

”KYSY, JOS ON JOTAIN KYSYTTÄVÄÄ”

Alakoulun opettajien ja rehtorien kokemuksia ja toiveita vastavalmistuneiden opettajien työhön perehdyttämisestä

Juulia Ahonen ja Aino Kirjavainen

Kasvatustieteen
Pro Gradu -tutkielma
Syksy 2009
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ahonen, J. & Kirjavainen, A. 2009. ”Kysy, jos on jotain kysyttävää” Alakoulun opettajien ja rehtorien kokemuksia ja toiveita vastavalmistuneiden opettajien työhön perehdyttämisestä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 99 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää alakoulun opettajien ja rehtorien kokemuksia ja toiveita työhön perehdyttämisestä. Tutkimuksen lähestymistapa oli laadullinen. Aineisto kerättiin haastattelemalla yhdeksää vuoden 2007 jälkeen valmistunutta luokanopettajaa ja kahta alakoulun rehtoria keväällä 2009. Aineisto analysoitiin teemoittelemalla.

Työhön perehdyttäminen on osa opettajan ammatillisen kehittymisen jatkumoa, joka alkaa opettajankoulutuksesta ja jatkuu eri muodoissa läpi koko opettajan työuran. Induktiovaihe on uudelle opettajalle ja koululle samaan aikaan haaste ja mahdollisuus. Uuden tilanteen potentiaali saadaan käyttöön, jos vastavalmistuneelle tarjotaan riittävästi tukea ja työhön perehdyttämistä. Tuen tarve tulee esiin sekä opettajan työn käytännön ja teorian yhteensovittamisessa että opettajankoulutuksen annin ja työelämän vaatimusten yhteensovittamisessa.

Tutkittavat näkivät perehdyttämisen suppeana ja käytännönläheisenä toimintana, eikä sen yhteyttä opettajan ammatilliseen kehittymiseen tuotu esiin. Perehdyttämistä ei kaivattu työn pedagogiseen puoleen, vaan sen haluttiin keskittyvän konkreettisiin asioihin. Niin opettajat kuin rehtoritkin kokivat perehdyttämisen kuitenkin hyvin tärkeäksi. Vastuun perehdyttämisestä nähtiin kuuluvan rehtorille. Lisäksi haastatteluissa korostui uuden opettajan oman aktiivisuuden merkitys perehdyttämisen onnistumiselle.

Opettajien ja rehtorien kokemuksilla ja toiveilla työhön perehdyttämisestä oli ristiriitainen pohjavire. Opettajat sanoivat perehdytyksen olleen riittävää ja kattavaa, mutta kuitenkin he toivat esiin monenlaisia puutteita, toiveita ja parannusehdotuksia. Lisäksi opettajat ja rehtorit kokivat perehdyttämisen kattavaksi ja riittäväksi, vaikka kansainvälisesti vertailtuna opettajien työhön perehdyttäminen on Suomessa melko suppeaa.

Perehdyttäminen on varsin monivivahteinen kokonaisuus, jonka juuret ulottuvat syvälle niin opettajankoulutukseen, koulujen toimintakulttuuriin kuin opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Toimiva perehdyttäminen vaatii toteutuakseen yhtenäisen perehdyttämis- ja täydennyskoulutusjärjestelmän suunnittelua, toteuttamista ja arviointia, yhteistyötä opettajankoulutuksen ja koulujen välillä sekä taloudellisia ja ajallisia resursseja.

Avainsanat: työhön perehdyttäminen, opettajan ammatillinen kehittyminen, vastavalmistunut opettaja, induktiovaihe

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO	5
2 OPETTAJAN TYÖ	7
2.1 Opettajan työnkuvan moninaisuus	7
2.2 Opettajan rooli ja persoona.....	8
2.3 Opettajuus ja opettajan työn eettisyys	10
2.4 Opettaja ihmissuhdetyöläisenä	12
2.5 Koulu työympäristönä	13
2.6 Muuttuva yhteiskunta	15
2.7 Tulevaisuus.....	17
3 OPETTAJAN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN	18
3.1 Ammatillisen kehittymisen prosessi.....	18
3.2 Opettaja uran alkuvaiheessa	19
3.3 Työssä uupuminen.....	22
3.4 Opettajankoulutuksen ja opettajan työn kohtaaminen.....	23
4 TYÖHÖN PEREHDYTTÄMINEN.....	28
4.1 Opettajien työhön perehdyttäminen	30
4.2 Hyvä ja toimiva työhön perehdyttäminen	35
4.3 Lähikäsitteitä	37
4.3.1 Työnopastus.....	37
4.3.2 Mentorointi.....	38
4.3.3 Työnohjaus	40
5 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET RATKAISUT JA TOTEUTUS	43
5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimusongelma	43
5.2 Laadullisen tutkimuksen elementtejä	44
5.3 Aineiston keruu	46
5.4 Aineiston analyysi	49
6 OPETTAJIEN KOKEMUKSIA JA TOIVEITA PEREHDYTTÄMISESTÄ	52
6.1 Kokemukset.....	52
6.1.1 Opettajien käsityksiä perehdyttämisestä	52
6.1.2 Perehdyttämisen käytänteet.....	53
6.1.3 Perehdytyksen sisältö	55
6.1.4 Perehdyttäjä.....	56
6.1.5 Työyhteisön rooli perehdytyksessä	57
6.1.6 Uuden opettajan oma aktiivisuus	59
6.1.7 Opettajankoulutuksen vaikutus perehdytykseen	60
6.1.8 Perehdytyksen riittävyys	61
6.1.9 Kokemukset epävirallisesta perehdyttämisestä.....	62
6.1.10 Ajatuksia perehdyttämisen käytännöistä	64
6.2 Toiveet.....	66
6.2.1 Odotukset.....	66

6.2.2 Hyvä ja toimiva perehdyttäminen	67
7 REHTORIEN NÄKÖKULMIA TYÖHÖN PEREHDYTTÄMISEEN	69
7.1 Roolit	69
7.1.1 Rehtori	69
7.1.2 Työyhteisö	70
7.1.3 Uusi opettaja	70
7.2 Perehdytyksen mallit, eteneminen ja sisällöt	71
7.3 Toimiva perehdytys	71
8 POHDINTA	73
8.1 ”Mie oisin kaivannu jotain enemmän, mut en tiiä, mitä se ois sit voinu olla.”	73
8.2 ”Ei pedagogiikkaan liittyvää missään nimessä”	74
8.3 ”Toivoin vaa, et joku ois pelastanu miut tästä tilanteesta”	76
8.4 ”Oisin toivonu, että ois tultu mulle kertomaan, että ei ois tarvinnu kysellä”	78
8.5 ”Jos oisin ollu erilainen persoona, oisin varmaa jääny täällä aika yksin”	78
8.6 ”Tiedä uskalsko mitään toivookaan”	80
8.6 Jatkotutkimusmahdollisuuksia	81
8.7 Tutkimuksen eettisyydestä ja luotettavuudesta	82
8.8 ”Mikä ihmeen perehdyttäminen?”	86
LÄHTEET	87
LIITE 1: TEEMAHAASTattelun runko	97

1 JOHDANTO

Opintojen lähestyessä loppuaan ajatukset ja kysymykset työelämään siirtymisestä tulevat ajankohtaisiksi. Oman paikan ja tasapainon löytäminen opettajan työn laajassa kentässä ei ole vastavalmistuneelle helppoa. Kaikkeen ei voi etukäteen valmistautua ja vastaan tulee monenlaisia odottamattomia tilanteita. Yksi keskeinen tekijä opettajan työn alkuvaiheen helpottamisessa on työhön perehdyttäminen, jonka käytännöt ovat Suomessa hyvin kirjavia. Tutkimuksissa työhön perehdyttäminen kuuluu osaksi opettajan työn induktiovaihetta, joka on erityisen tärkeää opettajan ammatillisen kehittymisen ja jaksamisen kannalta (esim. Järvinen 1999; Niemi 1996). Jotta uuden opettajan työelämään siirtyminen olisi mahdollisimman sujuvaa ja joustavaa, tarvitaan toimenpiteitä ja panostusta työhön perehdyttämiseen. Hyvä perehdyttäminen ei tapahdu itsestään.

Opettajien työhön perehdyttäminen on aiheena ajankohtainen ja nousee esille sekä tutkimuskirjallisuudessa (esim. Blomberg 2008; Kuusimäki 2008) että opettajien työn arjessa. Kirjallisuus tuo esiin työhön perehdyttämisen merkityksen ja tarpeellisuuden, mutta perehdyttämisen käytännön puoli jää vähemmälle huomiolle. Tämän vuoksi koimme tärkeäksi selvittää vastavalmistuneiden opettajien kokemuksia ja toiveita työhön perehdyttämisestä ja tuoda näin uusien opettajien ääntä kuuluviin. Rehtoreita haastatteleamalla halusimme nostaa esiin myös koulun näkökulman.

Varton (1992, 16) mukaan tutkimusaiheen valinta liittyy aina tutkijoiden omaan elämään, erityisesti ihmistä koskevissa tutkimuksissa. Vastavalmistuneiden opettajien työhön perehdyttäminen valikoitui pro gradu -tutkielmamme aiheeksi sen käytännölläisyyden ja ajankohtaisuuden vuoksi. Alussa tietomme työhön perehdyttämisestä eivät olleet kovinkaan kattavat, mutta aihe tuntui tärkeältä sijaisuuksiemme ja aikaisempien kokemustemme perusteella. Huomasimme jo lyhyen työkokemuksemme aikana, että kysymyksiä opettajan työn arjesta nousee paljon, mutta vastausten löytäminen voi olla hyvinkin haasteellista. Tämä sai meidät miettimään

tilannetta valmistumisen jälkeen. Mistä uusi opettaja löytää vastauksia kysymyksiin, jotka koulutus on jättänyt avoimiksi? Jääkö opettaja yksin pohtimaan uuden työnsä haasteita vai tarjoaako koulu tukea ja ohjausta? Ratkaisun pitäisi olla työhön perehdyttäminen, mutta jostain syystä tilanne ei aina ole tämä. Työhön perehdyttäminen opettajan työssä ei ole itsestäänselvyys.

2 OPETTAJAN TYÖ

2.1 Opettajan työnkuvan moninaisuus

Opettajan perustehtävänä pidetään opettamista. Kohonen liittyy Fullania mukaillen opettajan työnkuvaan kuitenkin myös kollegiaalisen yhteistyön, oppimisen (tutkiva asenne työhön), oppimisympäristöt ja uudet kumppanuudet, muutosprosessin kohtaamisen sekä eettiset päämäärät (Kohonen 1997, 272–273). Myös Yrjönsuuren ja Yrjönsuuren (1995) mukaan opettamisesta on tullut vain osa opettajan työtä. Opettajan työ on monitahoista toimintaa, jossa erilaiset toiminnot sekoittuvat toisiinsa. Toiminnot eivät kuitenkaan jatku sellaisenaan kovinkaan pitkään, vaan muutos on koko ajan läsnä. Kaikki toiminnot ovat siis jossain määrin kontingenteja. Opettajan ammattitaito koostuu siitä, että opettaja osaa muuttuvissa tilanteissa löytää sellaista toimintaa, joka edistää oppilaiden omaa työskentelyä ja oppimista. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 46.)

Opettajan tehtävä ei ole missään määrin helppo ja siihen sisältyy monenlaisia rooleja, joissa tarvitaan paljon erilaisia taitoja. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 130). Opettamisen lisäksi opettaja toimii aika ajoin myyntimiehenä, konsulttina, yrittäjänä, ohjaajana, sosiaalityöntekijänä ja perheterapeuttina. Koulun kehittämisen näkökulmasta opettaja on välillä myös suunnittelija, päätöksentekijä, tutkija ja ongelmanratkaisija. Kaikkien näiden tehtävien tarkoitus on kuitenkin palvella opetustyötä. (Leino & Leino 1993, 92–93; Luukkainen 2002, 235.)

Opettajan tehtävä on saada oppilaat oppimaan uusia asioita. Tämä ei kuitenkaan tarkoita ainoastaan faktatiedon jakamista tai välittämistä oppilaille, vaan enemmänkin oppimistilanteiden organisoimista niin, että oppilaan oma toiminta tuottaisi mahdollisimman hyvää oppimista, ja oma-aloitteisuus ja vastuullisuus kasvaisivat. (Moilanen 2001, 62; Niemi 1996, 34) Opettajan tehtävä on pyrkiä luomaan oppimisympäristöjä, joissa oppilaat saavat tukea ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä kasvamiseen sekä tärkeitä tietoja oman elämänsä kannalta (Heikkinen 1998, 98).

Ympäristön on tarjottava mahdollisuuksia kehittyä sekä tiedollisesti, sosiaalisesti että affektiivisesti, niin että myös olennaisimmat arvot ja normit on mahdollista omaksua. (Kaikkonen 1999, 85–87; Martikainen 2005, 34–35).

Oppiminen ei kuitenkaan rajoitu ainoastaan ainesisältöihin, jotka opettajan tulee hallita, vaan opettajan täytyy kasvattaa oppilaita myös suhteessa toisiinsa ja heihin itseensä. (Moilanen 2001, 64–65.) Opettajan tehtävä on auttaa oppilasta rakentamaan omaa sisäistä todellisuuttaan tukemalla tämän henkistä kasvua ja ohjaamalla sosiaalisia ja yhteistoiminnallisia taitoja. Tavoitteena on, että oppilaille muodostuisi realistinen minäkuva, terve itsearvostus ja ehjä maailmakuva. (Luukkainen 2002, 88–89.) Se, painottaako opettaja oppimisen tiedollista vai sosiaalista puolta, riippuu opettajasta itsestään. Oppilaille halutaan antaa informaatiota, mutta samalla pyritään vaikuttamaan heidän yleisinhimilliseen ja sosiaaliseen kehittymiseensä. (Laursen 2004, 32–36.)

Opettajan työ onkin kaiken kaikkiaan laajentunut pedagogisesti, sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti, mikä näkyy myös oppimisympäristön avartumisena. Opettaja ei voi enää sulkeutua luokkahuoneeseen oppilaiden kanssa, vaan muu maailma on otettava huomioon. (Luukkainen 2002, 100.) Enää ei myöskään riitä, että opettaminen nähtäisiin pelkästään ”knowing what” -tyyppisenä tiedon jakamisena, vaan pikemminkin ”knowing how” -tyyppisenä, jonka lähtökohdat ovat oppimisen auttamisessa ja opiskelun ohjaamisessa. Onnistuakseen opettajan täytyy pystyä refleктоimaan omaa toimintaansa, mikä ei onnistu ilman käytännön harjoittelua. (Yrjönsuuri 1995, 45.)

2.2 Opettajan rooli ja persoona

Myytti kaiken osaavasta ja hallitsevasta opettajasta elää edelleen sitkeästi, ja arkikäsitteissä opettajan ajatellaan olevan ennen kaikkea aikuinen ja ammattilainen. Opettajan rooliin ladataan paljon odotuksia; muun muassa pyrkiminen hyvään vuorovaikutukseen, hyvien neuvojen antaminen ja esimerkillinen toiminta ihmisenä liitetään opettajan rooliin. (Martikainen 2005, 30; Syrjälä 2002, 13). Opettajan tietoja,

taitoja ja ihanteita ei voida erottaa hänen persoonastaan, vaan ne kulkevat käsi kädessä (Moilanen 2001, 83).

Professionaalisuus näkyy opettajan työssä ammattitaidon tuomana vapautena ja vastuuna toimia omassa ammatissaan sekä tilanteissa, jotka vaativat rationaalista päättelyä ja loogista ajattelukykyä. Näihin tilanteisiin sisältyy myös persoonaan ja tunne-elämään liittyviä tekijöitä. (Luukkainen 2002, 78.) Persoonalla ja persoonallisuudella tarkoitetaan psyykkisten ja fyysisten ominaisuuksien kokonaisuutta, joka voidaan nähdä joko prosessina tai rakenteena. Persoonallisuus on ihmisen suhdetta itseensä, halua säilyä omana itsenään ja säilyttää ainutkertainen kokemusmaailmansa. (Vilko-Riihelä 1999, 498–499.) Luukkainen (2002, 78) tuokin esille vaikeuden hoitaa opettajan työhön liittyvää palvelutehtävää ilman persoonallista sitoutumista. On tärkeää pystyä yhdistämään oma persoona opettajan ammattirooliin ja eettisiin kysymyksiin, joihin opettaja väistämättä törmää. (Luukkainen 2002, 78.) Tasapainon löytäminen persoonan ja ammatillisen roolin välillä ei ole kuitenkaan helppoa, vaan se vaatii tietoista ponnistelua (Martikainen 2005, 34; Heikkinen 1998, 95–96).

Persoona tulee näkyviin lähes kaikissa opettajan rooleissa. Opettaja toimii työssään ensisijaisesti kasvattajana. Onnistuakseen tämä vaatii terveen itsetunnon, vahvan persoonallisuuden ja uskon itseensä. Ilman näitä opettajalla ei ole edellytyksiä tukea lapsen kehitystä ja luovuutta eikä myöskään kasvua vastuuseen. (Syrjälä 1998, 30–32.) Pelkkä aineenhallinta ja opetusmenetelmälliset taidot eivät riitä takaamaan laadukasta opetusta, vaan myös persoonalla on merkittävä osuus opetuksen onnistumisessa (Kari 1988, 49). Opettajat käyttävät persoonallisia ominaisuuksiaan eri tavalla hyväkseen opetuksessa ja näin ollen opetustaidot ovat hyvin yksilöllisiä (Luukkainen 2002, 65–72).

Opettajan työ voidaan nähdä myös auttajan ammattina. Työhön pääseminen edellyttää suhteellisen pitkää koulutusta, tiettyjen koulutusvaiheiden läpikäymistä ja asiantuntemusta kasvatustieteen alalta. Kuitenkin viime kädessä opettaja toimii työssään, koulutuksestaan huolimatta, omana itsenään ja persoonanaan. Opettaja kohtaa työssään paljon ihmisiä, eikä aito kohtaaminen toteudu, jos opettaja piiloutuu ammattiroolinsa taakse. Hänen on oltava kokonaisvaltaisesti läsnä ja pystyttävä kohtaamaan ihminen

ihmisenä. Opettajan on löydettävä sopiva tasapaino persoonan ja profession välillä. (Heikkinen 1998, 95–96.)

Oman haasteensa työlle ja persoonalle asettavat myös tavoitteiden ja arvojen epäselvyys. Lisäksi palaute ja arvostus työstä saattavat jäädä kokonaan saamatta. Lähinnä tavoitteiden osalta on huomattavissa kuilu annettujen tavoitteiden ja resurssien välillä. Pärjätäkseen työssään opettajalta vaaditaan suurta sisäistä selkeyttä. Opettajan on löydettävä itsestään merkitys työlle. Hänen on oltava selvillä siitä, kuka hän on, mistä hän tulee ja mitä hän tekee. Perustelut työlle on löydettävä näiden kysymysten pohjalta. Opettajan on hahmotettava itseytensä, identiteettinsä ammattitaitoisena opettajana ja ennen kaikkea ihmisenä. (Heikkinen 1998, 96.) Koska opettaja tekee työtä koko persoonallisuudellaan, häntä myös arvioidaan kokonaisuutena (Kari & Heikkinen 2001, 42). On vaikeaa löytää toista ammattia, jossa persoona kuuluu yhtä vahvasti kuvaan kuin opettajilla. Onnistuakseen opettajan on tehtävä työtään rehellisesti ja oman persoonallisuutensa mukaisesti (Kiviniemi 2000, 72).

2.3 Opettajuus ja opettajan työn eettisyys

Opettajuus on kompleksista, moni-ilmeistä ja moniulotteista sen sijaan, että se nähtäisiin tarkasti määriteltynä työnkuvana (Luukkainen 2002, 88–89). Yksi vahvasti työnkuvasta esiin nouseva ulottuvuus on aktiivisuus: opettajan täytyy olla yhtä aikaa yhteiskunnallinen vaikuttaja, osallistua oppilaiden kasvatukseen ja kehittää työyhteisöä. Tämä kaikki edellyttää opettajalta emotionaalisuutta ja sosiaalista tasapainoa. (Kaikkonen 1999, 85–87.)

Opettajuuden paineet eivät ole tuulesta temmattuja, vaan niille löytyy selkeitä perusteluita. Opettajuuden luonteeseen kuuluu vahvasti hyvä opettaja -näkökulma, vaikka hyvyys onkin suhteellista. Opettajan täytyy pyrkiä olemaan hyvä opettaja, mahdollisesti parempi kuin muut. Tämä vie toisaalta opettajaa eteenpäin, mutta saattaa myös estää opettajien yhteistyön tekemistä, kannustamista ja yhteisvastuullista toimintaa. Hyvän opettajuuden kriteerit tulevat usein ulkoapäin, ja opettaja joutuu

ristituleen oman identiteettinsä ja itseohjautuvuutensa sekä ulkoapäin tulevien vaatimusten välillä. Tämä saattaa johtaa siihen, ettei opettaja itse luo omaa opettajuuttaan, vaan mukautuu vaatimukseen, joiden ajattelee olevan oikeita ja perusteltuja. Oman persoonan voimavarat opettajuuden rakennusaineena saattavat jäädä käyttämättä ja potentiaali kehittyä häviää. (Laine 1998, 112.)

Opettajuus on nähtävä myös sosiaalisessa kontekstissa. Opettaminen on sosiaalista toimintaa ja se liittyy vahvasti yhteisön arvoihin ja merkityksiin. (Kari & Heikkinen 2001, 44–45.) Tietyt yhteisön normit ja käsitykset luovat kuvaa opettajuudesta. Nämä käsitykset siirtyvät oppilaiden, vanhempien ja opettajien kouluttajien reaktioista opettajien identiteetteihin. Myös julkinen sana ylläpitää kuvaa opettajasta uutisoimalla ja tuomalla esiin tietynlaisia ilmiöitä opettajuuteen liittyen. Opettajuus on paradoksaalinen ilmiö; tietyssä määrin yksilöllisyys (massasta poikkeaminen) on positiivinen asia, mutta liiallinen poikkeavuus nähdään haitallisena, ja opettaja suljetaan pois työyhteisöstä (Kari & Heikkinen 2001, 51). Kaiken kaikkiaan opettajuus herättää paljon tunteita, todennäköisesti enemmän kuin mikään muu ammatti. (Laine 1998, 111–112.) Kaikilla on sanansa sanottavana opettajista ja opettajuudesta.

Eettisyys tulee esille opettajan työn arjessa jopa yllättävän vahvasti (Martikainen 2005, 30). Siihen liittyy muun muassa kirjoittamattomia periaatteita auttamisesta, erilaisuuden kohtaamisesta, ryhmän huomioimisesta ja yhteisestä hyvästä (Luukkainen 2002, 73). Opettajan omat arvot tulevat selkeästi ilmi, ja eettisyys korostuu, koska opettaja on tekemisissä alaikäisten lasten kanssa. Eettisyys liittyy myös oppilaiden kasvun mahdollisuuksien avaamiseen. Opettajan työ ei ole vain teknistä taitamista, vaan kohteena ovat myös älyllisten toiminnot, joilla on vaikutusta ihmisen myöhempään elämään. Opettaja on roolimalli, ja työhön liittyy mentaalinen ympäristö, jota ei muissa ammateissa ole. (Kiviniemi 2000, 70–71; Laine 1998, 112–113; Niemi 1995, 29.)

2.4 Opettaja ihmissuhdetyöläisenä

Opettajan työhön kuuluu sekä tiedollinen että sosiaalinen puoli. Oppilaiden lisäksi opettaja kohtaa työssään paljon muitakin ihmisiä ja kohtaaminen on osa opettajan työn arkea (Luukkainen 2002, 235). Kiviniemi (2000, 77), Kohonen ja Kaikkonen (1998, 134) sekä Luukkainen (2002, 235) kuvaavatkin opettajan työtä ihmissuhde- tai verkostotyöksi, jossa opettaja on vuorovaikutuksessa useiden eri osapuolten kanssa. Vuorovaikutustaidot nousevat tärkeäksi työskentelyvälineeksi, sillä yhteistyökumppaneitaan tai työtovereitaan ei aina voi valita. On tultava toimeen myös niiden kanssa, joista ei pidä tai joiden kanssa on asioista eri mieltä (Kiviniemi 2000, 75).

Heikkisen (1998, 96) mukaan opettajan työ on toisinaan myös elämistä kaotisuuden ja ristivetoisuuden keskellä. Toisin sanoen vuorovaikutustaidot tukevat modernin opettajan työnkuvaa, jossa opettaja toimii pedagogisena asiantuntijana ja kanssaoppijana (Väljærvi 1999, 101).

Oppilaat opettaja kohtaa kasvattajana, aikuisena ja asiantuntijana, ja työssä korostuvat erilaiset oppijat määrällisesti ja laadullisesti, työympäristön vaihtelevuus sekä erilaisten odotusten kirjo (Luukkainen 2002, 235). Kaiken tämän lisäksi oppilas tulisi nähdä ennen kaikkea yksilönä (Syrjälä 1998, 30–32). Opettaja voidaan toisaalta nähdä myös tukijana, jonka tehtävä on tukea oppilasta tuntemaan itsensä oppijana (Luukkainen 2002, 57). Oppilaan tukeminen ei kuitenkaan ole aina helppoa ja vastaan voi tulla haastaviakin sosiaalisia konflikteja (Heikkinen 1998, 96). Opettajalta vaaditaan siis yksilöllistä opetusta ja erilaisten arvojen huomioon ottamista niin, että yhteys koulun perinteisiin kuitenkin säilyy (Heikkinen 1998, 98).

Yksi tärkeimmistä ja luonnollisimmista vuorovaikutustahoista, oppilaiden lisäksi, ovat vanhemmat (Kiviniemi 2000, 77). Yhteistyön kautta tulevat näkyviin positiivisten asioiden lisäksi myös nurjat puolet, kuten kasvuympäristöjen lisääntyvä pahoinvointi ja individualististen arvojen korostuminen. Keskeistä onkin löytää ratkaisuja lasten ja nuorten ongelmiin yhdessä vanhempien kanssa. Tämä ei kuitenkaan ole täysin ongelmatonta ja ristiriidatonta. Opettajan tehtävä on tukea lasten ja nuorten koteja

näiden kasvatustehtävissä, mutta aina kasvatuskäytännöt eivät mene yksiin. Vanhemmat saattavat edustaa keskenään erilaisia elämänmuotoja ja maailmankuvia ja joissakin tilanteissa he saattavat jopa purkaa omaa ahdistustaan opettajaan. Opettajat kokevatkin riittämättömyyden tunteita monissa kohtaamistilanteissa. (Luukkainen 2002, 235; Moilanen 2001, 84; Heikkinen 1998, 96.)

Odotuksia ja haasteita luo myös yhteistyö muiden tahojen, kuten opettajakollegojen, sosiaalityöntekijöiden, psykologien ja neuvoloiden kanssa. (Kiviniemi 2000, 77). Opettajan täytyy pystyä tekemään yhteistyötä sekä koulun sisällä että ulkopuolella. Kuten Välijärvi (2006, 21) tuo esille, opettajan työ on jatkuvaa älyllistä, sosiaalista ja emotionaalista kanssakäymistä oppilaiden, vanhempien, kollegojen sekä kasvavassa määrin myös yhteiskunnan kanssa.

