

Uusien opettajien ammatillinen kehittyminen ja sitä tukevat toimet kouluissa

Pro gradu -tutkielma
Sonja Aittokoski
0160555
Tuukka Tajakka
0195135
Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajakoulutus
Raimo Rajala
Kevät 2012

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Uusien opettajien ammatillinen kehittyminen ja sitä tukevat toimet kouluissa

Tekijä: Aittokoski, Sonja & Tajakka, Tuukka

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/Luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu -työ Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 111, liitteitä 4

Vuosi: Syksy 2012

Tiivistelmä:

Tutkimuksemme tarkoitus oli selvittää, millaista on uusien opettajien ammatillinen kehittyminen. Lisäksi tutkimme miten uusien opettajien ammatillista kehittymistä tuetaan kouluissa. Aineiston tutkimukseemme keräsimme haastattelemalla viittä opettajaa, jotka olivat olleet työelämässä alle kolme vuotta sekä neljää peruskoulun rehtoria.

Tutkimuksemme tulosten mukaan uusien opettajien ammatillisen kehittymisen kannalta tärkeintä on työkokemuksen saaminen sekä näiden kokemusten reflektointi. Myös mahdollisuus yhteistyöhön kollegoiden kanssa nähtiin edesauttavan ammatillista kehittymistä. Opettajat toivoivat eräänlaista kummiopettajaa, jonka puoleen kääntyä haastavissa tilanteissa. Haastatellut opettajat ja rehtorit tunnistivat uusien opettajien haasteiksi opettajan työnkuvan koko kirjon kohtaamisen. Opettajan saama palaute työstään koettiin tärkeäksi tuen muodoksi ammatillista kehittymistä ajatellen. Kuitenkin opettajat sekä rehtorit olivat sitä mieltä, että tuen saaminen vaatii opettajalta omaa aktiivisuutta sekä uskallusta kysyä.

Avainsanat: ammatillinen kehittyminen; uusi opettaja; tukeminen; haastattelututkimus

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi__

(vain Lappia koskevat)

Sisällysluettelo

Johdanto	5
1 Teoreettinen viitekehys	7
1.1 Opettajuus	7
1.2 Opettajuuden vaiheet	10
1.3 Ammatillinen kehittyminen	13
1.4 Reflektointi	17
1.5 Opettajankoulutus	19
1.6 Induktio	22
1.7 Työyhteisö ja yhteistyö	25
1.8 Perehdyttäminen	28
1.9 Mentorointi	29
2 Muuta tutkimusta	33
3 Tutkimusongelma ja -kysymykset	35
4 Tutkimuksen lähtökohdat ja toteutus	36
4.1 Laadullinen tutkimus	36
4.2 Kohdejoukon kuvailu	36
4.3 Haastattelujen toteuttaminen	38
4.4 Aineiston analysointi	40
4.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	41
5 Tulokset	45
5.1 Uusien opettajien ammatillinen kehittyminen	45
5.1.1 Ammatillisen kehittymisen määrittely	45
5.1.2 Oman toiminnan reflektointi	51
5.1.3 Opettajuuden määrittely	53
5.1.4 Havaittu kehittyminen	60
5.2 Uusien opettajien tukitarpeet	62
5.2.1 Uusien opettajien haasteet ja valmiudet työelämässä	62

5.2.2 Palautteen ja arvioinnin merkitys	70
5.3 Uusille opettajille annettu tuki	74
5.3.1 Opettajakollegoilta saatu tuki	75
5.3.2 Rehtoreilta saatu tuki	79
5.3.3 Uuden opettajan aktiivisuuden merkitys tuen saamiseen	84
5.3.4 Työilmapiirin merkitys	86
5.3.5 Uusien opettajien tukitoiveet	90
6 Johtopäätökset	93
7 Pohdinta	98
Lähteet	101
Liitteet	112

Johdanto

Euroopassa ja Yhdysvalloissa nuorten opettajien pako alalta on herättänyt huolta. Nyt sama ilmiö on kiihtynyt Suomessakin. Suomessa opettajien peruskoulutus on korkealaatuista, mutta ensimmäiset vuodet, joita kutsutaan ns. induktiovaiheeksi, työelämässä osoittautuvat monelle nuorelle opettajalle raskaiksi. Maanlaajuisesti noin joka viides uusi opettaja vaihtaa alaa. Ongelma ei kuitenkaan ole Suomessa vielä yhtä kriittinen, kuin Yhdysvalloissa, jossa noin puolet opettajista jättää alan. (Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008, 108–109.)

Syyt opettajien pakoon alalta ovat erilaisia, kun vertaa Euroopan, Yhdysvaltojen ja Suomen tilannetta keskenään. Kuitenkin monia yhtymäkohtia on löydettävissä. Yhdysvalloissa syiksi alan vaihtoon entiset opettajat sanoivat esimiessuhteet, vertais-tuen puutteen, pienen palkan, kunnioituksen puutteen ja korkean stressaavuuden. Tärkeimmäksi syyksi nousi alanvaihtoon työn stressaavuus. Entiset opettajat kertoivat kuinka stressiä saattoi aiheuttaa paperityön määrä, vanhempien kritiikki ja tuen puute, oppilasväkivalta sekä toimiminen huoltajan korvikkeena. (Sparks & Keiler 2003, 214–217.) Yhdysvaltalaisten opettajien haastatteluissa esiin nostetut asiat kuulostavat suomalaiseseen korvaan yllättävän tutulta.

Yhdysvalloissa on pyritty kehittämään induktio-ohjelmia tasoittamaan uusien opettajien työhön siirtymistä. Huling-Austin, Odell, Ishler, Kay ja Edelfelt (1989, Mager 1992, 14 mukaan) määrittelee induktion siirtymävaiheeksi opettajankoulutuksen ja jatkuvan ammatillisen kehityksen välillä, jolloin uudelle opettajalle annetaan tukea ja arviointia. Tutkielmamme tarkoitus on tarkastella tätä siirtymävaihetta uusien opettajien ammatillisen kehittymisen kannalta, sekä miten uusien opettajien ammatillista kehittymistä ja työuran aloittamista tuetaan kouluissa.

Tutkimuksen toteutimme haastattelemalla opettajia, jotka olivat olleet työelämässä puolesta vuodesta kolmeen vuoteen. Haastattelimme myös peruskoulujen rehtoreita, jotta saisimme laajemman kuvan opettajan työuran alusta. Työssämme tarkastelemme uusien opettajien käsityksiä ammatillisesta kehitymisestä ja vertaamme näitä rehtoreiden käsityksiin. Pyrimme myös selvittämään millaista kehitystä uudet opettajat olivat huomanneet omassa ammatillisessa osaamisessaan. Toinen tarkastelun kohde tutkimuksessamme on uusien opettajien haasteet työelämää siirtäessä sekä koulun tarjoama tuki näiden haasteiden voittamiseen ja ammatilliseen kehittymiseen.

Pro gradu -tutkimuksen aiheen valinta ei ollut meille aivan helppo. Mietimme useita eri ideoita, ennen kuin päädyimme aiheeseemme. Olimme opinnoissamme törmänneet käsitteeseen opettajien induktiovaiheesta. Tutustuimme käsitteeseen tarkemmin ja huomasimme, että tämä mahdollisesti kuvaa meidän omaa tulevaisuuttamme. Pro gradu -tutkielma on monesti opiskelijan viimeisiä opintosuorituksia ennen valmistumista. Näin on myös meidän kohdallamme. Mahdollisuus tutkia, mitä meitä odottaa niin sanotusti kulman takana piti mielenkiintoamme yllä koko tutkimusprosessin ajan.

Tutkimusprosessin aluksi tutustuimme lähdekirjallisuuteen. Varsinkin yhdysvaltalainen kirjallisuus antoi synkän kuvan uuden opettajan arjesta. Eräs henkilökohtaisista kiinnostuksen kohteistamme olikin selvittää, onko odotettavissa oleva tulevaisuutemme yhtä synkkä, kuin lähdekirjallisuus antoi olettaa. Haastattelemamme opettajat antoivat realistisen kuvan opettajan työn arjesta, johon sisältyy myös haasteita ja väsymystä aiheuttavia tekijöitä. Vaikka työhön siirtyminen oli ollut raskastakin, opettajana oleminen ja lasten kanssa toimiminen oli kuitenkin heidän mielestään palkitsevaa. Rehtoritkin lohduttivat meitä kysyessämme opettajan työn haasteista, että nykypäivän opettajat ovat paljon valmiimpia kohtaamaan opettajan työn monimuotoisuuden entä vanhemman polven opettajat.

1 Teoreettinen viitekehys

1.1 Opettajuus

Oppivelvollisuuden myötä oppilasmäärät kouluissa kasvoivat ja opettajista oli suuri pula. Oppivelvollisuuslaki vakiinnutti samalla myös opettajan ammatin. Suomessa korkeatasoinen koulutus on omiaan vahvistamaan opettajuuteen liittyvää yhteiskunnallista arvostusta. Suomalaisilla opettajilla on laaja vastuu koulunsa toiminnasta ja opetuksen sisällöstä verrattuna muiden teollisuusmaiden opettajiin. Suomessa opettajilla on myös keskimääräistä enemmän sanavaltaa koulun kurinpito- ja arviointilinjauksia koskien. (Väljærvi 2006, 14, 19–20.)

Opettajan ammatti-identiteetti muodostuu oman yksilöllisen kehityksen ja yhteisöllisen vuorovaikutuksen tuloksena (Niemi 1993, 41). Käsitukset opettajuudesta alkavat muodostua jo opettajan omana kouluaikana. Opettajakoulutus tuo uusia näkökulmia opettajuuden sosiaaliseen ja poliittiseen luonteeseen. Työelämässä opettajuuteen vaikuttavat suuresti työyhteisön ilmapiiri ja kollegojen väliset suhteet. (Meriläinen 1999, 38.) Muutokset opettajan identiteetissä ovat sidottuina sosiaalisiin ja poliittisiin muutoksiin. Muutoksissa tulee ottaa huomioon sosiaalirakenteiden erilaiset mahdollisuudet, unohtamatta moninaisuutta. (Grimmett 2000, 75.)

Opettajan täytyy olla sitoutunut kasvun ja oppimisen edistämiseen. Tämä merkitsee oman ammatin arvostamista ja uskoa siihen, että työllään voi vaikuttaa oppilaidensa elämään. Sitoutunut opettaja etsii rohkeasti innovatiivisia vaihtoehtoja parempien kasvumahdollisuuksien toteuttamiseksi. (Niemi 1995, 36–38.) Keskeisintä oppilaiden ja opettajien suhteessa on, että opettaja on aidosti kiinnostunut kuuntelemaan oppilaiden mielipiteitä ja elämyksiä (Laurson 2006, 58).

Pedagoginen autonomia on tärkeä piirre opettajan ammatissa. Se antaa opettajalle mahdollisuuden toimia oppilaidensa kannalta parhaimmalla tavalla ja antaa mahdollisuuden soveltaa eri opetuskäytänteitä. Autonomia näkyy myös kasvatuksellisissa tavoitteissa, oppilaista on tarkoitus kasvattaa moraalisesti ja tiedollisesti itsenäisiä ihmisiä (Lapinoja 2009, 49). Autonomiia ei kuitenkaan tulisi käsittää niin, että opettajan täytyisi pärjätä yksin kaikissa tilanteissa. Suomalaiseen opettajaidentiteettiin tämä tuntuu iskostuneen vahvasti. Tämä näkyy selvimmin nuorten opettajien uran alkuvaiheessa. Omien kollegoiden avointa kohtaamista pidetään haasteellisena, vaikka suurin osa nuorista opettajista kokee tärkeäksi mahdollisuuden avoimeen vuorovaikutukseen. Koulu ja opettajuus toimivat parhaiten vahvana yhteisönä. (Välijärvi 2006, 23–24.)

Opettajalla on laaja vastuu työssään, joka sisältää opetuksen lisäksi myös esimerkiksi opetukseen kuuluvat hallinnolliset asiat ja työyhteisössä toimimisen. Opettajan tulee yhdistää koulutyön moraalinen ulottuvuus ja siihen liittyvien muutosten toteuttaminen sekä kyettävä näkemään työnsä kauaskantoiset vaikutukset. Nurminen (1993, 62) mukaan opettajan on jatkuvasti etsittävä vastausta kysymykseen, millaista osaamista työlläni edistän – ja miksi. Opettajan tulee kohdata oppilaansa yksilöinä ja näin ollen kehittää työhönsä tehokkaampia didaktisia toimintoja. Tutkimusten mukaan opettajat tiedostavat vastuunsa laajan kirjon, mutta kokevat, että koulun muutostöitä hidastavat muun muassa oman toiminnan rutiinimaisuus ja koulujen toimintakulttuurin kivettyneisyys. (Nurminen 1993, 65.; Miettinen 1993, 10.)

Fullan ja Hargreaves (1994, Niemi 2006, 74, 80 mukaan) painottavat, sitä että opettajan tulisi tiedostaa oma roolinsa yhteiskunnallisena vaikuttajana ja ottaa sen mukana tuleva vastuu moraalista velvollisuuksista. Muutokseen liittyä aina uudenlaisia arvopäämääriä. Opettajat eivät ole homogeeninen ryhmä, joilla on yhtenäinen käsitys koulusta ja kehittämisestä. Onkin tärkeää, käydä avointa keskustelua opettajan ammattiin liittyvästä eettisestä luonteesta ja ammatin arvopohjasta. Opettaja

ei voi eristäytyä ympäröivästä yhteiskunnasta, työ vaatii vuorovaikutusta ja yhteistyötä eri yhteistyökumppaneiden kanssa. Yhteistyö ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa ovat yksi tärkeimmistä, lisäksi opettajan työhön kuuluu yhteistyötä koulun muun hallinnon kanssa. Meriläisen (1999, 10) mukaan tulevaisuudessa opettaja toimii entistä enemmän työyhteisön tasolla, muiden oppilaitosten ja yhteiskunnan kanssa monipuolisena ammattilaisena.

Muutospaineet koulua kohtaan näkyvät selvästi yhteiskunnan muuttuessa. Opetuksen toivotaan ottavan huomioon kasvatukselliset haasteet ja luovan monipuolisia haasteita oppilaille perustaitoja unohtamatta. Ympäristön muuttuessa koulujen on vaikea suodattaa epätoivottuja muutoksia. Uusi opettajakuva sisältää joustavuutta, innovatiivisuutta ja yhteistyö- ja suunnittelukykyä. Opettajan oletetaan kykenevän arvioimaan omaa työtään sekä kehittävän opettajuuttaan myös työyhteisönsä kanssa. (Huusko 1999, 96.) Tämä haastaa opettajat arvioimaan omaa ammatillista osaamistaan. Välijärven (2006, 21–22) mielestä opettajan työn haasteet tulisi huomioida koko kouluyhteisön näkökulmasta, eikä nähdä pelkästään yksittäisen opettajan haasteena. Opettajien työssä uupuminen on yhteydessä lisääntyneeseen työmäärään. Oppilaiden levottomuus, lisääntyneet yhteydenotot vanhempiin ja luokkiin integroidut erityisoppilaat kuormittavat opettajan työtä aiempaa enemmän (Syrjäläinen 2009, 146). Laursenin (2006, 92) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat opetuksen kannalta stressaaviksi ja häiriötekijöiksi opetuksen ulkopuoliset asiat, kuten hallinnolliset asiat ja muun muassa retkien ja leirikoulun järjestämisen. Työuupumuksesta voi seurata kynnistymistä ja ammatillisen itsetunnon heikentymistä.

Myös Jokinen ja Sarja (2006, 185) ovat pohtineet opettajan työnkuvan muutosta. Opettajan työn ollessa jatkuvan muutoksen alla, kannustava työympäristö ja hyvät suhteet kollegoiden välillä ovat tärkeitä opettajuuden voimavaroja. Kasvatustehtävien jako on muuttunut yhteiskunnassa niin, että koulusta on tullut aikaisempaa enemmän myös sosiaalisten ongelmien hoitopaikka. Opettajalta odotetaan yhä

enemmän osaamista ratkoa luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuneet ongelmat. Opettaja joutuu nykyisin vastaamaan aiempaa enemmän myös oppilaiden työrauhan ja turvallisuuden ylläpitämisestä.

1.2 Opettajuuden vaiheet

Monet tutkijat ovat pilkkoneet opettajan työuran pienemmiksi vaiheiksi. Vaiheilla on usein selkeät tavoitteet ja ne kuvastavat opettajan ammatillista kehittymistä kyseisellä ajalla. Niemi (1995, 7) on yleistänyt kehitysvaiheteorioiden tuloksia. Aluksi opettajien huolenaiheet keskittyvät omaan minään, sitten oppilaisiin ja lopulta kasvatustieteen laajoihin kysymyksiin. Dreyfusin (1986) veljesten malli ammatillisesta pätevydestä ja Leithwoodin (1992) malli opettajien ammatillisesta kehittymisestä noudattavat pitkälti tätä kaavaa. Moir (1999, 19–23) on sen sijaan tutkinut yksityiskohtaisemmin opettajan uran ensimmäistä vuotta ja jakanut työvuoden viiteen vaiheeseen.

Dreyfusin (1986, Leino & Leino 1997, 110 mukaan) veljesten mallia ammatillisen pätevyyden kasvusta voidaan soveltaa myös opettajan ammattiin. Mallissa erotellaan viisi kehitystasoa. Ensimmäinen taso on noviisivaihe, jota luonnehtii opetustaita säännöistä ja tehdyistä suunnitelmista kiinnipitäminen. Toisella tasolla, aloittelijavaiheessa, tilanteiden havainnointi on vielä rajallista ja niissä esiintyviä piirteitä pidetään kaikkia yhtä tärkeinä. Kolmas taso on pätevyysvaihe, jossa toiminta mielletään ainakin osittain osana pitemmän aikavälin tavoitteeseen pyrkimistä. Tietoisella suunnittelulla pyritään rutiinimaisiin menettelyihin. Neljäs taso on ammattilaisuusvaihe, jossa tilanteet hahmotetaan kokonaisvaltaisesti. Tilanteista haetaan tärkeimmät toimintaan vaikuttavat tekijät ja ratkaisujen tekeminen on helpottunut. Viides taso, eksperttivaihe, jossa ei enää tarvita sääntöjä, vaan päätökset tehdään intuition varassa. Vain uusissa ongelmallisissa tilanteissa käytetään analyyttistä lähestymistapaa.

Leithwood (1992, Leino & Leino 1997, 111–112 mukaan) on tehnyt opettajan ammatillista kehitystä kuvaavan kuusiportaisen kehitysmallin. Ensimmäinen vaihe on hengissä pysymisen vaihe, jossa opettaja on oppinut useita opetusmalleja ja niitä käyttäessä näyttää selviävän opetustehtävistä. Vaihe keskittyy minän suojeluun, eikä opettajan moraalista vastuuta vielä laajemmin ymmärretä. Oppilaiden oppimista seurataan perinteisten kriteerien ja testien avulla. Myös Meriläisen (1999, 49, 56) mukaan opettajan uran alkuvaiheita leimaa ”hengissä selviämisen” mentaliteetti. Opettajan tavoitteena on suoriutua opetustilanteista ongelmitta. Ahdistusta työnkuvaan voi aiheuttaa myös oman intimitetin säilyttäminen ja toisaalta myös läheisyys oppilaisiin.

Toisena on perustaitojen pätevän käyttämisen vaihe, jossa oppilaiden kanssa selviydytään hyvin ja opetuksessa käytetään kokemuksiin perustuvia malleja. Opettaja alkaa kehittää omaa ammatillista sitoutumistaan ja riippumattomuuttaan. Kolmantena on opetusmallien joustavan käyttämisen vaihe, jossa oppilaiden kanssa toimiminen on rutinoitunut, opetusmallit valitaan vastaamaan oppilaiden tarpeita ja arviointi suhteutetaan opetustavoitteisiin. Opettaja asettaa ammatilleen uusia haasteita ja suhtautuu avoin mielin koulun kehittämisohjelmiin.

Neljännessä vaiheessa, opetusmallien hankittu asiantuntijuusvaihe, jossa opettaja osaa suhteuttaa opetusmallit vastaamaan opetuksen kokonaisohjelmaa. Opettaja on autonominen ja valmis yhteistoimintaan. Meriläisen (1999, 49, 56.) mielestä ammattiin vakiintuminen tapahtuu työn hyvien ja huonojen puolien puntaroinnilla. Työhön vakiintuminen merkitsee, että opettaja luottaa omaan ammattitaitoon ja alkaa tiedostaan omaa opetustapaansa. Ammattitaidon kehittyessä, opetuksen teknisestä osaamisesta opettaja etenee kohti oman opetusfilosofian sisäistämistä. Leithwoodin kehitysmallin viidennessä vaiheessa opettajatovereita avustetaan opetusmallien kehittämisessä. Opettaja pystyy pohtimaan erilaisten vaihtoehtojen etuja ja haittoja ja auttaa opettajakollegoita mentoroinnilla. Viides vaihe voi merkitä jo valmistautumista eläkkeelle lähtemisen pohdintaa. Viimeinen, kuudes vaihe, on

opetusjärjestelmän kehittämisen asiantuntijuvaihe. Opettaja voi kehittää oppilaitosten toimintaohjelmia, jossa laaja opetus- ja järjestelmä tietämys voidaan hyödyntää toteuttaessa uusia koulupoliittisia pyrkimyksiä.

Moir (1999, 19–23) on jakanut uuden opettajan ensimmäisen työvuoden viiteen vaiheeseen. Ensimmäisenä on odotusvaihe, jolloin uusi opettaja on opintojensa loppusuoralla ja on innostunut, mutta myös jännittänyt tulevasta työstään. Toinen vaihe on selviytymisvaihe, joka sijoittuu työvuoden alkuun. Uusi opettaja voi kokea tämän vaiheen erittäin raskaaksi. Varsinkin tuntien ja jaksojen suunnittelu vie aikaa. Kokeneemmat opettajat voivat uudelleen käyttää hyväksi havaittuja suunnitelmia, mutta tämä ei ole uudelle opettajalle mahdollista. Selviytymisvaiheessa uutta opettajaa kannattelee toivo työtaakan tasaantumisesta.

Kolmantena vaiheena tulee pettymysvaihe, jolloin uuden opettajan illuusiot ja idealismit opetustyöstä karisevat. Pettymystä ruokkii työtaakan jatkuminen, ja uusi opettaja voi alkaa kyseenalaistaa työmoraaliaan, ammatillista sitoutumistaan ja pätevyyttään. Tämän vaiheen selvittäminen voi olla ensimmäisen työvuoden suurin haaste.

Neljäs eli palautumisvaihe sijoittuu yleensä ensimmäisen työvuoden keväälle. Joululoma antaa aikaa levätä ja reflektoida mennyttä lukukautta. Herää myös toivo siitä, että pahin on takana. Tunnusomaista vaiheelle on opetusasenteen hidaskasvaneminen, itsevarmuuden kasvaminen ja ongelmanratkaisukyvyyn kehittyminen. Viimeisenä vaiheena on reflektiovaihe, joka sijoittuu työvuoden loppuun. Tällöin uusi opettaja muistelee ensimmäisen työvuoden onnistumisia sekä epäonnistumisia. Hänellä on tunne selviytymisestä ja hän suunnittelee muutoksia seuraavaa vuotta varten. Tämä johtaa uuteen seuraavan työvuoden odotusvaiheeseen.

1.3 Ammatillinen kehittyminen

Mitään ammattia ei voida tarkastella staattisena roolina, vaan elinikäisenä alati muuttavana kasvuprosessina. Ammatillisen sosialisointin tarkastelu voidaan ulottaa työmotivaation, työtyytyväisyyden ja työviihtyvyyden tarkasteluun. Ammatillisen koulutuksen haasteena on välineiden antaminen, joiden avulla työelämässä toimiva henkilö voi kehittää omaa ammatillista kasvuprosessia. Ammatillisen koulutuksen tulisi olla laadullista oppimista, joka loisi edellytyksiä jatkuvalla ammattitaidon kehittämiseksi, tiedollisesti, taidollisesti ja asenteellisesti. (Rauhala 1993, 23, 27.)

Opettajaksi kasvaminen on pitkäaikainen kehitysprosessi ja sen alkuvaiheita leimaa monesti opettajan oma epävarmuus ja huoli omasta selviytymisestä. Oppimisprosessissa opettajan tulee konstruoida tiedolliset, ammattitaidolliset ja omaa minäänsä koskevat oletukset ja muokata niitä uudelleen ammatillisessa kasvuprosessissaan. Kokemusten karttuessa huolten painopiste siirtyy vähitellen opettajan omasta minästä oppilaisiin. Opettajan työn tilannekohtaisuus myös voi luoda epävarmuutta työhön. Mikään oppitunti ei ole samanlainen ja jokainen oppilas ja luokka ovat ainutlaatuisia. Yhteiskunnan luomat paineet kouluja kohtaan ovat myös omiaan lisäämään opettajan työn epävarmuutta. Työssä kehittyminen edellyttää työn epävarmuuden hyväksymistä, itsensä reflektointia ja uskallusta nähdä oppilas ja luokka uusin silmin. (Niemi 1993, 33–34; Niemi 1995, 12.) Ammatillisen kehittämisen perustana on kyky oppia uutta päämääränä henkilökohtainen ja laajeneva tietoperusta. (Meriläinen 1999, 72.) Parkay ja Stanford (2007, 452) sanovat, että elinikäinen oppiminen on keskeinen käsite opettajuudessa. Opettajan tulee kehittää omaa opettajaidentiteettiään ja samalla syventää opettamiensa aineiden tietoutta.

Opettajat ovat itse tärkein väline oman ammatillisen kasvun kehittäjänä. Heidän tulee ottaa vastuu omasta oppimisestaan ja luottaa omaan ammattitaitoonsa. Jos opettajat eivät luota omiin kykyihinsä, he eivät voi auttaa oppilaita kasvamaan ak-

tiivisiksi kansalaisiksi. (Wilska-Pelkonen 1998, 64.) Raasumaan (2010, 147) mukaan perusopetuksen opettajan asiantuntijuus kehittyy, kun tiedostetaan, että opettajan ammatillinen kasvu perustuu pitkäjänteiseen ja henkilökohtaiset kehitysvaiheet huomioivaan työskentelyyn.

Opettajan työ on jatkuvaa tiedonhankintaprosessia. Tiedonhankinta ja sen prosessointi on oman työn jatkuvaa kehittämistä. Opettajien pitää arvioida omia opetuskäytäntöjään ja rohkeasti muuttaa vanhoja käsityksiään opettamisesta. Opettajalla tulisi olla itse sisäistetty tietopohja, joka antaa hyvät mahdollisuudet oman työn kehittämiseen. (Niemi 1992, 13.; Niemi 1995, 16.) Aktiivinen oppiminen koskee myös opettajia ja oppilaita. Aktiivinen oppiminen edellyttää jatkuvaa oman toiminnan arviointia ja hyviä tiedon hankinnan strategioita. Ellei opettaja ole itse oivaltanut näitä, voi hänen olla vaikea opettaa niitä oppilailleenkaan. (Niemi 1995, 36–38.)

Opettajaksi kasvaminen koskee ja vaikuttaa yksilön koko persoonallisuuteen. Keskeisintä kasvussa on arvojen ja asenteiden muodostuminen sekä ammattidentiteetin luomiseen liittyvät prosessit. (Niemi 1992, 13; Nurminen 1993, 62.) Koska opettajuuteen vaikuttavat opettajien aikaisemmat kokemukset esimerkiksi omista kouluajoista ja koulutuksesta sekä yhteiskunnasta tulevat uudet muutostuulet, on opettajuusidentiteetin rakentaminen jatkuvan muutospaineen alla (Grimmett 2000, 90). Ammatillisen identiteetin muodostumista auttavat omien kykyjen ja tavoitteiden analysointi sekä työympäristössä opitut työtehtäviin liittyvät yleiset valmiudet. Ammatillisen identiteetin muodostumiselle keskeisintä aikaa on koulutus ja sen aikana saadut valmiudet ja taidot vastaanottaa työelämässä tapahtuvia muutoksia. Ammatillisen identiteetin kehittyminen vaati myös joustavuutta. Kypsän identiteetin omaava henkilö kykenee helpommin sopeutumaan työelämässä tapahtuviin muutoksiin. (Stenström 1993, 42–43.) Persoonallisen kehittymisen rinnalla tulee ottaa huomioon sosiaalinen kehitys. Sosiaalinen vuorovaikutus opettajien kesken on tärkeä tekijä opettajaksi kehittymisen prosessissa. Ammatillinen kehittyminen helpottuu, kun saa jakaa omia kokemuksia ja tunteita kollegoiden kanssa.

Erilaisten ihmisten kanssakäyminen mahdollistaa näkemään oman työn laajemmin ja uudessa valossa. (Niemi 1992, 87.)

Opettajalla on vastuu oppilaiden kasvusta ja kehityksestä, samalla vastuu koskee myös opettajan omaa ammatillista kehittymistä. Kokemuksellisen oppimisen viitekehyksessä oppiminen nähdään tiedon jatkuvana syventymisenä. Muutokset eivät tapahdu automaattisesti vaan tarvitaan jatkuvaa itsearviointia ja halua kokeilla uusia ongelmanratkaisukeinoja. Professionaalinen kasvu tapahtuu itsereflektion avulla. Kokemukselliseen oppimiseen liittyy opettajan autonomian ja metakognitiivisten taitojen kehittyminen, jotka luovat muutoksille hyvän pohjan. (Niemi 1995, 16, 18.)

