

Emma Alijoki

ONNISTUNUT VAI EPÄONNISTUNUT ENSIMMÄINEN LUOKANOPETTAJAVUOSI?

Pian valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä opettajan työn ensimmäisistä vuosista

TIIVISTELMÄ

Emma Alijoki: Onnistunut vai epäonnistunut ensimmäinen luokanopettajavuosi? – Pian valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä opettajan työn ensimmäisistä vuosista
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma
Syyskuu 2022

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää pian valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä opettajan työn ensimmäisistä kolmesta vuodesta. Tavoitteena on päästä perille niin myönteisistä kuin kielteisistä käsityksistä työhön liittyen. Aiempien tutkimusten mukaan yhä useampi opettaja kokee stressiä ja kuormitusta työssään ja alanvaihto on yhä yleisempää erityisesti uusien opettajien keskuudessa. Noviisiopettajien kokemuksia työn ensimmäisistä vuosista on tutkittu useissa tutkimuksissa. Tässä tutkimuksessa kohteena ovat opiskelijat.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tutkimus ja se toteutettiin fenomenografisella tutkimussuuntauksella. Aineisto kerättiin eläytymismenetelmällä ja tutkimuskohteena olivat Tampereen yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat. Aineistonkeruussa kehyskertomuksia oli kaksi. Näistä ensimmäinen keskittyi tutkimaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä tekijöistä, jotka johtavat onnistuneeseen ensimmäiseen työvuoteen. Toinen kehyskertomus taas tutki käsityksiä epäonnistuneeseen ensimmäiseen työvuoteen johtaneista tekijöistä.

Tutkimustulosten perusteella hyvin samankaltaiset tekijät liittyvät vastaajien mukaan ensimmäiseen työvuoteen. Yhteisiä tekijöitä onnistuneessa ja epäonnistuneessa lukuvuodessa ovat ajankäytön hallinta, työyhteisön tuki, opetuksen rutiinit sekä vuorovaikutus oppilaiden ja huoltajien kanssa. Lisäksi onnistuneeseen lukuvuoteen sisältyy armollisuus itseän ja epäonnistuneeseen lukuvuoteen riittämättömyyden tunteet. Tulosten perusteella se, onko lukuvuosi onnistunut vai epäonnistunut, on monien tekijöiden summa. Iso vaikutus tähän on lopulta sillä, onko itselle asettanut realistiset tavoitteet ensimmäiselle opettajavuodelle.

Tulosten perusteella voidaan sanoa, että koulutuksessa opittavien tietojen ja taitojen olisi tärkeää kohdata käytännön työssä tarvittavia tietoja ja taitoja. Luokanopettajan koulutuksen ollessa yliopistotason koulutus ja tämän vuoksi teoria- ja tutkimuspainotteinen, koulutus ei välttämättä kohtaa työelämän tarpeita. Käytännön työn kanssa kohtaavan koulutuksen lisäksi merkittävää on vastavalmistuneita opettajia tukevan perehdytyksen lisääminen.

Avainsanat: luokanopettajakoulutus, induktiovaihe, noviisiopettaja, opettajaidentiteetti, opettajuus, fenomenografia, eläytymismenetelmä

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	LUOKANOPETTAJAKOULUTUS	9
3	LUOKANOPETTAJUUDEN ALKUMETRIT	12
3.1	Induktiovaihe	12
3.2	Induktiovaiheen tukeminen	16
4	OPETTAJUUS	21
4.1	Opettajaidentiteetti	21
4.2	Opettajan roolit.....	24
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	30
5.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	30
5.2	Metodologiset lähtökohdat	31
5.2.1	<i>Kvalitatiivinen tutkimus</i>	31
5.2.2	<i>Fenomenografinen tutkimussuuntaus</i>	32
5.2.3	<i>Eläytymismenetelmä</i>	34
5.3	Aineistonkeruu	35
5.4	Tutkimuksen eettisyys.....	38
5.5	Aineiston analyysi	39
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU	45
6.1	Onnistuneeseen työvuoteen johtaneita tekijöitä	45
6.1.1	<i>Armollisuus itseen</i>	45
6.1.2	<i>Ajankäytön hallinta</i>	47
6.1.3	<i>Työyhteisön tuki</i>	48
6.1.4	<i>Opetuksen rutiinit</i>	50
6.1.5	<i>Vuorovaikutus oppilaiden ja huoltajien kanssa</i>	52
6.2	Epäonnistuneeseen työvuoteen johtaneita tekijöitä.....	54
6.2.1	<i>Riittämättömyyden tunteet</i>	54
6.2.2	<i>Ajankäytön hallinta</i>	56
6.2.3	<i>Työyhteisön tuki</i>	58
6.2.4	<i>Opetuksen rutiinit</i>	59
6.2.5	<i>Vuorovaikutus oppilaiden ja huoltajien kanssa</i>	60
6.3	Tulosten tarkastelua.....	62
7	POHDINTA	65
7.1	Koulutuksesta työelämään.....	65
7.1.1	<i>Täydellisyyden tavoittelun ilmapiiri</i>	65
7.1.2	<i>Koulutuksen ja työelämän välinen kuilu</i>	67
7.1.3	<i>Aloittelevien opettajien tukeminen</i>	70
7.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	71
7.3	Jatkotutkimusehdotuksia	74
	LÄHTEET	76
	LIITTEET	83
	Liite 1: Saatekirje.....	83

TAULUKOT

TAULUKKO 1. ONNISTUNUT JA EPÄONNISTUNUT TYÖVUOSI..... 43

1 JOHDANTO

”Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa” uutisoidaan Opetusalan Ammattijärjestön (OAJ) alanvaihtoa koskevassa kyselyssä syksyllä 2021. Yleisimmiksi syiksi alanvaihdon harkitsemiselle mainitaan työn kuormittavuus, lisääntynyt työmäärä sekä palkkataso. Oppilasryhmien ollessa isoja ja moninaisia, ei oppilaita pystytä kohtaamaan yksilöinä, tuntien suunnittelu jää viikonlopuille työmäärän ollessa suuri, ja erityisesti uusilla opettajilla on tunne, ettei omaa osaamista päästä hyödyntämään. Kun samaa aihetta tutkittiin aikaisemmin kesäkuussa 2021, noin kolmasosa opettajista kertoi harkinneensa alanvaihtoa. Vain muutaman kuukauden sisällä tapahtui iso muutos. Merkittävä syy alanvaihtopohdintojen yleistymiselle on talvella 2020 alkanut COVID19 -pandemia. (oaj.fi, 2021a.) Ilmiö ei kuitenkaan ole uusi ja ainoastaan viimeisen vuoden aikana noussut pinnalle.

Vuonna 2019 tehdyn työbarometrin mukaan opettajien työn kuormittavuus on muuttunut ja työn määrä kasvanut, työajan ollessa kuitenkin rajallista (Golnick & Ilves, 2019). Yhä useampi varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opettaja sekä esihenkilö pohtii, onko alalla jatkamiseen enää haluja. Liikkuvuus on Mikkolan ja Välijärven (2014) mukaan luonnollinen osa ammattien muuttumista ja kehittymistä, niin myös opettajan ammatissa. Liikkuvuus muuttuu heidän mukaansa kuitenkin ongelmalliseksi, jos yksi suunta, pois päin ammatista, korostuu.

Jokisen ja kollegoiden (2014) mukaan monissa kehittyneissä maissa pula ammattitaitoisista opettajista on arkipäivää, ja ikärakenteen muutos on osaltaan pahentanut opettajapulaa. Opettajan ammatin suosio näyttää monissa maissa heikentyneen, mutta Jokisen ja kollegoiden (2014) näkemyksen mukaan Suomessa halukkuus opettajan ammattiin on pysynyt korkeana. Suomessa on kuitenkin nähtävissä toisenlaista kehitystrendiä. Erityisesti vastavalmistuneiden opettajien kiinnostus muihin ammatteihin ja tehtäviin on kasvamassa. (Jokinen ym., 2014.)

Opettajan ammatti on dynaaminen ja tuo opettajille eteen jatkuvasti uusia käytäntöjä ja haasteita (Adhikari, 2022). Etenkin uransa alussa oleville opettajille työn realiteetin voivat iskeä päin kasvoja. Jokisen ja kollegoiden (2014) mukaan ensimmäisten työvuosien aikana opettajien siirtyminen pois opettajan ammatista on yleinen ongelma niin Euroopassa kuin Amerikassa. Syynä tähän on heidän mukaansa kokemus opetusalan työnkuvan muuttumisesta sekä vaatimusten lisääntymisestä, näiden ollessa ristiriidassa palkkauksen ja työn arvostuksen kanssa. Opettajan työ koetaan heidän mukaansa kuormittavana ja raskaana, sekä oppilaiden vanhempien kohtaamiseen liitetään aiempaa enemmän haasteita. Ongelmat työyhteisössä sekä oppilaiden aiheuttamat ongelmat ja häiriöt ovat merkittäviä tekijöitä sille, että halutaan kokeilla toisenlaista ammattia, jossa on vähemmän stressaavia tekijöitä (Jokinen ym., 2014). Lisäksi sekä vanhemmat että media ja yhteiskunta luovat odotuksia sille, millainen opettajan tulee olla. Etenkin uutena opettajana näihin odotuksiin vastaaminen voi tuntua tärkeältä, mutta paineen alla työn tekeminen syö kuitenkin vain omaa jaksamista.

Vaikka opetusharjoittelut ja mahdolliset opettajan sijaisuudet ovat antaneet luokanopettajaopiskelijoille kokemusta työstä, on kuilu yliopisto-opintojen ja opettajan ammatin välillä syvä. Työelämän arki tuo eteen monia asioita, joihin vasta opettajaksi valmistunut ei osaa varautua. OAJ:n (2021b) mukaan työn alkuvaiheessa pärjääminen tuntuu nuorista epävarmalta, mikä vähentää opettajan ammatin houkuttavuutta.

OAJ on ehdottanut uran alussa oleville opettajille mentorointia. Mentorointi pohjautuu näkemykseen ammatillisesta kehittämisestä, jossa haetaan yhdessä toisen, kokeneemman opettajan kanssa ratkaisuja käytännön ongelmiin. Tämä osoittaisi halua huolehtia vastavalmistuneiden opettajien hyvinvoinnista ja pitää heidät koulutustaan vastaavissa tehtävissä. (oaj.fi, 2021b.) Monissa maissa on käytettävissä erilaisia, pääosin mentoroinnilla toteutettavia perehdytysjaksoja, joiden avulla uusia opettajia tuetaan ja autetaan heidän siirtymistään opiskelusta työelämään (Zuljan & Požarnik, 2014). Vaikka joissain kouluissa perehdytystä toteutetaan Suomessakin, jää suurin osa uusista opettajista ilman sitä.

Pro gradu -tutkimuksessani tutkin pian valmistuvien ja työelämään siirtyvien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä työn ensimmäisistä vuosista. Tutkimuskohteena ovat Tampereen yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat. Tarkoituksena on selvittää heidän odotuksiaan,

pelkojaan ja toiveitaan, eli kaikenlaisia käsityksiä luokanopettajan työstä keskittyen erityisesti työn ensimmäisiin vuosiin, niin kutsuttuun induktiovaiheeseen. Tutkimukseni tavoitteena on saada selville, minkälaisen tekijöiden tutkittavat näkevät olevan yhteydessä onnistuneeseen tai epäonnistuneeseen ensimmäiseen työvuoteen luokanopettajana. Nämä tekijät voivat liittyä esimerkiksi luokanhallintaa, ajankäyttöön tai työyhteisön tukeen.

Työuran alkuvaiheessa olevien luokanopettajien kokemuksia työstä on tutkittu kansainvälisesti, mutta jonkin verran myös Suomessa. Valitsin tutkimuskohteekseni kuitenkin opiskelijat, sillä koen tärkeäksi kuulla myös heidän näkökulmaansa siitä, minkälaisena työuran alkuvaihe näyttää. Nousevatko esimerkiksi jotkin työn osa-alueet ja sisällöt pian työelämään siirtyvien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä toisia sisältöjä merkittävämmiksi?

Oman maisterivaiheen luokanopettajana luomani käsitykseni mukaan työn ensimmäinen vuosi tuo eteen paljon uusia asioita, joihin ei opintojen aikana ole pystynyt valmistautumaan. Toiset näyttävät suurempina haasteina, toiset helpommin kohdattavina. Oma oletukseni on, että ensimmäisen työvuoden sujuvuuteen vaikuttavat monet asiat, kuten kollegoiden tuki, luokka-aste ja muut luokkaan liittyvät kokonaisuudet sekä koko koulun ilmapiiri. Tärkeää uudelle opettajalle on pyrkiä olemaan stressaamatta liikaa, eikä tavoitella tähtiä taivaalta. Kun ensimmäisestä vuodesta on selvinnyt, on jo monia kokemuksia rikkaampi.

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys koostuu useammasta luvusta. Koska tutkimuskohteena ovat luokanopettajaopiskelijat, esittelen aluksi luokanopettajakoulutuksen rakennetta ja opetusharjoitteluita. Syvennyn lyhyesti myös opettajakoulutuksen akateemisuuteen sen liittyessä koulutuksen ja työelämän väliseen suhteeseen. Toisessa teorialuvussa, Luokanopettajuuden alkumetreit, määrittelen työn alkuvaihetta, eli induktiovaihetta, jonka uudet opettajat tyypillisesti kokevat vaatimuksineen ja haasteineen raskaana (Tynjälä & Heikkinen, 2001). Työ on aluksi melkoista selviytymistä ja johtaa välillä nopeaan alan vaihtoon (Bartell, 2005). Lisäksi perustelen työn alkuvaiheen sekä uusien opettajien tukemisen tärkeyttä sekä esittelen eri maiden keinoja uransa alkuvaiheessa olevien opettajien perehdyttämisessä ja tukemisessa. Kolmannessa teorialuvussa, Opettajuus, käsittelen opettajaidentiteettiä sekä määrittelen ammatillisen kasvun käsitteen. Lopuksi kokoan ja esittelen eri tutkijoiden käsityksien mukaisia opettajan ammatillisia rooleja. Teoreettisen

viitekehyksen avulla pyrin luomaan kuvan siitä, mitkä kaikki tekijät vaikuttavat luokanopettajan työn alkumetreihin.

Tutkimuksen viidennessä luvussa esittelen tutkimuksen toteutusta. Aluksi määrittelen tutkimustehtävän, jonka pohjalta olen luonut tutkimuskysymykset. Seuraavaksi käsittelen tutkimuksen metodologiaa eli tutkimusmenetelmiä sekä tutkimuksen luonnetta konkreettisesti oman tutkimukseni näkökulmista. Pyrin kuvaamaan aineiston keruuta sekä analyysia mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta lukija ymmärtää, mitä missäkin vaiheessa on tehty ja miksi. Vastaan tässä luvussa lyhyesti myös tutkimuksen eettisiin kysymyksiin.

Luvussa kuusi esittelen tutkimuksen tuloksia sekä tarkastelen niistä keskeisimpiä. Pyrin tulkitsemaan tutkittavien vastauksia mahdollisimman tarkasti. Aineistosta poimitut sitaatit toimivat tulkintojeni tukena. Seitsemännessä luvussa syvennän tulosten pohdintaa suhteessa tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen näkemyksellä ”Koulutuksesta työelämään”. Lisäksi pohdin tutkimuksen luotettavuuskysymyksiä ja esittelen jatkotutkimusehdotuksia. Raportin lopussa esittelen tutkimuksessani käytetyn lähdekirjallisuuden sekä liitteet.

2 LUOKANOPETTAJAKOULUTUS

Luokanopettajan koulutus muodostuu 180 opintopisteen kandidaatin tutkinnosta sekä 120 opintopisteen maisterin tutkinnosta. Koulutuksen suunniteltu kesto on yhteensä viisi vuotta (3+2). Näin Tampereen yliopiston sivulla (2022) kuvataan luokanopettajan koulutusta: Luokanopettajan koulutus sisältää kasvatustieteen perusopintoja ja aineopintoja, perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisia opintoja, syventäviä opintoja sekä vapaasti valittavia opintoja. Luokanopettajaopiskelijoilla kasvatustieteen perus- ja aineopinnot sisältävät pedagogisia opintoja, jotka yhdessä maisterin tutkinnon kanssa tuottavat laaja-alaisen pedagogisen kelpoisuuden. Koulutuksesta valmistuneella on kelpoisuus toimia perusopetuksen vuosiluokkien 1-6 opettajana. Lisäksi omiin opintoihinsa voi halutessaan sisällyttää 60 opintopisteen kokonaisuuden jostain perusopetuksessa opettavasta oppiaineesta, mikä antaa aineenopettajan kelpoisuuden kyseiseen oppiaineeseen perusopetuksen vuosiluokille 7-9.

Tampereen yliopisto (2022) on määritellyt opinto-oppaassaan luokanopettajan koulutuksen osaamistavoitteet. Kandidaatin tutkinnon suoritettuaan opiskelija osaa esimerkiksi toimia kasvatuksen, opetuksen ja koulutuksen asiantuntijatehtävissä sekä on rakentanut ammatti-identiteettiään. Opiskelija ymmärtää eettisen vastuunsa ja pystyy hankkimaan ja analysoimaan kriittisesti alan tutkimustietoa. Lisäksi opiskelija omaa hyvät viestintä- ja kielitaidot. Tampereen yliopiston (2022) määrittämien tavoitteiden mukaan Kasvatustieteen maisterin tutkinnon suoritettuaan opiskelija osaa aiemmin mainittujen sisältöjen lisäksi kehittää ja syventää asiantuntijaidentiteettiään sekä toimia tutkivana ja kriittisenä asiantuntijana sekä itsenäisesti että osana moniammatillisia yhteisöjä. Opiskelija osaa tehdä perusteltuja eettisiä valintoja ja edistää yhdenvertaisuutta. Opiskelija osaa myös ymmärtää kasvatukseen ja oppimiseen vaikuttavia valtakunnallisia ja globaaleja ilmiöitä. Näiden lisäksi sekä kasvatustieteen kandidaatin että maisterin tutkinnot suoritettuaan opiskelija

tuntee kasvatusta- ja opetusalan tieteellisen tutkimuksen perusteet sekä osaa toteuttaa tieteellisen tutkielman. (Tampereen yliopisto, 2022.)

Ohjatut opetusharjoittelut ovat olennainen osa luokanopettajan koulutusta. Valtakunnallisella tasolla harjoitteluiden osuus luokanopettajan koulutuksesta on opintopistemäärässä 15-35 opintopistettä (Tamminen, 2019). Tammisen (2019) mukaan opetusharjoitteluiden tarkoituksena on antaa opiskelijoille realistinen kuva opettajan työstä sekä siihen sisältyvistä velvollisuuksista ja oikeuksista. Näiden käytännön kokemusten merkitystä ei Tammisen (2019) mielestä voi vähätellä, sillä on selvää, että työn ollessa käytännön työtä, ei kaikkea olennaista voi oppia teoreettisista opinnoista yksin puurtamalla.

Tampereen yliopistossa ohjatut opetusharjoittelut suoritetaan viikon mittaista orientoivaa harjoittelua lukuun ottamatta Tampereen yliopiston normaalikoululla. Orientoivan harjoittelun lisäksi kasvatustieteen kandidaatin tutkintoon sisältyvät kaksi perusharjoittelua sekä laajentava harjoittelu. Kasvatustieteen maisterivaiheen opinnot pitävät sisällään yhden harjoittelun, ns. tutkivan harjoittelun. (Tampereen yliopisto, 2022.) Harjoittelut koostuvat pedagogisista kokeiluista ja kehittelyistä sekä käytännön luokanopettajan työstä sovellettuna jo opittuun teoreettiseen tietoon. Kaikissa harjoitteluissa opiskelijat seuraavat opetusta, osallistuvat harjoittelun teemaan liittyviin seminaareihin ja luentoihin sekä opettavat 30 tunnin verran jollain peruskoulun luokka-asteella 1-6, useimmiten parin tai pienryhmän kanssa. (Tampereen yliopiston normaalikoulu, 2021.) Parin kanssa opettaminen kehittää yhteisopettajuutta sekä antaa mahdollisuuksia yhteiselle suunnittelulle sekä ideoiden kehittämiseksi ja jatkojalostamiselle. Yksin ryhmän kanssa toimimiseen se ei kuitenkaan anna valmiuksia.

Rantalan, Salmisen ja Sántin (2010) mukaan opettajankoulutuksella on haastava tehtävä tasapainoilla erilaisten yhteiskunnallisten vaatimusten välillä. Heidän mukaansa mihinkään yliopistolliseen tutkimus- ja opetustyöhön ei kohdistu niin paljoa erilaisia vaatimuksia kuin opettajakoulutukseen. Opettajan koulutus on vuosien saatossa kehittynyt yhä enemmän akateemisuutta kohti, mikä heijastuu Rantalan ja kollegoiden mukaan opettajaopiskelijoiden saamiin valmiuksiin opettajan arkityön kohtaamisessa. Teorian ja käytännön kokemuksen suhde voi opettajan arjessa olla epämääräinen. Viimeisen kolmen vuosikymmenen aikana luokanopettajakoulutuksen kasvatustieteen opinnot ovat

Rantalan ja kollegoiden (2010) mukaan muuttuneet tieteellissävytteisemmäksi. Yksi merkki tästä on harjoittelun osuuden selkeä vähentyminen harjoitteluun osoitettujen resurssien vähennyttyä (Rantala ym., 2010).

3 LUOKANOPETTAJUUDEN ALKUMETRIT

3.1 Induktiovaihe

Luokanopettajan ammatti voidaan jakaa erilaisiin vaiheisiin kokemuksen mukaan. Berliner (1994) on jakanut ammatissa työskentelyn vaiheet viiteen osaan, joita ovat noviisitaso (novice level), kehittyneen aloittelijan taso (advanced beginner level), pätevyyden taso (competent level), ammattitaidon taso (proficient level) sekä mestarin tai asiantuntijan taso (expert level). Ammattiin valmistumisen jälkeisiä työelämän kolmea ensimmäistä vuotta, jossa uusi opettaja on työelämään siirtyessä ikään kuin eräänlaisessa välitilassa noviisitasolla (Jokinen ym., 2014) nimitetään induktiovaiheeksi (Bartell, 2005).

Induktiovaihetta pidetään siltana opettajankoulutuksesta oman opettajuuden ammatillisen kehityksen aloittamiseen (Jokinen, Heikkinen & Moberg, 2012). Nämä vuodet sisältävät työpaikkana toimivan koulun sekä ammatin normeihin ja odotuksiin sosialisoitumista. Aloitteleva opettaja kokeilee erilaisia strategioita ja toimintatapoja, joista toiset toimivat ja toiset eivät. Kuilu koulutuksen ja työelämän välillä on suuri, ja pian valmistuvilla tai vastavalmistuneilla opettajilla on usein jokin ideaali, jopa romantisoitu kuva tulevasta työstä. (Bartell, 2005; Schempp, Sparkes & Templin, 1998.) Förbomin (2003) mukaan moni uransa alkuvaiheessa oleva opettaja kokee kuitenkin riittämättömyyden ja pettymyksen tunteita omassa työssään. Ammatti ei vastaakaan omia odotuksia ja luottamus omaan itseensä muuttuu epävakaaksi (Förbom, 2003).

Työelämään siirtyminen on Tynjälän ja Heikkisen (2011) mukaan opiskelujen jälkeen aina haasteellista. Erityisesti opettajan ammatissa askel opettajakoulutuksesta työelämään on jopa haastavampi kuin monissa muissa ammateissa. Vaikka kokemusta työstä olisi jo kerryttänyt esimerkiksi opintojen aikana, on arki valmistumisen jälkeen työelämässä silti erilaista. Useiden

tutkijoiden mukaan (Jokinen ym., 2012; Jokinen ym., 2014; Tynjälä & Heikkinen, 2011) opettajilla työelämään siirtymä on haastavaa erityisesti työn tuoman vastuun vuoksi. Työuraansa aloittelevalla opettajalla on työssään samanlainen pedagoginen, että juridinen vastuu kuin kokeneemmalla opettajalla (Bartell, 2005. Kun monella alalla vastuu kasvaa työkokemuksen kertyessä, opettajan ammatissa velvollisuudet ja asema ovat korkealla jo alusta alkaen, ja usein myös pysyvät melko muuttumattomina työvuosien kertyessä (Jokinen ym., 2012; Jokinen ym., 2014; Tynjälä & Heikkinen, 2011).

Noviisiopettajien odotetaan selviytyvän uuden työn tuomista haasteista sekä oppilaiden ja heidän huoltajiensa kohtaamisesta samanaikaisesti. Tynjälä ja Heikkinen (2011) ovat tunnistaneet kuusi haastetta, joita jokainen uusi opettaja kohtaa siirtyessään koulutuksesta työelämään: 1. pelko työttömyydestä, 2. riittämättömät tiedot ja taidot, 3. alentunut minäpystyvyys ja kohonnut stressitaso, 4. varhainen uupuminen, 5. uuden tulokkaan rooli uudessa työympäristössä sekä 6. tärkeys työpaikalla oppimisesta. Förbom (2003) kokee työssä jaksamisen olevan uusilla opettajilla haasteena siksi, että omaa jaksamistaan ja työtehtävien vaativuutta on etenkin työuran alkuvaiheessa vaikeaa arvioida. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että työ osattaisiin rajata alusta asti erilleen vapaa-ajasta (Förbom, 2003). Koska jaksamista pitää työn alkuvaiheessa riittää muuhunkin kuin työhön, aina ei tarvitse tavoitella täydellistä. Oletettavasti työ on etenkin alussa raskasta, mutta sen tulee myös tarjota onnistumisen kokemuksia ja tyydytystä (Förbom, 2003).

