

**Luokanopettajien kokemuksia ammatillisesta
toimijuudesta ja asiantuntijuuden jakamisesta
työuran alussa**

Laura Väisänen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2024
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Väisänen, Laura. 2024. Luokanopettajien kokemuksia ammatillisesta toimijuudesta ja asiantuntijuuden jakamisesta työuran alussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 64 sivua.

Tämän laadullisen tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajat kertovat heidän ensimmäisistä opetusvuosistaan. Halusin selvittää erityisesti luokanopettajien kokemuksia induktiovaiheesta eli työuran alusta, ammatillisesta toimijuudesta ja jaetusta asiantuntijuudesta. Keräsin tutkimusaineiston yhteistyössä opiskelijakollegani kanssa vastavalmistuneilta luokanopettajilta syksyllä 2023. Hyödynsimme puolistrukturoitua teemahaastattelua. Analysoin tutkimusaineiston aineistolähtöistä sisällönanalyysia hyödyntäen, johon peilasin fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa.

Luokanopettajat kokivat induktiovaiheen hyvin henkilökohtaisesti, mikä loi kokemuksiin kirjavuutta. Kokemuksiin vaikuttivat työyhteisön tarjoamat tukimuodot, sekä koulutuksen tai työpaikan rakenteelliset tekijät, kuten opinnoista saadut valmiudet. Luokanopettajat sanoittivat opetustyön olevan hyvin ammatillista toimijuutta tukevaa, vaikka siihen sisältyi myös erilaisia heikentäviä tekijöitä, kuten epävarmuutta omista taidoista ja kommunikointihaasteita. Luokanopettajien kokemukset osoittivat esimerkiksi opetustyön ja tukevan työkuulttuurin mahdollistavan jaetun asiantuntijuuden toteutumisen työuran alussa.

Tutkimuksen aihe on ajankohtainen ja se on esillä jatkuvasti vastavalmistuneiden siirtyessä työelämään opettajakoulutuksesta. Tutkimus antaa merkityksellistä tietoa niin vastavalmistuneille luokanopettajille, koulujen rehtoreille kuin opettajakoulutuksen ja työelämän kehittäjillekin.

Asiasanat: luokanopettaja, induktiovaihe, ammatillinen toimijuus ja jaettu asiantuntijuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 OPISKELIJASTA LUOKANOPETTAJAKSI: TYÖURAN ALKU ELI INDUKTIOVAIHE.....	8
2.1 Opettajankoulutus ponnahduslautana työelämään?.....	8
2.2 Induktiovaihe ja siihen liittyvät haasteet.....	10
2.3 Induktiovaiheen tukimuodot	12
3 LUOKANOPETTAJA AMMATILLISENA TOIMIJANA JA ASiantuntijana työyhteisössä.....	15
3.1 Mitä toimijuudella tarkoitetaan?	15
3.2 Ammatillinen toimijuus osana opettajan ammatillista identiteettiä	16
3.3 Asiantuntijuus ja jaettu asiantuntijuus työyhteisössä	18
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
5.1. Tutkimuskonteksti	25
5.2. Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruu	26
5.3. Aineiston analyysi.....	27
5.4. Eettiset ratkaisut.....	30
6 TULOKSET.....	31
6.1 Luokanopettajien kokemuksia induktiovaiheesta	31
6.2 Luokanopettajien kokemuksia ammatillisesta toimijuudesta.....	37
6.3 Luokanopettajien kokemuksia jaetusta asiantuntijuudesta	41
7 POHDINTA.....	44

7.1 Johtopäätökset	44
7.2 Tutkimuksen arviointi.....	48
7.3 Jatkotutkimusaiheet.....	49
LÄHTEET	51
LIITTEET	64

1 JOHDANTO

Tällä laadullisella tutkimuksella selvitän luokanopettajien kokemuksia heidän ensimmäisistä työvuosistaan opetustyössä. Olen erityisen kiinnostunut luokanopettajien kokemuksista työuran alussa, sekä siellä toteutetusta ammatillisesta toimijuudesta ja oman asiantuntijuuden jakamisesta. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valikoituivat yksilöhaastattelut luokanopettajilta, jotka olivat olleet opetustyössä korkeintaan kaksi vuotta.

Opettajan ammattia pidetään poikkeuksellisen vaativana ja monimutkaisena, mikä vaatii siten monipuolista asiantuntijuutta ja jatkuvaa ammatillista kehittymistä (Metsäpelto ym., 2020; Juutilainen, 2023). Jo opettajankoulutukseen siirryttäessä opettajaopiskelijoiden ennakkokäsityksiin opettajuudesta ovat vaikuttaneet esimerkiksi heidän lapsuuden kokemukset, opettajaroolimallit, sekä huoltajat ja muut läheiset (Juutilainen ym., 2024). Opettajaksi kasvamista luonnehditaan elinikäiseksi prosessiksi, mikä jatkuu läpi yliopisto-opintojen ja täydennyskoulutuksen (Blomberg, 2008). Työelämään siirryttäessä ammattikunnan statuksen saavuttaminen laittaa vastavalmistuneen opettajan vahvan yhdenmukaistavan paineen alaiseksi (Blomberg, 2008). Halu sopeutua työyhteisöön ja sen käytäntöihin nähdään osana asiantuntijan ammatillisen identiteetin kehittymistä ja halua kuulua joukkoon, josta toisinaan merkinä ovat työhaalarit, joskus taas Marimekon Mari-paidat (Roos & Mönkkönen, 2015). Eteläpellon ja Vähäsantasen (2010) mukaan opettajaksi opiskeleva alkaa tietoisesti muokata omaa ammatillista identiteettiään ja rakentaa käsitystään omasta opettajuudestaan erilaisten näkökulmien, odotusten ja roolien kanssa, joihin hän törmää, ja joihin hänen toisaalta odotetaan mukautuvan (ks. Salovaara & Honkonen, 2013).

Koulutuksen ja työelämän siirtymävaihe on opettajan työuran yksi herkimmistä ja haavoittuvimmista ajanjaksoista (Hökkä ym., 2010; ks. Blomberg, 2008). Sen lisäksi opettajankoulutuksen ja työelämän välillä on havaittu merkittäviä eroja, mikä saa opetusalan ammattijärjestön OAJ:n mukaan opettajat pohtimaan työnsä lopettamista heti työuran alussa (Hökkä ym., 2010).

Suomalainen opettajankoulutus on arvostettu maailmalla, mikä tekee alanvaihtokeskustelusta poliittisesti arnan aiheen (Aliforst, Andersson, Heikkilä & Iiskala, 2022). Monipuolisella perehdyttämällä voidaan kuitenkin lisätä vastavalmistuneiden luokanopettajien työssä menestymistä, viihtymistä ja pysymistä alalla (Blomberg, 2008, 2009). Perehdyttämisen tärkeyttä heti työuran alussa korostaa myös Pennanen (2023) tuoreessa väitöskirjassaan. Perehdytys ja uusien opettajien vastaanottaminen työyhteisöön nousevatkin ratkaisevaan rooliin siinä, miten opetustyötä aloitteleva opettaja kohtaa työn todellisuuden (Tynjälä ym., 2013).

Nykyisin toimijuuden käsite on noussut merkitykselliseksi aktiivisen oppimisen tutkimuskentällä niin koulun, opettajakoulutuksen kuin työelämänkin tasolla (Juutilainen ym., 2018). Yleisesti toimijuus näyttäytyy aktiivisuutena, kannanottoina, osallisuutena, vaikutus- ja valinnanmahdollisuuksina, sekä toimintatavoista päättämisenä (Vähäsantanen, 2014). Se kuvaa yksilöiden toimintaa yhteisössä kaikkialla niin kouluissa, työelämässä, arjessa kuin erilaisissa harrastuksissakin (Eteläpelto, Heiskanen & Collin, 2011). Työelämää koskevassa keskustelussa puhutaan ammatillisesta toimijuudesta, joka tarkoittaa paitsi osallistumista, mutta myös vaikuttamista omaan työhön ja ammatti-identiteettiin (Vähäsantanen, 2014). Eritoten opettajien ammatillinen toimijuus ilmenee heidän roolina yhteiskunnan kasvattajina ja sen arvojen ylläpitäjinä, sekä yhteiskunnan kehittäjinä ja uudistajina (Juutilainen, 2023). Käytän tässä tutkimuksessa ammatillisen toimijuuden käsitettä kuvaamaan työpaikalla ilmenevää toimijuutta.

Koulutus ja sittemmin työelämä ovat asiantuntijuuden kartuttamisen suhteen olennaisia ympäristöjä (Eteläpelto & Tynjälä, 1999). Asiantuntijuus ei synny Murtosen (2004) mukaan kuitenkaan itsestään, vaan asiantuntijaksi kehittyminen tapahtuu taitojen karttuessa ja vakiintuessa (ks. Metsäpelto ym., 2020; Tynjälä, 2006). Nykypäivänä haasteet ovat moninaistuneet, eikä siten ole enää perusteltua tarkastella asiantuntijuutta ainoastaan yksilön näkökulmasta, vaan on relevantimpaa tarkastella asiantuntijuutta kollektiivisena eli ihmisten välisenä jaettuna asiantuntijuutena (Hirvimäki ym., 2020). Sarjan (2011) mukaan

jaetun asiantuntijuuden käsite onkin mainio kuvaamaan nyky-yhteiskunnan laajalti verkostoitunutta työtä, joka etsii jatkuvasti uutta, omaa muotoaan.

Mielenkiintoni tutkia työuran alkua kumpuaa omasta kokemuksestani siirtyessäni itse työelämään valmistuttuani varhaiskasvatuksen opettajaksi. Opettajan perustyötehtävien lisäksi työ sisälsi paljon muutakin sisäistettävää työyhteisödynamiikasta moniammatilliseen yhteistyöhön, jotka vaativat uudelta opettajalta niin aktiivista ammatillista toimijuutta kuin oman osaamisen jakamistakin. Vaikka oma työkokemukseni liittyy varhaiskasvatuksen kontekstiin, ovat luokanopettajaopinnot saaneet minut pohtimaan asiaa myös perusopetuksen ja alakoulun näkökulmasta.

Vastavalmistunut opettaja onkin tyypillisesti työuran alkuvaiheessa ristiriitaisessa tilanteessa, koska häneltä odotetaan taitoja ja kykyjä, jotka karttavat vasta kokemusten ja tekemisen myötä (Jokinen ym., 2014). Monissa muissa ammateissa vastuun ottaminen tapahtuu vähitellen (Jokinen ym., 2012), kun taas opettajilla juridinen ja pedagoginen vastuu on täysin sama kuin vuosikymmeniä opettajana toimineillakin (Blomberg, 2008; Leppälä ym., 2012). Pennanen (2023) alleviivaa opetusalan keskeisimmäksi haasteeksi opettajankoulutuksesta työelämään siirtymisen. Siten on tunnistettava tarve tehdä lisätutkimusta kyseisestä aiheesta, mihin pro gradu -tutkimukseni pyrkii osaltaan myös vastaamaan. Tutkimuksesta saatu tieto hyödyttää niin koulutuksen ja työelämän tutkimuskenttää kuin itse vastavalmistuneita opettajiakin tiedostamaan työuran alkua ja mahdollisia siihen liittyviä sudenkuoppia.

2 OPISKELIJASTA LUOKANOPETTAJAKSI: TYÖURAN ALKU ELI INDUKTIOVAIHE

Opettajan ammattiin liittyy laaja yhteiskunnallinen vastuu ja tietyt pätevyyskriteerit, jotka ovat määritelty säädöksissä ja laissa (Luukkainen, 2004). Luokanopettajan kelpoisuudesta on määrätty Perusopetuslaissa (1998/986) 4 § (Perusopetuslaki, 1998). Opetushenkilöstön kelpoisuusvaatimuksista linjataan opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksen asetuksessa (986/98) (OAJ & SOOL, 2023).

Suomalainen opettajankoulutus antaa paitsi valmiuden, niin myös oikeuden ja muodollisen pätevyyden toteuttaa opettajan ammattia (Pennanen, 2023). Opettajaa, jolla on alle kahden vuoden luokanopettajan kokemus, voidaan kutsua vastavalmistuneeksi luokanopettajaksi (Aspfors, 2012). Määritelmä on keskeinen tutkimuksessani, sillä se kohdistuu vastavalmistuneisiin luokanopettajiin.

2.1 Opettajankoulutus ponnahduslautana työelämään?

Kari, Moilanen ja Räihä (2001) esittävät opettajankoulutusta käsittelevässä teoksessaan kysymyksen: ”miksi nuori ihminen haluaa ryhtyä opettajaksi?”. Suomessa opettajankoulutus on kuitenkin tilastojen mukaan poikkeuksellisen suosittu opintoala (Heikkinen ym., 2020; ks. Aliforst ym., 2022), jonne haetaan tyypillisesti omien kokemusten, mielikuvien tai hyvien opettajaesikuvien perusteella (Juvonen & Toom, 2021; ks. Goller ym., 2019). Suomalaiseen opettajankoulutukseen valinnassa tavoitteena on tunnistaa sellaiset hakijat, joilla on potentiaalia kehittyä opettajaksi (Haataja, Tolvanen, Vilppu, Kallio, Peltonen & Metsäpelto, 2023). Opettajankoulutusvaihe on siten opettajaksi kasvamisessa merkityksellinen vaihe (Turunen ym., 2009).

Suomessa luokanopettajakoulutus kestää viisi vuotta yliopistossa pääaineena kasvatustiede (Mikkilä-Erdmann & Iiskala, 2013). Korkeakoulutuksen opetussuunnitelmat määrittävät koulutusohjelman, sekä opintokokonaisuuksien ja eri opintojaksojen tavoitteet, joiden asettaminen

edellyttää työssä tarvittavien ydinosaamisalueiden määrittämisen (Metsäpelto ym., 2020). Ne kattavat muun muassa persoonallisia ominaisuuksia ja kognitiivisia ajattelun taitoja, kuten kyvyn ongelmanratkaisuun (Metsäpelto ym., 2021). Suomalaisissa luokanopettajakoulutusyksikössä koulutukseen sisältyy kasvatustieteen perus-, aine- ja syventävät opinnot, joiden lisäksi suoritetaan perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot, sekä näiden lisäksi vielä muun muassa tutkielmaopinnot ja opetusharjoittelut (Metsäpelto ym., 2020; ks. Metsäpelto ym., 2021).

Opettajankoulutukseen kuuluvissa opetusharjoitteluisa tavoitteena on tukea opettajaksi kasvamisen prosessia, antaa mahdollisuuksia yhdistää teoriaa ja käytäntöä, sekä tarjota valmiuksia kohdata erilaisia oppijoita (Komulainen ym., 2009). Opetusharjoittelut mahdollistavat oman toiminnan reflektoinnin (Paaso, 2010), mikä on edellytyksenä erilaisten yleisdidaktisten ja pedagogisten teorioiden, sekä käsitteiden siirtymisessä käytännön työhön (Patrikainen, 2009). Harjoittelu- ja kenttäkoulujen välillä on kuitenkin havaittu merkittäviä eroja (opetusryhmien koot, opetusvälineet, taloudelliset resurssit), jotka hankaloittavat opiskelijoiden osallistumista työyhteisöön ja pääsemistä osalliseksi, esimerkiksi vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön (Jokinen ym., 2014).

Juutilaisen ja kumppaneiden (2018) mukaan opettajankoulutuksen keskeinen tavoite on opiskelijoiden sisältötiedon ja pedagogisten käytäntöjen kehittämisen lisäksi tukea opiskelijoiden kasvua asiantuntijoiksi, joilla on valmiuksia toimia vastuullisesti, hankkia tietoa voidakseen tukea myös oppilaiden toimijuutta, sekä kykyä tehdä moniammatillista yhteistyötä. Myös jaetun asiantuntijuuden taitoja tulisi painottaa jo opiskeluaikoina, sillä nyky-yhteiskunnan organisaatiokulttuuri ja johtamisjärjestelmä tukevat sitä kehnosti työelämäkontekstissa (Hirvimäki ym., 2020). Myös opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden tukeminen on keskeistä opettajankoulutuksessa, sillä paitsi työelämässä tehdyt muutokset ja uudistukset edellyttävät sitä (Juvonen & Toom, 2021), niin myös opettajan oma opettajuuden rakentuminen tarvitsee sitä (Laiho ym., 2014). Tässä tutkimuksessa ammatillisen toimijuuden ja jaetun asiantuntijuuden ilmiöt ovat keskiössä tarkastellessa luokanopettajien työuran

alkua.

Opettajankoulutuksen tulisikin olla jatkumo työelämään, jossa kartutetaan kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuutta ja tarjotaan työelämää ajatellen olennaisia valmiuksia (Metsäpelto ym., 2020; ks. Keller-Schneider & Hericks, 2019; Juvonen & Toom, 2021). Akateemisessa opettajankoulutuksessa painottuukin se, millaista on koulutuksen tarjoama ajankohtainen työelämässä tarvittava asiantuntijuus (Ukkonen-Mikkola ym., 2021). Väisäsen ja Silkelän (2000) mukaan keskiöön eivät nouse siten yksittäiset opintojaksot vaan se, millaisen kokonaisuuden oppimis- ja viestintätilanteet muodostavat, ja miten opiskelijat nämä tulkitsevat.

Husu ja Toom (2016) kuitenkin alleviivaavat opettajankoulutukseen liittyvän tutkimuksen tuloksia, joiden mukaan opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa käytetyt pedagogiset menetelmät eivät anna toivottua lopputulosta käytännössä. OVET-hankkeessa kehitetty moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (MAP) on kuitenkin pyrkinyt vastaamaan opettajankoulutuksen ja työelämän eroavaisuuksiin (Metsäpelto ym., 2020). Sen avulla tavoitteena on ymmärtää yksityiskohtaisesti niitä tekijöitä, joita opettajankoulutuksen tulisi parantaa tulevien opettajien kouluttamisessa ja keskeisten taitojen määrittelyssä.

