

# Aloittelevan luokanopettajan siirtyminen opinnoista työelämään

Narratiivinen tutkimus vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksista

Pro gradu -tutkielma

Alisa Eskola

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

Kevät 2024

## Lapin yliopisto

Tiedekunta: Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Aloittelevan luokanopettajan siirtyminen opinnoista työelämään –

Narratiivinen tutkimus vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksista

Tekijä: Alisa Eskola

Koulutusohjelma: Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 84 sivua + 2 liitettä

Vuosi: 2024

### Tiivistelmä

Tämä narratiivinen tutkimus kuvaa vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia työelämään siirtymisestä ja uran aloituksesta. Tutkimukselle on annettu yksi päätutkimuskysymys: *Millaisena luokanopettajan uran aloitus näyttäytyy vastavalmistuneiden kokemuksissa?* sekä kaksi päätutkimuskysymystä täydentävää alatutkimuskysymystä: *Mitä haasteita luokanopettajat ovat kokeneet työelämään siirryttyään?* ja *Mitkä tekijät ovat auttaneet työelämään siirtymisessä?*

Tutkimus perustuu kahdenlaiseen aineistoon, joka on kerätty samalla kertaa samoilta vastaajilta. Vastaajien taustatietoja ja kokemuksia vastavalmistuneena luokanopettajana toimimisesta kerättiin kyselylomakkeella, jossa oli monivalintakysymyksiä ja avoimia kysymyksiä. Lopuksi vastaajia pyydettiin kirjoittamaan pienimuotoinen kertomus aiheesta *“Minä vastavalmistuneena luokanopettajana ensimmäisessä työpaikassani”*. Luokanopettajien kokemusten analysoinnissa käytettiin sekä narratiivista analyysia että sisälönanalyysia.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että työyhteisö ja kollegoilta saatu tuki olivat ratkaisevassa roolissa luokanopettajan uran alussa. Tottuminen työn kokonaisvaltaiseen luonteeseen vie oman aikansa työelämään siirtymisen jälkeen. Omaan ammattitaitoon liittyvät epäilyt, vastuu oppilaista sekä uuteen työyhteisöön astuminen aiheuttavat noviisiopettajalle epävarmuuden ja jännityksen tunteita.

Luokanopettajat kokivat, että omat rajat ja jaksaminen ovat uran alussa koetuksella. Siksi työn rajaamista ja työstä palautumiseen panostamista pidettiin erityisen tärkeänä. Tutkimustulokset osoittivat myös sen, että luokanopettajakoulutus ei vastaa luokanopettajan työn vaativuuteen eikä näin ollen tarjoa riittäviä valmiuksia työelämään. Kuilu opintojen ja työelämän välillä koettiin suureksi. Koulutukselta kaivattiin käytännön oppeja konkreettisiin opettajalle kuuluviin töihin.

Avainsanat: noviisiopettaja, induktiovaihe, kokemukset, opettajan osaaminen, mento-  
rointi, narratiivinen tutkimus

x Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja.

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ

|  |    |
|--|----|
| 1 JOHDANTO .....   | 6  |
| 2 LUOKANOPETTAJAOPINNOISTA TYÖELÄMÄÄN .....                      | 8  |
| 2.1 Luokanopettajan induktiovaihe työelämään .....               | 9  |
| 2.2 Noviisiopettaja .....  | 11 |
| 2.3 Mentorointi .....  | 12 |
| 3 OPETTAJAN OSAAMINEN JA SEN KEHITTYMINEN .....                  | 15 |
| 3.1 Opettajan osaamisen alueet Shulmanin mukaan .....            | 15 |
| 3.2 Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (MAP) ..... | 16 |
| 3.3 Noviisiopettajan kehitystasot Fullerin mukaan .....          | 18 |
| 3.4 Yhteenveto ja kriittisiä huomioita .....                     | 18 |
| 4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....              | 21 |
| 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....                                     | 22 |
| 5.1 Tutkimushenkilöt ja tutkimusaineiston hankinta .....         | 23 |
| 5.2 Laadullinen tutkimus .....                                   | 24 |
| 5.3 Narratiivinen tutkimus .....                                 | 26 |
| 5.4 Aineiston analyysi .....                                     | 28 |
| 6 TULOKSET.....  | 32 |
| 6.1 Luokanopettajan työnkuva ja osaaminen .....                  | 33 |
| 6.2 Luokanopettajakoulutuksen antamat välineet työhön .....      | 35 |
| 6.3 Työyhteisö ja työhön kiinnittyminen .....                    | 39 |
| 6.4 Työhyvinvointi ja töistä palautuminen .....                  | 43 |

|   |    |
|---|----|
| 6.5 Noviisiopettajan kokemat haasteet työuran alussa .....                                      | 45 |
| 6.6 Apu ja tuki työuran alussa .....  | 50 |
| 6.7 Muut työuran alkuun liittyvät asiat .....   | 54 |
| 6.8 Tyypikertomus vastavalmistuneen luokanopettajan ensimmäisestä vuodesta<br>työelämässä ..... | 55 |
| 7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA TUTKIMUSETIIKKA .....   | 60 |
| 8 POHDINTA JA JATKOTUTKIMUSAIHEET .....   | 65 |
| LÄHTEET .....   | 72 |
| LIITTEET  |    |
| Liite 1   |    |
| Liite 2   |    |

# 1 JOHDANTO

Tutustuin hiljattain Förbomin (2003) *Mentori – Aloittelevan opettajan käsikirja* – teokseen, joka konkretisoi hyvin kaikkea sitä, mitä opettajan tulee ottaa huomioon työelämään siirtyessään. Näin luokanopettajaopintojeni loppuvaiheessa aihe alkaa olla itselleni ajan-kohtainen ja huomaan miettiväni yhä uudelleen, miten tulen pärjäämään. Olen myös huomannut, että aihe puhututtaa luokanopettajaksi opiskelevien keskuudessa. Huolenaiheena ei niinkään ole itse opettaminen vaan kaikki oheistyö, mikä opettajan työhön kuuluu. Vastuun määrä on suuri ja se mietityttää.

Opetushallitus (2024) kuvaa Opintopolku.fi -sivustollaan suomalaisen luokanopettajakoulutuksen rakennetta. Opintojen suunniteltu kesto on viisi vuotta, ja ne koostuvat kolme vuotta kestävästä 180 opintopisteen laajuisesta kasvatustieteen kandidaatin tutkinnosta sekä kaksi vuotta kestävästä 120 opintopisteen laajuisesta kasvatustieteen maisterin tutkinnosta. Nykyiseen luokanopettajan tutkinnon rakenteeseen kuuluu monen eri tieteenalan sisältöjä, joita ovat kasvatustieteen tai kasvatopsykologian pääaineopinnot sekä ainedidaktiset opinnot. Koulutuksessa opettajaopiskelijoille annetaan tukea opettajuuden kehittymiseen: tavoitteena on, että opiskelijoista tulee pedagogisesti ajattelevia, tutkivan opetuksen ja oppimisen osaajia. (Kallioniemi, Toom, Ubani & Linnansaari 2010, 13–14.)

Jokisen, Taajamon ja Välijärven (2014, 42) mukaan opettajankoulutukseen tehtävissä opiskelijavalinnoissa tulisi näkyä monenlaiset henkilötyypit, eri kulttuuritaustan omaavat opiskelijat sekä hakijoiden paineensietokyky. Näiden lisäksi opiskelijoiden sosiaalinen osaaminen tulisi ottaa huomioon. Opettajankoulutuksen tavoite on opettamisen, oppimisen ja ohjaamisen asiantuntijoiden kouluttaminen (Moilanen 2002, 61). Maarasen (2010, 155) mukaan opettajankoulutuksen kesto viisi vuotta on melko vähäinen aika opiskelijoiden ja koko suomalaisen yhteiskunnan vaikuttamiseen, mutta sinä aikana on pyrittävä tekemään parhaansa.

Joka vuosi yliopistoista eri puolilta Suomea valmistuu luokanopettajia, joilla on edessään siirtyminen opiskelijan roolista täyden vastuun omaavaksi opettajaksi. Yhä useamman vastavalmistuneen ja muutamia vuosia työelämässä olleen luokanopettajan suunnalta kuultu viesti antaa ajattelemisen aihetta: ”*Ensimmäiset viisi vuotta ovat rankkoja, mutta sitten helpottaa.*” Haluan tutkielmassani antaa äänen työuran alussa oleville luokanopettajille ja heidän kokemuksilleen työelämään siirtymisestä. Nämä kokemukset voivat olla tukemassa toisia luokanopettajaksi opiskelevia, työelämään pian siirtyviä ja jo siellä olevia. Aiheesta on löydettävissä kattavasti myös aiempaa tutkimusta (ks. esim. Blomberg 2020; Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012).

Husu ja Toom (2020, 225) luonnehtivat luokanopettajan työtä vaativaksi ja tietointensiviseksi akateemiseksi asiantuntija- ja ihmissuhdetyöksi. Työn luonteen vuoksi aloittelevan opettajan tuleekin hallita paljon erilaista tietoa ja osaamista. Nykyajan opettajuus on entistä enemmän luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvan hallitsemista sekä kohtaamista eri alojen asiantuntijoiden kanssa moniammatillisen työn merkeissä (Jokinen & Sarja 2006, 186).

Niemen (2006, 81) väitteen mukaan opettajan työ saa osakseen lukemattoman määrän odotuksia. Opettajat saattavat ajoittain tuntea yhteiskunnan eri tahoilta tulevat odotukset epäoikeudenmukaisina, koska opettajat kokevat työssä saatavan tuen olevan riittämätöntä vaatimukseen verrattuna (Kilpiö & Markkula 2006, 71). Opettajan ammattitaito pitääkin sisällään haastavan tehtävän siinä, että arjen opetustyön ja osittain ristiriitaistenkin odotusten välille löytyy suhteellisuutta ja tasapainoa (Välijärvi 2006, 12). Blomberg (2008, 212) on tiivistää sen, miten opettajan ymmärtäessä itsestä riippumattomat työn realiteetit, hän katsoo työtään myös realistisemmin silmin. Tämä oivallus auttaa opettajaa selviytymään työstään ensimmäisinä vuosina.

Heikkinen, Jokinen, Tynjälä ja Välijärvi (2008, 205) ovat todenneet, että Euroopassa on oltu jo tovin huolissaan nuorten opettajien paosta opetusosalta eikä Suomessa tilanne näytä kovin paljoo valoisammalta. Husu ja Toom (2020, 227) kuitenkin muistuttavat, että opettajan ammatti on yhä edelleen tavoiteltu ja haluttu, mikä näkyy koulutuspaikkojen kilpailussa.

## 2 LUOKANOPETTAJAOPINNOISTA TYÖELÄMÄÄN

Tämä luku käsittelee siihen sitä vaihetta, kun luokanopettaja siirtyy opinnoista työelämään. Alussa määrittelen luokanopettajan induktiovaiheen. Sitä seuraa noviisiopettajan ja mentoroinnin määritelmät sekä näiden pohtiminen aloittelevan luokanopettajan näkökulmasta tarkasteltuna.

Jokinen kollegoineen (2012, 27) toteaa, että työelämään siirtyminen opiskeluiden jälkeen pitää sisällään aina haasteita, mutta etenkin opettajille siirtymä on jyrkempi moniin muihin ammatteihin verrattuna. Kun jossakin ammatissa aloitteleva työntekijä etenee pienin askelin kohti vastuullisempia työtehtäviä, siirtyy opettaja tavallisesti heti opiskeluiden jälkeen täyteen lailliseen ja pedagogiseen vastuuseen. Työelämään siirtymiseen saattavat liittyä myös työttömyyden uhka ja omien ammatillisten tietojen ja taitojen epävarmuudet. Lisäksi opettajat kokevat usein, että koulutus ei tarjoa riittävästi todellisen työelämän taitoja. Tähän yhdistettynä vielä uuden opettajan kokema stressi ja omien kykyjen epäröinti saattavat pahimmassa tapauksessa olla johtamassa tuoretta opettajaa ennenaikaisen työuran lopettamispäätökseen. Myös Skaalvik ja Skaalvik (2011, 1037) ovat todenneet, että monelle opettajalle työhön liittyvä tyytymättömyys ja kasvava motivaatio luopua ammatista voivat yhdessä olla johtamassa siihen, että opettaja päätyy jättämään ammattinsa. Työhön liittyvä tyytymättömyys ja halu luopua ammatista vaikuttavat myös hyvin todennäköisesti opettajien työhön sitoutumiseen sekä heidän suhteeseensa opiskelijoihin ja kollegoihin.

Työelämään siirtyminen on opettajan uran miltei merkittävin hetki. Ensimmäiset työvuodet ovat Schmidtin (2008, 636) mukaan aloittelevalle opettajalle siirtymäaikaa opiskelijasta opettajaksi. Opintojen aikana kartuttama tieto ja taito pääsevät heti kovaan testiin. Blomberg (2008, 211–212) esittää, että aloittelevan opettajan siirtyminen työelämään onnistuu, jos opettajalla ovat odotukset, työpaikan realiteetit ja persoonallisuuden piirteet



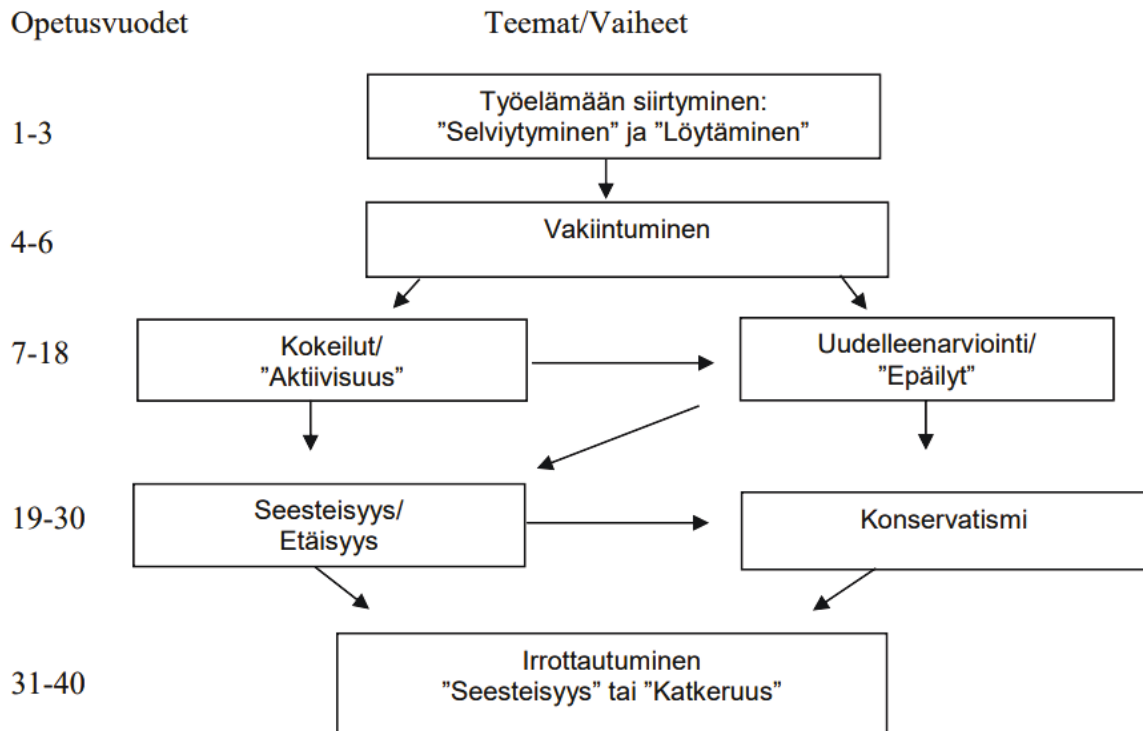
ovat tarpeeksi yhteensopivat keskenään. Opettajat kokevat usein tietynlaisen käytännöshokin, kun he siirtyvät työelämään ja ovat sitä mieltä, että niin työyhteisöt kuin myös opettajankoulutus ottaisivat vastuuta työelämään siirtymisen tukemisessa. (Kiviniemi 2000, 69.)

## **2.1 Luokanopettajan induktiovaihe työelämään**

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen (2002, 9) yhteenvetoraportin mukaan ihminen kohtaa elämässään monia siirtymävaiheita. Yksi ratkaisevista vaiheista on siirtyminen opinnoista työelämään (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2002, 31). Tämä siirtymä koostuu kolmesta perusajatuksesta. Ensimmäinen niistä on prosessi, joka sisältää siirtymisen edellyttämisen valmistautumisen ajanjakson. Toinen vaihe on itse siirtymä, jossa tapahtuu siirtyminen koulutustasolta tai elämänvaiheesta toiseen. Kolmas ajatus käsittää itse muutoksen niin henkilökohtaisten kuin ammatillistenkin tilanteiden suhteen. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2002, 9.)

Vastavalmistunut opettaja käy läpi merkittävää siirtymävaihetta elämässään. Tämä siirtymävaihe on luokanopettajan työuran herkin vaihe ja se vaikuttaa opettajan työhön sitoutumiseen (Blomberg 2018, 69). Opettajan kontekstissa induktiovaiheella tarkoitetaan opettajan ammatin alkuvaihetta (Jokinen ym. 2012, 28). Jokinen, Taajamo ja Välijärvi (2014, 38) kutsuvat induktiovaihetta eräänlaiseksi välitilaksi, jossa uusi opettaja on siirtyessään kouluun. Induktiovaihe ovat kriittinen ajanjakso, jolloin voi tapahtua niin, että opettaja kiinnittyy uuteen työhönsä tai hän voi myös ajautua uralta pois (Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo & Lipponen 2017, 188).

Ensimmäisten työvuosien kokemuksilla on merkittävä vaikutus siihen, päättääkö opettaja jäädä valitsemalleen alalle vai päätyykö hän vaihtamaan ammattia. Induktiovaiheen tuella onkin siksi ratkaiseva rooli opettajan myöhemmissä työuraan liittyvissä kysymyksissä. Koska noviisiopettajalle ei ole kertynyt vielä paljoakaan kokemukseen perustuvaa tietoa, omien kokemusten reflektointi toimii opettajuuden löytämisessä. (Blomberg 2008, 76.)



**KUVIO 1.** Opettajan uravaiheet (Huberman 1992, 127)

Käytän tässä tutkimuksessa Hubermanin (1992) määritelmää, jonka mukaan induktio- vaihe on ajanjakso, joka kestää noin 1–3 vuotta uuteen työhön siirtymisen jälkeen. Työ- uran alkuvaihe, eli induktiovaihe on keskeinen opettajan uran vaihe alalla pysymisen, työn sujuvuuden ja työtyytyväisyyden näkökulmasta tarkasteltuna (Blomberg 2008; Crawford & Toledo 2023; Zuljan & Požarnik 2014).

Induktiovaihe sijoittuu Hubermanin (1992) luomissa opettajan uravaiheissa (Kuvio 1) opetusvuosiin ensimmäisestä kolmanteen, jolloin opettaja siirtyy työelämään. Nämä vuodet ovatkin opettajalle selviytymisen ja löytämisen aikaa.

## 2.2 Noviisiopettaja

Työuransa alkumetreillä olevaa vastavalmistunutta opettajaa kutsutaan noviisiopettajaksi (Ihalainen & Rautiainen 1993, 9–10). Tarkemmin määriteltynä noviisiopettaja on valmistunut opettaja, jonka työelämässä vietetty aika on alle kolme vuotta (Berry 2009, 20). Käytän tässä tutkielmassa noviisiluokanopettajaa sekä vastavalmistunutta ja aloittelevaa luokanopettajaa vaihtelevasti ja samaa tarkoittaen.

Ropo (2004, 163–168) on tehnyt vertailua eksperttiopettajan ja noviisiopettajan välillä. Hän toteaa, että asiantuntijuus on noviisiopettajalla vielä melko suppeaa, koska noviisin tie kohti asiantuntijuutta on pitkä. Kokenut opettaja kykenee toimimaan automaattisesti tilanteissa, jotka toistuvat samoina, mutta noviisilla nämä tilanteet eivät ole vielä ikään kuin vakiintuneet. Noviisilla on myös heikommat taidot havaita tilanteista erityispiirteitä tai yksittäisten oppilaiden erityistarpeita. Kokenut opettaja on noviisia nopeampi, mutta myös täsmällisempi havainnoija ja päätöksentekijä. Vastaavasti noviisiopettaja on nopeampi hahmottamaan ongelmia, mutta lopputulos on kuitenkin kokenutta opettajaa heikkolaatuisempi.

Noviisiopettajan on asennoiduttava siihen, että hän on uuden edessä. Aho (2011, 34) kuvaa uuden opettelun edellyttävän motivaatiota, perehtymistä, työtä ja ennen kaikkea rohkeutta kohdata epävarmuutta. Opettajan on uskallettava tutkia omia toimintatapoja ja motiiveja huolimatta siitä, että oma toiminta ja sen seuraukset eivät aina tuntuisikaan hyviltä (Törmä 2004, 73–74).

Siirtyessään opinnoista työelämään noviisiopettaja liittyy osaksi uutta työyhteisöä. Siihen kiinnittyminen ja oman paikan löytäminen yhteisössä vievät oman aikansa. Opettajan on omaksuttava koulun toimintatavat ja myös jokaisessa työpaikassa olevan hiljaisen tiedon. Raehalme (2004, 83) kuvaa, että opettajuus on hiljaisen tiedon kokoelma, jonka varassa opettaja reagoi opetustilanteissa. Kun opettaja saa työssään kokemuksia, onnistumisia ja epäonnistumisia, kerryttävät nämä opettajalle hiljaista tietoa, jotka ilmenevät oivalluksina ja tunteina.

### 2.3 Mentorointi

Suomessa noin 30 prosenttia opettajista jää täysin ilman perehdytystä. Ja kun sitä järjestetään, melko harvoin se sisältää syvällisempää pohdintaa esimerkiksi ammatillisesta kehittämisestä. Kun opettaja aloittaa työtään, hänen olisi tärkeä päästä keskustelemaan rauhassa ammattiin liittyvistä päämääristä ja siitä, miten näkee itsensä opettajana. (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 38.) Suomessa ei ole mitään velvoittavaa säädöstä, joka koskisi perehdyttämävaihetta tai -järjestelmää vastavalmistuneille opettajille vaan kouluilla on mahdollisuus itse päättää tarjoamastaan perehdytyksestä valitsemallaan tavalla. Tämä johtaa väistämättä siihen, että eri kouluilla aloittelevien opettajien tuen saamisen välillä on suuriakin eroja. (Jokinen ym. 2012, 37.) Ratkaisuksi uusien opettajien tukemiseen esitetään mentorointia, joka on uuden opettajan ja mentorin välinen vuorovaikutusprosessi, mutta sen tulisi olla myös kiinteä osa koulujen ammatillista kulttuuria. Perusteluna tälle pidetään sitä, että mentorointi on kehittämiskeskeisen opettajuuden keino kouluissa. Mentoroinnin tulisi joka tapauksessa olla luottamuksellista, dialogista, vastavuoroista, reflektioivaa toimintaa sekä yhdessä oppimista. (Jokinen ym. 2012, 38.)

Aloittelevaa opettajaa kuormittavat riittämättömyyden tunteet, oman roolin ja aseman hakeminen uudessa työpaikassa sekä odotusten täyttämisen paineet. Opettajan uran alkuvaiheen haasteisiin ja niistä selviämiseen voitaisiin vastata hyvin organisoidulla mentoroinnilla. (Zuljan & Požarnik 2014, 193.)

Ruohotie (2000, 222) määrittelee mentoroinnin kahdenkeskiseksi kiinteäksi ja kehittäväksi vuorovaikutussuhteeksi. Tässä suhteessa toimijoina ovat kokenut seniori eli mentori ja ohjattava juniori kollega eli aktori. Mentori sitoutuu tukemaan ja auttamaan hänelle osoitetun henkilön joko ammatillista tai persoonallista kehittymistä tai molempia edellä mainituista. Mentoroinnissa ohjaajan ja ohjattavan suhde voi olla epävirallinen tai virallinen. Suhde on epävirallinen silloin, kun se syntyy spontaanisti ilman organisaation vaikutusta asiaan. Viralliset suhteet taas määrätään toteutumaan organisaation, opettajan tapauksessa koulun ohjaamana.

