

**”Ei oo ollu oikeestaan semmosta perehdyttämistä”:
Noviisiopettajien kokemuksia opettajan työn
induktiovaiheesta**

Niilo Kotkaslahti & Ronias Yacoob
Kandidaatintutkielma
Kasvatustieteet
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Toukokuu 2024

Kandidaatintutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijät: Niilo Kotkaslahti & Ronias Yacoob

Otsikko: ”Ei oo ollu oikeestaan semmosta perehdyttämistä”: Noviisiopettajien kokemuksia opettajan työn induktiovaiheesta

Ohjaaja: yliopistonlehtori Satu Laitinen

Sivumäärä: 30 sivua, 2 liitesivua

Päivämäärä: 7.5.2024

Tutkimme kandidaatintutkielmassamme noviisiopettajien kokemuksia työn induktiovaiheesta. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia kokemuksia noviisiopettajilla oli kollegiaalisesta tuesta, perehdyttämisestä ja mentoroinnista. Lisäksi selvitimme, millä tekijöillä on merkitystä työssä viihtymisen kannalta.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena ja siinä käytettiin fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta, tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluilla. Tutkimukseen osallistui kolme luokanopettajaa, jotka olivat ensimmäistä vuotta työelämässä valmistumisen jälkeen. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisältöanalyysillä. Tuloksista ilmeni, että noviisiopettajilla oli erilaisia kokemuksia kollegiaalisesta tuesta. Informaali tuki koettiin erittäin tärkeäksi ja oli huomattavan merkityksellisestä opettajan työssä menestymisen kannalta. Kollegoilta saatu informaali tuki muodostui hyvien vuorovaikutussuhteiden seurauksena, jolloin työyhteisön ilmapiirillä oli merkittävä rooli kollegiaalisen tuen muodostumisessa. Perehdytystä eli formaalia tukea noviisiopettajat eivät juuri ollenkaan saaneet, mutta sille kuitenkin olisi koettu tarvetta.

Tutkimus osoittaa, että noviisiopettaja tarvitsee monipuolista tukea työyhteisöltään. Kollegiaalinen tuki eri muotoineen edesauttaa noviisiopettajaa onnistuneeseen työn induktiovaiheeseen sekä sitouttaa opettajat laajemmin työhönsä. Varhainen kollegiaalinen tuki edesauttaa myös opettajaidentiteetin kehittymistä.

Jatkotutkimuksissa olisi mielenkiintoista tutkia aihetta pitkittäistutkimuksena. Esimerkiksi, mikä on laadukkaan perehdytyksen vaikutus noviisiopettajaan työn induktiovaiheessa.

Avainsanat: noviisiopettaja, luokanopettaja, työyhteisö, induktiovaihe, kollegiaalinen tuki, perehdyttäminen

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Tutkimuksen teoreettinen viitekehys	7
2.1	Opettajan työ	7
2.2	Koulu työyhteisönä.....	8
2.3	Siirtyminen työelämään	10
2.3.1	Koulutuksen ja työelämän välinen kuilu	11
2.3.2	Induktiovaihe.....	11
2.4	Noviisiopettajan perehdyttäminen ja mentorointi.....	12
2.5	Kollegiaalinen tuki.....	14
3	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	16
4	Tutkimuksen toteuttaminen	17
4.1	Tutkimuskohde ja lähestymistapa	17
4.2	Tutkimuksen osallistujat.....	18
4.3	Aineistonkeruu	19
4.4	Aineiston analyysi.....	20
4.5	Tutkimuksen eettisyys.....	21
4.6	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	23
5	Tulokset	25
5.1	Noviisiopettajan sopeutuminen työyhteisöön induktiovaiheessa	25
5.2	Noviisiopettajan sopeutumista edistävät tekijät	26
5.3	Perehdytys.....	27
5.4	Kollegiaalinen tuki.....	29
6	Pohdinta	31
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	31
6.2	Jatkotutkimusmahdollisuudet.....	33
	Lähteet	35
	Liitteet	39

Liite 1. Tietosuojailmoitus	39
Liite 2. Haastattelurunko	40

1 Johdanto

Kansallisessa mediassa uutisoidaan tasaisin väliajoin opettajan ammatin vaativuudesta, opettajien työuupumuksesta sekä opetusalaan kohdistetuista leikkauksista. Opettajan työ koetaan yleisesti kuormittavana ja yhtenä stressaavimmista ammateista, Suomessa opettajat kokevat stressiä useammin kuin muissa ammateissa. (Saloviita & Pakarinen, 2021.) Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n teettämän Opetusalan työolobarometrin (2021) mukaan opettajien työhön käyttämä aika sekä työstressi ovat lisääntyneet tasaisesti viimeisen vuosikymmenen aikana. Lisäksi työnilo on laskenut huomattavan paljon tarkastelujakson aikana.

Työuran kriittisimpänä vaiheena pidetään ammatin induktiovaihetta eli työuran ensimmäisiä vuosia valmistumisen jälkeen. Tänä aikana tapahtuu vahvin ammattiin kiinnittyminen tai siitä pois ajautuminen. (Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo & Lipponen, 2017, 188.) Induktiovaiheen aikana työntekijä tarvitsee riittävän määrän kollegiaalista tukea, mikä näkyy muun muassa kannustuksena, ohjauksena ja neuvonantona. Induktiovaihe voi olla hyvin haastava noviisiopettajalle ilman riittävää kollegiaalista tukea. (Onnismaa, Tahkokallio, Lipponen & Merivirta, 2016, 13.)

Elämänvaiheesta toiseen siirtyminen koetaan aina haasteellisena, kuten myös koulutuksesta työelämään. Koulutuksen tulisi tarjota selkeä vastine työssä tarvittaville taidoille. Kuitenkaan alati muuttuvassa maailmassa tämä ei täysin toteudu. Opettajan ammatillinen kehittyminen jatkuu aina peruskoulutuksesta läpi työelämän, ja kriittisin vaihe uralla on nimenomaan induktiovaihe. Uusista opettajista, eli noviisiopettajista, useampi jättää alan jo uran alkuvaiheessa. Englannissa ja Yhdysvalloissa 18–20 % jättää alan ensimmäisen kolmen vuoden aikana. Suomessa vastaavia tilastoja ei ole saatavilla, mutta Opetushallitus arvioi että 10–15 % opettajakoulutuksen saaneista hakeutuu muihin kuin opetustehtäviin. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä – tutkimuksessa ilmeni, että noin 17 prosenttia opettajista olisi valmis vaihtamaan alaa, jos siihen tarjoutuisi mahdollisuus. (Tynjälä, Heikkinen & Jokinen, 2013, 37–38).

Tässä kandidaatin tutkielmassa tutkimme noviisiopettajien kokemuksia ensimmäisestä työvuodesta. Tutkimuksessa keskityimme työn induktiovaiheen aikana saatuun kollegiaaliseen tukeen. Tuen muotoja ovat perehdyttäminen, mentorointi sekä formaali ja informaalinen tuki. Tuen muodoissa korostuivat vuorovaikutussuhteet, yhteisöllisyys sekä sosiaalisuus. Tutkimme, millaisia kokemuksia noviisiopettajilla on tuen eri muodoista sekä minkälaisen merkityksen he niille antavat. Aihetta on tutkittu viimeisien vuosien aikana

jonkin verran. (esim. Aspfors, 2012; Blomberg, 2008; Onnismaa ym., 2017). Tutkimuksissa on selvitetty muun muassa mentoroinnin ja kollegiaalisen tuen merkitystä sekä yleisiä kokemuksia opettajan työn induktiovaiheesta.

Koemme, että aihetta on tärkeää tutkia muun muassa OAJ:n Opetusalan työolobarometrin (2021) tulosten seurauksena. Noviisiopettajat saattavat tulla uusina työpaikkaan ja -yhteisöön, jossa työhyvinvointi on huolestuttavan huonolla tasolla. Sillä, millaisen kuvan noviisiopettaja saa uudesta ammatistaan, työyhteisöstään ja työympäristöstään, on suuri merkitys opettajan työssä jaksamisen kannalta. Opettajan työn merkittävien stressitekijä ei niinkään ole oppilaat, vaan ympäristötekijät. Noviisiopettajien olisi tärkeää saada emotionaalista tukea kollegoiltaan työn induktiovaiheessa. Heikot vuorovaikutussuhteet kollegoiden kanssa voivat vaikuttaa negatiivisesti induktiovaiheen onnistumiseen sekä työhön sopeutumiseen. (Aspfors, 2012, 21.)

Tämä tutkimus voi myös tarjota arvokasta tietoa siitä, miten noviisiopettajat sopeutuvat työelämään, minkälaisia haasteita he kohtaavat uran alkuvaiheessa ja minkälaisia kokemuksia heillä on työn induktiovaiheesta. Kokemusten tulkitseminen ja ymmärtäminen voi edesauttaa laajempien jatkotutkimuksien tekemistä. Jatkotutkimukset puolestaan voisivat edesauttaa koulutusalan päättäjiä ja oppilaitosten esihenkilöstöä luomaan tehokkaampia tukijärjestelmiä ja mentorointiohjelmiä noviisiopettajien tueksi sekä ymmärtämään, mitä resursseja oppilaitokset ja noviisiopettajat tarvitsevat sujuvampaan induktiovaiheeseen. Ennen kaikkea olisi tärkeää saada tietoa siitä, millä tavoin opettajia pystyttäisiin sitouttamaan alaan entistä tehokkaammin.

2 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

2.1 Opettajan työ

Opettajan ammatin merkitys voidaan kokea huomattavan suureksi, koska opettajan yksi tärkeimmistä tehtävistä on kasvattaa uutta sukupolvea (Blomberg, 2008, 1). Opettajan ensimmäiseksi tehtäväksi nähdään kasvattaminen. Opettaja pyrkii kasvattamaan niin, että oppilaista tulisi hyviä ja tasapainoisia ihmisiä, joilta löytyy elämän- ja opinhalua sekä omaavat valmiuksia osallistua yhteiskunnan rakentamiseen. (Luukkainen, 2004, 85.) Kasvatustyössä ollaan jatkuvasti sosiaalisesti ja emotionaalisesti älyllisessä vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, oli kyseessä sitten oppilaat, oppilaiden vanhemmat tai kollegat. Opettajan työtä kuvataan usein vaativaksi ihmissuhdeammattiksi. (Blomberg, 2008, 1; Eloranta & Virta, 2002, 133–138; Välijärvi, 2006, 21) Tästä syystä tärkeiksi opettajan ominaisuuksiksi nähdään muun muassa opettajan oma persoona sekä yhteistyötaidot (Eloranta & Virta, 2002, 133–138).

Blombergin (2008) mukaan persoona on opettajan kaikista tärkein työväline. Opettajan yksilöllisyys ja oma tapa työskennellä näkyy kaikissa opettajuuden piirteissä, kuten toimintatavoissa ja ominaisuuksissa. Kun oppilaat muistelevat omia opettajiaan, tulee heille yleensä mieleen ensimmäisenä opettajan persoonaan liittyvät ominaisuudet. Parhaiten mieleen jäävät tavalla tai toisella ”vahvan” persoonan omaavat opettajat. (Eloranta & Virta, 2002, 137–138.) Oman persoonan esiin tuominen ja sen käyttäminen on keskeisessä asemassa opettajan ammatissa ja osa ammatillista osaamista. Tämän vuoksi henkilökohtaista elämää ei voi täysin irrottaa työelämästä. (Blomberg, 2008, 9–12.) Jokainen ihminen on kuitenkin erilainen, joten jokainen opettajakin on erilainen. Tavat käyttää oman persoonallisuuden ominaisuuksia vaihtelevat. Opettajien opetustyyliä sekä tavat kommunikoida ja kohdata ihmisiä ovat siis yksilöllisiä ja toisilla oma persoona on havaittavissa niistä helpommin. (Luukkainen, 2004, 62.)