Jokaiseen ammattiin sisältyy Schemppin ja kollegoiden (1998) mukaan alkujakso, jonka aikana uuden tulokkaan on löydettävä oma roolinsa ja paikkansa yhteisössä sekä osoitettava kykynsä osana joukkoa. Vaikka rooli ja tehtävät tulevatkin usein annettuina, vaikuttaa jokainen yksilö itse siihen, kuka hän on ja minne hän kuuluu (Schempp ym, 1998). Oman roolin löytäminen ja muutokset siirryttäessä koulutuksesta työelämään voivat yllä mainittujen haasteiden lisäksi kuitenkin tuoda eteen myös myönteisiä mahdollisuuksia. Jokinen kollegoineen (2012) on sitä mieltä, että muutos voidaan nähdä mahdollisuutena kehittää uusia pedagogisia menettelytapoja. Tämä vaatii heidän mukaansa kuitenkin ahkeraa työtä esimerkiksi muiden alan ammattilaisten kanssa monikulttuurisessa yhteiskunnassa.

Ensimmäisiä työvuosia eli induktiovaihetta on kuvailtu selviytymisvaiheeksi (Bartell, 2005). Alussa vastavalmistuneella opettajalla on korkeat odotukset itsestään ja ammatista, mutta sitä seuraavia tuntemuksia kuvaillaankin Bartellin (2005) lauseella "sink or swim", eli arki on jonkinlaista taistelua pinnalla pysyäksään. Induktiovaiheessa on myös opettajan uran suurin todennäköisyys vaihtaa työtehtävää tai siirtyä toiselle urapolulle (Bartell, 2005). Kaiken tämän selviytymisen keskellä jokainen uraansa aloitteleva opettaja kuitenkin etsii ja toivottavasti myös löytää oman itsensä ja identiteettinsä opettajana (Schempp ym., 1998).

Opettajan työhön liittyy iso vastuu. Haasteita tuovat monet asiat, joita ei koulutuksessa edes opetusharjoittelujen aikana opita. Näitä ovat Jokisen ja kollegoiden (2014) mukaan esimerkiksi erilaisiin oppilaisiin, opetussuunnitelmaan sekä koulu yhteisöön liittyvät tekijät. Opettajaksi oppiminen sekä ammatillinen kehittyminen ovat suuressa roolissa juuri uran alkuvaiheessa. Jokainen koulu yhteisö on erilaisensa, ja sen toimintakulttuuriin ja olosuhteisiin tutustuminen nousee merkittäväksi haasteeksi aloittelevalle opettajalle. (Jokinen ym., 2014.)

Moni opettajaksi valmistuva on tehnyt opintojensa aikana jonkin verran sijaisuuksia, jotka ovat opetusharjoittelujen ohella kerryttäneet kokemusta opettajan työstä. Vaikka nämä molemmat harjaannuttavat ammattitaitoa, eivät ne ole sama asia kuin valmistumisen jälkeen työskentely pidempiaikaisessa työsuhteessa. Esimerkiksi opetusharjoittelukouluissa resurssit ovat usein paljon suuremmat kuin muissa kouluissa (Jokinen ym., 2014). Myös vastuu ja rooli opettajana on harjoitteluiden aikana eri. Harjoitteluissa luokan oma opettaja on aina paikalla ja viime kädessä opetuksesta ja muusta oheistoiminnasta vastuussa. Opiskelija toimii siis oikeastaan opetusharjoittelijan, ei niinkään opettajan roolissa. (Jokinen ym., 2014.) Lyhyitä sijaisuuksia tehdessä taas luokan oma opettaja on usein antanut tarkat ohjeet päivän kulusta. Vaikka luokanopettajan sijaisena ollessa vastuu oppilaista on toki täysi, ei sijaisuus usein vaadi esimerkiksi minkäänlaista suunnittelu- tai arviointityötä, eikä aikaa kulu niinkään esimerkiksi ryhmäytymiseen tai rutiinien opetteluun.

Jessica Aspfors (2012) ja Seija Blomberg (2008) ovat tutkineet vastavalmistuneiden opettajien kokemuksia Suomessa. Molempien tutkimuksissa tutkimuskohteena ovat olleet induktiovaiheen opettajat ja heidän

kokemuksensa opettajan työn ensimmäisistä vuosista. Aspforsin (2012) tutkimus kokoaa tuloksia neljästä eri tutkimuskerrasta. Eri kerroilla on tutkittu induktiovaiheen opettajien kokemuksia liittyen koulutuksesta työelämään siirtymiseen, erilaisiin kohtaamisiin luokkahuoneessa ja koulussa, suhteesta työyhteisöön sekä vertaisten tukea vastavalmistuneiden opettajien kokemana (Aspfors, 2012). Blombergin (2008) tutkimuksessa tarkastelussa ovat noviisiopettajien tunteet työssä, rooli ryhmänhallinnan sekä kodin ja koulun yhteistyön valossa, kokemukset työyhteisöön kuulumisesta sekä opettajankoulutus osana opettajan työtä.

Blombergin (2008) tutkimus osoittaa, että opettajankoulutuksen ja todellisen koulutyön välillä on kuilu, josta aiheutuu aloitteleville opettajille vaikeuksia ensimmäisenä työvuotena. Molemmat tutkimukset osoittavat, että aloittelevat opettajat kokevat työssään onnistumisen ja ilon sekä vähintään yhtä paljon epäonnistumisen, riittämättömyyden ja uupumuksen tunteita (Aspfors, 2012; Blomberg, 2008). Mitä alemmalla luokka-asteella opettaja toimii, sitä emotionaalisesti intensiivisempää työ on. Blombergin (2008) tutkimustulosten mukaan yli puolet induktiovaiheen opettajien kokemista tunteista on epämiellyttäviä tunteita. Vaikka rooli opettajana on hänen mukaansa hyvä jollain tavalla erottaa omasta arkiroolistaan, on työn tunnepitoisuutta mahdoton välttää persoonan ollessa opettajan tärkein työväline. Toisaalta työ koetaan haasteelliseksi ja stressaavaksi, mutta se on myös antoisaa ja innostavaa (Blomberg, 2008). Blombergin (2008) tutkimuksen mukaan noviisiopettajien suurin yksittäinen stressinaihe on auktoriteettiaseman saavuttaminen sekä ryhmänhallinnan ylläpitäminen. Tutkimustulosten mukaan opetettavaa sisältöä haasteellisempänä pidetään kasvattamista ja järjestyksen ylläpitämistä (Blomberg, 2008).

Kouluyhteisön tuki on Aspforsin (2012) ja Blombergin (2008) tutkimuksien mukaan aloittelevien opettajien mielestä yksi merkittävimmistä tekijöistä työn alkuvaiheessa. Koulun johdolta sekä muilta opettajilta halutaan myönteistä vastaanottoa, mutta myös konkreettista apua ja tunnetta, että apua voi pyytää (Aspfors, 2012; Blomberg, 2008). Blombergin (2008) tutkimuksessa suuri osa aloittelevista opettajista koki muiden opettajien vastaanoton ystävällisenä ja myönteisenä. Moni koki kuitenkin alun innostuksen muuttuvan torjuvaksi, ja tunne yksin jäämisestä oli enemmän sääntö kuin poikkeus (Blomberg, 2008). Uutena

opettajana työyhteisöön meneminen voi Förbomin (2003) mukaan tuntua jopa yhtä haasteelliselta kuin tulevan luokan kohtaaminen. Jokaisella on yhteisössä oma paikkansa, eikä oman roolin löytäminen hänen mukaansa ole helppoa.

Yksi tekijä, jonka vuoksi aloitteleva opettaja voi tuntea uupumista ja työtaakka tuntua liian suurelta, on oman jaksamisensa arviointi. Työtehtävien vaativuutta on hankalaa arvioida ja yhtäkkiä aloittelevasta opettajasta tuntuukin, että työ on ainoa asia, mihin arjessa on aikaa. Förbom (2003) korostaa kuitenkin työn rajaamisen tärkeyttä: työ ja vapaa-aika tulisi rajata niin, että jaksamista riittää muullekin kuin työlle. Odotukset opettajana onnistumisesta ovat aloittelevalla opettajalla kovat, mutta ”riittävän hyvän” sietämiseen on hänen mukaansa hyvä tottua. Työ saa olla raskastakin, kunhan siitä kokee myös tyydytystä ja onnistumista (Förbom, 2003).

3.2 Induktiovaiheen tukeminen

European Trade Union Committee for Education (ETUCE) (2008) määrittää äärimmäisen tärkeäksi vaihetta, jossa valmistunut opettaja siirtyy koulutuksesta työelämään. Tuen ja systemaattisen ohjauksen avulla on ETUCE:n (2008) sekä Zuljan ja Požarnikin (2014) mukaan mahdollista paitsi hillitä vastavalmistuneiden opettajien alanvaihtoa parantaa myös heidän integroitumistaan ammattiin. ETUCE:n (2008) mielestä uusien opettajien perehdytyksen tulisi olla sekä oikeus että välttämättömyys ensimmäisen työvuoden ajan. Perehdyttämällä viitataan ETUCE:n (2008) mukaan prosesseihin, joiden avulla vastavalmistuneet opettajat perehdytetään opettajan ammattiin opettajankoulutuksen jälkeen.

Viimeisen kymmenen vuoden aikana monissa Euroopan maissa induktiovaiheen koulutus on herättänyt kiinnostusta (Jokinen ym., 2014). Yhä useampi koulutusta järjestävä taho on 2000-luvun alun jälkeen alkanut tunnistaa koulutuksen ja työelämän välisen siirtymävaiheen tärkeyttä ja suunnitellut erinäisiä ohjelmia mahdollistaakseen uusille opettajille sujuvampaa siirtymää työelämään (ETUCE, 2008). Zuljan ja Požarnikin (2014) mukaan aloittelevien opettajien uran alkuvaiheessa kokemat ongelmat voidaan jakaa kahteen teemaan: opetuksen ja muiden tehtävien organisointiin ja hallintaan sekä yleiseen ammattiin sosiaalistumiseen. Heidän mukaansa on siis tärkeää, että

opettajat saavat tukea näihin molempiin ongelmiin ammatillisen kehityksen edistämiseksi.

Aloittelevien opettajien perehdytysjakson merkitys tunnetaan Zuljan ja Požarnikin (2014) mukaan laajasti, mutta eri maiden välillä on silti suuria eroja tämän tärkeän vaiheen muotoilussa. Osassa maista perehdytys on pakollinen, toisissa ei. Perehdytyksen järjestämistaho on maasta riippuvainen (Zuljan & Požarnik, 2014). Kaikkialla, kuten esimerkiksi Suomessa, pakollista aloittelevien opettajien perehdytystä ei ole ollenkaan. Suomalaisissa kouluissa säädöksiin perustuvaa perehdyttämisvaihetta uusille opettajille ei ole ollenkaan, vaan koulutuksen järjestäjät ja yksittäiset koulut perehdyttävät uudet ja vastavalmistuneet opettajat haluamallaan tavalla. Yleisin näistä tavoista on mentorointi (Jokinen ym., 2008). Perehdyttämisessä on koulujen välillä suuria eroja ja usein perehdytys on laiminlyöty kokonaan (Jokinen ym., 2014).

Mentoroinnin avulla pyritään Jokisen ja kollegoiden (2008) mukaan edistämään aloittelevien opettajien joustavaa ja tehokasta siirtymää opiskelusta opetuskulttuuriin, auttamaan vähentämään heidän uupumustaan sekä auttamaan rakentamaan ja kehittämään heidän omia opetuskäytäntöjään ja opetuskulttuuriaan. Mentorointi sisältää intensiivistä vuorovaikutusta mentorin, eli esimerkiksi kokeneemman opettajan kanssa (Daresh, 2003). Tilanteesta riippuen mentori voi olla joko saman tai eri koulun opettaja kuin aloitteleva opettaja on (Jokinen ym., 2008).

Kearney (2014) on artikkelissaan koonnut taulukkoon kansainvälisesti parhaat maat ja heidän käytäntönsä induktiovaiheen perehdyttämisohjelmissa. Taulukkoon parhaiksi listatut maat ovat Japani, Saksa, Uusi-Seelanti, Sveitsi, Kiina, Ranska ja Kanada sekä USA:ssa Kalifornian ja Connecticutin osavaltiot. Yhteistä suurimmassa osassa näistä perehdyttämisohjelmista on niiden pakollisuus, mentorin tarjoaminen, pienennetty opetusmäärä sekä yhteistyö eri tahojen välillä. Myös lähes kaikissa näissä maissa Kiinaa ja Ranskaa lukuun ottamatta perehdytys on osa virallista ammatillista perehdytysohjelmaa. (Kearney, 2014.) Induktio erillisenä vaiheena on otettu käyttöön noin puolessa Euroopan maista (ETUCE, 2008). Zuljan ja Požarnik (2014) ovat koonneet tietoa Euroopan eri maissa toteutetusta perehdytyksestä, joista kerron esimerkkeinä Saksan, Itävallan, Ranskan, Ruotsin ja Viron järjestelmistä:

Saksa on esimerkki hyvin järjestetystä perehdyttämisvaiheesta. Korkeakoulussa suoritetun opettajan peruskoulutuksen jälkeen seuraa kaksivuotinen vaihe, jonka aikana osa-aikaisesti toimiva opettaja saa tukea koulutusseminaareissa kehittääkseen ammatillista pätevyyttään ja voittaakseen alkuvaiheen epävarmuuden. Kollegoilta ja mentoreilta noviisit saavat jatkuvasti apua. Kolmen vuoden jälkeen opettajat saavat virkasuhteen tai virkamiesaseman. Tätä vaihetta pidetään jopa tärkeämpänä kuin peruskoulutuksen roolia valmistauduttaessa luokkahuonetyöskentelyyn. Saksan järjestelmässä on kuitenkin myös haasteita, sillä se ei josta juurikaan eri kouluasteiden, kuten vaikkapa perusopetuksen ja ammatillisen koulun välillä. (Zuljan & Požarnik, 2014.)

Itävallassa järjestetään yksivuotinen perehdyttämisjakso ainoastaan lukion ja ammatillisen koulutuksen opettajille. Perehdyttämisjakso sisältää teoreettisen ja käytännön vaiheen. Perehdytystä toteuttavat mentorit, jotka saavat erityiskoulutuksensa kasvatustieteellisissä tiedekunnissa. Peruskoulun opettajille perehdyttämisjaksoa ei ole lainkaan, sillä heidän koulutuksensa aikana tekemän harjoittelujakson ajatellaan olevan riittävä. (Zuljan & Požarnik, 2014.)

Ranskassa aloittelevien opettajien perehdyttämisjakso, joka tarjoaa tukea kahden ensimmäisen työvuoden aikana, on otettu käyttöön jo vuonna 2005. Järjestelmää on sen jälkeen uudistettu kahdesti vuosina 2010 ja 2013. Uudistuksen tavoitteena on vahvistaa kouluissa suoritettavia opetusharjoitteluja maisterivaiheen opintojen aikana. Ministeriö valvoo Ranskassa opettajankoulutusta enemmän kuin muita korkeakoulutuksen aloja. Perehdytyksessä noviisiopettajat saavat tukea ja palautetta mentorilta ja pääsevät osallistumaan heille tarjottaviin koulutusseminaareihin. (Zuljan & Požarnik, 2014.)

Ruotsissa perehdyttämisjakso on suunniteltu yleensä noin vuoden mittaiseksi koeajaksi, joka on koulun ja kuntien vastuulla. Rehtori nimittää aloittelevalle opettajalle mentorin, jolle on tarjolla vapaaehtoisia mentorointikursseja. Useimmiten aloittelevilla opettajilla on samat tehtävät kuin kokeneemmillakin opettajilla. (Zuljan & Požarnik, 2014.)

Virossa käynnistettiin vuonna 2004 perehdyttämishjelma, jonka tavoitteina ovat opettajan osaamisen kehittäminen ja tuen antaminen käytännön ongelmien ratkaisemisessa. Ohjelman toteutukseen osallistuvat koulujen rehtorit, mentorit,

työuraansa aloittelevat opettajat sekä yliopistojen perehdyttämisyksiköt. Ohjelman teoreettinen perusta on määritelty selkeästi ja se perustuu konstruktivistiseen lähestymistapaan, jossa korostetaan mentorin antamaa palautetta sekä kokelaan omaa pohdintaa ja ammatillisen kehityksen analyysia. Ohjelman ajatellaan olevan melko lähellä opettajien perehdyttämisen ihanteellista muotoa. (Zuljan ja Požarnik, 2014.)

Esimerkiksi Norjassa ja Tšekissä virallista perehdytysjaksoa ei ole. Norjassa on toteutettu joitakin perehdyttämistoimia ja mentorointiohjelmia, ja Tšekissä aloittelevilla opettajilla on mentori vain joissain kouluissa. (Zuljan & Požarnik, 2014.) Maat, joissa perehdytysjaksoa ei järjestetä, näyttävät Zuljan ja Požarnikin (2014) mukaan luottavan siihen, että teoreettiset opinnot sekä opetusharjoittelut koulutuksen aikana riittävät menestyksekkääseen ammatilliseen toimintaan.

Suurena haasteena aloittelevien opettajien tukemisessa näyttää Zuljan ja Požarnikin (2014) mukaan olevan monissa maissa olevan se, kuinka kuroa umpeen kuilu tutkimukseen keskittyvän ja tieteellisyyteen pohjautuvan yliopistomaailman sekä käytäntöön keskittyvän koulumaailman välillä. Vaikka monissa maissa perehdytystä on jollain tavalla järjestetty, on organisoinnin, suunnittelun ja aloittelevien opettajien tukimuotojen välillä huomattavia eroja. Perehdytysvaiheen onnistumiseksi on varmistettava, että taloudellinen tuki, selkeys eri tekijöiden rooleista ja vastuualueista, eri järjestelmien välinen yhteistyö sekä laadunhallinta ovat tarkoin määriteltyjä (Zuljan & Požarnik, 2014).

ETUCE (2008) määrittää, että uusille opettajille järjestettävän vuoden mittaisen perehdytyksen tulisi 1. sisältää vähemmän opetustunteja palkan kuitenkään laskematta, 2. sisältää pakollista läsnäoloa uusien opettajien ohjaukseen, 3. tarjota mentorien ja kollegoiden jokapäiväistä tukea, 4. tarjota pääsyn tarvittaviin tukimateriaaleihin päivittäin sekä 5. tarjota mahdollisuuksia suhteuttaa teorian ja käytännön yhteyttä systemaattisesti. Kaiken kaikkiaan induktiovaiheen tukemisen hyödyt pitäisi tunnustaa paremmin uusien opettajien, työpaikan sekä opettajakoulutuksen näkökulmista (ETUCE, 2008), sillä parhaimmillaan perehdytys on systemaattista tukea, jonka avulla kehitetään paitsi uuden työntekijän kokonaisvaltaista osaamista myös työympäristöä ja työyhteisöä (Jokinen ym., 2014). Perehdytyksen avulla uusi työntekijä pääsee Jokisen ja kollegoiden (2014) mukaan mahdollisimman hyvin alkuun työssään ja

työyhteisössään, sekä pystyy selviytymään työssään itsenäisesti. Heidän mukaansa keskeisinä sisältöinä perehdytyksessä ovat vuorovaikutus, pedagogiset taidot sekä oppilaitoksen toimintakulttuuriin tutustuminen. Kaiken tämän tarkoituksena on uusien opettajien identiteetin kehittäminen (Jokinen ym., 2014).

4 OPETTAJUUS

4.1 Opettajaidentiteetti

Vuosikymmeniä sitten Haavio (1969) kutsui opettajantyötä kutsumustyöksi. Hän määritteli kutsumusta elämäntehtäväksi, joka valtaa suorittajansa persoonallisuuden, tuntuu arvokkaalta, ja jonka eteen on valmis antamaan parhaansa löytääkseen elämänsä tarkoituksen. Opettajan ammattia on Jokisen ja kollegoiden (2014) mukaan pitkään pidetty Suomessa kutsumuksena. Kutsumus ja työ elämän tarkoituksena ovat kuitenkin vahvoja käsityksiä, eikä opettajan ammatista ajatella enää niin vahvasti. Siitä huolimatta opettajankoulutukseen hakeutuvat tietävät usein jo varhain, että heistä tulee opettajia isona. Opettajan ammatti on monelle alalle hakeutuvalla lapsuuden unelma-ammatti. Usein ammatista on kokemusta vanhemmilla tai muilla sukulaisilla ja ammatti siirtyy perintönä nuoremmalle sukupolvelle. Tällöin opettajaidentiteettiä ikään kuin rakennetaan jo pienestä pitäen. (Jokinen ym., 2014.)

Kaikki alalle hakeutuvat eivät kuitenkaan ole ”perineet” ammattia itselleen, vaan syynä alalle hakeutumiselle voi olla opetus- ja kasvatustyön kokeminen merkityksellisenä. Lisäksi alalle voi johtaa esimerkiksi halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa tai myönteisten kokemusten ja esikuvien herättämä kiinnostus alaa kohtaan (Jokinen ym., 2014). Yleinen vallitseva käsitys opettajan työstä on myös se, että työtä tehdään pitkien kesälomien tai ”helppojen” työaikojen vuoksi. Merkittävämpiä viehätysvoimia ovat kuitenkin vapauden tunne sekä vaihtelevuus työarjessa (Jokinen ym., 2014). Luokanopettajakoulutus on Suomessa nuorten, ja etenkin naisten, yksi suosituimmista koulutusohjelmista (Räihä, 2010). Hakijamäärät ovat korkeat, mikä tarkoittaa sitä, että opiskelupaikan saavuttaminen edellyttää valintakriteereistä korkeita arvosanoja ja kilpailu on

kovaa (Räihä, 2006). Alalle valikoituukin usein pedantteja, koulussa hyvin pärjänneitä naisia.

Ammatillisen identiteetin rakentaminen alkaa jo opintojen aikana jatkuen läpi uran. Opettajaksi opiskelevat rakentavat omaa ammatti-identiteettiään jo opintojensa aikana, ennen työelämään siirtymistä. Opettajaidentiteettiä muodostetaan pedagogisten opintojen, opetusharjoitteluiden sekä sijaisuuskokemusten kerryttämänä. Uudet, aloittelevat opettajat kohtaavat Schemppin ja kollegoiden (1999) mukaan useita haastavia tekijöitä, joiden kontekstissa he luovat omaa opettajaidentiteettiään ja löytävät itsensä. Heidän mukaansa kolme eri tekijää vaikuttavat opettajan ammatti-identiteetin muodostumiseen: elämäkokemus, oman paikan osoittaminen opetuksessa luokkahuoneessa sekä oman paikan osoittaminen uudessa koulussa ja työyhteisössä.

Ammatti-identiteettiä voidaan määrittää monella eri tavalla. Fejes ja Köpsén (2014) määrittävät sitä sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Heidän mukaansa identiteetti on yhteenkuuluvuutta, sitä, että on osa ammatin sosiaalista puolta. He määrittävät oppimisen olevan erottamaton osa identiteetin muodostumista, jossa uudet yksilöt kehittävät omaa kykyään osallistua sekä yhteisön jaettuina tavoitteita.

Opettaja on työssään paitsi kasvatuksen myös ihmissuhdetaitojen ammattilainen, joten jokaisella opettajalla on Mikkolan ja Välijärven (2014) mukaan tarve laaja-alaiselle osaamiselle kasvatustyössä. Opettajuutta voidaan määritellä eri tavoilla, mutta Mikkola ja Välijärvi (2014) jäsentävät sen keskeisiksi osa-alueiksi opetuksen ja kasvatuksen asiantuntijuuden, sisällöllisen asiantuntemuksen, käytännön koulutyön sekä opettajan työn eettisen ja yhteiskunnallisen ulottuvuuden. Nämä osa-alueet nivoutuvat toisiinsa ja ovat yhtä kaikki osa opettajan työn ydinaluetta sekä jokaisen opettajana toimivan ammatti-identiteettiä (Mikkola & Välijärvi, 2014). Eettinen ja sosiaalinen ulottuvuus korostuvat opettajan ammatissa yhä enemmän taloudellisten ja sosiaalisten ongelmien ja erityisesti erojen ulottuessa koulunkin arkeen (Mikkola & Välijärvi, 2014). Tämä edellyttää opettajilta Mikkolan ja Välijärven (2014) mukaan valmiutta moniammatilliseen yhteistyöhön oppilaiden ongelmiinsa tarvitseman asiantuntija-avun varmistamiseksi.

Kuten jokaisessa ammatissa, myös opettajan ammatissa on läsnä ammatillisen kasvun vaatimus (Bartell, 2005). Vaikka aloittelevan opettajan

odotetaankin selviytyvän samoista työtehtävistä kuin kokeneemmatkin opettajat, ja vastuuta on otettava heti ensimmäisestä työpäivästä alkaen, on Bartellin (2005) mukaan opettajan ammatissa merkittävää jatkuva ammatillinen kehittyminen. Niin alan tutkimustieto kuin oppilaat ja opetussuunnitelmat muuttuvat, ja muutoksessa on pysyttävä mukana jatkuvan ammatillisen kasvun ja kehityksen avulla (Bartell, 2005). Aineslahti (2009) määrittää opettajan ammatillista kasvua henkilökohtaisen ja ammatillisen kasvun prosessina, jossa opettaja laajentaa tietojaan sekä löytää uusia arvoja liittäen niitä henkilökohtaiseen ja ammatilliseen elämäänsä. Hänen mukaansa opettaja ei ole ammatissaan koskaan valmis, vaan hänen pitää jatkuvasti uudistua ja pysyä muuttuvan maailman mukana. Adhikarin (2022) mukaan ammatillinen kasvu on jatkuva valaistumisen ja kehittymisen prosessi, joka parantaa kasvattajien valmiuksia. Ammatillista kasvua voi tapahtua työpaikalla tai sen ulkopuolella havainnoimalla toisten kasvattajien toimintaa (Adhikari, 2022).

