

**PEREHDYTTÄMISKOULUTUS - VASTAVALMISTUNEEN OPETTAJAN  
TUKI JA TURVA**

**PERUSKOULUTUKSESTA SAADUT VALMIUDET, ENSIMMÄISET  
TYÖVUODET JA NIIDEN AIKANA TARVITTU TUKI OPETTAJIEN  
ARVIOIMANA**

Heli Rautio  
Tiina Sauramo

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma  
Kevät 2002  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Rautio, H. & Sauramo, T. 2002. Perehdyttämiskoulutus –vastavalmistuneen opettajan tuki ja turva. Peruskoulutuksesta saadut valmiudet, ensimmäiset työvuodet ja niiden aikana tarvittu tuki opettajien arvioimana. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Opettajien työssä jaksaminen, ammatillisen kehityksen tukeminen ja alalla pysyminen ovat suuria haasteita tänä päivänä. Opettajien peruskoulutus ei pysty valmistamaan työelämään täydelliset valmiudet saaneita uusia opettajia – eikä sen tarvitsekaan. Haasteisiin ollaan vastaamassa esimerkiksi yliopiston ja kunnan taholta opettajan uran alkutaipaleelle sijoittuvalla perehdyttämiskoulutuksella. Tämän tutkimuksen tarkoitus onkin selvittää, kuinka opettajat ovat kokeneet uran alun ja millaista perehdyttämiskoulutusta vastavalmistuneet opettajat tarvitsevat helpottamaan työelämään siirtymistä.

Tämä tutkimus kohdistui Jyväskylän, Jyväskylän maalaiskunnan, Laukaan ja Muuramen opettajien näkemyksiin (n=75). Opettajien arvioita perehdyttämiskoulutuksen tarpeellisuudesta ja sisällöistä tutkittiin kyselylomakkeella, jonka palautti 66 % tutkimusjoukosta. Tutkimukseen osallistuneet luokan-, aineen- ja erityisopettajat Jyväskylän seudun peruskouluista ja lukioista olivat valmistuneet opettajiksi pääasiassa vuosina 1995-97. Näin he olivat ehtineet saada jo työkokemusta sen verran, että opettajanuran alkuaikojen arviointi objektiivisesti oli mahdollista. Käytimme aineiston tilastollisina analyysimenetelminä jakaumatietoja, faktorianalyysiä, yksisuuntaista varianssi-analyysiä sekä t-testiä. Vertailimme vastauksia ryhmittäin (esim. luokan-, aineen- ja erityisopettajat; miehet ja naiset).

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kaikki opettajat tarvitsevat erityistä tukea ensimmäisinä työvuosina. Perehdyttämiskoulutus koettiin tarpeelliseksi ja ei-ainehallinnalliset asiat hyödyllisiksi sisällöiksi. Perehdyttämiskoulutuksen toteutuksessa tulisi hyödyntää niin lähimpiä opettajakollegoita, rehtoreita kuin toisia vastavalmistuneita opettajia mentoroinnin, tutoroinnin ja vapaamuotoisten tapaamisten muodossa. Opettajakunnalla oli sitoutumishalukkuutta perehdyttämiskoulutukseen, mikäli sellainen järjestettäisiin.

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää perehdyttämiskoulutuksen ja muiden vastaavanlaisten opettajien uran alkua tukevien koulutusmuotojen suunnittelussa. Tulokset näyttävät, kuinka eri opettajaryhmien tarpeet ja näkemykset perehdyttämiskoulutuksesta eroavat ja missä opettajien arviot ovat samansuuntaisia. Näin voidaan suunnitella jokaista opettajaa parhaalla mahdollisella tavalla tukevaa perehdyttämiskoulutusta. Pohdintaosassa esitämme koulutuksen järjestäjille käytännöllisiä neuvoja perehdyttämiskoulutuksen toteutukseen.

**Avainsanat:** vastavalmistunut opettaja, opettajien peruskoulutus, perehdyttäminen, perehdyttämiskoulutus, mentorointi, tutor, opettajan urakehitys, ammatillinen kehittyminen.

# SISÄLLYS

<b>1 OPETTAJUUDEN ALKUMETREILLÄ</b>	6
<b>2 OPETTAJAN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN</b>	8
2.1 Opettajana kehittyminen eri teorioiden valossa	9
2.2 Opettajan uravaiheet	9
2.3 Opettajaeksperttiyden kehittyminen	13
2.4 Opettajan ammatillisen kehityksen prosessimalli	17
2.5 Niemen ammatillisen kehityksen malli	21
2.6 Kokemuksellinen oppiminen opettajan ammatillisessa kehittymisessä	23
2.7 Reflektointi ammatillisen kehittymisen prosessissa	26
<b>3 TYÖELÄMÄN JA PERUSKOULUTUKSEN KOHTAAMINEN</b>	28
3.1 Opettajien peruskoulutus	28
3.2 Peruskoulutuksessa saavutetut valmiudet	30
3.3 Opettajankoulutuksen tulevaisuus	32
<b>4 KOHTI UUTTA OPETTAJUUTTA</b>	36
4.1 Uusprofessionaalinen ammattikäsitys	36
4.2 Opettajana muuttuvassa yhteiskunnassa	38
<b>5 VASTAVALMISTUNEEN OPETTAJAN KOHTAAMIA HAASTEITA</b>	43
5.1 Vieraiden kulttuurien kohtaaminen	43
5.1.1 Opettajan rooli	44
5.1.2 Maahanmuuttajaperheen ja koulun yhteistyö	45
5.2 Koulunkäyntiavustaja luokassa	46

5.3 Erilaisia yhteistyötahoja	47
5.3.1 Päivähoidon ja koulun yhteistyö	47
5.3.2 Kodin ja koulun yhteistyö	47
5.3.3 Oppilashuoltoryhmä ja koulun erityispalvelut	49
5.3.4 Kunta työnantajana	49
5.3.5 Muut yhteistyötahot	50
5.4 Työssä jaksaminen	51
5.5 Yhteiskunnalliset ja hallinnolliset asiat	52
5.6 Erityistä tukea vaativat oppilaat	53
5.7 Työyhteisössä toimiminen	55
5.8 Arviointi	57
<b>6 OPETTAJAN URAN ALKUA JA AMMATILLISTA KEHITYSTÄ</b>	
<b>TUKEVAT KOULUTUSMALLIT</b>	59
6.1 Työhöntulo-ohjaus	59
6.2 Induktioprojekti	60
6.3 Mentorointi	61
6.3.1 Helsingin opetustoimen malli mentoroinnista	62
6.4 Perehdyttäminen	64
6.4.1 Uusien opettajien perehdyttämiskoulutus	65
<b>7 TUTKIMUSONGELMAT</b>	69
<b>8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b>	70
8.1 Tutkimuksen metodinen lähtökohta	70
8.2 Tutkimukseen osallistuneiden kuvaus	71
8.3 Kyselylomake ja tutkimuksen mittarit	73
8.4 Tutkimuksen kulku	78
8.5 Analyysimenetelmät	80
8.6 Tutkimuksen luotettavuus	82

<b>9 TULOKSET</b>	89
9.1 Muuttujajoukon faktorointi	89
9.1.1 Opettajien peruskoulutuksesta saadut valmiudet	90
9.1.2 Opettajan uran alkutaival	95
9.2 Uran ensimmäisinä vuosina saatu tuki	100
9.3 Vastavalmistuneiden opettajien koulutuksen tarve	102
9.4 Koulutuksen järjestäjätahot	105
9.5 Koulutuksen työskentelymuodot	107
9.6 Koulutukseen sitoutuneisuus	109
<b>10 POHDINTA</b>	111
10.1 Tutkimuksen tarpeellisuus	111
10.2 Ensiaskeleita opettajuuden poluilla	112
10.3 Perehdyttämiskoulutus opettajan tukena ja turvana	114
10.4 Jatkoa tutkimuksellemme	118
<b>LÄHTEET</b>	119
<b>LIITTEET 1-8</b>	126

## 1 OPETTAJUUDEN ALKUMETREILLÄ

Maamme suurissa medioissa on käsitelty viime aikoina paljon yhteiskunnan muutosten vaikutusta kouluun. Koulujen toimintakulttuuri on muuttunut huomattavasti viimeisen kymmenen vuoden aikana. Samalla vaatimukset opettajan ammatille ovat lisääntyneet. Eri tahot ovat tuoneet esille huolensa siitä, pystyvätkö tämän päivän opettajat vastaamaan nyky-yhteiskunnan haasteisiin. Tähän keskusteluun tuo oman lisänsä pelko suuresta opettajapulasta ja opettajien muille aloille ”karkaamisesta”. Opettajat itse kokevat riittämättömyyden tunteita työssään. Varsinkin vastavalmistuneet opettajat voivat yllättyä työn raskaudesta. Uraansa aloittelevien opettajien omat koulukokemukset ovat mahdollisesti muovanneet vääristyneen kuvan koulumaailmasta. Tämä kuva murtuu opettajan siirtyessä työelämään. Vastassa voi olla todellisuushokki, jonka aikana opettaja tarvitsee tukea.

Opettajan uran alun tueksi on kehitetty perehdyttämiskoulutus. Perehdyttämiskoulutuksen tarkoituksena on mm. opettajan ammatti-identiteetin vahvistaminen, työyhteisön ja yhteiskunnan haasteisiin vastaamisen tukeminen sekä työssä jaksamisen parantaminen. Meidän osuutemme Jyväskylän kaupungin opetustoimen ja Kokkolan Chydenius-Instituutin suunnittelemassa perehdyttämiskoulutuksessa on ollut sen tarpeellisuuden, sisältöjen ja hyödykkäiden työtapojen kartoittaminen. Opettajan ammatillisen kehittymisen teorioiden sekä työelämässään kohtaamien haasteiden kautta selvitimme, miten perehdyttämiskoulutus tulisi toteuttaa. Perehdyttämiskoulutuksessa tulisi hyödyntää myös ekspertiopettajien työelämänelämän kokemuksen luomaa näkemystä. Nämä opettajat soveltuvat hyvin toimimaan koulutuksessa nuorta opettajaa tukevinä mentoreina.

Perehdyttämiskoulutuksen tarvetta määrittäessämme olemme tutkineet lisäksi opettajan uran ensimmäisiä vuosia ja millaisia haasteita vastavalmistuneet ovat kohdanneet työelämään siirtyessään. Rajasimme tutkimuksen käsittelemään opettajan ammatilliseen kehittymiseen liittyviä ei-ainehallinnallisia asioita. Laaja-alaisiin ammatillisiin valmiuksiin sisältyy myös ainehallintaa, mutta mielestämme nuoren

opettajan tukemisessa on olennaisempaa panostaa henkisen hyvinvoinnin turvaamiseen.

Tutkimuksessa on ollut mukana pääasiassa vuosina 1995-97 valmistuneita luokan-, aineen- ja erityisopettajia Jyväskylästä, Jyväskylän maalaiskunnasta, Laukaasta ja Muuramesta. Tutkimuksemme on toteutettu yhteistyössä edellä mainittujen kuntien ja Jyväskylän yliopiston kanssa. Analysoimme tutkimustuloksia sekä tilastomatemattisin että laadullisin menetelmin.

Tutkielmamme sisältö rakentuu seuraavista kokonaisuuksista: opettajan ammatillinen kehittyminen, opettajien työssään kohtaamat haasteet ja ongelmat, opettajien peruskoulutuksesta saadut valmiudet, työuran alku ja miten sitä voidaan tukea. Tutkimuksen lähtökohtana on opettajien ammatillista kehittymistä kuvaavien teorioiden esiin tuoma haasteellinen uran alkuvaihe. Opettajat ovat kohdanneet uran alussa monenlaisia ongelmia ja uusi opettajuus on tuonut niitä mukanaan lisää. Opettajien peruskoulutus pyrkii antamaan valmiuksia opiskelijoille kentällä esiintyvien ongelmien kohtaamiseen. Valmiuksiensa riittävyyden ja työskentelyolosuhteiden perusteella opettaja muodostaa kuvan uransa alusta. Tutkimuksemme tuloksissa ja pohdinnassa tulee esille kuinka perehdyttämiskoulutuksen avulla voidaan tukea uraansa aloittelevaa opettajaa. Opettajan uran alkua tuettaessa on tärkeää ottaa huomioon ammatillisen kehittymisen vaiheet, kentällä olevat ongelmat ja haasteet sekä peruskoulutuksesta saadut valmiudet.

## 2 OPETTAJAN AMMATILLINEN KEHITYMINEN

Opettajan kehittyminen liitetään usein opettajan persoonallisuuteen ja siinä tapahtuviin muutoksiin (esim. Korpinen 1987, 1988; Meriläinen 1996; Räisänen 1996). Niemi (1989) esittää opettajien kehittymiseen kuuluvaksi ammatillisten taitojen, persoonallisuuden ja kognitiivisten prosessien alueet. Näiden välillä vallitsevat monet vuorovaikutussuhteet ja kullakin alueella voidaan edetä kohti syvempää ja laaja-alaisempaa oman työn ja ammatin kehittämistä. Opettajana kehittymisen voidaan katsoa alkavan jo opettajankoulutuksen aikana ja kestävän uran viimeisiin vuosiin saakka. (Niikko 1998, 12; Niemi 1989, 65.)

Ammatillisesta kehityksestä puhuttaessa ammatillisuus ei välttämättä merkitse oppipoika – mestari –asetelmaa. Ammatillisuus voi merkitä myös määrätietoista pyrkimystä ammatin tiedepohjan syventämiseen. Lisäksi ammatillisuudella voidaan tarkoittaa opettajan henkilökohtaisen kehittymisen vaalimista ammattitehtävien hoidossa tai ammatinharjoittajan jatkuvaa tiedonhankintaprosessia. Opettajan ammatillisen kehittymisen myötä valmiudet opetusprosessin suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin sekä muihin työn edellyttämiin didaktisiin ja kasvatuksellisiin kysymyksiin paranevat. (Niemi 1989, 73-82.)

Ammatillista kehittymistä voidaan pitää myös hitaana prosessina, jossa oleellista on yksilön omaa työtään koskevien käsitysten ja uskomusten muuttuminen. Yksilön toimintaa ja käyttäytymistä ohjaavat hänen käsityksensä itsestään, tehtävästään, tilanteista, tavoitteista ja arvoista. Yksilön on nähtävä ammatillinen kehittyminen itselleen tärkeänä ja tavoittelemisen arvoisena asiana. Opettajan ammatillinen kehitys voi toteutua, jos hän itse kokee kehittymisensä ponnistelujen arvoisena ja tavoiteltavana niin, että se parantaa työn laatua, tuo työhön uusia sisältöjä ja haasteita sekä uusia kasvun mahdollisuuksia. Kriittinen ja systemaattinen itsetutkiskelu sekä yhteisön tuki ovat erittäin merkittäviä ammatillisen kehittymisen muutosprosessissa. (Kohonen 1989, 47-48.) Nykyisin opettajan ammatillista kehittymistä voi tukea myös oma mentor, jona toimii kokeneempi kollega. Mentor antaa henkistä tukea ja sen kautta tukee nuoren opettajan ammatillista kehittymistä. Mentorilta voi saada myös vinkkejä koulutyöhön ja työyhteisössä toimimiseen. (Hiillos 2002.)



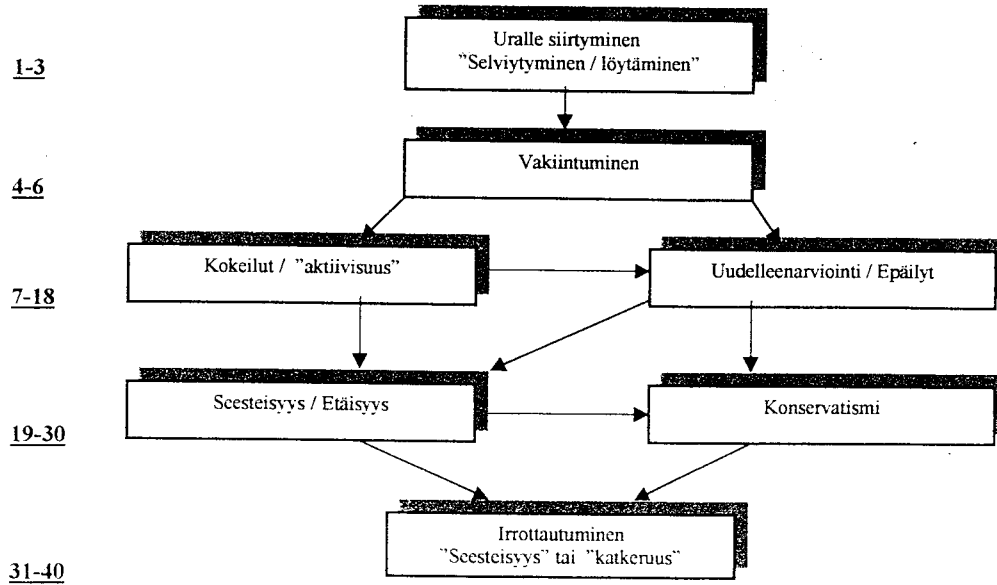
## 2.1 Opettajana kehittyminen eri teorioiden valossa

Opettajana kehittymistä on kuvattu aiemmin vaiheteorioissa, joissa keskitytään eri aikoina tapahtuvien muutosten tarkasteluun. Myöhemmin vaiheteoriat saivat uusia muotoja, joissa osoitettiin opettajan uravaiheiden sisältävän monenlaisia vaihtoehtoja. Opettajat valitsevat uransa eri vaiheissa erilaisia etenemisreittejä. Näin heidän urakaarensa voi olla hyvinkin erilainen. (Niemi 1995, 4-5.) Näissä teorialleissa sosiologinen näkökulma tulee hyvin vähän esille ja yhteiskunnallinen orientaatio puuttuu lähes kokonaan (Niikko 1998, 52-54).

Viime aikoina on alettu kiinnittää enemmän huomiota kontekstualisuuteen ja prosessien kuvaamiseen. Tutkimuksissa on korostettu, että oppijoilla, niin myös opettajan ammattia opettelevilla, on yksilölliset strategiat oppia uusia asioita. Oppija saa subjektiivisen aseman. Nykyisin opettajaa ja ammatillista kehitystä tarkastellaan yhä enemmän elinikäisen kasvun näkökulmasta. Opettajaksi kehittyminen nähdään pitkäaikaisena, yksilöllisenä, kontekstisidonnaisena ja jatkuvana oppimisen prosessina. Vaiheteorioiden yhteiskunnallisen aspektin puutetta on tullut korvaamaan myös ammatilliseen kehittymiseen liittyviä teorioita, joissa koulua ja opettajien tehtävää tarkastellaan yhteiskunnallisena muutosvoimana. Opettajankoulutusta ja opettajan ammattia pitää kehittää siten, että se auttaa opettajia kyseenalaistamaan vallitsevia käytäntöjä ja etsimään uusia toimintavaihtoehtoja. (Niemi 1995, 4-5.)

## 2.2 Opettajan uravaiheet

Huberman (1992) on kuvannut opettajan urakehitystä eri vaiheiden kautta. Opettajaksi kehittyminen tapahtuu viiden eri jakson tai vaiheen kautta. Nämä vaiheet perustuvat opettajan työssään viettämiin vuosiin. Tässä mallissa kuvataan opettajien ammatillista kehittyneisyyttä ja työhön suhtautumista sekä siihen liittyviä ongelmia uran eri vaiheissa. (Huberman 1992, 123.) Uran kehitys voi olla hyvinkin yksilöllinen, vaikka tarkastellaan samalla alalla toimivia työntekijöitä. Hubermanin (1989) mukaan uran kehitys on prosessi, eikä sarja tapahtumia. Joillain tämä prosessi voi olla lineaarinen, mutta toisilla siinä voi olla pysähtymispaikkoja, taantumia, umpikujia tai nopeaa etenemistä vaiheesta toiseen. Näin ollen vaiheiden tunnistaminen on hyvin vaikeaa. (Hubermanin 1989, 32.)

OPETUSVUODETTEEMAT / VAIHEET

KUVIO 1. Opettajan uravaiheet (Huberman 1992, 127)

Uran ensimmäisiä vuosia (1-3 v.) kutsutaan *"selviytymisen"* ja *"löytämisen"* vaiheeksi. Selviytyminen on yhteydessä todellisuussokkiin, jonka aikana ammatilliset ihanteet joutuvat ristiriitaan opettajan työn arjen kanssa. Työn määrä ja sen raskaus kroonisesta aikapulasta puhumattakaan saattavat synnyttää näitä ristiriitoja (Ihalainen & Rautiainen 1994, 55). Tätä esiintyy varsinkin sellaisilla opettajilla, joilla ei ole aiempaa opetuskokemusta. Uran alussa ahdistusta voi aiheuttaa mm. opetuksen monimutkaisuus ja samanaikaisuus: itsensä arviointi, ihanteiden ja arjen ristiriitaisuus, tehtävien moninaisuus, suhteiden luominen oppilaisiin menettämättä omaa intimiteettiä, puutteet erilaisissa oppimateriaaleissa, jne. Joitakin opettajia helpottaa uran ensimmäisessä vaiheessa uusien asioiden löytäminen: innokkuus omista oppilaista ja luokkahuoneesta, opetusmateriaaleista ja omista suunnitelmista sekä tunne työyhteisöön kuulumisesta. Löytäminen ja selviytyminen voivat esiintyä yhtä aikaa, jolloin löytäminen auttaa aloittelevaa opettajaa sietämään selviytymistä. (Huberman 1992, 123.)

Vastavalmistuneelle opettajalle on kova paikka siirtyä opiskelijasta opettajaksi. Silloin on otettava vastuuta muista ja löydettävä luonteva yhteys eri ikäisiin lapsiin ja nuoriin. Tieteelliset opit pitäisi osata muuttaa oppilasta koskettavaksi ja kiinnostavaksi tiedoksi. (Haavisto 2002, 22.) Myös uran alussa kohdatut konfliktitilanteet koetaan omiksi epäonnistumisiksi, omista henkilökohtaisista ominaisuuksista ja persoonallisuuden piirteistä johtuviksi. Kokemuksen myötä tilanne muuttuu. Konfliktit nähdään osaksi opettajan työtä eikä työhöntulosokin aiheuttamiksi. (Helminen 2000, 32.)

Seuraavassa, *vakiintumisen vaiheessa* opettaja sitoutuu lopullisesti opettajan ammattiin. Vakiintuminen merkitsee myös ammattikunnan täysvaltaiseksi jäseneksi pääsemistä. 4-6 työssäolovuoden välillä opettaja joutuu puntaroimaan ammatinvalintaansa ja pohdiskelemaan ammatin hyviä ja huonoja puolia. Vakiintumisen vaiheessa opettaja muokkaa ensimmäisinä vuosina saamiaan kokemuksia opettamisesta entistä enemmän itselleen sopiviksi. Työkokemuksen kertyessä opettaja alkaa luottaa omiin taitoihinsa ja oma opetustapa alkaa hahmottua. Opettaja kokee ammatissaan tiettyä mielihyvää ja helpotusta, kun huomaa pystyvänsä opettamaan vapautuneesti ja tuntee hallitsevansa opetustilanteet. (Huberman 1992, 124.)

Vakiintumisen jälkeen urakehitys etenee *joko aktiivisen uudenkokeilun vaiheeseen tai uranvalinnan uudelleenarvioinnin vaiheeseen*. Kun opettaja tuntee kehittyneensä ammatissaan, hän uskaltaa ja haluaa tehdä erilaisia kokeiluja työssään: erilaisten materiaalien hyödyntämisessä, uudenlaisissa oppilasryhmittelyissä ja muilla opetusjärjestelyillään. Kokeilujen kautta opettaja pyrkii edelleen kehittämään itseään ja opettajuuttaan. Opettaja voi siirtyä joko suoraan vakiintumisen vaiheesta tai aktiivisen uudenkokeilun vaiheen kautta *uudelleenarvioinnin vaiheeseen*. Joidenkin opettajien osalta aktiivisuus ja uuden kokeileminen voivat auttaa huomaamaan omassa koulussa tai koululaitoksessa olevia epäkohtia, joita halutaan muuttaa tai kehittää parempaan suuntaan. Näin uudelleenarvioinnin vaiheessa tulee hyvin esille Hubermanin teorian institutionaalinen puoli. Myös uran keskivaiheen kriisit ilmenevät juuri uudelleenarvioinnin vaiheessa. Kriisit voivat olla joko hyvin pinnallisia tai ratkaisevia. Opettaja kyseenalaistaa omia rutiineitaan ja pohtii kriittisesti oman ammatin valintaansa ja harkitsee ammattiinsa jäämistä tai sen

jättämistä. Hubermanin tutkimuksen mukaan lähes puolet opettajista oli harkinnut ammatin vaihtoa vähintään kerran uransa aikana. Opettajat halusivat ”kokeilla jotain muuta”, ” edetä ammatissaan” tai ”hyödyntää uusia uramahdollisuuksia”. Miehet tuntuivat olevan tutkimuksen mukaan innokkaampia harkitsemaan uranvaihdosta kuin naiset. Naiset pystyivät taas suhteuttamaan työn ja uran muihin tärkeisiin elämän sisältöihin. (Huberman 1992, 125.)

*Seesteisyyden vaiheessa* opettajalle on tyypillistä luopua asteittain aktiivisuudesta ja kokeilusta ja siirtyä enemmän mekaaniseen itsensä hyväksymään tapaan opettaa. Tässä uravaiheessa olevilla opettajilla on hyvä luottamus omaan opetukseensa ja toimintaansa, toisaalta he eivät aseta itselleen enää niin suuria odotuksia kuin ennen. Tätä esiintyy paljon 45-55 -vuotiailla opettajilla, jotka eivät enää suhtaudu niin kiihkeästi ja energisesti työhönsä. 50-60 -vuotiaat opettajat siirtyvät usein *konservatiivisuuden vaiheeseen*, joka ilmenee usein valituksen paljoutena. Heillä on vaikeuksia hyväksyä uusia oppilassukupolvia, jotka käyttäytyvät heidän mukaansa huonosti ja jotka eivät ole motivoituneita. Myöskään nuorempiin opettajiin ei voida luottaa, koska heitä ei pidetä riittävän sitoutuneina ammattiinsa. Usein seesteisyyden vaiheessa olevat opettajat arvostelevat kouluhallinnon viranomaisten toimintaa ja pelkäävät ammattinsa arvostuksen vähenemistä. Tässä vaiheessa muistellaan menneitä aikoja hyvinä aikoina, ja on tärkeää pitää kiinni saavuttamistaan asioista. (Huberman 1992, 125-126.)

Viimeisessä eli *ammattista irtautumisen vaiheessa* on mukana seesteisyyden tai katkeruuden kokemuksia. Luokanopettajien työelämästä irtautumista voidaan kuvailla mielenkiinnon siirtymisenä koulutyöstä muihin aktiviteetteihin. Työstä luopumiseen saattaa joillakin opettajilla liittyä turhautuneisuutta ja ammatillista taantumista. Viimeisinä työvuosina opettajalla voi olla haluttomuutta sitoutua koulun toimintaan, koska hän ei hyväksy uudistuksia ja muutoksia. Opettajat kokevat ulkopuolista painostusta myös oman paikkansa luovuttamista nuoremmalle opettajalle. (Huberman 1992, 126.)

Meriläisen (1999) mielestä Hubermanin opettajan urakehityksen mallissa on paljon yleistyksiä, mutta ne kuvastavat hyvin niitä työhön liittyviä kysymyksiä ja ongelmia, joita opettajat joutuvat pohtimaan. Ammattiuran vaiheteorioiden avulla opettaja

pystyy hyväksymään työhön liittyviä pelkoja ja epävarmuuden tunteita. Toisaalta, ammatilliseen kehityksen vaikuttavat paljon myös työn ulkopuoliset tapahtumat. Merkittävät tapahtumat kuten avioliiton solmiminen, lapsen syntyminen tai läheisen kuolema vaikuttavat siihen, millainen merkitys työllä ja siinä kehittämisessä on ihmisen elämässä. Tiedostamalla sen, että ammattiuran tapahtumiin vaikuttavat olennaisesti myös työn ulkopuoliset, myönteiset ja kielteiset tapahtumat, pystymme ymmärtämään paremmin, kuinka erilaiset opettajien kouluttautumistarpeet ja -halut voivat olla. (Meriläinen 1999, 50.)

### 2.3 Opettajaeksperttiyden kehittyminen

Berliner (1988, 1-6) on kehittänyt viisiportaisen teorian opettajaeksperttiyden kehittämisestä. Tämän teorian on suomentanut Ropo (1991, 154).

#### *Vaihe 1: Noviiisi*

Noviisina voidaan pitää sellaista opettajaa, joka on käynyt läpi opettajankoulutuksen, mutta käytännön opettajakokemusta on vähän tai ei lainkaan. Noviiseiksi katsotaan myös opettajankoulutuksessa olevat opiskelijat, jotka toimivat opettajina. Noviisin on opittava nimeämään opetuksen eri vaiheet ja myös toteuttamaan ne mahdollisimman sujuvasti käytännön tilanteissa. Heidän opetustoimintaansa leimaa yleensä rationaalisuus, suhteellinen joustamattomuus ja pyrkimys noudattaa niitä ohjeita ja sääntöjä, joita he ovat oppineet. Puutteellisten rutiinien takia noviisien opetus ei ole aina sujuvaa. Noviisit kiinnittävät paljon huomiota oman käyttäytymisensä ja toimintansa sujuvuuteen. Tämän takia oppilaissa tapahtuvat prosessit eivät saa noviisilta niin paljoa huomiota kuin kokeneemmalta opettajalta. Noviisi tarvitsee kehittyäkseen kokemuksia todellisista opetustilanteista, pelkkä verbaalinen informaatio niiden piirteistä ei riitä. (Ropo 1991, 154.)

#### *Vaihe 2: Kehittynyt aloittelija*

Tässä vaiheessa opettaja pystyy jo yhdistämään ns. verbaalista tietämystään omiin kokemuksiinsa. Hän tiedostaa samanlaisuuksia eri opetustilanteiden välillä ja hän

kartuttaa episodimuistiaan tilannekohtaisella ja yksittäisiä oppilaita koskevalla ”case-tietämyksellä”. Strategisen tietämyksen kehittyminen näkyy siinä, ettei opittuja toimintaohjeita noudateta mekaanisesti, vaan tilanteiden erityispiirteet pystytään ottamaan paremmin huomioon. Berlinerin antamien esimerkkien mukaan opettaja voi huomata, ettei oppilaan kannustaminen aina tuota toivottua tulosta. Heikkotasoiset oppilaat saattavat tulkita opettajalta saamansa kiitoksen osoitukseksi vaatimustason alhaisuudesta. Yllättävää opettajalle voi olla se, että menestyvälle oppilaalle annettu kritiikki huonon suorituksen jälkeen voi olla hyvin motivoivaa. (Ropo 1991, 154-155.)

Kehityksestä huolimatta ”kehittyneellä aloittelijalla” voi olla suuriakin vaikeuksia erottaa tärkeitä ja vähemmän tärkeitä opetustilanteiden piirteitä toisistaan. Vastuullisuuden kokemisessa on eroja kokeneempien ja aloittelevien opettajien välillä. Aloittelijoiden kyky vastuun ottamiseen on puutteellista, koska pyrkiessään kuvailemaan ja nimeämään erilaisia tilanteita ja noudattamaan oppimisaan sääntöjä ja periaatteita, he eivät kuitenkaan kokonaisuutena tiedosta, mitä opetuksessa tapahtuu. Siinä vaiheessa vasta, kun opettaja pystyy itsenäiseen päätöksentekoon opetustilanteissa, hän kantaa persoonallista vastuuta työstään. Tämä tapahtuu usein vasta seuraavan kehitysvaiheen aikana. (Ropo 1991, 155.)

### *Vaihe 3: Osaava suorittaja*

Berlinerin mukaan ”osaavalla suorittajalla” on kaksi tyypillistä ominaisuutta. Ensinnäkin he tekevät tietoisia valintoja sen suhteen, mitä he aikovat tehdä eli he laativat tavoitteita, asettavat niitä tärkeysjärjestykseen, tekevät suunnitelmia ja pohtivat niiden toteuttamisen vaihtoehtoja. Toinen heidän vahva puolensa on kyky arvioida, mikä on tärkeää ja mikä ei. Suorittajatasolla toimivat opettajat tekevät harvoin virheitä opetettavien asioiden ajoituksessa tai opetettavien asioiden sisällöissä. Heillä on myös kyky tehdä itsenäisiä opetussuunnitelmia ja opetuksellisia ratkaisuja esimerkiksi siinä, miten kauan tietyn oppilasryhmän kanssa viivytään opetettavassa aihepiirissä. (Ropo 1991, 155.)

Suorittajatasolla toimivat opettajat kokevat yleensä vastuuta siitä, mitä opetuksessa tapahtuu. Berlinerin mukaan tämä johtuu siitä, että he kontrolloivat opetustilannetta

tiivimmin kuin noviisit ja aloittelijat. He pystyvät toteuttamaan suunnitelmiaan ja tarttuvat niihin opetustilanteen seikkoihin, jotka heistä itsestään tuntuvat tärkeiltä. ”Suoriutujilla” emotionaaliset reaktiot onnistumisesta tai epäonnistumisesta saattavat olla voimakkaampia kuin edellisillä tasoilla olevilla. He muistavat onnistumisiaan ja epäonnistumisiaan paremmin kuin edellisillä tasoilla olevat. Opetuskäytänteissään suorittaja ei ole kuitenkaan erityisen nopea ja joustava, joten tämä ominaisuus erottaakin hänet seuraavien kehitystasojen opettajista. (Ropo 1991, 155.)

#### *Vaihe 4: Taitava suorittaja*

Taitava suorittaja vaiheessa intuitio ja osaaminen tulevat tyypillisiksi opettajan piirteiksi. Tässä yhteydessä intuitiolla tarkoitetaan kykyä havainnoida kokonaisvaltaisesti ympäristöä ja sen yhdenmukaisuutta, sekä toteuttaa näistä itselle intuitiivinen, erittelemätön, kokonaiskuva. Opettaja voi esimerkiksi tiedostaa, että tämän päivän matematiikan tunti epäonnistui samasta syystä kuin edellisen viikon äidinkielen tunti. Intuitio on kyky tehdä korkealla abstraktitasolla luokituksia sekä vertauksia ja ymmärtää niitä. (Ropo 1991, 155.)

Taitavilla suorittajilla on paremmat valmiudet ennakoida koulutyöskentelyä ja opetustilanteita kuin edeltävien tasojen opettajilla. Nämä opettajat pystyvät käyttämään tekemiään teorioita ja luokituksia tehokkaammin kuin aiempien tasojen opettajat. Taitava suorittaja on havainnoissaan ja asioiden tiedostamisessa intuitiivinen, mutta kuitenkin analyyttinen. (Ropo 1991, 155.)

#### *Vaihe 5: Ekspertti*

Jos noviisia, kehittyntä aloittelijaa ja osaavaa suorittajaa voidaan kuvata rationaaliseksi ja taitavaa suorittajaa intuitiiviseksi, eksperttiä voitaisiin paremmin kuvata arationaaliseksi. Ekspertit toimivat usein intuitiivisesti erilaisissa opetustilanteissa. Ekspertit eivät siis toimi analyyttisesti, vaan heillä on usein tiedostamaton käsitys siitä, miten eri tilanteissa toimitaan. Nämä opettajat toimivat tuloksellisesti ja ongelmallisissa tilanteissa eksperttien ajattelu etenee ”kuin siivillä” intuition varassa. Tietyissä tilanteissa eksperttikin voi joutua käynnistämään tietoisesti analyyttisen pohdinnan, mutta yleensä he eivät tietoisesti mieti toimintansa

etenemistä tai sen perusteita. Heidän toimintaansa voidaan pitää joustavana ja tilanteeseen sopivana. Eksperttiopettajat voivat kuvata tunnin kuluneen niin sujuvasti, ettei oppilaita tarvinnut opettaa” lainkaan. He eivät aina tietoisesti valitse sitä, mitä he tekevät. (Ropo 1991, 156.)

Ammatissa saatu kokemus ei takaa silti opettajan kehittymistä ekspertiksi. Berlinerin mukaan vain 10-15 % opettajista kehittyy eksperttiyden tasolle. Suuri osa opettajista jää taitavan ja osaavan suorittajan tasoille, jotka johtavat hyvin opetustuloksiin. Ammatissa ja siihen annettavassa koulutuksen tulisi olla toimintamuotoja, jotka ylläpitäisivät ja kehittäisivät paremmin opettamiseen liittyvää pohdintaa sekä edistävätkä prosesseja, joiden avulla päästään eksperttiyden vaiheeseen. Opettaja voi edetä yhtä helposti ekspertiksi kuin muidenkin alojen osaajat. Laaja-alaisuusvaatimus onkin myytti, sillä opettajan osaaminen ei liity niinkään oppiaineiden hallintaan vaan niiden opettamisen problematiikkaan. Opettajan ei siis tarvitse olla asiantuntija niissä aineissa, joita hän opettaa vaan riittää, kun hän tuntee ne aihepiirit hyvin, jotka kuuluvat koulun opetussuunnitelmaan. (Ropo 1991, 157-162.)

Leino ja Leino (1989, 17) ovat kyseenalaistaneet Berlinerin kehittämän teoriamallin kysymällä, voidaanko eksperttiyttä saavuttaa tutkimalla pelkästään toisten suorituksia tai havainnoimalla vain käyttäytymistä. Eksperttien toiminta on yleensä pitkälle automatisoitunutta, jolloin sen eri puolien kuvaaminen on vaikeaa. Ekspertti- ja noviisiajattelu mekanisoi opettajan ammattia, jos huomioidaan vain tehokkaaksi havaittuja suorituksia ajattelematta niiden taustalla olevia arvokysymyksiä tai opettajan ammattia kokonaisuutena.

Noviisi-ekspertti tutkimuksessa on käsitelty myös sitä, millaisia kysymyksiä kokeneet opettajat ja noviisit tekevät. Rovon tutkimuksen (1990) mukaan kokeneet matematiikanopettajat käyttävät noviiseja enemmän alkuperäisen kysymyksen osittamista tai vastausvaihtoehtojen esittämistä keinona oikean vastauksen saamiseen oppilaalta. Noviisit ja kokeneet opettajat reagoivat myös hyvin erilaisilla oppilaiden väärin vastauksiin. Noviisiopettajat eivät osaa välttämättä muotoilla kysymyksiä loogisiksi toisin kuin kokeneemmat kollegat. Ekspertit osaavat luoda helposti erilaisia tulkintoja siitä, miksi oppilas vastaa virheellisesti. Opettaja voi tulkita väärän vastauksen johtuneen oppilaan tarkkaamattomuudesta, kysymyksen



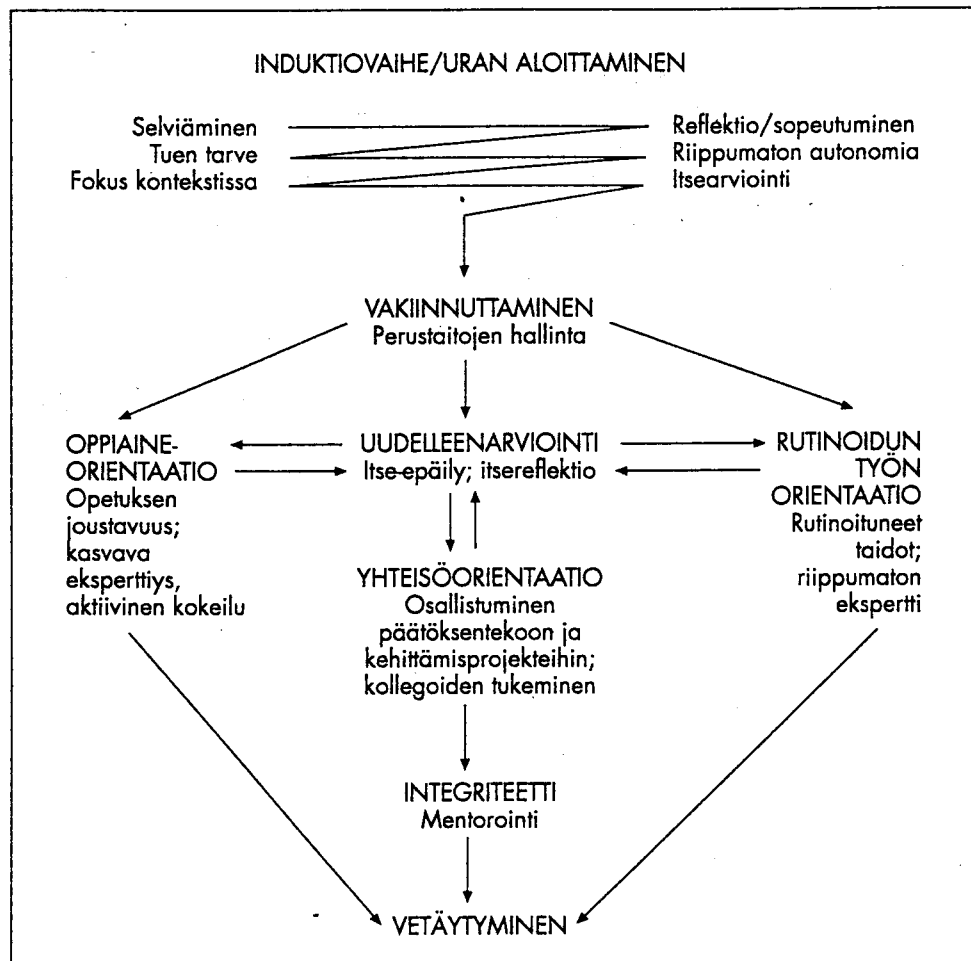
aiheuttamasta väärästä assosiaatiosta tai siitä, ettei oppilas muista jotakin asiaan liittyvää aiempaa tietoa. Se tapa, miten opettaja korjaa oppilaan väärää vastausta, kuvastaa opettajan pedagogista osaamista sekä tietämystä oppilaiden oppimisesta ja erilaisten virheiden syistä. (Ropo 1990, 118-127.)

Eksperttitutkimuksen yleisenä tavoitteena on pyrkimys selvittää tietämyksen lähtötaso ja välivaiheet, joiden kautta noviisista kehittyy eksperti. Kehityksen perustana ovat oppimisen tuomat muutokset ammatillisessa osaamisessa. Eksperttiystutkimusta kritisoidaan siitä, että se keskittyy pelkkien kehitysvaiheiden ja niiden välisten erojen kuvaamiseen, eikä se kiinnitä huomiota opettaja etenemiseen aloittelijasta asiantuntijaksi. (Meriläinen 1999, 32-33.)

Eksperttiysviitekehyksen mukaan peruskoulutus tuottaa noviiseja, jotka ovat vasta ammatillisen kehityksensä alussa. Tämä näkökulma tulisi ottaa huomioon opettajankoulutuksen ja ammatillisen jatko- ja täydennyskoulutuksen kehittämässä. Noviisiopettajien ”heitteillejätön” sijaan olisi suunniteltava riittävän tehokas järjestelmä uusien opettajien perehdyttämiseen ja konsultointiin jatkuvan kehityksen turvaamiseksi. (Ropo 1991, 162.)

