssä vaadittava osaaminen on kuitenkin hyvin laaja ja moniulotteinen (OVET-hanke, 2020) ja opettajan yliopisto-opinnot ovat vain osa elinikäisen oppimisen polkua. Siksi opettajien peruskoulutuksella ei pystytä tarjoamaan tai ole tarkoituksenmukaistakaan tarjota tulevalle opettajalle kaikkia tietoja ja taitoja, mitä opettajan ammatissa tarvitaan. (Handolin & Aksela, 2011, 82) Osa opettajan työhön lukeutuvista asioista ovat väistämättä sellaisia, että ne opitaan vasta työelämässä. (Välisaari, 2009, 270) Koska opettajan osaaminen on niin keskeisessä roolissa ammatin vaatimuksiin ja haasteisiin vastaamisessa sekä myös opettajaksi kasvamisessa, luodaan seuraavassa luvussa lyhyt katsaus opettajan osaamiseen ja sen moniulotteisuuteen.

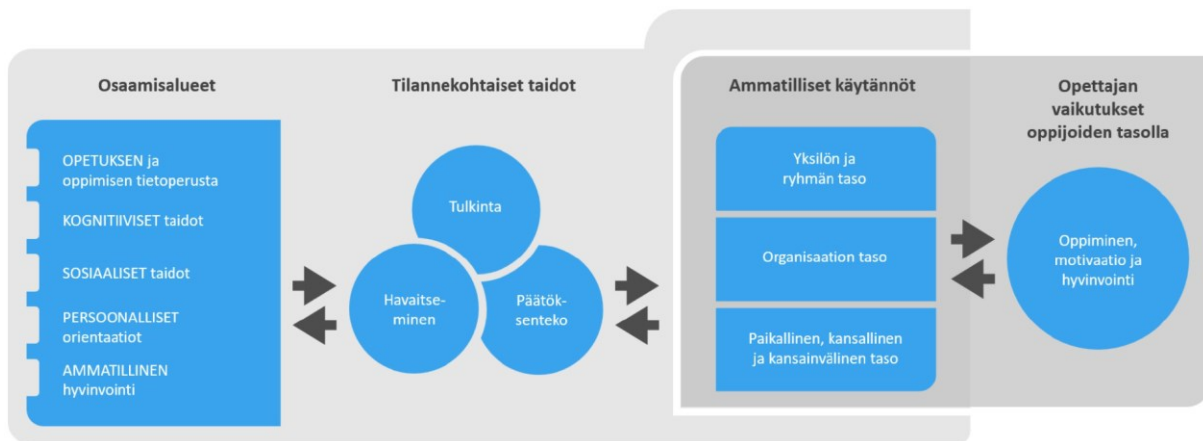
2.2 Opettajan osaamisen moniulotteisuus

Opettajan osaamista on tutkittu jo useita vuosikymmeniä (Abell, 2007; Husu & Toom, 2016, 12-14; Liu, 2010), ja se on edelleen ajankohtainen teema esimerkiksi opettajankoulutuksen kehittämistyössä (Husu & Toom, 2016, 3, 7). Opettajan osaamisen piirteiden katsotaan olevan yhä olennaisempia, ja niiden tiedetään olevan keskeisimpiä voimavaroja opettajan työssä yhdessä yhteisöllisen asiantuntijuuden kanssa. Sen lisäksi, että opettajan osaaminen on sidoksissa muun muassa kollegiaaliseen yhteistyöhön, koulun kehittämiseen ja opettajan omaan kehittämiseen, tiedetään opettajan osaamisen olevan myös keskeinen oppilaiden oppimiseen vaikuttava tekijä. (Husu & Toom, 2016, 12-15) Opettajan osaamisessa piileekin opettajakoulutuksen kehittämisen lisäksi myös polku opetuksen laadun ja oppimistulosten parantamiseen. Tässä luvussa lähestytään opettajan osaamista ja sen jaottelua Shulmanin (1986) teorian kautta. Lopussa perehdymme vielä modernimpaan malliin opettajan osaamisen moniulotteisuudesta. (OVET-hanke, 2020)

Shulmanin mukaan opettajan osaaminen määritellään osaamisena, jota sovelletaan oppimiseen. (Liu, 2010, 149) Opettajan osaamisen Shulman (1986) kategorisoi aluksi kolmeen osa-alueeseen: sisältötieto (*content knowledge*), pedagogiseen sisältötieto (*pedagogical content knowledge*) ja opetussuunnitelma osaamiseen (*curricular knowledge*). **Sisältötiedon** Shulman selitti ulottuvan paljon pidemmälle kuin vain tietyn oppiaineen faktojen ja käsitteiden tietämisen, sillä opettajan täytyy tuntea tieteenala ja sen rakenne sekä sen keskeiset aiheet ja menettelytavat

laajalla tavalla. Opettajan on myös kyettävä selittämään miksi tietty väite pitää paikkansa, miksi se kannattaa osata sekä miten se yhdistyy muihin väitteisiin tieteen alalla ja sen ulkopuolella niin käytännössä kuin teoriassakin. **Pedagogista sisältötietoa** Shulman nimitti itse opettamisen oppiaineosaamiseksi. Pedagoginen sisältöosaaminen käsitti muun muassa kyvyn esittää ja muotoilla oppiaineen ideat toisille ymmärrettävällä tavalla esimerkiksi käytännöllisimpien demonstraatioiden, havainnollistusten ja esimerkkien avulla. Ja koska ei ole yhtä ainoaa ja parasta tapaa esittää asioita, tulee opettajalla olla varastossa myös vaihtoehtoisia tapoja asian esittämiseksi. Pedagogisessa sisältötiedossa Shulman piti tärkeänä myös oppijoihin liittyvää osaamista, kuten esimerkiksi oppijoiden yleisempien ennakko- ja virhekäsityksien tuntemista sekä tarvittavien opetusmenetelmien hallitsemista käsitysten muuntamiseksi. Myös opettajan osaamisen kolmannen kategorian **opetussuunnitelmaosaamisen** Shulman näki paljon laajempaan kuin vain opetussuunnitelman tuntemisena. Opetussuunnitelmaosaamiseen Shulman nimittäin sisällytti lisäksi myös muun muassa opetussuunnitelman toteuttamiseen tarvittavat moninaiset materiaalit, joita opettaja käyttää työkalunaan opettaessaan ja oppilaiden savutuksia arvioidesaan. (Shulman, 1986) Myöhemmin opettajan osaamista tutkineen Grossmanin jaottelu mukaili hyvin pitkälti Shulmanin kategorisointia tuoden siihen mukaan neljäntenä osa-alueena kontekstiosaamisen (*knowledge of context*). Siihen Grossmann sisällytti muun muassa alueellista osaamista opettajan työssä ja kouluympäristössä, oppilasyhteisön, perheiden sekä oppilaiden ja heidän vahvuuksien, heikkouksien ja kiinnostuksen kohteiden tuntemusta. (Liu, 2010, 151-152)

Sittemmin useat tutkijat ovat tutkineet opettajan osaamista, ja sille on myös esitetty myös vaihtoehtoisia tai jalostetumpia jaottelutapoja ks. (Abell, 2007, 1105-1107; Liu, 2010, 152). Vaikka tutkijoilla voi olla toisistaan poikkeavia tapoja mallintaa ja kategorisoida opettajan osaamisen osa-alueita, on opettajan osaamisen näkeminen moniulotteisena kuitenkin tutkijoiden kesken yhtenevää. (Liu, 2010, 153) Yhteisen näkemyksen muodostaminen opettajan ammatissa tarvittavasta keskeisestä osaamisesta ja taidoista on edelleen opettajankoulutuksen yleinen haaste. Aiemmat tutkimukset ovat tuoneet esiin opettamisen kannalta keskeisiä ominaisuuksia, mutta silti tutkimuspohjaista mallia, jolla ymmärrettäisiin opetusalan avaintaidot ei ole vielä esitetty. (Metsäpelto *et al.*, 2020, 2) Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä (OVET)-hankkeen tuloksena esitelläänkin opettajan osaamisen moniulotteisuutta havainnollistava MAP (*multidimensional adapted process model of teaching*) malli (kuva 1), joka on luotu yhteistyössä kaikkien Suomen seitsemän opettajakoulutusta tarjoavien yliopistojen kesken. (OVET-hanke, 2020)



Kuva 1. Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (MAP). (OVET-hanke, 2020)

MAP-mallissa oppiainetta koskeva sisältötieto sekä opettajan pedagoginen tieto ja käytännöllinen tieto sisällytetään kaikki opetuksen ja oppimisen tietoperustaan. Tämä osaamisen osa-alue kattaa siis hyvin pitkälti kaikki Shulmanin (1986) kolme osaamisen kategoriaa vielä kontekstuaalisen tiedon mukaan lukien. MAP-mallin mukaan opettajan keskeisiin osaamisalueisiin luetetaan vielä lisäksi lukuisia muita tärkeitä taitoja. Kognitiivisiin taitoihin sisällytetään esimerkiksi tiedonkäsittelytaidot, kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu, luovuus, metakognitio sekä kommunikaatio, argumentointi ja päättely. Tarkastelemalla näin tarkemmin MAP-mallin osaamisalueita, voidaan todella alkaa nähdä kuinka vaativia ja moniulotteisia opettajan ammatin eri osaamisalueet ovat. Näiden laajojen osaamisalueiden lisäksi opettajalta vaaditaan vielä MAP-mallin mukaisesti tilannekohtaisia taitoja sekä ammatillisten käytänteiden tuntemusta ja hallintaa.

Opettajalta vaadittu osaaminen on siis todella laajaa, mutta samalla aloittavan opettajan osalta vielä monelta osin vajaavaista ja keskeneräistä työelämään siirtyessä. Tästä syystä aloittaville opettajille onkin erittäin tärkeää tarjota tukea ja ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksia työuran alkumetreillä. Aloittaville opettajille onkin kehitetty monenlaisia tukimuotoja, joiden on tarkoitus tukea ja edesauttaa ammatillista kehitystä. Seuraavassa luvussa esitellään näistä tukimuodoista tärkeimmät lyhyesti, ja laajemmin tukimuotoja käsitellään luvussa 4.3. Seuraavassa luvussa käydään lisäksi läpi teeman kannalta muita tärkeitä termejä sekä pohditaan syvällisemmin noviisiopettajia sekä heidän ainutlaatuisuuttaan muihin opettajiin nähden.

2.3 Noviisiopettajat

Tässä luvussa perehdytään aluksi noviisiopettajan käsitteeseen, jonka täsmällinen kuvaus saattaa hieman vaihdella asiayhteydestä riippuen. Luvussa esitellään myös muutamia muita teeman

kannalta keskeisiä käsitteitä, kuten esimerkiksi induktio- eli työhöntulovaihetta (Moilanen & Mäki, 2014). Luvun lopussa tarkastellaan vielä noviisiopettajien joukon ainutlaatuisuutta ennen noviisiopettajien haasteisiin siirtymistä luvussa 3.

Noviisiopettajaksi voidaan kutsua työuransa alkutaipaleella olevaa vastavalmistunutta opettajaa (Ihalainen & Rautiainen, 1993, 9-10). Noviisiopettajan käsite ei ole kuitenkaan täysin yksiselitteinen ja siihen saatetaan asiayhteydestä riippuen sisällyttää hieman erilaisessa vaiheessa olevia aloittavia opettajia. Osa määrittelee noviisin opettajaksi, joka opettaa ensimmäisenä ammatillisena vuotenaan, ja monissa tutkimuksissa ollaankin haluttu tutkia juuri opettajan ensimmäistä työvuotta (esim. Blomberg, 2008; Kumpuvaara, 2009; Thornton, 2017) tai jopa ensimmäisiä kuukausia opetustyössä (Taimisto, 2013). Useat tutkimukset kuitenkin luokittelevat noviiseiksi opettajat, joilla on alle kolmen vuoden työkokemus (esim. Berry, 2009, 20; Fantilli & McDougall, 2009; Kärnä, 2016; Khalid & Husnin, 2019; Whalen *et al.*, 2019). Joskus noviisiopettajiksi on luettu myös vielä opettajankoulutuksessakin olevat opettajat (Ropo, 1991, 154; Wolff *et al.*, 2015), ja joskus noviisiuden on katsottu ulottuvan jopa viidenteen vuoteenkin asti (Handolin-Kiilo, 2015, 30). Noviisiopettajan ohella kirjallisuudessa käytetään myös muutamia muita samaa tarkoittavia tai läheisesti rinnastettavia termejä, kuten esimerkiksi aloittava opettaja (*beginning teacher*) (Ulvik *et al.*, 2009), uran varhaisen vaiheen opettaja (*early career teacher*) (Britton *et al.*, 2012), vastavalmistunut opettaja (*newly qualified teacher*) (Boakye & Ampiah, 2017) tai uusi opettaja (*new teacher*) (Alsharari, 2016). (Aspfors, 2012, 13) Täsmällisen määrittelyn sijasta tärkeintä käsitteessä on kuitenkin juuri kokemuksen vähäinen määrä, joka erottaa noviisiopettajan muista opettajista. Tässä tutkimuksessa noviisiopettajilla viitataan joko muissa tutkimuksissa mainittuihin noviisiopettajiin tai yleisesti opettajiin, jotka ovat uransa alkutaipaleella, ja joilla on vielä vähäiseksi katsottu määrä kokemusta, useimmiten 0-3 vuotta.

Koskisen ja Siltalan (2010, 10) mukaan Hubermanin empiirinen malli jakaa opettajan uran kokonaisuudessa useampaan kehitysvaiheeseen. Näistä uralle siirtymisen vaiheen kolmen ensimmäisen vuoden aikana kuvaillaan olevan opettajalle selviytymisen ja löytämisen aikaa. Työn ensivuodet ovatkin noviisiopettajan suurin koettelemus ja samalla käännekohta uralla jatkamisen tai opettajan työn lopettamisen välillä (Taimisto, 2013, 8) Uran alku on täynnä uuden oppimista sekä aikaa vieviä ja stressaavia haasteita, joista noviisin tulee selviytyä jatkaakseen opettajan uralla. (Handolin-Kiilo & Aksela, 2015, 870) Usein puhutaankin, että noviisi tulee heitettyksi altaan ”syvään päätyyn” (esim. Ampuja, 2020, 36-37; Handolin & Aksela, 2011, 79) ja kansainvälisessä kirjallisuudessa viitataan samaan ”*sink or swim*” -ilmaisulla. Veenmanin (1984) mukaan siirtymä opettajakoulutuksesta opetustyöhön voi myös olla dramaattinen ja

traumaattinen. Tähän kokemukseen viitataan usein termillä "*reality shock*" (myös "*transition shock*" tai "*praxisshock*"). Tätä käsitettä on käytetty kuvaamaan sitä, kuinka opettajakoulutuksessa syntyneet ihanteet romahtavat noviisin kohdatessa karun ja ankaran kouluarjen. Tämä voi johtaa asenteiden ja toiminnan muuttumiseen tai pahimmillaan alan vaihtamiseen. Esimerkiksi opettajakoulutuksessa kasvaneet edistykselliset ja liberaalit kasvatukselliset asenteet voivat muuttua työssä enemmän vastakkaisiin suuntiin, kuten konservatiivisemmaksi ja holhoavammaksi tavaksi opettaa. (Veenman, 1984) Suomessakin opettajankoulutuksen ja koulutodellisuuden välillä on todettu olevan kuilu, joka aiheuttaa vaikeuksia aloittaville opettajille ensimmäisen työvuoden aikana. Tämän todetaankin olevan opettajakoulutuksen kansainvälinen ja kulttuurillisista tekijöistä riippumaton ongelma. (Blomberg, 2008)

Noviisiopettajista puhuttaessa muita keskeisiä termejä ovat muun muassa induktiovaihe ja induktiokoulutus, perehdytys sekä täydennyskoulutus. Induktiolla voidaan viitata tässä kontekstissa kolmeen eri käsitteeseen: ainutkertaiseen siirtymävaiheeseen opiskelijasta oppilaaksi, ajanjaksoon, jossa yksilö sosiaalistuu ammatin normeihin ja monipuoliseen systeemiin, jolla tuetaan yksilöä sekä hänen ammatillista kehittymistä. (Blomberg, 2008, 5) Induktiovaiheella tarkoitetaan noviisin työhöntulovaihetta (Moilanen & Mäki, 2014), jonka tavoitteena on muun muassa tutustuttaa uudet opettajat kouluyhteisön toimintakulttuuriin, auttaa ammatillisen identiteetin rakentamisessa sekä varmistaa ammatillinen ja henkilökohtainen hyvinvointi. Induktiovaiheen aikaisissa induktiokoulutuksissa ja -ohjelmissa on kuitenkin käytössä verrattain erilaisia käytänteitä eri maista riippuen, ja esimerkiksi Isossa-Britanniassa ja Virossa ne ovat olleet kestoaltaan vuoden mittaisia. (Jokinen *et al.*, 2012, 34-37) Induktiokoulutus voi sisältää muun muassa ammatillisen kehittymisen seminaareja, opetuksen observointia ja formatiivista palautetta sekä mentorointia, joka onkin varsin yleinen induktiokoulutuksen muoto. (Achinstein & Athanases, 2006, 5-6) Täydennyskoulutuksella tarkoitetaan opettajan peruskoulutuksen jälkeistä koulutusta, ja se voi olla yksilön itselleen omaehtoisesti hankkimaa taikka työnantajan järjestämää, hankkimaa tai tukemaa henkilöstökoulutusta. (Blomberg, 2008, 5)

Perehdyttäminen on yksinkertaisimmillaan uuden työntekijän opastamista työtehtäviin sekä siihen liittyviin keskeisiin asioihin. Työtehtäviin perehdytys kuuluu kaikille uusille työntekijöille. Sen avulla työntekijä oppii tuntemaan muun muassa työpaikan, sen tavat ja ihmiset sekä työhön liittyvät vastuut, velvoitteet ja turvalliset työtavat. (Opetusalan Ammattijärjestö, 2020a) Honkaniemen ja Kaapolan (2013) mukaan perehdytys on kuitenkin laaja käsite, joka voi pitää sisällään monia toimenpiteitä. Sellaisia voivat olla esimerkiksi kirjallinen perehdytysmateriaali,

työn opastus ja mentorointi. (Honkaniemi & Kaapola 2013, 24-26) Perehdytystä sekä noviisiopettajien kannalta muita keskeisiä tukimuotoja induktiovaiheessa käsitellään kuitenkin tarkemmin vasta luvussa 4.3

Noviisiopettajien suhteen tärkeää tiedostaa, että kyseessä ei ole vain käsite tai nimi aloittavalle opettajalle, vaan noviisiopettajista puhuttaessa puhutaan ihan käytännössäkin monella tapaa erilaisista opettajista kokeneempiin opettajiin nähden. Esimerkiksi noviisiopettajien kyvyissä havaita ja tulkita oppitunnin aikaisia tapahtumia on tutkitustikin merkittäviä eroavaisuuksia kokeneiden opettajien kykyihin nähden. Wolffin *et al.* (2015) mukaan kokeneemmillä opettajilla oli esimerkiksi parempi kyky huomata ja prosessoida relevanttia tietoa liittyen tilanteisiin luokahuoneessa. Noviisien oli taas vaikeampaa pysyä ajan tasalla kaikesta mitä luokassa tapahtui ja kenen välillä, ja he toivat tilanteita kuvaillessaan usein esille vain yhden ja muista tapahtumista irrallisen näkökulman. Vertailemalla paljon suurempiakin opettajien joukkoja keskenään on huomattu selviä eroja noviisiopettajien ja kokeneempien opettajien välillä useissa eri kyvyissä, uskomuksissa ja toimintatavoissa liittyen luokanhallintaan ja vuorovaikutukseen vanhempien kanssa. (Melnick & Meister, 2008) Kokeneista opettajista eroavien kykyjen ja haasteiden lisäksi noviisien on havaittu myös soveltavan erilaisia selviytymiskeinoja haastavissa tilanteissa. (Chaaban & Du, 2017)

Koska noviisiopettajat ovat omalla tavallaan ainutlaatuinen ja myös haavoittuvainen opettajien joukko, on tärkeää kartoittaa, mitkä ovat juuri noviisiopettajille ominaisia haasteita. Tällä tavoin noviisiopettajien ja heidän haasteita voidaan ymmärtää paremmin ja sitä myöden tarjota noviiseille täsmällisempää ja tehokkaampaa tukea: sellaista tukea mitä noviisit tarvitsevat ja mistä on heille aidosti hyötyä uran alun kriittisessä vaiheessa. Lisäksi tutkimustiedolla voidaan kehittää opettajakoulutusta, mentorointia ja mentoreita, induktiokoulutusta sekä esimerkiksi auttaa koulun rehtoria ja työyhteisöä uuden aloittavan opettajan vastaanottamisessa ja tukemisessa. Samalla voidaan toivon mukaan estää yhteiskunnalle arvokkaan ja pitkän koulutuksen hukkaan valuminen pitämällä suurempi osan opettajaksi kouluttautuneista alalla. Seuraavassa luvussa luodaankin perusteellinen katsaus noviisiopettajien haasteisiin.

3 Noviisiopettajien haasteet

Tässä luvussa perehdytään ensiksi noviisiopettajien kohtaamia haasteita koskeviin kansainvälisiin tutkimuksiin. Tavoitteena on ensin muodostaa laajempi kokonaiskuva noviisiopettajien kohtaamista haasteista tutkimalla kokoelma-artikkelien tuloksia aihepiiristä. Kokoelma-artik-

kelien avulla saadaan helposti hyvä katsaus noviisiopettajien haasteisiin sekä tätä teemaa koskeviin tutkimuksiin. Kokoelma-artikkelien lisäksi luodessa yleiskuvaa noviisiopettajien haasteista tarkastellaan myös määrällisiä tutkimuksia, joissa haasteita on tutkittu verrattain isoilla osallistujamäärillä. Noviisiopettajien haasteista muodostetun kokonaiskuvan jälkeen siirrytään pohtimaan sopivia luokittelutapoja noviisiopettajien haasteille luvussa 3.2. Luvusta 3.3 alkaen tarkastellaan noviisiopettajien haasteita laadullisten tutkimusten turvin haasteluokittain. Viimeisenä luvun lopussa käsitellään muun muassa kemian oppiainekohtaisia erityishaasteita sekä haasteisiin vaikuttavia tekijöitä.

3.1 Yleiskuva noviisiopettajien haasteista

Aluksi halutaan saada kattava yleiskuva noviisiopettajien mahdollisista haasteista, ja siksi on tärkeää perehtyä eri tutkimuksiin maailmanlaajuisesti. Kun tutkimuksia on useita, voidaan nähdä mitkä haasteet ovat yleisesti tavanomaisia kaikille noviisiopettajille kontekstista, kuten maasta, oppiaineesta ja kouluasteesta, riippumatta, ja mitkä taas ovat harvinaisempia ja yksilöllisempiä haasteita. Samalla voidaan alkaa tunnistaa maa- tai kouluastekohtaisia haasteita sekä oppiainekohtaisia erityishaasteita. Esille voi nousta myös selviä yhteyksiä haasteisiin vaikuttaviin tekijöihin, kuten opettajakoulutuksen ja saatavilla olevan tuen määrän vaikutus noviisiopettajien kohtaamiin haasteisiin.

Kansainvälisiin tutkimuksiin perehtyminen on tärkeää myös siksi, että eri maiden tutkimuksista voi löytyä haasteita, joita ei vielä Suomessa ole joko löydetty taikka tutkittu riittävästi. Se, että tiettyjä haasteita ei löydy, voi myös viitata siihen, että Suomessa on toteutettu esimerkiksi opettaja- tai induktiokoulutus paremmin kuin jossakin muualla. Tällainen tieto on myös tärkeä varmenne siitä, mitkä asiat ovat noviiseille tärkeitä ja hyödyllisiä, jotta niistä voidaan pitää kiinni ja turvata niiden saatavuus tulevillekin opettajaksi aikoville. Vastaavasti, jos jossakin muualla puuttuu tiettyjä Suomessa todettuja haasteita, voidaan arvioida ja verrata noviisin saamaa koulutusta ja tukea maiden välillä, ja saada mahdollisesti arvokasta tietoa siitä, miten kehittää ja parantaa opettajien koulutusta ja tukimuotoja Suomessa. Tutkimustiedon laajempi kartoittaminen on tärkeää myös Suomessa saatujen tutkimustulosten arvioimisen ja luotettavuuden tarkastelun kannalta. Koska aihepiiri on melko laaja, ja siinä toistuu muutamia keskeisiä käsitteitä, käydään ensiksi lyhyesti läpi niiden määrittelyä.

3.1.1 Määrittely

Varhaisimmissa teeman tutkimuksissa oli yleisempää puhua aloittavien opettajien ongelmista. Kattavan määrän aloittavien opettajien ongelmia koskevia tutkimuksia lukenut Veenman (1984) määritteli ongelmaksi (*problem*) aloittavan opettajan tehtävissään kohtaamana vaikeutena, joka saattoi toimia aiottujen tavoitteiden hidasteena. Nykyisin aihepiiriin tutkimuksissa puhutaan enimmäkseen joko aloittavien opettajien haasteista (*challenges*) tai huolista (*concerns*). Väitöskirjassaan Alsharari (2016) määritteli haasteen koettelemuksena, jolla testataan kykyjä, taitoja ja resursseja ammatillisesti vaativassa ympäristössä. Sillä viitataan myös asiaan tai tilanteeseen, joka vaatii selvittämistä, ratkaisemista ja päätöksentekoa. Kirjallisuuskatsauksen tutkimuksissa näitä käsitteitä ei useimmiten määritelty ja niitä käytettiin joskus myös rinnakkain.

3.1.2 Kokoelma-artikkelit

Tässä luvussa esitellään kahden kattavan kokoelma-artikkelin tuloksia noviisiopettajien haasteita koskien. Ensin käsitellään yhtä laajimmista sekä kirjallisuudessa useimmin esille nousseista teeman tutkimuksista: Veenmanin (1984) *Perceived problems of beginning teachers*. Sen jälkeen tarkastellaan Kozikoglun (2017) tutkimusta, jossa analysoitiin 30 noviisiopettajan haastetta koskevaa tutkimusta. Kokoelma-artikkelien lisäksi tarkastellaan vielä Gordonin (1991) aloittavien opettajien auttamiseen tarkoitettua ohjekirjan listaamia ongelmia ja tarpeita, jotka perustuvat myös useisiin aloittavia opettajia koskeviin tutkimuksiin.

Tutkimuksessaan Veenman analysoi lähes sata kansainvälistä empiiristä tutkimusta selvittääkseen aloittavien opettajien keskeisimmät ongelmat. Tavoitteena oli selvittää, löytyykö ongelmista globaalisti yhteneviä trendejä. Sekä laajuudeltaan että laadultaan erilaiset tutkimukset viittasivatkin hämmästyttävän yhteneviin tuloksiin. Maitten erilaisista ympäristöistä ja järjestyksistä huolimatta aloittavien opettajien ongelmat olivat yleisesti ottaen melko yhteneviä. Tämä viittaa siihen, ettei ongelmia voi ainoastaan linkittää työn tilannesidonnaisiin piirteisiin, opettajan omiin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin tai opettajakoulutuksen heikkouksiin. Kokonaisuudessaan Veenman löysi 68 eri ongelmaa, joista hän listasi 24 keskeisintä (*most perceived*) ongelmaa järjestyksessä niiden esiintyvyyden mukaan tutkitussa kirjallisuudessa (kuva 2). Veenmanin tutkimuksen löydökset olivat kuitenkin sen verran yleisiä, etteivät ne tuoneet esille yksittäisen opettajan eroista johtuvia vaikutuksia heidän kokemuksiin ja suoriutumiseen. Tulokset eivät myöskään kuvaa kontekstia siten, että voitaisiin tehdä tulkintoja ympäristöstä riippuvien tuen muotojen tai haasteiden vaikutuksista aloittavaan opettajaan. Osa tutkimuksista oli

kuitenkin erotellut ongelmia yksilöllisten ja tilannesidonnaisten muuttujien mukaan kuten esimerkiksi iän, sukupuolen, opettajakoulutuksen ja kokemuksen mukaan. Tällaisten tekijöiden vaikutuksia haasteisiin tarkastellaan tarkemmin luvussa 3.4. Veenmanin mukaan monet listan ongelmista eivät kuitenkaan ole yksinomaan aloittavien opettajien kokemia, vaan kokeneemillakin opettajilla on ongelmia monilla listan aihealueilla. (Veenman, 1984)

TABLE II
Summary of the Results: The 24 Most Frequently Perceived Problems of Beginning Teachers

Rank order ^a	Problems	All studies (N = 91)			Elementary level (N = 28)			Secondary level (N = 27)			Elem. & secondary (N = 36)		
		Freq.	Med.	Q	Freq.	Med.	Q	Freq.	Med.	Q	Freq.	Med.	Q
1	Classroom discipline	77	13.0	1.4	22	12.3	1.4	23	13.5	1.3	32	12.5	1.5
2	Motivating students	48	12.8	1.9	11	12.0	2.5	16	14.0	1.5	21	12.0	1.8
3	Dealing with individual differences	43	13.0	1.5	15	12.0	1.3	12	13.8	0.5	16	12.0	1.5
4.5	Assessing students' work	31	10.0	2.0	9	9.0	2.5	8	9.0	2.7	14	10.5	2.3
4.5	Relations with parents	31	9.0	3.5	11	11.5	2.5	4	6.0	1.8	16	9.3	3.9
6.5	Organization of class work	27	12.5	2.8	10	12.8	3.4	2	13.8	0.3	15	11.0	2.3
6.5	Insufficient materials and supplies	27	11.0	2.5	9	13.0	1.8	6	10.5	2.5	12	9.3	3.3
8	Dealing with problems of individual students	26	12.5	1.5	7	11.0	1.3	8	13.0	1.6	11	13.0	1.0
9	Heavy teaching load resulting in insufficient prep. time	25	12.0	2.3	6	12.5	1.8	7	10.0	2.5	12	12.0	2.1
10	Relations with colleagues	24	8.0	3.0	6	9.3	3.4	8	10.5	3.4	10	6.0	2.3
11	Planning of lessons and schooldays	22	11.8	2.6	6	11.3	3.4	4	12.5	1.6	12	11.8	3.6
12	Effective use of different teaching methods	20	12.0	3.6	5	12.5	5.1	6	11.5	2.3	9	12.0	2.6
13	Awareness of school policies and rules	19	11.0	3.0	6	10.5	4.7	5	13.5	3.5	8	11.0	1.9
14	Determining learning level of students	16	10.5	2.8	3	13.0	2.8	6	9.0	2.7	7	11.0	3.3
16	Knowledge of subject matter	15	11.0	1.5	5	11.0	2.1	5	11.0	1.6	5	8.5	2.0
16	Burden of clerical work	15	9.0	1.8	4	11.0	2.3	1	7.0	—	10	9.0	1.4
16	Relations with principals/administrators	15	9.0	3.0	4	8.5	3.3	4	8.5	3.1	7	9.0	3.5
18	Inadequate school equipment	14	11.0	2.6	6	10.5	3.5	2	11.3	0.8	6	11.0	3.1
19	Dealing with slow learners	13	12.0	1.4	3	11.0	4.0	6	12.0	1.7	4	13.0	1.8
20	Dealing with students of different cultures and deprived backgrounds	12	9.0	2.6	3	3.0	4.0	2	9.0	0.0	7	9.0	2.5
21	Effective use of textbooks and curriculum guides	11	8.5	3.5	3	6.5	5.5	2	14.0	1.0	6	7.8	2.4
22	Lack of spare time	10	11.0	2.3	1	5.0	—	2	11.0	1.0	7	11.0	2.3
23	Inadequate guidance & support	9	8.0	2.5	2	9.8	1.8	1	14.0	—	6	8.0	2.2
24	Large class size	8	9.5	2.4	3	9.0	3.5	0	—	—	5	10.0	2.1

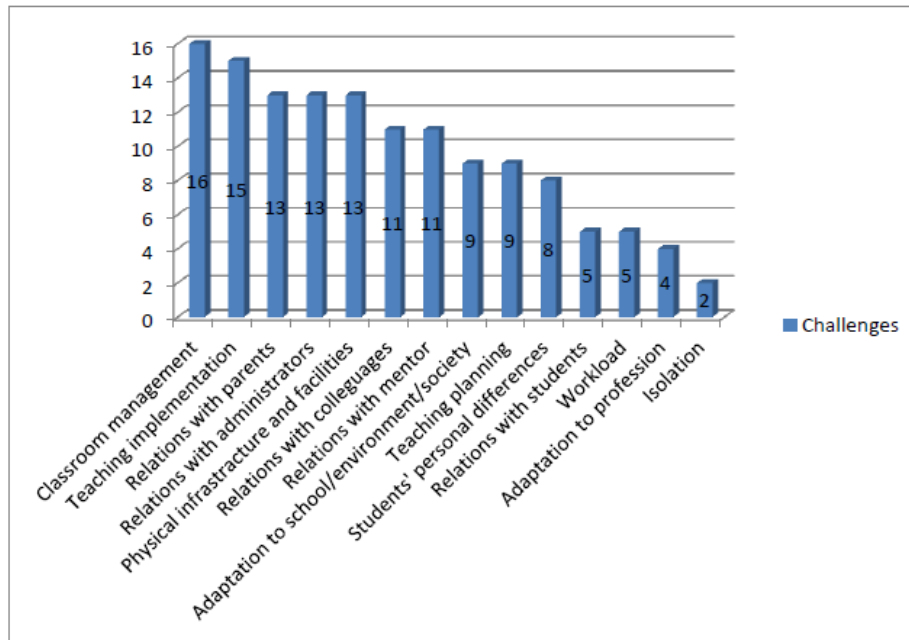
^a The rank is based on the number of times a problem was mentioned in the sampled studies (see column 1 "frequency"). The median is based on the number of scores which could range per study from 15 (for the problem that ranked number 1) to 1 (for the problem that ranked number 15). Med. = median, Q = semi-interquartile.

Kuva 2. Aloittavien opettajien 24 keskeisintä ongelmaa järjestyksessä perustuen niiden esiintyvyyteen kansainvälisissä tutkimuksissa. (Veenman, 1984)

Veenmanin kartoittamien haasteiden avulla voidaan jo tulkita, mitkä haasteet ovat keskeisimpiä kaikkien noviisiopettajien keskuudessa sekä millaisiin teemoihin ja kokonaisuuksiin noviisien haasteet liittyvät. Aloittavien opettajien 24 keskeisimmässä haasteessa (kuva 2) luokkahuoneen kuria koskevat haasteet (*classroom discipline*) sijoittuivat tarkastelluissa kansainvälisissä tutkimuksissa selvästi kärkeen. Eikä syyttä, sillä haaste olikin mainittu lähes kaikissa aloittavien opettajien haasteita sisältävissä tutkimuksissa kouluasteesta riippumatta. Seuraavana esiin nousevat oppilaisiin liittyvät haasteet koskien oppilaiden motivaatiota ja yksilöllisiä eroja. Listan

edetessä esiin tulee myös useita muita oppilaita koskevia haasteita (haasteet 8, 14, 19 ja 20). Suhteet vanhempiin ovat Veenmanin (1984) tulosten mukaan myös keskeinen haaste aloittavalle opettajalle, ja esille tulevat myös suhteet kollegoihin sekä rehtoriin ja hallinnollisiin toimijoihin (haasteet 4.5, 10 ja 16). Monet muut listan haasteet liittyvät tavalla tai toisella opetustyön toteuttamiseen tai toteutusta haastaviin tekijöihin. Monet aloittavista opettajista ovat kokeneet esimerkiksi arvioinnin (4.5), oppituntien ja koulutyön suunnittelun (11) sekä luokkahuoneen työskentelyn organisoinnin (6.5) haasteellisiksi. Opetustyön toteutusta haittaavia ongelmia ovat olleet esimerkiksi suuri työkuorma (haasteet 9 ja 16) sekä riittämättömät materiaalit, välineet ja tarvikkeet (haasteet 6.5 ja 18). Osa näistä haasteista, kuten erilaisten opetusmenetelmien tehokas käyttö (12) ja oppiaineosaaminen (16) on selkeämmin sidoksissa aloittavan opettajan omaan osaamiseen.

Kozikoglu (2017) analysoi tutkimuksessaan 30 noviisiopettajien haasteita koskevaa empiiristä tutkimusta, joista puolet käsitteli Turkia ja puolet muita maita. Tutkimukset olivat enimmäkseen artikkeleita ja opinnäytetöiden määrä oli vähäinen. Noviisiopettajien kohtaamat haasteet olivat erittäin moninaisia ja laajoja, ja syvemmän ymmärryksen saavuttamiseksi Kozikoglu (2017) ehdottaakin, että opinnäytteitä tulisi tehdä aiheesta enemmän. Kyselytutkimukset ja haastattelut olivat tutkimusten käytetyimpiä aineistonkeruumenetelmiä. Laadullisia tutkimuksia oli enemmän, ja useimmissa tutkimuksissa osallistujamäärät olivat pieniä (1-50). Tutkimuksista kahdeksan oli toteutettu suuremmille joukoille, 151:lle ja sitä suuremmille. Kuvassa 3 on esitetty noviisiopettajien eniten kohtaamat haasteet järjestyksessä niiden esiintyvyyden mukaan Kozikoglun (2017) analysoimissa tutkimuksissa. Kozikoglun (2017) sisällönanalyysiin perustuen luokanhallinta ja opetuksen toteuttaminen olivat selvästi suurimpia haasteita. Sen jälkeen tasaisen suurina haasteina keskenään olivat fyysiset tilat ja infrastruktuuri sekä suhteet vanhempiin, kollegoihin, mentoriin ja hallinnollisiin toimijoihin. Seuraavaksi merkityksellisinä haasteina mainittiin haasteet ympäristöön, yhteiskuntaan ja kouluun sopeutumisessa sekä haasteet opetuksen suunnittelu ja oppilaiden yksilölliset erot. Vähemmän mainittuja olivat työkuormaa, ammattiin sopeutumista sekä eristäytyneisyyttä koskevat haasteet. Kozikoglu (2017) vertaili keskenään myös haasteiden esiintyvyyttä turkkilaisten ja muiden maiden tutkimusten välillä. Vertailun perusteella yksittäisten haasteiden, kuten esimerkiksi luokanhallinnan sekä fyysisten tilojen ja infrastruktuurin, välillä voi olla suuriakin eroja.



Kuva 3. Noviisiopettajien haasteet niiden esiintyvyyden mukaan perustuen Kozikoglun (2017) 30 artikkelin sisällönanalyysiin.

Vaikka aloittavien opettajien ongelmia ja tarpeita käsittelevät tutkimukset eivät tuota täysin samoja tuloksia, nostavat ne silti pinnalle samat ongelmat ja tarpeet hieman vaihtelevin painoituksin. Jokaisella aloittavalla opettajalla on todennäköisesti samankaltaisia tarpeita kuin kaikilla muillakin aloittavilla opettajilla. Useampien tutkimusten vertailuun perustuen Gordon listaakin ohjekirjassaan *How To Help Beginning Teachers Succeed* 12 tärkeintä noviisiopettajien ongelmaa tai tarvetta, joiden suhteen noviisit tarvitsevat eniten tukea (kuva 4). Tätä listaa ei kuitenkaan tulisi automaattisesti soveltaa sellaisenaan, sillä jotkut tarpeet ovat sidoksissa vain tiettyyn aloittavien opettajien ryhmään, ja jotkut taas ovat yksinomaan yhdelle opettajalle ominaisia. Siksi aloittavia opettajia tukevassa ohjelmassa tulisi arvioida myös alueellisia haasteita ja aloittavan opettajan induktioryhmälle tulisi tarjota joustavuutta myös yksilöllisten tarpeiden tunnistamiseen ja huomioimiseen. (Gordon, 1991, 10-11)

1. Managing the classroom
2. Acquiring information about the school system
3. Obtaining instructional resources and materials
4. Planning, organizing and managing instruction and other professional responsibilities
5. Assessing students and evaluating student progress
6. Motivating students
7. Using effective teaching methods
8. Dealing with individual students' needs, interests, abilities and problems
9. Communicating with colleagues including administrators, supervisors and other teachers
10. Communicating with parents
11. Adjusting to the teaching environment and role
12. Receiving emotional support

Kuva 4. Aloittavien opettajien tärkeimmät ongelmat tai tarpeet muokattuna lähteestä.

(Gordon, 1991, 10)

Näiden haasteiden listoista (vertaa Veenman, 1984 Kozikoglu, 2017 Gordon, 1991) voidaankin jo tehdä ensimmäisiä havaintoja useammista haasteista, jotka nousevat toistuvasti esiin noviisiopettajia koskevissa tutkimuksissa. Tällaisia haasteita ovat esimerkiksi luokanhallinta ja kuri, oppilaita koskevat haasteet, kuten yksilölliset erot ja motivaatio, opetuksen toteutusta ja suunnittelua koskevat haasteet ja arviointi sekä suhteet vanhempiin ja kollegoihin. Näiden tutkijoiden esittämien lukuisten haasteiden perusteella voidaan myös alkaa luonnostella ja pohtia erilaisia tapoja, joilla noviisiopettajien haasteita voidaan luokitella. Seuraavassa luvussa hyödynämme kuitenkin vielä määrällisten tutkimusten tuomaa tutkimustietoa ennen noviisiopettajien haasteiden luokitteluun siirtymistä luvussa 3.2.

3.1.3 Määrälliset tutkimukset

Tässä luvussa jatketaan noviisiopettajien haasteiden yleiskuvan muodostamista hyödyntämällä vielä määrällisiä tutkimuksia. Määrällisten tutkimusten etuna laadullisiin nähden on niiden suurempi tutkimukseen osallistuvien määrä. Suuremmalla osallistujamäärällä esille nousee toden-

näköisemmin laajempi kirjo erinäisiä haasteita, mikä taas auttaa kattavan kokonaiskuvan muodostamisessa noviisiopettajien haasteista. Suuremman osallistujamäärän ansiosta aineistossa voidaan havaita myös haasteita, jotka nousevat esille useammin kuin toiset. Tällaiset haasteet voivat viitata keskeisiin haasteisiin, jotka suurin osa noviisiopettajista kokee. Määrällisissä tutkimuksissa tutkimusaineistoa voidaan myös analysoida siten, että saadaan selvitettyä haasteisiin vaikuttavia tekijöitä tai haasteiden joukkoja, jotka tavallisesti esiintyvät yhdessä tai vaikuttavat toinen toisiinsa. Näitä tuloksia tarkastellaan tarkemmin luvussa 3.4. Tarkasteltaessa yhtä maata tai aluetta on kuitenkin huomioitava se, että kontekstisidonnaiset ja globaalit haasteet ovat silloin keskenään sekaisin ja haasteiden painoarvo voi vaihdella paljonkin johtuen alueellisista eroavaisuuksista.

Öztürkin (2008, 76, 88, 135) tutkimuksessa kyselyyn koskien induktiovaiheen aikaisia sopeutumishaasteita vastasi yhteensä 465 noviisiopettajaa. Vastausten perusteella eniten esille nousseet haasteryhmät olivat järjestyksessä 1) työkuormaa, 2) sosiaalista statusta ja identiteettiä, 3) esimiestä, 4) luokanhallintaa ja 5) opetusta koskevat haasteet. Sijoilla 6-9 olivat haasteet ihmissuhteissa mentoriopettajaan, kollegoihin, vanhempiin ja oppilaisiin, mikä tuokin selvästi esille ihmissuhteiden ja vuorovaikutustaitojen tärkeyden opettajan työssä. Opettajan työn kannalta keskeisiin ihmissuhdehaasteisiin perehdytäänkin tarkemmin luvussa 3.3.6. Fantillin ja McDougallin (2009) tutkimuksessa kyselyn haasteet pohjautuivat kirjallisuuskatsauksen perusteella 15 keskeisimpään haasteeseen (kuva 5). Tutkimuksessa 54 noviisiopettajan vastauksista eniten esille nousseet haasteet olivat palkkauskäytänteet (*hiring practice*) ja erityisoppilaiden tarpeisiin vastaaminen (*meeting special needs*). Seuraavina esille nousivat myös resurssien määrä (*amount of classroom resources*), yksilöityjen opetussuunnitelmien (*IEP's*) tekeminen sekä englanti toisena kielenä (*ESL*). Muita merkittäviä haasteita olivat muun muassa luokanhallinta, palkka, pitkän aikavälin suunnittelu sekä kommunikointi vanhempien ja hallinnon kanssa.

classroom management or behaviour issues	communicating with administration	balanced literacy	individualized education plans (IEPs)	communicating with colleagues
salary and wages	English as a second language (ESL)	communication with parents	hiring practices	in-service professional development
meeting special needs	report cards	amount of classroom resources	long-range planning	numeracy

Kuva 5. Noviisiopettajien haasteet Fantillin ja McDougallin (2009) tutkimuksessa.

Alshararin (2016) tutkimuksessa selvitettiin luonnontieteiden noviisiopettajien erinäisiä haasteita kyselyllä, johon vastasi 49 luonnontieteiden noviisiopettajaa. Kyselyssä oltiin käytetty pohjana muun muassa Veenmanin (1984) aloittavien opettajien 24 merkittävintä haastetta pienin muokkauksin. Osallistujat arvioivat haasteita Likert-asteikollisten väitteiden avulla, ja saadun datan perusteella haasteet voitiin luokitella järjestykseen sen mukaan, kuinka suuriksi tai vakaviksi noviisiopettajat kokivat haasteet. Tutkimuksessa listattiin erikseen oppilaitten käytökseen liittyvät haasteet, joita esitellään luvussa 3.3.1. Noviisiopettajien haasteet tutkimustuloksiin perustuvassa järjestyksessä löytyvät kuvasta 6. Seuraavissa kappaleissa tarkastellaan edellä mainittujen määrällisten tutkimusten kontekstisidonnaisia haasteita. Lopuksi käsitellään vielä niitä haasteita, jotka ovat näiden tutkimusten noviisiopettajille yhteisiä.

Alshararin (2016) tutkimuksessa kolme suurinta haastetta järjestyksessä olivat heikko opettajakoulutus, kunnollisten tilojen ja välineiden puute sekä opetuksessa tarvittavien materiaalien ja tarvikkeiden puute. Tutkimuksessa kuitenkin todettiin näiden kärkeen sijoittuvien haasteiden poikkeavan aiemmasta tutkimustiedosta, jossa noviisiopettajien suurimpina haasteina esille olivat nousseet luokanhallinta, hallinnollisten rutiinien ja käytänteiden tuntemus, suhteiden rakentaminen ja ylläpitäminen kollegoihin ja vanhempiin, vahva oppiaineosaaminen sekä tehokas opetus-, arviointi- ja opetussuunnitelmamateriaalien käyttö. Suurista panostuksista huolimatta Saudi-Arabiassa prosentuaalisesti suuri osa luonnontieteiden opettajakoulutuksesta oli laadultaan heikkoa, ja kaikki noviisit tunsivat etteivät olleet saaneet riittäviä valmiuksia opettaa luonnontieteitä tehokkaasti. Noviiseilla ei myöskään ollut pääsyä esimerkiksi laboratorioon tai, jos koululla oli laboratorio, oli sen varustelu selvästi puutteellinen keskeisimpien laboratoriovälineiden osalta. Heillä oli myös vaikeuksia saada kouluiltaan useita opetuksen kannalta keskeisiä

materiaaleja ja laitteita. (Alsharari, 2016, 131-132) Näiden paikallisten tekijöitten valossa tutkimuksessa kärkipäähän nousseet noviisiopettajien haasteet ovatkin erittäin loogisia.

Challenges	Rank
Teacher preparation program	1
School equipment and facility	2
Materials and supplies	3
Salary and benefits	4
Determining learning level of students	5
Heavy teaching load	6
Effective use of different teaching methods	7
Knowledge of science subject matter	8
Dealing with challenges of individual students	10
Motivating students	10
Opportunity for professional growth	10
Opportunity to influence over school decision making	12
Classroom discipline	13
Organization of class work	14
Burden of administrative/clerical work	15.5
Being accepted by students	15.5
Teacher job satisfaction	17
Awareness of school policies, rules and procedures	18.5
Community recognition as a professional	18.5
Planning lessons and school days	20
Assessing students' work	21.5
Relations with student's parents	21.5
Relations with administrators	23
Understand teacher performance evaluation system	24
Relations with colleagues	25

Kuva 6. Noviisiopettajien haasteet järjestyksessä perustuen kyselyn Likert-asteikosta kertyneisiin pisteisiin. Muokattu lähteestä (Alsharari, 2016, 44, 51-52).

Alshararin (2016) tutkimuksen lisäksi muissakin määrällisissä tutkimuksissa esiintyy selviä kontekstisidonnaisia haasteita. Esimerkiksi Fantillin ja McDougallin (2009) tutkimuksessa suurimmaksi noussutta haastetta palkkauskäytänteissä voidaan pitää paikallisena erona, koska tutkimuksen mukaan noviiseja oli muun muassa asetettu virkaan sekä myöhäisessä vaiheessa että myös haastaviin ja vaikeisiin tehtäviin. Myös haastetta liittyen lukemiseen ja kirjoittamiseen sekä laskemiseen (*balanced literacy & Numeracy*) voidaan pitää paikallisena erikoisuutena, sillä se ei noussut esille tutkimustuloksissa, eikä tällaisista haasteista kohdattu mainintaa muis-

sakaan kirjallisuuskatsauksen tutkimuksissa. Öztürkin (2008, 136) tutkimuksessa taas noviiseilla oli tavallista enemmän esimiehiä koskevia haasteita. Tulosten mukaan yli puolet esimerkiksi kertoi huolista rehtorin tai esimiehen odotusten täyttämässä, rehtorista joka ei vaalinut uusia opettajia rohkaisevaa ilmapiiriä, että heillä ei ollut kannustavia esimiehiä, jotka antaisivat palautetta sekä kuuntelisivat ja ymmärtäisivät heitä, ja että esimiehet vaativat heiltä liikaa töitä. (Öztürk, 2008) Tämä selittääkin osaltaan sitä paikallista eroa, miksi haasteet esimiehiä koskien ovat nousseet keskimääräistä enemmän esille Öztürkin (2008) tutkimuksessa.

Yhtenevyyksiä näistä kolmesta tutkimuksesta sen sijaan löytyy. Tutkimuksissa nousi esiin esimerkiksi kommunikointi vanhempien, hallinnon ja kollegoiden kanssa sekä luokanhallinta ja kurinpito haasteina. Esiin nousivat myös oppilaisiin liittyvät haasteet, jotka voivat koskea oppilaitten motivointia ja oppilaiden taitotason määrittämistä (Alsharari, 2016) taikka erityisoppilaita ja heidän yksilöllisten opetussuunnitelmien tekemistä (Fantilli & McDougall, 2009). Lisäksi yhtenevää ovat myös opetuksen toteuttamiseen liittyvät haasteet kuten opetuksen suunnittelu sekä palkkaa, etuja tai oikeuksia koskevat haasteet ja tyytymättömyys. (Alsharari, 2016; Fantilli & McDougall, 2009; Öztürk, 2008)

Tässä luvussa esitetyt määrälliset tutkimustulokset muodostavat yhdessä luvun 3.1.2 kokoelma-artikkelien kanssa jo suhteellisen hyvän yleiskuvan noviisiopettajien haasteista, jonka perusteella voidaan myös muodostaa haasteiden jäsentelyyn sopivat haasteluokat. Seuraavassa luvussa käsitelläänkin erilaisia haasteiden luokittelutapoja sekä esitellään tämän tutkimuksen tapa luokitella noviisiopettajien haasteet.

3.2 Noviisiopettajien haasteiden luokittelu

Tässä luvussa käsitellään erilaisia tapoja luokitella noviisiopettajien haasteita, jonka päätteeksi esitellään tämän tutkimuksen kirjallisuudesta löydettyihin haasteisiin perustuva tapa luokitella noviisiopettajien haasteet. Haasteiden luokittelu on tärkeää ja hyödyllistä muun muassa noviisiopettajien haasteiden suuren määrän vuoksi. Haasteiden johdonmukaisen luokittelun avulla noviisiopettajien haasteiden hahmottaminen ja niiden käsittely on merkittävästi helpompaa. Lisäksi jatkossa voidaan tarvittaessa tehdä syvempää jatkotutkimusta koskien esimerkiksi vain tiettyä haasteluokkaa. Haasteluokkien avulla voitaisiin myös helpommin etsiä tietoa tai tukea liittyen tiettyjen haasteiden joukkoon, joko noviisien taikka noviiseja kouluttavien ja tukevien henkilöiden toimesta.

Noviisiopettajien haasteiden luokittelussa voi olla käytössä monenlaisia lähtökohtia. Yksi tapa luokitella noviisiopettajien haasteet on osaamiseen perustuen. Osaamiseen perustuva luokittelu

on melko luonteva ja hyödyllinen tapa tarkastella noviisien haasteita, sillä opettajan kohtaamat haasteet ja niiden ratkaiseminen vaativat opettajalta erilaista osaamista, ammatin vaatimia tietoja ja taitoja. Osaamiseen perustuvassa luokituksessa on etuna myös se, että kun haaste on sidottu osaamiseen, nähdään suoraviivaisemmin se, mitä osaamista tulee kehittää haasteen lieventämiseksi tai sen voittamiseksi. On käynyt kuitenkin ilmi ettei kaikkia haasteita pystytä luokittelemaan osaamisen perusteella, jolloin nämä haasteet oli asetettava omaan erilliseen kategoriaan. (Handolin, Aksela, & Lavonen, 2010) Osaamiseen perustuvan luokittelun lisäksi eri tutkijat ovat esittäneet lukuisia muita tapoja noviisiopettajien haasteiden luokitteluksi (Kuva 7). Seuraavissa kappaleissa käsittelemme lyhyesti näitä 2, 4 ja 5 kategorisia luokittelutapoja sekä niiden välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä.

2 kategoriaa

- Sisäiset ja ulkoiset tekijät (Khalid & Husnin, 2019)
- Työsidonnaiset ja sosiaaliset huolet (Öztürk, 2008)

4 kategoriaa

- Opetukselliset haasteet, ihmissuhdehaasteet, sopeutumishaasteet sekä koulun fyysiset tilat ja puitteet (Kozikoglu, 2017)
- Opetussuunnitelma, oppilaiden tarpeet, opetustyö ja työkuorma (Souder, 2005)

5 kategoriaa

- Opetustyö, erityisoppilaat, kommunikointi, palkkauskäytänteet sekä palkka ja edut (Fantilli & McDougall, 2009)
- Opetus, oppijat, oppimisympäristöt, asiantuntijuus sekä luonnontieteiden sisältö ja lainalaisuudet (Davis *et al.*, 2006)

Kuva 7. Erilaisia noviisiopettajien haasteiden luokittelutapoja kansainvälisissä tutkimuksissa.