Opettajan asiantuntijuus ei ole pelkästään yksilöllistä osaamista, vaan vaatii myös yhteistyötaitoja, sillä opettajan työssä tulisi yhdessä muiden opettajien kanssa kehittää opetusta. Tämä näkyy muun muassa koulujen omien opetussuunnitelmien valmistelussa, mikä vaatii yhteistyö- ja tiimityöskentelytaitoja. Vaikka koulujen opetussuunnitelmien laatiminen on osoittautunut työlääksi, yhteistyön lisääntyminen on vaikuttanut positiivisesti työyhteisöön. (Eloranta & Virta, 2002, 140; Johnson, 2006, 49.)

Opettajan ammattiin kuuluu vahva velvoite itsensä kehittämiseen ja elinikäisen oppimisen ideologian toteuttamiseen (Luukkainen, 2004, 60). Yhteiskunnan kehittyessä ja oppilaiden elinolojen muuttuessa toimintaympäristön muutoksen mukana, edellytetään opettajalta oman toiminnan ja tietonsa jatkuvaa kehittämistä. Tiedon varaan rakentuvassa yhteiskunnassa, tieto kehittyä kiihtyvään tahtiin. Tästä syystä elinikäisen oppimisen taidot muodostavat lähtökohdan kaikelle opiskelulle. Opettajan ollessa tietotyön ammattilainen, odotetaan häneltä kykyä toimia esimerkkinä sille, mitä elinikäinen oppiminen tarkoittaa. (Väljäärvi, 2006, 21–22.) Eloranta ja Virta (2002) toteavat opettajuuden olevan oppilaiden tukemista itseohjautuviksi oppilaiksi kehittymällä samalla itse opettajana. Opettajan kyky kehittyä riippuu hänen ammatillisesta ajattelustaan ja sitoutumisestaan ajatukseen opettajuudesta. Opettajan asiantuntijuuden tunnusmerkkeinä pidetään sitoutumista oppijoihin ja heidän oppimisensa tukemiseen, pedagogisten taitojen ylläpitämistä, oman didaktiikan itsearviointia sekä kollegiaalista yhteistyötä. (Luukkainen, 2004, 60–62.)

2.2 Koulu työyhteisönä

Tarkasteltaessa koulua työyhteisönä on syytä miettiä, mitä siihen kuuluu. Yhteisöllisyys ymmärretään arkikielessä ilmauksena yhteisön jäsenten yhteenkuuluvuudesta. Se ymmärretään paikkana, jossa yhteisön jäsenet voivat tehdä töitä yhteisen hyvän puolesta. (Karila & Nummenmaa, 2006, 34.) Yhteisössä vallitsee jokin sitä ohjaava organisaatiokulttuuri. Tämä ylläpitää työyhteisön kiinteyttä, jos sen jäsenillä on yhteinen näkemys organisaation tavoitteista ja päämääristä. Organisaatiota voidaan pitää ryhmänä, joka pyrkii saavuttamaan päämääränsä järjestäytyneellä tavalla. (Huusko, 1999, 16–28.)

Opettajan työyhteisöä voidaan nimittää kasvatusyhteisöksi. Nimessä tulee myös esiin opettajan työn perustehtävä, kasvattaminen. Kasvatusyhteisöä ohjaavat yhteiset arvot kasvatuksesta. Yhteisön ammattilaisten jatkuva keskinäinen vuorovaikutus ohjaa alati muuttuvia kasvatuservoja ja kehittää niitä. (Karila & Nummenmaa, 2006, 34–35; Blomberg, 2008, 1.) Kasvatusyhteisössä muodostetut toimintakäytännöt luovat puitteet yhteisön jäsenten keskinäiselle vuorovaikutukselle. Kasvatusyhteisössä tähän kuuluu ammattilaisten keskinäinen vuorovaikutus sekä vuorovaikutus oppilaiden ja heidän huoltajiensa kanssa. Kasvatusyhteisössä syntyneet ajattelutavat ja niiden pohjalta rakentuneet kasvatuskäytännöt näkyvät siinä, mitä oppilaiden ja aikuisten välisessä kasvatuservoissa tapahtuu, mitkä arvot ohjaavat lapsen kehitystä ja kasvatusta sekä millaiset kasvatukselliset

menettelytavat todetaan hyvän käytänteen mukaiseksi. Nämä ovat asioita, joista keskustellaan kasvattajien kesken. Loppujen lopuksi kasvatuskäytännöt muodostuvat yhteisön ammattilaisten arkipäiväisten tekojen ja päätösten tuloksena. Näiden päätösten summana kasvatusinstituutioihin muodostuu kulttuureja, jotka ohjaavat yhteisössä tapahtuvaa kasvatusvuorovaikusta. (Karila & Nummenmaa, 2006, 34–35.)

Vaikka opettajan työ on opetustilanteissa itsenäistä ja autonomista, edellyttää opettajayhteisössä toimiminen ihmissuhdetaitoja ja sopeutumiskykyä. Opettaja joutuu pohtimaan omaa asemaansa työyhteisössä: kelpaako tai edes haluaako kuulua opettajayhteisöön. Opettajayhteisöissä on monimutkaista sisäistä dynamiikkaa, jossa taistellaan epävirallisesta vallasta. Vallalla pyritään osoittamaan omaa pätevyyttä opettajana, sillä opettajan työn perusluonteeseen kuuluu arviointi, joka saattaa heijastua opettajan ajatteluun ja näin ollen toimintaan työyhteisössä. Tämä näkyy siten, että opettaja helposti arvioi työyhteisön muita jäseniä. Valtataistelu ja kilpailu siirtyvät opettajahuoneeseen, jossa epävirallinen kilpailu ilmenee eri opettajaroolein. Esimerkiksi voidaan taistella siitä, kuka opettajista on mukavin, tehokkain, suosituin tai paras kurinpitäjä. Rooleja voi olla muitakin. Pahimmillaan tämä heikentää opettajien yhteistyötä. (Blomberg, 2008, 50–54; Himberg, 1996, 18–22). Opettajayhteisön jäsenten on todettu suojelevan omaa asiantuntijuuttaan ja näin ollen suojelevan rooliaan työyhteisössä (Huusko, 1999, 16–28).

Blombergin (2008) väitöskirjatutkimuksen tuloksista käy ilmi, että noviisiopettajat otetaan alkuun ystävällisesti ja lämpimästi vastaan. Ajan myötä kertomukset kollegiaalisesta työyhteisöstä kuitenkin muuttuivat negatiivisempaan suuntaan. Noviisiopettajien kokema kohtelu muuttui kylmäksi, mitä osaltaan selittivät suuret vaatimukset noviisiopettajaa kohtaan. Noviisiopettajat löysivät usein kollegiaalisuuden tuen opettajayhteisön muilta noviisiopettajilta. Noviisiopettajat myös kokivat opettajayhteisön kokeneemmilla opettajilla olevan heikot vuorovaikutustaidot. Pedagogisista asioista keskusteleminen oli vaikeaa, sillä kokeneemmilla opettajilla oli voimakkaita ja ehdottomia mielipiteitä, eikä noviisiopettajien näkemyksille ja mielipiteille annettu tilaa. Kokeneemmat opettajat olivat kykenemättömiä tekemään kompromisseja. Noviisiopettajat kuvailivat keskustelukulttuuria epäkohteliaaksi ja ylimieliseksi. Noviisiopettajien kokemuksista ilmeni, että kokeneemmilla opettajilla oli taipumusta määrällä ja ohjalla kokemattomampia kollegoitaan ja vaikuttaa heidän tapaansa toimia. Noviisiopettajat kokivat myös, että heidän auktoriteettiaan kyseenalaistettiin oppilaiden edessä kokeneempien opettajien toimesta. (Blomberg, 2008, 154–165).

2.3 Siirtyminen työelämään

Vastavalmistuneen noviisiopettajan siirtyminen opettajan työelämään on monesti uran herkin ja haavoittuvaisin vaihe. Tässä kohdassa koulutuksessa saadut opit kohtaavat ensimmäisen kerran työelämän haasteet ja opettajan kyvykkyyttä testataan vastaantulevissa tehtävissä. Aloitteleva opettaja on ensimmäistä kertaa työurallaan tilanteessa, jossa hän on täydessä laillisessa sekä pedagogisessa vastuussa. Siirtymää opiskeluista työhön on kuvattu jyrkäksi ja haastavammaksi kuin muissa ammateissa, johtuen juuri esimerkiksi suuresta vastuusta. Useilla muilla aloilla uusi työntekijä aloittaa vähemmän vastuullisista tehtävistä ja vähitellen etenee urallaan vastuullisimpiin tehtäviin. (Blomberg, 2008, 55–56; Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012, 27; Tynjälä ym., 2013, 38–39).

Erityiseksi haasteeksi vastavalmistuneille opettajille Suomessa nousee vakituisen työpaikan löytäminen. Niin opettajaksi opiskeleville, kuin vastavalmistuneille, on tarjolla lyhyitä sijaisuuksia. Usein uran alkuvaiheessa opettajat joutuvat uran työskentelemään määräaikaissä työsuhteissa, jolloin opettajalta jää saamatta esimerkiksi kesäpalkka. Opettajat palkataan usein määräaikaissä työsuhteisiin vain opetuskuukausien ajaksi, joka ilmenee myös Opettajien työttömyyskassan (2012) toimintakertomuksesta, sillä opettajien työttömyys on suurimmillaan kesäkuukausien aikana. (Tynjälä ym., 2013, 38.)

Noviisiopettajan kokiessa, että hän ei osaa tehdä työtään riittävän hyvin, johtaa luonnollisesti itseluottamuksen heikentymiseen. Tätä käsitettä kuvataan kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa nimellä minäpystyvyys. Minäpystyvyys- käsitteellä tarkoitetaan uskoa omaan kompetenssiin sekä siihen, että omalla toiminnalla on ympäristöön vaikutusta. Itseluottamuksen puute tai minäpystyvyyden heikkeneminen ovat tavallisia kokemuksia opettajan uran alkuvaiheessa. (Tynjälä ym., 2013, 40.) Tutkimukset osoittavat myös minäpystyvyyden heikentyvän opettajaksi opiskelun loppuvaiheessa sekä työelämään siirtymisen kynnyksellä (Hoy & Spero, 2005).

Noviisiopettajan astuessa uuteen työhön hän ei voi tietää, millaiseen työyhteisöön on liittymässä. Työn tuloksien ja viihtymisen kannalta työyhteisökulttuurilla on erittäin merkittävä rooli. Noviisiopettajat ovat myös paradoksaalisessa tilanteessa, heiltä saatetaan uudessa työyhteisössä vaatia taitoja ja kykyjä, joita he eivät vielä täysin hallitse, mutta voivat oppia vain tekemällä opettajan työtä. Noviisiopettajan olisi täten syytä tutustua työpaikan kulttuuriin rauhallisesti ja miettiä, millaisia rooleja työyhteisössä on ja minkä roolin itse ottaa yhteisöstä. Uudessa työsuhteessa on ”kuherruskausi”, jonka jälkeen työn arki alkaa. (Blomberg, 2008, 53; Tynjälä ym., 2013, 38.)

2.3.1 Koulutuksen ja työelämän välinen kuilu

Opetusministeriö (2007) kuvaa opettajaksi kasvamista jatkumona, jonka tulisi sisältää koulutus, induktiovaiheen tuki ja täydennyskoulutuksia. Blomberg (2008) tuo väitöskirjassaan esille yliopistomaailman ja luokkahuoneen, eli opettajakoulutuksen ja työn todellisuuden, välisen eron. Opettajakoulutuksen sisällön ja koulutodellisuuden välillä vallitsee kuilu. Väitöskirjassa tuodaan esille, että moni opettaja kokee saamansa opettajakoulutuksen hyödyttömäksi koulun arjessa ja työelämässä. (Blomberg, 2008, 58–62.) Karilan ja Kupilan (2010) mukaan kuilusta koulutuksen ja työelämän välillä olisi päästävä eroon. Tämä tekisi opettajan ammatissa oppimisesta ja kehittymisestä jatkuvampaa.

