

**Luokanopettajien kokemuksia perehdyttämisestä työhy-  
vinvointia edistävänä tekijänä**

Hanna Hyvönen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2020  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Hyvönen, Hanna. 2020. Luokanopettajien kokemuksia perehdyttämisestä työhyvinvointia edistävänä tekijänä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 50 sivua.**

Siirtyminen opettajankoulutuksesta opettajan työhön on haastava uravaihe, jolloin tuen tarve on suuri. Perehdyttäminen nähdään merkittävänä työhyvinvointia ja sitoutumista edistävänä tekijänä työuran alussa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää työuran alussa olevien luokanopettajien kokemuksia perehdyttämisestä ja sen merkitystä työhyvinvoinnille.

Tutkimus toteutettiin laadullisella tutkimusotteella. Tutkimuksessa haastateltiin puhelimitse seitsemää työuransa alkuvaiheessa olevaa luokanopettajaa. Haastattelu toteutettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua käyttäen. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Tulokset osoittavat, että perehdyttämisen toteuttamiseen on työyhteisöissä erilaisia toimintatapoja. Monessa tapauksessa mentorointi on yleinen perehdyttämismuoto. Luokanopettajat toivovat perehdyttämiseen enemmän suunnitelmallisuutta ja työntekijän tarpeiden huomioimista. Työhyvinvoinnin kannalta perehdyttämisessä korostuvat luokanopettajan mahdollisuus itsensä toteuttamiseen ja työyhteisön avoimen ilmapiirin merkitys.

Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että perehdyttämisellä on merkitystä aloittelevien luokanopettajien työhyvinvoinnille. Tämän vuoksi sen laatuun ja toteutumiseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota käytännön tasolla. Tutkimuksen perusteella saatuja tietoja voidaan soveltaa perehdyttämisen kehittämisessä ja työhyvinvoinnin edistämässä. Tulokset pohjautuvat seitsemän luokanopettajan kokemuksiin, joka on huomioitava tulosten yleistettävyydessä. Perehdyttämisestä ja työhyvinvoinnista ilmiöinä opettajien keskuudessa kaivataan lisää tutkimustietoa.

Asiasanat: työhyvinvointi, perehdyttäminen, työuran alku, luokanopettaja

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
	1.1 Perehdyttäminen työn voimavarana.....	5
	1.2 Työhyvinvointi.....	10
	1.3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....	16
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>17</b>
	2.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	17
	2.2 Tutkimukseen osallistujat .....	18
	2.3 Aineiston keruu.....	19
	2.4 Aineiston analyysi.....	20
	2.5 Eettiset ratkaisut.....	23
<b>3</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>26</b>
	3.1 Luokanopettajien kokemuksia perehdyttämisestä työuran alussa .....	26
	3.2 Perehdyttäminen työhyvinvointia tukevana tekijänä .....	30
<b>4</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>35</b>
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>40</b>

# 1 JOHDANTO

Siirtyminen opettajan ammattiin on merkittävä nivelvaihe, jonka aikana opettajankoulutuksessa rakennettu asiantuntijuus joutuu koetukselle (Blomberg 2008, 55). Erityiseksi haasteeksi tässä vaiheessa osoittautuu opettajan ammatille tyypillisen täyden juridisen ja pedagogisen vastuun kantaminen (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 37; Onnismaa 2010, 38). Siirtymävaiheen ongelmaksi on todettu myös se, että uudet opettajat jäävät usein ilman kokeneempien kollegojen tukea (Onnismaa 2010, 38). Jo opettajaopiskelijoiden keskuudessa esiintyy huolta työelämävalmiuksista, erityisesti osaamisen riittävydestä ja pärjäämisestä tulevassa työelämässä (Opetuksen ja koulutuksen tutkimussäätiö 2018). Opettajan ammatin haastavuutta alkuvaiheessa ilmentää myös se, että opettajien poistuminen alalta on erityisen korkea ensimmäisinä työvuosina (Fantilli & Mcdougall 2009, 814; Ingersoll & Strong 2011, 202). Viimeisten vuosikymmenten aikana tutkimuksissa onkin osoitettu toistuvasti huolta opettajan siirtymisestä alalta varhaisessa vaiheessa (Whalen, Majocha & Van Nuland 2019, 591).

Havaitun ongelman ratkaisemiseksi on lähdetty kehittämään perehdytystoimintaa työuransa aloittaville opettajille (Ingersoll & Strong 2011, 202; Deangelis, Wall & Che 2013, 338). Kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu perehdyttämisen positiivinen vaikutus työhön sitoutumiseen ja haastavista työtehtävistä suoriutumiseen (Ingersoll & Strong 2011, 202). Taajamon ja Puhakan (2018, 90–91) mukaan Suomessa perehdyttämistä tarjotaan opettajille suurimmassa osassa kouluista. Enemmistö opettajista ei ole kuitenkaan osallistunut perehdyttämistoimintaan, vaikka se on merkittävä työhyvinvointia edistävä tekijä.

Myös Suomessa nähdään tarvetta perehdyttämisen lisäämiselle ja sen sisällölliselle kehittämiselle (Jokinen ym. 2014, 38). Aloittelevat opettajat toivovat laadukasta ja asiantuntevaa ohjausta sekä tukea erityisesti työuran alussa (Blomberg 2008, 188). Aihe on ajankohtainen, sillä Opettajien Ammattijärjestö OAJ on ottanut työhyvinvoinnin ja perehdyttämisen kuluneen lukuvuo-

den keskeisiksi teemoiksi (OAJ 2019). Oma kiinnostus aiheeseen heräsi sen ajan-kohtaisuuden ja julkisen keskustelun myötä. Tulevaisuudessa odottava työelämään siirtyminen ja kiinnostus siihen liittyviin erityispiirteisiin johdattivat minut työhyvinvoinnin ja perehdyttämisen teemojen tutkimiseen.

Aiempi tutkimus tunnustaa perehdyttämisen merkityksen työhyvinvoinnille (Ingersoll & Strong 2011, 201; Taajamo & Puhakka 2018, 91). Tässä tutkimuksessa lähestytään perehdyttämistä ilmiönä työuraansa aloittavien luokanopettajien näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on laajentaa näkemystä siitä, millaisena perehdyttäminen näyttäytyy luokanopettajien kokemusten mukaan. Lisäksi tarkoituksena on tarkastella perehdyttämistä työhyvinvoinnin kontekstissa.

## 1.1 Perehdyttäminen työn voimavarana

Käsitteenä työn voimavaroilla viitataan työn fyysisiin, psykologisiin ja sosiaaliisiin piirteisiin, jotka vähentävät työn vaatimuksia ja tukevat tavoitteiden saavuttamista (Schaufeli & Bakker 2004, 296). Hakasen (2011, 49–50) mukaan työn voimavarat motivoivat työntekijää toimimaan työssään ja saavat aikaan henkilökoh- taista kasvua, oppimista ja kehittymistä työssä. Työn voimavarat voivat olla teh- tävään, työn järjestelyyn, vuorovaikutukseen tai organisatoriseen tasoon liitty- viä. Kussakin työssä tarvittavat keskeiset työn voimavarat määräytyvät kunkin työn tarpeiden mukaisesti (Hakanen 2011, 49–50.) Opettajan työn haastavissa ti- lanteissa merkittäviä työn voimavaroja ovat esimerkiksi esimiehen tuki, arvostus ja työyhteisön ilmapiiri (Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou 2007, 280). Edellä mainitut kuuluvat sosiaalisissa tilanteissa ja vuorovaikutuksessa il- meneviin työn voimavaroihin, joiden edistäminen on mahdollista kaikille työyh- teisön jäsenille päivittäisessä työssä (Hakanen 2011, 56).

Oikein kohdennetut työn voimavarat tukevat opettajien selviytymistä vaa- tivissa ja stressaavissa työtilanteissa (Bakker ym. 2007, 280–281). Tutkimuksen mukaan työn voimavarat, kuten sosiaalinen tuki ja hyvä suhde esimiehen kanssa

suojaavat työn vaatimusten aiheuttamilta epätoivotuilta vaikutuksilta, kuten uupumukselta (Bakker, Demerouti & Euwema 2005, 177). Lisäksi työn voimavarat ennustavat työhön ja organisaatioon sitoutumista (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006, 504). Tutkimuksen mukaan työn voimavarat kuten työntekijöiden työkyky, yhteisön hyvä ilmapiiri ja rooli organisaatiossa olivat positiivisesti yhteydessä työhön sitoutumiseen ja työhyvinvointiin kaikissa uravaiheissa (Salmela-Aro & Upadyaya 2018, 197).

Toisaalta työn voimavarojen hyöty riippuu siitä, miten niitä käytetään ja käytetäänkö ylipäätään. Jos työntekijät eivät tarvitse resursseja tai pysty soveltamaan niitä, ei välttämättä saavuteta toivottavia hyötyjä. (Van Veldhoven ym. 2020, 24.) Van Veldhoven kollegoineen (2020, 24) toteavat, että tarvitaan lisää tutkimustietoa siitä, milloin ja miksi työn voimavarat ovat hyödyllisiä ja kenelle. Ne näyttävät merkittävinä erityisesti haastavissa tilanteissa, jollaisena opettajan työuran alku näyttää aiempien tutkimusten valossa. Tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdentuu erityisesti perehdyttämiseen työn voimavarana.

**Perehdyttäminen.** Perehdyttäminen on tukea ja toimenpiteitä, joilla kehitetään uuden työntekijän osaamista, työympäristöä ja työyhteisöä (Kupias & Peltola 2009, 19). Perehdyttäminen on mentorointia laajempi ja kattavampi prosessi, joka on osa elinikäistä ammatillista kehittymistä (Wong 2004, 42). Perehdyttämisen tavoitteet ja tukemisen tavat voivat olla hyvinkin vaihtelevia (Smith & Ingersoll 2004, 683). Kupiaksen ja Peltolan (2009, 19) mukaan perehdyttämisellä pyritään sujuvaan työn aloittamiseen ja työyhteisöön kiinnittymiseen. Nykyään perehdyttäminen nähdään myös laajempänä oppimisen tukemisena työyhteisössä erilaisissa muutostilanteissa (Kupias & Peltola 2019, 88).

Opettajan ammatin yhteydessä perehdyttämisellä on selvästi erityinen merkityksensä. Ingersollin ja Strongin (2011) mukaan perehdyttämiseen kuuluvat toimet ovat aloitteleville opettajille suunnattua tukea ja ohjausta. Tavoitteena on parantaa aloittavien opettajien suorituskykyä ja sitoutumista alalle (Ingersoll & Strong 2011, 4; Wong 2004, 42). Perehdyttäminen voi sisältää erilaisia tapoja kuten työpajoja, yhteistyötä, tukijärjestelmiä, perehdytystilaisuuksia ja mentoroin-

tia (Ingersoll & Strong 2011, 683). Spooner-Lanen (2017, 268) mukaan perehdyttämisen ja mentoroinnin käsitteiden välillä on selkeä ero. Määritelmän mukaan perehdyttäminen on lyhytaikaisempaa ja jäsennellympää aloittelevien opettajien ammattiin johdattamista kuin mentorointi.

Perehdyttäminen nähdään merkittävänä uuden opettajan turvallisuuden tunteen sekä työmotivaation ja työhyvinvoinnin kannalta (Taajamo & Puhakka 2018, 91). Smithin ja Ingersollin (2004, 706) mukaan perehdyttämisohjelmilla lähdettiin hakemaan ratkaisua uusien opettajien kohdalla havaittuihin sitoutumisen ongelmiin. Vastavalmistuneet opettajat tarvitsevat tukea saadakseen itseluottamusta toimia monimutkaisissa tilanteissa (Harju & Niemi 2016, 94). Aloitteleville opettajille suunnatulla perehdyttämistoiminnalla voidaan edistää opettajien tyytyväisyyttä, sitoutumista ja pysyvyyttä ammatissa (Ingersoll & Strong 2011, 255; Smith & Ingersoll 2004). Lisäksi on havaittu perehdyttämisen positiivinen vaikutus opettajien sisäiseen motivaatioon ja sen säilymiseen ensimmäisenä opetusvuonna (Meristo & Eisenschmidt 2012, 1497). Perehdyttämisen tarpeellisuutta perustellaan myös keinona tukea opettajien ammatillista kehittymistä (Harju & Niemi 2018, 682). On myös todettu, että ensimmäisen opetusvuoden perehdyttämistoiminta ehkäisee merkittävästi uusien opettajien siirtymistä työpaikasta toiseen ja poistumista alalta ensimmäisen opetusvuoden jälkeen (Smith & Ingersoll 2004, 706; Ronfeldt & Mcqueen 2017, 394). Bennett, Brown, Kirby-Smith ja Severson (2013, 562) ovat selvittäneet tutkimuksessaan, mitkä tekijät ovat opettajien kokemusten mukaan vaikuttaneet heidän sitoutumiseensa opetustyöhön. Opettajien omien kokemusten mukaan hallinnon ja muiden opettajien antama tuki on yksi merkittävistä työhön sitoutumista edistävästä tekijöistä (Bennett ym. 2013, 568).

