

**Vastavalmistuneiden opettajien kokemuksia
induktiovaiheessa saadusta perehdytyksestä,
opettajan työnkuvasta sekä sosiaalisesta tuesta**

Kasvatustieteen (OKL)
pro gradu -tutkielma

Laatijat:
Julia Jussila
Nelli Numminen

Ohjaaja:
Professori Mari Murtonen

12.1.2022
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Oppiaine: Kasvatustieteet, luokanopettajakoulutus

Tekijät: Julia Jussila & Nelli Numminen

Otsikko: Vastavalmistuneiden opettajien kokemuksia induktiovaiheessa saadusta perehdytyksestä, opettajan työnkuvasta sekä sosiaalisesta tuesta

Ohjaaja: Professori Mari Murtonen

Sivumäärä: 70 sivua

Päivämäärä: 12.1.2022

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia vastavalmistuneilla opettajilla oli induktiovaiheessa saadusta perehdytyksestä, oliko heidän mielikuvansa opettajan työstä muuttuneet työelämään siirryttäessä sekä millaista sosiaalista tukea he olivat saaneet opettajan työhön siirtyessä. Lisäksi perehdytystä koskien halusimme selvittää, millaisia kehitysehdotuksia opettajat nostivat perehdytystä koskien. Vastavalmistuneeksi tässä tutkielmassa luokittelimme henkilöt, jotka olivat valmistuneet viimeisen viiden vuoden sisällä (vuosina 2016–2020). Induktiovaiheen puolestaan määrittelimme ajanjaksoksi, joka kestää noin 3–5 vuotta uuteen työhön siirryessä. Tutkielmassamme painopisteenä oli erityisesti vastaajien ensimmäinen työpaikka opettajana, ellei vastaaja itse tuonut esille olleen jo useammassa työpaikassa. Usein induktiovaiheessa opettajat kohtaavat useita haasteita, joita voivat olla aiempien tutkimusten mukaan esimerkiksi todellisuushokki työnkuvasta, perehdytyksen laiminlyönti sekä sosiaalisen tuen vähyys. Aihetta ei voida liiaksi tutkia, sillä esimerkiksi perehdytys tulisi Työturvallisuuslainkin mukaan taata jokaiselle työntekijälle, mistä syystä perehdytyksen laiminlyönti on erittäin huolestuttava tekijä opetusalailla.

Tutkielman toteutusmenetelmäksi valitsimme kvalitatiivisen tutkimuksen ja haastattelut toteutettiin kyselylomakkeen avulla. Halusimme saada erityisesti opettajien omat kokemukset ja näkemykset aiheesta kuuluviin, jolloin kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä oli luonnollinen valinta. Kyselylomake sisälsi sekä avoimia että monivalintakysymyksiä, joten siinä oli piirteitä sekä puolistrukturoidusta että strukturoidusta haastattelusta. Strukturoidut monivalintakysymykset koskivat pääosin taustamuuttujia, kuten ikää tai valmistumisvuotta. Lomake löytyy työemme lopusta liitteenä. Aineistoomme vastasi 31 2016–2020 vuosien aikana valmistunutta luokanopettajaa. Analyysissä hyödynsimme pääosin teoriasidonnaista sisällönanalyysiä, sillä vertasimme vastauksia jo aiemmin saatuihin tutkimustuloksiin sekä teorioihin.

Tuloksista kävi ilmi, että lähes puolet vastaajista eivät olleet saaneet kunnollista perehdytystä työhönsä. Esimerkiksi lainsäädäntöä, ohjaavia asiakirjoja tai työpaikan visiota ja arvomaailmaa koskevaa perehdytystä ei vastaajat olleet saaneet. Hyvän perehdytyksen piirteiksi opettajat kertoivat avoimen ja positiivisen ilmapiirin, pidempiaikaisuuden, mentoritoiminnan sekä suunnitelmallisuuden. Kuusi vastaajista oli kokenut todellisuushokin siirryttäessä työelämään, jolloin aiemmat mielikuvat työstä eivät olleet vastanneet työn todellisuutta. Työyhteisön tukea tarkastellessa kävi ilmi, että opettajat toteuttivat yhteistyötä arjessaan useiden eri tahojen kanssa ensimmäisinä työvuosina. Suurin osa oli myös saanut tukea työhönsä esimiehiltä, vuosiluokkatiimiltä, erityisopettajilta, muulta henkilökunnalta, mentoreilta sekä koulunkäynninohjaajilta. Pääosin opettajat kertoivat työyhteisön ottaneen heidät vastaan erinomaisesti tai hyvin, ja työyhteisön tuki näyttäytyi erityisesti arjen apuna sekä spontaanina kollegiaalisena tukena.

Avainsanat: induktiovaihe, perehdytys, sosiaalinen tuki, työnkuva, alakoulu, luokanopettaja

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Luokanopettajankoulutus Suomessa	7
2.1	Koulutuksen tavoitteet	8
2.2	Asiantuntijaksi kehittyminen	8
2.3	Opetusharjoittelut	9
3	Luokanopettajuuden ensi askeleet	11
3.1	Perehdyttäminen kouluissa	11
3.2	Induktiovaihe	14
3.3	Uuden luokanopettajan tukeminen	15
3.4	Mentorointi	16
3.5	Haasteet induktiovaiheessa	17
4	Käytännön työ kouluissa	20
4.1	Opetustyö	20
4.2	Arviointi ja asiakirjat	21
4.3	Kasvatustyö	22
4.4	Kodin ja koulun yhteistyö	23
4.5	Opettaja osana koulun työyhteisöä	24
5	Tutkimuksen toteutus	26
5.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	26
5.2	Kvalitatiivinen tutkimusote	27
5.3	Aineisto	28
5.4	Aineiston analyysi	29
6	Tutkimuksen tulokset	30
6.1	Perehdytys	30
6.2	Perehdytyksen kehitysehdotukset	36
6.3	Mielikuvat opettajan työstä ennen ja jälkeen työelämään siirtymisen	39
6.4	Työyhteisön tuki	42

6.5	Yhteistyö eri tahojen kanssa	45
7	Johtopäätökset ja pohdinta	48
7.1	Vastavalmistuneiden opettajien kaivattu ja koettu perehdytys sekä perehdytyksen kehitysehdotukset	48
7.2	Ennen valmistumista muodostettujen mielikuvien vastaavuus työn todelliseen luonteeseen verraten	51
7.3	Sosiaalisen tuen muodot induktiovaiheessa	53
7.4	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	55
7.5	Lopuksi	58
	Lähteet	60
	Liitteet	65
	Liite 1. Kyselylomake	65

1 Johdanto

Luokanopettajankoulutuksen, kuten kaikkien koulutusten, tulisi valmistaa opiskelijat työelämää varten. Erityisen isossa roolissa työelämää ajatellen ovat opetusharjoittelut, joita esimerkiksi Turun yliopiston luokanopettajankoulutuksessa on yhteensä neljä viiden vuoden tutkintokokonaisuuden (kandidaatin + maisterin tutkinto) aikana. (Turun yliopiston opinto-opas 2021). Suomen Opettajaksi Opiskelevien liitto (myöhemmin SOOL) sekä Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö (myöhemmin Otus) (2018) toteuttivat selvityksen opettajankoulutuksen antamista työelämävalmiuksista. Selvityksen mukaan 70 prosenttia vastanneista luokan- ja aineenopettajista olivat tyytyväisiä koulutuksen antamiin työelämävalmiuksiin. Kuitenkin puutteita tiedoista ja taidoista, joita koulutuksessa ei opita, oli löydettävissä esimerkiksi kiusaamistilanteisiin tai turvallisuustekijöihin liittyen. Myös Heikkinen, Jokinen ja Tynjälä (2012, 3) ovat saaneet yhteneväisiä tuloksia siitä, että jo työelämään siirtyneet opettajat kokevat opettajuuden kehittyvän opettajankoulutuksen ulkopuolella parhaiten.

Vaikka uudelle työntekijälle työhön siirtyminen voi aina olla stressaavaa, muissa ammateissa harvemmin vastavalmistuneet saavat tasavertaista vastuuta pidempään työssä olleisiin verrattuna (Le Maistre & Paré 2010, 560). Heikkinen ym. (2012, 27) kertovatkin artikkelissaan opettajan uran induktiovaiheen erityisen raskaaksi muihin ammatteihin verrattuna juuri tästä syystä, että opettajalla on yhtä suuri vastuu, oli kyseessä vastavalmistunut tai kokenut opettaja. Perehdytys opetuslalla jää kuitenkin valitettavasti usein kokonaan paitsi (mm. Heikkinen 2012; Bjerkolt & Hedegaard 2008). Sekä SOOL (2021a) että Opetusalan ammattijärjestö (myöhemmin OAJ) (2019) ovat reagoineet opettajien perehdytyskäytäntöihin laatimalla suosituksen ja mallin opettajien perehdyttämisestä. Yhtenä perehdyttämisen muotona käytetään mentoritoimintaa, josta kerromme myöhemmin tässä tutkimuksessa. Mentorointisuhteen toimiessa hyvällä tavalla, se rakentuu vahvan luottamuksen ja avoimuuden pariin. Mentoroinnin onnistumisesta kertoo usein se, että sen avulla vastavalmistunut opettaja kokee saavansa ammatillista ja emotionaalista tukea, joiden avulla hän pystyy kehittymään sekä henkisesti että uudessa ammatissaan. (Lindgren 2007, 252–260.) Mentoroinnin on tutkittu tukevan uuden opettajan itseluottamusta ammattia kohtaan ja näin lisäävän heidän työtyytyväisyyttään. Mentoroinnilla on todettu olevan suuri rooli myös uuden opettajan sosiaalistamisessa uuteen työyhteisöön ja sen normeihin. (Hobson, Ashby, Maldrez & Tomlinson 2008, 209.)

Tutkimuksemme painopiste on opettajan perehdytyksessä, johon paneutumisessa käytimme apuna OAJ:n (2019) perehdytysmallia. Perehdytys tuodaan esille myös Työturvallisuuslaissa (23.8.2002/782), jonka mukaan jokaiselle uudelle työntekijälle on taattava riittävä perehdytys työhön ja siihen liittyviin osa-alueihin. Perehdytyksen lisäksi tärkeiksi teemoiksi tutkimuksessamme nousee vastavalmistuneiden opettajien käsitykset opettajan työstä ennen opettajan työn aloittamista. Kolmanneksi tarkasteltavaksi teemaksi tutkimuksessamme nostetaan uusien opettajien saama sosiaalinen tuki, joka on muun muassa Thomasin, Tuyetensin, Moolenaarin, Devosin, Kelchtermansin ja Vanderlinden (2019, 178) tutkimuksessa nähty tärkeänä tukimuotona, joka auttaa uutta opettajaa kiinnittymään työhön. Aiempaa tutkimusta aiheesta on paljon (mm. Thomas ym. 2019; Aspfors & Gunilla 2017; Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014) ja opinnäytetöitä koskien opettajien perehdytystä tai induktiovaihetta löysimme useita. Halusimme kuitenkin tarkastella, ovatko esimerkiksi perehdytyskäytännöt muuttuneet parempaan suuntaan nyt, kun aiheesta on enemmän tutkittu. Halusimme myös nostaa esille opettajien omat kehitysehdotukset perehdytystä koskien ja toivottavasti sen avulla myös luoda työkaluja sekä esimiehille että työntekijöille.

2 Luokanopettajankoulutus Suomessa

Luokanopettajankoulutus on Suomessa arvostettu ja haluttu ala opiskella. Päätös tehdä opettajankoulutuksesta yliopistotasoinen, akateeminen koulutus on ollut kannattava. Suomalaisessa opettajankoulutuksessa on ollut sen akateemisuuden alkuajoilta lähtien tavoitteena toteuttaa koulutusta teorian ja käytännön välisenä vuoropuheluna, joka mahdollistaa opiskelijoille kriittisen ajattelun kehittymisen tutkimisen kautta. Suomi on yksi harvoja kehittyneitä maita, joka on onnistunut tämänkaltaisessa, tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen luomisessa ja ylläpitämisessä. (Luukkainen & Pulkkinen 2017, 258; Hökkä & Eteläpelto 2013, 24.)

Suomessa luokanopettajaksi voi opiskella yliopistossa tekemällä ylemmän korkeakoulututkinnon. Yliopistotasoinen koulutus on ollut vahvasti merkityksellisenä tekijänä opettajien aseman ja arvostuksen säilymiselle maassamme. (Väljærvi 2006, 18–19.) Kilpailu opiskelupaikoista on kovaa ja opiskelijavalinnat tehdään kaikissa yliopistoissa kaksivaiheisen pääsykokeen avulla (Malinen, Väisänen & Savolainen 2012, 567). Esimerkiksi Turun yliopiston luokanopettajakoulutukseen vuonna 2020 pääsi sisään vain noin viisi prosenttia hakijoista. Vastaava luku Tampereen luokanopettajakoulutukseen samana vuonna hakeneista oli noin neljä prosenttia. (Helsingin yliopisto 2021.) Pääsykoe mittaa akateemisuuden lisäksi sopivuutta ja henkilökohtaista motivaatiota opettajana työskentelemistä kohtaan (Malinen, Väisänen & Savolainen 2012, 567).

Opettajankoulutuksella on keskeinen rooli tulevien opettajien ammatillisessa kasvussa. Koulutuksen tulisi samanaikaisesti vastata koulun todellisuutta ja täyttää tavoitteet opiskelijan professionaalisuuden kehittämisestä. Jatkuvasti kehittyvä yhteiskunta ja alati globalisoituvaa maailmaa luovat samanaikaisesti uusia mahdollisuuksia ja haasteita opettajankoulutukselle, jonka keskeisenä tavoitteena on pyrkiä vastaamaan yhteiskunnassa tietyllä ajanhetkellä vallitseviin haasteisiin. (Kallioniemi, Toom, Ubani & Linnansaari 2010, 131, 313.) Opettajankoulutusta ei voi toteuttaa tehokkaasti ja toimivasti pelkkien massaluentojen ja tenttien avulla, vaan opiskelijan opettajaksi kasvu edellyttää monipuolista oppimista, joka sisältää käytännönharjoitteluita, tutkimusta ja yhteistyötä sekä muiden opiskelijoiden että opettajien kanssa (Hökkä & Eteläpelto 2013, 30–31). Monipuoliset tavat oppia mahdollistavat opiskelijoille tuoreimman teoreettisen tiedon lisäksi työkaluja, joilla tätä tietoa voidaan soveltaa käytäntöön. Opettajankoulutuksella tulee varmistaa se, että jokaisella yliopistosta

valmistuneella opettajalla on tarvittava osaaminen työtehtävässä toimimiseen. (Luukkainen & Pulkkinen 2017, 254.)

2.1 Koulutuksen tavoitteet

Opettajat nähdään tietotyön ammattilaisina. Koska tieto rakentuu ympäröivässä maailmassamme, tieto nähdään myös muuttuvana tekijänä. Opettajien tulisikin olla työssään malleina elinikäisen oppimisen toteuttamisessa, sillä työ vaatii jatkuvaa oppimista ja reflektointia. Opettajankoulutuksessa tulisi tästä syystä luoda perusta opettajille toteuttaa oppimista läpi heidän ikänsä. (Väljærvi 2006, 22.) Myös Heikkinen ja Tynjälä (2012, 24) tuovat esille artikkelissaan näkemyksen siitä, että opettajankoulutuksesta tulisi luoda yhtenäinen jatkumo, jossa sekä opettajankoulutus, työuran alussa oleva induktiovaihe sekä koko työura muodostaisivat yhtenäisen, eheän kokonaisuuden.

Toisinaan julkiseen keskusteluun nostetaan esille opettajien kelpoisuusvaatimukset ja se, onko todella tarpeellista, että luokanopettajat käyvät läpi viisivuotisen yliopistokoulutuksen. Kelpoisuusvaatimusten löyhentämistä puoltavat etenkin työnantajat, sillä kelpoisuudesta joustamalla opettajiksi voitaisiin ottaa myös matalamman koulutuksen omaavia henkilöitä, joille voitaisiin maksaa samasta työstä pienempää palkkaa. Tämä ajattelutapa ei kuitenkaan palvele suomalaisen opettajankoulutuksen tavoitetta siitä, että kaikilla on Suomessa koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo. Tällä tarkoitetaan sitä, että riippumatta siitä, missä lapsi syntyy ja asuu, hän voi luottaa siihen, että koulussa on vastassa korkean osaamistason omaava opettaja. Juuri koulutuksellisen tasa-arvon vuoksi tulisi korkean ammattitaidon tavoitteesta pitää tiukasti kiinni. (Luukkainen & Pulkkinen 2017, 254.)

2.2 Asiantuntijaksi kehittyminen

Opettajan ammatin kohdalla asiantuntijuuden voidaan ajatella jakautuvan kahteen eri osa-alueeseen. Nämä osa-alueet ovat substanssitieto, eli opetettaviin aineisiin liittyvä tieto sekä kasvatustieteellinen tieto, joka kattaa laaja-alaisesti koulutusjärjestelmää koskevan tiedon, sekä itse oppimista ja opettamista koskevan tiedon. (Tynjälä 2006, 105.) Opettajaksi kasvamista voidaan pitää yhtä tärkeänä kuin varsinaisen tiedon, taidon ja kompetenssin kehittämistä. Opettamista voidaankin pitää nimenomaan sellaisena ammattina, johon ei voi valmistua pelkän

koulutuksen tai varsinaisen työn avulla, vaan siihen tulee kasvaa opintojen edetessä. (Helin 2014, 24.) Ammatillinen kasvu ja varsinaiseksi asiantuntijaksi kehittyminen on läpi elämän jatkuva oppimisprosessi, johon vaikuttaa olennaisena osana yksilön oma tahto kehittyä ja kasvaa kohti yhä pätevämpää ammattilaista. Opettajaksi kehittymisessä ei ole kyse yksin siitä, että ihminen kehittyy pedagogisilta taidoiltaan yhä pätevämmäksi, vaan opettajan ammatissa asiantuntijaksi kehittyminen vaatii myös muuta intellektuaalista ja emotionaalista kasvua. (Laine 2004, 65.)

Asiantuntijuuteen liittyy olennaisesti myös oman ammatillisen identiteetin kasvu ja kehittyminen. Ammatillinen identiteetti tarkoittaa yksilön omaa henkilökohtaista kuvaa itsestä kyseisen ammatin edustajana, mitkä ovat omat vahvuudet ja mihin hän kykenee vaikuttamaan ammatin edustajana. Olennaista on myös se, miten yksilö kokee saavuttavansa omat tavoitteet suhteessa ammatillisiin normeihin. Opettamisen laatuun ja “onnistuneeseen” työhön vaikuttaa vahvasti opettajan oma persoona ja luottamus omaa ammattitaitoa kohtaan. Tästä syystä on todella tärkeää, että opettaja omaa terveen ja positiivisen kuvan itse ammattilaisena. (Laine 2004, 76–77.)

2.3 Opetusharjoittelut

Suomalaisen opettajankoulutuksen yhtenä erityispiirteenä voidaan pitää merkityksellisessä asemassa olevia opetusharjoitteluita. Opetusharjoittelut ovat tärkeä osa opettajan pedagogisia opintoja, joita ilman opettajan pätevyyttä ei voi Suomessa saavuttaa. Jokaisen opettajankoulutusta tarjoavan yliopiston yhteydessä on harjoittelukoulu, jonka tehtäviin kuuluu opetusharjoitteluiden organisointi ja toiminnan kehittäminen yhdessä yliopiston kanssa. (Komulainen 2010, 25.) Opetusharjoittelu nähdään monesti opiskelijan ja ohjaavan opettajan välisenä aktiivisena vuorovaikutuksena, jossa opiskelija pyrkii oppimaan itse keräämänsä kokemuksen kautta (Silkelä 2004, 248–249).

Opetusharjoitteluiden vahvaa asemaa voidaan puolustaa ajatuksella siitä, että ammattitaitoiseksi opettajaksi kasvaminen vaatii teoreettisen osaamisen lisäksi ja tueksi myös käytännön osaamista ja harjoittelua. On vaikea kehittyä alan asiantuntijaksi ilman yhteyttä käytännön työtehtäviin ja erilaisiin toimintaympäristöihin, joissa opiskelijat tulevat valmistuttuaan työskentelemään. Opettajankoulutuksessa on todettu hyväksi tavaksi opettaa opiskelijoiden omien, työelämässä kokemien ongelmien ja haasteiden pohjalta. Tästä syystä

opiskelijat pyritäänkin integroimaan todelliseen koulumaailmaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa opintoja. (Komulainen 2010, 25–26.) Opetusharjoittelut voivat olla opiskelijoille raskaita, sillä ne vaativat eri tavalla heittäytymistä, hyvää itsetuntoa ja uteliaisuutta kuin muu yliopisto-opiskelu. Opetusharjoitteluiden aikainen heittäytyminen kuitenkin kannattaa, sillä niiden aikana opiskelija kehittää omaa kykyään yhdistää teoriaa ja käytäntöä ja näin ollen kasvaa kohti ammattitaitoista opettajaa. (Silkelä 2004, 257.) Ezerin, Gilatin ja Sageen (2010, 400) tutkimuksen mukaan opetusharjoittelut vaikuttavat positiivisesti opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden ja itseluottamuksen kasvuun, jotka koetaan tärkeinä taitoina luokanopettajaksi kehittymisessä.