## **2.4 Opettajan ammatillisen kehityksen prosessimalli**

Järvinen (1999) on kehittänyt opettajan ammatillista kehittymistä kuvaavan prosessimallin. Tämä malli pohjautuu Leithwoodin ja Hubermanin pohdintoihin ja Järvisen omiin aiempiin tutkimuksiin. Ensimmäinen kehitysteema on *induktiovaihe ja uran aloittaminen*, mikä sisältää seuraavat alueet: 1) reflektiivisyyden ja sen vastakohtana selviämisen, 2) autonomian ja sen vastakohtana tarpeen kollegiaaliseen tukeen ja mentorointiin sekä 3) kontekstuaalisten tekijöiden korostumisen ja sen vastakohtana lisääntyneen itsetuntemuksen. Ensimmäinen kehitysteema päättyy vakiintumiseen, jolloin opettaja sitoutuu uralleen ja perustaitojen hallinnan kehitys jatkuu. (Järvinen 1999, 266-268.)



KUVIO 2. Opettajan ammatillisen kehityksen prosessimalli (Järvinen 1999, 266)

Uraansa aloitteleva opettaja tarvitsee ensimmäisen kehitysteemansa tukemiseen kaksi työvälinettä: oman portfolion rakentamisen käynnistämisen ja henkilökohtaisen mentorin. Portfolio voi olla merkittävä tuki jo ensimmäisten opettajavuosien aikana (ks. Järvinen 1999, 261). Aloitteleva opettaja pystyy mentoroinnin ja portfolioityöskentelyn avulla kriittisesti arvioimaan omia ennakko-oletuksiaan, kuvitelmiaan ja uskomuksiaan sekä rakentamaan uudelleen omaa näkemystään opettajan työstä ja roolista. Portfolion avulla voidaan tuoda perspektiiviä oman ammatillisen kehityksen tarkasteluun ja antaa kosketuksen omiin emootioihin. Se auttaa rakentamaan opettajaelämäkertaa urakehityksen eri vaiheissa. Henkilökohtaiset merkitykset ja asiayhteydet erottuvat selvemmin tarkasteltaessa

omia muistiinpanoja ja dokumentteja erikseen jälkikäteen. Mentorin kanssa käytävä jatkuva dialogi auttaa opettajan omaa reflektointia. (Järvinen 1999, 270.)

Seuraavaan, *uudelleenarvioinnin ja tilannekatsauksen* teemaan liittyy itse-epäily ja itsereflektio eli etsitään uusia vaihtoehtoja ja rooleja. Uudelleenarvioinnin teemassa ns. kriittiset episodit ovat olennaisia. Ne provosoivat opettajan etsimään uudenlaisia toimintamalleja, jotka johtavat uuteen, haluttuun suuntaan. Juuri nämä episodit ovat opettajan ammattipersonan haasteita. Tässä vaiheessa on erityisen tärkeää kollegiaalisen tuen saaminen, dialogi ja konsultointi opettajakollegoiden kanssa. (Järvinen 1999, 268-270.)

Uudelleenarvioinnin teemaa saattaa seurata joko *oppiaineorientaatio*, yhteisösuuntautunut orientaatio tai rutinoituneen työn orientaatio. Oppiaineorientaatio merkitsee lisääntyvää pedagogista joustavuutta ja opetettavan aineksen eksperttiyttä sekä erilaisia aktiivisia opetuskokeiluja omassa luokassa ja oman oppiaineen parissa. Oppiaineorientoitunut opettaja, joka haluaa kehittää opettajaeksperttiyttään, tarvitsee tarkennettua palautetta opetustyöstään luokassa, kohdennettua havainnointia sekä keskustelua kollegan kanssa hänen havainnoistaan ja tehdyistä muistiinpanoista. Pedagogista osaamista omassa työssä harjoittavat myös erilaiset taitopainotteiset kurssit, kvalifikaatioarvioinnit, opetussuunnitelman kehittämistyö tiimissä jne. (Järvinen 1999, 268-271.)

*Yhteisösuuntautunut orientaatio* merkitsee yleensä osallistumista päätöksentekoon työyhteisössä ja kehittämisprojekteissa sekä kiinnostusta myös muiden opettajien ammatillista kehitystä kohtaan. Opettaja näkee koulun työyhteisönä, joka on oppimisympäristö sekä opettajille että oppilaille. Oppiainekeskeisyydellä saadaan tilaa oppimisen edellytysten tarkastelulle. Näin ollen voidaan sanoa, että oppiaineorientaatio on perinteinen opettajaeksperttiyden lähestymistapa, yhteisösuuntautunut orientaatio on kokonaisvaltaisempi lähestymistapa, jossa korostuu opettajan ammatin eettisten tavoitteiden tarkastelu. *Rutinoituneen työn orientaatio* taas merkitsee sitä, että opettaja omaksuu autonomisen ja riippumattoman roolin ja samalla kehittää tehokkaita työrotiineitaan asettamatta erityisiä kehitystavoitteita. Tämä vaihe saattaa olla mekaanisempi kuin edellä mainitut orientaatiot, mutta se merkitsee myös itsensä hyväksymistä ja rentoutunutta

toimintaa luokassa. Opettaja ei ota ylimääräisiä paineita itsensä kehittämisestä. Dynaamisessa, prosessimallissa opettaja voi palata urakehityksensä aikana useita kertoja uudelleenarviointi teemaan ja siten liikkua eri orientaatioiden välillä, koska ne eivät ole uravuosiin sidottuja vaiheita. Opettaja voi siirtyä myös oppiaineorientaatioon tai rutinoituneen työn orientaatioon ilman tietoista uudelleenarviointi vaihetta. On vaikea sanoa, minkälaista tukea rutinoituneen työorientaation valinnut opettaja tarvitsee, koska hän haluaa olla itsenäinen ja riippumaton eikä koe erityisiä kehittämistarpeita. Ehkä hänen suostuttelunsa johonkin yhteistyöprojektiin voisi virittää myös hänessä uusia tavoitteita ja kiinnostuksen kohteita. (Järvinen 1999, 268-271.)

Orientaatiovaiheen jälkeen jotkut opettajat saavuttavat *integriteetti- eli eheyttämisvaiheen*. Tämän vaiheen aikana kasvattaja näkee itsensä mentorina, kollegoidensa tukijana työyhteisössä. Hän siis kokee itsensä muuksikin kuin taitavaksi asiantuntijaopettajaksi. Kun kasvattajan kiinnostus laajenee koskettamaan koko työyhteisöä ja sen kehittämistä sekä kollegoiden kehittämisprosessin tukemista, hänen on syytä perehtyä vertaisohjaukseen (peer coaching) ja mentorointityötapoihin. Näiden työtapojen avulla hän kehittää omia konsultointivalmiuksiaan: havainnointi-, kommunikointi-, arviointi-, ja palautteenantotaitoja. Tämänkaltaisten kehitystehtävien edessä kasvattaja tarvitsee toisen, jo mentorina toimineen seniorikollegan vertaisohjausta ja palautetta omasta toiminnastaan mentorina. Tämä lähestyy jo työnohjaustoimintaa. (Järvinen 1999, 268.)

Viimeinen ammatillisen kehityksen teema on *vetäytyminen* eli valmistutuminen uralta pois siirtymiseen. Järvisen mukaan vetäytyminen voidaan jakaa vielä kolmeen eri käyttäytymismalliin. Positiivisen tarkentamisen mallissa opettaja kiinnittää huomiota siihen, mitä hän osaa parhaiten tai mitä hän on tehnyt uransa aikana hyvin. Opettajalla on vahva tunne siitä, että hän on tehnyt hyvän päivätyön ja ansainnut vetäytymisen työstään. Defensiivisen tarkentamisen mallissa opettaja ottaa hieman pessimistisen asenteen tapahtuneisiin muutoksiin eli ottaa kriittistä etäisyyttä joihinkin kysymyksiin helpottaakseen irtautumisprosessia. Pettymyksen ilmentämisen mallissa opettaja on hyvin katkeroitunut ja pettynyt työyhteisöissä tapahtuneisiin kehityslinjoihin ja katsoo johdon olevan syyppä niihin. Tähän

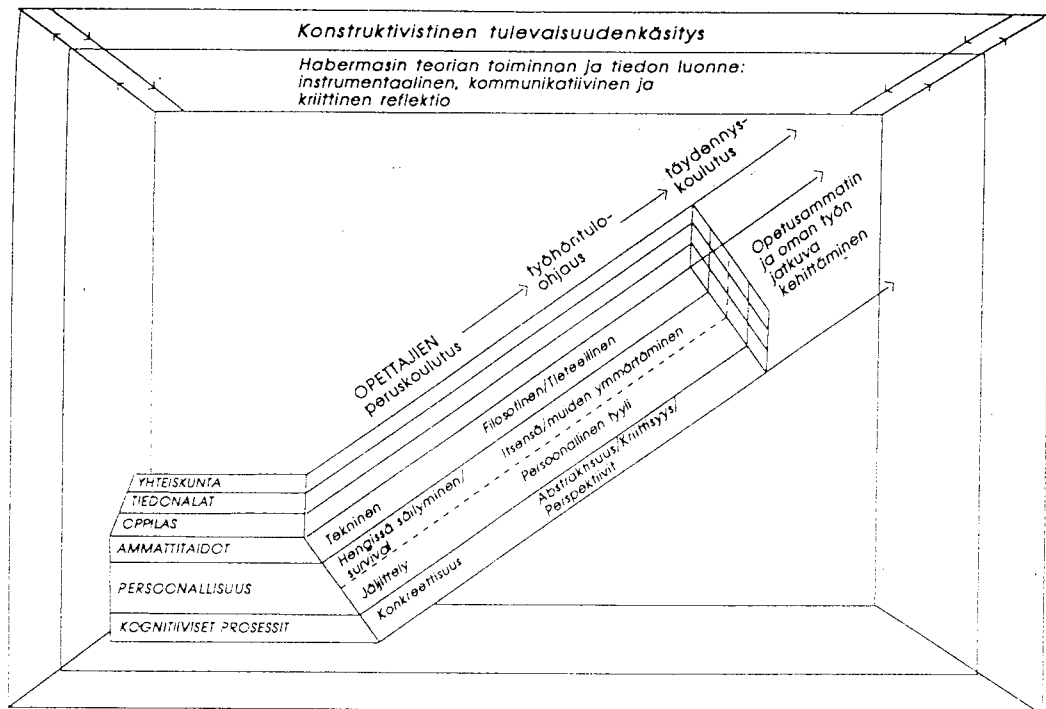
vaiheeseen liittyy myös uupumusta nykypäivän liian kiivaassa muutosvauhdissa. (Järvinen 1999, 269-271.)

Toisin kuin Hubermanin teoriassa, Järvisen (1999, 269) opettajan tai kasvattajan kehitysprosessimallissa uran aloitusvaihe ja siitä irtautuminen ovat sidoksissa uravuosiin, mutta mallissa kuvatut muut kehitysteemat eivät. Nykyään on hyvin yleistä, että opettajan työ on ”pätkätyötä”. Tämän takia ammatillisen kehityksen profiilit muodostuvat hyvin erilaisiksi. Esimerkiksi nuoren opettajan voi olla vaikeaa päästä induktiovaiheesta eteenpäin, jos hän hoitaa lyhyt kestoisia sijaisuuksia useamman vuoden ajan. Kasvatusalan täydennyskoulutushankkeiden toteuttajien ja oppilaitosten kehittämisprojektien vetäjien olisi syytä tiedostaa, että ammatillinen kehityspolku voi siis olla hyvin yksilöllinen ja erilainen. Varsinkin henkilöt, jotka toimivat ammatillisen kehityksen tutoreina ja mentoreina, tarvitsevat tätä tietoa ammatillisen kehitysprosessin tuen eri muodoista.

## **2.5 Niemen ammatillisen kehityksen malli**

Koulu ja opettajat nähdään useissa länsimaissa välineenä päästä yhteiskunnallisiin päämääriin ja uudistuksiin. Opettajankoulutuksella on juuret syvällä maan historiassa ja koulutuksen tehtävät on nähtävä kulloistakin yhteiskunnallista tilannetta vasten. (Niemi 1995, 25.) Niemen ammatillisen kehityksen malli (kuvio 3) täydentää edellä esitettyjä vaiheteorioita yhteiskunnallisen aspektinsa takia.

Ammatillisen kehityksen teorianmallissa koulutuksen tavoitteeksi nähdään opiskelijoiden tukeminen omaa ammattiaan ja työtään kriittisesti analysoivaksi uudistajaksi. Kehityskaavion vasemmanpuoleinen alue kuvastaa teknistä intressiä ja oikeanpuoleinen alue praktista ja emansipatorista. Kehitys ei välttämättä etene hierarkisesti vaiheittain vaan kyse on enemmänkin kehityksen laadullisista ominaisuuksista, joita voi esiintyä opettajan kasvussa samanaikaisesti. (Niemi 1995, 34-35.)



KUVIO 3. Opettajan ammatillisen kehityksen teorialmalli (Niemi 1995, 33)

Niemi (1995) näkee opettajaksi kasvun prosessina, joka alkaa peruskoulutuksen tai sitä edeltäneen työkokemuksen aikana. Hänen ammatillisen kehityksen mallissaan on kolme keskeistä aluetta: *ammattilliset taidot*, *persoonallisuus* ja *kognitiiviset prosessit*. Vaikka nämä osa-alueet onkin eroteltu kuviossa, voidaan olettaa niiden välillä olevan monisäkeistä vuorovaikutusta. Kasvua voi tapahtua eri alueilla eri rytmissä ja eroja löytyy myös yksilöiden välillä prosessin nopeudessa ja laadussa. Joku etenee alkutilan ulkokohtaisesta, pinnallisesta ja mekaanisesta vaiheesta hyvin nopeasti kohti reflektion tunnusmerkkejä, jotka on ilmaistu dimensioiden ääripäissä. Toisella saattaa prosessit viedä eri alueilla runsaasti aikaa ja kehityksen kulku saattaa palata taaksepäin, kun työ vaatii uusia valmiuksia. Jotkut jäävät alkuvaiheen tasolle ja ovat siellä myös ammatissa toimiessaan. He eivät ole löytäneet omaa tyyliään ja opetus on teknistä taituruutta ja sirpaleisen tiedon välitystä. Tavoitteena voidaan pitää sitä, että opettajan kehitystä autettaisiin suuntautumaan kohti reflektiota eli kohti dimensioiden oikean puoleista äärilaitaa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettajan saavuttaessa korkeatasoisia ammattivalmiuksia kehitys pysähtyisi. On tärkeää, että kehitys jatkuu ja ulottuu myös työyhteisön ja opettajan ammatin kehittämiseen. (Niemi 1995, 34.)

Ammatillisen kehityksen malliin liittyy myös tiedonintressin näkökulma. Opettaja, jonka työtä hallitsee jäljittely ja mekaaninen valmiiden mallien käyttö, on luokitettavissa tekniselle tasolle kuuluvan tiedonintressin piiriin. Kun taas opettaja, joka etenee kohti syvempää ymmärtämistä ja asioiden kokonaisvaltaista hahmottamista, on luokiteltavissa praktiselle tasolle. Ne opettajat, jotka näkevät työnsä ja ammattinsa muutoksen välineenä kohti parempia oppimisen ja kasvun mahdollisuuksia, ovat emansipatorisia, kriittisiä ammattilaisia. Suurin osa opettajista on praktisella tai teknisellä tasolla ja vain harva yltää emansipatoriselle tasolle. (Niemi 1995, 34-35.)

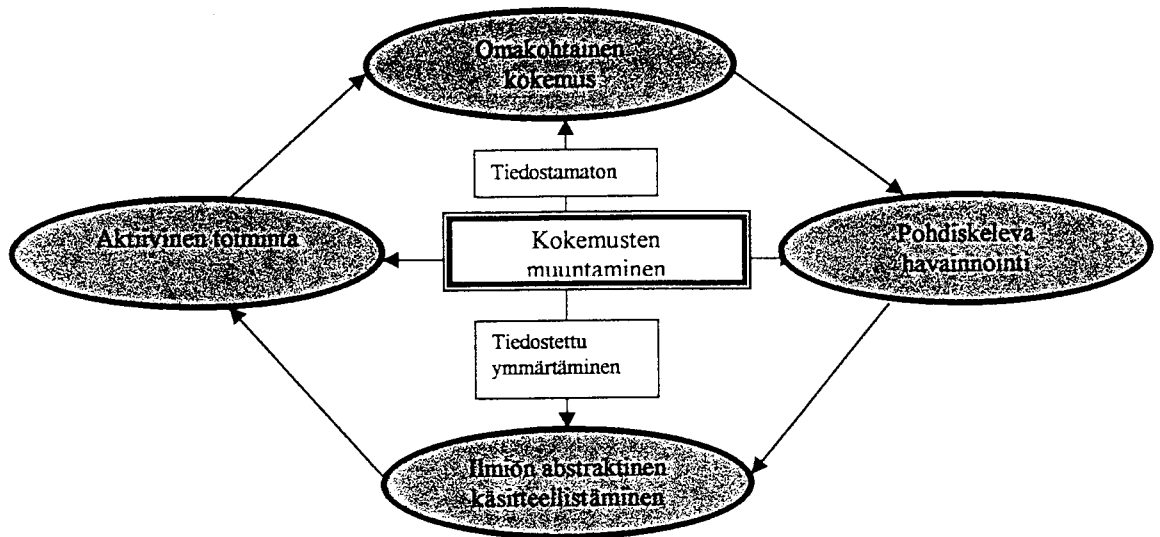
Niemen ammatillisen kehityksen mallin keskeisenä lähtökohtana on oletus siitä, että opettajan työ on jatkuvaa tiedonhankintaprosessia. Opettaja tarvitsee valmiudet jatkuvaan tiedonhankintaan ja sen pohjalta tapahtuvaan oman työnsä kehittämiseen. Tiedonhankinta koskee myös ammattiin liittyvää tietopohjan kartuttamista ja uuden oppimista. Opettajan työn tulisi myös pohjautua omakohtaisesti sisäistettyyn ja ymmärrettyyn tieto- ja tiedepohjaan. Silloin opettajalla on hyvät mahdollisuudet yksilölliseen ja omakohtaiseen työnsä kehittämiseen. Ellei kokoavaa tiedepohjaa ole, vaarana on vain etsiä valmiita malleja ja ohjeita ongelmatilanteisiin. Teoreettisten taitojen lisäksi opettaja tarvitsee työssään useita käytännön taitoja. Näiden taitojen olisi yhdistyttävä mielekkäällä tavalla opettajan omaan persoonallisuuteen. Taidollinen kehitys on kiinteässä yhteydessä opettajan persoonallisuuteen sekä hänen kognitiivisiin ja metakognitiivisiin valmiuksiinsa. (Niemi 1992, 14-15.)

## **2.6 Kokemuksellinen oppiminen opettajan ammatillisessa kehittämisessä**

David Kolb (1984) on esitellyt oman näkemyksensä kokemuksellisesta oppimisesta, joka perustuu Lewinin toimintatutkimukseen, Deweyn oppimiskäsitykseen ja Piagetin kognitiiviseen kehitysteoriaan. Hänen mukaansa kokemukselliselle oppimiselle on tunnusomaista oppimisen päättymätön kokonaisvaltainen prosessi. Oppiminen nähdään prosessina, jossa ihminen testaa jatkuvasti käsityksiään ja tietämystään uusien kokemustensa kautta. Oppiminen on itseohjautuvaa ja vuorovaikutteista toimintaa yksilön ja ympäristön välillä. Tavoitteena on sosiaaliseen ja fyysiseen ympäristöön sopeutuminen. Kokemuksellisessa oppimisessä korostuu

käytännön kokemusten ja teorian opetuksen yhteen liittämisen merkitys. (Kolb 1984, 21-38.)

Kokemuksellisen oppimisen teoreettiset oletukset havainnollisestaan usein Kolbin (1984) luoman mallin avulla. Hän on kehittänyt kokemuksellisesta oppimisprosessista syklisen kehän, jonka keskeisenä ideana on oppimisen tapahtumien ymmärtäminen kokemusten ja niiden muuntamisen kautta.



KUVIO 4. Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli (Kohonen 1989, 40)

Oppimisprosessi on jaettu neljään vaiheeseen, joista ensimmäinen on *omakohtaisen kokemuksen vaihe*. Toisessa vaiheessa pyritään jäsentämään omaa erittelemätöntä kokemusta *havainnoinnilla*, sitä lähestytään eri näkökulmista ja samalla *reflektoidaan* omaa oppimista. Kolmannessa eli *käsitteellistämisen vaiheessa* ymmärretään ilmiön olemusta systemaattisen ajattelun kautta ja luodaan sille teoreettinen viitekehys. Kehän neljännessä eli *aktiivisen toiminnan vaiheessa* pyritään etsimään toimivia sovelluksia ja ratkaisuja käytäntöön. (Kolb 1984, 41-42.)



Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallissa syklisen kehän keskelle sijoittuu *ymmärtämisen ulottuvuus* ja *kokemuksen muuntaminen*. Oppimisen kannalta on tärkeää, että nämä osa-alueet ovat keskenään tasapainossa. Ymmärtämisen ulottuvuus käsittää sekä *tiedostetun että tiedostamattoman ymmärtämisen tasot*. Ne määrittävät sen, kuinka tiedostettua aktiiviseen ymmärtämiseen pyrkivää tai vaihtoehtoisesti tiedostamatonta vaistonvaraista toimintaa oppiminen on. *Kokemuksen aktiivisen muuntamisen* kautta tapahtuu itse oppiminen. Kokemuksen muuntamiseen sisältyy niin ulkoisen maailman käsittelyä kuin yksilön sisäistä reflektiota. *Tiedostetun ymmärtämisen* avulla jäsenämme tiedostamattomia tuntemuksiamme. Kolb kuvaa tiedostettua ymmärtämistä sosiaalisesti prosessiksi. Hän puhuu persoonallisesta ja sosiaalisesta tiedosta, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään tiedostamisen kautta. Ilman yksilön persoonallisia kokemuksia ei ole sosiaalistakaan tietoa. *Tiedostamaton ymmärtäminen* on luonteeltaan hyvin subjektiivista. Se ei avaudu muille ilman selitystä. (Kolb 1984, 41-52, 105.)

Kokemuksellisen oppimisen alueita voidaan kuvata seuraavasti (Kohonen 1989, 40):

- *Kokemuspainotteinen oppiminen* on välitöntä, intuitiivista, avointa, tunnepainoista ja luovaa oppimista, jossa ei pyritä ilmiön käsitteelliseen ymmärtämiseen.
- *Pohdiskelleva havainnointi* korostaa ilmiön eri näkökulmien ja oman oppimisen pohdintaa, jossa ilmiö pyritään liittämään erilaisiin assosiaatioyhteyksiin sekä myös syventämään omaa itsetuntemusta.
- *Käsitteellistämässä* pyritään kurinalaiseen, systemaattiseen ajatteluun, ongelmia ymmärtävään ratkaisuun ja sopivan teorian muodostukseen. Looginen ajattelu on siinä tunteiden edellä.
- *Aktiivista toimintaa* korostava oppiminen pyrkii etsimään toimivia käytännön ratkaisuja, vaikuttamaan ihmisiin, etsimään sovelluksia ja muuttamaan asioita. Siinä on oleellista päämäärähakuinen toiminta, johon kuuluu myös epäonnistumisen riskin ottaminen.

Kolb (1984) korostaa ääripäiden vastakkaista ja jännitteistä luonnetta. Ääripäiden tulisi olla aina kuitenkin tasapainossa. Oppimisprosessissa oppija siirtyy toimijasta tarkkailijaksi ja konkreettisesta sitoutujasta analyttiseksi erittelijäksi. Oppimisprosessissa tietoisuus luodaan kokemuksia muuntamalla. Oppijalla on kokemus, jota hän prosessoi. Se ei kuitenkaan vielä takaa oppimista. Oppiminen vaatii sekä kokemuksen vastaanoton että sen aktiivisen käsittelyn. (Kolb 1984, 29-43.)

Kohonen (1989, 40) on tehnyt Kolbin mallin tunnetuksi Suomessa. Hän käsittelee kokemuksellista oppimista kokonaisvaltaisen oppimisen mallissaan. Oppiminen ei tapahdu vain kokemuksesta vaan jotta oppimista tapahtuisi, tarvitaan lisäksi kokemusten arviointia ja pohdintaa eli reflektointia. Tärkeää on ilmiön havainnoinnin lisäksi sen tietoinen ymmärtäminen ja käsitteellistäminen sopivan teorian tai kuvausmallin avulla. Oppiminen nähdään syklisenä prosessina, jossa omakohtainen kokemus, sen pohtiminen ja käsitteellistäminen sekä aktiivinen soveltava toiminta muodostavat jatkuvasti kehittyvän prosessin. Oppiminen on aina vuorovaikutteista ja siihen on liityttävä toimintaa, joka tuottaa omakohtaisia kokemuksia pohdiskelevaa analysointia varten. Analysoimatonta kokemusta voidaan hyödyntää ainoastaan rajallisesti, koska siihen on vaikea päästä käsiksi tietoisella tasolla. Tiedostava ymmärtäminen on välttämätöntä kokemuksen jäsentämiseksi ja muuntamiseksi. Ammatilliseen kehittymiseen kuuluvat oleellisina osina käytäntö, reflektointi, teoria ja toiminta. (Kohonen 1989, 39-42.)

## **2.7 Reflektointi ammatillisen kehittymisen prosessissa**

Mm. Kolb, Kohonen, Niemi ja Järvinen tuovat teorioissaan esille reflektoinnin merkityksen opettajan ammatillisessa kehityksessä. Opettajan työ edellyttää ammattitaidon jatkuvaa kehittämistä ja samalla myös valmiuksia oman toiminnan arvioimiseen. Reflektion käsite voi sisältää olettamuksen jatkuvasta inhimillisestä kehittymisestä ja oppimisen prosessiluonteisuudesta. Reflektiivisyys voidaan nähdä siis vastakohtana totuttujen tapojen mukaan toimimiselle. (Kiviniemi 1995, 158; 1997.) Reflektiota kuvataan usein myös välineeksi, jonka avulla opettaja voi

irrottautua arkirutiineista ja lähestyä vaikkapa ongelmallisia tai haasteellisia tilanteita uudelta näkökulmasta tai uusien ajattelumallien kautta (Ojanen 1996, 51-53).

Kiviniemen (1997) mukaan reflektoinnissa korostuu omien toiminta- ja ajattelutapojen, niiden perusteiden ja seuraamusten tiedostaminen, analysointi ja käsitteellistäminen. Tiedon muodostumisessa vallitsee konstrukttiivinen näkemys, jossa oppijan aktiivinen rooli korostuu. Ammatillinen kehittyminen nähdään prosessiluontoisena. Tietoa prosessoidaan teorian ja käytännön sekä kokeilun ja reflektiivisen havainnoinnin avulla. Nämä kaikki ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tiedon prosessointi on tärkeää myös opettajan oman käyttöteorian kehittämisessä. (Kiviniemi 1997, 28.)

Reflektiota voidaan pitää myös dynaamisena toimintatapana. Sitä ohjaavat opettajan omat uskomukset ja tiedon aktiivinen ja huolellinen hankinta. Reflektiivisyyden tavoitteena on auttaa opettajaa luottamaan enemmän omaan asiantuntemukseensa ja vähemmän ulkoisiin auktoriteetteihin. Reflektiivinen opettaja ei toimi vain passiivisena tieteen tulosten tai erilaisten teorioiden soveltajana. Kypsä ja itsenäinen opettaja toteuttaa työtään aktiivisesti pohtien oman työnsä kehittämistä ja siinä itse kehittymistä. Reflektointia ohjaa myös ihmisen metakognitiiviset kyvyt. Opettaja voi kehittää tietoisuuttaan omasta oppimisesta, mikä luo mahdollisuudet onnistuneeseen kasvuun ja kehitykseen. (Ojanen 1996, 51-52.)

### 3 TYÖELÄMÄN JA PERUSKOULUTUKSEN KOHTAAMINEN

Opettajankoulutusta koskevat tutkimukset viime vuosilta osoittavat hyvin, että opettajien peruskoulutus ei ole riittävä vastatakseen pedagogisesti, sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti laajentuneen työnkuvan tuomiin haasteisiin (Niemi & Tirri 1997). Eri kulttuureissa ja erilaisissa opettajankoulutusjärjestelmissä on myös havaittu yhteisiä piirteitä: opettajien peruskoulutus, sen antamat tiedot ja taidot koetaan puutteellisiksi käytännön työssä (Yrjönsuuri 1990, 57). Mihin sitten opettajankoulutus antaa valmiuksia ja kuinka sen vaikuttavuus näkyy opettajan jokapäiväisessä työssä tuhansissa Suomen kouluissa? Millaisia valmiuksia opettajien peruskoulutuksen ylipäättään tulisi pyrkiä antamaan? Mitkä opettajankoulutukselle asetetut tavoitteet on todellisuudessa saavutettu?

#### 3.1 Opettajien peruskoulutus

Yliopistollista opettajankoulutusta järjestetään nykyisin Suomessa 11 yliopistossa. Osa opettajankoulutuksesta toteutetaan kasvatustieteiden tiedekuntien koulutusvastuulla ja osa yhteistyössä ainetiedekuntien kanssa. Kasvatustieteellisten tiedekuntien koulutusvastuulla on lastentarhanopettajien, luokanopettajien, erityisopettajien ja opinto-ohjaajien koulutus sekä kotitalouden, tekstiilityön, teknisen käsityön ja osin myös musiikin aineenopettajien koulutus. Muu aineenopettajakoulutus järjestetään opettajankoulutuslaitosten ja ainelaitosten yhteistyönä. (Luukkainen 2000, 41.)

*Luokanopettajien koulutuksessa* suoritetaan kasvatustieteen maisterin tutkinto. Koulutuksessa painotetaan monitieteisen kasvatustieteen opiskelua ja koulussa opetettavien aineiden teoreettis-metodologisia sisältöjä ja käytännön sovelluksia. Opetus ja opiskelu pyritään kytkemään tieteellisiin tutkimuksiin siten, että opiskelija saisi valmiudet jäsentää ja ratkaista itsenäisesti kasvatustieteellisiä ongelmia. Tavoitteena on myös, että luokanopettajakoulutuksesta valmistuu opettajia, jotka kehittävät työtään tutkimuksen keinoin. Luokanopettajiksi valmistuvat opiskelevat yliopistossa pääaineenaan kasvatustiedettä, joka antaa teoreettisen pohjan opettajien tehtävien hoitoon. Kasvatustieteellisissä opinnoissa opiskelijaa johdatellaan myös

tieteelliseen ajatteluun ja tutkimustoimintaan. Tutkintoon kuuluu kasvatustieteen opintojen lisäksi kieli- ja viestintäopintoja, opettajan pedagogisia opintoja, peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot ja vapaasti valittavia sivuaineopintoja. Luokanopettajakoulutuksessa on viime vuosina aloitettu monia eri tavalla painotettuja koulutusohjelmia, esimerkiksi englanninkielistä, viestintä- ja mediasuuntautunutta tai teknologiakasvatukseen tähtäävää opettajankoulutusta. (Luukkainen 2000, 41-42.)

*Aineenopettajan koulutukseen* kuuluu maisterin tutkinnossa yhden tai kahden opettavan aineen opinnot sekä opettajan pedagogiset opinnot. Opetettavalla aineella tarkoitetaan perusopetuksen, lukion tai muun oppilaitoksen opetukseen kuuluvaa ainetta. Opetettavan aineen opinnoilla tarkoitetaan opetustyön edellyttämää aineenhallintaa edistäviä opintoja. Ellei aineenopettajankoulutus kuulu kasvatustieteiden tiedekunnan järjestämään koulutukseen, valitaan opiskelijat kutakin ainetta vastaaviin tiedekuntiin ja koulutusohjelmiin. Usein valikoidutaankin vasta myöhemmässä opiskeluvaiheessa aineenopettajakoulutukseen. Muutamissa yliopistoissa hakeudutaan aineenopettajakoulutukseen suoraan. Aineenopettajaksi on mahdollista valmistua myös korkeakoulututkinnon jälkeen suorittamalla vasta sitten erilliset opettajan pedagogiset opinnot. Opettajan pedagogiset opinnot antavat valmiudet peruskoulun ja lukion sekä muiden oppilaitosten opettajan tehtävien itsenäiseen hoitamiseen. Opinnot voivat suuntautua eri koulutasoilla annettavaan opetukseen. Opintoihin sisältyvä harjoittelu on mahdollista suorittaa peruskoulun tai lukiokoulutuksen lisäksi monissa muissa oppilaitoksissa tai koulutuskeskuksissa. Aineenopettajien koulutuksessa korostetaan opettajuuteen kasvamisessa erityisesti omaa sitoutumista, itseohjautuvuutta sekä henkilökohtaisia ja yhteistoiminnallisia oppimiskokemuksia. Vahva teoreettinen ajattelu, oman toiminnan ja kehityksen pohtiminen ja arviointi sekä hyvään opetuskäytäntöön ohjaaminen ovat tunnusomaisia piirteitä aineenopettajakoulutukselle. (Luukkainen 2000, 42-44.)

*Erityisopettajan ja erityisluokanopettajan koulutuksessa* suoritetaan myös kasvatustieteen maisterin tutkinto, kuten luokanopettajakoulutuksessa. Erityisopettajilla pääaineena on erityispedagogiikka sekä siihen sisältyvinä tai erikseen suoritettavina opettajan pedagogiset opinnot sekä erityisopettajan opinnot. Opintoihin kuuluu myös muita valinnaisia sivuaineopintoja. Erityisluokanopettajan

koulutukseen sisältyy edellisten lisäksi peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. Erityisluokanopettaja saa erityisopettajaa laajemman kelpoisuuden antaa opetusta sekä laaja-alaisessa erityisopetuksessa että luokanopetuksessa. Erityisopettajan opinnot on mahdollista suorittaa erillisinä soveltuvan tutkinnon tai koulutuksen jälkeenkin. (Luukkainen 2000, 46-47.)

### 3.2 Peruskoulutuksessa saavutetut valmiudet

Seuraavassa esitämme aiempien tutkimusten tuloksia siitä, millaisia valmiuksia opettajien peruskoulutuksesta on saatu. Tieto saavutetuista valmiuksista auttaa kiinnittämään huomiota niihin alueisiin, joihin tarvitaan vielä vahvistusta. Peruskoulutuksesta saatujen valmiuksien tarkastelu ohjaa opettajankoulutuksen kehittämistä sekä sitä, missä vaiheessa opettajan ammatillista kehittymistä olisi olennaisinta käsitellä heikkoihin valmiuksiin lukeutuvia asioita.

Opettajat ovat saaneet peruskoulutuksesta hyvät tai erittäin hyvät valmiudet perusasioihin, joita ilman opettajan on lähes mahdoton selvitä jokapäiväisestä työstään. Näitä ovat opetustyön suunnitteluun, oman opetustyön arviointiin, erilaisten opetusmenetelmien käyttöön, integrointiin ja kasvatustieteelliseen ajatteluun saadut valmiudet. Opetuksen eriyttämisen ja oman kasvatustieteellisen muodostamiseen opettajat ovat saaneet myös eväitä peruskoulutuksesta. Opettajien omaan kehittymishalukkuuteen opettajankoulutus on antanut hyvän pohjan. Tätä voidaan pitää peruskoulutuksen yhtenä tärkeimmistä tavoitteista, jotta opettaja ymmärtää ammatissaan tarvittavan jatkuvan kehittymisen tarpeen. Myös opettajan tehtävien itsenäiseen hoitamiseen on saatu hyvät valmiudet. (Niemi & Tirri 1997, 43-45; Yrjönsuuri 1987, 34-38; 1990, 56-57.)

Heikosti saavutetut valmiudet liittyvät ns. uuteen opettajakulttuuriin. Näitä ovat mm. valmiudet tehdä yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen sekä oppilaiden vanhempien kanssa, valmiudet hallinnollisiin tehtäviin sekä oppituntien ulkopuolisten työtehtävien hoitamiseen. Oppilashuollon toteuttamisesta ei ole saatu riittävästi tietoa ja taitoja koulutuksen suunnalta. Huonosti saavutettuihin valmiuksiin lukeutuu myös yhteistyö elinkeinoelämän ja kulttuurin edustajien kanssa,

kriisitilanteissa toimiminen, mediakasvatuksen toteuttaminen sekä informaatioteknologian käyttö ja kehittämien. Lisäksi monikulttuurisuuden kohtaaminen suomalaisessa yhteiskunnassa tunnustetaan erittäin suureksi haasteeksi opettajille ja kasvattajille, ja valmiudet esimerkiksi maahanmuuttajien kanssa toimimiseen ovat vähäisiä. (Niemi & Tirri 1997, 48-50.) Kentältä kantautuva kritiikin ääni opettajien peruskoulutusta kohtaan kertoo myös, etteivät nuoret opettajat ole saaneet malleja eri sidosryhmien, kuten kunnan sosiaalipuolen tai kouluterveydenhuollon, kanssa toimimiseen (Haavisto 2002, 22).

Yrjönsuuri (1987) on esittänyt osittain saman suuntaisia tuloksia jo kymmenen vuotta aiemmin kuin Niemi ja Tirri (1997). Valmiudet joustavuuteen opetustilanteissa, kasvatusongelmien tuntemus sekä yleensäkin koulutyön ja opettajan arkisten työolosuhteiden tuntemus koettiin riittämättömiksi. Opettajien vuorovaikutustilanteiden hallintaan saadut valmiudet arvioitiin myös melko alhaisiksi. (Yrjönsuuri 1987; 1990, 56, 172-188.) Tutkimustulokset eivät ilmeisesti ole vaikuttaneet peruskoulutukseen niin, että saavutetut valmiudet olisivat parantuneet vuosien aikana.

Aineen- ja luokanopettajien valmiuksia vertailtaessa aineenopettajat pitivät omina vahvuuksinaan vuorovaikutustaitoja ja henkilökohtaisia ominaisuuksiaan. Samassa tutkimuksessa he katsoivat heikkouksikseen puutteet opettajan työn käytännön taidoissa. (Virta, Kaartinen, Eloranta & Nieminen 1998, 3). Niemen (1995) tutkimusten mukaan aineenopettajilla on paremmat valmiudet aineenhallinnassa, mutta didaktisilta taidoiltaan he jäävät luokanopettajien varjoon. Nämä erot ovat loogisia, jos verrataan pedagogisten opintojen määrää näiden opettajaryhmien koulutusohjelmissä. (Niemi 1995, 52.)

Opettajan uran alkumetreillä riittämättömyyden tunteet koulutusta kohtaan voivat nousta pintaan. Opettajan ammatilliseen kehittymiseen kuuluu uran alkuvaiheessa yleensä voimakas kritiikki koulutusta kohtaan. Kentälle siirtyvä opettaja kohtaa monia haasteita ja ongelmia, joihin ei koulutuksen "suojatuissa olosuhteissa" olekaan saanut aitoa tuntumaa. Monta uutta asiaa opettajan työn todellisuudesta saattaa selvitä uudelle opettajalle ensimmäisinä työvuosina luonnollisissa opetus- ja kasvatustilanteissa. Tämä saa valmiudet näyttämään riittämättömiltä ns.

työhöntuloshokissa kamppailevasta vastavalmistuneesta opettajasta. Huberman (1992) ilmaisee kuvaavasti opettajauran alkuvaihetta selviytymiskamppailuksi, jolle on tunnusomaista shokkikokemukset. (Niemi & Tirri 1997, 53.; Huberman 1992, 123.)

Vastavalmistuneet opettajat saattavat arvioida todellisuusshokin aikana omia valmiuksia sekä saamaansa koulutusta liian kriittisesti. Opettajankouluttajien näkemys koulutuksen antamista valmiuksista on ollut erilainen, koska heillä on objektiivisempi asema valmiuksien arvioinnissa kuin uusilla opettajilla. (Niemi & Tirri 1997, 53.)

### **3.3 Opettajankoulutuksen tulevaisuus**

Opettajankoulutuksen tulevaisuutta valotetaan seuraavassa eri näkökulmista. Osa tulevaisuudenvisioista on hyvin käytännönläheisiä ja realistisesti toteutettavissa kun taas jotkut visiot ovat ajatuksia, joiden tarkoituksena on ehkä provosoida ja kyseenalaistaa nykyistä opettajankoulutusta ja opettajan asemaa yhteiskunnassa. Opettajankoulutuksen tulisikin pystyä ennakoimaan yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia ja niiden vaikutusta opettajan ammattiin.

Opettajankoulutuksen kehittämisen yhtenä lähtökohtana voisi olla, että koulutetaan laaja-alaisia opetuksen ammattilaisia, joilla on pedagogisen kompetenssin rinnalla myös useampia erityisosaamisen alueita. Nämä voisivat liittyä esimerkiksi johonkin tiedonalaan, oppiaineeseen, monitieteiseen opintokokonaisuuteen tai koulutuksen alueeseen. Tulevaisuuden opettajankoulutuksessa tulisi olla mahdollisuus suuntautua eri-ikäisten kanssa työskentelyyn sekä saada riittävät teoreettiset ja käytännölliset valmiudet. Tulevaisuudessa odotetaan luokanopettajien hankkivan aineenopettajan pätevyys ja päinvastoin. Myös tulevia erityisopettajia tuetaan, että he hankkivat samalla luokanopettajan kelpoisuuden. Uusia aineyhdistelmiä suositaan yhä enemmän. Luokanopettajakoulutuksessa tarvittaisiin aiempaa syvällisempää perehtymistä opetettaviin aineisiin. Tämä on mahdollista keskittymällä vain joihinkin aineisiin tai aineryhmiin. Aineenopettajille tulisi taas avata mahdollisuus suorittaa luokanopettajan monialaiset opinnot. Heille tulisi suunnata nykyistä enemmän



koulutuksen tai koulujen tarpeista lähtevää aineen opetusta. (Luukkainen 2000, 196-197.)

Opettajankoulutuksessa tulisi oppituntikohtaista ammattikuvaa laajentaa siten, että se orientoisi opiskelijoita koko kouluyhteisöön ja laajemminkin yhteiskuntaan. Opettajankoulutusta uudistettaessa ja kehittäessä pitää ottaa huomioon opettajankoulutuksen asema yhteiskunnassa (Kavaja 1994, 236). Yhteiskunnallisesti valveutuneille opiskelijoille tulee tarjota haasteita koulun muuttamisesta tulevaisuudessa ”omannäköiseksi”. Luokanopettajan rekrytointipohjaa voitaisiin laajentaa niin, että ensin kouluttaudutaan maisteriksi ja sen jälkeen hakeudutaan opettajankoulutukseen. (Jussila & Saari 1999, 22.)