Khalidin ja Husninin (2019) tutkimuksessa haasteet jaettiin sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin. Sisäisiin tekijöihin luettiin muun muassa luokanhallintataidot sekä luovan ajattelun taidot ja kyky sopeutua uuteen ympäristöön. Ulkoisiin tekijöihin luettiin taas esimerkiksi oppilaiden hyväksyntä, motivaatio, suoriutuminen ja kulttuuri. Myös Öztürk (2008) noudatti kahtiajakoa jakamalla noviisiopettajien huolet kahteen kategoriaan: työsidonnaisiin ja sosiaalisiin huoliin. Työsidonnaisiin huoliin luettiin luokanhallinta sekä opetukselliset haasteet ja työkuormaa koskevat haasteet. Sosiaalisiin huoliin taas lukeutuivat muun muassa suhde oppilaisiin, vanhempiin ja

mentoriin sekä konfliktit kollegoiden kanssa. Khalidin ja Husninin (2019) esittämä kahtiajako saattaisi soveltua hyvin kaikkien noviisiopettajien haasteiden luokittelulle. Luokittelussa voitaisiin loogisesti jaotella ulkoisiin haasteisiin kaikki tekijät, jotka ovat noviisista itsestään riippumattomia tekijöitä ja vaikuttavat noviisiin ulkoa käsin, kuten tilat ja materiaalit, kollegat, oppilaat ja niin edelleen. Sisäiset tekijät voisivat pitää sisällään noviisin pedagogisen ja oppiainekohtaisen osaamisen, ammatillisen kehityksen ja kypsyyden tai jopa noviisin luonteen ja persoonan. Myös Öztürkin (2008) jako työsidonnaisiin ja sosiaalisiin huoliin on luonteva. Toisaalta näihin kahteen kategoriaan sisällytettiin vielä yhdeksän alakategoriaa, joihin varsinaiset haasteet sijoitettiin. Pienemmät ja karkeammat haasteluokittelut sisältävätkin yleensä alakategorioita tai -luokkia, joihin yksittäiset haasteet ryhmitellään (vertaa Öztürkin, 2008, 93 alakategoriat ja Handolinin *et al.*, 2010, 124 osaamisen eri osa-alueet).

Muissa kuvan 7 tutkimuksissa tutkijat ovat jakaneet noviisiopettajien haasteet neljään tai viiteen ryhmään. Kaikissa näissä luokittelutavoissa yhtenevää on luokka koskien opetusta tai opettamista. Souderin (2005) ja Davisin *et al.* (2006) luokituksista poiketen, Kozikoglulla (2017) sekä Fantillilla ja McDougallilla (2009) on oma luokka ihmissuhteita tai kommunikointia koskeville haasteille. Toisaalta Souderin (2005) ja Davisin *et al.* (2006) luokituksissa näkyy oppija, jota Kozikoglun (2017) luokituksessa ei erikseen näy omana luokkana. Fantillin ja McDougallin (2009) tutkimuksessa taas opiskelijoita koskeva luokka on täsmällisemmin erityisoppilaat. Souderista (2005) sekä Fantillista ja McDougallista (2009) poiketen Kozikoglu (2017) ja Davis *et al.* (2006) ovat ottaneet luokitteluunsa mukaan oppimisympäristön. Davisin *et al.* (2006) luokitus tuo esille myös aineenhallinnan, joka korostuukin yhdessä oppimisympäristöjen tärkeyden kanssa luonnontieteiden opettamisessa ja sen edellytyksissä. Fantillin ja McDougallin (2009) tutkimuksessa palkkauskäytänteiden ja palkan etuineen voitaisiin kuitenkin katsoa olevan aiheina hyvin lähellä toisiaan. Siitä syystä haaste palkka ja edut voitaisiin liittää yhteen haasteluokan palkkauskäytänteet kanssa kaventaen näin haasteluokkien kokonaismäärän neljään. Luokkien määrän kasvaessa voidaan huomata, että yksittäiseen luokkaan sisältyy yleensä vähemmän ja läheisimmin toisiinsa liittyviä haasteita. Verratessa kuvan 7 4-5 kategorisia luokkia esimerkiksi Gordonin (1991, 10) 12 kohdan listaan (kuva 4), voidaan huomata, että monet listan haasteista ovat jo joko yksittäisiä haasteita taikka hyvin täsmällisiä ja kapea-alaisia haasteryhmiä.

Seuraavaksi esitellään tämän tutkimuksen kirjallisuuskatsaukseen perustuva tapa luokitella noviisiopettajien haasteet. Sen luomisessa on aluksi kartoitettu kirjallisuuden avulla noviisiopettajien haasteet mahdollisimman kattavasti, jonka jälkeen haasteille on muodostettu johdonmukaiset luokat (kuva 8), joissa haasteet voidaan paremmin hahmottaa ja käsitellä. Seuraavissa

kappaleissa tämä luokittelutapa esitellään lyhyesti, jonka jälkeen siirrytään käsittelemään haasteluokkia sekä niihin sisältyviä haasteita täsmällisemmin haasteluokittain.

1. Luokanhallinta
2. Oppilaat
3. Opetuksen puitteet ja resurssit
4. Opetus
5. Koulutyö ja opettajan muut tehtävät
6. Ihmissuhteet ja vuorovaikutus
7. Oppiainekohtaiset haasteet
8. Muut haasteet

Kuva 8. Kirjallisuuskatsauksen perusteella muodostettu luokittelu noviisiopettajien haasteille.

Ensimmäiseksi luokaksi valittiin *luokanhallintaan* liittyvät haasteet (luku 3.3.1), sillä luokanhallinnan tai kurin todettiin useiden lähteiden mukaan olevan noviisiopettajien suurin yksittäinen haaste (esim. Akcan, 2016; Blomberg, 2008; Kozikoglu, 2017; Veenman, 1984). Lisäksi luokanhallinta itsessään on hyvin laaja-alainen taito ja kokonaisuus, ja samalla erittäin keskeisessä roolissa oppimisen ja opetuksen mahdollistamisen kannalta. Seuraavana luokkana on vuorossa *oppilaisiin* liittyvät haasteet, joita nousikin runsaasti esille kokoelma-artikkeleissa ja määrällisissä tutkimuksissa. Tällaisia haasteita olivat muun muassa oppilaitten yksilölliset erot ja tarpeet, erityisoppilaat sekä oppilaitten pohjatiedot, motivaatio ja opiskeluun tai oppiaineeseen kohdistuva suhtautuminen. Näiden haasteiden osalta laadulliset tutkimustulokset tukivat hyvin määrällisten tutkimusten ja kokoelma-artikkelien tuloksia, ja niitä esitellään tarkemmin luvussa 3.3.2. Esille nousseet opetustilaan, -välineisiin ja materiaaleihin liittyvät haasteet nähtiin yhtenä loogisena kokonaisuutena, ja niistä muodostettiin oma haasteluokka, *opetuksen puitteet ja resurssit*, jota käsitellään luvussa 3.3.3.

Opetuksen toteuttamisessa esiintyi fyysisten puitteiden lisäksi kuitenkin lukuisia muitakin opetukseen liittyviä haasteita, joita ovat esimerkiksi opetus sekä opetuksen suunnittelu, valmistelu ja arviointi. Näistä noviisiopettajien haasteista muodostettiin oma johdonmukainen kokonaisuus: *opetusta* koskevat haasteet. Tätä haasteluokkaa tarkastellaan tarkemmin luvussa 3.3.4.

Opettajan työ on kuitenkin paljon muutakin kuin opetustyötä. Seuraavalla haasteluokalla, koulutyö ja opettajan muut tehtävät (luku 3.3.5), katettiin ne haasteet, jotka nousivat esille opetustyön ulkopuolella, ja jotka liittyivät isommassa mittakaavassa kouluun ja koulutyöhön. Kommunikointi ja suhteet vanhempiin, kollegoihin sekä hallinnollisiin toimijoihin nousivat toistuvasti esille noviiiseja koskevissa tutkimuksissa. Näille haasteille, jotka korostavat vuorovaikutustaitojen ja suhteiden tärkeyttä opetustyössä muodostettiin oma haasteluokka, *ihmissuhteet ja vuorovaikutus*, jota tarkastellaan tarkemmin luvussa 3.3.6. Edellä mainittujen haasteiden lisäksi tutkimuksissa esiintyi myös *oppiainekohtaisia haasteita*, joita käsitellään luvussa 3.3.7. Koska tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita luonnontieteiden ja erityisesti kemian noviiisiopettajien haasteista, tarkastellaan tässä luvussa oppiainekohtaisia haasteita luonnontieteiden ja kemian noviiisiopettajien näkökulmasta. Kaikki haasteet eivät kuitenkaan sovi näihin haasteluokkiin, ja lisäksi aina voi löytyä uusiakin haasteita, jotka eivät sovellu edellä esitettyyn luokittelutapaan. Näitä haasteita varten luotiinkin noviiisiopettajien *muut haasteet* haasteluokka (luku 3.3.8).

3.3 Noviiisiopettajien haasteet haasteluokittain

Seuraavissa haasteluokkien mukaisissa luvuissa (3.3.1-3.3.8) käsitellään kunkin haasteluokan keskeisimmät haasteet hyödyntäen samalla laadullisten tutkimusten esimerkkejä ja tutkimustuloksia.

3.3.1 Luokanhallinta

Tässä luvussa käsitellään luokanhallintaa koskevia haasteita sekä niihin vaikuttavia tekijöitä, jotka nousivat esille noviiisiopettajien haasteita koskevissa tutkimuksissa. Luokanhallinnalla viitataan kaikkeen mitä opettaja tekee järjestääkseen ajan, paikan ja oppilaat siten, että opetus voi toteutua. (Öztürk, 2008, 36) Öztürkin (2008, 16) mukaan hallinnallisiin haasteisiin lukeutuvat sekä luokan hallinta että kuripidollisten ongelmien käsittely. Öztürkin (2008) tutkimukseen osallistuneista lähes viidestä sadasta noviiisista 73 % koki luokanhallinnan olevan ammatin vaikein osa-alue joskus tai useammin. Tutkimuksesta käy myös tarkemmin ilmi millaisia asioita noviiisit pitivät luokan hallinnan kannalta haastavina. Vastanneista 43 % ei kyennyt käyttämään tehokkaita luokanhallinnallisia strategioita, 38 % ei tiennyt mikä on paras lähestymistapa oppilaitten käytökseen, 32 %:lla oli ongelmia luokan sääntöjen asettamisessa ja 22 % tunsu kykynsä asettua johtavaan tai valmentavaan rooliin luokassa riittämättömiksi joskus tai useammin. (Öztürk, 2008, 96)

Suomalaisessa kirjallisuudessa puhutaan usein työrauhasta ja sen ylläpitämisestä (esim. Kuopala 2019), ja sitä on pidettykin opettajan tärkeimpänä tehtävänä (Blomberg, 2008, 71). On tärkeää tiedostaa ettei työrauhan ylläpitämisellä tarkoiteta kurin pitämistä, vaikka se voi joskus sitä vaatiakin. Sen sijaan hyvällä luokanhallinnalla ja työrauhan ylläpitämisellä opettajan on tarkoitus luoda luokkaan hyvät ja kaikille tasavertaiset puitteet opetukselle ja oppimiselle. Oppilaat voivat kuitenkin käyttäytymisellään haastaa luokanhallintaa ja samalla opetuksen toteuttamista ja työrauhaa monin eri tavoin. Alsharari (2016, 67-68) esimerkiksi listasi tutkimuksessaan lukuisia oppilaitten käyttäytymiseen liittyviä haasteita, joihin lukeutuivat muun muassa poissaolot, oppitunnille saapuminen myöhässä, opettajan ohjeitten, määräysten tai kommenttien sivuuttaminen, oppilaitten keskinäinen rupattelu tai toisten keskeyttäminen sekä se ettei osallistu oppitunnin aktiviteetteihin. Lisäksi opettajat voivat kohdata oppilaiden suunnalta myös loukkaavaa ja törkeää kielenkäyttöä tai jopa väkivaltaa. (Blomberg, 2008, 123-125; Kärnä, 2016, 54) Kärnä (2016, 61-62) tutkimuksessa noviisit kokivat työrauhan ylläpitoon kuluvalle paljon aikaa oppitunneista, ja koska haastavammat oppilaat veivät opettajalta enemmän aikaa, kokivat noviisiopettajat myös huomionsa jakamisen tasaisesti kaikkien oppilaitten kesken haastavaksi.

Noviisien kannalta on kuitenkin helpottavaa tiedostaa, ettei luokanhallinta ole asia, joka tulee taatusti kamppailemaan jokaista noviisia opetustyötä aloittaessa. Esimerkiksi Kellyn *et al.* (2015) ja Watsonin (2006) tutkimuksissa kerrotaan noviiseista, jotka olivat onnistuneet ottamaan luokanhallinnan hyvin haltuun alusta alkaen. Moilasen ja Mäen (2014, 76) mukaan oppilaat usein koettelevat uutta opettajaa esimerkiksi halutessaan nähdä, kuinka helposti hän menettää malttinsa. Yleensä tilanne kuitenkin tasaantuu koetteluvaiheen jälkeen. Vaikka oppilaiden käytös nouseekin usein esille luokanhallinnallisista ja kuripidollisista haasteista keskustellessa, on kuitenkin oltava tarkkoja siinä, ettei ongelmista syyllistettäisi ainoastaan oppilaita. Tutkimuksissa on tullut oppilaiden väärinkäytöksen lisäksi esille se, että noviiseilla on vielä huomattavia ongelmia muun muassa vuorovaikutustilanteiden hallinnassa (Ihalainen & Rautiainen, 1993, 10). Wolffin *et al.* (2015) havaintojenkin mukaan kokeneilla opettajilla on kyky omaksua tunnin aikaisia tapahtumia sekä selittää mitkä toimijat ja vuorovaikutukset ovat vastuussa luokkahuoneen tapahtumista, kun taas noviiseista on vaikea pysyä ajan tasalla kaikesta mitä luokassa tapahtuu ja kenen välillä. Luokanhallintaan vaikuttaa lisäksi vielä monia muita tekijöitä, kuten opetusmenetelmä, oppilastuntemus ja -suhteet, molemminpuolinen kunnioitus, luokkahuoneen ilmapiiri sekä säännöt ja niihin puuttuminen (esim. Akcan, 2016; Kelly *et al.*, 2015). Näitä luokanhallintaan vaikuttavia tekijöitä sekä noviisien ratkaisuja luokanhallinnallisten haasteiden edessä käsitellään tarkemmin luvussa 4.1.

3.3.2 Oppilaat

Luokanhallinnallisten haasteiden sekä oppilaiden opetusta häiritsevän käytöksen lisäksi noviisiopettajat ovat kohdanneet monia muita oppilaisiin liittyviä haasteita. Oppilaisiin liittyvät haasteet voivat liittyä esimerkiksi heidän motivaatioon, valmiuksiin ja erilaisuuteen taikka heidän taustoihin, yksityiselämään ja hyvinvointiin. Kokonaisuudessaan oppilaat ja heidän haasteiden kirjo on todella laaja ja moninainen, mikä heijastuu aina jollakin tavalla kouluarkeen ja opettajan työhön (esim. Kärnä, 2016, 63; Mattila, 2019). Tässä luvussa tuodaan esille esimerkkejä näistä haasteista, joita saattaa tulla vastaan kenelle tahansa noviisiopettajalle.

Noviisiopettajia koskevissa tutkimuksissa yhtenä oppilaisiin liittyvänä haasteena esiintyi motivaatio. Tutkimuksesta riippuen puhuttiin joko opiskelijoiden motivaatiosta tai opiskelijoiden motivoinnista noviisiopettajien haasteena (esim. Akcan, 2016; Alsharari, 2016; Moilanen & Mäki, 2014, 77). Opiskelijoiden yleinen kiinnostus koulunkäyntiä kohtaan voi olla vähäistä (esim. Watson, 2006, 284) tai kiinnostuksen puute, negatiivinen suhtautuminen ja huono asenne saattaa kohdistua erityisesti opetettavaan oppiaineeseen (Adu-Gyamfi, 2014; Alsharari, 2016, 70). Alshararin (2016, 136) tutkimuksessa esimerkiksi useimmat noviisien oppilaista ajattelivat luonnontieteiden olevan liian vaikeita, tylsiä sekä hyödyttömiä kaikilla elämän osa-alueilla, ja olivat vakuuttuneita siitä, etteivät he omaa riittäviä kykyjä ollakseen hyviä niissä. Yhtenä syynä tälle saattaa olla koulujen tilojen ja materiaalien merkittävät puutteet taikka opettajan mahdollisuudet tai kyvyt liittää opetusta riittävästi oppilaiden jo olemassa oleviin havaintoihin arjesta tai ympäröivästä maailmasta. Boakye ja Ampiahin (2017) tutkimuksessa esimerkiksi kerrottiin, että oppilaille ei voitu tarjota juurikaan kosketuspintaa koulussa opetuille sisällöille, sillä alueella ei juurikaan ollut luonnontieteitä käytännössä soveltavia toimialoja, joihin olisi voinut viedä oppilaita vierailemaan. Oppilaitten ajatukset omista pohjatiedoista tai mahdollisuuksista oppia luonnontieteitä voivat olla omia tai yleisesti vallitsevia uskomuksia oppiaineeseen liittyen taikka sitten ihan todellisia ongelmia. Noviisiopettajien oppilaitten vaadittavat esitiedot kursilla pärjäämiseksi voivat olla yleisesti ottaen heikot kuten Kellyn *et al.* (2015) sekä Boakye ja Ampiahin (2017) tutkimuksissa. Toisaalta luokan haasteena voivat toimia luokan sisäiset eroavaisuudet pohjatiedoissa ja -taidoissa, jolloin noviisiopettajan eriyttämisen taidot ovat entistä tärkeämmässä asemassa. Oppilaiden riittämättömät pohjatiedot voivat toimia myös jatkuvana haasteena kurssin edetessä (Nehmeh & Kelly, 2018) tai esteenä, jota korjaamatta noviisiopettaja ei ole voinut edetä suunnitelman mukaisessa opetuksessa (Kelly *et al.*, 2015, 147).

Myös erityisoppilaat ja inkluusio tuottivat noviisiopettajille haasteita. Noviisit kertoivat esimerkiksi oppilaista, joilla oli emotionaalisia käytöshäiriöitä taikka sairauksia kuten Touretten syndrooma tai ADHD. Haasteita toivat myös esimerkiksi oppilaiden perheongelmat, itsetuhoisuus

ja tappelut. Noviisit kuvailivat, kuinka tilanteet olivat heille usein täysin uusia, eikä heillä ollut valmiuksia tai tietoa siitä, miten tilanteessa tulisi toimia. Yksilöllisen opetussuunnitelman (*IEP, individual educational plan*), jonka tekemistä vaaditaan jokaiselle erityisoppilaalle, kerrotaan myös olleen usein vieras noviisiopettajille. (Meister & Jenks, 2000) Fantillin ja McDougallin (2009) tutkimuksessa haasteet yksilöityjen opetussuunnitelmien kanssa sijoittuivatkin korkealle noviisien keskuudessa. Lisäksi riittävän opetuksen järjestäminen erityisoppilaille osoittautui merkittäväksi haasteeksi kaikille tutkimukseen osallistuneille noviiseille. Haasteet opetuksen sovittamisessa erityisoppilaille, johtivat epäonnistumisen ja stressin kokemiseen, mikä johtui pääasiassa vähäisestä tai riittämättömästä koulun tuesta ja kokemuksen tai koulutuksen puutteesta. Tutkimuksessa käy myös ilmi, miten yksilölliset opetussuunnitelmat lisäsivät entisestään noviisien työtaakkaa. Noviisiopettaja ei välttämättä tiennyt, miten erityisoppilaita tulisi arvioida eivätkä hänen valmiudet olleet välttämättä riittävät erityisoppilaiden tukemiseen siten, etteivät he jäisi pahasti jälkeen suhteessa luokka-asteensa tavoitteisiin. Siksi tällaiseen tehtävään olisi voinut paremmin soveltua kokeneempi opettaja, joka voisi hallita paremmin luokan moninaiset tarpeet. Vastaavasti Akcanin (2016) tutkimuksessa suurin osa noviiseista ilmaisi ettei tiennyt miten toimia oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden kanssa, ja koki, että heille olisi tullut tarjota enemmän käytännön tietoa oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden opettamisesta.

Tietysti eri maissa on eri käytänteet erityisoppilaille ja oppimisvaikeuksien huomioimiselle. Suomessa vastaavat yksilölliset opetussuunnitelmat ovat oppimissuunnitelma ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Oppilaalle tulee laatia oppimissuunnitelma, jos kaikille oppilaille tarjottavan yleisen tuen keinot eivät riitä, ja oppilaalla on tarve saada tehostettua tukea. Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki muodostavat Suomessa **kolmiportaisen tuen mallin**, jolla oppilaan tarvitsemaa tukea lisätään portaittain tuen tarpeen ilmetessä. Jos oppilaalla on tarve siirtyä tehostetusta tuesta edelleen erityisen tuen pariin, tulee oppilaalle laatia HOJKS erityisen tuen päätöksen toimeenpanemiseksi. (LukiMat, 2020) Yhtenevästi kansainvälisten tutkimusten (vrt. esim. Fantilli & McDougall, 2009; Meister & Jenks, 2000) vastaavien tapauksien kanssa, voi Suomenkin kolmiportainen tuki olla aloittavalle opettajalle vierasta (Hongisto, 2020). Erityisoppilaiden integroiminen vaatii opettajalta eriyttävää materiaalia, ja sen valmisteleminen voi olla noviisille haasteellista omassa työssä. (Moilanen & Mäki, 2014, 76) Kuten Akcaninkin (2016) tutkimuksen noviisit suomalaisetkin kemian noviisiopettajat ovat nostaneet erityisoppilaiden opetuksen haastavuuden painokkaasti esille, ja monet kokivat etteivät olleet saaneet opintojensa aikana riittäviä valmiuksia erityisoppilaiden opetukseen (Välisaari, 2009) Myöhemmin myös Suomen opettajaksi opiskelevien järjestö (SOOL)

totesikin kattavan kyselynsä perusteella, että erityispedagogiikan osalta kaikkiin opettajakoulutuksien pitäisi kattaa paremmin muun muassa oppimisvaikeuksien tunnistaminen, tukea tarvitsevien oppilaiden tukeminen ja pedagogiset asiakirjat. (Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto, 2018)

Oppilaisiin liittyvinä haasteina myös oppijoiden yksilölliset erot ja erilaiset oppijat nousivat esille. Esimerkiksi Keengwen ja Adjei-Boatengin (2012) tutkimuksen noviiisit kohtasivat vaikeuksia liittyen oppilaiden välisiin yksilöllisiin eroihin, ja heillä oli vaikeuksia tukea oppilaita oppimisessa yksilöllisesti suureen oppilasmäärän vuoksi. Suomessakin eriyttäminen ja erita-soisten oppilaiden huomioiminen opetuksessa on koettu hankalaksi sekä heikompien että etevämpien oppilaitten osalta. Moilasen ja Mäen (2014, 76) mukaan useat tutkimukset vahvistavat erilaisten oppijoiden tarpeisiin vastaamisen olevan nuorille opettajille haastavaa osaamisen monitasoisuuden vuoksi. Myös oppilaiden erilaiset taustat tai tarpeet voivat olla haasteellisia niin opettajalle kuin myös oppilaalle itselleenkin. Esimerkiksi Blombergin (2008) tutkimuksessa noviisiopettajat kokivat maahanmuuttajataustaiset oppilaat ongelmallisiksi sekä heidän integroinnin osalta että myös heidän yleisopetuksesta selviämiseen riittämättömien oppimistaitojen osalta. Tutkimuksessa maahanmuuttajataustaisten opettaminen sekä heihin liittyvät erikoistilanteet olivat noviisiopettajille jokapäiväisiä opetuksellisia ja kasvatuksellisia haasteita. Lapsilla voi lisäksi olla vaikeaa tai paha olla monesta muustakin eri syystä, mikä heijastuu väistämättä koulun arkeen. Taustalla voi olla väsymystä, kiusaamista tai yksinäisyyttä, jotka ovat yleisempiä lapsilla, jotka kokevat perheen taloudellisen tilanteen heikoksi. Joskus opettajien on täytynyt huolehtia myös lasten perustarpeista, kun oppilaalla ei ole kunnolla vaatteita päällä tai hän ei ole syönyt kunnolla. (Mattila, 2019) Tällaisia oppilaita noviiisit kohtasivat esimerkiksi Kellyn *et al.* (2015) tutkimuksessa, joissa oppilaiden yksityiselämän haasteet heijastuivat myös kouluarkeen ja tuottivat näin haasteita noviisiopettajille työssään. Tällaisten haasteiden edessä korostuu oppilashuolto ja moniammatillinen yhteistyö, joita tarkastellaan tarkemmin luvussa 3.3.5. Lienee selvää, että noviisiopettajat voivat kohdata todella moninaisia oppilaita koskevia haasteita työssään. Nämä haasteet ovat usein noviisille uusia ja ennalta-arvaamattomia ja samalla myös kuormittavia kaiken muun työn ohessa.

3.3.3 Opetuksen puitteet ja resurssit

Opetuksen puitteisiin voi liittyä monia haasteita, jotka voivat vaikeuttaa opettamista ja tuottaa noviiseille haasteita. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi opetustila sekä opetusvälineet ja -materiaalit. Tämä korostuu etenkin luonnontieteiden opetuksessa, jossa materiaalit ja laitteet ovat keskeinen ehto kokeellisuudelle ja luonnontieteiden ilmiöiden mittaamiselle ja tutkimiselle.

Tässä luvussa käsitelläänkin opetustilaan, -välineisiin ja -materiaaleihin liittyviä haasteita juuri luonnontieteiden opettamisen näkökulmasta.

Alshararin (2016, 131-132) tutkimuksessa tilojen, kuten laboratorion ja kirjastojen puuttuminen tai niiden heikko varustelu oli yksi perustavanlaatuisimmista haasteista luonnontieteiden novii-siopettajille Saudi-Arabiassa. Näissä kouluissa noviisiopettajilla ei ollut esimerkiksi käytössään seuraavia yleisimpiä välineitä, kuten vaakoja, pipettejä, dekantterilaseja, mikroskooppeja, jän-nite- ja lämpömittareita, virtapiireihin tarvittavia johtimia sekä suojalaseja ja -käsineitä. Lisäksi heillä oli vaikeuksia saada opetukseen tarvittavia materiaaleja ja välineitä, kuten ajantasaisia oppikirjoja, opetussuunnitelmamateriaaleja, tulostimia, projektoreita tai tietokoneita sekä no-peaa verkkoyhteyttä. Näiden opetukseen tarvittavien välineiden puute ja heikko laatu toimi merkittävänä esteenä noviisiopettajille heidän yrittäessä toteuttaa tehokasta luonnontieteiden opetusta. Tulokset korostavat luonnontieteiden opettamiseen tarvittavien tilojen ja materiaalien edellytystä laadukkaan opetuksen mahdollistamisen kannalta. Näiden perustavanlaatuisten opettamisen edellytyksenä toimivien tekijöiden puutteiden seurauksena voidaan huomata niiden välitön vaikutus noviisiopettajien raportoimiin haasteisiin.

Saudi-Arabian lisäksi esimerkiksi Ghanassa tarvittavien opetustilojen, välineiden ja -materiaa-lien puuttumien on tuottanut noviiseille merkittäviä haasteita opetukseen. Boakyeen ja Ampiahin (2017) tutkimuksessa kaikki viisi noviisiopettajaa valittivat siitä, ettei heillä ollut riittäviä ope-tus- ja oppimismateriaaleja. Noviiseista Samuel esimerkiksi ilmaisi turhautumistaan kerto-malla, kuinka vaikeaa on opettaa esimerkiksi titraamista, kun siihen tarvittavista välineistä, ku-ten byreteistä, mitta- tai erlenmeyer-pulloista, on puutetta eikä käytössä ole laboratoriota. Yh-dellä noviiseista oli käytössään vain tyhjiä tomaattipurkkeja, joita käytettiin keitinlaseina ja petrimaljoina. Oppilaat saattoivat olla ihmeissään, kun opettaja puhui työntömitan käytöstä, kun he eivät olleet sellaista ikinä nähneet. Tällaiset oppimis- ja opetusvälineiden puutteet rajoittavat myös oppimis- ja opetusmenetelmien käyttöä, ja siksi opettajien oli tyydyttävä hyvin rajallisiin opetusmenetelmiin opetuksessaan. Tästä syystä monia käsittelytaitoja, kuten kokeellisen työ-s-kentelyn taitoja, tuskin opittiin.

Lienee selvää, että erityisesti luonnontieteiden opetuksessa, jossa tarkasteltavat ilmiöt, niiden mittaaminen ja kokeellisuus perustuvat hyvin vahvasti niiden vaatimiin laitteistoihin, välinei-siin ja materiaaleihin, opetus ja sen mahdollisuudet kärsivät erityisen paljon riittämättömistä tai olemattomista puitteista. Vaikka Saudi-Arabian ja Ghanan esimerkit ovat melko äärimmäisiä, myös suomalaiset kemian noviisiopettajat ovat tuoneet puutteelliset tilat ja välineet esille haas-teinaan. (Handolin-Kiilo, 2015, 41) Vaikka kemian opetuksen lähtökohdat ovat osittain paran-tuneet kokeellisuuden osalta, tiloihin, välineisiin ja oppimateriaaleihin tarvitaan yhä lisätukea,

ja edelleen joissakin suomalaisissa kouluissa opetusmahdollisuudet ovat yhä olleet huonoja tilojen, välineiden, oppimateriaalien ja kemikaalien suhteen. (Hopea-Manner, 2019) Johtopäätöksenä voidaan todeta, että laadukas luonnontieteiden opetus maksaa, ja puutteelliset tilat ja välineet ovat haaste niin opettajille kuin myös laadukkaan opetuksen toteutumiselle Suomessa ja muissakin maissa.

3.3.4 Opetus

Opetus sekä opetuksen suunnittelu, valmistelu ja aikataulutus ovat opettajan työssä ehkä tuuinta noviisiopettajalle, sillä näitä taitoja yleensä harjoitellaan paljon opettajakoulutuksessa. Tämä käy myös ilmi SOOL:n 2018 teettämästä kattavasta kyselystä, jonka mukaan opettajakoulutus onnistuukin parhaiten juuri opetusosaamisen kehittämisessä. Opetusosaamisella tarkoitetaan tässä opetuksen suunnittelua, opetettavan aineen hallintaa, didaktista osaamista sekä teknologian hyödyntämistä opetuksessa (Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto, 2018) Siitä huolimatta noviisiopettajilla on todettu lukuisissa tutkimuksissa olevan vielä haasteita näillä osa-alueilla niin Suomessa kuin ulkomailakin (esim. Akcan, 2016; Alsharari, 2016; Handolin-Kiilo, 2015, 40-42; Moilanen & Mäki, 2014, 76-78). Tässä luvussa käsitellään niin opetuksen suunnittelua ja toteuttamista koskevia yksittäisiä haasteita kuin myös niiden haastavuutta kokonaisuutena. Myös arviointi, joka on yleensä noviiseille vieraampaa, on tärkeä osa opetustyötä, ja sitä käsitellään lyhyesti tämän luvun lopussa ennen siirtymistä opettajan monien muiden tehtävien tarkasteluun.

Opetusta suunnitellessa ja toteuttaessa niin noviisin kuin konkarinkin on otettava huomioon opetussuunnitelma (OPS) ja sen tavoitteet, joita myös ajoittain päivitetään. Kuitenkin, opetussuunnitelma ei välttämättä ole noviisille alkuunkaan edes kovin tuttu (Taimisto, 2013, 42), ja noviiseilla voi olla haasteita OPS:n soveltamisessa käytäntöön (Adu-Gyamfi, 2014) tai vaikeuksia päästä opetussuunnitelman tavoitteisiin (Boakye & Ampiah, 2017). Samassa painetta voi tulla opetussuunnitelman lisäksi vanhempienkin suunnalta. (Meister & Jenks, 2000) Myös kouluilla ja kunnilla on omat opetussuunnitelmat (Opetushallitus, 2020a) ja painetta voivat luoda myös esimerkiksi alueelliset kokeet (Akcan, 2016; Khalid & Husnin, 2019; Nehmeh & Kelly, 2018). Opetusta suunnitellessa ja toteuttaessa on otettava huomioon myös oppilaat. Opettajan on otettava perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan työtapoja valitessa huomioon muun muassa oppilaiden tarpeet ja kiinnostuksen kohteet sekä myös yksilölliset ja kehitykselliset erot oppilaiden välillä. (Opetushallitus, 2014, 30) Oppilaiden ja heidän

muodostaman kokonaisuuden lisäksi rajoitteita voivat tuoda myös koulun resurssit, kuten edellisessä luvussa käsiteltiin. Tässä valossa ei olekaan ihme, että noviisit ovat kokeneet suunnittelutyöhön kuluvan suuren ajan määrän yllättävänä (Välisaari, 2009).

Suunnittelun lisäksi oppitunnit vaativat usein enemmän tai vähemmän valmisteluja etukäteen, kuten esimerkiksi perehtymistä opetettavaan aiheeseen (Kärnä, 2016) tai oppituntia varten tarvittavien materiaalien hankintaa (Fantilli & McDougall, 2009). Noviisiopettajalle myös itse opetuksen toteutus voi olla haastavaa. (Akcan, 2016) Opetuksen toteuttamisen suhteen haasteita voivat tuottaa esimerkiksi noviisiopettajan aineenhallinta tai puutteet muussa opetustyössä tarvittavassa osaamisessa (esim. Davis *et al.*, 2006). Ja, vaikka opetuksen toteuttaminen on novii-sille opettajan työssä jo opettajakoulutuksen kautta tuttua, on sitä täysipainotteiseen työelämään astuessa määrällisesti tuntuvasti enemmän kuin mihin opettajakoulutuksessa on totuttu (Farrell, 2003, 102). Tämä voikin olla yksi syy, sille miksi opetuksen toteuttaminen ja kaikki siihen liittyvä voi tuntua opetustyön alettua novii-sille haasteelliselta. Täysipainotteisen opettamisen ja muiden tehtävien alettua noviisit saattavat kokea, ettei heille jää riittävästi aikaa reflektoinnille (Handolin-Kiilo, 2015, 40), mikä taas vaikuttaa väistämättä opetuksen laatuun ja novii-sin ammatilliseen kasvuun. Jatkuva oppiminen ja ammatillinen kehittyminen on kuitenkin keskeinen osa opettajan ammattia, missä reflektointi on yksi tärkeimmistä työkaluista opetuksen ja opettajan ammatillisen osaamisen kehittämisen kannalta. Siksi noviisit voisivatkin hyötyä siitä, että heille määrättäisiin ensi alkuun kokeneempiin opettajiin nähden pienempi työmäärä kuten esimerkiksi Farrell (2003, 107) ehdottaa.

Työelämään siirtyessä aloittavan opettajan vastuulle astuu ensikertaan täysipainoisesti myös arviointi, jota opettajan täytyy toteuttaa usein eri menetelmin jatkuvasti opetuksen ja koulutyön ohella (Opetushallitus, 2014). Arviointitehtävien uutuus novii-sin näkökulmasta sekä vähäinen kokemus ovat varmasti jo yksi selittävä tekijä sille, miksi arviointi on noussut esiin noviisiopettajien haasteena lukuisissa tutkimuksissa (esim. Fantilli & McDougall, 2009; Hudson, 2012; Keengwe & Adjei-Boateng, 2012). Arvioinnissa noviisiopettajat ovat kokeneet haastavina esimerkiksi kokeiden laatimisen ja pisteyttämisen sekä oppilaan käyttäytymisen arvioinnin. (Handolin-Kiilo, 2015, 41; Välisaari, 2009; Ulvik *et al.*, 2009, 838) Noviisit ovat myös toivoneet saavansa opettajakoulutuksesta paremmat valmiudet arviointiin (Taimisto, 2013, 52) Näitä tuloksia vahvistaa myös SOOL:n 2018 teettämä kysely, jonka mukaan arviointi onkin opettajakoulutuksen perustehtävän yksi heikko osa-alue, ja opiskelijoiden mukaan arviointiin saadut valmiudet jäävät selvästi opettajan työn vaatimuksista. (Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto, 2018) Opettajan työhön kuuluu lisäksi vielä lukuisia muita tehtäviä, joista monet ovat

noviiseille entuudestaan vieraita, elleivät jopa täysin uusia. Näitä tehtäviä ja niihin liittyviä noviisiopettajien haasteita käsitelläänkin seuraavassa luvussa.

3.3.5 Koulutyö ja opettajan muut tehtävät

Kouluun, koulutyöhön ja opettajien muihin tehtäviin liittyen tutkimukset ovat tuoneet esille lukuisia noviisiopettajien haasteita. Tässä luvussa käsitellään tärkeimpiä niistä, ja samalla monia tekijöitä, jotka tulevat usein aloittaville opettajille uusina asioina vastaan työelämään siirtyessä. Koska se mitä koulu, koulutyö ja opettajan muut tehtävät pitävät sisällään voivat vaihdella paljonkin eri maitten käytänteistä ja asetuksista riippuen, pyritään tässä luvussa keskittymään erityisesti näihin haasteisiin ja esimerkkeihin Suomessa.

Työelämään siirtyessä noviisiopettajalle uusina asioina vastassa ovat esimerkiksi palkkaa ja palkkauskäytänteitä koskevat kysymykset. Suomessa lähes jokaisessa koulussa ja oppilaitoksessa on kuitenkin OAJ:n yhteyshenkilö, joka voi ohjata palvelussuhteen ehtoihin liittyvissä kysymyksissä OAJ:n luottamusmiehen puoleen. (Opetusalan Ammattijärjestö, 2017) OAJ:n Nuorille opettajille kohdennetulle NOPE-kurssille osallistuneille työsuhteen mukana tuomat haasteet liittyvät pääosin määräaikaisiin työsuhteisiin ja sopimuksiin sekä palkattomaan kesäaikaan. Vastavalmistuneelle harvoin tarjotaan vakinaista virkapaikkaa, ja työelämään siirtymiseen voi liittyä työttömyydenkin uhka. NOPE-kurssilla käyneet kertoivatkin jatkuvan epävarmuuden ja työnhakemisen olevan haasteellista. Joskus työnantajat ovat myös tehneet päätökset myöhään tai työ sopimusta on saanut pyytää useita kertoja. (Moilanen & Mäki, 2014) Työn saaminen tai työsuhteen jatkumista koskeva epävarmuus saattaa taas olla syynä siihen, että nuorella opettajalla on riman liian korkealla, ja että hän yrittää kauhean paljon vaikka vähempikin riittäisi. (Hongisto, 2020)

Koulutyössä noviisille epäselvää voi olla myös se, millaisia velvollisuuksia ja oikeuksia opettajalla on. Nämä asiat ovat tärkeitä esimerkiksi tilanteissa, jossa opettaja kohtaa epäasiallista käytöstä tai viestintää, opettajasta tehdään kantelu, koulussa on tapahtunut häirintää, omaisuusvahinko taikka rikos tai jos opettajan on syytä tehdä lastensuojeluilmoitus tai käyttää voimakeinoja. (Opetusalan Ammattijärjestö, 2020b) Opettajien oikeudet, velvollisuudet ja vastuut nousivatkin esille nuorille opettajille suunnatulle NOPE-kurssille hakeutumisen syinä. Useat osallistujat myös kertoivat, ettei niistä saa riittävästi tietoa opettajakoulutuksessa, ja ne koettiin tärkeiksi työn kannalta. (Moilanen & Mäki, 2014) Toisaalta on ymmärrettävää, että opettajakoulutuksessa ei keskitytä liiemmin työehtojen ja oikeudellisten asioiden käsittelyyn, sillä niistä tulisi saada perusteellisemmin tietoa induktiovaiheessa esimerkiksi perehdytyksen kautta. (Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto, 2019; Opetusalan Ammattijärjestö, 2020a) Ehkä itse

ongelma muodostuukin siitä, että moni noviiseista jää ilman riittävää perehdytystä. Esimerkiksi SOOL:n 2019 toteuttaman kyselyn (828 vastaajaa) mukaan vastavalmistuneista 61 % piti perehdytyksen tasoa puutteellisena tai lähes olemattomana. (Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto, 2019)

Noviisiopettajalle epäselvää ja haasteellista voi myös olla se, mitä kaikkea opettajan työ pitää sisällään. Kärnän (2016, 58-59) tutkimuksessa esimerkiksi koulun käytänteet ja toimintamallit sekä arjen rutiinit olivat noviiseille uusia, jolloin he eivät tieneet, miten kuuluu toimia. Esille nousivat muun muassa viestintäkulttuuri, kouluruokailukäytänteet, logistiikka sekä asiakirjojen täyttämisen. Koulun rutiinit ja käytänteet ovat haastaneet noviiseja myös monissa muissakin tutkimuksissa. (Alsharari, 2016, 52, 134; Mudzingwa & Magudu, 2013, 47; Ulvik *et al.*, 2009, 837) Vaikka noviisilla olisi aiempaakin kokemusta opetustyöstä esimerkiksi sijaisuuksien kautta voi häneltä silti uupua kokonaiskuva opetusvuoden kulusta ja siitä, mitä vuoden aikana tehdään ja mitä pitää saada aikaseksi. (Taimisto, 2013, 38, 44) Mitä uusia asioita noviisiopettaja sitten odottaa koulussa? Mitä koulutyöhön kuuluu, ja mitä muita tehtäviä opettajalla on? Itse koulun tilojen sekä sen rutiinien ja käytänteiden ohessa koulutyössä aloittavalle opettajalle uusina kokonaisuuksina tulevat muun muassa opettajan paperityöt ja hallinnolliset tehtävät, jotka myös mainittiin haasteena useissa tutkimuksissa (esim. Alsharari, 2016, 52; Kärnä, 2016, 50-52; Öztürk, 2008, 94-95). Hallinnollisiin tehtäviin voidaan lukea muun muassa opettajainkokoukset tai palaverit, joissa käydään läpi ja sovitaan koulun toiminnasta tai siihen oleellisesti liittyvistä asioista. Paperitöitä opettajalle voi kertyä esimerkiksi pedagogisesta arviosta tai selvityksestä silloin, kun oppilaalla on tarvetta kolmiportaisen tuen mukaiseen tehostettuun tai erityiseen tukeen. (LukiMat, 2020) Se, mitä hallinnollisiin tehtäviin ja paperitöihin lukeutuu, voi olla koulukohtaisia eroavaisuuksia, ja siitä syystä perehdytyksen ja kollegoitten tuen merkitys aloittavalle opettajalle on erityisen tärkeää. Näin aloittava opettaja voidaan ensinnäkin saattaa tietoiseksi näistä velvoitteista, ja toisekseen myös opastaa häntä siinä, miten nämä tehtävät tulee kyseisessä koulussa hoitaa.

Hallinnollisten tehtävien lisäksi opettajan muihin tehtäviin lukeutuu vielä paljon muitakin noviisiopettajalle vieraampia tehtäviä. Opettajien muihin tehtäviin kuuluu vielä esimerkiksi koulun tapahtumien kuten juhlien tai retkien suunnittelu yhdessä muitten opettajien kanssa. (Kumpuvaara, 2009, 46) Muuta yhteistyötä opettajien kanssa voi tulla myös esimerkiksi aineryhmien tapaamisissa tai oppiainerajoja ylittävän opetuksen suunnittelun myötä. (Mattila, 2019; Raami, 2005) Edellä mainittujen tehtävien rinnalla opettajan työhön voi kuulua lisäksi vielä erillisiä vastuutehtäviä kuten esimerkiksi luokanvalvojan tai kemikaalivaraston hoitajan tehtävät. (Moi-
lanen & Mäki, 2014, 78; Perunka & Pirilä, 2013, 2) Opettaja toimii työssään myös yhteistyössä

muiden ammattihenkilöiden kanssa. Moniammatillisuuden kriteeri toteutuu silloin, kun asian käsittelyyn osallistuu kouluterveydenhuoltoa tai psykologi- ja kuraattoripalveluja edustavia jäseniä. Moniammatillista yhteistyötä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa tarvitaan esimerkiksi käsitellessä oppilaan tehostetun tuen aloittamista ja järjestämistä sekä tehdessä selvitystä oppilaan kokonaistilanteesta ja annetusta tehostetusta tuesta ennen erityisen tuen päätöksen tekemistä. (Opetushallitus, 2020b) Joissakin tapauksissa, kuten esimerkiksi rikoksiin tai lastensuojeluun liittyvissä kysymyksissä, ollaan tarpeen vaatiessa yhteydessä myös sosiaalihooltoon tai poliisiin. (Blomberg, 2008, 138; Opetusalan Ammattijärjestö, 2020b)

Moniammatillisen yhteistyön lisäksi kodin ja koulun välinen yhteistyö on tärkeä osa opettajan työtä, mikä on samalla noviisille uusi ulottuvuus opettajan työssä. Yhteistyö ja kommunikointi vanhempien kanssa nousikin noviisiopettajien haasteena esille lukuisissa eri tutkimuksissa (esim. Fantilli & McDougall, 2009; Gordon, 1991, 10-11; Handolin-Kiilo, 2015, 40; Hudson, 2012). Kommunikointitavat ja -tyyli, sekä myös itse vanhemmat ja mahdolliset tapaamiset, kuten vanhempainillat voivat kaikki olla noviisiopettajalle aluksi tuiki tuntemattomia, ja varmasti haastavia siitäkin syystä. Noviisit kokivat tiiviin yhteistyön ja yhteydenpidon haastavana, varsinkin kun huoltajat eivät aina ymmärtäneet opettajaa tai koulun toimintatapoja. (Kärnä 2016, 63) Haasteet vanhempiin liittyen voivat koskea esimerkiksi myös sitä, että opettajan kanssa ei jaeta samanlaisia kasvatuksellisia näkemyksiä, jolloin opettajan työ vaikeutuu. (Moilanen & Mäki, 2014, 83) Lisäksi vanhemmat saattavat olla tietämättömiä kasvatuksellisista velvollisuuksistaan lapsen hoidossa tai laiminlyödä ne. (Blomberg 2008, 142-154) Vanhemmat voivat olla myös vaativia sekä opettajaa tai koulua kritisoivia ja kyseenalaistavia. (Kärnä, 2016, 64-65; Kumpuvaara, 2009, 52; Moilanen & Mäki, 2014, 83, 90-91) Noviisin ollessa uutena ja kokemattomana tällaisten tilanteiden edessä, ei ole ihme, että tilanteet ovat aloittavalle opettajalle haastavia. Onkin selvää, että mentorin, kollegoitten ja esimiesten tuki voi olla tällaisten haasteiden edessä korvaamattoman tärkeää noviisiopettajalle.

Kaikkine näine tehtävineen noviisien haasteeksi voi muodostua myös ajanhallinta. (Boakye & Ampiah, 2017; Fantilli & McDougall, 2009, 823; Panteli, 2009, 190) Vastavalmistuneelle on vaativaa tuntea, että heidän täytyy yltyä samoihin vaatimuksiin kuin kokeneempien opettajien. (Ulvik *et al.*, 2009, 838) Epävarmuus voi taas johtaa siihen, että yrittää kauhean paljon vaikka vähempikin riittäisi. (Hongisto, 2020) Noviisit näyttävät tekevän valtavan määrän töitä yrittäessään suorittaa kaikki opettajan moninaiset tehtävät, yltääkseen itse tai ulkoa asetettuihin vaatimuksiin tai kompensoidakseen vielä vajaavaisia taitojaan, jolloin ajanhallinta sekä työn ja vapaa-ajan rajaaminen muodostuvat usein haasteeksi. Osa noviiseista on esimerkiksi käyttänyt aikansa kotona oppilaiden töiden arviointiin (Öztürk, 2008, 95, 135) sekä käyttänyt runsaasti

vapaa-aikaansa oppituntien valmisteluun ja suunnitteluun (Fantilli & McDougall, 2009, 823; Meister & Jenks, 2000). Osa noviiseista on tehnyt töitä jopa seitsemänä päivänä viikossa. (Händolin-Kiilo, 2015, 41; Hudson, 2012, 5) Monissa tutkimuksissa noviisiopettajat ovatkin ilmaisseet työn ja henkilökohtaisen elämän tasapainottamisen yhtenä haasteenaan (esim. He & Cooper, 2011; Hongisto, 2020; Hudson, 2012, 4-6). Monet noviisit ovat myös kuvailleet, miten heidän henkilökohtainen elämä on kärsinyt töistä johtuen. Noviisiopettajat ovat esimerkiksi kokeneet unettomuutta (Moilanen & Mäki, 2014, 79-80; Öztürk, 2008, 95), että parisuhteelle ei jää aikaa (Meister & Jenks, 2000) tai että heillä ei ole sosiaalista elämää taikka aikaa ja voimia harrastuksille (Blomberg, 2008, 137). Tällaisia haasteita saattaa kasvattaa tilanne, jossa opettaja on tavoitettavissa koko ajan eikä työ- ja vapaa-aika ole selvästi rajattu. (Ulvik *et al.*, 2009, 838) OAJ:n teettämän laajan kyselyn mukaan työn rajaaminen nousikin varhaiskasvatuksen opettajia lukuun ottamatta nuorten edunvalvonnalliseksi ykköstavoitteeksi. (Hongisto, 2020) Kokonaisuutena opettajan ammatti ja työkuorma voikin olla yllättävän kuormittava. Kyselyssä, johon vastasi 256 opettajaa, 97 % opettajista kertoi työn muuttuneen kuormittavammaksi viime vuosina. Monet opettajat kokivat myös paperitöiden määrän kasvaneen runsaasti. (Mattila, 2019) Myös useissa noviisiopettajia koskevissa tutkimuksissa mainittiin raskas työkuorma yhtenä noviisien haasteena (esim. Keengwe & Adjei-Boateng, 2012; Meister & Melnick, 2003, 90; Mudzingwa & Magudu, 2013). Myös kaiken tehdyksi saaminen on ollut uusia opettajia koskeva haaste. (Davis *et al.*, 2006, 633) Professori Juha T. Hakalan mukaan koulumaailman rakenteet eivät tällä hetkellä tue opettajien jaksamista, ja kaiken suorittamiseen ei yksinkertaisesti ole mahdollisuutta, jos haluaa pysyä järjissään. (Hongisto, 2020)

Koska noviisiin täytyy sekä opetella että hoitaa kaikki muut uutena tulevat opettajan tehtävät samalla, kun opetustyön tekemistä aletaan tekemään ensimmäistä kertaa täyspainotteisesti ja täydellä vastuulla, on ymmärrettävää, että noviisilla menee työhön aluksi enemmän aikaa kuin kokeneella opettajalla. Tässä valossa vapaa-aikansa työlle omistavat noviisit ovat sekä järkeenkäypä että valitettava ilmiö. Lopputulemana kokemus opettajan työstä voikin olla järkytys, joka pahimmassa tapauksessa johtaa alan vaihtamiseen. Yhtenä ratkaisuna näille haasteille voisikin olla se, ettei noviisille määrättäisi täyttä opetusmäärää heti ensimmäisestä työpäivästä alkaen. Näin noviisille varattaisiin aikaa sopeutua ja omaksua työn realiteetit. (Farrell, 2003, 107). Noviiseilla voi lisäksi olla useita erilaisia selviytymisstrategioita, voimavaroja tai tukimuotoja, jotka auttavat selviämään kohdatuista haasteista sekä työuran alun kriittisessä vaiheessa ylipäättänsä. Näitä noviisiopettajille hyödyllisiä tekijöitä tarkastellaan tarkemmin luvussa 4. Seuraavassa luvussa käsittelemme tarkemmin ihmissuhteisiin liittyviä noviisiopettajien haasteita.

3.3.6 Ihmissuhteet ja vuorovaikutus

Kuten jo aiemmissa luvuissa sekä lukuisissa tutkimuksissa on noussut esille, ihmissuhteet ja vuorovaikutustaidot ovat erittäin keskeisiä opettajan työssä, ja voivat vaikuttaa siihen monin tavoin myönteisesti tai negatiivisesti. Rautiaisen ja Ihalaisen (1993) mukaan vastavalmistuneilla on vielä huomattavia ongelmia muun muassa vuorovaikutustaidoissa, ja vuorovaikutustaitoihin katsomattakin opettajan työssä voi kohdata haastavia vuorovaikutustilanteita ja ihmisiä (esim. Cantell, 2011). Silloin vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaidot sekä opettajan ammattitaito korostuvat entisestään. Ihmissuhteisiin ja kommunikointiin liittyen tutkimuksissa nousi eniten esille noviisiopettajien haasteita koskien vanhempia, kollegoita, esimiehiä sekä oppilaita. Joissakin kansainvälisissä tutkimuksissa noviisit ovat kohdanneet haasteita myös hallinnollisten toimijoiden tai mentorin kanssa (esim. Fantilli & McDougall, 2009; Kelly *et al.*, 2015; Nehmeh & Kelly, 2018). Suomessakin haasteita voi ilmetä kollegoiden ja esimiesten lisäksi myös opettajan ja muun koulun henkilökunnan välillä (esim. Cantell 2011, 137-145). Vaikka noviisiopettajilla on ollut myös runsaasti positiivisia ihmissuhdekokemuksia työssään, keskitytään tässä luvussa silti noviisiopettajien kohtaamiin haasteisiin. Sillä ei kuitenkaan ole tarkoitus antaa negatiivista vaikutelmaa opettajan työnkuvaan kuuluvista ihmissuhteista.