2.2 Induktiovaihe ja siihen liittyvät haasteet

Opettajan työuran alkuvaihetta kutsutaan nimellä induktiovaihe, jolloin opettaja on valmistunut opettajakoulutuksesta ja siirtynyt opettajaksi työelämään (Handolin-Kiilo & Aksela, 2015). Ensimmäisinä työvuosina aloitetaan ammatillinen kehittyminen, opettajaksi kasvaminen, tutustuminen kouluyhteisöön ja sen toimintakulttuuriin, jotka voivat näyttäytyä uuden opettajan silmin haasteellisilta (Jokinen ym., 2014). Tässä tutkimuksessa induktiovaihe eli työuran alku ymmärretään yhtenä opettajaksi kasvamisen ajanjaksona.

Achinstein ja Athanases (2006) jakavat luokanopettajan induktiovaiheen kolmeen eri osa-alueeseen, joista ensimmäisessä induktiota kuvataan

ainutkertaisena siirtymänä opiskelijasta opettajaksi, toisessa induktiokäsite kuvaa sosiaalistumista ammatin normeihin ja kolmannessa induktiolla viitataan monipuoliseen rakenteeseen, joka tukee ammatillista kehittymistä. Huberman (1992) kuvaa kehittämässään urakehitys teoriassa ensimmäisiä työvuosia ”selviytymisen ja löytämisen” -vuosiksi. Selviytyminen viittaa todellisuuteen opetustyöstä ja löytäminen puolestaan opettajuuden kokemisen myönteisiin puoliin, kuten innokkuuteen omista oppilaista, luokasta ja käytössä olevista materiaaleista.

Työuran alussa opettajan tulee osoittaa omaa asiantuntijuuttaan niin kokeneiden kollegoiden, oppilaiden kuin heidän huoltajiensakin edessä (Blomberg, 2008). Opettajan tulee siten kyetä osoittaa oma osaaminen ja löytää oma paikkansa työyhteisöstä, vaikka työuran alkuun voi tyypillisesti liittyä epävarmuutta omista ammatillista tiedoista ja taidoista, mikä saa opettajan epäilemään omaa ammattitaitoaan (Jokinen ym., 2012). Onneksi aiemmin vallalla ollut individualistinen työnluonne on siirtynyt kohti yhteisöllisyyttä ja yhteisopettajuutta tukevaa työkulttuuria, mikä vähentää osaltaan itsenäistä ja yksinäistä opetustyötä. Jokaisella koululla on kuitenkin oma historiansa, ilmapiiirinsä ja kulttuurinsa, jotka muotoutuvat ajan kuluessa ääneen lausutuista ja lausumattomista normeista (Blomberg, 2008). Työntekijä pääsee osalliseksi tähän niin sanottuun hiljaiseen tietoon ainoastaan osallistumalla käytännön toimintoihin (Tynjälä, 2010). Kouluyhteisön toimintaa, sekä opettajan roolia ja asemaa kuitenkin muovaavat useat tekijät, kuten koulun organisaatorakenteet ja ratkaisut, työilmapiiri, yhteistyö muiden opettajien kanssa, sekä rehtorin johtamis- ja organisointitaidot (Blomberg, 2008).

Monet kehityopsykologian teoriat korostavat, että siirtymä elämänvaiheesta toiseen tuo mukanaan erilaisia haasteita (Tynjälä ym., 2013). Työuran alku sisältää paljon uusien asioiden oppimista, mikä saattaa saada vastavalmistuneen opettajan harkitsemaan jopa ammatin vaihtoa (Handolin-Kiilo & Aksela, 2015; Heikkinen ym., 2008). Lisäksi liian matala palkka ja haastavat oppilaat voivat olla syitä alan vaihtoon, vaikkakaan nykypäivänä samassa työpaikassa pysyminen ei ole enää yleistä eikä tavoiteltavaa (Aliforst ym., 2022). Opettajien jatkuva vaihtuvuus heikentää kuitenkin työn laatua, mikä

puolestaan vaikuttaa kielteisesti oppilaiden oppimistuloksiin (Sorensen & Laddin, 2020). Myös opettajankoulutuksen ja käytännön työn väliset ristiriidat lisäävät työn haastavuutta, koska opettajan työtehtävät voivat olla hajanaisia, opetustilanteet monimuotoisia ja käytössä olevat materiaalit osin puutteellisia (Almiala, 2008). Leppälä ja kollegat (2012) totesivat, että luokanopettajat jakavat kokemansa haasteet työuran alussa kahteen pääluokkaan: koulumaailman haasteisiin ja oman ammatillisen osaamisen haasteisiin. Koulumaailman haasteisiin kuuluu esimerkiksi hektisyys, johon sisältyvät erityisesti ajan puute, suuri työmäärä ja tarvittava aika työtehtävien hoitamiseen. Ammatillisen osaamisen haasteissa korostuvat kokemattomuus ja siitä johtuva tietämättömyys, mikä taas liittyy kokemuksen vähäisyyteen ja puutteeseen. Sen sijaan Karin ja kumppaneiden (2001) mukaan opettajan työn monipuolisuus ja siihen liittyvät haasteet voivat olla juuri ne tekijät, jotka kiehtovat jatkamaan kasvatustyötä ja mahdollistavat opettajalle oman työn kehittämisen.

Joka tapauksessa luokanopettajat kaipaavan tukea työuran alussa hyvin laaja-alaisesti eri osa-alueilla, joihin sisältyvät myös edellä kuvattujen lisäksi oppilashuoltoon ja arviointiin liittyvät asiat, sekä kriisitilanteissa toimiminen (Handolin-Kiilo & Aksela, 2015). Jo kymmenen vuotta sitten on havaittu, että työuran alkuvaiheen haasteiden helpottamiseksi opettajankoulutusta ja työelämää tulisi yhdenmukaistaa esimerkiksi selkeyttämällä täydennyskoulutuksen rakenteita ja työehtoja (Tynjälä ym., 2013).

2.3 Induktiovaiheen tukimuodot

Pennanen (2023) mukaan perehdytys ja mentorointi ovat keskeisimpiä tukimuotoja työuran alkuvaiheessa. Perehdytyksestä on määrätty lainsäädännössä 14§ 2022/738 (Työturvallisuuslaki, 2002). Perehdytyksen keskeisenä tavoitteena on varmistaa, että työpaikan käytänteet tulevat tutuiksi uudelle työntekijälle, ja hän löytää paikkansa työyhteisöstä (Pennanen, 2023). Työntekijällä on oikeus saada asianmukaista perehdytystä, joka kattaa työhön, työolosuhteisiin, työmenetelmiin ja eri työvälineisiin liittyvät näkökohdat, sekä myös erilaisiin uhkaaviin tilanteisiin ja vaarojen ennaltaehkäisyyn liittyvät asiat

(SOOL ry, 2023). Perehdytyksessä yksilöllisten tarpeiden huomioiminen nousee keskiöön, sillä jokainen oppii omalla tavallaan, eikä yksi toimintatapa sovi kaikille oppijoille (Keller-Schneider & Hericks, 2019).

Perehdyttämistä uuteen työhön ja työyhteisöön on tutkittu laajasti sekä Suomessa että kansainvälisesti (Jokinen ym., 2014). Perehdyttämisen ja mentoroinnin, sekä niiden kehittämisen tarve nousi esiin jo 1990 -luvun lopulla, ja tätä näkemystä vahvistavat vuonna 2019 tehdyn kyselyn tulokset, jotka osoittivat perehdytyksen laadun ja määrän puutteita (Pennanen, 2023; SOOL ry, 2019, 2023; Pennanen ym., 2021). Myös TALIS 2018 -tutkimus osoittaa, että suurin osa opettajista ei ollut saanut mahdollisuutta osallistua perehdytykseen, sen sijaan kouluissa käytettiin erilaisia epävirallisia perehdytyskäytäntöjä (Pennanen, 2023). Ketolan (2010) mukaan perehdytysohjelman tulisi sisältää sekä suullista että kirjallista perehdytystä työn ohessa. Työntekijää ei siten tulisi nähdä ainoastaan passiivisena tiedon vastaanottajana, vaan pikemminkin aktiivisena toimijana, joka harjoittaa kognitiivisia ja sosiaalisia taitojaan.

Leppälän ja kollegoiden (2013) mukaan induktiovaihetta voidaan tukea kolmen näkökulman kautta:

1. keskiössä vastavalmistunut opettaja itse, jolla on itsellään vastuu niin omasta jaksamisesta, tuen pyytämisestä kuin ammatillisesta kehitymisestäkin
2. koulun tarjoamat tukimuodot, sillä tavoitteellinen ja laadukas perehdyttäminen, sekä rehtorin tarjoama kollegiaalinen tuki muodostavat yhdessä kokonaisvaltaisen tuen
3. mentorointi, jonka avulla tuetaan ammatillista kehittymistä.

Mentoroinnin järjestämiseen ei ole samanlaista lainsäädäntöä kuin perehdyttämiseen (Pennanen, 2023), mutta Suomessa laaja Osaava Verme -vertaismentorointihanke tarjoaa mallin mentoroinnin toteuttamiseen käytännössä (Leppälä ym., 2013). Mentoroinnilla on erilaisia muotoja, kuten muodollinen mentorointi (*eng. primary mentoring*), joka on perinteinen intensiivinen mentorointi nimetyillä mentoreilla, sekä epävirallinen mentorointi (*eng. secondary mentoring*), jossa ohjaus tapahtuu spontaanisti tarvittaessa

(Ketonen, 2010). Jokinen ja kumppanit (2012) kuitenkin huomauttavat tukimuotojen saamisen perustuvan opettajan omaan aktiivisuuteen.

Pennasen (2023) mukaan asianmukaisella perehdyttämällä tai mentoroinnilla voidaan parhaimmillaan tukea opettajien ammatillisen osaamisen kehittymistä ja edistää työhyvinvointia niin, että työssäjaksaminen ja oman osaamisen jakaminen mahdollistuvat työyhteisössä. Opettajien riittävien tukimuotojen saaminen lisää siten opettajien omaa työmotivaatiota ja itseluottamusta, sekä parantaa oppilaiden mielekkäiden oppimisympäristöjen kehittymistä ja oppimistuloksia.

3 LUOKANOPETTAJA AMMATILLISENA TOIMIJANA JA ASiantuntijana TYÖYhteisössä

Tutkimuksen yhtenä merkityksellisenä lähtökohtana on, että opettajankoulutuksen oletetaan tarjonnan vastavalmistuneille luokanopettajille valmiuksia toteuttaa omaa ammatillista toimijuuttaan, sekä jaettua asiantuntijuuttaan muille kollegoille työyhteisössä. Se, millaista yksilön toimijuus on, määrittyy pitkälti sitä kautta, miten toimija itse hahmottaa toiminnan kohteen ja, toisaalta millainen käsitys hänellä on siitä (Soini ym., 2008). Ymmärrän ammatillisen toimijuuden käsitteen Vähäsantasen ja kumppaneiden (2017) tavoin toiminnallisena ilmiönä, jossa vaikuttaminen, valintojen ja päätösten tekeminen ovat keskeisiä työyhteisössä.

Vastavalmistunut luokanopettaja toimii työuran alussa omista lähtökohdistaan käsin, jolloin opettajakoulutus ja siihen kuuluvat opetusharjoittelu, sekä mahdolliset sijaisuudet tai lyhyet työpätkät ovat kartuttaneet hänen valmiuksiaan olla toimija ja asiantuntija käytännön työssä. Vähäsantasen (2014) mukaan toimijuutta tarkastellessa opettajien yksilölliset resurssit ja lähtökohdat tulevatkin ottaa huomioon. Tässä tutkimuksessa huomioin tämän sillä, että fokusoidun siihen näkökulmaan, miten vastavalmistunut luokanopettaja kykenee hyödyntämään koulutuksesta saatuja valmiuksiaan olla ammatillinen toimija ja jakaa asiantuntijuuttaan työyhteisössä.

3.1 Mitä toimijuudella tarkoitetaan?

Toimijuuden (*eng. agency*) käsitettä pidetään hyvin monimuotoisena (Eteläpelto ym., 2014). Monet määritelmät korostavat, että toimijuus ei ole vain sitä, mitä ihmisellä jo on, vaan se on enemmänkin sitä, mitä hän voi omalla toiminnallaan saavuttaa (Biesta ym., 2015; ks. Pristley ym., 2015). Yleisesti tarkastellessa toimijuuden määrittelyssä keskiöön nousevat teot, aktiivinen ja aloitteellinen ote, vaikutusmahdollisuudet, sitoutuminen ja vastuunottaminen sekä osallisuus ja oma kokemus työn ja elämän hallinnasta (Hökkä ym., 2017). Hynninen ja

kumppanit (2015) kuvailevat toimijuuden toteutuvan silloin, kun yksilöllä on kyky arvioida tilanteita, tehdä valintoja ja toimia toisin (ks. Juutilainen 2023).

Anthony Giddens (1984) on laajasti tutkinut toimijuutta, ja hänen mukaansa ihmisen oma toiminta tuo esiin toimijuuden erityisesti silloin, kun hän tiedostaa ja uskoo toiminnallaan olevan seuraamuksia tai johtavan tiettyyn lopputulokseen (Eteläpelto ym., 2014). Giddensin määritelmä painottaa toimijan ja sen käyttöä, joka usein saa aikaan vaikutuksia (Eteläpelto ym., 2017; ks. Eteläpelto ym., 2011). Vallan ja toimijuuden suhde tulee selkeästi esiin etenkin tarkastellessa toimijuutta rajoittavia tekijöitä, kuten yhteiskunnallisia instituutioita, jotka voivat rajoittaa yksilöiden vapautta ja toimijuutta (Eteläpelto ym., 2011; ks. Vilppola, 2023).

3.2 Ammatillinen toimijuus osana opettajan ammatillista identiteettiä

Nykyisin moni organisaatio henkilöstöineen on joutunut muutospaineessa kehittämään osaamistaan, sillä haasteet, kuten menestyminen ja selviytyminen ovat nostaneet keskiöön ammatillisen toimijan niin yksilön kuin organisaationkin näkökulmasta (Hökkä ym., 2022; ks. Vähäsantanen, 2014). Tässä tutkimuksessa sidon aiemmassa osiossa määritellyn toimijuuden käsitteen työkontekstiin ja puhun ammatillisesta toimijuudesta.

Eteläpelto ja kumppanit (2014) määrittelevät ammatillisen toimijuuden (*eng. professional agency*) valintoina, vaikutusmahdollisuuksien käyttöinä ja kannanottoina, joilla työntekijä pyrkii vaikuttamaan omaan työhönsä tai ammatilliseen identiteettiinsä (ks. Vähäsantanen, 2015). Nykyisin työelämässä edellytetään yhä enemmän toimijuutta (Eteläpelto ym., 2011), ja opettajan näkökulmasta tämä näkyy siinä, mitä hän tekee ja toisaalta miksi hän tekee niin (Toom ym., 2015). Ammatillinen toimijuus näyttäytyy työpaikan sosiokulttuuristen tekijöiden määrittämässä olosuhteissa, joihin sisältyvät niin työpaikan kulttuuri, käytänteet, valtasuhteet- ja rakenteet kuin aineelliset ja materiaaliset resurssitkin (Hökkä & Vähäsantanen, 2013). Jokainen toteuttaa toimijuuttaan omista henkilökohtaisista lähtökohdistaan (Hökkä &

Vähäsantanen, 2013), minkä vuoksi toimijuutta tarkasteltaessa tulisi huomioida opettajien yksilölliset voimavarat ja ajallisuus (Vähäsantanen, 2014). Kaiken kaikkiaan erilaiset kokemukset ammatillisesta toimijuudesta ovat todennäköisesti positiivisesti yhteydessä luovuuteen, motivaatioon, hyvinvointiin ja onnellisuuden kokemuksiin, sekä toimijuuden on havaittu olevan keino selviytyä opettajan työhön liittyvästä epävarmuudesta ja muutoksista (Eteläpelto ym., 2013; ks. Yli-Pietilä ym., 2023).

Vähäsantanen ja kumppaneiden (2017) tutkimus toi esiin uutta tietoa ammatillisen toimijuuden moniulotteisesta rakenteesta. Heidän tutkimuksensa sai selville ammatillisen toimijuuden rakentuvan kolmesta elementistä, jotka ovat vaikuttaminen työssä, työkäytäntöjen kehittäminen ja ammatillisen identiteetin neuvottelu. Päätöksien tekeminen ja kuulluksi tuleminen ilmentävät ammatillisen toimijuuden toteutumista, koska tällöin työntekijällä on mahdollisuus vaikuttaa sekä omaan työhönsä että yhteisiin käytäntöihin, samalla edistäen omaa oppimistaan ja koko organisaation kehittymistä. Opettajan työn ydintehtävä on oppilaiden oppimisen edistäminen, mikä vaatii opettajalta erilaisia valintoja ja päätöksien tekemistä (Toom ym., 2015). Omaan työhön vaikuttaminen edellyttää puolestaan, että opettaja nähdään merkityksellisenä toimijana työyhteisössä, mikä mahdollistaa omien mielipiteiden ja ideoiden esille tuomisen, sekä kannanottamisen erilaisiin työhön liittyviin asioihin (Vähäsantanen ym., 2017). Työkäytäntöjen kehittäminen sisältää työntekijän osallistumisen yhteisiin työkäytänteisiin ja työkäytäntöjen uudistamiseen, mikä näyttäytyy paitsi asioiden kokeilemisena (Vähäsantanen ym. 2017), mutta myös vastustavana ja kriittisenä asenteena uudistuksia kohtaan (Heikkilä & Mankki, 2023; Jääskelä ym., 2017). Vähäsantanen (2015) toteaa, että ylhäältä alaspäin suuntautuva johtamistyyli voi heikentää ammatillisen toimijuuden toteutumista, erityisesti uudistuksiin vaikuttamisessa.