Opiskelun ja työelämän välisen kuilun ollessa suuri (Bartell, 2005), on oletettavaa, että suuri harppaus ammatillisessa kasvussa tapahtuu juuri aloittelevilla opettajilla induktiovaiheen aikana. Vaikka aluksi työ tuntuu selviytymiseltä, Förbomin (2003) sanoin parhaiten kokemusta karttuu töitä tehdessä. Alun työtaakka, joka tuntuu musertavan alleen, helpottaa Förbomin (2003) mukaan kuitenkin vähitellen.

Opettajan ammatti nähdään nykyään haasteellisempänä kuin ennen (Jokinen ym., 2008). Oppilasaines on Jokisen ja kollegoiden (2008) mukaan yhä värikkäämpää ja monipuolisempaa, sekä ympäristön ja yhteiskunnan kouluun sekä opettajiin kohdistamat odotukset kasvavat. Taidot, joita opettajilta vaaditaan, ovat heidän mukaansa sekä monimutkaisempia että vaativampia. Opettajankoulutus antaa ainoastaan perusteet ammatilliselle opettajuudelle, mutta ammatillista kehittymistä on jatkettava koko ajan läpi työuran eri vaiheiden. (Jokinen ym., 2008).

Opettajien ollessa koulujen tärkein resurssi, on heidän hyvinvointiinsa ja ammatilliseen kehittymiseensä tärkeää kiinnittää erityishuomiota (Jokinen ym., 2012). Opettajien yhtenä tehtävänä on saada oppilaat tavoittelemaan jatkuvaa ja elinikäistä oppimista. Tässä onnistuakseen heidän tulee Jokisen ja kollegoiden (2012) mukaan sitoutua itsekkin elinikäiseen oppimiseen sekä jatkuvaan ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen. Oppimisen ja opetuksen ammattilaisina

opettajilta odotetaan Mikkolan ja Välijärven (2014) mukaan itsensä kehittämistä elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti pysyäkseen mukana muuttuvan yhteiskunnan vaatimuksissa. Tästä esimerkkinä ovat esimerkiksi muuttuvien opetusympäristöjen hallinta sekä tiedon määrän eksponentiaalinen kasvu. Verkkoympäristöjen ollessa enenevässä määrin osa opettajien työkenttää, on Mikkolan ja Välijärven (2014) mukaan opettajien tehtävänä ratkaista uusiin oppimisympäristöihin rakentuvan suhteen muodostuminen niin, että oppimisympäristöt palvelevat oppilaan tasapainoista kehitystä. Lisäksi tietoympäristön laajentuminen ja sitä kautta tiedon määrän kasvu haastavat opetusta jatkuvaan sisällön uudistumiseen (Mikkola & Välijärvi, 2014).

Jos opettajien halutaan kehittävän ammatillista osaamistaan, on siihen Mikkolan ja Välijärven (2014) mukaan kiinnitettävä kasvavaa huomiota. Perusteet ja pohja ammattitaidolle luodaan yliopistossa, mutta osaaminen ja opetuksen laadusta varmistaminen vaativat jatkuvaa päivitystä. Suomessa korkeatasoisesta opettajankoulutuksesta ollaan syystäkin ylpeitä, mutta ammatillisen osaamisen kehittäminen on pitkälti jätetty opettajan omalle vastuulle. Ammatillisen kehityksen merkitys on nähtävissä myös opettajan hyvinvoinnin ja työssä viihtymisen näkökulmista. Uudistuminen ja urakehitys vaikuttavat myönteisesti opettajien työmotivaatioon ja sitä kautta haluihin jatkaa ammatissa. (Mikkola & Välijärvi, 2014.)

4.2 Opettajan roolit

Opettajuuteen liitetään eri tutkijoiden mukaan monia erilaisia ominaisuuksia. Mikäli opettajuuteen lasketaan vain itse opettaminen ja tiedon jakaminen, on tehtävä ymmärretty väärin (Aineslahti, 2009). Opettajien osaamisvaatimukseen sisältyvät Jokisen ja kollegoiden (2014) mukaan oppiaineen hallinta, pedagogiset taidot sekä luovan ajattelun taidot. Keskeisiä haasteita tulevaisuudessa ovat esimerkiksi yhä lisääntyvät oppimisvaikeudet, opetuksen eriyttäminen ja yksilöllisyyden huomioiminen sekä inklusio. Tulevaisuuden opettajat näyttäytyvät moniosajina, joiden arjessa korostuvat monikulttuurisuus ja kansainvälisyys. Osaamisvaatimuksissa päätään nostavat yhä enemmän vuorovaikutustaidot sekä oppilaiden huoltajien kohtaaminen. (Jokinen ym., 2014.) Oppimis- ja opetustilanteet ovat entistä monimuotoisempia, ja opettajan

asiantuntijuuteen ja rooliin kohdistuu vaatimuksia ulkoa päin, mikä lisää paineita opettajan työhön (Huhtasalo, 2019).

Tomlinsonin ja Moonin (2014) mukaan opettajan roolia tekee monimutkaisemmaksi se, että oppilaiden oppimisvalmiudet, kieli, taloudellinen tausta, kulttuuri, motivaatio sekä lähestymistapa oppimiseen ovat erilaisia. Kaikki nämä tekijät huomioiden opettajan tulee Blombergin (2008) mukaan kyetä olemaan luonteva auktoriteetti, johtamaan luokkaa, toimimaan työyhteisössä velvollisuudet ja vastuut täyttävänä työntekijänä sekä tukea koteja kasvatustyössä. Haavion (1969) teoksen Opettajapersoonallisuus mukaan opettajan tulee kyetä olemaan vastuussa paitsi opetusaineesta myös oppilasaineesta. Oppilasaineella Haavio (1969) tarkoittaa tietoja, miten eri oppilaat omaksuvat tietoa ja kuinka tukea parhaalla tavalla oppilaiden kasvua ja kehitystä. Förbomin (2003) mukaan opettajan rooli koostuu auktoriteetista ja kasvattajasta. Blomberg (2008) taas määrittää opettajan roolin koostuvan kolmesta tekijästä: opetettavan sisällön hallinnasta, opetusmenetelmien hallinnasta sekä luokanhallinnasta. Vaikka opettajan rooleja voidaan eri tutkijoiden mukaan määritellä hieman eri tavoilla, koostuvat ne kuitenkin pääosin samoista tekijöistä. Opettajana ei pärjää vain hallitsemalla opetettavat aineet, vaan työ vaatii sulautumista moneen rooliin.

Yksi tärkeä elementti opettajuudessa on auktoriteetti, jota ilman opettaminen on Bannerin ja Cannonin (2017) mukaan mahdotonta. Monien muiden opettajuuden elementtien ei tarvitse heidän mukaansa olla niin vahvoja, mutta ilman auktoriteettia opettaminen ei oikeastaan edes ole opettamista. Jos opettajalla ei ole luokahuoneessa auktoriteettia, eivät oppilaat huomioi hänen opetustaan ja tietouttaan, ja näin ollen ponnistelu oppilaiden oppimisen eteen on turhaa (Banner & Connon, 2017). Vaikka auktoriteetti ei olekaan sama asia kuin luokanhallinta, liittyvät ne olennaisesti toisiinsa. Evertsonin ja Weinsteinin (2006) mukaan luokanhallinta ei ole pelkästään järjestyksen ylläpitoa. Luokanhallinta on heidän mukaansa ilmapiiriä, joka edistää oppilaiden sosiaalista ja moraalista kasvua. Siihen sisältyy niin akateeminen kuin sosio-emotionaalinen oppiminen (Evertson & Weinstein, 2006).

Auktoriteetilla tarkoitetaan opetuksessa Bannerin ja Cannonin (2017) mukaan ikään kuin sallittua valtaa tai vaikuttamista oppilaisiin. Vallasta se eroaa kuitenkin niin, että se ei merkitse pakottamista. Opetuksessa auktoriteetti on

opettajan ja oppilaiden vastavuoroista suhdetta, riippuvuutta toisista. Se muodostuu opettajan tiedoista sekä luottamuksesta, jolla ansaitaan oppilaiden kunnioitus. Opettamisen todellisen luonteen ymmärtämiseksi vallan ja auktoriteetin erottaminen toisistaan on ratkaisevan tärkeää. Auktoriteetti on olemassa ilman valtaa, sillä se muodostuu suhteessa oikeudenmukaisuuteen ja empatiaan. Auktoriteetti on ominaisuus, jonka opettaja saa ansaitsemalla oppilailtaan. (Banner & Connon, 2017.) Haavio on vuonna 1969 määrittänyt, kuinka auktoriteetti liitetään vaikutusvaltaan. Auktoriteetti tarkoittaa Haavion (1969) mukaan arvostusta, ja auktoriteetteja on olemassa virallisia ja persoonallisia. Ydinajatus opettajan auktoriteetissa Haavion (1969) mukaan on kuitenkin se, että opettajan sanat ja katse saavat luokassa toivotun vaikutuksen.

Auktoriteetin saavuttaminen ja luokanhallinta ovat usein noviisiopettajien mielestä opettajuuden isoimpia haasteita (Evertson & Weinstein, 2006). Harjunen (2002) on tutkinut väitöskirjassaan opettajien tapoja rakentaa ja ylläpitää auktoriteettia. Hän esittelee Bochenskin (1974) käsityksen auktoriteetista, jonka mukaan auktoriteetti jaetaan kahteen: tiedolliseen ja ohjaavaan auktoriteettiin. Tiedollinen auktoriteetti perustuu Bochenskin (1974) mukaan tiedon herättämään luottamukseen ja opettajan ja opetuksen tuottaman totuuden hyväksymiseen. Näin ollen sillä on suurempi kompetenssi kuin ohjaavalla auktoriteetilla. Siihen puolestaan kuuluvat ohjeet ja määräykset, joiden noudattaminen on välttämätön ehto päämäärän, eli oppimisen saavuttamiseksi. Tällainen auktoriteetti voi perustua palkkioihin tai rangaistuksiin (Harjunen, 2002, Bochenski, 1974 mukaan).

Opettajan auktoriteetti liitetään usein kuriin, järjestykseen ja työrauhaan luokassa. Kurilla tarkoitetaan Bannerin ja Connonin (2017) mukaan keinoa, jolla opettajien on pyrittävä järjestämään luokahuoneen mahdollinen kaaos luodakseen oppimiselle suotuisan ilmapiirin. Luokassa kuri näyttäytyy monessa muodossa: aikatauluina, käyttäytymissääntöinä, odotuksina ja palkitsemis- ja rangaistusjärjestelminä. Positiiviset ja negatiiviset kannustimet antavat oppilaille tunteen rajoista, joiden sisällä voi vapaasti toimia turvallisuuden ja oppimisen edistämiseksi (Banner & Connon, 2017). Bannerin ja Connonin (2017) mukaan opettajat harjoittavat kuria harkiten, eivätkä rajoita oppilaiden vapautta pitämällä kuria. Onnistuneessa kurissa opettajat luovat oppilaille valmiuksia selkeään

ilmaisuun ja harkittuun käyttäytymiseen, ja tätä kautta luokan työrauha on oppimista edistävää (Banner & Connon, 2017).

Edellytys järjestykselle luokahuoneessa Bannerin ja Connonin (2017) mukaan on, että oppilaat sitoutuvat itse ylläpitämään oppimisen edellytyksiä – hiljaisuutta luokahuoneessa, toisen kunnioitusta ja kohteliaisuutta, sekä päämäärään tähtäävää toimintaa. Oppilaille tulee kuitenkin olla kokemus siitä, että heidän itse asettamansa järjestyksen puuttuessa opettaja altistaa oppilaat ulkoiseen valvontaan, jotta oppimista voi tapahtua (Banner & Connon, 2017). Lähtökohtaisesti opettaja on siis Bannerin ja Connonin (2017) mukaan vastuussa ulkoisesta järjestyksestä, jotta vielä keskeneräisten oppilaiden sisäinen järjestys voi kehittyä.

Opetustapahtuma on luokassa oppilaiden ja opettajan välinen moniulotteinen vuorovaikutustilanne, johon jokaisen yksilön toiminta vaikuttaa. Osana tätä vuorovaikutusta syntyy työrauha. Opettajan tulee siis rakentaa työrauhaa tämän vuorovaikutuksen lähtökohdista, sillä opettajan luokanhallinnalla on merkittävä rooli oppimista tukevan vuorovaikutuksen rakentamisessa. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018.) Ryhmänhallitsijan lisäksi opettajan rooli on luokan ilmapiirin luojana. Förbomin (2003) mukaan ilmapiirin luominen on merkittävää, jotta jokainen oppilas voi tuntea olonsa turvalliseksi ja olla rauhassa oma itsensä.

Opettajat, joilla on hankaluuksia kurinpidossa ja luokanhallinnassa, kokevat stressiä ja loppuun palamista (Oliver, 2014), jotka työn kuormittavuuden tunnetta lisäten johtavat yhtenä merkittävänä tekijänä alan vaihtoon (oaj.fi, 2021a). Usein opettajat hakeutuvat alalle halustaan opettaa, mutta eivät kuitenkaan Oliverin (2014) mukaan ole varautuneet haasteisiin luokanhallinnassa. Epäonnistunut luokanhallinta näkyy kielteisinä vaikutuksina myös oppilaissa: luokahuoneissa, jossa opettaja kamppailee luokanhallinnan kanssa on oppilaiden häiriökäyttäytyminen yleisempää, opetusaika lyhenee ja näin ollen oppilaat suoriutuvat heikommin akateemisista tehtävistä (Oliver, 2014).

Opetettavan aineksen hallinta on yksi olennaisimmista tekijöistä opettajan työssä osoittaen opettajan asiantuntijaksi omassa työssään. Erityisesti noviisiopettajille tunne omasta asiantuntijuudesta on tärkeää. Förbom (2003) käsittelee opettajan asiantuntemusta oman ammatillisen varmuuden ja pätevyyden kautta. Vaikka opetukseen ja tuntien onnistumiseen on yhteydessä

moni muukin tekijä kuin opettajan osaaminen, oppiaineen hallinnan tunne synnyttää onnistumisen kokemuksia (Förbom, 2003).

Kokemuksen onnistuneista oppitunneista lisäävät erityisesti aloittelevissa opettajissa itsevarmuutta sekä itseluottamusta, jotka heijastuvat opetukseen ja koko opettajuuteen myönteisesti (Förbom, 2003). Vaikka opettajuus ei olekaan pelkästään jonkin asiasisällön opettamista, korostetaan asiantuntijuuden, tieteellisen tiedon ja rationaalisuuden merkitystä (Blomberg, 2008). Eikä asiantuntijuudella tarkoiteta pelkästään vain asiasisältöjä, vaan esimerkiksi oppilaiden ikäkauden ymmärtämistä, erilaisten oppijoiden ja oppimismenetelmien ymmärtämistä, kasvun ja kehityksen ymmärtämistä sekä vuorovaikutuksen ja ryhmädynamiikan muodostumisen ymmärtämistä (Förbom, 2003). Kaikki nämä omalla tavallaan tekevät opettajasta asiantuntijan.

Oppilaiden kohtaaminen on Förbomin (2003) mukaan sekä työn suurimpia riemuja että haasteita. Opettajan asiantuntijuus näkyy opetettavien aineiden hallinnan lisäksi myös vuorovaikutuksen hallintana. Blombergin (2008) mukaan oppilaiden kohtaamisen taito on yksi olennaisimmista osista opettajan työssä. Etenkin noviisiopettajille tämän oppiminen voi kuitenkin ottaa aikansa. Vaikka oppilaat ovat luokkahuoneessa ryhmä, tulee opettajan osata kohdata oppilaat yksilöinä (Blomberg, 2008).

Opettajaksi kasvamisen on Heikkisen ja Huttusen (2007) mukaan kollektiiviseen opettajuuteen kasvamista ja identifioitumista, mutta lisäksi se on persoonallista identiteettityötä. Opettajan työ on luovaa tunnetyötä (Aineslahti, 2009) ja opettajan ammatillinen identiteetti kietoutuu monin tavoin persoonalliseen identiteettiin. Siihen, millainen opettaja on, vaikuttavat pitkälti omat henkilökohtaiset kokemukset ja ominaisuudet, eivät pelkästään kokemukset oppilaana tai vaikkapa opetusharjoittelijana, vaan tunteet, ruumiillisuus ja seksuaalisuus. Kun elämässä kokee jotain merkittävää, esimerkiksi rakkauden, lapsen syntymän tai uudelle paikkakunnalle muuton, huomaa oppineensa jotain, joka muokkaa käsitystä itsestä. (Heikkinen & Huttunen, 2007.)

Perinteisesti opettajuus on nähty hyvinkin tarkasti määriteltynä kollektiivisena identiteettinä (Heikkinen & Huttunen, 2007). Kuitenkin Blombergin (2008) mukaan persoona on opettajan tärkein työväline. Vaikka ammattiin sisältyy tiettyjä piirteitä, tärkeintä on se, millainen opettaja on ihmisenä.

Kasvatusalalla työskennellessään opettaja ei voi Blombergin mukaan irrottaa henkilökohtaista elämää ja tunteitaan työn tekemistä. Hänen mukaansa opettaminen on viime kädessä aina tunnetyötä niin hyvässä kuin pahassa. Tällä on kuitenkin tietynlainen paradoksaalinen olemus: opettajan ammatin erikoisuutena on se, että työ edellyttää tunnepitoista välittämistä, mutta samalla kuitenkin ammatillista etäisyyttä (Blomberg, 2008).

Vaikka persoonan käyttäminen on keskeistä opettajan työssä, on aloittelevien opettajien hyvä muistaa, että oma työrooli ja arkiminä eivät kuitenkaan ole täysin sama asia. Ahonen (2000) korostaa, että etenkin uusille opettajille on oivaltavaa ymmärtää, kuinka esimerkiksi haasteet luokan, yksittäisen oppilaan ja hänen vanhempiensa kanssa tapahtuisivat myös jonkun toisen opettajan kohdalla. Ammatillisen suhtautumisen tulisi työssä olla sisäistetty ominaisuus, jonka avulla pystyy erottamaan työrooliin ja -asemaan kohdistuvat reaktiot omaan persoonaan kohdistuvista loukkauksista (Ahonen, 2000). Tämä helpottaa Ahosen (2000) mukaan sen näkemistä, että vika ei ole välttämättä omassa persoonassa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaisia käsityksiä Tampereen yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoilla on luokanopettajan työn ensimmäisistä vuosista. Tehtävänä on saada näkemys siitä, minkälaisia odotuksia, pelkoja ja toiveita pian valmistuvilla luokanopettajaopiskelijoilla on luokanopettajan työn ensimmäisistä lukuvuosista valmistumisen jälkeen. Tavoitteena ei ole selvittää niinkään käsityksiä luokanopettajan työn herättämistä tunteista, vaan työn eri tekijöihin liittyviä käsityksiä. Näitä tekijöitä luokanopettajan arjessa ovat esimerkiksi työyhteisön tuki, vuorovaikutus oppilaiden ja huoltajien kanssa, erilaiset opetuksen rutiinit sekä suhtautuminen itseän aloittelevana opettajana.

Tutkimuksessa pyrin saamaan selville sekä myönteisiä että kielteisiä käsityksiä työhön liittyen. Käsitysten pohjalta on mahdollista tutkia, minkälaiset tekijät opettajan työssä aiheuttavat kielteisiä käsityksiä ja minkälaiset tekijät taas myönteisiä. Molempien näkökulmien tuodessa esiin samankaltaisia tekijöitä etsin näistä maininnoista sävy- ja käsityseroja.

Tutkimustehtävän ja tutkimuksen tavoitteen pohjalta loin kaksi tutkimuskysymystä, toisen liittyen myönteisiin ja toisen kielteisiin käsityksiin työstä. Pohdin tutkimuskysymysten asettelua sen kautta, miten ne olisivat toimivimpia halutessani selvittää sekä myönteisiä että kielteisiä käsityksiä aiheuttavia tekijöitä luokanopettajan työssä, eikä pelkästään työn herättämiä, erilaisiin käsityksiin johtavia tunteita.

Lopulliset tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraaviksi:

1. Minkälaiset tekijät luokanopettajan työssä liittyvät luokanopettajaopiskelijoiden myönteisiin käsityksiin työn ensimmäisistä vuosista?

2. Minkälaiset tekijät luokanopettajan työssä liittyvät luokanopettajaopiskelijoiden kielteisiin käsityksiin työn ensimmäisistä vuosista?

5.2 Metodologiset lähtökohdat

5.2.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Tutkimukseni on toteutettu kvalitatiivista tutkimusotetta noudattaen. Kvalitatiivisen tutkimuksen paradigmassa korostetaan eroa luonnontieteisiin, vaikka todellisuudessa jyrkkää eroa näiden tutkimusotteiden välille ei olekaan olennaista muodostaa. Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimus poikkeavat toisistaan yleisten perustavien taustaoletusten ja lähtökohtien suhteen (Paavola, 2003). Paavola (2003) kuvaa näiden kahden tutkimusmenetelmän eroja esimerkiksi todellisuuden luonteen, tutkijan ja tutkimuskohteen suhteen sekä arvojen roolin kautta.

Kvalitatiivinen tutkimus on ihmistieteellistä ja vahvasti tutkijasta riippuvaista. Kuten tässäkin tutkimuksessa, kvalitatiivisen tutkimuksen todellisuuden luonne on subjektiivinen ja tulkinnanvarainen. Ei ole olemassa objektiivista ja yksiselitteistä totuutta tutkimusongelman taustalla, vaan todellisuus rakentuu paitsi tutkijan myös tutkittavien todellisuuksien kautta. (Paavola, 2003; Gibbs, 2018.) Subjektiivisuus näkyy kvalitatiivisessa tutkimuksessa esimerkiksi tutkijan päättäessä tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Tutkijan tehtävänä on tehdä tulkintoja siitä, miten hän näkee, kuulee ja ymmärtää tutkittavia (Creswell, 2009). Tutkijan ja tutkittavien omia käsityksiä tutkittavan aiheen todellisuudesta on siis mahdoton saada tutkimuksen ulkopuolelle. Vaikka itsellänikin on tämän tutkimuksen aiheeseen jonkinlainen oma subjektiivinen näkemys ja ennakkokäsitys, jotka ovat ohjanneet esimerkiksi tekemiäni metodologisia valintoja, tutkimuksessani pyrin kuitenkin tulkitsemaan tutkittavien käsityksiä suodattamalla omat ennakkokäsitykseni aiheesta tuloksien ulkopuolelle.

Paavolan (2003) mukaan tutkijan ja tutkittavien suhde kvalitatiivisessa tutkimuksessa on vuorovaikutteinen, eikä kummankaan osuutta ole mahdollista eikä edes tarkoituksenmukaista häivyttää. Tutkijan ollessa vuorovaikutuksessa

tutkimuskohteen kanssa ei tutkimuskohde ole olemassa tutkijalle riippumattomasti ja puolueettomasti (Paavola, 2003). Oma vuorovaikutus tutkimuskohteen kanssa näkyy kuuluessani tutkimuskohteena oleviin maisterivaiheen opiskelijoihin. Näin ollen omaa riippuvuutta tutkimusjoukkoon on mahdoton saada täysin minimoitua. Paavolan (2003) mukaan Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkittavien arvot ja lähtökohdat saavat ja niiden pitääkin näkyä. Näin ollen kvalitatiivinen tutkimus on persoonallista toimintaa (Paavola, 2003). Tämä nostaa mieleen kysymyksen tutkittavien tunnistettavuudesta. Vaikka tutkittavien tunnistettavuus on pyrittävä minimoimaan, on tässäkin tutkimuksessa tuloksissa esimerkiksi aineistositaattien avulla mahdollista kuulla tutkittavien lähtökohtia ja kokemuksia. Tutkittavien vastauksissa ja vastauksien sisältämissä tekijöissä, joita he käsittävät sisältyvän onnistuneeseen tai epäonnistuneeseen lukuvuoteen, on kuultavissa läpi heidän arvojaan ja heille tärkeitä tekijöitä heidän tulevassa ammatissaan. Tutkittavien tunnistettavuutta käsittelem kappaleessa 5.4 Tutkimuksen eettisyys.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa teorian merkitys on ilmeinen. Teorialla tarkoitetaan Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan ikään kuin tutkimuksen viitekehystä, jota tarvitaan metodien, tutkimuksen etiikan sekä luotettavuuden hahmottamiseen. Lisäksi teoria auttaa ylipäättään ymmärtämään koko tutkimuskokonaisuutta ja sen tarkoitusta (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Tässä tutkimuksessa pyrin teoreettisen viitekehyksen avulla selittämään aiempaa tutkimustietoa tutkittavasta aiheesta, sekä määrittelemään tutkimusaineistosta esiin tulevia käsitteitä. Esittelen myös valitsemani metodit oman tutkimukseni näkökulmasta ja täsmennän, miksi olen tehnyt kyseisiä metodologisia valintoja. Pohdinnassa pyrin tekemään vuoropuhelua teorian sekä tutkimustulosten välillä.

5.2.2 Fenomenografinen tutkimussuuntaus

Tässä tutkimuksessa lähestymistapana toimii fenomenografinen tutkimussuuntaus. Fenomenografia on erityisesti kasvatustieteessä käytetty laadullinen tutkimussuuntaus, joka ei toimi pelkästään tutkimus- tai analyysimenetelmänä, vaan ohjaa koko tutkimusprosessia (Huusko & Paloniemi, 2006). Fenomenografisessa tutkimussuuntauksessa tarkastelussa ovat ihmisten käsitykset ja niiden erilaiset tulkintatavat (Åkerlind, 2012; Marton & Booth, 1997.)

Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena ovat käsitykset luokanopettajan työn ensimmäisistä vuosista. Tarkoituksena on löytää tutkittavien nimeämistä käsityksistä samankaltaisuuksia, mutta myös eroja. Fenomenografia onkin erityisesti käsityksien eroja tutkiva tutkimussuuntaus (Marton & Booth, 1997). Koska käsityksiä luokanopettajan työstä tutkitaan sekä myönteisestä että kielteisestä näkökulmasta, voi molempien näkökulmien kohdalla tulla esiin paitsi toisistaan eroavia myös samankaltaisia käsityksiä, vain eri kannalta tarkasteltuna.

