

Opettajan ammatillisen kehittymisen tukeminen perehdytysprosessissa

Tapaustutkimus koulun perehdyttämisen käytännöistä

Pro gradu -tutkielma

Otso Teulahti

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

Kevät 2024

Tiivistelmä

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Opettajan ammatillisen kehittymisen tukeminen perehdytysprosessissa – Tapaustutkimus koulun perehdyttämisen käytännöistä

Tekijä: Otso Teulahti

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus, kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -tutkielma Laudaturtyö ___ Lisensiaatintyö ___

Sivumäärä: 69 + 4 liitettä

Vuosi: 2024

Tiivistelmä:

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelin opettajan ammatillisen kehittymisen tukemista koulun perehdytysprosessissa. Tutkimuksessani tarkastelen opettajan ammatillisuutta mukailleen OVET-hankkeessa luotua moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallia (MAP-malli). Tutkimukseni lähestymistavaksi valikoitui laadullinen tapaustutkimus, joten tutkin opettajan ammatillisen kehittymisen tukemista yhden tapauksen eli valitsemani koulun perehdytysprosessin avulla. Tutkimusaineistoni koostui kaupungin yleisestä perehdytysuunnitelmasta, koulun perehdytysmateriaalista sekä rehtorin, perehdyttäjän sekä kahden uuden opettajan haastatteluista.

Tutkimustulosten perusteella perehdytyksen tavoitteena on uuden opettajan integroiminen työyhteisöön ja yhteisen toimintakulttuurin luominen. Muodollisen perehdytyksen aikana keskitytään MAP-mallin mukaiseen kontekstuaaliseen tietoon eli käytännön asioihin, kuten työtehtäviin, työyhteisöön, koulun käytänteisiin ja järjestelmiin. MAP-mallin mukaista pedagogista tietoa, pedagogista sisältötietoa ja käytännöllistä tietoa käsitellään vähemmän, sillä pedagogisiin haasteisiin tukea saadaan ennen kaikkea työyhteisöltä muodollisen perehdytyksen ulkopuolella. Tutkimustulokset korostavat työyhteisön merkitystä tiedon välittäjänä ja tuen antajana, mutta tämä vaatii uudelta opettajalta omaa aktiivisuutta. Tulosten perusteella perehdytys näyttäytyy toimivana, mutta haasteita on sen riittävydessä ja joustavuudessa.

Perehdytystä tulisi laajentaa koskemaan MAP-mallissa esitettyjä opettajan ammatillisen kehittymisen ulottuvuuksia kattavammin. Kyseisiä ulottuvuuksia oli näkyvissä tutkimuksen kohteena koulun perehdytysprosessissa, sillä ne näyttäytyivät perehdytyksen tavoitteissa ja toteutuivat ikään kuin tiedostamattomana osana perehdytysprosessia. Olisi kuitenkin tärkeää, että nämä tiedon ulottuvuudet tiedostettaisiin osaksi perehdytystä, jotta sitä voidaan tavoitteellisesti suunnitella, toteuttaa ja arvioida.

Avainsanat: uudet opettajat, ammatillinen kehittyminen, perehdyttäminen, tapaustutkimus, kasvatustiede

Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	4
2 OPETTAJAN AMMATILLISUUS.....	7
2.1 Opettajan työnkuva.....	7
2.2. Opettajan ammatillinen kehittyminen.....	8
2.3. Opettajan osaaminen ja ammatillisuus MAP-mallin mukaan.....	11
2.3.1 Pedagoginen tieto.....	13
2.3.2 Pedagoginen sisältötieto.....	14
2.3.3 Kontekstuaalinen tieto.....	14
2.3.4 Käytännöllinen tieto.....	16
3 PEREHDYTYS TUEN MUOTONA.....	18
3.1 Opettajien työhön perehdyttäminen.....	18
3.2 Kollegiaalinen tuki.....	22
3.3 Hallinnollinen tuki.....	23
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	25
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	25
4.2 Laadullinen tapaustutkimus.....	25
4.3 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston keruu.....	26
4.4 Aineiston analyysi.....	28
5 TULOKSET.....	33
5.1 Perehdytyksen tavoitteet ja toteutus.....	33
5.2 Perehdytyksen sisällöt.....	36
5.3 Perehdytyksen haasteet.....	39
5.4 Opettajan ammatillinen kehittyminen perehdytysprosessissa.....	43
5.4.1 Pedagoginen tieto.....	45
5.4.2 Pedagoginen sisältötieto.....	46
5.4.3 Kontekstuaalinen tieto.....	47
5.4.4 Käytännöllinen tieto.....	49
6 POHDINTA.....	51
6.1 Tutkimustulosten yhteenveto.....	51
6.2 Johtopäätökset.....	52
6.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	56
6.4 Jatkotutkimusmahdollisuudet.....	57

LÄHTEET

LIITTEET

1 JOHDANTO

On tärkeää, että uusi opettaja saa onnistumisen kokemuksia ensimmäisenä työvuotenaan, jotta hän saa hyvän alun työuralleen. Haasteena on se, että opettajankoulutuksen ja työelämän välillä on liian suuri kuilu. Ja siksi uutta opettajaa tulisikin tukea erityisesti työn alkuvaiheessa. harkitsee työuran vaihtoa. Opettajan työ ei eroa muista työaloista siinä, että opettajan ammattiin valmistunut henkilö osaisi heti kaiken ja vastaisi näin ammatin odotuksiin. Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä (2012, 28) sekä Tynjälä (2004) katsovat, että opettajan siirtyessä työelämään, hän kokee jäävänsä yksin. Heidän mukaansa odotukset työssä pärjäämisessä siirryttäessä suoraan opinnoista korkeaan ammatilliseen statukseen voivat johtaa näyttämisen tarpeeseen. Tätä korostaa se, että opettajat ovat tehneet työtään perinteisesti varsin itsenäisesti ja yksinään. Tarvitaankin toimia, jotta tuore opettaja saisi tarvitsemansa tuen työssä onnistumiseen ja opettajuudessa kasvamiseen.

Opettajan työn aloitusta on tutkittu paljon sekä siihen liittyvät haasteet on tiedostettu. Siirtyminen opettajan työhön on nivelvaihe, jossa koulutuksessa saadut valmiudet kohtaavat työelämän haasteet. Förbomin (2003, 32–33) mukaan moni aloitteleva opettaja kokee itsensä riittämättömäksi ja luottamus omaan menestykseen ja jaksamiseen horjuu. Samaa asiaa tutkii Blomberg (2008) väitöskirjassaan tarkastellen luokan- ja aineenopettajien ensimmäistä työvuotta ja sen aikana esille nousseita kokemuksia ja ajatuksia opettajan työstä. Väitöskirjan tuloksissa todetaan, että opettajankoulutuksen ja työelämän välillä on selkeä kuilu, jonka vuoksi perehdyttämiseen kaivataan systemaattista ja strukturoitua rakennetta. Opettajien työelämän alkuvaihe on usein yllättävän raskasta ja monet vastavalmistuneet opettajat harkitsevatkin uravalintaa uudelleen, varsinkin ensimmäisten työvuosien aikana ilmenneiden haasteiden vuoksi (Blomberg 2008, 1). Myös Heikonen (2020) on väitöskirjassaan tutkinut uransa alkuvaiheessa olevien opettajien ammatillista toimijuutta luokkahuoneessa ja hän tuo esille, että opettajan ensimmäiset vuodet ammatissa muodostavat kriittisen vaiheen opettajan ammatillisen toimijuuden kehittymisessä. Heikosen (2020, 68) mukaan noin kolmasosa enintään viisi vuotta opettajan toimineista oli harkinnut ammatinvaihtoa. Ammatinvaihdon harkinta oli

yhteydessä uran alkuvaiheessa olevien opettajien kokemuksiin riittämättömästä osaamisesta ja toistuvista epäonnistumisista opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa.

Opettajan ammatti-identiteetti on jatkuvassa muutoksessa, sillä opettaja rakentaa ammatti-identiteettiään koko elämän ajan (Salovaara & Honkonen 2013, 25). Rakentuminen aloitetaan opettajankoulutuksessa, jossa saadaan tietoja ja taitoja opettamiseen. Kaikkia käytännön asioita, kuten kouluyhteisön toimintakulttuurin, työyhteisöön ja oppilaisiin tutustuminen, ovat asioita, joita ei voi oppia opettajankoulutuksessa.

Caspersenin ja Raaenin (2014 2–4) mukaan opettajien uskomukset omasta minäpystyvyydestään muokkautuvat koettujen haasteiden ja saadun tuen kautta ensimmäisten työvuosien aikana. Tämän vuoksi ensimmäiset työvuodet ovat merkityksellisiä opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta. Jokinen ym. (2012, 31, 37) painottavat, että uusien opettajien työn tukemiseksi tarvitaan ammatillisen tuen keinoja, joiden avulla edistetään ammatillisen osaamisen kehittymistä ja työhyvinvointia. Työuran alussa olevat opettajat kokevat haastavissa tilanteissa usein vastoinkäymisiä. Ilman riittävää tukea on vaarana, että vain osa opettajista haluavat jäädä alalle. Opettajakoulutuksen ja työelämän välille olisi tärkeää luoda jatkumoa.

Tutkimukseni keskittyy siihen, kuinka perehdytyksen keinoin voidaan tukea opettajan ammatillisuutta ja siinä kasvamista. Tutkin, minkälaisena opettajan ammatillisen kehittymisen tukeminen näyttäytyy perehdytysprosessissa. Perehdytys kiinnostaa minua, koska kunnollinen perehdytys on tärkeää työssä viihtymisen ja työssä onnistumisen kannalta. Se on avainasemassa siinä, että uusi opettaja jatkaa opettajanuraansa ensimmäisten työvuosien jälkeen (Blomberg 2008). Opettajankoulutuksen myötä olen saanut keinoja oman opettajuuden tarkasteluun, ja tiedostankin sen, että työelämään siirtyessä en ole vielä valmis opettaja, vaan käytännön kautta tuleva oppi on äärimmäisen tärkeää. Itseäni mietityttää se, kuinka minua voidaan tukea omalla opettajan polullani sen jälkeen, kun olen opettajankoulutuksesta valmistunut. Koen, että eräänlainen mentori ensimmäisenä työvuotena voisi olla hyödyllinen, aivan kuten opetusharjoittelussa tukena oli harjoittelun ohjaaja. Oma kokemukseni opettajan työtä

harjoittellessa on myös se, että perehdyttämällä edes vähäsen kouluympäristöön, luokan oppilaisiin ja työyhteisöön olen suoriutunut työssä paremmin.

Tutkimukseni on tapaustutkimus, jossa tarkastelen yhden tapauksen eli tutkimuksen kohteena olevan yhtenäiskoulun järjestämää perehdytystä. Päämääränä on ymmärtää tapausta ja tuottaa siitä seikkaperäistä tietoa, jota ylemmän tason tarkastelussa ei olisi mahdollista saada. Näin ollen tutkielmassani tarkastelen koulun antamaa perehdytystä kaupungin yleisen perehdytysuunnitelman, koulun perehdytysmateriaalin, sekä perehdytyksen järjestäjien ja uusien opettajien haastatteluiden avulla. Tutkin, haastateltavien näkemyksiä ja kokemuksia perehdytyksestä, sekä kuinka perehdytyksen keinoin voidaan tukea uusia opettajia opettajan ammatillisessa kasvussa.

2 OPETTAJAN AMMATILLISUUS

2.1 Opettajan työnkuva

Opettajan työ edellyttää monipuolista osaamista ja taitoja, ja se voidaan nähdä vaativana sekä tietoon pohjautuvana akateemisena asiantuntija- ja ihmissuhdetyönä. Työ kattaa pitkäjänteisen ja systemaattisen suunnittelun sisältäen opetus- ja oppimistilanteiden valmistelun, mutta myös opetussuunnitelman laatimista. Suunnittelutyön lisäksi opettajan on tuettava oppilaiden tai opiskelijoiden yksilöllistä oppimista sekä toimittava vuorovaikutustilanteissa. Vuorovaikutus oppilaiden, kollegoiden, huoltajien sekä sidosryhmien kanssa vaatii monipuolisia taitoja, kuten ongelmanratkaisu- ja päätöksentekokykyä, sekä sopeutumista muuttuviin tilanteisiin. (Husu & Toom 2017, 337.)

Opettajan perustehtävänä pidetään opettamista, mutta opettajan työnkuva on huomattavasti laajempi. Kohonen (1997, 272–273) korostaa opettajan työn moniulotteisuutta, johon kuuluvat muun muassa kollegiaalinen yhteistyö, tutkiva asenne työhön, oppimisympäristöt, muutosprosessin kohtaaminen sekä eettiset päämäärät. Blomberg (2008, 132) puolestaan nostaa esiin verkostoitumisen merkityksen, erityisesti kodin ja koulun välisen yhteistyön ja moniammatillisen yhteistyön. Tämä osoittaa, että opetustyö on monipuolista ja vaatii laaja-alaista osaamista (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 46).

Opettajan työn moninaisuutta voidaan tarkastella myös opettajan erilaisten roolien kautta. Kohonen ja Kaikkonen (1998, 130) ilmaisevat asian niin, että monitahoista osaamista tarvitaan, koska opettajan tehtävään sisältyy monenlaisia rooleja. Opettajan on toimittava työssään ohjaajana, suunnittelijana ja ongelmanratkaisijana. Kaikki nämä roolit tukevat opetustyön tekemistä. (Leino & Leino 1993, 92–93.) Opettajan työnkuva on laaja myös, koska pelkästään faktatiedon opettaminen ja jakaminen ei riittäisi saavuttamaan opettamiselle määriteltyjä tavoitteita, kuten realistisen minäkuvan, terveen itsetunnon ja ehjän maailmankuvan muodostamisen. Opettajan

yhtenä tärkeänä roolina pidetäänkin kasvattajan roolia, jonka avulla opettamiselle määriteltyjä tavoitteita edistetään. (Luukkainen 2002, 88–89.)

Opettajan työn moninaisuus asettaa haasteita opettajan ammatillisuuden toteutumiselle, mutta samalla se tarjoaa mahdollisuuden näyttää ammattitaitoa. Luukkainen (2002, 78) toteaa ammatillisuuden ilmenevän vapautena ja vastuuna toimia opettajan ammatissa, erityisesti tilanteissa, jotka vaativat loogista ajattelua. Monipuolinen roolien täyttäminen ja erilaisten tehtävien hoitaminen edellyttävät opettajalta kykyä sopeutua erilaisiin ammatillisiin haasteisiin. Opettajan ammatillisuuteen sisältyy kyky vastata työhön liittyviin vaatimuksiin ja sopeutua muutoksiin (Husu & Toom 2017, 337).

Tässä tutkimuksessa määrittelen opettajan ammatillisuutta OVET-hankkeessa luodun moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin (MAP) mukaan. Tämän mallin tavoitteena on tunnistaa opettajan työssä tarvittavaa laajaa osaamista. Mallissa eritellään opettajan osaamisalueiden ulottuvuudet, joiden avulla rajaan ja jäsennän opettajan ammatillisuutta. Mallia esitellään tarkemmin luvussa 2.3.

2.2. Opettajan ammatillinen kehittyminen

Akateeminen opettajankoulutus on perinteisesti korostanut kasvatustieteellisen ja teoreettisen tietoa-aineiston hallintaa sekä oppiaineiden sisältöjen osaamista. Käsitys on, että teoreettisen tiedon hallinta muuntuu opettajan taidoksi ja osaamiseksi käytännön luokkahuonevuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Useat aiemmat tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että opettajankoulutuksessa käytetyt pedagogiset menetelmät eivät aina anna tietoja ja taitoja, joita tarvitaan opettajien käytännön työssä. (Husu & Toom 2017, 339.)

Opettajan ammatillinen kehittyminen edellyttää monipuolisia kompetensseja, kuten kykyä ajatella ammatin tavoitteiden ja vaatimusten mukaisesti, ammatin edellyttämän tietopohjan kehittämistä, herkkyyttä ammatillisissa toimissa sekä kykyä toimia käytännön monimutkaisissa tilanteissa. Näiden taitojen ja kykyjen kehittäminen tukee opettajaksi opiskelevien laaja-alaista oppimista (Husu & Toom 2017, 340).

Vaikka merkittävä osa opetuksesta tapahtuu akateemisessa ympäristössä, oppimista tapahtuu myös koulujen ja niiden tukiverkostojen tarjoamassa käytännön harjoittelussa. Tutkimukset ovat osoittaneet, että yhteys akateemisten ja käytännöllisten opintojen välillä on haasteellinen. Vaikka käytännön harjoittelua on lisätty, se ei aina ole ratkaissut ongelmia. (Husu & Toom 2017, 340–341).

Huomattava osa opettajien oppimisesta tapahtuu opettajankoulutusjärjestelmän ulkopuolella työelämässä, kun opettajat arjessaan omaksuvat ammatillista tietoa ja taitoa. Tämän vuoksi on tärkeää huomioida jo opettajankoulutuksessa, mihin tietoihin ja taitoihin tulisi keskittyä. Toisaalta on tärkeää huomioida, mitä ammatillisen osaamisen osa-alueita voitaisiin kehittää osana täydennyskoulutusta. Koulutuksen ja työssä aloittamisen nivelvaiheessa ammatillinen tuki on keskeistä, ja sen systemaattinen kehittäminen läpi koko opettajien työuran on tärkeää. Opettajankoulutuksessa opitaan ammatin kannalta keskeiset tiedot ja taidot, mutta koulutuksen tulisi myös edistää sellaisten taitojen oppimista, jotka mahdollistavat opettajien keskinäisen oppimisen ja yhteistyön ammatillisissa yhteisöissä. (Husu & Toom 2017, 344–345.)

Zehmin (1999, 39) mukaan opettajankoulutuksessa jää vähemmälle oman ammatillisen identiteetin pohtiminen ja rakentuminen. Korpinen (1995, 142) on sitä mieltä, että ammatillisen identiteetin kehittyminen on oppimisen tulosta, joka on yksilöllinen prosessi, mutta tapahtuu sosiaalisissa tilanteissa. Vuorovaikutuksessa saadaan palautetta ja hankitaan kokemuksia. Norrena (2021, 185) puolestaan esittää näkemyksen, jossa opettajat kasvavat ihmisenä, kun he saavat muita oppimaan. Opettajan ammatillinen kehittyminen ja ammatillisen identiteetin rakentuminen on siis jatkuvassa muutostilassa. Opettajan siirtyessä työelämään, on syytä olettaa, että hänen ammatillinen kehittämisensä on vasta alussa.

Opettajan ammatillisen kasvun lähestymistapoja on monia erilaisia ja sitä on tutkittu runsaasti. Dreyfus & Dreyfus (1989, 7–14) ja Berliner (1988, 1–6) esittelevät viisiportaisen mallin opettajan ammatillisesta kehittämisestä. Mallin tasot ovat aloittelija / noviisi, edistynyt aloittelija, pätevä suorittaja, taitava suorittaja ja asiantuntija. Mallin mukaan opettajien asiantuntijuus kehittyy vaiheittain opettajan siirtyessä tasolta seuraavalle, vaikkakaan tämä ei

tapahdu aina lineaarisesti. Esimerkiksi noviisi voi omata joitakin ylimmän tason asiantuntijan ominaisuuksia. Koska noviisin toiminta on melko sidottua sääntöihin ja toimintaohjeisiin, kokemuksen saaminen käytännön tilanteista on tärkeää joustavuuden lisäämiseksi. Vähitellen kokemuksen myötä tilannetekijöiden huomioiminen, tietoisuus valinnoista ja keinoista saavuttaa asettamia tavoitteita lisääntyvät. Samoin kyky ennakoida ja muuttaa suunnitelmia tilanteen vaatimalla tavalla kasvaa. Mallin ylimmällä tasolla on asiantuntija, jolla löytyy intuitiivisuutta tilanteiden hahmottamisessa ja suunnittelussa sekä analyttisyyttä ja harkitsevaisuutta päätöksenteossa runsaan käytännönkokemuksen ansiosta. Tämä malli tarjoaa hyödyllisen viitekehyksen ymmärtää opettajan ammatillista kehittymistä, ja se voidaan nähdä yhtenä tapana hahmottaa opettajan polkua noviisista asiantuntijaksi.