Pitkästä koulutuksesta huolimatta työn todellisuus realisoituu vasta ensimmäisien työvuosien aikana. Työpäivän aikana esiintyy lukemattomia konflikteja ja muita haasteita. Usein konfliktien määrä yllättää noviisiopettajan, sillä opettajankoulutuksessa on voitu saada toisenlainen kuva opettajan työn luonteesta. (Blomberg, 2008, 55.) Sopeutuminen uuden työn tuomiin haasteisiin sekä työpaineisiin vaatii noviisiopettajalta runsaasti energiaa (Tynjälä ym., 2013, 39). Opettajankoulutuksessa korostetaan opettamiseen ja didaktiseen osaamiseen liittyviä tietoja ja taitoja, sen sijaan järjestyksen ylläpito ja oppimista edistävän oppimisympäristön luominen opitaan vasta työelämässä. (Blomberg, 2008, 55.)

Yliopistojen harjoittelukoulujen ja kuntien koulujen väliset erot ovat liian suuria. Erot näkyvät esimerkiksi koulujen resursseissa ja ryhmien koossa. Yliopistojen harjoittelukouluilla on huomattavasti laajemmat resurssit muun muassa opetusvälineissä sekä henkilöstössä. Opetusharjoittelijat eli opettajaopiskelijat eivät myöskään pääse osallistumaan harjoittelukoulujen työyhteisöön, vaan he omaksuvat opetusharjoittelijan roolin. Tällöin opetusharjoittelija saa vain vähäistä kokemusta työyhteisön muista ammattilaisista tai kohtaamisista oppilaiden vanhempien kanssa. (Tynjälä ym., 2013, 47).

2.3.2 Induktiovaihe

Induktiovaiheella tarkoitetaan työuran 3–5 ensimmäistä työvuotta valmistumisen jälkeen. Sillä on suuri merkitys opettajan ammatti-identiteetin kehittymisen kannalta. Onnistuneen induktiovaiheen aikana voidaan sitouttaa noviisiopettaja vahvemmin työhön ja työyhteisöön. Onnistuneella induktiovaiheella on myös suuri vaikutus siihen, haluaako noviisiopettaja jatkaa ammatissaan. Induktiovaiheessa tapahtuva perehtymisjakso kasvattaa noviisiopettajan sitoutumista. Jos taas työuran alussa oleva opettaja kokee kohtaavansa työn haasteet yksin,

saamatta tarvitsemaansa tukea työyhteisöltä, voi tämä estää merkittävästi ammattiin kiinnittymistä. (Onnismaa ym., 2017, 193–194; Jokinen, Heikkinen & Morberg, 2012, 171–174).

Induktiovaiheen tavoitteena on uuden työntekijän ammatillisen hyvinvoinnin kehittäminen, ammatti-identiteetin luominen sekä työyhteisön toimintakulttuuriin tutustuminen. Lisäksi kouluyhteisöissä hyväksi todettujen työtapojen tuominen käytäntöön sekä hyvän didaktiikan muodostaminen. (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä, 2012.) Tutkimuksissa noviisiopettajilla on huomattu stressin kasvua induktiovaiheessa. Noviisiopettajat voivat kokea realiteettishokin havahtuessaan siihen, että opettajan työn todellisuus ei vastaa opettajakoulutuksen aikana kerättyjä kokemuksia ja uskomuksia. (Blomberg, 2008, 55; Fives, Hamman & Olivarez, 2007, 930–932.) Noviisiopettajilla on vain rajallinen tieto koulun käytänteistä ja yhteisöstä, oppilaista ja lukujärjestyksestä. Sen lisäksi, että induktiovaiheen tarkoituksena on varmistaa ammatillinen kehittyminen, sillä pyritään tutustuttamaan noviisiopettaja työyhteisöön ja koulun toimintakulttuuriin. Noviisiopettajan induktiovaiheen haasteita lisää se, että opettajan työn vastuuta ei voida lisätä vähitellen, kuten monella muulla alalla on käytänteenä. Kun opettaja aloittaa virkasuhteen, hänellä ei ole aikaa totutella, vaan hän saa opettajan työn täyden vastuun hoidettavakseen (Jokinen, Heikkinen & Morberg, 2012, 170; Tynjälä ym., 2013, 38).

2.4 Noviisiopettajan perehdyttäminen ja mentorointi

Perehdytykseksi luetellaan kaikki ne toiminnot, joiden avulla tuetaan uutta työntekijää saadakseen hänet toimimaan organisaatiossa tasavertaisena jäsenenä. Perehdyttämisellä luodaan pohja, jossa uusi työntekijä ymmärtää organisaation tavoitteet ja vision sekä tutustuu organisaation yhteistyötahoihin, toimintamalleihin ja tiloihin. Perehdytyksen nähdään alkavan työntekijän ja organisaation välisistä ensimmäisistä kontakteista. Opettajan työssä perehdytys tapahtuu tyypillisesti ensimmäisen työvuoden aikana. (Heikkinen, Aho & Korhonen, 2015, 50; Kjelin & Kuusisto, 2003, 14.)

Perehdyttäminen on merkittävä osa työssä viihtymisen ja työhyvinvoinnin kannalta. Onnistunut perehdyttäminen saa uuden työntekijän tuntemaan olonsa tervetulleeksi ja tarvittavaksi osaksi työyhteisöä. Hyvin suoritetun perehdytyksen myötä syntyvät luontevat suhteet esihenkilöön ja muihin kollegoihin. (Juuti & Vuorela, 2015, 64.) Hyvät vuorovaikutussuhteet työyhteisössä edesauttavat kokemusperäisen tiedon jakamista ja sitä kautta noviisiopettajan ammattitaidon kehittymistä (Tynjälä, 2006, 114–115).

Opettajan ammattiliitto (OAJ) on luonut koulujen esihenkilöstölle uuden työntekijän perehdytysmallin (2021). Tässä mallissa tuodaan esille, mitä kaikkia asioita esihenkilön on huomioitava uuden opettajan perehdytyksessä. Perehdytysmallissa korostetaan muun muassa seuraavia asioita: opettajan palvelussuhde ja työpaikan organisaatio, lainsäädäntö, turvallisuus ja hyvinvointi, työn sisältö ja työpaikan käytännöt sekä työpaikan visio ja arvomaailma. Mallissa kuvataan myös, kuinka perehdytyksen eri vaiheita tulisi seurata ja kirjata ylös, jotta kaikki tarvittavat asiat perehdytetään.

Mentorointi on tietoinen ja tavoitteellinen vuorovaikutussuhde, jossa kokeneempi työntekijä antaa ohjausta kokemattomalle työntekijälle, eli mentori mentoroitavalle. Mentorointia käytetään useissa eri yhteyksissä ja erilaisissa työorganisaatioissa, joissa aloittelevat työntekijät saavat apua kokeneempien kollegoidensa osaamisen seuraamisesta. Yleisesti mentoroinnin on osoitettu vaikuttavan positiivisesti kaikkiin sen osapuoliin. (Karila & Kupila, 2010, 17.) Mentorin tehtävänä ei ole tarjota mentoroitavalle valmiita vastauksia erilaisiin kysymyksiin. Sen sijaan mentorin tehtävänä on työskennellä yhteistyössä noviisiopettajan kanssa tukemalla häntä erilaisten ongelmien ratkaisuisissa. (Jokinen, Morberg, Poom-Valickis & Rohtma, 2008, 79–80).

Suomessa opetus- ja kasvatusalalla perinteisin tapa järjestää mentorointia on parimentorointi. Tyypillisesti tämä kestää yhden lukuvuoden ajan, jolloin mentori ja mentoroitava tapaavat ja keskustelevat työhön liittyvistä asioista. Tavoitteena on ohjata mentoroitavaa oppimaan työssä tarvittavia taitoja sekä saamaan sosiaalista ja emotionaalista tukea. Suomessa parimentorointia on alettu toteuttamaan 2000-luvun alkupuolella. Tällöin haasteeksi nousivat työaikakysymykset, sillä mentorointi oli haasteellista toteuttaa työajan puitteissa. Opettajat eivät nähneet mentoroinnin kuuluvan heidän työhönsä. Näin ollen molemmat osapuolet toivoivat korvausta käytetystä ajasta, eikä mentorointi täten ollut täysin altruistista. (Heikkinen ym., 2015, 52; Jokinen ym., 2008, 84–86).

Nykyään enemmän toteutettu malli on vertaisryhmämentorointi (verme). Tässä mentori ohjaa pienempää ryhmää, johon tyypillisesti kuuluu 4–8 opettajaa. Tavoitteina ovat noviisiopettajan ammatillinen kehittyminen ja työhyvinvoinnin tukeminen. Verme-ryhmissä dialogisuus on keskiössä ja näin pyritään luomaan molemminpuolinen ja luottamuksellinen vuorovaikutussuhde. Verme-ryhmissä korostuu informaalin tiedon jakaminen ja siitä yhdessä oppiminen. Toiminnalla on koettu olevan positiivisia vaikutuksia kaikkiin osallistujiin ja sen on nähty vaikuttavan positiivisesti myös koko työyhteisöön. Opetus- ja kulttuuriministeriö on rahoittanut vuodesta 2010 alkaen Osaava Verme-verkostossa mentorien koulutuksen. Kunnat

ja oppilaitokset voivat käyttää vapaasti koulutuksen saanutta mentoria omasta työyhteisöstään omien resurssien puitteissa. (Heikkinen ym., 2015, 54–55.)

Suomessa noviisiopettajan saama tuki induktiovaiheessa ei ole riittävän hyvällä tasolla. Opettajien perehdyttäminen ja tukeminen uran alkuvaiheessa on vähäistä tai olematonta. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä- tutkimuksesta selvisi, että yli puolet yleissivistävän koulutuksen käyneistä opettajista ei ole lainkaan saanut perehdytystä työuransa ensimmäisinä vuosina. Tuen puuttuminen induktiovaiheessa heikentää noviisiopettajien asiantuntijuuden kehittymistä. Myös koulu yhteisön mahdollisuudet hyödyntää noviisiopettajan ajantasaisia tietoja vähenee. Tuen puute induktiovaiheessa kasvattaa todennäköisyyttä sille, että tuoreet opettajat hakeutuvat pois opetus alalta. (Heikkinen ym., 2015, 28; Jokinen ym., 2013.)

2.5 Kollegiaalinen tuki

Opettajien välinen yhteistyö on koulun toimintakulttuurin kehittämisen peruspilari. Kollegiaalista yhteistyötä varten on myös olemassa erilaisia täydennyskoulutuksia sekä koulujen sisäisiä koulutusohjelmia. Yhteistyön ja yhteisöllisen opettajuuden tavoitteena on saavuttaa jotain, mitä opettajalla ei yksin olisi saavutettavissa. (Savonmäki, 2007, 17–18.) Noviisiopettajat kokevat tarvitsevansa jatkuvaa tukea, apua ja oppimismahdollisuuksia ensimmäisien opetusvuosien aikana. Noviisiopettajat löytävät tarvitsemansa avun kollegiaalisesta vuorovaikutuksesta. Kollegoiden tuki on merkittävässä asemassa noviisiopettajien työn tehokkuutta tarkastellessa. Noviisiopettajat, jotka kokevat saavansa kollegiaalista vuorovaikutusta ja tukea, pysyvät paremmin opettajan ammatissa. Lisäksi kollegiaalinen tuki on yhdistetty positiivisiin tuloksiin opettajien työtyytyväisyydessä. (Charner-Laird, Szczesiul, Kirkpatrick, Watson & Gordon, 2016).

Merkittävää on, miten aloittelevat opettajat otetaan vastaan opettajan uransa ensimmäisissä työpaikoissaan. Vastaanoton yhteydessä kollegoiden tarjoama tuki antaa noviisiopettajalle positiivista energiaa ja voimaa. Kokemukset siitä, että opettajakollegat ovat kiinnostuneita, kuuntelevat ja ymmärtävät, ovat noviisiopettajien keskuudessa arvostuksessa. Ennen kaikkea johtamisella ja johtajuudella on iso rooli, kun noviisiopettaja esitellään koulu yhteisölle. Kaikki eivät kuitenkaan saa alussa positiivista vastaanottoa. Liian korkeat odotukset yhdistettynä vähäiseen luottoon noviisiopettajaa kohtaan lisäävät noviisiopettajan suoritus paineita. (Aspfors, 2012, 20–21).