Ammatillisen identiteetin neuvottelu näkyy ammatillisessa toimijuudessa kahdella tavalla: ensinnäkin ammatillinen toimijuus voidaan käsittää tekoina, jotka suuntaavat toimintaa ammatillista identiteettiä vastaavaan suuntaan, ja toiseksi se voidaan ymmärtää ammatillisen identiteetin rakentamisena tai uudistamisena (Vähäsantanen ym., 2017). Mahdollisuus tehdä työtä omien

arvojen mukaisesti ja ottaa siinä huomioon omat mielenkiinnon kohteet ilmentävät ammatillisen identiteetin neuvottelun ulottuvuutta. Toimijuuden ja ammatillisen identiteetin käsitteet kytkeytyvät vahvasti toisiinsa, mikä edellyttää identiteettipohdintaa muuttuvissa työoloissa (Hökkä ym., 2017). Näin ollen ammatillisen identiteetin määrittely on myös tämän tutkimuksen kannalta perusteltua. Ammatillisella identiteetillä (*eng. professional identity*) tarkoitetaan dynaamista ja jatkuvasti muuttuvaa prosessia, joka sisältää käsityksen siitä, millaiseksi työntekijä käsittää itsensä suhteessa työhönsä ja ammatillisuuteensa, sekä millaiseksi hän pyrkii ammatissaan ja, miten esittelee itsensä muille (Arvaja & Sarja, 2021; Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010, ks. Hökkä ym., 2017). Juutilaisen ja kollegoiden (2024) mukaan ammatilliseen identiteettiin vaikuttavat sekä henkilökohtaiset käsitykset itsestä, aikomuksista ja tavoitteista että ulkopuolisten ihmisten odotukset. Tästä syystä opettajaidentiteettineuvotteluprosessi ymmärretään aktiivisena ja sosiaaliin konteksteihin kiinteästi yhteydessä olevana.

Myös Vilppola (2023) korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkittävää roolia identiteetin rakentumisessa, koska omien kokemusten jakaminen ja palautteen antaminen, sekä vastaanottaminen erilaisten ihmisten kanssa vaikuttavat väistämättä opettajan identiteettiin. Työuran alussa sosiaalistuminen ja ammatillinen identiteetti muodostuvat ensisijaisesti kollektiivisesti yhteisön toimintatapojen, arvojen ja normien varaan, mutta kokemuksen, vallan ja yhteisöön kuulumisen karttuessa yksilöllisyys ja persoonallisuus lisääntyvät identiteetissä (Paaso, 2010). Identiteetin rakentuminen onkin äärimmäisen merkityksellistä, sillä se saa työntekijän arvostamaan omaa työtään ja kokemaan sen osaksi omaa elämäänsä (Salovaara & Honkonen, 2013).

3.3 Asiantuntijuus ja jaettu asiantuntijuus työyhteisössä

Fletcher-Wood (2017) kuvaa asiantuntijuuden perustuvan yksilön subjektiiviseen kokemukseen, joten sitä ei voida siten täysin määritellä ulkopuolelta. Tynjälän (2006) ajatuksia myötäillen asiantuntijuutta voidaan tutkia oppimisen tutkimuksen kolmen näkökulman kognitiivisen ja

situationaalisen suuntauksen, sekä tiedonluomisen näkökulmista (ks. Paloniemi ym., 2010). Tässä tutkimuksessa tarkastelen asiantuntijuutta keskittyen erityisesti jaetun asiantuntijuuden näkökulmaan, mutta näen tärkeäksi määritellä myös asiantuntijuuden itsessään. Ymmärrän, että jaettu asiantuntijuus edellyttää toteutuakseen paitsi ammatillista osaamista myös eri yhteisöihin osallistumista. Nämä ovat olennaisia tekijöitä myös uuden tiedon muodostumiselle työyhteisössä.

Asiantuntijuuden kognitiivinen, tiedon hankintaan keskittyvä näkökulma käsittelee sitä, millaisesta tiedosta asiantuntijuus rakentuu (Tynjälä, 2006). Tynjälän (2010) mukaan asiantuntijuus muodostuu neljästä komponentista, jotka ovat formaali eli teoreettinen tieto, käytännöllinen eli kokemuksellinen tieto, itsesäätelytieto ja sosiokulttuurinen tieto (ks. taulukko 1). Teoreettinen tieto sisältää alan perustiedon, kuten faktatiedon ja käsitteellisen tiedon elementit (Paaso, 2010). Substanssitudon ja pedagogisen tietämyksen integroituminen niin sanotuksi teoreettiseksi didaktiseksi tiedoksi on keskeinen osa opettajan asiantuntijuuden kehittymisessä (Tynjälä, 2006). Se on tietoa siitä, miten kutakin sisältöä tulisi opettaa, millaisia käsityksiä oppilaille voi olla niihin liittyen, sekä millaisia oppimisvaikeuksia niiden oppimiseen voi liittyä (Tynjälä, 2006; ks. Paaso, 2010; Väisänen & Silkelä, 2000). Työelämässä tarvitaan monipuolista ammattialan substanssiosaamista ja elinikäisiä oppimisen taitoja, mutta näiden lisäksi tarvitaan yleisiä taitoja, kuten sosiaalisia taitoja ja tietotekniikkaan liittyvää osaamista (Tynjälä, 2010). Substanssiosaamisella tarkoitetaan työssä tarvittavaa ydinosaamista (Paaso, 2010). Pedagoginen sisältötieto muotoutuu opetuskokemusten ja koulutuksen kautta, joten teoreettinen tieto ja käytännön tieto kietoutuvat toisiinsa (Tynjälä, 2006; ks. Turunen ym., 2009). Opettaja nähdään sekä kasvattajana että oppimis- ja koulutustilanteiden hallinnoijana, mikä edellyttää sekä kasvatuksessa tarvittavien tietojen ja taitojen että oppimisen ja ohjaamisen teorian ja käytännön hallintaa (Paaso, 2010).

Tynjälän (2006) mukaan kokemuksellinen tieto, eli niin sanottu proseduraalinen tieto kehittyy kokemusten myötä, ja sisältää ajatuksen siitä, miten kukin asia tehdään. Kokemuksellinen tieto jaetaan kahteen osaan: tapahtumiin liittyvään tietoon, joka syntyy intuitiivisesti, ja vaikutelmatietoon eli

hiljaiseen tietoon, johon sisältyvät esimerkiksi oppilastuntemukseen liittyvät asiat. Tynjälän (2010) mukaan työyhteisössä on paljon hiljaista tietoa, johon työntekijän on mahdollista päästä osalliseksi ainoastaan osallistumalla käytännön toimintoihin. Hiljainen tieto voi pitää sisällään esimerkiksi toimintatapoja, ajattelutapoja, tunnetiloja ja käytännön toteutusta (Hirvimäki ym., 2020). Asiantuntijuudessa korostuvat vahva ammattispesifinen tietämys ja taito soveltaa omaa kertynyttä asiantuntemusta käytännön työssä (Ruohotie, 2010). Asiantuntijan taitava toiminta perustuukin toistojen kautta automatisoituneisiin rutiineihin, jotka ovat vähitellen vakiintuneet osaksi ammatillista käytäntöä (Palonen & Gruber, 2010). Itsesäätelyä koskeva tieto sisältää asiantuntijan oman toiminnan ohjaamisen ja säätelyn (Tynjälä, 2006). Siihen sisältyvät itsesäätelyyn liittyvät metakognitiiviset taidot ja reflektiivisyys, koska opettajan tehtävänä on ohjata näiden taitojen hallintaan myös oppilaille, ja opettaakseen muita opettajan on hallittava ne myös itse. Itsesäätelyn yhdistäminen teoriaan ja käytäntöön on mahdollista esimerkiksi mentoroinnin ja perehdyttämisen avulla, sillä ne mahdollistavat teorian käytännön soveltamisen, käytännön kokemusten reflektoinnin ja ongelmien ratkaisemisen (Paaso, 2010; ks. Ruohotie, 2010).

Aiemmin kuvatut kolme asiantuntijatiedon osa-aluetta ovat yksilöllisiä persoonallisen tiedon muotoja. Sen sijaan sosiokulttuurinen tieto on sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin, sekä erilaisiin työvälineisiin ja laitteisiin yhdistynyttä tietoa, joka samalla muodostaa asiantuntijatiedon raamit (Tynjälä, 2010). Hakkarainen ja kumppanit (2012) käsittävät asiantuntijuuden kehittyvän sosiaalisiin yhteisöihin kasvamisena ja niiden toimintaan osallistumisena, jossa omaksutaan arvot, normit ja käytännöt.

Taulukko 1

Asiantuntijuuden komponentit (Tynjälä, 2006, 2010).

I Formaali eli teoreettinen tieto	
Faktuaalinen tieto	Alan perustietoa eli faktatietoa, esim. opettajan substanssiosaaminen.
Käsitteellinen tieto	Erilaiset teoriat ja käsitteelliset mallit.
II Käytännöllinen, kokemuksellinen tieto	
Proseduraalinen tieto/ taidot	Tietoa siitä, miten jokin asia tehdään.
Äänetön/hiljainen tieto ja intuitiivinen tieto	Automatisoituneita tietoja ja taitoja, syntyy kokemuksen kautta. Usein sellaista, jota on haasteellista sanoittaa.
III Itsesäätelytieto	
Metakognitio, reflektiivinen tieto	Oman toiminnan tarkkailu, ohjaaminen ja säätely.
IV Sosiokulttuurinen tieto	
Asiantuntijätiedon raamit	Sosiaaliset ja kulttuuriset käytännöt, erilaisiin työvälineisiin ja laitteisiin kohdistunutta tietoa.

Situationaalinen, osallistumisen näkökulma asiantuntijuuteen korostaa yksilön osallistumista toimintakulttuuriin ja yhteisöön (Tynjälä, 2006). Monet asiantuntijatyössä syntyvät ongelmat vaativat asiantuntijuusrajojen ylittävää tai moniammatillista yhteistyötä, jolloin tarvitaan tiedon jakamista, yhteistyötä, yhteistoimintaa, tiedon integrointia, konsultointia ja verkostoitumista (Parviainen, 2006; ks. Eräsaari, 2006). Huhtasalon (2019) mukaan uuden työntekijän aloittaessa työpaikalla muodostuu aina uusi yhteistyötila, jossa tehdään rajatyötä ja ylitetään rajoja, samalla rakentaen yhteistä osaamista ja tietoa. Uusien työntekijöiden liittyminen työyhteisöön on ratkaiseva, sillä tällöin luodaan perusta työntekijöiden väliselle luottamukselle, joka on edellytyksenä myös avoimelle tiedon jakamiselle (Paloniemi ym., 2010; ks. Parviainen, 2006). Tiedon jakamisessa on viime kädessä kysymys kyvystä tulla toimeen muiden ihmisten kanssa (Hirvimäki ym. 2020). Tässä tutkimuksessa opettajien

työyhteisö ymmärretään tilana, jossa optimaalisessa tilanteessa jaetaan omaa asiantuntijuutta, yhdistetään sitä ja pyritään luomaan uutta tietoa mahdollisuuksien mukaan. Asiantuntijuuden yhteisöllinen tiedon luomisen näkökulma täydentää aiemmin kuvailtuja näkökulmia tarkastelemalla asiantuntijuutta niin yksilön kuin koko yhteisönkin tasolla (Paloniemi ym., 2010). Näkökulma painottaa uuden tiedon ja uudenlaisten käytäntöjen toteuttamista, tiedon luomisen ymmärtämistä sosiaalisena prosessina, sekä yksilöiden tärkeyttä ja eri tiedon muotojen korostamista.

1990-luvun jälkipuolelta lähtien asiantuntijuuteen on liitetty ajatus yhteisöllisestä prosessista ja jaetusta asiantuntijuudesta, joka näkyy toimijoiden yhteisenä tiedonrakentamisena ja avoimena hierarkiat poistavana asiantuntijuutena (Huhtasalo 2019). Osaamisen jakaminen korostaa tiedon kollektiivisuutta, jolloin uusi tieto muotoutuu yhdessä toimimalla osallistujien sitoutuessa yhteiseen tavoitteeseen ja sen määrittelyyn (Huhtasalo, 2019; ks. Hirvimäki ym., 2020). Sitoutuminen onkin yksi jaetun asiantuntijuuden edellytyksistä, koska toisten asiantuntijoiden havaitseminen ja niiden ymmärtäminen ovat keskeisiä elementtejä (Edwards, 2011).

Asiantuntijuuden jakaminen edellyttää myös vuorovaikutusta muiden kanssa (Hakkarainen, 2020; Sarja, 2011), mikä mielletään myös osaksi asiantuntijuuden rakentamista (Kostiainen & Gerlander, 2009). Nyky-yhteiskunnassa ongelmat ovat moninaistuneet, joiden ratkaiseminen edellyttää moniammatillista yhteistyötä ja toiminta- sekä ajattelumallien muutoksia (Sarja, 2011). Työpaikalla ei tarvitsekaan hallita ja ratkaista kaikkea itse, vaan työntekijät voivat oppia uutta muilta ja jakaa vastavuoroisesti omaa osaamistaan muiden kollegoiden hyödynnettäväksi (Hirvimäki ym., 2020). Jatkuvat mahdollisuudet vuorovaikutukseen tukevat asiantuntijuuden jakamista, mutta on hyvä olla tietoinen eri asiantuntijaorganisaatioiden sisällä esiintyvistä rajoittavista tekijöistä, jotka voivat heikentää asiantuntijuuden jakamista kollegalta toiselle (Hakkarainen & Paavola, 2006). Organisaatiokulttuuri, johtamisjärjestelmä, sekä rakenteet ja prosessit eivät tue halutulla tavalla jaettua asiantuntijuutta (Hirvimäki ym., 2020).

Hakkarainen ja Paavola (2006) jakavat jaetun asiantuntijuuden rajoitteet

mentaalisiin, sosiaalisiin ja fysikaalisiin tekijöihin. Mentaaliset rajoitteet liittyvät siihen, miten asiantuntijat hahmottavat asioita, kuten heidän työhistoriansa tai toimintakulttuurinsa voivat vaihdella merkittävästi työntekijöiden välillä. Työntekijöiden yhteisen asiantuntijuuden rakentamista voi haastaa entisestään se, että asiantuntijuus ei ole vielä tarpeeksi sisäistynyt tai toimintakulttuurit ja asiantuntijuuden alueet ovat liian kaukana toisistaan (Hirvimäki ym., 2020). Sosiaaliset rajoitteet sen sijaan liittyvät asiantuntijan ammatilliseen rooliin ja ammatilliseen identiteettiin, esimerkiksi yksilölliset työskentelytavat voivat haastaa asiantuntijoiden yhteistä työskentelyä (Hakkarainen & Paavola, 2006). Fysikaaliset rajoitteet muodostuvat toimintaa ohjaavista muodollisista säännöistä ja vuorovaikutusta rajaavista rakenteista (Hakkarainen & Paavola, 2006). On tyypillistä, että liian hierarkkinen toimintaympäristö ja vahvat auktoriteetit voivat heikentää työntekijöiden aloitteellisuutta, sekä estää tasa-arvoisen keskustelukulttuurin (Hirvimäki ym., 2020).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää vasta valmistuneiden luokanopettajien kokemuksia heidän ensimmäisistä opetusvuosistaan. Tutkimuksessa ollaan erityisesti kiinnostuneita luokanopettajien kokemuksista induktiovaiheesta ja siitä, millaisena he kokevat ammatillisen toimijuuden ja opettajan ammattiin liittyvän asiantuntijuuden jakamisen muille työyhteisön jäsenille työuran alkuvaiheessa.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia kokemuksia vastavalmistuneilla luokanopettajilla on työelämän induktiovaiheesta?
2. Millaisia kokemuksia vastavalmistuneilla luokanopettajilla on ammatillisesta toimijuudesta?
3. Millaisia kokemuksia vastavalmistuneilla luokanopettajilla on jaetusta asiantuntijuudesta?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1. Tutkimuskonteksti

Laadullinen tutkimukseni tarkastelee vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia ja niiden muodostumista vuorovaikutuksessa työyhteisössä. Puusan ja Aallon (2011) mukaan laadullisella tutkimuksella voidaan tutkia ihmistä, ihmisen puhetta ja tutkittavien subjektiivisia kokemuksia. Olennaisena osana tutkimuksessa oli tavoittaa tutkittavien omia kokemuksia ja näkökulmia (Patton, 2015), ja päästä käsiksi ihmisen henkilökohtaisiin ja sosiaalisissa kontekstissa muodostuviin kokemuksiin, sekä kyetä ymmärtämään niitä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Gelling, 2015). Tökkärin (2018) mukaan tutkittaessa kokemuksia omat ennako-oletukset tulee laittaa syrjään ja tutkia mahdollisimman vapaana sitä, millaisena toisen ihmisen kokemus näyttäytyy. Tavoitteenani oli muodostaa mahdollisimman laaja kuva aiheesta ja haastateltavien kokemuksista. Aineistonkeruumenetelmäksi valikoituivat siten harkitusti yksilöhaastattelut, jota perustelevat edellä mainitut asiat.

Tutkimukseni taustalla on fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa, koska tarkoituksenani oli selvittää opettajien kokemuksia ja pyrkiä ymmärtämään niitä mahdollisimman hyvin tulkintaa hyödyntäen. Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa nousee keskiöön silloin, kun tavoitteena on päästä mahdollisimman lähelle yksilöiden omaa subjektiivista kokemusmaailmaa (Laine, 2015). Fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimukselle on ominaista haluta ymmärtää yksilön tai joukon kokemuksia, sekä pyrkiä kuvaamaan elävää kokemusta tavoitteellisesti (Laine, 2018; Tökkäri, 2018). Yksilöhaastattelut mahdollistivat siten tutkittavien todellisuuden huomioimisen, sekä sen, miten tutkimuksen kohteena oleva ilmiö siinä näyttäytyi (Perttula, 2008). Epistemologiana tutkimuksessani on vastavalmistuneiden luokanopettajien oman äänen kuuleminen ja siinä omien kokemusten sanoittaminen (Puusa & Juuti, 2020). Tutkimukseni epistemologiaa voidaan siten kuvailla subjektiivisena ja kokemuksellisena asiana.