Opetusharjoitteluiden tavoitteet vaihtelevat ja kehittyvät opintojen edetessä. Yhteisinä tavoitteina voidaan kuitenkin kaikissa niissä nähdä opiskelijoiden didaktisten taitojen vankentuminen ja opiskelijan ohjaus kohti monipuolista ja sujuvaa opetusta. Tärkeänä yhteisenä tavoitteena voidaan pitää myös käytännön työhön tutustumista ja toimivien työtapojen omaksumista. Ensimmäisessä, orientoivassa harjoittelussa tavoitteena on perehtyä työn yleiskuvaan ja saada perusvalmiuksia opettajana toimiseen. Soveltavissa harjoitteluissa opiskelijalta vaaditaan itsenäisempää ja vastuullisempaa otetta opettajan työstä. Tarkoituksena on myös perehtyä tarkemmin niin monialaiseen yhteistyöhön kuin huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Tavoitteena on kehittää opiskelijan omia valmiuksia tehdä opettajan työtä. (Komulainen 2010, 30–31.)

3 Luokanopettajuuden ensi askeleet

Heikkisen ym. (2012, 3) tutkimuksen mukaan oppiminen koetaan yhä vahvasti kuuluvan muodollisen koulutuksen piiriin, mutta opettajuuden kehittyminen tulisi nähdä kuitenkin elinikäisen oppimisen piiriin kuuluvana kasvamisena ja oppimisena, jota tapahtuu jatkuvasti. Tutkimuksessa nousi esiin, että opettajuuteen liittyvät tiedot ja taidot kehittyvät eniten opettajankoulutuksen ulkopuolella. Opettajat kokevat oppivansa ammatillisesti eniten muun muassa omien koulu- tai elämäkokemusten myötä, oppilaiden vanhemmilta tai oppilaiden palautteista, omasta perheestä ja ehkä tärkeimpänä, kollegoilta ja muilta opettajilta formaaleissa tai informaaleissa ympäristöissä. Formaalia oppimista tapahtuu oppimiselle järjestetyissä tiloissa, kuten täydennyskoulutuksessa, kun taas informaalia oppimista usein esimerkiksi työpaikalla.

3.1 Perehdyttäminen kouluissa

OAJ (2019) on määrittänyt, mitä tekijöitä opettajien perehdytyksessä tulee ottaa huomioon. Käytämme tätä määritelmää myös aineistomme analyysin tukena tarkastellessamme haastateltujen opettajien kokemuksia perehdytyksestä. Tämä perehdytysmalli kuvaa perehdytyksen tavoitteena olevan koko henkilökunnan riittävän osaamisen varmistaminen, tutustuttaminen työyhteisön muihin ihmisiin ja heidän tehtäviinsä sekä perehdytys turvallisiin ja terveellisiin työ- ja toimintatapoihin. Perehdytyksen tulee olla suunnitelmallista toimintaa, johon on varattu riittävät resurssit niin ajallisesti kuin sisällöllisesti. Opettaja tulee perehdyttää niin työsuhteen alkaessa, mutta myös esimerkiksi pitkien poissaolojen tai muutosten jälkeen. Perehdytyksestä ja sen organisoimisesta sekä toteutuksesta vastaa työnantaja, mutta kouluilla voidaan nimetä myös erillinen yksi tai useampi työhön opastaja, joka usein on lähiesimies.

OAJ:n perehdytysmallissa kerrotaan vastavalmistuneiden tai vasta työhön siirtyneiden opettajien perehdytyksestä seuraavaa:

”Erityisesti uran alkupuolella oleva opettaja tarvitsee kollegojen ammatillista tukea ja mentorointia sitoutuakseen opettajan ammattiin. On tärkeää kannustaa opastettavaa kysymään ja ottamaan selvää, jos joku työhön liittyvä asia on epäselvä.” (OAJ Perehdytysmalli)

Perehdytyksen lisäksi ei siis voida unohtaa kollegoiden tukea, mentorointijärjestelmää sekä kannustavaa ja positiivista ilmapiiriä. Laadukas perehdytys nähdään työhyvinvoinnin ja turvallisuuden perustana, ja siinä tulisi käyttää koulun omaa perehdytysuunnitelmaa sekä tarkastuslistaa, jossa näkyy perehdytykseen kuuluvat asiat.

Perehdyttämisen keskeisiksi sisällöiksi OAJ määrittää seuraavat seitsemän tekijää: 1) opettajan palvelussuhde ja työpaikan organisaatio, 2) lainsäädäntö ja ohjaavat asiakirjat, 3) turvallisuus ja hyvinvointi, 4) työn sisällöt ja prosessit, 5) työpaikan käytännöt ja ohjeistus, 6) työpaikan visio ja arvomaailma sekä 7) yhteistoiminta ja sen toimintatavat. Palvelussuhteeseen ja työpaikan organisaatioon liittyvät muun muassa palkkaus- palvelussuhde- ja työaika-asiat, esimiehet ja muu henkilöstö, työnopastajat, organisaatio- ja tiimirakenne sekä työterveyshuoltoon liittyvä perehdyttäminen. Lainsäädäntöön ja ohjaaviin asiakirjoihin, kuten koululakiin ja opetussuunnitelmaan tulee uusi opettaja myös tutustuttaa. Turvallisuuteen ja hyvinvointiin liittyviksi tekijöiksi on määritelty turvallisuusohjeet, toimintatavat uhkaavissa tilanteissa, pelastautuminen ja suojautuminen, poistumisreitit ja koulun tilat, työhyvinvoinnin periaatteet sekä opettajan oma osallisuus turvallisuuden ja hyvinvoinnin ylläpitoon. Työn sisältöihin ja prosesseihin kuuluu opettajan tehtäväkuva, vastuu ja työnteon periaatteet, tilat, välineet, materiaalit, oppilasryhmät, moniammatilliset ryhmät ja yhteistyötahot sekä roolit ja lisäksi oppilashuollon palvelut. Työpaikan visioon ja arvomaailman perehdyttäessä tulee esitellä työnantajan tavoitteet, arvot ja visiot; mitä ne tarkoittavat ja miten ne toteutuvat. Yhteistoimintaan ja sen toimintatapoihin kuuluu muun muassa jokapäiväinen vuorovaikutus niin kollegoiden kuin esimiesten kanssa, rohkaisu nostaa asioita esille sekä työsuojeluorganisaation ja luottamusesimiehen esittely.

TAULUKKO 1. OAJ (2019) perehdytysmalli

PEREHDYTTÄMISEN KESKEISET SISÄLLÖT	MITÄ PITÄÄ SISÄLLÄÄN?
Opettajan palvelussuhde ja työpaikan organisaatio	<ul style="list-style-type: none"> • Palkkaus-, palvelussuhde- ja työaika-asiat • Esimiehet ja henkilöstö • Perehdytyksestä vastaavat työnopastajat • Organisaatio- ja tiimirakenne • Työterveyshuolto

Lainsäädäntö ja ohjaavat asiakirjat	<ul style="list-style-type: none"> • Työtä ohjaava lainsäädäntö • Varhaiskasvatus- tai opetussuunnitelmat • Paikalliset suunnitelmat ja ohjeistukset
Turvallisuus ja hyvinvointi	<ul style="list-style-type: none"> • Perehtyminen turvallisuusohjeisiin • Toimintatavat esim. uhka- ja väkivaltatilanteissa ja niiden ennakoinnissa • Pelastautuminen ja suojautuminen • Turvallisuuskävely, jolloin tutustutaan mm. tiloihin ja poistumisreitteihin • Tutustuminen työyhteisön ihmisiin • Työhyvinvointiin liittyvät periaatteet • Työntekijän oma osuus turvallisuuden ja hyvinvoinnin ylläpitämiseksi
Työn sisällöt ja prosessit	<ul style="list-style-type: none"> • Tehtäväkuva, vastuut ja työnteon keskeiset periaatteet • Käytössä olevat työtilat, -välineet ja – materiaalit • Lapsi-/ oppilas-/ opiskelijaryhmät • Yhteisopettajuus ja tiimit • Eri ammattiryhmät, yhteistyötahot ja roolit työssä • Oppilashuollon palvelut ja muu moniammatillinen yhteistyö
Työpaikan käytännöt ja ohjeistus	<ul style="list-style-type: none"> • Tiedonkulku ja kokouskäytänteet • Puhelin ja it-laitteet • Sairauspoissaolojen periaatteet • Koulutusmahdollisuudet • Toimintatavat ongelmatilanteissa • Yhteistyön periaatteet huoltajien kanssa • Opettajan kehittämissuunnitelma
Työpaikan visio ja arvomaailma	<ul style="list-style-type: none"> • Työnantajan tavoitteet ja arvot • Mitä visio ja arvot tarkoittavat • Miten ne toteutuvat tällä työpaikalla
Yhteistoiminta ja sen toimintatavat	<ul style="list-style-type: none"> • Työpaikan välitön yhteistoiminta tarkoittaa jokapäiväistä työntekijöiden ja esimiesten vuorovaikutusta • Hyvällä yhteistoiminnalla ehkäistään ongelmatilanteita • Hyvä yhteistoiminta rohkaisee opettajaa ottamaan puheeksi mieltä painavia asioita

	<ul style="list-style-type: none"> • Työsuojeluorganisaatio toimii terveyteen ja turvallisuuteen liittyvissä asioissa. Työpaikalta löytyvät työpaikan työsuojeluvaltuutetun yhteystiedot • Virka- ja työehtosopimus asioissa auttaa työpaikan luottamusmies, jonka yhteystiedot löytyvät muun muassa työpaikalta
--	--

Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto (myöhemmin SOOL) (2021) on myös laatinut suositukset uuden opettajan perehdytykselle. Näiden tarkoituksena on varmistaa jokaisen opettajan tasavertainen työn aloittaminen työpaikasta riippumatta. Heidän selvitystensä mukaan opettajat eivät saa opettajankoulutuksen aikana tarpeeksi valmiuksia opettajan työhön, mistä syystä perehdytys on erityisen tärkeää aloitteleville opettajille. Perehdytyksen laadun ja määrän on nähty olevan epätasaista Suomessa. Induktiovaiheeseen kuuluva siirtymä opiskelijasta opettajaksi on merkittävää opettajaidentiteetin kehittymiselle ja hyvällä perehdytyksellä voitaisiinkin helpottaa induktiovaiheen sopeutumista työhön. Myös opetuslalla pysymisen ja opettajan työssä viihtymisen kannalta perehdytys on tärkeää. SOOL:n perehdytyksen suosituksissa lisätään edellä mainittuihin perehdytyksen tekijöihin koko työyhteisön merkitys perehdytysprosessissa, jotta hiljainen tieto saadaan paremmin uuden opettajan näkyville ja ymmärrettävämmäksi. Perehdytettäviin asiakirjoihin SOOL erittelee palkkakuitin, työsopimuksen, työehtosopimukset, perehdytysuunnitelmat sekä turvallisuus-, pelastus- ja opetusuunnitelmat. Myös jatkuvaa vuoropuhelua kehittämis- ja arviointikeskusteluihin esimiehen kanssa tulisi toteuttaa vähintään kerran lukukaudessa. Keskiössä näissä tulisi olla opettajan jaksaminen ja hyvinvointi, missä huomioidaan sekä haasteet ja niistä selviytyminen että onnistumisen kokemukset. Palautetta tulisi voida antaa avoimesti puolin ja toisin. Ammatillisen osaamisen kehittymistä ja perehdytyksen etenemistä tulisi myös seurata tasaisin väliajoin.

3.2 Induktiovaihe

Induktiovaiheen nähdään kestävän noin 3–5 ensimmäistä työvuotta uuteen työhön siirtyessä. Tämä vaihe nähdään hyvin kriittisenä työuran vaiheena, jolloin opettaja todennäköisesti kiinnittyy ammattiinsa tai ajautuu muualle töihin. (Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo & Lipponen 2017, 188.) Induktiovaihe koetaan usein raskaana, mutta myös innostavana. Uusi

opettaja tarvitsisikin erityisesti tässä vaiheessa niin yksilöllistä, kuin yhteisöllistä ja ammatillistakin tukea. Suomalainen opettajankoulutus sisältää paljon vahvuuksia, jotka luovat hyvän pohjan opettajuudelle. Induktiovaiheessa tarvittaisiin kuitenkin yhteistyötä uuden opettajan, työnantajan sekä opettajankoulutuksesta vastaavien toimijoiden välillä. Näin uudella opettajalla olisi paras mahdollinen tuki uran alulle. (Niemi & Siljander 2013, 10–11.)

Uuden opettajan induktiovaiheessa olisi hyvä, että koko hänen uusi työyhteisönsä kantaisi vaiheesta vastuuta. Induktiovaiheesta tulisi luoda selvä osa ammatillisen kehittymisen aikajanaa opettajankoulutuksen ja työuran välille. (Jokinen & Sarja 2006, 197.) Induktiovaihe voidaan kokea myös ongelmalliseksi siirtymisvaiheeksi työelämän ja koulutuksen välillä. Opettajankoulutuksessa tutuksi tulleet itsereflektiot, tavoitteiden asettelut sekä selviämistrategioiden muodostaminen voivat katketa työelämään siirryttäessä. Tässä vaiheessa kouluyhteisön tulisi tarjota keinoja, joilla uuden opettajan olisi mahdollista reflektoida työn teon kontekstiaan, kuten yhteisön ilmapiiriä tai oppimiskulttuuria. (Järvinen 2002, 261.)

Järvisen (2002, 170) mukaan aloittelevan opettajan olisi hyvä hyödyntää induktiovaiheessa kahta erilaista välinettä työn tukemiseen: oma portfoliotyöskentely sekä henkilökohtainen mentorointi, josta kerromme myöhemmin tässä luvussa. Oman portfolion tekeminen auttaa sekä ammattiin kasvamista että arvioimaan kriittisesti omia näkökulmia opettajuuteen liittyen. Portfolio tuo toisaalta myös kosketuspintaa omien emootioiden sekä ammatillisen kehittymisen arvioinnille ja tarkastelulle.

3.3 Uuden luokanopettajan tukeminen

Keurulaisen, Miettisen ja Weissmannin (2014, 36) mukaan työhön siirtyvä luokanopettaja tarvitsee hyvän perehdytyksen lisäksi tukea sekä työhön että koko koulun toimintaympäristöön, kuten verkostoihin, kulttuuriin sekä tapoihin toimia. Opettajuuden alati muuttuvan luonteen vuoksi erityisesti aloittelevan opettajan tulisi saada tukea ja keinoja, esimerkiksi jo perehdyttämisvaiheessa myös ammatillisen identiteetin vahvistamiseen, jaksamiseen sekä työssä oppimiseen (Jokinen & Sarja 2006, 184).

Leppälä, Väisänen, Havu-Nuutinen ja Sormunen (2012, 151–153) jakoivat tutkimuksessaan vastavalmistuneen opettajan tarvitseman tuen toivottuun sosiaaliseen tukeen ja ammattitaidon kehittämisen tukeen. Eniten vastavalmistuneet opettajat toivoivat tukea ja ohjausta varsinaista

työtä tehdessä. Tämän lisäksi tutkimuksessa nousi esille, että moni uusi luokanopettaja toivoisi tukea koululta, esimerkiksi kevennetyn työnkuvan merkeissä. Kevennetty työnkuva mahdollistaisi parempaa työelämään kiinnittymistä, sillä induktiovaihetta ei koettaisi näin liian haastavaksi. Kollegoiden ja koulun lisäksi tutkimuksessa tuotiin esille, että tukea toivotaan myös yliopistolta. Yliopiston tuella tarkoitettiin tutkimuksessa sitä, että opiskelijoilla olisi enemmän harjoitteluita ja näin ollen myös mahdollisuuksia kehittää omaa ammattitaitoa eteenpäin. Koulutuksen aikana olisi myös hyvä käydä läpi erilaisia oppimateriaaleja ja tarjota opiskelijoille erilaisia mahdollisuuksia valmistaa näitä, jotta tähän ei kuluisi ensimmäisenä työvuonna niin paljon aikaa.

Bjerkholt ja Hedegaar (2008) tutkimuksessaan vertailivat Tanskan, Viron, Suomen, Norjan ja Ruotsin uusien opettajien induktiovaiheen tukiohjelmaa jaoteltuna korkean intensiteetin tukeen, matalan intensiteetin tukeen sekä järjestettyyn kollegiaaliseen tukeen. Korkean intensiteetin tuen maissa ohjelmat kestävät muutamasta kuukaudesta pariin vuoteen, matalan intensiteetin ohjelmat puolestaan sisältävät lyhyen esittelyn työpaikasta. Järjestetty kollegiaalinen tuki määriteltiin olevan tietyksi, yleensä lyhyeksi ajaksi määrätty henkilö uudelle opettajalle, joka tarjoaa informaatiota työpaikasta, esittelee koulun tiloja ja auttaa sopeutumaan työyhteisöön. Kollegiaalinen tuki voi näyttäytyä myös spontaanina kollegiaalisena tukena, esimerkiksi apuna kollegoiden välillä arjen keskellä. Tutkimuksessa ilmeni, että Viron ja Norjan tukiohjelmat luokiteltiin korkean intensiteetin tueksi, ja maita yhdisti se, että opettajankoulutus on osana induktiovaiheen tukiohjelmaa. Tanskan, Suomen sekä Ruotsin tukiohjelmat puolestaan luokiteltiin matalan intensiteetin tuen ohjelmiksi.

3.4 Mentorointi

Jokinen ja Sarja (2006, 188) määrittelevät tutkimuksessaan mentoroinnin olevan koulun kontekstissa oppimissuhde kahden tai useamman opettajan välillä, jossa mentorointisuhteen kaikki osapuolet jakavat tai kehittävät oppimisen kohteena olevaa, yhteistä mielenkiinnon aihettaan. He tarkentavat mentoroinnin olevan moninainen käsite, jolla on yhteneväisyyksiä esimerkiksi tutoroinnin ja työnohjauksen kanssa. Mentorilta ei kuitenkaan vaadita välttämättä erityistä koulutusta vaan työkokemusta. Mentoroinnin tarkoituksena onkin tarjota uusille opettajille keinoja siirtyä sekä koulun opetuskulttuuriin että tuoda koulun hiljainen tieto myös heidän tietoisuuteensa. Myös Tynjälä (2006, 109) mainitsee artikkelissaan mentoroinnin toimivan yhtenä teoreettisen ja käytännöllisen, eli hiljaisen tiedon välittävänä välineenä.

Jokisen, Taajamon ja Välijärven (2014, 43) mukaan mentoroinnin avulla työuran alussa oleva opettaja saa lisää motivaatiota työhönsä ja ammatilliseen kehittymiseensä. Mentorointi tarjoaa mahdollisuuden siihen osallistuneille opettajille ajan ja paikan itsereflektiolle sekä keskustelulle kollegoiden kanssa. Järvinen (2002, 270) kertoo dialogin olevan mentoroinnin keskiössä, ja jo aiemmassa luvussa mainittu portfoliotyöskentely tuo tukea tämän dialogin etenemiselle. Mentorointi vaikuttaakin mahdollistavan kokemusten jakamista, toimintamuotojen vertailua ja uuden oppimista. He näkevät mentoroinnin rakentavan parhaimmassa tapauksessa uutta ammatillista tietoa ja kehittyneitä ammatillisia identiteettejä. Yhteisölliset ja yhdessä oppimisen piirteet mentorointisuhteessa auttavat kehittämään myös koulujen toimintakulttuureja. (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 43.)

Mentorointi nähdään yhtenä keinona opettajien ammatilliseen kehittämiseen kouluissa. Uusille opettajille mentorointisuhde tarjoaa myös emotionaalista tukea sekä toisaalta mahdollisuuden kehittää osaamista, ymmärrystä sekä tukea ammattiin siirtymisessä. Mentorointi tulisi olla osana koulujen kulttuuria eikä vain yksi keino tarjota tukea uudelle opettajalle. Osana koulujen kulttuuria se kehittää vahvaa opettamisen kulttuuria, joissa omistaudutaan huolenpidon, oppimisen ja opettamisen kehitykseen. (Jokinen ym. 2012, 38–40.)