Opettajankoulutuksen arviointiprojektien yhtenä teemana on ollut jo jonkin aikaa koulutuksen profilointi. Opettajankoulutuslaitoksia on Suomessa enemmän kuin missään muussa Pohjoismaassa. Tämä antaisi Kavajan (1994) mukaan hyvät edellytykset opettajankoulutuslaitosten erikoistumiseen. Näin saataisiin kasvatus- ja opetusala koskevaa tutkimustietoakin laajennettua, jonka avulla voitaisiin kehittää opettajankoulutuslaitosten ja yhteiskunnan yhteistyötä. (Jussila & Saari 1999, 29; Kavaja 1994, 236.)

Tulevaisuuden opettajankoulutuksessa ja sen kehittämisessä odotetaan entistä enemmän eri tahojen yhteistyön lisäämistä. Tavoitteena on kokonaisvaltainen opettajankoulutus, jossa yhtenäisen peruskoulun opettajiksi opiskelevilla olisi mahdollisuus luoda jo tässä vaiheessa yhteinen ammatillinen kieli ja toimintakulttuuri. (Luukkainen 2000, 197.) Myös opettajaharjoittelussa tulisi olla aikaisempaa enemmän toimintaa erilaisten oppimiseen liittyvien yhteistyötahojen kanssa. Koulutuksen aikana tulee luoda suhteita ympäristöön laaja-alaisesti. Tulevaisuudessa opettajankoulutuksen on avauduttava yhteiskuntaan enemmän. (Jussila & Saari 1999, 22.)

Kavajan (1994, 236) mielestä opettajankoulutuslaitosten pitää tulla ulos kuorestaan tavallisen kansalaisten näkyville. Opettajankoulutuksesta tulisi antaa houkuttelevampi kuva, jotta saataisiin halutunlaisia opiskelijoita hakeutumaan koulutukseen. Myös opettajienkouluttajien omaan koulutukseen tulisi kiinnittää

huomiota ja se on nostettava ajanmukaiselle tasolle. Tällä tavoin turvataan korkeatasoisena pidetty suomalainen opettajankoulutus. (Jussila & Saari 1999, 22; Nummenmaa 1999, 3.)

Opintojen sisällöiksi korkeakoulujen arviointineuvosto (1999) on listannut aiheita ja alueita, jotka palvelevat parhaiten tulevaisuuden toivottuja oppimisympäristöjä. Opettajankoulutuksen sisältöihin kuuluu yhteisöllistä oppimista, yhteistyötaitoja, ihmissuhdetaitoja, yhteiskunnallista tiedostamista, tieto- ja viestintäteknikkaa, eettisiä kysymyksiä, prosessien hallintaa, kielitaitoa, kokonaisuuksien hahmottamistaitoja, monikulttuurisuutta, opetuksen ja oppimisen erilaisten muotojen taitoja sekä oppijoiden oppimisen laaja-alaista tukemista varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen. (Jussila & Saari 1999, 22.)

Yliopistollisessa opettajankoulutuksessa ei ole korostettu tarpeeksi työelämänäkökulmaa. Tulevien aineenopettajien pitäisi saada harjoitella eri-ikäisten oppilaiden kanssa ja erilaisilla kouluilla, niin ala-asteilla kuin aikuiskoulutuksessakin. Opetusharjoitteluiden tulee olla aina tavoitteellista ja ohjattua. (Luukkainen 2000, 179-198.)

Opettajiksi opiskelevien mielestä koulutuksen tulisi olla kokonaisvaltaisempaa ja monipuolisempaa. Opintojen valinnaisuusmahdollisuuksia tulisi lisätä ja opettajien persoonallista kasvua pitäisi korostaa enemmän. Kasvatustieteellisten opintojen ja opettajantyön käytänteiden lähentäminen koettiin tärkeäksi, myös laitosten välisen yhteistyön kehittäminen nähtiin tarpeelliseksi. (Tähtinen 1994, 201.)

Opettajankoulutus tulisi käsittää läpi opettajan uran kestäväenä jatkumona eikä vain pelkkänä peruskoulutuksena. Ei ole järkevää lisätä koko ajan uusia sisältöjä jo kuormitettuun peruskoulutukseen vaan olennaista on miettiä, milloin ja missä niitä käsitellään. Luukkainen (2000) toteaa jaon perus- ja täydennyskoulutukseen aikansa eläneeksi. Siksi opettajankoulutusta tulisi kehittää jatkuvan koulutuksen periaatteella. Se tarkoittaisi sitä, että peruskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen raja hämärtyisi. Opettajankoulutuksen suunnittelussa tulisi pohtia, mitä on olennaista opiskella peruskoulutuksessa ja mitä kannattaa käsitellä vasta opettajaksi valmistumisen jälkeisessä koulutuksessa. Myös työhön siirtymisen vaiheeseen olisi kiinnitettävä

aiempaa enemmän huomiota. Tähän vaiheeseen suunnitellussa työhöntulo-ohjauksessa uraansa aloittelevat opettajat työskentelevät kokeneempien kollegojensa tukena. (Luukkainen 2000, 183-197.)

## 4 KOHTI UUTTA OPETTAJUUTTA

### 4.1 Uusprofessionaalinen ammattikäsitys

Niemi ja Kohonen ovat luoneet syklisen mallin opettajana kehittymisestä uuden professionaalisen ammattikäsitteen valossa. Mallissa esitellään niitä tekijöitä, jotka ovat hyviin oppimistuloksiin ohjaavan ja aktiivista oppimiskäsitystä korostavan opettajan ominaisuuksia. (Niemi 1995, 36.) Seuraavassa esittelemme tulevaisuuden opettajan työhön liittyviä osa-alueita.

#### *A) Sitoutuminen kasvun ja oppimisen edistämiseen*

Sitoutuminen merkitsee oman ammatin arvostusta ja uskoa siihen, että voi työllään vaikuttaa oppilaiden elämään ja saada aikaan positiivista muutosta. Sitoutuminen ymmärretään laajempaan käsitteeseen kuin pelkästään tunnollisena tehtävän suorittamisena. Se merkitsee myös oman henkilökohtaisen panoksen antamista tehtävässään. Myös opettajien itsetutkiskelu ja itsearviointi liittyvät tähän asiaan. Sitoutumiseen liittyy riskien ja epävarmuuden kohtaamista, koska ratkaisut ovat tilannekohtaisia ja usko oman tehtävän tärkeyteen saa ihmisen etsimään innovatiivisia vaihtoehtoja parempien kasvatusmahdollisuuksien toteuttamiseksi. (Niemi 1995, 36.)

#### *B) Yhteistyö ja vuorovaikutus*

Yhteistyö merkitsee palvelustehtävää yhteiskunnassa, jossa opettajan ammatti on eräänlainen väline aikaisempaa paremman kasvun ja oppimisen saavuttamiseksi. Opettajat eivät voi eristyä yhteiskunnasta, vaan työntoteuttaminen edellyttää vuorovaikutusta ja yhteistyötä useiden eri yhteistyökumppaneiden kanssa, joista lähimpiä ovat oppilaat. Yhteistyökumppaneihin kuuluu oppilaiden lisäksi muut kouluyhteisön jäsenet ja oppilaiden vanhemmat. Vuorovaikutusta tarvitaan myös hallinnon ja opettajan välillä. Tällaisen yhteistyön keskeisiä tehtäväalueita ovat mm. osallistuminen opetussuunnitelman laadintaan ja kehittämiseen sekä osallistuminen

kasvatuksen päämääriä ja menetelmiä koskevaan arvokeskusteluun. (Niemi 1995, 37.)

Uuden affektiivisen professionaalisen ammattikäsitteen mukaan opettajilta edellytetään aktiivista mukana oloa kasvatusta ja koulua koskevassa päätöksenteossa. Opettajan työ ei rajaudu vain kouluun, vaan se ulottuu laajasti koko yhteiskuntaan. Demokraattisessa yhteiskunnassa opettajan tehtävänä on edistää niitä taitoja ja arvoja, joiden kautta ihmisen mahdollisuudet vaikuttaa omaan elämäänsä ja yhteisön vastuulliseen kehitykseen laajenevat. Tästä voidaan vetää se johtopäätös, että opettajan tulisi tunnustaa ja hallita erilaisissa yhteiskunnallisissa ja koulutuspoliittisissa keskusteluissa esiintyviä diskursseja. Mikäli opettajat ovat kriittisiä ammattilaisia, he voivat joutua esittämään hallintoa ja yleistä mielipidettä vastustavia käsityksiä. Ongelmia syntyy erityisesti silloin, kun opettajilla ja hallinnon edustajilla on täysin erilaiset tiedon ja oppimisen käsitykset. (Niemi 1995, 37.)

### *C) Autonomia*

Autonomia on itsenäisyyttä, johon kytkeytyy kiinteästi opettajan ammatin eettinen vastuu. Autonomiaan liittyy ajatus, jonka mukaan on olemassa erilaisia vaihtoehtoja, joista ihminen voi valita omansa. Yhteiskunnan tehtävänä on tukea kansalaista tiedostamaan eri vaihtoehdot ja tekemään omaa elämäänsä koskevia valintoja. Tämä koskee myös koulun kasvatustehtävää. Opettajienkin tehtävänä on edistää oppilaiden mahdollisuuksia autonomiaan. Jotta autonomia ja siitä nouseva ammatin kehittäminen on mahdollista, opettajien koulutuksen pitäisi sisältää laaja-alaiset pedagogiset ja yhteiskunnalliset opinnot. Opettajien tulee olla tietoisia myös erilaisista kasvatuksen vaihtoehdoista ja pedagogisista näkemyksistä sekä niihin sisältyvistä arvotaustoista. (Niemi 1995, 37-38.)

### *D) Aktiivinen oppiminen*

Aktiivisen oppimisen keskeisimpiä ominaisuuksia ovat aktiivisen tiedonhankinnan, tiedon prosessoinnin, omien tavoitteiden asettamisen ja niiden saavuttamisen kontrolli. Näitä taitoja vaaditaan informaatioteknologisessa yhteiskunnassa, jossa oppimisympäristöjen laatu riippuu paljon oppijan omista metakognitiivisista

taidoista. Aktiivinen oppiminen koskettaa sekä opettajia että oppilaitakin. Mikäli opettaja ei ole oivaltanut aktiivisen oppimisen keskeisiä periaatteita omassa oppimisessaan, hänen on vaikea opettaa niitä oppilailleenkaan. Opettajien aktiivinen oppiminen merkitsee kognitiivisen tiedon prosessointia ja aktiivisen itseymmärryksen lisäämistä. Tämä edellyttää jatkuvaa oman toiminnan arviointia ja kriittistä reflektointia. (Niemi 1995, 38.)

#### 4.2 Opettajana muuttuvassa yhteiskunnassa

Nykyisessä jatkuvien ja hyvin nopeiden yhteiskunnallisten ja poliittisten muutosten aikana kysytään maailmanlaajuisesti, millaisia opettajia tarvitaan ja miten heitä tulee tehtäviinsä kouluttaa. Opettajan roolit saatetaan nähdä hyvin eri tavoin. Opettajan roolien kahta ääripäätä nyky-yhteiskunnassa voidaan kuvata seuraavien vaihtoehtojen kautta. (Niemi 1995, 28.)

##### *Itsenäisen aseman omaavalta opettajalta edellytetään*

- jatkuvaa oppimista
- opettajan ammattia pidetään eettisenä ammattina, johon liittyy korkea vastuu ja joka edellyttää hyvää koulutusta arvokysymysten käsittelyssä
- opettajan ammatissa tulisi olla professionaalista autonomiaa, jotta opettajat voivat olla todellisia kumppaneita koulun kehittämisessä
- opettajilla tulee olla hyvä oppimisprosessien ja tiedonhankinnan tuntemus ja valmius ohjata erilaisten oppijoiden oppimisprosesseja
- opettajien tulisi olla aktiivisia osapuolia kasvatuksen mahdollisuuksien edistämässä ja sen etsimisessä, miten voidaan luoda oppimismahdollisuuksia kaikille yhteiskunnassa
- opettajien tulee toimia kollegiaalisessa yhteistyössä

*Kun opettajat ovat alisteisessa asemassa*

- hallinnon edustajat ja poliitikot antavat opettajille tiukat normit ja ohjeet työssä toimimiseen ja opettajien toimintaa kontrolloidaan.
- opettajat ovat heille osoitetun opetussuunnitelman toteuttajia, eivät kehittäjiä.
- kapeat mutta mittavat tavoitteet ohjaavat oppimista ja oppimisen kontrollia kouluissa ja opettajankoulutuksessa.
- pedagogista keskustelua vältetään kouluissa ja opettajankoulutuksessa.
- opettajankoulutus on lyhyt ja käytännöllinen

Opettajan roolin alisteinen asema merkitsee sitä, että opetuksen kehittäminen vaatii yhä lisääntyvää opettajien ohjausta ja kontrollia. Epäitsenäinen status johtaa heikkoon työmotivaatioon, joka yleensä näkyy myös heikkona oppilaiden oppimistuloksina. Uuteen professionaalisuuteen liitetäänkin opettajan itsenäisen aseman ominaisuuksia. Uusi professionalismismi ylittää selvästi perinteisen opettajan ammattiliittoprofessionalismin, jossa merkitsee yleensä ammatillisen statuksen nostoa palkkapolitiikan avulla. Uudessa professionalismissa tavoitteena on ammatillisen statuksen nosto, mutta perimmäisenä motiivina on inhimillisen kasvun ja kasvatuksen mahdollisuuksien parantaminen yhteiskunnassa ja sitä kautta yhteiskuntaan vaikuttaminen. (Niemi 1995, 28-29.)

Niemen ammatillisen kehityksen mallin keskeisenä lähtökohtana on oletus siitä, että opettajan työ on jatkuvaa tiedonhankintaprosessia. Tiedonhankinta koskee myös ammattiin liittyvää tietopohjan kartuttamista ja uuden oppimista. Opettajan työn tulisi myös pohjautua omakohtaisesti sisäistettyyn ja ymmärrettyyn tieto- ja tiedepohjaan. Silloin opettajalla on hyvät mahdollisuudet yksilölliseen ja omakohtaiseen työnsä kehittämiseen. Teoreettisten taitojen lisäksi opettaja tarvitsee työssään useita käytännön taitoja. Taidollinen kehitys on kiinteässä yhteydessä opettajan persoonallisuuteen sekä hänen kognitiivisiin ja metakognitiivisiin valmiuksiinsa. (Niemi 1992, 14-15.)

Opettajan työ on myös eettinen ammatti. Erityisesti se koskee suhdetta oppilaisiin, mutta se liittyy myös sisältöjen ja metodien valintaan. Opettajalla on vastuu oppilaiden kehittymisestä, mutta vastuu ulottuu myös opettajan omaan kehitykseen ja ammatin kehittämiseen. Eettisen ammatin edustajalta edellytetään valmiutta reflektioon. (Niemi 1992, 14-15.)

Yhteiskunta tarvitsee myös opettajia, jotka tuntevat sen infrastruktuurin, sosiaalisen ja teknologisen rakenteen ja siten kykenevät suunnittelemaan opetuksen ja oppimisen laajalle perustalle. Työssään opettajan tulisi huomioida ajankohtaiset tapahtumat oppilaan henkilökohtaiselta tasolta globaalille tasolle. (Syrjälä 1998, 30-31.)

Opettajan työ on ollut aiemmin ylempää johdettua, kun viranomaiset ovat kertoneet, mitä koulussa tulee opettaa ja miten. Viime aikoina valta ja vastuu on siirtynyt enemmän opettajille itselleen ja he joutuvat tulevaisuudessa kouluttamaan itseään, jotta pystyisivät vastaamaan työnsä haasteisiin. Opettajalta vaaditaan siis *muutosherkkyyttä* ja kykyä sietää epävarmuutta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita opettajien oman vakauden järkyttämistä vaan heiltä vaaditaan tulevaisuudessa nykyistä enemmän sopeutuvuutta ja mukautuvuutta. (Luukkainen 1998, 19.)

Taloutta voidaan pitää yhtenä koulujen toimintaa rajoittavana tekijänä. 1990-luvulla tehdyt säästöt osoittivat, miten raha ja sen vähyys vaikuttaa koulutyöskentelyyn. On myös hyvin epärealistista odottaa, että lähitulevaisuudessa kouluille olisi osoittaa huomattavia lisäresursseja. Opettajat joutuvatkin miettimään, mihin he käyttävät esimerkiksi alimitoitettuja aikaresursseja. (Koro 1998, 140-141.)

Nykyisessä holhousyhteiskunnassa tulisi kehittää koulutoimintoja kohti yksilön omaa vastuunottamista ja kantamista sekä pitäisi pyrkiä huolehtimaan vähempiosaisista. Opettajan tulisi omassa työssään antaa nuorille oppijoille valtaa opintojensa tavoitteiden, sisältöjen ja opiskelujärjestelyiden suhteen. Vaikuttamalla omaan opiskelurytmiinsä ja -tapoihinsa oppilas oppii itsenäistä päätöksentekoa ja vastuunkantamista. Koulutyön yhtenä ongelmana voidaankin pitää sitä, että valta ja vastuu oppimisesta on opettajalla, kun sen pitäisi olla oppijalla. (Luukkainen 1998, 19-20.)



Omalla persoonalla on suuri vaikutus opettajan ammatissa. Nykyisin opettajien erilaisuus nähdään jo rikkautena, eikä heistä haluta muokata toistensa klooneja. Työvuosien kertyessä omat näkemykset työstä kehittyvät ja muokkautuvat, mutta silti opettaja tekee töitä aina omalla persoonallaan. Opettajankoulutuksella pyritäänkin tukemaan opettajaksi opiskelevien persoonallisen opettajuuden löytämistä. Kouluttajat ovat olleet huolestuneita siitä, miten tutkimusten mukaan opiskelijoiden itsetunto pikemminkin laskee koulutuksen myötä. Uraansa aloittelevien opettajien tulisi voida kokea, että he ovat valmiita lähtemään opetustyöhön ja että he uskovat itseensä kasvattajina. (Kiviniemi 2000, 76-74.)

Opettajien työtä ei arvosteta enää entisaikojen tapaan ja ns. vanhan ajan arvovalta on murentunut. Monet lasten vanhemmista eivät arvosta enää opettajan työtä. Vihaiset puhelinsoitot ja seuraamuksilla uhkailu on lisääntynyt. Toisaalta opettajat kokevat nykyisen, muuttuneen opettajan roolin myös positiivisena. Opettajan ei tarvitse olla täydellinen ja hän voi myöntää erehtyväisyytensä. (Kiviniemi 2000, 79-82.)

Opettaja on eettisesti sivistynyt akateeminen henkilö. Hän on vierellä kävelijä ja yhdessä ajattelija. Opettamisen tulisi olla kasvamaan saattamista, ei heitteille jättämistä. Opettaja on lapselle aikuinen joka asettaa rajoja ja tuo samalla hänelle turvaa. Opettajan eettisenä velvoitteena on ottaa visioissaan huomioon kokonaispersoonaa ja erilaisten persoonallisuuksien kehittyminen. Opettajien tehtäväksi nähdään virikkeiden tarjoaminen, joiden avulla tuetaan kehittymistä. (Luukkainen 1998, 24-34.)

Opettajat asettavat työssään itselleen paineita. He saattavat useasti uraa aloittaessaan kuvitella työtään todellista helpommaksi. Useasti tällaiset kuvitelmat karisevat nopeasti pois. Opettajan työ on muuttunut kokonaisvaltaisemmaksi ja työhön liitetään jatkuvasti erilaisia kehittämisprojekteja. Työhön saattaa liittyä omia riittämättömyyden tuntemuksia ja toisaalta jatkokouluttautumisen ja uudistumisen paineita. (Kiviniemi 2000, 88-89.)

Opettajan työajan mittaaminen saattaa estää opettajuuden muutoksen. Jos opettajan työtä mitattaisiin kokonaistyöajalla, se antaisi hänelle mahdollisuuden kehittää työtään niillä alueilla, jotka ovat nousseet entistä tärkeimmiksi koulun haasteiksi.

Oppilashuoltotyö, opetuksen suunnittelu, oppimisen ohjaus ja arviointi, opettajien yhteissuunnittelu sekä yhteydenpito koteihin ja muihin koulutahoihin edellyttäisivät onnistuakseen opettajan työajan uudelleenmäärittelyä. Uudistuksella ei kuitenkaan ajeta takaa huonosti koulutyöhön soveltuvaa virka-aikaa eikä se saisi ainakaan ilman eri korvausta lisätä opettajan viikoittaista tai vuotuista työaikaa. (Koro 1998, 139-140)

## 5 VASTAVALMISTUNEEN OPETTAJAN KOHTAAMIA HAASTEITA

Tutkimuksemme taustalla oleva teorian tieto on jossain määrin moniulotteista ja osittain sirpaleistakin, koska opettajan uran alkua tukevien koulutusten tarve määräytyy opettajan ammatillisen kehityksen ja työelämän näkökulmista. Keräsimme seuraavaan teoriaosuuteen ammatillisten vaiheteorioiden rinnalle tietoutta niistä ongelmista ja haasteista, joita nuori opettaja kohtaa työssään.

### 5.1 Vieraiden kulttuurien kohtaaminen

Suomen maahanmuutto- ja pakolaispoliittisen ohjelman tavoitteiden mukaisesti maahanmuuttajille tulisi antaa mahdollisuus integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan. Tällä tarkoitetaan sitä, että maahanmuuttajat osallistuvat yhteiskunnan taloudelliseen, poliittiseen ja sosiaaliseen elämään yhteiskunnan tasavertaisina jäseninä. Heitä koskevat sekä yhteiskunnan jäsenen velvollisuudet että oikeudet. Maahanmuuttajille tulisi antaa myös mahdollisuus ylläpitää ja kehittää omaa kulttuuriaan ja uskontoaan sopusoinnussa Suomen lain kanssa. (Valtioneuvoston periaatepäätös hallituksen maahanmuutto- ja pakolaispoliittiseksi ohjelmaksi 1997, 19.)

Edellä mainittu integroitumisen toteuttaminen vaatii julkisen hallinnon työntekijöiltä valmiuksia niin maahanmuuttajien sosiokulttuuriseen sopeuttamiseen ja kuin etnisen yhteisyyden tukemiseen. Samalla viranomaisten tulisi edistää työssään yhteiskunnallisen tasa-arvon toteuttamista maahanmuuttajien kohdalla. Tämä asettaa julkisen hallinnon henkilöstökoulutukselle monia haasteita. (Pitkänen & Kouki 1999, 117.)

Pitkänen ja Kouki (1999) ovat tutkineet opettajien kokemuksia erilaisten kulttuurien kohtaamistilanteista sekä heidän suhtautumistaan maahanmuuttajiin ja heidän kotouttamiseensa. Tutkimuksen mukaan 42 %:lla suomenkielisistä opettajista on ollut enemmän myönteisiä kuin kielteisiä kokemuksia maahanmuuttajista työssään. Tämä tulos kertoo siitä, että opettajat ammattiryhmänä suhtautuvat paljon positiivisemmin maahanmuuttajien kuin esimerkiksi poliisit ja rajavartijat. Opettajat

luonnehtivat työskentelyään maahanmuuttajalapsien kanssa kuvaamalla suhdettaan oppilaan vanhempiin (myönteisenä ja kielteisenä asiana) ja mainitsemalla oppilaan oppimisvaikeudet. Haasteellisimmaksi maahanmuuttajan kohtaamisesta teki kielivaikeudet sekä epävarmuus maahanmuuttajan erityistarpeista. Myös taloudellisten resurssien riittämättömyys koettiin ongelmaksi maahanmuuttajien kanssa toimittaessa. Opettajat kokivat tarvitsevansa lisää koulutusta maahanmuuttajien kulttuurin taustalla olevasta arvo- ja normijärjestelmästä sekä erilaisista kulttuurillisista käytännöistä. Myös vieraista uskonnoista opettajat haluaisivat lisäkoulutusta. (Pitkänen & Kouki 1999, 93-113.)

### 5.1.1 Opettajan rooli

Maahanmuuttajaopettajan työnkuva on monipuolinen: opettaja toimii maahanmuuttajalapsen suomen kielen opettajana, antaa eri aineissa tukiopetusta sekä on yhteyshenkilönä kodin, koulun ja eri ammattiauttajien välillä. Hän on myös lapsen puolustaja ja tukihenkilö opettajien ja oppilaiden kesellä. Opettaja toimii usein myös henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatijana, arvioijana sekä maahanmuuttajaoppilaan opetuksen suunnittelijana. Oppilaan hyvinvointia edistää se, että joku koulun opettajista kantaa päävastuun oppilaan tilanteesta. (Kauhanen, Luokkanen & Manner 1998, 22-23.)

Maahanmuuttajalapsi luo usein ensimmäisen suomenkielisen kontaktinsa juuri opettajaansa. On erittäin tärkeää luoda luottamuksellinen suhde lapseen ja tämän kotiin jo koulu-uran alkuvaiheessa. Luokkatoiminnasta tulisi välittyä lapselle myönteistä palautetta, jotta hän kokisi itsensä ryhmän tasa-arvoiseksi jäseneksi, eikä sen rasitteeksi. Edellä mainitut asiat luovat opettajalle uusia haasteita. Tilanne voi tuntua aluksi hämmentävältä ja omat tiedot ja taidot riittämättömiltä. Maahanmuuttajaopetuksen vakiintumattomuus sekä oppimateriaalien ja resurssien niukkuus vaikuttavat siihen, työ koetaan usein raskaana. Kuntien johtohenkilöiden tulisi kantaa myös vastuunsa maahanmuuttajien opetuksen kehittämisestä: kouluille tulisi myöntää riittävästi tukea opettajien lisäkouluttamiseen ja toimivan maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestämiseen. (Kauhanen ym. 1998, 23.)

### 5.1.2 Maahanmuuttajaperheen ja koulun yhteistyö

Koska suomalainen koulu eroaa usein paljonkin maahanmuuttajaperheiden kotimaan koulusta, tarvitsevat vanhemmatkin informaatiota suomalaisesta koululaitoksesta. Vanhemmat haluavat hyvin käytännönläheistä opastusta, koska uuden maan tavat ovat vielä vieraita. Ei voida vain olettaa, että vanhemmat hankkivat tavalla tai toisella tietoonsa uudet asiat, hyväksyvät ne ja sopeutuvat niihin. Siksi kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys on hyvin keskeinen ja samalla kiinteä osa suomalaisen koulun toimintaa. Yhteistyön avulla helpotetaan maahanmuuttajien tulovaiheen onnistumista. Yhteistyö kodin ja koulun välillä saattaa tulla useille maahanmuuttajavanhemmille täytenä yllätyksenä, joten yhteistyön käynnistymiselle on annettava aikaa ja sen eteen on nähtävä vaivaa. Perhe voi olla pitkäänkin hämmentynyt ympärillä tapahtuvista asioista ja suurin energia kuluu jokapäiväiseen elämään liittyvien käytännön asioiden järjestelyyn. Perheen kannalta on kuitenkin tärkeää, että lapset pääsevät nopeasti kouluun. (Kauhanen ym. 1998, 23.)

Opettajien kouluttaminen maahanmuuttajien kohtaamiseen on tehtäväkenttänä varsin laaja. Tarvitaan tietoa vieraista kulttuureista ja niiden taustalla olevista arvoista ja normijärjestelmistä sekä niiden vaikutuksesta toiminnan ja käyttäytymisen ohjaajina. Kulttuurien välisen oppimisen lähtökohtana on oman ajattelun, havainnoinnin ja käyttäytymisen tiedostaminen. Vasta näiden asioiden tiedostaminen voi johtaa omien ennakoasenteiden tunnistamiseen ja erilaisten näkökulmien ymmärtämiseen. Erityisesti monikulttuurisessa ympäristössä toimittaessa tarvitaan valmiutta hyväksyä sosiaalisen kanssakäymisen mukanaan tuomaa epävarmuutta tilanteissa, joissa omat toimintarutiinit osoittautuvat riittämättömiksi ja toimimattomiksi. Koulutusta ja työnohjausta tarvitaan myös ammatillisen suhtautumisen alueella. Kulttuurierojen olemassaolon ja oman ajattelun kulttuurisidonnaisuuden tiedostaminen ja sekä toisesta kulttuurista tulevan ymmärtäminen ovat osa julkisen hallinnon työntekijän ammattitaitoa. (Pitkänen & Kouki 1999, 117-118.)

## 5.2 Koulunkäyntiavustaja luokassa

Useiden koulujen henkilökuntaan kuuluu nykyään myös kouluavustajia ja koulunkäyntiavustajia. Kouluavustaja on työllistämisvaroilla palkattu nuori, joka lähinnä tutustuu kouluelämään, kun taas koulunkäyntiavustaja on suorittanut ammattiin valmistavan tutkinnon (Rutonen 2001). Kunta palkkaa koulunkäyntiavustajan sellaista oppilasta varten, joka ei voi käydä koulua ilman koulunkäyntiavustajan apua tai joiden koulunkäynti tuottaa muuten kohtuuttomasti vaikeuksia. Koulunkäyntiavustajan tarpeen arvioi lääkäri yhteistyössä oppilaan hoidosta ja kuntoutuksesta vastaavien viranomaisten, koulun johtajan ja asianomaisten opettajien kanssa. Koulunkäyntiavustaja voi olla kunta-, koulu tai luokkakohtainen tai määrätty erikseen yhtä tai useampaa vaikeasti vammaista lasta varten. Oppitunneilla ja tuokioiden aikana koulunkäyntiavustaja auttaa opettajaa oppilaiden ohjaamisessa sekä parantaa näin opettajan ja opetusryhmän oppimisen edellytyksiä. (Mikkola & Tolvanen 1998, 7-9.)

Avustajan tehtävänä on ennen kaikkea toimia opettajan työparina. Yhteistyön toimiessa ei ole vaaraa, että avustaja ”eristetään” oppilaan kanssa toisaalle. Avustaja voi tilapäisesti ohjata myös muuta luokkaa, jolloin opettaja voi keskittyä yksilölliseen ohjaukseen. On tärkeää kuitenkin muistaa, että opettaja vastaa opetuksesta ja avustaja avustaa. (Rutonen, M. 2001.) Koulunkäyntiavustaja huolehtii myös opetusvälineiden ja materiaalien järjestyksestä ja kunnosta sekä valmistaa opettajan ohjeiden mukaan tarvittaessa opetusmateriaaleja erityislapsia varten. Hän osallistuu koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämiseen. Avustajan olisi hyvä tutustua oman työnsä kannalta tarpeellisiin oppilasta koskeviin tietoihin. (Ekebon, Helin & Tulusto 2000, 79-80.)

Mikkolan ja Tolvasen (1998) tutkimuksen mukaan opettajat pitävät koulunkäyntiavustajia korvaamattomana apuna yksilöllisen opetuksen toteuttamisessa. Opettajat mielsivät avustajien kuuluvan työyhteisöön tasavertaisina jäseninä. He osallistuvat opetussuunnitelmien ja lukujärjestysten tekoon ja suunnittelivat yhdessä tunteja. Koulunkäyntiavustajat osallistuivat ahkerasti vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. (Mikkola & Tolvanen 1998, 62-64.)

### 5.3 Erilaisia yhteistyötahoja

On paljon itsestään selviä seikkoja, jopa fraaseja, jotka korostavat yhteistyön merkitystä koulujen ja opettajien sekä eri tahojen välillä (Ekebom ym. 2000, 16). Seuraavassa esittelemme eri yhteistyötahoja, joiden kanssa opettaja työskentelee ammatissaan.

#### 5.3.1 Päivähoidon ja koulun yhteistyö

Lapsen siirtyessä kouluun hänen fyysinen ympäristö tavallisesti muuttuu. Myös sosiaalinen ympäristö, toverit ja opettajat vaihtuvat. Lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen yhtenäinen tie tulisi turvata jo tässä vaiheessa *esi- ja alkuopetuksen yhteistyöllä*. Parhaimmillaan yhteistyö on pedagogisten näkemysten miettimistä, opetussuunnitelman laatimista, yhteisiin kasvatuseriaatteisiin sitoutumista sekä käytettävien menetelmien hahmottamista. Koko kasvatus- ja koulutusjärjestelmän tulisi olla jatkumo, jossa eri osat ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Tällä hetkellä näyttää siltä, että ala-asteen opettajilla on paljon opittavaa päivähoidon puolelta ja päinvastoin. (Ekebom ym. 2000, 16-18.)

#### 5.3.2 Kodin ja koulun yhteistyö

Desentralisaatiokehityksen myötä on syntynyt kansalaisyhteiskunta, jossa kansalaiset ottavat yhä enemmän vastuuta yhteiskunnallisista asioista. Koulumaailmassa tämä tarkoittaa sitä, että kuntien ja kuntalaisten eli vanhempien ja lasten merkitys korostuu. Vanhemmilla on oikeus ja velvollisuus vaatia, että heidän lapsensa saavat hyvää opetusta. Vanhempien äänen tulisi kuulua niin päätösten valmisteluissa ja suunnitelmissa kuin myös koulutuksen arvioinnissa. Uusi koululaki edellyttääkin koulua kehitettävän yhteistyössä vanhempien kanssa. (Ekebom ym. 2000, 22.)

Opettajilla on suuri vastuu yhteistyön luomisesta oppilaan vanhempien kanssa. Jotkut opettajat järjestävät perinteisiä vanhempainiltoja ja ”vanhempain vartteja”, kun toiset taas toteuttavat mielellään myös muunlaistakin yhteistyötä. Etenkin pienillä

kyläkouluilla yhteydet koulun ja kyläyhteisön välillä voivat olla todella tiiviit. Yhteys koteihin syntyy ihan itsestään, vaikka yhteistyötä ei välttämättä olisi vielä aloitettu. Mm. liikunta- ja kulttuuriharrastukset toimivat tehokkaina opettajan ja vanhempien yhteistyön alullepanijoina pienemmillä paikkakunnilla. (Kiviniemi 1995, 66.)

Vanhempia tarvitaan oppilaiden koulunkäynnin tukijoiksi ja kannustajiksi, jopa koulun pedagogiseksi voimavaraksi. Mikään ei korvaa vanhempien aktiivista kiinnostusta ja tukea lapsen päivittäiseen koulutyöhön ja esimerkiksi läksyjen tekoon. Koulu ei ole enää monopoliasemassa tiedon jakajana, vaan sitä haetaan yhä useammin eri alojen asiantuntijoilta, usein oppilaiden vanhemmilta. Vanhemmat ovat tärkeässä asemassa myös kasvatuksellisissa asioissa. Heitä tarvitaan jakamaan kokemuksia ja ongelmia yhdessä opettajan tai toisten vanhempien kanssa. Avoimen ja hyvän yhteistyön turvaa se, että kodin kanssa tehdään yhteistyötä muutoinkin kuin ongelmatilanteissa. Sekä vanhemmille että opettajalle ja ennen kaikkea lapselle itselleen on tärkeää, että lapsen kehityksestä, vahvuusalueista ja koulumenestyksestä puhutaan. Lapsen lähellä olevat ihmiset osaavat nähdä tai aistia, jos asiat eivät ole kohdallaan koulunkäynnissä.

Opettajalta vaaditaan erityistä ammattitaitoa tunnistaa ongelmatilanteita ja toimia niiden vaatimalla tavalla, varsinkin sujuvassa yhteistyössä vanhempien kanssa. Parhaimmillaan kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on rehellistä ja avointa. Siihen ei tulisi liittyä pelkoa, että yhteistyö saattaisi kääntyä lasta vastaan. Vanhemmat tarvitsisivat paljon enemmän tietoa koulussa tapahtuvista muutoksista, pedagogisista uudistuksista tai vaikkapa arviointitavoista. Tähän tarvitaan muutakin yhteistyötä kuin vanhempainillat. Vanhempien ja opettajan odotetaan etsivän erilaisia keinoja tukea toistensa työtä, jonka yhteinen kohde on lapsi. (Ekebom ym. 2000, 23-24.)

Perhe on vielä tänä päivänäkin lasten ja nuorten ensisijainen kasvuympäristö. Siitä vastaavat vanhemmat ja huoltajat. Koulu ei voi ottaa vastuuta yhteiskunnallisesta epäoikeudenmukaisuudesta tai murrosten aiheuttamista sosiaalisista ongelmista. Näiden seurauksia koulu joutuu kuitenkin kohtaamaan oppilaidensa kautta joka päivä. Ongelmia voidaan yrittää ratkaista tai ainakin lievittää yhteistyössä koulun ja esimerkiksi sosiaalityön ammattilaisten kanssa. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 137.)



### 5.3.3 Oppilashuoltoryhmä ja koulun erityispalvelut

Oppilashuoltoryhmä muodostuu kussakin koulussa niistä erityistyöntekijöistä, joiden palveluja koululla on käytössään. Tavallisesti oppilashuoltoryhmään kuuluvat rehtorin lisäksi kouluterveydenhoitaja ja –lääkäri, koulukuraattori, -psykologi, laaja-alaiset erityisopettajat ja opinto-ohjaajat. Kouluissa on hiukan toisistaan poikkeavia käytäntöjä opettajien osallistumisesta ryhmään. Opettaja voi osallistua oppilashuoltoryhmän työskentelyyn silloin, kun hänen luokkansa tai valvontaryhmänsä asioita käsitellään. Oppilashuoltoryhmällä voi olla myös vakituinen opettajajäsen. Käytäntö asioiden tuomisesta oppilashuoltoryhmän käsiteltäväksi vaihtelee eri kouluissa, mutta tärkeintä on oppilashuoltoryhmän ja opettajakunnan yhteistyön toimiminen ja informaation kulku puolin ja toisin. Koulupsykologin, -kuraattorin ja –terveydenhoitajan tai –lääkärin apua on mahdollista saada myös oppilashuoltoryhmien ulkopuolellakin. Opettaja voi saada näiltä yhteistyötahoilta monenlaista konsultaatioapua, mistä voi olla apua koulutyössä esiintyneisiin ongelmiin. (Ekebom ym. 2000, 92-97.)

Koulu voi tarjota oppilailleen myös muita erityispalveluja. Näiden opetuspalvelujen edustajien kanssa opettaja tekee jopa päivittäin yhteistyötä. Tällaisia yhteistyötahoja ovat esimerkiksi fysio- ja puheterapeutti, erityisopetukseen liittyvät osaajat ja koulunkäyntiavustajat, koulukuljetuksen henkilöstö, kouluruokailun järjestäjät ja ilta- ja viikkipäivätoiminnan järjestäjät.

### 5.3.4 Kunta työnantajana

Opettajia ei ole pidetty kovin sitoutuneina kunnan toimintaan ja sen kehittämiseen. Opettajien pitäisikin työssään ottaa paremmin huomioon oman kuntansa tavoitteet. Heidän toivotaankin osallistuvan aktiivisemmin yhteistyöhön kunnan päättäjien kanssa sekä viranhaltijoiden ja paikallisen elinkeinoelämän edustajien kanssa (Kiviniemi 2000, 84.)

Työnantajana kunta vastaa koulujen toiminnan fyysisestä ympäristöstä (opetus- ja työtiloista, rakennuksista), aineellisista seikoista (oppimateriaaleista, työvälineistä), ja kasvatustyön resurssoinnista (mm. opetuksen ryhmäkoosta, oppilashuollosta). Opettajien täydennyskoulutus on myös työnantajien vastuulla. Sen sijaan, että oppilaitoksia kilpailutetaan ”asiakkaista” ja tulosindikaattoreiden perusteella jaettavista resursseista, kouluja tulisi ohjata keskinäiseen verkottumiseen ja rakentavaan yhteistyöhön myös työnantajapuolelta. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 137-138.)

### **5.3.5 Muut yhteistyötahot**

Opettajien ja yliopiston yhteistyöstä on saatu hyviä tuloksia. Yhteistyö on antanut molemmille osapuolille uskoa omaan työhön ja voimia työn kehittämiseen. Monet opettajat ovat aloittaneet jopa suunnitelmallisen jatkokoulutuksen yliopistossa ja tutkijat puolestaan ovat oppineet tuntemaan kouluja ja arvostamaan opettajien praktista tietoa. Verkostoituminen ja vuorovaikutus tukevat opettajaksi oppimisen elinikäistä prosessia ja takaavat sekä opettajien, koulujen että opettajankoulutuksen kehittymisen. (Syrjälä 1998, 35-36.) Tutkimusalueemme, vastavalmistuneiden opettajien perehdyttämiskoulutus, on yksi osoitus yhteistyöstä edellä mainitun tahon kanssa.

Suuret keskusjärjestöt, kuten työnantajajärjestöt, ammattiliitot ja pedagogiset järjestöt antavat opettajan työlle raamit melko olennaisella tavalla. Ammattiliitot vastaavat virkaehtosopimusten kautta mm. opettajan palkkausperusteista, työajasta ja edunvalvonnasta. Pedagogisia järjestöjä on perustettu kouluasteen tai aineryhmän opettajakunnan pedagogisen valveutuneisuuden ja ammattitaidon tukemiseen. Ne ovat opettajille tärkeitä vaikuttamis- ja keskustelukanavia sekä muovaavat usein myös opettajaryhmien ammatillista identiteettiä. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 138.)

## 5.4 Työssä jaksaminen

Yritysmailmasta tuttu tehokkuuden ja kilpailun ilmapiiri näkyy tänä päivänä myös kouluissa ja opettajan työssä. Koventuneiden tavoitteiden edellyttämä työtahti ja tulosvaatimukset lisäävät osaltaan opettajien uupumusta. Opettajat vaativat usein myös itse itseltään liikaa ja ”burn outin” riski on todellinen. Koska opettajat tekevät työtä koko persoonallaan, työn vaikeudet saattavat uhata vakavasti hänen koko elämäänsä ja minäkäsitystään. Ongelmien tunnistaminen, niiden käsitteleminen ja esille tuominen sekä niistä puhuminen ovat tärkeitä työuupumuksen ennaltaehkäisyssä. Opettajien pitäisi uskaltaa myöntää ajoittaisia uupumuksen tunteita. Koko kouluyhteisön pitäisi tukea opettajaa tässä. Kaikenlaisista ongelmista tulisi uskaltaa puhua avoimemmin työyhteisössä (Valtonen 2001, 10; Kiviniemi 2000, 90-93; Pentti 2000, 26; Heikkinen 1998, 95.)

Työuupumus määritellään vakavaksi, krooniseksi stressioireyhtymäksi. Sen voi aiheuttaa työhön liittyvä hoitamaton stressi. Työuupumukselle tyypillisiä piirteitä ovat väsymys ja ammatillisen itsetunnon heikkeneminen. Uupumusasteinen väsymys on yleistynyttä väsymystä, joka ei enää liity yksittäisiin työn kuormitushuippuihin. Tämän kaltainen väsymys ei häviä viikonlopun tai loman aikana. Työuupumus saattaa näkyä työnilon katoamisena ja työn merkityksen kyseenalaistamisena. Ihmissuhdetyössä, kuten opettajan työssä, etäinen ja kylmä suhtautuminen kanssaihmiin, opettajalla oppilaisiin ja työtovereihin, voi olla merkki työuupumuksesta. Työuupumus kehittyy silloin, kun työtilanne ylittää ihmisen voimavarat. Sen syyt voivat olla ammatillisia ja henkilökohtaisia, työyhteisöjen sisäisiä tai laajempiakin työelämään liittyviä. (Kalimo & Toppinen 1997, 8-10.)