Ruohotie-Lyhty (2011) tuo tutkimuksessaan esiin, että viimeaikaiset tutkimukset ovat kyseenalaistaneet opettajuuden kehittymistä lineaarisen mallin mukaan. Sen sijaan kehittymistä tapahtuu pääasiassa dynaamisen prosessin muodossa, jolloin uudelleenmäärittelyä tapahtuu jatkuvasti. Tämä näkemys perustuu ymmärrykseen siitä, että opettajan ammatillinen kehitys on jatkuvaa opettajan pedagogista tietämystä muuttava prosessi. Myös Eteläpelto & Onnismaa (2006) katsovat opettajan ammatillisen kasvun olevan jatkuva ja eteenpäin suuntautuva prosessi, jossa opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu, minkä seurauksena opettajalla on mahdollisuus kehittyä omassa ammatissaan. Samoin Nuutinen (2018, 19) näkee opettajan ammatillisen kehittymisen ilmenevän moniulotteisena prosessina, johon vaikuttavat yksilöllinen sekä yhteisöllinen kasvu. Opettajaksi kasvamista voidaankin määritellä elinikäiseksi prosessiksi.

Kuten todettiin ammatillinen kasvu ei ole paikallaan pysyvä kokonaisuus, vaan nykyään se nähdään kompleksisena ja jatkuvasti muuttavana prosessina, jossa ammatillinen identiteetti tasapainoilee monien opettajan roolien kanssa. (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 113.) Opettajan rooli edellyttää sekä persoonallista että ammatillista osaamista (Day 2012). Kasvu liittyy niin opettajan persoonallisen identiteetin kuin ammatti-identiteetinkin kehittymiseen, ja se koostuu tiedoista, taidoista, kompetenssista ja ammatillisesta identiteetistä (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26).

Korthagen (2004) esittelee ammatillisen kasvun lähestymistavan, jossa kasvua kuvataan kuusitasoiseksi. Tasot jaetaan ulkoisiin ja sisäisiin tasoihin. Ulkoinen taso on ympäristö, johon kuuluu esimerkiksi luokka, opettaja tai koulu. Sisäisiä tasoja on viisi, joita ovat: käyttäytyminen, tiedot ja taidot, uskomukset, identiteetti ja kutsumus. Korthagen (2004) on todennut opettajaopiskelijoilla olevan eniten ongelmia ympäristön ja käyttäytymisen tasoilla. Tämä voi ilmetä esimerkiksi opetuksen sopeuttamisen tai muutoksen vaikeutena. Kokenut opettaja kykenee tässä tilanteessa nopeisiin muutoksiin, mutta opettajaopiskelijalla pedagoginen tietotaito ei vielä anna tarvittavia valmiuksia muutosten tekemiseen. Tynjälän (2004, 185) mukaan myös uusilla opettajilla on vastaavanlaisia haasteita, esimerkiksi ryhmänhallinta ja oppitunneista selviytyminen.

2.3. Opettajan osaaminen ja ammatillisuus MAP-mallin mukaan

Kuten aiemmin totesin, käytän moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallia tämän tutkimuksen ammatillisen kehityksen tarkastelun pohjana. Tässä mallissa on määritelty opettajan työssä tarvittava laaja osaaminen, joita ovat keskeiset tiedot, taidot ja osaamisalueet (OVET-hanke 2024).

Mallissa esitetyistä neljästä pääluokasta tutkimukseni kohdistuu osaamisalueisiin. Mallin perustana on Kosterin & Dengerinkin (2008, 139) ajatus siitä, että opettajan ammatillisuus koostuu yhdistelmästä tietoa, taitoa, asenteita, arvoja ja persoonallisia tekijöitä. Näiden ominaisuuksien pohjalta on malliin luotu seuraavat osaamisalueet: opetuksen ja oppimisen tietoperusta, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, persoonalliset orientaatiot ja ammatillinen hyvinvointi (Metsäpelto ym. 2020). Havainnollistan taulukossa 1 osaamisalueiden ulottuvuudet ja sisällöt, mitkä ovat tämän tutkimuksen kannalta oleellisia.

Opetuksen ja oppimisen tietoperustaan kuuluvat sisältötieto, pedagoginen tieto, pedagoginen sisältötieto, käytännöllinen tieto ja kontekstuaalinen tieto, joita käsittelen seuraavissa alaluvuissa tarkemmin. Kognitiiviset taidot pitävät sisällään esimerkiksi tiedonkäsittelyyn ja metakognition liittyviä taitoja. Sosiaaliset taidot kattavat vuorovaikutukseen ja tunnetaitoihin liittyviä ominaisuuksia. Persoonalliset orientaatiot koostuvat esimerkiksi henkilökohtaisista

ominaisuuksista, minäkäsityksestä ja ammatillisesta identiteetistä. Ammatilliseen hyvinvointiin liittyy esimerkiksi stressinhallinta ja resilienssi eli kyky vastata työhön liittyviin vaatimuksiin. (OVET -hanke, 2024.)

Taulukko 1. Opettajan ammatillinen kehittyminen mukailten MAP-mallia (Metsäpelto ym. 2020.)

Osaamisalueiden ulottuvuudet	Osaamisalueiden sisältö
Opetuksen ja oppimisen tietoperusta	Sisältötieto Pedagoginen tieto Pedagoginen sisältötieto Kontekstuaalinen tieto Käytännöllinen tieto
Kognitiiviset taidot	Tiedonkäsittely Kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu Luovuus Metakognitio Kommunikaatio, argumentointi ja päättely
Sosiaaliset taidot	Vuorovaikutustaidot Tunnetaidot Moninaisuutta koskeva osaaminen Kulttuurienvälinen osaaminen ja vuorovaikutustaidot
Persoonalliset orientaatiot	Henkilökohtaiset ominaisuudet Minäkäsitykset Ammatilliset uskomukset, arvot ja etiikka Motivaationaliset orientaatiot Ammatillinen identiteetti
Ammatillinen hyvinvointi	Työhyvinvointi Stressinhallinta Resilienssi

Tutkimuksessani käsittelen perehdytystä useamman eri MAP-mallin osaamisalueiden avulla, mutta opettajan ammatillista kehittymistä tarkastelen pääasiassa vain ensimmäisen osaamisalueen eli opetuksen ja oppimisen tietoperustaan liittyvien tekijöiden kautta. Rajausta perustelen sillä, että esimerkiksi Metsäpelto ym. (2020, 12) toteavat, että vaikka toisaalta viime

vuosikymmeninä tutkijat ovat tunnustaneet juuri osaamisalueiden ulottuvuuksiin liittyvien ei-akateemisten ja ei-kognitiivisten taitojen, esimerkiksi vuorovaikutustaitojen merkityksen työssä menestymisen kannalta, tutkijat toisaalta korostavat, että kognitiiviset taidot, kuten opetuksen ja oppimisen tietoperusta vaikuttavat edellä mainittujen ei-kognitiivisten taitojen kehittymiseen ja siksi ne muodostavat vankan perustan opettamiselle. Lisärajausten tein niin, että opetuksen ja oppimisen tietoperustasta sisältötieto rajautui tutkimuksesta pois, koska katson sen olevan enemmän opettajankoulutuksessa hankittavaa tietoa kuin kokemuksen tai perehdytyksen myötä lisääntyvää tietoa. Muut opetuksen ja oppimisen tietoperustan sisällöistä, joita ovat pedagoginen tieto, pedagoginen sisältötieto, kontekstuaalinen tieto ja käytännöllinen tieto, olen valinnut, koska mielestäni niiden on mahdollista kehittyä kokemuspohjaisen oppimisen ja tiedon avulla, jota perehdytyksessä annetaan.

2.3.1 Pedagoginen tieto

Pedagogisella tiedolla tarkoitetaan sellaista oppiaineesta riippumatonta yleistä tietoa, joka liittyy oppimisen ohjaamiseen, arviointiin, ryhmänhallintaan sekä oppilaan oppimiseen liittyvistä kognitiivisista, emotionaalisista ja motivaatiotekijöistä (OVET-hanke 2024; Metsäpelto ym. 2020, 12).

Opettajan välttämättömiä universaaleja taitoja ovat luokanhallinta ja opetuksen toteuttaminen opetusryhmä huomioiden. Tämän vuoksi ne ovat myös opettajan pedagogisen tiedon keskeisiä osia (Shulman 1986, 8.) Pedagogiseen tietoon kuuluu luokanhallintataitojen strategioita, kuten tieto oppijoista ja oppimisesta, esimerkiksi miten huomioidaan oppijoiden erilaiset tarpeet. Luokanhallintataitoihin kuuluu olennaisena osana opetuksen järjestäminen ja muokkaaminen luokalle sopivaksi. Oppilaiden motivointi on tärkeä osa luokanhallintaa samoin, kuin se, että opetus liittyy oppilaiden kokemusmaailmaan. (Querriero 2017, 123–124).

2.3.2 Pedagoginen sisältötieto

Shulman (1987, 8) katsoo, että pedagogista sisältötietoa pidetään perustavanlaatuisena tiedon lähteenä, jota opettaja tarvitsee työssään opettaessaan oppiaineen sisältöjä luokkahuoneopetuksessa. Toisaalta Querriero (2017, 105) toteaa, että tutkijat ovat viime aikoina korostaneet pedagogisen tiedon olevan yhtä tärkeää pedagogisen sisältötiedon kanssa opettajan työssä. Pedagoginen sisältötieto liittyy opettajan ymmärrykseen siitä, miten opetettavan aineen perustieto voidaan opettaa ja välittää oppilaille tehokkaasti. Tärkeää on, että opettajan on oltava vahvasti perehtynyt opetettavaan aiheeseen voidakseen opettaa sitä tehokkaasti. Tämä ei kuitenkaan riitä, vaan opettamiseen tarvitaan mukaan oppiaineen pedagoginen tietämys. Pedagoginen sisältötieto viittaa opettajan tietoon siten, että oppiaineen sisällön tuntemiseen eli aineenhallintaan yhdistyvät tiedot oppiaineen opettamisen pedagogiikasta. Siihen kuuluu tietoa siitä, kuinka opetettavaa aihetta käsitellään ja muotoillaan niin, että se on ymmärrettävissä muille. Pedagoginen sisältötieto sisältää myös ymmärryksen siitä, mikä tekee tietyistä aiheista oppimisen helpoksi tai vaikeaksi. Tämä tarkoittaa sitä, että opettaja tunnistaa käsitteet ja ennakkokäsitykset, jotka oppijat tuovat mukanaan oppimiseen. Jos nämä ennako-oletukset ovat väärinkäsityksiä, on opettajan tunnettava ne strategiat, joilla mahdollistetaan oppijoiden ymmärryksen uudelleenjärjestäminen. (Shulman 1986, 9–10.) Kyse on käsitteellisestä muutoksesta eli siitä miten aikaisemmat virheelliset käsitteet korjataan oikeilla.

Pedagoginen sisältötieto on luonteeltaan dynaamista. Tämä tarkoittaa sitä, että opetuksen tulee olla joustavaa niin, että se sopeutetaan oppilaskeskeiseksi, jolloin huomioidaan oppilaiden erilaiset tarpeet. Yhtenä keinona on tuoda opetukseen esimerkkejä oppilaiden kokemusmaailmasta. (Metsäpelto ym. 2020, 13.)

2.3.3 Kontekstuaalinen tieto

Kontekstuaalinen tieto opetustyössä viittaa siihen, että opettajalla on laaja tietoperusta, joka kattaa koulujärjestelmän, kouluympäristön ja niihin liittyvät tekijät. Tämä sisältää tiedot luokasta ja sen oppilaista, koulu yhteisöstä ja koulun toimintakulttuurista. (OVET-hanke 2024.) Kontekstuaalinen tieto auttaa opettajia ymmärtämään paremmin opetusryhmänsä tarpeita,

taustoja ja oppimistapoja, sekä mahdollisuuksia luoda opetusympäristöön sopivaa opetusta. Kontekstuaalisen tiedon kautta opettaja tulee tietoisiksi haasteista ja mahdollisuuksista, joita ympäristö opetukselle asettaa. (Shulman 1987, 8–10.)

Kontekstuaalinen tieto ja pedagoginen sisältötieto liittyvät vahvasti toisiinsa. Pedagogisen sisältötiedon avulla opettaja muokkaa opetusta oppilailleen ymmärrettäväksi ja kontekstuaalisen tiedon avulla opettaja toisaalta ymmärtää, minkälaisessa sosiokulttuurisessa ympäristössä opetus tapahtuu ja muokkaa opetustaan sen mukaisesti. Kouluun ja opetukseen vaikuttavat ympäröivän yhteisön arvot ja normit, jotka ilmentävät sosiokulttuurista ympäristöä, jossa opettaja toimii. Sen lisäksi, että opettajat mukauttavat opetustaan oppijoiden mukaan, siihen vaikuttavat myös yhteisöstä, koulutuksen järjestäjältä ja yhteiskunnasta tulevat odotukset ja arvot. (Metsäpelto ym. 2020, 13.)

Koulukulttuuria voidaan tarkastella yleisten koulua koskevien kulttuurikäsitteiden muodostelmana ja samalla jokaisen koulun ja sen opettajien työyhteisön löytämänä, keksimänä tai kehittämänä toimintakulttuurina. Schein (1987) on kehittänyt jäävuorimallin, jossa organisaatiokulttuuria kuvataan kolmella eri tasolla. Salovaara & Honkonen (2013, 68–69) ovat soveltaneet tätä mallia tarkastellessaan koulukulttuuria. Näkyvä ja yhteisesti hyväksytty osa on jäävuoren kapea huippu, joka on pääosin johdon kontrolloimaa, dokumentoitua, kuultavaa ja nähtävää. Esimerkkeinä voidaan mainita koulun perustehtävä, visio ja strategia. Näkyvän alapuolella on yhteisesti tiedostettu osa-alue, jota voidaan kuvata, mutta virallisesti sitä ei ole dokumentoitu. Siihen kuuluvat esimerkiksi puhettavat, käsitteet, kieli ja ammatti-identiteetit. Kolmas, alin ja levein osa on tiedostamaton alue. Sen sisältöä on vaikea tarkalleen kuvata, mutta se tulee näkyväksi säädelllessään ilmiöitä ja käyttäytymistä sekä kahden ylemmän osa-alueen toteutumista. Tiedostamattomaan alueeseen kuuluvat ääneen lausumattomat sosiaaliset normit ja koodit, ihmiskuva, ihmissuhteet ja sosiaalisuuden luonne. (Salovaara & Honkonen 2013, 68–69.)

2.3.4 Käytännöllinen tieto

Käytännöllisen tiedon avulla ratkaistaan usein haasteita ja käytännön ongelmia luokkahuoneopetuksessa. Tämänkaltainen tieto yhdistää teoreettisen tiedon ja kokemuseräisen tiedon, joka rakentuu opettajan aikaisempiin kokemuksiin ja niiden reflektointiin. (Metsäpelto ym. 2020, 13.) Usein puhutaan niin sanotusta hiljaisesta tiedosta eli tiedosta, jota on vaikeaa tai mahdotonta määrittää sanallisesti, mutta sen avulla opettaja tietää, miten jokin asia tai opetus kannattaa toteuttaa (OVET-hanke 2024). Opettajan päivittäinen työ perustuu pääasiassa hiljaiseen tietoon, jota hän saattaa hyödyntää automaattisesti ja tilanteen vaatimusten mukaisesti vastatessaan monimutkaisiin ja yllättäviin opetustilanteisiin. Kyky lukea ja tulkita monimutkaisia tilanteita ja tehdä niissä nopeita päätöksiä perustuu osittain opettajan hiljaiseen tietoon. Tällaisissa tilanteissa hiljainen tieto liittyy myös vuorovaikutukseen ja eettisiin kysymyksiin. Opettajat voivat vahvistaa ja kehittää hiljaista tietoaan keräämällä käytännön kokemuksia opettajan työstä ja refleктоimalla niitä, sillä hiljainen tieto kehittyy kokemuksen kautta. Hiljaisella tiedolla on merkittävä rooli sekä arjen toiminnoissa että asiantuntijatyössä. (Toom 2006, 77–78; Toom 2008, 169, 180–181; Nissilä & Paaso 2012, 190.)

Tynjälän (2004, 107) mukaan käytännöllinen tieto syntyy, kun teoreettista tietoa muunnetaan sellaiseen muotoon, että sitä voitaisiin soveltaa käytäntöön, ja toisaalta, kun kokemuksen kautta syntyvää hiljaista tietoa selitetään ja käsitteellistetään. Tämä tarkoittaa, että teoriaa tulisi käytännöllistää eli tarkastella teorioita käytännön kokemusten valossa. Samanaikaisesti käytäntöä tulisi teoretisoida eli käytännön kokemuksia tulisi tarkastella teorioiden valossa.

Cochran-Smith ja Lytle (1999) esittävät opettajan oppimisen käsityksen, joka perustuu tiedon ja käytännön suhteeseen. Opetuksen tieto koostuu pääasiassa muodollisesta tiedosta eli yleisistä teorioista sekä tutkimukseen perustuvista havainnoista. Tätä voidaan kutsua tiedon perustaksi, joka sisältää tietoa aineenhallinnan lisäksi kasvatustieteestä, oppimisesta, pedagogiikasta, opetuksen ja koulutuksen sosiaalisista ja kulttuurisista yhteyksistä. Käytännöllinen tieto ei kuitenkaan synny pelkästään formaalista tietopohjasta, vaan siihen sisältyy myös opettajien kokemuksiin perustuvaa tietoa ja taitoa, jota syntyy, kun formaalia tietoa on sovellettu

käytäntöön. Käytännöllinen tieto on siis käytännönläheistä osaamista, jota opettajat tarvitsevat päivittäisessä opetustyössään. (Cochran-Smith & Lytle 1999, 252–257.)

3 PEREHDYTYS TUEN MUOTONA

3.1 Opettajien työhön perehdyttäminen

Työhön perehdyttäminen on uuden työntekijän sopeuttamista työyhteisöön ja organisaatioon. Perehdyttäminen tarkoittaa toimenpiteitä, joilla uusi työntekijä oppii tuntemaan työpaikkansa, sen tavat, ihmiset sekä työnsä ja siihen liittyvät odotukset. (Työturvallisuuskeskus 2022; Kangas 2004, 11.)

Monissa ammateissa odotetaan työntekijöiden ammattitaitoa kohtaan ovat aluksi pienemmät. Tämä tarkoittaa, että vastuu ja vastuualueiden määrä ovat työuran alussa pienemmät ja kasvavat ammattitaidon karttuessa työvuosien myötä (Kealy 2010, 23). Tilanne on erilainen puhuttaessa opettajan työstä, sillä aloittelevat opettajat joutuvat kohtaamaan heti alusta alkaen samat haasteet ja samat vastuut, kuin kokeneet opettajat ja usein opettajan ammattiin siirrytään heti opiskelun jälkeen, jolloin uudet opettajat toimivat heti täydessä juridisessä ja pedagogisessa vastuussa. Voidaan puhua ilmiöstä, jossa uudet opettajat ”heitetään suoraan syvään päätyyn” ja he joko pysyvät pinnalla tai uppoavat. Ensimmäinen työvuosi on opettajauran vaikein työvuosi, jolloin uudet opettajat käyttävät paljon aikaa pysyäkseen veden pinnalla. (Fantilli & McDougall 2009, 814; Jokinen ym. 2012, 27.) Erityisesti töiden alussa uudessa työyhteisössä opettaja tarvitsee suuren määrän tukea ja ohjausta. Opettajan työnkuva on hyvin laaja, kuten luvussa 2.1 todettiin, joten varsinkin uudella opettajalla niiden omaksumisessa ja hoitamisessa voi olla iso työ. (Förbom 2003, 100.)