Sen lisäksi, että fenomenografisessa tutkimussuuntauksessa pyritään kuvaamaan ihmisten käsityksiä ja niiden eroja, on sen tavoitteena myös analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä käsityksien keskinäisistä suhteista (Huusko & Paloniemi, 2006). Åkerlindin (2012) mukaan tutkimussuuntauksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten käsitykset muodostuvat ja millaisia ne ovat luonteeltaan. Käsityksien ajatellaan muodostuvan koetuista ilmiöistä liittämällä tapahtumia toisiinsa ja pyrkimällä selittämään niitä (Åkerlind, 2012).

Tähän tutkimukseen osallistuneilla luokanopettajaopiskelijoilla on kaikilla jonkinlaista kokemusta luokanopettajan työstä ainakin opetusharjoitteluiden kautta. Osa on tehnyt myös opettajan sijaisuuksista. Kokemukset opetusharjoitteluista ja sijaisuuksista vaikuttanevat useimpien käsityksiin työn ensimmäisistä vuosista. Toisilla kokemusta on enemmän ja toisilla vähemmän. Vaikka tutkittavilla olisikin aiheesta jo kokemusta, tutkimusmenetelmänä toimiva eläytymismenetelmä mahdollistaa osaltaan sen, että vastaajien ei tarvitse kirjoittaa omista kokemuksistaan, vaan käsityksistä. Omat tai opiskelukaverien kokemukset todennäköisesti vaikuttavat käsityksiin, jolloin käsitykset muodostuvat kokemusten kautta. Kuitenkin käsityksiä on mahdollista tutkia, vaikka tutkittavilla ei olisikaan aiheesta kokemusta.

Fenomenografiassa käsityksistä ei Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan pyritä tuottamaan yksilöiden henkilökohtaisia kuvauksia, vaan saada selville käsityksien eroja tietyssä ryhmässä. Kiinnostuksen kohteena ovat käsitysten sisällöt sekä niiden suhde toisiinsa (Huusko & Paloniemi, 2006). Tässä tutkimuksessa tutkittava ryhmä muodostuu Tampereen yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoista. Pyrkimyksenä on tutkia eri tekijöitä, joita opiskelijat liittävät myönteisiin ja kielteisiin käsityksiin luokanopettajan työn

ensimmäisistä vuosista sekä ymmärtää, mikä on eri tekijöiden suhde toisiinsa. Käytännössä tällä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa esimerkiksi sitä, mitä samoja ja eri tekijöitä onnistuneen ja epäonnistuneen lukuvuoden vastauksissa tulee esille, ja miten kyseiset tekijät näkyvät suhteessa onnistuneeseen tai epäonnistuneeseen lukuvuoteen. Toisin sanoen mitkä tekijät johtavat onnistumisen tunteisiin ja mitkä epäonnistumisen tunteisiin tutkittavien mukaan.

5.2.3 Eläytymismenetelmä

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä toimii eläytymismenetelmä. Eläytymismenetelmässä (eng. Method of empathy based stories) tutkija luo kehyskertomuksia, joiden luomien mielikuvien pohjalta tutkittavat kirjoittavat oman tarinansa. Englanninkielisestä nimestään huolimatta empatian tunteet eivät liity menetelmään, vaan empatialla viitataan tilanteeseen eläytymiseen. (Wallin, Koro-Ljungberg & Eskola, 2019.)

Keskeistä eläytymismenetelmässä on kehyskertomuksien variointi (Eskola, 1997). Variaatioita kehyskertomuksesta on kaksi tai useampia ja ne poikkeavat toisistaan jonkin keskeisen ominaisuuden suhteen. Juuri varioinnin tuottaman vaikutuksen selvittäminen tuo esiin tutkittavan ilmiön erityispiirteet. (Eskola, Virtanen & Wallin, 2018; Wallin ym., 2019.) Tässä tutkimuksessa kehyskertomuksia on kaksi ja keskeinen muuttuva elementti kehyskertomuksissa on käsitysten laatu. Ensimmäisessä kehyskertomuksessa tarkoituksena on selvittää myönteisiä käsityksiä luokanopettajan työstä. Kehyskertomuksen tavoitteena on saada tutkittavat pohtimaan onnistuneeseen työvuoteen johtaneita tekijöitä. Toisessa kehyskertomuksessa käsitykset on käännetty kielteisiksi ja kertomuksen ohjaamana tutkittavat pohtivat epäonnistuneeseen työvuoteen johtaneita tekijöitä.

Eläytymismenetelmän vastaukset eivät aina kerro tutkittavan omista kokemuksista tai näkemyksistä. Kehyskertomus herättää tutkittavissa mielikuvia, joiden pohjalta kehyskertomuksen kuvaamaan tilanteeseen vastataan. Vastauksessa tutkittava esimerkiksi vie kertomuksessa kuvattua tilannetta eteenpäin tai kuvaa, mitkä tekijät tilanteeseen ovat johtaneet tai mihin tilanne tulee johtamaan. (Eskola ym., 2018.) Omassa tutkimuksessani kehyskertomukset ohjaavat tutkittavia kuvittelemaan, mitkä tekijät ovat

edesauttaneet kertomuksen kuvaamaa tilannetta, eli onnistunutta tai epäonnistunutta työvuotta. Fenomenografisenkin tutkimusotteen mukaisesti tutkittavat eivät kerro omista kokemuksistaan tai näkemyksistään, vaan käsityksistään kuvattuun tilanteeseen liittyen ja tilanteeseen eläytyen.

Eläytymismenetelmällä aineiston kerääminen mahdollistaa tutkittaville mahdollisuuden käyttää mielikuvitustaan aktiivisesti. Jos menetelmää verrataan vaikkapa aineiston keräämiseen haastattelun avulla, vastaavat tutkittavat eläytymismenetelmässä epätodennäköisemmin niin, miten uskovat tutkijan haluavan heidän vastaavan. (Eskola, 1997.) Eläytymismenetelmässä aineistonkeruu ja analyysi on varsin nopea prosessi, sillä valmiiksi kirjalliseen muotoon kerättävä aineisto ei vaadi litterointia. Kirjallisessa muodossa kerättävä aineisto ei kuitenkaan mahdollista vastaajien suullista ohjeistamista ja sen varmistamista, onko kehyskertomus ja tutkimuksen aihe oikeasti ymmärretty. Tämän pyrin ottamaan huomioon, kun kehittelemäni tutkimustehtävään sopivat kehyskertomukset. Lisäksi kirjoitin tutkimuslomakkeen alkuun tietoa tutkimuksen tarkoituksesta pyrkimättä kuitenkaan johdattelemaan tutkittavia tietyntylaisiin vastauksiin.

5.3 Aineistonkeruu

Päädyin valitsemaan eläytymismenetelmän aineistonkeruumenetelmäksi, sillä tutkiessani luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä henkilökohtaisten kokemusten sijaan, menetelmä mahdollisti mielestäni monipuoliset vastaukset. Lisäksi kirjallisessa muodossa eläytymismenetelmällä kerättävä aineisto mahdollisti sen, että tutkittavat pysyivät täysin anonyymeinä. Tällöin omat ennakkotiedot vastaajista eivät vaikuttaneet vastausten tulkintaan millään tavalla.

Kehyskertomuksissa pyritään pääsääntöisesti yhteneväisyyteen, jolloin useimmiten eri versioissa muutetaan vain yhtä asiaa. Näin yhden keskeisen asian vaikutusta on selkeää tutkia. (Eskola ym., 2018.) Tutkimukseni tavoitteen ollessa selvittää, minkälaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on opettajan työstä, valikoitui keskeiseksi muutettavaksi asiaksi käsitykset. Kehyskertomuksia luodessani pohdin myös sitä, mitä kaikkea haluan tutkimuksellani oikeastaan selvittää.

Loin kaiken kaikkiaan kolme erilaista versiota kehyskertomuksista, joista valitsin lopulta viimeisimmän. Eniten vaikeuksia tuottivat sanavalinnat sekä kehyskertomusten saaminen vastakkaisiksi ainoastaan yhden ominaisuuden suhteen. Ensimmäisessä versiossa lähestyin ensimmäistä lukuvuotta luokanopettajaopintojen kannalta ja pyrin selvittämään, mikä ensimmäisessä lukuvuodessa sujui hyvin tai huonosti, ja mitkä tekijät tai puutteet koulutuksessa johtivat tähän. Kehyskertomukset olivat alussa seuraavat:

- A) Olet ollut yhden vuoden työelämässä, ja ensimmäinen vuosi opettajana sujui hyvin. Kuvaile, mikä meni hyvin ja mitkä tekijät esimerkiksi koulutuksessa edesauttoivat tätä.
- B) Olet ollut yhden vuoden työelämässä, ja ensimmäinen vuosi opettajana ei sujunut kovinkaan hyvin. Kuvaile, mikä meni pieleen ja mitkä puutteet esimerkiksi koulutuksessa johtivat tähän.

En kuitenkaan ollut tyytyväinen ensimmäisiin kehyskertomuksiin. Tuntui, että en saanut niillä selville sitä, mitä oikeasti tutkimuksellani halusin selvittää, eli käsityksiä luokanopettajan työstä. Jätinkin koulutukseen liittyvät tekijät kokonaan pois kehyskertomuksista. Pohdin pitkään sanavalintoja liittyen ensimmäiseen lukuvuoteen, sillä en halunnut käyttää sanoja hyvä ja huono enkä positiivinen ja negatiivinen. Koin parhaimmaksi käyttää sanoja onnistunut ja epäonnistunut lukuvuosi.

Kehyskertomukseen, jossa tavoitteena on selvittää käsityksiä onnistuneeseen lukuvuoteen johtaneista tekijöistä, olin nopeammin tyytyväinen. Vastaavasti epäonnistuneeseen lukuvuoteen johtaneita käsityksiä tutkivaa kehyskertomusta muutin useaan otteeseen. Tuntui kömpelöltä suomen kieleltä käyttää epäonnistuneen lukuvuoden kohdalla samoja sanavalintoja kuin onnistuneen lukuvuoden kohdalla, mutta lauserakennetta muuttaessani pelkäsin kertomuksien olevan liian erilaisia. Loin uudet kehyskertomukset, ja tässä vaiheessa myös tutkimuslomakkeen alkuun kirjoittamani johdantoteksti alkoi muotoutua lopulliseen muotoonsa. Tavoitteenani oli siis enää saada kehyskertomukset sellaiseen muotoon, että niillä olisi mahdollista kerätä tutkimuskysymyksiä vastaavaa tietoa. Toisen vaiheen kehyskertomukset olivat seuraavat:

- A) Ensimmäinen työvuotesi luokanopettajana on takana päin. Lukuvuosi oli mielestäsi kaikin puolin pääosin onnistunut. Kuvaile mahdollisimman monia tekijöitä, jotka tekivät vuodesta onnistuneen.
- B) Ensimmäinen työvuotesi luokanopettajana on takana päin. Lukuvuodesta jäi huono maku suuhun ja koit enemmän epäonnistumisen kuin onnistumisen kokemuksia. Kuvaile mahdollisimman monia tekijöitä, jotka johtivat tähän lopputulokseen.

Tässä vaiheessa kehyskertomukset eivät kuitenkaan olleet täysin toistensa vastakohtat, vaan niissä oli variaatiota useamman kuin yhden tekijän suhteen. Ensimmäinen kehyskertomus oli toista ytimekkäämpi, kun taas toinen sisälsi enemmän selittelyä. Kehyskertomusten suunnitteluvaiheiden välissä kysyin myös opiskelutovereiltani mielipidettä, minkälaisia asioita he kyseisiin kehyskertomuksiin vastaisivat. Mielipiteiden perusteella loin vielä yhden, lopullisen version kehyskertomuksista. Lopullisiksi muodostuneista kehyskertomuksista tuli seuraavanlaiset:

- A) Ensimmäinen työvuotesi luokanopettajana on takana päin. Lukuvuosi oli mielestäsi kaikin puolin onnistunut. Kirjoita kertomus siitä, mitä lukuvuonna tapahtui ja mitkä tekijät johtivat onnistumisen tunteisiin.
- B) Ensimmäinen työvuotesi luokanopettajana on takana päin. Lukuvuosi oli mielestäsi monin tavoin epäonnistunut. Kirjoita kertomus siitä, mitä lukuvuonna tapahtui ja mitkä tekijät johtivat epäonnistumisen tunteisiin.

Kolmanteen versioon kehyskertomuksista olin tyytyväisin. Koin, että kehyskertomukset olivat samassa linjassa tutkimuskysymyksien kanssa niin, että ne tuottaisivat tutkimuskysymyksiä vastaavaa aineistoa tutkittavilta. Halusin tutkittavien kirjoittavan kattavammin, mitä ensimmäisen lukuvuoden aikana tapahtui ja mitkä tekijät johtivat onnistumisen tai epäonnistumisen tunteisiin. Pohdin tässä vaiheessa vielä sitä, määrittelenkö onnistuneen lukuvuoden kohdalla vastaajia kertomaan, mitkä myönteiset tekijät johtivat onnistumisen tunteisiin ja epäonnistuneen lukuvuoden kohdalla taas, mitkä kielteiset tekijät johtivat epäonnistumisen tunteisiin. Jätin kuitenkin kehyskertomukset yllä olevan kaltaiseksi, sillä ajattelin, että voihan esimerkiksi jokin kielteinen tekijä kääntyä onnistumisen kokemukseksi ja päinvastoin.

Keräsin aineistoa tammikuussa 2022 lähettämällä tutkimuslomakkeen opiskelijoiden WhatsApp -ryhmiin sekä ainejärjestömme Facebook -ryhmään.

Koska aineistonkeruukanavat olivat niin sanotusti epävirallisia ja rentoonkin viestintään tarkoitettuja kanavia, kirjoitin lomakkeen saatteeksi lyhyen ja ytimekkään viestin, jossa ilmeni tutkimuksen tarkoitus ja toive vapaaehtoisten vastaajien löytymisestä. Vasta tutkimuslomakkeen alussa oli pidempi teksti, jossa kerroin lisätietoa tutkimuksesta sekä ohjeita vastaamiseen (Liite 1). Tutkimuslomake oli vastaajille avoinna kahden viikon ajan.

Tutkimuslomake alkoi kysymyksellä, jossa vastaajien tuli valita oman sukunimensä ensimmäisen kirjaimen mukainen vastausvaihtoehto. Tämä avasi varsinaisen kehyskertomuksen, joko A:n tai B:n, jossa vastaaja pääsi pohtimaan joko onnistuneeseen tai epäonnistuneeseen lukuvuoteen johtaneita tekijöitä. Mikäli vastaajan sukunimi alkoi aakkosten kirjaimella A-N, hän vastasi kehyskertomukseen A, jossa pohdittiin onnistuneeseen lukuvuoteen johtaneita tekijöitä. Mikäli vastaajan sukunimi alkoi aakkosten kirjaimella O-Ö, vastasi hän epäonnistunutta lukuvuotta kuvaavaan kehyskertomukseen. Kukaan vastaajista ei siis vastannut molempiin kehyskertomuksiin.

Eläytymismenetelmässä vastauksien lukumäärän ei tarvitse olla kovin suuri. Eskolan ja kollegoiden (2018) mukaan sopivaksi määräksi saturaatiopisteen saavuttamiseksi on asetettu 15–20 vastausta kehyskertomusta kohden. Heidän mukaansa tämän määrän ajatellaan tuottavan riittävän rikkaan aineiston. Suuremmalla vastaajamäärällä vastausten peruslogiikka alkaa toistaa itseään (Eskola ym., 2018). Omassa tutkimuksessani sain vastauksia yhteensä 19 kappaletta. Kehyskertomukseen A tuli vastauksia kymmenen ja kehyskertomukseen B yhdeksän. Eskolan ja kollegoiden (2018) määritelmän mukaan vastauksia tuli siis molempiin kehyskertomuksiin hieman liian vähän. Ottaen huomioon tutkimusryhmän koon sekä vastausten jakautumisen tasaisesti kehyskertomuksien kesken, päädyin pitämään vastausmäärää riittävänä. Vastausten vähäisestä määrästä huolimatta niissä on sopivaa yhteneväisyyttä sekä riittävää monipuolisuutta.

5.4 Tutkimuksen eettisyys

Oli tutkimusaihe mikä hyvänsä, ihmistieteessä on aina oltava hereillä tutkimuksen eettisten kysymysten suhteen. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) (2021) määrittelee hyvän tieteellisen käytännön rehellisyytenä, yleisenä huolellisuutena

ja tarkkaavaisuutena tulosten tallentamisessa, esittämisessä sekä arvioinnissa. Tutkimuksessa tulee TENK:n (2021) mukaan soveltaa tutkimuksen kriteerien mukaisia eettisiä ja kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tässä tutkimuksessa hyvää tieteellistä käytäntöä noudatetaan aineistonkeruun sekä tutkimuksen teon osalta.

Kuulan (2011) ja Gibbsin (2018) mukaan tutkittavia tulee informoida ennen tutkimukseen osallistumista tutkimusaiheesta sekä tutkimusaineiston käytöstä. Tässä tutkimuksessa tutkittaville on tuotu tietoon tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus. Tutkimuslomakkeen alussa olevasta saatekirjeestä vastaajat saivat lukea tutkimuksen tarkoituksesta ja tavoitteista. Lisäksi saatekirjeestä kävi ilmi, kuinka tutkimusaineistoa säilytetään niin, ettei siihen pääse käsiksi kukaan ulkopuolinen ja hävitetään heti tutkimuksen valmistuttua.

Tutkimuslomakkeeseen ei tarvinnut kirjautua omilla tunnuksilla. Lomakkeessa ei kysytty henkilötietoja tai edes vuosikurssia, jolla vastaaja opiskelee. Ne eivät näkemykseni mukaan olleet tutkimuksen teon kannalta olennaista tietoa. Edellä mainitut seikat sekä sähköisellä lomakkeella kerätty aineisto mahdollistivat tutkittavien anonymiteetin niin, että edes tutkija ei voi yhdistää vastausta kirjoittajaan.

Eskolan (1997) mukaan eläytymismenetelmä luo tutkimusmenetelmänä yhden keinon tutkimuksen eettisten ongelmien vähentämiseksi. Kun tutkittava osallistuu tutkimukseen eläytymällä annettuun kehyskertomukseen, ei hänen tarvitse vastata omien kokemuksensa tai henkilökohtaisten käsityksiensä mukaan. Tätä tukee myös tutkimuksen fenomenografinen lähestymistapa, jossa tutkimuskohteena ovat käsitykset, eivätkä tutkittavien henkilökohtaiset kokemukset.

5.5 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysia tehdessä olennaista on Eskolan (2010) mukaan tutkijan suhde teoriaan ja sitä myötä teorian suhde aineistoon. Vaihtoehtoina tällöin ovat aineistolähtöinen, teoriasidonnainen tai teorialähtöinen analyysi. Tutkimuksessani teen analyysia aineistolähtöisesti. Vaikka analyysia ei ohjaakaan valmis, aiemmista tutkimuksista poimittu teoria, on teoria silti erottamaton osa tutkimusprosessia. Tuomen ja Sarajärven (2003) mukaan

teorian merkitys laadullisessa tutkimuksessa on ilmeinen. Laadullisessa tutkimuksessa teoriolla tarkoitetaan Tuomen ja Sarajärven mukaan niin sanotusti tutkimuksen teoreettista viitekehystä, jota tarvitaan ylipäättään tutkimuskokonaisuuden mieltämiseen.

Fenomenografisessa tutkimuksessa käsityksiä ei luokitella ennakolta teorian pohjalta, sillä Syrjälän ja kollegoiden (1994) mukaan riskinä on, että aineistosta jää jotain olennaista pois. Tämän vuoksi tulkiten aineistoa ilman valmista taustateoriaa. Luvussa 6.3 Tulosten tarkastelua arvioin tuloksia teoreettiseen viitekehykseen peilaten. Tutkimuksen johdonmukaisuutta lisätäkseen tärkeää on analyysin ja tutkimusvaiheiden tarkka kuvaaminen (Rytivaara ym., 2022; Tuomi & Sarajärvi, 2002). Pysin selittämään analyysini vaiheita mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta lukija pystyy arvioimaan tuloksia kriittisesti huomioiden tutkimustulosten riippuvuuden havaintomenetelmään ja tutkijaan. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2003) osoittavat, on puhtaan objektiivisen tiedon saavuttaminen mahdotonta. Kaikki tieto on subjektiivista tutkijan päättäessä tutkimusasetelmansa oman ymmärryksensä mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2003). Siksi pyrin kuvailemaan tekemääni analyysia vaihe vaiheelta mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja valintani perustellen, mahdollistaen lukijalle tutkimuksen arvioinnin.

Aineistolähtöisessä analyysissa tutkimusaineistosta pyritään Tuomen ja Sarajärven (2003) mukaan luomaan teoreettinen kokonaisuus. Pelkistämällä aineistosta valitaan tuloksiin sopivat analyysiyksiköt tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti (esim. Tuomi & Sarajärvi, 2003; Kyngäs & Vanhanen, 1999). Aineistolähtöisessä analyysissa teorian merkitys analyysin ohjaajana liittyy metodologiaan, jolloin valitun metodologisen suuntauksen sitoumukset ohjaavat analyysia. Aiemmalla teoriolla, tiedoilla tai havainnoilla ei ole tehtävään analyysiin vaikutusta. (Tuomi & Sarajärvi, 2003.)

Analysoin tutkimukseni aineistoa sisällönanalyysilla. Latvalan ja Vanhanen-Nuutisen (2001) mukaan sisällönanalyysilla voidaan analysoida sekä suullista että kirjallista viestiä tarkastellen asioiden ja tapahtumien merkityksiä, seurauksia ja yhteyksiä. Kyngäksen ja Vanhasen (1999) mukaan sisällönanalyysilla pyritään saamaan tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Aineistoa pelkistetään ja siitä koodataan tutkimustehtävään liittyviä ilmaisuja. Samaa tarkoittavista ilmaisuista luodaan luokka, eli niin sanottu kategoria. Tutkijan tulkinnan mukaan on

päätettävissä, mitä asioita samaan luokkaan yhdistetään. Sisällönanalyysissa analyysia jatketaan tästä ryhmittelemällä, eli sijoittamalla yläluokkien alle alaluokiksi samaan teemaan liittyviä mainintoja aineistosta. (Kyngäs & Vanhanen, 1999; Latvala & Vanhanen-Nuutinen, 2001.) Lopulta yläluokat yhdistetään kaikkia kuvaavaksi pääluokaksi, ja näiden kaikkien kolmen eri tason luokkien avulla vastataan tutkimusongelmiin. Sisällönanalyysi perustuu siis tulkintaan ja päättelyyn, jossa empiirisestä tutkimusaineistosta edetään käsitteellisempään näkemykseen tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2003.)

Aloitin aineiston analyysia silmäilemällä aineistoa läpi jo sinä aikana, kun aineistonkeruu oli kesken. Kun koko aineisto oli kerätty ja olin sulkenut tutkimuslomakkeen, aloitin valmiin aineiston analyysin lukemalla aineiston useaan kertaan läpi, jotta saisin aineistosta selkeän kuvan. Tulostin erikseen kehyskertomuksen A ja B vastaukset ja analysoin kehyskertomuksia erillään toisistaan, kuten eläytymismenetyksessä Wallinin ja kollegoiden (2019) mukaan usein toimitaan. Aloitin tulosten analysoinnin kehyskertomuksesta A, eli onnistuneen lukuvuoden tuottamasta aineistosta. Luettuani aineiston läpi muutamaan kertaan aloin hyvin nopeasti koodaamaan aineistoa värien avulla löytääkseni vastauksista samankaltaisuudet ja eroavaisuudet. Merkitsin siis samalla värillä eri vastauksissa olevat samankaltaiset maininnat. Pyrin pitämään koko ajan mielessä tutkimuskysymyksen ja löytämään aineistosta tekijöitä, jotka luokanopettajaopiskelijoiden mielestä johtavat myönteisiin käsityksiin luokanopettajan työn ensimmäisinä vuosina.

Aineistosta löytyi nopeasti selkeitä teemoja, jotka toistuivat eri vastauksissa. Teemat olivat kuitenkin osittain limittäisiä, mikä hieman hankaloitti aineiston värikoodaamista. Jotkin tekijät oli mahdollista liittää kahden eri teeman alle, eikä kaikkia vastauksissa ilmeneviä mainintoja pystynyt sijoittamaan mihinkään teemaan. Se kertookin fenomenografian eli käsitysten tutkimisen monipuolisuudesta. Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa tarkoituksena ei ole löytää pelkästään samankaltaisuuksia vastauksissa, vaan myös eroavaisuuksia ja muista poikkeavia mainintoja. Kuitenkin Latvalan ja Vanhanen-Nuutisen (2001) mukaan aineistoa kuvaavien luokkien pitäisi olla yksiselitteisiä ja toisensa poissulkevia. Tästä huolimatta jouduin tutkijana tekemään valintoja, mihin yläluokkaan luokittelin jonkin teeman,

joka olisi myös voinut sopia johonkin toiseen. Vastauksien perusteella pyrin nimeämään ylä- ja alaluokat mahdollisimman tarkasti aineistoa kuvaaviksi. Kehyskertomuksen A aineistosta muodostin kaiken kaikkiaan viisi yläluokkaa, joista jokaisen alle kaksi alaluokkaa.

