

”Pääsääntöisesti se on sitä, että pitää ottaa itse selvää ja kysyä.”

Vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia uran alussa saatavasta tuesta

Pro Gradu- tutkielma

Marika Hiltunen

0306432

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Raimo Rajala

Lapin yliopisto

Syksy 2014

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ” Pääsääntöisesti se on sitä, että pitää ottaa itse selvää ja kysyä.” Vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia uran alussa saatavasta tuesta.

Tekijä: Marika Hiltunen

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro Gradu- työ

Sivumäärä: 73

Vuosi: Syksy 2014

Tiivistelmä

Tutkimuksessani tarkastelen vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia uran alussa saatavasta tuesta. Tarkoituksena on keskittyä aivan uran alkuvaiheeseen ja tuoda vastavalmistuneiden oma ääni kuuluville. Tähän pohjaten päädyin tekemään laadullista tutkimusta, johon keräsin aineistoni haastattelemalla yhtätoista vastavalmistunutta luokanopettajaa. Toteutin haastattelut teemahaastatteluilla vuoden 2013 syyslukukaudella.

Analysoin saamani aineiston sekä teemoittelun, että sisällönanalyysin avulla. Käytin analyysissä apuna seitsemää tutkimusta varten asettamaani analyysikysymystä, joiden avulla poimin aineistosta tutkimuskysymykseen vastaavia katkelmia.

Analyysin tuloksena sain selville, etteivät vastavalmistuneet kokeneet saaneensa riittävästi tukea työn aloittamisessa. Kaikilla oli ennen työn aloittamista korkeat odotukset tuen saamisesta, jotka eivät kuitenkaan toteutuneet käytännössä. Perehdytykset koettiin vähäiseksi, minkä vuoksi oma aktiivisuus ja kollegoiden rooli vastavalmistuneiden tukena korostuivat entisestään. Usein yksittäisistä kollegoista muodostui merkittäviä tukijoita etenkin arjen ongelmatilanteissa.

Avainsanat: perehdytys, mentorointi, opettaja, teemahaastattelu

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X

Sisällys

1. Johdanto	6
2. Taustaa.....	9
2.1. Opettajan ammatti.....	9
2.1.1. Opettajan laajeneva työkuva	10
2.1.2. Uutena opettajana	12
2.2. Mentorointi uuden opettajan tukena.....	14
2.2.1. Vertaisryhmämentorointi	15
3. Tutkimusongelman esittely	18
4. Tutkimuksen toteutus.....	19
4.1. Aineiston keruu.....	20
4.2. Aineiston analyysi.....	24
5. Tulokset.....	29
5.1. Odotusten ja todellisuuden kohtaaminen.....	29
5.1.1. Odotukset tuen saamisesta	29
5.1.2. Odotuksien ja todellisuuden väliset erot.....	32
5.2. Työyhteisön vastaanotto ja merkitys.....	36
5.2.1. Kollegoiden rooli perehdyttäjinä.....	37
5.2.2. Vastavuoroista auttamista	38
5.2.3. Kuppikuntia ja kiinnostuksen puutetta	41
5.2.4. Merkittävä tuki jaksamiselle	43
5.3. Rehtoreilta saatu tuki.....	45
5.4. Ongelmatilanteet ja niistä selviytyminen	48
5.4.1. Haastavat oppilaat	48
5.4.2. Käytännön haasteet.....	52

6. Tutkimustulosten yhteenveto.....	55
7. Pohdinta.....	57
7.1. Tutkimuksen luotettavuus.....	58
7.2. Jatkotutkimusajatuksia	62
Lähteet.....	65
Liite 1.	74

1. Johdanto

Opintojen jälkeen jokaisella koittaa hetki, kun heistä tulee työyhteisön jäseniä ja ammatinsa täysivaltaisia edustajia. Opettajan ammatissa tämä täysivaltaisuus korostuu erityisen voimakkaasti, sillä ensimmäisestä työpäivästä lähtien he saavat kaiken sen vastuun, mikä opettajan työnkuvaan kuuluu. Tästä huolimatta työn vaatavuutta vastaavaa perehdytystä ei ole onnistuttu järjestämään kaikille vastavalmistuneille opettajille. Jopa 30 % työelämässä olevista opettajista kokee jääneensä täysin ilman asiaan kuuluvaa perehdytystä. (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012, 27, 29.)

Työn aloittaminen ja siihen saatu tuki on alkanut kiinnostaa minua yhä enemmän kun oma valmistuminen luokanopettajan tehtäviin on käsillä. Työelämään siirtyneiden tuttavien mukaan tuen saamista ei tulisi pitää itsestäänselvyytenä, sillä koulujen arjessa ihmisillä ei ole aina aikaa auttaa toisia, eivätkä kaikki pääse osalliseksi toimiviin perehdytysjärjestelmiin. Jotkut kertovat tuntevansa olonsa yksinäiseksi, toisinaan jopa avuttomaksi. Näiden kokemusten ja oman mielenkiinnon innoittamana päätin ottaa asiasta selvää Pro Gradu- tutkielman puitteissa.

Perehtyessäni aihetta käsitteleviin tutkimuksiin huomasin, että aihetta on tutkittu melko runsaasti nimenomaan Pro Gradu- tutkielmien muodossa. Tutkimukset tuntuivat kuitenkin keskittyvän koko ensimmäiseen työvuoteen ja siitä nousseisiin kokemuksiin tai tarkemmin jonkin tietyn perehdytysjärjestelmän toimivuuteen. En löytänyt tutkimusten joukosta teosta, joka olisi käsitellyt vastavalmistuneiden kokemuksia juuri tuen saamisen näkökulmasta. Näin ollen koin löytäneeni varmistuksen aiheen tarpeellisuudesta ja hyödyllisyydestä.

Blomberg (2008) on kirjoittanut yhden tunnetuimman aihetta käsittelevän teoksen. Helsingin yliopistolle tehdyssä väitöskirjassa Blomberg tutkii aineen- ja luokanopettajien ensimmäistä työvuotta ja kattavasti sen aikana esille nousseita ajatuksia opettajan työstä.

Tutkimus on yksi niistä harvoista suomenkielisistä teoksista, jotka keskittyvät nimenomaan noviisien omiin kokemuksiin ja ajatuksiin työn alkutaipaleesta. Tutkimus antaa äänen uraa aloitteleville opettajille ja tuo kainostelematta esille myös työhön liittyviä varjopuolia. Ehkä juuri tämän vuoksi kyseistä tutkimusta käytetään yleisesti lähdeteoksena esimerkiksi Pro gradu- tutkielmissa ja muissa aihetta käsittelevissä teoksissa. Blombergin väitöskirja toimii yhtenä lähdeteoksena myös käsillä olevassa tutkimuksessa.

Vastavalmistuneiden työtodellisuutta kuvataan myös vertaisryhmämentorointiin perehtyvässä kirjallisuudessa. Heikkinen, Jokinen, Markkanen ja Tynjälä (2010; 2012) avaavat teoksissaan vastavalmistuneiden kohtaamaa koulun arkea ja sen mukanaan tuomia haasteita. Molemmat teokset käsittelevät aihetta nimenomaan vastavalmistuneiden näkökulmasta ja nostavat tahoillaan esille opettajuuteen liittyviä haasteita niin työyhteisöön liittymisen kuin itse opettamisen kannalta. Kuvaan tarkemmin teoksissa käsiteltävää vertaisryhmämentorointia luvussa 2.2.1.

Oman osansa aihetta käsittelevään tutkimukseen on tuonut myös Kiviniemi (2000). Opetushallitukselle tehdyssä tutkimuksessa hän tarkastelee opettajankoulutuksen ja käytännön työn välistä suhdetta sekä opettajan muuttunutta työnkuvaa. Tutkimuksessa mukana olleet opettajat korostivat puheissaan perehdytyksen tärkeyttä työn alkutaipaleella. Työn aloitus ei aina vastaa ennalta luotuja odotuksia, jonka myötä noviisit tarvitsevat tukea uusissa ja haastaviksi koetuissa tilanteissa. (Kiviniemi 2000, 64.) Uran alku onkin pitkälti oman opettajuuden ja käytännön taitojen etsimistä. Uusi opettaja hankkii käytännössä ne tiedot, jotka toisissa ammateissa saadaan jo koulutuksen välityksellä. (Leino & Leino 1997, 108.)

Seuraavaksi avaan hieman tutkimukseni rakennetta ja syitä, joiden vuoksi olen päätenyt tämän kaltaisiin ratkaisuihin. Kuvaan aluksi sitä työtodellisuutta, johon vastavalmistuneet luokanopettajat törmäävät työtä aloittaessaan. Tarkastelen opettajuutta ensin yleisesti, jonka jälkeen keskityn aiheeseen tarkemmin uusien opettajien näkökulmasta. Pidän opettajien työtodellisuuden ymmärtämistä tutkimuksen kannalta tärkeänä, sillä sen avulla aiheeseen perehtymätön lukija voi ymmärtää tulosluvussa esiintyviä teemoja paremmin. Opettajuuden kuvaamisen jälkeen otan katsauksen mentorointiin, joka on tyyppillinen tapa ottaa uusia työntekijöitä vastaan. Mentoroinnissa keskityn tarkemmin ku-

vaamaan aiemmin mainitsemaani vertaisryhmämentorointia, sillä se kuvaa hyvin sitä perehdyttämisen tapaa, johon ollaan tulevaisuudessa opetuslalla pyrkimässä.

Teoriakatsauksen jälkeen esittelen tarkemmin tutkimuskysymykseni sekä yksityiskohdallisen kuvauksen tutkimuksen toteutuksesta. Näiden jälkeen luvussa 5. esittelen analysoinnin perusteella saadut tutkimustulokset. Lopuksi teen tuloksista yhteenvedon ja tarkastelen tehtyä tutkimusta erityisesti luotettavuuskysymysten valossa. Päätän tutkimukseni jatkotutkimuskatsaukseen.

2. Taustaa

2.1. Opettajan ammatti

Vielä kansakoulu-aikaan opettajalta vaadittiin kaikin puolin mallikelpoista käytöstä niin työssä kuin vapaa-ajalla. Opettajiksi opiskelevien tuli valikoida tarkkaan ystäväpiirinsä, sillä alkoholin käyttö, korttipelit ja tupakointi nähtiin paheellisina vapaa-ajanviettopapoina. Yleisillä paikoilla käytöksen tuli olla moitteetonta ja rauhallista. Sittemmin vaatimukset ovat muuttuneet käytännöllisemmiksi, eikä henkilökohtaisiin valintoihin kiinnitetä enää niin suurta huomiota. (Kemppinen 2006, 21, 46.)

Hyvän opettajan kriteereihin on ajan kuluessa kuulunut monenlaisia piirteitä, joista jotkut ovat säilyttäneet ajankohtaisuutensa tähän päivään saakka. Tärkeinä pidettäviä asioita ovat opettajan persoona, sisältöjen hallinta sekä yhteistyötaidot. Yhdeksi pääkohdaksi voidaan nostaa myös opettajan kyky suunnitella opetustaan lasten näkökulmasta ja ennakoita mahdolliset ongelmatilanteet. (Määttä 2005, 205.)

Kaiken muutoksen keskellä opettajat kokevat arvovaltansa vähentyneen. Aiemmin yleinen ilmapiiri oli opettajia arvostava ja kunnioittava, mikä on pikkuhiljaa kuitenkin murentunut. Vanhemmat eivät enää arvosta opettajia ja heidän tekemää työtä samalla tavalla kuin ennen. (Kiviniemi 2000, 77.) Samaan aikaan monissa maissa opettajan ammattia ei ole koskaan pidetty korkea-arvoisena, vaan se on pikemminkin laskettu teknisiin ammatteihin kuuluvaksi. Oma ala ja sen sisältämät tiedot tulee hallita, mutta käytännön työssä toteutetaan vain ennalta laadittuja kaavoja. Vielä toistaiseksi Suomessa opettajan ammatti luokitellaan kuitenkin pitkälle autonomiseksi. (Väljärvi 2006, 9-10.)

Käytännön opetustyötä voidaan verrata jonkinlaiseen taidemuotoon. Opettaja yrittää parhaansa mukaan ottaa jokaisen oppilaan tarpeet huomioon samanaikaisesti, vaikka he eivät olisikaan yhteistyöhaluisia juuri sillä hetkellä. Tehokkaimmillaan opettaja kykenee

toimimaan niin, ettei huomio kiinnity häneen ja hänen opetukseensa, vaan nimenomaan käsiteltävään asiaan ja sen oppimiseen. Ennen tätä opettajan on kuitenkin hyvä varautua siihen, että oppilaat tarkkailevat hänen toimintaansa lakkaamatta ja kiinnittävät huomiota mitä pienimpiin yksityiskohtiin. (Cullingford 2010, ix, 158.)

2.1.1. Opettajan laajeneva työkuva

Kasvavissa määrin opettajille kasataan lisää tehtäviä erilaisten projektien ja kehittämishankkeiden muodossa. Hyvistä tarkoituseristä huolimatta kuormituksen lisääminen vie opettajien huomion pois olennaisesta, eli oppilaista ja heidän kanssa vietetystä ajasta. (Aaltola 2005, 19, 22.) Muutoinkaan oppituntikeskeinen ajattelu ei ole enää ajankohtaista, sillä iso osa työstä tapahtuu oppituntien ulkopuolella. Opettajankoulutus ei ole kuitenkaan monipuolisesti pystynyt vastaamaan tähän muutokseen, sillä pääpaino on edelleen opetuksessa ja koulun sisäisessä toiminnassa. (Niemi 2000,24.)

Oppituntien ulkopuolinen työ koostuu monipuolisesti opetuksen valmistelusta, tehtävien tarkastamisesta ja eri tahojen kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Monesti tämä työ tapahtuu muualla kuin luokkatiloissa, esimerkiksi opettajan kotona. Kotona ollessaan opettajalla on kuitenkin oikeus rajata tavoitettavuuttaan ja ilmoittaa vanhemmille selkeästi ajat jolloin häneen voi olla yhteydessä kouluun liittyvissä asioissa. Aina ei tarvitse olla valmiina vastaamaan puhelimeen ja käyttää omaa vapaa-aikaansa työasioiden hoitamiseen. (Poutala 2000, 155.)

Yleisessä keskustelussa kasataan usein koulun hartioille valtava määrä vastuuta ja erilaisia tehtäviä. Samalla ihmiset kokevat voivansa arvostella koulua ja opettajien työtä rankallakin kädellä, sillä he kustantavat koulutuksen maksamillaan veroilla. Omalla tavallaan jokainen on koulutyön asiantuntija, sillä kaikilla on oma historiansa kouluista ainakin oppilaan näkökulmasta. Opettajat ovat sitten niitä, jotka luovivat kaiken tämän keskellä yrittäen sopuisasti ottaa vastaan kaiken ulkoa tulevan kritiikin ja vaatimukset. Missään välissä ei pidä kuitenkaan unohtaa sitä, että opettaja on oman alansa ammatti-

lainen ja hänellä on oikeus tehdä omat valintansa työtään koskien. Jokaista eteen tulevaa ideaa ei tarvitse tuoda käytäntöön. (Kettunen 2007, 15- 18.)

Yhden koululuokan sisällä vallitsee lukemattomia erilaisia vuorovaikutussuhteita. Näiden suhteiden myötä luokan toimintaan vaikuttaa yhtä aikaa monet erilaiset taustat ja aiemmat kokemukset. Kaiken tämän keskellä erilaisilta ristiriidoilta ei voida välttyä. Opettajan tehtäväksi näissä tilanteissa nousee järjestyksen ylläpitäminen ja kurin säilyttäminen, toisin sanoen kasvatus. Opettajan tulee kuitenkin muistaa, ettei pelkällä komentamisella ja kovalla vallankäytöllä saavuteta haluttuja tavoitteita ainakaan pitkällä aikavälillä katsottuna. Inhimillisyys ja tunteet hyvässä tasapainossa kurin ja järjestyksen kanssa luovat oppilaille tunteen välittävästä opettajasta, jota myös omalla tavalla on helppo kunnioittaa. (Nevalainen & Nieminen 2010, 50- 52.)

Opettajan sosiaalinen vuorovaikutus ulottuu oppilaiden lisäksi myös työyhteisön muihin jäseniin. Toimiva yhteistyö voi parhaimmillaan rikastuttaa opettajien tietoja ja taitoja, sekä auttaa jaksamaan vaikeaksi koetuissa tilanteissa. Yhteistyön ei kuitenkaan pitäisi olla liian pakotettua, sillä silloin se voi viedä voimavaroja muusta työstä. (Väljärvi 2007, 68.) Monesti tiivis yhteistyö toisten kanssa voi tuoda esiin ajatuksen siitä, että oma päätäntävalta ja hallinta asioista katoavat. Ajan kuluessa tunteet kuitenkin muuttuvat vastakkaisiksi kun yhteistyö alkaa kantaa hedelmää. (Leino & Leino 1997, 14.)

Omalta osaltaan myös opettajien laajentunut työnkuva jopa pakottaa heitä turvautumaan yhteistyöhön ja toisten tarjoamaan apuun (Willman 2001, 31). Yhä kasvavissa määrin opettajilta vaaditaan tehokkaampaa tukea yleisopetuksen piirissä sitä tarvitseville. Suunnittelussa painotetaan mahdollisimman hyvissä ajoin aloitettua tukemista ja toimintaa, joka ehkäisee myöhempää tuen tarvetta. Oppilaiden siirtäminen erityisopetuksen piiriin ei ole aina paras ratkaisu, sillä toisinaan tukimuodoksi riittää oman opettajan antama tuki jokapäiväisessä opetuksessa. Opettajat tekevät näitä tukimuotoja suunnitlessaan yhteistyötä eri alojen ammattilaisten kanssa taatakseen oppilaille mahdollisimman toimivan ja monipuolisen tuen. Yksittäisen opettajan kohdalla yleisopetukseen kuuluvan tuen takaaminen tarkoittaa omien tietojen ja taitojen monipuolista kartuttamista ja vaihtelevia pedagogisia järjestelyjä. (Pihkala 2009, 20- 22.)

Otan seuraavaksi pienen katsauksen opettajan työn tulevaisuuteen. Tuon sen esille siksi, että tutkimani vastavalmistuneet opettajat tulevat työskentelemään nimenomaan tulevaisuuden opettajina ja ovat mitä suurimmissa määrin myös muokkaamassa ammattinsa tulevaisuutta. Koulut pyrkivät jatkuvasti kehittämään opetustaan, minkä vuoksi vastavalmistuneiden tuoreet ideat ovat tärkeä osa työn kehittymistä.

Opettajan työ nähdään yhä kasvavissa määrin ihmissuhdeammattina, jossa opettajan rooli on entistä laajempi ja monipuolisempi. Tämän käsityksen yleistymisestä huolimatta vanhojen toimintatapojen katoaminen vie aikaa, sillä näin suuret ammattia koskevat muutokset ovat hitaita. (Niemi 2000, 24.) Sitä millaiseksi opettajuus ajan myötä muotoutuu, on mahdotonta tarkasti ennustaa. Syynä tähän on jokaisen opettajan yksilöllinen kyky ottaa vastaan ympäröivän maailman muutoksia ja muokata niitä omaan opetukseen sopivaksi materiaaliksi. (Väljärvi 2007, 63.)

Tulevaisuudessa opettajuuden nähdään muotoutuvan yhä enemmän yhteiskunnallisen vaikuttamisen suuntaan. Opettajalta odotetaan yhdessä muiden tahojen kanssa kykyä kasvattaa aktiivisia kansalaisia unohtamatta kuitenkaan työn eettistä ja sisällöllistä puolta. Tulevaisuudessa opettajan tulee edelleen hallita oppisisältöjä ja edistää oppilaiden ajattelun kehittymistä. Kaiken tämän rinnalla opettajien tulee itse toimia aktiivisina kansalaisina yhteiskunnan muutoksia seuraten ja niistä opetusmateriaalia ammentaen. (Luukkainen 2005, 162-163.)

