

Johanna Kivistö

RESURSSIOPETTAJUUS PONNAHDUSLAUTANA LUOKANOPETTAJAKSI

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2020

TIIVISTELMÄ

Johanna Kivistö: Resurssiopettajuus ponnahduslautana luokanopettajaksi
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden maisteri, luokanopettajakoulutus
Huhtikuu 2020

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ja ymmärtää noviisiopettajien induktiovaiheen haasteita ja ongelmia sekä selviytymiskeinoja ensimmäisinä työvuosina. Lisäksi tutkimus tuo ilmi noviisiopettajien käsityksiä hyvistä käytänteistä induktiovaiheen tukitoimiksi. Näiden pohjalta tutkimuksen tavoitteena on vertailla kahden eri tutkimusjoukon, luokanopettajien ja resurssiopettajien tuloksia, sekä pohtia noviisiopettajien tuen tarvetta ja resurssiopettajuuden toimivuutta induktiovaiheessa.

Moni aloitteleva opettaja kokee induktiovaiheen eli kolme ensimmäistä työvuotta urallaan raskaaksi ja miettii vakavasti ammatinvalintansa perusteita tai jopa alanvaihtoa. Tämä tutkimus tarjoaa pohdittavaksi resurssiopettajuusmallia induktiovaiheesta selviytymiseen sekä näkökulmia induktiovaiheen tukitoimiin. Teoreettisessa viitekehyksessä työuran alkua käsitellään opettajuuteen kasvamisen, induktiovaiheen sekä erilaisten yhteistyön ulottuvuuksien kautta, jotka selittävät tutkimustulosten keskeisiä ilmiöitä.

Tutkimustavoitteiden täyttämiseksi tässä kvalitatiivisessa tutkimuksessa on käytetty sekä fenomenologista että fenomenografista lähestymistapaa. Tutkimusaineisto koostui kahdeksasta noviisiopettajien puolistrukturoiduista teemahaastatteluista, jotka toteutettiin Pirkanmaalla syksyllä 2019. Tutkimukseen osallistui kolme resurssiopettajaa sekä viisi luokanopettajaa, joista kaksi oli erityisluokanopettajia. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Luokanopettajien haasteista muodostui viisi eri pääluokkaa, joita olivat yhteistyö ja vuorovaikutus, kuormittavuus, tieto ja osaaminen, ympäristö sekä työhyvinvointi. Resurssiopettajien haasteiden pääluokiksi muodostuivat yhteistyö ja vuorovaikutus, tieto ja osaaminen, organisointi sekä työhyvinvointi. Luokanopettajien selviytymiskeinoista puolestaan muodostui kuusi pääluokkaa, joita olivat sosiaalinen tuki, osaamisen kehittäminen, ympäristön hyödyntäminen, työn ja vapaa-ajan erottaminen, toimijuus sekä opettajan rooli ja opettajuus. Resurssiopettajien selviytymiskeinojen pääluokiksi muodostuivat sosiaalinen tuki ja yhteistyö, organisoinnin tuoma tuki, toimijuus sekä työn ja vapaa-ajan erottaminen.

Tutkimus osoitti, että noviisiopettajilla on hyvin monenlaisia haasteita ja selviytymiskeinoja työn induktiovaiheessa. Työtehtävien runsaus ja kiire näkyvät yhtenä eniten luokanopettajia kuormittavana tekijänä. Induktiovaihe on noviisille myös monenlaisten tunteiden vuoristorataa. Sosiaalinen tuki on tärkein luokanopettajan selviytymiskeino induktiovaiheessa. Etenkin mentoroinnilla katsottiin olevan suuri merkitys työssä selviytymiselle. Omaan työhön suhtautuminen sekä työn rajaaminen nähtiin myös tärkeimpinä selviytymiskeinoina. Resurssiopettajien työtä haastoivat hyvin erilaiset tekijät, kuten muuttuvat työympäristöt ja oppilasryhmät. Selviytymistä edesauttoivat samanaikaisopetuksen toimintamallit ja periaatteet. Haasteista huolimatta noviisiopettajien työn aloitus oli ollut pääosin positiivinen ja helpompi kuin ennen työn aloitusta oli ajateltu.

Noviisiopettajat mainitsivat haastatteluissaan omia käsityksiään hyviksi induktiovaiheen tukitoimiksi. Niitä olivat kokonaisvaltainen sosiaalinen tuki, mentorointi, ryhmäytyminen, hyvä perehdytys työhön, erilaiset täydennyskoulutukset, vertaistuki sekä erilaiset samanaikaisopetus- ja tiimiopettajuusmallit. Resurssiopettajuus toimii hyvin induktiovaiheessa ensimmäisenä työpaikkana riippuen siitä, miten työ on organisoitu. Resurssiopettajuutta suositeltiin koulutuksen jälkeiseksi väyläksi luokanopettajan työhön, sillä sen kautta noviisi saa asteittain vastuuta opettajan roolissaan ja kouluympäristön todellisissa työtilanteissa.

Avainsanat: luokanopettaja, resurssiopettajuus, induktiovaihe, noviisiopettaja, mentorointi, samanaikaisopetus, haasteet, selviytymiskeinot

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TYÖURAN ALKUTAIPALEELLA	8
2.1	VASTUULLINEN OPETTAJAN TYÖ	8
2.1.1	<i>Opettajuuteen kasvaminen</i>	8
2.1.2	<i>Odotusten ja vaatimusten kenttä</i>	10
2.2	INDUKTIOVAIHE.....	11
2.2.1	<i>Noviisiopettaja ja induktio</i>	12
2.2.2	<i>Induktiovaiheen haasteet</i>	14
2.2.3	<i>Induktiovaiheen tuki</i>	16
2.3	YHTEISTYÖN ULOTTUVUUKSIA	18
2.3.1	<i>Samanaikaisopetus</i>	19
2.3.2	<i>Resurssiopettajuus yhteistyön muotona</i>	22
2.3.3	<i>Tukea mentoroinnin keinoin</i>	23
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	26
3.1	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
3.2	TUTKIMUKSEN FILOSOFISET JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT.....	26
3.2.1	<i>Kvalitatiivinen tutkimus</i>	27
3.2.2	<i>Tutkimussuuntauksista</i>	29
3.2.3	<i>Puolistukturoitu teemahaastattelu</i>	32
3.3	AINEISTONKERUU	33
3.4	AINEISTOLÄHTÖINEN SISÄLLÖNANALYYSI.....	35
4	TUTKIMUSTULOKSET	38
4.1	INDUKTIOVAIHEEN HAASTEET	38
4.1.1	<i>Luokanopettajan työn haastava luonne</i>	38
4.1.2	<i>Resurssiopettajien haasteet muuttuvissa työympäristöissä</i>	50
4.2	INDUKTIOVAIHEEN SELVIYTYMISKEINOT JA TUKITOIMET	56
4.2.1	<i>Luokanopettajien tavoitteena selviytyminen</i>	56
4.2.2	<i>Työyhteisö resurssiopettajien työn tukena</i>	66
5	POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	73
5.1	TULOSTEN TARKASTELUA.....	73
5.1.1	<i>Resurssiopettajuus induktiovaiheessa</i>	74
5.1.2	<i>Mistä tukea noviisiopettajalle?</i>	79
5.2	LUOTETTAVUUDESTA JA EETTISYYDESTÄ	83
5.3	JATKOTUTKIMUSAIHEITA.....	86
6	LÄHTEET	88

1 JOHDANTO

Luokanopettajan työ on ollut vahvasti arvostettu ammatti Suomessa. Suomalaisen luokanopettajakoulutuksen paikoista on ollut kova kilpailu, ja poikkeuksellisesti muihin maihin verrattuna opettajankoulutukseen halukkaita hakijoita on ollut paljon. Vuodesta 2014 lähtien on kuitenkin alettu puhua opettajan ammatin vetovoimaisuuden vähenemisestä, jonka yhdeksi syyksi on nähty kielteiset mielikuvat ammatista. (Luukkainen 2019.) Viimeisen kuuden vuoden aikana hakijamäärät luokanopettajankoulutukseen ovat lähes puolittuneet. Vuonna 2013 luokanopettajakoulutukseen innokkaita hakijoita oli 8345, kun taas vuonna 2019 hakijoita oli enää vain 4731. (Mankki 2019, 14.) Keskustelua on käyty ennen kaikkea erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden lisääntymisestä ja heidän riittämättömästä tuesta, toteutetuista rahoitusleikkauksista, riittämättömästä täydennyskoulutuksesta ja mentoroinnista sekä aloittelevan opettajan olemattomasta työhön perehdyttämisestä. Opettajan työn muuttuneesta luonteesta on uutisoitu negatiivissävytteisesti, mikä on osaltaan muokannut alan imagoa ja laskevaa trendiä nuorten keskuudessa. (Luukkainen 2019.)

Koulun toimintaympäristön globaalien ja yhteiskunnallisten muutosten seurauksena on tultu tilanteeseen, jossa valtaa on enemmän yksittäisillä kouluilla. Tämän on todettu lisäävän opettajien työmäärää ja työssä jaksamisen ongelmia. Opetustyö on muuttunut yhä vaikeammaksi ja haasteellisemmaksi hallita erilaisten muutosten seurauksena, kuten opetussuunnitelmien, arviointikäytäntöjen ja erityisopetuksen integraation muutoksina. (Jokinen & Sarja 2006, 184-185.) Tästä ovat myös osoituksena lukuisat opettajien työhyvinvointitutkimukset (esim. Haaparanta 2008; Santavirta ym. 2001), OAJ:n työolobarometri vuodelta 2017 sekä tutkimukset luokanopettajakoulutuksen puutteista, tuen tarpeesta ja noviisiopettajien haasteista (Blomberg 2008; Niemi & Siljander 2013; Marti & Huberman 1993).

Moni aloitteleva opettaja kipuilee uransa työhöntulo- eli induktiovaiheessa, ja ensimmäiset työvuodet ovat usein kuormittavinta aikaa opettajan uralla. (Blomberg 2008, 3-4; Leppälä, Väisänen, Havu-Nuutinen & Sormunen 2012, 143; Förbom 2003.) Uusi opettaja saattaa jäädä työyhteisössään helposti marginaaliin (Blomberg 2008, 2). Puhutaankin pedagogisesta paradoksista, jonka mukaan uudelta opettajalta vaaditaan sellaisia taitoja ja kykyjä, joita hän ei vielä osaa (Jokinen & Sarja 2006, 187). Opettajiin kohdistuu paljon sekä henkilökohtaisia että yhteiskunnallisia odotuksia ja vaatimuksia (Niemi 2006, 74). Näiden vaatimusten täyttäminen ei ole helppoa aloitteleville opettajille, jotka ovat vielä opettajuuteen kasvamisen sekä ammatillisen osaamisen kehittämisen vaiheessa. Moni opettaja ja opettajaksi opiskeleva miettii jossain vaiheessa uraansa vakavasti ammatinvalintansa perusteita ja jopa alanvaihtoa. Aloittelevat opettajat tuntevat olonsa usein myös riittämättömäksi tai työnsä palkitseemattomaksi. Työtaakka saattaa tuntua noviisista jopa musertavalta. (Förbom 2003, 30-33.)

Mistä siis tukea aloittelevalle noviisiopettajalle? Tukea on etsitty erilaisista induktiovaiheen tukiohjelmista, tuutoroinnista, työnohjauksesta, täydennyskoulutuksesta ja mentoroinnista (Leppälä ym. 2012, 146). Opetusministeriön (2007, 12) selvityksen mukaan induktiovaiheen tuki, joka olisi samalla sekä tehokas työhöntulokoulutus että jatkumo koulutukselle, tulisi taata kaikille noviisiopettajille. Tämä tutkimus tarjoaa pohdittavaksi resurssiopettajuusmallia induktiovaiheesta selviytymiseen sekä näkökulmia induktiovaiheen tukitoimiin. Resurssiopettajuus nähdään tässä tutkimuksessa yhtenä samanaikaisopetuksen muodoista. Resurssiopettaja toteuttaa omaa opetustaan samanaikaisopetuksena tai itsenäisesti jakamalla työvastuuta toisen opettajan kanssa (Opetusalan ammattijärjestö OAJ & Vanhempainliitto 2017, 20). Resurssiopettajuustoiminta on yleisesti nähty koko koulua hyödyttävänä ratkaisuna (Ström 2001, 131-132).

Tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä selvittämään ja ymmärtämään noviisiopettajien induktiovaiheen ongelmia ja haasteita sekä heidän selviytymistään ensimmäisinä työvuosina. Tutkimukseen osallistui kaksi eri noviisiopettajien tutkimusjoukkoa, luokanopettajat ja resurssiopettajat. Induktiovaihe määritellään kolmeksi ensimmäiseksi työvuodeksi opettajan työuralla (Mager 1992, 5-7). Pyrkimyksenä on myös vertailla kahden eri

tutkimusjoukon, luokanopettajien sekä resurssiopettajien haasteita ja selviytymiskeinoja induktiovaiheessa. Niiden pohjalta tavoitteena on pohtia noviisiopettajien tuen tarvetta ja resurssiopettajuuden toimivuutta induktiovaiheessa. Lisäksi tuon ilmi heidän käsityksiään hyvistä käytänteistä induktiovaiheen tukitoimiksi. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tutkimus, joka lähestyy tutkimusta sekä fenomenologisista että fenomenografisista lähtökohdista. Tutkimuksen aineisto koostuu kahdeksasta noviisiopettajien puolistrukturoiduista teemahaastattelusta, jotka toteutettiin Pirkanmaalla syksyllä 2019. Haastateltavat olivat induktiovaiheessa työskenteleviä luokanopettajia sekä resurssiopettajia. Luokanopettajien joukosta kaksi työskenteli erityisopetuksessa.

Noviisiopettajien induktiovaiheesta on tehty paljon tutkimusta ja tutkimuskirjallisuutta ympäri maailmaa (esim. Berry 2009; Dishena & Mokoena 2016; Munshi 2018; Fulton, Yoon & Lee 2005; Howe 2006). Monissa tutkimustuloksissa uusien opettajien kokemuksia on käytetty jopa synonyymeinä ja rinnasteisina uusien opettajien ongelmiin (Mager 1992, 11). Suomessa noviisiopettajien autenttisia kokemuksia on tutkinut etenkin Blomberg (2008), jonka mukaan noviisiopettajat kokevat etenkin emotionaalisia, ryhmädynaamisia ja sosiaalisia haasteita. Resurssiopettajuudesta on varsinaista tutkimustietoa kuitenkin hyvin vähän, ja tällaiselle tutkimukselle on aihetta siksi, että induktiovaiheen mallina siitä ei ole tehty Suomessa tutkimusta lähes lainkaan. Aikaisempi tutkimuskirjallisuus resurssiopettajuudesta on keskittynyt lähinnä resurssiopettajan työnkuvan tutkimiseen ja muuhun osaamiseen (esim. Denston 2006).

Luvussa kaksi, työuran alkutaipaleella, esittelen tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen, jonka avulla lukijan on mahdollisuus ymmärtää tutkimuksen tuloksia laaja-alaisemmin. Keskityn tarkastelemaan opettajan työtä työuran aloitusvaiheessa. Tuon esille näkökulmia opettajan työstä opettajuuden käsitteen ja siihen kasvamisen avulla. Lisäksi pyrin hahmottamaan opettajan työn monipuolista työnkuvaa siihen kohdistuvien odotusten ja vaatimusten kautta. Lisäksi määrittelen tutkimuksen keskeiset käsitteet ja taustoitan aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen ja tutkimuksiin pohjautuen induktiovaiheen haasteita ja induktiovaiheen tuen tilannetta niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Lopuksi esittelen tähän tutkimukseen ja induktiovaiheeseen liittyviä keskeisiä opettajan

yhteistyön muotoja, jotka auttavat ymmärtämään tutkimustulosten perusteella esiin tulleita ilmiöitä. Käsitelen tarkemmin samanaikaisopetuksen ja mentoroinnin periaatteita. Lisäksi määrittelen resurssiopettajuuden käsitettä ja työnkuvaa. Resurssiopettajuus nähdään tässä tutkimuksessa yhtenä samanaikaisopetuksen ja yhteistyön muotona.

Luvussa kolme, kerron tutkimuksen etenemisestä ja tutkimuksen metodologisista valinnoista. Esittelen laadullisen tutkimuksen piirteitä sekä tutkimukseen valittuja tutkimussuuntauksia. Kerron myös puolistrukturoidusta teemahaastattelusta haastattelumenetelmänä ja perustelen tekemiäni valintoja. Lopuksi kerron, miten aineisto on tässä tutkimuksessa kerätty ja analysoitu. Luvussa neljä, esittelen tutkimustulokset. Esittelen tutkimuksessa esiin tulleita haasteita, selviytymiskeinoja ja käsityksiä sopivista tukitoimista induktiovaiheessa kahden eri tutkimusjoukon, luokanopettajien ja resurssiopettajien näkökulmista sekä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia niiden välillä. Lopuksi pohdin tutkimustuloksia syvemmin luvussa viisi. Pohdin mahdollisia jatkotutkimusaiheita, tutkimuksen luotettavuutta sekä eettisiä periaatteita. Tutkimuksen lopussa ovat myös tutkimuksessa käytetyt lähdeviitteet sekä liitteet.

2 TYÖURAN ALKUTAIPALEELLA

2.1 *Vastuullinen opettajan työ*

Opettajan työ voidaan laskea professionaaliseksi ammatiksi, joka edellyttää pitkää akateemista yliopistokoulutusta. Opettajalla on laaja pedagoginen vapaus itsenäisesti toteuttaa ja suunnitella opetustaan sekä tehdä työhönsä liittyvät ratkaisut itse. Opettajalla on valtaa määritellä sekä ratkaista kasvatukseen, opetukseen, ohjaukseen ja työyhteisöön liittyviä haasteita. Opettaja käyttää pedagogista autonomiaa suhteessa opetussuunnitelmaan ja opetuksen järjestäjään. Opettajan työhön liittyy myös huomattava kasvatusvastuu. (Patrikainen 2009, 27; Lapinoja 2009, 49.)

Opettajan työstä puhuttaessa voidaan puhua myös opettajuuden käsitteestä. Opettajuus on kuva ja käsitys opettajan työstä. Se voidaan jakaa kahteen eri ulottuvuuteen, joita ovat yhteiskunnan edellyttämä sekä yksilön oma suuntautuminen opettajan tehtävää kohtaan. Opettajuuden käsite on hyvin yhteiskuntalähtöinen sekä kulttuurisidonnainen, sillä se määrittyy siinä yhteiskunnassa, ajassa ja paikassa, jossa se esiintyy. (Luukkainen 2004, 91.) Opettajan työ nähdään tulevaisuuden yhteiskunnan kannalta merkittävänä ammattina, jolla on mahdollisuus kansalaisvaikuttaa. Sen vuoksi opettajan profession ja opettajuuteen kasvaminen vaativat myös siihen ohjaamista. (Patrikainen 2009, 19; Lapinoja 2009; 57.)

2.1.1 Opettajuuteen kasvaminen

Etenkin aloittelevat opettajat joutuvat kohtaamaan sen tosiasian, että heidän on kannettava yksin opettajuuteen liittyvä vastuu. Opettajaksi kasvaminen on aina yksilöllinen, ainutlaatuinen ja henkilökohtainen prosessi. (Blomberg 2009, 119-125.) Opettajuuden käsite viittaa siihen, että opettajan työhön kasvetaan ja siinä kehitytään. Suhteessa moneen muuhun ammattiin, joihin valmistutaan tai kouluttaudutaan, opettajuuteen liittyy ajatus siihen kypsymisestä ja kasvamisesta

henkilökohtaisesti. Opettajuuteen kasvaminen ei ole mekaaninen ilmiö, vaan se on myös henkinen kasvuprosessi. Opettajan rooliin ja opettajuuteen kasvaminen vaatii myös henkistä identiteettityötä. Jokainen opettaja joutuu rakentamaan oman suhteensa opettajuuden normiodotuksiin. (Kari & Heikkinen 2001, 42-45.) Opettajuuteen kasvaminen on myös muuttumista opettajapersonana. Persoonallisuuden kehittyminen vaatii uskomusten, asenteiden ja käyttäytymisen muutosta. (Hargreaves & Fullan 1992, 7.)

Opettajuuteen kasvaminen ei kuitenkaan ole vain yksilöllinen prosessi, vaan se vaatii myös yhteisöllistä näkökulmaa. Yhteisöllä on suuri merkitys uusien opettajien opettajuuden kehittymisessä ja työyhteisö voi omalla toiminnallaan edesauttaa uusien opettajien henkistä kasvua. Opettajuus on osa kouluyhteisön ylläpitämiä arvoja ja merkityksiä. Se tunnustetaan sosiaalisesti määrittyneiden olemisen, ajattelemisen ja toimimisen tapoina. Opettajuus kehittyy yksilön ja yhteisön välisessä vuorovaikutuksessa. Opettajuus ei voi rakentua valmiiksi esimerkiksi opettajankoulutuslaitoksessa, vaan se vaatii ympärilleen todellisia konteksteja. (Kari & Heikkinen 2001, 44-51.) Opettaja joutuu kehittämään oman suhteensa kouluun mukautumalla ja muuttamalla sitä omista lähtökohdista käsin. Koulu on yhteiskunnallinen instituutio ja opettajuus nähdään institutionaalisenä ammattina, joka on sidoksissa koulun tavoitteisiin. (Hakala 2007, 75.) Tässä prosessissa nuori opettaja saattaa usein etsiä yhteisöstä paikkaansa ääripäistä radikaalina uudistajana tai kilttinä sopeutujana (Kari & Heikkinen 2001, 46).

Opettajuuden sijasta on usein puhuttu myös opettajapersonasta, mikä on ollut osittain behavioristinen lähestymistapa kasvattaa opettajapersonia sidoksissa erilaisiin arvoihin. Sittemmin opettajaksi kasvattamiseen etenkin opettajankoulutuslaitoksissa on otettu kognitiivinen lähestymistapa, jossa kiinnitetään huomiota enemmän ajattelun taitojen ja tieto- sekä taitoperustan kehittämiseen. Tarkoituksena on kasvattaa reflektiivisiä asiantuntijoita ja ammattilaisia, jotka pohtivat työnsä perusteita ja rakentavat perustaa työlleen niistä lähtökohdista, jotka koulutuksestaan saavat. (Kari & Heikkinen 2001, 42-45.)

2.1.2 Odotusten ja vaatimusten kenttä

Luettelo siitä, mitä opettajalta vaaditaan, on suorastaan uuvuttavan pitkä. Opettajan työn edellytyksistä on olemassa paljon erilaisia tasoja ja perspektiivejä, mutta yhteistä niille on opettajan työn käyminen yhä kompleksisemmaksi (Mankki & Rähä 2019, 44). Sen vuoksi tiivistän kirjallisuudessa esiintyviä odotuksia ja vaatimuksia opettajan ammattia kohtaan valottaakseni opettajan ammatin työnkuvaa sekä sitä, mitä uudelta opettajalta vaaditaan jo heti ensimmäisestä työvuodesta lähtien.

Opettaja on auktoriteetti, kasvattaja, asiantuntija sekä ohjaaja. Opettaja on myös esiintyjä, työrauhan takaaja sekä järjestyksen ja ilmapiirin ylläpitäjä. Opettajuuteen kohdistuu paljon erilaisia rooliodotuksia. (Förbom 2003, 62-73.) Opettajan vahva persoona ja terve itsetunto ovat edellytyksiä työssä pärjäämiselle. Oppimiskulttuuri on muuttunut yhä enemmän aktiivista oppilasta painottavaksi, jonka seurauksena opettajan rooli ei ole enää ainoastaan tiedonjakaja, vaan oppimisen ohjaaja, tukija ja innostaja. Opettaja vastaa myös oppilaidensa työrauhan ja turvallisuuden ylläpitämisestä. (Jokinen & Sarja 2006, 183-187.)

Opettajalta edellytetään erilaisten roolien lisäksi monenlaista osaamista ja paljon tietoa. Luokanopettajan tulee olla oman tieteenalansa ja lähes kaikkien oppiaineiden asiantuntija. Hänen tulee olla myös opettamisen ja oppimisen asiantuntija. Erilaisten oppimisprosessien sekä oppijoiden valmiuksien ymmärtäminen vaatii tietoa ja taitoa. (Kari & Heikkinen 2001, 41-60.) Opettajuudelta edellytetään lisäksi entistä enemmän luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvien asioiden osaamista (Niemi 2006, 74). Uudenlaiset oppimisympäristöt ja runsas oppimateriaali vaativat opettajilta uudenlaista pedagogiikkaa (Niemi 2016, 27).

Opettajalta edellytetään myös vahvaa sosiaalista osaamista ja yhteistyötaitoja erilaisten yksilöiden, vanhempien ja yhteistyötahojen kanssa. Oman paikkansa löytäminen koulu yhteisössä edellyttää etenkin nuorelta opettajalta sosiaalista lukutaitoa. (Kari & Heikkinen 2001, 41-60.) Tulevaisuus vaatii opettajilta koulun sisällä tehtävän yhteistyön lisäksi enemmän yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Myös oppilaat ovat hyvin erilaisista

kulttuurillisista taustoista, mikä edellyttää kulttuurien tuntemusta ja kulttuurillista osaamista erilaisten kulttuurien kohdatessa. (Niemi 2016, 26-28.)

Työ vaatii myös moraalista velvollisuudentunnetta ja toimintaa, jossa opettajan on arvioitava oppilaita oppilaiden kehityksen ja koko yhteiskunnan kannalta. Työhön liittyy vahva eettinen koodisto sekä siihen sopivat arvopäämäärät. Opettajan on huolehdittava siitä, että koulun kasvatukselliset arvotavoitteet toteutuvat. Opettajiin kohdistuu myös luottamuksen eetos. Opettajilla tulee olla selkeä käsitys ammattikunnan merkityksestä yhteiskunnassa, sillä hän on vastuullinen ammattinsa kautta yhteiskunnalle. (Niemi 2016, 33-35.)

Opettajien työhön kohdistuu siis lukuisia erilaisia paineita yksittäisen lapsen kasvatuksesta, laadukkaista opetuksen sisällöistä ja menetelmistä aina yhteiskunnan kehittämiseen asti (Niemi 2006, 74). Opettaja vastaa sillä asiantuntijuudellaan sekä niillä kompetensseillaan opettajuuden haasteisiin ja vaatimuksiin, jotka opettajalle ovat vuosien saatossa kehittyneet (Luukkainen 2004, 91). Työ on haasteellista kaikille opettajille, mutta etenkin työuraansa aloittelevat opettajat ovat kuormittuneita opettajiin kohdistuneiden vaatimusten, odotusten ja lisääntyneen työmäärän vuoksi. On todettu, että vasta-alkajat kokevat huomattavasti enemmän vähäisempää työtyytyväisyyttä ja stressiä. (Leppälä ym. 2012, 143.) Jos opettajan kuva työstään on ristiriidassa yhteiskunnan odotusten ja todellisuuden kanssa, se voi pahimmillaan ilmetä työuupumuksena ja pakenemisena alalta (Luukkainen 2004, 91).

2.2 Induktiovaihe

Induktio terminä ei ole kovinkaan uusi, jonka seurauksena sille on annettu useita erilaisia määritelmiä. Usein induktiolla on viitattu epämuodolliseen ja osittain ritualistiseenkin työhöntulovaiheeseen, jossa uudet opettajat opintojensa päätyttyä ja työllistyttyään alalle sosiaalistetaan työ- ja koulukulttuuriin. Induktiovaiheeksi on määritelty ensimmäiset kolme vuotta uran alkuvaiheesta, jonka jälkeen noviisille kehittyy vakiintuneempi opettaja-status. (Mager 1992, 5-14.) Sittemmin käsitteellä on viitattu myös systemaattiseen ja muodolliseen pyrkimykseen tukea ensimmäisiä vuosia opettajan uralla erilaisten induktio-ohjelmien keinoin ja kehittää aloittelevien opettajien professionaalista osaamista

(Adhikari 2019, 22; European Commission 2010, 10). Lisäksi induktiolla on viitattu tarkoitukseen auttaa noviiseja ylläpitämään sekä soveltamaan opittuja tietoja ja taitoja työelämässä. Induktio on tietoinen askel opettajaksi tulemista sekä jatkumo ammatilliselle urakehitykselle koulutuksen jälkeeseen. (Mager 1992, 5-14; Fulton ym. 2005, 1.) Niemi ja Siljander (2013, 8) määrittelevät induktiovaiheen todellisuuden kohtaamiseksi ja opettajien ensimmäisiksi itsenäisiksi askeliksi työssään. Induktio on myös poliittinen kysymys, joka on hyvin pitkälti koulun johdon vastuulla (Scheerens 2010, 158).

2.2.1 Noviisiopettaja ja induktio

Tässä tutkimuksessa puhuttaessa induktiovaiheessa olevista uusista opettajista, käytän noviisiopettajan käsitettä, jolla viitataan työn vasta-alkajaan. Noviisiopettaja on aloitteleva opettaja, jolle ei ole vielä kehittynyt vahvaa tieto- ja taitoperustaa työssään. Etenkin koulu yhteisöön ja paikalliseen toimintakulttuuriin liittyvät asiat saattavat tuottaa päänvaivaa. (Blomberg 2008, 50.) Induktiovaiheessa noviisi on kuitenkin muodollisesti pätevä. Induktiossa noviisi pääsee todelliseen työympäristöön harjoittelemaan ja soveltamaan kertynyttä tieto-, taito- ja arvopohjaa. Oppilaat, tapahtumat ja olosuhteet antavat sille muodollisen ympäristön. (Mager 1992, 5-7.)

Noviisiopettajien tulee kehittää omaa ammatillista identiteettiään, määritellä oma kyvykkyys työhön sekä halukkuus vastata uusien tilanteiden vaatimuksiin. Opettajat joutuvat todistamaan itselleen kykenevänsä vastaamaan työn velvollisuuksiin hyväksytyjen käytäntöjen mukaisesti. Induktio aikana uudet opettajat jatkavat ammatillisen omakuvan luomista opettajina heidän kompetenssiensa, toimintakykynsä ja tehokkuutensa avulla. Heidän tulee löytää itsensä ja oma asemansa uuden koulun jäsenenä. Induktio onkin hyvin yksilöllinen kokemus, sillä kokemus induktiosta noviisina heijastuu siihen kontekstiin ja instituutioon, kenellä on vastuu induktion toteuttamisesta. (Mager 1992, 20-21.)

Induktio muokkaa osaltaan myös noviisille jo ennakkoon syntyneitä uskomuksia ja käsityksiä opettajan ammatista ja opettajuudesta. Noviisi omaksuu organisaatiossa vallitsevat tavat, käyttäytymisen, uskomukset ja asenteet. Toisaalta noviisi muokkaa organisaation juurtuneita linjoja uusien ideoiden ja

ainutlaatuisten toimintatapojen seurauksena. Kyseessä on synteesinomainen tilanne, jossa yksilö sekä sopeutuu että muokkaa instituutiota, jossa yksilö toimii. Induktio on siis sekä antamisen että vastaanottamisen prosessi. (Mager 1992, 13-14.) Aloittelevat opettajat tuovatkin mukanaan heille kertyneitä kokemuksia ja käsityksiä uuteen työpaikkaan siirtyessään. Kokemukset opettajan työhön liittyvistä pedagogisista taidoista, kuten esimerkiksi kokemukset omista harjoitteluista tai koulumuistot omista ajoista oppilaana peilaavat näkökulmia omaan opettajuuteen. Lisäksi yliopistosta saadut kokemukset ja kurssityöt tuovat uuteen työyhteisöön uusia perspektiivejä induktiovaiheessa. (Schempp, Sparkes & Templin 1999, 142-145.)