2.5 Koulu työympäristönä

Koulu on oma maailmansa ja mielenkiintoinen työympäristö, jossa yhdistyvät opettajien, oppilaiden, rehtoreiden ja muun henkilökunnan työympäristöt (Perkiö-Mäkelä, Nevala & Laine 2006, 3). Työympäristön lisäksi koulu on oppimisympäristö, jolla on oma historiansa ja kulttuurinsa. Kulttuuri sisältää uskomuksia ja arvoja oppilaista ja opetuksesta, jotka tulevat esille ääneen lausutuissa ja lausumattomissa normeissa. (Niemi 1996, 40; Uusikylä 2006, 13.) Koulu on paikka, jossa yhdessä eletään ja koetaan koko oppimisen ja kouluelämän kirjo oppitunteineen ja muine toimintoineen (Uusikylä 2006, 11–12).

Yhteiskunta määrittelee opettajan työtä erilaisilla lailla ja säädöksillä, joita ovat muun muassa koululait, asetukset, keskushallinnon ja kuntatason ohjeet sekä virkaehtosopimus (Kohonen & Kaikkonen 1998, 134). Näiden lisäksi työhön vaikuttaa myös opetussuunnitelma, jonka tarkoitus on toimia opettajan työkaluna opetuskokonaisuuksien hallinnassa (Martikainen 2005, 35–36). Koulu toimii osana yhteiskuntaa ja heijastaa samalla yhteiskunnan intressejä. Tämä vaikuttaa suoraan koulun tavoitteisiin ja opettajan työhön. Tavoitteet ja odotukset eivät kuitenkaan aina ole

erityisen selkeitä ja ristiriidattomia. Koulua on toisaalta moitittu kyvyttömyydestä vastata yhteiskunnan haasteisiin ja toisaalta taas liiasta sisällöllisestä ja toiminnallisesta pirstaleisuudesta, jossa perustietojen ja -taitojen oppiminen saa liian vähän huomiota. (Aaltola 2002, 56; Välijärvi 2006, 12.)

Koulun toiminnassa on havaittavissa myös piilo-opetussuunnitelma. Tietyt rakennetekijät, kuten tilat, rituaalit, aika, materiaalit, lukujärjestys sekä oppilaiden ja opettajien roolit vaikuttavat koulun arkeen. Samalla ne muokkaavat oppilasta mallikansalaisuuteen, nöyryyteen, odottamiseen ja hiljaa olemiseen. Opettajalle jää tässä odotusten ja sosiaalistamisen viidakossa tehtäväksi löytää sopiva tasapaino odotusten välillä. Opettajan pitäisi toisaalta sopeuttaa nuoria yhteiskuntaan ja toisaalta opettaa heitä olemaan kriittisiä. Jännite odotusten välillä on ilmeinen. (Aaltola 2002, 56; Syrjäläinen 1992, 3.)

Perinteisesti koulu on ollut paikka, jossa opettajat puurtavat yksin. Luokkaan ei muilla ole ollut tulemistä ja toisten opettajien tekemiseen ei saa puuttua (Moilanen 2001, 84). Tällaisena opettajan työ voi olla yksinäistä ja henkisesti raskasta, yhteistyölle muiden kanssa ei jää juurikaan sijaa. Opettaja tekee tavallisesti päätökset opetuksen suunnittelusta yksin, ja uusien asioiden kokeileminen jää vähäiseksi. On helpompaa valita tuttu ja turvallinen vaihtoehto kuin lähteä kokeilemaan uutta, varsinkin jos opettaja jää ilman tukea ja kannustusta. Muutamana minuutina juttutuokio kahvikupin ääressä ei muuta koulun toimintaa tai näytä työyhteisön yhteisiä ongelmia, pikemminkin päinvastoin. Pelkkä näennäinen kollegiaalisuus ei siis riitä, tarvitaan käytännön toimia, aitoa vuorovaikutusta ja kommunikointia, jos tilannetta halutaan muuttaa. Jos taas opettajanhuoneessa vältellään haastavia aiheita, yksilöllisyys ainoastaan korostuu. (Luukkainen 2002, 93, 240; Sahlberg 1993, 161.) Toistaiseksi yksin tekemisen kulttuuri elää ja voi hyvin ainakin osittain.

Yhteisöllisyys on kuitenkin pikku hiljaa alkanut nostaa päätään myös opettajan ammatissa. On huomattu, etteivät yksittäisen opettajan voimat riitä koko koulun tai opettajakunnan ongelmien ratkaisemiseen, vaan vastaus ja apu on löydettävä muualta. Sahlberg (1993) nostaakin yhdeksi koulun keskeisimmäksi kehitystehtäväksi yksinäisen

opettajan myytin murtamisen. Myytti ei kuitenkaan murru itsestään, vaan se vaatii laajaa koulutoiminnan ja kulttuurin tarkastelemista sekä vallalla olevien uskomusten uudelleen arvioimista. (Sahlberg 1993, 161.) Koulu ei muutu eikä kehity, jos opettajat eivät pysty yhteistyöhön (Niemi 1996, 36.)

2.6 Muuttuva yhteiskunta

Oman haasteensa opettajan työhön asettaa myös yhteiskunta, ja tulevaisuudessa esiin nousee erityisesti yhteiskunnan rakennemuutos. Yhteiskunnallinen erilaisuus ja eriarvoisuus lisääntyvät ja postmodernissa yhteiskunnassa hektisyys, vaativuus ja pirstaleisuus korostuvat. Syitä tähän on monia, kuten perheissä tapahtuvat muutosprosessit, työelämän muutokset ja epävarmuus, sosiaaliturvan heikentyminen sekä kansainvälistyminen. Muutokset yhteiskunnassa heijastuvat oppilaisiin ja näkyvät kouluissa lisääntyvänä levottomuutena, keskittymiskyvyn puutteena, väsymyksenä, kiusaamisena ja haastavina tilanteina oppilaiden kanssa. Tätä kautta muutokset tulevat näkyviin myös opettajan työssä. Yhteiskunnan mukana myös opettajan työnkuva muuttuu ja työn kuormittavuus lisääntyy (Kari & Heikkinen 2001, 44–45). Opettajalta vaaditaan kaaoksen ja epävarmuuden sietokykyä sekä monipuolisia ongelmanratkaisutaitoja. (Kiviniemi 2000, 20, 82–123; Kohonen & Kaikkonen 1998, 130.)

Opettajan työ ei ole vain tietyn oppilasryhmän opettamista, vaan työ tapahtuu laajemmassa kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissa (Kiviniemi 2000, 20). Opettajan kuvataan liikkuvan yhteiskunnassa kahden ääripään välillä: toisessa ääripäässä opettajan työ nähdään suorittamisena ja opettajat toimijoina, jotka toteuttavat poliittisia päätöksiä. Luottamus opettajan ammattitaitoon ei nouse kovinkaan korkealle tasolle ja opettajat toimivat alisteisessa asemassa poliittisille ja hallinnollisille päätöksille. Toisessa ääripäässä opettajan rooli on aktiivinen ja opettajan ammattitaitoon, tehdä itsenäisiä omaa toimintaa ohjaavia ratkaisuja, luotetaan. Opettaja nähdään asiantuntijana, jolla on professionaalinen autonomia ja korkea ammattitaito. (Niemi 1995, 28–29.)

Yhteiskunta on muuttunut suhteellisen nopealla aikataululla tietoyhteiskunnaksi, jossa keskeistä on tiedonhankinta, tiedonkäsittely ja tiedonsiirron järjestäminen uudella tavalla. Myös informaatio- ja kommunikaatioteknologian kehitys on nopeaa ja sen taustalla näkyvät suuret taloudelliset panostukset. Tiivistettynä yhteiskunta tarvitsee uusia taitoja ja osaamista. Uutta osaamista ei kuitenkaan synny itsestään, vaan se vaatii uusien asioiden opiskelua ja uusia oppimisympäristöjä. (Kilpiö & Markkula 2006, 70; Piipari 1998, 56–59; Välijärvi 2006, 21.)

Opettajien ammattitaitoa siis tarvitaan, mutta eri tavoin kuin aikaisemmin. Opettajien asiantuntijuus on muuttunut ja saanut uusia muotoja tietotekniikan myötä. Asiantuntijan rooli on murtumassa, ja opettajasta on tullut oppimisen ohjaaja ja toisaalta myös tietotyön ammattilainen. Opettajan ammattitaito tulee erityisesti esiin kykynä löytää parhaiten oppilaan oppimista tukeva ympäristö suuresta valikoimasta, jonka tietojärjestelmien ja -välineiden kehitys on luonut. Oppilaat saavat enemmän vastuuta oppimisestaan. (Kilpiö & Markkula 2006, 70; Piipari 1998, 56–59; Välijärvi 2006, 21.)

Koulukaan ei ole enää ainoa informaationlähde ja oppimisympäristö, vaan yksi muiden joukossa. Koulun ulkopuolisille lähteille yhteistä on tiedon valtava määrä, epäluotettavuus ja kontrolloimattomuus (Piipari 1998, 56–59). Toisaalta tiedot ja taidot vanhenevat nopeasti ja se saatetaan nähdä uhkana, joka tulee esille myös opettajan työssä. Haasteet tulevat esille tiedon voimakkaan määrän ja kompleksisuuden kasvun lisäksi myös kansainvälistymisenä sekä taloudellisen, sosiaalisen ja poliittisen ympäristön muutoksina. (Ruohotie 1996, 201–203.) Opettajaa tarvitaan ennen kaikkea oppijan avuksi jäsentämään tietovirtaa. Tähän opettaja ei muuttuvassa yhteiskunnassa kuitenkaan pysty ilman verkostoitumista ja koulutusta. (Piipari 1998, 56–59.) Opettajan tulee olla valmis kehittymään, uusiutumaan ja näkemään itsensä elinikäisenä oppijana ja toimia samalla mallina sille, mitä elinikäinen oppiminen käytännössä on. (Ruohotie 1996, 201–203; Välijärvi 2006, 22).

2.7 Tulevaisuus

Opettajan työssä tulevaisuus ja tulevaisuuden rakentaminen ovat koko ajan läsnä ja opettajan työtä voidaankin sanoa ”tulevaisuuden tekemiseksi”. Opettajan keskeisiä tehtäviä ovat valmiuksien kehittymisen tukeminen ja voiman tunteen antaminen oppijalle sekä oppijan motivoiminen läpi elämän jatkuvaan itseohjautuvaan opiskeluun. (Luukkainen 2002, 51, 53; Välijärvi 1999, 101.)

Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvityksessä nousi esille opettajuuden tulevaisuuden haasteita, jotka liittyvät opettajan muuttuvaan työnkuvaan, työn arkeen ja opettajankoulutukseen. Tulevaisuuden opettajalta vaaditaan monenlaisia tietoja ja taitoja, mutta ennen kaikkea opettajan täytyy olla valmis muuttumaan ja kehittymään. Työnsä tueksi opettaja tarvitsee tulevaisuudessa vahvan itse työstämänsä käyttöteorian, joka perustuu ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykseen sekä selkeän näkemyksen opettajan työstä ja sen perusteista. Ilman tiedostavaa otetta kehittyminen ei ole mahdollista. Opettajalta on myös lähes väistämättä löydyttävä halua ja kykyä tehdä yhteistyötä eri tahojen kanssa. Tämä mahdollistaa asiantuntijayhteistyön, jolloin voidaan myös jakaa vastuu oppilaan parhaasta, eikä kaikki jää yksin opettajan harteille. (Luukkainen 2002, 230–265.)

Luukkaisen (2002) mukaan opettaja pystyy parhaiten vastaamaan edellä mainittuihin haasteisiin riittävillä valmiuksilla suunnitella omaa työtään, kehittämällä kouluyhteisönsä toimivuutta ja arvioimalla ympäristön tarjoamia oppimismahdollisuuksia. Opettajalta odotetaan herkkyyttä reagoida ympäristön muutoksiin sekä valmiutta ennakoida tulevaisuutta lasten ja nuorten hyvinvoinnin kannalta. Opettajan työ on entistä enemmän elämistä muutosten keskellä ja niihin vaikuttamista. (Luukkainen 2002, 230, 232.)

3 OPETTAJAN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN

3.1 Ammatillisen kehittymisen prosessi

Opettajuus ammattina antaa mielenkiintoisen lähtökohdan opettajana kehittymiselle, koska käsite opettajuus sisältää ajatuksen opettajan ammatin olemuksesta olemisen ja ajattelun tapana eri tavalla kuin moni muu ammatti. Opettajan ammattiin liitetään vahva henkilökohtainen sitoutuminen ja usein puhutaankin opettajana kasvamisesta ja kypsymisestä, jopa opettajaksi syntymisestä. Monien muiden ammattien kohdalla sen sijaan tulee esille vain kouluttautuminen ja valmistuminen. Opettajaksi tuleminen nähdäänkin ennen kaikkea henkisenä kasvuna. (Kari & Heikkinen 2001, 44–45.) Voidaan myös sanoa, että opettajana kasvaminen on ihmisenä kasvamista (Moilanen 2001, 83).

Ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavat sekä yksilölliset, yhteisölliset että toiminnalliset tekijät. Yksilöllisiä tekijöitä ovat opettajan arvot, persoonallisuus, kyvyt, elämänkerta, aikaisemmat työkokemukset, fyysinen ja henkinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet. Kehittyminen lähtee käyntiin, kun yksilöllisten tekijöiden tärkeysjärjestys muuttuu. Tämä kuitenkin vaatii asioiden pohtimista tai muutos jää helposti vain toiminnan tasolle. Aitoa kehittymistä tapahtuu vain, jos muutos tapahtuu henkilön asenteissa, käsityksissä ja uskomuksissa. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 134–140.)

Toisaalta työyhteisö antaa pohjan kehittymiselle. Tärkeitä seikkoja ovat tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus, ilmapiiri ja ihmissuhteet, palautteen saaminen omasta työstä, mahdollisuus vaikuttaa työolosuhteisiin sekä johtajan tuki muutoksessa. Oman lisänsä kehittymiseen tuovat myös muut toimijat kuten vanhemmat ja huoltajat, työnantaja, työnantajajärjestöt, ammattiliitot, pedagogiset järjestöt, kasvatusalan keskushallinto sekä opettajankoulutus ja tutkijat. (Kari & Heikkinen 2001, 44–45; Kohonen & Kaikkonen 1998, 134–140 ; Laursen 2004, 122.) Kaiken kaikkiaan taustalta löytyy syviä

yksilöpsykologisia tekijöitä ja laajat kontekstuaaliset yhteydet (Niemi 1995, 25). Opettajalla on vastuu oppilaiden kehittymisestä, mutta sama vastuu koskee myös opettajan omaa kehitystä ja ammatin kehittämistä (Niemi 1992, 14–15).

Useat tutkijat näkevät opettajan ammatillisen kehittymisen aktiivisena ja jatkuvana prosessina, joka heijastuu eri tavalla eri uravaiheissa ja jatkuu kontekstisidonnaisena läpi koko elämän. Tietyt haasteet, joita opettajan ammatillisella uralla tulee vastaan, liittyvät tiettyyn uravaiheeseen, mutta toisaalta yhtä paljon saattavat vaikuttaa myös elämänkaaren ja ihmisenä kasvun tapahtumat. (Järvinen 1999, Laursen 2004, 122; Niemi 1995, 4-5; Niemi 1996, 42.)

Franssonin ja Gustafssonin (2008, 11–18) mukaan kehitys alkaa viimeistään koulutusvaiheessa, mahdollisesti aikaisemminkin. Koulutus pystyy vastaamaan tiettyihin haasteisiin, joita opettaja työssään kohtaa, mutta paljon asioita jää myös auki. Näiden asioiden kohtaamiseen uusi opettaja tarvitsee tukea erityisesti työuran alkuvaiheessa. Opettajan ammatillinen kehittyminen tulisikin nähdä jatkumona, jossa opiskelu, työ oppilaitoksissa, työ muissa kuin opettajan tehtävissä ja työyhteisöistä oppiminen yhdistyvät (Luukkainen 2002, 258).

Onnistuessaan ammatillinen kehittyminen on prosessi, joka vie eteenpäin koulua ja opettajan ammattia, ja tavoite reflektiivisestä ammattikäytännöstä, oman havainnoinnin, ajattelun ja toiminnan kriittistä reflektiota, toteutuu. Tämä ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys. Kehitys voi myös pysähtyä ahdistuksen ja epävarmuuden tasolle, jolloin seurauksena voi olla jäykkä ja defensiivinen muuttumattomuuden tila. (Järvinen 1999; Niemi 1995, 25.)

3.2 Opettaja uran alkuvaiheessa

Erityisen herkkä ja haastava vaihe ammatillisen kehittymisen ja opettajan työuran kannalta on alun induktiovaihe, johon kohdistuu paljon paineita eri tahoilta. Huberman (1992) on tutkimuksissaan kuvannut opettajan toimintaa ja siinä tapahtuvia valintoja määrittelemällä ammatin eri vaiheiden teemoja. Uran alkuvaiheesta, joka on

tutkimuksemme kannalta oleellisin, on löydetty kaksi teemaa: toisena esille nousee ”hengissä säilyminen”, joka kuvaa työuran alun raskautta ja vaikeutta. Erityisen hankalaa alku on henkilölle, jolla ei ole aikaisempaa kokemusta opettajan työstä. Tällaiset opettajat saattavat kokea ”todellisuushokin” huomatessaan kuilun ammatillisten ihanteiden ja todellisen koulun arjen välillä. Hämmennystä voi aiheuttaa myös läheisyyden ja etäisyyden vaihtelevuus suhteessa oppilaisiin ja oppimateriaalien heikko soveltuvuus erilaisille oppijoille. Toisaalta Hubermanin (1992) mukaan uran alkuvaihe voidaan nähdä myös ”löytämisenä” tai ”oivalluksena”. Uusi opettaja on innoissaan omista oppilaistaan ja työyhteisöön kuulumisesta. (Järvinen 1999, 264–266; Niemi 1995, 4–10.)

Järvinen (1999) näkee opettajan ammatillisen kehittymisen kuitenkin dynaamisempänä, katkonaisempänä ja osittain epäyhtenäisempänä kuin Huberman, jonka urakehitysmalli perustuu elämänkaariperspektiiviin: tietyt kehitysvaiheet liittyvät tiettyihin opetusvuosiin. Järvisen mukaan aina näin ei kuitenkaan ole, vaan pikemminkin opettaja kamppailee eri kehitysvaiheissa kullekin kehitysteemalle kuuluvien dialektisten ulottuvuuksien kanssa. Oleellinen osa kehittymistä on Järvisen ja Kohosen (1995) mukaan reflektio, johon aloitteleva opettaja tarvitsee tukea pystyäkseen kyseenalaistamaan oletuksiaan, uskomuksiaan ja mielikuviaan työnsä sisällöstä ja kontekstista. (Järvinen 1999, 261–267.)

Induktiovaiheessa ja uraansa aloittaessaan uuden opettajan on löydettävä oma polkunsä työn eri ulottuvuuksien läpi ennen kuin induktiovaihe päättyy vakiintumiseen. Tällöin opettaja sitoutuu opettajan uralle, ja perustaitojen kehitys jatkuu. Induktiovaiheen vastakkaisiin ulottuvuuksiin kuuluvat refleksiivisyys – selviäminen, riippumaton autonomia – tarve kollegiaalisen tukeen ja mentorointiin sekä korostuneet kontekstuaaliset tekijät – itsearviointi ja lisääntynyt itsetuntemus. Ensimmäisessä dimensiossa opettaja tasapainottelee ajattelun muutoksen ja reflektoinnin minimoinnin välillä, toisessa itsenäisyyden ja tuen tarpeen välillä sekä kolmannessa työskentelypyitteiden kritiikin ja oman kehittymisen analysoinnin ja ymmärtämisen välillä. Mikään induktiovaiheen ulottuvuuksista ei ole toista parempi, vaan keskeistä on

tiedostaa erilaiset ulottuvuuksien vaihtoehdot ja mahdollisuudet ja reflektoida suhdettaan niihin. Reflektointi on Järvisen (1999) mukaan jokaiselle aloittelevalle opettajalle mahdollista, mutta suurin osa tarvitsee siihen kokeneen mentorin tukea. (Järvinen 1999, 261–267; Järvinen 1992, 64–69.)

Työyhteisöön sisäänpääseminen ja oman paikkansa löytäminen ei ole uudelle opettajalle helppoa. Nuorelta opettajalta vaaditaan tarkkaa sosiaalista lukutaitoa, jotta oma paikka työyhteisössä ja vanhempien edessä löytyy. Toisaalta nuori opettaja haluaa sopeutua muiden opettajien joukkoon. Tämä ei kuitenkaan saisi tapahtua luopumalla liikaa yksilöllisyydestä. Paine mukautumiseen ja sosialisatioon saattaa silti olla hyvinkin voimakas, kun nuori opettaja joutuu osoittamaan niin sanotun pätevyytensä vartuneemmille kollegoille, oppilaille ja heidän vanhemmilleen. Nuori opettaja käy koko ajan kamppailua uudistajan ja toisaalta sopeutujan roolien välillä. (Kari & Heikkinen 2001, 46; Niemi 1996, 40.)

Kun vastavalmistunut opettaja menee uuteen työpaikkaansa, hän yleensä ajattelee työn olevan suhteellisen helppoa. Nyman ja Ruohotie-Lyhty (2009, 214–215) nimittävätkin työn alkuvaihetta kuherrusajaksi, jolloin uudet opettajat kokevat työnsä positiivisena ja lataavat siihen paljon odotuksia ja toiveita. Opettajat aloittavat työnsä suurella innolla. Tunne kuitenkin häviää nopeasti ja tilalle tulee ”todellisuushokki” työn haasteista. Kyseistä ajanjaksoa voidaankin pitää koko opettajauran haastavimpana ajanjaksona. Silloin opettajat keskittyvät enemmän omaan opettamiseensa kuin oppilaiden oppimiseen. Opettajankoulutuksessa opitun teorian yhdistäminen käytännön arkeen ei ole helppoa. Kaiken kaikkiaan opiskelusta työelämään siirtyminen on haastavaa ja tuen tarve tulee esille monien kohdalla. Tuen muoto voi vaihdella, mutta sen tarvetta ei voi väheksyä. (Eisenschmidt, Heikkinen & Klages 2008, 125–146.) Jos tuki unohtuu tai sitä ei eri syistä johtuen saa, uusi opettaja saattaa uupua ja pahimmassa tapauksessa vaihtaa alaa.

3.3 Työssä uupuminen

Opettajan työ on helposti pirstaleista, kokonaiskuva hajoaa, kilpailun ilmapiiri kasvaa ja tehokkuusajattelu lisääntyy. Opettajan työ on myös yhä vähemmän etukäteen määriteltävissä oleva ammatti, jolloin tulevaisuus näyttäytyy aiempaa epävarmempana ja opettajat kokevat työn menestyksellisen hoitamisen haastavana ja siihen tarvittavat välineet puutteellisina. Myös erilaiset työhön liittyvät tunteet ovat yhteydessä työn merkityksellisyyden ja mielekkyyden kokemiseen. Kaikki edellä mainitut tekijät vaikuttavat omalta osaltaan uupumiseen ja loppuun palamiseen. (Aaltola 2002, 51; Kiviniemi 2000, 90; Nyman & Ruohotie-Lyhty 2009, 207; Välijärvi 2000, 47–48.)

Työuupumuksella tarkoitetaan vähitellen työssä kehittyvää stressitilaa, jolle on ominaista jatkuva uupumusasteiseksi kehittyvä väsymys, kyyninen asenne työhön sekä ammatillisen itsetunnon heikentyminen. Uupunut opettaja ei palaudu henkisestä ja fyysisestä väsymyksestä levolla, viikoittaisella vapaalla tai loma-aikana, vaan väsymys jatkuu ja työn ilo katoaa kyynistymisen myötä. Uupumus näkyy myös työn merkityksen kyseenalaistamisena ja kylmänä suhtautumisena työn kohteena oleviin ihmisiin. Opettaja ei näe enää työnsä merkitystä ja vaikutusmahdollisuuksia. (Hakanen 2006, 31–32.)

Opettajan työssä uupumisessa yhteen kietoutuvat ammatilliset ja henkilökohtaiset elämäntilanteet. Opettaja tekee työtään koko persoonallaan, joten vaikeudet työssä heijastuvat myös muuhun elämään ja opettajan minäkäsitykseen. Pahimmassa tapauksessa työssä uupuminen saattaa johtaa riittämättömyyden tunteeseen ja pettymykseen itseään kohtaan. (Heikkinen 1998, 95, 99–100.) Näiden tunteiden kanssa kamppailee tutkimusten mukaan joka viides muutaman vuoden sisällä valmistunut opettaja, ja pääkaupunkiseudulla jopa joka kolmas. Syitä ovat edellä mainittujen asioiden lisäksi palkkaus ja työn raskaus. Opettaminen ei ole enää elämäntyö, joka jatkuu eläkeikään asti, vaan yhä useampi harkitsee alan vaihtoa ja on jopa valmis siihen. (Laaksola 2007a, 11; Laaksola 2007b, 5.)

3.4 Opettajankoulutuksen ja opettajan työn kohtaaminen

Opettajankoulutus ei noviisiopettajien kokemusten perusteella vastaa tarpeeksi opettajan työtodellisuutta. Koulutus koetaan sen sijaan hajanaiseksi ja pirstaleiseksi (Blomberg 2008, 191, 205–206; Niemi 1995, 211.) Niemen ja Tirrin tutkimuksen mukaan vastavalmistuneet opettajat saavat opettajankoulutuksessa riittävät perusvalmiudet luokkahuoneessa tapahtuvaan opettajan perustyöhön, johon kuuluvat suunnittelu, oman opetustyön arviointi ja opetusmenetelmien käyttö. Sen sijaan koulutus kykenee antamaan melko heikosti valmiuksia oppituntien ulkopuolisiin tehtäviin, joita muun muassa opettajan kasvava vastuu ja oppilasryhmien heterogeenisuus lisäävät. (Niemi & Tirri 1997, 43.) Myös esimerkiksi avoimet oppimisympäristöt ja viestintäkasvatus jäävät opettajankoulutuksessa hyvin vähäisen käsittelyn varaan (Niemi 1998, 15). Tässä suhteessa opettajankoulutus ei ole kykene vastaamaan muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin (Niemi 1998, 15; Niemi & Tirri 1997, 43). Blombergin mukaan koulun todellisuus nähdään edelleen opettajankoulutuksessa sattumanvaraisina opetus- ja luokkatilanteina eikä vuosien mittaan syvenevinä aiheina ja sisältöinä, oppimisen prosessina (Blomberg 2008, 198, 206). Samoin Kiviniemi (2000, 50) toteaa, että opetusharjoittelussa koulun arkeen tutustuminen jää puutteelliseksi ja rajatuksi.

Niemi ja Tirri kuitenkin tuovat esiin, että opettajankoulutus on noviisiopettajien kokemuksen mukaan antanut heille hyvät valmiudet elinikäiseen ammatilliseen kasvuun, johon kuuluvia tekijöitä ovat muun muassa oman opetustyön tutkiminen ja arviointi sekä oman työn kriittinen pohtiminen. Opettajankoulutuslaitokset näyttävät siis onnistuneen tavoitteessaan kouluttaa tutkivia ja kriittisiä opettajia. Kuitenkin yhteistyötaidoista ja yhteisöllisyydestä kertovat opettajan valmiudet oli saavutettu huomattavasti heikommin, mikä kertoo osaltaan opettajankoulutuksen ja opettajuuden yksilökeskeisyydessä. (Niemi & Tirri 1997, 45, 52.)

