



Orpana Ella ja Vehkaperä Laura

Noviisiluokanopettajien työn haasteet ja työhön saatava tuki opetusuran ensimmäisinä vuosina

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma  
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Noviisiluokanopettajien työn haasteet ja työhön saatava tuki opetusuran ensimmäisinä vuosina (Ella Orpana & Laura Vehkaperä)

Pro gradu -tutkielma, 61 sivua, 4 liitesivua

Huhtikuu 2023

---

Laadullinen pro gradu -tutkielmamme tutkii noviisiluokanopettajien kokemia haasteita työnsä ensimmäisinä vuosina ja sitä, millaista tukea he ovat niihin saaneet. Tutkimuksessa tuomme myös esille aineistosta nousseita kehitysideoita tuen tarjoamiseen. Teoriaa ohjaa aiheen ajankohtaisuus ja opettajuuden taustatekijät sekä koulu työympäristönä. Aihetta on tutkittu Suomessa vähän verrattuna kansainvälisiin tutkimuksiin. Tämän tutkielman tavoitteena on tuoda noviisiluokanopettajien ääni esille työn haasteisiin ja tuen saamiseen liittyen. Tutkimuksemme pyrkii lisäksi tuomaan konkreettisia keinoja ja toimia kehittää tuen saamista.

Keräsimme tutkielman aineiston kyselylomakkeella ja sen analysoinnissa hyödynsimme aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Aineistosta nousi esille noviisiluokanopettajien kohtaamat haasteet työnsä eri osa-alueilla. Haasteet olivat keskenään hyvin samankaltaisia ja painottuivat opetustyön ulkopuolisiin tekijöihin. Noviisiluokanopettajat olivat saaneet kohtaamiinsa haasteisiin vaihtelevaa tukea. Tuen saamiseen oli vaikuttanut muun muassa käytettävissä olevat koulukohdaiset resurssit. Tuen saamisessa korostui sen ilmeneminen koulun sisältäpäin tulevana toimintana esimerkiksi kollegiaalisena yhteistyönä ja perehdytyksenä. Tämän lisäksi vastaajat kokivat epämuodollisten yhteyksien näyttäytyvän merkittävänä tekijänä tuen saamisessa, tällaisia olivat muun muassa ystävät ja puoliset.

Tutkimuksemme tuloksissa ilmenee myös noviisiluokanopettajien näkemykset tuen saamisen kehitystyöhön. Kehitysideat nousivat esille noviisiluokanopettajien kokemuksista, toiveista ja tarpeista työuran alussa. Kehitysideat keskittyivät erityisesti koulun sisältäpäin tuleviin toimintatapoihin, mutta myös koulutuksen kehittämiseen. Tuen saamisen nähtiin olevan myös työn voimavaroja ja työhyvinvointia lisäävä tekijä, joka edistäisi työn mielekkyyttä ja vähentäisi työkuormaa. Kehitystyöllä nähtiin olevan merkittävä rooli noviisiopettajien tuen saamisen tasa-arvoistamisessa.

Avainsanat: noviisiopettaja, opettajuus, työn haasteet, tuki

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Opettajuus ja ammatillinen identiteetti</b> .....	<b>6</b>
2.1	Noviisiopettaja.....	6
2.2	Ammatillinen identiteetti.....	8
2.3	Toimintakulttuuri, yksin vai yhdessä? .....	10
<b>3</b>	<b>Työuran alun haasteet</b> .....	<b>14</b>
3.1	Yksityisten tekijöiden tuomat haasteet.....	15
3.2	Uuden työympäristön ja työyhteisön tuomat haasteet.....	16
<b>4</b>	<b>Tuki</b> .....	<b>20</b>
4.1	Mentorointi .....	21
4.2	Asiantuntijayhteisöt.....	22
4.3	Kollegiaalinen yhteistyö.....	23
4.4	Yhteisön käytännöt.....	24
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>26</b>
5.1	Aineistonkeruu ja aineiston kuvaus.....	26
5.2	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi .....	29
5.3	Luotettavuus ja eettisyys .....	31
<b>6</b>	<b>Tutkimuksen tulokset</b> .....	<b>34</b>
6.1	Noviisiluokanopettajien kokemia haasteita.....	34
6.2	Vaihtelevaa tukea monelta eri taholta .....	38
6.3	Kehitysideoita tulevaisuuteen.....	44
<b>7</b>	<b>Johtopäätökset</b> .....	<b>48</b>
<b>8</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>53</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>56</b>

# 1 Johdanto

Tämän pro gradu –tutkielman tavoitteena on selvittää millaisia haasteita noviisiluokanopettajat kohtaavat työuransa ensimmäisinä vuosina, millaista tukea he siihen ovat saaneet sekä millaista tukea he olisivat kaivanneet. Pohdimme myös, miten tuen saamista voisi kehittää niin, että noviisiluokanopettajien siirtyminen opiskelijasta opettajaksi olisi mahdollisimman vaivatonta, eikä arki olisi kohtuuttoman kuormittavaa.

Noviisiopettajien tukeminen varsinkin uran ensimmäisinä vuosina on ensiarvoisen tärkeää, sillä iso osa opettajista vaihtaa alaa ensimmäisten työvuosiensa aikana, syynä tähän on muun muassa kattamaton perehdytys työelämään siirryttäessä (Sutcher, Darling-Hammond & Carver-Thomas, 2016; European Commission, 2010, s. 6). Euroopan komission (2010) tekemän selvityksen mukaan ammatillinen ja henkilökohtainen tuki sekä systemaattinen ohjaus lisäävät opettajien määrää ja laatua. Tästä huolimatta Euroopan eri maissa ei ole yhtenäistä koulutusohjelmaa noviisiopettajille, joka tarjoaisi opettajille heidän tarvitsemaansa tukea ensimmäisinä työvuosina. Noviisiopettajat tarvitsevatkin tukea niin henkilökohtaisella tasolla oman ammatti-identiteetin kehittämisessä, sosiaalisella tasolla yhteisön jäseneksi päästäkseen, kuin ammatillisellakin tasolla omaa pystyvyyttään parantaakseen (European Commission, 2010). Opetushallitus nostaa esille opetuksen järjestämisen periaatteissa muun muassa henkilöstön turvallisuuden liittyvät säännökset (Opetushallitus [OPH], 2016). Turvallisuuteen ja turvallisuuden tunteeseen omaa ammattiaan kohtaan voi liittyä työyhteisön tarjoama tuki ja perehdytys työuraa aloitettaessa.

Kiinnostuksemme aihetta kohtaan heräsi pian valmistuvina luokanopettajina kuulemamme perusteella. Iso osa jo työelämään siirtyneistä opiskelukavereistamme on kertonut, että he eivät ole saaneet noviisiopettajina kaipaamaansa tukea. Opettajan työ on ollut pirstaleista, jonka vuoksi työelämään siirtyminen ja statuksen muuttuminen opettajaopiskelijasta opettajaksi on tuonut haasteita. Meitä kiinnostaakin tietää, miten voimme itse vaikuttaa tuen saamiseen uran ensimmäisinä vuosina. Tutkimuksellamme on kaksi tavoitetta, jotka ovat tutkimuksellinen tarve tutkia erityisesti Suomessa noviisiopettajien kokemia haasteita sekä kehittää heidän saamaansa tukea työn ensimmäisinä vuosina. Tutkimuksemme tarkoituksena on tuottaa ajantasaista tietoa suomalaiselta peruskoulun kentältä sekä tuoda ilmi kehitysideoita ja mahdollisuuksia kehittämistyötä varten.

Aihetta noviisiopettajien saamasta tuesta uran ensimmäisinä vuosina on tutkittu Suomessa vähän verrattuna kansainvälisiin tutkimuksiin. Aihe on ajankohtainen, sillä Opetus- ja kulttuuriministeriö on aloittanut opettajankoulutuksen kehittämisohjelma -hankkeen, jonka yksi tavoitteista on parantaa perehdyttämiskoulutusta lähivuosina (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022). Lisäksi SOOLin Opeopiskelija –lehdessä (2023) nostetaan esille koulutusleikkaukset, jotka ovat heikentäneet opettajien työssä jaksamista muun muassa kasvavilla työn vaatimuksilla sekä työhön käytettävällä ajalla, jolloin opetuksen panostamiseen ja oppilaiden kohtaamiseen ei ole riittävästi aikaa (Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry, 2023). Tämän vuoksi päädyimme tekemään itse tutkimuksen noviisiluokanopettajien haasteista ja siihen saadusta tuesta saadaksemme ajankohtaista tietoa nykytilanteesta kentältä. Toteutimme tutkimuksemme kyselytutkimuksena verkossa, jossa kysymyksiin vastaaminen tapahtui vapaamuotoisesti kirjoittaen. Analysoimme vastauksia sisällönanalyysin keinoin, joka on ominainen tapa laadullisen tutkimuksen kentällä.

Tutkimuksemme kannalta keskeisimpiä käsitteitä, joista tutkimuksemme teoreettinen viitekehys koostuu, ovat noviisiluokanopettaja, opettajuus ja ammatillinen identiteetti, työuran alun haasteet sekä tuki. Avaamme näiden lisäksi tutkimuksessamme noviisiopettajien työuran ensimmäisinä vuosina kokemia haasteita yksityisten tekijöiden, kouluorganisaation sisäpuolelta kuin ulkopuoleltakin nousevista näkökulmista. Tuen käsitettä avaamme mentoroinnin, asiantuntijayhteisöjen, kollegiaalisen yhteistyön ja yhteisön käytäntöjen näkökulmasta, jotka nousivat aineiston vastauksien perusteella keskeisimmiksi tuen mahdollistajiksi.

Näiden asioiden puitteissa päädyimme seuraavanlaisiin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia haasteita noviisiluokanopettajat kohtaavat työuransa alussa?
2. Millaista tukea noviisiluokanopettajat ovat saaneet työuransa alussa ja millaista tukea he kokevat tarvitsevänsä?

## 2 Opettajuus ja ammatillinen identiteetti

Opettajuus ja opettajan ammatti tulisi nähdä Niemen ja Siljanderin (2013) mukaan ennen kaikkea oppilaiden oppimiseen ja yleiseen osaamistason nostamiseen vaikuttavana työnä. He nostavat esille opettajan ammatin vaatimukset, jotka kasvavat jatkuvasti, sekä koulun ympäristönä, jossa tapahtuu enenevässä määrin suuria kulttuurisia ja rakenteellisia muutoksia (Niemi & Siljander, 2013). Karin ja Heikkisen (2001) mukaan opettajan on oltava oman tieteenalansa asiantuntija, jonka lisäksi hänen täytyy ymmärtää erilaisia oppimisen prosesseja sekä opettamisen tekniikoita. Opettajan tulee lisäksi tehdä yhteistyötä monien eri toimijoiden kanssa, joka edellyttää sosiaalista osaamista ja herkkyyttä (Kari & Heikkinen, 2001).

Norrena (2021) nostaa esille moniammatillisten työryhmien olevan vankka osa koulujen toimintakulttuuria, jolloin opettaja joutuu omien toiveidensa, mutta myös muiden odotusten eteen, sekä arvioinnin kohteeksi häneen kohdistuvien onnistumisen odotusten perusteella (Norrena, 2021). Noviisiopettajille on Keayn (2009) mukaan tärkeää, että he saavat työskennellä ensimmäisinä työvuosinaan työpaikassa, joka on halukas yhteistyöhön ja tukea antava. Myös hyväksyvä sekä innovatiivinen ja kehittävä työyhteisö toimii noviisiopettajien tukena (Keay, 2009). Tällainen yhteistyöhön panostava toimintakulttuuri mahdollistaa noviisiopettajan ammatillisen identiteetin positiivisen kehityksen.

Opettajuuden, ammatillisen identiteetin, noviisiopettajuuden ja toimintakulttuurin yhteyttä toisiinsa on syytä pitää merkityksellisenä kokonaisuutena jatkuvasti kehittyvässä koulussa. Noviisiopettajan uuden työpaikan toimintakulttuuri toimii pohjana hänen ammatillisen identiteettinsä kehitykselle, kuten myöskin auttaa muokkaamaan opettajuutta, jonka kehitys on alkanut jo nuoruudessa omina kouluaikoina. Toimintakulttuuri muokkaa ja mahdollistaa ammatillisen opettajaidentiteetin rakentumisen erilaisissa työyhteisöissä.

### 2.1 Noviisiopettaja

Tutkimuksessamme käytämme termiä noviisiluokanopettaja puhuttaessa uran alkuvaiheessa olevasta opettajasta, joka on tehnyt opetustyötä korkeintaan viisi vuotta. Kuitenkin termit noviisiluokanopettaja, noviisiopettaja ja opettaja kulkevat tekstissä rinnakkaisina käsitteinä kontekstin mukaan. Noviisiopettaja on saanut yliopistotason maisterikoulutuksen ja on usein suhteellisen kokematon työssään (Fransson, 2008). Suomenkielisessä kirjallisuudessa käytettäviä

käsitteitä *aloitteleva opettaja, uusi opettaja, nuori opettaja, vastavalmistunut opettaja ja noviisiopettaja* käytetään toistensa synonyymeina ja rinnakkain. Valitsimme käsitteen *noviisiopettaja* sen kirjoitettavuuden ja luettavuuden vuoksi. Termi on myös neutraalein kuvaamaan uransa alkuvaiheessa olevia opettajia puuttumatta heidän fyysiseen ikäänsä. Englanninkielisessä kirjallisuudessa termeinä nousevat esille *beginner teacher, novice teacher, new teacher, early career teacher* ja *newly qualified teacher*. Näin ollen suoraa suomenkielistä käännöstä ei voida tehdä, joka on johtanut termien kirjavaan käyttöön tutkimuskirjallisuudessa.

Opettajuuden käsitteen muodostuminen alkaa Patrikaisen (2009) mukaan opettajankoulutuksessa akateemisuuden ja ammatillisuuden näkökulmien yhdistyessä. Hän korostaa pedagogisen ajattelun, eli opettajan oman kokonaisvaltaisen näkökulman opetuksesta, heijastuvan opettajan ratkaisuisissa toteuttaa pedagogista toimintaa. Tämä näkyy myös siinä, kuinka opettaja kertoo omasta työstään ja perustelee omia opetuskäytänteitään. Yksi työssä jaksamisen, tavoitteellisuuden ja vuorovaikutteisuuden perusta on pedagogisen ajattelun kehittäminen opintojen ja käytännön kokemusten kautta (Patrikainen, 2009). Ammatillinen kehitys voidaan Meriläisen (2002) mukaan nähdä työssä tarvittavan pätevyyden syventämisenä sekä kehittämisenä. Tällainen kehitys tapahtuu uran alkuvaiheessa esimerkiksi saadun tuen avulla (Meriläinen, 2002). Työssä tarvittava tieto saadaan havainnoimalla, perehdyttämällä sekä eri toimintoihin ja tekemisiin osallistumalla (Nissilä & Paaso, 2012). Uran alkuvaihe onkin opettajilla kehityksen herkkyyssvaihetta, jolloin noviisiopettajat ovat vielä halukkaita ja avoimia oppimaan uutta ja kehittämään itseään, jonka lisäksi heillä on paljon uutta ja ajantasaista tietoa, jonka jakaminen auttaa myös muita koulun toimijoita (Välijärvi, 2012).

Keayn (2009) mukaan noviisiopettajien näkemykset siitä, miten tulisi opettaa on yhdistelmä kokemuksista omalta kouluajalta, opetusharjoittelusta sekä koulutuksesta. Kaikki kokemukset eivät voi olla positiivisia, joten myös negatiivisista asioista on mahdollista oppia ja muokata omaa ajatteluaan siitä, millainen opettaja haluaa olla (Keay, 2009). Eteläpelto, Vähäsantanen ja Hökkä (2015) nostavat esille noviisiopettajien kohdalla koulutuksessa esille tulleet teoriat ja todellisuuden koulumaailman, jonka noviisiopettaja kohtaa aidosti ensimmäisenä työvuotenaan. Heidän mukaansa tämä kuilu koulutuksen ja työelämän välillä muokkaa noviisiopettajan käsityksiä omasta ammatillisesta minästään, joka voi vaikuttaa heidän opetukseensa ja pedagogisiin ratkaisuihin hyvinkin merkittävästi sitä heikentävänä tekijänä (Eteläpelto, Vähäsantanen & Hökkä, 2015).

Väljörven (2012) mukaan työuran alkuvaiheessa oleva noviisiopettaja on juuri koulutuksesta työelämään siirtynyt vastavalmistunut opettaja. Tässä vaiheessa opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu ja hän kiinnittyy osaksi työyhteisöä. Tämä mahdollistaa osaltaan opetuksen laadun kehityksen (Väljörvi, 2012). Noviisiopettajat ovat valmistuttuaan ja saatuaan tutkintotoistuksensa Bjerkholtin ja Hedegaardin (2008) mukaan täysin päteviä opettajia, joilla on samat vastuut ja velvollisuudet kuin kokeneemmilla opettajilla. Tämän vuoksi noviisiopettajat kohtaavatkin paljon haasteita yhtäaikaisesti, joka johtaa ammatilliseen kasvuun, mutta on myös ylivoimainen kokemus, jossa tarvitsee tukea ja apua muilta toimijoilta (Bjerkholt & Hedegaard, 2008). Karlberg-Granlundin ja Korpinen (2012) mukaan työn kuormittavuus ja uudesta vaiheesta selviäminen on ajankohtaista noviisiopettajalla varsinkin ensimmäisinä työvuosina. Tällöin noviisiopettajan tulee löytää tasapaino ja omat voimavaransa arjen hallinnassa. Tähän on mahdollista saada apua toimimalla yhdessä ja saamalla apua ja tukea muilta opettajilta sekä vertaisiltaan (Karlberg-Granlund & Korpinen, 2012). Opettajan tulee tunnistaa voimavaroja tuovat tekijät kuten esimerkiksi esimiehen tuki ja kannustus, oman työn vaikutusmahdollisuudet ja vapaus, sekä myönteiset kohtaamiset ja muut henkilökohtaiset voimavaroja lisäävät tekijät (Yrttiaho & Posio, 2021).

## **2.2 Ammatillinen identiteetti**

Opettajan ammatillisen identiteetin muodostumisen pohjalle on hyvä pohtia ihmisen persoonallisuutta, joka muovaa Norrenan (2021) mukaan ammatti-identiteetin ja opettajan oman persoonan välistä yhteyttä. Jokaisella ihmisellä on yksi persoonallisuus, joka näyttäytyy eri tavoin erilaisissa tilanteissa ja konteksteissa. Hän näkee, että opettajuus on ammatti-identiteetin löytämistä omasta persoonasta, ja mikäli opettaja kokee ristiriitaa persoonansa ja ammatti-identiteetinsä välillä, voi se johtaa työssä kuormittumiseen sekä oman hyvinvoinnin heikkenemiseen (Norrena, 2021). Opettajan oma persoona nähdäänkin yhtenä tärkeimpänä työvälineenä ja sen käyttämistä ei voi erottaa työskennellessä opettajana (Blomberg, 2008).

Opettajan ammatti-identiteetti rakentuu osittain persoonallisesta identiteetistä, jossa opettaja on yksilö, mutta toisaalta myös kollektiivisesta identiteetistä, jossa opettaja edustaa ammattiaan (Kari & Heikkinen, 2001). Opettaja tekee väistämättä työtään omalla persoonallaan ja Norrenan (2021) mukaan persoonallisuus on vähintäänkin läsnä opettajan keinoissa ilmaista ja toteuttaa



itseään opettajan ollessa työssään paljon esillä, joka vaikuttaa asioiden esille tuomiseen. Persoonallisuus näkyy myös opettajan tavoissa toteuttaa opetustaan ja usein opettajat hyödyntävät omia persoonallisuuden piirteitä opetuksen tehostamisessa (Norrena, 2021).

Stenberg (2016) näkee opettajan pedagogisten ratkaisujen pohjautuvan heidän henkilökohtaisiin arvoihinsa ja uskomuksiinsa, jotka tietoisesti tai tiedostamattomasti vaikuttavat opettajan toimintaan ja pedagogisiin päätöksiin. Hän korostaa itsensä tuntemusta ja taustojen merkitystä perusteltaessa omia opetuksen periaatteita niin itselleen kuin muillekin (Stenberg, 2016). Edellytyksenä perusteluille voidaan pitää opettajan oman kasvun ajattelutavan sisäistämistä sekä omien ajattelutapojen työstämistä ja havaitsemista (Tirri & Kuusisto, 2019). Stenbergin (2016) mukaan näistä tekijöistä syntyy jokaisen opettajan oma käyttöteoria, joka ohjaa opettamista ja toimii taustapeilinä oman toiminnan havainnoimiseen. Käyttöteorian pohtiminen on tärkeää myös työssäjaksamisen kannalta, sillä se selkeyttää opettajan näkemyksiä opettajuudesta, omista taustoista sekä perustelee opettajan omia pedagogisia valintoja. Käyttöteorian ollessa tiedostamaton se voi aiheuttaa opettajalle riittämättömyyden tunnetta ja pirstaleiselta vaikuttavan työnkuvan (Stenberg, 2016).

Opettajaidentiteetti rakentuu Karin ja Heikkisen (2001) mukaan yksilön ominaisuuksien pohjalle sosiaalisten suhteiden kautta, joten identiteetin rakentuminen ei rajoitu pelkästään opettajan ja oppilaiden väliseen kommunikaatioon, vaan kaikkialle, missä opettaja toimii. Opettajaidentiteetti rakentuu niin koulutuksen aikana, kuin koulukontekstissa ja vapaa-ajallakin, jossa yhteiskunnallisestikin hyväksytyt mielikuvat muovaavat identiteettiä (Kari & Heikkinen, 2001; Lee & Schallert, 2016). Opettajaidentiteettiin vaikuttavat myös uskomukset opettamisesta ja käsitys siitä, mitä opettajana oleminen tarkoittaa, jolloin identiteetti on jatkuvan määrittelyn ja uudelleen muotoutumisen kohteena (Lee & Schallert, 2016).