Opettajuutta on yhä enemmän alettu tarkastella myös urakehityksen näkökulmasta. Vaikka urakehitys ei ole aina suoraviivaista, voidaan siitä kuitenkin erottaa ja nähdä erilaisia urakehityksen vaiheita. (Leino & Leino 1997, 108.) Huberman (1992, 123-127) kuvaa opettajan ammatillista kehittymistä erilaisten kehitysvaiheiden kautta (Taulukko 1). Tässä tutkimuksessa käsitellen vain mallin ensimmäistä vaihetta keskittyen tarkemmin noviisiopettajuuden ja induktiovaiheen määritelmiin.

TAULUKKO 1. Opettajan ammatillisen kehittymisen vaiheet (Huberman 1992)

Työvuodet	Vaihe
1-3	Selviytyminen ja itsensä löytäminen
4-6	Vakiintuminen
7-18	Aktiivisuus, kokeileminen ja uudelleen arviointi
19-30	Seesteisyys ja konservatismi
31-40	Irrottautuminen

Ensimmäistä vaihetta uralle hakeutumisen jälkeen kutsutaan selviytymisen ja itsensä löytämisen vaiheeksi, jolloin opettaja joutuu pohtimaan asemaansa ja toimintaansa ammatillisen ideaalin ja todellisten luokkahuonetilanteiden välillä (Huberman 1992, 123). Tässä vaiheessa etenkin kokematon opettaja voi kohdata niin sanotun todellisuusshokin (Huberman 1992, 123; Blomberg 2008). Leinon ja Leinon (1997, 108) mukaan todellisuusshokki on seurausta siitä, että opettajan ammattitaito ja tietoperusta sekä tietynlaiseen arvopohjaan perustuva

kasvatusfilosofia hankitaan hyvin pitkälti käytännössä. Myös Blomberg (2008, 207) on todennut, että luokanopettajakoulutuksen ja työelämän välissä on suuri kUILU. Tätä vaihetta kuvataan usein myös raskaaksi ja kuluttavaksi, jolloin alanvaihto on todennäköisempää. Tämä vaihe on ammatillisen identiteetin kehittymisen ja myös monien muiden valintojen aikaa, jolloin opettaja joutuu usein ratkaisemaan monia muitakin elämäänsä koskevia kysymyksiä, kuten elämänkumppanin ja asuinpaikan vakiintumiseen liittyviä haasteita. (Huberman 1992, 123-127; Leino & Leino 1997, 108-109.)

Samankaltaisen mallin on lisäksi tehnyt ainakin Leithwood (1992, 89), jossa hän samoin kuvaa noviisiopettajan vaihetta hengissä pysymiseksi. Opettajalla on rajalliset taidot erilaisten opetusmetodien ja mallien käyttämisessä. Opettaja ei myöskään tietoisesti reflektoi perustellen valintojaan, eivätkä luokanhallintataidot ole vielä täysin kehittyneet. (Leithwood 1992, 89.) Myös Dreyfusien (1986, 21) luomassa mallissa on määritelty noviisivaihe, jossa aloittelija oppii uusia sääntöjä, tietoa ja hyödyllisiä toimintamalleja seuraamalla muita opettajia. Asiantuntijuuden kehitys noviisista ekspertiksi saattaa viedä pitkänkin ajan. (Dreyfus & Dreyfus 1986, 21.) Noviisi ei vielä kykene pääsemään laajemmin syvälliseen asiantuntijuuteen, ja hyvä suoriutuminen työssä on riippuvainen myös kontekstista (Tynjälä 2006, 102).

Erilaiset opettajan urakehityksen mallit perustuvat laajoihin tutkimuksiin ja havaintoihin, mutta ne eivät kuitenkaan aina suoraviivaisesti kuvaa opettajan ammatillista kehittymistä, eikä kaikilla opettajilla kehitys tapahdu tietyssä systemaattisessa järjestyksessä. Noviisiopettajan kehittyminen ei näin ole sidoksissa työvuosiin. (Leino & Leino 1997, 112.) Kehittymiseen ja työssä selviytymiseen vaikuttavat myös opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, uskomukset sekä persoonallisuus (Leino & Leino 1997, 112; Mager 1992, 7).

2.2.2 Induktiovaiheen haasteet

Blombergin (2008, 50) mukaan opettajan työ on yksi niistä ammateista, joissa opettaja saa täyden vastuun kaikesta työnkuvaan liittyvistä asioista ilman, että hänellä on siihen varsinaista osaamista. Usein noviisiopettajat ovatkin stressaantuneita opetustodellisuudesta siksi, että opettajilla on sama vastuu riippumatta kokemustaustasta tai työvuosista. Muodostuneet odotukset ja

käsitykset ideaalista saattavat induktiovaiheessa romahtaa. (Odell & Ferraro 1992, 55-56.)

Monet asiat työpaikalla, kuten esimerkiksi kouluuyhteisö, oppilaat sekä koulun toimintaperiaatteet ja menettelyt, ovat vielä noviisiopettajalle täysin vieraita (Jokinen & Sarja 2006, 187). Noviisiin tulee kohdata erilaiset tapahtumat päivittäisessä työssä, kuten esimerkiksi ajankäyttöön liittyvät haasteet, opetussuunnitelman vaatimukset, rajatut resurssit ja profession standardit (Schempp ym. 1999, 153-156.) Martin ja Hubermanin (1993, 194-195) tutkimuksen mukaan eniten huolia noviisiopettajille aiheuttavat persoonalliset ja henkilökohtaiset, pedagogiikkaan liittyvät sekä emotionaaliset haasteet.

OECD:n kansainvälisen opettajien kehittymiseen liittyvän TALIS – tutkimuksen (Teaching and Learning International Survey, Scheerens 2010, 157) mukaan uudet opettajat kohtaavat haasteita etenkin oppilaiden motivoimiseen, luokanhallintaan, yksilöllisten erojen huomioonottoon, oppilaiden arviointiin ja kommunikointiin vanhempien kanssa liittyvissä asioissa. (Scheerens 2010, 158.) Vuoden 2018 TALIS –tutkimus puolestaan osoitti koulujen työyhteisöjen haasteeksi sen, että suurin osa suomalaisopettajista ei osallistu uuden opettajan perehdyttämisprosessiin laisinkaan. Suomi eroaa selkeästi muista OECD:n maista, sillä vain noin viidennes kouluista tarjoaa mentorointiohjelmia uusille opettajille. (Taajamo & Puhakka 2019, 6.)

Myös Suomessa on tehty samankaltaisia tutkimuksia, joiden perusteella uudet opettajat ovat kohdanneet monenlaisia haasteita (Niemi & Siljander 2013; Blomberg 2008; Nyman 2009). Tutkimuksissa noviisit ovat tarvinneet tukea etenkin kriisitilanteissa toimimiseen, oppilashuollon asioihin, yksilöllisten oppilaiden kohtaamiseen ja eriyttämiseen sekä vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Jo pelkästään sosiaalisten suhteiden määrä voi tulla noviisille suurena yllätyksenä. Oppilaiden kanssa noviisi joutuu usein testatuksi ryhmänhallintataitojensa sekä asiantuntijuutensa osalta. Vuorovaikutustaidot ja tilannetaju eivät välttämättä ole vielä kehittyneet riittävästi, minkä seurauksena noviisi keskittyy usein esimerkiksi pelkästään vain opettamiseen. Arjen monimuotoinen yhteistyö vaatii vahvaa ammattitaitoa, joka kehittyy vasta useampien työvuosien jälkeen. (Niemi & Siljander 2013, 18.) Haasteita kohdataan usein myös työyhteisön sisällä. Ammatillisen vuorovaikutuksen

säilyttäminen opettajanhuoneessa on tärkeä hyvinvoivan ammattiyhteisön edistäjä. (Salovaara & Honkonen 2013, 165.)

Blomberg (2008) on väitöskirjassaan tutkinut noviisiopettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Sen mukaan noviisiopettaja tulee usein yksin kouluinstituutioon, johon on jo muotoutunut oma toiminta- ja työkulttuurinsa. Tämä voi olla emotionaalisesti kuormittavaa, etenkin lukuvuoden alussa, kun kaikki on noviisille vielä uutta. Opettajan haasteena on sietää ja kohdata pettymyksiä sekä ratkaista erilaisia konflikteja kompromissien keinoin heti työuran alusta alkaen. Stressinsietokyky sekä keskeneräisyyden tunteen käsitteleminen vaativat opettajalta ymmärrystä. Noviisiopettaja joutuu sisäistämään myös sen, että työ on hyvin pitkälti myös kasvattamista opettamisen sijaan. Lisäksi noviisin tulisi pyrkiä löytämään paikkansa tilanteessa, jossa perinteet ovat saattaneet ottaa vallan, ja jossa pahimmillaan esiintyy opettajien välistä kilpailua sekä valtataistelua. (Blomberg 2008, 211.) Noviisin työtä ja pedagogista ajattelua leimaavat usein riittämättömyys ja epävarmuus omista toimintatavoista. Epävarmuutta aiheuttavat toisinaan myös lyhytaikaiset työsuhteet. (Nyman 2009, 65.)

Haasteena opettajan työssä on ollut myös jatkuva kiire. Opettajat usein kokevat, että heidän tulisi olla tehokkaampia työssään. Töitä voi olla liikaa voimavaroihin ja resursseihin verrattuna, eikä työtä osata laittaa tärkeysjärjestykseen tai jakaa työyhteisössä. Oma jaksaminen ja työhyvinvoinnin ylläpitäminen haastavat päivittäistä työtä. Stressi ja työuupumus ovat suurimpia haasteita hyvinvoinnin hallitsemisessa. (Salovaara & Honkonen 2013, 195-205.) Hektisyyden ja työn organisoinnin vuoksi kouluun ei välttämättä myöskään kehity noviisille tärkeää kollaboratiivista ja yhteisöllistä työkulttuuria (Blomberg 2008, 11).

2.2.3 Induktiovaiheen tuki

Kansainvälisessä viitekehyksessä tarkasteltuna moniin eri maihin on kehitetty erilaisia induktiohankkeita, joiden tarkoituksena on tukea noviisiopettajia työn raskaimmassa vaiheessa. Tehokkaimmiksi hankkeiksi on katsottu sellaiset hankkeet, joissa kokeneet opettajat ja noviisiopettajat työskentelevät yhdessä kannustavassa työyhteisössä laaja-alaista yhteistyötä tehden. Noviisilla on

mahdollisuus reflektoida omaa osaamistaan ja aikaa on jätetty myös asteittaiselle sopeutumiselle. (Leppälä ym. 2012, 144-146; Howe 2006, 288.) Hankkeiden avulla pyritään pääsemään eroon vertauskuvallisesta ”ui tai huku” –ajattelusta, jolla viitataan opettajien pyrkimykseen selviytyä työkentällä omin avuin. Opettajien alanvaihto on saanut aikaan monien induktio-ohjelmien käynnistämisen monissa läntisissä maissa, sillä siitä voi koitua erilaisia sosiaalisia, taloudellisia ja poliittisia seuraamuksia. (Leppälä ym. 2012, 144-146.) Tuki erilaisten induktio-ohjelmien kautta vaihtelee eri maissa, mutta joissakin maissa se on peräti pakollinen, kuten esimerkiksi Englannissa, Japanissa, Kreikassa, Ranskassa ja Saksassa (Adhikari 2019, 22; Niemi & Siljander 2013, 9; European Commission 2010, 10-11). Osassa maista se on yhteydessä opettajan pätevyyden saamiseen, ja induktio on tarkoitettu opettajille, joilla on toimilupa opettaa. Tällaisia maita ovat esimerkiksi Viro, Kypros ja Slovenia. Lisäksi on maita, joissa ohjelma on toteutettu ja laadittu yhteistyössä koulutuksen ja koulun välillä, kuten esimerkiksi Hollannissa. (European Commission 2010, 11.) Useimmissa maissa induktiovaihe on kuitenkin erotettu omana vaiheenaan muusta koulutuksesta (Niemi & Siljander 2013, 9).

Suomessa ei ole olemassa opettajatulokkaiden tukemiseen yhtenäistä ja strukturoitua, säädöksiin perustuvaa perehdyttämisyjärjestelmää tai induktio-ohjelmaa. Sen sijaan, opettajien peruskoulutukseen liittyvää harjoittelua kouluissa on jouduttu supistamaan taloudellisista syistä. Suomalaisissa peruskouluissa noviisiopettajien tukeminen on riippuvainen koulun omista käytänteistä ja koulun toimintatavoista. Yksittäiset koulut voivat perehdyttää uudet opettajansa hyvin erilaisin keinoin, ja perehdyttämisessä on suuria koulukohtaisia eroja. Joissain kouluissa perehdyttämistä on saatettu jopa laiminlyödä. Noviisiopettajien tuen muotoina Suomessa on käytetty esimerkiksi tuutorointia, työnohjausta, täydennyskoulutusta ja mentorointia. (Leppälä ym. 2012, 146; Jokinen & Sarja 2006; 186.) Jokisen, Heikkisen ja Morbergin (2012, 181) mukaan systemaattinen induktio ja mentorointi olisi kuitenkin vähitellen leviämässä suomalaisissa kouluissa.

Induktiokoulutus jää kuitenkin usein puolitiehen, jos mikään taho ei ota riittävästi vastuuta sen toteuttamisesta. Induktiovaiheen tuki edellyttää huomattavia resursseja, jonka vuoksi esimiehellä ei aina ole kiinnostusta panostaa induktiokoulutukseen yksilöllisesti. Järjestelmällinen

induktiokoulutuksen toteutus vaatisi uudenlaisia rakenteita ja niiden resursointia sekä halukkuutta ottamaan siitä vastuuta työpaikalla. Rehtorien tuki on olennainen osa induktiovaiheen tukea. Rehtorilla on velvollisuus huolehtia siitä, että kaikilla koulu yhteisön jäsenillä on mahdollista onnistua työssään. (Blomberg 2008, 76-167.)

Induktiovaiheen tuki perustuu elinikäisen oppimisen ihanteeseen, joka merkitsisi jatkumoa koulutuksen, siirtymisvaiheen ja erilaisten täydennyskoulutusten välillä (Opetusministeriö 2007, 47; Jokinen ym. 2012, 171). Opetusministeriön (2007, 12) selvityksen mukaan induktiovaiheen tuki tulisi taata kaikille opettajille. Noviisien tulisi saada tehokas työhöntulokoulutus induktiovaiheessa, joka tulisi taata riittävällä rahoituksella. Opettajilla tulisi olla oikeus koko uransa ajan saada myös strukturoitua mentorointiohjausta kokeneemmilta opettajilta tai muilta asiantuntijoilta. Nuorten opettajien asiantuntijuus ei kehity vaaditulla tavalla systemaattisen induktiokoulutuksen puuttumisen vuoksi. Koulut eivät myöskään pysty hyödyntämään uuden opettajan ajantasaista tietoa toivotulla tavalla. Induktiokoulutuksen puuttuminen lisää noviisiopettajien todennäköisyyttä vaihtaa alaa sekä hakeutua koulutussektorin ulkopuolelle muihin työtehtäviin. (Opetusministeriö 2007, 47.)

Erilaisille induktio-ohjelmille on listattu monenlaisia tavoitteita. Euroopan Unioni (2010, 13-16) on listannut induktio-ohjelmille tavoitteiksi vähentää nuorten opettajien alanvaihtoa ja työn keskeyttämisten määrää, lisätä opettajien pätevyyttä ja opetuksen laatua, kannustaa professionalismia kouluissa sekä tarjota varhaista palautetta opettajankoulutuksille. Lisäksi erilaisten induktio-ohjelmien tavoitteiksi on määriteltä työhyvinvoinnin ylläpitäminen, taitojen kehittäminen ja positiivisten asenteiden säilyttäminen. Tutkimuksessa ja kirjallisuudessa on raportoitu paljon positiivisia tuloksia erilaisten induktio-ohjelmien seurauksista uusien opettajien kokemusten kautta. Tulevaisuudessa erilaiset induktio-ohjelmat saattavat lisääntyä, mikä aiheuttaa tutkimustarpeen niiden tehokkuudesta myös jatkossa. (Mager 1992, 14-15.)

2.3 Yhteistyön ulottuvuuksia

Sahin (2009, 92-99) mukaan aloittelevan opettajan sosiaalistuminen koulu yhteisöön on koulukulttuuriin, yhteisöllisyyteen ja kollegiaalisuuteen

perustuvaa. Noviisiopettajat tulisi herkistää havainnoimaan koulun työkulttuuria sekä analysoimaan sen tilannetta. Jos koulukulttuurissa korostetaan yhteisöllisyyttä, tekee se noviisin työn aloituksen helpommaksi. Yhteisöllisyys ei synny itsestään, vaan se vaatii tietoista johtamista, jonka takaavat rehtorin hyvät esimiestaidot. Rehtori antaa hyvälle työyhteisölle kontekstin, mutta opettajat luovat yhteisön koulun sisään. Opettajien keskinäiset suhteet ovat merkityksellisiä noviisin ammatillisen kehittymisen, uran ja sitoutuneisuuden kannalta. Opettajien kollegiaalisuus mahdollistaa omien päämäärien esille tuomisen sekä osallistumisen oman työnsä kehittämiseen työyhteisössä. Kollegiaalisuus tuo esille opettajien henkilökohtaiset tunteet, mielipiteet sekä ristiriidat. Kollegiaalisuus on myös opettajien keskinäistä solidaarisuutta, kuten suhtautumista toisiin opettajiin sekä opettajien keskinäistä dynamiikkaa. Positiivinen, tiivis ja yhteisöllisyyteen sekä kollegiaalisuuteen perustuva koulukulttuuri mahdollistaa opettajankoulutuksesta tulevien noviisiopettajien ohjaamisen ja valmentamisen kohtaamaan ammatin haasteita mutta myös selviytymään niistä. (Sahi 2009, 92-105.) Tällaista ohjaamista ja valmentamista noviiseille on tehty etenkin samanaikaisopetuksen sekä mentoroinnin keinoin.

2.3.1 Samanaikaisopetus

Yhteinen opettaminen on 1950-luvulta lähtien Yhdysvalloista opettajapulan seurauksena levinnyt yhteistoiminnallinen työtapo, josta alun perin puhuttiin tiimiopettajuutena. Tiimiopetuksesta tuli suosittu metodi Yhdysvalloissa, sillä se mahdollisti ammatillisen tukemisen ja yksilöllisemmän opetuksen. Sittemmin ilmiöstä alettiin käyttämään nimitystä samanaikaisopetus tai yhteisopetus (co-teaching). Käsitteillä puhutaan arkikielessä samasta ilmiöstä, vaikka joidenkin tutkijoiden mukaa niissä on pieniä näkökulmaeroja. Samanaikaisopetus viittaa opetuksen samanaikaisuuteen, kun taas yhteisopettajuus korostaa opettajien yhteistyön merkitystä. Samanaikaisopetuksesta puhutaan usein silloin, kun opettajat jakavat työnsä kaikissa työn vaiheissa, kuten suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. On kehittynyt myös sellaisia samanaikaisopetuksen työtapoja, joissa konkreettisesti tehdään vain vähän yhteistyötä ja vastualueet ovat irrallisia. Tällaisia työtapoja ei kuitenkaan ole

nähty kovinkaan mielekkäinä tai hyödyllisinä samanaikaisopetuksen muotoina. (Saloviita 2016, 7-12.)

Suomessa käsite otettiin käyttöön, kun siirryttiin 1970-luvulla kansalaiskoulujärjestelmästä peruskouluun ja opetushallitus alkoi painottaa erityisopettajien tiimityötä yleisluokkien opettajien kanssa (Saloviita 2016, 7-9). Tällä käsitteellä se esiintyy edelleen vallitsevassa perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa, jossa se mainitaan oppilaan tukemiseen liittyvänä pedagogisena ratkaisuna (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 66). Opetusalan ammattijärjestö OAJ sekä Suomen vanhempainliiton koulukielen sanasto (2017, 20) määrittelee samanaikaisopetuksen opetustilanteeksi, jossa kaksi tai useampi opettaja työskentelee samassa opetustilassa yhteisten oppilaiden kanssa. Samanaikaisopetuksessa toteutetaan sellaisia joustavia opetusjärjestelyjä, joissa luokanopettajan kanssa opetusta suunnittelee esimerkiksi toinen luokanopettajakollega tai erityisopettaja (Eskelä-Haapanen 2013, 159).

Samanaikaisopetus mahdollistaa asiantuntijuuden jakamisen työyhteisössä. Samanaikaisopetuksen on todettu kehittävän opettajuutta, lisäävän opettajien ehtyviä voimavaroja sekä laajentavan käsityksiä ja näkökulmia. Tärkein tavoite samanaikaisopetuksessa on kuitenkin yhdistää kahden ammattilaisen pedagoginen osaaminen ja yhteistyö oppijoiden hyväksi. Se mahdollistaa kollegiaalisen jakamisen ja vertaistuen saamisen työparilta. Se helpottaa oppilaiden huomioimista yksilöinä sekä varhaista puuttumista sitä vaativiin asioihin. (Eskelä-Haapanen 2013, 159-165.) Samanaikaisopetuksen on myös todettu tuovan helpotusta työrauhahaasteisiin ja lisäävän oppilaiden osallisuuden tunnetta (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki & Hiltunen 2011, 37).

Samanaikaisopetus vaatii osapuolilta molemminpuolista kunnioitusta. Työparin erityisosaamisen arvostus luo luottamuksen ilmapiiriä. Työparit voivat peilata toistensa vahvuuksia sekä hyödyntää molempien osapuolten osaamista oppilaiden tukemisessa. Samanaikaisopetus perustuu yhdenvertaisuuden ajatukseen ja yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen. Osapuolet jakavat ideoita, oppimisen ja opettamisen strategioita, metodeja ja materiaaleja. Samanaikaisopetuksessa opettajat jakavat myös vastuun oppilaiden ohjauksesta, kasvusta ja kehityksestä. (Conderman, Bersnahan & Pedersen 2009, 3-5.) Myös Eskelä-Haapasen (2013, 166) mukaan samanaikaisopetus

vaatii sosiaalisia taitoja ja joustavuutta. Omista rutiineista ja mielipiteistä tulee tarvittaessa luopua ja pyrkiä kompromissiin.

Samanaikaisopetus voidaan jakaa myös erilaisiin perusmalleihin, joita ovat avustava, täydentävä ja tiimiopetus. Avustavassa samanaikaisopetuksen mallissa toinen opettajista kiertää luokassa toisen opettaessa. Täydentävässä opetuksessa roolit vaihtuvat. Tiimiopetus puolestaan on saumatonta ja tiivistä yhteisopettajuutta, jossa molemmilla osapuolilla on samanlainen rooli. Tiimiopetuksessa molemmat osapuolet oppivat työssään ja saavat toiselta tukea. (Saloviita 2016, 19.)

Niin kuin kaikessa yhteistyössä, myös samanaikaisopetukseen liittyy haasteita. Samanaikaisopetus vaatii yhteistä suunnittelu-aikaa, organisointia ja sitoutumista toimintaan. Lisäksi samanaikaisopetuksen ei nähdä tuovan helpotusta, jos ryhmäkoko kasvaa opettajien määrän lisääntyessä. (Ahtiainen ym. 2011, 38-39.) Salmisen (1977) mukaan haastetta samanaikaisopetukselle voi tuoda myös opettajien niin sanottu reviiirijattelu, jossa oma työ hoidetaan omilla tavoilla. Tällainen ajattelutapa opettajien keskuudessa on hidaste yhteisöllisyyteen ja samanaikaisopetukseen suuntautuneelle työkultuurille. (Saloviita 2016, 12.) Salovaara ja Honkonen (2013, 29) puhuvatkin ammattiympäryksen käsitteestä, jossa opettaja on tietoinen osaamisestaan, pätevydestään sekä oman työnsä arvosta.

Samanaikaisopettajuus luo yhteisöllistä toimintakulttuuria koko kouluyhteisössä, mikä on etenkin aloittelevalle noviisiopettajalle tärkeää. Samanaikaisopetus on potentiaalinen ja tehokas järjestely parantamaan opiskelijoiden oppimista ja valmistautumista kandidaatista professionaaliseksi ammattilaiseksi erilaisissa mentori-harjoittelija –suhteissa. Samanaikaisopetus auttaa noviisia eliminoimaan tulevia haasteita ja sudenkuoppia. (Badiali & Titus 2010, 74.) Se lisää opettajien työssä jaksamista, motivaation ylläpitämistä sekä kokonaisvaltaista työssä kehittymistä. Samanaikaisopettajuus on kuitenkin parhaimmillaan työnohjausta noviisiopettajille, jossa osapuolet vastavuoroisesti antavat ja saavat tukea, kannustusta sekä näkökulmia oman opettajuuden kehittämiseen. Ennen kaikkea yhteistoiminta mahdollistaa eriyttävien, joustavien ja monipuolisten työskentelytapojen käytön. (Eskelä-Haapanen 2013, 164-167.) Samanaikaisopetuksen yleisimpiä käyttäjiä ovat laaja-alaiset erityisopettajat,

mutta nykypäivänä samanaikaisopettajuutta on alkanut toteuttaa ennen kaikkea suhteellisen uusi ammattiryhmä, resurssiopettajat (Räisänen 2013).

2.3.2 Resurssiopettajuus yhteistyön muotona

Resurssiopettajuus ilmiönä on yksi samanaikaisopetuksen muodoista, ja saanut alkunsa kattavasta yleisopetuksen rinnalla luodusta erityisopetusjärjestelmästä. Erityisopetuksen tarkoituksena on ollut olla oppimisvaikeuksien ja oppilaissa ilmenevien häiriöiden tukena. Erilaisissa erityisopetuksen toimintamalleissa, joihin resurssiopettajuusmalli lukeutuu, on samankaltaisuuksia suhteessa toisiinsa. Kaikissa malleissa korostuu erityisopetuksen korjaava ja yleisopetuksen eriyttävä luonne. (Ström 2001, 129.) Resurssiopettajuusmalli (Resource Teacher Model) kehittyi Yhdysvalloissa 1970-luvulla. Lainsäädäntö korosti integraatiota ja normaalisuuden periaatetta, jolloin resurssiopettajuusmalli tarjosi vastausta sitä koskeviin kysymyksiin. Mallissa resurssiopettajan toiminta kohdistuu niin oppilaaseen kuin koko kouluyhteisöön. Resurssiopettajuustoiminta nähdään koko koulua hyödyttävänä ratkaisuna. (Ström 2001, 131-132.)

Suomessa resurssiopettajat ovat kohtalaisen uusi ammattiryhmä kouluissa. Myös Suomessa resurssiopettajuus on kehittynyt integraation seurauksena. Luokanopettajat ovat integraation ajatukseen usein hyvin varauksellisia, sillä osa opettajista kokee, että koulun tarjoamalla resursseilla he eivät pysty huolehtimaan kaikkien oppilaiden yksilöllisistä tarpeista. (Moberg 2001, 47.) Resurssiopettajia onkin alun perin palkattu lisäresurssiksi ryhmäkokojen pienentämiseen. Valtio on tarjonnut kouluille valtionavustusta, jonka he voivat halutessaan käyttää resurssiopettajien palkkaamiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015.)

Opetusalan ammattijärjestön OAJ sekä Suomen vanhempainliitto määrittelevät resurssiopettajan käsitteen useimmiten luokan- tai aineenopettajaksi, joka toteuttaa omaa opetustaan samanaikaisopetuksena tai itsenäisesti jakamalla työvastuuta toisen opettajan kanssa. Resurssiopettajan ansiosta suuri luokka voidaan jakaa kahteen ryhmään. Resurssiopettajalla ei aina ole omaa luokkatilaa, vaan hän työskentelee oppilasryhmien omissa luokkatiloissa tai vaihtoehtoisesti koulun muissa tiloissa. Resurssiopettajalla ei myöskään yleensä ole yhtä opetettavaa lukuainetta, vaan hän opettaa kaikkia aineita tarpeen mukaan. (Opetusalan ammattijärjestö OAJ & Vanhempainliitto

2017, 20.) Resurssiopettajan työkenttä on laaja, ja siihen kuuluu yksilö-, pienryhmä- ja samanaikaisopetusta (Ström 2001, 132). Resurssiopettajan työnkuva vaihtelee koulukohtaisesti, vaikka niissä onkin paljon samankaltaisuuksia. Työnkuva on hyvin pitkälti kiinni siitä, miten koulu tai esimies haluaa resurssia käyttää. (Hakkarainen & Kiviharju 2015, 44.)

2.3.3 Tukea mentoroinnin keinoin

Usein kansainvälisten induktiovaiheen perehdyttämiskauskojen ja tukitoimien perustana on mentorointi (Leppälä ym. 2012; Juusela 2006; Niemi & Siljander 2013; Fulton ym. 2005, 1). Jokisen, Heikkisen ja Morbergin (2012, 182) mukaan Suomessa noviisiopettajien kokemukset mentoroinnista ovat olleet pääosin positiivisia, mutta noviisiopettajat ovat toivoneet strukturoidumpia menettelyjä mentorointiin. Mentorointi on toiminut uusien opettajien tukena ammatillisessa kasvussa sekä motivaation ylläpitäjänä. (Jokinen ym. 2012, 182.)

Mentoroinnin juuret ovat vanhassa oppipoikajärjestelmässä, jossa työ on opittu perinteisessä kahdenkeskisessä ohjauksessa. Mentorointia on tapahtunut niin tietoisesti kuin tiedostamattakin. Nykypäivänä mentoroinnista on tullut kuitenkin suunnitelmallisempaa. Mentoroinnin käsitteellä voidaan tarkoittaa tavoitteellista kahdenkeskistä aktorin ja mentorin välistä vuorovaikutussuhdetta, johon kuuluu avoimuus, luottamus ja sitoutuneisuus. Kahdenkeskisessä parimentoroinnissa aktorin tulee olla roolissaan avoin prosessille ja sitoutua suhteeseen uusia asioita oppiakseen. (Juusela 2006, 3-5.) Aktorilla viitataan mentoritettavaan, joka useissa eri asiayhteyksissä on oman alansa noviisi. Mentorin rooli on olla ohjaaja, kannustaja, ystävä, puolustaja sekä roolimalli. (Pitton 2006, 8-10.) Koulukontekstissa mentori on opettaja, joka tarjoaa ammatillista tukea noviisiopettajalle, auttaa työn harjoittelussa ymmärtämään professionaalista roolia ja vastuuta kouluympäristössä. Mentori pyrkii positiivisesti vaikuttamaan aktoriin tavoitteiden saavuttamiseksi (Lynch, DeRose & Kleindienst 2006, 27.)