Käsitteellä mentorointi on alkujaan tarkoitettu kokenutta tiedollista noviisia ohjaavaa auktoriteettia. Tänä päivänä mentoroinnin tarkoituksena on ennemminkin tasavertainen

yhteistyö ja keskustelu kokeneemman ja noviisin välillä, joko ryhmässä tai kahden kesken. Mentoroinnin yhtenä päämääränä on individualistisen kulttuurin muuttaminen kollegiaalisen yhteistyön suuntaan työelämässä. Nykyisin mentorointi ei ole vain nuorten opettajien tukimuoto, vaan yhä yleisempää on, että mentorointi on kokeneiden ja aloittelevien opettajien kesken ryhmämuotoisesti tapahtuvaa toimintaa (Heikkinen ym. 2008, 205–207).

Jokinen ja Sarja (2006, 188) täsmentävät mentoroinnin olevan koulun kontekstissa oppimissuhde kahden tai useamman opettajan välillä. Tämän mentorointisuhteen osapuolilla on oppimisen kohde tai mielenkiinnon aihe, jota he jakavat tai kehittävät yhdessä. Mentorointi on moninainen käsite, jolla on samankaltaisuuksia esimerkiksi tutoroinnin ja työnohjauksen kanssa. Mentorilta ei kuitenkaan vaadita välttämättä erityistä koulutusta vaan ennemminkin työkokemusta. Mentoroinnin tarkoituksena on tarjota uusille opettajille erityisesti keinoja siirtyä koulun opetuskulttuuriin. Tärkeää on tuoda myös koulun hiljainen tieto uuden opettajalle. Tynjälä (2006, 109) toteaaikin mentoroinnin toimivan yhtenä teoreettisen ja käytännöllisen, eli hiljaisen tiedon välittävänä välineenä. Mentorointi mahdollistaa myös iältään vanhemmille työntekijöille nuoremman sukupolven arvoista, tarpeista ja näkökulmista oppimista (Ruohotie 2000, 224). Toki mentori ei välttämättä aina ole uutta opettajaa iällisesti vanhempi.

Mentorisuhde tuo hyötyjä sekä mentorille että mentoroitavalle. Mentorointi antaa uudelle opettajalle nopeampaa ammatillista kehittymistä, lisää hänen itsearvostustaan sekä vähentää töiden aloittamiseen liittyvää stressiä ja epävarmuutta. Mentorina toimiminen sen sijaan lisää mentorin tyytyväisyyttä, motivaatiota ja omanarvontuntoa. Myös organisaatio eli koulu hyötyy: mentoroinnin seurauksena työntekijöiden tehokkuus sekä heidän lujittuminen työpaikkaansa lisääntyvät ja näin ollen työntekijöiden vaihtuvuus vähenee. (Ruohotie 2000, 223.)

Perinteisen mentoroinnin rinnalle on noussut myös vaihtoehtoisia mentoroinnin muotoja, muun muassa vertaismentorointi (Ruohotie 2000, 224). Tällaisessa mentoroinnin muodossa vertaiset ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja saavat mahdollisuuden seurata toistensa työtä sekä antaa palautetta puolin ja toisin. Samanlaisessa tilanteessa olevat henkilöt ovat hyvä psykososiaalinen tuki toisillensa. Pennanen, Markkanen ja Heikkinen

(2019) ovat koonneet julkaisun vertaisryhmämentoroinnin eli vermen soveltamisesta kasvatusalan ammattilaisille heidän työnsä tueksi. Vermen alkuperäinen idea oli uusien opettajien työhöntulo- eli induktiovaiheen tueksi tarkoitettu toimintamalli. Sittemmin on huomattu, että tätä voidaan hyödyntää myös kokeneempien opettajien työn tukemisessa. (Pennanen ym. 2019, 12)

Jo opiskeluvaiheessa tarvittaisiin mentorointia tulevaan työelämään valmistautumisen näkökulmasta. Hirsto kollegoineen (2019, 23) toteaa, että opiskelijoiden kokemusten mukaan opintojen loppuvaihe oli ajankohdaltaan sopiva vertaismentorointiryhmään osallistumiselle. He perustelivat sitä niin, että opinnoista oli saatu jo tässä vaiheessa pohjaa, jota vasten ryhmässä käsiteltyjä ajatuksia saattoi tarkastella. Eräs opiskelijoista esitti, että vertaisryhmämentorointia olisi hyödyllistä järjestää koulutuksen lopussa enemmänkin, koska juuri ennen työelämään siirtymistä on paljon kysyttävää, joihin haluaisi vastauksia.

Vertaisryhmämentorointiin osallistunut opettaja koki mentoroinnin opettaneen, että opettajana on tärkeä oppia pyytämään apua ja antamaan aikaa itselleen. Mentorointi vahvisti myös ajatusta siitä, että opettajuus on läpi uran kehittyvää. Oman työn ja vapaa-ajan tasapainon löytämien ja suunnitelmallinen toiminta olivat asioita, joita opettajuudesta puhuttaessa oivallettiin. (Jyrhämä, Syrjäläinen, Ropponen & Keskinen 2019, 20.) Verme antoi mahdollisuuden opettajan työstä ja siihen liittyvistä käytännön asioista keskustelemiseen. Opettajaksi opiskelevat kokivat tämän tärkeänä siksi, että opettajankoulutuksessa käytännön työhön liittyviä asioita ei käsitellä koulutuksessa aina tarpeeksi. Opinnoista työelämään siirtyminen koettiin suurena ja jännittävänä, koska koulutuksen ja työelämän välissä on kuilu. Opiskelijoiden kokemusten mukaan opintojen loppuvaiheessa toteutettu verme toi heitä lähemmäksi työelämää. (Hirsto, Hallberg & Hiltunen 2019, 21.)

### 3 OPETTAJAN OSAAMINEN JA SEN KEHITTYMINEN

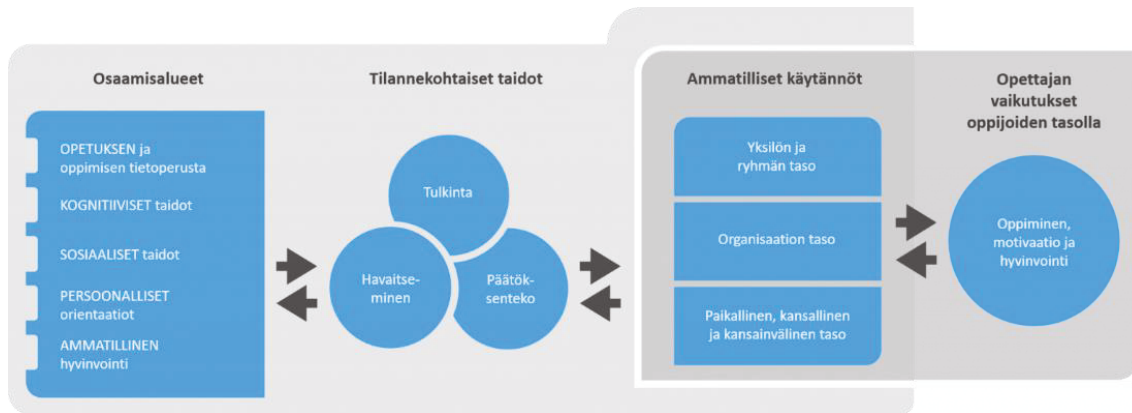
Tässä luvussa avaan opettajan osaamista ja sen kehittymistä alla olevien teorioiden ja mallien avulla noviisiopettajan näkökulmasta tarkasteltuna. Mallit havainnollistavat sitä, miten laajaa opettajan osaamisen tulisi olla. Tänä päivänä opettajan osaamiseen liittyvät vaatimukset ovat moninaiset (Kari & Heikkinen 2002, 42). Myös opettajan työympäristö on muuttunut vuosien saatossa. Saloviita (2013, 38) toteaa, että opettajan on havaittu olevan kaikkein tärkein oppimistuloksiin vaikuttava tekijä. Voidaan sanoa, että opettajan vaikutus on keskimäärin tärkeämpi kuin esimerkiksi oppilaan kotitausta, koulu, tai käytetyt opetusmenetelmät. Opettajan osaamisella ja persoonalla on siis todella merkitystä.

#### 3.1 Opettajan osaamisen alueet Shulmanin mukaan

Opettajan työ on yhdistelmä tietyn asian tai ilmiön asiantuntijuutta sekä taitoa oppimisen ympäristöjen luomiseen, joissa kyseessä oleva asia tai ilmiö voidaan ymmärtää ja omaksumaa helposti. Myös hyvällä vuorovaikutuksella on oma vaikutuksensa tässä yhtälössä. (Salonen & Savander-Ranne 2015, 112.) Shulman (1987, 8) on hahmotellut opettajan ymmärryksen taustalla olevia tekijöitä, joita tarvitaan oppilaiden ymmärtämiseksi.

Shulman (1987) on havainnollistanut opettajan työn sekä vaadittavan osaamisen laajuutta ja monipuolisuutta. Opettajan osaamisen seitsemän eri aluetta ovat 1) sisältötieto 2) yleinen pedagoginen osaaminen 3) opetussuunnitelman tuntemus 4) pedagoginen sisältötieto 5) oppilaantuntemus 6) tieto kasvatuksellisista konteksteista, kuten ryhmän toimivuudesta, koulutuksen rahoituksesta ja hallinnosta sekä 7) tieto kasvatuksellisista tavoitteista, tavoitteista ja arvoista. Kuten listaus osoittaa, opettajan on hallittava työssään hyvin monia eri osa-alueita.

### 3.2 Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (MAP)



**KUVIO 2.** Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (MAP) (Metsäpelto, Poikkeus, Heikkilä, Heikkinen-Jokilahti, Husu, Laine, Lappalainen, Lähtenmäki, Mikkilä-Erdmann & Warinowski 2020). *Lupa kuvion käytöstä tähän tutkielmaan on saatu sen tekijöiltä.*

Metsäpelto (2020, 2) kollegoineen esittelee moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin (MAP). Malli on OVET-hankkeessa kehitetty tutkimukseen perustuva opettajan osaamisen malli. Hankkeen tarkoituksena on ollut tunnistaa opettajan työssä tarvittavaa laajaa osaamista, johon kuuluvat keskeiset tiedot, taidot ja osaamisalueet. Kun opettajan osaamista lähestytään moniulotteisesti, on syytä erottaa opetuksen ja muun ammatillisen toiminnan yhteydessä konkreettinen ja ulospäin näkyvä käyttäytyminen ulospäin näkyvässä olevista asioista. Niitä ovat esimerkiksi kognitiiviset resurssit, tiedot sekä havainnointi- ja päätöksentekotaidot. (Metsäpelto ym. 2020, 3.)

Opettajan osaaminen on yhdistelmä erilaisia tietoja ja taitoja. MAP-mallissa **osaamisalueisiin** kuuluvat opetuksen ja oppimisen tietoperusta, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, persoonalliset orientaatiot sekä ammatillisen hyvinvoinnin. Opetuksen ja oppimisen tietoperustaan kuuluvat muun muassa sisältötieto, pedagoginen tieto ja käytännön tietämys. Kognitiivisiin taitoihin kuuluvat esimerkiksi tietojenkäsittely, kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu, luovuus sekä kommunikointiin liittyvät taidot. Sosiaaliset taidot ovat laaja joukko opettajan työn kannalta välttämättömiä taitoja, kuten moninaisuuteen liittyvä



osaaminen, yhteistyö- ja kommunikointitaidot sekä tunne- ja vuorovaikutustaidot. Persoonalliset orientaatiot ovat opettajan henkilökohtaisia ominaisuuksia, motivaatioon, ammatilliseen identiteettiin sekä arvoihin ja uskomuksiin liittyviä asioita. Niin ikään osaamisalueisiin kuuluva ammatillinen hyvinvointi on stressinhallinnan taitoja, resilienssiä ja työhyvinvointia. (Metsäpelto ym. 2020, 8.)

**Tilannekohtaiset taidot** kattavat tulkinnan, havaitsemisen ja päätöksenteon. Nämä kognitiiviset taidot vaikuttavat siihen, miten hyvin opettaja kykenee navigoimaan ja toimimaan erilaisissa tilanteissa. Ympäristön havainnointi ja tarvittava, oikeanlainen reagointi ovat tilannekohtaisia taitoja. Aloitteleva opettaja ei kykene tällaiseen ympäristön havainnointiin vielä niin hyvin kuin kokenut opettaja vaan hänen taitonsa riittävät usein vain muutaman oppilaan havainnointiin kerrallaan koko ryhmän sijaan. MAP-mallilla halutaan osoittaa, että tehokas opetus edellyttää huomion kiinnittämistä motivointiin sekä luokkahuoneen sosiaalisiin ja emotionaalisiin puoliin. (Metsäpelto ym. 2020, 9–11.)

Metsäpelto ja kollegat (2020, 6) määrittelevät MAP-malliin kuuluvat **ammattilliset käytännöt** opetuksen laadun perustavanlaatuisiksi ja laajoiksi ulottuvuuksiksi, jotka tulevat ilmi opetustoiminnassa oppilaiden kanssa sekä yhteistyössä kouluissa ja niiden kesken niin paikallisesti kuin globaalillakin tasolla. Käytännössä ammatillisilla käytännöillä tarkoitetaan konkreettisia luokkahuonekäytäntöjä oppilaiden ja oppilasryhmien kanssa, käytäntöjä ja yhteistyötä koulu yhteisön kanssa organisaatiotasolla sekä toimintaa paikallisella, kansallisella ja globaalilla tasolla. Ammatillisten käytäntöjen selvittämisessä on se haaste, että opetusta ei järjestetä vain yhdellä tietyllä tavalla ja tietyillä taidoilla vaan autonomisuus on merkittävä osa opettajan ammattia. Oppiminen, motivaatio ja hyvinvointi ovat niitä tekijöitä, joihin **opettajalla on vaikutusta oppijoiden tasolla**. (Metsäpelto ym. 2020, 8).

MAP-mallin tarkoituksena on käsitteellistää tarkasti ja yksityiskohtaisesti sitä, mitä opettajankoulutuksessa tulisi ottaa huomioon, kun uusia opettajia koulutetaan ja lisäksi myös määrittää keskeisimmät osaamisalueet, joihin opettajien ammatillisen kehityksen tulisi keskittyä. (Metsäpelto ym. 2020, 19). Malli on hyvä osoitus ja havainnollistamisen väline opettajan osaamiseen kuuluvista osa-alueista. Opettaminen on poikkeuksellisen monitahoinen ja vaativa ammatti, jossa tarvittavaa osaamista kehitetään opettajankoulutuksessa

ja koko opettajan uran ajan: ammatillinen kehittyminen on elinikäinen prosessi (Metsäpelto ym. 2020, 3).

### **3.3 Noviisiopettajan kehitystasot Fullerin mukaan**

Noviisiopettajan haasteiden ymmärtämiseksi tarkastelemme aloittelevan opettajan kehittymistä Fullerin (1969) kehitystasojen avulla. Sen tarkoituksena on havainnollistaa uraansa aloittavan opettajan ajattelun kehittymistä sekä sitä, miten hän selviytyy työstään opettajana. Opettajan osaaminen huomion laajentamiseen itsestä oppilaisiin ja heidän edistymiseensä kehittyä vähitellen.

Fuller (1969) avaa opettajan kehittymistä kolmen tason mukaisesti, joita ovat 1) huoleton -taso (non-concern –stage) 2) huoli itsestä -taso (concern with self -stage) ja 3) huoli oppilaista -taso (concern with pupils -stage). Ensimmäisellä tasolla (huoleton) opettajaopiskelijan toimiessa opettajana esimerkiksi harjoittelussa, hän tuntee vain vähän huolta omista opetuksellisista taidoistaan. Tässä vaiheessa opetusvastuun määrä on vielä melko pieni, eikä opettajaopiskelija toimi yksin. Toisella tasolla (huoli itsestä) huomio siirtyy omaan toimintaan ja opetukseen, luokan hallintaan, aineenhallinnalliseen osaamiseen ja opetuksesta selviytymiseen. Kolmannella ja viimeisellä kehitystasolla (huoli oppilaista) opettajalla on jo taito kohdistaa huomio itsestä oppilaisiin. Opettaja kykenee kiinnittämään huomionsa oppilaidensa osaamiseen, oppimisympäristöön ja arviointiin liittyviin kysymyksiin. (Fuller 1969, 218–221.)

### **3.4 Yhteenvetoa ja kriittisiä huomioita**

Tässä alaluvussa teen koko luvun kokoavaa pohdintaa. Lisäksi tarkastelen kriittisesti edellä esitettyjä teorioita ja malleja opettajan osaamiseen ja sen kehittymiseen liittyen.

Fullerin (1969) noviisiopettajan kehitystasot kiteyttävät hyvin sen, mitä luokanopettajaksi kehittyminen ja kasvaminen oikeastaan ovat. Conway ja Clark (2003, 475) toteavat, että

huolenaiheet kehittyvät kyllä Fullerin kuvailun mukaisesti vähitellen itsestä ulospäin. He korostavat kuitenkin itsereflektion ja itsesäätelyn liittyvän opettajan kehittymiseen olennaisesti. Lisäksi Conway ja Clark (2003) havaitsivat tutkimuksessaan, että Fullerin kuvaama kolmas taso, jossa opettaja kykenee kohdistamaan huomionsa itsestä oppilaisiin ja siihen pyrkiminen ovat esillä jo vuosia aikaisemmin kuin Fullerin kehitystasot esittävät. Harjoittelijoiden pyrkimyksissä ja huolenaiheissa vuoden mittaisen harjoittelun aikana lisääntyvä itsensä kehittämisen tai kehittymisen merkitys opettajana haastaa Fullerin työn. Aloittelevat opettajat kehittyivät opettajina sekä ulospäin, johon liittyvät esimerkiksi aineenhallinta ja oppilaiden havainnointi, että sisäänpäin, joka sisältää selviytymistä ja itsensä kehittämistä sekä pohdintaa omasta opettajaidentiteetistä. (Conway ja Clark 2003, 478).

Zuljan ja Požarnik (2014, 193) taas kuvaavat opettajan kehittymistä ja roolia Fullerin tavoin: ensin opettaja keskittyy omaan rooliinsa ja asemaansa, siis itseensä. Tätä seuraa vaihe, jossa opettaja kykenee suuntaamaansa huomionsa opetukseen, jonka jälkeen hän tarkastelee jo toimintansa vaikutuksia oppilaisiin. Tässäkin kuvauksessa opettajan huomio siirtyy vähitellen itsestä oppilaisiin.

Husun ja Toomin (2020, 230) mukaan opettajan oppimisesta merkittävä osa tapahtuu opettajankoulutuksen ulkopuolella. On kuitenkin syytä harkita tarkasti, mihin tietoihin ja taitoihin koulutuksessa erityisesti keskitytään. Opettajan työn tavoitteena on kasvattaa ja kouluttaa itsenäisiä, vastuullisia sekä tarvittavat tiedot ja taidot omaavia kansalaisia niillä pedagogisilla keinoilla, jotka sopivat kullekin ikäkaudelle ja kontekstiin. Opettajankoulutuksen on vastattava tähän ja kyettävä kouluttamaan opettajia tehtävänsä. (Husu & Toom 2020, 225.)

Myös esittelemäni Shulmanin opettajan osaamisen alueet ovat saaneet osakseen kritiikkiä. Saloviita (2013, 41) huomauttaa, ettei tutkimuksessa ole löytynyt tukea Shulmanin väitteille sisältötiedon tärkeydestä. Opettajan taidot ja oppilaiden tulosten välinen yhteys ei ole ollut kummoinen. Sen sijaan opettajan verbaalinen kyvykkyys sekä ajattelun taidot ja sosiaaliset taidot ovat yhteydessä oppilaiden vastaaviin taitoihin. Heikko yhteys sisältötietoon saattaa selittyä sillä, että kun opetuksessa on saavutettu tietty sisältötiedon vähimmäistaso, sisältötiedon parempi hallinta ei enää tämän jälkeen paranna opettajan tehokkuutta.

Opettajien osaamisvaatimukseen lukeutuvat yleisesti etenkin oppiaineen hallinta sekä pedagogiset että luovan ajattelun taidot. Oleellista on, että opettaja kykenee yhdistämään teorian ja käytännön sekä kehittämään omia arviointitaitojaan. Ei tule myöskään unohtaa elinikäistä oppimista, mikä tulee entisestään korostumaan vastaisuudessa: opettajan on hallittava opetettavat sisällöt ja kyettävä pysyttelemään ajan hermolla. Myös mediaan ja tietotekniikkaan liittyvät taidot ovat ensiarvoisen tärkeässä asemassa myös tulevaisuudessa. (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 41.)

Tulevaisuuden opettaja tarvitsee yhä enemmän taitoja oppimisen ohjaamiseen, oppilaiden motivointiin ja ryhmänhallintaan. Vuorovaikutustaidot ja huoltajien kohtaamisen taidot painottuvat entisestään. Osaamisvaatimuksista vuorovaikutustaitojen korostuminen liittyy siihen, että opettajan työstä tulee tulevaisuudessa vieläkin enemmän moniammatillista toimintaa ja opettajien keskinäiseen yhteistyöhön liittyvät työmuodot lisääntyvät. Lisäksi monikulttuurisuus ja kansainvälisyys tulvat näkymään selvästi opettajan ammatissa. (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 42.) Myös opettajan työympäristö on muuttunut vuosien saatossa: Oppilaiden moninaisuus on nähtävillä yhä enemmän kouluillamme. Moninaisuus on niin rikkaus kuin haastekin ja se vaatii opettajalta uudenlaisia toimintatapoja (Husu & Toom 2020, 227).

## 4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajien kokemuksia uran aloituksesta ja työelämään siirtymisestä. Päättökysymykseni on:

*Millaisena luokanopettajan uran aloitus näyttäytyy vastavalmistuneiden kokemuksissa?*

Päättökysymystä tarkennetaan seuraavilla alatutkimuskysymyksillä:

- 1. Mitä haasteita luokanopettajat ovat kokeneet työelämään siirryttyään?*
- 2. Mitkä tekijät ovat auttaneet työelämään siirtymisessä?*

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksen toteutus -luvun aluksi esittelen tutkimukseeni osallistuneet tutkimushenkilöt ja kuvaan tutkimusaineiston hankintaa. Sen jälkeen pureudun tekstissä tarkemmin laadulliseen ja narratiiviseen tutkimukseen sekä siihen. Luvun loppuun käsittelen tässä tutkimuksessa käyttämiäni analyysimenetelmiä, aineistolähtöistä sisällönanalyysia ja narratiivista analyysia sekä kuvaan analyysiprosessin etenemisen vaiheittain.

Koska pyrin ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä, tässä tutkimuksessa siis aloittelevien luokanopettajien kokemuksia työelämään siirtymisestä ja uran aloituksesta, on laadullinen tutkimus valintana perusteltu. Päädyin narratiiviseen tutkimukseen siitä syystä, että se antaa laajan ja houkuttelevan viitekehysten tutkimukselle. Äärelä (2012, 105) toteaa, että tutkittaessa etenkin merkityksiä tai asioita, joista ei tiedetä paljoa, narratiivinen lähestymistapa on tarkoituksenmukainen ja lisää vielä, että narratiivisuus antaa mahdollisuuden työstä aineistoa syvällisesti. Yksi perusteluni narratiivisen tutkimuksen valintaan liittyy analyysiin: narratiivista analyysia voi tehdä monella tavalla, mikä tekeekin tutkimusotteesta monipuolisen. Tutkimusotteena narratiivisuus tuo tähän tutkimukseen kertomuksellisuudellaan mielenkiintoa ja monipuolisuutta, sekä ennen kaikkea aitoja kokemuksia kertomuksen muodossa työelämänsä lähivuosina aloittaneilta luokanopettajilta.