Bickmoren ja Bickmoren (2010, 1013) mukaan koulun rehtoreiden rooli on merkittävä perehdyttämistä tukevan ilmapiirin kehittämisessä ja ylläpitämisessä. Kupiaksen ja Peltolan (2009, 13) mukaan hyvään perehdyttämisprosessiin kuuluvat osaamisen kehittäminen sekä opastus työtehtävään, työympäristöön ja organisaatioon. Tehokas perehdyttäminen vaatii työyhteisöltä resursseja ja omis-

tautumista sekä harkittua lähestymistapaa (Kearney 2014, 12). Hyvässä perehdyttämisessä tulokkaan osaaminen tunnistetaan ja huomioidaan jo prosessin aikana (Kupias & Peltola 2009, 13). Meriston & Eisenschmidthin (2012, 14) mukaan perehdyttämistoimintaa tulisi kohdentaa myös lukuvuoden loppuun, joka on tyypillisesti stressaavaa aikaa opettajan työssä. Edellisten näkökulmien myötä perehdyttäminen näyttää kokonaisvaltaisena prosessina, joka vaatii myös työntekijän tarpeiden tunnistamista.

Opettajien perehdyttäminen on kansainvälisesti laajasti käytössä, mutta toimintatavat ovat vaihtelevia (Pennanen, Bristol, Wilkinson & Heikkinen 2016). Smithin ja Ingersollin (2004, 706) tutkimuksen mukaan merkittävimpiä perehdyttämistoimia opettajan sitoutumisen kannalta ovat yhteinen suunnittelu-aika tai yhteistyö muiden opettajien kanssa, perehdytystoimintaan osallistuminen ja saman alan mentorin antama tuki. Edellä mainittujen lisäksi rehtorin ja opettajan välinen vuorovaikutus, yhteistyötä edistävät rakenteet ja ammatillinen kehitys nähdään osana tehokasta uuden opettajan perehdyttämistoimintaa (Bickmoren & Bickmoren 2010, 1006). Kupias ja Peltola (2019, 96) esittävät, että perehdyttämisen tehtävät olisi hyvä keskittää sovitulle henkilölle.

**Mentorointi perehdyttämismuotona.** Spooner-Lanen (2017, 268) mukaan mentorointi -käsitettä käytetään tutkimuksissa usein ristiin perehdyttäminen käsitteen kanssa. Tässä tutkimuksessa koen tarpeelliseksi avata myös mentoroinnin käsitteen, sillä haastateltavien luokanopettajien puheessa mentoroinnin ja perehdyttämisen käsitteet esiintyivät osittain rinnakkain. Haastateltavat viittasivat puheessaan välillä selkeästi mentorointitoimintaan, vaikka varsinaisesti käsitelimme perehdyttämistä.

Useissa tapauksissa opettajien perehdyttämisellä viitataan erityisesti mentorointiin (Ingersoll & Strong 2011, 203). Mentorointi tapahtuu kuitenkin pidemmällä aikavälillä verrattuna perehdyttämistoimintaan, joten se on luonteeltaan erilaista (Spooner-Lane 2017, 268). Mentoroinnin perustana on vuorovaikutussuhde kokeneen opettajan ja aloittelevan opettajan välillä (Aspfors & Fransson 2015, 76; Blomberg 2008, 65). Tämän vuorovaikutussuhteen tavoitteena on auttaa ja tukea uutta opettajaa työssä ja siihen liittyvissä kysymyksissä (Hobson, Ashby,



Malderez & Tomlinson 2009, 207; Wong 2004, 42). Hobson kollegoineen (2009, 207) toteaa, että tuen tavoitteena on aloittelevien opettajien asiantuntemuksen kehittäminen. Mentoroinnin merkittävänä tavoitteena on antaa myös henkilökohtaista ohjausta aloitteleville opettajille (Ingersoll & Strong 2011, 203). Käytännössä mentoroinnin myötä pyritään tukemaan opettajan selviytymistä erilaisissa kouluarjen tilanteissa (Wong 2004, 42). Lisäksi pyritään antamaan ohjeistusta juuri siihen tilanteeseen ja paikallisten olosuhteiden vaatimalla tavalla (Ingersoll & Strong 2011, 203). Kokonaisvaltaisempi ammatillisen oppimisen tukeminen sen sijaan nähdään olevan osa perehdyttämistä (Wong 2004, 42).

Sisällöltään ja luonteeltaan mentorointia voidaan toteuttaa hyvin eri tavoin (Ingersoll & Strong 2011, 203). Mentoroinnin toteuttamiseen on kehitetty erilaisia malleja, joiden pohjalta mentorointia toteutetaan käytännössä (Bressman, Winter & Efron 2018, 163). Mentorointi voi olla yksittäisiä tapaamisia tarpeen mukaan tai useita tapaamisia jäsenneilyn ohjelman mukaisesti useamman vuoden aikana (Ingersoll & Strong 2011, 203). Se voi toteutua vapaaehtoisesti ja luonnollisesti muodostuvissa suhteissa, jolloin puhutaan epämuodollisesta mentoroinnista. Toisaalta mentorointi voi olla myös muodollista, jolloin edetään suunnitelmaan perustuen ja mentorointisuhteet muodostetaan virallisemmin suunnitelman perusteella. (Bressman ym. 2018, 163.) Spooner-Lanen (2017, 268–269) mukaan mentorointi voidaan jakaa kahteen päällekkäiseen vaiheeseen. Ensinnäkin kokeneen ja aloittelevan opettajan välille muodostuu kunnioittava ja luottavainen suhde. Luottamuksellisen suhteen myötä mentori auttaa aloittelevaa opettajaa asettamaan ammatillisia tavoitteita ja tukemaan opettajuuden kehittymistä. (Spooner-Lane 2017, 268–269.)

Perehdyttäminen ja mentorointi ovat merkittäviä työuran alkuun kohdennettuja resursseja, joilla voidaan pehmentää siirtymistä opettajan ammattiin. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan perehdyttämistä työhyvinvoinnin kontekstissa. Seuraavaksi avataan työhyvinvoinnin käsitettä ensin yleisellä tasolla ja sen jälkeen opettajan ammatin yhteydessä.

## 1.2 Työhyvinvointi

Työhyvinvointi on käsitteenä hyvin laaja ja siitä on monia erilaisia määritelmiä. Työterveyslaitoksen (2020) mukaan työhyvinvoinnilla tarkoitetaan ”turvallista, terveellistä ja tuottavaa työtä, jota ammattitaitoiset työntekijät ja työyhteisöt tekevät hyvin johdetussa organisaatiossa”. Määritelmässä yhdistyvät työyhteisöön kuuluvien jäsenten merkitys sekä terveyden ja tehokkuuden näkökulmat.

Juniperin (2011, 25) mukaan työhyvinvointi on osa työntekijän kokonaishyvinvointia, jonka työntekijät ymmärtävät määrittävän ensisijaisesti työn kautta. Tämä määritelmä korostaa työntekijöiden subjektiivista käsitystä työhyvinvoinnista. Laine ja Rinne (2015, 92) tekevät eron työhyvinvointiin vaikuttavien tekijöiden, subjektiivisen kokemuksen ja työhyvinvoinnin seurausten välille. Heidän määritelmässään työhyvinvointi muodostuu näistä kolmesta näkemyksestä, jotka ovat kuitenkin tiiviisti yhteydessä toisiinsa. (Laine & Rinne 2015, 92.) Vaikka työhyvinvoinnin käsitettä on määritelty monella tavalla, määritelmissä korostuvat subjektiivinen näkökulma ja moniulotteinen lähestymistapa.

Ilmiönä työhyvinvointia on lähestytty tutkimuksessa negatiivisten ja positiivisten käsitteiden kautta. Työuupumuksen ja -stressin teemat ovat painottuneet työhyvinvointia käsittelevässä tutkimuksessa ja keskustelussa. Sen myötä positiivisen työhyvinvoinnin käsitteleminen on ollut vähäisempään ja työhyvinvointia on lähestytty ennemminkin puuttumisen näkökulmasta. (Hakanen ym. 2006, 496; Bakker ym. 2008, 187.) Työhyvinvoinnin käsitteellistämisessä on kuitenkin havaittavissa kehityskulku, jossa työhyvinvointia on alettu tutkia aikaisemman työpahoinvoinnin näkökulman sijaan laajemmin kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin näkökulmasta (Laine, Lindberg & Silvennoinen 2016, 290; Hakanen 2004, 12; Acton & Glasgow 2015, 100).

Työuupumus (*burnout*) on käsite, joka kuvastaa työhyvinvointia sen negatiivisessa merkityksessä. Schaufelin, Leiterin ja Maslachin (2009, 204) mukaan työuupumus on ollut käsitteenä käytössä jo pidemmän aikaa. Sen juuret ulottuvat länsimaisen teollisuusyhteiskunnan kehittymiseen palveluyhteiskunnaksi,

jonka myötä psykologiset paineet ja sen seuraukset toivat työuupumuksen ilmiönä laajempaan tietoisuuteen. (Schaufeli ym. 2009, 206.)

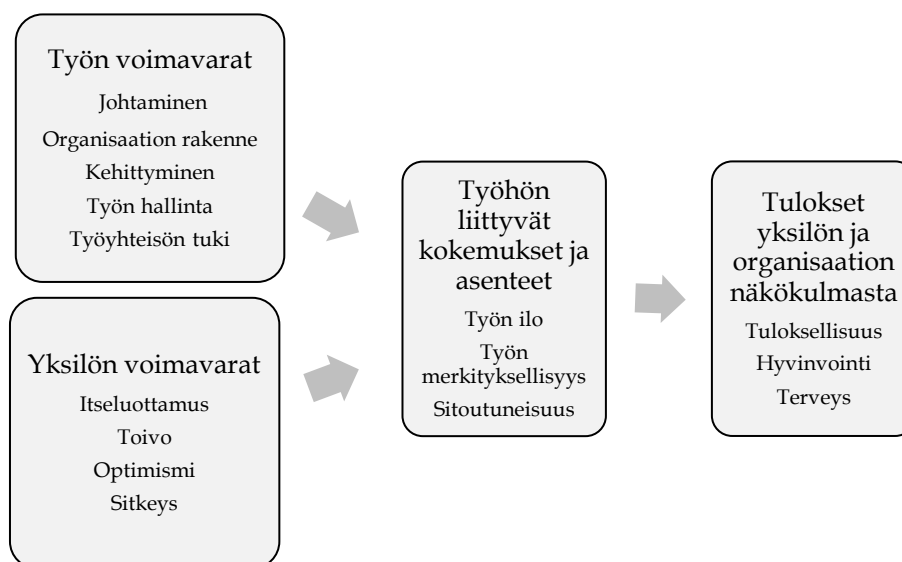
Työuupumus on käsitteenä monitulkintainen, sillä eri ihmiset ovat käyttäneet sitä eri tavoin kuvatessaan samaa ilmiötä. Kuitenkin on löydetty kolme ydinulottuvuutta kuvaamaan käsitettä. Näitä ovat uupuminen, kyynisyys ja alentunut työteho. (Maslach, Schaufeli & Leiter 2001, 402–403.) Myös Maailman terveysjärjestön WHO:n (2020) työuupumuksen määritelmässä esiintyvät edellä mainitut ulottuvuudet. Hakasen (2004, 178) mukaan työuupumus kehittyy usein hitaasti, minkä vuoksi sen kehittymiseen voidaan harvoin löytää yhtä tiettyä syytä. Työuupumuksen myötä voi ilmaantua myös muita haasteita, kuten ihmishuonokkeuksia työyhteisössä, jotka pahentavat edelleen työuupumuksen oireita. Työuupumuksen syynä pidetään työpaikalla ilmenevää kroonista stressiä, jota ei pystytä hallitsemaan (WHO 2020).

Työhyvinvoinnin tutkiminen laajemmin huomioiden myös positiivinen työhyvinvoinnin näkökulma nähdään merkittävänä ja viime aikoina kiinnostus on kohdentunut myös siihen. Työn imu (*work engagement*) on käsite, joka tarkastelee työhyvinvointia sen positiivisessa merkityksessä. Työn imu on työhyvinvointiin liittyvä positiivinen ja tyydyttävä hyvinvoinnin tila, joka nähdään työuupumuksen vastakohtana (Bakker, Schaufeli, Leiter & Taris 2008, 187–188). Työn imun myötä ihminen näkee vaivaa työnsä eteen ja kokee sen merkityksellisenä (Hakanen 2011, 38). Tälle hyvinvoinnin tilalle ominaisia piirteitä ovat tarmokkuus, omistautuminen ja syventyminen, jotka yhdessä johtavat sitoutuneeseen mielentilaan (Schaufeli, Salanova, González-Roma & Bakker 2002, 74–75). Tarmokkuuteen liitetään korkea energiataso, halu panostaa työhön ja periksiantamattomuus myös vaikeuksia kohdattaessa. Työhön omistautumista kuvaavat into, inspiraatio ja haasteellisuus. Työhön syventymiselle ominaisia piirteitä ovat täydellinen keskittyminen ja uppoutuminen työhön. (Schaufeli ym. 2002, 74–75.)