5.2. Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruu

Tutkimuksen kohdejoukko muodostui vastavalmistuneista luokanopettajista, jotka olivat työskennelleet opetustyössä korkeintaan kaksi vuotta. Etsimme tutkittavat ja keräsimme tutkimusaineiston yhteistyössä opiskelijakollegani kanssa, vaikka teimme omat erilliset pro gradu -tutkimuksemme. Löysimme haastateltavat omista verkostoista, sekä hyödynsimme lumipallo-otantaa. Siinä tutkittavat etsitään asiasta tietävien henkilöiden kautta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tällainen tarkoituksenmukainen kohdejoukon valinta nähdään haastatteluiden metodisena etuna (Puusa, 2011a). Lähetimme tutkittaville tutkimuksen toteuttamiseen liittyvät tiedot ja pyynnön osallistua tutkimukseen. Sovimme tutkittavien kanssa haastatteluajat, ja lähetimme heille tutkimustiedotteen, tietosuojailmoituksen, ja Zoom -linkin, sekä haastattelukysymykset (ks. liite 1). Kohonen ja kumppanit (2019) linjaavat tämän eettisten periaatteiden mukaiseksi toiminnaksi. Tutkimukseen osallistui lopulta kahdeksan vastavalmistunutta luokanopettajaa, jotka olivat olleet työelämässä korkeintaan kaksi vuotta.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä toimivat yksilöhaastattelut, joissa haastateltavat pääsivät kertomaan omista kokemuksistaan avoimesti ja yksityisesti (Patton, 2015). Laadimme opiskelukollegani kanssa haastattelurungon, josta molemmat hyötyivät. Yhteinen aineistonkeruu kevensi työkuormaa ja lisäsi haastateltavien saatavuutta. Keräsimme tutkimusaineiston syksyllä 2023 marras-joulukuun aikana Zoom -etäpuhelulla, joka mahdollisti haastatteluiden tallentamisen. Haastattelun aikana tutkittavia pyydettiin pitämään kameraa päällä, jos se oli heille mahdollista. Tämä mahdollisti tilanteen vuorovaikutteisuuden. Toteutimme opiskelijakollegani kanssa molemmat neljä haastattelua eli yhteensä kahdeksan. Haastattelut kestivät yhdestä tunnista 20 minuuttiin. Haastattelurunko koostui yhteensä 15 kysymyksestä, jotka kattoivat kahden pro gradu -tutkimuksen sisällöt ja aineistonkeruun.

Hyödynsimme puolistukturoitua teemahaastattelua. Aineistolähtöisen analyysitavan ja puolistrukturoidun teemahaastattelun mukaan päätin oman tutkimukseni ennalta käsiteltävät teemat ja haastattelukysymykset (Patton, 2015), joita muokkasimme tarpeen mukaan. Teemahaastattelu korostaa

tyypillisesti tutkittavien elämismaailmaa (Puusa, 2020a), jota myös tässä tutkimuksessa halusin tuoda esille. Haastattelukysymykset muotoilimme opiskelijakollegani kanssa siten, että tutkittavien oli mahdollista vastata niihin omin sanoin omia kokemuksiaan avoimesti kuvaillen. Jatkoimme tutkimuksen tekoa omilla tahoillamme aineistonkeruun jälkeen.

5.3. Aineiston analyysi

Aineiston analyysin avulla pyrin selittämään, ymmärtämään ja tulkitsemaan luokanopettajien kertomia kokemuksia (Puusa, 2020b). Lopulliset tutkimuskysymykseni muotoutuivat haastatteluissa esiin nousseiden teemojen ja haastattelukysymysten mukaan, mikä on hyvin tyypillistä laadullisessa tutkimuksessa. Myös tutkimukseni teoreettiset näkökulmat ja ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä muotoutuivat tutkimusprosessin edetessä (Kiviniemi, 2018). Hyödynsin analyysissä aineistolähtöistä analyysiä. Tutkijana kuitenkin tiedostan sen, etten voinut täysin sivuuttaa omia kokemuksiani ja ennakkotietämystäni tutkittavasta ilmiöstä.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi lähti liikkeelle aineiston litteroinnilla eli kuuntelin haastattelut ja kirjoitin ne puhtaaksi tietokoneella Word-tiedostoon, jolloin myös ensivaikutelma tutkimusaineistosta muodostui (Metsäpelto, 2006; Puusa, 2011b). Litteroitua tutkimusaineistoa kertyi yhteensä noin 70 sivua Book Antiqua -fontilla ja 1,5 rivivälillä. Opiskelijakollegani litteroi tutkimusaineistosta puolet. Yhteinen tutkimusaineistomme koostui yhteensä kahdeksasta haastattelusta. Luin litteroitua tutkimusaineistoa huolellisesti useaan kertaan, mikä on tyypillistä aloittaessa aineiston analyysiä (Puusa, 2020b). Lukemisen aikana pyrin hahmottamaan aineistoa mahdollisimman hyvin kokonaisuutena ja etsin sieltä tutkimukseni kannalta merkityksellisiä asioita (Patton, 2015).

Jatkoin analyysiä aineiston redusoinnilla eli pelkistämällä (ks. taulukko 2), jolloin tutkimusaineistosta karsitaan pois tutkimuksen kannalta epäolennainen. Etsin aineistosta tutkimustehtävääni kuvaavia merkityksellisiä ilmauksia ja järjestelin aineiston tiiviimpään muotoon luomalla siitä tulkintoja, ja lisäämällä ymmärrystäni tutkittavasta ilmiöstä ja arkielämään liittyvistä

haasteista (Krippendorff, 2013; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämä mahdollisti rikkaan ja perustellun tulkinnan, sekä johtopäätösten tekemisen ilmiöstä, jota tutkin (Puusa, 2020b). Värikoodasin ilmauksia tutkimuskysymyksittäin ja loin näille Word -tiedostoon taulukoita, jonne keräsin ilmaukset sellaisenaan tutkimuskysymyksittäin tutkimuskysymysten näkökulman mukaan (Puusa, 2020b). Useat vastaukset olivat pitkiä tai niissä poikettiin aiheesta, jonka vuoksi näin tarpeelliseksi katkaista ilmauksia [...] -merkinnällä. Ryhmittelin aineistoa jo pelkistämävaiheessa runsaan aineiston vuoksi, koska useissa ilmauksissa puhuttiin samasta asiasta (ks. taulukko 2). Siten se oli perustelua ja järkevää.

Taulukko 2

Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
"Et silleen on, onhan niistä varmasti niinku semmoinen pohja, mutta tota kyllä tässä aika paljon joutuu opettelee. [...] Mutta siis yleisesti, joo pedagogiset taidot on [...] Oppiainetaidot, suht riittävän hyvät kurssien perusteella." (V2)	Pedagogiset taidot ja oppiainetaidot on karttuneet opintojen aikana ja ne ovat riittävät(V2)
"No varmasti ehkä se, että on vielä niin sanotusti ideat vähä tai niin, ku noista opinnoista, et on silleen tuoreessa muistissa". (V3)	Opinnoista saadut vinkit ja ideat on vielä tuoreessa muistissa (V3)
"Kyllä tässä ihan hyvin silleen on selvitty, että ihan silleen tuntuu, että tavallaan on riittävät eväät". (V4)	On saanut riittävät eväät työelämään (V4)
"No siis periaattees joo kyllä, siis mä ajattelen, että sellanen jotenkin pedagoginen osaaminen on vahva [...], et sellanen pedagoginen osaaminen niin se on niinku tulluu sit koulutuksen kautta". (V5)	Pedagoginen osaaminen on tullut koulutuksen kautta (V5)
"No kyllä se niinku hyvän pohjan siihen on antanu [...]" (V7)	On saanut koulutuksesta hyvän pohjan (V7)
"Joo tota kyl se sillain anto, että niinku tämmöiset pedagogiset semmoiset arviointikyvyn olen ainakin saanut ja semmoisen reflektointitaidon [...]. Mutta kyllä mä koen niin, ku et mä oon saanut osaamista, selaista itsevarmuutta." (V8)	Koulutus tarjosi arviointikyvyn ja reflektointitaidon, sekä osaamista ja itsevarmuutta (V8)

Pelkistämisen jälkeen ryhdyin klusteroimaan eli ryhmittelemään aineistoa (ks. taulukko 3), jossa etsin aineistosta yhtäläisyyksiä ja eroja (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Vaihe on laadulliselle tutkimukselle tunnusomainen, ja sen avulla

tunnistetaan haastateltavien yhteisiä piirteitä (Puusa, 2011a). Kuljetin koko aineiston analyysin ajan mukana tutkittavien pseudonyymeja (V1-V8).

Taulukko 3

Esimerkki aineiston ryhmittelystä tutkimuskysymyksessä 1

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
Pedagogiset taidot ja oppiainetaidot on karttuneet opintojen aikana ja ne ovat riittävät (V2)	Opettajaopintojen tarjoamat valmiudet (V2-V5 ja (V7-V8)
Opinnoista saadut vinkit ja ideat on vielä tuoreessa muistissa (V3)	
On saanut riittävät eväät työelämään (V4)	
Pedagoginen osaaminen on tullut koulutuksen kautta (V5)	
On saanut hyvän pohjan koulutuksesta (V7)	
Koulutus tarjosi arviointikyvyn ja reflektointitaidon, sekä osaamista ja itsevarmuutta (V8)	

Ryhmittelyn jälkeen erotin tutkimukseni kannalta olennaisen tiedon, ja valikoidun tiedon perusteella muodostin teoreettisia käsitteitä (ks. taulukko 4), joten kyseessä oli aineiston abstrahointi (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Taulukko 4

Esimerkki aineiston abstrahoinnista tutkimuskysymyksessä 1

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Opettajaopintojen tarjoamat valmiudet (V2-V5 ja V7-V8)		Koulutuksen ja työpaikan rakenteelliset tekijät
Yliopiston ja työn välinen ristiriita (V1-V3 ja V6-V8)		
Erytispedagogisen osaamisen puute (V1, V3, V4, V6, V7)	Hallinnolliset tekijät	
Koulu- tai luokkarakenne (V1-V3)		
Hyvät työsuhde edut (V7)		

Jokainen vaihe analyysia tehdessä pyrki siihen, että se auttoi osaltaan vastaamaan tutkimuskysymyksiin (Puusa, 2011b). Tutkimuksessani päälouokat

käsittivät tutkimustulokset (ks. taulukot 5–7) ja vastasivat siten asettamiini tutkimuskysymyksiin.

5.4. Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettinen neuvottelukunta on määritellyt Suomessa tehtäville tutkimuksille eettiset periaatteet (TENK, 2012). Tutkijana olen vastuussa kaikista tutkimuksessa tehdyistä eettisistä ratkaisuista ja, koska keräsimme tutkimusaineiston yhteistyössä opiskelijakollegan kanssa, olemme molemmat yhteisesti vastuussa aineiston säilyttämisestä ja asianmukaisesta hävittämisestä.

Ennen haastatteluiden toteutusta lähetimme haastateltaville sähköpostitse tutkimustiedotteen, tietosuojailmoituksen, Zoom-etäpuhelulinkin ja haastattelukysymykset. Tämä mahdollisti tutkimukseen osallistuneille tutkimukseen tutustumisen etukäteen, jos he kokivat sen tarpeelliseksi. Pyrimme haastatteluissa siihen, ettemme johdatelleet haastateltavia, vaan annoimme heidän vastata kysymyksiin täysin heidän omien kokemustensa pohjalta. Säilytämme haastatteluita asianmukaisesti Jyväskylän yliopiston tarjoamalla kryptatulla U-asemalla tutkimuksen valmistumiseen saakka, minkä jälkeen hävitämme Zoom-etäpuhelutallenteet ja litteroidun tutkimusaineiston asianmukaisesti (TENK, 2012).

Tutkijana vastuullani on varmistaa, että tutkittavien anonymiteetti säilyy, eikä heitä ole mahdollista tunnistaa tutkimustekstistä. Tämän takaamiseksi en julkaise kaupunkien tai oppilaitosten nimiä, joissa tutkittavat työskentelevät. Analysoidessani käytin tutkittaville annettuja tunnistekoodeja eli pseudonyymeja (V1-V8), joita hyödynsin analysoidessani aineistoa ja raportoidessa tutkimustuloksia.

6 TULOKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli saada esille vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia työuran alkuvaiheesta. Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä halusin selvittää, millaiseksi vastavalmistuneet luokanopettajat kuvaavat omia kokemuksiaan työuran alusta eli induktiovaiheesta. Luokanopettajien kokemuksista nousivat esille: henkilökohtaiset tekijät (sis. opettajan subjektiiviset kokemukset ja opettajuuteen kasvamisen), työyhteisön tarjoamat tukimuodot, sekä koulutuksen tai koulun rakenteelliset tekijät (ks. taulukko 5).

Toisella tutkimuskysymyksellä selvitin, millaiseksi vastavalmistuneet luokanopettajat kuvaavat kokemuksiaan ammatillisesta toimijuudesta työyhteisössä. Kokemuksissa korostuivat ammatillista toimijuutta edistävät ja heikentävät tekijät (ks. taulukko 6). Kolmannella tutkimuskysymyksellä halusin tuoda esille vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia jaetusta asiantuntijuudesta. Tästä esille nousivat: mentaaliset rajoitteet, opettajan työhön liittyvät tekijät, tukeva työkuulttuuri, opettajan työtehtävät ja vastavalmistunut opettaja (ks. taulukko 7), jotka vaikuttivat luokanopettajien kokemukseen jaetusta asiantuntijuudesta.

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat olivat pääosin 25–28-vuotiaita, lukuun ottamatta yhtä henkilöä, joka kertoi olevansa 42-vuotias. Tutkittavien työkokemus oli neljästä kuukaudesta kahteen vuoteen, mikä mahdollisti heidän kutsumisen vastavalmistuneiksi luokanopettajiksi. Ennen työelämään siirtymistä tutkittavat olivat tehneet satunnaisia sijaisuuksia, lyhyitä työpätkiä tai työskennelleet resurssiopettajina.

6.1 Luokanopettajien kokemuksia induktiovaiheesta

Ensinnäkin luokanopettajien kuvaamat kokemukset induktiovaiheesta olivat hyvin monipuolisia (ks. taulukko 5). Luokanopettajien henkilökohtaiset tekijät jakaantuivat edelleen luokanopettajien omiin subjektiivisiin kokemuksiin ja opettajuuteen kasvamiseen.

Taulukko 5

Luokanopettajien kokemuksia induktiovaiheesta

1. Luokanopettajien henkilökohtaiset tekijät	Opettajan omat subjektiiviset kokemukset	Työssä viihtyminen Työn merkityksellisyys Minäpystyvyyden tunne Rohkeus pyytää apua Riittämättömyyden tunne
	Opettajuuteen kasvaminen	Kokonaisuuden hahmottamisen haasteet Ammatti-identiteetin rakentaminen Teoriatiedon soveltaminen käytäntöön Työajanhallinta Työkokemuksen puute Työkokemuksen hyödyt
2. Työyhteisön tarjoamat tukimuodot	Tukimuotojen puutteellisuus Perehdytys tai mentorointi tukimuotona Työyhteisön tarjoama tuki Kollegan tarjoama ammatillinen tuki Emotionaalinen vertaistuki Yhteisopettajuuden hyödyntäminen	
3. Koulutuksen tai työpaikan rakenteelliset tekijät	Opettajaopintojen tarjoamat valmiudet Yliopiston ja työn välinen ristiriita Erityispedagogisen osaamisen puute Koulu- tai luokkarakenne Hyvät työsuhde-edut	

Opettajien omista subjektiivisista kokemuksista merkittävimpänä esiin nousi työssä viihtyminen. Luokanopettajat kuvailivat omia kokemuksiaan siitä, että induktiovaiheessa heillä oli paljon energiaa, intoa, ennakkoluulottomuutta ja motivaatiota uutta, monipuolista ja mielenkiintoista opetustyötä kohtaan. Luokanopettajat kokivat työnsä merkitykselliseksi, koska he saivat jakaa oppilaille tietoa ja näkivät oppilaiden onnistuvan. Tämä loi luokanopettajille merkityksellisyyden kokemuksia.

"[...] ja tota kyllähän tässä on ihan älyttömästi oppii uusia asioita, että kyllä sitäkin oon tykänny, että on niinku selvinny niistä asioista, joita on tullu eteen. Niitä selviytymisen avaimia ei välttämättä annettu niin paljon, niin siihen nähen, että on suoriutunu ihan hyvin [...]" (V1)

Luokanopettajat sanoittivat omia kokemuksiaan minäpystyvyyden tunteesta työssään, vaikka työuran alkuvaiheessa heidän oli sisäistettävä runsaasti uusia asioita. Luokanopettajat mielsivät kuitenkin palkitsevaksi huomata, että he olivat selviytyneet kaikista vaikealtakin tuntuvista asioista tai tilanteista.

"[...] no kiireen tunne ja riittämättömyyden tunne. Ja nää on semmosia, minkä kanssa joutuu jotenkin silleen balanssina, et ne nyt vaan on tässä, ja mä yritän, ettei ne ottais liian isoa siivua". (V2)

"Ehkä rohkeammin uskaltaa kysyä asioita. Vähä niinku on semmoinen uuden leima, niin sitten antaa semmoisen tietyn viitan, että mä saanki olla vähä ulkona asioista". (V2)

Luokanopettajien työtä varjosti jatkuva riittämättömyyden tunne. He kokivat, että kokemus riittämättömyyden tunteesta liittyi siihen, että he eivät olleet vielä muodostaneet selkeää kuvaa opettajan moninaisista työtehtävistä eikä niihin ollut myöskään riittävästi aikaa paneutua. Riittämättömyyden tunne ymmärrettiin kuitenkin osaksi luokanopettajan työtä. Induktiovaiheessa luokanopettajat kokivat, että uutena työntekijänä oli sallivampaa pyytää apua kollegoilta ja olla tietämätön työhön liittyvistä asioista. Tämän ajatuksen sisäistäminen kevensi induktiovaiheesta aiheutuvaa stressiä ja helpotti osaltaan työhön sopeutumista.