Ensimmäisinä vuosina työelämässä opettajilta vaaditaan sellaisia tietoja ja kykyjä, joita heillä ei vielä ole. Näitä tietoja ja taitoja voivat olla esimerkiksi kouluyhteisössä toimiminen, huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö tai päätösten tekeminen (Niemi & Siljander 2013, 16.) Valmiuksien puute voi johtaa siihen, että opettaja aliarvioi kykyjään toimia opettajana. Jotta tältä vältyttäisiin, kollegiaalinen ja hallinnollinen tuki on tärkeää, jotta uusi opettaja saa toimintamalleja, joiden avulla hän selviää haastavista tilanteista ja samalla kehittyy ammatillisesti. Opettajan käsitys osaamisestaan ohjaa suuresti hänen toimiaan ja päätöksentekoaan. Voidaankin todeta, että käsitys omasta pystyvyydestä voi olla muodollista

pätevyyttä tärkeämpi tekijä opettajan hallinnan tunteen kannalta. (Keller-Schneider, Zhong & Yeun 2020, 38.)

Suomessa ei ole muodollista säädöksiin perustuvaa perehdyttämävaihetta tai -järjestelmää vastavalmistuneille opettajille, mikä tarkoittaa sitä, että koulutuksen järjestäjät voivat perehdyttää uudet opettajat haluamallaan tavalla. Tästä johtuen koulujen välillä on suuria eroja siinä, miten paljon perehdytykseen panostetaan. Opettajien mielestä perehdytystä usein laiminlyödään. Samoin perehdyttämisen aikana pohditaan hyvin harvoin asioita, joille uuden opettajan ammatillinen kasvu perustuu ja jotka edistävät ammatti-identiteetin kehittymistä. (Jokinen ym. 2012, 37.)

Förbom (2003, 100) selittää koulujen antaman perehdytyksen välisiä suuria eroja sillä, että koska koulut eroavat suuresti toisistaan toimintatapojensa, sääntöjensä ja arvojen suhteen, ei perehdytykseen voi olla täysin samanlaista. Joissakin kouluissa perehdytys on olematonta ja perehdytys on käytännössä tehty ”avaimet käteen” -periaatteella. Toisaalta perehdytys voi olla pitkäkestoinen ja kattava prosessi, joka nähdään koko koulua parantavana kokonaisuutena. (Förbom 2003, 100.)

Uuden opettajan perehdyttäminen työhön ja koulun toimintatapoihin on ensiarvoisen tärkeää työyhteisön toimivuuden ja työhyvinvoinnin kannalta. Sen avulla opettaja tulee osaksi työyhteisöä. Perehdyttäminen luo turvallisuuden tunnetta, luo yhteenkuuluvuutta sekä vahvistaa myönteistä työnantajakuva. (Salovaara & Honkonen 2013, 90.)

Jokisen ym. (2012, 27) mukaan opettajat ovat kokeneet, että opettajankoulutus ei useinkaan pysty antamaan kaikkia tietoja ja taitoja, joita opettajantyössä tulee tarvitsemaan. Näitä tietoja ja taitoja opitaan työelämässä työn lomassa, mutta kattavalla ja pitkäkestoisella perehdytyksellä aloittelevaa opettajaa voidaan tukea kyseisessä prosessissa. Hyvin toteutetulla työhön perehdyttämisellä on ratkaiseva asema, siinä menestykö ja viihtyykö aloitteleva opettaja työssään, sekä jääkö hän opettajan uralle. (Blomberg 2008, 2.) Opettajankoulutuksen ja työelämän välille olisikin tärkeää luoda jatkumoa. Perehdytyksen tulisi toimia siltana opettajankoulutuksen ja työelämän välillä, sillä esimerkiksi luokanopettajaopiskelijoiden

opetusharjoittelussa opiskelijat eivät pääse aidosti osallistumaan harjoittelukoulujen työyhteisöön. Tämä johtuu siitä, että heille muotoutuu erityinen opetusharjoittelijan rooli, joka sisältää piirteitä sekä opettajan, että oppilaan rooleista, eivätkä he näin ole opettajayhteisön jäseniä. (Jokinen ym. 2012, 28–29.)

Uudet opettajat pyritään perehdyttämään työhönsä perehdyttämiskoulutuksella, joka on työnantajan vastuulla olevaa täydennyskoulutusta. Perehdytyskoulutus käsittää oppilaitoksen toimintakulttuurin, työprosessit, yhteistyöverkostot ja toimintaympäristön. (Blomberg 2008, 63.) Kouluissa perehdytystä voidaan toteuttaa erilaisilla esittelymateriaaleilla, koulutuksilla ja kummiopettajilla. Erityisesti Yhdysvalloissa käytetään mentorityylistä perehdytystä, jossa uuden opettajan tukena on opettaja, joka henkilökohtaisesti antaa tukea ja ohjausta (Förbom 2003, 100.) Jokisen ym. (2012, 29) mukaan todellisuudessa tuen saaminen perustuu pääosin opettajan omaan aktiivisuuteen. He toteavat myös, että kouluissa tavoitteena useimmiten on se, että uusi opettaja sopeutuu työyhteisöön ja sen toimintatapoihin, kuin se, että tuetaan uuden opettajan ammatillista kehittymistä.

Yksinkertaisimmillaan perehdytys saattaa olla koulun resursseista kertomista sekä koulun tilojen ja henkilökunnan esittelyä. Perusteellisempi perehdytys vaatii suunnitelmallisuutta ja pitkäaikaisuutta. Siinä tulisi tarjota uusille opettajille työvälineitä työyhteisön rakentamiseen yhdessä muiden kanssa sekä luoda mahdollisuus ammatilliseen kehittymiseen. Uusien opettajien perehdyttämisessä käsitellään harvoin asioita, jotka ovat sidoksissa opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Pitempiaikainen ja monipuolinen perehdytys on vielä melko harvinaista Suomessa. (Pässilä & Niinikuru 1993, 30–32; Kuusimäki 2008, 84.)

Opetusalan ammattijärjestö korostaa perehdytyksen merkitystä työsuhteen aloittamisessa ja on luonut kattavat tiedot uuden työntekijän perehdytyksestä. Ammattijärjestön mukaan perehdytyksen avulla uusi työntekijä oppii tuntemaan työpaikkansa, sen tavat ja ihmiset sekä työnsä ja siihen liittyvät odotukset, vastuut ja velvoitteet. Johtaja tai esimies vastaa perehdytyksen järjestämisestä, jolloin on tärkeää, että myös johtaja on perehdytetty huolellisesti. Perehdytyksen avulla työntekijä luo myönteisen asennoitumisen työhönsä ja työpaikkansa henkilöstöön. Hyvä perehdytys edistää lisäksi työntekijän aktiivisuutta ja

itsenäisyyttä, työturvallisuutta ja terveyttä sekä edistää työntekijän tiedollisia ja taidollisia valmiuksia. (Opetusalan ammattijärjestö 2024.)

Opetusalan ammattijärjestö painottaa myös, että perehdytyksen täytyy olla suunnitelmallista ja siihen on varattava riittävät ajalliset resurssit sekä ajan tasalla oleva perehdytysmateriaali. Perehdytyksessä olisi ammattijärjestön mukaan hyvä käyttää työpaikan omaa perehdytys suunnitelmaa ja tarkistuslistaa, jolloin perehdytyksen eri vaiheiden kirjaaminen perehdytys suunnitelmaan varmistaa oppimisen ja perehdytyksen seurannan. Ammattijärjestö on luonut myös listan asioista, joita tulisi käsitellä perehdytyksen aikana. Lista sisältää seitsemän kohtaa, jotka ovat 1) Opettajan palvelussuhde ja työpaikan organisaatio, 2) Lainsäädäntö ja ohjaavat asiakirjat, 3) Turvallisuus ja hyvinvointi, 4) Työn sisällöt ja prosessit, 5) Työpaikan käytännöt ja ohjeistus, 6) Työpaikan visio ja arvomaailma, 7) Yhteistoiminta ja sen toimintatavat. (Opetusalan ammattijärjestö 2024.) Ohjeistuksessa painottuvat paljolti muut kuin opetus- tai kasvatustyöhön liittyvät pedagogiset asiat.

Opettajien työyhteisölle on ominaista yhteiset arvot ja tavoitteet, jotka ovat yhdessä sovittu. Opettajien työyhteisöä rakennetaan ja kehitetään yhdessä, eikä se ole vain koulun johdon suunnittelemaa. Opettajan työ tapahtuukin pitkälti yhteistyössä muiden opettajien, rehtorin ja koulun muun henkilökunnan kanssa. Koulu on moniammatillinen työyhteisö, jossa yhteisön jäsenet antavat oman panoksensa opetus- ja kasvatustyöhön ja tämä edellyttää kykyä toimia kaikkien kanssa. Opettajien työyhteisöllä on merkittävä rooli perehdyttäessään uudet opettajat koulun ja työyhteisön kulttuuriin. Uudelle opettajalle on tärkeää antaa aikaa tulla osaksi opettajien työyhteisöä. Työyhteisöllä on merkitystä siinä, kuinka he tukevat ja ottavat vastaan uuden opettajan, mikä vaikuttaa oleellisesti siihen, millaiseksi uuden opettajan käsitys työstään muodostuu. Työhyvinvoinnin tukeminen vaikuttaa positiivisesti uuden opettajan työhön sitoutumiseen. (Salovaara & Honkonen 2013, 62–64, 89–90, 104.) Tarkastelen seuraavaksi muiden opettajien antamaa kollegiaalista tukea ja sekä koulun hallinnon, erityisesti rehtorin, antamaa hallinnollista tukea.

3.2 Kollegiaalinen tuki

Kollegiaalinen tuen merkitys uudelle opettajalle on tärkeää työuran alkuvaiheessa. Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n tekemässä kyselytutkimuksessa työyhteisön tuki nousi tärkeimmäksi tekijäksi, joka pitää nuoret opettajat alalla. Uuden opettajan työtyytyväisyyteen vaikuttaa työyhteisöltään saamansa tuki, millä on vaikutusta motivaatioon pysyä alalla. (Thomas ym. 2019).

Tynjälä (2004, 101) on tutkinut asiantuntijuutta opettajan työssä ja nostaa esiin asiantuntijuuden kehittymisen osallistumisnäkökulman. Siinä korostetaan, että asiantuntijaksi kehittyminen on ennen kaikkea sosiaalinen ilmiö ja edellyttää osallistumista niin sanottuun eksperttikulttuuriin, jossa uuden opettajan tukena ovat opettajakollegat ja työyhteisö. Tämän näkökulman yhtenä lähtökohtana on se, että oppiminen ja asiantuntijuus nähdään kontekstisidonnaisena, mistä seuraa pyrkimys oppimisympäristöjen autenttisuuteen. Uusi opettaja työskentelee aluksi yhteisön reuna-alueilla, saaden tukea kollegoiltaan. Taitojen kasvaessa hän etenee kohti täyttä osallistumista samalla kehittäen asiantuntijan identiteettiä.

Hyvät suhteet kollegoiden kanssa ovat erityisen tärkeitä aloittelevien opettajien ammatillisen, emotionaalisen ja kehittymisen sekä työyhteisöön kiinnittymisen kannalta. Kollegoilta saatu tuki auttaa uusia opettajia kasvamaan ammatillisesti ja kehittämään tarvittavia taitoja, joita voi olla esimerkiksi tietämys didaktiikasta ja opetusmenetelmistä. Kollegoilta saatu emotionaalinen tuki auttaa kohtaamaan työn alun tuoman shokin, sekä ohjaa selviytymään myös muista stressiin ja itsevarmuuteen liittyvistä henkilökohtaisista vaikeuksista. Kollegiaaliseen tukeen liittyy vahvasti myös sosiaalinen tuki, jonka myötä uusi opettaja saadaan tuntemaan itsensä osaksi työyhteisöä ja koulun kulttuuria. (Thomas ym. 2019, 163.)

Fox & Wilson (2015, 95) toteavat, että opettajan työyhteisöstä saatavalla tuella on mahdollista saavuttaa kognitiivisia eli tiedollisia tarpeita asiantuntemuksesta, sekä affektiivisia eli tunteisiin liittyviä tarpeita yhteisöön kuulumisen tunteesta. Lisäksi heidän mukaansa työyhteisöltä uudet opettajat saavat tukea asenteisiin, joilla on merkitystä opettajuudessa pysymisen kannalta.

Salovaara & Honkonen (2013, 70) korostavat, että yksi keskeinen osa koulukulttuuria on koulun yhteisöllisyys, joka on hyvinvoivan ja turvallisen koulun ja opettajien työyhteisön perusta. Heidän mukaansa opettajilla tulee olla tunne työyhteisöön kuulumisesta, omasta tarpeellisuudesta ja ryhmän hyväksynnästä, sillä hyvin toimivassa työyhteisössä saadaan tukea ja turvaa. (Salovaara & Honkonen 2013, 70.)

Fantillin ja McDougallin (2009, 823) mukaan yksi uuden opettajan suurimmista haasteista on opettajakollegoiden ohjauksen ja tuen puute. Virallisen mentoroinnin lisäksi myös kokemuksista keskusteleminen, kannustava ympäristö sekä ajatuksien jakaminen osana jokapäiväistä kouluarkea voi olla kollegiaalista tukea. Uusille opettajille on tärkeää, että heidät hyväksytään työyhteisöön omana itsenään. (Thomas ym. 2019.)

3.3 Hallinnollinen tuki

Olson & Osborne (1991) katsovat, että aloittelevien opettajien vaikeudet liittyvät kiinteästi organisaatiojärjestelmään ja työympäristöön. Heidän mukaansa aloittelevien opettajien on tunnettava itsensä osaksi koulun organisaatiota sekä luotettava siihen, että heidät hyväksytään osaksi yhteisöä. Lisäksi heidän on oltava tietoisia sen kirjoitetuista ja kirjoittamattomista säännöistä. Ahon (2011) mukaan koulun johto vaikuttaa merkittävästi siihen, millaiseksi uuden opettajan työuran alku muodostuu. On tärkeää, että esimies luo työyhteisöön avoimen ja kannustavan ilmapiirin. Tällöin uusi opettaja uskaltaa pyytää helposti apua. Koska rehtori on työyhteisön esimies, on ensiarvoisen tärkeää se, kuinka rehtori käyttää valta-asemaansa. Rehtorilta odotetaan työntekijöiden tasa-arvoista ja oikeudenmukaista kohtelua. Rehtori voi tukea uusia opettajia esimerkiksi selvittämällä kaikkien osapuolten roolit, odotukset ja vastuut työyhteisössä.

Engvik ja Emstad (2017) ovat tutkineet uusien opettajien kokemia haasteita koulun johdon näkökulmasta. Tutkimuksessa selvisi, että uudet opettajat kokevat koulun johtajan roolin merkittävänä tekijänä koulun kulttuurin, erityisesti yhteistyöhön nojaavan kulttuurin, rakentamisessa. Heidän mukaansa uusien opettajien ohjausta ja tukea toteutettiin usein vasta ongelmien ilmaantumisen jälkeen, sen sijaan, että asiaa olisi pyritty huomioimaan ennalta. (Engvik & Emstadin 2017, 469.) Brockin ja Gradyn (2010) mukaan syynä tähän on se, ettei

koulun johto ole täysin tietoinen uuden opettajan haasteista, eivätkä he tunne riittävästi huolta siitä, miten nämä pääsevät osaksi työyhteisöä.

Koulun johdon on tärkeä ymmärtää, millaisia haasteita uudet opettajat kohtaavat ja tarjota niihin tukea ja ohjausta. Koska koulun johdolla on vaikutusvaltaa, heidän on kehitettävä koulun kulttuuria niin, että se tukee uusien opettajien perehdytysprosessia ja ammatillista kehitystä. Rehtoreiden ei pidä olettaa, että opettajatiimit ja kollegat oma-aloitteisesti huolehtivat uuden opettajan pääsemisestä osaksi työyhteisöä. Rehtorin onkin selkeästi ilmaistava, millaisia odotuksia koulun johdolla on koulun kulttuurin suhteen, sillä selkeä johtajuus edistää hyviä suhteita ja yhteistyötä. Koulun johdolla on iso merkitys työyhteisön ilmapiirin rakentumisessa, ja siksi sen on tärkeä panostaa hyvän ja toimivan tiimin muodostumiseen, jossa jaetaan ideoita ja jossa uusi opettaja voi ilmaista ajatuksiaan. (Engvik & Emstad 2017, 469; Fantilli & McDougall 2009, 824.)

Blombergin (2008) tutkimuksessa koulun johdon ja rehtorin rooli nähdään todella tärkeänä. Rehtorin olisi tärkeää olla avoin ja kuunnella opettajia mahdollisissa ongelmatilanteissa ja tarjoten tukeaan. Jotta työyhteisö olisi opettajien ammatillista kehitystä tukevaa, tarvitaan rehtorin tukemaa avointa ja positiivista ilmapiiriä. Opettajien loppuun palamisen taustalla yhtenä tekijänä on tunnistettu opettajien kokemus rehtorien ja koulun hallinnon suunnalta tarjoaman tuen puutteesta. (Gavish & Friedman 2010, 144.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten koulun antamalla perehdytyksellä voidaan tukea uuden opettajan ammatillista kehittymistä. Selvitän, minkälainen perehdytysprosessi tutkittavan tapauksen koululla on ja mitä ovat perehdytyksen tavoitteet, sisällöt ja haasteet. Keskityn tarkastelemaan tutkimuksen kohteena olevan koulun perehdytyksen toimia ja sitä, miten ne tukevat opettajan ammatillista kehittymistä uuden opettajan, perehdyttäjän ja rehtorin kokemusten sekä tutkittavan tapauksen koulun perehdytysmateriaalin ja kaupungin yleisen perehdytysuunnitelman kautta.

Tutkimukseni pääkysymys on:

Minkälaisena uuden opettajan ammatillisen kehittymisen tukeminen näyttäytyy perehdytysprosessissa?

Selvitän ja jäsenän pääkysymystä seuraavien alakysymysten avulla:

1. Mitkä ovat perehdytyksen tavoitteet?
2. Minkälaisia toimia ja sisältöjä sisältyy perehdytykseen?
3. Minkälaisia haasteita perehdytyksessä ilmenee?

4.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jossa pyritään kuvaamaan ilmiötä sekä ymmärtämään sitä ja tekemään tulkintoja siitä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 21–23). Kasvatustieteessä tapaustutkimuksen avulla tutkitaan jotain ilmiötä kokonaisvaltaisesti. Tarkoituksena on tuottaa seikkaperäistä tietoa tutkittavasta tapauksesta. Tapaustutkimuksen kohteena voi olla tapahtumakulku tai ilmiö. Tutkittavana yksikkönä voi olla esimerkiksi

organisaatio, ihmisryhmä tai yksilö, joita tarkastellaan reaali maailman ympäristössään. (Kananen 2008, 84.) Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohde on koulun perehdytysprosessi ja tutkittava ilmiö on opettajan ammatillinen kehittyminen. Tutkimuksen aineisto koostuu yhdestä tapauksesta eli tutkittavasta kohteesta, jota tutkin kattavasti ja monipuolisesti.