2.1.2. Uutena opettajana

Uran alkutaipaleella opettajan keskittyminen menee työn kokonaisvaltaiseen hahmottamiseen ja itsestä lähtevään toimintaan. Keskiössä on selviytymistaitojen hankkiminen tulevaisuutta varten. Tässä vaiheessa olevaa opettajaa kutsutaan noviisiopettajaksi. (Brotherus ym. 2002, 132.)

Blombergin (2008) tutkimustulosten mukaan noviisiopettajien tiedot ja taidot ovat melko hataralla pohjalla työn alussa. Koulukohtaiset toimintatavat ovat vieraita, eikä oppilaistakaan ole tarkempaa selvyyttä ennen koulun alkua. Kaiken tämän kohtaaminen vaatii uusilta opettajilta itseluottamusta ja ajatusta siitä, että kaikesta selvittää. Työn sujuvuutta häntä Blombergin tutkimuksessa mukana olleiden noviisien mukaan kollegoiden välillä ilmenevät kilpailuasetelmat, jotka he kokivat turhina ja yhteistoimintaa hidastavina. Harmittavana pidettiin myös onnistumisista vaikenemista. Omista positiivisista kokemuksista ei ollut suotavaa puhua. (Blomberg 2008, 50, 131, 202.) Noviisit rinnastavat itsensä jollain tapaa sijaisen rooliin työyhteisössä. Mielipiteet pidetään mieluummin itsellä kuin tuodaan julkiseen keskusteluun. (Estola, Syrjälä & Maunu 2010, 68.)

Uuteen työyhteisöön mennessään tuore opettaja liittyy jo valmiiksi muotoutuneisiin käytäntöihin ja toimintatapoihin, joita koululle on ajan saatossa muodostunut. Kun huomaamatta hän socialisoituu näihin jo muotoutuneisiin tapoihin ja toteuttaa niitä jollain tapaa omassa työssään. Erilaisten yhteistyömuotojen avulla on mahdollista rikastuttaa tätä tapaa, sillä yhteiset päämäärät ja tavoitteet auttavat ymmärtämään toisten tapoja toimia ja opettaa. Muutoinkin yhteistyön avulla voi harjoitella monipuolisesti niin vuorovaikutustaitoja kuin oman työnsä kehittämistä. (Savonmäki 2006, 163.)

Brighton (1999) otti esille noviisiopettajien työssä pysymisen ja alanvaihdon välisen suhteen. Hän listasi neljä tyypillistä syytä, miksi juuri vastavalmistuneet opettajat päätyvät vaihtamaan alaa. Ensimmäiseksi syyksi hän listasi opettajan kohtaamat odotukset ja työn laaja-alaisuuden. Noviisit voivat yllättyä työn moniulotteisuudesta ja sen sisältämisestä, eri suunnilta tulevista, vaatimuksista. Toisena syynä Brighton mainitsee odotusten ja todellisuuden välisen ristiriidan. Aiemmin noviisit ovat tottuneet saamaan tukea opetuksessaan, mikä ei kuitenkaan ole arkipäivää työn alkaessa. Kolmantena syynä on noviisien tunne yksin jäämisestä ja liian itsenäisestä työskentelystä, sillä usein koulutuksen myötä tuoreet opettajat ovat tottuneet rikkaaseen yhteistyöhön toisten kanssa. Viimeisenä syynä on todellisuus, jota ei ole etukäteen osattu ajatella. Työ ei ehkä vastaa omassa mielessä luotua kuvaa oppilaiden auttamisesta, jonka vuoksi se ei myöskään tuota odotettua mielihyvää. (Brighton 1999, 198- 199.)

2.2. Mentorointi uuden opettajan tukena

Tarkastelen seuraavaksi mentoroinnin esiintymistä ja merkitystä vastavalmistuneiden opettajien perehdyttäjänä. Käsittelen mentorointia omana lukunaan, sillä se on yksi yleisimmistä tavoista auttaa uusia työntekijöitä sopeutumaan uuteen työhön ja työympäristöön. Erityisesti opetusala on pyrkinyt kehittämään mentorointia itselleen sopivammaksi ja onnistunut jalkauttamaan koulujen arkeen oman mentorointijärjestelmän uusien opettajien tueksi.

Kirjallisuudesta löytyy eriäviä näkemyksiä siitä, millaisia tavoitteita mentoroinnille voidaan asettaa. Tavoitteet eivät ole kuitenkaan ristiriidassa keskenään, ne vain korostavat eri asioita. Välijärven (2007, 70) mukaan mentoroinnin tavoitteena on kartuttaa uuden opettajan ammatillista identiteettiä ja luoda sekä omiin ajatuksiin että koulun toimintaan sopivia pedagogisia toimintatapoja. Juusela, Lillia & Rinne (2000, 15) näkevät mentoroinnin puolestaan tietynlaisena prosessina, jonka tarkoituksena on löytää uudessa työntekijässä jo olevia kykyjä ja keskittyä niiden hyödyntämiseen. Yhtäältä mentorointia voidaan pitää myös mahdollisuutena siirtää opettajien hiljaista tietoa eteenpäin (Heikkinen & Huttunen 2008, 203).

Mentorointisuhteen alusta lähtien mentoroitavan on hyvä olla avoin tapaamisissa esiintulleille ajatuksille ja ilmaista rohkeasti omat mielipiteensä. Mentoroitavan tärkeäksi ominaisuudeksi nousee myös halu kehittyä ja ottaa ennakkoluulottomasti vastaan mentorin eriäviäkin näkemyksiä. Onnistuessaan mentoritapaamisten myötä osapuolten välille syntyy rikas vuorovaikutus, jossa molemmat oppivat toisiltaan. Mentori on kyennyt tarjoamaan mentoroitavalleen tarvittavia avaimia tietojen ja taitojen kehittymiseen, sekä ymmärtänyt milloin hänen on aika antaa tilaa tuoreelle opettajalle. (Juusela ym. 2000, 15, 24, 30.)

Mentorointi nähdään perinteisesti kahden ihmisen välisenä suhteenä, jossa kokeneempi mentori ohjaa uutta opettajaa uran alkuvaiheessa. Tämä toimintatapa on kuitenkin saanut uusia ulottuvuuksia, joista yhdeksi tärkeimmistä nousee ajatus mentoroinnin siirtymisestä ryhmämuotoon. Tarkoituksena on korostaa vertaistuen merkitystä ja arjen ko-

kemusten jakamista ja niistä keskustelua. (Heikkinen & Huttunen 2008, 203, 205.) Ryhmämentoroinnin on kokeilujen myötä todettu soveltuvan parhaiten suomalaiseen koulukontekstiin (Heikkinen ym. 2010, 18). Avaan seuraavaksi tarkemmin erästä tähän pohjautuvaa mentorointitapaa, jota on lähdetty jalkauttamaan koulujen arkeen.

2.2.1. Vertaisryhmämentorointi

Vertaisryhmämentorointi, josta tulen kirjallisuuden tapaan käyttämään lyhennettä verme, on lopputulos laajasta kirjosta erinäisiä kansainvälisistä ja kansallisista tutkimuksista ja yhteistyöhankkeista. Vermen syntyyn ja leviämiseen on vaikuttanut olennaisesti Jyväskylän Avoimen yliopiston 2000-luvun alussa kehittämä mentoroinnin tukemisen koulutusohjelma, joka sittemmin kehittyessään liitettiin mukaan Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimustyöhön. Tämän myötä mentorointia ryhtyivät Jyväskylän lisäksi kehittämään myös Kokkola, Tampere, Hämeenlinna ja Oulu yhdessä Työsuojelurahaston, Opetushallituksen, Opetusministeriön ja koulutuksen järjestäjien kanssa. Syksyllä 2010 vertaismentoroinnin kehittämistä jatkettiin Osaava Verme-hankkeen myötä, jonka tarkoituksena on tukea ammatillista osaamista ja edistää työhyvinvointia. (Jokinen ym. 2012, 41-43.)

Käytännössä verme eroaa perinteisestä mentoroinnista monella tapaa, vaikka niillä onkin joitain yhtymäkohtia. Yksi selkeimmistä eroista on mentoroinnin järjestäminen ryhmissä totuttujen paritapaamisten sijaan. Tapaamisissa läsnäolevien määrä ei kuitenkaan ole se olennaisin ero, vaan ratkaisevinta on ajatus keskinäisestä keskustelusta ja tapahtumien reflektoinnista tiedon välittämisen sijaan. (Heikkinen ym. 2010, 50.)

Myös mentorin rooli vermessä eroaa perinteisestä mentoroinnista ainakin siinä määrin, että nyt pelkkä tiedon siirto ei enää riitä, vaan on kyettävä toimimaan sekä ryhmän jäsenenä että vetäjänä asettamatta itseään kuitenkaan muita korkeampaan auktoriteettiasemaan. (Heikkinen & Huttunen 2008, 209-210.) Ryhmäläisten on hyvä antaa mentorille

tilaa toimia ryhmän ohjaajana, sillä yhdenvertaisuudesta huolimatta toimijoilla on erilaiset roolit tapaamistilanteissa. On selvää, että mentorilla on alasta edelleen enemmän kokemusta, josta voi olla hyötyä myös uusille opettajille. (Heikkinen ym. 2010, 26.) Jokisen & Sarjan (2006, 192) toteuttamassa tutkimuksessa mentoreina toimineet opettajat tunsivat olevansa tapaamisissa tärkeässä kuuntelijan roolissa, jossa heidän tehtävään on kannustaa uusia opettajia luomaan ja reflektoimaan itselleen sopivia toimintatapoja.

Käytännön arjessa verme tarkoittaa ryhmän kanssa sovittavia tapaamisia kuudesta kahdeksaan kertaa vuodessa, joista jokainen on kestoltaan noin kaksi tuntia. Alussa on tarkoituksena tehdä yhteinen toimintasuunnitelma, jossa päätetään tapaamisten aikana käsiteltävät sisällöt ja teemat. Ryhmällä on täysi vapaus valita jokaiselle kerralle eri teema, mikäli he niin haluavat. Ryhmän aloitukseen kuuluu myös toimintasopimuksen tekeminen, jossa painotetaan luottamuksellisuutta ja eettisyyttä, joiden tulee toteutua ryhmän kaikessa toiminnassa. (Heikkinen ym. 2012, 73.)

Mentorointiryhmän muodostamisessa on erilaisia variaatioita. Lahdenmaa & Heikkinen (2010) tarkastelivat tutkimuksessaan sitä, onko ryhmät parempi koota saman vai eri työyhteisön jäsenistä. Tulokset osoittivat, että molemmissa tavoissa on sekä hyviä, että huonoja puolia. Saman työyhteisön jäsenistä muodostuneen ryhmän eduksi nähtiin yhteisöllisyys, tuttuus ja mahdollisuus etsiä omaa paikkaansa työyhteisössä. Heikkouksiksi puolestaan nousi jo muotoutuneet roolit ja ulkopuoliseksi jäämisen vaara. Eri työyhteisöjen jäsenistä muodostuneiden hyvät ja huonot puolet olivat pääpiirteissään käänteiset edellä mainituista. (Lahdenmaa & Heikkinen, 2010, 139-140.)

Mentorointiryhmissä käydyt keskustelut rakentuvat melko vapaasti opettajien esille tuomien kysymysten ja tapahtumien pohjalta. Tyypillisiä keskustelunaiheita ovat erilaiset ongelmat oppilaiden kanssa, yhteistyö vanhempien kanssa, työyhteisön toimintatavat ja yhteistyön rakentuminen muiden kollegoiden kanssa. Joskus tapaamiset ovat myös niitä hetkiä, jolloin voi kysyä jotain mahdollisessa perehdytyksessä epäselväksi jäänyttä asiaa. Puheenaiheet liittyvät helposti niihin asioihin, joihin uudet opettajat eivät koe saaneensa valmiuksia koulutuksessaan. Tarkoitus ei ole kuitenkaan poistaa kaikkia eteen tulevia ongelmia, vaan pikemminkin kehittää jokaisen omaa ammatillista identi-

teettiä ja tapaa, jolla näitä ongelmia kyetään tulevaisuudessa ratkomaan. (Jokinen ym. 2012, 39-40.)

Hiltula, Isosomppi, Jokinen & Oksakari (2010) tutkivat vastavalmistuneiden ja kouluun muutoin uutena tulleiden henkilökohtaisia kokemuksia verместä. Toiminnan koettiin tukevan työn aloittamista ja vähentävän työhön liittyvää stressiä. Henkisen hyvinvoinnin lisäksi opettajat kokivat saaneensa konkreettista apua arjen tilanteisiin ja itsevarmuutta työn tekemiseen. Omalta osaltaan verme edistää myös uudenlaista ajattelutapaa, jonka mukaan työtä ei tarvitse puurtaa suljettujen ovien takana. (Hiltula ym. 2010, 89, 91, 96.) Mentoroinnin myötä opettajille avautuu mahdollisuus kysyä ”tyhmiä kysymyksiä” joutumatta kokemaan häpeää tietämättömyydestään. Positiivisena asiana nähdään myös vertaistuen saaminen ja muiden uusien opettajien kanssa käydyt keskustelut. (Jokinen & Sarja, 2006, 191-192.)

3. Tutkimusongelman esittely

Pitkään Pro gradu-tutkielman aihetta pohdittuani päätin keskittyä vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksiin työn aloittamisesta. Työn aloittamiseen liittyy kuitenkin niin paljon uutta ja mielenkiintoista, että tutkimusta täytyi rajata hieman spesifimmäksi. Tässä kohtaa mietin itseäni pian valmistavana luokanopettajana, ja yritin sen kautta hahmottaa mistä näkökulmasta aihetta olisi hyödyllistä lähteä tutkimaan. En tahtonut toistaa jo tehtyjä tutkimuksia, joten yleinen kuvaus ensimmäisestä työvuodesta rajautui heti pois. Aluksi tarkan tutkimusongelman keksiminen tuntui vaikealta, sillä aihe sisältää niin paljon mielenkiintoisia tutkimuskohteita. Tässä kohtaa lopullinen ratkaisu löytyi jo valmistuneiden tuttavien kanssa käydyistä keskusteluista ja siitä, etteivät he kokeneet saavansa riittävää tukea työn aloittamiseen. Niinpä päätin tutkia vastavalmistuneiden kokemuksia aivan uran alussa saadusta tuesta.

Toivoin tutkimuskysymystä muotoillessani että onnistuisin rakentamaan tutkimuksen, josta olisi hyötyä sekä itselleni, että muille pian valmistuville luokanopettajille. Samalla uskalsin toivoa että ehkä tutkimus tavoittaisi myös koulujen henkilökuntaa ja auttaisi heitä huomaamaan asioita vastavalmistuneiden näkökulmasta. Tarkoitus oli tuoda nimenomaan vastavalmistuneiden oma ääni ja kokemukset kuuluville.

Tarkasti tutkimuskysymykseni muotoutui vasta kun haastattelut olivat jo lähteneet käyntiin. Käytännössä muutoksia tapahtui vain sanavalinnoissa ja lauseen muodostamisessa, jotka osoittautuivat yllättävän haastaviksi. Lopulta onnistuin kuitenkin muodostamaan kysymyksen, joka kuvaa selkeästi tutkimaani aihetta.

Tutkimuskysymys:

Mistä vastavalmistuneet luokanopettajat kokevat saavansa tukea työn alkuvaiheessa?

4. Tutkimuksen toteutus

Toteutin tutkimukseni kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Laadullisesta tutkimuksesta kertova kirjallisuus on hyvin moniulotteista ja avaa aihetta useista eri näkökulmista. Teoksia lukiessa tulee pitää mielessä, että kyseessä on aina vain yhden, tai useamman kirjoittajan mielipide tai tulkinta kyseisestä aiheesta. Kuten tieteelliseen ajatteluun ja toimintaan kuuluu, tätä kaikkea tulee tarkastella kriittisten silmälasien läpi. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 17.) Avaan seuraavaksi niitä laadullisen tutkimuksen ominaispiirteitä jotka kuvaavat jollain tapaa tutkimustani ja sen tekoprosessia. Valikoin lähteiksi teoksia, jotka sisältävät mielestäni yhdenmukaisia ja perusteltuja ajatuksia laadullisesta tutkimuksesta.

Kiviniemi (2010) kutsuu laadullista tutkimusta eräänlaiseksi prosessiksi, jossa tutkimusta koskevat valinnat ja eteneminen tapahtuvat matkan varrella, eikä niitä voi etukäteen määrittellä tarkasti. Teoria, aineisto ja analyysi käyvät jatkuvaa vuoropuhelua keskenään ja muovautuvat tutkimuksen aikana kokonaisuudeksi. (Kiviniemi 2010, 70.) Prosessi-
maisuteen liittyen laadullisessa tutkimuksessa korostuu vahvasti myös tulkinnallisuus, etenkin analysoinnin yhteydessä. Analyysitavat eivät ole yksityiskohtaisia, jolloin ne eivät rajaa tutkijaa tarkkoihin tilastollisiin menetelmiin, joita määrällisessä tutkimuksessa usein käytetään. Tutkijalta vaaditaan kykyä tarkastella ja tulkita keräämäänsä aineistoa tarkasti, sillä lopulliset tutkimustulokset ovat nimenomaan tutkijan tulkinta aiheesta. (Ronkainen ym. 2011, 82.)

Laadulliselle tutkimukselle olennaista on sen kiinnittyminen ympäröivään maailmaan jossa elämme. Näin ollen tutkija on automaattisesti jollain tapaa mukana siinä ympäristössä, jota hän tutkii. (Varto 1992, 26.) Tutkija toimii aktiivisessa roolissa läpi koko prosessin. Hän tekee tutkimustaan koskevat valinnat ja vaikuttaa vahvasti siihen, millainen julkaistava lopputulos on. Oman vaikutuksensa lisäksi tutkijan tehtävä on tuoda esille ihminen ympäröivän todellisuuden kokijana, tarkkailijana ja aktiivisena toimijana eri ajoissa, paikoissa ja tilanteissa. (Ronkainen ym. 2011, 82).

4.1. Aineiston keruu

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä asioiden ja ilmiöiden kyseenalaistaminen ja monesta eri näkökulmasta tarkastelu. Tähän pohjautuen kerättävä tutkimusaineisto ei keskity rajoittuneesti vain yhteen tarkasti määriteltyyn yksityiskohtaan, vaan siitä pyritään saamaan mahdollisimman monipuolinen ja mahdollisuuksia avaava kokonaisuus. Tyypillinen laadullisen tutkimuksen aineisto on rikasta ja antaa tutkijalle mahdollisuuden jopa näkökulman vaihtamiseen kesken tutkimusprosessin. Aineiston ei tarvitse kuitenkaan olla olemassa tutkimuksesta riippumatta, sillä sitä on mahdollista kerätä myös tutkimusta varten järjestetyistä tilanteista. Tärkeintä on muistaa kerätä aineistoa mahdollisimman monipuolisesti ja yksityiskohtaisesti. (Alasuutari 2011, 83- 85.)

Käytin tutkimuksessani aineistonkeruumenetelmänä haastattelua. Päädyin kyseiseen menetelmään, sillä koin saavani sen avulla parhaiten ja luotettavimmin selville vasta valmistuneiden omia ajatuksia tuen saamisesta. Haastattelussa on tarkoitus selvittää jonkun henkilön ajatuksia käsillä olevasta asiasta keskustelunomaisessa tilanteessa. Vaikka tilanteet pohjautuvat pitkälti tavalliseen keskusteluun, ovat aiheet kuitenkin aina tutkijan valitsemia ja keskusteluun on päädytty hänen pyynnöstä. (Eskola & Suoranta 1998, 85.) Tuomi & Sarajärvi (2013, 73) korostavat teoksessaan haastattelun hyödyllisyyttä erityisesti joustavuuden näkökulmasta. Joustavuus ilmenee esimerkiksi itse haastattelutilanteessa, jossa tutkijalla on mahdollisuus itse päättää missä järjestyksessä edetään ja millä tavalla hän esittää kysymyksensä. Haastatteluiden aikana tutkija voi myös tarkentaa esittämiään kysymyksiä tai korjata mahdollisia väärinymmärryksiä.