Yhteistyö vanhempien kanssa on tärkeä osa opettajan työtä ja myös suuri vaikuttaja niin lapsen oppimisen kuin myös kasvun, asenteen ja motivaationkin kannalta. (Blomberg, 2008, 142, 151-154; Suomen Vanhempainliitto ry, 2020) Kuten jo edellisessä luvussa todettiin, yhteistyö, kommunikointi ja tapaamiset vanhempien kanssa ovat noviisiopettajille täysin uusia asioita, ja voivat ihan jo siitäkin syystä olla haasteellisia. Vaikka opettaja ja vanhemmat kohtaavat yhä myös kasvotusten viime vuosina sähköinen viestintä on yleistynyt ja muuttanut vuorovaikutuksen luonnetta. Sähköisen viestinnän kasvottomuuden myötä tuntemuksia ja palautetta voidaan kirjoittaa hyvinkin vuolaasti ja moninaisesti. (Cantell 2011, 177-178) Sähköisessä viestinnässä voi myös herkästi syntyä väärinkäsityksiä, kun lähettäjän sanomaa ei ymmärretä tarkoitetulla tavalla. (Moilanen & Mäki, 2014, 92) Opettajat ovat myös kohdanneet esimerkiksi välinpitämättömiä ja vetäytyviä vanhempia, lastensa ongelmat kieltäviä tai lapsiltaan liikaa vaativia vanhempia taikka yli-innokkaita ja koulun asioihin puuttuvia vanhempia. (Cantell, 2011) Seuraavissa kappaleissa tuodaan esille noviisiopettajien kohtaamia haastavia tilanteita vanhempiin liittyen.

Meisterin ja Jenksin (2000) tutkimuksessa useilla noviiseista oli jokin negatiivinen kokemus vanhemman tai huoltajan kanssa. Monet näistä tapahtuivat opettajan ja vanhempien välisissä palavereissa, jossa kritiikki ja syytökset pääsivät yllättämään heidät täysin. Sen lisäksi, että he tulivat loukatuksi, he eivät tienneet miten purkaa suuttumusta tai lopettaa keskustelua. Siirtymä

opiskelijasta opettajaksi oli erityisesti stressaavaa heille, jotka eivät omanneet riittäviä vuoro-vaikutustaitoja toimiakseen vanhempien kanssa ja neuvotellakseen erilaiset persoonat ja kommunikointityylit omaavien muiden koulun aikuisten kanssa. (Meister & Jenks, 2000) Noviiseja yllätti myös se, miten vanhempien toiminta ja näkemykset poikkeavat omista kokemuksista ja näkemyksistä (esim. Meister & Jenks, 2000; Kelly *et al.*, 2015). Yksi noviiseista esimerkiksi kertoi, miten hänen omina kouluaikoina hankaluuksista koulussa joutui hankaluuksiin kotona. Nykyisin taas opettaja on itse pulassa tai syytettynä asiassa tietämättä, miten tilanteessa tulisi toimia. Lisäksi opettajan sanoja voidaan käänellä ja muunnella häntä vastaan, ja asiasta voi muodostua pidempiaikainen negatiivinen sykli. (Meister & Jenks, 2000)

Suomessa OAJ:n järjestämässä koulutuksessa nuorille opettajille kurssin osallistajat kertoivat kodin ja koulun välisten haasteiden liittyvän yhteydenpidollisiin ongelmiin ja vanhempien käyttäytymiseen. Moni vastaajista mainitsi haasteena vanhemmat, joihin ei saa yhteyttä. Esimerkiksi kaikki vanhemmat eivät välttämättä lue Wilma-viestejä. Osa vanhemmista taas saattaa haluta enemmän viestejä kuin opettaja ehtii lähettämään. Vanhempien kerrottiin olevan myös vaikeita ja vaativa, ja heidän loukkaantuminen mitättömistäkin asioista koettiin haasteelliseksi. Osaa vanhempien mahdolliset reaktiot ovat voineet myös pelottaa. Vanhempien on koettu myös epäilevän sitä, että hallitseeko uusi opettaja työnsä. Samassa vanhempien toiminta voi jopa hetkellisesti murentaa itsetunnon. (Moilanen & Mäki, 2014, 90-92) Myös Kumpulaisen ja Kuosmasen (2018, 64-65) tutkimuksessa vastavalmistuneet toivat esille moninaisia haasteita vanhempiin liittyen. Haasteellisia tilanteita olivat muun muassa viestinnän väärinkäsitystilanteet, tilanteet, joissa vanhemmat kyseenalaistavat opettajan toiminnan ja syyttävät opettajaa lastensa käyttäytymisestä sekä lastensuojeluilmoituksen tekeminen ja vanhempien reagointi ilmoitukseen. Myös vanhempien käyttäytyminen, viestintä ja yhteistyöstä kieltäytyminen aiheuttivat vastavalmistuneille ongelmia. Moilasan ja Mäen (2014) tutkimuksessa taas kuvailtiin, miten oppilaan ohjaaminen kohti tavoitteellisempaa toimintaa ja käytöstä on haastavaa, kun kasvatukselliset näkemykset opettajan ja vanhempien välillä eroavat toisistaan. Yksi tutkimukseen osallistuneista kertoi vanhemmalla olleen erimielisyyksiä arvioinnista ja toinen vaikeasta vanhemmasta, joka ei ymmärtänyt lapsensa parasta. Mukaan mahtui myös tapaus, jossa vanhempi valehteli lapsensa puolesta hänen poissaolojaan selittäessään. Valtaosan vanhemmista kerrottiin oleva mukavia ja yhteistyöhaluisia, mutta joukkoon mahtuu joskus myös haastavia vanhempia, jotka esimerkiksi kyseenalaistavat koulun toimintaa. (Moilanen & Mäki, 2014, 83)

Noviisiopettajien haasteita koskevissa tutkimuksissa työyhteisöön liittyen nousi esille useita haasteellisia tilanteita, jonka vuoksi saatettiin joissain tapauksissa jopa vaihtaa työpaikkaa

(esim. Nehmeh & Kelly, 2018). Kansainvälisissä tutkimuksissa saatettiin mainita myös haasteista hallinnollisten toimijoitten kanssa, mutta tällaiset haasteet olivat tavanomaisempia maissa, joissa hallinnollisista säätelyä ja valvontaa on enemmän kuin esimerkiksi Suomessa. Nämä tulokset jätetään vähemmälle huomiolle, sillä suomalaisissa noviisiopettajien haasteita koskevissa tutkimuksissa ei tällaisia haasteita mainittu. Myös negatiiviset kokemukset mentoreihin liittyen olivat noviiseja koskevissa tutkimuksissa melko harvinaisia. Jotkut mainitsivat mentorin laiminlyöneen tehtäviään tai että mentori ei ollut kiinnostunut ohjaamisesta. (Kärnä, 2016, 58, 82) Tavallisempi ongelma mentoroinnin suhteen vaikutti kuitenkin olevan se, ettei mentoroinnille oltu varattu aikaa tai, että sen toteutumista ei valvottu (esim. Kumpuvaara, 2009, 60). Noviisit eivät myöskään tuoneet esille muuta koulun henkilökuntaa tai koulun ulkopuolisia viranomaisia koskevia haasteita. Siksi seuraavissa kappaleissa käydään läpi lähinnä kollegoihin ja esimiehiin liittyviä haasteita.

Meisterin & Jenksin (2000) tutkimuksessa noviisiopettajat olettivat työyhteisöiden olevan tiivishenkisiä ja yhteisölliseen oppimiseen perustuvia. Sen sijaan noviisit kohtasivat eristäytyneen ja kilpailuhenkisen koulukulttuurin. Heidän toimintansa saatettiin tuomita muitten opettajien toimesta tai noviisiin ja rehtorin väliltä saattoi uupua kahdenkeskeinen ymmärrys. Myös Fantil-lin ja McDougallin (2009) tutkimuksessa noviisi löysi itsensä yksin työyhteisöstä, jolla ei ollut avointa resurssien tai ajatuksien jakamisen kulttuuria. Toinen noviisi taas kohtasi heikkoa johtajuutta, joka hidasti ammatillista kasvua sekä vastuunkannon puutetta, johtuen heikosta hallinnosta ja tukahtuneesta yhteistyöstä. Nehmehin ja Kellyn (2018) tutkimuksessa puolestaan noviisit aloittivat työnsä aluksi kouluissa, joissa he jäivät yksin ja ilman tukea koulun johdon suunnalta. Richardin ensimmäisellä työpaikalla ei ollut arvostusta tai osaamista fyysiikkaa kohtaan, jota hän opetti. Koska he eivät jakaneet yhteistä visiota koulun hallinnon kanssa, ja hän koki, ettei voi vaikuttaa oppilaidensa asioihin tai kukoistaa ammatillisesti, alkoi hän etsiä parempaa koulua ja työyhteisöä. Myös Claran tyytymättömyys ensimmäisessä koulussa kasvoi hallinnon tuen puutteesta johtuen. Hän koitti myös vaikuttaa tilanteeseen, mutta tunsikin ettei saanut ääntänsä kuuluviin. Uuteen kouluun päästyään Clara kertoi rehtorin pohtineen asioita ja olleen avoin uusille ideoille. Hän oli tyytyväinen, sillä hänestä tuntui, ettei joudu kohtaamaan ongelmia yksin. Hän nautti sosiaalisemmasta ja kollegiaalisemmasta ympäristöstä sekä koki sen voimaannuttavana.

Cantellin (2011, 14) mukaan erilaiset persoonallisuudet, iät, roolit ja työnkuvat luovat työyhteisöön monenlaisten kohtaamisten ja ihmisten kokonaisuuden. Moilasen ja Mäen (2014, 86-89) mukaan jokainen työyhteisö muovautuu omanlaisekseen ajan mittaan ja uusi tulokas tuo

mukanaan aina uudenlaisia jännitteitä työyhteisöön. Heidän tutkimuksessa valtaosa työyhteisöön liittyvistä haasteista koettiin opettajien toisistaan eroavissa toimintatavoissa ja käytänteissä. Myös henkilökemioitten toimimattomuus tuotti oman haasteensa työhön. Vanhempien ja kokeneempien ryhmään tuleminen koettiin haastavana: uudet ideat suljettiin pois, ja työyhteisössä vallitsevien käytänteiden muuttaminen koettiin haastavaksi. Jos halusi tehdä jotain toisin, sai äkkiä leiman otsaansa. Pahimmillaan opettajaa ei olla hyväksytty osaksi koulun henkilökuntaa tai henkilösuhteiden kärjistyminen on voinut johtaa kokemuksiin työpaikkakiusaamisesta. Tutkimuksessa mainittiin myös hankalat tyypit ja voimakkaat persoonat. Virkaopettajien vahvat persoonat saattoivat jyrätä esimerkiksi tuntijaossa. Muutama kertoi myös esimiehestä, joka ei tukenut työyhteisöä tai jopa laiminlöi töitään. Työyhteisön jäsenistä voi kuitenkin olla monellakin tapaa paljon apuakin noviisiopettajille opettajan uran alkutaipaleella. Näitä esimerkkejä käsittelemme tarkemmin luvussa 4.

Noviisiopettajien haasteita koskevissa tutkimuksissa ei varsinaisesti syvennytty opettajan ja oppilaan välisen suhteen haasteisiin sen tarkemmin, vaan yleensä ilmaistiin oppilaan tai oppilaiden kanssa kohdattuja haasteita (ks. luvut 3.3.1 ja 3.3.2). Noviisiopettajia koskevissa tutkimuksissa nousi kuitenkin esille opettaja-oppilassuhteen tärkeys sekä sen vaikutus oppituntien onnistumisen ja mahdollisten haasteiden ennaltaehkäisemisen kannalta. Näitä esimerkkejä tarkastellaan tarkemmin luvussa 4.1. Vaikka oppilaantuntemusta ja kohtaamista pidettiin tärkeänä, koettiin toisaalta joskus myös tarpeelliseksi rajoittaa sitä, kuinka läheiseksi oppilaidensa kanssa tulee. (Kärnä 2016, 74) Opettajan ja oppilaan välisen suhteen lisäksi tutkimuksissa on noussut esille myös oppilaiden välisiä tapahtumia, kuten esimerkiksi oppilaiden välisiä riitoja ja tappeluita, jotka ovat kuormittaneet tai haastaneet myös noviiseja (esim. Blomberg, 2008, 124-126; Taimisto, 2013, 54). Oppilaiden sekä opettajan ja oppilaiden väliset suhteet ja vuorovaikutus voivat pitää sisällään todella moninaisia tilanteita ja haasteita. Tällaisia kuvauksia on runsaasti esimerkiksi Cantellin (2010) kirjassa *Ratkaiseva vuorovaikutus: pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa*. Opettajalla voi olla esimerkiksi oppilaasta ennakkokäsityksiä tai oppilaassa voi olla jokin piirre, joka ärsyttää opettajaa, mikä saa opettajan ehkä tietämättäänkin kohtelemaan oppilasta eri tavalla. Opettaja voi myös ihastua oppilaaseen, mikä voi haastaa opettajaa esimerkiksi arvioinnissa tai oppilaiden tasapuolisessa kohtelussa. Oppilaiden välillä voi taas olla esimerkiksi riitoja, syrjintää, kiusaamista tai jopa väkivaltaa. Kiusaamisen havaitseminen tai siihen puuttuminen voi olla opettajalle haastava itse oppilaista puhumattakaan. Toisaalta opettajan ja oppilaiden sekä koko luokan suhteet voivat syventyä esimerkiksi leirikouluissa. Silloin opettaja ja oppilaat voivat tulla tutuiksi uudella tavalla, ja hyvin sujunut leirikoulu voi kohottaa myös yhteistä luokkahenkeä.

3.3.7 Oppiainekohtaiset haasteet

Tässä luvussa keskitytään luonnontieteiden ja erityisesti kemian oppiainekohtaisiin haasteisiin, vaikka oppiainekohtaisia haasteita esiintyy varmasti muissakin oppiaineissa. Muihin oppiaineisiin verrattuna luonnontieteiden aloittavat opettajat kohtaavat päivittäin suunnittelun ja opetuksen suhteen monimutkaisempia haasteita verrattuna muiden oppiaineiden opettajiin. Opettaessaan luonnontieteiden aloittavien opettajien täytyy myös usein suunnitella ja improvisoida opetussuunnitelmaa usealla eri luonnontieteen alueella samanaikaisesti (Watson 2006, 279). Vaikka monet haasteista ovat noviiseille samoja oppiaineeseen katsomatta, on kemian noviisiopettajilla myös erityisesti omaan aineeseen liittyviä haasteita. (Davis *et al.*, 2006, 637; Handolin-Kiilo, 2015, 17, 40, 70). Siksi tässä luvussa tarkastellaankin luonnontieteiden ja erityisesti kemian noviisiopettajien oppiainekohtaisia haasteita.

Kansainvälisissä tutkimuksissa harvemmin esiintyy kemiaa oppiaineena, vaan useimmiten puhutaan luonnontieteiden (*science*) opettamisesta, joihin sisältyy useimmiten kemiaa, fysiikkaa, biologiaa ja maantietoa (*earth science*) (esim. Alsharari, 2016; Nehmeh & Kelly, 2018; Thornton, 2017). Tästä syystä tutkimustietoa noviisiopettajien haasteista juuri kemiassa ei ole erityisemmin saatavilla. Suomessakin kemian noviisiopettajien haasteita on tutkinut lähinnä vain Handolin-Kiilo (2015). Handolin-Kiilon lisäksi myös Välisaaren (2009) tutkimus tarjoaa tietoa kemian aineenopettajien opettajakoulutuksesta sekä sen vastaavuudesta työelämän tarpeisiin. Sen sijaan Kemia tänään –hanke lienee yksi tärkeimmistä kemian opettajien koulutus- ja kohtaamisfoorumeista. Kemia tänään –hankkeessa on ollut alusta asti mukana kemian opetuksen tutkimus, *kemian opetus tänään*, jossa arvioidaan muun muassa kemian opetuksen tilaa ja kehittämistarpeita. (Aksela & Karjalainen, 2008, 1-2; Hopea-Manner *et al.*, 2018; Hopea-Manner, 2019, 2) Toisaalta luonnontieteissä sekä niiden opettamisessa ja oppimisessa on myös paljon yhteneviä piirteitä, kuten esimerkiksi kokeellisuus sekä luonnossa tai arjessa nähtävien ilmiöiden selittäminen. Tästä syystä myös luonnontieteiden noviisiopettajia koskevat tutkimukset voivat tarjota hyödyllistä tietoa kemian oppiainekohtaisten haasteiden arvioimiseen. Sen lisäksi, yhtä luonnontieteen haaraa opettava opettaja opettaa usein myös toista tai kolmatta luonnontieteisiin lukeutuvaa oppiainetta siinä samassa. Tällöin luonnontieteiden noviisiopettajia koskevat tutkimukset voivat yhtä lailla olla avuksi myös kemian noviisiopettajille ja päinvastoin.

Kaikille noviisiopettajille tavanomaisten haasteiden lisäksi luonnontieteiden noviisiopettajien haasteina esille nousivat esimerkiksi oppiaineen pitäminen vaikeana sekä puutteellisista välineistä, materiaaleista tai tiloista johtuvat haasteet (esim. Alsharari, 2016; Boakye & Ampiah,

2017). Näitä haasteita käsiteltiin kuitenkin jo luvuissa 3.3.2 ja 3.3.3 Varsinaisia oppiaineen oppimiseen liittyviä esimerkkejä ei juuri noussut esille, jos ei huomioida sitä, että jotkut aihealueet saattavat olla oppilaille tai jopa noviisiopettajallekin haastavia. (Boakye & Ampiah, 2017) Tietysti oppiaineen oppimista koskevia haasteita varmasti ilmenee, mutta noviisit saattavat pitää niitä normaalina osana opettajan työtä, eivätkä siten välttämättä koe niitä erityisesti haastavina. Voi myös olla, että noviisiopettajat ovat saaneet opettajakoulutuksesta tähän niin hyvät valmiudet, ettei näitä haasteita juuri ilmene. Handolinin *et al.* (2010) tutkimuksesta taas käy ilmi useita eri kemian oppiainekohtaisia haasteita. Niitä ovat muun muassa kokeellisuus, työn kuormittavuus kokeellisuuteen liittyen, turvallisuus, kemikaalien käsittely ja varastointi sekä ainesisältöjen sovellukset. Haaste koskien ainesisältöjen sovelluksia on yhteydessä opettajan osaamiseen ja aineenhallintaan, ja sen nostivat esille lukiossa opettaneet noviisit. Molemmat lukiossa opettaneista noviiseista kertoivat kokeneensa haasteita aineenhallinnassa, erityisesti kemian sovelluksissa sekä teorian sitomisessa arkipäivän käyttökohteisiin ja esimerkkeihin, kuten myös noviisit Boakyen ja Ampiahin (2017) tutkimuksessa. Kokeellisuus koettiin haastavaksi ajankäytöllisten ongelmien ja kuormittavuuden vuoksi. Kokeellinen työskentely oppilaitten kanssa saattoikin esimerkiksi viedä paljon odotettua enemmän aikaa. Lukiossa opettaneiden kohdalla haasteena oli myös kokeellisuuden sisällyttäminen kurssi- ja tuntisuunnitelmiin. Kokeellisuuden teettäminen koettiin myös työlääksi erityisesti suunnittelun ja valmistelun näkökulmasta. (Handolin *et al.*, 2010)

Noviisien turvallisuutta sekä kemikaalien varastointia ja käsittelyä koskevien haasteiden kokeminen on ilmeisen loogista. Opettajalla on käytännössä suuri vastuu opetusjärjestelyistä sekä opetuksessa käytettävien välineiden turvallisuudesta. Koska opettajalla katsotaan olevan parhaat valmiudet havaita työturvallisuuteen liittyvät puutteet, on hänellä ensisijainen velvollisuus toimia turvallisuuden varmistamiseksi. Oppilaisiin nähden opettaja rinnastetaan esimieheen, jolla on vastuu oppilaiden työturvallisuudesta. Laki edellyttää myös vaarojen selvittämisen ja arvioinnin niin tilojen, välineiden kuin opetusmenetelmienkin osalta. Jos ohjeita ei ole noudatettu tai vaarojen arviointi on laiminlyöty, opettajan katsotaan olevan juridisessa vastuussa onnettomuuden sattuessa. Opettajan on myös seurattava aktiivisesti tilojen ja välineiden kuntoa ja turvallisuutta, ja ilmoitettava puutteista tai vioista rehtorille ja myös estää viallisen laitteen käyttö. (Opetushallitus, 2018, 3-5) Lisäksi opettajan ja oppilaiden on tunnettava kemikaalien käyttöturvallisuustiedotteet, altistumisskenaariot sekä eri käyttöjä koskevat turvallisuusohjeet. Oppilaiden on myös tunnistettava varoitusmerkinnät sekä opittava niiden merkitys. (Opetushallitus, 2018, 9) Kemian kokeellisissa töissä voidaan käsitellä muun muassa syövyttäviä aineita kuten happoja sekä helposti syttyviä tai myrkyllisiä aineita ja tulta. (Opetushallitus, 2018)

Näissä tilanteissa riskit ovat tavanomaisiin oppitunteihin nähden suuremmat, eikä näin ole ihmekään, jos ne näyttäytyvät kemian noviisiopettajalle haasteellisina. Tilanteesta voi tehdä haastavan myös se, että valvottavia oppilaita ja tilanteita on paljon. Lisäksi oppilas voi ohjeistuksista huolimatta laiminlyödä ohjeita ja opetettuja toimintatapoja altistaen itsensä esimerkiksi silmä- ja palovammoille tai vaarallisille valmisteille. Onnettomuuden sattuessa oppilaiden valvonta ja sen laiminlyöminen on keskeinen tekijä opettajan vastuuta arvioidessa. On myös huomioitavaa, että oppilaan iällä sekä kyvyllä itsenäiseen harkintaan ja toimintaan ei ole ollut opettajan vastuuta alentavaa vaikutusta. Opettaja voikin joutua rikosoikeudelliseen syytteeseen virkavelvollisuuden laiminlyömisestä, työturvallisuuslain rikkomisesta ja vammantuottamuksesta. (Opetushallitus, 2018, 4) Tässä valossa onkin varsin ymmärrettävää, jos noviisi kokee työturvallisuuden yhtenä haasteena kemian opetuksessa ottaessaan vastuun oppilaista ja edellä mainituista velvoitteista ensikertaa kantaakseen täyspainoisesti. Työturvallisuus sekä kokeellisuuden organisointi olivatkin esimerkkejä asiasisällöistä, jotka nähtiin tarpeelliseksi sisällyttää kemian noviisiopettajien tukemiseksi suunniteltuun täydennyskoulutukseen tarvekartoituksen perusteella Handolin-Kiilon (2015, 49-52) tutkimuksessa.

3.3.8 Muut haasteet

Tässä luvussa käydään läpi noviisiopettajien haasteita, joita ei vielä käsitelty aiemmissa haasteluokissa. Tällaisia haasteita voi muodostua esimerkiksi noviisin yksityiselämässä, jolloin yksityiselämän kuormitteet voivat haastaa opettajana toimimista. Noviisiopettajien muita haasteita voivat olla esimerkiksi opettajan moninaiset roolit ja opettajaidentiteetin rakentuminen, työn tunnepitoisuus sekä työn moraaliset ja eettiset haasteet, joita esitelläänkin tämän luvun seuraavissa kappaleissa.

Opettajan työelämää ja yksityiselämää voidaan tuskin koskaan pitää toisistaan täysin irrallisina kokonaisuuksina, ja siksi onkin ymmärrettävää, että ne voivat vaikuttaa toinen toisiinsa niin hyvässä kuin pahassa. Kuten aiemmin on huomattu (ks. luku 3.3.5), opettajan työn haasteet voivat vaikuttaa negatiivisesti myös noviisin yksityiselämään. Vastaavasti tutkimukset ovat tuoneet esille, miten noviisin yksityiselämän haasteet ovat tuoneet mukaan oman kuormitteensa opettajan työhön. Tällaisia yksityiselämän tuomia haasteita voivat olla esimerkiksi omat lapset, läheisen terveys tai menehtyminen, pitkä työmatka, talon rakentaminen ja perheen talous (Thornton, 2017) tai pitkä välimatka läheiseen kuten äitiin tai puolisoon (Khalid & Husnin, 2019). Ammatillisen elämän ja yksityiselämän haasteet voivat myös tuntua yhdessä entistä raskaammilta tai ne voivat voimistaa entisestään näillä kahdella eri sektorilla koettuja haasteita sekä niiden kuormittavuutta.

Aloittavalle opettajalle haastavaa voi olla myös itse elämänmuutos (ks. *transitio* esim. Tynjälä *et al.*, 2012, 159, 170), jossa opiskelijaelämä muuttuu työelämäksi, jolloin samalla vaihtuu usein myös paikkakunta, koti, arki ja ympäröivät ihmiset. Työelämässä noviisille voi lisäksi olla haastavaa opettajaidentiteetinkin rakentaminen esimerkiksi erilaisissa noviisille epäsuotuisissa tilanteissa työyhteisössä. (Blomberg 2008, 154-155) Myös opettajan erilaisten roolien moninaisuus on haastanut noviiseja. Noviisit kokivat, että opettajalla on valtava määrä erilaisia rooleja, joihin pitäisi osata muuntautua tai joiden kanssa pitäisi osata jatkuvasti pallotella erilailla eri oppilaiden kanssa. (Kärnä, 2016, 50-51, 82) Lisäksi noviisiopettajat voivat kohdata työssään myös moraalisia ongelmia tai eettisiä haasteita (Kärnä, 2016, 62).

Uran alkuvaiheeseen ja opettajan työn lukuisiin päivittäisiin kokemuksiin voi sisältyä myös monenlaisia positiivisia ja negatiivisia tunteita, kuten esimerkiksi epävarmuutta ja väsymystä (Taimisto, 2013, 42, 45, 54), turhautumista, jännitystä, innostuneisuutta (esim. Blomberg, 2008; Taimisto, 2013) sekä huolta omien kykyjen tai osaamisen riittävydestä (Moilanen & Mäki, 2014, 78). Blombergin (2008) mukaan opettajan työ onkin hyvin tunnepitoista, joihin lukeutui paljon voimakkaita ja raskaitakin tunnekokemuksia. (Blomberg, 2008, 123-131) Työuran alkutaipaleilla läheisten tuki (Khalid & Husnin, 2019) ja ammatillinen tuki (Akcan, 2016) voikin olla käänteentekevä tärkeää noviisiopettajalle. Sen valossa ei olekaan yllättävää, että tuen puute itsessään voi olla noviisille haaste. (Handolin *et al.*, 2010, 126) Ammatillisen tuen ja yhteistyön tärkeyttä tuo esille myös se, että noviisiopettajat ovat kokeneet eristäytyneisyyden ja ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksien puutteen haasteiksi. (Alsharari, 2016, 52; Nehmeh & Kelly, 2018) Vaikka noviisilla ei olisikaan erityisen suuria mahdollisuuksia ulkoisen ammatillisen kehittymisen tai tuen saamisen suhteen, on tärkeää, että aikaa jäisi edes itsenäiselle reflektoinnille ja kehittämistyölle. Noviisit ovatkin tuoneet esille myös ajan puuttumisen reflektointia varten yhtenä haasteena. (Handolin *et al.*, 2010, 126; Ulvik *et al.*, 2009) Hyvästä ammatillisesta kehittymisestä huolimatta, noviisin taidot ovat vielä vajaavaiset, mikä aiheuttaa yleensä epävarmuutta. Oma keskeneräisyys opettajana ja vielä riittämättömältä tuntuva osaaminen ovatkin myös haasteita, joiden kanssa moni noviisiopettaja kipuilee. (Moilanen & Mäki, 2014, 77-79) Edellä mainittujen haasteiden lisäksi noviiseilla voi tietysti olla lukuisia muita haasteita, joita ei vielä ole tutkittu, tai jotka eivät ole nousseet tämän kirjallisuuskatsauksen tutkimuksissa esille. Osa tällaisista haasteista voikin nousta esille esimerkiksi kokeellisessa osassa taikka muissa tutkimuksissa. Haasteiden kohtaamiseen ja niistä selviytymiseen noviiseilla voi kuitenkin olla käytössään useita erilaisia voimavaratekijöitä ja selviytymisstrategioita, joita tarkastellaan luvussa 4. Sitä ennen käydään kuitenkin läpi erilaisia haasteisiin vaikuttavia tekijöitä.

3.4 Haasteisiin vaikuttavia tekijöitä

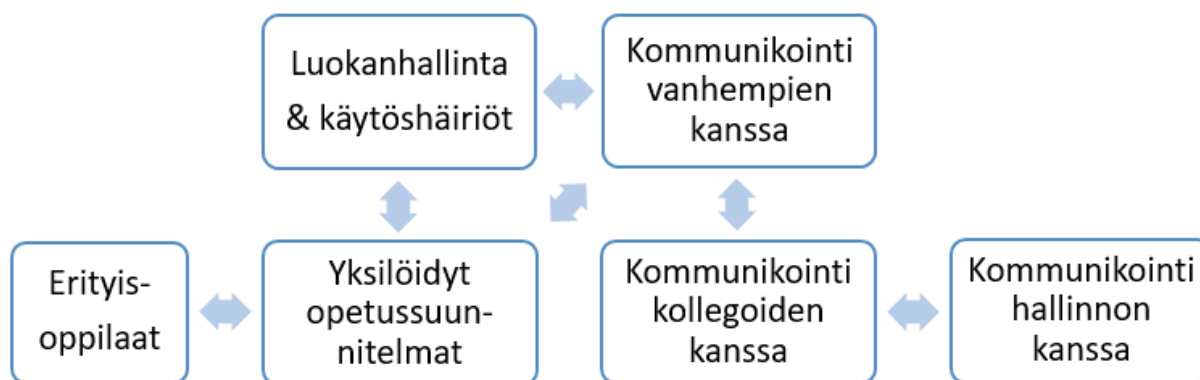
Noviisiopettajan haasteet ovat tuskin koskaan yksittäin ilmenevä ja kaikesta muusta irrallinen ilmiö, vaan useimmiten kytköksissä yhteen tai useampaan eri tekijään. Mistä haaste johtuu, mikä sen taustalla vaikuttaa ja ilmeneekö haaste yhdessä muiden haasteiden kanssa, ovat kaikki hyviä ja mielenkiintoisia kysymyksiä noviisiopettajien haasteita tutkiessa. Tässä luvussa käydäänkin läpi tutkimuksia, joissa on analysoitu noviisiopettajien ilmaisemia haasteita riippuen esimerkiksi noviisien mentoristatuksesta, kouluasteesta tai kokemuksesta. Näin voidaan saada tärkeää osviittaa siitä, miten esimerkiksi mentorointi vaikuttaa noviisiopettajien haasteisiin tai siitä, miten noviisiopettajien haasteet voivat muuttua opetuskokemuksen kertyessä. Vaikka välillä voidaan nähdä suhteellisen selvästi, mistä syistä haasteet johtuvat (vrt. esim. lukuihin 3.3.2 ja 3.3.3), tarkastellaan tässä luvussa sellaisia haasteisiin vaikuttavia tekijöitä, jotka on voitu todentaa suuremmilla noviisijoukoilla määrällisten tutkimusten tuloksina.

Fantillin & McDougallin (2009) tutkimuksessa tehtiin kaksi mielenkiintoista huomiota haasteisiin vaikuttaviin tekijöihin liittyen. Ensinnäkin käytettävissä olevan ajan määrä, joka noviisiopettajilla oli käytössään ensimmäisen opetustehtävän valmisteluun, näytti vaikuttavan noviisiopettajien kokemiin haasteisiin. Toiseksi, aloittavien opettajien mentoristatus näytti olevan toinen tekijä, joka vaikutti noviisiopettajien ilmaisemiin haasteisiin. Haasteet analysoitiin ja järjesteltiinkin uudelleen perustuen näitten kahden tekijän (*amble time to prepare* ja *mentorship status*) vaikutuksiin. Mentoristatukseen liittyen osallistujat jakautuivat kolmeen: epävirallisen (24) ja virallisen (16) mentorin omaaviin sekä niihin, joilla ei ollut mentoria lainkaan (7). Tulosten mukaan mentorittomien joukossa koettiin haasteita selvästi enemmän kuin mentorin omaavien noviisien joukossa. Virallisen mentorin omaavien joukossa kahta muuta joukkoa selvästi suurempi osa oli harkinnut alalta lähtemistä. Tutkimuksessa kävi ilmi viralliseen mentoriin liittyviä negatiivisia kokemuksia, jotka voivat osaltaan selittää tätä tutkimustulosta. Osa noviiseista esimerkiksi koki, että muodollisella mentorilla oli kyseenalainen motivaatio ja suhtautuminen tehtäväänsä tai mentori ja noviisi eivät välttämättä jakaneet samoja ammatillisia näkemyksiä. Epävirallisen mentorin omaavista alalta lähtemistä harkinneiden osuus oli yli 20 % pienempi, ja heidän joukossa esiintyi myös vähemmän haasteita verrattuna virallisen mentorin omaaviin. Kuitenkin mentorittomien joukolla haasteiden osuus oli selvästi suurempi kuin mentorin omaavien joukoilla. Mentorointi vaikutti siis selvästi koettujen haasteiden määrään. Lisäksi mentorointistatus vaikutti myös siihen, mitkä olivat näiden noviisien ryhmien suurimmat haasteet. Jotkut haasteista olivat samoja, mutta osa esiintyi vain yhdessä tai kahdessa ryhmässä. Esimerkiksi mentorointistatuksesta huolimatta kaikkien viiden suurimman haasteen listasta löytyi erityisoppilaiden huomioiminen, mikä kertoo sen olevan haasteellista tutkimuksen

kaikille noviiseille mentoroinnista huolimatta. Sen sijaan mentorittomien opettajaryhmä oli ainoa, jonka viiden suurimman haasteen joukosta löytyi kommunikointi vanhempien kanssa. Tämä tulos on looginen, sillä epäilemättä kokeneemmat mentoriopettajat voivat jakaa kokemuksiaan ja neuvoja noviisiopettajille liittyen yhteistyöhön ja kommunikointiin vanhempien kanssa.

Riittävän valmisteluajan saaminen ensimmäistä opetustehtävää varten oli toinen tekijä, jonka kautta haasteita tarkastellessa löydettiin huomion arvoisia eroja noviisiopettajien haasteissa. Tältä osin tutkimukseen osallistuneiden joukko jakautui kahteen ryhmään sen perusteella, vastasivatko noviisiopettajat saaneensa riittävästi aikaa ensimmäisen opetustehtävänsä valmisteluihin vai ei. Vertaillen näiden joukkojen viittä suurinta haastetta keskenään, voitiin havaita selviä eroja näiden noviisiopettajien ryhmien välillä. Noviisien joukossa, jotka eivät kokeneet saavansa riittävästi valmisteluaikaa, suurimpia haasteita ilmeni prosentuaalisesti enemmän verrattuna aikaa riittävästi saaneiden noviisien ryhmään. Esimerkiksi kummassakin joukossa erityisoppilaat oli suurin haasteista, mutta valmisteluaikaa riittämättömästi saaneiden joukossa samaa haastetta kokeneita noviiseja oli merkittävät 24 % enemmän. Lisäksi tässä ryhmässä 10 % suurempi osa noviiseista oli kertonut harkinneensa alalta lähtemistä. On myös loogista, että riittävästi valmisteluaikaa saavien suurimmat haasteet olivat sellaisia, joita riittävä valmisteluaika ei ennaltaehkäissyt, kuten esimerkiksi luokkahuoneen resurssit ja yksilöidyt opetussuunnitelmat. (Fantilli & McDougall, 2009)

Fantillin & McDougallin (2009) tutkimuksessa tutkittiin lisäksi haasteiden välisiä yhteyksiä. Kahden haasteen välistä yhteyttä voitiin kuvata tilastojenkäsittelyohjelmasta saatavalla arvolla, joka kuvasi kahden haasteen välistä korrelaatiota. Haasteet esiintyivät sitä useammin yhdessä, mitä vahvemman positiivisesta korrelaatiosta tämä arvo kertoi. Näin voitiin määrittää ne haasteeparit, jotka ilmenivät usein yhdessä (kuva 9). Tutkimustulosten perusteella haasteissa luokanhallinta ja käytöshäiriöt, yksilöityjen opetussuunnitelmien ja vanhempien kanssa kommunikoinnin välillä oli vahva yhteys keskenään. Haasteet yksilöidyissä opetussuunnitelmissa olivat myös loogisesti kytköksissä erityisoppilaisiin. Lisäksi haasteet kommunikoinnissa vanhempien kanssa esiintyivät yhdessä haasteen kommunikointi kollegoitten kanssa, joka puolestaan oli edelleen yhteydessä haasteeseen kommunikointi hallinnon kanssa.



Kuva 9. Havainnollistus haasteiden välisistä yhteyksistä pohjautuen Fantillin & McDougallin (2009) tutkimustuloksiin.

Nämä tilastolliset havainnot nostavat esille hyvin johdonmukaisia yhteyksiä haasteiden välillä. Jos noviisilla on oppilaita, jotka tarvitsevat yksilöidyn opetussuunnitelman voi noviisi kokea haasteita samojen oppilaiden erityistarpeiden huomioimisessa. Ja jos luokassa on yksilöidyn opetussuunnitelman tarvitsevia oppilaita, voi luokanhallinta olla haastavampaa ja ilmetä myös käytöshäiriöitä. Haasteet luokanhallinnassa ja käyttäytymisessä sekä yksilöityjen opetussuunnitelmien tekeminen taas vaatii opettajalta yhteydenpitoa vanhempien kanssa, joka sekin voi olla haasteellista, kun käsiteltävänä on lasta ja lapsen koulunkäyntiä koskevat haasteet. Jos kommunikointi vanhempien kanssa on haasteellista, noviisi saattaa taas tarvita apua tai yhteistyötä kollegoiden kanssa. Jos kollegalta ei saada apua tai yhteistyö ei toimi tarpeen vaatiessa, koetaan samalla myös kommunikointi kollegoiden kanssa haasteellisena. Haasteet työyhteisössä taas eivät välttämättä rajoitu ainoastaan kollegoiden kanssa kommunikoimiseen, ja samalla voidaan kokea myös yhteistyö hallinnon kanssa haasteelliseksi. On kuitenkin pantava merkille, että positiivinen korrelaatio haasteiden välillä ei merkitse sitä, että haasteet ilmenisivät aina yhdessä, eli esimerkiksi haasteet oppilaiden kanssa eivät välttämättä suoraan takaa haasteita vanhempien kanssa.

Alshararin (2006) tutkimuksessa taas analysoitiin noviisiopettajien haasteiden esiintyvyyttä sukupuolen, kouluasteen ja opetuskokemuksen mukaan. Molempien sukupuolten osalta kaksi suurinta haastetta olivat heikko opettajakoulutus sekä koulun tilat ja välineet. Kolmanneksi suurimmaksi haasteeksi naisopettajat arvioivat oppiaineosaamisen, mutta miesopettajilla kolmannella sijalla pysyi materiaalien puute. Merkittävin eroavaisuus nais- ja miesopettajien välillä esiintyi kuitenkin seuraavien haasteiden kokemisessa: tietoisuudessa koulun käytänteistä ja säännöistä, mahdollisuuksissa vaikuttaa koulun päätöksentekoon sekä luokkahuoneen kurissa

ja oppiainesisällön osaamisessa. Naisopettajat kertoivat esimerkiksi, ettei heidän ajatuksia, huolia, tai palautetta otettu huomioon koulun päätöksenteossa, kun taas miesopettajat kamppailivat naisia enemmän luokkahuoneen kurinpidon kanssa. Saudi-Arabian sukupuolierotellun koulujärjestelmän arveltiin voivan olla yksi selittävä tekijä näille eroavaisuuksille. Koulusteita vertaillaessa noviisiopettajien kolme suurinta haastetta olivat melko yhtenevät. Merkittäviä eroja haasteissa kuitenkin ilmeni esimerkiksi oppilaiden motivoinnissa ja töiden arvioinnissa, koulupäivien ja tuntien suunnittelussa sekä luokkahuonetyöskentelyn organisoinnissa. Esimerkiksi alakoulun opettajista poiketen yläkoulun ja lukion opettajat kokivat oppilaiden tason arvioinnin sekä oppilaiden motivoinnin luonnontieteiden opiskelemisessä suurempana haasteena.

Kun haasteita tarkasteltiin noviisiopettajien opetuskokemuksen perusteella, ensimmäisen vuoden noviisien kolme suurinta haastetta olivat heikko opettajakoulutus, vaikeudet määrittää tarkasti oppilaiden taitotaso ja oppiaineosaamisen puute. Toisen vuoden noviiseille suurimmat haasteet olivat oppilaitten motivointi, ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksien puute, raskas työkuorma sekä sopivien tilojen ja välineiden puute. Kolmannen vuoden noviiseilla suurimmat haasteet olivat taas sopivien välineiden ja tilojen puute, heikkoudet opettajakoulutuksessa sekä materiaalien ja tarvikkeiden puute. (Alsharari, 2016, 63) Vertaillaessa noviisiopettajien haasteita heidän opetuskokemuksen mukaan, olivat näiden ryhmien haasteet enimmäkseen eriäviä. Ensimmäisen vuoden noviisiopettajilla haasteiden joukossa näkyy oppiaineosaaminen ja oppilaiden taitotason arvioiminen. Voidaan nähdä loogisena, että toisen ja kolmannen vuoden noviiseilla näillä osa-alueilla on jo tapahtunut kehitystä, ja siksi nämä haasteet eivät olleet enään näiden ryhmien suurimpien haasteiden listalla. Opetusmateriaaleihin sekä opetustiloihin ja välineisiin liittyvien haasteiden näkyminen kokeneempien noviisien haasteiden listalla on myös loogista, sillä ne ovat haasteita, joihin opettaja ei voi juuri omalla ammatillisella kehityksellä vaikuttaa. Voisi olettaa, että puutteellisuudet näissä osa-alueissa ovat myös yhteydessä haasteisiin oppilaiden motivaation kanssa.

Alshararin (2006) ja Fantillin & McDougallin (2009) tutkimusten lisäksi haasteisiin vaikuttavia tekijöitä on tutkinut muun muassa Öztürk (2008). Tutkimuksessaan Öztürk (2008) analysoi lukuisten eri muuttujien kuten esimerkiksi koulutustaustan, iän, koulun sijainnin sekä tiedekunnan ja tieteenhaaran vaikutusta turkkilaisten noviisiopettajien haasteisiin. Öztürkin (2008, 116) tulosten perusteella matemaattisluonnontieteellisen oppihaaran noviiseilla haasteet työkuormassa sekä opetukselliset ja työsidonnaiset haasteet olivat keskiarvollisesti toiseksi suurimmat verrattuna kuuteen muuhun tieteenhaaraan. Kokeellisuus ja siihen liittyvä valmistelu saattaa olla yksi selittävä tekijä sille, miksi nämä haasteet sijoittuivat keskiarvollisesti korkealle. Li-

säksi matemaattisluonnontieteellisessä oppihaarassa myös rakkaus ammattia kohtaan oli toiseksi suurin. Tietysti, jos vastaava tutkimus toteutettaisiin esimerkiksi toisessa maassa, tulokset voisivat olla hyvinkin erilaiset. Tutkimustulosten yleistämistä tärkeämpää onkin huomata se, että noviisiopettajien haasteissa voi olla eroavaisuuksia riippuen oppiaineesta tai tieteenhaarasta riippuen. Suomen kannalta mielenkiintoinen tutkimuskohde voisikin olla haasteiden eroavaisuuden kouluasteiden välillä tai noviisiopettajien välillä perustuen opetuskokemukseen. Myös oppiainekohtaisten haasteiden ja koulun sijaintiin perustuvien haasteiden tutkiminen voisi olla sekä mielenkiintoista että hyödyllistä. Haasteiden kartoittamisen sekä niihin vaikuttavien tekijöiden lisäksi on tärkeää ymmärtää, mitkä tekijät ja keinot auttavat noviiseja haasteiden edessä. Näihin asioihin perehdytäänkin seuraavassa luvussa.

4 Selviytymiskeinot ja noviiseja tukevat tekijät

Tässä luvussa keskitytään haasteiden sijaan erilaisiin tekijöihin, jotka auttavat noviiseja voittamaan kohtaamansa haasteet sekä myös pärjäämään vaativassa työssä ja työhöntulovaiheessa kokonaisvaltaisemminkin. Luvussa 4.1 keskitytään noviisien omiin keinoihin liittyen erityisesti luokanhallintaan sekä opetustyössä jaksamiseen yleisesti pidemmällä tähtäimellä, sillä niiden katsottiin olevan keskeisimpiä tekijöitä työhöntulovaiheessa selviytymisen ja menestymisen kannalta. Seuraavaksi luvussa 4.2 luodaan katsaus opettajia tukeviin keskeisiin voimavaroihin, työn imuun sekä työn palkitseviin tekijöihin. Lopuksi luvussa 4.3 tuodaan esille erilaisia tuen lähteitä, jotka ovat noviisiopettajille keskeisiä tai induktiovaiheen kannalta potentiaalisia.

4.1 Noviisien selviytymiskeinoja

Suomalaisen opettajien peruskoulutuksen on todettu onnistuvan parhaiten juuri opetusosaamisen kehittämisessä. (Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto, 2018) Riittävän opetusosaamisen lisäksi käytännön opetustyö edellyttää luokanhallinnan toimivuutta ja riittävää työrauhaa. Niinpä tässä luvussa keskitytäänkin aluksi luokanhallinnan toimivuuden kannalta keskeisiin tekijöihin sekä noviisiopettajien käyttämiin ratkaisuihin luokanhallinnassa. Toisaalta useimmat noviisiopettajien muista haasteista (ks. luvut 3.3.2-3.3.8) eivät välttämättä ole noviisille yksitään varsinaisesti ylitsepääsemättömiä, vaan keskeisemmässä roolissa vaikutti olleen haasteiden tuoma kokonaiskuorma ja -vaikutus. Pärjätäkseen opettajan ammatissa noviisin on selvittävä ja jaksettava työssään sen kaikkine haasteineen. Siksi onkin tärkeää tarkastella selviytymiskeinoja ja ratkaisuja myös kokonaisvaltaisemmin opettajan työssä pärjäämisen kannalta. Luvun jälkimmäisessä osiossa tarkastellaankin noviisien selviytymiskeinoja ja ratkaisuja, jotka auttoivat no-

viiseja jaksamaan ja selviytymään työssä yleisemmällä ja kauaskantoisemmalla tasolla. Selviytymiskeinoilla viitataan tässä luvussa kaikkiin mahdollisiin keinoihin ja ratkaisuihin, joita noviisit käyttivät selviytyäkseen työn tuomista haasteista, kuormitteista tai vaatimuksista.

4.1.1 Luokanhallintaan vaikuttavat tekijät ja keinot

Tässä luvussa käsitellään luokanhallinnan kannalta oleellisia tekijöitä ja ratkaisuja. Luokanhallintaan vaikuttavia tekijöitä ja noviisiopettajien käyttämiä keinoja käsitellään pääasiassa noviisiopettajien tutkimusten tuomin esimerkein.

Kellyn *et al.* (2015) tutkimus tarjosi narratiivisesti arvokasta tutkimustietoa siitä, miten noviisit kohtasivat luokanhallinnallisia haasteita. Noviisiopettajista Karen kertoi asioiden vielä sujuvan ensimmäisen kahden viikon aikana oppilaiden vielä jännittäessä, mutta sitten heistä tuli kamaalia; päivittäisiä tappeluita, joissa hän joutui jopa estelemään oppilasta tämän hyökätessä toisen opettajan kimppuun. Hän tunsu olevansa huonosti varautunut siihen nähden, kuinka nopeasti tilanteet saattoivat kärjistyä luokassa ja sen ulkopuolella. Noviiseista Natalie puolestaan uskoi aluksi voivansa muuttaa oppilaat olemalla heille rakastava hahmo heidän elämässään, mutta oppilaat käyttivät tätä pehmeää lähestymistapaa hyväkseen. Hän kertoi, että hänen olisi pitänyt olla tiukempi ensimmäisestä päivästä lähtien. Molemmat, Natalie ja Karen, katuivat heidän pehmeää lähestymistapaansa, ja he tunsivat olleensa alussa liian sallivia. Kumpikin heistä muutti lähestymistapaansa, ja he uskoivat olevansa toisena vuotena jo paljon parempia luokanhallinnassa. Myös Jessica oli samaa mieltä tarpeesta olla tiukka saavuttaakseen vaadittavan hallinnan oppilaitten käytökseen. Hän vaati jatkuvasti oppilailtaan hyvää käytöstä, ja tutkijoiden havainnotkin kertoivat hänen puuttuvan sopimattomaan käytökseen välittömästi. Ramonin filosofia oli vastaava. Hän painotti rutiineja ja toimintatapoja alusta alkaen, sillä hän ennakoisi sen olevan keskeinen elementti hallinnan kannalta.

Jessica ja Ramon, jotka käyttivät omaa strategiaansa johdonmukaisesti alusta asti, onnistuivatkin luokanhallinnallisten haasteiden kanssa selvästi paremmin kuin Natalie ja Karen. Jessican ja Ramonin paremmalle menestymiselle luokanhallinnan suhteen näytti olevan kaksi pääsyytä: kokemus ja persoonallisuus. He olivat molemmat luonteeltaan jämäkempiä sekä määrätietoisia ja itsevarmoja. Tutkijoidenkin havaintojen perusteella heidän kielenkäyttö oli voimakkaampaa ja he vastasivat nopeasti ja epäröimättä oppilaitten väärinkäytöksiin. Heillä oli molemmilla kokemusta lasten kanssa toimimisesta, missä he olivat jo aiemmin rakentaneet erilaisia hallinnan tapoja kouluympäristön ulkopuolella. Siksi he myös ymmärsivät alusta alkaen sääntöjen kehit-

tämisen ja niistä kiinni pitämisen välttämättömyyden. Ramon oli oppinut asettamaan rajoja toimiessaan uintivalmentajana ja 37-vuotias Jessica taas oli yksinhuoltajaäiti, mikä on varmasti tuonut hänelle etua kokemuksen kautta Kareeniin ja Natalieen nähden. (Kelly *et al.*, 2015)

Kellyn *et al.* (2015) tutkimuksessa esille nousi myös oppilastuntemus ja oppilaan kohtaamisen merkitys. Noviisiopettajista Jessica kertoi, kuinka paljon opettaja voi voittaa tilanteissa, joissa oppilaan voi kohdata kahden, ja että tällaiset tilanteet kannattaisi aina käyttää hyväkseen. Tällaiset kohtaamiset voivat olla käänntekeviä oppilaan käytöksen ja koulunkäynnin kannalta. Sen kautta oppilas voi ymmärtää, että hänestä välitetään, ja hän voi sen myötä kunnioittaa opettajaakin enemmän ja myös sitoutua opiskeluun sekä opettajan tarjoamaan tukeen. Jessica oppikin näkemään jokaisen oppilaan potentiaalin, ja alkoi kiintyä enemmän vaikeisiin oppilaisiin, koska näki, miten heidän aggressiivinen käytös peitti alleen syvemmälle juurtunutta haavoittuvuutta. Hän vaali haastetta murtautua tämän ulkokuoren läpi, ja haastetta rakentaa oppilaaseen luottamussuhde. Noviiseista Ramon taas kertoi oppilastuntemuksen ja heidän taustojen ymmärtämisen tärkeydestä molemminpuolisen kunnioituksen ja parempien oppimistulosten kannalta. Ramonin mukaan oppimisen maksimoimiseksi on tunnettava ja ymmärrettävä oppilaiden taustat ja oppilaiden elämä, ne lähtökohdat, joista oppilaat tulevat. On myös osattava näyttää oma ihmisyytensä ja se, että voi samaistua oppilaisiin useammalla tasolla. Silloin tulee näytäneeksi itsestään muitakin puolia kuin opettamisen, ja oppilaat voivat tukeutua opettajaan myös, jos heillä on henkilökohtaisia pulmia. (Kelly *et al.*, 2015, 148-150)

Kellyn *et al.* (2015) tutkimuksessa Karen taas yritti saada oppilaisiin paremman yhteyden opetelemalla heidän äidinkieltään espanjaa ja käyttämällä sitä opetuksessaan. Näin hän toi itsestään esille heikon kohdan, ja oppilaat puolestaan tunsivat voivansa tukea häntä omalla osaamisellaan tuntien samalla olevansa tiiviimmin osa opetusta. Oppilaat näyttivät arvostavan opettajan panostusta ja he myös sitoutuivat tämän myötä enemmän oppitunteihin. Vastaava ilmiö oli todettavissa myös Khalidin ja Husninin (2019) tutkimuksessa. Siinä noviisiopettajat siirtyivät opettamaan kulttuurillisesti erilaiselle alueelle, jossa ihmiset elivät eri heimoissa ja puhuivat eri murteilla. Opettajien rajoitteet murteen osaamisessa loivat kuilun opettajien ja oppilaitten välille, ja opettajien oli vaikea saada oppilaidensa hyväksyntä. He kertoivat, että oppilaat eivät kunnioittaneet heitä eivätkä kiinnittäneet heihin huomiota. Tässä tapauksessa oppilaiden kulttuurin ymmärtäminen ja heidän murteen käyttäminen oli merkittävä tekijä, joka sai oppilaat tuntemaan olonsa levolliseksi. Myös oppilaitten nimien käytöllä sekä sillä, ettei opettajana näytä omaa turhautuneisuuttaan oppilaille, oli positiivisia vaikutuksia oppilaisiin ja luokanhalintaan. Khalidin ja Husninin (2019) tutkimuksessa havaittua tulosta tukee myös suomalainen tutkimustieto, jossa opettajan mielialan huomattiin vaikuttavan oppilaitten käyttäytymiseen ja

opetukseen. Silloin opettajan tunteiden ilmaistamisen lisäksi luokanhallinnan kannalta korostuu myös opettajan omasta henkisestä hyvinvoinnista huolehtiminen. (Moilanen & Mäki, 2014, 82)

Noviisit ovat myös huomanneet, millainen vaikutus opetusmenetelmällä on luokanhallintaan. Akcanin (2016) tutkimuksessa, jossa luokanhallinta oli ensimmäisen opetusvuoden suurin haaste, valtaosa englannin kielen noviisiopettajista valitsi sellaisia opetusmenetelmiä, kuten harjoitteita ja kääntämistä, jotka rajoittaisivat käytöstä ja minimoisivat mahdollisia ongelmia. Noviisit kertoivat, että esimerkiksi ryhmätyöt synnyttivät luokkaan kaaosta eikä niiden toteuttaminen ollut mahdollista, jos ryhmäkoot olivat suuria ja luokkatilat ahtaita. Tämä viittaa siihen, että opettaja voi vaikuttaa luokanhallintaan jo ennakoivasti ennen oppituntia arvioimalla ja valitsemalla käyttöön sellaisia opetusmenetelmiä ja toimintatapoja, jotka minimoivat tai estävät luokanhallinnallisia häiriöitä. On tietysti hienoa, jos noviisiopettajat ovat voineet opetusmenetelmien valinnoillaan jo ennakoivasti vaikuttaa luokanhallinnallisiin haasteisiin. Toisaalta kääntöpuoleksi koettiin se, että noviisit eivät voineet käyttää kaikkia yliopistolla oppimiaan opetusmenetelmiä. (Akcan, 2016) Opetusmenetelmän ja järjestelyiden tärkeys korostuu entisestään kemian opetuksessa, johon sisältyy paljon kokeellista työskentelyä. Kokeellisuus tuo luokkaan yleensä liikettä moneenkin suuntaan sekä useita samanaikaisesti käynnissä olevia tilanteita. Siksi opetuksen valmistelu ja toteutustapa on erityisen tärkeää niin luokanhallinnan kuin myös työturvallisuuden kannalta. Toimivien ratkaisujen löytämisessä ja opetuksen kehittämisessä noviisit ovat kokeneet reflektoinnin erityisen hyödyllisenä (Khalid & Husnin, 2019), ja siksi olisikin tärkeää, että reflektoinnille jäisi aikaa. Luokanhallinta ja sopivat menetelmät voivat myös riippua oppilasryhmistä. Kumpuvaaran (2009, 37) tutkimuksessa noviisilla meni jonkin aikaa ennen kuin löytyi toimiva tapa johtaa luokkaa. Ensimmäinen oli kokeiltava erilaisia tapoja ennen kuin löytyivät ne keinot, joilla luokkaa pystyi viemään helpoiten eteenpäin.