Erikssonin ja Koistisen (2005, 15) mukaan tapaustutkimuksen tarkoituksena ei ole tehdä tapauksia koskevia yleistyksiä, vaan selvittää miten tapaus toimii. Näin ollen itse tapaus ja sen toimijoiden näkökulma ovat tutkimuksessa pääasiallisena mielenkiinnonkohteena. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena oli erityisesti haastateltavien näkemykset ja kokemukset perehdytyksessä saadusta tuesta opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten tutkimuksen kohteena olevassa koulussa pystyttiin tukemaan uuden opettajan ammatillista kehittymistä osana perehdytysprosessia.

Tapaustutkimusta on kritisoitu siitä, että tutkimuskohteena on vain yksi joukko tai tapaus ja tuloksia ei voida laajemmin yleistää, ja siten pitää luotettavina. Tämän takia tapaustutkimusta tehdessä on tärkeää syventää empiiristä ja käsitteellistä ymmärrystä tapauksen eri puolista esimerkiksi triangulaation kautta. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 10–12, 24.) Tähän olen tutkimuksessani pyrkinyt käyttämällä aineistotriangulaatiota, joka näkyy tutkimusaineistoni monipuolisuutena. Kirjallisen aineiston muodostavat tutkittavan koulun perehdytysmateriaali, sekä kaupungin yleinen perehdytysuunnitelma. Toinen osa aineistosta koostuu haastatteluista. Voidaankin todeta, että tutkimusaineistoni koostuu yhdestä tapauksesta, mutta aineisto on laaja ja monipuolinen. Tällä varmistan sen, että saan Laineen, Bambergin & Jokisen (2007, 9–10) painottaman syvällisen ja monipuolisen käsityksen tapauksesta ja tutkittavasta ilmiöstä omassa kontekstissaan.

4.3 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston keruu

Tutkimuksen kohteena on Etelä-Suomessa sijaitsevan keskikokoisen kaupungin yhtenäiskoulu. Koulussa toimii ala- ja yläkoulu ja oppilaita on noin 700 ja henkilökuntaa noin 100. Tutkimusaineisto koostuu tämän kaupungin yleisestä perehdytysuunnitelmasta, koulun

perehdytysmateriaalista, sekä neljästä eri haastattelusta: 1) rehtorin haastattelu, 2) perehdyttäjän haastattelu sekä 3) kaksi uuden opettajan haastattelua.

Tapaustutkimuksessa tutkimusaineistona voivat toimia erilaiset dokumentit, arkistot, haastattelut ja havainnot, ja niitä voidaan käyttää rinnakkain (Eriksson & Koistinen 2005, 27; Kananen 2008, 84). Toteutin tämän tutkimuksen edellä kuvatun kaltaisesti, jolloin tutkimusaineistona toimivat dokumentit ja haastattelut, joita käytän rinnakkain.

Tutustumalla perehdytysmateriaaleihin pyrin hahmottamaan koulun tarjoamaa perehdytystä kokonaisuutena eli minkälaisia tavoitteita perehdytykselle annetaan ja minkälaisia sisältöjä ja toimia koulun tarjoamaan perehdytykseen kuuluu. Haastatteluiden avulla pyrin syventymään perehdytysprosessiin eri toimijoiden näkökulmasta. Tarkastelin, minkälaisia odotuksia siihen liitetään ja minkälaisia haasteita perehdytysprosessissa ilmenee sekä minkälaista tukea perehdytysprosessi antaa ammatilliseen kehittymiseen uuden opettajan, perehdytyksen järjestäjän ja rehtorin kokemusten näkökulmista.

Haastattelumenetelmänä käytin puolistrukturoitua haastattelua. Hirsjärven & Hurmeen (2009, 41) mukaan se sopii erityisesti kokemusten tutkimiseen ja sille on ominaista se, että haastateltavia yhdistää jokin yhteinen kokemus. Tässä yhdistävänä tekijänä haastateltavien välillä on työskentely samassa koulussa ja kokemus koulun perehdytysprosessista. Tuomen & Sarajärven (2018, 87–88) mukaan menetelmälle tyypillistä on se, että se kohdennetaan tiettyihin teemoihin. Tässä tutkimuksessa keskityn perehdytyksen tavoitteisiin, sisältöihin, toimiin, sekä perehdytyksen haasteisiin ja toimivuuteen, ja siihen minkälaista tukea perehdytysprosessi antaa ammatilliseen kehittymiseen. Teemahaastattelu valikoitui haastattelumenetelmäksi myös sen joustavuuden takia, sillä teemahaastattelun etuna on se, että kysymyksiä voidaan tarkentaa ja syventää haastateltavien vastauksiin perustuen. Samoin sen avulla luodaan yhteiset raamit keskustelulle, mutta toisaalta se antaa haastateltavalle vapauden kertoa haluamistaan asioista yhteisten raamien sisällä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88.) Laadin haastattelurungon erikseen rehtorille ja perehdytyksen järjestäjälle (Liite 3), sekä uusille opettajille (Liite 4).

Tässä tutkimuksessa haastateltavat työskentelevät tutkimusta tehdessä samassa koulussa. Uudet opettajat toimivat koulussa luokanopettajana ja erityisopettajana, ja olivat työskennelleet kyseisessä koulussa enintään kolme vuotta. Kumpikin oli osallistunut perehdytysprosessiin. Perehdyttäjällä ja rehtorilla on usean vuoden työkokemus tutkimuksen kohteena olevasta koulusta ja perehdyttäjä toimi tutkimuksen aikana myös lehtorina kyseisessä koulussa.

Tutkittavia lähestyin sähköpostitse, ja lähetin heille tiedotteen tutkimukseen osallistumisesta (Liite 1), selosteen käsittelytoimista (Liite 2), sekä haastattelurungon (Liite 3 ja 4). Haastattelurungon lähetin etukäteen rehtorin sitä pyytäessä, ja tämän vuoksi päädyin lähettämään sen kaikille haastateltaville. Mielestäni tämä osoittautui hyväksi ratkaisuksi, sillä haastateltavat olivat pystyneet etukäteen valmistautumaan haastattelun teemoihin. Uusien opettajien haastatteluiden sopimisen apuna toimi koulun rehtori, joka oli tiedustellut halukkaita osallistujia tutkimukseeni. Ennen haastatteluiden alkua kysyin vielä suullisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta ja kertosin hyvän tieteellisen käytännön periaatteita, haastateltavien oikeuksia ja tutkijan velvollisuuksia. Haastattelut kestivät 20 minuutista reiluun tuntiin. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina etäyhteyksin.

Tutkimuksen aineistoa varten anoin tutkimuslupaa kyseisen kaupungin opetusjohtajalta. Koulun perehdytysmateriaalien tarkastelua varten kysyin erikseen lupaa perehdyttäjältä, jonka tekemää materiaali on.

4.4 Aineiston analyysi

Haastatteluiden sekä kaupungin yleisen perehdytys suunnitelman ja perehdytysmateriaalin analyysimenetelmänä käytin laadullista aineistolähtöistä sekä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Tuomen ja Sarajärven (2013, 91–94) mukaan laadulliseen sisällönanalyysiin kuuluu kolme vaihetta, jotka ovat aineiston rajaus ja pelkistäminen, litterointi sekä luokittelu tai teemoittelu. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa pyritään tunnistamaan, kuvailemaan ja ymmärtämään aineiston sisältöä ilman valmiita teoreettisia oletuksia. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineiston ehdoilla kuten aineistolähtöinen analyysi. Eroa tässä on se, miten abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Aineistolähtöisessä analyysissa

teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta, kun taas teoriaohjaavassa käsitteet tuodaan valmiina. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.) Tässä tutkimuksessa teoriaohjaavan analyysin käsitteet tulevat MAP-mallin opetuksen ja oppimisen tietoperustasta. Käsitteet, joita tässä analyysissä käytin olivat pedagoginen tieto, pedagoginen sisältötieto, kontekstuaalinen tieto ja käytännöllinen tieto

Analyysin ensimmäisenä vaiheena litteroin haastattelut ja muutin perehdytysmateriaalin, joka oli Power Point -muodossa, tekstitiedostoksi. Analysoitavaa aineistoa kertyi litteroinnin jälkeen yhteensä 32 sivua. Fonttina käytin Times New Roman ja fonttikokona 12. Sisällönanalyysitavaksi valikoitui aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jonka lisäksi tein teoriaohjaavan sisällönanalyysin erikseen. Aineistolähtöistä sisällönanalyysin tein selvittääkseni perehdytyksen tavoitteita, sisältöjä ja toimia. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin tein MAP-mallin pohjalta kartoittaakseni minkälaisia tietoja ja toimia perehdytys sisältää ammatillisen kehittymisen tukemiseksi.

Litteroinnin tarkoituksena on saada aineistoa käsiteltävään muotoon. Litteroinnin apuna käytin Microsoft Wordin sanelu -toimintoa, jonka jälkeen muokkasin litteraattia ymmärrettävämpään muotoon poistamalla turhia sanoja, kuten ”niinku” ja ”tota”, poistamalla toistoa sekä lisäämällä tarpeen tullen olla -verbiä. Lisäsin myös tarpeen tullen hakasulkeet haastateltavan ilmaisun tarkentamiseksi esimerkiksi ”Teoriassahan he voisi keskustella siellä mun mankelissa [perehdytystiimi] pedagogisista ratkaisuista”.

Sisällönanalyysissa tarkoituksena on muodostaa tutkittavasta ilmiöstä selkeä ja tiivistetty kuvaus (Vuori 2024). Tämän takia käytin apuna teemoittelua ja luokittelua, joiden avulla aineistosta hahmottelin keskeisiä, toistuvia aihepiirejä.

Toisena vaiheena loin litteraatista pelkistettyjä ilmauksia (Taulukko 2), joiden avulla pystyin tiivistämään, jäsentämään ja hahmottamaan aineistoa paremmin. Haastattelussa näkyvät teemat toimivat apuna pelkistettyjen ilmauksien luomisessa. Pelkistettyjen ilmauksien jälkeen analyysi eteni alaluokkien muodostamiseen (Taulukko 3), jolloin klusteroinnin eli ryhmittelyn avulla jäsentäsin ja tiivistin aineistoa ja abstrahoinnin avulla loin pelkistetyistä ilmauksista luokkia. Seuraavaksi loin yläluokat (Taulukko 4), jossa yhdistämällä samankaltaisia alaluokkia

keskenään. Lopuksi yhdistin yläluokat pääluokiksi (taulukko 5), jonka mukaisesti tulosluku on rakennettu.

Taulukko 2. Esimerkki pelkistetty ilmaus

ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS
Koko koulua koskevat käytännön asiat ihan siitä toimintakulttuurista, Oppitunti sisällöistä vähän että mitä löytää mistäkin, millainen on rakennus ja ihan tämmöisiä perusasioita. Ne mä olen kokenut itse tärkeimpänä tässä koulussa.	Tärkeimpinä asioina perehdytyksessä on koettu käytännön asiat, toimintakulttuuri ja oppituntisisältöihin liittyvät asiat
Idea on se että kun tulee uusia opettajia, niin esimerkiksi mulla on tärkeimpään kuulla ja kuunnella sitä opettajaa ja päästä sen kanssa samalle aaltopituudelle.	Tärkeää kuulla ja kuunnella uutta opettajaa ja päästä samalle aaltopituudelle.
Varmaan työn kuormitus ylipäätään semmoinen, että on paljon asioita samaan aikaan vähän niinku mielen päällä, että pystyy hoitamaan työnsä hyvin kaikessa pyöryksessä niin sanotusti.	Suurimpana haasteena on selvittää työn kuormittavuuden kanssa.

Taulukko 3. Esimerkki alaluokka

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Mankelitiimin ulkopuolella perehdytys kiinni omasta aktiivisuudesta. Opettajat kiireisiä, jolloin ei jää aikaa miettiä uuden opettajan työssä pärjäämistä.	Oma aktiivisuus muodollisen perehdytyksen jälkeen
Tietoa pitää osata hankkia ja osata kysyä kysymyksiä	Uuden opettajan aktiivisuus
On koettu, että työyhteisöllä on ollut aikaa antaa tukea ja ilmapiiri on ollut hyvä. Samalla on päässyt hyvin osaksi työyhteisöä.	Työyhteisöön liittyminen
Työyhteisö on koettu yhtenä perehdytyksen toimena. Se on ollut lähin apu, jolta on myös ollut helppoa kysyä.	Kollegoiden antama tuki
Perehdytyksen tavoitteena on saada opettajat osaksi koulun tiimejä.	Tavoitteena työyhteisöön liittyminen
Tavoitteena on myös yhteisten pelisääntöjen esille tuomisen, jolloin on yhteneväinen toimintamalli eri tilanteisiin.	Tavoitteena yhteiset käytänteet

Taulukko 4. Esimerkki yläluokka

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA
Oma aktiivisuus muodollisen perehdytyksen jälkeen Uuden opettajan aktiivisuus	Aktiivisuuden merkitys
Oppiaineisiin liittyvät asiat haasteena. Uusien opettajien haasteena oman roolin löytäminen.	Uusien opettajien haasteet
Tavoitteena työyhteisöön liittyminen Tavoitteena yhteiset käytänteet	Tavoitteena yhtenäinen koulukulttuuri
Uusien opettajien yhteiset tapaamiset Kollegoiden antama tuki	Tavoitteena kollegiaalinen tuki

Taulukko 5. Esimerkki pääluokka

YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Aktiivisuuden merkitys Uusien opettajien haasteet	Perehdytyksen haasteet
Tavoitteena yhtenäinen koulukulttuuri Tavoitteena kollegiaalinen tuki	Perehdytyksen tavoitteet

Aineistopohjaisen analyysin jälkeen tein vielä teoriaohjaavan analyysin, jossa muodostin pelkistettyjen ilmausten pohjalta uudet alaluvut ja yläluvut, jotka sijoitin teoriasta muodostamieni pääluokkien alle. Nämä pääluokat ovat 1) Pedagoginen tieto, 2) Pedagoginen sisältötieto, 3) Kontekstuaalinen tieto, sekä 4) Käytännöllinen tieto, ja niitä käsitellään alaluvussa 6.4 Opettajan ammatillinen kehittyminen perehdytysprosessissa.

Taulukko 6. Esimerkki teoriaohjaava sisällönanalyysi

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	YHDISTETTY LUOKKA
Luokanhallinnan tai opettamiseen liittyvissä asioissa tukea saa myös opojen tai luokanvalvojilta.	Opinto-ohjaajien ja luokanvalvojien merkitys pedagogisissa asioissa Oppiaineisiin liittyvät haasteet	Ryhmänhallinta	Pedagoginen tieto
<p>Pedagogisia keskustelut ei välttämättä ensimmäisiä asioita perehdytyksessä.</p> <p>Pedagogiselle keskustelulle ei ole tarkoituksenmukaisesti varattu aikaa</p> <p>Rehtori nähdään myös keskusteluapuna ja tukena haastaviin tilanteisiin.</p>	<p>Pedagogisen tuen merkitys perehdytyksessä</p> <p>Pedagogiselle tuelle varattu aikaa</p> <p>Rehtorin merkitys pedagogisissa asioissa</p>	Pedagoginen tuki	

5 TULOKSET

5.1 Perehdytyksen tavoitteet ja toteutus

Seuraavaksi esittelen tutkimuksen tulokset tutkimuskysymysten järjestyksessä. Ensimmäiseksi käsittelen, minkälaisia tavoitteita tutkimuksen kohteena olevan koulun perehdytykselle annetaan. Toiseksi tarkastelen, minkälaisia sisältöjä perehdytykseen kuuluu ja kolmanneksi käsittelen, minkälaisia perehdytykseen liittyviä haasteita tutkimuksen kohteena olevassa koulussa ilmenee. Lopuksi tarkastelen minkälaisena opettajan ammatillinen kehittyminen ja sen tukeminen näyttäytyy perehdytysprosessissa. Olen käyttänyt suoria lainauksia haastatteluaineistosta, ja olen nimennyt haastateltavat perehdytyksen roolien mukaisesti: *Rehtori, Perehdyttäjä, Opettaja 1 ja Opettaja 2*.

Perehdytyksen tavoitteita kysyttiin perehdytyksen järjestäjiltä. Heidän mukaansa keskeisinä tavoitteina on pyrkiä helpottamaan uuden opettajan työtehtävistä suoriutumista, sekä toisaalta saada hänet osaksi koulun kulttuuria ja työyhteisöä.

Lähtökohtana on uuden työntekijän onnistuminen. Eli hän, löytää paikkansa tästä koulusta. Hän tietää, mitä pitää tehdä ja sitten toisaalta on koulun yhteiset tehtävät ja roolit. (Rehtori)

Yhteisten käytänteiden ja työnkuvaan liittyvien odotusten esille tuonti edistää yhteneväisen toimintamallin luomista. Tavoitteena on järjestää perehdytystä niin, että siinä huomioidaan perehdytettävän yksilölliset tarpeet ja toiveet, mikä edistää tavoitteiden saavuttamista. Perehdytys on onnistunutta, kun uusi työntekijä kokee onnistuneensa ja löytäneensä oman paikkansa suhteessa yhteisiin tehtäviin. Perehdytyksen tavoitteet mukailevat Salovaara & Honkosta (2013, 90), sekä Jokista ym. (2012, 29) siinä, että keskiössä ovat työn ja koulun toimintatavat, jotka nähdään ensiarvoisen tärkeänä työyhteisön toimivuuden ja työhyvinvoinnin kannalta. Näiden avulla opettaja tulee osaksi työyhteisöä.

Kuten luvussa 3.1 todettiin, Suomessa ei säädöksillä määrätä tietynlaista perehdytysjärjestelmää. Tutkimuksen kohteena olevan koulun tarjoama muodollinen

perehdytysjakso lukuvuoden alkaessa kestää noin kolme kuukautta ja siitä vastaa pääosin koulussa työskentelevä kokenut opettaja. Jakso koostuu yhteisistä tapaamiskerroista, joissa perehdytysmateriaali toimii runkona. Tapaamisissa annetaan tilaa myös yhteiselle keskustelulle. Perehdyttäjän merkitys koetaan suureksi työyhteisöön tutustumisen ja siihen osaksi pääsemisen suhteen. Perehdyttäjistä muodostuu henkilö, jolta voi kysyä matalalla kynnyksellä mieltä askarruttavia kysymyksiä, ja tätä ei koeta vaivaannuttavaksi.

*No se on ihanaa, että oli heti joku semmoinen tyyppi, johonka tutustua. Hän oli silleen semmoinen tuttu kasvo, joka on vielä vetänyt sitä pitkää ja on valmis selvittämään kysymyksiä -- Hän on tosi semmoinen aktiivinen ja mukava tyyppi.
(Opettaja 1)*

Rehtorin rooliin kuuluu henkilökohtainen johtaminen ja tuen antaminen. Rehtori esimerkiksi johtaa ja vastaa yhteisistä käytänteistä, esimerkiksi rehtori on mahdollistanut perehdytysjärjestelmän luomisen kouluun, sekä avoimen, keskusteleavan työyhteisön syntyminen. Perehdytyksen aikana rehtori pääasiassa antaa henkilökohtaista tukea haastaviin pedagogisiin asioihin tilanteen tullen. Opettajat kokivat rehtorin niin kiireelliseksi, että kuvatun kallainen rooli on sopiva ja riittävä. Rehtorin rooli mukaillee Engvikin ja Emstadin (2017) tutkimustuloksia, jossa opettajat kokevat koulun johtajan roolin merkittävänä tekijänä koulun kulttuurin, erityisesti yhteistyöhön nojaavan kulttuurin rakentamisessa. Myös Aho (2011) painottaa esimiehen ja koulun johdon merkitystä avoimen ja kannustavan ilmapiirin luomisessa, jossa uuden opettajan on helppo pyytää ja saada apua. Tutkimuksen kohteena olevassa koulussa erityisesti perehdyttäjän merkitys on koettu suureksi työyhteisöön tutustumisen ja siihen osaksi pääsemisen suhteen.