Tutkimustuloksissa kuvaillaan työn imun tuomia positiivisia vaikutuksia. Työn imun myötä työhön sitoutunut henkilö on sitoutuneempi myös organisaatioon, jossa hän työskentelee (Hakanen ym. 2006, 504). Bakkerin (2011, 268) mukaan työhön sitoutuminen on yhteydessä myös parempaan työsuoritukseen. On

myös havaittu, että työhön sitoutuminen ehkäisee työuupumusta ja aikomusta lopettaa opettajan ammatissa (Høigaard, Giske & Sundsli 2012, 352). Positiivisen asenteen myötä työhönsä sitoutuneet kokevat tilansa miellyttäväksi työpäivän jälkeen väsymyksestä huolimatta (Bakker, Albrecht & Leiter 2011, 5).

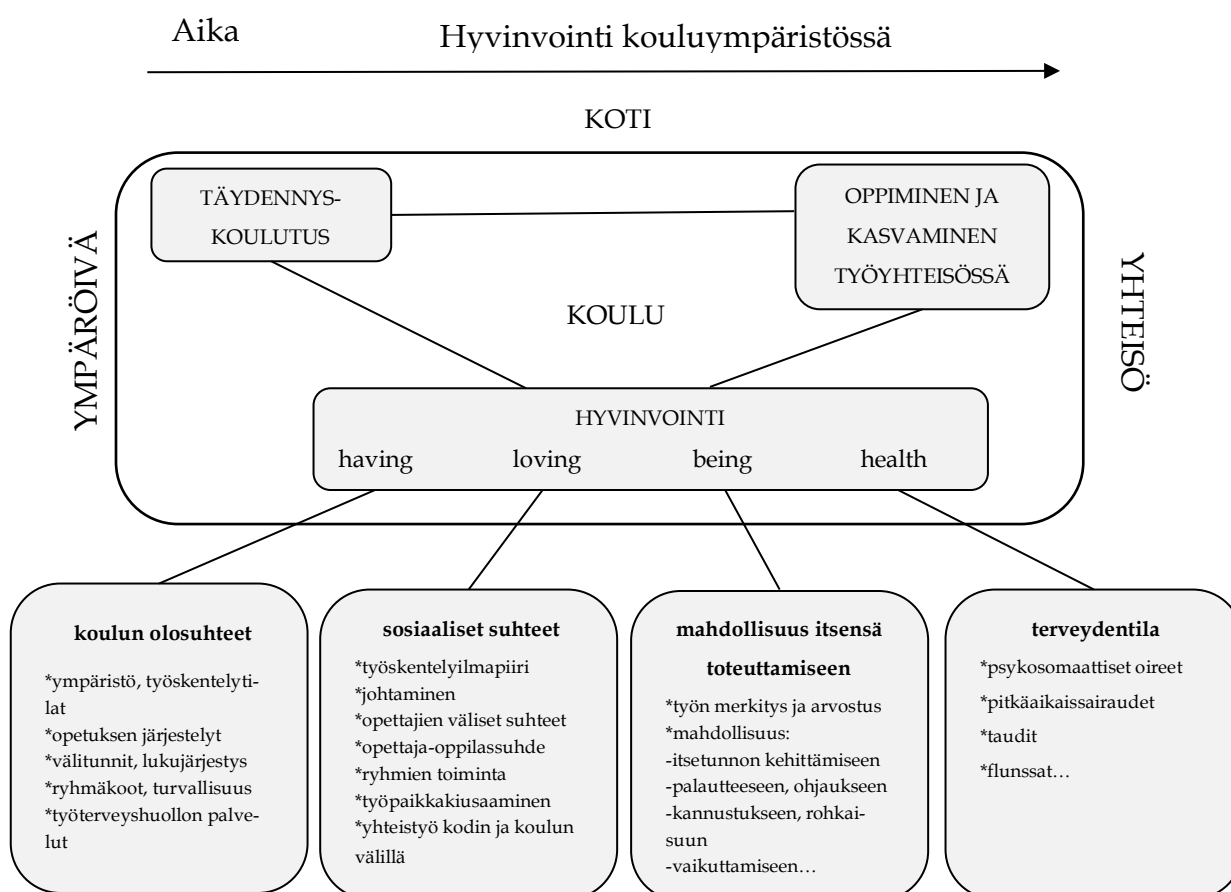
Bakkerin (2011, 268) mukaan työhön sitoutumisen ennustavia tekijöitä ovat työresurssit ja henkilökohtaiset resurssit. Myös Hakanen (2006, 38) nostaa esiin työn voimavaratekijät merkittävinä työhön sitoutumista edistävinä tekijöinä. Mankan (2013, 73) voimavarakeskeisessä työhyvinvoinnin mallissa on kuvattu työn voimavarojen ja yksilön voimavarojen suhdetta työhyvinvointiin (kuvio 1). Erilaiset työn voimavarat, kuten johtaminen, kehittyminen ja työyhteisön tuki nähdään työhyvinvoinnin kannalta merkittävinä. Näiden rinnalle on nostettu myös yksilön voimavarat, kuten itseluottamus ja optimismi työhyvinvointia edistävinä tekijöinä. Mallin mukaan työn ja yksilön voimavarojen, myötä syntyy positiivisia työhön liittyviä kokemuksia ja asenteita, kuten työn imun kokemuksia ja sitoutuneisuutta. Positiiviset kokemukset ja asenteet mahdollistavat edelleen hyvinvoinnin rakentumisen työyhteisössä. (Manka 2013, 73.)



KUVIO 1. Voimavarakeskeinen työhyvinvoinnin malli (mukaillen Manka 2013, 73)

Mallin pohjalta voidaan todeta, että voimavarat ovat merkittävä tekijä työhyvinvoinnin edistämiseksi. Tässä tutkimuksessa rajaudun tarkastelemaan työn voimavaroja, sillä ne sisältävät keskeisiä perehdyttämisen teemoja. Yksilön voimavaroja ei tarkastella tämän tutkimuksen yhteydessä.

Opettajan työhyvinvoinnin tarkastelussa voidaan soveltaa Konun (2002, 44) koulun hyvinvointimallia, joka perustuu Allardtin (1976) sosiologiseen teoriaan (kuviot 2). Koulun hyvinvointimallissa tarkastellaan kouluhyvinvointia erityisesti oppilaan näkökulmasta, mutta se soveltuu myös opettajan hyvinvoinnin tarkasteluun pienin sisällöllisin muutoksilla. Konun (2002, 44) mukaan opettajan hyvinvoinnin näkökulmasta opetuksen ja kasvatuksen sijaan puhutaan täydennyskoulutuksesta. Oppimisella sen sijaan tarkoitetaan opettajien hyvinvoinnin kontekstissa oppimista ja kasvamista omassa työssä. (Konu 2002, 44.)



KUVIO 2. Koulun hyvinvointimalli opettajan näkökulmasta (mukaillen Konu 2002, 44)

Koulun hyvinvointimallissa tulee esiin ympäröivän yhteisön merkitys sen jäsenen hyvinvoinnin kannalta. Mallissa kiinnostus kohdentuu hyvinvointiin nimenomaan kouluympäristössä, joten sen tarjoaa mielenkiintoisen teorian tämän tutkimuksen rinnalle.

Konun (2002, 44) mukaan kouluhyvinvoinnin käsite muodostuu mallin mukaan neljästä ulottuvuudesta: koulun olosuhteista (*having*), sosiaalisista suhteista (*loving*), itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista (*being*) ja terveydentilasta (*health*). Koulun olosuhteilla tarkoitetaan koulun fyysistä toimintaympäristöä ja siellä vallitsevia olosuhteita sekä koulun toiminnan organisointia. Sosiaaliset suhteet käsittävät kouluympäristössä vallitsevan työskentelyilmapiirin, henkilöstön väliset suhteet ja yhteistyön eri toimijoiden kanssa. Hyvinvointiin vaikuttaa myös mahdollisuus itsensä toteuttamiseen työympäristössä sekä tehdystä työstä saatu rohkaiseva ja kannustava palaute. Näiden lisäksi hyvinvointimalliin kuuluu terveydentila, johon kuuluvat sekä fyysinen että psyykkinen terveys.

Edellä kuvattujen mallien ja määriteltyjen käsitteiden perusteella voidaan todeta, että työhyvinvoinnin tarkastelussa käytetään hyvin erilaisia käsitteitä, teorioita ja näkökulmia. Malleissa tulee esille sekä työyhteisön, että yksilön näkökulmat. Työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä on runsaasti ja työhyvinvointi sisältää monenlaisia ilmiöitä. Tässä tutkimuksessa Mankan (2013, 73) voimavarakeskeinen työhyvinvoinnin malli avaa positiivisen työhyvinvoinnin jatkumoa. Konun (2002, 44) kouluhyvinvoinnin malli tarjoaa käsitteitä työhyvinvoinnin ilmiön ymmärtämiseen erityisesti kouluympäristössä.

Opettajien työhyvinvoinnin näkökulmasta aiemmissa tutkimuksissa nousivat esiin erityisesti työn vaativuus ja kuormittavuus. Opettajien työhön liittyvät jatkuvat muutokset, kehittämistyö ja lisääntyvä työmäärä tuovat kuormitusta opettajan työhön (Saaranen, Pertel, Streimann, Laine, Tossavainen 2015, 5). Sosiaalinen vuorovaikutus koulu yhteisön eri jäsenten kanssa on keskeinen osa työtä, ja työn onkin luonteeltaan hyvin vuorovaikutteista. Tämä on myös yksi opettajan työn kuormittavuutta lisäävä tekijä. (Pietarinen, Soini, Pyhältö & Salmela-Aro 2013, 63.) Lisäksi Skaalvikin ja Skaalvikin (2010, 1065) mukaan opettajien työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä ovat erityisesti työn kiireellisyys ja esimieheltä

saatavan tuen puute. Opetusalan työolobarometrin (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018) tulokset kertovat opettajien subjektiivisesta työhyvinvoinnista. Tulosten mukaan kuormittuneisuus ja sen myötä heikentynyt jaksaminen ovat yhä yleisempiä opettajien keskuudessa.

Opettajat kokevat hyvän työilmapiirin ja kollegoiden tuen merkittävänä työhyvinvoinnin edistäjänä (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2010). Opettajat kokevat vähemmän stressiä ja kielteisiä työasenteita, kun työyhteisössä on rento, ystävällinen ja rohkaiseva ilmapiiri (Viitala, Tanskanen & Sänntti 2015, 606). Yhteisöllisyys on tärkeä resurssi, joka vaikuttaa merkittävästi kouluhenkilökunnan hyvinvointiin ja terveyteen. (Laine, Saaranen, Ryhänen & Tossavainen 2017; Saaranen ym. 2015.) Myös koulun rehtorilla on suuri rooli työhyvinvoinnin edistämisessä (Laine ym. 2017). Parhaimmillaan opettajayhteisö tarjoaa emotionaalisen tuen lisäksi yhteistyöhön perustuvan ammatillisen yhteisön, joka ottaa kantaa yhteistä vastuuta oppilaiden kehityksestä ja kasvusta sekä koko kouluyhteisön kehityksestä. (Soini ym. 2010.) Näiden havaintojen perusteella voidaan todeta, että työhyvinvointia edistävä perehdyttäminen vaatii perustaksi yhteistyökykyisen ja rohkaisevan työyhteisön.

Aiempi tutkimus on osoittanut tarpeen määritellä työhyvinvointi -käsitettä myös työuraansa aloittavien opettajien näkökulmasta. Uusiautun, Harjulan, Pennasen & Määtän (2014, 182) mukaan aloittelevien opettajien työhyvinvointi koostuu useasta tekijästä. Heidän määritelmänsä mukaan aloittelevien opettajien työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä ovat opettajan omat resurssit, joihin kuuluvat esimerkiksi pedagoginen asiantuntemus ja ammatillinen kehittyminen. Sen lisäksi opettajan työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä ovat työyhteisön ja kollegoiden tuki. Myös luokan koolla ja oppilasmateriaalilla on merkittävä vaikutus opettajan hyvinvointiin. Lisäksi opettajan työhyvinvointiin vaikuttaa merkittävästi yhteistyö oppilaiden vanhempien kanssa. (Uusiautti ym. 2014, 182.)