Kollegiaalinen yhteistyö jakautuu kahteen luokkaan: informaaliin ja formaaliin yhteistyöhön. Informaali yhteistyö on suunnittelematonta kollegiaalista vuorovaikutusta, joka näkyy opettajan työn arkipäivän eri tilanteissa. Tätä tapahtuu jatkuvasti työpäivän aikana ennalta määrittelemättömissä tilanteissa, joihin lukeutuvat esimerkiksi opettajien väliset lyhyet keskustelut käytävillä tai opettajahuoneessa. Tilanteissa jaetaan usein oppilaisiin tai opetustilanteisiin liittyviä kokemuseräisiä vinkkejä. (Savonmäki, 2007, 119–122).

Formaali yhteistyö on koulun hallinnon aloitteesta tapahtunutta toimintaa. Se pitää sisällään suunnitelmallisia ja virallisia kokouksia, strategiatyötä sekä visiointia. Formaalin yhteistyön tunnuspiirre on dokumentointi. Formaali yhteistyö on virallisen päätöksenteon alue, jota johtaa pääsääntöisesti kouluorganisaation esihenkilö. (Savonmäki, 2007, 119–122).

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaisia kokemuksia noviisiopettajilla on opettajan työuran ensimmäisistä vuosista. Erityisen kiinnostuksen kohteena on induktiovaiheessa tapahtuva työyhteisöön sopeutuminen. Pyrkimyksenä oli saada selville, millaiset tekijät edesauttavat noviisiopettajan sopeutumista ja millaisilla tekijöillä taas toisaalta oli negatiivinen vaikutus sopeutumiseen. Näiden tutkimustehtävien pohjalta muodostimme neljä tutkimuskysymystä, joihin etsimme vastauksia teemahaastattelun avulla.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten noviisiopettajat kokevat sopeutumisen uuteen työyhteisöön?
2. Millaiset tekijät edistävät noviisiopettajan onnistunutta sopeutumista?
3. Millaisia kokemuksia noviisiopettajilla on perehdytyksestä uuteen työhön?
4. Millaisia kokemuksia noviisiopettajilla on kollegiaalisesta tuesta ja sen merkityksestä?

4 Tutkimuksen toteuttaminen

4.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimme kandidaatintyössämme luokanopettajien kokemuksia työn induktiovaiheesta. Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena, eli laadullisena, tutkimuksena. Kvalitatiivisen tutkimuksen päämääränä on tutkia ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, eikä siinä pyritä tilastollisiin yleistyksiin. Sen sijaan siinä pyritään kuvaamaan ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa ja antamaan teoreettinen tulkinta ilmiölle. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 161; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 85.)

Koska tutkimme luokanopettajien kokemuksia, käytimme tutkimiseen fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta. Fenomenologis-hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä keskeisiä käsitteitä tutkimuksen teon kannalta ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys sekä näiden ymmärtäminen ja tulkinta. Fenomenologiassa kokemus käsitetään todella laajasti ”ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa”, eli ihmisen suhde maailmaan, jossa hän elää. Kokemus siis syntyy vuorovaikutuksesta todellisuuden kanssa. Ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen, eli kaikki merkitsee ihmiselle jotain. Täten kokemus syntyy sen merkitysten mukaan. Fenomenologiassa merkitykset ovat tutkimuksen varsinainen kohde. Fenomenologisessa merkitysteoriassa ajatellaan ihmisen olevan yhteisöllinen, tällöin yhteisön jäsenien ihmisillä on yhteisiä piirteitä ja näin he antavat yhteisiä merkityksiä. Fenomenologista tutkimusta tehdessä tulee kuitenkin huomioida, että ihmiset ovat erilaisia ja yksilöllisiä. Jokaisen yksilön erilaisuudella on siis myös merkitystä. Fenomenologian päämääränä on syventyä ihmisten konkreettisiin ja henkilökohtaisiin kokemuksiin, jotka rakentuvat sen perusteella, mitä merkityksiä ihmiset antavat erilaisille kokemuksille. Fenomenologisen tutkimuksen varsinaiseksi kohteeksi muodostuu ihmisen kokemusten merkitykset. (Laine, 2010, 28–31; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 31–34.)

Hermeneutiikalla yleisesti tarkoitetaan ajatusta ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Fenomenologiseen tutkimukseen hermeneuttista ulottuvuutta tarvitaan, kun halutaan ymmärtää ja tulkita tutkittavan vastauksia. Haastatteluista pyritään löytämään mahdollisimman oikea tulkinta kokemukselle. Haastateltavan merkityksiä voidaan ymmärtää vain tulkitsemalla ne mahdollisimman oikein. Tällöin tutkittavalla tulee olla esiyymmärrys tutkittavasta aiheesta. Hermeneutiikassa on kaksitasoinen rakenne. Ensimmäisessä tasossa on tutkittavan kokemus, jota tutkittava tuo esille haastattelussa. Toisessa tasossa tutkija pyrkii ymmärtämään, tematisoimaan ja käsitteellistämään ensimmäisen tason merkityksiä.

Merkityksiä tutkittaessa tutkittava kohde ei ole vieras, tutkittavan merkitysmaailma on tutkijalle jo entuudestaan tuttu ja usein samasta kulttuuripiiristä. Näin tutkija pystyy ymmärtämään merkitysmaailmaa paremmin. (Laine, 2010, 31–33).

Tavoitteenamme oli fenomenologian avulla saada tutkittavilta subjektiivisia kokemuksia noviisiopettajan työn ensimmäisistä vuosista. Pyrimme ymmärtämään opettajan työyhteisön luonteen sellaisena, kuin se noviisiopettajille ilmenee. Tavoitteenamme oli selvittää, millaisia merkityksiä noviisiopettajat antavat erilaisille kokemuksille. Koska itsekin toimimme opetusympäristössä, koemme, että pystymme tulkitsemaan haastateltavien antamia merkityksiä mahdollisimman totuudenmukaisesti. Ymmärrämme, että fenomenologisessa tutkimuksessa ei pyritä löytämään universaaleja yleistyksiä, vaan sen sijaan siinä pyritään ymmärtämään tutkittavan sen hetkistä merkitysmaailmaa (Laine, 2010, 31). Tässä tapauksessa pyrimme ymmärtämään tutkittavien sen hetkisen toimintaympäristön ulottuvuuksia.

4.2 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimuksemme osallistui kolme alakoulun noviisiopettajaa, jotka ovat kaikki työn induktiovaiheessa. Kaikilla haastateltavilla oli alle vuosi työkokemusta opettajakoulutuksesta valmistumisen jälkeen, ja he olivat siirtyneet suoraan valmistumisen jälkeen opettajan työhön. Noviisiopettajat työskentelivät Varsinais-Suomen alueen eri kouluissa. Jokaisella oli oma opetettava luokka, jossa he toimivat viransijaisena. Tutkittavat ovat eroteltu tulososiossa koodeilla T1, T2 ja T3.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tärkeää, että henkilöt, joilta kerätään tietoa, tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon ja heillä on kokemusta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 85–86). Näin ollen valitsimme haastateltaviksi työn induktiovaiheessa olevia luokanopettajia, sillä uskoimme, että heillä on ajantasaista tietoa tutkimastamme aiheesta. Löysimme tutkimukseen osallistujat tehdessämme sijaisuuksia eri kouluissa. Lähestyimme haastateltavia ensin opettajahuoneessa kertomalla heille tutkimuksemme aiheen ja kysymällä mahdollisuudesta osallistua tutkimukseen. Tämän jälkeen lähestyimme heitä sähköpostitse. Sähköpostiviesti sisälsi tarkemman selostuksen tutkimusaiheesta ja toteuttamistavasta, tietosuojailmoituksen (Liite 1) sekä virallisen haastattelukutsun.

4.3 Aineistonkeruu

Keräsimme tutkimusaineiston haastattelemalla työn induktiovaiheessa olevia luokanopettajia. Valitsimme tutkimusmenetelmäksi haastattelun, koska halusimme ymmärtää aiheesta laajemmin. Haastattelun avulla pyrimme saada selville noviisiopettajien näkemyksiä ja kokemuksia. Tavoitteenamme oli luoda haastatteluihin avoin ilmapiiri, jotta noviisiopettajille tulisi tuntemus siitä, että he uskaltaisivat kertoa omista kokemuksistaan.

Aineistonkeruumenetelmäksi tarkentui tämän vuoksi teemahaastattelu.

Hirsjärvi ja Hurme (2008) määrittelevät puolistrukturoidut haastattelut teemahaastatteluiksi. Tämän tutkimuksen viitekehyksessä puhumme teemahaastattelusta.

Teemahaastattelu ei sido haastattelua tiettyyn muottiin, vaan tarkoituksena on edetä tutkimusten keskeisten teemojen varassa (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 47–48).

Haastattelukysymykset (Liite 2) luotiin ennalta valittujen teemojen mukaisesti. Tutkittavia teemoja olivat työyhteisöön integroituminen, noviisiopettajan sopeutumista edistävät tekijät, kollegiaalinen tuki sekä perehdyttäminen ja mentorointi.

Haastattelu on menetelmänä joustava, sillä haastattelija pystyy tarvittaessa selventämään ilmauksia, korjaamaan väärinkäsityksiä, esittämään tarkentavia kysymyksiä ja toistaa kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 75). Tutkijoina hyödynsimme tilanteen luomaa mahdollisuutta muun muassa esittämällä tarkentavia kysymyksiä saadaksemme syvällisemmän ymmärryksen vastauksista. Haastateltavilla oli myös mahdollisuus palata aiemmin kysytyihin kysymyksiin, jos he kokivat, että jotain jäi sanomatta. Jokaisen haastattelun lopussa annoimme mahdollisuuden myös ”vapaalle sanalle”, jos haastateltava koki tarvetta lisätä joitain teemoihin liittyviä kokemuksia.

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Tämä mahdollisti kokonaisvaltaisen tulkinnan haastateltavien kokemuksista. Yksilöhaastattelu loi tilanteen, jossa haastateltavalla oli mahdollisuus puhua kokemuksistaan mahdollisimman avoimesti. Haastattelut toteutettiin haastateltavien kotona. Näin tutkijoina pyrimme luomaan haastattelulle mahdollisimman turvallisen ja avoimen ilmapiirin hyvälle vuorovaikutuskeskustelulle. Haastattelut kestivät noin 20–25 minuuttia ja ne äänitettiin tietoturvallisesti digisanelimelle. Käytössämme oli Olympus digital voice recorder WS-200S- sanelin. Äänitteet poistettiin sanelimelta heti litteroinnin ja sen tarkastuksen jälkeen.

Haastattelukutsussa kerroimme haastateltavalle tutkimamme aiheen ja miten haastattelu toteutetaan. Haastateltavat saivat myös tietosuojalomakkeen (Liite 1) sekä haastattelukutsun liitteenä. Ennen haastattelua määrittelimme haastateltaville tutkimuksemme kannalta

tärkeimmät käsitteet vähentääksemme tulkinnanvaraisuutta ja väärinkäsityksiä. Haastattelut etenivät suurin piirtein saman rungon ja ennalta määriteltyjen teemojen mukaisesti. Kysymysten järjestyksessä ja sanallisessa asettelussa oli kuitenkin variaatiota jokaisen haastateltavan kohdalla, sillä pyrimme pitämään keskustelun luontevana ja haastattelun jouhevana. Tutkijoille oli haastattelutilanteisiin jaettu aktiivinen ja passiivinen rooli. Aktiivinen osapuoli suoritti haastattelun kokonaisuudessaan ja passiivinen osapuoli vastasi tekniikan toiminnasta, eli haastattelun äänittämisestä.