Työyhteisön rooli nähdään niin uusien opettajien kuin perehdytyksen järjestäjien taholta tärkeänä, koska opettajan työtä oppii käytännön kautta. Työyhteisö koetaan lähimmäksi avuksi, jota pystyy lähestymään matalalla kynnyksellä ja joka kertyneen kokemuksen avulla voi auttaa tukea ja ideoida ratkaisuja uutta opettajaa askarruttaviin asioihin.

*Tää työ on semmoinen missä oppii todella todella paljon sieltä käytännön kautta.
Niin jotenkin mä ajattelisin, että jos uusi opettaja pääsee semmoiseen*

työyhteisöön, jossa autetaan sut alkuun ja sitten jos siellä vielä olisi sitä lähikollegaa, joka on motivoitunut tekemään yhteistyötä ja auttaa ja näin pois päin niin siitähän uusi työntekijä voi parhaimmillaan saada aivan mahtavasti henkistä pääomaa siihen työhön, mutta myöskin vaikka ihan konkreettista materiaalia. (Perehdyttävä)

No se on just se kaikista tärkein, että jos sitä ei olisi niin mistään ei tulisi mitään. Ja sitten taas. Jos se olisi ainoa perehdytysmuoto, niin sillä melkein pärjäisi. Ikään kuin kattava. (Opettaja 1)

Yhteisöllisyys ja työyhteisöön pääseminen osana koulukulttuuria on koettu toimivaksi perehdytyksen aikana. Salovaaran & Honkosen (2017, 70) mukaan nämä ovat yksi keskeinen osa toimivaa työyhteisöä. Koulun toimintamalliin kuuluu tiimityöskentely, johon jokainen opettaja kuuluu. Tiimityöskentely nähdään eräänlaisena tuen antamisen paikkana sen varsinaisen tarkoituksen lisäksi. Uusien opettajien kokemus työyhteisöstä on ollut positiivinen. Työyhteisöllä on ollut aikaa tukea ja ilmapiiri on ollut hyvä. On koettu, että työyhteisöön on helppo liittyä.

Mä tykkään, kun meillä on hyvä henki. Tuolla että sitten pääsin kovasti myös porukkaan, että sekin on vähän osa sitä että jaksetaan vastata tälle uudellekin tyypille ja pohtia vaikka yhdessäkin. Toki oli sitten siinä oli muitakin uusia alkujä tuossa alakoulun puolella, jotka aloitti siis tossa koulussa uutena niin heilläkin oli kysyttävää ja sitten niitä pohdiskeltiin myös yhdessäkin. (Opettaja 1)

Erityisesti työyhteisön antama tuki, rehtorin antaman tuen rinnalla ovat kohdistuneet haastaviin pedagogisiin tilanteisiin liittyviin kysymyksiin. Hyvät suhteet kollegoiden kanssa ovat Thomasin ym. (2019, 163) mukaan yksi tärkeimpiä asioita aloittelevien opettajien ammatillisen ja emotionaalisen kehittymisen sekä työyhteisöön kiinnittymisen kannalta. Kollegoilta ja työyhteisöltä saatu tuki auttaa uusia opettajia kasvamaan ammatillisesti ja kehittämään tarvittavia taitoja. Vaikka tutkimuksen kohteena olevassa koulussa työyhteisö nähdään tärkeänä toimijana perehdytyksessä, ei sille ole asetettu varsinaista roolia tai vastuuta perehdytysprosessissa.

5.2 Perehdytyksen sisällöt

Perehdytyksen tavoitteet ja sisällöt nousivat haastatteluissa suurimmaksi perehdytyksen osa-alueeksi. Myös kaupungin yleinen perehdytysuunnitelma ja koulun perehdytysmateriaalit keskittyivät näihin.

Perehdytyksen sisältöjä kartoitettiin perehdytysmateriaalin sekä haastatteluiden avulla. Tutkimuskohteenani oleva koulu sijaitsee kaupungissa, jonka intrassa oleva yleinen perehdytysuunnitelma on luotu kaikille kaupungin toimialoille ja työntekijöille. Se toimii ohjeena työpaikoilla tapahtuvaan perehdytyksen järjestämiseen. Suunnitelmassa ei ole siis erikseen huomioituna esimerkiksi opetustoimen työntekijöiden toimenkuvaa ja sitä kautta nousevia tarpeita. Kaupungin suunnitelmassa on lueteltuna sisältöjä, joita perehdytyksessä tulisi käsitellä, mutta perehdytyksen järjestämiseen - esimerkiksi, miten ja kuinka paljon - ei suunnitelmassa oteta kantaa.

Kaupungin perehdytysuunnitelman sisällöt keskittyivät kaupungin toimintaan, työskentely-ympäristöön, omaan tehtävään ja henkilöstön kehittämiseen.

- 1) Kaupungin toiminnasta ja toimintatavoista kaikille uusille työntekijöille esitellään esimerkiksi kaupungin toiminta-ajatus ja kaupungin arvot, organisaatorakenne, johto ja esimiehet, luottamusmiesjärjestelmä ja työsuojeluorganisaatio sekä -henkilöt. Lisäksi toimintatavoista on eriteltyä henkilöstön odotukset, ulkoinen olemus ja käytös.
- 2) Työskentely-ympäristöön perehdyttäminen kattaa työyksilön tehtävän ja toiminnan, sekä esimieheen, työtovereiden ja heidän tehtäviensä esittelyn. Lisäksi suunnitelmassa nostetaan esille siisteys ja ympäristöasiat.
- 3) Omaan tehtävään perehdyttämisessä suunnitelmassa nostetaan esille muun muassa omat tehtävät ja vastualueet, oman työn tavoitteet ja laatu, oman työn merkitys osana kokonaisuutta, sekä yhteistyö. Lisäksi perehdytyksessä tulee käydä läpi tehtävien kannalta olennaiset laitteet ja välineet, erityisvaarat ja asiakirjahallinta.

- 4) Henkilöstön kehittämiseen kuuluvista asioista nostetaan esiteltäväksi palautekeskustelut perehdyttäjän tai esimiehen kanssa, henkilöstökoulutukset ja koulutukseen hakeutuminen.

Tutkimuksen kohteena olevassa koulussa kaupungin perehdytysuunnitelma on tiedossa, mutta se ei ole ollut pohjana perehdytyksen suunnittelussa, vaan se koettiin ”melko korkealentoiseksi”. Lähemmässä tarkastelussa koulun antaman perehdytyksen sisällöt kattavat kuitenkin melko hyvin kaupungin suunnitelmassa olevia sisältölistauksia. Myös Opetusalan ammattijärjestön listan esittämät perehdytyksen sisällöt toteutuvat koulun antamassa perehdytyksessä. Erityisesti listan kohdista työn sisältö, työpaikan käytännöt ja toimintatavat ovat perehdytyksen keskiössä. (Opetusalan ammattijärjestö 2024.)

Opetusalan ammattijärjestö (2024) kehottaa perehdytyksessä käytettävän työpaikan omaa perehdytysuunnitelmaa ja tarkistuslistaa, joka osittain toteutuu koulun perehdytyksessä. Varsinaista suunnitelmaa ei ole koulun taholta tehtynä, mutta perehdytyksen on suunnitellut koulun kokenut opettaja, joka on myös luonut juuri heidän kouluun koskevan kattavan perehdytysmateriaalin. Materiaali on käytössä koulun perehdytysprosessissa, ja se on koettu perehdytettävien osalta hyödylliseksi. Digitaalinen perehdytysmateriaali keskittyy koulukulttuuriin ja koulun käytänteisiin, koulun järjestelmiin sekä työaikaan ja -kuormaan. Koulukulttuurin ja koulun käytänteiden osalta jaetaan esimerkiksi yhteystietoja, esitellään koulupäivän rakenne ja tutustutaan koulurakennuksen tiloihin. Koulun käyttämien järjestelmien osalta perehdytään esimerkiksi Wilmaan, Teamsiin, henkilöstöhallinnon järjestelmiin, sekä sisäiseen intraan. Työajan ja -kuorman osalta perehdytään YS-aikaan, työturvallisuuteen, vuosisuunnitelmaan ja palkka-asioihin. Lisäksi puhutaan työhyvinvoinnista sen merkityksestä ja keinoista.

Haastatteluiden mukaan perehdytyksen sisällöt keskittyivät käytännön asioihin, joita työtä tehdessä tarvitsee, esimerkiksi varaston sijainti tai henkilöstökalenterin käyttö. Myös toimintakulttuuri ja oppituntisisältöihin liittyvät asiat koettiin tärkeänä osana perehdytyksen sisältöjä, esimerkiksi yhteiset säännöt tai välituntikäytänteet. Koulun käytänteiden lisäksi

perehdytystä on annettu luokanhallintaan ja haastavista tilanteista selviytymiseen yksittäisen perehdytettävän tarpeen mukaan.

Mitä tulee tuen antamiseen pedagogisiin sisältöihin osana perehdytyksen sisältöjä, löytyi aineistosta osittain ristiriitaisia näkemyksiä. Koulun käsityksen mukaan uusien opettajien haasteet liittyivät paljolti pedagogisiin haasteisiin, kuten oppilasainekseen, oppiaineisiin liittyviin asioihin, sekä oman roolin löytämiseen. Tämän lisäksi suuressa koulussa tiedon saaminen ja opettajien uupuminen nostettiin esille. Uudet opettajat itse kokivat haasteiden liittyvän työssä selviytymiseen suuren kuormittavuuden takia. Vaikka uusien opettajien haasteiden katsotaan siis isolta osin liittyvän pedagogisiin haasteisiin, ei pedagogista tukea osana perehdytystä kuitenkaan koeta tarpeellisena, eikä pedagogiselle keskustelulle ole tarkoituksenmukaisesti varattu aikaa osana muodollista perehdytystä. Tätä mieltä olivat sekä perehdytyksen järjestäjät ja uudet opettajat.

Mä epäilen, että ei juurikaan, koska me oletetaan, että opettajan roolin tukeminen on se yliopistollinen harjoittelukoulu, missä sitä keskustelua käydään. (Rehtori)

Teoriassahan he voisi keskustella siellä mun mankelissa [perehdytystiimi] pedagogisista ratkaisuista ja tyyleistä, mutta toki sehän on niin satunnaista, että sehän voi olla, että siellä on yks matikan opettaja ja loput ovat vaikka luokan opettajia tai tai että siellä onkin jonain vuonna kaksi opettajaa ja viisi ohjaajaa. Mutta toki niin kun he voisi keskustella niissä luokkatasotiimissä. (Perehdyttäjä)

En mä tiedä olisiko siinä edes järkeä järjestää semmoista (Opettaja 1)

Haastatteluissa korostettiin kuitenkin, että tukea on näihin asioihin tarvittaessa saatavilla niin perehdyttäjältä, työyhteisöltä kuin rehtorilta. Arjen ja työn keskellä työyhteisöltä saatava tuki, sekä uusien opettajien yhteiset tapaamiset koetaan riittäväksi ja hyväksi paikaksi keskustella myös pedagogisista haasteista. Tuen antaminen pedagogisiin sisältöihin myötäilee Engvikin ja Emstadin (2017) tutkimusta, jossa selvisi, että ohjausta ja seurantaa toteutettiin usein vasta ongelmien ilmaantumisen jälkeen, sen sijaan, että asiaa olisi pyritty huomioimaan ennalta.

5.3 Perehdytyksen haasteet

Tässä tutkimuksessa ilmeni, että perehdytys koettiin kaiken kaikkiaan toimivaksi ja riittäväksi, niin uusien opettajien kuin perehdytyksen järjestäjien toimesta. Perehdyttäjän kokemus oli näistä ainut, joka löysi perehdytyksessä myös kehitettävää.

Osittain mä sanoisin että on melko kattavaa, mutta sitten osittain mä itse koen että on myös paljon parannettavaa ja niinku paikattavaa ja täydennettävää että etenee. (Perehdyttäjä)

On ollut todella kattava, monipuolinen. (Opettaja 2)

Haasteita ja kehityskohteita esiintyi erityisesti perehdytyksen joustavuuden ja keston suhteen. Lisäksi aineistosta nousevat esille perehdytyksen haasteina uusien opettajien oman aktiivisuuden osuus, sekä perehdytyksen sisältöjen yhteensopivuus uusien opettajien kohtaamien pedagogisten haasteiden kanssa. Nämä aineistosta esiin nousseet pedagogiset haasteet ovat osittain samoja, mitä Korthagen (2004) on nostanut esille ammatillisen kasvun lähestymistavassa tutkiessaan opettajaopiskelijoita. Haasteet voivat ilmetä esimerkiksi opetuksen sopeuttamisen vaikeutena. Tynjälä (2004, 185) toteaa, että myös uudella opettajalla on vastaavia ongelmia, kuten luokanhallinta.

Suurimpana perehdytyksen haasteena nähdään riittävän tuen ja perehdytyksen antaminen. Kysymys on siitä, mikä on riittävä määrä perehdytystä. Opetusalan ammattijärjestön (2024) mukaan perehdytyksen on oltava suunnitelmista ja siihen on varattavat riittävät ajalliset resurssit. Koulussa perehdytys on suunnitelmallista ja siihen on varattu resursseja, mutta ei riittävästi.

Jos mä mietin sitä, niin olisi voinut ehkä olla vähän tiheämmin niitä perehdytyskertoja ja vähän enemmän silloin alussa, koska siinä alkoi käydä niin, että mä sitten selvitin muuta kautta jo niitä asioita, niin sitten siellä aika paljon kerrottiin vaan semmoista mitkä mä olin jo sitten kysynyt joltain, koska mä olin tarvinnut sitä tietoa. (Opettaja 1)

Tähän vaikuttaa olennaisesti perehdytykselle varatun ajan rajallisuus, sillä se asettaa haasteita siihen, ehditäänkö perehdytyksessä käsitellä kaikki tarvittavat sisällöt. Esimerkiksi jos perehdytettäviltä nousee kysymyksiä ja tuen tarvetta muihin kuin suunniteltuihin sisältöihin, niiden käsittelyyn on annettava aikaa. Tämä tarkoittaa, että koska perehdytettävän tarpeet otetaan ensisijaisesti huomioon ja niistä keskustellaan ja niihin pyritään antamaan tukea, aika ei välttämättä riitä käymään läpi suunnitellun perehdytyksen sisältöjä.

Naapuriluokassa on uudehko kielten opettaja, niin mä huomaan, että ne meidän tapaamiskerrat on hyvin paljon mennyt siihen oppiaineen juttuihin, että me ollaan paljon, mikä on tietysti mun mielestä tosi tarpeellista ja mun mielestä on kivaa, että mä saan auttaa häntä myös siinä, että miten miten tätä enkkua nyt voisi vaikka sitten opettaa. Mutta mä huomaan, että ne meidän tapaamiskerrat vähän solahtaa sinne oppiaineen puolelle ja mä huomaan että mulla on jäänyt paljon asioita kertomatta. (Perehdyttävä)

Perehdytyksen riittävydestä ollaan huolissaan myös, jos uusi opettaja aloittaa työt kesken lukuvuoden, koska silloin hän ei joko pääse ollenkaan mukaan suunniteltuun muodolliseen perehdytysjaksoon tai vain osaan perehdytyskerroista.

Mutta se minkä mä koen itse tosi vaikeaksi tällä hetkellä on juurikin ne jotka tulee kesken vuoden koska ne jää mä huomaan että ne jää mulla itsellä hyvin helposti väliinputoajiksi, että mä kerkeän ottamaan kerran ja ja sitten se on niinku hirveän semmoista repaleista (Perehdyttävä)

Tutkimuksen kohteena olevassa koulussa puutteena on se, että suunnitelmallisuus ulottuu vain muodolliseen perehdytysjaksoon, jonka jälkeen ei ole ennalta mietittynä yhteisiä toimia ja keinoja koulun tarjoamaan tukeen tai tuen seurantaan, vaan tällöin tuen saaminen on uuden opettajan omasta aktiivisuudestaan kiinni. Tämä johtuu siitä, että aikaa ei ole järjestetty perehdyttäjälle kunnollisen perehdytyksen pitämiseen suunnitellun perehdytysjakson lisäksi.

Kehitysehdotuksena ehdotetaan perehdytykseen suunnatun ajan lisäämistä. Toisaalta rehtori pohti, voidaanko liiallinen jatkuva kontaktinotto rehtorin tai perehdyttäjän toimesta kokea epämiellyttäväksi, jolloin pitää olla sensitiivinen perehdytyksen ja tuen antamisen suhteen, jotta sitä annettaisiin sopiva, mutta riittävä määrä.

Toisena perehdytyksen haasteena nähdään opettajan laaja työnkuva ja opettajan työtehtävien hoitamisen viemä aika, kuten luvussa 2.1 todettiin. Tämän vuoksi on osoittautunut hankalaksi löytää yhteistä aikaa niin uusien opettajien, kuin perehdyttäjän työarjesta. Tämän nähtiin vaikuttavan myös laajemmin työyhteisössä, sillä opettajakollegat ovat usein kiireisiä omassa työssään, jolloin aikaa tuen antamiseen uusille opettajille ei välttämättä koulupäivän aikana löydy.

Työaikaan kuuluu vaikka kuinka paljon enemmän kuin pitäisi olla. Siihen kuuluu se kodin ja koulun välinen yhteistyö, kaikki kollegojen ja kaikkien kanssa tehtävä yhteistyö ja kaikki kokoukset, henkilöstökokoukset, kaikki työryhmät ja muuta niin viikko menee äkkiä. (Rehtori)

Kohonen (1997, 272–273) kuvaa opettajan työnkuvaa laajaksi ja mainitsee kollegiaalisen yhteistyön osana sitä. Opettajien suuren työkuorman vuoksi kollegiaaliselle yhteistyölle ei välttämättä riitä tarpeeksi aikaa. Engvik & Emstad (2017, 469) ja Fantilli & McDougall (2009, 824) korostavat, ettei rehtoreiden ei pidä olettaa kollegiaalisen yhteistyön ja tuen antamisen uudelle opettajalle tapahtuvan oma-aloitteisesti. Tämän vuoksi rehtorin on selkeästi kerrottava, millaisia odotuksia koululla on esimerkiksi kollegiaalisen yhteistyön suhteen.

Koska nyt luokanopettajalla on niin paljon työtehtäviä, niin mä ymmärrän myös hyvin sen ettei ettei aika riitä kaikkea että en koe sitä niin suureksi merkitykseksi, että tarvitsisi niitä kollegoja perehdytykseen. (Opettaja 2)

Kolmantena perehdytyksen haasteena aineistosta nousi esille uuden opettajan aktiivisuuden merkitys perehdytysprosessissa. Sen merkitys näyttäytyy aineistossa ristiriitaisena. Rehtorin näkemys on se, että uuden opettajan tulee olla aktiivinen kysymään, jotta osataan antaa

oikeanlaista tukea. Hänen mukaansa perehdytys on toimivaa, kun opettaja pidetään uteliaana ja kyselevänä, jolloin syntyy ja toteutetaan oppivan organisaatiomallin kaltaista toimintaa.