Metsämuuronen (2006, 88) toteaa Syrjälään (1994, 12–13) viitaten, että laadullinen tutkimusote on soveltuvainen erityisesti sellaiseen tutkimukseen, jossa halutaan tutkia yleisluontoisuuden sijaan tapahtumien yksityiskohtaisia rakenteita, kun ollaan kiinnostuneita tapahtumissa mukana olleiden toimijoiden merkitysrakenteista ja kun halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joissa ei voida kontrolloida kaikkia vaikuttavia tekijöitä.

## 5.1 Tutkimushenkilöt ja tutkimusaineiston hankinta

Narratiivinen aineisto voi olla niin puhetta, kirjoitettua tekstiä kuin myös ei-kielellistä viestintää (Kujala 2007, 17). Tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty kirjoitettuina teksteinä. Vastaajat laativat pienimuotoiset kertomukset, jotka käsittelivät luokanopettajan ensimmäistä työvuotta ja siihen liittyviä kokemuksia. Tutkimuksen aineistonkeruu tapahtui syksyllä 2023. Tutkimushenkilöiden etsinnän yhteydessä jaoin tiedon siitä, että kyselyn vastauksia käytetään pro gradu -tutkielman tekemiseen. Itse kyselyn alussa oli vielä mainita tästä asiasta, jotta tutkittavalle kävi varmasti selväksi se, mihin on ryhtymässä. Ohjeistin kyselyssä, etteivät vastaajat anna mitään sellaisia tietoja, joiden perusteella heidän anonymiteettinsä voisi vaarantua. Vastaukset annettiin nimettöminä ja tutkittavat säilyivät näin anonyymeinä.

Toteutin tutkimusaineiston hankinnan kyselyllä. Pohdin aineistonhankintatapaa pitkään kyselyn ja haastattelun välillä. Valitsin lopulta kyselyn käytännön syistä: se tavoittaa tutkittavia yleensä melko hyvin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 195). Koska kyseessä on laadullinen tutkimus, laadin kyselylomakkeeseen avoimia kysymyksiä. Tämä mahdollistaa analyysin tekemisen myöhemmässä vaiheessa. Minua kiinnostaa erityisesti yksittäisten opettajien kokemukset. Joskus kirjoittaminen saattaa tuntua helpommalta tavalta avata omia ajatuksia ja arkojakin kokemuksia. Perinteisten avovastauksien lisäksi kyselylomakkeen lopussa on yksi pienimuotoinen kirjoitelman kirjoittaminen aiheesta “*Minä vastavalmistuneena luokanopettajana ensimmäisessä työpaikassani*”. Kirjoitelma tuo aineistoon narratiivisen puolen. Polkinghornen (1995, 6) mukaan tutkimusaineistoa voidaan tuottaa kolmella eri tavalla: numeerisesti, lyhyinä sanallisina vastauksina tai kerrontana. Tämän tutkimuksen aineisto koostuu kahdesta jälkimmäisestä. Heikkinen (2002, 190) toteaa, että kaikki edellä mainitut kolme aineistomuotoa voivat olla edustettuina samassa tutkimusaineistossa ja jopa samassa kyselyssä, niin kuin tässäkin tutkimuksessa.

Tutkimukseen osallistui yhteensä neljätoista (N=14) induktiovaiheen opettajaa, joilla oli yhdestä kolmeen vuotta kokemusta opettajana työskentelystä valmistumisen jälkeen. Heidän opetusvuotensa sopivat näin ollen Hubermanin (1992) opettajan uravaiheiden työelämään siirtymisen (“selviytyminen” ja “löytäminen”) vaiheeseen. Lähetin tiedustelun tutkimukseen osallistumisesta Facebookin *Alakoulun aarreaitta* sekä *al-ku-o-pet-ta-jat* -

ryhmien jäsenille ja pyysin halukkaita tutkimukseen soveltuvia henkilöitä vastaamaan ilmoituksessa olevan Google Forms -kyselyyn.

Vastaajat muodostivat melko homogeenisen vastaajajoukon, mutta eroavaisuuksiakin löytyi. Heidän taustansa olivat sukupuolen, iän ja työkokemuksen perusteella melko samanlaiset, muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta. Kaikki vastaajista olivat naisia. Ikäjakauma kattoi kaksitoista iältään 20–30-vuotiasta, yhden 31–40-vuotiaan ja yhden yli 50-vuotiaan luokanopettajan. Miltei puolella vastaajista oli kertynyt työkokemusta yhden vuoden ajan. Muut vastaajat sijoittuivat työkokemuksellaan johonkin muuhun kohtaan yhden ja kolmen työvuoden välille. Edellä mainittujen tekijöiden samankaltaisuuksien sijaan työsuhteen luonne, opetettava luokkataso ja oppilasmäärä vaihtelivat vastaajien kesken hyvinkin paljon. Vastaajat jakautuivat melko tasaisesti opetettavan luokka-asteen mukaan jollekin ensimmäisestä kuudenteen luokkaan. Luokan oppilasmäärät vaihtelivat kahdeksan ja 38 oppilaan välillä. Aloittelevista luokanopettajista yhdeksällä oli määräaikainen työsopimus, kolmella määräaikainen sijaisuus ja kahdella vakituinen virka.

Otin tutkimukseen mukaan neljästätoista vastaajasta myös ne kolme luokanopettajaa, jotka eivät vastanneet kirjoitelmaan. Päädyin tähän ratkaisuun siitä syystä, että heillä oli kattavat vastaukset kyselyn muihin kysymyksiin. Samoin perustein huomioin myös vastaajan, joka ei ollut vielä vastaamishetkellä valmis luokanopettaja, mutta hänellä oli kokemusta luokanopettajan työstä vuoden ajan. Niin ikään yhdellä vastaajista oli puoli vuotta kokemusta luokanopettajan työstä ja vuosi varhaiskasvatuksen opettajan työstä. Päätin ottaa myös hänen vastauksensa huomioon kattavamman aineiston saamiseksi.

## **5.2 Laadullinen tutkimus**

Laadullista tutkimusta voidaan kutsua ymmärtäväksi tutkimukseksi, koska tutkittavaa ilmiötä voi joko ymmärtää tai selittää tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmasta tarkasteltua. (Juuti & Puusa 2020, 9; Tuomi & Sarajärvi 2009, 28.) Tutkimukseni onkin siis laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, koska pyrin ymmärtämään tutkittavaa



ilmiötä. Juhila (2021) määrittelee laadullisen tutkimuksen yhdeksi ominaispiirteeksi asi-anosaisten merkitysten ja tulkintojen korostamisen. Merkitykset ovat ihmisten toiminnassa läsnä ja sisäisille kokemuksille annetut merkitykset ovatkin laadullisen tutkimuksen keskiössä. Tarkoituksena ei siis ole tarkkailla ja selittää tutkittavien käyttäytymistä ulkopuolelta, vaan kuvata maailmaa tutkittavien ja muiden ihmisten keskinäisen toimintansa näkökulmasta.

Laadullisen tutkimuksen keskeisimpiin tunnuspiirteisiin kuuluu se, että todellisuus ja siitä saatavan tiedon subjektiivinen luonne korostuvat. Laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan yksittäisiä tapauksia: oleellista on se, että korostetaan tutkimukseen osallistuvien henkilöiden näkökulmaa. (Puusa & Juuti 2011, 47–48.) Laadullinen tutkimus voi olla osuvaa ja hyödyllistä tutkittavan ilmiön ymmärrettävyyden lisäämistä, vaikka se ei tähtäisikään yleistettävään tietoon (Aaltio & Puusa 2011, 157; Aaltio & Puusa 2020, 188). Yksi laadullisen tutkimuksen tunnuspiirteistä on myös se, että totuuden löytämisen sijaan sen tavoitteena on ennemminkin osoittaa aineistosta tehtyjen tulkintojen avulla tutkittavasta ilmiöstä sellaista, mitä ei voida välittömästi havaita (Vilka 2015, 120).

Kun tutkimusta tehdään laadullisin menetelmin, tarkastellaan ihmisten välisiä ja sosiaalisia merkityksiä. Tutkimuksessa tähdätään siihen, että sillä tavoitettaisiin ihmisen omat kuvaukset hänen kokemasta todellisuudestaan. Merkityksen tutkimuksen yhteydessä tutkijan on tehtävä päätös siitä, tutkitaanko kokemuksiin vai käsityksiin liittyviä merkityksiä. Käsityksiä tutkittaessa saadaan tietoa yhteisön tyypillisistä tavoista ajatella, kun taas kokemus on aina omakohtainen. (Vilka 2015, 118.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten vastavalmistuneet luokanopettajat kokevat työnsä aloittamisen ja millaisena vastavalmistunut luokanopettaja kokee työnsä. Tästä johtuen tutkin siis kokemuksia, jolloin laadullinen lähestymistapa oli selkeä valinta.

Jokinen (2021) kuvailee laadullisen tutkimuksen kokemusnäkökulmaa niin, että sen todellisuus on moninainen ja subjektiivinen. Jokaisella ihmisellä on omat kokemuksensa ja tunteensa. Kun tutkimus on kokemusnäkökulmainen, siinä tutkitaan juuri näitä yksilöllisiä kokemuksia ja niiden saamia subjektiivisia merkityksiä. Tutkija haluaa löytää keinon päästä tutkittavan henkilön kokemusten ja tunteiden luokse: tie sinne käy tutkimuksen aineiston kautta. Kokemuksiin pohjautuvan tutkimuksen tulosten luonnetta kuvaa äänen antaminen tutkittaville henkilöille ja heidän kokemuksilleen.

Laadullinen tutkimus on prosessi ja tutkija itse toimii aineistonkeruun välineenä. Tällä tarkoitetaan sitä, että aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan tietoisuudessa hiljalleen tutkimusprosessin mennessä eteenpäin. Oleellista on ymmärtää, että tutkimustoiminta on yhdenlainen oppimistapahtuma. Prosessin laadullisesta tutkimuksesta tekee myös se, että tutkimuksen eri vaiheita ei voida välttämättä etukäteen jaotella eri vaiheisiin. Sen sijaan tutkimuksen osa-alueet, kuten tutkimustehtävä tai aineistonkeruuseen liittyvät ratkaisut muotoutuvat usein vähitellen tutkimuksen etenemisen kanssa samaan tahtiin. (Kiviniemi 2018, 73.)

### 5.3 Narratiivinen tutkimus

Heikkinen (2018, 172) avaa narratiivisuuden käsitteen juontavan juurensa englantiin latinan kielestä, jonka substantiivi *narratio* merkitsee kertomusta ja verbi *narrare* taas kertomista. Nämä kantasanat ovat muotoutuneet englannin kielessä sanoiksi *narrative* ja *narrate*. Suomen kielessä narratiivisuudelle voidaan antaa käännöks kertomuksellisuus tai kerronnallisuus. Nämä kaksi käsitettä saattavat vaikuttaa vain vähän erilaisilta, mutta tarkemman tarkastelun jälkeen voidaan todeta, että niissä on pieni vivahte-ero. Kertomuksellisuus on selvemmin kertomukseen eli kertomisen lopputulokseen viittaava termi, mutta kerronnallisuudessa myös itse kertomisen prosessi sisältyy määritelmään. Heikkinen (2002, 185) mukaan narratiivisuus on varsinaisen metodin tai koulukunnan sijaan hajanainen muodostelma kertomuksiin liittyvää tutkimusta.

Kertomukset ovat oleellinen osa ihmisyyttä narratiivisesta näkökulmasta tarkasteltuna (Tökkäri 2018, 77). Kujala (2007, 14) määrittelee narratiivisen tutkimuksen kerronnalliseksi tutkimukseksi. Käsitteelle narratiivi on löydettävissä kirjallisuudesta hyvinkin monenlaisia määritelmiä. Kaasila (2008, 43) mukailee Denzinin (1989, 37) määritelmää ja toteaa narratiivin kertomukseksi, joka sisältää kertojalle ja hänen yhteisölleen merkityksellisen tapahtumasarjan. Narratiivisen tutkimuksen klassikkohenkilöihin lukeutuvat muun muassa William Labov, Jerome Bruner ja Donald E. Polkinghorne.

Ihmiset antavat asioille nimiä ja merkityksiä (Kujala 2007, 13). Tämä osoittaa sen, että todellisuutemme koostuu ajattelutapojen, käsitysten ja olettamusten kokonaisuudesta

sekä alati muuttuvista kertomuksista. Jos haluamme tutkia tätä todellisuutta, tulee meidän siis tutkia sitä, kuinka ihmiset rakentavat tämän todellisuuden vuorovaikutuksessaan. Kun puntaroin tutkimusprosessin alkuvaiheessa keinoja selvittää opettajien kokemuksia, toteusin, että aloittelevan luokanopettajan induktiovaihe työelämään on vahvasti subjektiivinen kokemus. Ymmärsin, että päästäkseni lähelle opettajien kokemuksia, minun on annettava ääni opettajille itselleen ja heidän kertomilleen kokemuksille. Tähän narratiivinen tutkimus sopii hyvin. Kaasila (2008, 41) pohtii sitä, miksi kertomukset ovat tärkeitä ja päätyy lopputulokseen, jonka mukaan maailmamme on kertomusten ympäröimä.

Narratiivisuus ei ole tutkimusotteena yhtenäinen, vaan sitä luonnehditaan osittain ristiriitaisesti metodikirjallisuudessa (Laitinen & Uusitalo 2008, 110). Voidaan kuitenkin yleisesti todeta, että tutkittavaa asiaa lähestyttäessä narratiivisesti, huomio kohdistuu kertomuksiin. Narratiivisuuden perinteet ulottuvat pitkälle historiaan. Kertomukset ja niiden merkitys tiedonprosessissa ovat kiinnostaneet tutkijoita jo Aristoteleen ajoista saakka. Suomalaisen tieteen tutkimuskentälle se löysi kuitenkin vasta 90-luvulla. Nykyisin suomalaisessa tieteellisessä keskustelussa narratiivisuus on saavuttanut jo vakiintuneen aseman. (Heikkinen 2007, 142–143.)

Mikä sitten tekee tutkimuksesta juuri narratiivisen tutkimuksen? Heikkisen (2007, 155) mukaan narratiivisen tutkimuksen keskiössä ovat yksilöiden antamat merkitykset asioille heidän kertomiensa tarinoiden kautta. Narratiivisuudessa myös pyritään tutkijan ja tutkitavien yhteiseen merkityksen luomiseen, kun taas esimerkiksi monet muut perinteisen laadullisen tutkimuksen tavat kohdistuvat usein tutkijan ajatteluun ja sanoihin. Narratiivisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkittavan elämästä hänen itsensä kokemana. Oleellista on myös se, millaisia merkityksiä tutkittava antaa elämälleen tarinoiden kautta. Tutkija ei yleistä saatua tietoa vaan päinvastoin pyrkii usein subjektiiviseen, henkilökohtaiseen tietoon. (Heikkinen 2007, 155.)

Husun (2004, 27–28) mukaan narratiivisen tutkimusotteen juuret ulottuvat konstruktivismiin, jonka mukaan ihminen ajattelee osin myös narratiivisesti eli kertomuksellisesti. Tämän käsityksen mukaan narratiivisuus aiheuttaa sen, että kokemuksia järjestellään mielessä ja niille annetaan merkityksiä. On tärkeää ymmärtää, että kertomuksellisuus yhdistää tunteet sekä kielen, ajattelun ja toiminnan yhteen. Ne eivät ole kaksi erillistä asiaa, toisin kuin perinteisen ajattelun mukaan tunteet ja järki erotetaan toisistaan.

Hänninen (2018, 191) kuvailee, miten kertomus esittää tarinan aistittavassa muodossa vastaanottajille. Samalla se pyrkii siihen, että vastaanottaja eläytyisi tapahtumiin ja asetuisi päähenkilön rooliin. Kertomuksessa kuvataan kerronnan keinoin tapahtumiin liittyviä tunteita ja muita kokemuksia. Kertomuksen omalaatuisuus piilee siinä, että se ei etene välttämättä kronologisesti, vaan siinä voi olla takaumia ja hyppyjä ajassa eteenpäin. Tökäri (2012, 40) luonnehtii narratiivista toimintaa eli tarinointia tai kerrontaa jäljitettävissä olevaksi toiminnaksi ja toteaa, että kokemusta tutkittaessa ei voida löytää pysyvää tietoa. Tämä johtuu siitä, että kokemukset ja niitä sisältävät kertomukset ovat muuttuvia ja jatkuvasti muotoutuvia.

Aineiston narratiivisuus tarkoittaa proosamuotoista tekstiä. Narratiivinen tutkimusaineisto on kerrontaa, joka on esitetty joko kirjallisesti tai suullisesti. Yksinkertaisimmillaan sen voidaan katsoa olevan mikä tahansa kerrontaan perustuva aineisto, jossa vaatimuksena ei ole juonellinen kertomus. (Heikkinen 2018, 180.) Tässä tutkimuksessa aineistona käytettävät vapaat kirjalliset vastaukset kuuluvat juuri näihin kerrontaan perustuviin aineistoihin.

Hänninen (2018, 192) toteaa, että narratiivisen tutkimuksen aineisto voi olla tyypiltään hyvin monenlainen. Ideana on kuitenkin se, että tarinallinen merkitysrakenne on poimittavissa aineistosta. Viime aikoina narratiivinen tutkimus on laajentunut entistä enemmän itse tarinasta tai kertomuksesta arkielämään kuuluvien tilanteiden kerrontaan (Hänninen 2018, 198). Tämän tutkimuksen kertomukset ovat nimenomaan näitä aloittelevien opettajien arkielämän tilanteisiin liittyviä kokemuksia kertomuksen muodossa.

#### **5.4 Aineiston analyysi**

Polkinghornen (1995, 12) näkemyksen mukaan narratiivinen analyysi jakaantuu kahteen osaan, jotka ovat narratiivien analyysi ja narratiivinen analyysi. Tämä jaottelu taas perustuu Brunerin (1985, 97) esittämään kahden tietämisen tapaan, jossa ihmisten käsitetään jäsentävän ja tulkitsevan todellisuuttaan sekä paradigmaattisesti eli loogis-tieteellisesti että narratiivisesti eli kertomuksellisesti. Narratiivisella analyysillä pyritään hahmottamaan sitä, millaisia kokemusten ilmaisussa käytettävät kertomukset eli narratiivit ovat ja

toisaalta millaisia tarinoita kertomuksista muodostuu. Narratiivisessa tutkimuksessa kokemuksella tarkoitetaan yksilöllistä merkityksenantoa, mutta kokemus on sidoksissa myös yhteisöön kielellisen rakentamisen ja ymmärtämisen kautta. Tutkimuksessa voidaan tarkastella niin yksilön "sisäistä" kokemusmaailmaa kuin sitä, miten yksilö hankkii kokemusmaailmansa aineksia ympäristöstään, kuten läheisiltä ihmisiltä tai lähiyhteisöistä. (Tökkäri 2018, 77.)

Laadullinen sisällönanalyysi sen sijaan pohjautuu tutkijan tekemälle koodaukselle, jossa tunnistetaan ja nimetään aineistosta löytyviä sisällöllisiä elementtejä. Koodaus voi olla aineistolähtöistä, jolloin tutkija etsii avoimesti aineistosta sellaisia kohtia, jotka ovat tutkittavan ilmiön kannalta oleellisia ja joista tutkija kiinnostuu. Nämä aineistosta löydetty elementit voivat olla laajuudeltaan yksittäisistä ilmauksista, pidempiä katkelmia tai jotain siltä väliltä. (Vuori 2021.) Tässä tutkimuksessa koodaus oli nimenomaan aineistolähtöistä ja valitsemani lainaukset vaihtelivat laajuudeltaan yksittäisistä ilmauksista hieman pidempiin katkelmiin.

Aloittelevien luokanopettajien työelämäkokemuksia sisältävän aineiston analysoimisessa käytin sekä narratiivista analyysiä että laadullista aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Tutkimusaineiston taustakysymyksiä ja avoimia kysymyksiä sisältävä aineiston osa analysoitiin soveltaen aineistolähtöisen sisällönanalyysin peruseriaatteita. Ensin luokittelin aineiston kiinnittämällä erityistä huomiota kokonaisuuden sijaan aineiston pienempiin osiin ja yksityiskohtiin. Yksityiskohtaisen luokittelun jälkeen tarkistin niiden sisällön moneen kertaan, jonka jälkeen muodostin laajemmat kategoriat tai teemat, joihin sijoitin yksityiskohtaisen luokittelut tuloksena syntyneet pienemmät osat. Nämä teemat edustivat aloittelevien luokanopettajien työelämään siirtymiseen liittyviä kokemuksia ja niiden taustalla vaikuttavia asioita. Tämän tutkimuksen analyysi jäsentyy siis teemojen ja käsitteiden kautta. Hänninen (2018, 203) vahvistaa, että kertomusten sisältöä voidaan analysoida niin, että aineistosta poimitaan jotakin tiettyä teemaa tai käsitettä ilmentäviä lausumia ja näitä eritellään suhteessa kertomukseen sisältyviin tapahtumiin.

Tein narratiivien eli taustakysymysten ja avointen kysymysten analysoinnin aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä. Narratiivinen analyysi taas koski vastaajien kirjoittamia kertomuksia (kirjoitelma). Polkinghornen (1995, 12) mukaan narratiivien analyysissä aineis-

tosta tunnistetaan kertomusten yhteisiä ja toisistaan eroavaisia teemoja. Sen sijaan narratiivisen analyysin lopputuloksena on tyypillisesti koostettu tarina. Kokosin kirjoitelmien perusteella tyypikertomuksen, jossa kuvaan vastavalmistuneen luokanopettajan työelämään siirtymisen kokemuksia. Tyypikertomus ei sisällä suoraan kenenkään vastaajan vastauksia, vaan se on koottu kaikista vastauksista yhdeksi tyypikertomukseksi. Tutkijan tulkinnalla on erityinen rooli tässä analyysin vaiheessa.

Ennen aineiston käsittelyä sain neljäntoista aloittelevan luokanopettajan vastaukset avoimiin kysymyksiin. Vastaajista yksitoista kirjoitti myös kirjoitelman, joka käsitteli aloittelevan luokanopettajan ensimmäistä työvuotta. Kertomusten pituus vaihteli vastaajakohdittaisesti. Tutkimuksen analysoinnin kategoriat ja samalla myös tulosluvun rakenne ovat syntyneet noviisiluokanopettajia koskevan aineiston analysoinnin tuloksena.

Itse aineiston analyysi alkoi niin, että taulukoin kyselyn taustakysymykset Word-asiakirjaan, jotta sain vastaajaprofiilit helposti yhdellä silmäyksellä näkyville. Taulukoinnista ilmenivät vastaajan sukupuoli, ikä, valmistumisvuosi, työvuosien määrä, opetettava luokka-aste, luokan oppilasmäärä ja työsuhteen luonne. Aineistoon tutustumisen ja alustavien merkintöjen jälkeen hahmottelin aineistosta päänäkökulmia ja ydinteemoja, joita olivat 1), luokanopettajan työnkuva ja osaaminen 2), luokanopettajakoulutuksen antamat välineet työhön 3), työyhteisö ja työhön kiinnittyminen 4), työhyvinvointi ja töistä palautuminen, 5) noviisiopettajan kokemat haasteet, 6) apu ja tuki työuran alussa ja 7) muut työuran alkuun liittyvät asiat. Näihin pääteemoihin perustuen jatkoin aineiston erittelyä edelleen. Näiden mukaisesti aineiston käsittely jatkui.