Mallioppimisen, kahdenkeskisen ja yksisuuntaisen ohjauksen sijaan mentoroinnilla viitataan nykyään enemmän tasapuoliseen ja dialogiseen keskusteluun sekä yhteistyöhön. Mentorointiin liittyy vastavuoroinen ajatusten vaihtaminen sekä yhteinen tiedon rakentaminen, josta myös mentori saa noviisiin

lisäksi uusia näkemyksiä omassa työssä kehittymiselle. (Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008, 205-209; Juusela 2006, 17-18.) Mentorointi on yleisesti hyväksytty väline opettajatulokkaiden työhön liittyvän stressin hallintaan sekä ammatilliseen kasvuun. Mentorointisuhde nähdään oppimissuhteeksi, jossa voidaan painottaa noviisiopettajan ammatillisen kasvun kehittymistä tai yleisesti työssä oppimista. (Jokinen & Sarja 2006, 187-188.)

Mentorointi sekoitetaan usein työnohjaukseen, mutta mentorointi eroaa työnohjauksesta siten, että mentorilta ei vaadita mentorointiin muodollista koulutusta, vaan mentorointia voi toteuttaa työkokemuksen karttuessa. (Pitton 2006, 8-10.) Mentorointi yhdistetään usein myös työn perehdytykseen. Lakisääteinen perehdytys työhön sekä kehityskeskustelut kuuluvat esimiehelle. Vaikka mentorointi on osa perehdytystä, mentoroinnissa mentori auttaa noviisia kehittymään myös kokonaisvaltaisesti pidemmällä aikavälillä niin ammatillisesti kuin ihmisenä. Mentoroinnissa myös mentori itse saa noviisin tapaan vastavuoroisesti erilaisia näkemyksiä ja uusia ajatuksia työssä kehittymiseen. (Juusela 2006, 5-17.)

Mentoroinnin tavoitteena opettajayhteisössä on auttaa noviisiopettajia siirtymään joustavasti työyhteisöön sekä siirtää hiljaista tietoa noviisiopettajille (Jokinen & Sarja 2006, 188-189). Mentori ei kuitenkaan ainoastaan siirrä tietoa, vaan auttaa myös noviisia itse reflektoiden oivaltamaan ja oppimaan asioita sekä kehittymään asiantuntijatyössä (Juusela 2006, 6-7). Opettajan ensimmäisten vuosien aikana mentoroinnilla on katsottu olevan suuri merkitys etenkin refleksiivisten taitojen oppimisessa ja kehittämisessä. Lisäksi mentoreilla on mahdollisuus auttaa aloittelevia opettajia ammatillisen kasvun kehittämisessä yhdistämällä omaa ammattitaitoa noviisin opettajaksi kasvun prosesseissa sekä muissa käytännön konteksteissa. (Jokinen & Sarja 2006, 189.) Noviisiopettajat kaipaavat mentoreiltaan myös empatiaa sekä etenkin emotionaalista ja henkilökohtaista tukea, joka perustuu luottamukseen ja avoimeen kommunikaatioon (Pitton 2006, 19-40).

Mentorointi voidaan jaotella tilannekohtaiseen, epäviralliseen, suunniteltuun tai ryhmämentorointiin. Tilannekohtainen mentorointi on spontaania ja sitä tapahtuu työn ohessa tarpeen vaatiessa. Epävirallisessa mentoroinnissa aktorin ja mentorin mentorointisuhde on syntynyt ilman virallista organisoitua järjestelyä esimiehen taholta. Suunniteltu mentorointi on vastaavasti osa organisoitua

työyhteisön toimintakulttuuria. Ryhmämentoroinnissa mentorointia toteutetaan suurelle ryhmälle tai vastaavasti kaksi ryhmää mentoroivat toisiaan. (Juusela 2006, 8-10.) Toisaalta mentorointi voidaan jakaa humanistisesti, paikallisuutta sekä yhteisöä korostaviin mentoroinnin muotoihin. Humanistisuutta korostavassa mentoroinnissa lähtökohtana ovat noviisiopettajien henkilökohtaiset ongelmat sekä niiden ennakointi. Paikallisuutta ja yhteisöä korostavissa induktio- ja mentorointiohjelmassa puolestaan noviisiopettajia sopeutetaan jo olemassa olevaan toimintakulttuuriin kehittämällä noviisin selviytymistaitoja sekä informoimalla koulun olosuhteista. Voidaan myös puhua yhteisöllisesti painottuneesta mentoroinnista, jossa mentorit auttavat noviisiopettajia yhdistämään oppimaansa teoriaa käytäntöön sekä rakentamaan merkityksiä opettamiselle. Mentorin on tärkeää osata yhdistää noviisin kysymykset opettamisen yleisiin periaatteisiin. (Jokinen & Sarja 2006, 190.)

Hyödyllisenä mentoroinnin muotona on nähty myös vertaisryhmämentorointi. Vertaisryhmämentoroinnin on todettu helpottavan kokemusten jakamista, palautteen antamista sekä dialogin lisääntymistä kollegojen välillä. Klassinen mentorointi, jossa auktoriteetti ohjaa noviisia, on vaikea toteuttaa opetuslalla, sillä mentoreista on usein puutetta ja sitä on vaikea organisoida. Siksi mentorointia toteutetaan yhä useammin ryhmässä. (Heikkinen ym. 2008, 205.) Suomessa vertaisryhmämentorointia on toteutettu etenkin Jyväskylän yliopiston organisoimassa valtakunnallisessa vertaisryhmämentorointi eli Verme-hankkeessa. Vermeä on kehitetty vuodesta 2007 lähtien erilaisten tutkimushankkeiden tuloksena, mutta nykyään Verme on osa Opetus- ja kulttuuriministeriön Osaava –ohjelmaa. Vermen tavoitteena on rakentaa jatkumoa opettajankoulutuksesta työelämään sekä tukea pidemmälle opettajien ammatillista kehittymistä sekä työssä jaksamista. Verme perustuu sosiokonstruktivistiseen ajatukseen siitä, että kaikki opetusalan osaajat voivat oppia toisiltaan. Vermessä henkilöt muodostavat pienryhmiä, jotka tapaavat n. 6-8 kertaa vuodessa. Tapaamiskerroilla vertaiset pääsevät jakamaan omia autenttisia kokemuksiaan sekä työssä kohdattuja kokemuksiin perustuneita haasteita ja ongelmia. Vermessä mentorointia ohjaavat ryhmän omat intressit. (Osaava Verme –verkkosivut, Opetus ja kulttuuriministeriö.)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä selvittämään ja ymmärtämään noviisiopettajien induktiovaiheen ongelmia ja haasteita sekä heidän selviytymistään ensimmäisinä työvuosina. Tutkimukseen osallistui kaksi eri noviisiopettajien tutkimusjoukkoa, luokanopettajat ja resurssiopettajat. Lisäksi tutkimus tuo ilmi heidän käsityksiään hyvistä käytänteistä induktiovaiheen tukitoimiksi. Näiden pohjalta tutkimuksen tavoitteena on vertailla kahden eri noviisiopettajien tutkimusjoukon, luokanopettajien ja resurssiopettajien tuloksia, sekä pohtia noviisiopettajien tuen tarvetta ja resurssiopettajuuden toimivuutta induktiovaiheessa. Tutkimuksen pohjalle muodostuivat seuraavat kolme tutkimuskysymystä:

1. Millaisia haasteita ja selviytymiskeinoja luokanopettajilla ja resurssiopettajilla on induktiovaiheessa?
3. Miten luokanopettajien ja resurssiopettajien haasteet ja selviytymiskeinot eroavat?
4. Millaisia käsityksiä noviisiopettajilla on hyvistä käytänteistä induktiovaiheen tukitoimiksi?

3.2 Tutkimuksen filosofiset ja metodologiset lähtökohdat

Metodologialla tarkoitetaan yleistä lähestymistapaa tutkia tutkimusaihetta (Metsämuuronen 2006, 83). Varto (199, 195) määrittelee metodologian tutkimuksen perusteita ja metodeja eli välineitä koskevaksi teoreettiseksi tarkasteluksi. Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, joka yhdistää fenomenologista sekä fenomenografista tutkimusotetta.

3.2.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157-158.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata induktiovaihetta ilmiönä todellisissa työelämän konteksteissa. Varto (1992, 28) kuvaa laadullisen tutkimuksen tutkimuskohdetta elämismaailman käsitteellä, jolla hän viittaa ihmiseen ja ihmisen maailmaan. Elämismaailma on merkitysten kokonaisuus, joka muodostuu tutkimuksen kohteista, kuten esimerkiksi yksilöstä, yhteisöstä, sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, arvotodellisuudesta ja yleisesti ihmisten välisistä suhteista. (Varto 1992, 28.) Nämä ovat tutkimuksen kohteena myös tässä tutkimuksessa.

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen siksi, että myös tässä tutkimuksessa tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään induktiovaiheen ongelmia sekä tulkita niitä ihmistieteellisesti. Lisäksi tässä tutkimuksessa on paljon laadulliselle tutkimukselle ominaisia piirteitä. Hirsjärven ym. (2007, 160) mukaan kvalitatiiviselle tutkimukselle on olennaista, että tietoa kerätään ihmisiltä sekä aineisto pyritään kokoamaan ihmiselle luonnollisessa ympäristössä. Nämä tunnusmerkit täyttyvät myös tässä tutkimuksessa, sillä aineisto hankitaan haastateltaville luonnollisessa kouluyhteisössä. Laadullisessa tutkimuksessa myös kohdejoukko valitaan usein tarkoituksellisesti ja ilmiötä sekä siitä tehtyjä tulkintoja pidetään ainutlaatuisina (Hirsjärvi ym. 2007, 160). Tämän tutkimuksen aineisto on hankittu teemahaastattelulla, joka on tyypillinen metodi kvalitatiiviselle tutkimukselle. Kvalitatiivisen tästä tutkimuksesta tekee lisäksi myös se, että kohdejoukko valittiin tutkimuksen tarpeita vastaten.

Laadullista tutkimusta on kuvattu monissa oppaissa sanoilla kvalitatiivinen, ihmistieteellinen, pehmeä, ymmärtävä ja tulkinnallinen tutkimus. Vaikka nämä termit antavat laadulliselle tutkimukselle merkityssisältöjä, ne eivät täysin riitä kuvaamaan laadullisen tutkimuksen kokonaisuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 11.) Laadullinen tutkimus sisältää paljon erilaisia metodologisia menetelmiä ja lähestymistapoja erilaisten ilmiöiden tutkimiseksi (Hirsjärvi ym. 2007, 157-158). Tässä tutkimuksessa on käytetty sekä fenomenologista että fenomenografista

lähestymistapaa, jotta tutkittavasta ilmiöstä saataisiin mahdollisimman kattava kuva.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole luoda yleistettävää tietoa. Yleistäminen ei ole kvalitatiivisen tutkimuksen pääasiallinen tarkoitus. Sen sijaan se tuottaa luokitteluja, käsitteellisiä välineitä ja selityksiä erilaisille ilmiöille. (Alasuutari 2001, 233.) Myös tämä tutkimus luo luokitteluja, joiden pohjalta erilaisia ilmiöitä voidaan ymmärtää. Tarkoituksena ei ole myöskään teorian tai hypoteesin testaaminen, vaan aineiston monitahoinen tarkastelu (Hirsjärvi ym. 2007, 160). Tavoitteena on ymmärtää aineistoa yksityiskohtaisesti analysoimalla tutkimusaineistoa tarkkaan, objektiivisesti ja tuomalla haastateltavien käsitysten sekä kokemusten kirjo esille tutkimustuloksissa. Tutkijana ohjaan tutkimuksen kulkua omien ratkaisujen valossa, jonka vuoksi tärkeää on kyetä myös perustelemaan ja argumentoimaan tutkimuksessa tehtyjä valintoja. Alasuutarin (2001, 33) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tuleekin luottaa omaan kykyihinsä haastatellessaan ja havainnoidessaan ilmiötä määrällisen mittaamisen ja tilastojen sijaan (Alasuutari 2001, 33).

Ominaista kvalitatiiviselle tutkimukselle on myös, että tutkimussuunnitelma muuttuu ja kehittyy tutkimuksen edetessä. Kvalitatiiviseen tutkimukseen liittyy joustavuus sekä kontekstisidonnaisuus. (Hirsjärvi ym. 2007, 160.) Kiviniemen (2018) mukaan laadullinen tutkimus onkin prosessi, jossa korostuu joustava kehittyminen. Tässä tutkimuksessa laadulliselle tutkimukselle tyypillinen prosessinomainen luonne ja joustavuus näkyivät uusien tutkimusmenetelmällisten ratkaisujen tekemisenä ja tutkimuskysymysten muuttumisena. Tutkimuskysymykset muuttuivat tutkimusta tehdessä, sillä tutkijana koin, että pelkkä kokemusten tarkastelu ei anna riittävän kattavaa kuvaa induktiovaiheesta ilmiönä. Sen vuoksi tutkimuksen haasteiden ja selviytymiskeinojen rinnalle muodostui vielä yksi tutkimuskysymys, joka käsittelee haastateltavien käsityksiä sopivista tukitoimista induktiovaiheessa. Tämän seurauksena myös tutkimussuuntaukset täsmentyivät tutkimusprosessin aikana.

3.2.2 Tutkimussuuntauksista

Tavoitteenani tässä tutkimuksessa on ymmärtää induktiovaihetta ilmiönä tutkimalla erilaisia noviisiopettajien kokemuksia ja käsityksiä. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi tässä tutkimuksessa on käytetty sekä fenomenologista että fenomenografista lähestymistapaa. Fenomenologialla viitataan sellaiseen filosofiseen tutkimusotteeseen, joka on kiinnostunut kokemuksellisuuteen perustuvista ilmiöistä ja ilmiöiden tulkitsemisesta (Metsämuuronen 2006, 92). Fenomenografian tarkoituksena on tutkia ihmisten ymmärtämistapoja sekä käsityksiä asioista (Kakkori & Huttunen 2010, 2; Gröhn 1992, 8). Molemmissa lähestymistavoissa tavoitellaan yksilöiden käsityksiä ja kokemuksia, mutta fenomenologia pyrkii lisäämään ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä yksilöiden merkitysantojen kautta, kun taas fenomenografia keskittyy etenkin ihmisten erilaisten käsitysten eroavaisuuksien ja niiden keskinäisten suhteiden tutkimiseen (Rissanen 2006; Gröhn 1992, 11). Vaikka tutkimus painottuu tutkittavien kokemuksiin induktiovaiheen haasteista ja selviytymiskeinoista, muodostuu haastatteluissa osittain myös fenomenografialle tyypillisiä käsityksiä ilmiöstä, jotka ovat merkityksellisiä tämän tutkimuksen kannalta.

Fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään tutkimuksesta se, mikä on keskeistä (Gröhn 1992, 11). Fenomenologia pyrkii luomaan uutta ymmärrystä kohteesta ja etsimään tutkimusaineiston, tutkijan ja teoreettisen viitekehyksen välistä konsensusta (Rouhiainen 2007). Tämä tutkimus pyrkii ymmärrykseen kahden eri tutkimusjoukon, luokanopettajien ja resurssiopettajien näkökulmista. Ymmärrystä induktiovaiheesta tutkitaan opettajien kokemusten kautta. Fenomenologisessa ihmiskäsityksessä painottuvatkin ennen kaikkea kokemuksen ja merkityksen käsitteet. Kokemuksellisuus on intentionaalista, jolla viitataan erilaisiin merkityksiin ilmiöistä. Fenomenologiassa kaikella on merkityksensä, ja kokemukset rakentuvat näistä merkityksistä. Kun kokemuksia tutkitaan, tutkitaan samalla niiden merkityssisältöjä ja rakenteita. (Laine 2018, 25-26; Rouhiainen 2007.)

Fenomenologisessa lähestymistavassa korostetaan lisäksi yksilöllisyyttä, sillä vain yksilöt kokevat ja ovat maailmasuhteessa, mutta tämä ei kuitenkaan sulje pois yhteisöllistä tai yhteiskunnallista näkökulmaa (Laine 2018, 25-26). Tämä näkyy tässä tutkimuksessa siten, että etenkin opettajan työssä korostuu

yhteisöllinen näkökulma, sillä opettaja on yhteiskunnallinen toimija. Ihmisyksilö on perusteiltaan myös yhteisöllinen. Merkitykset syntyvät yhteisöstä, johon yksilö kasvaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.) Tässä tutkimuksessa yhteisö on koulu. Opettajat kokevat yksilöinä koulumaailman hyvin erilalla, mutta toisaalta yhteisön jäsenenä opettajilla on yhteisiä tapoja kokea se. Samankaltaisuus kertoo meille aina myös yhteiskunnallisista ja kulttuurillisista ilmiöistä (Laine 2018, 25-16). Opettajien erilaiset tavat kokea induktiovaihe kertovat meille induktiovaiheesta ilmiönä, jota voidaan pitää yhteiskuntaan ja kulttuuriin liittyvänä ja jopa koulutuspoliittisena kysymyksenä. Yksilölliset kokemukset usein kertovat meille myös jotain yleistettävää. Fenomenologiassa ei kuitenkaan ole tavoitteena löytää yleistyksiä, vaan ymmärtää tutkimusjoukon merkityksmaailmaa. (Laine 2018, 25-26.) Yleistämisen sijaan myös tämän tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä ilmiön ymmärrettävyyteen.

Etenkin fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan avoimuus tutkimukselle on tärkeää. Tutkijan tavoitteena on lähestyä tutkittavaa kohdetta ilman esioletuksia, määritelmiä tai ohjaavaa teoriaa. (Laverty 2003, 29; Rouhiainen 2007, Varto 1992, 135.) Kuulun myös itse hyvin lähelle samaa noviisiopettajien induktiovaiheen joukkoa, joten pyrin tutkimuksessa ennakkoluulottomuuteen sekä kriittisyyteen tulosten tarkastelussa ja tulkintoja tehdessä. Aiemmat tutkimukset ja julkinen keskustelu ovat osaltaan vaikuttaneet esiyymmärrykseeni tutkittavasta aiheesta. Ennakkokäsitykseni on, että induktiovaihe on noviisiopettajille haasteellista aikaa. Uskon, että induktiovaiheen haasteellisuus osaltaan lisää alanvaihtoa induktiovaiheessa. Toisaalta kyseenalaistan ja kritisoin sitä, että induktiovaiheen rankkuutta yleistetään ja kärjistetään toisinaan liikseen. Lisäksi mielikuvani resurssiopettajista on, että he saavat osakseen väheksyntää työyhteisössä olemalla vähemmän tärkeämpiä opettajia, kuin varsinaiset luokanopettajat. Oma asemani noviisiopettajana ja induktiovaihetta lähestyvänä opiskelijana on toiminut lähtökohtana sille, että olen kiinnostunut aihepiiristä ja siihen liittyvästä problematiikasta. Huomioiden oma osuuteni tutkimuksen kontekstissa, minun ei ole mahdollista saavuttaa täyttä objektiivista etäisyyttä tutkimukseen, vaikka tutkimusprosessien eri vaiheissa olen pyrkinyt reflektoidaan ja minimoimaan oman vaikutukseni tutkimustuloksiin. Fenomenologiassa ennen tutkimusta tutkijan tuntemaan teoreettisen tiedon sekä kirjallisuuden ei tulisi myöskään johtaa tutkimusta (Varto 1992, 135). Tämä

tutkimus toteutettiin aineistolähtöisesti, jotta teoria ei ole ohjaavassa roolissa tutkimuksen teossa.

Fenomenografia nousee tässä tutkimuksessa keskeiseksi siltä osin, että tuon ilmi opettajien käsityksiä sopivista induktiovaiheen tukitoimista. Pelkkä fenomenologinen kokemuksien jakaminen ei välttämättä anna kattavaa kuvaa induktiovaiheesta ilmiönä. Sen vuoksi tutkimukseen on syytä yhdistää myös kuvailua haastateltavien erilaisista tavoista ajatella ilmiötä sekä niiden eroavaisuuksista. Fenomenografia on tutkimusta niistä erilaisista tavoista, joilla erilaiset ilmiöt ja näkökulmat ympärillämme koetaan, käsitteellistetään ja ymmärretään (Kakkori & Huttunen 2010, 8; Gröhn 1992, 4-5). Fenomenografian katsomuksiin kuuluu, että on olemassa yksi yhteinen maailma, jossa ihmiset muodostavat ympärillä olevista asioista ja ilmiöistä eri käsityksiä. Ihmisten käsitykset samasta ilmiöstä vaihtelevat, ja ne voivat olla hyvin erilaisia riippuen ihmisen taustoista, kuten esimerkiksi koulutuksesta, iästä, kokemuksista tai sukupuolesta. Fenomenografia on hyvin kontekstisidonnaista ja haastatteluaineiston ilmiöitä tulisikin käsitellä asiayhteyksissään. (Metsämuuronen 2001, 11.) Kuvaan tuloksissa tarkemmin, miten induktiovaihe nähtiin hyvin eri tavoin omissa konteksteissaan resurssiopettajana ja luokanopettajana.

Fenomenografiassa voidaan Martonin (1981) mukaan erottaa kaksi eri tutkimusnäkökulmaa. Tässä tutkimuksessa voidaan kysyä, millainen on induktiovaihe ilmiönä? Tätä voidaan kutsua ensimmäisen asteen näkökulmaksi. Toisaalta voidaan kysyä, mitä noviisiopettajat ajattelevat, millainen on induktiovaihe ilmiönä? Tätä kutsutaan toisen asteen näkökulmaksi. Toisen asteen näkökulmalla on merkitystä, sillä ymmärtääksemme tutkittavaa ilmiötä, meidän tulee tutkia myös eri tapoja käsittää se. (Gröhn 1992, 7.) Mielekästä tässä tutkimuksessa oli siis laajemman fenomenologisen tutkimusfilosofisen suuntauksen kokemuksellisuuden yhdistäminen fenomenografian käsitysten eroavaisuuksien tutkimiseen. Aineistossa esiintyvien haasteiden, ja selviytymiskeinojen kirjoa selkeytän erilaisin taulukoin. Muodostetut käsitykset puolestaan sisältyvät tekstiin. Fenomenologisesti tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään induktiovaihetta ja sen olemusta kokonaisuudessaan ilmiönä haasteiden ja selviytymiskeinojen kautta, mutta myös soveltaa fenomenografiaa

tutkimalla noviisien käsityksiä sopivista induktiovaiheen tukitoimista sekä vertailla niitä.

3.2.3 Puolistukturoitu teemahaastattelu

Tutkimuksen aineistonhankintamenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu, sillä se lähtee oletuksesta, että kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita voidaan tutkia kyseisellä menetelmällä. Puolistrukturoitu teemahaastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista haastattelu on rakennettu. Yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu on keskustelunomainen sekä etenee keskeisten ennalta valittujen teemojen varassa. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47-48.) Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin erilaisia teemoja haastattelutilanteessa, jotta kaikki tarvittavat aihe-alueet tulisi käsiteltyä kaikkien haastateltavien kanssa.

Teemahaastattelussa merkityksellistä on haastateltavien antamat tulkinnat ja merkitykset. Haastattelun teema-alueet ovat kaikille haastateltaville samat. Teemahaastattelusta puuttuu strukturoiduille haastatteluille tyypilliset kysymysten tarkat muodot ja järjestykset, mutta se ei kuitenkaan ole täysin vapaa ja avoin. (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 24.) Teemahaastattelu antoi haastattelulle struktuurin, mutta kuitenkin mahdollisuuden siihen, että haastateltavat saivat omien merkitysten kautta ohjata haastattelun kulkua. Tässä tutkimuksessa apuna käytettiin teematukilistaa, joka on tyypillinen tuki haastattelun rungon säilyttämiseksi. Haastattelun aikana ennalta päätetyt teema-alueet käytiin kaikkien haastateltavien kanssa läpi. Niiden järjestys, laajuus sekä painotukset saattavat vaihdella eri haastatteluissa (Eskola ym. 2018, 24). Tämä näkyi myös tämän tutkimuksen kohdalla, sillä haastattelut olivat erilaisia riippuen tutkittavan työnkuvasta. Tukilistojen lisäksi esitin haastateltaville myös tarkkoja kysymyksiä saadakseni täsmällisempiä vastauksia.

Aloitin teemahaastattelun tekemisen miettimällä haastatteluun sopivat teemat ja kysymykset. Varsinaisia haastattelulomakkeita tein kaksi, joista toinen oli luokanopettajien ja toinen resurssiopettajien tutkimusjoukkoa varten (Liitteet 2 ja 3). Teemat valitsin aikaisempaan aihepiiriin liittyvän kirjallisuuden ja teorian valossa, joihin olin ennen tutkimuksen tekoa tutustunut. Tuomen ja Sarajärven (2009, 75) mukaan teemat yleensä perustuvatkin tutkimuksen viitekehukseen eli

tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn teoriaan ja kirjallisuuteen. Tämän tutkimuksen pääteemoiksi muodostuivat työn aloitus, työn haasteet ja vaikeudet, selviytymiskeinot sekä tulevaisuus ja tarvittavat tukitoimet. Näiden teema-alueiden pohjalta pystyin jatkamaan ja syventämään keskustelua haastateltavien kanssa niin pitkälle kuin tutkimusintressit edellyttivät. Teema-alueiden pohjalta muodostui myös lisäkysymyksiä. Haastattelulomakkeessa kysyin haastateltavilta myös mielipidettä koulutuksesta saatuihin valmiuksiin. Tämän teeman jätin kuitenkin analyysivaiheessa täysin huomiotta, sillä jouduin toteamaan, etteivät siihen liittyvät vastaukset liity varsinaiseen tutkimusongelmaan.

Haastatteluajat sovin haastateltavien kanssa henkilökohtaisesti sähköpostien ja puhelimen välityksellä. Haastattelut toteutettiin syksyllä 2019 Pirkanmaalla eri koulujen tiloissa lukuun ottamatta yhtä haastattelua, joka toteutettiin opettajan kotona. Haastattelujen jälkeen litteroin haastattelut. Litterointi on aineiston kirjoittamista sanasta sanaan nauhoitetusta versiosta kirjalliseen muotoon (Hirsjärvi ym. 2007, 217). Haastattelut kestivät noin 20-40 minuuttia. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 35 sivua. Litteroinnin yhteydessä arvioin myös haastattelujen saturaatiopistettä. Luokanopettajien (L=5) haastatteluissa samankaltaiset havainnot alkoivat toistua, josta tiesin, että saturaatiopiste oli saavutettu. Resurssiopettajien (R=3) kohdalla saturaation arvioiminen oli hankalampaa, sillä resurssiopettajien työnkuva oli jokaisella hyvin erilainen. Resurssiopettajia olisi voinut osallistua tutkimukseen enemmänkin, mikä olisi tuonut vahvistusta saturaation saavuttamiseen. Kohderyhmään sopivia resurssiopettajia oli kuitenkin haastavaa löytää tutkimukseen.

3.3 Aineistonkeruu

Tutkimukseen osallistui yhteensä kahdeksan noviisiopettajaa. Kohderyhmän valinnassa kriteereinä olivat, että opettaja oli toiminut opettajana enintään kolme vuotta, sekä teki työtä joko vakituisessa virassa tai pidempijaksoista viransijaisuutta. Lisäksi opettajan tuli toimia luokanopettajan tai resurssiopettajan tehtävissä. Tässä tutkimuksessa luokanopettajiksi valikoitui myös kaksi erityisluokanopettajaa. Kohderyhmästä muodostui lopulta kaksi eri tutkimusjoukkoa, joista ensimmäiseen kuuluivat opettajat, joilla oli oma luokkaryhmä ja he toteuttivat opetustaan täysin autonomisesti. Toiseen

tutkimusjoukkoon kuuluivat resurssiopettajat, jotka olivat osittain riippuvaisia muista luokanopettajista, eikä heillä ollut omaa luokkaryhmää. Osa resurssiopettajista toteutti työtään samanaikaisopetuksena muissa luokissa, ja yhdellä resurssiopettajalla oli käytössään oma luokkatila.

Sopivaa kohderyhmää aloitin etsimään ottamalla yhteyttä Pirkanmaan alueen rehtoreihin ja hankkimalla tutkimukseen tarvittavat tutkimusluvut. Helppointa oli haarukoida kohderyhmään sopivia opettajia olemalla yhteydessä rehtoreihin ja opettajiin sähköpostitse. Rehtorien kautta löysin kohderyhmään sopivia tutkimukseen vapaaehtoisesti halukkaita osallistuvia opettajia. Lisäksi löysin tutkimukseen osallistuvia resurssiopettajia ihmissuhteideni sekä internetin nettisivujen kautta. Kohderyhmään sopiville opettajille laitoin haastatteluun liittyvän saatekirjeen sähköpostin välityksellä. Osalle resurssiopettajista laitoin suoraan sähköpostia, joiden tiedot löytyivät koulun nettisivuilta. Halukkaita tutkimukseen osallistuvia noviisiluokanopettajia löytyi monta, joista tutkimukseen valitsin viisi ensimmäistä ilmoittautunutta. Kohderyhmään sopivien resurssiopettajien löytäminen oli haastavampaa. Lopulta niitä löytyi tutkimukseeni kolme.

Kaikki opettajat olivat olleet työelämässä enintään kolme vuotta ja työskentelivät tehtävissään Pirkanmaan alueella. Haastateltavien työkokemus opettajana vaihteli vajaasta puolesta vuodesta reiluun kolmeen vuoteen. Lähes kaikilla haastateltavilla oli lisäksi kertynyt jonkin verran työkokemusta aiemmin tehdyistä sijaisuuksista. Noviisiopeettajista viisi oli luokanopettajia (L1-L5), joista kahdella oli erityisluokanopettajan pätevyys, ja he toimivat haastatteluhetkellä erityisluokanopettajan tehtävissä. Yksi luokanopettajista oli toiminut myös ennen luokanopettajan työtä resurssiopettajan tehtävissä. Resurssiopettajien tuloksissa otettiin huomioon myös tämän luokanopettajan vastaukset aikaisemmassa resurssiopettajan työssä toimimisesta (R4). Noviisiopeettajista kolme (R1-R3) teki resurssiopettajan työtä, joista kahdella oli luokanopettajan pätevyys, ja yksi toimi resurssiopettajan tehtävien lisäksi myös aineenopettajan tehtävissä. Hänen osaltaan vastaukset otettiin huomioon ainoastaan resurssiopettajuuden osalta, ja viittaukset aineenopettajan työssä toimimiseen jätettiin huomiotta. Yksi resurssiopettajista oli myös toiminut aiemmin luokanopettajana.

3.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Tässä tutkimuksessa analysointimenetelmänä on käytetty aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Sisällönanalyysillä voidaan analysoida aineistoa objektiivisesti sekä systemaattisesti. Pyrkimyksenä on saada aineistosta tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Kuvauksen pohjalta tehdään johtopäätöksiä ja syvempiä tulkintoja kadottamatta kuitenkaan aineiston informaatioarvoa. Sisällönanalyysia on kritisoitu siitä, että moni tutkija jättää analyysinsä vain kuvailun tasolle, eikä tee tutkimuksessaan syvempiä johtopäätöksiä, vaan esittelee aineiston uudelleen järjestetyssä muodossa. Tärkeää olisikin keskittyä etsimään tekstin merkityksiä sen lisäksi, että aineisto pyritään järjestämään tiiviiseen ja selkeään kuvaukseen tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.) Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on valittu tähän tutkimukseen analysointimenetelmäksi siksi, että se helpottaa haasteiden ja selviytymiskeinojen suuren määrän tiivistämistä sekä kahden eri tutkimusjoukon vertailua.