Mentori voi olla samassa kouluyhteisössä oleva kollega tai toisessa koulussa töissä oleva opettaja. Uudet opettajat kokevat mentoroinnin induktiovaiheessa äärimmäisen tärkeäksi uuteen työyhteisöönsä kiinnittymisen tekijäksi. Mentorointia tarvitaan erityisesti siitä syystä, että opettajan ammattiin kuuluu enenevässä määrin luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvaa työtä. Se toimii myös keinona ratkaista eteen tulevia ongelmia ja haasteita. Samassa kouluyhteisössä työskentelevän mentorin kanssa ongelmien esiin tuonti voi kuitenkin olla haastavampaa, sillä uusi opettaja saattaa pelätä sen vaikuttavan työyhteisön dynamiikkaan. (Jokinen & Sarja 2006, 196–197.) Mentoroinnin haasteena voi tämän lisäksi mainita myös sen, että se on aikaa vievää, tapahtuu usein normaalin työajan ulkopuolella ja teettää lisätyötä jo valmiiksi kasvavan työtaakan päälle. Tästä syystä mentoreiden löytäminen saattaa ajoittain olla haastavaa. (Le Maistre & Paré 2010, 560.)

3.5 Haasteet induktiovaiheessa

Vastavalmistuneen opettajan työelämään siirtymistä ja työtä koskevien odotuksien ja todellisuuden suhdetta on kutsuttu monesti todellisuusshokiksi. Opettajan työn haasteet ovat

varmasti samoja kaikille, mutta eteenkin uudet opettajat kokevat nämä kuormittaviksi ja stressaaviksi. Induktiovaiheen haastetta lisää se, että toisinkuin monissa muissa ammateissa, opettaja saa saman verran vastuuta heti työuransa alussa, kuin ne opettajat, jotka ovat toimineet tehtävässä jo vuosikymmeniä. Sitä voidaankin pitää tietynlaisena paradoksina, että uudelta opettajalta vaaditaan heti työuran alussa kykyjä ja taitoja toimia työssä, jonka he voivat todellisuudessa omaksua vasta työtä tekemällä. (Leppälä ym. 2012, 143–145.)

Myös Heikkinen ym. (2012, 27) kertovat artikkelissaan opettajan uran alkuvaiheen olevan erityisen raskas joihinkin muihin ammatteihin verrattuna. Monissa ammateissa uralla edetään jatkuvasti yhä vastuullisempiin tehtäviin, kun taas opettaja siirtyy suoraan täyteen pedagogiseen sekä juridiseen vastuuseen. Vaikka opettajan työnkuva voidaan kokea haasteelliseksi heti työuran alussa, ne eivät toisaalta paljoa muutu tai kasva uran edetessä eteenpäin. Opettajankoulutus tarjoaakin tärkeän pohjan työelämään siirtymiseen, mutta ei kaikkia työssä tarvittavia taitoja ja kokemusta.

Induktiovaiheessa aloittelevat opettajat kokevat usein olevansa hyvin yksinäisiä. Opettajan työ on luonteeltaan hyvin individualistinen, sillä opettajat tekevät pääosin työtä itsenäisesti, joka luo haasteita erityisesti induktiovaiheessa. Vastuulliseen työhön siirtyessään uudet opettajat voivat kokea tarvetta näyttää pärjäämistään, mikä tuo myös oman haasteensa työn toteuttamiseen. Vaikka yhteissuunnittelu ja samanaikaisopetus ovat yleistymässä suomalaisessa koulujärjestelmässä, kouluissa toteutetaan silti myös yhä perinteisempää yksinopetusta sekä yksin suunnittelua. Ilman tämän kaltaista kollegoiden jatkuvaa tukea ja yhdessä tekemistä ja suunnittelua, yksinäisyys ja induktiovaiheen raskaana kokeminen korostuvat. (Heikkinen ym. 2012, 28.)

Leppälä ym. (2012, 149–150) luokittelevat vastavalmistuneiden opettajien haasteet koulumaailman haasteisiin ja ammatillisen osaamisen haasteisiin. Koulumaailman haasteisiin kuuluvat esimerkiksi arjen haasteet, suunnittelun vaikeus ja oppilaisiin ja kollegoihin liittyvät haasteet. Ammatillisen osaamisen haasteisiin taas kuului jaksaminen, kokemattomuus ja oman tietotaidon ylläpitäminen. Haasteissa korostuu etenkin kokemattomuudesta johtuvat ongelmat. Suunnitteluun menee paljon aikaa, sillä omia materiaaleja ei ole vielä kertynyt. Luokanhallinta on haastavaa, sillä oppilastuntemusta ei ole vielä kertynyt. Monesti apua on saatavilla muilta opettajilta, joiden kanssa yhteistyö sujuu hyvin ja henkilökemiat kohtaavat. Jokisen ja Sarjan (2006, 197) mukaan uusi opettaja tulisi induktiovaiheessa erityisesti kiinnittää koulun

sosiaaliseen yhteisöön. Yhtenä isona haasteena vaiheen toteuttamisessa tulee esiin se, että opettajaa ei välttämättä sosiaalisteta yhteisöön ja käytänteisiin, vaan hyödynnetään koulu yhteisössä vastavalmistuneen sen hetkisiä tietoja ja taitoja, joita hänellä on tarjottavana. Myös SOOL (2021) on tuonut esiin uusien opettajien kokevan työssään riittämättömyyden tunnetta. Uusille opettajille tulisi turvata riittävä suunnittelu-aika jo ennen opetustyön alkua syksyllä, mutta myös kesken lukuvuoden aloittaville opettajille ennen varsinaisen opetustyön aloitusta. Riittävä perehdytys ja mahdollisuus valmistautua töihin etukäteen ehkäisevät haasteiden syntymistä. Tynjälän ja Heikkisen (2011, 13–17) artikkelin mukaan uudet opettajat kokevat valmistuttuaan työttömäksi jäämisen uhkaa, mutta induktiovaiheessa haasteet liittyvät riittämättömiin tietoihin ja taitoihin, ammattiin sitoutumiseen, uupumukseen, roolin ja paikan löytämiseen työyhteisössä sekä oppimiseen työssä.

Vaikka perehdytykselle on asetettu suositukset, toteutetaan perehdytystä silti eri tavoilla eri kouluissa. Heikkisen ym. (2012, 29) toteuttaman tutkimuksen mukaan koulujen välisten erojen lisäksi perehdytystä on jopa laiminlyöty kokonaan. Tutkimukseen osallistuneista opettajista noin 30 prosenttia koki näin. Tutkimuksessa kävi myös ilmi, että perehdytyksessä harvoin pohditaan ammatilliseen kehittymiseen liittyviä tekijöitä, mikä taas auttaisi uusia opettajia kehittämään ammatti-identiteettiään ja toisaalta antaisi pohjaa myös ammatilliselle kasvulle.

4 Käytännön työ kouluissa

Opettajan työnkuva on moninainen. Opettajan työn sisältää erityisesti moninaista vuorovaikutusta niin oppilaiden, kollegoiden kuin vanhempienkin kanssa. (Norrena 2021, 120; Välijärvi 2006, 21.) Opettajan työ onkin monialaista ja opettajiin toisaalta kohdistuu myös paljon odotuksia, esimerkiksi kärsivällisyydestä ja pitkäjänteisyydestä, juuri siitä syystä, että opettaja toimii ja esiintyy päivittäin muiden ihmisten kanssa. Odotuksia opettajille asettavat niin lainsäädäntö, viranomaiset, kollegat ja esimiehet sekä oppilaat kuin heidän huoltajansakin. Opettajien ydintehtäväksi on aikojen saatossa nähty erityisesti kasvatus- ja sivistystyö, mutta nykypäivänä opettajien työnkuvaan kuuluu paljon muutakin, kuten kasvatusvastuun roolin kasvu ja yhä tiiviimpi yhteistyö vanhempien kanssa. (Kettunen 2007, 13–15.)

Norrena (2021, 120–121) tuo teoksessaan esille, mitä tekijöitä perustuslaki asettaa opettajien työnkuvaan kuuluvaksi. Näitä ovat sivistyksen ja tasa-arvon edistämisen sekä oppilaiden ihmiseksi kasvamisen tukemisen lisäksi myös turvallisen opiskeluympäristön takaaminen ja tuki- ja erityisopetuksen järjestämisen oppilaan tarpeiden mukaan.

4.1 Opetustyö

Opettajan tulee noudattaa opetuksessaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa annetaan raamit, joiden mukaan kaupunkien ja kuntien tulee järjestää opetus. Kaupungeilla ja kunnilla tulee olla myös oma, tarkempi opetussuunnitelma, jossa kerrotaan, miten kunta huolehtii opetuksessa omalla alueellaan. Yhtenä tärkeimpänä asiana opetustyötä ajatellen opetussuunnitelma nostaa esille sen, että opetuksen tulee taata kullekin ikäkaudelle sen edellyttämää ja tarvitsemaa opetusta niin, että samalla tuetaan oppilaiden kehitystä ja tervettä kasvua. (POPS 2014, 14.)

Opetustyön tulee aina pohjautua ymmärrykseen lapsuuden merkityksestä. Jokainen oppilas tulee ottaa opetuksessa huomioon omana arvokkaana yksilönä. Oppilaita tulee opettaa tukien, kannustaen ja kuunnellen niin, että heille välittyy käsitys siitä, että heidän oppimisensa on merkittävää. Tällä tavoin muodostetaan tärkeä pohja elinikäiselle oppimiselle, joka on tärkeä oppilaan tulevaisuuden kannalta. Jotta tämän kaltaista opetusta pystytään tarjoamaan, opetushenkilöstön tulee olla pätevä koulutukseltaan, kuten olemme jo aiemmin tuoneet esille.

Opetustyötä tekeviä opettajia tulee myös olla riittävästi, jotta jokaisen lapsen tarpeet saadaan huomioitua heidän tarvitsemallaan tavalla. (POPS 2014, 14–15.)

Perusopetuksella ja opetustyöllä on monia erilaisia tavoitteita, jotka on listattu opetussuunnitelmassa. Esimerkkejä näistä on muun muassa kulttuurinen moninaisuus ja tämän näkeminen rikkautena ja kestävän elämäntavan opettaminen. Kulttuurinen moninaisuus toteutuu tavoitteena siten, että opetustilanteissa otetaan huomioon oppilaiden erilaiset taustat ja annetaan heidän kasvaa ja kehittyä osana näitä kulttuureita. Näin, monien kulttuurien samanaikaisessa vaikutuspiirissä oppilaille mahdollistetaan suvaitsevainen ja monipuolinen kasvuympäristö, joka edistää myös kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta. Kestävän elämäntavan tavoite taas pyritään opetuksen avulla toteuttamaan niin, että oppilaat ohjataan kohti kestävää elämäntapaa ja ekosysteemin laajempaa ymmärrystä. Opetuksen tehtävänä on ohjata oppilaita ymmärtämään oma vastuunsa tässä globaalissa haasteessa. (POPS 2014, 15–16.)

4.2 Arviointi ja asiakirjat

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 67–68) mukaisesti oppilaan tulee saada arviointia sekä oppimisestaan, työskentelystään että käyttäytymisestään. Myös itsearvioinnin edellytyksiä tulee kehittää. Arviointi toisaalta tarjoaa lisäksi välineen opettajille itsearvioinnin sekä itsereflektioon työstään. Eriyttämisen ja tuen tarpeiden tunnistamisen kannalta arviointityö on oleellista. Arvioinnin tulee perustua sekä valtakunnallisen että paikallisen opetussuunnitelman tavoitteisiin. Arviointia annetaan sekä lukuvuoden aikana että lukuvuoden päättyessä.

Asiakirjoihin voidaan lukea arvioinnit, mutta pelkistä asiakirjoista Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) kerrotaan seuraavasti. Yksilökohtaisesta oppilashuollosta tehdään usein oppilashuoltokertomus sekä muita oppilashuollon tehtäviin liittyviä asiakirjoja tallennetaan oppilashuoltorekisteriin. Myös erityisen tuen päätöksen tarkistaminen, mikä edellytetään laissa, tulee tehdä ennen seitsemännelle luokalle siirtymistä. Muista varsinaisista opettajien tehtävistä asiakirjoista ei opetussuunnitelmassa mainita.

Opetushallituksen (2021a) mukaan oppilaan oppimiseen ja koulunkäynnin tukemiseen liittyvät tekijät tulee kirjata asiakirjoihin, jotka ovat salassa pidettäviä. Oppilaan tuen tarpeen arvioinniksi tehdään pedagoginen arvio ja selvitys. Oppilashuoltokertomukseen tulee kirjata

yksilökohtaisen oppilashuollon liittyvän, tapauskohtaisesti koottavan asiantuntijaryhmän keräämät tiedot sekä tieto siitä, että oppilas saa tukea tai sen antamista selvitetään.

4.3 Kasvatustyö

Opettajan työhön liittyy vahvasti eettisen toiminnan näkökulma. Koulu ja siellä toteutettava opetus ovat linkittyneitä yhteiskuntaan, minkä vuoksi ne nousevat oleellisemmaksi kuin opettajan omat mielipiteet tai käsitykset. Opettajalla onkin muun työn lisäksi koulussa yhteiskunnallinen kasvatustehtävä, mihin sisältyy olennaisesti myös sivistyksen näkökulma. Opettajat ovat tärkeässä roolissa koulun sivistystehtävän toteuttamisesta, mikä näkyy käytännössä tiedonvälittämisen ohella oppilaiden moraalisen ja eettisen kasvun eteenpäin viemisellä niin subjektiivisten yksilöiden kuin koko ympärillä olevan yhteisön ja kulttuurin näkökulmasta. (Niemi 2006, 83.)

Kasvatustyöhön liittyy olennaiselta osaltaan myös kasvatusvastuu. Kouluille asetetaan paljon odotuksia, joista kasvatusvastuu näkyy erityisesti haastavien tilanteiden selvittelyssä, kuten kiusaamistapauksiin puuttumisena. Toisaalta vastuu näkyy myös ohjauksena sekä rajojen ja vaatimusten asettamisena, kuten myös kannustamisena ja tukemisena. Oppimaan opettamisen ohella opettaja ei välty tehtävältä kasvun ja kasvatuksen tukijana. (Kettunen 2007, 15.) Kasvatuksen tukemiseen liittyy vahvasti myös käsite kasvatuskumppanuudesta, jota opettajilta odotetaan perheiden kanssa toimiessa. Perheillä ei ole välttämättä tukenaan samanlaisia asiakirjoja tai ammattitaitoa kuin opettajilla, jonka takia onkin opettajien tehtävä pienentää erilaisia kasvatuksellisia eroja lasten välillä. Tämä työ on tänä päivänä aikaisempaa enemmän esillä erilaisten kasvatuksellisten haasteiden ja näkemyserojen takia. (Norrena 2021, 78.)

Suomi on maailmanlaajuisesti melko tasa-arvoinen maa, jossa on suhteellisen väljät sukupuoliroolit. Näin ei kuitenkaan aina ole ollut, vaan esimerkiksi opettajien sukupuoliroolit ovat jakautuneet siten, että naisopettajia on pidetty äidillisinä, kun taas miesopettajia auktoriteettihahmoina. Vaikka pinttyneistä sukupuolirooleista ollaankin pääsemässä eroon, on kasvatustyön arvostaminen yhä suhteellisen matalaa verrattuna muihin ammatteihin. (Norrena 2021, 86–87.)

4.4 Kodin ja koulun yhteistyö

Kodin ja koulun yhteistyö kuuluu olennaisena osana opettajien työtehtäviin. Lasten ja nuorten hyvinvointia tuetaan koulussa yhteistyössä kotien ja koulun ammattilaisten kanssa. Kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä tuetaan oppilaan oppimista, tervettä kasvua ja kehitystä sekä pyritään varmistamaan, että oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea. Kodin ja koulun yhteistyö tulisi jäsentää jatkumona, jonka eri vaiheissa yhteistyöllä voi olla erilaisia tehtäviä ja muotoja. Yhteistyöllä voidaan myös varmistaa koulutuksellista jatkumoa, syventää oppilaantuntemusta ja tukea kodin ilmapiiriä myönteisesti. Yhteistyö lisää koko kouluyhteisön hyvinvointia ja turvallisuutta. (POPS 2014, 35; Opetushallitus 2021b.)

Perusopetuslain mukaan koulujen tulee olla yhteistyössä kotien kanssa (Perusopetuslaki 3§). Myös kansallisessa lapsistrategiassa (2021) korostetaan monialaisen yhteistyön varmistamista, jotta lapset ja perheet saavat riittävää tukea. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan oppilaan huoltajalla on ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta ja koulu tukee tätä kasvatustehtävää ja vastaa oppilaan opetuksesta. Yhteistyön lähtökohtana toimivat molemminpuolinen luottamus, tasavertaisuus ja kunnioitus. Koulun on annettava tarpeeksi usein tietoa oppilaan opintojen etenemisestä ja sujumisesta sekä koteihin että oppilaalle itselleen. Huoltajien kanssa tulee keskustella opetussuunnitelmasta, työtavoista, oppimisen tavoitteista ja tuesta, oppimisympäristöistä, oppilashuollosta, arvioinnista ja todistuksista sekä opiskeluun liittyvistä valinnoista ja lukuvuoden eri tapahtumista. Vastuu yhteistyöstä on opetuksen järjestäjällä, eli opettajan ja koulun muun henkilökunnan tulee olla aloitteellisia yhteistyön suhteen. Yhteistyötä toteutetaan sekä yksilö- että yhteisötasolla, esimerkiksi vanhempainiltojen ja muiden tapahtumien tai vanhempien kanssa viestittelyn keinoin. Monipuolisen viestinnän ja yhteistyön keinoja tarvitaan yhteistyön onnistumiseksi. (POPS 2014, 35–36.)

Yhteistyön toteuttamisessa tulisi varmistaa, ettei se lisää vain niiden perheiden toimintakykyä, joilla on jo ennestään parhaat edellytykset. On havaittu, että yhteistyö tavoittaa parhaiten hyvin toimeen tulevia perheitä. Opettajan omalla toiminnalla ja arvoilla on iso rooli yhteistyön toteutumisessa, ja opettajat näyttävät kokevat yhteistyön helpoimmaksi arvomaailmaltaan samankaltaisten perheiden kanssa, kun maahanmuuttajaväestön osallistaminen koetaan haastavaksi. Myös perheiden kompetenssit yhteistyöhön osallistumiseen vaihtelevat. (Orell

2020, 26–28, 61.) Tehostettua tai erityistä tukea saavien lasten vanhemmat kokevat saavansa vain vähän myönteistä palautetta lapsestaan ja he luottavat lapsen opettajaan harvemmin (Mertaniemi 2018, 10).

Yhteistyön käytänteissä näkyy kuitenkin opettajien ajattelutapojen ero toteuttaa sitä. Osa opettajista haluaa, että yhteistyö hoidetaan opettajan päivätyön osana, kun taas osa on sitä mieltä, että on luontevampaa hoitaa yhteistyö esimerkiksi tiettyjen työaikojen tai jopa työpäivien ulkopuolella. Jotkut opettajat pitävät myös hyvänä yhteistyön keinona sitä, että on vanhempien tavoitettavissa myös iltaisin. Opettajalla ei kuitenkaan ole veloitettu jakamaan omaa puhelinnumeroaan vanhemmille, vaikka kaikilla ei ole työpuhelinta käytössään. Tällöin tulee varmistaa, että opettaja on huoltajien tavoitettavissa tavanomaisten työpäivien aikana esimerkiksi opettajanhuoneen puhelinnumerosta. Erityisesti uusien opettajien olisi hyvä pohtia työuran alussa, milloin ja miten haluaa olla kotien tavoitettavissa ilman, että vaaraa työuupumukselle syntyisi. (Kettunen 2007, 41, 167.)

4.5 Opettaja osana koulun työyhteisöä

Koulu työyhteisönä on sosiaalisesti moninainen paikka, sillä neuvotteluja ja vuorovaikutusta tapahtuu koulun seinien sisällä niin oppilaiden, opettajakollegoiden ja eri työntekijöiden välillä. Muita työntekijöitä koulussa ovat esimerkiksi keittiöhenkilöstö, koulusihteeri, siistijä- ja kiinteistöhuoltohenkilökunta sekä mahdollisesti terveydenhoitohenkilöstö tai muu opetushenkilökunta. Jokaisella työntekijällä on omaan työntekijäryhmään kuuluvat toimintakulttuurit ja tavat, joten koulun henkilöstö kokonaisuudessaan sisältää erinäisiä työkäytänteitä, johtamista ja käsityksiä. (Kettunen 2007, 165.)