Narratiivisesta tutkimusaineistosta voidaan muodostaa tutkimushenkilöiden kertomuksista koottu sisällöltään tiiviimpi, johdonmukaisempi ja rikkaampi yhtenäinen kertomus (Kvale & Brinkmann 2009, 222). Tässä tapauksessa analyysin painopisteenä toimii siis uuden tarinan tuottaminen tutkimusaineiston pohjalta, jolloin huomio kiinnittyy aineiston luokittelun sijaan uuden tarinan muodostamiseen. Sen päämääränä on tutkimuksen kannalta oleellisten ja aineistossa olevien keskeisten teemojen esille tuominen. (Heikkinen 2018, 181.)

Perehdyin kyselyn lopussa olevien kertomusten muodostamaan aineistoon huolellisesti ennen jatkokäsittelyä ja luin sen alusta loppuun moneen kertaan. Aineiston huolellinen lukeminen useaan kertaan on tärkeää, koska se mahdollistaa kertojan viestimän sanoman

avautumisen tutkijalle. Ensimmäisten lukukertojen jälkeen voidaan syventyä kertomuksessa olevien tarkempiin nyansseihin. (Hänninen 2018, 196.)

Hänninen (1999, 16) luonnehtii kertomuksen analyysia, siis kertomusten tulkintaa, narratiivisen tutkimuksen ytimeksi. Ensimmäiseksi tarkastelin kirjoitelmia lukien ja sen jälkeen tein niihin alustavia merkintöjä. Narratiivisen aineiston analyysi onkin aloitettava ehdottomasti pelkällä lukemisella ilman merkintöjen tekemistä (Hänninen 2018, 196). Analyysi jatkui siis aineiston analyttisellä läpikäynnillä. Tämän vaiheen tein värikoodaamalla kertomuksista kuvauksia kokemuksista ja niistä koetuista tunteista. Värikoodaus helpotti toistuvien ja harvemmin esiintyvien kokemusten havaitsemista tekstiaineistosta. Tavoitteeni oli saada mahdollisimman tarkka käsitys opettajien kokemuksista.

Seuraava askel oli kertomusten pääteemojen luokittelu, jonka jälkeen muodostin pienin askelin ja tiivistäen tyyppikertomusta, joka kuvastaa mahdollisimman hyvin opettajien kokemuksia heidän ensimmäisestä opettajavuodestaan. Päädyin yhteen kokonaiseen kertomukseen tyypillisestä aloittelevan luokanopettajan ensimmäisestä vuodesta, johon sisällytin sekä haasteita että onnistumisen hetkiä. Pyrin sisällyttämään tyyppikertomukseen opettajien kertomuksissa esiintyneitä yhtäläisyyksiä mutta myös eroavaisia kokemuksia. Syrjälä (2005, 367) toteaa, että kaikissa laadullisen tutkimuksen aineiston analyysitaivoissa järjestellään, pilkotaan, yhdistellään ja lopulta päädytään tulkintojen tekoon. Kujalan (2007, 29) mukaan narratiivinen analyysi onkin kuin mikä tahansa laadullisen aineiston analyysi, mikä sisältää luokitteluita ja kategorisointia. Aineisto sisältää usein paljon kiinnostavaa, mutta tutkimuksen kannalta epäoleellista tietoa. Tutkijalla onkin haastava tehtävä siinä, että kykenee rajaamaan aineistosta pois sellaiset asiat, jotka eivät vastaa tutkimuskysymykseen.

## 6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen toteutetun tutkimuksen tulokset. Tulosluku koostuu alaluvuista, jotka ovat sisällönanalyysin tuloksena muotoutuneita pääteemoja ja liittyvät luokanopettajan ammatin työnkuvaan ja osaamiseen, luokanopettajakoulutuksen työhön antamiin välineisiin, työyhteisöön ja työhön kiinnittymiseen, työhyvinvointiin ja töistä palautumiseen, koettuihin haasteisiin ja tukeen sekä muihin työuran alkuun liittyviin asioihin noviisiluokanopettajien näkökulmasta tarkasteltuna. Tutkimuksesta valitut aineisto-otteet ovat juuri siinä muodossa, missä vastaajat ovat ne kirjoittaneet. Käytän vastaajista lyhennettä V ja numeroin heidät vastausten saapumisjärjestyksestä esimerkiksi tyylillä V1.

Kilpiön ja Markkulan (2006, 67) mukaan opettajien ääntä on kuultava arkipäivän todellisuuden ja kouluihin kohdistuvien odotusten ristiriitaisuuksien vuoksi. Voidaankin todeta, että myös aloittelevien luokanopettajien kokemusten esiin tuominen on merkityksellistä, jotta luokanopettajan työn aloittamiseen, koulumaailmaan ja käytännön työhön liittyvät kysymykset eivät unohtuisi.

Metsämuuronen (2006, 61) kuvaa tulosten olevan tutkimuksen keskeinen osa, jossa tutkija kuvaa tutkimustuloksia omaan aineistoonsa perustuen. Tutkimukseni tavoitteena on tuottaa tietoa siitä, millaisena vastavalmistuneet luokanopettajat kokevat töiden aloittamisen. Tulosluvussa vastaan asettamiini tutkimuskysymyksiini, jotka olivat 1) *Millaisena luokanopettajan uran aloitus näyttäytyy vastavalmistuneiden kokemuksissa?* 2) *Mitä haasteita luokanopettajat ovat kokeneet työelämäänsä siirryttyään?* ja 3) *Mitkä tekijät ovat auttaneet työelämäänsä siirtymisessä?* Ensimmäinen edellä mainituista on päätutkimuskysymys ja kaksi seuraavaa alatutkimuskysymyksiä. Luvun alussa esittelen sisällönanalyysin tulokset ja lopussa narratiivisen analyysin tulos on koottu vastavalmistuneen luokanopettajan tarinaan.



## 6.1 Luokanopettajan työnkuva ja osaaminen

Kyselyn alkupuoli sisälsi kysymyksiä opettajan työnkuvaan ja osaamiseen liittyen. Vastajat luonnehtivat opettajaa muun muassa seuraavilla ilmaisuilla kuin ”*multitaskaaja*”, ”*motivaattori*”, ”*kasvattaja*”, ”*psykologi*”, ”*moniosaaja*” ja ”*inspiroija*”. Kuten tutkielman alkupuolella avasin, opettaminen on Metsäpellon (2020, 3) mukaan vaativa ja monitahoinen ammatti, jossa tarvittavaa osaamista kehitetään opettajankoulutuksen aikana, mutta ennen kaikkea koko opettajan uran ajan. Onhan ammatillinen kehittyminen elinikäinen prosessi. Aho (2011, 35) toteaa luokanopettajan työnkuvaan ja osaamiseen liittyen, että edes yli-ihminen ei kykene täyttämään opettajiin kohdistettuja odotuksia. Opettajalla on kasvatusvastuun lisäksi kymmeniä muita velvoitteita, joihin hän ei kykene vastaamaan: ammattiin kuulu vastuun ottaminen myös opetustyön ulkopuolisiin asioihin, kuten työstämiseen, johtamiseen, opastamiseen ja yhteistyöhön monien eri tahojen kanssa. Tämänkaltaiset vaatimukset ja arjen todellisuus eivät kohtaa.

Moilasen (2002, 81) mukaan opettaja on se, joka päättää itse työssään käytettävistä toimintatavoista. Opettamisen taito ei siis mitenkään riitä, vaan sitäkin tärkeämpää on osata lukea tilannetta ja oppilaita. Sen avulla opettaja kykenee arvioimaan, mitä tulee tehdä ja millä tavoin puuttua erilaisiin tilanteisiin. Aivan opettajuuden ydintä onkin työn autonomisuus (Raehalme 2004, 88).

Tämän tutkimuksen aineisto vahvistaa käsitystä siitä, että luokanopettajan ammatin luonne ja työnkuva ovat moninaiset. Vaaditun osaamisen laajuuteen ei riitä ainoastaan opettavien sisältöjen hallinta. Opettajan työhön kuuluu nykyisin paljon muutakin. Opettajalta vaadittava osaaminen pitääkin sisällään hyvin monia taitoja. Tämä vastaa esimerkiksi Shulmanin (1987) luomia opettajan osaamisen alueita sekä Metsäpellon ja kollegoiden (2020) kehittämää moniulotteista opettajan osaamisen prosessimallia (MAP), jotka havainnollistavat hyvin opettajalta vaadittavan osaamisen laajuutta. Tutkimusta Tutkimukseen osallistuneet opettajat näkivät, että opettajan on oltava moniosaaja ja omata valtava määrä osaamista. Yksi vastaajista tiivistä opettajalta vaadittavaa osaamista seuraavasti:

*Käytännön osaaminen: Wilman käyttö, tehokkaat tuntisuunnittelut, yhteydenpitokeinot koteihin, yhteistyötaidot. Oppilaaseen liittyvät taidot: oppilaan kohtaaminen, opetusmenetelmät, eriyttäminen, turvallisen ilmapiirin luominen. Tämä lista voisi jatkua loputtomiin... (V12).*

Tulkitsen, että kun opettaja voisi jatkaa osaamiseen liittyvää listaa vielä pitkästi, kokee hän opettajan työnkuvan ja vaadittavan osaamisen hyvin laajana kokonaisuutena. Tämä piirre toistui monen vastaajan kokemuksissa. Vastavalmistuneena opettajana vastaajat kokivat olevansa osittain epävarmoja laajan työnkuvan edessä.

*Sain opinnoissa harjoitella sitä, kuinka opetusta suunnitellaan. Kuitenkin työn muita puolia en päässyt opinnoissa harjoittelemaan, esim. Wilman käyttö, huoltajille viestiminen ja sen määrä, oppimiskeskustelujen toteuttaminen, huoltajien kohtaaminen, ryhmänhallinnan konkreettiset keinot, kuinka kohdata erilaiset oppijat todellisessa arjessa, kuinka arviointi käytännössä toteutetaan jne. (V14)*

*Koen, että suurimman osan työstäni olen oppinut vasta nyt kokemuksen kautta ja se aluksi hirvitti, kun minun oletetaan olevan ammattilainen valmistuessani, mutten kokenut sitä itse täysin olevani. (V14)*

Opettajalta vaadittavaan osaamiseen lukeutuvat muun muassa oman tieteenalan sekä ohjaamisen, oppimisen ja opettamisen asiantuntijuus. Näiden lisäksi opettajalla tulee olla sosiaalista osaamista, kuten hyvät vuorovaikutustaidot ja sosiaalinen herkkyyys. (Kari & Heikkinen 2002, 42.) Myös oppimislähtöisen opetuksen kirjo ja mahdollisuudet ovat moninaiset ja opettajan on hallittava tämä työssään (Husu & Toom 2020, 226).

Opettajat kuvasivat vastauksissaan luokanopettajan moninaista ja kokonaisvaltaista työnkuvaa, joihin he liittivät muun muassa opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen liittyvät taidot, ryhmänhallintaan, läsnäoloon ja kohtaamiseen liittyvät taidot sekä aineenhallinnan. Lisäksi opettajat kokivat tarvitsevansa työssään arviointiin liittyvää osaamista sekä kykyä sietää stressiä, kiirettä, meteliä, vaihtuvia tilanteita ja arjen hektisyyttä.

*Monipuolisen yleistiedon, paineensietokykyä, soveltamiskykyä, kärsivällisyyttä ja kykyä jaksaa venähtäneitä päiviä. (V6)*

*Eriyttämisessä niin ylös- kuin alaspäin, nepsylasten kanssa toimimisessa, ryhmänhallinnassa ja ryhmäyttämisessä. (V8)*

*Nykyajan koulussa opettaja tarvitsee yllättävän paljon erilaista tietoa, taitoa ja osaamista. Taitoa luokanhallintaan, tietämystä erilaisista käyttäytymishäiriöistä ja mielenterveysongelmista, vuorovaikutustaitoa, itsehillintää ja -kontrollia, organisointitaitoa, eriyttämistaitoa jne. (V10)*

*Eryteisesti sosiaaliset taidot keskiössä. (V13)*

Tulokset osoittavat, että opettajat kokevat tarvitsevansa työssään hyvin monipuolisesti erilaisia tietoja ja taitoja. Työn kokonaisvaltaisuus vaatii opettajalta erityistä taitoa olla läsnä ja elää hetkessä, mutta samalla olla valmis myös reagoimaan nopeasti muuttuviin tilanteisiin. Yksi opettajista toi esille sen, miten häntä huoletti ajatus siitä, että hänen oletetaan olevan juuri valmistuneena opettajana ammattilainen, jota ei kuitenkaan kokenut olevansa työelämään siirryttyään. Vastaajat kuvasivat, miten tarvittava osaaminen ja varmuus karttuvat vasta ajan ja kokemuksen kautta.

## **6.2 Luokanopettajakoulutuksen antamat välineet työhön**

Kiviniemen (2000, 46–47) mukaan opettajat ovat tuoneet esille yliopistojen etäisyyden käytännön kasvatustodellisuudesta. Myös korkeakoulujen arviointineuvoston toimeksi-antaman opettajankoulutusta arvioineen työryhmän mukaan opettajien koulutuksen teorian ja käytännön kohtaamisessa on ongelmia. Arviointityöryhmä esittääkin, että teoreettisten näkökulmien merkitystä tulisi konkretisoida koulutuksessa yhä enemmän.

Samoin tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, että koulutus ei vastaa työn vaativuuteen eikä koulutus tarjoa riittäviä valmiuksia työelämään. Käytäntö jää vajaaksi, jolloin työelämän todellisuus saattaa iskeä vastavalmistuneelle vasten kasvoja vasta sinne

siirryttyä. Useat vastaajat nimesivät puutteellisiksi taidoiksi opinnoista työelämään siirtäessä oppimisen ja tuen asiakirjat sekä muun muassa huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön. Opettajien kokemus oli se, että heillä oli valtava työ opintojen ja työelämän välisestä kuilusta selviytymisessä.

*Opinnoista sai apua esimerkiksi opetustapoihin ja kerrytti yliopisto-opintojen aikana omaa ymmärrystä omasta opettajuudesta. Opinnot eivät kuitenkaan tarjonneet minkäänlaisia työkaluja käytännön työhön eikä siihen, miten jokapäiväisessä arjessa kohdataan haastavia oppilaita. Opinnot eivät myöskään valmistaaneet mitenkään siihen miten työura aloitetaan, mitä kaikkea pitää ottaa huomioon yms. Tässä on valtava työ kun aloittaa opettajan työn. (V5)*

Aho (2011, 148) toteaa, että opettajien kokemusten mukaan heidän koulutuksensa ei vastaa käytännön vaatimukseen vaan koulutus painottaa liiaksi teoriaa, aineenhallintaa ja pedagogiikkaa. Hän muistuttaa kuitenkin, että kyseisiä taitoja ei voida vähätellä opettajan työssä, mutta jatkaa pohdintaa siitä, tulisiko koulutuksen painottaa enemmän vuorovaiikutustaitoja ja oppilaan kohtaamista. Tutkimukseeni osallistuneet opettajat olivat kaivanneet juuri näitä asioita koulutukseensa. Täytyy ottaa huomioon, että karkea jaottelu teoriaan ja käytäntöön voi olla ongelmallinen ja jopa harhaanjohtava, koska se antaa ymmärtää, että teoria ja käytäntö ovat täysin erillään toisistaan. Taitava toiminta kykenee kuitenkin huomioimaan nämä molemmat ulottuvuudet ja käsittelemään niitä kokonaisuutena. (Heikkinen ja Tynjälä 2012, 21.)

Sekä opettajankouluttajat että itse opettajan työtä tekevät näkevät, että opettajankoulutuksen tulisi hahmottaa paremmin suhdetta käytännön opettajan työhön kentällä. Lisäksi opettajien kokemus on se, että heidän tulisi voida jo opiskeluvaiheessa tutustua tulevan työnsä työtodellisuuteen, muutenkin kuin vain oppitunteja pitämällä. (Kiviniemi 2000, 186.) Myös tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat olisivat kaivanneet enemmän käytännön oppia koulutuksestaan: muun muassa työuran aloittamiseen liittyvät käytännön asiat, haastavat oppilaat, arvioinnin toteuttaminen, pedagogiset asiakirjat sekä huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö olivat niitä osa-alueita, joiden kohdalla vastavalmistuneet opettajat kokivat omat taitonsa puutteellisiksi.

*Käytäntö jää loppujen lopuksi hyvin kauas todellisuudesta, eikä vastavalmistunut osaa ehkä erottaa onko kyseessä opettajalle oikeasti kuuluva työtehtävä vai ei. (V4)*

*Enemmän olisin kaivannut käytännönoppia (esim. Wilman käyttöä, asiakirjojen tekemistä, huoltajien kohtaamisiin vinkkejä...) (V12)*

*Etenkin harjoittelut antoivat käytännön kokemusta opettajan töistä, mutta koen, että paljon jäi myös uupumaan. Esimerkiksi pedagogisten asiakirjojen täyttäminen oli itselleni aivan uutta työelämään siirryttyä. On ollut myös paljon sellaisia arkipäivän tilanteita ja ongelmia, joissa olen kokenut riittämättömyyttä ja epätietoisuutta. Mielestäni opettajaopinnot tulisi olla käytännönläheisempiä mitä ne nyt ovat. (V10)*

Vaikka oppilas viettää merkittävän osan päivästä koulussa opettajan kanssa, tietävät oppilaan huoltajat eniten lapsesta, jonka kanssa he toimivat kaiken aikaa koulun ulkopuolella (Saloviita 2013, 147). Tästä syystä huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Se on niin koulun kuin oppilaankin parhaaksi. Saloviita (2013, 148) muistuttaa, että yhteistyön hyvänä pohjana toimii vanhemmille välitetty viesti siitä, että opettaja hyväksyy heidän lapsensa yksilönä ja uskoo hänen mahdollisuuksiinsa oppilaana. Opettaja voi edistää huoltajien osallisuutta muun muassa sillä, että heidän mielipiteensä otetaan huomioon ja niitä arvostetaan. Vastavalmistuneet luokanopettajat toivat tässä tutkimuksessa esille kokemuksensa siitä, että koulutus ei anna tarpeeksi välineitä huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Myös Aho (2011, 148) todentaa tutkimuksessaan luokanopettajien kokemuksia, joiden mukaan käytäntö jää vajaaksi, eikä todellinen työnkuva ole selvillä, kun työura aloitetaan. Opettajat kokivat ennemminkin, että opettajankoulutus antaa valmiuksia ja oppeja, joiden seurauksena opettaja ajaa itsensä loppuun ensimmäisinä työvuosinaan. Tämä pohjautuu siihen, että kouluarki ja todellisuus ovat erilaisia kuin mihin tulevaa opettajaa koulutuksessa valmistetaan. Kiviniemi (2000, 69) nostaa esille opettajankoulutuksen kehittä-

mishaasteita esittäessään, että opettajaopiskelijoita olisi tarpeen perehdyttää aiempaa syvällisemmin arkipäivän opetustyöhön ja muun muassa opetustyön ongelmatilanteisiin. Lisäksi työyhteisön toimintaan ja eri tahojen kanssa käytävään yhteistyöhön kouluttamiseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Tämän tutkimuksen opettajat totesivat, että koulutuksessa olevien puutteiden takia he kokevat taitojen vajaavaisuutta kohdatessaan esimerkiksi erityistä tarvitsevia ja käyttäytymiseltään oireilevia oppilaita tai erilaisia ristiriitatilanteita työssään.

*Se, mikä harmittaa liittyy siihen, ettei luokanopettajana kunnolla osaa kohdata/opettaa integroituja pienryhmän oppilaita, joilla on erityisiä tarpeita. Myöskin haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa toimiminen herättää joskus itsessä epävarmuutta, koska toimintatapoja ei koulutuksessa minusta käyty läpi. (V14)*

*Opinnot tarjosivat monipuolisia keinoja opetuksen toteuttamiseen, mutta ei juurikaan sosiaalisten ongelmien selvittämiseen. (V9)*

*Oppilailla on hyvin paljon erilaisia haasteita. Opintojen tulisi tarjota enemmän esimerkiksi erityispedagogiikan tietämystä. Luokanopettaja joutuu arjessa kohtaamaan hyvin haastavia tilanteita, kuten esimerkiksi aggressiivisiä oppilaita. Itse en henkilökohtaisesti tässä vaiheessa tiedä, kuinka selviäisin tällaisista tilanteista, jossa oppilas käyttäytyy aggressiivisesti opettajaa tai toista oppilasta kohtaan. Ei tällaista ole harjoiteltu opinnoissa. (V10)*

Luokanopettajakoulutuksen opetusharjoitteluiden tärkeyttä ei voida kiistää. Saloviita (2013, 39) toteaaakin, että joidenkin opiskelija-arvioiden mukaan 90 % kaikesta tarpeellisesta opitaan opetusharjoitteluiden yhteydessä. Kiviniemen (2000, 68) mukaan yliopistojen harjoittelukoulujen on kuitenkin katsottu olevan käytännön koulutyöhön verrattuna epätodellinen harjoitteluympäristö, jossa koulutodellisuus tulee harjoittelijoille täysin selväksi. Opettajat kokevat, että opetusharjoitteluissa tulisi perehtyä laajasti kouluarkeen ja erityisesti kouluyhteisön toimintaan.

Niin ikään Kiviniemi (2000, 73) on todennut, että koulutuksen tehtävänä olisi antaa valmistuville opettajille tunne siitä, että he riittävät. Koulutuksen jälkeen opiskelijat kokevat kuitenkin enemmän riittämättömyyden tunteita. Aloittelevien opettajien pitäisi voida koulutuksen loputtua kokea olevansa varmoja ja vahvoja siirtymään työelämään sekä uskoa itseensä. Myös tämän tutkimuksen noviisiopettajien vastauksissa kävi selväksi se, että epävarmuuden, osaamattomuuden ja riittämättömyyden tunteet ovat vahvasti läsnä opinnoista työelämään siirtymisessä. Kari ja Heikkinen (2002, 44) korostavat, että ammattitutkinnon suorittamisen sijaan opettajaksi kasvetaan ja kehitytään hiljalleen sisäisen prosessin siivittämänä. He rinnastavat opettajaksi tulemisen vanhemmuuteen kasvamiiseen: se on henkinen kasvuprosessi. Opettajaksi kehittyminen on pitkäaikaisen kokemuksen kautta tapahtuvaa, joten opiskeluaikana ei ole edes mahdollista omaksua kaikkia niitä tietoja ja taitoja, joiden varassa opettaja toteuttaa työtään (Moilanen 2002, 73).

### **6.3 Työyhteisö ja työhön kiinnittyminen**

Tynjälän (2006, 115) mukaan opettajan asemalla on vaikutusta siihen, millaiset mahdollisuudet hänellä on päästä vaikuttamaan yhteisön kulttuurin muotoutumiseen. Esimerkiksi vastavalmistunut opettaja saattaa törmätä uudessa työpaikassaan toimintakulttuuriin, jossa näkee muutostarpeita. Nuorella opettajalla ei ole yleensä kuitenkaan helppoa lähteä muuttamaan jo pitkään vakiintuneina olleita käytänteitä.

Aho (2011, 120) on kuvannut työyhteisöön astumista uutena opettajana merkittävänä tapahtumana. Ensitunne ja vastaanotto ovat ennen kaikkea nuoren vastavalmistuneen opettajan itseluottamuksen ja ammatti-identiteetin näkökulmasta tärkeitä. Vuorovaikutustaitoja tarvitaan niin opetustyössä kuin myös työyhteisön jäsenenä toimimisessa. Tuore opettaja tarvitsee sosiaalista lukutaitoa, jotta hän löytää oman paikkansa kouluyhteisössä. Opettaja tavoittelee hyväksytyksi tulemisen tunnetta. (Kari & Heikkinen 2002, 46.) Siksi työyhteisön vastaanotolla ja suhtautumisella uuteen työntekijään onkin merkitystä uuden opettajan itseluottamukselle.

