



**TURUN
YLIOPISTO**

Induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ja ajatuksia työhön perehdytyksestä sekä työtyytyväisyydestä

Pro Gradu -tutkielma
Kasvatustieteiden tiedekunta, Turku
Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauma

Laatija:
Petra Marjamäki

Ohjaaja:
Johanna Kortessalo-Ainasoja,
yliopistonlehtori KT

2.2.2026
Turku

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

Oppiaine: Kasvatustieteet, kasvatustieteiden (varhaiskasvatus) maisteriohjelma

Tekijä(t): Petra Marjamäki

Otsikko: Induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ja ajatuksia työhön perehdytyksestä sekä työtyytyväisyydestä

Ohjaaja(t): yliopiston lehtori, KT, Johanna Kortessalo-Ainasoja

Sivumäärä: 57 sivua

Päivämäärä: 2.2.2026

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia induktiovaiheessa olevilla varhaiskasvatuksen opettajilla oli heidän saamastaan työhön perehdytyksestä. Halusin myös selvittää millaisia sisältöjä ja menetelmiä opettajat toivoisivat työhön perehdytyksessä toteutettavan. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan opettajien ajatuksia työtyytyväisyyttä edistävästä tekijöistä. Tässä tutkimuksessa induktiovaiheeksi määriteltiin ensimmäiset viisi vuotta valmistumisen jälkeen. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat valmistuneet vuosien 2019-2023 välisenä aikana. Suurin osa osallistuneista työskentelivät ensimmäisessä työpaikassa valmistumisen jälkeen.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja aineisto kerättiin sähköisen kyselylomakkeen välityksellä keväällä 2024. Tutkimukseen osallistui 17 varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka olivat koulutukseltaan joko kasvatustieteiden kandidaatteja tai sosionomeja. Tutkimusaineisto analysoitiin teorialähtöisellä sisällönanalyysillä. Lisäksi työhön perehdytykseen liittyvä aineisto teemoiteltiin ja luokiteltiin OAJ:n (2019) perehdytysmallin mukaisesti.

Tulosten perusteella vastavalmistuneet varhaiskasvatuksen opettajat eivät kokeneet saaneensa riittävää työhön perehdytystä. Perehdytys ei ollut suunniteltua ja vastuu perehdytyksen toteutumisesta koettiin olevan opettajalla itsellään. Saatu perehdytys noudatti jotenkin OAJ:n (2019) laatimaa perehdytysmallia. Opettajat toivoivat perehdytykseltä lähes samoja sisältöjä, kuin saamaltaan perehdytykseltä. Toteutus- ja menetelmätavat kuitenkin erosivat saadusta perehdytyksestä. Vaikka perehdytys koettiin riittämättömäksi, lähes kaikki opettajat olivat kokeneet tyytyväisyyttä työhönsä työuransa alussa. Muut työntekijät ja johtajalta saatu tuki mainittiin työtyytyväisyyteen vaikuttaviksi tekijöiksi.

Avainsanat: perehdytys, varhaiskasvatus, induktiovaihe, työtyytyväisyys

Sisällysluettelo

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Johdanto | 5 |
| 2 | Varhaiskasvatuksen opettajan koulutus, työnkuva ja asiantuntijuus | 7 |
| 2.1 | Varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus ja koulutus..... | 8 |
| 2.2 | Asiantuntijuuden ja työidentiteetin kehittyminen..... | 9 |
| 2.3 | Varhaiskasvatuksen opettajan työnkuva..... | 10 |
| 2.4 | Työn kuormittavuus..... | 12 |
| 3 | Opettajan siirtyminen työelämään | 14 |
| 3.1 | Induktiovaihe..... | 14 |
| 3.2 | Opettajan tarvitsema tuki Induktiovaiheessa..... | 15 |
| 3.3 | Työtyytyväisyys induktiovaiheessa..... | 16 |
| 4 | Työhön perehdytys ja mentorointi opettajan induktiovaiheen tukena | 17 |
| 4.1 | Työhön perehdytys käsitteenä ja opettajan työhön perehdyttäminen..... | 17 |
| 4.2 | Perehdytysmalli opettajan perehdytyksen tukena..... | 20 |
| 4.3 | Mentorointi..... | 22 |
| 4.4 | Vertaisryhmämentorointi..... | 23 |
| 5 | Tutkimuksen toteutus | 25 |
| 5.1 | Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset..... | 25 |
| 5.2 | Kvalitatiivinen tutkimusote..... | 25 |
| 5.3 | Aineisto..... | 26 |
| 5.4 | Aineiston analyysi..... | 27 |
| 6 | Tutkimustulokset | 29 |
| 6.1 | Varhaiskasvatuksen opettajien työhön perehdytys..... | 29 |
| 6.2 | Varhaiskasvatuksen opettajien toiveita työhön perehdytyksestä..... | 33 |
| 6.3 | Työtyytyväisyys työsuhteen alussa..... | 34 |
| 7 | Johtopäätökset ja pohdinta | 38 |
| 7.1 | Tyytymättömyys työhön perehdytykseen..... | 38 |
| 7.2 | Toiveet ja ideat työhön perehdytykselle..... | 40 |
| 7.3 | Työtyytyväisyys..... | 41 |
| 7.4 | Pohdinta..... | 42 |
| 8 | Tutkimuksen luotettavuus | 44 |
| | Lähteet | 45 |
| | Liitteet | 52 |
| | Liite 1. Kyselylomake..... | 52 |

1 Johdanto

Koulutus antaa pohjan ammatissa toimimiselle, mutta koulutus ei pysty tarjoamaan kaikkea tietoa ja taitoa, mitä opettaja tulee tarvitsemaan työuransa eri vaiheissa (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä, 2008). Siirtyminen koulutuksesta työelämään onkin nähty opettajan työuran kriittisimpänä vaiheena. Vaiheesta käytetään nimitystä induktiovaihe ja tämän vaiheen tapahtumilla on suuri merkitys sille, pysyykö opettaja ammatissaan. (Tynjälä, Heikkinen & Jokinen, 2013; Jokinen, Heikkinen & Morberg, 2012.) Siksi vastavalmistunut opettaja tarvitseekin paljon tukea oman ammatti-identiteetin kehityksessä.

Varhaiskasvatusta on jo pidemmän aikaa vaivannut pula pätevistä varhaiskasvatuksen opettajista ja alalle hakeutuukin yhä vähemmän opiskelijoita. Tutkimustulokset osoittavat, että induktiovaiheessa olevat varhaiskasvatuksen opettajat päätyvät vaihtamaan alaa työuransa alkuvaiheessa puutteellisen perehdytyksen ja korkeiden työodotusten vuoksi. (Karila & Kupila, 2010.) Myös Bartell (2005) painottaa, että opettajan induktiovaiheessa kokemien kokemusten koetaan ennustavan ja määrittävän opettajan työuran jatkuvuutta. Jotta varhaiskasvatuksen opettajat saadaan pysymään alalla, on tärkeää kiinnittää huomiota induktiovaiheessa saatuun tukeen ja tutkia aihetta lisää.

Induktiovaiheessa olevan varhaiskasvatuksen opettajan sopeutumista työpaikalle voidaan edistää laadukkaalla työhön perehdytyksellä. Työhön perehdytys määritellään yksinkertaisesti kaikiksi toiminnoiksi, joiden avulla tuetaan uutta työntekijää ja jotka edistävät häntä toimimaan organisaation tasavertaisena jäsenenä (Työturvallisuuskeskus, 2022). Työhön perehdytyksen tavoitteena on, että perehdytettävät omaksuisivat uudessa työssä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja (Stephens & Dailey 2012, 406).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista tukea vastavalmistuneet varhaiskasvatuksen opettajat ovat saaneet työelämänsä induktiovaiheessa. Tutkimus keskittyy yleisimpään induktiovaiheen tuen muotoon eli työhön perehdytykseen. Esittelen myös mentorointia yhtenä induktiovaiheen tukimuotona. Tutkimuksessa myös tarkastellaan, millaisia sisältöjä ja keinoja varhaiskasvatuksen opettajat toivoisivat työhön perehdytykseen. Lisäksi tutkimus selvittää millaiset tekijät vaikuttavat vastavalmistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien työtyytyväisyyteen. Vastauksia tutkimustehtäviin selvitetään kyselylomakkeen

avulla, johon vastaajina toimii viiden vuoden sisällä valmistuneet varhaiskasvatuksen opettajat. Tuloksia teemoiteltiin OAJ:n (2019) opettajan perehdyttämismallin mukaisesti.

Varhaiskasvatuksen opettajien induktiovaihetta ja työhön perehdytystä on tutkittu huomattavasti vähemmän kuin esimerkiksi luokanopettajien. Tämän tutkimuksen teoreettinen perusta muodostuu tästä aiheesta tehtyihin tutkimuksiin ja tutkimuskirjallisuuteen opetusallalla. Käytän tutkimuksessani sanaa opettaja ilman tarkempaa alan painotusta, jos en koe sitä sisällön kannalta tärkeäksi tiedoksi. Vaikka varhaiskasvatuksen opettajan käytännön työ eroaa monella tavalla esimerkiksi luokan opettajan työstä, tulee muistaa, että kaikki opettajat ovat kasvatus- ja opetusalan ammattilaisia ja muodostavat osaamisellaan laajan opettajuuden kentän. Emme voi siis rajata, että opettajuuteen painottuva tutkimustieto kuuluisi vain tietylle ammattiryhmälle.

Aihe on itselleni ajankohtainen, koska olen itse opettaja induktiovaiheessa. Varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskellessani huomasin, kuinka moni aloitti työskentelyn opettajana vielä opiskelujen aikana tai heti valmistumisen jälkeen. Tämä tarkoitti sitä, henkilön tuli luopua opiskelijaidentiteetistään ja omaksua uusi ammatti-identiteettinsä. Päädyin pohtimaan, miten tämä muutos todellisuudessa tapahtuu ja millaista tukea uusi opettaja saa työpaikaltaan. Erityisesti mietin tilanteita, joissa opettaja toimii ilman opettajaparia tai on ainut koulutuksellisesti pätevä henkilö työtiimissä. Tämän pohdinnan seurauksena kiinnostuin tarkastelemaan työhön perehdytystä ja sen merkitystä uuden työntekijän työhön kiinnittymisessä.

Tutkimus etenee teoreettisen taustan rakentamisella ensin varhaiskasvatuksen opettajan koulutukseen ja työnkuvaan sekä asiantuntijuus käsitteeseen. Näiden kokonaisuuksien käsittely rakentavat pohjan sille, millainen osaamistausta vastavalmistuneella varhaiskasvatuksen opettajalla on työelämään siirtyessään. Näiden jälkeen esittelen tutkimuksen keskeiset käsitteet aiempaan tutkimuskirjallisuuteen viitaten, joita ovat induktiovaihe ja työhön perehdytys. Esittelen myös mentorointi toiminnan yhtenä induktiovaiheen tuen muotona. Teoriaosuuden jälkeen esittelen tutkimusmenetelmän, tutkimusaineiston sekä tutkimukseni tulokset. Lopuksi vertaan saamiani tuloksia aiempaan tutkimuskirjallisuuteen ja pohdin tutkimukseni luotettavuutta.

2 Varhaiskasvatuksen opettajan koulutus, työnkuva ja asiantuntijuus

Tässä luvussa käsittelen varhaiskasvatuksen opettajan koulutusta, työnkuvaa sekä asiantuntijuuden ja ammatti-identiteetin kehittymistä. Näitä käsitteitä avaamalla rakennan käsitystä siitä, mitkä aiheet ovat merkittäviä opettajan ammatissa ja näin ollen mitkä tekijät tulisi huomioida työhön perehdytyksessä. Luvun lopussa esittelen varhaiskasvatuksen opettajan työn mahdollisia kuormittavia tekijöitä, joilla perustelen induktiovaiheen tuen merkittävyyttä alalla pysymisen kannalta. Aiempaa tutkimuskirjallisuutta tarkastellessa tulee huomioida, että varhaiskasvatuksen opettaja nimikettä on käytetty vuoden 2018 syksystä lähtien. Ennen tätä ajankohtaa tehdyissä tutkimuksissa käytetään nimikettä lastentarhanopettaja. Tässä osiossa käytetään molempia nimikkeitä limittäin riippuen tutkimustiedon julkaisuvuodesta.

Varhaiskasvatus on käsitteenä moninainen. Opetushallituksen laatimassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022, 10) varhaiskasvatus määritellään lapsen suunnitelmallisen ja tavoitteellisen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaksi kokonaisuudeksi, jossa painottuu pedagogiikka. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkasteltuna varhaiskasvatuksella on keskeinen tehtävä lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseksi sekä huoltajien tukemisessa kasvatustehtävässä ja heidän työssäkäyntinsä mahdollistamisessa. Määrittelyissä korostuu myös varhaiskasvatuksen tavoitteellisuus, suunnitelmallisuus ja toiminnallisuus sekä leikki, vuorovaikutus ja yhteistyö. (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018.) Varhaiskasvatus luo pohjan elinikäiselle oppimiselle ja sen avulla voidaan ehkäistä oppimisvaikeuksia sekä tasoittaa yhteiskunnallisia eroja. Varhaiskasvatus tukee sosiaalisten taitojen kehittymistä ja onnistunutta kotoutumista. (Kinanen, 2023.)

Kokopäiväpedagogiikka on keskeinen toimintatapa suomalaisissa päiväkodeissa ja osa varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaa. Mertala (2020) kuvaa kokopäiväpedagogiikkaa toiminnaksi, jossa opetuksellisesti ja kasvatuksellisesti merkittäviä tilanteita ei toteuteta vain niin sanotuissa opetustuokioissa, vaan kaikki arjen kohtaamiset ja toimet nähdään pedagogisesti arvokkaina hetkinä. Lämsä (2021) painottaa kokopäiväpedagogiikan tähtäävän kokonaisvaltaisen pedagogisen toiminnan ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden edustaman ajattelun mukaiseen toimintarakenteeseen, jossa pedagoginen tavoitteenasettelu ulottuu kaikkiin päivän tilanteisiin.

2.1 Varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus ja koulutus

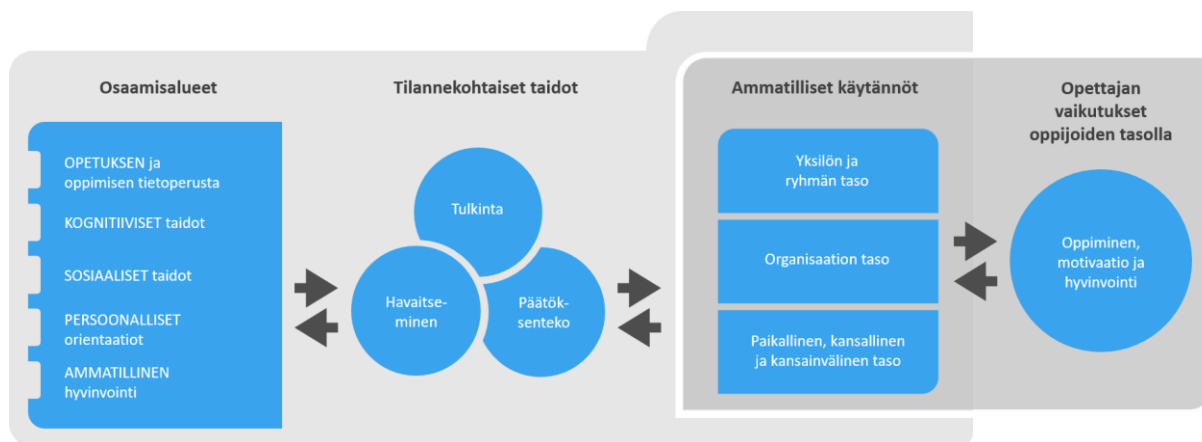
Suomessa varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuusvaatimuksena on vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto tai sosionomi AMK-tutkinto. Vuoden 2023 syksyllä tuli voimaan muutos, jonka myötä sosionomin AMK-tutkinnon suorittaneet eivät ole kelpoisia varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään, vaan he saavat kelpoisuuden varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävään. Ennen uudistusta valmistuneilla säilyy varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus. (Oaj.fi.) Tämän tutkimuksen kohderyhmänä ovat vuosina 2019–2022 valmistuneet varhaiskasvatuksen opettajat, jotka ovat koulutukseltaan kasvatustieteiden kandidaatteja sekä sosionomin AMK-tutkinnon suorittaneita. Koska tällä hetkellä varhaiskasvatuksen opettajaksi voi opiskella vain yliopistossa, avaan seuraavaksi varhaiskasvatuksen opettajan, kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon sisältöjä.