Judy Pickle (1985, Niemi 1992, 15–17 mukaan) on jakanut ammatillisen kehittymisen kolmeen osa-alueeseen: ammatilliset taidot, persoonallisuus ja kognitiiviset prosessit. Ammatilliset taidot sisältävät opettajan oman kasvatustilafilosofian kehittämisen. Opettaja osaa soveltaa opettamaansa ja valita oppimateriaalit eritasoisille oppilaille sopivaksi. Opettaja ymmärtää oman työn merkityksen yhteiskunnalliselta kannalta. Persoonallisuuteen kuuluu opettajan oman kasvattajaidentiteetin kehittyminen. Opettaja osaa luoda myönteisen ilmapiirin luokkaansa ja ymmärtää oppilaiden erilaisuuden. Kognitiiviset prosessit sisältävät tiedonhankintaprosessien syvenemisen ja metakognitiivisten taitojen kehittämisen. Opettaja osaa ohjata oppilaiden osaamista kohti selkeitä kokonaisuuksia. Näitä kolmea osa-aluetta ei niinkään tule ajatella erillisinä kasvualueina vaan pikemminkin näkökulmina kasvun tarkasteluun.

Alati muuttuva yhteiskunta vaikuttaa myös kouluun ja sitä kautta oppilaisiin ja opettajiin. Esimerkiksi globalisoituminen ja monikulttuuristuva yhteiskunta luovat erilaisia haasteita kouluarkeen. Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset heijastuvat myös opettajan työkuvaan. Opettajuusidentiteetin horjuminen liittyy yhteiskunnalliseen muutokseen, jossa julkinen ja yksityinen sektori lomittuvat. Opettajan tehtävänä on ollut kulttuuriperimän siirto ja tasa-arvoisen yhteiskunnan rakentaminen. Kilpailu,

tehokkuus ja tuottavuus ajavat nyky-yhteiskunnassa kaiken edelle. Opettajista halutaan toimijoita, jotka omalla toiminnallaan kantavat vastuuta taloudellisesta hyödyistä. (Syrjäläinen 2009, 150.)

Monikulttuuristuvan ja moniarvoisen yhteiskunnan myötä opettaja joutuu yhä useammin pohtimaan millaisia arvoja hän välittää oppilailleen. Yhteiskunnan hyvinvoinnin kannalta on myös tärkeää, että kouluissa pystytään tunnistamaan syrjäytymismekanismit ja puuttumaan niihin. (Patrikainen 2009, 19.) Muuttuva yhteiskunta painostaa koulua ja opettajia mukautumaan uusiin säännöksiin ja järjestelmiin. Tämä vaatimus on ristiriidassa sen suhteen, miten koulut ovat toiminnallisesti organisoituja, miten opetustyö hierarkisesti toteutetaan ja miten päätöksentekijät ottavat kantaa opetusta ja koulutusta koskeviin asioihin. (Miettinen 1993, 106.) Grimmetin (2000, 73) ja Meriläisen (1999, 39) mielestä opettajien tulisi nähdä itsensä muutosvoimien asiantuntijana, eikä nähdä muutostoimet uhkana vaan mahdollisuutena. Raivola (1993, 20) vielä lisää, ettei opettaja ei voi toimia muutosagenttina, ellei hän itse kykene kasvamaan ammatillisesti ja ihmisenä. Tähän hän saa välineitä perus- ja lisäkoulutukselta. Koulutuksen onnistumiseksi on välttämätöntä ymmärtää opettajan työn luonne ja koulun suhde yhteiskuntaan.

Muuttuvan yhteiskunnan myötä opettajan työ muuttuu entistä monipuolisemmaksi ja opettajaprofessio edellyttää jokaista kehittämään työtään itsenäisesti. Opettajan tulee tukea oppilaan yksilöllistä kasvua ja ohjata oppilaita itseohjautuviksi toimijoiksi. Opetustyön kehittäminen edellyttää, että opettajan on oltava ajan tasalla yhteiskunnallisesta kehityksestä. (Patrikainen 2009, 46–47.) Yhteiskunnalliset ja globaalit muutokset haastavat opettajia kehittämään työtään kyselemättä muutosten taustoja ja suuntia. Koulutuspolitiikan tuomat tehokkuus- ja tuottavuustavoitteet luovat myös lisähaastetta opettajan työhön. (Syrjäläinen 2009, 144.)

Kouluissa odotetaan tapahtuvan jatkuvasti uudistuksia ja opettajien odotetaan sitoutuvan muutoksiin. Tämä vaatimus on ristiriidassa sen suhteen, miten koulut ovat

toiminnallisesti organisoituja, miten opetustyö hierarkisesti toteutetaan ja miten päätöksentekijät ottavat kantaa opetusta ja koulutusta koskeviin asioihin. (Miettinen 1993, 106.) Opettajien uudistuminen ja kasvaminen elinikäisiksi oppijoiksi ovat tae siitä, että oppilaat kasvavat motivoituneiksi ja kykeneviksi jatkuvaan oppimiseen. Yhteistoiminnallisuus ja tutkiva oppiminen ovat uusia haasteita mitä muuttuva yhteiskunta ja koulu ovat tuoneet opettajien ja oppilaiden arkeen. (Lauriala 2000, 90.)

1.4 Reflektointi

Ruohotie (2000, 64) määrittää reflektion mentaaliseksi toiminnoksi, jonka avulla kokoamme ja jäsenämme kokemuksiamme. Reflektion kohteena voi olla oma toiminta tai yhteisössä toimiminen. Kolbin (1984, Wilska-Pelkonen 1998, 56 mukaan) mukaan reflektointi on tärkeä osa oppimista. Ihmisten täytyy jatkuvasti tutkia ja tiedostaa oppimaansa, jotta uuden asian ymmärtäminen ja sen soveltaminen olisi mahdollista. Kokemuksista on ainoastaan hyötyä, kun niitä reflektoidaan. Reaaliaikaista reflektiota tapahtuu esimerkiksi työyhteisön keskustelujen aikana. Reaaliaikaiseen reflektioon ei riitä pelkästään oman itsensä reflektointi vaan yhtä tärkeänä piirteenä on yhteisön reflektointi. (Ruohotie 2000, 64.)

Opettajan työ on elinikäistä oppimista ja on tärkeää, että opettaja tiedostaa reflektoinnin tärkeyden oman opettajuuden ja opetustyön kannalta. Opettajat, jotka tarkoituksenmukaisesti tutkivat opetustaan, kehittävät elinikäisen varmuuden siitä, mitä miksi he tekevät työtään ja mitkä ovat heidän työnsä seuraukset (Ojanen 1998, 85). Itsearvostus on yhteydessä työmotivaatioon. Positiivinen asenne työhön auttaa ajattelemaan myönteisesti myös työstä ja oppilaista. Työmotivaation heikkeneminen on yleensä yhteydessä työhön kohdistuviin vaatimuksiin ja opettajan työn sosiaalisen statuksen heikkenemiseen. (Meriläinen 1999, 69.)

Opettaja on oman työnsä tutkija. Opettajan persoonalliset kokemukset ja niiden reflektointi ovat tärkeä lähde ammatillisessa kehittämisessä (Niikko 1998, 85). It-

searviointi on ensimmäinen askel ammatillisessa kehityksessä. Itselle esitetyt kysymykset opettajuudesta ja työkuvasta auttavat opettajaa rakentamaan omaa opettajaidentiteettiään (Parkay & Stanford 2007, 67). Refleктоimalla opettajat pystyvät selvittämään opetus- ja kasvatustavoitteitaan ja löytämään yhteyksiä käytännön ja teorian välille. Opettajan reflektoinnilla on myös positiivinen vaikutus koulun toimintakulttuuriin. (Raivola 1993, 24.) Toomin (2008, 181) mukaan opettajan tullessa tietoisemmaksi omasta professionalisesta toiminastaan, hänen on mahdollista rikastaa hiljaista pedagogista tietämistään ja näin kehittyä ammatillisesti. Opettajilla, jotka eivät reflektoi opettamistaan, voi olla vaikeuksia tunnistaa omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan opettajana ja näin ollen vaikeuksia parantaa omaa opetustaan (Korpinen 1998, 80).

Ammatillisen kehittymisen perusedellytys on kehityssuuntautunut asennoituminen työhön. Tämä ilmenee oman työn reflektiivisenä tarkasteluna ja omien kehitystarpeiden kriittisenä arviointina. (Meriläinen 1999, 80.) Opettajaksi kehittyminen on vuorovaikutusprosessi oman itsen ja kognition, oman ammatin ja sosiaalisen yhteisön ja ympäristön välillä. Vuorovaikutus itsensä kanssa merkitsee oman toiminnan arviointia ja reflektointia. Opettajan kehittyminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa merkitsee opettajan oman toiminnan arviointia ja reflektointia toisten kollegoiden kanssa. Ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa opettaja tarkastelee itsensä ja ympäristön asettamia tavoitteita ja arvioi niitä suhteessa toimintaympäristön asettamiin odotuksiin. (Niikko 1998, 85.)

Kehitysteorioiden mukaan uran alkuvaiheessa olevan uuden opettajan huolenaiheet keskittyvät aluksi omaan minään, sitten oppilaisiin ja lopulta kasvatuksen laajoihin kysymyksiin. Pätevä opettaja osaa reflektoida omaa opetustaan ja samalla seurata oppilaiden edistymistä. Opetustehokkuuden seuraamisen ansiosta hän osaa tarvittaessa muuttaa myös opetuskäytäntöjään. Aloittelevalla opettajalla on liian monta uutta asiaa, jotka eivät ole vielä rutinoituneet, joten reflektion tarkentaminen voi olla hankalaa. (Niemi 1995, 7, 20.) Aloittelevalle opettajalle vaikeuksia

voi tuottaa muun muassa oppisisältöjen hallinta ja oman opetustyylin löytäminen. Refleктоiva opettaja ymmärtää olevansa vastuussa ongelmanratkaisutilanteissa. Hän osaa myös etsiä erilaisia ratkaisuja riitatilanteisiin sekä opetusmenetelmiin. Reflektisyyden tavoitteena on keksiä ratkaisuja tulevaisuuden tilanteita varten. (Meriläinen 1999, 73–74.)

Reflektion tulisi näkyä myös oppilaiden työskentelyssä. Opettajan tehtävänä ei ole antaa oppilaille valmiiksi pureskeltua tietoa, vaan opettaa oppilaita ajattelemaan itsenäisesti. Oppilaille tulisi antaa mahdollisuus tutustua opiskeltavaan aiheeseen omien kokemusten kautta. Kokemus yksistään ei riitä tukemaan oppimista. Yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä on opettaa oppilaat muuttamaan kokemuksensa opiksi reflektion kautta (Wilska-Pelkonen 1998, 60.) Heikkisen (1998, 115) mukaan opettajakoulutuksen tulisi antaa samanlaiset välineet opettajaopiskelijoille.

1.5 Opettajankoulutus

Koulutuksen jälkeen siirtyminen työelämään tuo opettajalle eteen monia haasteita. Yhteiskunnalliset muutokset ovat muuttaneet opettajan työnkuvaa, esimerkiksi vanhempien kasvatusvastuun siirtyminen kouluille ja kouluterveydenhuollon ongelmien heijastuminen koulun arkeen näkyy oppilaiden lisääntyneissä psyykkisissä ongelmissa. Opettajankoulutus ei vielä ole kyennyt vastaamaan uusiin yhteiskunnallisiin muutoksiin. Koska koulut ja opettajat nähdään länsimaissa yhteiskunnallisten muutosten välineenä, tulisi opettajakoulutuksessa näkyä myös yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset (Niemi 1995, 25). Syrjäläisen (2009, 151) mukaan opettajakoulutukseen tulisi sisällyttää koulutuspoliittisia ja yhteiskunnallisia sisältöjä, jotka auttaisivat opettajaa tulkitsemaa ajan ilmiöitä ja antamaan valmiuksia muuttaa koululaitosta.

Työelämään siirtyminen opettajakoulutuksesta on herkkä vaihe opettajan uralla. Vastavalmistuneet opettajat voivat kokea ammattinsa liian raskaana ja haasteellisenä. Jos koulutus ei vastaa työelämän todellisuutta, vastavalmistuneet opettajat voivat luopua ammatistaan. Näin ollen hukkaan menee useamman vuoden yliopistotutkinto. Karkeasti arvioiden joka viides opettaja koko maassa ja pääkaupunkiseudulla jopa joka kolmas jättää ammatin muutaman vuoden kuluttua valmistumisestaan (Blomberg 2009, 119).

Opettajakoulutuksen tulisi tukea opettajaopiskelijoiden minäkäsityksen kehittymistä. Minäkäsitys tarkoittaa yksilön asennoitumista itseensä. Minäkäsitys heijastuu ihmissuhteisiin ja on yhteydessä sosiaalisiin taitoihin. Hyvän minäkäsityksen omaava ei niin helposti säikähdä epäonnistumisia ja hyväksyy helpommin ihmisten erilaisuuden. Minän kehittyminen jatkuu läpi elämän ja työuran. Tämä tulisi ottaa huomioon myös opettajien täydennyskoulutuksissa. (Meriläinen 1999, 61–62.) Burden (1990, Niemi 1992, 60 mukaan) puolestaan korostaa, että opettajien kehityksen tukemisessa tulisi ottaa huomioon koulutusohjelmien laatiminen niin, että ne vastaisivat yksilöllisesti opettajien taitoja ja tarpeita. Opettajia tulisi ohjata reflektimaan omia kokemuksiaan ja heidät tulisi ottaa mukaan suunnittelemaan oman kehityksensä koulutusta.

Opetusharjoittelulla on keskeinen osa opettajuuden kehittämisessä. Ammattitaitoinen ohjaaminen ja kannustava palaute kokeneilta opettajilta, auttavat opiskelijoita kehittämään omaa opettajuuttaan ja antavat varmuutta selvitä koulun arjessa. Opettajaksi opiskeleva tarvitsee ajattelun ja toiminnan vuorovaikutusta, joka antaa opiskelijalle mielikuvan siitä, mitä hän osaa ja kuinka soveltaa osaamistaan. Opiskelun tulisi antaa valmiudet metakognitiiviseen ajatteluun, jonka avulla opiskelija voisi kehittää omaa opettajuuttaan. (Patrikainen 2009, 15–16.) Erilaiset ryhmäseminaarit harjoitteluihin liittyen ovat myös hyödyksi opettajaopiskelijoille. Opiskelijat saavat tukea ja kannustusta opetustyöhön vertaisiltaan. Koulutuksessa ollut hyvä ilmapiiri ja yhteistyöhön kannustaminen helpottavat uusien opettajien sopeutumista

tulevaisuudessa työelämään. Hyvän yhteishengen siivittäminä uudet opettajat uskaltavat kysyä neuvoja kollegoiltaan ja osaavat hyötyä saamastaan palautteesta.

Niemen (1995, 52, 54.) tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajat, erityisesti luokanopettajat, tuntevat saaneensa koulutukselta hyvät didaktiset valmiudet. Opettajat kokevat, että heillä on hyvät valmiudet suunnitella oppitunteja ja käyttää erilaisia opetusmenetelmiä. Koulutus ei ollut antanut riittävästi valmiuksia oppituntien ulkopuoliseen työskentelyyn. Heikoimmat valmiudet opettajat kokivat saaneensa kouluyhteisössä toimimiseen ja hallinnollisiin tehtäviin.

Kiviniemi (2000, 49–69) on selvittänyt tutkimuksessaan työtodellisuutta opettajakoulutuksen haasteena. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kuvailivat opettajan työn alkuvaihetta yllättävän raskaaksi ja opettajakoulutuksen tarjoamia valmiuksia riittämättömän tuntuisiksi. Opettajat katsoivat opetustyön arjen huomattavasti eroavan opetusharjoittelun antamasta kuvasta. Normaali- ja harjoittelukoulut nähtiin opetuslaboratorioiksi, joiden opetusryhmät olivat pienempiä, ja resurssit suurempia, kuin ns. kenttäolosuhteissa. Myös kokemus työyhteisöön kuulumisesta jää puuttumaan. Opettajat ovatkin kehuneet kenttäharjoittelun vapautta ja kokonaisvastuullisuuden tuntua. Myös Willman ja Kumpulainen (1998, 161, 162) toteavat, että uudet opettajat ovat tyytymättömiä koulun tiloihin ja resursseihin. Opettajilla olisi uusia ideoita opetukseen, mutta koulut eivät kykene tarjoamaan heidän tarvitsemiaan materiaaleja ja tiloja.

Vaikka opetusharjoittelut saavatkin kritiikkiä, nähdään ne opettajien toimesta tärkeiksi ja hyödyllisiksi. Kiviniemi ehdottaakin, että opettajakoulutuksen loppuvaiheessa harjoitteluissa pyrittäisiin antamaan kokonaisvaltainen vastuu opettamisesta ja koulun toiminnasta. Tämä toimisi eräänlaisena siltana työelämään ja induktiovaiheeseen. Haastatellut opettajat ilmaisivat tarpeen työuran alkuun suunnatulle perehdytyskoulutukselle. Kiviniemen mukaan olisi perusteltua, että kunnalliset kou-

lulaitokset ja opettajankoulutusyksiköt tekisivät tässä asiassa yhteistyötä. Haasteena onkin tämän yhteistyön järjestäminen. (Kiviniemi 2000, 49–54.)

Myös Evans (1978, 53–54) ja Halford (1999, 15) ovat samoilla linjoilla Kiviniemen kanssa: opettajan ensimmäiseen työvuoteen tulisi valmistautua jo opettajankoulutuksen aikana. Kiinteämpi yhteistyö koulujen ja opettajankoulutuksen välillä on tarpeen. Näin voidaan saavuttaa opintojaan lopettelevalle ja työelämää aloittavalle opettajalle tunne jatkuvuudesta. Induktiovuosi tulisi nähdä tapana oppia opettajan ammatin ensimmäisenä vaiheen lisäksi.

Kansainvälinen arviointiryhmä arvioi opettajakoulutuksen, induktion ja täydennyskoulutuksen olevan Suomessa liiaksi erillään toisistaan. Eronen Kiviniemestä ja Evansista ryhmä ehdotti opettajankoulutuksen, induktion, täydennyskoulutuksen ja ammatillisen kehittämisen kiinteämpää integraatiota kasvatustieteiden tiedekuntiin. (Educational 1994, 35.) Myös Meriläinen (1999, 11) sanoo, että täydennyskoulutuksen tulisi olla luonnollinen jatke peruskoulutukselle ja täydennyskoulutuksissa tulisi ottaa huomioon se, kuinka hyvin ne vastaavat jo työssä olevien opettajien tarpeita. Täydennyskoulutuksissa ja kouluun perehdyttämisvaiheessa on etsittävä opettajille uusia tapoja oman opettajaidentiteetin rakentamiseen ja työssä jaksamiseen. (Jokinen & Sarja 2006, 184).

1.6 Induktio

Alan kirjallisuudessa induktiovaiheella tarkoitetaan uuden työuraansa aloittelevan opettajan ensimmäisiä työvuosia, jolloin hän on eniten tuen tarpeessa. Huling-Austin ym. (1989, Mager 1992, 14 mukaan) määrittelee induktion siirtymävaiheeksi opettajankoulutuksen ja jatkuvan ammatillisen kehityksen välillä, jolloin uudelle opettajalle annetaan tukea ja arviointia. Mager (1992, 14) jatkaa määritelmää siten, että induktio on yksi askel opettajaksi tulemisessa, joka on yhteydessä opettajankoulutukseen, mutta silti siitä eroava prosessi. Induktiovaiheessa olevan opettajan

ammattitaidon kehittymisessä keskeinen rooli on opetuksen ja kasvatusteorioiden uudelleenprosessointi mahdollisen mentorin avustuksella (Raasumaa 2010, 147).

Magerin (1992, 16–20) mukaan induktioon liittyy kiinteästi opettajan pätevyys, suorituskky ja tehokkuus. Pätevyydellä Mager tarkoittaa opettajan omaamia opetuksen kannalta merkityksellisiä tietoja, taitoja ja arvoja. Pätevyys on perusta, muttei takuu opettajan suorituskyyvylle, jolla tarkoitetaan pätevyuden käyttämistä tehtävien suorittamiseen kulloisessakin kontekstissa. Tehtävät voivat olla suunnittelua, opettamista, arviointia sekä yhteistyötä vanhempien tai muiden opettajien kanssa. Tehokkuudella tarkoitetaan tehtävien toivottujen tavoitteiden saavuttamista. Suorituskky ja tehokkuus ovat sidoksissa ympäristön määrittämiin normeihin. Opettajan vaihtaessa koulua tai tehtävää pätevyys seuraa mukana, mutta opettaja joutuu ottamaan selville, mikä on uudessa kontekstissa määritelty hyväksi suorituskyyvksi ja tehokkuudeksi. Uudet opettajat voivat olla päteviä, mutta eivät osaa käyttää omaa pätevyyttään uudessa asetelmassa ja tarvitsevat suorituskyyvyn ja tehokkuuden saavuttamiseen apua ja opastusta. Induktio on pyrkimys avustaa uusia opettajia suoriutumaan tehtävistään tehokkaasti, eli käyttämään pätevyyttään tietyssä ympäristössä.

Huling-Austin (1986, 2–4) määrittelee induktio-ohjelmien yleisiksi tavoitteiksi opetustehokkuuden parantamisen, lupaavien opettajien alalla pitämisen, yksilöllisen ja ammatillisen hyvinvoinnin varmistamisen sekä ohjelmalle annettujen tehtävien täyttämisen. Hänen mukaansa induktio-ohjelman täytyy sisältää merkityksellistä ja ohjeistavaa neuvontaa, jonka perusta on yhteisessä hyvän opettamisen visiossa. Huling-Austin näkee induktio-ohjelmat myös eräänlaisina portinvartijoina, jotka karsivat pois epäpätevät tai muuten alalle sopimattomat opettajat. Ammatillinen kehitys on avainasemassa ja siksi myös palaute on tärkeää. Huling-Austin painottaa, ettei pelkkä opettajien hyvä mieli riitä oikeutukseksi induktio-ohjelmille. Olemme kuitenkin sitä mieltä, ettei suomalaisessa koulujärjestelmässä ole tarvetta pätevyuden omaavien opettajien karsintaan heidän työuransa alkupuolella. Syitä tähän ovat

korkeatasoinen opettajankoulutus sekä opettajien luottamukseen eikä niinkään arviointiin ja tulosvastuullisuuteen perustuva asema kouluissa. Induktio-ohjelmien portinvartijatehtävä viestisi epäluottamusta aloittelevien opettajien ammattitaitoa kohtaan.

Aloittelevan opettajan induktioon voidaan liittää kolme osa-aluetta: tuki, kehitys ja arviointi. Monet induktio-ohjelmat keskittyvät lähinnä tuen antamiseen. Induktio-ohjelmien tavoite on tietenkin helpottaa uuden opettajan työuran alkua, mutta vähintään yhtä tärkeä tavoite on opetuksen ja oppimisen laadun parantaminen. Tällöin induktiota on tarkasteltava laajemmin ammatillisen kehittymisen ja vastuunkannon kautta. (Feiman-Nemser, Carver, Schwille & Yusko 1999, 4.)

Odell (1986, 27) on jakanut uudelle opettajalle annettavan tuen seitsemään kategoriaan.

1. Tietoa paikallisesta koulujärjestelmästä ja sen menettelytavoista, ohjeistuksista ja odotuksista.
2. Resurssien ja materiaalien saataville asettaminen.
3. Ohjausta ja opastusta opetusstrategioista ja ohjeistustavoista.
4. Empaattista tukea ja kokemusten jakamista.
5. Ohjausta luokan hallintaa, eli ideoita kurinpitoon, ajankäyttöön ja päivän suunnitteluun.
6. Fyysisen oppimisympäristön organisoinnin ja analysoinnin auttamista.
7. Tarjotaan uudelle opettajalle mahdollisuus seurata opetusta.

Arvioinnin merkityksestä induktiossa ollaan useampaa eri mieltä. Joidenkin asiantuntijoiden mielestä tuki ja arviointi eivät sovi yhteen, sillä heidän mielestään uudet opettajat haluavat antaa itsestään hyvän vaikutelman. Uudet opettajat eivät välttämättä pyydä apua ongelmiinsa, jos he ovat huolissaan arvioinnista. Toisten asiantuntijoiden mielestä sillan rakentamisen ohella induktion tehtävänä on toimia por-

tinvirtijana, joka karsii jyvät akanoista. Kolmas mielipide sanoo, ettei todellista ammatillista kehittymistä voi olla ilman arviointia. (Feiman-Nemser ym. 1999, 8–10.)

1.7 Työyhteisö ja yhteistyö

Työyhteisöön tuleminen on pitkälti sattumanvaraista ja uuteen työympäristöön sopeutuminen voi olla myös hankalaa. Opettajahuoneet ovat ryhmädynaamisesti tarkasteltuna liian suuri ryhmä, jotta kaikilla opettajilla olisi mahdollisuus liittyä siihen persoonallisista sitein. (Blomberg 2009, 132.) Koulukulttuuri muodostuu työyhteisön ryhmäytymisen kautta. Ryhmän vakiintuneisuuden kielteinen puoli on se, että uusien muutoksien luominen estyy. (Huusko 1999, 30.) Isommissa kouluissa voi helpommin syntyä kuppikuntia opettajien välille, esimerkiksi iän tai sukupuolen vuoksi, eikä avoin yhteistyö ole välttämättä mahdollista kaikkien kanssa. Yleensä uusien opettajien läheisimmät työkaverit ovat koulun muut uudet opettajat.

Sahi (2009, 87, 92) kysyy, että tuleeko uuden opettajan aina sopeutua kouluyhteisöön, vai lähteekö hän omana itsenään kehittämään ja muuttamaan koulua? Hän myös itse vastaa, että oppilaitoksilla on olemassa oma mentaliteettinsa. Niin sanottu me-henki. Uudet opettajat sosiaalistuvat tai sosiaalistetaan tähän traditioon. Turunen, Komulainen ja Rohiola (2009, 185) taas huomauttavat, että työyhteisön sosiaalistavalla vaikutuksella voi olla myös negatiivinen puoli. Uusi opettaja saatetaan sosiaalistaa koulun toimintakulttuurille niin, ettei uusille toimintatavoille ja ideoille jää tilaa.

Uusien opettajien arkea kuormittaa usein kiire ja stressi. Työyhteisöön sopeutuminen voi jäädä taka-alalle, kun harva uusi opettaja ehtii seurustella kollegojensa kanssa opettajahuoneessa. (Estola, Syrjälä & Maunu 2010, 66.) Kollegoiden tuki on kuitenkin äärimmäisen tärkeää uran alkuvaiheessa. Uran alkuvaiheessa olevat opettajat tarvitsevat apua yleensä opetuksen suunnittelussa ja kaipaavat palautetta

opetustavastaan. Uuden opettajan työtä vaikeuttavia tekijöitä ovat oppilaiden ja vanhempien odotukset työstä ja opetuksen mukauttamien koulun talousarvioon ja opetussuunnitelmaan. Työkaverilta saama tuki ja rohkaisu auttavat jaksamaan työssä. Kokeneemmilla opettajilla ahdistuneisuus liittyy akateemiseen menestymiseen ja koulun henkilökunnan suhteisiin. (Meriläinen 1999, 75.) Myös Willmanin ja Kumpulaisen (1998,162) mukaan opettajien väliset suhteet herättävät tyytymättömyyttä vanhempien opettajien keskuudessa. Perhon (2009, 91) tutkimuksen mukaan opetustyötä kuormittavat lasten huono käytös, motivaation puute ja hankalat vanhemmat. Kollegat ja innostava työyhteisö koettiin työn voimavaroiksi. Naisopettajat kokivat miesopettajia enemmän rehtorin tuen tarpeen työssä jaksamiseen.

Yhteistyö perustuu olettamukseen, jonka mukaan yhdessä voidaan saavuttaa sellaisia päämääriä ja ratkaisuja, joita yksittäinen henkilö ei olisi kyennyt saavuttamaan. Perinteisesti opettajan työ nähdään itsenäisenä työnä, tämä voi vaikeuttaa yhteistyöhön alkamista ja sen onnistumista. Yhteistyö on haaste, jossa tulee ottaa huomioon vuorovaikutustaidot kollegoiden välillä ja työn kohteen hallitseminen ja kehittäminen. Jotta yhteistyö olisi sujuvaa ja yhteistyötaitojen oppiminen on mahdollista, on työympäristön oltava avoin vapaalle keskustelulle. Onnistunut vuoropuhelu on myös edellytys uusien näkökulmien esille tuloon. On todistettu, että avoimessa ja hyvän dialogikulttuurin omaavassa työympäristössä, henkilöt jaksavat työssänsä kauemmin. (Juuti 2008, 231–232; Savonmäki 2006, 163.)

Vuorovaikutuksen kehittymiseen opettaja tarvitsee työssään ihmissuhteita, joille on tyypillistä keskinäinen riippuvuus ja vastavuoroisuus. Hyvät ihmissuhteet kehittävät opettajan omaa oppimista. Vuorovaikutuksen kehittyminen edellyttää myös ihmissuhdetaitoja, joita ovat muun muassa itsereflektointitaidot, empaattisuus, aktiivinen kuuntelu ja taitoa oppia palautteesta. (Ruohotie 2000, 68.) Vuorovaikutuksen lisääntyminen työpaikoilla tukee ammatillista kehittymistä. Opettajan työn mielekkyys rakentuu siitä, että työyhteisössä keskustellaan erilaisista mahdollisuuksista tehdä työtä toisin. (Turunen ym. 2009, 185.) Opettajien yhteistyö ja kokemusten

jakaminen ovat tärkeimmät edellytykset toimivalle koululle. Työyhteisön tulee avoimesti käsitellä epävarmuutta ja ongelmia aiheuttavia tilanteita ja kyetä löytämään niihin yhdessä ratkaisuja. (Niemi 1993, 39.)