Uusien opettajien kokemusten mukaan opettajankoulutukselle on haasteellista teorian ja käytännön kohtaaminen. Opinnot tuntuvat olevan etäällä käytännön kasvatustyöstä (Kiviniemi 2000 46–48.) Noviisiopettajalle tuottaakin usein vaikeuksia koulutuksessa

saavutetun tietämyksen siirtäminen käytäntöön (Eisenschmidt, Heikkinen & Klages 2008, 140–141). Niemen ja Tirrin mukaan opettajan uran alkuvuosiin ja induktiovaiheeseen liittyy usein voimakas oman koulutuksen kritiikki. Monet opettajan työn todelliset ongelmat kun paljastuvat vasta aidossa vuorovaikutuksessa ja työn mukanaan tuomissa konfliktitilanteissa. (Niemi & Tirri 1997, 53.) Opettajankoulutuksen sisällöissä tulisikin tuoda paremmin näkyväksi opettajan koko työnkuva jo koulutusvaiheessa (Niemi 1995, 211). Työelämään siirtyminen helpottuu, jos uuden opettajan odotukset ja työn realiteetit sopivat yhteen (Blomberg 2008, 211–212).

Opettajankoulutuksen tavoitteena on käynnistää opiskelijoiden ammatillinen kehittyminen (Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2009–2010). Opettajan työ on intellektuaalisesti haastava ja eettinen ammatti, jossa päämääränä on luoda sosiaalista pääomaa koulutettaville, ja joka muuttuu jatkuvasti. Ammattiin liittyy keskeisesti kehittymisen jatkumo, joka alkaa opettajankoulutuksesta ja kestää koko työuran ajan. Opettajaksi kehittyminen on yhteistoiminnallinen prosessi, jossa on keskeistä osaamisen syveneminen ja uuden tiedon oppiminen konstruoinnin ja reflektoinnin kautta. (Eisenschmidt ym. 2008, 145–146; Niemi 2005, 207–209.)

Opettajia ei pidä jättää yksin uran herkässä alkuvaiheessa, vaan tukea ja koulutusta olisi oltava saatavilla (Blomberg 2008, 213). Opettajan ammatillisen kehittymisen jatkumolla peruskoulutuksen jälkeinen työhöntuloon ohjaus eli perehdyttäminen on keskeisessä asemassa. Uusi opettaja tarvitsee tukea työn alkuvaiheessa löytääkseen omat voimavaransa ja hyödyntääkseen koulutuksen antamia käytännön- ja metataitoja työssään. (Niemi 1992, 82; Niemi 2005, 213.) Ensimmäisten työvuosien kokemuksilla on suuri merkitys ammatillisen identiteetin kehittymiseen: jos uusi opettaja ei saa ensimmäisen työvuotensa aikana tukea, muutos opiskelijasta työn ammattilaiseksi on haastavaa. Sen sijaan oikeanlainen tuki auttaa uutta opettajaa tuntemaan itsensä päteväksi ja kehittämään työtään ja työyhteisöään. (Eisenschmidt ym. 2008, 145.)

Jotta uuden opettajan ammatillinen kehittyminen mahdollistuisi, tarvitaan vastuunottoa ja yhteistyötä monien tahojen välillä. Suunnitelmallinen ja toimiva induktiokoulutus vaatisi niin opettajankoulutuksen, opetushallinnon, opettajien

ammattiyhdistystoiminnan, koulujen kuin kunnallisten päättäjienkin välistä yhteistoimintaa induktionvaiheen tuen toteuttamiseksi. (Bjerkholt & Hedegaard 2008, 71–72.) Myös Kiviniemen (2000, 69) mukaan ammatillisen kehityksen jatkumon tukeminen vaatii opettajankoulutuksen ja työelämän yhteistä vastuunottoa uusien opettajien työelämään siirtymisestä.

Heikkinen, Jokinen ja Tynjälä tuovat esiin, että vaikka opettajat olisivat kuinka päteviä tahansa, on koulutuksen mahdotonta tarjota opiskelijoille kaikki koko elämän aikana tarvittavat tiedot ja taidot. Sen sijaan tulisi koulutuksessa painottaa elinikäisen oppimisen ja opettajan ammatillisen kehittymisen prosesseja. Opettajankoulutuksesta työelämään siirtyminen tulisi olla suunnitelmallinen ja resursoitu vaihe opettajan ammatillisen kehittymisen jatkumolla. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2008, 108.)

Jotta opettaja voisi kehittyä ammatillisesti, hänen on jo opiskeluvaiheessa voitava sitoutua opettajan tehtävään ja hänen ammatillista identiteettiään on tuettava koulutuksessa. Yksi tärkeimmistä tuen muodoista on aktiivisen oppimisen mahdollistaminen opettajankoulutuksessa. Aktiivisen oppimisen perusehto on, että opiskelija kokee sisällöt mielekkäiksi ja ongelmakeskeisiksi sekä ajattelee niiden liittyvän omiin tarpeisiinsa tai muuten hänelle tärkeisiin kohteisiin. (Niemi 1995, 212.) Kiviniemen (2000, 50) mukaan opetusharjoittelut ovat yksi ammatillisen kehityksen kannalta keskeinen elementti.

Uuden opettajan ammatillisen kasvun tukemiseen parhaiten soveltuvaksi menetelmäksi nähdään usein mentorointi. Koska ammatillinen kasvu on yhteistoiminnallinen prosessi, se vaatii onnistuakseen kollegiaalista tukea. (Bjerkholt & Hedegaard 2008, 71–72; Eisenschmidt ym. 2008, 145–146.; Heikkinen ym. 2008, 122). Samoin itsereflektio on hyvä työväline koulutuksessa saavutetun tietämyksen siirtämisessä käytännön työhön (Eisenschmidt ym. 2008, 140–141). Blombergin (2008, 208) mukaan taas konsultointi on suositeltava institutionaalisen induktiokoulutuksen menetelmä.

Opettajan ammatillinen kasvu on myös olennainen osa koulukulttuuria ja sidoksissa koulun kehittämiseen. Noviisiopettajan sosiaalistaminen kouluun ja opettajan ammattiin

riippuu paljon koulun kulttuurista ja johtajuudesta. Uuden opettajan on helppo aloittaa opetustyö ja mahdollista kehittyä ammatillisesti, jos koulun kulttuuriin kuuluu kollegiaalinen keskustelu, yhteiset ja aukikirjoitetut tavoitteet, työyhteisön keskinäinen palautteen antaminen sekä itsereflektion tukeminen. (Eisenschmidt ym. 2008, 146.)

Opettajankoulutuksen vaikuttavuus on yhteydessä koulujen toimintaan. Jos koulu ei anna tilaa ja mahdollisuuksia uuden opettajan koulutuksessa saamille ajatuksille, se ikään kuin tuhoaa opettajankoulutuksen vaikuttavuuden. Toisaalta myös opettajankoulutus voi vaikeuttaa koulun uudistumista, jos uusille opettajille ei ole opettajankoulutuksen aikana tarjottu riittävästi koulun uudistumiseen tarvittavia valmiuksia. (Niemi 1998, 10–11.) Suuri este koulun muutokselle ovat myös opettajien omat asenteet ja rutiinit. Tämä asettaakin opettajankoulutukselle haasteen uudistaa oppimis- ja toimintakulttuuriaan. Opiskelijoiden tulisi joutua ottamaan vastuuta itsenäisestä tiedon hankinnasta ja prosessoinnista, jotta tällainen kulttuuri voisi siirtyä koulujen arkipäivään. Aktiivisen oppimisen periaatteiden olisi niin ikään tultava osaksi opettajankoulutusta, jotta olisi mahdollista tuottaa uutta opettajaprofessionalismia, jossa opettajat tiedostavat merkityksensä ja vastuunsa. (Niemi 1995, 214.)

Kiviniemi (2000, 69, 186–187) määrittelee opettajankoulutuksen kehittämisen haasteiksi induktiovaiheen perehdyttämisen ja koulutustuen opettajien siirtyessä työelämään. Muita haasteita ovat vastuu systemaattisen ja työelämän kanssa yhteen lomittuvan täydennyskoulutuksen järjestämisestä sekä opettajaopiskelijoiden paremmasta perehdyttämisestä opettajan työtodellisuuteen, opettajan työn arkeen, ongelmatilanteisiin sekä työyhteisön toimintaan. Niemen (1995, 214) mukaan opettajankoulutuksen on mahdollistettava opettajan koko työnkuvan kohtaaminen sekä painotettava vuorovaikutuksellisia taitoja. Erityisen huomionarvoista kuitenkin on, että opettajankoulutuksen kritiikki tuntuu pysyvän vuodesta ja vuosikymmenestä toiseen samansuuntaisena monenlaisista kehittämissyrkimyksistä huolimatta. (Blomberg 2008, 198.)

Induktiovaiheen perehdyttämisen jälkeen ammatillisen kehittymisen tueksi olisi järjestettävä systemaattista täydennyskoulutusta. (Niemi 1992, 82; Niemi 2005, 213.)

Luukkaisen (2000) mukaan täydennyskoulutus tunnustetaan kiistatta osaksi opettajan ammatillisen kehittymisen jatkumoa, mutta silti sen järjestäminen ei ole itsestäänselvyys. Täydennyskoulutuksen järjestäminen vaatii sekä taloudellisia että ajallisia resursseja, joita ei tällä hetkellä ole riittävästi saatavilla. (Luukkainen 2000, 293–299.) Piesanen, Kiviniemi ja Valkonen (2006) ovat määritelleet tutkimuksessaan opettajien täydennyskoulutustarpeita. Tarpeet vaihtelevat opettajien kesken ja niihin vaikuttavat niin aika, yhteiskunnan muutos kuin kunkin opettajan henkilökohtaiset ja ammatilliset tarpeet. Eniten peruskoulun opettajat tarvitsevat täydennyskoulutusta maahanmuuttajaopetukseen, monikulttuurisuuteen, inklusioon erityisopetukseen, kodin ja koulun yhteistyöhön, kunnallisen opetussuunnitelmaan liittyviin kysymyksiin ja koululainsäädäntöön. Lisäksi opettavaan aineeseen ja alaan liittyvät tiedot ja taidot, ohjaukseen liittyvä koulutus, itsearviointi sekä hallinnolliset kysymykset nousevat tarpeellisiksi täydennyskoulutuksen osa-alueiksi. Täydennyskoulutukseen osallistuminen on vähentynyt, vaikka opettajien tarpeet eivät ole kadonneet mihinkään. (Piesanen ym. 2006, 53, 59, 117.)

Samoin kuin työhön perehdyttämistä, myös täydennyskoulutusta tulisi tarkastella opettajan ammatillisen kehittymisen jatkumon ja elinikäisen oppimisen näkökulmista. Elinikäisen oppimisen mukaan työelämäänsä siirryttyään opettaja kehittyy jatkuvasti, omaehtoisesti ja vuorovaikutuksessa työyhteisönsä kanssa. Täydennyskoulutuksen kannalta tämä tarkoittaa sitä, että koulutuksen suunnittelun ja toteutuksen tulisi pohjautua kokonaisvaltaisiin, laaja-alaisiin ja pitkäkestoisiin henkilö- ja oppilaitoskohtaisiin kehittämis- ja täydennyskoulutussuunnitelmiin. (Piesanen ym. 2006, 127.)

4 TYÖHÖN PEREHDYTTÄMINEN

Työhön perehdyttäminen on uuden työntekijän opastamista työhön, työyhteisöön ja – ympäristöön (Rainio 2005, 4). Perehdyttämiseen kuuluvat kaikki toimenpiteet, tiedot ja taidot, jotka edistävät ja helpottavat uutta työntekijää työhön ja työyhteisöön sopeutumisessa sekä työn hallinnassa (Ojanen 1985, 59; Vartia 1992, 8). Myös rekrytointi on osa perehdytystä, sillä myös siinä tuodaan esille työn erityispiirteitä ja vaatimuksia (Lepistö 2004, 60; Rainio 2005, 7, 16).

Perehdyttämisen tarkoitus on valmentaa työntekijä työtehtäväänsä ja tutustuttaa hänet työympäristöön, työoloihin, organisaatioon sekä oman työyhteisönsä tavoitteisiin ja toimintaan. Tavoitteena on antaa työntekijälle perustiedot työstä, mahdollistaa myönteinen asennoituminen ja hyvä yhteistyö uuden työntekijän, esimiehen ja työyhteisön välille, poistaa epävarmuutta sekä turvata työyhteisön tarkoituksenmukainen toiminta. (Lepistö 2004, 58.) Onnistunut perehdyttäminen sekä työn tarkoituksen ja tehtävien ymmärtäminen vaikuttavat myönteisen asenteen kehittymiseen työtä ja työyhteisöä kohtaan sekä aktiiviseen ja itsenäiseen työhön suhtautumiseen. Osaaminen antaa ihmiselle mahdollisuuden ja halun kehittää itseään, työtään ja työyhteisöään. Perehdyttämisen laatu on merkittävä asia työn tarkoituksen sisäistämisessä sekä työn muotoutumisessa. (Lepistö 1992, 5; Lepistö 2004, 56–57.)

Toimivan perehdyttämisen aikana työntekijälle syntyy sisäinen malli työstä. Sisäisellä mallilla tarkoitetaan ihmisen ulkoisesta ympäristöstä rakentamaa sisäistä vastinetta, joka muodostuu käsityksistä, toimintatavoista, ennusteista sekä asioiden keskinäisten suhteiden ja niiden kehityksen ymmärtämisestä. Sisäiset mallit ohjaavat kaikkea ihmisen toimintaa. Sisäinen malli työstä syntyy havainnoimalla ja tulkitsemalla ympäristöä ja siihen vaikuttavat sekä kognitiiviset että emotionaaliset tekijät. Näin ollen tyytyväisyys, ilon ja onnistumisen kokemukset työssä muodostavat hyvin erilaisen sisäisen mallin kuin epäonnistumisen, ahdistuksen ja pettymyksen kokemukset. Ihminen toimii syntyneen sisäisen mallin mukaan myöhemmin vastaantulevissa samankaltaisissa

tilanteissa. Onnistuneen sisäisen mallin syntyminen vaatii työpaikalta riittävän perusteellista fyysiseen ja sosiaaliseen työympäristöön perehtymistä sekä motivoivaa, kannustavaa ja rohkaisevaa työilmapiiriä. (Lepistö 2004, 57–58.)

Uusi työntekijä sopeutetaan aina työyhteisöön ja organisaatioon joko virallisesti tai epävirallisesti. Perehdyttäminen voidaan siis jaotella myös viralliseksi tai epäviralliseksi perehdyttämiseksi. Virallisella perehdyttämällä tarkoitetaan toimintaa ennalta määriteltyjen perehdyttämisohjelmien- ja ohjeistojen mukaan. Epävirallinen perehdyttäminen puolestaan sopeuttaa uuden tulokkaan työyhteisön kirjoittamattomiin normeihin ja sääntöihin (Vartia 1992, 10–11).

Keskeinen osa perehdyttämisen kokonaisuutta on uuden työntekijän sosiaalistaminen työpaikan arvoihin, normeihin, menettelytapoihin ja kirjoittamattomiin sääntöihin (Lepistö 2004, 60). Sosiaalistamisprosessi tapahtuu, vaikka perehdytystä ei virallisesti olisikaan järjestetty. Jos virallinen perehdyttämisohjelma puuttuu, työntekijä perehdytetään ja sosiaalistetaan uuteen työpaikkaan epävirallisen perehdyttämisen keinoin. (Vartia 1992, 11.) Työpaikalla kauan työskennelleistä on usein muodostunut kiinteä, omat norminsa ja työtapansa sisäistänyt ryhmä, jonka rakenteen uusi tulokas rikkoo. Työyhteisön rooli sosiaalistumisessa on suuri ja yhteisö vaikuttaa tietoisesti ja tiedostamattaan siihen, kokeeko uusi työntekijä työhön perehdyttämisprosessin myönteisenä vai kielteisenä. Vaikka uuden työntekijän kokemukset hyväksynnästä ja arvostuksesta ovat ensiarvoisen tärkeitä, myös työyhteisölle on annettava aikaa uuteen jäseneseen sopeutumiseen. (Lepistö 2004, 60.)

Keskeinen osa onnistunutta perehdyttämistä on perehdyttämisprosessin arviointi. Arvioinnin tarkoitus on selvittää, miten perehdyttäminen on onnistunut, mitä vaikutuksia sillä on ollut ja millaisia kehittämistoimia tarvitaan. Perehdyttämisen kehittäminen vaatii sekä keskustelua ja kyselyä että käytännön toimia perehdyttäjältä, perehdytettävältä ja työyhteisöltä. (Lepistö 2004, 60.)

Perehdyttämiseen voidaan myös liittää näkökulma työn tuloksellisuudesta: mitä nopeammin työntekijä osaa hoitaa työnsä itsenäisesti ja ilman tukea, sitä vähemmän hän tarvitsee tulevaisuudessa apua työnsä hoitamisessa (Lepistö 2004, 57; Rainio 2005, 5).

Kaikki uudet työntekijät tarvitsevat kattavaa perehdytystä koulutustaustastaan tai työkokemuksestaan riippumatta. Vaikka uusi työntekijä olisikin ammatillisesti korkeasti koulutettu, on työntekijällä uuteen työpaikkaan liittyviä tarpeita, joihin koulutus ei pysty vastaamaan. Samoin perehdytystä on järjestettävä, jos työntekijän tehtävät organisaatiossa muuttuvat. Tämä koskee myös opettajia, jotka ovat toimineet ammatissaan jo kauan, mutta siirtyvät uuteen kouluun. Tällöin perehdytyksessä korostuvat työyhteisön ja organisaation erityisiin toimintatapoihin tutustuttaminen. (Pässilä & Niinikuru 1993, 31; Rainio 2005, 4; Vartia 1992, 13–14.)

4.1 Opettajien työhön perehdyttäminen

Uusien työntekijöiden tuleminen kouluun on koko työyhteisölle haaste ja mahdollisuus (Pässilä & Niinikuru 1993, 30). Opettajien työhön perehdyttäminen sijoittuu opettajan työn induktiovaiheeseen. Järvinen (1999) määrittelee induktiovaiheen opettajankoulutuksen ja työelämään siirtymisen väliin sijoittuvaksi, usein problemaattiseksi siirtymävaiheeksi. Opettajan työn induktiovaiheessa suurimpia vaaranpaikkoja uuden opettajan kehittymisen kannalta ovat itsereflektion katkeaminen, oman tavoiteasettelun madaltuminen sekä selviämistästrategioiden kehittäminen. (Järvinen 1999, 261.) Jos riittävää ja kattavaa perehdyttämistä ei ole saatavilla, saattaa opettajan työ jäädä pelkiksi käytännön toimiksi elinikäisen oppimisen ja ammatillisen kehittymisen näkökulmien sijaan. Jos opettajan työtä ei pystytä näkemään sen yksittäisiä luokkahuonetilanteita laajemmassa kontekstissa, työ muuttuu helposti kuormittavaksi ja päämäärättömäksi. Yksi suurimpia perehdyttämisen tavoitteita onkin opettajien loppuun palamisen estäminen (Carver & Feiman-Nemser 2009, 322).

Suomessa uusien opettajien työhön perehdyttämiseen ei ole virallista tai yhtenäistä mallia, vaan käytännöt vaihtelevat suuresti koulusta riippuen (Bjerkeholt & Hedegaard

2008, 52). Työturvallisuuslaki kuitenkin velvoittaa työnantajan järjestämään riittävää perehdytystä, ohjausta ja opetusta uusille työntekijöille (Kettunen 2007, 91; Rainio 2005, 4; Työturvallisuuslaki). Tästä huolimatta perehdytystä ei välttämättä järjestetä kouluissa ollenkaan (Bjerkeholt & Hedegaard 2008 60; Kettunen 2007, 91), ja tietoisuus perehdyttämisen lakisääteisyydestä kouluissa on vähäistä (Lagerstedt & Vainionpää 2003, 56). Kuusimäen (2008) tutkimuksen mukaan yli kolmannes (35,7 %) opettajista jää täysin vaille erityistä tukea ja perehdyttämistä työuransa ensimmäisinä vuosina. Vain noin kolmen prosentin perehdytys ja tuki on pitkäkestoista ja monipuolista. (Kuusimäki 2008, 65.)

Opettajien työhön perehdytys on yksinkertaisimmillaan koulun resursseista kertomista ja koulun tilojen ja henkilökunnan esittelyä. (Lyra-Katz 2003, 8; Pässilä & Niinikuru 1993, 30). Kuusimäen (2008) tutkimuksesta käy ilmi, että perehdytyksen käytänteistä yleisin on lyhyt perehdytys, jossa tutustutaan oppilaitokseen ja sen toimintaan rehtorin tai muun opettajan johdolla. Tällaista perehdytystä on saanut 60 % uusista opettajista. Perehdyttämisessä käydään läpi lähinnä konkreettisia asioita, joita tarvitaan työn saamiseksi alkuun uudessa paikassa (Kuusimäki 2008, 65, 83.)

Pitemmälle vietynä perehdytys kuitenkin vaatii suunnitelmallisuutta ja pitkäaikaisuutta, ettei uuden opettajan tarvitsisi omaksua kaikkea tietoa työstään ja työpaikastaan yhdellä kertaa. Perehdytyksen tavoitteena ei saa olla uuden työntekijän pakottaminen valmiiseen muottiin tai mielikuvaan opettajan työstä. Sen sijaan perehdytyksessä tulisi esitellä uudelle opettajalle koulun ajatusmaailmaa ja näin tarjota työvälineitä työyhteisön rakentamiseen muiden kanssa tasavertaisena jäsenenä sekä mahdollisuus ammatilliseen kehittymiseen. (Pässilä & Niinikuru 1993, 30–32.) Kuusimäen mukaan uusien opettajien perehdyttämisessä on kuitenkin käyty huomattavan vähän läpi opettajan ammatilliseen kehittymiseen sidoksissa olevia asioita, kuten vuorovaikutusta oppilaiden ja vanhempien kanssa, opettajaidentiteettiä ja opettamaan oppimisen valmiuksia. Pidemmällä aikavälillä tapahtuva ja monipuolinen perehdytyskokonaisuus, joka tukee opettajan ammatillista kehittymistä, on vielä harvinaista Suomessa. (Kuusimäki 2008, 84.)

Induktiokoulutuksen järjestäminen on organisaation vastuulla (Blomberg 2008, 211). Esimies, koulussa siis rehtori, vastaa uuden työntekijän perehdyttämisestä, mutta käytännössä perehdyttämiseen osallistuvat usein muutkin työyhteisön jäsenet. Johtajan lisäksi uudella työntekijällä voi olla tukihenkilö. Esimerkiksi uuden opettajan lähimpien kollegoiden käyttö tukihenkilöinä on usein luontevaa ja järkevää, sillä uusi opettaja tarvitsee jatkuvasti perehdyttämistä uuteen tietoon ja uusiin käytänteisiin eikä rehtori usein pysty tai ehdi olemaan tarpeeksi läsnä uuden tulokkaan työarjessa. Sopiva perehdyttäjä riippuu työpaikan erityispiirteistä, työyhteisöstä ja henkilökemioista. (Pässilä & Niinikuru 1993, 31–32; Rainio 2005, 12).

Eniten käytettyjä perehdytysmenetelmiä, yleisyysjärjestyksessä lueteltuna, ovat muiden opettajien antamat neuvot, uuden opettajan oma aktiivisuus, lyhyt tutustuttaminen kouluun ja sen toimintaan rehtorin tai muun opettajan toimesta, kokeneen kummiopettajan käyttö, kunnan järjestämä uusien opettajien tilaisuus, mentorointi, perehdytyskansio ja monipuolinen, pitkäkestoinen perehdytys ja tukeminen. Vaikka perehdyttämismenetelmien kirjo onkin laaja, niiden käyttö ei ole kovinkaan yleistä. Perehdytys on järjestetty hyvin samankaltaisesti kaikkialla Suomessa. (Kuusimäki 2008, 68–69, 82–83).

Yleisimmin perehdytyksen toteutuminen jää uuden opettajan oman aktiivisuuden ja uteliaisuuden varaan. Tulokkaan tehtäväksi jää työyhteisön käytäntöjen selvittäminen neuvoja ja ohjeita kyselemällä. Vastuu perehdyttämisestä on tällöin uudella opettajalla itsellään ja avun saaminen vaatii oma-aloitteisuutta ja rohkeutta kysyä. (Kuusimäki 2008, 65, 83; Lyra-Katz 2003, 8, 18; Rainio 2005, 12.)

Nykyisellään perehdyttäminen ei täytä opettajien tarpeita. Perehdyttäminen koetaan opettajien keskuudessa yleisesti hyödylliseksi ja tarpeelliseksi, mutta tarpeet ja perehdytyksen todellisuus eivät kuitenkaan kohtaa. (Kuusimäki 2008, 93.) Myös kansainvälisessä vertailussa Suomen opettajien työhön perehdyttämisestä saa melko synkän kuvan, sillä usein perehdyttämistä ei järjestetä ollenkaan, kollegiaalinen keskustelu ei tue ammatillista kehittymistä, alkuvaiheen tuki jää monesti uuden opettajan

oman aloitteen varaan ja perehdytyksen sisällöt käsittelevät vain käytännön asioita, kuten tiloja. (Bjerkeholt & Hedegaard 2008, 60–61.)

Opettajien työhön perehdyttämiseen liittyvät tutkimukset näyttävät olevan vuodesta toiseen yllättävänkin yksimielisiä. Vaikka pitkittäistutkimusta opettajien työhön perehdyttämisestä ei olekaan tehty, arviot ja tutkimustulokset pysyvät samanlaisina vuodesta toiseen. Esimerkiksi Pässilä ja Niinikuru (1993, 30) toteavat opettajien kokeneen työhön perehdyttämisen hankalana ja jälkikäteen arvioituna huonosti hoidettuna. Vuonna 1994 kansainvälinen opettajankoulutuksen arviointiryhmä puolestaan kritisoi sitä, ettei maassamme tueta riittävästi opettajaopiskelijoiden työelämään siirtymistä ja opettajantyön alkuvaihetta (Educational 1994, 10–11).

Myös Niemi (1992) ja Kuusimäki (2008) ovat päätyneet hyvin samankaltaisiin tuloksiin eri vuosikymmenillä. Niemen mukaan vain pieni osa opettajista oli saanut perehdyttämistä uransa alussa.¹ Perehdyttämisessä korostui tällöin opettajan työn rutiinien omaksuminen ja sen tehtävä oli sopeuttava. Perehdyttämisessä ei annettu tukea opettajan pedagogiseen työhön tai kannustettu häntä uudistumaan ja kehittymään työssä. Niemi toteaaakin perehdyttämisen olevan vain vähän käytössä oleva ohjausmuoto ja keskittyvän lähinnä rutiinien ja käytännön asioiden opastamiseen opettajan ammatillisen kehittymisen tukemisen sijaan. (Niemi 1992, 75–77, 82.) 17 vuotta myöhemmin Kuusimäki tuo esille, että yli kolmannes opettajista jää täysin vaille erityistä tukea ja perehdyttämistä työuransa ensimmäisinä vuosina ja ainoastaan noin kolmen prosentin perehdytys ja tuki on pitkäkestoista ja monipuolista (Kuusimäki 2008, 65). Perehdyttäminen on edelleen kouluille yllättävän vieras asia. Uusien työntekijöiden kysymyksiin kyllä vastataan, mutta perehdyttämisen lähtökohtana eivät ole uusien työntekijöiden odotukset ja toiveet. Sen sijaan opettajien työhön perehdyttäminen suuntautuu liian usein ylhäältä alaspäin. (Lagerstedt & Vainionpää 2003, 57.)

¹ Niemi käyttää tutkimuksessaan termiä/käsitettä työhöntulo-ohjaus.