Aineistolähtöisen tästä tutkimuksesta tekee se, että analyysiyksiköt muodostuivat aineistosta tutkimuksen tavoitteen ja tarkoituksen mukaisesti. Aineistolähtöisyydessä pyritään lähestymään tekstiä kokonaisuutena sekä rakentamaan aineiston pohjalta oman sisällöllisen logiikan etsimällä aineistosta erilaisia analyysiyksikköjä (Moilanen & Räihä 2018, 49). Niistä pyritään muodostamaan laajempi teoreettinen kokonaisuus. Ne eivät ole ennalta harkittuja, vaan muodostuvat puhtaasti aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Tässä tutkimuksessa analyysiyksiköksi valittiin ajatuskokonaisuus. Ajatuskokonaisuudet olivat kokonaisia lauseita ja virkkeitä, jotka liittyivät samoihin teemoihin.

Aineistonkeruun jälkeen aineisto litteroitiin sanatarkasti nauhoitetusta versiosta kirjoitettuun muotoon. Litteroinnin jälkeen aineistoa aletaan varsinaisesti teknisesti luokittelemaan, teemoittelemaan tai tyypittelemään (Hirsjärvi ym. 2007, 217). Tässä tutkimuksessa oli mielekästä käyttää teemoittelua analyysimenetelmänä aineiston analysoimisessa. Teemoittelussa on kyse aineiston pelkistämisestä etsimällä tekstistä tutkimukselle olennaisia asioita. Teemojen avulla pyritään löytämään tekstin merkitysten ydin. (Moilanen & Räihä 2018, 49-51.) Teemat olivat osittain samankaltaisia, kuin muodostetut

teemat teemahaastattelussa, mutta aineistosta muodostui myös täysin uusia teemoja.

Pelkistämisvaiheessa aineistosta karsittiin epäolennainen materiaali pois. Merkitykselliset ilmaukset puolestaan eroteltiin omiksi teemoikseen omiin tiedostoihinsa. Tässä vaiheessa aineiston pelkistämisessä käytettiin apuna erilaisia värejä ja värikoodausta. Väreillä pystyi erottelemaan samanlaisia asioita kuvaavia ilmaisuja ja ajatuskokonaisuuksia. Pelkistämistä kutsutaan myös redusoinniksi, jolla viitataan tutkimuskysymysten tai tutkimusongelman perusteella mielenkiintoisten ilmausten muuttamista tiivistettyyn muotoon. Kaikki olennaiset ilmaisut tulisi saada kirjattua. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.)

Pelkistämisen jälkeen aineisto luokiteltiin alaluokiksi. Samaan kategoriaan pelkistettyjen ilmausten ja käsitteiden tiivistämistä, luokittelua ja ryhmittelyä kutsutaan klusteroinniksi. Ilmauksista etsitään eroavaisuuksia sekä samankaltaisuuksia ja luodaan tutkimusaineiston perusrakennetta. Alaluokista muodostetaan jälleen yläluokkia, jotka muodostuvat edelleen pääluokiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Alaluokat muodostuivat tässä tutkimuksessa ryhmittelemällä ajatuskokonaisuuksia, joille annettiin sisältöä kuvaavat nimet. Näiden nimien perusteella muodostuivat jälleen yläluokat ja pääluokat, jotka saivat myös sisältöä kuvaavat otsikot. Tämä oli aineiston käsitteellistämistä eli abstrahointia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111-112). Tiedon perusteella muodostettiin teoreettisia käsitteitä.

Luokkia muodostetaan niin kauan, kun se on aineiston kannalta mielekästä tai mahdollista. Pääluokista voi muodostua vielä kaikkia luokkia yhdistävä luokka. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111-112.) Tässä tutkimuksessa pääluokkia yhdistää se, että ne ovat tietyn tutkimusjoukon haasteita ja selviytymiskeinoja. Tutkimustuloksissa kuvataan lopulta teemoittelun pohjalta syntyneet käsitteet, luokat ja niiden sisällöt. Aineiston kannalta olennaiset merkitykset syntyvät luokkien yhteyksistä. Merkitysten ymmärtäminen edellyttää kriittistä tarkastelua syntyneistä yhteyksistä ja merkitysverkostoista. (Moilanen & Rähä 2018, 49-51.) Alla oleva esimerkkitaulukko havainnollistaa tutkimuksessa tehtyä sisällönanalyysia aineistosta valikoiduin esimerkein.

TAULUKKO 2. Esimerkkejä sisällönanalyysista

Aineistosta	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Päälukokka
Yks mihin törmää usein on, että kun tulee uutena ihmisenä taloon, niin ne sen talon semmoset kirjoittamattomat säännöt, ja ehkä kirjoitetutkin säännöt jossain mielessä, et ne talon tavat, et miten täällä niinku kuuluu toimia. (L1)	Talon kirjoittamattomat säännöt, kirjoitetut säännöt, talon tavat	Säännöt	Koulun toimintakulttuuri	Ympäristö
Ei saanu mitään niinku jelppiä mistään, meil ei viimevuonna ollu laaja-alaista erkkaa, eikä saanu ohjaajaa eikä mitään ja se oli haasteellista. (L2)	Laaja-alaisen erityisopettajan sekä ohjaajan puuttuminen	Henkilöstön puute	Resurssipula	Kuormittavuus
Väsyttää ja uuvuttaa se, että pitää pitää miljoona lankaa kädessä ja muistaa ihan valtava määrä asioita päivän aikana. (L4)	Asioiden yhtäaikainen hoitaminen, hoidettavien asioiden runsaus sekä muistaminen	Työtehtävien runsaus	Työn määrä	Kuormittavuus

4 TUTKIMUSTULOKSET

4.1 Induktiovaiheen haasteet

Haasteilla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan tekijöitä, jotka olivat osaltaan vaikeuttaneet noviisiopettajien induktiovaihetta, mutta kuitenkin tekijöitä, joihin pyrittiin löytämään paras mahdollinen ratkaisu.

4.1.1 Luokanopettajan työn haastava luonne

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat pääosin kokivat, että induktiovaiheen haasteista riippumatta he olivat selvinneet työssään suhteellisen hyvin ja kokemus työn aloituksesta oli pääosin positiivinen. Siitä huolimatta erilaisia haasteita kuitenkin mainittiin, ja työn alku oli koettu osittain rankaksi. Kuitenkin ainoastaan yksi viidestä tutkimukseen osallistuneesta luokanopettajasta mainitsi harkinneensa alanvaihtoa. Luokanopettajien joukosta kaksi työskenteli erityisopetuksessa. Luokanopettajien haasteista muodostui viisi eri pääluokkaa, joita olivat vuorovaikutus ja yhteistyö, kuormittavuus, tieto ja osaaminen, ympäristö ja työhyvinvointi. Pääluokat jakoutuivat yläluokkiin, ja yläluokat edelleen alaluokkiin. Esittelen haasteet pääluokittain.

Ensimmäiseksi pääluokaksi määrittyi **vuorovaikutus ja yhteistyö**. Kokonaisuudessaan voidaan todeta, että vuorovaikutus ja yhteistyö koetaan enemmänkin voimavarana, vaikka siihen liittyviä haasteita aineistossa mainittiinkin. Aineistosta oli luokiteltavissa neljä eri tahoja, joiden kanssa tehtävässä yhteistyössä luokanopettajat kokivat kohdanneensa haasteita. Niitä olivat yhteistyö oppilaiden, huoltajien, kollegojen ja esimiehen kanssa.

Vuorovaikutus ja yhteistyö

Yhteistyö oppilaiden kanssa	Yhteistyö huoltajien kanssa	Yhteistyö kollegojen kanssa	Yhteistyö esimiehen kanssa
--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	----------------------------------

Lähes kaikki haastateltavat kokivat, että *oppilaiden* kanssa haasteet olivat olleet hyvin vähäisiä. Haasteet oppilaiden kanssa koskivat lähinnä auktoriteetin saamista, kuten saako oppilaat keskittymään tai motivoitumaan ja miten ansaita oppilaiden luottamus. Yhteistyö oppilaiden kanssa oli kuitenkin sujunut yleisesti ottaen hyvin. Oppilaiden kanssa pärjäämiseen liittyi kuitenkin ennen työn alkua paljon kielteisiä ennakkopelkoja. Aineiston mukaan negatiivinen viestintä, kuten väkivalta oppilaiden suunnalta tai opettajan jatkuva negatiivisista asioista huomautteleminen ovat haasteita, joista muodostuu helposti aloittelevalle opettajalle negatiivisuuden kierre. Tähän tulisi kiinnittää tietoista huomiota.

"Helposti se menee semmoseen, että sä huomauttelet niistä negatiivisista asioista, ja se helposti lähtee sellaseen väärään suuntaan pyöriin se pyörä."
(L1)

Myöskään *huoltajien* kanssa tehdyssä yhteistyössä ei koettu olleen suurempia haasteita. Kolme opettajista totesi, että yhteistyö huoltajien kanssa oli sujunut odotettua paremmin. Yhteistyö huoltajiin jakautui kolmeen eri alaluokkaan, joita olivat yhteistyön käytännön hoitaminen, huoltajien kohtaaminen sekä ristiriidat. Käytännön ongelmia olivat asiat, kuten esimerkiksi kuinka usein kotiin tulisi pitää yhteyttä, minkälaisista asioista kotiin tulisi tiedottaa ja miten yhteydenpito kotiin tulisi hoitaa silloin, kun tulisi antaa negatiivista palautetta. Noviisiopettajalle ei ole heti selvää, millä tavoin yhteydenpito tulee konkreettisesti hoitaa.

"Ensinnäkin tehdä valintoja sen suhteen, et kuinka tiheesti pitää yhteyttä kotiin, minkälaisista asioista tiedottaa, haluaako kirjoittaa jotain viikkokirjettä tai jotain muuta vai ei. Ja kun tulee jotain haasteita, niin miten se yhteydenpito kotiin niissä tilanteissa, ja kun tulee niin sanotusti jotain negatiivista sanottavaa, niin miten siitä vanhemmille sitten viestii ja miten ne asiat ja tilanteet hoitaa." (L1)

Huoltajien kohtaamiseen liittyvät haasteet olivat lähinnä vuorovaikutuksellisia, kuten esimerkiksi miten huoltajia tulee lukea ja miten asiat tulee heille esittää. Vanhempien passiivisuus nähtiin myös haasteena. Aineistossa passiivisuudella

viitattiin muun muassa siihen, että huoltajat eivät vastaa opettajan viesteihin tai ole koulun kanssa aktiivisesti tekemisissä.

"Vanhempien kanssa ehkä tällä alueella on tyypillinen ongelma joidenki kanssa, et ei vaan saa sitä yhteistyötä niin, et he ei vastaa viesteihin tai ei oo silleen koulun kanssa tekemisissä. En oo törmänny viel semmosiin vanhempiin jotka haluais jotenki liian paljon puuttua siihen koulunkäyntiin." (L4)

Osaa opettajista pohditutti, miten vanhempainillat tulisi järjestää ja mitä siellä tulisi puhua.

"Että ihan on kyllä saanu monta asiaa oppia täällä, esim kukaan ei kertonut kuinka pidät vanhempainillan ja mitä sä siellä puhut, esimerkiks." (L2)

Myös näkemuserot siitä, mikä on oppilaalle parasta ja miten hänen kohdallaan tulisi toimia, ovat haasteellisia ristiriitoja huoltajien kanssa. Induktiovaiheessa huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö aiheuttaa noviisiopettajissa paljon erilaisia tunteita, kuten epävarmuutta. Tässä tutkimuksessa kuitenkin huoltajiin kohdistuneet ennakkopelot tai epävarmuuden tunteet olivat osoittautuneet pääosin turhiksi työn aloittamisen jälkeen ja kokemuksen karttuessa.

"Kyl mä koen siinä viel epävarmuutta vieläkin, et kun on aika nuori, ja sit kuitenkin huoltajat on jotenki aika paljon vanhempia, ja nytki on aika pienet oppilaat, niin kyl mä siitä koen välillä epävarmuutta näiden pienten kohdalla, et mä niinku sit ku keskustellaan vaikka jostain kasvatuksellisista asioista niin tulee vähän sellanen et mitä mä täällä nyt niinku selitän näille." (L5)

Yhteistyössä *kollegojen* kanssa ei koettu olevan juuri lainkaan haasteita. Aineiston perusteella voidaan sanoa, että kollegat, esimies ja työyhteisö ovat noviisiopettajalle enemmänkin voimavara kuin haaste. Joitakin haasteita kuitenkin mainittiin. Nämä luokittelin neljään eri alaluokkaan, joita olivat kollegojen suhtautuminen, kollegojen kiire, rinnakkaisluokanopettajan kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyvät haasteet sekä työyhteisön koko.

Kollegojen suhtautumisella on noviisiopettajalle suuri merkitys. Yksi haastateltavista mainitsi, että yhteistyö on nihkeämpää joidenkin vanhempien opettajien kanssa, ja heidän kanssa työskentelyyn tulisi osata sopeutua. Vaikeuksia työyhteisössä voi olla myös silloin, jos kollegat olettavat liikaa noviisin osaavan asioita. Osaamisen olettaminen jättää uuden työyhteisön jäsenen helposti oman onnensa nojaan.

”Ja semmoset mitä ei okl:ssä opeteta, eikä sitten myöskään ku tänne on tullu niin ei tavallaan, ehkä vähän oletetaan että uudetkin opettajat tietää vaan kaikki tälläset asiat kun on koulun käyny.” (L4)

Kollegojen kiire näkyy muun muassa siinä, että työkavereihin ei ehdi ensimmäisen työvuoden aikana kunnolla tutustua. Tutustumiselle ei löydy aikaa eikä paikkaa. Kollegat eivät myöskään aina ehdi tai muista auttaa lupaamissaan asioissa kiireen lomassa.

”Kollegoiden kanssa ei oo ollu kyllä mitään ongelmia, sen huomaa et kaikki on kiireisiä ja avuliaita ja lupaa, et mä voin auttaa sua tässä ja mä voin tuoda sulle tästä alueesta kokeen, mä oon tehny sen. Mut monet sitten unohtaa kiireen kanssa ne.” (L4)

Vaikka noviisiopettaja saa paljon tukea usein rinnakkaisluokanopettajalta, sisältää yhteistyö myös tietynlaisia haasteita. Yksi opettaja mainitsi liian tiiviin yhteistyön johtaneen siihen, että noviisiopettaja toteutti opetustaan täysin rinnakkaisluokanopettajan suunnittelemaalla kaavalla, ja siksi hän halusi seuraavana lukuvuotena suunnitella omaa opetusta enemmän itse. Vaikka kollegoilta halutaan paljon apua, on tärkeää myös kehittyä autonomisena opettajana ja oppia asioita muutenkin, kuin ottamalla mallia tai matkimalla. Yksi opettajista näki haastetta myös siinä, että hänen mielestään kovin kokeneet kollegat eivät välttämättä olleet halukkaita jäämään työpäivän päätteeksi neuvomaan tai suunnittelemaan noviisiopettajan kanssa asioita. Hän toi esiin näkökulman, jossa toinen nuori noviisiopettaja toisi tilanteeseen enemmän vertaistukea. Myös työyhteisön suuri koko vaikeuttaa työyhteisöön sopeutumista.

Haasteet *esimiehen* kanssa tehdyssä yhteistyössä koskivat lähinnä työhön perehdyttämistä. Useampi opettaja toivoi esimieheltään enemmän perehdytystä työhön. Perehdytyksen puutteen katsottiin usein johtuvan rehtorin rajallisesta ajasta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kuitenkin kokivat, että heidät oli otettu nykyisessä työpaikassa erittäin hyvin vastaan, ja vaikka perehdyttämisessä olisi ollut puutteita, apua aina sai kysymällä.

”Rehtori heti sillon alkuun rupes puhuun perehdytyksestä, mutta se jäi mun mielestä sillai aika vähälle. Että hän itekki sano, että kun hänel oli semmonen oaj:n opettajalehdessä ollu semmonen lista, missä oli niinku et miten uusi opettaja työntekijä pitäisi perehdyttää, ja siinä oli ihan kohta kohdalta laitettu, ja hän sitä katto et tässä on niin paljon asiaa, et me ei varmastikaan ihan kaikkea kerralla keritä näitä.” (L1)

"Kyl mä oisin ehkä kaivannu vielä enemmän semmosta järjestellisempää varmaan molemmissa paikoissa, ihan sellasta et käydään kaikki ihan ilmiselvätki asiat läpi, ihan kaikki välkäalueet ja tämmöset. Ne unohtuu tosi helposti, että ehkä et ois oikeesti joku perehdytyskansio minkä mukaan vedettäis läpi." (L5)

Perehdyttäminen työhön on noviisiopettajalle tärkeää, mutta se saattaa usein jäädä puolitiehen kiireen lomassa. Vastaavasti vaarana voi olla se, että noviisiopettajan oletetaan jo entuudestaan osaavan asioita.

Toiseksi pääluokaksi luokiteltiin **kuormittavuus**. Kuormittavuus jakautui kolmeen eri yläluokkaan, joita olivat työmäärä, työn luonne ja resurssipula.

Kuormittavuus		
Työmäärä	Työn luonne	Resurssipula

Työmäärään oli aineistossa useita eri viittauksia, ja vähintään yksi viittaus jokaiselta haastateltavalta luokanopettajalta.

"Väsyttää ja uuvuttaa se, että pitää pitää miljoona lankaa kädessä ja muistaa ihan valtava määrä asioita päivän aikana. Tän oppilaan pitää muistaa ottaa läksyistä kuva päivän lopuks ja tän oppilaan pitää mennä siihen ja siihen aikaan hammaslääkəriin ja tää oppilas tekee sitä ja tää tekee tätä ja sit pitäis palauttaa nää. Kaikkea mahollista, sitku nyt opettajalle on laitettu viimevuosina tosi paljon lisää tehtäviä mitkä viimevuosina on kuulunu erityisopettajalle, ja sitte mä luulen että sitä ei oo huomioitu tavallaan työajassa." (L4)

Työtehtävien runsaus näkyy yhtenä luokanopettajia eniten kuormittavana tekijänä. Asioiden yhtäaikainen hoitaminen ja usean asian muistaminen tuottavat haasteita. Myös vähemmän tärkeät työtehtävät saattavat jäädä tekemättä siksi, että työtehtävät laitetaan tärkeysjärjestykseen. Kuormittavina työtehtävinä aineistossa mainittiin ainakin työhön liittyvä "paperishow" sekä työllistävä moniammatillisuus. Työtehtävien runsaus johtaa usein helposti myös siihen, että työtehtäviä tehdään useammin kotona ja työajan ulkopuolella. Työmäärää lisäävät ennalta valmiit puuttuvat rutiinit, ideat ja materiaalit. Työmäärän hallitseminen ja organisointi ovat haasteita, ja noviisiopettajan tulee pohtia sitä, mitkä työtehtävät on hoidettava ensimmäisenä.

Aineistossa oli myös muutamia viittauksia *opettajan työn luonteeseen*, joka nähtiin kiireisenä, hektisenä sekä vauhdikkaana. Hektisen työn luonteen koettiin lisäävän kuormittavuuden määrää. Yksi opettaja mainitsi, että varsinainen

opettamiseen keskittyminen jää vähälle, sillä kaikenlaiset muut työtehtävät täyttävät työajan. Kaksi opettajaa mainitsi työn myös henkisesti kuluttavana.

”Suurin haaste on varmaan se kiire, että päivän aikana pitäis revetä niin moneen paikkaan, ja haluais keskittyä siihen mikä on se itse tarkoitus tässä työssä niinku opettaa oppilaille asioita, olla läsnä heille – – tosi kuluttavaa että sitä työtä ei ehi tekemään niin hyvin mitä pystyis, välillä tulee sellanen olo että nyt mä joudun tekemään mun työtä huonosti.” (L4)

Myös *resurssipula* lisää kuormittavuutta, sillä se kasvattaa opettajan työmäärää. Resursseihin viitattiin lähinnä henkilöstön puutteena, kuten laaja-alaisen erityisopettajan läsnäolon puuttumisena tai ohjaajan puuttumisena. Lisäksi kaikenlaisten opetusvälineiden puuttuminen lisäsi työn kuormittavuuden kokemusta.

Tieto ja osaaminen oli aineistosta luokiteltu kolmas pääluokka, jonka alle muodostui yläluokkia, jotka liittyivät ammatilliseen osaamiseen sekä opettajille kertyneeseen tietopohjaan. Yläluokiksi muodostuivat suunnittelu, juridinen tieto, käytännön tieto, arviointi, metodit ja keinot sekä ryhmänhallinta.

Tieto ja osaaminen					
Suunnittelu	Juridinen tieto	Käytännön tieto	Arviointi	Metodit ja keinot	Ryhmänhallinta

Suunnitteluun liittyvät haasteet olivat pääosin suunnitteluun käytettävään aikaan liittyviä. Luokanopettajista osa koki haasteita ajankäytössä sekä siinä, missä tahdissa tulisi edetä tietyissä oppiaineissa. Myös pidemmän aikavälin suunnittelu ja pitkäjänteinen suunnittelu mainittiin haasteina.

”Tuntuu et menee tosi paljon sillee tunti ja viikko kerrallaan, että vaikka yrittää tehdä pidemmäki ajan suunnitelmii, niin ehkä viel enemmän semmonen et ottais syksyllä sen opsin käteen ja kattois mitä kaikkee tääl pitää tehdä. Ja ite nauttisin siit et nää ois jotenki järkevästi sijoitettu tänne niinku vuoteen.” (L5)

Opetussuunnitelman huomioiminen suunnittelussa ja sen mukaan opetuksen toteuttaminen voi olla uudelle opettajalle haastavaa. Noviisiopettajalle ei ole yksiselitteistä, miten lukuvuosi tulee käytännössä rakentaa. Kaksi luokanopettajista koki luokanopettajakoulutuksesta saadun mallin tuoneen paineita suunnittelussa. Paineet liittyivät siihen, millaisia tuntien tulisi olla, sillä

nykyinen opettajankoulutus ja vuoden 2016 opetussuunnitelma painottavat pidempiaikaisia projekteja sekä teemakokonaisuuksia. Haasteina koettiin siis olevan niin sanotut speaktaakkelitunnit, joilla viitattiin tarkkaan suunniteltuihin tunteihin, joihin tulisi nähdä paljon vaivaa.

”Oon yrittäny ymmärtää, että joka tunti ei tarvi olla speaktaakkeli, eikä vaikka opsit ois mitä, niin se ei vaan tuu toteutuun koska te ette jaksa, ei vaan niinku jaksa” (L2)

Myös oppilaiden yksilöllisyys tuotti haasteita suunnittelussa, sillä oppilaiden eriyttäminen tulee huomioida suunnittelussa tarkemmin.

”Jokaisella on tosi yksilölliset ne suunnitelmat, että mun mielestä on ollu vaikeeta suunnitella sitä opetusta, että mikä niinku kohtais tälle oppilaalle ja mitkä ois ne tärkeimmät tavoitteet. Ehkä just hojksien jälkeen vast alko jotenkin selkiytyä, tää maailma ihan niinku ylipäättään, huhhuh, täytyy kyllä sanoa että ekat kuukaudet oli niinku ihan pihalla ku lumiukko ja tuntu et on ihan huono opettaja kun ei mitään osaa.” (L2)

Tietoon liittyvät haasteet olivat luokiteltavissa *juridiseen tietoon* sekä *käytännön tietoon*. Juridiseen tietoon liittyviä haasteita olivat juridisten asioiden epäselvyys, oikeusturvaan liittyvät haasteet sekä tieto työehtosopimuksista. Kaksi opettajista koki, että luokanopettajakoulutus ei valmista kovinkaan hyvin juridisen tiedon hallintaan luokanopettajan työssä, jonka seurauksena juridisten asioiden suhteen koettiin myös epävarmuutta ja epäselvyyttä. Asiat, jotka opettajia pohdituttivat, olivat esimerkiksi sellaisia, kuten mitä tarkoittaa viranhaltija, miten oma selusta tulisi turvata ja mitkä ovat opettajan vastuut sekä velvollisuudet. Myös palkkausasiat, työaika-asiat ja työehtosopimukseen liittyvät asiat tuottivat tiedollisia haasteita.

”Just tämmösiä aloittelijan mokia mitkä varmasti jatkossa aina muistais, semmonen millä turvaa oman selustansa jossain tilanteessa, sillai niinku oikeusmielessä.” (L3)

Lisäksi käytännön asiat, kuten esimerkiksi epätietous helmen käyttämisestä ja lomakkeiden sekä papereiden täytöstä tuottivat päänvaivaa. Epäselväksi koettiin, milloin ja miten lomakkeita tulee täyttää.

”Paljon ehkä on tehny niinku turhaa työtä, ku on tavallaan joutunu pidemmän kautta sen sijaan, että on tienny vaan että miten se asia kannattais oikeesti hoitaa, sellasta että on menny aika ehkä hukkaan jossain määrin.” (L3)

Arviointiin liittyvät haasteet jakautuivat kahteen alaluokkaan, joita olivat arvioinnin toteutus ja arvioinnin kohdistaminen. Arviointi kokonaisuudessaan on noviisiopettajia usein askarruttava asia. Myös tässä tutkimuksessa arviointi askarrutti ja aiheutti epävarmuutta osassa opettajista. Arvioinnin kohdistamiseen liittyvät haasteet liittyivät esimerkiksi siihen, miten hahmottaa tärkeitä asioita arviointiin liittyen tai mitkä ovat oppilaan tärkeimpiä tavoitteita. Arviointi haasteena ei kuitenkaan painottunut aineistossa.

”Ja ehkä semmonen arkinen arjenhallinta, kokonaisuudenhallinta, et sitku sul on se oma luokka ja koko vuosi on sun vastuulla, missä tahdissa pitää edetä tietyissä oppiaineissa, arviointi, mitä arvioit, miten arvioit, koska arvioit, mitkä asiat on niitä tärkeitä, sen hahmottaminen sieltä, ja sit ku et kaikkee kerkee niin mihin keskittää se huomio. Sitte semmonen eriyttäminen, että kun on esimerkiks maahanmuuttajaoppilaita.” (L1)

Kaksi opettajaa mainitsi haasteeksi sen, miten oppilaita tulisi osallistaa tai eriyttää. Yksi opettaja koki haastavaksi sen, miten ja millä keinoin tulisi opettaa lapset lukemaan. Erilaiset *opetusmenetelmät ja keinot* koettiinkin toisinaan opetusta haastaviksi tekijöiksi.

Ryhmänhallintaan liittyviä haasteita olivat oppilaiden yksilöllisyys, työrauhahaasteet, suuri ryhmäkoko sekä erityisoppilaat integroituna yleiseen luokkaan. Opettajat erottelivat vaikeat ja helpot oppilasryhmät toisistaan. Vaikeaa ryhmää luonnehdittiin esimerkiksi haastavaksi ryhmäksi oppilasmateriaaliltaan tai oppilasainekseltaan. Tällä viitattiin siihen, millaisista erilaisista yksilöllisistä oppilaista ryhmä rakentuu. Sillä koettiin olevan suuri merkitys ryhmänhallinnan onnistumiseen sekä työn kuormittavuuteen.

”No sit semmonen asia mitä mä ite paljon mietin, on ryhmänhallinta, ja siihen niinku semmonen hyvä ote, se jännitti mua ennen töitten alkua tosi paljon, mutta mul on tosi kiva luokka, joten se on ollu aika pieni ongelma, mä uskon et monen muun porukan kans ja monella muulla opettajalla on paljon suurempia haasteita sen kanssa, et se on ollu kyl yllättävän pieni.” (L1)

Kuitenkaan myöskään haasteet ryhmänhallinnassa eivät suuresti painottuneet aineistossa, eivätkä ne päteneet kaikkiin haastateltaviin, vaan osa opettajista oli pärjännyt ryhmänsä kanssa erittäin hyvin.

Viidenneksi pääluokaksi muodostui **ympäristö**. Ympäristöön liittyvät haasteet jakautuivat kahteen yläluokkaan, joita olivat fyysinen ympäristö sekä koulun toimintakulttuuri.

Ympäristö	
Fyysinen ympäristö	Koulun toimintakulttuuri

Fyysinen ympäristö jakautui edelleen alaluokkiin, joita olivat luokkaympäristöön liittyvät haasteet, koulun maantieteellinen sijainti, koulurakennus itsessään sekä ympäristön vaihtuvuus. Ongelmia olivat tuottaneet ennen kaikkea luokkatilasta puuttuvat välineet, kuten esimerkiksi pulpetit. Tämä oli seurausta koulurakennuksessa tehdyistä remonteista. Opettajahuoneen remontti ja ahtaat opettajahuoneen tilat vaikuttivat siihen, että uudet opettajat eivät päässeet tutustumaan tai ryhmäytymään uusien opettajien kanssa, sillä yhdessäolo koulupäivän aikana muiden opettajien kanssa jää vähäiseksi. Haasteina koulurakennuksien osalta olivat myös iso rakennuksen koko sekä suurissa kouluissa erilliset rakennukset.

”Niin sit vähän kun ei tässä aina kerkee tonne, ja viel tässä mejän talossa on tosiaan rempassa toi opehuone, niin ahtaat opehuonetilat niin ei oikeen täl hetkel ei tuu niin paljon yhdessäoloakaan.” (L2)

Työyhteisöön ei näin ehdi syntyä tiivistä ja yhteisöllistä työkulttuuria. Tiiviin työyhteisön puuttuminen fyysisesti vaikeuttaa osaltaan koko työyhteisöön sopeutumista.

”No täähän on aika iso työyhteisö – – et toki osa on eri koulutaloissa mut suurin osa on tässä koulutalossa, niin siinä mielessä tavallaan kun ei oo niin semmosta tiivistä työyhteisöä, ja on niin iso talo että ei ehi opehuoneeseen välkillä, harvat sinne taitaa ehtiä, niin silleen aika hitaasti päässy tänne sisään.” (L4)

Koulun suuri koko puolestaan vaikeuttaa konkreettista käytännön työtä, kuten asioiden tai sääntöjen löytämistä talosta. Eräs opettaja koki alueen maantieteellisyyden itsessään olevan haastava tekijä, sillä hän korosti alueella olevan kaikenlaisista taustoista tulevia oppilaita normaalia enemmän. Myös ympäristön vaihtuvuus vuosittain koettiin haasteelliseksi. Talon vaihtaminen ja oppilaiden vaihtuminen joka vuosi ensimmäisinä vuosina oli ongelmallista, sillä se aiheutti jatkuvuuden tunteen puuttumista sekä uusien talon tapojen oppimista. Tämä oli seurausta useista peräkkäisistä määräaikaista työjaksoista.

Koulun toimintakulttuurista puhuttaessa viitattiin koulun sääntöihin sekä toimintatapoihin. Useampi haastateltava mainitsi talon kirjoittamattomat säännöt tai talon tapojen oppimisen haasteeksi. Myös kirjoitetut säännöt koettiin haasteeksi, ja ennen kaikkea mistä nämä säännöt löytyvät. Tällaisia haasteita kokeneet opettajat toivoivat saavansa enemmän hiljaista tietoa talon toimintatavoista, kuten esimerkiksi välituntialueen rajoista tai menettelyistä sen suhteen mitä tehdään, jos oppilas kiroilee tai juoksee ilman takkia välitunnilla.