Varhaiskasvatuksen opettaja, kasvatustieteiden kandidaatin tutkinto-ohjelma on laajuudeltaan 180 opintopistettä ja opinnot antavat pätevyuden toimia opettajana niin varhaiskasvatuksessa kuin esiopetuksessa. Opinnoissa perehdytään laaja-alaisesti alle kouluikäisten lasten kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. Tutkinnon suorittanut ymmärtää teorian ja käytännön välistä suhdetta sekä osaa soveltaa tieteellistä ajattelu- ja toimintatapaa kaikissa työtehtävissään. Osaamistaan voi vielä täydentää kasvatustieteen (varhaiskasvatus) maisteritutkinnolla, joka tuottaa kelpoisuuden myös päiväkodin johtajan tehtävään. (Opintopolku.fi.)

Turun yliopiston opinto-oppaassa 2022–2024 (Utu.fi) korostetaan opettajankoulutuksen tavoitetta tukea opiskelijoiden kehittymistä kasvatuksen, koulutuksen, opetuksen ja oppimisen asiantuntijoiksi. Keskeistä opinnoissa on kasvatustieteen, varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetukseen ammatillisia valmiuksia antavien opintojen ja harjoittelujen muodostama kokonaisuus. Varhaiskasvatuksen opettajaksi valmistunut toimii pedagogisena asiantuntijana ja opettajana, joka toimii työyhteisön pedagogisen toiminnan suunnittelijana ja toteuttajana.

Opinto-oppaassa (Utu.fi) korostetaan opettajan keskeisiä osaamisalueita, jotka sisältyvät Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimalliin. (Kuvio 1.) Malli on laadittu valtakunnallisessa yhteistyössä kaikkien Suomen yliopistojen opettajankoulutusyksiköiden kanssa. Mallissa opettajan keskeiset osaamisalueet ovat 1) opetuksen ja oppimisen tietoperusta, 2) kognitiiviset taidot, 3) sosiaaliset taidot, 4) persoonalliset orientaatiot ja 5) ammatillinen

hyvinvointi. Malli havainnollistaa selkeästi millaisia taitoja niin opettajaopiskelijoilta kuin valmistuneilta opettajilta odotetaan.



Kuvio 1. Moniulotteinen opettajan osaamismalli, MAP (Metsäpelto ym., 2021).

2.2 Asiantuntijuuden ja työidentiteetin kehittyminen

Asiantuntijuus ja asiantuntijaksi kehittyminen on paljon tutkittu aihe monilla tieteenaloilla ja asiantuntijuuteen liittyviä määritelmiä on tutkimuskirjallisuudessa runsaasti. Kirjallisuudessa toistuu ajatus siitä, että muodollinen koulutus ei itsessään tee kenestäkään asiantuntijaa. Asiantuntijuus kehittyy vasta työyhteisössä käytännön tilanteissa ja asiantuntijayhteisön toimintaan osallistumalla. (Hakkarainen, 2000.) Ericsson (2006) määrittelee asiantuntijan henkilöksi, joka on laajasti tunnustettu tiedon ja taidon lähde ja jonka arviointikyky ja asema on tunnustettu julkisesti tai vertaisten keskuudessa. Hotulaisen (2010) mukaan asiantuntijalla on jotain sellaista tietoa tai taitoa enemmän kuin muilla tai se on laadukkaampaa tai syvempää kuin muilla samalla alalla työskentelevillä. Parviainen (2006) on lisännyt, että asiantuntijalla on kyky lisätä tietouttaan oppien kokemuksistaan. Heilmannin (2022) laadullisen tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisista komponenteista asiantuntijuus rakentuu. Tulosten perusteella asiantuntijuus määrittyy yhdeksän osa-alueen kautta, joita ovat: 1) tieto, 2) osaaminen ja taidot, 3) opettaminen, 4) itsensä johtaminen, 5) oppiminen, 6) verkostoissa toiminen, 7) innovointi, 8) ongelmanratkaisu sekä 9) kokonais kuvan ymmärtäminen.

Kun valmistunut varhaiskasvatuksen opettaja astuu työelämään, jatkaa hän jo opiskeluaikana alkanutta ammatillisen minäkuvan ja opettajan identiteetin muodostumista ja rakentaa käsitystään siitä millaiseksi opettajaksi hän haluaa kasvaa (Onnismaa ym., 2017). Työidentiteetit rakentuvat ja muotoutuvat vuorovaikutuksessa yksilön ja toimintaympäristössä vallitsevan sosiaalisen ja kulttuurisen maailman kanssa (Karila & Kupila, 2010). Opettajien valmiudet, oma halu ja mahdollisuudet yhdessä tekemiseen, verkottumiseen, oman osaamisen

jatkuvaan kehittämiseen ja oppimiseen ovat avain opettajan jatkuvaan ammattitaidon kehittämiseen (Opettajan koulutuksen kehittämisohjelma, 2016). Opettajan ammatillinen kasvu on jatkuva dynaaminen prosessi, jossa opettajan persoonallinen ja ammatillinen identiteetti rakentuvat (Eteläpelto & Onnismaa, 2006). Tynjälä (2005) korostaa, että opettajan asiantuntijuuden rakentuminen koostuu itsereflektiosta ja oppimisesta erilaisissa tilanteissa.

Ammatillisen kehitysprosessin tavoitteena on oman havainnoinnin, ajattelun ja toiminnan jatkuva kriittinen reflektointi. Ammatillista kehitysprosessia tukee jatkuvan ammatillisen koulutuksen käsite, johon sisältyy mm. täydennyskoulutukset, itseohjattu opiskelu, työpaikan kehitysprojektit, tutkintatavoitteiset ohjelmat ja konsultatiivinen ohjaus. (Järvinen, 2005.) Yksilön ammatillinen kasvuprosessi saattaa hidastua tai lakata kokonaan jossain vaiheessa työuraa. Tällä on yhteys työmotivaation, työn merkityksen ja työsuorituksen heikkenemiseen. Tässä vaiheessa hyvällä henkilöstöjohtamisella on merkittävä tehtävä. (Koivisto, Yli-Suomu & Pakarinen, 2012.)

Varhaiskasvatuksen opettajan luottaminen omaan osaamiseensa sekä arvio voivansa vaikuttaa lasten tulevaisuuteen on todettu merkittäväksi jäsenyneen ammatti-identiteetin syntymiselle (Onnismaa ym. 2017; Karila & Kupila, 2010.) Karilan ja Kupilan (2010) mukaan ammatti-identiteetin kehittymistä voivat häiritä epäselvyys omasta työnkuvasta sekä epävarmuus oman ammattiryhmän vastuista ja velvoitteista. Erityisen ongelmallista tämä on työuransa alussa oleville opettajille. Järvisen (2002) tutkimuksen mukaan opettajan henkilökohtainen portfolio on tärkeä työväline aloittavan opettajan identiteetin, opetustaitojen sekä henkilökohtaisen kasvun kehityksessä.

2.3 Varhaiskasvatuksen opettajan työnkuva

Varhaiskasvatuksen perustehtävän painotus on siirtynyt voimakkaasti pedagogiikan suuntaan sen jälkeen, kun toimialan hallinto vuonna 2013 siirtyi opetus- ja kulttuuriministeriöön. (Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo & Lipponen, 2017). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) painottaa varhaiskasvatuksen opettajan vastuuta pedagogiikasta. Myös Ranta ym. (2021) painottavat varhaiskasvatuksen opettajan olevan varhaisen opettamisen ja pedagogiikan asiantuntija, joka tiedostaa minkälaisia taitoja lasten tulisi oppia ja miten heidän kiinnostuksensa oppimiseen saadaan herätettyä. Lisäksi opettajan vastuu alueena on lapsen kehitykseen ja oppimiseen liittyvä moniammatillinen ja verkostoihin liittyvä yhteistyö sekä huoltajien osallistumisen mahdollistaminen varhaiskasvatuksen kehittämiseen (Ukkonen-

Mikkola, Rajaniemi & Wallin, 2020). Yhtenä merkittävänä varhaiskasvatuksen opettajan vastuualueena pidetään lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimista ja arviointia yhdessä tiimin, huoltajien sekä mahdollisesti muiden ammattilaisten kanssa. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman avulla asetetaan yhteisiä tavoitteita ja sovitaan siitä, miten lapsen yksilöllistä kehitystä, oppimista ja hyvinvointia edistetään suunnitelmallisesti varhaiskasvatuksessa inklusiivisten periaatteiden mukaisesti. (Opetushallitus, 2022.)

Varhaiskasvatus on toimintaympäristöltään moniammatillinen, mikä korostuu erityisesti päiväkodeissa. Päiväkodeissa työskentelee eri koulutuksen saaneita henkilöitä, jotka toimivat yhteistyössä keskenään sekä toimivat yhteistyössä päiväkodin ulkopuolisten yhteistyötahojen kanssa. (Karila & Nummenmaa, 2001.) Varhaiskasvatuksen opettajalta siis vaaditaan taitoa työskennellä moniammatillisessa työympäristössä.

Onnismaan ym. (2017) tutkimuksessa tutkittiin induktiivaiheessa olevien lastentarhaopettajien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan sekä työn kuormittavuudesta. Tutkimuksen osallistujat olivat osallistuneet ryhmämuotoiseen vertaismentorointiin yhden toimintakauden ajan. Tutkimukseen osallistuneiden mukaan työnjako päiväkodin tiimeissä on epäselvää eivätkä työyhteisön erilaiset koulutukset tule hyödynnetyiksi. Myös muissa tutkimuksissa on saatu samanlaisia tuloksia päiväkodin tiimien epäselvistä työnjaoista (Onnismaa ym., 2017; Ukkonen-Mikkola, Yliniemi & Wallin, 2020). Ukkonen-Mikkolan, Yliniemen ja Wallinin (2020) toimintatutkimuksessa saatiin toisenlainen tulos. Tutkimuksessa tarkasteltiin päiväkodin eri ammattiryhmän työnkuvista. Tuloksissa ammattiryhmät osasivat selkeästi nimetä mistä heidän asiantuntijuutensa rakentuu ja mitkä työtehtävät ovat heidän vastuullaan. Varhaiskasvatuksen opettajat kuvailivat asiantuntijuutensa ja työkuvasa koostuvan lainsäädännön ja opetussuunnitelmien tuntemuksesta, tiimin pedagogisen toiminnan johtamisesta, pedagogisen puheen ylläpitämisestä, lapsen tuen tarpeen havaitsemisesta sekä yhteistyöstä eri asiantuntijoiden kanssa.

Karila ja Nummenmaa (2001) määrittelevät varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvan neljän osaamisalueen kautta: 1) toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen, 2) varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen, 3) yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen ja 4) jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen. Osaamisalueet ovat esiteltyinä taulukossa 1.

| Keskeiset osaamisalueet | Ydinosaaminen |
|--|---|
| Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen | - Kontekstiosaaminen |
| Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen | - Kasvatusosaaminen - Hoito-osaaminen - Pedagoginen osaaminen |
| Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen | - Vuorovaikutusosaaminen - Yhteistyöosaaminen |
| Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen | - Reflektio-osaaminen - Tiedonhallinta-osaaminen |

Taulukko 1. Varhaiskasvatuksen keskeiset osaamisalueet ja niihin liittyvät ydinosaamiset (Karila & Nummenmaa, 2001).

2.4 Työn kuormittavuus

Työn kuormittavuuteen liittyy erilaiset fyysistä ja psykososiaalista kuormitusta aiheuttavat tekijät. Fyysistä kuormitusta aiheuttavat esimerkiksi hankalat työasennot sekä raskaat nostelut ja siirrot. Psykososiaalista rasitusta tuottaa muun muassa työn sisältöön, järjestelyihin sekä työyhteisöön liittyvät tekijät. (Hakanen, 2009.) Työn kuormittavuus muodostuu yksilön ja työn vuorovaikutuksessa ja se voi olla joko myönteistä, voimavaroja antavaa ja motivoivaa tai haitallista yksilön hyvinvoinnin ja terveyden kannalta (Lindström, ym. 2002).

Perhon ja Korhosen (2009) 30 vuoden seurantatutkimuksen mukaan lastentarhanopettajien työtä kuormittavat tekijät ovat isot lapsiryhmät, työntekijöiden kasvatusnäkemysten eroavuudet, henkilöstön puuttuminen ja vaihtuvuus, palautteen puute sekä perustehtävään liittymättömien tehtävien lisääntyminen. Onnismaan ym. (2017) tutkimuksessa saatiin samansuuntaisia tuloksia ja päiväkodin henkilöstö mainitsi työntekijöiden puuttumisen työtä kuormittavimpana tekijänä.

Kangas ja kumppanit (2022) toteuttivat monimenetelmällisentutkimuksen, jossa selvitettiin millaiset työhön liittyvät tekijät saavat varhaiskasvatuksen opettajat harkitsemaan ammatinvaihtoa ja millä tavoin heitä voisi tukea työssään. Aineisto kerättiin

kyselytutkimuksena ja kysely kohdennettiin henkilöille, jotka olivat tehneet ammatinvaihtopäätöksen tai harkitsivat sitä. Kyselyyn vastasi 469 vastaajaa, jotka olivat työskennelleet varhaiskasvatuksen opettajana alle vuodesta yli 10 vuoteen. Kyselyn vastauksista tehdyssä faktorianalysissä saatiin viisi faktoria, jotka kuvaavat varhaiskasvatuksen opettajien kokemia epäkohtia työhyvinvoinnin ja työn tyydyttävän suorittamisen suhteen. Faktorit nimettiin seuraavasti: 1) suunnittelu ja kehittäminen, 2) asiantuntijuus ja yhteistyö, 3) arvostus ja palkka, 4) työn mielekkyys sekä 5) toimintaympäristö. Suunnittelun ja kehittämisen vastaukset liittyivät mahdollisuuksiin toteuttaa työn edellyttämää suunnittelua, kehittämistä ja opettajan perustehtävää. Asiantuntijuuden ja yhteistyön vastaukset perustuivat työyhteisöön liittyvistä tekijöistä ja työn arvostuksesta. Kolmas faktori koostui yhteiskunnallisesta arvostuksesta ja palkasta. Työn mielekkyys vastaukset liittyivät työn mielekkyyden kokemuksesta, lasten kanssa työskentelystä sekä työstä palautumisesta. Viides faktori koostui päiväkodin tiloista, arjen organisoinnista sekä esihenkilön tuesta. Kangas ja kumppanit (2022) arvioivat tutkimuksen tulosten osoittavan, että muutokset suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ovat tuottaneet haasteita, jotka liittyvät varhaiskasvatuksen veto- ja pitovoimatekijöihin

OAJ mittaa opetusalan työhyvinvointia, työoloja sekä työturvallisuutta joka toinen vuosi työolobarometrilla. Vastaajien kokemaa työn kuormittavuutta on mitattu kolmella kysymyksellä liittyen työmäärään, työntekoa vaikeuttaviin keskeytyksiin sekä eri tahojen ristiriitaisiin odotuksiin. Vastaajat ovat arvioineet kokemaansa kuormitusta asteikolla 1-5 (1= erittäin harvoin, 5= erittäin usein). Varhaiskasvatuksessa työskentelevien kuormitus oli vuonna 2021 keskiarvoltaan 3,9 ja se oli kaikista oppilaitosmuodoista korkein. Tuloksia tarkasteltaessa tulee huomioida, että barometri on laadittu keskellä koronapandemiaa ja siitä aiheutuneet järjestelyt ovat voineet nostattaa tulosta. Kuitenkin vuonna 2019 kuormituksen keskiarvo oli 3,7 eli koronan vaikutus työkuormitukselle ei todennäköisesti ole kokonaisuutena kovin suuri. (OAJ, 2021.)

3 Opettajan siirtyminen työelämään

Työelämään siirtyminen opiskelun jälkeen voi olla haasteellinen tilanne monissa ammateissa. Opettajille siirtymä opiskelusta työelämään on hyvinkin jyrkkä, sillä opettajan aloittaessa työn hän siirtyy heti täyteen juridiseen ja pedagogiseen vastuuseen. (Tynjälä & Heikkinen, 2012.) Tästä johtuen opettajalta myös vaaditaan heti työuran aluksi tietoja ja taitoja, jotka he voivat omaksua vain työtä tekemällä (Jokinen & Sarja, 2006). Työn aloittaminen heti opintojen jälkeen voi myös johtaa siihen, että opettaja kokee joutuvansa lunastamaan paikkansa ja osoittamaan muille pärjäävänsä työssään (Jokinen, Markkanen & Teerikorpi, 2012). Induktiovaiheessa saadulla tuella on siis merkitys opettajan työssä ja alalla pysymisessä (Karila & Kupila, 2010; Fransson & Gustafsson, 2008). Tässä luvussa syvennytään tarkastelemaan vastavalmistuneen opettajan siirtymävaihetta opiskelusta työelämään ja millaista tukea hän tarvitsee työuransa alussa.