Tutkimukset ovat myös osoittaneet luokanhallinnallisten haasteiden johtuvan noviisiopettajan kokemattomuudesta. Esimerkiksi Akcanin (2016) tutkimuksen noviisiopettaja Zehra kertoi ettei osannut päättää, miten reagoida spesifiin väärinkäyttöön. Hän kuitenkin uskoi luokanhallinnan paranevan kokemuksen myötä. Sama havainto nousi esille myös Fantillin ja McDougallin (2009) tutkimuksessa. On tietysti ymmärrettävää, jos noviisilla on aluksi vaikeuksia päättää miten vastata tietynlaiseen väärinkäyttöön, kun tilanteet ovat usein sekä toisiinsa nähden ainutlaatuisia, että samalla useimmiten noviisiopettajalle uusia. Siihen nähden on myös loogista, että tämän tyyppiset haasteet vähenevät ja helpottuvat kokemuksen karttuessa. Vaikka luokanhallinta ja kurinpito oli monesti kaikista vakavin tai yksi suurimmista ongelmista noviiseille, lohdullista on kuitenkin se, että tutkimukset viittasivat aloittavien opettajien saavan tämän ongelman ajan karttuessa paremmin hallintaan. (Keengwe & Adjei-Boateng, 2012, 256; Kelly, *et*

al., 2015, 143-144; Veenman, 1984, 160) Myös Suomessa NOPE-koulutukseen osallistuneet opettajat kertoivat työrauhaongelmien helpottuvan kokemuksen myötä. (Moilanen & Mäki, 2014, 74) Oman linjan löytäminen onkin vaatinut noviiseilta aikaa ja energiaa juuri lukuvuoden alussa (Kumpuvaara 2009, 60). Noviisin kannalta on siis oleellista tietää, että luokanhallinnan saavuttaminen vie aluksi aikaa, mutta helpottuu todennäköisesti ajan kuluessa ja kokemuksen karttuessa. Sitä odotellessa noviisin kannattaa muistaa sääntöjen tärkeys ja edellyttää oppilailta niiden noudattamista. Luokanhallintaa edistävinä keinoina kannattaa huomioida luokanhallinta myös opetusta suunnitellessa, käyttää oppilaiden nimiä sekä hyödyntää oppilastuntemusta ja oppilaiden kohtaamista. Lisäksi kannattaa pitää huolta omasta henkisestä hyvinvoinnista sekä välttää näyttämistä omaa mahdollista turhautumista oppilaille. Lisää tietoa työrauhaongelmien ennaltaehkäisemisestä ja niihin puuttumisesta tarjoaa esimerkiksi Kuoppalan (2019) tutkimus. Seuraavaksi siirrytään kuitenkin tarkastelemaan erilaisia selviytymiskeinoja ja tekijöitä, joista on ollut noviiseille apua opettajan työssä kokonaisvaltaisemmin ajateltuna.

4.1.2 Selviytymiskeinot opettajan työssä

Tässä luvussa käsitellään erilaisia keinoja, jotka olivat noviiseille työssä kokonaisvaltaisen suoriutumisen kannalta hyödyllisiä. Esille tuodaan juuri noviisien itsensä käyttämiä keinoja, joita he sovelsivat arkisessa työssään. Luvun lopussa käsitellään myös työn ulkopuolisia asioita ja keinoja, jotka autoivat noviiseja palautumaan sekä sitä kautta menestymään työssään paremmin.

Taimiston (2013) tutkimuksessa noviisiopettaja Kirsi käytti lukuisia erilaisia selviytymisstrategioita, joista hänelle oli selvästi etua niin työssä kuin kokonaisvaltaisen hyvinvoinninkin kannalta. Suunnittelu ja työn rajaaminen olivat esimerkkejä selviytymisstrategioista, joita Kirsi käytti aktiivisesti. Suunnittelussaan Kirsi eteni askel kerrallaan viikkosuunnitelmia tehden. Kirsi katsoi hänelle parhaan tavan olleen valmistautua seuraavaan päivään edeltävänä iltana. Hän kirjasi lyhyesti ydintiedot sivunumeroineen kalenteriinsa sekä pohti mahdollisia tehtäviä ja valmisteluja. Päivittäisten oppituntien loputtua Kirsi halusi katkaista työpäivän heti ja poistua työpaikalta. Näin hän pyrki minimoimaan hektisen työpäivän vaikutukset fyysiseen ja psyykkiseen hyvinvointiinsa. Maanantain valmistelut hän teki perjantaina saaden näin rajattua viikonloput kokonaan itselleen. Suunnitelmiansa osalta Kirsi pystyi kuitenkin olemaan joustava. Vaikka Kirsillä oli selkeä suunnitelma, pystyi hän muuttamaan suunnitelmiaan helposti ja siten sopeutumaan hyvin muuttuviin tilanteisiin. Vastaavanlaisesta kyvystä joustavuuteen oli hyötyä myös Kellyn *et al.* (2015) tutkimuksen noviisille.

Muuttuvissa tilanteissa selviytymisessä auttoi myös reflektointi. Kirsi koki tarvitsevansa ajatteluaikaa itselleen yllättävissä tai muutosta vaativissa tilanteissa. Luokkatilanteissa hän saattoi esimerkiksi sulkeutua hetkeksi itseensä ja pohtia kuinka tilanteessa on järkevintä jatkaa ja mitä hän aikoo tehdä. Työssään Kirsin oli myös hyväksyttävä, ettei hän pysty tekemään kaikkea kerrallaan, ja silloin oli laitettava asioita tärkeysjärjestykseen ja tehtävä itsensä kanssa kompromisseja. Yhtenä tärkeänä selviytymisstrategiana erityisesti tilanteissa, joissa ollaan oman mukavuusalueensa ulkopuolella, esille nousi oman osaamisen rajojen tunnistaminen ja hyväksyminen. Kirsi päätti, ettei hänen tarvitse osata kaikkea heti. Hän tekee minkä pystyy eivätkä lapset mene pilalle, vaikka hän ei osaisi heti kaikkea. Opettajan onkin tärkeä hyväksyä oma riittämättömyys ja epätäydellisyys sekä luottaa itseensä ja tekemiseensä (Cantell, 2010, 84-85). Selviytymisstrategioista tärkeimpänä mainittiinkin itseluottamus. Kirsi nosti esille itsevarmuuden sekä uskoi oman osaamisen kasvavan ja auttavan eteenpäin. Taimiston mukaan terveen itsetunnon avulla Kirsi pystyi rakentamaan opettajuuttaan pala kerrallaan, ja arvioimaan missä palasissa on juuri nyt kehittämisen tarve. Myös loma vaikutti jaksamiseen ja tarjosi uutta intoa työhön. Taimiston (2013, 50) mukaan noviisiopettajalle on tärkeää osata kuunnella itseään, ymmärtää vapaa-ajan tärkeys sekä antaa itsensä nauttia lomasta ja vapaa-ajasta. (Taimisto, 2013, 47-50)

Työn rajaaminen ja vapaa-ajan merkitys korostuivat myöskin Kärnän (2016, 73-77) tutkimuksessa. Noviiseista oli tärkeää tehdä itselle selväksi missä työn ja vapaa-ajan välinen raja menee ja myöskin vetää se raja, jotta työasiat eivät valtaa koko elämää. Rajan vetäminen saattoi olla esimerkiksi sitä, että otti tietoisesti etäisyyttä oppilaisiinsa. Käytännössä tämä tarkoitti novii-sille sitä, ettei kysele oppilaiden vapaa-ajasta ja perhe-elämästä vaan pitää linjan kouluasioissa. Samalla koitettiin suojella itseä liialta kiintymiseltä oppilaisiinsa, jotta työasiat eivät mietityttäisi liikaa vapaa-ajalla ja jotta oppilaista olisi myös helpompi päästää irti keväällä. Priorisointi oli myös yksi työn rajaamisen keinoista. Koska uutta tietoa, tehtäviä ja opeteltavaa oli niin paljon yhtä aikaa, oli osattava priorisoida ja päättää, mitkä asiat tekee ja mitkä jättää tekemättä. Tutkimuksen noviiseista jokainen toi esille vapaa-ajan keskeisenä selviytymiskeinona, ja painotti työn ulkopuolella tehtävien töihin liittymättömien asioiden tärkeyttä. Monet kokivat liikunnan ja urheilun olevan paras vastapaino työlle. Sen avulla pääsi purkamaan jännitteitä tai stressiä ja se tuki myöskin fyysistä ja psyykkistä jaksamista. Esille nousivat myös harrastukset ja muut mielenkiinnonkohteet sekä perhe ja ystävät. Vapaa-ajalla haluttiin tehdä asioita ja olla ihmisten kanssa, jotka ovat jotakin aivan muuta kuin mitä oma ala on. Myös itsestä kokonaisvaltaista huolehtimista korostettiin. Esimerkiksi ajoissa nukkumaan meneminen sekä sen vai-

kutus työhön tuotiin esille. Tärkeitä tekijöitä selviytymisen kannalta olivat myös asennoituminen ja siihen liittyvät tekijät, kuten oman arvopohjan tunteminen suhteessa työhön, realistiset odotukset, armollisuus itseä kohtaan, sopivan rento asenne ja huumori.

Koska induktiovaihetta on kuvattu rankaksi ja vaativaksi (Niemi & Siljander, 2013, 5, 10), edellä kuvattujen keinojen voidaan nähdä olevan erityisen tärkeitä noviisiopettajille. Lohdullista on se, että keinoja joilla noviisi voi itse helpottaa induktiovaihettaan ja tukea työtään opettajana on verrattain paljon. Noviisin kannattaa ensinnäkin pitää huolta työn rajaamisesta, jotta työt eivät pääse valtaamaan omaa vapaa-aikaa. Töitä tehdessä kannattaa muistaa priorisointi ja kompromissien tekeminen sekä pyrkiä olemaan joustava ja luottamaan itseensä. Kannattaa myös tunnistaa ja hyväksyä omat rajansa sekä olla realistinen ja myös armollinen itselleen. Töiden ulkopuolella omaa jaksamista kannattaa taas tukea keskittymällä aivan muihin asioihin kuin töihin, kuten harrastuksiin, liikuntaan sekä perheeseen ja ystäviin. Lukuisten selviytymiskeinojen lisäksi noviiseilla voi olla käytössään myös monia voimavaroja, joista noviisit voivat saada apua ja tukea. Tällaisiin voimavaratekijöihin perehdytäänkin seuraavassa luvussa.

4.2 Voimavarat ja työn imu

Tässä luvussa käsitellään työn voimavaroja ja työn imua pohjautuen aihepiiriä laajasti tutkineen Hakasen kirjallisuuteen: Hakanen (2006), Hakanen (2011) ja Hakanen *et al.* (2012). Vaikka voimavaroja lähestytään yleisellä tasolla ja kaiken kattavasti, on suuri osa Hakasen (2011) listaamista voimavaratekijöistä opettajankin työn kannalta merkittäviä. Noviisiopettajien esille tuomat tekijät, jotka ovat auttaneet noviiseja jaksamaan sekä tuoneet iloa ja nautintoa työssä, ovatkin pääosin samoja voimavaroja, jotka Hakanen (*et al.*) on tuonut esille. Tässä luvussa esitelläänkin noviisiopettajille ja opettajan työlle keskeisimpiä voimavaroja sekä teorian että myös tutkimustuloksista saatujen esimerkkien tukemana. Luvun lopussa käsitellään myös työstä saatuja vastineita ja työn palkitsevuutta.

Hakasen *et al.* (2012) mukaan työn voimavaroiksi luetaan ne fyysiset, psykologiset, sosiaaliset tai organisatoriset tekijät, jotka puskuroivat kuormitustekijöiden negatiivisia vaikutuksia, auttavat tehtävien suorittamisessa sekä edistävät henkilökohtaista kasvua ja kehitystä. Voimavarat edesauttavat päämäärien saavuttamista, ja niiden oletetaan myös tukevan uusien voimavarojen syntymistä ja kasautumista. Lisäksi voimavarat ylläpitävät työn imua erityisesti silloin, kun työ on kuormittavaa. (Hakanen *et al.*, 2012, 8) Työn imu (*work engagement*) kuvaa omistautumista, tarmokkuutta ja nautintoa työhön uppoutumisesta. Se on Hakasen (2011) mukaan suomen työhyvinvointisanastosta puuttunut sana, jolla kuvata tuntemusta, jota sävyyttää korkea myönteinen vireystila. Tämä aito innostuneisuuden ja hyvinvoinnin tila työssä syntyy muun muassa

kokemuksista, joissa kehitetään ja ideoidaan omatoimisesti parempia työkäytäntöjä, tuetaan epäitsekästä työtovereita ja koetaan onnistumisia sekä ilon hetkiä. (Hakanen, 2011, 5-6, 22, 38) Työn imu on esimerkiksi osoittautunut olevan nuortenkin luokanopettajien tärkeä voimavara työuran alkuvaiheessa (Hakonen & Laine, 2013). Voimavaroista Hakanen on käyttänyt kahta hieman toisistaan poikkeavaa luokittelua, vertaa Hakanen (2011) ja Hakanen *et al.* (2012). Kirjassaan *Työn imu* Hakanen (2011, 49-69) esittelee 25 erilaista työn ja työyhteisön voimavaratekijää ja lisäksi erikseen vielä joukon yksilöllisiä voimavaroja. Työn voimavarat Hakanen jakaa tehtävää koskeviin työn voimavaroihin, työn järjestelyjä koskeviin työn voimavaroihin, työn sosiaalisiin voimavaroihin ja organisatorisiin työn voimavaroihin. Seuraavissa kappaleissa perehdytään näistä opettajan ammatin kannalta keskeisimpiin voimavaroihin.

Tehtävää koskeviin voimavaroihin lukeutuvat työtehtävien monipuolisuus ja kehittävyys, itsenäisyys, tehtävän merkittävyys ja asiakastyön palkitsevuus sekä välitön palaute työsuorituksesta. Työtehtävän merkityksellisyydellä tarkoitetaan sitä, että näkee työllään olevan merkitystä muiden ihmisten elämälle ja toisaalta sitä, että toteuttaa työssään jotain hahmotettavissa olevaa kokonaisuutta (vrt. Kärnä, 2016, 81-82). Useimmissa ihmissuhdeammateissa vuorovaikutus ja mahdollisuus epäitsekästä lisätä autettavan hyvää on pohjimmainen syy tehdä työtä ja siten myös keskeinen voimavara työn palkitsevuuden osalta. Kaikki edellä mainitut voimavaratekijät ovatkin hyvin keskeisiä opettajan ammatissa. Siksi ei olekaan yllättävää huomata, että ne ovatkin hyvin pitkälti samoja tekijöitä, joita noviisiopettajatkin arvostivat ja nostivat esiin selviytymiskeinoista ja työssä jaksamisesta puhuessaan Taimiston (2013), Kumpuvaaran (2009) ja Kärnän (2016) tutkimuksissa. Hakasen (2011) mukaan nämä työn tehtävätason voimavarat ovat monissa ammateissa työn imun ja mielekkyyden avainlähteitä. Monet myös kokevat tehtävätason voimavarojen olevan keskeisimpiä motivaatiotekijöitä työssään. (Hakanen, 2011, 52)

Opettajan työssä ovat keskiössä myös sosiaaliset voimavarat. Niihin lukeutuvat muun muassa työyhteisön ja esimiehen tuki, luottamus, oikeudenmukaisuus, palaute ja arvostus sekä arkinen huomaavaisuus ja ystävällisyys. Haastavissa työtilanteissa esimieheltä ja työtovereilta saatu tuki, ohjaus ja palaute voivat olla työn keskeisimmät voimavarat. Samalla kokemus siitä, ettei jää yksin pulaan sekä se, että voi halutessaan peilata työtään ja sen kuulumisia, ovat arvokkaita työhyvinvoinnin lähteitä. (Hakanen, 2011, 56-60) Noviisit ovatkin ylistäneet näitä tekijöitä useissa tutkimuksissa (Akcan, 2016, 61; Kärnä, 2016, 65-69; Kumpuvaara, 2009, 42-50; Taimisto, 2013, 49-51). Oikeudenmukaisuudella tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että kaikilla on työpaikalla yhtäläiset mahdollisuudet tulla kuulluksi ja tuoda omia näkemyksiä julki. Oikeudenmukaisuus tulee ilmi myös siinä, että päätöksentekoperiaatteet ovat läpinäkyviä ja avoimia ja että samoja periaatteita noudatetaan henkilöstä riippumatta. (Hakanen, 2011, 57-58) Nämä

ovatkin tekijöitä joista näkyy niin hyviä kuin huonojakin esimerkkejä sekä suomalaisissa että kansainvälisissäkin noviisiopettajia koskevissa tutkimuksissa (esim. Moilanen & Mäki, 2014; Nehmeh & Kelly, 2018). Hakasen (2011, 61-69) esittämiä organisatorisia voimavaroja on 10, ja niistäkin suurin osa on opettajan työn kannalta hyvin tärkeitä. Niihin sisältyvät muun muassa rekrytointi- ja perehdyttämiskäytännöt, palkka, työn varmuus, kehityskeskustelut sekä yhteistyö organisaation eri toimijoiden välillä. Itse asiassa monet organisatorisia voimavaretehtäviin liittyvistä puutteista, haasteista ja tyytymättömyydestä ovat nousseet esille lukuisissa noviisiopettajia käsittelevissä tutkimuksissa (esim. Fantilli & McDougall, 2009; Keengwe & Adjei-Boateng, 2012; Moilanen & Mäki, 2014; Nehmeh & Kelly, 2018).

Työn ja työyhteisön voimavarojen lisäksi myös Hakasen (2011) esittämät yksilölliset voimavarat ovat kaikki enemmän tai vähemmän keskeisessä roolissa opettajan työssä. Nämä yksilölliset voimavarat ovat myönteinen käsitys omasta *ammattillisesta pystyvyydestä*, *optimismi* (luottamus oman tulevaisuuden myönteisyyteen), *itsetunto* (luottamus omaan arvoon), *kimmoisuus* (sinnikkyys ja kimmoisa palautuminen vastoinkäymisten jälkeen) ja *systeemiäly* (kyky toimia järkevästi ja luovasti monimutkaisissa vuorovaikutustilanteissa ja rakenteissa saaden samalla aikaan myönteisiä vaikutuksia). (Hakanen 2011, 71) Ammatillisen pystyvyyden osalta kyseessä eivät niinkään ole yksilön kyvyt vaan usko ja luottamus omiin kykyihinsä suoriutua menestyksellä kulloinkin vastaantulevista työtehtävistä ja odottamattomistakin haasteista (Hakanen *et al.*, 2012, 12). Tämä huomio nousi esille myös Kärnän (2016, 77-78) tutkimuksessa. Hakasen (2011) mukaan yksilölliset voimavarat ovat lisäksi merkityksellisiä työn imun kannalta, ja vaikka ne ovat suhteellisen pysyviä, ovat ne muutoksillekin alttiita. Yksilöllisillä voimavaroilla on myös voimaannuttava merkitys, ja ne vaikuttavat siihen, miten työ ja työolot koetaan. Mielienkiintoista on se, että sama pätee myös toisin päin. Kun työssä on runsaasti työn voimavaroja, vahvistavat ne samalla yksilöllisiäkin voimavaroja, kuten pärjäämisen kokemusta ja itseluottamusta edistään siten laadukasta työtoimintaa. (Hakanen 2011, 71-72).

Työyhteisön lisäksi oppilailla oli erittäin suuri vaikutus noviiseihin. Monille noviisiopettajille oppilaat itsessään sekä aidot, hienot ja antoisat hetket heidän kanssaan olivat syy sille, miksi työtä tehdään. Vaikka oppilaat osoittautuivatkin olevan monelta osin haaste noviiseille, olivat he jokaisen noviisin mielestä myös selviytymiseen, jaksamiseen ja työstä nauttimiseen liittyvä voimavara. Noviisit kertoivatkin lukuisista myönteisistä kokemuksista oppilaiden kanssa. Esimerkiksi silkka auttamisen ilo ja kokemus, että voi positiivisesti vaikuttaa oppilaaseen ja hänen kehitykseen omalla toiminnallaan tai olemalla läsnä toimivat noviiseille voimaannuttavina tekijöinä. (Kärnä, 2016) Oppilaat ovat nousseet keskeisenä elementtinä esille muissakin tutkimuksissa (esim. Blomberg, 2008; Kumpuvaara, 2009). Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin

(2011) tutkimuksessa, jossa tutkittiin työhyvinvointia kuormittavien ja palkitsevien tekijöiden avulla, suurin osa palkitsevista tekijöistä liittyi oppilaisiin. Useimmiten opettajat mainitsivat sellaisia asioita, jotka liittyivät oman aineen (liikunnan) opettamiseen lapsille ja nuorille. Peräti 80 %:lle opettajista oppilaiden liikunnan ilon, innostumisen, aktiivisen osallistumisen sekä onnistumisen näkeminen oli palkitsevaa ja tärkeää. Lisäksi yli puolet mainitsivat oppilaiden oppimisen, kehittymisen ja edistymisen näkemisen olevan heille palkitsevaa. Opettajista 39 % mainitsi kolmanneksi yleisimpänä palkitsevana asiana sen, että he saivat ryhmän toimimaan hyvin. Opettajat puhuivat oma-aloitteisuudesta ja hyvästä työskentelyilmapiiristä sekä vastuullisesta käyttäytymisestä ja toisten huomioon ottamisesta. Lisäksi viidennes vastasi oppilaiden tekemän työstä palkitsevaa yleisemmällä tasolla tai että vuorovaikutus nuorten ja lasten kanssa oli työn parasta antia. (Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, 108-111) Useammat tutkimustulokset siis tukevat sitä, että oppilaat itsessään ovat työssä yksi suurimmista motivaattoreista opettajille. Huomion arvoista on myös se, että nämä liikunnanopettajien listaamat palkitsevat asiat voivat soveltua hyvin pitkälti muihinkin opettajiin, kuten kemian opettajiin. Mainitut tekijät kuten oppilaiden oppiminen, kehittyminen, edistyminen, innostuminen, oma-aloitteisuus sekä toimiva ilmapiiri ja vuorovaikutus ovat varmasti asioita, jotka ovat palkitsevia oppiaineeseen katsomatta. Lisäksi luonnontieteidenkin opettajat voivat vastaavasti nauttia omasta oppiaineesta ja sen opettamisesta (esim. Thornton, 2017, 121).

Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011, 108) tapaa tarkastella työtyytyväisyyttä muistuttaa paljolti Hakasen (2006) kuvaamaa tapaa tarkastella opettajien työhyvinvointia. Siinä tarkastellaan työn panostusten ja vastineiden suhdetta ja niiden vastavuoroisuuden kokemusta. Työhön sijoitettavia voimavaroja voivat olla esimerkiksi aika, voimat tai taidot ja työstä saatuja vastineita esimerkiksi tulot, ammatillinen kehittyminen, arvostus, palaute sekä tyydytys, sisältö ja ryhti elämälle. Jos vaakakupit ovat selvässä epätasapainossa työn vaatimusten ja ponnistelujen suuntaan, kehittyy stressiä ja työuupumusta. Työterveyslaitoksen tutkimuksen mukaan opettajista reilu kolmannes koki panostusten ja vastineiden välistä epäsuhtaa oppilaiden kanssa. Noin 40 % koki panostusten ja vastineiden olevan tasapainossa ja 23 % koki saavansa oppilailta enemmän kuin mitä panostaa heihin. Merkille pantavaa oli, että vaikka epäsuhta oppilaiden kanssa oli vahvemmin yhteydessä stressiin ja työuupumukseen, työyhteisön kanssa koettu epäsuhta oli voimakkaammin yhteydessä eroaikomuksiin nykyisestä työstä. Hakanen toteaaakin, että jos opettajien halutaan sitoutuvan ja jatkavan työssään, on oleellista kiinnittää huomiota luokkahuonetta laajemmin koko kouluyhteisöön sekä sen johtamiskäytäntöihin. (Hakanen, 2006, 33-35) Nämä tutkimukset korostavatkin työstä saatujen vastineiden ja työn palkitsevuuden tärkeyttä, ja sitä, että vastineiden ja palkitsevuuden tulisi olla vähintäänkin tasapainossa

työn kuormitteisiin ja panostukseen nähden, jotta opettajan työ olisi kestäväällä pohjalla. Se, miksi oppilaat ovat tässä niin merkittävässä roolissa opettajille on tarkemmin tarkasteltuna melko ilmeistä. Ensinnäkin opettajat työskentelevät valtaosan ajastaan oppilaiden kanssa, ja opettajien pääasiallinen tehtävä on vahvasti kytköksissä oppilaisiin. Oppilaiden opettaminen ja oppilaiden oppiminen on varmasti myös yksi tärkeimmistä syistä, miksi opettajaksi hakeudutaan ja miksi työtä halutaan tehdä, ja oppilaisiin liittyvät palkitsevat tekijät ovat opettajalle parasta palautetta tai vastetta, mitä hän voi työstään saada.

Opettajan työn haasteisiin ja voimavaroihin liittyy lisäksi vielä kaksi mielenkiintoista huomiota. Kärnän mukaan (2016) huomion arvoista on nimittäin se, että moni haasteena koettu asia on ollut myös voimavara tai osa työstä selviytymistä. Nämä samanaikaisesti mahdollisesti haasteina ja voimavaroina toimivat tekijät ovat olleet muun muassa oppilaat, heidän vanhempansa sekä kollegat ja esimiehet. Useat tutkimukset, (esim. Blomberg, 2008; Kumpuvaara, 2009; Nehmeh & Kelly, 2018), tukevatkin tätä samaa huomiota, missä oppilaat, vanhemmat ja työyhteisö ovat muodostaneet milloin haasteen ja milloin tuen lähteen tai voimavaran noviisiopettajalle. Lisäksi Moilanen & Mäen (2014) mukaan haasteilla on oma tärkeä rooli ammatilliselle kehitymiselle, joka on yksi keino haasteiden voittamiseksi. Haasteiden voittamiseksi opettajan täytyy tarkastella omaa toimintaansa, oppia uutta ja päivittää osaamistaan. Näin haasteet voidaan nähdä tärkeänä osana opettajan työtä, sillä haasteet viestittävät opettajalle tarpeesta kehittää itseään. Ammatillisen kehittymisen avulla opettaja taas pystyy kohtaamaan ja selviytymään työnsä haasteista entistä paremmin. Näin opettajan työn haasteet ja ammatillinen kehittyminen elävät jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Jos työssä kohdatut haasteet eivät horjuta opettajan asiantuntijuutta vaan haastavat sitä ja auttavat kehittymään työssä, syntyy tunne työn hallitsemisesta. (Moilanen & Mäki, 2014, 104)

4.3 Noviisiopettajien tuen lähteet

Tässä luvussa käydään lyhyesti läpi erilaisia noviisiopettajien tuen lähteitä. Luvussa käsiteltävät tuen lähteet ovat enemmän tai vähemmän muodollisia, mutta yhtenevää niissä on se, että tuki saadaan jostain ulkoa käsin (vrt. omat keinot ja ratkaisut luvussa 4.1 tai voimavarat ja työn imu luvussa 4.2) Toki niin sanotut ulkoiset tuen lähteet voivat myös olla lomittaisia omien sisäisten tuen lähteiden. Esimerkiksi noviisi voi kokea hyvän työyhteisön olevan voimavara, joka kannattelee ja auttaa jaksamaan työssä, mutta työyhteisö voi olla myös toimia konkreettisen tuen lähteenä. Luvussa tarkastellaan aluksi muodollisempia ja järjestelmällisempiä tuen lähteitä

kuten esimerkiksi perehdytystä, mentorointia sekä erilaisia työhöntulovaiheen aikaisia koulutuksia, ja lopuksi epävirallisempia tuen lähteitä kuten esimerkiksi kollegojen ja vertaisten epämuodollista tukea.

Kuten jo luvussa 2.3 todettiin, perehdytys kuuluu kaikille uusille työntekijöille noviisiuteen katsomatta, ja sen toteutuksesta ja organisoinnista vastaa työturvallisuuslain nojalla työnantaja (Opetusalan Ammattijärjestö, 2020a). Perehdytykseen kuuluu runsas joukko erilaisia työn kannalta keskeisiä asioita, kuten palkkausta sekä palvelussuhdetta ja työaikaa koskevat asiat, henkilöstö ja esimiehet, työtä ohjaava lainsäädäntö ja asiakirjat, joihin lukeutuvat niin opetussuunnitelma kuin myös paikallisetkin ohjeistukset ja suunnitelmat. Keskeisiin sisältöihin lukeutuvat myös perehtyminen turvallisuusohjeisiin, tutustuminen tiloihin ja poistumisreitteihin sekä toimintatavat uhka- ja väkivaltatilanteissa. Mukaan kuuluu myös runsas joukko työn sisältöön ja työpaikan käytänteisiin lukeutuvia asiasisältöjä. Niitä ovat muun muassa tehtäväkuva ja vastuut, käytössä olevat välineet, materiaalit ja työtilat, oppilas tai opiskelijaryhmät, tiimit, moniammatillinen yhteistyö, oppilashuollon palvelut ja yhteistyöperiaatteet huoltajien kanssa, kokouskäytännöt ja tiedonkulku, puhelin, it-laitteet sekä opettajan kehityssuunnitelma ja koulutusmahdollisuudet. Perehdytyksen runsaan asiasisällön vuoksi onkin ymmärrettävää, että niin opettajan kuin esimiehenkin tulisi käyttää apuna työpaikan omaa perehdytysuunnitelmaa ja esille otettavien asioiden tarkastuslistaa. Myös OAJ:n internet-sivuilta löytyy perehdytysmalli sekä esimerkiksi perusopetuksen perehdytysuunnitelma, jossa luettelo perehdytyksessä käsiteltävistä asioista on jaoteltu eri ajanjaksoille: ennen työsuhteen alkamista, ensimmäisinä työpäivinä, ensimmäisen viikon ja kuukauden aikana sekä perehdytysjakson lopussa käsiteltäviin asioihin. Näin perehdytykseen kuuluva laaja asiasisältö on voitu hajauttaa pienempiin osiin ja perehdytysuunnitelman vaiheiden kirjaamisella voidaan myös varmistua perehdytyksen toteutumisesta. (Opetusalan Ammattijärjestö, 2020a)

Vaikka jokaisen aloittavan opettajan kuuluu saada suunnitelmallinen ja kattava perehdytys (Opetusalan Ammattijärjestö, 2020a), todellisuus voi silti olla jotain aivan muuta. SOOL:n 2019 vastavalmistuneille opettajille toteuttamasta kyselystä (828 vastaajaa) selvisi, että 61 % vastaajista piti perehdytystä puutteellisena tai lähes olemattomana. (Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto, 2019) Myös laadulliset tutkimukset viittaavat siihen, että noviisiopettajan saama perehdytys voi todellisuudessa olla vähäistä tai puuttua jopa kokonaan (Ampuja, 2020; Honkaniemi & Kaappola, 2013) Tällaisissa tilanteissa on varsin ymmärrettävää, jos noviisi koee työn alussa haastavana ja kuormittavana. Vaikka perehdytys jäisi syystä tai toisesta puutteelliseksi voivat muut tuen lähteet onneksi vielä paikata ja kompensoida tätä ongelmaa. Tärkeää tietoa esimerkiksi oppilasryhmistä tai koulun käytänteistä ja asiakirjoista noviisi voi saada

esimerkiksi työyhteisöltään tai mentoroinnin kautta. Kokeneempien kollegojen kautta noviisille voi välittyä esimerkiksi hiljaista tietoa, joka ei välttämättä tule esiin muodollisia kanavia pitkin. Hiljainen tieto tarkoittaa kokemukseen perustuvaa tausta-ajattelua, joka vaikuttaa siihen, miten yksittäiset ihmiset ja yhteisöt toimivat (Cantell 2010,7).

Mentoroinnissa on kyse siitä, että kokenut opettaja toimii mentorina ohjaten aloittelevaa opettajaa sekä jakaen tälle osaamistaan. Mentori voi omia kokemuksia ja osaamistaan jakamalla tarjota ohjattavalle eli aktorille tilaisuuden kehittyä työssä, niin ettei kaikkea tarvitsisi tehdä vaikeimman kautta. Mentoroinnin lähtökohtina ovat noviisin tarpeet ja häntä askarruttavat kysymykset sekä työn konkreettiset tilanteet ja niistä esiin nousevat kysymykset. Mentoroinnissa usein käsiteltäviä asioita ovat esimerkiksi aineenhallintaan ja opetukseen liittyvät asiat, mikä voi sisältää vinkkejä opetukseen, työpaikan ihmissuhteet sisältäen oppilaiden kohtaamisen ja suhteet muihin opettajiin, yhteydenpito vanhempiin sekä työn organisoiminen ja ajanhallinta. Mentoroinnin avulla aloittava opettaja voikin siis saada tukea jo lukuisiin haasteisiin, joita noviisiopettajat usein kohtaavat (vrt. luvut 3.3.1-3.3.6). Lisäksi mentoroinnissa voidaan opetukseen liittyvien asioiden lisäksi käsitellä aktorin koko elämäntilannettakin. Mentoroinnin tavoitteina onkin ammatillisen kehittymisen lisäksi myös turvata aloittavan opettajan työhyvinvointi ja estää häntä putoamasta ammatista ensimmäisten työvuosien aikana. (Förbom, 2003, 100-103)

Perinteisessä mentoroinnissa, jossa kokeneempi opettaja siirtää tietoa kokemattomammalle, on kuitenkin käänttöpuolensa. Silloin koulutuksen vanhat käytännöt voivat siirtyä sellaisenaan uusille opettajille. (Taajamo & Puhakka, 2019, 91) Perinteisen mentoroinnin tilalle onkin Suomessa kehitetty vertaismentoroinnin (verme) malli (Jokinen *et al.*, 2012, 41), jossa nähdään, että myös kokenut opettaja voi oppia asioita uusilta kollegoiltaan (Heikkinen *et al.*, 2012, 47; Taajamo & Puhakka, 2019, 91). Vertaismentorointi on järjestetty ryhmissä, johon on haettu opettajia eri ikäryhmistä. Ryhmissä aiheisiin tulee monipuolisemmin näkökulmia ja näin vermessä on entistä laajemmat mahdollisuudet sosiaaliseen oppimiseen. Lisäksi vertaismentorointi on parimentorointia kustannustehokkaampaa. Aiemmin esimerkiksi Helsingissä 2000-luvun alussa toteutettu perinteinen mentorointi, jossa mentori ja mentoroitava tapasivat kahden kesken, kaatui lopulta mentorien puutteeseen sekä rahoitus- ja työaikakysymyksiin. Vuodesta 2010 alkaen vertaismentoroinnin soveltamista ja kehittämistä on edelleen jatkettu opetusministeriön rahoittamassa Osaava Verme –hankkeessa. (Jokinen *et al.*, 2012, 42-43) Osaava-ohjelman (2010-2017) tuella vertaismentoroinnin ympärille kehittyi laaja kansallinen verkosto, johon kuuluvat muun muassa kaikki Suomen opettajakoulutusta antavat korkeakoulut. Vertaismento-

rointi on saanut paljon kansallista ja kansainvälistä tunnustusta, ja nyt Suomessa tarvitaan uusien opettajien perehdyttämisen ja mentoroinnin turvaava kansallinen ratkaisu, jossa on selkeästi sovittu vastuista ja tehtävänjaoista. Tällainen sopimus, joka koski mentoroinnin järjestämistä, saatiin aikaan esimerkiksi Norjassa 2018. Valitettavasti tällä hetkellä mentorointikin on perehdytyksen lailla asia, johon kaikki aloittavat opettajat eivät jaa yhtäläisiä mahdollisuuksia. Opetuksen ja oppimisen kansainväliseen tutkimukseen (TALIS 2018) tuloksiin perustuen Suomessa vain viidennes kouluista tarjoaa kaikille uusille opettajille mentorointiohjelmaa, kun esimerkiksi Ruotsissa sitä taas tarjotaan joka toisessa koulussa. Tutkimuksessa ehdotetaan, että Suomessa tulisikin koota neuvotteleva elin, joka loisi puitteet mentoroinnin valtakunnalliselle ratkaisulle. Ratkaisussa tulisi hyödyntää aikaisempaa kehittämis- ja tutkimustyötä sekä jo olemassa olevia verkostoja, jonka pohjalta rakennettaisiin kansallinen järjestelmä mentoroinnille. (Taajamo & Puhakka, 2019, 90-91)

Mentoroinnin ja perehdytyksen lisäksi noviisi voi saada tukea erilaisista induktiovaiheen aikaisista koulutuksista. Tällaisia koulutuksia voivat olla erilaiset induktio- ja täydennyskoulutukset tai esimerkiksi virkaehtosopimuksen mukaiset VESO-koulutukset (ks. Moilanen & Mäki, 2014, 41; Opetusalan Ammattijärjestö, 2020c). Oiva esimerkki juuri nuorille opettajille järjestettävästä induktiokoulutuksesta on OAJ:n järjestämä NOPE-koulutus, jossa käsitellään esimerkiksi palkkausta, opettajan vastuita ja velvollisuuksia sekä työhyvinvointia ja nuoren opettajan roolia (ks. Moilanen & Mäki, 2014; Nissilä, 2019). Joillekin noviiseille myös erilaiset tutkimukset ovat toimineet tukena ja eräänlaisena induktio-ohjelmana työhöntulovaiheessa (esim. Blomberg, 2008, 208; Taimisto, 2013, 54-55) Täydennyskoulutuksia, joita noviisiopettajatkin voivat hyödyntää, taas on järjestetty useiden eri tahojen toimesta opettajien erilaisiin tarpeisiin. Luonnontieteiden ja matematiikan opettajille tällaiset tahot ovat esimerkiksi LUMA-keskus ja Matemaattisten aineiden opettajien liitto (MAOL). Järjestettyjä kursseja ovat olleet esimerkiksi LUMATIKKA ja JoMa-koulutukset, jotka ovat opetushallituksen rahoittamina osallistujille maksuttomia verkossa suoritettavia kursseja. (LUMA SUOMI -ohjelma, 2021; Matemaattisten Aineiden Opettajien Liitto, 2021a; matematiikkakoulutukset.fi, 2021) Koulutuksen lisäksi opettajille voidaan tarjota myös erilaisia materiaaleja opetuksen tueksi (esim. LUMA-keskus Suomi, 2021; Matemaattisten Aineiden Opettajien Liitto, 2021b; suomi.luma.fi, 2021) Erilaiset koulutukset kuitenkin käsittelevät tiettyä teemaa, ja noviiseilla voi olla vaihtelevat intressit, mahdollisuudet tai halukkuus osallistua tällaisille kursseille opetustyön ohessa. Siksi on yhä tärkeää, että noviisille on tarjolla tukea lähempänä omassa arjessa, jossa tuen tarpeita voi ilmetä milloin ja mistä aiheesta tahansa.

Yksi hyvä vaihtoehto noviisiopettajien tukemiseen on myös **työnohjaus**. Työnohjausta voidaan käyttää välineenä työelämän tuomien kuormitteiden ja haasteiden käsittelemiseksi ja se on myös hyvä keino stressin hallintaan sekä työssä jaksamisen parantamiseen (Moilanen & Mäki, 2014, 35). Koska työn hektisyys ja arjen kiireet harvoin antavat mahdollisuutta pysähtyä tutkimaan työn ongelmakohtia, voisi työnohjaus tarjota mahdollisuuden itselle tärkeiden asioiden sekä työhön liittyvien ongelmakohtien tutkimiseen. Opetus- ja kasvatustieteiden intensiivisessä ihmishuhtidetyöstä kasaantuu myös henkistä kuormaa, ja sen purkaminen työnohjauksessa voi olla merkittävä kokemus. Työnohjauksen toimintatapa on yleensä keskustelu, ja se voi olla joko yksilökohtaista tai ryhmämuotoista. Työnohjauksen ryhmät voidaan järjestää myös ammatin erityispiirteiden mukaan esimerkiksi erityisopettajien kesken. (Nieminen, 2006) Työnohjaukseen tulevien opettajien ryhmä voi myös koostua eri kouluista tulevista opettajista. Keskustelu ja kokemusten jakaminen muiden opettajien kesken voi tuoda itselle uusia näkökulmia ja helpottaa omia työhön liittyviä huolia. Työnohjaukseen löytyy myös useita eri työskentelytapoja. Työnohjaus voi olla esimerkiksi tapaus-, prosessi- tai teemakeskeistä. (Moilanen & Mäki, 2014, 35-37) Työnohjausta koskevista sopimusasioista, kuten esimerkiksi sen kestosta, muodosta ja kokoontumiskertoista, sovitaan työnantajan kanssa. (Nieminen, 2006) Työnohjausta on käytetty Niemisen (2006, 43) mukaan opetuslalla niukasti, vaikka sitä on käytetty eri aloilla jo vuosikymmenten ajan.

Työnohjauksen lisäksi noviisille voi hyötyä **kehityskeskusteluista**, ja apua voi saada **konsultaatiosta**. Kehityskeskusteluja käytetään työyhteisössä osana työssä kehittymistä ja työhyvinvoinnin edistymistä. Kehityskeskustelu on työntekijän ja esimiehen välinen suunniteltu tilanne, missä pyritään systemaattisesti asetettuun päämäärään. Kehityskeskustelusta voidaan käyttää eri päämäärän mukaisesti myös erilaisia nimityksiä, kuten esimerkiksi arviointi-, suunnittelu- tai työsuhtedekustelu. Esimiehen ja alaisen välisessä tilanteessa korostuvat avoimuuden ja luottamuksen ilmapiiri sekä molemminpuolinen kunnioitus. Luottamuksellinen ilmapiiri tarjoaa työntekijälle mahdollisuuden avautua puhumaan esimerkiksi omasta jaksamisestaan ja hyvinvoinnistaan. (Wink, 2006, 142-144, 146-148 Moilasen & Mäen, 2014, 34-35 mukaan) Konsultaation avulla taas voidaan tutkia ja ratkoa rajattua ongelmaksi koettua tilannetta asiantuntijan avustuksella. (Nieminen, 2006, 49) Tämä asiantuntija, jolta noviisi pyytää ongelmatilanteessa konsultaatiota, voi olla esimerkiksi koulun rehtori.

Edellä mainittujen järjestelmällisten tuen lähteiden lisäksi noviisit voivat saada tukea myös epämuodollisemmista lähteistä. Lukuiset tutkimukset tuovat esimerkiksi ilmi työyhteisön merkitystä niin hyvässä kuin pahassakin (vrt. luvut 3.3.6 ja 4.2). (esim. Ampuja, 2020; Blomberg, 2008; Hakonen & Laine, 2013; Kärnä, 2016; Kumpuvaara, 2009; Moilanen & Mäki, 2014;

Nehmeh & Kelly, 2018) Työyhteisön tai kollegan tuen merkitys voi olla noviisille jopa korvaamaton ja ratkaiseva tekijä selviytymisen kannalta (Akcan, 2016, 61; Kärnä, 2016, 69) Työyhteisöltä saatua konkreettista tukea voivat olla esimerkiksi materiaalien, osaamisen ja ideoitten jakaminen, neuvojen saaminen, yhteissuunnittelu sekä joustavuus opettajien kesken. Yhteissuunnittelu koski muun muassa kokeiden valmistelua, tuntien suunnittelua, juhlien ja tapahtumien järjestämistä sekä eri luokkien välistä yhteistoimintaa. Joustaminen taas näkyi esimerkiksi kollegan auttamisena ennalta arvaamattomissa tilanteissa sekä toisen paikkaamisessa tarpeen tullen. Kollegat olivat valmiita irtaantumaan omista tehtävistään auttaakseen toista opettajaa, jos hän tarvitsi sillä hetkellä enemmän apua. Konkreettisen tuen muotojen lisäksi henkinen tuki on ollut noviiseille tärkeässä roolissa. Ajatusten ja kokemusten jakamista pidettiin vahvimpana henkisen tuen muotoina. Muita henkisen tuen muotoja olivat esimerkiksi kuulumisten kysely ja oman jaksamisen esilletuominen, työmatkoilla tapahtuvat keskustelut sekä ratkaisujen miettiminen ongelmiin. Noviisit toivat esille myös vapaa-ajan asioista keskustelun sekä tunteen siitä, että voi aina mennä kysymään apua. Työyhteisössä erityisen tärkeinä tuen lähteinä nousivat esille rehtori, rinnakkaisluokan opettaja ja koulunkäynninohjaaja. (Hakonen & Laine, 2013, 50-59) Aineenopettajalla rinnakkaisluokanopettajaa vastaavana kollegana, jonka kanssa tehdään tiiviimpää yhteistyötä kuin muiden kanssa, voidaan pitää muita saman aineryhmän opettajia, esimerkiksi muut luonnontieteiden ja matemaattisten aineiden opettajat. Työyhteisössä noviisit arvostavat hyvää ilmapiiriä, jota luonnehtii esimerkiksi avoimuus, rentous ja huumori. (Hakonen & Laine, 2013, 47-48) Lisäksi positiivista työyhteisöä on kuvattu auttavaksi, kuuntelevaksi ja tarmokkaaksi. (Kärnä, 2016, 65-67)

Oman työyhteisön lisäksi noviisit ovat saaneet tukea myös työyhteisön ulkopuolelta. Osa noviiseista on kertonut saaneensa tukea esimerkiksi muiden koulujen noviiseilta tai omilta opiskelukavereiltaan. (Kärnä, 2016, 70; Nehmeh & Kelly, 2018, 534) Muihin opettajiin ja opiskelukavereihin on voitu pitää yhteyttä esimerkiksi sosiaalisen median kautta. (Khalid & Husnin, 2019) Suomessakin esimerkiksi kemian opettajille on perustettu oma vertaisryhmä sosiaalisessa mediassa. (Facebook, 2010) Muiden noviisiopettajien lisäksi noviisit ovat saaneet tukea omilta läheisiltään esimerkiksi emotionaalisen tuen muodossa. (Khalid & Husnin, 2019; Thornton, 2017, 183-184, 192-193, 200-201) Se, että noviisi saa tai voi saada tukea kollegaltaan tai läheiseltään on tietysti positiivinen asia, mutta noviisin saaman tuen ei tulisi olla kokonaan näiden tukijoiden varassa. Siinä tapauksessa se voi olla näille tukijoille raskasta, jos he yksinään kannattelevat noviisia. Noviisit tarvitsevat siis edelleen muodollisimpiakin tuen lähteitä, jotka tulisi taata jokaiselle noviisille.

Kokeellinen osa

5 Tutkimuskysymykset

Tätä tutkimusta ohjasi halu selvittää millaisia haasteita noviisiopettajilla voi olla edessään työelämään siirtyessä. Millaiset tekijät tekevät noviisien ensimmäisistä vuosista raskaita, kuten useat tutkimukset antavat ymmärtää (esim. Honkaniemi & Kaappola, 2013; Niemi & Siljander, 2013, 10, 26)? Tutkimusten mukaan opettajan peruskoulutus ei onnistu kuvaamaan todellista koulumaailmaa, mikä aiheuttaa vaikeuksia noviiseille (esim. Blomberg, 2008). Tässä tutkimuksessa haluttiin myös selvittää ja paljastaa ne haasteet, jotka eivät näyttäyty aloittaville opettajille peruskoulutuksen aikana, vaan tulevat vastaan vasta todellisessa koulumaailmassa. Samalla haluttiin löytää myös ratkaisuja näille haasteille, eikä ainoastaan teoreettisesti oikeaoppisia ratkaisuja vaan keinoja, joita noviisiopettajat ovat itse käyttäneet kohdatessaan työelämän todellisia haasteita. Lisäksi haluttiin selvittää, mitkä eri tekijät tukevat noviiseja, ja millaisia konkreettisia tuen lähteitä heillä on käytössään vaativan työhöntulovaiheen aikana. Tiedon avulla voitaisiin myös korostaa niitä tuen lähteitä, jotka noviisit ovat kokeneet itselleen hyödylliseksi ja toisaalta myös tuoda esille mahdolliset puutteet tai kehitystarpeet liittyen noviisiopettajien tuen lähteisiin. Esimerkiksi opetuksen ja oppimisen kansainvälisen tutkimuksen mukaan (Taajamo & Puhakka, 2019, 90-91) enemmistö Suomen uusista opettajista ilmoitti ettei ole osallistunut perehdytystoimintaan lainkaan, ja vain vajaa viidesosa suomalaisista kouluista tarjoaa uusille opettajille mentorointiohjelmaa.

Tutkimuskysymykset:

1. Mitkä asiat tai tilanteet kemian noviisiopettajat kokivat haasteellisiksi?
2. Miten noviisiopettajat toimivat haastavissa tilanteissa?
3. Mistä eri lähteistä noviisiopettajat saavat tukea?

6 Tutkimusaineisto

Tutkimuksen kohderyhmänä toimivat Jyväskylän yliopistosta kemian aineenopettajan pätevyydellä vuosina 2017-2019 valmistuneet kemian noviisiopettajat. Tavoitteena oli löytää ja haastatella kohderyhmästä ne henkilöt, jotka ovat valmistumisensa jälkeen ehtineet toimia kemian opettajana. Kohderyhmä haluttiin rajata vain Jyväskylän yliopistosta valmistuneisiin kemian opettajiin yhtenevän koulutustaustan vuoksi. Näin voidaan minimoida erilaisesta koulutustaustasta mahdollisesti johtuvia vaikutuksia ja saada tutkimukseen osaamiseltaan ja valmiuksiltaan mahdollisimman yhtenäinen joukko. Valmistumisvuoden rajaamisella pyrittiin tavoittamaan

Jyväskylän yliopistosta valmistuneet kemian noviisiopettajat, joilla on ollut alle kolme vuotta työkokemusta, eli juuri sen hetkiset noviisiopettajat. Tarkoituksena oli kuulla kemian noviisiopettajilta itseltään heidän omakohtaisia kokemuksia ja kuvauksia noviisiopettajuudesta (vrt. Blomberg, 2008), ja siihen liittyvistä haasteista. Lisäksi heillä on tuorein tieto siitä, mitkä asiat kemian noviisiopettajat kokevat haastavina.

Yhteystietojen etsimiseen käytettiin muun muassa sosiaalista mediaa sekä Google-hakukonetta, jonka avulla noviisiopettajien yhteystiedot voitiin löytää koulujen verkkosivuilta. Tutkimukseen soveltuviin otettiin yhteyttä pääosin toukokuun lopussa. Tavoitteena oli haastatella noviisit kesäkuun alussa, jotta kuluneen lukuvuoden tapahtumat olisivat vielä tuoreena muistissa. Yhteydenoton mukana lähetetyssä viestissä esiteltiin lyhyesti tutkimuksen teema sekä annettiin alustavaa tietoa tutkimukseen osallistumisesta ja haastattelusta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet kahdeksan kemian noviisiopettajaa haastateltiin kesäkuun ensimmäisellä viikolla 1.6.-4.6.2020 etäyhteyksien (puhelu tai videopuhelu verkossa) välityksellä. Haastatteluista saatujen nauhoitteiden kesto vaihteli 43 min ja 1 h 25 min välillä. Tallenteiden pituus ei kuitenkaan täysin kuvaa haastattelujen pituuksia, sillä nauhoittamista ei ole käynnistetty heti puhelun alettua eikä välttämättä lopetettu välittömästi viimeisen haastattelukysymyksen vastauksen saamiseen päätteeksi. Tutkimukseen osallistuneiden yksityisyydensuojan takaamiseksi tässä tutkimuksessa ei eritellä sen tarkemmin haastatteluun osallistuneiden noviisien taustatietoja. Samasta syystä, tunnistettavuuden estämiseksi noviiseja käsitellään tutkimustuloksissa myös ilman pseudonyymejä. Noviisien tarkempien taustatietojen ei myöskään katsottu olevan tutkimustulosten kannalta oleellisessa roolissa.

7 Tutkimusmenetelmät

Tässä luvussa käsitellään lyhyesti laadullisen tutkimuksen peruspiirteitä sekä käytettyjä tutkimusmenetelmiä luvuissa 7.1 ja 7.2. Molemmista, sekä käytetystä haastattelu- että analyysimenetelmästä, tuodaan esille niiden etuja ja heikkouksia sekä perustellaan, miksi tässä tutkimuksessa päätettiin käyttää juuri näitä tutkimusmenetelmiä.

Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita asioista, joita ei voi yksinkertaisella tavalla mitata määrällisesti. Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen ja tutkimuksen kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi *et al.*, 2016, 161, 164) Tässä tutkimuksessa halutiinkin kerätä tietoa tarkoituksenmukaisesti valitusta joukosta sekä todellisista ja luonnollisista tilanteista: noviisiopettajista, jotka ovat induktiovaiheessa. (vrt. Hirsjärvi *et al.*, 2016, 164)

7.1 Haastattelu

Haastattelu on laadullisissa tutkimuksissa yksi käytetyimmistä tiedonkeruutavoista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 52), ja sen valintaan on olemassa useita hyviä perusteita. Haastattelun etuihin lukeutuu muun muassa se, että haastateltavilla on mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. (Hirsjärvi *et al.*, 2016, 204-205) Näin haastatelluille noviiseille voitiin antaa mahdollisuus tuoda esille juuri oma aito ja subjektiivinen kokemus aihepiiristä. Haastateltavat saattavat näin kertoa tutkittavasta aiheesta enemmän, kuin tutkija pystyy ennakoimaan. Haastattelu mahdollistaa myös joustavan aineistonkeruun, jota voidaan säädellä tilanteen edellyttämällä tavalla. Kun haastattelija on suorassa vuorovaikutuksessa tutkittavaan, voidaan tarvittaessa syventää saatavia tietoja esittämällä lisäkysymyksiä tarpeen mukaan. Haastattelusta on etua myös, jos kyseessä on vähän kartoitettu aihepiiri, ja tutkijan on vaikea tietää vastauksien suuntia etukäteen. (Hirsjärvi *et al.*, 2016, 204-205) Tässä tapauksessa aiemmat tutkimukset juuri kemian noviisiopettajien haasteista olivat vähäisiä (Handolin-Kiilo, 2015, 15), eikä noviisiopettajien kokemia haasteita voitu täysin ennakoida. Oli myös hyvin todennäköistä, että induktiovaiheessa olevina noviisiopettajina haastateltavat saattavat kertoa aiheesta enemmän kuin tutkija, joka ei vielä itse ole ollut samassa tilanteessa, osaisi odottaa. Haastateltaville haluttiin myös antaa vapaus kertoa itse kokemuksistaan, ja haastateltavalle taas mahdollisuus esittää lisäkysymyksiä ja syventää aiheesta saatavia tietoja. Haastattelu täyttääkin useimmat Hirsimäen *et al.* (2016, 205) listaamista valintaperusteista, ja oli siten hyvin perusteltu valinta tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi.

Edellä mainittujen etujen lisäksi haastattelussa on tietysti myös kääntöpuolensa. Haastattelu itsessään sekä haastattelujen analysointi vie toisaalta aikaa, joka taas rajoittaa käytössä olevien resurssien kautta tutkimukseen osallistuvien määrää. Haastatteluun katsotaan sisältyvän myös useita virhelähteitä, joita voivat olla haastattelija itse, haastateltava tai itse tilanne kokonaisuutenakin. Lisäksi haastattelun luotettavuutta voi heikentää se, että siinä on taipumus antaa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. Haastateltava saattaa lisäksi esiintyä esimerkiksi sosiaaliset ja moraaliset velvollisuudet täyttävänä ihmisenä tai toisaalta vaieta tietyistä asioista, kuten esimerkiksi vajaavuuksistaan. Haastattelu on myös konteksti- ja tilannesidonnaista, jolloin haastateltava saattaa puhua haastattelutilanteissa toisin kuin muussa tilanteessa. Haastattelujen tekeminen edellyttää myös huolellisuutta, suunnittelua ja kouluttautumista haastattelijan rooliin ja tehtäviin. (Hirsjärvi *et al.*, 2016, 206-207)

Olemassa olevia haastattelutyyppjejä on monia (ks. Hirsjärvi *et al.*, 2016, 207-210; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 53-59) ja niitä on tavallisesti eroteltu sen mukaan, kuinka

strukturoituja ja tarkasti säädeltyjä ne ovat. Toisessa ääripäässä on täysin strukturoitu haastattelu, jossa ennalta laaditut kysymykset esitetään tietyssä järjestyksessä ja toisessa avoin haastattelu, jossa keskustelu käydään vapaasti tietyn aihepiirin sisällä. (Hirsjärvi *et al.*, 2016, 208) Teemahaastattelu taas on strukturoidun ja avoimen haastattelun välimuoto (Hirsjärvi *et al.*, 2016, 208; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 55). Se ei etene järjestyksessä tarkkojen ja yksityiskohtaisten kysymysten kautta vaan on rakenteeltaan väljempi ja tiettyihin ennalta suunniteltuihin teemoihin kohdennettu (vrt. liite 1 esim. haasteet ja tukimuodot). Teemahaastattelu on keskustelunomainen tilanne, jossa puhumisjärjestys on vapaa, eikä kaikista asioista puhuta välttämättä samassa laajuudessa eri haastateltavien kanssa. Vaikka vapaalle puheelle annetaan tilaa, ennalta päätetyt teemat pyritään kuitenkin käymään läpi kaikkien haastateltavien kanssa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 55-56)

Toisaalta, vaikka haastatteluun oli luotu tietyt teemat ja annettu haastateltavan noviisiopettajan kertoa niistä alkuun vapaasti, oli haastattelurunkoon sen lisäksi myös valmistettu tarkkoja kysymyksiä ja luokkia (ks. liite 1: haastattelukysymykset). Niiden avulla tavoiteltiin tietoa juuri tietyistä asioista eikä haastateltavalle annettu yhtä suuria vapauksia haastattelutilanteessa. Näiltä osin haastattelu täytti puolistrukturoidun haastattelun tunnuspiirteitä (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 56-57). Näin ollen, koska haastattelu täytti sekä teemahaastattelun että puolistrukturoidun haastattelun piirteitä, voidaan tässä tutkimuksessa käytettyä menetelmää kuvata parhaiten puolistrukturoidun teemahaastattelun nimikkeellä. Tutkimuksessa käytetty haastattelurunko (liite 1) oli alusta hieman avoimempi, jotta haastateltavaa ei olisi ohjattu kysymysten kautta kertomaan tietyistä, ennalta määritellyistä haasteista. Näin haastateltavalle jätettiin vapaus tuoda ensimmäisenä esille ne asiat, jotka oli kokenut itse haasteellisiksi. Haastattelun vastauksista riippuen haasteiden käsittely teemoittain on saattanut vaihdella haastattelurungossa esitetystä järjestyksestä. Lisäksi haastattelutilanteessa käytettiin harkinnan ja tarpeen mukaan tarkentavia kysymyksiä (ks. liite 1: tarkentavia kysymyksiä).

7.2 Analyysi

Tutkimustulokset muodostuvat yhdessä analyysistä ja tulkinnasta. Analyysissä aineistosta on pyrittävä löytämään jotain yksittäisiä vastauksia yleisempää. Sitä on yritettävä pilkkoa ja saada tiiviimmäksi sekä koetella sitä tutkijan ajattelun ja muiden tutkimusten kanssa. Näin voidaan tehdä esimerkiksi pohtimalla, mitä tutkittavasta ilmiöstä tai asiasta voidaan päätellä aineiston perusteella, miten havaitut seikat kytkeytyvät aiheesta aiemmin tehtyihin tutkimuksiin sekä tukevatko löydökset aiempia tutkimuksia vai ovatko ne ristiriidassa jollakin tavalla. Tavallisesti tutkimuksessa analysoidaan ensin objektiivisesti, ja tutkijan subjektiviteetti on mukana vasta

tulkinnoissa. Kuitenkin puhtaasti objektiivisen analyysin tekeminen on mahdotonta. Analyysi on aina subjektiivista. Se on tutkijan toimintaa, johon sisältyy luokittelua, erittelyä, yhdistämistä sekä etsimistä ja löytämistä. Siitä ei voida pois sulkea koneen tavoin esimerkiksi aiempaa tietämystä, maailmankuvaa ja kokemusta. Analyysiin sisältyy siis väistämättä tulkintaa, mutta se pyritään tekemään mahdollisimman neutraalisti ja avoimesti. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 93-96)

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysimenetelmänä käytettiin laadullista sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysissä aineistoa tarkastellaan eritellen ja tiivistäen yrittäen löytää siitä eroja ja yhtäläisyyksiä. Sisällönanalyysin avulla pyrkimyksenä on muodostaa tiivistetty kuvaus tutkittavasta aiheesta, mikä liittää tulokset aiheen laajempaan kontekstiin ja aihepiirin muihin tutkimuksiin. Tutkimusaineiston laadullisessa sisällönanalyysissä aineisto pilkotaan ensin pieniin osiin, käsitteellistetään ja järjestetään sitten uudelleen uudelleenlaiseksi kokonaisuudeksi. Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa teorialähtöisesti, teoriaohjaavasti tai aineistolähtöisesti, jolloin analyysi ja luokittelu voivat perustua joko aineistoon taikka valmiiseen teoreettiseen viitekehukseen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 97)

Tutkimuksen analyysi aloitettiin kuuntelemalla haastattelujen tallennetut nauhoitteet, ja kirjaimalla samalla ylös noviisiopettajien antamat vastaukset. Noviisien vastaukset järjestettiin ja koottiin yhteen kunkin haastattelukysymyksen tai aihekokonaisuuden mukaan. Seuraavaksi noviisien vastaukset tiivistettiin ja käsitteellistettiin tulosten muodostamista varten. Tässä vaiheessa noviisien kokemuksia tietyistä aihekokonaisuudesta voitiin tarkastella ja vertailla sekä etsiä niiden joukosta eroja ja yhtäläisyyksiä. Tämän tarkastelun avulla muodostettiin varsinaiset tutkimustulokset. Tuloksia esittäessä tuotiin esille myös eroja ja yhtäläisyyksiä suhteessa muihin aihepiirin tutkimuksiin. Lisäksi noviisien kertomuksista litteroitiin sanatarkkoja lainauksia, jotka tuovat esille noviisien omaa ääntä sekä tukevat tutkimusaineistosta johdettuja tuloksia. Näin ollen sisällönanalyysi on toteutettu Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2009, 97) kuvaamalla tavalla.

8 Tutkimustulokset

Tässä luvussa käsitellään kemian noviisiopettajien haasteita tutkimuksen kirjallisesta osiosta tuttuun haasteluokkien mukaisesti luvussa 8.3. Ennen haasteiden käsittelyä haasteluokittain esitellään lyhyesti noviisiopettajien taustatiedot luvussa 8.1 sekä kuvataan työn aloittamista noviisiopettajien kokemana luvussa 8.2. Lopuksi käsitellään noviisiopettajien ratkaisuja, voimavaroja sekä tuen lähteitä luvussa 8.4.

8.1 Noviisiopettajien taustatiedot

Haastatteluvaiheessa kahdeksan noviisin kokemus oli jakautunut melko hajanaisesti noin puolen ja kolmen vuoden täysipäiväisen työkokemuksen välille, jonka lisäksi osa noviiseista oli ehtinyt tekemään myös sijaisuuksia. Myös kouluasteisiin nähden noviisien kokemus oli melko moninaista, osa oli opettanut vain peruskoulussa, osa lukiossa, osa yhtenäiskoulussa ja osa kokeneemmista jo useammassa kuin yhdessä koulussa. Joukkoon lukeutui myös opetuskokemusta ammatillisessa oppilaitoksessa ja korkeakoulussa, mutta näiden noviisien lukumäärä oli vähäinen. Noviiseista viidellä oli kolmen aineen pätevyys, joista selvästi hallitsevin yhdistelmä oli kemia, fysiikka, matematiikka. Osa kahden aineen pätevyyden omaavista noviiseista oli kuitenkin opettanut myös fysiikkaa tai matematiikkaa ilman pätevyyttä.

8.2 Työn aloitus noviisiopettajien kokemana

Tässä luvussa kuvataan erityisesti työn aloittamista ja opettajan uran alkuvaihetta noviisiopettajien kokemana. Luvussa kuvataan esimerkiksi, millaiset valmiudet noviisit kokivat omaavansa opetustyöhön sekä miten he valmistautuivat opetustyönsä aloittamiseen. Työhön ja sen aloittamiseen liittyen tuodaan esille myös työaika, perehdytys sekä noviiseille uusina ja yllättävinä vastaan tulleita asioita. Luvun tarkoituksena on kuvata niitä lähtökohtia, joista noviisiopettajat aloittavat työnsä, jotta noviisiopettajia sekä opettajan työuran alun haasteellisuutta voitaisiin ymmärtää kokonaisvaltaisemmin.

Yhtä noviisia lukuun ottamatta, kaikkien noviisien opetustyö sijoittui opiskelupaikkakuntaan nähden toiselle paikkakunnalle. Osalle paikkakunta saattoi olla entuudestaan tuttu ja siellä saattoi myös olla esimerkiksi sisarus tai muu tuttu henkilö tukena. Työpaikan ollessa kaukana saattoi työpaikan vastaanottaminen luoda todella haastavan tilanteen nuorelle perheelle. Työpaikan perässä muuttaminen saattoi olla toiselle melko vaivatonta, kun taas toiselle se saattoi merkitä parisuhteen kariutumista tai kavereiden taakse jäämistä. Toisaalta vierasta paikkakuntaa osattiin myös arvostaa, sillä siinä pääsi aloittamaan puhtaalta pöydältä. Täysipainoisen opetustyön tekemistä saattoi myös kuormittaa keskeneräinen opinnäytetyö, työmatkat tai vielä edellinen samanaikaisesti jatkuva työsuhde. Osalla siirtymävaihetta saattoi helpottaa myös työkokemus, omassa perheessä oleva tai suvussa olevat opettajat taikka toiset nuoret työpaikalla.

Noviiseilla oli toisistaan poikkeavia kokemuksia siitä, kuinka hyvät valmiudet heillä oli opettajan työhön. Yksi noviiseista kertoi olevansa todella tyytyväinen opettajakoulutukseen, ja koki sen antaneen oikeastaan kaiken tarpeellisen. Pari noviiseista kuvasi valmiuksiaan kohtuullisiksi

tai keskinkertaisiksi. Opettajakoulutukselta olisi toivottu enemmän konkreettista sisältöä esimerkiksi erityisopetuksesta, kolmiportaisen tuen mallista ja sen tasoista sekä kaikesta muusta mitä työhön kuuluu. Yksi noviiseista kertoi digitaitojen jääneen ainakin matematiikan osalta hyvin vaatimattomalle tasolle. Toisten noviisien osalta asioiksi, joihin ei saatu hyviä valmiuksia koulutuksessa mainittiin esimerkiksi käyttöjärjestelmät, sähköiset ylioppilaskirjoitukset, sähköisten työvälineiden käyttö ja laskinohjelmistot. Yksi noviiseista kertoi myös vuorovaikutustaidoissa olleen ja olevan edelleen parannettavan varaa. Yliopiston laboratoriokurssit saivat kehuja, mutta toisaalta yksi noviisi myös kritisoi niitä siitä syystä, ettei kouluilla ole vastaavia puitteita toteuttaa kokeellisia töitä. Pääosin koettiin, että itse opettamiseen ja aineenhallintaan saatiin yliopistolta hyvät valmiudet, mutta lähes kaikki noviiseista osasivat nimetä jonkun heikon kohdan valmiuksissaan. Noviisien saamien valmiuksien suhteen tulokset ovat yhteneviä Välisaaren (2009) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan keskeisimmät asiat kemian opettajakoulutuksessa ovat Jyväskylän yliopistossa kunnossa.

Useimmilla noviiseilla perehdytys kattoi tiloihin tutustumisen ja jonkun henkilön osoittamisen, jolta voi kysyä asioista tarpeen vaatiessa. Kokonaisuudessaan noviisien tilanne oli saadun perehdytyksen suhteen kuitenkin hyvin vaihtelevaa, kuten myös Ampujankin (2020, 51) tutkimuksessa todetaan. Koulun yleiset käytännöt, sähköiset järjestelmät, materiaalit ja tiedostot sekä tietoa omista oppilaista, mihin varautua ja miten kommunikoida huoltajien kanssa olivat esimerkkejä perehdytettävistä asioista, joista vain osa noviiseista sai tietoa perehdytyksessään. Yksi noviiseista pääsi hyvissä ajoin näkemään luokat, niiden varusteet ja käytössä olevat materiaalit mentorinsa opastuksella sekä sai myös hyvin tietoa tulevista opetusryhmistään. Ennen koulun alkamista saadulla hyvällä perehdytyksellä tämä noviisi pääsi suunnittelussaan hyvin alkuun jo heinäkuussa ennen varsinaista opetustyön alkamista. Toisilla perehdytys saattoi puuttua kokonaan tai jäädä lähes olemattomalle tasolle, mikä oli myös valtaosan kokemus SOOL:n 2019 vastavalmistuneille opettajille tehdyn kyselyn mukaan. (Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto, 2019). Noviisia saatettiin esimerkiksi ohjeistaa kysymään tarpeen ilmetessä tai osoittaa opas, josta löytyi tietoa koulun käytänteistä. Noviisi saattoi myös jäädä vaille laboratorioon perehdyttämistä.

Noviisit erosivat myös opetustyötä edeltävän valmistautumisen suhteen toisistaan. Muutama noviiseista kertoi ettei erityisemmin valmistautunut, tehnyt ennakkotyötä tai että valmistautumisen määrä oli vähäistä. Yksi noviiseista kertoi, ettei valmistautunut opetustyön alkamiseen mitenkään. Toisten noviisien kattavampaan valmistautumiseen saattoi kuulua esimerkiksi omien kurssien selvittäminen ja ensimmäisten tuntien materiaalin kokoamista, opetussuunnitelmaan, kurssikirjoihin, oppilaiden aiemmilta kursseilta saamiin pohjatietoihin perehtymistä,

kurssisuunnitelman tekemistä ja karkeaa suunnittelua syksyn oppituntien aiheista ja kokeellisista töistä sekä Wilman käytön opettelua.

Oppitunteja noviiseilla oli viikossa tavallisesti vähän päälle 20, mutta mahdollisilla lisätunneilla määrä saattoi jo lähennellä kolmeakymmentä. Lisätunteja tuottivat esimerkiksi valinnaiset oppiaineet kuten esimerkiksi valinnainen tietotekniikka, luokanvalvojatunti tai fysiikan ja kemian demonstraatioiden valmistelutyö. Käytännössä työhön kului yleensä noin 40 h viikossa, jonka lisäksi työmatkat saattoivat vielä tuoda oman lisänsä päivään. Työhön saattoi kulua käytännössä myös 50 h viikossa, ja yksi noviiseista kertoi työhön kuluneen lukiossa jopa 70 h viikossa. Valmisteluihin saatettiin panostaa runsaammin, koska ei oltu valmiita tinkimään oman opetuksen laadusta tai koska haluttiin varmistua siitä, että hallitsee varmasti opetettavat asiat oppitunnilla. Kumpikin kyseisistä noviiseista opetti sivuaineena opiskelemaansa oppiainetta lukiotasolla, mikä lienee yksi selittävä tekijä valmistelujen runsaammalle määrälle. Toisaalta yksi peruskoulussa opettaneesta noviiseista, joka ei katsonut suunnittelua tarpeelliseksi, kertoi ettei työtä juuri kerry virallisten työtuntien (28 h) lisäksi. Noviiseilla työhön kuluvan ajan määrää pienensi myös se, jos oli aiemmin pitänyt jonkun oppitunnin tai tehnyt siihen jo materiaalin tai jos noviisi piti samaa oppituntia eri luokille.

" ainakin aluks meni niin älyttömästi aikaa siihe yhen oppitunnin niiku suunnitteluun ja ... valmistautumiseen, ei ehkä siihen suunnitteluun, mut siihen valmistautumiseen, ku mä jouduin sillo ihan alkuun laskemaan joka ikisen matikan tehtävän läpi, varsinkin ... pitkän matikan tehtäviä, mä tein ne niiku paperille, niiku kaikki et mä varmasti osaan, mul oli niin kauhee paniikki, et jos mä en osaa jotakin laskua "

Noviisille työn aloittaminen oli moninaisten tunteuksien viidakko, missä on samalla paljon uutta asiaa ja opittavaa. Jotkut noviisit kuvailivat sitä sokkina, kuten esimerkiksi Veenman (1984, 143-144) sekä Leino ja Leino (1997, 108). Toiset taas toivat esille esimerkiksi innostuksen, jännityksen tunteukset tai vastuun ja selviytymisen kokemuksia. Nämä kokemukset ovat yhteneviä muun muassa Taimiston (2013, 40-41) tulosten kanssa, joissa työn alkuvaihetta luonnehtivat niin jännitys ja innostus kuin myös selviytymisen ja vastuunkannon kokemukset. Alku oli myös monella tapaa itsensä ja omien toimintatapojensa löytämistä. Miten rakentaa oma auktoriteetti tai, miten ja millä tyylillä opettaa. Osalle alku oli raskaampaa, mutta erityisesti he, joilla oli hyvä ja tukeva työyhteisö, olivat kiitollisia ja kokivat alkuvaiheen myönteisemmässä valossa.

" ei oikein tiennyt mitä oottaa ja sillee, oli kuitenkin sillee positiivisesti innossaan siitä duunista, mut sitten samalla oli vähä niikun peura ajovaloissa, kun sai kaikenlaisia vastuuhommia ... siinä tulee kaikkee semmosta mitä ei tiedä ettei tiedä ... et, ei siihen voi varautua etukäteen aika rehellisesti sanottuna "

" jännitti joku ensimmäiset kaks viikkoo ... varsinkin alussa tuntu sellanen, että osaanko mä näiden kans niiku olla ... se alku oli just semmonen vähän että – hengissä selviytymistä "

" Olihan se kiva, meillä on tosi hyvä porukka siellä ja sai paljon tukea ... mut tottakai siin tulee todella paljon kaikkia uusia asioita ... kyl sitä sai sen edellisen viikon jännittää aika paljon, et no mitähän mä nyt sitten siellä teen ja mistä mä saan materiaalit ja avaimet ja, kaikki tällänen tavara "

Alussa tulee vastaan paljon uusia asioita, kuten erilaiset laitteet, järjestelmät ja sähköiset työvälineet, joita ovat esimerkiksi älytaulu, Wilma, Abitti ja GeoGebra. Esille tuotiin myös koulun ja kodin välinen yhteistyö, oppilaiden tukiasiat sekä koulun yleiset asiat ja opettajan muut tehtävät. Oppilaiden tukeen liittyvät asiat ovatkin nousseet hiljattain esille myös valtakunnallisella tasolla Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liiton (2018) teettämässä kyselyssä, ja SOOL:n mukaan opettajakoulutuksen pitäisi kattaa paremmin muun muassa pedagogiset asiakirjat ja tukea tarvitsevien oppilaiden tukeminen. Koulun käytänteet ja opettajan erilaiset tehtävät taas ovat nousseet esille esimerkiksi Kärnän (2016, 58-59) ja Taimiston (2013, 38, 44) tutkimuksissa.

" Suurimpana varmaan ne järjestelmät. Eli niitä ei käyty kyllä opettajankoulutuksessa, ees sitä GeoGebraa pahemmin, mikä nytte on tuolla lukion puolellakin se tärkein, ja Abittihan oli aivan uus eli sitähan mä en ollu koskaan ennen ees nähnyt, niin niin, varmasti ne järjestelmät ja niihin tutustuminen "

" Se kaikki muu opettajan työ, kuin opettaminen ... niiku ne yleiset asiat, sit se että, mitä kaikkee muuta päivän aikana pitää tehdä ja sitten ne tukiasiat "

Myös itse opettaminen oli noviiseille uutta. Noviisina itsenäinen opetuskokemus on usein vielä vähäistä, ja noviisi saattaa olla jopa ensi kertaa yksin luokassa tai opettamassa kokonaisia päiviä koulussa. Osa noviiseista mielti, että miten opetustyötä ja kursseja ihan konkreettisesti toteutetaan, mitä aihekokonaisuuksia ottaa mukaan, ja miten ne kannattaa käsitellä. Osa taas saattoi nauttia vapaudesta kokeillessaan uusia ja erilaisia opetustapoja.

" Ylipäänsä opettaminen [oli uutta] ku sitä kokemusta ei kuitenkaan ollu, niin siinä opettaessa halus ettiä erilaisia tapoja niiku opettaa, ja sitten kokeili niitä ihan mielellään "

Työssä noviisit kohtasivat lukuisia yllättäviä ja odottamattomia asioita. Monet noviisit yllätti se, mitä kaikkea muuta opettajan työ pitää sisällään, ja kuinka paljon se vie aikaa. Myös oppituntien valmisteluun kuluva aika yllätti. Noviiseja yllätti myös monet asiat oppilaisiin liittyen. Oppilaiden tasossa ja motivaatiossa saattoi esimerkiksi olla paljonkin eroja. Nämä tulokset ovat yhteneviä esimerkiksi Välisaaren (2009) tutkimuksen kanssa, missä noviisit olivat yllättyneitä työn sisältöön ja ajankäyttöön liittyvistä asioista. Kuten tässäkin tutkimuksessa, myös oppilaiden suuret tasoerot nousivat yksittäisenä mainintana esille Välisaaren (2009) tutkimuksessa. Paria peruskoulussa opettanutta noviisia yllätti myös se, kuinka moni oppilaista tarvitsee tehostettua tai erityistä tukea. Opettajien mukaan erilaiset oppijat ovat lisääntyneet, ja luokassa voi olla paljonkin oppilaita, jotka kaipaavat ylimääräistä oppimisen tukea pysyäkseen muun ryhmän mukana. (Mattila, 2019)

" Tullu yllätyksenä, että niiku miten suuri osuus peruskoululaisista nykyisin tarvii tehostettua tukea tai erityistä tukea ... se niiku jaksaa yllättää ..., miten monilla on isoja haasteita ja se kuilu, että kuinka iso kuilu on niitten heikoimpien ja niitten parhaimpien oppilaiden välillä "

" Sitä, että kuinka paljon siinä oikeesti siinä työssä on muutakin, kun sitä tuntien suunnittelua ja pitämistä ..., ja tuntuu, että nyt joka vuosi, mitä sitä on tehny niin niiku sitä hommaa sitä muuta hommaa tulee lisää, eli on kaikkee muuta koulun kehittämistyötä ja muuta tämmöstä, joka vie sitten sitä aikaa ihan hirveesti "

8.3 Noviisiopettajien haasteet

Tässä luvussa tuodaan aluksi esille haasteita, jotka noviisiopettajat mainitsivat suurimmiksi haasteikseen. Sen jälkeen haasteet esitellään haasteluokittain samassa järjestyksessä kuin kirjallisuuskatsauksessakin luvuissa 8.3.1-8.3.8. Viimeisenä luvun 8.3 lopussa käsitellään vielä kokemuksen ja ajan vaikutusta noviisiopettajien haasteisiin.

Haastavimpina tekijöinä noviisit toivat esille erilaisia teemoja, joista suurin osa tuli mainituksi kahden noviisin toimesta. Nämä työn haastavimmat tekijät liittyivät työn rajaamiseen, oppilaisiin, luokanhallintaan ja opetustyön alkuun. Vastauksista eniten esille nousi ajanhallinta sekä työn ja vapaa-ajan rajaaminen. Handolin-Kiilon ja Akselan (2015, 870) sekä Leivo-Jokimäen (2020) mukaan noviiseilla on työuran alussa edessään paljon uusia asioita, opittavaa ja erilaisia

tehtäviä. Opetusta varten tulee myös valmistella omat oppitunnit, joita on harjoitteluun nähden tuntuvasti enemmän. Osalla oman opetusmateriaalin valmisteluun saattoi kulua huomattavan-kin paljon aikaa, kuten myös Handolin-Kiilon (2015, 41) tutkimuksessa. Tämä on varmasti jonkin verran yksilöllistä, mutta myös opetettava aine ja luokka-aste vaikutti valmistelun määrään. Tällaisella työmäärällä ja tällaisessa uran vaiheessa, onkin valitettavan ymmärrettävää, että työt voivat helposti puskea noviisien vapaa-ajalle, ja haasteeksi muodostuu myös työn ja vapaa-ajan rajaaminen. Nämä tulokset olivatkin hyvin yhteneviä OAJ:n kyselyn tulosten kanssa. Tulosten mukaan työn suunnitteluun kuluva aika sekä työn ja vapaa-ajan yhteensovittaminen haastavat nuoria opettajia erityisesti työn alussa. (Hongisto, 2020)

" Se aloittaminen oli haastavinta, tosi lyhyesti sanottuna. Siellä tulee niin paljon uu, uus paikkakunta, uus koulu, iha uudet tilat, sä et välttämättä tiä miten laitteet toimii ihan siltä suoralta kädeltä tai sitten, justiin tämmönen alkukankeus niin se vie sujuvuudesta aika paljon pois, ja joskus se turhauttaa, mutta se on ihan väistämätöntä joka tapauksessa "

" Ihan niin kuin se että joskus lopettaakin ne työt, aina ois parannettavaa, aina vois tehdä lisää lisää lisää, ja sit jossain vaihees illalla huomaa et no pitäsköhän olla joku niiku, muukin elämä ja tehdä jotain muutakin kuin niitä töitä ... ja varsinkin nyten ku ollaan etänä oltu ni opiskelijat laittaa iltasinkin vielä viestejä ja sitten kun sul on puhelin ja tietokone koko ajan vieressä ni sit oot noo mä nyt nopeesti katon ton, ja teenpä ton tosta nopsaa pois "

Kahdella noviisilla työn ja vapaa-ajan rajoja rikkoi se, että on tavoitettavissa tai työn ulottuvilla vapaa-ajallaankin. Jos omasta puhelimesta tai tietokoneelta löytyy opettamiseen liittyvät sähköiset työkalut ja oppimisympäristöt, kuten esimerkiksi Google Classroom ja Drive, voivat työt tunkeutua entistä helpommin omalle vapaa-ajalle. Vastaavia kokemuksia nousi esille myös Ulvikin *et al.*, (2009, 838) tutkimuksen noviiseilla, jossa digitaalisessa ympäristössä opettaminen vaikutti osaltaan siihen, että noviisit kommunikoivat oppilaidensa kanssa työajan ulkopuolella.

" Ehkä haastavinta on ollu se, että ei tuo töitä kotiin ... itellä on Wilma puhelimessa ja sähköposti puhelimessa, ja sitten tota ei oo työpuhelinta, että nyt kun on luokanvalvojakin ollu ni joutunu antaa ihan oman numeronsa, että pystyy pitää yhteyttä ni, sitä että rajaa ettei saa illalla kymmeneltä viestiä, että joku on kipee, ja sitte helposti siinä, että nyt kun muistan niin käyn merkitsee Wilmaan, ja siinä tekee niiku käytännössä 24/7 on niiku tavoitettavissa ja, ja sitte sama huomaa siinä etäopetuksen aikana erityisesti, ku oli classroomit ja draivit [drive] ja kaikki puhelimessa ni aina kun joku palautti myöhässäki jotain niin tuli bling ja sitten sitä jotenkin vaan meni kattoo, että miltä se näyttää ja, että se työn rajaaminen on ehkä hankalin "

Suurimpien haasteiden joukossa esiin nostettiin myös haasteita oppilaisiin liittyen. Tällaisia ongelmia olivat esimerkiksi nuorten itsetuhoisuus tai päihdeongelmat, jotka voivat olla luonteeltaan todella vaikeita. Vastaavanlaisia tilanteita itsetuhoisuuteen liittyen esiintyi Blombergin (2008, 126-127) tutkimuksessa. Tällaiset ongelmat, jotka voivat usein koskea koulun ja kodinkin ulkopuolisia asioita, mutta näyttäytyvät opettajalle oppilaassa ja koulun arjessa voivat ymmärrettävästi olla opettajalle erittäin haasteellisia.

" Kaikkein haastavimpia on varmaan ollu sellaset tilanteet et jos on oppilaista, siis oppilaat, niihin liittyvät tosi hankalat pulmatilanteet vaikka, jos on epäily että joku oppilas käyttää huumeita tai jotain tommosii isompia juttuja. Sillon kun mä olin lukiossa, ni mulla oli tota tämänönen yksi oppilas, joka oli vahingoittanut itseään ... Tollaset niiku on ehkä ollu semmosii mihin ei mikään koulutus valmista koskaan "

" ylipäätään niikun haastavien oppilaiden ongelmat, ja niide ongelmien ratkominen sit, jotka joskus saattaa johtua myös ihan muusta asiasta ku koulusta, että usein sitten sieltä kodin ja koulun yhteistyöstä tai kodin ulkopuolella tai koulun ulkopuolella tapahtuvista asioista ni se oli ehkä haastavinta "

Osa noviiseista kertoi oppilaisiin liittyvien ongelmien tai huolien olleen erityisen rankka osa-alue työssä. Oppilailta saattoi olla esimerkiksi ongelmia, joihin ei löydy ratkaisua tai jonka suhteen opettaja ei pystynyt auttamaan. Noviisilla saattoi olla käytössään vain lyhyt ajanjakso oppilaan kanssa, oppilaan tavoittaminen saattoi olla vaikeaa etätyöskentelyn aikana tai joskus oppilas ei ottanut apua vastaan. Tällaiset tilanteet voivat olla opettajalle raskaita ymmärrettävistä syistä sillä opettajalle voi helposti muodostua läheiset suhteet oppilaisiin, ja usein opettajalla palaa sisällään myös syvä auttamisen halu. Samassa on ymmärrettävää, että oppilaiden ahdinko saattaa mietityttää ja huolettaa opettajaa työajan ulkopuolellakin.

" No itelle niiku rankimpia on ollu sellaset niiku oppilaisiin kohdistuvat harmit tavallaan, että jollain on joku perheenjäsen vaikka menehtyny, tai sitten joku entinen oppilas tai joku meidän koulussa, jollekin on käyny jotain, niin ne niikun ottaa jotenkin tosi raskaasti koska on ... lähentynyt aika paljo oppilaitten kanssa ... niin ne tulee kyllä eniten ajatuksiin sitten myös kotona että. Se on sitä ehkä rankinta puolta "

8.3.1 Luokanhallinta

Luokanhallinnallisten haasteiden suhteen noviisit jakautuivat aika lailla kahtia. Neljä kahdeksasta, kertoi luokanhallinnallisista haasteista tai auktoriteetin rakentamisen haasteellisuudesta työn alussa. Nämä tulokset ovat yhteneviä Kumpuvaaran (2009, 37) sekä Moilasen ja Mäen (2014, 74-76) tutkimuksien kanssa, joissa työrauhan saavuttaminen oli alussa haastavaa ja oman auktoriteetin muodostaminen vaati aikaa. Luokanhallinnallisia haasteita ilmeni enimmäkseen peruskoulussa ja opetustyön alussa, jolloin oppilaat usein testaavat ja kyseenalaistavat opettajan toimintatapoja, kuten myös Förbom (2003, 70) kertoo. Loput noviisit eivät olleet juuri kokeneet sen suurempia luokanhallinnallisia haasteita tai näkivät luokanhallinnalliset haasteet enemmänkin normaalina osana opettajan työtä. Yhdellä noviisilla pienen paikkakunnan koulu, hyvä oppilasaines sekä pienet luokkakoot näyttivät hyvin pitkälti ehkäisseen luokanhallinnallisten haasteiden ilmenemisen.

" siinä oli ehkä se itelle se isoin haaste alussa se, että kun tulet, tuut uutena opettajana ... semmosiin ryhmiin, vaikka kasi ja ysi luokkalaisille, joil on ollu joku eri opettaja edellisenä vuonna, ja tällä opettajallahan on ehtiny olla joku iha oma tyyli ... se testaamisvaihe oli se pari kolme viikkoo testaili kyl aika, aika hyvin että "

" No ei [haasteita]. Kyllähän sitä joka kerta aina välillä sellaisia on tuota et ... joku ei nyt meinaa totella, mutta kyllä niihin joka kerta on, omalla persoonalla sitte saa sen kurin säilytettyä. Se on ihan normaalia että, jos ei iha aina meinaa suu pysyä kiinni tai homma ei mee ihan niikun suunniteltiin "

Konkreettisina asioina luokanhallinnallisia haasteita kokeneilta noviiseilta nousi esille esimerkiksi kännykät, rupattelu ja huutelu sekä sopimaton toiminta tunnilla taikka opettajan toimintatapojen kyseenalaistaminen. Nämä ovat hyvin pitkälti samanlaista luokanhallintaa häiritsevää käyttäytymistä, joita Alsharari (2016, 67-68) listasi omassa tutkimuksessaan. Myös puhelimen käyttö oppitunneilla näyttää olevan moderni ongelma oppilaiden käytöksessä oppitunneilla, joka nousi esille myös Moilasen ja Mäen (2014, 74-76) tutkimuksessa. Lisäksi luokanhallintaa kerrottiin hankaloittavan erityisesti se, jos oppilaat olivat tottuneet paljon löyhempiin käytänteisiin aiemman tai jonkun toisen koulun opettajan kanssa. Silloin opettaja kohtaa helposti paljon suurempaa vastarintaa yrittäessään muodostaa ja pitää kiinni tarvittavista säännöistä luokassa, kuten esimerkiksi työturvallisuudesta.

"yläkoulun puolella oli kyllä ne kännykät oli todella suuri ongelma ja, niitä sai koko aika kerätä kännykkäparkkiin tai olla laittamassa reppuun ... ylipäätään semmonen niikun juttelu ja huu-telu siellä tunnilla, ja sit yhdessä luokassa oli jotaki semmosia labravälineitä tai fysiikan labra-välineitä siellä luokan perällä niin niitähän ne oli jatkuvasti sitten siellä hipelöimässä jotakin punnuksia ja magneetteja. Ne oli pitkin luokkaa sitten aina "

" [edeltävä opettaja] ei pitänyt minkäänlaista kuria ja tienny niiku välttämättä läheskään kaik-kea kemian työturvallisuudesta niin sit ne oppilaat niiku piti mua ihan naurettavana, koska mulla oli tiukemmat turvallisuussäännöt ja sitten niitten kanssa tuli siis semmosta kädenvään-töä ja sitten useempaan kertaan tiettyjen oppilaitten kohalla, koska heidän mielestä mä olin naurettavan tarkka joistain asioista ... jos sä meet tollaseen pikkukouluun niin ... sua verrataan siihen sun edeltäjään "

8.3.2 Oppilaat

Oppilaita koskevissa haasteissa nousivat eniten esille oppilaiden motivaatio ja kiinnostuksen puute sekä tilanteet, jossa oppilaat eivät osallistuneet oppimiseen ja opetukseen. Tällaisista haasteista kertoi kuusi noviisia kahdeksasta. Oppilaiden motivaatio ja passiivisuus ovat haas-teita, jotka olivat nousseet esille myös esimerkiksi Alshararin (2016) ja Watsonin (2006) tutki-muksissa. Poissaolot, päihteiden käyttö tai epäily siitä sekä koulun ulkopuoliset ongelmat nou-sivat esille lähinnä yksittäisten noviisien mainitsemina haasteina. Myös oppilaiden poissaolot ovat esiintyneet noviisiopettajien haasteina esimerkiksi Alshararin (2016) tutkimuksessa. Jois-sakin tapauksissa, kuten Blombergin (2008, 145-147) sekä Moilasen ja Mäen (2014, 83) tutki-muksissa, oppilaiden poissaoloja ovat tukeneet jopa vanhemmat.

" Epämotivoituneiden ja apaattisten opiskelijoiden mukaan ottaminen. Vaikka kuinka yrittää ja sitten saa vaan murhaavia katseita, nin sitte siinä vaiheessa pitää miettii, että kannattaako mun vaivautua niikun ihan hirveesti, jos toi yks ei vaan suostu tulemaan mukaan. Sit on vaa sillee, et kunhan oot tunnilla niin me pärjätään ihan hyvin "

" siellä [lukiossa] oli osa semmosia, kuvaisin sanalla huumatut laamat, ei viitannu vaikka kysy, kukaan ei puhu yhtään mitään ... just tämä ku ne ei oikein suostunu tekemään mitään, kirjoit-tamaan mitään muistiinpanoja tai laskemaan ylipäätään yhtään mitään "

" No siis semmosia, mitkä nyt ite vois kokea tavallaan haasteeks, on vaikka ... luokanvalvojan kannalta, että ei käy koulussa, tai ..., että miten ne saa käymään koulussa ylipäätään "

Osa noviiseista mainitsi lisäksi kolmiportaisen tuen (ks. luku 3.3.2) ja sen konkreettisen toteutuksen. Jotkut noviiseista mainitsivat myös eriyttämisen olevan heille haasteellista. Nämä ovatkin haasteita, joita noviisit ovat kohdanneet niin Suomessa kuin ulkomaillakin esimerkiksi Fantillin ja McDougallin (2009), Moilasan ja Mäen (2014, 76) sekä Välisaaren (2009) tutkimuksissa. Mainittakoon vielä, että yksi noviisi ei ilmaissut mitään haasteita tässä haasteluokassa. Kyseinen noviisi opetti syrjäisemmässä koulussa, jossa oli hyvä oppilasaines ja pienet oppilasmäärät. Noviisin kohtaamat haasteet oppilaisiin liittyen voivat siis olla paljonkin asuinpaikasta sekä oppilaiden määrästä ja oppilasaineksesta riippuvia.

" Ite oli niiku oppinu tietämään ne [kolmiportaisen] tuen tasot ..., mut sit niiku ite se konkreetti, et miten se homma niiku rullaa eteenpäin, ni se oli ihan hämärän peitossa alussa "

" tuntuu että ylöspäin eriyttäminen ainakin on niiku hankalaa varsinkin tuolla yläkoulun puolella ... et miten tukee niit lahjakkaampia oppilaita ... sitten tietenkin myös nämä heikot oppilaat, osa oli niin heikkoja että, oli ihan peruslaskutoimituksessa sitten ongelmia "

" No eipä juuri [oppilaisiin liittyviä haasteita] ... meidän koulu on tämmönen ... lintukoto ... et meillä on aika ... helppo oppilasaines "

8.3.3 Opetuksen puitteet

Noviiseista suurin osa oli kokenut jonkinlaisia haasteita opetustilaan, -välineisiin tai -materiaaleihin liittyen, kun taas muutama kertoi ettei haasteita opetuksen puitteisiin liittyen ollut. Useimmat haasteista liittyivät luokkaan tai tarvittaviin välineisiin ja tarvikkeisiin. Luokka saattoi asettaa rajoitteita oppilasryhmän koolle, ja sille mitä luokassa voi toteuttaa, mikä saattoikin vaatia esimerkiksi ryhmien rajaamista ja töiden tekemisen jaksottamista. Myös Keengwen ja Adjei-Boatengin (2012) tutkimuksessa riittämättömät kalusteet ja luokkakoko tuottivat noviiseille haasteita. Lisäksi kahdella noviisilla ei ollut käytössään kemian luokkaa yläkoulussa. Toisella heistä ei myöskään lukiossa opettaessa ollut pääsyä laboratorioon sillä se oli aina toisen opetusryhmän käytössä. Tästä oli selvästi haittaa kokeellisten töiden toteuttamisen kannalta.

" luokkatila voi olla tyhjän muotonen ja siellä voi olla epäkäytännöllistä tehdä asioita "

" siin oli joku bilsan labrakurssi just samaan aikaan, ku mulla on kemian tunnit, mul oli vielä ykköskurssin kemiaa, jossa ois ollu aikaa tehdä niit labratöitä mutta ku ei sinne labraan voinu mennä, ku siel oli se bilsan kurssi, ni me oltiin vissiin kerran labrassa sen kurssin aikana ja sitte tehtiin pari työtä siellä luokan puolella "

" toki opetustilat sillee [haaste]... meillä on kemian luokka ... kuitenkin sen verran rajoitettu, että ei semmonen kahenkytä hengen porukka, ei niiku enään, no mahtuu, mutta siinä ei enään sitten kyllä välineet tuu riittämään "

Käytössä olleet välineet taas saattoivat puuttua, niitä ei löytynyt tai niitä ei ollut riittävästi kaikkien oppilaiden käyttöön. Pois jäänyt tai puutteellinen perehdytys laboratorioon oli selvästi osasyynä sille, miksi noviiseilla oli haasteita välineiden löytämisessä. Edellä mainitut puutteet asettivat selvästi rajoitteita noviiseille ja opetuksen toteuttamiselle, ja vaativat noviiseja soveltamaan kokeellisten töiden toteuttamisessa. Myös kokeellisissa töissä tarvittavia tarvikkeita saattoi puuttua. Vastaavasti puuttuvat välineet tai niiden vähäinen määrä aiheutti rajoitteita opetukseen ja vaati noviiseja soveltamaan myös Boakyn ja Ampiahin (2017) tutkimuksessa. Noviiopettajien vastaukset eivät kuitenkaan antaneet sellaisia viitteitä, että koulujen puitteissa olisi yhtä merkittäviä puutteita kuin esimerkiksi Alshararin (2016) ja Boakyn ja Ampiahin (2017) tutkimuksen noviiseilla Saudi-Arabiassa ja Ghanassa. Siitä huolimatta Hopea-Mannerin (2019) tutkimuksen mukaan Suomessa tarvitaan edelleen lisätukea esimerkiksi välineisiin, tiloihin ja oppimateriaaleihin liittyen.

" sieläkään [peruskoulu] mä en saanu kauheen suurta perehdytystä siihen labraan. Mulle vaan näytettiin et täältä näit löytyy ... miten, missä, mistä löytyy mitäkin ja, siin oli semmonen et se oli haastavaa, molemmissa paikoissa [lukio ja yläkoulu] "

" Esimerkiks yhdessä koulussa ... ei ollu kemikaalikaappia ollenkaan ... että okei, tässä sitte tähän niiku kemian opetusta ilman välineitä "

" No välineethän ei oo mitkään moderneimmat meillä koulussa ... plus laitteita ei oo jokaiselle omia ... ja joitain töitä ei pysty ... sellasenaan tekemään, vaan kaikki vaatii jotain sovellusta ... et ite joudut mieltii aika pitkälle ja ettiin ja suunnittelee et mitä voi tehdä niillä välineillä mitä löytyy ... reilusti yli puolet [kemian töistä], ni ei helposti löydy välineitä "

Yksittäisinä mainintoina tuotiin esille myös tekijänoikeudet sekä opetusmateriaalin pois rajautuminen koulun resursseista johtuen, mikä tuotti noviisille lisää töitä. Näistä kahdesta koulujen resursseihin liittyvät haasteet ovat nousseet esille esimerkiksi Hopea-Mannerin (2019) tutkimuksessa, mutta tekijänoikeudet oli kirjallisuuskatsaukseen nähden uusi haaste. Myös tekijänoikeudet voivat hankaloittaa opettajan työtä laadukasta opetusmateriaalia valmistellessa sekä

myös luontevasti ärsyttää, jos ne ovat este paremmin opetusmateriaaliksi soveltuvan materiaalin käytölle.

" meillä oli tuolla yläkoulussa silleen että, siit kirjasarjasta oli kyllä semmoset tosi hienot tehtäväkirjat olemassa, mutta niitä ei säästösyistä sitten oo otettu niille oppilaille, se oli tosi ikävää ... sittehän me tehtiin paljon niin, että me niiku ite käytännössä tehtiin hyvin saman tyylisiä tehtäviä ... Siihen meni tosi paljon aikaa "

" tekijänoikeudet ... mun mielest vaikeuttaa ihan helvetisti opettajan työtä ... se turhauttaa, että sä et saa käyttää materiaalia opetuksessa, joka helpottas sun työtä, helpottas oppilaiden oppimista, mut sä et saa käyttää sitä koska tekijänoikeudet kieltää ... se vaan niiku ärsyttää "

8.3.4 Opetus

Noviiseilla yleisin opetukseen liittyvä haaste oli arviointi, missä arvioinnin haasteista kertoi viisi noviisia kahdeksasta. Päättöarviointi osoittautui haasteelliseksi esimerkiksi oppilaiden osalta, joita noviisi oli opettanut vain lyhyen aikaa. Myös erilaiset arviointimenetelmät, monipuolisuus arvioinnissa sekä minimiosaamisen kriteerit olivat noviiseja haastaneita tekijöitä arvioinnissa. Vastaavasti arviointi oli tuottanut haasteita myös kemian noviisiopettajille Handolin-Kiilon (2015, 40-42) tutkimuksessa. Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto (2018) onkin todennut arvioinnin olevan yksi opettajakoulutuksen heikoista osa-alueista. Samassa arviointikäytänteiden on todettu lisääntyneen ja monipuolistuneen 2010-luvulla opetuksen ja oppimisen kansainvälisen tutkimuksen (Taajamo & Puhakka, 2019, 90) mukaan.

" arviointi ... seki oli aika hankalaa siihen alkuun. Niiku ylipäättään tottakai summatiivinen arviointi on hyvin tuttua, mut sit kaikki muu, ku nykyään se arviointi on niin uudistunu ... Et tästäkin piti just muilta kysyä et niiku minkä verran painottaa jotakin koetta ja mitä niiku ... miten mä voisit arvioida, muutaku pitämällä jotakin testejä ... millasia arviointimeteodeita voi käyttää, kuinka monipuolistaa sitä. Tuntu, että yläkoulussakin me vaan, matikassa piettiin niiku testejä, se oli aika pitkälti sitä, että sillä niiku tehtiin jatkuvaa arviointia, testeillä ja sitten tuntiaktiivisuudella "

Itse opettamiseen liittyen noviisit eivät juurikaan maininneet haasteita, mikä voi viitata opettajakoulutuksen onnistuneen tässä osa-alueessa hyvin. Samaan tulokseen tuli myös Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto (2018) arvioidessaan opettajakoulutuksen antamia työelämä-

valmiuksia. Yksi noviiseista olisi kuitenkin kaivannut tietoa erilaisista opetusmenetelmistä, saadaakseen oppilaat kiinnostumaan oppitunneilla. Toinen noviiseista taas koki haasteita silloin, kun opetusmetodia oli vaihdettava yllättäen kesken oppitunnin. Myös joitakin yksittäisiä haasteita mainittiin opetuksen suunnitteluun ja valmisteluun liittyen. Niiden todettiin vievän aikaa etenkin alussa ja voivan vaikuttaa myös henkilökohtaiseen perhe-elämään, jos työtä ei halunnut tehdä heti koulupäivän päätteeksi työpaikalla vaan illemmalla kotona. Tuntien suunnitteluun kuluva aika nousi esille myös Välisaaren (2009) tutkimuksessa, ja siitä syystä noviisin henkilökohtaisen elämän kärsiminen nousi esille muun muassa Meisterin ja Jenksin (2000) sekä Fantillin ja McDougallin (2009) tutkimuksissa.

" siellä [yläkoulu], mikä oli niiku haastavinta, mä oisin kaivannu enemmän vinkkejä monipuolisempii opetusmetodeihin ... tuntu, että siellä saa niiku esittää jotakin sirkustaiteliaa, että ne niiku kiinnostuu "

" jollekin ryhmälle saatto toimii joku toinen opetustapa tosi hyvin, mut sit se ei taas sille toiselle ryhmälle toiminu yhtään ... [piti] lennossa osata niiku vaihtaa sitä opetustyyliä ... Siinä tuli niiku muutamia haasteita itelle "

Oppituntien valmistelu oli, joskus haasteellista myös aikataulullisista rajoitteista johtuen. Kaikkia kokeellisia töitä ei välttämättä ehdi testaamaan etukäteen, ja ennen oppituntia tehtävät valmistelut voivat venyä välitunnilta oppitunnille. Tällaiset haasteet ovat esimerkkejä kemian kokeellisuuden liittyvistä haasteista, joita kokivat myös Handolin-Kiilon (2015, 42-44) tutkimuksen kemian noviisiopettajat.

" ihan aina ei tuu ite kokeiltua niitä töitä etukäteen, että siihen ei vaa riitä aika ... sitte meillä luokat vaihtuu joka tunti pahimmassa tapauksessa ... ja sitte varastosta roudaat niitä kamoja lyhyen välitunnin aikana ni ... se ei välttämättä oo fyysisesti mahdollista, eli joudut rakentelee siinä tunnin aikana ja keräämään tavaroita, että ei oo semmonen ideaalitalanne "

Toisaalta jotkut noviisit mainitsivat myös yhden uuden ja odottamattoman opetukseen liittyvän haasteen. Vain muutama kuukausi ennen noviisien haastattelua Suomessa siirryttiin etäopetukseen koronaviruspandemian vuoksi. Etäopetusjakson kokeminen haasteena myös noviisien osalta, ei olekaan yllättävää, sillä se muodosti koko opetusalaa koskevan haasteen (Opettaja, 2021). Toisaalta etäopetusjaksolla oli myös myönteisiä vaikutuksia esimerkiksi digitaitojen kehittymisen ja työmatkojen loppumisen suhteen.

" se [etäopetusjakso] oli toki itelle semmonen, oot iha ensimmäistä vuotta opettajana, olihan se aika kokemus sitten että, ja haaste toki alussa, mutta ... yks kokemus rikkaampana ja aika paljon oppi uutta lisää "

" mulle se tuli se etäkoulu silleen kivaan väliin, et mä olin just väsyny siitä jatkuvasta reissamisesta ja sit ei tarvinukkaan kulkea sinne koululle niin sitten tuli kehitettyä digitaitoja siinä aika paljon ... Hirveen paljon uusia taitoja tuli siinäkin, ja tuli mietittyä sitä, et miten paljon hienoa on myös siinä luokkahuone työskentelyssä "

8.3.5 Koulutyö ja opettajan muut tehtävät

Tässä haasteluokassa noviisit toivat esille eniten haasteita liittyen kolmeen teemaan: koulun ja kodin välinen yhteistyö sekä oppilashuollon piiriin kuuluvat haasteet, koulun rutiinit ja käytännöt sekä opettajan muut tehtävät. Haasteiden ilmeneminen koulun ja kodin välisessä yhteistyössä, oli näistä hyvin ennustettava haaste, sillä se nousi esille niin kirjallisuudessa (esim. Cantell, 2011; Lämsä, 2013) kuin myös useissa eri tutkimuksissakin (esim. Handolin-Kiilo, 2015, 40; Kärnä, 2016). Välisaaren (2009, 270) mukaan vanhempien kohtaaminen ja siihen liittyvien asioiden harjoittelu on vaikeaa ennen työelämään siirtymistä, mikä selittää osaltaan kodin ja koulun välisen yhteistyön haastavuutta noviisiopettajilla. Kodin ja koulun yhteistyöhön sekä oppilashuollon piiriin liittyvät haasteet, joita noviisit olivat kohdanneet, olivat toisiinsa nähden verrattain erilaisia. Esiin tuotuja ongelmia olivat esimerkiksi vanhempien tavoittaminen, vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, vanhempien eriävät mielipiteet ja oma kasvatuksellinen toiminta tai siihen liittyvät laiminlyönnit. Esille nousseet haasteet kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, jossa vanhemmat eivät jakaneet samoja kasvatuksellisia näkemyksiä taikka olivat tietämättömiä kasvatuksellisista velvoitteistaan tai laiminlöivät niitä, olivat samankaltaisia kuin Moilasen ja Mäen (2014, 83) sekä Blombergin (2008, 142-154) tutkimuksissa. Myös vanhempien tavoittaminen mainittiin haasteeksi, mikä sekin nousi esille myös Moilasen ja Mäen (2014, 91) tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa haasteet koulun ja kodin välisessä yhteistyössä jäivät kuitenkin jossain määrin suhteellisen vähäisiksi. Sillä osa noviiseista ei kertonut lainkaan tällaisia haasteista ja osa mainitsi kohdanneensa vain yksittäisiä tapauksia.