Suurin osa opettajista kuitenkin toivoo saavansa työhön perehdyttämistä ja Kuusimäen (2008, 76) mukaan 93 % uusista opettajista kokikin perehdyttämisen ja tukemisen induktiovaiheessa tärkeäksi. Niemen (1992, 80) tutkimuksen mukaan opettajat toivovat suurimmaksi osaksi teknistä, tiloja ja käytänteitä esittelevää perehdyttämistä. Samoin yksitoista vuotta myöhemmin Lagerstedt ja Vainionpää (2003, 53) sekä viime vuonna Kuusimäki (2008, 77) toteavat uusien opettajien kaivanneen eniten opastusta koulun tapoihin ja käytänteisiin. Asioita, joissa uudet opettajat kaipaavat perehdyttämistä ja tukea, on monia. Tukea tarvittaisiin eniten päivittäin arjesta nouseviin tilanteisiin (Kuusimäki 2008, 77).

Kuusimäen (2008) mukaan opettajat kokivat tärkeimmiksi perehdyttämisen sisällöiksi tutustumisen koulun muihin opettajiin ja henkilökuntaan sekä oppilaitoksen toimintatapoihin, yleisiin käytäntöihin ja sisältöihin. Melkein yhtä tärkeäksi asiaksi nousi tutustuminen koulun opetussuunnitelmaan, toimintaperiaatteisiin ja painopisteisiin. 40 % opettajista koki keskeiseksi perehdyttämisen ja tuen osa-alueeksi vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa. Samoin 40 % kaipasi tukea yhteistyössä muiden asiantuntijoiden kanssa, opettamaan oppimisen valmiuksien kehittämisessä, vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa sekä oman opettajidentiteetin kehittymisessä. Lisäksi tietoa kaivattiin ongelmatilanteista ja niiden käsittelystä, kehityskeskusteluista sekä koulun resursseista. (Kuusimäki 2008, 71–72.) Rautio ja Sauramo puolestaan määrittelevät keskeisiksi lisätiedon ja tuen tarpeen alueiksi erilaiset oppijat, oppilasarvioinnin, oppimisvaikeudet, työssä jaksamisen ja luokanhallinnan (Rautio & Sauramo 2002, 116). Uudet opettajat pitävät lähes kaikkia perehdyttämisen sisältöjä tärkeinä, mikä puolustaa vahvasti tarvetta työhön perehdyttämiseen ja tukeen opettajan työn alkuvaiheessa (Kuusimäki 2008, 84).

Vaikka edellä perehdyttämisen tilasta on luotu melko huonoa kuvaa, on kuitenkin muistettava, että osa uusista opettajista on saanut riittävää ja monipuolista perehdyttämistä. Hyvä perehdyttäminen lisäsi Kuusimäen (2008, 87) tutkimuksessa mahdollisuuksia vuorovaikutukseen kollegojen kanssa, sitoutumista oppilaisiin ja oppilaitokseen sekä paransi uusien opettajien viihtymistä, jaksamista ja ammatillisia

valmiuksia. Lagerstedtin ja Vainionpään (2003, 55, 57) mukaan suurin osa perehdytystä saaneista opettajista koki sen helpottaneen työn aloittamista. Lyra-Katzin (2003, 8) selvityksessä puolestaan korostui työyhteisön tuen merkitys: avulias ja avoin työyhteisö mahdollisti aloittelevalle opettajalle sekä myönteisen kokemuksen työn alkuvaiheesta että valmiuksia ammatilliseen kehittymiseen. Myös Bjerkeholtin ja Hedegaardin (2008, 60–61) mukaan opettajien työhön perehdyttämisen synkähköstä kokonaistilasta huolimatta parhaissa tapauksissa uusi opettaja on päässyt kokeneen kollegan avulla sisään koulun toimintakulttuuriin ja hiljaiseen tietoon.

Bjerkholt ja Hedegaard arvelevat yhdeksi syyksi siihen, ettei Suomessa ole systemaattista perehdyttämistäjärjestelmää, opettajankoulutuksen suosion ja opettajan ammatin arvostuksen: koska uusista opettajista ei ole pulaa ja Pisa-tutkimuksen tulokset kertovat opetustyön laadusta, ei myöskään induktiokoulutuksen kehittämiseksi nähdä tarvetta. Uuden opettajan ammatillisen kehittymisen tukemisen sijaan keskitytään mukauttamaan uusia opettajia työyhteisöön ja sen tapoihin, muutamia perehdyttämisen ja mentoroinnin projekteja ja hankkeita lukuun ottamatta. (Bjerkholt & Hedegaard 2008, 58.)

4.2 Hyvä ja toimiva työhön perehdyttäminen

Ammatillinen kehittyminen vaatii toteutuakseen, että työn induktiovaihe nähdään kiinteäksi osaksi opettajankoulutuksesta alkavaa, läpi työuran jatkuvaa ammatillisen kehityksen jatkumoa. (Jokinen & Sarja 2006, 197). Jotta opettajista voisi kehittyä uudistajia ja omaa työtään kehittäviä ammattilaisia, tarvitaan toimivaa työhön perehdyttämistä (Niemi 1992, 82). Juuri opettajauran induktiovaiheessa on keskeistä tuki- ja perehdyttämistäjärjestelmä, joka toimii uuden opettajan tukena työssä vastaantulevissa ongelmatilanteissa (Blomberg 2008, 211; Kiviniemi 200, 64).

Tärkeitä elementtejä toimivan ja laadukkaan perehdytyksen kannalta ovat suunnitelmallisuus, tavoitteellisuus ja jatkuvuus (Lagerstedt & Vainionpää 2003, 62). Myös rehtorin rooli koulun johtajana on tärkeä perehdyttämisen onnistumisen kannalta.

Työyhteisön keskusteleavuus ja halukkuus yhteistyöhön ovat ensiarvoisen tärkeitä tekijöitä uuden opettajan oppimista ja työssä kehittymistä tukevan ilmapiirin mahdollistumiseksi. (Järvinen 1999, 271–272.) Perehdyttämisen tulisikin olla kollegiaalinen prosessi, jossa arvioitaisiin koulun kehittämisen haasteita ja opettajien panosta tämän kehityksen eteenpäinviemiseksi (Niemi 1992, 82).

Toimivista perehdytyksen menetelmistä on monta arviota. Järvisen (1999, 263, 279) tutkimuksen mukaan uuden opettajan induktiovaihetta, työelämän aloittamista sekä ammatillista kehittymistä tukee oman portfolion käyttö työvälineenä sekä henkilökohtaisen mentorin tuki. Lyra-Katz (2003, 18) puolestaan suosittelee perehdyttämistä tukeviksi menetelmiksi työnohjausta ja mentorointia. Blomberg (2008, 208) ehdottaa yhdeksi toimivaksi induktiokoulutuksen muodoksi konsultointia. Uusien opettajien omien kokemusten mukaan toimivimpia perehdytysmenetelmiä ovat pienryhmätoiminta tai mentorointi (Rautio & Sauramo 2002, 117). Määrättyä kummiopettajaa tai mentoria kannattaa yli puolet uusista opettajista (Kuusimäki 2008, 76).

Kuusimäen (2008, 76, 85) tutkimuksen mukaan noin kolmasosa uusista opettajista kokee vain muutaman tunnin perehdytyksen riittäväksi. Kaksi kolmasosaa kuitenkin koki tällaisen määrän riittämättömäksi ja kannatti ensisijaisesti pitkäkestoista perehdyttämistä. Myös Raution ja Sauramon (2002, 116) mukaan opettajat olivat halukkaita osallistumaan pitkäkestoisempaankin perehdytyskoulutukseen ja tapaamiset noin kerran kuussa koettiin sopivaksi aikaväliksi.

Lyra-Katzin selvityksen mukaan kouluilla tulisi olla perehdyttämiseen selkeä, koko maan kattava suunnitelma tai ohjelma, joka sisältäisi tietyt asiat määrättyssä ajassa. Lisäksi toimiva perehdytys tarvitsisi vastuuhenkilöitä ja arviointi- ja seurantajärjestelmän. (Lyra-Katz 2003, 18.) Vastuuta induktiovaiheen perehdyttämisen- ja tukijärjestelmästä voisivatkin ottaa koulujen lisäksi myös opettajankoulutuslaitokset (Kiviniemi 2000, 64; Lyra-Katz 2003, 18). Lyra-Katzin suosituksen mukaan opettajankoulutuksen loppuvaiheessa opiskelijat ja opettajankouluttajat voisivat laatia yleisluontoinen uuden opettajan perehdyttämisen runko-ohjelman. Tämän ohjelman

pohjalta vastavalmistuneet opettajat voisivat laatia oman henkilökohtaisen perehdyttämisohjelmansa uudessa työpaikassaan ottaen huomioon työpaikan erityispiirteet. (Lyra-Katz 2003, 18.) Koska opettajien ammatillisen kehityksen vaiheessa on eroja, perehdyttämisen järjestämisen yksilöllisyys on perusteltua (Kuusimäki 2008, 86).

Myös Rainio (2005, 8) painottaa kunta-alan näkökulmasta henkilökohtaisen perehdytysuunnitelman tekemisen välttämättömyyttä työsuhteen alkaessa ja sen toimivuuden arviointia. Perehdyttämisessä onkin keskeistä huomioida, mitä perehdytyksen osallistujat itse toivovat saavansa perehdytykseltä. Tämä tekee perehdytyksestä motivoivaa osallistujilleen. (Rainio 2005, 8, Rautio & Sauramo 2002, 115.)

Yhtenäinen ja yhdenmukainen perehdyttämisohjelma auttaisi sekä uutta opettajaa että koulua ja tasaisi perehdytyksen koulujenvälisiä laatueroja. Ennalta mietityt sisällöt ja tuen tarpeet mahdollistaisivat uuden opettajan aktiivisuuden suuntautumisen ennalta mietittyihin tärkeisiin aihealueisiin. Samoin vastavalmistuneet opettajat osaisivat vaatia perehdytystä työn kannalta tarkoituksenmukaisilla alueilla. (Lyra-Katz 2003, 18.) Onnistunut perehdyttäminen lisää opettajakunnan yhteisöllisyyttä ja uuden opettajan joukkoon kuulumista (Kuusimäki 2008, 79). Samoin se vähentää työkuvaan liittyvää epävarmuutta. Kun työkuva on selvillä, opettajalle jää aikaa keskittyä olennaiseen eli itse työn tekemiseen. (Lagerstedt & Vainionpää 2003, 61–62.)

4.3 Lähikäsitteitä

4.3.1 Työnopastus

Työnopastus on perehdyttämistä suppeampi käsite ja kuuluu usein perehdytykseen yhtenä sen osa-alueena. Työnopastuksessa uudelle työntekijälle opetetaan rajatusti tietyn tehtävän hoitamisen ydinkohdat ja suoritustason kriteerit. Siinä määritellään työtehtävässä vaaditut tiedot, taidot ja asenteet sekä tavoitteet ja niiden toteutumisen arviointi. (Lepistö 2004, 63.) Työnopastuksella pyritään myönteisten asenteiden

luomiseen työtä ja sen tekemistä kohtaan. Tavoitteena on opastaa uusi työntekijä hyvin suunniteltuun ja turvalliseen työsuoritukseen. Tarpeen vaatiessa, mm. organisaation, työtehtävien tai työolosuhteiden muuttuessa, työnopastuskoulutusta olisi hyvä täydentää ja keskeisiä asioita kerrata (Lepistö 1992, 20).

Työnopastus on kuitenkin melko huonosti sovellettavissa opetusalaan, sillä opettajan työtehtäviä on vaikea pilkkoa pieniin osiin. Opettajien työhön perehdyttämiseen ei välttämättä kuulu Lepistön määritelmän mukaisia, selkeästi eriteltyjä osa-alueita. Lähinnä joidenkin koulun käytänteiden, esimerkiksi kurinpitokäytänteiden tai kriisitilanteiden erittely voidaan nähdä työnopastuksena. Opettajien työhön perehdytyksen kokonaisuuden kannalta työnopastus ei kuitenkaan ole keskeinen käsite.

4.3.2 Mentorointi

Kuten edellä tuotiin esille, sekä tutkijoiden suositukset että opettajien kokemukset tukevat mentoroinnin asemaa opettajien työhön perehdytyksessä. Mentorointi on yksi perehdyttämisen menetelmä ja yleisesti hyväksytty uusien opettajien ohjaamisen ja ammatillisen kasvun tukemisen välineeksi (Jokinen & Sarja 2006, 187; Juusela ym. 2000, 19–20). Mentoroinnilla tarkoitetaan kehittävää ja kiinteää vuorovaikutussuhdetta, oppivaa kumppanuutta, jonka tunnusmerkkejä ovat huolehtiva, osallistava, auttava ohjaussuhde ja yhteistyö kokeneen ammattilaisen sekä noviisikollegan välillä. Mentoroiija antaa uudelle kollegalleen tukea, ohjausta ja palautetta lisätäkseen mentoroitavan kasvua, tietämystä ja taitoja. Mentoroinnin tarkoitus on tukea mentoroitavaa löytämään itsestään piileviä kykyjä, ominaisuuksia ja kasvupotentiaalia sekä kehittää niitä. (Jokinen & Sarja 2006, 188–189; Juusela, Lillia & Rinne 2000, 14–15; Ruohotie 2002, 222.)

Mentoroinnin toteuttamismuotoja on useita. Yleisin mentoroinnin muoto on parimentorointi. Kuitenkin myös ryhmä- ja vertaismentorointi ovat yhä yleisempiä mentorointitapoja (Ruohotie 2002, 224). Suhde mentoroijan ja mentoroitavan välillä voi olla epävirallinen ja vapaamuotoinen tai virallinen ja määritelty. Virallisiin ja systemaattisiin mentorointisuhteisiin kuuluu aina jollain tasolla organisaation valvonta.

Organisaation vaikutus näkyy tällöin myös perehdytykselle asetetuissa tavoitteissa, sillä perehdytyksen onnistuminen vaatii sekä yksilön että organisaation tavoitteiden samansuuntaisuutta. (Juusela ym. 2000, 15–18; Ruohotie 2002, 222.)

Mentoroinnin tunnusmerkkeihin kuuluu kahdenkeskisyys, sitoutuneisuus, aitous ja joustavuus. Prosessin kulku, määrä ja laatu nousevat molempien osapuolten tarpeista ja toiveista. Mentorijan tehtävä ei ole kritisoida tai antaa suoria ohjeita, vaan tukea mentoroitavan itsenäisyyden ja itseluottamuksen kasvua sekä henkilökohtaista ja ammatillista kehittymistä. Mentoroinnin tarkoituksena ei siis ole siirtää valmista tietoa, vaan antaa mahdollisuus mentoroitavan omille oivalluksille. (Juusela ym. 2000, 15, 19, 29.)

Kun mentorointiprosessi onnistuu, siitä hyötyvät niin uusi työntekijä, mentori kuin organisaatiokin. Noviiisityöntekijälle mentorointi tuo tyytyväisyyttä työhön, lisää itsearvostusta sekä vähentää stressaavia roolipaineita ja -ristiriitoja. Samoin mentorin tyytyväisyys, omanarvontunto ja motivaatio lisääntyvät. Organisaatio hyötyy mentoroinnin käytöstä, kun työntekijöiden työteho ja sitoutuminen lisääntyvät. Mentoroinnin avulla huolehditaan myös työntekijöiden sosiaalistamisesta organisaation arvoihin. (Ruohotie 2002, 223.)

Jokinen & Sarja (2006) näkevät mentoroinnin välttämättömäksi uuden opettajan ammatillisen kasvun tukemisen kannalta. Induktiovaiheessa toteutettu mentorointi oli heidän tutkimuksessaan tärkeä kouluyhteisöön kiinnittymisen väline ja tarjosi uusille opettajille käytännön virikkeitä sekä tilaisuuden laajamittaiseen keskusteluun opettamisesta ja kouluyhteisön toiminnasta. (Jokinen & Sarja 2006, 196.) Mentorin kanssa käytävä jatkuva dialogi onkin keskeisessä asemaassa reflektoinnin kehittymisen kannalta. Mentoroinnin ja portfoliotyöskentelyn avulla uuden opettajan on mahdollista arvioida kriittisesti omia ennakko-oletuksiaan, uskomuksiaan ja kuvitelmiään sekä rakentaa uudelleen omaa näkemystä opettajan työstä ja roolista. (Järvinen 1999, 263, 270.)

Kun mentorointi on osa käytännön työtä ja tapahtuu vuorovaikutuksessa kokeneen kollegan kanssa, sen kautta on mahdollista edistää tehokasta opettamista ja lisätä opettajan kykyä ja taitoja jatkuvaan kehittymiseen. Samaan aikaan mentorit voivat myös laajentaa kuvaa perinteisistä opetuskäytännöistä ja vahvistaa uuden opettajan itsenäisyyttä ja tekemisen varmuutta. Kehittävä mentorointi auttaa aloittelevan opettajan ammatillista kehitystä kasvattamalla hänen kykyään kysellä, keskittyä oppilaitten ajatteluun ja ymmärtämiseen sekä kannustaa puhumaan ja refleктоimaan käytännön ongelmia. (Feiman-Nemser 2001, 28.)

Opettajien ammatillisen kehittymisen tukemiseen ja mentorointiin panostaminen on investointi tulevaisuuteen. Tulevina vuosina palkataan paljon uusia opettajia kasvavaan tarpeeseen, eläkkeelle jäävien ja loppuun palaneitten uusien opettajien tilalle. Tämä edellyttää, että perehdyttämiseen ja mentorointiin olisi kiinnitettävä entistä enemmän huomioita. Sekä koulujen että hallinnon tasolla on pystyttävä luomaan rakenteita ja kulttuuria, jotka mahdollistavat opettajien jatkuvan oppimisen opetustyön käytännössä ja käytännöstä. (Feiman-Nemser 2001, 29.) Feiman-Nemser puhuu erityisesti Yhdysvalloista, mutta samat päätelmät sopivat hyvin myös Suomen tilanteeseen.

Carver ja Feiman-Nemser (2009) ovat syventäneet ymmärrystä mentoroinnin vaikutuksista. Ei riitä, että jokaiselle uudelle opettajalle määrätään mentori. Jotta mentorointi voisi olla tehokasta ja toimivaa, tarvitaan selkeitä linjauksia, jotka tarkentavat annetun tuen kestoa ja luonnetta, käytettyjä menetelmiä ja parhaana pidettyä voimavaroja. Lisäksi perehdyttämis- ja mentorointiohjelmien kehittämiseksi ja toteuttamiseksi tarvitaan taloudellisia resursseja. Tämä tarkoittaa käytännössä sekä mentoreille palkkiota mentoroinnista että riittävän ajan varaamista opettajien vuorovaikutukseen ja perehdyttämisen toteuttamiseen. (Carver & Feiman-Nemser 2009, 323.)

4.3.3 Työnohjaus

Työhön perehdyttäminen sijoittuu työn alkuvaiheeseen ja sen tarkoituksena on tutustuttaa uusi työntekijä työtehtäviin ja -yhteisöön. Työnohjaus puolestaan tapahtuu

yleensä vasta vaiheessa, jossa työntekijällä jo on kokemusta työstä. (Sava 1987, 17.) Parhaimmillaan onnistunut perehdyttämisprosessi jatkuu luontevasti työnohjauksellisena vuorovaikutussuhteena. Perehdyttäminen, mentorointi ja työnopastus voidaankin nähdä osaksi työn alkuvaiheen työnohjausta (Paunonen-Ilmonen 2001, 29–30).

Työnohjaus on toimiessaan säännöllisesti toistuva ja määräajoin toteutettava ryhmä- tai yksilöohjauksen prosessi, joka on kiinteä osa työntekijän työskentelyä. Työnohjausprosessin tavoitteena on tarkastella työtä ja työntekijää itseään päämääränä, varmistaa työn laatu ja turvata ohjattavan kehitys ja jaksaminen työssään. Toimivassa työnohjauksessa ohjattavan ammattitiedot ja -taidot lisääntyvät. Lisäksi pyritään työntekijän henkiseen ja persoonalliseen kasvuun, ammatti-identiteetin selkeyttämiseen, tukeen ja vahvistamiseen sekä tunne-elämän tukemiseen. (Paunonen-Ilmonen 2001, 29–31.)

Työnohjauksen tulisi olla luonnollinen osa työtä. Työnohjaus liittyy selkeästi organisaation työn laadun hallintaan sekä työntekijöiden jaksamiseen, joten sen pitäisi olla työnantajan tukemaa ja kustantamaa. Työnohjauksen sisältö nousee ohjattavan työstä ja käsittelee yleisimmin työssä esiin tulevia ongelmia ja ristiriitatilanteita. (Paunonen-Ilmonen 2001, 32–33; Sava 1987, 17.)

Opettajien työnohjaus on syvällinen, kokemusperäinen oppimisprosessi, jossa kokeneempi opettaja tai muu kouluun arkeen perehtynyt asiantuntija tarjoaa ohjausta ja tukea työn suorittamisessa, arvioinnissa ja työhön liittyvien ongelmien selvittelyssä ja ratkaisemisessa (Ojanen 1985, 78; Sava 1987, 11). Työnohjauksen tavoitteena on lisätä opettajan persoonallisia ja ammatillisia valmiuksia toiminnan laadun varmistamiseksi ja työssä kehittymiseksi. Onnistuneen työnohjauksen kautta opettaja pystyy käyttämään mahdollisimman hyvin koulutuksessa saamia tietojiaan ja taitojaan sekä kehittymään ammatillisesti. (Ojanen 1985, 78, Paunonen-Ilmonen 2001, 34.)

Työnohjauksessa käsitellään opettajista itsestään nousevia kysymyksiä. Työnohjausta tarvitaan vapauttamaan opettaja siitä harhasta, että jossain ylempänä hierarkiassa on joku, joka tietää ja osaa määritellä, miten kussakin opettajan kohtaamassa tilanteessa

tulee menetellä. Yleispäteviä ratkaisuja ristiriitatilanteisiin ei aina ole olemassa, mutta työnohjauksen avulla voidaan auttaa opettajaa löytämään mielestään oikea ja tilanteeseen parhaiten sopiva ratkaisu. Työnohjausta tarvitaan nimenomaan opettajan työn solmukohdissa, kun jokapäiväinen työ muuttuu itseään toistavaksi. Ohjauksen kautta opettajalle avautuu tilaisuus pohtia uusia mahdollisuuksia, selkiyttää ja kohentaa ammattitaitoaan ja -identiteettiään sekä tehostaa työyhteisön toimintaa. Lähtökohtana on auttaa opettajaa auttamaan itseään. (Ojanen 1985, 80–81, 83.)

5 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET RATKAISUT JA TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimusongelma

Ajatus pro gradu -tutkielmamme aiheesta heräsi lukiessamme Helena Rasku-Puttosen ja Anna Röngän (2004) artikkelia Opettajankoulutuksen tehtävä koulukulttuurin muutoksessa. Lisäksi tutkimusideaa vahvisti internetistä hakukoneella löytämämme video aiheeseen liittyen (Uuden opettajan perehdyttäminen työhön <http://opettajatv.yle.fi/teemat/aine/23/123/393/m2318/Ty%C3%B6hyvinvointi>).

Artikkeli ja video saivat pohtimaan opettajan työn yksin tekemisen kulttuuria: onko edelleen niin, että opettajat eivät halua jakaa omia ajatuksiaan ja ideoitaan, vaan niistä pidetään tiukasti kiinni kynsin ja hampain? Onko jokaisen uuden opettajan opittava asiat työpaikalla itse, virheiden kautta, vaikka hänellä olisikin mahdollisuus saada tarvittavat tiedot ja taidot myös muuten? Jäimme miettimään tätä myös uuden opettajan ja työhön perehdyttämisen kannalta.

Kuten Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 137) teoksessaan toteavat, on tutkimuksella aina jokin tarkoitus ja tehtävä. Oman tutkimuksemme tavoitteet voi tiivistää kahteen tutkimuskysymykseen, jotka ovat pysyneet pääpiirteittäin samoina koko tutkimusprosessin ajan: haluamme tutkimuksessamme selvittää vastavalmistuneiden luokanopettajien ja alakoulun rehtorien kokemuksia ja toiveita työhön perehdyttämisestä. Näitä teemoja selvitämme jaotteleamalla työhön perehdyttämistä pienempiin kokonaisuuksiin: työhön perehdyttämisen käytäntöön, käsitteeseen ja riittävyteen. Tämä jaottelu on pohjana sekä haastatteluissa että aineiston analysoinnissa.

5.2 Laadullisen tutkimuksen elementtejä

Käytämme tutkimuksessamme laadullista lähestymistapaa. Laadullista tutkimusta ei kuitenkaan voi määritellä yksiselitteisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 17). Tämän vuoksi tutkimuksemme metodiakaan ei voi tarkasti määritellä, vaan se sisältää elementtejä monista laadullisen tutkimuksen osa-alueista. Tutkimuksessamme kietoutuvat yhteen aineistonkeruu, analyysi, tulkinta ja raportointi, eikä mitään tutkimuksen vaihetta voi erottaa toisistaan.

Eskolan ja Suorannan (1998, 15–24) mukaan laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkeihin kuuluvat esimerkiksi aineistonkeruumenetelmä, tutkittavien näkökulma ja hypoteesittomuus. Tutkimuksessamme laadullinen aineistonkeruumenetelmä on haastattelu, jonka avulla voidaan saada esille ilmiöiden, tässä tapauksessa työhön perehdyttämisen, prosessiluonne. Työhön perehdyttäminen ilmiönä on monivivahteinen ja eri ihmiset käsittävät sen eri tavalla sen henkilökohtaisen ulottuvuuden takia. Ilmiöiden prosessiluonteen huomioiminen tarkoittaakin niiden käsittelyä ajallisesti ja paikallisesti muuttuvina. Mielestämme haastattelun avulla on helpompaa tavoittaa syvempiä ja yksilöllisempiä kokemuksia työhön perehdyttämisestä kuin muilla menetelmillä.

Usein tutkimussuunnitelma elää koko ajan ja ennakkoasetelmat muuttuvat laadullisen tutkimuksen edetessä. Toisaalta aihe herättää tiettyjä ennakkokäsityksiä, mutta niihin ei saa jäädä liiaksi kiinni. On pyrittävä joustamaan ja mahdollisesti muuttamaan alkuperäisiä oletuksia. (Eskola & Suoranta 1998, 15–19.) Tutkimusta aloittaessamme ennakkokäsityksemme työhön perehdyttämisestä olivat vahvat mutta suppeat. Työn edetessä jouduimme kuitenkin korjaamaan ja laajentamaan käsityksiämme ja ymmärrystämme aiheesta. Esimerkiksi epävirallisen perehdyttämisen varjopuolet ja perehdyttämisen vahva liittyminen ammatilliseen kehittymiseen muokkasivat ajatuksiamme perehdyttämisen kokonaisuudesta.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on tärkeää huomata myös oma subjektiivisuutensa aiheeseen nähden koko tutkimusprosessin ajan. Tutkija ei voi sekoittaa omia

uskomuksiaan ja asenteitaan tutkimuskohteeseen, vaikka ne ovatkin koko ajan läsnä. Laadullisen tutkimuksen objektiivisuus syntyy tutkijan oman subjektiivisuuden tiedostamisesta. (Eskola & Suoranta 1998, 16–18.) Subjektiivisuuden tunnustaminen on haaste myös omassa tutkimuksessamme, koska aihe on meille tärkeä ja ajankohtainen. On haastavaa nähdä työhön perehdyttäminen laajana ja monitahoisena ilmiönä, johon liittyy sekä myönteisiä ja kielteisiä asioita. Palasimmeekin objektiivisuuden problematiikkaan useaan otteeseen tutkimusta tehdessämme. Suurena apuna subjektiivisten ajatusten tunnistamisessa oli työskentely parin kanssa. Asenteet on helpompaa huomata, kun on mahdollisuus peilata työparin asenteisiin ja keskustella aiheesta.