Työyhteisö voi olla toiminnallaan luomassa uudelle opettajalle hyvän alun. Tutkielman teoreettisessa osuudessa viittaamani Onnismaan ja kollegoiden (2017, 188) toteamus in-

duktiovaiheen luonteesta on hyvä kerrata työyhteisöstä ja työhön kiinnittymisestä puhuttaessa. Induktiovaiheessa on kaksi vaihtoehtoa: opettaja joko kiinnittyy uuteen työhönsä tai hän voi myös ajautua uralta pois. Myös työyhteisön vastaanotolla on oma vaikutuksensa siihen, miten vastavalmistunut opettaja kiinnittyy uuteen työhönsä ja työyhteisöönsä. Skaalvikin ja Skaalvikin (2011, 1036) mukaan opettajien kokema yhteenkuuluvuuden tunne työyhteisössä vähentää sen todennäköisyyttä, että opettaja haluaa jättää ammattinsa ja vaihtaa alaa.

Opettajat painottivat vastauksissaan sitä, että heti uuteen työyhteisöön tullessa he haluavat kuulla koulun tavoista ja toimintakulttuurista. Myös Ahon (2011, 97) tutkimus osoittaa, että opettajat pitivät tärkeänä sitä, että he tulevat heti uuteen työyhteisöön saavuttuaan tietoisiksi koulun toimintakulttuurista ja -tavoista. Jos työyhteisössä ei ole yhteisesti sovittuja toimintaohjeita, ei se tue opettajan selviytymistä. Yksi koulun toimintakulttuuriin liittyvä seikka on uuden opettajan ottaminen vastaan työyhteisössä. Opettajan tulisi saada tukea ja sopeutumisaikaa, jotta hänen työuransa saisi hyvän alun uudessa koulussa. (Aho 2011, 97.)

Tähän tutkimukseen osallistuneet noviisiopettajat kokivat, että kannustavalla ja lämminhenkisellä työyhteisöllä on vaikutusta työssä viihtymiseen ja työhön kiinnittymiseen. Jos koulu oli vastaajalle jo entuudestaan tuttu esimerkiksi sijaisuuksien kautta, oli työyhteisöön kiinnittyminen helpompaa. Oman paikan löytäminen työyhteisössä koettiin merkityksellisenä: opettajille oli tärkeää, että he sopeutuvat uutena jäsenenä työyhteisöön, löytävät oman paikkansa siellä sekä kokevat kuuluvansa joukkoon ja olevansa yhteisön täysivaltaisia jäseniä. Edellä mainittujen seikkojen ymmärrettiin liittyvän vahvasti myös työhyvinvointiin. Kun opettaja koki olevansa tervetullut työyhteisöön, helpotti se myös kollegoihin tukeutumista ja avun pyytämistä.

*Koen, että olen osa työyhteisöä. (V7)*

*Työyhteisö on avoin, kannustava ja apua saa pyytää kaikissa mieleen tulevissa kysymyksissä. (V8)*



Opettajat arvostivat työyhteisössään muun muassa avoimuutta, lämminhenkisyttä ja kannustavuutta. Tärkeää oli se tunne, minkä opettaja aisti työyhteisöstä sen uutena jäsenenä. Pienen työyhteisön jäsenet kokivat yhteisönsä tiiviinä ja läheisenä kun taas isossa työyhteisössä olevat tunsivat yhteisön olevan enemmän hajalla. Tällöin tukeuduttiin lähimpiin työkavereihin, kuten samanaikaisopettajiin ja rinnakkaisluokkien opettajiin. Aho (2011, 117) muistuttaa, että jokaisella opettajalla tulisi olla työyhteisössään joku, jonka kanssa keskustella niin työstä kuin vapaa-ajastakin ja jonka kanssa voi olla aidosti oma itsensä.

*Lämminhenkistä porukkaa, joiden kanssa mielellään viettää aikaa. (V11)*

*Työparini on ottanut minut avosylin ja muutamat muut kyselleet miten menee töissä. (V3)*

Kun opettaja saa osakseen arvostusta, osoittaa se, että hän on tärkeä työyhteisön jäsen (Aho 2011, 120). Hyväksytyksi tulemisen tunne koettiin vahvistavana tekijänä opettajalle, joka aloittaa työnsä epävarmuuksien ja keskeneräisyyden tunteiden kanssa. Opettajat pitivät merkityksellisenä sitä, että vastavalmistunutta pidetään samanarvoisena työyhteisön jäsenenä ja ammattilaisena kuin kokeneempiakin opettajia. Salovaara ja Honkonen (2013, 65) viittaavat usein kuultuun toteamukseen siitä, että työyhteisölle on hyväksi, että siellä on erilaisia työntekijöitä. Vastaajien kokemukset osoittivat työyhteisössä rikkaudeksi myös sen, että se koostui eri ikäisistä ja eri verran kokemusta omaavista opettajista.

*Minut on otettu hyvin vastaan ja minua kuunnellaan yhtä paljon kuin opettajia, joilla on työkokemusta useampi vuosikymmen tai vuosia talossa paljon. (V8)*

*Kukaan ei ole koskaan kohdellut minua vähempiarvoisena kollegana siksi, että olen niin tuore opettaja, vaan minut on aina otettu tosissaan. (V14)*

Noviisiopettajien kokemusten mukaan viihtyisä työyhteisö toimi arjen voimavarana. Salovaara ja Honkonen (2013, 21) toteavat, että opettajien keskinäiset sosiaaliset suhteet

ovat monen opettajan työhyvinvoinnin yksi tärkeimmistä osista. Vastajille oli tärkeää, että kollegoiden keskuudessa vallitsi aito ja välittävä ilmapiiri. Uran alussa olevat opettajat halusivat myös tulla kuulluiksi ja nähdyiksi työyhteisössään.

*Koen, että pystyn työyhteisössä näyttämään aidosti tunteeni. Työkaverit kyselevät "Mitä kuuluu?" ja aidosti pitävät huolta toisistaan. Tämä on voimavara välillä melko raskaankin arjen keskellä. (V10)*

Eräs tutkimuksen luokanopettajista kertoi kokemuksestaan, miten hän joutui aloittelevana opettajana ottamaan työpaikan vastaan hänelle entuudestaan tuntemattomalta, pieneltä paikkakunnalta. Kuten pienillä paikkakunnilla usein, myös tässä tapauksessa asukkaat tunsivat hyvin toisensa ja kyläyhteisö oli tiivis. Tämä saattaa aiheuttaa opettajalle ulkopuolisuuden tunteita myös työpaikalla. Vieraan paikkakunnan lisäksi ulkopuolisuuden tunteita työyhteisössä lisäsivät opettajien kokemusten mukaan myös työyhteisön suuri koko, sopeutumattomuus, ja se, ettei opettaja tuntenut olevansa tervetullut työyhteisöön.

*Välillä tunnen myös ulkopuolisuuden tunnetta, koska koulu, ihmiset ja paikkakunta ovat itselleni vieraita. (V10)*

Osa vastaajista jakoi myös kokemuksiaan siitä, että työyhteisöön sopeutuminen vei aikaa ja heidän tuli tehdä paljon töitä sen eteen.

*Ajan kanssa olen hyvin sopeutunut. En näe kollegoilta vapaa-aikanani, mutta töissä tulemme hyvin juttuun. (V12)*

*Olen tehnyt itse paljon työtä että sopeudun uuteen työyhteisöön. (V13)*

Aho (2011, 114) muistuttaa, että työyhteisön yhteisöllisyys on yksi merkittävistä opettajan selviytymiseen liittyvistä tekijöistä. Hän nimeää kestävän yhteisöllisyyden perustaksi muun muassa luottamuksen, toisten kunnioittamisen, avoimen keskustelukulttuurin, ymmärtämisen ja avoimen keskustelukulttuurin. Yhteisöllisyyden perusta ja tavoite lienee-

kin siinä, että sen jäsenet toimivat keskinäisessä luottamuksessa yhteisen hyvän saavuttamiseksi. Tämän tutkimuksen mukaan aloitteleva luokanopettaja kaipaa työyhteisöltään vastaanottavaisuutta, tukea, kannustusta ja arvostusta. Hyvässä työyhteisössä noviisiopettajat kokevat voivansa olla juuri sellaisia kuin ovat, yhdenvertaisina jäseninä kokeneempien kollegoiden rinnalla.

#### **6.4 Työhyvinvointi ja töistä palautuminen**

Opettajan ammatti on ihmissuhdetyötä (Kiviniemi 2000, 75; Viskari 2004, 146; Vuorikoski 2004, 51). Opettajan oma persoona kulkee siinä mukana suuresti. Välillä työ ei jätä rauhaan työajan ulkopuolella. Kokemus ja opettajavuodet opettavat kuitenkin opettajaa olemaan armollisempi itseään kohtaan. Samalla on mahdollisuus etsiä ja löytää jaksamisen rajoja. (Viskari 2004, 146.) Salovaara ja Honkonen (2013, 18) kuvaavat työhyvinvoinnin tarkoittavan sitä, että työ sujuu ja se tuntuu mielekkäältä. Tällöin työyhteisö ja -ympäristö sekä ylläpitävät että edistävät turvallisuutta ja terveyttä mutta ennen kaikkea tukevat jäsentensä työuraa.

Jokainen aloittelevista luokanopettajista oli löytänyt oman tapansa irtautua ja palautua töistä sekä pitää huolta omasta hyvinvoinnistaan. Yhdelle se oli rauhoittuminen, yksinolo ja hiljaisuus, toiselle esimerkiksi läheisten kanssa oleminen tai urheileminen. Opettajat pitivät tärkeänä sitä, että he saavat tehdä itselleen mieluisia ja palauttavia asioita, jotka auttavat päivän päätteeksi työstä irrottautumisessa. Edellisessä alaluvussa käsitellyn työyhteisön lisäksi myös koulun ulkopuolisella tuella on usein suuri rooli työstä selviytymisessä. Niitä ovat muun muassa perhe, ystävät, harrastukset ja lomat. (Aho 2011, 143.) Useampi tämän tutkimuksen opettaja oli saanut huomata, että töiden tekemisen on hyvä rajoittaa täysin työpaikalle. Tällä rajauksella oli vaikutusta työhyvinvointiin kohottavasti.

*Vapaa-ajalla yritän irtautua täysin töistä. En vie töitä kotiin, enkä hoida työasioita virka-ajan ulkopuolella. (V1)*

*En tuo töitä kotiin ollenkaan. Korjaan kokeetkin koululla tuntien jälkeen.*  
(V9)

Tutkimukseni opettajien vastauksissa korostuivat erityisesti työn rajaamisen tärkeys opettajana. Noviisiopettajat kertoivat hakevansa työn ja vapaa-ajan tasapainoa ja kokivat, että se löytyy ajan kanssa. Tässä tarvitaan itsetuntemusta siitä, mikä sopii juuri itselle parhaiten. Työn rajaamisella koettiin olevan suuri merkitys työssä jaksamisen kannalta. Valtaosalle vastaajista sopi parhaiten se, ettei töitä viedä kotiin lainkaan vaan kaikki työtehtävät hoidetaan työpaikalla ennen kotiin lähtöä. Opettajat kuvasivat vastauksissaan loputonta työmäärää: opettajan itsensä vastuulle jää rajata työ niin, että oma hyvinvointi ei kärsisi siitä.

*Pyrin tekemään töissä niin paljon töitä kuin voin. Jos en jaks/ehdi, niin en suunnittele mitään isoja speksiaakkeleita, jotta työmäärä ei mene liian suureksi. Jos voin delegoida, teen sen tai pyydän apua, ettei kaikkea tarvitse tehdä yksin. En käy Wilmassa vapaa-ajalla. Panostan työstä palautumiseen.* (V14)

*Työtä voisi tehdä loputtomiin - jos työtä ei aluksi rajaa järkevästi. Tulevaisuudessa huonoista tavoista vaikea päästä eroon.* (V13)

*Täytyy osata tauottaa omaa päiväänsä oikein ja pitää huolta itsestään ja rajottaa sitä omaa työtaakkaa. Helposti menee liian tunnolliselle linjalle ja haluis tehdä hienoja speksiaakkeleita lapsille, mutta se ei ole aina mahdollista omien resurssien puitteissa.* (V14)

Opettajan täytyy muistaa, että myös hänellä on ja saa olla muutakin elämää kuin työ. Pyysin opettajia antamaan vinkkejä nykyisille ja tuleville noviisiluokanopettajalle. Jaksamiseen liittyvät kysymykset olivat mainituimpien asioiden joukossa.

*Noviisiopettajille sanoisin, ettei työ tekemällä lopu. Työpäivä pitää osata lopettaa ajoissa ja lähteä kotiin.* (V9)

*Olen oppinut sen ettei kaikki voimavarat saa kulua töissä. (V11)*

Opettaja on työssään vuorovaikutuksessa jatkuvasti oppilaidensa ja lukuisten muiden yhteistyötahojen kanssa. Parhaimmillaan opettaja saa voimaa työhönsä näistä vuorovaikutustilanteista. Opettajan työn onnistumisen tunteet ovatkin yksi keskeisimmistä työn voimavaroista, joka on vaikuttamassa omalta osaltaan siihen, että työtä jaksaa tehdä. (Kiviniemi 2000, 75.) Toinen työhyvinvointiin merkittävästi vaikuttava tekijä oli vastaajien mukaan kokemus työyhteisöstä ja sen luonteesta. Myös Skaalvik ja Skaalvik (2011, 1036) toteavat, että opettajien keskinäisellä yhteenkuuluvuuden tunteella on ehkäiseviä vaikutuksia muun muassa henkiseen uupumiseen. Tämä tulkinta vastaa sitä, että yhteenkuuluvuuden tunne on yksi ihmisen perustavaa laatua olevista psykologisista tarpeista. Siksi myös kouluyhteisöissä tulisi kiinnittää huomiota opettajien yhteenkuuluvuuden tunteeseen.

### **6.5 Noviisiopettajan kokemat haasteet työuran alussa**

Kuten mihin tahansa muuhunkin ammattiin, myös opettajan työhön liittyy sen ominaiset haasteet (Aho 2011, 18). Monilla sellaisilla ihmisillä, jotka eivät ole koskaan tehneet opettajan töitä, on Kiviniemen (2000, 83–84) tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan mielikuva siitä, että työ on helppoa lyhyine työpäivineen ja pitkine lomineen. Tällainen mielikuva on kuitenkin kaukana opettajan työarjen todellisuudesta. Myös tähän tutkimukseen vastanneet opettajat kokivat työnsä ajoittain hyvinkin raskaaksi.

*Ensimmäinen vuoteni luokanopettajana on ollut todella raskas ja silmiä avaava. (V7)*

Työuraa aloittaessa myös itse opettajat saattavat kuvitella työn luonteen helpommaksi. Hyvin usein nämä näkemykset kuitenkin muuttuvat. Nykyopettajan työ on yhä kokonaisvaltaisempaa ja työelämän paineet ovat nykyisessä koulumaailmassa entistä suuremmat. Opettajat kokevat myös ajoittain riittämättömyyden tunteita. (Kiviniemi 2000, 88.) Vuorikoski (2004, 37) kuitenkin toteaa, että kokemuksen myötä riittämättömyys ei enää tunnu

niin vaikealta kuin aloittelevana luokanopettajana. Noviisiopettajat kokivat, että kaikkea työtä mitä on, ei yksinkertaisesti ehdi tehdä.

*Koen usein riittämättömyyden tunnetta. (V6)*

*Olen törmännyt työn realiteetteihin. Minimillä mennään, eikä mahtavilla ja mullistavilla tuntisuunnitelmillä. (V7)*

Valtaosa vastaajista olivat kokeneet tietävänsä ennen työelämään siirtymistä, mitä opettajan työ tulee olemaan. Arjen todellisuus pääsi kuitenkin yllättämään osan heistä. Toiset taas olivat saaneet työstä realistisen kuvan jo ennen ammattiin valmistumista muun muassa opettajan sijaisuuksia tekemällä. Kujansivu (2004, 132) kuitenkin muistuttaa, että lyhytkestoiset työsuhteet eivät ole omiaan antamaan riittäviä valmiuksia opettajan työhön. Ajan ja kokemuksen tuoma varmuus sekä osaaminen ovat niitä tekijöitä, jotka sujuvoittavat luokanopettajan työtä. Vastavalmistuneena opettajana täytyy sietää omaa amatillista keskeneräisyyttään: osaaminen kehittyy vähitellen kokemuksen ja työvuosien myötä.

*Sijaisuuksien myötä oppi näkemään opettajan arkea. Osasi varautua siihen, mitä tulossa on. (V5)*

*Oma opettajakäsitykseni on kuitenkin vielä kehittymässä. (V10)*

*En enää suunnittele niin paljon vaan sovellan. Turhaa viilata tunteja liikaa. (V11)*

Opettajien vastauksista oli havaittavissa tapahtumakulku, joka oli yleinen kokemus valmistuneena luokanopettaja. Omat osaamiseen ja työnkuvaan liittyvät epävarmuudet joutavat työuran alussa siihen, että työssä jaksaminen on koetuksella. Opettajat ovatkin esittäneet, että opettajankoulutuksen olisi tarpeen kiinnittää erityistä huomiota opiskelijoiden epävarmuudensietokykyyn sekä työpaineiden ja stressin hallintakeinoihin (Kiviniemi

2000, 95). ”Mahtavia tuntisuunnitelmia ja taikatemppuja” tärkeämpänä pidettiin aitoja kohtaamisia ja taitoa joustaa suunnitellusta.

*Olin ensimmäisenä syksynä todella arka oppilaitten edessä ja hioin tuntisuunnitelmia pitkään, koska halusin olla varma tunnin toiminnasta. Tämä ei sopinut minulle jaksamisen puolesta pitemmän päälle. Nyt pienemmän ryhmän kanssa painotan enemmän oppilaan kohtaamista ja karkeakin tuntisuunnitelma voi muuttua päivästä riippuen. Olen muuttunut tehokkaasta tekijästä lempeäksi ja kärsivälliseksi opettajaksi. (V12)*

Monet uudet opettajat aloittavat työuransa ilman tukea, jota he kaipaisivat (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 40). Opettajat kokevat ammatin alkuvaiheen eli induktiovaiheen usein kovin yksinäiseksi. (Jokinen ym. 2012, 28). Asiaa ei varmasti helpota se tosiasia, että opettajan työ on nähty jo pitkään itsenäisenä työnä. Asenteet vaikuttavat väistämättä myös uusiin vastavalmistuneihin opettajiin. Yksi perinteinen ajattelutapa on se, että hyvä opettaja on autonominen ja selviytyy erilaisista tilanteista yksin (Aho 2011, 94). Tällaisen ajatusmaailman jakaminen voi olla haitallista aloittelevalle opettajalle, joka nimenomaisesti tarvitsee muiden tukea yksin puurtamisen sijaan. Osa opettajista koki olevansa yksin työnsä kanssa ja kaipaavansa tukea uudenaikaisessa tilanteessa. Yhteisopettajuudella oli selvä vaikutus siihen, että työ ei tuntunut niin yksinäiseltä. Työtaakkaa helpotti, kun työhön liittyviä asioita sai jakaa työparin kanssa.

*Koin jääväni yksin enkä kokenut osaavani vielä juuri mitään, joten olisin kaivannut enemmän tukea. (V12)*

*Jokaista luokanopettajaa on vain yksi per luokka-aste, joka on joskus tuntunut haastavalle ja yksinäiselle, kun ei voi suunnitella yhdessä toimintaa ja kysyä neuvoa, vaan on aika paljon itse vastuussa. (V14)*

*Ajattelin että en jaksa opettajana kun on raskasta tehdä työ niin yksin. Nyt yhteisopena pidän itsestäni opettajana enemmän; olen rennompi ja varmempi osaksi siksi että minulla on niin vahva työpari ja tuki. (V3)*

Aloittelevan luokanopettajan vastuu ja epävarmuudet ovat työuran alussa todellisia haasteita. Kuten tutkielman alkupuolella viittaamani Jokinen ja kumppanit (2012, 27) ovat todenneet, noviisiopettajalle tulee täysi laillinen ja pedagoginen vastuu, kun taas jossakin toisessa ammatissa aloitteleva työntekijä saa vähitellen yhä vastuullisempia työtehtäviä. Epävarmuutta tuottavat myös työttömyyden uhka ja ammatillinen epävarmuus omista työhön vaadittavista tiedoista ja taidoista. Jokisen ja kollegoiden (2012, 28) mukaan opettaja kohtaa työn aloittamisen jälkeen paljon sellaista, mitä koulutuksessa ei olla opittu. Näitä asioita ovat muun muassa opetussuunnitelmaan, kouluyhteisöön ja oppilaisiin liittyvät käytännön asiat. Tämän lisäksi opettaja tutustuu uuteen kouluyhteisöön ja sen toimintakulttuuriin sekä oppimisympäristöihin. Opettajien mielestä opettajankoulutusta olisi syytä tuoda lähemmäs tavallisten koulujen todellisuutta. Perusteluina he kertoivat muun muassa sen, että yliopiston harjoittelukoulut ja kenttäkoulut eroavat usein merkittävästi esimerkiksi ryhmäkokojen, opetusvälineiden ja taloudellisten resurssien puitteissa.

Samoin kokivat myös tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat. Toin luokanopettajan koulutusta koskevassa alaluvussa esille sen, miten opettajat eivät kokeneet olevansa osaavia kohtaamaan esimerkiksi aggressiivisesti käyttäytyviä oppilaita. Tämä tuottaa opettajille haasteita, koska vastaavanlaisia tilanteita ei ollut harjoiteltu koulutuksessa. Oppilaat saattavat olla väkivaltaisia niin opettajaa kuin toisia oppilaitakin kohtaan. On syytä muistaa, että kun opettajia koulutetaan, tulisi keskittyä kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitoihin sekä oppijoiden kohtaamiseen ja erilaisten haasteiden käsittelyyn. (Aho 2011, 191; Kiviniemi 2000, 170.) Kiviniemi (2000, 147) kuvaakin, että opettajat kokevat yhä lisääntyvien sosiaalisten ongelmien ja erityisongelmien takia itsensä välillä niin terapeuteiksi kuin sosiaalityöntekijöiksi.

Blomberg (2008) nimeää noviisiopettajien haasteiksi opettajayhteisöön sopeutumisen, opettajankoulutuksen puutteellisuuden kokemuksen ja yksinjäämisen pelon. Pahimmillaan nämä haasteet voivat olla vaikuttamassa siihen, että opettaja ajautuu vaihtamaan alaa



pian työelämään siirtymisen jälkeen, kuten työhyvinvoinnin ja töistä palautumisen käsittelyn yhteydessä totesimmekin. Yksi tekijä, mikä opettajien mukaan pitää kiinni työssä haasteista huolimatta, oli se, että he kokivat luokanopettajan ammatin vahvasti omana kutsumuksenaan.

*Luonteeni on sellainen, että tiesin jo pienenä, että haluan opettajaksi ja ensimmäiset työvuodet ovat vahvistaneet tätä kokemusta. (V1)*

Opettajat painottivat, että uran alkuvaiheen haasteita ei kannata pelästyä liikaa. Vaikka aluksi saattaisi tuntua siltä, että tämä ammatti ei ole lainkaan itseä varten, vastaajat rohkaisivat odottamaan ja olemaan luovuttamatta: työvuosien kartuttama kokemus ja sen tuoma varmuus auttavat tästä tunteesta selviytymisessä.

*Jos opinnoissa tuntuu epävarmalta, että onkohan tämä työ minulle tehty, niin odota että pääset todelliseen koulumaailmaan kokeilemaan, koska silloin vasta huomaa sen todellisuuden. Omat kokemukset riippuu niin paljon koulusta ja oppilasryhmästä. Joku vuosi voi olla karmeaa tai vaikeaa, joku vuosi voi olla todella paljon helpompaa eli luokanopettajan työ vaihtelee niin paljon työvuosien aikana. (V14)*

Samoin kuin edellinen vastaaja, myös eräs toinen aloittelevista luokanopettajista jakoi oman kokemuksensa siitä, että ensimmäisiä opettajavuosia määrittävät pitkälti koulu, jossa työskentelet sekä oppilasryhmä ja sen luonne. Hänen mukaansa haastaneita ovat tuottaneet esimerkiksi huonosta sisäilmasta johtuvat terveyteen liittyvät ongelmat. Vastavalmistuneena työkokemusta vailla olevana luokanopettajan alkuna työttömyyden uhka saattaa vaikuttaa siihen, että on oltava valmis työskentelemään miltei missä tahansa koulussa. Opettajat suosittelivat kuitenkin työhön hakeutumisen vaiheessa ottamaan selvää koulusta, johon on hakeutumassa töihin.