OAJ:n puheenjohtaja Kangasniemi (2000) on kiinnittänyt huomiota opettajien jaksamiseen: ”Pelkkä oppitunneista huolehtiminen ei ole pitkään aikaan enää riittänyt kuvaamaan opettajien työsarkaa, vaikka suurella yleisöllä on usein vakaa käsitys, että opettajille riittää kunhan hoitaa tuntinsa. ”Nykyisin opettajan odotetaan olevan yhtäaikaan oman työnsä lisäksi psykologi, sosiaalityöntekijä, suunnittelija, vahtimestari, poliisi ja äiti tai isä. Tämän päivän opettajan työkuvaan kuuluvat niin erinäiset projektit ja kehittämistehtävät, yhteydenpito vanhempiin ja muihin

yhteistyötahoihin kuin lasten, nuorten sekä kotien ongelmien selvittelyt”. (Kangasniemi 2000, 9.)

Nykyisin opetuksessa korostuva aktiivisen oppimisen malli (esim. Niemi 1998, 41) vaatii opettajalta paljon etukäteissuunnittelua. Opettaja joutuu etsimään ja tuottamaan materiaalia itse, koska valmista käyttökelpoista aktiivisen oppimisen materiaalia on vielä suhteellisen vähän olemassa. Aktiivinen oppiminen koulussa on myös opettajalle itselleen kasvun paikka. Hän on jatkuvasti uusien tilanteiden ja kysymysten edessä, joihin ei ole valmiita vastauksia. Jotkut opettajat ovatkin Niemen (1998) tutkimuksessa myöntäneet, etteivät oman jaksamisen kannalta ole käyttäneet aktiivisen oppimisen menetelmiä kaikilla tunneilla tai kaikkien oppilaiden kanssa. (Niemi 1998, 52.)

### **5.5 Yhteiskunnalliset ja hallinnolliset asiat**

Yhteiskunnallisen tilanteen muuttumiseen ja siitä aiheutuviin haasteisiin koulun toiminnalle, opetustyölle ja opettajan ammatin luonteelle on vastattu koulutuspoliittisilla ja lainsäädännöllisillä muutoksilla, päätöksenteon hajauttamisella, ohjauksjärjestelmän muutoksella ja opettajankoulutusta uudistamalla. (Kiviniemi 2000, 52.) Opettajan työhön kuuluu näiden yhteiskunnallisten asioiden ja hallinnollisten uudistusten ymmärtäminen. Opettajat itse ovat tuoneet esille esimerkiksi opetussuunnitelmatyön uudenlaisen painottumisen, työyhteisöön panostamisen ja kehittämisen, koulutuksen rahoitukseen ja säätelyä koskevaan valtaan liittyvien asioiden käsittelykapasiteetin riittämättömyyden. Samat asiat ovat tehneet opettajan työtä vaativammaksi ja työllistävämmäksi. Ajankohtaiset kysymykset laaja-alaisesta opettajakelpoisuudesta ja kelpoisuusvaatimuksista ovat herättäneet opettajakunnassa sekä myönteisiä että kielteisiä ajatuksia. Rikkautena ja työtä monipuolistavana nähdään mahdollisuus työskennellä useissa työyhteisöissä ja –ympäristöissä. Toisaalta tällaisten järjestelyiden vaikutukset voivat olla selkeästi työn määrää lisääviä. Koulun hallinnollisten ja rakenteellisten toimintapuitteiden muuttuminen sekä koululainsäädännön uudistuminen voivat aiheuttaa yksittäiselle opettajalle kuitenkin työpaineita. (Nissilä 2001 b, 16; Kiviniemi 2000, 85-86.) Uusien säädösten tarjoamat mahdollisuudet on osattava hyödyntää. Se edellyttää

uutta koulutusta koskevaa tietoa ja osaamista sekä opettajilta intoa elinikäiseen oppimiseen ja halua tarttua koulutuksen kehittämiseen. (Kiviniemi 2000, 67.)

Opettajantyön yhteiskunnalliseen ulottuvuuteen kuuluu se, että hän toimii kunnan virkamiehenä. Tällöin opettajia koskevat tietyt velvollisuudet ja oikeudet. Perusopetuslainsäädännössä on asetuksia esimerkiksi siitä, mikä on opettajan valvontavelvollisuus, miten opettaja saa käyttää luottamuksellista tietoa tai millainen oikeus hänellä on puolustautumiseen uhkaavissa tilanteissa. Perusopetuslaki antaa selkeät yksiselitteiset ohjeet myös niistä kurinpidollisista ja muista menettelytavoista, joita koulussa voidaan käyttää oppilasta kohtaan. Perusopetuslaki määrittelee lisäksi esimerkiksi sen, missä kulkee opettajan yksityisyyden raja. (Ekebom ym. 2000, 151-158.)

Oppilaat ja heidän vanhempansa ovat nykyisin hyvin tietoisia omista oikeuksistaan koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Oikeudenmukaisen ja ennen kaikkea lain puitteissa toteutuvan opetustyön turvaamiseksi myös opettajan on syytä tiedostaa velvollisuutensa mutta myös oikeutensa virkamiehenä.

## **5.6 Erityistä tukea vaativat oppilaat**

Jokainen ihminen on ainutkertainen yksilö, joka reagoi niin ulkoisiin kuin sisäisiin ärsykkeisiin yksilöllisesti, omalla tavallaan. Näin oppilasryhmät ovat luontaisestikin jo hyvin heterogeenisiä. Luokissa on eritasoisia, eri tavoin lahjakkaita tai hitaammin eteneviä, eri oppimiskanavia käyttäviä oppilaita. Näillä perusteilla jokainen oppilas olisi erilainen oppija. Erityistä tukea vaativat oppilaat ymmärretään tässä tutkimuksessa sellaisiksi lapsiksi, joiden yksilöllinen opetus yleisopetuksessa vaatii erityistä huomioimista tai valmistelutyötä sekä laajaa joustavuutta opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Voimme tarkoittaa erityistä tukea vaativilla oppilailla myös erityisopetuksessa olevia lapsia. Erityisopetuksen tavoitteena on turvata erilaisen oppijan monimuotoinen tukeminen tilanteessa, jossa tämä ei suoriudu kaikista oppimistavoitteista perusopetuksen turvin. (Ekebom ym. 2000, 82-84; Kiviniemi 1995, 64-65; Österlund 1987, 10.) Opetus kouluissa on koko ajan suuren haasteen edessä oppilaiden taso-erojen ja muun erilaisuuden vuoksi. Eriyttäviä

tehtäviä on laadittava usein, mikä taas teettää runsaasti lisätyötä opettajalle (Kiviniemi 2000, 111).

Oppilailla voi olla vaikeuksia lukemiseen tai kirjoittamiseen liittyvissä asioissa, puheenoppimiseen ja kommunikaatioon liittyvissä kielellisissä toiminnoissa. Luokan heterogeenisyyttä voi lisätä myös oppilaan motoriset häiriöt ja kehitykselliset koordinaatiohäiriöt. Matemaattiset oppimisvaikeudet ja oppilaan muistiprosesseihin liittyvät häiriöt edellyttävät opettajalta niin ikään erityistä huomioimista tuntien suunnittelussa. Usein tarkkaavaisuushäiriöt ja oppimisvaikeudet johtuvat hermoston poikkeavasta toiminnasta. Oppijan älyllisen kehityksen taso vaikuttaa siihen, minkälaista opetusta opettajan on toteutettava. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1994, 106; Lyytinen, Ahonen, Korhonen, Korkman & Riita 1995.)

Erityistä tukea vaativista oppijoista voidaan puhua myös silloin, jos opetustilanteissa on mukana sosioemotionaalisen kehityksen häiriöistä kärsivä lapsi. Sosioemotionaalisen kehityksen häiriöt liitetään yleensä käyttäytymishäiriöihin. Käyttäytymishäiriöihin kuuluviksi katsotaan myös sosiaalinen sopeutumattomuus ja tunne-elämän häiriöt. Usein on kuitenkin käytännössä vaikea erottaa lapsen tai nuoren käyttäytymisessä tunne-elämän häiriintyneisyyttä ja sosiaalista sopeutumattomuutta osoittavia piirteitä. Ne kytkeytyvät toisiinsa ja muodostavat keskenään vaikeasti määriteltäviä syy-seuraus-suhteita. (Ahvenainen ym.1994, 106.) Häiriökäyttäytyminen ja levottomuus ovat lisääntyneet kouluissa ja kasvatustehtävä on tullut vaikeammaksi. Kiviniemen (2000) tutkimuksessa opettajat ovat kuvanneet, kuinka tilanne on muuttunut oppilasryhmissä viimeisen 10 vuoden aikana. Luokissa on yhä enemmän vaikeampia ja ongelmallisempia tapauksia. Häiriökäyttäytymisen taustalla saattaa olla myös erilaisia henkilökohtaisia ongelmia ja esimerkiksi psyykkiset ongelmat lasten keskuudessa ovat lisääntyneet. (Kiviniemi 2000, 126-127.)

Oppimisvaikeuksien tunnistaminen on usein vaikeaa, varsinkin aloittelevalle opettajalle, jolla ei ole työkokemusta eikä välttämättä tarpeeksi tietoa erilaisista oppijoista. Oppimisvaikeuksiin ja muihin erityispedagogisiin ongelmiin perehtyneet koulun muut ammattilaiset toimivat opettajan tukena erilaisen oppijan opettamisessa.

## 5.7 Työyhteisössä toimiminen

Koulun myönteinen kulttuuri ja sosiaalinen ilmapiiri vaikuttavat ratkaisevasti oppilaiden ja opettajien henkiseen kasvuun. Ne vähentävät työn raskaaksi kokemista. Sellaisissa kouluissa, joissa ei ole hyvä ilmapiiri, koetaan työ stressaavaksi ja raskaaksi. Työpaikoilla, joissa on avoin ilmapiiri, pystytään keskustelemaan luottamuksellisista ja vaikeistakin aiheista. Opettajanhuoneissa tulisi pitää erilaisuutta koko koulun yhteisenä voimavarana eikä uhkana. Yleistä vuorovaikutusta helpottanee, ettei sorruta henkilökohtaisuuksiin, vaan pystytään keskustelemaan varsinaista erimielisyyttä koskevasta asiasta. Kyky joustaa on myös yksi yhteistyön edellytyksistä. (Hämäläinen & Sava 1989, 28-30.)

Kun ihmiset sitoutuvat työhönsä ja alkavat toimia yhdessä, ei aina voida välttyä ristiriidoilta. Ristiriitatilanteista ei usein osata tai uskalleta puhua avoimesti. Selvittämättä jääneet ristiriidat voivat jäädä hiertämään ihmissuhteita ja saattavat tulehduttaa työyhteisön ilmapiiriä. Ne saattavat myös johtaa eristäytymiseen ja ”klikkien” muodostumiseen. Ristiriidoissa piilee myös kasvun siemen, jos niitä voidaan ja osataan sovittaa. Selvitetyt ristiriidat vievät sekä yksilön että yhteisön kehitystä eteenpäin. On siis opeteltava käsittelemään konflikteja hankkimalla taitoa niiden sovitteluun. (Kohonen & Leppilampi 1994, 95.) Myös pedagogisten näkemyserojen yhteensovittaminen ja hyödyntäminen vaativat opettajilta joustavuutta ja avarakatseisuutta.

Työyhteisöissä voi helposti syntyä ”nokkimisjärjestys”. Opettajien ikä, sukupuoli, koulutus, opettajakokemuksen määrä, nykyisessä koulussa toimimisen aika, työsuhteen vakinaisuus ja opetettava aine saattavat määrätä opettajan aseman. Uusi opettaja tuntee itsensä helposti ulkopuoliseksi opettajanhuoneessa. Hänen ajatuksiaan ja ideoitaan ei välttämättä käytetä hyväksi. Sopeutumattomuus talon tapoihin tai kyvyttömyys huomata erilaisia tapoja aiheuttaa ääritapauksessa vieraantuneen ja epä mukavan olon tai hyödyttömyyden tunteita. Esimerkiksi uuden opettajan esittämät erilaiset käytäntötavat voivat herättää vastustusta vanhemmissa kollegoissa. Sopeutuminen tuo tullessaan viihtyvyyttä ja ryhmään hyväksymistä, mutta vangitsee helposti vanhoihin tapoihin ja ehkäisee luovuutta. Ihannetapauksessa uusi työntekijä mukautuu niihin kulttuurin piirteisiin, jotka ovat oppilaitosten toiminnan

välttämättömiä, mutta säilyttää omat persoonalliset toimintatapansa ja rikastuttaa näin toimintaa. (Hämäläinen & Sava 1989, 27-28.)

Työyhteisöön tuleva uusi jäsen vaikuttaa aina yhteisön toimintaan. Vaikka uusi opettaja toivotettaisiin tietyllä tasolla tervetulleeksi, saattaa yhteisö suhtautua tulokkaaseen epäluuloisesti. Tulokas ei välttämättä ymmärrä tilannetta: hän hän haluaa liittyä luonnollisesti ryhmään. Jos työyhteisöön tulee useita uusia opettajia, he muodostavat nopeasti oman ryhmänsä. Uusien opettajien ryhmä ei välttämättä suhtaudu negatiivisesti muihin työntekijöihin, mutta he perustavat oman pienen ryhmänsä työyhteisössä jo aiemmin olleiden ryhmien rinnalle. Ryhmytyessään tulokkaat saattavat menettää mahdollisuuden hyötyä kokeneempien työtovereiden tiedoista. Kauan työelämässä olleilla opettajilla on paljon kokemuksia opettamisesta, opetusmenetelmistä, työrauhan ylläpitämisestä luokassa, oppilaiden ongelmista ja niiden ratkaisusta sekä työssä jaksamisesta. Nuoren opettajan kannattasi ottaa tämä huomioon eikä osoittaa liian selvästi omaa tietämystään ja pätevyyttään. Näin hänet hyväksytään nopeammin työyhteisöön ja hänen ideoitaan kuunnellaan. (Himberg 1996, 23-24.)

Suuremmissa kouluissa on yleensä omat toimintatavat, joilla uutta opettajaa yritetään auttaa sopeutumaan työyhteisöön. Pienissä kouluissa työhön tutustumista saatetaan pitää turhana, koska ajatellaan, että uusi opettaja oppii pian talon tavoille. Pieneen ryhmään pääseminen ei ole yhtään sen helpompaa kuin tulla suuren työyhteisön jäseneksi. Mikäli uusi työntekijä on aktiivinen, hän perehtyy uuden työpaikkansa käytäntöihin kyselemällä. (Himberg 1996, 23-24.)

Yksinään opettaja voi olla heikko. Ammatti on tunnetusti vaativa ja jatkuva esillä oleminen on raskasta, jos omat asiat eivät ole kunnossa. Oppilailta ei riitä välttämättä sympatioita opettajalle. Hyvänä ”henkivakuutuksena” voitaisiin pitää opettajakollegoita. Kouluissa pitäisi olla tilaa ja aikaa opettajien keskinäiselle ajatusten vaihdolle ja ideoinnille. Opettajien pitäisi mennä toistensa luokkaan ja antaa palautetta työtovereille. Henkisen kasvun takia ihmisen on tärkeää pystyä ottamaan vastaan rakentavaa kritiikkiä, arviointeja omasta työstään ja toisaalta vastaanottaa tunnustusta ja apua (Hämäläinen & Sava 1989, 31). Tuntuu



mahdottomalta ajatukselta, että opettaja kehittyisi omassa ammatissaan ilman toisilta opettajilta ja rehtorilta saatua palautetta (Lääperi 2000).

## 5.8 Arviointi

Arvioinnin tavoite koulutyössä on oppilaan ohjaaminen ja kannustaminen sekä edellytysten luominen itsearviointiin. Ohjaavuus ja kannustettavuus on helpommin toteutettavissa kuin aiemmin, koska arvostelu on yksilöllistä ja lapsen omiin kehitys- ja oppimistavoitteisiin pohjautuvaa. Aikaisemmin arviointi tapahtui etsimällä vertailukelpoisuutta oppilaiden välillä. Tänä päivänä haetaan vertailukelpoisuutta oppilaan tavoitteisiin. Ohjaavalla ja kannustavalla arvioinnilla pyritään lisäämään myös motivoituneisuutta koulun käyntiin. Oppilaan itsearvioinnin kehittäminen on iso muutos aiempaan kouluarviointiin. Itsearviointi on myös metakognitioiden kehittämisen väline. Arviointia pitäisi harjoittaa monipuolisesti. Opetussuunnitelman arviointiosuus muodostaa koulun oman arviointijärjestelmän, johon voidaan entisten arviointimuotojen lisäksi liittää virallisesti mukaan myös erilaiset tiedotteet, arviointikeskustelut, portfolioit tms. (Ekebom ym. 2000, 26-27.)

Laadullista arviointia on kokonaistilanteen olennaisten osien havainnointi ja päätelmien teko kerätystä havaintoaineistosta. Opettaja, oppijaryhmä tai oppilas arvioi sitä, millaista oma tai yhteistoiminta on tai millaisia tuloksia se tuottaa. Määrällistä arviointia on arvioitavan kohteen mittaaminen ja sen selvittäminen, miten esimerkiksi oppiminen on edistynyt. Ajoituksen mukaan arviointia jaotellaan kolmeen osaan. Diagnostinen arviointi tapahtuu ennen opetusta tai se voi olla oppimiskokonaisuuden alkuun ajoittuvaa oppilaiden lähtötason selvittämistä. Tulosten perusteella voidaan eriyttää opetusta. Formatiiivinen arviointi on oppilaiden oppimisen seuraamista opetuksen ja oppimisen edetessä. Lopuksi summatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan tietyn oppimiskokonaisuuden päättyessä oppimisen edistymisen selvittämistä. Absoluuttista arviointi on silloin, kun oppilaan suoritusta verrataan absoluuttiseen eli ennalta määriteltyyn kriteeriin tai tavoitteeseen. Suhteellista arviointi on silloin, kun oppijoiden oppimistuloksia suhteutetaan ja verrataan toisten oppijoiden tuloksiin. Tällöin arvosanat jaetaan ennalta sovitun jakauman mukaan. Tavoitearviointi tarkoittaa sitä, että arviointi suhteutetaan

oppimistavoitteisiin. Tavoitteet voivat olla oppijaryhmän tai oppilaan itselleen asettamia tavoitteita. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1993, 9-11.)

Koulukasvatuksen tärkein tavoite on oppilaan itsetunnon, minäkäsityksen kehityksen tukeminen. Arvioinnin osalta humanistinen ihmiskäsitys nousee oman toiminnan arvioinnin painottuessa. Itsearviointi liittyy osana oppimiseen. Koko oppimisprosessi korostuu arvioinnissa itse asetettujen tavoitteiden, oppimisprosessin ja –tuloksien kautta. Arvioinnin kautta tuetaan kasvatustavoitteita siten, että vertailua toisten oppilaiden tuloksiin ei tehdä. Kilpailu oppilaiden kesken heikentää motivaatiota ja saa heräämään negatiivisia tunteita muita ja itseään kohtaan. Tavoitteena on myönteinen minäkäsitys. (Koppinen ym.1993, 122-123.)

Arviointia on kaikki toiminta, jonka tarkoituksena on verrata saavutettuja tuloksia asetettuihin tavoitteisiin. Arvioinnin neljä päätehtävää ovat: toteava, motivoiva, ohjaava ja ennustava. Jos arvioinnin tulos ilmoitetaan sanallisesti, pistemäärillä tai numeroilla yms., on kyseessä arvostelu. Mittaamisella tarkoitetaan niitä toimenpiteitä, joilla saadaan kvantitatiivista tietoa arvioinnin tueksi. (Koponen 1995, 196.)

P.L Dresselin (1976) mukaan opetus on monimutkainen prosessi, joka sisältää valikoiman ajatuksia (käsitteet, arvot, taidot) sekä kokemuksen, joka on suunniteltu vaalimaan noiden ajatusten hallintaa. Opetusohjelman suunnittelussa täytyy tehdä valintoja. Valintojen onnistumista sekä opetuksen tehokkuutta tulee tutkia. Siksi arviointi on välttämätöntä opetuksessa. (Conner 1991, 179.)

Huoltajilla on oikeus saada tietää lastensa arvioinnin perusteista ja myös siitä, millä tavalla arvioinnin perusteita on noudatettu. Koulussa on siis mietittävä ja suunniteltava se, millä tavalla huoltajan oikeus saada tietoa arvioinnin perusteista toteutuu. Huoltajalla on myös oikeus pyytää arvioinnin uusimista rehtorilta esim. luokalle jättämistilanteissa tai päättöarvioinnin arvosanojen osalta. (Ekebom ym. 2000, 27.)

## 6 OPETTAJAN URAN ALKUA JA AMMATILLISTA KEHITYSTÄ TUKEVAT KOULUTUSMALLIT

Opettajien siirtyminen koulutuksesta työhön merkitsee uutta vaihetta hänen ammatillisen uran kehityskaaressa. Vaihetta voidaan pitää tärkeänä, koska sen yhteydessä opettajan on kohdattava useita epävarmuustekijöitä, jotka liittyvät opettajatovereihin, oppilaisiin, oppilaiden vanhempiin jne. Kouluun siirtymiseen liittyy myös voimakas sosialisatioprosessi, jossa tapahtuu sopeutuminen uuteen miljööseen, joka toisaalta on tuttu omilta kouluvuosilta. Seurauksena saattaa usein olla perinteiden jatkaminen ja aiempiin käytäntöihin sopeutuminen. (Niemi 1992, 74.) Opettajankoulutuksen vaikuttavuus häviää ja kouluissa ei tapahdu kehitystä, ellei uudella opettajalla ole mahdollisuutta toteuttaa saamiaan oppeja. Seuraavassa esitettävien koulutusmallien tarkoituksena on auttaa vastavalmistunutta opettajaa pääsemään työyhteisön jäseneksi sekä vahvistaa hänen ammatillista kehittymistään.

### 6.1 Työhöntulo-ohjaus

Niemen (1992) mukaan vain pieni osa opettajista on saanut työhöntulo-ohjausta koulussaan uran alussa. Suurin osa opettajista ei välttämättä saa minkäänlaista ohjausta. Työhöntulo-ohjaus on yleensä käytännön ohjausta, jonka aikana esitellään mm. koulun tiloja. Työhöntulo-ohjauksen sisällöiksi opettajat yhdistäisivät mielellään koulun rutiineihin tutustumisen ja pääsyn työyhteisön jäseneksi. Koulun rutiineihin tutustumisen avulla opettaja saa tietää koulun säännöt ja toimintaperiaatteet. Mitä nopeammin opettaja oppii koulun pyöryksen rutiinit, sitä nopeammin hän voi myös keskittyä opettamiseen. Jotkut opettajista eivät pidä perehdyttämistä kovinkaan tarpeellisena. Heidän mielestään olisi tärkeää tietää keneltä kysyä apua, mikäli ongelmia tulee. He eivät kuitenkaan kokeneet tarvitsevansa erillistä koulutusta ongelmien kohtaamiseen. Myös pienessä työyhteisössä toimivat opettajat eivät välttämättä pidä perehdyttämistä tarpeellisena. (Niemi 1992, 75-77.)

Työhöntulo-ohjaus on vielä nykyään suomalaisessa koulussa vähän käytetty ohjausmuoto. Silloin kun sitä käytetään, se painottuu koulun rutiinien ja käytännön asioiden opastamiseen. Mikäli opettajista halutaan kehittää uudistajia ja omaa työtään kehittäviä ammattilaisia, on työhöntulo-ohjauksella tärkeä funktio. Sen tulisi rohkaista uutta opettajaa etsimään omaa rooliaan koulu yhteisön rakentavana jäsenenä. Työhöntulo-ohjaus olisi tällöin kollegiaalinen prosessi, jossa arvioidaan koulun kehittämisen haasteita ja opettajien panosta kehityksen eteenpäinviemiseksi. (Niemi 1992, 82.)

## 6.2 Induktioprojekti

Opettajan koulutuksen ja työelämän välissä on problemaattinen siirtymävaihe, induktiovaihe, joka voi sisältää itsereflektion katkeamisen, omien tavoiteasettelujen madaltumisen ja selviämisstrategioiden kehittelyn. Induktiovaiheessa tarvitaan usein uusia kognitiivisia ja pedagogisia ratkaisuja, jotka auttavat nuorta opettajaa refleктоimaan työkontekstiaan. (Järvinen 1999, 261.)

Tampereen yliopistossa käynnistyi vuonna 1994 Opetusministeriön rahoittama ns. Induktioprojekti. Projekti oli täydennyskoulutusohjelma sellaisille vastavalmistuneille opettajille, jotka olivat työttöminä tai vain osa-aikaisesti työllistettyjä. Osanottajat valittiin koulutusohjelmaan haastattelun sekä etukäteen kirjoitetun esseen perusteella. Hakijoista koulutukseen hyväksyttiin 19, joista puolet olivat luokanopettajia ja toinen puolikas aineenopettajia. Koulutuksessa käsiteltiin erilaisten työpajojen avulla mm. reflektiivistä oppimista, henkilökohtaisia oppimispäiväkirjoja ja itsearviointin portfoliota, luokassa tapahtuvan havainnoinnin työvälineitä, koulukulttuuria ja oppijoiden erilaisuutta. Osallistujat saivat kotitehtäviä, jotka kytkeytyivät käsiteltäviin aiheisiin. Kotitehtävänä oli myös kehitysesseiden kirjoittamista. Samalla he kirjasivat tärkeinä pitämiään ideoita ja ajatuksia päiväkirjaan. Kurssin aikana pidettiin ohjaavien opettajien johdolla didaktisia seminaareja. Koulutukseen osallistujat saivat mentorikseen kokeneen opettajan. Mentorit olivat osallistuneet omalle koulutusjaksolle ennen ohjelman alkua ja tapaamisiin sen kuluessa. Koulutukseen osallistujat hankkivat ”koulukokemusta”

opettamalla omassa tai mentoropettajan luokassa. Lopuksi osanottajat tekivät projektityön valitsemastaan aiheesta. (Järvinen 1999, 261-263.)

Tässä projektissa tuli ilmi, että henkilökohtainen portfolio on tärkeä työväline pyrittäessä parantamaan aloittelevan opettajan identiteettiä ja opetustaitoja sekä tukemaan henkilökohtaista kasvua. Portfolio antaa nuorelle opettajalle perspektiivin oman kehityksen ja tunteiden tarkasteluun. Portfolion avulla aloitteleva opettaja on kykenevä kyseenalaistamaan ja uudelleen konstruoimaan omia uskomuksiaan, mielikuviaan ja oletuksiaan opettamisesta ja opettajan työstä. Näiden asioiden työstämisessä auttoi kokeneen mentorin tuki. (Järvinen 1999, 263-264.)

### 6.3 Mentorointi

Mentorointi on kiinteä ja kehittyvä vuorovaikutussuhde kokeneen seniorikollegan (mentori) ja vähemmän kokeneen juniorikollegan (suojatti) välillä. Vuorovaikutuksessa kokenempi kollega antaa tukea, ohjausta ja palautetta suojoitin urasuunnitelmista ja henkilökohtaisesta kehittymisestä. Mentoroinnin avulla suojatti vahvistaa mahdollisuuksiaan kohti parempia saavutuksia ja tuloksellista toimintaa. Yleensä mentorit kuvataan henkilöksi, jotka sitoutuvat tukemaan ja auttamaan suojattien ammatillista tai persoonallista kehittymistä tai molempia. Mentorin voidaan siis katsoa reagoivan niihin tarpeisiin, jotka ovat toisen elämän kannalta kriittisiä. Ohjaajan ja ohjattavan suhde voi olla epävirallinen tai virallinen. Epävirallinen suhde syntyy usein spontaanisti ilman, että organisaatio puuttuu asiaan. Viralliset suhteet ovat taas organisaation johtamia ja sanktioimia. (Ruohotie 2000, 222-223; Juusela, Lillia & Rinne 2000, 15.)

Mentorparin (suojatti ja mentor) tulisi tehdä kirjallinen mentorointisopimus, josta käy ilmi toiminnan tavoitteet ja käytännön järjestelyt. Kirjallisen sopimuksen avulla sovitaan yhdessä tavoitteista ja sitoudutaan molemmin puolin noudattamaan niitä. Sopimuksen avulla selkeytetään mentorin ja suojoitin rooleja, tehdään selväksi kummankin odotukset, sovitaan prosessin kestosta ja tapaamisten tiheydestä. Mentorparin tulee miettiä myös yleisiä pelisääntöjä, kuten suhteen luottamuksellisuutta, avoimuutta ja palautteen antoa. (Juusela ym. 2000, 36-37.)

Mentoroinnin lähtökohtana voidaan pitää jatkuvaa työssä oppimista. Oppiminen olisi saatava osaksi elämää, niin ettei se tunnu ylimääräiseltä lisältä. Tarkoituksena on innostaa ihmisiä luomaan, keksimään, luottamaan itseensä ja toimimaan niin, ettei anneta olemassa olevan roolikulttuurin lannistaa työnsä kehittäjää. Oppimisen taidot, oppimisen tehostaminen, kokemuksellinen oppiminen, yhdessä oppiminen ja osaaminen sekä tiedon jakaminen ovat avainsanoja mentoroinnissa. Varsinkin vastuun ottaminen omasta kehitymisestä painottuu mentoroinnin keskeisenä sisältönä. (Juusela ym. 2000, 9.)

Mentorointiin liittyi aiemmin käsitys, että se kasvattaa ja kehittää varmuuden ja turvallisuuden tunnetta. Tämä tilanne on muuttunut. Sekä kokeneet työntekijät että vasta-alkajat tuntevat samaa epävarmuutta työpaikkansa jatkuvuudesta ja ovat siksi äärimmäisen riippuvaisia toisista ihmisistä taitojen ja pätevyyden hankkimisessa sekä oman identiteetin rakentamisessa. Aiemmin oli selvää, että kauemmin työssä olleet ohjaavat ja tukevat noviiseja. Nykyään myös vanhemmista työntekijöistä tulee oppijoita, koska vakaisissa oloissa uransa luoneet eivät enää välttämättä ole asiantuntijoita. Mentorointi antaa vanhemmille työntekijöille mahdollisuuden oppia nuorten kanssa nuoremman sukupolven arvoja, tarpeita ja näkökulmia. (Ruohotie 2000, 224.) Epävarmuus, esimerkiksi pätkätöiden takia, on lisääntynyt myös koulumaailmassa.

Mentorointi tulee pitää kuitenkin erillään työhön opastuksesta ja -ohjauksesta. Mentoroinnin avulla ei ole tarkoitus perehdyttää tulokasta työhön tai auttaa yksilöä ratkomaan ristiriitoja tai ongelmia (Juusela ym. 2000, 20). Monilla työpaikoilla työhön perehdyttäminen luetaan mentoroinniksi tai päin vastoin.

### **6.3.1 Helsingin opetustoimen malli mentoroinnista**

Syksyllä 2000 Helsingin opetusvirasto aloitti kehittämishankkeen, jonka tarkoituksena oli tukea nuoren opettajan työssä jaksamista ja alalla pysymistä. Tarve hankkeelle ilmeni kodin ja koulun yhteistyön kehittämisprojektin yhteydessä, jolloin kouluttajat huomasivat, ettei uusilla opettajilla ole valmiuksia vanhempien kohtaamiseen. Sitä kautta he väsyivät omassa työssään. Kaksi kaupungin pedagogista

yhteyshenkilöä lähti kehittämään koulutusta, jonka kaupunki lupasi rahoittaa kolmen vuoden ajan. Koulutuksen tarkoituksena oli tarjota henkistä tukea uudelle opettajalle, opetustaitojen ohjaamisen sijasta. Uudet opettajat pyrkivät usein selviytymään yksin ongelmistaan. Työn aloittamista voidaan pitää sellainen vaiheena, jossa tarvitaan tukea ja työhön ohjausta. (Hiillos 2002; Nissilä 2001 a, 10-11.)

Koulutuksesta informoitiin Helsingin rehtoreita ja uusia opettajia syksyllä kirjeitse 2000. Koulutukseen ilmoittautui kolme vastavalmistunutta luokanopettajaa, jotka haastateltiin ennen koulutuksen alkua. Kouluttajat kokivat tärkeäksi sen, että uraansa aloittelevat opettajat, aktorit, tiesivät minkälaiseen projektiin olivat ryhtymässä. Jokainen aktor, sai itselleen ohjaajan eli mentorin, joka oli vanhempi opettajakollega. Mentoreiksi oli valikoitunut opettajia, joilla oli paljon kokemusta opettamisesta ja tiettyä ”näkemystä” opettajana toimimisesta. Heidän toivottiin olevan myös ”kehittäjiä”, jotka haluavat kehittyä omassa ammatissaan ja samalla jakaa toisille opettajille omaa tietämystään ja kokemuksiaan. Mentoroinnissa pidettiin tarkoituksenmukaisena, että aktor ja mentor tulevat eri kouluista ja eri opettajanhuoneista. Heidän oli tarkoitus tavata toisiaan vähintään kerran kuussa. Jotkut parit käyttivät kommunikointiin sähköpostia tai he vaihtoivat kuulumisia puhelimitse. Mentor ja aktor kävivät myös tutustumassa toistensa kouluihin ja luokkiin. Näiden vierailupäivien aikana he seurasivat toistensa toimintaa työyhteisössä ja luokassa. (Hiillos 2002.)

Vuoden aikana oli kolme yhteistä tapaamista, joihin kaikki mentorparit ja kouluttajat osallistuivat. Ensimmäisellä kerralla tutustuttiin toisiin ja muodostettiin mentorparit, sekä laadittiin viralliset sopimukset. Aktor ja mentor laativat virallisen sopimuksen, johon kirjattiin, kuinka usein he tapaavat, millä muilla tavoilla pidetään toisiin yhteyttä ja mikä on luottamuksellisuuden aste. Viralliseen sopimukseen aktor kirjasi myös niitä asioita, mitä hän halusi käsitellä mentorin kanssa. Väliseminaarissa käsiteltiin yhdessä joitain keskeisiä asioita esim. rentoutumista ja ammattikirjallisuutta. Loppuseminaari järjestettiin toukokuussa, jossa parit arvioivat toimintaansa ja syksyllä asettamiensa tavoitteiden toteutumista. (Hiillos 2002.)

Mentor koulutus oli kaikkien osallistuneiden mielestä varsin onnistunut. Aktorit pitivät koulutuksen suurimpana antina sitä, että heillä oli joku aikuinen, jonka tehtävänä oli kuunnella heidän ongelmiaan ja samalla tukea opettajuuden kehittymistä. Uusilla opettajilla elämä pyöri hyvin paljon opettamisen ympärillä, joten ajan jakaminen koulutyölle ja yksityiselämälle saattoi olla vaikeaa. Mentor oli sellainen henkilö, jolle saattoi purkaa työasioita, eikä perheenjäseniä ja ystäviä tarvinnut kuormittaa. Mentoritkin kokivat saaneensa uutta puhtia työhönsä, mutta he jäivät kaipaamaan lisäkoulutusta oman toimintansa kehittämiseen. Koulutuksen suunnittelijat olivat tyytyväisiä toimintaan, mutta he löysivät myös kehitettäviä asioita seuraavana vuonna järjestettävää koulutusta varten. Aktorit pitivät tärkeänä, että mentorointi olisi alkanut jo heti syksyllä, koska varsinkin silloin on tarvetta kokeneemman kollegan mielipiteille. Samalla voitaisiin tutustua muihin uusiin opettajiin. (Hiillos 2002.)

Kouluttajien mielestä mentoroinnin suurimmaksi ongelmaksi nousi se, ettei uusia opettajia saada näkemään mentoroinnin tarpeellisuutta. Nuoret opettajat ovat uraa aloittaessaan täynnä intoa ja kuvittelevat selviävänsä kaikesta yksin. Uusi opettaja ei välttämättä näe sitä, että hän jaksaisi työssään paremmin mentoroinnin avulla. Tämän takia rehtoreiden tulisi innostaa uusia opettajia osallistumaan mentorointiin. Myös opettajien parempi työssä jaksaminen motivoi rehtoreita suosittelemaan alaisilleen koulutusta. Kouluttajat menivätkin seuraavana vuonna esittelemään koulutusta Helsingin kaupungin rehtoreidenkokoukseen. Kokouksessa he tutustuttivat rehtorit mentorointiin ja sen tavoitteisiin. (Hiillos 2002.)

#### **6.4 Perehdyttäminen**

Suomalaisen kasvatusalan tilaa arvioinut kansainvälinen arviointiryhmä on kiinnittänyt huomiota erityisesti siihen, että uran alkuvaihetta ei tueta maassamme tarpeeksi. Arviointiryhmä onkin esittänyt ns. induktiovaiheen toteuttamista eli aloitteleville opettajille suunnatun ohjausjärjestelmän kehittämistä heidän ensimmäisten työvuosiensa tueksi. Tällainen induktiovaihe voisi käsittää käsittää sekä intensiivistä yhteistyötä kokeneempien kollegoiden kanssa että seminaarijaksoja



yliopistolla, jossa reflektoitaisiin ja kohdennettaisiin keskustelua niihin kokemuksiin, joita vastavalmistuneet opettajat ovat työssään kokeneet. (Kiviniemi 2000, 64-65.)

Ensimmäisten uravuosien on katsottu olevan keskeisiä opettajien ammatillisen identiteetin kehittymisen ja ammattiin sosiaalistumisen kannalta. Opettajankoulutus voisi tarjota tukeaan tässä tärkeässä kehitysvaiheessa. Myös oppilaitoksilla, joihin nuori opettaja tulee, on oma vastuunsa opettajiensa perehdyttämisestä. Näin aloittelevien opettajien ohjauksessa ja perehdyttämisessä on kyse suuresta yhteistyöhaasteesta kunnallisen koululaitoksen ja opettajankoulutuksen välillä (Kiviniemi 2000, 64-65.)

#### **6.4.1 Uusien opettajien perehdyttämiskoulutus**

Jyväskylän yliopisto ja kaupunki ovat olleet mukana suunnittelussa ja järjestävinä osapuolina uusien opettajien perehdyttämiskoulutus –hankkeessa. Koulutus on opetushenkilöstölle suunnattua täydennyskoulutusta, jonka rahoittaa alustavien suunnitelmien mukaan Opetushallitus. Siten se olisi osallistujille maksutonta. Perehdyttämiskoulutuksen kohderyhmänä ovat vastavalmistuneet yleissivistävän koulutuksen eli perusopetuksen ja lukion opettajat. Koulukseen olisi hyödyllistä saada näkemysten ja kokemusten vaihdon takia juuri työtään aloittelevien lisäksi myös vuoden tai pari työssä olleita opettajia. (Pesonen 2002.)

Perehdyttämiskoulutuksen perustamisidea lähti siitä, että Jyväskylän yliopiston Chydenius-Instituutissa huomattiin työhön perehdyttämisen suuri tarve. Sama tarve näkyi myös monissa kouluissa ympäri Suomen maata. Useissa kouluissa ja oppilaitoksissa on jo oman talon sisällä niin paljon erilaista henkilökuntaa ja erilaisia toimenkuvia, työtavoista ja arkipäivän rutiineista puhumattakaan, että uuden opettajan on vaikeaa päästä tähän kaikkeen sisälle. Olisi tärkeää, että uusi työntekijä saisi tuekseen heti uran alussa ainakin yhden henkilön, jonka puoleen kääntyä mieltä askarruttavissa tilanteissa. Näin uuteen työyhteisöön ja –ympäristöön tutustuminen sujuisi vaivattomammin, uusien kontaktien solminen toisiin kollegoihin olisi helpompaa ja organisaatio kokonaisuutena alkaisi hahmottua selkeämmin.

Perehdyttämiskoulutuksen syntyyn vaikutti myös opettajien siirtyminen muille aloille. (Pesonen 2002.)

Perehdyttämiskoulutuksen, kuten myös edellä esitettyjen koulutusten, tarkoituksena on ennen kaikkea uraansa aloittelevan opettajan tukeminen. Uusi opettaja saa koulutuksen avulla kanavan käsitellä niitä ongelmia, joita hän kohtaa työelämässä siirtyessään. Koulutuksen avulla pyritään lisäämään esimerkiksi valmiuksia erilaisten työyhteisöjen, oppijoiden ja yhteistyötahojen kohtaamiseen. Erilaisten oppijoiden kohtaaminen on opetettavasta aineesta riippumaton asia ja sen tähden jokaisella opettajalla tulisi olla valmiuksia siihen. Perehdyttämiskoulutuksen avulla nuori opettaja voi kehittää omaa kasvatustietämystään tai parantaa vaikkapa työssä jaksamistaan. Yksi tavoite on myös se, että opettaja mieltäisi itsensä osaksi kunnan laajaa työntekijäjoukkoa. Suomeen on tulossa yhtenäinen peruskoulu, jossa työskentelee monenlaisia opettajia. Opettajille tarvitaan jotakin yhtenäistävää tekijää, esimerkiksi uran alkuun sijoittuvaa perehdyttämiskoulutusta, joka olisi yhdenlainen foorumi ”yhteisen kielen” löytämiseen. (Pesonen 2002.)

Perehdyttämiskoulutuksen sisältö on edelleen aika suppea ja siellä käsiteltävät asiat voivat olla varsin yleisiä ja pinnallisia, koska kyseessä on vain laajuudeltaan kolmen opintoviikon koulutus. Pääperiaatteena on, että koulutukseen otetaan sellaisia ns. ei-ainehallinnallisia sisältöjä, mihin ei ole puututtu riittävästi peruskoulutuksessa tai joihin kaivataan opettajien ja työyhteisöjen taholta lisäkoulutusta. (Pesonen 2002.)

”Perustyövälineitä” perehdyttämiskoulutuksessa ovat keskustelu ja reflektointi. Uudet oppimisympäristöt tarjoavat monipuolisia kanavia näiden toteuttamiseen. Nykyaikainen teknologia mahdollistaa reaaliaikaisen keskustelun, oppimistehtävien tekemisen, materiaalin hankinnan ja tutoroinnin sähköisen verkostojen kautta. Perehdyttämiskoulutuksessa olisi tarkoitus hyödyntää näitä mahdollisuuksia, lähiopetuksen tärkeyttä silti unohtamatta. Jokaisella koulutuspaikkakunnalla toimii tutorin ohjaama pienryhmä, joka kokoontuu säännöllisin väliajoin keskustelemaan luentojen ja alustuksien herättämistä ajatuksista tai opettajan työssään kohtamista ongelmista. (Pesonen 2002.)