Tarkoituksenamme on kuvata todellisen elämän ilmiötä, opettajien ja rehtorien kokemuksia ja toiveita työhön perehdyttämisestä mahdollisimman monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti. Emme siis halua etsiä tilastollisia säännönmukaisuuksia, vaan käsittelemme aineistoa ainutlaatuisina tapauksina. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä tekemään tilastollisia yleistyksiä, vaan yritetään kuvata jotakin tapahtumaa, ymmärtää tiettyä toimintaa tai antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä. Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on siis löytää ja paljastaa tosiasioita. (Eskola & Suoranta 1998, 61; Hirsjärvi ym. 2009, 161, 164.)

Laadullinen tutkimus voidaan ymmärtää prosessina. Koska aineistoa kerää ihminen, aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan tietoisuudessa tutkimusprosessin edetessä. (Eskola & Suoranta 1998, 15–16; Kiviniemi 2007, 70.) Tutkijan omat intressit ja tarkastelunäkökulmat vaikuttavat aineiston keruuseen ja kerääntyvän aineiston luonteeseen. Laadullinen aineisto ei sellaisenaan kuvaa todellisuutta, vaan todellisuus välittyy meille tutkijan tulkintojen ja tarkasteluperspektiivien kautta. (Kiviniemi 2007, 73.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusote on usein induktiivinen ja merkitysten tutkiminen on keskeistä (Creswell 1994, 145; Hirsjärvi & Hurme 2000, 23–25). Tutkimuksessa lähdetään liikkeelle yksittäisistä havainnoista ja päädytään yleisiin merkityksiin. Tutkija aloittaa empiirisistä havainnoista, esimerkiksi litteroiduista

haastatteluista, tulkitsee niitä, tuo esille tärkeimmät teemat, koodaa ne ja muotoilee niistä yleisempiä luokittelukategorioita. Tutkija rakentaa käsitteitä, oletuksia ja teorioita aineiston yksityiskohtien pohjalta (Creswell 1994, 145). Koko tutkimusprosessi vaatii aineiston perinpohjaista tuntemista. (Hirsjärvi ym. 2009, 266; Eskola & Suoranta 1998, 152.)

5.3 Aineiston keruu

Teimme yksilöhaastattelut yhdeksälle luokanopettajalle ja kahdelle alakoulun rehtorille keväällä 2009. Luokanopettajat olivat valmistuneet 2006–2008 Jyväskylän yliopiston ja Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksilta sekä Kajaanin opettajankoulutusyksiköstä. Halusimme tutkimukseemme nimenomaan opettajia, joilla kokemukset työhön perehdyttämisestä vastavalmistuneena olivat tuoreessa muistissa. Kaikilla haastateltavilla opettajilla oli työkokemusta vähintään yksi lukuvuosi, mikä oli toinen kriteereistämme tutkittavien valinnassa. Haastateltavat työskentelivät haastatteluajankohtana erikokoisilla paikkakunnilla ja erilaisissa kouluissa. Seitsemän opettajista toimi luokanopettajina, yksi kiertävänä englanninopettajana ja yksi tuntiopettajana alakoulussa.

Haastattelimme opettajien lisäksi kahta rehtoria täydentääksemme näkökulmaa työhön perehdyttämisen kokemuksista. Rehtorien taustat olivat erilaiset. Toinen työskenteli kahden yksikön yhtenäiskoulussa alle 20 000 asukkaan kunnassa Keski-Suomessa. Rehtorin tehtäviin kuului molempien koulujen johtaminen, mutta työskentely tapahtui pääsääntöisesti 5.–9.-luokkien yksiköstä käsin. Rehtori oli koulutukseltaan aineenopettaja ja toiminut rehtorin työssä alle viisi vuotta. Käytämme raportoinnissa hänestä peitenimeä Jarkko. Toinen haastateltavista (Simo) työskenteli rehtorina alakoulussa, jossa toimi useita erityisopetuksen ryhmiä. Rehtorin työn lisäksi hän toimi luokanopettajana ja sivistystoimenjohtajana noin 5 000 asukkaan kunnassa Etelä-Karjalassa. Kokemusta rehtorin työstä haastateltavalle oli kertynyt viidentoista vuoden ajalta.

Emme kokeneet tutkimuksemme kannalta tarpeelliseksi kertoa haastateltavistamme tarkkoja yksityiskohtia ja näin ollen käytämme tulososiossa opettajista numerointia (opettaja 1-9) ja rehtoreista peitenimiä Jarkko ja Simo). Tämä on tärkeää myös haastateltavien anonymiteetin kannalta (Hirsjärvi ym. 2009, 27). Laadullisen tutkimuksen eettisiin pääperiaatteisiin kuuluukin suorien tunnisteiden kuten nimien muuttaminen pseudonyymeiksi (Kuula 2006, 214–215).

Yhdentoista haastateltavan tutkimusjoukko oli mielestämme riittävä suhteessa tutkimuksen tavoitteisiin. Kuten Eskola ja Suoranta toteavat, laadullisessa tutkimuksessa aineisto on usein pieni. Aineistoa pyritään tarkastelemaan perinpohjaisesti ja monesta näkökulmasta. Hyvän tutkimuksen ja aineiston tieteellisyuden kriteeri ei ole aineiston määrä vaan laatu. (Eskola & Suoranta 1998, 18.)

Haastattelut kestivät puolesta tunnista tuntiin, eikä hiljaisia hetkiä juurikaan ollut. Tunnelma oli lähes kaikissa haastatteluissa luonteva ja ehkä jopa rento. Tämä tuli esille haastattelujen sujuvana etenemisenä, keskustelunomaisena ajatustenvaihtoa ja vastausten suoruutena. Uskomme tämän vaikuttaneen myös tutkimuksen laatuun ja luotettavuuteen. Opettajat ja rehtorit tuntuivat kertovan ajatuksistaan ja kokemuksistaan aidosti ja rehellisesti.

Haastattelupaikkoina käytetyt henkilöiden työpaikat ja yliopiston kirjasto olivat mielestämme vastauksia tukevia ympäristöjä, vaikka paikat valikoituivat enemmänkin käytännön syistä kuin aiheen takia. Sekä koulu että yliopisto mitä luultavimmin herättävät ajatuksia työhön perehdyttämisen taustoista. Mielestämme onkin mahdollista, että saimme näissä paikoissa vastauksia, jotka olisivat jääneet puuttumaan aiheemme kannalta täysin neutraaleissa ympäristöissä.

Toteutimme haastattelut puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Vaikka Laine (2007, 37) epäileekin teemahaastattelun sopivuutta kokemusten tutkimiseen, koimme teemahaastattelun aiheemme kannalta toimivaksi ratkaisuksi. Käsitykset työhön perehdyttämisestä ja sen sisällöistä ovat vaihtelevia, joten koimme tutkimuksemme kannalta hyödylliseksi ohjata haastateltavia teemojen ja kysymysten kautta. Teemojen ja

kysymysten päälinjat syntyivät kirjallisuuden, aikaisempien tutkimusten sekä omien ja opiskelukavereidemme kokemusten pohjalta. Opettajien haastatteluissa teemojamme olivat kokemukset ja toiveet työhön perehdyttämisestä. Kokemusosio jakautui käytäntöihin, perehdyttämisen käsitteeseen ja riittävyteen. Toiveiden kohdalla pääteema oli hyvä ja toimiva perehdyttäminen ja siihen vaikuttavat tekijät. Samat teemat toistuivat pitkälti myös rehtorien haastatteluissa. (ks. Liite 1)

Yksi syy haastattelumenetelmän valinnallemme oli halumme korostaa tutkimuksessamme yksilöiden näkökulmia ja mielipiteitä. Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan haastattelu mahdollistaa aineistonkeruun joustavuuden ja haastateltavien puheen syventämisen täsmentävien vastausten ja kysymysten avulla. Haastateltavien puheet pyritään sitomaan laajempiin konteksteihin, mihin esimerkiksi kyselylomake ei anna mahdollisuutta. Haastattelututkimuksessa kohde ja tutkija ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Kaikki haastattelut ovat haastateltavan ja haastattelijan yhteistyön tulosta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 23, 34–37.)

Puolistrukturoidun teemahaastattelun tunnusmerkkejä ovat keskustelu ennalta valikoiduista teemoista, kysymysten vapaa muoto ja järjestys sekä haastateltavan mahdollisuus puhua aiheesta vapaasti (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48). Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, mutta vastausvaihtoehtoja ei ole ennalta määriteltä. Haastateltavat saavat vastata omin sanoin. (Eskola & Suoranta 1998, 87.) Teemahaastattelussa ei kuitenkaan voi kysellä mitä tahansa, vaan siinä pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja ongelma-asettelun tai tutkimustehtävän mukaisesti. Etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen eli tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Valitsemistamme haastatteluteemoista oli helppoa muodostaa aiheen kannalta oleellisia kysymyksiä. Haastateltavat kertoivat monista teemoista jo ennen varsinaista kysymystä aiheesta ja he eivät tuntuneet puhuvan ohi aiheen. Saimme haastatteluista mielestämme paljon irti, koska jokainen haastateltava toi aiheeseemme jotain uutta. Mikään

kysymyksistä ei tuntunut turhalta. Pääpaino kysymyksissä oli kokemusten ja toiveiden tutkimisessa ja kysymykset perehdyttämisen käsitteestä tukivat tätä kokonaisuutta.

Olemme erityisesti tutkimuksessamme kiinnostuneita opettajien ja rehtorien aidoista käytännön kokemuksista. Tämä antaa tutkimuksellemme fenomenologisen vivahteen. Laine näkee fenomenologian koostuvan kokemusten ja merkitysten tutkimisesta. Fenomenologiassa on keskeistä ihmisen suhde omaan elämäntodellisuuteensa. Tästä suhteesta ei pyritä löytämään laajoja yleistyksiä, vaan tutkitaan ihmisen sen hetkistä merkitysmaailmaa. (Laine 2007, 29–31.)

5.4 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysi alkaa usein jo aineistonkeruuvaiheessa (Grönfors 1985, 145). Pian haastattelujen jälkeen litteroimme nauhoitetut keskustelut ja tarkastimme toistemme aukikirjoittamat haastattelut. Koska tavoitteenamme ei ollut tehdä keskustelunanalyysia, emme litteroineet aineistoa pilkuntarkasti (Eskola & Suoranta 1998, 190; Hirsjärvi & Hurme 2000, 140). Tutkimuksemme kannalta tärkeintä oli asiasisältö eivätkä ylimääräiset niinku-sanat. Litteroidut ja tekstimuotoon muutetut haastattelut antoivat näin mahdollisuuden edetä kohti analyysia puuvärikynien avulla.

Analyysi lähtee usein liikkeelle aineiston kuvailusta ja luokittelusta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 145, 147). Laadullisessa analyysissa on tavoitteena merkitysten tulkinta. Tulkintoja tehdessään tutkija ei tyydy pelkkien näkyvissä olevien asioiden tarkasteluun, vaan pyrkii löytämään piirteitä, jotka eivät suoranaisesti näy tekstissä. Tutkijalla on tietty näkökulma, josta käsin hän tarkastelee haastattelua. Analyysistä esiin nostetut teemat pohjautuvat tutkijan tulkintoihin haastateltavan sanomisista. (Hirsjärvi & Hurme 2000 137, 173).

Laadullisen aineiston analysoinnissa pyritään yhdistämään analyysi ja synteesi. Nämä tarkastelevat tutkimusaineistoa käsitteellisellä tasolla. Analyysissä eritellään ja luokitellaan aineistoa hajottamalla se käsitteellisiksi osiksi. Synteessissä puolestaan

pyritään luomaan kokonaiskuvaa ja esittämään tutkittava ilmiö uudesta perspektiivistä tieteellisiksi johtopäätöksiksi. (Grönfors 1985, 145; Hirsjärvi & Hurme 2000, 143.)

Käytimme aineiston analysoinnissa teemoittelua ja osia teoriasidonnaisesta analyysistä, koska jo teemahaastatteluvaiheessa aineistosta nousi esiin tutkimuksemme kannalta keskeisiä teemoja. Pääteemojamme olivat opettajien kokemukset ja toiveet työhön perehdyttämisestä. Rehtorien kohdalla teemoiksi muodostuivat perehdytyksen roolit ja käytänteet sekä toimivan perehdytyksen tunnusmerkit ja edellytykset. (ks. Luvut 6 ja 7)

Tuomen ja Sarajärven (2009, 93) mukaan teemahaastattelun jäsenitys toimiikin usein luonnollisena pohjana aineiston tarkastelulle, sillä haastattelun teemat muodostavat jo itsessään jäsenyyksen aineistoon.

Teemoittelulla tarkoitetaan analyysivaiheessa tapahtuvaa aineiston tarkastelua, jossa käsitellään aineistosta esiin nousevia, kaikille haastatteluille yhteisiä piirteitä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 173). Aineistosta voidaan esimerkiksi nostaa esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja (Eskola & Suoranta 1998, 175). Teemoittelussa on kaiken kaikkiaan kyse laadullisen aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaan. Näin on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Onnistuakseen teemoittelu vaatii teorian ja empirian vuorovaikutusta (Eskola & Suoranta 1998, 176).

Aloitimme analyysin etsimällä litteroiduista aineistoista erikseen teemoja, jotka muodostuivat haastattelurungon pohjalta. Olimme molemmat paikalla kaikissa haastatteluissa, joten tunsimme aineiston hyvin jo ennen varsinaista analyysia. Tämä helpotti myös teemojen löytymistä ja kokonaisuuden muodostamista opettajien haastatteluista. Yksittäisten haastatteluiden tarkastelun jälkeen pyrimme kokoamaan teemoista kattavan kokonaiskuvan pohtimalla aineistojen yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Koska rehtorien haastatteluja oli vain kaksi, käsitelimme niitä yksittäistapauksina ja omina kokonaisuuksinaan. Analyysissamme kohtasivat kaksi erilaista laadullisen tutkimuksen lähestymistapaa.

Aineistomme analyysin suhdetta teoriaan voidaan kuvailla osittain teoriasidonnaiseksi tai teoriaohjautuvaksi. Analyysissa on tunnistettavissa aikaisemman teorian vaikutus, mutta se ei suoraan nouse teoriasta tai pohjautu teoriaan. Teoria toimii näin ollen apuna analyysin edetessä. (Eskola 2001, 136–137; Tuomi & Sarajärvi 2009, 96.) Aikaisemman tiedon tehtävä on tarjota uusia ajatusmalleja. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.) Tämä tulee esille tutkimuksemme kaikissa vaiheissa.

6 OPETTAJIEN KOKEMUKSIA JA TOIVEITA PEREHDYTTÄMISESTÄ

6.1 Kokemukset

6.1.1 Opettajien käsityksiä perehdyttämisestä

Haastateltavien näkemykset perehdyttämisestä käsitteenä olivat vaihtelevia. Suurin osa näki perehdyttämisen melko suppeana toimintana. Lähinnä ajateltiin, että perehdyttämiseen kuuluvia asioita ovat opettajan työn käytännön puoleen, kuten koulun tiloihin, toimintatapoihin ja käytänteisiin tutustuminen. Ainoastaan kaksi haastateltavaa toi esiin työyhteisöön tutustumisen osana perehdyttämistä.

Kolme opettajista määritteli perehdyttämisen käsitettä laajemmin, kaikki tosin toisistaan poikkeavasti. Yksi opettajista käsitti perehdyttämisen puhtaasti mentorointina (ks.4.3.2), toinen taas määritteli sen laajasti sekä työn keskeisten perustehtävien esittelynä että taitoina, joita tarvitsee voidakseen hoitaa työnsä hyvin ja päästäkseen kiinni työpaikan rutiineihin. Yksi opettajista puolestaan koki perehdyttämisen eräänlaisena sisänaajona.

”Se sisänaajo tarkoittaa vähän niinku sitä mun mielestä, että mä pääsen valmiiks sinne sisälle, että mä pääsen sisältäpäin kattomaan, et mitä se on, kun mä tiedän jo etukäteen, et mun ei tarvi kokea sitä, vaan mä tiedän. Mä pystyn valmistautumaan siihen. Tavallaan mä pystyn käyttämään paremmin omaa kapasiteettiani kaikin puolin, kun mä pystyn ennakoimaan, paremmin, tavallaan se on vähän niinku oppilaan tuntemusta ja sellasta.”(opettaja 1)

Kaikki haastateltavat näkivät ensisijaisen vastuun perehdyttämisestä kuuluvan rehtorille. Kuitenkin suurin osa toi esiin, ettei rehtorin tarvitse välttämättä olla perehdytyksen toteuttaja, vaan pikemminkin hänen tehtävänsä on järjestää perehdytyksen puitteet ja mahdollisimman pätevät ja asiansa osaavat perehdyttäjät.

”Et tietenkin se on rehtorin vastuu viime kädessä, et miten hän sen niinku hoitaa, organisoii. Mut sit jos se rehtori on määränny siihen, et opettaja x, sinä olet nyt tämän uuden tulokkaan niinku se perehdyttäjä, ni sit se on tietenkin sen, kuka on määrätty siihen perehdyttäjäksi, ni sit se on tietenkin hänen tehtävänsä opastaa niin hyvin, ku pystyy.”(opettaja 8)

6.1.2 Perehdyttämisen käytänteet

Perehdytyskäytänteiden kirjo oli laaja, eikä mikään yksittäinen malli noussut selkeästi esille yli muiden. Käytetyimpiä käytänteitä olivat erilaiset perehdytyskansiot, määrättyt perehdyttäjät, joista käytettiin nimityksiä mentori, tutor ja työpari, sekä perehdytettävän oma aktiivisuus esimerkiksi kyselemällä. Kyseleminen tapahtui yleensä tilanteen mukaan ja tarvittaessa. Yksi haastateltavista nosti erityisesti esille oman kyselemisensä merkityksen. Hänen mukaansa perehdytys olisi jäänyt kokonaan puuttumaan ilman omaa aktiivisuutta.

”...nit sit kysyy ite, että ei sieltä varmaan valmiina tuu mitään, mutta se on itestä kiinni, et jos kokee, et joku on sellanen, ettei tiedä miten pitäis tehdä tai kannattais, ni sit mitä ite on kysyny.” (opettaja 2)

”Et enemmän se on sitä, et itte on into piukeena kyselly, et mites tämä ja mitä mä nyt teen - - ja miten mun kannattais toimia ja tässä tilanteessa, mikä on ollu kauheen mukava, et voi sillei. Ja se on tosi helposti lähestyttävä se varareksi, ja tosi niinku mukava ihminen, ja tosi pätevä ihminen ja sitä on kauheen helppo lähestyä ja kysyy, ja tietään niink et saa neuvoja. (opettaja 8)

Perehdytyskansiot tulivat esille viiden opettajan haastatteluissa. Sisällöiltään kansiot olivat samantyyppisiä ja ne sisälsivät tietoja koulun käytänteistä, esimerkiksi koulun säännöistä, päivän rytmistä, välitunneista, koulukuljetuksista ja lainsäädännöllisistä asioista. Kansion merkitys perehdytyksessä kuitenkin vaihteli eri opettajien kohdalla riippuen kansion laajuudesta. Yksi opettajista korosti erityisesti kansion tärkeyttä osana perehdytystä, kun taas muiden vastauksissa perehdytyskansio nähtiin ainoastaan hyvänä lisänä muuhun perehdytykseen.

”Mikä oli hirveen hyvä, niin meille kaikille annettiin varmaan heti ensimmäisenä työpäivänä perehtymiskansio, jossa oli hirveesti kaikkea käytännön tietoa, semmosta mikä on päivän rytmi ja kelle ilmoitetaan mistäkin asiasta ja ihan semmonen siinä on mustaa valkoisella. Lue tämä ja kysy jos joku käytännön asia jää epäselväksi.” (opettaja 3)

”Toi on tosi kattava toi kansio, minkä sai. Et siit kyl niinku kaikki semmonen olennainen selvis, niinku tämmöseen, mitä tarvii jokapäiväseen elämään siellä koulussa, et mitä tarvii tietää, niin kaikki oli tos kansiossa.” (opettaja 8)

Kuuden opettajan haastatteluissa nousi esille tietty henkilö, jolla oli suuri merkitys perehdyttämisprosessissa. Näistä neljän kohdalla perehdyttäjä oli määrätty henkilö ja kahden kohdalla henkilö oli muokkautunut perehdyttäjäksi tilanteen mukaan. Perehdyttäjän rooli oli olla uuden opettajan tukena ja auttaa haastavissa tilanteissa vastaamalla kysymyksiin ja käymällä keskusteluja mieltä painavista asioista. Keskusteluja saatettiin käydä myös koko työyhteisön kanssa tai saman aineen opettajien kanssa riippuen aiheesta ja tilanteesta.

”...ni silloin must oli tosi hyvä, me käytiin muutaman kerran kahvilla, ni saaha niinku ikään kuin vahvistusta niille omille toimintatavoille. Et sitä niinku kaipas vielä syksyllä, semmosta vahvistusta teenkö oikein, kyllä teet oikein. Ei siinä tarvinnu niinku sen kummempaa, mutta sai vaan kertoa jonkun tälläsen.” (opettaja 4)

”Mä koin, että tässä koulussa oli semmonen hirveen hyvä turvaverkko, että mä voin kysyä keltä vaan ja aina sitä sitten neuvotaan, että näin kannattaa tehdä...” (opettaja 1)

Rehtorien kanssa käydyt keskustelut kuuluivat lähes kaikkien opettajien perehdytykseen. Keskustelujen ajankohdat ja sisällöt kuitenkin vaihtelivat. Osa rehtoreista oli pitänyt koulujen esittelykierroksia ja osalla ovet olivat koko ajan auki mahdollisia kysymyksiä varten. Yhdelle opettajista rehtori oli erityisesti korostanut opetussuunnitelman

merkitystä opetustyössä, mutta muuten sisällöt olivat nousseet perehdytettävien omista kysymyksistä ja käytäntöön liittyvistä aiheista.

”Että tota enimmäkseen rehtori on antanu perehdytystä, meil on käyty aika paljon keskusteluja, että Matilla on ollu aina ovet auki, että jos on halunnu käyä juttelemassa, niin varsinkin tossa syksyllä oli aika paljonkin siihen tarvetta, niin sit mä oon aina käyny sieltä nappaamassa.” (opettaja 4)

6.1.3 Perehdytyksen sisältö

Perehdyttäminen kohdistui lähes kaikkien haastateltavien kohdalla koulun arkeen ja käytäntöihin. Tutustuminen koulun paikkoihin, materiaaleihin, oppilaisiin, työyhteisöön ja ylipäätään koulun toimintatapoihin nousivat keskeisiksi asioiksi. Yksittäisten opettajien perehdyttämisessä käsiteltiin myös opettajan vastuita ja velvollisuuksia, oppilaiden vanhempia ja heidän kanssaan viestimistä, eriyttämistä, HOJKS:a sekä toimivia opetusmenetelmiä.

”Käytännön asioita. Ei pedagogiikkaan liittyvää missään nimessä, et ei oo kukaan tullu millään tavalla sanomaan, et miten pitäis opettaa. Et lähinnä se on ollu sitä käytäntöä, paikkoja ja oppilasryhmiä, just semmosia käytänteitä, et tunti alkaa tällä tavalla tai siis että tunti alkaa vartin yli ja loppuu tasalta.” (opettaja 9)

”No, kyllähän se lähinnä on liittyy enemmän niihin koulun käytänteisiin, että no täällä on aika paljon kiinnitetty huomiota siihen, millä tavalla viestitään vanhempien kanssa ja miten pidetään yhteyttä - - mikä on kyllä ihan tärkeää, että aloittelevana opettajana on aika hukassa välillä sen kanssa, että täytyykö tästä ilmoittaa vai eikö tästä täydy - - Ja sitten ihan tämmösiä, mistä mä oon ollu ihan pihalla, et jos on kipeänä, niin mitä lippulappuja täytetään ja mihin ne viedään.” (opettaja 3)

Pedagogisiin ja opetuksellisiin asioihin liittyvä perehdyttäminen jäi opettajien vastauksissa huomattavasti vähemmälle huomiolle. Ainoastaan yksi haastateltavista koki tarvitsevansa perehdytystä käytänteiden lisäksi myös opettajan työn pedagogiseen

puoleen. Osa opettajista näki pedagogiikkaan ja opettamiseen liittyvät asiat hyvin henkilökohtaisina ja omaan persoonaan liittyvinä, jolloin toisen henkilön on haastavaa perehdyttää tai antaa niihin vinkkejä.

”...joillakin lailla se, niin hassulta ku se tuntuu, niin se opetuspuoli kyllä mun mielestä tai se mitä siellä luokassa tekee, niin senhän nyt jokainen rakentaa ite ja tekee siitä oman näköistään...” (opettaja 3)

Ainoastaan yhden opettajan kohdalla perehdytyksen sisältö oli epäselvä johtuen perehdytyksen puutteellisuudesta

6.1.4 Perehdyttäjä

Rehtorin rooli perehdyttämisessä nousi haastattelujen pohjalta suureksi tekijäksi sekä käytännön, vastuun että ilmapiirin kannalta. Kaikki mainitsivat rehtorin perehdyttämisestä puhuttaessa, ja erityisesti tärkeäksi rehtori koettiin ensimmäisinä työpäivinä. Tärkeimmäksi perehdyttäjäksi rehtorin nosti haastateltavista kuitenkin vain kolme. Rehtorin mahdollisuuksia toimia perehdyttäjänä pohdittiin erilaisten opettajien työnkuvien kannalta.

”... mulle annettiin tämmönen mentori, ja sitte ehkä päämentori on kuitenkin ollu toi rehtori. Ja hän on nauttinu siitä, kun hän on ollu luokanopettajankoulutuksessa töissä aikoinaan, ni on nauttinu siitä, et on päässy tällasta nuorta opettajaa vähän niinku kouluttamaankin samalla.” (opettaja 4)

”Rehtorilta varmaan nyt lähinnä sillon alussa, kun arvottiin, et mitä tunteja minulle jää, tai mitä tulee, niin siinä oli semmosta paikkojen kattelua.” (opettaja 9)

”... mut eihän mein rehtori tiä, mitä täällä käytännössä oikeesti ihmiset...tai mitä se mein arki on, et hän hoitaa hirveen erilaisia asioita. Et ei varmasti, mä luulen, että opettajat osaa tehdä sen paremmin kollegoilleen ku rehtori.” (opettaja 3)

Kolmen opettajan kohdalla suurin vastuu perehdyttämisestä kuului vararehtorille ja yhden haastateltavan kohdalla perehdyttäjänä toimi rinnakkaisluokan opettaja. Rinnakkaisluokan opettaja toimi haastateltavan tutoropettajana. Rinnakkaisluokan opettaja tuli esille myös kahden muun opettajan haastatteluissa. Toiselle rinnakkaisluokan opettaja oli työpari ja toiselle nimetty mentori. Perehdytyksen kannalta merkittäviksi henkilöiksi nostettiin myös erityisopettaja, kouluavustaja sekä yhden haastateltavan vastauksissa esille noussut vaimo, joka oli toiminut haastateltavan opettajan työssä aikaisemmin.

”Sit silloin kun tulin tänne syksyllä, niin mulle sovittiin perehdyttäjäksi rinnakkaisluokan opettaja Petteri.” (opettaja 4)

”... kyllä mä koen, että se oli niin merkittävä asia just se että Liisan tuki siinä aloituksessa ja semmonen. Ja ehkä senkin vois muuten sanoa, että se on aika tärkeä, että voi kunnioittaa sitä henkilöä, joka siinä on rinnakkaisluokan opettajana. Vois se olla aika paljon vaikeampaa, jos mä ajattelin koko ajan. Että voi että toi vanha kääkkä.” (opettaja 1)

Yksi haastateltavista ei osannut eritellä tiettyjä henkilöitä perehdyttäjiksi, vaan kaikki opettajat olivat omalta osaltaan perehdyttäjiä ja yhden opettajan kohdalla erityistä perehdyttäjää ei ollut, koska perehdytys kaikin puolin oli jäänyt puuttumaan.