" Muutamia siis semmosia yksittäisiä tilanteita, vaikka jos kotiväki on eri mieltä koulun kanssa tai niiku toiminnan kannalta tai hyväksyy sen, että lapsi ei tuu kouluun jonkun ihmeellisen syyn takia tai ettei vaan huvita ja poissaoloja alkaa kertymään eikä ymmärrä sitä, että se on niiku ihan velvotte tulla sinne kouluun "

" just se, että tavottaako niitä vanhempia vai ei sieltä Wilmasta "

Noviiseista puolet kertoivat erilaisista haasteista koulun käytänteisiin ja rutiineihin liittyen. Useimmille noviiseille koulun rutiinit ja käytänteet olivat haastavia siksi, etteivät he yksinkertaisesti tunteneet niitä. Vastaavasti esimerkiksi Kärnän (2016, 58-59) tutkimuksessa koulun käytänteet ja toimintamallit olivat aluksi noviiseille uusia, jonka vuoksi noviisit eivät aluksi tienneet miten tulee toimia. On ymmärrettävää, että noviisin voi olla vaikea aluksi tietää millaisia käytänteitä kouluissa on, ja mitä muita tehtäviä opettajalle kuuluu opetustyön ohessa. Näin voi käydä etenkin silloin, kun noviisille ei ole kerrottu näistä tehtävistä ja käytänteistä perehdytyksen yhteydessä taikka perehdytys on ollut tavalla tai toisella puutteellinen. Työyhteisössä osa käytänteistä on saattanut jo rutinoitua niin hyvin, ettei enään edes tiedosteta kaikkia asioita, joita noviisi ei tiedä, ja jotka noviisille tulisi kertoa. Silloin jää usein noviisin oman aktiivisuuden varaan kysyä asiasta haasteen ilmetessä tai asian tullessa mieleen.

" No ehkä nimenomaan ne käytänteet, et pääsee niiku siisään, että mitä kuuluu kenenkin milloinkin tehdä ja niiku tämmöset ... että ensin niiku tajuaa, mitä täs pitää tehdä ja, mikä on homman nimi, nin tota se on ollu se ongelma ... nimenomaan se, että ei ollut niinkun hajuakaan mitä kaikkia asioita opettajalle kuuluu sen opettamisen lisäksi "

" se, että niiku oppii tuntee, et ... miten missäkin koulussa käytännön asiat hoidetaan ja jälki-istunnot vai kasvatuskeskustelut, ja miten ne käytännössä hoidetaan ja, semmosia pieniä juttuja, mitkä sitten ku sulle tulee tutuksi, niin niitä ei välttämättä tajua kertoa jollekkin uudelle. Esimerkiks että jos sä kirjotat jälki-istunnon, niin sun pitää tulostaa se kahtena kappaleena ja toinen antaa oppilaille ja pyytää allekirjoitus, ja toinen viedä kansliaan, että niiku tommonenkin niin aluks hankala, mutta sitten kun sä sen opit niin eihän siinä sitten "

Yli puolet noviiseista mainitsi myös haasteista opettajan muihin tehtäviin liittyen. Osa noviiseista kertoi näiden liittyvän heidän ylimääräisiin vastuutehtäviin, kuten esimerkiksi kemikaalivaraston hoitajan tehtäviin tai ATK-vastaavan tehtäviin. Nämä tilanteet ovat kuitenkin ainutlaatuisia ja tapauskohtaisia, sillä noviiseilla voi olla erilaiset valmiudet esimerkiksi ATK-vastaavan tehtäviin. Eri koulujen vastuutehtävät sekä puitteet niille voivat myös poiketa paljolti toisistaan. Esimerkiksi jossakin koulussa voi olla paljon suotuisimmat järjestelyt kemikaalivaraston hoitamiseksi, ja myös kokeneempia kollegoita auttamassa, kun taas toisessa koulussa puitteet esimerkiksi kemikaalivaraston hoitajan tehtäviin ryhtymiselle voivat olla paljon huonommat. Tämä kävi myös ilmi noviisiopettajien kertomuksista. Kaksi noviiseista taas mainitsi

yleisimmin kaiken muun työn opetustyön ohella olleen haasteena, kuten myös noviisiopettajat Kärnän (2016, 48-50) tutkimuksessa.

" Ainoo nyt sit itelle oli se iso, iso järkytys siinä se, se ATK- vastaavuus sillo alus ... kyllä siinä ite oli alkuu vähä että, että huhhuh, että mitähän tässä nyt tapahtuu ... koska itekki oli sitte jossain asioissa aika epävarma vielä "

Myös sähköiset työvälineet sekä paperityöt tulivat mainituksi kahden noviisin osalta. Se, etteivät noviisit tuoneet juurikaan esille esimerkiksi haasteita liittyen hallinnollisiin tehtäviin tai paperitöihin, on taas yhtenevää suomalaisen tutkimuskirjallisuuden kanssa, sillä näitä haasteita nousi enemmänkin esille kansainvälisistä noviisiopettajien tutkimuksista, kuten esimerkiksi Alshararin (2016, 52), Öztürkin (2008, 94-95) ja Watsonin (2006) tutkimuksissa. Yhtenä syynä näiden haasteiden vähäisyydelle oli myös se, että osa noviiseista kertoi saaneensa kollegoiltaan tukea sähköisiin työvälineisiin liittyen tai esimerkiksi kolmiportaisen tuen paperitöihin liittyen.

" Erityisen tuen tai tehostetun tuen joittenkin tukilomakkeiden täyttäminen on ollut kokonaan uus juttu, ja sitä on sit pitäny kysellä erityisopettajalta, että mitä näihin nyt laitetaan, et niitä ei kyllä opinnoissa oo tullu missään vaiheessa "

8.3.6 Ihmissuhteet ja vuorovaikutus

Suurin osa noviiseista ei kokenut omaavansa haasteita ihmissuhteissa tai kertoi lähinnä vain jostakin yksittäisestä haasteesta. Sen sijaan he kertoivat omaavansa hyvät suhteet kollegoihin, oppilaisiin ja vanhempiin, ja osa kertoi vielä erikseen olevansa luonteeltaan sellaisia, että tulevat hyvin muiden kanssa toimeen. Näiden haasteiden osalta noviisien vastaukset eivät kuvaneet opettajan työtä yhtä haasteellisiksi ihmissuhteiden osalta kuin mitä sekä suomalaiset (esim. Blomberg, 2008; Moilanen & Mäki, 2014) että kansainväliset (esim. Meister & Jenks, 2000; Nehmeh & Kelly, 2018) tutkimukset antoivat ymmärtää. Noviisien mainitsemat yksittäiset tapaukset kuitenkin vahvistavat sen, että noviisit voivat kuitenkin kohdata erilaisia tilanteita ja haasteita ihmissuhteisiin liittyen. Tällaisia tilanteita saattoi esiintyä oppilaiden välillä taikka opettajan ja oppilaiden, vanhempien tai kollegojen välisissä suhteissa. Oppilaiden väliset ihmissuhdehaasteet voivat ulottua koskemaan useampaakin oppilasta, ja oppilaiden väliset ongelmatilanteet voivat vaatia myös opettajan puuttumista asiaan esimerkiksi kiusaamis- ja syrjintätilanteissa (Cantell, 2011, 125-153). Jokainen tilanne ja persoona on kuitenkin erilainen, ja tilanteeseen puuttuminen voi olla vaikeaa, jos ei tiedä miten toimia. (Cantell, 2011, 40)

" yhden vanhemman kanssa on ollut ongelmia, mutta se on ehkä tämmönen marginaalutilanne "

" yhdessä luokassa oli tyttö, joka seurusteli jonkun pojan kanssa ja sitte ... siellä oli toinen poika, joka oli ollu tähän samaan tyttöön ihastunut ja sit ne oli samalla luokalla nin niillä oli ... kaiken näköstä pientä säätöä mutta ... niistä on päästy eteen päin, että yllättävän nopeesti nuorilla sit tollasetkin tilanteet rauhoittuu, että ku menee aika eteenpäin "

Myös opettajan ja oppilaidenkin välisiin suhteisiin voi lukeutua monenlaisia tilanteita. Joskus oppilaat voivat pitää nuorta opettajaa todella helposti lähestyttävänä ja yrittää ystävystyä liiaksenkin opettajan kanssa. Tällaisissa tapauksissa opettaja voi kokea tietynlaisen rajan vetämisen opettaja-oppilassuhteessa tarpeelliseksi, kuten esimerkiksi Kärnän (2016, 74) tutkimuksessa. Noviisi saattaa myös kohdata oppilaan, joka ei hyväksy opettajaansa ja joka kohdistaa kaikki ongelmat häneen. Vastaavia yksityiskohtaisempia kuvauksia noviisiopettajan ja oppilaan välisistä ihmissuhdeongelmista ei noussut esille noviisiopettajia koskevissa tutkimuksissa, ja siksi tämä esimerkki onkin tärkeä varmenne opettaja-oppilassuhteeseen liittyvien haasteiden olemassaolosta.

" Sit ku tullaan ... koko ajan ... jutustelemaan, ja jutustellaan iha niinkun jutusteltas jolleki parhaalle kaverille ... välillä joutu taas sitä auktoriteettia niiku vähä täsmentämään, et ... ei myö ihan nyt mitään niiku parhaita kavereita kuitenkaan olla, et sen ehkä jossain tapauksissa koki vähä niiku haasteena "

" kun tää jäi eläkkeelle kenen paikalle menin, ja hän oli aika pidetty siellä oppilaiden keskuudessa, niin yhden pojan niiku semmonen, tavallaan, että se oli niiku henkilökohtasesti mun vika, että se lähti se opettaja ja hän sitten niikun tosi, tosi ikävästi käyttäyty sen koko vuoden, ... se oli semmonen aino, missä on ollu niiku oikeesti hankalaa ... se oli niiku hankala, että hän niiku kohdisti sen niiku henkilökohtasesti muhun, kaikki ongelmat "

Sen lisäksi, että jotkut noviisiopettajat kohtasivat haasteita suhteissa oppilaisiin ja vanhempiin, esiintyi joillain noviiseilla haasteita myös työyhteisön sisäisissä suhteissa. Noviisi saattoi kohdata esimerkiksi kollegan, joka ei ole valmis joustamaan taikka vastuitaan laiminlyövän esmiehen, kuten esimerkiksi Moilasen & Mäenkin (2014, 88-89) tutkimuksessa. Työyhteisöön liittyvien haasteiden määrä oli kuitenkin suhteellisen vähäinen verrattuna esimerkiksi Kärnän

(2016, 55-57) tutkimustuloksiin. Tämä tukee Blombergin (2008, 156) huomiota, jossa aineenopettajan työ vaikutti olevan luokanopettajien työtä yhteisöllisempää. Yhtenä syynä tälle arveltiin olevan lähes kaikille opettajille yhteisen oppilasaineksen. Yläkoulussa oppilasaines ei jakaudu erilaisiin itsenäisesti toimiviin ryhmiin. Sen vuoksi aineenopettajilla on enemmän syytä yhteistyölle luokanopettajiin nähden, mikä voi samalla kasvattaa työyhteisön yhteisöllisyyttä.

" se oli vielä semmonen, miesopettaja ... jotenkin tosi semmonen, että, tuntu et se ei niiku voinu joustaa ollenkaan, et hän on suunniteltu näin niin, se oli tosi vaikeesti lähestyttävä "

" siitä tulee vähän semmonen vaivaantunu olo et jos ... sä oot kemikaalivarastovastaavana ja sit sää sanot niiku rehtorille ... että tää pitäs olla tällä tavalla ja sit se sanoo ... että katotaan että jos tarkastaja tulee, niin sit korjataan tarvittaessa, että ... ei kauheen vakavasti ottanu niitä juttuja "

Mainittakoon vielä, että yksi noviiseista päätyi haastavaan tilanteeseen sekä työyhteisön että oppilaiden kannalta siksi, että hänen sijaistamansa opettaja kuoli sairauslomallaan. Tapaus on äärimmäinen esimerkki siitä, kuinka kouluyhteisöön voi syntyä haastavia ja raskaita ihmissuhdetilanteita hyvin erilaisista ja arvaamattomistakin syistä johtuen.

" menin siis sairasloman sijaisuudeksi, ja sit kävi niin, että, että tämä opettaja siis kuoli, ja se oli siis aivan älyttömän haastava sitte se tilanne mihin mä menin sinne ... Se oli todella pidetty opettaja, niin se paikka mihin mä siellä jouduin oli aika kaaottinen "

8.3.7 Oppiainekohtaiset haasteet

Noviisiopettajien vastauksissa esiintyi haasteita kaikkiin haasteluokassa esiintyviin teemoihin liittyen, kuten kokeellisuuteen, turvallisuuteen, varastoon ja kemian oppimiseen liittyviä haasteita. Noviisien esille tuomat haasteet ovat hyvin pitkälti samoja oppiainekohtaisia haasteita, joita esiintyi kemian noviisiopettajilla myös Handolin-Kiilon (2015, 40-43) tutkimuksessa. Useat noviisit toivat esille erilaisia haasteita kokeellisuuteen liittyen. Haasteena saattoi olla esimerkiksi kokeellisten töiden aikataulutuksen tai käytännön järjestelyt. Kokeellisuuden järjestämisestä saattoi estää myös etäopetus taikka haastava aihepiiri, kuten jaksollinen järjestelmä ja atomimallit. Kokeellisuuden käytännön järjestelyyn liittyviä haasteita olivat esimerkiksi tarvittavien välineiden tai puuttuvien tarvikkeiden hankkiminen sekä kokeellisen työn tai siinä tar-

vittavien reagenssien testaaminen, kun siihen ei ole aikaa. Tämä saattaa johtaa esimerkiksi kokeellisten töiden epäonnistumiseen oppitunnilla. Myös kokeellisen työskentelyn arvioinnin mainittiin olevan haastavaa.

" No se on tosi haastavaa, jos, tai niiku nytte näin poikkeuksellisena etäopiskeluaikana nii ei pysty tekemään mitään labratöitä niin se, se mun mielestä katkas jalat kemian opettamiselta, että nythän se oli pelkkää kuivaa lukemista "

" se että olis aikaa testata kaikki kemikaalit, et oks nää nyt vielä käyttökelpoisa, koska sit jos sä et oo testannu etukäteen niin tulee kivoja yllätyksiä, et ai ei tää toiminukkaa ihan niikun piti "

Noviisit mainitsivat myös tiloihin ja opetuksen puitteisiin liittyviä haasteita, jotka kytkeytyvät vahvasti kemian opetukseen, kuten jo luvuissa 3.5 ja 8.3.3 todettiin. Tällaisia haasteita esiintyi tilanteissa, jossa luokkatila ei ollut kemian opetukseen tarkoitettu tai varastotila oli puutteellinen taikka huonossa kunnossa. Osalla noviiseista oli käytössään hyvät puitteet, ja esimerkiksi varastoa koskevaa vastuuta ja töitä oli jaettu muiden opettajien kanssa. Nämä noviisit eivät loogisesti kokeneetkaan vastaavia haasteita. Lisäksi he, jotka kärsivät puutteellisista puitteista ja olivat varastosta yksin vastuussa, kokivat ymmärrettävästi asiaa koskien ylimääräistä stressiä ja päänvaivaa. Yksittäisenä haasteena kemikaalivarastoon liittyen mainittiin myös jätteiden käsittely, mikä onkin aihe, josta noviisiopettajien katsottiin tarvitsevan täydennyskoulutusta Handolin-Kiilon (2015, 51-52) tutkimuksessa.

" Meillä ehkä tota tällä hetkellä isoin ongelma on se, että meidän kemian luokka on käyttökielossa [homeongelma]... hätäsuihkuuhan meidän luokassa ei ole, mutta sit otetaan ämpärillinen vettä viereen ... itse olen vaatinut sen, että siinä luokassa, jossa minä opetan kemiaa, niin pitää olla noi sammutusvälineet ja se ämpäri ... meidän kemian varasto on, öö, katastrofi, mutta onneksi muutaman vuoden päästä uuteen kouluun ... olen itse siis meidän kemianvarastohoitaja, ja se vähän stressaa, että se kemian varasto ei oo niiku kunnossa "

Muutamit noviisit mainitsivat myös haasteita, jotka liittyivät enemmän oppilaisiin sekä kemian oppimiseen ja turvallisuuteen. Oppilailla saattaa esiintyä esimerkiksi negatiivisia ennakoasenteita tai heidän opiskelemaan saaminen saattaa vaatia motivointia. Nämä haasteet nousivat tässä esille oppiainekohtaisina haasteina. Oppilaiden kiinnostuksen lisääminen kemiassa onkin ollut yksi suurimmista haasteista kemian opetuksen kehittämisessä (Aksela & Karjalainen, 2008, 39). Osalla oppilaista saattoi taas olla riittämätön hahmotuskyky kemian hahmottamisessa

mikro-, makro- ja symbolisella tasolla, mikä on tunnettu haaste kemian opetuksessa (esim. Rongde, 2020). Turvallisuuteen liittyen kemian opetuksessa oleva suuri vastuu tiedostettiin, ja sen valvominen saattoi olla noviisille joskus hyvin ymmärrettävistä syistä haastavaa. Oppilaat saattavat nimittäin saada päähänsä toinen toistaan vaarallisempia ideoita tai aiheuttaa toiminnallaan erilaisia vaaratilanteita kemian oppitunneilla. Turvallisuuteen liittyvänä haasteena esille nousi myös hyvien turvallisuuskäytänteiden luominen luokassa, mikä oli vaikeaa erityisesti silloin, jos toiset opettajat olivat olleet käytänteiden suhteen löyhempiä. Silloin oppilaatkin todennäköisemmin asettuivat vastarintaan opettajan yrittäessä luoda tai ylläpitää riittäviä turvallisuuskäytänteitä.

" siellä saa olla todella tarkkana, että joku keksii, että jotain pulveriahan voi vetää nenäänsä tai, että [suoja]lasit on rumat ja ne on koko ajan ottalla ... jatkuvasti saa keskittyä siihen ... mä oon ottanu semmosen asenteen, että oikeesti kemian luokassa ei syödä mitään ja sitte sieltä lavuaareista ei täytetä pulloa tai hanasta, että sinne ei laiteta suuta, ja sitten tavallaan, jos muut opettajat antaa omissa luokissa juoda ja syödä niin siltä vähä menee pohja ... Ja sitten se just, että ... ei juosta, ja ei voida käydä tönimässä toisia sillon ku ollaan kaasupolttimila ja tämmösiä ... ja, aina kysytään, että kuolenko jos juon tän tai muuta "

8.3.8 Noviisiopettajien muut haasteet

Noviisien mainitsemat haasteet tässä haasteluokassa olivat kirjallisuudesta tuttuihin haasteisiin, kuten opettajan osaamiseen ja rooleihin nähden vähäisiä. Jotkut noviiseista saattoivat kertoa käsitelleensä esimerkiksi opettajan roolia ja osaamistaan, mutta eivät varsinaisesti ilmaisseet sen olevan itselleen haaste. Voi toki olla, että esimerkiksi luokanopettajat voivat joutua toimimaan pienemmän ikäluokan kanssa työskennellessään useammassa ja vaihtelevimmissa rooleissa, kuten Kärnän (2016) tutkimuksessa, eikä haasteita liittyen opettajan erilaisiin rooleihin ilmene samalla tavalla aineenopettajilla.

" Ei niissä oo ollu haasteita [opettajan osaaminen tai opettajan roolit] ... rooli on ehkä muuttunu tai ainaki oma käsitys siitä on muuttunu [siirryttyä peruskoulusta lukioon] "

Muita harvoja mainintoja varsinaisista yksittäisistä haasteista olivat esimerkiksi pitkät työmatkat sekä työn ja työmatkojen kokonaiskuormitus ja opettajan työn tuomat haasteet yksityiselämään. Työmatkoilla kerrottiin kuitenkin olevan myös positiivinen, niin sanottu töitä nollaava vaikutus. Työmatka voi samalla olla siirtymävaihe takaisin omaan yksityiseen elämään, jonka

aikana voi käsitellä mieltä askarruttavia asioita opetustyöhön tai koulupäivän tapahtumiin liittyen yksin tai kimppekyydissä olevan kollegan kanssa.

" No varmasti siis se on niiku iso haaste, mikä tulee yllätyksenä, et jos sä päätät lähtee kauas töihin ja sulla on pitkä työmatka niin se, että sä teet täydet tunnit ja sit sulla tulee vielä yli tunnin työmatka ajattevaks autolla, niin se että miten väsyny sä oot sen jälkeen "

" Matka tietysti nyt oli osaltansa haaste, mutta toisaalta se oli myös ... iha hyvä sellanen pään tyhjennys aina sitten päivän jälkeen, kun ajoi sen tunnin takasin ... nii ... sai työasiat ainakin mielestä aina pois "

Lisäksi yksi noviiseista kertoi työn jatkumisen liittyvästä epävarmuudesta, kuten myös nuoret opettajat Moilasen ja Mäen (2014, 84-86) tutkimuksessa. Jatkuva epävarmuus työsuhteen jatkumisesta voi luoda noviisille jatkuvan kyvykkyyden näyttämisen tarpeen sekä luoda painetta ottaa vastaa erilaisia ylimääräisiä tehtäviä työyhteisössä, mikä voi lopulta johtaa uupumukseen. Siksi onkin, tärkeää tiedostaa omat rajansa ja myös osata kieltäytyä joistakin tehtävistä. Vastaava ilmiö sekä työn rajaamisen tärkeys on noussut hiljattain esille myös Hongiston (2020) julkaisussa, mikä kertoo haasteen ajankohtaisuudesta nuorilla opettajilla.

" uutena ja tommosena ku itellä oli se paikka, just että, että niiku tekee gradun valmiiks, ni sit saa jatkaa ehkä, niin tottakai siinä pitää niiku jatkuvasti antaa sitä näyttöä ja vaikuttaa ... hyvältä, että haluaa niiku sinne, et eihän se oo peruste, että on pätevä että otetaan töihin , että sit tavallaan uutena nin pitää ottaa niin paljon uusia asioita haltuun, ja sit tavallaan koko ajan niiku antaa itestään vaan enemmän ja enemmän ja helposti uutena sitten sysätään [jokin lisätehtävä] ... että joskus sitte pitää osata sanoo ei, ettei uuvahda heti ensimmäisenä vuonna "

Osa edellä esitetyistä yksittäisistä haasteista oli poimittu muista haastattelun vaiheista, ja osa noviiseista kertoikin aiempien haasteluokkien käsittelyn päätteeksi, ettei heillä enään tullut mieleen muuta lisättävää. Tämä voi osaltaan viitata siihen, että esitetty haasteluokittelu on ollut suhteellisen kaiken kattava noviisiopettajien haasteiden suhteen. Mainittakoon vielä, että ennalta tunnettujen teemojen lisäksi, kaikki seitsemän noviisia, jotka olivat keväällä 2020 töissä toivat esille ainakin jonkun haasteen liittyen kevään 2020 aikaiseen etäkouluun ja etäopetukseen. Osa näistä haasteista mainittiinkin jo aiemmissa haasteluokissa luvuissa 9.2, 9.2.4 ja 9.2.7, joissa etäopetuksen kerrottiin esimerkiksi karsivan kemiasta kokeellisuuden ja hälventävän entises-

tään työn ja vapaa-ajan rajoja. Etäopetuksen todettiin myös vaikeuttavan oppilaiden kohtaamista ja lisäävän tasoeroja oppilaiden välillä, kuten myös valtioneuvoston (2020, 17, 12) julkaisussa todetaan. Toisaalta etäopetukseen siirtyminen osattiin nähdä myös positiivisessa valossa esimerkiksi työmatkojen päättymisen ja digitaitojen kehittymisen kannalta.

8.3.9 Ajan ja kokemuksen vaikutus haasteisiin

Tässä tutkimuksessa haasteisiin vaikuttavia tekijöitä ei voitu tutkia, kuten esimerkiksi Öztürkin (2008, 76, 86) tai Fantillin ja McDougallin (2009, 816-820) määrällisissä tutkimuksissa (ks. luku 3.4), joissa merkittävästi suuremmista tutkimusaineistoista pystyttiin tutkimaan haasteisiin vaikuttavia tekijöitä tilastonkäsittelyohjelmien avulla. Sen sijaan noviiseilta kysyttiin, mitkä haasteet ovat muuttuneet ajan kuluessa, ja mitkä eivät (liite 1, kysymykset 13-14).

Ajan kanssa haasteita hälveni runsaimmin opetukseen sekä koulutyöhön ja opettajan muihin tehtäviin liittyen. Noviisit kertoivat tuntien pitämisen ja suunnittelun muuttuneen helpommaksi. Kun oppitunnin oli jo kerran pitänyt ja suunnitellut siihen materiaalin, vaativat tunnin valmistelut jatkossa vähemmän aikaa. Opettaminen alkoi rutinoitumaan eikä se jännittänyt enään niin paljon. Opetuksessa alkoi löytymään oma tyyli sekä toimivat opetusmenetelmät, joita pystyi tarvittaessa vaihtamaan tarpeen ilmetessä. Tulokset ovat samankaltaisia kuin Alshararin (2016, 63) tutkimuksessa, jossa noviiseilta hälveni tiettyjä haasteita ammatillisen kehittymisen myötä, kuten aiemmin todettiin luvussa 3.4. Opetustyöhön päästyään noviisit pääsevät opettamaan paljon enemmän kuin harjoittelussa sekä oppimaan oman opettamisen kautta ja kehittämään sitä. Onkin siis luontevaa ja loogista, että kun noviisit pääsevät oppimaan ja kehittymään tällä saralla, niin haasteita ei koeta enään samalla tavalla kuin alussa.

" se ajankäyttö ... oli oikeestaan vaan siinä ensimmäisenä syksynä niiku ihan katastrofaalista ja nyt varsinkin ku on se tilanne et on kaikkia kursseja opettanut jo kerran, kaikkia luokkia opettanu käytännössä jo kerran, niin tietää mitä on odotettavissa ja on ne materiaalit valmiina niin se valmistelu aika on jäänyt huomattavasti vähemmälle "

" se tuntien suunnittelu ... et vähän pääsee helpommalla, ku on kuitenkin materiaaleja koko ajan työstäny ni hiljalleen siellä alkaa tietää mikä toimi mikä ei ja sieltä karsiutunu pois ne huonommat, ja tietää oikeestaan mikä soveltuu millekkäin opiskelijatyypille "

Opettamisen helpottumisen lisäksi, noviisit kertoivat useiden asioiden helpottuvan koulutyöhön ja opettajan muihin tehtäviin liittyen. Monet noviiseista kertoivat koulukäytänteiden tulevan

tutuiksi, jotka voivat ymmärrettävästi olla haaste juuri alussa, kun ne ovat noviisille uusia ja vieraita. Vähitellen työn kautta tutuksi tulevat esimerkiksi vaadittavat paperityöt, ja koulu- ja opetustyöhön kerrottiin tulevan kokonaisuudessaankin rytmiä, rutiinia ja sujuvuutta, mikä on varsin ymmärrettävää, kun työtä tekee täyspäiväisesti pitkällä jänteellä. Muita harvemman noviisin toimesta mainittuja kehittyneitä osa-alueita olivat aineenhallinta, luokanhallinta sekä oppilaisiin liittyvän osaamisen, kuten esimerkiksi oppilastuntemuksen ja sopivan vaatimustason, kehittyminen.

" ehkä se isoin just, että ne koulun, koulun käytännöt tulee tutuksi sitten kun sitä työtä tekee "

" ja sitten taas just noissa kaikissa järjestelmissä ... näis tukiasioissa, paperihommissa niin ku ne on kerran tehny niin kyllä ne sitten tota helpottaa "

" nyt se ei oo enään sellasta ... selviytymistä, vaan nyt se on sellasta niikun, sen oman työn kehittämistä ... Ja just semmonen ihan rutiini, on niikun helpottunu, just se, että miten se päivä menee ja ..., missä tahdissa sun pitää suunnitella, et ... se ei oo sitä kädestä suuhun tyyppistä, vaan se on niiku etupeltoon suunnittelet jo tosi pitkälle "

Vaikka tilanne oli ajan myötä helpottanut lukuisten haasteiden osalta, mainitsivat noviisit myös joidenkin asioiden olevan heille edelleen haastavia. Suurin osa näistä edelleen haastavista asioista liittyi oppilaisiin. Niissä mainittiin esimerkiksi huomion tasapuolinen jakaminen tukea ja alaspäin eriyttämistä tarvitsevien oppilaiden ja etevimpien oppilaiden välillä. Muut maininnat koskivat esimerkiksi yllättäviä tilanteita oppilaisiin liittyen, oppilaiden henkilökohtaisten ongelmien selvittelyä, tuen tarpeen havaitsemista ajoissa sekä oppilaiden kohtaamista esimerkiksi vaikeissa tilanteissa.

" miten mä panostan mihinkin oppilaisiin ja sit et on sillee tasapuolinen oppilaita kohtaan, koska ei voi mennä sillä et niikun unohtaa ne eriytetyt ... täysin, mut sit taas myöskään sillä, että panostaa pelkästää niihin kahteen oppilaaseen, ja sit ne muut jää ihan huomiotta siellä tunnilla ... siin on ehkä vielä itelle niiku jatkaa aatellen vähä ... vielä harjottelua "

" se et sä huomaat sieltä kahenkymmenenviiden oppilaan joukosta juuri sen yhden, joka tekee asioita mut ei kuitenkaan ehkä ymmärrä sitä, et se osaaminen tulis jo ennen sitä ... loppukoetta selville "

" ehkä se oppilaan kohtaaminen on ainut missä mä edelleen koen vähän haastetta ... jos oppilaalla on vaikea tilanne ni sen kohtaaminen ..., mutta niitäkin tilanteit tulee äärimmäisen harvoin "

Lisäksi uusien tai yllättävien tilanteiden kerrottiin olevan edelleen haastavia kahden noviisit toimesta. Kokonaisuudessaan kuitenkin mainintoja haasteista, jotka ovat helpottaneet tai hälvenneet alun jälkeen oli selvästi enemmän kuin mainintoja asioista, jotka olivat noviiseille edelleen haastavia. Osa noviiseista kertoi jopa kaikkien tai lähes kaikkien haasteiden helpottaneen alun jälkeen.

8.4 Selviytymiskeinot ja tuen lähteet

Luvussa 8.4 käsitellään aluksi erilaisia luokanhallintaan ja oppilaiden ongelmiin liittyviä ratkaisuja. Sen lisäksi luvussa 8.4.1 käsitellään lyhyesti myös noviisien yleistä jaksamista ja selviytymistä tukevia keinoja työssä. Luvussa 8.4.2 käsitellään pääasiassa asioita, joista noviisit pitivät työssään sekä asioita, jotka he kokivat palkitseviksi. Lopuksi luvussa 8.4 käsitellään noviisiopettajien tuen lähteitä, joista keskeisimmässä roolissa olivat perehdytys ja työyhteisön tuki.

8.4.1 Selviytymiskeinoja ja ratkaisuja

Tässä luvussa käsitellään erilaisia luokanhallintaan vaikuttavia tekijöitä sekä noviisiopettajien käyttämiä ratkaisuja luokanhallinnallisiin haasteisiin. Luvussa käsitellään myös oppilaiden erilaisiin ongelmiin sovellettuja keinoja ja ratkaisutapoja. Lopuksi luvussa esitellään noviisiopettajien selviytymiskeinoja yleisen jaksamisen kannalta sekä nostetaan esille noviisiopettajien antamia vinkkejä tuleville opettajille.

Noviisiopettajien kertomuksissa luokanhallinnan suhteen nousi esille samoja oleellisia teemoja kuin muissakin tutkimuksissa. Esille nousi esimerkiksi alun koetteluvaihe, kuten Moilasen ja Mäen (2014, 76) tutkimuksessa, sekä sääntöjen luomisen ja niistä kiinni pitämisen tärkeys niin kuin Kellyn *et al.* (2015) tutkimuksessa. Myös oppilastuntemuksen myönteinen vaikutus luokanhallintaan kävi ilmi koulunkäynninavustajien kautta, jotka tässä tapauksessa tunsivat oppilaat ja koulun tavat paremmin, ja saattoivat näin olla suurikin apu noviisiopettajalle. Oppilastuntemuksen myötävaikuttava vaikutus luokanhallintaan nousi esille myös Kellyn *et al.* (2015) tutkimuksessa. Kurinpidon onnistuminen ja toimivan luokkakulttuurin luominen voi kuitenkin olla vaikeaa, jos esimerkiksi tulee opettajaksi haastavaan tilanteeseen ja vain lyhyeksi aikaa. Viimekädessä voidaan turvautua rehtorin apuun sekä kasvatustalouteen ja jälki-istuntoon.

" Noh, yritin olla jämäkkänä, mutta tuntu et aina ei onnistunu. Ja kun siellä yläkoulussa, ku se alku oli niin haasteellinen [edellinen opettaja menehtynyt], ni tuntu et siinä meni jo niiku pieleen tää homma. Mä olin niin vähän aikaa siellä ja, oppilaatki ku o vähän skeptisiä mun suhteen, koko ajan puhu siit vanhasta opettajasta sillo alkuu, et se teki aina näin, ja miks et sä tee näin ja ... mut siellä yläkoulussa oli hyvä, ku siellä oli näitä koulukäynninohjaajia, nin niistä oli tosi suuri apu siihen kurinpitoon, ne tunsu ne oppilaat tosi hyvin "

" tosi vaikee tilanne oli semmonen et niiku yks oppilas vähän niinku leikillään alkas uhkailee väkivallalla, ni tota, et miten tollasissa tilanteissa toimii. Siitä tuli sitte rehtorin kaa semmonen kasvatuskeskustelu ja oppilas pääsi sit jälki-istuntoon ja näin, että ymmärtää että niiku, ei voi päästä suustansa ihan mitä tahansa ja tietyt asiat on niiku semmosia et niillä ei sitten vitsailla ja se pitää niiku tehdä niille oppilaille tosi selväks "

Peruskoulun opiskelijoilla tyypillisenä strategiana vaikutti olevan edellisen opettajan toimintatapoihin vetoaminen, ja uuden opettajan tapojen kyseenalaistaminen niihin nojaten. Tässä tilanteessa ratkaisevaa olikin se, että antoiko opettaja sijaa näille puheille, vai edellyttikö hän riittävän määrätietoisesti oppilailtaan oman toimintakulttuurin noudattamista.

" Mä niikun pyrin tuomaan saman tien niiku semmose okei että teil on ollu ehkä joku aiempi opettaja mutta mulla on tämmönen tyyli, ja tällä mennään et, niiku ei, ei niiku mitään muuta kysyttävää voi siihen jättää enään. Siinä näki sen, että niiku kyllähän siellä testattiin, mutta aika nopeesti ne huomasi ... et eihän tää hetkauta korvaansakkaan, ni sit ne luovutti saman tien "

Luokanhallinnan lisäksi parin noviisin kanssa keskusteltiin tarkemmin oppilaisiin liittyvistä haasteista, kuten oppilaiden poissaoloista sekä koulun tai kodin ulkopuolisista ongelmista. Poissaolojen suhteen Wilma-merkintöjen sekä läksyjen ja niiden seuraamisen kerrottiin olevan tärkeää. Wilma-merkintöjen tehokkuus kuitenkin riippuu hyvin pitkälti vanhemmista. Jos Wilma-merkinnöillä ei ole vaikutusta oppilaan käytökseen, on opettajan käytettävä oppilaan kohdalla kovempia seuraamuksia.

" parhaiten et luokanvalvojan kans keskustele ja muiden tämän kyseisen oppilaan opettajien kanssa, ku keskustele, niin yleensä selviää sit, että miks on poissaoloja ... Siihen kannattaa aina ottaa joku oma käytäntö, että vaikka sää katot sitte, et jos oppilas on viikon poissa nin kato et okse tullu jokaselta oppitunnilta läksyt. Mää laitan esimerkiks niiku Wilma-merkinnän aina,

joka tunnista, että nää on tullu läksyks et okse oppilas hoitanu ne ja okse osannu ne asiat ... oppilaan koti vaikuttaa siihen, että onko Wilma-merkinnöistä hyötyä. Jos vanhemmat seuraa Wilmaa, niin merkintöjen tekemisellä on vaikutusta käyttäytymiseen. Jos oppilaan vanhemmat ei välitä tai seuraa Wilmaa on käytettävä kovempia keinoja, kuten kasvatuskeskusteluita tai jälki-istuntoja isompien ongelmien ilmetessä "

Noviisien ratkaisuihin oppilaan ongelmia koskeissa haasteissa korostuivat yhteistyö huoltajien ja toisten opettajien kanssa sekä moniammatillinen yhteistyö oppilashuollon ammattihenkilöiden välillä. Yksi noviiseista kertoi moniammatillisen yhteistyön sujuneen äärimmäisen hyvin. Joissakin tapauksissa opettajan on kuitenkin oltava yhteydessä viranomaisiin. Tällaisia tilanteita tuli vastaan myös Blombergin (2008, 138, 147-148) tutkimuksen noviisiopettajille. Tarkempaa tietoa ja ohjeita vastaavanlaisia tilanteita varten voi löytää esimerkiksi OAJ:n oppaasta *Haastavat tilanteet arjen työssä* (Opetusalan Ammattijärjestö, 2020b).

" Pahin haaste, jota ei koulutus ei välttämättä opasta on oppilaan mahdollinen päihteiden käyttö tai epäily siitä. Sillon on paras keskustella luokanvalvojan kanssa, että onko asiasta havaintoja muilla opettajilla. Sitten viedään asia eteenpäin vanhemmille ja selkeissä tapauksissa sosiaalitoimelle "

" just niikun opiskelijoiden niiden joko oppimisen ongelmien tai sitten ... niiden muiden ongelmien kanssa ratkottu yhdessä huoltajien ja sitten ton moniammatillisen työryhmän kanssa ... pidetty palaveria ja keskusteltu siitä et miten tää ongelma voitais ratkaista tai [kysytty] opiskelijalta että miten sä koet tän ongelman tai mikä siihen ajaa ni siinä voi sanoo et ... on ollu tosi mahtavia ne, siinä moniammatillisessa työryhmässä ne jäsenet, että siellä on ollu kyllä helppo toimia, siel on tosi ammattimaisia henkilöitä "

Mitä tulee noviisien ratkaisuihin kokonaisvaltaisemman jaksamisen kannalta, lähes kaikki noviisit toivat esille työn ja vapaa-ajan erottelun. Vapaa-ajan tärkeyttä korostanee myös se, että noviisit toivat esille myös ystävien, liikunnan sekä harrastusten tärkeyden jaksamisen kannalta. Nämä tulokset vastaavat hyvin pitkälti esimerkiksi Kärnän (2016, 73-77) tutkimustuloksia, joissa kaikki noviisit mainitsivat vapaa-ajan keskeisenä selviytymiskeinona. Useimmat heistä kokivat työn rajaamisen tärkeänä selviytymiskeinona, ja noviisit toivat vastaavasti esille liikunnan, harrastusten ja ystävien tärkeyden. Suurin osa kemian noviisiopettajista kertoi myös työyhteisön olleen heille jaksamista tukeva tekijä. Työyhteisöä tarkastellaan tarkemmin tuen lähteenä luvussa 8.4.3.

Itse käyttämiensä ratkaisujen lisäksi noviisiopettajat antoivat myös vinkkejä tuleville opettajille. Noviisiopettajien mukaan aloittavan opettajan tulee olla valmis kaikkeen eikä kannata yllättyä mistään. Työssä voi kohdata mitä tahansa ja asiat eivät myöskään mene aina niin kuin ne on suunnitellut. Kannattaa mennä ja kokeilla ja löytää oma tapansa toimia sekä haastaa rohkeasti itseään. Työssä on myös oltava valmis kohtaamaan erilaisia ihmisiä. Tulevan opettajan tuleekin olla joustava, yhteistyökykyinen ja omata hyvät kommunikointitaidot

" [pitää olla valmis] *Kaikkeen ... vaikka sä suunnittelet kaiken todella hyvin niin se ei tuu menee niiden sun suunnitelmien mukaan eli ... pitää valmistautuu siihen et mitä tahansa voi tulla eteen ... ja se, että pystyy keksimään varasuunnitelman niin kun, päästään "*

" *kannattaa mennä ja erehtyä ... uus opettaja erehtyy muutenkin niin ... kannattaa ihan suosiolla erehtyä, koska kukaan ei tuu olemaan täydellinen ja samantien voi koittaa jotain uutta ja kattoo miten se toimii. Se tekee ainakin työssä alottamisesta hauskaa "*

Ensimmäiset pari kolme vuotta voivat olla aika työläitä, joten alussa tulee olla valmis kovaan työhön. Työn ja vapaa-ajan välille kannattaa kuitenkin opetella vetämään selvä raja mahdollisimman nopeasti. Lisäksi ei kannata stressata turhaan tai tehdä liian tarkasti, eikä kaikkea tarvitse osata vaikka haasteet tuntuisivatkin isoilta työelämässä. Kannattaa myös kysyä kaikesta mitä ei tiedä, sillä sellaisia asioita on kouluissa paljon, ja ne vaihtelevat vielä kouluittainkin. Muihin opettajiin kannattaa muutenkin luoda rohkeasti kontakteja sillä heidän kanssa voi muun muassa jakaa ajatuksia, vinkkejä ja huolia.

" *sillo ku tehää töitä sit tehää töitä, sillo kun on vapaa-aikaa ni sillo [on] vapaa-aika eikä katota mitään työsähköposteja eikä Helmeä tai tämmöstä. Se on sellanen mihin vaatii vähän jämäkkyyttä, mutta siihen kannattaa oppia mahollisimman nopeesti "*

" *kyselee kaikesta mitä ei tiedä, ku siellä koulussa on ihan helvetisti asioita mistä ei tiedä, ja jokasessa koulussa vielä kaiken lisäksi eri asioita... yleisesti valmistunut opettaja osaa kyllä opettaa, ja sitte siihen muuhun kaikkeen vaan kysyy neuvoa "*

8.4.2 Voimavarat ja palkitsevat tekijät

Tässä luvussa käsitellään pääasiassa asioita, joista noviisit kertoivat pitäneensä työssään. Luvun lopussa käsitellään lisäksi myös noviisien kertomista työn palkitsevista tekijöistä. Monet näistä noviisien työssä pidetyistä sekä palkitseviksi koetuista tekijöistä olivat myös kirjallisuudesta tuttuja voimavariatekijöitä.

Kysyttäessä, mistä pidät eniten työssäsi, noviisit nostivat eniten esille työyhteisön sekä oppilaiden oppimiseen, innostumiseen ja motivoitumiseen liittyviä tekijöitä. Puolet noviiseista kertoi pitävänsä työssään työyhteisöstä. Myös loput noviiseista kertoivat työyhteisöstään positiivisessa valossa haastattelun muissa vaiheissa. Työyhteisö ja sen hyvä ilmapiiri saattoi toimia noviiseille henkisenä tukena ja voimavarana konkreettisen avun lisäksi. Sosiaaliset voimavarat ovat nousseet esille myös kirjallisuudessa. Hakasen (2011, 56-57) mukaan työtovereilta ja esimieheltä saatu ohjaus, tuki ja palaute voivat olla haastavissa tilanteissa työn keskeisin voimavara. Lisäksi kokemus siitä ettei jää pulassa yksin, ja että voi halutessaan laajemminkin peilata työtään ja kuulumisia ovat arvokkaita työhyvinvoinnin lähteitä. Työyhteisön tärkeys on korostunut myös useissa noviisiopettajia koskevissa tutkimuksissa, kuten esimerkiksi Kärnän (2016, 65-69) ja Kumpuvaaran (2009, 42-50) tutkimuksissa.

" Opehuoneyhteisö on aina hauska, et siel on yleensä hauskat jutut ja semmonen rento tunnelma, että sitä ei todellakaan omina kouluaikoina tietenkään voi nähdä, ja näin. Ja sit ne ystävät, mitä vaikka tulee työstä, niin ne on hieno juttu "

Oppilaisiin liittyvinä asioina noviisit kuvailivat pitävänsä nähdessään, kuinka oppilaat oppivat. He kertoivat esimerkiksi hetkistä, kun oppilaat oivalsivat joitain tai ymmärsivät jonkun asian. Noviisit kertoivat myös kokemuksista, joissa oppilaat innostuivat tai motivoituivat. Oppilaat saattoivat esimerkiksi innostua jostain tietystä kokeellisesta työstä tai kokonaisvaltaisemminkin noviisin opettamasta oppiaineesta. Noviisit kertoivat myös kokemuksista, joissa oppilaille löytyi motivaatio oppimiseen ja työskentelyyn. Oppilaiden keskeinen merkitys noviiseille on nousut esille useissa tutkimuksissa, kuten esimerkiksi Blombergin (2008) ja Kumpuvaaran (2009). Kärnän (2016) tutkimuksessa noviisit esimerkiksi kertoivat hyvin pitkälti vastaavanlaisista kokemuksista oppilaisiin liittyen kuin tämänkin tutkimuksen kemian noviisiopettajat. Tutkimuksessa oppilaat osoittautuivat kaikille noviiseille jaksamiseen, selviytymiseen ja työstä nauttimiseen liittyvä voimavara. Monille noviiseille oppilaat itsessään sekä hetket heidän kanssaan olivat syy työn tekemiselle, ja he kokivat positiivisen vaikutuksensa oppilaan kehitykseen voimaannuttavana tekijänä. (Kärnä, 2016, 71-72)

" mä koen niiku ilona sen et sit ku on niitä vähän heikompia oppilaita ja saa niiku niille oppilaille sen motivaation siihen niikun oppiaineeseen ... ainahan niitä löytyy, että niiku matikka on ihan perseestä, kemia fysiikka ei kiinnosta yhtään sit ku on vähän aikaa menty ni sit ku sulle tullaankin sanomaan että hei tää on tosi kivaa, mä haluan lisää tätä jatkossa ni siinä vaiheessa kokee et nyt on jotain tehty oikein opettajana "

" ku pääsee yllättämään ne oppilaat jollain hauskalla jutulla, mitä ne ei osaa odottaa ... muistan, ku jotkut ysiluokkalaiset oli ihan liekeissä siitä [kurkuman fluoresenssireaktiosta], pimeessä luokahuoneessa, kun teki nii, siis se että sää niiku teet jotain tollasta tosi siistii oppilaiden kanssa, niin se et miten ne jaksaa sit innostua siitä "

Noviisiopettajilta nousi esille useita muitakin tekijöitä, joista he pitivät työssään. Niitä olivat oman oppiaineen opettaminen ja aineosaamisen jakaminen, vapaus heittäytyä opettamaan omalla persoonallaan, kemian opettaminen ja oppilaiden innostaminen luonnontieteissä, työn monipuolisuus ja vapaus sekä muukin työpaikalla tehtävä työ. Kaksi noviiseista kertoi jopa pitävänsä kaikesta työssään. Osa näistäkin tekijöistä on mainittu Hakasen (2011, 52-53) kirjassa voimavaroina, kuten työn monipuolisuus sekä itsesäätelyn mahdollisuus työssä. Kaikki noviisit mainitsivat oppilaat myös tavalla tai toisella kysyttäessä noviiseilta, mikä heille on palkitsevinta työssään. Oppilaan oppimisen ja innostumisen lisäksi noviisit kokivat palkitsevana positiivisen muutoksen näkemisen oppilaissa, missä oppilaat edistyvät tasoonsa tai aiempaan tilanteeseensa nähden esimerkiksi parantamalla käytöstään tai numeroaan. Nämä noviisien palkitseviksi tekijöiksi kokemat asiat olivat hyvin pitkälti samoja, kuin mitä liikunnanopettajat olivat kokeneet Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011, 108-111) tutkimuksessa.

" oppilaitten kanssa onnistuu ... juttelu tai kokeet, tai keskustelut hyvin, nin se on niiku, se antaa eniten. Ja tälleen kevät, ni se korostuuki, ku sitten joku vaikka, jonka kanssa on välillä ollukkin haasteita, nin lähtee ysiltä ja tulee sanoo, että kiitos ja näin niin sillä elää aika pitkään "

" Varmaan se oppilaiden oma oppiminen [palkitsevinta työssä], et se palkitsee ehkä niiku opettajaakin kaikista eniten, ku sä näät sen joku joka tulee kurssille sillä asenteella, että ei kiinnosta yhtään en haluu tehdä mitään ja sit loppukurssista se onkin ihan ku eri ihminen ... et sä oot saanu sen siihen asiaan, tai vaikkei se olis innostunu siitä ni se on kuitenkin tehny ne ja oppinu jotain asiaa, ymmärtäny et hän tarvitsee tätäkin elämässään ... ne on ne itelle parhaat "

Puolet noviiseista toi esille myös työssään onnistumisen sekä työstä saadun positiivisen palautteen. Onnistumisen kokemuksia työssä noviisit olivat kokeneet niin oppilaiden ja oppituntien suhteen kuin myös työssä oppimisen ja oman kehityksen kautta. Positiivista palautetta noviisit olivat taas saaneet niin kollegoilta, vanhemmilta kuin myös oppilailtaankin. Yksittäisinä mainintoina mainittiin myös mahdollisuus vaikuttaa koulutukseen sekä se, että voi auttaa toisia, ja että joku arvostaa tekemääsi työtä. Monet näistä tekijöistä, kuten palaute ja arvostus, mahdollisuus kehittyä työssä sekä mahdollisuus auttaa muita, ovatkin Hakasen (2011, 52-59) listaamia työn voimavaroja.

8.4.3 Tuen lähteet

Tässä luvussa käsitellään pääasiassa noviisien saamaa perehdytystä ja työyhteisöä tuen lähteenä. Noviisiopettajien erilaisten perehdytyskokemusten kautta muodostui kuva hyvän ja noviisia tukevan perehdytyksen piirteistä sekä onnistuneen perehdytyksen vaikutuksista noviisiopettajaan. Vastaavasti luvussa käsitellään hyvin tukeneen työyhteisön piirteitä ja vaikutuksia noviisiopettajien kokemusten kautta. Luvun lopussa tuodaan esille myös muita noviisiopettajia tukeneita tuen lähteitä.

Perehdytyksen suhteen puolet noviiseista kertoivat hyvästä perehdytyskokemuksesta. Kaksi noviiseista kertoi, ettei heillä varsinaisesti ollut perehdytystä ja loput perehdytyskokemuksista olivat tavalla tai toisella puutteellisia. Laadultaan hyvät perehdytykset olivat perusteellisia ja saattoivat jakautua useampaan perehdyttämiskertaan, joista ensimmäinen tarjottiin hyvissä ajoin ennen lukukauden alkamista joulukuussa tai kesällä. Perehdytykseensä tyytyväiset noviiisit kertoivat myös saaneensa tavanomaisten tietojen, kuten koulun tilojen, järjestelmien ja käytänteiden lisäksi muuta oleellista ja hyödyllistä tietoa. He saivat esimerkiksi tietoa oppilasryhmistään, siitä mitä lukuvuoden aikana on edessä ja mihin varautua sekä siitä miten kommunikoida huoltajien kanssa tai toimia oppilaiden kanssa. Osalla perehdytys oli puutteellista tai saattoi puuttua jopa täysin, kuten esimerkiksi Ampujan (2020) tutkimuksessa. Laadultaan heikommät perehdytykset olivat joidenkin tietojen osalta puutteellisia taikka esimerkiksi tietosisällöltään suuria mutta samalla pikaisia sekä kertaluontoisia ja lyhyitä. Perehdytyksettä jääneille saatettiin esimerkiksi osoittaa opas, jossa luki koulun käytänteistä tai ohjeistaa kysymään tarpeen vaatiessa. Hyvä työyhteisö saattoi kuitenkin kompensoida perehdytyksen puuttumista tai puutteellisuutta.

" joulukuussa oli yks semmonen parin tunnin perehdytys, missä niikun esiteltiin paikat ja mitä käydään keväällä läpi ja sitten mä sain tietoo mun luokista, mitä mä opetan erityisesti siitä mun valvontaluokasta, että mä tiedän vähän, että mihin mä oon menossa ja mihin mun kannattas varautua, ja mun mielestä se oli oikein onnistunutta "

" Semmonen aika pikanen perehdytys, joka kesti ehkä tunnin puoltoista, ja siinä tuli niin paljon asiaa, että meni puolet ohi "

" ei nyt ehkä varsinaisesti [ollut perehdytystä] ... olihan siellä koululla varmaan nimetty joku opettaja, jonka piti kertoa mulle asioita ... mut lähinnä vaan heitettiin suohon, ja kysy jos on jotain kysyttävää "

Useimmille noviiseista oli osoitettu joku kollega, jolle sai esittää kysymyksiä tarpeen ilmetessä, ja neljälle noviiseista oli annettu oma mentori tai tuutori. Lisäksi yksi noviiseista kertoi, että olisi saanut tuutorin halutessaan, mutta ei nähnyt sille tarvetta saadessaan jo riittävästi tukea oman aineryhmän kollegoiltaan. Osalla saatava apu oli kuitenkin lähinnä oman aktiivisuuden varassa, johon tuen saaminen Jokisen *et al.* (2012, 29) mukaan todellisuudessa pääosin perustuukin. Ilman määrättyä tukihenkilöä jääneillä noviiseilla tuki oli hyvin pitkälti työyhteisön varassa. Määrätty tukihenkilö ei myöskään kahden noviisin osalla taannut sitä, etteivätkö noviisit olisi kokeneet tarvitsevansa enemmän tukea. Lisäksi yksi noviiseista kertoi saadusta tuesta huolimatta olleensa aika yksin. Kansainvälisen opetuksen ja oppimisen tutkimuksen (2018) mukaan opettaja tekee monissa kouluissa työtään yhä yksin ja uuden opettajan aloitusvuosia kuvaa usein yksinäisyys (Taajamo & Puhakka, 2019, 91). Jos noviisi joutuu selviytymään erilaisista tehtävistään ilman kokeneempien kollegoiden tukea tai tuntien olevansa yksin työssään, voi alku tuntua noviisille ymmärrettävästi varsin raskaalta. Saadun tuen lisäksi noviisien kokemukseen näytti vaikuttaneen myös se, että kokiko noviisi saavansa tukea riittävästi.