Dias-Lacyn ja Guirguisin (2017, 268) mukaan aloittelevilla opettajilla stressiä ja sen myötä työuupumusta aiheuttavia tekijöitä ovat muun muassa suuri työmäärä, puutteellinen tuki kollegoilta ja esimiehiltä, työn asettamat vaatimukset, rutiinien puute sekä halu saavuttaa omat odotukset. Aloitteleville opettajille

haasteita työssä voi aiheuttaa sellainen työyhteisö, jossa he eivät saa tarvitsemaansa tukea ja rohkaisua sekä tunnustusta työstään kollegoiltaan tai esimieheltään (Schuck, Aubusson, Buchanan, Varadharajan & Burke 2018, 215). Työyhteisöllä onkin suuri merkitys aloittelevien opettajien työhyvinvoinnille. Avoimen ja rohkaisevan ilmapiirin luominen vaatii koko työyhteisön panostusta. (Uusiautti ym. 2014, 184.)

Tietoa opettajien työhyvinvoinnin negatiivisista ulottuvuuksista ja tekijöistä on runsaasti. Actonin ja Glasgow'n (2015, 100) mukaan tietämyksen kerääminen opettajien hyvinvointia tukevista ja parantavista tekijöistä on erityisen tärkeää. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään, millainen merkitys perehdyttämisellä on työuran alussa olevien luokanopettajien työhyvinvoinnille.

### 1.3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimustehtävänä on selvittää, millaisia kokemuksia aloittelevilla luokanopettajilla on perehdyttämisestä ensimmäisinä työvuosina. Lisäksi tutkimuksen tarkoitus on selvittää, millaisia työhyvinvoinnin merkityksiä luokanopettajien kokemuksista on tulkittavissa. Näiden tutkimuskysymysten myötä tavoitteena on saada tietoa perehdyttämisestä työn voimavarana ja työhyvinvointia tukevana tekijänä erityisesti työuran alussa, joka on tutkimusten perusteella opettajan ammatissa haastavaa aikaa. Tätä tutkimustehtävää selvitetään seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on perehdyttämisestä työuran alussa?
2. Millaisia työhyvinvoinnin merkityksiä luokanopettajien perehdyttämiseen liittyvistä kokemuksista välittyy?



## 2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisella tutkimusotteella. Tutkimukseen haastateltiin seitsemää työuransa alussa olevaa luokanopettajaa. Tässä luvussa kuvataan tarkemmin tutkimuksen eteneminen ja eettiset ratkaisut.

### 2.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimuksen kohteena olivat yksittäisten luokanopettajien kokemukset perehdyttämisestä ja työhyvinvoinnista. Toteutin tutkimuksen kvalitatiivisella eli laadullisella tutkimusotteella. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkimukseen valitun ilmiön ymmärtäminen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 54). Koska tutkimuksen kohteena olivat tutkittavien kokemukset ja niihin liittyvä ymmärrys, tutkimuksen lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen (Laine 2018).

Fenomenologisessa lähestymistavassa kiinnostus kohdistuu ihmisen kokemuksiin käsiteltävästä ilmiöstä (Laine 2018; Patton 2002, 104). Tarkemmin tutkimuksen kohteena ovat kokemusten taustalla olevat merkitykset, joiden kautta välittyvät ihmisen ajatukset käsiteltävästä ilmiöstä (Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018). Fenomenologisessa tutkimuksessa ajatellaan, että ymmärrämme ympäröivää todellisuutta merkitysten kautta. Merkitykset eivät ole meissä pysyvästi rakentuneina, vaan ne muodostuvat suhteessa ympäröivään yhteisöön ja kulttuuriin, jossa elämme. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 30–31; Laine 2018.) Tämä tarkoittaa sitä, että kokemukset todellisuudesta välittyvät meille yhteisöllisesti rakentuneiden merkitysten kautta. Tässä tutkimuksessa pyrin tarkastelemaan luokanopettajien kokemuksista välittyviä merkityksiä ja niistä muodostuvia laajempia kokonaisuuksia (Moilanen & Rähä 2018). Tämä toteutuu muodostamalla aineistosta ensin kokonaiskuva, jonka jälkeen keskityn pienempiin yksityiskohtiin. Aineiston pienemmistä merkityksistä rakentuu lopulta ilmiötä kuvaava kokonaisuus.

Hermeneuttinen ulottuvuus on perusteltu tässä tutkimuksessa tulkinnan tarpeen vuoksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 54; Laine 2018). Hermeneutiikalla tarkoitetaan ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa, jolla pyritään vahvistamaan tulkinnan säännönmukaisuutta (Patton 2002, 114; Tuomi & Sarajärvi 2018, 31). Tässä tutkimuksessa hermeneuttinen ulottuvuus ilmenee pyrkimyksenä ymmärtää ja tulkita luokanopettajien ilmaisujen ja niiden välittämiä merkityksiä (Laine 2018). Hermeneuttinen lähestymistapa vaatii tutkijalta kiinnostusta ja halua ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä (Patton 2002, 107). Tulkintojen tekeminen perustuu dialogiin tutkimusaineiston kanssa, mitä kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. Tässä tutkimuksessa hermeneuttisella kehällä eteneminen alkoi esiymmärryksestä, eli pyrkimyksestäni ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Tämän jälkeen kehämäinen prosessi eteni aineiston lukemisen, tulkintojen ja kriittisen reflektion kautta lopulliseen tulkintaan. (Laine 2018, 33.)

## **2.2 Tutkimukseen osallistujat**

Tutkimukseen osallistui seitsemän luokanopettajaa, jotka kaikki olivat työskennelleet Etelä-Suomen alueella ja yksi myös Keski-Suomessa. Heillä oli työkokemusta luokanopettajan työstä vaihtelevasti neljästä kuukaudesta kahteen vuoteen. Kaikki haastatteluun osallistuvat olivat naisia. Tutkimukseen osallistuvista viisi rekrytoin Alakoulun Aarreaitta -Facebook sivustolle jätetyn ilmoituksen kautta ja kaksi omien kontaktieni kautta. Aiheesta kiinnostuneet viisi luokanopettajaa ottivat yhteyttä sähköpostitse, jonka jälkeen sovimme haastatteluajan. Kahden luokanopettajan osalta tutkimusprosessi käynnistyi, kun olin heihin suoraan yhteydessä.

Tutkimukseen osallistuvien valinnassa kriteerit määrittyivät tutkimustehävän myötä (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 30). Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia perehdyttämistä ja työhyvinvointia erityisesti työuran alussa, joten rajasin osallistuvien kriteeriksi korkeintaan kahden vuoden kokemuksen luokanopettajan työstä. Laadullisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat ihmisten

henkilökohtaiset näkökulmat ja kokemukset ilmiöstä, joten on oleellista valita henkilöitä, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Patton 2002, 40; Tuomi & Sarajärvi 2018, 74). Osallistujien valinnassa pidin tärkeänä sitä, että heillä on tuoreessa muistissa kokemus työuran aloittamisesta ja siihen liittyvistä ilmiöistä. Kriteerinä valinnalle oli myös muutaman kuukauden työkokemus, jotta tutkimukseen osallistuvilla olisi ehtinyt muodostua kokonaiskuva käsiteltävästä ilmiöstä.

### **2.3 Aineiston keruu**

Tutkimuksen aineisto kerättiin tammikuun 2020 aikana haastattelemalla osallistujia puhelimitse. Haastattelu valikoitui aineistonkeruutavaksi, koska kiinnostuksen kohteena olivat luokanopettajien käsitykset ja kokemukset ilmiöstä. Valinta tutkimuksen aineistosta ja sen keruumenetelmästä muotoutui tutkimusongelman luonteen perusteella (Eskola ym. 2018, 28). Haastattelun perusideana on tavoittaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä ihmisen ajatusten ja käsitysten pohjalta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 62; Eskola & Suoranta 2008, 85). Aineistonkeruumenetelmänä haastattelu antoi mahdollisuuden keskusteluun ja joustavaan vuorovaikutukseen haastateltavan kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 63).

Päädyn haastattelemaan luokanopettajia puhelimitse käytännöllisyyden ja joustavuuden vuoksi, sillä matkustaminen paikan päälle ei ollut tämän tutkielman kohdalla mahdollista eikä välttämätöntä. Puhelinhaastattelu mahdollisti haastattelujen toteuttamisen välimatkasta, tutkijan taloudellisesta tilanteesta ja tutkittavien vaihtelevista aikatauluista huolimatta (Ikonen 2017, 271). Päätös vaikutti olennaisesti myös vuorovaikutuksen rakentumiseen haastattelutilanteessa. Haastattelun toteuttaminen puhelimitse vaati aktiivista keskittymistä ja sopivan vuorovaikutustyylin löytämistä, sillä ilmeet ja eleet eivät olleet vuorovaikutuksen tukena (Ikonen 2017, 277).

Tutkimuksen aineistonhankintamenetelmäksi valikoitui puolistrukturoitu teemahaastattelu (Liite 1). Metodien valintaa ohjasi tutkimuksen tavoite eli tutki-  
mustehtävä (Patton 2002, 253–254; Eskola ym. 2018, 26). Tutkimuksen tavoitteena  
oli selvittää luokanopettajien omakohtaisia kokemuksia perehdyttämisestä ja sen  
merkityksestä työhyvinvoinnille. Teemahaastattelurunko muodostui teoreetti-  
sen viitekehyksen teemojen pohjalta perehdyttämistä ja työhyvinvointia käsitte-  
leviin teema-alueisiin. Vaikka haastattelu rakentui ennalta määriteltyjen teema-  
alueiden varaan, puolistrukturoitu muoto mahdollisti kysymysten vapaamman  
muotoilun haastattelutilanteessa (Eskola & Suoranta 2008, 86; Eskola ym. 2018,  
26). Menetelmä mahdollisti myös tarkentavien ja selventävien kysymysten esit-  
tämisen haastattelun aikana (Patton 2002, 343). Perustelen menetelmän valintaa  
myös sillä, että aiheiden käsittelyjärjestystä oli mahdollista muokata tilanteen  
mukaan (Eskola ym. 2018, 26; Eskola & Suoranta 2008, 86). Valmistauduin haas-  
tatteluun muodostamalla käsiteltävistä teema-alueista peruskysymyksiä (Hyvä-  
rinen 2017, 29). Kysymykset olivat tukena haastattelutilanteessa, sillä halusin  
aloittelevana tutkijana varmistaa haastattelun sujuvan etenemisen (Ikonen 2017,  
278).

Haastattelun alussa kävimme haastateltavan kanssa läpi heitä mahdolli-  
sesti askarruttavat kysymykset ja pyysin vielä suostumuksen haastatteluun suul-  
lisena. Ensimmäiset teemoja käsittelevät kysymykset olivat muodoltaan avoimia  
ja mahdollistivat haastateltavan vapaan kerronnan (Hyvärinen 2017, 26). Pysin  
haastattelukysymysten muotoilussa kuvailuun ja kerrontaan kannustaviin kysy-  
mysmuotoihin (Laine 2018, 34). Haastattelut olivat kestoiltaan 25–45 minuuttia.

## **2.4 Aineiston analyysi**

Toteutin aineiston analyysin sisällönanalyysin keinon. Tavoitteena oli aineiston  
pääsisällön ja merkityksen määrittäminen pelkistämällä aineistoa (Patton 2002,  
453). Sisällönanalyysi eteni perustuen teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin. Teoria-  
ohjaava sisällönanalyysi alkaa kuten aineistolähtöinenkin, mutta loppuvaiheessa

analyysiin tuodaan teoreettisen viitekehyksen käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Sisällönanalyysi alkoi haastattelujen litteroinnista, eli niiden kirjoittamisesta luettavaan muotoon (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Litteroitua aineistoa kerätyi yhteensä 52 sivua rivivälillä 1 ja fonttikoolla 12. Litteroinnin jälkeen tutustuin aineiston sisältöön lukemalla sen läpi useaan kertaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Lukemisen myötä pyrin saamaan kokonais käsityksen aineistosta (Creswell & Poth 2018, 187). Varsinaisen sisällönanalyysin ensimmäisenä vaiheena oli aineiston redusoiminen eli pelkistäminen, joka tapahtui etsimällä aineistosta tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Kokosin aineistosta kaikki tutkimustehtävää kuvaavat alkuperäisilmaukset ja pelkistetyt ilmaukset taulukkoon (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
<p>”Nyt kun mulla on se nimetty mentori, mulla on uutena sellanen olo että mä en katoa sinne massaan vaan se mun mentori huomaa mut. (H3)</p> <p>”Onneks tää toinen opettaja sit huomasi sen ja se soitti sit mulle, kysy että miten sä koit tän ja tavallaan sit tsemppas siinä.” (H4)</p>	<p>mentorin myötä huomioitu olo</p> <p>toinen opettaja tukenut tilanteissa kysynyt miten tilanteen koin</p>
<p>”Hetimitä on tullu semmonen olo et mua kuunnellaan ja ei pidetä tyhjänä. (H1)</p> <p>”Mä oon saanu tosi paljon niinku semmost positiivista ja rakentavaa tukea, et mua on kohdeltu oikeesti niinku kollegana.” (H2)</p>	<p>olo, että työyhteisössä kuunnellaan</p> <p>kokemus positiivisesta ja rakentavasta tuesta</p> <p>kohdeltu kollegana</p>

Aineiston pelkistämisen jälkeen aloin ryhmitellä ilmauksia niiden merkitysten perusteella (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Tässä vaiheessa jaottelin ilmaukset tutkimuskysymysten mukaan omiin taulukoihin. Ryhmittelyvaiheessa kokosin samaa ilmiötä kuvaavat ilmaukset allekkain muodostamalla alaluokkia, jotka nimesin luokan sisältö kuvaavalla käsitteellä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Tässä

vaiheessa korostui laadulliselle analyysille tyypillinen kehämäinen eteneminen lineaarisen lähestymistavan sijaan (Creswell & Poth 2018, 185). Ilmausten ryhmittely ja alaluokkien muodostaminen vaati jatkuvaa reflektointia ja valintojen pohtimista.