Ammatillisen identiteetin kehittymisen pohjana toimii Jokisen, Morbergin, Poom-Valickisin ja Rohtman (2008) mukaan opettajan omat kokemukset kouluajoiltaan. Nämä kokemukset ovat muokanneet opettajan uskomuksia ja käsityksiä opetuksesta ja oppimisesta (Jokinen, Morberg, Poom-Valickis & Rohtma, 2008). Blombergin (2008) mukaan muutettaessa opettajien käsityksiä koulusta ja opettajuudesta, tarvitaan koko kouluyhteisön tiimityötä ja yhdessä toimimista, sillä opettajat ovat saaneet ammatista jo omana kouluaihanaan tietynlaisen käsityksen. Hänen mukaansa tuoreet opettajat ovat muutospaineen alla, joka vaatii heitä mukautumaan työpaikalla vallitsevaan muottiin. Noviisiopettaja voi kohdata haasteita yrittäessään muokata ja uudistaa vallitsevaa koulukulttuuria (Blomberg, 2008).

Uusi, juuri kouluun saapunut noviisiopettaja näkee koulukulttuurin käytännöt ja itsestäänselvyydet selvästi ja osaa ihmetellä niitä, mutta on silti vaarassa sosiaalistua koulun vanhoihin tapoihin hyvin nopeasti aloitettuaan työskentelyn uudessa paikassa (Aho, 2011). Noviisiopettajien odotetaan arvioivan sekä parantavan omaa työskentelyään, olemaan valmis muutokseen ja tarkastelemaan kriittisesti uusia innovaatioita koulumaailmassa sekä toimimaan neuvojen ja palautteen perusteella (Keay, 2009). Näiden odotusten vuoksi uudet noviisiopettajat usein sulautuvat uuden koulunsa vanhaan muottiin, jonka vuoksi koulun uudistus on hidasta. Vaikka koulukulttuurit saattavatkin olla vaikeasti muokattavissa, on Blombergin (2008) mukaan opetustyön ydin alati muuttuva ja yleispätemätön. Tämän vuoksi koulukulttuurin tulisi uudistua opetustyön ytimen kanssa, jonka muutostyössä noviisiopettajat ovat keskiössä uuden, ajankohittaisen tietonsa kanssa (Blomberg, 2008).

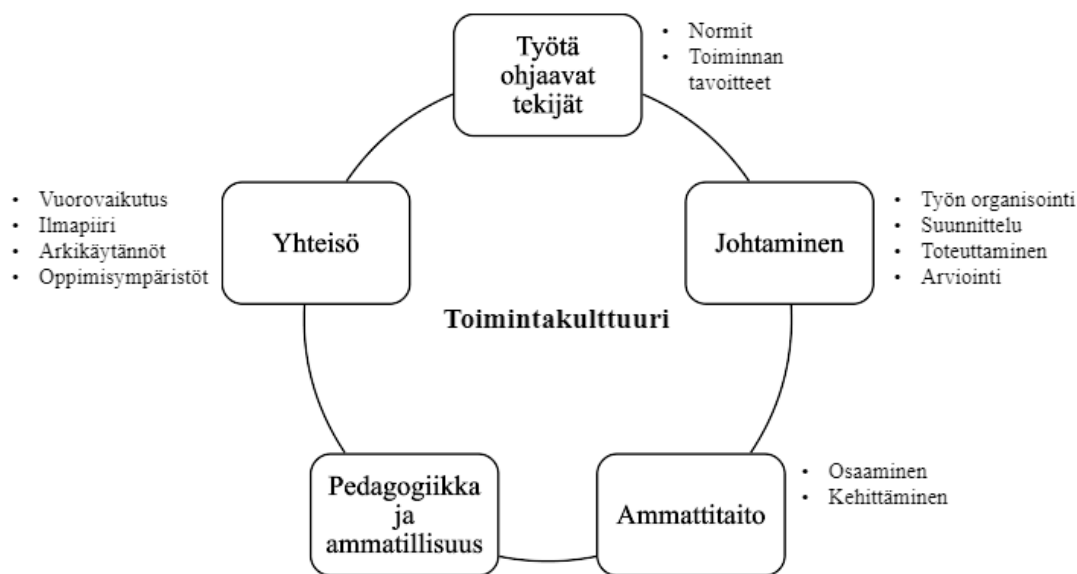
Jatkuvasti muuttuva työympäristö haastaa Jantusen ja Haapaniemen (2013) mukaan opettajia monin tavoin oppimaan ja uudistumaan, sekä kehittämään osaamistaan. Kehittyminen nähdään positiivisena oman ammatillisuuden kehittämisenä, mutta sen tulisi tapahtua kokemusten jakamisen sekä kollegoiden kanssa käytävän reflektion kautta, jolloin oppiminen voidaan nähdä elinikäisenä (Jantunen & Haapaniemi, 2013). Stenberg (2016) näkee ammatillisen identiteetin kehittyvän muutoksen ja eri kohtaamisten kautta. Pysähtymällä katsomaan ja refleктоimaan uutta asiaa, se tarjoaa mahdollisuuden uuden oppimiselle ja oman ammatti-identiteetin kehittämiseksi (Stenberg, 2016).

### **2.3 Toimintakulttuuri, yksin vai yhdessä?**

Toimintakulttuuri on Opetushallituksen (2016) perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan yksi keskeisimmistä tekijöistä perusopetuksen yhtenäisyyden toteuttamisessa, johon vaikuttaa aina sen historia sekä kulttuuriset tavat toimia. Se muodostuu kokonaisuudesta (ks. kuvio 1), jossa jokaisella tekijällä on merkitystä toimintakulttuurin muodostumiselle tiedostetusti tai tiedostamattomasti. Siksi onkin tärkeää pohtia toimintakulttuurin vaikutusta ja osata tunnistaa sekä korjata ei-toivottuja piirteitä toimintakulttuurin kehitystyössä (OPH, 2016).

Opetushallituksen (2016) perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan toimintakulttuurin keskeinen tehtävä on antaa tukea opetuksen järjestäjille ja kouluille toimintansa suuntaamiseen. Toimintakulttuurin tavoitteena on edistää oppimista, hyvinvointia, osallisuutta sekä kestäväää elämäntapaa. Saavuttaakseen nämä tavoitteet kouluissa tarvitaan paikallisten tarpeiden huomiointia, huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä sekä yhteistyökumppaneiden ja oppilaiden

mukanaoloa kehitettäessä yhteisöä. Kehityksen perusedellytyksenä on arvostava, avoin, vuorovaikutteinen ja yhteisön jäseniä osallistava sekä luottamusta kasvattava keskustelu (OPH, 2016). Kaikkien koulun toimijoiden yhteistyö sekä oppilaiden, kotien ja muiden tahojen kanssa tehtävä yhteistyö lisää sekä mahdollistaa työssä onnistumista (Halinen ym., 2016). Koulussa toimivien aikuisten välinen yhteistyö näyttäytyy oppilaille hyvänä esimerkkinä yhdessä toimimisesta ja mallintaa parhaimmillaan kunnioittavaa sekä avointa vuorovaikutusta (Halinen ym., 2016).



**Kuvio 1. Toimintakulttuurin muodostuminen (OPH, 2016).**

Koulu on aiemmin nähty yksin toimimisen paikkana, eikä koulukulttuuriin ole kuulunut oman osaamisen jakaminen tai yhdessä tekeminen (Jyrkiäinen, 2007). Rainan (2022) mukaan opettajat kuitenkin muodostavat yhteisen kasvatusyhteisön, jolla on yhteisiä kasvatustavoitteita. Kasvatustavoitteet liittyvät yhteisiin arvoihin ja tavoitteiden asetteluun, jotka vaativat yhteisöltä sopimuksellisuutta sekä tunnetta yhteisöön kuulumisesta (Raina, 2022). Kasvatustavoitteita ja yhteisesti sovittua toimintakulttuuria opettajat saattavat tulkita kukin omalla tavallaan pedagogisen vapauden siivittämänä. Siksi onkin tärkeää luoda yhtenäisemmät toimintakulttuurin raamit, jotta opetus- ja kasvatustyö on myös oppilaiden silmiin yhtenäistä (Jantunen & Haapaniemi, 2013). Lisäksi Tirri ja Kuusisto (2019) näkevät opettajakulttuurin muutoksen tapahtuvan opetussuunnitelmien sekä ammattieettisten periaatteiden muuttuessa. He korostavat yhteisöllisessä opettajakulttuurissa sitoutumisen ja yhteisten arvojen merkityksen keskusteltaessa opettajan ammatin näkökulmista (Tirri & Kuusisto, 2019).

Opettajat saattavat harjoittaa itesesensuuria, jonka vuoksi keskustelu ja asioista yhdessä puhuminen saattaa siirtyä koko organisaation tasolta pienempiin opettajaryhmiin, jossa omat ajatukset jaetaan vain omalle opettajalähipiirille (Blomberg, 2008). Raina (2022) pitää tärkeänä keskusteluyhteyden siirtymistä koko yhteisön tasolle, jotta keskustelua käytäisiin siellä missä tilanteeseen voidaan aidosti vaikuttaa. Tämä tulee rakenteellisesti mahdollistaa tiedon kulkuna tiimeiltä koko työyhteisöä koskettavaksi (Raina, 2022). Pienempiin opettajaryhmiin painottuvat keskustelut ylläpitävät ajatusta siitä, että opettajan ammatti nähdään sekä pysyy itsenäisenä ja yksityisenä, eikä omaa ammattitaitoa jaeta muille (Blomberg, 2008). Vuorovaikutus avoimen ja arvostavan työyhteisön sisällä mahdollistaa itsensä kehittämisen ja lisää työyhteisön yhteisöllisyyttä (Aho, 2011).

Toimintakulttuurin uudistus enemmän yhdessä toimivaan kulttuuriin siirryttäessä vaatii resursseja, jossa rehtorilla on keskeinen rooli. Rehtorin rooli tulee esille resursseista puhuttaessa, jolloin rehtori huolehtii resurssien riittävydestä, avoimen keskusteluilmapiirin läsnäolosta sekä selkeästä työnjaosta (Jyrkiäinen, 2007). Jokikokko ja kollegat (2017) korostavat rehtorin roolin olevan merkittävä vallitsevan koulukulttuurin ja mikropoliittisten eli sosiaalisten, poliittisten ja kulttuuristen näkemyksien olosuhteissa. He näkevät tietoisuuden tunteista ja minuuden yhteydestä lisäävän opettajien ammatillista oppimista ja kasvua (Jokikokko ym., 2017). Rehtorin roolilla on myös Eteläpellon ja kollegoiden (2015) mukaan suuri vaikutus siihen, kuinka esimerkiksi muutosehdotukset tai osallistuminen yhteisiin toimintoihin nähdään. Tässä on paljon koulukohtaisia eroja, mutta yhteisesti he nostavat esille kannustavan, avarakatseisen, nykyaikaisen, innostuneen, ammattitaitoisen ja opettajien puolia pitävän rehtorin nähtävän positiivisena yhteisöä tukevana henkilönä. Vastaavasti tiukassa johtoasemassa pitäytyvä, vanhanaikainen, tukea antamaton ja kapeakatseinen rehtori tuo kouluyhteisöön tiukkoja rajoituksia harjoittaa omaa ammattiaan sekä kehittää ammatillista osaamistaan (Eteläpelto ym., 2015).

Jyrkiäisen (2007) mukaan yhteistyöhön osallistuminen lisää opettajien ammatillisen identiteetin kasvua, kuten myöskin tarjoaa heille ammatillista nostetta. Yhdessä toimiminen mahdollistaa oman osaamisen jakamisen ja itsetuntemuksen lisäämisen. Omaan toimintaan saa kehitysideoita ja näkee, miltä oma opetus näyttää ulkopuolisen silmin. Yhteistyö myös saattaa antaa varmuutta omaan tekemiseen (Jyrkiäinen, 2007). Clandininin ja kollegoiden (2015) mukaan koulukulttuuri, jossa yhdessä toimiminen on nostettu esille, lisää opettajien yhteisöön kuulumisen tunnetta. Tällaiset yhdessä toimimisen positiiviset suhteet niin yksilöiden kuin ryhmienkin kanssa lisäävät opettajien samanarvoisuutta ja siten tukevat opettajia työssään (Clandinin ym., 2015).

Yhdessä toimiminen ammatillisesti heterogeenisissä ryhmissä lisää Hedegaardin (2008) mukaan velvollisuuksia opettajana sekä tietoutta, joka on osaltaan iso osa sitoutumisen lisääntymistä. Lisäksi se on omiaan tuottamaan tarpeellisia sekä relevantteja muutoksia niin koulun sisällä kuin opettajan ammatilliseen identiteettiinkin. Hän näkee yhteisöissä jaetun keskustelun ja muiden kuuntelemisen lisäävän opettajan ymmärrystä omista asioistaan tai antaa mahdollisuuden vaihtaa omaa näkemystään. Tämän lisäksi keskustelu yhdessä lisää tietämystä ja inspiraatiota (Hedegaard, 2008). Yhdessä toimiminen ja dialoginen keskustelu tulisi nähdä Jantunen ja Haapaniemen (2013) mukaan tärkeimpänä lähtökohtana koulun toiminnassa. Erilaiset mahdollisuudet keskusteluille ja oman toiminnan jakamiselle luo työyhteisössä avoimuutta sekä antaa mahdollisuuden tulla kuulluksi. Tällainen keskusteleva koulu on myös oppiva koulu, joka kasvaa ja kehittyy inhimillisesti ajan kanssa kohti vuorovaikutuksellista tiimityöskentelyä (Jantunen & Haapaniemi, 2013).

Norrenan (2021) mukaan opettaja voi kohdata työpäivänsä aikana useita strukturoimattomia ongelmia ja kysymyksiä, joihin hänen tulee kyetä etsimään nopeita ratkaisuja. Ongelmat ja kysymykset voivat olla yksittäin pieniä, mutta niiden kasautuessa voi opettaja kokea hallitsemattomuuden tunnetta (Norrena, 2021). Tämän kaltaiset tilanteet voivat olla emotionaalisesti haastavia noviisiopettajalle, joka vasta harjoittelee erilaisia lähestymistapoja tällaisissa tilanteissa (Jokikokko, Uitto, Deketelaere & Estola, 2017). Uudet tilanteet, joihin noviisiopettajalla ei ole tarkkoja sääntöjä voivat aiheuttaa epävarmuutta ja epäonnistumisen tunnetta (Tirri & Kuusisto, 2019). Tällöin olisi tärkeää keskustella yhteisön muiden jäsenten kanssa, jolloin asiat saavat uudenlaisen perspektiivin eikä kaikki kaadu vain henkilökohtaisesti omille harteille (Norrena, 2021). Vuorovaikutuksellisuus ja hyvät yhteisötaidot ovat kohtaamistilanteissa ensiarvoisen tärkeitä, sillä ryhmädynamiikan tuntemus ja sen kehittäminen positiiviseksi lisää työhyvinvointia opettajien keskuudessa (Jantunen & Haapaniemi, 2013).

### 3 Työuran alun haasteet

Noviisiopettajalla työuran alussa haasteet keskittyvät kokoaikaisen työn vaatimuksiin, eri sosiaalisiin suhteisiin, työn odotusten ja todellisuuden vastaamiseen sekä koulukulttuurisen kontekstin ymmärrykseen (Buchanan, Prescott, Schuck, Aubusson & Burke, 2013). Noviisiopettajan vaikeudet omassa toiminnassaan ovat joskus vaikeasti löydettävissä. Moilasen (2001) mukaan ongelmatilanteen analyysi saattaa olla vaikeaa, sillä noviisiopettajalla on vähän opetuskemusta. Hänen mukaansa opettajat kehittyvät pitkän työkokemuksen avulla, jonka vuoksi oikeisiin tavoitteisiin pyrkiminen ja oikeiden opetuskeinojen käyttäminen saattaa olla vaikeaa (Moilanen, 2001).

Noviisiopettajan ensimmäisinä vuosina kokemat haasteet voidaan Franssonin ja Gustafssonin (2008) mukaan jakaa kolmeen eri osa-alueeseen. Näitä ovat haasteet itsensä kanssa, joka sisältää tuen sekä oman ammatillisuuden edistämisen tarpeen, opettajan koulutus, jossa noviisiopettaja tarvitsee lisätietoa ammatillisesta kehitymisestä sekä muiden toimijoiden kanssa koetut haasteet, jotka sisältävät vastuun muiden toimijoiden kanssa toimimisesta (Fransson & Gustafsson, 2008). Useimmiten juuri noviisiopettajilla haasteet liittyvät sosiaalisiin suhteisiin ja luokanhallintaan (Koca, 2016).

Euroopan komission julkaiseman selvityksen (2010) mukaan opettajan kehitysprosessi voidaan nähdä kolmen eri osa-alueen polkuna. Opettajan työura alkaa peruskoulutusvaiheella, jossa hän saa koulutuksen, joka antaa opettajalle tarvittavat perustiedot ja –taidot ammatissa toimimista varten. Tämän jälkeen opettaja siirtyy työelämään ja ottaa ensimmäisiä askeliaan opettajan ammatissa. Tällöin hän kohtaa opettajantyön todellisuuden, joka luo noviisiopettajalle haasteita. Näihin haasteisiin tarvitaan ohjausta ja tukea ammatillista kehitystä varten (European Commission, 2010). Työhöntulovaihe tulisikin nähdä noviisiopettajan, työnantajan ja opettajankoulutuksen yhteisenä intressinä, jossa jokainen kantaa vastuuta ja tekee yhteistyötä (Niemi & Siljander, 2013). Kolmanteen vaiheeseen siirryttäessä opettaja on ylittänyt alkuvaiheen haasteet ja on aika täydennyskoulutukselle, mutta tähän pisteeseen pääseminen vaatii useita opetusvuosia, joten olisikin ensiarvoisen tärkeää panostaa aiempiin osa-alueisiin (European Commission, 2010).

Tarkasteltaessa haasteita jaamme tekijät yksityisiin sekä ympäristön ja työyhteisön näkökulmiin, jotka kietoutuvat toisiinsa muodostaen kattavan kokonaisuuden haasteiden tutkimiseen.

Näkökulmat laajentavat käsityksiä haasteiden moniulotteisuudesta, jotka luovat pohjan tutkimuksemme aineistolle. Jokainen näkökulma on tärkeä osa noviisiluokanopettajan haasteita tarkasteltaessa ja pohdittaessa haasteiden alla olevia syitä ja lähtökohtia.

### 3.1 Yksityisten tekijöiden tuomat haasteet

Noviisiopettajilla kaikki energia keskittyy työn aloitukseen uudessa yhteisössä, jossa heillä on paljon uutta opittavaa ja sisäistettävää (Meriläinen, 2002). Tällöin työhöntulo-ohjauksella on noviisiopettajille suuri merkitys työtaakan keventämisessä sekä heidän ammatillisuutensa tukemisessa haasteita kohdattaessa (Blomberg, 2008). Meriläisen (2002) mukaan noviisiopettajat joutuvat paneutumaan oppisisältöihin enemmän kuin jo kauemmin töissä olleet opettajat, eikä heillä ole yhtä laajaa tietovarastoa, jota soveltaa yhtä helposti. Noviisiopettajien ammatillinen kehitys tapahtuukin siis opetustavan kehittämisessä ja itsevarmuuden paranemisessa ensimmäisten työvuosien aikana (Meriläinen, 2002). Ammatilliseen kehitykseen vaikuttavat Eteläpellon ja kollegoiden (2015) mukaan myös muilta opettajilta ja rehtorilta saatu tuki sekä mahdollisuus toteuttaa omaa opetustaan ilman rajoittavia tekijöitä (Eteläpelto ym., 2015).

Clandinin ja kollegoiden (2015) tekemässä tutkimuksessa nousi esiin, että noviisiopettajat ottavat vastaan useita työn ulkopuolisia tehtäviä siinä uskossa, että se lisää heidän mahdollisuuksiaan työn saamiseen jatkossakin. Nämä työn ulkopuoliset tehtävät olivat esimerkiksi työajan ulkopuolisten kurssien suunnittelua ja pitämistä sekä työtehtäviä, joihin heillä ei ollut koulutusta. Tällainen työn pirstaleisuus kuormittaa työuransa alussa olevaa opettajaa, sillä erilaisten työtehtävien ohella noviisiopettajalla jää harvoin aikaa kehittää itseään ammatillisesti sekä panostaa omaan henkilökohtaiseen elämäänsä. Tämä saattaa aiheuttaa opettajalle turhia paineita ja johtaa jopa ennenaikaiseen työn lopettamiseen (Clandinin ym., 2015). Schaeferin (2013) mukaan noviisiopettajat tekevät usein uransa ensimmäisinä vuosina sellaisia töitä, joita kokeneemmat opettajat eivät halua tehdä. Tällaiset omien rajojen ja jaksamisen venytykset ja muiden asettamaan muottiin ahtautuminen saattaa aiheuttaa noviisiopettajalla oman identiteetin muokkaamista koulukulttuuriin sopivammaksi (Schaefer, 2013).