Mentorit ja tutorit ovat siis olennainen osa myös perehdyttämiskoulutusta ja vastavalmistuneiden opettajien ohjausta. Heidän koulumaailmasta saamansa kokemus voi tuoda uusia näkökulmia nuorten opettajien näkemyksiin. Mentor-opettajia löytyy jo laajasti ympäri Suomen maan. Chydenius-Instituutti kouluttaa ja on kouluttanut heitä jo jonkin aikaa toimimaan uusien opettajien tukena. Laajan mentor-verkoston avulla pyritään löytämään koko ajan lisää uusia mentor-opettajia. Perehdyttämiskoulutuksessa mentor voi olla kuka tahansa kokeneempi opettaja, jolla on halua ja intoa paneutua perehdyttämistoimintaan. Mentor-opettajan kanssa toimiminen on hyvin vastavuoroista: uusi opettaja saa tukea työkokemusta omaavalta kollegalta, jonka puolestaan tulisi nauttia aktorin uusista ja tuoreista ideoista. Valtakunnallisesta mentor-koulutuksesta ei saa palkkaa ja ohjauksesta saatava maksukaan ei ole suuri. Oma halu, pitkä kokemus ja näkemys työstä ovat ratkaisevia. Mentor-opettaja voi olla oman koulun opettaja, mutta ei ole huono ratkaisu, jos mentor tulisi vaikkapa naapurikoulusta. Käytännön ratkaisujen takia on koettu kuitenkin helpommaksi, jos mentor on samasta koulusta kuin perehdyttämiskoulutukseen osallistuva vastavalmistunut opettaja. (Pesonen 2002.)

Koulutus suunniteltiin alkavaksi jo syyskuussa 2001. Se ei kuitenkaan toteutunut, koska ilmoittautuneita oli ainoastaan 11. Koulutus oli suunniteltu kaiken kaikkiaan 60:lle opettajalle Kokkolassa, Hämeenlinnassa ja Jyväskylässä. Perehdyttämiskoulutusta markkinoitiin tehokkaasti: koulutuspaikkakunnilla ilmestyvissä lehdissä useamman kerran, internetissä sekä vastavalmistuneille opettajille postitetulla kirjeellä. Koulutukseen hakuaikaa myös jatkettiin. Tulijoita ei kuitenkaan ollut tarpeeksi. Syiksi tähän epäillään mm. nuorten opettajien heikkoa mahdollisuutta irrottautua työstään koulutuksen ajaksi, taloudellisten ja muiden resurssien vähäisyyttä osallistua kyseiseen koulutukseen (esim. matkat ovat liian pitkiä, yöpymiset maksavat, palkattomat vapaat, sijaiset ja niiden palkkaus jne.). Myös koulutuksen nimi on voinut olla negatiivisia ennakoasenteita herättävä. Monet vastavalmistuneet opettajat eivät ehkä mieltäneet oikeita asiasisältöjä perehdyttämiskoulutukseen nimen takia. Perehdyttämiskoulutuksen esittely- ja kutsukirjeet postitettiin ehkä vääränä ajankohtana: useat vastavalmistuneet eivät tiedä vielä keväällä, missä työskentelevät seuraavana syksynä. (Pesonen 2002.)

Perehdyttämiskoulutuksen tulevaisuuden visiona on koulutuspaikkakuntien lisääminen siten, että kaikilla vastavalmistuneilla opettajilla olisi mahdollisuus saada koulutusta kunnan koosta ja sijainnista riippumatta. Uuden teknologian avulla koulutusta on mahdollista hajauttaa ympäri Suomen. Näin myös lähiopetuksen läsnäolo-ongelma eliminoituisi. Monet opettajat olivat epävarman ja -vakaan työtilanteensa takia. Vastavalmistuneiden kannalta olisi hyvä, jos koulukseen voisi tulla mukaan myöhemminkin. ”Mattimyöhäisille” olisi annettava mahdollisuus liittyä perehdyttämiskoulutukseen jo sen alettua. Koulutuksen aloitusajankohdaksi on suunniteltu syksyä.

Perehdyttämiskoulutusta arvioidaan joka osapuolten kanssa sekä kirjallisesti että suullisesti. Siitä on suunniteltu tehtävän lopuksi yhteinen raportti, jossa olisi koulutuksen kehittämissuhteita ja monipuolista arviointia. (Pesonen 2000.).

Olisi muistettava, että perehdyttämiskoulutuksesta ei muodostu liian kuormittava, sillä uudella opettajalla riittää muutenkin töitä ensimmäisinä vuosina. Perehdyttämiskoulutuksen pitäisi olla ennen kaikkea työntekijää tukevaa ja kannustavaa. (Pesonen 2002.)

## 7 TUTKIMUSONGELMAT

1. Kuinka opettajat ovat kokeneet uransa alkuvaiheen?
  - 1.1 Millaisia haasteita vastavalmistuneet opettajat ovat kohdanneet kentällä?
  - 1.2 Kuinka riittävät ”ei-ainehallinnalliset” valmiudet opettaja on saanut peruskoulutuksesta työssään toimimiselle?
  - 1.3 Keneltä opettajat ovat saaneet apua / tukea uransa alussa?
  - 1.4 Millaista saatu apu / tuki on ollut?
  
2. Millaista perehdyttämiskoulutusta uransa aloittavat opettajat tarvitsevat?
  - 2.1 Minkälaisia sisältöjä koulutuksessa pitäisi olla?
  - 2.2 Miltä taholta opettajat haluavat koulutusta?
  - 2.3 Minkälaisia työskentelymuotoja koulutuksessa tulisi käyttää?
  - 2.4 Missä määrin opettajat ovat valmiita sitoutumaan koulutukseen?

## 8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 8.1 Tutkimuksen metodinen lähtökohta

Käytimme tässä tutkimuksessa kvantitatiivista tutkimusotetta, joka pyrkii kvantifioimaan eli määrällistämään tutkittavat ilmiöt. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tutkimuksemme olisi täysin vastakohta kvalitatiiviselle eli laadulliselle tutkimukselle. Tutkimuksessamme käytimme sekä määrällisiä ja laadullisia aineiston analysointimenetelmiä.

Kvantitatiivisen tutkimuksen taustalla on realistinen ontologia, jonka mukaisesti todellisuus rakentuu todettavissa olevista asioista. Kvantifioituja muuttujia voidaan käsitellä erilaisin tilastomatematisin menetelmin. Näin pystytään tekemään päätelmiä empiirisistä ilmiöistä, voidaan löytää systemaattisia säännönmukaisuuksia tai satunnaisia tekijöitä, arvioida ilmiöiden välisiä yhteyksiä ja erotella ilmiöitä toisistaan. Monimuuttujamenetelmät ovat keskeisiä apuvälineitä, kun yritetään hallita usein varsin monimutkaisia todellisuuksia. Kvantitatiivinen tutkimusote tavoittelee objektiivisuutta ja luotettavuutta. Tieteellinen tutkimus pyrkii aina myös tarkkuuteen ja systemaattisuuteen. (Heikkilä 1999, 15-19; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 137; Metsämuuronen 2000, 10; Soininen 1995, 34.) Metodien valintaan vaikutti se, että halusimme suorittaa tutkimuksen tietyille joukolle, joka on suhteellisen helposti tavoitettavissa. Metodien valintaa tuki myös se, että vastaukset tutkimusongelmiin on löydettävissä tieteellisen metodein. Tutkimusaineistomme on laaja pelkästään laadullisin menetelmin käsiteltäväksi, joten päädyimme määrällisiin menetelmiin. Koska aineistomme käsittää yli 30 tutkittavaa (n=75) kvantifiointi on perusteltua (Soininen 1995, 114). Syvensimme kvantitatiivisesti hankittua aineistoa kyselylomakkeen kvalitatiivisilla osioilla.

Tutkimuksemme edustaa survey-tutkimustyyppiä. Survey-tutkimus kohdistuu yleensä jonkun populaation ominaisuuksien tutkimiseen strukturoidun kyselyn tai haastattelun avulla. Suunnitelmallinen kyselytutkimus soveltuu kvantitatiiviseen tutkimukseen. Survey-tutkimus on suhteellisen vaivaton ja taloudellinen tapa kerätä

aineistoa. Tässä tutkimuksessa käytimme kyselylomaketta aineistonkeruuvälineenä. (Soininen 1995, 75.)

## 8.2 Tutkimukseen osallistuneiden kuvaus

Valitsimme harkinnanvaraisesti ne tutkittavat henkilöt, joille kyselylomake lähetettiin. Harkinnanvarainen otanta eli tarkoituksenmukainen otanta merkitsee sitä, että tutkija poimii otokseen sellaiset tapaukset, jotka hänen harkintaansa perustuen edustavat hyvin hänen tarpeitaan (Soininen 1995, 103). Lähetimme kyselylomakkeen 114:lle Jyväskylässä, Jyväskylän maalaiskunnassa, Muuramessa tai Laukaassa toimivalle opettajalle. Tutkittavat oli valittu tutkimukseen heidän opettajaksi valmistusvuotensa perusteella. Otimme mukaan kaikki Jyvässeudulla työskentelevät opettajat, jotka olivat valmistuneet yliopistoista vuosina 1995, -96 tai -97. Näillä opettajilla on todennäköisesti työkokemusta yli kolme vuotta. Tämä valintakriteeri perustui aiemmin esittämiimme teorioihin, joiden mukaan opettaja on urakehityksessään ohittanut jo alun kuohunta- ja kriisivaiheet ja voi näin tarkastella uransa alkua objektiivisesti. Tutkittavien henkilöiden valinta ja kyselyn toteutus onnistui kuntien opetustoimien avustuksella. Kyselylomakkeita lähetettiin Jyvässeudulla työskenteleville aineen-, luokan- ja erityisopettajille. Alustavien suunnitelmien mukaan myös Uuraisten kunnan opettajat kuuluivat tutkimusryhmäämme, mutta paikkakunnalta ei löytynyt yhtään hakukriteerejä täyttävää opettajaa. Valitsimme edellä mainitut kunnat tutkimukseemme siksi, koska niillä on yhteistyötä opetustoimien kesken.

Taulukko 1 Vastaajien työskentelykunnat

Työskentelykunta	Vastanneiden määrä	%
Jyväskylä	40	54
Jyväskylän mlk	25	33
Muurame	7	9
Laukaa	3	4
Yhteensä	75	100

Tutkimukseemme liittyvään kyselyyn vastanneista (n=75) 64 % oli naisia ja 36 % miehiä. 49 % vastaajista toimi luokanopettajana, 41 % toimi aineenopettajana ja vain 7 % vastaajista oli erityisopettajia (taulukko 2). Kaikki vastaajat olivat koulutukseltaan päteviä toimimaan ammatissaan (suoritettu korkeakoulututkinto).

Taulukko 2 Kyselyyn osallistuneet opettajat (n=75)

	Aineenopettaja %	Luokanopettaja %	Erityisopettaja %	Yhteensä %
Nainen	24	31	9	64
Mies	17	19	-	36
Yhteensä	41 (n=31)	50 (n=37)	9 (n=7)	100 (n=75)

49 % vastanneista opettajista työskenteli kaupunkikoulussa, 36 % vastanneista oli taajamakoulun opettajia ja maaseudulla tai haja-asutusalueiden kouluissa työskenteli 15 % opettajista.

Eniten vastanneita opettajia oli kouluista, joissa oppilaita oli enemmän kuin 400. Pienillä kouluilla, joissa oppilaita oli alle 80, työskenteli ainoastaan 9 opettajaa eli 12 % vastanneista. Suurin osa (67 %) vastanneista oli valmistunut Jyväskylän yliopistosta (taulukko 3).

Suurin vastaajaryhmä muodostui vuonna 1997 valmistuneista opettajista, joita oli 39 % vastaajista. Vuonna 1995 valmistuneita oli 20 % ja vuonna 1996 valmistuneita 24 %. Muina vuosina valmistuneita oli 17 % vastaajista.



Taulukko 3 Vastanneiden valmistumispaikkakunnat

Tutkinnon suorittamispaikka	F	%
Jyväskylä	50	66.7
Joensuu	5	6.7
Kajaani	4	5.3
Helsinki	4	5.3
Savonlinna	3	4.0
Rovaniemi	3	4.0
Turku	2	2.7
Oulu	2	2.7
Hämeenlinna	1	1.3
Kokkola	1	1.3
<b>Yhteensä</b>	75	100 %

Vastaajien keskimääräinen työkokemus oli noin neljän vuotta. Vastanneiden iät vaihtelivat 26:sta ikävuodesta 52:een ikävuoteen. Eniten vastaajia oli 30-31 vuotiaissa. Nämä muodostivat 41 % koko vastaajajoukosta.

### 8.3 Kyselylomake ja tutkimuksen mittarit

Tutkimusongelmat muutetaan kvantitatiivisessa tutkimuksessa mitattavaan muotoon (Erätuuli, Leino ja Yli-Luoma 1994, 15). Saadaksemme vastauksia tutkimusongelmiin laadimme kyselylomakkeen (liite1), jolla hankimme tutkimuksemme aineiston. Tutkittavat saivat kyselylomakkeen mukana myös saatekirjeen (liite 1), jonka välityksellä pyrimme motivoimaan ja ohjeistamaan vastaajia. Saatekirjeessä kerroimme tutkimusaiheen ajankohtaisuudesta ja tutkimuksen tarkoituksesta. Saatekirjeellä voidaan Heikkilän (1999, 60-61) mukaan vaikuttaa siihen, innostuuko vastaaja täyttämään kyselylomakkeen. Suomalaisille tulee kyselylomakkeita ja muita selvityspyyntöjä niin paljon, ettei ole kovin helppo saada ihmisiä suostumaan tutkimushenkilöiksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 185). Yliopiston läheisyydestä johtuen Jyväskylän ja sen lähikuntien opettajat saavat runsaasti kyselylomakkeita täytettäväkseen. Useat kasvatustieteellistä tutkimustyötä tekevät tarvitsevat kyselylomakkeilla kerättyä aineistoa. Vastausprosentin kasvattamiseksi uusimme kyselyn joulukuussa 2001 ja tammikuussa 2002. Karhuaminen joudutaan toistamaan yleensä kaksi kertaa (Hirsjärvi ym 1997, 183).

Kyselyn etuna oli se, että vastaustilanne oli neutraalimpi kuin esimerkiksi haastattelutilanteessa. Lomakkeen kysymykset olivat myös kaikille vastaajille yhdenmukaisia. Jyväskylässä ja Jyväskylän maalaiskunnassa kyselylomake toimitettiin tutkimukseen osallistuville keskitetysti kuntien opetustoimien kautta sisäisellä postilla. Laukaan ja Muuramen opettajat saivat kyselylomakkeet suoraan työpaikoilleen postitettuina. Kun kysely lähetetään jonkin organisaation, instituution tai yhteisön välityksellä, vastausprosentti muodostuu yleensä hieman perinteisen postikyselyn vastausprosenttia korkeammaksi. (Hirsjärvi ym. 1997, 172-183; Järvenpää & Kosonen 1999, 24; Soininen 1995, 79-114.)

Kyselylomakkeen alkuun on hyvä sijoittaa sellaisia kysymyksiä, joihin vastaaminen on helppoa. Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen ensimmäisen osan tarkoitus oli selvittää tutkimuksen riippumattomia muuttujia eli tutkimushenkilöiden taustatietoja. Tämän osan kysymykset kartoittivat pääasiassa täsmällisiä tosiasiatietoja. Muodoltaan ne olivat suurimmaksi osaksi valmiiksi strukturoituja, erilaisia vastausvaihtoehtoja tarjoavia monivalintakysymyksiä. Strukturoitu kyselylomake onkin usein tarkoituksenmukaisin aineistonkeruutapa suuremmalle joukolle kohdistetuissa tutkimuksissa, koska niiden koodaus ja analysointi on helpompaa ja aikaa säästävää kuin avoimien kysymysten. (Heikkilä 1999, 46-51; Hirsjärvi ym. 1997, 192-200; Robson 1997, 243- 252.)

Kyselylomake muodostui viidestä eri osasta. *Ensimmäisessä osan* avulla pyrimme saamaan tutkimukselle oleellisia taustatietoja. Näitä olivat sukupuoli, ikä, työpaikkana toimiva koulu ja sen koko, ammatti ja suoritettu tutkinto, opettajatutkinnon suorittamisvuosi ja -paikka sekä opettajakokemus. Pyrimme kysymään taustatietoja monipuolisesti, jotta saisimme selville mahdollisia selittäviä muuttujia tutkittaviin asioihin nähden. Koska kysymyksiä ei voi tiedonkeruun jälkeen enää muuttaa, halusimme useilla taustatietoja kartuttavilla kysymyksillä saada mahdollisimman paljon tietoa käytettäväksemme. Jätimme käsittelemättä ainoastaan kysymyksen, jossa tiedusteltiin opettajan sivu- tai erikoistumisaineita. Näitä muuttujia oli vaikea käsitellä, koska sivuaineet ovat sisällöltään erilaisia tai opintoviikkomääriltään eri laajuisia kussakin yliopistossa.

Yksi tutkimuksen tekijän oleellisia kysymyksiä on, miten tai millä tekniikalla tutkittavaa ilmiötä on järkevintä mitata. Mittari ja mittayksikkö voivat luonnollisesti vaihdella, kuten tutkimuksestammekin käy ilmi. Mittarin jokaisen osion on noustava tutkimuksen taustasta ja osioiden pitää olla yhteydessä tutkimuksen ongelmiin. Sen, kuinka tieto mitattavasta kohteesta kootaan, määrää ongelmanasettelu ja ongelmien luonne. (Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 15-35.) Mittarin käytön perusajatuksena on pyrkimys havainnoida ilmiötä mahdollisimman objektiivisesti (Metsämuuronen 2000, 43).

Tutkimuksessamme esiintyi riippuvia muuttujia kyselylomakkeen toisessa, kolmannessa, neljännessä ja viidennessä osassa. Riippuvaksi muuttujaksi nimitetään tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä, tekijää, jota tarkkaillaan ja mitataan määrittäessä riippumattoman muuttujan vaikutuksia. Tutkimus kohdistuukin usein riippuvaan muuttujaan ja siinä tapahtuviin muutoksiin. (Soininen 1995, 69.)

*Kyselylomakkeen toinen osa* kartoitti opettajan peruskoulutuksen antamia valmiuksia opettajana toimimiseen (kyselylomakkeen tehtävä 12) ja samalla pystyimme arvioimaan osittain myös peruskoulutuksen kattavuutta. Väittämien perusteella saimme tietoa opettajan koulutyön olosuhteista työuran kolmena ensimmäisenä vuotena (kyselylomakkeen tehtävä 13). Väittämät perustuivat aiempiin tutkimuksiin (mm. Yrjönsuuri 1990; Niemi ja Tirri 1997; Meriläinen 1999). Teetimme opiskelijakollegoillemme esikyselyn, jossa he pohtivat kokemuksiensa kautta uuden opettajan kohtaamia haasteita ja ongelmia. Otimme väittämiä laatiessa huomioon opettajaopiskelijoiden pohdinnat.

Tämän kyselylomakkeen toisen osan mittari koostui skaaloihin perustuvan kysymystyyppin kysymyksistä. Asteikkona käytimme Likertin 5-portaista välimatka- eli intervalliasteikkoa. Välimatka-asteikossa tärkeitä ovat muuttujan arvojen väliset erot. Likert-asteikkoa käytetään yleisesti asenne-, motivaatio- yms. mittareissa, joissa tutkimukseen osallistuja itse arvioi omaa käsitystään väitteen tai kysymyksen sisällöstä. (Erätuuli ym. 1994, 39-40; Metsämuuronen 2000, 46-47.) Tutkimuksessamme kyselyyn vastaaja ympyröi viidestä vaihtoehdosta parhaiten hänen kokemuksiaan vastaavan numeron. Skaalana toimi opettajankoulutuksen antamia valmiuksia kartoittaessamme täysin riittävät valmiudet – täysin

riittämättömät valmiudet ja opettajantyön olosuhteita uran alkuvuosina arvioitaessa erittäin hyvin kuvaava – erittäin huonosti kuvaava.

*Kyselyn kolmannen osan* tehtävänä oli selvittää, mistä ja minkälaista apua tai tukea opettajat olivat saaneet uraa aloitellessaan (kyselylomakkeen tehtävä 14). Kysymystyyppinä oli monivalintakysymykset, joihin olimme laatineet valmiit vastausvaihtoehdot. Miltei kaikki lomakkeemme monivalintakysymykset sisälsivät valmiiden vastausvaihtoehtojen lisäksi avoimen kohdan. Tämän avulla ajatellaan yleensä saatavan esiin näkökulmia, joita tutkija ei ole etukäteen osannut ajatella. (Hirsjärvi ym. 1997, 186-188.)

Kolmannessa osassa vastaaja valitsi ympyröimällä yhdeksästä vaihtoehdosta kaikki ne paikat tai henkilöt, joilta oli saanut apua opettajanuransa alussa. Lisäksi avoimet kohdat tuli täydentää kuvailemalla, millaista apu oli ollut. Näin kvalitatiiviset vastaukset täydensivät kvantitatiivisia vastuksia. Laadimme kolmannen osan vastausvaihtoehdot Niemen (1992) tutkimuksen ja omien näkemystemme perusteella. Hioimme niitä käytännönläheisimmiksi Jyväskylän opetustoimenjohtajan kanssa.

*Kyselyn neljännessä osassa* tutkimme sitä, miltä osa-alueilta opettajat olisivat tarvinneet enemmän tietoja ja taitoja työuran ensimmäisinä vuosina (kyselylomakkeen tehtävä 15a). Aikaisempien tutkimusten ja oman opettajaopiskelijoille teettämämme esikyselyn perusteella kehitimme vastausvaihtoehtoja A:sta N:ään (14 kpl). Vastaaja numeroi näistä itselleen viisi tärkeintä. Tutkimme lisäksi, minkälaisessa koulutuksessa tulisi käsitellä tehtävässä 15a numeroituja vaihtoehtoja (kyselylomakkeen tehtävä 15b).

*Viidennessä osassa* käsitelimme vastavalmistuneille opettajille suunnitellun perehdyttämiskoulutuksen toteutusta (kyselylomakkeen tehtävä 16). Tutkimme monivalintakysymyksillä, millaisia työskentelymuotoja opettajat pitivät hyödyllisimpinä perehdyttämiskoulutuksen kaltaiseen koulutukseen. Vastausvaihtoehdot laadimme Jyväskylän kaupungin opetustoimenjohtajan ja muiden perehdyttämiskoulutusta suunnitelleiden ihmisten avustuksella, muissa kaupungeissa toteutettujen samantyyppisten koulutusesimerkkien sekä aiempien,

erityisesti opettajien täydennyskoulutusta käsittelevien tutkimusten perusteella (Meriläinen 1999, Järvinen 1999, Luukkainen 2000). Tutkimme kyselylomakkeen viidennen osan avulla myös opettajien sitoutumisvalmiutta perehdyttämiskoulutukseen ensimmäisenä työvuotena (kyselylomakkeen tehtävä 17).

Taulukko 4 Tutkimuksen mittarit

MITTARI	MITTARIN KUVAUS	VASTAAVUUS KYSELYLOMAKKEESSA
<u>Osa I:</u> Opettajien taustatiedot	Millaisista opettajista tutkimuksen harkinnanvarainen otos koostuu?	Tehtävä 1-11
<u>Osa II:</u> Opettajan peruskoulutuksesta saatujen valmiuksien arviointia.  Opettajan uran alkutaipaleen arviointia.	Kuinka riittävät valmiudet opettajat olivat saaneet työssään toimimiseen?  Kuinka opettajat kokivat uran alkutaipaleen?	Tehtävä 12  Tehtävä 13
<u>Osa III:</u> Vastavalmistuneen opettajan saama apu / tuki uran alussa.	Mistä ja minkälaista apua / tukea opettajat ovat saaneet?	Tehtävä 14
<u>Osa IV:</u> Osa-alueet, joihin opettaja olisi tarvinnut enemmän tietoja ja taitoja työuran 3 ensimmäisenä vuotena.  Koulutusmuodot, joilla vastataan em. tarpeisiin.	Mistä asioista tutkittavat olisivat halunneet lisää tietoja ja taitoja?  Missä ja kenen järjestämässä koulutuksessa em. osa-alueet tulisi käsitellä?	Tehtävä 15a  Tehtävä 15b
<u>Osa V:</u> Perehdyttämiskoulutuksen työskentelymuodot.  Perehdyttämiskoulutukseen sitoutuneisuus.	Mitä työskentelymuotoja tulisi perehdyttämiskoulutuksessa käyttää?  Millaiseen työskentelytahtiin opettajat ovat valmiita perehdyttämiskoulutuksessa?	Tehtävä 16  Tehtävä 17

## 8.4 Tutkimuksen kulku

Tutkimusprojektimme käynnistyi huhtikuussa 2001. Aloitimme yhteistyön Jyväskylän yliopiston ja kaupungin kanssa. Tutustuimme Jyväskylässä, Kokkolassa ja Hämeenlinnassa toteutettavan perehdyttämiskoulutuksen suunnitelmiin ja otimme yhteyttä tutkimuksemme kannalta tärkeisiin henkilöihin, jotka olivat olleet mukana koulutusta koskevien suunnitelmien laadinnassa. Perehdyimme koulutuksen alustaviin sisältöihin ja tutustuimme muihin vastaavanlaisiin opettajan uran alkuvaihetta helpottaviin koulutusmalleihin. Kevään aikana tutustuimme myös tutkimusaiheitamme käsitteleviin aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin. Tutkimuksemme viitekehys alkoi muodostua kevään 2001 aikana.

Syksyn 2001 aikana muotoilimme tutkimuksen pääongelmat ja teimme kyselylomakkeen. Suoritimme syksyn aikana myös kyselylomakkeen esitestauksen. Kyselylle tällainen on syytä tehdä, jotta säästyttäisiin turhilta vaikeuksilta tutkimusten edetessä. Esitestaus on hyvä suorittaa sellaiselle joukolle, joka vastaa piirteiltään varsinaiseen tutkimukseen osallistuvia henkilöitä. (Borg & Gall 1989, 435; Tuckman 1972, 196-199.) Suoritimme kyselylomakkeen esitestauksen kymmenelle valmistumassa olevalle tai vastavalmistuneelle luokanopettajalle. Luetuimme kyselylomakkeen myös yhteistyökumppaneillamme.

Esitestausryhmän tehtävänä oli selvittää kysymysten ja ohjeiden selkeyttä ja yksiselitteisyyttä, vastausvaihtoehtojen sisällöllistä toimivuutta ja vastaamiseen kuluvaa aikaa. Samalla pyrimme saamaan selville, oliko jotakin oleellista jäänyt kysymättä tai oliko mukana turhia kysymyksiä. Borgin ja Gallin (1989, 435) mukaan esitestaukseen osallistuvilta onkin pyydettävä palautetta, jonka myötä kyselylomake voidaan hioa lopulliseen muotoonsa. Saimme esitestausryhmältä, kaupungin opetustoimen johdolta ja ohjaajaltamme sekä kirjallista että suullista palautetta, jonka perusteella muokkasimme kyselylomakkeen viimeisteltyyn muotoon varsinaista aineiston keruuta varten.

Tutkimusjoukkomme koostui vuosina 1995 – 1997 valmistuneista luokan-, aineen- ja erityisopettajista. Jyväskylän, Jyväskylän maalaiskunnan, Muuramen ja Laukaan opetustoimien avustuksella löysimme tutkimusryhmäämme kuuluvat opettajat.

Suoritimme ensimmäisen kyselykierroksen marraskuussa 2001. Toimitimme kyselyt opettajille kunnan sisäisen postin kautta Jyväskylässä ja Jyväskylän maalaiskunnassa. Postitimme kyselyt Laukaan ja Muuramen opettajille suoraan kouluille. Saimme ensimmäisen kierroksen jälkeen kyselylomakkeita takaisin ainoastaan 24 % (27 kpl). Tämän jälkeen muistutimme Jyväskylän opettajia sähköpostitse kyselyyn vastaamisesta. Emme pystyneet tavoittamaan muiden kuntien opettajia sähköpostitse, koska heillä ei ollut sähköpostia käytettävissä tai he eivät lukeneet niitä. Uusimme kyselykierrokset joulukuussa 2001 ja tammikuussa 2002. *Lopulliseksi vastausprosentiksi muodostui 66 %*. Vastausprosentit olivat Jyväskylässä 68 % (59:stä opettajasta kyselyyn vastasi 40), Jyväskylän maalaiskunnassa 66% (38:sta opettajasta kyselyyn vastasi 25), Muuramessa 70 % (10:stä opettajasta kyselyyn vastasi 7) ja Laukaassa 43 % (7:stä opettajasta kyselyyn vastasi 3).

Aineiston keruu oli ajallisesti pisin prosessi tutkimustyössämme. Opettajille oli annettava vastausaikaa ja kyselykierrosten uusiminen pitkitti työn etenemistä. Emme voineet analysoida saamiamme lomakkeita ennen kuin olimme saaneet tarpeeksi vastauksia tammikuun 2002 loppuun mennessä. Pystyimme aloittamaan aineiston järjestämisen ja kyselylomakkeiden vastauksien tarkistamisen heti ensimmäisten lomakkeiden saavuttua. Aineistosta tarkistetaan mm. sisältyykö siihen selviä virheellisyyksiä tai puuttuuko tietoja ja näiden perusteella päätetään, onko joitakin lomakkeita esimerkiksi hylättävä (Hirsjärvi ym. 1997, 207).

Koodasimme aineistomme muuttujaluokitusten mukaisesti tammikuun 2002 aikana. Koodauksessa jokaiselle havaintoyksikölle eli tutkittavalle kohteelle annetaan jokin arvo jokaisella muuttujalla ja näin aineisto voidaan muuttaa numeeriseen muotoon tilastomatemattista analysointia varten (Hirsjärvi ym 1997, 207-208; Soininen 1995, 46-47). Pääsimme helmikuun 2002 alussa tekemään aineistoajoja ja analysoimme ajojen tuloksia helmi-maaliskuun aikana. Pro gradu –tutkielmamme pohdintaosa ja tulokset kirjoitettiin maalisi- ja huhtikuussa 2002. Tutkielma sai lopullisen muotonsa huhtikuun lopussa, jolloin viimeistelimme työmme kirjoittamalla tiivistelmän ja johdannon.

## 8.5 Analyysimenetelmät

Kerätyn aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätösten teko on tutkimuksen ydinasia. Niihin tähdätään jo tutkimusta aloitettaessa. Empiirisessä tutkimuksessa aineistosta voidaan tehdä päätelmiä usein vasta esitöiden jälkeen. Analyysivaiheessa tutkijalle selviää, minkälaisia vastauksia hän saa tutkimusongelmiin. (Hirsjärvi ym 1997, 207-208.)

Data-aineistoa käsitellessämme jouduimme hylkäämään joidenkin vastaajien yksittäisiä tehtäviä tai tehtäväosioita niiden virheellisten tai puutteellisten vastausten takia. Vastausten kokonaismäärä (n) voi siten vaihdella tehtävittäin. Emme kuitenkaan joutuneet hylkäämään koko aineistosta yhtään tehtävää kokonaisuudessaan muutaman virheellisen tai puutteellisen vastauksen takia eikä kenenkään vastaajan koko lomaketta hylätty.

Teimme aineiston tilastollisen tietojenkäsittelyn SPSS 10.0 (Statistical Package for Social Sciences) ohjelmalla ja tekstinkäsittelyohjelmana käytimme pääasiassa Microsoft Word 2000 ohjelmaa, kuviot syntyivät Excel taulukko-ohjelman avulla. Tutkimuksen luonne ja tutkimusongelmat määräävät tutkimuksessa käytettävät aineiston käsittelytavat. Esitämme aineiston analysointimenetelmät taulukossa 5.



Taulukko 5 Tutkimuksessa käytetyt analyysimenetelmät

KÄYTTÖTARKOITUS	MENETELMÄ	TEHTÄVÄ
Taustamuuttujien kuvailu	Prosentti- ja lukumääräjakaumat ristiintaulukointi	1-11
Summamuuttujien muodostaminen	faktorianalyysi	12 ja 13
Opettajien peruskoulutuksesta saatujen valmiuksien arviointi	t-testi yksisuuntainen varianssianalyysi (One Way ANOVA) - Scheffén testi osiotasolla keskiarvojen vertailu	12
Opettajan uran alkutaipaleen arviointi		13
Tarkastellaan osa-alueita, joihin opettajat olisivat tarvinneet lisää tietoja ja taitoja		15a
Vastavalmistuneen opettajan saaman tuen / avun kuvailu	Dikotomisissa kysymyksissä äänen lasku lukumääräjakaumat ristiintaulukointi prosenttijakaumat laadullisen aineiston teemoittaminen	14
Suosituimman koulutusmuodon löytäminen		15b
Perehdyttämiskoulutuksen työskentelymuotojen kartoittaminen		16
Perehdyttämiskoulutukseen sitoutumisen kuvailu		17
Mittaamisen luotettavuus	Cronbachin alfa	12 ja 13

Tehdessämme analysointia ja kirjoittaessamme tuloksia keskityimme lähinnä luokanopettaja- (n=37) ja aineenopettajaryhmien (n=31) vastausten vertailuun. Nämä opettajaryhmät ovat kooltaan vertailukelpoisia. Tutkimukseemme osallistunut erityisopettajien ryhmä oli pieni (n=7), koska Jyvässeudulta ei löytynyt enempää vuosina 1995-1997 valmistuneita erityisopettajia. Emme voineet vertailla erityisopettajaryhmää kaikissa tehtävissä muihin opettajaryhmiin luotettavasti. Teimme SPSS-ajot kuitenkin aina kaikkien opettajaryhmien kautta. Vertailllessamme eri opettajaryhmiä emme halunneet kuitenkaan asettaa niitä paremmuusjärjestykseen vaan pyrimme tarkastelemaan neutraalisti eri opettajaryhmien lisäkoulutuksen tarvetta saamamme kyselyaineiston pohjalta.

Taustamuuttujia kuvailimme prosentti- ja lukumääräjakaumilla. Eroja eri ryhmien (esim. luokanopettajat, aineenopettajat ja erityisopettajat) välillä tutkimme yksisuuntaisella varianssianalyysillä (One Way ANOVA) sekä Scheffen testillä. Tutkimme myös sukupuolten välisiä eroja t-testillä.

Teimme faktorianalyysin kyselylomakkeen toisen osan tehtäville 12 ja 13. Molemmille tehtäville löytyi omat faktoriratkaisut. Muodostimme saatujen faktorien perusteella summamuuttujat jatkoanalyysiä varten.

Tutkimuksen tekijän tulisi pitää mielessään, että tutkimuksen tulosten yhteiskunnallinen tai käytännöllinen merkitsevyys on eriasia kuin tilastollinen merkitsevyys. Suurin osa ihmistieteissä käytetyistä analyyseistä ilmoittaa, kuinka merkitsevä tilastollinen ero tai riippuvuus on. Ero tai riippuvuus voi olla tilastollisesti erittäin merkitsevä, mutta sen yhteiskunnallinen merkitys saattaa sitä vastoin olla olematon. (Erätuuli ym. 1994, 74.) Käytimme tässä tutkimuksessa Coolicanin (1996, 233) esittelemiä tilastollisen päättelyn merkitsevyytasoja:

- erittäin merkitsevä:           merkitsevyytaso 0.1 %     $p < .001$
- merkitsevä:                   merkitsevyytaso 1 %       $p < .01$
- melkein merkitsevä:       merkitsevyytaso 5%       $p < .05$
- suuntaa antava:             merkitsevyytaso 10 %     $p < .10$

Koska tutkimuksessamme on myös laadullisia piirteitä, teemoitimme avointen kysymysten vastauksia. Tutkimustulosten tarkastelussa käytimme myös ristiintaulukointia ja prosentti- ja lukumääräjakaumia.

## 8.6 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksessa on aina tavoitteena virheettömyys, mutta silti tulosten luotettavuus ja pätevyys voivat vaihdella. Kaikissa tutkimuksissa pyritäänkin arvioimaan tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. Sitä voidaan tarkastella useista eri näkökulmista. (Hirsjärvi ym. 1997, 213.) Luotettavuuden ensimmäinen edellytys on, että tutkimus on tehty tieteellisten kriteerien mukaisesti (Borg & Gall 1989, 249-250). Erätuulen

ym. (1994, 109) mukaan luotettavuuden perusta muodostuu aina halutun tutkimustiedon oletetusta käyttötarkoituksesta sekä kohteena olevan ilmiön olemuksesta ja siihen kohdistuneista aikaisemmista tutkimuksista. Metsämuuronen (2000, 50) toteaa tutkimuksen luotettavuuden olevan suoraan verrannollinen mittarin luotettavuuteen. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan perinteisesti sisäisen ja ulkoisen validiuden sekä reliaabeliuden kautta (Erätuuli ym. 1994, 97-111; Metsämuuronen 2000, 50-57).

*Validius.* Validiuden (pätevyys) keskeinen luotettavuussisältö on se, mitataanko tutkimuksessa täsmälleen sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Validius ei ole ainoastaan operationalisointiongelma, vaan koko mittarin suunnitteluvaiheen ja itse mittaamisen ajan mielessä pidettävä tavoite (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1995, 90).

Ulkoinen validius tarkastelee, kuinka yleistettävä tutkimus on. Sen, missä määrin saatuja tuloksia voidaan yleistää tai siirtää toisiin tilanteisiin, rajaavat aineiston hankintatapa ja -olosuhteet sekä tutkittavaan joukkoon liittyvät tekijät. On tiedettävä, mihin joukkoon ja millaisiin olosuhteisiin tutkimustieto voidaan yleistää. (Erätuuli ym. 1994 17-18, 98-99; Soininen 1995, 120-121; Valkonen 1981, 53.) Käytimme tässä tutkimuksessa harkinnanvaraista näytettä, jonka perusteella tulokset ovat yleistettävissä koskemaan Jyväskyläästä, Jyväskylän maalaiskunnasta, Laukaasta ja Muuramesta tutkimuksessa mukana olleita opettajia. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää myös muilla paikkakunnilla järjestettäviin koulutuksiin, vaikka tutkimustuloksemme eivät ole suoraan yleistettävissä muille alueille. Jyvässeudun opettajat eivät kuvaa koko Suomen opettajarakennetta. Esimerkiksi miesopettajia työskentelee Keski-Suomen alueella enemmän kuin monilla muilla alueilla. Myös se, että vastanneista 67 % oli valmistunut Jyväskylän yliopistosta (taulukko 3), ei tue tutkimustulostemme yleistettävyyttä laajemmalle.

Tutkimuksen validiutta voidaan tarkastella myös sisäisen validiuden näkökulmasta. Siinä tutkitaan esimerkiksi sisällön validiutta eli sitä, ovatko mittarissa tai ylipäänsä koko tutkimuksessa käytetyt käsitteet teorian mukaiset, oikein operationalisoidut ja kattavatko ne riittävän laajasti tutkittavan ilmiön. Validiuteen vaikuttaa esimerkiksi, kuinka onnistuneita kysymykset ovat olleet kysely- tai haastattelututkimuksessa. Toisin sanoen näin saadaan selville, löytyykö kysymysten avulla ratkaisuja

tutkimusongelmiin. Mittarin sisällön tulee olla tutkittavan käsitteen kannalta järkevä ja perusteltu. (Alkula ym 1995, 92; Erätuuli ym. 1994, 106-107.) Saimme kyselyllä tutkimusongelmiimme niin kattavat vastaukset, kuin olimme ennalta suunnitelleet.

Tutkimuksen validiuden kannalta on siis tärkeää, että kaikki tutkittavat osa-alueet saadaan edustavasti mittauksen kohteiksi. Siksi käytännössä on parempi ottaa mittavälineeseen mieluummin liian paljon kuin liian vähän osioita (väittämiä). Huonosti erotteleviksi tai muuten sopimattomaksi osoittautuvat osiot on aina mahdollista jättää pois, mutta puutteiden kanssa Erätuulen ym. (1994, 106) mukaan voi vain harmitella jälkikäteen. Sisällöllisestä validiudesta ei ole olemassa mitään täsmällistä määrällistä osoitinta. Mittarin sisällöstä huolehtiminen on kasvatus- ja sosiaali-alan tutkimuksissa keskeinen validiuden kehittämisen ja arvioinnin peruste. (Alkula ym. 1995, 92; Heikkilä 1999, 175-178; Soininen 1995, 120-121.) Pyrimme käyttämään tutkimuksessamme useita eri mittareita ja eri tyyppisiä tehtäviä validiuden parantamiseksi. Kyselylomakkeessamme oli myös samaa asiaa kartoitettavia kysymyksiä tai väittämiä, mutta tarkastelunäkökulma vaihteli. Joidenkin väittämien sisältöä olisimme voineet syventää tai tiettyä ilmiötä olisi kannattanut tarkastella laajemmin. Esimerkiksi työyhteisössä toimimista olisimme voineet käsitellä myös siellä esiintyneiden ristiriitojen ja pedagogisten näkemyserojen perspektiivistä. Valmiudet edellä mainittujen asioiden ratkaisemiseen testataan usein jo ensimmäisten työskentelyvuosien aikana.

Tutkimuksessamme faktorianalyysin pohjalta nousseet faktoriratkaisut todentavat sisäistä validiutta. Esille nousseet selkeät ulottuvuudet vastasivat mittareiden taustalla olleita käsitteitä sekä ennalta kirjallisuudessa esiintyneiden teorioiden pohjalta suunnittelemiamme ryhmittelyjä vastavalmistuneen opettajan työn suurimmista haasteista. Yksittäiset muuttujat jakaantuivat faktoreille likipitäen samalla tavalla kuin olimme ennakoineet.

Saimme mittareiden avulla vastaukset asettamiimme tutkimusongelmiin. Kyselylomakkeen väittämien ja muiden tehtävien sisällön edustavuutta tavoittelimme teettämällä opiskelijakollegoillemme esikyselyn. Lisäksi Jyväskylän kaupungin opetustoimenjohtajan asiantuntija-apu ja kyselylomakkeen esitestaus auttoi myös mittareiden edustavuuden varmistamisessa. Näiden pohjalta päädyimme lopullisessa

kyselylomakkeessa (liite 1) olleisiin tehtäviin, väittämien sisältöihin ja niiden määrään.

Systemaattisen virheen puuttumista voi havainnollistaa myös rakennevalidiuden näkökulmasta. Se on laajin ja monimuotoisin validiusongelma. Mittarin rakennevalidiuden voidaan sanoa olevan hyvä, jos tutkimuksen tulokset ovat sopusoinnussa odotusten kanssa. Toisin sanoen mittari toimii tutkimusprosessin kokonaisuudessa niin kuin sen pitäisikin. Usko havainnon ja teorian todistusvoimaan kasvaa samalla kun tutkimukset tuottavat konsistentteja tuloksia. Jos tutkimuksessa saadaan odotetusta poikkeavia tuloksia, syy tähän voi olla se, että käytetyt mittarit eivät ole olleet valideja tai käytetty teoria on voinut olla väärä. (Alkula ym. 1995, 92.) Rakennevalidiuden käyttö on teoriapohjaista ja Erätuulen ym. (1994, 107-108) mukaan se edellyttääkin tietoa teoreettisista käsitteistä, niiden yhteyksistä ja mittavälineistä sekä lisäksi empiiristä näyttöä validiudesta käsitteiden kautta. Kirjallisuudessa esiintyvien teorioiden, aikaisempien tutkimusten ja oman kokemuksemme perusteella voimme todeta opettajan uran alun olevan haasteellinen. Harvat opettajat kokevat uran alkumetrit ongelmattomiksi. Oman tutkimuksemme tuloksia verratessamme aikaisempiin tutkimuksiin voimme todeta niiden olevan hyvin saman suuntaisia. Vaikka emme laatineet ennalta näkyviä hypoteeseja, aikaisemman tutkimustiedon pohjalta muovaamamme odotukset täyttyivät, mikä tukee tutkimuksen luotettavuutta.