Jos sä tarvitset tietoa niin sun pitää hankkia se ja mä oon ajatellut niin päin aina, että jos joku asia mitä sä haluat tietää niin sun pitää osata kysyä ja mä en näe ollenkaan sitä, että mun pitää hoksata mitä ihmiset haluaa tietää. (Rehtori)

Perehdytyksen läpikäyneet opettajat kokivat, ettei muodollisen perehdytyksen aikana ollut tarvittu omaa aktiivisuutta. Haasteen aiheuttaa kuitenkin se, että muodollisen perehdytyksen jälkeen tuen antaminen on sattumanvaraista ja sille ei ole suunniteltu tai kehitetty varsinaisia toimenpiteitä tai suunnitelmaa, vaan se on yksittäistä tai uuden opettajan omasta aktiivisuudesta kiinni.

No siis kaikkihan oli melkein kiinni sitten omasta aktiivisuudesta. sen mankeliryhmän ulkopuolella. Että ei kukaan tule neuvomaan ellei sitten kysy ja sitten ei edes siellä mankelin ryhmässä niitä vastauksia saa kaikkiin kysymyksiin. (Opettaja 1)

Jokisen ym. (2012, 29) mukaan tuen saaminen perustuu pääosin opettajan omaan aktiivisuuteen. Tämä pitää tutkimuksen kohteena olevassa koulussa osittain paikkansa, sillä uusien opettajien kokemus on se, että muodollisen perehdytysjakson aikana omaa aktiivisuutta ei juurikaan ole tarvinnut, mutta toisaalta muodollisen perehdytysjakson jälkeen tuen saaminen riippui pelkästään omasta aktiivisuudesta.

Neljäntenä haasteena aineistosta nousi esiin ristiriita, jossa perehdytys ei välttämättä aina vastaa opettajien kokemuksiin haasteisiin, esimerkiksi uusien opettajien pedagogisiin haasteisiin ja tukeen liittyvät asiat. Engvik & Emstad (2017, 469) ja Fantilli & McDougall (2009, 824) mukaan koulun johdon olisi tärkeää ymmärtää, millaisia haasteita uudet opettajat kohtaavat ja tarjota niihin tukea ja ohjausta. Tutkimuksen kohteena olevassa koulutuksessa nämä uuden opettajan

haasteet tiedostettiin, ja perehdyttäjän kokemuksen mukaan pedagogisia keskusteluja käydään, mutta ne eivät välttämättä ole ensisijaisia asioita muodollisessa perehdytyksessä.

Mutta kyllä mä oon käynyt pedagogisiakin keskusteluja tai ehkä ne on enemmän niitä keskusteluja sitten, että joku uusi opettaja pohtii, että kuinka hän toimii tässä tilanteessa. Ehkä ne on niitä kasvatuksellisista juttuja sitten myös. Mutta se ei ole ehkä ihan semmoinen ekan kerran perehdytysasia tuki välttämättä. (Perehdyttäjä)

Näitä asioita pitäisi kattavassa perehdytyksessä Jokisen ym. (2012, 27) mukaan kuitenkin käsitellä, koska opettajat ovat kokeneet, että opettajankoulutus ei useinkaan pysty antamaan kaikkia opettajantyössä tarvittavia tietoja ja taitoja. Näitä tietoja ja taitoja opitaan työelämässä työn lomassa.

5.4 Opettajan ammatillinen kehittyminen perehdytysprosessissa

Tässä tutkimuksessa haastateltavista uudet opettajat sijoittuvat viisiportaisen opettajan ammatillisen kehittymisen mallin mukaisesti mallin alimmalle tasolle aloittelija/noviisi (Dreyfus & Dreyfus 1989, 7–14; Berliner 1988, 1–6). Mallin mukaan noviisin toiminta on sääntöihin ja toimintaohjeisiin sidottua. Tämä näkyy opettajien käsityksissä perehdytyksen tavoitteista, joissa käytännön asiat, toimintakulttuuri ja konkreettiset valmiudet koulun käytänteisiin koetaan tärkeimpinä. Perehdytys on aineiston mukaan tukenut uusien opettajien ammatillista kehittymistä ja antanut valmiuksia työn tekemiseen. Aineistosta ei ilmennyt tarkasti, mitä ammatillinen kehittyminen haastateltavien mukaan tarkoittaa, mutta yleisellä tasolla koettiin opettajan työtehtävien hoitamisessa tapahtuneen kehittymistä.

-- ehkä keskusteluapu tai semmoinen tuki, että jos ja kun vaikka tulee nyt se haasteellinen tilanne ja mä menen siitä uutena työntekijänä tai ihan minä tahansa työntekijänä reksin kanssa juttelee niin saa semmoista keskusteluapua, jossa se siinä keskustelun aikana ehkä löydetään. (Perehdyttäjä)

Joo on [antanut valmiuksia], mutta ne on sitten niitä tilanteita missä mä oon joko keskustellut, että kun nekin on sitten semmoisia yksittäisiä tilanteita, että sitten

mä oon joko joutunut ihan reksin kanssa saattanut pyytää ihan paikan päälle tai sitten ylipäätään näiden mun opekollegoiden kanssa -- niin me ollaan saatettu sitten keskustella jostain tilanteesta ja pohtia, että miten mitä tehdään? (Opettaja 1)

Mä sanon, että se mun edellisen vuoden perehdytys oli niin hyvä, että mä sain silloin niin paljon että musta tuntuu että mä silloin kehityin niin että nyt verrattavissa siihen tilanteeseen niin ei ole ehkä ihan niin tullut semmoista samanlaista harppausta. (Opettaja 1)

Eteläpellon & Onnismaan (2006) mukaan opettajan persoonallinen ja ammatillinen identiteetti rakentuvat osana ammatillista kasvua. Nuutinen (2018, 19) näkee opettajan ammatillisen kehittymisen yksilöllisenä sekä yhteisöllisenä kasvuna. Nämä näkyvät aineistossa perehdytyksen sisällöissä ja tavoitteissa. Kun haastateltavilta kysyttiin konkreettisia esimerkkejä liittyen ammatilliseen kehittymiseen tai opettajan työssä tarvittavien valmiuksien omaksumiseen, mainittiin koulun käytänteiden omaksuminen ja toimiminen yhteisessä koulukulttuurissa.

Parhaat valmiudet omaan opettajuuteen saa sillä, kun näkee mahdollisimman erilaisia ja erikokoisia kouluja. -- kun ne käytännöt on aika erit ja se ilmapiiri on niin eri, että siinä luoviminen mun mielestä koului parhaiten. (Opettaja 2)

Sitten mä edelleen nostan ehkä ne yhteisten pelisääntöjen esille tuomisen, että ne käydään läpi, että kenenkään uuden ei tarvitse itse arpoa, että kuinkahan tässä tilanteessa toimitaan. (Perehdyttävä)

Ammatillista kehittymistä ja tuen antamista ei ole mietitty osana perehdytystä, mutta myös näiden tukemiseen voidaan antaa tukea perehdytyksen aikana. Perehdyttäjän mukaan nämä eivät välttämättä kuulu perehdytykseen, vaan ovat enemmän ”piiloagenda”, mutta mielellään hän antaa tukea ja keskustelee näistä asioista. Rehtori mainitsee, että hän omalla toiminnallaan voi tukea ja antaa apua näihin asioihin, mutta näkee esimerkiksi opettajan oman roolin löytämisen ensisijaisesti koulutuksen tehtävänä. Uudet opettajat kääntyvät ensimmäisenä työyhteisön ja kollegoiden puoleen pedagogisissa asioissa.

Mutta rehtorilta mä kysyin ehkä tai oikeastaan mä kysyin ensimmäisenä varmaan työkavereilta kinkkistä tilanteissa (Opettaja 1)

Sitä mä en osaa sanoa, että ehtiikö perehdyttäjät niin kauheasti perehdyttää luokanhallintaan, mutta sitten meillä on semmoisia tilanteita, että meille on tullut joku opettaja josta ollaan vähän huolissamme. Niin sitten mä olen pitänyt semmoisia ”mitä kuuluu” -keskusteluja. Työntekijä voi todeta, että hänellä on tietyn ryhmän kanssa haasteita, sanon että toi on ihan se yksi semmoinen asia, että sä voit mennä vaikka perehdyttäjän kanssa juttelemaan tai sitten sen ryhmän luokanvalvojan kanssa, että mitä keinoja löytyisi. Tietyllä tavalla se on mun kannalta puuttumista, mutta mä yritän tehdä semmoisena, että se puuttuminen on tukemista. (Rehtori)

5.4.1 Pedagoginen tieto

Tämän tutkimuksen analyysissä hyödynnettiin opettajan osaamista kuvaavaa MAP-mallia ja erityisesti opetuksen ja oppimisen osaamisalueen tietoperustaan liittyvien tekijöiden kautta kuten MAP-mallia käsittelevässä luvussa 2.3 todettiin. Ensimmäinen tiedon muoto opetuksen ja oppimisen osaamisalueen tietoperustassa on pedagoginen tieto, jolla tarkoitetaan oppiaineesta riippumatonta yleistä tietoa, joka liittyy esimerkiksi oppimisen ohjaamiseen, arviointiin, ryhmänhallintaan, sekä oppimiseen liittyviin motivaatiotekijöihin. Aineiston perusteella pedagogista tietoa saadaan esimerkiksi ryhmänhallinnasta ja työrauhan ylläpitämisestä. Korthagenin (2004) luoman mallin mukaan opettajaopiskelijoilla on haasteita erityisesti opetuksen sopeuttamisessa tilanteeseen ja opetusryhmään, kuitenkin Tynjälän (2004, 185) mukaan myös vastavalmistuneilla opettajilla ilmenee tämänkaltaisia vastaavia ongelmia, kuten ryhmänhallinta.

Aineistosta ilmeni, että pedagogisen tuen antaminen ei kuitenkaan ole osa muodollista perehdytystä vaan edellyttää perehdytettävän omaa aktiivisuutta. Muodollisessa perehdytyksessä näihin asioihin tartutaan, vain jos perehdytettävä tuo niitä esille. Pedagogista

tietoa kuitenkin saadaan perehdytyksessä muodollisen perehdytysjakson ulkopuolella etenkin työyhteisöltä, mutta myös rehtorilta ja perehdyttäjältä, joka koki tuen antamisen mieluisana. Shulmanin (1986, 8) mukaan pedagogisen tiedon kulmakivenä ovat opettajan taidot luokanhallinnasta ja opetuksen toteuttamisesta. Querriero (2017, 123–124) sanoo, että tieto oppijoista ja oppimisesta, esimerkiksi oppijoiden erilaisten tarpeiden huomioiminen, ovat tärkeitä luokanhallinnan strategioiden kannalta. Rehtori katsoo voitavansa antaa näihin asioihin pedagogista tukea, jos huomaa opettajan sitä tarvitsevan, mutta toisaalta hän koki, että opinto-ohjaajat ja luokanvalvojat pystyvät auttamaan näissä asioissa paremmin.

*Meillä on kaksi opoa ja ne tuntee kaikki luokat. Jos on tietyn ryhmän kanssa hankaluuksia niin he voivat olla semmoinen mikä voi olla siinä hyvä avaintekijä -- heillä on paljon tietoa niistä oppilaista, vaikka mistä hän hyötyy tai mitkä haittaavat hänen opiskeluaan. Myös luokanvalvojalla voi olla samoja tietoja.
(Rehtori)*

Uudet opettajat kokivat saaneensa tukea esimerkiksi opettamiseen ja luokanhallintaan, mutta toisaalta molemmat katsoivat, että tukea ei tarvitse perehdytyksessä antaa, vaan se on koulutuksen tehtävä.

Mä epäilen, että ei juurikaan, koska me oletetaan, että roolin tukeminen on se yliopistollinen harjoittelukoulu, missä sitä keskustelua käydään. (Rehtori)

*Mä oon mun opintoni suorittanut, että ryhmänhallinta sisältyy kyllä siihen.
(Opettaja 2)*

5.4.2 Pedagoginen sisältötieto

Toinen MAP-mallissa käsitelty tiedon muoto opetuksen ja oppimisen osaamisalueen tietoperustassa on pedagoginen sisältötieto, jolla tarkoitetaan tietoa, jossa oppiaineen sisällöntuntemiseen eli aineenhallintaan yhdistyy tiedot oppiaineen opettamisen

pedagogiikasta. Aineiston perusteella pedagogista sisältötietoa antaa yleensä kollega ja koulun tiimit.

Meillä on sitten alakoulun puolella luokkatasotiimit ja sitten yläkoulun puolella aineryhmätiimit, niin siellähän toki voitaisiin käydä tätä keskustelua alakoulun puolella. Ne luokkataso tiimit ehkä tapaa tiiviimmin ja ne tapaa myös siinä arjessa, toki heille ei ole varattu ihan siihen aikaa, mutta sitten yläkoulun puolella aineryhmä tapaa aika harvakseltaan. (Perehdyttävä)

Tässä tutkimuksessa haastateltu perehdyttävä kertoi ohjanneensa oman oppiaineensa opettajaa pedagogisen sisältötiedon osalta, minkä hän koki mieluisaksi. Perehdyttävän kokemus on kuitenkin se, että oppiaineeseen liittyvää tukea ei häneltä yleensä pyydetä, ja hän myös kokee, ettei pysty antamaan tämän kaltaista tukea muiden oppiaineiden opettajille. Shulman (1986, 9–10) mainitsee, että opettajan on oltava vahvasti perehtynyt opetettavaan aiheeseen voidakseen opettaa sitä tehokkaasti ja tämä selittää myös perehdyttävän kokemusta pedagogisen sisältötiedon antamiseen liittyvistä haasteista. Samoin se on syynä, miksi tukea pyydetään nimenomaisesti kollegoilta työyhteisössä.

Mutta sitten mä luulen, että justiin niihin oppiaineisiin tai luokan opettajalla sitten se naapuriluokan kollega tai oman oman luokkatasotiiminkollega, niin se on siinä tietynlaisessa arjessa se lähin tuki sitten ehkä näissä pedagogisissa jutuissa. (Perehdyttävä)

5.4.3 Kontekstuaalinen tieto

Tässä tapaustutkimuksessa käsitelin kaupungin yleisessä perehdytysuunnitelmassa osana tutkimusaineistoa. Siinä korostetaan kaupungin toimintaan, työskentely-ympäristöön, omaan tehtävään ja henkilöstön kehittämiseen liittyviä asioita. Nämä voidaan nähdä nimenomaisesti kontekstuaalisen tiedon ulottuvuuksina, sillä kontekstuaalinen tieto sisältää tiedot luokasta ja

sen oppilaista, kouluyhteisöstä ja koulun toimintakulttuurista (OVET-hanke 2024). Koulun perehdytysmateriaali on pitkälti saman sisältöinen kuin kaupungin yleinen perehdytys suunnitelma ja Opetusalan ammattijärjestön listaus perehdytyksen sisällöistä. Aineistosta selviää, että koulun perehdytystä suunniteltaessa pohjana ei ole ollut kaupungin yleinen perehdytys suunnitelma, eikä OAJ:n listaus. Kuitenkin kaupungin yleinen perehdytys suunnitelma, OAJ:n listaus sekä muodollinen perehdytys keskittyvät kaikki kontekstuaalisen tiedon välittämiseen.

Rehtori ja perehdyttäjät olivat sitä mieltä, että koulusihteerillä on liian iso rooli perehdyttäjänä, koska hänen puoleensa käännetään, kun tarvitaan tietoa esimerkiksi luokkahuoneista, oppilaista, laitteistosta ja kouluyhteisöstä.

Meillä on ehkä maailman paras kanslisti, joka tietää kaikesta kaiken. Mutta hän on myös super työllistetty ja ison koulun kanslia ylipäättänsä on aika hektinen, niin se on ollut se pohja-ajatus, että aina ei tarvitsisi mennä sinne kansliaan kysyyn, siltä kanslistilta tai reksiltä, koska niilläkin on siellä paljon tekemistä, vaan olisi se yks yhteyshenkilö, jolta on helppo kysyä ja jos mä en tiedä niin mulla on ainakin se tieto mihin mä ohjaan eteenpäin (Perehdyttäjä)

Punainen lanka, on se, että kanslia ei voi olla vastuussa perehdytyksestä. (Rehtori)

Korthagenin (2004) ammatillisen kasvun lähestymistavan mallissa kasvua tapahtuu ulkoisilla ja sisäisillä tasoilla. Ulkoinen tason muodostaa ympäristö, johon kuuluu luokka, opettaja ja koulu. Korthagenin mukaan opettajaopiskelijoilla on usein ongelmia juuri ympäristön tasolla. Tutkimuksen kohteena olevan koulun perehdytys keskittyy suurelta osin juuri tälle ulkoiselle tasolle, joka voidaan nähdä osana kontekstuaalisen tiedon välittämistä.

Scheinin (1987) kehittämässä jäävuorimallissa, jota Salovaara & Honkonen (2013) ovat soveltaneet koskemaan koulukulttuuria, jäävuoren kapea huippu on pääosin dokumentoitu ja johdon kontrolloimaa tietoa, esimerkiksi koulun perustehtävä, visio ja strategia. Tällaiset,

esimerkiksi kaupungin yleisessä perehdytysuunnitelmassa mainitut kohdat, ovat kontekstuaalista tietoa, mitä on sisällytetty myös tutkimuksen kohteena olevan koulun muodolliseen perehdytykseen.

5.4.4 Käytännöllinen tieto

Neljäntenä MAP-mallin tiedon ulottuvuutena opetuksen ja oppimisen osaamisalueen tietoperustassa on käytännöllinen tieto, jossa yhdistyy muodollinen tieto ja kokemusperäinen tieto. Kokemusperäinen tieto rakentuu opettajan aikaisemmista kokemuksista ja niiden reflektoinnista. Usein puhutaan niin sanotusta hiljaisesta tiedosta. (Metsäpelto ym. 2020, 13; OVET-hanke 2024.) Schein (1987) kuvaa samaa asiaa jäävuorimallissa, jonka alin taso on tiedostamattoma alue, joka tulee näkyväksi säädelllessään ilmiöitä ja käyttäytymistä. Tähän tiedostamattomaan alueeseen kuuluvat esimerkiksi ääneen lausumattomat sosiaaliset normit, joten sen voidaan katsoa koostuvan hiljaisesta tiedosta, jota käytännöllinen tieto on. Olson & Osbornen (1991) mukaan on tärkeää, että uudet opettajat hyväksyvät osaksi työyhteisöä, jolloin heidän on mahdollista saada tietoa työyhteisön kirjoittamattomista säännöistä eli hiljaisesta tiedosta.

Perehdyttäjä näkee, että opettajan työtä oppii paljon käytännön kautta, jolloin pääseminen osaksi työyhteisön kollegiaalista tukea antaa mahdollisuuden saada opettajakollegoilta kokemukseen perustuvaa tietoa. Tämä on juuri käytännöllistä tietoa. Voidaankin sanoa, että työyhteisö ja opettajakollegat ovat avainasemassa käytännöllisen tiedon välittämisessä, sillä käytännöllistä tietoa syntyy Cochran-Smithin ja Lytlen (1999, 252–257) mukaan kun formaalia tietoa on sovellettu käytäntöön. Luonnollisesti kokeneilla kollegoilla on kertynyt kokemuksiin käytännönläheistä kokemuksiin perustuvaa tietoa ja taitoa, jota uusilla opettajilla ei vielä ole.