Opettaja tekee yhteistyötä moniammatillisessa tiimissä esimerkiksi terveydenhuollon tai psykologi- ja kuraattoripalvelun ammattilaisten kanssa. Sekä tehostetun että erityisen tuen aloittaminen ja niitä koskevat päätökset tehdään moniammatillisena yhteistyönä, jossa kartoitetaan oppilaan kokonaistilanne. Jotta moniammatillisuus toteutuu, tulee tällöin osallistua muita, edellä mainittuja ammattilaisia opettajien tai rehtorin lisäksi. Tukitoimien edellyttämään moniammatilliseen yhteistyöhön otetaan mukaan vain ne opettajat ja muut ammattihenkilöt, joille oppilaan tuen totuttaminen tai suunnittelu kuuluu työtehtäviin, eli yleensä on opettamassa tai muutoin tekemisissä oppilaan kanssa. Yhteistyötä voidaan toteuttaa myös konsultointitarkoituksessa. (Opetushallitus 2021a)

Opettajien keskinäisiä suhteita on tutkittu paljon. Näistä tutkimuksista valitettavan moni on tullut siihen tulokseen, että opettajien kesken käydään valitettavan vähän pedagogisesti hyödyttäviä keskusteluita. Eteenkin työn haasteista puhuminen on opettajien kesken osoittanut todella vaikeaksi. Tilanne on tämä luultavasti siksi, että opettamista pidetään kutsumusammattina ja siinä haasteiden kokeminen nähdään todellisena epäonnistumisena. Opettajien keskuuteen kaivattaisinkin enemmän avointa kulttuuria, joissa haasteista ja myös onnistumisista olisi helpompi puhua avoimesti. (Blomberg 2008, 50–51.)

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme käsittelee vastavalmistuneiden opettajien induktiovaihetta ja siihen sisältyviä olennaisia tekijöitä, joista nostamme erityisesti perehdyttämisen, sosiaalisen tuen ja työstä muodostettujen mielikuvien mahdollisen muutoksen työelämään siirryttäessä. Löysimme useitakin aiempia tutkimuksia ja opinnäytetöitä opettajien induktiovaiheeseen liittyen, mutta usein näissä tarkasteltiin esimerkiksi vain perehdyttämistä tai opettajien kokemuksia ensimmäisestä työvuodesta. Aihe kiinnosti meitä siitä syystä, että siirrymme itsekin pian työelämän pariin. Tarkoituksenamme onkin siis tutkia opettajan induktiovaihetta edellä mainittujen kolmen näkökulman kautta ja saada tutkimustietoa tämän päivän käytännöistä.

OAJ (2019) on julkaissut perehdytysmallin, jossa kuvataan, mitä sisältöjä uuden opettajan perehdytyksessä tulisi olla. Emme olleet kuullut kyseisestä mallista aiemmin, joten halusimme ottaa sen analyysin tueksi perehdyttämistä koskevissa kysymyksissä. Mielikuvat opettajan työstä ja opettajien työelleen asettamat odotukset ovatkin yksi suurimmista riskitekijöistä sille, että opettaja kokee työssään riittämättömyyden tunnetta, joka pidemmällä aikavälillä etäännyttää opettajaa ammatistaan. Opettajan työhön kiinnittymistä tarkasteltaessa voidaankin puhua työn todellisuuden ja työtä kohtaan olevien toiveiden törmäyksestä. (Soini, Pietarinen, Pyhäntö, Westling, Ahonen & Järvinen 2012, 15.) Näin ollen halusimme tarkastella perehdytyksen ohella myös opettajien ennen valmistumista muodostamia mielikuvia työn todelliseen luonteeseen verraten. Lisäksi sosiaalisesta tuesta induktiovaiheessa mainittiin useissa tutkimuksissa (ks. Bjerkholt & Hedegaard 2008; Leppälä ym. 2012), joten tarkastelun kohteeksi muotoutui myös se, millaista sosiaalista tukea ja toisaalta myös yhteistyötä opettajat tekivät induktiovaiheessa.

Lopullisiksi tutkimuskysymyksiksi muodostimme seuraavat kolme kysymystä:

- Millaista perehdytystä vastavalmistuneet opettajat olivat kaivanneet, millaisena he kokivat perehdytyksen ja miten he kehittäisivät sitä?
- Kokivatko uudet opettajat työn vastanneen heille ennen valmistumista muodostuneita mielikuvia työn luonteesta?

- Millaista sosiaalista tukea opettajat saivat induktiovaiheessa muilta työyhteisön jäseniltä?

5.2 Kvalitatiivinen tutkimusote

Keräsimme tutkimuksen aineistoksi kirjallisuuden ohella kyselylomakkeella, joka sisälsi pääosin avoimia kysymyksiä, vastauksia liittyen vastavalmistuneen opettajan induktiovaiheeseen. Avoimiin kysymyksiin saadut vastaukset voidaan tässä tapauksessa luokitella yhdeksi perinteiseksi laadullisen tutkimuksen aineistonhankintamenetelmäksi (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Eskola ja Suoranta (1998, 13) määrittelevät kvalitatiivisen tutkimusotteen ja analyysimenetelmät karkeasti aineiston sanalliseksi kuvaamiseksi, kun taas kvantitatiivisessa tutkimusotteessa käytetään pääosin numeraalista tapaa ilmaista ja analysoida aineistoa. Rajat tutkimusotteiden välillä eivät kuitenkaan ole selkeät, sillä samaa aineistoa voidaan analysoida sekä kvalitatiivisesti että kvantitatiivisesti. Tämän vuoksi valitsimme kvalitatiivisen tutkimusotteen, vaikkakin hyödynnämme osakseen myös taustamuuttujien osalta kyselylomakkeessa kysymiämme monivalintakysymyksiä.

Moilanen ja Rähä (2018, 67) kertovat kvalitatiivisen tutkimuksen eroavan kvantitatiivisen tutkimuksen teorian merkityksen suhteen siten, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään nostamaan aineisto teorian tasolle, kun taas kvantitatiivisessa tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan teorian avulla. Tarkastelimmekin aineistoamme ennemmin aiempien teorioiden ja tutkimustulosten rinnalle vertaillen kuin niiden avulla. Varto (1992, 24) kertoo kvalitatiivista tutkimusta käytettävän usein silloin, kun tarkoituksena on tutkia ihmisen elämismailmaa. Hän määrittelee elämismailman muodostuvan ihmisen tekemien merkitysten perusteella, jolloin tutkimuksessa huomio kiinnittyy ihmisen toimintaan sekä muihin ihmisestä itsestään riippuviin tapahtumiin. Tutkimuksemme kannalta merkittävää oli, että vastavalmistuneet opettajat sanallistaisivat kyselylomakkeen vastauksissa omaa elämismailmaansa, mikä oli myös yksi peruste valita kvalitatiivinen tutkimusote.

5.3 Aineisto

Tutkimuskohteenamme toimi vuosina 2016–2020 valmistuneet opettajat, sillä koimme tällä aikavälillä valmistuneilla opettajilla olevan ajankohtaisinta kokemusta induktiovaiheesta. Keräsimme aineiston keväällä 2021 sähköisesti Webropolilla toteutetulla anonyymillä kyselylomakkeella. Jaoin linkin lomakkeeseen Alakoulun aarreaitta - sekä ainejärjestömme Opexin ilmoitustaulu -Facebook-ryhmiin. Tämän lisäksi jaoin tutkimuslinkkiä myös sellaisille, joiden tiesimme kuuluvan kohderyhmään. Vastaaminen kyselyyn oli vapaaehtoista ja aineistoa kerättiin kahtena kertana maalisi- ja huhtikuun 2021 aikana, joissa molemmilla kerroilla vastausaika oli noin viikko. Vastauksia kyselyymme saimme yhteensä 31.

Koska halusimme tarkastella vuosien 2016–2020 luokanopettajiksi valmistuneiden ja jo työelämään siirtyneiden omia kokemuksia induktiovaiheesta, käytimme harkinnanvaraista otantaa. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan harkinnanvaraisella otannalla tarkoitetaan sitä, että tutkimukseen vastanneita ei ole välttämättä suuri joukko, vaan pienempi määrä vastaajia, joilla on joko paljon tietoa asiasta tai omakohtaista kokemusta tutkittavasta aiheesta. Tutkimuksessamme harkinnanvarainen otanta perustui juuri siihen, että vastaajat kertoisivat omia kokemuksia tutkimusaiheestamme.

Aineisto kerättiin kyselylomakkeella, joka ei ole kovin yleisesti käytetty tapa laadullista tutkimusta tehdessä. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kertovat julkaisussaan, että lomakehaastattelua on kuitenkin mahdollista käyttää myös laadullisessa tutkimuksessa, mutta lomakkeen laatimisessa tulee ottaa huomioon, että kysymyksiä tulee esittää vain tutkimuksen kannalta olennaisista asioista. Jokainen kysymys tulee siis olla perusteltavissa tutkimuksen aiheena olevaan viitekehykseen.

Kyselylomakkeemme (Liite 1.) sijoittuu puolistrukturoidun ja strukturoidun sähköisen haastattelun välimaastoon. Lomake sisälsi pääosin avoimia kysymyksiä, mutta näiden lisäksi taustamuuttujia tarkasteltiin valmiiden vastausvaihtoehtojen kautta. Sähköinen haastattelulomake mahdollisti anonyymiteetin säilyttämisen, sillä lomakkeeseen vastattiin anonyymisti. Myös tutkijan vaikutus vastauksiin vähenee sähköisen lomakkeen myötä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

5.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineiston analyysiin käytimme sisällönanalyysia, sillä tavoitteenamme oli muodostaa aineistosta mahdollisimman tiiviitä kuvauksia vastaukseksi tutkimuskysymyksiimme. Sisällönanalyysin avulla tutkimusaineistoa oli mahdollista analysoida systemaattisesti sekä objektiivisesti. Pääpaino sisällönanalyysissa ei ole yksittäisten sanojen tai sanontojen muotojen tutkiminen, vaan aineiston sisältöä pyritään kuvaamaan sanallisesti. Sisällönanalyysi ei välttämättä ohjaudu minkään tietyn teorian mukaan, jolloin analyysin tukena on mahdollista käyttää useita teoreettisia lähtökohtia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103–119.) Pyrimme liittämään vastaukset ja aineistosta saadut tulokset aiempiin aiheesta tehtyihin tutkimuksiin, jolloin analyysia voidaan pitää teoriasidonnaisena sisällönanalyysina. (Eskola 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.)

Moilanen ja Räihä (2018, 60) määrittelevät teemoittamisen aineiston yksinkertaistamiseksi muotoon, josta näkyvät aineiston kannalta tärkeimmät asiat. Eskola (2018, 219) puolestaan kertoo teemoittamisen tarkoittavan teemaan liittyvien vastausten etsimistä aineistosta. Teimme teemoittamista perehdytyksen osalta OAJ:n (2019) perehdytysmallin pohjalta, mutta muissa tutkimuskysymyksissä yläteemat muotoutuivat aineistoon tutustumisen myötä. Näissä valitsimme yläteemoiksi sellaisia, jotka kuvaavat koko aineistosta löytyviä teemoja kysymystä koskien.

Teemoittamisen lisäksi teimme aineistollemme luokittelua. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 105) määrittävät luokittelun helpoimmaksi keinoksi organisoida aineistoa. He näkevät luokittelun myöskin määrällisenä analyysikeinona sisällönanalyysin tueksi. Yksinkertainen tapa luokitella on määrittää aineistosta erilaisia luokkia, jonka jälkeen lasketaan, kuinka monesti kukin määritelty luokka mainitaan aineistossa. Luokittelun jälkeen aineistosta voidaan muodostaa taulukoita. Aineiston luokittelu näkyi teemoittamisen myötä muodostamissamme ylä- ja alateemat sisältäneissä taulukoissamme, sillä useammassa kysymyksissä halusimme laskea, montako kertaa kukin yläteema oli vastauksissa mainittu.

6 Tutkimuksen tulokset

6.1 Perehdytys

Perehdytykseen liittyen kysyimme kyselylomakkeessa monivalintakysymyksenä, kuka tai ketkä olivat perehdyttäneet heidät työhön. Kysymyksessä oli mahdollista valita useampi kohta, joten vastauksia tähän kysymykseen saimme yhteensä 66 kappaletta.



KAAVIO 1. Uuteen työhön perehdyttäneet henkilöt

Yllä olevasta kaaviosta on nähtävissä, että suurin osa opettajista olivat saaneet perehdytystä rehtorilta ja kollegoilta (n = 22). Kahdelletoista vastaajalle oli nimetty tietty henkilö tai mentori perehdytykseen. Lisäksi kuusi vastaajaa oli saanut perehdytystä luokan aiemmalta opettajalta, ja neljä vastaajaa kertoi, ettei ole saanut perehdytystä keneltäkään.

OAJ:n (2019) perehdytysmallin mukaisesti uudet opettajat tulee perehdyttää seuraaviin seitsemään osa-alueeseen: 1) opettajan palvelussuhde ja työpaikan organisaatio, 2) lainsäädäntö ja ohjaavat asiakirjat, 3) turvallisuus ja hyvinvointi, 4) työn sisällöt ja prosessit, 5) työpaikan käytännöt ja ohjeistus, 6) työpaikan visio ja arvomaailma ja 7) yhteistoiminta ja sen toimintatavat. Näiden seitsemän osa-alueen sisällöt ovat nähtävissä työmme taulukosta 1.

OAJ:n perehdytysmallin osa-alueet valitsimme yläteemoiksi ja niiden pohjalta etsimme alateemoja kyselylomakkeemme kysymyksen ”Missä asioissa kaipasit perehdytystä?” vastauksista.

TAULUKKO 2. Toiveet perehdytyksen sisällöstä

YLÄTEEMAT	ALATEEMAT
Opettajan palvelussuhde ja työpaikan organisaatio	Osa-alueiden vastuut, todistukset, sijaisuudet, koulun opettajien ja henkilökunnan esittely
Lainsäädäntö ja ohjaavat asiakirjat	Arviointien teko, alueelliset käytännöt, lait, vuodenkierto ja aikataulutus
Turvallisuus ja hyvinvointi	Koulun tilat, haastavat tilanteet, koulun säännöt, mitä kuuluu lukuvuoteen, valvonnat
Työn sisällöt ja prosessit	Asiakirjat, työnkuva, toimintatavat, työelämän käytännöt, luokan asiat, oppimateriaalit, ensimmäinen koulupäivä, tarvikkeiden sijainti, yhteistyön muodot, odotukset työntekijälle, juhlapäivät, ruokailut, oppilaiden asiat, oppilashuolto, hiljaiset käytännöt, lukujärjestys
Työpaikan käytännöt ja ohjeistus	Toimintamallit kiusaamisen tai poissaolojen ehkäisyyn, sähköiset palvelut, avainasiat, vanhempainillat, kasvatust keskustelut, sairastumistilanteet, yhteistyö huoltajien kanssa, koulun yleiset käytännöt, opettajanhuoneen käytännöt, laitteiden käyttö
Työpaikan visio ja arvomaailma	Ei mainintoja
Yhteistoiminta ja sen toimintatavat	Yhteiset toimintatavat

Opettajat kokivat kaivanneensa perehdytystä erityisesti *työn sisältöihin ja prosesseihin* sekä *työpaikan käytäntöihin ja ohjeistukseen*. Kuten taulukosta 2 on nähtävissä, näihin

sisältöalueisiin luokiteltavista alateemoista vastauksia oli enemmän kuin muista sisältöalueista. Työn sisältöihin ja prosesseihin liittyen vastavalmistuneet kaipasivat perehdytystä esimerkiksi työelämän käytäntöihin, ensimmäiseen koulupäivään ja erityisesti, millaisia odotuksia heihin tuoreina opettajina kohdistettiin. Työpaikan käytäntöihin ja ohjeistukseen perehdytystä puolestaan kaivattiin esimerkiksi koulun käytössä oleviin sähköisiin palveluihin, yhteistyöhön huoltajien kanssa ja yleisiin koulun käytänteisiin.

”Lukuvuoden suunnitteluun, käytännön järjestelyihin, lukujärjestyksen laatimiseen, koulun toimintatapoihin ja mistä löydän asiat esim. oppilaslistat, uskonnot, kielivalinnat, käyttäjätunnukset, salasanat, allergiat yms.”

Opettajan palvelussuhde ja työpaikan organisaatio yläteeman alle luokittelimme opettajien perehdytyksen toiveita esimerkiksi henkilökunnan esittelystä sekä koulutyössä esiin tulevien vastuiden ja osa-alueiden jakautumisesta. *Lainsäädäntöön ja ohjaaviin asiakirjoihin* liittyen opettajat kaipasivat ohjeistusta muun muassa arviointien teosta ja aikataulusta sekä alueellisista käytännöistä. Yläteeman *turvallisuus ja hyvinvointi* alateemoja vastauksista löytyi monissa vastauksissa esiin nousseet koulun järjestyssäännöt, valvonnat sekä haastavissa tilanteissa toimiminen.

”Koulun toimintatavat: kuka vastuussa mistäkin, miten eri tiloihin kuljetaan, missä sijaitsee tulostimet/tarvikkeet/välineet, mitä teen jos olen kipeä, kuka hoitaa sijaiset... Ja varmaan moneen muuhun, jota en edes osaa enää ajatella, mutta mistä olisi varmasti ollut hyötyä.”

”Koulun tiloissa ja käytännöissä, jotka ovat ominaisia koululle tai alueelle. Oppilashuollossa. Tuen asiakirjoissa. Joissakin lakipykälissä.”

”Mm. asiakirjojen laatiminen (hojks,ped.selvitykset yms) ja haastavat tilanteet oppilaiden kanssa (esim. kiinnipitotilanteet).”

Yhteistoimintaan ja sen toimintatapoihin liittyen yksi opettaja mainitsi vastauksessaan yhteisiin toimintatapoihin perehdyttämisen, keskittyen nimenomaan henkilökunnan yhteisiin tapoihin toimia. *Työpaikan visio ja arvomaailma* yläteeman alle meneviä vastauksia ei ollut lainkaan. Lisäksi kysyimme vastaajilta, mihin asioihin heidät on perehdytetty uuteen työhön siirtyessä. Teemoittelimme myös tämän kysymyksen vastaukset OAJ:n perehdytysmallin mukaan seitsemään yläteemaan.

TAULUKKO 3. Perehdytyksen sisällöt

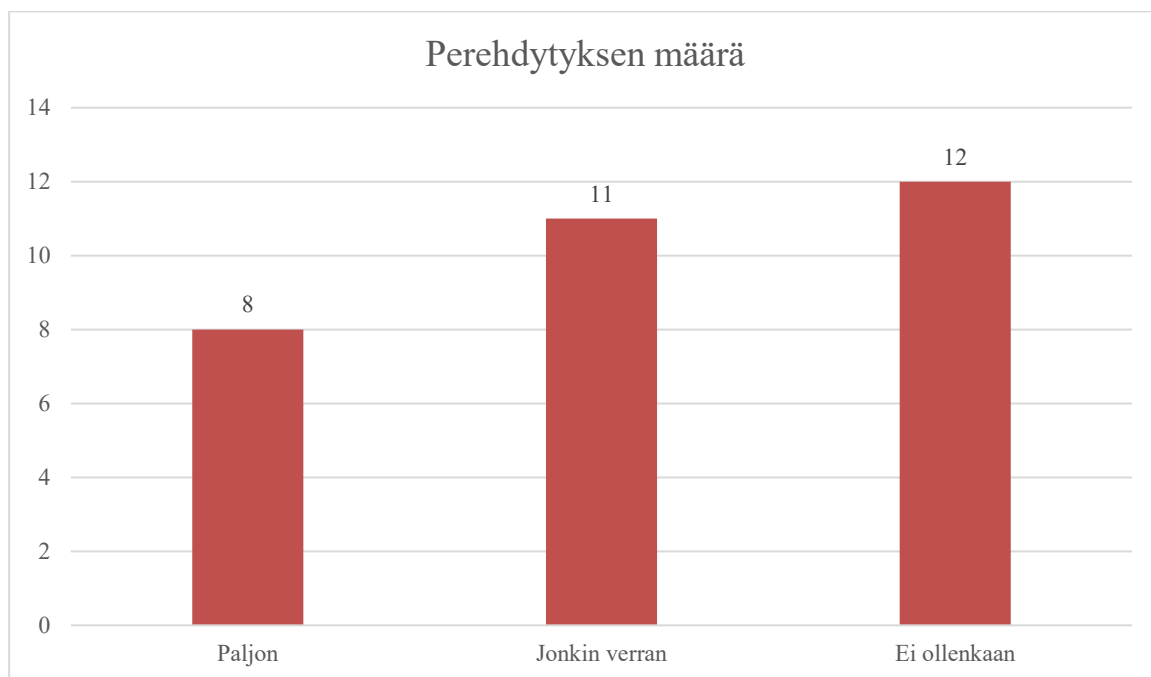
YLÄTEEMAT	ALATEEMAT
Opettajan palvelussuhde ja työpaikan organisaatio	Hallinnolliset asiat, työterveys, vastuu osaluokat
Lainsäädäntö ja ohjaavat asiakirjat	Ei mainintoja
Turvallisuus ja hyvinvointi	Koulun säännöt, koulun tilat, turvallisuussuunnitelma
Työn sisällöt ja prosessit	Pedagogiset asiakirjat, opettajan työnkuva, luokan asiat, arjen käytännöt, välinevaraston käyttö, oppimateriaalit, arviointi ja todistukset, opetustilat, oppilaiden esittely, välituntialueet
Työpaikan käytännöt ja ohjeistus	Teknologia, koulun käytänteet ja toimintakulttuuri, sairauspoissaolot, hiljainen tieto
Työpaikan visio ja arvomaailma	Ei mainintoja
Yhteistoiminta ja sen toimintatavat	Talon auttamisen kulttuuriin

Työn sisältöihin ja prosesseihin sekä työpaikan käytäntöihin ja ohjeistukseen liittyvää perehdytystä opettajat mainitsivat eniten. Sisältöjä ja prosesseja koskevaa perehdytystä oli opettajien mukaan ollut pedagogisiin asiakirjoihin tutustuttamista, oppimateriaalien läpi käymistä, oppilaiden ja opetustilojen esittelyä sekä opettajan yleistä työnkuvaa koskien. *Työpaikan käytäntöihin ja ohjeistukseen* opettajia oli perehdytetty käymällä läpi käytössä olevaa teknologiaa, koulun toimintakulttuuria, hiljaista tietoa sekä miten toimia sairastumistilanteissa.