Ajankäytön kanssa tasapainotteleminen ja itsellensä rajojen asettaminen vaatii noviisiopettajilta paljon työskentelyä ja panostusta, joka saattaa olla vaikeaa työuran alussa (Clandinin ym., 2015). Useat opettajat kokevat opettajana joutuvansa taipumaan moneen tehtävään, jotta työnsä voi hoitaa hyvin tai yhteiskunnan odottamien toiveiden kanssa (Raina, 2022). Opettajan perustehtävä on opettaa, jolloin kaikki sen lisäksi tulevat tehtävät vievät aikaa itse opetustyöltä, joka

tulisi nähdä ensisijaisena panostuksen kohteena. Schaeferin (2013) mukaan opettajien resilienssi, eli psyykinen selviytymiskyky voi olla yhteydessä opettajien työssä jaksamiseen ja ammatissa pysymiseen. Noviisiopettajien sitkeys sekä periksiantamattomuus parantavat työuran ensimmäisten vuosien haasteista selviytymistä (Schaefer, 2013). Vaikka resilienssi on yksilön henkilökohtainen, luontainen ominaisuus, voi sitä silti aina kehittää, ja varsinkin koulutuksessa tulisi panostaa siihen.

Eteläpelto ja kollegat (2015) nostavat esille noviisiopettajien keskuudesta kumpuavan haasteen liittyen luokanhallintaan ja emotionaalisesti haastavien oppilaiden kohtaamiseen. Noviisiopettajat kaipaisivat moniammatillista tukea oppilaiden sosiaalisiin ja emotionaalisiin haasteisiin. Heillä ei ole tarvittavia kykyjä tai resursseja tukea oppilaita siinä määrin, minkä he kokisivat eettisesti oikeaksi. Tällainen riittämättömyyden tunne aiheuttaa opettajissa ahdistuneisuutta, stressiä ja kyvyttömyyttä hoitaa opettajan työtään heidän eettisten normien mukaisesti (Eteläpelto ym., 2015). Noviisiopettajat kokevat ensimmäisinä työvuosinaan monia eri tunteita, jotka saattavat aiheuttaa heille epäonnistumisen tunteita ja siten vaikuttaa haastavasti työhön, mikäli tunteidenhallinta ei onnistu. Blombergin (2008) tekemässä tutkimuksessa nousi esille noviisiopettajien kokemista negatiivisista tunteista viha ja inho, kuten myöskin ahdistus ja pelko sekä suru. Vihaa ja inhoa aiheutti työn vastuun määrä, työyhteisön haastavat tilanteet ja auktoriteetin saavuttamisen vaikeus. Pelkoa taas aiheutti tutkimuksissa opettajissa epäonnistuminen kodin ja koulun yhteistyössä. Surua noviisiopettajat kokivat työyhteisön ongelmiin ja yksinäisyyteen liittyen (Blomberg, 2008). Kaikissa näissä tunteikkaissa tapahtumissa ja tilanteissa on tärkeää, että opettaja saa tukea kouluyhteisöltään, jotta tunnerikkaat tilanteet eivät pääse kuormittamaan häntä liiaksi.

### **3.2 Uuden työympäristön ja työyhteisön tuomat haasteet**

Suurimmat haasteet uuteen työympäristöön liittyen ovat Jokisen, Markkasen, Teerikorven, Heikkisen ja Tynjälän (2012) mukaan käytännön asiat, jotka eivät tule koulutuksessa esille. Koulutus ei kykene tarjoamaan riittävästi oppilaisiin, opetussuunnitelmaan ja kouluyhteisöön liittyviä käytännön asioita, jotka noviisiopettaja kohtaa astuessaan työelämään ja uuteen työyhteisöön. He näkevät yhtenä alkuvaiheen haasteena opinnoista työelämään siirtymisen, joka voi johtaa työyhteisössä näyttämisen tarpeeseen omasta pärjäämisestään työssä. Statuksen muuttuminen opiskelijasta täysin pedagogiseen ja juridisessa vastuussa olevaksi opettajaksi aiheuttaa



noviisiopettajalle omien ammatillisten kykyjen epävarmuutta sekä stressiä (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen, Tynjälä, 2012). Opettajaksi valmistutaan kerralla, eikä työhön ole minkäänlaista sisäänajoa tai harjoittelija-opettajan asemaa (Jantunen & Haapaniemi, 2013). Työn yksi kipupisteistä voikin olla sen uutuus eli noviteetti työelämään siirryttäessä (Blomberg, 2009). Blomberg (2008) tuo tähän liittyen esille myös ajatuksen, jonka mukaan opettajankoulutus tarjoaa valmiudet kelpoisuuden vaatimaan välttämättömään tasoon, mutta ei silti riittävää taitotasoa koko ammattia ajatellen (Blomberg, 2008).

Noviisiopettaja voi kohdata haasteita myös luokkaympäristössään. Luokkien heterogeenisyys ja luokkien isot koot haastavat juuri työssään aloittanutta noviisiopettajaa. Noviisiopettajat kiinnittävät huomiota opettaessaan oikeudenmukaisuuteen ja oppilaskeskeiseen, kannustavaan sekä yhdenvertaiseen opetukseen (Blomberg, 2008). Tämä saattaa olla haastavaa, mikäli luokkakoko on suuri ja luokka-aines heterogeeninen, eikä opettajalla ole tarpeeksi kokemusta ja koulutusta erilaisten oppijoiden opettamiseen. Esimerkiksi erityislasten ja suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden integroiminen perusopetuksen luokalle vaatisi noviisiopettajalta erityisopetuksen ja S2-opetuksen koulutuksen, joka auttaisi häntä pärjäämään heterogeenisen luokan kanssa. Noviisiopettajat näkevätkin inklusion myönteisenä asiana, mikäli ennen sitä on otettu kaikki muuttajat huomioon (Blomberg, 2008). Uuden luokkaympäristön haasteisiin liittyy myös pedagogisen suhteen muodostuminen. Halinen ja kollegat nostavat esille ajatuksen, jonka mukaan oppilaan ja opettajan välinen pedagoginen suhde on ensiarvoisen tärkeää oppilaan oppimisen kannalta. Heidän mukaansa opettaja auttaa, kannustaa ja huolehtii oppilaistaan, joka vaatii oppilaantuntemusta (Halinen ym., 2016). Haasteita saattaa syntyä noviisiopettajille varsinkin vuoden alussa, jolloin suhde on hyvin pintapuoleinen ja oppilaisiin vasta tutustutaan.

Noviisiopettajat saattavat kohdata haasteita kodin ja koulun yhteistyössä. Yhteistyötä ohjaavat koulujen opetussuunnitelmat sekä niiden kulttuurit, joiden perusteella noviisiopettaja omaksuu erilaisia käytäntöjä yhteistyötä suunnitellessaan ja toteuttaessaan (Blomberg, 2008). Blombergin (2008) mukaan opettaja on aina vastuussa yhteistyöstä kodin ja koulun välillä, sillä hän on alan ammattilainen ja siten toimii aloitteentekijänä. Hänen mukaansa aloitteen lisäksi opettajan tulee myös ylläpitää yhteistyötä, joka vaatii ammattitaitoa (Blomberg, 2008). On kuitenkin muistettava, että vuorovaikutustilanteeseen ja kohtaamiseen tarvitaan aina vähintään kaksi osapuolta, jotka yhdessä mahdollistavat yhteistyön. Opettaja voi tuoda kohtaamiseen aloitteellisuuden ja hyvät vuorovaikutustaidot, mutta myös toiselta osapuolelta tarvitaan kiinnostusta ja ymmärrystä vaikeidenkin tilanteiden äärellä (Salovaara & Honkonen, 2013). Vanhemmilta tar-

vitaan kasvatuskumppanuutta, jolloin kasvatusyhteisön toimintaan osallistuminen on toivottavaa ja läheinen yhteistyö mahdollista (Raina, 2022). Noviisiopettajilla ei kuitenkaan välttämättä ole kertynyt tarvittavia vuorovaikutuksellisia taitoja, sillä useinkaan koulutuksessa ei nouse esille, miten käytännössä esimerkiksi yhteydenpito huoltajien kanssa, vanhempainillat ja vanhempainvartit tulisi toteuttaa.

Noviisiopettajan eri tuen tarpeet voidaan jaotella opettajan eristäytyneisyyden haasteeseen liittyen Buchanan ja kollegoiden (2013) mukaan neljään eri lohkoon. Heidän mukaansa noviisiopettaja voi olla fyysisesti eristäytynyt, jolloin hän tuntee fyysisesti olevansa yksin ilman tukea. Noviisiopettaja voi myös olla maantieteellisesti eristäytynyt esimerkiksi toimiessaan opettajana kyläkoulussa, jolloin kohtaamiset muiden opettajien kanssa voivat jäädä vähäisiksi. Myös professionaalinen eristäytyminen on mahdollista, jolloin opettaja saattaa olla ainoa aineenopettaja koulussa, eikä hänen ole mahdollista saada kollegoiltaan tukea. Emotionaalinen eristäytyminen taas on sitä, kun opettaja tuntee olevansa yksin sekä tuntee ajatusta, ettei hänellä ole ketään, keneltä pyytää apua tai kenen kanssa jakaa ajatuksiaan (Buchanan ym., 2013). Clandinin ja kollegat (2015) nostavat esille tutkimuksessaan ajatuksen, jonka mukaan maaseudulla työskentelevät noviisiopettajat kaipasivat tukea vertaisiltaan. Emotionaalinen eristäytyneisyys taas nousi esille heidän tutkimuksessaan kollegoiden suhtautumisena noviisiopettajiin, joka näkyi kiinnostuksena ainoastaan heidän ammatillisiin asioihinsa liittyen (Clandinin ym., 2015).

Tuen tarpeet liittyvät sosialisointiin haasteisiin yhteisössä. Ammatillinen kulttuuri koulussa, arvomaailman sekoitus ja suuruus sekä normit saattavat vaihdella kouluissa suurestikin, joka vaikuttaa noviisiopettajan tuen tarpeisiin (Jokinen ym., 2008). Niemen ja Siljanderin (2013) mukaan noviisiopettaja haluaa tulla huomatuksi ja osalliseksi uudessa työyhteisössä. Uutena työyhteisön jäsenenä noviisiopettaja joutuu ikään kuin osoittamaan pätevyytensä monella eri tapaa. Noviisiopettaja hakee hyväksyntää niin kollegoilta, oppilailta, kuin huoltajiltakin. Mikäli hyväksyntää ei saa, voi noviisiopettaja kokea olonsa epävarmaksi, josta syntyy painetta sopeutuuko koulussa olevaan kulttuuriin (Niemi & Siljander, 2013).

Oman paikan löytäminen uudessa työympäristössä on aina haastavaa uudelle työntekijälle. Työntekijä joutuu Rainan (2022) mukaan ammatillisessa vuorovaikutuksessa alttiiksi tietyissä vuorovaikutussuhteissa oleville tavoitteille ja vaatimuksille. Nämä voivat erityisesti tiiviissä yhteisöissä olla jo hyvin ennalta määrättyjä joihin työntekijä sitoutuu töihin tullessaan (Raina, 2022). Blombergin (2008) mukaan noviisiopettaja, jolla ei ole uudella työpaikallaan jo valmiina yhteistyöverkostoa, saattaa joutua mukaan valtataisteluun, jossa oman paikkansa löytäminen on

haasteellista. Torjuttu tuleminen vaikeuttaa oman opettajaidentiteetin rakentamista, sillä noviisiopettajan kehityksen kannalta on tärkeää, että hän saa ensimmäisinä työvuosinaan tukea ja kokee olevansa osa toimivaa ja hyvää opettajayhteisöä. Parhaimmillaan työyhteisö voidaankin siis nähdä tukea tarjoavana voimavarana, ja pahimmillaan se haittaa sekä hidastaa opettajan omaa identiteetin kehittymistä (Blomberg, 2008).

## 4 Tuki

Oppiminen on elämänlaajuista ja elinikäistä, jonka vuoksi on järkevää, ettei opettajan koulutus ja oppiminen sijoitu ainoastaan opettajankoulutusjaksoon ja jatkokoulutuksiin valmistumisen jälkeen (Heikkinen & Tynjälä, 2012). Varsinkin uudet, juuri työhön saapuneet opettajat tarvitsevat tukea monesta suunnasta, jotta he voisivat kasvaa ja oppia parhaaksi mahdolliseksi opettajaksi. Elämänlaajuinen oppiminen tarkoittaa Heikkisen ja Tynjälän (2012) mukaan sitä, että oppiminen ei ole sidottuna ainoastaan koulutushetkiin, vaan sitä tapahtuu joka kontekstissa ja tilanteessa. Uuden taidon oppiminen vaatii Lonkan (2020) sekä Yrttiahon ja Posion (2021) mukaan todella monia harjoituskertoja ja toistoa, jotta sen saa osaksi rutiineja. Tämän lisäksi taitoa täytyy pitää yllä, esimerkiksi opettajan työssä ei riitä, että on valmistunut opettajaksi, vaan omaa osaamistaan täytyy jatkuvasti kehittää työuran aikana (Lonka, 2020; Yrttiaho & Posio, 2021).

Tarjottu ammatillinen tuki tulisi olla noviisiopettajan itseluottamusta kehittävää niin, että noviisiopettaja uskaltaisi rohkeasti soveltaa ja käyttää koulutuksessa hankittuja tietoja ja taitoja (Väljäärvi, 2012). Noviisiopettajien saama tuki lisää heidän selviytymisen tunnettaan opettajan työssä todellisuuden ja vastuiden käydessä ilmi työuran alussa, joka parantaa työn laatua vähentäen samalla riittämättömyyden tunnetta (Clandinin ym., 2015; Kelchtermans & Ballet, 2002). Tuen saaminen ja samalla osaamisen jakaminen noviisiopettajalle sisältää yhteistyötä, tarvitsee vuorovaikutusta tukevan koulurakenteen ja yhteisöllisen asiantuntijuuden kouluympäristön sisällä (Jyrkiäinen, 2007). Noviisiopettajien ammatillinen kehittyminen edellyttää yhteistyö- ja vuorovaikutusalttiin työympäristön, jossa asiantuntijuutta jaetaan.

Tuella tarkoitamme tutkimuksessamme ammatillisen kehityksen tukemista ja siihen tarjottua tukea, eikä se viittaa mitenkään opettajien epäpätevyyteen, pärjäämiseen, heikkouteen tai avun tarvitsemiseen selviytyäkseen noviisiluokanopettajana työstään. Aiempien tutkimusten pohjalta mentorointi, asiantuntijayhteisöt, kollegiaalinen yhteistyö ja yhteisön käytännöt nousevat johtavina tapoina tuen mahdollistamisessa. Näemme näiden tukimuotojen sisältöjen toimivan suurimmalle osalle noviisiluokanopettajista niiden laajojen soveltamisen mahdollisuuksien vuoksi. Olemme erottaneet asiantuntijayhteisöt ja kollegiaalisen yhteistyön, sillä näemme kollegiaalisen yhteistyön tarjoamat tukitoimet tulevan opettajan oman koulun sisältä ja asiantuntijayhteisöjen tarjoaman tuen taas ulottuvan myös koulun ulkopuolelta tulevaksi esimerkiksi verkkoympäristöjen kautta.

## 4.1 Mentorointi

Perinteisesti mentorointi tapahtuu kahdenvälisessä ammatillisessa ohjaussuhteessa opettajan ja mentorin välillä (Salovaara & Honkonen, 2013). Blombergin (2008) mukaan mentori luo kehittyvän ja kiinteän vuorovaikutussuhteen noviisiopettajan kanssa, jotta opettaja pääsee työhönsä kiinni. Blomberg korostaa mentoroinnin tavoitteena olevan työuran mahdollisimman hyvää aloitusta sekä työhyvinvoinnin turvaaminen, jotka osaltaan ovat merkittäviä tekijöitä ammatissa pysymisen kannalta (Blomberg, 2008). Mentori toimii parhaassa tapauksessa noviisiopettajan tukena, kuuntelee häntä aidosti sekä tarjoaa kannustusta itseensä uskomiseen (Clark & Byrnes, 2013).

Clarken ja Byrnesin (2013) mukaan mentorointi on avuliasta, kun mentori tarjoaa noviisiopettajalle sosiaalista tukea, on ystävällinen ja helposti lähestyttävä, kannustaa yhteistyöhön sekä refleктоivaan opetustapaan. Jokisen ja kollegoiden (2012) mukaan mentorointi tulisi nähdä osana koko koulun ammatillista kulttuuria, eikä vain mentorointiprosessiin osallistuvien opettajien välisenä vuorovaikutusprosessina. Heidän mukaansa mentoroinnin avulla voidaan luoda kiinteät suhteet kollegoihin, joka lisää vuorovaikutusta ja luottamusta opettajien välille. He näkevät mentoroinnin myös välineenä kehittää koulun toimintakulttuuria, jossa niin kokeneet kuin vasta-alkajatkin pääsevät mukaan kehittämisprosessiin. Mentorointi hyödyttää koko kouluyhteisöä edellyttäen sen olevan opettajien tarpeita vastaavaa sekä noudattavan mentoroinnille keskeisiä periaatteita: yhdessä oppimista, luottamuksellisuutta, reflektiota, vastavuoroisuutta ja dialogisuutta (Jokinen ym., 2012).

Nissilän ja Paason (2012) mukaan mentorointi tarjoaa noviisiopettajalle tukea uusien tilanteiden lukemiseen, päätösten tekemiseen kyseisissä tilanteissa sekä toimintaan. Heidän mukaansa mentorointi tarjoaa käytännöllistä tietoa ja kokemuksia opettajan työstä, tilanteiden ymmärtämisestä sekä mahdollistaa pedagogisen ajattelun tapojen jakamisen (Nissilä & Paaso, 2012). Mentorointi antaa Jantusen ja Haapaniemen (2013) mukaan opettajille mahdollisuuden kertoa omista kokemuksistaan luottamuksellisesti, eikä heidän tarvitse pelätä, että keskusteluissa esiin tulevat asiat vaikuttaisivat heidän tulevaisuudennäkymiinsä kouluyhteisössä. Keskustelut antavat parhaimmillaan tukea ja rohkeutta omille ratkaisuille, sekä tilaa analysoida ja arvioida omaa opetustoimintaa (Jantunen & Haapaniemi, 2013).

Perinteisen, kahdenvälisen mentoroinnin rinnalle on Salovaaran ja Honkosen (2013) mukaan noussut myös ryhmässä tapahtuva vertaisryhmämentorointi, jota kutsutaan vermeksi. He korostavat ryhmässä tapahtuvan mentoroinnin olevan hyvä osaamisen kehittämisen menetelmä,

jossa kokeneemmat opettajat ja noviisiopettajat jakavat osaamistaan ja kokemuksia puolin ja toisin. Yksi tärkeimmistä vermen tavoitteista on tukea opettajien oppimista ja työhyvinvointia sekä perustua tulkinnoille tiedoista ja oppimisesta. (Salovaara & Honkonen, 2013). Vertaisryhmämentoroinnin keskeisimmät lähtökohdat ovat Heikkisen, Tynjälän ja Jokisen (2012) mukaan dialogisuus, narratiivisuus, autonomisuus, vertaisuus, konstruktivismi sekä integratiivinen pedagogiikka. Nämä kaikki kietoutuvat toisiinsa vermessä, joka mahdollistaa ammatillisen identiteetin rakentamisen ja sen kehittämisen (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen, 2012). Verme voidaan kokea Salovaaran ja Honkosen (2013) mukaan voimaannuttavana itsensä löytämisen matkana, jossa opettajan työ nähdään enempänä kuin vain tietojen, taitojen tai oppimiseen ohjaamisena. Verme pyrkii elämän mittaiseen ammatilliseen kehittymiseen opettajankoulutuksesta työelämään (Salovaara & Honkonen, 2013).

## **4.2 Asiantuntijayhteisöt**

Tuen mahdollisena muotona voi olla myös asiantuntijayhteisöt. Tällainen yhteisö muodostuu koulukontekstissa opettajista sekä ulottuu myös koulun ulkopuolisiin tekijöihin. Kouluyhteisö ja sen toimintakulttuuri ovat isossa osassa tarkasteltaessa opettajien ammatillista hyvinvointia ja koko työuran kestävästä osaamisen kehittämistä (Nissilä & Paaso, 2012). Jyrkiäisen (2007) mukaan asiantuntijayhteisöissä uudelle jäsenelle, esimerkiksi juuri kouluun saapuneelle noviisiopettajalle, opetetaan kyseisen koulun kulttuurin tietoja ja normeja, jonka lisäksi noviisiopettajat oppivat työssä tarvittavia tietoja ja taitoja. Näissä yhteisöissä noviisiopettajille tarjotaan aikaa perehtyä käytäntöihin, joka parantaa noviisiopettajien asemaa kyseisessä yhteisössä (Jyrkiäinen, 2007).

Asiantuntijayhteisöjä on muodostunut 2000-luvulla myös suuresti internetiin. Uudet, verkossa toimivat yhteisöt ja työkalut tukevat opettajien yhteistyötä ja mahdollistavat keskustelun muidenkin kuin omassa lähiyhteisössä toimivien opettajien kanssa (Karlberg-Granlund & Korpinen, 2012). Opettajien verkostoituminen ja yhteistyössä toimiminen on jonkin yhteisen päämäärän ja asian eteen yhdessä toimimista (Jyrkiäinen, 2007). Tällaisia verkostoitumisen paikkoja ovat esimerkiksi eri keskustelualustoilla toimivat foorumit, joissa opettajat voivat jakaa omaa asiantuntijuuttaan toisilleen. Yhteisöllisissä verkostoissa opettajat voivat jakaa itse tekemiään opetusmateriaaleja, jolloin työmäärä pienenee ja työn laatu paranee (Ilomäki, 2012).