Opettajakunnalla on hyvät edellytykset työtoverisuhteiden luomiseen. Opettajat eivät kilpaile keskenään paremmasta palkasta ja he nauttivat samanlaista arvostusta ympäristönsä silmissä. (Laursen 2006, 100.) Useat opettajat kokevat, että kollegojen tuki ja saatu palaute ovat tärkeitä tekijöitä ammatillisen kehittymisen kannalta. Kollegan kanssa käydyt keskustelut opetuskäytännöistä ja kollegan oppitunnin seuraaminen auttavat opettajaa näkemään asioita eri kannalta ja helpottavat opettajia oman työn reflektoinnissa. (Parkay & Stanford 2007, 41.)

Yhteistyösuhteet parantavat ilmapiiriä ja helpottavat koulun sisäistä kehittämistyötä. Hyvällä työympäristöllä on suuri merkitys ammatillisen osaamisen sekä yleisen hyvinvoinnin kanssa. (Laursen 2006, 84.) Opettajat ovat koulujen tärkein voimavara ja heidän yhteistyötaitojaan tulisi hyödyntää koulu yhteisöjen muutostöissä. Keskinäisellä vuoropuhelulla ja yhteisillä ponnisteluilla saadaan paljon positiivista. (Willman 2000, 114.) Sosiokonstruktivistinen aate korostaa, että on tärkeä saada koko koulu yhteisö yhdessä mukaan kehittämään opetusta. Yhteistoiminta on osoittautunut keskeiseksi ehdoksi koulun kehityksen kannalta. (Niemi 1995, 21.)

Keskinen ja Rehnback (2009, 73–74) sanovat, että opettajien alaistaidoilla on tärkeä rooli työyhteisössä. Alaistaidoiksi voidaan määritellä vastuulliseksi vaikuttamiseksi työntekijän roolissa. Tähän kuuluu oman ammattityön hyvä hoitaminen ja sen aktiivinen kehittäminen ja vastuu työyhteisön hyvinvoinnista. Oma opettajuuttaan syvästi tiedostavat ja reflektovat opettajat ovat selvästi parempia oppilaisiin suuntautuneissa alaistaidoissa kuin vähemmän reflektovat opettajat. Rehtorin kannustava asenne luovien ratkaisujen etsimiseen ja opettajien omat kokemukset siitä, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa koulun toimintaan, lisäsivät opettajien alaistaitojen tasoa. Nämä alaistaidot ovat yhteydessä opetustyön laatuun.

1.8 Perehdyttäminen

Kankaan (1995, 47) mukaan perehdyttämisellä tarkoitetaan niitä toimenpiteitä, joiden avulla perehdytettävä oppii tuntemaan työpaikkansa toiminta-ajatuksen, liikeidean, tilat ja tavat, asiakkaat ja työtoverit sekä oman työnsä ja siihen liittyvät odotukset. Eli työntekijä perehdytetään sekä työpaikkaan ja työyhteisöön että itse työhön. Perehdyttämisen ensisijainen tavoite on, että perehdytettävä oppii tehtävänsä ja pystyy näin mahdollisimman nopeasti itsenäiseen työskentelyyn. Konkreettisella tasolla perehdyttäminen on siis sarja toimenpiteitä ja tapaamisia, joiden avulla toimipaikan uusi tai tehtävää vaihtanut jäsen sopeutetaan uuteen työhön tai työympäristöön (Blomqvist 2009, 168).

Åberg (1989, 202–209) rinnastaa perehdyttämisen työhön tai työyhteisöön kiinnittämiseksi, sosiaalistamiseksi tai indoktrinaatioksi, eli oppiin tai aatteeseen saattamiseksi. Hän jakaa perehdyttämisen työyhteisöön ja työhön perehdyttämiseksi. Työyhteisöön perehdyttämisen tarkoituksena on opettaa tulokkaalle yleiset yhteisön pelisäännöt, eli talon viralliset normit, sopimukset ja yleiset periaatteet, työ säännöt, työturvallisuusasiat ja niin edelleen. Työhön perehdyttäminen on tarpeellista uuden tulokkaan kohdalla, työtehtävien vaihduttua tai kun työmenetelmät muuttuvat, ja se tapahtuu työnopastuksen tai koulutuksen kautta.

Perehdyttämisen tavoitteena on aikaansaada kattava sisäinen malli työstä (Blomqvist 2009, 168). Tiivistettynä, Keskinen (1990, 3–8) mukaan, sisäiset mallit ovat muistista aktivoitavia, toimintaa ohjaavia aineksia. Sisäiset mallit auttavat havainnoimaan ympäristöä, luokittelemaan ja tulkitsemaan tietoa sekä ymmärtämään omaa ja muiden käyttäytymistä. Ne myös ohjaavat omaa käyttäytymistä tietyissä tilanteissa tai ympäristöissä. Sisäiset mallit muuttuvat kokemuksen ja koulutuksen myötä. Tieto ja kokemukset muokkaavat malleja paremmin todellisuutta vastaaviksi. Yksinkertaisesti sanottuna, mitä enemmän yksilöllä on tilanteisiin sopivia ja to-

dellisuutta vastaavia sisäisiä malleja, sitä nopeampaa ympäristön havainnointi on ja sitä parempia ovat ympäristöä koskevat arviot, valinnat ja toimintatavat.

Perehdyttämisen tavoitteita ja etuja voidaan tarkastella tulokkaan ja työyhteisön kannalta. Tulokkaalle perehdyttäminen antaa perustiedot, helpottaa asioiden omaksumista, poistaa epävarmuutta ja luo myönteisen asenteen työyhteisöä kohtaan. Työyhteisön kannalta perehdyttäminen turvaa yhteisön toiminnan ja sen jatkuvuuden. Molempien kannalta edullisia seikkoja ovat tulokkaan oppiajan lyheneminen, virheiden väheneminen ja työyhteisön ja tulokkaan välisen yhteistyön parantuminen. (Tissari, Tahvanainen & Keskinen 2009, 211.)

1.9 Mentorointi

Mentorointi on suosittu perehdytysmenetelmä työelämässä. Mentoroinnin avulla oppiminen saadaan luonnolliseksi osaksi työarkea. Ohjatulla mentoroinnilla muun muassa laajennetaan työntekijöiden vuorovaikutussuhteita ja edistetään organisaation toimintakulttuuria. (Lillia 2000, 41.; Petäjaniemi 2000, 80.) Perinteisissä määritelmässä mentorointisuhteella tarkoitetaan kollegasuhdetta, jossa kokeneempi työntekijä avustaa uutta tulokasta talon tavoille ja opastaa häntä työhön liittyvissä asioissa (Heikkinen & Huttunen 2008, 203–204). Hyvä mentori auttaa mentoroitavaansa tarttumaan haasteisiin, jotka edistävät hänen ammatillista kehittymistään ja hän tarjoaa omaa osaamistaan aktiivisesti muiden käytettäväksi. Mentoroinnin avulla luodaan työyhteisöön keskustelukulttuuria, joka lisää vuorovaikutusta työntekijöiden välillä. Onnistuneen mentoroinnin päämääränä on saattaa uusi tulokas työyhteisönsä täysivaltaiseksi jäseneksi (Lillia 2000, 30; Välijärvi, 2006 23–24).

Jokainen mentorointisuhde on erilainen. Karjalaisen (2010, 9, 10, 77) mukaan mentorointi on tavoitteellista toimintaa, jonka tehtävänä on auttaa yksilöä löytämään omat vahvuutensa. Yksilön erilaiset tarpeet ja aikaisemmat työkokemukset määrittelevät minkälaista tukea ja ohjausta hän tarvitsee. Jollekin voi olla tärkeää

saada tukea ammatillisessa kehitymisessä, toinen tarvitsee tukea kokonaisvaltaiseen kasvuun. Myös se keneltä hän tukea pyytää määrittyy tarpeiden mukaan. Työyhteisön tarpeet ja resurssit vaikuttavat myös mentorointiin.

Vaikka tuen tarpeet ovat aina erilaiset, yksi mentorin tärkeimmistä tehtävistä on olla henkisenä tukipilarina uudelle työntekijälle (Jokinen & Sarja 2006, 188–189). Uuden työntekijän kohdatessa uuden työn haasteet, on tärkeää, että mentorointiin osallistuvilla on avoin ja luottamuksellinen suhde. Mentorointi ei välttämättä suju, jos mentorin ja mentoroitavan arvot eroavat suuresti toisistaan. Erilaisuus ja erilainen suhtautuminen asioihin voivat olla myös rikkaus. (Lillia 2000, 35.) Sukupuolen ja ikäerojen tuomat erilaiset näkökulmat asioihin voivat luoda hyviä keskusteluja ja asioiden näkeminen eri kannalta voi olla varsin kehittävää. Mentorin ja mentoroitavan ei välttämättä tarvitse olla samalta työpaikalta tai alalta, keskeisintä on, että keskustelu on kehittävää.

Mentorointia sovelletaan muun muassa paljon opettajien työn tukemisessa, tämä selittynee opettajakoulutusten ohjattujen harjoittelujen jatkumona. (Karjalainen 2010, 40.) Nykyään muun muassa opettajamaailmassa mentorointia ei nähdä enää vain kahden osapuolen välisenä suhteena. Perinteinen parimentorointimalli ei ole osoittautunut elinvoimaiseksi opetusalailla, se kaatui työaika- ja rahoituskysymyksiin. Ryhmittäin tapahtuva vertaismentorointi kustannustehokkaampaa ja se mahdollistaa laajemman sosiaalisen oppimisen. (Heikkinen & Huttunen 2008, 205; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2010, 41.)

Mentorointiprosessin tarkoituksena on auttaa uutta opettajaa rakentamaan ja vahvistamaan omaa opettajaidentiteettiään (Väljjarvi, 2006 23–24; Karjalainen 2010, 85). Yksi mentoroinnin haasteista on, että opettaja hylkää kokonaan aiemmin oppimaansa uuden mentorin neuvojen myötä. Uusien opettajien mielestä, mentoreiden esille tuomat kysymykset etenkin opettajuudesta auttavat heitä arvioimaan ja refleктоimaan omaa opetustaan. Avoimella mentorointisuhteella on todettu olevan

positiivinen merkitys opettajan ensimmäisten työvuosien aikana (Jokinen & Sarja 2006, 188–189, 192).

Mentoroinnin tulisi sisältää uudenlaisia ratkaisukeinoja ongelmatilanteiden ratkaisemiseen ja työssä selviytymistaitojen kartuttamista. Opettajalle tulisi myös antaa valmiuksia arvioida omia opetuskäytäntöjään ja mahdollisesti muuttaa niitä (Jokinen & Sarja 2006, 190). Johnsonin ja Alamaan (2010, 78) tutkimissa mentorointiryhmissä keskusteltiin uusien opettajien kohtaamisista päivittäisistä ongelmista, kuten oppilaiden käytöshäiriöistä, vuorovaikutuksesta vanhempien kanssa ja työyhteisöstä. Ryhmissä harvoin keskusteltiin pedagogisista tai didaktisista ratkaisuksista. Mentorointiryhmän kokoontuminen oli monille opettajille pysähtymisen paikka, jossa sai vertaistukea ja mahdollisuuden latautua. Mentorointimahdollisuuden tarjoaminen merkitsi opettajille työnantajan panostusta työhyvinvointiin. Mentorointiin osallistuneet opettajat olivat sitä mieltä, että mentorointi avasi ovia koulujen väliselle yhteistyölle ja lisäksi se nähtiin myös keinona tukea eläkeikää lähestyvien opettajien motivaatiota ja työssä jaksamista. (Hiltula, Isosomppi, Jokinen & Oksakari 2010, 90, 92, 94.)

Nykyään mentorointi nähdään kollegoiden välisenä vuoropuheluna. Mentoroinnin ei tulisi rajoittua vain yhden opettajan tukemiseen, vaan mahdollistaa sujuva vuorovaikutus uusien kollegoiden välillä (Väljärvi 2006, 23–24). Konstruktivistisessä käsityksessä mentorointi nähdäänkin vastavuoroisena ajatusten vaihtona ja tiedon yhteisenä rakentamisena. (Heikkinen & Huttunen 2008, 204–205.) Avoin keskusteluilmapiiri vaatiikin koko työyhteisöltä ponnisteluja. Avoin keskusteluilmapiiri ja yhteistyö usean opettajan kesken mahdollistavat uuden koulukulttuurin kehittymisen. Wangin ja Odellin mukaan (2007, 485) perinteisten mallien rikkomisen ja koulukulttuurin muokkaaminen edistää samalla myös uusien ja kokeneempien opettajien ammatillista uudistumista.

Wang ja Odell (2002, 491–500; 2007, 475–478) ovat tunnistaneet mentoroinnissa kolme eri näkökulmaa. Humanistisesti painottuneessa mentoroinnissa uusia opettajia autetaan ratkaisemaan ja ennakoimaan henkilökohtaisia ongelmia sekä tukemaan ammatillista viihtymistä. Paikallisuutta ja yhteisöllisyyttä korostava näkökulma pyrkii sopeuttamaan uusia opettajia vallitsevaan opettamiskulttuuriin ja sen normeihin. Kriittisen konstruktivismin näkökulman lähtökohta on, että tiedon karttuessa vanha tieto muotoutuu uudestaan ja muokkaa opettajan skeemoja eli toimintamalleja. Käytännössä tämä merkitsee sitä, että uusia opettajia rohkaistaan esittämään kysymyksiä ja haastamaan voimassa olevia toiminta tapoja.

2 Muuta tutkimusta

Raasumaa (2010) on tutkinut väitöskirjassaan ”Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana” opettajien ja rehtoreiden näkemyksiä osaavasta johtajasta ja johtamisesta. Tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden sekä opettajien mielestä rehtorin työssä korostuvat vuorovaikutuksellisuus ja arkinen läsnäolo. Rehtorin tulee olla henkilöstönsä kuuntelija ja keskustelukumppani. Hänen on kyettävä tarjoamaan henkilöstöllensä tukea ammatilliseen kehittymiseen ja kouluttautumiseen. Rehtorin on myös huolehdittava, että opettaja saa tarvitsemansa tuen oppilaiden kasvatustyöhön liittyen.

Kiviniemi (2000) on tutkinut opettajien työtodellisuutta ja sitä miten opettajankoulutus antaa valmiuksia kohtaamaan sen. Tutkimus toteutettiin koulukohtaisilla ryhmähaastatteluilla, joissa opettajat kertoivat omia näkemyksiään aiheesta. Tutkimuksen tulosten mukaan opettajankoulutusta pitäisi kehittää siten, että se antaisi valmiuksia koulun muutosten kohtaamiseen sekä opettajan työn epävarman luonteen käsittelemiseen. Koulutuksessa pitäisi myös panostaa siihen, että opiskelijat pääsisivät tutustumaan pitkäjärjenteisemmin ja syvemmin opettajan työtehtäviin ja -todellisuuteen. Tutkimuksen mukaan opettajankoulutusta pitäisi kehittää siten, että harjoittelujaksot olisivat pidempiä ja kunnallisille kouluille annettaisiin enemmän vastuuta harjoitteluiden järjestämisessä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät opettajalle uran alkuvaiheessa, eli niin sanotussa induktiovaiheessa annettua tukea tärkeänä.

Meriläinen (1999) on tutkinut täydennyskoulutuksen merkitystä opettajien ammatillisen kehittymisen kannalta. Haastatellut opettajat suhtautuivat yleisesti täydennyskoulutukseen positiivisesti, mutta koulutuksen suunnitteluun ei oltu tyytyväisiä, ja siltä kaivattiin enemmän yksilöllisyyttä. Opettajien henkilökohtaisille ammatillisen kehittymisen tarpeille oli ominaista yksilöllisyys ja tiedostamattomuus. Kehittymis-

tarpeet tulivat esille työhön liittyvistä ongelmista ja haasteista. Koulutusta merkityksellisempää ammatillisen kehittymisen kannalta oli työkokemus ja työyhteisön tuki. Varsinkin aloittelevien opettajien kehittymiseen oli vaikuttanut työkokemus. Varttuneilla opettajilla ammatilliseen kehittymiseen vaikuttivat erityisesti työyhteisötekijät.

Niemi (1995) selvitti luokan- sekä aineopettajien näkemyksiä opettajakoulutuksesta tutkimuksessaan ”Opettajakoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä”. Tutkimus osoitti, että opettajat kokivat saaneensa hyvät valmiudet opettajan didaktisiin tehtäviin, työn suunnitteluun ja arviointiin. Heikoimmat valmiudet opettajat olivat saaneet koulu yhteisössä toimimiseen ja hallinnollisiin tehtäviin. Niemi toteaa, että opettajan ammatillisen kehittymisen näkökulmasta on tärkeää, että opettajan ammatillisen identiteetin kehittymistä ja opettajan omaa aktiivista oppimista tuettaisiin paremmin.

Niemi (1992) on tutkimuksessaan Opettajan ammatillinen kehittyminen haastatellut vuoden 1979 tutkintorakenteen mukaan valmistuneita opettajia. Tutkimuksesta käy ilmi, että opettajien ammatillinen kehittyminen keskittyy didaktisiin asioihin ja luokahuonetoimintaan. Ammatilliseen kehitykseen ei juurikaan liitetty koulu yhteisöä, yhteiskunnallista vaikuttamista tai koulun kehittämistä. Toinen tutkimuksessa ilmennyt seikka oli, etteivät opettajat juurikaan saaneet työhöntulo-ohjausta tai se painottui lähinnä koulun rutiinien ja käytännön asioiden ohjaamiseen, ei niinkään pedagogiseen tukemiseen. Haastatellut opettajat toivoivat työhöntulo-ohjauksen tapahtuvan kummiopettajan toimesta, jonka puoleen voisi kääntyä myöhemminkin.

3 Tutkimusongelma ja -kysymykset

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, **millaista on uusien opettajien ammatillinen kehittyminen ja miten sitä tuetaan kouluissa?**

Tutkimusongelman jaamme seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaista on uuden opettajan ammatillinen kehittyminen? Miten se näkyy opettajan työssä?
2. Millaista tukea uudet opettajat saavat ammatilliseen kehittymiseensä?
3. Millaista tukea uudet opettajat tarvitsevat ammatilliseen kehittymiseensä?

4 Tutkimuksen lähtökohdat ja toteutus

4.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksemme on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Sitä yleisesti pidetään määrällistä eli kvantitatiivista tutkimusta laadukkaampana ja se poikkeaa määrällisestä tutkimuksesta muun muassa aineistonkeruumenetelmän ja tutkijan aseman vuoksi. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on inhimillisen ilmiön ymmärtäminen kokonaisuutena. Aineisto on yleensä pienempi kuin määrällisestä tutkimuksessa ja se on harkinnanvaraisesti ja tarkoituksenmukaisesti valittu. Tutkittavien osallistuvuus on suuressa roolissa ja tutkijan rooli on tällöin subjektiivinen. Tutkijalla on mahdollisuus joustavampaan tutkimustyöhön kuin määrällisen tutkimuksen tekijällä. Laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkeamisesta. Havaintojen pelkistämällä tarkoitetaan aineiston tarkastelua tietystä näkökulmasta ja lopuksi havaintojen yhdistämistä. Toisessa vaiheessa, arvoituksen ratkeamisessa, tutkimuksen tuloksia tulkitaan aiempien tutkimusten valossa. (Alasuutari 2011, 31,38–44; Eskola & Suoranta 1996, 9–15.)

4.2 Kohdejoukon kuvailu

Tutkimuksemme tarkoituksena on kuvata ja selventää uusien opettajien ammatillista kehittymistä ilmiönä sekä ottaa selville, miten tätä ammatillista kehitystä tuetaan kouluissa. Etsimme tutkimustamme varten päteviä opettajia, jotka olivat haastatteluhetkellä olleet työelämässä puolesta vuodesta kolmeen vuoteen. Rehtoreiden halusimme olevan peruskouluista, koska arvelimme heillä olevan näkemystä luokanopettajakoulutuksen ja työelämän haasteista. Harkinnanvaraisessa otannassa on kysymys tutkijan kyvystä rakentaa tutkimukseensa vahvat teoreettiset perustukset, jotka osaltaan ohjaavat aineiston hankintaa. Kohdejoukon tulee täyttää tun-

nusmerkit, jotka tutkija on aiemmin määritellyt. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Kaikki haastattelimme opettajat sekä rehtorit sopivat tähän ennalta määrättyyn kohdejoukkoon.

Ennalta on vaikea tietää, mikä on riittävä aineistokoko. Aineiston riittävyyden toteutukseksi käytetään usein saturaatiota. Tällä tarkoitetaan sitä, että uusi lisäaineisto ei tuo enää mitään uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä ja aineiston tietty peruslogiikka, kuten lausumat, alkaa toistua. (Eskola & Suoranta 1996, 35.) Koimme, että saimme yhdeksästä haastattelusta kattavan kuvan tutkittavastamme ilmiöstä ja huomasimme, että myös haastattelujen vastauksissa alkoi näkyä tiettyä toistuvuutta.

Tutkimushenkilöillä on oikeus anonymiteettiin. Tutkijan on taattava, ettei tutkimuksessa esiintyviä henkilöitä voida tunnistaa. Tutkimuksessa olevien nimien, paikkojen ja muiden tunnistettavien tietojen muuttaminen on vähimmäisvaatimus, joka on tutkimushenkilöille taattava. (Huotelin 1992, 85.) Rehtorit olivat tutkimuksessamme lähinnä asiantuntijaroolissa, joten käsittelemme heitä nimikkeillä Rehtori A, B, C ja D. Heidän kouluistaan tai muista työhön liittyvistä asioista emme kerro enempää, koska emme koe, että esimerkiksi koulujen koolla on vaikutusta rehtoreiden näkemyksiin. Opettajia käsittelemme nimillä, koska haluamme tuoda heidät esille oikeina henkilöinä, jotka kertovat kokemuksistaan.

Malla, Julia ja Paavo toimivat viransijaisina luokanopettajina ja olivat haastatteluhetkellä olleet työelämässä noin puoli vuotta. Lyhyempiä sijaisuuksia heillä oli ollut kuitenkin jo pitempään. Lauri toimi resurssiopettajana, ja oli ollut työelämässä noin puolivuotta. Samoin kuin Mallalla, Julialla ja Paavolla hänelläkin oli sijaisuuskokemusta pidemmältä ajalta. Roosa toimi erityisluokanopettajan viransijaisena ja kokemusta työelämästä hänellä oli noin kaksi ja puoli vuotta.

4.3 Haastattelujen toteuttaminen

Haastattelun valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi, koska halusimme oppia haastattelututkimuksesta ja katsoimme myös, että se palvelisi parhaiten tarkoituseriämme ja valottaisi tutkittavaa ilmiötä. Mietimme myös eläytymismenetelmää ja lomakekyselyä aineistonkeruumenetelmiksi. Eläytymismenetelmän suljimme pois, koska ajattelimme, ettei kohderyhmämme olisi kovinkaan innostunut tai olisi liian kiireinen kirjoittamaan mietteitään paperille. Rehtorit olivatkin niin kiireisiä, että haastatteluajan sopiminen oli työlästä, joten tuskin olisimme saaneet heitä innostettua kirjoittamaan mietteitään opettajan ammatillisesta kehittämisestä. Lomakekyselyn suljimme pois aineistonkeruumenetelmien joukosta, koska alusta alkaen meille oli selvää, että haluamme tehdä laadullista tutkimusta. Tarkoituksemme oli kuvata tutkittavaa ilmiötä, eikä etsiä siitä tilastollisia yhdenmukaisuuksia. Tämä toteutui mielestämme paremmin haastattelemalla kohdejoukkoa kasvokkain.

Hirsjärven ja Hurmeen (1988, 128) mukaan teemahaastattelulla on mahdollista tavoittaa tutkittavien ilmiöiden vivahteita ja välittämään haastateltavien todellisia ajatuksia ja kokemuksia. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, mutta haastateltavat saavat vastata niihin avoimesti, omin sanoin. Teemahaastattelun aihepiirit on etukäteen valittu, mutta haastattelusta puuttuu kysymysten tarkka muoto ja järjestys. (Eskola & Vastamäki 2007, 27.) Puolistrukturoitu haastattelutapa tuntui sopivan meille paremmin, koska emme olleet aikaisemmin haastatelleet. Arvelimme, että pysyisimme paremmin aiheessamme selkeän haastattelurungon avulla ja näin ollen saisimme myös vastauksia samoista aiheista kaikilta haastateltaviltamme.

Haastattelu mahdollisti myös vuorovaikutuksen aineistonkeruutilanteessa. Pysyimme esittämään tarkentavia kysymyksiä tarvittaessa. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, mutta haastateltavat saavat vastata niihin avoimesti (Eskola & Vastamäki 2007, 27). Parissa haastattelutilanteessa jä-

timme muutaman kysymyksen pois, koska koimme, että olimme saaneet haastattelavalta tarpeeksi tarkan vastauksen aiheeseen jo aiemmalla kysymyksellä.

Lähestyimme kouluja sähköpostilla tiedustellen olisiko heidän koulussaan tutkimukseemme sopivia opettajia. Saimme yhden haastateltavan opettajan tätä kautta. Muihin haastateltaviin saimme yhteyden henkilökohtaisten kontaktien ja vinkkien kautta. Yhteensä haastattelimme viittä opettajaa. Opettajien lisäksi haastattelimme neljää rehtoria. Rehtoreita lähestyimme sähköpostitse. Kaikki haastattelemamme rehtorit toimivat esimiehinä peruskouluissa. Rehtorien tarkoitus tutkimuksessamme oli toimia asiantuntijoina, sekä antaa toinen näkökulma ammatilliseen kehittymiseen ilmiönä.

Tutkimukseen osallistujalla on oikeus tietää mitä tutkimus käsittelee ja miksi häntä tarvitaan tutkimukseen. Tämä tarkoittaa, että tutkijalla on velvollisuus kertoa miksi ollaan kiinnostuneita kuulemaan haastateltavan mietteitä asiasta ja minkä takia hän olisi oikea henkilö tutkimukseen. Tutkimuksen tulee perustua vapaaehtoisuuteen, joten tutkimukseen osallistuvalla on oikeus kieltäytyä osallistumasta. (Huotelin 1992, 85.) Jo ennen haastattelutilannetta olimme sähköpostitse kertoneet aiheestamme, miksi aihe kiinnostaa meitä ja minkä vuoksi haluaisimme kuulla juuri hänen näkemyksensä aiheesta. (Liite 4.)

Lukuun ottamatta kahta tapausta, kaikki haastattelut toteutettiin opettajien ja rehtoreiden kouluilla. Ennen haastattelun varsinaista aloittamista keskustelimme haastateltavan kanssa hetken aikaa vapaamuotoisesti haastatteluunne liittymättömistä asioista jännityksen poistamiseksi. Haastatteluissa käytimme ennalta suunniteltuja haastattelurunkoja (Liite 1, Liite 2), jotka eivät kuitenkaan sitoneet käsiämme liikaa, vaan pystyimme esittämään lisäkysymyksiä tai ohjaamaan keskustelua oikeaan suuntaan. Opettajien haastatteluista neljä oli kestoaltaan noin 25 minuuttia ja yksi tunnin. Rehtoreiden haastattelut kestivät 15 minuutista 20 minuuttiin.

4.4 Aineiston analysointi

Haastattelut nauhoitettiin suoraan tietokoneelle, jotta litterointi olisi mahdollisimman yksinkertaista. Olimme ilmoittaneet haastateltavillemme nauhoittavamme haastattelut jo etukäteen sovittaessa haastatteluajankohtaa, eikä kukaan haastateltava kieltäytynyt nauhoittamisen takia haastattelusta. Tutkimuksessamme olemme erityisesti kiinnostuneita siitä, mitä haastateltavat sanoivat, emmekä niinkään siitä miten he sen sanoivat. Litteroimme haastattelut keskittymällä pelkästään puhuttuun asiasisältöön. Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, 425) mukaan kovin yksityiskohtainen litterointi ei ole tarpeen, kun kiinnostuksen kohteena on haastattelun asiasisältö. Litteroinnissa huomioita jäivät muun muassa äänenpainot.

Useaan kertaan luettuamme aineistot, aloimme luokitella aineistosta sitaattipätkiä eri teemojen alle, jotka olimme valinneet teoriaosuudesta sekä aineistosta. Yhdeksän eri teeman alle luokittelu näytti kuitenkin tekevän aineiston tulkinnasta sekavaa ja vaikeaa, joten vaihdoimme analysointitapaa. Eskolan ja Suorannan (1998, 176) mukaan teemoittelun vaarana on, että aineiston tulkinta jää pelkkien sitaattikoelmien varaan.

Ruusuvuoren ym. (2010, 13, 15) mukaan aineisto ei vastaa tutkijalle ilman kysymyksiä, mutta se voi kyllä kertoa, mitä siltä kannattaa kysyä. Aineisto tarjoaa harvoin suoria vastauksia tutkimusongelmaan. Tarvitaan analyttisiä kysymyksiä, jotka muotoutuvat ja tarkentuvat aineistoon tutustuttaessa. Aloimme analysoida aineistoa uudelta kannalta, esittämällä sille tutkimuskysymyksistä ja osin aineistosta johdettuja analyysikysymyksiä (Liite 3). Moilasan ja Räihän (2001, 53) mukaan tutkija voi lähteä teemoittamaan aineistoa omien kysymysten kautta. Tällöin keskeisintä on se, mitä haastateltavat kunkin teeman kohdalla puhuvat. Tutkijan tehtävä ei ole teemojen etsiminen aineistosta vaan haastateltavien antamien merkitysten löytäminen. Vaihtamalla parani. Selkeiden analyysikysymysten avulla saimme aineistosta vastaukset tutkimusongelmiimme.

Analyysikysymysten alle sijoitetut sitaatit muokkasimme yksinkertaisempaan muotoon. Jokaisesta sitaatista etsimme ydinkohdan, joka vastasi analyysikysymykseen. Ydinkohtien kirjoittamien sitaattien alle selkeytti myös meille haastateltavan sanoman ja niiden avulla oli helpompi hahmottaa analyysikappaleen kokonaiskuva. Analysoinnissa pyrimme kuvaamaan mahdollisimman hyvin haastateltaviemme näkemyksiä ammatillisesta kehittymisestä, uuden opettajan työelämän haasteista ja tukitoimista, joita opettajat tarvitsevat ja koulu tarjoaa. Olemme valinneet sitaattilainaukset niin, että ne kuvaisivat mahdollisimman kattavasti ja monipuolisesti kyseistä aihetta. Olemme hieman muokanneet sitaatteja helpommin ymmärrettävään muotoon poistamalla muun muassa lisäsanuja: "että", "tuota", "sellainen". Muuten sitaatit ovat alkuperäisessä muodossaan.