*Reliaabelius.* Sekä reliaabelius että validius muodostavat yhdessä mittarin kokonaisluotettavuuden. Huono reliaabelius alentaa mittarin kokonaisvalidiutta, mutta reliaabelius on riippumaton validiudesta. (Alkula ym. 1995, 88-89.) Tutkimuksen reliaabelius voidaan todeta usealla tavalla. Sisäinen reliaabelius kertoo, kuinka luotettavia mittaustulokset ovat. Ulkoinen reliaabelius puolestaan ilmoittaa, kuinka hyvin mittaukset voidaan toistaa muissa tutkimuksissa ja tilanteissa. Tutkimuksemme on toistettavissa vastaavanlaiselle tutkimusjoukolle. Pyrimme pienentämään mittaus- ja käsittelyvirheiden aiheuttamaa satunnaisvirheiden määrää tutkimuksessamme tarkistamalla tehtyjä mittauksia ja saatuja tuloksia useampaan kertaan. Otoksen koko vaikuttaa myös reliaabeliuteen: mitä pienempi se on, sitä sattumanvaraisempia tuloksia saadaan. (Borg ym. 1989, 257-259; Syrjälä & Numminen 1988, 143-144; Valkonen 1981, 57.) Tutkimuksemme harkinnanvarainen

otos käsitti 114 opettajaa, jotka valittiin tutkimukseen työkokemuksen perusteella. Tutkimustulosten luotettavuutta parantaa se, että vastaajat olivat olleet töissä keskimäärin ainakin neljä vuotta. Eri teorioiden ja tutkimusten mukaan tällöin opettajat pystyvät arvioimaan uransa alkuvaiheita paljon objektiivisemmin, koska he eivät ole enää ns. työhöntuloshokissa.

Tutkimuksen luotettavuutta lisätäksemme vastausprosenttia olisi voinut yrittää kasvattaa, jos kyselylomakkeet olisi lähetetty eri ajan kohtana. Toinen postituskierron ajoittui kiireiseen joulun alusaikaan. Kyselylomakkeemme etuna oli se, etteivät tehtävät olleet ainakaan mekaaniseen vastaamiseen ohjaavia. Kysely sisälsi rakenteeltaan hyvin erilaisia mittareita sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia osia. Kritiikkinä tutkimuksemme kyselylomakkeesta voimme mainita sen pituuden. Toisaalta kattavaa tietoa saadaksemme kysely ei olisi voinut olla yhtään suppeampi. Vastaajien saattoi olla myös vaikeaa erottaa mitkä valmiudet he olivat saaneet koulutuksen kautta ja mitkä oman elämänhistorian myötä.

Jos tutkimuksessa korostetaan testiosioiden erilaisuutta ja haetaan niille erilaisia painotuksia, on Erätuulen ym. (1994, 103) mielestä sopivin reliaabeliuden arvio silloin Cronbachin alfa. Myös Valkonen (1981, 58-59) pitää sitä parhaana reliaabeliuden sisäisen konsistenssin eli väittämien keskinäisen yhdenmukaisuuden mittana. Tarkastelimme tässä tutkimuksessa (kyselylomakkeen tehtävät 12 ja 13) mittareiden luotettavuutta reliaabeliusanalyysin avulla (taulukot 6 ja 7). Ennen varsinaista Cronbachin alfan käyttöä käänsimme tehtävän 13 väittämät positiiviseen muotoon (esim. työn suuri määrä väsytti minua → työn suuri määrä ei väsyttänyt minua), jotta annetut pistemäärät olisivat vertailukelpoisia keskenään. Tehtävässä 12 ei esiintynyt negaation muodossa olleita muuttujia, joten siinä ei kääntämistä tarvittu.

Alhainen reliaabelius vie pohjaa tulosten ja johtopäätösten luotettavuudelta. Riittävästä reliaabeliusarvosta (Cronbachin alfa) ei ole yksiselitteistä sääntöä. Erätuulen ym. (1994, 104) mukaan tutkija voi olla tyytyväinen, jos kyselytutkimuksessa reliaabeliuden arvo on yli .80. Alkulan ym. (1994, 97-99) mielestä reliaabeliuden arvoa .70 pidetään jo hyvänä. Valkonen (1981, 66) taas esittää, että asenneasteikkojen reliaabelius on useimmiten välillä .50-.70. Jos

reliabeliusarvo jää alle .50, Erätuuli ym. (1994) kehottaa tutkijaa pohtimaan mahdollisuuksia yhdistellä muuttujia. Näin saadaan reliabelius nousemaan. Huonon reliabeliuden omaavia muuttujia voidaan jättää myös pois analyyseistä, vaikka samalla tämä merkitsee kerätyn informaation supistamista. (Erätuuli ym. 1994, 104.) Voimme pitää muuttujajoukkoamme luotettavana, koska jouduimme jättämään tarkastelun ulkopuolelle ainoastaan 3 muuttujaa 43:sta.

Tutkimuksessamme molemmissa faktoriratkaisuissa reliabeliusarvot pysyivät .70 ja .80 tuntumassa, joten summamuuttujat edustavan luotettavasti tutkittua ilmiötä. Tulosten tarkastelussa nojautummekin tällä tavoin muodostettuihin summamuuttujiin yksittäisten muuttujien ja väittämien ohella. Jälkimmäisessä faktoriratkaisussa (taulukko 7) opettaja työtään kehittävänä virkamiehenä –faktorilla Cronbachin alfan alhaisuus saattaa johtua väittämien sisällöllisestä erilaisuudesta. Näissä väittämissä käsiteltiin omaa opettajuutta, opettajan roolia virkamiehenä ja kunnan työntekijänä, vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä ja työyhteisössä toimimista. Silti nämä väittämät saivat suurimman latauksen tälle faktorille.

Taulukko 6 Faktoreiden reliabiliteettiarvot (Cronbachin alfa) kyselylomakkeen tehtävässä 12

FAKTORI	CRONBACHIN ALFA	VÄITTÄMIEN LUKUMÄÄRÄ
1. Erilaisten oppijoiden kanssa toimiminen	.88	8
2. Opettajan ammatin vuorovaikutukselliset valmiudet	.87	7
3. Opetuksen toteutus	.73	3
4. Koulun hallinnolliset asiat	.73	3

Taulukko 7 Faktoreiden reliabiliteettiarvot (Cronbachin alfa) kyselylomakkeen tehtävässä 13

FAKTORI	CRONBACHIN ALFA	VÄITTÄMIEN LUKUMÄÄRÄ
1. Uuden opettajan asema työyhteisössä	.71	6
2. Oman opetustyylin löytäminen	.69	5
3. Opettaja työtään kehittävänä virkamiehenä	.61	5
4. Kollegoiden kanssa toimiminen	.76	3

Reliaabeliuden arvo muuttujittain voidaan estimoida faktorianalyysissä käyttämällä kommunaliteetteja ( $h^2$ ). Reliaabelius on aina suurempi tai yhtä suuri kuin kommunaliteetti. (Erätuuli ym. 1994, 103-104.) Yksittäisten muuttujien kommunaliteetit ovat näkyvissä faktoriratkaisujemme yhteydessä (taulukoissa 8 ja 9).



## 9 TULOKSET

Seuraavassa esitämme tutkimuksen tuloksia Jyvässeudun opettajien näkemyksiin perustuen. Opettajat ovat arvioineet menetelmäosassa esiteltyjen mittareiden pohjalta laaditulla kyselylomakkeella opettajankoulutuksen antamien valmiuksien riittävyyttä, ensimmäisten työvuosien olosuhteita ja uran alussa tapahtuneen avun tai tuen saantia. Tuloksista tulee esille myös opettajien lisätietojen ja -taitojen tarve sekä ne tahot, joilta nämä tiedot mieluiten halutaan. Lisäksi tuloksista ilmenee tarkoituksenmukaisimmat työskentelymuodot perehdyttämiskoulutuksessa sekä opettajien sitoutumishalukkuus tähän koulutukseen.

Tässä tutkimuksessa emme halunneet asettaa eri opettajaryhmiä minkäänlaiseen paremmuusjärjestykseen vaan pyrimme tarkastelemaan neutraalisti eri opettajaryhmien lisäkoulutuksen tarvetta saamamme kyselyaineiston pohjalta. Kaiken kaikkiaan opettajaryhmät vastasivat kyselyymme melko samalla tavalla.

### 9.1 Muuttujajoukon faktorointi

Kyselylomakkeen osassa II (liite 1) pyrimme löytämään faktorianalyysiä apuna käyttäen opettajien peruskoulutuksen antamien valmiuksien ulottuvuuksia (tehtävä 12) sekä kuvaamaan ensimmäisen työvuoden olosuhteita (tehtävä 13). Näin pystyimme esittämään tiivistetysti näissä tehtävissä olleiden väittämien sisältöä. Faktoriantalyttisessä tarkastelussa löysimmekin toisistaan poikkeavia ulottuvuuksia, joille oli annettava tulkinta sen mukaan, kuinka vahva yhteys kullakin väittämällä oli kuhunkin faktoriin. Faktorointivaiheessa määritimme tutkimuksellemme mahdollisimman järkevät faktoriluvut. (Sänkiäho 1974, 13-20; Valkonen 1981, 110.) Molemmissa tehtävissä järkevimmäksi vaihtoehdoksi osoittautui neljän faktorin ratkaisu.

Kyselylomakkeen väittämiä laatiessamme ryhmittelimme ne alustavasti kirjallisuudessa esitettyjen teorioiden pohjalta. Osa teoriapohjassamme esiintyvistä käsitteistä konkretisoituu löytämissämme ja nimeämässämme faktoreissa. Faktoreiden nimittäminen tapahtui suurimpia latauksia saaneiden muuttujien

perusteella. Tämä ei anna Sänkiahon (1974) mukaan aina täyttä kuvaa faktorin sisällöstä, mutta nimihirviöitä välttääksemme tässä faktorianalyysisessä tutkimuksessa nimeäminen edellä kuvatulla tavalla oli riittävää tulkinnan kannalta. (Sänkiaho 1974, 18-19.) Pyrimme lisäksi kuvailemaan mahdollisimman hyvin faktoreiden sisällöt esittelemällä faktoreille jakautuneet yksittäiset muuttujat. Faktoreiden painoarvot määriteltiin vinokulmaisella rotaatiolla ja painoarvon alle .30 saaneet muuttujat jätettiin pois tarkastelusta. Tehtävässä 12 jouduimme jättämään tarkastelun ulkopuolelle ainoastaan yhden muuttujan ja tehtävässä 13 kaksi muuttujaa.

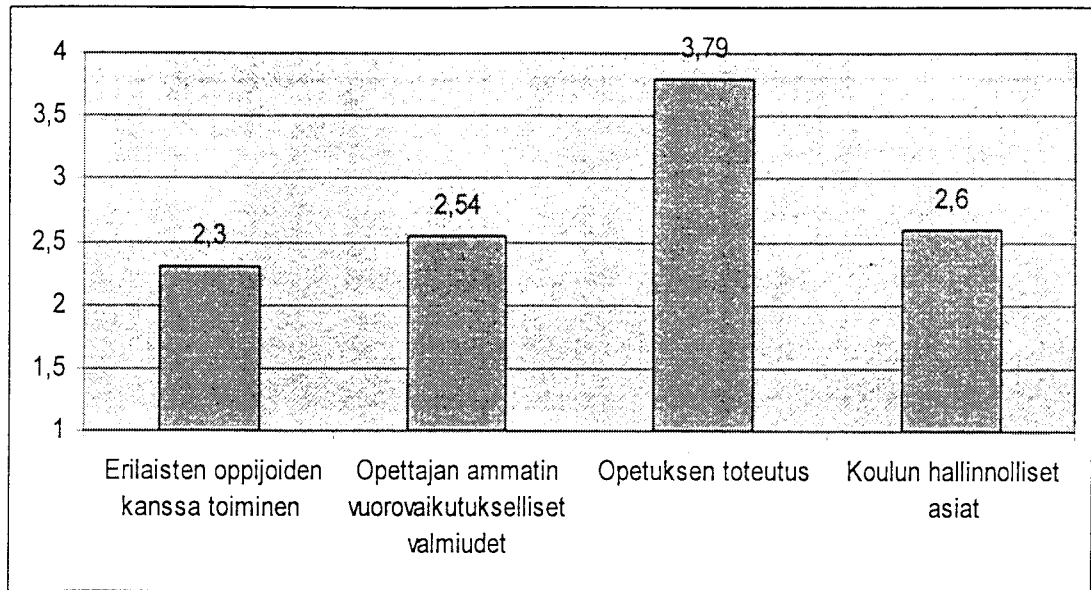
### **9.1.1 Opettajien peruskoulutuksesta saadut valmiudet**

Tehtävässä 12, joka mittasi opettajien peruskoulutuksen antamien valmiuksien riittävyttä, päädyimme neljän faktorin ratkaisuun. Se selittää muuttujien vaihtelusta 52 %. Neljän faktorin ratkaisu jaotteli muuttujat selkeästi eri ryhmiin. Nämä ryhmät edustivat parhaiten opettajankoulutuksessa saatuja erilaisia valmiuksia. Kolmen ja viiden faktorin ratkaisut eivät olleet puhtaita, koska painokertoimet jakautuivat epätoivotulla tavalla eri faktoreille. Nämä faktorit eivät ryhmittyneet sisällöiltään loogisesti ja niistä tuli huomattavan eri kokoisia muuttujamäärältään.

Taulukko 8 Neljän faktorin ratkaisu faktorilatauksineen ja painokertoimineen tehtävässä 12

Tehtävän 12 muuttujat (nro 1-22)	Faktori 1	Faktori 2	Faktori 3	Faktori 4	h <sup>2</sup>
Erityisopettajan ja koulupsykologin kanssa tehtävä yhteistyö (11)	.74				.58
Oppimisvaikeuksien tunnistaminen (9)	.73				.69
Ongelmatilanteiden ratkaiseminen (7)	.69				.63
Erialaisten oppijoiden huomioiminen (8)	.69				.67
Maahanmuuttajalapsen ja hänen perheensä kohtaaminen (12)	.66				.55
Työrauhan säilyttäminen luokassa (6)	.59				.48
Joustavuus opetustilanteissa (5)	.57				.52
Kouluavustajan käyttö luokassa (10)	.55				.32
Eettisten kysymysten ratkaiseminen (19)		.69			.52
Työyhteisössä toimiminen (22)		.68			.55
Työssä jaksaminen (21)		.67			.54
Arviointikeskustelut vanhempien kanssa (14)		.59			.63
Kodin ja koulun välinen yhteistyö (17)		.58			.68
Vuorovaikutustilanteiden hallinta (20)		.47			.31
Yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa (18)		.44			.48
Oppimateriaalien hyväksikäyttö opetuksessa (3)			.69		.53
Erialaisten opetusmenetelmien käyttö (4)			.67		.51
Tuntien ja jaksojen suunnittelu (2)			.51		.31
Koulun hallinnollisten asioiden hoitaminen (16)				.86	.71
Opettajan velvollisuudet ja oikeudet (15)				.54	.49
OPS:n suunnittelu ja toteutus (1)				.52	.51

Seuraavassa esittelemme nimeämämme faktorit, joiden pohjalta olemme laatineet tutkimuksemme menetelmäosassa kuvatuille mittareille edustavat summamuuttujat (kuvio 5). Tarkastelemme niitä keskiarvojen ja -hajontojen avulla. Keskiarvot kertovat summamuuttuja- ja osiotasolla, kuinka riittävät valmiudet opettajat ovat saaneet peruskoulutuksestaan. Keskihajonnat summamuuttuja- ja osiotasolla ilmoittavat puolestaan, kuinka paljon opettajien vastaukset poikkeavat toisistaan. Erot löytyivät t-testin ja yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla.



KUVIO 5. Peruskoulutuksesta saatujen valmiuksien summamuuttujat ja niiden keskiarvot

Nimesimme ensimmäisen faktorin *erilaisten oppijoiden kanssa toimimisen* faktoriksi. Tämä faktori kuvasi ulottuvuuksia, joissa korostui opettajien peruskoulutuksesta saadut valmiudet esimerkiksi maahanmuuttajalapsen kohtaamiseen tai oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Tähän faktoriin sisältyi myös kouluavustajan, erityisopettajan ja koulupsykologin kanssa tehtävä yhteistyö, jota tarvitaan usein erilaisten oppijoiden kanssa toimittaessa.

Summamuuttujatasolla tarkasteltuna tutkimuksemme opettajat olivat saaneet erilaisten oppijoiden kanssa toimimiseen jokseenkin riittämättömät valmiudet ( $M=2.30$ ,  $SD=.77$ ). Keskiarvo oli kaikista summamuuttujista alhaisin, joten erilaisten oppijoiden kanssa toimimiseen oli saatu opettajien peruskoulutuksesta heikoimmat valmiudet. Hajontaluku osoittaa, että opettajat arvioivat saman suuntaisesti erilaisten oppijoiden kanssa toimimiseen saadut valmiudet. Eräs vastanneista kuvasi peruskoulutuksesta saamiaan erityispedagogisia valmiuksiaan seuraavasti:

Mielestäni pelkkä opettajankoulutus ei anna tarpeellisia valmiuksia opettajantyöhön. Koulutuksessa liian vähän erityispedagogiikkaa ja yleensäkin "ongelmatilanteiden" käsittelyä. Todellisuudessa kaikki ei luokassa mene hienojen suunnitelmien mukaan. ...ilman tervettä maalaisjärkeä ei opettajana pärjää (pelkät OKL:n opit eivät siis todellakaan riitä). Teoreettisten "turhien" kurssien tilalle enemmän käytännön tilanteissa tarvittavaa tietoa.

*Luokanopettaja, nainen 26 vuotta, valmistunut v. 2001 Jyväskylästä*

Summamuuttujatasolla ei löytynyt tilastollisia eroja, mutta osiotasolla löytyi melkein merkitsevä ero ( $p < .05$ ) aineen- ja luokanopettajien välillä erilaisten oppijoiden huomioimisessa (osio 8). Vastausten perusteella aineenopettajat ( $M=2.71$ ,  $SD=1.27$ ) olivat saaneet hieman paremmat valmiudet kuin luokanopettajat ( $M=2.65$ ,  $SD=.95$ ) erilaisten oppijoiden huomioimiseen. Tosin kumpikin opettajaryhmä oli saanut vain jokseenkin riittämättömät valmiudet kyseiselle osa-alueelle. Tätä tulosta tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon myös opettajaryhmien vastausten erilaiset hajonnat.

Osiotason tarkastellussa (liitteet 2 ja 3) käy lisäksi ilmi se, että täysin riittämättömät valmiudet peruskoulutuksesta oli saatu maahanmuuttajalapsen ja hänen perheensä kohtaamiseen ( $M=1.47$ ,  $SD=.72$ ). Myös valmiudet kouluavustajan käyttöön luokassa olivat heikkoja ( $M=1.64$ ,  $SD=.91$ ). Jokseenkin riittämättömät valmiudet oli saatu erityisopettajan ja koulupsykologin kanssa tehtävään yhteistyöhön ( $M=1.91$ ,  $SD=1.09$ ), oppimisvaikeuksien tunnistamiseen ( $M=2.29$ ,  $SD=1.22$ ) sekä ongelmatilanteiden ratkaisemiseen ( $M=2.36$ ,  $SD=.92$ ). Edellä mainittuihin asioihin ei ole saatu riittäviä valmiuksia, koska ne eivät ole olleet ajankohtaisia tai ainakaan niin yleisiä vielä noin kymmenen vuotta sitten, milloin kyselyyn vastanneet ovat aloittaneet opintonsa. Tuolloin näitä asioita ei ole käsitelty koulutuksessakaan. Varsinkin vieraiden kulttuurien kohtaaminen ja kouluavustajan käyttö ovat yleistyneet viimeisten vuosien aikana.

Toinen faktori, *opettajan ammatin vuorovaikutukselliset valmiudet*, kuvasi erilaisissa vuorovaikutustilanteissa toimimista ja opettajan ammattiin liittyvien eettisten kysymysten ratkaisemista. Tämä faktori sisälsi lisäksi työssä jaksamisen ulottuvuuden. Työssä jaksamiseen vaikuttaa niin onnistuminen eettisten kysymysten ratkaisemisessa kuin hyvät vuorovaikutussuhteet.

Summamuuttujatasolla tasolla opettajat arvioivat saaneensa ammattinsa vuorovaikutustilanteisiin ja eettisiin kysymyksiin paremmat kuin jokseenkin riittämättömät valmiudet ( $M=2.54$ ,  $SD=.80$ ). T-testillä summamuuttujia tutkittaessa havaitsimme eroja luokanopettajien ja aineenopettajien välillä tilastollisesti melkein merkitsevällä tasolla ( $p < .05$ ). Luokanopettajat ( $M=2.56$ ,  $SD=.71$ ) kokivat saaneensa

aineenopettajia ( $M=2.44$ ,  $SD=.91$ ) paremmat valmiudet vuorovaikutuksellisten tilanteiden hoitamiseen. Luokanopettajien peruskoulutuksessa painotetaan läpi opintojen vuorovaikutuksellisuutta, jonka avulla opitaan kohtaamaan uusia ihmisiä ja toimimaan erilaisissa ryhmissä. Aineenopettajien koulutuksessa tämän tyyppiseen toimintaan on kiinnitetty huomiota vasta viime vuosien aikana, joten uskomme keskiarvoerojen johtuvan mm. tästä. Summamuuttujatasolla ei löytynyt muita tilastollisesti merkitseviä eroja eikä niitä löytynyt myöskään osiotasolla.

Tuloksia tarkastellessamme syvemmin osiotasolla, huomasimme, että opettajat kokivat saaneensa jokseenkin riittämättömät valmiudet arviointikeskustelujen käymiseen vanhempien kanssa ( $M=2.07$ ,  $SD=1.03$ ), työssä jaksamiseen ( $M=2.21$ ,  $SD=1.11$ ) ja yhteistyöhön koulun ulkopuolisten tahojen kanssa ( $M=2.44$ ,  $SD=.96$ ).

Kolmas, *opetuksen toteutuksen faktori* korosti opetusmateriaalien ja -menetelmien käyttöä sekä koulutyöskentelyn suunnittelua. Summamuuttujatasolla opettajien peruskoulutuksesta saamat valmiudet olivat jokseenkin riittävät ( $M=3.79$ ,  $SD=.79$ ) opetuksen toteutukseen. Osiotasolla tarkasteltuna keskiarvot olivat melko korkeita ( $M>3.60$ ) eli valmiudet oli saavutettu jokseenkin riittävästi. Summamuuttujatasolla ei ollut havainneet tilastollisesti merkitseviä eroja kun taas osiotasolla niitä löytyi muutama. Naiset ( $M=3.94$ ,  $SD=.81$ ) olivat saaneet miehiä ( $M=3.56$ ,  $SD=1.01$ ) paremmat valmiudet oppimateriaalien hyväksikäyttöön opetuksessa. Luokanopettajat ( $M=4.24$ ,  $SD=.76$ ) puolestaan olivat saaneet selkeästi aineenopettajia ( $M=3.52$ ,  $SD=1.06$ ) paremmat valmiudet tuntien ja jaksojen suunnitteluun. Uskomme tämän johtuvan siitä, että luokanopettajat tekevät opetusharjoittelunsa pidemmällä aikavälillä, joten suunnittelutaidot ehtivät kehittyä ja syventyä muiden ammatillisten taitojen ohessa paremmin kuin aineenopettajilla. Eräs vastaaja pohti opettajaharjoitteluaan seuraavasti:

Olen sitä mieltä, että opettajankoulutusvuodessa on paljon hukkakäyntiä. Aineenhallinta ja aineenhallinta pedagogisessa mielessä on 2 aivan eri maailmaa!! On esim. aivan eri asia osata englantia tai osata opettaa englantia, ja ainakaan omana opiskeluaikana tähän puoleen ei tullut tarpeeksi paljon harjaantumista. Olen sadat kerrat ihmetellyt, miksi emme pitkän vuoden aikana käyttäneet omaa harjoittelijoiden ryhmäämme ikään kuin apuna / kohderyhmänä opetellessamme opettamaan esim. englannin kielioppiasioita. Näin lyötäisiin monta kärpistä yhdellä iskulla, ja ne oikeat oppilaatkin olisi helpompi kohdata oikeassa luokassa, kun ei enää tarvitse niin paljon jännittää, osaako asiaansa.

*Aineenopettaja, nainen 36 vuotta, valmistunut v. 1998 Jyväskylästä*

Neljänteen faktoriin sisältyi osioita, joissa käsiteltiin koulun hallinnollisia asioita, opettajan velvollisuuksia ja oikeuksia sekä opetussuunnitelman suunnittelua ja toteutusta. Tässä faktorissa hallinnollisilla asioilla ei viitata johtamiseen ja rehtorina toimimiseen vaan koulun pitoon liittyvien asioiden hoitamiseen. Viimeisen faktorin nimesimme *koulun hallinnolliset asiat faktoriksi*. Tämän summamuuttujan ( $M=2.60$ ,  $SD=.96$ ) mukaan valmiudet arvioitiin paremmiksi kuin jokseenkin riittämättömiksi.

Osiotason tarkastelu tukee summamuuttujatason tulosta: valmiudet opettajan velvollisuuksien ja oikeuksien tiedostamiseen ( $M=2.85$ ,  $SD=1.15$ ) sekä ops:n suunnitteluun ja toteutukseen ( $M=2.72$ ,  $SD=1.04$ ) oli saavutettu paremmin kuin jokseenkin riittämättömästi. Opettajien huonoiten saavuttamat valmiudet liittyivät koulun hallinnollisten asioiden hoitamiseen ( $M=2.24$ ,  $SD=1.11$ ). Tästä osiosta löytyi tilastollisesti melkein merkitsevä ero ( $p<.05$ ) sukupuolten välillä (osio 16). Näihin naisopettajat ( $M=2.27$ ,  $SD=1.22$ ) olivat saaneet miesopettajia ( $M=2.19$ ,  $SD=.92$ ) paremmat valmiudet. Tosin naisopettajien vastauksissa oli miehiä suurempi hajonta.

### **9.1.2 Opettajan uran alkutaival**

Tehtävässä 13 tutkimme, miten opettajat ovat kokeneet uransa kolme ensimmäistä vuotta. Tässä tehtävässä päädyimme myös neljän faktorin ratkaisuun (taulukko 9) ja se selittää muuttujien vaihtelusta 40 %. Muuttujien jakautuminen faktoreille ei tapahtunut yhtä selkeästi kuin tehtävässä 12. Osioiden 19 ja 8 alhaiset kommunaliteetit johtuvat siitä, että kyseiset väittämät saivat latauksia myös muille faktoreille. Sijoitimme osiot faktoreille, joille ne olivat saaneet suurimman latauksen. Neljän faktorin ratkaisu jaotteli muuttujat parhaiten tässä tehtävässä.

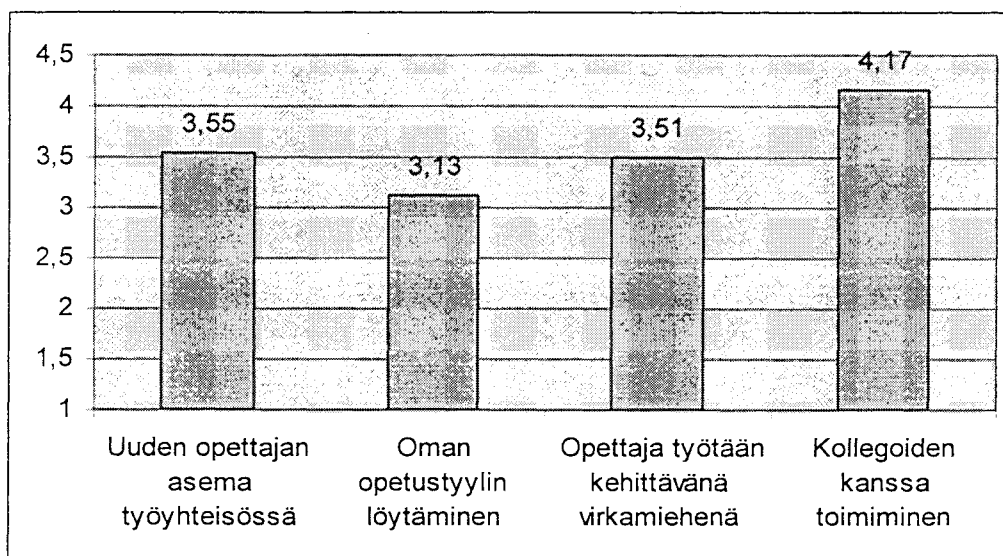
Taulukko 9 Tehtävän 13 neljän faktorin ratkaisu faktorilatauksineen ja painokertoimineen. (Kielteiset väittämät on käännetty positiivisiksi, kuten aineistossakin.)

Väittämät	Faktori 1	Faktori 2	Faktori 3	Faktori 4	h <sup>2</sup>
En joutunut uutena opettajana todistamaan muille opettajille pätevyyttäni (3)	.77				.59
En saanut uutena opettajan hoidettavakseni sellaisia töitä, mitä muut eivät suostuneet tekemään (9)	.53				.32
Opettajan ammatti vastasi peruskoulutuksessa saatua kuvaa (14)	.50				.47
Opettajakunta keskusteli avoimesti koulussa esiintyneistä ongelmista (5)	.44				.47
Olin tasa-arvoinen muiden opettajien kanssa (2)	.38				.33
Oppilaat pitivät minua luotettavana ja turvallisenä aikuisena (18)	.35				.37
Oman opetustyyliin löytäminen ei ollut vaikeaa (15)		.78			.59
En asettanut itselleni työssä liian korkeita tavoitteita (17)		.69			.52
Työn suuri määrä ei väsyttänyt minua (1)		.62			.40
Sain vanhemmilta tukea ja arvostusta työlleni (13)		.42			.25
Minulla ei ollut ongelmia oppimisvaikeuksien tunnistamisessa (19)		.40			.17
Arvioin työtäni kriittisesti ja kehittävästi (16)			.66		.45
Koin kuuluvani kunnan työntekijäjoukkoon (20)			.53		.37
Tiedostin ammatissani virkamiehen velvollisuudet ja oikeudet (21)			.52		.44
Yhteistyö vanhempien kanssa tuntui helpolta (11)			.46		.37
Uskalsin kysyä kaikkia minua askarruttaneita asioita (8)			.39		.16
Sain kollegoilta apua koulun sääntöihin ja toimintatapoihin tutustumisessa (4)				.80	.60
Tutustuminen muihin opettajiin oli helppoa (6)				.71	.62
Koin itseni tervetulleeksi työyhteisöön (7)				.56	.59

Ensimmäisessä, *uuden opettajan asema työyhteisössä* –faktorissa tarkastelimme, kuinka tasa-arvoinen asema vastavalmistuneella opettajalla on uudessa työyhteisössä. Faktoriin sisältyi myös opettajien arviot siitä, onko peruskoulutuksessa saatu realistinen kuva opetustyöstä. Suurin osa tälle faktorille latautuneista väittämistä liittyi siihen, miten opettajaan on suhtauduttu työyhteisössä ja millaisen aseman opettaja on saanut työpaikallaan. Tämän faktorin alhaisin lataus (.35) oli väittämällä 18 (oppilaat pitivät minua luotettavana ja turvallisenä aikuisena). Myös lapsien suhtautuminen vaikuttaa olennaisesti siihen, kuinka opettaja kokee itsensä



työyhteisössä toimijana. Siksi katsomme tämän väittämän sopivan opettajan asema työyhteisössä –faktoriin.



KUVIO 6. Opettajien ensimmäisiä työvuosia kuvaavat summamuuttujat ja niiden keskiarvot

Summamuuttujatasolla tarkasteltuna tutkimustulokset osoittavat, että opettajat pitivät tämän summamuuttujan sisältöä hyvin tai kohtalaisen hyvin uran alkua kuvaavana ( $M=3.55$ ,  $SD=.68$ ). Opettajat kokivat olleensa tasa-arvoisessa asemassa kokeneempien kollegoidensa kanssa uran alkuvuosina. Tilastollisesti merkitseviä eroja ei löytynyt tämän summamuuttujan kohdalla.

Osiotason tarkastelu (liite 4) vahvistaa summamuuttujatason tuloksia: opettajien mielestä suurin osa väittämistä kuvasi hyvin uran kolmea ensimmäistä vuotta. Ainoastaan peruskoulutuksesta saatua kuvaa opettajan ammatista (väittämä 14) tutkittavat eivät pitäneet kovinkaan realistisena ( $M=2.81$ ,  $SD= 1.18$ ). Yksisuuntaista varianssianalyysiä apuna käyttäen havaitsimme tilastollisesti melkein merkitsevän eron ( $p<.05$ ) taajama- ja kaupunkikoulujen opettajien vastausten välillä. Kaupunkikoulujen opettajat ( $M=3.00$ ,  $SD=1.05$ ) olivat saaneet peruskoulutuksessa realistisemmän kuvan opettajan ammatista kuin taajamakoulujen opettajat ( $M=2.41$ ,  $SD=1.05$ ). Löysimme tilastollisesti melkein merkitseviä ( $p<.05$ ) eroja eri koulujen välillä myös väittämien 13, 15 ja 19 kohdalla. Nämä erot eivät kuitenkaan ole tutkimuksemme kannalta käytännöllisesti merkitseviä (Erätuuli ym. 1994, 74), koska

emme voi olettaa opettajien työskentelevän nykyisin samassa koulussa kuin uransa alussa.

Osiotason tarkastelussa havaitsimme, että keskihajonta on suuri ( $M=3.56$ ,  $SD=1.32$ ) väittämässä 9. Väittämässä käsiteltiin sitä, joutuiko uusi opettaja hoitamaan sellaisia töitä, mitä muut opettajat eivät suostuneet tekemään. Vaikka keskiarvo osoitti väittämän kuvaavan hyvin opettajien työtä uran alussa, yllätykseksemme jopa 12 % vastanneista oli saanut uutena opettajana sellaisia työtehtäviä, joita muut eivät huolineet.

Toisen faktorin nimesimme *oman opetustyylin löytäminen* -faktoriksi. Faktorin sisältö muodostui väittämistä, joissa käsiteltiin opetustyylin löytämistä ja omaa opettajuutta suhteessa uuden työn asettamiin haasteisiin. Oppimisvaikeuksien tunnistamista käsittelevä väittämä (19) ei kytkeydy yhtä kiinteästi kuin muut faktorin väittämät omaan opettajuuteen liittyviin sisäisiin prosesseihin. Väittämä liittyy kuitenkin olennaisesti oman opettajuuden kehittymiseen ja opetustyylin löytämiseen, joten se soveltuu hyvin tälle faktorille.

Summamuuttujatason tuloksia vertailllessamme havaitsimme keskiarvon ( $M=3.13$ ,  $SD=.73$ ) olevan tällä summamuuttujalla kaikista alhaisimman eli oman opetustyylin löytäminen ei ole ollut kaikilta osin helppoa. Tehtävässä 13 ainoa tilastollisesti merkitsevä ero ( $p<.05$ ) löytyi summamuuttujatasolla kaupunki- ja taajamakoulujen opettajien väliltä. Kaupunkikoulujen opettajat ( $M=3.33$ ,  $SD=.68$ ) kokivat väittämien kuvaavan oman opetustyylin löytämistä ja oman opettajuuden kehittymistä paremmin kuin taajamakoulujen opettajat ( $M=2.86$ ,  $SD=.77$ ). Näin ollen nykyisin kaupunkikouluissa työskentelevien opettajien uran alku oli ollut oman opettajuuden kannalta hieman helpompi kuin taajamakoulujen kollegoilla.

Osiotason tarkastelu tukee summamuuttujatason tuloksia. Uraansa aloitteleva opettaja saattoi kokea itsensä väsyneeksi suuren työmäärän takia ( $M=2.64$ ,  $SD=1.22$ ), asetti itselleen liian korkeita tavoitteita ( $M=2.81$ ,  $SD=1.18$ ) tai koki oppimisvaikeuksien tunnistamisen jossain määrin ongelmalliseksi ( $M=2.97$ ,  $SD=1.10$ ). Näissä tuloksissa konkretisoituu opettajien yksilölliset arviot omaan

opettajuuteen liittyvissä asioissa. Jokainen opettaja kokee uran alun omalla henkilökohtaisella tavallaan, joka ilmenee vastausten suurina hajontoina.

Kolmanteen eli *opettaja työtään kehittävänä virkamiehenä -faktoriin* saivat latauksia väittämät, joissa käsiteltiin oman työn arviointia sekä itsensä mieltämistä kunnan työntekijäksi ja virkamieheksi. Faktorille latautui myös vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä ja työyhteisöstä saatua apua kuvaavat väittämät. Työtään kehittävän opettajan tunnusmerkkeihin kuuluu sekä vanhemmilta että työyhteisöltä saadun avun tai tiedon hyväksikäyttö opetuksen toteutuksessa, minkä takia kahden vähiten latautuneen väittämän katsoimme lukeutuvan silti tälle faktorille.

Tämä summamuuttuja kuvasi vastaajien mielestä melko todenmukaisesti ( $M=3.51$ ,  $SD=.66$ ) opettajaa työtään kehittävänä virkamiehenä. Opettajat mielsivät itsensä jo vastavalmistuneina työtään kriittisesti ja kehittävästi pohtiviksi toimijoiksi, jotka kuuluvat virkamiehinä osaksi kunnan työntekijäjoukkoa. Tilastollisesti merkitseviä eroja ei löytynyt summamuuttuja- eikä osiotasolla. Osiotasolla tulokset osoittavat, että opettajat ovat uskaltaneet kysyä rohkeasti heitä askarruttaneita asioita uransa alkumetreillä ( $M=4.07$ ,  $SD=1.02$ ). Näemme tämän myönteisenä asiana uuden opettajan urakehityksen kannalta. Opettajat tiedostivat vain kohtalaisesti ( $M=3.19$ ,  $SD=1.11$ ) ammattiinsa liittyvät virkamiehen velvollisuudet ja oikeudet. Tällä osialueella ilmenee opettajien lisäkoulutuksen tarve, jota käsittelemme myös tutkimuksen teoriapohjassa.

Neljännessä, *kollegoiden kanssa toimiminen -faktorissa* kuvattiin, saiko uraansa aloitteleva opettaja apua työkavereiltaan ja miten hänet otettiin vastaan uudella työpaikalla.

Summamuuttujatason tarkastelu osoitti, että opettajat olivat kokeneet tulonsa uuteen työyhteisöön melko helpoksi ( $M=4.17$ ,  $SD=.70$ ). Tutkimuksemme teoriapohja viittaa siihen, ettei uuteen työyhteisöön tuleminen ole läheskään aina ongelmatonta (vrt. Hämäläinen & Sava 1989). Yksisuuntaisella varianssianalyysillä summamuuttujien ja taustamuuttujien yhteyttä tutkiessamme tilastollista eroa löytyi tämän summamuuttujan kohdalta ainoastaan suhteessa koulun kokoon. Suurissa, yli 400:n oppilaan kouluissa opettajat näyttivät kokeneen tulonsa uuteen työyhteisöön erittäin

myönteisesti ( $M=4.56$ ,  $SD=.53$ ) kun taas keskisuurissa, 300-400 oppilasta käsittävässä kouluissa opettajisto ei nähnyt uransa alkua yhtä positiivisena ( $M=3.60$ ,  $SD=.73$ ). Pienempien koulujen opettajien vastauksia oli vaikea verrata suuremmista kouluista tulevien vastauksiin luotettavasti, koska vastaajia oli eri kokoisista kouluista hyvin eri määrät. Tulos kertoo siitä, että suurissa kouluissa on enemmän opettajia, joihin uuden opettajan on mahdollista tukeutua tullessaan työyhteisöön. Arjen kiireissä pienillä kouluilla ei yksinkertaisesti ole aina henkilöresursseja uuden opettajan huomioimiseen tai työhön perehdyttämiseen täysipainoisesti.

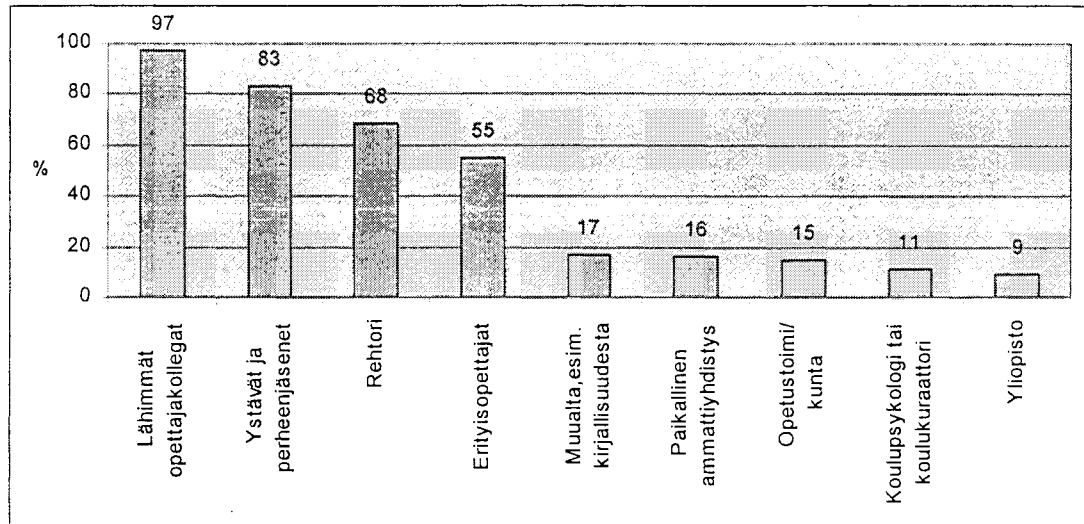
Osiotason tarkastelu tuki summamuuttujatason tuloksia: kaikki väittämät koettiin keskimäärin hyvin uran alkua kuvaaviksi. Opettajat tunsivat itsensä tervetulleiksi uuteen työyhteisöön ( $M=4.23$ ,  $SD=.80$ ), muihin opettajiin tutustuminen koettiin helpoksi ( $M=4.21$ ,  $SD=.78$ ) ja kollegoilta oli saatu apua koulun sääntöihin ja toimintatapoihin tutustumisessa ( $M=4.08$ ;  $SD=.97$ ). Keskihajonta näytti olevan suhteellisen pieni osiotasolla, joten voimme päätellä Jyväseudun opettajien arviot uran alkuaajoista olevan melko saman suuntaisia työyhteisöön tulon kannalta. Tilastollisesti merkitseviä eroja osiotasolla ei esiintynyt.