”No oikeestaan, silloin kun mä kävin haastattelussa, niin silloin kerrottiin sellasia yleisiä asioita siitä koulusta ja sitte oikeestaan sit kun se työ alko niin ne muut opettajat mua perehdytti eniten niinku kertomalla miten täällä koulussa toimitaan ja niin edes päin.” (opettaja 6)

6.1.5 Työyhteisön rooli perehdytyksessä

Työyhteisön merkitys perehdytyksessä nousi esille viiden opettajan haastattelussa. Neljä haastateltavista koki saaneensa tukea työyhteisöltään työn alkuvaiheessa. Tuki näkyi eri haastateltavien kohdalla eri tavalla. Koulun toimintakulttuurit sekä ihmisten

persoonallisuudet nousivat ratkaiseviksi tekijöiksi yhteistyön ja perehdyttämisen toimivuudessa.

”No ensimmäisenä vuonna mulla oli semmonen työyhteisö, jossa mä olin niinku aivan täysin keltanokka verrattuna melkein koko muuhun porukkaan, että työporukka oli selvästi vanhempaa ja kokeneempaa, et sieltä kyllä sai niinku neuvoa ja apua ihan tosi hyvin mun mielestä ja muutenkin aika selvästi tehtiin semmonen linjaus, että nyt kun tulee uutena ja vastavalmistuneena, ni vähän vähemmälle sitte jäi noi kaikki yhteisten tapahtumien järjestämiset ja tämmöset, pikkasen pienempi kakku sieltä annettiin.” (opettaja 3)

”Että tavallaan ehkä oltiin kaikki toisillemme sellasii tukihenkilöitä siitä, että pysty kysymään, että hei mites se menikää ja missä se olikaan, mutta vararehtori oli ihan semmonen nimetty tutor tai tukihenkilö meille kaikille, niinku alakoulunopettajille.” (opettaja 8)

”Että tavallaan se, että myös kollegat arvostaa nuorta kollegaa ja ne tietää, että nuorella on kompastuskiviä tai ei voi kaikkea ennakoida. Ne osaa ite ennakoida, että monesti saattaa kysyä, et ootko Mari hoksannu tällistä.” (opettaja 1)

Yhdellä haastateltavista kokemukset työyhteisön merkityksestä perehdyttämiseen olivat ristiriitaisia. Toisessa työpaikassaan opettaja koki jääneensä kokonaan työyhteisön ulkopuolelle, johtuen pitkälti opettajan luokan fyysisestä sijainnista ja oppilasaineksen haastavuudesta. Toisessa työpaikassa taas työyhteisöstä muodostui tukiverkko, jonka kanssa asioista ja ongelmista pystyi helposti keskustelemaan.

”Siellä ensimmäisessä koulussa, mä jäin kyllä ihan täysin ulkopuolelle siitä työyhteisöstä, koska me oltiin tosiaan siellä ihan erikseen ja sit mulla oli tosi rankka luokka.” (opettaja 2)

”Mutta täällä sitten taas, tää alakoulun puoli, mun mielestä on - - meillä on kauheen kiva työyhteisö - - et on ollu niin moni uutena tullu, et siitä on sitten muodostunu semmonen uus, et ei oo tarvinnu tulla mihinkään vanhaan porukkaan

uutena, vaan sitten se on tavallaan tullu heti syksyllä, ku kaikilla oli paljon semmosia asioita, mitä piti selvittää ja kysellä, niin tavallaan tuntu, et oltiin yhdessä ja yhdessä mietittiin...” (opettaja 2)

6.1.6 Uuden opettajan oma aktiivisuus

Opettajan oma aktiivisuus ja erityisesti uusien ja vieraiden asioiden selvittäminen kyselemällä koettiin merkittäväksi asiaksi perehdyttämisen riittävyyden ja toimivuuden kannalta. Muutamat haastateltavista kokivat, että uuden opettajan tulee olla vastaanottavainen ja ottaa vastuuta omalta osaltaan koulun toimivuudesta heti alusta alkaen. Myös asenne koettiin tärkeäksi. Uusiin asioihin tulisi suhtautua avoimin mielin eikä liiallinen kriittisyys toimi tilanteessa, jossa on tarkoitus päästä sisälle uuteen työpaikkaan. Yksi haastateltavista nosti esiin myös perehdytettävän persoonan ja asenteen tärkeiksi tekijöiksi.

”Et mä sanoinkin sitte, ku meil oli syksyllä vesopäivä, ennen ku koulut alko, että kertokaa mulle, jos mä teen teijen mielestä jotain väärin, et mä en loukkaannu siitä, että mä en voi tietää teijen koulun toimintatapoja. Ja mua saa auttaa.” (opettaja 4)

”omasta aktiivisuudestahan se on paljon kiinni, että ei täällä kukaan perässä kulje sanomassa, että näin tämä tehdään ja siitähän se on kiinni, että miten paljon kyselee ja näin.” (opettaja 3)

”Vaikee jossitella, mut jos ois erilainen persoona kuin minä, semmonen joka haluaa tehdä asiat yksin ja joka haluaa muille antaa sellasen kuvan, että kaikki on hallussa, niin varmastikin ois saanu olla täällä koulussa kuitenkin aika yksin.” (opettaja 4)

6.1.7 Opettajankoulutuksen vaikutus perehdytykseen

Opettajankoulutus nousi esille ristiriitaisena tekijänä perehdytyksen riittävyuden ja sisällön kannalta. Suurin osa haastateltavista koki opettajankoulutuksen painottuneen teoriaan ja pedagogiseen näkökulmaan. Vähemmälle huomiolle koulutuksessa olivat jääneet koulun arkeen ja käytäntöihin liittyvät asiat. Esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyö, erityispedagogiikka, ryhmänhallinta, mukauttaminen ja opettajan oikeuden ja velvollisuudet jäivät koulutuksessa haastateltavien mielestä liian vähälle huomiolle.

*”Mutta, jos ihan silleen rehellisesti sanoo, ei opettajankoulutus hirveen hyvin valmista kuitenkaan siihen koulun arkeen, että mitä se oikeesti on.”
(opettaja 3)*

”Mä oon enemminkin kritisoinu OKL:ää siitä, että mun mielestä OKL:n opetuksen tai sen koko OPS:n kulmakivenä tulis olla kodin ja koulun yhteistyö, erityispedagogiikka ja ryhmänhallinta. Ne on ollu ne kolme asiaa, mihinkä oon tänä vuonna tarvinnu hirveesti tukea.” (opettaja 4)

Tämä näkyi sisällöissä ja toiveissa perehdyttämisen suhteen. (ks. Perehdytyksen sisältö; Odotukset) Muutamat opettajat nostivat haastatteluissa esille opetusharjoittelun merkityksen mahdollisuutena saada arvokasta kokemusta käytännön työstä.

”... tommosia ei ehkä kukaan ilkeä mennä kysymään missään, sitten kun on jo töissä jo. Mutta ehkä semmosta perehdyttämistä vois jotenkin, en mä tiedä tarvisko enemmän harjoittelua, mutta jotenkin semmosii opetus- ja luokkatilanteisiin liittyvää. Semmosta vois olla koulutuksessa jo, että saa tosiaan kysyä niitä tosi tyhmiäkin kysymyksiä.” (opettaja 7)

Yksi haastateltavista näki opettajankoulutuksen merkityksen huomattavasti pienempänä kuin muut haastateltavat. Esille nousi myös kysymys opettajakoulutuksen mahdollisuuksista valmistaa opiskelijoita siihen, mitä opettajan työ käytännössä on.

”Ja en mä tiä oikein, voikaanko siihen valmistaa, että ei se välttämättä oo semmonen, että mä moittisin koulutusta siitä, mutta et miten olisi mahdollista valmistaa ketään siihen, minkälaista opettajan työ on...” (opettaja 3)

6.1.8 Perehdytyksen riittävyys

Lähes kaikki haastateltavat kokivat saamansa perehdytyksen riittäväksi nykyisessä työpaikassaan. Osa opettajista näki kokemuksen perehdyttämisen riittävydestä muuttuvana tilana, johon vaikuttaa muun muassa työtä tehdessä lisääntyvä kokemus.

”No tällä hetkellä mustaa tuntuu siltä, [että perehdytys on ollut riittävää]mutta mä en oo ihan varma, että onko mulla pari vuotta sitten ollu semmonen samanlainen olo.” (opettaja 7)

Muutamit opettajat nostivat perehdytyksen riittävyyden kohdalla esiin myös ajatuksen siitä, etteivät he olisi kaivanneet tai odottaneetkaan enempää perehdytystä. Mitään asioita ei heidän mielestään jäänyt sisällöllisesti käsittelemättä. (ks.6.2.1) Yksi haastateltavista näki perehdyttämisen jatkuvan edelleen uusien asioiden oppimisena sitä mukaan, kun uusia tilanteita tulee vastaan.

”Että kyllä mä vieläkin opin koko ajan uutta aina kun mulle tulee uus tilanne, vaikka nyt oli leirikoulu” (opettaja 1)

Perehdytyksen riittävyyteen vaikuttavat tekijät olivat moninaisia. Erityisesti nousivat esille työyhteisöön, perehdyttäjään ja perehdytettävään liittyvät asiat. Työyhteisön avoimuus ja mahdollisuus kysyä apua tarvittaessa kaikilta työyhteisön jäseniltä apua tarvittaessa lisäsi perehdytyksen riittävyyttä.

”Ehkä se, että sitä on ollu tarjolla silloin, ku sitä tarvii. Avoin toimintakulttuuri, missä voi kysyä keltä vaan. Ja mielellään neuvotaan...” (opettaja 1)

Perehdytettävän oma aktiivisuus vaikutti myös perehdyttämisen riittävyyteen. Kysymällä aktiivisesti ja oikeita kysymyksiä riittävyys kasvoi. Riittävyyden kasvua lisäsi myös perehdyttäjän sitoutuminen perehdyttämiseen sekä perehdyttäjän ja

perehdyttävän yhteistyön toimivuus. Myös perehdyttämiskansio ja kollegoiden arvostus nuorta opettajaa kohtaan, nousivat esille yksittäisten haastateltavien kohdalla.

”No kyllä mulla itelläni niinku omasta mielestäni on ollu riittävästi ja omasta aktiivisuudestaan se on myöskin kiinni, että ei täällä kukaan perässä kulje sanomassa, että näin tämä tehdään ja siitähän se on kiinni, että miten paljon kysyy ja näin.” (opettaja 2)

”On, mutta mä näen, että se johtuu osittain myös siitä, et tai en mä tiedä ,jos mä en ois itte kyselly tai selvitelly niin en mä tiä oisko se sitten ollu mutta se on jotenkin menny niin kauheen luontevasti, että mä oon kysyny ja mua on autettu ja neuvottu aina, kun mä oon sitä tarvinnu.” (opettaja 3)

Perehdytyksen riittämättömyys nousi esille yksittäisen opettajan haastattelussa. Hänen mukaansa riittämättömyyden taustalta löytyi koulun jakautuminen eri yksiköihin ja asioiden itsestänselvyyksinä pitäminen.

”...semmoset henkilöt, ketkä on ollu useita vuosia töissä täällä, ni pitää itsestänselvyyksin sellasii asioita, mitä ei mulle oo itsestänselvyys.” (opettaja 5)

6.1.9 Kokemukset epävirallisesta perehdyttämisestä

Epävirallisen perehdyttämisen käsite ei ollut kenellekään haastateltavalle ennestään tuttu. Yli puolet haastateltavista ymmärsikin epävirallisen perehdyttämisen käsitteen eri tavalla kuin se on kirjallisuudessa määritelty (ks.2.1), vaikka selitimme käsitteen heille haastattelun aikana. He kokivat epävirallisen perehdyttämisen olevan työyhteisössä tapahtuvaa ”vapaata kahvipöytäkeskustelua”, erotuksena ennalta sovittuna ajankohtana ja määrätyn henkilön suorittamalle viralliselle perehdyttämiselle. Kuitenkin osa opettajista mainitsi muissa haastattelun vaiheissa epäviralliseen perehdyttämiseen liittyviä asioita, vaikka he eivät käyttäneetkään käsitettä epävirallinen perehdyttäminen.

Epävirallinen perehdyttäminen koettiin monimutkaiseksi asiaksi. Kaksi haastateltavaa koki, että epävirallista perehdyttämistä oli ollut työyhteisössä paljon. Muutamat taas ajattelivat, ettei sitä ollut ollenkaan tai kokivat vaikeaksi eritellä, oliko epävirallisen

perehdyttämisen osuus suuri. Kolmen vastaajan työyhteisössä oli ollut erikoinen tilanne: koulun kuudesta luokanopettajasta viisi oli tullut kouluun edellisenä syksynä. Kaksi koulun opettajista mainitsikin, ettei epävirallisen perehdyttämisen osuus ollut kovin merkittävä, koska suurin osa työyhteisön jäsenistä oli uusia.

”...kaikki opettajat oli uusia, paitsi nyt se vararehtori, et siinä ei sen takia ehkä niinku kauheena sellasta [epävirallista perehdyttämistä].” (opettaja 8)

Useimmat haastateltavat toivat esille, että koulun käytänteet ja toimintatavat sekä työyhteisö tulivat tutuiksi vähitellen. Monissa asioissa koulun toimintatapoja ei ole tuotu julki, vaan uusi opettaja oli saanut havaita ne itseksensä.

”...ei nyt oikeen sellasta perehdyttämistä. - - Ehkä lähinnä, mitä ite on kuullu sellasta, että ite on päätelly ahaa, et tääl on varmaan näin ja näin.” (opettaja 2)

”...oli paljon opettajia, jotka on hirvittävän kauan ollu keskenäänkin samassa työyhteisössä, niin siellä sitten hyvin äkkiä törmäs semmisiin asioihin, että alko huomata opettajankokouksissa ja muissa, et millä tavalla suhtaudutaan eri opettajien mielipiteisiin ja ehdotuksiin. Että selvästi on jonkinlainen nokkimisjärjestys olemassa...” (opettaja 3)

Yksi haastateltava koki epävirallisen perehdyttämisen käsitteen kokonaan itselleen vieraaksi ajattelutavaksi.

”Mä en ajattele sitä toltä kannalta. Mä ajattelen, et kun mä menen kouluun töihin, niin mun pitää oppia siellä koulun tavoille. Mä ajattelen sen ehkä niin päin. Tuntuu vieraalta tommonen käsitys sen takia.” (opettaja 6)

Haastateltavista epävirallinen perehdyttäminen oli pääosin myönteinen ja työn alkuvaiheeseen normaalina osana kuuluva asia. Suurin osa haastateltavista koki epävirallisen perehdyttämisen myönteiseksi riippumatta sen määrästä. Sen sijaan oma asenne ja työyhteisön ilmapiiri vaikuttivat kokemusiin epävirallisesta perehdyttämisestä.

”...paitsi että niinku nuorena opettajana tulee työyhteisöön, niin siihen kasvetaan siihen yhteisöön pikkuhiljaa, että mä ainakin koin, että mulla vuoden kesti, vaikka tää oli sinänsä tuttu työyhteisö, niin mulla vuoden kesti kasvaa siihen sosiaalisiin kuvioihin, vaikka täällä otettiin avosylin vastaan...” (opettaja 1)

”...tuntuu siltä, et mut on perehdytetty aikalailla jokaiseen työyhteisöön ja sillä tavalla sen käytänteet on tehty selväks. Mut ei oo vaadittu ehkä sillee, et pitää tehdä. Sillä tavalla positiivisessa mielessä on tavallaan tehty tutuksi siihen työyhteisöön.” (opettaja 7)

6.1.10 Ajatuksia perehdyttämisen käytännöistä

Yhtä lukuun ottamatta haastateltavat kokivat saamansa perehdytyksen suhteellisen hyväksi ja toimivaksi. Tärkeä rooli perehdyttämisessä oli kyselemisellä. Epäkohdaksi kuitenkin nähtiin, ettei uusi opettaja välttämättä tiedä, mitä kaikkea hänen tulisi kysyä.

Muutaman haastateltavan kokemusten mukaan kouluissa oletettiin, usein tosin virheellisesti, että uusi opettaja olisi perillä monista asioista, esimerkiksi vastuukysymyksistä. Työuran alkuvaiheessa tuli esille asioita, jotka olisi pitänyt tietää, mutta joita kukaan ei syystä tai toisesta kertonut uudelle opettajalle. Tällainen vaikutti työn tekemisen mielekkyyteen.

”Mun mielestä tääl on ollu vähän sellanen ongelma, et tää on niin pieni koulu, että oletetaan, et kyllä kaikki tietää, miten nää menee.” (opettaja 4)

”Jotenkin oletetaan, et sit se vaan se homma hoituu ja kuitenkin siinä on aika paljon vastuuta...- - Et kyllä sitä on aikalailla oman onnensa nojassa, miten asiat menee.” (opettaja 2)

”Eli semmonen tilanne, joka oli, ja siitä sain vähän kylmäkiskostakin vastausta, sitte ku ratkasin sen omalla tavallani, niin sit se olikin väärin ratkastu ja näin. Et tota tommosiin käytännön tilanteita enemmän, pitäis niinku vaan kertoa ennen kuin ne tapahtuu.” (opettaja 5)

Kaikki haastateltavat kokivat perehdyttämisen tärkeäksi. Suurin merkitys perehdyttämisellä on työn alkuvaiheessa. Muutama haastateltava mainitsi työn aloittamisen jännittäneen kovasti, ja näin ollen perehdyttämisen rooli työn aloittamisessa oli suuri. Kaikki perehdytystä saaneet opettajat kokivat perehdytyksen helpottaneen työn aloittamista. Tämä näkyi siinä, että työn perusasioiden ja tärkeimpien käytännön puolien selvittyä jäi aikaa itse opettamiselle.

”No joo tosi tärkeeks [koen perehdyttämisen], koska okl:stä ku meni ja oli ihan pallo hukassa, ku meni ja mä jännitin ihan sikana sitä ekaa työpäivää, silleen ku tuntu, et miten mä nyt opin ne kaikki ja miten siel pitää toimia ja tehdä. Et mistä sen voi tietää, et siit oli kauhee niinku paniikki, et mistä mä saan tietää, et mitä ihmet mun pitää tehdä siellä.” (opettaja 8)

Toisaalta tukea kaivattiin myös työvuoden edetessä erilaisten (ongelma)tilanteiden tullessa vastaan. Vaikka perehdyttäminen ei olisi koulun puolelta ollutkaan kovin aktiivista, asiat ovat kyllä selvinneet jossain vaiheessa käytännön tilanteiden kautta.

Kun haastateltavia pyydettiin kuvittelemaan tilannetta, jossa he eivät olisi saaneet ollenkaan perehdyttämistä, haastateltavat ajattelivat työn olevan kaoottista, raskasta, hidasta, epävarmaa, ankeaa ja yksinäistä. Yksi haastateltavista kuitenkin mainitsi, että perehdyttämisen puuttuessa kokonaan, tietyt työhön liittyvät perusasiat olisi kuitenkin selvitettävä jollain tavalla.

”Varmaan tosi niinku kaoottinen. Ois varmaan joutunu miettimään hirveen monta asiaa sillee, et miten...Tai oishan sitä ollu varmaan pakko kysyä, sit kuitenkin tai niin oishan sitä ollu pakko varmaan sitte ite perehtyä.” (opettaja 2)

Vastaavasti opettajat, joilla perehdyttäminen oli jäänyt vähäiseksi tai sitä ei ollut ollenkaan, kuvittelivat perehdyttämisen antavan työn tekemiseen varmuutta ja helpottavan luokan kanssa toimimista sekä työn olennaisiin osiin, oppilaisiin ja opettamiseen keskittymistä.

6.2 Toiveet

6.2.1 Odotukset

Perehdytystä koskevien toiveiden suhteen haastateltavien vastaukset ovat ristiriitaisia. Suurimmalla osalla haastateltavia ei juuri ollut ennen työn aloittamista toiveita tai odotuksia työhön perehdyttämisestä. Kuitenkin melkein kaikki haastateltavat kertoivat toiveidensa täyttyneen pääosin hyvin; oman aktiivisuuden ja kyselyn ansiosta tarvittavat asiat oli saatu selville. Toiveiden täyttymiseen vaikuttaneita asioita olivat oma aktiivisuuden lisäksi työyhteisön avoimuus ja hyvä ilmapiiri, perehdyttäjän pätevyys, henkilökemioiden toimivuus, resurssit sekä perehdyttämisen luontevuus ja helppo saatavuus. Neljä haastateltavista ei olisi toivonut mitään lisää perehdyttämiseensä.

”En mä muista, että mulla olis mitään hirveesti odotuksia ollu...Tiedä uskalsko mitään toivookaan, mutta...kyllä mä luulen, että ne jossain määrin on varmaan toiveet täyttyny, mutta ei ehkä riittävän nopeesti...” (opettaja 7)

”Ei varmaan [ollut odotuksia tai toiveita]. Kun on tottunu ite aina selvittämään asiat, niin en mää odottanukaan, et mulle kukaan tois tarjottimella vastaukset kaikkiin kysymyksiin tai silleen, että ite oon aina selvittäny. - - et en odottanu mitää enkä kaivannu lisääkään.” (opettaja 9)

”...en mie tienny, mitä mie oisin oottanu siinä tilanteessa. Vaikka et joku olis vaa pelastanu miut vaa tästä tilanteesta.”(opettaja5)

Perehdyttämisen tavoista haastateltavat toivoivat eniten, että perehdyttämiseen olisi määrätty tietty henkilö, mentori tai työpari. Lisäksi muutamat olisivat toivoneet selkeää ja kattavaa perehdyttämiskansiota tai listaa olennaisista asioista. Muutama haastateltava toivoi vertaisryhmätapaamisia sekä mahdollisuutta listata omat toiveet ja kysymykset perehdyttämisestä.

”Ois se varmaan sillee ois ollu helpompaa[jos olisi ollut joku määrätty henkilö]. - - et rehtorilta mä olisin kaivannu vähän aktiivisempaa otetta.” (opettaja 6)

”No meitä alotti muitaki niinku iha tuoreita opettajia, ni meil ois ollu joku semmonen miitinki, vaik tässä, ja parin viikon päästä toinen tapaaminen ja sit taas, et mitä asioita on noussu, ja sitä myötä myös puhuttu niistä asioista.”
(opettaja 5)

”Et siinä vois olla just sillee tyliin semmonen pitkä hakemisto, missä vois kattoo heti ja siinä alussa lukee läpi, mut sitte ois tavallaan semmoset niinku jotain tärkeitä tilanteita.” (opettaja 7)

Melkein kaikki haastateltavat olisivat kaivanneet lisäperehdytystä johonkin asiaan. Perehdytyksestä puuttumaan jääneet asiat liittyivät työn käytänteisiin; yksittäisinä asioina mainittiin elämäkatsomustiedon opettaminen, palkkausasiat, vastuukysymykset, oppilashuoltoryhmä, ryhmänhallinta, erityispedagogiikka sekä kodin ja koulun yhteistyö.

Toiveiden täyttymättä jäämiseen vaikutti muutaman opettajan kohdalla selkeän perehdytyspaketin puuttuminen, perehdyttäjän puutteelliset tiedot perehdytettävän työnkuvasta sekä asioiden pitäminen itsestään selvinä.

Keneltäkään haastateltavalta ei ollut kysytty toiveita perehdyttämistä kohtaan. Yksittäiset opettajat mainitsivat toivoneensa ennen työn aloittamista tai sen aikana johtajalta pätevyyttä tunnistaa uuden opettajan tarpeita, työyhteisön toimivuutta, perehdytyksen parempaa organisointia tai yleisesti lisää tukea opettajan työhön.

”Mie oisin kaivannu jotain enemmän, mut en tiää, mitä se ois sit voinu olla.”
(opettaja 5)

6.2.2 Hyvä ja toimiva perehdyttäminen

Kun haastateltavat pohtivat hyvän ja toimivan perehdytyksen tunnusmerkkejä, esiin tulleita asioita olivat selkeys, pitkäkestoisuus sekä koulun toimintakulttuurin ja käytänteiden selvittäminen. Lisäksi koettiin tärkeäksi, että perehdyttäminen mukautuu perehdytettävän tarpeisiin ja käsittelee arkipäivän tilanteista esiin nousevia kysymyksiä.

”No varmaan se, että alun perinkin, kun menee kouluun siellä on joku vastassa sua, ja se haluaa kertoa ja tiedottaa, miten täällä koulussa toimitaan. Ja toisekseen sitte ei jätä sitä siihen, vaan sit kysyy silloin tällöin, miten on menny ja onko jostain jotain kysyttävää.” (opettaja 6)

Suurin osa haastateltavista mainitsi perehdyttämisen toimivuuden ehdoksi vapaan ilmapiirin, jossa työssä askarruttavien asioiden kysyminen ja niistä keskusteleminen on helppoa. Suurin merkitys perehdyttämisen toimivuudelle oli myös henkilökemioilla. Myös perehdytettävän oma aktiivisuus nähtiin merkittävänä tekijänä: jos ei itse kysele, ei voi edes olettaa perehdyttämisen olevan hyvää ja riittävää. Onnistuneen perehdyttämisen koettiin vaativan, että perehdyttäjä on asioista perillä ja sitoutunut perehdyttämiseen. Yksi haastateltava mainitsi myös, että perehdytettävän oikea asenne on edellytys hyvälle ja toimivalle perehdyttämiselle.

”Niin, tottakai oma asenne ratkaisee tosi paljon, että haluaako oppia. Miten ne asiat haluaa ottaa, et jos ajattelee... Jos suhtautuu avoimin mielin ja vastaanottavaisesti, siihen, että... et silleen aistit avoimena ottaa vastaan sen kaiken mitä voi saada työyhteisöstä, työkavereilta, niin just semmonen kahvikupin ääressä perehdyttäminen ja kaikesta niistä. Siitä saa ihan älyttömän paljon.”(opettaja1)

7 REHTORIEN NÄKÖKULMIA TYÖHÖN PEREHDYTTÄMISEEN

7.1 Roolit

7.1.1 Rehtori

Molempien haastattelemiemme rehtorien mielestä päävastuu perehdyttämisestä kuuluu heille itselleen. Kuitenkin perehdyttämisvastuun delegoiminen muulle työyhteisölle (vararehtori ja rinnakkaisluokanopettajat) oli rehtoreista järkevää ja toimivaa. Tämä tuli esiin erityisesti Simon kohdalla, koska hänen työkuvansa oli poikkeuksellisen laaja. Myös Jarkko olisi delegoinut perehdyttämistä enemmän, jos hänen työyhteisöönsä olisi kuulunut enemmän luokanopettajia. (ks.5.3) Delegoimisen laajuus oli siis yhteydessä rehtorien käytössä oleviin aika- ja henkilöresursseihin.

”...siis on turha kuvitella, et reksi voi hamuta tän kokonaan itelleen, et viisainta on kyl delegoida.” (Simo)

Jarkko näki rehtorin roolin perehdyttämisessä monipuolisena. Esimiehen tehtävä on huolehtia työn alkuvaiheessa uuden opettajan liikkeelle pääsystä. Jarkon mielestä hänen tehtävänsä on tarvittaessa herättää ajatuksia ja antaa uuden opettajan tehdä itsenäisiä ratkaisuja omassa työssään. Mahdollisuus kysyä ja saada tukea rehtorilta tulisi kuitenkin aina olla olemassa.