Joustavuudesta ja muista eduistaan huolimatta haastattelua pidetään melko hintavana ja hitaasti toteutettava aineistonkeruutapana (Tuomi & Sarajärvi 2013, 74). Käsillä oleva tutkimus ei ole tekemisissä kustannuskysymysten kanssa, joten edellä mainituista ominaisuuksista vain hidas toteutus näyttäytyi tutkimuksen teossa. Haastattelujen suunnittelu, haastateltavien hankkiminen, itse haastatteluiden toteuttaminen, litterointi ja analysointi olivat aikaa vieviä prosesseja, mutta osoittautuivat kaiken vaivan arvoisiksi.

Toteutin haastattelut teemahaastattelulla, joka on melko tyypillinen aineistonkeruutapa kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden aloilla tehdyissä tutkimuksissa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 208). Teemahaastattelussa haastattelijalla on pohjatyönä valmistellut läpikäytävät teemat, joten kyseisessä tavassa ei käytetä valmiiksi muodostettuja kysymyksiä, vaan edetään keskustelun ehdoilla käyden läpi haastatteluun valittuja teemoja. Haastattelijalla voi olla tukena lista, josta hän varmistaa, että kaikki teemat tulee käytyä läpi. Teemahaastattelun etuna nähdään esimerkiksi tilanteen rentous, jolloin haastateltavat pääsevät puhumaan melko vapautuneesti ilman tarkasti asetettuja rajoja tai kysymyksiä. Lisäksi ennalta määrätty teemat auttavat tutkijaa lähestymään litteroitua aineistoa analyysivaiheessa, sillä jokaisesta haastattelusta löytyy pääpiirteissään samat aihealueet. (Eskola & Suoranta 1998, 86- 87.)

Teemojen pohtiminen on yksi onnistuneen aineistonkeruun tärkeä osa. Tutkijalla tulee olla käsitys tutkittavasta asiasta, jotta hän kykenee paloittelemaan sen läpikäytäviin teemoihin. Yksittäinen teema on aina laajempi kuin pelkkä kysymys, sillä se pitää sisällään useita näkökulmia aiheesta. (Puusa 2011, 82.) Haastatteluiden teemoja pohtiessani perehdyin aiheita käsittelevään kirjallisuuteen ja tein niistä muistiinpanoja omaa työtä helpottaakseni. Muistiinpanojen ja omien mielenkiinnon kohteiden avulla jaoin tutkittavan asian teemoihin, joita käytin haastatteluiden runkona (Liite 1.).

Käytännössä keräsin aineistoni haastattelemalla yhtätoista vastavalmistunutta, jo työelämään siirtynyttä luokanopettajaa. Haastateltavat valikoituivat tutkimukseeni pääosin omien kontaktien kautta, sillä koin helpommaksi pyytää mukaan entuudestaan jollain tapaa tuttuja ihmisiä. Haastateltavista kaksi oli miehiä ja yhdeksän naisia, sillä vastavalmistuneita miehiä, jotka olisivat suhtautuneet tutkimukseen myötämielisesti, ei tunnut löytyvän kahta enempää. Tilanne kuvaa käytännössä kuitenkin luokanopettajien sukupuolijakaumaa melko realistisesti. Haastateltavat jakautuivat tasaisesti ympäri Suomen ja mukaan tuli vastavalmistuneita aina pienistä kyläkouluista suuriin yhtenäiskouluihin.

Otin kaikkiin tuttuihin vastavalmistuneisiin luokanopettajiin yhteyttä aluksi puhelimitse ja jokainen suostui haastattelupyyntööni empimättä. Haastattelupyynnön tehdessä etuna voidaan nähdä henkilökohtainen kontakti mahdollisiin haastateltaviin. Tämän avulla tutkijan on mahdollista kohdentaa haastattelupyynnöt sellaisille henkilöille, jotka omaa-

vat tietoa tutkittavasta aiheesta. Lisäksi mukaan lupautuneet haastateltavat kieltävät harvoin antamiensa haastatteluiden käytön myöhemmässä vaiheessa. Edellä mainitut edut korostuvat erityisesti verrattaessa haastatteluja esimerkiksi postitse lähetettyihin kyselyihin. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 74.)

Omien tuttavien lisäksi jouduin turvautumaan myös ystävien apuun, sillä tarvitsin tutkimukseeni mukaan enemmän haastateltavia kuin omasta tuttavapiiristäni löytyi. Ystäväiltäni sain vinkkejä mahdollisista haastateltavista, joihin otin yhteyttä pääsääntöisesti puhelimitse. Tässä kohtaa kieltäytymisiä alkoi tulla vastaan, kun kyseessä ei ollut enää itselle niin läheisesti tuttuja henkilöitä eikä kysyminen tapahtunut kasvokkain. Onnekseni sinnikkään yrittämisen jälkeen sain suostuteltua tutkimukseeni mukaan riittävän määrän haastateltavia. Lopulta minulla oli kasassa yksitoista haastateltavaa, joista kolme oli työskennellyt luokanopettajana jo edellisenä lukuvuotena määräaikaissä tehtävissä. Koin heidät kuitenkin yhtäläillä arvokkaina haastateltavina, sillä heidän valmistumisestaan ei ollut kulunut kovin pitkää aikaa. Haastatteluiden myötä huomasin, että heidän kokemukset olivat vielä hyvin muistissa ja sain heiltä tärkeää aineistoa tutkimukseeni.

Toteutin haastattelut jokaisen kanssa kasvokkain erikseen sovituissa paikoissa. Haastateltavat jakautuivat melko tasaisesti ympäri Suomea, mutta saimme jokaisen kanssa sovittua ajan ja paikan niin, ettei kummankaan tarvinnut matkustaa erikseen haastattelua varten. Kauempana asuvien kanssa toteutimme haastattelut muiden reissujen yhteydessä. Pyrin valikoimaan haastattelupaikan yhdessä haastateltavien kanssa niin, että tilanne olisi mahdollisimman rauhallinen ja rento ja keskeytymisvaara mahdollisimman pieni. Haastattelupaikkaa valikoidessaan tulee pitää mielessä haastateltavan etu. Tärkeintä on löytää paikka, jossa haastateltava tuntee olonsa rennoksi ja turvalliseksi. Mahdollisuuksien mukaan on myös hyvä välttää liian virikkeellistä ympäristöä, jottei huomio kiinnity epäolennaisiin asioihin. (Eskola & Vastamäki 2010, 29- 30.) Päädyimme viiden haastateltavan kanssa haastatteluun heidän luokassaan, sekä loppujen kanssa tilat vaihtelivat kodista yliopiston luokkatilaan. Itse koin luokkatilan parhaana haastattelupaikkana, sillä siellä oli jollain tapaa luonnollista keskustella koulusta työpaikkana ja haastateltaville se oli tuttu ympäristö. En kuitenkaan haastatteluja läpikäydessäni huomannut vastauksien

välillä minkäänlaisia eroja paikasta riippuen. Koulun negatiivisista ja positiivisista puolistä puhuttiin yhtä avoimesti sekä koulun tiloissa, että muissa haastattelupaikoissa.

Aloitin jokaisen haastattelun juttelemalla haastateltavan kanssa kuulumisia, jotta tilanteesta tulisi mahdollisimman rento. Aluksi olisikin syytä pohjustaa tulevaa haastattelua juttelemalla hetken aikaa jostain molemmille vaivattomasta aiheesta. Samalla tutkija voi avata hieman omaa taustaansa ja kertoa tarkemmin tulevasta haastattelusta ja tutkimuksesta jota varten hän kyseistä haastattelua tekee. Näin haastattelijan ja haastateltavan välille muodostuu viimeistään tässä vaiheessa yhteinen ymmärrys tilanteesta ja haastattelun luonteesta. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 24- 25.) Suurimman osan kanssa kuulumisten vaihto jäi kuitenkin lyhyeksi ja haastattelut lähtivät käyntiin melko nopeasti. En kokenut tärkeäksi kertoa sen enempää itsestäni tai tutkimuksestani enää haastattelutilanteessa, sillä kaikki olivat jollain tapaa entuudestaan tuttuja ja olin jo etukäteen kertonut heille melko laajasti tekemästäni tutkimuksesta. Annoin jokaiselle mahdollisuuden kysyä jotain tutkimuksesta ennen varsinaisen haastattelun aloittamista, mutta koska kysymyksiä ei herännyt, siirryimme haastatteluihin melko sujuvasti.

Onnistuneen haastattelun yhdeksi tärkeimmistä kriteereistä nousee haastattelijan ja haastateltavan välinen luottamus. Tämän vuoksi haastattelijan on tärkeää kiinnittää huomiota myös omaan toimintaansa. (Eskola & Suoranta 1998, 93.) Luottamuksen kannalta haastateltavien tuttuus korostui entisestään, sillä minulla oli haastattelijana jo valmiiksi rakennettu pohja hyvälle vuorovaikutukselle ja luottamukselle. Aiemmat vuorovaikutussuhteet olivat kaikkien kanssa pelkästään positiivisia, joten uskon sen edistyneen luottamuksen syntymistä myös haastattelutilanteissa.

Nauhoitin jokaisen haastattelun kahdella eri puhelimella, sillä tahdoin varmistaa haastatteluiden tallentumisen. Olin etukäteen testannut puhelinten äänitysohjelmat ja todennut ne erittäin toimiviksi. Varmistin myös tallennustilan riittävyden tyhjentämällä puhelimet kaikista ylimääräisistä tiedostoista. Haastatteluiden tallentamisella tutkija avaa mahdollisuuden tilanteiden myöhemmälle tarkastelulle, jonka avulla haastatteluista voi nousta esiin piirteitä, joihin ei ole osannut aiemmin kiinnittää edes huomiota. Kuunteluvaiheessa on mahdollista poimia puheesta esimerkiksi taukojen ja painotusten merkitys ja käyttää niitä hyväksi haastatteluiden tulkinnassa. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 14-15.)

Huomasin jokaisessa haastattelussa teemoista tehdyn listan hyödyllisyyden, sillä sen avulla pystyin kontrolloimaan sitä, että kaikki teemat tuli käytyä läpi jokaisen haastateltavan kanssa. Jokaisen kohdalla osa-alueet painottuivat eri tavalla, kuten teemahaastatteluiden luonteeseen kuuluu. Ensimmäiset kaksi haastattelua kestivät noin 45 minuuttia, jonka jälkeen haastattelut lyhenivät 30-40 minuuttiin. Syy lyhenemiseen oli litterointien yhteydessä huomaamani muutostarpeet. Olin kahdessa ensimmäisessä haastattelussa lipunut liikaa sivuraiteille, sillä haastattelut sisälsivät melko paljon ylimääräistä asiaa, joka ei palvellut tutkimukseni tarkoitusta. Lopuissa haastatteluissa pysyimme paremmin asiassa ja käydyt keskustelut liittyivät olennaisesti tutkimaani aiheeseen. Tähän päästäkseni jouduin tarkkailemaan omaa toimintaani aktiivisesti, jotta kykenin pitämään keskustelun oikeilla raiteilla ohjailematta sitä liikaa. Haastattelussa haastattelijan tehtävä on kuitenkin pyrkiä edistämään keskustelua tutkimuksen kannalta oleelliseen suuntaan. Samalla hänen pitää avoimesti kuulla niitäkin asioita, jotka eivät välttämättä edistä etukäteen luotua tutkimusasetelmaa. (Järvinen & Järvinen 2011, 146.)

Riittävästä aineiston määrästä puhuttaessa voidaan käyttää termiä kylläntyminen. Sillä tarkoitetaan tilannetta, jossa aineiston keruu ei anna tutkijalle uutta tietoa asetettuihin tutkimuskysymyksiin, vaan alkaa toistaa itseään. (Eskola & Suoranta 1998, 62-63.) Kaikki haastattelut tehtyäni koin niiden määrän riittäväksi. Mitä lähemmäs viimeistä haastateltavaa tultiin, sitä useammin samat asiat alkoivat toistua vastauksissa ja esimerkit alkoivat muistuttaa toisiaan.

4.2. Aineiston analyysi

Aineiston analyysivaihetta ohjasivat sekä sisällönanalyysi että teemoittelu. Menetelmänä sisällönanalyysiä voidaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa joissa on jokin aineisto, tässä tapauksessa haastattelut. Tarkemmin määriteltynä käytin tutkimuksessani aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jossa edetään haastattelujen läpikäynnistä yksittäisten kohtien poimimiseen ja yhteneväisyyksien etsimiseen. Tekstimassasta nostetaan

ylös pelkistettyjä ilmauksia, joita listataan ylös myöhempää erittelyä varten. Tutkija poimii esille nostetuista pelkistyksistä samankaltaisia ilmauksia ja ryhmittelee niitä erilaisiin alaluokkiin. Tämän jälkeen yhdistely jatkuu yläluokkien rakentamisella ja lopulta kokoavien käsitteiden luomisella. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 103, 108- 109.)

Teemoittelussa tutkija ottaa aineistosta esille tutkimusongelmaan vastaavia teemoja, joiden pohjalta hän lähtee tarkastelemaan teemojen esiintymistä kerättyssä aineistossa. Tärkeää on pystyä erottelemaan tutkimuksen kannalta oleelliset aiheet aineistomassasta esille. Tarkoitus ei ole kuitenkaan luetella tuloksia teemoittain aineistosta poimittuina tekstikatkelmina, vaan ne tulee jäsenellä vuoropuheluna teorian kanssa. (Eskola & Suoranta 1998, 174-175.) Näitä kahta edellä mainittua menetelmää yhdistelemällä aloitin aineiston analysoinnin. Pääasiassa teemoittelu näkyi analyysissä sen alkuvaiheessa, kun sisällönanalyysi sen sijaan kulki läpi koko analyysivaiheen.

Käytännössä aloitin analysoinnin litteroimalla tehdyt haastattelut. Tein litterointia pitkin koko aineistonkeruuprosessia, sillä tahdoin kirjoittaa jokaisen haastattelun mahdollisimman pian sen toteutumisesta, jotta keskustelu olisi vielä tuoreessa muistissa. Näin ollen epäselvien kohtien ymmärtäminen oli helpompaa ja kirjoittaminen sujui muutenkin luontevammin. Samalla työ edistyi pikkuhiljaa, eikä litteroinnista muodostunut suurta urakkaa haastatteluiden päätteeksi. Tässä vaiheessa tutkimusta tutkijalla on mahdollisuus päättää kuinka tarkasti hän kirjoittaa haastatteluissa esiintyneet yksityiskohdat ylös. Litteroinnin yhteydessä tutkija voi myös karsia erilaisia murreilmauksia ja muuttaa puhetta tarvittaessa yleiskielisemmäksi. Kaikki nämä valinnat riippuvat siitä, millaisiin asioihin tutkijan on tarkoitus keskittyä analyysissään. (Alasuutari 2011, 85.) Tässä tapauksessa pyrin litterointeja tehdessäni säilyttämään haastateltavien puhekielen ja merkitsemään erilaiset epäröinnit ja pidemmät tauot mahdollisimman selkeästi, jotta litterointitekniikkani ei rajoittaisi myöhempää analysointia. Loppujen lopuksi litteroitujen haastatteluiden pituudeksi muodostui keskimäärin yhdeksän sivua. Vaihdoin litteroinnin yhteydessä myös haastateltavien nimet, sillä tahdoin sen myötä taata jokaiselle lupamani anonymiteetin.

Seuraavaksi ryhdyin tutustumaan aineistoon lukemalla sitä läpi muutamia kertoja. Analyysi tulisi aina aloittaa aineiston läpikäynnillä mahdollisimman vähin oletuksin. Tutkijan on hyvä tarkastella aineistoa yksinkertaisista lähtökohdista käsin, kuten siitä mistä

se kertoo ja mitä sieltä nousee esiin. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 124.) Muutaman lukukerran jälkeen ryhdyin käsittelemään aineistosta nousevia teemoja hieman tarkemmin, kuten Eskola & Suoranta (1998, 174-175) opastavat. Nostin erilaisia teemoja esille aiemmin tieteellisen kirjoittamisen kurssilla tehtyjen analyysikysymysten avulla. Analyysikysymykseni olivat seuraavanlaiset:

1. Miten vastavalmistuneet luokanopettajat kuvailevat odotuksiaan tuen saamisesta ennen työn aloittamista?
2. Millainen ensivaikutelma vastavalmistuneilla luokanopettajilla oli tuen saavuudesta?
3. Miten koulun henkilökunta otti vastavalmistuneen luokanopettajan mukaan työyhteisöön?
4. Missä tilanteissa syntyi ongelmia?
5. Mistä vastavalmistuneet luokanopettajat saivat apua ongelmiansa ratkaisemiseen?
6. Millaista yhteistyötä vastavalmistuneet luokanopettajat tekivät kollegoiden kanssa?
7. Missä tilanteissa vastavalmistuneet opettajat olisivat kaivanneet lisää tukea?

Merkitsin aineistoon eri värein analyysikysymyksiin liittyvät tekstipätkät tulevaa lisätarkastelua silmällä pitäen. Löysin aineistosta vastauksia kaikkiin esittämiini analyysikysymyksiin, joten koin kysymyksenasettelun onnistuneen. Kaikki haastattelut läpikäytyäni aloin koota vastauksista ranskalaisin viivoin tiivistelmiä jokaisen analyysikysymyksen alle saadakseni paremman kokonaiskuvan. Kuten kaikessa analysoinnissa, myös tässä on muistettava, että tutkija on se, joka nostaa tiettyjä asioita tutkimustuloksiksi ja tulkitsee aineistoa oman ymmärryksen kautta. Tämän vuoksi tutkija on avainasemassa aineiston analysointivaiheessa. (Ronkainen ym. 2011, 123).

Vielä tässä vaiheessa aineisto oli hyvin laaja ja hajanainen, joten seuraavaksi ryhdyin pohtimaan miten teemoja voisi yhdistellä järkeviksi kokonaisuuksiksi. Pyrin rakentamaan tuloksista mahdollisimman loogisia ja helposti ymmärrettäviä, jotta lukijan olisi vaivatonta seurata tulosten etenemistä. Tahdoin myös nostaa esille juuri niitä asioita, joita haastateltavat olivat puheissaan korostaneet ja painottaneet.

Päädyin aluksi yhdistämään tuen saantia koskevat odotukset ja ensivaikutelmat yhdeksi kokonaisuudeksi, sillä ne olivat hyvin pitkälle vuorovaikutuksessa keskenään. Tämän jälkeen otin omaksi kategoriaksi työyhteisön erilaiset merkitykset uuden opettajan kannalta, sillä aineisto sisälsi runsaasti materiaalia kyseisestä aiheesta ja jokainen haastateltava korosti sitä useaan kertaan vastauksissaan. Heti perään otin omaksi aiheeksi myös rehtoria koskevat vastaukset, sillä niitä tuli esiin yllättävän paljon haastatteluiden aikana, ja koin ne olennaiseksi osaksi tutkimustani. Viimeisenä kokosin yhteen haastateltavien mainitsemia ongelmatilanteita ja tapoja niistä selviytymiseen. Yhdistelyt tehtyinä koin, että kaikki aihealueet tuli otettua mukaan tuloksiin, sillä nekin asiat jotka eivät saaneet omaa kategoriaansa, tulivat mukaan vastauksiin ikään kuin punaisena lankana. Tästä esimerkkinä analyysikysymys seitsemän, joka esiintyy lähes kaikissa muissa kategorioissa kuin huomaamatta.

Seuraavaksi ryhdyin käymään läpi erilaisiin luokkiin kerättyjä vastauksia ja pyrin löytämään niistä järkeviä kokonaisuuksia. Tässä vaiheessa aineisto alkoi muodostua selkeämmäksi ja pystyin erottamaan esimerkiksi odotusten ja ensivaikutelman kohdalla eroja sen mukaan, oliko kyseessä entuudestaan tuttu vai tuntematon koulu. Samalla tavalla myös kollegoiden roolia tarkastellessani joissain kohdissa korostui selkeästi koulun kokoon viittaavia tekijöitä, jotka koin oleelliseksi osaksi tutkimustuloksia. Kollegoiden rooleista muodostui myös luonnollisesti erilaisia ryhmiä sen mukaan, miten heidän rooli näyttäytyi vastavalmistuneiden tukena.