Lisäksi on syytä tuoda esille kyselyssämme oleva väittämä (tehtävä 13 väittämä 12: vanhempien odotukset eivät lisänneet työssä onnistumisen paineita), joka ei latautunut faktorianalyysissä millekään faktorille ja siksi se ei myöskään sisälly summamuuttujiin. Tämä väittämä saa kuitenkin osiotasolla aineen- ja luokanopettajien välillä tilastollisesti merkitsevän eron ( $p<.01$ ). Aineenopettajat ( $M=3.52$ ,  $SD=.85$ ) eivät kokeneet vanhempien odotusten lisänneen työssä onnistumisen paineita yhtä voimakkaasti kuin luokanopettajat ( $M=3.17$ ,  $SD=1.25$ ). Uskomme eron johtuvan siitä, että aineenopettajat eivät useinkaan ole yhtä tiiviissä yhteistyössä vanhempien kanssa kuin luokanopettajat.

## 9.2 Uran ensimmäisinä vuosina saatu tuki

Kyselylomakkeen kolmannessa osassa kartoitimme, mistä opettajat olivat saaneet uransa ensimmäisinä vuosina apua tai tukea ja millaista se oli ollut. 98 % opettajista sai tukea lähimmiltä opettajakollegoiltaan. Heiltä oli eniten saatu apua koulutyöhön

liittyvissä jokapäiväisissä asioissa sekä opetuksen ideoinnissa ja suunnittelussa (liite 5). Lähimmiltä opettajakollegoilta oli saatu myös henkistä tukea ja kannustusta. Myös kollegoiden kanssa toimiminen –faktori (ks. kuvio 6) tukee tätä tulosta.



KUVIO 7. Uran ensimmäisinä vuosi saatu tuki

Toiseksi eniten opettajat kokivat saaneensa tukea ystäviltä ja perheen jäseniltä. Naisista 92 % koki saaneensa tukea näiltä tahoilta, kun sama luku oli miehillä 67 %. Sukupuoliryhmien vertailu on viitteellistä, koska naisten ryhmä (n=48) on miesten ryhmää (n=27) suurempi. Eniten ystäviltä ja perheenjäseniltä oli saatu henkistä tukea ja kannustusta. Tutkimustuloksista paljastui, että monien opettajana toimivien ystävä- tai perhepiiriin kuuluu usein opettajia. 25 % ystäviltä ja perheenjäseniltä saadusta tuesta onkin ollut koulutyöskentelyyn liittyvien kokemusten vaihtoa. Yksi vastanneista kertoi perheeltä saadun tuen olleen rahallista apua.

Rehtoreilta tukea oli saanut 68 % vastanneista. Puolet saadusta avusta tai tuesta liittyi koulutyöskentelyyn ja sen jokapäiväisiin haasteisiin. Hallinnollisen tietouden lisäksi rehtoreilta saatiin henkistä tukea ja kannustusta. Vain 8 % rehtoreilta saadusta avusta liittyi ryhmänhallintaan ja järjestyksen pitoon.

Yli puolet vastaajista oli saanut tukea ja apua myös erityisopettajilta. Eniten heiltä oli saatu henkistä tukea ja kannustusta työhön. Myös opetusratkaisuissa (eriyttämisessä yms.), oppimisvaikeuksien tunnistamisessa ja erityisoppilaan opettamisessa oli saatu

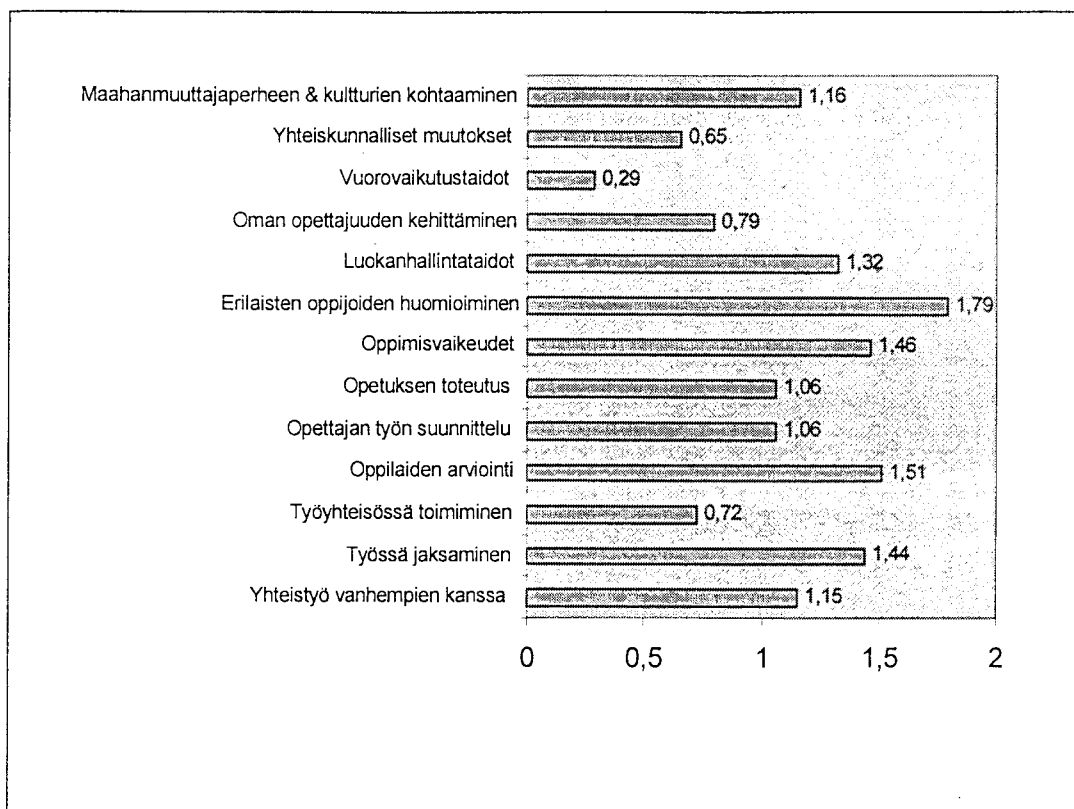
apua erityisopettajilta. 70 % luokanopettajista (n=37) ilmoitti saaneensa apua erityisopettajilta ja sama luku oli vain 36 % aineenopettajilla (n=31). Maaseutu- ja haja-asutusalueen koulujen opettajista (n=11) 73 % oli saanut tukea erityisopettajilta kun taas taajamakoulujen opettajista (n=27) 56 % ja kaupunkikoulujen opettajista (n=37) 49 % oli saanut vastaavaa tukea. Edellistä tulosta voidaan tulkita ainoastaan viitteellisesti, koska opettajaryhmät ovat eri suuruisia.

Paikalliselta ammattiyhdistykseltä saatiin apua edunvalvonta-asioissa koulutusta ja virkistystoimintaa unohtamatta. Opetustoimen ja kunnan taholta opettajat saivat neuvoja hallinnollisiin asioihin sekä palkkaukseen liittyviin kysymyksiin. Opetustoimen järjestämään koulutukseen oli osallistunut kolme vastaajaa. Yksi vastanneista oli puolestaan osallistunut opetustoimen järjestämään uusille opettajille suunnattuun tapaamiseen, jossa tutustuttiin koulutoimeen ja sen henkilökuntaan. Yliopistolta saatu tuki liittyi lähinnä jatko-opiskeluun ja ainehallinnallisiin asioihin.

17 % vastanneista opettajista (n=75) oli saanut apua tai tukea muilta kuin edellä mainituilta tahoilta. Apua oli saatu kirjallisuudesta, oppilashuoltoryhmästä, kunnan muilta samaa ainetta tai aihetta opettavilta opettajilta, koulun muulta henkilökunnalta ja oppilailta.

### **9.3 Vastavalmistuneiden opettajien koulutuksen tarve**

Kyselylomakkeen neljännen osan avulla tutkimme, miltä alueilta opettajat olisivat tarvinneet enemmän tietoa ja taitoja työuran ensimmäisinä vuosina (tehtävä 15 a). Eniten tietoa olisi tarvittu oppimisvaikeuksista (M=2.69, SD=2.04) ja erilaisten oppijoiden huomioimisesta (M=2.53, SD=1.97). Myös aiemmin esitelty erilaisten oppijoiden kanssa toimiminen -faktori (kuvio 5) osoitti opettajien riittämättömät valmiudet tälle alueelle. Lisää tietoa ja taitoja olisi tarvittu vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön (M=1.49, SD=1.74), luokanhallintaan (M=1.32, SD=1.83) sekä oppilasarviointiin (M=1.31, SD=1.65).



KUVIO 8. Osa-alueet, joista vastavalmistuneet olisivat halunneet enemmän tietoja tai taitoja

Tilastollisesti melkein merkitseviä ( $p < .05$ ), merkitseviä ( $p < .01$ ) tai erittäin merkitseviä ( $p < .001$ ) eroja löytyi sekä sukupuolten välillä että opettajaryhmittäin (liite 6). Sukupuolten välillä erittäin merkitsevä ero paljastui osa-alueella, jossa haluttiin lisää tietoja oppilasarviointista. Naiset ( $M = 1.67$ ,  $SD = 1.81$ ) kokivat tarvitsevansa siitä enemmän tietoja kuin miehet ( $M = .61$ ,  $SD = .99$ ). Naiset ( $M = .91$ ,  $SD = 1.53$ ) tarvitsivat miehiä ( $M = .30$ ,  $SD = .76$ ) enemmän tietoa myös opetuksen toteutuksesta. Tämä ero oli tilastollisesti merkitsevä. Tuloksia tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon etenkin naisten vastausten suuri hajonta. Uran alussa jotkut opettajat ovat todella epävarmoja esimerkiksi oppilasarviointia tehdessä, kun taas toisille se ei tuota vaikeuksia. Toisaalta arvioinnin helppoutteen vaikuttaa myös oppilasaines.

Melkein merkitsevällä tasolla tilastollisia eroja löytyi ainoastaan osa-alueelta, jolla kaivattiin lisätietoja työyhteisössä toimimisesta. Miehet ( $M = .61$ ,  $SD = 1.34$ ) kaipaivat naisia ( $M = .33$ ,  $SD = .80$ ) enemmän tietoa siitä, miten työyhteisöissä toimitaan. Edellä mainittuja tuloksia tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon ryhmien erisuuret koot (naiset  $n = 45$ , miehet  $n = 23$ ).

Vertaillessamme aineenopettaja- ja luokanopettajaryhmien lisäkouluttautumistarvetta tilastollisesti erittäin merkitseviä ( $p < .001$ ) eroavaisuuksia esiintyi kolmella eri osa-alueella (liite 7). Näitä olivat yhteistyö vanhempien kanssa, opettajan työn suunnittelu ja opetuksen toteutus. Luokanopettajat ( $M=2.00$ ,  $SD=1.91$ ) halusivat huomattavasti aineenopettajia ( $M=.68$ ,  $SD=1.09$ ) enemmän lisää tietoja vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Aineenopettajat ( $M=1.07$ ,  $SD=1.57$ ) puolestaan kaipasivat luokanopettajia ( $M=.12$ ,  $SD=.41$ ) enemmän tietotaitoa opetuksen toteuttamiseen. Aineenopettajien ( $M=1.36$ ,  $SD=1.70$ ) keskuudessa koettiin, että uran alussa tarvitaan lisää tietoja myös opettajan työn suunnitteluun. Luokanopettajat eivät kokeneet opettajan työn suunnitteluun liittyvää lisätietoutta kovinkaan tarpeelliseksi uran alkuvaiheessa ( $M=.44$ ,  $SD=1.08$ ). Tietoja siitä, kuinka työyhteisöissä toimitaan, kaipasivat aineenopettajat ( $M=.61$ ,  $SD=1.62$ ) luokanopettajia ( $M=1.8$ ,  $SD=.63$ ) enemmän. Tämä ero oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < .01$ ). Emme vertailleet erityisopettajien ryhmää edellä oleviin opettajaryhmiin, koska se poikkesi kooltaan huomattavasti näistä (luokanopettajat  $n=37$ , aineenopettajat  $n=31$ , erityisopettajat  $n=7$ ).

Opettajat olisivat tarvinneet lisää tietoa myös seuraavilta koulutyöskentelyyn liittyviltä osa-alueilta: koulun ”pyörittämisestä” (käytännön asiat), yhteistyötahoista, peruskoulu- ja perusopetuslaista, edunvalvonnasta, opettajan vastuu- ja velvollisuuskysymyksistä, uralla etenemisestä, työn vuorottelusta, ammattiyhdistystoiminnasta sekä yhdysluokkaopetuksesta. Työsuhteen solmimiseen olisi tarvittu myös enemmän tietoa jo opettajien peruskoulutuksessa.

Toisaalta kyllä ongelmaksi voisi mainita sen, että työsuhteen solmimisessa on omat ”jipponsa”, sillä esim. sijaisena kesän palkka jää vain haaveeksi. Lienee aika yleinen epäkohta. Työhön sitoutumiseen tämä ei silti ole vaikuttanut eikä vaikuta.

*Naisluokanopettaja, 31 vuotta*

Eräs erityisopettaja olisi halunnut enemmän tietoa ylä-asteen oppisisällöistä ja – materiaaleista. Edellä mainitut lisäkouluttautumisen osa-alueet ovat yksittäisten opettajien vastauksia. Emme ole esitelleet niitä taulukoissa tai kuvioissa, koska niiden vertaileminen muihin enemmän kannatusta saaneisiin osa-alueisiin (A-M) on



vaikeaa. Silti nämä vastaukset ovat huomion arvoisia opettajan uran alkuun suunnatun lisäkoulutuksen sisältöjä suunniteltaessa.

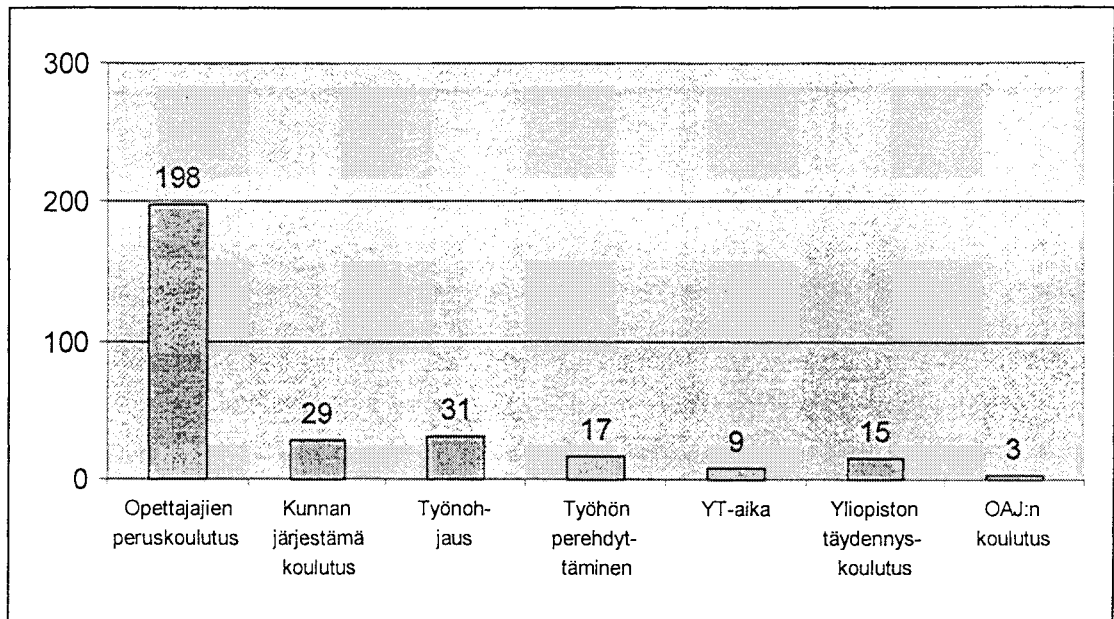
Yksi opettaja ei vastannut ollenkaan kyselylomakkeen neljänteen osaan, jossa kartoitimme, mistä asioista opettajat olisivat tarvinneet enemmän tietoja uransa ensimmäisinä vuosina. Hän perusteli vastaamatta jättämistään näin:

Enpä enää muista, mikä olisi ollut hankalaa. Ei erityisesti mikään. Hyväksyin itseni nuorena opettajana, sellaisena, jolla ei ole kaikkea tietoa.

*Erityisluokanopettaja, nainen 30 vuotta*

#### **9.4 Koulutuksen järjestäjätahot**

Kyselylomakkeen neljännen osan avulla saimme tietää myös, minkälaisessa koulutuksessa olisi hyödyllisintä käsitellä niitä asioita, joista opettajat kaipasivat lisää tietoja tai taitoja (kuvio 9). Opettajat olisivat halunneet saada ylivoimaisesti eniten puuttuvat tiedot tai taidot jo yliopistollisessa opettajien peruskoulutuksessaan (liite 8). Erityisesti oppimisvaikeuksista ja erilaisten oppijoiden huomioimisesta haluttiin tietoutta peruskoulutuksesta. Myös luokanhallintataitoja ja oppilasarviointia olisi pitänyt käsitellä enemmän. Peruskoulutuksessa haluttiin käsitellä kaikkia muita osa-alueita (A-M) paitsi työyhteisössä toimimista. Tämä osa-alue miellettiin paremmin työn ohessa tapahtuvan koulutuksen piiriin.



KUVIO 9. Koulutusmuodot, joissa haluttiin käsiteltävän puuttuvia tietoja

Työnohjausta sekä kunnan järjestämää koulutusta pidettiin peruskoulutuksen jälkeen suosituimpina paikkoina hankkia lisätietoutta. Molemmissa tärkeimmäksi käsiteltäväksi asiaksi nousi opettajien työssä jaksaminen. Kunnan järjestämään koulutukseen haluttiin käsiteltäväksi maahanmuuttajaperheen ja kulttuurien kohtaamiseen liittyviä asioita. Opettajien keskuudessa toivottiin vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön kiinnitettävän huomiota niin kunnan koulutuksessa kuin työnohjaussakin. Nykyään opetuslalla yleiset pätkätyöt aiheuttavat epävarmuutta siitä, kenellä on oikeus osallistua kunnan järjestämiin koulutuksiin.

Sijaisena ei yleensä pääse kaikkiin koulutuksiin, esim. kulttuurikoulutus jäi käymättä, kun sijaista ei huolitettu joukkoon juuri kunnan taholta. Omasta koulustani olin idean innostaja ja intoa olisi kyllä ollut. No, sattuuhan sitä!

*Luokanopettaja, nainen 31 vuotta*

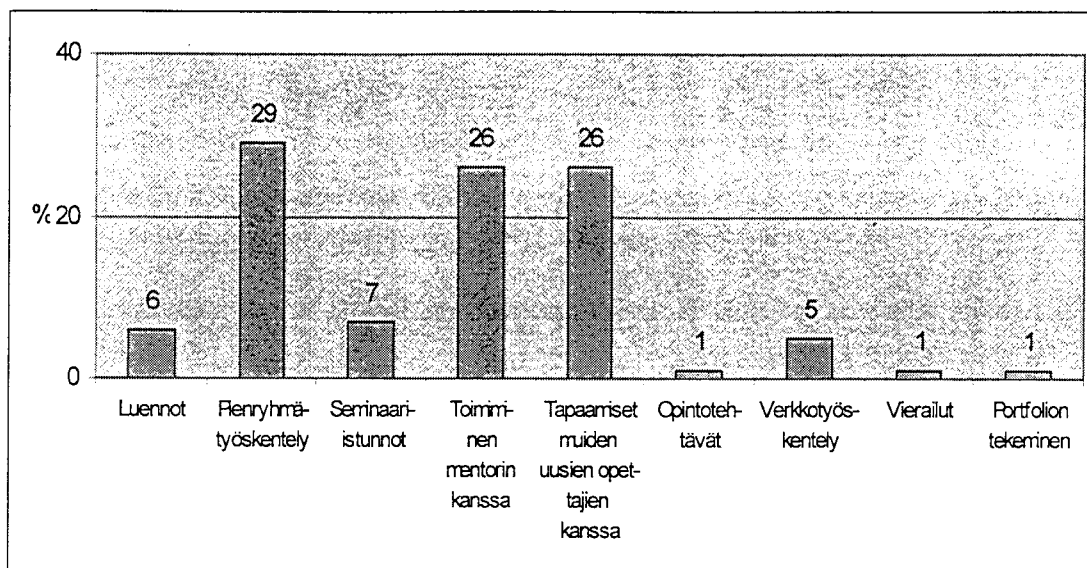
Opettajat kokivat, että työhön perehdyttämisessä olisi tärkeintä paneutua työyhteisössä toimimiseen ja siihen liittyviin asioihin. Lisätietoa haluttiin myös mm. yhteistyöstä vanhempien kanssa, oppilasarvioinnista ja erilaisten oppijoiden huomioimisesta. Opettajat eivät osanneet yhdistää työhön perehdyttämiseen kovinkaan monia sisältöjä (osa-alueet A-M). Uskomme tämän johtuvan siitä, että opettajat tuntevat työhön perehdyttämisen vielä suhteellisen vieraaksi koulutusmuodoksi. Harvoissa kouluissa on ennalta suunniteltuja tai järjestelmällisiä tapoja toteuttaa työhön perehdyttämistä.

Yliopiston täydennyskoulutukseen opettajat katsoivat tarpeelliseksi sisällyttää tietoa oman opettajuuden kehittämisestä. Kuitenkin vastaajien mielestä oman opettajuuden kehittämistä olisi hyödyllisempää käsitellä peruskoulutuksessa. Katsomme teorioiden ja kokemuksemme valossa, että oman opettajuuden kehittäminen syvenee vasta työelämään siirryttäessä ja opettajakokemuksen myötä. Yliopiston järjestämästä täydennyskoulutuksesta haluttiin saada tietoja ja taitoja myös erilaisten oppijoiden huomioimiseen sekä maahanmuuttajaperheiden ja kulttuurien kohtaamiseen. Muutama opettaja halusi saada lisää tietoa yhteiskunnallisten muutosten vaikutuksesta opettajan ammattiin sekä opettajien työssä jaksamisesta OAJ:n koulutuksessa.

Vastaajien halu käsitellä opettajan ammattiin liittyviä asioita peruskoulutuksessa viestii siitä, että opettajat eivät ole mieltäneet koulutuksen jatkumoa läpi opettajauran. Heillä ei ole välttämättä edes tietoa peruskoulutuksen jälkeisistä koulutusmuodoista. Peruskoulutuksessa olisikin syytä tuoda opettajaksi opiskelevien tietoisuuteen ammatin vaatima jatkuva kouluttautuminen ja uudet koulutusmuodot. Tämä tieto rohkaisisi opettajia osallistumaan erilaisiin koulutuksiin.

### **9.5 Koulutuksen työskentelymuodot**

Tehtävän 16 avulla tutkimme, millaiset työskentelymuodot soveltuisivat opettajien mielestä perehdyttämiskoulutukseen (kuviot 10). Sopivimmaksi työskentelymuodoksi koettiin pieryhmätyöskentely (29 %), joka tapahtuisi omassa tutor-ryhmässä. Opetus- ja kasvatusalalla pidetään ns. kasvoista kasvoihin perustuvaa viestintää ideaalisena opetuksen ja viestinnän tilanteena (Nieminen 1995, 220). Toiseksi suosituimmat työskentelymuodot olivat mentor-opettajan eli kokeneemman kollegan kanssa toimiminen (26 %) sekä vapaamuotoiset tapaamiset muiden uusien opettajien kanssa (26 %). Vähiten opettajia kiinnostivat luennot (6 %), internetissä tapahtuva verkkotyöskentely (5 %) ja opintotehtävät (1 %). Tehtävän avoimessa vastauskohdassa (muu, mikä koulutusmuoto?) ehdotettiin myös vierailuja eri kouluille ja niiden opettajiin tutustumista sekä oman portfolion tekemistä.



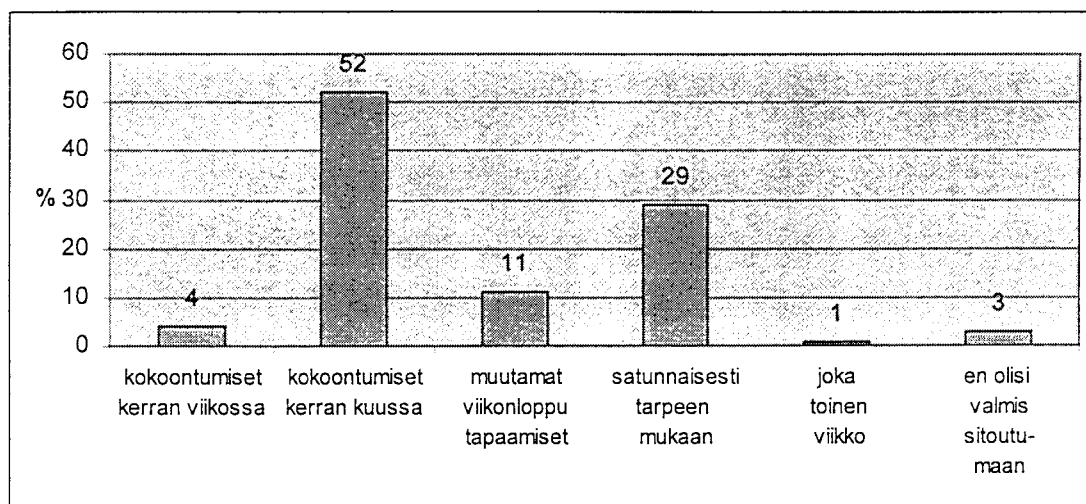
KUVIO 10. Perehdyttämiskoulutuksen työskentelymuodot

Kaikkien opettajaryhmien vastauksissa tuli esille, että pienryhmätyöskentely, mentorointi ja vapaamuotoiset tapaamiset muiden uusien opettajien kanssa olivat suosituimpia työskentelymuotoja. Aineenopettajien keskuudessa mentorointi oli suosituin työskentelymuoto kun taas luokanopettajien mielestä pienryhmätyöskentely oli paras vaihtoehto. Tilastollisesti erittäin merkitseväksi ( $p < .001$ ) nousi suhtautuminen internetissä tapahtuvaan verkkotyöskentelyyn. Luokanopettajista ( $n=36$ ) 22 % piti internetissä tapahtuvaan verkkotyöskentelyä sopivana työskentelymuotona perehdyttämiskoulutuksessa. Vain 4 % aineenopettajista ( $n=28$ ) olisi ollut valmis verkkotyöskentelyyn.

Sukupuolten välisiä eroja tarkasteltaessa tilastollisesti merkitseviä eroja löytyi seminaari-istuntojen, uusien opettajien vapaamuotoisten tapaamisten ja internettyöskentelyn kannattamisessa. 32 % vastanneista miehistä ( $n=25$ ) oli halukkaita osallistumaan seminaari-istuntoihin, joissa esitellään omia tutkimuksia ja kokemuksia, kun taas naisopettajista ( $n=46$ ) siihen oli valmiita vain 15 %. Uusien opettajien tapaamisesta oli kiinnostuneita 71 % naisista ja 88 % miehistä. Internetissä tapahtuva verkkotyöskentely sai naisopettajilta 20 %:n kannatuksen ja vain 4 % miesvastaajista oli valmiita tähän työskentelymuotoon perehdyttämiskoulutuksessa. Tarkasteltaessa miesten ja naisten vastausten eroja tulee huomioida ryhmien erilaiset koot.

## 9.6 Koulutukseen sitoutuneisuus

Tutkimme opettajien sitoutumisvalmiutta ja -halukkuutta Jyväskylän kaupungin mahdollisesti järjestämään perehdyttämiskoulutukseen. Koulutuksen on suunniteltu tapahtuvan pääasiallisesti ensimmäisen työvuoden aikana ja sen tarkoituksena on helpottaa vastavalmistuneen opettajan alkutaivalta työelämässä.



KUVIO 11. Perehdyttämiskoulutukseen sitoutumishalukkuus

Yli puolet (52 %) vastaajista oli valmiita kokoontumaan kerran kuussa perehdyttämiskoulutuksen tiimoilta (kuvio 11). Lähes kolmannes (29 %) vastaajista oli valmis vain satunnaisiin tapaamisiin, jotka tapahtuvat harvemmin kuin kerran kuussa. Muutamia viikonlopputapaamisia kannatti 11 % opettajista. Opettajaryhmien (aineen-, luokan- ja erityisopettaja) vastausten välillä ei ollut merkittäviä eroja. Kaikki opettajaryhmät suosivat eniten kokoontumisia kerran kuussa ja toiseksi eniten satunnaisesti tarpeen mukaan tapahtuvia tapaamisia.

Vaikka perehdyttämiskoulutus käsitteenä ei välttämättä ole kaikille opettajille tuttu, työhön perehdyttäminen koetaan tärkeäksi uran alussa.

...lisäksi tarvittaisiin juuri tähän omaan työhön eli työpaikkaan liittyviä tarkentavia tietoja, jotka tietenkin jokainen pyrkii hakemaan / urkkimaan itse, tosin harmittavan usein "kantapään kautta" oppimalla. Työhön perehdyttäminen olisi tärkeää, sitä ei ehditä antaa...

*Luokanopettaja, nainen 28 vuotta*

Ainoastaan kaksi luokanopettajaa eivät olisi olleet valmiita sitoutumaan koulutukseen ensimmäisenä työvuotena. Toinen näin vastanneista perusteli valintaansa seuraavasti:

Ensimmäisenä työvuotena ei yksinkertaisesti ole aikaa / intressiä koulutukseen valmistumisen jälkeen usein haluaa kokeilla taitojaan omin voimin. Toisena työvuonna on jo enemmän työkokemusta sekä tarpeeksi etäisyyttä opiskeluun. Silloin kokisin sen tarpeellisempänä ja mielenkiintoisempänä.

*Luokanopettaja, nainen 26 vuotta*

## 10 POHDINTA

### 10.1 Tutkimuksen tarpeellisuus

Tämän tutkimuksen päätarkoituksena oli selvittää, kuinka opettajat ovat kokeneet uransa alkuvaiheen ja millaista perehdyttämiskoulutusta vastavalmistuneet opettajat tarvitsevat. Kiinnostus tutkimuksemme aiheeseen nousi sen ajankohtaisuudesta sekä oman opettajuuden kehittämisen intresseistä. Yhteistyökumppanimme, Jyväskylän kaupunki ja yliopisto pohtivat, kuinka uusien opettajien uran alkua voitaisiin tukea ja miten nuoret opettajat saadaan pysymään opetuslalla. Ratkaisuksi tähän on suunnitteilla perehdyttämiskoulutus, jonka avulla tuetaan mm. opettajien työssä jaksamista ja tarjotaan opettajille mahdollisuuksia lisätietojen ja taitojen hankkimiseen ei-ainehallinnallisissa asioissa. Tutkijoina meidän tehtävänä oli selvittää, millaista perehdyttämiskoulutuksen tulisi olla. Tätä tutkimusaihetta puoltavat myös opettajilta kyselyn yhteydessä saadut kommentit tutkimuksen hyödyllisyydestä ja ajankohtaisuudesta.

Myös tutkimuksemme teoriapohja ja tulokset osittavat perehdyttämiskoulutuksen tarpeellisuuden. Lähes kaikki kyselyymme vastanneet opettajat olisivat olleet halukkaita osallistumaan koulutukseen, mikäli sellainen olisi järjestetty. Työnantajakin on havainnut yhteiskunnallisten muutosten heijastumat koulumaailmaan: opettajat tarvitsevat tukea toimiakseen ammatissaan.

Saimme tutkimustulosten avulla kattavan kuvan vastavalmistuneen opettajan ensimmäisistä työvuosista sekä tähän uravaiheeseen sijoittuvan perehdyttämiskoulutuksen tarpeesta ja sisällöistä. Tutkimusprosessia arvioidessamme kyselymme toteuttamisen ajankohta olisi voinut olla toinen, esimerkiksi alkusyksy. Tällöin opettajilla riittää vielä intoa ja aikaa kyselyyn vastaamiseen. Kaipasimme myös lisää erityisopettajia tutkimusjoukkoon saavuttaaksemme vertailukelpoisuuden toisiin opettajiin. Tutkimuspaikkakunnilla ei kuitenkaan toiminut enempää erityisopettajia, jotka olisivat valmistuneet määrittäminämme vuosina. Olisimme voineet toteuttaa kyselyn hajautetumminkin. Koska Jyväskylän kaupungin koulutoimi oli jo aiemmin suunnitellut

perehdyttämiskoulutusta, päätimme toteuttaa kyselyn ainoastaan Jyväskylässä ja lähiseudulla. Tuntui mielekkäältä tehdä tutkimustyötä, koska tiesimme sille olevan tarvetta. Tutkimustuloksemme hyödyttää useamman kaupungin koulutoimia sekä yliopistoa. Opettajaksi valmistumisen kynnyksellä olemme kiinnostuneita niistä asioista, joita uusi opettaja kohtaa työelämään siirtyessään.

## 10.2 Ensiaskeleita opettajuuden poluilla

Yliopistollisella opettajankoulutuksella on ollut tavoitteena kouluttaa hyvin valmiuksin työelämään lähteviä opettajia. Opettajankoulutus ei pysty enää vastaamaan yhteiskunnan haasteisiin yhtä tehokkaasti kuin ennen, koska muutokset tapahtuvat nopeammassa tahdissa. Opettajankoulutus organisaationa ei kykene muuttumaan myöskään niin nopeasti kuin pienempi tietyille ryhmälle ja tiettyihin haasteisiin vastaava koulutus. Onneksi tarkoituksena ei olekaan paisuttaa jo ennestään laajaa peruskoulutusta vaan jakaa koulutusvastuuta useammille eri tahoille ja pitemmälle aikavälille. Opettajan urakehityksen katsotaan jatkuvan läpi elämän, joten koulutustakin tulisi tarjota useina eri ajankohtina. Yliopistojen kannattaisikin tutkia enemmän, missä opettajanuran vaiheessa kutakin asiakokonaisuutta olisi tarkoituksenmukaisinta käsitellä. Esimerkiksi Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallin mukaan ei ole hyödyllistä käsitellä tiettyjä asioita ennen kuin oppijalla on siihen kokemusten tuomaa tarttumapintaa. Opettajankoulutuksen tulevaisuuden visioissa on väläytetty ideoita siitä, että opiskelija toimisi koulutuksen aikana muutaman vuoden kentällä opettajana kartuttaakseen tarpeellista tarttumapintaa. Tämän jakson jälkeen hän palaisi takaisin opintojensa pariin, missä reflektoinnin avulla prosessoidaan käytännön kokemuksia teorioiden kautta. Toisaalta voi olla vaikeaa palata työelämästä takaisin opiskelijaelämään ja koulutus voi jäädä kesken työn viedessä mukanaan. Emme usko edellä kuvatun radikaalin opettajankoulutuksen muutoksen tapahtuvan ihan lähiaikoina. Idea vaatii vielä kypsyttelyä ja kehittelyä.

Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että lisäkoulutuksen tarvetta löytyy ei-ainehallinnallisissa asioissa. Peruskoulutuksen jälkeen opetuksen toteuttamiseen ei tarvittu läheskään niin paljon tukea kuin esim. oman opettajuuden kehittämiseen.



Ensimmäisinä työvuosina opettajat asettivat työlleen ehkä kohtuuttomankin suuria tavoitteita ja tekivät myös paljon töitä. Tämän takia monet nuoret opettajat kokivat itsensä väsyneiksi uransa ensimmäisinä vuosina.

Yksi tutkimuksemme tärkeimmistä tuloksista kosketti uuden opettajan tuloa työyhteisöön. Työyhteisöön tulo ja toimiminen kollegojen kanssa koettiin hyvin myönteisesti. Tämä tulos on ristiriidassa aiempien tutkimusten kanssa. Ristiriitaisuutta voidaan selittää sillä, että opettajankoulutukseen on viime aikoina pyritty valitsemaan sosiaalisia ja vuorovaikutustaitoisia nuoria. Koulutuksessa vahvistetaan myös näitä taitoja esimerkiksi ryhmätyöskentelyn avulla. Kokemukset uusista työyhteisöistä olivat rohkaisevia ja kannustavia: apua oli uskallettu kysyä ja sitä oli myös saatu erilaisissa tilanteissa. Opettajat tunsivat olleensa vastavalmistuneina melko tasa-arvoisessa asemassa työpaikallaan.

Opettajat arvioivat koulutustaustastaan (luokan-, aineen- ja erityisopettajat) riippumatta uransa alkutaivalta hyvin saman suuntaisesti. Näyttää siltä, että opettajakunta on hyvin homogeeninen ryhmä. Vastaukset erosivat kuitenkin vanhempien ja erilaisten oppijoiden kohtaamiseen liittyvissä asioissa. Aineenopettajat eivät kokeneet oppilaiden vanhempien odotusten lisänneen työssä onnistumisen paineita. Aineenopettajat olivat saaneet luokanopettajia heikommät valmiudet vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Kuitenkaan he eivät kokeneet tarvitsevansa näihin asioihin yhtä paljon koulutusta kuin luokanopettajat. Samanlainen tulos ilmeni myös erilaisten oppijoiden kanssa toimimisessa. Luokanopettajat tekivät yhteistyötä erityisopettajien kanssa myös huomattavasti aineenopettajia enemmän. Ristiriita saatujen valmiuksien ja tarvittavan lisäkoulutuksen välillä viestittää mahdollisesti sitä, etteivät aineenopettajat ole mieltäneet vanhempien ja erilaisten oppijoiden kanssa toimimista työssään keskeisiksi. Aineenopettajat ovat tavallisesti tekemisissä oppilaidensa kanssa vain muutaman viikkotunnin verran, joten myöskään kontakteja vanhempiin ei synny niin helposti. Erilaiset oppijat saattavat jäädä myös huomioimatta vähäisten oppituntien takia, eikä oppilaantuntemus ole siksi yhtä hyvä kuin luokanopettajilla, jotka työskentelevät joka päivä oman luokkansa parissa. Vanhempien ja erilaisten oppijoiden kohtaaminen on yksi suurista haasteista tämän päivän koulussa. Näihin vaaditaan kaikilta opettajilta valmiuksia. Sekä lapset että nuoret tarvitsevat aikuisia

elämäänsä: myös koulun on kannettava kasvatusvastuunsa, vaikka kodilla vastuun kantamisessa onkin ensisijainen rooli.

Uran ensimmäisinä vuosina erityisen haasteellisiksi koettiin jo aiemmin mainittu erilaisten oppijoiden kanssa toimiminen, opettajan ammatin vuorovaikutuksellisuus, oman opetustyylin löytäminen ja kehittäminen sekä koulun hallinnollisten asioiden hoitaminen.

Uran alussa opettajat olivat saaneet eniten tukea ja apua lähimmiltä kollegoiltaan. Näitä avuliaita työkavereita tulisi hyödyntää järjestelmällisesti koulukohtaisessa perehdyttämisessä. Mikäli kouluissa pystyttäisiin huolehtimaan itsenäisesti uuden opettajan työpaikkaan ja sen tapoihin tutustuttamisesta, voitaisiin perehdyttämiskoulutuksen sisällöissä paneutua laajemmin opettajan uran alun haasteisiin, esimerkiksi työssä jaksamiseen. Näemme erityisen myönteisenä myös sen, että kiireiset rehtorit ehtivät osallistua melko aktiivisesti uusien opettajien ohjaamiseen. Ystävien ja perheen tukea ei pidä vähätellä, koska melkein jokainen opettaja oli sitä saanut. Uusi opettaja yrittää pärjätä työssään mahdollisimman hyvin, jopa väsymiseen saakka. Todellisuushokin (Huberman 1992) kanssa kamppaileva nuori opettaja pyrkii pitämään töissä pärjäämisen kulissia yllä, koska uskoo kollegojen selviävän arjesta työkokemuksen avulla ongelmitta. Ongelmien koetaan johtuvan omista henkilökohtaisista heikkouksista. Jaksamisen kannalta lähimmiltä ihmisiltä saatu tuki on todella tärkeää ja korvaamatonta.

### **10.3 Perehdyttämiskoulutus opettajan tukena ja turvana**

Tutkimusta tehdessämme törmäsimme termien kirjavuuteen. Ensinnäkin, työnohjaus ja työhöntulo-ohjaus saatetaan sekoittaa ja niitä käytetään tietämättä termien sisältöä. Huomasimme kahden kyselyymme vastanneen sekoittaneen kyseiset termit. Toiseksi, mietimme, kuvaako perehdyttämiskoulutus –nimi tarpeeksi hyvin suunnitellun koulutuksen sisältöjä. Tämän koulutuksen sisällöissä käsitellään muutakin kuin pelkkää työhön perehdyttämistä. Nimi ei ole mielestämme erityisen kiinnostava tai vastavalmistuneita opettajia puoleensa vetävä. Nimi antaa väärän kuvan koulutuksen sisällöistä. Esimerkiksi Opetusalan Ammattijärjestön OAJ:n

järjestämällä NOPE eli nuori ope -koulutuksella on elämänläheisempi ja kohderyhmää kuvaavampi nimi.

Koulutuksen toteutuksessa olisi hyvä huomioida sen alkamisajankohta. Suositeltavimmaksi alkamisajankohdaksi esitämme elo-syyskuuta. Helsingissä toteutetussa mentor-toiminnassa tuli esille se, että opettajat olisivat tarvinneet tukea jo heti koulun alettua. Koulutuksesta tulisi markkinoida jo hyvissä ajoin ennen sen alkamista. Varsinkin koulujen rehtorit olisi syytä saattaa tietoisiksi perehdyttämiskoulutuksesta ja sen mukanaan tuomasta hyödystä niin uudelle opettajalle kuin koko koululle. Rehtorin myönteinen asenne perehdyttämiskoulutusta kohtaan toimii kannustimena uudelle epävarmalle opettajalle. Vastavalmistuneet eivät tiedosta työhön tullessaan koulutuksen tarvetta, joten rehtorin rooli koulutukseen lähtemisen innostajana korostuu (ks. Hiillos 2002). Järvisen (1999, 266) ammatillisen kehityksen mallissa vastavalmistunut opettaja yrittää selvittää uran alun tuomista haasteista ja alkaa sopeuttaa reflektoinnin avulla itseään uuteen tilanteeseen. Vasta tämän vaiheen jälkeen opettaja ymmärtää tarvitsevansa tukea. Tukea saatuaan opettajan on helpompi toimia ammatissaan itsenäisesti.