*Kuulin useasti vielä opintojen aikana, että ensimmäiset opettajavuodet ovat raskaita. Tämä varmasti riippuu hyvin paljon myös siitä, millaisessa koulussa työskentelee ja millainen ryhmä sattuu olemaan. Itselläni on kivan*

*pieni ryhmä ja olen kokenut, että olen heidän kanssaan päässyt hyvin rennosti aloittamaan oman opettajanurani. Kaikenlaiset muut ongelmat ovat kuitenkin väsyttäneet. Esimerkiksi sisäilmaongelmat koulussa, sairastelun takia ja myös uudenlaiset käytänteet ovat tehneet tästä lukukaudesta raskaan. Suosittelen tarkasti miettimään, millaiseen kouluun hakee töihin. Itse innokkaasti menin sinne, minne ekana pääsin. (V10)*

Opettajat ovat vastauksissaan tuoneet esille haasteita, joita he ovat kohdanneet aloitteluvina luokanopettajina. Vastauksissa toistuvasti samankaltaiset kokemukset haasteista, joihin lukeutuivat muun muassa työn kokonaisvaltainen luonne, riittämättömyyden tunteet, loputon työmäärä, oman ammatillisen keskeneräisyyden kanssa työskentely tuen puute ja oppilaiden kohtaamiseen liittyvän osaamisen puute sekä todellisen kouluarjen paljastuminen vasta opinnoista työelämään siirtymisen jälkeen.

## **6.6 Apu ja tuki työuran alussa**

Suomalaisilla kouluilla ei ole lakisääteistä järjestelmää uusien opettajien vastaanottamiseen, vaan kouluilla on vapaus itse määrittää, miten uudet opettajat perehdytetään (Aho 2011, 122; Jokinen & Välijärvi 2006, 93). Tuen ja perehdytyksen saaminen riippuukin hyvin paljon siitä, miten oma-aloitteinen opettaja itse on asian suhteen. Opettajan on oltava rohkea ja valmis pyytämään apua kollegoilta tarvittaessa. (Aho 2011, 122).

Kun opettaja aloittaa työnsä, tulisi hänen päästä tutustumaan koulun toimintakulttuuriin sekä itse koulurakennukseen, sen tiloihin, välineisiin ja materiaaleihin. Tämä lisäksi perehtymiseen tulisi kuulua koulun tapoihin ja sääntöihin sekä henkilökuntaan tutustuminen. Myös koulun opetussuunnitelmaan, hallintoympäristöön ja yhteistyötahoihin perehtyminen on uuden opettajan töiden aloituksen kannalta tärkeää. (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 40–41.)

Blombergin (2008, 188) mukaan noviisiopettajaa auttaa työelämään siirtymisessä ja koulu yhteisöön sopeutumisessa parhaiten se, että työoloja kehitetään perusopetuslain mukaisesti ja uudelle työntekijälle annetaan laadukasta ohjausta sekä pitkäkestoista ja jatkuvaa

tukea ensimmäisinä opettajavuosina. Koska kouluilla ei ole lakisääteistä järjestelmää uuden vastaanottamiseen liittyen, esiintyy siinä paljon koulukohtaisia eroja. Ihannetilanteessa opettaja nähdään uuden kilpailijan sijaan mahdollisuutena ja rikkautena alansa ammattilaisena. Joillakin kouluilla opettaja saa tuekseen ja perehdyttäjäkseen nimetyn henkilön. (Aho 2011, 120.) Hyvin usein näin ei kuitenkaan ole. Opettajat kuvasivat kokeuksiaan, joiden mukaan he ovat jääneet työelämään siirryttyään vaille kaipaamaansa tukea niin koulun johdon kuin toisten opettajan toimesta. Osa opettajista ei ollut kokenut voivansa kysyä apua kollegoiltaan, mutta suurin osa koki kuitenkin, että he saivat tarvitsemaansa apua, kunhan rohkaistuivat sitä pyytämään.

Kuten mentorointi -luvussa esittelemäni Jokisen ja kollegoiden (2012, 38) näkemys oli, mentorointi on yksi keino opettajien tukemiseksi ja sen tulisi olla koulujen ammatillisen kulttuurin kiinteä osa. Huhtasen (2019, 29) mukaan mentoroinnissa tulevat puheeksi muun muassa työhyvinvointi ja se, että uusi opettaja tarvitsee tukea. Opettajat kaipasivat käytännön neuvoja, koska kuvasivat kaikilla olevan kiirettä ja omia juttuja. Mentoroinnin yhteydessä esille nousee myös kokemus vertaisuudesta. Osallistujat kokivat olevansa tavsavertaisia siitä huolimatta, että mentorointiin osallistui eri tilanteissa olevia opettajia. (Hirsto, Hallberg & Hiltunen 2019, 22.) Edellä mainitut asiat olivat juuri niitä, joita myös tähän tutkimukseen osallistuneet aloittelevat opettajat nimesivät kokemuksissaan haasteiksi ja huoliksi. On muistettava, ettei mentorointi ole ratkaisu kaikkiin uuden opettajan haasteisiin (Jokinen ym. 2012, 38.) Se voi olla kuitenkin tarjoamassa aloittelevalle luokanopettajalla parempia edellytyksiä työnsä aloittamiseen.

Uuden opettajan saama perehdytys on koulutuksen järjestäjän näkemys parhaaksi katsomastaan tavasta tukea uutta opettajaa työnsä aloittamisessa ja saatu tuki jää sattumanvaraiseksi. Siksi erot ovat koulujen välillä suuret tässä asiassa (Jokinen & Sarja 2006, 186.) Samoin Jokisen ja Välijärven (2006, 93) mukaan uudet opettajat olivat saaneet perehdytystä vain satunnaisesti tai eivät lainkaan. Opettajat toivat esille sen, että mentorointi mahdollisti heille kokemuksista ja haasteista keskustelemisen luottamuksellisessa ilmapiirissä. Tämän takia he kokivat voivansa esittää myös ”tyhmiä kysymyksiä” ilman, että heitä pidettäisiin epäpätevinä opettajina tai se vaikuttaisi heidän tulevaisuuteensa koulu-yhteisössä. Mentorointi käsitteli opettajien esille ottamia asioita. Usein ne olivat arjen tilanteisiin liittyviä haasteita, kuten haastavat oppilaat ja heidän kanssaan toimiminen

sekä yhteistyö huoltajien ja muiden opettajien kanssa. (Jokinen & Välijärvi 2006, 95.) Toisaalta Kiviniemi (2000, 94) esittää näkökulman siitä, että opettajat pitävät arvossaan erilaisia avoimen ja opettajien epävirallisemmän yhteistyön merkitystä oman työnsä ja jaksamisensa kannalta. Miltei jokainen tämän tutkimuksen opettajista korosti, että apua kannattaa aloittelevana luokanopettajana pyytää rohkeasti. Viesti oli selvä: yksin ei tarvitse pärjätä.

*Kysyvä ei tieltä eksy. Ensimmäisinä vuosina kollegoihin saa ja pitää nojata ihan kaikessa. (V4)*

*Koen, että olen niistäkin asioista oikein hyvin selvinnyt, joista minulla ei ollut minkäänlaista kokemusta. Työkaverit auttavat ja tukevat kaikenlaisissa haasteissa. Täytyy vaan rohkeasti kysyä apua. (V10)*

*Saan tukea muilta pyytämättäkin ja uskallan pyytää apua. (V12)*

*Tuemme toinen toisiamme ja autamme aina mahdollisuuksien mukaan. (V14)*

Opettajien korostuivat vastauksissaan muilta opettajilta saadun tuen merkitystä. He kaipasivat apua työn aloittamiseen koulun johdolta, mutta etenkin toisilta opettajilta eli vertaisiltaan. Kollegiaalinen vertaistuki rinnastettiin myös työhyvinvointiin ja töissä viihtymiseen. Vastajien kokemusten mukaan noviisiopettaja tarvitsee rohkeutta pyytää apua kaikissa mahdollisissa mieltä askarruttavissa asioissa. Tukea ja apua on myös oltava valmis vastaanottamaan – opettajan työssä ei tarvitse selvitä yksin. Vastavalmistuneena opettajana työelämän alussa koettiin tärkeänä niin konkreettinen apu kuin henkinenkin tuki. Opettajien mukaan jokaisella aloittelevalla opettajalla tulisi olla työpaikalla edes yksi kokeneempi opettaja, jolta saa tarvittaessa tukea ja apua matalalla kynnyksellä. Huomion arvoista on se, että kun työyhteisössä on kaikenikäisiä opettajia, kokeneemmat voivat toimia vasta-alkajien tukena.

*Kannattaa keskustella paljon kokeneempien kollegoiden kanssa, siitä oppii tosi paljon. (V14)*

*Kannattaa hyödyntää pitkään töissä olleiden tietoa ja taitoa. Ei kannata jäädä ongelmien kanssa yksin. (V6)*

*Avun pyytäminen rohkeasti ja sen vastaanottaminen – yksin ei tarvitse selvitä, niin konkreettinen kuin henkinenkin tuki ovat tärkeitä. (V4)*

Noviisiopettajan työelämään siirtyminen helpottuu huomattavasti, jos koulussa aloittaa samaan aikaan myös muita työntekijöitä. Uudet opettajat ovat “samassa veneessä” vastaavanlaisen elämäntilanteen, työn ja uuden ja tuntemattoman edessä. (Blomberg 2008, 212.) Vertaistuella koettiin olevan merkitystä työhön kiinnittymisen ja sopeutumisen kannalta. Kun kysyin opettajilta työhön sopeutumisesta, eräs heistä vastasi sen sujuneen hyvin siitä syystä, että koulussa on paljon nuoria opettajia töissä.

Kokemuksen puutteen vuoksi juuri valmistuneena opettajana käytännön asioiden pohtiminen vie opettajien mukaan paljon aikaa: asiat eivät tule vielä niin sanotusti selkärangasta, mikä vie energiaa. Siksi toisten opettajien apu on tarpeen.

*Osa kollegoista myös tarjosi apuaan esim. luokanhallintakeinojen opetteluun ja vaikeiden oppilaskeissien käsittelyyn. (V9)*

Yhdellä tämän tutkimuksen opettajista oli oma nimetty opettaja tukena, mutta kenelläkään ei ollut kokemusta varsinaisesta mentoroinnista. Opettajat olisivat kaivanneet mentorointia työuransa alkuvaiheeseen ja korostivat, että systemaattisesti järjestetty tukimuoto olisi hyvä ottaa osaksi aivan jokaisen aloittelevan luokanopettajan työuran aloitusta.

*Kannatan ehdottomasti tutor-järjestelmän kehittämistä jokaiseen kouluun. Että olisi systemaattinen järjestelmä, johon jokainen opettaja pääsisi mukaan halutessaan alkuvaiheessa. (V5)*

Jokinen, Taajamo ja Välijärvi (2014, 41) korostavat, että uuden opettajan saamalla tuella on vaikutusta työssä viihtymisen ja jaksamisen kasvuun sekä myös oppilaitokseen ja oppilaisiin sitoutumiseen. Voidaankin siis päätellä, että noviisiopettajalle annettu tuki on paitsi uuden opettajan, myös koko kouluyhteisön hyväksi.

### **6.7 Muut työuran alkuun liittyvät asiat**

Opettajat nimesivät työssään erityisen tärkeiksi asioiksi muun muassa struktuurin, eriyttämisen, yksilöllisyyden ja monenlaisten oppijoiden huomioimisen sekä opettajan auktoriteetin ja johdonmukaisuuden. Lisäksi vastaajat korostivat, että opettajan on hallittava erilaiset työvälineet, kuten Wilman, opetusmateriaalit ja pedagogiset asiakirjat. Noviiopettajat toivat useasti esille sen, että ammatillinen itsevarmuus ja omanlaiset tavat toteuttaa työtä löytyvät ajan ja kokemuksen myötä. Myös opettajan omat kouluaikaiset kokemukset vaikuttavat tähän.

*Olen aina pyrkinyt olemaan oma itseni ja olemaan oppilaille ”jämpälin lempeä” - asiaan vaikuttavat omat koulukokemukseni, joissa opettaja saattoi olla hieman etäisempi henkilö omassa elämässä. Edelleen tavoitteenani on olla oppilaille turvallinen ja helposti lähestyttävä aikuinen. (V8)*

Kiviniemi (2000, 75) muistuttaa, että opettajan työ on pärjäämistä erilaisten persoonallisuuksien kanssa – myös niiden, joista ei kovin pidä. Persoonallisuuskysymystä voi tarkastella myös siitä näkökulmasta, että opettajia yhtä monta kuin on persoonaa. Opettajat muistuttivat vastauksissaan aloittelevia opettajia siitä, että ei ole massaa vain yhtä tiettyä persoonaa, joka sopii opettajaksi. Tärkeintä on se, että on aidosti oma itsensä eikä esitä mitään: oppilaat kyllä huomaavat sellaisen.

*Opiskellessa ajattelin joskus mielessäni, että onko minusta tähän työhön, kun olen luonteeltani ujompi, enkä niin räiskyvä persoona. Nyt ensimmäisen työvuoden jälkeen olen huomannut, että sovin todella hyvin tähän työhön ja olen nauttinut tästä todella paljon. Olen pärjännyt paljon paremmin kuin osasin ajatella. Lapset tykkäävät minusta sellaisena kuin olen. Jos yritäisin toteuttaa jotain, mikä ei sovi itselleni tai arvoilleni, niin ei lapset ota minua tosissaan, koska en ottaisi itse itseäni tosissani silloin. (V14)*

Hyvän opettajan määritelmään kuuluu Karin ja Heikkisen (2002, 41–42) mukaan ammatillisten piirteiden lisäksi myös opettajan henkilökohtaisia ominaisuuksia. Opettajan työtä tehdään omalla persoonalla, joten olennaista on se, millainen opettaja on ihmisenä. Opettajan työ on ajoittain raskasta: työ on toisten ihmisten kanssa vuorovaikuttamista ja oma persoona on ikään kuin yksi opettajan käyttämistä työvälineistä (Vuorikoski 2004, 28). Moilanen (2002, 83) muistuttaakin, ettei opettajan tietoja, taitoja ja ihanteita voida erottaa hänen persoonastaan vaan se näkyy työssä väistämättä. Tässä ammatissa erilaisuus on rikkautta: opettajan on toimittava rehellisesti oman persoonansa mukaisesti. Vaikka työssä kehitytään ja omat näkemykset eri asioihin voivat muuttua ajan ja kokemuksen myötä, opettaja tekee jokaisessa uravaiheessaan työtä omalla persoonallaan. (Kiviniemi 2000, 72.)

## **6.8 Tyyppikertomus vastavalmistuneen luokanopettajan ensimmäisestä vuodesta työelämässä**

Muodostin aloittelevien opettajien kirjoittamien kertomusten pohjalta yhden tyyppikertomuksen, jossa kuvaan opettajien kokemuksia heidän ensimmäisestä opettajavuodestaan. Aloitin uuden kertomuksen muodostamisen niin, että tarkastelin jokaista kertomusta ensin erikseen omina kokonaisuuksina, jonka jälkeen yhdistin tekemäni havainnot eri kertomuksista yhteen ja loin niistä yhden yhtenäisen tekstin, jossa tavoitteenani oli kuvata mahdollisimman monipuolisesti ensimmäisenä opettajavuonna koettua. Menettelyn hy-

vänä puolena on se, että uusi tyyppikertomus ei mahdollista kunkin vastaajan omien kertomusten tunnistamista (Purtilo-Nieminen 2009, 129). Avaan tyyppikertomusta edeltävän analyysiprosessin vaiheita tarkemmin luvussa 5.4.

Kiinnitin tyyppikertomuksen luomisvaiheessa erityistä huomiota siihen, että vastaajien kirjoittamat kokemukset eivät tule tunnistettavasti ja suoraan osaksi tyyppikertomusta eikä vastaajan välittämä sanoma vääristy. Tyyppikertomuksen pyrkimyksenä on tuoda vastaajien ääni kuuluviin. Seuraavan narratiivin tehtävänä onkin siis kuvata aloittelevan opettajan kokemuksia ensimmäisen opettajavuoden varrelta.

### ***Vastavalmistuneen luokanopettajan ensimmäinen vuosi***

Vastavalmistuneen luokanopettajan ensimmäinen vuosi on täynnä odotuksia ja intoa, mutta myös haasteita, sillä opettaja on uuden edessä. Koko kouluuyhteisön tuki sekä kohtaamiset oppilaiden ja opettajayhteisön kanssa ovat erityisen tärkeitä opettajalle heti työelämään siirtymisen jälkeen. Vastavalmistuneena työtaakka on melkoinen: on valmistettava opetusta, sisäistettävä uuden koulun toimintatavat, huomioitava tuen tarpeessa olevat oppilaat sekä opittava opettajan työhön liittyvät käytännön työt, vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö ja moniammatillinen yhteistyö. Vastavalmistunut juuri työnsä aloittanut luokanopettaja kaipaa kattavaa perehdytystä, mentorointia ja tukea. Usein perehdytys ja riittävä tuki jäävät kuitenkin uuden opettajan saavuttamattomiin. Opettaja kaipaa etenkin ensimmäisinä kuukausina, mutta myös koko vuoden ajan tukea hyvin monessa työhön liittyvässä käytännön asiassa.

Opettaja kaipaa itselleen varta vasten nimettyä tukijaa tai mentoria heti työvuoden alusta lähtien. Usein avun pyytäminen toisilta opettajilta on vaikeaa ja opettajan kynnys avun pyytämiseen nousee liian korkeaksi. Jos työnantaja määräisi noviisiopettajalle häntä varten mentorin, joka saisi erillisen korvauksen työstään, olisi avun pyytäminen helpompaa. Avun ja tuen saaminen on opettajan mukaan paljon hänestä itsestään kiinni. Täytyy vain rohkaistua kysymään aina, kun jokin asia vähänkään mietityttää.



Koko työyhteisöstä kumpuava lämmin, huomioiva ja avoin vastaanotto tuntuvat tärkeältä vasta-alkajana, tarjotusta avusta puhumattakaan. Vaikka työyhteisöltä saa tukea, opettaja kokee sen kuitenkin osittain riittämättömänä. Tähän ratkaisuksi opettaja esittää mentorointia. Hän toivoisi, että saisi ensimmäisen opettajavuotensa ajaksi oman mentorin tai esimerkiksi kokeneemman opettajan työparikseen yhteisopettajuuden hengessä. Niin keskustelutuki kuin konkreettinen apu ja vinkit ovat tärkeitä noviisille. Opettaja on kokenut muun muassa rinnakkaisluokan opettajan, erityisopettajan ja kokeneiden koulunkäynninohjaajien tuen korvaamattomana. Aloittelevalle luokanopettajalle myös vertaistuki on tärkeää. Samassa tilanteessa olevat kollegat ymmärtävät toistensa tilanteet ja voivat jakaa kokemuksiaan toisillensa.

Ensimmäiset työkuukaudet aloitteleva opettaja viettää uutta oppien ja selviytyen. Omiin oppilaisiin tutustuminen alkaa heti ensimmäisestä koulupäivästä lähtien. Oppilaantuntemus on lukuvuoden alussa vielä pientä, mutta yksittäisiä oppilaita ja koko ryhmän oppii tuntemaan vähitellen, jolloin myös työ helpottuu. Koulun toimintatapojen sisäistäminen ja yritys pärjätä yksin useissa tilanteissa kuormittavat opettajaa alkuvaiheessa. Juuri ennen lukuvuoden alkua uusi opettaja saattaa huomata olevansa tilanteessa, jossa ei edes tiedä, mitä hänen tulee käytännössä tehdä ennen oppilaiden saapumista. Omien rajojen löytäminen ja työn rajaaminen tuntuvat opettajasta vaikealta. Työ pitää sisällään mahdollisuuksia loputtomiin: opettaja valmistelee erilaisia vaihtelevia oppitunteja, mutta opetuksen suunnittelu, toteuttaminen ja muut varsinaisen opetustyön ulkopuolelle jäävät tehtävät koettelevat opettajan työssä jaksamista. Vähitellen hän huomaa, että mahtavia tuntuunnetelmia tärkeämpää on lähteä liikkeelle aivan perusasioista ja monipuolistaa työskentelyä pienin askelin. Kun vuosi etenee ja kokemusta karttuu, opettaja huomaa, ettei ole yhtä oikeaa tapaa toimia. Jokainen opettaja toimii omalla persoonallaan ja juuri omalle luokalleen sopivalla tavalla. Hyvin vapaat mahdollisuudet työn toteuttamiselle tuntuvat opettajasta samaan aikaan sekä mahtavalta että haastavalta.

Opettaja lähtee rakentamaan omaa opettajuuttaan ja toimintatapojaan opinnoissaan saatujen valmiuksien pohjalta, koska tuoreena opettajana hänellä ei ole vielä kertynyt

useita opetusvuosia tai kokemuksen tuomaa tietoa ja taitoa. Monet uudet tilanteet tuntuvat opettajasta jännittäviltä ja hän tekee niitä varten paljon ajatustyötä etukäteen. Opettaja kohtaakin ensimmäisenä työvuotenaan paljon sellaista, mitä ei ole opinnoissa tai harjoitteluissa päässyt tekemään. Haasteita tuottavat erilaiset käytännön asiat, työvälineet kuten Wilma-alustan käyttö ja opetustyön ulkopuoliset asiat, kuten erilaiset asiakirjojen kirjaukset. Epävarmuutta tuottavat myös oppilaan oppimisen ja osaamisen arvioinnin toteuttaminen, arviointikeskusteluiden ja vanhempainiltojen pitäminen sekä arjen ristiriitatilanteisiin puuttuminen. Opettaja kokee epävarmuutta huoltajien suhtautumisesta häneen vastavalmistuneena opettajana, mutta onnistuu luomaan huoltajien kanssa hyvän ja luottamuksellisen suhteen lukuvuoden edetessä. Opettaja kokee erityisen merkityksellisenä huoltajien luottamuksenosoitukset uutta opettajaa kohtaan: se saa opettajan tuntemaan itsensä hyväksi ja tärkeäksi. Myös oman roolin löytäminen uudessa työyhteisössä vie oman aikansa. Opettaja miettii, miksi tätä kaikkea ei päässyt harjoittelemaan jo opintojen aikana.

Työn mukana tuleva vastuu tuntuu tuoreesta opettajasta valtavalta ja jopa pelottavalta. Ensimmäisten kuukausien jälkeen luottamus itseensä opettajana kuitenkin vähitellen kasvaa ja kokemuksen myötä vastuun kohtaaminen ja sen kanssa työskentely helpottuvat. Opettaja kohtaa paljon uusia asioita, jotka tulisi osata ottaa huomioon ja hallita. Se kuormittaa vastavalmistuneena ja kokemattomana. Myös riittämättömyyden tunteet ovat monessa tilanteessa tuttuja: kaikkea työtä ei ehdi mitenkään tekemään, mutta toisaalta myös töistä karsiminen tuntuu välillä vaikealta. Työaika tuntuu olevan riittämättömän työmäärään suhteutettuna. Voimavaroja kuluu käyttäytymiseltään oireileviin oppilaisiin, eikä resurssien riittämättömyys tuo helpotusta tähän. Opettajalla on arjessa usein ”monta rautaa tulella” ja hän saattaa joutua muuttamaan aiemmin tehtyjä suunnitelmia tuon tuosta. Joustavuus ja muutoksiin sopeutuminen ovatkin opettajan työssä aivan arkipäivää.