Varsinkin nämä toimivat hyvänä apuna noviisiopettajan ensimmäisinä työvuosina, jolloin esimerkiksi valmista verkosta löytyvää opetusmateriaalia käytettäessä aikaa jää myös muuhunkin kuin tuntien suunnitteluun.

Jo opiskeluaikana rakennetut tukiverkostot auttavat noviisiopettajaa varsinkin hänen ensimmäisinä työvuosinaan (Buchanan ym., 2013). Vertaisista koostuva ryhmä tarjoaa noviisiopettajalle arvokasta tukea. Tällainen opiskeluaikana esimerkiksi verkkoon rakennettu vertaistukiryhmä on hyödyllinen opiskeluiden aikana, mutta tulee vieläkin arvokkaammaksi valmistumisen jälkeen ensimmäisinä työvuosina toimiessaan, jolloin tukea on helppoa ja nopeaa saada samassa tilanteessa olevilta opettajakollegoilta (Buchanan ym., 2013). Ilomäki (2012) korostaa sosiaalisen median vaikutusta opettajien verkostoitumisen, vertaisavun, ideoiden ja oppimisen mahdollistajana. Hän näkee verkkototeutusten lisäävän opettajien välistä vuorovaikutusta ja vertaisoppimista (Ilomäki, 2012).

### **4.3 Kollegiaalinen yhteistyö**

Kollegiaalinen yhteistyö lisää Jyrkiäisen (2007) mukaan opettajien keskinäistä tuen jakamista ja sen saamista, mahdollistaa yhteissuunnittelun ja pedagogisen tietämyksen jakamisen. Jyrkiäinen näkee parhaimmillaan työyhteisön koostuvan eri-ikäisistä toimijoista, joilla on eri taitoja ja osaamista organisaation sisällä. Yhdessä toimittaessa tavoitteena ei ole jakaa vain ideoita, vaan lisäksi pyritään kehittämään uusia työtapoja (Jyrkiäinen, 2007). Blombergin (2008) mukaan opettajayhteisö, jossa eri jäsenillä on erilaisia kiinnostuksenkohteita, tarjoaa valtavasti ideoita, yhteistyön mahdollisuuksia sekä kiinnostusta eri ammatillisiin näkökulmiin. Toimiva ja innostava opettajayhteisö voikin tarjota innostusta omaa työtään kohtaan kuten myöskin lisätä työn iloa (Blomberg, 2008). Yhteistyön ja keskustelun kautta opettajille tarjotaan mahdollisuus jakaa omia kokemuksiaan, keskustella kohdatuista ongelmista sekä esille nousseista teemoista (Jyrkiäinen, 2007). Tämän lisäksi keskustelu vertaisryhmissä muiden opettajien kanssa tarjoaa noviisiopettajalle mahdollisuuden reflektointiin ja aitoon dialogiin, jotka taas mahdollistavat omien kehitystarpeiden ja haasteiden huomaamisen (Karlberg-Granlund & Korpinen, 2012).

Opettajien on mahdollista oppia uutta ja saada samalla tukea keskustelemalla päivän tapahtumista esimerkiksi nonformaaleissa tilanteissa, joihin opettajien opettajainhuoneen kahvin ääressä käydyt keskustelut lukeutuvat (Heikkinen & Tynjälä, 2012). Hyvin usealle opettajalle positiivinen työyhteisö, kollegiaalinen tuki, yhteinen opetushuoneen huumori ja hyvät yhdessä

jaetut hetket ovat työn voimavaroja sekä työn kehittämistä tukevia tekijöitä (Yrttiaho & Posio, 2021). Tukea on mahdollista saada myös formaaleissa tilanteissa, joihin erilaiset jatkokoulutukset lukeutuvat. Informaali oppiminen ja tukeminen taas on tiedostamatonta, esimerkiksi koulujen sosiaalisen median kanavat, joissa opettajat voivat jakaa toisilleen ajatuksiaan ja tietojaan (Heikkinen & Tynjälä, 2012).

Yksi kollegiaalisen yhteistyön toteuttamistapa on opettajapari ja yhteisopettajuus. Opettajapari voi muodostua rinnakkaisluokan opettajista, erityisopettaja ja luokanopettaja –parista tai kummiluokan opettajista. Erityisesti usein alaluokkien luokanopettajien keskuudessa tiimit rakentuvat luokkatasoisin (Raina, 2022). Jantusen ja Haapaniemen (2013) mukaan opettajaparien tavoitteena voi olla pedagoginen keskustelu, vertaistuki tai yhdessä oppituntien suunnittelu ja toteutus. Yhdessä toimiessa on Rainan (2022) mukaan tärkeää sopia työnjaosta, jotta yhteistyö sujuisi luontevasti ja molemmat hyötyisivät siitä. Arvopohja, yhteiset pelisäännöt työnjaosta ja niihin sitoutumisesta ovat perusedellytys yhteistyön mahdollistumiselle ja toimimiselle parhaalla mahdollisella tavalla (Raina, 2022). Hyötyjä, joita opettajaparit ja -tiimit tuovat toisilleen on paljon. Näitä ovat esimerkiksi toiselta oppiminen ajatuksia jakamalla ja vertaistuen saaminen, jotka mahdollistavat työn ilon lisääntymisen (Jantunen & Haapaniemi, 2013).

#### **4.4 Yhteisön käytännöt**

Noviisiopettajan saama tuki voi myös tulla yhteisön käytäntöjen kautta, jossa koulukulttuurilla on iso merkitys. Kannustava ja rohkaiseva koulukulttuuri tukee noviisiopettajaa uran alun vaikeuksissa (Buchanan ym., 2013). Kelchtermans ja Ballet (2002) näkevät ammatilliset suhteet koulun sisällä ensiarvoisen tärkeinä noviisiopettajien positiivisen itseluottamuksen syntymisen valossa. Heidän mukaansa ammatilliset suhteet ovat välttämättömyys ammatillisen tunnustuksen saamiseksi, joka osaltaan lisää noviisiopettajan itseluottamusta ja ammatillista itsetuntoa sekä auttaa ammatti-identiteetin kehittämisessä (Kelchtermans & Ballet, 2002).

Yhteisön sääntöjen, käytänteiden ja tapojen läpinäkyvyys mahdollistaa Jyrkiäisen (2007) mukaan noviisiopettajan osallistumisen yhteisön toimintaan alusta alkaen sekä yhteisön toiminnan ymmärtämisen. Yhteisön läpinäkyvyys ilmenee käytäntöjen ja toimintojen tarkoituksenmukaisena esiintymisenä niin, että uuden opettajan on mahdollista huomata sekä ymmärtää ne (Jyrkiäinen, 2007). Usein iso osa näistä käytännöistä ja säännöistä on kirjoittamattomia sääntöjä, niin sanottua hiljaista tietoa, jotka eivät ole esillä kirjallisesti missään (Heikkinen & Tynjälä, 2012). Kirjoittamattomat säännöt toimivat vain, kun asiat sujuvat ja kaikki tietävät ne (Aho,



2011). Ongelmia syntyy, kun uusi opettaja tulee kouluun, eikä hän tiedä kyseisen koulun kirjoittamattomia sääntöjä. Noviisiopettajan lisääntynyt tieto ja ymmärrys kouluyhteisön käytännöistä auttaa uutta opettajaa toimimaan eri tilanteissa sekä kehittämään ratkaisuja kyseisiin tilanteisiin (Heikkinen & Tynjälä, 2012). Tällöin yhteinen keskustelu ja kouluyhteisön yhteistyö on ensiarvoisen tärkeää, jotta jokainen yhteisön jäsen olisi samanarvoinen.

Mikäli yhteisössä ei pidetä tärkeänä yhteisöllisyyttä, voi se Sahin (2009) mukaan ajaa opettajan selviämään yksin ja omin voimin ilman yhteisön tukea. Hän näkee tärkeänä panostaa yhteisöllisiin toimintatapoihin, joka vaatii työtä johtotasolta, mutta myös opettajilta itseltään. Hän korostaa opettajien keskinäisten suhteiden olevan merkittäviä tarkasteltaessa heidän ammatillista kehittymistään, työuraa, sitoutumista sekä koulun tulevaisuutta (Sahi, 2009). Työyhteisö tarjoaa opettajilleen voimavaroja, mutta vaatii toteutuakseen luottamuksen, toisen kunnioittamisen, avoimen ja turvallisen keskustelukulttuurin ja muiden arvostamisen (Aho, 2011). Tällainen yhteisö lisää opettajien selviytymistä ensimmäisinä työvuosinaan tukemalla opettajia eteenpäin sekä kannustamalla heitä.

## 5 Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena analysoiden aineistoa aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Keräsimme aineiston jakamalla sosiaalisessa mediassa linkkiä kyselylomakkeeseen. Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, joka tutkimuslajina tähtää Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan ilmiötä ymmärtävään tutkimukseen keskittyen ihmistieteelliseen tutkimukseen kriittisellä teoriaotteella. Laadullinen tutkimus ei pyri tilastolliseen yleistettävyyteen vaan kuvaa tiettyä ilmiötä ja pyrkii ymmärtämään tapahtuvaa toimintaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimusjoukkomme ollessa suhteellisen pieni, ei tutkimuksemme tarkoituksena ole saada selville yleisesti kaikkien luokanopettajien tilannetta, eikä se ole mahdollistakaan. Pyrimme tutkimuksellamme kuvaamaan ja ymmärtämään tämänhetkistä tilannetta mahdollisten haasteiden ja tuen saamisen näkökulmista noviisiluokanopettajien keskuudessa.

Käytimme sisällönanalyysin muotona teemoittelua, jonka avulla kokosimme yhteen aineistosta tutkimusongelmaan sopivat vastaukset. Tutkimuksemme tulokset ja johtopäätökset keskustelivat aiempien kirjoittajien kanssa, kuten Eskola (2015) mainitsee tapahtuvan, kun tuloksissa näkyy viittauksia aiempiin tutkimustuloksiin. Laadullista tutkimusta tehdessä tutkija siis selostaa ja analysoi koko tutkimuksen ajan sekä kehittää selitysmalleja ja teoreettisia näkemyksiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009).

Kyselylomakkeella keräsimme vastauksia tutkimuskysymyksiimme liittyen, joiden avulla halusimme saada tietoa siitä, millaisia haasteita noviisiluokanopettajat kohtaavat työuransa aikana sekä millaista tukea he kokivat tarvitsevansa ja ovatko he saaneet sitä. Koko tutkimuksen toteutuksen ja tulosten kirjaamisen ajan pidimme huolen tutkimuksen luotettavuudesta ja sen eettisyydestä noudattaen hyvän tieteellisen käytännön toimintatapoja.

### 5.1 Aineistonkeruu ja aineiston kuvaus

Aineiston keruun toteutimme kyselylomakkeen jakamisella eri sosiaalisen median kanavilla. Kyselylomakkeen avulla on mahdollista päästä tutkimaan ihmisten ajatuksia, tuntemuksia sekä kokemuksia (Hirsjärvi ym., 2009), joten aineistonkeruutapana tämä toimi parhaiten tutkimukssamme. Henkilökohtaisia dokumentteja, eli tässä tapauksessa kyselylomakkeen avoimia vastauksia, tutkittaessa yritetään ymmärtää vastaajien perspektiiviä tutkittavaan asiaan sekä miten kyseiseen vastaukseen on tultu (Bogdan & Biklen, 2007). Tutkimukssamme ymmärrämme vastaajien näkökulman heidän ollessa vain muutamia vuosia työelämässä opettajina.

Heidän vastauksistaan ilmenee omat henkilökohtaiset kokemukset, joita on kuvattu hyvinkin avoimesti heidän näkökulmistaan.

Tuomen ja Sarajärven (2018) sekä Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009) mukaan on tärkeää keskittyä tutkittavien henkilöiden valintaan harkiten ja tarkoituksenomaisesti, jotta tutkimus tutkisi jo aiheesta tietäviä henkilöitä ja siten palvelisi tutkimuksen tarkoitusta (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Hirsjärvi ym., 2009). Tutkimuksemme tutkittavien joukko on valittu niin, että he ovat vain muutaman vuoden töissä olleita noviisiopettajia, jolloin heillä on vielä hyvin muistissa työnsä ensimmäiset vuodet. Tutkimuksemme kuvaa tutkimiemme noviisiluokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia haasteista heidän työuransa alussa sekä sitä, millaista tukea he saivat ja olisivat kaivanneet.

Jakaessamme linkkiä Facebookin eri opettajaryhmiin käytimme laatimaamme tutkielmapyynnötä (ks. liite 1) apunamme herättämään huomion. Tutkielmapyynnössä kerroimme lyhyesti mitä tutkimuksemme koskee, miksi se on tärkeä sekä mihin saatuja vastauksia käytetään. Jaoimme tutkimuslinkin myös omissa Instagrameissamme omille luokanopettajaystävillemme, jonka apuna käytimme houkuttelevaa kuvaa, josta selvisi samat asiat kuin tutkielmapyynnöstämme. Tutkimuksen suuri kiinnostus ja vastausmäärä yllätti meidät positiivisesti, sillä saimme sulkea kyselylomakkeen jo sen julkaisun jälkeisenä päivänä.

Kerätessämme aineistoa huomasimme, että aineistossa alkoi nousta esiin samoja vastauksia hyvin nopeasti. Tällainen saturaatio eli aineiston kylläntyminen ja riittävyys tapahtuu Hirsjärven ja kollegoiden (2009) mukaan silloin, kun samat asiat alkavat nousta aineistossa esiin. Heidän mukaansa tämä tuo esiin merkittävän tuloksen, jolloin aineistoa on saatu kerättyä riittävästi (Hirsjärvi ym., 2009). Tutkittava aineistomme vastasi saturaation tapahtuessa tutkimuskysymykseemme ja antoi uutta tietoa tutkittavaan asiaan, jolloin pystyimme sulkemaan kyselylomakkeen. Saimme kerättyä tutkimukseemme hyvän määrän vastauksia jo lyhyen ajan sisällä, jonka lisäksi vastaukset olivat todella kattavia ja laadukkaita. Tällä tavoin saadaan luotua laadukas tutkimus, jossa tutkimusta ei arvota aineiston määrä vaan sen laatu (Vilka, 2021).

Tutkimusaineistomme keruutapana toimi kyselylomake (ks. liite 2), jonka alussa kysyimme muutamia perustietoja tutkittavalta joukolta. Perustietoja, joita keräsimme vastanneilta opettajilta, oli heidän työkokemuksensa vuosina, nykyisen työsuhteen muoto sekä monestako koulusta heillä on työkokemusta. Nämä kaikki kysymykset olivat monivalintakysymyksiä. Avoimia kysymyksiä käytimme kyselylomakkeen muissa osioissa, jotta osallistujat saivat itse omin sanoin kertoa kokemuksistaan. Avoimilla kysymyksillä halusimme tutkia, millaisia haasteita

opettajat kohtasivat työssään ensimmäisten työvuosien aikana, millaista tukea he saivat haasteisiin sekä keneltä, kuten myöskin tarjottiinko heille tukea kysymättä, vai tuliko sitä itse pyytää. Lomakkeen lopussa kysyimme vielä, millaista tukea he jäivät kaipaamaan, sekä miten he kehittäisivät tuen saamista noviisiopettajien uran alussa. Viimeisen kysymyksen jätimme vapaavalintaiseksi, ja siihen vastasikin kaikki paitsi yksi opettaja. Kyselylomakkeen alkuun olimme kirjoittaneet pienen tiivistelmän tutkimuksen tarkoituksesta, jonka lisäksi se sisälsi linkin tutkimuksen tietosuojailmoitukseen.

Kysely aineistonkeruun muotona mahdollistaa täysin samojen asioiden kysymisen tutkittavan joukon jokaiselta jäseneltä (Hirsjärvi ym., 2009). Käyttämämme verkkokyselyn vahvuudet ovat visuaalisuus, nopeus ja helppo saavutettavuus kohderyhmäämme ajatellen (Valli & Perkkilä, 2015). Valli ja Perkkilä (2015) korostavat sosiaalisessa mediassa tapahtuvien verkkokyselyiden sähköistä muotoa, joka helpottaa tutkijoita aineiston analyysissä sen ollessa jo verkossa, jolloin vastaajien vastauksia voidaan käsitellä siinä muodossa kuin he ovat vastanneet (Valli & Perkkilä, 2015). Kyselyn käyttäminen aineistonkeruun muotona sisältää kuitenkin myös haasteita. Tutkijan ei ole mahdollista varmistua siitä, miten vakavasti vastaajat ovat kyselyyn vastanneet, jonka lisäksi hyvän lomakkeen tekeminen vaatii tutkijalta aikaa ja tietoa (Hirsjärvi ym., 2009). Tekemämme kyselylomake sisälsi avoimia kysymyksiä, joten kyselyyn vastaajilla oli mahdollisuus itse kertoa omin sanoin kokemuksensa ja ajatuksensa tutkittavaan asiaan liittyen. Vastauksien pituudesta ja sisällöstä päätellen kyselyyn vastanneet noviisiluokanopettajat olivat aidosti kiinnostuneita tutkimuksestamme.

Tutkimukseemme osallistui 27 luokanopettajaa, joiden työkokemus vaihteli 0–5 työvuoteen. Vastaajista enemmistö oli työskennellyt luokanopettajana 1–2 vuotta, toiseksi eniten vastaajissa oli 2–3 vuotta työelämässä olleita. Loput vastaajista jakautui melko tasaisesti 0–1 sekä 3–5 vuotta työssä olevien opettajien kesken. Vastanneista opettajista käytämme nimityksiä numeroitain, esimerkiksi ”Opettaja 1”, jotta tuloksista ilmenee aineiston vastauksien monipuolisuus. Lisäksi ei ole mielekäästä lähteä keksimään jokaiselle 27 vastaajalle uutta nimeä monipuolisuuden esille tuomiseksi.

Kyselyyn vastanneista opettajista suurin osa työskenteli määräaikaisena luokanopettajana, toiseksi eniten opettajista oli virassa olevia ja selvä vähemmistö vastanneista oli kerryttänyt luokanopettajan työkokemusta pelkästään sijaisuuksia tehden. Analysoitaessa vastauksia työsuhteen muodolla ei ole merkitystä, mutta hahmoteltaessa vastauksien yhteneväisyyksiä on tär-

keä tiedostaa vastaajien lähtökohdat luokanopettajana työskenneltäessä. Määräaikaisilla tai virassa olevilla luokanopettajilla voi olla erilaiset mahdollisuudet esimerkiksi tuen saamiseen kuin sijaisuuksia tekevällä opettajalla. Lähtökohdat työn tuomiin haasteisiin ja tuen muotoihin saattavat riippua työsuhteen muodosta.

Lisäksi kysyimme opettajilta, monestako koulusta heillä oli työkokemusta. Valtaosa vastaajista oli työskennellyt 1-3 koulussa, toiseksi eniten vastaajista 4-6 koulussa ja selvä vähemmistö seitsemässä tai sitä suuremmassa määrässä kouluja. Kysyimme koulujen lukumäärää, jotta saamme kattavan käsityksen, kuinka paljon aloittelevat opettajat vaihtavat kouluja työuransa alussa. Emme tuo tutkimuksessamme tätä näkökulmaa ilmi, mutta se on hyvä tiedostaa vastauksien taustalla vaikuttaen esimerkiksi opettajien työkokemukseen.

## **5.2 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi**

Aineistolähtöisessä analyysissä viitekehys perustuu johonkin metodologiaan, jonka lisäksi tutkittavasta ilmiöstä tulee tietää ennen tutkimuksen aloittamista (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistonanalyysin aloitimme tutustumalla aiheemme keskeisimpiin käsitteisiin läpikotaisin lähteiden avulla. Rakensimme viitekehysten kasaamalla tietoa monesta eri lähteestä niin suomeksi kuin englanniksikin. Monipuolinen lähteiden käyttö ja tutustuminen tutkittavaan aiheeseen avasi näkökulmia tutkimuskysymystemme valossa. Tutkimuskysymyksemme pohjautuvat viitekehyksessä oleviin teoreettisiin teemoihin tavoitteena selvittää noviisiopettajien työuran alun haasteita ja tukimuotoja.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi pyrkii muodostamaan tutkimusaineistosta teoreettisen kokonaisuuden, jossa analysoitavat yksiköt nousevat aineistosta esiin tutkimuksen tarkoituksen ja asetetun tehtävän mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksemme aineisto kuvaa tutkimiamme haasteiden ja tuen ilmiöitä, jonka pohjalta loimme sanallisen ja selkeän kuvauksen kyseisistä ilmiöistä, kuten Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan toimitaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin teossa. Salo (2015) tuo esille ajatuksen, jonka mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi on käytännössä aineiston luokittelua eri teemoihin. Tämän pohjalta tehtävä analyysi laajentaa ajattelua tutkittavaan aiheeseen liittyen ja tuottaa uutta tietoa teorian toimiessa analyysin pohjana (Salo, 2015). Oman tutkimuksemme aineiston analysoimme teoreettisesta viitekehyksestä nousseiden käsitteiden ja teorioiden pohjalta luokitellen aineistomme vastauksia eri teemoihin.