”No yks mihin törmää usein on, että kun tulee uutena ihmisenä taloon, niin ne sen talon semmoset kirjoittamattomat säännöt, ja ehkä kirjoitetutkin säännöt jossain mielessä, et ne talon tavat, et miten täällä niinku kuuluu toimia, ihan arkisia asioita” (L1)

Noviisiopettajilla tällaiset koulun toimintakulttuuriin liittyvät haasteet korostuvat, kun taustalla ei ole aiempaa käytännön kokemusta kouluarjesta.

Viides luokiteltu pääluokka oli **työhyvinvointi**. Työhyvinvointi jakautui neljään eri yläluokkaan, joita olivat työssä jaksaminen, vapaa-ajan haasteet, tunteiden hallinta sekä itsekriittisyys.

Työhyvinvointi			
Työssä jaksaminen	Vapaa-ajan haasteet	Tunteiden hallinta	Itsekriittisyys

Työssä jaksamiseen liittyvät haasteet olivat työn rajaamiseen, työssä selviytymiseen, asioiden yksin märehkimiseen, arjenhallintaan, stressiin ja yleiseen jaksamiseen liittyviä asioita. Työn rajaaminen nähdään usein haasteellisena, vaikka tässä tutkimuksessa lähes jokainen opettaja oli tietoisesti osannut rajata työtään parantaakseen työhyvinvointiaan. Kaksi opettajista mainitsi vuoden tavoitteekseen ainoastaan työssä selviytymisen, viitaten sillä kokonaisvaltaiseen työssä jaksamiseen. Jaksamiseen liittyviä haasteita olivat myös väsymys, uupumus ja stressi.

”Ei nykyisin enää ehi pitää taukoja, et hyvä jos vessassa ehtii päivän aikana käymään, onhan tää tosi väsyttävää työtä, varsinkin tälleen alkuun kun on kaikkee uutta.” (L4)

Jaksamista kuormitti osittain myös se, jos asioita joutui ratkomaan ja pohtimaan yksin. Työssä jaksaminen näyttäytyi aineistossa lähes kaikkeen opettajan

toimintaan liittyvänä haasteena. Työssä jaksaminen on opettajan työn peruspilari, jonka varaan työtä haasteista huolimatta rakennetaan.

Aineistossa mainittiin myös *vapaa-ajan haasteita*, joita olivat liian vähäinen lepo ja uni sekä työasioiden miettiminen vapaa-ajalla. Yksi haastateltavista kertoi nähneensä stressin seurauksena unia töistä. Kahdella opettajista oli taipumusta myös kantaa oppilaiden murheita kotiin. Oppilaiden asioiden miettimistä kotona pohdittiin myös eettisten ja moraalisten arvojen kautta. Omat oppilaat koettiin niin tärkeiksi, että heidän hyvinvointiaan ei voinut olla ajattelematta myös vapaa-ajalla. Vastuu oppilaista ja opettajan työhön liittyvä vastuullisuuden eetos kuormittavat opettajia myös vapaa-ajalla.

”Mä oon melko hyvä siinä, että jättää ne asiat töihin. Tai en aina, oon huonontunu siinä. Jotenki ku tuntee noi oppilaat niin hyvin, niin alkaa kantamaan niitten murheita kotiinkin, kun ne on jotenkin niin mun oppilaita niin niitä vaan ajattelee, mut kyl mä välillä kokeita otan ja sillee tarkistan niitä kotona samalla ku katon telkkaria, mitä mä oon nyt vähän miettiny et ehkä mä nekin vois in jättää, et mä vaan tekisin sen työn työajan puitteissa.” (L4)

Työn rajaamisessa oltiin kuitenkin pääosin onnistuttu hyvin siten, että työtehtävät tehtiin työpaikalla, eivätkä kaikki opettajat edes maininneet pohtineensa työasioita astuessaan koulun alueen ulkopuolelle. Yksi haastateltavista oli kokenut myös vapaa-ajallaan ristiriitoja perheensä kanssa johtuen työasioista. Vallitsevalla elämäntilanteella on suuri merkitys kokonaisvaltaisessa työhyvinvoinnissa ja työssä jaksamisessa.

Kolmanneksi yläluokaksi muodostui *tunteiden hallinta*. Noviisiopettajat kertoivat haastatteluissaan kokevansa monenlaisia haastavia tunteita, kuten vierauden tunnetta, ennakkopelkoja tulevasta lukuvuodesta, itsesyytöksiä, huonommuuden tunnetta ja riittämättömyyttä.

”Ehkä paljon ollu semmosta vierauden tunnetta täs, ku on siirtyny töihin et oonks mä muka oikeesti opettaja, vähän niinku valeopettajafiilis.” (L3)

Lähes kaikki opettajat mainitsivat kokeneensa epävarmuuden tunteita. Epävarmuuden tunteet johtuivat kokemuksen puutteesta ja koulutuksen puutteista.

”Epävarmuus siitä, et teenkö mä nyt oikein, opetanko mä oikein, ja sit ku sä kysyt niin kaikilla on vähän oma tapa tehdä, ja sitku sul ei viel oo sitä omaa tapaa tehdä.” (L5)

Kaksi opettajaa kertoi yllättyneensä omaa asemaansa opettajana, sillä se tuo niin paljon valtaa. Yksi opettaja pohti, onko luokanopettajan työ lopulta kaiken vaivan arvoista. Myös häpeän tunne mainittiin siinä yhteydessä, kehtaako kollegoilta jatkuvasti kysellä itseä askarruttavia asioita. Aineiston perusteella voidaan todeta, että työn aloittaminen on noviisiopettajalle monenlaisten tunteiden vuoristorataa, ja tärkeää olisikin ammatillisesti pyrkiä ja harjoitella hallitsemaan niitä. Myös positiiviset tunteet osin askarruttivat.

”Välil ku mul on niin hyvä olo täst työstä, et apua teenköhän mä tarpeeks, et kun niin moni on et on väsyneitä ja tuntuu, niin tulee semmonen olo et jätäks mä jotain tekemättä kauheesti tai muuta, ehkä nyt alkaa ite päästä siit irti et ei kyl tää työ saa olla ihan kivaa.” (L5)

Haastateltavat puhuivat myös oman osaamisen kyseenalaistamisesta sekä liian korkeista vaatimuksista itseä kohtaan. Haasteena noviisiopettajalle on usein liiallinen *itsekriittisyys*. Tärkeää on laskea omaa rimaa ja asettaa tavoitteet itselle sopiviksi.

Allaolevaan taulukkoon on koottu tulosten selkeyttämiseksi luokanopettajien kokemukset ja käsitykset haasteista ja niiden pääluokat, yläluokat sekä alaluokat.

TAULUKKO 3. Luokanopettajien haasteet

Luokanopettajien haasteet		
Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka
Vuorovaikutus ja yhteistyö	Yhteistyö oppilaiden kanssa	Auktoriteetin saaminen Negatiivinen viestintä
	Yhteistyö huoltajien kanssa	Yhteistyön käytännön hoitaminen Ristiriidat Huoltajien kohtaaminen
	Yhteistyö kollegojen ja työyhteisön kanssa	Kollegoiden suhtautuminen Kollegojen kiire Rinnakkaisluokanopettajan kanssa koetut haasteet Työyhteisön koko
	Yhteistyö esimiehen kanssa	Perehdytyksen puute
Kuormittavuus	Työmäärä	Työmäärän hallitseminen ja organisointi Työtehtävien runsaus Työnkuvan vaihtuminen Puuttuvat materiaalit
	Työn luonne	Hektisyys Kuluttavuus

	Resurssipula	Henkilöstön puute
Tieto ja osaaminen	Suunnittelu	Suunnitteluun käytettävä aika Koulutuksesta saatu suunnittelumalli Lukuvuoden rakentaminen Opetussuunnitelman huomioiminen
	Juridinen tieto	Juridisten asioiden epäselvyys Oikeusturva Työehtosopimukset
	Käytännön tieto	Asiakirjojen täyttäminen Viestintäjärjestelmien käyttäminen Hiljainen tieto
	Arviointi	Arvioinnin toteutus Arvioinnin kohdistaminen
	Opetusmetodit ja keinot	Osallistavat opetusmenetelmät Eriyttäminen
	Ryhmänhallinta	Oppilaiden yksilöllisyys Inkluisio Työrauhahaasteet Suuri ryhmäkoko
Ympäristö	Fyysinen ympäristö	Luokkaympäristö Koulun maantieteellisyys Koulurakennus Ympäristön vaihtuvuus
	Koulun toimintakulttuuri	Säännöt Toimintatavat
Työhyvinvointi	Työssä jaksaminen	Asioiden yksin pohtiminen Työn rajaaminen Työssä selviytyminen ja arjenhallinta Stressi Jaksaminen
	Vapaa-aika	Vähäinen lepo ja uni Työasioiden miettiminen vapaa-ajalla
	Tunteiden hallinta	Häpeä Vierauden tunne Ennakkopelot Itsesyytökset Huonommuuden tunne Epävarmuus Riittämättömyys
	Itsekriittisyys	Oman osaamisen kyseenalaistaminen Vaativuudet itseä kohtaan

4.1.2 Resurssiopettajien haasteet muuttuvissa työympäristöissä

Toisen tutkimusjoukon eli resurssiopettajien haasteet koostuivat pitkälti samoista teemoista, kuten luokanopettajienkin haasteet. Haasteet olivat kuitenkin monessa teemassa hyvin erilaisia ja painottuivat eri asioihin. Tässä tutkimusjoukossa on otettu huomioon kolmen resurssiopettajan lisäksi yhden

luokanopettajien tutkimusjoukkoon kuuluneen luokanopettajan vastaukset aikaisemmassa resurssiopettajan työssä toimimisesta. Resurssiopettajien haasteista muodostui neljä eri pääluokkaa, joita ovat yhteistyö ja vuorovaikutus, tieto ja osaaminen, organisointi sekä työhyvinvointi.

Yhteistyö ja vuorovaikutus oli ensimmäinen resurssiopettajien haasteista muodostunut pääluokka. Tämä jakautui kolmeen eri yläluokkaan, joita olivat yhteistyö kollegojen ja työyhteisön, huoltajien sekä oppilaiden kanssa. Toisin kuin luokanopettajilla, resurssiopettajilla esimiehen kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyvät haasteet painottuivat ainoastaan asioiden organisointiin. Tämän vuoksi siitä tehtiin täysin oma pääluokkansa.

Yhteistyö ja vuorovaikutus		
Yhteistyö kollegojen ja työyhteisön kanssa	Yhteistyö huoltajien kanssa	Yhteistyö oppilaiden kanssa

Eroavaisuudet suhteessa *kollegoihin ja työyhteisöön* liittyvissä haasteissa verrattuna luokanopettajiin olivat, että resurssiopettajilla haasteita tuottivat useammat eri työparit ja niiden vaihtuvuus. Vaihtuvat työparit eivät tuo jatkuvuuden tunnetta työhön. Työparityöskentely opettajien kanssa oli kuitenkin sujunut kaikkien resurssiopettajien mielestä pääosin erittäin hyvin.

”Semmonen työ tavallaan missä sul on ihan hirveen monta työparia, sitten on vaikee tuntee ehkä oppilaitakaan, vaihtuvuus on niin suuri, ehkä siinä menee se työnhallinta vähän haasteelliseksi.” (R1)

Lisäksi haasteeksi mainittiin se, että talossa tai työyhteisössä ei usein ole toista henkilöä, joka tekee samaa työtä kuin resurssiopettaja. Tällöin kokemuksia omasta työstä ei pääse jakamaan toisen kanssa.

Myöskään resurssiopettajat eivät olleet kohdanneet yhteistyössä *huoltajien* kanssa kovinkaan suuria haasteita. Tämä kuitenkin johtui siitä, että kontakti huoltajiin oli hyvin vähäistä. Resurssiopettajat olivat yhteydessä huoltajiin omiin tunteihin liittyvissä asioissa, mutta pääosin huoltajien kanssa oli yhteydessä oppilaiden oma luokanopettaja. Satunnaiset näkemuserot oppilaiden asioista kuitenkin mainittiin haasteeksi. Haasteena oli myös pyrkiä suhtautumaan vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön ammatillisesti.

”Sitten ainakin se nahan paksuntaminen, et sit kun joidenkin vanhempien kanssa väkisinkin tulee sitä loskaa niskaan, ettei ota sitä sitten niin henkilökohtaisesti, siinä on mulle kehityksen paikka.” (R3)

Yhteistyössä *oppilaiden* kanssa haasteet erosivat luokanopettajien haasteista siten, että resurssiopettajien oli osittain hankalampaa saada auktoriteettia tai ansaita oppilaiden luottamus. Tämäkin johtui siitä seikasta, että resurssiopettajat ovat oppilaidensa kanssa huomattavasti vähemmän aikaa kuin luokanopettajat, ja oppilaiden suuri vaihtuvuus vaikeuttaa oppilaiden taustojen tuntemista sekä oppilaisiin tutustumista.

”Kyl selkeesti sit sillonki ryhmät vaihtu ja viel oppilaat oli isompia niin ehkä semmonen kurinpidollinen ja tämmönen niin se toi paljon enemmän haasteita.” (R4)

Mitä enemmän resurssiopettaja teki kiinteämmin yhden oppilasryhmän kanssa töitä, sitä paremmin hän oppi tuntemaan oppilaita, jonka seurauksena myös auktoriteetti ja luottamus olivat helpompi ansaita sekä luokkaa hallita.

Toiseksi pääluokaksi muodostui **tieto ja osaaminen**. Se jakautui neljään eri yläluokkaan, joita olivat tieto, suunnittelu, ryhmänhallinta ja arviointi.

Tieto ja osaaminen			
Käytännön tieto	Suunnittelu	Ryhmänhallinta	Arviointi

Käytännön tietoon liittyvät haasteet olivat hyvin samankaltaisia kuin luokanopettajilla. Resurssiopettajat kaipasivat käytännön tietoa talon toimintatavoista sekä hiljaista tietoa koulun toimintakulttuurista ja arjesta. Esimerkiksi yhtä resurssiopettajaa pohditutti, koska oppilaan tulisi mennä hammaslääkəriin. Aineistossa ei kuitenkaan ollut mainintoja juridiseen tietoon liittyviin haasteisiin, toisin kuin luokanopettajilla.

Suunnitteluun liittyvät haasteet olivat myös samankaltaisia kuin luokanopettajilla. Suunnitteluun käytettävä aika sekä opetussuunnitelman toteuttaminen ja paineet spektaakkelimaisista tunteista mainittiin myös resurssiopettajien haastatteluissa. Koulutus sekä vuoden 2016 opetussuunnitelma painottavat isompien teemakokonaisuuksien sekä projektien tekemistä. Tämä aiheutti opettajissa riittämättömyyden tunnetta, kun sellaisiin ei ollut aikaa keskittyä.

”Siitä tulikin sitten et pitää olla kauheen speaktaakkelimaisia esitelmiä taikka jotakin oppitunnin jotain, että siihen tuli hirvee vastuu et miten ihmeessä viikon tunnit pystyis suunnittelemaan esimerkiksi etukäteen tai että millä ajalla sen sitten tekee, ja nyt sitte ku siirty tänne oikeeseen työelämään niin se niinku, mä en löydä enää sitä ennen yliopistoa ollutta mä oon vaan töissä täällä moodia, vaan se on se norssin moodi, et pitää nähdä hirveesti vaivaa ja pitää tehdä omal ajal hirveesti töitä ja pitää olla jotain muuta kun opettaja puhuu ja pitää olla jotakin hirveen uudistusmielistä ja kaikkea semmosta.” (R2)

”Sitten kokoajan semmoset isojen projektien et mitä okl:ssä kauheesti painotettiin, et tehään kokoajan jotain isoja suuria projekteja ja ainerajat ylittäen että käytännössä se ei oo ihan niin menny eikä sen tarvi mennäkkään, että rauhassa sitä opettelee ja ottaa aineen kerrallaan mutta se on se suunta et hienoo et pystyy tekemään sit semmosia laajempia kokonaisuuksia.” (R3)

Kaikilla resurssiopettajilla yhtä lukuunottamatta oli luokanopettajakoulutus. Koulutuksen puutteet omalta osaltaan vaikuttivat siihen, että haasteet tiedollisissa ja osaamiseen liittyvissä asioissa ovat hyvin samankaltaisia kuin luokanopettajilla.

Resurssiopettajien haastatteluissa haasteeksi mainittiin myös *ryhmänhallinta*. Verrattuna luokanopettajiin, resurssiopettajien haasteita ryhmänhallinnassa loivat kuitenkin suuret ryhmäkoot, vaihtuvat oppilasryhmät sekä vähäinen kontakti oppilaisiin.

”Jotenkin oppilaat käyttää hyväks sitä, mutta se tuntuu et se korostuu siinä et mitä vähemmän sä näät jotain ryhmää niin sitä hankalampi sellasta on hallita.” (R1)

Yhden opettajan mielestä suuri oppilaiden vaihtuvuus ja jatkuvuuden puuttuminen vaikeuttivat auktoriteetin saamista luokassa. Lisäksi ryhmänhallintaa vaikeuttivat myös oppilaiden henkilökohtaiset ongelmat. Haasteeksi mainittiin myös oppilaiden *arviointi*. Tämä erosi luokanopettajien haasteista siten, että arviointia tuli usein toteuttaa suurelle oppilasmäärälle. Kun opetettavia oppilaita on paljon ja kontaktia vähän, on arviointi haasteellista ja työläämpää.

Ainoa pääluokka, joka erosi luokanopettajien haastatteluista muodostuneista pääluokista, on **organisointi**. Tällä viitattiin nimenomaan *esimiehen taholta tehtävään organisointiin*. Syy siihen, miksi organisointiin oli resurssiopettajien osalta melko paljon aineistossa mainintoja, on se, että asioiden organisointi työpaikalla vaikuttaa hyvin paljon resurssiopettajien työnkuvaan.

Resurssiopettajan työnkuva muodostuu hyvin pitkälti siitä, mihin ja millä tavoin esimies ja koulu haluaa resurssia käyttää.

Organisointi
Asioiden organisointi esimiehen taholta

Haasteeksi organisoinnin osalta mainittiin etenkin työn sirpaleisuus. Sirpaleaisuudella tarkoitettiin työtä, joka oli organisoitu siten, että resurssiopettaja joutui siirtymään usein luokkatilasta ja luokkaryhmästä toiseen tai lukujärjestys näytti repaleiselta. Tällaisissa tapauksissa opettajalle ei ehdi syntyä jatkuvuuden ja pysyvyyden tunnetta työssä.

”Varmaan semmonen ehkä arkipäiväisempi ja ajankohtaisempi tällä hetkellä semmonen sirpaleisuus siinä työssä verrattuna luokanopettajuuteen, tavallaan kun on käymässä vaikka vaan yhden tunnin tai kaks tuntia viikossa niin siinä ei kauheesti pysty mitään jatkuvaa saada samanlailla aikaan — yhdessä työpaikassa olisin esimieheltä kaivannu enemmän sitä struktuuria, asiat oli voinu olla vähän levällään, semmonen tilanne että mä olinki sijaistamassa, ja mä en tienny aamullakaan että pitäiskö mun olla pitämässä tuntia a vai tuntia b, vähän sellasta sekavuutta, asioiden organisointia kaipaisin enemmän.” (R3)

”Tosi paljon kiinni siitä miten esimies haluaa järjestää sen työtoimenkuvan, et sanotaanko nyt kun mä oon päässy tekeen näin kivaa niin mä en varmaan enää edes ottais vastaan semmosta resurssiopettajan työtä missä se olis semmosta sekametelisoppaa, en ite koe sitä milläänlailla et se on mielekäs tapa tehdä töitä, mielummin sit hakis ihan luokanopehommaa, et ei se ehkä palvele sillälaila.” (R1)

Yksi opettaja vertasikin edellä mainittua työtä sijaisefektiin, jossa auktoriteetin saaminen on huomattavasti haastavampaa.

”Toki jos se on semmosta heittopussina olemista niin sillohan se ryhmä vaihtuu jatkuvasti, jolloin se aiheuttaa sen vastareaktion siellä luokassa et se sijaisefekti käy joka tunnilla, niin se voi olla myös raskasta, et joka kerta sä joudut ottaa tilanteen haltuun ja ottaan ne 30 uutta ihmistä ja muutenkin saada sen auktoriteetin siel mut toisaalta se on semmonen asia mikä opettajan täytyy jossain vaiheessa kohdata.” (R2)

Lisäksi liian suuret tuntimäärät tai vastaavasti liian pienet tuntimäärät resurssiopettajan työssä koettiin haasteeksi. Resurssiopettajat eivät halunneet pidettäväkseen ainoastaan niin sanottuja jämätunteja, joilla viitattiin yksittäisiin irrallisiin tunteihin, tai niihin tunteihin, joita muut opettajat eivät ole halunneet

pitää. Lisäksi oman luokkatilan puuttuminen ei resurssiopettajien mielestä merkittävästi kehitä luokanopettajana kasvamista. Luokkatilan puuttumisen koettiin kuitenkin opettavan tietynlaista joustavuutta ja sopeutuvuutta työssä.

Työhyvinvointiin liittyvät maininnat liittyivät yleiseen työssä jaksamiseen, liialliseen itsekriittisyyteen sekä tunteiden hallintaan.

Työhyvinvointi		
Työssä jaksaminen	Itsekriittisyys	Tunteiden hallinta

Myös resurssiopettajat kokivat työnsä osittain väsyttäväksi. *Työssä jaksaminen* on kokonaisvaltainen haaste myös resurssiopettajan työssä. Töiden vieminen kotiin sekä asioiden vavominen olivat jaksamiseen liittyviä haasteita. Lisäksi resurssiopettajat kokivat luokanopettajien tavoin työssään erilaisia haasteellisia *tunteita*, kuten epävarmuutta ja riittämättömyyttä.

”Tuntuu et tarvitaan jo psykologia ja paljon moniammatillista yhteistyötä, ja sitä ei aina oo saatavissa, että ehkä se riittämättömyys on niinku varmaan sellanen painavin.” (R3)

Yhtäläistä verrattuna luokanopettajien haasteisiin olivat myös liian suuret tavoitteet itselle sekä itseltä liikaa vaatiminen. Liialliseen *itsekriittisyyteen* liittyviä haasteita mainitsivat siis kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat.

”Ehkä se et ne omat tavoitteet asettaa jonnekin, niin se aiheuttaa ne paineet onnistua ja suoriutua jossain mikä se nyt ikinä on.” (R2)

Seuraavassa taulukossa on esitelty tulosten selkeyttämiseksi resurssiopettajien kokemat haasteet.

TAULUKKO 4. Resurssiopettajien haasteet

Resurssiopettajien haasteet		
Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka
Yhteistyö ja vuorovaikutus	Yhteistyö kollegojen ja työyhteisön kanssa	Työparien määrä Vaihtuvat työparit
	Yhteistyö huoltajien kanssa	Vähäinen kontakti huoltajiin Näkemyserot
	Yhteistyö oppilaiden kanssa	Oppilaiden tunteminen Auktoriteetin saaminen

Tieto ja osaaminen	Käytännön tieto	Käytännön tieto Hiljainen tieto
	Suunnittelu	Ajankäyttö suunnittelussa Opetussuunnitelman toteuttaminen ja koulutuksesta saadut mallit
	Ryhmänhallinta	Suuret ryhmäkoot Vähäinen kontakti oppilaisiin Vaihtuvat ryhmät
	Arviointi	Suuren oppilasmäärän arviointi
Organisointi	Asioiden organisointi esimiehen taholta	Sirpalemaisuus Jatkuvuuden puute Repaleinen lukujärjestys Oman luokkatilan puuttuminen Liian pienet tai suuret tuntimäärät Jatkuvat määräaikaosuudet
Työhyvinvointi	Jaksaminen	Väsymys Asioiden vavominen Töiden vieminen kotiin
	Itsekriittisyys	Itseltä liikaa vaatiminen Suuret tavoitteet
	Tunteiden hallinta	Epävarmuus Riittämättömyys

4.2 Induktiovaiheen selviytymiskeinot ja tukitoimet

Selviytymiskeinoilla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan aineistosta luokiteltuja tekijöitä, jotka lisäävät tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan työssä selviytymistä. Selviytymiskeinojen lisäksi tuon ilmi heidän käsityksiään siitä, millaiset käytännöt olisivat heidän mielestään hyviä induktiovaiheen tukitoimiksi. Sekä käsitykset että kokemukset on otettu tässä luvussa huomioon siksi, että kokemukset selviytymiskeinoista ja käsitykset sopivista tukitoimista yhdessä kuvaavat parhaiten induktiovaiheessa selviytymistä.

4.2.1 Luokanopettajien tavoitteena selviytyminen

Luokanopettajien selviytymiskeinoista ja tukitoimista muodostui kuusi pääluokkaa, joita olivat sosiaalinen tuki, osaamisen kehittäminen, ympäristön hyödyntäminen, työn ja vapaa-ajan erottaminen, toimijuus sekä opettajan rooli ja opettajuus. Luokanopettajien joukosta kaksi työskenteli erityisopetuksessa.

Sosiaalinen tuki selviytymiskeinona mainittiin kaikkien tutkimukseen osallistuneiden opettajien haastatteluissa. Se nähtiin yhtenä tärkeimmistä

selviytymiskeinoista luokanopettajan työssä. Se jakautui kolmeen eri yläluokkaan, joita olivat työyhteisön ja kollegojen tuki, esimiehen tuki sekä läheisten tuki.

Sosiaalinen tuki		
Työyhteisön ja kollegojen tuki	Esimiehen tuki	Läheisten tuki

Mainintoja *työyhteisön ja kollegojen tukeen* oli useita. Ne jakautuivat viiteen eri alaluokkaan, joita olivat kollegojen suhtautuminen, kommunikaatio, mentorointi ja työparityöskentely, työyhteisön tuki sekä ryhmäytyminen. Noviisiopettajat pitivät tärkeänä, että uutena opettajana heihin suhtaudutaan vakavasti, eikä pätevyyttä työhön kyseenalaisteta. Toisaalta aineistossa oli mainintoja myös siitä, että noviisiopettajan osaamisen olettaminen ei helpota työn aloitusta. Noviisiopettajat toivoivat saavansa apua ilman jatkuvaa kysymistä, mutta kuitenkin toivoivat, että heitä kohdellaan kokemuksen puutteesta huolimatta täysivaltaisina työyhteisön jäseninä sekä pätevinä luokanopettajina. Tutkimuksessa luokanopettajiin oli suhtauduttu pääosin positiivisesti työyhteisössä.

"Mut otettiin tosi hyvin vastaan ja mä oon saanu paljon apua, kertaakaan ei oo tullu semmonen olo, et ei vois tai kehtais kysyä, vaan kaikkee voi kysyä ja on autettu vaikkei oo ees kysyny." (L1)

Myös kollegojen samaistuminen koettiin tuen muodoksi. Ystävälliset ja avuliaat kollegat ovat tärkeä voimavara työssä, ja positiivisen ilmapiirin omaavaan opettajanhuoneeseen on uutena opettajana helppo astella. Tiivis kommunikaatio, viestintä ja vuorovaikutus työyhteisössä helpottavat työtä merkittävästi ensimmäisinä työvuosina. Matala kynnyks kysyä kollegoilta apua, puhuminen ja kaiken kommunikoiminen sekä ajatuksien purkaminen työkavereille nähtiin tärkeimmiksi selviytymiskeinoiksi induktiovaiheessa. Kysymisen kehtaaminen ja rohkeus kysyä olivat mainintoja, jotka liittyivät sujuvaan kommunikaatioon kollegojen kanssa. Vaikka yhteistyö ja vuorovaikutus kollegoiden välillä oli sujunut luokanopettajilla pääosin hyvin, toisinaan jatkuva kysely saattoi aiheuttaa opettajissa häpeää.

"Pitää osata olla tosi armollinen, ja kysyä apua vaikka tuntuu että hävettää jo, että mä oon kysynyt niin monesti niin sitten vaan kysyy." (L4)

Häpeän tunnetta koettiin kuitenkin olevan helpompi käsitellä silloin, kun kysely kohdistui henkilökohtaiseen nimettyyn mentoriin. Kahdella viidestä luokanopettajasta oli nimetty mentorhenkilö työssään. Lisäksi tutkimukseen osallistuneella kahdella luokanopettajalla oli rinnakkaisluokanopettaja tai ainakin yksi sellainen tiivis työpari, keneltä he saivat paljon apua. Mentorin tuki oli koettu äärimmäisen tärkeäksi selviytymiskeinoksi. Mentorin kanssa yhdessä tekeminen samaan aikaan ja samaan tahtiin koettiin helpottavan paljon työn aloitusta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat mainitsivat mentorin hyödylliseksi tukitoimeksi induktiovaiheessa. Opettajat, joilla mentoria ei ollut, olisivat sellaista kuitenkin kaivanneet.

"Mä tiedän, et joissain kouluissa on semmonen mentoriopettaja joillekin, mä en tiää onks täällä ollu mut jos on, niin mä en ainakaan ole sellasta saanu, mut ihan mielelläni olisin semmosen ottanut." (L3)

"Sitten siin on toinen opettaja, joka on ollu vähän pidempään töissä ja se on myös nimetty mun mentoriks, mä en tiedä saaks hän siitä palkkaa, mutta hän hän on kyllä tosi hyvin sitten mentoroinu, että siltä voi aina kysyä. Me tosi paljon tehään yhdessä ja niinku samaan tahtiin tehään kaikki, se on tosi paljon helpottanut tota työn alottamista, et vaikka kyllähän mä täälläkin uskallan keltä vaan kysyä mut sit tavallaan ku on nimetty joku jolta voi sit kysyä." (L4)

Lisäksi nimetty mentor-opettaja helpotti kynnystä kysyä apua. Mentorin tuli olla nimenomaan nimetty noviisiopettajaa varten, sillä aineistossa oli useampi maininta siitä, että kynnys kysyä kollegalta olisi korkeampi, jos tällaista nimeämistä ei olisi. Mentorointi antoi emotionaalista tukea. Lisäksi opettajat toivoivat, että mentor-opettaja saisi korvausta mentoroinnistaan. On tärkeää, että mentorinnin molemmat osapuolet ovat sitoutuneet mentorointiin. Myös tässä tutkimuksessa tuli ilmi, että kokeneempaa mentoria ei haluta kuormittaa omalla osaamattomuudella, ja positiivista asennetta sekä avuliaisuutta kaivattiin myös mentorilta itseltään. Tämä helpotti kontaktin ottamista mentoriin.

"Mut täällä tosiaan oli tosi kiva kun oli ihan se nimetty mentor-opettaja, niin sitte ties että hän saa ihan niinku korvaustakin siitä että hän mua auttaa, niin sitte vielä enemmän rohkenee mennä kysymään kaikkee." (L5)

Kolme muuta luokanopettajaa koki rinnakkaisluokanopettajan kanssa tehtävän säännöllisen yhteistyön helpottavan huomattavasti työn aloitusta. Siihen

kuuluvat yhteiset suunnittelupalaverit sekä yhteinen oppiaineiden kokonaisvaltainen suunnittelu. Mentoreilta ja työpareilta saatiin konkreettisia ideoita ja malleja. Työtä helpottivat myös kollegat ja työparit, jotka tunsivat noviisiopettajan oppilaat. Lisäksi positiivinen ilmapiiri työpaikalla kannattelee aloittelevan luokanopettajan työtä ja antaa energiaa työhön. Pieneen työyhteisöön koetaan olevan helpompi sopeutua ja muihin työyhteisön jäseniin on helpompi tutustua. Kun kaikki tuntevat toisensa, ilmapiiri työpaikalla koetaan tiiviimmäksi. Uusien ihmisten huomioiminen ja mukaanottaminen työyhteisöön helpotti noviisiopettajan työn aloitusta. Myös huumori opettajanhuoneessa mainittiin yhdeksi selviytymiskeinoksi.