Alaluokkien muodostamisen jälkeen lähdin muodostamaan niistä yläluokkia. Tässä vaiheessa teoriaohjaavan analyysin idean mukaisesti yläluokat muodostuivat teorian ohjaamina (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133). Analyysiprosessi ei edennyt kuitenkaan täysin teorian ehdoilla, vaan se toimi tässä vaiheessa apuna ja ohjaavana kehyksenä analyysiprosessissa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109). Käytännössä analyysi eteni ensin täysin aineistolähtöisesti, eli muodostin alaluokat luokittelemalla pelkistettyjä ilmauksia. Tämän jälkeen muodostin alaluokkia kuvaavat yläluokat teorian ohjaamana, eli nostin teoriasta analyysiin sopivia käsitteitä. Tämä vaihe vaati analyysin pakottamista teorian muotoon, mutta mahdollisti myös muiden kuin teoriasta nousevien käsitteiden käyttämisen.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineiston analyysia ohjasi tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen myötä rakentunut ymmärrys. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla analyysia ohjasi teoreettisessa viitekehyksessä esitelty Konun (2002, 44) kouluhyvinvoinnin malli, jota käytin apuna analyysin yläluokkien muodostamisessa (Taulukko 2.)

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston luokittelusta 2. tutkimuskysymys

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Huomion ja avun saaminen	Mahdollisuus itsensä toteuttamiseen	Perehdyttämisen kokemuksista välittyviä työhyvinvoinnin merkityksiä
Ideoiden jakaminen		
Kohtelemisen kollegana		
Palautteen saaminen		
Suhteet opettajiin	Sosiaaliset suhteet	
Työyhteisön ilmapiiri		
Yhteisopettajuus	Työn organisointi	
Työn rajaaminen		

Yläluokkien muodostamisen jälkeen muodostin niitä kuvaavan päälouokan, joka on yhteydessä tutkimustehtävään (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Aineiston koko analyysiprosessia kuvasi työskenteleminen edestakaisin aineiston ja oman ymmärryksen välillä (Patton 2002, 477). Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla kaksi ensimmäistä yläluokkaa pohjautuvat Konun (2002, 44) kouluhyvinvoinnin mallin käsitteisiin. Työn organisointi käsitteen muodostin aineiston perusteella.

## 2.5 Eettiset ratkaisut

Tutkijalla on vastuu tutkimuksen eettisestä toteuttamisesta, mikä vaatii huolellista ja johdonmukaista työskentelyä läpi tutkimusprosessin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 149). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) mukaan tutkimuksen eettisyys saavutetaan, kun noudatetaan vastuullisesti hyvää tieteellistä käytän-

töä. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt huomioimaan hyvän tieteellisen käytännön läpi tutkimusprosessin. Olen toiminut rehellisesti ja tiedeyhteisön toimintatapojen mukaisesti tutkimustyössä. Käyttämäni tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmät ovat eettisesti kestäviä, ja olen ottanut niistä selvää riittävästi. Olen viitannut asianmukaisella tavalla muiden tutkijoiden julkaisuihin ja kunnioittanut siten heidän työtään. Lisäksi olen suunnitellut, toteuttanut ja raportoinut tutkimuksen tiedeyhteisön toimintatapojen mukaisesti.

Tutkimukseen osallistuvien oikeuksien huomioiminen on merkittävä osa tutkimuksen eettisyyttä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 155). Hyvään eettiseen käytäntöön perustuen tutkimukseen osallistuvilla on oikeus tietää tutkimuksen luonteesta ja aiheesta ennen tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 154). Tämän tutkimuksen rekrytointivaiheessa tutkimuskutsussa kuvattiin tiivistetysti tutkimuksen tiedot. Tarkemmat tiedot tutkimuksesta lähetettiin tutkimuksesta kiinnostuneille sähköpostitse tietosuojalomakkeen muodossa. Samassa vietissä he saivat myös suostumuslomakkeen (Liite 2). Pyrin rakentamaan luottamuksellista suhdetta haastateltaviin tutkimuksen alusta alkaen välittämällä tietoa tutkimuksesta (Tiitula & Ruusuvuori 2005, 17). Haastateltavat saivat haastattelun teemat tietoonsa, mutta haastattelun tarkempia kysymyksiä en lähettänyt heille etukäteen. Yksi haastateltavista pyysi kuitenkin vielä tietosuojalomakkeen tietojen lisäksi tarkempia tietoja haastattelun sisällöstä. Kerroin hänelle yksityiskohtaisemmin haastattelun teemoista ja siinä käsiteltävistä asioista, sillä hän niitä toivoi päätöksensä tueksi. Tutkimukseen osallistujat antoivat saamaansa tietoon perustuvan suostumuksen suullisesti ennen varsinaisen haastattelun alkua.

Eettisyyttä noudatettiin huolellisesti myös tietojen käsittelemisessä ja säilyttämisessä (Tiitula & Ruusuvuori 2005, 17). Haastattelunauhoja, litteroitua aineistoa ja muita tutkimuksessa kerättyjä tietoja säilytetään henkilökohtaisella yliopiston tallennusasemallani salasanan takana. Kaikki kerätty tutkimusaineisto hävitetään, kunnes tutkimus on arvioitu ja julkaistu. Litterointivaiheessa haastattelusta poistettiin myös kaikki tunnistetiedot, eli haastattelut anonymisoitiin (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 418; Creswell & Poth 2018, 183).



Eettisyyden näkökulmasta puhelinhaastattelu tuo osallistujille yksityisyyttä, mutta toisaalta se ei anna mahdollisuutta samanlaiseen vuorovaikutukseen kuin kasvokkain (Ikonen 2017, 272–273). Tiedostin tämän ja valmistauduin haastattelutilanteisiin huolellisesti huomioiden tilanteen erityispiirteet. Vaikka puhelinhaastattelu antoi erilaiset lähtökohdat haastattelulle, se mahdollisti kuitenkin laadulliselle tutkimukselle tyypillisen toteuttamistavan (Ikonen 2017, 282).

Eettisyyden näkökulmasta on tärkeää huomioida myös asemani tutkijana haastattelutilanteessa. Haastattelutilanteessa pyrin kunnioittamaan haastateltavan kokemusta ja tietoa käsiteltävästä ilmiöstä (Ruusuvuori & Tiitula 2017, 80). Ajatus, että tieto tutkittavasta ilmiöstä on haastateltavalla ohjasi vuorovaikutustani haastattelutilanteessa (Ruusuvuori & Tiitula 2005, 33). Pyrin toimimaan tutkijan asemassa vastuullisesti huomioiden haastateltavien aseman tilanteessa. Tiitulan ja Ruusuvuoren (2005, 17) mukaan eettisyyden kannalta on tärkeää pohtia tutkijan suhdetta haastateltaviin. Tutkimuksen osallistujista kolme oli minulle entuudestaan tuttuja ja neljää osallistujaa en tuntenut lainkaan. Arvioin, että kolmen haastateltavan tuttuudella ei ollut merkittävää vaikutusta haastattelun tai tutkimuksen kannalta. Etenin kaikkien haastateltavien kanssa samalla tavalla haastattelussa ja pyrin pitäytymään tutkijan roolissani.

### 3 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset. Luku rakentuu tutkimuskysymysten mukaiseen järjestykseen. Ensimmäisenä esitellään luokanopettajien kokemuksia perehdyttämisestä työuran alussa. Toisena käsitellään luokanopettajien kokemuksista välittyviä merkityksiä työhyvinvoinnin näkökulmasta.

#### 3.1 Luokanopettajien kokemuksia perehdyttämisestä työuran alussa

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset kertovat siitä, millaisia kokemuksia työuransa alussa olevilla luokanopettajilla on perehdyttämisestä. Tässä tutkimuksessa yksityiskohtaisemmat perehdyttämisen sisällöt rajasin tutkimuksen ulkopuolelle. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysissä käytin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Yläluokkien muodostamisessa käytin teoreettista viitekehystä tukena, vaikka käsitteet eivät ole suoraan johdettuja tietystä mallista tai teoriasta (Tuomi & Sarajarvi 2018, 109). Analyysin myötä muodostui neljä aineistoa kuvaavaa yläluokkaa: erilaiset käytänteet, kehittämiskohteet, työyhteisön merkitys ja vastuun jakautuminen perehdyttämisessä.

**Erilaiset käytänteet.** Tämä yläluokka muodostui kolmesta alaluokasta, joita ovat erilaiset toimintatavat, työpari perehdyttäjänä ja mentorointi. Luokanopettajien kokemuksista ilmeni, että kouluissa on hyvin erilaisia toimintatapoja perehdyttämisen toteuttamiseen. Luokanopettajien vastauksista on tulkittavissa, että perehdyttämisen toteuttamiseen ei ole yhtä ainoaa mallia. Vastauksista käy ilmi myös se, että luokanopettajien kokemusten mukaan perehdyttäminen ei ole ollut yleensä erityisen suunnitelmallinen ja selkeä prosessi.

”Eri kouluissa on ollut tosi erilaiset perehdyttämiskäytännöt.” (H5)

”Ne eri työpaikkojen ne sisäiset eri käytänteet, nii niitähän on hyvinkin paljon erilaisia sitten.” (H4)

Ei oo varmaan mitään hirveen selkeätä, että ylipäättään semmoinen neuvottu, että auttaa uusia.” (H1)

Aineistosta ilmenee, että useassa tapauksessa työpari oli toiminut aloittelevan luokanopettajan perehdyttäjänä, vaikka tällaisesta toimintatavasta ei ollut suunnitelmallisesti sovittu. Luokanopettajien kokemusten mukaan perehdyttämisessä merkittävä henkilö on ollut sellainen kollega, jonka kanssa he ovat olleet tiiviisti yhteistyössä kouluarjessa.

”Et viimeki vuonna nyt mulla oli siis meil oli yhteisopettajuutta nii se mun työpari sit osas antaa paljo.” (H6)

”Sain perehdyttämistä ehkä enemmänkin mun opeparilta.” (H2)

”Mulla oli tosi paljon yhteistyötä toisen ekaluokan open kanssa, joten hän toimi myös mun yhteisopettajaparina, sit se samalla toimi sellasena perehdyttäjänä. Mut se ei ollu mikään sellane varta vasten ajateltu.” (H7)

Aineistosta on tulkittavissa yhtenä selkeänä perehdyttämistoimintana mento-  
rointi, josta osalla luokanopettajista oli kokemusta. Kokemusten mukaan mento-  
roinnissa pidettiin tärkeänä henkilökohtaista tukea ja aikaa, jota he saivat men-  
torilta. Mentoroinnin etuna pidettiin muun muassa sitä, että perehdyttämisen  
vastuu kohdentuu selkeästi yhdelle henkilölle.

”Mulle on sitten niinkun nimetty semmonen tietty mentori jolta voi sitte kysyä asioita.” (H3)

”Oli semmonen mentorointisysteemi eli jokaiselle uudelle oli määrätty tavallaan vastuu-  
opettaja, jonka piti käydä tietyt asiat läpi ja oli sellane niinku lista.” (H7)

”Mulla on niinku kahdenkeskestä aikaa sen mun mentorin kanssa, mä voin käydä siinä  
sitte niitä mun henkilökohtaisia mieltelmiä läpi.” (H3)

Puheessaan luokanopettajat liittivät mentoroinnin vahvasti perehdyttämiseen, ja  
kokemusten mukaan mento-  
rointi oli hyvin yleinen perehdyttämistapa.

**Kehittämiskohteet.** Tämä yläluokka kuvastaa aineistosta tulkittuja pereh-  
dyttämisen kehittämiskohteita, joita ovat esimiehen rooli, työntekijälähtöisyys,  
suunnitelmallisuus sekä riittävyys ja oikea-aikaisuus. Luokanopettajien koke-  
muksista ilmenee, että esimiehen roolia perehdyttämisessä toivottaisiin suurem-  
maksi ja näkyvämmäksi.

”Sen pitäis lähtee ihan sieltä esimiestasolta, että sitä oikeesti arvostetaan sitä perehdyttämistä.” (H3)

”Mä toivosin sitä niinkun esimiestasolta, mä tiän että heillä on ihan valtava kiire, mutta jos he antais enemmän sitä palautetta, jalkautus enemmän sinne niinkun koulun sisälle.” (H7)

Aineistosta ilmenee myös toive työntekijälähtöisyydestä perehdyttämistoiminnassa. Työntekijöiden tarpeiden kuunteleminen nähdään tärkeänä pohjana perehdyttämistoiminnalle.