Värikoodattuani ja luokiteltuani kehyskertomuksen A aineiston siirryin ennen tulosten kirjoittamista analysoimaan kehyskertomuksen B aineistoa. Tämän kehyskertomuksen, eli epäonnistuneeseen lukuvuoteen johtaneiden vastausten analyysi ei ollut niin selkeää kuin kehyskertomuksen A. Aineiston luokittelu ylä- ja alaluokkiin ei ollut aivan yksiselitteistä. Kävinkin aineistoa läpi moneen kertaan ja nimesin yläluokkia ja alaluokkia useita eri kertoja. Jouduin tutkijana myös tekemään kompromisseja joidenkin aineiston mainintojen kohdalla, mihin yläluokkaan ne analyysissä sijoitin, sillä osa olisi ollut mahdollista sijoittaa kahteen eri yläluokkaan. Kehyskertomuksen B analyysissä yläluokat löysivät nimensä ja alaluokkansa vasta usean eri kokeilun jälkeen. Esimerkiksi resurssit olivat pitkään omana yläluokkana, mutta lopullisessa analyysissä sisällytin resursseihin liittyvät maininnat yläluokkaan ”vuorovaikutus oppilaiden ja huoltajien kanssa”, ja sen sisällä alaluokkaan ”ryhmänhallinta”. Kuten kehyskertomuksen A aineistosta, myös tästä kehyskertomuksesta muodostin viisi yläluokkaa, joista jokaisen alle kaksi alaluokkaa.

Tutkimukseni analyysissä koin luontevaksi nimetä pääluokiksi onnistuneen lukuvuoden sekä epäonnistuneen lukuvuoden kyseisen tekijän ollessa keskeinen muuttuja kehyskertomuksissa. Pääluokkien alle muodostin yläluokat selkeistä keskeisistä teemoista, jotka eri vastauksissa tulivat esille. Onnistuneen ja epäonnistuneen lukuvuoden alle muodostuvat yläluokat olivat keskenään hyvinkin samankaltaisia. Yhteisiä yläluokkia molempiin kehyskertomuksiin olivat Ajankäytön hallinta, Työyhteisön tuki, Opetuksen rutiinit sekä Vuorovaikutus oppilaiden ja huoltajien kanssa. Vaikka yläluokat olivat pääosin samannimisiä, olivat näiden sisällöt joissakin yläluokissa kuitenkin hieman toisistaan eriävät onnistuneen ja epäonnistuneen lukuvuoden kohdalla. Tämän vuoksi nimesin alaluokat joissain pääluokissa hieman eri tavalla. Yhteisten yläluokkien lisäksi kehyskertomuksesta A muodostui analyysin perusteella yläluokka Armollisuus itseensä ja kehyskertomuksesta B yläluokka Riittämättömyyden tunteet.

Alla olevassa taulukossa on esitelty analyysin perusteella nimeämäni pää-, ylä- ja alaluokat molemmille kehyskertomuksille (Taulukko 1). Taulukon

vasemmassa reunassa olevassa palkissa näkyy pääluokka Onnistunut lukuvuosi ja oikeassa reunassa pääluokka Epäonnistunut lukuvuosi. Keskellä ovat analyysissä muodostamani yläluokat. Keskipalkin ja sivupalkkien välissä ovat yläluokkia koskevat alaluokat. Jos yläluokan kohdalle ei ole merkitty mitään alaluokkia, tällöin yläluokka ei koske kyseistä pääluokkaa koskevan kehyskertomuksen analyysia. Esimerkiksi yläluokan Armollisuus itseän kohdalla ei näy epäonnistuneeseen lukuvuoteen liittyen mitään alaluokkia. Tällöin yläluokka Armollisuus itseän koskee siis ainoastaan pääluokkaa onnistunut lukuvuosi.

TAULUKKO 1. Onnistunut ja epäonnistunut työvuosi

Pääluokka	Alaluokka	Yläluokka	Alaluokka	Pääluokka
Onnistunut lukuvuosi	Realistinen tavoitetaso	Armollisuus itseän		Epäonnistunut lukuvuosi
	Kehittyminen vuoden aikana			
		Riittämättömyyden tunteet	Oppilaiden kohtaaminen	
			Oppituntien yksipuolisuus	
	Työajan hallinta	Ajankäytön hallinta	Työajan hallinta	
	Työ- ja vapaa-ajan rajaaminen		Työ- ja vapaa-ajan rajaaminen	
	Työyhteisön myönteinen ilmapiiri	Työyhteisön tuki	Työyhteisön kielteinen ilmapiiri	
	Yhteistyö kollegoiden kanssa		Tuen puute	
	Arvioinnit	Opetuksen rutiinit	Arvioinnit	
	Oma osaaminen		Opettaminen	

	Opettaja-oppilas- suhde	Vuorovaikutus oppilaiden ja huoltajien kanssa	Ryhmänhallinta	
	Kodin ja koulun yhteistyö		Kodin ja koulun yhteistyö	

6 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU

Esittelen tässä luvussa erikseen kehyskertomuksien A ja B tuottamat tutkimustulokset. Aloitan kehyskertomuksesta A, eli onnistuneeseen työvuoteen johtaneista tekijöistä. Tämän jälkeen etenen kehyskertomukseen B, epäonnistuneeseen työvuoteen johtaneisiin tekijöihin. Lisäksi tarkastelen tuloksia suhteessa aiempiin tutkimuksiin. Varsinaista syvempää pohdintaa keskeisimmistä tutkimustuloksista teoreettiseen viitekehykseen peilaten toteutan luvussa 7.1 Koulutuksesta työelämään.

6.1 Onnistuneeseen työvuoteen johtaneita tekijöitä

6.1.1 Armollisuus itsen

Yhtenä olennaisena onnistuneeseen työvuoteen johtaneena tekijänä tutkimustuloksissa on armollisuus itsen. Lähes jokaisessa vastauksessa tuotiin jollain tavalla esille valintoja, joiden avulla omaan itsen sekä työhön suhtauduttiin armollisesti eli liikoja odottamatta. Suurimmat odotukset ja tavoitteet työhön tulevat pääosin itseltä, eivät esimerkiksi koulun johdolta tai kollegoilta. Tämän vuoksi olennaisin tekijä myönteiseen kokemukseen itsestä opettajana ja ylipäättään sujuvaan arkeen ja onnistumiseen opettajan työssä oli armollisuus. Eräs esimerkki armollisuudesta liittyi oppilaiden huomioimiseen: *”Olin kuitenkin armollinen tässä itselleni ja muistin, että tänään en voi antaa kaikille erityistä huomiota mutta viikon aikana pystyn.”* (A1).

Olennainen tekijä armollisuudessa itseä kohtaan oli epätäydellisyyteen tyytyminen. Oli tärkeää, että ensimmäiselle työvuodelle ja omalle toiminnalle asetettiin realistiset tavoitteet, eikä itseltä odotettu liikoja: *”Asetin tavoitteen tarpeeksi hyvään, ei täydelliseen.”* (A2). Kukaan ei voi olla opettajana virheetön, ja vastausten mukaan siihen on hyvä asennoitua heti ensimmäisen lukuvuoden

aluksi. Kun tavoitetaso on alusta alkaen enemmän hyvässä kuin erinomaisessa, on virheitä ja aloittelijalle odottamattomia tapahtumiakin helpompi sietää. Näin myös onnistumisen kokemuksia kohtaa enemmän.

Osasin asettaa realistiset odotukset ja tavoitteet vuodelle ja omalle toiminnalleni. Luokanopettajan tehtävä on valtava ja aina voi keksiä, mitä vielä olisi tehtävänä. Osasin kuitenkin rajata tavoitteeni ja odotukseni itseäni kohtaan. (A1)

Armollisuutena itseä kohtaan pidettiin myös ymmärrystä siitä, että kenenkään jaksaminen ei riitä ainasiin projekteihin vaan opettajan oppaat ovat sitä varten, että niihin voi luottaa opetuksessa. Onnistuneisiin projekteihin saa ja pitää olla tyytyväinen, mutta niiden ei tarvitse olla osa jokapäiväistä arkea. Vastauksissa kerrottiin, että opetus voi olla niin ikään helppoa ja kirjan sekä opettajan oppaiden mukaan etenevää: *"Menin paljon kirjan mukaan."* (A6).

Tavoite, jonka osasin asettaa, oli ihan hyvään tyytyminen. Taputin itseäni selkään ihan tavallisen matikan tunnin jälkeen ja biologian tunnin jälkeen, kun oltiin katsottu Olipa kerran elämää. Taputin itseäni selkään, kun panostin äidinkielen näytelmäjaksoon ja toteutin lasten kanssa projektin. En arvottanut speaktaakkelimaisuutta vaan tunnistin omat voimavarani. En kantanut häpeää opeoppaisiin luottamisesta tai suunnitelmien nopeasta muuttumisesta. Olin siis armollinen itselleni. (A1)

Vastauksissa tunnistettiin myös opettajan arjen hallinnan monipuolinen kehittyminen vuoden aikana: *"Sain lukuvuoden aikana opettajan arjen rytmistä kiinni ja pysyin vauhdin mukana."* (A7). Myönteisenä pidettiin sitä, että omia työtapoja onnistuttiin kehittämään tehokkaammiksi, jolloin jaksaminen riitti enemmän työn lisäksi myös muuhun.

Suurimpana onnistumisen tunteena on ehkä se, että selvisin hengissä ja pystyin parantamaan työtapojani tehokkaammiksi ja nopeammiksi, jotta energiaa riitti muuhunkin elämään. Ehkä seuraavana vuonna voin parantaa opetusmenetelmiäni. (A4)

Oppilaiden kohtaaminen muuttui vastausten mukaan ensimmäisen lukuvuoden aikana aloittelevilla opettajilla sujuvammaksi, mikä edesauttoi onnistumisen kokemusta. Tutkittavat toivat esille tietoisuuden siitä, kuinka aloittelevalle opettajalle on olennaista hyväksyä se, että oma osaaminen työn hallinnassa ei voi ensimmäisenä työvuonna olla samalla tasolla kuin kokeneemilla opettajilla. Ensimmäisinä työvuosina opitaan käytäntöjä ja toimintamalleja myöhempiä

työvuosia varten. Mahdollisista epäonnistumisista ja ennakoimattomista tapahtumista selviytymistä voi vastausten mukaan pitää myönteisinä oppimisen kokemuksina.

Vuosi sujui hyvin ja ongelmatilanteista ja konflikteistakin selvittiin loppujen lopuksi hienosti eteenpäin. Seuraava vuosi on jo helpompi, kun vuoden kierron on kerran jo käynyt läpi ja ensimmäinen vuosi opetti valtavasti. (A2)

Muistin läpi vuoden, että tämä on ensimmäinen vuoteni, kymmenen vuoden päästä voin keskittyä asioihin, joihin nyt ei ole aikaa. Tämä vuosi luo pohjaa. (A1)

6.1.2 Ajankäytön hallinta

Ajankäytön hallinta mainittiin jollain tavalla lähes jokaisessa onnistuneeseen lukuvuoteen johtaneessa vastauksessa. Ajankäytön tarkoituksenmukainen ja onnistunut hallinta johti vastausten mukaan kokonaisvaltaiseen jaksamiseen: *”Kolmas tavoite, jonka itselleni asetin, oli työaikojen kurissa pitäminen. Tämän valitsin työssä jaksamisen vuoksi.”* (A1) Ajankäytön hallinta oli jaettavissa vastauksissa työajan hallintaan sekä työ- ja vapaa-ajan rajaamiseen.

Työajan hallintaan liittyi esimerkiksi suunnitteluun käytetty aika. Useassa vastauksessa tuotiin esille se, kuinka suunnitteluun meni alkuvuonna paljon aikaa: *”Lukuvuoden alussa uudessa työssä aloittaminen jännitti minua ja käytin ehkä turhankin paljon aikaa suunnitteluun.”* (A3). Pikkuhiljaa suunnittelu-aika kuitenkin väheni.

Alkuvuodesta käytin paljon aikaa tuntien suunnitteluun ja valmisteluun, mutta kun aloin luottaa itseäni ja siihen että homma toimii, myös sen osalta työmäärä väheni. (A8)

Työvuoden alussa oppituntien välinen aika kului luokassa esimerkiksi oppitunteja suunnitellen. Suunnitteluun käytetyn ajan vähennyttyä jäi aikaa myös muuhun olennaiseen, kuten työkavereihin tutustumiseen.

Loppuvuodesta ehdin jopa välillä jo opehuoneeseen tutustumaan kollegoihin. Alkuvuonna vapaat hetket kuluivat luokassa edellisen tunnin wilmamerkintöjä tehdessä tai seuraavaa tuntia suunnitellessa. (A4)

Tutkittavien vastauksissa suunnitteluun odotettiin menevän ensimmäisenä työvuotena yhtä paljon aikaa kuin opiskelujen aikana opetusharjoittelussa sekä sijaisuuksissa oli mennyt. Näin myös oli ensimmäisen lukuvuoden alussa. Tämä

johti jopa pohdintaan alan oikeellisuudesta. Suunnittelu kuitenkin nopeutui rutiinin ja oikean tekniikan löytymisen myötä.

Lukuvuosi oli onnistunut, koska tuntien suunnitteluun ei lopulta mennytkään niin paljon aikaa kuin pelkäsin. Harjoitteluissa ja sijaisuuksissa minulla on mennyt käsittämättömän paljon aikaa valmistautumiseen ja ensimmäisen opevuoden alussakin niin oli. Harkitsin sen vuoksi jopa alan vaihtoa. Kuitenkin sain kehitettyä hyvän taktiikan ja rytmin ja nopeuduin tuntien suunnittelussa. (A4)

Ajankäyttöön liittyen mainittiin myös lukuvuoden alkaminen rauhallisesti ilman kiirettä. Näin ennen varsinaisen opetuksen alkamista ehti käyttää aikaa huolelliseen suunnitteluun sekä luokkaan, kollegoihin ja oppikirjoihin tutustumiseen.

Töiden aloittaminen sujui mukavasti. Ennen koulujen alkua pääsin järjestelemään luokkaani ja laittelemaan tavaroita paikoilleen. Pääsin käymään läpi tulevan vuoden oppikirjoja ja opettajanoppaita. Aloitin laatimaan jonkinlaista lukuvuosisuunnitelmaa. Näin sain mukavan käsityksen, mitä tulee ehtiä käydä läpi ja hieman kartoitettua mihin tarvitsisi minkäkin verran aikaa. (A10)

Työaikojen rajaamista sekä riittävästä vapaa-ajasta huolehtimista pidettiin vastausten mukaan tärkeänä tekijänä jaksamisen suhteen: *”Osasin rajoittaa työaikaani, mikä ennaltaehkäisi uupumukseen sairastumista.”* (A6). Vastauksissa tuli esille se, että työt tehdään työpaikalla, ei kotona. Vaikka työaika olisi pitkä, ei töitä tehdä ollenkaan vapaa-ajalla: *”Opettelin alusta asti rytmittämään työtäni siten, ettei työ olisi liian kuormittavaa ja valuisi vapaa-ajalle.”* (A2). Oman jaksamisen kannalta oli merkittävää huolehtia riittävästä levosta ja vapaa-ajasta.

Sain rajattua työn määrän siten, että illat olivat pääsääntöisesti vapaita ja minulla oli aikaa ja jaksamista muuhunkin kuin työhön. (A9)

Järkevistä työskentelyajoista ja levon varmistamisesta huolehdin niin, että en koskaan vienytkin töitä kotiin. Tein vaikka pitkää päivää koululla, mutta opeoppaat jäivät aina työpöydälle. Tämä auttoi minua erottamaan työn vapaasta sekä tunnistamaan oman jaksamisen rajoja. Näin ei vahingossa tee ilta kahdeksaan töitä. (A1)

6.1.3 Työyhteisön tuki

Yhtä lukuun ottamatta jokaisessa vastauksessa onnistuneeseen lukuvuoteen liittyen mainittiin jollain tavalla työyhteisö ja kollegat. Työyhteisön tuki oli

vastausten mukaan jaettavissa yhteistyöhön kollegoiden kanssa sekä työyhteisön myönteiseen ilmapiiriin. Vastauksista ilmeni, että aloittelevat opettajat pitivät tärkeänä sitä, että kollegoilta voi pyytää ja myös saada apua pienellä kynnyksellä: *"Sain tukea matalalla kynnyksellä kollegoiltani."* (A7)

Aloittelevien opettajien mielestä yhteistyö kollegoiden kanssa oli innoittavaa ja opettavaista. Ylipäänsä onnistuneeseen lukuvuoteen johtaneissa vastauksissa yksi merkittävä tekijä oli yhteistyön tekeminen kollegoiden kanssa. Vinkkejä jaettiin puolin ja toisin, ja kollegoiden kanssa tehtiin yhdessä erilaisia opettajan työhön liittyviä asioita: *"Hyödynsimme rinnakkaisluokkien opettajien kanssa myös yhteistä suunnittelua."* (A9) ja *"Lukuvuoden aikana jaoimmekin paljon vinkkejä ja ideoita keskenämme. Yhteistyö oli toimivaa."* (A10). Kaiken kaikkiaan työyhteisön kannustava ja lämmin ilmapiiri teki avun pyytämisestä helppoa, eikä haastavista tai ei niin haastavista asioista tarvinnut selviytyä yksin.

Opin työstä paljon myös muiden työntekijöiden kanssa, koska teimme yhteistyössä esim. erilaisia tuen papereita. Muutenkin työyhteisön ilmapiiri oli niin lämmin, että kun tarvitsin apua, uskalsin kysyä sitä ja myös sain sitä. Koin, etten jäänyt uutena opettajana yksin ongelmieni kanssa ja ne voitettiin yhdessä. (A8)

Merkittävää oli vastausten mukaan se, että muut opettajat ja koulun rehtori ymmärsivät aloittelevien opettajien olevan uusia ja tekevän työtä ensimmäistä kertaa. Tämä oli vastauksissa yksi tekijä myönteisen työilmapiirin luomisessa. Kollegoilta sekä rehtorilta saatu tuki oli jaksamisen ja onnistumisen tunteen kannalta olennaista: *"Onnistuneessa vuodessa merkittävää on myös mukava työyhteisö, joka ymmärtää sen, että olen vasta noviisi. Rehtoriltakin sain kaipaamani tuen."* (A1).

Toinen tekijä työyhteisön myönteisessä ilmapiirissä oli hyväksyntä. Hyväksynnän tunne lisäsi onnistumisen kokemusta opettajana ja parhaassa tapauksessa sillä oli myönteistä vaikutusta vapaa-ajalle.

Onnistumisen kokemuksia minulle tarjosi myös se, että koin tulleetni hyväksytyksi työyhteisössä ja löysin vuoden aikana uusia ystäviä työkavereistani. Näiden ystävien kanssa toimimme myös vapaa-ajalla. (A3)

Tunne siitä, että kollegat auttoivat mielellään, oli tärkeä. Eräs tutkittava oli aluksi jännittänyt avun pyytämistä ja sitä, kuinka muut opettajat suhtautuisivat aloittelevaan opettajaan. Jännittäminen oli kuitenkin osoittautunut turhaksi.

Aluksi minua jännitti pyytää apua kollegoilteni mutta havaitsin nopeasti, että työkaverini olivat hyvin ystävällisiä ja auttoivat minua mielellään vaikeissa asioissa. (A3)

6.1.4 Opetuksen rutiinit

Opetuksen rutiineihin sisältyvät onnistuneeseen lukuvuoteen johtaneissa vastauksissa arviointeihin sekä omaan osaamiseen liittyvät maininnat. Lähes jokainen vastaaja oli onnistunut lukuvuotta pohtiessaan kirjoittanut näistä, onhan opettajan arjen käytännön työ pitkälti luokassa opettamista, ja myös arviointi kuuluu jokaisen opettajan työnkuvaan.

Vastauksista kävi ilmi se, kuinka arvioinnit ovat usein se opettajan arjen sisältö, jota uudet, työuraansa aloittelevat opettajat jännittävät: *"Etukäteen pelkäsin vähän arviointia, mutta sekin osoittautui kaikessa työläydessään kuitenkin selätettäväksi asiaksi."* (A8). Vaikka arvioinnit ovatkin haastavia ja työläitä, niistä selviäminen antoi opettajille vastausten mukaan onnistumisen kokemuksia ja osoituksen siitä, kuinka arviointien tekeminen ei olekaan mahdotonta: *"Koin onnistumisen kokemuksia, kun selvisin arviointien hoitamisesta ja hoidin arvioinnit mielestäni perusteellisesti ja oikeudenmukaisesti."* (A3).

Eräs tutkittava oli ottanut ensimmäiselle lukuvuodelle yhdeksi tavoitteekseen selviytyä arvioinneista, niiden ollessa merkittävässä roolissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Hän oli panostanut huolelliseen arviointiin, jotta arvioinnit olisivat mahdollisimman tasavertaisia ja reiluja jokaiselle oppilaalle jokaisessa oppiaineessa, ja jotta omaakin osaamista pystyisi seuraamaan. Tarkka kirjaaminen myös mahdollistaisi perustelut, jos arviointeja kyseenalaistettaisiin. Lisäksi ensimmäisenä työvuotena huolella tehtyä arviointimateriaalia voi hyödyntää tulevaisuudessa.

Tavoitteeni oli luoda hyvä ja realistinen pohja arvioinneille. Jokaisen jakson alussa täydensin taulukon, joka toimi pohjana kaikissa aineissa... Arviointiin sen vuoksi, että sitä painotetaan opetussuunnitelmassa. Se toimi ikään kuin turvaverkkona, johon pystyin aina nojaamaan, jos minulta kysyttiin miksi tein näin. Se auttoi minua myös arvioimaan omaa onnistumistani. Se myös realisoi aikataulutusta ja auttoi minua kommunikoimaan tavoitteita lapsille. Kaikista tärkeimpänä näin arviointiin keskittymisessä sen, että se oli reilu kaikille oppilaille... Lisäksi tämä ensimmäisen vuoden tavoite loi pohjan tuleville vuosille. Tätä hyvin luotua rutiinia ja systeemiä ei tarvitsisi luoda uudestaan vaan joskus hieman muokata. (A1)

Arviointien tasapuolisuutta pohdittiin myös toisessa vastauksessa. Eri syistä tietynlaiset ääripäiden oppilaat saavat opettajalta tahallisesti tai tahattomasti enemmän huomiota, kun taas toiset jäävät vähemmälle huomiolle. Näin ollen oppilaiden arvioinnit eivät aina välttämättä koostu täysin samoista asioista. Lukuvuoden aikana on kuitenkin opettajana mahdollista oppia huomioimaan kaikkia oppilaita tasapuolisemmin.

Näin lukuvuoden lopulla myös viimeiset arvioinnit ovat takana ja sain ne tehtyä, vaikka haasteita olikin. Häiriköt ja superhyvät on helppo huomata, mutta ne muut oppilaat jäävät liian vähälle huomiolle ja heidän osaamisensa arviointi tuntuu menevän vain kirjallisten töiden perusteella. Vuoden lopulla opin kuitenkin paremmin tarkkailemaan heitäkin. (A4)

Myönteiseen lukuvuoteen johtaneissa vastauksissa opettajan omaa osaamista pohdittiin esimerkiksi aiemmin kerrytetyn kokemuksen kautta. Eräs tutkittava totesi luokanopettajan sijaisuuksien kautta päässeensä jyvälle koulun perusarjesta ja opettamisesta, eikä niitä erikseen tarvinnut opetella ensimmäisen työvuoden alkaessa: *"Itse oppituntien pitämiseen ja ns. koulun päivittäiseen arkeen olin jo päässyt hyvin käsiksi sijaisuuksia tekemällä, joten sen suhteen ei ollut ongelmia."* (A2). Oman osaamisen suhteen tärkeää oli myös omiin taitoihin luottaminen. Muilta saatu positiivinen palaute työstä vahvisti tunnetta omasta osaamisesta: *"Luotin omiin taitoihini ja sain positiivista palautetta tekemästani työstä."* (A5).

Omaa osaamista edesauttoi vastausten mukaan mieluisten oppiaineiden opettaminen: *"Sain myös opettaa oppiaineita, joista pidän, sillä taide- ja taitoaineiden jakautuminen opettajien kesken oli neuvoteltavissa."* (A7). Lisäksi vastauksissa tuli esille kokemus siitä, että opintojen aikana opittuja asioita sekä erilaisia opetusmenetelmiä pystyi opetuksessa hyödyntämään monipuolisesti: *"Koen, että opetuksessa pystyin hyödyntämään opintojen aikana oppimiani taitoja ja yhdistelemään erityyppisiä opetustapoja."* (A9).

Kaikki ei kuitenkaan voi etenkään uraansa aloittelevalta opettajalta sujua heti täydellisesti. Omalta mukavuusalueeltaan joutuu välillä poistumaan esimerkiksi haastavien oppilaiden kanssa, mutta se edesauttaa opettajana kehittymistä entisestään: *"Luokassa oli myös oppilaita, jotka vähän haastoivat osaamistani ja pakottivat minut kehittämään itseäni ja poistumaan mukavuusalueeltani."* (A8).

6.1.5 Vuorovaikutus oppilaiden ja huoltajien kanssa

Vuorovaikutus luokan oppilaiden sekä heidän huoltajiensa kanssa mainittiin yhtä lukuun ottamatta kaikissa onnistuneeseen lukuvuoteen johtaneessa vastauksessa. Opettajan työn perusta rakentuu vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa luokkatilanteissa ja koulun arjessa. Vuorovaikutusta on opettajan työssä myös yhteistyö ja kommunikointi kollegoiden kanssa, mutta sen esittelin tuloksissa erikseen luvussa 6.1.3 Työyhteisön tuki. Tässä luvussa esittelen tuloksia nimenomaan vuorovaikutuksesta oppilaisiin sekä oppilaiden huoltajiin.

Eräs vastaaja tiivistää hyvin sen, mikä muidenkin vastausten mukaan oli merkittävää aloitteleville opettajille. Hän oli asettanut yhdeksi tavoitteekseen ensimmäiselle lukuvuodelleen opettajana luoda hyvän vuorovaikutussuhteen niin oppilaisiin kuin heidän huoltajiinsa. Tavoitteen saavuttaminen edellytti rutiinien luomista sekä oppilaiden kohtaamista.