" kun mä kysyin jotain, nin mä sain vastauksen siihe, että ei hirveesti ollu ollu sellasta apua tai tukee kysymättä ... Itestä se melkeen piti lähtee että "

" vaikka sitä tukea sai, niin sit kuitenkin oli aika yksin ... ois sitä [tukea] voinu ehkä enemmänkin saada, sanotaanko näin. Kyllä mä pärjäsin, mutta ois voinu tiettenkin olla hyötyä siitä enemästä tuesta "

Kaikki noviisit kuitenkin kertoivat saaneensa tukea kollegoiltaan, ja he kertoivat työyhteisön olevan myös työhyvinvointia ja mielekkyyttä lisäävä tekijä. Työyhteisön merkitys noviisiopettajien induktiovaiheessa oli keskeisessä roolissa myös esimerkiksi Ampujan (2020) tutkimuksessa. Erityisen tärkeiksi kemian noviisiopettajille osoittautuivat oman aineryhmän opettajat, jotka suurin osa noviisiopettajista toi esille. Osa noviiseista kertoi myös saaneensa tukea esimieheltään, erityisopettajalta tai koulunkäynninavustajilta. Kollegoilta saadun tuen määrällä, laadulla ja muodoilla oli kuitenkin suuriakin eroavaisuuksia. Siihen nähden, että apua saa vain kysyttäessä jo pienetkin asiat kollegojen osalta saattoivat muodostaa työyhteisöstä entistä suuremman konkreettisen ja henkisenkin tuen lähteen. Tällaisia asioita olivat esimerkiksi kollegojen yleinen avuliaisuus, henkinen tuki taikka esimerkiksi opetusmateriaalin, osaamisen tai joidenkin työtehtävien jakaminen.

Kolmella noviiseista kollegojen kanssa tehtävä yhteistyö ja heiltä saatu tuki oli vahvaa ja erittäin monipuolista. Kollegojen kanssa suunniteltiin opetusta yhdessä sekä jaettiin työtä ja vastuuta esimerkiksi varastotiloihin liittyen. Kollegoilta saatiin myös tietoja tai vinkkejä opetukseen, oppilasryhmiin tai kasvatukseen liittyen. Näillä noviiseilla ammatilliselle yhteistyölle kollegojen kanssa oli myös hyvät mahdollisuudet esimerkiksi säännöllisten aineryhmäpalaverien ansiosta. Kollegoilta voitiin saada tukea myös esimerkiksi palkkaan ja etuihin liittyvissä asioissa tai hyödyllistä tietoa kodin ja koulun yhteistyöhön liittyen. Erityisopettajilta taas noviisit kertoivat saaneensa tietoa esimerkiksi erityisoppilaista ja oppimisvaikeuksista sekä tukea kolmiportaisen tuen menettelyprosessissa ja rehtorilta puolestaan virallisempaa tukea tietyissä ongelmatilanteissa.

" Heti kollegoiden kans saatiin suunniteltua se, ne lukujärjestykset sillä tavalla ... että ku sä teet tätä ni mä teen tätä ... että tehdään näin yhdessä, et se kollegioiden kanssa työskentely toimi tosi hyvin "

Näin kattavasta ja monipuolisesta tuesta nauttineet noviisit ovatkin saaneet työyhteisönsä kautta tukea jo useisiin eri teemoihin liittyen, jotka ovat olleet usein noviiseille haastavia. Nämä noviisit olivat kaikin puolin tyytyväisiä saamaansa tukeen eivätkä osanneet nimetä juurikaan mitään muuta mitä olisivat voineet tuen suhteen enään toivoa. Näiden noviisien tapaukset vastasivat hyvin pitkälti Jokisen *et al.* (2012, 31) listaamia kuvauksia onnistuneista tarinoista, joissa nousi vahvasti esille uuden opettajan tunne siitä, että on tervetullut työyhteisöön. Kollegojen tuki ja halu auttaa, avoin ja kannustava ilmapiiri sekä opettajien välinen arvostus vaikuttivat siihen uskaltaako noviisi pyytää neuvoa sekä tuoda esille oman epävarmuutensa. Samassa on tärkeää, että uuden opettajan ideoita kuunnellaan, ja että häntä kohdellaan tasavertaisena kollegana. Lisäksi kehitysmuuntoinen työyhteisö ja hyvin järjestetty perehdytys olivat tärkeimpiä onnistumiseen johtavia tekijöitä.

Mainittakoon vielä, että osa noviiseista toi esille myös muita tuen lähteitä kuten työn ohella järjestettäviä koulutuksia tai mainitsi esimerkiksi (opiskelu)kaverit taikka perheestä tai suvusta löytyvän opettajan tuen lähteenä. Tällaiset muut tukevat tahot nousivat esille myös Handolin-Kiilon (2015, 46) tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa noviisien koulun ulkopuolisista koulutuksista saatavan tuen määrä oli suhteessa työyhteisön ja perehdytyksen tärkeyteen nähden kuitenkin vähäinen. Sitä enemmän nousivat esille läheisiltä yksityiselämässä saatu tuki. On kuitenkin otettava huomioon, että vaikka näistä tukimuodoista voi olla noviisille paljonkin hyötyä,

ei noviisiopettajien tuen tarvetta voi kuitenkaan perustaa näihin tuen lähteisiin. Jokaisen noviisin henkilökohtaiset resurssit ovat kuitenkin yksilöllisiä eikä noviisin sosiaaliselle tukiverkostolle voida asettaa minkäänlaisia velvoitteita noviisin tukemisen suhteen. Tämän tutkimuksen valossa siis näyttää siltä, että perehdytys sekä työyhteisöltä saatu tuki olivat selvästi tärkeimmät noviisiopettajien tuen lähteet. Tämä on looginen tulos, sillä tämä tuki on juuri noviisin omassa työympäristössä saatavaa kohdennettua ja usein myös suhteellisen välitöntä tukea, jotka vastaavat noviisin tarpeisiin ja hänen kohtaamiin haasteisiin.

9 Yhteenveto

Tässä luvussa arvioidaan aluksi tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta (luku 9.1). Seuraavaksi luvussa 9.2 esitetään tutkimustuloksista kokoava ja tiivistetty yhteenveto. Tämän jälkeen luvussa 9.3 siirrytään pohtimaan saatuja tutkimustuloksia sekä käsittelemään niiden perusteella muodostettuja johtopäätöksiä ja kehitysideoita. Luvussa 9.4 arvioidaan tutkimusta ja sen merkittävyyttä kokonaisvaltaisesti sekä esitellään erilaisia tapoja, joilla tutkimustuloksia voitaisiin soveltaa tulevaisuudessa. Lopuksi luvussa 9.5 käsitellään erilaisia tutkimusprosessin aikana muodostuneita jatkotutkimusideoita.

9.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tässä luvussa kuvataan aluksi tutkimuksessa käytettyjä toimintatapoja, joiden avulla tutkimus pyrittiin toteuttamaan eettisesti ja tutkimukseen osallistuvien yksityisyydensuojaa kunnioittavasti. Tämän jälkeen luvussa arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta käsittelemällä niin luotettavuutta lisääviä kuin myös sitä heikentäviä tekijöitä.

Tutkimuksen eettisyys pyrittiin huomioimaan tämän tutkielman toteutuksessa useilla eri tavoilla. Tutkittaville pyrittiin esimerkiksi tarjoamaan riittävästi tietoa tutkimuksen sisällöstä ja käytännön toteutuksesta sekä siitä, mitä tutkimukseen osallistuminen heille konkreettisesti tarkoittaa. Tämä tieto haluttiin tarjota ymmärrettävästi ja totuudenmukaisesti jokaiselle tutkittavalle sekä antaa heille myös riittävästi harkinta-aikaa osallistumispäätöksen tekemiseen. Näin tutkittavilta pystyttiin saamaan tietoon perustuva suostumus, joka on ihmiseen kohdistuvassa tutkimuksessa keskeinen eettinen periaate. Tutkimuksessa pyrittiin myös kunnioittamaan tutkittavien ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta sekä toteuttamaan tutkimus tavalla, joka ei aiheuta tutkittaville merkittäviä riskejä, haittoja tai vahinkoa. Näin tutkimuksessa on kunnioitettu tutkimukseen osallistuvien oikeuksia ja Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (Kohonen *et al.*,

2019, 7-9) ohjeen mukaisia yleisiä eettisiä periaatteita. Lisäksi tutkimuksessa kohdistettiin erityistä huomiota tutkittavien yksityisyydensuojaan kertomalla noviiseista ja heidän kokemuksestaan ilman pseudonyymejä tai yksilöiviä tunnuksia. Tällä valinnalla haluttiin estää yksittäisen noviisin antamien tietojen koostaminen, jonka avulla tutkimukseen osallistuneen noviisin henkilöllisyys voitaisiin tunnistaa helpommin.

Kokeellisen osion luotettavuutta puolestaan arvioida **validiteetin** ja **reliabiliteetin** avulla (Jyväskylän yliopisto, 2010). Tutkimuksen validiteetilla eli pätevyydellä viitataan tutkimuksen kykyyn mitata sitä, mitä tutkimuksessa on tarkoitus mitata. (Hirsjärvi *et al.*, 2016, 231; Kajaanin ammattikorkeakoulu, 2021) Tämän tutkimuksen validiteettia pyrittiin tukemaan valitsemalla aineistonkeruu- ja analyysimenetelmä mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti ja perustellusti (ks. luku 7). Reliabiliteetilla taas tarkoitetaan mittaustulosten pysyvyyttä ja analyysin johdonmukaisuutta (Jyväskylän yliopisto, 2010). Reliabiliteettia voidaan parantaa esimerkiksi mittarin selkeydellä ja esitestaamisella sekä käyttämällä aineistonkeruutilanteessa yhdenmukaista toimintatapaa (Kajaanin ammattikorkeakoulu, 2021).

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmän valinnalla haluttiin antaa noviisiopettajille vapaus kertoa omista kokemuksista siten, että haastattelu kattaa kuitenkin kaikki noviiseille mahdollisesti haastavat aihealueet. Näin voitiin tuottaa noviisiopettajien todellista tilannetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja totuudenmukaisesti kuvaava tutkimusaineisto. Kysymysten muodolla ja järjestyksellä pyrittiin taas vaikuttamaan siihen, ettei noviisien vastauksia ohjattaisi tai rajattaisi. Tällaisella suunnittelulla haluttiin myös välttää ennalta arvattavien vastausten tuottamista (vrt. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 25-26) ja parantaa siten saadun aineiston luotettavuutta. Haastattelu pyrittiin myös rakentamaan mahdollisimman selkeäksi ja johdonmukaiseksi haastateltaville sekä toteuttamaan se yhdenmukaisesti jokaisen noviisiopettajan kohdalla. Haastattelutilanteeseen liittyy kuitenkin tiettyjä virhelähteitä, jotka voivat johtua niin haastattelijasta kuin myös haastateltavista. Tässä tapauksessa haastattelun lähestymistavasta haluttiin tehdä avoin, rento ja luottamuksellinen. Näin tilanteesta haluttiin poistaa mahdollisia jännitteitä ja antaa haastateltaville mahdollisuus kertoa estoitta kokemuksistaan ilman tarvetta vaieta tietyistä asioista. Mahdollisia häiriötekijöitä yritettiin myös vähentää informoimalla ja motivoimalla haastateltavia sekä esitestaamalla ja harjoittelemalla haastattelua ennen varsinaisten tutkimukseen osallistuvien haastatteluja (vrt. Kajaanin ammattikorkeakoulu, 2021; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 26).

Aineiston analyysimenetelmän valinnalla yritettiin vaikuttaa siihen, että noviisiopettajien kokemuksia ja haasteita analysoitaisiin sellaisina kuin ne ovat, eikä esimerkiksi tulkittaisi vas-

tauksia liian teoriaohjaavasti. Tällä tavoin toimimalla haluttiin välttää tutkimusaineiston rajaamista ja ennalta arvattavien tulosten muodostamista (vrt. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 25-26) sekä mahdollistaa uusienkin haasteiden ilmeneminen tutkimusaineistosta. Näin voitiin myös tutkia, kuinka hyvin tutkimusaineistosta saadut tulokset asettuvat teorian pohjalta muodostettuihin luokkiin. Tutkimusaineiston analysoimisessa, esittämisessä sekä johtopäätösten tekemisessä pyrittiin johdonmukaisuuteen (Jyväskylän yliopisto, 2010), missä luotettavuutta pyrittiin lisäämään myös esittämällä suoria aineistolainauksia noviisiopettajien haastateluilta (vrt. Hirsjärvi *et al.*, 2016, 233). Tällä tavoin haluttiin tuoda julki tehtyjen tulkintojen ja saatujen tutkimustulosten johdonmukaisuutta (Jyväskylän yliopisto, 2010) sekä tuoda esille kuvauksien ja niistä muodostettujen selityksien yhteyttä (vrt. Hirsjärvi *et al.*, 2016, 232). Virhelähteitä tutkimustuloksiin on voinut syntyä esimerkiksi siten, että yksittäinen tieto ei olisi päätynyt osaksi tutkimustuloksia tutkijan tekemästä virheestä tai, jos haastatellulta noviisilta olisi esimerkiksi huomaamattaan jäänyt kertomatta jostakin tutkimuksen kannalta oleellisesta asiasta. Yksittäisen tiedon pois jäämisen tuloksista ei kuitenkaan katsota olevan ratkaisevissa määrin vaikutusta tutkimustuloksiin, eikä se myöskään kumoa raportoitujen tutkimustulosten oikeellisuutta.

Tutkimuksen luotettavuutta kokonaisuudessa pyrittiin lisäämään tutkimuksen laajuudella (Kajaanin ammattikorkeakoulu, 2021). Noviisiopettajuuden ilmiötä pyrittiin tutkimaan laajasti ja monipuolisesti huomioimalla muun muassa noviisien valmiudet, työn aloittamisen kokemus, haasteet, ratkaisut sekä tukimuodot ja voimavarat. Luotettavuutta pyrittiin lisäämään myös tutkimuksen huolellisella toteutuksella, joka pyrittiin myös kuvaamaan mahdollisimman tarkasti. Näin voitiin luotettavuuden parantamisen lisäämiseksi edesauttaa myös tutkimuksen toistettavuutta. (esim. Hirsjärvi *et al.*, 2016, 231-233) Samanlaisia tutkimustuloksia ei kuitenkaan voida saavuttaa vaikka tutkimus toistettaisiin uudelleen tarkasti vastaavalla tavalla (vrt. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 26). Tämä johtuu siitä, että saataviin tutkimustuloksiin vaikuttaa muun muassa noviisin ja hänen toimintaympäristön yksilöllisyys ja ainutlaatuisuus. Vaikka yksittäisen noviisin kokemukset ja kohdatut haasteet muodostavat ainutlaatuisen kokonaisuuden, voidaan noviisiopettajien joukossa nähdä kuitenkin toistuvia ja pysyviä yhtäläisyyksiä. Tutkimustulosten pysyvyyttä tukee se, jos muissakin tutkimuksissa ajasta ja paikasta tai jopa tutkimusmenetelmästäkin riippumatta saavutetaan samankaltaisia tutkimustuloksia (Kajaanin ammattikorkeakoulu, 2021) noviisiopettajien kokemuksiin, haasteisiin ja tuen lähteisiin liittyen. Siitä syystä tutkittujen kemian noviisiopettajien joukossa esiintyviä yhtäläisyyksiä pyrittiinkin vertaamaan muihin aihepiiriin tutkimustuloksiin tutkimustulosten luotettavuuden arvioimiseksi ja parantamiseksi.

9.2 Yhteenveto tuloksista

Tässä luvussa esitetään tiivistetty yhteenveto tutkimuksen kokeellisen osan keskeisimmistä tuloksista. Yhteenveto etenee samassa järjestyksessä, jossa tutkimustulokset on käsitelty luvussa 8.

Tutkimuksen kahdeksalla kemian noviisiopettajalla viidellä oli pätevyys kolmeen oppiaineeseen, josta hallitsevin yhdistelmä oli kemia, fysiikka ja matematiikka. Noviisien työkokemus jakautui puolen vuoden ja kolmen vuoden välille, missä opetuskokemus sijoittui pääasiassa lukioon ja peruskouluun. Suurimmalla osalla opetustyö sijoittui opiskelupaikkakuntaan nähden vieraalle paikkakunnalle. Samasta koulutustaustasta huolimatta noviisien työhöntulovaihe oli verrattain erilaista myös yksilöllisistä elämäntilanteista johtuen. Toisille se saattoi olla aika lailla vaivatonta, ja toisille taas haasteellisempaa. Opettamista varten noviisit kertoivat kuitenkin saaneensa hyvät valmiudet opettajakoulutuksesta. Monet noviisit osasivat kuitenkin nimetä myös puutteita valmiuksissaan. He olisivat toivoneet opettajakoulutukselta enemmän konkreettista sisältöä esimerkiksi erityisopetuksesta, kolmiportaisen tuen mallista ja sen tasosta sekä kaikesta muusta mitä opettajan työhön kuuluu. Osa kertoi työssä vaadittavien valmiuksien jääneen puutteelliseksi myös esimerkiksi digitaitojen sekä sähköisten työvälineiden osalta.

Perehdytyksen suhteen noviisit aloittivat työnsä melko eriarvoisista lähtökohdista. Muutama noviiseista kertoi saaneensa todella hyvän perehdytyksen, kun taas osalla perehdytys oli puutteellista tai saattoi puuttua jopa kokonaan. Useimmilla noviiseilla perehdytys kuitenkin kattoi tiloihin tutustumisen sekä jonkun henkilön osoittamisen, jonka puoleen voi kääntyä. Työn alussa saatu perehdytys ja tuki sekä yksityiselämän mahdolliset lisäkuormitteet vaikuttivat yhdessä siihen, miten noviisit kokivat varsinaisen työn aloittamisen. Toisille alku saattoi olla hankalampaa kuin toisille. Sitä kuvailtiin jopa shokiksi tai hengissä selviytymiseksi. Työn aloittamiseen liittyen noviisit toivat esille myös jännityksen ja positiivisia puolia kuten innostuneisuuden sekä vapauden kokeilla uutta ja löytää oman tyylinsä opettaa. Alussa noviiseilla oli vastassa paljon uusia asioita, kuten erilaiset laitteet, järjestelmät ja työvälineet. Vastassa olivat myös koulun yleiset asiat ja opettajan muut tehtävät, oppilaiden tukiasiat sekä kotien kanssa tehtävä yhteistyö. Työstä paljastui heille myös odottamattomia ja yllättäviä piirteitä. Useita yllätti se, kuinka paljon kaikkea muuta opettajan työ pitää sisällään, ja paljonko se vie aikaa. Osan yllätti myös oppilaiden motivaatio, taitotaso sekä heidän tuen tarve.

Työn haastavimpina osa-alueina noviisit toivat esiin erilaisia teemoja, kuten työn alku, luokanhallinta, oppilaat sekä työn ja vapaa-ajan rajaamisen. Tutkimuksen haasteluokkien mukaisessa

tarkastelussa noviiseilla esiintyi haasteita kaikissa haasteluokissa. Luokanhallinnallisista haasteista kertoivat neljä noviisia kahdeksasta. Loput noviiseista eivät kertoneet omaavansa luokanhallinnallisia haasteita tai sanoivat niiden olevan normaali ja hallittava osa-alue työssä. Luokanhallinnallisia haasteita ilmeni lähinnä vain peruskoulussa, ja erityisesti alkuvaiheessa, jolloin oppilaat usein kyseenalaistavat ja testaavat uutta opettajaa. Kaikki noviisit yhtä lukuun ottamatta kertoivat kohdanneensa erilaisia oppilaisiin liittyviä haasteita. Nämä haasteet koskivat esimerkiksi oppilaiden motivaatiota ja kiinnostuksen puutetta sekä tilanteita, joissa oppilaat eivät osallistuneet opetukseen. Oppilailla saattoi myös olla muita ongelmia, jotka liittyivät usein koulun ulkopuolisiin asioihin ja saattoivat olla luonteeltaan hyvin raskaitakin sekä myös sellaisia joihin noviisiin oli vaikea vaikuttaa. Osa noviiseista mainitsi myös eriyttämisen tai kolmiportaisen tuen oppilaisiin liittyvinä haasteinaan.

Noviiseista suurin osa oli kohdannut opetuksen puitteisiin liittyviä haasteita, joista enemmistö liittyi kemian opetustiloihin ja -välineisiin. Itse opetukseen liittyen eniten haasteita noviiseille tuotti arviointi, josta kertoi viisi noviisia kahdeksasta. Osa noviiseista mainitsi myös opetuksen suunnitteluun ja valmisteluun liittyviä haasteita ja lisäksi jotkut kertoivat myös kevään (2019) etäopetusjakson tuoneen erilaisia haasteita opetukseen. Koulutyötä ja opettajan muita tehtäviä koskien noviiseilla esiintyi eniten haasteita liittyen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, koulun rutiineihin ja käytänteisiin sekä opettajan muihin tehtäviin. Ihmissuhteisiin ja vuorovaikutukseen liittyvien haasteiden kokeminen oli noviisien joukossa vähäistä. Muutamien noviisien esille tuomat yksittäiset haasteet kuitenkin vahvistavat sen, että noviisit voivat kohdata erilaisia ihmissuhdehaasteita liittyen niin oppilaisiin ja vanhempiin kuin myös työyhteisönkin jäseniin.

Useimmat noviisien kertomista oppiainekohtaisista haasteista liittyivät kokeellisuuteen, mutta olivat noviisista riippuen erilaisia. Kokeellisuuteen liittyviä haasteita saattoi aiheuttaa esimerkiksi puutteelliset tilat ja resurssit, etäopetus sekä kokeellisten töiden valmistelu tai arviointi. Kemian oppiainekohtaisia haasteita kerrottiin myös olleen oppilaisiin, turvallisuuteen ja varastoon liittyen, mutta kokeellisuuden haasteisiin nähden niitä oli vähemmän. Edellä listattujen haasteiden lisäksi ainoa noviisien esille tuoma suurempi yhtenäinen kokonaisuus oli koronapandemian vaikutuksiin liittyvät haasteet. Loput muihin haasteisiin kertyneistä maininnoista olivat lähinnä yksittäisiä tai korkeintaan kahden eri noviisin esille tuomia haasteita. Noviisiopettajien haasteiden kartoittamisen lisäksi, selvitettiin ajan vaikutusta noviisiopettajien haasteisiin. Kokemuksen kartuttua eniten haasteita hälveni opetukseen sekä koulutyöhön ja opettajan muihin tehtäviin liittyen. Koulutyö sekä siihen lukeutuvat tehtävät tulivat tutuiksi ja opetus alkoi sujumaan paremmin ja sen valmistelu vaati vähemmän aikaa kuin alussa. Edelleen haastavia tekijöitä noviiseilla oli selvästi vähemmän ja niistä useimmat liittyivät oppilaisiin.

Oppilaiden suhteen noviiseja haastoivat vielä esimerkiksi oppilaiden ongelmat sekä oppilaiden tukeminen ja tuen tasapuolinen jakaminen esimerkiksi opetusta eriyttäessä.

Varsinaisten haasteiden lisäksi noviisit kertoivat myös erilaisista ratkaisuihin ja selviytymiskeinoistaan työssä. Noviisien kanssa käsitellyt ratkaisut liittyivät pääasiassa luokanhallintaan ja oppilaiden ongelmiin. Luokanhallinnan kannalta säännöt sekä niiden noudattamisen määrätietoinen edellyttäminen oli tärkeää etenkin alun koetteluvaiheessa. Oppilaisiin liittyvien haasteiden kanssa noviisin oli taas mahdollista käyttää Wilma-merkintöjä, kasvatuskeskusteluja tai jälki-istuntoa. Oppilaita koskevien varsinaisten ongelmien ratkaisemisessa puolestaan korostui huoltajien sekä moniammatillisen työryhmän kanssa tehtävä yhteistyö. Kokonaisvaltaisemman jaksamisen kannalta taas korostui vapaa-aika sekä vapaa-ajan ja työajan selkeä erottelu. Sen lisäksi myös työyhteisöllä oli tärkeä rooli ja positiivinen vaikutus noviisien työssä jaksamisen kannalta.

Työssäviihtyvyyden kannalta noviisien tärkeimpinä voimavaroina toimivat oppilaat ja työyhteisö. Oppilaisiin liittyvät kokemukset olivat noviiseille myös tärkein palkitsevien kokemusten lähde. Työssään palkitsevaksi noviisit kokivat myös eri lähteistä saadun palautteen sekä omassa työssä kehittymisen ja onnistumisen. Tärkeimpiä tuen lähteitä noviisiopettajille olivat perehdytys ja työyhteisön tuki. Perehdytyksen laadulla sekä työyhteisöltä saadun tuen määrällä oli kuitenkin selviä noviisikohtaisia eroja. Kaikki noviisit kuitenkin kertoivat saaneensa työyhteisöltään tukea, ja useimmat noviiseista olivat saaneet myös perehdytyksen. Hyvällä perehdytyksellä oli tiettyjä haasteita ennaltaehkäisevä vaikutus ja puutteellinen perehdytys saattoi puolestaan olla syynä tietyille haasteille.

9.3 Pohdinta

Tässä luvussa pohditaan tutkimuksen keskeisimpiä ja mielenkiintoisimpia tuloksia edeten luvun 8 tutkimustulosten käsittelyn mukaisessa järjestyksessä. Luvussa käsitellään tutkimustuloksista heränneitä ajatuksia ja johtopäätöksiä sekä tuodaan esille mahdollisia ratkaisuja ja kehitysehdotuksia.

Vaikka noviisiopettajat tulevat kohtaamaan opettajan työhön siirryttyään haasteita, joihin heitä on yksinkertaisesti vaikea tai jopa mahdotonta valmistaa ennalta, voidaan näitä haasteita kuitenkin helpottaa jo opettajakoulutuksen aikana. Näihin haasteisiin, kuten esimerkiksi koulutyöhön ja opettajan muihin tehtäviin liittyviin haasteisiin voitaisiin vaikuttaa esimerkiksi kaventamalla opettajakoulutuksen ja todellisen työelämän välistä kuilua. Jos opettajaopiskelijat pääsi-

sivät jo opettajakoulutuksen aikana ajoittain seuraamaan ja toimimaan opettajan mukana tavallisessa koulussa, kuten esimerkiksi Oulun Oppiva Opettaja –toiminnassa (Tikkanen, 2020a), voisivat monet opettajan työhön lukeutuvat tehtävät olla noviisiopettajille jo ennen työelämään siirtymistä tutumpia. Näin jo ammattiin liittyvän hiljaisen tiedon ja kokeneempien opettajien kokemuksen välittyminen tuleville alan harjoittajille voisi alkaa jo varhaisemmassa vaiheessa. Vaikka omassa tulevassa työpaikassa jotkin käytänteet tai paperityöt olisivat erilaisia, voisi noviisiopettajien silti olla helpompi omaksua ne ja kokea ne vähemmän haastavina, jos on jo aiemmin kohdannut vastaavanlaisia koulun käytänteitä ja toimintatapoja. Samoja tavoitteita voitaisiin myös edistää esimerkiksi monipuolistamalla tai laajentamalla opettajien syventävää harjoittelua. Lisäksi osa noviisiopettajien mainitsemista puutteista heidän osaamisessaan olivat sellaisia, joihin opettajakoulutus voisi valmistaa tulevat opettajat nykyistä paremmin, kuten esimerkiksi arviointi, erityisopetus ja kolmiportainen tuki sekä digitaidot ja sähköiset työvälineet.

Koulun toimesta luokanhallintaa voitaisiin edistää pienillä luokkakoilla, koulunkäynnin avustajien tuella sekä asettamalla kouluun selvät ja yhtenäiset säännöt, joita kaikki opettajat edellyttäisivät oppilailtaan yhtenäisesti. Koulujen kannattaisi myös tarjota noviiseille riittävästi tietoa oppilaista sekä koulun säännöistä ja toimintatavoista jo varhaisessa vaiheessa, jotta noviisiopettajat tietäisivät paremmin, miten toimia oppilaiden kanssa. Myös opettajakoulutukseen voitaisiin sisällyttää opetusta tai harjoittelua luokanhallintaan liittyen, mikä nousi esille myös Handolinin *et al.* (2011, 77-78) tutkimuksessa opettajakoulutuksen kehittämiskohteina noviisiopettajien näkökulmasta.

Oppilaisiin liittyvien haasteiden yleisyyttä voi selittää oppilaiden suuri rooli opettajan työssä. Lisänsä haasteisiin voi tuoda myös se, että aineenopettajina noviisit opettavat yhden luokan sijasta useita luokkia, jolloin oppilasmäärä on esimerkiksi luokanopettajiin nähden kokonaisuudessaan suurempi. Oppilaiden motivaatiota ja kiinnostusta koskeviin haasteisiin voisi auttaa se, että noviiseilla olisi käytössään riittävät resurssit laadukkaaseen opetuksen toteuttamiseksi varten. Tämä tarkoittaa riittäviä välineitä kiinnostavan opetuksen toteuttamiseen, jotta kokeellisuutta ei esimerkiksi rajoiteta koulun puutteelliset välineet, mutta myös ajallisia resursseja laadukkaaseen opetuksen toteuttamiseksi. Jos ajallisia resursseja ei voida tarjota opetusvelvollisuutta tai muita tehtäviä keventämällä, apua voisi tarjota samojen kurssien jaksottaminen noviiseille. Näin noviisit saisivat mahdollisuuden kokeilla saman aiheen opettamista erilaisilla tavoilla ja näin oppia nopeasti toimivimmat ja kiinnostavimmat tavat opettaa. Noviisille kannattaa myös tarjota mahdollisuus säännöllisiin aineryhmätapaamisiin ja tiiviiseen yhteistyöhön oman aineryhmän opettajien kanssa. Niiden avulla noviisit voivat omaksua myös paljon käytännön ope-

tustyöhön liittyviä vinkkejä oman aineryhmän kollegoiltaan. Lisäksi noviisien kannattaa tiedostaa etteivät muutokset motivaatiossa todennäköisesti synny hetkessä, mutta pitkäjänteisen hyvän työn lopussa voi seisoa ansaittu kiitos sekä palkitsevat kokemukset oppilaista nähtävien muutosten kautta.

Erityisoppilaat puolestaan eivät ole haaste ainoastaan noviisiopettajille, vaan kyseessä on valtakunnallisestikin ajankohtainen haaste. Näiden haasteiden vähentämiseksi tulisi panostaa erityisopettajien resurssointiin sekä muihin keinoihin, joilla oppilaiden riittävän tuen saaminen voidaan taata jokaisessa koulussa kaikkialla Suomessa. (Tikkanen, 2020b) Opettajakoulutuksessa voitaisiin taas valmistaa tulevat opettajat paremmin inklusion tuomiin haasteisiin, sillä nyt aineenopettajien luokkiin on integroitu erityisoppilaita, joiden opettamiseen he eivät ole saaneet työelämän kannalta riittäviä valmiuksia (Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto, 2018; Väliisaari, 2009). Kaikkien tulevien opettajien opintoihin voitaisiinkin sisällyttää edes jonkinlaiset erityispedagogiikan perusteet, ja onneksi siihen suuntaan on jo otettu askelia (Tikkanen, 2020b). Kouluissa taas voitaisiin varmistaa noviiseille hyvät edellytykset erityisopettajien kanssa tehtävälle yhteistyölle. Näin erityisopettajilla olisi paremmat mahdollisuudet tarjota opettajille tarvittavaa tietoa ja materiaalia, jonka avulla noviisit voivat huomioida tukea tarvitsevat oppilaat paremmin. Noviisilla olisi näin myös mahdollisuus omaksua erityisopettajalta erityispedagogista osaamista, jonka avulla hän voi auttaa oppilaitaan silloinkin, kun erityisopettaja ei ole paikalla.

Nuorten päihteiden käytön, itsetuhoisuuden tai muiden oppilaiden yksityiselämän ongelmien haastavuutta lisää varmasti se, että tällaiset ongelmat sijoittuvat usein opettajan työnkuvan ja vaikutuspiirin reunamaille tai niiden ulkopuolelle. Onneksi opettaja ei ole näissä tilanteissa kuitenkaan yksin, sillä tällaisia ongelmia ratkaistaan moniammatillisissa työryhmissä yhdessä huoltajien kanssa. Koulujen ja kuntien tulisi varmistaa, että jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus toimiviin ja riittäviin oppilashuollon palveluihin. Paateron (2020) julkaisun mukaan Suomessa on vielä puutteita sadoista kuraattoreista ja koulupsykologeista, ja oppilashuollon resurssit tulisi saada jokaisella kouluasteella kuntoon. Tilannetta voitaisiin edesauttaa myös opettajakoulutuksessa. Noviiseille olisi varmasti eduksi, jos oppilaiden mahdollisia ongelmia käytäisiin läpi esimerkiksi tapauskohtaisesti, ja kerrottaisiin mahdollisista ratkaisuksista ja opettajan roolista näissä tilanteissa. Näin noviisit voisivat saada edes vähän tietoa tällaisista haasteista jo ennen työelämään siirtymistä, jolloin haasteet eivät tuntuisi yhtä vaikeilta ja noviisit voisivat toimia työssään ja oppilaita tukiessaan paremmin.

Opetuksen puitteita ja resursseja koskevien puutteiden kanssa noviisit näyttivät pärjäävän jossain määrin löytämällä soveltavia ratkaisuja joidenkin kokeellisten töiden toteuttamiseen. Kaikkea ei kuitenkaan voida pelkillä soveltamisen taidoilla paikata. Puutteelliset tilat ovat myös uhka turvallisuudelle, jos kemikaaleja ei voida esimerkiksi käsitellä tai säilyttää turvallisesti tai jos luokasta ei löydy turvallisuuden kannalta välttämättömiä välineitä, kuten hätäsuihkua. Laadukkaan ja ennen kaikkea turvallisen opetuksen toteuttaminen vaatiikin tietyt minimiresurssit, joista ei voida tinkiä, ja joiden saatavuus täytyy kyetä turvaamaan. Oleelliset puutteet liittyen opetusvälineisiin ja -tiloihin sekä kemian varastoon ovat resursointikysymys, josta vastaa esimies ja viimekädessä kunta tai kaupunki. Tässä asiassa koulujen esimiesten tulisi kuulla kemian opettajia sekä hyödyntää heidän osaamistaan koulussa tarvittavien hankintojen ja muutostöiden osalta sekä tarjota heille myös mahdollisuus täydentää osaamistaan täydennyskoulutuksien avulla. Koska kemian opetustiloihin ja varastoon liittyvää täydennyskoulutusta ei toistaiseksi tarjota valtakunnallisesti kaikille kemian opettajille voitaisiin opettajakoulutuksessa pyrkiä antamaan tuleville kemian opettajille niihin nykyistä paremmat valmiudet.

Opettamiseen liittyvien haasteiden suhteen noviisiopettajia voitaisiin auttaa esimerkiksi pienentämällä opetusvelvollisuutta, jota myös Leppälän *et al.* (2012, 151-153) tutkimuksen noviisiopettajat toivoivat kouluilta. Lisäksi he olisivat toivoneet pedagogisten opintojen antavan enemmän valmista materiaalia, sillä noviiseilla kuluu opetusmateriaalien valmisteluun paljon aikaa (Leppälä *et al.*, 2012, 153). Opetusvelvollisuuden pienentäminen voi olla työnantajan osalta kuitenkin vaikea järjestää, ja siksi tämä ratkaisu vaatisi toteutuakseen perusteellista selvitystyötä ja suunnittelua ennen uusien valtakunnallisten toimintatapojen muuttamista. Käytännön kannalta helpommin ja nopeammin noviiseja voitaisiinkin tukea jaksottamalla heille samoja kurseja opetettavaksi koulun eri oppilasryhmille. Tämä vähentää noviisin työtaakkaa merkittävästi sillä yhdellä suunnittelu ja valmistelutyöllä noviisi voi tällöin pitää useamman oppitunnin. Työtaakan keventämisen lisäksi se antaisi noviisille samalla myös paremmat mahdollisuudet kokeilla ja oppia opetuksen suhteen ja siten kehittää itseään ja löytää oman tapansa opettaa. Lisäksi noviisien ammatilliselle kehittymiselle voitaisiin luoda paremmat puitteet esimerkiksi mentoroinnin avulla. Mentorointia on tarjottu toistaiseksi kuitenkin verrattain harvalle noviisille (Taajamo & Puhakka, 2019, 90), mutta onneksi noviisia ja hänen ammatillista kehitystä voidaan tukea useilla muillakin tavoilla, jos mentorointia ei ole mahdollista järjestää. Mentoroinnin sijasta noviisille voitaisiin varata myös säännöllinen aika häntä tukevan opettajan kuten esimerkiksi tuutorin tai vanhemman kollegan kanssa. Myös mahdollisuus säännöllisiin aineryhmäpalavereihin voi antaa noviisiopettajille paremmat mahdollisuudet saada oman aineryhmän opettajilta opetukseen liittyviä neuvoja tai materiaalia. Pienissä kouluissa, joissa tähän

ei ole mahdollisuutta, voitaisiin soveltaa esimerkiksi **työnohjausta** (Nieminen, 2006) esimiehen johdolla tai pitkälle ulottuvia perehdytystapaamisia noudattaen esimerkiksi OAJ:n uuden työntekijän perehdyttämismallia sekä perusopetuksen perehdyttämissuunnitelmaa (Opetusalan Ammattijärjestö, 2020a). Pitkälle ulottuvilla perehdytystapaamisilla tai työnohjauksella novii- sille voidaan tarjota aika ja paikka oman opetustyön ja opettajuuden tarkastelulle ja ammatti- taidon kehittämiseksi. Opettajakoulutuksen puolella taas voitaisiin valmistaa tulevat opettajat paremmin kokonaisvaltaiseen opetustyöhön esimerkiksi tarjoamalla harjoittelujakson, jossa opettaja vastaisi esimerkiksi kokonaisen työpäivän tai -viikon opetuksesta. Myös arviointitai- toja olisi tarpeellista harjoittaa enemmän esimerkiksi monipuolisten arviointimenetelmien osalta.

Koulutyön ja opettajan muiden töiden haasteellisuuteen voitaisiin vaikuttaa panostamalla pe- rehdytyksen laatuun ja kattavuuteen. Perehdytyskäytäntö, jossa noviisille ainoastaan osoitetaan henkilö, jolta voi kysyä tarpeen ilmetessä on ongelmallinen, sillä noviisi ei ole tietoinen niistä kaikista asioista, joista hän ei vielä tiedä. Silloin noviisi kohtaa aika ajoin tilanteita, joissa hän ei tiedä miten toimia, jolloin hän voi myös kokea tilanteet haastavimpina tai olevansa kokonai- suudessaan epätietoinen monista koulun toimintatavoista. Perehdytyksestä vastaavan esimie- hen tuleekin kyetä varmistumaan siitä, että noviisi todellakin saa kaiken työnsä aloittamisen ja koulussa toimimisen kannalta oleellisen tiedon perehdytyksen kautta, ja panostaa siihen, että koulun käytänteet olisivat uudelle opettajalle läpinäkyviä. Koulun käytänteiden läpinäkyvyys on myöskin asia, jota noviisit ovat itse toivoneet perehdyttämisen pääperiaatteeksi (Leppälä *et al.*, 2012, 153). Hyvän perehdytyksen lisäksi koulussa vallitsevien toimintatapojen välittymistä noviisiopettajille voidaan lisätä huolehtimalla opettajien keskinäisestä vuorovaikutuksesta sekä vaalimalla hyvää ja avointa ilmapiiriä työyhteisön keskuudessa, missä yksittäisten työntekijöi- den lisäksi rehtorilla on suuri rooli.

Koulutyöhön ja opettajan muiden tehtävien osalta noviiseja voisi auttaa, jos kouluissa vältettäi- siin antamasta noviiseille lisävastuuta heti ensimmäisenä työvuotena, jotta noviisilla olisi en- siksi riittävästi aikaa täysipäiväisen opetustyön ja opettajan muiden tehtävien hallinnan opette- lussa ja saavuttamisessa. Tällä tavoin voitaisiin myös keventää noviisiopettajien yhtäkkistä in- duktiovaiheen alkupäähän kohdistuvaa työkuormaa. Lisäksi erilaisiin vastuutehtäviin siirtymi- nen kannattaisi tehdä vaiheittain esimerkiksi siten, että noviisiopettaja olisi vastuussa kemikaa- livaraston hoitamisesta yhdessä yhden tai useamman kollegan kanssa. Näin vastuu ei olisi yksin noviisiin harteilla, ja tällä tavoin noviisi pääsisi myös parhaiten oppimaan tähän erilliseen vas- tuutehtävään yhdessä kokeneempien kollegojen kanssa. Noviisit ovat myös itse toivoneet, että

työelämän helpottamiseksi aloittavilta opettajilta voitaisiin poistaa tai vähentää erilaisia opettajan työhön kuuluvia lisätehtäviä, kuten luokanvalvojan tehtäviä. (Leppälä *et al.*, 2012, 152-153) Opettajan muihin tehtäviin olisi muutenkin syytä kiinnittää huomiota. Hiljattaisen kyselyn mukaan opettajan työ on muuttunut aiempaa kuormittavammaksi viime vuosina. (Mattila, 2019) Lisäkuormitusta ovat tuoneet muun muassa inkluusio, opetusvälineistä säästäminen ja erilaisten lomakkeiden ja kirjausten lisääntyminen. Professori Juha T. Hakalan mukaan koulumaailman rakenteet eivät tue opettajien jaksamista tällä hetkellä, ja työuupumustutkijoiden mukaan erityisesti nuoret ovat uupumisvaarassa. (Hongisto, 2020) On tiedostettava, että tässä asiassa enemmän on vähemmän. Jos tehtäviä on yksinkertaisesti liian paljon, jotain on jätettävä tekemättä tai osa tehtävistä on tehtävä huonommin (Hongisto, 2020). Jos opettajille annettavat lisätehtävät heikentävät ammatillista kehitystä, opetuksen laatua sekä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemista, on niillä kallis hinta. Jos työ koetaan liian kuormittavaksi, on tämän lisäksi riskinä myös alan vaihtaminen ja alan vetovoimaisuuden heikkeneminen.

Koulun ja kodin yhteistyöhön liittyvien haasteiden vähäiseen määrään tässä tutkimuksessa on saattanut vaikuttaa monta tekijää. Yksi syy sille voi olla se, että huoltajille on jo kertynyt kokemusta kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Kodin ja koulun yhteistyö on alkanut jo alakoulussa, ja huoltajat ovat varmasti oppineet toimimaan yhteistyössä koulun ja opettajien kanssa. Toinen syy voi olla se, että oppilaat ovat vanhempia ja itsenäisempiä eivätkä välttämättä vaadi niin paljon kodin ja koulun yhteistyötä. Luokanopettajat ja vanhemmat ovat jo hoitaneet suuren osan lapsen kasvatuksesta alakoulun aikana, mikä voi vähentää aineenopettajien taakkaa ja mahdollisia ongelmia. Kolmantena tekijänä asiaan voi myös vaikuttaa koulun sijainti ja kouluaste. Suurin osa noviisiopettajista opetti pienemmällä paikkakunnilla tai toista astetta. Toisen asteen koulutuksessa oppilaat ovat entistä itsenäisempiä ja kypsempia, osa jopa täysi-ikäisiä, mikä vähentää useampien oppilaiden kohdalla kodin kanssa tehtävän yhteistyön tarvetta entisestään. Pienemmällä paikkakunnilla oppilasmäärät voivat taas olla pienempiä ja oppilasaines voi olla "parempaa" kuten yhden noviisiopettajan tapauksessa selvästi oli. Kotien kanssa tehtävä yhteistyö on siltikin asia, joka opitaan pääasiassa vasta työelämässä, ja siksi kouluissa tulisi tarjota siihen liittyen riittävästi tietoa ja tukea. Työyhteisöltä saadun tiedon ja tuen avulla voidaan myös ennalta ehkäistä tai lieventää tiettyjen haasteiden. Työyhteisöltä saatu tieto ja tuki on tärkeää noviisille myös siksi, että sen avulla voidaan myös ennalta ehkäistä tai lieventää tiettyjä kodin ja koulun välisiä haasteita.

Noviisiopettajien vähäinen haasteiden määrä ihmissuhteisiin ja vuorovaikutukseen liittyen voi johtua monesta syystä. Kuten jo aiemmin pääteltiin kodin ja koulun yhteistyöhön liittyen, oppilaiden kypsyydellä ja huoltajien kokemuksella koulun kanssa toimimisesta on voinut olla

myönteinen vaikutus huoltajien kanssa ilmenevien haasteiden määrään ja laatuun. Tutkimustulos voi myös kertoa siitä, että noviisit ovat luonteeltaan sekä sosiaalisilta kyvyiltään soveltuvia alalle, ja että vuorovaikutukseen liittyen opettajakoulutuksessa on onnistuttu antamaan hyvät valmiudet alalle. Vähäiset haasteet työyhteisön kanssa voivat olla myös osin sattumaa ja osin tukea Blombergin (2008, 156) huomiota siitä, että aineenopettajien työyhteisö voi olla yhteisöllisempi opettajille yhteisen oppilasaineuksen vuoksi. Tutkimuksen vähäiset ja satunnaisetkin haasteet ihmissuhteissa ovat kuitenkin riittävä näyttö siitä, että noviisiopettajat voivat kohdata mitä erilaisempia tilanteita ihmissuhteisiin liittyen. Vuorovaikutustaidot ja soveltuvuus alalle on siis ilmeisen tärkeää ammatissa, joka vaatii osaamista ja kykyä toimia haastavissakin sosiaalisissa tilanteissa.

Kemiaa opettaessa välineiden löytämisen haasteellisuus on hyvin ymmärrettävää, jos välineet puuttuvat tai ovat riittämättömät taikka jos noviisiopettaja ei ole saanut perehdytystä kemian varastoon. Lisäksi valmistelut vaativat myös välineiden kokoamista sekä tiettyjen kemikaalien saatavuuden ja toimivuuden testaamista. Tähän nähden on ymmärrettävää, että joskus sopivan kokeellisen työn löytäminen tai sen toteuttaminen voi olla haastavaa riippuen milloin aiheesta, käytössä olevista välineistä tai valmisteluihin liittyvistä ajallisista rajoitteista etäopetuksesta puhumattakaan. Kokeellisuuden haasteina mainittiin myös kokeellisuuden arviointi, mikä voi kertoa ettei sitä ole opetettu tai harjoiteltu tarpeeksi opettajakoulutuksen aikana. Lisäksi kokeellisuuteen kytkeytyy vahvasti turvallisuus, josta noviisi on ensi kertaa yksin vastuussa. Todellisista riskeistä sekä oppilaiden määrästä ja arvaamattomuudesta johtuen noviisiin kokemat haasteet työturvallisuuteen liittyen ovat ymmärrettäviä erityisesti, jos oppilaat kritisoivat ja laiminlyövät annettuja ohjeita. Maininnat työturvallisuuteen liittyvistä haasteista olivat noviisien joukossa kuitenkin marginaalisia, mikä viittaa siihen, että suurin osa noviiseista hallitsee tämän oppiainekohtaisen alueen.

Kemian varastoon liittyvät haasteet olivat luonteeltaan sellaisia, että niihin kaikkiin voidaan vaikuttaa. Ensinnäkin hyvä perehdytys, joka kattaa opastuksen kemian varastoon ehkäisee haasteita välineiden ja tarvikkeiden löytymisen suhteen. Kemian varastovastuun suhteen haasteet voidaan taas välttää kollegojen kanssa jaetulla vastuulla. Varaston kuntoon liittyvät haasteet ovat puolestaan resursointikysymys, josta esimiehen kuuluisi vastata. Lisäksi jätteiden käsittelyn suhteen noviiseja voidaan kouluttaa perusteellisemmin opettajakoulutuksessa tai täydennyskoulutuksen avulla. Tässä tutkimuksessa tosin jätteiden käsittelyn haastavuuden syyksi perustui jätteenkäsittelyn unohtaminen. Salmijärven (2018) tutkimuksen mukaan 89 % opettajista koki kemikaalivaraston vastuutehtävän haastavana, mikä viittaa siihen, että kyseessä on tavanomaisempi haaste kuin, mitä tämän tutkimuksen tulokset antavat ymmärtää. Siitä syystä

asiaan olisikin syytä kiinnittää huomiota. Hyvänä ohjesääntönä kouluille voisi olla, että jos noviisille ei löydy kollegaa, jonka kanssa jakaa varastovastuuta, niin koulun olisi ensi töikseen etsittävä kemian varastovastaaville vastuutehtävää koskeva koulutus sekä perehdytettävä opettaja tehtävään mahdollisimman hyvin. Kemikaalivaraston vastuuhenkilön koulutuksia on tarjonnut ainakin Matemaattisten Aineiden Opettajien Liitto (2021c). Mikäli koulutukseen ei ole mahdollisuutta, apua voi löytää Perungan ja Pirilän (2013) Kemikaalivastaavan oppaasta tai opetushallituksen (2018b) ja Salmijärven (2021) verkkosivuilta.

Myös noviisiopettajien muihin haasteisiin, kuten heidän kokemaan epävarmuuteen sekä etäkoulun tuomiin haasteisiin, voitaisiin vaikuttaa. Työsuhteen jatkumista koskevasta epävarmuudesta kärsiviä noviiseja työnantaja voisi auttaa tiedottamalla noviisiopettajaa työn jatkosta mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Keskustelemalla noviisin kanssa taas siitä, mikä riittää, voidaan tukea noviisia yleisenkin epävarmuuden kanssa ja auttaa siinä, ettei noviisi yritä tai konkreettisesti teekin töitä liikaa (vrt. Hongisto, 2020). Noviisin työn määrää ja laatua voitaisiin ohjata esimerkiksi ajoittaisilla kehityskeskusteluilla tai työnohjauksella (ks. luku 4.3 s. 60-61). Näin toimimalla voitaisiin vaikuttaa sekä noviisin yleiseen hyvinvointiin että myös työn laatuun ja tehokkuuteen, mikä tekee siitä myös kannattavan ratkaisun työnantajan kannalta. Koronapandemia ja etäkouluun siirtyminen antoi hyvän esimerkin siitä, miten yhteiskunnassa voi syntyä uusia ilmiöitä tai tilanteita, joiden johdosta koulumaailmaan voi kehittyä uusia ja arvaamattomiakin haasteita. Etäopetuksen painottuminen ja siihen palaamisen mahdollisuus tulevaisuudessaakin on myös asia johon opettajakoulutuksessa voitaisiin reagoida. Digitaalisten lisäaminen opettajakoulutukseen ei muutenkaan olisi pahasta sillä opetusvälineet ja ympäristöt ovat jatkuvasti kehittyneet ja sähköistyneet.

Noviisiopettajien haasteiden suhteen äärimmäisen positiivinen tutkimustulos oli se, että suurin osa heidän haasteista helpottui ja hälveni ajan kuluessa. Voitaisiin myös nähdä loogisena, että harva edelleenkin haastavaksi mainittu asia on todennäköisesti noviisille uudelleen kohdattuna edes jossain määrin helpompaa. Silloin haasteesta ainakin puuttuu asian tai tilanteen tuntemattomuus noviisille, ja lisäksi edellisestä kerrasta on voitu oppia edes jotakin hyvin vaikeidenkin haasteiden suhteen, mistä voi olla apu seuraavassa tilanteessa. Positiivista oli myös se, että opettajan työssä ajoittain vastaantulevat haasteet kyettiin mieltämään jopa jossain määrin positiivisena osa-alueena ammatissa. Ammatin monimuotoisuus ja sen erilaiset haasteet tekevät jokaisesta työpäivästä erilaisen, ja pitävät työn mielenkiintoisena. Samaa huomiota tukee myös Hakasen (2006, 30-31) malli työhyvinvoinnin ulottuvuuksista. Siinä työn kyky virittää tai aktivoitua on yksi tärkeistä työhyvinvoinnin ulottuvuuksista, joka synnyttää yhdessä työstä saadun mielihyvän kanssa innostusta. Pitkälle edennyttä uupumusta työssä taas luonnehtii vähäinen

mielihyvä ja virittyneisyys. Siltikin edelleen jatkuva työ noviisiopettajien moninaisten haasteiden vähentämiseksi ja lieventämiseksi on yhä tärkeää, jotta haasteiden kokonaiskuorma olisi noviiseille työhöntulovaiheessa liian suuri.

Noviisiopettajien oppilaisiin liittyvien ratkaisujen suhteen mielenkiintoisinta oli se, että tietyn oppilaan kanssa toimivat keinot eivät välttämättä olekaan toimivia toisten oppilaiden kohdalla. Tämä korostaa sitä, että opettajan on tunnettava ja hallittava käytössään olevat ratkaisut ja osattava soveltaa niitä. Käytössä olevia keinoja soveltaessa tarvitaan oppilastuntemusta sekä kontekstiosaamista (ks. luku 2.2), jossa opettaja tuntee oppilaan lisäksi myös perheiden heikkoudet ja vahvuudet. Ilman näiden tekijöiden huomiointia oppilaan suhteen tehdyt ratkaisut saattavat olla täysin hyödyttömiä, ja siksi käytössä olevia keinoja ja niiden vaikutusta on osattava arvioida ennalta ja tapauskohtaisesti. Oppilaisiin käytettävät seuraamukset ja muut ratkaisut, joilla pyritään vaikuttamaan oppilaan toimintaan laajemmalla ja pitkäkestoisemmalla tavalla ovat myös asioita, joita ei pystytä harjoittelemaan opettajakoulutuksessa työelämää vastaavalla tavalla. Oppilaita koskevista seuraamuksista ja kotiin yhteydessä olemisesta vastaa opettajaksi opiskelevan sijasta oppilaista vastuussa oleva opettaja. Tästä huolimatta opettajakoulutuksessa voitaisiin nykyistä paremmin tutustuttaa noviisit erilaisiin keinoihin, joilla oppilaiden käyttäytymiseen voidaan vaikuttaa. Opettajakoulutuksessa näiden keinojen tapauskohtaista soveltamista voitaisiin harjoitella esimerkiksi case-tyyppisten harjoitusten avulla. Tämä on myöskin asia, jota voidaan edistää kouluissakin. Työyhteisöissä voitaisiin kiinnittää huomioita siihen, että kollegat jakaisivat tätä tietoa ja siihen liittyviä kokemuksiaan niin, että noviisit ja muutkin opettajat voisivat oppia siitä.