*”Sit on varmaan se huumori, ja opettajahuoneessa lentää välillä aika mustaa huumoria mut se kuuluu sinne, se on semmonen keino palautua ja toipua.”
(L1)*

Viidenneksi alaluokaksi määrittyi ryhmäytyminen, joka koettiin myös hyödylliseksi tukitoimeksi induktiovaiheessa. Kahden opettajan mielestä työyhteisön yhteiset pikkujoulut olivat yksi hyvä keino ryhmäytyä. Työyhteisön yhteiset tapahtumat lisäävät yhteisöllisyyden kokemusta.

”Semmosta ryhmäytymisjuttu vois olla opettajille enemmänkin mun mielestä, jotain virkistäytymis, kyllähän nyt yhet pikkujoulut on ollu kerran vuoteen mut ehkä semmosii vois olla enemmänki, ne vois tukee semmosia ihan täysin uusia siel työyhteisössä vielä paremmin.” (L3)

Myös ryhmäytyminen konkreettisin keinoin helpotti työn aloitusta. Esimerkiksi nimikierron opettajanhuoneessa, lomakuulumisten läpikäyminen, koko koulun oppilaille esittelemine ja itsestä muille kertomine mainittiin työn aloitusta helpottaviksi tekijöiksi.

Esimiehen tuki koettiin myös tärkeäksi. Hyvä perehdytys työhön ja koulurakennukseen tilana olivat helpottaneet työn aloitusta. Osittain perehdytys oltiin jouduttu toteuttamaan työn ohessa. Perehdytykseen kaivattiin toisinaan enemmän tukea, ja systemaattista perehdytystä toivottiin esimerkiksi järjestelmällisten perehdytyslistojen avulla. Rehtorin panostus ja rehtorin suhtautumine uuteen työyhteisön jäsenene olivat keskeisiä työtä helpottavia tekijöitä. Esimerkiksi rehtorin rohkaisemine kysymyksiin tai rehtorin arvostus lisäsivät tunnetta työyhteisöön kuulumisesta. Yksi opettaja mainitsi helpottavaksi tekijäksi myös sen, että asiat käydään läpi uuden opettajan tasolla. Tässä

tutkimuksessa lähes kaikki luokanopettajat kokivat saaneensa lämpimän ja hyvän vastaanoton esimieheltä ja koko työyhteisöltä.

”Tääl on tosi hyvä työyhteisö, huippuhyvä johtaja eli rehtori, mut otettiin tosi hyvin vastaan ja mä oon saanu paljon apua, kertaakaan ei oo tullu semmonen olo et ei vois tai kehtais kysyä, vaan kaikkee voi kysyä ja on autettu vaikkei oo ees kysyny, alotus olikin sitte paljon helpompi ja kevyempi mitä mä ennakkoon ajattelin.” (L1)

Myös *läheisten tuki* sai useampia mainintoja. Läheisten tuki jakautui kahteen alaluokkaan, joita ovat ystävien tuki ja perheen tuki. Vapaa-ajan ystävät, jotka olivat esimerkiksi opettajaopiskelijoita, oli koettu äärimmäisen tärkeäksi vertaistuen muodoksi kokemusten jakamisessa. Myös oma lapsi mainittiin suurena voimavarana.

Toiseksi pääluokaksi muodostui **osaamisen kehittäminen**. Pääluokka jakautui kolmeen eri yläluokkaan, joita olivat työssäoppiminen, koulutus sekä oma perehtyneisyys.

Osaamisen kehittäminen		
Työssäoppiminen	Koulutus	Oma perehtyneisyys

Työssäoppiminen jakautui kahteen alaluokkaan, joita olivat työssä kehittyminen sekä kokemuksen hyödyntäminen. Opettajat kokivat oppivansa pääosin töissä, ja ammensivat aikaisemmista sijaiskokemuksista oppiansa työhön. Myös *täydennyskoulutukset ja tutkintokoulutus* itsessään mainittiin selviytymiskeinoiksi ja hyviksi tukitoimiksi induktiovaiheessa. Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n järjestämät nuorten opettajien koulutukset tai muut työn kautta saadut koulutukset olivat helpottaneet työtä. Kaksi opettajista mainitsi saaneensa tällaista koulutusta. Yhden opettajan mielestä tutkintokoulutuksesta sai ajattelun taitoja sekä taitoa tehdä kriittisiä pedagogisia valintoja. Näitä oppeja akateemisesta koulutuksesta hyödynnettiin työelämässä selviytymiskeinoina. Myös *oma koulutuksen ulkopuolinen perehtyneisyys* työhön liittyvissä asioissa ja etenkin taito- ja taideaineissa mainittiin selviytymiskeinoksi.

”Mä olin semmosessa Oaj:n nuorten opettajien koulutuksessa, mikä oli tosi hyvä, siellä käytiin kaikkia palkkaukseen liittyviä asioita mistä mulla ei ollu mitään hajua – – kaikki tollaset asiat mitkä on siitä kiinni, että selvittääkö ite. Paljonko pitäis saada rahaa tai mikä on työaika ja tollasia, että ei niitä okl:ssä

opeteta eikä siellä uudessa koulussa mihin meet töihin, se on joko että selvität ite tai sitte et selvitä, se oli kyllä tosi hyvä.” (L4)

Kolmanneksi pääluokaksi määrittyi **ympäristön hyödyntäminen**. Se jakautui kolmeen eri yläluokkaan, joita olivat fyysisen ympäristön hyödyntäminen, apuvälineiden hyödyntäminen sekä oppilasryhmä.

Ympäristön hyödyntäminen		
Fyysisen ympäristön hyödyntäminen	Apuvälineiden hyödyntäminen	Oppilasryhmä

Fyysistä ympäristöä hyödynnettiin muun muassa asumalla fyysisesti kauempana koulurakennuksesta ja ottamalla etäisyyttä luokkahuoneeseen. Töiden tekeminen sekä taukojen pitäminen opettajanhuoneessa olivat tällaisia keinoja. Etäisyys fyysisesti tuo etäisyyden tunnetta työhön oppilaiden kanssa. Yksi opettaja esimerkiksi mainitsi, että ei halua viettää luokassaan yhtään ylimääräistä aikaa.

”Mä pidän aika vahvasti kiinni siitä, et mä tuun aina tänne tauolle. Mä harvoin jään välkällä väöntämään mitään hommia sinne omaan luokkaan, vaan mä tuun aina tänne, ja sit yleensä ku työpäivä loppuu niin mä jään tänne kyl tekeen hommia, mut mä tuun aina tekeen tänne opehuoneeseen, et mä en vietä siel luokas oikeestaan yhtään ylimäärästä aikaa, koska musta tuntuu et mä haluan niin paljon etäisyyttä niihin mun oppilaisiin kun vaan pysty. Mä en hoida mitään työasioita kotona – – mä en todellakaan esimerkiks haluais asua lähellä tätä koulua, ihan tommosetki asiat, että musta on kiva ottaa etäisyyttä tähän kouluun fyysisesti.” (L3)

Aineistossa oli myös mainintoja siitä, että suuren koulun sijaan fyysisesti pieneen kouluun on helpompaa sopeutua. Pienessä koulussa opettajahuoneeseen ehtii mennä fyysisesti välituntien aikana, ja nähdä siellä muita opettajia. Tämä lisää yhteisöllisyyden kokemusta työyhteisössä. Yhdessä suuressa koulussa asia oltiin ratkaistu tekemällä ympäristöön pienempi kahvihuone oman rakennuksen opettajille.

Myös *ympäristön apuvälineet* toimivat selviytymiskeinona useammalle opettajalle. Opettajan oppaat ja google mainittiin tärkeimpinä apuvälineinä. Lisäksi *oppilasryhmä* itsessään vaikutti ympäristössä toimimiseen ja ympäristön hyödyntämiseen työssä. Rauhallisen, helposti hallittavan ja oppilasmäärältään

pienen luokan kanssa on helpompi toteuttaa omia suunnitelmia ja opetusta erilaisissa ympäristöissä.

Työn ja vapaa-ajan erottaminen oli neljäs aineistosta muodostunut pääluokka. Se jakautui kahteen eri yläluokkaan, joita olivat harrastaminen sekä työn rajaaminen.

Työn ja vapaa-ajan erottaminen	
Harrastaminen	Työn rajaaminen

Kaksi opettajista mainitsi selviytymiskeinokseen *vapaa-ajan harrastukset*. Ne toivat tasapainoa työn ja vapaa-ajan välille.

Jokainen tutkimukseen osallistunut luokanopettaja koki myös *työn rajaamisen* tärkeäksi selviytymiskeinoksi. Työn rajaaminen jakautui viiteen eri alaluokkaan, joita olivat työ-ajan rajaaminen, työn rajaaminen työpaikalle, rutiini ja järjestys, suunnittelun rajaaminen sekä ajatuksien irtiotto työstä. Työajan rajaamisen katsottiin selkeyttävän työn ja vapaa-ajan eroa. Työajan rajaamista tehtiin esimerkiksi ajoittamalla työ toimistoaikatyön aikojen mukaisesti. Yksi opettaja kertoi viettävänsä työpaikalla enintään kahdeksan tuntia päivässä. Työt pyrittiin pääosin tekemään työaikana. Lisäksi erilaiset rutiinit ja järjestyksen ylläpitäminen helpottivat työajan rajaamista. Työajan rajaamiseen oli löydetty konkreettisia keinoja, kuten työajan ja tuntien merkkaaminen ylös kalenteriin tai asioiden laittaminen tärkeysjärjestykseen.

"Mä siis merkkaan kalenteriin ihan et paljon mä oon tehny töitä – – et sit on vaan pakko, niit tunteja ois voinu suunnitella vaikka kuinka paljon, ja sitten pyrin tekemään työt työpaikalla, en vie kauheesti kotiin." (L5)

Vähemmän tärkeät tehtävät jäivät seuraavalle päivälle tai hoitamatta kokonaan, jos niitä ei ehtinyt tehdä työajalla. Aineistossa oli mainintoja myös työn rajaamiseen työpaikalle. Työt pyrittiin tekemään työpaikalla, eikä asioita mielellään hoidettu kotona.

"Mä pyrin siihen, et mä teen työt töissä, työpaikalla, en vie niitä kotiin, mä en tee kotona, en tee iltasin, en tee viikonloppusin. Se minkä mä kerkeen täällä työpäivän aikana tehdä niin sen mä teen ja se riittää." (L1)

Suunnittelun rajaaminen liittyi osaltaan työajan rajaamiseen. Kaksi opettajista oli ottanut selviytymiskeinokseen suunnitella yhden tunnin erityisen hyvin päivässä. Työajan rajaamista helpotti se, että suunnitteluun ei käytetty kohtuuttomasti aikaa. Suunnittelutyötä on erityisen tärkeää oppia rajaamaan, sillä suunnittelua voisi tehdä loputtomiin. Keskeistä on keskittyä tärkeimpiin ja olennaisiin asioihin. Tärkeää työn ja vapaa-ajan erottamisen kannalta on myös saada henkisesti katkoja työhön, pitää ajatukset irti työstä ja yrittää olla miettimättä työasioita vapaa-ajalla.

Neljänneksi pääluokaksi määrittyi **toimijuus**. Toimijuuden käsitteellä tässä tutkimuksessa viitataan opettajien omaan aktiivisuuteen, asennoitumiseen ja suhtautumiseen, elämäntapoihin ja vaihtoehtoihin toimintatapoihin. Tähän pääluokkaan luokiteltiin sellaisia yläluokkia, joihin opettajilla on itsellään mahdollisuus vaikuttaa, tahtoa toimia sekä mahdollisuus valita.

Toimijuus			
Aktiivisuus	Asennoituminen ja suhtautuminen	Elämäntavat	Vaihtoehtoiset toimintatavat

Omaan *aktiivisuuteen* liittyviä viittauksia oli aineistossa useita. Tiedon etsintä, kuten oma taustatyö, googlaaminen vapaa-ajalla sekä aktiivinen kyseleminen sekä ympäristön havainnointi olivat hyväksi havaittuja selviytymiskeinoja. Myös oma tietoinen ajattelu ja itsereflektointi keskeisesti helpottivat työssä selviytymistä.

”Mä välil sit kollegoilta kyselen, et miten sun mielestä mun pitäis toimia tässä tilanteessa, sitten niinku omalla taustatyöllä googlata tai muuta vapaa-ajalla.”
(L1)

Asennoituminen ja suhtautuminen jakautuivat alaluokkiin, joita olivat positiivisuus, varautuminen ja orientoituminen, tavoitteiden asettaminen, oman riman laskeminen sekä itsensä lohduttaminen. Yhden opettajan tavoitteena oli lisätä työhön enemmän positiivista pedagogiikkaa. Yksi opettajista puolestaan suhtautui osittain pessimistisesti työhönsä työt aloittaessaan, koska sillä vältyttiin suurimmilta yllätyksiltä työuran alussa. Myös kyynisyys ja skeptisyys joihinkin asioihin koettiin olevan työtä helpottavia suhtautumistapoja. Tärkeää

noviisiopettajana on, että asettaa tavoitteensa itselle sopiviksi. Useampi opettaja mainitsi tavoitteekseen työssä selviytymisen tai hengissä selviämisen.

”Oin varautunukki siihen, et tää saattaa olla tosi raskasta, ja nyt ku sattuu tähän syksylle ihan tosi raskas porukka, niin tavallaan osasin orientoitua siihen ennenku tää syksy alko. Mä niinku otin tavoitteeks sen hengissä selviämisen ja sit et ne oppilaat selvi hengissä, se et saadaanko me opiskeltua niin on ihan toissijanen asia, enemmän niinku että se arki jotenki ees toimii – – ei stressaa pikkuasioista liikaa, ehkä se on semmonen yleisneuvo minkä voisin antaa” (L3)

Oman riman laskeminen, keskeneräiseen tyytyminen tarvittaessa sekä armollisuus itseä kohtaan esiintyivät aineistossa suhtautumiseen liittyvinä selviytymiskeinoina. Myös palkka mainittiin tekijänä, joka toi lohdutusta arkeen. Lisäksi pitkät yöunet sekä liikunta olivat selkeitä *elämäntapaan* liittyviä selviytymiskeinoja. Kaksi opettajista oli miettinyt myös *vaihtoehtoisia toimintatapoja* työelämässä. Yksi opettajista oli harkinnut alanvaihtoa. Useampi opettaja sen lisäksi oli pohtinut, voisiko saman rahan saada helpommalla työllä.

Viidenneksi pääluokaksi määrittyi **opettajan rooli ja opettajuus**. Se jakautui kahteen eri yläluokkaan, joita olivat vallankäyttö sekä ammatti-identiteetin kehittäminen.

Opettajan rooli ja opettajuus	
Vallankäyttö	Ammatti-identiteetin kehittäminen

Vallankäyttöön liittyvät maininnat koskivat opettajan vapautta sekä autonomiaa. Vapaus antaa tilaa toimia omaa jaksamista tukevalla tavalla. Suurempia auktoriteettiongelmia luokanopettajat eivät olleet työssään kohdanneet. Auktoriteetin saaminen esimerkiksi napakkuuden avulla toi keinot työrauhahaasteisiin. Omaa *opettajaidentiteettiä* puolestaan pyrittiin kehittämään itsereflektoinnin keinoin sekä omien työtapojen perustelemisella.

”On pikkuhiljaa alkanu kasvaan se semmonen opettajan identiteetti, että nyt jo niinku tietää et okei tää on mun tyyli ja sen tietää, ja mä tiedän et jollain muulla on joku toinen tyyli. Silti et jos mä vaan perustelen sen mun oman asiani niin voin vetää ihan hyvin sillä mun omalla tyyllillä.” (L5)

Allaolevaan taulukkoon on koottu tuloksien selkeyttämiseksi aineistosta luokiteltujen luokanopettajien selviytymiskeinojen pääluokat, yläluokat sekä alaluokat.

TAULUKKO 5. Luokanopettajien selviytymiskeinot

Luokanopettajien selviytymiskeinot		
<i>Pääluokka</i>	<i>Yläluokka</i>	<i>Alaluokka</i>
Sosiaalinen tuki	Työyhteisön ja kollegojen tuki	Kollegojen suhtautuminen Kommunikaatio Mentorointi ja työparityöskentely Työyhteisön tuki Ryhmäytyminen
	Esimiehen tuki	Hyvä perehdytys Rehtorin suhtautuminen
	Läheisten tuki	Ystävien tuki Perheen tuki
Osaamisen kehittäminen	Työssäoppiminen	Työssä kehittyminen Kokemuksen hyödyntäminen
	Koulutus	Täydennyskoulutus Tutkintokoulutuksen hyödyntäminen
	Oma perehtyneisyys	Oma osaaminen taito- ja taideaineissa
Ympäristön hyödyntäminen	Fyysisen ympäristön hyödyntäminen	Etäisyys kouluun Etäisyys luokkahuoneeseen Pieni koulu
	Apuvälineiden hyödyntäminen	Opettajan oppaat Google
	Oppilasryhmä	Helposti hallittava luokka Pieni oppilasmäärä
Työn ja vapaa-ajan erottaminen	Harrastaminen	Vapaa-ajan harrastukset
	Työn rajaaminen	Työajan rajaaminen Työn rajaaminen työpaikalle Suunnittelun rajaaminen Ajatukset irti työstä Rutiini ja järjestys
Toimijuus	Aktiivisuus	Tiedon etsintä Tietoinen ajattelu
	Asennoituminen ja suhtautuminen	Positiivisuus Varautuminen ja orientoituminen Tavoitteiden asettaminen Oman riman laskeminen Itsensä lohduttaminen
	Elämäntavat	Nukkuminen Liikkuminen

	Vaihtoehtoiset toimintatavat	Mahdollinen alanvaihto
Opettajan rooli ja opettajuus	Vallankäyttö	Opettajan autonominen asema Auktoriteetti
	Identiteetin kehittäminen	Työtapojen perustelevinen Itsereflektio

4.2.2 Työyhteisö resurssiopettajien työn tukena

Myös resurssiopettajien selviytymiskeinot koostuivat hyvin pitkälti samoista teemoista, kuten luokanopettajienkin selviytymiskeinot, mutta painottuivat erilaisiin asioihin. Tässä tutkimusjoukossa on otettu huomioon kolmen resurssiopettajan lisäksi yhden luokanopettajien tutkimusjoukkoon kuuluneen luokanopettajan vastaukset aikaisemmassa resurssiopettajan työssä toimimisesta. Seuraavaksi esittelen resurssiopettajien kokemuksia työn selviytymiskeinoista ja käsityksiä hyvistä induktiivaiheen tukitoimista sekä vertailen niitä toisen tutkimusjoukon eli luokanopettajien kokemuksiin ja käsityksiin.

Resurssiopettajien selviytymiskeinot jakoutuivat neljään eri pääluokkaan, joita olivat sosiaalinen tuki ja yhteistyö, organisoinnin tuoma tuki, toimijuus sekä työn ja vapaa-ajan erottaminen. **Sosiaaliseen tukeen ja yhteistyöhön** määrittivät neljä yläluokkaa, joita olivat työyhteisön ja kollegojen tuki, esimiehen tuki, yhteistyö oppilaisiin sekä läheisten tuki.

Sosiaalinen tuki ja yhteistyö			
Työyhteisön ja kollegojen tuki	Esimiehen tuki	Yhteistyö oppilaisiin	Läheisten tuki

Myös resurssiopettajilla, yhteistyö ja vuorovaikutus olivat tärkeimpiä selviytymiskeinoja opettajan työssä. *Työyhteisön ja kollegojen tukeen* sisältyvät maininnat liittyivät työn jakamiseen, samanaikaisopettajuuteen, vastuun jakamiseen sekä kommunikaatioon ja viestintään. Yhteistä resurssiopettajien ja luokanopettajien selviytymiskeinoissa oli, että tärkeää noviisiopettajana on olla itse aktiivinen, kysyä sekä puhua ongelmista ja haasteista ääneen. Kommunikaatio ja viestintä opettajien välillä lisää työn sujuvuutta sekä helpottaa

noviisiopettajien sopeutumista työyhteisöön. Kaikki resurssiopettajat mainitsivat, että olivat saaneet kollegoilta tukea työlleen.

"Et on se hyvä ollu et siinä opettajan autonomiassa ei oo yksin, ainakaan tässä talossa, et on kyllä semmonen auttamisen meininki päällä." (R2)

Hyvä työyhteisön ilmapiiri sekä mukavat ja kannustavat kollegat helpottivat resurssiopettajien työn aloitusta. Yksi resurssiopettaja totesi, että kollegoilla on myös mahdollisuus rakentaa positiivisesti resurssiopettajan auktoriteettia, ja kollegan suhtautumisella resurssiopettajaan on paljon merkitystä. Siihen liittyi yhtenäinen toimintakulttuuri työpaikalla, sillä jos luokanopettajan suhtautuminen resurssiopettajaan on kannustavaa ja arvostavaa, myös oppilaat ymmärtävät, että samat säännöt pätevät niin resurssiopettajan kuin luokanopettajankin tunneilla. Lisäksi vertaistuki toisten noviisiopettajien kanssa koettiin tärkeäksi. Resurssiopettajat painottivat haastatteluissaan myös tuen ja yhteistyön merkitystä.

"Vähän käsittämätön ammatti, kun eihän lääkäreille tai sairaanhoitajillekkaan olla sillee että no ei me sua perehdytetä tai kouluteta, että sinne vaan heippa eka päivä. Sit sä oot aivan pihalla ties mistä vesoista, kikyistä ja pedagogisen tuen tiimeistä ja oppilashuollosta, ja sit on tämmönen lomake mikä pitää täyttää. Ssiin on niin paljon sitä uutta asiaa omaksuttavana, et se on ihan mahdotonta jos sun pitäis yksin pärjätä. Sen lisäksi viel ne vanhemmat ja se luokanhallinta ja kaikki, et kyl siinä tarvii tosi paljon tukee sieltä työyhteisöstä." (R1)

Henkilökohtaista mentoria kaivattiin myös resurssiopettajan työssä. Talossa kuitenkin harvoin sattuu olemaan toista resurssiopettajaa, jonka kanssa omasta työstä pystyy puhumaan ja jakamaan tuntemuksia. Tiivis samanaikaisopettajuus luokanopettajien kanssa kuitenkin korvasi varsinaista nimettyä mentoria.

"Mul on ihanat työparit keiden kans me tehään tosi paljon hommaa ja he on aivan niinku pro konkareita, niin tässä on mulla kokoajan semmonen et ihan ku mul ois kokoajan semmoset henkilökohtaiset mentorit, että ihan sama mitä tulee vastaan niin mä pääsen heiltä kysyyn. Sit mä yhtälaila kuitenkin tavallaan teen sitä luokanopen hommaa, teen oppimissuunnitelmia, mitä lie tuen lomakkeita ja pidän arviointikeskusteluja ja kaikkee, teen arviointeja, mut sit kun me katotaan se aina kolmistaan yhdessä niin mulle ei tuu semmosta tilannetta, et mä joutuisin oleen täällä niinku suu auki et ää, mitä mä teen." (R1)

Samanaikaisopettajuus ja tiimiopettajuus mainittiin erittäin paljon työtä helpottaviksi keinoiksi. Samanaikaisopettajuudesta hyötyy resurssiopettajan lisäksi myös usein itse luokanopettaja. Etenkin yhteissuunnitteluun ja arviointiin liittyvissä asioissa samanaikaisopetus tuo helpotusta. Kun arviointia toteutetaan yhdessä, kollegat tukevat resurssiopettajan päätöksiä omilla mielipiteillään. Myös yhteissuunnittelussa opettajat pystyvät peilaamaan toistensa vahvuuksia.

”Aina kun on tällöinen tiimiopettajuusmalli tai yhteisopettajuus, niin siinä pystytään jakaen sitä vastuuta, ja viimevuonnakin esimerkiks kun annettiin noille arvosanat sit keväällä, niin me katottiin jokaisen aineen jokainen arviointi yhdessä porukalla. Kesti muuten aikaa, mut sit tavallaan siin on se, et sä voit sanoa et tää on kolmen aikuisen mielipide, että sit kun sitä vastuuta jaetaan niin se tuo sitä tukee sille päätökselle, et okei mä en oo ainoa joka ajattelee näin niin tää on varmaan ihan oikee ratkasu. Mul ei sitä kautta oo ollu mitää hirveitä haasteita, et mä oon saanu niin hyvin tukee noilta työpareilta tässä hommassa.” (R1)

Tiivis yhteistyö antaa resurssiopettajalle paljon tukea työssään. Eroavaisuuksia suhteessa luokanopettajiin, oli etenkin työn ja vastuun jakamisessa. Resurssiopettajat kokivat, että vaikka he kantoivat vastuuta oppilaista omilla tunneillaan, vastuu oli kuitenkin aina viime kädessä luokanopettajalla. Luokanopettajalta sai tukea omille päätöksille. Novisiopettajan taakka resurssiopettajana kevenee, kun kaikki työhön liittyvä vastuu ei ole ainoastaan yksin hänen harteillaan. Näin aikaa ja resurssia pystyy myös käyttämään enemmän itse opettamiseen ja muuhun suunnittelutyöhön.

”Itse ainakin koen tän tosi hyväks tavaks astua työelämään, et kyl siis viitsi ku kaikki sais tälläsen tilanteen et sä tuut työelämään, sit sul tavallaan on oikeesti sitä vastuuta, et sä et tee mitään semmosta et minä nyt oon täällä luokassa toisena mut en saa mitään vastuuta enkä semmosta – ja kehityt siinä nimenomaan luokanopenkin hommassa. Loppupeleissä se ei kauheesti eroo siitä luokanopen hommassa, mut sit kuitenkin sul on ne työparit jotka niinkun on viimesimmässä vastuussa siitä hommassa, vaikka toki mäkin opettajana olen yhtäläillä vastuullinen, mutta sillein että jos tulis vaikka vanhempien kanssa joku ristiriitatilanne, niin sit siel on aina ne toisetkin aikuiset jotka auttaa sua sitä tilannetta setvimään, et kyl mä ehdottomasti nään et tämä hyvä.” (R1)

Esimiehen tukeen liittyvät maininnat koskivat rehtorin suhtautumista resurssiopettajiin sekä riittävää perehdyttämistä. Esimiehen suuntautuneisuus ja kannustus yhdessä tekemiseen ja tiimitekemiseen loi työyhteisöön positiivista ilmapiiriä. Perusteellinen perehdytys helpottaa huomattavasti myös resurssiopettajien työssä selviytymistä. Yhdessä koulussa oli esimerkiksi

järjestetty aika perehdytykselle, jossa asioita käytiin perusteellisesti läpi noviisiopettajien tasolla.

”Meil on ys-aika viikottain koulun jälkeen 1-2h, niin siellä me on käyty ihan kolmiportainen tuki ja miten se käytännössä tehdään ja mitä lomakkeita kirjoitetaan ja mitä siinä vaaditaan, mitä laki niistä sanoo. Viime viikolla meillä oli turvallisuudesta, mitä opettaja saa tehdä oppilaalle, joka on häiriökäyttöinen, tai oppilaalle jolla on puhelin, jolla on puukko, jolla on ase, miten semmonen kohdataan.” (R2)

Myös tiivis yhteistyö sekä huumori mainittiin *oppilaiden kanssa tehtävän yhteistyön* selviytymiskeinoiksi. Mitä enemmän resurssiopettajat tekivät yhteistyötä kiinteästi saman ryhmän kanssa, sitä paremmin yhteistyö heidän mielestään usein sujui. Tämä johtui siitä, että resurssiopettajat oppivat tuntemaan oppilaita paremmin. Lisäksi *läheisten tuki*, kuten ystävien tuki vapaa-ajalla koettiin korvaamattomaksi.

Ainut pääluokka, joka erosi luokanopettajien selviytymiskeinoista, oli **organisoinnin tuoma tuki**. Resurssiopettajille työn organisoinnilla on suuri merkitys, sillä se vaikuttaa hyvin pitkälti heidän työnkuvaansa. Organisoinnin tuomasta tuesta muodostui vain yksi yläluokka, joka nimettiin *esimiehen taholta tehtäväksi organisoinniksi*.

Organisoinnin tuoma tuki
Asioiden organisointi esimiehen taholta

Asioiden organisointi esimiehen taholta jakautui kolmeen alaluokkaan, joita olivat vähäiset työtehtävät, oma luokkatila ja kiinteät opetusryhmät. Koska resurssiopettajien työssä joitakin työtehtäviä ja työtunteja on usein vähemmän, jää resurssiopettajalle enemmän aikaa keskittyä muuhun opettamiseen, ja opetuskokemus karttuu. Yksi resurssiopettaja mainitsikin, että vähäisempi työtaakka vapauttaa energiaa muuhun elämään ja itse opetukseen.

”Täs ei ehkä saa niitä luokanopettajan työn isoimpia herkkuja, et saa tehdä kaiken omalla tavalla ja se luokka on sun ja ne oppilaat on sun, mutta sitten taas kyllä se vapauttaa paljon energiaa muuhun elämään ja itse opetukseen.” (R3)

Pienempi vastuu ja työmäärä resurssiopettajan työssä loivat myös induktiovaiheeseen helpotusta emotionaalisella tasolla.

”Se olis aika pehmee ja kiva lasku tavallaan, että ei tarvis ottaa sitä kaikkea hanskaa heti kerralla. Sitten jos pääsee samanaikaisopetusta enemmän tekemään niin sittenhän sit näkee ihan hirveesti, mul oli sellanen eläkkeelle jäävä kollega, ihan rautainen ammattilainen, niin mä tein muistiinpanoja kaikilla sen tunneilla, ihan perusasioista, se oli ihan huikeeta, et oppii hirveesti. Oppii myös ne asiat mitä ei halua tehdä, et löytää tavallaan sitä omaa tapaansa sieltä, että siinä on jos se mahdollisuus on niin kyllä suosittelun tarttumaan.” (R3)

Organisoinnin merkitystä resurssiopettajan työssä painotettiin myös siinä, että kiinteämmät luokkaryhmät vähensivät useista luokkaryhmistä toiseen siirtymistä. Mielekkäänä koettiin se, että resurssiopettaja sai toimia luokanopettajien tavoin enemmän muutamien ryhmien kanssa kymmenien ryhmien sijaan.

”Ehkä sellasena se oli, kun mul oli tosi paljon tunteja, ja piti juosta paikasta toiseen, isot ryhmät ja niin, en sellasenaan haluais sitä kaikille ekaks vuodeks, mut jos se ois sellasta että menis paljon just oikeesti lisäresurssia siihen johonkin ryhmään, niin silleen se ois oikeesti tosi hyvä, koska sit siitä jää niin monta semmosta komponenttia pois mitä niinku, et vähän pienin palasin.” (R4)

Yksi resurssiopettaja mainitsi, että hänellä resurssiopettajan työ oli antanut suuntaa tulevaisuuteen, sillä se oli antanut puitteet kokeilla luokanopettajan työtä, mutta resurssiopettajuuden kautta hän oli oivaltanut pitävänsä enemmän aineenopettajan työstä.