”Sen takia pitää myös kuunnella sen työntekijän tarpeita et mitä se ei myöskään tiä.” (H4)

Luokanopettajien kokemuksista voidaan tulkita, että perehdyttäminen ei ole ollut heidän kohdallaan kovin suunnitelmallista. Kehityskohtena mainitaan, että perehdyttämisen suunnitelmallisuuteen tulisi kiinnittää enemmän huomiota.

”Meidän koulussa ei oo mitään protokollaa siihen.” (H3)

”Kyllähän se kaipaa, kyllähän siinä pitäis olla jotakin sellasta systemaattisuutta (H4)

Luokanopettajien kokemusten mukaan perehdyttäminen ei ole ollut aina riittävä tai oikea-aikaista. Puutteellisella perehdyttämisellä voi pahimmillaan olla vaikutusta koko työyhteisön turvallisuuteen.

”Meillä oli paloharjoitus ja mä en edes tienny mihin meidän pitäis kokoontua ja onneks se sitte pari päivää ennen me käytiin läpi nää kaikki paikat.” (H1)

”Joitakin semmosia yksittäisiä juttuja on tullu tän kahen vuoden aikana mitkä oliski pitänyt tietää aikasemmin.” (H2)

Kokonaisuudessaan luokanopettajien esittämissä kehityskohteissa ilmenee toive perehdyttämisen laadun parantamisesta ja uuden työntekijän aiempaa paremmasta huomioimisesta.

**Työyhteisön tuki.** Tämä yläluokka muodostui kahdesta alaluokasta, auttamisesta ja ilmapiiristä. Aineistosta voidaan tulkita, että työyhteisön tukeen liittyvä olennaisesti auttaminen erilaisissa kouluarjen tilanteissa. Luokanopettajien ko-

kemuksista voidaan tulkita, että työyhteisöstä saatua apua arvostetaan. Koke-  
musten mukaan auttaminen on kohdistunut esimerkiksi ongelmatilanteisiin ja  
käytännön asioihin työssä.

”Aina silleen kun on tullu joku ongelma tai oon miettiny jotain asiaa, nii joku on tullu  
auttamaan ja näyttämään.” (H1)

”Kaikkein tärkein et tulis sellanen olo, että saa aina apuu ku pyytää.” (H5)

”Käytännön asiat varsinkin ihan sillon alkuun.” (H6)

Aineistosta ilmenee, että perehdyttämisen kokemuksiin liittyy vahvasti kokemus  
työyhteisön ilmapiiristä. Luokanopettajien kokemusten mukaan ilmapiirin avoi-  
muutta arvostetaan. Tärkeänä pidetään sellaista ilmapiiri, jossa vuorovaikutus  
työkavereiden kanssa on vaivatonta.

”Et on sellanen avoin ilmapiiri, että sanotaan jo valmiiks niinku et sun ei tarvii niinku  
heti ensimmäisellä tietää kaikkia talon tapoja.” (H5)

”Pysty aina naapuriluokkien opettajilta kysymään. Eli tosi silleen matalalla kynnyksellä  
on voinu lähestyä kaikkia.” (H1)

Luokanopettajat pitävät tärkeänä työyhteisöä, joka on ilmapiiriltään avoin ja ym-  
märtäväinen uutta opettajaa kohtaan.

**Vastuun jakautuminen.** Tämä yläluokka muodostui kolmesta alaluokasta,  
joita ovat esimiehen vastuu, kollegoiden rooli ja oma-aloitteisuus. Yläluokka ku-  
vastaa sitä, että vastuu perehdyttämisestä on luokanopettajien kokemusten mu-  
kaan jakautunut työyhteisössä monelle osapuolelle.

Esimies nähdään luokanopettajien kokemusten mukaan perehdyttämisessä  
virallisen ja vastuullisena osapuolena. Toisaalta opettajien kokemuksista ilmenee  
myös se, että esimiehen läsnäolo koulun arjessa voi olla vähäistä. Kokemuksista  
on tulkittavissa se, että esimiehen rooli jää käytännön arjessa monessa tapauk-  
sessa hieman taustalle, koska vastuu kohdistuu erityisesti hallinnollisiin asioihin.

”Esimieheltä oon sit saanu enemmän semmosia virallisia suuntaviivoja siihen ammattiin  
(H2)

”Lisäks oli sit sellane niinku rehtorin perehdyttäminen, mut se liittyy enemmän niinkun  
periaatteessa sellaseen hallinnolliseen puoleen.” (H7)

”Kaikki sen tavallaan tietää et niitä ei tyyliin näy siellä, et ei sinällään haittaa.” (H4)

Kollegoiden rooli perehdyttämisessä näyttäytyy luokanopettajien kokemuksissa merkityksellisenä. Kokemukset kollegoiden roolista perehdyttäjinä liittyvät käytännön tilanteisiin ja toimintaan kouluarjessa. Aineiston perusteella vastuu perehdyttämisestä näyttää jäävän suurelta osin kollegojen vastuulle. Toisaalta aineistosta on tulkittavissa, että kollegoiden merkittävä rooli perehdyttämisessä selittyy heidän läsnäolollaan ja käytännön kokemuksella kouluarjessa.

”Ne kolleegat on sinänsä niinku ollu sit siinä perehdyttämisessä enemmän vastuussa.” (H6)

”Sielt omast tiimistä saanu sellast käytännönläheistä perehdyttämistä et oikeesti heiltä on saanu vinkkejä ihan siihen ihan arkeen.” (H2)

Aineistosta ilmenee, että luokanopettajien kokemusten mukaan perehdyttäminen on myös paljon omalla vastuulla. Aineistosta on tulkittavissa, että perehdyttäminen mielletään toiminnaksi, joka lähtee aloittelevan opettajan tarpeista. Sen vuoksi perehdyttämisessä painottuu luokanopettajan oma aktiivinen asioiden selvittäminen.

”Hyvä perehdytys kyllä vaatii multa itseltäni myös oma-aloitteisuutta.” (H2)

”Aika paljon on ollut niin että se on ollut omalla vastuulla, että ottaa niistä asioista selvää ja kysyy.” (H4)

Oma-aloitteisuus nähdään yhtenä onnistuneen perehdyttämisen kriteerinä. Toisaalta aineistosta on tulkittavissa myös huoli liian suuresta omasta vastuusta perehdyttämisessä.

### 3.2 Perehdyttäminen työhyvinvointia tukevana tekijänä

Toisen tutkimuskysymyksen tulokset kuvaavat sitä, millaisia työhyvinvoinnin merkityksiä luokanopettajien perehdyttämisestä välittyy. Analysoinnissa käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, jossa ohjaavana teoriana oli Konun (2002) koulun hyvinvointimalli opettajan näkökulmaan sovellettuna. Analyysin myötä

muodostui kolme aineistoa kuvaavaa yläluokkaa: mahdollisuus itsensä toteuttamiseen, sosiaaliset suhteet ja työn organisointi. Tässä tutkimuksessa luokanopettajien työhyvinvointi muodostuu edellä mainituista teemoista, jotka välittyvät perehdyttämisen kokemuksista.

**Mahdollisuus itsensä toteuttamiseen.** Tämä yläluokka muodostui aineiston perusteella neljästä alaluokasta, joita ovat huomion ja avun saaminen, ideoiden jakaminen, kohtelemisen tasavertaisena kollegana sekä palautteen saaminen. Haastateltavien kokemusten perustella huomion ja avun saaminen työuran alussa koettiin merkittäväksi tueksi. Kokemuksista välittyy tunne, että he arvostavat henkilökohtaisen huomion ja avun saamista erilaisissa kouluarjen tilanteissa.

”Nyt kun mulla on se nimetty mentori, mulla on uutena sellanen olo, että mä en katoa sinne massaan, vaan se mun mentori huomaa mut. (H3)

”Onneks tää toinen opettaja sit huomasi sen ja se soitti sit mulle, kysyi että miten sä koit tän ja tavallaan sit tsemppas siinä.” (H4)

Aineistosta ilmenevät myös luokanopettajien positiiviset kokemukset ideoiden jakamisesta ja sen merkityksestä työhyvinvoinnille. Ideoiden jakaminen ja yhteistyö suunnittelussa näyttäytyy luokanopettajien kokemusten mukaan positiivisena työyhteisöissä yleistyvänä ilmiönä. Aineistosta välittyvä avoimempi ilmapiiri mahdollistaa myös itsensä toteuttamisen aloitteleville luokanopettajille työuran alussa.

”Mä oon tyytyväinen myös siihen kollegoiden antamaan tukeen ja kulttuuriin, johon ollaan menossa. Joka paikassa sitä ei oo vielä, mutta semmoseen jakamisen kulttuuriin. (H7)

”Mä en oo havainnu semmosta ylpeyttä että mä en halua jakaa tätä mun ideaa koska mä oon keksiny tän, vaan hän on aina valmis jakamaan.” (H3)

Työhyvinvoinnin kannalta luokanopettajien perehdyttämisen kokemuksista nousee esiin merkittävänä alaluokkana kokemus kohtelemisesta tasavertaisena kollegana. Luokanopettajien puheessa nousevat esiin kokemukset työyhteisön jäsenten tasavertaisuudesta ja työyhteisöön liittymisestä. Aineiston mukaan luokanopettajat ovat pääosin tyytyväisiä siihen arvostukseen ja suhtautumistapaan,

miten heidät on otettu osaksi työyhteisöä. Perehdyttäminen näyttäytyy kokemusten mukaan tärkeänä toimintana, joka välittää työyhteisön arvostusta ja tasavertaista kohtelua työyhteisön jäseniä kohtaan.

”Mä oon saanu tosi paljon niinku semmost positiivista ja rakentavaa tukee, et mua on kohdeltu oikeesti niinku kollegana.” (H2)

”Hetä on tullu semmonen olo et mua kuunnellaan ja ei pidetä tyhjänä. (H1)

”Mä koen perehdyttämisen tosi tärkeeks myös siltä kannalta, että miten tervetulleeks sä koet ittesi työyhteisöön. (H7)

Aineistosta ilmenee, että työstä saatua palautetta pidetään tärkeänä oman opettajuuden kehittämisen ja työn merkityksellisyyden kannalta. Kokemuksista käy ilmi myös pettymys palautteen vähyyteen, joka rinnastetaan työyhteisössä vallitsevaan kulttuuriin. Palautteen laadun osalta luokanopettajat toivovat enemmän omaa opettajuutta tukevaa ja kehittäväää palautetta, jotka nähdään merkittävänä erityisesti aloittelevan luokanopettajan kannalta.

”Jää miettii sitä palautteen puuttumista. Ehkä se enemmän niinku kertoo sit työyhteisöstä, että millanen kulttuuri vaikka jossain työympäristössä on. Et ei siellä ehkä nii rohka toisia.” (H4)

Sit ku on ite viel niin nuori opettaja niin totta kai mitä tarkempaa palautetta ja semmosta rakentavaa kritiikkiä sais nii se auttais kyllä sit enemmän viemään sitä omaakin opettajuutta eteenpäin. (H2)

Luokanopettajien kokemuksista ilmenee, että uudet opettajat tarvitsevat työyhteisön tukea, joka toteutuessaan antaa uudelle opettajalle hyvät mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen opettajan ammatissa.

**Sosiaaliset suhteet.** Tämä yläluokka muodostui aineiston perusteella kahdesta alaluokasta: suhteista opettajiin ja työyhteisön ilmapiiristä. Haastateltavien perehdyttämisen kokemuksista ilmeni kouluympäristön sosiaalisten suhteiden merkityksiä työhyvinvoinnille. Opettajien välillä vallitsevat suhteet näyttäytyivät luokanopettajille pääosin positiivisina merkityksinä ja opettajuutta tukevinä asioina. Vastauksissa ilmeni myös, että suhteet muihin opettajiin olivat kokemusten mukaan laadultaan erilaisia, läheisempiä tai etäisempiä suhteita, mitä voi-



daan pitää hyvin luonnollisena ilmiönä. Tämän myötä tukea haettiin niiltä läheisiltä kollegoilta, joiden kanssa työskenneltiin eniten kouluarjessa. Työyhteisön sosiaalisista suhteista saatiin myös tukea työuran alun haastaviin tilanteisiin.