Tavoitteeni oli luoda hyvät suhteet lapsiin ja heidän huoltajiinsa. Onnistuin tässä käyttämällä alkuvuodesta runsaasti aikaa ryhmäyttämiseen ja rutiinien luomiseen. Kohtasin lapsia joka aamu naulakoilla ja loin luokkaan rutiineja, joissa jokainen sai kertoa kuulumisiaan tai tärkeitä asioitaan. Tärkeintä minulle oli, että jokainen lapsi saisi kokea olevansa arvokas ja tärkeä. (A1)

Hyvän ja luottamuksellisen suhteen luominen oppilaisiin tuntui vastausten mukaan olevan erityisen olennaista aloitteleville opettajille. Oli tärkeää, että opettajana tykkäsi oppilaista ja päinvastoin: *"Pidin luokastani ja oppilaistani todella paljon."* (A7) Useassa vastauksessa mainittiin se, kuinka oppilaiden kanssa lähennyttiin niin, että he jakoivat luottamuksellisiakin asioita omasta vapaa-ajastaan opettajalle. Tätä pidettiin onnistuneen ja luottamuksellisen vuorovaikutuksen seurauksena. Opettajat myös tunsivat onnistumisen elämyksiä onnistuessaan opettamaan jollekin oppilaalle uusia asioita ja nähdessään oppilaista osaamisen iloa.

Oppilaat juttelivat minulle mielellään myös vapaa-ajastaan ja elämästään koulun ulkopuolella ja tämä teki minut iloiseksi. (A3)

Tietysti mukava luokka auttoi myös asiaa. Koen, että pääsin usein auttamaan oppilaitani vaikeissa asioissa ja he saivat usein oppimisen tähtihetkiä. Oli ihana nähdä, kuinka toiselle vaikea asia yhtäkkiä kovan työn jälkeen valkeni. Uskon myös oppilaitteni rakentaneen luottamuksellisen suhteen kanssani, sillä he jakoivat kanssani paljon henkilökohtaisia asioita. (A10)

Toimiva vuorovaikutussuhde oppilaiden ja opettajan välillä näytti johtavan hyvään työskentelyilmapiiriin sekä työrauhaan luokassa. Työrauha vaikutti vastauksien mukaan olevan merkittävä osa luokkatyöskentelyä ja ihan tavallista kouluarkea. Hyvä yhteys luokan oppilaisiin näytti johtavan rauhalliseen ilmapiiriin. Se, että ryhmänhallintaan, työrauhan ylläpitämiseen tai ongelmakäyttäytymiseen puuttumiseen ei joutunut käyttämään turhan paljon aikaa, edesauttoi hyvää ilmapiiriä ja myönteistä suhdetta opettajan ja oppilaiden välillä.

Sain luotua luokkaani hyvän yhteyden ja onnistuin luomaan luokkaan rauhallisen ilmapiirin. Työvuoden aikana en joutunut käyttämään suhteettoman paljon aikaa luokan työrauhan säilyttämiseen tai ongelmakäyttäytymiseen puuttumiseen. (A3)

Sain opetettavakseni luokan, jonka kanssa ryhmäydyimme nopeasti ja aloimme luottaa toisiimme. Sain luotua luokkaan hyvän työskentelyilmapiirin ja siellä onnistuttiin pitämään myös kiinni työrauhasta. Oppilaat pitivät minusta ja minä heistä ja suurin osa päivistä päättyi hyvällä fiiliksellä. (A8)

Muutamassa vastauksessa mainittiin selkeät säännöt ja sopivat seuraukset toimivan arjen ja ryhmänhallinnan sujumiseksi: *"Saimme myös työstettyä yhdessä oppilaiden kanssa hyvää ryhmähenkeä ja muodostettua kouluarjen, jossa on selkeät yhteiset säännöt."* (A9) Vastauksissa puhuttiin myös ikään kuin tasaisesta ja "kriisittömästä" kouluarjesta. Suurempien haasteiden välttäminen, toimiva yhteistyö huoltajien kanssa sekä ryhmänhallinnan onnistuminen toivat opettajalle onnistumisen tunteen.

Onnistumisen tunteen aiheuttaa myös se, ettei luokallani tapahtunut mitään suurempia kriisejä. Kukaan ei joutunut erityisesti kiusatuksi, vaikka riitoja olikin. Kukaan ei myöskään kokenut mitään erityisiä onnettomuuksia tai kriisejä, jotka olisivat vaikuttaneet kouluarkeen. Huoltajienkaan kanssa ei ollut suuria väentöjä. Ryhmän hallinnassa kehityin päivä päivältä paremmaksi ja saimme luotua toimivan palkkio-rangaistus-järjestelmän, eli sopivat seuraukset, luokkaan koulutyön sujumiseksi. (A4)

Vuorovaikutuksesta opettajan ja oppilaiden huoltajien välillä puhuttiin vastauksissa usealla eri tavalla. Olennaisena tekijänä vastauksista tuli ilmi kuitenkin se, että aloitteleville opettajille oli merkittävää luoda toimiva vuorovaikutussuhde oppilaiden huoltajien kanssa. Onnistuneeseen lukuvuoteen johtaneissa vastauksissa tässä myös onnistuttiin: *"Oppilaiden vanhempien kanssa yhteistyö sujui hienosti."* (A7). Eräs vastaaja kertoi, kuinka oli kannustanut vanhempia olemaan yhteydessä häneen ja tehnyt selkeät rajat sille, milloin

yhteyttä voi ottaa. Hän oli myös itse ollut aktiivisesti yhteydessä oppilaiden vanhempiin ja pyrkinyt osallistamaan heitä lastensa oppimiseen.

Vanhempia rohkaisin olemaan minuun rohkeasti yhteyksissä ja rajasin puhelinpäivystysajan sopivasti pariin tuntiin päivässä. Jokaisen viikon aluksi lähetin vanhemmille viikkosuunnitelman, jossa kerroin tärkeimmät viikon tapahtumat ja opittavat asiat. Koin tämän tärkeänä, koska halusin mahdollistaa vanhempien osallisuuden lasten oppimisessa. (A1)

Vastauksissa tuli esille se, kuinka vuorovaikutusta oppilaiden huoltajien kanssa jännitettiin etukäteen. Tutkittavien mielestä tähän ei ollut saanut riittävästi oppia omista opinnoista, eikä vuorovaikutusta kodin ja koulun väillä ollut päässyt käytännössä harjoittelemaan. Jännityksestä huolimatta yhteydenpito kotiin sujui kuitenkin luontevasti.

Koti-koulu yhteistyö sekä arviointi pelottivat etukäteen, sillä niitä ei ollut konkreettisesti päässyt kokeilemaan tai harjoittelemaan ja yliopiston mahdolliset opit asioista tuntuivat valuneen pois pästä. (A2)

Sain luotua myös hyvän yhteyden oppilaiden vanhempiin, ja yhteydenpito heihin sujui luontevasti ja yhteisymmärryksessä. Tätä asiaa jännitin vuoden alussa hyvin paljon, sillä opintojeni aikana en saanut juurikaan valmennusta vanhempien kanssa toimimiseen, mutta myös tässä asiassa sain paljon apua kollegoiltani. (A3)

6.2 Epäonnistuneeseen työvuoteen johtaneita tekijöitä

6.2.1 Riittämättömyyden tunteet

Riittämättömyyden tunteet mainittiin jollain tavalla jokaisessa epäonnistuneeseen lukuvuoteen johtaneessa vastauksessa. Riittämättömyyden tunne liitettiin niin oppilaiden kohtaamiseen sekä oppituntien yksipuolisuuteen, kuin omaan läsnäoloon. Riittämättömyyden tunteeseen on yhdistettävissä myös vastauksissa mainittuja epäonnistumisen tunteita, joita aloittelevissa luokanopettajissa saivat aikaan erilaiset tekijät, kuten ennakoimattomat tilanteet, ajan puute sekä oman osaamisen puutteellisuus.

Oppilaiden kohtaaminen oli yksi merkittävä tekijä, joka aiheutti vastausten mukaan riittämättömyyden tunnetta aloittelevissa opettajissa. Vastauksissa pohdittiin sitä, kuinka yleistä riittämättömyyden tunne oppilaiden kohtaamisessa on.

Oppilaan kohtaamisen suhteen opettajat tuntevat kai aina riittämättömyyttä. Kotona ollessa sitä pohtii, että tuliko kaikkia oppilaita tällä viikolla huomioitua. (B2)

Oppilaiden kohtaamiseen liittyvässä riittämättömyyden tunteessa olennaisimpana oli tuntemukset siitä, ettei opettajana pystynyt antamaan oppilaille riittävästi heidän tarvitsemaansa tukea ja huomiota. Vastauksissa pohdittiin esimerkiksi sitä, kuinka aikaa meni liikaa ryhmänhallintaan ja muihin opetuksen sisältöihin, jolloin oppilaiden kohtaaminen jäi opettajien mielestä liian vähäiseksi.

Oppilaat eivät saaneet riittävästi tukea ja minun huomioni oli opetuksen sijaan pitkälti ryhmänhallinnassa. Tämä sai aikaan työssä epäonnistumisen- ja riittämättömydentunnetta. (B3)

En pystynyt ottamaan kaikkien oppilaiden erityistarpeita opetuksessa huomioon, koska aika ei tuntunut riittävän. (B9)

Toinen riittämättömyyden tunnetta aiheuttava tekijä vastausten mukaan olivat oppitunnit ja niiden yksipuolisuus. Kirjan mukaan etenevästä opetuksesta podettiin huonoa omaatuntoa. Vastauksissa mainittiin, kuinka opetuksessa ei käytetty aloittelevien opettajien mielestä riittävän monipuolisia opetusmenetelmiä ja -sisältöjä, vaikka tähän olisi ollut haluja: *"Opetus oli vahvasti oppikirjalähtöistä, vaikka olisin halunnut paljon muutakin."* (B1).

Huoli siitä, että tarpeeksi omaperäisiä ja luovia ratkaisuja opetuksessa ei ollut tarpeeksi. Epäonnistumisen tunteita aiheuttivat siis moni asia, joskin enemmän tunne omasta riittämättömyydestä. (B7)

Oppituntien yksipuolisuuden lisäksi riittämättömyyden tunnetta aiheutti kokemus siitä, että oma läsnäolo oppitunneilla ja muissa tilanteissa koulupäivän aikana ei ollut riittävää: *"Oma tilanteissa läsnä oleminen oli puutteellista/jopa harvinaista & oppitunneista puuttui monipuolisuus (tehtiin vain kirjahommia)." (B6)*

Riittämättömyyden tunne yhdistyi vastauksissa vahvasti epäonnistumisen tunteeseen. Tutkittavat mainitsivat, kuinka he tunsivat erilaisissa tilanteissa riittämättömyyden sekä epäonnistumisen tunteita opettajana. Epäonnistumisen tunnetta ilmeni erityisesti tilanteissa, joita ei pystynyt opettajana ennakoimaan. Yleistä oli myös pelko siitä, että aika ei riittänyt kaikkien vaatimuksien täyttämiseen, joita itselle opettajana kohdistui.

Epäonnistumisen tunteita synnyttivät enimmäkseen tilanteet, joita oli haastava ennakoida - oppilaiden ongelmat kotona, koulupäivän aika sattuneet tapahtumat jne. (B2)

Lukuvuosi tuntui monin eri tavoin epäonnistuneelta. Tuntui, että vaatimuksia oli paljon, mutta aika ei vaan riittänyt kaiken hoitamiseen, joka heijastui itseen riittämättömyyden tunteena. (B8)

Eräs tutkittava mainitsi, kuinka ensimmäisen lukuvuoden aikana oli ollut myös muutamia hyviä hetkiä, mutta niitä oli harvoin ja vähän. Näin ollen työtä sävyttivät pääosin epäonnistumisen ja riittämättömyyden tunteet. Tutkittava kertoi, kuinka hänen oma osaamisensa ei riittänyt oppilaiden erinäisten haasteiden kohtaamiseen. Riittämättömyyden tunnetta aiheuttivat pettymys omaan itseen sekä työyhteisön heikkoon tukeen.

Oppilaiden kanssa oli vuoden aikana paljon hyviäkin hetkiä, mutta niitä tuli liian harvoin ja koin paljon epäonnistumista työssäni. En riittänyt, eikä osaamiseni riittänyt kohtaamaan luokan oppimishaasteita, eikä käytöshaasteita. Vaikka kaikesta selvittiin ja mitään vakavaa ei tapahtunut, koen epäonnistumista ennen kaikkea itseeni ja työyhteisön heikkoon tukeen. (B4)

6.2.2 Ajankäytön hallinta

Epäonnistuneeseen lukuvuoteen johtaneissa vastauksissa ajankäytön hallinta liittyi pääasiassa siihen, kuinka työ vei paljon aikaa valuen vapaa-ajalle, mutta silti samaan aikaan aikaa tuntui olevan liian vähän. Kuten onnistuneen lukuvuoden vastauksissa, myös tässä tapauksessa ajankäytön hallintaan sisältyi vastausten perusteella työajan hallinta sekä työ- ja vapaa-ajan rajaaminen. Vastauksissa pitkään venyneet työajat aiheuttivat riittämättömyyttä sekä jopa uupumuksen ja loppuun palamisen tunteita.

”Ensimmäinen opevuosi oli kiireinen, ihana ja kamala.” (B2) Näin eräs tutkittava aloitti vastauksensa. Kiireen tuntu ja ajanpuute mainittiin myös muissa vastauksissa ajankäyttöön liittyen. Kiire liittyi esimerkiksi töiden aloittamiseen lukuvuoden alussa: *”Ensinnäkin sain tiedot luokastani ja sen erityistarpeista aivan liian myöhään. Tuntui, että piti aloittaa työt kiireellä.”* (B4) Aikaa oli liian vähän niin oppilaiden kohtaamiseen, itsensä toteuttamiseen kuin monipuolisten opetusmenetelmien käyttöön. Myös monien työtehtävien tekemiseen ei ollut kunnolla aikaa.

Aikaa tuntui olevan aina liian vähän. Aika ei riittänyt inspiroivien opetusmenetelmien käyttämiseen, en voinut toteuttaa itseäni riittävästi, koin että oppilaat jäivät kohtaamatta, moni velvollisuus jäi viimetippaan... (B1)

Työaika venyi vastausten mukaan usein pitkäksi ja yli lukujärjestyksen mukaisen ajan. Vastausten mukaan aikaa kului paljon erinäisten asioiden opetteluun, joita ei opintojen aikana ollut tullut opittua. Tämä aiheutti stressiä ja vaikutti jaksamiseen. Myös pitkät työmatkat pidensivät työpäiviä, kun niihin kuluu aikaa ei pystytty käyttämään millään tavalla hyödyllisesti.

Lukujärjestyksen ulkopuolinen työmäärä nousi yllättävän suureksi ja sekin stressasi sillä jouduin opettelemaan kaiken, kun emme olleet käyneet tällaisia asioita opinnoissamme läpi. (B5)

Työmatkoihin kulunut aika oli mahdotonta käyttää palautumiseen tai edes fiksuun työskentelyyn, joten työpäivät olivat todellisuudessa lukujärjestyksen tuntimäärää laajemmat. (B2)

Useissa vastauksissa tuli esille työn tekeminen vapaa-ajalla. Työtä oli niin paljon, että tuntien ulkopuolinen aika jouduttiin käyttämään erilaisiin ylimääräisiin töihin, vanhempien kohtaamiseen sekä suunnitteluun ja uusien opetusmenetelmien ja materiaalien tuottamiseen. Usein töitä jatkettiin vielä kotona illalla varsinaisen työpäivän jälkeen. Lisäksi vaikka työt ja suunnittelut olisi niin sanotusti saanut tehtyä, työasiat pyörivät mielessä jatkuvasti. Tämä ei ainakaan edesauttanut jaksamista ja palautumista.

Tuntien ulkopuolisen ajan käytin pedagogisten oppaiden parissa ja kokoustaessa vanhempien ja koulun oppilashuoltoryhmän kanssa yrittäen löytää ratkaisuja. Tämän lisäksi tuntien suunnittelu ja uusien materiaalien tekeminen veivät iltani. (B3)

Myös oma jaksaminen työssä tuotti hankaluuksia. Ylimääräiset työt ja tarve tuottaa jatkuvasti uusia opetusmenetelmiä ja -materiaaleja vei paljon aikaa ja voimavaroja. Töitä tuli mietittyä monesti myös vapaa-ajalla ja suunnittelu jatkui kellon ympäri. Loppuun palaminen oli lähellä. (B7)

Eräs tutkittava kirjoitti, kuinka ei halunnut viedä töitä liiaksi vapaa-ajalle, vaan halusi priorisoida myös perhe-elämää: ”*Jouduin tekemään paljon kompromisseja työn kustannuksella, kun en tahtonut päivien venyvän liian pitkiksi perhe-elämän kustannuksella.*” (B1) Tätä pidettiin kompromissina työn kustannuksella, mistä tutkittava kirjoittaakin tuntevansa huonoa omaatuntoa, vaikka ei kadukaan töiden rajaamista perheen ja vapaa-ajan vuoksi.

Suuri työn määrä ja työ- ja vapaa-ajan rajaamisen haasteet aiheuttivat aloitteleville opettajille vastauksissa riittämättömyyden tunnetta, mikä johti väsymiseen sekä pahimmassa tapauksessa myös oman alan ja opettajuuden kyseenalaistamiseen. Itsestä ei pystytty pitämään riittävästi huolta, kun suunnittelu vei niin paljon aikaa ja oppilaiden asioita ei saanut mielestä ollenkaan pois. Kaikki tämä aiheutti uupumusta ensimmäisen lukuvuoden jälkeen.

Jatkuvat riittämättömyyden tunne ja vaikeus rajata työ ja vapaa-aika johtivat myös väsymiseen ja oman opettajuuden ja alan oikeellisuuden kyseenalaistamiseen. Tuntui myös, ettei itselle ja itsensä hoitamiselle jäänyt aikaa, kun oppituntien- ja jaksojen suunnitteleminen vie runsaasti aikaa ja oppilaiden asiat jäivät pyörimään päässä. Työvuoden jälkeen olen kerta kaikkiaan uupunut. (B8)

6.2.3 Työyhteisön tuki

Epäonnistuneeseen lukuvuoteen johtaneissa vastauksissa työyhteisön tuki näyttäytyi lähinnä tuen puuttumisena sekä työyhteisön kielteisenä ilmapiirinä. Työyhteisön tuki ei ollut niin olennainen tekijä epäonnistuneeseen lukuvuoteen johtaneissa vastauksissa kuin onnistuneeseen lukuvuoteen johtaneissa vastauksissa. Kuitenkin suuri osa tutkittavista mainitsi sen jollain tavalla.

Kollegoiden tuki näkyi epäonnistuneeseen lukuvuoteen johtaneissa vastauksissa pitkälti tuen puuttumisena: *"Kollegoilta ei saanut tukea."* (B6) Vaikka tukea olisikin näennäisesti saanut, ei se tuntunut riittävältä, vaan aito tuki ja apu tuntuivat uupuvan kokonaan: *"Kollegiaalinenkin tuki tuntui lähinnä pelkille sanoille ja oikea tuki tuntui puuttuvan."* (B5)

Yksin jäämisen tunne liittyi olennaisena osana tuen puutteeseen. Vastauksissa puhuttiin siitä, kuinka kaikilla tuntui olevan kiire ja näin ollen haluamiaan asioita ei päässyt jakamaan kollegoiden kanssa eikä tukea saanut, vaikka sitä olisi tarvinnut. Tämä johti tunteeseen, että tutkittavat jäivät monien asioiden kanssa yksin. Tämän vuoksi töitä tuli tehtyä paljon myös työajan ulkopuolella, mikä aiheutti ylimääräistä kuormitusta.

Koko koululla tuntuu olevan kiire, eikä tukea ollut helppo saada kollegoista. Koin jääväni monien asioiden kanssa yksin ja jouduin käyttämään monet illat ja viikonloput suunnittelemiseen ja hankalien asioiden ja tilanteiden vatvomiseen, kun en päässyt asioita purkamaan kollegoiden kanssa. (B4)

Tukea ei juuri kouluuyhteisöltä saanut ja oppilastaakka sekä heidän vanhempansa tuntuivat itselle hyvin kuormittavilta. (B8)

Muutamassa vastauksessa puhuttiin myös työyhteisön kielteisestä ilmapiiristä. Kun työpaikalla ei ollut hyvä henki, vaikutti se kielteisesti aloittelevien opettajien jaksamiseen sekä työmotivaatioon: *"Negatiivinen ilmapiiri vaikutti omaan työmotivaatiooni ja jaksamiseeni."* (B3) Myös muita aloittelevia opettajia kaivattiin tueksi sekä jakamaan työn alun haasteita.

En saanut muilta kollegoita tarpeeksi tukea ja henki työpaikalla ei ollut hyvä. Olisin kaivannut toisia aloittelevia opettajia, joilta olisin saanut enemmän näkökulmia työn aloittamiseen. (B9)

Kielteinen ilmapiiri työpaikalla näkyi myös vähättelynä. Eräs tutkittava puhui siitä, kuinka oli etukäteen jännittänyt, miten muut suhtautuisivat nuoreen, työuraansa aloittelevaan naisopettajaan. Jännitys oli osoittautunut oikeaksi.

Heti työhakemusta ja videohaastatteluja väsätessä aloin epäillä kyvykkyyttäni opiskelemaani ammattiin - etukäteen stressasin sitä, mitä muut ajattelevat minusta alle kolmekymppisestä vastavalmistuneesta naisopettajasta. Huoleni osoittautui osittain aiheelliseksi vuoden aikana, vähättelyä sain osakseni niin kollegoilta, huoltajilta kuin oppilailtakin. (B2)

6.2.4 Opetuksen rutiinit

Opetuksen rutiineihin sisältyvät epäonnistuneeseen lukuvuoteen johtaneissa vastauksissa arvioinnit sekä opettaminen. Opetuksen rutiinit ei ollut niin merkittävä tekijä tutkittavien teksteissä kuin onnistuneen lukuvuoden vastauksissa, mutta sekä arviointeja että oppituntien pitämistä pohdittiin kuitenkin osassa vastauksia. Arviointiin oltiin tyytymättömiä ja oppituntien pitämistä vaikeuttivat aloittelevien opettajien oman osaamisen puute sekä epäonnistuneet valinnat opetusmenetelmien suhteen.

Vastauksissa puhuttiin arviointien epäonnistumisesta. Aloittelevista opettajista tuntui esimerkiksi, että arvioitavaa materiaalia ei ollut kertynyt riittävästi: *"Arvioinnin tukena ei ollut tarpeeksi materiaalia (pidettyjä kokeita, jatkuvaa arviointia yms.)"* (B6) Lisäksi vastauksissa pohdittiin, kuinka arviointiin ei ollut käytetty riittävän paljon aikaa, vaan siihen olisi voinut panostaa huomattavasti enemmän: *"Eriyisesti formatiivinen arviointi on osa-alue, jonka parissa olisi voinut työskennellä enemmänkin."* (B2)

Opettaminen ja oppituntien pitäminen oli vastauksien mukaan aloitteleville opettajille välillä haasteellista. Oma osaaminen ja opetettavien aineiden sisällöllinen hallinta ei ollut tutkittavien mukaan riittävällä tasolla. Näin ollen opetukseen aiheutui haasteita ja itselle työtä, kun opetettavat asiat tuli opetella ensin itse ennen oppituntien pitämistä: ”*Oppituntien pitäminen oli välillä tuskan takana, kun ennen tuntia piti itsekin opetella tulevat sisällöt.*” (B1)

Lisäksi opetuksen hallinta tuotti vastausten mukaan haasteita. Aloittelevat opettajat pyrkivät valitsemaan opetukseen pedagogisia menetelmiä, jotka olisivat oppilaille ja itselle mahdollisimman toimivia. Kuitenkin tässäkin tunnettiin epäonnistumista.

Ensimmäinen työvuosi tuntui huonotuuriselta arpapeliltä: siltä kun yrittäisi valita itselleen ja ryhmälle sopivat pedagogiset menetelmät – onnistuen valitsemaan huonoiten toimivat. (B3)

6.2.5 Vuorovaikutus oppilaiden ja huoltajien kanssa

Vuorovaikutus niin luokan oppilaiden kuin oppilaiden huoltajien kanssa oli merkittävä teema epäonnistuneeseen lukuvuoteen johtaneissa vastauksissa ja se mainittiinkin lähes jokaisessa vastauksessa. Vuorovaikutusta oppilaiden kanssa sävyttivät ryhmänhallinta, ryhmäyttäminen sekä auktoriteettiaseman rakentaminen. Vuorovaikutus huoltajien kanssa oli vastausten mukaan haastavaa ja negatiivissävytteistä.

Auktoriteettiaseman saavuttaminen oppilaisiin oli vastausten mukaan vierasta ja haastavaa, mikä vaikutti aloittelevien opettajien yleiseen jaksamiseen. Pelkkä asema opettajana ei antanut auktoriteettia. Myös tiedonsiirto kodin ja koulun välillä tuotti haasteita, mikä aiheutti tyytymättömyyttä huoltajissa. Kaikki tämä vaikutti luokan työskentely-ympäristöön ja sitä kautta oppilaiden oppimistuloksiin.

Auktoriteettiaseman ottaminen tuntui vieraalta ja jouduin ponnistelemaan sen saavuttamiseksi, joka myös söi paljon arjen jaksamista. Tiedonsiirrossa koulun ja kodin välillä oli häikkää, jonka johdosta myös vanhemmat olivat tyytymättömiä. Luokan tilanne vaikutti suoraan ja välillisesti myös lasten oppimistuloksiin: työympäristö ei ollut oppimisen kannalta otollinen. (B3)

Vuorovaikutus luokan oppilaiden kanssa oli vastausten mukaan haastavaa. Positiivisen palautteen antaminen oppilaille, vastavuoroisen

vuorovaikutussuhteen kehittäminen heidän kanssaan sekä oppilaiden tukeminen veivät paljon aikaa, eivätkä silti muotoutuneet riittävälle tasolle.