4.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksessa kerätty aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä analyysillä. Aineistolähtöisessä analyysissä tarkoituksena on pyrkiä muodostamaan tutkimusaineistosta teorettinen kokonaisuus. Tässä mallissa analyysiyksiköt eivät ole sovittuna etukäteen, vaan ne valitaan aineistosta tutkimuksen tehtävänasettelun ja tarkoituksen mukaisesti. Aikaisemmalla teorialla ja tiedolla tutkittavasta ilmiöstä ei tulisi olla mitään vaikutusta analyysin toteuttamiseen tai lopputulokseen, sillä analyysin oletetaan olevan aineistolähtöistä. Fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen kuuluvissa tutkimuksissa on paljon esimerkkejä tämälähtöisestä analyysimallista. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 95.) Aineistolähtöinen analyysi voidaan karkeasti jakaa kolmivaiheiseksi prosessiksi. Aineiston redusointi, eli pelkistäminen, aineiston klusterointi, eli ryhmittely sekä aineiston abstrahointi, eli teoreettisten käsitteiden luominen. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 108.)

Ensimmäisessä vaiheessa tutkimusaineiston analyysissä kuuntelimme haastattelut ja litteroimme ne. Litteroinnilla tarkoitetaan tallennetun aineiston puhtaaksi kirjoittamista sana sanalta (Hirsjärvi ym., 2009, 222). Litteroinnin jälkeen pyrimme löytämään aineistosta kaiken oleellisen tiedon tutkimuskysymystemme kannalta.

Seuraavassa vaiheessa siirryimme aineiston pelkistämiseen eli redusointiin. Aineiston redusoinnissa tutkimuksen kannalta epäolennainen tieto karsitaan pois ja tutkimukselle olennainen tieto nostetaan esille (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 109). Aineisto käytiin useaan otteeseen huolellisesti läpi niin, että tutkimuskysymyksiimme temaattisesti liittyvät ilmaukset alleviivattiin ja värikoodattiin tutkimuskysymyksiensä mukaan. Värikoodaamisen jälkeen alkuperäisilmauksista muodostettiin pelkistettyjä ilmaisuja.

Redusoinnin jälkeen teimme aineistolle klusteroinnin, eli ryhmittelimme sen. Taulukossa 1 kuvataan aineiston klusterointi. Aineiston klusteroinnissa koodatut alkuperäisilmaukset käydään huolellisesti läpi ja aineistosta tuodaan esiin samankaltaisuuksia

tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samankaltaisuudet ryhmitellään yhdeksi luokaksi ja se nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 110.)

Abstrahointiin siirryttiin klusteroinnin jälkeen. Abstrahoinnissa tarkoituksena on erottaa aineistosta tutkimukselle olennainen tieto ja muodostaa niistä teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 111). Tässä vaiheessa muodostimme alaluokkia ja yhdistelimme ne yläluokiksi, joista muodostui pääluokkia. Taulukossa 2 on esimerkki tästä. Edellä mainittujen aineistolähtöisen analyysin vaiheiden jälkeen raportoimme tutkimuksen kannalta oleelliset tutkimustulokset.

TAULUKKO 1. Aineiston klusteroinnista esimerkki.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
”Kivasti otetaan vastaan, ystävällistä porukkaa on ollu. On tullu paljon kaikkii kollegoita sanomaan, et voi tulla heti pyytää apuu jos on mitää.” (T2)	Ystävällinen ja avulias työyhteisö.	Noviisiopettajan vastaanotto työyhteisössä.
”Opettajien kesken ilmapiiri oli todella hyvä ja sellanen vastaanottava, yksi syistä miksi kyseiseen kouluun jäinkin töihin.” (T1)	Vastaanottava työyhteisö.	

TAULUKKO 2. Aineiston abstrahoinnista esimerkki.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Noviisiopettajien tukeminen opetustilanteissa. Noviisiopettajat arvostivat samaansa tukea kokeneemmilta kollegoilta.	Kollegiaalisen tuen merkitys nähtiin jopa tärkeämmäksi kuin perehdytyksen.	Kollegiaalisen tuen arvostus.

4.5 Tutkimuksen eettisyys

Laadullista tutkimusta tehdessä tutkimuksen eettisyyteen tulee kiinnittää erityistä huomiota. Tiedonhankintakeinoina tekemämme haastattelut olivat luonteeltaan vapaamuotoisia niin, että

ne muistuttivat arkielämän vuorovaikutusta. Tässä tiedonhankintakeinossa tutkimuksen eettiset kysymykset korostuvat. Tulee huomioida, että tutkijalla on institutionaalinen asema, jolloin tutkittavan väärin kohtelu tai hänen vahingoittamisensa saa täysin toisenlaisen merkityksen kuin arkielämän suhteessa. Huomioitavaa on myös, mitä avoimempi tiedonkeruumenetelmä on, sitä vaikeampaa on punnita tutkimusasetelman mahdollisia eettisiä ongelmia etukäteen. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 125).

Tutkittavat jakoivat haastatteluissa myös omia henkilökohtaisia sekä oppilaisiin ja kollegoihin liittyviä arkaluontoisia asioita. Tällöin eettisyys aineistonkeruutilanteessa ja myöhemmin analyysiä tehdessä, oli olennaisessa asemassa. Huomioimme myös, että salassapitosäädökset (PoL 628/1998, 40 §) estävät opettajia opetuksen järjestämisestä vastaavien toimielinten jäseninä käsittelemästä kollegiaalisesti opettajan työn ongelmia.

Olemme tutkimuksessa pyrkinneet noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeistusta hyvään tieteelliseen käytäntöön. Tutkijoina perehdyimme kattavasti TENK:in julkaisemaan tutkimuseettiseen ohjeeseen: *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa* (HTK 2023).

Ennen aineistonkeruuvaiheen toteuttamista kerroimme tutkittaville tutkimuksen tarkoituksesta, riskeistä ja menetelmistä sekä hankimme tutkimusluvut kaupungilta. Lähetimme myös tutkittaville haastattelukutsussa tietosuojailmoituksen sekä haastattelussa käsiteltävät teemat ja pyysimme tutkittavilta kirjallisen suostumuksen haastatteluihin.

Tiedonhankintatavoissa ja koejärjestelyissä on mahdollisuus loukata hyvää tieteellistä käytäntöä monin tavoin. Tutkimuksessa lähtökohtana tulee olla ihmisarvon kunnioittaminen. Näin ihmisen itsemääräämisoikeutta pyritään kunnioittamaan antamalla ihmiselle mahdollisuus päättää, haluaako osallistua tutkimukseen. (Hirsjärvi ym., 2009, 25.) Pyrimme haastattelun aikana kunnioittamaan tutkittavia ihmisinä. Turvasimme tutkittavien anonymiteetin muuttamalla aineistosta tutkittavien mainitsevat nimet, kaupungit ja muut henkilötiedot, joista heidät olisi voinut tunnistaa. Emme painostaneet tutkittavia kertomaan arkaluontoisia tietoja tai muitakaan henkilötietoja kollegoista, vaan tutkittavilla oli vapaus valita, mitä haastatteluissa toivat esille. Kysymyksiin oli myös mahdollista jättää vastaamatta tai perua vastauksia. Tutkittavilla oli myös mahdollisuus läpi koko tutkimusprosessin irtisanoutua tutkimuksesta. Näin ei kuitenkaan kenenkään kohdalla käynyt ja olemme tutkijoina tyytyväisiä, että pystyimme luomaan tutkittaville turvallisen ympäristön ja saavuttamaan heidän luottamuksensa.

4.6 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Arvioidessa tutkimuksen luotettavuutta on koko tutkimusprosessi otettava huomioon. Luotettavuutta arvioidaan monipuolisesti useista eri näkökulmista. Laadullinen tutkimus ei ole yksi yhtenäinen tutkimusperinne, joten laadullisen tutkimuksen piireistä löytyy monenlaisia käsityksiä luotettavuudesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 134–138). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK, 2023) on antanut kattavat ohjeet eettisen ja luotettavan tutkimuksen toteuttamiseen. Olemme pitäneet huolta, että läpi koko tutkimusprosessin noudatamme kyseisiä ohjeita varmistaaksemme tutkimuksemme luotettavuuden.

Usein tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa käsitellään validiteettia ja reliabiliteettia. Laadullisessa tutkimuksessa näiden käsitteiden käyttöä on kritisoitu, sillä ne ovat luotu määrällisten tutkimusten piirissä ja ne vastaavat määrällisen tutkimuksen tarpeita. Nämä luotettavuuskäsitteet perustuvat ajatukseen yhdestä konkreettisesta todellisuudesta, mitä tutkimuksessa tavoitellaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 135–149).

Tässä tutkimuksessa reliabiliteettia on hyvin vaikea arvioida, sillä fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen myötä tutkimme ilmiöitä ja kokemuksia, ja mitä merkityksiä näille kokemuksille annetaan. Kaikki kolme tutkittavaa toimi erilaisissa ympäristöissä, jolloin kokemukset erosivat toisistaan. Näin ollen myöskään merkitykset eivät voi olla täysin linjassa toistensa kanssa. (Laine, 2010, 30.) Tutkimuksen tulokset ovat kuitenkin joiltain osin linjassa aikaisempien tutkimuksien kanssa.

Tutkimuksemme osallistui kolme työn induktiovaiheessa olevaa luokanopettajaa. Luotettavuutta tarkastellessa ymmärrämme, että otoskokoa voidaan pitää pienenä. Eskola ja Suoranta (1996) kuitenkin korostavat, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin. Sen sijaan pyritään ymmärtämään jokin tapahtuma tai ilmiö ja antamaan siitä teoreettinen tulkinta. Olemme tutkijoina pyrkineet lisäämään tutkimuksen luotettavuutta laatimaan sellaisen raportin, jossa lukija voi seurata ja ymmärtää päättelyämme läpi koko tutkimusprosessin.

Haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Tässä etuna on joustettavuus aineistoa kerätessä. Haastateltava nähdään tutkimustilanteessa subjektina ja hänelle on annettu mahdollisuus tuoda vapaasti itseään koskevia asioita esille. Haastattelun heikkoutena kuitenkin nähdään, että haastateltavalla voi olla taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia, mikä voi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. (Hirsjärvi ym., 2009, 205–206). Tutkimuksen luotettavuutta olisi voinut lisätä esimerkiksi tekemällä

pitkittäistutkimuksen aiheesta, jolloin tutkittavia olisi seurattu pidemmän aikaa ja aineistoa kerätty havainnoimalla ja useammilla haastattelukerroilla. Näin tutkittavasta aiheesta voisi saada laajemman kuvan tai syvemmän ymmärryksen.

5 Tulokset

Tässä pääluvussa tarkastelemme tuloksia. Luku on jaettu neljään osaan. Olemme jakaneet tulokset ennalta määriteltyjen teemojen ja tutkimuskysymysten mukaisesti. Esittelemme ja tarkastelemme haastateltavien kokemuksia, joista pyrimme löytämään heitä yhdistäviä ja erottelevia tekijöitä.

5.1 Noviisiopettajan sopeutuminen työyhteisöön induktiovaiheessa

Kaikki tutkittavat kertoivat induktiovaiheen alussa sopeutumisen työyhteisöön olevan positiivinen kokemus. Noviisiopettajat saivat osakseen paljon tukea ja heidän kokemattomuutensa huomioitiin. Tämä ilmeni esimerkiksi niin, että noviisiopettajille tarjottiin oma-aloitteisesti apua vanhempien kollegoiden toimesta. Vanhemmat kollegat pyrkivät tekemään itsensä helposti saavutettaviksi ja näin ollen edistivät noviisiopettajille pehmeämpää laskua työn aloittamiseen. Kaikki tutkittavat korostivat vanhempien kollegoiden positiivisten toimien ja vastaanottavan ilmapiirin helpottavan sopeutumista työyhteisöön.