Suurimmalla osalla luokanopettajista oli kokemuksia siitä, että opettajuuteen kasvaminen sisälsi kokonaisuuden hahmottamisen haasteita. Luokanopettajat kuvasivat työuran alkua ajanjaksona, jolloin tuli omaksua paljon uusia asioita, käytäntöjä ja velvollisuuksia. Myös uuden ryhmän hallinta, eri vuosiluokkien keskeiset tavoitteet ja arviointi, sekä erilaiset asiakirjat olivat osa niitä haasteita, joita luokanopettajat kokivat kokonaisuuden hahmottamisen vaikeuksina.

"No mä oon itse tehny ihan selkeän jaon, että mä en tee töitä kotona. Teen työt niinku täällä koululla ja sitten mä oon vapaalla, kun mä täältä lähden. Niin semmoinen selkeä jako". (V4)

Vastavalmistuneet luokanopettajat kokivat, että työuran alussa he olivat rakentamassa omaa ammatti-identiteettiään, eli sitä tapaa, jolla he haluavat toteuttaa omaa työtään. Työssä luokanopettajat saivat kokeilla opinnoissa opittuja teoretietoja käytännössä, mikä sanoitettiin mieluisana ja motivoivana

kokemuksena. Osaksi opettajuuteen kasvamista sisältyivät myös työajan hallintataidot, sillä opettajan oli tärkeä osata itse rajata työn tekemistään, koska sitä ei rajata koulun johdon toimesta. Opettajien tulee etsiä itselleen parhaat tavat toimia, jotka muotoutuivat osaksi heidän omaa opettajuuttaan ja ammatti-identiteettiään.

No kyllä se niinku hyvän pohjan on antanut, mutta tota kyllä mä niinku vahvasti oon sitä mieltä, että kyllä se on niinku se kokemus, mikä tässä työssä kasvattaa, että tota kyllä se oli, kun oli jo sitä työkokemusta aikaisemmin taustalla, niin se oli kyllä iso apu [...]. (V7)

Luokanopettajat kertoivat kokemuksiaan opettajuuteen kasvamisessa joko työkokemuksen puutteena tai puolestaan sen tuomana hyötynä. Aiemmalla työkokemuksella oli suotuisia vaikutuksia sulautua osaksi uutta työtä, kun omaa opettajuuttaan oli päässyt jo käytännön työssä kartuttamaan.

”Kokee ainakin itse semmosta ohjaamisen puutetta, että vähä niinku rumasti sanottuna heitetty vaan, että meet vaan ja teet, että se siirtymävaihe on semmonen missä ois kaivannu paljon enemmän tukee [...]” (V1)

”Täällä mun koulussa ei semmosia tosiaan tarjottu, eikä ollu mitään perehdytyspäiviä tai mitään.” (V3)

Työyhteisön tarjoamat tukimuodot vaikuttivat osaltaan kokemukseen työuran alusta eli induktiovaiheesta (ks. taulukko 5). Luokanopettajilla oli monenlaisia kokemuksia tukimuotojen toteutuksesta, ja niissä oli havaittavissa koulukohtaisia eroja. Osa luokanopettajista kertoi työpaikan induktiovaiheen tukimuotojen olleen hyvin puutteellisia tai niiden toteuttaminen oli laiminlyöty. Tukimuotojen puutteellisuus edellytti luokanopettajilta itseltään omaaloitteisuutta ja aktiivisuutta ottaa itse selvää tai kysyä rohkeasti apua, mikäli olivat kaivanneet tukea työtehtävien suorittamiseen. Luokanopettajat olivat tietoisia tukimuotojen toteuttamisesta muissa kouluissa, mutta eivät olleet niitä itse vaatineet, mikäli niitä ei tarjottu työn puolesta.

[...] meillä on kyllä sellainen perehdytyskansio, tota koulun yhteisessä Teamsissa, missä oli tosi monta tiedostoa [...], tota niitä piti sit käydä lukemassa et se oli niinku sit se perehdytys sitte, että käytti lukemassa niitä. Et se on tosi tärkeä, et on edes semmone kansio ja siellä on niitä koulun yhteisiä pelisääntöjä ja muita ihan siihen arjen pyörittämiseen. [...], mut siihen ehkä pitäis olla jotain rinnalle. (V1)

”Tarjottiin ja meillä on semmoinen ihan hyvä mentorointiohjelma, mutta siitä huolimatta niinku tuntuu tai on tuntunut, että oletetaan, että jotkut asiat tiedetään”. (V6)

Suurimmalla osalla luokanopettajista oli kokemusta työpaikalla tarjotusta perehdytyksestä, esimerkiksi Microsoft Teamsin perehdytyskansion, Veso-koulutuspäivien tai työparin toimesta. Toteutetusta perehdytyksestä huolimatta se koettiin nimellisenä ja muodollisena asiana, eikä niinkään työuran alkuvaihetta tukevana. Luokanopettajat kokivat esimerkiksi, että perehdytyskansio ei sellaisenaan riitä, vaan sen lisäksi olisi kaivannut jotain muuta. Luokanopettajilla oli kokemuksia myös mentoroinnista, joka toteutettiin joko mentoriopettajan toimesta tai mentoriohjelmanä. Kokemukset osoittivat, että mentorointi oli toimiva etenkin silloin, kun sitä antoi työpari- tai kollega arjen keskellä.

”Ja jotenkin tää työyhteisö on kyllä tosi ihana, että kaikilta pystyy kysymään ja kaikki auttaa, niin se on auttanut sitten tosi paljon”. (V4)

”Ja välillä se palautuminen riittää, että jos joutuu vääntää, niin sitten saa opehuoneessa vaan sanoa kollegalle, että olipa pers**stä ja sitte se tunne purkautuu ja pääsee jatkamaan päivää”. (V2)

Luokanopettajat sanoittivat kokemuksiaan työyhteisön ja kollegoiden tarjoamasta tuesta työuran alussa. He olivat saaneet kollegoilta esimerkiksi ammatillista tukea arjen pyörittämiseen tai emotionaalista vertaistukea tunteiden purkautumiseen. Muutamat luokanopettajat kertoivat toteuttavansa yhteisopettajuutta, joka oli heidän kokemuksiansa mukaan myönteinen asia. Työpari oli toiminut tukena, ja hänen kanssaan oli voinut jakaa työkuormaa, kuten oppituntien suunnittelua.

No kyllä tässä ihan hyvin silleen selvitty, että ihan silleen tuntuu, että tavallaan riittävät eväät. Toki siis ainahan on semmoinen olo, että vielä voisi oppia lisää tästä ja tuosta, mutta en usko, että semmoista koulutusta pystyy mitenkään järjestämään ja on mahdollinen, kun on niin paljon kaikkea tärkeätä, mistä olisi kiva tietää lisää, esimerkiksi jos käytöksessä on jotain haastetta [...]. (V4)

Luokanopettajien kokemukset nostivat esille koulutuksen tai työpaikan rakenteellisia tekijöitä (ks. taulukko 5). Luokanopettajien kokemukset osoittivat kahdenlaisia ja jokseenkin päällekkäisiä kokemuksia siitä, miten opettajaopinnot olivat tarjonneet heille valmiuksia työelämään. Ensinnäkin luokanopettajat kertoivat saaneensa opinnoista perusvalmiudet, kuten pedagogisen osaamisen, arviointi- ja reflektointikyvyn osaksi opettajan työtä.

[...] sitten se todellisuus ei ehkä vastaa sitä mitä opettajankoulutuksessa niinku opetetaan, että siellä niin ku yritetään just opettaa erilaisia tapoja opettaa ja erilaisia niinku tyylejä niin sitten on semmoista digioppimista, mut sit todellisuudessa se niinku 60% siitä opettamisesta ehkä enemmänkin menen siihen kasvatustyöhön, niin ehkä sitä siihenkin voitaisiin opettajankoulutuksessa niinku kiinnittää enemmän huomiota, että se itse kasvattaminen, miten saadaan oppilaat niinku rauhoittumaan, antamaan toisilleen työrauhan, istumaan omalla paikallaan, viittaamaan ja semmoisia niinku saamaan niitä peruskoululaisiataitoja et siihenkin kannattaa niinku OKL:ssä ehkä enemmän huomioida. (V8)

Toisekseen luokanopettajien kokemuksista huokui yliopiston ja työn välinen ristiriita. Kokemukset osoittivat, että yliopisto ei tarjonnut riittävästi valmiuksia, esimerkiksi ryhmänhallintaan ja käytännöntaitoihin. Kokemuksista nousi esille vahvasti luokanopettajien kokemus siitä, että opettajankoulutus ja työelämä eivät olleet yhteneviä kaikissa asioissa.

Esimerkiksi nyttien mulle ihan uutena juttuna tuli se, että pitää niinku opettajan pitää koko ajan päivittää tuen papereita tietyille oppilaille. Eli tähän ei ole minkäänlaista niinku koulutusta saatu sitten meidän opinnoista, että miten niit tuen papereita täytetään. Ja se ois tärkeä osata ne täyttää oikein. Et mähän olin ihan pulassa tossa syksyn alussa näiden papereiden kanssa ja siinä ehkä vähän jopa suututti se, että miksi mä oon 5 vuotta käyny opeopintoja ja tämmöstä niinku tärkeä asiaa ei oo niinku ollenkaa käyty läpi. (V3)

Melkein kaikissa luokanopettajien kokemuksissa toistui erityispedagogisen osaamisen puute, jota opettajankoulutus ei huomioitu tarpeeksi opinnoissa. Luokanopettajan kokivat, että erilaisten oppijoiden huomiointiin ei saanut tarpeeksi valmiuksia. Esimerkiksi yleisen tuen papereiden täyttäminen tuli uutena ja vaikeana asiana, mikä kuormitti työuran alkua.

[...], että kun siinä on yläkoulu samassa ja mä en ikinä haluais olla ite yläkoulussa töissä. Ainakin mä oon oppinu sen nyt tässä, kun tuntuu, että tuo on mennyt ihan hulluksi tuo touhu, että ne yläkoululaiset niinku vähät välittää semmoisesta mitä niille sanotaan. Että, niinku tiivistetyt sieltä tulee niin paljon kiroilua ja semmoista välinpitämätöntä asennetta ja semmoista kaikkea turhaa, turhaa omasta mielestäni, mikä sitten ittee ainakin kuormittaa jo siinäkin pelkästään, että on siellä ympäristössä missä on niitä yläastealaisia, vaikka ite opettaa vaan alakoululaisia. Ja, tota kyllä se semmoinen niinku jatkuva selvittely eri tilanteesta riitatilanteita, ja jotain ihan mitä tahansa oppilaiden välisiä jotain tota välikohtauksia, niin niitten selvittäminen on aika kuormittavaa ja niistä viestiminen eteenpäin. (V1)

Luokanopettajat jakoivat kokemuksiaan luokka- ja koulurakenteeseen liittyvistä asioista, joita he kohtasivat työuran alussa. Luokanopettajien kokemuksista nousi esille kokemus yhtenäiskoulu -rakenteesta, joka koettiin haasteellisena ja kuormittavana asiana. Luokanopettajien kokemuksista oli aistittavissa turhautuminen, sillä yhtenäiskoulu -rakenne lisäsi merkittävästi heidän työmääräänsä. Kokemukset osoittivat yläkoulun käytösongelmien lisääntyneen,

mikä näkyi välipitämättömänä asenteena ja räikeänä kielenkäyttönä. Tämä kuormitti luokanopettajien työuran alkua. Myös yhdysluokan opettaminen koettiin haasteelliseksi, koska samassa luokassa olivat ensimmäisen- ja toisen luokan oppilaat. Luokanopettajat kokivat myös, että opettajan työssä on hyvät työsuhte-edut, kuten ansaitut lomat.

6.2 Luokanopettajien kokemuksia ammatillisesta toimijuudesta

Luokanopettajien kokemukset osoittivat, että ammatilliseen toimijuuteen liittyy sitä edistäviä ja heikentäviä tekijöitä työuran alussa (ks. taulukko 6).

Taulukko 6

Luokanopettajien kokemuksia ammatillisesta toimijuudesta

Ammatillista toimijuutta edistävät tekijät	Opettajan työn luonne Käsitykset ammatti-identiteetistä Työyhteisön yhteiset kokoontumiset Työpaikan vallitseva kulttuuri
Ammatillista toimijuutta heikentävät tekijät	Omien voimavarojen hallinta Epävarmuus omista taidoista Kommunikointihaasteet Muut arkeen liittyvät tekijät

”Sen voi kokea aika monella tapaa, et sen voi kokee sellaseks et pääsee vaikuttamaan ja jotkut voi kokea semmoseks et joutuu vaikuttamaa, et kaikki ei halua sitäkään tehdä”. (V1)

Yllä oleva sitaatti tutkittavan omasta kokemusmaailmasta kuvasi mainiosti sitä, että toimijuuden voi kokea eri tavoin. Se, millaiseksi kokemus muodostuu, riippuu paljolti siitä, kuka sitä toteuttaa. Kaikki luokanopettajat (n=8) olivat kokeneet toimijuuden kokemuksia työuran alussa.

”No toki saa itse suunnitella opetussuunnitelmaan tietenkin pohjaten niiku kaiken opetuksen saa itse suunnitella, miten haluaa”. (V4)

"[...] mä oon päässy kyllä tosi paljon vaikuttaa koulun toimintaan ja myös toimintatapoihin, niinku lisäks, että siihen tietty omaan niinku opettajuuteen ja omaan työhön, mutta sitten myös niinku ihan työyhteisössä". (V6)

Työyhteisössä oli ammatillista toimijuutta edistäviä tekijöitä (ks. taulukko 6). Ensinnäkin luokanopettajien kokemukset nostivat esille, että opettajan työn luonne oli itsessään sellaista, mikä tarjosi monipuolisia mahdollisuuksia toimijuuden toteuttamiseen. Itse opetus ja muut opettajan työhön liittyvät työtehtävät ja niihin liittyvät velvollisuudet, kuten yhteiset palaverit ja yhteissuunnittelu-aika mahdollistivat ammatillisen toimijuuden. Näiden lisäksi opettajan työhön liittyi moniammatillista yhteistyötä eri tahojen, kuten koulunkäynninohjaajan kanssa, mikä tunnistettiin ammatillista toimijuutta edistäväksi. Eräs luokanopettaja nosti esille kokemuksensa siitä, että oman opettajuuden rakentaminen edisti toimijuuden toteutumista työuran alussa. Oman opettajuuden etsiminen sisältyi osaksi opettajan työn luonnetta, koska opetuksen toteuttamiselle ei ole yhtä ja ainoaa kaavaa, vaan asioita sai kokeilla.

Kyllä mulla on ollu paljon semmosia mahdollisuuksia, että täähän on hieno ammatti, et saa aika paljon päättää sitä, mitä ja miten tahtoo opettaa, millä tavalla ja tota sillä tavalla saa toteuttaa sit itteensä. Kyllä mulle aika paljon mahdollisuuksia on annettu siihen, että ei tuolla niinku oo tullu sellasta oloa, että joku tuolla tarkkailis, et mitähän se uus ope tuolla niinku tekee, et tekeeköhän se mitään järkevää. (V1)

Kokemukset toivat esille, että luokanopettajien silloiset käsitykset omasta ammatti-identiteetistään vaikuttivat ammatillisen toimijuuden toteutumiseen työssä. Työuran alussa luokanopettajat lähtivät rakentamaan omaa ammatti-identiteettiään, eli käsitystään itsestä opettajana. Oma-aloitteisuus ja itseohjautuva asioiden selvittäminen olivat tekijöitä, jotka olivat toimijuutta edistäviä. Näiden lisäksi rohkeus, innokas asenne, sekä oma sisäinen motivaatio ja halu olla aktiivinen sisältyivät ammatilliseen identiteettiin ja sitä kautta vaikuttivat ammatilliseen toimijuuteen positiivisesti. Luokanopettajat kertoivat, että opettajan työ mahdollisti itsensä toteuttamisen, joka osaltaan loi mahdollisuuksia ammatillisen toimijuuden harjoittamiseen heti työuran alkuvaiheessa.

Eräs luokanopettaja kertoi kokemuksensa siitä, että hänen työpaikallaan huomioitiin kunkin työntekijän vahvuudet ja hyödynnettiin niitä toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Luokanopettajat kokivat, että kunkin opettajan

ammatti-identiteettiin liittyviä vahvuuksia hyödynnettiin, esimerkiksi päätöksenteossa. Tämä sisältyi osaksi luokanopettajan ammatillista toimijuutta. Myös erilaiset työyhteisön yhteiset kokoontumiset koettiin toimijuutta edistävinä tekijöinä. Luokanopettajien kokemukset kielensivät koulun arjessa toteutettavia erilaisia kokouksia, palavereita, äänestyksiä, keskusteluja ja erilaisen toiminnan toteuttamista, jotka olivat toimijuutta edistäviä. Osa luokanopettajista kertoivat kokemuksiaan siitä, että he olivat työpaikallaan vastuussa erilaisista tiimeistä, kuten turvallisuus- ja yrittäjyystiimi. Tällaisten edellä kuvattujen tiimien kautta luokanopettajat kokivat oman toimijuuden lisääntyvän, sillä näissä sai tuoda esille omaa ääntään, ja pääsi vaikuttamaan aktiivisesti koulun yhteisiin asioihin yhteinen hyvä edellä.