Aineisto alkoi pikkuhiljaa muodostua järkeväksi kokonaisuudeksi, kun vastauksista löytyi selkeitä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Jollain tapaa myös kirjoitusasu oli alkanut samalla muotoutua, sillä valitsemistani kategorioista muodostui pääluvut ja niiden alta poimimistani yhteneväisyyksistä ja eroavaisuuksista tuli luonnollisesti alalukuja. Kollegoiden roolin kohdalla jouduin hieman pidempään pohtimaan selkeitä alalukuja, sillä kollegat mainittiin niin monessa yhteydessä ja niin monella eri tavalla, että ai-

neistoa täytyi käydä läpi useaan otteeseen ennen kuin sieltä alkoi muodostua järkeviä kokonaisuuksia lopullista versiota silmällä pitäen. Päädyin kuitenkin jaottelemaan työyhteisön vastaanoton alalukuihin niin, että kaikille löytyy oma paikkansa ja kaikkien kokemukset tulevat esille jossain alaluvussa.

Analyysin loppuvaiheessa tutkijan tulee yhdistää saamansa tulokset jo julkaistuihin teorioihin ja tutkimuksiin. Työtä helpottaa huomattavasti jos tutkija on käynyt teoriaa läpi jo aiemmissa vaiheissa. (Eskola 2010, 197.) Tähän päästäkseni olin käynyt teoriaa läpi samalla kun tein vielä haastatteluja. Teorian läpikäyminen tapahtui ensin muistiinpanoja kirjoittamalla ja myöhemmin muistiinpanojeni avulla kirjoitin melko kattavan teoriakatsauksen, jonka sitten yhdistin saamiini tutkimustuloksiin. Koin koko prosessin ajan jatkuneen teoriaan tutustumisen etuna kirjallista osuutta tehdessäni, sillä siihen mennessä minulle oli ehtinyt muodostua tutkittavasta aiheesta kattava kuva, mikä helpotti oleellisten asioiden poimimista lopulliseen versioon.

5. Tulokset

5.1. Odotusten ja todellisuuden kohtaaminen

Jokaisella vastavalmistuneella on ennen työn aloittamista tietyt odotukset tuen saamisesta. Suomalaisessa koulujärjestelmässä ei ole erikseen määritelty vastavalmistuneille opettajille kuuluvaa perehdyttämisvaihetta. Tästä johtuen työn alkaessa tuoretta opettajaa voi odottaa joko pitkälle kehitetty tapa perehdyttää uusia opettajia tai vastaavasti hän voi jäädä täysin ilman perehdyttämistä. (Jokinen ym. 2012, 37.) Day & Gu (2010, 72-73) kirjoittavat koulun merkittävästä roolista opettajan uran alkutaipaleella. Heidän mukaansa aloittelevat opettajat voivat saada intoa työhönsä ja kehittyä jatkuvasti, mikäli heitä ympäröi koulun positiivinen työympäristö.

Haastateltavani jakautuivat odotustensa puolesta kahteen osaan; niihin jotka tunsivat koulun entuudestaan ja tiesivät mitä odottaa, sekä niihin, joilla ei ollut mitään tietoa tulevasta. Kaikkien odotukset olivat kuitenkin muodostuneet positiivisiksi ennen työn aloittamista ja tukea uskottiin löytyvän. Seuraavaksi käsittelen sekä tuttuun että vieraseen kouluun menneiden odotuksia tuen saamisesta, sekä sitä todellisuutta, johon vastavalmistuneet työn alkaessa päätyivät.

5.1.1. Odotukset tuen saamisesta

Anna: ”No se koulu oli semmonen missä mä olin tehny kuus vuotta aiemmin sijaisuuksia, koko sen edellisen kuuen vuojen ajan. Että mulla oli oikeestaan aika semmonen

selkeä mielikuva millanen koulukin se oli. Mää tunsin ne mun omat oppilaatki ennestään.”

Jouko: ”No jos aatellaan ettei ois ollu tuttu koulu, ois ollu vähän hankalampi mennä mitä mun tilanteessa. Mulla oli siellä tosi hyviä kavereita myös töissä. Mutta jos ois ollu outo koulu niin varmasti ois mietityttänyt että minkälainen työyhteisö siellä on, kenen kans sitä joutuu tuota noin olemaan, tekemään yhteistyötä koululla. Plus sitten kaikki nämä että ketkä on vierusluokilla opettajana ja minkälaista tukea mahdollisesti saa, onko nuoria opettajia, onko vanhempia opettajia. Kaikki tämmöset asiat.”

Neljä haastateltavistani tunsivat koulun ja pääosin myös sen henkilökunnan entuudestaan. Koulut olivat tulleet tutuksi sekä sijaisuuksien, että siellä työskentelevien kavereiden tai perheenjäsenten kautta. Näin ollen odotuksia tuen saannin osalta kysellessäni heillä kaikilla oli ollut melko selkeä kuva tulevasta. Kaikki pitivät tuttuutta hyvänä asiana, sillä sen myötä työn aloittaminen tuntui turvallisemmalta. Käytännössä he tiesivät kenen kanssa tulevat työskentelemään ja millaista apua he työssään tulevat saamaan. Kaikki myös luottivat siihen, että vähintään ne muutamat tutut opettajat tukevat heitä kaikissa tarvittavissa tilanteissa.

Kaksi opettajaa tunsivat myös tulevat oppilaansa, minkä he kokivat hyödyllisenä. Tuttuuden avulla he kokivat olevansa hyvässä asemassa tulevia haasteita silmällä pitäen. Tämän vuoksi he eivät kokeneet tarvitsevänsä tukea ja perehdytystä aivan alusta alkaen, sillä heillä oli jo melko selkeä kuva siitä, mihin he olivat astumassa. Blombergin (2008) mukaan noviisiopettajat kaipaisivat enemmän tietoa tulevasta oppilaistaan, jotta he kykenisivät huomioimaan mahdollisia haasteita ja turvallisuuskysymyksiä kattavammin (Blomberg 2008, 201). Tässä suhteessa kyseisillä opettajilla oli suuri etu muihin aloitteleviin opettajiin nähden.

Lopuille seitsemälle haastateltavalle tuleva työpaikka ei ollut entuudestaan tuttu. Ainoa kosketuspinta kouluun oli työpaikkahaastattelu ja sen puitteissa tavatut henkilöt, sekä

internetistä haetut tiedot koulusta. Suurin osa oli siis tavannut aiemmin vain rehtorin ja pikaisesti muutaman koulun henkilökuntaan kuuluvan opettajan.

Reetta: ”Mie sanoin silloin työhaastattelussa jo että tuun varmaan tarvimaan aika paljon tukea kun mulla on eka vuosi ja näin. Sitte mulle sanottiinkin että mulla on semmoinen mentoriopettaja, joka on toisen ekaluokan opettaja joka viimeisiä vuosia nytten töissä. Se kuulosti tosi kivalta. Mie aattelin että se varmaan pystyy auttamaan paljon ja että tehään paljon yhteistyötä ja näin. Ja että siihen alkuun varsinkin tulee saamaan paljon tukea ja apua että oppii koulun tavoille ja käytännöt ja Wilman käyttöä ja semmosta. Ajattelin että se on semmosta mukatonta ja sujuvaa se yhteistyö sitten. Ja että tehtäis paljon juttuja yhdessä. Ajattelin että se on semmosta heleppoa ja yksinkertaista.”

Haastateltavat olivat itse tuoneet esille tarvitsevansa tukea työn aloittamisesta, jota rehtorit olivat puheillaan myötäilleet. Työhaastatteluisissa ja sopimusten kirjoittamisen yhteydessä rehtorit olivat luoneet opettajille kuvan hyvästä perehdytyksestä ja luvanneet tehdä kaikkensa uusien opettajien tukemiseksi. Näiden puheiden myötä vastavalmistuneille opettajille oli muodostunut turvallinen kuva töiden aloittamisesta ja usko tuen saamiseen oli vahva. Työsopimuksen myötä työntekijä ryhtyy helposti luomaan henkilökohtaisia odotuksia, jonka myötä syntyy ”psykologinen työsopimus” ja odotukset tulevasta yhteistyöstä alkavat kehittyä (Kupias & Peltola 2009, 58). Yhteiskunnassa on myös yleisesti luotu yhä enemmän odotuksia yhteistyölle ja työyhteisön sujuvalle toiminnalle (Lahtinen 2002, 95).

Kimmo: ”Rehtori soitti mulle ja pakko kyllä sanoa että se rehtorin ääni oli niin vakuuttava ja rauhallinen että se ehkä sai luotua semmosen tunnelman että se on niinku turvallista mennä sinne.. se oli semmoinen matala miesääni ja sitten tuota muutenki vaikutti mukavalta tyypiltä niin ehkä se sitten ehkä vähensi sitä alkujännitystä. Ja sitten varsinaisesti ennenku lukuvuosi alko niin mä vielä kävin sitä rehtoria moikkaamassa.”

Useammassa tapauksessa nimenomaan rehtorin vakuuttavuus oli luonut turvallisen tunteen työn aloittamisesta ja luoton tuen saamisesta. Rehtorit olivat luvanneet tukea vastavalmistuneita opettajia uran käynnistämässä ja samalla he olivat myös hieman kertooneet koulunsa perehdyttämis- ja mentorointijärjestelmistä. Omalta osaltaan myös rehtorin persoona ja olemus olivat vaikuttaneet odotusten muodostumiseen, kuten Kimmon haastattelukatkelmasta voi todeta. Rehtorin luomat vaikutelmat voivat usein enteillä tulevasta, sillä rehtori on usein se, jonka kautta työyhteisön ilmapiiri muodostuu. Samalla hän vaikuttaa toiminnallaan siihen, kuinka paljon opettajien mielipiteitä ja ajatuksia työyhteisössä kuunnellaan. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 136.)

5.1.2. Odotuksien ja todellisuuden väliset erot

Työn aloitus ja siihen liittyvä perehdytys ei kaikkien kohdalla vastannut odotuksia. Puheet perehdyttämisjärjestelmistä ja jatkuvasta tuesta joutuivat koetukselle koulutyön alkaessa syksyllä. Käytäntö osoittautui jollain tapaa erilaiseksi erityisesti niillä, jotka aloittivat työskentelyn vieraassa koulussa. Samalla ne, jotka tunsivat koulunsa entuudestaan, löysivät edestään pitkälti sen mitä olivat odottaneetkin.

Kaikki vieraaseen kouluun menneet eivät kuitenkaan joutuneet pettymään koulun tarjomiin tukimuotoihin, vaan kokivat saavansa riittävää tukea työn aloittamisessa. Neljä vieraaseen kouluun menneistä opettajista koki saaneensa tukea riittävästi, vaikkei varsinaista perehdytystä ollutkaan. Onnistunut perehdyttäminen tapahtuukin usein niin, että kaikki työntekijät yhdessä kokevat olevansa osana uuden työntekijän perehdyttämistä. Kaikki ympärillä tapahtuva toiminta ja suhtautuminen ovat yhteydessä noviisin oppimiseen. (Kupias & Peltola 2009, 76, 81.)

Seuraavaksi avaan tarkemmin kokemuksia siitä, kun perehdyttäminen ei vastannut etukäteen luotuja odotuksia. Jätän tässä vaiheessa käsittelemättä kokemukset hyvästä pe-

rehdytyksestä, sillä jokaisen kohdalla se perustui kollegoiden antamaan tukeen, josta kerron tarkemmin luvussa 5.2.

Minna: ”Oikeestaan tosi semmonen epävarma olo. Että niinku hirveesti vaan ku kysyt jotain niin jankutettiin että selviää kaikki. Ja sitten ku muut tulee ja on se veso päivän niin. Ja sitten ennen sitä ei oikeen saanu mitään irti. Sitten kuitenkin sanottiin että saa kysyä ja jos on jotaki ongelmia niin tuu kysymään. Sit ku kysyit niin ei oikeen kerrottu mitään. ”

Moni koki jääneensä yksin jo ennen varsinaisen koulutyön alkua, kuten Minna haastattelukatkelmassaan toteaa. Ongelma tuntui olevan yleinen etenkin suurissa kouluissa, joissa uusi opettaja jäi helposti kaikilta huomaamatta. Eräälle haastatteleistani opettajista oli määrätty oma mentori, jonka tarkoitus oli opastaa hänet koulun käytäntöihin ja muutenkin työn alkuun. Mentorointi on monelle tuttu käsite, mutta silti sen sisältö ja tarkoitus jäävät helposti epäselviksi. Termillä nähdään olevan yhtymäkohtia monien muiden vaikuttamiskeinojen, kuten tutoroinnin, työnohjauksen ja opettamisen kanssa, jotka on kuitenkin pyritty alan kirjallisuudessa pitämään toisista erillään. (Juusela ym. 2000, 14, 19-20.) Mentorointia ei silti voida rajata yksiselitteisesti, sillä se sisältää piirteitä myös edellä mainituista vaikuttamiskeinoista. On kuitenkin hyvä muistaa, ettei mentorointia tule pitää perehdyttämisen korvikkeena sen lukuisista positiivisista vaikutuksista huolimatta (Jokinen & Sarja, 2006, 188, 197.)

Reetta: ”Sitten ku mie alotin työt, niin mulla oliko kyllä se mentoriopettaja, tai sillä nimellä se oli siellä. Mutta sitten ku alotin työt, niin ku juttelin sen kanssa, nii sillä oli omassa elämässä niin paljon kaikkea että ei se sitten paljoa pystynyt jotenki tukemaan mua siihen aloitukseen ku sillä ei ollu aikaa koskaan jäähä mun kanssa sinne höpötelmään ja auttamaan. On meidän rehtorikin tosi ihana ja haluais auttaa mutta jotenki tuolla koulussa ei oo semmosta selkeitä systeemiä että miten otetaan vastaan. Sen takia mua se harmitti etenkin, että ku mie olin sanonu jo heti haastattelussa että tää on mun

eka vuosi ja mie tarvin apua. Käytännössä se mulle kohdistettu mentoriope oli niin kiireinen omien asioittensa kanssa ettei se pystyny mua mitenkään auttamaan. Tai en mie tiää jotenki sysäsinkö mie sen pois vai mikä siinä sitten oli.”

Reetan haastattelukatkelma kertoo, ettei mentorointijärjestelmä ole aukoton. Tässä tapauksessa nimetystä mentorista ei ollut apua työn aloittamisessa mentorin henkilökohtaisten kiireiden vuoksi. Koulu oli ajatuksen tasolla pyrkinyt edistämään uuden opettajan sopeutumista ja tukemista, mutta käytännössä tuki ei koskaan saavuttanut aloittelevaa opettajaa. Reetta pohti myös oliko hänen omalla käytöksellään vaikutusta mentoroinnin epäonnistumiseen. Asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi mentoroitavan velvollisuus on olla aktiivinen ja sen myötä hyödyntää mentorin tarjoamat mahdollisuudet (Matinmikko & Luiro, 2004, 11). Tässä yhteydessä ei ole kuitenkaan mahdollista tietää, onko kyse ollut Reetan aktiivisuuden puutteesta, sillä se ei selvinnyt esittämistäni lisäkysymyksistä huolimatta.

Pauliina: ”Sitten kun sinne töihin meni, niin en saanu hirveesti niinkö mittään semmosta opastusta. Että aika paljon tuli sitten niinkö siinä matkan varrella on tullu että aijaa tämäki tehään tällälaililla ja ei tullu semmosta niinku ihan selvää että nämä tehään tällälaililla näin.”

Heli: ”Kuitenki niinkö semmonen, ei niinku.. kuitenkin et ollu päässy penkomaan kaikkia kaappeja ja varastoja ja kellareita ja mitä kaikkea on käytössä ja miten niitä voi ottaa käyttöön. Että semmonen iha niinkö semmosen vähän niinkö talokierroksen ois kaivannu. Se ei varmaan ois kauheen kauan vieny, mutta se ois hirveesti avannu sitä, ehkä just sitä turhaa, niin sanottua turhaa kysymistä työkavereilta että missä mitäki on tai mistäköhän vois löytää materiaaleja tai jotaki muuta. Kyllähän ne siinä on vähän pikkua hiljaa just selvinny, mutta varmaan se ois tietyllä tapaa jotaki saattanu nopeuttaakki sitten.”

Noviisiopettaja joutuu lähtemään liikkeelle käytännön asioista kuten koulun toimintavoista, ympäristöstä ja yhteisöstä, joissa hän tulee työskentelemään (Jokinen ym. 2012, 28). Ilman perehdytystä vastavalmistuneen opettajan on kuitenkin vaikea oppia tuntemaan koulun käytäntöjä ja tiloja, mikäli hän ei saa asianmukaista opastusta. Lähes kaikki, myös tuttuihin kouluihin menneet opettajat kokivat koulun toimintatapojen ja tilojen omaksumisen haastavaksi vähäisen perehdytyksen vuoksi. Ongelmaksi nousivat usein esimerkiksi materiaalien sijainnit ja koulupäivän rakenteeseen liittyvät asiat, joihin noviisit olivat odottaneet selkeämpää perehdytystä. Tuttuun kouluun menneiden osalta tämä selittyy sillä, ettei sijaisien tarvitse huolehtia sen suuremmin koulun käytännöistä tai materiaaleihin liittyvistä asioista, vaan joku hoitaa ne hänen puolestaan.

Leila: ”..pääsääntöisesti se on sitä, että pitää ottaa itse selvää ja kysyä.”

Anna: ”Että kyllä joka vuosi ennenku koulut alkaa niin on semmonen yt, missä 3-6 tuntia käyään yhdessä läpi seuraavan vuoden asioita, mutta se ei niinku.. En aattele että se ois mikkään perehdytys, että kyllä niinkö saa ite ittensä perehdyttää siihen työhön.”

Liisa: ” Mie oon ehkä nyt huomaa että on niinku liianki pitkälle antanu venyä tiettyjen tilanteiden. Että tavallaan niinku liian pitkään pyörii yksinään sitten kuitenkin siinä, vaikka tietää että sitä apua ois tarjolla, mutta ajattelee ehkä niin ettei viitti vaivata, että ku tuolla on omanki luokan kans ne omat ongelmat. Niin sitä jää herkästi yksin ja sitten huomaa että sitä on ihan väsyny ja märisee illat pitkät ja mieltii että voi helvetti. Että kyllä täytyy ymmärtää avata se suu ajoissa.”

Kaikki, myös mielestään riittävän perehdytyksen saaneet, kokivat vastuun olleen loppujen lopuksi itsellään työhön perehdyttämisestä. Vaikka koulu olisi tahollaan järjestänyt jonkinlaisen perehdytyksen uudelle tulokkaalle, noviisiopettajat kokivat silti joutuvansa yksin hankkimaan tietonsa ja taitonsa työssä selviämiseen. Työhön siirtymisen ollessa

niin usein shokin omainen tilanne, voidaan todeta työssä tarvittavien taitojen kehittyvän edelleen pääasiassa käytännössä tekemällä (Leino & Leino 1997, 108). Lähes jokainen nosti olennaiseksi oman aktiivisuuden ja halun ottaa asioista selvää. Samalla he myös kokivat että tällainen toimintatapa jättää uuden opettajan helposti yksin, mikäli kynnyks avunkysymiselle on liian suuri. Perehdyttämisen tärkeys piilee myös siinä, että sen yhteydessä muodostuu valmiudet tulevalle menestykselle ja työntekijöiden välisille suhteille. Perehdytyksen myötä tulokkaan tulisi tuntea olonsa hyväksytyksi uudessa yhteisössä. (Juuti 2006, 48, 85.)

5.2. Työyhteisön vastaanotto ja merkitys

Kymmenen yhdestätoista haastateltavasta koki saaneensa pääosin positiivisen vastaanoton uuteen työpaikkaan menessään. Yksi haastateltavista ei osannut tarkkaan sanoa millainen vastaanotto oli ollut, sillä ympäriltä oli tullut hyvin monenlaisia viestejä, joita hän ei vielä osannut tulkita. Kaikki kokivat kuitenkin saaneensa ainakin joltain taholta positiivisen vastaanoton, mikä helpotti omaa jännitystä ja stressiä työn aloittamisesta. Työyhteisöön meneminen tapahtui yhdeksällä yhdestätoista hitaasti totutellen ja aluksi sivusta seuraten. Vastavalmistuneet kertoivat sivustaseuraajan roolin olleen pitkälti oma valinta, sillä sen avulla he pystyivät tarkkailemaan työyhteisön toimintaa ja tulemaan pikku hiljaa juttuun mukaan. Kahden haastateltavan kohdalla tällaista tutustumisvaihetta ei ollut, sillä he tunsivat entuudestaan koko työyhteisön ja kokivat olevansa jo osa sen toimintaa.