”Koulun säännöt, pää piirteittäin missä mitään, keneen ottaa yhteyttä sairastapauksissa, hallinnollisia juttuja”

Opettajan palvelussuhteeseen ja työpaikan organisaatioon liittyvistä asioista opettajia oli perehdytetty hallinnollisiin seikkoihin, esitelty työterveyden käytännöt sekä kerrottu, kuka on vastuussa mistäkin ja keneltä voi kysyä tarvittaessa apua. *Lainsäädäntöön ja ohjaaviin asiakirjoihin* liittyen perehdytystä ei vastaajien mukaan ollut lainkaan. *Turvallisuuteen ja*

hyvinvointiin kuuluvista asioista perehdytystä oli tapahtunut koulun sääntöjen, koulun tilojen sekä turvallisuussuunnitelman esittelyn muodossa. *Yhteistoiminnasta ja toimintatavoista* yksi opettaja mainitsi koulussa vallinneen vahvan auttamisen kulttuurin, millaiseen toimintaan myös uutta opettajaa kannustettiin. *Työpaikan visioon ja arvomaailmaan* liittyviä mainintoja ei noussut vastauksista esille lainkaan.



KAAVIO 2. Opettajien perehdytyksen määrä

Poimimme saman kysymyksen vastauksista myös, oliko opettaja kokenut, että perehdytystä oli ollut 1) paljon, 2) jonkin verran tai 3) ei ollenkaan. Vastauksia, joissa perehdytystä mainittiin olleen paljon tai erittäin hyvin oli löydettävissä kahdeksan. Näissä korostettiin avun olleen aina saatavilla ja, että perehdytys oli toteutunut kaikilta toivotuilta osa-alueilta. Jonkin verran perehdytystä oli saanut 11 vastaajaa, joiden vastauksissa korostui se, että perehdytys on vaatinut enemmän oma-aloitteisuutta ja ollut enemmän pinnalista. 12 vastaajan vastauksista oli nähtävissä, että he eivät olleet saaneet lainkaan perehdytystä tai toteutettu perehdytys oli ollut vain nimellistä.

”Kaikkiin erittäin hyvin! Aina oli apua tarjolla.”

”Aika hyvin kaikkiin kun vaan osasi kysyä. Itse piti olla aloitteellinen ja vuoden aikaan tarvitsi useasti apua.”

”Koulun tilat ja oppilaiden esittely. Paperilla perehdytysuunnitelma, mutta toteutus nopea ja nimellinen.”

Lisäksi kysyimme kyselylomakkeessa polaarisenä kyllä / ei -kysymyksenä, kokivatko opettajat perehdytyksen olleen riittävää.



KAAVIO 3. Kokemukset perehdytyksen riittävydestä

Kaaviosta 3 on nähtävissä, että 17 vastaajaa 31:sta kokivat perehdytyksen olleen riittävää. Tämä vastaa noin 55 % vastaajista. Loput 45 %, eli 14 vastaajaa kokivat perehdytyksen jääneen vajaaksi. Tämän kysymyksen jälkeen kysyimme avoimena kysymyksenä kyselylomakkeessa: ”Jos vastasit ei, niin miksi?”. Tähän vastauksia saimme 13 kappaletta.

”Koulussamme ei ole ollut minkäänlaista perehdytystä uusille opettajille (joita tulee aika usein). Ei edes ns. perehdytyskansion vertaa.”

”Koska sitä ei käytännössä ollut lainkaan. Tuli olo, että siihen ei ole aikaa eikä sitä koeta tärkeänä. Jouduin suoraan syvään päähän, ja siellä piti selvittää ihan itse.”

Kuten yllä olevista sitaateista on nähtävissä, suurin osa vastaajista painotti sitä, ettei kunnollista perehdytystä ollut lainkaan tai sille ei ollut varattu riittävää aikaa. Myös varsinaisen perehdytysuunnitelman puuttuminen tuotiin esille. Monissa vastauksissa nousi myös esille

ensimmäisten työvuosien raskaus, etenkin jos tarvittavaa tukea ja riittävää perehdytystä ei ole saatavilla. Yhteisenä tekijänä vastauksista nousi esiin myös epävarmuus työn tekoa kohtaan, joka johtui puutteellisesta perehdytyksestä.

6.2 Perehdytyksen kehitysehdotukset

Kysyimme kyselylomakkeessa, millaista opettajien mielestä on hyvä perehdytys. Jaottelimme vastaukset neljään yläteemaan vastauksista nousevien alateemojen mukaisesti: 1) työyhteisön avoimuus & positiivisuus, 2) pidempiaikaisuus, 3) mentori / tukihenkilö ja 4) suunnitelmallisuus

TAULUKKO 4. Hyvän perehdytyksen tekijät

YLÄTEEMAT	ALATEEMAT
Työyhteisön avoimuus & positiivisuus	Asenne, ymmärrys, avoimuus, rentous, kannustus, vuorovaikutteisuus, positiivisuus, helposti saatavilla, oma-aloitteisuus, ystävällisyys, rauhallisuus
Pidempiaikaisuus	Pitkäjänteisyys, varattu tarpeeksi aikaa, kiireettömyys, tilannekatsaukset, avun saaminen myös perehdytyksen jälkeen, sopivalle ajalle jaoteltua
Mentori/tukihenkilö	Tuutoropettaja, tietty/nimetty henkilö, jolle maksettaisiin korvaus, resursointi, henkilökohtaisuus, päävastuu yhdellä henkilöllä, mentori, tukihenkilö
Suunnitelmallisuus	Selkeys, kattavuus, kirjattu suunnitelma, jossa kootusti tärkeät asiat, käytännönläheisyys, monipuolisuus, johdonmukaisuus, konkreettisuus

Työyhteisön avoimuuteen ja positiivisuuteen liittyviä tekijöitä opettajat kertoivat erityisesti muiden opettajan positiivisen asenteen olevan osana hyvää perehdytystä. Tähän sisältyi heidän mukaansa muun muassa rentous, avoimuus, ymmärrys ja turvallinen keskusteluilmapiiiri. Myös

oppimishaluinen asenne molemminpuolisesti sekä vuorovaikutus hyvässä hengessä koettiin olevan tärkeää. *Pidempiaikaisuuden* alateemoiksi luokittelimme vastauksista ne, joissa kerrottiin, että perehdytyksen tulisi olla pitempiaikaista, eikä vain yhden päivän kestävää perehdytystä. Tähän yläteemaan liittyi myös vastaukset muun muassa siitä, että perehdytyksen jatkuvuuteen sisältyy ”tilannetsekkaukset”, eli pitkin vuotta tulisi käydä uuden opettajan kanssa läpi työhön liittyviä haasteita ja toisaalta myös onnistumisia.

”Mahdollisimman avointa, selkeää ja jatkuvaa. Mielestäni perehdytys on ainaki koko ensimmäisen vuoden jatkuvaa ja mielestäni olisi tärkeää, että jokainen saisi oman mentorin tai tukihenkilön työpaikalla.”

”Perehdytykseen tulee varata aikaa. Sen tulee olla tilanne, jossa perehdytettävällä on mahdollisuus esittää kysymyksiä ilman painetta siitä, että vie kallisarvoista aikaa. Olisi hienoa, jos perehdytyksessä olisi mukana toinen opettaja, jolla on oikeasti käytännön kokemusta ja näkemyksiä perehdytettävästä asiasta. Parasta olisi, jos perehdytyksestä jäisi käteen myös jotain - muistilista/-vihko tai muu vastaava. Perehdytykseen täytyisi olla muutakin, kuin yksi powerpoint-esitys. Hyvään perehdytykseen kuuluu mielestäni myös sen jatkuvuus, eli esim. ”tilannetsekkaukset” perehdytettävän kanssa vaikkapa ensimmäinen viikon/kuukauden jälkeen.”

Mentori hyvän perehdytyksen osana tuli useammassa vastauksessa esiin. Opettajat kokivat tärkeäksi, että vasta työnsä aloittanut saisi nimetyn henkilön, jonka kanssa perehdytystä toteutettaisiin. Tälle tulisi varata resursseja ja aikaa ja opettajat kokivat, että olisi hyvä, jos päävastuu perehdytyksestä olisi tällä nimetyllä mentorilla. Lisäksi vastauksista nousi esille, että mentorilla olisi hyvä olla kokemusta ja näkemyksiä perehdytettävästä asiasta. *Suunnitelmallisuudesta* opettajat toivat esille, että hyvä perehdytys on kattavaa, johon auttaa myös monen toivoma kirjallinen perehdytysuunnitelma. Tämän lisäksi suunnitelmallisuutta toivottiin konkreettisuuden ja johdonmukaisuuden muodoissa.

Kysyimme opettajilta myös, miten heidän mielestään perehdytystä tulisi kehittää. Käytimme tämän kysymyksen vastausten teemoittelussa samaa neljää yläteemaa kuin edellisessä kysymyksessä.

TAULUKKO 5. Perehdytyksen kehitysehdotukset

YLÄTEEMA	ALATEEMA
Työyhteisön avoimuus & positiivisuus	Kaikki kollegat velvollisia auttamaan, yhteiset ohjeet esimerkiksi Wilma-viesteihin, ajan ja ymmärryksen antaminen uusille opettajille
Pidempiaikaisuus	Aikaa ja rauhaa kysellä asioista
Mentori/tukihenkilö	Tutoropettaja, mahdollisuus vaihtaa mentoria, mentoriopettaja, koulun sisäinen ja ulkopuolinen mentorimahdollisuus, mentorointitoiminta
Suunnitelmallisuus	Yhteneväistä, kaikille taattu mahdollisuus, selkeä suunnitelma, milloin perehdytystä annetaan, perehdytyskansio, helposti löydettävät ohjeet, ei saa jäädä kiireen jalkoihin

Työyhteisön avoimuuteen ja positiivisuuteen liittyen opettajat toivat esille sen, että uuden työntekijän auttaminen tulisi olla koko työyhteisön yhteisenä vastuuna. Uusille työntekijöille tulisi myös antaa aikaa perehtyä ja oppia työhön liittyviä asioita sekä ymmärtää, että tämä ei tapahdu välttämättä nopealla aikataululla. Tämän lisäksi vastaajat toivovat, että perehdytys sisältäisi jonkinlaisen ohjenuoran sille, minkälaisen kommunikaation tulisi olla huoltajiin, esimerkiksi Wilma-viestien välityksellä. *Pidempiaikaisuuteen* liittyviä kehitysehdotuksia tuli etenkin siihen liittyen, että perehdytykselle taattaisiin tarpeeksi aikaa ja että vastavalmistuneilla opettajilla olisi mahdollisuus kysyä mieltä askarruttavia asioita muilta opettajilta pitkin lukuvuotta.

”Minulla on kokemusta hyvästä perehdytyksestä, mutta sanoisin että kaikkien on hyvä tiedostaa, että uusien asioiden oppiminen vie aikaa. Ja kaikkea ei voi tietää heti, työ opettaa paljon.”

”Sille on hyvä olla valmiit suunnitelmat, millainen tieto on välttämätöntä jakaa heti ja mikä myöhemmin. On tärkeää nimetä mentori, mutta painottaa työyhteisöille, että kaikki kollegat ovat velvollisia auttamaan.”

Mentori mainittiin useammassa vastauksessa myös kehitysehdotuksissa. Tärkeänä seikkana yksi vastaajista toi esiin sen, että uudella opettajalla tulisi olla mahdollisuus vaihtaa mentoria, jos esimerkiksi henkilökemiat eivät alkuperäisen mentorin kanssa kohtaa. Lisäksi toinen vastaaja toi kehitysehdotuksen siitä, että mentori voitaisiin tarjota koulun sisäisen mentorin lisäksi koulun ulkopuolelta. Kaiken kaikkiaan mentoritoiminta koettiin tärkeänä parannusehdotuksena etenkin, jos mentoreita ei vielä koulussa hyödynnetä. *Suunnitelmallisuuteen* liittyviä kehitysehdotuksia olivat ehdotukset yhteneväisestä perehdytyksestä esimerkiksi kunnan tai alueen sisällä sekä perehdytyksen taatusta mahdollisuudesta jokaiselle. Perehdytyksen ollessa suunnitelmallista, sen ei myöskään tulisi jäädä arjessa taka-alalle.

6.3 Mielikuvat opettajan työstä ennen ja jälkeen työelämään siirtymisen

Kysyimme opettajilta, mitä he ajattelivat opettajan työnkuvaan kuuluvan ennen kuin he olivat siirtyneet työelämään. Näistä vastauksista muodostimme viisi yläteemaa, jotka olivat seuraavat: 1) opetus, 2) työyhteisö, 3) arviointi ja asiakirjat, 4) vanhemmat sekä 5) kasvatustyö.

TAULUKKO 6. Mielikuvat ennen valmistumista

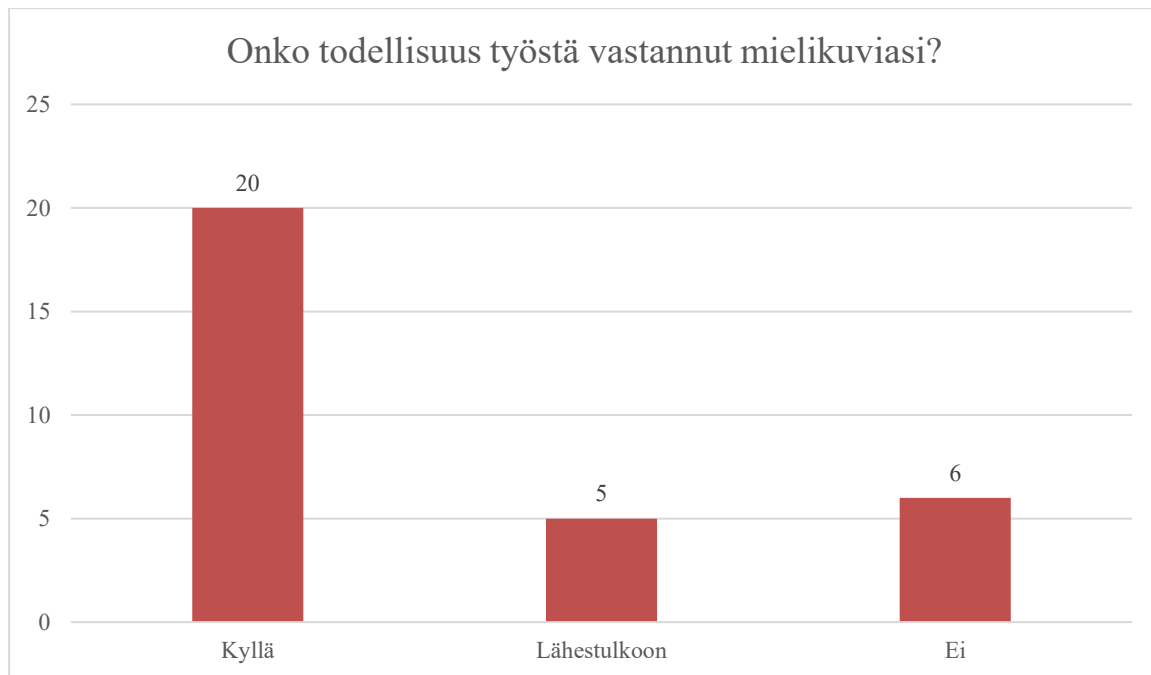
YLÄTEEMAT	ALATEEMAT
Opetus (50 mainintaa)	Tuntien pitäminen, tuntien suunnittelu, opetustyö, tiedon jakaminen ja käsitteleminen oppilaiden kanssa, eriyttäminen, opettavan aineen hallinta, luokanhallinta, materiaalien valmistus
Työyhteisö (18 mainintaa)	Opettajapalaverit ja -kokoukset, yhteistyö opettajien ja ohjaajien kesken, moniammatillinen yhteistyö, yhteissuunnittelu, koulutukset
Arviointi ja asiakirjat (18 mainintaa)	Paperityöt, arviointi, tukitoimien suunnittelu ja toteutus, pedagogiset asiakirjat
Vanhemmat (17 mainintaa)	Tapaamiset vanhempien kanssa, yhteistyö vanhempien kanssa, yhteydenpito koteihin

Kasvatustyö (9 mainintaa)	Kasvatus etenkin alemmilla luokilla, vuorovaikutus, oppilashuolto, lasten kohtaaminen ja kuuntelu, välituntivalvonta
---------------------------	--

Yläteeman *opetus* alateemoja mainittiin vastauksissa viisikymmentä kertaa. Oppituntien pitäminen ja suunnittelu painottuivat tämän teeman alateemoista eniten. 31:stä vastaajasta 29 mainitsikin joko opettamisen tai oppituntien suunnittelun. Muita alateemoja olivat tiedon jakaminen ja käsittely oppilaiden kanssa, eriyttäminen, luokanhallinta, aineenhallinta ja materiaalien valmistus. Näitä alateemojen mainittiin oppituntien pitämistä ja suunnittelua vähemmän ja hajonta vastaajien maininnoissa oli suurempaa. Esimerkiksi eriyttäminen ja materiaalien valmistus mainittiin vain kerran kahdessa eri vastauksessa.

Työyhteisöön liittyviä alateemoja olivat opettajapalaverit ja -kokoukset, yhteistyö opettajien ja ohjaajien kesken, moniammatillinen yhteistyö, yhteissuunnittelu ja koulutukset. Tämän yläteeman vastauksien jakautuminen alateemojen kesken oli tasaisempaa. Esimerkiksi yhteistyö opettajien ja ohjaajien kesken sekä opettajapalaverit ja -kokoukset mainittiin molemmat kuusi kertaa. Moniammatillinen yhteistyö mainittiin puolestaan viisi kertaa. Yksikään yksittäinen alateema ei siis noussut hallitsevammaksi kuin muut näiden vastausten välillä. *Arviointi ja asiakirjat* yläteeman alle kuuluivat alateemat paperityöt, arviointi, tukitoimien suunnittelu ja toteutus ja pedagogiset asiakirjat. Näistä hallitsevaksi alateemaksi nousi arviointi, joka vastattiin kymmenen kertaa. Arviointiin alateemaksi luokittelimme sekä yleisen arvioinnin että kokeiden tarkastamisen. Vähiten mainintoja sai tukitoimien suunnittelu ja toteutus, joista mainintoja löytyi kaksi.

Yläteeman *vanhemmat* alateemoja olivat tapaamiset vanhempien kanssa, yhteistyö vanhempien kanssa ja yhteydenpito koteihin. Näistä yhteistyö sekä yhteydenpito mainittiin molemmat kahdeksan kertaa, kun taas tapaamiset vanhempien kanssa esiintyi vastauksissa kerran. *Kasvatustyö* yläteeman alle luokiteltuja alateemoja olivat kasvatus etenkin alemmilla luokilla, vuorovaikutus, oppilashuolto, lasten kohtaaminen ja kuuntelu ja välituntivalvonta. Tämän yläteeman alle sopineita vastauksia oli kahdeksan. Eniten mainittu alateema oli kasvatus, joka mainittiin kuusi kertaa. Vastauksista löytyi myös yhdet maininnat seuraavista alateemoista: oppilashuolto, lasten kohtaaminen ja kuuntelu sekä välituntivalvonta.



KAAVIO 4. Mielikuvien vastaavuus työn todellisuuteen nähden

Kysyimme myös opettajilta avoimena kysymyksenä, vastasiko todellisuus opettajan työstä heidän ennen valmistumista muodostamia mielikuviaan työn kuvasta. Vastanneista suurin osa koki työn vastanneen ennen valmistumista muodostuneita mielikuvia ($n = 20$). Viiden vastaajan vastaukset luokittelimme kategoriaan *lähestulkoon*. Alla oleva vastaus on esimerkki kategorian *lähestulkoon* luokitelluista vastauksista, joita yhdisti tietynlainen tieto opettajan työn luonteesta, mutta todellisuus oli kuitenkin yllättänyt vastaajan jollain tavalla

”Työelämään siirryttyäni tajusin, kuinka laaja opettajan työnkuva on: työ on kiireistä ja siihen kuuluu paljon ns. ylimääräistä hommaa, mitä ei okl:ssä tullut koskaan ilmi.”