Positiivisen palautteen antaminen, oppimisessa tukeminen ja dialogisuuden kehittäminen veivät paljon aikaa, ja silti tuntui, että kehitettävää jäi. (B2)

Erityisen vaikeaa aloitteleville opettajille oli auktoriteettiaseman saavuttaminen ja sitä kautta ryhmänhallinta: *"Ryhmänhallinta ei onnistunut/auktoiteettiasemaa ei muodostunut kunnolla."* (B6) Koko lukuvuoden ajan oppilasryhmän hallintaa vaikeuttivat vastausten mukaan erityisesti kiusaamistilanteet ja luokan heikko yhteishenki.

Luokan hallinta osoittautui haasteelliseksi, sillä ryhmähenki ei ollut paras mahdollinen. Luokassa osoittautui paljon kiusaamista, joka aiheutti vaikeuksia koko vuodelle. (B7)

Kiusaaminen ja heikko yhteishenki luokassa vaivasivat aloittelevia opettajia. Merkittävänä tekijänä pidettiin liian suurta ryhmäkoko. Suuri ryhmäkoko oli tutkittavien mielestä riippuvaista koulun riittämättömistä resursseista. Suuri ja luonteeltaan haastava ryhmä oli mahdoton hallittava yhdelle ihmiselle, eivätkä koulun resurssit olleet riittävät tarjoamaan avustajia tai mahdollistamaan erityisopettajaa aloittelevan opettajan avuksi. Vaikka luokassa olisikin ollut ohjaajia opettajan apuna, yhteistyö ja kommunikointi heidän kanssaan ei kiireiden tai muiden syiden takia ollut aina toimivaa.

Syyslukukaudella tunsin epäonnistuneeni luokan ryhmäyttämisessä, sillä luokassa oli huono yhteishenki ja kiusaamistilanteita oli pitkin vuotta. Tähän lopputulokseen vaikutti myös liian suuri ryhmäkoko ja riittämättömät resurssit koulun puolesta. Ryhmä oli kooltaan ja luonteeltaan mahdoton yhden ihmisen hallittavaksi, eivätkä koulun resurssit riittäneet tarjoamaan tarpeeksi tukea riittävällä avustajan tai erityisopettajan läsnäololla. (B3)

Luokkani oli mielestäni aivan liian suuri ja jäin usein kädettömäksi luokan kanssa sen suuruuden takia. Luokassa oli ohjaajia, mutta heidän kanssaan yhteistyö oli monimutkaista ja kommunikointi ei aina sujunut oman kiireeni tai heidän kiireiden takia. (B4)

Oppilaiden huoltajien kanssa yhteydenpidossa oli epäonnistuneessa lukuvuodessa haasteita. Yhteydenpitoa ja yhteistyötä vanhempien kanssa pidettiin stressaavana ja kielteisenä: *"Vanhemmilta tullut palaute oli lähinnä negatiivista ja ylipäättään koin heidän yhteydenottonsa stressaavaksi."* (B5)

Yhteydenpito vanhempiin oli erityisen hankalaa lukuvuoden alkuvaiheessa. Kuitenkin pikkuhiljaa yhteistyö kodin ja koulun välillä alkoi myös onnistua.

Yhteydenpito kotiin löysi oman toimivan toimintatapansa hiukan ennen joulua - aluksi oli haasteita hahmottaa niitä seikkoja, joista kotiin kannatti ilmoittaa. (B2)

6.3 Tulosten tarkastelua

Tutkimustuloksissa selvisi, että luokanopettajaopiskelijoiden käsityksien mukaan hyvin samankaltaiset tekijät aloittelevan luokanopettajan arjessa aiheuttavat joko onnistumisen tai epäonnistumisen tunteita. Onnistumisen ja epäonnistumisen tunteet johtuvat pitkälti siitä, minkälaiseen tärkeysjärjestykseen työn sisältöjä on itselleen laittanut ja kuinka korkealle on asettanut omat tavoitteensa. Ensimmäinen työvuosi on pääosin onnistunut, jos itseensä suhtautuu armollisesti, eikä erehdy tavoittelemaan täydellisyyttä. Noviisiopettajien on hyvä muistaa, että virheet ovat luonnollinen osa opettajan työn arkea. Jos taas tavoitteet ovat turhan korkealla, omista puutteista ja epätäydellisyydestä koetaan riittämättömyyden tunteita. Tällöin lopputuloksena voi olla epäonnistunut lukuvuosi. Tulokset osoittavat, että armollinen suhtautuminen itseseen on yhteydessä siihen, että priorisoi ajankäyttöä niin, että aikaa jää myös muuhun kuin töihin ja oppituntien suunnitteluun. Armollisuus on ymmärrystä siitä, että joka päivä ei ole mahdollista antaa täyttä huomiota luokan jokaiselle oppilaalle. Armollisuutta on myös ajatus, että oppitunneilla voi ja pitääkin edetä kirjan ja opettajan oppaan mukaan – aina ei tarvitse olla valmiina itse suunniteltuja oppimateriaaleja tai laajoja projekteja.

Tutkimustuloksista selvisi useita asioita, joita vastaajat jännittivät tai pitivät hankalina ensimmäisenä työvuotenaan opettajana sen vuoksi, että niihin ei ollut saanut harjoitusta ja oppia opintojen aikana. Näitä asioita olivat esimerkiksi ryhmänhallinta, arviointit sekä yhteistyö kodin ja koulun välillä. Tutkimuksen tulokset tukivat Blombergin (2008) tutkimuksen huomioita sen suhteen, että opettajan auktoriteettia sekä ryhmänhallintaa pidettiin yhtenä merkittävimmistä tekijöistä opettajan työssä. Blombergin (2008) tutkimuksessa noviisiopettajien yksi suurimmista huolenaiheista oli, kuinka saavuttaa auktoriteetti ja luoda

järjestystä opetusryhmässä. Myös Aspforsin (2012) tutkimuksessa ryhmänhallintaa sekä hyvän ja luottavan suhteen luomista oppilaisiin korostettiin.

Tulokset osoittivat, että onnistuneessa lukuvuodessa rutiinien luominen ja onnistunut ryhmäyttäminen lukuvuoden alussa tukivat ryhmänhallintaa ja oppilaiden kohtaamista. Ryhmänhallinnan onnistumista edesauttoi sekin, että luokan kanssa ei ollut suuria haasteita ja oppilasryhmä oli mukava. Jos taas oppilasryhmä oli liian suuri ja heterogeeninen, ryhmäyttäminen oli haastavaa eikä auktoriteettiasemaa tuntunut muodostuvan. Tällöin epäonnistumisen tunteet olivat enemmän sääntö kuin poikkeus.

Opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen ja ryhmänhallinnan lisäksi vuorovaikutus oppilaiden huoltajien kanssa mietitytti vastaajia niin onnistuneeseen kuin epäonnistuneeseen työvuoteen johtaneissa vastauksissa. Tutkittavien vastauksista ei selvinnyt syitä, miksi yhteydenpito kotiin oli lopulta onnistunutta tai epäonnistunutta. Myös Blombergin (2008) tutkimuksessa kokemukset kodin ja koulun yhteistyöstä puhututtivat noviisiopettajia. Haasteet opettajan ja huoltajien välisessä vuorovaikutuksessa aiheuttivat tässä sekä Blombergin (2008) tutkimuksessa kuormitusta. Vaikka yhteistyö kodin ja koulun välillä olisikin lopulta sujuvaa ja toimivaa ilman suurempia haasteita, jännittivät aloittelevat opettajat sitä etukäteen.

Tulosten mukaan noviisiopettajat jännittivät arviointien tekemistä. Onnistuneeseen lukuvuoteen johtaneissa vastauksissa jännitys osoittautui kuitenkin turhaksi ja noviisiopettajat saivat onnistumisen kokemuksia hyvin sujuneista arvioinneista. Edellytyksenä tälle oli riittävä määrä arviointimateriaalia. Epäonnistuneeseen lukuvuoteen johtaneissa vastauksissa noviisiopettajista tuntui, että arvioinnin tukena ei ollut riittävästi materiaalia. Tämän vuoksi opettajat tunsivat epäonnistuneensa arvioinneissa.

Myös Blombergin (2008) tutkimuksessa arvioinnit puhututtivat aloittelevia opettajia. Arviointi oli hänen tutkimuksessaan yksi tekijä, joka nousi esille pohdittaessa opettajankoulutuksen puutteita käytännön työn näkökulmasta. Noviisiopettajat kaipasivat arviointiin laadukasta ja asiantuntevaa ohjausta sekä koulutuksen että ensimmäisen työvuoden aikana (Blomberg, 2008). Tämän tutkimuksen tulokset tukevat Förbomin (2003) näkemystä siitä, kuinka arviointi koetaan työn alkuvaiheessa epämiellyttävänä. Arvioinnin toteuttamiseen tulisi saada jonkinlaisia valmiuksia jo opintojen aikana arvioinnin ollessa keskeisessä

roolissa opettajan työssä. Blombergin (2008) tutkimus osoittaa, että arviointi opitaan opettajien kokemuksen mukaan pitkälti vasta työelämässä.

Työyhteisön tuki sekä ajankäytön hallinta vaikuttivat aloittelevien opettajien ensimmäisen työvuoden kulkuun. Tutkimuksen mukaan noviisiopettajista oli tärkeää tuntee, että apua on saatavilla, ja että rehtori ja kollegat ovat tukena. Kun työasioita sai jaettua puolin ja toisin työkaverien kanssa, ei niitä tarvinnut pohtia itsekseen työajan ulkopuolella. Jos taas työasioita ei saanut jaettua muiden aloittelevien opettajien tai kollegoiden kanssa, oli riskinä tunne yksin jäämisestä. Tällöin työtehtävät pyörivät mielessä vapaa-ajallakin. Jos suunnitteluun tai muihin arjen sisältöihin ei saanut apua muilta, kului työtehtäviin paljon aikaa myös iltaisin ja viikonloppuisin. Liiallisesta suunnitteluun ja työasioihin käytetystä ajasta aiheutui riittämättömyyden tunteita, jotka Förbomin (2003) mukaan ovat tyypillisiä aloitteleville opettajille. Tutkimuksen mukaan riittämättömyyden tunteita esiintyi erityisesti, mikäli työpäivät olivat pitkiä ja työtehtävät venyivät vapaa-ajalle asti. Kaikenlaiset riittämättömyyden tunteet aiheuttavat aloittelevalle opettajalle pettymyksen tunteita työhön sekä omaan opettajuuteen liittyen sekä heikentävät yleistä työssä jaksamista (Förbom, 2003).

7 POHDINTA

7.1 Koulutuksesta työelämään

Tässä luvussa teen johtopäätöksiä tutkimustuloksista suhteessa tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia käsityksiä Tampereen yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoilla on luokanopettajan työn ensimmäisistä vuosista. Tavoitteena oli saada selville myönteisiä ja kielteisiä käsityksiä luokanopettajan työn alkuvaiheesta. Tuloksissa esittelin vastauksissa mainittuja käsityksiä, joiden perusteella ensimmäinen työvuosi oli onnistunut tai epäonnistunut. Tässä luvussa pyrin pohtimaan keskeisimpien tutkimustulosten mahdollisia syitä syvemmin sekä sitä, mistä tietynlaiset käsitykset opettajan työstä voisivat olla saaneet alkunsa.

7.1.1 Täydellisyyden tavoittelun ilmapiiri

Förbomin (2003), Tynjälän ja Heikkisen (2011) sekä monien muiden tutkijoiden mukaan noviisiopettajat kokevat alentunutta minäpystyvyyttä, työssä jaksamisen haasteita sekä riittämättömyyden tunnetta induktiovaiheen aikana. Tämä tuli esiin myös tutkimustuloksissa epäonnistuneen lukuvuoden kohdalla, mikä tukee Asporsin (2012) tutkimuksen tuloksia aloittelevien opettajien riittämättömyyden ja puutteellisuuden tunteista. Tutkimustuloksien mukaan riittämättömyys liittyi oppilaiden kohtaamiseen ja oppituntien yksipuolisuuteen. Riittämättömyyden tunteita aiheuttivat myös opetustilanteet, puutteet ryhmänhallinnassa sekä haasteet arviointien hoitamisessa.

Edellä mainitut riittämättömyyden tunteet kuulostavat työssä jaksamisen suhteen huolestuttavilta. Miksi riittämättömyyden tunteita ilmenee aloittelevilla opettajilla? Yksi merkittävä syy lienee korkeaksi asetetuissa tavoitteissa. Jos itselle asetettuja tavoitteita ei saavutakaan, saattavat pienetkin epäonnistumiset aiheuttaa riittämättömyyden tunteita. Vastavalmistunut luokanopettaja on tyypillisesti nuorehko nainen, alan ollessa erittäin naisvaltainen (Misukka, 2021).

Valintakokeissa tulee pärjätä hyvin, jotta kilpailulle alalle pääsee opiskelemaan (Räihä, 2006). Opiskelemaan päässeet ovat oletettavasti tottuneet pärjäämään koulussa hyvin jo peruskoulusta alkaen. Menestymään tottuminen voi johtaa helposti siihen, että itselleen ei osaa olla armollinen. Tällöin myös työelämään asetetaan kohtuuttomia ja epärealistisiakin tavoitteita, koska sielläkin halutaan onnistua alusta alkaen.

Sen lisäksi, että noviisiopettajat odottavat itse itseltään paljon heti ensimmäisenä työvuotena, vaikuttavat korkeisiin tavoitteisiin myös yhteiskunnan odotukset. Suomessa koulutuksen taso on korkea ja opettajien tekemää työtä arvostetaan. Suomalainen koulutuksen laatu ja koulutusjärjestelmä ovat myös kansainvälisesti suuressa arvossa (oaj.fi, 2018). Näiden syiden vuoksi vastavalmistuneet opettajat voivat ajatella, että heidän on pärjättävä työssään hyvin alusta alkaen. Kuitenkin ilman perehdytystä työhön on enemmän kuin mahdollista, että teoriapainotteisen koulutuksen jälkeen työn käytännön asiat eivät sujukaan heti haasteitta.

Korkeat odotukset ja täydellisyyden tavoittelu herättävät ajattelemaan yleisesti yhteiskunnassa vallitsevia käsityksiä, ei pelkästään luokanopettajaopiskelijoiden, vaan myös yleisesti opiskelun ja työelämään siirtymän näkökulmasta. Oman kokemukseni mukaan esimerkiksi hakeutuminen korkeakouluun suoraan toisen asteen opinnoista ja siirtyminen opintojen jälkeen suoraan työelämään on yleisesti hyväksyttävämpää kuin välivuosien pitäminen. Tätä tukee Opetus- ja kulttuuriministeriön (2020) opiskelijavalintojen uudistus, jonka avulla ylioppilastodistuksen merkitys korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa korostuu. Uudistuksen tavoitteena on lisätä ilman välivuosia lukiosta ja ammattikoulusta korkeakoulutukseen siirtyvien opiskelijoiden määrää (OKM, 2020).

Myöskään valmistumisen viivästyttäminen ei ole kannattavaa. Jopa Kansaneläkelaitos (KELA) kannustaa tehokkaaseen opiskelutahtiin. Muuten opiskelija ei ole oikeutettu opintotukeen. Esimerkiksi vuonna 2020-2021 opiskelijan tuli kerryttää vähintään 45 opintopistettä, jotta opintotukea sai täyden yhdeksän kuukauden ajalta (Kela, 2021).

Kaikki nämä omasta itsestä ja yhteiskunnasta lähtöisin olevat odotukset luovat painetta pärjätä hyvin opinnoissa aivan peruskoulusta ja toiselta asteelta alkaen korkeakouluun jatkuen. Ei siis ole ihme, että paineet hyvin pärjäämisestä

jatkuvat työelämään siirtymisen jälkeenkin. Opiskelujen aikana tai työelämässä ei ole juurikaan mahdollisuuksia pysähtyä ja syventyä asioihin, kun eri tekijät painostavat nopeaan etenemiseen koulusta työelämään.

7.1.2 Koulutuksen ja työelämän välinen kuilu

Tutkimustuloksissa tuli esille joitakin täysin samoja asioita sekä onnistuneen että epäonnistuneen lukuvuoden kohdalla. Yksi tällainen tekijä oli oppikirjan mukaan eteneminen. Toiset pitivät oppikirjan mukaan etenemistä oman jaksamisen priorisointina, toiset pettymyksenä itseen ja yksipuolisiin oppitunteihin. Mistä johtuu, että luokanopettajaopiskelijoille on rakentunut käsitys siitä, että projektit tai itse suunnitellut oppimateriaalit ovat parempia kuin valmiisiin materiaaleihin luottaminen ja oppikirjan mukaan eteneminen? Opetusharjoittelulla on siihen oletettavasti merkittävä rooli. Tampereen yliopiston normaalikoulun (2021) sivuilla lukee, että tutkivan harjoittelun kriteerinä on monialaisen eli eri oppiaineita yhdistävän oppimiskokonaisuuden toteuttaminen. Myös muita opetusharjoitteluita yhdistävät monenlaisten projektien valmistelu ja se, että opetusjaksoja ja tunteja suunnitellaan pitkään ja hartaasti. Rautamaa (2020) on tutkinut Pro gradu -tutkielmassaan Tampereen yliopiston normaalikoulun opetusharjoitteluja. Hänen tutkimuksensa tulokset osoittivat, kuinka tunnolliset opiskelijat valmistautuvat harjoitteluun ylisuunnittelemalla tunteja, mikä miellyttää harjoitteluohjaajia. Ajankäyttö siis suuntautuu harjoitteluissa yksittäisten oppituntien ja hienojen projektien suunnitteluun, kokeilevaan opettajuuteen sekä itse tehtäviin opetusmateriaaleihin. Kuitenkin moni muu vähintään yhtä tärkeä opettajan työn sisältö jää oppimatta. Tästä syystä moni noviisiopettaja voi astua opettajan virkaan epärealististen odotusten ja käsitysten kanssa, tai ainakin saamatta harjoitusta monista käytännön työn vastuista.

Opettajan työ on kuitenkin paljon muutakin kuin projektien suunnittelua ja suunnitelmien toteuttamista. Koska työtä on kaikkienensa paljon, Förbomin (2003) mukaan työtä tulisi osata rajata niin, että aikaa riittää elämässä myös muuhun. Aloittelevan opettajan odotusten on syytä olla sopivalla tasolla, ei täydellisessä (Förbom, 2003). Monet noviisiopettajien haasteet voivat jopa johtua siitä, että yliopisto-opintojen ja opetusharjoittelujen antama kuva työstä ei ole realistinen. Opintojen aikaiset opit eivät ole välttämättä valmistaneet noviisiopettajia moniin

opettajan työn käytännön sisältöihin, kuten vaikkapa kodin ja koulun yhteistyöhön, oppilaiden autenttiseen kohtaamiseen tai opetuksen eriyttämiseen.

Yliopistotasoinen luokanopettajakoulutus toimii Rantalan ja kollegoiden (2010) mukaan erottavana tekijänä pätevän ja epäpätevän opettajan välillä. He korostavat, kuinka paremman palkan ja statuksen lisäksi on toivottavaa, että koulutuksen myötä saavutetaan opettajan työssä tarvittavia konkreettisia tietoja ja taitoja. Jos työssä tarvittava ammattiosaaminen jää saamatta, on koulutuksessa saavutetun tiedon arvo enemmän symbolista kuin todellista (Rantala ym., 2010). Tämän tutkimuksen tuloksista selviää, kuinka useampi vastaaja jännittää etukäteen erilaisia tekijöitä opettajan arjessa siitä syystä, ettei näe saaneensa niihin valmiuksia koulutuksen aikana. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi kodin ja koulun välinen yhteistyö, luokanhallinta sekä arviointi.

Miettiessäni asiaa omien opintojeni kannalta, olen samaa mieltä, että edellä mainittuihin tekijöihin ei ole opintojen aikana kiinnitetty juuri lainkaan huomiota. Vain harva luokanopettajaopiskelija on päässyt opetusharjoittelujen aikana harjoittelemaan yhteistyötä oppilaiden huoltajien kanssa. Kohtaamisista huoltajien kanssa tulee myös opettajan sijaisuuksien aikana hyvin harvoin tai ei ollenkaan. Näin ollen kaikki tähän liittyvä on uutta silloin, kun työelämän vastavalmistuneena luokanopettajan aloittaa.

Auktoriteettiaseman rakentaminen on myös taito, jota ei juurikaan luokanopettajaopintojen aikana opeteta. Silti sen merkitystä opettajan työn arjessa ei voi vähätellä. Kuten Oliver (2014) toteaa, usein opettajat, joilla on vaikeuksia luokanhallinnassa, kokevat stressiä ja loppuunpalamista. On kuitenkin hankalaa suoraan sanoa, mitkä tekijät johtavat auktoriteetin tai luokanhallinnan ongelmiin. Lehtomäki ja Mikkilä-Erdmann (2018) korostavat työrauhan ja luokanhallinnan muodostuvan vuorovaikutuksen lähtökohdista. Työrauha ei siis ole yksin opettajan rakennettavissa. Lähtökohtaisesti opettaja on kuitenkin vastuussa ulkoisesta järjestyksestä, oppilaiden ollessa vielä keskenkasvuissa ja alttiita sisäisen järjestyksen rikkoutumiselle (Banner & Connon, 2017). Tämän tutkimuksen tuloksista ei kuitenkaan käy ilmi, miksi ryhmäyttämistä ja auktoriteettiaseman muodostumista pohditaan ja jännitetään niin paljon etukäteen. Ehkä opiskelijat ovat saaneet esimerkiksi opetusharjoittelussa epäonnistuneita kokemuksia ryhmänhallinnasta. Tähän voi yhtenä syynä olla Jokisen ja kollegoiden (2008) käsitys oppilasaineuksen monipuolistumisesta ja

sen myötä opettajien osaamisvaatimusten kasvusta. Opettajilla tulee olla valmiuksia hallita isoja ryhmiä, joissa jokaisella oppilaalla on omat tarpeensa ja oppimisen haasteensa.

Kolmas opettajan työn olennainen sisältö, jota opintojen aikana käsitellään liian vähän, on arviointi. Arviointia pääsee harjoittelemaan opetusharjoittelussa jonkin verran, mutta sielläkin vain lyhyen ajanjakson ajan yksin, ilman tarvittavaa opastusta. Koko lukuvuoden ajan toteutettava arviointi on kuitenkin oma haasteensa. Atjosen (2004) mukaan arviointiin liittyy vahvasti eettisyyden käsite. Hän esittää arviointiin liittyen kolme eettisyyden keskeistä elementtiä: oikeudenmukaisuuden, kriittisyyden ja huolenpidon. Arviointiin liittyy myös opettajan valtaa hänen ollessaan vastuussa oppilaille annettavista arvosanoista. Arvioinnin avulla opettaja pystyy Slavinin (2014) mukaan lisäksi havainnoimaan omaa asiantuntijuuttaan ja opetuksensa onnistumista. Näytöt ja arviointi antavat opettajalle tietoa siitä, kuinka hyvin hän on onnistunut oppilasjoukon kannalta monimutkaisessa järjestelmässä (Slavin, 2014). Arvioidessaan oppilaiden osaamista opettaja pystyy siis ikään kuin arvioimaan myös itseään: olenko saanut opetettua tarvittavat asiat kaikille oppilaille riittävän hyvin?

Perusopetuksen opetussuunnitelman (OPS) (Opetushallitus, 2016) mukaan oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti. OPS:ssa (2016) sanotaan, kuinka monipuolinen arviointi ja ohjaavan palautteen antaminen ovat opettajan keskeisiä keinoja tukea oppilaiden kokonaisvaltaista kehitystä ja oppimista. Koska noviisiopettajilla on arvioinnista vain vähän kokemusta, voi tässä osoittautua isoja haasteita. Ei siis ole ihme, mikäli arviointi koetaan haasteellisena, etenkin, jos sitä etukäteen jännitetään. Arvioidessaan oppilaita uudet opettajat saattavat usein arvioida samalla itseään ja tuntea olevansa vastuussa esimerkiksi jonkin oppilaan heikosta arvosanasta.

On ehdottoman selvää, että vaikka yliopiston teoreettisista ja tieteellisistä opinnoista onkin opettajan ammatissa suurta hyötyä, olisi käytännön opeille huutava tarve. Tutkimuksen tuloksista näkee, että arjen käytännön asiat korostuvat opettajan työssä opiskelijoiden käsityksien mukaan. Yliopisto-opinnot eivät anna valmiuksia esimerkiksi sille, kuinka käsitellä oppilaiden riitatilanteita. Opinnot eivät myöskään valmista siihen, miten saada riehuva luokka rauhoittumaan. Eivätkä ne valmista siihen, kuinka saada oma huomio riittämään äänekkäiden oppilaiden lisäksi myös hiljaisiin oppilaisiin, tai kuinka paljon

arviointimateriaalia tulee kerätä arvosanojen antamista varten. Jotta koulutuksessa saadun tiedon arvo ei olisi Rantalan ja kollegoiden (2010) sanojen mukaan vain symbolista, on jotain muutoksia selkeästi tehtävä joko opettajankoulutuksessa tai noviisiopettajien perehdytyksessä.

7.1.3 Aloittelevien opettajien tukeminen

Kuten Bartell (2005) ja Schempp kollegoineen (1998) kuvaavat opintojen ja työelämän välistä kuilua, on tutkimustuloksista mahdollista tehdä johtopäätöksiä opintojen ja työn välisestä ristiriidasta. Jokaisessa ammatissa alkujakso, jolloin aloitteleva työntekijä pyrkii sopeutumaan ammattiin, on haasteellinen (Schempp 1998; Tynjälä & Heikkinen 2011). Tämä ei siis ole pelkästään opettajan ammattia koskeva käsitys. Opettajan ammatissa askel työelämään on kuitenkin monia ammatteja haastavampi työn tuoman vastuun vuoksi (Jokinen ym., 2014; Tynjälä & Heikkinen, 2011). Jos opettajan sekä muiden ammattien alkuvaiheen haasteet tunnistetaan, eikö asialle voitaisi tehdä jotain?