Koulutuksen sisältöjä suunniteltaessa tulisi ottaa huomioon siihen osallistuvien opettajien toiveet. Tieto siitä, että koulutuksessa käsitellään itselle tärkeitä asioita, motivoi osallistumaan toimintaan. Opettajien toiveita pitäisi kartoittaa jo ennen perehdyttämisen alkua, jotta koulutuksen sisältöihin tulisi hyödyllisiä aihealueita. Koulutuksessa kannattaa antaa tilaa myös siellä heränneiden ajatusten käsittelyyn ja pohdiskeluun. Alustavissa perehdyttämiskoulutuksen sisällöissä on paljon sellaisia aihealueita, joiden käsittelyyn on tutkimustulostemme perusteella suuri tarve. Tutkimustuloksemme eivät kuitenkaan puolla merkittävästi sitä, että perehdyttämiskoulutuksessa käsiteltäisiin opettajan kuulumista osaksi kunnan työntekijäjoukkoa. Sitä vastoin tärkeämpää olisi tutustua virkamiehen oikeuksiin ja velvollisuuksiin. Myöskään opetuksen toteutukseen ei kaivata lisätietoutta. Tähän alueeseen kuuluukin paljon ainehallintaa, jota ei ole tarkoitettukaan perehdyttämiskoulutuksen sisällöiksi. Mikäli työnantaja on mukana koulutuksen järjestämisessä, tällöin olisi hyvä mahdollisuus saada tukea yhteisen opetussuunnitelman kehittämiseen ja toteuttamiseen. Useat kunnat ovat siirtymässä takaisin koulujen yhteisen opetussuunnitelman käyttöön.

Perehdyttämiskoulutuksen sisällöiksi suosittelimme niitä alueita, joilta opettajat olisivat halunneet enemmän tietoa uraansa aloittaessa. Lisätietoa tarvittiin erilaisten oppijoiden huomioimisesta, oppilasarvioinnista, oppimisvaikeuksista, työssä jaksamisesta sekä luokanhallinnasta. Peruskoulutuksesta saadut valmiudet osoittivat, että myös maahanmuuttajalapsen ja hänen perheensä kohtaamiseen, kouluavustajan käyttöön luokassa, erityisopettajan ja koulupsykologin kanssa tehtävään yhteistyöhön ja arviointikeskusteluihin vanhempien kanssa tarvitaan lisätietoutta. Koulutuksessa kannattaisi tutustua myös opettajien ammatillisen kehityksen teorioihin. Niiden avulla uudet opettajat ymmärtävät esimerkiksi todellisuusshokin yhdeksi kehittymisen vaiheeksi. Myös työyhteisössä toimimista helpottaa tieto siitä, että työpaikalla on eri urakehityksen vaiheissa olevia ihmisiä kriiseineen ja ongelmineen.

Opettajat saivat mahdollisuuden valita tahon, jolta he mieluiten ottaisivat koulutusta vastaan. Perehdyttämiskoulutus ei ollut suosittu koulutustaho, koska käsitteenä se ei ollut opettajille vielä tuttu. Puuttuvat tiedot ja taidot olisi haluttu saada jo peruskoulutusvaiheessa, mikä viestittää opettajien toiveesta olla mahdollisimman valmiita siirtyessään työelämään. Ajatusta elinikäisestä oppimisesta ei ole sisäistetty. Niemen (1999) mukaan opettajien peruskoulutuksessa onkin varsinaisesti kyse opettajaksi kasvamisen alkuun saattamisesta, oman persoonallisuuden löytämisestä ja oman kasvun tuntemisesta. ”Opettajan ammatti on eettinen ammatti, johon pitää kasvaa ja *jossa pitää kasvaa*”. Perehdyttämiskoulutuksen avulla opettajat totutetaan itsensä kehittämiseen ja kouluttautumiseen läpi uran.

Opettajat olisivat olleet halukkaita osallistumaan perehdyttämiskoulutukseen. Suurin osa opettajista kannatti kokoontumisia kerran kuussa. Tämä tapaamistiheys oli osoittautunut käyttökelpoiseksi myös Helsingissä järjestetyssä mentoroinnissa. Satunnaiset, tarpeen mukaan tapahtuvat tapaamiset keräsivät niin ikään kannatusta. Opettajia voidaan pitää asioihin sitoutuneesti suhtautuvina: jos he aloittavat jonkin koulutuksen he eivät keskeytä sitä helposti (Pesonen 200). Perehdyttämiskoulutukseen ei tulisi kuitenkaan pakottaa ketään. Ihannetilanteessa koulutus olisi palkallista ja sisältyisi näin opettajien työaikaan. Tärkeää on myös se, että opettajat itse ymmärtävät koulutuksen tarpeellisuuden.

Tutkimustulostemme mukaan perehdyttämiskoulutuksen työskentelymuotoina tulisi käyttää pienryhmätyöskentelyä ja toimimista oman mentor- opettajan kanssa. Opettajat toivoivat myös vapaamuotoisia tapaamisia muiden uusien opettajien kanssa. Myös teoriapohjassa esitellyssä induktioprojektissa työskentelymuotoina käytettiin sekä mentorointia että pienryhmätyöskentelyä. Perehdyttämiskoulutuksen järjestäjien kannattaa hyödyntää mentor- opettajiksi niitä kentällä työskenteleviä opettajia, joilla on opettajan työskentelystä tiettyä ammatillista näkemystä sekä auttaa suojattiaan kehittymään ammatissaan (vrt. Juusela ym. 2000). Järvisen (1999) ammatillisen kehityksen prosessimallin eheyttämisen vaiheessa oleva opettaja on ammattiinsa positiivisesti rutinoituneena kykenevä toimimaan mentorina. Tässä vaiheessa monilla opettajilla syntyy luontainen halua tukea nuorempia kollegoitaan. Perehdyttämiskoulutuksessa kannattaisi hyödyntää myös eri puolella maata toimivia Kokkolan Chydenius-Instituutin kouluttamia mentoreita.

Perehdyttämiskoulutukseen oli alustavasti suunniteltu paljon nykyteknologiaan tukeutuvia työskentelymuotoja, kuten videoneuvotteluja ja verkkotyöskentelyä. Tutkimustulostemme mukaan tämän tyyppisiin työskentelymuotoihin ei löytynyt juuri ollenkaan kiinnostusta. Uudet oppimisympäristöt mahdollistavat toisistaan kaukana toimivien opiskelijoiden opettamisen sekä osallistujien yhteistyön (Nieminen 1995, 224). Jotkut opettajat voivat kokea kuitenkin uudet oppimisympäristöt vielä vieraiksi ja uuden teknologian käytön opettelun raskaaksi. Näin työskentelyä helpottavat apuvälineet eivät välttämättä palvele osallistujaa parhaalla mahdollisella tavalla. Ennen koulutuksen alkua kannattaa ainakin kartoittaa, onko osallistujilla valmiuksia uuden teknologian käyttöön. Perehdyttämiskoulutuksessa käsiteltävät ei-ainehallinnalliset sisällöt vaativat kuitenkin mielestämme enemmän kasvotusten tapahtuvaa toimintaa. Tuloksemme osoittavat, että opettajat ovat kiinnostuneita toimimaan pienryhmissä, mentorin kanssa sekä tapaamaan muita uusia opettajia. Nämä kaikki työskentelymuodot vaativat yleensä fyysistä läsnäoloa. Emme pidä perinteisiä ja uusia oppimisympäristöjä toisiaan poissulkevinä vaan pikemminkin toisiaan täydentävinä vaihtoehtoina. Esimerkiksi työssä jaksamista ja kohdattuja ongelmia voitaisiin käsitellä pienryhmissä ja mentorin kanssa, kun taas vinkkejä kouluavustajan käyttöön ja arviointiin voitaisiin käsitellä uusissa oppimisympäristöissä. Suunnitelmissa on

ollut myös valmistaa ns. oppimateriaalipankki internetiin uusia opettajia varten. Internetiä kannattaakin hyödyntää tiedonhankinnassa.

#### **10.4 Jatkoa tutkimuksellemme**

Tutkimuksen edetessä kiinnostuksemme aiheeseen kasvoi. Yhdeksi jatkotutkimusmahdollisuudeksi näemme perehdyttämiskoulutuksen toteutuksen sekä koulutukseen osallistuneiden opettajien ammatillisen kehityksen ja oman opettajuuden muutosten seuraamisen. Olisi mielenkiintoista tutkia, onko perehdyttämiskoulutuksen avulla päästy ennalta asetettuihin tavoitteisiin. Perehdyttämiskoulutuksen näkökulmasta olisi mielenkiintoista tarkastella, miten pidemmän työhistorian omaavien uusien opettajien tuen tarve eroaa vain vähän työkokemusta saaneista. Esimerkiksi Chydenius-Instituutin jo työkokemusta hankkineiden aikuisopiskelijoiden tuen tarve voi olla hyvinkin erilainen.

## LÄHTEET

- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 1994. Erityispedagogiikka 2. Erityiskasvatuksen käytänteet. Juva: WSOY.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1995. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY.
- Berliner, D. C. 1988. The Development of expertise in pedagogy. New Orleans: American Association of Colleges for Teachers.
- Borg, W.R. & Gall, M.D. 1989. Educational research. Fifth edition. New York: Longman.
- Conner, C. 1991. Assessment and Testing in the Primary School. London: Falmer.
- Coolican, H. 1996. Research methods and statistics in psychology. Second edition. London: Hodder & Stoughton.
- Ekebom, U-M., Helin, M. & Tulusto, R. 2000. 101 koulu ongelmaa. Opettajan käsikirja. Helsinki: Edita.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Haavisto, P. 2002. Yllättävän paljon kasvatustyötä. Opettaja 5, 22-23.
- Heikkilä, T. 1999. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Heikkinen, H. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 93-109.
- Helminen, M. 2000. Ammatillisuus auttaa opettajaa kestämaan ja ratkaisemaan konflikteja. Lapsen maailma 8, 32-33.
- Hiillos, L. 2002. Haastattelu 25.2.2002. Helsinki.
- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja Kirjoita. Tampere: Tammer-Paino.
- Huberman, M. 1989. The professional life cycle of teachers. Teachers College Record 91 (1), 31-57.
- Huberman, M. 1992. Teacher development and instructional mastery. Teoksessa A. Hargreaves & M.G. Fullan (toim.) Understanding teacher development. London: Teachers College Press, 122-142.

- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Ihalainen, T. & Rautiainen, R. 1994. Noviisiopettajan selviytymisstrategiat ja kyky ottaa huomioon erilaiset oppilaat. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Jussila, J. & Saari, S. (toim.) 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11. Helsinki: Edita.
- Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, J. 2000. Mentoroinnin monet kasvot. Jyväskylä: Gummerus.
- Järvenpää, E. & Kosonen, K. 1999. Johdatus tutkimusmenetelmien ja tutkimuksen tekemiseen. Otaniemen teknillinen korkeakoulu. Tuotantotalouden osasto. Espoo: Libella Painopalvelu.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY, 258-274.
- Kalimo, R. & Toppinen, S. 1997. Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä. Työterveyslaitos. Paino Miktor.
- Kangasniemi, E. 2000. Opetustyö kuluttaa tekijäänsä. Opettaja 43-44, 9.
- Kauhanen, M., Luokkanen, R. & Manner, K. 1998. Maahanmuuttajaoppilaiden opetus normaaliluokassa. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja B:19.
- Kavaja, L. 1994. Opettajankoulutus opettajaksi kouluttajana. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen hahmottelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta julkaisuja B:46.
- Kiviniemi, K. 1995. ”Tavallista opetustyötä tässä tehdään”. Työn ohessa toteutettua opetusharjoittelua koskeva toimintatutkimus. Chydenius-instituutin tutkimuksia 1.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 132.



- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankoulutuksen käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointi hankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus.
- Kohonen, V. 1989. Opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämisestä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehyksessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 34-64.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 130-143.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Juva: WSOY.
- Kolb, D. 1984. Experiential learning. Experience as source of learning and development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Koponen, R. 1995. Matematiikan didaktiikkaa luokanopettajille. 2. painos. Jyväskylä: Atena.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1993. Arviointi oppimisen tukena. Juva: WSOY
- Koro, J. 1998. Opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: WSOY, 124-146.
- Korpinen, E. 1987. Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksestä II. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 31.
- Korpinen, E. 1988. Haastattelu luokanopettajakoulutuksen valintamenetelmänä erityisesti soveltavuuden arvioinnissa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 36.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1989. Opettajien ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 15-33.
- Luukkainen, O. 1998 (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: WSOY.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Helsinki: Opetushallitus.

- Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. (toim.). 1995. Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Juva: WSOY.
- Lääperi, P. 2000. Lämpökulkuhallista työyhteisöksi. Opettajainhuoneet remonttiin. Opettaja 43-44, 10-11.
- Meriläinen, H. 1996. Minustako opettaja? Opettajaksi kasvaminen kansainvälistyvässä maailmassa opettajaksi opiskelevan kokemana. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Education 3. Jyväskylän yliopistopaino.
- Meriläinen, M. 1999. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehitykselle. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 51.
- Metsämuuronen, J. 2000. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Metodologia –sarja 1. Vöru: Jaabes.
- Mikkola, M. & Tolvanen, R-L. 1998. Koulunkäyntiavustaja – opettajan vasen käsi. Tutkimus koulunkäyntiavustajan työstä ja asemasta työyhteisössä sekä koulutuksen tarpeellisuudesta. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Niemi, H. 1989. Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 66-99.
- Niemi, H. 1992. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 1. Tieteellinen tutkielma opinnoissa, opettajana kehittyminen ja tulevaisuus. Tutkimusprojektin teoreettinen viitekehys ja empiirisiä tuloksia opettajien ammatillisesta kehityksestä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 87.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:3.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 31-43.
- Niemi, H. 1998. Jos sulla on halu oppia... Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 39-55.

- Niemi, H. 1999. Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere. Tampereen yliopistopaino.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:10.
- Nieminen, J. 1995. Koulutusteknologia yliopisto-opetuksessa. Teoksessa J. Aalto & M. Suortamo (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Juva: WSOY, 212-225.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaaliin teorioihin. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 71.
- Nissilä, M-L. 2001 a. Mentor auttaa opettajaa alkuun. Opettaja 32, 10-11.
- Nissilä, M-L. 2001 b. OAJ kutsui asiantuntijat pohtimaan. Millä eväillä opettaja jaksaa? Opettaja 42, 14-17.
- Nummenmaa, A. R. 1999. Esipuhe. Teoksessa J. Jussila & S. Saari (toim.) Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatuserformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 51-61.
- Pentti, R. 2000. Kova tahti verottaa vointia. Opettaja 39, 26-27.
- Pesonen, L. 2002. Haastattelu. 22.2.2002. Kokkola. Chydenius-Instituutti.
- Pitkänen, P. & Kouki, S. 1999. Vieraiden kulttuurien kohtaaminen viranomaistyössä. Helsinki: Edita.
- Robson, C. 1997. Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers. Oxford: Blackwell.
- Ropo, E. 1990. Teachers' questions: Some differences between experienced and novice teachers. Teoksessa H. Mandl, E. De Corte, N. Bennett & H. F. Friedrich (toim.) Learning and instructions. European research in an international context. Pergamon Press, 133-128.
- Ropo, E. 1991. Opettajaeksperttiyden kehittyminen. Tutkimustuloksia ja näkökulmia. Aikuiskasvatus 3, 153-163.

- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.
- Rutonen, M. 2001. Koulutettu koulunkäyntiavustaja toimii opettajan työparina. Opettaja 1-2, 8-11.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 31.
- Soininen, M. 1995. Tilastollisen tutkimuksen perusteet. Turku: Painosalama.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 25-38.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Sänkiaho, R. 1974. Tempu ja kuinka ne tehdään. Monimuuttujamenetelmät kansan palvelijoina. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 220. Jyväskylä.
- Tuckman, B. W. 1972. Conducting educational research. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Tähtinen, J. 1994. Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajankoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:46.
- Valkonen, T. 1981. Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Valtioneuvoston periaatepäätös hallituksen toimenpiteistä hallituksen maahanmuutto- ja pakolaispoliittiseksi ohjelmaksi. Hyväksytty valtioneuvoston yleisistunnossa 16.10.1997.
- Valtonen, S. 2001. Tommy Hellsten: Valta kouluissa kuuluu opettajille. Opettaja 6, 8-10.
- Virta, A., Kaartinen, V., Eloranta, V. & Nieminen, M. 1998. Aineenopettaja ammatiksi: Opiskelijan kasvun ja koulutuksen tarkastelua. Turun kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:184.
- Yrjönsuuri, Y. 1987. Luokanopettajien taitojen riittävyys kahdeksan vuotta koulutuksen jälkeen. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 111.
- Yrjönsuuri, Y. 1990. Peruskoulun eri-ikäisten opettajien käsityksiä koulutuksensa riittävydestä. Helsingin yliopiston kasvatustieteenlaitos tutkimuksia 126.

Österlund, K. 1987. Esipuhe. Teoksessa Opettajan sininen. Ongelmalapsi ja opettaja.  
Kymen Painotuote, 10.

**Liite 1**

Tervehdys!

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa luokanopettajiksi ja teemme pro gradu –tutkielmaa vastavalmistuneiden opettajien perehdyttämiskoulutuksesta. Tarkoituksenamme on kartoittaa, millaiset valmiudet opettaja saa peruskoulutuksesta, millaisiin ongelmiin uusi opettaja törmää kentällä ja saako hän apua ongelmiinsa. Tutkimuksen avulla pyrimme saamaan selville myös, miten vastavalmistuneen opettajan alkutaivalta työelämässä voitaisiin helpottaa. Toteutamme tutkimuksen Jyväskylässä, Jyväskylän maalaiskunnassa, Laukaassa, Muuramessa ja Uuraisilla noin neljä vuotta työssä olleille opettajille. Tämä tutkimus on suunniteltu tiiviissä yhteistyössä edellä mainittujen kuntien opetustoimien ja Jyväskylän yliopiston kanssa. Pro gradu -tutkielmamme tuloksia tullaan käyttämään hyväksi mm. uusien opettajien perehdyttämiskoulutuksen suunnittelussa ja peruskoulutuksen kehittämisessä Jyvässeudulla.

Tutkimuksemme onnistumisen kannalta on tärkeää, että juuri Sinä vastaat tähän kyselyyn. Oikeita tai vääriä vastauksia ei ole olemassa. Mielipiteilläsi voit vaikuttaa perehdyttämiskoulutuksen sisältöihin ja näin helpottaa uusien opettajien uran käynnistymistä.

Postitamme kyselyn kunnan sisäisen postin kautta. Palauta vastauksesi **viimeistään 23.11.2001** mennessä kuntasi sisäisen postin kautta opetustoimelle (saaja on merkitty valmiiksi kuoreen).. Numeroitu kyselylomake takaa vastauksesi nimettömyyden.

Jos haluat kysyä tai kommentoida tutkimustamme, voit kirjata ajatuksiasi lomakkeen kääntöpuolelle tai ottaa meihin yhteyttä sähköpostitse. Tutkimuksemme valmistuttua esittelemme tuloksia kyselyyn vastanneille ja muillekin asiasta kiinnostuneille.

Yhteistyöstä kiittäen

Heli Rautio  
helraut@st.jyu.fi

Tiina Sauramo  
tiisaur@st.jyu.fi

**OSA I: Taustatiedot**

Ympyröi ja täydennä.

01. Sukupuoli 1 nainen 2 mies
02. Ikä \_\_\_\_\_ vuotta
03. Kunta jossa työskentelen \_\_\_\_\_
04. Kouluni on  
1 kaupunkikoulu  
2 taajaman koulu  
3 maaseutu / haja-asutusalueen koulu
05. Koulun koko \_\_\_\_\_ oppilasta
06. Toimin  
1 aineenopettajana  
2 luokanopettajana  
3 erityisopettajana  
4 rehtorina
07. Opettajantutkinnon suorittamisvuosi \_\_\_\_\_
08. Suoritettu tutkinto  
1 alempi korkeakoulututkinto  
2 kasvatustieteen maisteri  
(peruskoulun luokanopettajan tutkinto)  
3 muu ylempi korkeakoulututkinto, mikä  
\_\_\_\_\_  
4 muu tutkinto, mikä? \_\_\_\_\_
09. Tutkinnon suorittamispaikka \_\_\_\_\_
10. Sivuaineet / erikoistumisaineet  
(merkitse myös opintoviikko-  
määrä) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
11. Opettajakokemus \_\_\_\_\_ vuotta

## OSA II

12) Antoiko saamasi **opettajankoulutus** sinulle riittävästi valmiuksia **opettajana toimimiseen**? Ympyröi **sopivin** vaihtoehto.

Vaihtoehtoja on viisi:

- 1 = täysin riittämättömät valmiudet**  
**2 = jokseenkin riittämättömät valmiudet**  
**3 = en osaa sanoa**  
**4 = jokseenkin riittävät valmiudet**  
**5 = täysin riittävät valmiudet**

01. OPS:n suunnittelu ja toteuttaminen	1	2	3	4	5
02. Tuntien ja jaksojen suunnittelu	1	2	3	4	5
03. Oppimateriaalien hyväksikäyttö opetuksessa	1	2	3	4	5
04. Erilaisten opetusmenetelmien käyttö	1	2	3	4	5
05. Joustavuus opetustilanteissa	1	2	3	4	5
06. Työrauhan säilyttäminen luokassa	1	2	3	4	5
07. Ongelmatilanteiden ratkaiseminen	1	2	3	4	5
08. Erilaisten oppijoiden huomioiminen	1	2	3	4	5
09. Oppimisvaikeuksien tunnistaminen	1	2	3	4	5
10. Kouluavustajan käyttö luokassa	1	2	3	4	5
11. Erityisopettajan ja koulupsykologin kanssa tehtävä yhteistyö	1	2	3	4	5
12. Maahanmuuttajalapsen ja hänen perheensä kohtaaminen	1	2	3	4	5
13. Oppilasarviointi	1	2	3	4	5
14. Arviointikeskustelut vanhempien kanssa	1	2	3	4	5
15. Opettajan velvollisuudet ja oikeudet	1	2	3	4	5
16. Koulun hallinnollisten asioiden hoitaminen	1	2	3	4	5
17. Kodin ja koulun välinen yhteistyö	1	2	3	4	5
18. Yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa	1	2	3	4	5
19. Eettisten kysymysten ratkaiseminen	1	2	3	4	5
20. Vuorovaikutustilanteiden hallinta	1	2	3	4	5
21. Työssä jaksaminen	1	2	3	4	5
22. Työyhteisössä toimiminen	1	2	3	4	5



13) Arvioi, kuinka seuraavat väittämät kuvaavat koulutyön olosuhteita urasi kolmena ensimmäisenä vuotena. Ympyröi sopivin vaihtoehto.

Vaihtoehtoja on viisi.

**1 = erittäin huonosti kuvaava**

**2 = huonosti kuvaava**

**3 = kohtalaisesti kuvaava**

**4 = hyvin kuvaava**

**5 = erittäin hyvin kuvaava**

01. Työn suuri määrä väsytti minua.	1	2	3	4	5
02. Olin tasa-arvoinen muiden opettajien kanssa.	1	2	3	4	5
03. Jouduin uutena opettajana todistamaan muille opettajille pätevyyteni.	1	2	3	4	5
04. Sain kollegoilta apua koulun sääntöihin ja toimintatapoihin tutustumisessa.	1	2	3	4	5
05. Opettajakunta keskusteli avoimesti koulussa esiintyneistä ongelmista.	1	2	3	4	5
06. Tutustuminen muihin opettajiin oli helppoa.	1	2	3	4	5
07. Koin itseni tervetulleeksi uuteen työyhteisöön.	1	2	3	4	5
08. En uskaltanut kysyä kaikkia minua askarruttaneita asioita.	1	2	3	4	5
09. Sain uutena opettajana hoidettavakseni sellaisia töitä, mitä muut eivät suostuneet tekemään.	1	2	3	4	5
10. Vanhemmat opettajat olivat kiinnostuneita uusista ideoistani	1	2	3	4	5
11. Yhteistyö vanhempien kanssa tuntui helpolta.	1	2	3	4	5
12. Vanhempien odotukset lisäsivät työssä onnistumisen paineita.	1	2	3	4	5
13. Sain vanhemmilta tukea ja arvostusta työlleni.	1	2	3	4	5
14. Opettajan ammatti vastasi peruskoulutuksessa saatua kuvaa.	1	2	3	4	5
15. Oman opetustyylin löytäminen oli vaikeaa.	1	2	3	4	5
16. Arvioin työtäni kriittisesti ja kehittävästi.	1	2	3	4	5
17. Asetin itselleni työssä liian korkeita tavoitteita.	1	2	3	4	5
18. Oppilaat pitivät minua luotettavana ja turvallisena aikuisena.	1	2	3	4	5

19. Minulla oli ongelmia oppimisvaikeuksien tunnistamisessa.	1	2	3	4	5
20. Koin kuuluvani kunnan työntekijäjoukkoon	1	2	3	4	5
21. Tiedostin ammatissani virkamiehen velvollisuudet ja oikeudet	1	2	3	4	5

### OSA III

14) Vastavalmistunut opettaja kohtaa **uransa alussa** erilaisia ongelmia. Ympyröi numero, **keneltä** sait apua / tukea ongelmiisi. Kirjoita viivalle, **minkälaista** apu / tuki oli.

- 1 Lähimmiltä opettajakollegoilta \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 2 Rehtorilta \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 3 Erityisopettajalta \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 4 Koulupsykologilta / koulukuraattorilta \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 5 Opetustoimelta / kunnan taholta \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 6 Paikalliselta ammattiyhdistykseltä \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 7 Yliopistolta \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 8 Ystäviltä / perheenjäseniltä \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 9 Muualta, mistä? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 10 En saanut apua / tukea ongelmiini

## OSA IV

15 a) Miltä alueilta olisit tarvinnut **enemmän** tietoja ja taitoja **työurasi ensimmäisinä vuosina**? Numeroi **viisi** tärkeintä (1 = tarvinnut eniten tietoa, 2 = tarvinnut toiseksi eniten tietoa, 3 = tarvinnut kolmanneksi eniten tietoa jne.).

- \_\_\_ A) yhteistyö vanhempien kanssa  
 \_\_\_ B) työssä jaksaminen  
 \_\_\_ C) työyhteisössä toimiminen  
 \_\_\_ D) oppilaiden arviointi  
 \_\_\_ E) opettajan työn suunnittelu  
 \_\_\_ F) opetuksen toteutus  
 \_\_\_ G) oppimisvaikeudet  
 \_\_\_ H) erilaisten oppijoiden huomioiminen  
 \_\_\_ I) luokanhallintataidot  
 \_\_\_ J) oman opettajuuden kehittäminen  
 \_\_\_ K) vuorovaikutustaidot  
 \_\_\_ L) yhteiskunnallisten muutosten vaikutus opettajan ammattiin  
 \_\_\_ M) maahanmuuttajaperheen ja kulttuurien kohtaaminen  
 \_\_\_ N) muut osa-alueet, mitkä? \_\_\_\_\_

15 b) Minkälaisessa koulutuksessa olisi **hyödyllisintä** käsitellä **edellä mainittuja osa-alueita (A-N)**? Kirjoita kutakin osa-aluetta vastaava kirjain (A-N) viivalle sen koulutusmuodon perään, missä asiaa tulisi **ensisijaisesti** käsitellä. Käytä jokaista kirjainta vain yhden kerran. (Esim. Opettajien peruskoulutuksessa tulisi käsitellä kohtia A, C, F, G ja J, työhön perehdyttämisessä kohtia K, L ja M jne.)

*Yliopistolla*

Opettajien peruskoulutuksessa \_\_\_\_\_

*Työn ohessa*

Kunnan järjestämässä koulutuksessa \_\_\_\_\_

Työnohjauksessa \_\_\_\_\_

Työhön perehdyttämisessä \_\_\_\_\_

YT- ajalla \_\_\_\_\_

Yliopiston täydennyskoulutuksessa \_\_\_\_\_

OAJ:n järjestämässä koulutuksessa / muissa sen tilaisuuksissa \_\_\_\_\_

Muulla, missä? \_\_\_\_\_

## OSA V

16) Jyväskylän kaupunki on suunnitellut yliopiston kanssa yhteistyössä **perehdyttämiskoulutusta**, jonka tarkoituksena on helpottaa vastavalmistuneen opettajan alkutaivalta työelämässä. Mitkä työskentelymuodot sopisivat mielestäsi parhaiten tällaiseen koulutukseen? Ympyröi **kolme parhainta** vaihtoehtoa.

- 1 Luennot
  - 2 Pienryhmätyöskentely (oma tutor-ryhmä)
  - 3 Seminaari-istunnot, joissa esitellään omia tutkimuksia ja kokemuksia
  - 5 Toimiminen mentor-opettajan kanssa (mentor-opettaja = työskentelyä ohjaava opettaja, jona toimii vanhempi ja kokeneempi kollega)
  - 5 Ns. vapaamuotoiset tapaamiset muiden uusien opettajien kanssa
  - 6 Opintotehtävät
  - 7 Internetissä tapahtuva verkkotyöskentely
  - 8 Muu, mikä?
- 

17) Millaiseen työskentelytahtiin olisit ollut **valmis sitoutumaan** perehdyttämiskoulutuksessa ensimmäisenä työvuotena? Ympyröi **paras** vaihtoehto.

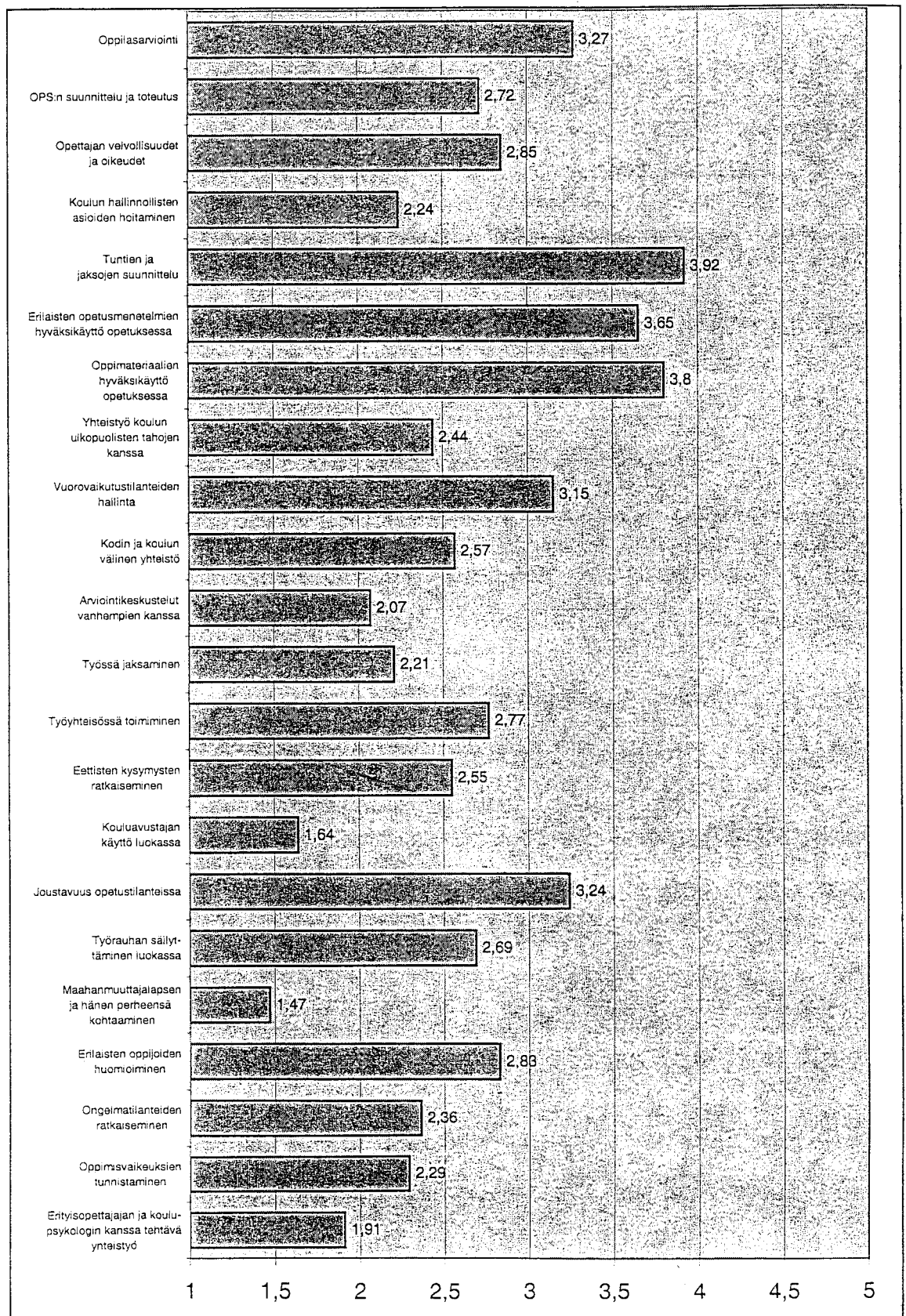
- 1 Kokoontumisia kerran viikossa
- 2 Kokoontumisia kerran kuussa
- 3 Muutamia viikonlopputapaamiset
- 4 Kesällä järjestettävä intensiivikurssi
- 5 Satunnaisesti, tarpeen mukaan
- 6 Muutoin, miten? \_\_\_\_\_
- 7 En olisi ollut valmis sitoutumaan koulutukseen

*Kiitos vastauksestasi!*

---

## Liite 2

## Opettajien peruskoulutuksesta saadut valmiudet



## Liite 3

Opettajien peruskoulutuksesta saamat valmiudet työelämään (keskiarvo ja -hajonta)

Tehtävä nro	Tehtävän muuttajat	M	SD
01.	OPS:n suunnittelu ja toteutus	2.72	1.04
02.	Tuntien ja jaksojen suunnittelu	3.92	.94
03.	Oppimateriaalin hyväksikäyttö opetuksessa	3.80	.90
04.	Erialaisten opetusmenetelmien käyttö	3.65	1.10
05.	Joustavuus opetustilanteissa	3.24	1.16
06.	Työrauhan säilyttäminen luokassa	2.69	1.04
07.	Ongelmatilanteiden ratkaiseminen	2.36	.92
08.	Erialaisten oppijoiden huomioiminen	2.83	1.19
09.	Oppimisvaikeuksien tunnistaminen	2.29	1.22
10.	Kouluavustajan käyttö luokassa	1.64	.91
11.	Erytisopettajan ja koulupsykologin kanssa tehtävä yhteistyö	1.91	1.09
12.	Maahanmuuttajalapsen ja hänen perheensä kohtaaminen	1.47	.72
13.	Oppilasarviointi	3.27	1.14
14.	Arviointikeskustelut vanhempien kanssa	2.07	1.03
15.	Opettajan velvollisuudet ja oikeudet	2.85	1.15
16.	Koulun hallinnollisten asioiden hoitaminen	2.24	1.11
17.	Kodin ja koulun välinen yhteistyö	2.57	1.15
18.	Yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa	2.44	.96
19.	Eettisten kysymysten ratkaiseminen	2.55	1.00
20.	Vuorovaikutustilanteiden hallinta	3.15	1.09
21.	Työssä jaksaminen	2.21	1.11
22.	Työyhteisössä toimiminen	2.77	1.16

## Liite 4

Opettajan uran alkua kuvaavat väittämät (kielteiset väittämät on käännetty myönteisiksi)

Tehtävä nro	Tehtävän väittämät	M	SD
01.	Työn suuri määrä ei väsyttänyt minua	2.64	1.22
02.	Olin tasa-arvoinen muiden opettajien kanssa	3.68	.90
03.	En joutunut uutena opettajana todistamaan muille opettajille pätevyyttäni	3.63	1.17
04.	Sain kollegoilta apua koulun sääntöihin ja toimintatapoihin tutustumisessa	4.08	.97
05.	Opettajakunta keskusteli avoimesti koulussa esiintyneistä ongelmista	3.67	1.18
06.	Tutustuminen muihin opettajiin oli helppoa	4.21	.78
07.	Koin itseni tervetulleeksi työyhteisöön	4.23	.80
08.	Uskalsin kysyä kaikkia minua askarruttaneita asioita	4.07	1.02
09.	En saanut uutena opettajan hoidettavakseni sellaisia töitä, mitä muut eivät suostuneet tekemään	3.56	1.32
10.	Vanhemmat opettajat olivat kiinnostuneita uusista ideoistani	3.16	1.06
11.	Yhteistyö vanhempien kanssa tuntui helpolta	3.23	1.10
12.	Vanhempien odotukset eivät lisänneet työssä onnistumisen paineita	3.30	1.07
13.	Sain vanhemmilta tukea ja arvostusta työlleni	3.56	.90
14.	Opettajan ammatti vastasi peruskoulutuksessa saatua kuvaa	2.81	1.04
15.	Oman opetustyylin löytäminen ei ollut vaikeaa	3.66	1.08
16.	Arvioin työtäni kriittisesti ja kehittävästi	3.71	.80
17.	En asettanut itselleni työssä liian korkeita tavoitteita	2.81	1.18
18.	Oppilaat pitivät minua luotettavana ja turvallisena aikuisena	3.93	.74
19.	Minulla ei ollut ongelmia oppimisvaikeuksien tunnistamisessa	2.97	1.10
20.	Koin kuuluvani kunnan työntekijäjoukkoon	3.35	1.20
21.	Tiedostin ammatissani virkamiehen velvollisuudet ja oikeudet	3.19	1.11

## Liite 5

**Opettajien saama tuki uran alussa**

<b>1 Lähimmältä opettajakollegoilta</b>	<b>Äänet</b>	<b>%</b>
Koulu työskentelyyn liittyvät asiat	37	32
Ideointi ja suunnittelu (aineenhallinta)	28	24
Henkistä tukea ja kannustusta	27	23
Keskustelut	15	13
Yhteistyö	5	4
Ryhmänhallinta( järjestyksen pito)	4	3
Oppilaan tuntemus	1	1
YHT.	117	100
<b>2 Rehtorilta</b>	<b>Äänet</b>	<b>%</b>
Koulu työskentelyyn liittyvät asiat	33	50
Henkistä tukea ja kannustusta	11	17
Hallinnolliset asiat	9	14
Keskustelut	6	9
Ryhmänhallinta( järjestyksen pito)	5	8
Vanhempien kohtaamiseen liittyvät asiat	1	1
Perehdyttäminen	1	1
YHT.	66	100
<b>3 Erityisopettajalta</b>	<b>Äänet</b>	<b>%</b>
Henkistä tukea ja kannustusta	14	28
Opetusratkaisuissa ( eriyttäminen yms.)	10	20
Oppimisvaikeuksien tunnistamisessa	8	16
Erityisoppilaan opettaminen ja kohtaaminen	7	14
Keskustelut	6	12
Oppimateriaalien suunnittelu	4	8
Vanhempien kohtaamiseen liittyvät asiat	1	2
YHT.	50	100
<b>4 Koulupsykologilta / koulukuraattorilta</b>	<b>Äänet</b>	<b>%</b>
Apua ongelmatilanteissa	5	63
Henkistä tukea ja kannustusta	3	37
YHT.	8	100
<b>5 Opetustoimelta /kunnan taholta</b>	<b>Äänet</b>	<b>%</b>
Neuvoja (ammattissa toimimiseen:palkkaus ym, )	5	56
Koulutusta (opetussuunnitelma yms.)	3	33
Tutustumistapaaminen uusille opettajille ja tutustuminen uuteen koulutoimeen ja sen henkilökuntaan	1	11
YHT.	9	100



<b>6 Paikallinen ammattiyhdistys</b>	<b>Äänet</b>	<b>%</b>
Neuvoja (edunvalvontaa)	8	66
Koulutusta (nope-koulutus)	2	17
Virkistystä	2	17
YHT.	14	100

<b>7 Yliopistolta</b>	<b>Äänet</b>	<b>%</b>
Jatko-opiskelut (lisää tietoutta)	4	80
Aineenhallintaan liittyvät ongelmat	1	20
YHT.	5	100

<b>8 Ystäviltä ja perheenjäseniltä</b>	<b>Äänet</b>	<b>%</b>
Henkistä tukea ja kannustusta	44	56
Kokemusten vaihtoa	20	25
Vinkkejä ja ideoita opetukseen	14	18
Taloudellista tukea	1	1
YHT.	79	100

<b>9 Muualta, mistä?</b>		
Kirjallisuudesta (myös opettajalehti)	3	
Oppilashuoltoryhmästä	1	
Kunnan muilta alkuopettajilta	1	
Kanslistilta	1	
Tutustumiskäynnit kouluissa (Steiner-koulut yms.)	1	
Muulta koulun henkilökunnalta (siivoja, vahtimestari)	1	
Oppilailta	1	

## Liite 6

Osa-alueet, joihin mies- ja naisopettajat halusivat lisää tietoja ja taitoja (keskiarvot ja -hajonnat sekä tilastollinen merkitsevyys t-testillä mitattuna)

Osio	N	p	Naiset (n=45)		Miehet (n=23)	
			M	SD	M	SD
A	68	.612	1.47	1.74	1.52	1.78
B	68	.536	.82	1.43	.91	1.31
C	68	.029	.33	.80	.61	1.34
D	68	.000	1.67	1.81	.61	.99
E	68	.521	.96	1.48	.74	1.45
F	68	.003	.91	1.53	.30	.76
G	68	.429	2.40	2.02	3.26	1.98
H	68	.533	2.47	1.93	2.65	2.08
I	68	.719	1.33	1.82	1.30	1.89
J	68	.401	.67	1.49	1.04	1.52
K	68	.204	.33	1.14	.57	1.41
L	68	.780	.31	.87	.35	.88
M	68	.679	.82	1.43	.96	1.40

## Liite 7

Osa-alueet, joihin luokan- ja aineenopettajat halusivat lisää tietoja ja taitoja (keskiarvot ja -hajonnat sekä tilastollinen merkitsevyys t-testillä mitattuna)

Osio	N	Sig.	Luokanopettaja (n=34)		Aineenopettaja (n=28)	
			M	SD	M	SD
A	62	.000	2.00	1.91	.68	1.09
B	62	.682	.76	1.30	.89	1.47
C	62	.002	.18	.63	.61	1.26
D	62	.184	1.68	1.65	.82	.42
E	62	.000	.44	1.08	1.36	1.70
F	62	.000	.12	.41	1.07	1.54
G	62	.059	3.12	1.82	2.57	2.12
H	62	.428	2.65	1.97	2.79	1.87
I	62	.588	1.24	1.91	1.46	1.90
J	62	.216	.91	1.48	.57	1.43
K	62	.466	.41	1.13	.50	1.48
L	62	.213	.29	.76	.43	1.07
M	62	.261	.75	1.40	1.04	1.55

## Liite 8

Ne tahot, joista opettajat ovat halunneet lisätietoja ja -taitoja

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	yht.
Opettajien peruskoulutus	19	3	0	23	16	16	37	36	22	5	6	2	8	198
Kunnan järjestämä koulutus	3	7	0	1	2	1	1	3	1	2	1	1	6	29
Työnohjaus	4	13	3	3	2	0	0	0	2	3	1	0	0	31
Työhön perehdyttäminen	3	0	7	2	1	0	1	2	0	1	0	0	0	17
YT-aika	1	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	3	2	9
Yliopiston täydennyskoulutus	0	0	0	0	0	0	2	3	1	4	0	2	3	15
OAJ:n koulutus	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	3