”...jokaisella pitää olla tilaa toteuttaa sitä itseään, et jos joku ei halua niitä ohjeita ottaa vastaan, niin katotaan sitten mihin se johtaa, että tietyssä mielessä pitää luottaa siihen, että ihminen vastaa omista tekemisistään ja kokeilee ja epäonnistuu ja tekee uudestaan tai tulee siinä vaiheessa hakemaan sitten apua.” (Jarkko)

7.1.2 Työyhteisö

Työyhteisö on Simon ja Jarkon mielestä luonteva osa perehdyttämistä. Perehdyttämisprosessiin osallistuu koko työyhteisö, jolloin uusi opettaja pääsee helpommin perille asioista ja tietää missä mennään. On kaikkien etu, jos tulokas tuntee kuuluvansa joukkoon. Simon mukaan perehdytys voi jatkua kauankin vapaamuotoisena keskusteluna työyhteisön kesken.

” Ja sen pitää sen työyhteisön antaa siihen aikaa ja mahdollisuus, et se uus ihminen tosiaan saa sen monipuolisen tiedon ja sellasena niinko toverillisesti, kollegiaalisesti esitettynä...” (Simo)

7.1.3 Uusi opettaja

Rehtorien näkökulmasta tärkeintä perehdyttämisessä, joka alkaa jo rekrytointivaiheessa, on huomioida uusi opettaja yksilönä. Jarkon mukaan opettajat voidaan karkeasti jakaa kahteen ryhmään. Toiset haluavat alkuvaiheessa kaiken mahdollisen tiedon ja tuen, kun taas toiset haluavat hypätä suoraan satulaan ja toimia heti alusta alkaen itsenäisesti. Uuden opettajan persoona, työhistoria ja kokemukset vaikuttavat perehdyttämisen muotoon ja sisältöön.

Uuden opettajan aktiivisuus ja ulospäin suuntautuneisuus tulivat esille molempien rehtoreiden haastatteluissa. He pyrkivät jo rekrytointivaiheessa valitsemaan työhön ekstroverttejä ja motivoituneita opettajia. Molemmat painottivat myös kyselemisen ja avun tarpeen paljastamisen merkitystä perehdytyksen onnistumisessa. Perehdytys ei onnistu, jos uusi opettaja vain odottaa passiivisena jotain tapahtuvan.

”...ulospäin suuntautuneisuus ei oo ainakaan haitaksi ihmisellä, että pärjää työyhteisössä ja ongelmatilanteisiin osaa ite hakea niitä ratkaisuja, ei kollegan tai esimiehen tarvi olla aina ohjaamassa. Että toki vinkkejä annetaan, mutta niitä pitää osata tulla kysymään, jos on semmonen tilanne.” (Jarkko)

7.2 Perehdytyksen mallit, eteneminen ja sisällöt

Kummallakaan rehtorilla ei ollut perehdyttämiseen selkeää mallia, vaan perehdytys eteni vapaamuotoisesti keskustelemalla. Jarkko kuitenkin käytti keskustelun runkona muutaman sivun mittaista kirjallista perehdytyslistaa. Jarkko olisi lisäksi toivonut perehdytyksen toteuttamiseen kuntatason mallia, jota rehtori pystyisi soveltamaan omalle koululleen sopivaksi.

Perehdyttäminen alkaa jo rekrytointivaiheessa ja painottuu erityisesti aikaan ennen työsuhteen alkua. Molempien rehtorien mielestä työn pääperiaatteet tulee olla selvillä ennen varsinaisen työn aloittamista arjen sujuvuuden takaamiseksi. Perehdytys alkaa käytännön asioista, kuten fyysisten resurssien sekä käytänteiden ja toimintamallien esittelystä. Tämä sisältää myös työyhteisöön ja yhteistyöverkostoon perehdyttämisen. Simo painotti näiden lisäksi oppilastuntemusta osana alkuvaiheen perehdytystä. Itse opetustyöhön ja työn pedagogiseen puoleen rehtorit eivät kokeneet tarvetta puuttua. Kaiken kaikkiaan perehdytys etenee alun suunnitelmallisesta ja virallisesta keskustelusta vapaampaan ”mites tänään menee ja miltä nyt tuntui” -perehdyttämiseen.

Monia perehdytyksen sisältöjä voidaan käydä läpi, kun työssä on jo päästy alkuun. Jarkon mukaan tähän vaiheeseen sisältyvät muun muassa työsuhdeasiat, kuten palkkaus ja työsopimuksen ehdot. Tässä vaiheessa myös muu työyhteisö osallistuu perehdyttämiseen. Perehdytyksen painotukset siirtyvät yleisistä käytänteistä sekä yksityiskohtaisempiin toimintaperiaatteisiin että opettajan työn laajemman kontekstin haltuunottoon. Molemmilla rehtoreilla perehdyttäminen muuttuu alkuvaiheen jälkeen enemmän kaksisuuntaiseksi ja vastuu työn sujuvuudesta siirtyy pikkuhiljaa rehtorilta opettajalle.

7.3 Toimiva perehdytys

Rehtorien mielestä uuden opettajan perehdyttäminen on tärkeää ja hyödyllistä koko työyhteisön ja koulun kannalta. Perehdytyksen tavoitteena on tukea uutta tulokasta työn

alkuvaiheessa, jotta opettajan voimavarat säästyisivät olennaiseen eli opettamiseen. Simon mielestä kouluuyhteisö ei voi toimia, jos joku sen jäsenistä jää ulkopuolelle.

”...se kyllä siis maksaa itensä takasin. Että jotta se opettaja ei joudu tavallaan tuuliajolle ja itte kaikkia asioita selvittämään, ni se vie ihan turhaa voimavaroja häneltä. Ja silt opetuksen onnistumiselta.” (Simo)

Jarkon ja Simon mukaan suurin osa perehdytyksestä onnistuu. Onnistunut perehdytys on selkeää ja vaatii riittävästi aikaa. Kuten Jarkko tuo esiin, on uudella opettajalla aina oltava mahdollisuus tulla keskustelemaan rehtorin kanssa. Perehdyttäjän on myös huomioitava perehdytettävä ja hänen tarpeensa yksilöllisesti.

”Ja tietysti sitten se, että minä itse osaan arvioida sen ihmisen perehdytystarpeen oikein, ettei siinä käy niin, että mä tukahdutan hänet antamalla ohjeita tai sitten vastaavasti, et jos mä näen, että hän tarvis niitä ohjeita paljon ja jätänkin sen oman onnensa nojaa. Se vaatii perehdyttäjältä pelisilmää. Ja sitten se vaatii sen yhteisön tuen sille, et se uus ihminen ainakin se yritetään ottaa avoimin sylin vastaan.” (Jarkko)

Luottamuksellinen ja avoin ilmapiiri ovat hyvän perehdytyksen lähtökohtia. Simon mielestä tämä näkyy uuden opettajan rohkeutena tuoda julki oma epävarmuutensa ja kysyä häntä askarruttavia asioita. Uusi opettaja viihtyy myös työyhteisössä ja tuntee olevansa osa sitä. Perehdyttäminen on ennen kaikkea ennakoivaa työtä. Jarkon mielestä onnistunut ja riittävä perehdytys saa aikaan rehtorin ja opettajan välillä toimivan työsuhteen. Hänen mukaansa esimiehen on kuitenkin vaikea arvioida perehdytyksen riittävyttä, sillä kokemukset riittävydestä ovat subjektiivisia.

”...niin se hyvä perehdytys on poikinu semmosen suhteen esimiehen ja opettajan tai rehtorin ja opettajan välille, että siitä on tullu niinku itseään ruokkiva prosessi siitä työn arvioinnista eli se jää sellaseks pysyväks työskentelymuodoks se, että opettaja ehkä tulee mun kanssa yhdessä miettimään niitä asioita, mitä hänen työssään tapahtuu. Ei se varmaan lopu koskaan, se vaan muuttaa pikkasen muotoansa.” (Jarkko)

8 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli avata opettajien ja rehtorien kokemuksia ja toiveita vastavalmistuneiden opettajien perehdyttämisestä, ja saimmekin huomata, että perehdyttämiseen liittyvät tekijät ovat tiiviisti kietoutuneet yhteen. Perehdyttäminen on varsin monivivahteinen kokonaisuus, jonka juuret ulottuvat syvälle sekä opettajankoulutukseen, koulujen toimintakulttuuriin että opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Näitä yhteyksiä pyrimme osaltamme avaamaan tutkimuksemme tässä osiossa.

Lähestyimme perehdyttämistä haastatteluilla ja kirjallisuuteen tutustumalla. Tutkimusprosessin edetessä näkemyksemme aiemmin meille melko tuntemattomasta aiheesta avartui ja monipuolistui. Tutkimuksemme tulokset pääsivät yllättämään meidät ristiriitaisuudellaan, erityisesti esille nousi käytännön kokemusten ja teorian kohtaamattomuus.

8.1 ”Mie oisin kaivannu jotain enemmän, mut en tiää, mitä se ois sit voinu olla.”

Opettajien ja rehtorien työhön perehdyttämiskokemusten pohjavire on haastatteluidemme perusteella hyvin yhtenäinen. Kaikki vaikuttaa perehdyttämisen suhteen toimivalta, ja kokemukset ovat pääasiassa myönteisiä. Ainoastaan yksi haastateltavista opettajista teki tähän poikkeuksen. Tutkimukset kuitenkin näyttävät asian eri valossa. Kansainvälisesti vertailtuna opettajien työhön perehdyttäminen Suomessa on vielä suhteellisen suppeaa (Bjerkeholt & Hedegaard 2008; Eisenschmidt, Heikkinen & Klages 2008). Sen merkitystä opettajan ammatilliselle kehittämiselle on tuotu esiin kirjallisuudessa jo pidemmän aikaa, mutta käytännön tasolle nämä ajatukset eivät näytä siirtyneen. (esim. Niemi 1992; Kuusimäki 2008) Tämä tulee esille myös haastatteluissamme. Kun perehdyttämistä katsoo pintaa syvemältä, esiin nousevat ne puutteet ja haasteet, joita vastavalmistuneet opettajat näkevät omassa perehdyttämisessään.

Sekä opettajien että rehtorien kuva työhön perehdyttämisestä oli hyvin konkreettinen ja käytännönläheinen. Kokonaiskäsitys perehdyttämisestä jäi molemmilla melko suppeaksi ja kapeaksi. Lähinnä perehdyttäminen nähtiin konkreettisina toimina opettajan työn arjen sujuvuuden edistämiseksi. Sitä ei juurikaan ajateltu osaksi opettajan ammatillisen kehityksen jatkumoa, joka alkaa opettajankoulutuksesta ja jatkuu läpi opettajan työuran. Perehdytyksen ei nähty liittyvän kirjallisuuden esiin tuomaan elinikäiseen oppimiseen. (esim. Luukkainen 2002; Niemi 1995.)

Sytä kapeaan näkökulmaan perehdyttämisestä on todennäköisesti monia. Erityisesti mietimme yhteyttä opettajankoulutukseen. Miksi opettajille ei näytä opintojen aikana syntyvän käsitystä ammatillisen kehityksestä ja sen tukemiseen tarvittavista elementeistä, joihin perehdyttäminen kuuluu? Tai jos käsitys syntyy niin, miksi sitä ei yhdistetä perehdyttämiseen, vaan ne nähdään erillisinä asioina? Elinikäinen oppiminen ja oman toiminnan kriittinen arviointi ovat ammatillisen kehityksen tärkeimpiä kulmakiviä ja ne kuuluvat myös opettajakoulutuksen tavoitteisiin (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2009–2010). Jos ammatillisen kehityksen jatkumoa ja sitä tukevia tekijöitä, kuten työhön perehdyttämistä, ei tuoda esille koulutuksen aikana, saattaa kehitys katketa opettajan uran kannalta keskeisessä induktiovaiheessa. Opettajat eivät tutkimuksemme valossa saa opettajankoulutuksesta riittävästi eväitä ammatillisen kehittymisen prosessin ja edellytysten tunnistamiseen. Toisin sanoen opettajat tunnistavat tuen tarpeen työn aloittamisvaiheessa, mutta he eivät osaa määritellä sitä kovinkaan tarkasti.

8.2 ”Ei pedagogikkaan liittyvää missään nimessä”

Uusi opettaja on koululle sekä haaste että mahdollisuus (Pässilä & Niinikuru 1993). Mielestämme haastattelemamme rehtorit eivät juuri painottaneet uuden opettajan perehdyttämisen mukanaan tuomia mahdollisuuksia. Rehtorit kokivat perehdyttämisen tärkeäksi, mutta heidän näkemyksensä perehdyttämisestä olivat kuitenkin yhtä kapeita ja käytännönläheisiä kuin opettajien. Opettajan työn pedagogiseen puoleen ei haluttu puuttua, koska sen koettiin olevan lähellä opettajan omaa ammatillista identiteettiä. Jo

rehtorien käyttämä sana ”puuttua” paljastaa rehtorien keinojen ja menetelmien vähyden uuden opettajan ammatillisen kehittymisen tukemiseen. Perehdyttämisen pedagoginen puoli olisi kuitenkin juuri se, mikä veisi uuden opettajan ja samalla koko koulun kehitystä eteenpäin.

Haastattelemamme rehtorit eivät näytä haluavan ottaa vastuuta opettajan pedagogisesta perehdyttämisestä, koska kokevat sen tarpeettomaksi. Eräs syy rehtorien toimintaan voi löytyä Karjalaisen (1991) määrittelemästä opettajamyytistä. Myytissä on nähtävissä kaksi eri opettajan ammattitaitoon vaikuttavaa tekijää, opettajat ja rehtorit. Opettajan työn vuorovaikutukseen ja kehittymiseen vaikuttavat yksityisyyden, synnynnäisyyden ja sanomisen näkökulmat. Opettajan työ on yksityisasiasia, johon ei saa puuttua millään tasolla, opettaja on aina oikeassa tekemisissään ja puheissaan. Toisaalta se on myös ihmisessä oleva synnynnäinen ominaisuus, jota ei voi oppia, ja ongelmat työssä nähdään lahjakkuuden puutteena. Jos rehtori puuttuu opettajan työhön, voi opettaja kokea sen varpaille astumisena ja kunniaansa loukkaavana. Tämä kaikki estää ammatillisen dialogisuuden ja koulun kehittymisen. Myytin toisella puolella rehtorit kokevat, ettei pedagogiselle johtamiselle ole aikaa eikä toisaalta ammattitaitoakaan, koska opettajat ovat kiistatta alansa ammattilaisia. (Karjalainen 1991, 86–96.)

Mielestämme Karjalaisen esittelemä opettajuuden myytti tulee esiin sekä opettajien että rehtorien haastatteluissa, tosin hieman eri näkökulmasta. Haastattelemiemme rehtorien käsityksen mukaan opettajat saavat koulutuksesta niin hyvät valmiudet opettamiseen ja oppilasryhmien kohtaamiseen, että perehdyttäminen voi keskittyä vain työn käytännön puoleen. Myös haastattelemamme opettajat, yhtä lukuun ottamatta, eivät kokeneet tarvitsevansa pedagogista perehdyttämistä. Mietimmekin, eivätkö opettajat todella tarvitse tukea opettamiseen, vai eikö tuen tarvetta vain myönnetä? Vai nähdäänkö opettajankoulutus kattavampana pedagogisen osaaminen lähteenä kuin mitä se oikeasti onkaan? Onnistuessaan opettajankoulutus voi tarjota hyvät teoreettiset lähtökohdat opettamiseen, mutta toisaalta se saattaa jättää osan opettajan käytännön puolen työelämässä opittavaksi. Haastattelemamme rehtorit näyttävät kuitenkin olettavan, että

opettajankoulutus kattaa opettamisen kaikki puolet. Näin opettajan osaamiseen saattaa syntyä aukkoja, joita opettajat ja rehtorit eivät näytä tunnistavan.

Pedagogisten aukkojen tunnistaminen ja täyttäminen edellyttäisi uudenlaista yhteistyötä opettajankoulutuksen ja koulujen välillä, esimerkiksi perehdyttämisen ja täydennyskoulutuksen muodossa. Tämä mahdollistaisi pitkään vallalla olevan opettajamyytin muuttumisen ja jopa murtumisen. Mietimmekin, onko yhteistyön avulla mahdollista saavuttaa uusi opettajamyytti, johon sisältyisi vuorovaikutus, kehittyminen ja yhteistyö, vai jääkö tämä pelkäksi utopiaksi?

8.3 ”Toivoin vaa, et joku ois pelastanu miut tästä tilanteesta”

Vastavalmistuneen opettajan ensimmäiset työvuodet ovat erityisen haastavia opettajan uralla, usein puhutaankin alun shokkivuosista. Tämä on myös ajankohta, jolloin uudet opettajat saattavat harkita alanvaihtoa. (Haavisto 2002; Laursen 2004.) Järvinen (1999) on painottanut induktiovaiheen tärkeyttä opettajan ammatillisen kehittymisen kriittisenä kohtana, johon tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Kaikki haastateltavamme kokivatkin perehdyttämisen tärkeäksi, mutta eri näkökulmasta kuin aiheeseen liittyvä kirjallisuus. Haastateltavien mielestä perehdyttämisen tärkeintä antia olivat konkreettiset asiat kuten koulun fyysisten tilojen ja toimintatapojen esittely, vaikka nämä asiat oli mahdollista saada selville ilman virallista perehdytystä. Kirjallisuus ei nostakaan käytännön tietoja kovin tärkeäksi teemaksi perehdyttämisen kokonaisuudessa, vaan keskeisempiä ovat suuremmat kokonaisuudet, kuten opettajaksi kasvamisen prosessi. Kasvamista ei tapahdu automaattisesti, vaan se vaatii tietoista tukea esimerkiksi perehdyttämisen muodossa. Alkuvaiheessa opettajan keskittyminen suuntautuu lähinnä opettajaan itseensä ja ulkopuolelle jää esimerkiksi oppilaiden oppiminen (Eisenschmidt, Heikkinen & Klages 2008). Kyseinen putkinäköisyys on mielestämme yhteydessä myös opettajana kehittymiseen.

Myös Niemen (1995, 18–19) mukaan aloittelevan opettajan toimintaa leimaa usein hajanaisuus. Kyky erottaa oleelliset asiat epäoleellisista ei ole kehittynyt kokeneen

opettajan tasolle. Sisäinen malli työstä on vielä kehitysvaiheessa, ja runsas työhön liittyvä informaatio ei jäsenny järkevästi ja tarkoituksenmukaisesti. Tämä tulee esille myös tutkimuksessamme: opettajat eivät hahmottaneet opettajan työn kokonaiskuvaa, vaan päällimmäisenä mielessä oli työn käytännöllinen puoli. Toisin sanoen perehdyttäminenkin nähtiin vain konkreettisina asioina eikä osana laajempaa opettajaksi kehittymisen prosessia. Tämän takia opettajat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä, eivätkä kaivanneet tai osanneet kaivata syvällisempää ja monipuolisempaa perehdyttämistä. Laajemmin ajateltuna perehdyttämisestä voisi saada paljon enemmän irti.

Herää kysymys, miksi opettajat eivät vaadi enemmän perehdytykseltä? Onko syy tietämättömydessä? Edellä toimme esiin puutteet opettajien käsityksissä perehdyttämisen kokonaiskuvasta, mutta opettajilla ei tutkimuksemme mukaan myöskään näyttänyt olevan käsitystä paremmasta ja kattavammasta perehdyttämisestä. Opettajat tyytyivät siihen mitä saivat, esimerkiksi osa haastattelemistamme opettajista oli täysin tyytyväisiä muutaman sivun perehdyttämiskansioon. Opettajilta puuttui vertailukohta parempaan perehdyttämiseen. Tietämättömyys tuli esille myös siinä, etteivät opettajat tienneet mahdollisuudestaan lain puitteissa vaatia perehdyttämistä. Opettajat odottivat aloitetta perehdyttämiseen koulun puolelta, kun taas rehtorit toivat vahvasti esille ajatuksen uusien opettajien omasta aktiivisuudesta.

Toisaalta syynä saattaa olla myös osittain vallalla oleva käsitys opettajan työn yksin tekemisen kulttuurista. Opettajat eivät välttämättä halua tuoda esille omaa tuen tarvettaan, koska edelleen elää ajatus opettajan työstä yksin puurtamisena. (Luukkainen 2002.) Uutena opettajana ei välttämättä ole helppoa mennä uudessa työpaikassa pyytämään tukea, varsinkin, jos koulu ei tule ollenkaan vastaan. Pelkkä ”kysy, jos on kysyttävää”, ei kovinkaan paljon kannusta tai anna mahdollisuutta avoimuuteen. Tutkimuksessamme tuli myös esille, ettei keneltäkään opettajalta oltu kysytty toiveita perehdyttämistä. Perehdyttäminen hoidetaan ikään kuin ”välttämättömänä pakkona” ja sen potentiaali jätetään käyttämättä sekä koulun että uuden opettajan näkökulmasta.

8.4 ”Oisin toivonu, että ois tultu mulle kertomaan, että ei ois tarvinnu kysellä”

Usein perehdyttämisessä korostuu uuden opettajan oma aktiivisuus. Tämä nousi esiin sekä tutkimuksessamme että kirjallisuudessa. (Rainio 2005.) Perehdyttämisessä jätetään paljon uuden opettajan kyselemisen varaan eikä perehdyttämistä automaattisesti tarjota. Mietimmekin tätä asiaa opettajan vastuun näkökulmasta. Onko kriisitilanteessa vastuussa opettaja, joka ei osannut kysyä asiasta vai rehtori (koulu), joka ei tarjonnut tietoa toimintatavoista automaattisesti? Voiko vastuu perehdyttämisestä näin suuressa määrin kuulua uudelle opettajalle, kun työn alkuvaiheen tiedetään olevan varsin kaoottinen ja haastava? Jos vastuu säilytetään suurimmaksi osaksi aloittelevan opettajan harteille, ei voida taata koulun arjen turvallisuutta ja toimivuutta eikä myöskään opettajan ammatillisen kehityksen jatkuvuutta. Koulun ja sen työyhteisön täytyisi tulla vastaan ja luoda tasa-arvoinen ja kaikkien kysymyksille avoin ilmapiiri. Ei voida olettaa, että vastavalmistunut opettaja osaa tai uskaltaa kysyä työnsä kannalta olennaisia, välillä hyvin yksityiskohtaisiakin, asioita. Kehityksen mahdollistuminen vaatii sekä asenteellista muutosta että käytännön tekoja.

8.5 ”Jos oisin ollu erilainen persoona, oisin varmaa jääny täällä aika yksin”

Usein aktiivisen ihmisen oletetaan olevan ulospäin suuntautunut ja ottavan asioista itse selvää. Tämä vaikuttaa myös haastattelemiemme rehtorien tekemiin rekrytointipäätöksiin, josta perehdyttäminen heidän mukaansa alkaa. Työhön valitaan henkilöitä, jotka osaavat itsenäisesti etsiä ratkaisuja ja uskaltavat rohkeasti kysyä apua tarvittaessa. Ekstroverttiyttä ei nähty ainakaan haitaksi. Tämä on mielenkiintoinen näkökulma rehtoreilta, koska kirjallisuudessa persoonallisuus on siirtynyt opettajuuden keskiöstä yhdeksi ammatillisuuden osatekijäksi (Luukkainen 2002). Eläkö kentällä kuitenkin tiukassa käsitys opettajuudesta kutsumuksena ja synnynnäisenä ominaisuutena (esim. Kari & Heikkinen 2001)?

Jäimme pohtimaan persoonallisuuden yhteyttä opettajan työhön ja perehdyttämiseen ylipäänsä. Jääkö henkilö, joka ei luonteeltaan ole ekstrovertti, vaille perehdytystä tai

pahimmassa tapauksessa ilman työpaikkaa? Onko ulospäin suuntautuneisuus todellakin ratkaiseva tekijä perehdyttämisen onnistumisessa vai ovatko työyhteisön ilmapiiri sekä perehdyttäjän persoonallisuus ja sitoutuneisuus kuitenkin keskeisemmässä asemassa? Persoonallisuus nähdään yhdeksi työväliseksi opettajan työn kentässä, mutta se ei kuitenkaan kata koko opettajuutta (Luukkainen 2002). Persoonallisuuden painottamisen sijasta perehdyttämisen tulisi enemmänkin kohdistua opettajan ammattitietoon ja -taitoon. Perehdyttämisen ensisijainen tehtävä tulisi olla ammatillisen kasvun tukeminen ja sen pitäisi olla tasapuolista kaikille persoonasta riippumatta.

Tutkimuksessamme työyhteisön hyvä ilmapiiri ja perehdyttävän ja perehdyttäjän välinen toimiva henkilökemia nähtiin yhdeksi onnistuneen perehdyttämisen edellytykseksi. Tämä tulee esiin myös kirjallisuudessa, jossa toimiva perehdyttäminen nähdään kollegiaalisena tapahtumana (Eisenschmidt, Heikkinen & Klages 2008; Niemi 1992). Haastattelemamme opettajat näkivät kollegiaalisuuden ainoastaan myönteisenä asiana, työyhteisöön tapahtuvana luontevana ja kyseenalaistamattomana sisäänajona. Kirjallisuus tuo kuitenkin esille sosiaalistamisen nurjan puolen. Aina uudelle opettajalle ei anneta tilaa työyhteisössä, vaan sisäänajo tapahtuu epävirallisena perehdyttämisenä. Epävirallisessa perehdyttämisessä koulun kirjoittamattomia toimintatapoja ei tuoda avoimesti julki, vaan ne ujutetaan uuden opettajan tietoon vaivihkaa. Sosiaalistamista työpaikan toimintatapoihin tapahtuu, vaikka perehdytystä ei olisi järjestetty ollenkaan. (Vartia 1992.) Kukaan haastattelemistamme opettajista ei tunnistanut kyseistä sosiaalistamista, vaikka on hyvin todennäköistä, että tätä on kuitenkin tapahtunut piiloisesti. Johtuuko sokeus epävirallisesta perehdyttämisestä kohtaan koulujen sisäisen kollegiaalisuuden korkeasta tasosta vai eikö haluta nähdä tai tuoda esille työyhteisössä näkymättömiä, ei aina niin hyviä, toimintamalleja? Oli tilanne mikä tahansa, vaikuttaa siltä, ettei näitä asioita kouluissa kovinkaan paljon pohdita, vaikka uusi työntekijä ja perehdyttäminen antaisivatkin tähän mahdollisuuden.

8.6 ”Tiedä uskalsko mitään toivookaan”

Ristiriitaisuus perehdyttämisen riittävyden ja toiveiden välillä tuli tutkimuksemme tuloksissa selkeästi näkyviin. Tämä tuo esille yksittäisten opettajien ja rehtoreiden tasolla, ettei keskustelu perehdyttämisestä ja sen merkityksestä ei ole siirtynyt keskustelusta käytännön toimintaan. Opettajat kokivat perehdytyksen riittäväksi ja toimivaksi, mutta silti he löysivät perehdytyksen käytännöistä paljon parannettavaa. Tämä osoittaa, etteivät haastattelemamme opettajat ja rehtorit hahmottaneet selkeästi yhteyttä opettajankoulutuksen, ammatillisen kehityksen, opettajan työnkuvan ja persoonan sekä koulun toimintakulttuurin välillä. Jos yksittäiset opettajat ja rehtorit eivät näe perehdyttämistä laajana kokonaisuutena, voidaan päätellä, ettei perehdyttämistä pohdita ylipäättään laajemmin koulumaailmassa. Perehdyttämistä ei nähdä osaksi opettajan ammatillisen kehittymisen jatkumoa.