Käytännön tuen ja oppien kannalta aloittelevien opettajien perehdytys olisi opintojen ja työelämän välisen kuilun (Bartell, 2005) vuoksi tärkeää. Kriittisin ja tärkein vaihe opettajan työssä on työn alkuvaihe eli induktiovaihe (ETUCE, 2008). Tulosten mukaan näyttää siltä, että työn alkuvaiheen tuelle ja esimerkiksi mentoroinnille olisi kysyntää. Etenkin, jos kollegoilta ja muulta koulun henkilökunnalta ei koeta saavan apua eikä työasioita saa jaettua muiden opettajien kanssa, jää aloitteleville opettajille helposti tunne, että kaikesta tulee selviytyä yksin. Niin kuin Zuljan ja Požarnik (2014) ovat todenneet, mentorointi parantaa aloittelevien opettajien integroitumista ammattiin ja vähentää stressiä ja alanvaihtoa. Mentoroinnilla voitaisiin keskittyä juuri niihin käytännön asioihin, joista ei opintojen aikana ole saanut riittävästi kokemusta. Vaikka Suomessa mentorointia satunnaisesti toteutetaankin, harva noviisiopettaja saa osakseen mentorin tukea.

Tutustuttuani Blombergin (2008) ja Aspforsin (2012) tutkimuksiin aloin pohtia, että mentoroinnin lisäksi noviisiopettajille voisi toteuttaa ikään kuin käytännön valmennusta induktiovaiheen opettajien toimesta. Tällä tarkoitan sitä, että esimerkiksi 2-3 vuotta työelämässä olleet opettajat voisivat kertoa omista kokemuksistaan juuri valmistuneille luokanopettajaopiskelijoille, jotka ovat

työelämän kynnyksellä. Näin vastavalmistuneet opettajat saivat kuulla uransa alkuvaiheessa olevien opettajien ajankohtaisia, todenmukaisia ja tuoreita kokemuksia esimerkiksi siitä, mihin arjessa kannattaa varautua, mitä yllättävää työ pitää sisällään, millaisia tunteita erilaiset tekijät opettajan arjessa heissä herättävät ja miten niistä selviää. Tämä olisi yksi keino lisätä uusien opettajien tukea ja perehdytystä työhön.

7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tieteellisen mallin mukaan hyvä tutkimus on objektiivista (Gibbs, 2018). Puhdasta objektiivista tietoa ei kuitenkaan ole olemassa. Tutkija päättää tutkimusasetelman oman ymmärryksensä varassa, jolloin tutkimustuloksiin vaikuttaa aina se, millaisia merkityksiä tutkija antaa tutkittavalle ilmiölle sekä millaisia välineitä tutkimuksessa käytetään (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen objektiivisuuden ongelmaa tarkasteltaessa on eroteltava toisistaan havaintojen luotettavuus sekä puolueettomuus. Puolueettomuus ilmenee tutkimuksessani niin, että pyrin ymmärtämään tutkittavia itsenään mahdollisimman neutraalisti, en omilla mielipiteilläni ja maailmankatsomuksellani värjäytyneiden linssien läpi.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan yleensä koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta, 1998). Perinteisiä kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden termejä, validiteettia ja reliabiliteettia, on laadullisen tutkimuksen kohdalla kritisoitu niiden vastatessa lähinnä määrällisen tutkimuksen tarpeisiin (Eskola & Suoranta, 1998; Tuomi & Sarajärvi, 2002). Niiden käyttö on kuitenkin perusteltuna tutkijasta riippuvaista. Esimerkiksi Gibbs (2018) määrittelee, että kvalitatiivisella validiteetilla tarkoitetaan tutkijan varmistamaa tulosten oikeellisuutta. Kvalitatiivinen reliabiliteetti taas osoittaa, että tutkijan lähestymistapa on johdonmukainen eri tutkijoiden ja hankkeiden välillä (Gibbs, 2018). Fenomenografiseen tutkimusotteeseen liittyen Marton ja Booth (1997) määrittävät validiteettia niin, että fenomenografisesti ilmaistuna aineisto ei koskaan voi olla objektiivinen, vaan on aina tutkijan tulkinnan varaista, jolloin laadun painopiste näkyy valituissa tutkimusmenetelmissä tutkimustavoitteen saavuttamiseksi. Syrjälä kollegoineen (1994) kuvaa tutkijan aineistosta luomien kategorioiden, eli tämän tutkimuksen tapauksessa luokkien, olevan valideja

silloin, kun ne vastaavat sitä, mitä tutkittavat oikeasti tarkoittivat, eikä tutkija ole ylitulkinut aineiston ilmaisuja. Tähän olen tutkimukseni analyysissä pyrkinyt.

Tutkimuskentällä näkee erilaisia vaihtelevia termejä, joita kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyen käytetään. Näitä ovat esimerkiksi uskottavuus ja siirrettävyys. Eskola ja Suoranta (1998) määrittävät uskottavuutta luotettavuuden kriteerinä niin, vastaavatko tutkijan käsitteellistämiset sekä tulkinnat aidosti tutkittavien käsityksiä tutkittavasta aiheesta. Olen omassa analyysissäni tehnyt valintoja erilaisten käsitteiden käytöstä niin, miten olen tutkittavien vastauksia tulkinut. Esimerkiksi yläluokan käsite armollisuus on vastauksissakin esille tullut termi, johon oman tulkintani mukaan ja perustelemalla sisällytin vastauksissa esiin tulleita mainintoja realistiseen tavoitetasoon sekä kehityksen havaitsemiseen liittyen. Myös muut yläluokkien käsitteet olen pyrkinyt luomaan mahdollisimman kuvaaviksi tulkittuani tutkittavien vastauksia.

Siirrettävyyttä on Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tehtävä tietyin ehdoin, sillä tutkimuksen sosiaalinen todellisuus ei ole samanlainen jossain toisessa tutkimustilanteessa, vaikka tutkimusongelma olisikin vastaava. Rytivaara ja kollegat (2022) kuitenkin kuvaavat siirrettävyyttä laadullisessa tutkimuksessa niin, että lukijalla on mahdollisuus päättää, voiko hän soveltaa tutkimustuloksia omassa tilanteessaan. Kuvaamalla ja perustelemalla tutkimuksen eri vaiheita pystyy lukija Rytivaaran ja muiden mukaan arvioimaan, missä määrin tulokset ovat suhteutettavissa toiseen kontekstiin. Tässä tutkimuksessa siirrettävyyttä on mahdollista verrata aiempiin, hieman erilaisella tutkimusasetelmalla tehtyihin tutkimuksiin, kuten esimerkiksi Blombergin (2008) ja Aspforsin (2012) tutkimuksien tuloksiin. Ihmisten käsitykset ovat kuitenkin pääosin henkilökohtaisia, ja vaikka niistä löytyykin yhteneväisyyksiä, ei yleistämistä johonkin toiseen kontekstiin tai tutkimustilanteeseen ole mahdollista suoraviivaisesti tehdä.

Siirrettävyyttä pohdittaessa on oltava tarkkana sen suhteen, mitä eläytymismenetelmällä kerätty aineisto oikeastaan kuvaa. Se ei nimittäin välttämättä kerro esimerkiksi vastaajien omasta, eletystä todellisuudesta, eikä siitä, kuinka vastaajat todellisessa, tutkimusasetelmaa kuvaavassa tilanteessa toimisivat (Rytivaara ym., 2022). Tämänkään tutkimuksen tuloksia ja pian valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä luokanopettajan työn

alkuvaiheesta ei siis ole mahdollista tulkita niin, että ne olisivat käytännön kokemuksia. Tulokset antavat ainoastaan suuntaviivoja siitä, miten luokanopettajaopiskelijat opettajan työtä käsittävät ja mitä tekijöitä työhön on heidän mielestään olennaisena liitettävissä.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin kuuluu merkittävänä osana tutkijan mahdollisimman yksityiskohtainen ja tarkka tutkimusvaiheiden dokumentointi ja selittäminen (Eskola, 2003; Tuomi & Sarajärvi, 2002). Rytivaaran ja kollegoiden (2022) mukaan tutkimuksen johdonmukaisuutta lisää tutkimuksen eri prosessien kuvaaminen ja valintojen perustelu niin, että lukija pystyy seuraamaan ja arvioimaan tehtyjä valintoja. Tähän olen omassa tutkimuksessanikin pyrkinyt. Luvun 5.2 Metodologiset lähtökohdat alla olen pyrkinyt esittelemään sekä perustelevaan, miksi olen tehnyt kyseisiä metodologisia valintoja ja miten valitut tutkimusmenetelmät tutkimuksessani näkyvät. Luvuissa 5.3 Aineistonkeruu ja 5.5 Aineiston analyysi taas pyrin mahdollisimman yksityiskohtaisesti kertomaan, kuinka keräsin ja analysoin tutkimusaineistoani vaihe vaiheelta. Joissain analyysin vaiheissa jouduin tutkijana tekemään myös valintoja oman näkemykseni mukaan esimerkiksi sen suhteen, mihin yläluokkaan liitin jotkin maininnat vastauksissa. Kaiken kaikkiaan pyrin selittämään jokaisen vaiheen tutkimuksestani, jotta jokainen lukija pystyisi ymmärtämään tutkimukseni eri vaiheita, vaikka tieteelliset termit eivät olisikaan ennestään tuttuja.

Tutkimukseni luotettavuutta pohdittaessa on hyvä huomioida eläytymismenetelmän luotettavuuskysymykset. Yksi tekijä eläytymismenetelmän luotettavuutta arvioitaessa on aineiston koko. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan aineiston riittävää kokoa kuvaa kylläntymisen käsite. Eskola ja Suoranta kuvaavat kylläntymistä eläytymismenetelmässä tilanteella, jossa uudet tarinat eivät enää tuota oleellisesti uutta sisältöä eivätkä muuta aineistosta tehtyä luokittelua. Oman aineistoni koko on tässä suhteessa sopiva, sillä saadulla vastausmäärällä tarinat tuottivat riittävästi uutta sisältöä, mutta kuitenkin toistivat samoja käsitteitä samoista teemoista.

Rytivaaran ja kollegoiden (2022) mukaan eläytymismenetelmällä kerättävässä aineistossa avainasemassa on kehyskertomusten muotoilu. Kehyskertomukset tulee heidän mukaansa muotoilla tutkittaville helposti ymmärrettäväksi ja niin, että kertomus johdattaa vastaajat kirjoittamaan

tutkittavana olevasta ilmiöstä sekä samaistumaan tutkimustilanteeseen. Kiinnitin itse paljon huomiota kehyskertomusten muotoiluun sekä sanavalintoihin, kuten luvussa 5.3 Aineistonkeruu kuvasin. Kokeilemillani eri versioilla pyrin luomaan kehyskertomuksista sellaiset, että kertomuksen kuvaamaan tilanteeseen olisi helppo eläytyä ja samaistua, ja että tutkittavien tarinat oikeasti tuottaisivat tutkimusongelman mukaista aineistoa.

Tutkimuskohteena olivat opiskelijat 4. vuosikursilta ylöspäin. On siis hyvinkin mahdollista, että tutkimustulokset olisivat erilaisia, jos tutkimuksessa olisi mukana luokanopettajaopiskelijoita myös alemmilta vuosikursseilta. Käsitykset työstä voivat rakentua ja muuttua opintojen aikana ja käytännön kokemuksen kertyessä, ja oletettavasti näin tapahtuukin. Tämä on kuitenkin lähtökohta jollekin toiselle tutkimukselle.

7.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Opettajan työn induktiovaiheen tutkimusta on tärkeää tehdä yhä enemmän erilaisista näkökulmista. Näin aiheesta saadaan ajankohtaista tutkimustietoa, jonka avulla kehittää esimerkiksi induktiovaiheen tukea. Yksi esimerkki aiheen tutkimisesta voisi olla pitkäjäsenasetelma. Kuten tässä tutkimuksessa, ensin tutkittaisiin pian valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä opettajan työn alkuvaiheesta. Tutkimuksen toisessa vaiheessa tutkittaisiin samojen henkilöiden kokemuksia ensimmäisen työvuoden jälkeen. Tämän avulla voitaisiin pohtia, mitkä käsityksistä osuivat oikeaan ja kuinka käsitykset ja kokemukset kohtaavat.

Samaa aihetta, eli luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä työn alkuvaiheesta voitaisiin tutkia myös kandidaatin opintoja suorittavien opiskelijoiden näkökulmasta. Tämä mahdollistaisi vertailuasetelman, eroavatko kandidaatin ja maisterivaiheiden opiskelijoiden käsitykset toisistaan ja millä tavoilla. Vertailu voisi antaa mielenkiintoista näkemystä esimerkiksi siitä, millä tavalla opiskeluvuosien kerryttämä kokemus vaikuttaa käsityksiin työstä.

Tämän tutkimuksen lähtökohtia voitaisiin myös jalostaa seuraavia tutkimuksia varten eteenpäin. Opiskelijoiden käsityksiä työn alkuvaiheesta voitaisiin tutkia esimerkiksi siitä näkökulmasta, minkälaisia valmiuksia opinnot antavat työhön. Bartellin (2005) mukaan kuilu opintojen ja työelämän välillä on

opettajan ammatissa suuri, ja opintojen muuttuessa yhä enemmän tieteellissävytteisiksi (Rantala ym., 2010), kasvaa kuilu tieteellisten opintojen ja käytännön työn välillä oletettavasti yhä enemmän. Olisikin mielenkiintoista kuulla opiskelijoiden näkemyksiä siitä, kuinka opinnot ja työelämän vaatimukset kohtaavat ja mitkä tekijät opinnoissa koetaan työelämän kannalta todellisuudessa hyödyllisinä.

LÄHTEET

- Adhikari, B. P. (2022). *An Investigation of The Impact of The Key Components of The Induction Programme on The New Teacher Retention in Chitwan District, Nepal*. Joensuun yliopisto.
- Ahonen, J. (2000). *Ammattina rehtori*. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Aineslahti, M. (2009). *Matka koulun kestävän kehittämisen maisemassa*. Helsingin yliopisto.
- Aspfors, J. (2012). *Induction Practices. Experiences of Newly Qualified Teachers*. Vaasa: Åbo Academi University.
https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/85054/aspfors_jessica.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Atjonen, P. (2004). Kasvatusta ja opetusta koskeva ydinaines opettajankoulutuksessa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta* (s. 15–30). Joensuun yliopisto.
- Banner, J. M. & Cannon, H. C. (2017). *The Elements of Teaching*. (2. painos.) Yale University Press.
- Bartell, C.A. (2005). *Cultivating High-Quality Teaching Through Induction and Mentoring*. Kalifornia: Thousand Oaks.
- Berliner, D.C. (1994). The wonders of exemplary performance. Teoksessa J. N. Mangieri & C. C. Block (toim.) *Creating powerful thinking in teachers and students* (s. 141–186). Harcourt Brace College Publications.
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa*. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä työvuodesta. Helsingin Yliopisto.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20025/noviisio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.

- Daresh, J. C. (2003). *Teachers Mentoring Teachers. A Practical Approach to Helping New and Experienced Staff*. Kalifornia: Thousand Oaks.
- Eskola, J. (2003). Tutkijan monet valinnat. Ihmettelyä laadullisen aineiston äärellä. Teoksessa J. Eskola & S. Pihlström. (toim.) *Ihmisiä tutkimassa. Yhteiskuntatieteiden metodologian ajankohtaisia kysymyksiä* (s. 137–160). Kuopio University Press.
- Eskola, J. (2010). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (3. painos, s. 179–203). PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eskola, J., Virtanen, S. & Wallin, A. (2018). Tiedettä tarinoista: Eläytymismenetelmän käyttö ja soveltaminen. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (5. painos, s. 63–77). PS-kustannus.
- European Trade Union Committee for Education [ETUCE]. (2008). Teacher Education in Europe. https://www.csee-etu.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). Classroom Management as a Field of Inquiry. Teoksessa C. M. Evertson & C. S. Weinstein (toim.) *Handbook of Classroom management: Research, Practice and Contemporary Issues* (s. 3–16). Lawrence Erlbaum Associates.
- Fejes, A. & Köpsén, S. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work* 27(3), 265-283. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.742181>
- Förbom, M. (2003). *Mentori. Aloittelevan opettajan käsikirja*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Gibbs, G. (2018). *Analyzing Qualitative Data*. (2. painos). Sage Publications Ltd. <https://dx.doi.org/10.4135/9781526441867>
- Golnick, T. & Ilves, V. (2019). Opetusalan työbarometri 2019. Oaj.fi. https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/opetusalan_tyoolobarometri_2019_nettiin.pdf
- Harjunen, E. (2002). *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin?: Otteita opettajan arjesta*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Haavio, M. H. (1969). *Opettajapersoonallisuus*. Gummerus Oy.

- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. (2007). Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja: Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä* (s. 15–28.) Oulun yliopisto.
- Huhtasalo, J. (2019). Opettajan asiantuntijuus muutoksessa – asiantuntijuus ja sen jakamisen diskurssit digitaalisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus ja aika* 13(4), 45-63. <https://doi.org/10.33350/ka.83055>
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 37(2), 162-173.
- Jokinen, H., Heikkinen, H. & Moberg, Å. (2012). The Induction Phase as a Critical Transition For Newly Qualified Teachers. Teoksessa P. Tynjälä, M-L. Stenström & M. Saarnivaara (toim.) *Transitions and Transformations in Learning and Education* (s. 169–186). Springer.
- Jokinen, H., Moberg, Å., Poom-Valickis, K. & Rohtma, V. (2008). Mentoring Newly Qualified Teachers in Estonia, Finland and Sweden. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (toim.) *Newly Qualified Teachers in Northern Europe* (s. 77–106.)
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (2014). Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita* (s. 37–44). Jyväskylän yliopisto.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (2014). *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto.
- Kearney, S. (2014). Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. *Cogent Education* 1(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2014.967477>
- Kela. (2021, 1. syyskuuta). *Korkeakouluopiskelija, suorititko tarpeeksi opintopisteitä?* Kela.fi. https://www.kela.fi/ajankohtaista-henkiloasiakkaat/-/asset_publisher/kg5xtogDw6Wf/content/korkeakouluopiskelija-suorititko-tarpeeksi-opintopisteit-3
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. (3. painos). Vastapaino.

- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. (1999). Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11(1), 3-12.
https://peda.net/jyu/okl/ko/kl/djm/demo-3/materiaalit/kvsa:file/download/cbc6d1571e180d91eb814eb851a5f912ad27a870/Kyngas_Vanhanen_Sisallon_analyysi.pdf
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. (2001). Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: Sisällönanalyysi. Teoksessa S. Janhonen & M. Mikkonen (toim.) *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä* (s. 21–43.) WSOY.
- Lehtomäki, S. & Mikkilä-Erdmann, M. (2018). Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. *Prologi – puheviestinnän vuosikirja 2018*, 10-25. <https://journal.fi/prologi/article/view/95927/54325>
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Mikkola, A. & Välijärvi, J. (2014). Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita* (s. 55–66). Jyväskylän yliopisto.
- Misukka, H. (2021, 8. maaliskuuta). *Hyvää kansainvälistä naistenpäivää!* Oaj.fi.
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/OAJ-blogi/2021/hyvaa-kansainvalista-naistenpaivaa/>
- OAJ. (2018, 23. toukokuuta). *Maailman parhaiden maiden koulutusministerit ja opettajajärjestöt huippukokoukseen Suomeen*. Oaj.fi.
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2018/maailman-parhaiden-koulutusmaiden-opetusministerit-ja-opettajajarjestot-huippukokoukseen-suomeen/>
- OAJ. (2021a, 28. syyskuuta). *Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa*. Oaj.fi.
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/>
- OAJ. (2021b, 30. maaliskuuta). *Suomi jättää uudet opettajat tuuliajolle – mentorointi kirjattava lakiin*. Oaj.fi.
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/nakemyksemme/2021/suomi-jattaa-uudet-opettajat-tuuliajolle--mentorointi-kirjattava-lakiin/>

- Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM]. (2020). *Usein kysytyjä kysymyksiä korkeakoulujen opiskelijavalintauudistuksesta*. Okm.fi. <https://okm.fi/usein-kysytyja-korkeakouluvalinnat>
- Oliver, R. (2014). Classroom management. Teoksessa R. E. Slavin. (toim.) *Proven Programs in Education: Classroom management and Assessment* (s. 1–5). Kalifornia: Thousand Oaks.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet 2014*. Next Print Oy.
- Paavola, S. (2003). Dualismeista dynamiikkaan – filosofian roolista yhteiskuntatieteiden metodologiassa. Teoksessa J. Eskola & S. Pihlström. (toim.) *Ihmisiä tutkimassa. Yhteiskuntatieteiden metodologian ajankohtaisia kysymyksiä* (s. 31–52). Kuopio University Press.
- Rantala, J., Salminen, J. & Sääntti, J. (2010). Teorian ja käytännön ristiaallokossa – luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari. (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 52 (s. 51–76). Jyväskylän yliopistopaino.
- Rautamaa, J. (2020). *Mitä opetusharjoittelu ei tavoita? Tutkimus normaalikoulun opetusharjoittelun ohjauksesta*. Tampereen yliopisto.
- Rytivaara, A., Lätti, J., Härkönen, S. & Wallin, A. (2022). Suuntaviivoja eläytymismenetelmätutkimuksen luotettavuuden arviointiin. Teoksessa S. Härkönen, J. Lätti, A. Rytivaara & S. Härkönen. (toim.) *Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt: 10 eläytymismenetelmätutkimusta* (s. 313–336). Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-034-2>
- Räihä, P. (2006). Rakenteisiin kätkeytyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa Sakari Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi* (s. 205–237). PS-kustannus.
- Räihä, P. (2010). *Koskaan et saa muuttua! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta*. Tampereen yliopisto.
- Schempp, P., Sparkes, A. & Templin, T. (1998). Identity and Induction: Establishing the Self in the First Years of Teaching. Teoksessa R. Lipka &

- T. Brinthaupt. (toim.) *The Roal of Self in Teacher Development* (s. 142–164). New York: State University.
- Slavin, R. E. (2014). *Classroom Management and Assessment*. Kalifornia: Thousand Oaks.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. (1.-2. painos). Kirjayhtymä.
- Tamminen, O. (2019, 25. tammikuuta). *Opetusharjoittelut ovat opettajankoulutuksen ydintä*. Sool.fi.
<https://www.sool.fi/opeopiskelija/artikkelit/opetusharjoittelut-ovat-opettajankoulutuksen-ydinta/>
- Tampereen yliopisto (2022). *Luokanopettaja, kasvatustieteiden koulutus*. Tuni.fi.
<https://www.tuni.fi/fi/tule-opiskelemaan/luokanopettaja-kasvatustieteiden-koulutus>
- Tampereen yliopiston normaalikoulu (2021). Harjoitteluopas 2021-2022. Tuni.fi.
<https://www.tuni.fi/norssi/opetusharjoittelu/opetusharjoittelu-lo/>
- Tomlinson, C. A. & Moon. T. (2014). Assessment in a Differentiated Classroom. Teoksessa R. E. Slavin. (toim.) *Proven Programs in Education: Classroom management and Assessment* (s. 1–5). Kalifornia: Thousand Oaks.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (1.-2. painos). Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2021). Hyvä tieteellinen käytäntö.
<https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk>
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life: Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11-33.
<https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>
- Wallin, A., Koro-Ljungberg, M. & Eskola, J. (2019). The method of empathy-based stories. *Internal Journal of Research & Method in Education* 42(5), 525-535. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1533937>
- Zuljan, M. V. & Požarnik, B. M. (2014). Induction and Early-career Support of Teachers in Europe. *European Journal of Education* 49(2), 192-205.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12080>

Åkerlind, G.S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research and Development* 31(1), 115-127. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>

LIITTEET

Liite 1: Saatekirje

Valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä opettajan työn ensimmäisistä vuosista

Hei sinä 4.- n. Vuosikurssin luokanopettajaopiskelija, jonka opinnot lähenevät työelämään siirtymistä.

Tutkin gradussani pian valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden myönteisiä ja kielteisiä käsityksiä luokanopettajan työn ensimmäisistä vuosista. Luokanopettajan arki koostuu monista erilaisista asioista, kuten esimerkiksi tuntien suunnittelusta ja opettamisesta, arvioinnista, ryhmänhallinnasta sekä yhteistyöstä kollegoiden ja muun koulun henkilökunnan sekä huoltajien kanssa. Olet esimerkiksi kurssien, harjoitteluiden tai sijaisuuksien pohjalta luonut käsityksiä näistä tekijöistä liittyen luokanopettajan työn alkuvaiheeseen.

Tutkimus toteutetaan eläytymismenetelmällä. Sinun ei siis tarvitse vastata omien työhön liittyvien käsityksiesi mukaan, vaan eläytyä lyhyeen kehyskertomukseen. Varsinaisia kysymyksiä lomakkeessa on vain yksi. Vastauksen pituudelle ei ole vaatimuksia, mutta pyri pohtimaan käsityksiä luokanopettajan työn useisiin eri tekijöihin liittyen. Tavoitteena on pohtia käsityksiä erityisesti luokanopettajan työn alkuvaiheesta.

Tutkimus tehdään osana Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan Pro Gradu -tutkielmaa. Vastaaminen on täysin vapaaehtoista. Vastaamalla kyselylomakkeeseen annat luvan käyttää vastaustasi osana tutkimusta. Aineistoa säilytetään tietosuojalain edellyttämällä tavalla, eikä kukaan ulkopuolinen pääse siihen käsiksi.

Jos sinulla herää kysymyksiä, ota yhteyttä emma.alijoki@tuni.fi.

Suuri kiitos osallistumisesta!

Ystävällisin terveisin,

Emma Alijoki