4.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimusta tehdessä tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä. Esimerkiksi opetusministeriö on laatinut ohjeet tieteellisille toimintavoille. Ohjeisiin kuuluu, että tutkijan tulee olla huolellinen tutkimustyötä tehdessään ja esittäessään sen tuloksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 23–24.) Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu tulee ulottaa koskemaan koko tutkimusprosessia (Hirsjärvi & Hurme 1988, 128). Koemme, että kahden tutkijan läsnäolo koko tutkimusprosessin aikana vahvistaa työmme luotettavuutta. Olemme myös avoimesti kertoneet tutkimusprosessista ja kuinka olemme tehneet tulkinnat aineistostamme.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu myös, että tutkijat ottavat huomioon muiden tutkijoiden saavutukset ja antavat heidän saavutuksilleen niille kuuluvan arvon. (Hirsjärvi ym. 2009, 24.) Muiden tutkimusten huomioonottaminen kuuluu myös tutkimuksen yleistettävyyteen. Tutkimuksen yleistämiseen liittyy myös aineiston järjellinen kokoaminen. (Eskola & Suoranta 1998, 66.) Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1995, 102) mukaan yleistettävyydellä tarkoitetaan, että tutkijan täytyy

osoittaa teoreettisten oletusten paikkansapitävyys ja kytkeä tutkimustuloksensa kirjallisuuteen. Olemme vertailleet tutkimuksemme tulkintoja muihin samaa aihetta käsiteltäviin tutkimuksiin ja koemme, että tutkimustuloksemme antavat samansuuntaista tietoa opettajien ammatillisesta kehittämisestä kuin aiemmat tutkimukset. Mielestämme tutkimuksemme kohdejoukko on valittu niin, että sen avulla voimme antaa kattavan kuvan aiheestamme.

Tutkimusta tehdessä tulee aina arvioida sen luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuuden toteutumista on perinteisesti arvioitu reliabeliteetin ja validiteetin avulla. Reliabelisuudella tarkoitetaan mittaustulosten toistettavuutta ja tulosten ristiriidattomuutta. Tutkimuksen tulee antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. (Hirsjärvi ym. 2009, 231.; Eskola 1981, 77.; Metsämuuronen 2006, 58.) Laadulliset tutkimukset on sidottu suuresti paikkaan, aikaan, tutkittaviin ja tutkijoihin, joten tulosten toistettavuus voi olla usein hankalaa. Useamman tutkijan läsnäolo lisää tutkimuksen reliabeliteettiä (Grönfors 1982, Eskola & Suoranta 1998, 214 mukaan).

Tutkimus on validi silloin, kun se kuvaa täsmällisesti tutkimuskohdettaan sellaisenaan kuin se on. Tähän liittyvät aineiston ja siitä tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten välisen suhteen pätevyys. Validiteetin saavuttamiseksi tulee tutkijan raportoida selkeästi tutkimusprosessi ja tutkimuksen teoriaosuuden tulee olla tarpeeksi kattava. Tutkijalla on suuri rooli tulkintoja tehdessä. Jos esimerkiksi aineistosta saadut tulokset eivät sovi tutkijan alkuperäiseen ajattelumalliin, eikä hän muuta ajattelumalliansa tuloksiin nähden, voidaa tutkimuksen tuloksia pitää epäpätevinä. (Hirsjärvi ym. 2009, 232.; Syrjäjä ym. 1995, 101.)

Osa luotettavuuteen liittyvistä tekijöistä on yhteydessä aineistonkeruumenetelmäämme eli haastatteluun. Annoimme haastateltavan päättää haastattelupaikasta ja -ajasta, jottei haastatteluympäristö loisi rajoittavia tekijöitä. Pidimme myös tärkeänä sitä, että me molemmat olimme paikan päällä itse haastattelutilanteessa. Toinen meistä pystyi aina tekemään tarkentavia kysymyksiä, jos tuntui, ettei asiaan

oltu saatu vielä selkeää vastausta. Molempien läsnäolo haastattelutilanteessa auttoi myös analyysivaiheessa näkemään kokonaiskuvan paremmin. Testasimme haastattelukysymyksiä luokanopettajaopiskelijalla, joka oli opiskelun lomassa tehnyt pidemmän sijaisuuden. Saimme häneltä hyviä ehdotuksia ja lisäkysymyksiä haastattelurungon parantamiseksi. Mielestämme tutkimuksemme täyttää reliabilisuuden ja validiteetin puitteet. Olemme kertoneet tutkimuksen kulusta tarkasti ja olemme sitoneet tutkimuksemme tulokset aiempiin tutkimuksiin ja muuhun aihetta koskevaan kirjallisuuteen.

Tuomen ja Sarajärven (2002, 138) mukaan tutkijan tulee antaa riittävästi tietoa lukijalle tutkimuksen teosta, jotta tämä pystyy arvioimaan tutkimus tulosten luotettavuutta. Heidän mukaansa yksiselitteisiä ohjeita luotettavuuden todentamiseksi ei ole, mutta tärkeitä seikkoja ovat johdonmukaisuus ja raportoinnin selkeys. Tutkimuksen raportoinnista tulee käydä ilmi miten aineisto on koottu ja analysoitu. Yksityiskohtainen analyysivaiheiden kertominen lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Ruusuvoori ym. 2010, 27.) Olemme pyrkineet selostamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen toteuttamisen vaiheet luotettavuuden parantamiseksi. Esimerkiksi halusimme tuoda julki aineiston analysoinnissa käyttämämme analyysikysymykset, joiden avulla kokosimme tuloslukukappaleita. Olemme pyrkineet siihen, että esitämme kaikki aineistosta ilmenneet aiheet tasa-arvoisesti emmekä ole rajanneet tutkimuksemme kannalta negatiivista tietoa pois.

Tutkimuksen uskottavuutta lisää myös, että tutkija pystyy myöntämään, että hän itse on tutkimuksen keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta 1996, 165). Tutkijan tulee kertoa, kuinka hän on valinnut tutkimusaiheensa ja mitkä ovat hänen henkilökohtaiset hypoteesit tutkimuksen tuloksia kohtaan. Myös Mäkelän (1990, Eskola & Suoranta 1996, 169–170 mukaan) mukaan tutkijan on oltava tietoinen omasta vaikutuksestaan tutkimukseen. Täydellinen puolueettomuus on mahdoton asia, koska tutkija itse on tutkimuksen luoja ja tulkitsija. Esimerkiksi tutkijan ikä, sukupuoli tai poliittinen asenne voivat vaikuttaa tutkijan asenteen. Tutkimuksen

luotettavuutta pohdittaessa tulisi näihin seikkoihin kiinnittää huomiota. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.) Tutkimuksessamme olemme pyrkineet tulkitsemaan haastateltavien vastauksia sellaisenaan, emmekä ole etsineet teemoja, joiden olisimme olettaneet sieltä löytyvän. Uusien opettajien ammatillinen kehittyminen on aiheena meille hyvin henkilökohtainen. Kasvatustieteiden maisteriksi valmistuminen ja työelämään siirtyminen ei ole kaukana tulevaisuudessa, joten opettajien näkemykset oikeasta arjesta ja siitä miten koulutus siihen on valmistanut kiinnostaa meitä suuresti. Emme kuitenkaan koe, että valmistuminen tai samalla alalla oleminen rajoitaisi tutkimuksemme luotettavuutta. Ne enemminkin antoivat kipinän tutkimuksen aiheen valintaan.

5 Tulokset

5.1 Uusien opettajien ammatillinen kehittyminen

Tässä kappaleessa pyrimme vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen millaista on uuden opettajan ammatillinen kehittyminen ja mihin se keskittyy. Luvussa 5.1.1 tarkastelemme ammatillisen kehittymisen määrittelyä, luvussa 5.1.2 uusien opettajien toiminnan reflektointia, luvussa 5.1.3 uusien opettajien opettajuuden määrittelyä sekä luvussa 5.1.4 uusien opettajien havaittua kehitystä.

5.1.1 Ammatillisen kehittymisen määrittely

Parkayn ja Stanfordin (2007, 452) mielestä elinikäinen oppiminen on keskeinen käsite opettajuudessa. Opettajan tulee kehittää omaa opettajaidentiteettiään ja samalla syventää opettamiensa aineiden tietoutta. Haastatelluista opettajista kolme näki ammatillisen kehittymisen jatkumona. Roosa liitti ammatillisen kehittymisen opettajuuteen, aineenhallintaan sekä kasvattamiseen ja painotti, ettei opettaja ole koskaan valmis. Myös Malla näki ammatillisen kehittymisen jatkumona.

Mun mielestä se on sitä opettajan koko ajan semmosta kehittymistä, jossa sie kehittät sitä opettajuutta ja sitä omaa osaamista ja niinkö sekä oppiaineessa että suhteessa siihen kasvattamiseen. Se on semmonen jatkuva kehä, joka ei mun mielestä lopu koskaan, et sen pitäis olla koko ajan siinä rinnalla, et sie et oo koskaan valmis. Roosa.

Ammatillinen kehittyminen, se on varmaan semmonen jatkumo ja oikeestaan vasta varmaan alussa, nyt kun ainaki ite on hypänny tuolta koulutukselta tähän niin. Malla.

Lauri oli samoilla linjoilla Roosin kanssa, mutta mielsi ammatillisen kehittymisen yhteiskunnan kehityksen mukana pysymiseksi.

Koko ajan työssä pystyy kehittymään. Pystyy löytään uusia vivahteita, miten parantaa opetusta. Teknologian myötäkin kehittää itseään, koko ajan teknologia kehittyy ja sitä mukkaa oppilaat kehittyvät sen teknologian kanssa, ni opettajan pitäis kans pystyä olemaan siellä samalla aallon harjalla menemään mukana ja hyödyntään sitä sitte siinä opetuksessa tietenki. Lauri.

Rehtori A katsoi, että ammatillinen kehittyminen rakentuu perusosaamisen päälle ja näkyy opettajan persoonan kautta. Hän oli myös Laurin kanssa samaa mieltä siitä, että ammatillinen kehittyminen on yhteiskunnan kehityksen mukana pysymistä ja käytti esimerkkinä teknologian kehittymistä.

No kyllähän ensiksi tulee se perustaito. Eli sä tiedät mitä sinä teet, mitä sinä opetat ja osaat käyttää niinku tuota.. tällä hetkellä audiovisuaalisia välineitä, osaat käyttää nettiä, erilaiset ohjelmat ja niin pois päin. Ja sitten se että minkälainen sinä itse oot, koska persoonan kautta tätä hommaa tehhään. Rehtori A.

Rehtori C puolestaan jakoi opettajan ammatillisen kehittymisen kahteen vaiheeseen. Hänen mukaan uusien opettajien ammatillinen kehittyminen keskittyi ja ilmeni ihmisenä kehittymisenä. Kauemmin alalla olleiden kehittyminen keskittyi taas tietojen ja taitojen päivittämiseen ja yhteiskunnan muutoksen mukana pysymiseen.

Ku opettaja tulee vastavalmistuneena, niin sillä on ne perustiedot ja -taidot, jotka liittyy niihin oppiaineisiin ja tämmöseen peruspedagogiikkaan. --- Ja tuota sen kehittymisen kannalta se alku on nimenomaan, minä näkisin, semmosta ihmisenä kehittymistä. Elikkä sopeutua työyhteisöön ja ottaa se paikka siinä aikuisten yhteisössä, kun ei ole enää siellä opiskelijaporukan joukossa, vaan siinä on ikähaitari kahestaviidestä kuuteenkymmeneen, niin se on se ihmisenä kehittymisen paikka. Ja sitte ku alkaa tulla virkavuosia lisää, niin tää kehittyminen painottuu sitte tämän

tietojen ja taitojen ajan tasalla pitämiseen. Että tekniikka kehittyy, että pystyt käyttämään kaikkia laitteita ja vehkeitä. Siinä pidät ittes ajan tasalla, niin se painottuu sitte myöhemmin. Rehtori C.

Rehtori D määritteli ammatillisen kehityksen Rehtori C:n tapaan opettajan oman tietotaidon ajan tasalla pitämiseksi ja yhteiskunnan muutoksen mukana pysymiseksi. Hän sanoi, että ammatillinen kehitys tapahtuu erilaisten koulutusten kautta.

Opettajan ammatillinen kehitys niin tietysti se lähtee siitä, että on ylipäättään se tutkinto siellä taustalla, josta lähetään liikkeelle. Mutta kyllä minusta se edellyttää sel- lasta jatkuvaa, jonkinlaista jatko-opiskelua tai tietojen päivittämistä ja uusien tuulien avointa tarkkailua. Ja kouluttautumista erilaisten kurssien, lyhyt kurssien ja kenties vähän pitempienki koulutusjaksojen pohjalta sitte. Rehtori D.

Uudet opettajat määrittivät ammatillista kehittymistä suureksi osaksi työstä saadun kokemuksen kautta. Saatu kokemus nähtiin ammatillisen kehityksen alkuun panevana voimana. Varsinkin Paavo ilmaisi tämän selvimmin. Myös Malla näki, että saatu kokemus helpottaa opettajan työtä.

Ammatillinen kehittyminen, että ko saa kokemuksia erilaisista tilanteista niin ossaa ne jatkossa hoitaa paremmin . --- Se on auttanu kehittymään siinä se, että itte on huomannu, että asiat tietyllä lailla toteutettuna toimii paljon paremmin ja on paremmat vaikutukset. Oppilaisiin niin. Sillälailla sitä kehitty sitte. Paavo.

Että päivittäin oon huomannu, että se arki on sitä, että ratkoo niitä yksittäisiä tilanteita, mitä tulee niinko oppilailta. Ja niitä ratkasuja, miten vaikka joku riitatilanne, ko sen vaan tulee yhtäkkiä jossain tilanteessa ja se pitää lähteä just nyt selvittää ja semmoset. Vaikka emmie niistä koe nyt niinku hätkähtäväni, mutta ehkä ko niitä tarpeeksi tulee niin, sitte sitä luovii vielä entistä paremmin, että kyllä kai se on jo semmonen taito. Sitä kai tässä nyt sitte kartotetaan. Malla.

Kysyttäessä Julialta olisiko opettajankoulutuksen pitänyt enemmän valmistaa vanhempien kohtaamiseen, hän näki, että työ itsessään opettaa toimimaan eri tilanteissa.

No en tiä. Kyllähän sitä, sitä oppii sitte tässäkö tekkee. Että ei ny välttämättä ihan kaikkea voi tietenkään opettaa siellä koulutuksessakkaan. Mutta että sitähan vois ottaa joku sellanen, miten piät vanhempain illan tai vanhempainvartit. Julia.

Rehtori A oli myös sitä mieltä, että kokemus on suuressa roolissa ammatillisessa kehittämisessä.

No ilman muuta se niinku joka asiassa, että tuota kokemus on kuitenkin tällä alalla kohtuullisen niinku tuota merkittävässä osassa. Eli kokemuksen kautta oppii suhtautumaan niihin erilaisiin oppijoihin, oppii erilaisia opetusmenetelmiä, huomaa sen, et mikä on se minun clue millä tavalla minä opeta. --- Että tuota tekemällä tätä hommaa oppii, ei teoriassa kuitenkaan. Rehtori A

Opettajan persoonalliset kokemukset ja niiden reflektointi ovat tärkeä lähde ammatillisessa kehittämisessä (Niikko 1998, 85). Roosa näki ammatillisen kehityksen lähtökohdiksi kokemuksen ja palautteen sekä näiden pohjalta tapahtuvan reflektoinnin. Hän katsoi myös, että opettajankoulutuksella sekä täydennyskoulutuksilla ja varsinkin asenteella millä näihin osallistutaan olevan merkittävän roolin ammatillisessa kehittämisessä.

...mie aattelin, et se on koko ajan sitä.. sen kokemuksen kautta ja sen reflektoinnin kautta tavallaan oppimista, mutta se on myös sitä että sie voit käyä tämmösissä koulutuksissa, jotka niinkö tukee sitä sinun työtä ja sie koet ajankohtasiksi tai kiinnostaviksi --- siis että sitä voi monella tapaa kehittyä ja kehittää sitä ammatillista kehitystä, et se ei oo ainoastaan ne koulutukset, vaan se on se kaikki palaute, mitä sie saat. --- Riippuu vähän miten se ehkä ite ottaa sen koulutuksen. Ja kuinka paljon ite aktiivisesti ettii sitä tietoa ja kysyy opettajilta, ja lukee ja siis silleen että, kos-

ka kuitenkin tentteihihän voi mennä lukemattaki. Mutta jos sie luet ne kirjat silleen, et sie mietit, että mitä se antaa mulle, niinku pohtien sitä, niin totta kai se kehittää sinua koko ajan. Roosa.

Opettajaksi kasvaminen koskee ja vaikuttaa yksilön koko persoonallisuuteen. Keskeisintä kasvussa on arvojen ja asenteiden muodostuminen sekä ammatti-identiteetin luomiseen liittyvät prosessit. (Niemi 1992, 13) Rehtori B tarkasteli ammatillista kehittymistä enimmäkseen opettajan persoonan ja sen muutoksen ja kehityksen kannalta. Hän perusteli näkemystään sillä, että persoona on opettajan työkalu ja tällöin kehitys kohdistuu omaan itseensä.

No se opettajan ammatillinen kehittyminen on itse asiassa sen opettajan oman persoonan kehittymistä ja muuttumista, koska tässä kuitenkin tehdään työtä sillä omalla persoonalla ja omilla vuorovaikutustaidoilla. Niin se liittyy tavallaan siihen, että miten oppii jäsentämään sitä työtehtäväänsä, suhtautumaan siihen työtehtävään, kuinka altis on muuttamaan omia tapojansa. --- ...sehän on ihan tämmöstä, miten ihminen yleensä muuttuu ja kehittyä. Tämä ongelma, tää ei oo oikeestaan mikään semmonen työkalu, että meillä ois joku metodi ja me käytetään sitä työkalua tässä, vaan ku se työkalu on oma itse, niin se on vähän sitä oman itsensä työstämistä. Rehtori B.

Niemen (1992, 67, 73) mukaan uudet opettajat näkevät ammatillisen kehittymisen lähinnä koskevan luokkahuonetoimintaa ja lisäksi ammattitaitojen hankkimisena, kuten oppiaineeseen syventymisenä. Opettajat haluavat oppia opettamaan entistä paremmin. Opettajat eivät oikeastaan liitä koulu yhteisöä tai opettajan roolia yhteiskunnallisena vaikuttajana ammatilliseen kehittymiseensä. Malla ja Julia olivat sitä mieltä, että ammatillinen kehittyminen näkyy varsinkin luokkahuoneessa käytännön arjen sujuvuutena. Malla määritteli ammatillisen kehittymisen antavan työkalut arjen pyörittämiseen. Julia puolestaan näki arjen sujuvuuden myös reflektion lähteenä. Myös Paavo tarkasteli ammatillista kehittymistä käytännön läheisesti ja katsoi

ammattillisen kehittymisen vaikuttavan aineenhallintaan ja työnkuvan eri osa-alueiden hahmottamiseen.

Jaa, no varmaan just ihan kaikki nämä tämmöset henkilökohtaset työkalut jotenki, että ne rakentuu. Niinku esimerkiksi just nyt on ensimmäisen kerran luonu jollekin ryhmälle ne omat rutiinit itestä lähtösin. Ehkä niitä vuosien kuluessa on jo paljon enemmän, että osaa vähän soveltaakki, että mitähän tälle porukalle sitte. Malla.

Ammatillinen kehittyminen... Noh, sitä että miten, sitä niinku arkea täällä pyörittää ja milläläilla siinä niinku sitten kehittyä ja ite tajuaa, että mitä täällä tekkee ja miten niitä ehkä pitäis tehdä jotenki toisin. Ammatillista kehittymistä varmaan just semmonen, että huomaa siitä niistä jotenkin sitä omaa toimintaansa arvioija ja sitte sitä kautta kehittää. Julia.

No esimerkiksi yhteistyö kodin kanssa. Sitä mitä on yliopistossa paperilla käyty, niin ei vastaavanlaisia kokemuksia. Niinku vertaa tuohon ko oikeasti pitää vanhempainvarttia ja muuta niin. Kyllä se sitte opetuksen jatkuvuus, että se niinku jatkuu ja jatkuu. Jos vertaa johonki harjotteluun missä on yksi jakso korkeintaan niin se on aivan eri asia. Paavo.

Myös Rehtori A katsoi ammatillisen kehityksen näkyvän työn rutiinien sujuvuutena.

Kyllähän varmasti ensiksi tämä niin sanottu teoretieto siellä pohjalla, mutta sitte entistä enemmän ne käytännön asiat. Jos sä oot ollu paljon sijaisena ja muuta niin se monella koululla ne käytänteet alkaa tulla pikku hiljaa tutuiksi, koska ne on tätä rutiinia pyörittää. Rehtori A.

Haastatellut opettajat määrittelivät ammatillisen kehityksen jatkumoksi, kokemuksen kautta tapahtuvaksi oppimiseksi sekä oman toiminnan reflektoinniksi kokemuksen ja saadun palautteen pohjalta. Opettajat olivat sitä mieltä, että ammatillinen kehittyminen näkyy varsinkin arjen sujuvuutena luokassa, ongelmatilanteiden ratkaisukykyä, ryhmänhallintana sekä aineenhallintana.

Rehtorit määrittivät opettajan ammatillista kehityksen ilmenevän opettajan persoonan kehityksenä sekä yleisesti ihmisenä kehittymisenä. Sen sanottiin tapahtuvan kokemuksen kautta ja näkyvän arjen rutiineissa. Ammatillisen kehityksen katsottiin myös pitävän sisällään yhteiskunnan kehityksen ja muutoksessa mukana pysymisen.

5.1.2 Oman toiminnan reflektointi

Pätevä opettaja osaa reflektoida omaa opetustaan ja samalla seurata oppilaiden edistymistä. Opetustehokkuuden seuraamisen ansiosta hän osaa tarvittaessa muuttaa myös opetuskäytäntöjään. Aloittelevalla opettajalla on liian monta uutta rutiinitonta asiaa, joten reflektion tarkentaminen voi olla hankalaa. (Niemi 1995, 7, 20.) Julia harjoitti oman työnsä arviointia pääasiassa työpäivän tapahtumien perusteella. Julia käytti reflektion lähtökohtana oppilaidensa koulumenestystä ja heidän antamaa palautetta.

Totta kai jonku tunnin jälkeen miettii, että no voi hyvänen aika, että ei varmaan kukkaan oppinu mittään, että mitenhän mie nyt tuollailailla selitin tuota. Että sitte tavallaan itekseen niitä miettii niitä asioita, että miten oisinki voinu ehkä toisin tehdä jonku jutun. Ja sitte jos on jokku kokkeet menny koko luokalla vähän huonommin, niin kyllä aina itteään syyttää, eikä niitä oppilaita, että tuota siinä kai se tulee se arviointi. Ja varmaan se jos tulee semmosta, että on oppilailla hymyt huulissa ja mielellään tekkee jottain, niin sittehän, että hei täähän oliki hyvä juttu. Julia.

Myös Roosa reflektoi omaa työskentelyään oppilaiden antaman palautteen ja koulumenestyksen pohjalta. Hän huomautti myös, että opettajan on hyvä asettaa omalle toiminnalleen tavoitteita ja arvioida näiden tavoitteiden saavuttamista.

Mutta myös silleen että tavallaan aina ko alkaa, vähintään syksyllä, niin mie asetan itelle tavallaan semmoset tavoitteet, että mitä mie tavottelen omalta opetukselta. ---

... että niinku vaikka että mie haluan kohdata jokasen mun oppilaan niinku aidosti. Ja sitte tavallaan, että niitä vähän väliä kattelee ja miettii, että oonko oikeesti kohdannu. --- Ja tavallaan se niitten reflektointi ja just se palaute, mitä saat oppilailta ja otat sen oikeesti ja välillä keräätki sitä ja pyyät sitä muilta.--- Et jos joku koe menee vaikka huonosti, niin kyllä sitä niinkö miettii sitte, että oisinko voinu opettaa jotenki toisin tai paremmin. Että tavallaan kattoo aina ensin niinkö omaa toimintaa ennen, ku lähtee niinkö miettiin, et miks tämä oppilas ei nyt oppinu tätä asiaa. Roosa.

Malla ja Roosa pitivät samanaikaisopetusta tärkeässä roolissa reflektiota ajatellen. Se mahdollisti oman toiminnan peilaamisen toisen opettajan toiminnan kautta. He molemmat myös painottivat tarvetta perustella omaa toimintaa reflektioon pakottavana asiana. Ojasen (1998, 85) mukaan opettajat, jotka tarkoituksenmukaisesti tutkivat opetustaan, kehittävät elinikäisen varmuuden siitä, mitä miksi he tekevät työtään ja mitkä ovat heidän työnsä seuraukset. Malla ja Roosa näkivät reflektion selventävän oman toiminnan tarkoituseriä myös itselle.

...ko aika paljon teen muun muassa liikunnassa toistenki opettajien kanssa yhteistyötä, niin varmaan sitäki kautta ehkä peilaa jotaki omaa toimintaa. --- Ja tuota sitte ehkä ko taas sitte miettii miun työn kuvaa, ehkä justiin harjottelijat tekkee mulle sen, että mun pittää niillekki osata selittää sitä minun toimintaa ja perustella tavallaan minun valintoja täällä luokassa, että jou-un itelleki tekemään sitä sillälailla näkyväksi. Malla.

...ja sitte se tietenki että on paljon annettu resursseja siihen, että voi tehdä samanaikaisopetusta, jolloin sie joudut koko ajan perusteleen myös niitä omia ratkasuja toiselle ja hän sulle, jolloin siitä tavallaan kehitty sitten se meidän yhteinen projekti tai se tuotos ja se molempien tavallaan semmonen ammatillinen kehitys niinkö menee eteenpäin. --- Mut se että niinkö kysytään perusteluja. --- Niin ainahan se kun sie joudut oikeesti miettiin miksi mie teen tätä asiaa näin, ni tuo niinkö siis sitä sen takana olevaan semmosia ideologiaa ja tavoitteita sulle selville. Ja tavallaan tuo läpinäkyväksi sen toiminnan mitä sie teet. Roosa

Uudet opettajat käyttivät reflektion pohjana saatua palautetta, oppilaiden koulumestystä, koulupäivän tapahtumia, asetettuja tavoitteita sekä tarvetta perustella omaa toimintaa. Uudet opettajat peilasivat omaa toimintaansa toisten opettajien toimintaan. Reflektion nähtiin myös selventävän opettajan oman toiminnan syitä hänelle itselleen.

5.1.3 Opettajuuden määrittely

Opettajaidentiteetti ja -persoonaa

Opettajaksi kasvaminen koskee ja vaikuttaa yksilön koko persoonallisuuteen. Keskeisintä kasvussa on arvojen ja asenteiden muodostuminen sekä ammattidentiteetin luomiseen liittyvät prosessit (Niemi 1992, 13; Nurminen 1993, 62). Uudet opettajat kuvailivat omaa opettajaidentiteettiään ja – persoonansa lähinnä suhteessa oppilaisiin. He kertoivat millaisia opettajia he ovat tai haluavat olla oppilailleen sekä miten he pyrkivät toimimaan luokkansa kanssa.

Mallan opettajaidentiteettiä määritteli rauhallisuus ja innostuneisuus opetettavista asioista. Hän myös halusi olla helposti lähestyttävä oppilailleen.

Mulla ehkä omaa opettajapersoonaa ja -identiteettiä määrittää rauhallisuus ja koen, että oon aika innostunu, yritän olla niistä asioista, mitä opetan, että se tarttuis lapsiinkin. En tiää oonko, toivottavasti olen, ainaki haluaisin olla ja kuvitella olevani helposti lähestyttävä opettaja. Se on aika mulle tärkeää. --- Ja emmie naurua täällä luokassa säästä, että ei minun mielestä tarvi esittää mittään kivikasvoa. Että kyllä minä tykkään näitten kanssa touhuta. Malla.

Lauri kuvaili itseään oikeudenmukaiseksi, mahdollisesti tiukaksi mutta vapauksia-kin antavaksi. Hän halusi olla oppilailleen esikuva.

*Oikeudenmukainen, välillä tiukka, mutta vapauksiaki antava tietyissä tilanteissa sil-
lon, ku hommat toimii. En ehkä niinkään halua olla missään isähahmossa siellä tai
äitihahmossa, vaan enemmän isovelihahmossa, jolla silti on se kontrolli ja kuri.
Lauri.*

Julia kertoi, että opettaja on rooli, minkä hän omaksuu työpäivän aluksi ja jättää
kouluun työpäivän loppuksi.

*En oo kauheen semmonen, että joka paikassa aattelisin, että mie nyt olen opettaja
ja käyttäytyisin tuolla aina niin opettajamaisesti. Oon tietysti niinku luokan eessä
erilainen ko sitten vaikka työpäivän jälkeen. Kyllä se on semmonen opettajan rooli
sillälailla, miten minun kuuluu täällä nyt olla. Julia.*

Julia halusi olla opettaja, joka antaa oppilaille mahdollisuuden vaikuttaa asioihin
sekä opettaa ajattelemaan omilla aivoillaan.