Viimeisenä toimijuutta edistävänä tekijänä nousi esille työpaikalla vallitseva kulttuuri, jolla nähtiin olevan vaikutuksia siihen, millaiseksi työntekijän toimijuus työyhteisössä rakentui. Luokanopettajat ilmensivät kokemuksiaan siitä, että johdolla oli tärkeä merkitys toimijuuden tukemisessa. Johdon tehtävänä oli luoda yhteistyössä työyhteisön kanssa avoin ja hyväksyvä ilmapiiri, jossa jokainen sai mahdollisuuksia vaikuttaa ja osallistua, sekä kertoa mielipiteitään työyhteisöön liittyvistä asioista. Eräs haastateltava kuvasi omaa kokemustaan siitä, että heille oli uusina työntekijöinä järjestetty ”uusien ilta”, jossa he olivat suunnitelleet ja toteuttaneet toimintaa muille. Hän sanoitti, että kokemus oli positiivinen ja toimijuutta lisäävä. Eräs luokanopettaja kertoi, että hän oli aloittanut työskentelyn täysin uudessa koulussa, jossa toimintakulttuuria vasta luotiin. Hän koki, että hänellä ja muilla uusilla työntekijöillä oli mahdollisuus vaikuttaa aktiivisesti koulun toimintatapoihin, kun vakiintuneet rutiinit ja toimintavat olivat vasta suunnitteilla.

”Ite oon vielä aika paljon jättäytyny semmosesta, mitkä ei oo pakollisia, ku tuntuu et on ollu niin paljon tossa ensimmäisenä työvuotena tossa arjessakin sitä pyörittämistä ja opeteltavaa, niin oon toistaiseksi jättäytyny vähä sivummalle”.
(V1)

Työyhteisöstä löytyi myös ammatillista toimijuutta heikentäviä tekijöitä (ks. taulukko 6). Luokanopettajat kertoivat, että työuran alussa energia meni työhön sulautumiseen ja arjen pyörittämisen. Tämän vuoksi luokanopettajat kertoivat hallitsevansa omia voimavarojaan jäämällä pois kaikesta ylimääräisestä.

Luokanopettajat siten priorisoivat omaa jaksamistaan, mikä osaltaan heikensi heidän toimijuuttaan.

Tää mulla tulee ensimmäisenä mieleen, mut on se fakta kokemus siitä, et on työuran alussa ja, jos tällaista toimintaa, mikä liittyy niihin kouluin joihinkin perinteisiin tai muuhun, niin uutena opettajana ei oo niihin perinteisiin mitään sanottavaa enkä itse taas ole tahtonut lähteä niitä sotkemaan, että ehkä se keskeisin mikä voisi estää toimijuutta omalla kohalla on se, et on se ihan fakta, et ite työuran alussa ja aloitteva opettaja ja taas toisaalta kokee, et on sit parempi kuunnella opettajia, ketkä on ollu alalla vähän pidempään. (V1)

Myös epävarmuuden tunne omista taidoista nousi esille ja heikensi ammatillista toimijuutta. Luokanopettajat kokivat, että vähäisellä työkokemuksella ei voinut nostaa itseään isoon rooliin, esimerkiksi päätöksenteossa tai koulun toimintatapoihin muutoksia tehdessä. Sen sijaan oli perustellumpaa kuunnella kokeneita kollegoita ja heidän näkemyksiään asioista. Epävarmuuteen omista kyvyistä saattoivat vaikuttaa myös se, jos kouluissa hyödynnettiin kunkin opettajan omaa erityisosaamista. Luokanopettajat kokivat, että heidän oli luonnollista antaa tilaa opettajille, jotka olivat omalla vahvalla osaamisalueellaan.

[...] mä oon toisaalta nauttinu ihan hirveesti et niinku vastavalmistuneena saa niinku tavalla tehdä sitä niin sanottuu vähän perinteisempää työtä, että mulla on kokemusta myös niinku parilta vuodelta yhteisopettajuudesta, se oli erilaista niinku siinä ja sitä yhteistyötä oli paljon ja ehkä sitten vähän semmonen kokemus ei ehkä niin semmoista vastuuta siinä annettu mulle paljoo, että tavallaan kuitenkin vähän joku päättää sun puolesta tai sillain että et tietenkin se muiden mielipide oli siinä. Just koulutuksessakin tästä yhteisopettajuudesta kauheesti aina puhuttiin ja on hieno ja näin, mutta tota tukeeko se sitä toimijuutta vai vähentääkö se sitä, tai on aina niin semmosta henkilökemioista riippuvaa. (V7)

Luokanopettajat sanoittivat kokemuksiaan kommunikointihaasteista, joita he olivat kohdanneet yhteisopettajuuden yhteydessä ja oppilaiden huoltajia kohdatessa. Yhteisopettajuuden yhteydessä henkilökemiat nousivat suureen rooliin ja, jos ne eivät kohdanneet se rajoitti toimijuuden toteutumista.

Arkeen liittyi myös tekijöitä, kuten viestintäkanavien epäselkeyttä, sisäilmaongelmia ja resurssien puutetta. Luokanopettajat kokivat näillä olevan negatiivisia vaikutuksia oman toimijuuden toteutumiseen työyhteisössä. Sisäilmaongelmien seurauksena opetus toteutettiin erillisissä ja alati vaihtuvissa luokkahuoneissa, mikä hankaloitti työhön sopeutumista ja oman toimijuuden täysipainoista toteuttamista. Luokanopettajat kokivat myös, että kouluarjen

struktuuri rajoitti spontaania toimimista, vaikka se oli arjen kannalta välttämätöntä.

6.3 Luokanopettajien kokemuksia jaetusta asiantuntijuudesta

Luokanopettajat sanoittivat kokemuksiaan, joista ilmeni jaettuun asiantuntijuuteen liittyvän erilaisia mentaalisia rajoitteita (ks. taulukko 7). Itseluottamuksen puute ja tunne riittämättömyydestä siivittivät työuran alkua. Luokanopettajat kokivat, että he olivat enemmän tiedon vastaanottajia kuin sen jakajia. Luokanopettajat nostivat esille työuran alun kuormittavuuden, jonka vuoksi he pyrkivät välttämään ylimääräisen työn, kuten jaetun asiantuntijuuden.

Taulukko 7

Luokanopettajien kokemuksia jaetusta asiantuntijuudesta työuran alussa

Mentaaliset rajoitteet	Itseluottamuksen puute Halu kuunnella kokeneita kollegoita Riittämättömyyden tuntemukset Ylimääräisen työn välttäminen
Opettajan työhön liittyvät muut tekijät	Hektisyys: kiireentunne ja ajanpuute Koulun koko Tiedostamaton jakaminen arjessa Opettajan työn itsenäisyys Sisäilmaongelmat Viestintäkanavien epäselkeys
Tukeva työkulttuuri	Rehtorin rooli Avoin ja salliva työkulttuuri: ajatusten jakaminen sallittua Luotettava työyhteisön ilmapiiri
Opettajan työtehtävät	Yhteissuunnittelu-aika Välitunnit ja siirtymät Moniammatillinen yhteistyö arjessa Yhteisopettajuus Erityisopetustuntien pitäminen
Vastavalmistunut opettaja	Ajankohtainen tutkimustieto Digiosaaminen ja sen hyödyntäminen

”Ja tietysti noilta kokeneemmilta minä niin, kun saan paljon kaikkea, mutta sitten ehkä itselläni on paljon semmoinen olo, että tota ei mulla ole vielä niin paljon tieto-taitoa, että mä voisin ehkä sitä asiantuntijuutta muille näille kokeneemmilte jakaa”. (V3)

Jaettuun asiantuntijuuteen vaikuttivat erilaiset opettajan työhön liittyvät muut tekijät. Opettajan työ koettiin hektiseksi, jonka vuoksi arjessa ei ollut yksinkertaisesti aikaa jakaa omaa osaamistaan ja ajatuksiaan. Myös koulun koko vaikutti siihen, että mahdollistui jaettu asiantuntijuus. Isoissa kouluissa oli paljon henkilöstöä, joissa työntekijät eivät tunteneet kaikkia toisiaan. Oman tiedon ja asiantuntijuuden jakaminen arjessa tapahtui siten enemmänkin tiedostamattomasti kuin tietoisesti hakeutumalla tilanteisiin, joissa asiantuntijuutta ja osaamista oli mahdollisuus jakaa. Opettajan työ koettiin myös itsenäiseksi oman luokan kanssa työskentelyksi, jonka vuoksi suurin osa ajasta vietettiin omassa luokassa. Siten tilaisuuksia jaettuun asiantuntijuuteen arjessa oli minimaalisesti, jos siihen oli edes aikaa. Luokanopettajilla oli kokemuksia myös sisäilmaongelmien tuomista haitoista. Muutokset luokkatiloissa vaikeuttivat kommunikointia ja yhteistyön tekemistä muiden kollegoiden kanssa. Toisaalta luokanopettajilla oli kokemuksia myös viestintäkanavien epäselkeydestä, joka osaltaan hankaloitti materiaalien jakamista kollegalta toiselle. Nämä edellä kuvatut tekijät vaikuttivat negatiivisesti jaetun asiantuntijuuden toteutumiseen.

”Mä näkisin, että tuo meidän työyhteisö on ollu niin sellanen vastaanottavainen, siellä ihmiset on ollu yhteistyökykyisiä ja tota auttavaisia, niin se on semmoinen iso tekijä mikä on mahdollistanu sitä, että uskaltaa tuua niitä omia ajatuksiaanki esille.” (V1)

Jaettua asiantuntijuutta tukeva työkuulttuuri oli luokanopettajien kokemusten perusteella merkityksellinen. Luokanopettajat kertoivat, että rehtorin luoma toimintakuulttuuri vaikutti jaettuun asiantuntijuuteen. Sille oli siten järjestettävä aikaa, jotta ajatusten ja asioiden jakaminen oli ylipäättänsä mahdollista. Ajatusten jakaminen koettiin niin kokeneiden kuin vastavalmistuneidenkin ajatuksia virkistävänä. Kokemusta kuvattiin ”jokainen saa jotakin” -ajatuksena. Tämä kuitenkin edellytti kokemuksen siitä, että työyhteisö oli luotettava ja turvallinen.

No varmaan menisi taas YS-ajan huoltamoryhmiin, mikä on ilmeisesti ***** kaupungin tämmöinen, että pakollinen ja sen takia meillä sitä toteutetaan. [...] Käytännössä tarkoittaa sitä, että kerran kuussa 45 minuuttia varataan sille, että meiltä opettajat saa kertoa omista

tuntemuksista [...]. Niin sitten on pystynyt ajatuksia vaihtaa ja ehkä sitä sitten ammattitaitoa osaamista ja muut tilanteet ovat sitten yhteisopettajuuden myötä tai sitten semmoiset lyhyet keskustelut tossa välkän yhteydessä tai oppituntien jälkeen [...]. (V2)

Opettajan työtehtävistä yhteissuunnittelu-aika, välitunnit ja siirtymät, sekä moniammatillinen yhteistyö mahdollistivat jaetun asiantuntijuuden toteutumisen. Luokanopettajat toteuttivat työtään yhteisopettajuutena, mikä luokanopettajien mielestä mahdollisti paremmin asiantuntijuuden jakamisen. Työparin kanssa sai jakaa työtaakkaa ja osaamista, ja pohtia asioita yhdessä. Eräs luokanopettaja kertoi, että hän pitää luokanopettajan työn rinnalla erityisopetustunteja, jotka olivat lisänneet hänen kokemustaan jaetusta asiantuntijuudesta.

No se on ehkä, se on aika paljon ihmisestä kiinni, että uskaltaa myös tuoda sitä, uskaltaa tai ei uskalla tuoda sitä asiantuntijuutta esille, että voi olla just se kokemus, että ei mun kannata sanoa mitään ku mähän oon vasta ollu kolme kuukautta opettajana ja vastavalmistunu nii en tiiä mistään mitään, mutta ei se sillä tavallakaan oo, [...], niin tota kyllä siinä on tosi paljon hyvää ja tota uusia ajatuksia voi antaa sitte suhteessa siihen, että joku on tehnyt tosi pitkään työtä ja on saattanu niinku urautunu siihen omaan tekemiseen niin sitte voi taas tuoda uusia näkökulmia ja se on myös iso vahvuus, että ei oo niitä uria vielä tehnyt, että on sillä tavalla ennakkoluuloton. (V1)

Vastavalmistuneena opettajana koulutus oli vielä tuoreessa muistissa, jonka vuoksi heillä oli työuran alussa mahdollisuus jakaa muille työyhteisön jäsenille ajankohtaista tutkimustietoa. Tämä koettiin ylpeyden aiheena. Tämä osaltaan lisäsi tiedon jakamista muille, koska tiesi tiedon olleen ajankohtaista ja sai tuoda esille keskusteluissa uusia näkökulmia. Vastavalmistuneilla oli myös erilaisia strategioita sähköiseen tiedonjakamiseen, kuten opetusmateriaalien jakaminen kollegalta toiselle. Sähköinen tiedon jakaminen toimi etenkin nuoren kollegan kanssa, jolla oli itselläänkin tuore koulutus ja digiosaamista. Rehtorit kannustivat materiaalien jakamiseen. Ajoittain oli kuitenkin epäselvää, mitä kanavaa käytettiin materiaalien jakamiseen.

7 POHDINTA

7.1 Johtopäätökset

Tutkimukseni tavoitteena oli saada tietoa vastavalmistuneiden luokanopettajien ensimmäisistä opetusvuosista. Halusin erityisesti selvittää, millaisena he olivat kokeneet työuran alun eli induktiovaiheen, sekä siellä oman ammatillisen toimijuuden ja asiantuntijuuden jakamisen. Tutkittavat olivat työskennelleet luokanopettajina muutamasta kuukaudesta kahteen vuoteen.

Luokanopettajien kokemukseen työuran alkuvaiheesta vaikuttivat heidän omat henkilökohtaiset tekijät, jotka lisäsivät kokemusten kirjavuutta. Luokanopettajat kertoivat viihtyvänsä työssään ja pystyvänsä toteuttamaan sitä, vaikka työtä varjosti riittämättömyyden tunne. Myös esimerkiksi Tynjälä ja Heikkinen (2011) saivat samansuuntaisia tuloksia, sillä epävarmuuden tunne omista kyvyistä oli tyypillistä työuran alkuvaiheessa (ks. Jokinen ym., 2012; Kostiainen ja Gerlander, 2009). Luokanopettajat kertoivat kokemuksiaan työyhteisön tarjoamista tukimuodoista. Luokanopettajat olivat saaneet tukimuotoina joko perehdytystä tai mentorointia, mutta annettu ohjaus koettiin siitä huolimatta pintapuolisena. Työyhteisön tarjoamat puutteelliset tukimuodot nostivat keskiöön luokanopettajien oman aktiivisuuden ja rohkeuden pyytää apua. Tämä on hyvin tyypillistä työuran alussa (Jokinen ym., 2012). Kokemuksista oli siten tunnistettavissa aiemmin mainitut Leppälän ja kumppaneiden (2013) induktiovaiheen kolme tukimuotoa: perehdytys, mentorointi ja vastavalmistuneen opettajan oma vastuu, vaikkakaan tukimuotojen toteutuminen työyhteisöissä ei ollut systemaattista ja monipuolista eli sellaista, mitä se parhaimmillaan voi olla. Heikko perehdytys lisää opettajien vaihtuvuutta, ja siten heikentää oppilaiden oppimistuloksia (Sorensen & Ladd, 2020; Viitala, 2014). Siten tukimuotojen toteuttamiseen tulee kiinnittää huomioita, koska niiden avulla voidaan tukea paitsi opettajien ammatillista kehittymistä, myös kokonaisvaltaista työhyvinvointia (Pennanen, 2023).

Luokanopettajien kokemukset osoittivat työuran alun sisältävän paljon uusien asioiden sisäistämistä ja oppimista, kuten erityispedagogisen osaamisen

ja eri vuosiluokkien keskeisten tavoitteiden ja arvioinnin hallintaa. Edellä kuvatut asiat koettiin työtä kuormittavina ja haasteellisina, sillä tekeminen ei ollut vielä rutinoitunut osaksi omaa tekemistä ja opettajuutta. Opettajan substanssitiedon integroituminen teoreettiseksi didaktiseksi tiedoksi onkin merkityksellinen asiantuntijuuden rakentumisessa (Tynjälä, 2006). Se sisältää sen, miten kutakin sisältöä tulisi opettaa ja millaisia oppimisvaikeuksia niihin voi mahdollisesti liittyä. Hubermanin (1992) urakehitysteoria kuvaakin osuvasti tutkimukseni tuloksia, sillä luokanopettajien kokemuksista kumpusi edellä kuvatuunlaisia selviytymisen ja löytämisen ulottuvuuksia. Tutkimukseni tulokset antoivat vahvistusta Hökän ja kollegoiden (2010) tutkimuksen tuloksille suomalaisen opettajakoulutuksen ja työelämän välisestä ristiriidasta. Luokanopettajien sanoittamat kokemukset osoittivat koulutuksen tarjonnan monipuolista teoreettista faktatietoa, mutta käytännöntieto eli tiedot siitä, miten asiat tehdään käytännössä olivat puutteellisia (ks. Tynjälä, 2006, 2010). Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos on uudistamassa ja keventämässä opetusharjoitteluita yhdistämällä opetusharjoitteluita, mikä on tästä näkökulmasta hieman ristiriitaista.