Varsinaisia *ei* vastauksia oli kuusi. Näissä vastauksissa kävi ilmi, että vastaajat olivat ajatelleet opettamisen olevan isommassa osassa opettajan työtä kuin todellisuudessa on. Vastauksia yhdisti myös se, että vastaajat olivat yllättyneet erityisesti muuhun opettajan työhön liittyvien työtehtävien määrää, kuten pedagogiset asiakirjat ja yhteistyön runsaus eri tahojen kanssa. Myös työn kuormittavuus oli koettu yllättävänä. Kyseiset vastaajat olivat ajatelleet opettajan työn koostuvan lähinnä oppituntien suunnittelusta ja pitämisestä sekä yhteistyöstä vanhempien kanssa. Taustatekijöistä vastaajia yhdisti sekä ikä että alle vuoden kokemus opettajan työstä ennen valmistumista. Viisi vastaajaa kuudesta oli alle 30-vuotiaita, yksi 30–35-vuotias.

Kahdella vastaajalla ei ollut lainkaan kokemusta opettajan työstä ennen valmistumista, kolmella 1–6 kuukautta ja yhdellä 6–12 kuukautta.

Kahdesta edellä esitelystä avoimesta kysymyksestä liittyen mielikuviin opettajan työstä ennen valmistumista sekä vastasiko työ näitä mielikuvia, poimimme kaikista vastauksista työn alussa yllättäneitä seikkoja, riippumatta siitä, oliko vastaaja kokenut työn vastanneen mielikuvia täysin, lähestulkoon tai ei ollenkaan. Yllättävin tekijä työssä oli opettajien mukaan varsinaiseen opetustyöhön käytettävissä olevan ajan vähyys, sillä muut työtehtävät vievät opettajan työajasta suurimman osan. Eniten vastaajia yllätti muussa työmäärässä se, kuinka paljon aikaa menee erilaisiin paperitöihin, kuten pedagogisten asiakirjojen täyttämiseen ja vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Tämän lisäksi työn kuormittavuus koettiin yllättävänä tekijänä, vaikkakin yksi vastaajista totesi olleensa myös yllätynyt siitä, miten vähän työ todellisuudessa uuvutti.

6.4 Työyhteisön tuki

Kyselylomakkeessa kysyimme opettajilta, millainen oli tai on ollut heidän ensimmäinen työyhteisönsä vastavalmistuneena opettajana. Teemoittelimme vastaukset kolmen adjektiivivastakohtaparin alle: 1) pieni - suuri, 2) avoin - sulkeutunut sekä 3) positiivinen – negatiivinen. Joissain vastauksissa mainittiin koulun olleen pieni tai suuri, minkä myötä muotoutui ensimmäinen vastakohtapari.

”Pienen koulun neljä opettajakollegaa ja kaksi ohjaajaa. Työyhteisö on ollut ihana voimavara.”

”Iso, koronan takia ei yhtenäinen, epäselvä johtajuus.”

Vastauksista nousi esiin myös työyhteisön luokittelu sulkeutuneeksi tai avoimeksi. Näistä maininnoista teemat muodostuivat joko suoraan vastauksen sisältäneen avoin tai sulkeutunut adjektiivin mukaisesti tai meidän tulkintamme pohjalta

”Koen, että näin korona-vuotena uuteen työyhteisöön on ollut melko haastavaa tutustua, mutta koen silti, että suurimmaksi osaksi työyhteisöni on hyvin avoin ja kaikki ovat hyvin yhteistyökykyisiä sekä avuliaita. Lähimmät kollegat ovat olleet hyvin tärkeitä ja he ovatkin olleet onneksi aivan mahtavia ihmisiä, jotka osaavat

piristää, lohduttaa sekä auttaa aina oikeaan aikaan. Työyhteisön merkitys ja vertaistuki on hyvin suuri vastavalmistuneen kokemattoman opettajan näkökulmasta.”

”Hyvin perinteinen vanhoillinen, opettajien ja ohjaajien kuilu oli suuri ja yhteisö ei ollut lainkaan avoin, suvaitsevainen tai millään tavalla uusia opettajia vastaanottava. Minua ei perehdytetty työhön laisinkaan lukuvuoden aikana, vaan jokainen asia piti itse osata kysellä ja virheitä ja tietämättömyyttä katsottiin pahalla.”

Positiivinen – negatiivinen vastakohtaparin puolestaan muodostimme sen perusteella, oliko vastaajan kuvailu työyhteisöstä enemmän positiivis- vai negatiivissävytteinen. Vastauksista oli pääosin myös kokonaisuudessaan nähtävissä, kokiko vastaaja itse ensimmäisen työyhteisönsä myönteisenä vai kielteisenä.

”Olen tällä hetkellä toista vuotta samassa koulussa. En olisi voinut toivoa parempaa työyhteisöä kuin mitä minulla nyt on. Minut otettiin lämmöllä vastaan ja ensimmäisestä päivästä lähtien kokeneemmat kollegat sekä esimies kysyvät edelleen, miten jaksan ja miten minulla menee. Saan apua aina ja kaikkeen, kun sitä tarvitsen. Minua arvostetaan omana itsenäni ja ikäni nähdään vahvuutena. Minulta kysellään paljon vinkkejä ja ideoita ja ne otetaan aina ilolla vastaan.”

”Hyvin kylmä, opettajat tekivät omaansa ja kilpailivat keskenään, apua ei saanut.”

Lisäksi kysyimme opettajilta, kuka tai ketkä työyhteisöön liittyvät jäsenet ovat heille tukea tarjonneet sekä millaista tukea he ovat saaneet. Luokittelimme tukea tarjonneet tahot seitsemään yläteemaan: 1) kollegat, 2) esimies, 3) vuosiluokkatiimi, 4) erityisopettaja, 5) muu henkilökunta, 6) mentori ja 7) koulunkäynninohjaaja.

TAULUKKO 7. Saatu tuki induktiivvaiheessa

YLÄTEEMAT	ALATEEMAT
Kollegat (18 mainintaa)	Muut opettajat, lähimmät kollegat, toiset luokanopettajat, resurssiopettaja, työkaverit
Esimies (17 mainintaa)	Lähiesimies, rehtori, koulunjohtaja, vararehtori
Vuosiluokkatiimi (12 mainintaa)	Tiimipari, luokka-astetiimi, työpari, rinnakkaisluokan opettaja

Erityisopettaja (6 mainintaa)	Erityisopettaja
Muu henkilökunta (5 mainintaa)	Koko muu henkilökunta, työpsykologi, koulukurattori, psykologi, koulusihteeri
Mentori (4 mainintaa)	Mentori
Koulunkäynninohjaaja (3 mainintaa)	Ohjaaja, koulunavustaja

Yläteeman *kollegat* alateemoja löytyi vastauksista eniten, yhteensä 18 mainintaa. Kollegoiksi luokittelimme vastauksista maininnat muista opettajista, lähimmistä kollegoista, toisista luokanopettajista, resurssiopettajista sekä työkavereista. Kollegoilta vastaajat olivat saaneet apua ja vertaistukea erityisesti arviointeihin ja paperitöihin, oppituntien suunnitteluun ja pitämiseen, ideointiin, kouluympäristöön ja käytäntöihin liittyviin tekijöihin sekä varmuutta ja kannustusta työn tekemiseen. *Esimiehiksi* luokittelimme alateemat lähiesimies, rehtori, koulunjohtaja sekä vararehtori ja näistä mainintoja oli 17 kertaa. Heiltä saatu tuki näyttäytyi esimerkiksi apuna arvioinneissa, neuvoina, miten toimia tietyissä tilanteissa sekä tukena oppilaiden kanssa toimimisessa.

”Olen saanut tukea vaikeissa tilanteissa oppilaideni kanssa. Opetan pienryhmää ja oppilaillani on erityistarpeita ”laidasta laitaa”. Mm. koulumme rehtori on auttanut minua haastavissa tilanteissa sekä myös muut opettajat toisilta luokilta. Rehtorimme esimerkiksi kyselee kuulumisia usein ja tarttuu mainitsemini asioihin, jos tarvitsen apua. Ei jätä asioita odottamaan vaan toimii heti.”

Vuosiluokkatiimistä mainintoja löytyi 12 kappaletta, johon luokittelimme alateemat tiimipari, luokka-astetiimi, työpari ja rinnakkaisluokan opettaja. Vuosiluokkatiimiltä saatiin eniten apua arjen pienten pulmien ratkaisuun sekä vertaistukea oppilaiden toimimiseen ja haastaviin tilanteisiin. Tiimin kanssa myös usein suunniteltiin ja toteutettiin opetusta yhdessä. Mainintoja *erityisopettajasta* oli kuusi, ja heiltä saatu tuki keskittyi erityisesti pedagogisten asiakirjojen laatimiseen, kuten tuen tarpeisiin ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien laatimiseen sekä tukea tarvitsevien oppilaiden asioiden hoitamiseen. *Muuta henkilökuntaa* mainittiin viisi kertaa, ja heihin luokittelimme alateemat koko muu henkilökunta, työpsykologi, koulukuraattori, psykologi ja koulusihteeri. Heiltä saatua tukea ei vastauksissa eritelty tarkemmin. Vastaukset, joissa tähän teemaan kuuluvia alateemoja esitettiin, toivat esille sen, että myös näiltä tahoilta on saatu apua ja tukea työhön. *Mentorista* mainintoja oli yhteensä neljä. Näissä vastauksissa tuotiin esille mentorin tarjoama tuki ja apu sekä työssä että työhön

perehdytyksessä, mutta sitä, millaista mentorin tarjoama tuki oli, ei kerrottu sen tarkemmin. *Koulunkäynninohjaajat* tuotiin esille kolmessa vastauksessa ja heiltä vastaajat olivat saaneet käytännön työhön liittyvää apua.

6.5 Yhteistyö eri tahojen kanssa

Selvitimme tutkimuksessa myös sen, kenen kanssa ja millaista yhteistyötä vastavalmistuneet opettajat tekevät työyhteisössään muun koulun henkilökuntaan kuuluvien henkilöiden kanssa. 16 opettajaa 31:stä mainitsi tekevänsä tiivistä yhteistyötä koulun henkilökuntaan kuuluvien jäsenten kanssa. Tämä näkyi vastauksissa esimerkiksi kuvailemalla yhteistyötä vahvaksi, runsaaksi, jatkuvaksi ja tiiviiksi.

”Vahvaa yhteisopettajuutta erityisluokanopettajan kanssa. Lisäksi teemme ja suunnittelemme paljon tiiminä vuosiluokan toisen luokanopettajan kanssa.”

”Yhteistyö on jatkuvaa esimerkiksi koulun rehtorin, kuraattorin ja koulupsykologin kanssa. Heiltä ja varsinkin koulun rehtorilta olen saanut tukea ja ohjausta vaativissa tilanteissa. On ollut mahtavaa huomata, että kouluni yhteisö luottaa minun osaavan ja tietää, että hoidan hommani hyvin. Kollegiaalista tukea olen saanut myös koulun muilta opettajilta. Olen onnekas, sillä voin kysyä keneltä tahansa apua ja tiedän, että minua autetaan mielellään liittyä asia sitten mihin tahansa.”

Opettajat luettelivat yhteistyötä tapahtuvan seuraavien tahojen kanssa: 1) oppilashuolto, 2) muut luokanopettajat, 3) erityisopettajat, 4) luokka-astetiimi, 5) koulunkäynninohjaaja, 6) johtoporras ja 7) samanaikaisopettajuus.

TAULUKKO 8. Vastanneiden opettajien yhteistyötahot

YHTEISTYÖTAHOT	MAININTOJEN MÄÄRÄ
Oppilashuolto	22
Muut luokanopettajat	15
Erytisopettajat	13
Luokka-astetiimi	10
Koulunkäynninohjaaja	9
Johtoporras	5
Samanaikaisopettajuus	4

Yhteistyötahoista eniten mainintoja sai *oppilashuolto*, joka mainittiin vastauksissa 22 kertaa. Oppilashuoltoon luokittelimme esimerkiksi koulupsykologin, terveydenhoitajan ja koulukuraattorin. Yhteistyötä oppilashuoltoon luokiteltujen tahojen kanssa tehtiin muun muassa oppilaiden tukitoimiin liittyvissä asioissa sekä konsultoinnin ja keskustelun merkeissä. Useammassa vastauksessa kerrottiin oppilashuollon kanssa tehtävän yhteistyön olevan viikoittaista. *Muiden luokanopettajien* kanssa tehtävä yhteistyö mainittiin vastauksissa 15 kertaa. Tehty yhteistyö oli esimerkiksi suunnittelua, ideointia, asioiden sopimista ja arjessa tukemista.

”Tiivistä päivittäistä yhteistyötä erityisopettajan, koulunkäynnin ohjaajan, lähimpien luokanopettajien, viikottaista kuraattorin, nepsy-ohjaajan ja terveydenhoitajan sekä kuukausittaista muiden terveydenhuoltoalan ihmisten kanssa. Yhteistyön muotoja: samanaikaisopettajuus, oppilaiden tuki, palaveeraus, yhteissuunnittelu...”

Erityisopettaja tuli vastauksissa esille 13 kertaa. Vastauksissa eriteltiin yhteisopettajuus erityisluokanopettajan kanssa sekä yhteistyö laaja-alaisen erityisopettajan kanssa. Yhteistyö erityisopettajien kanssa painottui tuen tarpeiden suunnitteluun sekä arviointiin ja tukea saatiin myös haastaviin tilanteisiin liittyen. Erityisopettajan resurssia käytettiin myös luokan oppilaiden jakamisessa kahteen ryhmään, jolloin molemmat opettajat pystyivät tarkkailemaan kunkin oppilaan edistymistä pienemmän ryhmän avulla. *Luokka-astetiimin* mainintoja oli vastauksissa kymmenen kappaletta. Luokka-astetiimin kanssa tehtävä yhteistyö painottui vahvasti opetustyöhön ja arjen pienten pulmien ratkomiseen. Lisäksi erityisesti oppitunteihin liittyviä asioita, kuten suunnittelua ja materiaalien jakamista toteutettiin yhteistyössä luokka-astetiimin opettajien kesken.

Koulunkäynninohjaajat mainittiin vastauksissa yhdeksän kertaa ja heidän kanssaan yhteistyötä tehtiin monipuolisesti oppitunteihin liittyvien asioiden tiimoilta. Lähes kaikki maininnat viittasivat yhteistyön olevan päivittäistä ja yksi vastaaja olisi toivonut enemmän yhteistyötä ohjaajien kanssa. Yhteistyötä keuhuttiin ja pidettiin suuressa arvossa heiltä saadun käytännön avun vuoksi. *Johtoporras* löytyy vastauksista viisi kertaa. Yhteistyö tämän tahon kanssa painottui hallinnollisiin asioihin, kuten lukujärjestykseen tai oppilaiden asioihin. Vastauksista, joissa johtoporras mainittiin, kävi ilmi, että vaikka yhteistyö ei välttämättä ole tiivistä, on apua

myös sieltä suunnalta saatavissa. *Samanaikaisopettajuus* tuli esille neljässä vastauksessa. Kyseisen yhteistyön muotoa ei kuitenkaan vastauksissa eritelty tarkemmin.

7 Johtopäätökset ja pohdinta

7.1 Vastavalmistuneiden opettajien kaivattu ja koettu perehdytys sekä perehdytyksen kehitysehdotukset

Työturvallisuuslain (23.8.2002/782) mukaan työntekijälle on taattava riittävä perehdytys työhön ja siihen liittyviin osa-alueihin. Lisäksi Rainio (2010, 12) kertoo julkaisussaan esimiehellä olevan vastuu myös järjestää perehdytys, johon lopulta osallistuu usein muutkin työyhteisön jäsenet. Myös Engvikin ja Emstadin (2015, 486–487) tutkimus tukee ajatusta siitä, että rehtoreilla on suuri vaikutus ja vastuu onnistuneesta perehdytyksen järjestämisestä sekä uuden opettajan hyvinvoinnista ja työhön kiinnittymisestä. Tämä näkyi myös tutkimuksessamme. Kysyimme opettajilta, kuka tai ketkä heidät perehdyttivät. Suurin osa kertoi saaneensa perehdytystä rehtorin lisäksi kollegoilta ja heille nimetyiltä mentoreilta. Kuusi vastaajaa oli myös saanut perehdytystä luokan aiemmalta opettajalta. Neljä vastaajaa puolestaan kertoi, etteivät olleet saaneet perehdytystä keneltäkään.

Muut perehdytykseen liittyvät kyselylomakkeen kysymykset analysoimme OAJ:n (2019) perehdytysmallin seitsemän tekijän mukaan, joita ovat: 1) opettajan palvelussuhde ja työpaikan organisaatio, 2) lainsäädäntö ja ohjaavat asiakirjat, 3) turvallisuus ja hyvinvointi, 4) työn sisällöt ja prosessit, 5) työpaikan käytännöt ja ohjeistus, 6) työpaikan visio ja arvomaailma sekä 7) yhteistoiminta ja sen toimintatavat. Kysyimme opettajilta, missä asioissa he olivat kaivanneet perehdytystä. Opettajan palvelussuhteeseen ja työpaikan organisaatioon liittyen mainintoja oli organisaatio- ja tiimirakenteesta, palvelussuhdeasioista sekä esimiehistä ja henkilöstöstä. OAJ:n malliin verraten esimerkiksi työterveyshuollosta ei vastauksissa ollut mainintoja. Lainsäädäntöön ja ohjaaviin asiakirjoihin liittyvissä maininnoissa nousi esille, että perehdytystä oli kaivattu sekä työtä ohjaavaan lainsäädäntöön liittyen että paikallisia suunnitelmia ja ohjeistuksia koskien. OAJ:n mallissa kyseiseen sisältöalueeseen kuuluu myös varhaiskasvatus- ja opetussuunnitelmat. Opettajat eivät kuitenkaan toivoneet perehdytystä näihin, mikä voisi johtua siitä, että opettajankoulutuksessa käydään melko tarkasti työtä ohjaavaa opetussuunnitelmaa läpi. Opettajankoulutuksella on vastuu siitä, että uudet opettajat tuntevat, tietävät sekä ottavat käyttöön valtakunnalliset opetuksen tavoitteet ja periaatteet. (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012, 13.)

Turvallisuuteen ja hyvinvointiin liittyviä mainintoja kertyi toimintavoista haastavissa tilanteissa, koulun tiloihin tutustumisesta, työyhteisön ihmisiin tutustumisesta ja lisäksi työntekijän omasta osuudesta turvallisuuden ylläpitämiseksi koulun sääntöjen muodossa. OAJ:n sisältöihin verraten mainintoja pelastautumisesta ja suojautumisesta, turvallisuusohjeista tai työhyvinvoinnillisista tekijöistä ei löytynyt vastauksista. Työn sisältöihin ja prosesseihin kuuluvat sisältöalueet tulivat kaikki esille myös opettajien vastauksissa. Työpaikan käytäntöihin ja ohjeistukseen liittyviä mainintoja tuli myös paljon ja ainoat asiat, joita vastaajat eivät tuoneet esille perehdytyksen toiveissa, olivat koulutusmahdollisuudet työuran aikana ja opettajan kehityssuunnitelma. Edellä mainitut kaksi sisältöaluetta, työn sisällöt ja prosessit sekä työpaikan käytännöt ja ohjeistus, näkyivät vastauksissa eniten, joten kyseiset sisältöalueet koettiin ainakin tässä tutkimuksessa kenties oleellisimmiksi sisällöllisiksi tekijöiksi perehdytyksessä. Työpaikan visioon ja arvomaailmaan perehdytystä ei toivuttu sekä yhteistoiminnasta ja sen toimintatavoista maininta tuli vain yhdessä vastauksessa liittyen koulun yhteisiin toimintatapoihin. Tämän tutkimuksen perusteella voisimmekin todeta, että työpaikan visio ja arvomaailma eivät välttämättä tule ensimmäisenä mieleen opettajan työhön siirryttäessä, vaan perehdytystä toivottiinkin enemmän konkreettisista asioista. Lisäksi koska yhteistoiminnasta ja sen toimintavoista aineistossamme vastauksia oli vain yksi, ei tätäkään sisältöaluetta koettu yhtä tärkeänä perehdytyksen toiveissa kuin työn konkreettisia tekijöitä.