Haastateltavien vastauksista nousi selkeästi esille neljä erilaista piirrettä työyhteisöön menemisestä ja siellä toimivien kollegoiden vastaanotosta ja merkityksestä. Vaikka kaikki kertoivat saaneensa edes jossain määrin positiivisen vastaanoton, saattoi mukaan mahtua myös erilaisia haasteita ja vaikeuksia, joita avaan lisää seuraavaksi.

5.2.1. Kollegoiden rooli perehdyttäjinä

Leila: ”Mulla oli silleen hyvä tilanne ku mää menin tonne töihin niin mulla oli työpari heti alusta asti, eli mulla oli erityisopettaja työparina koko viime vuojen. Ja hällä on ollu tosi pitkä kokemus, yli kakskyt vuotta ollu opettajana, niin tiesin ku menin että tulee saamaan tosi paljon tukea työn alottamiseen ja työhön häneltä.”

Kimmo: ”.. tosissaan se kutosluokan opettaja joka on siinä mun viereinen luokka niin se on aivan mahtava tyyppi ollu. Että siltä mää oon kyllä aivan älyttömästi saanu vinkkejä. Justiin tämmöset asiat niinku mihin et saa koulutuksessa mitään pätevyyttä tai niitä ei opeteta.”

Vilma: ”Meiän rehtori oikeestaan siirsi sen minun perehdyttämisvastuun mun rinnakkaisluokanopettajalle, joka myös opetti kutosluokkaa. Ja hän otti mut niin sanotusti siipiensä alle. Kohta eläkkeelle jäävä oikeen semmonen niinku tarmokas naisopettaja. Niin mää niinkö tavallaan turvasin sitten häneen oikeestaan kaikesta. Että hän kerto koulun käytännöt ja säännöt mulle, näytti paikkoja ja perehdytti sillä tavalla.”

Jokainen haastattelemanani vastavalmistunut opettaja korosti kollegoiden merkitystä työn aloittamisessa. Usein nimenomaan erilaiset työparit tai rinnakkaisluokkien opettajat nousivat esille haastateltavien puheessa. He olivat usein fyysisesti lähimpänä olevia kollegoita, minkä vuoksi heistä muodostui tärkeä tuki arjen keskellä. Haastateltavat korostivat erityisesti kollegoiden antamaa henkistä tukea ja käytännön vinkkejä työssä selviytymiseen. Yksinkertaisimmillaan kollegan kanssa käyty keskustelu voi olla ratkaisu suurilta tuntuneisiin ongelmiin. Ymmärrys siitä että muutkin kamppailevat samankaltaisten ongelmien kanssa, voi poistaa taakan yksittäisen opettajan hartioilta. (Nevalainen & Nieminen 2010, 200.) Vilman tapauksessa rehtori oli siirtänyt perehdyttämisen toiselle opettajalle, josta muodostui Vilmalle suuri tuki työn aloittamisessa. Esimiehen rooli

perehdytyksen vastaajana ei kuitenkaan poistu, vaikka hän siirtäisi vastuuta muille toimihenkilöille (Kupias & Peltola 2009, 82).

Jouko: ”..kaks vuotta sitten alkanu opettaja on siinä vierusluokalla, keneltä saa tosi hyvä apuja että ku kysyy vaan. Tietää mitä ite käy kokoajan läpi uutena opettajana. Se osaa neuvoa tämmösiä ihan normaaliin kouluarkeen liittyviä asioita tosi hyvin.”

Muutama haastateltava nosti esille myös koulussa työskentelevät vastikään aloittaneet opettajat. Noviisit kokivat että he muistavat vielä miltä tuntuu olla uusi ja osasivat sen vuoksi auttaa tarvittavissa tilanteissa, sekä toimivat myös tärkeinä keskustelukumppaneina. Samalla tavalla uudet opettajat kokivat positiiviseksi sen, jos samassa koulussa aloitti myös muita vastavalmistuneita, jolloin he eivät joutuneet yksin selviytymään uudesta työstä. He jakoivat keskenään ajatuksia työn sujumisesta ja eteen tulleista ongelmista, jotka olivat usein hyvin samankaltaisia. Usein tiiviimmät siteet muodostuvat juuri toisiin samassa tilanteessa oleviin noviisiopettajiin, joilta saa tukea ja ymmärrystä uusissa tilanteissa. (Blomberg 2008, 158).

5.2.2. Vastavuoroista auttamista

Vilma: ”Niin tavallaan minun rooli oli niin untuvikko että ei voinu kysyä mitään tyhmää. Ku ne olettaa että mää en tiedä käytännöistä ja tavallaan niinku mikään ei ollu tyhmää. Mutta tavallaan musta tuntuu heti että mua arvostettiin, että se oli ihana tunne, ja hirveen tärkeä.”

Petra: ”No musta tuntuu että mua pietään semmosena juniorina siellä, mutta toisaalta mää oon hyväksyny sen ja oon kyllä niinku sillain aktiivinen että kysyn ite paljon ja tuon

*sen esille etten tiedä asioita vielä ja haluan oppia ja oonki monesti kiittäny niitä työka-
vereita siitä että ne jaksaa mua auttaa ja niinku tukea siinä.”*

Kahdeksan haastateltavista koki saaneensa tietynlaisen juniorin roolin heti alusta alkaen. He eivät kuitenkaan pitäneet sitä millään tavalla negatiivisena asiana, vaan kokivat sen lähinnä edukseen. Sen myötä heidän oli helppo osoittaa tietämättömyytensä asioista ja samalla muut osasivat suhtautua heihin auttavaisesti ja ymmärtäväisesti. Osa kertoi jopa tarkoituksella tuoneensa esille omaa nuoruuttaan ja tietämättömyyttään työyhteisössä, jotta saisi mahdollisimman paljon tukea ja apua työn aloittamisessa. Opettajan työ on jatkuvaa itsensä kehittämistä ja tietämättömyyden kohtaamista. Tästä huolimatta yhteiskunnassamme vallitsee jossain määrin harhakuva kaikkítietävästä opettajasta. (Kettunen 2007, 13,16.) Kaikkítietävyyden myytti on kuitenkin hiljalleen poistumassa ja opettajiin kohdistuvat odotukset muuttuvat yhä inhimillisemmiksi. Opettajalla on oikeus pyytää apua ja myöntää tietämättömyytensä. (Nevalainen & Nieminen 2010, 79.) Nykyään ei ole edes tarkoituksen mukaista pyrkiä ratkaisemaan ongelmia yksin, vaan tavoitteena on rakentaa yhteistyötä kollegoiden kanssa. Sen avulla uusien opettajien on helppo kehittää omaa opettajuuttaan ja ratkaista vastaan tulevia ongelmia yhdessä keskustellen ja pohtien. (Thompson 2013, 1.)

Anna: ”Että kyllä multaki kysyttiin paljon asioita ja oli uus opettaja, mulla oli uusia ideoita niin ne jotenki niinku että ne munki ideat ja asiat oli semmosia mitä multaki kysyttiin. Että ei ollu semmonen olo että vitsi nuo tietää kaikesta kaiken ja mää en tiää mistään mittään ja mää vaan kokoajan kysyn ja musta ei oo kenellekään mittään hyötyä.”

Minna: ”Että niinkö toisaalta tullaan kysymään multaki vinkkejä että miten sää oot opettanu tän ja miten sää oot tän käyny läpi. Että sillain se on semmosta vertaisapua, että se ei oo semmosta mentorointia ylhäältä alaspäin.”

Noviisit kokivat saaneensa myös arvostusta ja kiinnostusta osakseen työyhteisön muilta jäseniltä. Kaikki olivat jossain kohtaa päässeet kertomaan omista ideoistaan ja heidän osaamistaan hyödynnettiin ainakin pienemmissä piireissä. Usein juuri suurissa kouluissa noviisien vahvuudet eivät päässeet täysin esille ainakaan alussa, mutta niitä pyrittiin kuitenkin hyödyntämään esimerkiksi erilaisissa tiimeissä. Noviisien tietoja on alettu arvostaa laajemminkin ja kehitys on rantautunut myös mentoroinnin pariin. Perinteisessä merkityksessään mentorointi voidaan nähdä totuttujen tietojen ja toimintatapojen siirtämisenä kokeneelta työntekijältä nuoremmalle tulokkaalle. Tätä tapaa on kuitenkin ryhdytty kritisoimaan sen vanhanaikaisuudesta, sillä mikäli tietoja ja taitoja siirretään eteenpäin sellaisenaan, hidastaa se ammatillisten toimintatapojen kehittymistä. Onneksi kritiikkiin on vastattu ja mentorin rooli kaikkitietävänä eksperttinä on alkanut murenemaan. Tilalle on tullut rikkaampaa vuorovaikutusta ja nykyään sallitaan jo ajatus siitä, että uudella tulokkaalla saattaa olla joltakin osa-alueelta jopa enemmän tietoa kuin kokeneella mentorilla. (Heikkinen & Huttunen, 2008, 203-204, 215.) Jossain määrin kokemuksen tuoma sujuvuus ja tietous voivat kuitenkin olla kokeneille opettajille eduksi ja heidän opetuksensa voidaan näin ollen nähdä noviisien opetusta tehokkaampana. Kokeneet opettajat osaavat ottaa asioita monipuolisemmin huomioon ja käyttää elämäkokemustaan hyödyksi myös opetuksessa. (Stronge 2007, 11.)

Petra: ” En tiää että johtuuko se siitä että on pieni koulu että tai ku on niin vähän opettajia niin niitten kans on kokoajan tekemisissä. Että siellä se väki on niin vähäistä että joka päivä näkee samat naamat aina. Että ei oo kymmeniä opettajia siellä pyörimässä ja tuntee kaikki oppilaat ja tuntee kaikki opettajat niin se on jotenki niinku muodostunu aika tiiviiksi se yhteisö tässä syksyn aikana.”

Kuten edellä mainitsin, noviisit kokivat jääneensä helpommin taka-alalle ajatusten kanssa jos kyseessä oli suuri koulu. Pieneen kouluun menneet, joita haastateltavista oli neljä, kokivat tutustuneensa paremmin työkavereihin ja sen myötä heidän ideansakin tulivat selkeämmin esille. Haastateltavat kuvasivat tutustumisen tapahtuneen hyvin luontaisesti ja automaattisesti, sillä opettajat tapaavat toisiaan päivittäin ja yhteistyötä

tehdään kaikkien kanssa. Samaan tapaan myös uusien ideoiden kuuntelulle ja hyödyntämiselle oli enemmän aikaa. Työyhteisössä luovimisen keskellä noviisin tulee pitää kiinni koulunkehittämisideoistaan ja näkemyksistään. Ideoita ei kuitenkaan pidä tuoda esille ainoina oikeina, vaan ne tulee osata esittää ketään provosoimatta ja loukkaamatta. (Kari & Heikkinen 2001, 46.) Nuorien opettajien ideoissa piilee mahdollisuus koulujen uudistamiselle, mikäli koulu yhteisö on valmis vastaanottamaan tuoreita ideoita ja tarkastelemaan toimintatapojaan kriittisesti (Väljärvi 2007, 70).

5.2.3. Kuppikuntia ja kiinnostuksen puutetta

Minna: ”Sillälaillla siihen työyhteisöön on aika vaikea päästä ja niin, no opettajanhuoneessa tulee käytyä ja ruperteltua niitä näitä, mutta se on vähän että kaikilla ei kiinnosta tutustua siihen uuteen ku ne vaihtuu niin usein. Että osa on tosi kylmiä, osa on mukavampia, on myös sitten semmosia jotka istuu kahvipöydässä, että empä mee tähän.”

Pauliina: ”Tottakai siinä tulee semmosia kuppikuntia, kyllä sen huomaa nyt jo.. ja myös selän takana puhumista, tai tavallaan niinkö ne liittyy aina siihen opetukseen ja koulun asioihin niinkö, että ei sen ihmisen persoonaan ja semmosiin.”

Viisi haastateltavista kertoi työyhteisössä olevan erilaisia kuppikuntia joihin he eivät tunteneet itseään tervetulleiksi. Kuppikuntia esiintyi sekä pienissä että suurissa kouluis- sa ja molemmissa ne muodostuivat yleensä talossa pitkään olleista, samahenkisistä opettajista. Noviisit eivät mielellään lähteneet edes yrittämään mukaan tällaisiin vakiintuneisiin ryhmittymiin, vaan pyrkivät enemmän seuraamaan tilannetta sivusta ja muodostivat suhteita niiden kanssa, jotka olivat heistä myös kiinnostuneita. Työyhteisöön kannattaa Förbomin (2003) mukaan tulla rauhallisesti ja oma- aloitteisesti ilman turhaa innostu-

neisuutta, sillä ensivaikutelma jää usein melko pysyväksi. Oma rooli työyhteisössä muotoutuu ajan kanssa. (Förbom 2003, 77-78.) Kaikki tämä uuteen työhön liittyvä kanssakäyminen vaatii opettajalta sosiaalista lukutaitoa. Ideaalisessa tilanteessa tuore opettaja tulee hyväksytyksi niin vanhempien kuin työyhteisön taholta ilman, että hänen täytyy tehdä liikaa myönnytyksiä omista näkemyksistään ja tavoistaan. (Kari & Heikkinen 2001, 46.)

Blombergin (2008) tutkimuksessa mukana olleiden noviisiopettajien kertoman mukaan joillain opettajilla on taipumusta puuttua toisten toimintatapoihin, mikä voi pahimmillaan johtaa jopa julkiseen auktoriteetin kyseenalaistamiseen. Noviisiopettajalle tällainen käytös on erityisen haastavaa, sillä hän on vasta etsimässä rooliaan uudessa työyhteisössä. Erilaiset kilpailuasetelmat vaikuttivat negatiivisesti myös yhteistyön rakentumiseen. (Blomberg 2008, 154-155, 159-160, 202.) Työyhteisön haastavissa tilanteissa on parasta toimia neutraalisti kuunnellen, ottamatta kuitenkaan osaa juoruiluun (Förbom 2003, 79).

Minna: ”Että esimerkiksi ku nyt ilmotti että on pois ja kirjotti nimensä, että Minna pois sillon ja sillon, niin osa ihmetteli että kuka Minna. Että ne ei ees muista että tän nimen ihminen on talossa.”

Minnan haastattelukatkelmasta välittyy myös vakituisten opettajien kyllästyminen jatkuvaan vaihtuvuuteen. Kyseinen ongelma esiintyi vain kahden haastateltavan kohdalla, jotka molemmat työskentelivät suuren kaupungin suuressa koulussa. Opettajat eivät enää kokeneet tarpeelliseksi tutustua uusiin tulokkaisiin, sillä he olivat tottuneet siihen, että he vaihtuvat jälleen vuoden kuluttua. Vakituisten opettajien käytöksestä heijastuu määräaikaisten työsuhteiden lisääntyminen. Nykyään yhä useammin opettajat joutuvat solmimaan lyhyen aikavälin työsuhteita ja elämään sen tuoman epävarmuuden kanssa. (Rausku-Puttonen 2005, 95.) Epävarmuus työrintamalla lisää sekä psyykkistä että fyysistä pahoinvointia, että laskee työntekijän omistautumista työlleen (Virolainen 2012, 38). Haastattelemani vastavalmistuneet kokivat käytöksen harmillisena ja luotaantyöntävänä, mutta yrittivät samalla ymmärtää heidän näkökantaansa. Käytännössä tällainen käytös kuitenkin aiheutti vaikeita tilanteita arjessa ja sai noviisit tuntemaan itsensä yli-

määräiseksi. Hämääläisen (2005) mukaan erilaiset vuorovaikutukseen liittyvät ongelmat korostuvat yhä enemmän työpaikoilla. Jokaisen olisi tärkeä kokea kuuluvansa työyhteisöön ja sen vuorovaikutukseen, sekä saada osakseen arvostusta ja hyväksyntää. (Hämäläinen 2005, 63,87,94.)

5.2.4. Merkittävä tuki jaksamiselle

Jouko: ”Kyllä se väsyttää aluksi niin paljon ku joutuu miettimään muutenki niin on se sitten mukava olla siellä koulussa tavallaan ku on se hyvä työporukka. Etenki ne kaks tyyppiä siinä ne rinnakkaisluokkien opettajat niin niitten kaa kyllä pärjää ihan sama mikä tilanne. Niitten kans voi puhua ihan mistä vaan. On se helpottanu.”

Heli: ”Siinä määrin että ainaki se kysyminen on hyväksyttävää ja kannustetaan siihen että kysyy mielummin jos on vähänkään niinkö epävarma, kuin että jää yksin niitä miettimään ja silläki väsyttää ittensä, koska se työn alottaminen nuorena ja se eka oma luokkaki niin on aika niinkö, on sillä tavalla työlästä. Että oon itse sen kyllä todennu että se on niin kauheen arvokasta voi olla se apu mitä sieltä saa ku uskaltaa vain avata suunsa.”

Jokainen koki ainakin jossain määrin työyhteisön auttaneen heitä työn aloittamisessa ja siihen sopeutumisessa. Työyhteisön tuki nousi merkittäväksi nimenomaan haastavien tilanteiden käsittelyssä (lisää luvussa 5.4) ja oman taakan jakamisessa, joka muodostui monen kohdalla melko rankaksi heti alku syksystä. Opettajien työtodellisuutta ja sen haasteita tutkiessaan Kiviniemi (2000) nostaa opettajien keskusteluista esille työn yllättävän kuormittavuuden, jonka myötä koulutuksen antamat tiedot ja taidot tuntuvat no-viisiopettajista riittämättömiltä. Ennen työn aloittamista tehtävät on kuviteltu todellista

yksinkertaisemmiksi ja työelämän vaatimukset on jätetty huomiotta. (Kiviniemi 2000, 64, 88.) Eteen tulleiden haasteiden myötä työyhteisön rooli korostui tuen saamisessa ja työssä jaksamisessa. Toiset kokivat yksittäisten opettajien tuen tärkeäksi, kun toiset taas saattoivat jakaa kokemuksiaan opettajanhuoneessa kaikille yhteisesti. Tässä kohtaa korostui selkeä yhteys koulun koon kanssa. Suuremmissa kouluissa työskentelevät turvautuivat helpommin pienemmän porukan apuun, kun pienissä kouluissa huolet jaettiin helpommin yhteisesti.

Kimmo: ”Ja sitten tota sen huomaa siinä, että voi joskus heittää jotain huumoria siellä opettajanhuoneessa.”

Vilma: ”Mää olin yleensä jolla oli kaikki tosi oudot jutut kahvihuoneessa, jolle muut nauro ja ne rakasti mun -- puhetta ja kaikkea tämmöstä. Että se oli vähän niinku se mun rooli.”

Neljän haastateltavan kohdalla korostui huumorin merkitys työyhteisössä. He kokivat sen helpottavan raskasta työn aloittamista ja luovan samalla yhteishenkeä kollegoiden kesken. Huumorin avulla oli myös helppo löytää samahenkisiä ihmisiä, joiden kanssa tuli tutustuttua työajan ulkopuolella. Huumori on omiaan tiivistämään ihmisiä yhteen ja edistämään kokonaisvaltaista hyvinvointia. Samalla myös ongelmallisten tilanteiden selvittäminen ja ratkaisujen löytäminen voi tuntua helpommalta ja kevyemmältä. (Furman & Ahola 2002, 33,36.) Opettaja- lehdessä (50/2013) ilmestyneen kyselyn mukaan opettajat arvostavat työyhteisön hauskoja hetkiä, joissa voidaan jakaa omia tuntemuksia hyvässä hengessä. Välitön ja hauska työyhteisö edistää myös työssäjaksamista. (Opettaja 50/2013, 14.)