3.1 Induktiovaihe

Induktiovaiheella tarkoitetaan yleisimmin 3–5 ensimmäistä työvuotta koulutuksesta valmistumisen jälkeen. Induktiovaihetta pidetään työuran kriittisenä vaiheena, jolloin voimakas ammattiin kiinnittyminen sekä ammatista pois ajautuminen ovat mahdollisia. Induktiovaihe vaikuttaa ratkaisevalla tavalla siihen, millaiseksi suhde työhön muodostuu. Opiskeluaikana jatkunut ammatti-identiteetin muodostuminen jatkuu myös induktiovaiheessa. (Onnismaa ym., 2017.) Tämä painottuu Opetusministeriön vuonna 2007 laatimassa linjauksessa, jossa painotetaan opettajankoulutuksen uudistamista jatkumoksi, jossa peruskoulutus, induktiovaiheen koulutus ja täydennyskoulutus muodostavat yhtenäisen ja opettajan asiantuntijuuden jatkuvaa kehittymistä tukevan kokonaisuuden.

Järvinen (2005) esittää kuvauksen opettajan ammatillisen kehityksen dynaamisesta prosessimallista. Prosessimallissa korostuu kehityksen dynaamisuus ja Järvinen painottaa, että urakehitys ja sen eri vaiheet eivät ole sidoksissa työvuosien määrään. Opettaja voi olla eri vaiheessa asiantuntijuuden kehitystä jo aivan työvuosiensa alussa.

Kun vastavalmistunut varhaiskasvatuksen opettaja aloittaa työssään, työhön liittyy paljon uutta opittavaa sekä työyhteisö saattaa odottaa jo valmiiksi tietynlaista osaamista. Vaikka varhaiskasvatuksen opettaja olisikin luottavainen omasta pedagogisesta osaamisestaan, on oman paikan löytäminen tiivistä yhteistyötä tekevässä tiimissä haastavaa. Opettaja saattaa kohdata tietynlaista muutosvastarintaa hänen ideoitaan kohtaan ja näin joutuu toimimaan omien

arvojen vastaisesti. Karilan ja Kupilan (2010) laatimissa varhaiskasvatuksen opettajien tapauskuvauksissa nousi esille jänniteitä tiimin ja yksilön tulkintojen välillä sekä erimielisyyksiä eri ammattiryhmien vastuista ja velvoitteista. (Karila & Kupila, 2010.)

3.2 Opettajan tarvitsema tuki Induktiovaiheessa

Tutkimusten mukaan nuori opettaja päätyy vaihtamaan ammattia jo muutaman vuoden jälkeen työelämään siirtymisestään (Onnismaa, 2004). Induktiovaiheessa kiinnittyminen ammattiin voi horjua, mikäli vastavalmistunut joutuu yksinään pohtimaan työssään kohtaamiaan ongelmia. Tämän vuoksi erilaiset induktiovaiheen tukimuodot ovat välttämättömiä, mikäli halutaan edistää uralla pysymistä ja työidentiteetin muotoutumista. (Karila & Kupila, 2010.) Franssonin ja Gustafssonin (2008) mukaan tuen puuttuminen induktiovaiheessa lisää uransa alussa olevien opettajien riskiä vaihtaa alaa. Kammeyer-Mueller ym. (2013) tutkimuksessa saatiin selville, että uuden työntekijän saama tuki 90 ensimmäisen päivän aikana vaikutti voimakkaammin työn tulokseen ja sitoutumiseen kuin 90 päivän jälkeisenä aikana. Tutkimustulos osoitti, että tuki on aloitettava mahdollisimman pian opettajan aloittaessa uudessa työssään.

Aiemmissä tutkimuksissa induktiovaiheessa olevien opettajien haasteiksi on noussut erityisesti ajanhallinta ja työmäärä (Fantilli & McDougall, 2009). Tynjälä, Heikkinen ja Jokinen (2013) jakavat uuden opettajan työssään kohtaamat haasteet kuuteen pääluokkaan, joita ovat: 1) Työllistyminen koulutuksen jälkeen, 2) osaamisessa koetut puutteet ja itseluottamuksen puute, 3) stressin kokemukset, 4) uuden työntekijän asema työpaikalla, 5) työssä oppimisen haasteet ja 6) uravaihtoehtoihin liittyvät pohdinnat.

Leppälä ym. (2012) tutkimuksessa tarkasteltiin noviisiaineenopettajien kokemuksia induktiovaiheesta ja millaista tukea he kokivat tarvitsevansa induktiovaiheen aikana. Noviisiopettajat kuvasivat haasteitaan koulumaailman sekä oman ammatillisen osaamisensa näkökulmista. Koulumaailman haasteiksi lukeutui työn hektisyys, ajan puute, työmäärän runsaus, oppilaan tuntemus, huoltajayhteistyö sekä kollegoihin liittyvät haasteet. Ammatillisen osaamisen haasteiksi koettiin tietotaidon ylläpito, kokemattomuus sekä oma jaksaminen. Induktiovaiheen tukitoimiksi noviisiopettajat kokivat erittäin tärkeäksi ohjauksen nimetyn tukihenkilön tai mentoroinnin välityksellä. Työyhteisöltä ja koululta toivottiin noviisiopettajan kokemattomuuden huomioimista esimerkiksi vähentämällä työhön kuuluvia muita tehtäviä tai opetusvelvollisuutta. Lisäksi korostettiin oman opettajuuden kehittämistä

täydennyskoulutuksilla sekä yliopistokoulutuksen kehittämistä niin että koulutus vastaisi enemmän työelämän tarpeita.

3.3 Työtyytyväisyys induktiovaiheessa

Työtyytyväisyys on käsitteenä laaja, jota voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta. Yleisellä tasolla työtyytyväisyydellä yleensä tarkoitetaan yksilön työlleen asettamien vaatimusten ja toiveiden vastaavuutta todellisuuden työkokemusten kanssa (Virolainen, 2012). Hakasen (2011) mukaan ihmisen ollessa tyytyväinen työhönsä, hän myös suoriutuu hyvin työstään, ja kokee saadut työtehtävät mielekkäiksi ja kehittäviksi. Taustalla voi myös vaikuttaa kuitenkin se, että ihminen on kokonaisvaltaisesti tyytyväinen omaan elämäänsä.

Locke (1969) määrittelee tutkimuksissaan opettajan työtyytyväisyyden työhön kohdistuvana asenteena, jossa tunnepitoiset tekijät korostuvat. Työtyytyväisyys nähdään emotionaalisenä reaktiona, joka vaihtelee sen mukaan, miten opettajan työlle asettamat tavoitteet ja odotukset täyttyvät. Työtyytymättömyys nähdään negatiivisena työhön kohdistuvana asenteena, jossa työlle asetetut tavoitteet ja odotukset eivät ole täyttyneet tai ovat täyttyneet vain osittain. Vuonna 2021 laaditussa opettajien työolobarometrissa vastanneista 69 % oli nykyiseen työhönsä tyytyväisiä erittäin tai melko usein. Pelkkien varhaiskasvatuksen opettajien prosentti oli 66 %.

Työtyytyväisyyteen liittyy vahvasti työhön sitoutumisen (work engagement) käsite. Bakker ja Leiter (2010) määrittelevät työhön sitoutumisen positiivisena, täysipainoisena ja motivoivana työhyvinvoinnin tilana, jota voidaan pitää työuupumuksen vastakohtana. Sitoutuneilla työntekijöillä on korkeat energiatasot ja he osallistuvat innostuneesti työhönsä. Morrow (1993) jaottelee työhön sitoutumisen viiteen ulottuvuuteen: työetiikka, affektiivinen eli organisaatioon sitoutuminen, uraan sitoutuminen, jatkuva sitoutuminen sekä sitoutuminen itse työtehtäviin. Työhön sitoutumisen on todettu olevan yhteydessä vähäisiin työpaikan vaihtoihin sekä yleiseen työtyytyväisyyteen (Mäkikangas, Feldt & Kinnunen, 2015).

4 Työhön perehdytys ja mentorointi opettajan induktiovaiheen tukena

Työhön perehdytys on yleisin induktiovaiheessa toteutettu tukimuoto (Leppälä, ym., 2012). Uuden opettajan saamasta työhön perehdytyksestä hyötyy koko työyhteisö. Perehdytys tukee työntekijän työssä oppimista sekä ammattitaidon kehittymistä. Perehdytys tukee myös työyhteisöön sopeutumisessa sekä työntekijän työtä kohtaan kokema epävarmuus voi vähentyä. Kun perehdytys on systemaattista ja sisällöltään monipuolinen, se edesauttaa hyvän yhteistyöhengen muodostumisessa, mikä tukee koko työyhteisöä. Laadukas perehdytys tukee työntekijän positiivista suhtautumista työtään ja työpaikkaansa kohtaan. Tämä myös vaikuttaa siihen, miten työntekijä puhuu työpaikastaan ja näin vaikuttaa siihen millainen kuva työpaikasta heijastuu työyhteisön ulkopuolelle. (Lepistö, 2004.)

Tässä luvussa perehdytään tutkimuskirjallisuuden avulla yleisimpiin induktiovaiheen tuen muotoihin, joita ovat työhön perehdytys ja mentorointi. Avaan työhön perehdytyksen sisältöjä ja tavoitteita yleisesti työelämässä sekä syvennyn käsittelemään aihetta opetustyössä. Mentorointia lähestyn tarkastelemalla mentoroinnin yleismääritelmää, jonka jälkeen syvennyn opetuslallalla usein käytettyyn vertaisryhmämentorointiin.

4.1 Työhön perehdytys käsitteenä ja opettajan työhön perehdyttäminen

Työturvallisuuskeskus (2022) määrittää työhön perehdytyksen kaikiksi toiminnoiksi, joiden avulla uutta työntekijää tuetaan ja saadaan hänet toimimaan organisaation tasavertaisena jäsenenä. Työturvallisuuslaki (2002/738) velvoittaa työantajan perehdyttämään työntekijän työhön, työpaikan työolosuhteisiin sekä työssä käytettäviin työvälineisiin, niiden oikeaan käyttöön sekä turvallisiin työtapoihin. Työntekijälle annetaan opastusta ja ohjausta työn haitoista ja vaaroista sekä terveyttä uhkaavan haitan tai vaaran välttämiseksi. Työntekijä myös tutustutetaan työpaikan kulttuuriin, käytäntöihin sekä muihin työntekijöihin. Perehdytyksessä tulee huomioida työntekijän ammatillinen osaaminen, työkokemus sekä henkilökohtaiset edellytykset. Annettua perehdytystä tulee täydentää tarvittaessa. (OAJ.fi; Työturvallisuuslaki 2002/738). Työhön perehdytys on parhaimmillaan uuden työntekijän systemaattista tukea, jossa kehitetään työntekijän kokonaisvaltaista osaamista, työympäristöä ja työyhteisöä niin, että hän pääsee kokonaisvaltaisesti alkuun työssään, työyhteisössään ja organisaatiossaan (Kupias & Peltola, 2009). Magutti (2006) kuvailee perehdytystä tieto-orientoituneeksi vuorovaikutustilanteeksi, johon liittyy samanlaisia pedagogisia päämääriä kuin opetusvuorovaikutuksessa.

Perehdyttämisestä vastaa esihenkilö, mutta perehdytyksen voi toteuttaa kuka vaan tehtävään määrätty henkilö. Perehdyttäjiä voi olla useita ja perehdyttäjä voi vaihdella prosessin aikana. (Eklund, 2020.) Suunnitelmallinen ja kattava perehdytys on turvallisuuden ja työhyvinvoinnin perusta. Perehdytyksen tulee olla suunnitelmallista, ajantasaista ja siihen on varattava riittävästi aikaa. (OAJ.fi.) Perehdytysprosessin tulee olla oikeudenmukainen, selkeä ja helposti ymmärrettävä niin työntekijän kuin työnantajan näkökulmasta. Perehdytysprosessiin kuuluva sisältö tulee olla perusteltavissa ja työntekijällä tulee olla mahdollisuus tulla kuulluksi ja vaikuttaa perehdytysprosessin sisältöön ja kulkuun. (Eklund, 2020.)

Eklund (2020) jaottelee työhön perehdytyksessä käytävät sisällöt kuuteen osa-alueeseen, joita ovat: 1) vastuualueet ja tavoitteet, 2) työtehtävään opastaminen, 3) organisaation toiminta, 4) prosessit ja käytänteet, 5) verkostot ja 6) kehittymisen seuranta. Perehdytystä ohjaa usein organisaation yleiset tavoitteet, mutta jokaiselle uudelle työntekijälle tulisi määrittää tehtävänkuvan ja henkilön osaamisen mukaan myös omat henkilökohtaiset tavoitteet. Perehdytystä tulisi seurata vaihe kerrallaan ja asettaa prosessille osatavoitteita. Ne ohjaavat toimintaa tehokkaammin, kuin pitkän aikavälin tavoitteet sekä mahdollistaa perehdyttävälle onnistumisen kokemuksia, mikä taas kannustaa seuraavan tavoitteen saavuttamiseen. Jokaiselle uudelle työntekijälle tulisi myös laatia oma henkilökohtainen perehdytysuunnitelma.

OAJ:n nettisivuilla (Oaj.fi) on ladattavissa Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksen perehdytysuunnitelma, jota OAJ suosittelee käyttöön otettavaksi työntekijän perehdytyksessä. Suunnitelmassa perehdytyksessä yhdessä käytävät asiat on jaoteltu viiteen ryhmään sen mukaan, milloin asiat on käytävä läpi. Ryhmiä ovat: 1) Ennen työsuhteen alkamista, 2) Ensimmäisten työpäivien aikana, 3) Ensimmäisen viikon aikana, 4) Ensimmäisen kuukauden aikana sekä 5) Perehdytysjakson lopuksi käytävät asiat. Lomakkeen sisältö noudattaa myöhemmin esiteltävää OAJ:n (2019) perehdytysmallin sisältöjä. Lomakkeessa jokainen käytävä asia on eritelty erilliseen sarakkeeseen ja jokainen asia kuitataan käydyksi.

Perehdytyksen etenemistä tulisi seurata systemaattisesta, jolla varmistetaan uuden työntekijän kehittyminen ja sovittujen tavoitteiden saavuttaminen. Seuranta myös mahdollistaa perehdyttäjän tietoon asiat, joissa työntekijä tarvitsee vahvempaa tukea. Perehdytyskeskustelut ovat yksi perehdytyksen seurantakäytäntö, joissa käydään läpi perehdytyksen etenemistä sekä annetaan mahdollisuus molemmille puolille palautteen antolle. (Eklund, 2020.)

Uuden opettajan työhön perehdytyksen tulisi toimia siltana opettajankoulutuksen ja työelämän välillä. Jokisen ym. (2012) mukaan perehdytyksen tavoitteena on varmistaa opettajan ammatillinen ja henkilökohtainen hyvinvointi sekä tutustuttaa opettaja kouluyhteisön toimintakulttuuriin. Perehdytyksen tulisi olla sisällöllisesti tarkkaan suunniteltu ajanjakso, joka kestää viikoista yhteen lukuvuoteen. (Jokinen, Heikkinen & Morberg, 2012.) Perehdytyksen tulisi tukea opettajan ammatillisen identiteetin rakentumista. (Jokinen ym., 2012.)

Opetushallituksen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ei ole mainintaa henkilöstön työhön perehdytyksestä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 40) taas mainitaan, että henkilöstö tulee perehdyttää työturvallisuuteen, tietosuojaan ja salassapitoon liittyviin sekä muihin tarvittaviin säädöksiin. Suomessa ei kuitenkaan ole formaalia, säädöksiin perustuvaa perehdyttämistä vastavalmistuneille opettajille. Tämä merkitsee sitä, että vastuu perehdyttämisen sisällöistä on työnantajalla ja näin perehdyttämisen toteuttamisessa vallitsee suuria eroja työpaikkojen välillä. (Jokinen ym., 2012.) Euroopan komissio (2007) on linjannut, että kaikilla opettajilla tulisi olla mahdollisuus osallistua perehdytysohjelmaan kolmen ensimmäisen työvuotensa aikana. Tutkimustulokset kuitenkin osoittavat, että opettajien työhön perehdytys ei toteudu täysin linjausten mukaan. Jokinen, Taajamo ja Välijärvi (2014) arvioivat Suomessa toimivista luokanopettajista noin 30 % jääneen ilman työhön perehdytystä.