”Jos mulla ei ois ollu niitä työkavereita, niin en mä olis varmaan niinkään kauan sitten selviytynyt, koska se oli tosi haasteellinen se koko alotus, niinkun ihan sinänsä, siinä työpaikassa ja siinä luokassa.” (H7)

Et meil kumminkin henkilökemiat pelaa tosi hyvin.” (H2)

Sit huomas vaan, että et mielummin mä tietenkin menisin niinku näiltä tutummilta tiettyiltä tyypeiltä ottaa sitä vinkkiä vastaan tai kysyy asioista.” (H6)

Työyhteisön ilmapiiri näyttäytyy haastateltavien kokemusten mukaan pääosin positiivisena ja avoimena. Luokanopettajat pitävät tärkeänä sitä, että työyhteisössä voi kysyä asioista ja puhua myös avoimesti ristiriidoista. Aineistosta käy ilmi, että avoin työyhteisön ilmapiiri helpottaa omaa työskentelyä. Haastateltavien kokemusten mukaan pidetään erityisen tärkeänä ilmapiiriä, jossa mahdollistetaan kysyminen ja annetaan sille tilaa.

”On semmonen ihan hyvä ilmapiiri työyhteisössä että pystyy ihan niinkun rohkeesti kysymään semmosia asioita mitkä voi ehkä itelle vaikuttaa tyhmältä kysyä.” (H5)

”On helpompi työskennellä siellä, jos on sellanen perehdyttämiskulttuuri, että voi kysyä aina ja sulle annetaan apuja.” (H7)

”Onko kaikilla niin kauhee kiire, että ei jotenki kerkee paneutuu asioihin.” (H4)

Toisaalta kokemuksista ilmenee myös työyhteisössä koettu kiireellisyyden tunne, joka vaikuttaa osaltaan työyhteisön ilmapiiriin ja uuden opettajan sopeutumiseen.

**Työn organisointi.** Tämä yläluokka muodostui kahdesta alaluokasta, jotka ovat yhteisopettajuus ja työn rajaaminen. Tässä tapauksessa yhteisopettajuus viittaa työyhteisön puolelta tulevaan työn organisointiin ja työn rajaamisella viitataan opettajan omaan työn organisointiin. Aineistosta käy ilmi, että toimiva yhteisopettajuus koettiin merkittävänä tukena kouluarjessa. Toisaalta tuodaan esiin, että toimivan yhteisopettajuuden toteutuminen vaatii hyvää vuorovaikutusta ja toisen huomiointia suunnittelutilanteissa. Aineistosta voidaan tulkita, että työhyvinvoinnin kannalta onnistunut yhteisopettajuus on merkittävää.

"Mulle se on ehottomasti se työpari et hänen kanssaan oon eniten kuitenkin päivän aikana tekemisissä. Oikeesti tukeudutaan ihan molemmin puolin toisiimme." (H2)

"Jos ei ois tavallaan kemia kohdattu tai olis ollu erilaiset opetustyyliä ni se ois ollu ehkä vähän vaikeeta, varsinkin tälle alottavalla opettajalle." (H7)

Työn organisointiin luokiteltiin myös luokanopettajien itse toteuttama työn rajaaminen, jota pidettiin tärkeänä taitona työuran alussa. Aineistosta on tulkittavissa, että työuran alussa työtehtävien rajaamisen ja työn määrän säätämisen taitoja pidetään työhyvinvoinnin kannalta merkittävinä.

"Opettajan ammatti on mun mielest semmonen et varsinki ensimmäisenä vuosina et siinä haetaan sitä et missä se oma raja menee." (H2)

"Täl hetkel mä oon tykänny, koska mä oon pystyny just rajaa tarpeeks sitä niinkun, että millon mä olen töissä ja millon mä olen vapaalla." (H6)

"Joutuu jollain tavalla rajaamaan sit aika paljon koska ei ole aikaa kaikelle sille inspiraatiolle ja innostukselle. Se arki pyörii kuitenkin niin paljo niitten perusasioitten ympärillä." (H4)

Haastateltavien kokemusten mukaan työssä vaaditaan rajaamista, sillä perustyön lisäksi ei ole välttämättä aikaa toteuttaa kaikkia suunnitelmia.

## 4 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin työuransa alussa olevien luokanopettajien kokemuksia perehdyttämisestä. Tavoitteena oli tuoda esiin luokanopettajien näkökulmaa perehdyttämisestä ja tuottaa tietoa, joka voisi tukea perehdyttämisen ja työhyvinvoinnin kehittämistä koulujen työyhteisöissä. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että luokanopettajien perehdyttämisen kokemuksista välittyy teemoja, jotka liittyvät työhyvinvointiin.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta tutkimuksen tulokset vahvistivat aiempia tutkimustuloksia siitä, että perehdyttämistä toteutetaan käytännössä hyvin erilaisilla toimintatavoilla (Smith & Ingersoll 2004, 683; Ingersoll & Strong 2011, 683). Tämän tutkimuksen aineistossa mentorointi ilmeni yhtenä merkittävänä perehdyttämismuotona. Tulosten myötä vaikuttaa siltä, että perehdyttäminen ja mentorointi käsitteet eivät mene ristiin vain tutkimuksessa (Spooner-Lanen (2017, 268), vaan myös arkiajattelussa ja käytännön tasolla. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella mentorointi näyttäytyy yleisenä perehdyttämiseksi miellettyä toimintatapana työuran alussa.

Tulosten mukaan johtamisessa ja esimiehen roolissa havaittiin kehittämiskohteita. Toivottiin esimiehen näkyvämpää roolia perehdyttämisessä ja suunnitelmallisuutta perehdyttämisprosessiin. Nämä havainnot tukevat aiempia löydöksiä esimiehen merkittävästä roolista työhyvinvoinnin edistämisessä (Laine ym. 2017). Kupiaksen ja Peltolan (2009, 13) mukaan hyvässä perehdyttämisessä on olennaista uuden työntekijän osaamisen tunnistaminen ja huomioiminen. Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat tätä ajatusta, sillä luokanopettajat pitivät tärkeänä työntekijän tarpeiden huomiointia ja työntekijälähtöisyyttä perehdyttämisessä.

Tutkimuksella saatiin uutta tietoa siitä, miten luokanopettajat kokevat vastuun perehdyttämisestä jakautuvan kouluyhteisössä. Tulosten perusteella luokanopettajan oma-aloitteisuus ja vastuu korostuvat perehdyttämisessä. Myös kollegat ovat aloittelevien opettajien kokemusten mukaan suuressa vastuussa

perehdyttämisestä käytännön arjessa. Sen sijaan esimiehen rooli näyttäytyy arjessa suhteellisen pieneltä, vaikka esimiestä pidetään virallisena ja vastuullisena osapuolena. Tulosten perusteella jää vaikutelma, että vastuu on ripoteltu eri osapuolille ja selkeä käytäntö puuttuu.

Toisen tutkimuskysymyksen osalta luokanopettajat kokivat perehdyttämisen työhyvinvointia edistäväksi silloin, kun se antaa mahdollisuuksia itsensä toteuttamiseen. Tähän sisältyivät kokemukset siitä, että työyhteisössä kohdellaan ja huomioidaan tasavertaisena kollegana, jaetaan ideoita sekä saadaan tukea ja palautetta. Tulokset vahvistavat aiempaa tutkimusta, jossa on todettu edellä mainittujen asioiden puuttumisen aiheuttavan haasteita aloitteleville opettajille (Schuck, Aubusson, Buchanan, Varadharajan & Burke 2018, 215).

Tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia aiemman tutkimuksen kanssa siitä, että opettajat kokevat hyvän työilmapiirin ja kollegoiden tuen työhyvinvointia edistävänä tekijänä (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2010.) Luokanopettajien kokemuksissa korostuu myös työyhteisön avoimen ilmapiirin merkitys. Tämä on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, joka korostaa avoimen ja rohkaisevan ilmapiirin merkitystä aloittelevien opettajien työhyvinvoinnille (Uusiautti ym. 2014, 184). Tutkimus toi uutta tietoa siitä, että luokanopettajien kokemusten mukaan työn organisointi on merkittävä tekijä erityisesti työuran alussa. Oman työn rajaaminen nähdään työhyvinvointia tukevana taitona. Yhteistyö muiden opettajien kanssa nähtiin myös merkittävänä työhyvinvointia tukevana tekijänä.

Kokonaisuudessaan tutkimuksen tulokset vahvistavat näkemystä työn voimavarojen kuten työyhteisön arvostuksen, esimiehen tuen ja työyhteisön ilmapiirin tärkeästä merkityksestä opettajan työn haastavissa tilanteissa (Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopolou 2007, 280). Työn voimavaroilla, kuten perehdyttämisellä voidaan siis edistää luokanopettajien työhyvinvointia työuran alussa. Tulokset vahvistavat näkemystä perehdyttämisen merkityksestä työhyvinvoinnin kannalta erityisesti työuran alussa. Käytännössä tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää perehdyttämisen kehittämisessä ja työhyvinvoinnin edistämässä. Tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että perehdyttäminen

vaatii vielä kehittämistä, laadun parantamista ja suunnitelmallisuutta. Mankan (2013, 73) voimavarakeskeiseen työhyvinvoinnin malliin peilaten tämän tutkimuksen tulosten perusteella perehdyttäminen sisältää merkittäviä työn voimavaroja. Tämä tutkimus vahvistaa käsitystä siitä, että perehdyttäminen on tärkeä työhön sitoutumista edistävä tekijä, johon kannattaa panostaa kouluyhteisöissä.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa painottuu koko tutkimuksen arviointi kokonaisuudessaan (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 163). Pattonin (2002, 552) mukaan tutkimuksen uskottavuus rakentuu tutkijan uskottavuuden varaan, joka välittyy ilmaisutavasta läpi tutkimusraportin. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt raportoimaan tutkimusprosessin vaiheet huolellisesti ja noudattamaan tieteellistä raportointitapaa. Kokonaisuuden luotettavuuteen vaikuttaa myös se, että olen valinnut sopivan tutkimusmenetelmän suhteessa tutkimustehtävään. Lisäksi olen rajannut tutkimukseen osallistujat varmistaen, että heillä on omakohtaista kokemusta käsiteltävästä ilmiöstä, joka vaikuttaa tutkimusten luotettavuuteen.

Toisaalta on huomioitava kokonaisuudessa myös asioita, joilla voi olla heikentävä vaikutus tutkimuksen luotettavuuteen. Kokemattomuuteni tutkijana näkyy muun muassa teemahaastattelurungon muodostamisessa. Puolistrukturoidun teemahaastattelulle on tyypillistä, että haastattelun tueksi on kirjoitettu lista käsiteltävistä teemoista (Patton 2002, 344). Koin kuitenkin aloittelevana tutkijana tarpeelliseksi hahmotella valmiita kysymyksiä haastattelun tueksi. Haastattelurungon muodostaminen vaikuttaa merkittävästi siihen, millainen aineisto haastattelulla on mahdollista saada (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 41). Pohdin myöhemmin analyysivaiheessa toimintatapani mahdollista vaikutusta aineistoon. Aineistosta olisi voinut tulla kuvailevampi ja rikkaampi, jos pohjana ei olisi ollut valmiiksi hahmoteltuja kysymyksiä. Lisäksi kysymykset olisivat voineet ohjata kokemusten kuvailemiseen vahvemmin. Huomasin analyysivaiheessa tekemiäni valintojen mahdollisen vaikutuksen aineistoon ja sen laatuun. Lisäksi haastattelun tueksi olisi voinut ottaa toisen aineistonkeruumenetelmän.

Tutkimuksen kulussa on myös pienempiä asioita, joilla voi olla vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen. Kerroin yhdelle haastateltavalle yksityiskohtaisemmin haastattelun sisällöistä, sillä hän kaipasi tietoa päätöksensä tueksi. Eettisyyden kannalta oli mielestäni tärkeää antaa hänelle lisätietoja, jotta hän pystyi antamaan tietoon perustuvan suostumuksen. Tämän suhteen olisin voinut ottaa johdonmukaisemman linjan ja antaa lisätietoja kaikille, vaikka he eivät niitä pyytäneet. Haastattelut olivat kestoiltaan vaihtelevia. Kestoltaan pisin haastattelu oli luokanopettajan kanssa, joka oli minulle ennestään tutumpi. Tällä voi mahdollisesti olla vaikutusta siihen, kuinka laajasti hän kertoi minulle asioita.

Laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyydellä ei tarkoiteta tulosten yleistettävyyttä laajemmassa joukossa (Ruusuvaori, Nikander & Hyvärinen 2010, 27). Sen sijaan laadullisen tutkimuksen myötä pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään valittua ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tämän tutkimuksen tulokset pohjautuvat seitsemän luokanopettajan kokemuksiin perehdyttämisestä ja työhyvinvoinnista. Vaikka tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää laajemmin, ne tuovat kuitenkin jotakin uutta ilmiön tarkasteluun. Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat myös osin aiempia tutkimustuloksia.

Tutkimuksen luotettavuuden osalta on huomioitava myös tutkijan keskeinen asema laadullisessa tutkimuksessa (Patton 2002, 566). Tutkijalla on merkittävä rooli tulkintojen tekemisessä laadullisessa tutkimuksessa. Aineiston analyysi ja sen pohjalta tehty käsitteellistäminen tehdään tutkijan subjektiiviseen tulkintaan pohjautuen (Eskola & Suoranta 2008, 210). Tulkintojen tekeminen vaatii kuitenkin tutkijalta kriittisyyttä tulkintoja kohtaan (Laine 2018). Olen pyrkinyt analyysissä systemaattisuuteen ja arvioinut tekemiäni tulkintoja suhteessa aineistoon (Ruusuvaori, Nikander & Hyvärinen 2010, 27).