Lisäksi erilaiset suunnittelutiimit ja siihen käytettävät tiimiajat olivat olleet kahden resurssiopettajan työn tukena. Kun vastualueet oli jaettu eri tiimeille opettajakunnassa, noviisiopettaja tiesi täsmälleen, miltä tiimiltä ja keneltä asiasta tulisi kysyä.

”Mä olin ensimmäiset kaks vuotta semmosessa tiimissä, että meit oli kolme opettajaa, kaks luokkoa ja minä sitten resurssiopettajana. Oli kaks luokkaa, ja me tehtiin tosi tiiviisti kolmistaan hommia, niin siinäähän mulla oli kokoajan käytännössä kelle mä sain esittää omia kysymyksiä, se oli ihan loistava, ja tavallaan en olis kaivannukkaan paljoo muuta tukea.” (R3)

Myös oma luokkatila resurssiopettajalla mainittiin sellaiseksi organisointiin liittyväksi asiaksi, joka helpotti työn aloitusta ja vähensi luokkatilasta toiseen siirtymistä. Sen sijaan oppilaat siirtyivät luokkatilasta toiseen. Jatkovaa siirtymistä paikasta toiseen kuvattiin usein negatiivissävytteisesti pomppimiseksi tai hyppimiseksi. Jos resurssiopettajan työ oli organisoitu siten, että työtä sai tehdä enemmän kiinteämmin tiettyjen oppilaiden ja opetusryhmien kanssa sen sijaan, että opettaja joutui hyppimään luokkatilasta ja useasta eri oppilasryhmästä

toiseen, kokivat resurssiopettajat työnsä mielekkäämmäksi. Näin myös oppilaisiin ehtii tutustumaan paremmin, mikä puolestaan edesauttaa auktoriteetin saamista resurssiopettajana.

”Koen et mul on molemmista, resurssiopen ja luokanopen hommasta parhaat palat tässä. On tavallaan luokka, kenen kanssa mä teen ton lauman kanssa paljon ja tiiviisti töitä ja näin kolmantena vuonna tunnen ne oppilaat jokaisen sieltä tosi hyvin ja tiedän perhetaustat ja kaiken semmosen. Osaat tarvittaessa kattoo vähän sormien välistä sitä meininkiä. Sit toisaalta se päällimmäinen vastuu ei oo mulla, niin jos tulee joku probleema, mä tiedän heti kenen kans mä lähen sitä selvittää ja miten sitä asiaa viedään eteenpäin, parhaat palaat tilanne.” (R1)

Kolmanneksi pääluokaksi määrittyi **toimijuus**, joka jakautui kolmeen yläluokkaan, joita olivat suhtautuminen ja asennoituminen, elämäntavat sekä aktiivisuus.

Toimijuus		
Suhtautuminen ja asennoituminen	Elämäntavat	Aktiivisuus

Resurssiopettajien toimijuuteen liittyvät selviytymiskeinot olivat samankaltaisia kuin luokanopettailla. Positiivinen asenne työtä kohtaan ja armollisuus itseä kohtaan mainittiin *suhtautumistavoiksi*, jotka edistivät työssä selviytymistä. Terveelliset *elämäntavat*, kuten riittävä uni ja liikkuminen vaikuttivat työssä jaksamiseen. Myös oma *aktiivisuus* toi helpotusta työhön.

Työn ja vapaa-ajan erottaminen oli aineistosta neljäs luokiteltu pääluokka, joka jakautui työn rajaamiseen sekä harrastamiseen.

Työn ja vapaa-ajan erottaminen	
Työn rajaaminen	Harrastaminen

Myös tämä pääluokka oli yhtäläinen luokanopettajien selviytymiskeinojen kanssa. *Työn rajaaminen* nähtiin yhdeksi tärkeimmistä selviytymiskeinoista. Sekä työajan rajaaminen että työmäärän rajaaminen mainittiin aineistossa. Myös *harrastukset* pitivät tasa-painoa yllä työn ja vapaa-ajan välillä.

Alla olevassa taulukossa on tiivistettynä resurssiopettajien selviytymiskeinojen pääluokat, yläluokat ja alaluokat.

TAULUKKO 6. Resurssiopettajien selviytymiskeinot

Resurssiopettajien selviytymiskeinot		
<i>Pääluokka</i>	<i>Yläluokka</i>	<i>Alaluokka</i>
Sosiaalinen tuki ja yhteistyö	Työyhteisön ja kollegojen tuki	Työn jakaminen Kollegojen suhtautuminen Yhteisopettajuus Vastuun jakaminen Kommunikaatio ja viestintä Mentorointi Yhtenäinen toimintakulttuuri Vertaistuki
	Esimiehen tuki	Perehdyttäminen Esimiehen suhtautuminen
	Yhteistyö oppilaisiin	Tiivis yhteistyö Huumori Oppilaiden tunteminen
	Läheisten tuki	Ystävien tuki
Organisoinnin tuoma tuki	Asioiden organisointi esimiehen taholta	Vähäiset työtehtävät Oma luokkatila Kiinteät opetusryhmät
Toimijuus	Suhtautuminen ja asennoituminen	Positiivinen asenne Armollisuus itseä kohtaan
	Elämäntavat	Nukkuminen Liikkuminen
	Aktiivisuus	Tiedon etsintä
Työn ja vapaa-ajan erottaminen	Työn rajaaminen	Työajan rajaaminen Työmäärän rajaaminen
	Harrastaminen	Vapaa-ajan harrastukset

5 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

5.1 Tulosten tarkastelua

Tässä tutkimuksessa tuli esille paljon sellaisia noviisiopettajien haasteita, joita on todettu myös muissa tutkimuksissa ja tutkimuskirjallisuudessa. Esimerkiksi kouluyhteisöön ja toimintakulttuuriin (Jokinen & Sarja 2006, 187) sekä oppilaiden motivoimiseen, luokanhallintaan, yksilöllisten erojen huomioonottoon, oppilaiden arviointiin ja kommunikointiin vanhempien kanssa liittyviin asioihin (Scheerens 2010, 158) oli samankaltaisuuksia. Lisäksi yhtäläisyyksiä oli ajankäyttöön, opetussuunnitelman vaatimukseen sekä rajattuihin resursseihin (Schempp ym. 1999, 153-156), pedagogiikkaan liittyviin metodeihin ja emootioihin (Marti & Hubermann 1993, 194-195; Nyman 2009; 65) sekä asiantuntijuuden kehittymiseen (Niemi & Siljander 2013, 18; Blomberg 2008) liittyviin haasteisiin. Viittauksia oli myös siihen, että luokanopettajien induktiovaiheessa tavoitteena oli ennen kaikkea selviytyminen. Tämän tutkimuksen noviisiopettajat hyvin pitkälti kuuluvat selviytymisen ja itsensä löytämisen vaiheeseen erilaisissa urakehityksen malleissa (Huberman 1992; Leithwood 1992; Dreyfus & Dreyfus 1986). Varsinaista todellisuushokkia opettajat eivät olleet kohdanneet, sillä opettajien suhtautuminen ja orientoituminen raskaaseen työhöntulovaiheeseen oli alkanut jo hyvissä ajoin. Yhtäläisyyksiä oli kuitenkin siihen, että opettajat joutuivat pohtimaan asemaansa ja toimintaansa todellisissa luokahuonetilanteissa peilaten niitä omiin käsityksiin opettajan työn ideaalista.

Haasteellisuutta ei pidä kuitenkaan liiakseen painottaa, sillä erilaisista haasteista huolimatta noviisiopettajat olivat kuitenkin kokeneet induktiovaiheen ja työn aloittamisen suhteellisen helpoksi, ja työn aloitus oli ollut pääosin positiivinen. Tähän vaikuttaa osaltaan se, että kehittymiseen ja työssä selviytymiseen vaikuttavat myös opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, uskomukset sekä persoonallisuus (Leino & Leino 1997, 112; Mager 1992, 7). Fenomenologisessa tutkimuksessa tärkeää tutkijana on erottaa omat

ennakkokäsitykset ja esiymmärrys tutkimustuloksista (Lavery 2003, 29; Rouhiainen 2007, Varto 1992, 135). Ennakkokäsitykset, joita induktiovaiheeseen tutkijana liittyi, olivat käsitykset työn rankkuudesta ja runsaasta työmäärästä ja väsymyksestä. Tämä tutkimus antoi kuitenkin siihen nähden poikkeavia tuloksia. Ennakkokäsityksiin syynä voi olla se, että media sävyttää osaltaan kuvaa luokanopettajuudesta. Julkinen keskustelu opettajan työstä on painottunut hyvin pitkälti opettajien väsymykseen sekä alanvaihtoon. Tässä tutkimuksessa tilanne ei ollut edellä mainitun kaltainen, vaan noviisiopettajat olivat saaneet induktiovaiheessaan suhteellisen paljon apua. Medialla onkin suuri valta mielikuvien ja käsitysten esille tuomisessa.

5.1.1 Resurssiopettajuus induktiovaiheessa

Tämä tutkimus osoitti, että resurssiopettajuus toimii hyvin induktiovaiheessa ensimmäisenä työpaikkana, riippuen siitä, miten työ on organisoitu. Resurssiopettajuutta suositeltiin koulutuksen jälkeiseksi väyläksi luokanopettajan työhön, sillä sen kautta noviisi saa asteittain vastuuta opettajan roolissaan ja kouluympäristön todellisissa työtilanteissa. Tällainen asteittain sopeutuminen onkin katsottu tehokkaaksi keinoksi induktiovaiheen haasteista selviytymiseen (Howe 2006, 288). Tällaista ei kuitenkaan havaita luokanopettajan työssä, jossa opettaja saa täyden vastuun kaikesta työhön liittyvistä asioista heti induktiovaiheessa (Blomberg 2008, 50; Odell & Ferraro 1992, 55-56). Tässä tutkimuksessa pystyi havaitsemaan, että resurssiopettajat mainitsivat erilaisia haasteita ja selviytymiskeinoja vähemmän kuin luokanopettajat. On mahdollista, että resurssiopettajat kohtaavat työssään vähemmän haasteita, jonka seurauksena myöskään selviytymiskeinoja ei ole tietoisesti ajateltu tai muodostettu niin paljon. Toisaalta yhtenä syynä tähän voi olla se, että tutkimukseen osallistui määrällisesti vähemmän resurssiopettajia kuin luokanopettajia.

Resurssiopettajien aineistosta muodostui kaksi pääluokkaa, jotka erosivat luokanopettajien pääluokista. Nämä olivat organisointi ja organisoinnin tuoma tuki. Organisoinnin painotus tutkimuksessa resurssiopettajilla johtui todennäköisesti siitä, resurssiopettajan työtä organisoisi lisäksi ulkopuolinen taho, rehtori. Luokanopettajan työtä puolestaan organisoisi luokanopettaja itse.

Resurssiopettajan työnkuvan onkin todettu vaihtelevan koulukohtaisesti ja olevan riippuvainen siitä, miten koulu tai esimies haluaa resurssia käyttää (Hakkarainen & Kiviharju 2015, 44; Scheerens 2010, 158). Työ koettiin mielekkääksi silloin, kun resurssiopettajan työ oli organisoitu siten, että noviisilla oli kiinteät luokkaryhmät, joiden kanssa työtä sai tehdä. Vastaavasti jos työ oli organisoitu siten, että resurssiopettaja joutui jatkuvasti siirtymään uusista luokkaryhmistä ja luokkatiloista toiseen ilman jatkuvuuden tunnetta, resurssiopettajuutta ei suositeltu noviisiopettajalle ensimmäisenä työpaikkana. Työn sirpalemaisuus, vaihtuvat oppilasryhmät ja työn muuttuva luonne eivät tukeneet luokanopettajana kasvamista. Haasteet liittyivät luokanhallintaan sekä auktoriteetin saamiseen liittyviin ongelmiin, sillä resurssiopettajana oppilaita ei tunne yhtä hyvin, kuin luokanopettajana.

Resurssiopettajuus toimii hyvin induktiovaiheessa myös silloin, kun noviisiopettajalla on luokanopettajan työhön kuuluvia elementtejä, kuten oma luokkatila ja kiinteämmät luokkaryhmät, mutta kuitenkin monta komponenttia luokanopettajan työstä pois, kuten vähäisempi vastuu oppilaista ja esimerkiksi arvioinnista. Tällaisessa tilanteessa noviisiopettajan voi olla helpompi lähteä rakentamaan opettajuutta sekä kehittämään ammatillista identiteettiään, kun kaikkeen ei tarvitse keskittyä kerralla. Näin opettajalla on aikaa reflektoida omaa työtään, sillä opettajuuteen kasvaminen on myös henkinen identiteettiprosessi, jossa opettaja rakentaa suhteensa opettajuuden normiodotuksiin (Kari & Heikkinen 2001, 44). Tilannetta kuvaa hyvin yhden haastateltavan maininta siitä, että resurssiopettajana hänellä on parhaat palat käytössään opettajan työssä. Resurssiopettajat toteuttavat opetustaan osittain myös luokanopettajan sisältöjen ja työtapojen mukaisesti.

Toisaalta luokanopettajat mainitsivat selviytymiskeinoikseen oman osaamisensa kehittämisen. Luokanopettajat saattavat kiinnittää enemmän huomiota itsereflektointiin sekä omien työtapojensa perustelemiseen työssään, koska se on opettajuuden kehittymisen kannalta välttämätöntä. Luokanopettajat suhtautuivat työyhteisöön olevansa osittain sopeutujia, mutta havaittavissa oli myös omien ideoiden, toimintatapojen ja opetustyylin etsimistä. Magerin (1992, 13-14) mukaan kyseessä onkin synteesisinomainen tilanne, jossa yksilö sekä sopeutuu että muokkaa instituutiota, jossa yksilö toimii. Myös koulutuksen

tarkoituksena on kasvattaa reflektiivisiä asiantuntijoita, jonka pohjalta opettajat rakentavat perustaa työlleen (Kari & Heikkinen 2001, 43).

Molemmille tutkimusjoukoille muodostui samankaltaisia pääluokkia, mutta haasteiden painotukset ja sisällöt kuitenkin vaihtelivat eri pääluokissa. Luokanopettajat pohtivat esimerkiksi enemmän sitä, miten arviointia tulisi toteuttaa, kun taas resurssiopettajilla arviointiin liittyvät haasteet olivat lähinnä oppilasmäärään liittyviä. Myöskään juridiseen tietoon tai esimerkiksi lukuvuoden rakentamiseen liittyviin haasteisiin resurssiopettajat eivät viitanneet. Tämä voi olla seurausta siitä, että rehtorin organisoinnin seurauksena resurssiopettajilla apu on helpommin saatavilla ja opetusta toteutetaan osittain yhdessä luokanopettajan kanssa. Yhteistyön ja sosiaalisen tuen merkitys nousee tässä tutkimuksessa keskeiseksi myös osaamisen kehittymisen kannalta. Osaamiseen liittyvissä haasteissa oli kuitenkin myös yhtäläisyyksiä. Esimerkiksi opetussuunnitelman toteuttaminen tuotti haasteita molemmilla tutkimusjoukoilla. Yliopistosta saadut mallit erilaisista teemaprojekteista ja tarkkaan suunnitelluista tunneista tuottivat riittämättömyyden tunnetta, kun aikaa ei ollut keskittyä ja paneutua niihin yhtä hyvin kuin harjoitteluissa. Schemppin ym. (1999, 142-145) mukaan omat kokemukset harjoittelijana tai yliopiston kurssityöt tuovatkin uusia perspektiivejä induktiovaiheessa. Nämä perspektiivit ja uusi opetussuunnitelma eivät kuitenkaan päässeet toteutumaan sellaisenaan uusien opettajien arjessa, sillä vanhat tavat ja opettajan työn hektinen luonne ympäristöineen eivät mahdollistaneet ja tukeneet uuden opetussuunnitelman linjojen toteuttamista.

Resurssiopettajalle suurinta tukea ja mallia tuo ennen kaikkea samanaikaisopetus. Samanaikaisopetuksen voidaan katsoa olevan yksi noviisiopettajan induktiovaihetta helpottava tekijä. Samanaikaisopetus mahdollistaakin asiantuntijuuden jakamisen työyhteisössä, ja sen on todettu kehittävän opettajuutta, lisäävän opettajien ehtyviä voimavaroja sekä laajentavan käsityksiä ja näkökulmia (Eskelä-Haapanen 2013, 159-165). Samanaikaisopetus ja yhteisopettajuus olivat tekijöitä, jotka lisäsivät työssä selviytymistä. Etenkin resurssiopettajana kollegojen apu on jatkuvasti saatavilla ja luokanopettaja antaa tukea noviisiresurssiopettajan päätöksille. Luokanopettaja on tällaisessa tilanteessa ikään kuin mentori, joka tavallisilta noviisiluokanopettajilta puuttuu. Kollegiaalisuus on tällaisessa asetelmassa jatkuvasti läsnä noviisin ja kokeneiden opettajien kesken. Kollegiaalisuus on opettajien keskinäistä

solidaarisuutta, kuten suhtautumista toisiin opettajiin sekä opettajien keskinäistä dynamiikkaa (Sahi 2009, 106). Kollegan suhtautumisella katsottiinkin olevan suuri merkitys työyhteisöön sopeutumiselle. Samanaikaisopetus vaatii osapuolilta lisäksi molemminpuolista kunnioitusta (Conderman ym. 2009, 3). Tässä tutkimuksessa ei ollut havaittavissa väheksyntää resurssiopettajia kohtaan, ja samanaikaisopetuksen arvopäämäärät toteutuivat hyvin. Resurssiopettajuus toimiikin induktiovaiheessa ammatillisen identiteetin ja itsevarmuuden kehittäjänä silloin, kun resurssiopettajien ammattikuntaa arvostetaan ja pidetään yhdenvertaisena kollegiaalisten periaatteiden mukaisesti luokanopettajien kanssa.

Resurssiopettajat eivät toivoneet esimieheltään myöskään varsinaista perehdytystä työhön yhtä paljon kuin luokanopettajat. Mahdollisesti riittävää perehdytystä ja tukea saatiin samanaikaisopettajana luokanopettajan kanssa. Samanaikaisopetuksessa opettajat jakavat strategioita, ideoita ja materiaaleja (Conderman ym. 2009, 3-5). Resurssiopettajat eivät maininneet esimerkiksi materiaalien puuttumista haasteena toisin kuin luokanopettajat. On mahdollista, että koska resurssiopettajat ovat työssään osittain riippuvaisia myös luokanopettajan antamista ohjeista ja tuntien toteutuksista, ovat myös materiaalit resurssiopettajilla helpommin saatavilla. Kumpikaan tutkimusjoukko ei ollut kohdannut suuria haasteita myöskään oppilaiden huoltajien kanssa. Yksi resurssiopettaja kuitenkin mainitsi, että yhteisopettajuus helpottaa vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä, sillä ongelmatilanteen sattuessa noviisi on tietoinen kenen oppilaasta on kyse ja kenen puoleen tulee kääntyä.

Mielenkiintoista on myös, että kuormittavuudesta ei muodostunut resurssiopettajilla yhtä pääluokkaa. Myöskään jatkuvaan kiireeseen ja hektisyyteen ei ollut niin paljoa mainintoja kuin luokanopettajilla. Vastaavasti mainintoja oli siitä, että ehtii keskittymään enemmän opettamiseen ja energiaa vapautuu paljon muihin asioihin elämässä. Luokanopettajilla oli enemmän mainintoja työn rajaamiseen, sillä työtehtävien runsaus näkyy yhtenä luokanopettajia eniten kuormittavana tekijänä. Stressi ja työuupumus ovatkin suurimpia haasteita työhyvinvoinnin hallitsemisessa (Salovaara & Honkonen 2013, 204). Resurssiopettajat eivät maininneet kokevansa suurta stressiä työssään. Induktiovaihe saattaa tuntua resurssiopettajana helpommalta hallita, jos työ on organisoitu hyvin. Myös erilaisia tunteita resurssiopettajat mainitsivat

vähemmän. Mahdollisesti negatiivisia tunteita koettiin vähemmän, koska tukea oli helpommin saatavilla ja resurssiopettajana erilaisia tunteita pääsee jakamaan enemmän tiiviimmässä yhteistyössä luokanopettajien kanssa. Työn aloittaminen on noviisiopettajalle monenlaisten tunteiden vuoristorataa, ja tärkeää olisikin ammatillisesti pyrkiä hallitsemaan niitä. Noviisiopettajat kokevatkin työuran alussa usein etenkin vahvoja emotionaalisia haasteita (Blomberg 2008; Pitton 2006).

Luokanopettajilla jaksamiseen liittyviin haasteisiin ja selviytymiskeinoihin oli enemmän mainintoja. Tämä voi olla seurausta raskaammasta työstä tai siitä, että luokanopettajia osallistui tutkimukseen määrällisesti enemmän. Luokanopettajien jaksamista kuormitti esimerkiksi asioiden yksin pohtiminen. Tällaista tilannetta vastaavasti resurssiopettajille harvemmin pääsee syntymään, sillä he toteuttavat opetustaan usein jakamalla työtä luokanopettajan kanssa. Riskitekijänä uupumukselle usein voikin olla se, että työtä ei osata jakaa työyhteisössä tai asioita ei osata laittaa tärkeysjärjestykseen (Salovaara & Honkonen 2013, 197). Itsekriittisyyteen liittyviä mainintoja oli kuitenkin yhtä paljon molemmilla tutkimusjoukoilla. Itsekriittisyys voi olla yleinen noviisiuteen liittyvä tyypillinen piirre missä tahansa ammatissa.

Ympäristöön liittyvät maininnat liittyivät etäisyyden ottamiseen koulusta tai kollegoihin ja heidän näkemiseen koulun yhteisissä opettajanhuonetiloissa. Luokanopettajille muodostui resurssiopettajista poikkeava ympäristön pääluokka, sillä opettajat kaipasivat tiivistä koulurakennusta, joka fyysisesti toisi työyhteisöä ja opettajia lähemmäs toisiaan. Blombergin (2008, 11) mukaan työn organisoinnin vuoksi kouluun ei välttämättä aina kehity noviisille tärkeää kollaboratiivista ja yhteisöllistä työkuultuuria. Ilmiö oli tunnistettavissa myös tässä tutkimuksessa. Resurssiopettajat puolestaan eivät maininneet tämänkaltaisia ympäristöön liittyviä haasteita. Voi olla, että samanaikaisopetus ja yhteistyö fyysisesti luovat yhteisöllisyyden tunnetta resurssiopettajan työssä, sillä ne ovat sisäänrakennettuja resurssiopettajan työnkuvaan. Vastaavasti kuitenkin koulurakennuksesta toiseen siirtyminen fyysisesti kuormitti resurssiopettajia.

Omaan toimijuuteen liittyviä selviytymiskeinoja, kuten esimerkiksi oma aktiivisuus työssä tai työhön suhtautuminen, mainitsivat molemmat tutkimusjoukot. Oman riman laskemista ja työn rajaamista pidettiin tärkeänä selviytymiskeinona molemmissa tutkimusjoukoissa. Opettajien työhön

kohdistuukin lukuisia vaatimuksia ja odotuksia niin yksilöllisesti kuin yhteiskunnallisestikin (Niemi 2016, 33-35; Leppälä ym. 2012, 143; Luukkainen 2004, 91; Mankki & Rähä 2019, 44; Jokinen & Sarja 2006; Förbom 2003, 62). Sen vuoksi keveämpi suhtautuminen työhön helpottanee induktiovaihetta emotionaalisesti. Merkittävänä erona tutkimusjoukkojen välillä kuitenkin oli se, että ainoastaan luokanopettajien selviytymiskeinona oli myös mahdollinen alanvaihto. Tämä puoltaa ajatusta siitä, että noviisien alanvaihtoa saattaisi vähentää asteittainen työhön integroituminen, sillä resurssiopettajilla kuormittavuus työssä voi olla huomattavasti vähäisempää. Lisäksi eräs opettaja toi esiin näkökulman siitä, että resurssiopettajuus ei ole hyväksi ainoastaan induktiovaiheessa, vaan myös myöhemmässä työelämässä missä vaiheessa uraa tahansa. Resurssiopettajuus saattaisi ravistella omia juurtuneita ja rutinoituneita opetuskäytänteitä ja malleja sekä luoda uutta näkemystä omaan luokanopettajan työhön. Näin ollen resurssiopettajuus voisi toimia elinikäisen oppimisen edistäjänä ja omien toimintatapojen kehittämisen reflektiona, jota etenkin luokanopettajan työssä vaaditaan.

5.1.2 Mistä tukea noviisiopettajalle?

Noviisiopettajat mainitsivat haastatteluissaan omia käsityksiään hyviksi induktiovaiheen tukitoimiksi. Niitä olivat kokonaisvaltainen sosiaalinen tuki, mentorointi, ryhmäytyminen, hyvä perehdytys työhön, erilaiset täydennyskoulutukset, vertaistuki sekä erilaiset samanaikaisopetus- ja tiimiopettajuusmallit. Kokonaisuudessaan voidaan todeta, että vuorovaikutus ja yhteistyö koetaan enemmänkin voimavarana, vaikka siihen liittyviä haasteita aineistossa mainittiinkin. Noviisille on tärkeää, että hänellä on osaava ja kokenut kollega, jonka kanssa voi ideoida, keskustella, jakaa ja pohtia työhön sekä kokonaisvaltaiseen kehittymiseen liittyviä asioita (Juusela 2006, 3).

Tutkimustulosten perusteella sosiaalinen tuki on tärkein noviisiopettajan selviytymiskeino induktiovaiheessa. Tuki heijastuu myös noviisien työssä jaksamiseen. Työssä jaksaminen on opettajan työn peruspilari, jonka varaan työtä haasteista huolimatta rakennetaan. Sosiaalisen tuen muodoista etenkin mentoroinnille annettiin painoarvoa. Osassa tutkimuskouluista oli järjestetty mentori noviisiopettajaa varten. Osassa kouluista, joissa mentoria ei ollut, oli

noviisiopettajilla kuitenkin tiivis työpari tai rinnakkaisluokanopettaja, jolta sai apua. Mentoria kuitenkin kaivattiin opettajuuden tueksi. Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat näkivät mentoroinnin hyödyllisimpänä tuen muotona. Myös aikaisemmissa suomalaisissa tutkimuksissa uudet opettajat ovat kaivanneet mentorointiin strukturoidumpaa otetta (Jokinen ym. 2012, 182). Mentoroinnilla onkin katsottu olevan ensimmäisten työvuosien aikana suuri merkitys noviisille (Jokinen & Sarja 2006, 189).

Mentorin tuli olla nimetty noviisiopettajaa varten, ja hänen toivottiin saavan mentoroinnistaan korvausta. Mentorin nimeäminen ja korvaus madaltavat kynnystä kysyä rohkeasti apua, jolloin noviisiopettajien ei tarvitse kokea häpeää osaamattomuudestaan. Mentorointi antaakin ennen kaikkea emotionaalista tukea (Pitton 2006, 19). Vaikka apua olisi tarjolla, uutena opettajana ei välttämättä halua kuormittaa kollegoja omilla kysymyksillä. Ennakkopelkoja ja epävarmuutta ennen työn aloitusta voisi poistaa tieto siitä, että oppilaitoksilla olisi velvollisuus järjestää noviisiopettajalle nimetty mentorin työn induktiovaiheessa. Tässä tutkimuksessa mentorointia oltiin toteutettu etenkin tilannekohtaisesti ja epävirallisesti. Tilannekohtainen mentorointi on spontaania ja sitä tapahtuu työn ohessa tarpeen vaatiessa, ja epävirallisella mentoroinnilla viitataan joustavaan mentorointiin, joka vastaa aktorin tarpeisiin (Juusela 2006, 8). Myös suunniteltua mentorointia toteutui etenkin niillä, kenellä mentorin oli nimetty. Mentoroinnin tuen muodoista nähtiin hyödyllisenä myös vertaismentorointi. Toisen noviisin koettiin tuovan tärkeää vertaistukea omalle työlle. Aineiston perusteella voidaan todeta, että mentorointi on noviisiopettajalle tärkeä väline luokanopettajaksi kasvamisessa ja se tulisi olla laajemmin sekä suunnitelmallisemmin käytössä eri kouluissa ympäri Suomea. Kuntien ja kaupunkien alueille voitaisiin perustaa esimerkiksi erilaisia vertaistukimentorointiryhmiä.

Sosiaaliseen tukeen liittyi olennaisesti myös esimiehen antama perehdytys. Työhön perehdyttäminen on lakisääteistä toimintaa työpaikalla (Juusela 2006, 5). Perehdytykselle olisi hyvä varata sovittu aika. Osa haastateltavista ehdottikin, että kouluissa olisi olemassa viralliset perehdytyskansiot, joiden mukaan perehdytystä työhön suoritettaisiin järjestelmällisesti. Tämä toisi helpotusta myös sellaisiin koulun toimintakulttuuriin ja ympäristöön liittyviin haasteisiin, joihin opettajankoulutus ei voi valmistaa. Aina perehdytystä ei tarvitse tai tulisikaan jättää esimiehen harteille. Tähän yksi ratkaisumalli voisi olla opettajakunnassa

toimivat tiimit, jotka ottavat tietyn vastuualueen hoitaakseen. Tiimiopetus on tiivistä yhteisopettajuutta, jossa molemmilla osapuolilla on samanlainen rooli. Tiimiopetuksessa molemmat osapuolet oppivat työssään ja saavat toiselta tukea. (Saloviita 2016, 19.) Perehdytys ja erilaisten asioiden hoito tapahtuisi jakaen työyhteisön tiimeissä, ja tällöin noviisiopettaja olisi tietoinen, keneltä mahdollisista haasteista tai ongelmista tulee hakea apua. Tämä vaatisi rehtorilta johtamista ja hyviä esimiestaitoja. Yhteisöllisyys ei Sahin (2009, 98) mukaan synnykään itsestään, vaan rehtori esimiehenä antaa työyhteisölle kontekstin, johon opettajat rakentavat yhteisöä ja myönteistä koulukulttuuria.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat jollain tapaa saaneet tukea työlleen, vaikka mitään järjestelmällistä ja yhtenäistä induktiovaiheen tuen muotoa ei löytynyt. Suomessa ei ole olemassa noviisiopettajien tukemiseen yhtenäistä ja strukturoitua, säädöksiin perustuvaa perehdyttämisyjärjestelmää tai induktio-ohjelmaa (Leppälä ym. 2012, 146). Induktiovaiheen tuki tulisi olla järjestelmällistä ja stukturaitua (Opetusministeriö 2007, 12). Vaikka erilaisista induktio-ohjelmista ja noviisiopettajien ongelmista on ollut vuosikymmeniä paljon tutkimusta, suunnitelmia ja suosituksia, ainakaan toistaiseksi tällaista tukea ei ole saatu käytäntöön. Se vaatii halukkuutta, vastuunottoa, sitoutumista ja resursseja (Blomberg 2008, 76). Jos erilaiset induktio-ohjelmat eivät ole velvoitettuja, niitä on hankala myöskään saada systemaattisesti toteutettua kaikissa instituutioissa. Yhtenä induktiovaiheen tuen muotona on myös erilaiset induktiovaiheen tukikurssit, kuten esimerkiksi Opetusalan Ammattijärjestön OAJ:in järjestämät täydennyskurssit. Jos resurssit eivät kata koko valtioon ulottuvaa induktio-ohjelmaa, olisiko kenties mahdollista järjestää esimerkiksi valtion tukema ilmainen oikeusturvaan, palkkaukseen ja työaikaan liittyvä perehdytyskurssi kaikille noviisiopettajille? Myös tässä tutkimuksessa oli mainintoja siihen, että tällaiset täydennyskurssit olivat olleet työtä tukevia. Toisaalta tällaiset asiat tulisi käsitellä perusteellisesti jo opettajankoulutuksessa.