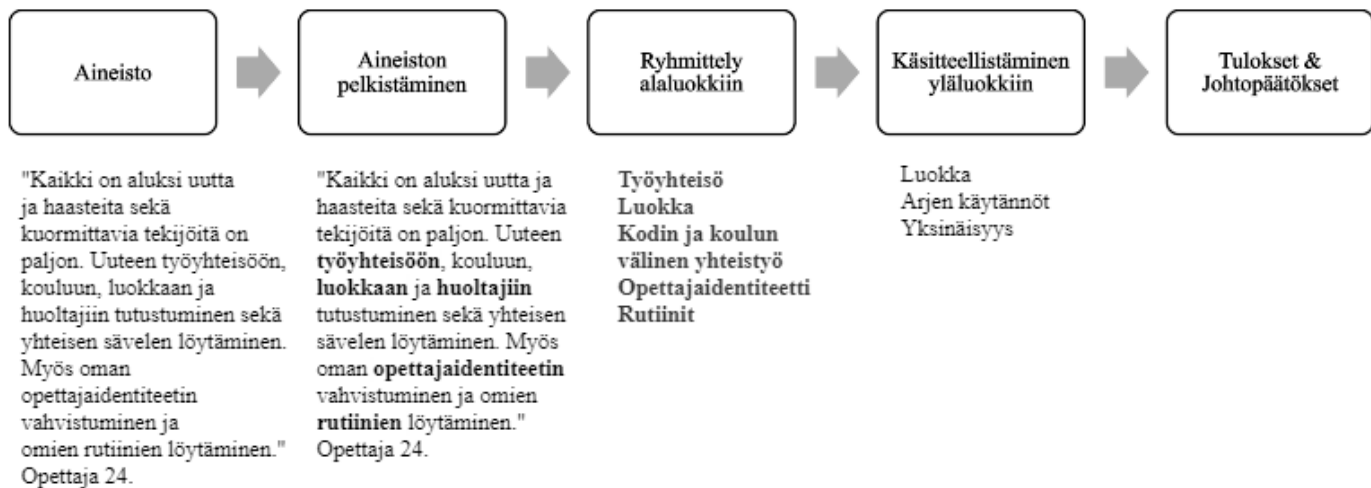
Aineiston analysointi tapahtuu aineiston ehdoilla, jossa Metsämuurosen (2003) mukaan muodostetaan aiheeseen riippuvia luokkia, joita testataan ja yhdistellään ydinkategorioiksi (Metsämuuronen, 2003). Tämä tapahtuu systemaattisena ja joustavana prosessina, joka etenee aineistosta kohti kategorisia luokkia (Schreier, 2012). Ensimmäisen luokkiin jaon vaiheen teimme jo lomakkeen (ks. liite 1) suunnittelun ja kirjoittamisen yhteydessä. Lomaketta tehdessämme ja oimme tukeen ja haasteisiin liittyvät kysymykset omiin osioihinsa. Näitä osia olivat esimerkiksi “Millaisia haasteita kohtasit?”, “Millaista tukea sait kohtaamiisi haasteisiin, ja mistä tai keneltä sait tukea?” sekä “Saitko tukea pyytämättä vai pyysitkö sitä itse?”. Lisäksi kysyimme vastaajilta, millaista tukea he itse olisivat kaivanneet tai kuinka he kehittäisivät tuen saamista työuran alussa.

Sisällönanalyysin aloitimme aineiston keräämisellä, kuten edellisessä alaluvussa kerroimme (ks. luku 5.1). Kerätty aineistomme toimi analyysin pohjana, josta eteneminen kulkeutui vaihe vaiheelta kohti johtopäätöksiä (ks. kuvio 2). Sisällönanalyysi toteutetaan aina tutkimuskysymysten pohjalta (Krippendorff, 2019). Sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe aineiston keruun jälkeen on aineiston huolellinen lukeminen sekä pelkistäminen, jossa aineistosta karsitaan pois kaikki tutkimukselle epäoleellinen data (Lichtman, 2013; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pelkistäessämme aineistoa korostimme tärkeitä tutkimuskysymykseen vastaavia ilmauksia, jolloin tutkimuksellemme oleellinen data nousi esiin vastauksista tummennettuina termeinä.

Tämän menetelmän mukaan seuraava vaihe on ryhmittely, jossa aineistosta pyritään etsimään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia, jotka ryhmitellään omiksi luokiksi esimerkiksi tutkittavan ilmiön käsitysten tai ominaisuuksien mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tarkasteltavassa aineistossa vastaukset voivat olla hajautuneet, jonka vuoksi ne täytyy ryhmitellä, jotta ne toimivat pohjana tarkoituksenmukaisille päätelmille (Krippendorff, 2019). Ryhmittelimme vastaukset jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla sieltä nousseisiin luokkiin. Etsimme jokaisesta vastauksesta samaan aiheeseen liittyvät termit ja yhdistimme ne yhteisen luokan alle.

Ryhmittelyn jälkeen aineisto käsitteellistetään, jolloin aineistosta erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja näiden pohjalta muodostetaan teoreettiset käsitteet (Lichtman, 2013). Analyysin pohjalta nämä teoreettiset käsitteet muodostavat kategorioita noustessaan aineistosta ilmi (Schreier, 2012). Käsitteellistäminen etenee teoreettisista käsitteistä kohti johtopäätöksiä, jossa tutkija rakentaa muodostettujen käsitteiden avulla kuvauksen tutkittavasta kohteesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Esimerkiksi ensimmäisen kysymyksen “Millaisia haasteita kohta-

sit?” kohdalla käsitteellistimme vastauksia taulukkoon kuuteen eri kategoriaan. Näitä kategorioita ovat *haasteet luokan kanssa, ajankäytön haasteet, arjen käytännöt, koulutuksen kattamattomuus, perehdytyksen vähyyys ja yksinäisyys*. Ryhmittelyn toteutimme taulukoimalla ydinkäsitteet, jonka yhteyteen poimimme vastauksista käsitteisiin liittyviä sitaatteja, jotka havainnollistavat aiheita ja liitimme ne taulukkoon sitä kuvaavan ydinkäsitteen kohdalle.



**Kuvio 2. Esimerkki yhden vastauksen sisällönanalyysin etenemisestä**

### 5.3 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimusaiheen valitseminen on jo itsessään Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan eettinen kysymys pohdittavaksi. He näkevät aiheen pohditaan kuuluvan selkeytys, kenen ehdoilla tutkimusaiheen valinta tehdään ja miksi tutkimuksen tekoon ryhdytään. Tällaiset eettiset pohdinnat tulevat väistämättä esille tutkimusongelmaa muotoiltaessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen eettisyys on kulkenut mukana koko tutkimusprosessin ajan huomioiden tutkijan roolimme, vastaajien anonymiteetin, vastauksien käsittelyn ja niistä kirjoittamisen. Juuri nämä ovat hyvän tieteellisen käytännön tunnusmerkkejä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK, 2023). Pyrimme siihen, ettei aiemmat ennako-oletuksemme vaikuttaneet tutkimuksemme tekemiseen. Huomasimme silti tuloksia tutkiessamme ja kirjoittaessamme samankaltaisuuksia ennako-oletuksiemme kanssa.

Ihmistieteiden tutkimuksessa on ensiarvoisen tärkeää huomioida tutkimuksen eettisyys. Otimme tutkimuksessamme huomioon kunnioittavan yhteistyön tutkittavien noviisiluokanopettajien kanssa, jonka Fetterman (2010) kertoo olevan yksi tutkimuksen eettisistä periaat-

teista. Kunnioitimme yhteistyötä erityisesti anonymiteetin huomioimisessa ja vastauksien käsittelyn kohdalla. Vastauksia käytimme juuri siinä muodossa, kuin vastaajat olivat ne kirjoittaneet, emmekä muokanneet niitä, jolloin vastaajien ajatukset pysyivät alkuperäisinä.

Tutkittavan asian ollessa itsellemme läheinen, meillä oli tiettyjä ennako-oletuksia siitä, millaisia tuloksia tulemme saamaan tutkimuksellamme. Oletimme esimerkiksi tuen kaipaamista, tuen ja haasteiden vaihtelevuutta ja kokemuksia niin onnistuneista kuin epäonnistuneistakin siirtymistä työelämään. Ennako-oletuksista huolimatta tutkimuksemme hypoteetteja ei yritetty todistaa tai kiistää tutkimuksen avulla, vaan tulokset rakentuivat tuloksia kerätessä ja tutkiessa (Bogdan & Biklen, 2007). Tällainen aineistokeskeisyys pyrkii Kiviniemen (2015) mukaan tuomaan esille tutkijan teoreettiset näkemykset ja hiljalleen kehittyvät käsitteet osana tarkasteltavana olevan ilmiön luonnetta. Hänen mukaansa tutkimuksen teoriaa ja kentältä nousevia käytännön kokemuksia voidaan pitää luonnollisesti vuorovaikutteisina, koska tutkijan ennalta määritetyt tärkeiksi kokemat asiat ja oletukset voivat tuottaa kentältä nousevien näkökulmien kanssa uusia käsitteellisyksiä ja teoriaa tutkittavasta ilmiöstä (Kiviniemi, 2015). Tutkimuksemme teoriapohja ja aineistosta nousevat käytännön kokemukset keskustelevat tutkimuksemme luoden kattavan käsityksen aiheemme sisällä. Konkretia vahvistaa teorian suhdetta käytännön kokemukseen tämänhetkisestä tilanteesta koulutuksen kentältä.

Tutkimusta tehdessä nousee esiin käsitteet uskottavuus ja luotettavuus. Hirsjärven ja kollegoiden (2009) mukaan uskottavuus tarkoittaa tutkimuksen kykyä tarjota tuloksia, jotka eivät ole sattumanvaraisia. Otettaessa uskottavuus huomioon tutkimuksessa, täytyy aineiston analyysiä tehdessä kiinnittää huomio eri tekijöiden vaikutuksiin tutkimuksen tuloksissa, esimerkiksi tutkijoiden tiedostetut ja tiedostamattomat ennako-oletukset saattavat vaikuttaa tulosten tulkitsemiseen (Krippendorff, 2019). Tutkimuksemme otimme huomioon uskottavuuden keskittymällä aineistonanalyysissämme analysoimaan tulokset vastaamaan tutkimuskysymyksiimme. Luotettavuus taas Hirsjärven ja kollegoiden (2009) mukaan tarkoittaa tutkimuksen kykyä havainnoida sitä, mitä on tarkoitettukin. Kyselylomakkeessa luotettavuus voi nousta esiin, kun vastaajat käsittelevät jonkun kysymyksen eri tavalla kuin tutkija on sen tarkoittanut (Hirsjärvi ym., 2009). Luotettavuuden huomioimme suunnittelemalla kyselylomakkeen niin, että kaikki vastaajat ymmärtäisivät kysymyksemme samalla tavalla.

Tutkimuksemme luotettavuuteen pyrimme vaikuttamaan valitsemalla tutkimusmenetelmän niin, että se vastaisi tutkimuskysymyksiimme mahdollisimman hyvin. Tutkija tulkitsee aina itse tutkimuksensa tuloksia, mutta hyvin valittujen tutkimusmenetelmien ja ongelmanmuotoilun



avulla se ei vaikuta tutkimuksen objektiivisuuteen tai luotettavuuteen (Hirsjärvi ym., 2009). Tutkija muodostaa johdonmukaisen käsityksen tekemistään tulkinnoista perustellen kuinka tuloksiin on päästy (Hirsjärvi ym., 2009; Kiviniemi, 2015). Päädyimme käyttämään aineistonkeruulomakkeessamme paljon avoimia kysymyksiä suljettujen vastausvaihtoehtojen sijaan, jolloin tutkittavien opettajien omat äänet pääsivät esille. Perustelimme tekemiämme johtopäätöksiä ja aineistosta kirjoittamiimme tuloksia sitaattien avulla, joista ilmenee johtopäätöksien lähtökohdat.

Tutkimusta ei ole mahdollista toteuttaa ikinä täysin objektiivisesti, sillä tutkija ja tutkittava asia kietoutuvat toisiinsa (Hirsjärvi ym., 2009). Olemme itse pian valmistuneita luokanopettajia, joten aihe koskettaa meitä itseämme suuresti. Tiedostimme tutkimusta tehdessämme, että aihe on meille hyvin henkilökohtainen ja se tulee väistämättä koskettamaan meitä työelämään siirtyessämme. Tämän vuoksi yritimme olla mahdollisimman objektiivisiä ja katsoa sekä toteuttaa tutkimustamme ulkopuolelta käsin. Bogdanin ja Biklenin (2007) mukaan tutkijan omat asenteet tutkittavaa asiaa kohtaan saattavat vaikuttaa tutkijan subjektiivisuuteen tutkimusta tehdessä varsinkin, kun tutustutaan dataan ennen kuin siitä kirjoitetaan ja tuodaan esille tutkimuksen tulokset kirjallisesti (Bogdan & Biklen, 2007). Lisätäksemme tutkimuksemme luotettavuutta, etäännytimme itsemme tutkimuksesta niin paljon kuin se on mahdollista, samalla silti hyväksyen, että koskaan ei ole mahdollista aloittaa niin sanotusti täysin puhtaalta pöydältä omien arvojen ja kokemusten perusteella.

## 6 Tutkimuksen tulokset

Noviisiopettajien vastauksista käy ilmi, että opettajat ovat kohdanneet monia haasteita työuransa alussa. Haasteet olivat vastauksien mukaan keskenään hyvin samanlaisia ja näyttäytyivät opettajille samoilla tavoilla. Noviisiopettajat olivat saaneet kohtaamiinsa haasteisiin keskenään erilaista tukea. Opettajat olivat kokeneet tuen saamisen olleen niukkaa ja hyvin resursseihin sidonnaista. Useimmiten tukea saatiin kollegoilta, mutta jotkut olivat myös saaneet tukea nimetyltä mentorilta. Tämä nähtiin vastauksissa epäreiluna asetelmana noviisiopettajia kohtaan, mentorointia olisi haluttu enemmän ja he näkivät, että sen kuuluisi olla perusoikeus työtä aloittaessa. Työn haasteista ja tuen saamisesta tai saamattomuudesta huolimatta opettajat kokivat työnsä mielekkääksi ja tärkeäksi, heidät nähtiin jo työuransa alusta alkaen tasavertaisina ja ammattitaitoisina opettajina suhteessa kokeneempiin kollegoihin.

Alaluvussa 6.1 vastaamme tutkimuskysymykseen “Millaisia haasteita noviisiluokanopettajat kohtaavat työuransa alussa?”. Alaluvut 6.2 ja 6.3 vastaavat tutkimuskysymykseen “Millaista tukea noviisiluokanopettajat ovat saaneet työuransa alussa ja millaista tukea he kokevat tarvitsevansa?”.

### 6.1 Noviisiluokanopettajien kokemia haasteita

Noviisiluokanopettajat kertoivat vastauksissaan eri haasteista, joita he kohtasivat työuransa ensimmäisinä vuosina. Haasteita, jotka nousivat useissa vastauksissa esille, olivat haasteet luokan kanssa, ajankäytön haasteet, haasteet arjen käytäntöjen kanssa, perehdytyksen vähyys, haasteet koulutuksen kattamattomuuden kanssa sekä yksinäisyys (ks. taulukko 1).

Aineistosta nousevat haasteet	Haasteiden ilmentyminen aineistossa
Luokka	S2-oppilaat, monikulttuurisuus, luokan heterogeenisyys, haastavasti käyttäytyvät oppilaat, yhdysluokkaopetus, inklusio: tuen tarpeisten suuri määrä
Ajankäyttö	Aikataulutus, oman työn rajaaminen, suunnittelu, työn ja vapaa-ajan erottaminen

Arjen käytännöt	Työpaikan rutiinit, toimintakulttuuri, kodin ja koulun yhteistyö, viestintäväline Wilma, työyhteisöön ja työympäristöön sopeutuminen
Perehdytyksen vähyys	Oletus tietämyksestä, perehdytyskansion puuttuminen, vähäinen perehdytys
Koulutuksen kattamattomuus	Dokumentit, pedagogiset asiakirjat, arviointi, opintojen ja työelämän välinen kuilu
Yksinäisyys	Yhteistyön puuttuminen, työyhteisöön liittyminen, vertaisten puuttuminen, tuen saamattomuus

**Taulukko 1. Vastaajien kokemat haasteet**

Aineiston tuloksissa nousi esiin luokan haastavuus noviisiluokanopettajien luokkatilanteissa. Heidän vastauksistaan nousi esiin luokkien heterogeenisyyden vaikutus työn haastavuuteen. Esimerkiksi yhdysluokan opettaminen nousi esiin muutamassa vastauksessa, kuten myöskin monikulttuurisuus sekä haastavasti käyttäytyvät oppilaat.

*“Yhdysluokan opettamisen haasteet ovat ihan oma juttunsa. Piti saada 45min riittämään molemmen luokka-asteen aiheen opettamiseen.” Opettaja 1.*

*“Ryhmä oli todella monikulttuurinen, siinä oli paljon oppimisen haasteita, lukuisia tehostetun tuen oppilaita, erityisen tuen oppilaita ja erityiskoulusta integroitava oppilas. Yksi oppilaani ei osannut suomea, eikä meillä ollut yhteistä kieltä. Lisäksi oli käytöshaasteita, esimerkiksi yksi aggressiivisuuteen taipuvainen oppilas. Monikulttuurisuudesta huolimatta ryhmässä rehoitti rassistinen ilmapiiri.” Opettaja 15.*

*“Luokassani on paljon tehostetun ja erityisen tuen oppilaita, jotka vaativat paljon huomiota. Kamppailen usein päivien päätteeksi riittämättömyyden tunteen kanssa siitä, että olenhan muistanut ja ennen kaikkea ehtinyt huomioida myös esimerkiksi ne hiljaisemmat ja ahkerat oppilaat. Olenhan muistanut antaa jokaiselle päivän aikana jonkin positiivisen ja kannustavan kommentin?” Opettaja 17.*

Aikataulutus, oman työn rajaaminen sekä suunnittelu nousivat myös esiin noviisiluokanopettajien kokemana haasteena työuransa ensimmäisinä vuosina. Opettajat mainitsivat käyttävänsä todella paljon aikaa eri työhön liittyviin asioihin, jotka kasautuivat itse opetustyön päälle. Työpäivien venyminen nähtiin haasteena, sillä noviisiluokanopettajat käyttivät paljon aikaansa eri oppituntien suunnitteluun sekä materiaalien tekemiseen. Myös työajan ja vapaa-ajan erottaminen koettiin vaikeana.

*“Kaikki vie aikaa, vaatii perehtymistä. Sille oikealle työlle ei meinaa jäädä tarpeeksi aikaa. -- Työn rajaaminen oli hyvin vaikeaa, niin ajallisesti kuin laadullisestikin. Lillukan varsin tuli käytettyä liikaa aikaa, kun ei ihan hallinnut kokonaisuutta.” Opettaja 11.*

*“Mietin myös paljon miten rajaan omaa työaikaani, sillä ainakin aluksi päivät venyivät kun haalin materiaalia ja tein tuntisuunnitelmia.” Opettaja 13.*

*“Ensimmäisen luokkani kanssa koin haasteita ajankäytössä. Suunnittelin ja etsin oppimateriaalia pitkiä aikoja, ihan pieniinkin opetushetkiin.” Opettaja 14.*

Noviisiluokanopettajat kohtasivat haasteita työelämään siirtyessään arjen käytäntöjen, uuden työpaikan rutiinien sekä toimintakulttuurin kanssa. Arjen käytäntöihin liittyen opettajat kertoivat kohdanneensa haasteita kodin ja koulun yhteistyössä, esimerkiksi miten ja missä tilanteissa viestintäväline Wilma oli käytössä koulussa, jossa opettaja oli töissä. Myös määräaikaisuuden ja sijaisena toimimisen koki muutama opettaja haasteena: heidän oletettiin tietävän koulun asioista, mutta toisaalta ei nähty tarpeelliseksi kertoa asioista niin vähän aikaa kyseisellä työpaikalla olevalle opettajalle. Opettajat kertoivat myös, miten uuteen työyhteisöön ja työympäristöön sopeutuminen vei aikansa ja vaikutti itse opetustyöhön vieden siltä resursseja.

*“Aloitin työt kesken lukuvuoden, joten ihan vain koko koulun arkeen ja tapoihin kiinni pääseminen oli sekavaa ja meni ikään kuin jonkinlaisessa sumussa. Lisäksi koin paljon tilanteita, joissa minun oletettiin osaavan tiettyjä työhön kuuluvia tehtäviä --.” Opettaja 2.*

*“Ensimmäinen työkokemukseni oli pidempi sairasloman sijaisuus, jossa suurimmat haasteet liittyivät käytännön arjen pyörittämiseen mm. Wilman käyttöön. En osannut merkata poissaoloja, saatika tiennyt milloin ja minkälaisia*

*tuntimerkintöjä minun oletettiin kirjaavan järjestelmään. Esimerkiksi ensimmäisiä kokeita ja arvosanoja en sinne ymmärtänyt merkata, koska en ymmärtänyt sen olevan yleinen käytäntö tuossa koulussa.” Opettaja 5.*

*“-- työläintä on ottaa haltuun uuden ammatin lisäksi uuden koulun tavat, ihmiset, tilat ja rakenteet. Kaikki vie aikaa, vaatii perehtymistä. Sille oikealle työlle ei meinaa jäädä tarpeeksi aikaa. Kaikesta piti kysyä erikseen, etsiä oikea henkilö käsiinsä ja odottaa vastauksia ties miltä tahoilta. Meni kauan, ennen kuin hyvän opetustyön varsinaiset edellytykset ja rakenteet olivat kassassa.” Opettaja 11.*

*“Käytännön työtehtävät eli mitä kaikkea luokanopettajan pitää hoitaa ja näiden asioiden sisällöt. Kukaan ei ollut koskaan kertonut näitä missään.” Opettaja 18.*

Uuden työpaikan toimintakulttuuriin liittyen haasteena nousi esille noviisiluokanopettajien saaman perehdytyksen vähyys. Vastauksista ilmenee opettajien vaikeudet uudessa työpaikassa, jossa perehdytys olisi voinut toimia apuna työhön orientoitumisessa. Vaikeudet näyttäytyivät opettajille tilanteissa, joissa oli kirjoittamattomia sääntöjä, jotka opettajien oletettiin tietävän. Haasteita ilmeni myös käytännön asioissa, esimerkiksi mistä kuvataiteen materiaalit löytyvät, miten ruokailussa toimitaan ja mistä tunnukset koulun eri palvelimille saa. Nämä ovat perusedellytyksiä työn käyntiin saamiselle. Tällaisissa tilanteissa noviisiluokanopettajat olisivat kovanneet kattavampaa perehdytystä avukseen.