Tutkimuksissa on todettu, että opettajien perehdytysprosessissa pysähtyy harvoin pohtimaan asioita, jotka loisivat perustaa uuden opettajan ammatilliselle kasvulle ja ammatti-identiteetin kehittymiselle. Perehdytyksessä painottuu usein työyhteisöön ja sen toimintatapoihin perehtyminen, kuin opettajan ammatillisen kehittymisen tukeminen. (Jokinen, Taajamo & Välijärvi, 2014.) Helsingin varhaiskasvatusvirasto ja Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos toteuttivat yhteistyönä ryhmämuotoista vertaismentorointia vastavalmistuneille lastentarhanopettajille vuosina 2014–2015. Helsingin varhaiskasvatusviraston ja Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen vastavalmistuneille lastentarhanopettajille toteutetun vertaismentoroinnin palautekyselyssä selvitettiin osallistuneiden kokemuksia työhön perehdytyksestä. Kyselyssä kävi ilmi, että 68,5 % vastaajista (n=54) eivät olleet tyytyväisiä ensimmäisessä työpaikassaan saatuun työhön perehdytykseen. (Onnismaa, ym., 2016.)

4.2 Perehdytysmalli opettajan perehdytyksen tukena

Opettajien ammattiliitto OAJ (2019) on määritellyt, että perehdytyksen tulee olla suunnitelmallista toimintaa, jossa toteutuu riittävät resurssit niin ajallisesti kuin sisällöllisesti. Opettaja on oikeutettu perehdytykseen työsuhteen alkaessa, mutta myös pitkän poissaolon tai työnkuvan muutoksen jälkeen. OAJ on koonnut perehdytysmallin, johon on listattu perehdytyksen keskeisimmät sisällöt. Sisällöt koostuvat seitsemästä osa-alueesta: 1) opettajan palvelusuhde 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. Mallin tarkempaa sisältöä avataan seuraavaksi.

Opettajan palvelusuhde ja työpaikan organisaatioon sisältyy perehtyminen palkkaus-, palvelusuhde- ja työaika-asioihin sekä tutustuminen esihenkilöihin, henkilöstöön, organisaatorakenteeseen sekä työterveyshuoltoon. *Lainsäädäntöön ja ohjaaviin asiakirjoihin* lukeutuu työtä ohjaavaan lainsäädäntöön, varhaiskasvatus- tai opetussuunnitelmiin sekä paikallisiin suunnitelmiin ja ohjeistuksiin tutustuminen. *Turvallisuuteen ja hyvinvointiin sisältyy* tutustuminen turvallisuusohjeisiin ja eri toimintatapoihin uhka- pelastus- ja vaaratilanteissa. Uudelle työntekijälle tulisi myös järjestää turvallisuuskävely, jossa tutustutaan rakennuksen tiloihin, poistumisreitteihin ja kokoontumispaikkaan. Työntekijä tulee myös tutustuttaa työyhteisöön ja työhyvinvoinnin periaatteisiin. *Työn sisällöissä ja prosesseissa* uuden työntekijän kanssa perehdytään hänen työnkuvaansa, vastuisiin, työtiimiin sekä oppilas-/lapsiryhmään. Lisäksi esitellään yhteistyötahoja sekä moniammatillista yhteistyötä. *Työpaikan käytäntöihin ja ohjeistuksiin* sisältyy teknologia, tiedonkulku, kokouskäytänteet, koulutusmahdollisuudet, sairauspoissaolojen periaatteet, toimintatavat ongelmatilanteissa sekä yhteistyöperiaatteet huoltajien kanssa. *Työpaikan visio ja arvomaailma* osa-alueessa työntekijälle esitellään työnantajan tavoitteet, arvot sekä visio ja miten ne toteutuvat työyhteisössä. *Yhteistoimintaan ja sen toimintatapoihin* sisältyy työyhteisön yhteistoiminnan esittely, jossa käydään läpi esihenkilöiden ja työntekijöiden välistä vuorovaikutusta sekä työsuojeluorganisaation ja luottamushenkilön esittely.

| PEREHDYTYKSEN KESKEISIMMÄT OSA- ALUEET | SISÄLTÖ |
|--|---|
| Opettajan palvelusuhde ja työpaikan organisaatio | <ul style="list-style-type: none"> • Palkkaus-, palvelusuhde ja työaika-asiat • Esihenkilöt ja henkilöstö • Perehdytyksestä vastaavat henkilöt • 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"> • Turvallisuusohjeisiin perehtyminen • Toimintatavat mm. uhka- ja väkivaltatilanteissa ja niiden ennakkoinnissa • Pelastautuminen ja suojautuminen • Turvallisuuskävely • Tutustuminen työyhteisön ihmisiin • Työhyvinvointiin liittyvät periaatteet • Työntekijän oma osuus hyvinvoinnin ja turvallisuuden ylläpitämiseksi |
| Työn sisällöt ja prosessit | <ul style="list-style-type: none"> • Tehtävänkuva, vastuut ja työnteon keskeiset periaatteet • Käytössä olevat työtilat, -välineet ja -materiaalit • Lapsi-/oppilas-/opiskelijaryhmät • Yhteisopettajuus ja tiimit • Eri ammattiryhmät, yhteistyötahot ja tehtävät työssä • Muu moniammatillinen yhteistyö |

| | |
|-------------------------------------|--|
| Työpaikan käytännöt ja ohjeistus | <ul style="list-style-type: none"> • Tiedonkulku ja kokouskäytänteet • Teknologiset laitteet • Sairauspoissaolojen periaatteet • Koulutusmahdollisuudet • Toimintatavat haastavissa tilanteissa • Yhteistyö huoltajien kanssa • Kehittymissuunnitelma |
| Työpaikan visio ja arvomaailma | <ul style="list-style-type: none"> • Työnantajan arvot ja tavoitteet • Mitä visio ja arvot tarkoittavat ja miten ne toteutuvat työpaikalla |
| Yhteistoiminta ja sen toimintatavat | <ul style="list-style-type: none"> • Jokapäiväinen työntekijöiden ja esihenkilöiden vuorovaikutus • Hyvä yhteistoiminta • Työsuojeluorganisaation yhteystiedot ja toimenkuva • Luottamusmiehen yhteystiedot ja toimenkuva |

Taulukko 3. OAJ (2019) perehdytysmalli.

4.3 Mentorointi

Billett (2000) on tutkimuksessaan saanut tulokseksi ohjatun oppimisen merkityksen työssä vaadittavien tietojen ja taitojen kehittämisessä. Ohjatulla oppimisella Billett tarkoittaa, että kokeneempi työntekijä ohjaa kokenempää työntekijää ja tukee tätä ammatillisen osaamisen kehittämisessä. Yksi suosittu vastavalmistuneiden opettajien induktiovaiheen tukimenetelmä on mentorointi (Opettajan koulutuksen kehittämisohjelma, 2016). Mentorointi on yhteistyösuhde, jonka tavoitteena on edistää ammatillista oppimista, osaamista ja ammatillista kasvua (Kanniainen, Nylund & Kupias, 2017). Klassisen määritelmän mukaan mentorointi on ammatillinen ohjaussuhde, jossa kokenut ja arvostettu asiantuntija toimii kokemattomamman työntekijän ohjaajana ja tukee häntä oman työn kehittämisessä. Mentorointi on sisältänyt käsityksen yksisuuntaisesta tiedonsiirrosta mentorilta mentoroitavalle. (Murray, 2002.)

Nykyäänä mentorointia ei ymmärretä yksisuuntaisena ohjauksena, vaan se tulkitaan vuoropuheluksi tai dialogiksi, missä korostuu vastavuoroinen ajatusten vaihto ja molempien

osapuolten oppiminen (Heikkinen ym., 2008). Teaching and learning international survey (TALIS) määrittelee opetusympäristössä mentorin henkilöksi, joka on sovittu auttamaan ja ohjaamaan uutta opettajaa (Scheerens, 2010). Mentorointiprosesseissa korostuvat yhteistoiminnallinen kumppanuus sekä opettajien käytäntöön ja teoriaan liittyvät pohdinnat kasvatuksellisista ja ammatillisista asioista. Mentoroinnissa tuetaan ammatillisen identiteetin rakentumista sekä haastetaan opettaja tulkitsemaan ja rakentamaan uudelleen keskeisten tapahtumien ja tilanteiden merkitystä opettamisessa. (Jokinen ym., 2012; Karila & Kupila, 2010.) Kanniaisen, Nylundin ja Kupiaisen (2017) mukaan onnistunut mentorointi edellyttää kolme tekijää, joita ovat sitoutuminen, luottamuksellinen vuorovaikutus sekä tavoitteellisuus.

Mentorointi on tutkimuksissa todettu toimivaksi induktiovaiheen tukimuodoksi. Opetuksen ja oppimisen kansainvälisessä tutkimuksessa 2013 saatiin tulokseksi, että 60 %:ssa alakouluista ei ole tarjolla uusille opettajille koettua mentorointia. (Taajamo, Puhakka & Välijärvi, 2015.) Saman suuntaisia tutkimustuloksia saatiin Uudessa-Seelannissa toteutetussa tutkimuksessa. Vastavalmistuneet varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että mentoroinnille ei ollut varattu riittävästi aikaa tai riittäviä tiloja. Opettajat kokivat, että irtoaminen arjen työtilanteista on haastavaa ja heillä ei ole tarpeeksi aikaa perehtyä esimerkiksi mentorointitapaamisissa annettuihin pohdintatehtäviin. (Langdon, ym., 2016.)

4.4 Vertaisryhmämentorointi

Suomessa mentorointia alettiin kokeilla 2000-luvun alkupuolella. Yksi ensimmäisistä hankkeista oli Helsingin kaupungissa toteutettu uusille opettajille tarkoitettu mentorointitoiminta, jossa mentori ja mentoroitava tapasivat noin kerran kuussa. Tämä klassinen toteutustapa ei osoittautunut toimivaksi ratkaisuksi. Mentori ja mentoroitava kokivat usein, että heidän välisensä vuorovaikutus ei ollut tarpeeksi hedelmällinen. Lisäksi mentorit kokivat, että mentorointi ei kuulu heidän työtehtäväänsä ja edellyttivät mentoroinnista rahallista korvausta. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä, 2008.) Näiden kokemusten pohjalta kehitettiin vertaisryhmämentorointi (peer-group mentoring), josta käytetään myös nimitystä Verme. Syksystä 2010 lähtien vertaisryhmämentorointia on kehitetty opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa Osaava Verme -verkostossa. (Tynjälä, Heikkinen & Jokinen, 2013.) Vertaismentoroinnissa mentorilla ja mentoroitavilla on saman työn lisäksi sama koulutustausta, tietopohja ja orientaatio ammattiin. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen, 2010; Heikkinen, ym., 2012).

Helsingin varhaiskasvatusvirasto ja Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos toteuttivat yhteistyönä ryhmämuotoista vertaismentorointia vastavalmistuneille lastentarhanopettajille vuosina 2014–2015. Mentoreina toimi 21 Helsingin kaupungilla työskentelevää lastentarhanopettajaa ja he olivat suorittaneet mentorointikoulutuksen. Mentorointiryhmät kokoontuivat noin kerran kuukaudessa ja tapaamiset kestivät 1,5–2 tuntia. Tapaamisten aiheet valikoitiin mentoroitavien toiveiden mukaan. Helsingin kaupungin tekemässä palautekyselyssä mentoroitavat arvioivat mentoroinnin toteutuneen omien odotusten mukaisesti. Kyselyssä pyydettiin kertomaan asioita, jotka olivat merkityksellisiä mentorointiryhmän toiminnassa. Vastauksissa korostui maininnat vertaistuesta, luottamuksellisuudesta, keskustelulle varatusta ajasta, ammattitaidon kehittämisestä, ammatillisen itsetunnon ja ammatti-identiteetin vahvistumisesta sekä yleisistä kommentteista mentorointihankkeeseen liittyen. (Onnismaa, ym., 2016.)

Nykyään vertaisryhmämentorointia hyödynnetään monipuolisesti uusien opettajien sekä muiden kasvatus- ja opetusalan ammattiryhmien osaamisen kehittämisessä. Vertaisryhmämentorointi toteutetaan pienryhmätyöskentelynä, jossa osallistujat jakavat ja refleктоivat omia kokemuksiaan. Ryhmässä on mukana niin alalla uusia kuin kokeneempiakin työntekijöitä. Vertaisryhmämentoroinnissa hyödynnetään ryhmäläisten vertaisuutta eikä se perustu perinteiseen mentorointi ajatukseen. (Bergendahl, 2022.)

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista tukea vastavalmistuneet varhaiskasvatuksen opettajat ovat saaneet työuransa induktiovaiheessa. Tutkimuksessa syvennyttään varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksiin työhön perehdytyksestä sekä heidän ajatuksiinsa siitä, millaisia sisältöjä he pitävät merkittävinä työhön perehdytyksessä. Tutkimuksessa selvitetään myös varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia siitä millaiset tekijät induktiovaiheessa tukevat varhaiskasvatuksen opettajien työtyytyväisyyttä.

Tutkimuskysymyksiksi muodostui seuraavat kolme kysymystä:

1. Millaista työhön perehdytystä vastavalmistuneet varhaiskasvatuksen opettajat ovat saaneet työuransa induktiovaiheen aikana?
2. Millaisia sisältöjä vastavalmistuneet varhaiskasvatuksen opettajat pitävät tärkeinä työhön perehdytyksessä?
3. Mitkä tekijät induktiovaiheessa tukevat varhaiskasvatuksen opettajien työtyytyväisyyttä?

5.2 Kvalitatiivinen tutkimusote

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähestytään tutkittavaa kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009; Puusa & Juuti, 2020). Siinä pyritään ymmärtämään ja kuvaamaan tietynlaista toimintaa tai tulkitsemaan teoreettisesti jotakin ilmiötä tai tapahtumaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkittavaa aihetta lähestytään tarkastelemalla teorian, empirian ja käytännön yhteyttä tarkoituksena löytää uusia näkökulmia (Puusa & Juuti, 2020).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusjoukko on usein tarkoituksella valittu ja sitä lähestytään sille luonnollisissa olosuhteissa. Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan keskittyä pieneen määrään tapauksia eikä tieteellisyyden kriteerinä ole aineiston määrä. Laadullisessa tutkimuksessa käytetään aineistoin keruu menetelmiä, joissa tutkittava saa äänensä kuuluviin, kuten erilaisia haastatteluja, havainnoiteja tai dokumenttien analyyseja. (Hirsjärvi ym., 1997)

Tutkimusprosessissa tutkija käy dialogia tutkimuskohteesta saatavissa olevan aineiston kanssa. Tutkija pyrkii prosessin aikana ilmeisyyteen eli siihen, että tulkinta lisää kokonaisuuden ymmärrettävyyttä ja tulkinnan ja tulkittavan aineiston sisältö eivät ole ristiriidassa keskenään. Tutkimuksen vaiheet ovat monilta osin päällekkäisiä ja tutkija liikkuu edes takaisin eri vaiheiden välillä prosessin aikana. (Puusa & Juuti, 2020.) Tässä tutkimuksessa haluan tarkastella työhön perehdytystä niin yleisenä ilmiönä, kuin soveltaa saamaani tietoa käytäntöön vastavalmistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien työhön perehdytykseen. Tutkimuskirjallisuuden ohella haastattelen vastavalmistuneita opettajia.

5.3 Aineisto

Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ja ajatuksia mahdollisimman syvällisesti. Päädyin toteuttamaan tutkimukseni tapaustutkimuksena, jossa syvennyn pienen joukon ajatuksiin ja kokemuksiin tutkimusaiheestani. Koska tutkimukseen osallistujat oli määritelty tarkasti, käytin tutkimuksessani harkinnanvaraista otantaa. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2006) mukaan harkinnanvarainen otanta on yleisin laadullisissa tutkimuksissa käytetty otantamuoto ja sillä tarkoitetaan tutkittavien valitsemista tutkijan asettamien kriteereiden mukaan.

Tutkimukseni kohteena olivat vastavalmistuneet varhaiskasvatuksen opettajat, joiden valmistumisesta oli kulunut maksimissaan viisi vuotta. Tutkimukseen osallistuneet olivat koulutukseltaan joko kasvatustieteiden kandidaatteja tai sosionomeja (AMK). Kaikki osallistujat työskentelivät kyselyyn vastaamisen aikana varhaiskasvatuksen opettajina joko varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa.