Ammatillisen toimijuuden tutkimustulokset osoittivat siihen liittyviä edistäviä ja heikentäviä tekijöitä. Ensinnäkin luokanopettajat kokivat opettajan työtehtävät vahvasti ammatillista toimijuutta tukevinä. Opettajan työtä kuvattiin ”kädet savessa” -toiminnaksi, jossa oli mahdollista vaikuttaa omaan työhön, olla aktiivinen ja ottaa vastuuta, sekä kehittää työtapoja ja toimintakulttuuria. Voidaankin todeta, että opettajankoulutus tarjosi luokanopettajille valmiuksia olla ammatillinen toimija työuran alussa. Ammatillisen toimijuuden toteutuminen onkin merkityksellistä, sillä se edistää niin oppimista kuin opettajaksi kasvamistakin (Pyhältö ym., 2015). Myös työyhteisön yhteiset kokoontumiset, kuten kokoukset ja yhteissuunnittelu-aika, sekä silloiset käsitykset omasta ammatillisesta identiteetistä edistivät ammatillisen toimijuuden toteutumista. Luokanopettajien kokemuksissa oli siten nähtävillä Vähäsantasen ja kumppaneiden (2017) linjaamat ammatillisen toimijuuden ulottuvuudet, eli vaikuttaminen työssä, työkäytäntöjen kehittäminen ja ammatillisen identiteetin neuvottelu. Myös työpaikan kulttuuri

oli sellainen, että luokanopettajien mielipiteitä ja ideoita kuunneltiin. Tämä kertoi siitä, että vastavalmistuneet näyttäytyivät merkityksellisinä toimijoina työyhteisössä (ks. Vähäsantanen ym., 2017).

Tynjälän ja Heikkisen (2011) mukaan uudet opettajat tulisivatkin nähdä voimavarana työyhteisössä, sillä he katsovat koulukulttuuria uuden opettajan silmin. Tämä parhaassa tapauksessa luo kehitysmahdollisuuksia koko työyhteisölle. Se edellyttää kuitenkin sen, että työyhteisössä on mahdollisuuksia tuoda esille omia tuoreita näkökulmia ja ideoita, esimerkiksi koulun uudistamiseen liittyen (Jokinen ym., 2012). Tässä tutkimuksessa luokanopettajien kokemuksista kumpusi heidän epävarmuuden tunne omista taidoistaan – parempi olla hiljaa –ajatuksella. Vastavalmistunut opettaja kokeekin tyypillisesti ristiriitaa niin sanotun uudistajan ja sopeutujan roolin välillä, sillä toisaalta olisi intoa muuttaa ja etsiä epäkohtia, mutta toisaalta olisi luontevaa olla hiljaa ja kuunnella (Jokinen ym., 2012).

Toisaalta luokanopettajat kertoivat, että kouluarjen pyörittäminen vie paljon aikaa, eikä siten aikaa ja voimavaroja jää ylimääräisiin asioihin. Tämä vahvasti aiempia tutkimuksia. Liian suuri työmäärä voi heikentää toimijuutta, koska voimavarat eivät yksinkertaisesti riitä esimerkiksi työn kehittämiseen (Heikkilä & Mankki, 2023). Ammatillisen toimijuuden kokemusten on kuitenkin havaittu vähentävän työuupumusta ja riittämättömyyden tuntemuksia (Yli-Pietilä ym., 2023), mikä oli ristiriidassa tutkimustulosteni kanssa. Nimittäin luokanopettajat sanoittivat ammatillisen toimijuuden toteutuvan vahvasti, mutta työtä siivittivät myös jatkuvat riittämättömyyden tuntemukset. Ammatillisen toimijuuden kokemukset johtavat tyypillisesti myös työhön sitoutumiseen, ja sitä kautta helpottavat opettajapulaa (Leijan ym., 2021). Suomalainen opettajankoulutus onkin nostanut yhdeksi kehityskohteeksi opettajien toimijuuden ja identiteetin vahvistamisen (Metsäpelto ym., 2021; Juutilainen ym., 2024), jota yhä monimutkaisempi opettajuuden rakentumisprosessi edellyttää (Laiho ym., 2014). Juutilainen (2023) käsitteleekin väitöskirjassaan luokanopettajaksi opiskelevien ammatillisen toimijuuden muodostumista suomalaisessa luokanopettajakoulutuksessa.

Jaetun asiantuntijuuden tutkimustulokset osoittivat, että luokanopettajilla oli mahdollisuuksia jakaa työssään omaa asiantuntijuuttaan muille työyhteisön jäsenille. Esimerkiksi opettajan työtehtävät, yhteissuunnittelu-aika, moniammatillinen yhteistyö, yhteisopettajuus ja siirtymät, sekä välitunnit mahdollistivat jaetun asiantuntijuuden. Tällainen edellä kuvatun kaltainen luokanopettajien osallistuminen työyhteisön toimintakulttuuriin nähdään osana asiantuntijuuden osallistumisen -näkökulmaa, mikä siten näkyi tämän tutkimuksen tuloksissa (ks. Tynjälä, 2006). Luokanopettajat kertoivat kokemuksensa yhteisopettajuudesta, joka oli mieluinen ja jaettua asiantuntijuutta edistävä. Jokisen ja kumppaneiden (2012) mukaan yhteisopettajuus on esimerkki siitä, mikä syrjäyttää aiemmin vallalla olevaa individualistista työnluonnetta. Luokanopettajien jaettuun asiantuntijuuteen liittyi kuitenkin myös haasteita, kuten mentaalisia rajoitteita, joista esimerkkinä olivat epävarmuudet omasta ammatillisesta osaamisesta. Nimittäin luokanopettajat kokivat, että he olivat enemmän tiedon vastaanottajia kuin sen jakajia. Tämä saattoi johtua siitä, että oma asiantuntijuus ei ollut vielä sisäistänyt, mikä on kuitenkin yksi jaetun asiantuntijuuden edellytyksistä (Hirvimäki ym., 2020). Työntekijöiden erilainen työhistoria ja toimintakulttuuri voivat vaikuttaa heidän mentaalisten rajoitteiden muodostumiseen (Hakkarainen & Paavola, 2006), mikä tuli esille myös tässä tutkimuksessa opettajien mieltäessä itsensä enemmän tiedon vastaanottajiksi kuin sen jakajiksi etenkin kokeneempien kollegoiden seurassa.

Tutkimustuloksista nousi esille myös työpaikan kulttuurin vaikutukset jaetun asiantuntijuuden toteutumiseen työyhteisössä. Oman asiantuntijuuden jakamiseen kannustava ilmapiiri nähtiin rehtorin vastuuna (ks. Weinerm Francois ym., 2021), vaikka nykyisin johtamisjärjestelmä tukee heikosti jaetun asiantuntijuuden toteutumista työyhteisössä (Hirvimäki ym., 2020). Turvallinen ja luotettava työyhteisön ilmapiiri mahdollisti oman asiantuntijuuden jakamisen muille työyhteisön jäsenille. Raatikainen ja Otonkorpi-Lehtoranta (2023) kuvaavat tällaista erilaisten ihmisten ja identiteettien dialogista kohtaamista, sekä hyväksymistä psykologisella turvallisuuden tunteella, jota mitä ilmeisimmin tähänkin tutkimukseen osallistuneet tunsivat jakaessaan omaa

asiantuntijuuttaan muille kollegoille. Nimittäin turvallinen työkuultuuri mahdollistaa paitsi tiedon jakamisen, myös työssä viihtymisen ja tasapainoisen työvireen (Raatikainen & Otonkorpi-Lehtoranta, 2023).

Tutkimukseni tulokset eivät tuottaneet varsinaisesti uutta tutkimustietoa, mutta ne vahvistivat aiempia tutkimuksia, ja osoittivat tutkimustehtävän olevan merkityksellinen ja ajankohtainen edelleen. Siten onkin merkityksellistä tunnistaa lisätutkimuksen tarve, jotta kykenemme ymmärtämään laajemmin työuran alkua, sekä pystymme tunnistamaan ammatillisen toimijuuden ja jaetun asiantuntijuuden ilmiöt heti työuran alkuvaiheessa.

7.2 Tutkimuksen arviointi

Hyviin tutkimuskäytänteisiin lukeutuu tutkimuksen luotettavuuden arviointi eri tutkimuksen vaiheissa (Aaltio & Puusa, 2020; 2011). Tutkimukseni luotettavuutta lisää tutkimani ilmiön teoriataustan yhtenevyys valitsemani tutkimusmenetelmän kanssa, mikä osaltaan parantaa niin tutkimuksen koheesiota kuin sen luotettavuuttakin (Aaltio & Puusa, 2020). Pyrin tutkimuksessani lisäämään luotettavuutta noudattamalla eettisiä periaatteita, joita kuvasin aiemmin (ks. alaluku 5.4).

Raportoin kaikki tutkimusprosessini vaiheet johdonmukaisesti, sekä tarkensin analyysia alkuperäisistä ilmauksista pelkistämisen kautta ala- ja yläluokkiin. Lisäksi todensin raportoidessa tuloksia opettajien kertomia kokemuksia suorilla lainauksilla, mikä lisää tutkimukseni luotettavuutta. Tutkimusvaiheiden johdonmukainen kuvaaminen mahdollistaa tutkimuksen toistettavuuden (Aaltio & Puusa, 2020). On kuitenkin huomioitava, että tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita luokanopettajien kokemuksista, jotka eivät voi olla täysin samanlaisia kaikilla kohdejoukkoon kuuluvilla kaikissa eri konteksteissa. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa ei pyritäkään yleistettävyyteen eikä sitä siten voida luokitella tutkimuksen luotettavuuden kriteeriksi (Puusa & Julkunen, 2020). Miltei 70 sivuinen litteroitu tutkimusaineisto oli riittävä kattamaan tutkimusongelmani ja tuomaan esiin teoreettisesti merkittäviä tutkimustuloksia (Hirsjärvi ym., 2009), sillä

tutkimuksessa esiintyi saturaatiota jo ensimmäisten haastatteluiden jälkeen. Yksilöhaastattelut antoivat mahdollisuuden saada kattavan käsityksen luokanopettajien subjektiivista kokemuksista ja aineistolähtöinen analyysi mahdollisti käsityksen muodostumisen koko tutkittavasta ilmiöstä

Tutkimusaineistonkeruu muodostui tutkimukseni rajoitteeksi, koska toteutimme sen yhdessä opiskelijakollegani kanssa. Olemme kaksi eri ihmistä eivätkä käsityksemme tutkimuksen tekemisestä olleet samanlaiset. Tästä johtui osaltaan se, että tutkimukseni kannalta merkityksellinen osakysymys unohtui epähuomiossa kysyä haastattelutilanteessa puolelta haastateltavista. Tämä vaikuttaa osaltaan tutkimuskysymyksen kolme vastauksiin, ja siten heikentää tutkimukseni luotettavuutta. On myös huomioitava, että haastattelu tilanne eroaa arkikeskustelusta, ja voi vaikuttaa haastateltavan puhetapaan (Aaltio & Puusa, 2020). Osa tutkittavista oli tuttuja ja osa tuntemattomia. Entuudestaan tutut haastateltavat saattoivat kertoa asiat totuudenmukaisesti ilman sensuuria. En kuitenkaan tutkijana voi täysin varmuudella sanoa, olivatko haastateltavien vastaukset rehellisiä vai antoivatko he mahdollisimman sosiaalisesti suotavia vastauksia, mikä vaikuttaa tutkimukseni luotettavuuteen (Puusa, 2020a).

Tutkimukseni rajoitteena voidaan pitää myös tutkimusaineiston sukupuolittuneisuutta, sillä vain yksi haastateltavista oli mies. Näen tämän kuitenkin inhimillisenä seikkana, sillä opetusala on naisvaltainen. Lisäksi Heikkilä ja Mankki (2023) toteavat toimijuuden tutkimisen olevan haasteellista, sillä se näyttäytyy moniäänisenä, jota ilmentäessään jokainen käyttää keskenään ristiriitaisia ääniä ja ilmentää omassa puheessaan erilaisia toimijuuden sävyjä hahmottaessaan opettajan työtä. Tämä on siten tärkeää ottaa huomioon tulkittaessa ammatilliseen toimijuuteen liittyviä tutkimustuloksia. Pattonin (2015) mukaan edellä kuvatun kaltainen rajoitteiden kriittinen arviointi lisää tutkimuksen luotettavuutta.

7.3 Jatkotutkimusaiheet

Ymmärrän työuran alun merkittävänä ajanjaksona, mikä osaltaan perustelee pro gradu -tutkimukseni aihevalintaa. Luokanopettajien subjektiivisten kokemusten

tutkiminen on merkityksellistä myös tulevaisuudessa. Tuoreen tutkimustiedon avulla kykenemme ymmärtämään paremmin, esimerkiksi työuran alkuun liittyviä haasteita, sekä opettajankoulutuksen ja työelämän välisiä ristiriitoja. Tutkimustieto mahdollistaa myös opetussuunnitelmien ja työelämän tukimuotojen kehittämisen paremmin työkontekstin vaateita vastaaviksi.

Laadullinen tutkimukseni tuotti merkityksellistä tietoa siitä, millaisiin asioihin työuran alussa luokanopettajat kaipaavat tukea, ja toisaalta siitä, millaista tukea työpaikat tarjoavat uusille työntekijöille työuran alussa. On ilmeistä, että tarvitsemme osaavia kasvatustieteen ammattilaisia myös tulevaisuudessa, jonka vuoksi olisi ehdottoman tärkeää pureutua mahdollisiin ongelmakohtiin ajoissa. Luokanopettajien työuran alkua ja työelämään siirtymää itsessään on tutkittu laajalti, mutta toimijuuden ja jaetun asiantuntijuuden näkökulmat työuran alkuvaiheessa ovat vähemmän tutkittuja teemoja. Siten on tunnistettava lisätutkimuksen tarve, siitä palveleeko nykyinen opettajankoulutusjärjestelmä työelämän laatu ja vaikuttavuus kriteereitä.

Olen itse pohjakoulutukselta varhaiskasvatuksen opettaja, josta siirryin luokanopettajan maisteriohjelmaan. Olisikin mielekästä tutkia kyseisen väylän kautta luokanopettajaksi valmistuneita, millaisena he kokevat työuran alun. Opetusharjoitteluita perusopetuksen puolella on kuitenkin vähemmän kuin niillä, jotka ovat tehneet kandi- ja maisteriohjelman luokanopettajaohjelmaan. Olisi mielenkiintoista tehdä vertailua siitä, eroavatko kokemukset näiden ryhmien välillä, ja jos eroavat, miten?

Suomalainen opettajankoulutus on nostanut kehityskohteeksi ammatillisen toimijuuden tukemisen, joten olisikin mielenkiintoista jatkossa tutkia, miten kehitys on tuottanut tulosta. Ja toisaalta, onko aiemmin nousussa olleet ammatinvaihtoaikeista kertovat tilastot laskeneet? Kuitenkaan pelkkä opetussuunnitelmien päivittäminen ei riitä, vaan katse kohdistuu pikemminkin työelämän kontekstiin. Nimittäin tämänkin tutkimuksen tulokset osoittivat, että työpaikan tarjoamat tukimuodot vastavalmistuneille luokanopettajille olivat puutteellisia. Työpaikat eivät voi siten liikaa vierittää vastuuta uudelle työntekijälle, vaan vastuu tulisi jakaa niin koulutuksen, työpaikan kuin työntekijänkin kesken.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymisvalintaan*. (s. 153–166). Helsinki: JTO.
- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 177–188). Gaudeamus.
- Achinstein, B. & Athanases, S. Z. (2006). Mentors in the making. Developing new leaders for new teachers. *Teachers College Press*.
- Aliforsti, B., Andersson, E., Heikkilä, M. & Iiskala, T. (2022). Kokeilijoita, alanvaihtajia, etsijöitä ja etenijöitä – Urasiirtymät luokanopettajan työstä muille aloille. Työelämän tutkimus, *Arbetslivsforskning*, 20 (2) 20, 211–235. <https://doi.org/10.37455/tt.103030>
- Almiala, M. (2008). Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. *Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja*, (128). Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Arvaja, M. & Sarja, A. (2021). Dialogic tension in pre-service subject teachers ‘identity negotiations. *Scandinavian Journal of Education Research*, 65 (2), 318–330. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705895>
- Aspfors, J. (2012). Induction practices: Experiences of newly qualified teachers. Åbo Akademi University. *Faculty of Education*, 1–125.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21 (6), 624–640.
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Blomberg, S. (2009). Noviisina opettaja. Teoksessa Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen (toim.) *Opettajauteen ohjaaminen*. (s. 117–134). Opetus 2000.
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: relational agency and relational expertise in

- systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*. 50 (2011), 33–39.
- Eräsaari, R. (2006). Objektiivisuus, asiantuntijat ja instituutiot. Teoksessa J. Parviainen. (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus*. (s. 19–54). Tampereen yliopistopaino oy.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (1999). Johdanto. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. WSOY.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2010). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46.vuosikirja. (s. 26–49).
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (2011). Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. (s. 9–32).
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2014). Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus*, 34 (3), 202–214. <https://doi.org/10.33336/aik.94100>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2017). Tutkimus- ja kehittämishankkeen tausta ja lähtökohdat. Teoksessa Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä, & A. Eteläpelto (toim.) *Ammatillinen toimijuus: rakenne, mittari ja tuki*. (s. 5–13). University of Jyväskylä.
- Fletcher-Wood. (2017, 19. huhtikuuta). What makes expert teachers? Improving teacher. <https://improvingteaching.co.uk/2017/04/09/what-makes-expert-teachers/>
- Gelling, L. (2015). Qualitative research. *Nursing standard*. 29(30), 43-47.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Berkeley: University of California Press.

- Goller, M., Ursin, J., Vähäsantanen, K., Festner, D., & Harteis, C. 2019. Finnish and German student teachers' motivations for choosing teaching as a career. The first application of the FIT-choice scale in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 85, 235–248. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.023>
- Haataja, E. S. H., Tolvanen, A., Vilppu, H., Kallio, M., Peltonen, J., & Metsäpelto, R.-L. (2023). Measuring higher-order cognitive skills with multiple choice questions: potentials and pitfalls of Finnish teacher education entrance. *Teaching and Teacher Education*, (122). Article 103943 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103943>
- Hakkarainen, K. & Paavola S. (2006). Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia – kognitiotieteellinen näkökulma. Teoksessa J. Parviainen. (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus*. (s. 214–272). Tampereen yliopistopaino oy.
- Hakkarainen, K., Lallimo, J., & Toikka, S. (2012). Kollektiivinen asiantuntijuus ja jaetut tietokäytännöt. *Aikuiskasvatus*, 32(4), 246–256. <https://doi.org/10.33336/aik.94003>
- Hakkarainen, T. 2020. Sharing expertise within the MNC. *Doctoral thesis*, Aalto university, 1-53.
- Handolin-Kiilo, H. & Aksela, M. (2015). Noviisiopettajien osaaminen ja tuen tarve työelämän ensimmäisinä vuosina. *Lumat* 3 (6), 867–886. <https://doi.org/10.31129/lumat.v3i6.1005>
- Heikkilä, M. & Mankki, V. (2023). Luokanopettajien toimijuus koronapandemian aikana: armollisuutta, olennaisuutta ja epävarmuutta. *Kasvatus* 54 (2), 118–129. <https://doi.org/10.33348/kvt.129148>
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Tynjälä, P., & Välijärvi, J. (2008). Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus* 39 (3), 205–217.
- Heikkinen, H., Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M & Tynjälä, P. (2020). Opettajankoulutuksen vetovoima. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2020:26.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.