*“Perehdytystä ei ollut, ei myöskään perehdytyskansiota. Tämä sama ongelma koskee useampia kouluja joissa olen vuosien saatossa työskennellyt.” Opettaja 9.*

*“Haasteena aluksi olivat luokkarutiinien luominen, -- uudet asiat kuten tunnukset, koulun käytännöt esimerkiksi välituntisäännöt, pukeutuminen.” Opettaja 22.*

Aineistosta nousi esille haasteisiin liittyen myös noviisiluokanopettajien tyytymättömyys koulutukseen ja sen kattamattomuuteen. Usea opettaja mainitsi tilanteita, joissa heidän oletettiin osaavan toimia tietyllä tapaa heti töihin mentyään, mutta joita ei oltu käsitelty opinnoissa. He kokivat opintojen ja työelämän välillä olevan kuilu, joka vaikeuttaa työelämään siirtymistä. Myös erilaisten dokumenttien täyttäminen haastoi noviisiopettajia kuten myöskin arvioinnin

tekeminen. Vastauksista ilmeni opettajien tietämättömyys pedagogisten asiakirjojen täytössä: milloin niitä tulisi täyttää ja miten, sekä mikä asiakirja kuului täyttää missäkin tilanteessa.

*“Haasteita tuli arjessa paljon vastaan, esimerkiksi miten Wilmaa käytetään, miten vanhempiin ollaan yhteydessä, mistä löytyy mitään tietoa jne. Kaikkea sellaista, mihin opinnoissa ei niinkään oltu perehdytty.” Opettaja 8.*

*“Oman haasteensa on myös tuonut tuen tarpeisten oppilaiden asioihin liittyvien asioiden kirjaaminen ylös ja niihin liittyvien toimenpiteiden tekeminen. -- Kuinka kyseisissä tilanteissa toimitaan? Milloin mikäkin asiakirja pitää täyttää? Kuinka asia tulee kirjata asiakirjaan, jotta se on oikein merkattuna ylös? Nämä ovat muun muassa olleet kysymyksiä, jotka ovat nousseet esille.” Opettaja 17.*

Noviisiluokanopettajat nostivat vastauksissaan esille yhtenä haasteena myös yksinäisyyden uudessa työssään aloittaessaan. Yhteistyön puuttuminen, yhteisopettajuuteen sisälle pääseminen, kuten myöskin uuteen työyhteisöön liittyminen ja oman opettajaidentiteetin rakentaminen haastoivat noviisiopettajia työuransa ensimmäisinä vuosina. Opettajat kokivat yksinäisyyttä kamppaillessaan uusien työtehtävien parissa yksin ilman vertaistensa tai kollegoiden tukea.

*“Muut opettajat tiesivät jo miten kaikki toimii ja harva tajusi, että uutena opettajana alalla ja kyseisessä koulussa olin melko pihalla kaikesta.” Opettaja 2.*

*“Joka tapauksessa tuolla ekassa paikassa jo työyhteisöön sopeutuminen oli haastavaa koska koulu oli kahdessa eri rakennuksessa, eikä toisen rakennuksen opettajia nähnyt juuri ollenkaan. Eli oli aika yksinäinen olo. Myöskään oman rakennuksen kollegat eivät olleet helpoiten lähestyttäviä ihmisiä.” Opettaja 13.*

*“Tiimini kaksi muuta luokanopettajaa olivat tehneet jo useamman vuoden töitä yhdessä, ja haasteeksi tuli tiimiin sisään pääseminen.” Opettaja 15.*

## **6.2 Vaihtelevaa tukea monelta eri taholta**

Noviisiluokanopettajien vastauksista käy ilmi tuen saamisen vaihtelevuus sekä erilaiset tavat ja keinot saada tukea työllensä. Tuen saamisen kuvaillaan olevan hyvin kirjavaa ja menetelmät

koulujen välillä vaihtelevat suuresti. Aineistomme vastauksista nousee esille keneltä, mistä tai miten noviisiopettajat ovat tukea työuransa alussa saaneet. Tukea antaneita tahoja olivat kollegat, sosiaalinen media, mentori/perehdyttäjä, yhteisopettajapari tai tiimi, koulun johto, sekä epämuodolliset yhteydet kuten kaverit, puoliso ja terapeutti-ystävä (ks. taulukko 2).

<b>Aineistosta nousevat tuen muodot</b>	<b>Tuen ilmeneminen aineistossa</b>
Kollegat	Vinkit, ideat, keskustelut, kysymykset
Sosiaalinen media ja vertaiset	Sosiaalisen median eri käyttäjätilit, opiskelukaverit, kokemusten ja vinkkien jakaminen
Mentori/perehdyttäjä	Nimetty mentori: joidenkin etuoikeus, toimiva ja tehokas, perhdytys: niukkaa, pinta-puolista
Yhteisopettajuus	Yhteisopettajapari tai –tiimi, materiaalien jakaminen, yhteinen suunnittelu ja arviointi, tuki keskustelun kautta, jatkuva tuki
Koulun johto	Vinkit ja ideat kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, aika- ja resurssisidonnainen, tuki liian vähäistä, luotto pärjäämiseen
Epämuodolliset yhteydet	Ystävät, puoliset, “kahvipöytäkeskustelut” opettajainhuoneessa, huoltajat

**Taulukko 2. Vastaajien saadut tuen muodot**

Noviisiluokanopettajat kokivat saavansa kollegoilta enimmäkseen vinkkejä ja ideoita opetukseen sekä mahdollisuuksien mukaan vastauksia mieltä askarruttaviin kysymyksiin. Kollegoiden tuki koettiin myös ristiriitaisena, sillä koulun arki on hyvin hektistä eikä keskusteluille tai kysymyksille jää työpäivien aikana tilaa. Jotkut kokivat koulun positiivisen ja kannustavan ilmapiiirin vaikuttavan kollegoiden antamaan tukeen myönteisesti.

*“Kollegoilta sai apua, kun itse pyysi --. Toki kokeneet kollegat lähtivät pois työpaikalta heti omien oppituntien päätyttyä, joten apua ei ollut enää iltapäivällä saatavissa. Silloin kuin niitä kysymyksiä juolahti omaan mieleen suun-*

*nitellessa seuraavaa työpäivää. Opettajan työ on myös niin hektistä, ettei kollegoilla ollut työpäivien aikana aikaa tulla tarjoamaan apuaan / kysymään kuulumisia uuden opettajan luokkaan.” Opettaja 9.*

*“Työkaverit ovat olleet todella auttavaisia ja valmiita auttamaan. He ovat tarjonneet omaa apuaan aina, kun olen sitä tarvinnut. Lisäksi he ovat omaaloitteisesti tulleet kysymään minulta, että tarvitsenko apua jossain. Esimerkiksi arviointikeskusteluihin sain preppausta, valmiin diaesityspohjan ja apua Wilman varauskalenterin luomiseen. --” Opettaja 17.*

Noviisiopettajien vastauksista ilmenee sosiaalisen median ja sieltä löytyvien vertaisten kokemukset, jotka ovat antaneet samaistumispintaa omille ajatuksille. Vertaisten kanssa käytävä vuorovaikutus on auttanut noviisiopettajia konkreettisesti haasteiden edessä esimerkiksi opetuskäytäntöjen jakamisessa. Osa opettajista turvautui myös omiin opiskelukavereihinsa, jotka olivat samassa tilanteessa noviisiopettajina. Samassa tilanteessa olevat vertaiset ymmärtävät puolin ja toisin, mitä asioita he käyvät läpi juuri aloittaessaan työelämän.

*“Tukea erilaisiin haasteisiin ovat myös antaneet sosiaalisessa mediassa opettilien takana olevat opettajat. Usein nämä somessa olevat opettajat ovat itsekin nuoria, ja näin heidän sisältönsä ja ajatuksiinsa on mielestäni helpompaa samastua. Olen esimerkiksi erään Instagramissa olevan opetilin kautta oppinut erään tavan tehdä juuri lukuvuosisuunnitelman. Lisäksi sieltä on hienoa saada vertaistukea erilaisiin haasteisiin, joita työssään kohtaan kuten esimerkiksi tukiasioiden hoitamiseen tai riittämättömyyden tunteen käsitteilyyn.” Opettaja 17.*

*“Sain tukea muilta aloittaneilta opettajilta --. Toisten aloittaneiden kanssa pystyi jakamaan kokemuksia ja vinkkejä.” Opettaja 26.*

Mentorointi ja työhön perehdyttäminen nousi esille yhtenä tuen saamisen muotona. Joskin mentorointi koettiin myös vain joidenkin etuoikeudeksi, sillä resurssit eri kaupungeissa ja kunnissa ovat erilaiset. Noviisiopettajat kokivat olevansa eriarvoisessa asemassa mentoroinnin kanssa, mutta sitä saaneet opettajat kokivat sen erittäin toimivaksi ja tehokkaaksi keinoksi ensimmäisinä työvuosina. Jokainen opettaja oli saanut jonkinlaisen perehdytyksen työhön, mutta sen koettiin yleisesti olevan liian niukkaa ja pintapuolista.



*“Koulussamme nuorilla opettajilla on mentoriopettaja, jonka kanssa voi keskustella mistä tahansa työhön liittyvästä luottamuksellisesti. Mentoroinnista sain paljon apua ja sitä kautta sain myös tietää paljon koulun toimintatavoista, joita suurin osa opettajista piti ns. itsestäänselvyyksinä eikä tajunnut avata uudelle opettajalle.” Opettaja 2.*

*“Työnohjausta oli kovin vähän, rehtorilla oli oma luokka vedettävänä.” Opettaja 11.*

*“Varsinainen perehdytys oli ehkä hiukan niukka esim. talon tavoista.” Opettaja 13.*

Aineistosta nousi esille yhtenä tuen saamisen muotona yhteisopettajuus. Yhteisopettajuuden koettiin keventävän työkuormaa sekä madaltavan kynnystä kysyä ja kertoa omista ajatuksistaan lähimmille työkavereille. Useimmiten yhteisopettajuuspari tai -tiimi sisälsi jo kauemmin työelämässä olleita opettajia, joilta sai tukea vaikeisiin tilanteisiin ja seuraamalla heidän työskentelyään noviisiopettajat kokivat itsekin oppivan lisää opettajan työstä. He ikään kuin vaivihkaa ja huomaamatta ohjasivat työuransa alussa olevia opettajia.

*“-- Mutta työyhteisö oli mukava ja oma luokka-astetiimi tuli heti tutuiksi. Heiltä oli helppo kysellä ja on edelleen. Tämän hetken tiimin kanssa tuemme toisiamme paljon myös materiaaleja jakamalla.” Opettaja 13.*

*“Tiimiopettajuudessa opin paljon työkavereiltani, joiden työskentelyä sain seurata päivittäin ja joiden kanssa kävimme paljon keskusteluita oppilaista ja työtavoistamme. Yhteinen suunnittelu ja arviointi opettivat myös paljon luokanopettajan työstä.” Opettaja 15.*

*“-- Yhteisopettajuuden myötä olen päässyt läheltä näkemään, kuinka kokeneemmat opettajat muun muassa hoitavat erilaisia tilanteita ja suunnittelevat opetusta. Yhteisopettajuudessa on myös oman kokemukseni mukaan jatkuva kollegan tuki, joka auttaa ja myös vähentää työn kuormittavuutta haasteiden tullessa esille.” Opettaja 17.*

Koulun johdolla rehtorilla ja esihenkilöllä nähtiin olevan tuen antamisessa samaa toistava rooli, jolloin tukea heiltä oli saatavilla, kun sitä itse osasi kysyä ja siihen oli aikaa. Heiltä saatu tuki

oli enimmäkseen vinkkejä ja ideoita esimerkiksi kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Useimmissa vastauksissa noviisiopettajat kokivat koulun johdolta saadun tuen olevan liian vähäistä ja luotto noviisiopettajan pärjäämiseen työssä oli suurta. Vastauksissa painottui rehtorin merkitys ja toimitavat tuen antamiseen liittyen.

*“Apua ja tukea sain -- esimieheltä kyllä aina, kun avasin suuni. Mutta varsinkin ensimmäisenä työvuonna tulee niin paljon uutta asiaa, ettei edes tiedä mitä kaikkea ei tiedä.” Opettaja 3.*

*“-- Tuki oli enimmäkseen vinkkejä ja ideoita miten voisinkin toimia. Jouduin kysymään useasti apua, kun aikaisemmat neuvot eivät auttaneet. Oli myös tilanteita ettei kukaan enää osannut neuvoa, koska oppilas oli niin haastava.” Opettaja 7.*

*“En olisi varmaan saanut, jos en olisi pyytänyt. Hyvin vähän kyseltiin perään, luotto pärjäämiseeni oli suuri. Toisaalta olisin toivonut esim. rehtorilta -- löytyvän aikaa muutenkin kuin niissä hetkissä kun on jokin akuutti ongelma. Työnohjausta oli kovin vähän, rehtorilla oli oma luokka vedettävänä.” Opettaja 11.*

*“Ensimmäisessä työpaikassani lähiesihenkilöni, apulaisrehtori, toimi auttavana mentorinani. Hän opasti ja antoi tukea sitä tarvitessani.” Opettaja 15.*

Noviisiluokanopettajat nostivat myös esille epämuodolliset tuen saamisen muodot omilta kavereiltaan, puolisoiltaan ja terapeutti-ystävältään. Epämuodolliseksi tueksi voimme laskea myös koulussa kollegoiden kesken käytävät kahvipöytäkeskustelut, joissa puhe on vapaampaa ja usein puheet kääntyvät myös muihin kuin työasioihin. Nämä epämuodolliset yhteydet olivat opettajien kokemusten mukaan lähinnä työstä johtuvien ongelmien vuodattamista ja vertaistuen hakemista. Toisaalta yhdeksi tuen muodoksi koettiin myös oppilaiden huoltajilta saatu myönteinen palaute, joka toimi opettajalle positiivisena kannustimena hyvästä tehdystä työstä.

*“-- toisaalta kahvipöytäkeskusteluihin, jotka olivatkin ehkä tärkeintä tukea jota olen saanut. -- Myös huoltajilta saatu hyvä palaute oli tukea eräällä tavalla itselleni. Kotona tietenkin sain epämuodollisesti tukea, kun purin työasioita miehelleni ja kavereilleni.” Opettaja 11.*

*“Terapeutti-ystäväni antoi myös työkaluja omien rajojen asettamiseen.”*

*Opettaja 12.*

Aineiston vastauksista selviää, että noviisiluokanopettajat saivat tukea pyytämättä, mutta he pyysivät myös itse tukea ja apua haastaviin tilanteisiin. Osalle opettajista oli myös suoraan osoitettu kollega, jolta sai tukea aina tarvittaessa. Pyytämättä osoitettu tuki noviisiopettajille tuli useimmissa tilanteissa opettajille osoitetun mentoriopettajan muodossa. Vastauksissa nousi esille tuki niin positiivisessa kuin negatiivisessakin mielessä. Negatiivisesti tarjottu tuki tuli kollegoilta, jotka neuvoivat koulun toimintakulttuuriin liittyen vain heidän näkökulmastaan. Positiivinen, pyytämättä saatu tuki, tuli kollegoilta, jotka huolehtivat noviisiopettajan jaksamisesta ja koulun arkeen sisälle pääsemisestä. Useissa vastauksissa pyytämättä osoitettu tuki ilmeni noviisiopettajan työparin tarjoamana tukena esimerkiksi oppituntien suunnittelutilanteissa.

*“Pyytämättä tuli enemmänkin ”ei meillä oo ollut tapana tehdä näin” -tyyppistä palautetta, jos olin yrittänyt olla omatoiminen ja ratkaista tilanteita itse. Erityisopettajat oli avuliaampia ja kyseli kuulumisia usein. Myös ne, joiden kanssa en tehnyt töitä arjessa.” Opettaja 4.*

*“Muutama kollega tuli alkuun myös ihan kyselemään kuulumisia ja että miten jakselen. Siitä tuli turvallinen olo. Ja ehkä edesauttoi sitä että uskalsin myös kysyä muilta.” Opettaja 13.*

*“Teemme työtämme tiimi/pariopettajuutena, joten apua sai aina. Välillä pyytämällä, välillä pyytämättäkin.” Opettaja 8.*

Suurin osa vastaajajoukosta kertoi, että tukea tuli pyytää itse, mutta sitä sai aina kun oli omaaloitteinen ja ymmärsi itse pyytää haastaviin tilanteisiin kollegan tai esihenkilön apua. Osasta vastauksista ilmeni, että noviisiluokanopettajat kokivat huonommuutta tilanteissa, joissa he eivät pärjänneet yksin, vaan joutuivat pyytämään apua.

*“Tukea tuli pyytää itse, mutta sitä sai tarvittaessa helposti. Oli monenlaisia tapoja mm. varattavissa olevat akuuttiaijat moniammatillisen ryhmän kanssa, tiimiajat ja työpariajat.” Opettaja 6.*

*“Apua täytyy itse uskaltaa ja osata pyytää. Itse olin siinä alkuun liian arka ja tunsin avun pyytämisestä huonommuutta.” Opettaja 15.*

*“Työkaverini ovat antaneet tukea minulle, kun olen sitä pyytänyt. He ovat aina olleet valmiita auttamaan ja neuvomaan minua. Minulle ei ole tullut kokemusta siitä, että olisin avunpyynnöllä häirinnyt työkavereitani. Myös koulun johdolta olen kysyessäni saanut tukea eteen tulleisiin haasteisiin.” Opettaja 17.*

### 6.3 Kehitysideoita tulevaisuuteen

Aineistosta nousi esille myös kehitysideoita tukeen liittyen, joita noviisiluokanopettajat olisivat toivoneet itse saavansa työuransa ensimmäisinä vuosina omien kokemustensa pohjalta. Tällaisia kehitysideoita olivat mentori/tuutori, perehdytys, kollegiaalinen yhteistyö ja vertaiset, työtehtävien rajaaminen sekä koulutuksen kehitys (ks. taulukko 3).

<b>Aineistosta nousevat kehitysideat</b>	<b>Kehitysideoiden ilmeneminen aineistossa</b>
Mentori/tuutori	Tuki työn arkeen: käytännöt, uudet ideat työhön; tarvittaessa saatavilla, keskustelukaveri
Perehdytys	Perehdytys standardiksi ja pakolliseksi, infolehtinen/perehdytyskansio
Kollegiaalinen yhteistyö ja vertaiset	Yhteisopettajuus ja rinnakkaisluokan opettaja: vastuunjako; tuki vertaisilta
Työtehtävien rajaaminen	Projektityöt ja ylimääräiset opetustunnit pois, uusille opettajille oma veso-päivä lukuvuoden alkuun
Koulutuksen kehitys	Työelämään valmistava kurssi, harjoittelun kehitys

**Taulukko 3. Vastaajien antamia kehitysideoita tuen kehittämiseen**

Noviisiluokanopettajat mainitsivat vastauksissaan mentorin ja tuutorin tarpeen tukitoimissa, jonka he olisivat kokeneet hyväksi tueksi ensimmäisinä työvuosinaan. Mentori voisi toimia opettajan tukena työn arjessa, jonka lisäksi hän tarjoaisi apua käytännön asioissa ja olisi aina tarvittaessa saatavilla. Opettajien vastauksista nousi esille myös ajatus, jonka mukaan mentoriopettaja voisi lisätä työhyvinvointia tarjoamalla opettajalle keskustelukaverin tuen tarjoamisen lisäksi. He näkivät tällaisen lisäävän työniloa ja tarjoavan erilaisia ideoita työhön liittyen.

*“Mentoriopettajat ovat mielestäni erinomainen keino uusille/nuorille opettajille päästä kiinni työpaikan toimintakulttuuriin ja ylipäätään saada tukea opettajan työn arjessa.” Opettaja 2.*

*“Uskon, että mentoriopen avulla voisi vähentää aloittelevan opettajan työkuormittavuutta, auttaa häntä matalalla kynnyksellä työhaasteissa sekä synnyttää työniloa ja erilaisia ideoita.” Opettaja 17.*

Myös perehdytys nähtiin tuen muotona, jota noviisiopettajat olisivat kaivanneet oman työuransa ensimmäisille vuosille. Vastauksista ilmeni tyytymättömyys opettajien perehdytykseen, sillä haastavien tilanteiden sattuessa oli vaikea lähteä pois tilanteesta kysymään apua ja tukea kollegalta. Perehdytyksen rinnalle opettajat ehdottivat perehdytyskansiota, joka toimisi kattavan perehdytyksen tukena.

*“Monilla työpaikoilla uudet työntekijät perehdytetään kunnolla ja perehdytysjakso saattaa kestää jopa useamman viikon. Oma tunne on ollut, että opetusallalla pitää selvitä alun myrskyistä yksin ja ikään kuin heitetään altaan syvään päätyyn selviämään. Uusien työntekijöiden perehdyttämisestä pitäisi tehdä koko alan työpaikat kattava standardi ja pakollinen toimenpide, eikä yksittäisten koulujen tarjoama herkku.” Opettaja 3.*

*“Kattava infolehtinen koulun tavoista on myös aina toimiva.” Opettaja 13.*

Kaivatuista tuen muodoista nousi esille kollegiaalinen yhteistyö. Kollegalta saatava tuki yhteisopettajuuden tai rinnakkaisluokan opettajalta saadun tuen muodossa nousi myös aineistosta esille toiveena tuen kehittämiseksi. Kollegiaalisen yhteistyön mahdollistamiseen kaivattiin lisää aikaa ja priorisointia. Tämän lisäksi noviisiopettajat olisivat kaivanneet tukea vertaisiltaan, joiden kanssa olisi voinut jakaa kokemuksia ja keskustella mieltä painavista asioista.