Kvalitatiiviselle tutkimukselle yleisempiä aineistonkeruutapoja ovat observointi, haastattelu, kysely ja erilaisten dokumenttien tutkiminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara). Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeella keväällä 2024. Kyselytutkimuksen etuna pidetään sen tehokkuutta, koska sama kyselylomake voidaan lähettää suurelle määrälle ihmisiä ja aineiston saanti on nopeaa ja vaivatonta. Kyselyihin on kuitenkin haastavaa saada suurta vastausprosenttia ja parhaimmillaan vastauksia saadaan noin 30–40 % lähetetyistä kyselyistä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009.)

Aineisto kerättiin sähköisesti Webropolissa laaditulla kyselylomakkeella. (Liite 1.) Kysymysten muodostamisessa käytettiin apuna aiempaa tutkimuskirjallisuutta aiheesta. Kyselylomake sisälsi niin avoimia, kuin vastausvaihtoehdollisia kysymyksiä painottuen

kuitenkin puolistrukturoituun sähköisen haastattelun muotoon. Aineiston keruuseen haettiin tutkimuslupaa erään kaupungin varhaiskasvatuksen johdolta. Myönteisen päätöksen jälkeen tutkimuslinkkiä jaettiin sähköpostilla kaupungin työntekijöille. Tämän lisäksi linkkiä jaettiin muutamille henkilöille, joiden tiedettiin kuuluvan kohderyhmään. Vastaaminen kyselyyn oli vapaaehtoista ja vastausaikaa oli noin kolme viikkoa. Sähköinen kyselylomake mahdollisti anonyymiteetin säilyttämisen, sillä lomakkeeseen vastattiin anonyymisti, eikä kyselyssä kysytty sellaisia tietoja, joista vastaajan voisi tunnistaa. Vastauksia kyselyyn saatiin yhteensä 17 kappaletta.

5.4 Aineiston analyysi

Tutkimukseni aineistoa analysoin teorialähtöisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti, sillä tavoitteenani oli muodostaa aineistosta mahdollisin tiiviitä kuvauksia vastaukseksi tutkimuskysymyksiini. Tuomi ja Sarajärvi (2018) painottavat, että sisällönanalyysissä pääpaino ei ole yksittäisten sanojen tutkiminen vaan aineiston kuvaaminen sanallisesti. Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan kvalitatiivisen tutkimusotteen analyysimenetelmät pyrkivät aineiston sanalliseen kuvaamiseen, kun taas kvantitatiivisessa tutkimusotteessa käytetään numeraalista tapaa ilmaista ja analysoida aineistoa. Täysin selkeää rajausta näiden välillä ei kuitenkaan voida tehdä. Tässä tutkimuksessa hyödynnän tulosten analysoinnissa ja esittelyssä osittain taulukoita, joissa tulokset esitetään numeerisesti kyselylomakkeen monivalintakysymysten vuoksi.

Schmidtin (2004) mukaan aineiston analyysiä aloittaessa tulee huomioida kokonaisvaltaisesti haastateltavien ymmärryksen taso tutkimuksen aiheesta, mitä aihe heille merkitsee sekä millaisia uusia näkökulmia aiheesta he tuovat esille. Huomiota ei siis tule kiinnittää liikaa pelkästään tutkimuksessa esitettyihin kysymyksiin. Tässä tutkimuksessa oli mielenkiintoista tarkastella, millainen ymmärrys tutkimukseeni osallistuneilla oli työhön perehdytyksen sisällöistä, tavoitteista ja siitä millaiseen perehdytykseen he ovat oikeutettuja. Analyysin alkuvaiheessa tarkastelin kyselystä saamiani vastauksia huolellisesti ja pyrin muodostamaan kokonaiskuvaa vastauksista.

Teemoittelin aineistoani OAJ:n (2019) perehdytysmallin pohjalta. Malli valikoitui teemoitteluni pohjaksi, koska se on ainut löytämäni opettajan työhön perehdytykseen laadittu malli. Moilanen ja Rähä (2018) määrittelevät teemoittamisen aineiston yksinkertaistamiseksi sellaiseen muotoon, josta näkyvät aineiston kannalta tärkeimmät asiat. Teemoittelun lisäksi

määritin aineistoilleni eri luokkia, mitkä näkyvät muodostamissani taulukoissa. Halusin myös korostaa määrittelemieni luokkien mainintamääriä aineistossa.

Ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkija noudattaa eettisiä periaatteita. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) on laatinut ohjeistuksen, jonka mukaan tutkijan tulee toimia. (TENK, 2019.) Tässä tutkimuksessa noudatetaan koko prosessin ajan näitä periaatteita. Aineistokeruussa on huolehdittu vastaajien anonymiteetista niin että taustatiedoissa kysyttiin vain tutkimuskysymyksen näkökulmasta pakolliset tiedot. Tässä tutkimuksessa ei myöskään kerrota, mistä kaupungista tutkimustieto on kerätty. Kyselylomakkeessa kukaan vastaaja ei tuonut ilmi sisältöjä, joista vastaajan voisi tunnistaa, mutta jos näin olisi käynyt, ei näitä tietoja olisi julkaistu tässä tutkimuksessa. Kyselylomakkeen teossa huolehdittiin, että mitkään kysymykset eivät ole johdattelevia ja vastaajat saavat kertoa juuri sen verran kuin itse haluavat. Toteutuneen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan luvussa kahdeksan.

6 Tutkimustulokset

Tässä osiossa esitän tutkimuksestani saadut tulokset tutkimuskysymys kerrallaan. Ensin esittelen, millaista työhön perehdytystä induktiovaiheessa olevat varhaiskasvatuksen opettajat olivat saaneet. Tämän jälkeen esittelen, millaisia sisältöjä vastavalmistuneet varhaiskasvatuksen opettajat pitävät tärkeinä työhön perehdytyksessä. Viimeiseksi tarkastelen induktiovaiheessa koettuun työtyytyväisyyteen liittyviä tekijöitä.

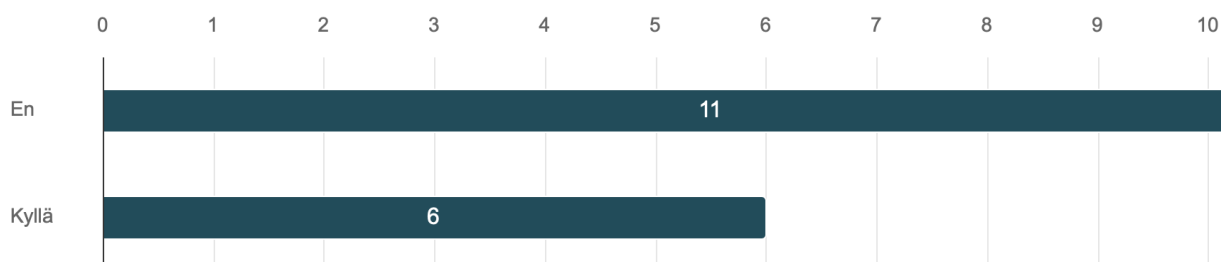
Taustatietoina vastaajilta kysyttiin heidän koulutustaustansa. Vastaajista 15 (n=17) vastasi olevansa koulutukseltaan kasvatustieteiden kandidaatti ja kaksi mainitsi koulutukseensa sosionomin AMK tutkinnon. Vastaajilta kysyttiin valmistusvuotta varhaiskasvatuksen opettajaksi sekä ovatko he tällä hetkellä työsuhteessa. Näillä kysymyksillä varmistettiin osallistujien induktiovaihe. Tässä tutkimuksessa induktiovaiheeksi laskettiin henkilöt, joiden valmistumisesta oli aikaa alle viisi vuotta.

Kyselyyn vastanneet olivat valmistuneet vuosien 2019–2023 aikana eli kaikki luokiteltiin kuuluvaksi induktiovaiheeseen ja heidän vastauksensa otettiin osaksi tutkimusaineistoa. Vastaajista 15 työskenteli ensimmäisessä työpaikassa valmistumisensa jälkeen ja kaksi kolmannessa. Vastaajista kahdeksalla oli aikaisempaa työkokemusta varhaiskasvatuksen opettajan tehtävässä. Nämä henkilöt olivat työskennelleet aiemmin varhaiskasvatuksen opettajana ilman kelpoisuutta puolesta vuodesta neljään vuoteen.

6.1 Varhaiskasvatuksen opettajien työhön perehdytys

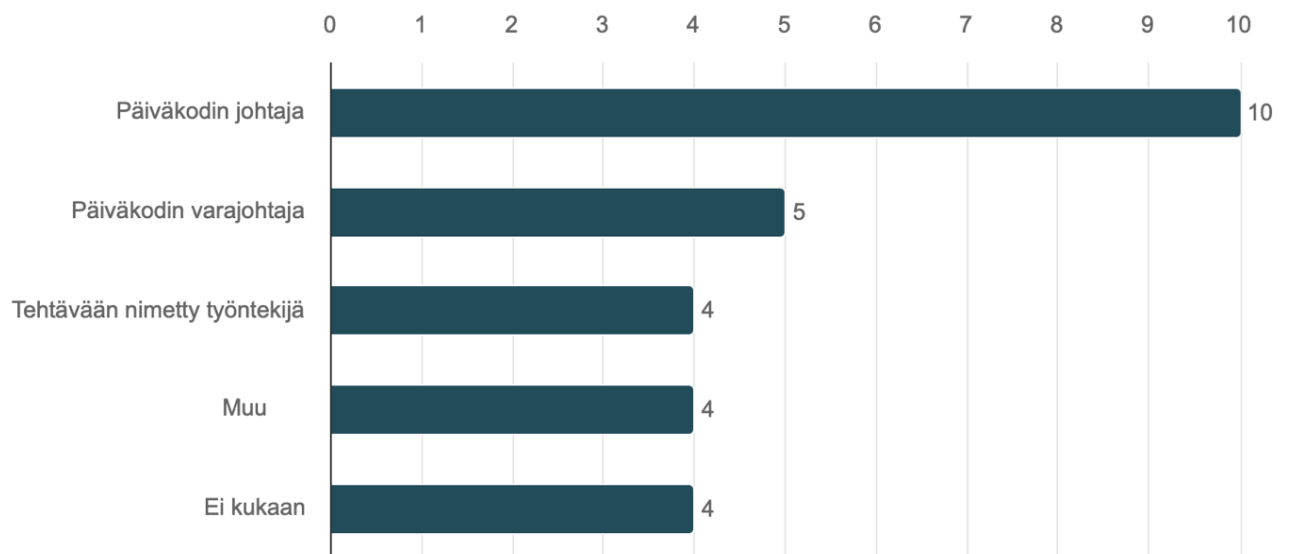
Enemmistö tutkimukseen osallistuneista kokivat, että heidän saamansa työhön perehdytys ei ollut kattava. Vastaajista kuusi (n=17) vastasi saaneensa kattavan työhön perehdytyksen ja 11 vastasivat, etteivät olleet saaneet kattavaa perehdytystä nykyisessä työssään aloittaessaan.

Kun aloitit nykyisessä työssäsi, koetko saaneesi kattavan työhön perehdytyksen?



Kaavio 1. Kokemukset työhön perehdytyksen kattavuudesta

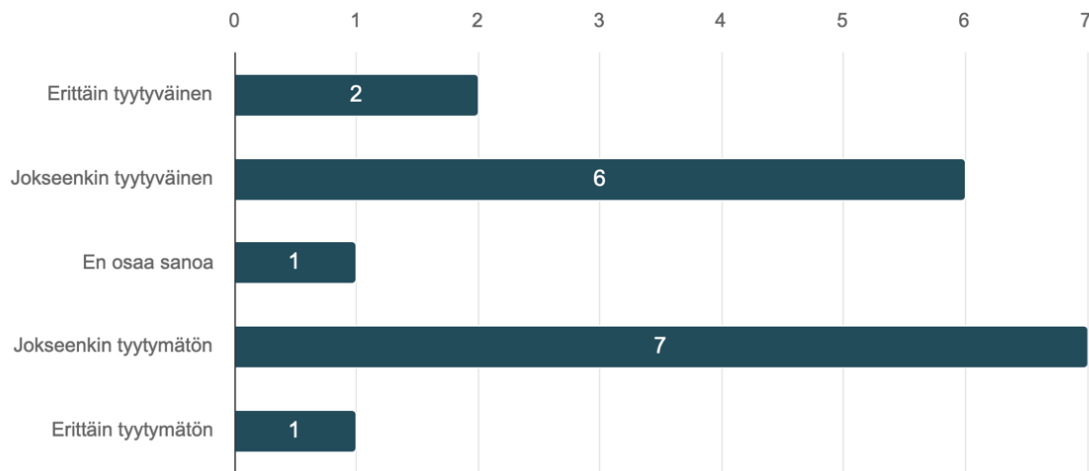
Kyselylomakkeessa selvitettiin, kuka oli vastuussa opettajan työhön perehdytyksestä. Kysymys esitettiin monivalintakysymyksenä ja siinä oli mahdollista valita useampi vastausvaihtoehto. Vastausvaihtoehtoon ”muu, kuka?” vastaaja sai itse kirjoittaa perehdyttäjän, jos sopivaa vastausvaihtoehtoa ei ollut valmiiksi. Taulukosta 1 on havaittavissa, että päiväkodin johtaja sai eniten mainintoja ja toiseksi eniten mainittiin varajohtaja. ”Muu” vastauksia oli neljä ja perehdyttäjäksi mainittiin oma tiimi sekä koko työyhteisö. Yhdessä vastauksessa vastaaja ei osannut nimetä kuka oli ollut vastuussa hänen perehdytyksestään. Neljä vastaajaa kertoi, ettei heidän perehdytyksestään vastannut kukaan.



Kaavio 2. Perehdytyksestä vastuussa olleet henkilöt

Tyytyväisyyttä työhön perehdytykseen selvitettiin kysymyksellä, jossa oli 5-luokkainen asteikko. Vastausvaihtoehdot olivat ”erittäin tyytyväinen”, ”jokseenkin tyytyväinen”, ”en osaa sanoa”, ”jokseenkin tyytymätön” ja ”erittäin tyytymätön”. Kaaviosta 2 on nähtävissä, että 17 vastaajasta kaksi oli erittäin tyytyväinen saamaansa perehdytykseen, kuusi henkilöä oli jokseenkin tyytyväisiä, seitsemän jokseenkin tyytymättömiä ja yksi henkilö vastasi olleensa erittäin tyytymätön. Vastaajista yksi vastasi ”en osaa sanoa”.

Kuinka tyytyväinen olet saamaasi perehdytykseen?



Kaavio 3. Tyytyväisyys saatuun työhön perehdytykseen

Perehdytyksen toteutusta kysyttäessä tulokseksi saatiin, että suurimmalle osalle tutkimukseen osallistuneista (n=13) ei ollut laadittu perehdytyksestä suunnitelmaa. Perehdytysuunnitelma oli laadittu neljälle vastaajalle. 14 vastaajalle ei myöskään ollut järjestetty perehdytyskeskusteluja. Mentorointia oli järjestetty viidelle vastaajista.

Työhön perehdytyksen sisältöjä selvitettiin avoimella kysymyksellä. Vastaajien mainitsemat perehdytyksen sisällöt teemoiteltiin OAJ:n (2019) laatiman mallin mukaisesti taulukkoon 2. Taulukon sisältö on luokiteltu niin, että rivin ensimmäisessä sarakkeessa on yläkäsitteenä OAJ:n mallin perehdytyksen sisältöjen osa-alue ja sulkeiden sisällä oleva lukumäärä kuvaa mainintojen määrää vastauksissa. Viereisessä sarakkeessa on vastauksista muodostettu alakäsite. Vastaukset on tiivistetty lyhyempään ja selkeämpään muotoon, niin että sisältö ei ole muuttunut. Vastauksissa mainittiin kaikki OAJ:n (2019) perehdytysmallin sisältöjen osa-alueet. Eniten mainintoja oli työn sisällöt ja prosessit sekä työpaikan käytännöt ja ohjeistus osa-alueista. Näistä osioista korostui perehdytyskansio, työtiloihin tutustuminen sekä teknologia, joihin sisältyi laitteiden ja järjestelmien käyttöön ohjausta.

| PEREHDYTYKSEN SISÄLTÖJEN OSA-ALUEET (OAJ) | VASTAUKSISSA MAINITUT SISÄLLÖT |
|--|--|
| Opettajan palvelusuhde ja työpaikan organisaatio (2) | Esittely henkilölle, joka vastuussa uuden työntekijän opastuksesta ja ohjauksesta, työvuorolistat |
| Lainsäädäntö ja ohjaavat asiakirjat (2) | Kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma, yleiset kaupungin varhaiskasvatuksen käytänteet ja ohjeistukset |
| Turvallisuus ja hyvinvointi (5) | Turvallisuuskävely, turvallisuusohjeet, omaan tiimiin tutustuminen |
| Työn sisällöt ja prosessit (14) | Opettajan työnkuva, perehdytyskansio, työtilat ja työvälineet, tiimin ja ryhmän toimintatavat, pedagogiikka, päivästruktuuri |
| Työpaikan käytännöt ja ohjeistus (9) | Teknologia, päiväkodin yleiset käytänteet, ohjelmistot, lomakkeet, yleiset ohjeistukset |
| Työpaikan visio ja arvomaailma (1) | Päiväkodin arvot |
| Yhteistoiminta ja sen toimintatavat (1) | Mistä tukea itseä mietittyttäviin asioihin ja tilanteisiin |

Taulukko 3. Vastauksissa mainitut työhön perehdytyksen sisällöt luokiteltuna OAJ:n (2019) perehdytysmallin mukaisesti.