Tää työ on semmoinen missä oppii todella todella paljon sieltä käytännön kautta. Niin jotenkin mä ajattelin, että jos uusi opettaja pääsee semmoiseen työyhteisöön, jossa autetaan sut alkuun ja sitten jos siellä vielä olisi sitä lähikollegaa, joka on motivoitunut tekemään yhteistyötä ja auttaa ja näin poispäin niin siitähän uusi työntekijä voi parhaimmillaan saada aivan mahtavasti

henkistä pääomaa siihen työhön, mutta myöskin vaikka ihan konkreettista materiaalia. Tai loistavia vinkkejä (Perehdyttäjät)

Yhtenä tämän tutkimuksen tuloksena voidaan pitää sitä, että aineistosta ei ilmene oman kokemuksen reflektointia. Yksikään haastateltavista ei nostanut reflektointia esille haastatteluiden aikana. Opettajuuden kehittymisen kannalta reflektointia kuitenkin pidetään yhtenä oleellisena keinona, sillä sen kautta voi havaita ja tiedostaa omia tunteita, kokemuksia, oppimista sekä ymmärtää niiden yhteyttä omaan toimintaan ja työhön. Toisaalta suhteellisen suuri osa reflektiivisestä toiminnasta tapahtuu ilman, että opettajalla on tietoista yhteyttä siihen, mikä voi osaltaan selittää, miksi haastatteluissa ei reflektiota ilmennyt. (Salovaara & Honkonen 2013, 122–123.)

6 POHDINTA

6.1 Tutkimustulosten yhteenveto

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella, minkälaisena opettajan ammatillisen kehittymisen tukeminen näyttäytyy perehdytysprosessissa. Tätä tarkoitusta varten pyrin hahmottelemaan tutkimuksen kohteena olevan koulun tarjoamaa perehdytystä kokonaisuutena sisältäen tavoitteet, sisällöt, toimet ja haasteet.

Tulosten mukaan perehdytyksen tavoitteeksi nähdään koulussa uuden työntekijän liittäminen osaksi työyhteisöä. Tämä luo uudelle opettajalle turvallisen työympäristön, jossa hän voi pyytää helposti apua kohtaamiinsa haasteisiin. Toisaalta se sitouttaa opettajat noudattamaan yhteistä toimintakulttuuria. Koulussa kolmen kuukauden mittaisesta muodollisen perehdytyksen toteutuksesta vastaa kokenut opettaja. Muodollisen perehdytyksen lisäksi tukea saa rehtorilta, samoin kuin työyhteisöltä, joka koettiin tärkeäksi tekijäksi. Koulun perehdytysmateriaalin sisällöt, samoin kuin kaupungin yleisen perehdytysuunnitelma, keskittyvät vahvasti omien työtehtävien ja työskentely-ympäristön käytänteisiin, sekä työssä käytettäviin järjestelmiin. Pedagogisia asioita käsitellään perehdytyksessä vain, mikäli perehdytettävät itse nostavat niitä esille tai rehtori kokee uusien opettajien niihin tarvitsevan tukea. Tukea pedagogisiin haasteisiin on mahdollista saada ennen kaikkea työyhteisöltä mutta myös rehtorilta. Toisaalta rehtorilta saatu tuki koettiin sellaiseksi, jonka avulla tilanteisiin löydettiin ratkaisu.

Tuloksista selviää, että perehdytys on koettu toimivaksi ja riittäväksi niin uusien opettajien kuin perehdytyksen järjestäjien toimesta. Haasteita esiintyi erityisesti sen riittävyyden ja joustavuuden suhteen. Lisäksi esille nousivat perehdytyksen haasteina uusien opettajien oman aktiivisuuden tarve muodollisen perehdytyksen ulkopuolella sekä perehdytyksen sisältöjen kohtaaminen uusien opettajien kokemien pedagogisten haasteiden kanssa.

Tutkimustulosten mukaan perehdytys on edesauttanut uusien opettajien ammatillista kehittymistä. Sitä ei ole suunniteltu osaksi muodollista perehdytystä, mutta tukea on ollut

saatavilla perehdytysprosessin aikana. MAP-mallin mukaista pedagogista tietoa ja pedagogista sisältötietoa antavat lähinnä työkollegat koulun järjestämän muodollisen perehdytyksen ulkopuolella, ja sen saaminen on riippuvaista perehdytettävän omasta aktiivisuudesta. Suurin osa tutkittavan koulun muodollisesta perehdytyksestä keskittyy kontekstuaalisen tiedon jakamiseen, johon ohjaa myös kaupungin yleinen perehdytysuunnitelma sekä Opetusalan ammattijärjestön perehdytyslista. Tutkimustuloksissa korostui työyhteisön merkitys käytännöllisen tiedon välittäjänä, sillä opettajan työtä oppii paljon käytännön kautta ja opettajakollegoiden jakaessa omaa kokemustaan.

6.2 Johtopäätökset

Tuloksissa on näkyvässä haastateltavien käsitys perehdytyksestä, jossa se ymmärretään kapeasti vain koulussa järjestetyksi muodolliseksi perehdytysjaksoksi. Uudet opettajat kokivat saaneensa tukea pedagogisiin asioihin eli MAP-mallin mukaista pedagogista tietoa ja pedagogista sisältötietoa, muodollisen perehdytysjakson ulkopuolella kollegoilta ja rehtorilta, mutta sen ei mielletty olevan osa perehdytystä. Tästä johtuen pedagogisissa asioissa tukemisen ei nähdä kuuluvan perehdytykseen, vaikka toisaalta uudet opettajat olivat kokeneet sen saamisen mielekkäänä perehdytyksen rinnalla. Ajatuksen taustalla oli sekä uusilla opettajilla, että rehtorilla se, että opettajan rooliin kasvaminen ja ryhmänhallinta kuuluvat opettajankoulutukseen. Tämän tutkimuksen tuloksissa todettu pedagogisten asioiden vähyys perehdytyksessä on linjassa myös Pässilän & Niinikurun (1998) ja Kuusimäen (2008) esittämien näkemysten kanssa, joiden mukaan perehdytyksessä käsitellään harvoin opettajan ammatilliseen kehittymiseen liittyviä asioita ja monipuolinen perehdytys on melko harvinaista Suomessa.

Tulokset ovat linjassa Blombergin (2008) väitöskirjan kanssa, jonka tuloksissa todetaan, että opettajankoulutuksen ja työelämän välillä on selkeä kuilu, jonka vuoksi perehdyttämiseen kaivataan systemaattista ja strukturoitua rakennetta. Perehdytyksen järjestäjät kokivat, että uudet opettajat kohtaavat haasteita esimerkiksi luokanhallinnassa, oppiaineisiin liittyvissä asioissa sekä oman opettajan roolin löytämisessä. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että nämä sisällöt tiedostetaan osaksi koulun perehdytystä, jolloin ne huomioidaan perehdytystä suunniteltaessa,

asetettaessa sille tavoitteita ja keinoja niiden saavuttamiseksi, sekä arvioitaessa perehdytyksen toimivuutta.

Tutkimustuloksissa nousi esiin riittävän tuen antamisen tasapaino. Etenkin rehtori pohti sitä, kuinka sensitiivinen pitää olla perehdytyksen ja tuen antamisen suhteen, ettei sitä anneta liikaa ja koeta perehdytettävän osalta epämiellyttäväksi tai ammattitaidon kyseenalaistamisena. Tulosten mukaan uudet opettajat suhtautuivat perehdytykseen yleensä ottaen myönteisesti, mutta yksittäisen opettajan kohtaaman haasteen esille nostaminen voidaan joissain tilanteissa kokea epämieluisaksi, sillä se voi kyseenalaistaa omaa ammattitaitoa. Ratkaisuna tähän voisi olla se, että näitä haasteita, jotka tässä tapauksessa kuitenkin perehdytyksen järjestäjien osalta tiedostetaan, käsitellään suunnitellusti perehdytysjakson aikana ryhmässä. Tämä vaatisi kuitenkin perehdytykselle enemmän aikaa ja resursseja.

Perehdytyksessä tapahtuva tutustuminen yhteisiin käytänteisiin, työympäristöön ja työyhteisön jäseniin ja näiden työtehtäviin edesauttaa työyhteisöön liittymistä. Kun pääsee osaksi työyhteisöä, on mahdollista saada kollegiaalista tukea, ja sen avulla puolestaan saadaan välitettyä uusille opettajille hiljaista tietoa eli MAP-mallin mukaista käytännöllistä tietoa. Tutkimuksen kohteena olevan koulun perehdytyksen yhtenä tavoitteena mainitaankin työntekijän saattaminen osaksi työyhteisöä. Uusien opettajien kokemus oli se, että he ovat päässeet hyvin osaksi työyhteisöä ja heidän on helppo pyytää kollegoilta tukea. On tärkeää, että työyhteisön jäsenet ymmärtävät olevansa osa perehdytystä, tarjoten tukea esimerkiksi oman oppiaineen pedagogisissa kysymyksissä. Rehtorilla on tärkeä rooli työyhteisön sitouttamisessa osaksi perehdytystä. Engvikin & Emstadin (2017, 469) mukaan rehtorin on selkeästi ilmaistava odotuksensa koulussa tehtävän yhteistyön suhteen, koska työyhteisön hyvä ilmapiiri edistää ideoiden ja ajatuksien jakamista. Perehdyttäjän mukaan asiasta olisikin hyvä keskustella koko työyhteisön kesken.

Mä sain tästä hyvän idean, että miksei niitä muita vastuuta enemmän. Kyllä tää pyörii mun ja mun ohjaajaparin kantimissa tää homma. En ole yhtään hoksannut kysyä multa henkilökunnalta, että onko tää perehdytystylyi motivoinut heitä huomaamatta ehkä vielä auttamaan sitä uutta kollegaa. (Perehdyttäjä)

Koulun muodollinen perehdytysjakso keskittyi pitkälti kontekstuaalisen tiedon välittämiseen, kuten koulun käytänteiden ja kouluympäristön tutustumiseen. Tutkimustuloksia analysoidessa heräsi ajatus siitä, että kontekstuaalinen tieto on selkeää ja yksinkertaista tietoa, jota on helppo välittää perehdytyksessä. Toisaalta pedagoginen tieto on vaikeammin välitettävissä, sillä sitä on hankalampi sanoittaa ja siksi sitä ei välttämättä perehdytyksessä käsitellä.

Korthagen (2004) mainitsee, että opettajan ammatillisessa kasvussa haasteita ilmenee etenkin luomansa mallin ulkoisella tasolla eli ympäristössä. Kuten aiemmin todettiin, kontekstuaalinen tieto liittyy vahvasti Korthagenin mallin ulkoiseen tasoon, johon tutkimuksen kohteena olevan koulun perehdytys vahvasti keskittyy. Voidaan siis päätellä, että koulun tarjoama perehdytys on tässä suhteessa varsin oikeanlaista. Lisäksi haasteita ilmenee sisäisen tason käyttäytymisen saralla, johon liittyy pedagoginen tieto ja pedagoginen sisältötieto. Näihin haasteisiin vastataan muodollisen perehdytyksen ulkopuolella työyhteisön antamalla tuella. Perehdytystä voidaan tarkastella myös Scheinin (1987) kehittämän jäävuorimallin avulla. Tutkimuksen kohteena olevan koulun perehdytys keskittyy vahvasti mallin kapeaan huippuun, joka koostuu dokumentoituun koulua ja sen kulttuuria koskevaan tietoon. Mallin laajemmat alemmat osat, jotka käsittelevät dokumentoimatonta ja myös tiedostamatonta eli hiljaista tietoa koulusta ja sen kulttuurista, eivät ole muodollisen perehdytyksen kohteena. Kuitenkin koulun yhtenä perehdytyksen tavoitteena on liittää uusi opettaja osaksi työyhteisöä ja näin ollen tavoittaa hiljaista tietoa. Tuloksissa ilmennyt reflektoinnin puuttuminen saattaa johtua siitä, etteivät haastateltavat huomanneet nostaa sitä esille, sillä sitä ei yleensä tiedosteta osaksi aktiivista toimintaa. Tuloksissa nousi kuitenkin esille se, että pedagogisista asioista puhutaan työyhteisössä ja suurella todennäköisyydellä siihen sisältyy reflektointia. Voidaan todeta, että koulun perehdytys tiedostamattaan jonkin verran jo ohjautuu mallin alempiin osiin saattamalla uusi opettaja osaksi työyhteisöä, jossa reflektointia tapahtuu. Perehdytystä suunniteltaessa olisi hyvä tiedostaa mallin alemmat tasot kiinteänä ja tavoitteellisena osana perehdytysprosessia.

Tutkimustulosten mukaan perehdytys tukee opettajan ammatillista kehittymistä, vaikka tutkimuksessa ei ilmennyt tarkasti, mitä ammatillinen kehittyminen uusien opettajien mukaan tarkoittaa. Opettajat ovat kokeneet perehdytyksen antaneen valmiuksia työn tekemiseen ja edistänyt selviytymistä koulun arjessa, mikä nähdään ammatillisena kehittymisenä. Mielestäni edellä mainitulla opettajan ammatillisen kehittymisen tukemisella on suuri vaikutus siihen, ettei

opettaja koe jäävänsä yksin. Tämä saattaa osaltaan ehkäistä Heikosen (2020) esille nostamaa ajatusta ammatinvaihdosta riittämättömän osaamisen vuoksi.

Zehmin (1999, 39) mukaan opettajankoulutuksessa ei juurikaan käsitellä ammatillisen identiteetin pohtimista ja rakentumista. Näin ollen ammatillista kehittymistä voi olla vaikea hahmottaa, jos siihen ei ole keskitytty opettajankoulutuksessa riittävästi. Opettajaopiskelijoiden opetusharjoittelut nähdään paikkana, jossa voidaan käytännön kautta tarkastella ja käsitellä ammatillista kehittymistä. Myös tämän tutkimuksen kohteena olevan koulun rehtori näki ammatillisen kehittymisen tukemisen enemmän opetusharjoitteluiden tehtävänä. Myös uudet opettajat kokivat, että tämä on ensisijaisesti koulutuksen tehtävä. Kuitenkin Norrenan (2021, 185) mukaan opettajan siirtyessä työelämään, on syytä olettaa, että hänen ammatillinen kehittämisensä on vasta alussa ja on syytä pohtia, minkälaisia tukimuotoja ammatilliseen kehittämiseen vastavalmistuneille opettajille tarjotaan. Walkington (2005, 55) lisää, että opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu tekemällä opettajan työtä ja harjoittamalla siihen vaadittuja taitoja.

Uuden opettajan ammatillisen kehittymisen tukeminen näyttäytyy tutkimuksen kohteena olevan koulun perehdytysprosessissa vahvasti sisäänajona juuri kyseiseen kouluun. Tämä tarkoittaa sitä, että perehdytyksen sisällöt suuntautuvat pitkälti juuri tämän koulun toimintakulttuurin ja käytänteiden eli kontekstuaalisen tiedon välittämiseen. Lisäksi tärkeänä tavoitteena on pääseminen osaksi koulun työyhteisöä. Tämä on koulun uudelle työntekijälle ensisijaisen tärkeää, mutta perehdytystä olisi hyvä laajentaa osaksi ammatillisen kehittymisen muita ulottuvuuksia, joita ovat pedagoginen tieto, pedagoginen sisältötieto ja käytännöllinen tieto. Toisaalta koulun perehdytysprosessissa on näkyvissä myös näiden muiden ammatillisen kehittymisen ulottuvuuksia, jotka näyttäytyvät perehdytyksen tavoitteissa ja toteutuvat ikään kuin tiedostamattomana osana perehdytysprosessia. Tärkeää olisi tiedostaa muut ulottuvuudet osana perehdytystä, jotta sitä voidaan tavoitteellisesti suunnitella, toteuttaa ja arvioida. Näkisin, että tämän avulla voitaisiin yhä enemmän tukea uuden opettajan työelämään siirtymistä ja pienentää opettajankoulutuksen ja työelämän välistä kuilua, tarjoten yhä laajempaa tukea perehdytyksen avulla.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Olen sitoutunut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön periaatteiden noudattamiseen tutkimuksessani (TENK, 2019). Olen pyrkinyt osoittamaan toimintatapani ja tutkimusmenetelmät aineiston käsittelemisestä ja hallinnoimisesta. Tutkimukseni on suunniteltu, toteutettu ja dokumentoitu huolellisesti ja suunnitelmallisesti. Eettisyyttä olen ottanut huomioon hankkimalla tarvittavat luvat, sekä varmistamalla, että tieteellinen toimintani ei vaaranna tutkittavien terveyttä ja turvallisuutta.

Eettisyyttä olen pyrkinyt parantamaan hankkimalla tutkimukseni aineistonkeruuta varten erilaisia tutkimuslupia osoittaen kunnioitusta tutkimuskohteita kohtaan. Tutkimuksen kohteena olevan koulun suostumuksen olen pyytänyt koulun rehtorilta, ja tämän jälkeen olen anonut tutkimuslupaa kaupungin opetusjohtajalta, joka on myöntänyt luvan tutkimukselle. Olen kysynyt perehdytysmateriaalin tekijältä lupaa käyttää materiaalia osana tutkimusaineistoa. Haastattelujen osalta olen kysynyt haastateltavilta halukkuutta osallistua tutkimukseen, ja lähettänyt heille sähköpostitse aineistonhankinta- ja haastattelupyynnön, selosteen käsittelytoimista Otso Teulahden pro gradu -tutkielmassa sekä haastattelukysymyslomakkeen. Haastatteluiden alussa kysyin vielä suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta. Aineistonhankinta- ja haastattelupyynnö (Liite 1) sisältää tiedotteen haastateltaville, missä olen selventänyt haastateltaville tutkimukseni tarkoitusta, aineistonkeruuprosessia ja säilytystapaa. Olen myös korostanut osallistujien oikeuksia ja ilmoittanut, että tutkielmassani säilytetään haastateltavien anonymiteetti, ja suoria sitaatteja käytetään huolellisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkielmassani en julkaise haastateltavasta tunnistettavia tietoja. Henkilötietojen käsittelyä varten olen luonut Selosteen käsittelytoimista (Liite 2), jossa kuvailen yksityiskohtaisesti, miten mahdollisia henkilötietoja käytän ja mitkä tiedot ovat tutkimukseni kannalta oleellisia. Nämä dokumentit varmistavat avoimuuden ja rehellisyyden tutkimuksen eettisten käytäntöjen suhteen.

Laadullista tutkimusta tehdessä tutkijan on oltava tietoinen omista uskomuksista, asenteista ja oletuksista, jotka vaikuttavat tutkimuksen tekemiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 75). Olen pyrkinyt läpi tutkimusprosessin tuomaan esille tekemiäni valintoja ja perustella ne. Opiskelen itse luokanopettajaksi ja itselläni ei ole kokemusta opettajan työelämästä, joka voisi suuresti

vaikuttaa tutkimuksen tekemiseen. Toinen luotettavuuteen vaikuttava tekijä on tutkimusmetodin valinta. Tapaustutkimuksessa on kritisoitu sen vaikeudesta tehdä määrällisen tutkimuksen tapaan tilastollisesti yleistettävää tutkimusta. Haasteita ilmenee myös tutkimuksen kohteen valinnassa, sillä tapauksen valinnassa ei käytetä satunnaisotantaa, vaan tapauksen valitsee tutkija. Tällöin tutkimusyksikkönä voi olla “ääritapaus”, mikä voi tuottaa huomattavasti erilaista tietoa, kuin aikaisempi samasta ilmiöstä tehty tutkimus. Tämä liittyy tulosten yleistettävyyteen, johon laadullinen tutkimus ei kuitenkaan pyri, vaan jokainen tapaus on periaatteessa oikea ja siitä tehty tulkinta on oikea. (Kananen 2008, 85.) Tässä tutkimuksessa ei tehdä päätelmiä aineiston yleistettävyyden näkökulmasta, vaan yksittäistä tapausta tutkitaan riittävän perusteellisesti huomioiden ilmiössä merkittävät asiat, jotka saattaisivat jäädä huomaamatta yleisemmän tason tarkastelussa. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole yleistää tutkimustuloksia, mutta tuloksia voidaan hyödyntää niin koulujen perehdytysprosessien suunnittelussa ja toteuttamisessa kuin ammatillisen kehittymisen tukemisessa.