Noviisiopettajien töiden ulottumista vapaa-ajalle voitaisiin ehkäistä varmistamalla, että jokaisella luokanvalvojan tehtäviin nimetyllä on työpuhelin, johon ei ole velvoitetta vastata työajan ulkopuolella. Opetustyöstä koituvaa kohtuutonta valmistelutyön tarvetta taas voitaisiin vähentää samojen kurssien jaksottamisen lisäksi sillä, että kemian noviisiopettajille pyrittäisiin antamaan aluksi kursseja opetettavaksi pääasiassa kemiasta etenkin lukiossa. Nuoria opettajia itseään ohjeistetaan Hongiston (2020) julkaisun mukaan muun muassa priorisoimaan ja jättämään osan työstä tekemättä sekä tekemään jäljelle jäävänkin työn nykyistä huonommin. Lisäksi löysäämään kehoitetaan ainakin itse asetetuista tavoitteista sekä myös keskustelemaan työyhteisön kanssa työn oleellisimmista tehtävistä. Julkaisun mukaan työn rajaaminen on myös esimiestyötä, joten noviisiopettajien tukemiseksi työn sisällöstä ja määrästä voitaisiin keskustella esimiehen kanssa noviisiopettajien uupumuksen ja kohtuuttoman työpanoksen ennalta ehkäisemiseksi. Noviisin kanssa voitaisiin esimerkiksi keskustella tehtävistä, jotka voi jättää pois, jos niiden tekemiseen ei riitä aika tai jos tehtävät asiat ovat aloittavalle opettajalle yksinkertaisesti

liikaa jaksamisen kannalta. Koska aloittavien opettajien tuleva koulu sekä työyhteisöt voivat olla hyvin erilaisia, voitaisiin työn rajaamista ja priorisointia harjoitella myös jo opettajakoulutuksessa. Se voisi olla mahdollista esimerkiksi ohjaavan opettajan tuella tehtävässä kokonaisuudessa työviikossa tai tavallisessa koulussa tehtävässä syventävässä harjoittelussa opintojen loppupuolella. Lisäksi noviisiopettajien sujuvammalle työelämään siirtymiselle voitaisiin suunnitella esimerkiksi mahdollisuus jonkinlaiseen ohjattuun työharjoitteluun.

Koska työyhteisö on noviiseille niin tärkeä voimavara, voitaisiin kouluissa parantaa työyhteisön ilmapiiriä ja voimistaa näin työyhteisön positiivisia vaikutuksia. Hakasen (2011, 50) mukaan monet työn voimavaroista ovat ilmaisia, ja niitä voi kehittää ja parantaa työyhteisössä milloin tahansa. Esimerkkejä Hakasen (2011, 59-60) listaamista vinkeistä ovat esimerkiksi arvostus, ystävällisyys ja arkinen huomaavaisuus, joiden avulla voi muun muassa vahvistaa yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuutta. Koska niitä voi lisätä yksittäisillä ja pienimuotoisilla tapahtumilla, sopivat ne Hakasen (2011, 59-60) mukaan kiireiseenkin työrytmiin ja ne voivat voimaannuttaa työkavereita uskottuakin enemmän. Hakasen (2011) listaamia tai vastaavia vinkkejä voitaisiin käsitellä ja yrittää lisätä jokaisessa työyhteisössä. Koska esimiehellä on myös tärkeä rooli työyhteisön kannalta, voitaisiin näitä vinkkejä sisällyttää myös rehtorikoulutukseen yliopistossa. Yliopistot voisivat lisäksi myös tarjota jo rehtoreiksi kouluttautuneille täydennyskoulutusta tai etäkursseille osallistumisen mahdollisuuksia. Työyhteisöön panostamisen lisäksi Hakanen (2011) listaa lukuisia muitakin voimavaroja sekä vinkkejä, joilla voimavaroja voi valjastaa toimimaan sekä yksittäisen työntekijän, että koko työyhteisön hyväksi. Lisäämällä työyhteisön tietoisuutta näistä asioista esimerkiksi pienimuotoisilla koulutuksilla voitaisiin saavuttaa suuriakin positiivisia vaikutuksia sekä yksilön että koko työyhteisön ja koulunkin työhyvinvoinnin kannalta.

Koska työyhteisön tuki on osoittautunut niin keskeiseksi tuen lähteeksi noviisiopettajille, voitaisiin kouluissa pyrkiä varmistamaan siitä, että työyhteisöltä saatavalle tuelle on hyvät edellytykset. Sitä voitaisiin edesauttaa ainakin varmistamalla noviisiopettajille säännölliset mahdollisuudet tavata omaa aineryhmää sekä myös hänelle kohdennettua tukihenkilöä. Tarvittaessa tukihenkilön vastuu voitaisiin jakaa kahdellekin kollegalle, mikä vähentäisi yksittäisen kollegan työkuormaa, parantaisi entisestään noviisin tuen saamista esimerkiksi tapauksissa jossa toinen auttavista kollegoista ei ole tavoitettavissa sekä antaisi noviisille myös mahdollisuuden tarvittaessa valita kumman kollegan puoleen kääntyä. Koska noviisit pitivät jo pelkästään työyhteisössä vallitseva ilmapiiriä ja avuliaisuutta suuressa arvossa, voitaisiin työyhteisöissä aina valmistautua noviisiopettajan vastaanottamiseen ja panostaa siihen, että noviisiopettaja tuntee itsensä tasavertaisena sekä tervetulleena työyhteisöön.

Perehdytyksessä tulisi antaa noviisiopettajille koulukohtaiset perusteet työn aloittamiselle sekä tutustuttaa noviisit moniin sellaisiin työn aloittamisen kannalta oleellisiin asioihin, joista noviisiopettajat eivät saa riittävästi tietoa tai osaamista opettajakoulutuksen kautta. Nykyisiä perehdytyskäytänteitä voitaisiin parantaa monien eri tahojen ja toimijoiden toimesta. Valtakunnallisella tasolla voitaisiin selvittää, miten jokaiselle työnsä aloittaville opettajille voitaisiin taata oikeus hyvään ja perusteelliseen perehdytykseen, millaisilla laeilla tai asetuksilla voitaisiin saavuttaa hyvien perehdytyskäytänteiden toteutuminen jokaisessa koulussa ja miten kouluja voitaisiin tukea tämän suhteen. Hyvistä perehdytyskäytännöistä on jo olemassa hyviä malleja, mutta mistä syistä perehdytykset puuttuvat tai ovat puutteellisia edelleen monissa kouluissa? Pystyisivätkö myös yliopistot, kunnat tai OAJ tukemaan kouluja ja rehtoreita paremmin hyvien perehdytyksen kehittämisessä? Näiden toimijoiden lisäksi koulut ja yksittäiset rehtorit voivat itse yrittää kehittää perehdytystään parempaan suuntaan, mikä on myös koulujen etu. Jos koulun perehdytys on toimivaa, on koulu myös varmasti vetovoimaisempi mahdollisten työnhakijoiden suhteen.

9.4 Tutkimus ja tutkimuksen merkittävyys

Tässä luvussa pyritään arvioimaan tutkimusta ja sen merkittävyyttä kokonaisuutena sekä suhteuttamaan sitä aihepiiriin aiempaan tutkimustietoon. Luvussa muun muassa pohditaan, kuinka hyvin tutkimuksessa onnistuttiin vastaamaan tutkimusongelmaan, kuinka yleistettäviä tutkimustulokset ovat ja millaisia rajoituksia niihin liittyy sekä miten tutkimustuloksia voitaisiin soveltaa teoriassa ja käytännössä.

Tutkimusta arvioidessa voidaan ainakin todeta, että tutkimuksessa onnistuttiin vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin (ks. luvut 5 ja 9.2). Sitä, vastasiko tutkimus varsinaiseen tutkimusongelmaan noviisiopettajiin liittyen, on taas astetta vaikeampi arvioida. Tutkimustulosten perusteella muodostettiin kyllä useita kehitysideoita (luku 9.3), mutta sitä kuinka hyvin niitä voidaan soveltaa noviisiopettajien eduksi käytännössä esimerkiksi kouluissa ja opettajakoulutuksessa on selvästi hankalampi ennustaa. Tutkimustulosten yleistettävyyttä taas voidaan arvioida peilaamalla niitä muihin aihepiiriin tutkimuksiin. Tässä tapauksessa noviisiopettajien keskeisimpien haasteiden ja tuen lähteiden suhteen päädyttiin hyvin samankaltaisiin tuloksiin verrattessa muihin noviisiopettajia koskeviin tutkimuksiin (vrt. lukuja 3.3 ja 8.3). Haasteiden määrällä ja laadulla on kuitenkin tapauskohtaisia eroja, johon vaikuttaa alueellisten ominaisuuksia lisäksi myös tutkimusmenetelmät ja tutkimusasettelu. Sen vuoksi noviisiopettajien yksittäisten haasteiden yleistettävyys voi olla vaikeaa. Voidaan kuitenkin todeta, että noviisiopettajat koh-

taavat todennäköisesti lukuisia erilaisia haasteita työelämään siirryttyään. Induktiovaihe näyttäytyy noviiseille kokonaisuudessaan haastavana, ja heidän tuen tarve työhöntulovaiheen aikana on ilmeinen.

Siihen nähden, että noviisiopettajuutta ja noviisiopettajien haasteita on jo tutkittu aiemminkin, ei tämä tutkimus asetu erityisen merkittävään asemaan aihepiirin tutkimuksiin nähden. Ilmiön tärkeyden ja noviisiopettajien yksilöllisyyden kannalta, kaikki aihepiiristä saatava lisätieto on kuitenkin merkittävää ja arvokasta. Noviisiopettajien haasteiden luokittelun suhteen on Suomessa kuitenkin tiedettävästi esitetty vain kaksi kattavampaa haasteiden luokittelutapaa. Haasteiden luokittelun osalta tutkimus tuotti vaihtoehtoisen luokittelutavan, jota voidaan joko soveltaa sellaisenaan tai testata ja kehittää siltä pohjalta. Aiemmista luokitteluista Handolin-Kiilon (2015, 40) opettajan osaamisalueisiin pohjautuvan luokittelun peruseriaate oli selvästi erilainen kuin tässä tutkimuksessa. Siitä huolimatta Handolin-Kiilon (2015, 40) luokituksesta löytyy kuitenkin monia samoja kokonaisuuksia, kuten *kurinpito ja opetustilanteiden hallinta* (vrt. luokanhallinta), *puutteelliset tilat ja välineet* (vrt. opetuksen puitteet ja resurssit) sekä opetukseen ja oppilaisiin liittyviä haasteita. Myös Leppälän *et al.* (2012, 149) luokittelu on erilainen, mutta siitäkin löytyy samoja keskeisiä yhtäläisyyksiä, kuten *koulumaailman haasteet* (vrt. koulutyö ja opettajan muut tehtävät), *opettamisen haasteet* sekä *oppilaisiin liittyvät haasteet*. Näistä erilaisista luokittelutavoista ja tutkimustuloksista on hyötyä ainakin kahdessa suhteessa. Se, että haasteiden luokittelussa on päästy joidenkin haasteiden tai haasteryhmien kanssa samoihin tuloksiin, vähentää tutkimustulosten sattumanvaraisuutta sekä lisää tutkimusten luotettavuutta. Toisekseen erilaisista luokittelutavoissa on se, etu että ne voivat toimia pohjana aihepiirin tutkijoiden keskustelun suhteen. Näitä erilaisia luokittelutapoja voidaan jatkossa vertailla, arvioida ja kehittää niiden pohjalta mahdollisesti entistä parempi luokitus noviisiopettajien haasteille. Lisäksi muilla saman aihepiirin tutkijoilla on jatkossa entistä paremmat mahdollisuudet käyttää jo olemassa olevia luokittelutapoja omassa tutkimuksessaan joko suoraan sellaisenaan tai sovellettuna paremmin sopimaan kyseiseen tutkimukseen.

Tutkimuksessa luodun haasteluokittelun etuna on se, että muodostetut haasteluokat ovat suhteellisen johdonmukaisia ja helposti omaksuttavia. Haasteluokkien ymmärtäminen ja käyttäminen ei esimerkiksi vaadi juurikaan erityistä teoriaosaamista tai sen opettelua vaan se soveltuu suhteellisen helposti käytettäväksi sellaisenaan. Yhtenä haasteluokkien heikkoutena havaittiin se, että jotkin haasteet saattavat liittyä kahteen eri haasteluokkaan. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi opetuksen puitteisiin liittyvät haasteet olivat vahvasti kytköksissä kemian oppiainekohtaisiin haasteisiin. Haasteluokkien soveltaminen ei kuitenkaan vaatinut haasteiden ehdotonta si-

joittamista tiettyyn haasteluokkaan. Tiettyjen haasteiden tarkempaa sijoittamista voi miettiä tulevaisuudessa tapauskohtaisesti, ja luodulla haasteluokituksella nähtiin silti olevan useita potentiaalisia sovelluskohteita. Tässä tutkimuksessa luodun haasteluokittelun avulla voitaisiin esimerkiksi esitellä haasteita tuleville opettajille. Haasteluokkien avulla haasteet voisivat olla opettajaksi opiskeleville helpommin jäseneltävissä ja hahmotettavissa, mikä voisi jo itsessään auttaa vaativan ammatin haasteiden näkemisen ja kokemisen selkeämpänä ja hallittavampana kokonaisuutena. Epätietoisuus on myös varmasti yksi osa haasteiden ja noviisiopettajuuden taakkaa, jota voitaisiin haasteita käsittelemällä keventää. Haasteluokittelusta voi olla apua myös rehtoreille ja kokeneemmille kollegoille, sillä vaikka he varmasti tuntevat suurimman osan näistä haasteista, ei kaikkia mahdollisia haasteita välttämättä hahmoteta selvänä ja jäseneltynä kokonaisuutena, jolta käsin myös noviisiopettajia voitaisiin tukea paremmin. Samaa haasteluokittelua voitaisiin myös käyttää jo opettajakoulutuksessa opettajakouluttajien toimesta teoriaopetuksessa tai käytännössä. Myös noviisiopettajia voitaisiin hyödyntää opettajakoulutuksessa siten, että he itse tulisivat kertomaan tuleville opettajille kokemuksistaan noviisiopettajina. He voisivat toimia osana opetusta kertoen haasteluokkien avulla jäsenellysti kohtaamistaan haasteista ja niihin liittyvistä ratkaisuistaan.

Noviisiopettajuutta koskevan yleisen tutkimustiedon kartoittamisen lisäksi tutkimustuloksilla on erityisempi merkitys kemian noviisiopettajien kannalta. Handolin-Kiilo on tiedettävästi ainoa tutkija, joka on tutkinut kattavammin kemian noviisiopettajia Suomessa. Uuden tutkimustiedon saaminen kemian noviisiopettajista voidaan siis aiemman tutkimustiedon vähäisyyteen suhteutettuna nähdä suhteellisen merkittävänä. Uusi tutkimustieto kemian noviisiopettajista tarjoaa myös aiemmin teeman tutkimusten joukosta puuttuneen kiintopisteen, jonka suhteen tutkimustuloksia voidaan peilata toinen toisiinsa. Osa-alueiden osalta, jossa tutkimuksissa päädyttiin samoihin tai samankaltaisiin tuloksiin, tutkimusten voidaan nähdä tukevan ja vahvistavan toinen toisiaan. Tällaisia yhtymäkohtia Handolin-Kiilon (2015, 40) tutkimuksen kanssa olivat esimerkiksi haasteet *kokeellisuuteen* ja *työturvallisuuteen* liittyen. Muiden tutkimuksissa ilmenneiden oppiainekohtaisten haasteiden suhteen tutkimustulosten voidaan katsoa taas täydentävän toisiaan. Handolin-Kiilon (2015, 40) tutkimuksessa kemian noviisiopettajilla nousi lisäksi esille esimerkiksi *kemikaalien käsittely ja varastointi, aineenhallinta, ainesisältöjen sovellukset* sekä *työn kuormittavuus erityisesti kokeellisuuden osalta*. Kemian oppiainekohtaisten haasteiden lisäksi kemian noviisiopettajien kannalta hyödyllistä voisi olla vertailla muidenkin haasteiden yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia kemian noviisiopettajien välillä kuin vain kemian oppiainekohtaisten haasteiden. Näin voitaisiin muodostaa kemian oppiainekohtaisten haasteiden li-

säksi kokonaiskuva kaikista kemian noviisiopettajien kokemista haasteista. Luotettavien yleistysten saamiseksi kemian noviisiopettajien haasteista olisi kuitenkin saatava vielä lisää tutkimustietoa.

9.5 Jatkotutkimusideoita

Tässä luvussa esitetään erilaisia jatkotutkimusideoita sekä arvioidaan niiden avulla mahdollisesti saavutettavia hyötyjä.

Yksinkertaisimmillaan samaa tutkimusta voitaisiin soveltaa uudelleen, ja tarvittaessa eri opettajaryhmille, kuten muille aineenopettajille tai luokanopettajille. Tutkimuksessa voitaisiin myös erotella noviiseja työvuosittain ensimmäisen, toisen ja kolmannen vuoden noviisiopettajiin heidän erilaisten haasteiden, niiden muutosten sekä tuen tarpeiden selvittämiseksi. Noviisiopettajien haasteiden tutkimista voitaisiin jatkaa tästä myös muuttamalla tutkimus määrälliseksi ja luomalla valtakunnallinen kysely noviisiopettajille. Näin olisi mahdollista saada määrällisesti vankempaa tietoa noviisiopettajien haasteista, ja suurella osallistujamäärällä tutkimuksesta voitaisiin johtaa paljon yleistettävämpiä tuloksia. Määrällisestä aineistosta olisi mahdollista myös johtaa esimerkiksi työkokemukseen, kouluasteeseen, asuinalueisiin, opettajakoulutuslaitoksiin ja oppiaineeseen liittyviä eroavaisuuksia haasteissa. Määrällisissä tutkimuksissa haasteita esiintyisi myös luultavasti enemmän, jolloin haasteluokkia voidaan täydentää sekä testata ja kehittää edelleen paremmiksi. Saadun tutkimustiedon välittyminen ja saatavuus kouluille, tuleville opettajille, oleellisille päättäjille sekä opettajakoulutuslaitoksille tulisi varmistaa. Saatua tutkimustietoa voitaisiin myös edelleen soveltaa esimerkiksi opettajakoulutuksen tai noviisiopettajien tukemiseen liittyvissä kehityshankkeissa- tai tutkimuksissa.

Yhtenä vaihtoehtona on myös toteuttaa tarkempaa tutkimusta yksittäiseen haasteluokkaan liittyen kuten esimerkiksi oppilaisiin liittyviin haasteisiin tai ongelmiin liittyen sekä haasteiden mahdollisiin ratkaisuihin. Jo tehdyistä tutkimuksista voitaisiin koostaa oleellisin tieto esimerkiksi verkkopalveluihin haasteluokittain, josta noviisit voisivat löytää tietoa haasteista sekä niihin liittyvistä ratkaisuista. Samaan verkkoportaaliin olisi mahdollista kehittää esimerkiksi opetukseen sovellettavaa oppimateriaalia oppiaineittain tai kouluasteittain sekä esimerkiksi täydennyskoulutusmateriaalia ja muuta oleellista tietoa opettajille. Toki, noviisit ja muutkin opettajat tulevat varmaan yhä edelleen käyttämään ja hyötymään kollegoilta saadusta tuesta, mutta joidenkin tietojen osalta se voisi keventää työyhteisön taakkaa ja myös tukea niitä noviiseja, jotka ei syystä tai toisesta saa työyhteisöltään niin paljoa tukea.

Haasteiden tutkimisen lisäksi erityistä huomiota voitaisiin kohdistaa myös aloittavan opettajan alkutaipaleeseen ja siinä kohdattuihin vaikeuksiin. Mitkä tekijät tekevät juuri ensimmäisistä viikoista, kuukausista tai lukuvuoden puolikkaasta raskaita tai vaikeita, ja miten noviisia voitaisiin tukea sekä miten lieventää raskaaksi koettua opetustyön aloittamista? Tutkimus voitaisiin toteuttaa esimerkiksi tutkimuspäiväkirjan avulla tai seuraamalla noviisiopettajaa työsuhteen alussa kuten Taimiston (2013) tutkimuksessa. Tutkimuspäiväkirjan tai seurannan kautta voitaisiin myös kartoittaa koulumaailman piileviä tietoja ja taitoja, kuten hiljaista tietoa, ja kehittää sen avulla esimerkiksi perehdytyskäytänteitä ja koulun käytänteiden läpinäkyvyyttä. Tutkimuspäiväkirjaa voisi myös käyttää työpaikalla oleva tukihenkilö, kuten tuutori tai mentori. Saadun tutkimustiedon perusteella voitaisiin ymmärtää noviisiopettajuuden ilmiötä ja koke-musta vielä syvemmin sekä saada arvokasta tietoa noviiseja tukevien henkilöiden sovelletta-viksi. Eräs tapa noviisiopettajien seuraamiseksi voisi olla käytäntö, jossa yliopiston opettaja-kouluttaja ottaa noviisiin yhteyttä esimerkiksi ennen ensimmäistä hiihto- tai syyslomaa. Haas-tatteleamalla kouluttamansa noviisit yliopisto saisi aina viime käden tietoa vastavalmistuneiden opettajien haasteista. Tällaisen tiedon avulla opettajakoulutuksessa voitaisiin paljon nopeam-min kehittää opettajakoulutusta sekä vastata esimerkiksi yhteiskunnan muutoksien luomiin haasteisiin. Samalla noviisi tulisi kuulluksi, ja hänelle voitaisiin tarjota hänen tarvitsemaa tukea tai tietoa.

Haasteiden lisäksi toinen mielenkiintoinen ja hyödyllinen jatkotutkimuksen aihepiiri voisi olla esimerkiksi työn voimavarat sekä työn imu (ks. Hakanen, 2011). Liiallinen haasteiden huomi-ointi voi antaa ammatille virheellisesti liian negatiivisen sävyn. Opettajan työtä tekevälle no-viisille se saattaa myös viedä liikaa huomiota kaikilta työn positiivisilta puolilta ja jättää omasta työstä negatiivisen kokonaiskuvan ja kokemuksen. Noviisiopettajia ja opetusala- yleisestikin voisi tukea optimistisempi ja myönteisempi lähestymistapa, jossa keskityttäisiin työn hyviin puoliin sekä työn voimavaroihin. Tulevissa tutkimuksissa voitaisiinkin keskittyä työn voima-varoihin ja työn imuun vaikuttaviin tekijöihin sekä toteuttaa esimerkiksi kehittämistutkimuksia noviisiopettajien avulla. Erityisen hienoa olisi, jos noviisiopettajille ja kouluille voitaisiin muo-dostaa helposti käytäntöön sovellettavia tapoja työn imun ja voimavarojen hyödyntämiseksi, millä voitaisiin parantaa opettajien työhyvinvointia ja työssäviihtyvyyttä sekä sitä kautta tukea myös kykyä sietää työssä kohdattuja haasteita. Saatuja tutkimustuloksia voitaisiin soveltaa kou-luihin ja opettajakoulutukseen ja kehittää edelleen uutta ja hyödyllistä sisältöä opettaja- ja reh-torikoulutukseen sekä muokata suomen koulukäytänteitä entistä kestävämpään, positiivisem- paan ja voimaannuttavampaan suuntaan.

10 Kirjallisuusluettelo

- Abell, S. K. (2007). Research on science teacher knowledge. Teoksessa S. K. Abell & N. G. Lederman (Toim.), *Handbook of Research on Science Education* (s. 1105-1149). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Achinstein, B. & Athanases, S. Z. (2006). *Mentors in the making: Developing new leaders for new teachers*. Teachers College Press. <https://bit.ly/3vdbseo>
- Adu-Gyamfi, K. (2014). Challenges face by science teachers in the teaching of integrated science in Ghanaian Junior High schools. *Journal of Science and Mathematics Education*, 6(2), 59-80.
- Akcan, S. (2016). Novice non-native English teachers' reflections on their teacher education programmes and their first years of teaching. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 18(1), 55-70.
- Aksela, M. K. & Karjalainen, V. (2008). *Kemian opetus tänään: Nykytila ja haasteet Suomessa*. <http://www.kemia.ovh/ont/karjalainen-v-2008.pdf>
- Alsharari, S. (2016). *The Challenges Faced by New Science Teachers in Saudi Arabia* (5089) [Väitöskirja, West Virginia University]. ProQuest LLC. <https://doi.org/10.33915/etd.5089>
- Ampuja, A. (2020). "No tuossa on kellukkeet ja hyppäähän tuonne isojen lasten päätyyn": no- viisiopettajien kokemuksia induktiovaiheesta sekä perehdytyksestä luokanopettajan työhön (22155) [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/72000>

- Aspfors, J. (2012). Induction practices: Experiences of newly qualified teachers. Åbo Akademi. <https://www.doria.fi/>. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-12-2806-3>
- Berry, J. R. (2009). *The novice teacher's experience in sensemaking and socialization in urban secondary schools* [Väitöskirja, Texas A&M University]. core.ac.uk.
<https://core.ac.uk/download/pdf/4280531.pdf>
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta (576)* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto,]. HELDA. <http://hdl.handle.net/10138/20025>
- Boakye, C. & Ampiah, J. G. (2017). Challenges and solutions: The experiences of newly qualified science teachers. *Sage Open*, 7(2), 1-10.
<https://doi.org/10.1177/2158244017706710>
- Britton, E., McCarthy, E., Ringstaff, C. & Allen, R. (2012). Addressing challenges faced by early-career mathematics and science teachers: A knowledge synthesis. MSP-KMD.
http://www.mspkmd.net/papers/kmdtireview_jan2012.pdf
- Cantell, H. (2011). *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat?: ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken*. HELDA. <http://doi.org/10.31885/2019.00004>
- Chaaban, Y. & Du, X. (2017). Novice teachers' job satisfaction and coping strategies: Overcoming contextual challenges at Qatari government schools. *Teaching and Teacher Education*, 67, 340-350. ELSEVIER. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.002>
- Davis, E. A., Petish, D. & Smithey, J. (2006). Challenges new science teachers face. *Review of Educational Research*, 76(4), 607-651. SAGE Journals.
<https://doi.org/10.3102/00346543076004607>

- Dickson, M., Riddlebarger, J., Stringer, P., Tennant, L. & Kennetz, K. (2014). Challenges faced by Emirati novice teachers. *Near and Middle Eastern Journal of Research in Education*, 2014(1). QScience.com. <https://doi.org/10.5339/nmejre.2014.4>
- Facebook (9.6.2021). *Kemian opettajat -vertaisryhmä*. <https://www.facebook.com/groups/kemianopettaja/>
- Fantilli, R. D. & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825.
- Farrell, T. S. (2003). Learning to teach English language during the first year: Personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 95-111. ELSEVIER. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Förbom, M. (2003). *Mentori: aloittelevan opettajan käsikirja*. Tammi.
- Gordon, S. P. (1991). *How to help beginning teachers succeed*. ERIC. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED341166.pdf>
- Hakanen, J. (2006). Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (Toim.), *Hyvä Koulu* (s. 29-42). Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. (2011). *Työn imu*. Työterveyslaitos. https://www.ttl.fi/wp-content/uploads/2018/09/TTL_tyonimu.pdf
- Hakanen, J., Harju, L., Seppälä, P., Laaksonen, A. & Pahkin, K. (2012). *Kohti innostuksen spiraaleja*. Työterveyslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-261-255-7>
- Hakonen, V. & Laine, M. (2013). *Nuorten luokanopettajien työn imu ja sosiaalinen tuki työyhteisössä* (22176) [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201311202623>

- Handolin, H. & Aksela, M. (2011). Kemian noviisiopettajien käsityksiä opettajan työstä ensimmäisinä työvuosina. Teoksessa *M. Aksela, J. Pernaa & M. Happonen (Toim.), Kansainvälinen kemian vuosi: Kemia osaksi hyvää elämää: VI Valtakunnalliset kemian opetuksen päivät -symposiumkirja* (s. 72-83). Kemian opetuksen keskus, Kemian laitos, Helsingin yliopisto. https://researchportal.helsinki.fi/files/127651874/Kemian_opetuksen_p_iv_t_2011_PDF_.pdf
- Handolin, H., Aksela, M. & Lavonen, J. (2010). Kemian noviisiopettajien käsityksiä opettajan työstä ensimmäisinä työvuosina. Teoksessa *M. Aksela, J. Pernaa & M. Rukajärvi-Saarela (Toim.), Tutkiva lähestymistapa kemian opetukseen: V Valtakunnalliset kemian opetuksen päivät -symposiumkirja* (s. 115-130). Kemian opetuksen keskus, Kemian laitos, Helsingin yliopisto. https://researchportal.helsinki.fi/files/127651816/Kemian_opetuksen_p_iv_t_2010_PDF_.pdf#page=115
- Handolin-Kiilo, H. (2015). Kemian noviisiopettajien osaaminen ja sen tukeminen työelämän ensimmäisinä vuosina [Lisensiaatintutkimus, Helsingin yliopisto]. *kemia.ovh*. http://kemia.ovh/ont/Handolin-Kiilo_H_2015_lisensiaatintyo.pdf
- Handolin-Kiilo, H. & Aksela, M. (2015). Noviisiopettajien osaaminen ja tuen tarve työelämän ensimmäisinä vuosina. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 3(6), 867-886. <https://journals.helsinki.fi/lumat/article/view/1005>
- He, Y. & Cooper, J. (2011). Struggles and strategies in teaching: Voices of five novice secondary teachers. *Teacher Education Quarterly*, 38(2), 97-116. ERIC. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ926862.pdf>
- Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (2012). Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa *H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä*

(Toim.), *Osaaminen jakoon: Vertaisryhmämentorointi opetuslalla* (s. 45-86). PS-kustannus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2016). *Tutki ja kirjoita* (21. painos). Tammi.

Hongisto, S. (16.1.2020). *Nuoret opet haluavat esimiehiltään lisää tukea*. OAJ, Opettaja.

<https://www.opettaja.fi/tyossa/nuoret-opet-haluavat-esimiehiltaan-lisaa-tukea/>

Honkaniemi, S. & Kaappola, M. (2013). *Perehdytys-totta vai tarua?: vastavalmistuneiden opettajien ja heidän rehtoreidensa kokemuksia perehdytyksestä* (22176) [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42667/URN:NBN:fi:jyu-201312162806.pdf?sequence=1>

Hopea-Manner, A. (2019). *Kemian opetuksen tila vuonna 2018: Kartoitus kemian opettajien käsityksistä* [Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto]. HELDA. https://researchportal.helsinki.fi/files/123995397/Gradu_Hopea_Manner_2019.pdf

Hopea-Manner, A., Pernaa, J. & Aksela, M. (2018). *Kemian opettajien näkemyksiä kemian opetuksen tilasta ja kehittämistarpeista kartoitetaan kolmannen kerran*. LUMA-keskus Suomi. <https://www.luma.fi/sanomat/2018/05/07/kemian-opettajien-nakemyksia-kemian-opetuksen-tilasta-ja-kehittamistarpeista-kartoitetaan-kolmannen-kerran/>

Hudson, P. (2012). *Beginning teachers' achievements and challenges: Implications for induction and mentoring* [Refereed paper]. Australian Teacher Education Association (ATEA) Conference 2012, Glenelg, Australia. [atea.edu.au. https://atea.edu.au/wp-content/uploads/2012_hudson.pdf](https://atea.edu.au/wp-content/uploads/2012_hudson.pdf)

- Husu, J. & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan: Selvitys ajan-kohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämishjelman laatimisen tueksi* (2016:33) [Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja]. Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-425-2>
- Ihalainen, T. & Rautiainen, R. (1993). Noviisina selviytymässä. Teoksessa E. Korpinen (Toim.), *Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan* (s. 9-11). Jyväskylän yliopisto.
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. L. T. & Tynjälä, P. (2012). Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (Toim.), *Osaaminen jakoon: Vertaisryhmämentorointi opetuslalla* (s. 27-44). PS-kustannus.
- Jyväskylän yliopisto (9.3.2010). *Tutkimuksen toteuttaminen*. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/tutkimusprosessi/tutkimuksen-toteuttaminen#tutkimustulosten-luotettavuus>
- Jyväskylän yliopisto (19.2.2021). *Matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta - luonnontieteellisen osaamisen keskittymä*. <https://www.jyu.fi/science/fi/tiedekunta>
- Kajaanin ammattikorkeakoulu (13.6.2021). *Luotettavuus*. <https://www.kamk.fi/fi/opari/Opinaytetyopakki/Teoreettinen-materiaali/Tukimateriaali/Luotettavuus>
- Kärnä, A. (2016). *"Se opetus on vähän semmosta silmänlumetta": Noviisiluokanopettajien kokemuksia haasteita ja selviytymiskeinoja työuran alussa* (2583) [Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto].

- Keengwe, J. & Adjei-Boateng, E. (2012). Induction and mentoring of beginning secondary school teachers: A case study. *International Journal of Education* 4(2).
<https://doi.org/10.5296/ije.v4i2.1402>
- Kelly, A. M., Gningue, S. M. & Qian, G. (2015). First-year urban mathematics and science middle school teachers: Classroom challenges and reflective solutions. *Education and Urban Society*, 47(2), 132-159. <https://doi.org/10.1177/0013124513489147>
- Khalid, F. & Husnin, H. (2019). Challenges and Support for the Development of Novice Teachers' Professional Identities. *International Association for Development of the Information Society*. ed.gov. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED601183.pdf>
- Kohonen, I., Kuula-Luumi, A. & Spoo, S. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa* (3/2019) [Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje]. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Koskinen, M. & Siltala, M. (2011). *Luokanopettajan ammatillinen kehittyminen kyläkoulun musiikinopettajana: "jos opettajan ammatin valitsee, niin ei voi urautua yhteen ja samaan"* (22176) [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2011122011835>
- Kozikoglu, I. (2017). A content analysis concerning the studies on challenges faced by novice teachers. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 12(2), 91-106.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146956.pdf>
- Kumpulainen, L. & Kuosmanen, M. (2018). "Toki ikävät viestit menevät edelleen ihon alle, koska epäilen vielä usein itseäni opettajana": Vastavalmistuneiden luokanopettajien kertomuksia kodin kanssa tehtävässä yhteistyössä ilmenneistä haasteista ja niihin saadusta

tuesta [Pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto]. JULTIKA-julkaisuarkisto.

<http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201805312230>

Kumpuvaara, P. (2009). *"Mun äiti sanoi, että sä olet tosi nuori" - Noviisiopettajien kokemuksia ensimmäisestä työvuodesta* (33403) [Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto].

Trepo-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-20127>

Kuoppala, K. (2019). *Työrauhaongelmien ennaltaehkäiseminen ja niihin puuttuminen koulussa: Tapaustutkimus luokanopettajien toimintakeinoista* (2583) [Pro gradu -tutkielma,

Helsingin yliopisto]. HELDA. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201906142945>

Lämsä, A. (2013). *Verkosto vahvaksi: Toimiva Vuorovaikutus Perheen Kanssa*. PS-kustannus

Leino, A. & Leino, J. (1997). *Opettaminen ammattina*. Kirjayhtymä.

Leivo-Jokimäki, K. (6.5.2020). Ensimmäinen työvuosi on täynnä uuden opettelua.

<https://www.sool.fi/>. <https://www.sool.fi/opecopiskelija/artikkelit/ensimmainen-tyovuosi-on-taynna-uuden-opettelua/>

Leppälä, S., Väisänen, P., Havu-Nuutinen, S. & Sormunen, K. (2012). Noviisiopettajien haasteet ja tuen tarpeet induktiovaiheessa. Teoksessa P. Atjonen (Toim.), *Oppiminen ajassa - kasvatus tulevaisuuteen: Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina* (s. 143-157). Suomen kasvatustieteellinen seura.

Liu, S. (2010). Teachers' Knowledge: Review from Comparative Perspective. *New Horizons in Education*, 58(1), 148-158. ed.gov. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ893717.pdf>

LukiMat (28.10.2020). *Kolmiportainen tuen malli*. <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli>

LUMA SUOMI -ohjelma (8.1.2021). *Koulutus*. <https://suomi.luma.fi/koulutus/>

LUMA-keskus Suomi (4.1.2021). *Virtuaalisia oppimateriaaleja*. <https://www.luma.fi/opettajille/sahkoisia-materiaaleja/>

Matemaattisten Aineiden Opettajien Liitto (4.1.2021a). *Koulutukset*. <https://maol.fi/koulutus/>

Matemaattisten Aineiden Opettajien Liitto (9.6.2021b). *Materiaalit*. <https://maol.fi/materiaalit/>

Matemaattisten Aineiden Opettajien Liitto (12.5.2021c). *Kemikaalivaraston vastuuhenkilö*. <https://maol.fi/koulutus/kemikaalivaraston-vastuuhenkilo/>

matematiikkakoulutukset.fi (8.1.2021). *Kehitä osaamistasi!: Opetushallituksen rahoittamat matematiikan täydennyskoulutukset*. <https://matematiikkakoulutukset.fi/>

Mattila, R. (18.9.2019). *Oppilaille ei ole riittävästi aikaa, valtava määrä paperitöitä ja kalvava tunne riittämättömyydestä – satojen opettajien kertomukset piirtävät karun kuvan koulun arjesta*. Helsingin Sanomat. <https://www.hs.fi/elama/art-2000006241878.html>

Meister, D. G. & Jenks, C. (2000). Making the transition from preservice to inservice teaching: Beginning teachers' reflections. *Action in Teacher Education*, 22(3), 1-11. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1080/01626620.2000.10463014>

Meister, D. G. & Melnick, S. A. (2003). National new teacher study: Beginning teachers' concerns. *Action in Teacher Education*, 24(4), 87-94. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1080/01626620.2003.10463283>

Melnick, S. A. & Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 39-56. ed.gov. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ788428.pdf>

- Metsäpelto, R., Poikkeus, A., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M. & Warinowski, A. (2020). Conceptual Framework of Teaching Quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching (1-31). PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/52tcv>
- Moilanen, J. & Mäki, H. (2014). *NOPE-koulutus nuoren opettajan tukena induktiovaiheessa* (3503) [Pro gradu -tutkielma, Lapin yliopisto]. Lauda-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201412221567>
- Mudzingwa, K. & Magudu, S. (2013). Idealism versus realism: Expectations and challenges of beginning teachers in three districts of Masvingo province, Zimbabwe. *Journal of Studies in Social Sciences*, 3(1). infinitypress.info. <http://www.infinitypress.info/index.php/jsss/article/view/106>
- Nehmeh, G. & Kelly, A. M. (2018). Urban science teachers in isolation: Challenges, resilience, and adaptive action. *Journal of Science Teacher Education*, 29(6), 527-549. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2018.1474425>
- Niemi, H. & Siljander, A. M. yhteistyössä mentoroinnin kehittämisryhmän kanssa (2013). Uuden opettajan mentorointi: Mentoroinnilla oppilaan ja opettajan hyvinvointiin. Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. <https://hyplus.helsinki.fi/wp-content/uploads/2017/09/niemi-siljander-uuden-opettajan-mentorointi-helsinginyliopisto.pdf>
- Nieminen, T. (2006). Työnohjaus koulutyön tukena. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (Toim.), *Hyvä Koulu* (s. 43-50). Työterveyslaitos.
- Nissilä, M. (30.8.2019). *Nope-koulutuksessa nuori opettaja saa vertaistukea ja tuhdin tietopaketin*. OAJ, Opettaja. <https://www.opettaja.fi/tyossa/nope-koulutuksessa-nuori-opettaja-saa-vertaistukea-ja-tuhdin-tietopakettin/>

Opettaja (4.2.2021). OAJ. <https://www.opettaja.fi/avainsana/koronavirus/>

Opetusalan Ammattijärjestö (2017). *Yhteysopettajan opas (2/2017)*. https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2017/oaj_yhteysopettajanopas_17_web.pdf

Opetusalan Ammattijärjestö (15.12.2020a). *Uuden työntekijän rekrytointi ja perehdytys*. <https://www.oaj.fi/arjessa/johtotehtavissa-opetuslalla/uuden-tyontekijan-rekrytointi-ja-perehdytys/>

Opetusalan Ammattijärjestö (24.1.2020b). *Haastavat tilanteet arjen työssä*. <https://www.oaj.fi>. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2020/haastavat-tilanteet-arjen-tyossa/>

Opetusalan Ammattijärjestö (24.12.2020c). *Kunnallisen peruskoulun opettajan työaika*. <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyoaika/kunnalliset-peruskoulut/#opettajatyopaivat>

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

Opetushallitus (2018). *Luonnontieteiden opetustilat, työturvallisuus ja välineet: Perusopetus ja lukio (2011:6) [Oppaat ja käsikirjat]*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/191760_luonnontieteiden_opetustilat_tyoturvallisuus_ja_valineet_luku_4_paivitys_06_.pdf

Opetushallitus (30.10.2020a). *Perusopetus*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetus>

Opetushallitus (6.11.2020b). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki ja oppilashuolto*.

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki-ja-oppilashuolto>

Opintopolku (15.9.2020). *Yliopistotutkinnolla opettajaksi*. <https://opintopolku.fi/wp/aikuis-koulutus/opettajan-pedagogiset-opinnot/yliopistotutkinnolla-opettajaksi/>

OVET (Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä) -hanke (13.10.2020).

Opettajan osaamisen kartta: Moniulotteinen opettajan osaamisen malli (MAP). <https://sites.utu.fi/ovet/hanke/moniulotteinen-opettajan-osaamisen-malli-map/>

Paatero, S. (16.1.2020). *Oppilashuolto on kaikkien oikeus – toteutus riippuu kunnasta*. OAJ,

Opettaja. <https://www.opettaja.fi/tyossa/oppilashuolto-on-kaikkien-oikeus-toteutus-riippuu-kunnasta/>

Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. (2011). *Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010* (2011:4) [Koulutuksen Seurantaraportit]. karvi.fi.

https://karvi.fi/app/uploads/2014/11/OPH_1011.pdf

Panteli, M. A. (2009). *What would Newly Qualified Teachers Appointed in Cyprus Primary*

Schools Expect from an Effective School-Based Induction Programme? Recommendations for the Introduction of an Effective School-Based Induction Programme (60246)

[Väitöskirja, The Open University]. EdD thesis The Open University.

<https://doi.org/10.21954/ou.ro.0000eb56>

Perunka, T. & Pirilä, P. (2013). *Kemikaalivastaavan opas*. OuLUMA-keskus. <https://ouluma.fi/wp-content/uploads/2013/10/Kemikaalivastaavan-opas.pdf>

Raami, M. (2005). *Asiantuntijuuden jakaminen opettajien työyhteisössä*. [Pro gradu - tutkielma, Helsingin yliopisto].

- Rongde, I. T. (10.9.2020). *Johnstone's Triangle and Models for Understanding Chemistry*.
<https://ianscienceessays.wordpress.com/2019/07/07/johnstones-triangle-and-models-for-understanding-chemistry/>
- Ropo, E. (1991). Opettajaeksperttiyden kehittyminen: tutkimustuloksia ja näkökulmia. *Aikuis-
kasvatus*, 11(3), 153–163. <https://doi.org/10.33336/aik.96748>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto Kvali-
MOTV: Kvalitatiivisten Menetelmien Verkko-Oppikirja* [Yhteiskuntatieteellisen tietoar-
kiston julkaisuja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>
- Salmijärvi, J. (2018). *Tutkimus: Kemikaalivaraston vastuuhenkilön työ koetaan haastavana*.
http://opettajankoulutus.fi/kemikaalivarasto/?page_id=276
- Salmijärvi, J. (12.5.2021). *Kemikaalivaraston vastuuhenkilön opas*.
<https://peda.net/p/JeSa/kvo>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational
Researcher*, 15(2), 4-14. [https://depts.washington.edu/comgrnd/cccli/papers/shul-
man_ThoseWhoUnderstandKnowledgeGrowthTeaching_1986-jy.pdf](https://depts.washington.edu/comgrnd/cccli/papers/shulman_ThoseWhoUnderstandKnowledgeGrowthTeaching_1986-jy.pdf)
- Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto (15.9.2020). *Aineenopettaja*.
<https://www.sool.fi/opettajaksi/aineenopettaja/>
- Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto (2018). *Selvitys opettajankoulutuksen antamista työ-
elämävalmiuksista*. <https://www.sool.fi/vaikuttaminen/tyoelamavalmiudet/>
- Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto (2019). Suositukset uuden opettajan perehdytykselle.
<https://www.sool.fi/vaikuttaminen/perehdytys/>

Suomen Vanhempainliitto ry (17.12.2020). *Vanhemmat – opettajan tärkein kumppani*.

<https://vanhempainliitto.fi/opettajalle/vanhemmat-opettajan-tarkein-kumppani/>

suomi.luma.fi. (10.6.2021). *Materiaalit*. <https://suomi.luma.fi/materiaalit/>

Taajamo, M. & Puhakka, E. (2019). *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018: Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 ensituloksia, osa 1* (2019:8) [Opetushallitus, Raportit ja selvitykset]. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/opetuksen-ja-oppimisen-kansainvalinen-tutkimus-talis-2018>

Taimisto, S. (2013). *Noviisiopettajan ensimmäiset kuukaudet työelämässä* (22176) [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201306252039>

Thornton, D. (2017). *Experience of the Neophyte Science Teachers: Through Their Eyes* (6964) [Väitöskirja, University of South Florida]. Scholar Commons. <https://scholarcommons.usf.edu/etd/6964>

Tikkanen, T. (8.10.2020a). *Oulussa opettajaopiskelijat halutaan alusta asti kiinni käytännön koulutyöhön: Oulun Oppiva ope -toiminnassa tuodaan koulut ja opettajankoulutus lähemmäs toisiaan. Opettajaopiskelijat näkevät jo ensimmäisenä vuonna, mistä opettajan työ on tehty*. OAJ, Opettaja. <https://www.opettaja.fi/tyossa/oulussa-opettajaopiskelijat-halutaan-alusta-asti-kiinni-kaytannon-koulutyohon/>

Tikkanen, T. (19.11.2020b). *Oppilaan tuki ei saa jäädä pelkiksi suunnitelmiksi: Oppilaat eivät saa tarvitsemaansa tukea ja opettajat väsyvät riittämättömyyden tunteiden ja työtaakan alla. Kymmenen vuotta käytössä ollut kolmiportaisen tuen järjestelmä kaipaa kunnan remonttia*. OAJ, Opettaja. <https://www.opettaja.fi/tyossa/oppilaan-tuki-ei-saa-jaada-pelkiksi-suunnitelmiksi/>

- Tynjälä, P., Stenström, M. & Saarnivaara, M. (2012). *Transitions and transformations in learning and education*. Springer, Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2312-2>
- Ulvik, M., Smith, K. & Helleve, I. (2009). Novice in secondary school—the coin has two sides. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 835-842. ELSEVIER.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.003>
- Välisaari, J. (2009). Jyväskylän yliopiston kemian opettajankoulutuksen arviointi opiskelijapalautteen pohjalta. Teoksessa *Kemian Opetuksen Päivät IV: Arkipäivän kemia, kokeellisuus ja työturvallisuus kemian opetuksessa perusopetuksesta korkeakouluihin* (s. 264-271). Helsingin yliopisto.
- Välisaari, J., Haimi, J., Koliseva, A., Koski, K. & Ratinen, I. (2015). Aineenopettajankoulutus LUMA-aineissa Jyväskylän yliopistossa. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 3(6), 721-728. <https://doi.org/10.31129/lumat.v3i6.993>
- Valtioneuvosto (2020). *Lasten ja nuorten hyvinvointi koronakriisin jälkihoidossa: lapsistrategian koronatyöryhmän raportti lapsen oikeuksien toteutumisesta* (2020:21) [Valtioneuvoston julkaisu]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-883-0>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://www.jstor.org/stable/1170301>
- Watson, S. B. (2006). Novice science teachers: Expectations and experiences. *Journal of Science Teacher Education*, 17(3), 279-290. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10972-006-9010-y.pdf>

- Whalen, C., Majocha, E. & Van Nuland, S. (2019). Novice teacher challenges and promoting novice teacher retention in Canada. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 591-607. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652906>
- Wolff, C. E., van den Bogert, N., Jarodzka, H. & Boshuizen, H. P. (2015). Keeping an eye on learning: Differences between expert and novice teachers' representations of classroom management events. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 68-85. SAGE Journals. <https://doi.org/10.1177/0022487114549810>
- Öztürk, M. (2008). *Induction into teaching: Adaptation challenges of novice teachers* [Pro gradu -tutkielma, Middle East Technical University]. <https://ci-teseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.450&rep=rep1&type=pdf>

Haastattelurunko

Tutkimuksen esittely haastateltavalle

Tutkijasta ja pro gradu -tutkielmasta

Tutkimuksen tarkoitus ja haastattelun toteutus

- Kohderyhmänä 2017-2019 Jyväskylän yliopistosta valmistuneet kemian noviisiopettajat
- Aiheena kemian noviisiopettajien haasteet ja tukimuodot
- Äänitys ja anonymisointi. Ei litteroida sanatarkkaan
- Voi esittää vapaasti lisäkysymyksiä tutkimukseen liittyen

Taustatiedot ja työkokemus

Pyydetään haastateltavaa vapaasti kertomaan taustoistaan opettajana ja työkokemuksestaan. Täydennetään puuttuvat tiedot lisäkysymyksillä:

Kuinka paljon olet ollut töissä, missä?

Mitä luokkia ja oppitunteja opetat? Mitkä pätevyudet?

Paljon työssä on viikkotunteja (virallisesti ja käytännössä)?

Millainen paikkakunta? Millainen elämänmuutos, ja oliko siinä haasteita?

Haastattelukysymykset: (+tavoite/muistutus)

1. Kun aloitit työsi opettajana, millainen kokemus se oli?
2. Miten valmistauduit opetustyön alkamiseen?
3. Oliko työn alussa perehdytystä?
 - Mitä perehdytys sisälsi?
 - Mitä jäit kaipaamaan?
 - Kerrottiinko mistä saa apua tai tukea?
4. Millaista tukea sait työuran alussa? [keneltä?](#)
 - Millaista tuki oli? [Mitä apua siitä oli?](#)
 - Missä eri muodoissa tukea tarjottiin/ilmeni? [Virallista ja/tai epävirallista?](#)

Jos haastateltavalla oli mentoriopettaja:

- Millasta mentorointi oli?
 - Missä eri muodoissa mentorointia tarjottiin/ilmeni? [Virallista vai epävirallista?](#)
 - Kuinka paljon mentorointia oli? [Tarpeeksi? Sovitusti/säännöllisin ajoin? Arvioilta tunneissa?](#)
 - Millaisia asioita opit mentorilta/tukijalta?
5. Millaisista muista eri kanavista olet saanut tai etsinyt tukea?
 6. Minkälaista tukea olisit tarvinnut tai halunnut?
 7. Millaiset asiat olivat sinulle uusia?
 8. Millaiset/kuinka hyvät valmiudet sinulla oli opettajan työhön?
 - Mitä olisit toivonut yliopistolta?
 - Mitä olisit toivonut opetusharjoittelusta?

- Mitä olisit toivonut opetustyön alkutaipaleella:
Koululta/ työyhteisön eri jäseniltä? [Esimies](#), [kollegat](#), [mentori](#)
9. Mitä et aloittavana opettajana osannut odottaa?
 10. Mikä sinulle oli haastavinta? *
 11. Mitä muita haasteita kohtasit? *

***Tarkentavia kysymyksiä:**

- Mikä siinä oli haastavaa?
- Mistä arvelet sen johtuvan?
- Miten toimit tilanteessa?
- Mistä oli apua?

- ⇒ Alusta! Olen kartoittanut kirjallisuuskatsauksen pohjalta noviisiopettajien haasteita.
- ⇒ Kävisin vielä varmuuden vuoksi läpi teorian pohjalta muodostuneet haasteluokat.

12. Oletko kokenut haasteita liittyen... (kirjallisuuskatsauksen haasteluokat)

1. Luokanhallinta ja kurinpidolliset/oppilaitten käytöstä koskevat haasteet
 2. Muut oppilaisiin liittyvät haasteet ([erityisoppilaat](#), [erilaiset oppijat](#))
 3. Opetus ja opetuksen suunnittelu, aikataulutus, valmistelu sekä arviointi
 4. Opetustilaan, -välineisiin ja -materiaaleihin liittyvät haasteet
 5. Koulu, koulutyö ja opettajan muut tehtävät ([oppilashuolto](#), [paperityöt](#), [hallinnolliset tehtävät](#), [kodin ja koulun yhteistyö](#), [koulun rutiinit ja käytänteet](#))
 6. Ihmissuhteisiin liittyvät haasteet ([vanhemmat](#), [kollegat](#), [muut aikuiset](#), [oppilaat](#))
 7. Muut haasteet ([osaaminen](#), [opettajan eri roolit](#))
 8. Oppiainekohtaiset haasteet kemiassa ([kemian oppiminen](#), [kokeellisuus](#), [turvallisuus](#), [varasto](#))
13. Mitkä (alkuvaiheen) haasteistasi ovat hälvenneet/helpottaneet ajan myötä?
 - Mikä tässä/siinä on auttanut?
 14. Mitkä/millaiset asiat ovat sinulle edelleen haastavia?
 15. Millaiset asiat työssä ovat olleet taas erityisen rankkoja tai kuormittavia?
 - Miten toimit tilanteessa?
 16. Mistä pidät eniten työssäsi?
 - Mistä muusta pidät työssäsi?
 17. Mikä sinulle on palkitsevinta työssäsi?
 - Mitä muita palkitsevia asioita työssäsi on?
 18. Mitkä asiat ovat lisänneet työhyvinvointia ja mielekkyyttä työssäsi?
 19. Millaiset asiat ovat auttaneet jaksamaan?
 20. Tuleeko vielä mieleen jotain mitä haluaisit lisätä?

- Liittyen haasteisiin tai tukimuotoihin?
- Haluaisitko sanoa jotain yliopistolle, kouluille, mentoreille...
- Millaisia neuvoja antaisit tulevalle opettajalle?
 - Mihin pitää olla valmis?

21. Lopuksi: Millaiset tulevaisuuden näkymät sinulla on?

- Aiotko jatkaa opettajana?

Kiitä haastateltavaa ja anna palautetta.

Kysyttävää tutkijalta?