Anna: ”Me niinkö vapaa-ajallaki soiteltiin ja facebookissa laitettiin viestiä ja työasioita että se niinkö, kyllä se oli semmonen että tuo mun ekavuosi kuitenkin koin että se oli ta-

vallaan aika haastava, niin kyllä se oli se toinen konkari siinä, joka niinkö oli aina siinä ja oli niinkö valmis auttamaan ja valmis kuuntelemaan.”

Kolme haastateltavista kertoi tuen ulottuneen myös työajan ulkopuolelle. Noviiisit kokivat helpottavaksi tiedon siitä, että heillä on joku jolle he voivat soittaa ja purkaa työhön liittyvää pahaa oloa. Erilaiset epävarmuuden ja osaamattomuuden tunteet olivat uusille opettajille melko yleisiä, sillä työnkuva oli osittain odotettua laajempi. Työn haastavuutta lisää myös luokkakokojen kasvaminen ja työn tukemisesta karsiminen. Koulun arjessa kiireiset välituntivalmistelut ja juoksevien asioiden hoito ovat yleisempiä kuin rauhalliset kahvihetken kollegoiden kanssa. (Nevalainen & Nieminen 2010, 77, 194.) Opettaja on jatkuvasti työssään lainsäädännön, vanhempien, esimiehen ja oppilaiden odotusten ristipaineessa. Hänen tekemisiään seurataan ja arvioidaan, mikä voi samalla sekä kannustaa, että uuvuttaa. (Kettunen 2007, 13, 15.)

5.3. Rehtoreilta saatu tuki

Kuusi haastateltavistani koki koulunsa rehtorin helposti lähestyttäväksi ja auttavaiseksi. Kaikki korostivat puheissaan kuitenkin sitä, että apua täytyi itse osata pyytää, jotta sitä sai. Neljä haastateltavista työskenteli koululla, joissa rehtori ei ollut päivittäin fyysisesti läsnä. Tämä teki lähestymisen vaikeaksi ja rehtori tuntui muutenkin etäämmältä henkilöltä sijainnista johtuen. Opettajat, jotka kokivat saavansa rehtorilta tukea, työskentelivät pääsääntöisesti kouluilla joilla rehtori oli fyysisesti läsnä päivittäin. He kokivat olevansa tervetulleita keskustelemaan mieltä askarruttavista asioista, ja usein tervetullut olo syntyi siitä, ettei rehtori työskennellyt suljettujen ovien takana.

Liisa: ”Hän toteuttaa tämmöstä jaetun johtajuuden periaatetta, että hän ei oo siellä norsunluutornissaan vaan hyvinkin niinku meikäläisten kanssa samalla viivalla. Se vai-

kuttaa tosi paljon se niinku koulunpää..., että minkälainen siellä on se meininki yleensä.
”

Rehtorin johtamistyyli vaikutti monen vastavalmistuneen opettajan kohdalla tuen saamiseen ja yleiseen suhtautumiseen. Mikäli rehtori toimi ylhäältä käsin ja johti koulua autoritaarisin menetelmin, vaikeutti se avun pyytämistä ja haittasi koko työyhteisön ilmapiiriä. Toisaalta taas rehtorit jotka eivät korostaneet omaa asemaansa koettiin helposti lähestyttäväksi ja heidän antamastaan avusta oltiin kiitollisia. Koko työyhteisön hyvinvointiin vaikuttaa olennaisesti mahdollisuus osallistua ja kehittää työtään, yleinen hyväksyntä, sekä esimieheltä saatu tuki ja kannustus. Rikas ja toimiva vuorovaikutus edistävät myös osaltaan työntekijöiden hyvinvointia. (Vesterinen 2006, 41.) Erityisesti työyhteisössä aktiivisesti toimivat ja päivittäisessä arjessa mukana olevat rehtorit koettiin auttavaisiksi ja heiltä koettiin myös saavan tarvittavaa tukea työn aloittamiseen ja vaikeaksi koettuihin tilanteisiin.

Leila: ”Niinku kiusaamisasiat monesti ku oppilaat puhuu vanhemmille ja ku koulussa aletaan setvimään monen mutkan kautta niin semmoset on pakko kääntää rehtorille suoraan. Ku vanhemmat soittaa että lasta kiusataan, että mitä tälle nyt tehään ku tämä on kuulemma näin pitkään jatkunu ja näin monta vuotta, niin kuka tämän hoitaa. Ku menee vakavanpuoleiseksi.”

Kaikki, myös ne jotka kokivat rehtorin helposti lähestyttäväksi, turvautuivat ensin kollegoihin, mikäli kyseessä ei ollut asia, jossa vain rehtori pystyi auttamaan. Syyksi he ilmoittivat rehtorin muut kiireet, joiden vuoksi he eivät tahtoneet vaivata heitä ”omilla pienillä asioillaan”. Usein rehtorin puoleen käännyttiin vasta kun kyseessä oli jokin vakavampi tilanne tai asia, jossa kollegat eivät osanneet auttaa. Rehtorit kuvattiin helposti kiireisiksi ja tärkeiksi henkilöiksi, joilta uskottiin kuitenkin saavan tukea sitä tarvittaessa. Haastateltavat korostivat puheissaan sitä, kuinka rehtorin puoleen kääntyminen vaati enemmän ponnisteluja kuin kollegan kanssa käyty keskustelu, joka on helpompi toteut-

taa muun toiminnan yhteydessä. Rehtorin luo mentäessä asioista ei voi keskustella vai-vihkaa, vaan mieltä askarruttavat kysymykset tulee kertoa suoraan ja kiertelemättä. Koulun toiminnassa on tyypillistä, että rehtorin rooli opettajien näkökulmasta nousee esille juuri oppilaisiin tai hankintoihin liittyvissä asioissa. Taustalla vaikuttaa koulun yleinen ilmapiiri ja opettajien yksilölliset erot avun tarpeessa. (Kettunen 2007, 155.)

Vilma: ”No mä en ois kaivannu jämäkämpää rehtoria. Että se oli oikeestaan se mikä jäi puuttumaan. Että tavallaan mun mielestä se rehtori pitäis olla henkilö, joka seisoo aina opettajien takana, oli tilanne mikä tahansa. Ja mä en kokenu että tää rehtori ois ollu sellanen. Ja hänen kanssaan piti vielä sillä tavalla ehkä vähän varoen että häntä ei saa suututtaa, koska jos hän suuttuu niin hän saattaa kaks vuotta mököttää ja pitää mykkäkoulua, joka tekee koulunkäynnin tosi hankalaksi. Niin sitten tosi paljon piti varoa myös sitä, että ei mee sanomaan että mä en nyt tiiä mitä mä teen tai antaa mistään kritiikkiä.”

Rehtorin tuki ei kuitenkaan tavoittanut kaikkia vastavalmistuneita opettajia. Viisi koki rehtorin etäiseksi oman työnsä puurtajaksi, jolta ei välttämättä saanut apua vaikeaksi koetuissa tilanteissa. Kaksi viidestä koki jopa turhautumisen tunteita rehtoreita kohtaan, kuten Vilman haastattelukatkelmassaan kertoo. Rehtorin persoona oli muodostunut ongelmaksi, eikä häneen uskaltanut ottaa minkäänlaista kontaktia mahdollisten seurausten vuoksi. Esimiehen tehtäviin nimenomaan kuuluu erilaisten ristiriitatilanteiden purkaminen ja poistaminen. Huonot suhteet voivat pahimmillaan haitata yleistä hyvinvointia ja madaltaa työhön liittyvää tyytyväisyyttä. (Vartia, Lahtinen, Joki & Soini 2004, 11.) Turhautuneisuuden tunteet liittyivät nimenomaan joko rehtorin persoonaan tai tämän tapaan hoitaa tehtäviään. Etäiset ja omissa oloissaan toimivat rehtorit muodostuivat helposti epämiellyttäviksi, eikä heitä koettu helposti lähestyttäviksi.

5.4. Ongelmatilanteet ja niistä selviytyminen

Vastavalmistuneet opettajat kohtasivat työn alkutaipaleella monenlaisia ongelmia, joiden ratkaisemiseen tarvittiin muun henkilökunnan apua. Yleensä kollegoiden merkitys nousi esille näissäkin tilanteissa, sillä apua haettiin lähes kaikissa tapauksissa tietyiltä, turvallisiksi muodostuneilta kollegoilta. Otan eteen tulleet haasteet mukaan tuloslukuun, sillä ne ovat iso osa opettajien jokapäiväistä arkea ja juuri niissä tilanteissa saatu tuki nousee erityisen tärkeään rooliin.

Ongelmatilanteista kysyessäni vastauksissa korostuivat erityisen voimakkaasti luokanhallintaan ja käytännön toimintatapoihin liittyvät ongelmat. Vastavalmistuneet eivät kokeneet saaneensa vastaavanlaisiin tilanteisiin tarvittavia valmiuksia koulutuksesta, joten apua täytyi hakea muualta. Opettajankoulutusta on yleisesti kritisoitu liiasta teoreettisuudesta. Joidenkin näkemysten mukaan opetukseen tulisi kuulua vain koulujen oppisisällöt, sosiaaliset taidot sekä luokanhallintakeinot. Loput olisi käsityksen mukaan helposti opittavissa vasta käytännössä. (Hansen 2008, 10.) Kukaan haastattelemistani opettajista ei ollut mukana koko ajan yleistyvässä, aiemmin mainitsemassani, vertaismentorointi toiminnassa, jossa nimenomaan etsitään keinoja edellä mainittujen tilanteiden selvittämiseen.

5.4.1. Haastavat oppilaat

Vilma: ”Semmosta yleistä kaaosta. Että joku seisoo sun opettajanpöydällä ja kaks ryömii pulpetin alla ja yks vetää punasella tussilla uskonnonkirjan kannen ja kolme kiroilee ja syö purkkaa ja haisee tupakalta, niin sitten siinä vaiheessa ku alkaa olla että mää oon tässä kohta puoli vuotta hakannu päätä seinään ja mää en saa nuita tajumaan,

että miten täällä käyttäytytään. Kerran esimerkiksi oli tollanen tilanne ja mä kävelin suoraan mun rinnakkaisluokkaan ja sanoin että voitko kattoo hetken tuota mun luokkaa, mä meen nyt vessaan itkemään. Sitten mä menin vessaan itkemään ja ku mä olin saanu itkettyä ja kirottua sen asian ja mietittyä miljoonannen kerran miks mä oon opettaja, mä menin sinne ja kiitin häntä ja homma jatku.”

Jouko: ”No esimerkiksi semmosia tilanteita on ollu paljon että.. että jotku oppilaat vaan päättää yhtäkkiä lähtä koulupäivän kesken ja rupiaa pukemaan vaatteita päälle ja mitä sää siinä pystyt tekemään ku ei pysty ottaan kiinnikkään millään tavalla ja sitten vaan pitää yrittää rauhotella tilannetta.”

Seitsemällä haastateltavista oli ollut haastavia tilanteita oppilaiden kanssa työn aloittamisesta lähtien. Haastavuus esiintyi nimenomaan käyttäytymiseen liittyvinä ongelmina, jotka veivät energiaa itse opettamiselta ja hidastivat työhön sopeutumista. Tässä kohtaa koulun koolla ei ollut väliä, sillä ongelmia esiintyi niin pienissä kuin suurissakin kouluissa. Opettajan keskeisimmiksi tehtäviksi voidaan määritellä kasvatus ja opetus, joiden pääpaino vaihtelee tilanteesta riippuen (Nevalainen & Nieminen 2010, 50). Yhtä aikaa opettajan tulee myös osoittaa tietämystä oppimisesta, oppiaineksesta ja oppilaiden kyvyistä prosessoida saamaansa tietoa (Kari & Heikkinen 2001, 42). Tietokeskeisyydestä huolimatta opettaja ei voi sivuuttaa työnsä eettistä ja sosiaalista puolta. Tehtäviään hoitaessa opettaja toimii kuin huomaamatta esimerkkinä erilaisten taitojen ja tapojen suotavasta käytöstä. (Väljärvi 2006, 26.)

Anna: ”Niin ne on niinkö yhtä tyhjän kans se opettajankoulutus. Että täällä joku kertoo sulle siellä tunnilla että kaikki lapset on niin ihania ja sää rakastat kaikkia lapsia ja pedagoginen rakkaus ja on niin mahtavaa ja voi hyvänen aika.. Tuuppa tänne ja kuuntele ku joku haukkuu sua huoraksi kymmenen kertaa päivässä ja rakasta siinä sitä lasta.”

Annan katkelmasta välittyy turhautuneisuus oppilaiden huonoon käytökseen, jota myös muut haastateltavat olivat kohdanneet. Erityisesti oppilaiden törkeä kielenkäyttö ja totelemattomuus aiheuttivat noviiseissa avuttomuutta ja jopa vihan tunteita. Vastaavanlaisia mittavia ongelmia ilmeni haastateltavieni joukosta vain niillä, jotka työskentelivät viidennen tai kuudennen luokan opettajina. Käytös saattoi siis liittyä olennaisesti oppilaiden ikään ja siihen liittyviin fyysisiin ja henkisiin muutoksiin. Opettajalta vaadittavaa pedagogista rakkautta ei pidä sekoittaa liialliseen tunteiden korostamiseen, vaan sen peruslähtökohtana on toimia oppilaan apuna ja tukena antamalla missään tilanteessa periksi (Määttä 2005, 214). Opettaja on jo oikealla tiellä, kun hän pohtii pedagogista rakkautta ja sen käytännön toteutusta omassa työssään (Viskari 2003, 156).

Liisa: ”No yllättävä kyllä on huomannu nyt sitten ku on aatellu että on niinkun ryhmänohjaajana, että ossaa pittää sen luokan kasassa. Mutta nyt onki huomannu että se ei ehkä oo niinkään, ainakaan tuon porukan kans se vahvin--.”

Oman auktoriteetin löytäminen ja sen hyödyntäminen luokanhallinnassa osoittautui monilla vaikeaksi. Osalle tämä tuli jollain tapaa yllätyksenä, kuten Liisa haastattelukatkelmassaan kertoo. Vastavalmistunut opettaja on kuitenkin ensimmäistä kertaa itse vastuussa luokkansa työrauhasta ja toiminnan sujumisesta, kun aiemmin päävastuu on ollut harjoitteluita ohjaavilla opettajilla. Palkitsevan ja toimivan vuorovaikutuksen syntymiseen voi uuden opettajan ja luokan välillä mennä pisimmillään puoli vuotta, mutta onnistuessaan se edistää kaikkien hyvinvointia ja viihtyvyyttä. (Blomberg 2008, 15, 120.)

Haastattelemi opettajat kertoivat ongelmallisten luokkatilanteiden tai yksittäisten oppilaiden vievän heidän vapaa-aikaansaakin, sillä he eivät vielä kyenneet sulkemaan työasioita pois mielestään edes iltaisin. Osa kertoi vaikeiden työtilanteiden häiritsevän jopa heidän nukkumisestaan. Vielä 1900-luvun alun vuosikymmeninä opettajilta odotettiin oman elämän uhraamista opetus- ja sivistystyölle. Oma hyvinvointi oli toisarvoista. (Kemppinen, 2006, 33-34.) Kuitenkin jo Haworthin vuonna 1997 tekemässä tutkimuk-

sessä todettiin vapaa-ajalla olevan tärkeä merkitys vasta työtään aloittelevien keskuudessa. Hyvinvointia edistävät henkilökohtaisen elämän tasa-paino, jota taas edesauttaa tasapaino työn ja vapaa-ajan välillä. (Haworth 1997, 48-49.)

*Jouko: ”Jos puhuttelet jotaki oppilasta käytävällä, pyydät sen toisen opettajan siihen kuuntelemaan että mitä sää sanot. Niin ei tuu sitten missään vaiheessa semmosia tilanteita että pääsis oppilaat sanomaan mitään että tuo on ottanu minusta kiinni, koskenu-
.”*

Joukon tapauksessa koulu oli määrännyt erikseen toisen opettajan haettavaksi tilanteeseen, jossa joudutaan puhuttelemaan oppilaita. Muiden kohdalla he oma-aloitteisesti hakivat apua ja tukea kollegoiltaan vaikeissa tilanteissa jopa kesken tuntia, kuten Vilman aiemmasta haastattelukatkelmasta ilmenee. Usein tunnin aikana tarvittavaa apua haettiin viereisten luokkien opettajilta, jotka muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta olivat myös niitä läheisimmiksi muodostuneita tukia ja turvia. Kyseiset opettajat olivat puheissaan tuoneet selkeästi esille kuinka heiltä voi tulla kysymään apua myös kesken tunnin. Monet kertoivat oppilaiden jo tottuneen kesken tunnin tapahtuvaan liikenteeseen luokkien välillä, sillä siitä oli muodostunut jo jonkinlainen tapa.

Haastavien oppilaiden kanssa työskentelyyn ja luokanhallinnan parantamiseen haettiin neuvoa myös erilaista tiimeistä ja nimetyiltä työpareilta. Viisi haastateltavista oli mukana jossain erikseen määrättyssä työpari- tai tiimitoiminnassa, jonka he kokivat työtä rikastuttavaksi ja helpottavaksi. Tapaamisissa heillä oli mahdollisuus kertoa kokemistaan ongelmista oppilaiden kanssa ja saada vertaistukea kollegoilta muun suunnittelun ja tekemisen yhteydessä. Samalla kollegat pystyivät antamaan vinkkejä tilanteiden ratkaisemiseksi tai joissain tapauksissa pelkkä kuuntelu riitti helpottamaan vastavalmistuneen kokemaa epätoivoa. Yhteisöllisyyttä onkin pyritty edistämään erilaisten tiimien avulla. Eräs tapa tiimien muodostamiseen on luokka- tai ainekohtaiset tiimit, joiden puitteissa luodaan yhteisiä projekteja ja tuetaan toisia päivittäisessä opetustyössä. Luokka- ja ainekohtaiset tiimit ovat kuitenkin vain yksi tapa lähestyä yhteisöllisempää työskentelytapaa. Hyödyllisyyden näkökulmasta tiimejä tulisi muodostaa myös laajempien kokonai-

suuksien käsittelyyn. (Kettunen 2007, 171.) Laajemmassa tiimijattelussa jokaisella opettajalla on paikkansa tietyssä tiimissä, jossa heille annetaan mahdollisuus vaikuttaa koulun asioihin ja samalla työskennellä kollegoiden kanssa yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. (Nevalainen & Nieminen 2010, 133.)

5.4.2. Käytännön haasteet

Petra: ”..ku ei itelläkään lapsia niin ei oikeestaan ollu minkäänlaista hajua että minkälaisia Wilma-viestejä niille pitää laittaa suurin piirtein. Että siinäki mää paljon kysyin apua että mihin tyyliin niitä kirjoitetaan niitä viestejä ja mitä kaikkea sää laitat infoviestiin ja pitääkö tästä kertoa vanhemmille. Ja Wilman käyttö.. mää en ollu koskaan käytänyt Wilmaa niin siitäki kollegat neuvoivat mut sen pariin ja alkusyksystä se oli melkeen joku asia mistä piti kysyä. Ku oli niin paljon käytännön semmosta.. mistä ei missään koulutuksessa puhuta yhtään mitään.”

Lähes jokainen mainitsi haasteekseen Wilman käytön, johon ei koulutuksessa perehdytetä lainkaan. Wilman käyttö muodostui ongelmaksi usein jo ennen koulutyön varsinaista alkua, sillä osa olisi halunnut olla koteihin yhteydessä jo etukäteen. Wilma, sekä muut tietotekniikkaan liittyvät asiat sivuutettiin jokaisen perehdytyksessä täysin, joten tietojen hankkiminen jäi oman aktiivisuuden varaan. Kaikki päätyivätkin kysymään apua joko atk- tukihenkilöltä, mikäli koululla sellainen oli, tai vaihtoehtoisesti asiasta tietävältä kollegalta. Kilpiö & Markkula (2006) tutkivat opettajien ajatuksia tietoyhteiskunnan kehityksestä ja sen vaikutuksesta koulumaailmaan. Opettajat kokivat tietotekniikan käytön välttämättömänä osana opetusta, sillä sen nähdään olevan yksi tulevaisuuden työelämän keskeinen taito. Tekniikan käyttö aiheutti opettajissa kuitenkin ahdistusta, sillä he eivät kokeneet hallitsevansa kaikkia sen osa-alueita. Yleisesti teknologiaa tahdottiin pitää vain välineenä muiden tietojen ja taitojen oppimisessa, ei niinkään itseisarvona. (Kilpiö & Markkula 2006, 67-69.) Opettajilla on mahdollisuus kehittää op-

pimisympäristöä ja omaa osaamistaan, tässä tapauksessa tietoteknisistä, esimerkiksi hyödyntämällä toistensa osaamista ja tietotaitoa (Hodkinson 2009, 166).