”Kivasti otetaan vastaan, ystävällistä porukkaa on ollu. On tullu paljon kaikkii kollegoita sanomaan, et voi tulla heti pyytää apuu jos on mitää. Ensimmäises paikassa oli mentoriksi nimetty yks mulle ja hän oli apuna siinä rinnakkaisluokalla, mut siis yleisesti tosi ystävällisesti on otettu vastaan.” (T2)

Luokanopettajaopintojen aikana jokainen tutkittava oli tehnyt sijaisuuksia eri kouluissa, näin ollen he kokivat tunnistavansa hyvän ja huonon työyhteisön erot. Sijaisuuksien myötä tutkittavat olivat oppineet arvostamaan positiivisen työyhteisön merkitystä luokanopettajan työn arjessa. Kaikilla tutkittavilla oli entuudestaan kokemusta nykyisestä työyhteisöstään jo ennen kuin he vastaanottivat opettajan työn. Positiiviset kokemukset olivat tutkittaville ensiarvoisen tärkeitä työpaikan valinnassa, sillä tutkittavilla oli myös muita työtarjouksia. Esimerkiksi yhdellä tutkittavista kesäpalkka jäi toissijaiseksi tekijäksi toimivan ja positiivisen työyhteisön taakse, jolloin hyvällä työyhteisöllä oli suurempi merkitys hänelle, kuin palkalla.

”Opettajien kesken ilmapiiri oli todella hyvä ja sellanen vastaanottava, yksi syistä miksi kyseiseen kouluun jäinkin töihin. Olin siellä alkuun kolme viikkoa sijaisena, jonka jälkeen hain viransijaisen paikkaa. Mulla oli muualta myös tarjouksia, mutta positiiviset kokemukset vahvistivat sitä, että haluan juuri täällä nykyisessä paikassa työskennellä.” (T1)

Yksi tutkittavista korosti, kuinka sijaisuuksia tehdessä oli helppo jättää tutustumatta kollegoihin, sillä sijaisuus oli vain väliaikaista, eikä tällöin nähnyt tarvetta tehdä tuttavuutta muiden opettajien kanssa. Kuitenkin vakituisen työpaikan myötä hänellä on ollut enemmän aikaa tutustua kollegoihinsa ja sitä myötä päästä vahvemmin osaksi työyhteisöä. Tutkittavalle tämä tapahtui nopeammin, mitä hän itse osasi odottaa. Opettajayhteisöstä tutkittavalle muodostui tärkeä tukiverkko.

”Mä en ikinä kuvitellu, et se menis näin, mut sillon ku sijaisti nii se oli sikana rennompaa jäädä luokkaa selailee kännykkää, mut kyl mä nyt haluan nopeesti pois omasta luokasta kahville sinne opehuoneeseen. Se on ihanaa, et mä oon kokenu sen opehuoneen taukopaikaksi, vaik en olettanut, et näin vois ekana vuonna käydä.” (T3)

Työyhteisön tehdessä töitä yhteisen tavoitteen eteen, on noviisiopettajan sopeutuminen ollut vaivattomampaa. Tämän myötä noviisiopettajat ovat pystyneet luomaan nopeammin luottamussuhteita kollegoiden kanssa. Haastatteluista kävi ilmi, että induktiovaihe on koettu positiivisena kokemuksena.

”Se, että työyhteisö puhaltaa yhteen hiileen ja toimii, on ehdottomasti se tärkein homma siellä. Jos sä meet uuteen työpaikkaan, nii siellä sä tarviit sen tuen, ku kaikki on uutta. Se, et sut otetaan hyvin vastaan ja kaikki se apu on ehdottomasti positiivinen juttu.” (T2)

5.2 Noviisiopettajan sopeutumista edistävät tekijät

Tutkittavat kokivat, että omalla persoonalla on suuri vaikutus työyhteisöön onnistuneen sopeutumisen kannalta. Yksi tutkittava mainitsi, että on itse ollut aktiivisena tutustumassa työyhteisön jäseniin. Tämä oli johtanut siihen, että hän koki työyhteisön ja sen ilmapiirin positiiviseksi. Oman aktiivisuuden kautta tutkittava pystyi luomaan vuorovaikutussuhteita, joissa oli keskinäinen luottamus. Näin ollen hän koki, että sai enemmän tukea kollegoilta, kun vuorovaikutussuhde tuli luontaisemmin.

”Ilmapiiri nyt on yleisesti ollu hyvä ja mä oon semmonen, et mä meen puhuu kaikille nii tota varmaan paljon munki puolelta, ku mä oon menny kaikille esittäytyy. Täs tän hetkisessä työpaikassa oli ihana, ku kaikki tuli mulle erikseen sanoa, et moi mä oon tää tyyppi ja voi tulla pyytää apuu.” (T2)

Vastaanottava työyhteisö ilmeni haastatteluissa yhtenä tärkeimmistä sopeutumista edistävästä tekijöistä. Yksi tutkittavista korosti myös ammatillisen osaamisen merkitystä. Kollegoilta oli helpompi ottaa tukea ja neuvoja vastaan, kun heidän osaamiseensa pystyi luottamaan täysin. Haastatteluissa ei ilmennyt minkäänlaista vastakkainasettelua noviisien ja kokeneempien opettajien välillä, jossa vuorovaikutus olisi yksipuolista ja noviisiopettajat eivät pääsisi ilmaisemaan omia näkemyksiään. Kaiken kaikkiaan tutkittavat kokivat, että myös heidän mielipiteitään ja osaamistaan arvostettiin, minkä koettiin edesauttavan sopeutumista työyhteisöön.

”Musta tuntuu, et meillä on vahva ammatillinen asiantuntijuus opettajien keskuudessa. Se, että he sanoo mulle ihan suoraan, et jos tulee jotain kysyttävää, nii saa kysyä ja tarjoo apua omaehtosesti, se helpottaa. Varmaan osittain sen takia, et he kaikki ollu samassa tilanteessa joskus ja haluaa aina viedä sitä osaamista eteenpäin. Niin et sit tulevaisuudessa pääsee itekki auttamaan uusia, toivottavasti.” (T1)

Yksi tutkittavista korosti saaneensa tukea ja turvaa muista samaan aikaan työnsä aloittaneista. Noviisiopettajat pystyivät keskenään jakamaan toisilleen mahdollista epävarmuuttaan opettajina, eivätkä näin olleet kokeneempien opettajien ”taakkana” kyselemässä jatkuvasti apua. Näin tutkittavan ei tarvinnut yksin kohdata työn uusia haasteita ja työyhteisöä. Hän pohti, että yksin noviisiopettaja olisi saattanut joutua niin sanotusti suurennuslasin alle ja hänen toimintansa olisi ollut laajemmin tarkkailun kohteena.

”Mul oli tosi hyvä tuuri siinä, et meit oli neljä vastavalmistunutta siin koulussa, nii sitte must tuntu et meijät otettiin vastaa sillai joukkona, et mä en ollu ainut vastavalmistunut, semmonen silmätikku. En ollut ainoa uus työyhteisön jäsen ja sai kavereista hyvin tukea. Otettiin tosi hyvin vastaan.” (T3)

5.3 Perehdytys

Kukaan tutkittavista ei ollut saanut varsinaista perehdytystä uudessa työpaikassaan. Kuitenkin jokainen oli käynyt lyhyen keskustelun esihenkilön, eli rehtorin kanssa, jota voisi perehdytyksen sijasta kuvailla työn aloitusinfoksi. Tässä infossa tutkittaville kerrottiin työsuhteeseen liittyvät perusasiat. Tutkittavat kokivat, että monet työpaikan käytänteet jäivät heille itseopeteltaviksi ja selvitettäväksi. Kuitenkin ystävällinen työyhteisö edesauttoi tässä asiassa ja kokeneemmilta opettajilta oli helppo kysyä apua.

”Ei oo ollu oikeestaan semmosta perehdyttämistä ollenkaan ehkä. On kerrottu vaan, et täs on sun luokka ja tääl on ruokala ja on vaa sanottu, et saa tulla kysyy apuu jos tarvii jossain.” (T2)

”Siel ensimmäises koulus tais olla jonkunnäkönen paperinivaska tai joku mis oli sillai niiku kaikki ne perusasiat, mut se ei koskaan tullu mun käsiin. Neki tuli kysymällä, et ku tuli tommonen eka sairasloma nii kysymällä selvis. -- Must tuntuu, et molemmissa paikoissa oli tekeillä tämmönen perehdyttämispaketti, mut ei ollu valmiina.” (T2)

Yksi kolmesta tutkittavasta sai huomattavasti laajemman perehdytyksen kuin kaksi muuta tutkittavaa. Perehdytyksessä tuotiin selkeästi esille kaikki työsuhteen edut ja muut työpaikkaa koskevat perusteet.

”Aloitin tosiaan sijaisena kyseisessä luokassa ja olin sijaisen roolissa noin kolme viikkoo. Silloin ei tullu mitään perehdytystä oikeestaan. Mulle annettiin sijaiskansio, missä oli niiku koulun tiedot, järjestysäännöt ja kaikki tärkeimmät hätäpoistumiset yms. Sit ku otin viransijaisen paikan vastaan siellä pysyvästi, nii sit tuliki ihan rehtorilta asti tiettyjä ohjeita ja toimintamalleja, mitä tulee noudattaa.” (T1)

”Mulla oli virallisesti yks keskustelu rehtorin kanssa, joka tais olla puoltuntii ja sit mulla oli erikseen varattu päivästä aikaa ”uuden työntekijän koulutukseen” ja siinä oli sitten vararehtori ja kolme muuta uutta työntekijää mukana. Siinä käytiin sitten tosi tarkasti käytänteistä työsuhteetuihin, eli mitä kaikkea siihen työsuhteeseen kuuluu.” (T1)

Tutkittava koki perehdytyksen välttämättömänä osana työn aloitusta, mutta kuitenkin riittämättömänä, sillä lukuvuoden aikana opettajakollegoilta saatu informaali tieto osoittautui huomattavasti merkittävämmäksi työssä pärjäämisen kannalta. Tätä informaalia tietoa jaettiin satunnaisina hetkinä lukuvuoden aikana. Noviisiopettajan ei välttämättä tarvinnut aina edes kysyä apua, vaan tilanteen mukaan kokeneemmat opettajat olivat valmiita ystävällisesti ohjaamaan ja auttamaan.

”Mä koin sen enemmänkin niinku välttämättömänä, mut se lisä, minkä sain opettajakollegoilta, nii se oli sellanen jos en olis sitä kuullu, en oo varma miten olisin pärjänny alussa.” (T1)

Yhdelle tutkittavalle oli uudessa työpaikassaan nimetty opettajatuutori. Opettajatuutorin tehtävänä oli toimia lähiyhteyshenkilönä noviisiopettajille sekä tutustuttaa heidät koulun toimintatapoihin, sääntöihin ja paikkoihin. Opettajatuutori oli käytössä koko ensimmäisen lukuvuoden ja tapaamisia tuutorin sekä noviisiopettajien välillä järjestettiin säännöllisesti. Tapaamisissa noviisiopettajat pääsivät jakamaan kokemuksiaan niin toisilleen, kuin opettajatuutorillekin. Opettajatuutori järjesti myös koko työyhteisölle koulutuksen, kuinka noviisiopettajia tulisi auttaa sopeutumaan ja pärjäämään uudessa työssä. Tutkittavalle

opettajatuutori oli täysin uusi kokemus ja hän koki, ettei aluksi osannut hyödyntää tarjottua apua parhaan kykynsä mukaan. Mitä pidemmälle lukuvuosi kului, sitä rennommaksi vuorovaikutussuhde opettajatuutorin ja noviisiopettajan välillä muuttui ja avun kysymisen kynnys madaltui.