Lukuvuoden edetessä opettaja saa huomata, että työ alkaa vähitellen rutinoitumaan ja hän luottaa yhä enemmän itseensä. Opettaminen tuntuu työn helpoimmalta osuudelta, vaikka kokemusta ei vielä olekaan paljon. Niin opetusharjoittelut kuin mahdolliset sijaisuudet opintojen ohessa ovat mahdollistaneet opetustaidon kehittämisen. Opettaja

saa onnistumisen tunteita, kun oppilaat lähestyvät häntä ja osoittavat näin luottamusta. Hyvän ja luottamuksellisen opettajan ja oppilaan välisen suhteen luominen saavutetaan joskus nopeasti, joskus pidemmän ajan kuluttua. Arjen pienet ilon hetket tuntuvat opettajasta hyvältä ja tuovat positiivisuutta työhön.

Opettajalta kysytään rohkeutta ja uskallusta itseensä ja omiin tahtoihinsa luottamiseen. Myös oman työn jatkuva reflektointi on tärkeä osa työtä: opettajan on opittava huomaamaan, mikä toimii ja mikä taas ei ja tehtävä muutoksia omiin toimintatapoihinsa näiden havaintojen perusteella. Opettaja pyrkii kuitenkin olemaan itselleen armollinen ja muistuttamaan itseään siitä, että noviisiopettaja on nimensäkin mukaisesti aloittelija eikä hänen tarvitse osata heti kaikkea tai pärjätä työssään yksin.

Ensimmäinen vuosi luokanopettajana on tuntunut raskaalta, mutta ennen kaikkea silmiä avaavalta ja opettavaiselta. Vuoteen on mahtunut niin epätoivoa, vaikeuksia kuin ilon ja onnistumisenkin hetkiä. Alkuun pääseminen tuntui haasteellisimmalta, mutta vuoden lähdettyä käyntiin työtkin alkoivat vähitellen sujumaan. Opettaja on laajentanut ensimmäisen opettajavuotensa aikana osaamistaan ja ammatillista itsevarmuuttaan sekä löytänyt toimivia toimintatapoja ja oppinut tunnistamaan omia rajojaan. Opettaja on ikuinen oppija – kuten sanotaan. Tästä lähtee opettajan ammatillinen kasvu ja osaamisen kehittäminen. Matka on vasta alussa.

## 7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA TUTKIMUS- ETIIKKA

Laadullinen tutkimusprosessi perustuu enimmäkseen tutkijan intuitioon ja tulkintaan sekä hänen kykyynsä järkeillä. Lisäksi tutkijan yhdistämiseen ja luokitteluun liittyvillä valmiuksilla on oma roolinsa tutkimusprosessissa. Päätelmien tekemiseen on monia mahdollisuuksia, joka johtaa väistämättä siihen, että samasta aineistosta tehtävät päätelmät voivat olla keskenään ristiriitaisia. (Metsämuuronen 2006, 82.) Eskola ja Suoranta (2008, 217) kuvaavat, miten loputtomasti aineiston analyysivaiheessa on mahdollisuuksia erilaisille tulkinnoille. Tämä mahdollisuuksien kirjo on yksi tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavista tekijöistä.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta ei voida ilmaista minkään objektiivisen tai määrällisen mittarin mukaisena arviona (Aaltio & Puusa 2011, 153). Sen sijaan tutkimuksen luotettavuus määräytyy muiden tekijöiden perusteella. Eskola ja Suoranta (2008, 210) määrittelevät laadullisen tutkimuksen lähtökohdaksi tutkijan avoimen subjektiviteetin. Kun tutkimusta tehdään laadullisesti, on tutkijan rooli hyvä myöntää: hän on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Tästä johtuen laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä on tutkija itse ja luotettavuuden tarkastelu kattaa siis koko tutkimusprosessin. Tutkimukseen lisätään varmuutta sillä, että tutkijan ennakko-oletukset on otettu huomioon (Eskola & Suoranta 2008, 212). Myös Aaltio ja Puusa (2011, 154) toteavat, että ihmistieteiden mukaisesti tutkija ja tutkimuksen kohde ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa.

Aaltion ja Puusan (2020, 181) mukaan tutkijalla on väistämättä esiyymmärrystä tutkittavasta aiheesta. Tämä ymmärrys voi olla peräisin omakohtaisesta tiedosta, kokemuksesta tai vaihtoehtoisesti toisen kautta saadusta tiedosta. Tutkijan positiota onkin siis syytä tarkastella. Itselläni esiyymmärrys perustuu lähinnä jälkimmäiseen toisten kautta saatuun tie-

toon. Aina kun tutkimusta tehdään, tutkijan on syytä reflektoida omaa paikkaansa, asemaansa ja positiotansa suhteessa tutkittavaan aiheeseen. Minun olikin kysyttävä itseltäni, miten omat kokemukseni ja näkemykseni sekä aiempi ymmärrykseni tutkittavasta aiheesta saattavat vaikuttaa tutkimukseen ja tulkintoihini. Juhila (2021) määrittelee laadullisessa tutkimuksessa tutkijan reflektiivisyyden tarkoittavan muun muassa sitä, että tutkija tunnistaa omat tutkimukseen ja tutkittavaan asiaan liittyvät ennakkokäsityksensä ja on kykeneväinen myös kertomaan niistä muille. Reflektiivisyys kulkee mukana koko tutkimusprosessin ajan: tutkijan on tunnistettava oman toiminnan merkitys, kun hän kerää aineistoa, analysoi, tulkitsee ja saattaa sen kirjoitettavaan muotoon.

On todettava, että omaan esiymmärrykseeni ja asemoitumiseeni suhteessa tutkittavana olevaan aiheeseen on varmasti vaikuttanut oma taustalla oleva tilanteeni. Myös minulla tutkijana oli omat ennako-oletukseni tutkittavasta aiheesta. Olen aivan pian valmistuva luokanopettaja, joten opinnoista työelämään siirtyminen on itselleni ajankohtainen aihe. Olen kokenut niin samaistumista kuin eriäviäkin ajatuksia tutkimushenkilöiden kanssa noviisiopettajuudesta. Erityisesti näissä tilanteissa olen pyrkinyt muistamaan roolini tutkijana. Olen saanut valtavan määrän myös vertaistukea ja vinkkejä tulevaan. Tunnistan omat ennako-oletukseni tutkimuksen aiheeseen liittyen, joten olen pyrkinyt ottamaan tämän huomioon jokaisessa tutkimusprosessin vaiheessa aivan tutkimusasettelun pohtimisesta aineistonkeruuseen ja raportointiin.

On kuitenkin muistettava, että täydellinen neutraalisuus tai objektiivisuus eivät ole mahdollisia tutkimuksessa. Aaltion ja Puusan (2020, 178) mukaan täydellinen objektiivisuus voitaisiin saavuttaa tieteessä vain niin, että se pitäisi sisällään tutkijan ja tutkimuskohteen erottamiskyvyn niin, että tutkijan ennako-oletukset tai tutkimusprosessin aikana tehdyt toimet eivät vaikuta tutkimukseen tai sen tuloksiin mitenkään. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2009, 20) huomauttavat, ettei puhtaasti objektiivista tietoa ole olemassa, vaan kaikki tieto on subjektiivista siitä näkökulmasta, että tutkimusasetelmaan liittyvät päätökset ovat tutkijan oman ymmärryksen varassa.

Myös aineiston hankintaan liittyviä luotettavuustekijöitä on syytä tarkastella tässä yhteydessä. Jaoin kyselyn kahteen luokanopettajien suljettuun Facebook -ryhmään. Vaikka kyselyn linkki on jaettu vain suljetun ryhmän jäsenille, on otettava huomioon myös se mah-

dollisuus, että linkki on voinut levitä alustalta muualle. En voi olla tutkijana koskaan täysin varma, että kyselyyn on vastannut juuri vastaajaksi soveltuva henkilö, mutta vastaus-  
ten laatu ja sisältö kuitenkin puoltavat sitä, että vastaajat todella olivat aloittelevia luo-  
kanopettajia.

Kun yksittäisiä kertomuksia analysoidaan, voidaan niistä koota tutkimusteksti monella eri tavalla. Tässä tutkimuksessa muodostin tutkimushenkilöiden kirjoittamista kertomuk-  
sista yhden yhteisen tyyppikertomuksen. Hänninen (2018, 204) kuvaa tällaisen menette-  
lyn eettisiä etuja. Kun kertomukset yhdistetään, kertojien tunnistaminen vaikeutuu. Toi-  
saalta ongelmallisen menettelytavasta tekee se, että tulkinnan läpinäkyvyys häiriintyy:  
kun tarinoiden tyyppillisiä, siis kaikille tarinoille yhteisiä piirteitä korostetaan, jää tutki-  
mushenkilöiden esiin tuomat yksilölliset piirteet vähemmälle huomiolle.

Tutkimuksen luotettavuuden osoittamisen kannalta olisi tärkeää, että tutkimuksen rapor-  
tointivaiheessa tutkija pyrkisi kuvailemaan mahdollisimman tarkasti aineistonkeruun ja  
sen jälkeiset tapahtumat (Eskola & Suoranta 2008, 213). Aaltion ja Puusan (2011, 157)  
mukaan tutkimuksen tavoite tulisi olla tutkittavien käsitysten ja kokemusten kuvailu niin  
hyvin kuin mahdollista. Tämän olen pyrkinyt huomioimaan muun muassa niin, että tut-  
kimuksesta valitut aineisto-otteet ovat juuri siinä muodossa, missä vastaajat ovat ne kir-  
joittaneet. Kun olen kirjoittanut aineistosta tuloksia auki tutkielmaan, olen ollut tarkkana  
sen kanssa, että opettajan välittämä viesti ei ole muuttunut tai vääristynyt käsissäni. Eten-  
kin tyyppikertomusta luodessa tämä oli pidettävä kirkkaana mielessä.

Kuten jokaiseen tutkimukseen, myös narratiiviseen tutkimukseen liittyy omat eettiset on-  
gelmansa. Tutkimuksen ei-vahingoittavuus ei pääse toteutumaan täysin, koska tutkija  
esittää kertomuksista omia tulkintoja ja asettaa ne tulkittavaksi objektiksi. Tämä seikka  
saattaa synnyttää loukatuksi tulemisen tunteita. Lisäksi tutkimuksen raportoinnin vai-  
heessa ongelmia tuottaa se, että aineistosta saatetaan tunnistaa yksittäisiä tutkimushenki-  
löitä siitä huolimatta, että nimet on poistettu ja yksityiskohdat muutettu tunnistamatto-  
miksi. (Hänninen 2018, 204–205.) Tämän olen pyrkinyt huomioimaan sillä, että kerto-  
mukset ovat yhdistetty yhdeksi tyyppikertomukseksi.

Narratiivisessa tutkimuksessa aineisto kerätään kertomusten kautta ja luotettavuuden tar-  
kastelussa onkin otettava huomioon se, että jokainen tutkittavista kertoo tarinansa erilai-

sella, omalla tavallaan. On syytä tarkastella sitä, mitä tutkittava kertoo, mutta ennen kaikkea sitä, kuinka hän sen tekee. (Aaltio & Puusa 2011, 163.) Kun kokosin yhtä yhteistä tyyppikertomusta opettajien kokemuksista ensimmäiseen opettajavuoden kokemuksiin liittyen, kiinnitin analyysivaiheessa huomiota erityisesti siihen, millä tavoin opettajat kuvasivat kokemuksiaan. Siksi tyyppikertomus sisältää myös tunteisiin liittyviä kuvauksia.

Eskolan ja Suorannan (2008, 212) mukaan tutkimuksen luotettavuudesta puhuttaessa vahvistuvuudella tarkoitetaan sitä, että vastaavaa ilmiötä tarkastelleet aiemmat tutkimukset vahvistavat tehtyjä tulkintoja. Tämän tutkimuksen tulokset ovat yhteneväisiä muun muassa Ahon (2011), Blombergin (2008) ja Kiviniemen (2000) tutkimusten tulosten kanssa, joten vahvistuvuus pääsee toteutumaan tältä osin tutkimuksessani.

Tutkimuksen eettisyys on osa luotettavuutta ja se on kytköksissä myös tutkimuksen laatuun. Eettisyyden nimissä tutkijan tulee pitää huolta muun muassa siitä, että tutkimussuunnitelma, tutkimusasetelma ja raportointi on tehty huolellisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127.) Olen sitoutunut koko tutkimusprosessin ajan edellä mainittuihin eettisiin kriteereihin. Tutkimuksen eettisyyden nimissä ilmoitin kaikille tutkimukseen osallistuville henkilöille kirjallisesti sekä saatekirjeessä että tutkimusaineiston keräämisen yhteydessä, että heidän jakamaansa tietoa tullaan käyttämään tutkimustarkoituksessa. Lisäksi ilmoitin tutkimusaineiston asianmukaisesta hävittämisestä tutkielman valmistumisen jälkeen.

Toinen tutkimuksen laatuun vaikuttavista luotettavuuskysymyksistä liittyy siihen, miten kriittisesti tutkimuksellisia ratkaisuja on tarkasteltu. Aaltion ja Puusan (2011, 158) mukaan tutkijan tulee pohtia kriittisesti käyttämäänsä kirjallisuutta, mutta myös menetelmävalintoja sekä omasta tutkimuksesta että aiemmista tutkimuksista esille tuomiaan tuloksia. Aineiston analyysivaiheessa minun tuli tehdä tutkijana muun muassa päätöksiä siitä, mitä tuloksia tuon osaksi lopullista tutkielmaa ja mitkä vastaavasti jätän huomiotta.

Tutkijaa velvoittavat vaitiolovelvollisuus ja asianmukainen kohtelu sekä tutkimuksesta informoiminen. Tiedeyhteisön sisäiset kirjoittamattomat velvollisuudet liittyvät muun muassa tieteellisen rehellisyyden ja huolellisuuden noudattamiseen sekä toisten tutkijoiden osuuden tunnustamiseen omassa työssä. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 81.) Olenkin tavoitellut koko tutkimusprosessin ajan sitä, että noudatan tutkijana vaitiolovelvollisuutta ja kohtelen tutkittavia asianmukaisesti. Lisäksi olen kiinnittänyt erityistä huomiota tutki-

muksen raportointivaiheessa toisten tutkijoiden osuuden tunnustamiseen viittauskäytänteiden mukaisesti ja toiminut näin tutkijana rehellisyyden ja huolellisuuden nimissä. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 133) toteavatkin, että hyvän tieteellisen käytännön toteutuminen on tutkijan itsensä vastuulla. Tutkijan on kyettävä tarkastelemaan ja arvioimaan jatkuvasti omia valintojaan ja tunnettava tutkimusta ohjaavat säännöt (Aaltio & Puusa 2020, 177).



## 8 POHDINTA JA JATKOTUTKIMUSAIHEET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia uran aloituksesta ja työelämään siirtymisestä. Tutkimus tarjosi tuloksia siitä, millaisena luokanopettajan uran aloitus näyttäytyy vastavalmistuneiden kokemuksissa. Lisäksi saatiin tietää työelämään siirtymiseen liittyvistä haasteista ja toisaalta tuesta. Työyhteisön ja kollegoiden tuen sekä läsnäolon merkitys korostuivat luokanopettajien vastauksissa vahvasti. Useat vastaajat muistuttivat myös työn rajaamisen tärkeydestä aloittelevana luokanopettajana. Tottuminen luokanopettajan työn kokonaisvaltaiseen luonteeseen vie oman aikansa työelämään siirtymisen jälkeen. Vastuu oppilaista ja oman ammattitaidon epäilyt sekä uuteen työyhteisöön astuminen aiheuttavat noviisiopettajalle epävarmuuden ja jännityksen tunteita. Mahdollinen ennestään tuttu työyhteisö on kuitenkin yksi työelämään siirtymisen aiheuttaman epävarmuuden lievittäjä. Kollegoilta saatu apu ja tuki ovat ratkaisevassa roolissa luokanopettajan uran alussa.

Aloittelevat luokanopettajat kokivat, että omat rajat ja jaksaminen ovat uran alussa koe- tuksella. Siksi työn rajaamista ja työstä palautumiseen panostamista pidettiin erityisen tärkeänä. Samanaikaisopettajuus koettiin toimivana ja opettavaisena työmuotona noviisiopettajalle: työskentelyparina oleva kokeneempi opettaja on korvaamaton tuki koke- mattomalle opettajalle niin opetukseen kuin työyhteisöönkin liittyvissä asioissa. Vastauk- sissa tuotiin esille myös työyhteisöstä saadun tuen ja ymmärryksen merkitys uran alussa.

Noviisiopettajien kokemusten mukaan opettajankoulutus ei vastaa luokanopettajan työn vaativuuteen eikä näin ollen tarjoa riittäviä valmiuksia työelämään. Kuilu opintojen ja työelämän välillä koettiin suureksi. Luokanopettajakoulutukselta kaivattiin käytännön oppeja aivan konkreettisiin opettajalle kuuluviin töihin, kuten Wilman käyttöön, pedago- gisten asiakirjojen täyttämiseen, huoltajien kohtaamiseen ja arkipäivän haastaviin tilan- teisiin sekä opettajalle kuuluvien työtehtävien tunnistamiseen. Vastaajat toivat useaan kertaan esille tuen merkityksen vastavalmistuneena opettajana ja kokivat, että mentoroin-

tijärjestelmän kaltainen tuen muoto tai uudelle opettajalle varta vasten nimetty kokenempi opettaja voisi olla toimiva tukikeino työuraa aloitteleville luokanopettajille. Myös Yildirim (2016, 77–79) tutkimus vahvistaa väitteet siitä, että aloittelevien opettajien mukaan opettajankoulutuksessa tulisi korostaa erityisesti teoreettisen tiedon soveltamista käytäntöön. Lisäksi opettajat kaipasivat kokeneemmilta opettajilta mentorointia uransa alkuvaiheessa. Niin ikään opettajat kokivat omien taitojensa puutteellisuuden arvioinnin toteuttamisen, erityispedagogisten taitojen ja ryhmänhallintataitojen osalta. Voimmekin jälleen havaita yhtäläisyyksiä tämän tutkimuksen tulosten kanssa.

Onnistuneella työuran aloituksella on valtava merkitys luokanopettajalle työuralle siirtymisen, siellä pysymisen ja uran myöhempien vaiheiden kannalta. Kuten luokanopettajan induktiovaiheesta työelämään käsittelevässä luvussa totesin, on työuran alkuvaihe muiden muassa Blombergin (2008), Crawfordin ja Toledon (2023) sekä Zuljanin ja Požarnikin (2014) mukaan opettajan uran vaiheista se keskeisin alalla pysymisen, työn sujuvuuden ja työtyytyväisyyden kannalta. Tämän perusteella voidaan olettaa, että työelämään siirtymisen ja uran aloituksen vaikuttavuutta ja merkitystä ei voi liioin korostaa ja siihen on syytä kiinnittää erityistä huomiota.

Heikkisen (2020, 55) ja kumppaneiden mukaan opettajan induktiovaiheen käytäntöjä on kehitettävä niin, että uusien opettajien ammatillisen kehityksen jatkumo olisi turvattuna opettajankoulutuksesta lähtien läpi koko uran ajan. Vastavalmistuneiden opettajien tukemiseen voidaan käyttää esimerkiksi perehdyttämistä, mentorointia ja vertaistukea. Lisäksi koulutuksen järjestäjät ja opettajankoulutuksesta vastaavat korkeakoulut tulisi sitouttaa yhteistyöhön uusien opettajien tukemiseksi.

Aloittelevien luokanopettajien tukemiseen ensimmäisten työvuosien aikana on siis olemassa monia eri keinoja. Tässä tutkimuksessa hyväksi koettuina ja tarpeellisina tukimuotoina luokanopettajat painottivat etenkin sitoutunutta ja laadukasta perehdyttämistä koulun toimintakulttuuriin, talon tapoihin ja käytänteisiin. Pitkäaikaisempi tuki koettiin tarpeelliseksi käytännön työasioissa ja oman ammatillisen kehittymisen tukemisessa. Konkreettisen tuen lisäksi myös henkinen tuki ja keskustelut kokenempien kollegoiden kanssa koettiin tärkeänä. Luokanopettajat arvostivat työtovereiden suunnalta tulleita kyselyitä

kuulumisiin ja jaksamiseen liittyen, jolloin noviisit kokivat olevansa tärkeitä työyhteisönsään. Vastaajien kokemukset vahvistivat, että uuden opettajan tukemisen tulisi olla koko työyhteisön yhteinen asia. Aikaisemmat tutkimukset (ks. esim. Aho 2011, 122) kuitenkin osoittavat, että opettajan saama tuki on riippuvainen paljolti hänen itsensä oma-aloitteisuudesta ja rohkeudesta avun pyytämiseen.

Tutkimukseni perusteella tulkitsen, että luokanopettajakoulutusta tulisi kehittää entistä käytännönläheisempään suuntaan, jotta se tukisi riittävästi opettajia työelämään siirtymisessä ja työuran aloittamisessa. Opinnot tarjosivat luokanopettajien kokemusten mukaan välineitä opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen sekä eri opetusmenetelmien käyttöön ja oman opettajuuden pohtimiseen. Luokanopettajan käytännön työhön liittyvät opit olivat opettajien mukaan kuitenkin vähäiset. Koulutus ei ollut valmistanut opettajia siihen, miten työura käytännössä aloitetaan, mitä kaikkea siihen kuuluu ja mitä vastavalmistuneen opettajan olisi hyvä ottaa huomioon. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että työelämään siirtyvä luokanopettaja kohtaa työssään monia sellaisia asioita, joita hän ei ole käytännössä päässyt harjoittelemaan koulutuksen aikana.

Tutkimukseni osoittaa myös, etteivät luokanopettajat kokeneet olevansa valmiita kohtaamaan jokapäiväisen kouluarjen haasteita. Toimiminen esimerkiksi käyttäytymiseltään oireilevien oppilaiden kanssa tuotti usean opettajan mukaan epävarmuuden tunteita, koska koulutus ei tarjonnut riittävästi toimintatapoja tällaisten oppilaiden kohtaamiseen. Novii-siopettajat kaipasivat työhönsä enemmän erityispedagogisia tietoja ja taitoja.

Koulutusvaiheessa opiskelijan työelämään orientoinnin perustana tulisi olla kokonaisvaltaisuus koko opintopolun ja opiskelijan elämän ajan. Taustalla on ajatus siitä, että opiskelijoiden hyvinvointia edistetään pedagogisessa työelämähorisontissa niin, että opiskelijalla olisi riittävät valmiudet koulutuksesta työelämään siirtymiseen. Opiskelijan tulisi voida pohtia omaa asiantuntijaidentiteettiään ja suhdettaan työelämään. (Lairio, Penttinen, Skaniakos & Ukkonen 2011, 107–108). Tulevaa työuraa olisikin siis syytä pohtia opiskeluvaiheessa aktiivisesti.

Luokanopettajan työn kokonaisvaltainen luonne johtaa siihen, että kaikkia työssä tarvittavia tietoja ja taitoja ei ole mitenkään mahdollista oppia koulutuksen aikana. Sen sijaan tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että valtaosa työssä tarvittavasta osaamisesta kehittyy vasta työvuosien ja kokemuksen myötä. Aloittelevat luokanopettajat korostivat, että tämä seikka kauhistutti työelämään siirtymisen kynnyksellä ja ensimmäisten opettajavuosien aikana. Opettajien oletettiin olevan ammattilaisia, mutta eivät kokeneet sitä itse vielä olevansa. Kun tähän yhtälöön yhdistetään vielä suuresta vastuusta johtuva huoli, ovat noviisiopettajan töiden aloittamisen lähtökohdat ajatuksia herättävät.