*Ainaki niinku itte haluan kasvattaa sillälailla, että ne oppii niillä omilla aivoillaan aat-
teleen eikä sillälailla, että tää mejjän luokka on nyt joku Pohjois-Korea ja mie olen
se, joka kaiken määrää. Haluaisin kyllä siihen opettaa, että vähän niinku keskuste-
lemalla opittais tekemään hommia, että opitaan käyttään niitä omia aivoja. Julia.*

Paavo puolestaan kuvaili itseään reiluksi, tasapuoliseksi ja humoristiseksi opetta-
jaksi.

*Olen reilu ja tasapuolinen opettaja kaikille ja tota. Maalaisjärkeä, huumori pittää ai-
na pittää mukana opetuksessa. Paavo.*

Roosa halusi olla opettaja, jolle oppilaat ovat työssä tärkein asia. Hän halusi olla
turvallinen ja välittävä aikuinen. Roosa pyrki opetuksessaan siihen, että oppiminen

on yhdessä oivaltamista, eikä tiedon siirtämistä. Hänen opettajuuttaan ohjasi inkluusiivinen ajattelu.

Mie haluaisin aatella, että mie oon semmonen, jolle ne oppilaat on just ne tärkeimmät. Nimenomaan se oppilaitten kans yhdessä tekeminen ja et se oppiminen on tavallaan semmosta yhdessä oivaltamista. --- Ja mulle on hirveän tärkeää se kohtaaminen. Tai että pystys ite olleen semmonen aikuinen, joka on turvallinen ja joka.. he kokee että hän välittää musta. Ja sitten niinku tämmönen inkluusiivinen ajatus niinkö siinä, ettei lähetä viemään oppilaita pois tilasta, vaan niinkö järjestetään ne resurssit tähän luokkaan ja pietään se tässä. Roosa.

Käsitykset opettajuudesta alkavat muodostua jo opettajan omana kouluaikana. Opettajakoulutus tuo uusia näkökulmia opettajuuden sosiaaliseen ja poliittiseen luonteeseen. Työelämässä opettajuuteen vaikuttavat suuresti työyhteisön ilmapiiri ja kollegojen väliset suhteet. (Meriläinen 1999, 38.) Lauri, Paavo, Julia ja Roosa kertoivat, että opettajaidentiteetti ja -persoonat ovat pysyneet hyvin pitkälti samana opettajankoulutuksen ja työuran aikana. Julia kertoi, että opinnot olivat lähinnä vahvistaneet hänen jo olemassa olevaa käsitystä omasta opettajaidentiteetistään.

En oo kyllä aatellu asiaa, että ois. En tykkää siitä, että oisin vaan joku kauhea käsitystä täällä. Kyllä mie oon aina aatellu, että haluaisin sillälailla kasvattaa vähän lempeämmiin. --- Varmaan se jotenki sieltä opiskelustaki, mitä on lukenu kasvatus-tiedettä, että ei se oo semmonen pelossa eläminen tai pelossa kasvattaminen ei oo sitä tärkeää. Julia.

Että mulla on ollu hirveän selkeä tietyllä tapaa se, millanen opettaja mie haluan olla jo sillon ku oon tullu opiskelleen. Ja ne on pysyny aikalaila samoina ne ajatukset ja nää ideologiat siellä takana, et mikä on tärkeää. Roosa.

Malla puolestaan kertoi, että työura on laajentanut hänen näkemystään omasta opettajuudesta.

No jotenki vaikka luuli, että harjotteli, että olis semmonen suht vahva näkemys itestään. Vaikka kysyttiin koulutuksessa niitä käyttöteorioita ja ei niihin kyllä osannu hirveesti vastata, mutta silti se kuva itestä opettajana oli aika selkeä. Mutta jotenki nyt tuntuu, ko päivät täällä pyörii, niin itekki sillai näkkee ittensä vielä niinkö jotenki aika monelta eri kantilta. Malla.

Kysyttäessä opettajaidentiteetin ja -persoonan muotoutumiseen vaikuttaneista asioista esiin tuli oma persoon ja luonne sekä lapsuuden kokemukset koulussa ja esikuvina olleet opettajat.

Se on kai ihan syntykohtasta, että oon tämmöseksi syntyny. Ne varmaan heijastuu omistaki koulukohtasista kokemuksista, että on ollu semmosia opettajia, joista on itekki hirveesti tykänny, jotka on painunu mieliin just semmosina oikeen tärkeinä, lähestyttävänä. Jotenki haluais, että ois itekki semmonen. Malla

Jos miettii omia opettajia niin ei mulla oo ollu kettään oikeen semmosta, joka ois ollu kauhea käskyttäjä. Että yleensä ne oli aika mukavia sillä lailla, että sai niinku oppilaat itteki vähän niinku vaikuttaa asioihinsa. Julia.

Roosan opettajaidentiteettiin olivat vaikuttaneet opettajaäidin kanssa käydyt keskustelut sekä omat kouluaikaiset kokemukset. Lukiossa Roosa oli tarkkaillut opettajia ja miettinyt, mikä tekee hyvästä opettajasta hyvän.

...et ne tulee sieltä, et meän äiti on ollu nimenomaan erityisluokanopettaja ja ollaan puhuttu paljon: inkluusio, ekskluusio, mikä on se paras ratkasu millonki. Että ne on ollu läsnä mulla tavallaan sieltä ihan lapsuudesta asti. --- Sitte on ala-asteella ollu jo apuopena niinkö entisessä harjaantumislukassa. Lukiossa ehkä alko olleen jo sitä, et sitte mietti lukio-opettajista, et mikä hänestä tekee hyvän opettajan, et mikä se on se juttu. Ehkä se liittyy tähän tämmöseen pohtivaan, refleктоivaan persoonallisuuteen. Roosa.

Uudet opettajat kuvailivat omaa opettajaidentiteettiään ja -persoonansa lähinnä oppilaidensa kautta. He kertoivat, miten he toimivat tai haluaisivat toimia opettajina sekä millaisia opettajia he oppilailleen ovat tai haluaisivat olla. Opettajaidentiteetin ja -persoonan nähtiin yleisesti pysyneen muuttumattomana opettajankoulutuksen ja työuran aikana. Opettajaidentiteetin ja -persoonan juurien kerrottiin olevan omassa kouluajassa ja varsinkin heitä opettaneiden opettajien antamassa esimerkissä. Myös oman persoonan ja luonteen nähtiin vaikuttaneen opettajaidentiteetin ja -persoonan kehittymiseen.

Opettajan yhteiskunnallinen vaikuttaminen

Opettajan tehtävänä on ollut kulttuuriperimän siirto ja tasa-arvoisen yhteiskunnan rakentaminen (Syrjäläinen 2009, 150). Kysyttäessä uusilta opettajilta heidän asemastaan yhteiskunnallisina vaikuttajina kaikki kertoivat, että opettajan toiminnalla on suuri merkitys. Heidän mukaan opettaja vaikuttaa yhteiskuntaan juurikin oppilaidensa kautta. Lauri, Julia ja Paavo sanoivat, että opettajat siirtävät yhteiskunnan arvoja uudelle sukupolvelle. Paavo myös varoitteli, ettei opettaja saa kuitenkaan liikaa pyrkiä vaikuttamaan oppilaidensa ajatteluun.

Isossa asemassa. Arvojen ja moraalien jakajana. --- Ihan arkipäivän toimilla, kaikilla mahdollisilla tilanteilla, mitä voi oppilaitten kanssa tulla vastaan. Miten toiselle puhutaan, miten kuunnellaan, kaikkea. Nehän on ihan yleismaailmallisia arvoja, mitä pietään tärkeinä missä tahansa. Lauri.

En oo nyt semmosena yhteiskunnallisena vaikuttajana itteä kauheesti aatellu, mutta totta kai joka välissä koitan mielestäni hyviä arvoja tuua esille. Ku niitten puolesta puhuu ja sitä kautta sitte olla semmonen yhteiskunnallinen vaikuttaja. Ei varmaan hirveitä vaikutuksia mihinkään päätöksentekoon ole minun olemassaolollani tässä. Mutta tuota kyllähän tässä on nyt kuitenkin joka päivä se kakskytä ja risat oppilaita, joitten ajatusmaailmaan pystyy vaikuttamaan. Julia.

Nyt tämän puolen vuoden aikana oon huomannu, että opettajalla on aika paljo vaikutusvaltaa niitten lapsien arvoajatteluun ja muuhun. Heleposti pystyy vaikuttamaan, että pitää olla tavallaan tarkkana, ettei vaikuta liikaa niitten mielipiteisiin ja tuo liikaa esille sitä omaa ajattelua. Paavo.

Opettajan täytyy olla sitoutunut kasvun ja oppimisen edistämiseen. Tämä merkitsee oman ammatin arvostamista ja uskoa siihen, että työllään voi vaikuttaa oppilaidensa elämään. Sitoutunut opettaja etsii rohkeasti innovatiivisia vaihtoehtoja parempien kasvumahdollisuuksien toteuttamiseksi. (Niemi 1995, 36–38.) Malla ja Roosa näkivät, että opettajan toiminnalla voi olla kauaskantoiset vaikutukset oppilaiden tulevaisuudessa sekä yhteiskunnassa, eikä näitä vaikutuksia voi tarkasti määrittellä.

Kylläpä sen on huomannu, että kaikkien näitten lasten elämään osallistuu suurissa määrin. Että kaippa sillä on sitte aika kauaskantoiset vaikutukset. Ehkä siksi mie yritän olla semmonen muistettava ja lämmin ja semmonen, toivottavasti, kannustava, että niille lapsille ei ainakaan mittään elinikäisiä traumojakaan tulis. Että ne niinku pärjäis tuolla ulukona. Malla.

Onko se Henry Brooks Adams sanonu "kukaan ei pysty sanomaan, mihin opettajan vaikutus loppuu, koska se vaikuttaa ikuisuuden". --- Jos se opettaja on ainut ihminen, jonka se kokee, et se välittää, niin kuinka se voi vaikuttaa tän yhen oppilaan tulevaisuuteen niinkö merkittävästi. Roosa.

Myös Rehtori B ja Rehtori C näkivät, että opettajat vaikuttavat yhteiskuntaan oppilaiden kautta. Rehtori B näki yhteiskunnallisen vaikuttamisen koulun keskeisenä tehtävänä, koska uudet päättäjät oppivat kouluissa, miten asioihin vaikutetaan. Rehtori C näki että opettajan todellinen vaikutus yhteiskuntaan näkyy viiveellä ja poliittinen vaikuttaminen on järjestöjen ja poliittisten vaikuttajien tehtävä.

Sehän on keskeinen, koska täällä koulussa tulevat äänestäjät ja asioista kommentoijat, hehän oppivat täällä sen, että miten asioihin vaikutetaan. Ja esimerkiksi tuota sitä hän harjoitellaan oppilastoimikuntatoiminnan kautta. Rehtori B.

Se on tuota vähän kakspiippunen juttu. Oikeestaan se tulee siinä seuraavassa sukupolvessa se jälki näkyviin. Elikkä jos nyt puhutaan, että miten tällä hallituskaudella Suomen opettajat vois vaikuttaa yhteiskunnalliseen keskusteluun tai koulun asemaan, niin kyllähän se on niinkö ammattijärjestöasia ja politiikassa mukana olevien ihmisten asia. Mutta sitte ku aatellaan todellista vaikuttamista yhteiskuntaan, niin sehän tulee niitten meidän antamien oppien kautta niistä tämän hetken lapsista ja tulevista aikuisista. Rehtori C.

Rehtori A sanoi, että opettajien arvostus on laskenut ja koulussa joudutaan opettamaan toisarvoisia asioita. Hän kuitenkin nosti oppilaan kohtaamisen koulussa tärkeimmäksi asiaksi.

Kyllähän se tänä päivänä on sillä tavalla, että opettaja on pikkusen tämmönen niinku roskakori. Eli kaikki mitä menee vähänki pieleen, ni se helposti pannaan koulun syyksi. Ja meille on niin paljon semmosia vastuu alueita, että ihan käyttäytymiseen liittyviä asioita, ruokailutapoja ja kaikkea. Me joudutaan opettaan tämmösiä asioita, ku ennen vanhaan kuitenkin se asia oli hiukan niinku toisin päin. --- Mehän ollaan täällä sitä varten, et me ollaan niinku oppilaita varten, eikä oppilaat oo meitä varten. Ja sillon se face to face kommunikaatio on kaikista tärkein. Rehtori A.

Rehtori D piti vaatimattomasti opettajuutta maailman tärkeimpänä ammattina.

No sehä on tietysti maailman tärkein ammatti. Lääkärit korjaa niitä vaurioituneita yksilöitä ja vikoja, mutta meidän varassahan on koko yhteiskunnan tulevaisuus. --- Oikeastikkihan se on näin, mutta eihän se ihan yksilötasolla välittömästi näy. Että jos minä nyt teen hommani tai en tee ollenkaan, niin ei tämä yhteiskunta nyt heti siihen kaadu. Kyllä minä nään, että tää on valtavan tärkeä työ. Rehtori D.

Roosa jakoi Rehtori C:n näkemyksen opettajien arvostuksen hiipumisesta sekä Rehtori D:n näkemyksen opettajan ammatin tärkeydestä.

Aattelen et ehkä yhteiskunnassa aliarvostettu tavallaan se vaikutus mitä opettajalla voi olla, ei välttämättä oo. Niin jos ei yhteiskunnassa satsata opettajiin ja opettajan-koulutukseen, niin kyllä mie näen, et sillä voi olla ratkasevia merkityksiä sitte tulevaisuuden yhteiskunnassa. Roosa.

Haastatellut opettajat tiedostivat asemansa yhteiskunnallisina vaikuttajina. He kertoivat, että vaikuttavat yhteiskuntaan oppilaidensa kautta siirtämällä ja jakamalla yhteiskunnan arvoja eteenpäin. Kaksi opettajista tarkasteli omaa vaikutustaan myös yksittäisten oppilaiden elämään ja totesivat, että opettajan toiminnalla voi olla kauaskantoiset seuraukset, eikä näitä vaikutuksia voi tarkasti määritellä.

Yleisesti rehtorit totesivat, että opettajien ja koulun harteilla lepää yhteiskunnan tulevaisuus. He myös sanoivat, että toiminnan vaikutukset näkyvät seuraavissa sukupolvissa.

5.1.4 Havaittu kehittyminen

Kaikki uudet opettajat olivat havainneet kehitystä ammatillisessa osaamisessaan. Kaikilla kehitys oli kuitenkin näkynyt eri asioissa.

Opettajan työn tilannekohtaisuus voi luoda myös epävarmuutta työhön. Työssä kehittyminen edellyttää tämän epävarmuuden hyväksymistä. (Niemi 1993, 33–34.) Malla oli huomannut, että hän pystyy paremmin käsittelemään epävarmuutta työssään.

Mutta niinku työssä on ehkä oppinu elämään sen epävarmuudenkin kanssa. Että aina ei vaan kerkiä tehdä ja suunnitella niin perusteellisesti, ko ehkä jos haluais. Et-

tä jotenki semmonen rentous toisaalta siihen työhön ja vähän semmonen hetkeen heittäytyminenkin se vaan niinku kasvaa. Malla.

Julia puolestaan koki, että ryhmänkäsittelytaidot olivat parantuneet ja varmuus omaan toimintaan kasvanut.

Ainaki niinku semmonen varmuus siitä, että kyllä saa luokan ko luokan nii pysymään hanskassa ja millä keinoin ja. Varmaan se varmuus ehkä on semmonen mikä on kehittynyt. Julia.

Lauri sanoi, että puolen vuoden työuran perusteella on vaikea määritellä omaa kehitystään. Hän kuitenkin sanoi että on sisäistänyt opettajan roolin esikuvana.

No nyt on niin lyhyt tämä varsinainen työura, että vaikea alkaa peilaamaan sitä omaa kehittymistä. Ehkä tämmönen roolimallina toimiminen on korostunut. --- No ehkä se korrektius siinä käyttäytymisessä on lisääntynyt. Lauri.

Paavolla opetuksen suunnittelu oli rutinoitunut.

Esimerkiksi suunnitteluun mennee paljon vähemmän aikaa ko alussa. Joustavammin pystyy tekemään erilaisia suunnitelmia ja muita. Paavo.

Roosa oli huomannut kehitystä oppilasta tukevien toimien hahmottamisessa, oppilastuntemuksessa, oppilaiden haasteiden havaitsemisessa sekä ihmistuntemuksessa liittyen yhteistyöhön vanhempien kanssa.

Niin varmaan se kolmiportainen tuki on semmonen suuri asia, missä on semmonen näkyvä kehitys. --- ...että tunnistaa herkemmin, että missä on haasteita tai missä tarvii enemmän tukea. Eri semmosia niinkö persoonallisuuksia, et ketä voi lähestyä suoraan ja kohdata sen ja kuka taas tarvii enemmän aikaa. Millon tarvitaan van-

hempien kans enemmän aikaa ja kelle voi sanoa vähän suuremmin asiat ja kenen kans sitä täytyy pitemmällä ajalla pohtia. Roosa.

Kaikki uudet opettajat olivat työskentelyssään huomanneet jonkinlaista kehitystä. Kehittyneet osa-alueet tosin vaihtelivat toiminnan varmuuden lisääntymisestä tai epävarmuuden sietokyvyn paranemisesta toiminnan rutinoitumiseen, oppilastuntemukseen sekä opettajan vastuun ymmärtämiseen.

5.2 Uusien opettajien tukitarpeet

Tässä luvussa pyrimme vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseemme millaista tukea uudet opettajat tarvitsevat ammatilliseen kehittymiseensä. Luvussa 5.2.1 tarkastelemme uusien opettajien haasteita ja valmiuksia työelämässä ja luvussa 5.2.2 palautteen ja arvioinnin merkitystä uusien opettajien ammatillisen kehittymisen kannalta.

5.2.1 Uusien opettajien haasteet ja valmiudet työelämässä

Niemen (1995, 52, 54) mukaan opettajat kokivat, että koulutus ei ole antanut riittävästi valmiuksia oppituntien ulkopuoliseen työskentelyyn. Heikoimmat valmiudet opettajat kokivat saaneensa koulu yhteisössä toimimiseen ja hallinnollisiin tehtäviin. Myös Kiviniemen (2000, 49–69) mukaan opettajat kuvailivat opettajan työn alkuvaihetta yllättävän raskaaksi ja opettajankoulutuksen tarjoamia valmiuksia riittämättömäksi. Opettajat katsoivat opetustyön arjen huomattavasti eroavan opetusharjoittelun antamasta kuvasta. Kysyttäessä uusilta opettajilta heidän kohtaan haasteista ja opettajankoulutuksen jättämistä aukoista kaikki mainitsivat opettajan todellisen työnkuvan tulleen uutena ja haastavana asiana työelämäänsä siirryttäessä.

Lauri ja Paavo kertoivat, että heille oli selvinnyt vasta työelämässä kuinka paljon opettajan työhön kuuluu hallinnollisia asioita ja työryhmissä työskentelyä. Myös opettajan toimintaa ohjaavat lait ja velvollisuudet olivat jääneet epäselviksi koulutuksessa.

No tavallaan siitä, että mistä se ihan opettajan työ koostuu yleensäki. Että kaikki tietää, että opettaja opettaa, mutta just se, että mitä kaikkea muuta siinä on. Opettajankoulutuksesta tullu se kuva on aika semmonen pintaraapasu. --- Että siihen kuuluu kaikki hallinnolliset asiat ja systeemit. Mitä kaikkia extraa siihen kuuluu, oikeuksista, velvollisuuksista enemmän, mikä on sitä arkipäivää tuolla opettajan työssä. Lauri.

No esimerkiksi olis pitäny antaa tietoa enemmän erilaisista työryhmissä toimimisesta ja muuta että. Että en tienny, että sen peruskoulutyön ulkopuolella on aika paljon erilaista työryhmätoimintaa. --- No enemmän se olis saanu olla myös tuosta lainsäädännöstä. Ja se on aika tarkkaa hommaa, että helposti tullee sanomista. Esimerkiksi enemmän olis saanu käyä vaitiolovelvollisuusasioita läpi ja muuta vastaavaa. Lainsäädäntöä. Paavo.

Laurilla oli lisäksi erityisongelma oman työnkuvan hahmottamisessa, koska resurssiopettajuus on uusi asia opetuksen järjestäjälle.

Tämä on niin uus asia kaupungillekki. Tässä sitä luodaan sitä resurssiopettajan työnkuvaa koko ajan. Se ei oo vielä muotoutunu omille urilleen, et se on vähän myös ehkä koulukohtanenki asia. Niin siitä olisin kaivannu enemmän tieteenki tietoa, mutta kyllä se tässä ajan myötä on selviytynyt ja selviytyy sitte mitä pitemmälle mennään. Lauri.

Myös Malla ja Julia olivat kokeneet, että opettajan työn kokonaiskuva oli auennut helle vasta työelämään siirryttyä. He molemmat käyttivät esimerkkinä koulun ja kodin yhteistyötä. Julia sanoi myös, että kun koko työnkuvasta ottaa vastuun yksin,

niin ajankäytön jakaminen opetuksen ja muun työnkuvaan kuuluvan kesken on haasteellista.

...että ko työt on alottanu niin hirveestihän se kokonaiskuva tavallaan opettajan-työstä on niinku nyt avautunu oikeastaan. Just se kaikki muu ko se opettaminen on oikeastaan se mitä tulee. Mutta mie en tosiaankaan tiä onko siihen mittään mahol-lisuuksiakaan, esimerkiksi johonki kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön niin koulu-tuksessa oikeen antaa mahollistakaan. Malla.

Ehkä just se vanhempien kohtaaminen tai se vie tosi paljon aikaa, että kirjoitat Wil-massa viestejä tai soittelet. Tai niinku sijaisena oli niin sitähan lähti kottiin, eikä tar-vinu niinku miettiä mistään mittään, mutta sittenkö joutuu ottaan nyt niinku vastuun koko hommasta niin, se ainakin, että joutuu just vanhempien kanssa olleen paljo yhteydessä. On jotaki projektia, joka pitäis saada mahtumaan kaikkeen siihen muit-ten aineitten lisäksi ja semmonen kans ett miten sen ajankäytön ite tässä niinku tuntienki puitteissa saa toimimaan. Julia.

Roosa oli myös sitä mieltä, että opettajankoulutus oli jättänyt aukkoja tietämykseen juurikin muun, kuin varsinaisen oppiaineen opettamisen osalta.

...on paljon kyllä semmosia asioita mitä koulutuksessa ei tuu, jotka ois ehkä tärkeä tietää. --- Ihan tämmösiä niinku arjen juttuja. Miten niinku vanhempainillat, tai mitä jos sulla on jotain haasteita luokassa, ni kenen puoleen sie käännyt. --- ...että opet-tajan työnkuva on monipuolistunut niin paljo, että ehkä tarvis tuua myös jotain tämmösiä.. sen opettamisen lisäksi enemmän niitä asioita sinne koulutukseenki. --- ...enemmän ehkä siihen kasvattamiseen ja tämmöseen moniammatilliseen yhteis-työhön, miten sitä tehhään, mikä sen merkitys on nykyään. --- No jos miettii, että niinkö nyt jotka valmistuu, ni heän pitäis tietää varmasti enemmän tästä kolmiporta-sesta tuesta, sen käytänteistä, Wilmaa, miten sitä käytetään, miten täytetään niitä lomakkeita sinne. Just kenen puoleen käännyn missäki asioissa. Roosa.

Malla ja Julia olivat kokeneet haasteelliseksi hyvien rutiinien ja käytänteiden löytämisen luokkahuoneeseen.

No, jotenki jos muistelee syksyä ku alotti niin tavallaan se rutiinien luominen tai se, että ko ei tavallaan ikään ko ole semmosta, että mitenhän minä nyt haluaisin tämän ryhmän kanssa (tehdä). Että mitkä on ne meidän jutut. Että niitä ko piti yhtäkkiä vaan alkaa kehittelemään, oli vähän semmonen olo, että jaa-a. Malla.

Kyllähän se kokoajan tulee tavallaan semmoseksi niinku tutummaksi. No ei oo vieläkään oo tullu semmosia asioita, joita kauhean hyväksi ois kaikkea, joitaki rutiineja, että vieläki vähä semmosta, että kokkeilempa, että mikä toimis mitenki ja millä lailla tehtäis. Julia.

Malla, Julia ja Roosa olivat kokeneet, että opettajan työ kulkeutuu helposti koulusta kotiin, eivätkä pitäneet sitä järin hyvänä asiana. Julia ja Roosa kertoivat, että varsinkin huolet oppilaista seurasivat heitä kotiin.

Silleen on ehkä heti pitäny ottaa semmonen järki kätteen, että tähän ei tarvi niinku tavallaan koko elämänsä laittaa, että sen ymmärtää kuinka monta tuntia tähän sais menemään, jos vaan haluais. Mutta mie oon heti yrittäny ottaa semmosen linjan, että mie teen täällä (koulussa) ne kaikki mitä minun tarvii tehdä. Esimerkiksi seuraavaa päivää ajatellen ja lähen sitte kotia, yritän niinku rajata sen johonki sen työnki. Malla.

Myös niinku se sittenkö tajuaa, että se onki aika rankkaa tää opettajan työ ja just sitte mieltii iltasinki, että no mitähän mie sen yhen kaa ny teen, ko se on semmonen ja tämmönen ja mitä mie sen toisen kans teen ko se on tämmönen. Että huomaa kyllä, tai ymmärtää miksi opettajat ehkä vässyyki ja semmonen ettei se lopu siihen koulupäivään se työpäivä sitte. Julia.

Että mie oon vähän huono, että mie osaisin sulkea koulun oven, että nyt en aattele. Että jos on joku tosi akuutti tilanne oppilaalla, jossa näkkee, että sillä on vaikka pa-

ha olla, ni kyllä se niinkö seuraa tavallaan mukana, et itelläki on sitte tietyllä tapaa paha olla, ko sie yrität miettiä et miten mie vois sinä tukea sillee et sillä ois parempi olla. --- ...kyllä opettajan työ sen saa 24/7 saa tehdä jos haluaa, että pitää olla niinkö ite siinä varovainenki, ettei sitte tee sitä, että tavallaan osaa sen rytmittääkkin.
Roosa.

Ainoastaan Malla ja Paavo pitivät oppiaineiden opettamista jokseenkin haasteellisena. Aineenhallinta ei niinkään ollut ongelma, vaan opetusmenetelmien soveltaminen aineen opettamiseen.

Nytkö mie mietin, että jos mie tuon saman luokan kanssa jatkasin vaikka kutoselle asti, niin joka vuosi mun pitää tehdä se työ, että opin ne ikään kuin opetettavat asiat. --- Tavallaan (ei ole) sitä tietoa, että ahaa mie silloin tein tämän sillä tavalla, että näille kävis nyt varmaan tämä, että se oli hyvä systeemi. Kaiken joutuu tässä vaiheessa oppimaan itekkin, että mitä opettaa. Malla.

No esimerkiksi jonkin tietyn oppiaineen kanssa monesti tulee ongelmia ja miettii, että mitähän sitä seuraavalla tunnilla vois tehdä, niin sitte saa hyviä ideoita työyhteisöstä. Ku vain itte aktiivisesti kyssyy, että mikähän olis ajankohtasta tähän ja mitä ne on itte ruukannu tehdä siihen aikaan. Paavo.

Siinä missä uudet opettajat pääsääntöisesti nimesivät haasteekseen työnkuvan hahmottamisen, rehtori puolestaan arvioivat uusien opettajien yleisimmäksi haasteeksi koulun todellisen arjen kohtaamisen. Kyseisen haasteen nähtiin pitkälti johtuvan siitä, ettei opettajankoulutus pystynyt antamaan totuudenmukaista kuvaa opettajan työstä.

Se on varmasti siinä koulutuksessa heikoin osa-alue. Arjen työhön valmistaminen. Se antaa valmiudet, sekä pedagogisia valmiuksia, että ainekohtaisia valmiuksia, mutta tää arjen elämä, kouluelämä, niin se tuntuu olevan monille aika yllättävän vieras. --- Koska ei sitä ei voi opettaa jossain yliopistossa sitä arjen koulua, ku se pitää elää. Rehtori C.

Kouluthan on hyvin erilaisessa asemassa esimerkiksi tietotekniikan suhteen, niin se käytännön arki, mikä siellä on ni se ei niinku käy käsikädessä harjoittelujen arjen kanssa. Rehtori A.

No ehkä sellanen kun tullaan ikään kuin tollasesta laboratorio olosuhteista. Ensin näkin opetusryhmät useissa kouluissa on huomattavasti suurempia kuin mitä siellä harjoitteluissa ja sitte se vastuunkanto. Siellä on tosiaan yksin sitä hommaa hoitama, ei ole enää sellasta tukea niinku opiskeluvaiheessa on olemassa. Ja myöskin niistä asioista täytyy ite kantaa vastuu, mitä ratkasuja tekee siellä ja miten toimii. Pitää olla perusteltua se toiminta. Rehtori D.

Rehtorit näkivät myös vanhempien kohtaamisen opettajien yleisenä haasteena. Muita haasteita olivat erilaisuuden kohtaaminen, erilaisten oppijoiden opettaminen, ryhmähallinta sekä opetusta koskevien lakien ja säädösten hahmottaminen.

Vanhemmat on sillä tavalla vaativaisempia ja tietoisempia oikeuksistaan, että opettajalla pitää olla valmius kohdata ikään kuin haastavia tilanteita ja sellasta niinku kritiikin sietoa. Se on aika rankka sitten jossain tilanteissa, jos se tulee tavallaan yllättäin sitte nuorelle opettajalle vastaan, niin tuota voi olla ihan tiukkoja tilanteitakin. Rehtori D.