Kaksi vastaajaa mainitsi, etteivät he olleet saaneet minkäänlaista työhön perehdytystä aloittaessaan työssään. Toinen sanoitti vastauksen suoraan ”ei mitään” muotoon ja toisessa vastauksessa kerrottiin, että hän oli aiemmin työskennellyt kyseisessä päiväkodissa eri tehtävässä ja tämän vuoksi ei kokenut tarvitsevänsä työhön perehdytystä.

Taulukon vastauksiin ei sisällytetty vastauksia, joissa sisällöt olivat tapahtuneet selkeästi työn ohessa, työntekijän omasta aloitteesta tai toisen työntekijän ohjeistuksen kautta niin, ettei ohjeistus ollut osana suunniteltua työhön perehdytystä.

6.2 Varhaiskasvatuksen opettajien toiveita työhön perehdytyksestä

Tutkimukseen osallistuneiden ajatuksia siitä, mitä työhön perehdytyksen tulisi sisältää kerättiin kyselylomakkeessa kahdella avoimella kysymyksellä. Ensimmäisessä kysymyksessä kysyttiin, miten vastaajat toivoisivat perehdytyksen toteutettavan. Kaikissa vastauksissa esiintyi useampi kuin yksi toive. Kaikissa vastauksissa (n=17) painotettiin säännöllistä, suunniteltua ja yksilöllistä työhön perehdytystä, johon on varattu aikaa. Säännölliset perehdytyskeskustelut päiväkodin johtajan kanssa mainittiin 12 vastauksessa. Yhdeksässä vastauksessa toivottiin, että työhön perehdytys olisi selkeästi eroteltu muista työtehtävistä ja siihen olisi varattu reilusti aikaa. Seitsemässä vastauksessa toivottiin nimettyä perehdytyshenkilöä, jolta voisi kysyä itseä askarruttavia asioita. Perehdytyskansio mainittiin seitsemässä vastauksessa ja vastauksissa painottui perehdytyskansion helppo saatavuus, selkeys ja ajankohtaisuus. Mentorointia toivottiin viidessä vastauksessa ja yhdessä vastauksessa toivottiin mahdollisuutta muiden ryhmien havainnointiin.

Toisessa kysymyksessä selvitettiin toiveita perehdytyksen sisällöistä avoimella kysymyksellä. Vastauksissa mainittiin yhteensä 64 sisällöllistä toivetta ja nämä vastaukset teemoiteltiin ja luokiteltiin saman OAJ:n (2019) mallin mukaisesti, kuten taulukossa kaksi. Vastauksien toiveet painoutuivat *Työn sisällöt ja prosessit* sekä *Työpaikan käytännöt ja ohjeistus* osa-alueille. Näiden osa-alueiden sisällöistä painotettiin opettajan työnkuva, talon tiloihin tutustumista sekä työpaikan käytäntöjä ja teknisten laitteiden käyttöä ja ohjeistusta. Useita mainintoja sai myös turvallisuusohjeiden läpi käynti sekä varhaiskasvatussuunnitelmien ja Leopsien laadintaan liittyvät ohjeistukset.

| PEREHDYTYKSEN SISÄLTÖJEN OSA-ALUEET (OAJ) | VASTAUKSISSA MAINITUT TOIVEET PEREHDYTYKSEN SISÄLLÖISTÄ |
|--|---|
| Opettajan palvelusuhde ja työpaikan organisaatio (5) | Sak-ajan toteutuminen (2), esihenkilöt (2), työvuorot (1) |
| Lainsäädäntö ja ohjaavat asiakirjat (9) | Varhaiskasvatussuunnitelmien ja Leopsien laadinta (5), vasukeskustelujen järjestäminen ja toteuttaminen (1), lääkehoitosuunnitelma (2), tuen tarpeen arviointi (1) |

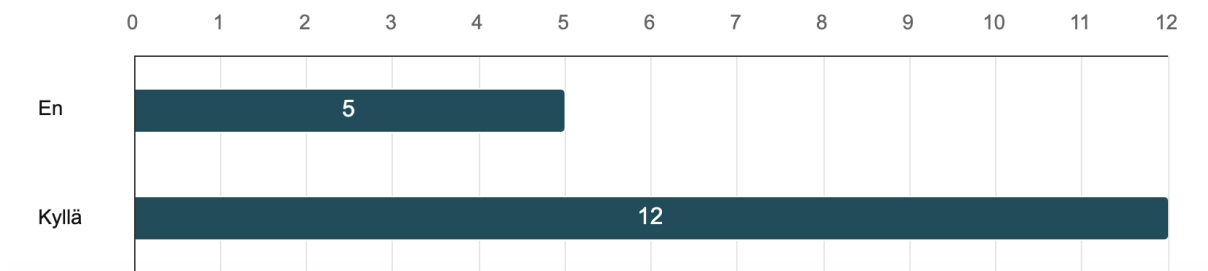
| | |
|--|--|
| Turvallisuus ja hyvinvointi (9) | Turvallisuuskävely (2), turvallisuusohjeet (4), ohjeistus lapsien yleisimmistä tapaturmista (1), tietoturva (1), työyhteisöön tutustuminen (1) |
| Työn sisällöt ja prosessit (20) | Opettajan työnkuva (5), taloon tutustuminen (4), tiedonsiirto lapsiin liittyvistä asioista (2), moniammatillinen yhteistyö (3), työntekijän vastuualueet (1), työyhteisön yhteiset pedagogiset ratkaisut (1), saatavilla olevat materiaalit (2), ohjeistus peruspedagogiikkaan (1), lapsiryhmään tutustuminen (1) |
| Työpaikan käytännöt ja ohjeistus (20) | Työpaikan käytännöt (4), teknisten laitteiden käyttö ja ohjeistus (5), vuosikello tärkeistä päivämääristä ja mitä niihin sisältyy (3), yleiset lomakkeet (1), sairauspoissaolo käytännöt (2), koulutusmahdollisuudet (1), ves- ja lomapäivien käyttö (1), järjestelmät (2), lista työstä helpottavista sähköisistä työkaluista (1) |
| Työpaikan visio ja arvomaailma (1) | Työpaikan arvot (1) |
| Yhteistoiminta ja sen toimintatavat (0) | - |

Taulukko 4. Toiveet työperehdytyksen sisällöistä

6.3 Työtyytyväisyys työsuhteen alussa

Tutkimukseen osallistuneiden työtyytyväisyyttä työsuhteen alussa selvitettiin kuudella kysymyksellä. Ensimmäisessä kysymyksessä kysyttiin tukeeko työhön perehdytys työntekijän työssä aloittamista. Vastausvaihtoehdot olivat ”kyllä” tai ”en” ja vastaaja pystyi vastaamaan vain yhden vaihtoehdon. Vastaajista 12 (n=17) koki työhön perehdytyksen tukeneen työssä aloittamista.

Koetko työhön perehdytyksen tukeneen työssä aloittamistasi?



Kaavio 4. Työhön perehdytys tukena työn aloittamisessa.

Vastaajia pyydettiin perustelemaan vastaustaan avoimella kysymyksellä. Vastauksissa mainittiin työhön perehdytyksen selkiinnyttäneen omaa työnkuvaa sekä vähentäneen jännitystä. Työhön perehdytyksen kerrottiin tuovan varmuutta omaan työhön ja moni arvosti saaneensa apua eri käyttöjärjestelmien käytössä. Tutustuminen päiväkodin tiloihin ja muihin työntekijöihin koettiin tukevan omaa toimijuutta työpaikalla.

”No koin niin, että sain tukea ja minulle kerrottiin selkeästi työnkuva ja se mitä minulta opettajana odotetaan. On tärkeää myös nähdä koko talo ja pidin siitä, että uusille pidetään aina turvallisuuskävely. Se tuo turvaa, jos tulee jotain ongelmia.”

”Siitä saa tukea sille, että tekee oikein ja riittävästi, saa varmuutta omaan työhön ja käyttöjärjestelmiin. Tutustuu taloon ja parhaimmillaan myös toisiin työntekijöihin.”

Suurimmassa osassa vastauksista kritisoitiin sitä, että perehdytys oli ollut teknologia ja asiakirjapainotteisia. Vastaajat toivoivat, että perehdytys olisi ollut käytännön läheisempää, mikä olisi voinut tukea työn aloittamista vielä enemmän. Vastaajista yksi kertoi perehdytyksen olleen riittämätöntä eikä tästä syystä tukenut työn aloittamista. Yksi vastaaja perusteli ”ei” vastaustaan sillä, ettei ollut saanut ollenkaan työhön perehdytystä.

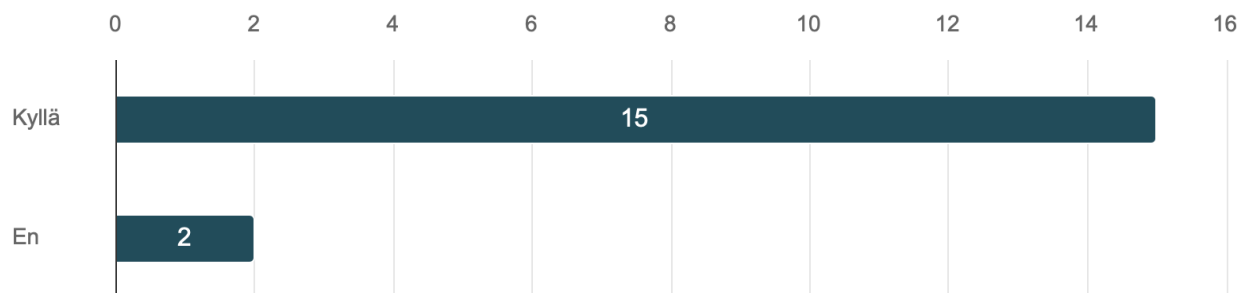
”Sain perehdytystä enimmäkseen sairaspöissaolokäytänteistä, käyttäjätunnuksista yms. Näiltä osin perehdytys toki tuki työn aloittamista. Enemmän olisin kaivannut perehdytystä käytännön asioihin lapsiryhmässä toimimiseen”

”Työhön perehdytys olisi säästänyt aikaa ja vähentänyt stressiä asioiden selvittämiseltä, jotka olisi voinut saada tietoon perehdytyksen yhteydessä”

Tutkimukseen osallistuneista 15 (n=17) vastasi kokeneensa tyytyväisyyttä työhönsä työsuhteensa ensimmäisen kuukauden aikana. Tekijöitä tyytyväisyyden taustalla selvitettiin avoimella kysymyksellä, johon vastasi vain ne henkilöt, jotka olivat vastanneet kokeneensa tyytyväisyyttä.

Vastauksissa painottui työkavereiden merkitys tyytyväisyyteen. Omalta tiimiltä ja muilta työntekijöiltä saatu tuki ja luottamus sekä motivoituneet työkaverit mainittiin useissa vastauksissa. Selkeä työnjako ja kiireetön arki koettiin myös tyytyväisyyttä edistävinä tekijöinä. Vastauksissa mainittiin myös sujuvan yhteistyön yhdessä johtajan, varajohtajan, huoltajien ja lapsiryhmän kanssa lisäävän tyytyväisyyttä. Myös omaa aktiivisuutta ja mahdollisuutta toteuttaa itselle tärkeitä asioita osana työntekoa mainittiin vastauksissa.

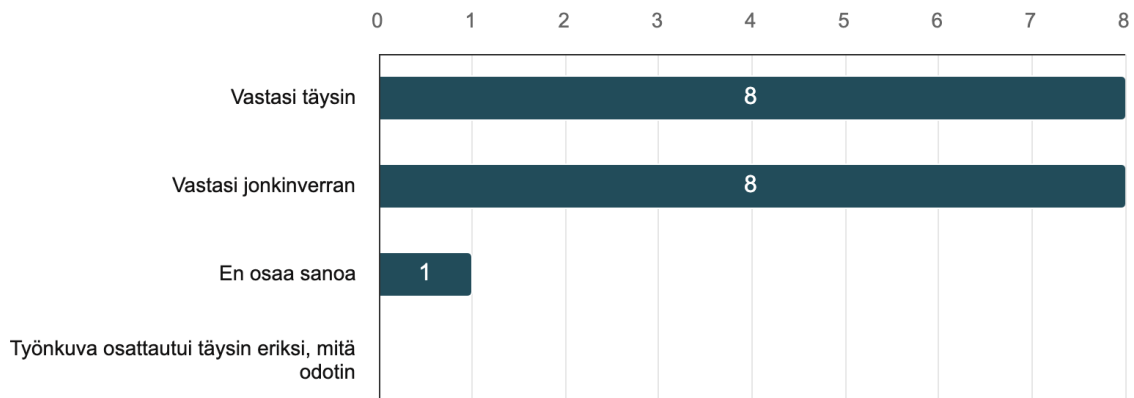
Koitko ensimmäisen kuukauden aikana tyytyväisyyttä työhösi?



Kaavio 5. Tyytyväisyyden kokemukset ensimmäisen kuukauden aikana

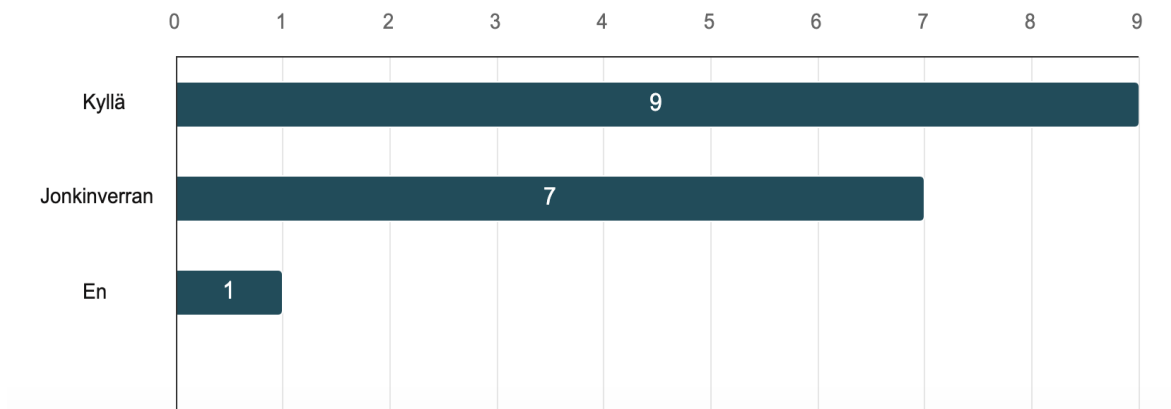
Tieteellisen kirjallisuuden määritelmää tyytyväisyydestä mukaillen (Locke, 1969; Virolainen 2012) tutkimukseen osallistuneilta kysyttiin vastasiko varhaiskasvatuksen opettajan työnkuva osallistujien odotuksia työnkuvasta. 16 vastaajaa (n=17) vastasi työnkuvan vastanneen odotuksia täysin tai jonkin verran. Vastaajista yksi ei osannut arvioida omien odotusten ja työnkuvan vastaavuutta.

Vastasiko työnkuva odotuksiasi?



Kaavio 6. Varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvan vastaavuus omiin odotuksiin työnkuvasta. Työtyytyväisyyttä selvitettiin kysymällä, kokiko vastaaja päässeensä hyödyntämään omaa osaamistaan ja vahvuuksiaan.

Pääsitkö heti työsuhteen alussa hyödyntämään omia vahvuuksiasi ja osaamis-alueitasi?