”Meil on siis mejän koulussa semmonen opettajatuutori, jolle maksetaan siitä siis ihan lisäpalkkio. Ihan aluks hän näytti kaikki koulun paikat ja kerto tavoista ja näytti, miten kahvi keitetään ja kuka tyhjentää astianpesukoneen ja mikä on kenenki kuppi, eli tosi täsmällisesti kaikki vaa mitä voi keksiä. Sen jälkeen hän on pitäny meille vastavalmistuneille pari kertaa sellasen iltapäiväsetin, et hän on kyselly mejän fiiliksiä ja esimerkiks kertonu, miten enkkuu kannattaa opettaa.” (T3)

5.4 Kollegiaalinen tuki

Kaikissa haastatteluissa tutkittavat kokivat kollegiaalisen tuen merkityksen erittäin tärkeäksi hyvän sopeutumisen kannalta. Kollegiaalinen tuki näkyi erityisesti niissä tilanteissa, jossa opetusmenetelmänä käytettiin yhteisopettajuutta. Kokeneemmilta kollegoilta noviisiopettajat saivat paljon hyviä vinkkejä opetuksen toteuttamiseen. Noviisiopettajat pääsivät seuraamaan lähietäisyydeltä kokeneemman kollegan tapaa opettaa ja pystyivät ammentamaan siitä itselleen toimivia toimintatapoja. Omia oppitunteja suunnitellessa noviisiopettajien oli helppo tukeutua kokeneempaan kollegaan, jonka kanssa yhteisopettajuus sujui. Näiden välille syntyi vahva kollegiaalinen vuorovaikutus, jossa tuki koettiin merkittävän tärkeäksi.

Haastatteluissa kaikki tutkittavat toivat esille, että kollegiaalinen tuki ei rajoittunut pelkästään opettamiseen tai siihen liittyviin asioihin. Noviisiopettajat pyysivät ja saivat paljon apua esimerkiksi pedagogisten asiakirjojen laatimisessa, koulun ja kodin välisen yhteistyön ylläpitämisessä sekä oppilaiden kohtaamisessa. Tässä kohtaa noviisiopettajat arvostivat kokeneempien kollegoidensa kokemusasiantuntijuutta ja ottivat mielellään neuvoja ja apua vastaan. Kollegiaalinen tuki koettiin huomattavasti tärkeämmäksi ja tietorikkaammaksi kuin perehdytys. Tutkittavat kokivat, että noviisiopettajien saama informaali tieto oli erittäin tärkeää oman opettajaidentiteetin kehittämisessä ja koulun arjessa. Tutkittavat korostivat myös, että kokeneemmilta kollegoilta saatu informaali tieto osoittautui tärkeämmäksi työssä onnistumisen kannalta kuin luokanopettajakoulutuksessa saatu tieto.

”Kollegoiden tuki on ehdottomasti auttanut positiivisesti mun sopeutumista. En olis ottanu paikkaa vastaan, ellei olis ollu sellanen fiilis et tänne voi jäädä ja tääl voi aina pyytää apua, jos

tarvii. Yks opettaja, jonka kanssa mulla on paljon yhteisopettajuutta, otti mut vähä niiku siipensä alle, jonka takia oli myös helppo jäädä töihin ja päästä alkuun.” (T1)

”Meil on yhteisopettajuutta, et siinä näkyy kollegiaalinen tuki. Ja sit esimerkiks mun rinnakkaisluokan opettajan kaa me paljon suunnitellaan yhdessä ja vedetään jotai tuntei. Sit jos mul tulee kysyttävää, et miten tän tunnin vois vetää tai miten nää arvioinnit tehää, nii se kertoo mulle miten hän on tehny ne ja sit mä pystyn kysyy viel niiltä, kenellä on ollu vaik viime vuonna sama tilanne.” (T2)

Yksi tutkittavista korosti kollegiaalisen tuen rajoittuvan enimmäkseen noviisiopettajien keskinäiseen vuorovaikutukseen. Hänen oli helpompi tukeutua kollegoihin, jotka olivat samassa tilanteessa työrallaan ja joiden kanssa oli luotu jo aikaisempi ystävyysuhde. Kynnys kysyä ”tyhmiä” kysymyksiä oli tässä tapauksessa paljon pienempi, sillä noviisiopettaja koki, että tällä tavoin hän ei heikennä ammattiosaamistaan kokeneempien kollegoiden silmissä.

”Ykkösenä täytyy sanoo, et on mun vanhat opiskelukaverit, jotka on nyt kans alottanu tuolla ja me kuljetaan vielä samoilla kimpakyydeillä töihin. Niiltä mä kysyn kyl ihan kaiken aina eka. Mut sitte tää opettajatuutori on se kakkostyyppi, keneltä mä kysyn, jos mun opiskelukaverit ei osaa vastata.” (T3)

6 Pohdinta

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimustuloksista ilmeni, että tutkittavilla oli paljon samankaltaisia kokemuksia, mutta myös eroavaisuuksia löytyi tietyiltä osa-alueilta. Jokainen tutkimukseemme osallistunut noviisiopettaja näki kollegiaalisen tuen erittäin tärkeänä osana työssä menestymistä sekä työyhteisöön sitoutumista. Osallistujat saivat kollegiaalista tukea työyhteisön kaikilta jäseniltä riippumatta ammattinimikkeestä, toki jokaisella osallistujalla oli henkilö tai henkilöitä, joilta tukea saatiin enemmän. Myös aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että noviisiopettajan saama kollegiaalinen tuki työn induktiovaiheessa nähdään hyvin merkityksellisenä (Aspfors, 2012; Blomberg, 2008; Charner-Laird, ym., 2016).

Sopeutuminen työyhteisöön oli kaikkien tutkittavien omasta mielestä onnistunut ja positiivinen kokemus haastattelun toteuttamishetkellä. Osallistujat kokivat saavansa tarvitsemaansa tukea työyhteisön muilta jäseniltä riittävästi. Ilmapiiri oli kaikissa työyhteisöissä hyvin avoin ja vastaanottava. Vaikka vuorovaikutussuhde osallistujien ja vanhempien kollegoiden välillä oli positiivinen, osallistujat tukeutuivat helposti nuorempiin kollegoihin tai muihin noviisiopettajiin, jotka olivat vastaavanlaisessa tilanteessa, esimerkiksi uusia työyhteisön jäseniä. Tämä tukee esimerkiksi Blombergin (2008) väitöskirjatutkimuksen tuloksia.

Kaikki osallistujat olivat haastatteluhetkellä lukuvuoden kestävässä työsuhteessa. Opintojen aikana tehdyissä lyhytkestoisissa sijaisuuksissa eroaa työn luonne ja vastuu merkittävästi pidempiaikaisiin sijaisuuksiin verrattuna. Voidaan olettaa osallistujien olevan myös itse sitoutuneempia sopeutumaan työyhteisöön, sillä he tiedostavat, että työsuhde kestää kauemmin ja hyvässä työyhteisössä työskenteleminen on mieluisampaa. Osallistujat toivat haastatteluissa esiin, kuinka he ovat pyrkineet oma-aloitteisesti tutustumaan työyhteisön muihin jäseniin esimerkiksi viettämällä aikaa opettajahuoneessa, mitä tutkittavat eivät olleet vastaavissa määrin tehneet opintojen aikana tehdyissä sijaisuuksissa. Tästä voisi päätellä, että myös opintojen aikana tehdyt sijaisuudet saattaisivat olla mieluisampia kokemuksia, jos opiskelijat tekisivät niitä samassa tutussa koulussa. Tämä mahdollistaisi kestävämpien vuorovaikutussuhteiden luomisen, jolloin myös opiskelijat voisivat saada kollegiaalista tukea sijaisuuksien aikana.

Perehdyttäminen oli jokaisella tutkittavalla enemmän tai vähemmän käytännön asioihin tutustumista. Eroavaisuuksia tutkittavien välillä löytyi, sillä vain yhdelle tutkittavista oli varattu perehdytykseen erillinen aika. Muuten perehdyttäminen tapahtui työn ohessa informaalin tuen keinoin. Tutkittavien vastauksista voisi päätellä perehdytyksen olleen välillä jopa suunnittelematonta ja spontaania. Kuten todettua, vain yhdellä tutkittavista oli perehdytykseen varattu erillinen aika ja hänkin koki sen riittämättömäksi. Koska noviisiopettajat toimivat usein määräaikaisissa työsuhteissa, ovat jotkin kunnat avoimesti todenneet, että heihin ei välttämättä kannata panostaa sen suuremmin. Määräaikaisuuden päättyessä opettajat voivat vaihtaa työpaikkaa, jolloin kunnan panostus perehdytykseen ja koulutukseen valuisi hukkaan. Tällainen ajattelu on huolestuttavaa ja jopa hälyttävää, sillä ovathan uudet opettajat suomalaisen koulutuksen ja sitä myötä koko kansakunnan tulevaisuuden merkittävä voimavara. (Tynjälä, ym., 2013, 48–49.)

Tuloksista ilmeni, että perehdytys oli enimmäkseen työpaikan tiloihin ja käytäntöihin tutustumista. Niinkin yksinkertaiseen asiaan, kuin tiskikoneen tyhjentämiseen. Perehdytyksessä ei siis käsitelty juuri lainkaan mitään opettajan ammattitaitoon liittyviä asioita. Tästä voidaan päätellä, että osallistujien oletettiin olevan alansa ammattilaisia saamiensa tutkintotodistusten myötä. Aiemmissakin tutkimuksissa huomattu eroavaisuus opettajakoulutuksen aikana tehdyistä harjoittelujaksoista ja työn realiteeteista (Blomberg, 2008; Fives, ym., 2007) vahvistui tämän tutkimuksen tuloksista. Noviisiopettaja voi siis joutua tilanteeseen, jossa hän ei saa lainkaan tukea opettajan työssä vaadittaviin taitoihin, kuten esimerkiksi luokanhallintaan, oppilaiden kohtaamiseen, opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen tai kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Jos esimerkiksi työyhteisössä vallitsee myrkyllinen ilmapiiri, eikä noviisiopettajien vastaanotto ole positiivinen.

Tärkeäksi osaksi muodostuu myös noviisiopettajan sosiaaliset taidot ja oma-aloitteisuus siinä, pystyykö hän luomaan merkittäviä vuorovaikutussuhteita vastaanottaakseen kollegiaalista tukea. Blombergin (2008) mukaan opettajalta vaaditaan huomattavaa sosiaalista osaamista, johon kuuluvat esimerkiksi vuorovaikutustaidot, sosiaalinen herkkyyys sekä riittävän vahvat henkilökohtaiset näkemykset. Tuloksista ilmeni, että kaikki osallistujat omasivat riittävät sosiaaliset taidot luodakseen näitä merkittäviä vuorovaikutussuhteita vastaanottaakseen kollegiaalista tukea. Tutkittavat olivat saaneet työsuhteen aikana paljon apua kollegoiltaan edellä mainittuihin opettajan työn käytännön asioihin. Tutkittavat kokivat, että saadut ohjeet ja vinkit edesauttoivat heitä pärjäämään ja menestymään opettajan työssä. Ohjeet ja vinkit eivät kuitenkaan tulleet perehdytyksen aikana, vaan kaikki vastaanotettu tuki voidaan luokitella informaaliksi tiedoksi. Tässä siis entisestään korostuu Blombergin (2008)

väite opettajan persoonan tärkeydestä vuorovaikutussuhteiden luomiseen ja näin ollen työssä menestymiseen.

6.2 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tämän tutkimuksen pääasiallisena tarkoituksena oli avartaa noviisiopettajien kokemuksia työn ensimmäisestä vuodesta ja asioista, mitkä he kokevat merkitykselliseksi työn induktiovaiheessa. Aihe kiinnosti meitä tutkijoina, sillä luultavasti olemme samanlaisessa tilanteessa siirtymässä työelämään muutaman vuoden kuluttua. Emme asettaneet tutkimukselle hypoteesia, sillä halusimme tutustua aiheeseen ilman itse luotuja ennakkokäsityksiä. Aikaisempiin tutkimuksiin ja artikkeleihin perehtyessämme huomasimme kuitenkin työn induktiovaiheen perehdytyksellä olevan merkittävä rooli opetuslalla suoriutumiseen. Näin ollen tutkimuksen edetessä perehdytyksestä muodostui yksi tutkimuksen kantavista teemoista.