Perehdytyksen toiveiden lisäksi kysyimme opettajilta, mihin asioihin heidät oli perehdytetty uuteen työhön siirryttäessä. Analysoidessamme vastauksia perehdytyksen määrän mukaan, 12 vastauksesta oli nähtävissä, että perehdytystä ei ollut tapahtunut lainkaan, mikä on toisaalta ristiriidassa kyselymme vastauksissa sen suhteen, että vain neljä kertoi aiemmassa kysymyksessä, ettei ollut saanut perehdytystä keneltäkään. Tähän syynä voisi olla se, että vaikka olisi saanut nimellisesti perehdytystä, ei sitä välttämättä käytännössä kuitenkaan ole ollut. Yhteneväisen tuloksen perehdytyksen laiminlyönnistä olivat tutkimuksessaan saaneet Jokinen, Taajamo ja Välijärvi (2014, 40), jossa 57 % yleissivistävän koulutuksen opettajista oli kertoneet, etteivät saaneet ensimmäisinä työvuosinaan perehdytystä tai tukea työn aloitukseen. Tämä oli mielestämme huolestuttava seikka, sillä perehdytys tulee taata jokaiselle uudelle työntekijälle työpaikasta riippumatta (ks. Työturvallisuuslaki 23.8.2002/782 & OAJ 2019). Uudet opettajat saavat paljon haasteita ja vastuuta valmistuessaan. Silti perehdytys on myös Fantillin ja Douglaksen (2009, 15) tutkimuksen mukaan todella usein lyhytkestoista ja vajavaista. Perehdytyksen tulisikin vastata heidän mukaansa paremmin sitä todellisuutta mitä

luokkahuoneessa työskentely vaatii. Kahdeksan vastaajaa puolestaan kertoi saaneensa paljon perehdytystä, kun taas 11 koki perehdytyksen jääneen vähälle.

OAJ:n (2019) perehdytysmalliin verraten kyselyymme vastanneet opettajat eivät olleet saaneet lainkaan perehdytystä koskien lainsäädäntöä ja ohjaavia asiakirjoja kohtaan eikä työpaikan visioon tai arvomaailmaan liittyen. Opettajan palvelussuhteeseen ja työpaikan organisaatioon liittyen perehdytystä oli saatu esimiesten ja henkilöstön esittelystä, organisaatio- ja tiimirakenteesta, palkkaus-, palvelussuhde- ja työaika-asioista sekä työterveyshuollosta. Myöhemmissä vastauksissa kävi esille, että osa vastaajista oli saanut nimetyn henkilön tai mentorin perehdytyksen vastaajaksi, joten myös OAJ:n kirjaama sisältö perehdytystä vastaavista työnopastajista täyttyi opettajien saamassa perehdytyksessä. Turvallisuuteen ja hyvinvointiin liittyen perehdytystä oli saatu koulun tiloista ja säännöistä sekä turvallisuusohjeista. Toimintatavoista haastavista tilanteista, pelastautumisesta ja suojautumisesta tai työhyvinvoinnin periaatteista perehdytystä eivät opettajat olleet saaneet. Työn sisältöihin ja prosesseihin verraten OAJ:n perehdytysmalliin kaikki sisällöt täyttyivät vastaajien saamassa perehdytyksessä. Työpaikan käytäntöihin ja ohjeistuksiin sisällöt eivät täyttyneet koulutusmahdollisuuksien, ongelmatilanteissa toimimisen, yhteistyön periaatteista huoltajien kanssa eikä opettajan kehityssuunnitelman osalta, vaikka näihin oli perehdytystä odotettu. Opettajat mainitsivat myöhemmissä vastauksissa olleen oma-aloitteisia perehdytyksen suhteen, joten kenties näihin oli myöhemmin saatu selvyyttä ja vastauksia, jos nämä sisällöt olivat vielä myöhemmin askarruttaneet.

Yhdessä vastauksessa nousi esille, että vastaaja oli perehdytetty talon auttamisen kulttuuriin, minkä luokittelimme kuuluvan perehdytykseksi yhteistoimintaan ja sen toimintatapoihin. Muissa vastauksissa yhteistoimintaa ja sen toimintatapoihin perehdyttämistä ei kuitenkaan mainittu, joten perehdytys tähän sisältöön oli lähes olematonta. Kuten perehdytyksen toiveita koskevissa vastauksissa kävi ilmi, tähän sisältöalueeseen ei perehdytystä myöskään ollut toivottu. Näin ollen pohdimmekin, että kyseisen sisältöalueen tekijät ovat kenties enemmän itsestään selviä asioita, jotka käyvät ilmi sanattomana tietona. Esimerkiksi hyvä yhteistoiminta-
-teemana on sellainen, joka käy ilmi enemmänkin työympäristön ilmapiirinä, johon perehdytys voi olla haastavaa. Koemme kuitenkin, että OAJ:n malliin kirjattu työsuojeluvaltuutettu ja luottamusmies ovat henkilöitä, jotka olisivat hyvä perehdytyksessä ainakin mainita. Myös Työturvallisuuslaissa (23.8.2002/782) kerrotaan, että työntekijän tulee ilmoittaa sekä

työnantajalle että työsuojeluvaltuutetulle löytämistään turvallisuuden tai terveyden vaaroista, mistä syystä ainakin työsuojeluvaltuutettuun perehdyttäminen olisi hyvä tapahtua.

Hyviksi perehdytyksen tekijöiksi opettajat kertoivat työyhteisön avoimen ja positiivisen luonteen, pidempiaikaisuuden, mentorin tai tukihenkilön vastaavana perehdyttäjänä sekä suunnitelmallisuuden. Kehitysehdotukset kokosimme myös näiden edellä mainittujen yläteemojen alle. Työyhteisön avoimuuteen ja positiivisuuteen liittyen ehdotuksia oli muun muassa kaikkien kollegoiden velvollisuudesta auttaa sekä ajan ja ymmärryksen antamisesta uusille opettajille. Nämä tekijät näemme osana OAJ:n perehdyttämismallin sisältöaluetta koskien yhteistoimintaa ja sen toimintatapoja, sisältäen kirjauksen hyvästä yhteistoiminnasta. Kyseisen yläteeman alle luokittelimme myös maininnan kehitysehdotuksesta Wilma-viestien yhteiseen ohjeistukseen liittyen, joka puolestaan näkyy OAJ:n mallissa työpaikan käytännöiden ja ohjeistuksen sisältöalueen kohdasta perehdyttämisestä yhteistyön periaatteisiin huoltajien kanssa. Mentoriin tai tukihenkilöön liittyen kehitysehdotuksia tuotiin esiin mentorin mahdollistamisen lisäksi myös ulkopuolisesta mentorimahdollisuudesta sekä mahdollisuudesta vaihtaa mentoria tarvittaessa. Tämä näkökulma puolestaan näkyy OAJ:n mallin opettajan palvelussuhteeseen ja työpaikan organisaatioon perehdyttämisessä vastaavissa työnopastajissa. Lisäksi OAJ:n perehdytysmallissa kerrotaan, että perehdytyksen pitää olla suunnitelmallista ja siihen tulee varattava sekä riittävästi aikaa että ajankohtaiseksi päivitetty perehdytysmateriaali. Näihin liittyen aineistomme perehdytyksen kehitysehdotuksista mainittiinkin perehdytyksen suunnitelmallisuudesta sekä sille varattavasta ajallisesta resurssista. Luultavasti siitä syytä, että osa vastaajista ei ollut saanut perehdytystä lainkaan, mainittiin tämän yläteeman alle myös se, että perehdytyksen tulee olla kaikille taattua. Kuten tämän luvun alussa käy ilmi, Työturvallisuuslaissa (23.8.2002/782) kerrotaan, että työnantajat ovat velvoitettuja järjestämään perehdytystä jokaiselle uudelle työntekijälle.

7.2 Ennen valmistumista muodostettujen mielikuvien vastaavuus työn todelliseen luonteeseen verraten

Heikkisen ym. (2012, 3) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat opettajankoulutuksen valmistaneen todelliseen työhön vain pieniltä osin. Suurin osa opettajuuden kehityksestä tapahtuu vasta työelämässä ja sen ohessa. Tässä tutkimuksessa tarkastelimme yhtenä näkökulmana opettajien mielikuvia opettajan työstä ja siitä, mitä kaikkea se sisältää. Tämän

lisäksi kysyimme myös, vastasiko ennen valmistumista muodostuneet mielikuvat työn todellista luonnetta.

Suurin osa ennen valmistumista muodostuneista mielikuvista liittyi opetukseen, mutta opettajat kuitenkin tiedostivat työhön kuuluvan myös muuta kuin opetusta. Muodostettuja mielikuvia oli opetuksen lisäksi myös työyhteisöstä, arvioinneista ja asiakirjoista, vanhemmista sekä kasvatustyöstä. Yläteemaan arviointi ja asiakirjat luokittelemamme alateema tukitoimien suunnittelu ja toteutus mainittiin yhdessä vastauksessa. Tukitoimien suunnittelusta ja toteutuksesta vastaavat luokanopettajien lisäksi erityisopettajat, joiden työhön tukitoimet ja niihin liittyvät suunnitelmat sekä asiakirjat kuuluvat oleellisesti (OAJ 2017, 16–18). Täten yhtenä syynä vastauksissa tukitoimien vähäiseen mainintamäärään voisi olla se, että vastaajat olivat luokanopettajia, joten tukitoimet kenties nähdään enemmänkin erityisopettajien vastuualueiksi.

Enemmistö opettajista koki työn todellisen luonteen vastanneen ennen opintoja muodostuneita mielikuvia. Viisi vastaajaa puolestaan oli sitä mieltä, että työ vastasi lähestulkoon sitä, mitä oli odottanut sen olevan. Kuusi vastaajaa taas koki, että työ ei vastannut aiempia mielikuvia lainkaan. SOOL sekä Otus toteuttivat keväällä 2018 selvityksen opettajankoulutuksen antamista työelämävalmiuksista. Kyseisessä selvityksessä kävi ilmi, että opettajankoulutus ei anna riittäviä valmiuksia esimerkiksi kiusaamiseen ehkäisyyn, turvallisuusasioihin tai ensiaputaitoihin. Myös yhteistyön toteuttaminen ja pedagogiset asiakirjat mainittiin kehitysehdotuksina opettajankoulutukselle, vaikka 70 % vastanneista luokan- ja aineenopettajista oli tyytyväisiä tutkinnon tarjoamiin työelämävalmiuksiin. Näemme nämä puutteet koulutuksessa yhtenä mahdollisena tekijänä siihen, miksi mielikuvat opettajan työstä voivat olla poikkeavia todelliseen työelämään siirryttäessä. Tätä ajatusta tukee myös Aspforsin ja Eklundin (2017, 410) tutkimus, jossa tuotiin esille, että opettajaopiskelijoiden on toisinaan vaikeaa yhdistää oppimaansa teoreettista pohjaa varsinaiseen käytännön työhön. Tutkimuksessa opiskelijat kokivat haastavaksi myös sanallistaa opittu teoreettinen tieto, jota opettajankoulutus heille tarjoaa.

27:llä vastaajalla oli kokemusta enemmän kuin yksi kuukausi opettajan työstä ennen valmistumista, muualta kuin opetusharjoittelusta. Pidämme tätä yhtenä tekijänä siinä, että enemmistö koki ennen työelämään siirtymistä muodostuneiden mielikuvien vastanneen työn todellisuutta. Kysyimmeekin kyselylomakkeessa, millaista hyötyä aiemmista opettajan työn

kokemuksista oli työelämään siirtyessä. Näistä vastauksista nousikin esiin ajatukset siitä, että opettajan sijaisuudet ovat valmistaneet heitä työelämään hyvin ja antaneet todellisemman mielikuvan työstä kuin opettajankoulutus tai opetusharjoittelut. Myös SOOL (2021b) tuo esille tekemässään *Sijaisen muistilistassa*, että sijaisuudet mahdollistavat tärkeän työkokemuksen saamisen jo opintojen aikana ja tarjoavat samalla oivan mahdollisuuden kokeilla opittua teoriaa käytännössä.

7.3 Sosiaalisen tuen muodot induktiovaiheessa

Työyhteisön tuki aloittelevalle opettajalle on tärkeä osa työn aloitusta (Leppälä ym. 2012, 151–153). Kysyimme tutkimuksemme vastaajilta, millainen heidän ensimmäinen työyhteisönsä opettajina oli tai on ollut. Vastauksista nousseiden asioiden pohjalta muodostimme analyysia varten vastakohtaparit, jotka olivat 1) pieni – suuri, 2) avoin – sulkeutunut ja 3) positiivinen – negatiivinen. Suurin osa vastaajista, oli kokenut ensimmäisen työyhteisönsä avoimeksi ja positiiviseksi. Lisäksi jos koulun kerrottiin olleen pieni, oli se tällöin kuvailtu myös avoimeksi tai positiiviseksi. Suuret koulut koettiin päinvastaisesti sulkeutuneiksi tai negatiivisiksi. Vaikka moni tutkimukseemme vastanneista oli kokenut ensimmäisen työyhteisönsä avoimeksi ja positiiviseksi, työtä on vielä tehtävänä. Koulujen tulisikin panostaa vielä aiempaa vastavuoroisempaan ja avoimempaan ilmapiiriin, sillä todistetusti uuden opettajan on helpompi kiinnittyä työhön ja työyhteisöön sen ollessa avoin ja positiivinen. (Väljärvi 2006, 22–23.)

Kaikki opettajat ovat olleet joskus tilanteessa, jossa ovat siirtyneet ensimmäiseen työyhteisöön vasta valmistuneena opettajana. Jokaisen kokeneemman opettajan tulisikin pystyä samaistumaan uuden opettajan tunteisiin ja siihen, millaista on tulla uusien pedagogisten ajatusten kanssa keskelle vakiintunutta työyhteisöä. Tästä huolimatta useat uudet opettajat kokevat, etteivät kokeneemmat kollegat ymmärrä heidän mahdollisia epävarmuuksiansa tai tuntemuksiansa. (Cantell 2011,74.) Pienessä koulussa työskennelleet kertoivat työyhteisön ottaneen heidät vastaan erinomaisesti tai hyvin. Suurten koulujen uudet opettajat puolestaan kokivat työyhteisön ottaneen heidät hyvin vastaan. Yllättävää puolestaan oli se, että vaikka työyhteisöä oli kuvailtu sulkeutuneeksi tai negatiiviseksi, olivat uudet opettajat silti kokeneet, että heidät oli vastaanotettu hyvin tai kohtalaisesti. Vain kaksi negatiiviseksi kuvaillussa työyhteisössä työskennelleet uudet opettajat vastasivat työyhteisön ottaneen heidät huonosti vastaan.

Vastaukset positiivisista työyhteisön vastaanoton kokemuksista voisivat viitata siihen, että vaikka työyhteisö koettaisiinkin negatiiviseksi tai sulkeutuneeksi, on arkipäiväinen ystävällisyys kollegoita kohtaan myös tällaisissa työyhteisöissä läsnä. Çakmak, Gündüz ja Emstad (2018, 157) tuovat tutkimuksessaan esille, kuinka juuri tämän kaltainen arkipäiväinen ystävällisyys, sympaattisuus ja kuuntelu kokeneemilta kollegoilta voi olla todella merkittävää vastavalmistuneelle, juuri työelämään siirtyneelle opettajalle. Arkipäiväinen ystävällisyys tukee myös uuden opettajan työhön kiinnittymistä ja työhyvinvointia. Huonot tai kohtalaiset kokemukset työyhteisöstä voivat puolestaan viitata siihen, että kokeneiden opettajien kanssa vuorovaikutus voi jäädä arjen kiireen jalkoihin. Useat jo kokeneemmat opettajatkin harmittelevat usein sitä, ettei aikaa keskustelulle uusien opettajien kanssa välttämättä jää, eikä se tarkoita sitä, että olisi kyse huonosta käytöksestä tai tylynä olemisesta. (Cantell 2011, 77.)

Bjerkholt ja Hedegaard (2008, 48) määrittävät tutkimuksessaan kollegiaalisen tuen yhtenä induktiovaiheen tukikeinona uusille opettajille. Kollegiaalinen tuki voi olla myös spontaania vuorovaikutusta ilman, että sille on varattu erityistä aikaa tai järjestettyä tilaisuutta. Täten kysyimmekin opettajilta, keneltä he olivat saaneet tukea ensimmäisessä työyhteisössään. Opettajat kertoivat saaneen tukea useimmiten kollegoiden lisäksi esimiehiltä ja vuosiluokkatiimiltä. Jonkin verran tukea opettajat olivat saaneet myös erityisopettajilta, muulta henkilökunnalta, mentoreilta sekä koulunkäynninohjaajilta. Näiltä tahoilta saatu tuki näyttäytyi nimenomaan spontaanina kollegiaalisena tukena ja apuna sekä arjessa esiintyvissä asioissa että muissa mieltä askarruttavissa kysymyksissä.

Hargreaves (1994, 188) kertoo opettajien välisen kollegiaalisen yhteistyön näyttäytyvän eri muodoissa, kuten mentorointina, yhteisopettajuutena tai arjessa esimerkiksi opettajainhuonekeskusteluissa sekä neuvojen antamisena. Tästä syystä halusimme tarkastella myös uusien opettajien arjessa tekemää yhteistyötä eri tahojen kanssa. Opettajat kertoivat tekevänsä yhteistyötä oppilashuollon, muiden luokanopettajien, erityisopettajien, luokkastiimin, koulunkäynninohjaajien sekä johtoportaan kanssa. Myös samanaikaisopettajuus lueteltiin yhteistyön yhdeksi muodoksi. Kaikki vastaajat eivät kuitenkaan eritelleet yksittäisiä tahoja, joiden kanssa yhteistyötä toteuttivat. Eniten mainintoja yhteistyöstä nousi yläteeman oppilashuolto alateemoja. Huomion arvioista on kuitenkin se, että mainintoja oppilashuollosta oli 22, mutta niitä esiintyi vain 11 vastauksessa. Tuleekin pohtia, oliko tässä kohtaa kyseessä erityisluokanopettajana tai pienluokassa toimiva opettaja, ketkä ovat yleisesti enemmän tekemissä erilaisten monitahoisten yhteistyöryhmien kanssa tuen tarpeisten oppilaiden asioiden

suhteen. Jatkokysymyksenä voisi pohtia myös sitä, onko kyseessä yksittäisen oppilaan tukeen liittyvää yhteistyötä, vai tehdäänkö moniammatillista yhteistyötä eri oppilaiden asioissa, jolloin yhteistyökumppaneita on varmasti vielä enemmän (esimerkiksi oppilailla yleensä eri toimintat tai puheterapeutit). Savonmäen (2007, 33) mukaan moniammatilliset toimijat kuuluvatkin aktiivisina jäseninä koulumaailman työyhteisöön ja yhteistyötahoihin. Heidän kanssaan tehtävän yhteistyön keskiössä on oppilaiden hyvinvoinnin mahdollistaminen ja turvaaminen.

Oppilashuollon jälkeen melko tasavertaisina yhteistyökumppaneina mainittiin muut luokanopettajat, erityisopettajat, luokka-astetiimi sekä koulunkäynninohjaajat. Näiden toimijoiden kanssa tehtävä yhteistyö painottui arkeen ja sen sujuvoittamiseen liittyviin seikkoihin. Keskinäisen yhteistyön välityksellä opettajat hakevat usein hyväksyntää, ymmärrystä ja vahvistusta omalle toiminnalleen. Tämänkaltaista yhteistyötä kutsutaan usein kollegiaaliseksi yhteistyöksi, joka toimii eräänlaisena rajanvetona, poissulkien muiden toimijoiden kanssa tehtävän yhteistyön. (Savonmäki 2007, 33.) Kollegiaalisen yhteistyön muotona voisi pitää myös jonkin verran vastauksissa esille tullut samanaikaisopettajuutta, joka toteutetaan usein kahden opettajan yhteistyönä. Samanaikaisopettajuudessa yhteistyötä voidaan toteuttaa monella eri tavalla, joilla mahdollistetaan opettajien yhteistyö. Avustava opetus, jossa toinen opettaja hoitaa ja keskittyy asian opettamiseen, toisen opettajan keskittyessä oppilaiden tukemiseen ja auttamiseen sekä rinnakkainen opetus, jossa opettajat jakavat saman luokan oppilaita pienempiin opetusryhmiin ovat hyviä esimerkkejä samanaikaisopettajuuden tarjoamista yhteistyömuodoista. (Sirkko, Takala & Muukkonen 2020, 29.)