Sen lisäksi, opettajankoulutustutkiminto tulisi saada vastaamaan enemmän koulutodellisuutta. Blomberg (2008, 207) on todennut, että luokanopettajakoulutuksen ja työelämän välissä on suuri kuilu. Harjoitteluilla on opettajankoulutuksessa suuri merkitys työssä kehittymisen kannalta. Ehdotuksena tähän voisi olla enemmän ammattikoulumainen harjoittelu, jossa työtä tehdään resurssiopettajan tavoin samanaikaisopettajana ja ikään kuin

noviisi-mestari asetelmassa. Kenties harjoittelut voitaisiin toteuttaa normaalikoulujen lisäksi myös muissa työympäristöissä. Karin ja Heikkisen (2001, 44-51) mukaan opettajuus ei voikaan rakentua valmiiksi opettajankoulutuslaitoksessa, vaan se vaatii ympärilleen todellisia konteksteja. Voisi ajatella, että tällainen pidempiaikainen resurssiopettajamainen harjoittelu helpottaisi luokanopettajan ensimmäistä työvuotta. Tämän tyyppinen harjoittelu palvelisi myös resurssipulassa painiskelevia kouluja, jotka saisivat opettajaopiskelijoista lisäresurssia kouluille. Toisaalta koulut saattaisivat kokea jatkuvat harjoittelijat lisärasitteena. Pidempiaikaisen harjoittelun jälkeen palattaisiin vielä takaisin suorittamaan tutkintoa, jolloin yliopistossa opittua teoriaakin voisi olla helpompi soveltaa käytännön työhön laajemmin. Lisäksi tällaisessa harjoittelussa opiskelija pystyy kokeilemaan työtä ja vahvistamaan käsityksiään siitä, onko kyseessä todella itselle soveltuva ala sekä työ jota tahtoo tehdä. Tässä tutkimuksessa tuli esiin myös näkökulma siitä, että muiden opettajien työtapojen havainnointi ja niiden ylös kirjaaminen auttoivat ratkomaan monta noviisiopettajaa askarruttavaa asiaa. Olisi hyödyllistä, että noviisiopettaja pääsisi myös konkreettisesti näkemään ja havainnoimaan jo kokeneiden luokanopettajien työtä. Nykyisessä opetusharjoittelussa tämänkaltaista havainnointia on melko vähän.

Kun suurempi asteittainen työhön astumisvaihe olisi tehty jo opiskeluaikana, olisi valmistumisen jälkeen työelämään siirtyessä taas helpompi omaksua uusia työtehtäviä ja työhön liittyviä komponentteja. Vankka perusosaaminen ja työkokemus olisi hankittu jo opiskeluaikana kokemuksen kautta. On todettu, että etenkin vasta-alkajat kokevat huomattavasti enemmän vähäisempää työtyytyväisyyttä ja stressiä (Leppälä ym. 2012, 143). Työn aloitus tulisi olla työssä jaksamisen kannalta sellainen, ettei työtaakka ja kuormitus ole ylitse-pääsemättömiä kokemattomalle opettajalle. Tutkimukseen osallistuneet resurssiopettajat olivatkin sitä mieltä, että hyvin organisoitu resurssiopettajan työ toimisi pehmeänä laskuna yliopistosta koulutodellisuuteen ja ponnahduslautana luokanopettajuuteen.

Noviisiopettajat ymmärsivät tässä tutkimuksessa, että oman opettajuuden kehittäminen oli hyvin pitkälti myös heidän omalla vastuullaan. Noviisin on itse kehitettävä selviytymiskeinojaan vastatakseen induktiovaiheen haasteisiin. Opettajat joutuvat todistamaan itselleen kykenevänsä vastaamaan työn

velvollisuuksiin hyväksytyjen käytäntöjen mukaisesti (Mager 1992, 20). Toisaalta noviisina on myös paljon asioita, joihin ei voi itse vaikuttaa, mutta joihin he kaipasivat työyhteisöltä ja koululta organisaationa tarpeellisia tukitoimia. Vuoden 2018 TALIS –tutkimuksen mukaan suurin osa suomalaisopettajista ei osallistu uuden opettajan perehdyttämiseen laisinkaan (Taajamo & Puhakka 2019, 6). Jotta tarpeellisissa tukitoimissa ja perehdytyksessä olisi mukana koko työyhteisö, tulisi tapahtua muutosta koko koulukulttuurissa ja työyhteisön ajattelutavoissa. Reviiriajattelun sijaan, jokainen opettaja toimisi omalla työpanoksellaan ja yhteisöllisen työyhteisön jäsenenä uuden noviisin tukihenkilönä. Lisäksi asioiden ennaltaehkäisyssä voisi olla paikka investoinnille. Riittävä koulutus, laaja tukiverkosto sekä muut systemaattiset tukitoimet voisivat olla kannustimena työn jatkamiselle, ennaltaehkäistä alanvaihtoa, rohkaista ammattiin hakeutumista sekä ylläpitää kokonaisvaltaista työssä jaksamista.

5.2 Luotettavuudesta ja eettisyydestä

Tutkimuksen teossa tulee ottaa huomioon monia luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä periaatteita sekä noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimusta ohjaa eettinen sitoutuneisuus. Tämän tutkimuksen hyvää tieteellistä käytäntöä arvioin Opetus- ja kulttuuriministeriön tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön keskeisten lähtökohtien ja periaatteiden pohjalta. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK 2012, 6.) Tässä tutkimuksessa tutkimuseettinen näkökulma on otettu huomioon avoimuutena, rehellisyytenä sekä huolellisena tutkimusaineiston käsittelemisenä. Tutkimusta on pyritty raportoimaan yksityiskohtaisesti ja tuomaan esille nekin seikat, joilla saattaisi olla mahdollista vaikutusta tutkimuksen tuloksiin. Tutkittaville annettiin tietoa tutkimuksen kulusta, tiedonkäsittelystä ja sen tallentamisesta. Jokaiselle tutkittavalle annettiin mahdollisuus kysyä tutkimukseen liittyvistä asioista. Tutkittavat antoivat myös oman suostumuksensa tiedon käsittelyyn (Liite 1). Tutkimukseen hankittiin tarvittavat tutkimusluvut ennen tutkimuksen toteutusta. Tutkimus on ollut tutkittaville täysin vapaaehtoinen ja siitä on ollut mahdollisuus vetäytyä missä vaiheessa tutkimusprosessia tahansa. Tutkimus on raportoitu tavalla, jossa haastateltavien anonymiteetti säilyy. Tutkimuksessa on myös kunnioitettu muiden tutkimusten tuloksia viittaamalla niihin oikeudenmukaisesti.

Tutkimusta voidaan arvioida Lincolnin ja Guban (1985, 219) mukaan uskottavuuden (credibility), siirrettävyyden (transferability), varmuuden (dependability) ja vahvistettavuuden (confirmability) käsitteiden avulla. *Uskottavuudella* tarkoitetaan tutkimustulosten todenperäisyyttä. Tutkimustulosten on vastattava haastateltavien käsityksiä ja kokemuksia tutkimuskohteesta (Kylmä & Juvakka 2007, 128; Lincoln & Guba 1985, 296.) Tutkimuksen uskottavuuden lisäämiseksi tässä tutkimuksessa on käytetty aineistosta suoraan lainattuja sitaatteja, jotta lukija muodostaisi mahdollisimman totuudenmukaista käsitystä todellisesta aineistosta. Moilasan ja Räihän (2018, 57) mukaan sitaatit perustelevatkin aineiston tulkintaa. Tutkimusraportissa pyrin kuvaamaan yksityiskohtaisesti haasteita ja selviytymiskeinoja kahdella eri tutkimusjoukolla sekä selkeyttämään niitä erilaisilla taulukoilla. Ymmärrystä siitä, miten aineisto on analysoitu, pyrin selittämään konkreettisilla esimerkeillä metodologia –luvussa. Kiviniemen (2018, 70) mukaan tutkimusprosessin avoin kuvaus lisää tutkimuksen uskottavuutta.

Tutkimuksen *siirrettävyydellä* tarkoitetaan tutkimustulosten siirtämistä toiseen kontekstiin ja samankaltaisuutta oman tutkimuksen sekä aikaisempien tutkimusten välillä (Lincoln & Guba 1985, 124; Kylmä & Juvakka 2007, 129). Siirrettävyys mukailee yleistettävyyden käsitettä, jolla on myös viitattu siihen, että tutkimustulokset voisivat päteä muihinkin samankaltaisiin tilanteisiin (Alasuutari 2001, 235). Tätä tutkimusta ei voi kokonaisuudessaan siirtää toiseen kontekstiin. Siihen vaikuttavat etenkin resurssiopettajien erilaiset työnkuvat Suomessa. Jos resurssiopettajien työnkuvat olisivat tässä tutkimuksessa olleet erilaiset, se olisi saattanut tuoda erilaisen tutkimustuloksen. Näin ollen tämän tutkimuksen tuloksia ei voida suoraviivaisesti yleistää. Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena ei olekaan tuottaa yleistettävää tietoa, vaan tutkia ilmiötä monitahoisesti (Laine 2018, 25-26). Tässä tutkimuksessa induktiovaihe resurssiopettajilla ja luokanopettajilla erilaisine konteksteineen sekä lähtökohtineen tuo tutkimukseen sellaisia kompleksisia ulottuvuuksia, jonka vuoksi ilmiön liiallinen yleistäminen on mahdotonta. Haasteena tässä tutkimuksessa onkin ollut fenomenografiselle tutkimukselle tyypillinen piirre siitä, että tuloksia tulisi käsitellä asiayhteyksissään (Metsämuuronen 2001, 11). Sen vuoksi tärkeää on tuoda esille esimerkiksi opettajien aineenopettajan tai erityisluokanopettajan pätevydet, sillä niillä on voinut olla vaikutusta tutkimuksen tuloksiin. On todennäköistä, että

erityisluokanopettajien haasteet omassa erityisluokan kontekstissaan voivat olla hyvinkin erilaisia kuin yleisluokkien puolella.

Varmuuden käsitteellä viitataan tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkimuksessa tulee ottaa huomioon tutkimukseen vaikuttavat muutokset ja epävakaisuutta aiheuttavat tekijät. (Lincoln & Guba 1985, 299.) Tähän tutkimukseen liittyvät olosuhteet ja mahdolliset häiriötekijät otettiin huomioon toteuttamalla haastattelut hiljaisissa ja rauhallisissa tiloissa. Tutkimukset toteutettiin kouluympäristössä, lukuun ottamatta yhtä haastattelua, joka toteutettiin haastateltavan kotona. Ympäristö voi omalta osaltaan vaikuttaa tutkittavan kertomuksiin, sillä esimerkiksi kouluympäristössä haastateltavalle voi tulla hyvin erilaisia mielleyhtymiä roolissaan opettajana kuin yhdelle haastateltavalle kotona yksityishenkilönä. Kahdessa haastattelutilanteessa esiintyi häiriötekijänä ulkopuolinen henkilö, joka saapui hetkellisesti samaan haastattelutilaan. Tällä voi olla vaikutusta haastateltavan rehellisyyteen ja uskallukseen kertoa asioita totuudenmukaisesti. Luotettavuutta arvioidessa tulisi arvioida etenkin tutkimuksen totuutta ja objektiivisuutta. Objektiivisyyteen vaikuttaa ennen kaikkea tutkijan oma puolueettomuus tutkimuksessa. Puolueettomuuden toteutumisessa on tärkeää, että tutkijan omat ominaisuudet sekä henkilökohtainen asema eivät vaikuta siihen, mihin hän kiinnittää haastateltavien kertomuksissa huomiota. Toisaalta on myönnetty, että tutkija tutkimuksen tulkitsijana väistämättä vaikuttaa tutkimukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135-136.) Tätä puolueettomuusnäkökulmaa pyrin minimoimaan tutkimusta tehdessä, sillä tiedostan kuuluvani samaan noviisiopettajien kategoriaan. Tutkimuksessa avaan esiyymmärrystäni tutkimuskohteesta, mikä on fenomenologiselle tutkimukselle ominaista (Laverty 2003, 29; Rouhiainen 2007, Varto 1992, 135).

Tässä tutkimuksessa tutkin resurssiopettajien sekä luokanopettajien haasteita, selviytymiskeinoja sekä käsityksiä hyvistä tukitoimista induktiovaiheessa. Tutkimus antaa vastauksia näihin kysymyksiin. Tuloksia voi kuitenkin väärin väittää se, että resurssiopettajia osallistui tutkimukseen määrällisesti vähemmän kuin luokanopettajia. Saturaatiopiste resurssiopettajien kohdalla ei välttämättä täytynyt tutkimuksessa toisin kuin luokanopettajilla. Saturaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa havainnot alkavat toistua ja uudet tutkittavat eivät toisi tilanteeseen enää uutta tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87). Tulos olisi

saattanut olla toisenlainen, jos molemmissa tutkimusjoukoissa olisi ollut saman verran opettajia. Toisaalta on mahdollista, että toisenlainen otanta tuskin olisi muuttanut tutkimustuloksia täysin radikaalisti.

Vahvistettavuudella viitataan siihen, että tutkimuslöydösten on perustuttava tutkimusaineistoon. Lukijan tulee myös kyetä seuraamaan tutkimuksen etenemistä (Lincoln & Guba 1985, 323.) *Vahvistettavuudella* on viitattu myös siihen, että tutkijan tekemät tulkinnot vahvistavat vastaavaa ilmiötä aikaisemmin tutkineita tutkimuksia (Eskola & Suoranta 1996, 153). Aikaisempaa tutkimusta varsinaisesta resurssiopettajien ja luokanopettajien vertailusta induktiovaiheessa ei ole juurikaan tehty, joten tämän tutkimuksen vahvistettavuutta ei voi täysin varmaksi arvioida. Tässä tutkimuksessa on kuitenkin yhtäläisyyksiä muihin noviisiopettajiin liittyviin tutkimuksiin, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (esim. Blomberg 2008). Blomberg (2008, 211) totesi tutkimuksessaan, että osa haastateltavien kertomista haasteista ei välttämättä liity täysin induktiovaiheeseen, vaan samanlaisia haasteita voivat kohdata myös kokeneemmatkin opettajat. Tämä on otettu huomioon myös tässä tutkimuksessa, ja sen vuoksi kaikki haasteet eivät rajaudu välttämättä tarkasti juuri induktiovaiheeseen. Tärkeää on ottaa huomioon se, että kokeneempien opettajien haasteet ja selviytymiskeinot ovat todennäköisesti osittain samoja kuin noviiseilla. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen onnistumisen kannalta olennaisia ovat myös pro gradu –tutkimuksen kriteerit, ja tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on huomioitava myös oma asema aloittelevana tutkijana.

5.3 Jatkotutkimusaiheita

Tämä tutkimus keskittyi noviisiopettajien haasteisiin, selviytymiskeinoihin ja tukitoimiin luokanopettajilla ja resurssiopettajilla. Resurssiopettajuuden toimivuutta induktiovaiheessa on tutkittu melko vähän, joten samankaltaista tutkimusta voisi olla mahdollista tutkia tulevaisuudessa suuremmilla tutkimusjoukoilla. Suurempi informanttien määrä voisi johtaa erilaiseen lopputulokseen tai avata uusia näkökulmia aiheeseen. Vastaavasti olisi mahdollista tutkia myös sellaista tutkimusjoukkoa, joka on toiminut resurssiopettajan tehtävissä ja siirtynyt myöhemmässä työelämässä

luokanopettajan tehtäviin. Näin uudenlaista näkökulmaa toisi myös väylän resurssiopettajasta luokanopettajaksi jo kokeneet opettajat.

Jotta luokanopettajan työn haasteet saataisiin tarkemmin rajattua juuri induktiovaiheen työn haasteiksi, olisi mahdollista vertailla noviisiopettajien haasteita kokeneempien opettajien haasteisiin. Vertailu antaisi tarkempaa tietoa ja tukisi tietynlaisten haasteiden rajautumista juuri induktiovaiheeseen. Lisäksi tutkimukseen voisi liittää tutkimusta koulutuksen ja työelämän vastaavuudesta, kuten esimerkiksi opetusharjoitteluiden tai jonkin koulutukseen liittyvän osan suhteesta induktiovaiheeseen. Tutkimusta voisi jalostaa myös tutkimalla eri tutkimusjoukkojen, kuten aineenopettajien tai erityisopettajien tilanteesta induktiovaiheessa. Mielenkiintoista olisi myös, toisiko erilaiset aineistonkeruutavat, kuten havainnointi tai esimerkiksi eläytymismenetelmä uudenlaisia tuloksia noviisiopettajuuden ongelmiin. Induktiovaiheeseen liittyvistä tutkimuksista on saatu paljon tietoa erilaisista induktiovaiheen haasteista, minkä seurauksena säilyy siihen liittyvän tutkimuksen tarve myös jatkossa.

6 LÄHTEET

- Adhikari, B. 2019. An Investigation on the Impact of the Key Elements of the Induction and Mentoring Program to Beginning Teacher's Retention at Chitwan District, Nepal. Dissertation in Education Sciences and Teacher Education. No: 271584. University of Eastern Finland Joensuu.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja. A1:2011.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Badiali, B. & Titus, N. 2010. Co-Teaching: Enhancing Student Learning through Mentor-Intern Partnerships. School-University Partnerships. Vol. 4, No. 2. College of Education University of South Carolina, 74–80.
- Berry, J. 2009. The Novice Teacher's Experience in Sensemaking and Socialization in Urban Secondary Schools. Doctor of Education.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Väitöskirja. Tutkimuksia 291. Helsingin yliopisto.
- Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. 2009. Purposeful Co-teaching. Real Cases and Effective Strategies. California: Corwin Press.
- Denston, A. 2006. The Professional Training Needs of Resource Teachers: Learning and Behaviour. University of Canterbury. Dissertation.
- Dishena, R. & Mokoena, S. 2016. Novice Teachers' Experiences of Induction in Selected Primary Schools in Namibia. Eurasian Journal of Educational Research, 66, 335–354.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. 1986. Mind over machine. The power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. New York: Free Press.
- Eskelä-Haapanen, S. 2013. Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H.

- Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto, Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 159–168.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–46.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- European Commission, 2010. Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. Staff Working Document SEC (2010) 538 final. Directorate-General for Education and Culture. Brussels.
- Fulton, K., Yoon, I. & Lee, C. 2005. Induction into Learning Communities. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future.
- Förbom, M. 2003. Mentori. Aloittelevan opettajan käsikirja. Helsinki: Tammi.
- Gröhn, T. 1992. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.), Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Haaparanta, H. 2008. Tietokoneet perusopetuksen opettajan arkipäivässä: Opettajien työhyvinvoinnin, työuupumuksen ja koulun tietostrategioiden vaikutukset teknologia-asenteeseen. Tampere University of Technology. Vuosikerta 761.
- Hakala, K. 2007. Paremminkin tietämisen paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisen laitoksen tutkimuksia 212.
- Hakkarainen, T. & Kiviharju, S. 2015. Resurssiopettajuus – matalampi aita työelämään? Tampereen yliopisto. Pro gradu –tutkielma.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 1992. Understanding teacher development. London: Cassell.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. Kasvatus 39 (3), 205–217. Viitattu 27.1.2020. Saatavilla osoitteessa:

<https://mentorvermeet.files.wordpress.com/2014/02/mistc3a4-tukea-uudelle-opettajalle.pdf>

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Howe, E. 2006. Exemplary Teacher Induction. An International Review. *Educational Philosophy and Theory* 38 (3), 287–297.
- Huberman, M. 1992. Teacher development and instructional mastery. In A. Hargreaves & M. Fullan (eds.), *Understanding teacher development*. London: Cassell.
- Jokinen, H., Heikkinen, H. & Morberg Å. 2012. The Induction Phase as a Critical Transition for Newly Qualified Teachers. Teoksessa P. Tynjälä, M-L. Stenström & M. Saarnivaara, *Transitions and Transformations in Learning and Education*. Dordrecht: Springer, 169–186.
- Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A. Nummema & J. Välijärvi (toim.), *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 183–198.
- Juusela, T. 2006. Ajetaanko tandemilla? Mentorointi työyhteisössämme. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2010. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Viitattu 18.2.2020 Saatavilla osoitteessa: <https://docplayer.fi/8028070-Fenomenologia-hermeneutiikka-ja-fenomenografinen-tutkimus.html>
- Kari, J. & Heikkinen, H. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.), *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 41–60.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja tutkimusmenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 62–73.
- Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. *Laadullinen terveystutkimus*. Helsinki: Edita Prima Oy.

- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–42.
- Lapinoja, K. 2009. Kriittinen asenne kehittymisen perustana. & Pedagoginen autonomia. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen, Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 49–59.
- Laverty, S. 2003. Hermeneutic Phenomenology and Phenomenology: A Comparison of Historical and Methodological Considerations. Alberta: University of Calgary.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Leppälä, S., Väisänen, P., Havu-Nuutinen, S. & Sormunen, K. 2012. Noviisiopettajien haasteet ja tuen tarpeet induktiovaiheessa. Teoksessa P. Atjonen (toim.), Oppiminen ajassa – kasvatustulevaisuuteen. Joensuu vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 61, 143–157.
- Leithwood, K. 1992. The Principal's Role in Teacher Development. In M. Fullan & A. Hargreaves Teacher Development and Educational Change. London: The Falmer Press, 86–103.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic Inquiry. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
- Luukkainen, O. 2019. Onko opettajan työn vetovoima katoamassa? Kirjoitus OAJ:n blogiartikkeleissa 8.5.2019. Viitattu 22.1.2020. Saatavilla osoitteessa: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/ollin-blogi/2019/onko-opettajan-tyon-vetovoima-katoamassa/>
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja, 986. Tampere: Tampere University Press.
- Lynch, J., DeRose, J. & Kleindienst, G. 2006. Mentoring New Teachers. Connecting Education and Careers. Vol. 81. (6), 24–28.
- Mager, G. 1992. The Place of Induction in Becoming a Teacher. In G. BeBolt & G. Marine-Dershimer, Teacher Induction and Mentoring School-Based Collaborative Programs. Albany: State University of New York Press, 3–34.

- Mankki, V. 2019. Opettajankouluttajat portinvartijoina opettajankoulutuksen opiskelijavalinnassa. Tampereen yliopiston väitöskirjat 168. Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta. Tampere.
- Mankki, V. & Räihä, P. 2019. Valintakriteerien ydin ja opettajankouluttajien väliset erot luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnassa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 21 (1), 47–63. OKKA-säätiö. Viitattu 4.3.2020. Saatavilla osoitteessa: <https://akakk.fi/wp-content/uploads/Aikak.kirja-1.2019-C-Mankki-et-al.pdf>
- Marti, J. & Huberman, M. 1993. Beginning Teaching. In M. Huberman, *The Lives Of Teachers*. London: Cassell, 194–213.
- Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia –sarja 4. Helsinki: International Methelp Oy.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Moberg, S. 2001. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Moilanen, P. & Räihä P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–61.
- Niemi, H. 2016. Erinomaisuus, sitoutuminen ja eettisyys. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.), *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 73–94.
- Niemi, H. & Siljander A-M. 2013. Uuden opettajan mentorointi. Helsinki: Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. Helsingin yliopisto.
- Munshi, A. 2018. Induction Programs, Teacher Efficacy and Inquiry Practices in Novice Teachers. Dissertation. San Jose State University.
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 264. Jyväskylän yliopisto.

- Odell, S. & Ferraro, D. 1992. Collaborative Teacher Induction. In G. BeBolt & G. Marine-Dershimer, Teacher Induction and Mentoring School-Based Collaborative Programs. Albany: State University of New York Press, 51–74.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ & Suomen vanhempainliitto. 2017. Koulukielen sanasto. Helsinki. Viitattu 28.1.2020 Saatavilla osoitteessa: <https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2017/koulukielensanasto2017.pdf>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. Opetusryhmien pienentämiseen lisäavustusta. Viitattu: 28.1.2020 Saatavilla osoitteessa: https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/opetusryhmien-pienentamiseen-lisaavustusta
- Opetusministeriö, 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 44.
- Osaava Verme. Saatavilla osoitteessa: <http://osaavaverme.wixsite.com/verme>
Viitattu 22.1.2020
- Patrikainen, R. 2009. Opettajan työ yhteiskunnan ja tulevaisuuden kannalta. & Opettajan ja ohjaajan professio. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen, Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 19–30.
- Pitton, D. 2006. Mentoring Novice Teachers: Fostering a Dialogue Process. Thousand Oaks. California: Corwin press.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 18.2.2020. Saatavilla osoitteessa: https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html Viitattu 18.2.2020
- Rouhiainen, L. 2007. Minäkö tutkija? Johdanto laadulliseen/postpositivistiseen tutkimukseen. Saatavilla osoitteessa: <http://www.xip.fi/tutkija/>. Viitattu 9.3.2020.

- Räisänen, J. 2013. Ei aina tee sitä hommaa ihan yksin. Resurssiopettajat samanaikaisopetuksen toteuttajina ja heidän työskentelynsä merkitys alakouluilla. Pro –gradu tutkielma. Lapin yliopisto.
- Sahi, S. 2009. Opettajaksi kouluyhteisöön. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen, Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 19–30.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin, opettaja! Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2016. Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. 2001. Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Scheerens, J. 2010. Teachers' Professional Development. Europe International Comparison. An Analysis of Teachers' Professional Developments Based on the OECD's Teaching and Learning Surveys (TALIS). Belbous: European Union.
- Schempp, P., Sparkes, A. & Templin, T. 1999. Identity and Induction: Establishing the Self in the First Years of Teaching. In R. Lipka & T. Brinthaupt, The Role of Self in Teacher Development. State University of New York Press, 142–161.
- Ström, K. 2001. Erityisopettajan työ peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Taajamo, M. & Puhakka, E. 2019. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-9 ensituloksia, osa 1. Raportit ja selvitykset 2019:8. Opetushallitus.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen Suomessa. Helsinki.

Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkulttuurit. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.), Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.

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

Suostumus tutkimukseen osallistumisesta

Tutkimus

Resurssiopettajuus ponnahduslautana luokanopettajaksi
pro gradu 2019
Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, luokanopettajakoulutus

Tutkijan yhteystiedot

Johanna Kivistö
puhelinnumero
sähköposti

Tutkimusaineiston käsittelystä

Tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Tutkimus tullaan nauhoittamaan ja nauhoitukset litteroidaan kirjalliseen muotoon. Tutkimusaineistoa säilytetään tutkijan tietokoneella sekä tutkijan muistitikulla. Tutkimusaineistoa käytetään vain tarkoituksellisesti tähän tutkimukseen. Tutkimuksen valmistumisen jälkeen tutkimusaineisto tuhoetaan asianmukaisesti. Tutkittavan anonymiteetti säilyy koko tutkimusprosessin ajan, ja tutkimusaineistoa analysoidaan ja raportoidaan siten, että tutkittavan henkilöllisyys ei paljastu. Tutkittava voi perua osallistumisensa tai kieltäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tutkimusta tahansa.

Suostumus ja lupa

Olen lukenut ja ymmärtänyt ylläolevat tutkimusta koskevat tiedot, ja osallistun vapaaehtoisesti tutkimukseen. Annan tutkijalle luvan käyttää antamaani tutkimusaineistoa tutkimuksessa.

Paikka ja aika _____

Allekirjoitus ja nimenselvennys _____

TEEMAHAASTATTELU Luokanopettajat

Henkilöprofiili ja taustaa

Ammattinimike
Aiempi kokemus työelämässä
Luokka/oppilasmäärä
Valmistumisvuosi

Teema 1. Työn aloitus

Kerro vapaasti tuntemuksiasi/kokemuksiasi työn aloittamisesta ja ensimmäisistä työvuosista
Perehdytys
Miten sinut otettiin vastaan työpaikalla? Mitä olisit toivonut työyhteisöltä/työltä aloittaessasi työt? Mitä puuttui? Mihin olit tyytyväinen?

Teema 2. Työn haasteet ja vaikeudet

Mikä on ollut haastavaa?
Ainehallinta, tieto, taito
Ajankäyttö & suunnittelu
Yhteistyötahot
Suhde oppilaisiin
Työyhteisö & ilmapiiri
Onnistumisen kokemukset

Teema 3. Selviytymiskeinot

Miten olet selviytynyt näistä haasteista?
Käytännön konkreettiset toimet
Jaksaminen, työviihtyvyys

Teema 4. Tulevaisuus ja tarvittavat tukitoimet

Missä haluaisit kehittyä?
Koulutuksen rooli ja työelämävalmiudet – mitä hyvää, mitä huonoa
Ajatuksia tulevaisuudesta – mitä muuta haluaisit sanoa?
Neuvoja aloittelevalle opettajalle ja mitä tukea noviisiopettaja mielestäsi tarvitsee?

TEEMAHAASTATTELU Resurssiopettajat

Henkilöprofiili ja taustaa

Ammattinimike

Aiempi kokemus työelämässä

Valmistumisvuosi

Mikä on resurssiopettaja?

Mitä työtehtäviisi kuuluu, millainen on tyypillinen työpäiväsi?

Mitä positiivista/negatiivista työnkuvaasi liittyy?

Teema 1. Työn aloitus

Kerro vapaasti tuntemuksiasi/kokemuksiasi työn aloittamisesta ja ensimmäisistä työvuosista

Perehdytys

Miten sinut otettiin vastaan työpaikalla? Mitä olisit toivonut työyhteisöltä/työltä aloittaessasi työt? Mitä puuttui? Mihin olit tyytyväinen?

Teema 2. Työn haasteet ja vaikeudet

Mikä on ollut haastavaa?

Ainehallinta, tieto, taito

Ajankäyttö & suunnittelu

Yhteistyötahot

Suhde oppilaisiin

Työyhteisö & ilmapiiri

Onnistumisen kokemukset

Teema 3. Selviytymiskeinot

Miten olet selviytynyt näistä haasteista?

Käytännön konkreettiset toimet

Jaksaminen, työviihtyvyys

Koetko, että resurssiopettajan työ on helpottanut/helpottaa väylää luokanopettajan työhön?

Mitä mieltä olet resurssiopettajuudesta?

Teema 4. Tulevaisuus ja tarvittavat tukitoimet

Missä haluaisit kehittyä?

Koulutuksen rooli ja työelämävalmiudet – mitä hyvää, mitä huonoa

Ajatuksia tulevaisuudesta - mitä muuta haluaisit sanoa?

Neuvoja aloittelevalle opettajalle ja millaista tukea noviisiopettaja mielestäsi tarvitsee?