Kyllä se varmaan on erilaisuuden hyväksyminen tänä päivänä. Eli se että on hyvin paljon erilaisia oppioita. --- Erityisopetuksen uudet asetukset ja säädökset tuottaa varmasti ongelmia, koska siellä luokassa voi olla sekä tehostetun tuen sekä erityisen tuen alla olevia oppilaita, jotka eivät ole pienryhmässä. --- Ja sitte yks asia mikä minun mielestä ehkä ei opettajanvalmistuslaitoksen ja siinä harjoittelussa tule on se tämän päivän vanhempien kohtaaminen. Me puhutaan haastavista oppilaisista, mutta tänä päivänä huomaa sen, että meillä on entistä enemmän haastavia vanhempia, joilla vanhemmuus on hukassa. Rehtori A.

...se että miten otat sen luokan haltuun, minkälaiset suhteet luot vanhempiin, huoltajiin ja mikä sinun rooli on siinä työyhteisössä, niin ne on ne haasteet. Rehtori C.

...ryhmähallinta, yhteistyökyky, vuorovaikutus huoltajien kanssa. --- ...niin sitte tämmösen erilaisen oppijan kohtaaminen ni se voi olla haasteellista. --- ...kun otetaan ryhmä vastaan, niin sitä ei voi opettaa välttämättä niinkö yhtenä objektina, vaan siellä on monenlaisia vastaanottajia ja monella tavalla tuettavia henkilöitä, niin miten se koko homma, paketti koordinoidaan ja osataan suhteuttaa ni siinä voi olla haasteita. Rehtori B.

Niemen (1995, 52, 54) tutkimuksen tulokset osoittavat, että luokanopettajat tuntevat saaneensa koulutukselta hyvät didaktiset valmiudet. Opettajat kokevat, että heillä on hyvät valmiudet suunnitella oppitunteja ja käyttää erilaisia opetusmenetelmiä. Kysyttäessä uusilta opettajilta heidän vahvuuksistaan työuran alussa, he sanoivat, että itse opettaminen, tuntien suunnittelu ja oppilaiden kanssa toimiminen on ollut helppoa. Syyksi he mielsivät sijaisuuksista ja harjoitteluista saadun kokemuksen.

No kyllä nämä ihan perusaineopetustaiorit on hanskassa. --- No kyllä se opettaminen sinänsä on helppoa, koska on jo kokemusta sijaistumisesta tai sijaistamisesta ja sitte harjoittelusta. Kyllä se on hyvin sujunu. Paavo.

Kyllä se ite tuntien suunnittelu... Ei siihen itellä oo todellakkaan tarvinu käyttää aikaa. Ehkä seki, että sijaisena ollu nii on tottunu heittään päästä ne kaikki jutut, ko on aamulla menny, eikä oo mittään ohjeita, että siihen sillälaila on jo oppinu. --- Ehkä siitäki on apua, että niitä on kunnolla suunnitellu harjoittelussa. Julia.

No siis varmaan se oli tavallaan helppoa lähteä sinne oppilaitten kans tekemään asioita. Et ko oli paljon kokemusta kuitenkin opettamisesta. Oli tehnyt vuojen verran sijaisuuksia tosi paljon, ja mie oon valmentanu jalkapalloilijoita 14-vuotiaasta asti ja sitte oon tehny niissä harjoittelussa tavallaan paljon tunteja ni se oppilaitten kans semmonen yhdessä tekeminen ja oppiminen tuntu ehkä helpommalta. Roosa.

Myös Rehtori C piti uusien opettajien opetus- ja aineenhallintataitoja hyvinä. Rehtorit A ja B pitivät uusien opettajien yleisiä valmiuksia hyvinä.

Että tämän päivän opettajat on niin korkeasti koulutettuja, ettei sinne varsinaisesti niinku siihen opetukseen ja oppiaineisiin liittyviä asioita. --- En muista semmosta tilannetta että uus opettaja ois tarvinu apua jossaki oppiaineeseen liittyvässä asiassa. Rehtori C.

Tuota sanosin, että tänä päivänä noin niinku tekninen tietotaito varmasti on erittäin hyvä. Rehtori A.

...että tuota ihan riittävän monipuolisilla valmiuksilla tänne (kentälle) tullaan. Rehtori B.

Malla mielsi liikunnan opettamisen helpohkoksi vahvan taustan vuoksi.

No mulla henkilökohtasesti on liikunnanopettamista hirveesti ja se on ehkä helpohkointa, sen takia, että mulla on itellä muutenki vahva tausta siitä. Sen mie ehkä koken semmoseksi suht varmaksi maaperäksi. Ehkä se on se aineenhallinnallisesti, että ei oo muista aineista ehtiny kertyä vielä semmosta vuosien kokemusta. Malla.

Lauri puolestaan piti ihmisten kanssa toimimista vahvuutenaan.

No ehkä se on valmistanut ne aiemmat työpaikat, jotka on ollu asiakaspalvelussa ni toimimaan ihmisten kanssa ja se tuntuu tosi luontevalta. Lauri.

Uudet opettajat nimesivät suurimmaksi haasteekseen työelämään siirryttäessä opettajan todellisen työnkuvan hahmottamisen ja sen sisällä eri lait ja velvollisuudet sekä vanhempien kohtaamisen. Uudet opettajat näkivät haasteekseen myös hyvien käytänteiden ja rutiinien luomisen luokkaan. Kaksi haastatelluista opettajista

näki pieneksi haasteekseen aineenhallinnan ja eri opetusmenetelmien käytön. Kolme uutta opettajaa kertoi, että työ kulkeutuu helposti kotia, eikä se ole välttämättä hyvä asia. Vahvuuksikseen uudet opettajat määrittivät yleisesti opettamisen, tuntien suunnittelun sekä oppilaiden kanssa toimimisen.

Rehtorit näkivät, että uusien opettajien suurin haaste on koulun arjen kohtaaminen ja syyksi tähän sanottiin, ettei opettajankoulutuksen luoma kuva ole yhtenevä todellisen arjen kanssa. Myös vanhempien kohtaaminen nimettiin yleisesti haasteeksi uusille opettajille. Haasteina nähtiin myös erilaisuuden kohtaaminen, ryhmähallinta ja erilaiset lait ja säädökset. Toisaalta rehtorit sanoivat että uusilla opettajilla on yleisesti hyvät valmiudet opettajan työhön, eikä opettamisessa tai aineenhallinnassa ole ongelmia.

5.2.2 Palautteen ja arvioinnin merkitys

Niikon (1998, 85) mukaan opettajan kehittyminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa merkitsee opettajan oman toiminnan arviointia ja reflektointia toisten kollegoiden kanssa. Ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa opettaja tarkastelee itsensä ja ympäristön asettamia tavoitteita ja arvioi niitä suhteessa toimintaympäristön asettamiin odotuksiin. Roosa piti palautetta erittäin tärkeänä ja kehotti hankkimaan sitä mahdollisimman paljon kaikista mahdollisista lähteistä, niin opettajankoulutuksen kuin työelämänkin aikana. Roosa myös huomautti, ettei palautteen saaminen työstä ole itsestään selvyys. Hänestä palaute mahdollisti myös oman työskentelyn arvioinnin ja reflektion.

Ne (harjottelut) on kuitenkin se viimeinen mahdollisuus saaha periaatteessa systemaattista palautetta siitä sinun omasta.. miten sie opetat ja miten sie kohtaat lapset. Koska sen jälkeen sie oot kuitenkin tavallaan aika yksin, et sie et saa välttämättä sitä palautetta. Niin se on se oppimisen mahdollisuus siinä harjoitteluaihana hirveän suuri. --- ...vaan se on se kaikki palaute, mitä sie saat oppilailta ja vanhem-

milta ja kollegoilta ja johdolta ja palaute mitä sie pyydät, koska työssä sitte ko on ni sitä aika vähän saa sitä palautetta. Niin ite ainaki koen sen, että aina ko vaikka kehityskeskusteluun menossa, niin mie sanon, että "ja nyt minä haluaisin työstäni palautetta, kiitos". Ja sit tavallaan et sitä on pakko pyytääkkin tai muuten sitä ei välttämättä saa. Mun mielestä me arvioidaan paljon oppilaita, mutta välillä voi antaa niillekki tavallaan semmoset, mitä ne toivois, että tehtäs toisin tai että tuntuuko sinusta, että sinut huomioidaan tarpeeksi. Että siis sieltähän sie saat sitä, ja lapset parhaita ehkä palautteen antajia, koska ne on tietyllä tapaa niin vilpittömiä. --- Ja niitä perusteluja tavallaan, et se on mun mielestä ehkä se mikä eniten kehittää ja just mikä on hyvä puoli tässä työssä on se että sie joudut perustelemaan omat ratkasut niinkö opiskelijoille ja että sie pyytät niitä opiskelijoita perustelemaan omat ratkasunsa ja niitä pohitaan. Roosa.

Rehtori D oli myös sitä mieltä, että palautteen saaminen on tärkeää ja sitä voi saada useasta eri lähteestä. Hän sanoi että yleensä työyhteisössä annettu palaute on rakentavaa, mutta vanhempien antama palaute ja kritiikki voi olla hyvinkin suoranaista. Yleisesti ottaen opettajan pitää pystyä ottamaan vastaan palautetta ja sietämään kovaakin kritiikkiä.

Totta kai kaikkihan sitä tarvii. Se on itse asiassa huonoa johtamista jos ei anneta palautetta. Mutta yhtäläillä se sellanen rakentava palaute niinko kollegojen tasolla niin se on tosi tärkeää. Siinä tulee sitte semmonen niinku persoonakysymys, että sitä kritiikkiäkin pitää niinku pystyä ottamaan vastaan. Sitä palautetta tulee tietysti myöskin niinku huoltajien suunnalta ja jossain määrin oppilaiden suunnalta. Ehkä sen palaute mitä niinku koulun sisällä annetaan, joko rehtori antaa taikka, toiset opettajat antaa, niin sehän on yleensä sellasta rakentavaa. Vanhempien taholta sekin kirjo on aika laaja, sieltä tulee kehuja, mutta sieltä tulee myöskin lunta tupaan tarvittaessa. Eikä aina ees tarvitakaan, että joskus voi tulla myöskin tavallaan aiheettakin tai kohtuuttomasti. Sietokyky pitää olla aika kova. Rehtori D.

Toisaalta Rehtori D myös varoitteli, ettei vertaispalaute ole täysin ongelmaton, vaan se voi luoda kouluun epäsuotuisaa hierarkiaa.

Ehkä se ei välttämättä oo hirveen hedelmällinen tilanne, jos joku vanhempi opettaja rupee nyt ihan varsinaisesti palautetta antamaan. Silloin siinä ollaan vähän siinä asetelmassa, jonkinlaisessa hierarkisessa asetelmassa, että se ei välttämättä oo ihan hyvä mun mielestä. Rehtori D.

Malla oli myös sitä mieltä, että palaute on yksi keino kehittyä.

Harjottelijoilta en oo muuta ko ihan suullisen henkilökohtasen palautteen vaan pyytäny, että en oo mitään kirjallista. Mutta se vois olla ihan ajateltavaa, koska se on itellekin kuitenkin tavallaan itensä kehittämistä. Malla.

Julia hieman epäröi kysyttäessä haluaisiko hän työstään ulkopuolista palautetta. Hän hieman tavoitteli vastauksessaan opettajien laadunvalvontaa, mutta huomautti kuitenkin, ettei kannata opetusnäytteitä. Loppujen lopuksi Julia näki palautteen positiivisena asiana.

No, en tiä kaipaisinko, mutta toisaalta minusta olis ihan hyvä, että välillä, niinku joku ehkä käviski kattomassa, niinku luokassa niitä tunteja. Tai ko tuntuu, että näitä virkoja pitäis tässä hakea ja niitä saa varmaan kymmenen vuotta hakea ja sitä miettii, että minkälaisia opettajia on missäkin koulussa on niin, vois olla ihan hyvä. Ei nyt tavallaan oo mikkään opetusnäyte tai semmonen, mutta vähän semmosta. Vois saaha jottain palautetta, nii emmie kokis sitä kauheen huonona. Julia.

Julia toivoi mieluummin vertaispalautetta, kuin esimieheltä tulevaa palautetta. Myös Lauri piti vertaispalautetta hyvänä asiana.

Noh, noh miksei, mutta mieluummin ehkä semmosta kollegojen välistä. Että sitte vähän niinku puolin ja toisin vois olla just vaikka sen samanaikaisopetuksen kautta ja sitte siitä sais vinkkejä toiselta ja sitte ite vois jutella siitä miten tekkee joitaki asioita. Vois olla ihan hyvä. Julia.

Joo kyllä ja meillä onki paljo sitä ja siis varsinki koen, että se on tärkeää itelle, koska se työnkuva on niin erilainen, että sitten on ihan kiva kuullakki, että miten se on se tunti mennyt ja onko ollu hyötyä siitä minun opetuksesta siellä siinä samanaikaisopetuksessa. --- Pääsääntöisesti mie oon luokassa toisen opettajan kanssa, joka sitten pystyy myös arvioimaan sitä minun työskentelyä. Lauri.

Paavo puolestaan oli varautuneempi palautteen suhteen. Hän käytti vanhempia ja oppilaita palautteen lähteenä, eikä kaivannut enempää ulkopuolista palautetta. Hän näki myös palautteen saamisen kollegoilta ongelmallisena, koska muiden tuntien seuraaminen ei ollut mahdollista oman työskentelyn lomassa.

Vanhempainvarteissa olen vanhemmilta kysynyt palautetta suullisesti ja sitte olen oppilailla teettänyt palautekyselyn ennen joulua. Kysynyt kehittämisen kohteita. --- En kyllä kaipaa enempää (palautetta). --- No se ei oikeestaan ole mahdollista sen takia että työyhteisössä niin ko on oppitunnit niin silloin siellä on kaikki omilla tunteillaan. Se ei sillai onnistu. Paavo.

Rehtorit A ja B arvioivat, että opettajat yleensä kaipaavat palautetta omasta työstään. Rehtori A kuvaili arviointiin kuuluvan itsearviointia, kollegiaalista arviointia sekä ryhmäarviointia, jotka perustuivat koulutoimen kriteereihin. Rehtori B arvioi opettajien kaipaavan palautetta eritoten esimiehiltään.

Joo kyllä. Sehän on sekä itsearviointia, että myöskin tämmöstä kollegiaalista arviointia myöskin rehtorin puolelta ja tuota kyllä me pyritään niinku siihen, että me myöskin arvioidaan. Eli meillähän on tietyt laatukriteerit tällä hetkellä kaupungin koulutoimessa, joita pyritään sitte käyttään ja siihen kuuluu itsearviointi ja myös sitte tuota tämmönen ryhmäarviointi. Esimerkiksi kielten opettajat miettii asioita tai sitte tuota reaaliaineiden opettajat ja tekninen/tekstiilityö tämmöset näin, että kyllä sitä arviointia tapahtuu kokoajan. Rehtori A.

Kyllä ne kaipaa ennen kaikkea sitä esimiehen palautetta. Rehtori B.

Rehtori C arvioi, että opettajan suhtautuminen palautteeseen ja halukkuus palautteen saamiseen on henkilökohtainen mieltymys.

Edelleen sanoisin että se on pitkälti semmonen henkilökohtainen asia, että kuka tykkää siitä, että on muita, ku kuka taas haluaa tehdä sitä. Rehtori C.

Uudet opettajat olivat pääsääntöisesti sitä mieltä, että palaute työstä ja työskentelestä on positiivinen asia. Palaute nähtiin ennen kaikkea mahdollisuutena kehittyä ja reflektoida omaa työtään. Vertaispalaute muilta opettajilta nostettiin tärkeään asemaan, mutta myös esimiehen, oppilaiden ja vanhempien palautetta pidettiin tärkeänä.

Rehtorit pitivät opettajalle annettavaa palautetta tärkeänä. He myös pääsääntöisesti arvelivat opettajien kaipaavan palautetta omasta työstään, niin esimieheltään, kuin kollegoiltaan. Rehtori D huomautti myös, että opettajien pitää pystyä ottamaan vastaan myös kritiikkiä työstään.

5.3 Uusille opettajille annettu tuki

Tässä luvussa pyrimme vastaamaan kolmanteen tutkimuskysymykseemme, millaista tukea uudet opettajat saavat ammatilliseen kehittymiseensä. Luvussa 5.3.1 tarkastelemme, millaista tukea uudet opettajat saavat kollegoiltaan ja luvussa 5.3.2 millaista tukea he saavat rehtoreilta. Luvussa 5.3.3 tarkastelemme oman aktiivisuuden merkitystä tuen saamiseen, luvussa 5.3.4 työilmapiirin merkitystä ammatilliseen kehittymiseen ja työssä jaksamiseen ja luvussa 5.3.5 millaista tukea uudet opettajat olisivat toivoneet lisää.

5.3.1 Opettajakollegoilta saatu tuki

Meriläinen (1999, 75) korostaa, että kollegoiden tuki on äärimmäisen tärkeää uran alkuvaiheessa. Uran alkuvaiheessa olevat opettajat tarvitsevat apua yleensä opetuksen suunnittelussa ja kaipaavat palautetta opetustavastaan. Työkaverilta saatu tuki ja rohkaisu auttavat jaksamaan työssä. Kaikki viisi opettajaa olivat saaneet tukea ammatilliseen kehittymiseensä opettajakollegoiltaan. Haastattelun aikana opettajakollegoiden tuki nousi tärkeimmäksi tuen lähteeksi uusille opettajille. Oppilaisiin liittyvät asiat olivat yleisemmin saaneet opettajat kääntymään kollegoidensa puoleen.

No ne menee taas sitte tämmöseen oppilaskeskeisiin juttuihin, että keskustellaan avoimesti, että miten siinä tietyssä aineessa oppilaalla menee ja mitkä keinot hänellä on käytössään, että hän on oppinut ja osaa toimia siellä luokassa oikealla tavalla. Lauri.

Oppilaisiin liittyviä juttuja puhuu sitte niitten kollegojen kanssa. Siitä saa tukea, että no mitähän tuon kanssa tehään. Julia.

Varsinkin Malla ja Roosa arvostivat suuresti opettajakollegoiltaan saamaa tukea. Molemmilla oli oma luottohenkilö opettajakollegoidensa joukosta, jonka puoleen he kääntyivät muun muassa oppilaita ja opetusta koskevissa asioissa.

Jos on mulla tiedossa, että tämän opettajan kanssa on yhdessä tunti, niin niistähän me keskustellaan mitä tehään. Ja sitte varmaan semmosta epävirallista, tämmöstä käytäväoppilaskeskustelua saattaa olla. Mie oon enemmänki tukeutunu siihen erityisopettajaan, jos mulla on ollu omista oppilaista silla jotain mielen päällä. --- Esimerkiksi erityisopettajan kanssa eniten töitä tehään, niinku tiettyjen oppijoiden kohalla, että se pureutuu jo sitte tavallaan niihin yksilöihin, että kenen kanssa, että kenellä on haasteita. Malla.

Aina kun on jostain oppilaasta (huolta) tai sitten myös kun ilotaan jostain, mitä oppilas on saavuttanu tai mitä se on oppinu tai mitä se on sanonu tai antanu palautetta. Ja kyllä meillä niinkö mie kokisin, että pystyy tavallaan, jos joku asia niinku askarutta mieltä liittyen työyhteisöön tai oppilaisiin tai yleensä jonku asian opettamiseen, että pystyy kysymään. Roosa.

Paavo oli ainoa, joka ei maininnut oppilaisiin liittyviä keskusteluita opettajakollegoidensa kanssa. Paavo oli kuitenkin saanut opettajakollegoitansa käytännön neuvoja vanhempien kohtaamiseen.

No esimerkiksi että... no nyt oli arviointikeskusteluita nii kysyin, että minkälaisia asioita he on ruukannu käyä läpi. Mitä ne on ruukannu käyä läpi siellä arviointikeskusteluissa, sitte sain siitä vähä mallia ja muuta, mitä itte sitte tehin. Paavo.

Malla, Roosa ja Paavo kokivat oppineensa uutta opettajakollegoitansa ja näin edistäneet omaa ammatillista kehittymistä.

Erytisesti varmaan niitten opettajien kanssa, joitten kanssa mie teen yhdessä töitä on niinku todella suuri vaikutus. Niinku erityisopettaja, joka tekkee minun kanssa, tämä luokan kanssa ---...ko liikunnassa oon muutaman opettajan kanssa ku meillä on yhtä aikaa tunnit, niin on heti otettu se systeemi, että pietetään yhdessä. Niin niiltäki oppii siinä valtavasti ja ja tykkään, että pystyy tekemään yhdessä töitä. Malla.

---...tää samanaikaisopetusresurssi, mitä on ollu tai se, että sitä on saanu tehä ja siihen on kannustettu, niin totta kai se tuo paljon sitä (ammatillista kehittymistä). Roosa.

Nuorena opettajana voi esimerkiksi kattoo mallia mitenkä asioita voi hoitaa ja voi kysyä myös apua tarvittaessa ja sieltä aina tulee vastaus kysymykseen ko kysymykseen. Se on tärkeää. Paavo.

Roosa nosti vertaismentoroinnin tärkeäksi osaksi uusien opettajien arkea. Opettamisen lisäksi opettajan työhön kuuluu paljon muutakin ja hänen mielestään olisi erittäin arvokasta, että uudella opettajalla olisi joku tietty tukihenkilö keneen puoleen kääntyä kaikissa mahdollisissa mieltä askarruttavassa aiheissa.

Et se opettaminen ei oo vaan sitä opettamista. Ja siks esimerkiksi mun mielestä on hirveän hieno tää VERME-hanke. Niin se että tavallaan ois semmonen oma vertaismentori, jonka kans vois tehdä vaikka samanaikaisopetusta ja niinkö nähä niitä ja jonka puoleen aina vois kääntyä, joka tietäs et se on sitä varten siellä. Että siltä uskaltaa varmasti kysyä, ettei vaan tuu semmosta, että no en tiä uskallanko kysyä tuota, onkohan tää nyt ihan tyhmä kysymys tai näin. Vaan että siis tietää että mie voin mennä ihan missä tahansa asiassa kysymään tältä ihmiseltä. Ja että se varmasti myös sitte tietää tai selvittää sen. Roosa.

Laurin oli saanut tukea mentorointiryhmältä opettajan arjen haasteiden kohtaamiseen.

Meillä on nyt ollu tämmönen mentorointiryhmä, mihin opettajat saa osallistua vapaaehtosesti riippuen siitä kaipaako ne jotain neuvoja tai vinkkei, miten tietyn ryhmän kanssa tulisi toimia, niin sillä on suurikin merkitys sitte siinä, miten se opettaja sen arjen kohtaa. Lauri.

Sosiaalinen vuorovaikutus opettajien kesken on tärkeä tekijä opettajaksi kehittymisen prosessissa. Ammatillinen kehittyminen helpottuu, kun saa jakaa omia kokemuksia ja tunteita kollegoiden kanssa. Erilaisten ihmisten kanssakäyminen mahdollistaa näkemään oman työn laajemmin ja uudessa valossa. (Niemi 1992, 87.) Rehtorit olivat yhtä mieltä siitä, että kollegoiden tuki on paras tapa edistää opettajien ammatillista kehittymistä. Opettajien välinen yhteistyö ja arkipäiväinen keskustelu olivat rehtoreiden mielestä avain asemassa opettajan työn tukemisessa.

Tiimityö, samanaikaisopetus, yhdessä kouluttautuminen, vähän niinkun toista potkiminen, että meneppä sinä sinne minä menen tuonne, jos koulutuksia aattelee ja tämmöset. Rehtori C.

No se on tavallaan se vuoropuhelu ja se, että jaetaan asioita. Se tarkoittaa sitä että talossa pitää olla luottamuksellinen keskustelukulttuuri, että se sallii erilaisia näkökulmia, erilaisia tapoja toimia, jolloin voidaan, uskalletaan myös ikään kuin jakaa niitä asioita. Rehtori B.

---... sellanen yhteistyö. Se parhaimmillaan toimii niin, että tehään yhteistyötä tuolla ihan arkipäivän työssä. Niin siinä niinku keskustellaan ja jutellaan ja se voi olla semmosta piilopalautettakin sillä tavalla, että se tulee ihan siinä keskustelun lomassa. Rehtori D.

Tämmönen kollegiaalinen kouluttaminen, se on niinku se paras tie. Rehtori A.

Rehtoreilta tuli myös kannustusta opettajien väliseen yhteistyöhön. Kolmessa koulussa uusille opettajille järjestettiin tukiopettajat tai -tiimit, jonka puoleen uusi opettaja voi tarvittaessa kääntyä.

Meillä on jaettu tämä porukka tämmösiin yhteistyöryhmiin ja tavallaan niinkö luokanopettajat ne toimii tämmösissä on ykkös-kolmosten tiimi, nelos-kutosten tiimi, aineopettajat on sitte aineryhmätiimeissä, ni nehän on tavallaan niinkö mentoreita toisillensa. --- mutta ennen kaikkea se kollegojen apu ja tuki. Rehtori B.

No meillä aina sovitaan, kun tulee uusi henkilö taloon, hänelle semmonen tuutori täältä. Yleensä se on rinnakkaisluokan opettaja tai sitte joku, jollain tavalla vastaavassa tehtävässä toimiva opettaja. Toki kaikilta tietysti voi kysyä ja kaikki neuvo, mutta se on huomattu, että se on helpompi, että on joku semmonen nimetty, joka ikäänku vähän opastaa talon tavoille siinä ja tällasia asioita. Rehtori D.

---...ja henkilökunta sitten niinku myöskin auttaa. Ainakin meän koulussa työskennellään tiimeissä, niin tiimit antaa sitten vielä lisää koulutusta. Rehtori A.

Rehtoreiden mukaan koulujen avoin keskustelukulttuuri luo pohjaa opettajien väliselle yhteistyölle. Sekä rehtorit että opettajat pitivät opettajien välistä yhteistyötä tärkeänä lähteenä opettajien ammatilliselle kehittymiselle. Opettajat kaipasivat kollegoidensa tukea eniten oppilaisiin liittyvissä asioissa, mutta suurin osa oli kääntynyt kollegoidensa puoleen myös opetustilanteiden vuoksi. Rehtorit kannustavat opettajia yhteistyöhön. Kolmessa koulussa uudet opettajat saivat itsellensä tukiohjeita, jonka puoleen voi kääntyä tarvittaessa.

5.3.2 Rehtoreilta saatu tuki

Mallalle ja Paavolle esimies oli heti luonut avoimen työilmapiirin ja molemmat kokivat, että hänen puoleensa voi kääntyä kaikissa asioissa.

Esimieheltä tuli heti varmaan ensimmäisenä työpäivänä, että ”Marssit sitte heti tänne jos se tuntuu siltä, että on nyt liikaa kannettaviksi, että katotaan sitte yhdessä, että mitä voijaan tehdä”. --- No ehkä hän ei oo seurannu niin sitä minun kehittymistä vierestä, ku nämä työkaverit on, jotka tekkee minun kanssa töitä. Oon kokenu, että hän on kuitenkin mulleki semmonen helposti lähestyttävä. Että tuli mitä vaan niin voi mennä juttelemaan. Malla.

No esimieheltä kans, koska se työskentelee siinä hyvin lähellä, on myös luokanopettaja niin siltä kestää kysyä ihan mitä vaan asiaa ja aina tulee vastaus. Ja oikeestaan eniten siitä työyhteisöstä niin jos joku ongelma tulee nii ensimmäisenä käännyn hänen puoleen ja saan sieltä ne tarvittavat tiedot. Paavo.

Työntekijän perehdyttämisen suunnittelu ja toteutus on esimiehen vastuulla (Tissari ym. 2009, 172). Neljälle opettajalle esimies oli hoitanut perehdyttämisen. Opettajat

olivat saaneet esimieheltänsä tietoa koulun käytänteistä ja opettajan työn hallinnollisesta puolesta.

Paikat esiteltiin ja missä löytyy minkälaista materiaalia ja lisäksi vielä pientä infoa oppilaista ja minkälaisii ne on ja minkälaisii taustatietoja heillä on. Aivan kaikkea mitä on koulussa, mitä on tapana erilaisissa tilanteissa tehdä ja minkälaiset käytännöt siellä on ja tämmöset. Kaikki yleiset järjestyssäännöt ja muut. Hyvin kattava paketti tuli kyllä. Paavo.

Julian perehdyttäminen oli alkanut hieman takkuisasti. Rehtorilta oli tullut suurin tuki alkuvaiheessa.

Nooh, hyvin paljon ite sitä piti paljo. Ei kyllä kukaan tullu opastaan oikeen millään lailla, että itte piti kyllä kaikki kysymykset kysyä ja ettiä. Ja silloin varmaan hyvin paljo rehtorilta kyselin asioista ja silleen. --- No ihan siis käytännön kaikkiin, koulun käytänteisiin. Kyselin, että no mitkä säännöt on välkällä tai mitä pittää missäki tehdä ja tämmösiä. Julia.

Lauri oli saanut tukea esimieheltänsä myös työnkuvansa hahmottamiseen.

Ohjeita, neuvoja. Ihan siis konkreettisia käytännön ohjeita, miten olisi niinku hyvä toimia resurssiopettajana. --- No varsinkin syksyllä kun alko hahmottaa sitä omaa työnkuvaa, niin tartti paljon apua siiheen, että mitä se sitten on ja. Rehtorilta tulikin sitte erittäin hyvä kooste, että mitä se resurssiopettajuus tulisi olla. Lauri.

Mallalle koulu oli ennestään tuttu, joten työpaikkaan perehdyttäminen ei ollut niin ensisijaista. Hän koki, että apua saa aina tarvittaessa.

Ja niinku talon käytänteisiin, en oo yhtään kokenu, etten vois kysyä, jos joku epäilyttää. Että päinvastoin oisivat varmaan halunnu, että oisin kyselly enemmänki.

Mutta talo on jossaki määrin vähän tuttu, niin ei sitte ollu ehkä niin sopeutumista tarvinnu ko ehkä johonki muuhun kouluun ois voinu. Malla.

Kolmella koululla oli käytössä eräänlainen perehdyttämisorja, josta löytyy koulun tärkeimpiä tietoja ja toimintamalleja. Rehtori C toivoo, myös opettajalta itseltään aktiivisuutta tuen saamisessa.