*“Joku kokeneempi kollega parin ekan kuukauden ajan auttaisi alkuun käytännön asioissa ja myös pitkin vuotta esim. Arviointikeskusteluiden, oppimissuunnitelma yms. kanssa.” Opettaja 1.*

*“Olisin myös kaivannut työparini kanssa selkeämpää vastuunjakoa töissä. Koska kaksi ihmistä tekee, niin kaikkea ei tarvi tehdä, vaan pitää osata jakaa.” Opettaja 12.*

Noviisiluokanopettajat toivat vastauksissaan esille työtehtävien rajaamisen, joka olisi auttanut heitä ensimmäisinä työvuosinaan. Luokanopettajat kokivat, että juuri työelämään siirtyneenä noviisiopettajana työtaakka on suuri opetellessa uuden paikan käytäntöjä ja päästessä sisään kouluarkeen. Tämän lisäksi tehdyt projektityöt ja ylimääräiset opetustunnit kuormittivat opettajia paljon. Nämä he olisivat rajanneet kokonaan pois ensimmäisinä työvuosinaan, jotta keskittyminen ainoastaan opetustyöhön mahdollistuisi.

*“Ei olisi huono idea vähentää nuorien opettajien työtaakkaa esim. rajoittamalla opetettavien tuntien määrää. Tuntien suunnitteluun ja arjen hallintaan menee alussa niin paljon aikaa, että sitä taakkaa voisi vähän vähentää.”*  
Opettaja 5.

*“-- aloittaville opeille vaikka oma vesopäivä ennen lukuvuoden aloitusta. Sillä voisi vaikka korvata kesken talvea olevan varastonsiivousveson.”*  
Opettaja 4.

Kehitysideana aineistosta nousi esille myös koulutuksen kehitys kattavampaan suuntaan. Noviisiluokanopettajat näkivät, että opettajankoulutuksessa olisi hyvä olla esimerkiksi työelämään valmistava kurssi, jossa käytäisiin läpi pedagogisten asiakirjojen täyttöö ja asioiden kirjaamisia, yleisimpiä opettajien kohtaamia haasteita ja niistä selviytymistä. Myös opetusharjoitteluiden määrän lisääminen nousi kehitysideana esiin aineistosta. Vastajaat kuitenkin osoittivat ymmärrystä, ettei koulutus voi tarjota täydellistä valmiutta opettajan ammattiin, sillä koulun toimintatavoissa ja käytänteissä sekä oppilaissa on merkittävää vaihtelevuutta eikä keinoja pysty yleistämään. He kuitenkin näkisivät tärkeänä kaventaa koulutuksen ja työelämän välistä kuilua esimerkiksi aiemmin mainituilla keinoilla.

*“Opintojen aikana tulisi kertoa opiskelijoille myös kaikesta siitä kirjallisesta työmäärästä, mitä sisältyy oppituntien suunnittelun lisäksi opettajan työhön. Mm. tehostetun ja erityisen tuen asiakirjojen täyttö, pedagogisen arvion tekeminen. Lääkkeellisen tuen palaverit + muut moniammatilliset palaverit. Vanhempainvarttien ja arviointikeskusteluiden pitäminen ja kirjaaminen. Wilman käyttö.”* Opettaja 9.

*“Monia asioita on kantapäänkautta oppinut, eikä kenellekään toimi samat asiat, mutta kuitenkin koen, että jonkinlaisia suuntaviivoja olisi voinut opettajankoulutuksessa antaa.”* Opettaja 14.

*“Myös opettajankoulutuksen maisterivaiheen loppuun voisi kehittää jonkin työelämään valmistavan kurssin, jossa voitaisiin käsitellä esimerkiksi yleisimpiä haasteita ja ratkaisuja niihin. Toki jokaisessa koulussa on erilaiset toimintatavat, joten kurssin sisällön räätälöinti voisi olla haastavaa. Mutta uskoisin, että tällaiselle kurssille olisi kysyntää ja tarvetta.” Opettaja 17.*

Aineistosta esiin nousseiden tuloksien (ks. taulukko 4) valossa voidaan todeta noviisiluokanopettajien kokemien haasteiden ja tuen muotojen olevan moniulotteisia. Haasteisiin on erilaisia tuen muotoja, joihin vaikuttavat esimerkiksi työyhteisö, koulun resurssit ja toimintatavat. Noviisiluokanopettajat eivät eritelleet tarkoin millaista tukea he olivat saaneet juuri tiettyyn haasteeseen. Aineistosta nousi esiin erilaisia noviisiluokanopettajien tuen muotoja, sillä koetut haasteet vaihtelivat opettajasta riippuen. Kuitenkin haasteissa toistuivat samat teemat, joiden kanssa noviisiluokanopettajat kamppailevat työuransa alussa. Noviisiluokanopettajat kokevat tuen saamisen kehittämisen tärkeänä. He korostivat kehitysideoissa erityisesti mentorin ja perehdytyksen tärkeyttä muiden tukitoimien rinnalla. Kehitysideat nousivat noviisiluokanopettajien kokemuksen sekä toiveiden perusteella.

<b>Haasteet</b>	<b>Tuen muodot</b>	<b>Kehitysideat</b>
Luokka	Kollegat	Mentori/tuutori
Ajankäyttö	Sosiaalinen media ja vertaiset	Perehdytys
Arjen käytännöt	Mentori/perehdyttäjä	Kollegiaalinen yhteistyö ja vertaiset
Perehdytyksen vähyys	Yhteisopettajuus	Työtehtävien rajaaminen
Koulutuksen kattamattomuus	Koulun johto	Koulutuksen kehitys
Yksinäisyys	Epämuodolliset yhteydet	

**Taulukko 4. Yhteenveto aineiston tuloksista**

## 7 Johtopäätökset

Tutkimuksestamme nousseet noviisiluokanopettajien kokemukset työuran alun haasteista ovat hyvin yhteneväisiä aiempien tutkimusten kanssa. Tutkimustulokset ovat siltä osin mielenkiintoisia, että samoja haasteita on ilmentynyt jo useampien vuosien, jopa vuosikymmenien ajan, eikä tilannetta ole kyetty vieläkään täysin ratkaisemaan. Esimerkiksi Fantillin ja McDougallin vuonna 2009 julkaistussa tutkimuksessa haasteita näkyi luokan hallinnassa, oppilaiden käytösongelmissa, luokkaresursseissa, kodin ja koulun välisessä yhteistyössä sekä kollegoiden kanssa tehtävässä yhteistyössä (Fantilli & McDougall, 2009). Näitä samoja haasteita ilmeni tutkimuksessamme suurimmalla osalla kyselyyn vastanneista noviisiopettajista.

Tuoreemmassakin tutkimuksessa, joissa on tutkittu noviisiopettajien työuran alun haasteita, näyttäytyy myös edellä mainitut haasteet (ks. Whalen, Majocha & Van Nuland, 2019; Ergunay & Aduguzel, 2019). Whalen, Majocha ja Van Nuland (2019) nostavat esille myös opettajakoulutuksen ongelman, jossa koulutuksen koetaan olevan puutteellinen valmistamaan opettajan työhön arkisissa luokkahuonetilanteissa. Tämä ilmeni myös tutkimuksessamme, jossa opettajat kertoivat arkisten tilanteiden kuten haastavasti käyttäytyvien oppilaiden ja välituntitilanteiden aiheuttavan haastavan tilanteen kokemattomalle opettajalle. Usein näissä tilanteissa noviisiopettaja koki olevansa yksin ja hänen oletettiin osaavan hoitaa tilanne vaikei aiempaa kokemusta vastaavista tilanteista ollut.

Työn kuormittavuus lisäsi opettajilla riittämättömyyden tunnetta ja osa opettajista koki yksinäisyyttä, huonommuutta ja arkuutta opettajana toimiessaan. Blomberg (2008) nosti omassa tutkimuksessaan esille eri tunteita, joita opettajat kohtaavat haastavissa tilanteissa (Blomberg, 2008). Kirjoituksista pystyi havaitsemaan opettajien tyytymättömyyden ja ärtymyksenkin heidän kertoessaan kohtaamistaan haasteista ja kuinka niihin oli suhtauduttu kouluyhteisössä. Tällaisissa vuorovaikutustilanteissa herää helposti kolme yleisintä tunnetta viha/suuttumus, pelko ja kateus, jotka nousevat pintaan koetun epäoikeudenmukaisuuden myötä (Raina, 2022). Esimerkiksi maininnat *“opetuslalla pitää selvitä alun myrskyistä yksin ja ikään kuin heitetään altaan syvään päätyyn selviämään”* tai *“kukaan ei minulle töiden alettua tullut enää esittelemään tai auttamaan”* tuovat esille opettajien tuhtumusta opetuslalla vallitsevaan tilanteeseen.

Noviisiluokanopettajien kohtaamat haasteet tuntuvat keskittyvän itse opetustyön ulkopuolelle, jolloin itse opettamista ei koeta haastavana, vaan kaikki opetustyön ulkopuoliset asiat kuormit-



tavat heitä. Tällöin tukitoimet tulisi kohdistaa ensisijaisesti näihin asioihin, jotta työnteon edellytykset paranisivat. Opettajan työn kuormittavuus voi johtaa pitkällä aikavälillä heikentävästi myös oppilaiden oppimistuloksiin, sillä opetuksen suunnitteluun ja panostamiseen käytettävää aikaa ei ole riittävästi. Heikentyvät oppimistulokset alkavat näkyä kansainvälisestikin, jolloin arvostettuna pidetty suomalainen koulutusjärjestelmä menettää arvokkaan asemansa koulutuksen yhtenä edelläkävijänä.

Haasteisiin on saatavissa monia eri tuen muotoja, joita tutkimuksemme sekä aiemmin tehdyt tutkimukset tuovat esille. Aiemmin tehtyjen tutkimuksien tulokset ovat hyvin samankaltaisia tutkimustulostemme kanssa. Tutkimuksissa korostuu mentoroinnin, yhteistyötiimien ja rehtorien merkitys tuen vaikuttavuudessa (Fantilli & McDougall, 2009; Whalen, Majocha & Van Nuland, 2019). Aiemmissä tutkimuksissa, kuten myöskin tässä tutkimuksessa, tuen muodot näkyivät selkeimmin koulun sisältä tulevana, joskin ne ovat hyvin resursseista ja koulun toimintakulttuurista riippuvaisia.

Aineiston vastauksista nousi esille kouluarjen olevan usein hektistä, eikä keskustelulle ja kokemusten jaolle jäänyt riittävästi aikaa. Mentorointi tarjoaisi välineen, ajan ja paikan työkokemuksen ja osaamisen jakamiseen sekä ammatilliseen keskusteluun (Koukkari & Junkkari, 2018; Nissilä & Paaso, 2012). Mentorointi, hyvä vuorovaikutus ja sitä kautta kollegoiden ja rehtorin kanssa tehtävä yhteistyö vahvistaa noviisiluokanopettajien positiivisen itseluottamuksen syntyä. Kelchtermans ja Ballet (2002) tuovat saman ajatuksen esiin, jonka mukaan ammatilliset suhteet koulussa ovat ensiarvoisen tärkeitä noviisiopettajalle (Kelchtermans & Ballet, 2002). Luotto itseensä ja omaan tekemiseen toimii tukikeinona, jota voidaan vahvistaa muun muassa mentoroinnin keinoin. Tutkimuksemme tuloksissa useat opettajat olisivat kaivanneet mentorointia tukitoimeksi. Aineistosta nousi esiin, että mentorointi on ollut ainoastaan saatavilla osalle vastaajista. Opettajat, jotka olivat saaneet sitä, kokivat sen tehokkaaksi ja toimivaksi työyhteisöön liittymisen sekä työhön sisälle pääsemisen kannalta. Mentoroinnin koettiin olevan vain joidenkin etuoikeus ja resursseista riippuvainen, jolloin noviisiopettajat ovat eriarvoisessa asemassa työuraa aloittaessa.

Tutkimuksemme nostaa edellä mainitun lisäksi koulun ulkopuolelta tulevia tukimuotoja, joita olivat sosiaalisen median ja epämuodollisten yhteyksien vaikutus tuen saamiseen. Epämuodollisilta yhteyksiltä kuten puolisolta tai ystäviltä saatiin emotionaalista tukea ja kannustusta työtä

kohtaan. Ulkopuolinen tuki on aina subjektiivisesti ja yksilöllisesti koettua (Aho, 2011). Joillakin tärkein tuen muoto on perheeltä saatua, toisella se on koulun sisältä saatua ja kolmannella taas esimerkiksi sosiaalinen media tai harrastukset tarjoavat tukea töistä palautumiseen.

Sosiaalisen median merkitys vertaistuen saamisessa kasvaa koko ajan sen helppouden ja saatavuuden vuoksi. Sosiaalisen media alustoilta haettiin vertaistukea, ymmärrystä ja samaisutumispintaa samassa tilanteessa olevilta opettajilta. Sosiaalinen media auttoi myös oppimateriaalien hankkimisessa, joka kevensi noviisiluokanopettajien työkuormaa. Kuten teoreettisessa viitekehyksessä toimme esille opettajien verkostoitumisen ja yhteistyön merkityksen yhteisten tavoitteiden ja toimintatapojen kehittämisessä (Jyrkiäinen, 2007), toimii sosiaalinen media tämän kehitystyön välineenä. Näin noviisiluokanopettajat voivat jakaa sosiaalisessa mediassa ajatuksiaan ja kokemuksiaan, jotka auttavat tulevia opettajia heidän käydessään läpi samanlaisia haasteita työuransa alussa.

Tutkimuksessamme nousi esille noviisiluokanopettajien epätietoisuus esimerkiksi koulun käytännöistä ja kirjoittamattomista säännöistä, jolloin he eivät osanneet pyytää apua tai tienneet kuinka toimia. Caspersenin ja Raaenin (2014) tutkimuksessa kävi ilmi noviisiluokanopettajien kyvyttömyys ilmaista tarpeitaan kokemuksen ja tuntemuksen ollessa vielä vähäistä (Caspersen & Raaen, 2014). Tämä näkyi aineistossamme opettajien kuvatessa ajatuksia työn alkaessa, josta he käyttivät muun muassa ilmaisuja *“mennä sumussa”* ja *“ei tiedä, mitä kaikkea ei tiedä”*. Tällöin olisikin tärkeää, että tukea tarjottaisiin opettajille automaattisesti työuran alkuun, jolloin työnkuva myös selkeytyy ja työkuorma vähenee.

Tuloksissa ilmenevien tarjottujen tukien kautta on mahdollista lähteä kehittämään ajatus- ja toimintamalleja, joiden avulla voidaan kehittää tuen saamista tulevaisuudessa. Tuen muotojen tulee olla myös tarpeisiin vastaavaa, jotta se olisi mahdollisimman tehokasta. Aineistostamme nousi esiin noviisiluokanopettajien toiveet koulutuksen kehittämisestä. He toivoivat, että yliopistossa olisi jonkinlainen työelämään valmistava kurssi, jossa käsiteltäisiin esimerkiksi syvällisemmin pedagogisten asiakirjojen täyttöö, viestintäväline Wilmaa ja muita yleisimpiä noviisiohjaajien kohtaamia haasteita. Myös Fantilli ja McDougall (2009) toivat tutkimuksessaan kehitysidean koulutukseen, jonka mukaan harjoittelua tulisi lisätä opintoihin. Näissä harjoittelussa olisi mahdollista harjoitella asioita, jotka noviisiohjaajat kokevat haasteena (Fantilli & McDougall, 2009).

Suurin osa kyselyn vastaajista joko koki tarvitsevansa mentorin tukea ensimmäisinä työvuosiinaan, tai oli saanut itselle osoitetun mentorin, jonka tuesta piti kovasti ja jonka läsnäoloa suositteli kaikille muillekin. Heidän mukaansa mentori toimisi hyvin tukena arkisissa asioissa ja olisi tarvittaessa saatavilla lisäten siten työhyvinvointia ja vähentäisi työn kuormittavuutta. Suomen opettajaksi opiskelevien liitto (2023) on Opeopiskelija -lehdessään jopa asettanut tähän liittyen vuoden 2023 eduskuntavaalitalavoitteeksi asettaa mentoroinnin osaksi työelämään perehdyttämistä ja kirjata se lakiin (Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry, 2023). Mentorointi nähdään siis tärkeänä keinona lisätä noviisiopettajien hyvinvointia ja tämä nousi esille myös aineistomme tuloksistakin.

Erityisesti vuosina 2008–2010 vertaisryhmämentoroinnin koulutus kehittyi koko Suomen laajuisena ja toiminnan kehittämistä on ollut erilaisten hankkeiden muodossa myöhemminkin (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi & Heikkinen, 2012). Vertaisryhmämentorointia ei ole kuitenkaan saatu jalkautettua kiinteäksi osaksi koulujen arkea. Vertaisryhmämentoroinnista saatu palaute oli Jokisen, Markkasen, Teerikorven ja Heikkisen (2012) mukaan positiivista. Sen koettiin parantavan ammatillista kehitystä, tiedollisia ja taidollisia kykyjä tuoden uusia näkökulmia ja ideoita, sekä antavan paikan purkaa työstä johtuvia ongelmia ja paineita muiden vertaisten kanssa (Jokinen ym., 2012). Opettajat eivät vastauksissaan toivoneet juuri vertaismentorointia, mutta sen ollessa yksi mentoroinnin muoto voisi se tarjota eniten kaivattua tukea ja vertaistukea noviisiopettajille. Onkin syytä pohtia, miksi hyväksi havaittu hanke on jäänyt vain kokeilun tasolle, eikä sitä ole jalkautettu pysyväksi osaksi koulua. Sen positiiviset vaikutukset ovat kauaskantoisia, joten näemmekin merkityksellisenä tällaisen tuen muodon tarjoamisen noviisiopettajille. Tämä tulisi koulutuspoliittisesti resursoida mahdolliseksi kaikille.

Tulevaisuudessa tuen kehittämisen ideaksi vastanneet opettajat toivat esille myös ajatuksen vastuunjakoon liittyen. He olisivat toivoneet työtehtävien rajaamista, joka mahdollistaisi uutena, juuri kouluun ja työelämään saapuneena opettajana mahdollisuuden keskittyä käytäntöihin ja kouluarkeen sisäänpääsyyn projektien ja ylimääräisten opetustuntien sijasta. Tämä asia nousi esille myös Fantillin ja McDougallin (2009) tutkimuksessa, jonka mukaan palkkausjärjestelmää tulisi kehittää niin, että noviisiopettajilla olisi mahdollisimman vähän ylimääräistä tehtävää, jolloin aikaa jäisi uuteen luokkaan tutustumiselle ja opetuksen suunnittelulle (Fantilli & McDougall, 2009). Noviisiluokanopettajat kertoivat vastauksissaan käyttävänsä paljon aikaa esimerkiksi oppimateriaalien tekoon, joka vei resursseja ja heikensi opettajien työhyvinvointia töiden venyessä myös vapaa-ajalle. Heillä ei ole käytössä niin paljoa valmista opetusmateriaalia

kuin jo kauemmin työssä olleilla, joka lisää työhön käytettävää aikaa ja saattaa venyttää työpäiviä kohtuuttoman pitkiksi.

Yksi kehitysidea, joka nousi tutkimuksestamme esiin, oli perehdytyksen lisääminen ja sen kehittäminen paremmaksi. OECD:n (2019) vuonna 2018 teettämästä kyselystä käy ilmi, että vain 38% opettajista on osallistunut jonkinlaiseen perehdytystoimintaan ja vain 22% noviisiopettajista on ollut nimetty mentori (OECD, 2019). Luvut ovat huolestuttavan pieniä erityisesti huomioiden, että Suomen paikka kyselyssä oli vähiten perehdytystä ja mentorointia antavien 48 maan joukossa. Kyselyymme vastanneet noviisiopettajat kertoivat kokemuksistaan, joiden mukaan perehdytyksen määrä ja laatu vaihteli suurestikin eri koulujen välillä ja he olisivat kaivanneet tuekseen edes niinkin pientä apua kuin perehdytyskansio, josta voisi tarkastaa asioita niiden sattuessa eteen.

Tuen saamista tulisi kehittää kattavammaksi niin, että koko Suomessa olisi yhtenäinen perehdytysjärjestelmä. Tämä vähentäisi noviisiopettajien eriarvoista asemaa ja lisääisi heidän työhyvinvointiaan. Pitkällä aikavälillä hyvä alkuperehdytys ja sen kautta saatava tuki lisää työmotiivaatiota pysyä opettajan ammatissa. Kun pohditaan koulutukseen käytettäviä varoja, tulisikin ottaa huomioon opettajien hyvinvointi, johon vaikuttaa suuresti heidän saamansa tuki. Hyvinvoivalla opettajalla on positiivinen vaikutus myös oppilaisiin ja oppimiseen. Hyvinvoivassa työyhteisössä näkyy oppimisen ilo, opettajan työn merkityksellisyys ja aika kohdata työyhteisön jäseniä.