Tulevissa tutkimuksissa olisi tarpeellista selvittää, millaisilla muilla keinoilla kuin perehdyttämisellä voitaisiin tukea luokanopettajien sitoutumista ammattiin. Laajempi kartoittava tutkimus voisi olla tarpeen, jotta pystyttäisiin kehittämään toimivia ja laadukkaita tukimuotoja aloitteleville opettajille. Lisäksi olisi tarpeen selvittää myös muiden osapuolten, kuten esimiesten ja kollegoiden

kokemuksia perehdyttämisestä. Tutkimustiedon avulla voitaisiin saada yhä laajempaa tietoa työhyvinvoinnista erityisesti työuran alussa. Tiedon myötä voitaisiin kohdentaa resursseja yhä paremmin haastavaan työuran alkuvaiheeseen ja helpottaa työelämään siirtymistä.

## LÄHTEET

- Acton, R. & Glasgow, P. 2015. Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education* 40 (8), 98–114.
- Aspfors, J. & Fransson, G. 2015. Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48 (C), 75–86.
- Bakker, A. B. 2011. An evidence-based model of work engagement. *Current directions in psychological science* 20 (4), 265–269.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. 2005. Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology* 10 (2), 170–180.
- Bakker A. B., Hakanen J. J., Demerouti E. & Xanthopoulou D. 2007. Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology* 99 (2), 274–284.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Taris, T. W. 2008. Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22 (3), 187–200.
- Bakker, A. B., Albrecht, S. L. & Leiter, M. P. 2011. Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 20 (1), 4–28.
- Bennett, S. V., Brown, J. J., Kirby-Smith, A. & Severson, B. 2013. Influences of the heart: Novice and experienced teachers remaining in the field. *Teacher Development* 17 (4), 562–576.
- Bickmore, D. L. & Bickmore, S. T. 2010. A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education* 26 (4), 1006–1014.
- Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Väitöskirja, Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 291. Helsingin yliopisto.



- Bressman, S., Winter, J. S. & Efron, S. E. 2018. Next generation mentoring: Supporting teachers beyond induction. *Teaching and Teacher Education* 73, 162-170.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. 2017. *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4. painos). Los Angeles: Sage Publications.
- Deangelis, K. J., Wall, A. F. & Che, J. 2013. The impact of preservice preparation and early career support on novice teachers' career intentions and decisions. *Journal of Teacher Education* 64 (4), 338-355.
- Dias-Lacy, S. L. & Guirguis, R. V. 2017. Challenges for new teachers and ways of coping with them. *Journal of Education and Learning* 6 (3), 265-272.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki J. 2018. *Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas*. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, sivut.
- Fantilli, R. D. & Mcdougall, D. E. 2009. A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education* 25 (6), 814-825.
- Hakanen, J. 2004. *Työuupumuksesta työn imuun: Työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Väitöskirja. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. 2011. *Työn imu*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. 2006. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology* 43 (6), 495-513.
- Harju, V. & Niemi, H. 2016. Newly qualified teachers' needs of support for professional competences in four European countries: Finland, the United Kingdom, Portugal, and Belgium. *Center for Educational Policy Studies Journal* 6 (3), 77-100.

- Harju, V. & Niemi, H. 2018. Teachers' changing work and support needs from the perspectives of school leaders and newly qualified teachers in the Finnish context. *European Journal of Teacher Education*, 41 (5), 670–687.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. 2009. Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education* 25 (1), 207–216.
- Høigaard, R., Giske, R. & Sundsli, K. 2012. Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education* 35 (3), 347–357
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 11–45.
- Ikonen, H-M. 2017. Puhelinhaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 270–284.
- Ingersoll, R. M. & Strong, M. 2011. The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research* 81 (2), 201–233.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. 2014. Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 37–44.
- Juniper B. 2011. Defining employee wellbeing. *Occupational Health* 63 (10), 25.
- Kearney, S. 2014. Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. *Cogent Education* 1 (1), 1–15.
- Konu, A. 2002. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.

- Kupias, P. & Peltola, R. 2009. *Perehdyttämisen pelikentällä*. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.
- Kupias, P. & Peltola, R. 2019. *Oppiminen työssä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Laine, P. & Rinne, R. 2015. Developing wellbeing at work: Emerging dilemmas. *International Journal of Wellbeing* 5 (2), 91-108.
- Laine, P., Lindberg, M. & Silvennoinen, H. 2016. Työhyvinvoinnista tarvitaan väestötason seurantatietoa – työhyvinvoinnin käsite ja mittaamisen problematisointia ja kehittelyä. *Hallinnon Tutkimus* 35 (4), 287-303.
- Laine, S., Saaranen, T., Ryhänen, E. & Tossavainen, K. 2017. Occupational well-being and leadership in a school community. *Health Education* 117 (1), 24-38.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 29-50.
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. 2018. Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018.  
[https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri\\_final\\_0905\\_sivut.pdf](https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf) (Luettu 17.3.2020)
- Manka, M. 2013. *Työn ilo* (3. painos). Helsinki: Sanoma Pro.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. 2001. Job burnout. *Annual Review of Psychology* 52 (1), 397-422.
- Meristo, M. & Eisenschmidt, E. 2012. Does induction programme support novice teachers' intrinsic motivation to work? *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 69, 1497-1504.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 51-72.

- OAJ. 2019. Uuden työntekijän perehdytysmalli -huoneentaulu.  
[https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2019/oaj\\_perehdytysmalli\\_nettiin.pdf](https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2019/oaj_perehdytysmalli_nettiin.pdf) (Luettu 4.5.2020)
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi: Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Raportit ja selvitykset 2010: 1. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetuksen ja koulutuksen tutkimussäätiö. 2018. SOOL ry:n opettajaopiskelijoiden työelämävalmiuskysely 2018.  
[https://www.sool.fi/site/assets/files/3183/ty\\_el\\_m\\_valmiuskysely-2018\\_tulokset.pdf](https://www.sool.fi/site/assets/files/3183/ty_el_m_valmiuskysely-2018_tulokset.pdf) (Luettu 24.2.2020)
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods (3. painos). Thousands Oaks: Sage Publications.
- Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J. & Heikkinen, H. L. 2016. What is 'good' mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. *Pedagogy, Culture & Society* 24 (1), 27–53.
- Pietarinen, J., Soini, T., Pyhältö K. & Salmela-Aro, K. 2013. Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education* 35, 62–72.
- Puukko, C. 2019. "Kyl se yhdessä tekeminen on niin paljon kivempaa!" Yhteisopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 413–426.
- Ronfeldt, M. & Mcqueen, K. 2017. Does new teacher induction really improve retention? *Journal of Teacher Education* 68 (4), 394–410.
- Ruusuvuori, J. & Tiitula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiitula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.

- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Ruusuvuori, J. & Tiitula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 46–83.
- Saaranen, T., Pertel, T., Streimann, K., Laine, S. & Tossavainen, K. 2015. Occupational well-being of school staff: Experiences and results from an action research project realised in Finland and Estonia in 2009–2014. Reports and studies in health sciences 16. Kuopio: University of Eastern Finland.
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. 2018. Role of demands-resources in work engagement and burnout in different career stages. *Journal of Vocational Behavior* 108, 190–200.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Roma, V. & Bakker, A. B. 2002. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies* 3, 71–92
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. 2004. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior* 25 (3), 293–315.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Maslach, C. 2009. Burnout: 35 Years of research and practice. *Career Development International* 14 (3) 204–220.
- Schuck, S., Aubusson, P., Buchanan, J., Varadharajan, M. & Burke, P. F. 2018. The experiences of early career teachers: New initiatives and old problems. *Professional Development in Education* 44 (2), 209–221.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2010. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education* 26 (4), 1059–1069.
- Smith, T. M. & Ingersoll, R. M. 2004. What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal* 41 (3), 681–714.

- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2010. Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: theory and practice* 16 (6), 735–751.
- Spooner-Lane, R. 2017. Mentoring beginning teachers in primary schools: Research review. *Professional Development in Education* 43 (2), pp. 253–273.
- Taajamo, M. & Puhakka, E. 2018. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018: Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 ensituloksia, osa 1. Raportit ja selvitykset 2019:8. Helsinki: Opetushallitus.
- Tiitula, L. & Ruusuvuori J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiitula (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.  
[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) (Luettu 20.4.2020)
- Työterveyslaitos. 2020. Työhyvinvointi.  
<https://www.ttl.fi/tyoyhteiso/tyohyvinvointi/> (Luettu 3.2.2020.)
- Uusiautti, S., Harjula, S., Pennanen, T. & Määttä, K. 2014. Novice teachers' well-being at work. *Journal of Educational and Social Research* 4 (3), 177–186.
- Van Veldhoven, M., Van Den Broeck, A., Daniels, K., Bakker, A. B., Tavares, S. M. & Ogbonnaya, C. 2020. Challenging the universality of job resources: Why, when, and for whom are they beneficial? *Applied Psychology* 69 (1), 5–29.
- Viitala, R., Tanskanen, J. & Säntti, R. 2015. The connection between organizational climate and well-being at work. *International journal of Organizational Analysis* 23 (4), 606–620.

- Whalen, C., Majocha, E. & Van Nuland, S. 2019. Novice teacher challenges and promoting novice teacher retention in Canada. *European Journal of Teacher Education* 42 (5), 591-607.
- WHO. 2019. Burn-out an "occupational phenomenon": International Classification of Diseases.  
[https://www.who.int/mental\\_health/evidence/burn-out/en/](https://www.who.int/mental_health/evidence/burn-out/en/) (Luettu 17.4.2020)
- Wong, H. K. 2004. Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin* 88 (638), 41-58.

## LIITE 1. Haastattelulomake

*Haastattelukysymykset jakautuvat kahteen teemaan perehdyttämiseen ja työn imuun. Perehdyttämisen kysymykset käsittelevät sitä, millaisia kokemuksia sinulla on perehdyttämisestä luokanopettajan työssä. Toisessa teemassa kysymykset käsittelevät työn imua ja perehdyttämisen merkitystä työn imuun työuran alkuvaiheessa.*

### 1 PEREHDYTTÄMINEN

1. Kerro vapaasti kokemuksistasi luokanopettajan työhön perehdyttämisestä työuran alussa.

Lisäkysymykset: Kerro tilanteista, joissa sinua on perehdytetty?

2. Millaisia positiivisia kokemuksia sinulla on perehdyttämisestä luokanopettajan työhön työuran alussa?

Lisäkysymykset: Millainen perehdyttäminen on mielestäsi tukenut sinua parhaiden työuran alussa?

Mitä odotat hyvältä perehdyttämiseltä?

3. Kerro työyhteisösi roolista perehdyttämisessä.

Lisäkysymys: Miten perehdytysprosessi on järjestetty työyhteisössäsi?

*Tarkentavat kysymykset:*

a) Ketkä vastaavat perehdyttämisestä työyhteisössäsi?

b) Millaisia kokemuksia sinulla on esimiehen ja työyhteisön tuesta työssäsi?

c) Kerro päivittäisestä vuorovaikutuksesta työyhteisössäsi.

d) Saatko palautetta työstäsi? Millaista palaute on?

Millainen palaute tukisi sitoutumistasi työhön?

4. Kaipaako perehdyttäminen kehittämistä? Kerro havaitsemistasi kehittämis-kohteista.



## 2 TYÖHYVINVOINTI

5. Millaisia ajatuksia käsite työn imu sinussa herättää?
6. Mitä työn imu mielestäsi tarkoittaa?
7. Millaisia kokemuksia sinulla on työn imusta työssäsi?/ Kerro työn imun kokemuksista työssäsi.
8. Millaisia kokemuksia sinulla on tarmokkuudesta työssäsi?
9. Millainen merkitys perehdyttämisellä on mielestäsi ollut tarmokkuuteen työssäsi?
10. Millaisia kokemuksia sinulla on innostuneisuudesta työssäsi?
11. Millainen merkitys perehdyttämisellä on mielestäsi ollut innostuneisuuteen työssäsi?
12. Millaisia kokemuksia sinulla on työhön uppoutumisesta?
13. Millainen merkitys perehdyttämisellä on mielestäsi ollut työhön uppoutumiseen?
14. Millainen merkitys perehdyttämisellä on mielestäsi ollut luokanopettajan ammattiin sitoutumiseen?

Haluatko kertoa vielä jostakin ajatuksestasi tähän haastatteluun liittyen?



## LIITE 2. Suostumuslomake

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

### SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen *Luokanopettajien kokemuksia työhön perehdyttämisestä ja sen merkityksestä työn imuun työuran alkuvaiheessa*.

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

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

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

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

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

\_\_\_\_\_  
*Päiväys*

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