Perehdytystä ja sen vaikutuksia noviisiopettajan sopeutumiseen olisi hyvä tutkia syvällisemmin. Kiinnostavaa olisi myös tietää, mitä vaikutuksia sillä on työssä suoriutumiseen ja ammatilliseen kehittymiseen. Tärkeää olisi tutkia nimenomaan, mitkä ovat opetuslalla avainasemassa olevia tekijöitä onnistuneeseen perehdyttämiseen. Aihetta on tutkittu laajemmin muilla aloilla, mutta opettajan työ on kuitenkin luonteeltaan hyvin ainutlaatuinen ja koulu työorganisaationa eroaa muista työympäristöistä, sillä opettajan työ nähdään edelleen hyvin autonomisena. Näin ollen opettajien työhön perehdytys ei ole ollut laajemmin tarkastelun kohteena.

Tutkimuksessa ilmeni, että yksi tutkittavista kuului koulussaan mentorointiohjelmaan. Olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi vertailevana tutkimuksena, mitä vaikutuksia mentorointiohjelmalla on työssä jaksamiseen, ammatti-identiteetin kehittymiseen sekä työhön sitoutumiseen. Opetusalan mentorointiohjelmaa tarkastellessa mentorointi perustuu pääasiassa vapaaehtoisuuteen eikä siitä makseta erillistä korvausta (Opetushallitus, ei pvm.). Jos esimerkiksi mentoroinnista nähtäisiin olevan merkittävää hyötyä opettajan työn induktiovaiheeseen, voisi mentoroinnista tulla pakollinen osa opettajan työtä ja kunnat sekä koulut saisivat siihen erillisrahoituksen.

Kuten aiemmin on mainittu, opettajan ammatillinen kehittyminen jatkuu peruskoulutuksesta läpi koko työuran. On siis ensiarvoisen tärkeää tukea ja seurata opettajan ammatillista kehittymistä, jotta opettajat voidaan sitouttaa työhönsä ja heistä saadaan suurin mahdollinen potentiaali irti. Tynjälä ym. (2013) tuovat esille induktiovaiheen merkityksen

opettajan ammatissa pysymiseen. Muissa maissa, kuten Yhdysvalloissa ja Englannissa tutkimustulokset osoittavat noin viidesosan jättävän ammatin ensimmäisen kolmen vuoden aikana. Suomessa ei vastaavia tutkimuksia ole tehty, mutta Opetushallituksen arvion mukaan opettajakoulutuksen saaneista merkittävä osa hakeutuu muihin kuin opettajan töihin. (Tynjälä ym., 2013, 38.) Koemme, että olisi kiinnostavaa tutkia, mikä on todellisuudessa induktiovaiheessa alan jättävien opettajien osuus Suomessa ja mitä syitä opettajilla on jättää alan. Tulokset voisivat antaa selkeän viitekehyksen, mihin asioihin induktiovaiheessa tulisi keskittyä, mitä muutoksia koulujen työorganisaatioissa tulisi tehdä ja miten opettajien koulutusta tulisi kehittää vastaamaan työn luonnetta. Aihetta voisi tutkia myös esimerkiksi pitkittäistutkimuksena havainnoinnin ja haastattelun keinoin, jolloin aiheeseen päästäisiin syvemmin sisälle. Pitkittäistutkimus on kuitenkin raskas menetelmä, jolloin se vaatii motivoituneen ja sitoutuneen tutkimusryhmän taustalle.

Tutkimuksen aikana mielenkiintomme nousi ennestään tutkimaamme aiheeseen ja sen sidostekijöihin. Toivomme, että pystyisimme jatkamaan näiden aiheiden parissa pro gradu-tutkielmassa, kehittämään akateemista osaamistamme ja tuomaan esille merkittävää ja luotettavaa tietoa.

Lähteet

- Aspfors, J. (2012). Induction practices: Experiences of newly qualified teachers (Doctoral dissertation, Åbo Akademi-Åbo Akademi University).
- Blomberg, S. (2008). Noviisiopettaja peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. (Tutkimuksia 291) [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Yliopistopaino.
- Charner-Laird, M., Szczesiul, S., Kirkpatrick, C. L., Watson, D., & Gordon, P. (2016). From Collegial Support to Critical Dialogue: Including New Teachers' Voices in Collaborative Work. *Professional Educator*, 40(2), n2.
- Eloranta, V. & Virta, A. (2002). Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.), *Oppiminen ja opettajuus* (s. 133–156). Turun opettajankoulutuslaitos.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1996). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and teacher education*, 23(6), 916–934.
- Heikkinen, H. L., Aho, J., & Korhonen, H. (2015). *Ope ei saa oppia: Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen*.
- Himberg, Lea. (1996). *Opettaja ja työyhteisö*. Porvoo; WSOY.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita (15., uudistettu painos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21(4), 343–356.
- Huusko, J. (1999). Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto.
- Johnson, P. (2006). Opettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. Teoksessa AR Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 49–61.
- Jokinen, H., Heikkinen, H. L., & Morberg, Å. (2012). The induction phase as a critical transition for newly qualified teachers. In *Transitions and transformations in learning and education* (pp. 169–185). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. L., & Tynjälä, P. (2012). Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa HLT Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 27.
- Jokinen, H., Morberg, Å., Poom-Valickis, K. & Rohtma, V. (2008). Mentoring Newly Qualified Teachers in Estonia, Finland and Sweden. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (toim.) *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. University of Gävle: Teacher education: Research publication 4, 77–106
- Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S., & Välijärvi, J. (2013). Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä-hankkeen tulokset. *Tutkimuslauseita/Koulutuksen tutkimuslaitos*, (50).

Juuti, P., & Vuorela, A. (2015). Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Karila, K., & Kupila, P. (2010). Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaiskukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa.

Karila, K., & Nummenmaa, A. R. (2006). Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuultuuri. In K. Karila, A. Raija., & M. Alasuutari (Eds.), Kasvatusvuorovaikutus (pp. 34–47). Vastapaino.

Kjelin, E., Kuusisto, P., & Kuusisto, P.-C. (2003). Tulokkaasta tuloksetekijäksi. Helsinki: Talentum.

Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Luukkainen, O. (2004). Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? (Acta Universitatis Tamperensis 986) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampere University Press. <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5885-0>

OAJ 2021. Opetusalan työolobarometri. Haettu 3.5.2024. osoitteesta https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf

OAJ 2021. Uuden työntekijän perehdytysmalli- huoneentaulu. Haettu 3.5.2024 osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2021/uuden-tyontekijan-perehdytysmalli--huoneentaulu/>

Onnismaa, E. L., Tahkokallio, L., Lipponen, L., & Merivirta, J. (2016). Lastentarhanopettajien ryhmämuotoinen vertaismentorointi ammatin induktiovaiheen

tukena: Helsingin varhaiskasvatusviraston ja Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen mentorointihankkeen arviointiraportti.

Onnismaa, E. L., Tahkokallio, L., Reunamo, J., & Lipponen, L. (2017). Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 188–206.

Opetushallitus. (julkaisuaika tuntematon). Mentoroinnista apua uralle. Haettu 3.5.2024 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/mentoroinnista-apua-uralle>

Perusopetuslaki 628/1998 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L8P40>

Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and teacher education*, 97, 103221.

Savonmäki, P. (2007). Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa: mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (6. uud. laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tynjälä, P. (2006). Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. Opettajan työ ja oppiminen, 99–122.

Tynjälä, P., Heikkinen, H. L., & Jokinen, H. (2013). Opettajankoulutuksesta opettajan työhön–uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa J. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. 37–56.

Väljjarvi, J. (2006). Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Teoksessa AR Nummenmaa & J. Väljjarvi (toim.). Opettajan työ ja oppiminen, 9–26.

Liitteet

Liite 1. Tietosuojailmoitus

Tietosuojailmoitus

Rekisterin nimi	Noviisiopettajan sopeutuminen työelämään: noviisiopettajan kokemuksia opettajan työn ensimmäisistä vuosista
Rekisterinpitäjä	Niilo Kotkaslahti ja Ronias Yacoob. Turun Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos
Tietosuojavastaavan yhteystiedot	DPO@utu.fi , +358 29 450 4361
Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Teemme tutkimusta Turun Yliopistossa kandidaatin tutkielmaamme varten. Tutkimusaineistoa saatamme hyödyntää myös pro gradu- tutkielmassa. Tutkimuksessa tarkastellaan noviisiopettajien kokemuksia ensimmäistä työvuosistaan. Tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla ja haastattelut tallennetaan Seafile- palveluun.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6. artiklan mukaisena käsittelyperusteena on</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6. art. 1 a-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksena henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6. art. 1 e-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> muu, mikä? _____</p>
Tutkielman ohjaaja	Satu Laitinen
Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperuste	Käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 e- kohta) Käsittely perustuu yliopistolain (558/2007) 2§:ssä asetettuun yliopiston tehtävään ja sen toteuttamiseen yleisen edun nimissä.
Rekisteriin tallennetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja	Sukupuoli, valmistumisvuosi, työkokemus, opetetut luokkasteet, sivuaineet, erikoistumisopinnot, lisäkoulutukset,

	kokemukset työyhteisöön kuulumisesta ja sopeutumista edistävästä tekijöistä sekä näkemykset kollegiaalisen tuen merkityksestä.
Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.
Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
Henkilötietojen säilytysaika	Aineistonkeruun jälkeen aineisto pseudonymisoidaan. Aineisto on anonyymi ja se säilytetään Seafire- palvelussa viiden vuoden ajan, jonka jälkeen se tuhoetaan turvallisesti.
Rekisteröidyn oikeudet	Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti. Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle
Tiedot siitä, mistä henkilötiedot ovat saatu	Tiedot kerätään suoraan vapaaehtoisesti tutkimukseen osallistuneilta.

Liite 2. Haastattelurunko

Esipuhe/saatesanat

Hei,

olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Turun yliopistossa ja teemme kandidaatintutkielmaamme noviisiopettajan sopeutumisesta työelämään ja noviisiopettajan kokemuksista opettajan työn ensimmäisistä vuosista.

Keräämme tutkimusmateriaalia haastattelemalla noviisiopettajia, eli opettajia, jotka ovat olleet virkasuhteessa alle kolme vuotta valmistumisesta. Haastattelun kesto on noin 20–30 minuuttia. Haastattelussa kysymme tutkittavan kokemuksia opettajan työn ensimmäisistä vuosista, pääpainona on opettajayhteisöön sopeutuminen.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista, ja sen voi keskeyttää halutessaan missä vaiheessa tahansa ilman minkäänlaista selitystä. Kaikkia vastauksia käsitellään luottamuksellisesti pelkästään tutkimustarkoituksiin. Haastatteluaineisto litteroidaan ja tuloksia käsitellään anonyymisti.

Taustatiedot:

Valmistumisvuosi

Työkokemus

Opetetut luokka-asteet

Sivuaineet, erikoistumisopinnot, lisäkoulutukset

(Sukupuoli)

Teema 1: työyhteisöön integroituminen

Miten kuvailisit ensimmäisiä kokemuksiasi uudessa työyhteisössä?

Mitkä asiat ovat vaikuttaneet positiivisesti sopeutumiseesi?

Entä negatiivisesti? (Kerro esimerkkejä.)

Millaiseksi olet kokenut työyhteisön ilmapiirin ja vuorovaikutuksen kollegoidesi kanssa?

Teema 2: tekijät, jotka edistävät noviisiopettajan sopeutumista?

Miten sinut perehdytettiin (uuteen) työpaikkaasi? Minkälaista perehdytystä olisit kaivannut?

Miten kuvailisit omaa työnkuvaasi?

Millaisia odotuksia sinulle on asetettu työssäsi?

Mitkä tekijät ovat edistäneet työtehtävissäsi onnistumista?

Teema 3: Kollegiaalinen tuki ja mentorointi

Miten näet kollegiaalisen tuen työyhteisössäsi? (onko se edesauttanut positiivisesti tai negatiivisesti sopeutumista)

Onko työyhteisössäsi tarjottu jonkinlaista mentorointiohjelmää?

(Jos on, millaista + kokemuksia siitä, jos ei, olisiko tarvinnut ja mihin aiheeseen liittyen)

Miten kollegoilta saatu ammatillinen tuki näkyy työssäsi?