Raha, aika, koulutus, koulujen toimintakulttuurin muutos ja yhteistyö ovat hyvän ja toimivan perehdytyksen avaintekijöitä, jotka eivät tällä hetkellä näy koulun ja perehdytyksen arjessa, vaikka vastavalmistuneet opettajat työssään useimmiten pärjäävätkin. Perehdyttäminen vaatisi tällä hetkellä ennen kaikkea panostusta. Malleja toimivaan perehdytykseen löytyy useita sekä suomalaisista kokeiluista että kansainvälisesti (esim. Bjerkholt & Hedegaard 2008; Kohonen & Kaikkonen 1998). Miksi tätä tietoa ei ole hyödynnetty enemmän opettajien työhön perehdyttämisessä? Onko Suomessa oikeasti varaa hukata potentiaali, jota uusissa opettajissa on? Tämän asian tuovat esille myös Bjerkholt ja Hedegaard (2008). Suomessa opettajan ammatti on arvostettu ja opettajankoulutuksen vetovoima on palkkauksesta huolimatta suuri. Koska uusia opettajia uupuneiden ja alaa vaihtavien tilalle riittää, induktiovaiheeseen ja perehdyttämiseen ei ole tarvinnut käyttää resursseja. Kuinka kauan tilanne pysyy vastaavanlaisena vai pitäisikö asialle kenties tehdä jotain myös kansallisella tasolla? Vastuu perehdyttämisestä ei saisi jäädä vain yksittäisten opettajien ja rehtorien kiinnostuksen, aktiivisuuden ja hyväntekeväisyyden varaan. Opettajien työhön perehdyttäminen on menossa oikeaan suuntaan, mutta paljon tehtävää on vielä jäljellä.

8.6 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Perehdytyksen potentiaalin hyödyntäminen näyttää olevan vielä alkutekijöissään, vaikka erilaisia projekteja ja kokeiluja on toteutettu Suomessa suhteellisen runsaasti (esim. Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008). Tutkimuskenttää perehdyttämisen saralla onkin vielä paljon jäljellä. Erityisesti tutkimus ammatillisen kehityksen ja käytännön yhteenliittämisestä olisi paikallaan.

Tutkimuksemme pyrkimyksenä oli avata kokonaiskuvaa perehdyttämisestä, joten aineistostamme nousseiden teemojen yksityiskohtainen ja syvälinen tarkastelu ei ollut mahdollista ja tarkoituksenmukaista. Teemat kuitenkin nostivat esille monia mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita. Jaamme jatkotutkimusaiheet karkeasti perehdyttämisen mallien ja edellytysten sekä kokemusten tutkimiseen.

Perehdyttämisen kenttä on Suomessa hyvin hajanainen ja määrällinen tutkimus olisi tarpeen perehdyttämisen tilan kartoittamiseksi. Kovinkaan tarkasti ei tällä hetkellä tiedetä, kuinka moni uusista opettajista saa perehdyttämistä ja minkälaista perehdytys käytännössä on. Laadullisella tutkimuksella päästäisiin käsiksi käytäntöön ja yksityiskohtaisempaan tietoon perehdytyksen sisällöistä ja menetelmistä. Laajasta perehdytyksen mallien kentästä huomiota on erityisesti aiemmissä tutkimuksissa saanut mentorointi. Kuitenkaan ei tulisi unohtaa muita perehdytyksen malleja, joista tutkimusta on selvästi vähemmän. Näitä voitaisiin tutkia esimerkiksi kartoittamalla edellytyksiä, joita eri perehdyttämisen mallit toimiakseen vaatisivat. Tämän lisäksi tutkimus voitaisiin kohdistaa myös perehdyttämisen eri vaihtoehtojen vertailuun, kansainvälisten mallien soveltamiseen Suomen oloissa tai kansallisen mallin kehittämiseen. Toinen haastattelemamme rehtori toikin esille, että yhtenäiset ohjeet perehdytyksen sisällöistä ja järjestämisestä olisivat hänen työtään ajatellen hyvin tervetulleet.

Tutkimuksemme keskittyi pitkälti opettajien ja rehtorien perehdytyskokemuksiin. Kokemukset tutkimusalueena on kuitenkin varsin monitahoinen, joten tutkimuksemme raapaisi ainoastaan pintaa. Lisää tutkimuksia voisi toteuttaa esimerkiksi perehtymällä syvämmäin yksittäisen uuden opettajan kokemuksiin tai yksittäisen koulun

perehdytyskäytäntöihin uuden opettajan, perehdyttäjän, rehtorin ja työyhteisön näkökulmista.

Perehdyttämisen käytännön ja uusien opettajien toiveiden ja tarpeiden kohtaamattomuus tuli näkyviin tutkimustuloksissamme. Tätä aluetta tutkimalla saataisiinkin lisätietoa perehdytyksen kannalta keskeisestä kohtaamattomuuden problematiikasta. Tärkeintä olisi tutkimuksissa keskittyä löytämään ratkaisuja opettajan ammatillisen kehittymisen jatkumon tukemiseksi opettajankoulutuksen ja kouluorganisaation yhteistyönä.

8.7 Tutkimuksen eettisyydestä ja luotettavuudesta

Tutkimuksen etiikka käsittelee tutkimuksen moraalisia valintoja, joihin tutkijat väistämättä törmäävät. Yleisesti määriteltyjä tutkimuseettisiä periaatteita on toki olemassa, mutta jokaisen tutkijan tehtävä on soveltaa näitä tarkoituksenmukaisesti omassa tutkimuksessaan. On otettava huomioon, että tutkimuksen ja etiikan suhde on kahtalainen. Toisaalta tutkimuksen tulokset vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin ja toisaalta eettiset seikat vaikuttavat tutkijan työssään tekemiin ratkaisuihin. (Grönfors 1985, 188; Hirsjärvi ym. 2009, 23; Tuomi & Sarajärvi 2009, 125.) Pro gradu -tutkielmaa tehdessämme eettinen näkökulma oli koko ajan läsnä. Se ei kuitenkaan aiheuttanut suurta päänvaivaa, koska työhön perehdyttäminen aiheena ei juuri nosta esille eettisiä ristiriitoja. Eettisyys kulki luontevasti tutkimuksen teon rinnalla ja olemme tuoneet esille eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä seikkoja raporttimme tutkimusmetodeista kertovassa osiossa. Tässä osiossa palaamme vielä kyseisiin teemoihin laajemmin.

Tutkimuseettisiin periaatteisiin kuuluvat rehellisyys, avoimuus ja huolellisuus, joiden tulee näkyä jokaisessa tutkimuksen teon vaiheessa aina aiheen valinnasta raportointiin. Toisin sanoen on tärkeää säilyttää läpinäkyvyys koko prosessin ajan. (Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen 2002, 5; Suomen Akatemian tutkimuseettiset ohjeet 2008, 5-6.) Olemme pyrkineet noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä pro gradussamme ja huomioimaan tutkimuksemme kannalta oleelliset eettisen näkökohdat mahdollisimman tarkasti.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 140–141) nostavat esille seikkoja, jotka tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa on hyvä muistaa. Vaikka emme ole erityisesti miettineet luotettavuutta lisääviä tekijöitä tutkimuksen tekovaiheessa, ne toteutuvat mielestämme tutkimuksessamme varsin hyvin.

Tutkimusta tehdessä on koko ajan oltava selvillä mitä tutkitaan ja miksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141). Mielestämme tutkimuksemme tavoite selvittää vastavalmistuneiden opettajien ja rehtorien kokemuksia ja toiveita työhön perehdyttämisestä on ollut koko ajan itsellemme selvä, emmekä ole lähteneet muuttamaan sitä missään vaiheessa. Lisäksi tutkijan on otettava huomioon omat intressinsä tutkimuksen tekemiseen.

Aineiston keruu, analyysi, tutkimuskohde ja tutkimuksen kesto ovat seikkoja, jotka täytyy suhteuttaa tutkimusaiheeseen ja raportoida mahdollisimman kattavasti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141). Olemme pyrkineet raportissamme kertomaan tutkimuksen ja sen luotettavuuden kannalta oleelliset asiat välttelemättä tutkimuksemme heikkouksien esiin tuomista. Tutkimusprosessimme on kestänyt kaiken kaikkiaan yli vuoden, joten aineistonkeruuta ja sen menetelmiä sekä analyysitapoja on ehditty pohtia moneen kertaan. Olemme siis saaneet mahdollisuuden kiireettä miettiä eri menetelmien sopivuutta työhön perehdyttämisen tutkimiseen. Otimme tietoisesti riskin valitessamme tutkimuksen aiheeksi työhön perehdyttämisen käytännön puolen esiintuomisen, silläkin uhalla, että empirian liittäminen teoriaan on erityisen haastavaa.

Tutkimuksen reliabelius ja validius liittyvät sen luotettavuuden arviointiin, jota voidaan pyrkiä mittaamaan eri keinoin. Tärkein luotettavuuden kriteeri on kuitenkin tutkija itse ja tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin tulee ulottua koko tutkimusprosessiin (Eskola & Suoranta 1998, 211). Luotettavuus voidaan nähdä tutkimuksen vapautena satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä (Varto 1992, 103–104). Reliabelius tarkoittaa laveasti määriteltynä mahdollisuutta toistaa tutkimus samanlaisena ja päätyä samoihin lopputuloksiin. Reliabelius jyrkästi kvantitatiivisen tutkimuksen näkökulmasta määriteltynä ei kuitenkaan välttämättä sovi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ja se voidaan Leimanin ja Toivosen (1991) mukaan nähdä muuntuva ilmiönä

eikä kiinteänä mitattavana suureena. Periaatteessa aineistoa on mahdollista tulkita lukemattomilla eri tavoilla ja tällöin reliabiliteetti tarkoittaa yksittäisen tutkijan tuottamaa yhtä mahdollista teoreettista tapaa kuvata aineistoa. Yhden tulkinnan jälkeen näkemykset voivat kehittyä toiseen suuntaan, jolloin tärkeimmiksi tarkastelun kohteiksi nousevat reliabiliteetin tilannesidonnaisuus ja siihen vaikuttavat syyt. (Leiman & Toivonen 1991, 180–186.)

Reliabiliteettia määriteltäessä on otettava huomioon ihmisen toiminnasta, kontekstista, ajasta ja paikasta johtuvat tekijät. On siis lähes mahdotonta toistaa esimerkiksi haastattelutilanne täysin samanlaisena, sillä siihen vaikuttavat tekijät muuttuvat jatkuvasti. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 186.) Meidänkään tutkimuksessamme luotettavuutta ei voida mitata pelkästään reliabiliutta arvioimalla. Haastattelutilanne on vuorovaikutustilanne, johon vaikuttivat tutkijat, tutkittavat ja ympäristö, eikä niitä koskaan voida toistaa täysin samalla tavalla. Reliabiliuden käsitteen sijaan voisikin mahdollisesti puhua siirrettävyydestä ja toistettavuudesta.

Haastatteluaineiston luotettavuuteen vaikuttaa sen laatu (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185). Toimimme koko aineistonkeruun ja sen analysoinnin ajan yhdessä, mikä on mielestämme suurin tutkimuksemme luotettavuutta lisäävä tekijä. Haastattelut toteutimme parina, mikä vähentää väärinymmärtämisen mahdollisuutta. Toisen ottaessa päävastuun haastattelutilanteesta, toinen pystyi täysin keskittymään haastateltavien vastauksiin ja niiden syventämiseen mahdollisten täydentävien lisäkysymysten avulla. Haastattelutilanteiden ilmapiiri oli luonteva ja haastattelut etenivät jouhevasti. Teemat tulivat haastateltavien vastauksissa esille ennen kuin itse ehdimme niitä kysyä. Toisin sanoen meidän aiheesta esiin nostamamme teemat ja kysymykset kohtasivat suhteellisen hyvin haastateltaviemme ajatukset. Haastateltavamme tiesivät tutkimuksemme aiheen ennakolta, mutta haastatteluihin ei tarvinnut valmistautua. Haastattelujen aikana kuitenkin selvisi, että opettajat ja rehtorit olivat miettineet perehdyttämistä etukäteen ainakin jossain määrin.

Ainoaksi haastavaksi käsitteeksi haastatteluissa muodostui epävirallinen perehdyttäminen, vaikka avasimme käsitettä haastateltaville. Asia tulee esille myös

tutkimusraporttimme tulos- ja pohdintaosioissa, joissa pohdimme enemmän käsitteen ymmärtämiseen liittyviä tekijöitä. Muilta osin haastattelurunkomme toimi jo pilottivaiheessa tarkoituksenmukaisesti, joten sisällytimme pilottihaastattelun varsinaiseen aineistoomme.

Aineiston keruun lisäksi reliabelius tulee ottaa huomioon myös analyysi- ja raportointivaiheessa. Aineiston tulkinnan reliabeliudesta kertoo sisäisten ristiriitaisuuksien vähäisyys. Tätä voidaan tarkastella muun muassa indikaattoreita vaihtamalla ja lisäämällä havainnoitsijoiden määrää. (Eskola & Suoranta 1998, 214–215; Grönfors 1982, 175–176.) Tutkimuksemme kohdalla indikaattorien vaihto näkyi esimerkiksi siinä, että työhön perehdyttämisen vaikutukset tulivat ilmi eri tutkittavien kohdalla eri asioissa. Kahden tutkijan vaikutus tutkimuksen analyysiin ja raportointiin lisää tulkintojen luotettavuutta ja samalla objektiivisuutta.

Toteutimme haastattelujen jälkeen litteroinnit nopealla aikataululla ja luotettavuuden lisäämiseksi tarkastimme toistemme litteroimat haastattelut useamman kerran. Hyödynsimme parina työskentelyä myös analysointi- ja pohdintavaiheessa. Kahdet aivot työstivät samaa aihetta, mikä mahdollisti hyvän kriittisyyden ja ajatuskulkujen syventämisen. Raportin kirjoittaminen yhdessä antoi mahdollisuuden käydä aiheesta dialogia, joka vei pro graduamme vielä askeleen pidemmälle. Riskinä kuitenkin oli, että työhön perehdyttämisen ajankohtaisuus itsellemme näkyy tekstin tiettyjen osien painottumisena. Koemme kuitenkin, että olemme pystyneet säilyttämään raportoinnissa riittävän objektiivisuuden oman äänemme rinnalla.

Tutkimuksen validius puolestaan kertoo tutkimusmenetelmien ja -aiheen yhteensopivuudesta. On siis pyrittävä tutkimaan sitä, mitä on luvattu. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 186–187; Hirsjärvi ym. 2009, 231–232; Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Meidän tutkimuksemme kannalta tämä tarkoittaa teemahaastattelun kykyä selvittää työhön perehdyttämisen kokemuksia ja toiveita.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa voidaan pohtia myös tutkimuksen uskottavuutta ja kattavuutta. Uskottavuudella tarkoitetaan tutkijan ja tutkittavien käsitysten ja

tulkintojen vastaavuutta. Kattavuus puolestaan merkitsee, etteivät tulkinnat aineistosta perustu vain satunnaisiin poimintoihin. (Eskola & Suoranta 1998, 212, 216.) Pyrimmekin varmistamaan, että käsittelemme samaa asiaa, työhön perehdyttämistä, vaikka tutkittavien, tutkijoiden ja raportin lukijoiden käsitykset perehdyttämisestä ovat erilaisia ja vaihtelevat laajuudeltaan. Mielestämme tämä toteutuu, kun määrittelemme ja tuomme esille työhön perehdyttämisen mahdollisimman laajasti ja monesta eri näkökulmasta niin aineistonkeruussa kuin raportoinnissa, koko tutkimusprosessin ajan.

8.8 ”Mikä ihmeen perehdyttäminen?”

Kun lähdimme tekemään pro gradu -tutkielmaamme, tietämyksemme opettajien työhön perehdyttämisestä oli nykyistä tilannetta ajatellen yllättävän kapea ja lähellä haastattelemiemme opettajien ajatuksia. Aihetta ei mielestämme ollut myöskään sivuttu opettajankoulutuksessa, ainakaan kovin laajasti. Työn edetessä pikkuhiljaa ajatuksemme perehdyttämisestä selkenivät ja ymmärsimme entistä paremmin sen merkityksen.

Vasta tutkimuksen loppuvaiheessa meille kirkastui opettajan ammatillisen kehittymisen ja perehdyttämisen yhteys. Toivommeekin, että esille tuomamme yhteys hahmottuisi myös muille tutkimuksemme lukijoille, ja että uudet opettajat osaisivat vaatia heille kuuluvaa työhön perehdytystä. Lopulta pro gradumme aihe muodostui myös meille yllättävän merkittäväksi, koska olemme opettajuudessamme ammatillisen kehityksen kannalta kriittisessä induktiovaiheessa. Toivottavasti osaammekin hyödyntää pro gradun tekemisen prosessissa saatua tietoa perehdyttämisestä käytännössä, ettei perehdytys omalla kohdallamme jäisi avaimet käteen -perehdyttämiseksi.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 2002. Opettaja sivistyksen rakentajana. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 49–62.
- Bjerkholt, E. & Hedegaard, E. 2008. Systems Promoting New Teacher’s Professional Development. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (toim.) Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development. University of Gävle, 45–75.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.
- Carver, C. L. & Feiman-Nemser, S. 2009. Using Policy to Improve Teacher Induction: Critical Elements and Missing Pieces. *Educational Policy* 2009, vol. 23, 295–328.
- Creswell, J.W. 1994. *Research design. Qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Educational 1994. *Educational studies and teacher education in Finnish universities 1994. A commentary by an international review team*. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 14.
- Eisenschmidt, E., Heikkinen, H.L.T. & Klages, W. 2008. Strong, Competent, and Vulnerable – Experiences of the First Year as a Teacher. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (toim.) *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. University of Gävle, 125–147.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Feiman-Nemser, S. 2001. Helping Novices Learn to Teach: Lessons from an Exemplary Support Teacher. *Journal of Teacher Education* 2001, vol. 52, 17–30.
- Fransson, G. & Gustafsson, C. 2008. Becoming a Teacher - an introduction to Theme and the Book. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (toim.) *Newly Qualified Teachers in Northern Europe -Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. University of Gävle, 11–26.
- Grönfors, M. 1985. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Helsinki: WSOY.
- Hakanen, J. 2006. Opettajien työnimi ja työuupumus. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) *Hyvä koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos, 29–42.
- Heikkinen, H. L. T. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena, 93–109.
- Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. 2008. Reconceptualising Mentorins as a Dialogue. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (toim.) *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. University of Gävle, 107–124.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus* 39 (3), 205–217.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. 2002. Viitattu 17.10.2009. <http://pro.tsv.fi/tenk/htkfi.pdf>.

- Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 183–198.
- Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, J. 2000. Mentoroinnin monet kasvot. Helsinki: Yrityskirjat.
- Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2009-2010. Viitattu 17.10.2009.
<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/ops2009-2010>
- Järvinen, A. 1992. Development of reflective thinking from student teaching to beginning teaching. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Nordic teacher training congress challenges for teachers profession in the 21st century August 8-9, 1991, Lahti. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 44, 60–72.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 258–274.
- Kaikkonen, P. 1999. Hyvä vai huono opettaja? Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä. Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 85–90.
- Kari, J. 1988. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Keuruu: Otava.
- Kari, J. & Heikkinen, H. L. T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä. Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Yliopistonpaino, 41–60.

- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikkaa eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 79.
- Kettunen, T. 2007. Uuteen kouluun. Opettajan ja rehtorin työkirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kilpiö, A. & Markkula, M-L. 2006. Tietoyhteiskuntakehitys – opettajat odotusten ja mahdollisuuksien ristipaineessa. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 63–72.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 70–85.
- Kohonen, V. 1997. Koulun muutosprosessit ja opettajan ammatillinen kasvu: OK – projektin opettajien näkökulmia. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Elävä opetussuunnitelma 1. Koulujen ja yliopiston yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A9, 269–295.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena, 130–143.

- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuusimäki, R. 2008. Peruskoulun luokanopettajien induktiovaiheen perehdyttäminen ja tukeminen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Laaksola, H. 2007a. Moni opettaja lähtökuopissa. *Opettaja* 48-49 (30.11.2007), 11.
- Laaksola, H. 2007b. Opettajan ammatti ei ole enää elämäntyö. *Opettaja* 48–49 (30.11.2007), 5.
- Lagerstedt, S. & Vainionpää, A. 2003. Perehdyttäminen – silta vastavalmistuneen opettajan mielikuvasta työnkuvaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena, 110–119.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 28–45.
- Laursen, P. F. 2004. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Helsinki: Finn Lectura.
- Leiman, M. & Toivonen, V.-M. 1991. Kadonnutta reliabiliteettia etsimässä. *Psykologia* 26 (3), 180–186.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1993. Tutkiva opettaja opetuksen ja koulun kehittäjänä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 90–98.
- Lepistö, I. 1992. Työpaikan aikuiskoulutus. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.

- Lepistö, I. 2004. Työpaikkakouluttajan käsikirja. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
- Luukkainen, O. 2002. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus 2000.
- Lyra-Katz, A. 2003. Selvitys vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksista työelämässä. Työssä ja opiskellen – opetuksen kehittämishanke. Viitattu 16.9.2009. <http://www.helsinki.fi/behav/opiskelu/loselvitys.pdf>
- Martikainen, T. 2005. Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 102.
- Moilanen, P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä. Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Yliopistonpaino, 61–80.
- Moilanen, P. 2001. Hyväksi opettajaksi ja hyväksi ihmiseksi – ammattietiikan opetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä. Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Yliopistonpaino, 81–104.
- Niemi, H. 1992. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 1: Tieteellinen tutkielma opinnoissa, opettajana kehittyminen ja tulevaisuus. Tutkimusprojektin teoreettinen viitekehys ja empiirisiä tuloksia opettajien ammatillisesta kehitymisestä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 87.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A3/1995.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 31–43.

- Niemi, H. 1998. Johdanto: Koulu ja opettajankoulutus - yhdessä tulevaisuuden rakentamiseen. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena, 9–19.
- Niemi, H. 2005. Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS–Kustannus, 187–218.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A 10.
- Nyman, T. & Ruohotie-Lyhty, M. 2009. Tunteet pelissä: Kielenopettajan tunnetiloja uran alkuvaiheessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus. Helsinki: OKKA-säätiö, 203–221.
- Ojanen, S. 1985. Opettajien työnohjaus kasvattajan tukena. Espoo: Weilin+Göös.
- Paunonen-Ilmonen, M. 2001. Työnohjaus: toiminnan laadunhallinnan varmistaja. Helsinki: WSOY.
- Perkiö-Mäkelä, M., Nevala, N. & Laine, V. 2006. Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Piesanen, E., Kiviniemi, U. & Valkonen, S. 2006. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta ja arviointi 2005. Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998–2005. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Piipari, M. 1998. Tietoyhteiskunta opettajan pääsärkynä. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena, 56–70.
- Pässilä, T. & Niinikuru, L. 1993. Koulun johtamisen taito. Helsinki: WSOY.

- Rautio, H. & Sauramo, T. 2002. Perehdyttämiskoulutus – vastavalmistuneen opettajan tuki ja turva. Peruskoulutuksesta saadut valmiudet, ensimmäiset työvuodet ja niiden aikana tarvittu tuki opettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Rainio, P. 2005. Kiinnitä työhön ja tulokseen. Viitattu 7.1.2009.
http://www.rekrykymenlaakso.fi/rekry/asiakirjat/opas_kuntaty%C3%B6n_perehdytt%C3%A4jille.pdf
- Rasku-Puttonen, H. & Rönkä, A. 2004. Opettajankoulutuksen tehtävä koulukulttuurin muutoksessa. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Opetus 2000. Juva: PS-Kustannus, 175–185.
- Ruohotie, P. 1996. Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 201–215.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Sahlberg, P. 1993. Opettajan kehittyminen ammatissaan ja oman opetuksensa tutkijana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 161–173.
- Sava, I. 1987. Työnohjaus ja opettajan tietoisuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Suomen Akatemian tutkimuseettiset ohjeet. Viitattu 15.11.2009.
<http://www.aka.fi/Tiedostot/Tiedostot/Julkaisut/Suomen%20Akatemian%20eettiset%20ohjeet%202003.pdf>
- Syrjälä, S-L. 1989. Kansankynttilä. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 13–19.

- Syrjäläinen, E. 1992. Muuttuuko koulu?: Koulu 2001 –projektin muuttamisen mahdollisuudet ja rajat. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 111.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuominen, S. & Varis, T. 1998. Selviytyjiä viestintäyhteiskuntaan. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena, 71–79.
- Työturvallisuuslaki. Viitattu 27.8.2009. www.finlex.fi/laki/ajantasa/2002/20020738
- [Uuden työntekijän perehdyttäminen työhön. Opettaja-tv.](http://opettajatv.yle.fi/teemat/aine/23/123/393/m2318/Ty%C3%B6hyvinvointi) Viitattu 3.8.2009
- <http://opettajatv.yle.fi/teemat/aine/23/123/393/m2318/Ty%C3%B6hyvinvointi>
- Uusikylä, K. 2006. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos, 12–28.
- Vartia, M. 1992. Työhön perehdyttäminen sosiaalitoimessa ja terveydenhuollossa. Teoksessa M. Elovainio (toim.) Perehdyttäminen ja tiimityö. Sosiaali- ja terveydenhuollon kehittämismahdollisuuksia. Helsinki: Työterveyslaitos, 5–76.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vilkko-Riihelä, A. 1999. Psykye. Psykologian käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Väljjarvi, J. 1999. Opettajan muuttuva asiantuntijuus. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä. Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 101–106.
- Väljjarvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljjarvi. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–26.

Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1995. Opettajan osaaminen. Helsinki: Yliopistopaino.

LIITE 1: TEEMAHAASTATTELUN RUNKO

Luokanopettajat:

Valmistuneet 2007 →

Vähintään yhden lukuvuoden mittainen yhtäjaksoinen työkokemus alakoulussa

Taustatiedot

Valmistumisvuosi

Työhistoria: paikka, aika, tuttuus

Muu koulutus ja työkokemus

Kokemukset:

Käytäntö

- Määrä, ajanjakso, perehdyttäjä, työyhteisön rooli
- Perehdytyksessä esille nousseet asiat
- Perehdytyksen kohdistuminen
- Epävirallinen perehdyttäminen: käsite ja kokemukset
- Perehdyttämiskokemukset
- Perehdyttämisen tärkeys
- Vaikutus työn aloittamiseen

Työhön perehdyttämisen käsite

- Sisältö
- Vastuu
- Roolit

Riittävyys

- Vaikuttavat tekijät
- Koulutus
- Lisäperehdytyksen tarve

Minkälaista työ olisi ollut ilman perehdyttämistä?/Minkälaista työ olisi ollut, jos olisit saanut perehdytystä?

Toiveet

- Vaikuttavat tekijät
 - o Oma rooli ja aktiivisuus/muut tekijät
 - o Perehdyttäjä ja muu työyhteisö
- Omat toiveet

Hyvä ja toimiva perehdytys

- Edellytykset

Haluatko vielä palata johonkin teemaan tai kertoa jotain?

Rehtorit

Taustatiedot

Valmistumisvuosi

Työhistoria: paikka, aika, tuttuus

Muu koulutus ja työkokemus

Koulun tiedot (koko, paikka yms.)

- Koulun erityispiirteet, jotka vaikuttavat mahdollisesti perehdyttämiseen

Kokemukset

Perehdytyskokemus

Työhön perehdyttämisen käsite

- Sisältö
- Vastuu
- Roolit

Käytäntö

- Huomioitavat asiat
 - o Persoona
 - o Kokemus
 - o Ikä
 - o Kunnan sisäinen siirto

- Määrä
- Ajanjakso
- Perehdyttäjä/-t
- Työyhteisö
- Sisältö

- Epävirallinen perehdyttäminen

- Merkitys ja hyöty

Riittävyys

Toiveet

- Onnistunut/toimiva perehdytys
- Edellytykset/vaatimukset
 - o työntekijä
 - o perehdyttäjä
 - o työyhteisö
 - o muut tekijät

Haluatko vielä palata johonkin teemaan tai kertoa jotain?