Meillä on semmonen perehdyttämiskansio, joka opettajalle annetaan käteen ja siitä hän saa kattoa ne semmoset arjen rutiinit, mitkä siihen on koottu. Ja sitten toive on se, että tää uus opettaja uskaltaa kysyä. --- ...niin on paljon semmosia asioita, joita minä pidän aivan itsestään selvyyksinä, enkä edes tajua ihmiselle kertoa näistä ja se voi uudelle ihmiselle olla aivan ihme juttu voiko asia näin olla tai tämäkö on näin, niin sen takia pitää uskaltaa tai olla rohkeutta kysyä. Rehtori C.

Meillä on tietenkin yhteisten käytänteiden ABC, joka on tuolla verkossa. Et siellä on niinkö valmista materiaalia, et aika hyvin sinne pääsee integroitumaan sisälle. Rehtori B.

No meillähän on tämmönen sanotaanko matrikkeli, mitä me käytetään, eli tuota annetaan tämmönen tutustumismalli. Rehtori A.

Rehtoreiden antama tuki jää taustalle opettajan töiden aloittamisen jälkeen. Kolme rehtoria toivoi, että opettajilla riittää uskallusta tulla myöhemminkin keskustelemaan mieltä askarruttavista asioista. Rehtori C:n miete kiteytti muidenkin rehtoreiden ajatukset. Hänen mielestään rehtorin tehtävänä on seurata ja antaa tukea opettajalle, kun hän sitä tarvitsee. Kehityskeskusteluissa on tarkoitus kartoittaa työntekijän kehittymistavoitteita ja -tarpeita, sekä miettiä miten nämä tavoitteet ja tarpeet palvelevat työyhteisöä (Palmu 2003, 161–162). Rehtoreiden B ja C mielestä kehityskeskusteluissa on hyvä pohtia opettajan ammatillista kehittymistä ja mahdollisia tukitoimia.

No ainaki se että antaa sitä henkilökohtasta tukea sillon, kun opettaja sitä näyttää tarvitsevan. Et se voi joko opettaja ite pyytää tai rehtorin tehtävähän on seurata, miten hän näkee sen opettajan kehittymisen ja tarvittaessa sitte puuttua siihen. Kehityskeskustelut, siitähän se aina lähtee. Rehtori C.

No itseasiassa kehittämiskeskusteluthan on semmonen keskeinen, virallinen väline. No viimeeks eilen on käyty yhen opettajan kanssa semmonen keskustelu, että kun hän miettii yhen aineen arvosanojen suorittamista, miten se voi vaikuttaa sitte jatkossa hänen opetettaviin aineisiin. Tämmösiä keskusteluja käydään sitte. Rehtori B.

No kyllä varmasti rehtorin tuki on kohtuullisen merkittävässä asemassa, koska se on kuitenkin hänen lähin esimiehensä. Niin se et tuota varsinkin pitää uskaltaa myös tunnustaa se, että jos ei jotaki asiaa osaa tai jotaki asiaa ei jaksa tai millä tavalla kohtaa jonku esimerkiksi vanhemman tai jonku muun, niin kyllähän rehtori on se ensisijassa se jolle pitää tulla niinku puhumaan. --- Mutta jos ei rehtori niinku millään tavalla tue, niin kyllähän se kohtuullisen yksinäistä ois tää homma. Rehtori A.

Opettajat harvemmin kääntyivät rehtorin puoleen oppilaita tai opettamista koskevissa asioissa. Oppilaita koskevissa asioissa opettajat mieluummin kääntyivät opettajakollegoidensa puoleen. Vain Malla oli kääntynyt esimiehensä puoleen ongelmallisessa oppilastilanteessa. Roosa koki tehtäväkseen pitää esimiestänsä tilanteen tasalla eri oppilaisiin liittyvissä seikoissa.

No joittenki oppilaiden kohalla oon keskustellu, ollaan yhdessä mietitty. Malla.

Mie aika paljonki käyn hänen juttelemassa myös vaikka oppilaitten eri tilanteista, jotta hän on tietonen, mitä talossa tapahtuu. Ja ko mie näen kuitenkin täällä monta eri luokkaa, tavallaan tiän mitä niissä tapahtuu. Niin sitten jos on huolta ja on tavallaan semmonen olo, että tästä ehkä mennään oppilashuoltoon tai joudutaan laajemmin käsitteleen tätä asiaa, niin niinkö ajoissa jo käy rehtorille sannoon, et "Hei

mie haluan kertoa, et täällä on nyt tämmönen tilanne menossa” ja nyt on tämmöstä ollu tai vanhemmat on ottanu yhteyttä, tai muuta. Että rehtori ois oikeesti ajan tasalla. Roosa.

Rehtoreiden mielestä uudet opettajat eivät tarvitse apua opettamiseen liittyvissä asioissa. Vain yksi rehtori mainitsi, että on keskustellut opettajan kanssa eri opetusmenetelmistä. Yleisemmin opettajat kääntyvät esimiestensä puoleen halutesaan eri koulutuksiin tai tarvitessaan apua opettajan työn hallinnollisempaan puoleen tai koulun käytänteisiin.

Lähinnä silloin ku he on itse kiinnostunu jostaki koulutuksesta, jos puhutaan nyt nimenomaan siitä kehittämisestä. Että jos tuota he on löytäneet jonku koulutuksen jostaki lehdestä tai mistä hyvästä niin he sitte tulevat kysymään että oisko mahdollista päästä tänne, korvataanko se ja muuta vastaavaa. Että tämä on se varmaan se tärkein ja yleisin. Rehtori C.

Ei oikeestaan mitään semmosta erityistä. Että ne on ne koulun tavat toimia, se toimintakulttuuri ja tämmönen, mutta se käy sitte vähitellen niitten keskustelujen myötä esille. Rehtori B.

Ihan tämmösissä käytännön asioissa toimintatapojen suhteen ja tuota menettelytapojen ja tietysti, tietysti sitte ihan tämmösissä asiapohjasissa asioissa. Että miten tällasissa tilanteissa pitää toimia, mitä säädöksiä ja määräyksiä on olemassa mitä pitää huomioija. Rehtori D.

Kyllähän varmasti niinku ryhädynamiikan tuota ohelta niin tulee sitä tukea sitte samoten ku sitte että esimerkiksi minkälaisia opetusmenetelmiä käytetään, miten koulun arki toimii, niin nehän on ne ensimmäiset kysymykset. Niinku meänki talo, että tässä on useampi kerros ja tuota poistumisteitä on useita ja tuota tämmösiä yleisiä käytäntöjä, niin ne on joka koululla oma kuvionsa. Rehtori A.

Roosan mielestä rehtorilta saama tuki näkyy myönteisenä ja kannustavana asenteena kouluttautumista kohtaan.

Sitten se, että rehtori on myöntyväinen näihin koulutuksiin ja siihen, että vaikka tulin uutena tänne, niin sain saman tien lähteä sinne opetussuunnitelmatyöhön. Niin semmonen johtajan niinkö kannustus siihen, tämmöseen kehittymiseen ja kehittämistyöhön yleensäkin. Roosa.

Haastatellut opettajat kokivat, että rehtorilla on merkittävä rooli työpaikkaan perehdyttämisessä. Opettajat luottivat, että saavat ammatilliseen kehittymiseen apua esimieheltänsä, vaikkei rehtori ole koko ajan paikan päällä seuraamassa opettajan kehittymistä. Rehtorin puoleen opettajat kääntyivät koulun käytänteisiin ja hallinnollisiin asioihin liittyvissä tilanteissa.

Rehtoreiden mielestä uudet opettajat eivät tarvitse apua opetusmenetelmien käytössä, useimmiten rehtoreiden puoleen oli käännytty koulutuksiin halutessa. Rehtorit toivoivat opettajilta omaa aktiivisuutta tukea tarvitessaan.

5.3.3 Uuden opettajan aktiivisuuden merkitys tuen saamiseen

Kaikki haastattelemamme opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että opettajan oma aktiivisuus on suuressa osassa tuen saamista. Omaa aktiivisuutta ei kuitenkaan nähty negatiivisena asiana, koska kaikki olivat saaneet tukea pyydettyään. Ainoastaan Julia oli kokenut, että tuen saaminen oli vaatinut liiaksikin omaa aktiivisuutta.

Mutta että ite on pitäny se tuki kyllä kaikki kysyä ja repiä ja hankkia.

Julia.

Joo. Siis siinä mielessä omaa aktiivisuutta, että kysyy jos on ongelmia ja silloin on kyllä saanu apua. Lauri.

Vaikka Roosa oli samoilla linjoilla muiden opettajien kanssa, hän toivoi, että esimies sekä työyhteisö oppisivat antamaan aktiivisesti palautetta.

Kyllä mut nimenomaan se et siinä pitää olla ite aktiivinen sitä pyytää. Että siis kaispaisin ite ehkä enemmän, mitä niinku on. Tai siis silleen et sitä tulis automaattisesti, eikä sitä tarvis niinkö mennä pyytään. --- Opettajilla se tahtoo mennä siihen, ettei välttämättä anneta palautetta niinkö toisen toiminnasta. Roosa.

Malla koki, että työyhteisö on niin läheinen, ettei avun ja tuen pyytäminen ole edes vaikeaa.

No ehkä joo, mutta tuota emmie koe, että se ois jotenki vaan minun harteilla vaan. Että minusta ei piitata, että koko ajan tiian, että tavallaan se varmaan huoli ja semmonen välittäminen on olemassa, että jos minä vaan haluan, niin mie voin niinko sitte lähestyä. Malla.

Roosa näki, että vaikka tuki esimiehen puolelta olisi erittäin aktiivista, on opettajan ammatillinen kehittyminen riippuvainen opettajan omasta aktiivisuudesta.

Tuki varmaan niinkö johdon puolelta on koko ajan, mut se tavallaan, että sie lähet kehittäytymään ni vaati jo omaa aktiivisuutta. Et kyllä niinkö meiltäki tarjotaan mahdollisuuksia koulutuksiin ja tämmösiin, mutta sitte etteihän kaikki ilmottaudu tai lähe. Roosa.

Rehtorit olivat yksimielisesti samoilla linjoilla opettajien kanssa. Rehtori C. vastasi, että opettajan tuen saaminen on 90 prosenttisesti opettajan omilla harteilla. Rehtoreiden mukaan koulussa on aina niin paljon työntekijöitä, ettei yhden työntekijän ongelmiin tai kehittymistarpeisiin huomaa heti kiinnittää huomiota.

No kyllä se vaatii sillä tavalla omaa aktiivisuutta, että jos talo on iso, oikeestaan tässä on 65 ihmistä pyörii kaiken kaikkiaan tässä niin, useimmitenhan ne asiat tu-

lee sillalaila esille, että opettaja on itse aktiivinen ja ottaa esille tai jotaki tulee ilmi.
Rehtori B.

No vaatii se jossakin määrin tietysti. Tietysti jos ite tulee aktiivisesti tulee kysymään sitä apua tai tukea tai koulutusmahollisuutta niin totta kai se edesauttaa asiaa. Ei nyt välttämättä aina niinku ulkopuolinen, oli se nyt sitte kollega tai esimies niin ei se välttämättä nyt huomaa joka tilanteessa, että että mitä tuo nyt esimerkiksi tarttee ja näin. Rehtori D.

Rehtori A:n mielestä tuen pyytäminen liittyy myös työssä jaksamiseen. Rehtorin mukaan yksin jääminen ongelmien kanssa ei ole hyvä vaihtoehto.

No kyllä se vaatii. Eli tuota sehän on ihan luonne kysymys. Sanotaanko että joku haluaa niinku selviytyä niistä asioista yksin, joka ei ole välttämättä tässä ammatissa hyvä asia. --- he (kollegat) tulee kysyyn et miten menee ja niin pois päin, mut jos sä et silloin niinku aukase suutas ja ekkä pura sydäntäs, niin kuka sinua pystyy sitte auttaan. Sit sä oot niitten ongelmien kans siellä ja sit se saattaa jossakin vaiheessa räjähtää kässiin. Rehtori A.

Sekä rehtorit ja opettajat olivat samaa mieltä siitä, että opettajan tuen saaminen riippuu opettajasta itsestään. Työyhteisöjen suuren koon vuoksi, rehtorit toivoivatkin opettajilta omaa aktiivisuutta tukea tai koulutusta halutessaan. Opettajat olivat tyytyväisiä, kun olivat saaneet tukea pyydetessä, mutta pari opettajaa toivoi, että johto ottaisi aktiivisemmän roolin tuen jakajana.

5.3.4 Työilmapiirin merkitys

Hyvällä työympäristöllä on suuri merkitys ammatillisen osaamisen sekä yleisen hyvinvoinnin kanssa (Laursen 2006, 84). Julialle työyhteisön merkitys ammatilliseen kehittymiseen liittyen oli jäänyt vähäiseksi. Hän toivoikin, että opettajakolle-

goidensa kanssa voisi keskustella avoimemmin opettajan työnkuvaan liittyvistä asioista.

Toivoisin, että jotenki enemmän pääsis aina jutteleen ja ois semmosta hyvän hengen keskustelua tuolla opettajahuoneessa. Että nyttekö mieltii ni sitte ei varmaan kauheasti oo ollu merkitystä, koska ei oo semmosia keskusteluja tullu niinku. --- Tottakai oon niinku näittenki (kollegojen) kanssa jutellu, mutta sillälaillla ehkä se jääny jotenki aika vähäseksi se merkitys. Julia.

Kysyttäessä työyhteisön merkitystä työssä jaksamisen kannalta, kaikki opettajat käyttivät vastauksissaan sanaa "suuri" tai "valtava". Opettajat olivat siis yhtä mieltä siitä, että työyhteisön tuella on tärkeä rooli työssä jaksamisen kannalta. Hyvän työilmapiirin koettiin auttavan jaksamaan ja keventävän opettajan työtaakkaa. Suurin osa opettajista oli tyytyväisiä työyhteisönsä ilmapiiriin.

Jos niinku mieltisin, että asiat olis toisinpäin, että justiin puuhastelisin täällä yksin, eikä kukkaan haluais tehdä minun kanssa töitä. Eikä niinkö asiat olis näin, niin oisin varmasti, koska työmäärä on itessään on mulla jo aika suuri, niin varmasti oisin aika poikki. Iha varmasti. Malla.

Jos se työyhteisö ei sinua tue ja jos sitte tuntuu raskaalta se oma työ, niin sehän tuo siihen yhen vaan tavallaan lissää, joka tuntuu vielä raskaammalta. Että kyllä ne on niinkö toisiaan tukevia, että jos on hyvä työyhteisö, niin opettaja voi hyvin ja tavallaan se näkyy luokassaki. Ja vaikka ois sitte semmonen haastavampi tilanne siellä luokassa, ni sitä jaksaa tavallaan ehkä niitten työyhteisön tuellaki. Että on se mun mielestä hirveän tärkeä, että on semmonen (työyhteisö), jossa ite viihtyy. Roosa.

Järisyttävän suuri. Jos on hyvä porukka niin voi lapioida vaikka paskaa. Jos työporukka mättää, niin kellään ei oo kiva mennä aamulla töihin ja onneksi oon semmoessa, missä kaikki toimii hyvin ja mukava lähetä ja siellä on mukavia tyyppejä. Korostan sitä todella korkealle. Lauri.

Sillä on valtava merkitys. Jos työyhteisön kanssa tai jos työyhteisön ilmapiiri on huono, niin silloin ei varmasti jaksakaan työssä. Keventää aina työpäivää ko siellä opettajahuoneessa on hyvä ja toimiva ilmapiiri. Paavo.

Julia korosti myös työyhteisön merkitystä työssä jaksamisen kannalta. Opettaja-huoneen avoin ilmapiiri ja yhdessä tekeminen puuttuivat kuitenkin hänen työyhteisöstään.

Toivoisin, että täälläki ois parempi ilmapiiri ja semmonen, että sitte sais tavallaan niitä omia huolia ja ärsytyksiä purkaa siellä opettajanhuoneessa jolleki kollegalle. Niitä vois yhdessä käsitellä, eikä sitte tarvis mennä kottiin pahalla tuulella jos joku oppilas on ihan hyppiny seinillä tai jottain. Että kyllä mie uskon, että sillä on suuri merkitys. Ja siinäki, että jos vaikka voi suunnitella yhdessä jottain teemapäivää tai jotaki muuta jonku kanssa, että se ei oo semmosta ihan yksinäistä puurtamista. Julia.

Rehtoreiden mukaan työyhteisöllä on ensiarvoisen tärkeä asema työssä jaksamisen kannalta. Työyhteisö nähtiin voimavarana, jonka puoleen voi ja pitää tukeutua vaikeina aikoina.

Jokaisella opettajalla tulee työssä semmosia vaiheita, tilanteita riippuen luokasta ja vanhemmista ja omasta siviilielämästä ja muusta, että sitä tukea tarvii sieltä kollegoilta. Ja sitte jos on semmonen työyhteisö, joka osaa tukea, niin se vahvistaa ja voimistaa. Mut sitte taas jos on semmonen työyhteisö, joka ei sitä tukea anna, niin se vaan lisää sitä ihmisen räsitystä ja väsymistä. Rehtori C.

Siitä on semmonen apu, että sitte ku tulee hankalampia asioita ja erimielisyyttä joistaki asioista, niin tuota seki siedetään, että on erilaisia näkemyksiä. Kun on sitä luottamuspääomaa, niin voi heitellä vaikka pienillä kivillä, niin ku sanotaan. Ja se on se luottamuspääoma se keskeinen asia, mutta siitä pitää myös pitää huolta. Rehtori B.

Rehtori D:n mukaan työyhteisö ja sen avoin ilmapiiri tukevat myös opettajan ammatillista kehittymistä.

Työyhteisön pitää olla avoin, sen pitää olla rakentava ja tukeva jokaista yksilöä kohtaan. Työyhteisössä pitää olla myös hauskaa vaikka, töissä ollaan töitä varten, ei siellä olla pitämässä hauskaa. Jos työyhteisössä on mukava olla, että jos on mukava tulla töihin, niin se on valtava voimavara kelle tahansa työntekijälle, tekee se mitä tahansa. Työyhteisössä minusta pitää ehottomasti arvostaa jokaista työntekijää, sillä tavalla, että jokainen on siinä tärkeä. --- Silloin kun työntekijä kokee itensä tärkeäksi ja tarpeelliseksi niin se antaa myös voimavaraa. Rehtori D.

Työssä jaksamisen ylläpitämiseen rehtorit vastasivat hyvin eri lailla. Rehtori C:n mielestä rehtorin roolina on järjestää opettajalle turvallinen työympäristö, jotta opettaja saa keskittyä rauhassa työhönsä.

Rehtorin pitää varmistaa se, että opettajalla on turvallinen ja motivoiva työympäristö. Elikkä tarjoaa tilat, välineet ja muut resurssit, et se opettaja voi sitä arjen työtä tehdä. Ja sitte esimerkiksi ongelmatilanteissa huoltajien kanssa antaa tukea. Rehtori C.

Rehtori B:n mielestä työssä jaksamista ylläpidetään jakamalla myös työntekijöille puheenvuoro yhteisistä asioista päätettäessä. Rehtori A. jakaa Rehtori B:n näkemykset keskustelukulttuurin tärkeydestä.

Asioitten suunnittelu-, valmistelu- ja päätöksentekokulttuuri perustuu siihen vuoropuheluun, että ihmiset kokevat että he tulevat kuulluksi ja he saavat olla osallisia asioiden valmistelussa. --- Että se kuuluksi tulemisen kokemus on tärkeä. Asioita ei pidä ratkasta sillä tavalla, että ilmoitetaan vaan että nyt se on tehty näin. Rehtori B.

Meillähän on niin sanotut YT-tunnit, niitähän on opettajille kolme joista maksetaan ja yks on sitte se kodin ja koulun yhteistyötä ja sit meillä on pari tuntia semmosta, joissa me yhdessä puhutaan. Sit meillä on tämmönen vapaamuotonen YT, eli otetaan joku polttava asia esille ja keskustellaan ja sit tietenki nämä koulun ulkopuolella tapahtuvat yhteiset tilaisuudet, joissa sitte tota pikkusen vapaammassa merkeissä ollaan ja istutaan ja keskustellaan. Rehtori A.

Opettajien ja rehtoreiden mielestä työyhteisöllä on valtava rooli työssä jaksamisen kannalta. Avoin työyhteisö omaa suuret voimavarat, joita hyödyntämällä edistetään opettajien ammatillista kehittymistä, työssä oppimista ja työviihtyvyyttä. Opettajat kokevat, että hyvän työilmapiirin vuoksi jaksavat paremmin tehdä työtänsä. Rehtorit kokivat, että työssä jaksamisen kannalta, heidän roolinsa oli keskustelukulttuurin ja turvallisen työympäristön rakentajana.

5.3.5 Uusien opettajien tukitoiveet

Malla, Lauri ja Julia olivat jääneet kaipaamaan tukea opettajakollegoiltaan. Malla ja Julialla ongelmakohtina olivat olleet luokkatyöskentely ja he kokivat, ettei oma ammattitaito ole vielä tarpeeksi riittävä.

No en tiä oisko ne just ollu ne rutiinit. Että silloinko luokka annettiin, niin tavallaan kaikilla oli kiire niitten omienki porukoitten kanssa. Että eipä siitä tullu mielenkään, että ois menny tuolta ehkä kyselemään, että mitä minun kannattis alkaa näitten kanssa tehdä. Että lähettiin vaan liikkeelle ja ehkä sitte sen erityisopettajan myötävaikutuksesta jotenki sai luotua näille tämmöset systeemit. Malla.

...että jos jollaki oppilaalla on jokin ongelma, niin emmie ossaa vielä kattoo sitä, että onko tuo joku ADHD vai onko tuo nyt jottain muuta vai onko se murrosikä alkannu. Että semmoseen kaipais enemmän tukea. --- No varmaan just semmosiin ihan arjen pyörittämiseen, että niitä keinoja ja käytänteitä mitkä niinku toimii ja mitkä ei. Julia.

Lauri olisi toivonut, että edellinen resurssiopettaja olisi auttanut työnkuvan hahmotamisessa ja auttanut perehtymään työhön.

Ehkä vertaisryhmältä, eli edellisiltä resurssiopettajilta, koska meidän työnkuva on kumminki aika monipuolinen ja eri luokissa toimitaan hyvin erilailla. Niin joku tämänönen briefinki, koska ei välttämättä rehtorikaan tai apulaisrehtori tai laatuvaastaava ei tiä miten on asiassa toimittu. Lauri.

Roosa toivoi, että esimies antaisi aktiivisesti palautetta työstä ja kyselisi päivän kulusta. Roosaa mielestä opettajien aktiivinen huomioiminen on yhteydessä työssä jaksamiseen.

Mutta yleisesti niinko aattelee opettajia, työssäjaksaminen on aika kortilla. Niin et johto sitte muistas antaa sitä positiivista palautetta, joka on meille suomalaisille erittäin haasteellista tavallaan muutenkin. Jokainenhan kaipaa sitä tunnusta tietyllä tapaa siitä tehdystä työstä. Roosa.

Rehtori D:n mielestä opettajat tarvitsevat tukea arkipäivän asioissa ja koulun toimintatapojen sisäistämisessä. Rehtori kokee, että on tärkeää olla kiinnostunut uusien opettajien mielteistä koulun toimintakulttuuria kohtaan. Vanhoihin tapoihin juurrutaan liian helposti ja hänen mielestä on hyvä, jos uusi työntekijä uskaltaa kyseenalaistaa koulun toimintamalleja.

Sekin on yks haaste koululle, että se pystytään avoimesti ottaa vastaan (uusia ideoita). Koska kuitenkin aina kouluissa on, muodostuu aina sellasia tietynlaisia toimintatapoja joihin ehkä jossain määrin sokeudutaan vuosien varrella. --- Niin oon aina toivonu, että kaikki niinku vähän kyseenalastas taikka tulis niinku sanomaan, et "Miks tuo tehään tuolla tavalla". Saatas niinku hommaa kehittymään ja menemään eteenpäin. Rehtori D.

Opettajat kaipaisivat eniten tukea työyhteisöltänsä opettajan arjen haasteiden kohtaamiseen ja koulun yhteisten toimintatapojen sisäistämiseen. Kollegoiden tuki on tärkeässä asemassa uudelle opettajalle. Rehtorilta saatu positiivinen palaute auttoi Roosin mielestä jaksamaan työssä paremmin.

6 Johtopäätökset

Tutkimuksemme tarkoitus on kuvata uusien opettajien ammatillista kehittymistä ilmiönä sekä miten uusien opettajien ammatillista kehittymistä tuetaan kouluissa. Haastattelimme tutkimukseemme työuransa alkupuolella olevia opettajia, sekä rehtoreita, jotta saisimme mahdollisimmat laajan ja totuudenmukaisen kuvan tutkimastamme ilmiöstä.

Ammatillinen kehittyminen nähtiin jatkumona, joka kattaa opettajan koko työuran. Uudet opettajat mielsivät ammatillisen kehittymisen kokemuksen kautta tapahtuvaksi oppimiseksi. Myös rehtorit olivat tästä samaa mieltä opettajien kanssa. Tämä on linjassa Meriläisen (1999, 275) tutkimuksessaan saamiin tuloksiin, joiden mukaan aloittelevien opettajien ammatillisen kehittymisen kannalta merkityksellisintä on saatu työkokemus. Rehtorit näkivät ammatillisen kehityksen myös opettajan persoonan kehityksenä sekä yleisesti ihmisenä kehittymisenä. Yksi rehtoreista painotti, että uusien opettajien ammatillinen kehittyminen on juurikin kasvamista ihmisenä työyhteisön jäseneksi ja vastuulliseksi toimijaksi. Ammatillinen kehittyminen määriteltiin myös yhteiskunnan kehityksen ja muutoksen mukana pysymiseksi ja opettajan tietotaidon päivittämiseksi.

Oman toiminnan reflektoinnilla nähtiin olevan tärkeä rooli ammatillisessa kehittämisessä. Kaikki haastatellut opettajat harjoittivat oman toiminnan arviointia jollakin tavalla, säännöllisesti tai vähemmän säännöllisesti. Uudet opettajat reflektoivat omaa toimintaansa erityisesti oppilaidensa koulumenestyksen kautta. Muita reflektion lähteitä olivat koulupäivän sujuvuus, eri lähteistä saatu palaute ja muiden opettajien toiminta.

Niemi (1992, 72) on tutkimuksessaan havainnut, että opettajien kehitystavoitteet liittyvät lähinnä didaktisiin prosesseihin, toisin sanoen opettajat haluavat oppia

opettamaan paremmin. Hänen tutkimuksen mukaan opettajat liitävät ammatillisen kehittymisen siihen toimintaan, joka tapahtuu luokkahuoneessa.

Tutkimuksemme tulokset tukevat Niemen havaintoja. Uudet opettajat arvelivat, että opettajan ammatillinen kehittyminen näkyy luokkahuoneessa arjen sujuvuutena, hyviksi havaittuina rutiineina, ongelmanratkaisukykyinä ja ryhmänhallintana. Myös rehtori mielsivät ammatillisen kehittymisen näkyvän hyvinä rutiineina koulussa. Haastatellut opettajat olivat huomanneet kehitystä omassa työskentelyssään, mutta kaikki opettajat mainitsivat erilaisia asioita. Osa opettajista vahvisti omat arvionsa ammatillisen kehityksen ilmenemisestä havaitsemalla kehitystä rutiinien löytymisessä.

Uudet opettajat kuvailivat omaa opettajapersoonansa ja -identiteettiään lähinnä suhteessa siihen millaisia opettajia he haluaisivat olla oppilailleen. Oma opettajapersoonaa ja -identiteettiä koettiin staattiseksi ja muuttumattomaksi, eikä opettajakoulutuksen tai työelämän nähty juurikaan vaikuttaneen siihen. Tämä on ristiriidassa haastateltujen rehtoreiden kanssa, jotka määrittivät ammatillisen kehityksen olevan juurikin opettajan persoonan kehittymistä. Syynä uusien opettajien staattiseen mielikuvaan omasta opettajapersoonasta ja -identiteetistä voi olla lyhyt työura, jolloin kokemusta ja näkemystä omasta toiminnasta ei vielä ole ehtinyt kertyä.

Opettajuuden keskeinen piirre on oman asemansa tiedostaminen yhteiskunnallisena vaikuttajana. Niemen (1992, 72) tutkimuksen mukaan opettajat eivät liitä ammatillisia kehitystavoitteitaan yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Haastattelemamme opettajat olivat tiedostaneet yhteiskunnallisen asemansa ja arvelivat vaikuttavansa yhteiskuntaan siirtämällä yhteiskunnan arvoja ja normeja oppilailleen. Kaksi opettajista painotti vielä opettajan vastuuta ja vaikutusvaltaa yksittäisten oppilaiden tulevaisuutta ajatellen. Toisaalta haastatellut opettajat, eivät maininneet yhteyttä yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja ammatillisen kehityksen välillä. Rehtorit puolestaan totesivat, että opettajien harteilla lepää koko yhteiskunnan tulevaisuus.