## 8 Pohdinta

Itse tutkimuksen tekeminen on ollut meille mielenkiintoista ja ainutlaatuista, sillä valmistuttuamme olemme samassa tilanteessa kuin useimmat tutkimukseemme osallistuneista opettajista. Oli todella mukava huomata, että kyselyyn vastanneet noviisiluokanopettajat luottivat meihin ja tutkimukseemme, joka näkyi avoimuutena vastauksissa. Tutkimus nähtiin kiinnostavana molemmiin puolin: vastaajien avoimuus lisäsi myös omaa kiinnostustamme tutkia aihetta. Halusimme omalla panostuksellamme tuoda esille kiinnostuksemme ja arvostuksemme vastaajien kokemuksia kohtaan ja toimia kanavana aiheen nostamisessa esille. Vastaajien kiinnostus tutkimukseemme aiheeseen näkyi nopeana vastausmäärien täyttymisenä. Aihe selvästi on ajankohtainen ja tunteita herättävä, josta haluttiin keskustella myös lisää tutkimuslomakkeen sulkemisen jälkeenkin.

Toteutimme pro gradu –tutkielmamme kanssatutkijuutta hyödyntäen tehden koko tutkimuksen yhdessä. Yhdessä kirjoittaminen ja tekeminen mahdollisti meille aiheen syvällisemmän pohdinnan ja asioiden perustelun, keskustelun sekä aikataulussa pysymisen. Tutkimuksen tekeminen parin kanssa keskustellen mahdollisti ongelmakohtista eteenpäin pääsemisen. Hyödynsimme tutkimusprosessin aikana molempien vahvuuksia täydentämällä toisiamme. Yhdessä tekeminen rikastutti tutkimukseemme sisältöä, kieltä sekä toi monia uusia näkökulmia aiheeseemme liittyen.

Tutkimuskysymystemme ulkopuolelta aineistosta nousi esille muutamia mielenkiintoisia havaintoja. Vastauksista nousi selvästi esille niin positiivisia kuin enenevässä määrin negatiivisia-kin tunteita aihettamme kohtaan. Tunteita oli sanoitettu, mutta joiltain osin kirjoitustyylistä ja sanavalinnoista pystyimme havaitsemaan tunnereaktioita. Osa vastauksista oli kirjoitettu kärkeästi, joista paistoi läpi tyytymättömyys ja epäreilu kohtelu, jota he olivat noviisiopettajina saaneet. Aihettamme olisi mielenkiintoista jatkotutkia tunteiden ja tunnereaktioiden näkökulmasta, antaen syvällisemmän näkökulman tuen saamiseen ja kohdattuihin haasteisiin.

Eryitystä oli myös tutkimuksessamme tuen saaminen koulun ulkopuolelta, joka nähtiin merkittävänä voimavarana työssä jaksamisen näkökulmasta. Yleensä, kun puhutaan tuesta opetustyöhön ja oman opettajuuden kehittymiseen liittyen, nähdään tuen tulevan oman koulun ja työryhmän sisältä tai täydennyskoulutuksesta. Kuitenkin hyvin digitalisoituneessa yhteiskunnassamme esimerkiksi sosiaalisen median kanavat koettiin paikkoina samaistua ja hakea vertais-

tukea muilta opettajilta. Digitalisaatio voisi myös tarjota enemmän mahdollisuuksia koulun ulkopuolisena tuen antajana. Jatkotutkimusta voisikin tehdä digitaalisten välineiden merkityksestä tuen saamiseen ja antamiseen sekä sosiaalisen median merkitykseen liittyen. Erityisesti tällä hetkellä noviisiopettajina olevat opettajat ovat enimmäkseen digisukupolvea, joille erilaisen verkkoyhteisöjen hyödyntäminen on luontaista.

Yhä useampi opettaja uupuu ja halu vaihtaa ammattia lisääntyy, sillä opettajan ammatti koetaan liian kuormittavana. Opettajan ammatti onkin ammattiryhmistä suurin, jossa esiintyy työuupumusta sekä stressiperäisiä fyysisiä ja psyykkisiä sairauksia (Yrttiaho & Posio, 2021). Yhteiskuntamme koulutuspolitiikka tähtää myös jatkuvaan koulun kehittämiseen (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen, 2016), joten näemme aiheemme vastaavan yhteen koulutuspolitiikan kehityskohteeseen, johon tulisi herätä, jotta asiantuntevat ja korkeasti koulutetut opettajat pysyvät ammatissaan. Tutkimuksemme tuo tähän liittyen näkökulmia siitä, miten työn kuormittavuutta voidaan helpottaa ensimmäisinä vuosina ja millaisia eri tukikeinoja on mahdollista tarjota noviisiluokanopettajille. Työn kuormittavuuden vähentäminen lisää opettajien työhyvinvointia ja työssä jaksamista. Tutkimuksemme ei tarjoa yleistettävyyttä noviisiluokanopettajien kokemuksiin haasteisiin ja niihin saatavaan tukeen, sillä tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena, jonka tulokset tarkastelevat vain tiettyä joukkoa. Silti myös muut, aiemmin toteutetut, kansainväliset tutkimukset tukevat oman tutkimuksemme tuloksia, jonka perusteella voimme ajatella tuen saamattomuuden olevan yleinen ongelma opetuslalla lisäten noviisiluokanopettajien työkuormaa.

Tutkimuksemme keskittyy noviisiopettajien kohtaamiin haasteisiin uransa ensimmäisinä vuosina, mutta on tärkeää muistaa, että opettajan työ ei ole ikinä täysin mustavalkoista. Työhön liittyy haasteiden lisäksi paljon hyvää ja voimavaroja tuovia asioita (Yrttiaho & Posio, 2021) ja niitä olisikin mielenkiintoista sekä kannattavaa tutkia myös kohdattujen haasteiden tarkastelun lisäksi. Voimavaroja tuovat tekijät ovat jokaiselle henkilökohtaisia työn mielekkyyttä lisääviä ja työstä palautumiseen liittyviä asioita. Näitä tulisikin jokaisen opettajan pohtia ja listata itselleen ylös niiden konkretisoimiseksi. Onkin tärkeää löytää tasapaino voimavaroja kasvattavien mahdollisuuksien sekä työhön liittyvien stressi ja vaativuus tekijöiden välille (Yrttiaho & Posio, 2021).

Noviisiluokanopettajien haasteita ja tukimuotoja on tutkittu vähäisesti Suomessa, joten uutta ja ajankohtaista tutkimustietoa tarvitaan. Tutkimuksemme on pyrkinyt tuomaan tämänhetkistä tie-

toa julki, jotta asioita voitaisiin kehittää eteenpäin ja tuki nähtäisiin merkittävänä tekijänä opettajien työhyvinvoinnin kannalta. Mikäli muutoksia ei tapahdu, voivat työn tekemisen edellytykset heikentyä. Tämä johtaa ammattitaitoisten korkeakoulutettujen opettajien puutteeseen, josta seuraa oppimistulosten laskua sekä aiemmin korkeasti arvostettuna pidetyn koulutusjärjestelmämme heikentyvä kansainvälinen asema.

Tutkimuksemme nostaa tuen antamisen nähtävän automaattisena tapana. Haluamme kuitenkin korostaa myös jokaisen opettajan henkilökohtaista aktiivisuutta pyytää tukea ja hankkia sitä niin koulun sisältä kuin myös ulkopuolisiltakin tahoilta. Matalalla kynnyksellä verkossa toimivat yhteisöt voivat tarjota vertaistukea, mutta täytyy myös muistaa esimerkiksi työterveyden palveluiden mahdollisuus ja niiden käyttö tarpeen vaatiessa. Ennaltaehkäisevällä työllä oman työhyvinvoinnin eteen mahdollistuu työssä jaksaminen sekä työviihtyvyys.

## Lähteet

- Aho, I. (2011). *Mikä tekee opettajasta selviytyjän?* Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Bjerkholt, E., & Hedegaard, E. (2008). Systems Promoting New Teachers' Professional Development. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (toim.), *Newly Qualified Teachers in Northern Europe: Comparative Perspectives on Promoting Professional Development* (s. 45–75). Gävle: Högskolan i Gävle.
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta* (Väitöskirja, Helsingin yliopisto).
- Blomberg, S. (2009). Noviisina opettajaksi. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen, *Opettajuuteen ohjaaminen* (s. 117–133). Jyväskylä: PS.kustannus.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods*. (5. uud. p.). Pearson Education, Inc.
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., & Burke, P. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 112–129.
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and teaching, theory and practice*, 20(2), 189–211. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>
- Clandinin, D. J., Long, J., Schaefer, L., Downey, C. A., Steeves, P., Pinnegar, E., . . . Wnuk, S. (2015). Early career teacher attrition: intentions of teachers beginning. *Teaching Education*, 26(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.996746>
- Clark, S. K., & Byrnes, D. (2012.) Through the eyes of the novice teacher: perceptions of mentoring support. *Teacher Development*, 16(1), 43–54.
- Ergunay, O., & Adiguzel, O. C. (2019). The First Year in Teaching: Changes in Beginning Teachers' Visions and Their Challenges. *Qualitative research in education*, 8(3), 276–314. <https://doi.org/10.17583/qre.2019.4016>
- Eskola, J. (2015). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat – Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. uud. p.) (s. 185–206). Jyväskylä: PS-kustannus.



- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and teaching, theory and practice*, 21(6), 660–680. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044327>
- European Commission. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers - a handbook for policy makers*. Commission staff working document SEC (2010) 538 final. Brussels: European Commission.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and teacher education*, 25(6), 814–825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: Step-by-step* (3rd ed.). Sage.
- Fransson, G., & Gustafsson, C. (2008). Becoming a Teacher – an Introduction to the Theme and the Book. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (toim.), *Newly Qualified Teachers in Northern Europe: Comparative Perspectives on Promoting Professional Development* (s. 11–26). Gävle: Högskolan i Gävle.
- Fransson, G. (2008). International Co-operation and the Challenge of Sensemaking. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (toim.), *Newly Qualified Teachers in Northern Europe: Comparative Perspectives on Promoting Professional Development* (s. 27–44). Gävle: Högskolan i Gävle.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A., & Vainikainen, M-P. (2016). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hedegaard, E. (2008). Development of Networking and Networks. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (toim.), *Newly Qualified Teachers in Northern Europe: Comparative Perspectives on Promoting Professional Development* (s. 148–166). Gävle: Högskolan i Gävle.
- Heikkinen, H.L.T., & Tynjälä, P. (2012). Työssä oppimisen monet muodot. Teoksessa P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon – Vertaisryhmämentorointi opetuslalla* (s. 17–25). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H.L.T., Tynjälä, P., & Jokinen, H. (2012). Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon – Vertaisryhmämentorointi opetuslalla* (s. 45–86). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Ilomäki, L. (toim.). (2012). *Laatua e-oppimateriaaleihin: E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa*. Oppaat ja käsikirjat 5. Opetushallitus. Haettu 20.3.2023 osoitteesta

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/144415\\_laatus\\_e-oppimateriaaleihin\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/144415_laatus_e-oppimateriaaleihin_2.pdf)

- Jantunen, T., & Haapaniemi, R. (2013). *Iloa kouluun: Avaimia kouluviihtyvyyteen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jokikokko, K., Uitto, M., Deketelaere, A. & Estola, E. (2017). A beginning teacher in emotionally intensive micropolitical situations. *International Journal of Educational Research* 81, 61–70. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.11.001>
- Jokinen, H., Morberg, Å., Poom-Valickis, K., & Rohtma, V. (2008). Mentoring Newly Qualified Teachers in Estonia, Finland, and Sweden. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (toim.), *Newly Qualified Teachers in Northern Europe: Comparative Perspectives on Promoting Professional Development* (s. 76–106). Gävle: Högskolan i Gävle.
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H.L.T. (2012). Mentorikoulutus. Teoksessa P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon – Vertaisryhmämentorointi opetuslalla* (s. 87–95). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H.L.T., & Tynjälä, P. (2012). Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon – Vertaisryhmämentorointi opetuslalla* (s. 27–43). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K., & Kansanen, P. (2016). *Opettajan ainedidaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jyrkiäinen, A. (2007). *Verkosto opettajien tukena* (Väitöskirja, Tampereen yliopisto).
- Kari, J., & Heikkinen, H. L. T. (2001). Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Rähä (toim.), *Opettajan taipaleelle* (s. 41–60). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Karlberg-Granlund, G., & Korpinen, E. (2012). Vertaistuki pienessä koulussa. Teoksessa P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon – Vertaisryhmämentorointi opetuslalla* (s. 159–172). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keay, J. (2009). Being influenced or being an influence: New teachers' induction experiences. *European physical education review*, 15(2), 225–247. <https://doi.org/10.1177/1356336X09345235>
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and teacher education*, 18(1), 105–120. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1)

- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. uud. p.) (s. 74–105). Jyväskylä: PS-kustannus.
- KOCA, A. (2016). Problems of Novice Teachers: Challenges vs. Support. *Journal of Education in Black Sea Region*, 1(2), 92–101. <https://doi.org/10.31578/jeps.v1i2.22>
- Koukkari, M., & Junkkari, M. (2018). *Osaaminen jakoon – pedagoginen mentorointi työyhteisön voimavarana*. Oulun ammattikorkeakoulu, Oamk.
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (Fourth Edition.). SAGE.
- Lee, S. A., & Schallert, D. L. (2016). Becoming a teacher: Coordinating past, present, and future selves with perspectival understandings about teaching. *Teaching and Teacher Education*, 56, 72–83. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.004>
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Lonka, K. (2020). *Oivaltava oppiminen*. [Adobe Digital Editions –versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789511391173>
- Meriläinen, M. (2002). Luokanopettajien tarpeet ovat yksilölliset ja suhteessa uraan. *Aikuiskasvatus*, 22(3), 191–205. <https://doi.org/10.33336/aik.93422>
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp Oy.
- Moilanen, P. (2001). Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Rähä (toim.), *Opettajan taipaleelle* (s. 61–80). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Nissilä, S-P., & Paaso, A. (2012). Itsetuntemuksesta organisaation kehittämiseen. Teoksessa P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon – Vertaisryhmämentorointi opetuslalla* (s. 189–206). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Norrena, J. (2021). *Opettajan vaikeat kysymykset: Arvot, rajat ja työn merkityksellisyys* [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789523701250>
- OECD. (2019). Supporting and guiding novice teachers: Evidence from TALIS 2018. *Teaching in Focus*, 19(29), 2–6.

- Opetushallitus. (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (4. p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022). *Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022 – 2026*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 20.3.2023 osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022051234795>
- Patrikainen, R. (2009). Pedagoginen ajattelu ja toiminta näkyväksi. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen, *Opettajuuteen ohjaaminen* (s. 33–37). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Raina, L. (2022). *Uusi yhteisöllisyys: Kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito*. Helsinki: BoD - Books on Demand.
- Sahi, S. (2009). Opettajaksi kouluyhteisöön. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen, *Opettajuuteen ohjaaminen* (s. 87–116). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salo, U-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen, & R. Högbäck (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Tampereen yliopistopaino. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9786-5>
- Salovaara, R., & Honkonen, T. (2013). *Voi hyvin, opettaja!*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schaefer, L. (2013). Beginning teacher attrition: a question of identity making and identity shifting. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 260–274.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Sage Publications.
- Siljander, A. M., & Niemi, H. (2013). *Uuden opettajan mentorointi: Mentoroinnilla oppilaan ja opettajan hyvinvointiin*. Helsinki: Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.
- Stenberg, K. (2016). *Riittävän hyvä opettaja* [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524517454>
- Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry. (2023). SOOLin eduskuntavaalitavoitteet 2023: Kasvatuksen ja koulutuksen puolella. *Opeopiskelija*, 23(1), 6–7.
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., and Carver-Thomas, D. (2016). *A Coming Crisis in Teaching? Teacher Supply, Demand, and Shortages in the U.S.* Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/247.242>
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2019). *Opettajan ammattietikkaa oppimassa*. Helsinki: Gaudeamus
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Haettu 29.3.2023 osoitteesta <https://tenk.fi/fi/tiedetilppi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk>
- Valli, R., & Perkkilä, P. (2015). Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (4. uud. p.) (s.109–120). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (5., päivitetty painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Väljärvi, J. (2012). Uusien opettajien tuki Euroopan unionissa. Teoksessa P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon – Vertaisryhmämentorointi opetuslalla* (s. 225–234). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Whalen, C., Majocha, E., & Van Nuland, S. (2019). Novice teacher challenges and promoting novice teacher retention in Canada. *European journal of teacher education*, 42(5), 591–607. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652906>
- Yrttiaho, R., & Posio, S. (2021). *Opettajan hyvinvointikirja: Positiivisen psykologian työkaluja työhyvinvoinnin tueksi* [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.elibrary.com/book/9789523701243>

## Liite 1

Hei!

Olemme luokanopettajaopiskelijoita Oulun yliopistossa kasvatustieteiden tiedekunnassa ja teemme pro gradu –tutkielman aiheesta **Noviisiopettajien työn haasteet ja työhön saatava tuki opetusuran ensimmäisinä vuosina**. Tutkimuksessamme meitä kiinnostaa aloittelevien luokanopettajien kokemat haasteet uransa ensimmäisinä vuosina sekä niihin mahdollisesti saatu tuki työyhteisöltä.

Toivomme, mikäli olet viime vuosina valmistunut luokanopettaja ja vasta muutaman vuoden (1–5 vuotta) töissä ollut, vastaisit kyselyymme. Kysely toteutetaan Webropol-lomakkeella. Kysely toteutetaan täysin anonymisti, eli mitään henkilötietoja ei kerätä tai tallenneta. Annettuja taustatietoja tullaan hyödyntämään ainoastaan tutkimuskäyttöön, jonka jälkeen kaikki kyselyn vastaukset hävitetään. Kyselyyn vastaaminen on nopeaa, mutta halutessasi voit käyttää siihen enemmänkin aikaa.

Jokainen vastaus on ensiarvoisen tärkeä tutkimuksemme kannalta, joten toivomme, että vastaat kyselyyn 5.3.2023 mennessä. Kyselylomake on auki 3 viikkoa, tai niin kauan, että saamme tarvitsemamme määrän vastauksia.

Linkki kyselyyn: <https://link.webpolsurveys.com/S/EB1608C0A96983D2>

Kiitos osallistumisesta jo etukäteen! Vastaamme mielellämme kysymyksiin, mikäli niitä herää tutkimukseemme liittyen.

Ystävällisin terveisin

Ella

Orpana,


[ella.orpana@student oulu.fi](mailto:ella.orpana@student oulu.fi)

Laura Vehkaperä, [laura.vehkapera@student oulu.fi](mailto:laura.vehkapera@student oulu.fi)

## Liite 2



### Noviisiopettajien työn haasteet ja työhön saatava tuki opetusuran ensimmäisinä vuosina -progradutyön kyselylomake

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (\*)

Olet vastaamassa kyselyyn aloittelevien opettajien kohtaamista haasteista työuran ensimmäisinä vuosina ja siihen saadusta tuesta. Kyselyyn vastaaminen on täysin vapaaehtoista ja halutessasi voit keskeyttää vastaamisen milloin tahansa. Jokainen vastaus on arvokas ja vie tutkimustamme eteenpäin. Kyselyyn vastaaminen on nopeaa, mutta halutessasi voit käyttää siihen enemmänkin aikaa. Kiitos jo etukäteen ajastasi ja kiinnostuksestasi tutkimustamme kohtaan!

Työuran ensimmäisillä vuosilla tarkoitamme ensimmäistä viittä työvuotta. Haasteet, joita opettaja ensimmäisinä työvuosinaan voi kohdata voivat olla ammatillisuuteen, työyhteisöön tai uuteen työympäristöön liittyviä. Näihin liittyen tutkimuksemme kiinnostuksen kohteena on, millaista tukea edellä mainittuihin haasteisiin on saatu. Saatu tuki voi olla järjestelmällistä (esim. mentorointi, kollegiaalinen yhteistyö jne.) tai epämuodollisesti saatua (esim. kahvipöytäkeskustelut jne.)

(Tutkimuksen tietosuojailmoitus:

<https://drive.google.com/file/d/1PjnQ470TidxHkT8I8AG0wYILgL9EKNj3/view?usp=sharing>)

**1. Työkokemuksesi luokanopettajan työstä \***

- 0-1 vuotta
- 1-2 vuotta
- 2-3 vuotta
- 3-4 vuotta
- 4-5 vuotta

**2. Työsuhteen muoto \***

- sijainen
- määräaikainen
- virassa oleva

**3. Kuinka monesta koulusta sinulla on työkokemusta luokanopettajana? \***

- 1-3
- 4-6
- 7-9
- yli 10

Kun vastaat seuraaviin kysymyksiin, pyri käyttämään esimerkkitalanteita kirjoittamasi tukena. Nämä ovat ensiarvoisen tärkeitä tutkimuksemme kannalta ja elävöittävät kertomaasi. Vastauksen pituuden voit määrittää itse, pyri kuitenkin vastaamaan mahdollisimman kattavasti.

**4. Pohdi ajanjaksoa, kun aloitit työskentelemään luokanopettajana. Millaisia haasteita kohtasit? \***



5. Millaista tukea sait kohtaamiisi haasteisiin, ja mistä tai keneltä sait tukea? \*

6. Saitko tukea pyytämättä vai pyysitkö sitä itse? Kuvaile tilannetta. \*

7. Millaista tukea olisit kaivannut ja miten kehittäisit tuen saamista työuran alussa?

Arvostamme panostustasi ja kiinnostustasi tutkimustamme kohtaan. Muistathan lähettää lomakkeen "lähetä"-napista, kun olet valmis. Kiitos!

Tallenna ja jatka myöhemmin

Lähetä



Kiitos vastauksesta!



Kysely luotu Webropolilla  
Klikkaa tästä ja lue lisää