Reetta: ”Oon myös kysyny apua tuon Wilman käytössä ja paljon niitten eri tehostetun ja erityisen tuen asiakirjoissa, mutta niihin saadut kommentit on aina vähän sinne päin ja semmosta diipadaapaa, että sitten vaan mie toivon että toivottavasti tää mennee oikein ja samalla pelkään meneväni perä eellä puuhun.”

Erilaisten asiakirjojen laatiminen ja lomakkeiden täyttäminen aiheutti myös ahdistusta vastavalmistuneissa opettajissa. Puolet haastateltavista oli joutunut heti alussa työskentelemään erityisen tuen piiriin kuuluvien asiakirjojen parissa, jotka olivat heille täysin vieraita. Tällaisten asioiden hoitoon tukea haettiin pääsääntöisesti joko kollegoilta, erityisopettajalta tai oppilashuoltoryhmältä. Vastavalmistuneet kokivat moniammatillisten työryhmien vähentävän omaa taakkaa ja tuovan heille lisää tietoa ja ammattitaitoa asioiden hoitamiseen. Reetan kohdalla tilanne poikkesi kuitenkin niin, ettei hän kokenut saavansa tukea edes työryhmistä tai erityisopettajalta. Kyseessä on kuitenkin vain yksittäisen vastavalmistuneen kokemus, sillä samankaltaisia ajatuksia ei esiintynyt muilla haastateltavilla. Koulujen moniammatillisuutta on pyritty kehittämään yhä kattavamaksi. Nykyään on tyypillistä keskustella ja puida asioita usean eri alan edustajan kanssa, joista koulussa toimivat esimerkiksi terveydenhoitajat, koulupsykologit ja sosiaalityöntekijät. (Kettunen 2007, 186-186.)

Kimmo: ”Ku oli vanhempainvartit ja vanhempainillat niin sehän on aina uudelle opettajalle, nuorelle opettajalle semmonen hankala paikka. Niin siihen se just ite kerto että minkälaisia asioita se on käsitelly siellä ja mitä vanhempainvarteissa ja minkälaisia tuota tapoja sillä on ollu niitä järjestää ja kuinka se menee sujuvasti--.”

Anna: ”Vaikka joku vanhempi antaa sulle negatiivista palautetta ja se tulee ekaa kertaa ja sää oot ajatellu että mä elän tässä mun ideaalimaailmassa ja mä oon just semmonen ku aatteli että ideaaliopettaja on niin se oli niinkö.. kaikki semmoset asiat ku ne tuli eka kertaa niin ne tuntu tosi paljon isommilta ja niitä joutu prosessoimaan paljon isommin.”

Kotien ongelmat voivat tulla esille myös vanhempien taholta. Vanhemmat voivat vaihtelevasti hakea neuvoja ja purkaa omaa turhautumistaan opettajalle, vaikeivät ongelmat olisikaan lähtöisin koulusta. (Kettunen 2007, 15.) Jokaisessa perheessä on omanlaisensa tapa käsitellä asioita, minkä myötä odotukset ja vaatimukset koulun roolia kohtaan muuttuvat yhä kirjavammiksi (Väljäärvi 2007, 63). Joissain tapauksissa vanhempien vaatimukset voivat äityä niin pahaksi, että ne häiritsevät opettajan työtä. He eivät aina ymmärrä tai halua uskoa lapseensa liittyviä asioita, jotka ovat heidän kannaltaan epämiellyttäviä. Näissä tapauksissa vanhemmat helposti sivuuttavat opettajan kokemuksen ja vuorovaikutustaidot. (Ervasti ym. 2000, 109).

Vanhempien kanssa käyty vuorovaikutus loi paineita vastavalmistuneille opettajille. Kaikki kokivat ensimmäiset vanhempainillat ja vanhempainvartit haastavina, sillä heillä ei ollut selkeää käsitystä siitä miten niissä tulee toimia. Usein pitempään talossa olleet opettajat muodostuivat näissä tilanteissa tärkeäksi tueksi, sillä he osasivat kertoa koulun yleisistä tavoista toimia kyseisissä tilanteissa ja samalla he antoivat vinkkejä miten henkilökohtaisia tapaamisia voi järjestää. Annan tapauksessa ongelmaksi ei muodostunut ainoastaan vanhempien tapaamiset, vaan niissä saatu negatiivinen palaute omasta opettajuudesta. Anna koki palautteen henkilökohtaisena hyökkäyksenä häntä kohtaan, minkä vuoksi kritiikkiä oli vaikea ottaa vastaan. Vastavalmistuneilla opettajilla ei ollut vielä muodostunut keinoja käsitellä ulkopäin tulevaa negatiivista palautetta, minkä vuoksi yksittäiset tilanteet vaivasivat heitä pitkään. Usein tilanteet purkautuivat toisten opettajien kanssa käytyjen keskustelujen myötä, kun asioille saatiin hieman perspektiiviä.

6. Tutkimustulosten yhteenveto

Tässä vedän yhteen luvussa 5 esittämäni tutkimustulokset ja niistä tekemäni johtopäätökset. Käsittelen aihetta samassa järjestyksessä kuin luvussa 5, jotta lukijan on helppo seurata tekstin etenemistä ja halutessaan palata varsinaiseen tuloslukuun.

Kaikilla vastavalmistuneilla luokanopettajilla oli ennen työn aloittamista luottavainen mieli tuen saamisesta. Erityisesti tuttuihin kouluihin työllistyneet tiesivät mitä odottaa, eikä muillakaan ollut etukäteen muodostunut epävarmaa kuvaa työn aloittamisesta ja tuen saamisesta. Käytännössä kaikki joutuivat kuitenkin toteamaan, että perehdytys oli melko vähäistä ja haastateltavien puheissa korostui oman aktiivisuuden merkitys. Koulut eivät kaikilla osa-alueilla kyenneet vastaamaan heille luotuihin odotuksiin, vaan päävastuu työn aloittamisesta ja sen sujuvuudesta jäi vastavalmistuneille itselleen. Haastattelemani opettajat eivät olleet päässeet mukaan organisoituun tai muutoinkaan toimivaan perehdytysjärjestelmään, jonka kautta he olisivat saaneet tukea työn aloittamiseen. Haastateltavien joukko on kerätty melko kattavasti läpi koko Suomen erilaisista kouluista, minkä vuoksi ei ole mahdollista kohdentaa heikkoa perehdytystä vain tietyille alueille. Samat ongelmat näyttäytyivät kaikilla kouluilla läpi Suomen.

Jokainen korosti kollegoiden antaman tuen merkitystä työn alussa. Vaikka perehdytys ei aina ollut onnistuneesti toteutettu, kollegoilta saadut neuvot ja kannustus paikkasivat perehdytyksen jättämän aukon. Haastateltavat kokivat työyhteisön vastaanoton pääasiassa positiivisena, muutamia yksittäisiä tapauksia lukuun ottamatta. Yhteenvetona voi todeta, että haastateltavat pitivät kollegoilta saamaansa tukea kullan arvoisena. Ilman heidän apua ja tukea moni olisi jäänyt tyhjän päälle ja joutunut selviytymään työstään yksin. Usein turvalliset ja luotettavat kollegat muodostuivat läheisien luokkien opettajista tai toisista vastavalmistuneista, joiden kanssa oli helppo jakaa ajatuksia arjen työstä. Rehtoria ei missään vaiheessa nimetty varsinaiseksi tuen lähteeksi, vaan heitä pidettiin enemmänkin esimiehenä, jonka puoleen käännytään vasta kun apua on kysytty muualta.

Vertaistuki nousi siis ylitse muiden tärkeimmäksi tuen lähteeksi, ja nimenomaan niissä tilanteissa, kun kyseessä ei ollut ylhäältä käsin määrätty mentorointisuhde.

Lopuksi kokosin yhteen vastavalmistuneiden mainitsemia haastavia tilanteita ja keinoja niistä selviytymiseen. Ongelmia muodostui selkeästi joko haastavien oppilaiden kanssa tai vaihtoehtoisesti käytännön tilanteissa ja toiminnoissa. Vastavalmistuneet eivät kokeneet luokanopettajankoulutuksen antaneen heille riittäviä valmiuksia kohdata erilaisia haasteita, joita opettajan jokapäiväiseen arkeen kuuluu. Näissäkin tilanteissa apua täytyi hakea kollegoilta, joista muodostui tärkeä tuki erityisesti haastavien oppilasryhmien kanssa työskentelyyn. Usein avuksi ja tueksi riitti pelkkä kuunteleva kollega ja ymmärrys siitä, että myös muilla on samankaltaisia ongelmia. Onneksi jokainen vastavalmistunut oli löytänyt jonkun työyhteisön jäsenen jonka kanssa pystyi jakamaan ajatuksia vaikeissa tilanteissa, sillä kouluilla ei vastattu millään tavalla vastavalmistuneiden tarpeeseen jakaa tunteita työn aloittamisesta.

Kaikkiaan koulut eivät kyenneet kokonaisvaltaisesti vastaamaan vastavalmistuneiden tuen tarpeisiin työn alkuvaiheessa, mikä on nähtävissä myös aiemmista tutkimuksista. Tutkimustulokset olivat muutoinkin samansuuntaisia kuin muissa aiheesta tehdyissä tutkimuksissa (ks. luku 2.1.2). Järjestetyt perehdytykset ja mentoroinnit koettiin vain pintaraapaisuiksi, eikä niillä nähty positiivista vaikutusta omaan työhön. Vastavalmistuneiden oma aktiivisuus ja kyky pyytää apua muodostuivat tärkeiksi tekijöiksi tuen takaamiseksi. Avun pyytäminen keskittyi lähes poikkeuksetta kollegoihin, joiden avulla haastateltavat kertoivat selviytyneensä vaikeistakin tilanteista. Yksittäisten kollegoiden lisäksi erilaiset tiimit ja työparit nousivat tärkeiksi tuen lähteiksi, sillä niiden myötä vastavalmistuneille avautui väylä jakaa omia ajatuksia työstään.

7. Pohdinta

Tutkimuksen tekeminen oli minulle entuudestaan melko vierasta, sillä ainoa kosketuspinta tutkimuksen tekoon oli vuosi sitten valmistunut kandidaatintutkielma. Opintojeni myötä olen tutustunut lukuisiin eri teoksiin ja tutkimuksiin, joiden myötä minulle on muodostunut jonkinlainen kuva valmiista tutkimuksesta ja sen sisältämistä vaiheista. Siihen päästäkseen tutkijan on kuitenkin tehtävä lukuisia ratkaisuja, korjauksia, muutoksia ja kovaa työtä, joten tutkimusprosessin alussa valmis lopputulos oli vain kaukainen haave.

Ajatus vastavalmistuneiden saamasta tuesta on askarruttanut minua jo pitkään, sillä oma valmistuminen alkaa olla käsillä. Työelämään siirtyminen ja siellä saatu tuki on noussut useiden keskustelujen aiheeksi ja aiheuttanut pohdintaa siitä, auttaako kukaan tuoreita opettajia työn alkuun ja kenelle voi puhua työn aiheuttamista huolista. Nämä ajatukset taustalla ryhdyin tekemään tutkimusta siitä, mistä vastavalmistuneet kokevat saavansa tukea työn alku vaiheessa.

Valitsin tutkimukseen aiheen, joka kiinnosti minua henkilökohtaisesti, sillä uskoin mielenkiinnon auttavan minua eteenpäin haastavissa vaiheissa. Näin tutkimuksen teon loppupuolella olen tyytyväinen valintaani, sillä matka on pitänyt sisällään monenlaisia vaiheita, jolloin motivaatiota on täytynyt hakea nimenomaan omasta kiinnostuksesta valmiita tutkimustuloksia kohtaan. Vaikka aihetta on tutkittu erityisesti Pro gradu- tutkielmissa melko paljon, halusin tuoda mukaan oman näkökulmani aiheesta ja saada erityisesti vastavalmistuneiden ääneen kuuluville rajaamatta aihetta liian tarkasti koskemaan esimerkiksi jotain yhtä tiettyä perehdytysjärjestelmää.

Koko tutkimusprosessi on kestänyt noin vuoden, pitäen sisällään aktiivisia kuukausia tutkijana sekä pieniä taukoja muiden opintojen parissa. Tässä vaiheessa tarkasteltuna koen pidetyt tauot pelkästään positiivisena asiana, vaikka ne kyseisillä hetkillä tuntuivatkin turhauttavilta. Käytännössä tauot pakottivat ottamaan etäisyyttä tutkimukseen, jonka myötä esimerkiksi aineisto näyttäytyi täysin uudessa valossa kuukauden harjoitte-

lujakson jälkeen. Ennen taukoa tilanne oli tuntunut toivottomalta, eikä analysointi käynnistynyt millään. Tauon jälkeen tekemisessä oli taas uutta virtaa ja alkukeväästä yllätin itsenikin edistymällä toivottua nopeammin.

Nyt tutkimusprosessin loppupuolella tunnen saaneeni vastauksia esittämiini kysymyksiin, vaikka ne eivät aina luoneetkaan luottoa oman uran aloittamiseen. Juuri työnsä aloittaneiden ajatukset ja kokemukset uran alkutaipaleesta olivat jollain tapaa hieman pelottavia, mutta samalla myös kannustavia. Olen saanut tulevia työvuosia varten talteen monia tärkeitä neuvoja ja vinkkejä, sekä keinoja, joiden avulla on mahdollista selviytyä myös vaikeista tilanteista. Henkilökohtaisesti koen tärkeimmäksi tiedoksi sen, että kaikki lähtee omasta toiminnasta ja apua on lupa pyytää. Kenenkään ei tarvitse jäädä yksin.

7.1. Tutkimuksen luotettavuus

Perinteisesti tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa pinnalle nousevat validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet. Validiteetilla tarkoitetaan tällöin sitä, miten hyvin tutkimuksessa on onnistuttu kuvaamaan aiottua ilmiötä, kun taas reliabiliteetilla tarkoitetaan tehdyn tutkimuksen tarkkuutta. Sittemmin termit ovat kuitenkin eläneet ja muuttaneet muotoa, minkä seurauksena validiteetin käsitettä voidaan käyttää myös yleisesti tutkimuksen laadusta puhuttaessa. Validiteetin näkökulmasta tutkimuksessa on tärkeää perustella riittävästi tekemiään valintoja ja antaa lukijalle kattavasti tietoa tutkimuksen eri vaiheista. (Ronkainen ym. 2011, 129- 131, 136.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa tutkijasubjekti ja hänen tekemänsä ratkaisut nousevat keskeiseen asemaan. Arviointi kattaa koko tutkimuksen sen lähtökohdista tutkimustuloksiin asti. (Eskola & Suoranta 1998, 210- 211.) Omalla kohdallani tämä vaikutus näkyy heti tutkimusaiheen valinnassa. Valitsin aiheen joka kiinnosti itseäni ja jonka avulla toivoin saavani vastauksia mieltä askarruttaviin kysymyksiin. Minulla oli jossain määrin ennakko-oletuksia siitä, millaisia tulokset saattaisivat olla, mut-

ta pyrin kaikin mahdollisin tavoin pitämään omat käsitykseni kurissa tutkimuksen eri vaiheissa. Lähdin jokaiseen haastatteluun mahdollisimman ennakkoluulottomasti ja ilman suurempia odotuksia. Samalla tavalla myös analysoinnin yhteydessä pyrin poimaan aineistosta yhtäläillä niitä kohtia, jotka eivät vastanneet ennako-oletuksiani. Koen onnistuneeni oman vaikutuksen minimoimisessa koko tutkimusprosessin ajan, sillä vaikka tutkimustuloksista löytyy samoja piirteitä joita osasin odottaa, sisältävät ne myös itselleni yllätyksellistä ja uutta tietoa.

Tutkimuksen luotettavuuteen ja laadukkuuteen kuuluu myös eettinen näkökulma. Eettisyys pitää sisällään kaikki tutkimuksen sisällä tehdyt valinnat ja muutokset, sekä lopullisen kirjoitetun asun. Tutkijalta odotetaan eettistä sitoutuneisuutta, ei vain pintapuolista puhetta eettisesti laadukkaasta tutkimuksesta. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 127.) Sitouduin tutkimukseni tekoon alusta alkaen tosissani. Tein vaaditut suunnitelmat huolella ja pyrin noudattamaan samaa huolellisuutta läpi koko prosessin. Erityisesti haastateltavien kohdalla noudatin tiukkaa linjaa, sillä tahdoin pitää huolta heidän anonymiteetistään sekä tuoda parhaani mukaan esille juuri heidän näkemyksensä tutkimastani aiheesta. Koen jollain tapaa eettisyyden toteuttamisen helpompana kun tutkijana toimii vain yksi henkilö. Näin ollen tutkija on kokoajan vastuussa vain itsestään ja sama linja on helppo pitää yllä kaikissa tutkimuksen vaiheissa.

Seuraavaksi käyn tarkemmin läpi tutkimusentekoprosessiin liittyviä ratkaisuja luotettavuuden näkökulmasta. Kuten mainitsin luvussa 4.1., keräsin aineistoni haastattelemalta yhtätoista jollain tapaa entuudestaan tuttua vastavalmistunutta luokanopettajaa. Haastateltavista vain kaksi oli miehiä, mikä aiheutti minulle tutkijana jonkin verran pohtimista. Pidin miesten määrää aluksi liian vähäisenä, kunnes pitkän pohdinnan jälkeen tulin siihen tulokseen, ettei se vaikuta oleellisesti tutkimustuloksiini. Miesten määrä suhteessa naisiin on käytännön työelämässä hyvin samankaltainen kuin haastateltavassa joukossa, joten senkään vuoksi en nähnyt tarpeelliseksi vaihtaa haastateltavia sukupuolen perusteella. Tarkoitus ei myöskään ollut verrata sukupuolten välillä ilmeneviä eroja.

Samalla tavalla jouduin pohtimaan myös sitä, voinko ottaa tutkimukseeni mukaan opettajia, jotka ovat valmistuneet noin vuosi sitten ja tehneet sen jälkeen määrääkäsia luokanopettajien sijaisuuksia. Tätä pohtiessani jouduin määrittelemään itselleni tarkasti sen, miten rajaan käsitteen vastavalmistunut. Samalla jouduin myös pohtimaan sitä,

kuinka hyvin vuosi sitten valmistuneet opettajat pystyvät muistamaan ensimmäisiä kuu-kausia opettajana ja työyhteisön jäsenenä. Ajatuksia selkeyttääkseni tutkin aiheeseen liittyvää kirjallisuutta, josta löytyi vaihtelevia määritelmiä ja lukuisia eri käsitteitä kuvaamaan samaa asiaa. Asiaa pyöriteltäessäni tulin siihen tulokseen, että myös noin vuosi sitten valmistuneet ovat vastavalmistuneita, etenkin kun he ovat toimineet vain lyhyen aikaa määräaikaisissa sijaisen tehtävissä. Haastatteluiden myötä päätökseni sai vahvistusta, sillä he eivät erottuneet haastateltavien joukosta millään tavalla ja heillä oli yhtäläillä tuoreessa muistissa työn alkuvaiheet. Loppujen lopuksi haastateltavista kolme kuului tähän ryhmään.