7 Johtopäätökset ja pohdinta

7.1 Tyytymättömyys työhön perehdytykseen

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vastavalmistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien saamaa induktiovaiheen tukea keskittyen työhön perehdytykseen. Tutkimuksessa etsittiin vastauksia siihen, millaista työhön perehdytystä varhaiskasvatuksen opettajat olivat saaneet työuransa alussa. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että suurin osa tutkimukseen osallistuneista varhaiskasvatuksen opettajista kokevat, että heidän saamansa työhön perehdytys ei ollut riittävä. Mielenkiintoista aineistossa oli, että vastaajista kaksi eivät arvioineet saamaansa työhön perehdytystä kattavaksi, mutta vastasivat silti olleensa jokseenkin tai erittäin tyytyväisiä perehdytykseen.

Onnismaan ja kumppaneiden (2017) mukaan induktiovaiheessa esihenkilön ja hallinnon tulisi entistä paremmin tukea uusien työntekijöiden ammatillisen identiteetin kehittymistä. Suurimmassa osassa vastauksista perehdytyksestä oli ollut vastuussa päiväkodin johtaja. Useita mainintoja sai myös varajohtaja, tehtävään nimetty työntekijä, työkaveri sekä työtiimi. Työturvallisuuslaki (738/2002) velvoittaa työnantajan huolehtimaan, että työntekijä saa perehdytyksen työhön ja työolosuhteisiin. Päiväkodin johtaja on siis vastuussa perehdytyksen järjestämisestä, mutta perehdytyksen toteuttamisesta voi olla vastuussa siihen nimetty henkilö, mikä näkyi vastauksissa. Uuden työntekijän tulisi olla tietoinen perehdytysprosessin sisällöistä, ajankohdasta sekä kuka tai ketkä ovat vastuussa toteuttamisesta (Eklund, 2020). Vastaajien maininnat työkaverin tai tiimin vastuusta perehdyttämisessä voi viitata, että perehdytysprosessi ei ole ollut täysin läpinäkyvä työntekijälle. Jos vastaaja olisi tiennyt, että työkaveri tai tiimi olivat vastuussa perehdytyksestä, olisi hän luultavasti vastannut ”tehtävään nimetty henkilö”.

Neljä vastaajaa kertoi, etteivät olleet saaneet perehdytystä keneltäkään. Vastaajista yksi ei osannut kertoa, kuka perehdytyksestä oli ollut vastuussa. Näitä vastauksia voi osin selittää OAJ:n (2020) tekemä valtakunnallinen Päiväkodin johtajakysely, jossa selvitettiin päiväkodin johtajien työoloja. Kyselyyn vastanneista päiväkodin johtajista suurin osa kokee, että heillä ei ole tarpeeksi työaikaa pedagogisen työn johtamiseen. Lisäksi 42 % vastaajista kokevat tarvitsevansa lisää osaamista ja koulutusta varhaiskasvatuksen pedagogisen työn johtamiseen. Työhön perehdytys sisältyy juuri tähän osa-alueeseen ja se voi selittää työhön perehdytysprosessin epäselvyyden sekä sen täyden puuttumisen.

Vastaajilta kysyttiin avoimessa kysymyksessä, mitä heidän saamaansa työhön perehdytykseen oli sisällytynyt. Saadut vastaukset analysoitiin OAJ:n (2019) perehdytysmallin mukaan. Vastaukset luokiteltiin mallin seitsemän pääsisällön mukaan, joita ovat: 1) opettajan palvelusuhde 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. Vastauksissa eniten mainintoja oli työn *sisällöt ja prosessit* sekä *työpaikan käytännöt ja ohjeistus* luokista

Työn sisällöistä ja prosesseista oli mainintoja opettajan työnkuvasta, perehdytyskansiosta, työtiloista ja työvälineistä, tiimin ja lapsiryhmän toimintatavoista, pedagogiikasta sekä päivästruktuurista. *Työpaikan käytäntöihin ja ohjeistuksiin* liittyviä mainintoja oli teknologiasta, päiväkodin yleisistä käytänteistä, ohjelmistoista, lomakkeista ja yleisistä ohjeistuksista. Vähiten mainintoja saivat sisältöalueet *työpaikan visio ja arvomaailma* sekä *yhteistoiminta ja sen toimintatavat*. Molemmat mainittiin vastauksissa vain yhden kerran. *Lainsäädäntö ja ohjaavat asiakirjat* sekä *opettajan palvelusuhde ja työpaikan organisaatio* saivat molemmat vain kaksi mainintaa. Vastauksista voidaan todeta, että työhön perehdytykset eivät toteutuneet täysin OAJ:n mallin mukaisesti.

Yllättävää oli, että suurimmalle osalle vastaajista ei ollut järjestetty perehdytyskeskustelua eikä laadittu perehdytysuunnitelmaa. Työpaikkoja kehoitetaan käyttämään perehdytysuunnitelmaa, jotta perehdytysprosessin etenemistä pystytään seuraamaan. (ttk.fi.) Useilla kaupungeilla on laadittu omat perehdytysuunnitelmat varhaiskasvatukseen, jotka löytyvät työpaikan sisäverkosta. Vastaajien työpaikalla voi siis olla käytössä kaupungin yhteinen perehdytysuunnitelma, mutta perehdytyksestä vastuussa olevan henkilön tulisi esitellä suunnitelma. Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että päiväkodeissa toteutettu työhön perehdytys on vapaamuotoista. Tulos on linjassa Taajamon, Puhakan ja Välijärven (2015) kanssa, joiden mukaan 93 prosenttia kouluissa työskentelevistä opettajista työskentelee kouluissa, joissa perehdytys on vapaamuotoista.

Tutkimuksen vastauksissa korostui, että kaikilla osallistujilla ei ollut täysin selviää mitä työhön perehdytys tarkoittaa ja mitä siihen sisältyy. Yhdessä vastauksessa vastaaja kertoi saaneensa suppean perehdytyksen, mutta ei avannut siihen kuuluvia sisältöjä. Hän perusteli saamaansa suppeaa perehdytystä sillä, että hän oli työskennellyt jo aiemmin samassa työpaikassa, mutta vain työtehtävä muuttui. Työlaissa (16.2.2023/222) kuitenkin mainitaan, että työntekijä tulee

perehdyttää riittävästi työhön, työpaikan työolosuhteisiin, työ- ja tuotantomenetelmiin, työssä käytettäviin työvälineisiin ja niiden oikeaan käyttöön sekä turvallisiin työtapoihin erityisesti ennen uuden työn tai tehtävän aloittamista tai työtehtävien muuttuessa. Useassa vastauksessa oli lueteltuna työhön perehdytyksen sisältöinä asioita, jotka eivät todellisuudessa lukeudu työhön perehdyttämiseksi. Tällaisia mainintoja olivat muun muassa perehdytyskansion itsenäinen selaaminen ja nopea talon esittely työkaverin toimesta, joka ei ollut vastuussa perehdytyksen toteuttamisesta.

Jokisen ja kumppaneiden (2014) mukaan työhön perehdytys jää usein vasta valmistuneen varhaiskasvatuksen opettajan omalle vastuulle. Työnkuvan sisäistäminen ja työpaikan käytänteisiin tutustuminen vaatii yksilön omaa aktiivisuutta ja ajan varaamista. Tämä näyttäytyi myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Vaikka opettajat kokivat saaneensa kattavan työhön perehdytyksen, oli heidän kuvauksissaan perehdytyksen toteuttamisesta nähtävissä, että monet perehdytyksen osiot suoritettiin oma-aloitteisesti.

7.2 Toiveet ja ideat työhön perehdytykselle

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, millaista työhön perehdytyksen tulisi olla vastavalmistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien mielestä. Heiltä kysyttiin, millaisia sisältöjä työhön perehdytyksessä tulisi olla sekä miten perehdytystä tulisi toteuttaa. Perehdytyksen sisältöön liittyvä kysymys analysoitiin saman OAJ:n (2019) perehdytysmallin pääsisältöjen mukaan. Vastauksien maininnat painottuivat *työn sisällöt ja prosessit* sekä *työpaikan käytännöt ja ohjeistus* luokkiin. Toiveet painottuivat täysin samoihin pääsisältöihin, kuin saadun työperehdytyksen sisällöt. Myös mainitut sisällöt olivat saman kaltaisia, kuin saadun työperehdytyksen vastauksissa. Vastajaat toivoivat perehdytyksen sisältävän tutustumista opettajan työnkuvaan, päiväkodin tiloihin, moniammatillisen yhteistyön käytäntöihin teknisten laitteiden käyttöön. Lisäksi he toivoivat ohjeistusta ja listausta työn kannalta merkityksellisistä päivämääristä.

Mielenkiintoinen huomio vastauksissa oli, että *Työpaikan visio ja arvomaailma* mainittiin vain yhden kerran vastauksessa, jossa toivottiin perehdyttämistä työpaikan arvoihin. *Yhteistoiminta ja sen toimintatavat* ei saanut yhtäkään mainintaa vastauksissa. Muissa vastauksissa painotettiin hyvin konkreettisia asioita, joten yhtenä syynä vähäisille vastauksille voi olla se, että nämä pääsisällöt eivät sisällä niin konkreettisia asioita.

Tuloksia tarkastellessa tulee huomioida, että osallistujista kahdeksalla (n=17) oli aikaisempaa kokemusta työskentelystä varhaiskasvatuksen opettajana. Näillä henkilöillä on voinut olla alhaisempi tuen tarve verrattuna henkilöön, jolla ei ole aiempaa työkokemusta. Voi myös olla, että heillä ei ole ollut suuria toiveita ja odotuksia työhön perehdytykseltä.

Monissa vastauksissa toivottiin mentorointia osaksi perehdyttämistä. Kuten aiemmin on mainittu, mentorointi on monissa tutkimuksissa todettu toimivaksi induktiovaiheen tukimuodoksi (Taajamo, Puhakka & Välijärvi, 2015; Langdon, ym. 2016). Mentoroinnissa uudet opettajat saavat tilaa pohtia omaa ammattijuuttaan sekä työssä heränneitä kysymyksiä (Kupila & Karila, 2018). Mentoroinnista jatkokehitetty vertaisryhmämentorointi on useassa kaupungissa käytössä mm. erityisopettajien ja johtajien välillä. Vertaisryhmämentorointi voisi olla hyödyllinen myös vastavalmistuneilla varhaiskasvatuksen opettajille, jossa työhön ja ammatillisuuteen liittyviä kysymyksiä saisi pohtia yhdessä muiden induktiovaiheessa olevien kanssa.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että vastavalmistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien tyytymättömyys työhön perehdytykseen ei selity saadun perehdytyksen sisällöillä. Opettajat toivoivat lähes samoja sisältöjä, mitä heidän oma perehdytyksensä oli toteutunut. Sen sijaan heidän toiveet painoutuivat toteutustapaan. Opettajat toivoivat säännöllistä ja pitkäkestoista perehdytystä, johon lukeutuu perehdytyskeskustelut. Monet toivoivat myös nimettyä henkilöä, jonka puoleen voisi kääntyä haastavissa tilanteissa. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta että tyytymättömyyteen vaikuttaa nimenomaan se, miten perehdytys toteutetaan.

7.3 Työtyytyväisyys

Halusin tässä tutkimuksessa selvittää, millaiset tekijät vaikuttivat vastavalmistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien kokemaan työtyytyväisyyteen. Franssonin ja Gustafssonin (2008) mukaan induktiovaiheessa olevalle varhaiskasvatuksen opettajalle kollegiaalinen tuki on tärkeä ja laajasti tunnettu. Myös tässä tutkimuksessa korostui opettajien arvostus kollegoita kohtaan ja työkaverit mainittiin työtyytyväisyyttä edistävänä tekijänä.

Mielenkiintoista oli, että suurin osa vastavalmistuneista opettajista olivat kokeneet työtyytyväisyyttä työuransa alussa, vaikka he olivat tyytymättömiä saamaansa työhön perehdytykseen. Vastaajat eivät lähes ollenkaan maininneet työhön perehdytyksen sisältöjä

vaikuttavina tekijöinä työhön tyytyväisyyteen. Ainoa lähelle liittyvä maininta oli selkeä työnjako tiimin kesken. Voidaan siis todeta, että henkilö voi todeta tyytyväisyyttään työhön, vaikka kokisi että kaikki käytännön työtehtävät eivät ole vielä täysin hallinnassa.

7.4 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä, millaista työhön perehdytystä varhaiskasvatuksessa toteutetaan vastavalmistuneille varhaiskasvatuksen opettajille. Lisäksi halusin syventyä opettajien toiveisiin ja ideoihin työhön perehdytykseen ja millaiset tekijät vaikuttavat heidän tyytyväisyyteen.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen opettajat eivät koe saaneensa riittävää ja kattavaa työhön perehdytystä työuransa induktiovaiheessa. Opettajien maininnat saamansa perehdytyksen sisällöistä olivat linjassa OAJ:n (2019) laatiman perehdytysmallin kanssa. Opettajien toiveita työhön perehdytyksen toteutuksesta voidaan tehdä johtopäätös, että tyytymättömyys työhön perehdytykseen johtuu enemmän perehdytyksen toteutustavasta, kuin sisällöistä. Tuloksissa korostui toiveet säännöllisestä ja pitkäkestoisesta perehdytyksestä, johon lukeutuu perehdytyskeskustelut varhaiskasvatuksen johtajan kanssa. Monet myös toivoivat omaa mentorihenkilöä, jonka puoleen kääntyä itselle haastavissa tilanteissa.

Tämän tutkimuksen teoriaosuudessa painotettiin mentorointia työhön perehdytyksen yhtenä toteutumismuotona. Tutkimuksen tulokset kuitenkin osoittivat, että mentorointia toteutetaan hyvin vähän varhaiskasvatuksessa. Mentoroinnin toteutustavasta ei kysytty tarkemmin, joten ei voida varmuudella tietää oliko tutkimuksen vastauksissa mainittu mentorointi todella suunniteltua mentorointia vai keskusteluhetkiä toisen työntekijän kanssa. Vastauksissa kuitenkin korostui varhaiskasvatuksen opettajien toive mentoroinnille. Karilan ja Kupilan (2016) tutkimuksessa mentorointi nähtiin merkityksellisenä työuraansa aloittelevalle opettajalle. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia, millä tavoin mentorointia toteutetaan varhaiskasvatuksessa.

Vastauksia analysoidessa kävi ilmi, että useammalle vastaajalle oli epäselvää mitä työhön perehdytyksellä tarkoitetaan ja mitä siihen sisältyy. Useissa vastauksissa mainittiin esimerkiksi toisen työntekijän antamat neuvot ja vastaukset kysymyksiin kuuluvaksi työhön perehdytykseen. Lisäksi muutamissa vastauksissa työhön perehdytykseen nähtiin kuuluvaksi erilaisiin perehdytysmateriaaleihin tutustuminen omasta aloitteesta muiden töiden ohella. Myös

mentorointi käsite tuntui olevan epäselvä osalle vastaajista. Kyselylomakkeeseen olisi voinut lisätä määritelmät näistä käsitteistä, mikä olisi voinut lisätä tutkimuksen luotettavuutta.

Pienen otantamäärän vuoksi tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä ja niitä ei voida käyttää ilmiön selittämiseen. Tässä tutkimuksessa saadut tulokset ovat kuitenkin linjassa aiempien aiheesta tehtyjen laajempien tutkimusten kanssa.

Tämän tutkimuksen tulokset olivat linjassa aiemman tutkimuskirjallisuuden kanssa, jossa todetaan varhaiskasvatuksen opettajan jäävän usein ilman ammatillista tukea (Jokinen ym. 2014; Karila & Kupila, 2010). Varhaiskasvatuksen opettaja voi olla ainoa pätevä opettaja työtiimissään ja näin kollegiaalinen tuki on vähäistä. Suunnitellulla ja selkeällä työhön perehdytyksellä voidaan havainnoida ne asiat, joissa uusi opettaja tarvitsee tukea ja tukea hänen ammatillista kehittymistä. Näin tuetaan opettajan työhön kiinnittymistä ja vältetään alan vaihtoa. Ronfeldtin ja McQueenin (2017) mukaan opettajat, jotka olivat saaneet kattavan perehdytyksen, jäivät todennäköisemmin työskentelemään kyseiseen työpaikkaan kuin he, jotka eivät saaneet kattavaa perehdytystä.