Aloittelevien luokanopettajan työelämään siirtymiseen ja uran aloittamiseen sisältyy mielestäni monia sellaisia aiheita, joita olisi syytä tutkia edelleen. Aiheet voisivat liittyä mahdollisesti aloittelevan luokanopettajan näkemyksiin itsestä luokanopettajana työuran alkuvaiheessa. Tätä tutkimusta voitaisiin jatkaa esimerkiksi kolmen ensimmäisen opettajavuoden ajan samojen tutkimushenkilöiden kanssa, jolloin tutkimus mahdollistaisi pidemmän aikavälin tietojen saamisen opettajuuden kehittymisestä. Lisäksi jokaisesta tämän tutkimuksen tulosluvusta riittäisi varmasti tutkittavaa omina tutkimuksinaan, sillä koen, että tässä tutkimuksessa ei päästy perehtymään jokaiseen osa-alueeseen niin syvällisesti kuin se olisi mahdollista. Käsillä oleva tutkimuksen tarkoituksena oli sen sijaan selvittää monipuolisesti erilaisia aloittelevien luokanopettajien kokemuksia työelämään siirtymisestä ja uran aloittamisesta sekä perehtyä hieman syvemmin haasteisiin ja tukeen liittyviin kokemuksiin. Muun muassa yksityiskohtaisempi perehtyminen aloittelevan opettajan työyhteisöön siirtymisestä ja sinne sopeutumisesta olisi mielenkiintoista tutkimusnäkökulma. Joka tapauksessa näitä tärkeitä noviisiopettajien asioita tulisi mielestäni pitää näkyvästi esillä tutkimuksen kentällä – jo se on yksi syy jatkotutkimukselle.

Tutkijana näen, että tämän tutkimuksen tulokset saattaisivat kiinnostaa etenkin luokanopettajiksi opiskelevia uuden tiedon ja toisaalta vertaistuen näkökulmasta, ja työelämässä olevia luokanopettajia taas tuen tarpeen ja mentoroinnin näkökulmasta. Tutkimus tarjoaa myös opettajakoulutukselle tietoa siitä, mitä asioita koulutuksessa tulisi ottaa jatkossa entisestään huomioon, jotta aloittelevalla luokanopettajalla olisi riittävät tiedot ja taidot hä-

nen siirryttyään työelämään. Tutkielma antaa ajateltavaa siis sekä opettajille että opettajaksi opiskeleville. Myös luokanopettajakoulutuksen suunnittelijat ja toteuttajat saavat kenties sysäyksen koulutuksellisten valintojen tarkastelulle.

Tutkimusprosessi on näyttäytynyt itselleni opettavaisena ja antanut valtavasti myös vertaistukea – olenhan itsekkin pian valmistuva luokanopettaja ja aloittamassa työelämää. Aloittelevien luokanopettajien jakamat vinkin ja kokemukset haasteista selviytymisestä olivat itselleni ikään kuin lohdun sanoja: ne tarjosivat minulle tutkijana ja pian aloittelevana luokanopettajana vertaistukea tutkimusprosessin varrella.

Professionaalisuus kuvaa opettajan työtä: opettaja toimii itsenäisesti, jolloin autonomia korostuu. Tämä vaatii toteutuakseen sitä, että opettaja luottaa omaan asiantuntijuuteensa. (Väljärvi 2006, 22.) Opettajan työssä ollaan vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä muiden ihmisten kanssa, joten on väistämätöntä, että opettaja saa osakseen arviointia. Kuten kuka tahansa muukin asiantuntija, myös opettaja saa osakseen odotuksia ja hänen toimintansa merkityksen arviointia. (Niemi 2006, 91.) Aloittelevat luokanopettajat painottivat vastauksissaan itsevarmuuden tärkeyttä työuran alussa ja kehottivat luottamaan omaan sen hetkiseen osaamiseen: kaikkea ei voi eikä tarvitse osata heti vaan opettajan työssä oppiminen on koko uran kestävä prosessi.

Väljärven (2006, 15) mukaan vuosikymmeniä taaksepäin opettajat koulutettiin maassamme sen ajan vaatimusten mukaisesti. Opettajan tuli olla yksin selviytyvä moniosaaja, joka pärjää ilman kattavaa oppimateriaalia ja opettajakollegoilta saamaa tukea. Näiltä ajoilta peräisin oleva yksin selviytymisen periaate muodosti opettajan työn perustan. Yksin pärjäämisen kulttuuri on yhä vahva osa suomalaista opettajaidentiteettiä (Väljärvi 2006, 23). Ajatusmalli on siis tänäkin päivänä voimissaan, mutta tilalle on tullut muutakin. Tämän tutkimuksen kyselyaineiston analyysin tulos vahvisti, että nykyisin opettajat tukeutuvat yhä enemmän toisiinsa ja jakavat osaamistaan keskenään. Individualistinen työkuultuuri antaa mahdollisuuden yksityisyydelle minimoiden kritiikin, mutta samalla se vähentää opettajan palautteen ja tuen saamisen (Tynjälä 2006, 114).

Säntin, Salmisen, Kosken ja Puustisen (2023, 376–377) tutkimukseen osallistuneista opettajista suurin osa piti tutkimusperustaista opettajankoulutusta arvossaan ja tunnusti sen merkityksen työssään. Koulutuksen edustama akateeminen maailma erottui kuitenkin opettajien mukaan peruskoulutodellisuudesta selvästi erilaisten käytänteiden, vaatimusten ja odotusten vuoksi. Peruslähtökohtana akateeminen maailma siis hyväksyttiin, mutta sen sijaan opettajankoulutuksen sisällöt ja toimintatavat saivat opettajien kokemusten valossa osakseen kritiikkiä. Tämän tutkimuksen aloittelevien luokanopettajien kokemuksen osoittivat samoja tuloksia.

Vaikka tutkimukseen osallistuneet noviisiopettajat kokivat opettajan työn ajoittain hyvinkin raskaana työelämäänsä siirryttyään ja halusivat muutoksia vastavalmistuneiden opettajien tukemiseen, olivat he kuitenkin luottavaisia tulevaan: haastavan työelämäänsä siirtymisen ja uran alkuhetkien jälkeen työ tulee tutuksi ja näin myös haasteet voivat hieman hellittää. Jääkin pohdittavaksi, hellittävätkö haasteet ja jos näin käy, niin kuinka pitkä aika siihen tarvitaan. Tulosten perusteella katson kuitenkin, että luokanopettaja voi siirtyä työelämäänsä ilman suurempia huolia.

Opettajan työ on oppilaiden kanssa toimimisen lisäksi hyvin paljon muutakin. Laajasti tarkasteltuna opettaja on paitsi yhteiskunnallinen ja kulttuurinen vaikuttaja, myös yhteistyön tekijä. (Niemi 2006, 91.) Työhön kytkeytyy monia paineita niin oppilaiden kohtamiseen, laadukkaaseen opetukseen kuin yhteiskunnan kehittymiseen liittyen. Vaatimukseen kuuluu, että opettaja hallitsee alansa ammattilaisena monen osa-alueen kattavaa ja korkeatasoista osaamista, joka käsittää aineenhallinnan ja pedagogiikan mutta myös esimerkiksi yhteiskunnallisia asioita (Niemi 2006, 82). Monen opettajan kokemus on se, että heidän täytyy taipua monenlaisiin tehtäviin, jotta kokisi tekevänsä työnsä hyvin tai yhteiskunnan odotusten mukaisesti. Salovaaran ja Honkosen (2013, 28) listaus opettajan monenlaisista rooleista muistuttaa huomattavasti tähän tutkimukseen osallistuvien noviisiopettajien kokemuksia. Listauksen mukaan opettajan täytyisi kyetä olemaan niin kasvattaja, poliisi, lakimies, terapeutti kuin sosiaalityöntekijäkin. Nämä vaatimukset tuottavat nuorille opettajille epävarmuutta ja työhön asettumisesta tulee entistäkin haastavampaa. Noviisiopettajien kokemusten mukaan he eivät saaneet opettajankoulutuksesta riit-

täviä valmiuksia suhteessa näihin vaatimuksiin ja odotuksiin. Niemi (2006, 82) muistuttaa, että opettajien toiminnalla on vaikutusta yhteiskuntaan. Eikö tämä ole jo riittävä syy kannatella heitä uuden edessä työelämään siirtymisen kynnyksellä ja työuran alussa?

## LÄHTEET

Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 153–166.

Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 177–188.

Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampere: Juvenes Print.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2002. Siirtyminen koulusta työelämään. Eri-tyistarpeisten opiskelijoiden kohtaamat keskeiset ongelmat, kysymykset ja valintamahdollisuudet 16:ssa Euroopan maassa. Yhteenvetoraportti (toim.) V. Soriano.

Berry, J. R. 2009. The novice teacher's experience in sensemaking and socialization in urban secondary schools. Texas A&M University. <https://hdl.handle.net/1969.1/ETD-TAMU-2009-08-7182>. (Luettu 30.4.2024.)

Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa: aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.



Bruner, J. 1985. Narrative and paradigmatic modes of thought. Teoksessa E. Eisner (toim.) Learning and teaching the ways of knowing. Chicago: University of Chicago Press, 97–115.

Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Vastapaino.

Conway, P. F. & Clark, C. M. 2003. The journey inward and outward: a re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. Teaching and Teacher Education 19, 465–482.

Crawford, K. & Toledo C. 2023. Help Me before I Quit! Reimagining New Teacher Mentoring Programs. The New Educator, 19(3), 238–250. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2023.2223654>. (Luettu 11.4.2024.)

Denzin, N. 1989. Interpretive Biography. Qualitative Research Methods Series. Newbury: Sage.

Eskola J. & Suoranta J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8., uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Fuller, F. 1969. Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. American Educational Research Journal 6 (2), 207–226.

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

Heikkinen, H. L. T. 2002. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 184–197.

Heikkinen, H. L. T. 2007. Narratiivinen tutkimus — todellisuus kertomuksina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 142–158.

Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus*, 39(3), 205–217.

Heikkinen, H. L. T. & Tynjälä P. 2012. Työssä oppimisen monet muodot. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusosalalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–25.

Heikkinen, H. L. T. 2018. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–187.

Heikkinen, H. L. T., Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M. & Tynjälä, P. 2020. Opettajankoulutuksen vetovoima. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162423>. (Luettu 4.5.2024.)

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15., uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Hirsto, L., Hallberg, S. & Hiltunen, M. 2019. Opettajaksi opiskelevien ja opettajien yhteisten verme-ryhmät. Teoksessa M. Pennanen, I. Markkanen & H. L. T. Heikkinen (toim.) VERME2 testaa: kokemuksia vertaisryhmämentoroinnin soveltamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 21–23. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7799-3>. (Luettu 25.4.2024.)

Huberman, M. 1992. Teacher development and instructional mastery. Teoksessa A. Hargreaves, & M.G. Fullan, (toim.) Understanding teachers development. London: Teachers' College Press, 122–142.

Huhtanen, K. 2019. Cafe open ja nivel-verme. Teoksessa M. Pennanen, I. Markkanen & H. L. T. Heikkinen (toim.) VERME2 testaa: kokemuksia vertaisryhmämentoroinnin soveltamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 27–29. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7799-3>. (Luettu 25.4.2024.)

Husu, J. 2004. Tieto, tietäminen ja kasvatuksen tutkimuksen menetelmät. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus, 23–32.

Husu, J., & Toom, A. 2020. Suomalainen opettajakoulutus – uutta suuntaa hake-massa? *Kasvatus*, 51(2), 225–234.

Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampere University Press.

Hänninen, V. 2018. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ik-kunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5.*, uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 188–208.

Ihalainen, T. & Rautiainen, R. 1993. Noviiisina selviytymässä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9–12.

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

Jokinen, H. & Välijärvi, J. 2006. Making Mentoring a Tool for Supporting Teachers' Professional Development. Teoksessa R. Jaku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) *Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators*. *Kasvatustieteen tutkimuksia – Research in Educational Sciences 25*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 89–101.

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

Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. 2014. Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa: Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 37–43.

Jokinen, A. 2021. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-nakokulmat/>. (Luettu 11.4.2024.)

Juhila, K. 2021. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/>. (Luettu 28.3.2024.)

Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Pauli Juuti & Anu Puusa (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 153–166.

Jyrhämä, R., Syrjäläinen, E., Ropponen, M. & Keskinen, L. 2019. Opi opex – vertaisuutta valmistumisen kynnyksellä. Teoksessa M. Pennanen, I. Markkanen & H. L. T. Heikkinen (toim.) VERME2 testaa: kokemuksia vertaisryhmämentoroinnin soveltamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 18–20. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7799-3>. (Luettu 25.4.2024.)

Kaasila, R. 2008. Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.) Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 41–66.

Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari H. 2010. Esipuhe. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Kasvatusalan tutkimuksia, 52. Suomen kasvatustieteellinen seura, 13–24.

Kari, J. & Heikkinen, H. L. T. 2002. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. 2. painos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 41–60.

Kilpiö, A. & Markkula M-L. 2006. Tietoyhteiskuntakehitys – opettajat odotusten ja mahdollisuuksien ristipaineessa. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 63–72.

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

Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikku-noita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.

Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 13–39.

Kujansivu, A. 2004. Vastavalmistunut opettaja työnsä alkutaipaleella. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 132–139.

Kvale, S. & Brinkmann, S. 2009. *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. 2., uudistettu painos. California: Sage.

Lairio, M., Penttinen, L., Skaniakos, T. & Ukkonen, J. 2011. Korkeakouluopiskelun pedagoginen työelämähorisontti. Miten työelämäorientaatiota voidaan tukea koulutuksen aikana? *Aikuiskasvatus*, 31(2), 99–110.

Laitinen, M. & Uusitalo, T. 2008. Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäntapausten tutkimisessa. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K. E. (toim.) *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 106–150.

Maaranen, K. 2010. Miten saada käytännöstä hyväksyttävää? Miten teoretisoida käytäntöä? Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Kasvatusalan tutkimuksia, 52. Suomen kasvatustieteellinen seura, 147–157.

Metsämuuronen, J. 2006. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 16–77.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 80–147.

Metsäpelto, R-L., Poikkeus, A-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. 2020. Conceptual framework of Teaching Quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching. [psyarxiv.com/52tcv](https://psyarxiv.com/52tcv). (Luettu 2.4.2024.)

Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis. 2., uudistettu painos. California: Sage.

Moilanen, P. 2002. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. 2. painos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 61–80.

Moilanen, P. 2002. Hyväksi opettajaksi ja hyväksi ihmiseksi – ammattietiikan opetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. 2. painos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 81–104.

Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 73–94.

Onnismaa, E., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. 2017. Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. Varhaiskasvatuksen tiedelehti 6(2). 188–206.

Opetushallitus 2024. Opintopolku.fi -sivusto. Kasvatusalat. Luokanopettaja, kandidaatti ja maisteri (3v + 2v). <https://opintopolku.fi/konfo/fi/koulutus/1.2.246.562.13.000000000000000002954>. (Luettu 8.5.2024.)



Pennanen, M., Markkanen, I. & Heikkinen, H. L. T 2019. Johdanto: Verme2 testaa. Teoksessa M. Pennanen, I. Markkanen & H. L. T. Heikkinen (toim.) VERME2 testaa: kokemuksia vertaisryhmämentoroinnin soveltamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 12–16. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7799-3>. (Luettu 25.4.2024.)

Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 9–19.

Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch, & R. Wisniewski (toim.) Life History and Narrative. Falmer Press, 5–23.

Purtilo-Nieminen, S. 2009. Tie yliopistoon: Narratiivinen tutkimus avoimen yliopiston väylän kautta tutkinto-opiskeijoiksi hakeutuneista. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 47–57.

Raehalme, O. 2004. Hyvää, kaunista ja totta. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Vantaa: Dark Oy, 79–88.

Ropo, E. 2004. Teaching expertise. Teoksessa H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert. Dordrecht: Kluwer, 159–179.

Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.

Salonen, A. O. & Savander-Ranne, C. 2015. Monialaisen ammattikorkeakoulun opettajien tieto- ja osaamisperusta. *Aikuiskasvatus* 35(2), 111–123.

Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. *Voi hyvin, opettaja!* Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2013. *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen.* Jyväskylä: PS-kustannus.

Schmidt, M. 2008. Mentoring and being mentored: The story of a novice music teacher's success. *Teaching and Teacher Education*, 24, 635–648.

Shulman, L. S. 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. 2011. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>. (Luettu 12.4.2024.)

Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työväliseenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari 1994 (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjapaino Westpoint Oy, 10–66.

Syrjälä, L. 2005. Kertomuksen tutkija kasvatustieteen maastossa. *Kasvatus* 36 (5), 366–372.

Säntti, J., Salminen, J., Koski, A. & Puustinen, M. 2023. Tutkimusperustaisuus opetuksen käytäntönä. *Kasvatus*, 54(4), 370–384.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

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

Tynjälä, P. & Heikkinen, H. 2011. Beginning teachers' from pre-service education to working life: Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (1), 11–33.

Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa: J. Toikkanen & I. A. Virtanen 2018 (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press, 64–84.

Tökkäri, V. 2012. *Käsittämätöntä! Mielekkyyden luomisen keinot ja funktiot työyhteisön kertomuksissa*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Törmä, T. 2004. Kokemus muutosvoimana. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) *Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun*. Vantaa: Dark Oy, 57–78.

Vilka, H. 2015. *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Viskari, S. 2004. Rakkaudesta pedagogiikkaan. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Vantaa: Dark Oy, 122–148.

Vuori, J. 2021. Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/>. (Luettu 28.3.2024.)

Vuorikoski, M. 2004. Kyseenalaistamisen ylistys. Vuorikoski, M. & T. Törmä (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Vantaa: Dark Oy, 22–56.

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

Yıldırım, N. 2016. Professional readiness level of candidate teachers: A qualitative evaluation. *Journal of Education and Training Studies*, 4(3), 72–81. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1158015.pdf>. (Luettu 30.4.2024.)

Zuljan, M. V. & Požarnik, B. M. 2014. Induction and early-career support of teachers in Europe. *European Journal of Education* 49(2), 192–205.

Äärelä, T. 2012. “Aika palijon vaikuttaa minkälainen ilime opettajalla on naamalla.” Nuoret vangit kertovat peruskouluvuosistaan. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

## LIITTEET

### Liite 1

Saatekirje tutkimukseen osallistuville

Hyvä vastavalmistunut luokanopettaja,

Onko sinulla työkokemusta luokanopettajana 1–3 vuotta?

Haluaisitko osallistua tutkimukseen ja vastata kyselyyn?

Opiskelen luokanopettajaksi Lapin yliopistossa ja teen pro gradu -tutkielmaa siitä, **mil-laisena luokanopettajan uran aloitus näyttäytyy vastavalmistuneiden kokemuk-sissa**. Toteutan aineiston hankinnan kyselyllä. Se sisältää muutaman monivalintakysy-myksen, avokysymyksiä sekä yhden pienimuotoisen kokemuksiin pohjautuvan kirjoitel-man kirjoittamisen.

Jos sinulla on kertynyt työkokemusta 1–3 vuotta valmistumisen jälkeen, olet soveltuva osallistumaan tutkimukseen. Pyydän halukkaita tutkimukseen soveltuvia henkilöitä täyt-tämään ilmoituksessa olevan Google Forms -kyselyn. Vastaan mielelläni tutkimukseen liittyviin kysymyksiin.

Kiittäen ajastasi,

Alisa Eskola

aleskola@ulapland.fi

Gradun ohjaaja: Sirpa Purtilo-Nieminen ([sirpa.purtilo-nieminen@ulapland.fi](mailto:sirpa.purtilo-nieminen@ulapland.fi))

## Liite 2

### Kysely

Hyvä vastaaja,

Teen pro gradu –tutkielmaa, jossa käsittelen vastavalmistuneen luokanopettajan kokemuksia uran aloituksesta ja työelämään siirtymisestä. Vastaamalla tähän lomakkeeseen hyväksyt vastaustesi käytön tutkimustarkoituksessa. Kyselyyn vastaaminen ja aineiston käsittely tapahtuvat niin, että vastaajan anonymiteetti säilyy. Hävitän aineiston asianmukaisesti tutkielman valmistuttua.

Pyydän, että vastaisit kyselyn jokaiseen kohtaan. Myös kirjoitelma -osio on tärkeä osa aineistonkeruutani.

Lämmin kiitos vastaamisesta!

#### **Taustakysymykset:**

##### 1. Sukupuoleni

- mies
- nainen
- muu

##### 2. Ikäni

- 20–30 vuotta
- 31–40 vuotta

- 41–50 vuotta
- yli 50 vuotta

3. Valmistumisvuoteni luokanopettajaksi
4. Työvuosien määrä
5. Luokka-aste, jolla opetan tällä hetkellä
6. Luokan oppilasmäärä
7. Työsuhde (sijaisuus, määräaikainen, vakituinen)

Ohje jatkokysymyksiin:

Toteutan avoimen kyselytutkimuksen, joten toivon, että vastaatte kysymyksiin kuvailemalla kokemuksianne niin yksityiskohtaisesti kuin pystytte, jotta saan mahdollisimman kattavan tutkimusaineiston.

### **Luokanopettajakoulutus**

8. Luokanopettajaopinnot tarjosivat mielestäni valmiuksia työelämään.

Kyllä \_\_\_ Ei \_\_\_ En osaa sanoa \_\_\_. Voit halutessasi perustella mielipidettäsi tähän.

9. Luokanopettajan koulutus vastaa mielestäni työn vaativuuteen.

Kyllä \_\_\_ Ei \_\_\_ En osaa sanoa \_\_\_. Voit halutessasi perustella mielipidettäsi tähän.

### **Aloitteleva luokanopettaja osana työyhteisöä**

10. Millainen on nykyinen työyhteisösi?
11. Miten työyhteisö on ottanut sinut vastaan?

12. Miten olet mielestäsi kiinnittynyt ja sopeutunut työyhteisösi?

### **Opettajan osaaminen**

13. Minkälaista tietoa, taitoa ja osaamista opettaja tarvitsee?

14. Onko käsityksesi itsestäsi opettajana muuttunut ensimmäisten työvuosien aikana? Perustele vastauksesi.

### **Työhyvinvointi**

15. Miten huolehdit työhyvinvoinnista?

16. Mikä auttaa sinua palautumaan työpäivien jälkeen?

Vapaa sana. Voit halutessasi kertoa omia kokemuksia tai oivalluksia luokanopettajan työuran alkuvaiheista, jotka voisivat hyödyttää muita vastaavanlaisessa tilanteessa olevia. Kerro myös, mitä neuvoja antaisit tuleville noviisiluokanopettajille?

**Lopuksi: Kirjoita pienimuotoinen kirjoitelma, jossa kuvaillet mahdollisimman monipuolisesti ja tarkasti kokemuksiasi, kun aloitit työt opintojen päätyttyä luokanopettajana.**

Kirjoitelman otsikko: *Minä vastavalmistuneena luokanopettajana ensimmäisessä työpai-  
kassani*

Alla on listattuna kirjoitelmaa ohjaavia apukysymyksiä.

- Millaisia mahdollisia haasteita olet kokenut työurasi alussa luokanopettajan työssä?
- Millaista mahdollista tukea olet saanut työurasi alussa?
- Millaista tukea aloitteleva luokanopettaja tarvitsee oman kokemuksesi mukaan?
- Millaista on opettaa vastavalmistuneena ja kokemattomana opettajana?



- Millaisena koet vastuun, joka sinulle tuli töiden alettua? Miten selvisit siitä?
- Minkälaisia onnistumisen tai työssä oppimisen kokemuksia sinulla on ensimmäisiltä luokanopettajan työvuosilta?
- Miten työyhteisö otti sinut vastaan?
- Millaista perehdytystä sinulle tarjottiin ensimmäisten työvuosien aikana?
- Oletko osallistunut jonkinlaiseen mentorointiin työuran alussa? Kerro lyhyesti mahdollisista kokemuksistasi.
- Huom. Ethän mainitse henkilöitä, paikkakuntia tai kouluja nimeltä.

Lämmin kiitos tutkimukseen osallistumisesta!