Haastateltavia etsiessäni huomasin heidän jakautuvan melko tasaisesti läpi koko Suomen kattaen samalla koko kirjon erikokoisia kouluja. Mukaan tuli sekä pieniä kyläkouluja, että monen sadan oppilaan yhtenäiskouluja. Pidän koulujen erilaisuutta ja maantieteellisiä etäisyyksiä rikkautena, sillä niiden ansiosta tutkimus on hieman kattavampi kuin mitä se olisi ollut silloin, jos aineisto olisi kerätty vain yhdeltä paikkakunnalta. Tarkoitus ei ollut vertailla eri alueilla työskentelevien vastavalmistuneiden kokemuksia tuen saamisesta, vaan saada mahdollisimman luotettava ja kattava kuvaus erilaisten vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksista. Tällä tavoin luotettavuus ei jää kiinni siitä, että kaikki haastateltavat olisivat työskennelleet samalla paikkakunnalla, jossa toteutetaan samankaltaista perehdytysjärjestelmää.

Haastatteluiden alkaessa pohdin paljon omaa rooliani haastattelijana ja suhdetta siihen, että kaikki haastateltavat olivat minulle jollain tapaa entuudestaan tuttuja. Erityisesti jälkeinpäin koen tuttuuden positiivisena asiana, vaikka se tuntui vahvasti siltä jo haastatteluita tehdessäni. Tuttuuden vuoksi tilanteet olivat hyvin vapautuneita ja haastateltavat kertoivat avoimesti omista kokemuksistaan. Toisinaan he kertoivat jopa sellaisia asioita, jotka jäivät heidän pyynnöstään vain meidän kahden välisiksi. Tapaukset olivat lähinnä sellaisia, joista olisi ollut mahdollista päätellä haastateltavan paikkakunta ja jopa koulu melko helposti. Anonymiteetin suojaamiseksi ja heidän pyyntöä kunnioittaen jätin kyseiset kohdat litteroimatta, jotta ne eivät edes vahingossa päätyisi lopullisiin tutkimustuloksiin. En kuitenkaan koe tämän kaltaisten yksittäisten lausahduksien heikentävän tutkimustuloksia, sillä ne eivät olleet tutkimuskysymyksen kannalta oleellisia.

Kaikki edellä mainitsemani aineiston keruuseen liittyvät tekijät ovat yhteydessä tutkimustulosten yleistämiseen. Aineiston valitseminen ja siihen liittyvät yksityiskohdat ovat yleistämisen kannalta tärkeitä tekijöitä. Edustavuuden näkökulmasta tulee ottaa huomioon se, miten hyvin valittu aineisto kuvaa perusjoukkoa. (Ronkainen ym. 2011, 146, 149.) Tässä tapauksessa aineisto valikoitui pitkälti omien kontaktieni kautta, mikä rajasi hieman tutkittavien joukkoa. Joukon rajallisuudesta huolimatta tutkittavat jakautuivat niin sukupuolen, koulun koon, että maantieteellisen sijaintinsa puolesta melko kattavasti. Uskon näiden tekijöiden lujittavan niin tutkimuksen luotettavuutta, kuin yleistettävyyttä.

Aineiston keräämisen jälkeen oli analysoinnin vuoro. Ennen analyysin aloittamista pyrin tyhjentämään kaikki haastatteluiden myötä heränneet ajatukset mahdollisista tutkimustuloksista, jotta kykenisin näkemään aineiston avoimin mielin. Perehdyin myös analysointia käsittelevään kirjallisuuteen, sillä halusin saada itselleni mahdollisimman selkeän kuvan analyysin etenemisestä. Luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkija pitäytyy valitsemassaan menetelmässä, eikä lähde kesken analyysin muuttamaan valittuja tapoja (Ronkainen ym. 2011, 132). Analyysin arvioinnin näkökulmasta on annettava lukijalle riittävästi tietoja tehdyistä päätöksistä, jotta lukijalla on mahdollisuus joko hyväksyä tai kyseenalaistaa tutkijan tekemät päätelmät (Mäkelä 1990, 53). Pyrin työskentelyn ajan toimimaan johdonmukaisesti ja selkeästi, jotta jokaisen olisi myöhemmin mahdollista ymmärtää tekemäni valinnat ja seurata kirjoittamiani tutkimustuloksia joko hyväksyen tai halutessaan myös kyseenalaistaen.

Analyysiä arvioidessa voidaan puhua sen kattavuudesta, jolloin tarkastellaan onko tutkija perustellut tuloksiaan vain yksittäisin, sieltä täältä poimituin aineistokatkelmin (Eskola & Suoranta 1998, 215). Käytin tuloslukua tehdessäni runsaasti aikaa siihen, että onnistuisin poimimaan aineistostani mahdollisimman kattavasti kuvaavia katkelmia analyysini tueksi. Päädyin käyttämään katkelmia melko runsaasti, sillä koin niiden tuovan tuloksiin lisää todellisuuden tuntua ja ymmärrystä tekemääni analyysiä kohtaan. Halusin tuoda tutkimuksessani esiin vastavalmistuneiden äänen, joten runsas lainauksien käyttö palveli myös tätä tarkoitusta. Lisäksi uskottavuuden näkökulmasta on tarkoitus pohtia sitä, onko tutkija onnistunut kuvaamaan realistisesti tutkittavien käsityksiä aiheesta (Eskola & Suoranta 1998, 211). Runsaat lainauksien käyttö vahvistaa samalla myös uskot-

tavuuden näkökulmaa, sillä sen avulla lukijan on helpompi vakuuttua siitä, etteivät tutkimustulokset ole vain tutkijan omia ajatuksia aiheesta.

Totesin jo tutkimustulosten yhteenvedossa, että saadut tulokset ovat monella tapaa yhdenmukaisia aiemmin tehtyjen tutkimusten kanssa. Toisten vastaavanlaisten tutkimusten kanssa yhtenevät tulokset luovat tehdylle tutkimukselle vahvistuvuutta (Eskola & Suoranta 1998, 212). Tässä tapauksessa jo keräämäni teoria osoitti sen, että muissakin tutkimuksissa on löydetty epäkohtia vastavalmistuneiden luokanopettajien perehdytyksestä ja työn aloittamisesta. Vaikka keskityin tutkimuksessani nimenomaan aivan työn alkuvaiheeseen, myös pidemmältä aikaväliltä tehdyt tutkimukset vastasivat saamiani tutkimustuloksia.

Tutkimuksen validiteettia tarkasteltaessa törmätään aina samoihin perusasioihin. Yksi yleisimmistä kysymyksistä on se, onko tutkimus onnistunut tutkimaan sitä mitä aikoi. (Ronkainen ym. 2011, 130- 131.) Koen tutkimustulosten vastaavan asettamaani tutkimusongelmaa melko kattavasti, sillä olen kuvannut työn aloittamiseen liittyviä tekijöitä monesta eri näkökulmasta. Tuon esille vastavalmistuneiden odotuksia ja ensivaikutelmia tuen saamisesta, mikä antaa hyvän vertailukohdan sille, millaista tuen saanti todellisuudessa oli. Pyrin myös tuomaan esille työssä ilmenneitä ongelmakohtia, sillä erityisesti silloin vastavalmistuneet kokivat tarvitsevansa apua ja tukea selviytymiseen. Ongelmatilanteiden myötä lukijalla on mahdollisuus päästä paremmin sisälle vastavalmistuneiden työhön ja ymmärtää työn vaatimukset ja tarvitun tuen määrä. Tilanteiden myötä konkretisoituu myös se, millaisissa toimissa vastavalmistuneet kokevat eniten haasteita ja tarvitsisivat näin ollen myös enemmän tukea.

7.2. Jatkotutkimusajatuksia

Tutkimuksen teon ollessa nyt hieman tutumpaa, on turvallista suunnata katsetta tulevaisuuteen ja mahdollisiin jatkotutkimuksiin. Tutkijana on mahdollista kehittyä loputto-

miin, joten seuraavaksi olisi sopiva hetki haastaa itseä ja laajentaa hieman tutkittavaa aihetta kattavammaksi. Mahdollisuuksia on monia, mutta koen erityisesti yhden aihealueen tarpeelliseksi ja hyödylliseksi käytännön opetustyötä suunnittelevien ja tekevien näkökulmasta.

Heikkinen, Jokinen ja Tynjälä (2010;2011) ovat koonneet kaksi teosta luvussa 2.2.1. avaamastani vertaisryhmämentoroinnista, jota on jalkautettu koulujen arkeen. Aihe on vielä suhteellisen tuore, joten sitä koskevaa tutkimustietoa on saatavilla melko vähän. Kukaan tutkimuksessani mukana olleista opettajista ei ollut osallisena verne- toiminnassa, sillä se ei ole vielä saavuttanut yleistä tietoisuutta perehdyttämismuutoksena. Tämän vuoksi näkisin mielenkiintoisena tutkia vertaisryhmämentoroinnin leviämistä ja sen vaikutuksia vastavalmistuneiden opettajien perehdyttäjänä. Tutkimustuloksistani näkyi selvästi se, kuinka noviisit korostivat kollegoiden merkitystä tuen saamisessa, joten vertaisryhmämentoroinnin ajatus vastavuoroisesta tuesta kollegoiden kesken voisi tähän nojaten olla mielekäs tapa aloittaa työura.

Yhtenä vaihtoehtona on myös erilaisten perehdyttämisympäristöjen vertailu, jossa tarkasteltaisiin nimenomaan vastavalmistuneiden kokemuksia perehdytyksen toimivuudesta. Haastatteleman opettajat korostivat omaa aktiivisuutta ja kertoivat, kuinka tuki löytyi usein muualta kuin virallisilta perehdyttäjiltä, joten olisi mielenkiintoista tutkia, millaiset perehdyttämisympäristöt koetaan toimivimmiksi. Tässäkin kohtaa näkisin erityisesti perehdytyksessä mukana olleiden kuulemisen tärkeimpänä, sillä ainoastaan he osaavat kertoa onko toiminta ollut tarkoituksenmukaista ja onko siitä ollut apua työn aloittamisessa.

Kaikkiaan vastavalmistuneiden opettajien työuran alkuvaihetta on hedelmällistä tutkia monesta eri näkökulmasta, sillä siinä näyttäisi olevan selkeästi parantamisen varaa. Mielestäni aihetta käsittelevä tutkimus on parhaimmillaan silloin, kun siitä saadaan hyötyä käytännön työhön ja kyetään parantamaan vastavalmistuneiden alkutaipaleen sujuvuutta. Pian valmistuvana luokanopettajana uskallan toivoa, että kohdalleni sattuu koulu, jonka henkilökunta ottaa tuoreen opettajan vastaan tasavertaisena kollegana, jota autetaan avoimin mielin eteen tulevilla ongelmissa. Samalla teen lupauksen siitä, että työkokemuksen kartuttua pyrin kaikin tavoin auttamaan ja tukemaan vastavalmistuneita

opettajia uransa alkumetreillä. Siihen hetkeen on kuitenkin vielä pitkä taival edessä, mutta lupaus säilyy tallennettuna näiden kansien sisällä.

Lähteet

Aaltola, J. 2005. Koulun haasteet ja opettajan työn ”mieli”. Teoksessa: Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS- kustannus. 19- 35.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsinki: Yliopistopaino.

Brighton, C. 1999. Keeping good teachers: Lessons from Novices. Teoksessa: Scherer, M. (edit.) Better beginning: Supporting and Mentoring New Teachers. Alexandria, VA, USA: ASCD. 197- 201. Saatavilla myös [www-muodossa: http://site.ebrary.com/login.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland/docDetail.action?docID=10044800&p00=keeping%20good%20teachers](http://site.ebrary.com/login.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland/docDetail.action?docID=10044800&p00=keeping%20good%20teachers) .(Luettu 3.5.2014.)

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY.

Cullingford, C. 2010. Cassell Education: Effective Teacher. London: Continuum International Publishing. Saatavilla myös [www- muodossa: http://site.ebrary.com/login.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland/docDetail.action?docID=10495298&p00=effective%20teacher](http://site.ebrary.com/login.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland/docDetail.action?docID=10495298&p00=effective%20teacher) . (Luettu 3.5.2014.)

Day, C. & Gu, Q. 2010. The new lives of teachers. Abingdon, Oxon: Routledge.

Ervasti, L., Posti, P., Lautjärvi, S. & Alaja, K. 2000. Monenkeskisiä vuorovaikutusongelmia. Teoksessa: : Ekebon, U., Helin, M. & Tulusto R. (toim.) Satayksi kouluongelmaa: Opettajan käsikirja. Helsinki: Edita. 101- 112.

Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS- kustannus. 179- 203.

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

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R.(toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS- kustannus. 26- 44.

Estola, E., Syrjälä, L. & Maunu, T. 2010. Opettajan ensimmäiset työvuodet. Teoksessa: Heikkinen, H., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (toim.) Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi. 61- 72.

Furman, B. & Ahola, T. 2002. Työpaikan hyvä henki ja kuinka se tehdään. Helsinki: Tammi.

Förbom, M. 2003. Mentori. Aloittelevan opettajan käsikirja. Helsinki: Tammi.

Hansen, D. 2008. Values and purpose in teacher education. Teoksessa: Cochran-Smith, M., Feiman-Nemeser, S., McIntyre, D. & Demers, K. (edit.) Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts. New York: Routledge. 10-26.

Haworth, J. 1997. Work, leisure and well-being. London: Routledge.

Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2008. Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa: Toom, A., Onnismaa, J., Kajanto, A. (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Helsinki: Kansanvalistusseura. 203- 220.

Heikkinen, H., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2010. Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa: Heikkinen, H., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (toim.) Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi. 7- 60.

Heikkinen, H., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2012. Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa: Heikkinen, H., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) Osaaminen jakoon: Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus. 45- 85.

Hiltula, A., Isosomppi, L., Jokinen, H. & Oksakari, A. 2010. Mentoroinnin merkitys yksilölle ja yhteisölle. Teoksessa: Heikkinen, H., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (toim.) Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi. 84- 98.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hodkinson, H. 2009. Improving schoolteachers' workplace learning. Teoksessa: Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I. & Cribb, A. (edit.) *Changing Teacher Professionalism: International trends, challenges and ways forward*. Abingdon, Oxon; New York : Routledge. 157- 169.

Hämäläinen, P. 2005. Ihmisen kokoinen työyhteisö. Avaimia hyvään vuorovaikutukseen. Hämeenlinna: Karisto Oy:n kirjapaino.

Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. & Tynjälä, P. 2012. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa: Heikkinen, H., Jokinen, H., Markkanen, I., Tynjälä, P. (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusosalalla*. Jyväskylä: PS- kustannus. 27- 43.

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

Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, J. 2000. Mentoroinnin monet kasvot. Jyväskylä: Gummerus.

Juuti, P. 2006. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Teoksessa: Vesterinen, P. (toim.) *Työhyvinvointi ja esimiestyö*. Juva: WS Bookwell Oy. 77- 91.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2011. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan kirja.

Kari, J. & Heikkinen, H. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa: Kari, J., Moilanen, P., Räihä, P. (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Yliopistopaino. 41- 60.

Kemppinen, L. 2006. Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi- muuttuvat opettajaihan- teet. Teoksessa: Suutarinen, S. (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi: kansalaisvaikuttami- sen haaste. Jyväskylä: PS- kustannus. 13- 52.

Kettunen, T. 2007. Uuteen kouluun. Opettajan ja rehtorin työkirja. Jyväskylä: PS- kus- tannus.

Kilpiö, A. & Markkula, M. 2006. Tietoyhteiskuntakehitys- opettajat odotusten ja mah- dollisuuksien ristipaineessa. Teoksessa: Nummenmaa, A., Välijärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Yliopistopaino. 63- 72.

Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS- kustannus. 70- 85.

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opetta- jien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus.

Kohonen, V. & Kaikkonen P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineessa. Teoksessa: Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY. 130- 143.

Kupias, P. & Peltola, R. 2009. Pehdyttämisen pelikentällä. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.

Laaksola, H. 2013. Sohvia ja kahvia. Opettaja 50/2013. 13- 14.

Lahdenmaa, M. & Heikkinen, H. 2010. Ryhmä kokoon samasta työyhteisöstä vai eri työyhteisöistä? Teoksessa: Heikkinen, H., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (toim.) Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi. 136- 144.

Lahtinen, M., Vartia, M., Soini, S. & Joki, M. 2002. Työyhteisön ongelmatilanteet kehittämisen lähtökohdaksi. Teoksessa: Lindström, K. & Leppänen, A. (toim.) Työyhteisön terveys ja hyvinvointi. Helsinki: Työterveyslaitos. 94- 113.

Leino, A. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Luukkainen, O. 2005. Yhteiskuntasuuntautunut ja tulevaisuushakuinen opettaja. Teoksessa: Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 143- 163.

Matinmikko, P. & Luiro, S. 2004. Mentoroinnin avaimet. Lapin yliopisto: Työelämä- ja rekrytointipalvelut.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa: Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus. 42- 61.

Määttä, K. 2005. Pedagoginen rakkaus ja hyvä opettajuus. Teoksessa: : Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: Otavan kirjapaino. 205- 218.

Niemi, H. 2000. Vanhemmat ja koulu uutta yhteistyötä etsimässä. Teoksessa: Ekebom, U., Helin, M. & Tulusto, R. (toim.) Satayksi kouluongelmaa: opettajan käsikirja. Helsinki: Edita. 21- 24.

Nevalainen, V. & Nieminen, A. 2010. Opettajan psykologia. Helsinki: Edita.

Pihkala, J. 2009. Oppilaan oikeus saada varhaista ja ennalta ehkäisevää tukea ja erityisopetusta vahvistuu. Teoksessa: Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) Ainutkertainen oppija: erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS- kustannus. 20- 23.

Poutala, M. 2000. Opettaja virkamiehenä. Teoksessa: Ekebom, U., Helin, M. & Tulusto, R. (toim.) Satayksi kouluongelmaa: opettajan käsikirja. Helsinki: Edita. 151- 159.

Puusa, A. 2011. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO. 73- 87.

Rausku-Puttonen, H. 2005. Opettajat, oppilaat ja osallisuus koulu yhteisössä. Teoksessa: Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS- kustannus. 95- 104.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S., Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 22- 56.

Savonmäki, P. 2006. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Teoksessa: Nummenmaa, A., Välijärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Yliopistopaino. 155- 170.

Stronge, J. 2007. Qualities of Effective Teachers. Alexandria, VA, USA: ASCD. Saatavilla [www- muodossa: http://site.ebrary.com/login.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland/docDetail.action?docID=10156587&p00=teacher](http://www.muodossa: http://site.ebrary.com/login.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland/docDetail.action?docID=10156587&p00=teacher) . (Luettu 2.5.2014.)

Thompson, J. 2013. The First-Year Teacher's Survival Guide: Ready-to-Use Strategies, Tools & Activities for Meeting the Challenges of Each School Day. Somerset, NJ, USA: Wiley. Saatavilla [www- muodossa: http://site.ebrary.com/login.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland/docDetail.action?docID=10728332&p00=first-year%20teacher%27s%20survival%20guide](http://www.muodossa: http://site.ebrary.com/login.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland/docDetail.action?docID=10728332&p00=first-year%20teacher%27s%20survival%20guide) . (Luettu 5.5. 2014.)

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa: Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 9- 21.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Vartia, M., Lahtinen, M., Joki, M. & Soini, S. 2004. Työyhteisötörmäyksiä: Ristiriitojen käsittely työpaikalla. Helsinki: Työterveyslaitos.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vesterinen, P. 2006. ”Aamulla kun heräät, sinulla on hyvä mieli lähteä töihin- ja se jatkuu koko päivän.” Teoksessa: Vesterinen, P. (toim.) Työhyvinvointi ja esimiestyö. Jyväskylä: WS Bookwell Oy. 29- 48.

Virolainen, H. 2012. Kokonaisvaltainen työhyvinvointi. Helsinki: Books on Demand.

Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa: Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino. 155- 180.

Väljärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa: Nummenmaa, A., Väljärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Yliopistopaino. 9-26.

Väljärvi, J. 2007. Mistä hyvät opettajat tulevat? Teoksessa: Estola, E., Heikkinen, H., Räsänen, R. (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu: Yliopistopaino. 59- 74.

Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puhettavat: diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Oulu: Yliopistopaino.

Liite 1.

Haastatteluiden teemat:

- tuntemukset ennen työn aloittamista
- ensivaikutelmat
- perehdyttäminen
- muiden vastaanotto
- ilmapiiri
- avun saatavuus
- ongelmatilanteet ja niihin suhtautuminen
- sopeutuminen työhön ja työyhteisöön
- käytännön esimerkkejä