Tapaustutkimuksen perustana tulee olla monipuolinen aineisto, ja edellytyksenä on esittää aineisto niin, että päättelyketju on myös muiden tarkistettavissa, joka parantaa tutkimuksen uskottavuutta ja reliabiliteettia. (Kananen 2008, 84.) Tässä tutkimuksessa olen hankkinut monipuolisen aineiston aineistotriangulaatiota käyttäen, joka on mahdollistanut kokonaisvaltaisen syventymisen tutkittavaan tapaukseen ja ilmiöön. Alaluvussa 4.4 aineiston analyysi, olen pyrkinyt kuvaamaan päättelyketjun mahdollisimman autenttisesti oikeiden esimerkkien avulla, josta tarvittaessa pystyy tarkastamaan ja seuraamaan kuinka olen tulkintaani tehnyt.

6.4 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tämän tutkimuksen pääpainona on ollut tutkia koulun antaman perehdytystä ja erityisesti, miten opettajan ammatillisen kehittymisen tukeminen siinä näyttäytyy. Tutkimustuloksissani esiintynyt ristiriita siitä, että uuden opettajan haasteiksi mielletään pedagogiset asiat, mutta tämän tukeminen nähdään vahvasti opettajankoulutuksen, ei perehdytysprosessin tehtävänä. Jatkotutkimusta voisikin tehdä siitä, kuinka opettajankoulutuslaitos voisi olla mukana tukemassa uusien opettajien perehdytysprosessia, esimerkiksi täydennyskoulutuksen avulla. Toinen jatkotutkimuskohde voisi olla opettajankoulutuksen harjoitteluiden tutkiminen.

Tutkimus voisi keskittyä tarkastelemaan voisivatko opettajankoulutuksen harjoittelut tukea työelämään siirtymistä ja minkälaisia tietoja ja taitoja niissä pitäisi harjoittaa, jotta opettajan työuran aloitus helpottuisi.

Kolmas mielenkiintoinen jatkotutkimuskohde voisi liittyä tutkimustulokseeni perehdytyksen tiedostamattomasta toiminnasta ja sen tavoitteista. Kuten johtopäätöksissä olen todennut, koulun perehdytysprosessissa on näkyvissä myös kehittymisen ulottuvuuksia, jotka toteutuvat ikään kuin tiedostamattomana osana perehdytysprosessia. Jatkotutkimuksena voisi selvittää onko tämä ilmiö havaittavissa myös laajemmassa tarkastelussa, ja pohtia vielä enemmän sitä, pitäisikö perehdytystä suunniteltaessa nämä ammatillisen kehittymisen ulottuvuudet ottaa aktiiviseen tarkasteluun ja suunnitella perehdytystä myös näistä lähtökohdista.

LÄHTEET

- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampere: Tampereen yliopistopaino
- Beijaard, D., Meijer, P.C & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teacher's professional identity. *Teaching and Education* 20 (2), 107–128.
- Berliner, D. 1988. *The Development Of Expertise In Pedagogy*. American Association Of Colleges for Teacher Education, Washington, D.C.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajan peruskoulussa – Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20025/noviisio.pdf>
- Brock, B. L., & Grady, M. L. 2010. Beginning teacher induction programs: The role of the principal. *The Clearing House*, 71, 179–183.
- Caspersen, J. & Raaen, F. 2014. Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching* 20(2), 189-211.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. I. 1999. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305.
- Day, C. 2012. New Life of Teachers: Reflective Stances and Persistent Learning. *Teacher Education Quarterly* 39 (1), 7 -26.
- Dreyfus, E. & Dreyfus, L. 1980. A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition. University of California
- Engvik, G. & Emstad, A. 2017. The importance of school leaders' engagement in socializing newly qualified teachers into the teaching profession. *International Journal of Leadership in Education* 20 (4), 468-490.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. *Monenlainen tapaustutkimus*. Kerava: Savion kirjapaino.
- Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) 2006. *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansainvalistusseura.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa E. Eteläpelto (toim.) & J. Onnismaa. 2006. *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*.

- Fantilli, R. D. & McDougal, D. E. 2009. A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years.. *Teaching and Teacher Education* 25, 814–825.
- Fox, A.R.C & Wilson, E.G. 2015. Networking and development of professionals: Beginning teacher building social capital. *Teaching and teacher education* 2015, Vol.47. 93–107.
- Förbom, M. 2003. *Mentori – aloittelevan opettajan käsikirja*. Helsinki; Tammi.
- Gavish, B. & Friedmanm I.A. 2010. Novice teachers' experience of teaching: a dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education* 13, 141–167.
- Heikonen, L. 2020. *Early-career teachers' professional agency in the classroom*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Husu, J. & Toom, J. 2017. Opettajan työn, osaamisen ja opettajankoulutuksen tutkimus opettajankoulutuksen tulevaisuustekijänä. Teoksessa: E. Paakkola & T. Varmola (toim.) 2017. *Opettajankoulutus – Lähihistoriaa ja tulevaisuutta*. Jyväskylä: PS-kustannus. 337–353.
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. & Tynjälä, P. 2012. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon – Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS-kustannus. 27–44.
- Vuori, J. 2024. *Laadullinen sisällönanalyysi*. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/> Viitattu 14.3.2024.
- Kananen, J. 2008. *Kvali: Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kangas, P. 2004. *Työnopastus ja työpaikkaan perehdyttäminen*. Helsinki.
- Kealy, M. 2010. A Leadership Focus on Teacher Effectiveness: Support for Novice teachers. *Journal of Special Education Leadership* 23, 52-54.

Keller-Schneider, M., Zhong, H. & Yeung, A. 2020. Competence and challenge in professional development: teacher perceptions at different stages of career. *Journal of Education for Teaching*, 46:1, 36–54.

Kohonen, V. 1997. Koulun muutosprosessit ja opettajan ammatillinen kasvu: OK – projektin opettajien näkökulmia. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Elävä opetussuunnitelma 1. Koulujen ja yliopiston yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A9, 269–295.

Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena, 130–143.

Korpinen, E. 1995. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 141–145.

Korthagen, F.A.J. 2004. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20 (1), 77–97.

Koster B. & Dengerink J.J. 2008. Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 31, No. 2, 135–149.

Kuusimäki R. 2008. Peruskoulun luokanopettajien induktiovaiheen perehdyttäminen ja tukeminen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma*.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa: M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. 9-38.

Leino, A. & Leino, J. 1993. Tutkiva opettaja opetuksen ja koulun kehittäjänä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja*. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 90–98.

- Luukkainen, O. 2002. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus 2000.
- Metsäpelto, R., Poikkeus, A., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Warinowski, A. 2020. Conceptual Framework of Teaching Quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching. <https://doi.org/10.31234/osf.io/52tcv>
- Niemi, H., Siljander, A. M., & Mentoroinnin kehittämissyhmä. 2013. Uuden opettajan mentorointi: Mentoroinnilla oppilaan ja opettajan hyvinvointiin. Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.
- Nissilä, S-P. & Paaso, A. 2012. Itsetuntemuksesta organisaation kehittämiseen. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus. 189–206.
- Norrena, J. 2021. Opettajan vaikeat kysymykset: arvot, rajat ja työn merkillisyys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nuutinen, U. 2018. Ammatillisen kasvun polku – Opettajuuden ontologinen rakentuminen yhteisöllisessä ryhmäprosessissa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Olson, M. & Osborne, J. 1991. Learning to teach: The first year. Teaching and teacher education 1991, Vol.7 (4). 331–343.
- Opetusalan ammattijärjestö 2024, Uuden työntekijän rekrytointi ja perehdytys. [Uuden työntekijän rekrytointi ja perehdytys \(oaj.fi\)](#) Viitattu 4.1.2024
- OVET-hanke 2024. Saatavilla: [Opettajan osaamisen kartta: Moniulotteinen opettajan osaamisen malli \(MAP\) | OVET-hanke \(utu.fi\)](#)
- Pässilä, T. & Niinikuru L. 1993. Koulun johtamisen taito. Helsinki: WSOY
- Querriero, S. (Ed.) 2017. Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession. Paris: OECD Publishing.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. Opettajan alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin, opettaja! Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 14–86.

Schein, E. H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Suomentaneet Ritva Liljamo ja Asko Miettinen. Alkuperäisteos Organizational culture and leadership vuodelta 1985. Espoo: Weilin+Göös.

Shulman, L.S. 1986. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher, Vol 15, No. 2. 4–14.

Shulman, Lee S. 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Stanford University.

Thomas, L. Tuytens, M., Moolenaar, N. Devos, G. Kelchtermans, G. & Vanderlinde, R. 2019. Teachers' first year in the profession: The power of high-quality support. Teachers and Teaching: Theory and Practice 25 (2), 160–188.

Toom, A. 2006. Tacit Pedagogical Knowing – At the Core of Teacher's Professionalism. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/1ae0d49c-758c-4b11-ade8-78e068ac2535/content>. Viitattu: 4.3.2024

Toom, A. 2008. Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa: A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) 2008. Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista ja taitavuutta. Kansainvalistusseura. 163–187.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Saatavilla: https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf Viitattu: 13.3.2024

Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. Kasvatus 35 (2), 174–190.

Työturvallisuuskeskus 2023. Perehdyttäminen ja työnopastus. <https://ttk.fi/tyoturvaluus/vastuutja-velvoitteet/tyonantajan-yleiset-velvollisuudet/perehdyttaminen-ja-tyonopastus/#25328fc>

Walkington, J. 2005. Becoming a teacher: encouraging development of teacher identify through reflective practice. Asia-Pacific journal of teacher education. 2005-03. Vol. 33 (1). 53–64.

Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1995. Opettajan osaaminen. Helsinki: Yliopistopaino.

LIITTEET

Liite 1 Aineiston hankinta- ja haastattelupyyntö



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Aineiston hankinta- ja haastattelupyyntö

Arvoisa,

Teen pro gradu -tutkielmaa Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Tutkimukseni tarkoituksena on kartoittaa, minkälaisena vastavalmistuneen opettajan ammatillinen kehittyminen näyttäytyy perehdytysprosessissa. Etsin koulua, jonka perehdytysmateriaalia voin käyttää tutkimukseni aineistona. Lisäksi tulen haastattelemaan koulun perehdytyksen järjestäjää, rehtoria ja vastavalmistunutta opettajaa.

Haastattelu toteutetaan etäyhteydellä, Microsoft Teams:n avulla. Aikaa haastatteluun on hyvä varata noin tunti.

Käsittelen ja säilytän aineistoa luottamuksellisesti ja vastaajien anonymiteetin säilyttäen. Huolehdin aineiston salassapidosta myös tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Haastattelut tullaan nauhoittamaan.

Ystävällisin terveisin,

Otso Teulahti

Kasvatustieteen maisteri -opiskelija

Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Tiedote haastateltaville tutkimuksesta

Aineistonkeruun toteuttaminen, luottamuksellisuus, tietojen käsittely ja säilyttäminen

Tulen nauhoittamaan haastattelun ja tallennan sen salasanalla suojattuun tietokoneeseen. Poistan myös haastateltavan ja haastattelussa mahdollisesti esille tulevien muiden henkilöiden ja paikkojen nimet, jotta haastateltavan tunnistaminen aineistosta ei ole mahdollista. Tulen tuhoamaan nauhoitteen, kun olen sen kirjoittanut tekstitiedostoksi.

Säilytän haastatelluista saamani aineiston koko tutkimusprosessin ajan omalla tietokoneellani, johon pääsy on vain minulla itselläni. Haastatelluista saatavaa aineistoa käsittelee mahdollisesti minun lisäksi tutkielman ohjaaja Sirpa Purtilo-Nieminen. En luovuta aineistoa ulkopuolisten käsiin prosessin missään vaiheessa.

Haastateltavan oikeudet ja yksityisyyden turvaaminen

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Haastateltavalla on oikeus keskeyttää osallistuminen tutkimukseen, milloin vain, sekä oikeus kieltäytyä vastaamasta hänelle esitettyyn kysymykseen. Haastatteluun osallistumisen peruuttamisesta ei tule seuraamuksia haastateltavalle. Haastateltavalla on oikeus saada lisätietoa tutkimuksesta koko tutkimusprosessin ajan.

Aineiston käyttö

Haastattelussa esille tulleet asiat raportoidaan tutkimusjulkaisussa tavalla, jossa tutkittavia tai muita haastattelussa mainittuja yksittäisiä henkilöitä ei voida tunnistaa. Tutkimusjulkaisussa tullaan käyttämään suoria otteita haastattelusta, kuitenkin niin, ettei haastateltavan henkilöllisyys tule ilmi. Otteissa haastateltavaa tullaan kutsumaan peitenimellä (esimerkiksi nimellä Haastateltava 1).

Tutkielman tekijän yhteystiedot

Otso Teulahti

Kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto

Sähköposti: oteulaht@ulapland.fi

Puhelin:

Tutkielman ohjaajan yhteystiedot

Sirpa Purtilo-Nieminen

Yliopistonlehtori

Kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto

Sähköposti: sirpa.purtilo-nieminen@ulapland.fi

Liite 2 Seloste käsittelytoimista Otso Teulahden pro gradu -tutkielmaa varten

Seloste käsittelytoimista Otso Teulahden pro gradu -tutkielmaa varten

Luokanopettajaopiskelija Otso Teulahti tekee pro gradu -tutkielmaa Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Tutkielman alustava otsikko on ”Opettajuuden rakentuminen perehdytysprosessissa”.

REKISTERINPITÄJÄ

Otso Teulahti

KÄSITTELYN TARKOITUKSET

- 1) Otso Teulahden pro gradu -tutkielma
- 2) Aineiston käsittelytarkoitus on opettajien ammatillista kasvua käsittelevä opinnäytetyö
- 3) Akateeminen ilmaisu

HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELYN OIKEUSPERUSTE

- 1) Otso Teulahden pro gradu -tutkielma: yleishyödyllinen tieteellinen tutkimus
- 2) Haastateltavan eli rekisteröidyn nimeä ei julkaista/ilmaista

KUVAUS REKISTERÖITYJEN RYHMISTÄ

- 1) Haastateltavat
- 2) Kolmannet osapuolet. Tässä selosteessa tarkoitettuja kolmansia osapuolia voivat olla ne henkilöt, joista rekisteröity voi kertoa haastatteluissa, kuten koulun muu henkilökunta

KUVAUS HENKILÖTIETORYHMISTÄ

- 1) Nimi ja yhteystiedot
- 2) Tutkimuksen kannalta tarpeelliset taustatiedot
 - a. Ammattia koskevat tiedot
 - b. Opiskelua koskevat tiedot
- 3) Haastattelussa ilmenevät tiedot

VASTAANOTTAJARYHMÄT

Pro gradu -tutkielman ohjaaja tutustuu henkilötietoihin siinä määrin kuin ohjauksen kannalta on tarpeen.

Tutkielmassa henkilötietoja käsitellään anonyymisti.

TIETOJEN SÄILYTTÄMISAJAT

Otso Teulahti säilyttää henkilötietoja, kunnes pro gradu -tutkielma on valmistunut. Tutkielman valmistumisen jälkeen henkilötiedot tuhotaan.

KUVAUS TIETOSUOJA-ASETUKSEN 32 ARTIKLAN 1 KOHDAN MUKAISISTA TEKNISISTÄ JA ORGANISATORISISTA TURVATOIMISTA

Rekisteröityjen tietoja säilytetään salasanalla suojatulla tietokoneella.

Otso Teulahti tekee pro gradu -tutkielma omilla laitteilla, sekä yliopistolta saaduilla ohjelmilla. Teulahti huolehtii, omien laitteiden tietoturvan ajantasaisuudesta.

Aineisto anonymisoidaan.

Rovaniemellä torstaina 16.11.2023

Otso Teulahti

Liite 3 Haastattelukysymykset perehdytyksen järjestämisestä vastaaville

Haastattelukysymykset perehdytyksen järjestämisestä vastaaville

- Minkälaisen perehdytyksen olet nykyiseen toimenkuvaasi saanut?
 - Minkälaisia käytänteitä se sisälsi?
 - Kuka/ketkä sinua perehdyttivät?
- Miten arvioisit perehdytyksen merkitystä oman ammatillisen kehittymisesi kannalta?

- Minkälaisia sisältöjä koulunne perehdytykseen kuuluu?
- Miten perehdytystä annetaan?
- Kuinka kauan perehdytysprosessi kestää?
- Miten koulun nykyinen perehdytysprosessi on luotu?
- Minkälaisia tavoitteita perehdytykselle on asetettu?

- Minkälaista tukea uudet opettajat pyytävät?
- Mitkä ovat uusien opettajien suurimmat haasteet työelämässä?
 - Millä tavalla koulun tarjoama perehdytys keskittyy näihin haasteisiin?
- Mitkä asiat edesauttavat opettajien ammatillista kehittymistä?
 - Miten perehdytys edesauttaa tätä kehittymistä?

- Mikä on työyhteisön merkitys perehdytysprosessissa?
- Miten opettajakollegat voivat tukea uuden opettajan ammatillista kehittymistä?
- Millaista tukea uuden opettajan ammatilliseen kehittymiseen rehtori voi antaa?

- Millaista perehdytysmateriaalia on tällä hetkellä käytössä tai tukena
 - perehdyttämisessä?
- Mitkä asiat koet olevan tärkeimpiä perehdytyksessä ja sen sisällöissä?
- Minkälaisia valmiuksia perehdytysprosessin käyneet opettajat saavat työn
 - tekemiseen?
- Onko koulun antama perehdytys riittävää?
- Miten koulun antamaa perehdytystä voisi kehittää?

Haluaisitko lisätä vielä jotakin aiheeseen liittyvää?

Liite 4 Haastattelukysymykset opettajalle

Haastattelukysymykset opettajalle

- Kuinka pitkään olet valmistumisen jälkeen ollut opettajan työssä?
- Kuinka pitkään olet työskennellyt nykyisessä koulussa?
- Mitkä koet olevan uusien opettajien suurimmat haasteet työelämässä?
- Oliko sinulla odotuksia perehdytyksestä? Minkälaisia?
- Oliko perehdytyksestä sinulle hyötyä? Millaista hyötyä?

- Kuinka kauan perehdytysprosessi kesti?
- Miten perehdytystä annettiin?
 - Kuka/Ketkä perehdyttivät?
- Minkälaista tukea ja opastusta sait perehdytyksen aikana?
- Oliko perehdytystä saatavilla helposti?
 - Vaatiko perehdytyksen saaminen omaa aktiivisuutta?
- Mikä oli perehdyttäjän merkitys perehdytysprosessissa?
 - Entäpä rehtorin?
 - Työyhteisön?
- Millaisissa asioissa tuki perehdyttäjä?
 - Entäpä rehtori?
 - Työyhteisö?
- Millaista perehdytysmateriaalia käytettiin? Oliko se hyödyllistä?

- Mitkä asiat koet tärkeimpinä perehdytyksessä ja sen sisällöissä?
- Koitko saavasi perehdytyksen myötä enemmän valmiuksia työn tekemiseen?
- Edesauttoiko perehdytys ammatillista kehittymistä?
- Onko koulun antama perehdytys riittävää?
- Miten koulun antamaa perehdytystä voisi kehittää?

Haluaisitko lisätä vielä jotakin aiheeseen liittyvää?