- Hirvimäki, M., Jokela, J., & Piili, H. (2020). *Jaettu asiantuntijuus yliopisto-opetuksessa*. LUT scientific and expertise publications, raportit ja selvitykset - reports, (103), 1-20.
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. Teoksessa A. Hargreaves & M.G. Fullan (toim.), *Understanding teacher development*. (s. 122-142). London: Teachers College Press.
- Huhtasalo, J. (2019). Opettajan asiantuntijuus muutoksessa-asiantuntijuus ja sen jakamisen diskurssit digitaalisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus aika*, 13(4), 45-64. <https://doi.org/10.33350/ka.79620>
- Husu, J., & Toom, A. (2016). Opettajat ja opettajankoulutus-suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja*, 2016:33.
- Hynninen, A., Lindfors, A., Opas, M., Haapalainen, A., Hänninen, K., & Kamppinen, M. (2015). Valta ja toimijuus. Teoksessa J. Kouri (toim.) *Askel kulttuurien tutkimukseen*. (s.173-184). Painosalama Oy.
- Hökkä, P. & Vähäsantanen, K. (2013). Opettajakoulutuksen tulevaisuus tulosoajauksen puristuksessa. Teoksessa J. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*. (s. 22-36). Luokanopettajien aikuiskoulutuksen, 2013.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. (2010). Toimijuuden tilat ja tunnot - opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa. Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä P. (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus: Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. (s.141-159). Helsinki: WSOY.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., & Ikävalko, H. (2022). An Integrative approach to emotional agency at work. *Vocations and learning*, 16, 23-46. <https://doi.org/10.1007/s12186-022-09299-3>
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., & Mahlakaarto, S. (2017). Teacher educators' collective professional agency and identity - Transforming marginality to strength. *Teaching and Teacher Education*, 63, 36-46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.001>

- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H., L., T. & Tynjälä, P. (2012). Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H., L., T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.). *Osaaminen jakoon: Vertais-ryhmämentorointi opetuslalla*. (s. 27–43). Jyväskylä: PS-kustannus.
- 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*. (s. 37–43). Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Juutilainen, M. (2023). Opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentuminen luokanopettajakoulutuksessa. *Faculty of Education and Psychology, Jyu Dissertations 706*.
- Juutilainen, M., Metsäpelto, R.-L., & Poikkeus, A. (2018). Becoming agentic teachers: Experiences of the home group approach as a resource for supporting teacher students' agency. *Teaching and Teacher Education*, 76, 116–125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.013>
- Juutilainen, M., Metsäpelto, R.-L., Mäensivu, M., & Poikkeus, A.-M. (2024). Beginning student teachers' agency in teacher identity negotiations. *Teacher Development, Early online*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13664530.2023.2299683>
- Juvonen, S., & Toom, A. (2021). Miten opettajankoulutus valmistaisi opiskelijoita parhaiten opettajan kasvatustehtävään? *Kasvatus*, 52(4), 450–455.
- Jääskelä, P., Poikkeus, A.-M., Vasalampi, K., Valleala, U. M., & Rasku-Puttonen, H. (2017). Assessing agency of university students: validation of the AUS scale. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2061–2079. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130693>
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalauskritiikkinä*. (s. 367–401). Tampere university press.

- Kari, J. Moilanen, P. & Rähkä P. (2001). Opettajaksi opiskelemaan? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Rähkä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 7–10.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2019). Beginning teachers' appraisal of professional requirements and implications for teacher induction in Switzerland. *Education and Self-Development* 14 (3), 62–78.
- Ketola, H. U. (2010). Tulokkaasta tuottavaksi asiantuntijaksi: perehdyttäminen kehittämisen välineenä eräissä suomalaisissa tietualan yrityksissä. Jyväskylän yliopisto.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmenetelmiin* (2. 5. uudistettu ja täydennetty painos). s. (73–87). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kohonen, I., Kuula, A., & Spoof, S. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. *Tutkimuseettinen neuvottelukunnan julkaisuja* 3/2019.
- Komulainen, J., Turunen, T, & Rohiola, J. (2009). Ohjatun harjoittelun tavoitteet. Teoksessa Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. (s.167–178). *Opetus* 2000.
- Kostiainen, E. & Gerlander, M. (2009). Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. *Prologi. Puheviestinnän vuosikirja* 2009, 5 (1), 6-25.
<http://prologos.fi/prologi/index.php?page=vuosikirjat>
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis. An introduction to its methodology* (3. painos). Sage.
- Laiho, A., Nieminen, M. & Tuijula, T. (2014). Opettajaopiskelijoiden reflektioita opetusharjoittelusta: haasteena opetustyön yhteiskunnalliset reunaehdot. *Aikuiskasvatus* 34 (1), 29–42.
<https://doi.org/10.33336/aik.94072>
- Laine T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J., Aaltola & R., Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. (4. Painos). (s. 28–45). PS-kustannus.

- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, (s. 29–50). PS-kustannus.
- Leijen, Ä., Pedaste, M. & Baucal, A. (2021). Assessing student teachers' agency and using it for predicting commitment to teaching. *European Journal of Teacher Education* 45 (5), 600–616.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1889507>
- Leppälä, S., Väisänen, P., Havu-Nuutinen, S., & Sormunen, K. (2012). Teoksessa P. Atjonen. (toim.) *Noviisiopettajien haasteet ja tuen tarpeet induktiovaiheessa*. Oppiminen ajassa - kasvatus tulevaisuuteen: Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina. (s. 143–157). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalantutkimuksia 61.
- Liyuan, E., Toom, A., Sullanmaa, J., Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. (2022). How does teachers' professional agency in the classroom change in the professional transition from early career teachers to more experienced ones? *Learning: Research and Practise*, 8 (2), 169–190.
<https://doi.org/10.1080/23735082.2022.2076148>
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus - ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Metsäpelto, R.-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A.-M., & Warinowski, A. (2021). Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa: näkökulmana moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus*, 52(2), 164–179. <https://doi.org/10.33348/kvt.111437>
- Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., Warinowski, A., Iiskala, T., Hangelin, S., Harmoinen, S., Holmström, A., Kyrö-Ämmälä, O., Lehesvuori, S., Mankki, V., & Suvilehto, P. (2022). A multidimensional adapted process model of teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34 (2), 143-172. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09373-9>

- Mikkilä-Erdmann, M. Iiskala T. (2013). Miksi luokanopettaja tarvitsee tieteellistä ajattelutapaa ja tutkimustaitoja työnsä perustaksi? *Kasvatus* 2013. (4), 433–437.
- Murtonen, M. (2004). Motivaatio ja työtä koskevat käsitykset asiantuntijaksi kehittymisessä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä: pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia*, (s. 77–90). PS-kustannus.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. & Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL ry. (2023). *Uuden opettajan opas*.
https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2019/uuden_opettajan_opas.pdf
- Paaso, A. (2010). Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta. *Acta Universitatis Lapponiensis* 174.
- Palonen, T. & Gruber, H. (2010). Satunnainen, rutiinomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. (s. 41–56). WSOY.
- Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä P. (2010). Asiantuntijuudesta identiteettiin – Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. (s. 13–37). WSOY.
- Parviainen, J. 2006. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Parviainen. (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus*. (s. 155–187). Tampere University Press.
- Patrikainen, R. (2009). Teorian ja käytännön kohtaaminen – ikuinen ongelma? Teoksessa Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. (s. 15-17). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: integrating theory and practice* (4. painos), Sage.
- Pennanen, M. (2023). Vertaisryhmämentorointi uusien opettajien tukena. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 33 (1), 4–11.

- Pennanen, M., Taajamo, M., Risku, M., Rautpuro, J. & Häkkinen, P. (2021).
 Tutkimus perusopetuksen tutoropettajatoiminnasta ja sen vaikutuksista.
Raportit ja selvitykset 2021:7. Opetushallitus.
- Perttula, J. (2008). Kokemus ja kokemusten tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J., Perttula & T., Latomaa (toim.)
Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. (s. 115–162).
 Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, dialogia.
- Perusopetuslaki, 1998/986 (1998), Annettu Helsingissä 14 päivänä joulukuuta
 1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Priestley, M., Biesta, G., Philippou, S. & Robinson, S. (2015). The teacher and the
 curriculum: exploring teacher agency. Teoksessa Wyse, D., Hayward, L.,
 Pandya, J. (toim.) *The Sage Handbook of Curriculum, Pedagogy and 76*.
Assessment. (s. 187–201). London: Sage Publications Ltd.
- Puusa, A. (2011a). Haastattelu laadullisena tutkimuksen menetelmänä.
 Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat:
 perusteita laadullisen tutkimuslähestymisvalintaan*. (s. 73–87). Helsinki: JTO.
- Puusa, A. (2011b). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P.
 Juuti. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen
 tutkimuslähestymisvalintaan*. (s. 114–125). Helsinki: JTO.
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet.
 Teoksessa A. Puusa & P., Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja
 menetelmät*. (s. 103–117). Gaudeamus 2020.
- Puusa, A. (2020b.) Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A.
 Puusa & P., Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*,
 (s. 145–156). Gaudeamus 2020.
- Puusa, A. & Aaltio, I. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa
 & P. Juuti. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen
 tutkimuslähestymisvalintaan*. (s. 47–57). Helsinki: JTO.
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa
 tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P., Juuti (toim.) *Laadullisen
 tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (E-aineisto). Gaudeamus 2020.

- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2015). Teachers' professional agency and learning - from adaption to active modification in the teacher community. *Teachers and Teaching*, 21 (7), 811–830.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995483>
- Raatikainen, E., & Otonkorpi-Lehtoranta, K. (2023). Psykologista turvallisuutta tukeva työkuultuuri: Esteet ja edellytykset opetus- ja sosiaalialalla. *Aikuiskasvatus*, 43(4), 257–272. <https://doi.org/10.33336/aik.130393>
- Ronkainen, S., Karjalainen, A. & Mertala S. (2008). Graafisen kyselylomakkeen suunnittelu. Teoksessa S. Ronkainen & A. Karjalainen (toim.) *Sähköä kyselyyn! Web-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa*. (s. 31–41). Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Roos, S. & Mönkkönen, K. (2015). *Ihmiseksi työssä. Työyhteisötaidoilla yhteistä vaikuttavuutta*. Uni press 2015.
- Ruohotie, P. (2010). Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntija-koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. (s. 106–122). Helsinki: Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Salovaara, R. & Honkonen T. (2013). *Voi hyvin opettaja!* Opetus 2000. PS-kustannus.
- Sarja, A. (2011). Jaettu asiantuntijuus vuorovaikutustyössä. Teoksessa K. Koivisto, E. Latvala, L. Vanhanen-Nuutinen & P. Vuokila-Oikkinen (toim.) *Tutkimuskohteina hoitaminen ja hoitamaan oppiminen*. (s. 91–98). Professori Sirpa Janhosen juhla-kirja. Oulun seudun ammatikorkeakoulut tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 1.
- Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus*, 28(4), 244–257. <https://doi.org/10.33336/aik.93841>
- Sorensen, L. & Ladd, H. (2020). The hidden costs of teacher turnover. *Aera Open* 6 (1), 1–24. <https://doi.org/10.1177/2332858420905812>
- Suomen opettajiksi opiskelevien liitto, SOOL ry. (2019). Selvitys opettajien perehdytyksestä.

https://www.sool.fi/site/assets/files/3335/opettajien_perehdytys_selvitys_2019_alustavat_tulokset.pdf

Suomen opettajiksi opiskelevien liitto, SOOL ry. (2023). Suositukset uuden opettajan perehdytykselle.

<https://www.sool.fi/vaikuttaminen/perehdytys/>

Toom, A., Pyhältö, K. & Rust, F. O. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching* 21 (6), 615–623. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044334>

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Turunen, T., Komulainen, J. & Rohiola, U. (2009). Opiskelijan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. (s. 117–134). Opetus 2000.

Tynjälä, P. (2006). Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. Teoksessa Nummenmaa A. R. & Välijärvi, J. (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. (s. 99–122). Jyväskylä: koulutuksen tutkimuslaitos.

Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. (s. 79–95). WSOY.

Tynjälä, P. & Heikkinen, H.L. (2011). Beginning teachers' transition for pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (1), 11–33. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>

Tynjälä, P., Heikkinen, H. L., & Jokinen, H. (2013). Opettajankoulutuksesta opettajan työhön–uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa J. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*. (s. 37–56). Luokanopettajien aikuiskoulutuksen.

Työturvallisuuslaki, 738/2002 (2002), Annettu Helsingissä 23 päivänä elokuuta 2002. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738>

Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen

- & Ira A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö.* (s. 64–84). Rovaniemi: Lapland University Press.
- Ukkonen-Mikkola, T., Ek, T., Piironen, R., Lehtinen, E., Berg, A., Sviili, E. & Liinamaa, T. (2021). Relationaalisen asiantuntijuuden rakentuminen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen ohjatun harjoittelun diskursseissa. *Journal of Early Childhood Education Research* 10 (3), 182–207. <https://journal.fi/jecer/article/view/114175>
- Viitala, R. (2014). *Henkilöstöjohtaminen. Strateginen kilpailutekijä.* Helsinki: Edita.
- Vilppola, J. (2023). Ammatillisen opettajan osaamisen ja identiteetin rakentuminen: työelämälähtöinen ja osaamisperustainen ammatillinen opettajankoulutus. JYU dissertations, 661. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9650-5>
- Vähäsantanen, K. (2014). Ammatillinen toimijuus työelämän muutosvirrassa. *Aikuiskasvatus*, 34(2), 129–133. <https://doi.org/10.33336/aik.94088>
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education* 47, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Räikkönen, E. Hökkä, P. & Eteläpelto, A. (2017). Ammatillisen toimijuuden moniulotteinen rakenne ja mittarikehittely. Teoksessa Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä, & A. Eteläpelto (toim.) *Ammatillinen toimijuus: rakenne, mittari ja tuki.* (s. 14–33). University of Jyväskylä.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. (2000). Kokemukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta.* (s.132–153). Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Weiner, J., Francois, C., Stone-Johnson C. & Childs, J. (2021). Keep safe, keep learning: principals' role in creating psychological safety and organizational learning during the Covid-19 pandemic. *Frontiers in education*, 5, 1–17.

Yli-Pietilä, R., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2023). Profiles of teacher's professional agency in the classroom across time. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2196536>

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Yleisiä kysymyksiä:

1. Minkä ikäinen olet ja milloin olet valmistunut?
2. Oletko tehnyt ennen valmistumista luokanopettajan sijaisuuksia?
3. Miten pitkään olet työskennellyt luokanopettajana valmistumisesi jälkeen?

Induktiovaihe:

4. Kerro omin sanoin, mitä hyviä asioita nostaisit esiin toimiessasi ensimmäisiä vuosia luokanopettajana.
5. Kerro omin sanoin, mitä haastavia asioita nostaisit esiin toimiessasi ensimmäisiä vuosia luokanopettajana.
6. Tarjottiinko sinulle aloittaessa työpaikalla tukimuotoja, kuten perehdytystä ja mentorointia?
 - Jos ei, miten selvisit?

Toimijuus:

7. Tässä tutkimuksessa toimijuus määritellään *"aktiiviseksi toiminnaksi, jossa yksilöllä on mahdollisuuksia olla aloitteellinen, tehdä valintoja, sekä osallistua työyhteisön toimintaan ja vaikuttaa siihen"*. Onko sinulla tällaisia toimijuuden kokemuksia omassa työyhteisössäsi? Kerro jokin esimerkki tilanteesta, jossa koit sinulla olleen toimijuutta.
8. Millaiset tekijät ovat tukeneet aktiivista toimijuuttasi eli siis sitä, että olet voinut olla aloitteellinen ja vaikuttaa työhösi työyhteisössä?
 - Millaiset tekijät ovat puolestaan estäneet aktiivista toimijuuttasi eli siis sitä, että olet voinut olla aloitteellinen ja vaikuttaa työhösi työyhteisössä?

Asiantuntijuus ja jaettu asiantuntijuus

9. Koetko, että opettajankoulutus antoi sinulle riittävästi osaamista ja asiantuntijuutta nykyiseen työhösi luokanopettajana? Perustele lyhyesti.
10. Koetko, että olet pystynyt uutena opettajana jakamaan asiantuntijuuttasi työyhteisössä?
 - Mitkä tekijät ovat mahdollistaneet?
 - Mitkä tekijät ovat estäneet?

Työssäjaksaminen:

11. Mitkä tekijät edistävät työssäjaksamistasi luokanopettajana?
 - Millä tavoin ne edistävät?
12. Mitkä tekijät kuormittavat työssäjaksamistasi luokanopettajana?
 - Millä tavoin ne kuormittavat?

Työstä palautuminen vapaa-ajalla

13. Miten palaudut työstäsi vapaa-ajalla? Kerro konkreettisia esimerkkejä.
14. Koetko, että palaudut seuraavaan työpäivään?
 - Jos koet, että et palaudu, miksi?

Lisäkysymyksiä:

15. Haluaisitko vielä kertoa jotakin lisää aiheesta tai täydentää jotakin aiempaa vastausta? Sana on vapaa.