Tätä tutkimusta tehdessä huomasin, että aiempi tutkimuskirjallisuus painottui luokanopettajien työhön perehdytykseen. Koen kuitenkin varhaiskasvatuksen opettajien ja luokanopettajien työssä paljon yhtäläisyyksiä ja olemmehan saman tieteenalan ammattilaisia. Mielestäni näiden tutkimusten vertaaminen varhaiskasvatukseen antoi hyödyllistä tietoa ja oli täysin verrattavissa varhaiskasvatukseen. Toivoisin kuitenkin, että jatkossa työhön perehdytystä tutkittaisiin monipuolisesti kaikkialla opettajuuden kentällä.

8 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) (2023) on laatinut ohjeistuksen hyvästä tieteellisestä käytännöstä ja sen loukkausepäilyjen käsittelemisestä Suomessa. Ohjeistuksen avulla pyritään edistämään hyvää tieteellistä käytäntöä kaikilla tieteenaloilla. Ohjeistuksen peruseriaatteita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto. Kaikki yliopistot ovat velvoitettuja noudattamaan ohjeistusta. Ohjeistus on huomioitu ja sitä on noudatettu koko tutkimusprosessin ajan. Ohjeistuksesta on myös tiedotettu kaikkia tutkimukseen osallistuneita.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan tyypillisesti reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden kautta. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään tyypillisesti validiteetin tarkasteluun. Validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden arviointia. Tutkimuksen validiteetti kertoo, kuinka paljon tutkimustuloksia voidaan yleistää ja onko tutkimuksessa tutkittu sitä mitä oli tarkoituskin. Hyvän validiteetin tutkimuksessa tutkimusaineisto on sellainen, että toinen tutkija tekisi aineistosta samanlaiset päätelmät. (Kesler, 2015; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009.)

Sain tutkimukseni aineiston avulla vastattua asettamiini tutkimuskysymyksiin, mikä puoltaa tutkimuksen validiteettia. Validiteettia kuitenkin heikentää pieni tutkimusotanta. Vaikka kyselyä levitettiin suurelle joukolle osana päiväkotien sisäistä viestintää, ei se taannut suurta vastausprosenttia. Suuremmalla otannalla tutkimuksen tulokset olisivat voineet olla erilaisia. Pienen otannan vuoksi tutkimukseni tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta kuvaavat tietyn joukon kokemuksia aiheesta.

Tutkimuksen tulosten luotettavuuteen vaikuttivat myös kyselylomakkeen kysymysten asettelu ja vastaajien mahdolliset tulkintaerot. Pyrin muodostamaan kysymykset mahdollisemman vähän johdatteleviksi ja helposti ymmärrettäviksi. Tämä ei kuitenkaan täysin poista sitä, etteikö vastaaja olisi voinut tulkita kysymystä toisin. Vastaaja on myös voinut vastata kysymykseen tutkijaa miellyttääkseen eikä täysin omien kokemusten ja ajatusten pohjalta. Kyselylomakkeessa oletettiin vastaajan tietäjän mitä käsitteet kuten työhön perehdytys ja mentorointi tarkoittaa. Jokaisella on varmasti jokin käsitys käsitteiden tarkoituksesta, mutta viralliset määritelmät kyselylomakkeessa olisi voinut lisätä vastauksien luotettavuutta.

Lähteet

- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H. M., ... & Lamberg, K. (2014). Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat: Taustaineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi.
- Alila, K., & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus*, 49(1), 75–81.
- Bakker, A. B., & Leiter, M. P. (2010). *Work engagement: a handbook of essential theory and research*. Hove: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203853047>
- Bartell, C. A. (2005). Cultivating High-Quality teaching through induction and mentoring. *Teachers College Record* 107.
- Billett, S. (2000). Guided learning at work. *Journal of workplace learning* 7.
- Ekldund, E., (2020). *Tervetuloa meille! Uuden työntekijän perehdytys*. 2. Painos. Grano Oy, Vantaa.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) (2005). *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Porvoo: WSOY.
- Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.). 2006. *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Vantaa: Kansanvalistusseura.
- European Commission. (2007). *Improving the quality of teacher education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament*. Brussels: European Commission.
- Fantilli, R. D. & McDougall, D. E. (2009). A study of a novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education* 25 (6), 814–825.
- Fransson, G. & Gustafsson, C. (2008). *Newly Qualified Teachers in Northern Europe*. University of Gävle.
- Hakanen, J. (2011). *Työn imu. Työterveyslaitos*. Helsinki: Tammerprint Oy. Viitattu 27.4.2024. https://www.ttl.fi/wp-content/uploads/2018/09/TTL_ty-onimu.pdf
- Hakkarainen, K. (2000). *Oppiminen osallistumisen prosessina. Aikuiskasvatus* 20. Viitattu 26.3.2024. <https://doi.org/10.33336/aik.93274>

- Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2008). Reconceptualizing mentoring as a dialogue. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (toim.), *Newly Qualified Teachers in Northern Europe. Comparative perspectives on promoting professional development*. Höskolan i Gävle.
- Heikkinen, H. L.T., Jokinen, H. Tynjälä, P. & Välijärvi, J. (2008). Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus* 3, 209.
- 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.
- Heikkinen, H.L.T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (2012). Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa Heikkinen H. L. T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) *Osaaminen jakoon – Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H.L.T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (2010). Vertaisryhmä mentorointi opetuslalan tukena. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen, P. Tynjälä (toim.), *VERME. Vertaisryhmä työssä oppimisen tukena*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. L. T., & Tynjälä, P. (2012). Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa Heikkinen H. L. T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) *Osaaminen jakoon – Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS-kustannus. 27–39.
- Jokinen, H., Heikkinen, H. & Morberg, Å. (2012). The induction phase as a critical transition for newly qualified teachers. Teoksessa P. Tynjälä, M.-L- Stemström & M. Saarnivaara (toim.) *Transitions and transformations in learning and education*. Dordrecht: Springer, 169–185.
- Jokinen, H. & Sarja, A. (2006). Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (2014). Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä – huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen ja tutkimuksen laitos. Jyväskylä.
- Järvinen, A. (2005). Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (Toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY.

- Kammeyer-Mueller, J., Wanberg, C., Rubenstein, A., & Song, Z. (2013). Support, undermining, and newcomer socialization: Fitting in during the first 90 days. *Academy of management journal*, 56(4), 1104, 1118–1120.
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirvio, K., Hjelt, H., & Fonsén, E. (2022). ”Kun aika ja resurssit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osaisi ja haluaisi sitä tehdä.” *Kasvatus & Aika*, 16(2), 72–89. <https://doi.org/10.33350/ka.109089> Viitattu 19.3.2024.
- Kanniainen, M-R., Nylund, J. & Kupiainen, P. (2017). Mentoroinnin työkirja. Helsingin yliopisto. https://blogs.helsinki.fi/mentorointi/files/2014/08/Mentoroinnin-tyokirja_A4.pdf viitattu 4.11.2023
- Karila, K. & Kupila, P. (2010). Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisessa. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. (2001). Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.
- Kesler, M. 2015. Ideasta ratkaisuun 2 – virikkeitä luovaan ongelmanratkaisuun opetuksessa. Helsinki: Kehittämiskeskus Opinkirjo ry.
- Koivisto, M., Yli-Suomi, R-M., Pakarinen, T. (2012). Mentorointi ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa Heikkinen H. L. T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) Osaaminen jakoon – Vertaisryhmä mentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus. 255–267.
- Kupias, P. & Peltola, R. (2009). Perehdyttämisen pelikentällä. Palmenia Helsinki University Press. Palmenia -sarja 61. Helsinki.
- Langdon, F.J., Alexander, P.A., Farguhar, S., Tesar, M., Courtney, M.G.R & Palmer, M. (2016). Induction and Mentoring in Early Childhood Educational Organizations: Embracing the Complexity of Teacher Learning in Contexts. *Teaching and Teacher Education* 57, 150–160.
- Lepistö, I. 2004. Työpaikkakouluttajan käsikirja. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
- Lindström K, Elo AL, Kandolin I, ym. (2002). Työkuormitus ja sen arviointimenetelmät. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Locke, E. A. 1969. What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance* 4, 309–336.
- Lämsä, T. (2021). Kokopäiväpedagogiikka ja sen kehittäminen varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 79–86. Viitattu 25.3.2024. <https://doi.org/10.33350/ka.102527>

- Margutti, P. (2006) "Are you human beings?" Order and knowledge construction through question-ing in primary classroom interaction. *Linguistics and Education* 17 (4).
- Mertala, P. (2020). Laaja-alaisen tieto- ja viestintäteknologiaosaamisen tukeminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti — JECER* 9 (1),6–31.
- Metsäpelto, R-L., Poikkeus, A-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. (2020). Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessi malli (MAP). Conceptual framework of teaching quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching. Verkossa: psyarxiv.com/52tcv
- Moilanen, P. & Räihä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Morrow, P. C. (1993). *The Theory and Measurement of Work Commitment*. London: Jai Press Inc.
- Murray, M. (2002). *Beyond the myths and magic of mentoring: How to facilitate an effective mentoring process*. John Wiley & Sons. 5–6.
- Mäkikangas, A., Feldt, T., Kinnunen, U. (2015). Teoksessa Kinnunen, U., Feldt, T., Mauno, S. (Toim.) *Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. (2017). Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhaopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Journal of Early Childhood Education Research* 6.2. 2017. 188-206. Viitattu 27.9.2023 <https://journal.fi/jecer/article/view/114078/67277>
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio L., Lipponen, L.& Merivirta, J. (2016). Lastentarhanopettajien ryhmämuotoinen vertaismentorointi ammatin induktiovaiheen tukena. Helsingin varhaiskasvatusviraston ja Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen mentorointihankkeen arviointiraportti.
- Onnismaa, J. (2004). *Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin, (2009)*.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. (2020). *Päiväkodin johtajakysely 2020*.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ . *Opettajana varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. Viitattu 25.3.2024. <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/opettajana-varhaiskasvatuksessa-ja-esiopetuksessa/>
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. (2021). *Opetusalan työolobarometri*.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. (2019). *Perehdytysmalli*.

- Opettajankoulutusfoorumi. (2016). Opettajakoulutuksen kehittämisohjelma 13.10.2016.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. (2019). Perehdytysmalli.
- Opetushallitus. (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- Opetushallitus. (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Viitattu 15.3.2024
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf
- Opetushallitus. (2022). Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman ohjeistus. Viitattu 25.4.2024
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Lapsen%20vasu_ohjeistus_2022.pdf
- Opetusministeriö. (2007). Opettajankoulutus 2010.OPM:n työryhmämuistioita ja selvityksiä2007:44. Opetusministeriö: Yliopistopaino.
- Opintopolku -www-sivusto, viitattu 25.3.2024.
<https://opintopolku.fi/konfo/fi/koulutus/1.2.246.562.13.00000000000000002975>
- Parviainen, Jaana (toim.). (2006). Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Tampere University Press.
- Perho, H. & Korhonen, M.(2012). Ammatillinen suuntautuminen, persoonallisuuspiirteet sekä työn laatu työuupumuksen, työn imun ja valintatyytyväisyyden tekijöinä. Lastentarhanopettajien 30 vuoden seuranta. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology, No 6. Joensuu: University of Eastern Finland.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M., & Lämsä, T. (2021). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Kasvatus & Aika (Verkkolehti), 15(2).
<https://doi.org/10.33350/ka.103194>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 27.3.2024.
https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_2.html
- Scheerens, J.(2010). Teachers' professional development: Europe in international comparison: an analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). Belbous: European Union.
- Schmidt, C. (2004) The Analysis of Semi-structured Interviews. Teoksessa U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Toim.) A Companion to Qualitative Research. SAGE Publications.

Stephens, K. & Dailey, S. (2012) Situated organizational identification in newcomers: impacts of preentry organizational exposure. *Management Communication Quarterly* 26 (3), 406.

Taajamo, M., Puhakka, E., & Välijärvi, J. (2015). Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013: Tarkastelun kohteena alakoulun ja toisen asteen oppilaitosten opettajat ja rehtorit.

Tampereen kaupunki. Varhaiskasvatuksen perehdyttämissuunnitelma.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen Neuvottelukunta (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf Viitattu 6.5.2025.

Tutkimuseettinen Neuvottelukunta (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf viitattu 20.2.2026.

Tynjälä, T., Heikkinen, H. L.T. & Jokinen, H. (2013). Opettajankoulutuksesta opettajan työhön – uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa Haka, J. T. & Kiviniemi, K. (toim.) Vuorovaikutuksen jänniteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kokkola.

Tynjälä, P. (2005). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (Toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY.

Työturvallisuuslaki 2002/738. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738> Viitattu 22.1.2024

Työturvallisuuskeskus (2022). Perehdyttämisen tarkistuslista. Viitattu 27.3.2024. [https://ttk.fi/wp-content/uploads/2022/11/Perehdyttämisen-tarkistuslista.pdf](https://ttk.fi/wp-content/uploads/2022/11/Perehdyttamisen-tarkistuslista.pdf)

Ukkonen-Mikkola, T. & Fonsén, E. (2018) Research-ing Finnish early childhood teachers' pedagogical work using layder's research map. *Australasian Journal of Early Childhood* 43 (4).

Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R., & Wallin, O. (2020). Varhaiskasvatuksen työ muuttuu: muuttuuko asiantuntijuus? *Työelämän tutkimus*, 18(4). Viitattu 26.3.2024. <https://doi.org/10.37455/tt.89217>

Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelma. Turun yliopiston opinto-opas 2022-2024. Viitattu 26.3.2024. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/87572?period=2022-2024>

Violainen, H. (2012). Kokonaisvaltainen työhyvinvointi. Helsinki: Books on Demand.

Liitteet

Liite 1. Kyselylomake



**TURUN
YLIOPISTO**

Vastavalmistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia työhön perehdytyksestä ja ajatuksia sen yhteydestä työtyytyväisyyteen

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Hyvä varhaiskasvatuksen opettaja!

Opiskelen kasvatustieteiden (varhaiskasvatus) maisteriksi Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella. Teen pro gradu -tutkielmaani vastavalmistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista työhön perehdytyksestä ja ajatuksia työhön perehdytyksen yhteydestä työtyytyväisyyteen.

Pyytäisin vastaustasi ohessa olevaan kyselyyn aiheeseen liittyen. Kyselyyn voi vastata varhaiskasvatuksessa työskentelevä varhaiskasvatuksen opettaja, jonka valmistumisesta on aikaa maksimissaan viisi vuotta. Kysely on anonyymi ja vastauksia käsitellään luottamuksellisesti. Kyselyyn vastaaminen vie aikaa noin 15 minuuttia.

Vastaamalla kyselyyn hyväksyt aineiston käytön tutkimuksessa. Aineistoa käsitellään Turun yliopiston Eettisen toimikunnan ohjeistuksen mukaisesti. Tutkimukselle on hankittu tutkimuslupa.

Kyselyyn liittyvän tietosuojailmoituksen löydät: <https://seafire.utu.fi/d/e001875e37a4412d82f0/>

Mikäli sinulla on jotain kysyttävää tutkimuksesta tai kyselystä, voit lähettää minulle sähköpostia.

Ystävällisin terveisin,
Petra Marjamäki
psmarj@utu.fi

1. Työskentelen varhaiskasvatuksen opettajana *

- Kyllä
 En

2. Olen koulutukseltani *

- Kasvatustieteiden kandidaatti
 Kasvatustieteiden (varhaiskasvatus) maisteri
 Sosionomi, AMK

3. Milloin olet valmistunut varhaiskasvatuksen opettajaksi? *

- 2024
- 2023
- 2022
- 2021
- 2020
- 2019

4. Oliko sinulla kokemusta varhaiskasvatuksen opettajan työstä ennen valmistumistasi? *

Kyllä, kuinka kauan? _____

Ei

5. Oletko ensimmäisessä työpaikassa valmistumisesi jälkeen? *

Kyllä

En, kuinka mones nykyinen työpaikkasi on? _____

6. Kauanko olet työskennellyt tämän hetkisessä työpaikassasi? Ilmoita aika vuosina ja kuukausina. *

TYÖHÖN PEREHDYTYS

7. Kun aloitit nykyisessä työssäsi, koetko saaneesi kattavan työhön perehdytyksen? *

Kyllä

En

8. Mitä työhön perehdytykseen sisältyi? *

9. Sisältyikö perehdytykseen mentorointia? *

Kyllä

Ei

10. Jos vastasit kyllä, kuvaile millaista mentorointi oli.

11. Laadittiinko perehdytyksestä kirjallinen suunnitelma? *

Kyllä

Ei

12. Kuinka tyytyväinen olet saamaasi perehdytykseen? *

23. Koitko ensimmäisen kuukauden aikana tyytyväisyyttä työhösi? *

Kyllä

En

24. Jos vastasit kyllä, minkä asioiden koet vaikuttaneen tyytyväisyyteesi työsuhteen alussa?