Tutkimuksessamme kartoitimme myös uusien opettajien haasteita työelämässä, jotta saisimme kuvan, mihin uudet opettajat kaipaavat tukea kouluissa. Suurimaksi haasteeksi opettajat sanoivat opettajan työn kokonaiskuvan hahmottamisen. Heidän mukaansa opettajankoulutus ei ollut valmistanut heitä varsinaisen opetuksen ulkopuolella tapahtuvaan toimintaan. Rehtorit arvioivat, että uusille opettajille on haasteellista sopeutua koulun arkeen. Syyksi he sanoivat, ettei opettajankoulutus tai opetusharjoittelut anna todenmukaista kuvaa koulun arjesta. Toinen sekä opettajilta että rehtoreilta kuultu haaste oli vanhempien kohtaaminen, sekä kodin ja koulun yhteistyö. Rehtorit mainitsivat opettajien haasteiksi myös erilaisuuden kohtaamisen kouluissa ja ryhmähallinnan. Suurin osa opettajista ja kaikki rehtori mielsivät uusien opettajien vahvuuksiksi aineenhallinnan sekä didaktiset taidot. Tutkimuksemme tulokset ovat haasteiden ja vahvuuksien osalta yhtenevät Niemen (1995, 211) tutkimuksen tulosten kanssa. Niemen haastattelemat opettajat katsoivat saaneensa hyvä didaktiset valmiudet, mutta hallinnollisten tehtävien hahmottamiseen, työyhteisössä toimimiseen ja vanhempien kohtaamiseen liittyvät valmiudet olivat jääneet heikoiksi. Myös Kiviniemi (2000) on tutkinut opettajan työtodellisuuden ja opettajankoulutuksen eroja. Hän listaa opettajankoulutuksen kehittämistarpeiksi, opiskelijoiden perehdyttämisen opetusarjen ongelmiin, kodin ja koulun yhteistyöhön sekä luokkahuoneen dynamiikkaan.

Pääsääntöisesti uudet opettajat pitivät palautteen saamista omasta työstään tärkeänä. Palautetta haluttiin niin esimieheltä kuin kollegoilta ja se nähtiin yhtenä keinona kehittyä omassa työssään. Myös rehtorit näkivät palautteen tärkeänä uuden opettajan kehittymisen kannalta. Muita palautteen lähteitä olivat oppilaat ja vanhemmat. Yksi rehtoreista huomautti, että vanhemmilta tuleva palaute ja kritiikki voi olla hyvinkin rajua ja opettajan pitää pystyä sietämään se.

Uudet opettajat sekä rehtorit näkivät opettajien välisen yhteistyön tärkeänä uusien opettajien ammatillisen kehityksen kannalta. Kollegat pystyvät neuvomaan, kannustamaan ja tukemaan toisiaan. Tämä kuitenkin vaati rehtoreiden mukaan koululta avointa keskustelukulttuuria. Yksi opettaja oli huomannut, että koulun heikko työilmapiiri oli hankaloittanut yhteistyötä muiden opettajien kanssa ja täten kollegojen merkitys ammatillisen kehittymisen kannalta oli jäänyt hänelle vähäiseksi. Haastatelluista opettajista osa sanoi, että heillä oli niin sanottu luotto-opettaja, jonka puoleen kääntyy haastavissa tilanteissa. Myös Niemen (1992, 78) haastattelemat opettajat ilmaisivat toiveensa kollegiaaliseen tukeen varsinkin työhöntulo-ohjauksessa. Kolme rehtoria kertoi, että heidän kouluissaan opettajat toimivat tiimeissä, jolloin opettajat pystyivät tukemaan toisiaan. Näissä kouluissa myös uusien opettajien perehdytys tapahtui pitkälti näiden tiimien kautta. Haastatellut opettajat kertoivat, että kääntyivät kollegoidensa puoleen lähinnä oppilaita tai opetusta koskevissa asioissa. Rehtorit kannustivat opettajia yhteistyöhön ja näkivät opettajien pystyvän kannustamaan toisiaan kehittymään ammatillisesti.

Kaikki uudet opettajat kertoivat saaneensa jonkinlaisen perehdytyksen työpaikkanensa toimintatapoihin rehtorilta. Opettajat kokivat, että rehtorin tuki on tärkeää ammatillisessa kehittämisessä, vaikka se ei olisikaan jatkuvaa opettajan kehittymisen seuraamista. Rehtorit kertoivat, että opettajat kääntyvät heidän puoleensa lähinnä hallinnollisissa tai koulun käytänteisiin liittyvissä tilanteissa. Myös erilaisista koulutusmahdollisuuksista tiedusteltiin rehtoreilta. Yksi rehtoreista mainitsikin, että esimiehen koulutus- ja kehitysmuotoisuus on tärkeää opettajan ammatillisen kehittämisen kannalta.

Yleisesti ottaen uudet opettajat ja rehtorit sanoivat, että tuen saaminen riippuu uuden opettajan omasta aktiivisuudesta. Syyksi tähän osa rehtoreista näki työyhteisön suuren koon, jolloin yksittäisen opettajan huolet ja murheet saattavat jäädä huomaamatta. Toisaalta haastatellut opettajat sanoivat pääsääntöisesti saaneensa apua ja tukea sitä pyytäessään. Osa opettajista kuitenkin toivoi, että esimies koh-

taisi opettajia aktiivisemmin. Osa haastatelluista opettajista oli kuitenkin jäänyt kaipaamaan lisää tukea ja neuvoa työn arjen kohtaamiseen ja koulun toimintatapojen sisäistämiseen.

Haastatellut opettajat ja rehtorit olivat yhtä mieltä siitä, että työyhteisöllä on merkittävä vaikutus työssä jaksamiseen niin hyvässä kuin pahassakin. Suurin osa haastatelluista opettajista koki, että hyvä työyhteisö auttoi ja tuki heitä heidän työssään. Yksi opettajista sanoi, että mieluusti keskustelisi kollegoidensa kanssa päivän tapahtumista ja purkaisi sydäntään, mutta työilmapiiri ei ollut tähän suotuista. Rehtorit sanoivat, että avoin työyhteisö omaa suuret voimavarat, joita hyödyntämällä edistetään opettajien ammatillista kehittymistä, työssä oppimista, työviihtyvyyttä ja opetuksen tehokkuutta. He näkivät, että heidän tehtävänsä on hyvän keskustelukulttuurin ja turvallisen työympäristön rakentaminen. Raasumaan (2000, 267–268) tutkimuksen havainnot tukevat tätä näkemystä.

7 Pohdinta

Tutkimuksemme tuloksista on nähtävissä eräänlainen kuilu opettajankoulutuksen ja varsinaisen työelämän välillä. Niemi (1995) ja Kiviniemi (2000) ovat käsitelleet tätä aihetta tutkimuksissaan ja listanneet uusien opettajien haasteita työelämässä. Tutkimuksemme tulokset ovat haasteiden ja vahvuuksien osalta samanlaisia Niemen ja Kiviniemen kanssa. Voi kysyä, että kuinka kauan opettajankoulutuksen vastaaminen näihin haasteisiin, jotka ovat olleet samat vähintään 15 vuotta, kestää. Toisaalta tutkimuksemme rehtorit totesivat, ettei koulun arkea voi opettaa luentosalissa ja näkivät ongelman ratkaisuksi kenttäharjoitteluiden määrän lisäämisen.

Harjoittelujen tekeminen muualla kuin Harjoittelukoululla, on ollut meidän luokan-opettajaopiskelijoiden keskuudessa aina tunteita nostattava aihe. Moni opiskelija toivoisi, että harjoitteluja saisi tehdä muuallakin. Opiskelijoiden näkemykset ovat samassa linjassa haastattemiemme rehtoreiden kanssa, Harjoittelukouluilla opiskelijat eivät pääse mukaan näkemään opettajantyön oikeaa arkea. Harjoitteluiden siirtämisestä on kiistelty jo pitkään, mutta opiskelijat ovat vielä joutuneet tyytymään yhteen kenttäharjoitteluun.

Onko koulutuksen kuitenkin tarkoitus tehdä meistä valmiita opettajia? Opettajan ammatillinen kehittyminen on jatkuva, elinikäinen prosessi, jonka juuret ovat opettajan omissa kouluajoissa. Opettajankoulutuksesta saadun pätevyyden voidaan ajatella olevan lupa harjoitella työtään itsenäisesti. Tällöin opettajakoulutuksen tulee antaa eväät opettajan ammatilliseen kasvuun, jotta opettaja voi kehittää omaa ammattitaitoaan työn yhteydessä. Kuten eräs haastateltavamme totesi, opettaja ei ole koskaan valmis. Tämän oivaltaminen tuo kuitenkin opettajan harteille vastuun omasta kehitymisestään. Tiedon hankkiminen ja koulutukseen pyrkiminen on usein opettajasta itsestään kiinni. Rehtori voi kuitenkin omalla kehitysmuutoksillaan edistää opettajien ammatillista kehittymistä.

Tutkimuksemme tulokset tukevat käsitystä siitä, että uusien opettajien ammatillinen kehitys keskittyy luokkahuoneessa tapahtuvaan toimintaan. Tämä on aivan ymmärrettävää näin kohta valmistuvan opettajan näkökulmasta. Opettaminen on opettajan työn tärkein ja työtä määrittävin osa-alue. Vastuu oppilaiden oppimisesta ja turvallisuudesta työympäristöstä on opettajalla. Kun opettaja on ymmärtänyt tämän, on ymmärrettävää, että uuden opettajan kehityspyrkimykset keskittyvät omaan toimintaansa luokkahuoneessa. Opettajankoulutuksen sanottiin antavan hyvät didaktiset valmiudet, mutta eräänlaisen varmuuden löytäminen omaan opetustoimintaan voi viedä aikaa.

Haastatellut opettajat sanoivat opettajankoulutuksen jättäneen paljon aukkoja tietämykseen opettajan työnkuvasta. Voidaan kuitenkin kysyä, onko tarkoituksen mukaista tai edes mahdollista tasoittaa uuden opettajan polku haasteettomaksi? Haastatellut opettajat totesivat, ettei kaikkea voi opettaa opettajankoulutuksessa ja että työ itsessään kyllä opettaa.

Uusien ja miksei virkaiältään vanhempienkin opettajien kohtaamat haasteet työelämässä tuo esiin tarpeen työyhteisöstä saatavaan tukeen. Vaikka haasteet ja ongelma-tilanteet kuuluvat opettajan arkeen, ei kuitenkaan ole tarkoituksen mukaista, että opettaja jätetään yksin kohtaamaan nämä asiat. Opettajat tarvitsevat työssään erilaista tukea. Jotkut haluavat purkaa opettajanhuoneessa sydäntään kollegoilleen, toiset tehdä yhteistyötä rinnakkaisluokan kanssa. Joillekin riittää avoin ja keskusteleva ilmapiiri ja mahdollisuus kysyä neuvoa. Haastatellut opettajat ja rehtorit sanoivat, että opettajan pitää itse olla aktiivinen hakiessaan apua ongelmiin tai ammatilliseen kehittymiseensä. Tämä ei mielestämme ole kohtuuton vaatimus, jos työyhteisön ilmapiiri on avoin. Voidaan myös miettiä, mitä mahdollisuuksia esimerkiksi rehtorilla on olla perillä jokaisen opettajan tukitarpeista isossa työyhteisössä.

Avoin ja keskusteleva työilmapiiri antaa mahdollisuuden opettajien väliseen yhteistyöhön. Haastatellut opettajat olivat halukkaita harjoittamaan samanaikaisopetusta ja rehtorit kannustivat opettajia yhteistyöhön. Rehtorit myös sanoivat, että kollegat ovat opettajille paras keino kehittyä työssään. Suomessa opettajan pedagoginen itsenäisyys on antanut kuvan opettajasta itsenäisenä, mutta yksinäisenä puurtajana omassa luokka huoneessaan. Tähän on aistittavissa muutosta. Ainakin Lapin yliopistossa luokanopettajaopiskelijoille on mahdollistettu työskentely yhteistyössä toistensa kanssa. Tästä esimerkkinä on tämä pro gradu -tutkielma. Opetusharjoittelut tapahtuvat, osin olosuhteiden pakosta, ryhminä tai pareina. Tämä antaa mahdollisuuden harjoitella samanaikaisopetusta. Opettajat ovat yhä harvemmin luokahuoneessaan yksi oppilaiden kanssa. Opettajia voi olla kaksi tai opettajan apuna voi olla koulunkäynnin ohjaaja. Näemme uusien opettajien halukkuuden toimia yhteistyössä muiden opettajien kanssa positiivisena ja ammattitaitoa sekä itse koulua kehittävänä asiana.

Tutkimuksemme uusien opettajien ammatillisesta kehittämisestä ja sitä tukevista toimista koulussa on eräänlainen yleissilmäys induktiovaiheeseen ilmiönä. Työskentelymme ohessa kävimme monia keskusteluja havaitsemistamme asioista ja mielenkiintomme heräsi opettajien välisen yhteistyön tutkimiseen. Eritoten olisimme kiinnostuneita tutkimaan tarkemmin, mikä vaikutus opettajien välisellä yhteistyöllä on ammatilliseen kehittymiseen.

Lähteet

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Riika: InPrint.

Blomberg, S. 2009. Noviisina opettajaksi. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen. Opettajuu-
teen ohjaaminen. Helsinki: Hakapaino, 117–133.

Blomqvist, K. 2009. Perehdyttäminen ja perehdyttämisstrategia koulussa. Teok-
sessa K. Huhtanen & S. Keskinen Rehtorius peliäkö? Saarijärvi: Saarijärvi Offset
Oy, 165–188.

Educational 1994. Educational studies and teacher education in Finnish universi-
ties 1994. A commentary by an international review team. Helsinki: Opetusministe-
riö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 14.

Eskola, A. 1981. Sosiologian tutkimusmenetelmät 1. Juva: WSOY:n graafiset lai-
tokset.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi:
Lapin yliopistopaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä:
Gummerus Kirjapaino Oy.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa
J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Juva: WS Bookwell Oy,
25–43.

Estola, E., Syrjälä, L. & Maunu, T. 2010. Opettajan ensimmäiset työvuodet. Teoksessa L. T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Verme. Vertaisryhmämentorointi työssäoppimisen tukena. Livonia Print, 61–72.

Evans, N. 1978. Beginning teaching in professional partnership. London: Hodder and Stoughton.

Feiman-Nemser, S., Carver, C., Schwille, S. & Yusko, B. 1999. Beyond Support: Taking New Teachers Seriously As Learners. Teoksessa M. Scherer. Better Beginning : Supporting and Mentoring New Teachers. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development, 3–12.

Grimmett, P. 2000. Breaking new forms in teacher education: living in the tension of reconstructing professional identity and practise. Teoksessa B. Beairsto & P. Ruohotie. Empowering teachers as lifelong learners. Reconceptualizing, restructuring and reculturing teacher education for the information age. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy 69–95.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätöyömenetelmät. Porvoo : WSOY.

Halford, J. M. 1999. Easing the Way for New Teachers. Teoksessa M. Scherer. Better Beginning : Supporting and Mentoring New Teachers. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development, 13–18.

Heikkinen, H. 1998. Becoming yourself through narrative: Autobiographical approach in teacher education. Teoksessa R. Erkkilä, A. Willman & L. Syrjälä (toim.) Promoting teachers' personal and professional growth. Oulu: Oulu university press, 111–128.

Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2008. Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa, A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Gummeruksen Kirjapaino Oy, 203–220.

Heikkinen, H., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 39 (3), 108–120. Saatavilla wwwmuodossa: <URL:<http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/39/3/mistatuk.pdf> >. (Luettu: 23.10.2011).

Heikkinen, L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. 2010. Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa L. T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Verme. Vertaisryhmämentorointi työssäoppimisen tukena. Livonia Print, 7–60.

Hiltula, A., Isosomppi, L., Jokinen, H., & Oksakari, A. 2010. Mentoroinnin merkitys yksilölle ja yhteisölle. Teoksessa L. T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Verme. Vertaisryhmämentorointi työssäoppimisen tukena. Livonia Print, 84–98.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

Huling-Austin, L. 1986. What can and cannot reasonably be expected from teacher induction programs. Journal of teacher education 37 (1), 2–5.

Huotelin, H. 1992. Elämäkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut. Esimerkkita-pauksena ”Koulutuksen merkitystä etsimässä” –projektin menetelmälliset valinnat. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus.

Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Johnson, P. & Alamaa, S. 2010. Mentoroinnin pioneerit Kokkolassa: koulun kestävä kehittymistä. Teoksessa L. T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Verme. Vertaisryhmämentorointi työssäoppimisen tukena. Livonia Print, 73–83.

Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 183–198.

Juuti, P. 2008. Ikäjohtaminen, viisaus ja kokemustiedon siirtäminen. A. Toom, J. Onnismaa, A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Gummeruksen Kirjapaino Oy, 221–234.

Kangas, P. 1995. Työn ja työryhmän johtaminen. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Karjalainen, M. 2010. Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Keskinen, S. 1990. Päiväkotihenkilöstön sisäisten mallien yhteys työviihtyvyyteen, työn rasittavuuteen ja ammatti-identiteettiin. Turku: Painosalama Oy.

Keskinen, S. & Rehnäck, K. 2009. Opettajakouluttajien alaistaidot – yhteisöllisyyttä vai ammattiosaamista? Teoksessa K. Kurtakko, J. Leinonen & M. Pehkonen (toim.) Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 72–83.

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle: opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Hakapaino Oy.

Korpinen, E. 1998. Student teachers' self, self-concept, and self-esteem: Promoting the development of student teachers' self-image during teaching practice. Teoksessa R. Erkkilä, A. Willman & L. Syrjälä (toim.) Promoting teachers' personal and professional growth. Oulu: Oulu university press, 70–82.

Lapinoja, K. 2009. Pedagoginen autonomia. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen. Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: Hakapaino, 49–53.

Lauriala, A. 2000. Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa K. Harra. (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 88–97.

Laursen, P.F. 2006. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.

Lillia, T. 2000. Mentoroinnin teoriaa. Teoksessa J. Juusela, T. Lillia & J. Rinne (toim.) Mentoroinnin monet kasvot. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy, 9–51.

Mager, G. M. 1992. The Place of Induction in Becoming a Teacher. Teoksessa G. P. DeBolt & G. Marine-Dershimer. Teacher Induction and Mentoring: School-Based Collaborative Programs. Albany: State University of New York Press, 3–33.

Meriläinen, M. 1999. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehitymiselle. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Miettinen, R. 1993. Opettaja ammattitaitoisuuden edistäjänä. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 91–107.

Moir, E. 1999. The Stages of a Teacher's First Year. Teoksessa M. Scherer. Better Beginning: Supporting and Mentoring New Teachers. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development, 19–23.

Niemi, H. 1992. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 1: Tieteellinen tutkielma opinnoissa, opettajana kehittyminen ja tulevaisuus. Tutkimusprojektin teoreettinen viitekehys ja empiirisiä tuloksia opettajien ammatillisesta kehityksestä. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 87/1992. Oulu: Oulun yliopisto, Monistus- ja kuvakeskus.

Niemi, H. 1993. Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Juva: WSOY:n graafiset laitokset, 31–46.

Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampere: Tampereen yliopisto.

Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Nurminen, R. 1993. Ammattikäsitys opettajan työn lähtökohtana. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 47–67.

Odell S. J. 1986. Induction support of new teachers: A functional approach. Journal of teacher education 37 (1), 26–29.

Ojanen, S. 1998. Learning how to be a teacher: Experiences during the final, pre-service practice. Teoksessa R. Erkkilä, A. Willman & L. Syrjälä (toim.) Promoting teachers' personal and professional growth. Oulu: Oulu university press, 83–96.

Palmu, H. 2003. Osaanko kuunnella ja johtaa. Helsinki: Kirjapaja Oy.

Parkay, F. W. & Stanford, B. H. 2007. Becoming a teacher. Pearson Education, Inc.

Patrikainen, R. 2009 a. Teorian ja käytännön kohtaaminen –ikuinen ongelma? Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen. Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: Hakapaino, 15–18.

Patrikainen, R. 2009 b. Opettajan työ yhteiskunnan ja tulevaisuuden kannalta. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen. Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: Hakapaino, 19–22.

Patrikainen, R. 2009 c. Ammatillisen kehittymisen haasteet. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen. Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: Hakapaino, 45–48.

Perho, H. 2009. Työn vaatimukset ja voimavarat nais- ja miesluokanopettajien työuupumuksen, ammatinvalintatyytyväisyyden ja työn imun tekijöinä. Teoksessa K. Kurtakko, J. Leinonen & M. Pehkonen (toim.) Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 84–98.

Petäjaniemi, T. 2000. Mentorointi omana kokemuksena. Teoksessa J. Juusela, T. Lillia & J. Rinne (toim.) Mentoroinnin monet kasvot. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy. 77–82.

Poikela, E. 2009. Haasteena oppimisen johtaminen. Teoksessa K. Kurtakko, J. Leinonen & M. Pehkonen (toim.) Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 99–111.

Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Rauhala, P. 1993. Ammatti ja kvalifikaatiot 1990-luvun yhteiskunnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 15–29.

Raivola, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Juva: WSOY:n graafiset laitokset, 9–30.

Ruohotie, P. 2000. Kehittävä vuorovaikutus ammatillisen kasvun perustana. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 64–71.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.

Sahi, S. 2009. Opettajaksi kouluyhteisöön. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen. Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: Hakapaino, 87–116.

Sparks, K. & Keiler, L. 2003. Why Teachers Leave. Teoksessa M. Schere (toim.) Keeping Good Teachers. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development, 213–218.

Stenström, M-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 31–45.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.

Syrjäläinen, E. 2009. Tuottavuutta, mutta millä hinnalla? Opettajat kehittämisen kehässä. Teoksessa K. Kurtakko, J. Leinonen & M. Pehkonen (toim.) Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 140–154.

Tissari, H., Tahvanainen, E. & Keskinen, S. 2009. Uuden opettajan perehdyttäminen. Teoksessa K. Huhtanen & S. Keskinen Rehtorius peliäkö? Saarijärvi: Saarijärvi Offset Oy, 189–222.

Toom, A. 2008. Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Gummeruksen Kirjapaino Oy, 163–186.

Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Turunen, T., Komulainen, J. & Rohiola, U. 2009. Opiskelijan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen. Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: Hakapaino, 179–187.

Väljjarvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Väljjarvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9–26.

Wang, J. & Odell, S. 2002. Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review. *Review of Educational Research* 72 (3), 481–546.

Wang, J. & Odell, S. 2007. An Alternative Conception of Mentor-Novice Relationships: Learning to Teach in Reform-Minded Ways as a Context. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* 23 (4), 473–489.

Willman, A. 2000. Opettajan jaksaminen puntarissa: opettajuuden rajoja etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta*. Artikkelisarja. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 107–116.

Willman, A. & Kumpulainen, K. 1998. Teachers' conceptions of their profession in Finland: An interpretative analysis of teacher job satisfaction. Teoksessa R. Erkkilä, A. Willman & L. Syrjälä (toim.) *Promoting teachers' personal and professional growth*. Oulu: Oulu university press, 148–164.

Wilska-Pelkonen, I. 1998. Experiential learning and reflection as tools for teachers' professional growth as environmental educators. Teoksessa R. Erkkilä, A. Willman & L. Syrjälä (toim.) *Promoting teachers' personal and professional growth*. Oulu: Oulu university press, 50–69.

Åberg, L. 1989. *Viestintä – tuloksen tekijä*. Mäntä: Mäntän kirjapaino Oy.

Liite 1.

Haastattelurunko opettajille

Taustaa

Kauan olet ollut opettajana?

Oletko ollut sijaisena ennen vakinaisempaa työsuhdetta? Kuinka paljon?

Miten opettajankoulutus valmisti työelämään?

Mikä on ollut harjoitteluiden merkitys työelämään valmistamisessa?

Mitä olisit kaivannut enemmän koulutukselta?

Miten teidät on otettu vastaan uutena opettajana?

Ammatillinen kehittyminen

Miten kuvaisit ensimmäistä puolta vuotta työssäsi?

Mikä oli hankalaa/helppoa?

Mihin on mennyt eniten aikaa opettajan työssäsi? Mistä se on ollut poissa?

Miten määrittelisit ammatillisen kehittymisen? Mitä se pitää sisällään?

Miten kuvailisit opettajidentiteettiäsi ja opettajapersoonaaasi?

Miten nämä ovat muuttuneet opiskelun ja työuran aikana?

Mikä siihen on eniten vaikuttanut ja miksi?

Miten harjoitat oman toimintasi ja opettajuutesi arviointia? Miten se näkyy omassa työssäsi?

Kaipaatko ulkopuolista arviointia? Keneltä?

Minkälaisena näet asemasi yhteiskunnallisena vaikuttajana?

Millaista kehitystä olet huomannut omassa ammatillisessa osaamisessasi työuran aikana?

Mikä on erityisesti edesauttanut ammatillista kehittymistäsi? Miten?

Tuki

Kuvaile työyhteisösi ilmapiiriä.

Minkälaista tukea ja opastusta sait ensimmäisen kuukauden aikana? Keneltä?
Miten arvioisit työyhteisösi merkitystä oman ammatillisen kehittymisesi kannalta?
Minkälaista tukea olet saanut ammatilliseen kehittymiseen esimieheltäsi?
Minkälaista tukea olet saanut ammatilliseen kehittymiseen kollegoiltasi?
Vaatiiko tuen saaminen omaa aktiivisuutta?
Oletko saanut jonkinlaista koulutusta työssäoloaikasi? Millaista?
Onko se edesauttanut ammatillista kehittymistäsi? Miten?

Mihin olisit tarvinnut enemmän tukea? Keneltä? Millaista?
Mihin tarvitset tukea nyt?
Millaisissa asioissa käännyt esimiehen/kollegan puoleen?
Minkälaista tukea arvelet uusien opettajien eniten tarvitsevan?
Mikä merkitys työyhteisöllä on työssä jaksamiseen?
Oletko joutunut mukautumaan jo vallitseviin tapoihin ja arvoihin. Miten?
Miten työyhteisö suhtautuu uusiin ideoihin?
Mikä on suurin ammatillinen haasteesi nyt?
Minkälaista on työsi ja työskentelysi viiden vuoden päästä?

Liite 2.

Rehtoreiden haastattelurunko

Miten opettajakoulutus valmistaa opettajia työelämään?

Mitä uusilta opettajilta vaaditaan työelämässä?

Onko opettajakoulutuksessa osa-alueita joihin pitäisi kiinnittää enemmän huomiota?

Minkälaista tukea ja opastusta tarjoatte opettajille ensimmäisen työkuukauden aikana?

Minkälaista tukea ja opastusta uudet opettajat pyytävät?

Mitkä ovat uusien opettajien suurimmat haasteet työelämässä?

Miten määrittelisit opettajan ammatillisen kehittymisen?

Onko uusien opettajien ammatillisessa kehittämisessä joitain erityispiirteitä?

Mitkä asiat edesauttavat opettajien ammatillista kehittymistä?

Työyhteisön merkitys? Täydennyskoulutuksen merkitys?

Kaipaavatko uudet opettajat ulkopuolista arviointia?

Tarjotaanko sitä? Onko tarpeellista?

Miten opettajakollegat voivat tukea uuden opettajan ammatillista kehittymistä?

Millaista tukea uuden opettajan ammatilliseen kehittymiseen rehtori voi antaa?

Millaista tukea arvelet uusien opettajien työssään eniten tarvitsevan?

Millaisissa asioissa opettajat kääntyvät teidän puoleenne?

Missä määrin tuen saaminen vaatii uudelta opettajalta omaa aktiivisuutta?

Mikä merkitys työyhteisöllä on työssä jaksamiseen?

Miten työssä jaksamista voidaan ylläpitää?

Minkälaisena näette opettajien merkityksen yhteiskunnallisen vaikuttamisen kanalta?

Liite 3.

Analyysikysymykset

Miten ammatillinen kehittyminen määritellään?

Miten uudet opettajat harjoittavat oman toimintansa reflektointia?

Miten uudet opettajat määrittävät omaa opettajuuttaan?

Millaista ammatillista kehittymistä on ollut nähtävissä työuran aikana?

Mitkä ovat uuden opettajan haasteet työelämässä? Mikä on puolestaan helppoa?

Mikä merkitys palautteella ja arvioinnilla on uudelle opettajalle?

Millaista tukea ammatilliseen kehittymiseen opettajat saavat opettajakollegoilta?

Millaista tukea ammatilliseen kehittymiseen opettajat saavat rehtoreilta?

Kuinka paljon tuen saaminen riippuu opettajan omasta aktiivisuudesta?

Mikä on työilmapiirin merkitys ammatillisen kehityksen kannalta?

Liite 4

Haastattelupyynnöt opettajille ja rehtoreille

Hei!

Teemme Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan pro gradu- tutkielmaa uusien opettajien ammatillisesta kehittämisestä ja sitä tukevista toimista.

Etsimme haastateltaviksi päteviä opettajia, jotka ovat olleet opettajan ammatissa korkeintaan kolme vuotta. Tiedustelimme koulusihteeriltänne aiheesemme sopivia opettajia ja saimme nimenne häneltä.

Voisimmeko haastatella teitä anonymisti graduamme varten? Haastattelu kestäisi noin tunnin ja se nauhoitettaisiin analyysiä varten. Nauhoite tuhotaan analysoinnin jälkeen.

Olemme erittäin kiinnostuneita kuulemaan ajatuksianne aiheesta. Mikäli suostutte haastatteluun, voitte ehdottaa itsellenne sopivaa ajankohtaa.

Kiitokset vaivannäöstänne.

terveisin

Tuukka Tajakka ja Sonja Aittokoski

Hei!

Teemme pro gradu tutkielmaa Lapin yliopistoon Kasvatustieteiden tiedekuntaan. Aiheenamme on uusien opettajien ammatillinen kehittyminen ja sitä tukevat toimet. Olemme haastatelleet uusia opettajia Lapista ja haluaisimme tutkielmaamme myös rehtoreiden tai koulunjohtajien näkemyksiä aiheesta.

Haastattelu suoritetaan anonymisti, eikä teitä tai koulua mainita tunnistettavasti tutkielmassa. Haastattelu kestäisi puolesta tunnista tuntiin ja se nauhoitettaisiin analyysiä varten. Nauhoite tuhotaan analysoinnin jälkeen.

Olemme erittäin kiinnostuneita kuulemaan ajatuksianne aiheesta. Mikäli suostutte haastatteluun, voitte ehdottaa itsellenne sopivaa ajankohtaa.

Kiitokset vaivannäöstänne.

Sonja Aittokoski ja Tuukka Tajakka