7.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) (2012, 6–7) määrittelee yhdeksän hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvaa lähtökohtaa, jotka tulee tutkimusta tehdessä ottaa huomioon. Nämä seitsemän lähtökohtaa ovat seuraavat: 1) rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimuksen eri vaiheissa 2) eettisesti kestävät tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät sekä avoin ja vastuullinen tiedeviestintä tuloksia julkaistaessa, 3) muiden tutkijoiden työn huomioon otto, arvostus ja merkityksen anto asianmukaisella tavalla, 4) tutkimuksen suunnittelu, toteutus, raportointi ja tietoaineiston tallennus hoidetaan tieteellisen tiedon vaatimusten mukaisesti, 5) tarvittavat tutkimusluvut on hankittu ja mahdollinen eettinen ennakoarviointi on toteutettu, 6) tutkimushankkeen- tai ryhmän osapuolten oikeudet,

periaatteet, vastuut, velvollisuudet ja aineiston säilyttämistä sekä käyttöoikeuksia koskevat sopimukset ja kysymykset on hoidettu kaikkien hyväksymällä tavalla, 7) rahoituslähteet ja muut sidonnaisuudet on ilmoitettu tutkimukseen osallistuville sekä asianosaisille ja raportoitu tulosten julkaisun yhteydessä, 8) tutkijoiden tulee pidättäytyä tieteeseen ja tutkimukseen liittyen arviointi- ja päätöksentekotilanteisiin, mikäli epäillään heidän olevan esteellisiä ja 9) tutkimusorganisaatiossa tulee noudattaa hyvää henkilöstö- ja taloushallintoa ja otetaan huomioon tietosuojaan liittyvät tekijät. Lisäksi tutkimuksen ja sen tulosten luotettavuus edellyttävät hyvän tieteellisen käytännön noudattamista, joita noudatimme myös tässä tutkimuksessa. Omia lähtökohtiamme tutkimusta tehdessä olivat hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti muun muassa rehellisyys, avoimuus ja huolellisuus. Käytimme myös oman analyysimme tukena aiempia tutkimustuloksia, jolloin huomioimme muiden töitä asianmukaisella tavalla lähdeviittauksia käyttäen

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan usein reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden avulla. Reliabiliteetin käsitteellä viitataan tutkimuksen toistettavuuteen, jolloin tutkimuksen katsotaan olevan reliaabeli, kun se on toistettavissa sellaisenaan uusissa tutkimuksissa (Eskola & Suoranta 1998, 154). Tutkimustyön yhtenä keskeisenä osana on tutkimuksen luotettavuuden arviointi. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa käytetään monesti käsitteitä reliabiliteetti (=luotettavuus) ja validiteetti (=pätevyys). Näistä kahdesta jälkimmäinen, validiteetti on usein enemmän esillä, kun kyseessä on laadullinen tutkimus. Validiteetti voidaan laadullisessa tutkimuksessa tulkita tutkimuksen uskottavuutena, eli kuinka hyvin tutkijat ovat pystyneet tuottamaan tulkintoja tutkimukseen osallistuneiden vastauksista ja samalla, kuin hyvin nämä tulkinnat on pystytty tuomaan esille niin, että myös aineistoon perehtymätön ymmärtää tutkimuksen ytimen. Reliabiliteetilla, eli tutkimuksen luotettavuuden arvioinnilla tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin tutkijat ovat onnistuneet vastauksien analysoimisessa, eli miten vastaukset on perusteellisesti kategorisoitu ja kirjoitettu auki. Reliabiliteettiin vaikuttaa suuresti kysymysasettelut, kuten kysymyksen latautuneisuus ja tietynlaisten vastausten toivominen kysymysasettelulla sekä vastaajien rehellisyys, eli vastaavatko he kysymykseen todellisten tunteuksiensa mukaan, vai pyrkivätkö he enneminkin tuottamaan sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Liitimme valmistamamme kyselylomakkeen tutkimuksen loppuun, jolloin tutkimuksemme on myös jatkossa toistettavissa. Mielenkiintoista olisikin tutkia kyseisellä lomakkeella samaa aihetta esimerkiksi viiden vuoden päästä ja tarkastella vastausten yhteneväisyyksiä tai

eroavaisuuksia. Saimme myös suhteellisen samankaltaisia tuloksia aiempien tutkimusten tulosten kanssa, mikä myös lisää tutkimuksemme reliabiliteettia ja vaikuttaa tutkimustulostemme yleistettävyyteen positiivisesta näkökulmasta (ks. Eskola & Suoranta 1998). Yleistettävyyteen toisaalta vaikuttaa jokseenkin negatiivisesti tutkimusotoksemme, joka oli suhteellisen pieni ($n = 31$).

Tutkimuksemme validiteettia puoltaa se, että saimme aineistollamme vastattua jokseenkin hyvin asettamiimme tutkimuskysymyksiin. Kuitenkin osa vastauksista jäivät odotettua niukemmiksi, mikä heikentää tutkimuksen validiteettia sen lisäksi, että tutkimusotos oli pieni. Tutkimuskysymyksemme kuitenkin elivät hieman kirjoitusprosessin aikana ja mukautuivat tarkempaan muotoonsa vasta vastausten syvemmän ja perusteellisemmän läpikäynnin jälkeen. Vaikka osa vastauksista jäivät niukaksi, olivat vastaukset kuitenkin pääosin sisällöltään rikkaita, joka kertoo siitä, että moni opettaja pitää aiheen tutkimista tärkeänä.

Tutkimuksemme tulosten luotettavuuteen vaikuttivat yhtenä tekijänä kyselomakkeen kysymysasettelut ja vastaajien tulkinta kysymyksistä. Avoimet kysymykset muodostimme mahdollisimman vähän johdatteleviksi, jotta vastaukset tuottaisivat kuvan vastaajien omista kokemuksista, eivätkä vastaisi siten, miten he mahdollisesti olettaisivat kysymykseen vastattavan. Kysymysten valmistuttua testasimme kyselylomakkeen toimivuutta ennen sen julkaisua ja muokkasimme muutamaa kysymysasettelua, mikä puolestaan vaikutti luotettavuuteen positiivisesti. Kyselylomake itsessään on vähemmän yleinen menetelmä aineiston hankkimiseksi laadullisessa tutkimuksessa, mutta mielestämme toimi tänä ajankohtana hyvänä korvikkeena haastattelulle (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Vaikka tässäkin tutkimuksessa on pyritty objektiivisuuteen, eli puolueettomuuteen, ei tutkija koskaan pysty täysin irrottautumaan omasta näkökulmastaan aiheeseen (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Näin ollen etenkin analyysivaiheessa esiin nostettaviin teemoihin on myös tutkimuksessamme vaikuttanut joissain määrin tutkijoiden näkökulma, vaikkakin sen ei tule liiaksi kuitenkaan vaikuttaa. Näemmekin objektiivisuuden, tai täysin objektiivisena pysymisen mahdottomuuden yhtenä luotettavuutta heikentävänä tekijänä.

7.5 Lopuksi

Tämän tutkimuksen toteuttaminen yhteistyönä on ollut antoisaa, sillä olemme yhdessä voineet pohtia esille nousseita näkökulmia ja ajatuksia. Vaikkakin tutkimus olisi saattanut edetä joissakin kohdissa nopeammin ilman konsultointia toiselta tutkijalta, yhdessä työskentelemällä olemme saaneet hedelmällisempää keskustelua kuin yksin työskennellessä. Toisaalta saatu tuki ja kannustus työn tekoa kohtaan on ollut todella tärkeää työn toteutuksen kannalta. Työssämme yhtenä tarkasteltavana teemana on opettajien yhteistyö ja olemme saaneet harjoitella sitä tekemällä tämän yhteistyössä toistemme kanssa. Kuten olemme tuloksissa kertoneet, yhteistyöllä ja asioiden jakamisella toisen kanssa on paljon positiivisia vaikutuksia myös tulevassa työelämässämme.

Koronapandemia vaikutti omalta osaltaan siihen, että toteutimme tutkimuksen kyselylomakkeen avulla. Kasvokkain tapahtuva haastattelu olisi voinut antoisampaa aiheeseen tarkemman syventymisen kannalta ja luoda myös mahdollisuuden haastattelutilanteessa nousevien lisäkysymysten esittämiseen. Toisaalta tällöin kokonaisotanta olisi voinut jäädä vielä pienemmäksi aikataulullisista syistä. Koimme kuitenkin kyselylomakkeen avulla toteutetun aineistonkeruun antoisaksi aiheemme kannalta ja yllätyimme siitä, miten monipuolisesti avoimiin kysymyksiin oli vastattu.

Olemme itse valmistumisen kynnyksellä, joten perehtyminen uuden opettajan perehdyttämiseen ja siihen millaista sen tulisi olla, on ollut todella mielenkiintoista ja antanut meille eväitä myös tulevaan. Tämän tutkimuksen avulla tiedämme nyt, että meillä on oikeus saada asianmukainen perehdytys tulevaan työhömmme, jotta pystymme tekemään sitä parhaalla mahdollisella tavalla ja toisaalta helpottamaan induktiovaiheen mahdollisia haasteita. Vaikka toivommekin kattavaa ja laadukasta perehdytystä, olemme tutkimuksen myötä kuitenkin ymmärtäväisempiä jo kauan työelämässä olleiden opettajien kiireisiin ja tästä johtuvaan tuen mahdolliseen vähäisyyteen.

Analyysissa vahvasti esillä ollut OAJ:n perehdyttämismalli oli meille uusi tuttavuus. Onkin hyvä, että sekä OAJ että SOOL ovat laatineet suosituksensa ja mallinsa uusien opettajien perehdyttämiseen. Näiden avulla perehdyttämisen yhdenmukaistaminen ja laadun takaamisen varmistaminen on myös oppilaitoksille helpompaa. Kuten kyselylomakkeeseemme

vastanneiden opettajien perehdytyksen kehitysehdotuksissa kävi ilmi, tulisi perehdytyksen olla sekä tasavertaista jokaiselle että sille tulisi varata tarpeeksi resursseja.

Lähteet

- Aspfors J. & Gunilla, E. 2017. Explicit and implicit perspectives on research-based teacher education: newly qualified teachers' experiences in Finland. *Journal of Education for Teaching*, 43:4, 400-413.
<https://www-tandfonline-com.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.1080/02607476.2017.1297042?needAccess=true>
 Viitattu 10.12.2021
- Bjerkholt, E. & Hedegaard, E. 2008. Systems Promoting New Teachers' Professional Development. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (toim.) *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. Teacher education: Research publication 4. Gävle University Press, 45–76. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:443434/FULLTEXT01.pdf> Viitattu 13.12.2021.
- Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa – Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Çakmak, M., Gündüz, M., & Emstad, A. B. 2019. Challenging moments of novice teachers: Survival strategies developed through experiences. *Cambridge Journal of Education*, 49(2), 147–162. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1476465> Viitattu 14.12.2021.
- Cantell, H. 2011. *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Engvik, G. & Emstad, A. B. 2017. The importance of school leaders' engagement in socialising newly qualified teachers into the teaching profession. *International Journal of Leadership in Education*, 20(4), 468–490.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1048745> Viitattu 14.12.2021.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 209–231.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Ezer, H., Gilat, I. & Sagee, R. 2010. Perception of teacher education and professional identity among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 391–404.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2010.504949> Viitattu 14.12.2021.

- Fantilli, R. D. & McDougall, D. E. 2009. A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and teacher education*, 25(6), 814–825.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. 2012. Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (toim.) *Peer-group mentoring for teacher development*. Hoboken: Taylor and Francis, 3–30.
- Heikkinen, H. L. T. & Tynjälä, P. 2012. Työssä oppimisen monet muodot. Teoksessa Heikkinen H. L. T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) *Osaaminen jakoon – Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helin, M. 2014. *Opettajien ammatillisen kehittymisen jatkumo – yliopiston ja koulujen kumppanuus*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Helsingin yliopisto 2021. VAKAVAAn osallistuneiden koulutusten hakemusmäärät ja pisterajat 2020.
https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/vakavaan_osallistuneiden_koulutusten_hakemusmaarat_ja_pisterajat_syyskuu_2020.pdf Viitattu 20.11.2021.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. 2009. Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207–216.
- Hökkä, P. & Eteläpelto, A. 2013. Opettajankoulutuksen tulevaisuus tulosohjauksen puristuksessa. Teoksessa Hakala, J. T. & Kiviniemi, K. (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä – Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 22–36.
- Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa Välijärvi, A.R. & Välijärvi, J. (toim) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 183–198.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. 2014. Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 37–43.
- Järvinen, A. 2002. Opettajan ammatillinen kehittämisprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Porvoo: WSOY, 258–274.

- Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. 2010. Akateeminen luokanopettajakoulutus – 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kettunen, T. 2007. Uuteen kouluun: opettajan ja rehtorin työkirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Komulainen, J. 2010. Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena. Kajaani: Oulun yliopisto.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Väitöskirja, Tampereen yliopisto
- Le Maistre, C. & Paré, A. 2010. Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education* 26 (3), 559–564.
- Leppälä, S., Väisänen, P., Havu-Nuutinen, S. & Sormunen, K. 2012. Noviisiopettajien haasteet ja tuentarpeet induktiovaiheessa. Teoksessa Atjonen, P. (toim.) *Oppiminen ajassa – kasvatustulevaisuuteen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 143–157.
- Lindgren, U. 2005. Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program in Sweden. *Educational studies*, 31(3), 251–263.
<https://doi.org/10.1080/03055690500236290> Viitattu 15.12.2021.
- Luukkainen, O. & Pulkkinen, S. 2017. Opettajajärjestöt opettajankoulutuksen uudistajina. Teoksessa Paakkola, E. & Varmola, T. (toim.) *Opettajankoulutus – Lähihistoriaa ja tulevaisuutta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mertaniemi, R. 2018. Vanhempien barometri 2018. Koululaisten vanhempien näkemyksiä lapsen koulunkäynnistä sekä kodin ja koulun yhteistyöstä. Suomen vanhempainliitto. Helsinki.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–72.
- Norrena, J. 2021. Opettajan vaikeat kysymykset – Arvot, rajat ja työn merkityksellisyys. Keuruu: PS-Kustannus.
- Opetushallitus. 2021a. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki ja oppilashuolto.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki-ja-oppilashuolto> Viitattu 10.11.2021.
- Opetushallitus. 2021b. Kodin ja koulun yhteistyö. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kodin-ja-koulun-yhteistyö> Viitattu 13.10.2021.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2019. Perekasvatusmalli.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2017. Oppimisen tukipilarit. Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki? OAJ:n ehdotukset oppimisen ja

- koulunkäynnin tuen parantamiseksi. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö.
https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2017/kolmiportaintuki_final_sivuittain.pdf
 Viitattu 15.12.2021.
- Orell, M. 2020. Kodin ja koulun yhteistyö. Oletus yhteisestä ymmärryksestä? Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8250-9>
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Rainio, P. 2010. Kiinnitä työhön ja tulokseen. Opas kuntatyön perehdyttäjille. Kuntatyö 2010-projekti. <https://docplayer.fi/308245-Kuntatyo-2010-kiinnita-tyohon-ja-tulokseen-paivi-rainio-opas-kuntatyon-perehdyttajille-kuntatyo-hyva-tyo.html> Viitattu 11.12.2021.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html> Viitattu 13.12.2021.
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Silkelä, R. 2004. Opetusharjoittelun ohjauksen merkitys opettajaksi kasvussa. Teoksessa Enkenberg, J., Savolainen, E. & Väisänen, P. (toim.) Tutkiva opettajankoulutus – Taitava opettaja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 248–260.
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. 2020. Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen. Kasvatus & aika, 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918> Viitattu 13.12.2021.
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Westling, S. K., Ahonen, E. & Järvinen, S. 2012. Mitä jos opettaja etäännyty työstään. Näkökulmia opettajan työhön kiinnittymiseen. Nuorisotutkimus, 2(2012), 5–20. <https://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2012/2/mitajoso.pdf> Viitattu 14.12.2021.
- Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL. 2021a. Suositukset uuden opettajan perehdytykselle. <https://www.sool.fi/vaikuttaminen/perehdytys/> Viitattu 24.10.2021.
- Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL. 2021b. Sijaisen muistilista. <https://www.sool.fi/jasenelle/tyoelamaan/sijaisen-muistilista/> Viitattu 10.12.2021.
- Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL & Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus. 2018. Selvitys opettajankoulutuksen antamista työelämävalmiuksista. https://www.sool.fi/site/assets/files/3183/sool_selvitys_opettajankoulutuksen_ty_el_m_valmiuksista_2018.pdf Viitattu 10.12.2021.

- Thomas, L., Tuytens, M., Moolenaar, N., Devos, G., Kelchtermans, G. & Vanderlinde, R. 2019. Teachers' first year in the profession: The power of high-quality support. *Teachers and Teaching*, 25(2), 160–188.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1562440> Viitattu 15.12.2021.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi. Turun yliopiston opinto-opas. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/14529?period=2020-2022> Viitattu 15.12.2021.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf Viitattu 13.12.2021.
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. L. T. 2011. Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11-33.
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11618-011-0175-6.pdf> Viitattu 24.10.2021.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. Teoksessa Välijärvi, A.R. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.
- Työturvallisuuslaki 23.8.2002/738. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738> Viitattu 11.12.2021.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. 2012. Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa. Muistiot 2012:4. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vitikka-e.-salminen-j.-ja-annevirta-t.-opetussuunnitelma-opettajankoulutuksessa.-2012.pdf> Viitattu 12.12.2021.
- Välijärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa Nummenmaa, A.R. & Välijärvi, J. (toim) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–26.

Liitteet

Liite 1. Kyselylomake

Vastavalmistunut opettaja induktiovaiheessa
Millaista tukea uran alussa oleva opettaja saa työuralleen
siirtyessä?

Pro Gradu -tutkielman kyselylomake

 Pakolliset kentät merkitään asteriskilla (*) ja ne tulee täyttää lomakkeen lähettämiseksi.

Tutkimuksemme osallistuminen on vapaaehtoista. Jokaiselta tutkimukseen osallistuvalla pyydetään suostumus osallistumisesta, ja osallistuja voi halutessaan vetäytyä tutkimuksesta, missä tahansa sen vaiheessa. Tutkittavien tiedot käsitellään anonyymisti eli heidän henkilöllisyytensä ei selviä tutkimuksesta. Tutkimuksen aineistosta ei ole myöskään mahdollista saada selville vastaajaa, eikä kertomusten perusteella pystyä identifioimaan vastaajia. Tutkimusaineisto pseudonymisoidaan eli henkilöiden tunnistetiedot poistetaan ja korvataan koodeilla. Tutkimusaineisto säilytetään tietoturvalisessa paikassa ja hävitetään viimeistään kolmen vuoden kuluttua. Tutkimuksesta tuotetaan pro gradu -tutkielma, joka on saatavilla Turun yliopiston kirjastosta.

TAUSTATIEDOT

1. Ikä *

- Alle tai 25–30
- 30–35
- 35–40
- 40–yli

2. Sukupuoli *

- Nainen
- Mies
- Muu

3. Milloin olet valmistunut luokanopettajaksi? *

- 2016
- 2017
- 2018
- 2019
- 2020

4. Mitä ajattelit opettajan työnkuvaan kuuluvan ennen työelämään siirtymistä? *

5. Onko todellisuus työstä vastannut mielikuviasi? *

6. Oliko sinulla kokemusta opettajan työstä ennen opettajankoulutuksesta valmistumista? (Pois lukien opetusharjoittelut) *

- Ei ollut
- 1–6 kk
- 6–12 kk
- 1–2 vuotta
- Enemmän, kuinka paljon?

--

7. Jos vastasit kyllä, minkälaista hyötyä aiemmasta kokemuksesta oli työelämään siirtyessä?

8. Mitkä kolme tekijää nimeäisit toimivan koulu- ja työyhteisön ominaisuuksiksi aloittelevan opettajan näkökulmasta? *

TYÖN ALOITUS

9. Millainen oli tai on ensimmäinen työyhteisösi vastavalmistuneena opettajana? *

10. Miten muut opettajat vastaanottivat sinut uutena opettajana työyhteisöön? *

- Erinomaisesti
- Hyvin
- Kohtalaisesti
-

Huonosti

11. Millaista yhteistyötä teet muiden koulun henkilökuntaan kuuluvien henkilöiden kanssa? *

12. Minkälaista tukea olet saanut opettajan työssä? Kuka/ketkä sitä on tarjonnut? *

13. Kaupungin tai kunnan väkiluku, jossa koulusi sijaitsee? *

- 15 000 tai alle
 15 000–50 000
 50 000–100 000
 100 000 tai yli

PEREHDYTYS

Kerro perehdytyksestäsi työhön

14. Missä asioissa kaipasit perehdytystä? *

15. Mihin asioihin sinut perehdytettiin? *

16. Kuka/ketkä sinut perehdytti? *

Rehtori

- Kollegat
- Sinulle "määrätty" henkilö / Mentori
- Luokan aiempi opettaja
- Ei kukaan
-

17. Oliko perehdytys mielestäsi riittävää? *

Kyllä

- Ei
-

18. Jos vastasit ei, niin miksi?

19. Minkälaista oma-aloitteisuutta ja aktiivisuutta perehdytys sinulta vaati?

20. Minkälainen perehdytysilmapiiri oli? *

21. Miten saatu perehdytys vaikutti työn aloittamiseen? *

KEHITYSEHDOTUKSET

22. Minkälaista on mielestäsi hyvä perehdytys? *

23. Miten opettajien perehdyttämistä tulisi kehittää? *
