

## **”Tärkeintä on, että opettajaa arvostetaan”**

Luokanopettajaksi opiskelevien käsitykset uuden opettajan työyhteisöön liittymistä vaikeuttavista ja edistävästä tekijöistä

Pro gradu -tutkielma  
Johanna Reimi  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Luokanopettajakoulutus  
Kaarina Määttä  
Lapin yliopisto  
2015

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Tärkeintä on, että opettajaa arvostetaan”. Luokanopettajaksi opiskelevien käsitykset uuden opettajan työyhteisöön liittymistä vaikeuttavista ja edistävistä tekijöistä

Tekijä: Johanna Reimi

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajan koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -työ\_X\_ Laudaturtyö\_\_ Lisensiaatintyö\_\_

Sivumäärä: 102 + liitteet 8 kpl

Vuosi: 2015

### Tiivistelmä:

Tutkimukseni on eläytymismenetelmätutkimus, jonka tarkoituksena oli selvittää, millaiset tekijät voivat luokanopettajaksi opiskelevien mielestä vaikeuttaa tai edistää uuden opettajan liittymistä koulun työyhteisöön. Taustana tutkimukselleni toimii koulun työyhteisöä, uuden opettajan työn aloitusta sekä koulun työyhteisöön liittymistä koskeva aikaisempi tieto. Tutkimuksen aineisto koostuu 28:sta luokanopettajaksi opiskelevan kirjoittamasta eläytymismenetelmätarinasta. Analysoin aineiston laadulliseen sisällönanalyysiin kuuluvaa teemoittelua soveltaen. Lisäksi konstruoin teemojen avulla aineistoa kuvaavat tiivistelmäkertomukset.

Opiskelijoiden mielestä haasteita uuden opettajan liittymiselle työyhteisöön voivat asettaa työyhteisön jäsenten ikääntyneisyys ja pitkä työura, työyhteisön olemassa olevat sosiaaliset suhteet, yhteisöllisyyden ja yhteistyön puute sekä koulun koko. Uuden opettajan torjutuksi tuleminen voi heidän mukaansa näkyä muutosvastarintana ja uuden opettajan ideoiden hylkäämisenä, ennakkoluuloina sekä riittämättömänä tukena. Myös uuteen opettajaan liittyvät tekijät kuten passiivisuus liittymisprosessissa, ajan ja voimavarojen puute ja vuorovaikutuksen ongelmat voivat vastaajien mukaan vaikeuttaa liittymistä. Liittymistä voivat opiskelijoiden mukaan edistää työyhteisön yhteisölliset arvot ja hyvä työilmapiiri sekä yhdessä tekeminen. Uuden opettajan onnistuneen liittymisen elementteinä pidettiin lisäksi alkuvaiheessa saatavaa ohjausta, tuen saamista opettajan työlle, mahdollisuutta kokea arvostusta sekä toteuttaa itseään ja kehittyä opettajana sekä ystävyyssuhteita yhteisön sisällä. Myös uuteen opettajaan liittyvillä tekijöillä kuten aktiivisuudella ja omalla asenteella katsottiin olevan merkitystä.

Kaikki yllä mainitut tekijät eivät esiintyneet kaikkien opiskelijoiden vastauksissa, eikä niillä välttämättä ole merkitystä jokaisen mielestä. En etsinyt aineistosta ainoastaan tyypillisimpiä käsityksiä, sillä tavoitteenani oli tehdä näkyväksi niiden tekijöiden laaja kirjo, joita opiskelijat vastauksissaan toivat esille.

Avainsanat: kouluyhteisö, työyhteisöt, koulukulttuuri, luokanopettajat, opettajat, uusi opettaja, liittyminen, perehdyttäminen, mentorointi, eläytymismenetelmä

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi\_X\_

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi\_X\_

# Sisällys

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 YHTEISÖLLISYYDEN HAASTEET KOULUN TYÖYHTEISÖSSÄ</b> .....	<b>7</b>
2.1 KOULU TYÖYHTEISÖNÄ .....	7
2.2 TYÖYHTEISÖN HAJANAISUUS JA YKSIN TEKEMINEN .....	8
2.3 YKSIN TEKEMISEN TAUSTATEKIJÄT .....	10
<b>3 UUSI OPETTAJA JA LIITTYMINEN KOULUN TYÖYHTEISÖÖN</b> .....	<b>13</b>
3.1 TYÖN HAASTEELLINEN ALKUVAIHE .....	13
3.2 NÄKÖKULMIA LIITTYMISEEN.....	15
3.2.1 Kotiutuminen kouluyhteisöön: liittymisen vaikeus ja tärkeys .....	15
3.2.2 Liittyminen ryhmädynaamisena prosessina .....	18
3.2.3 Opettajakulttuurit ja liittyminen .....	21
3.2.4 Järjestetty tuki liittymisvaiheessa.....	24
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>29</b>
4.1 AIHE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	29
4.2 ELÄYTYMISMENETELMÄ .....	30
4.3 AINEISTON KERUU.....	32
4.4 AINEISTON ANALYYSI .....	35
4.5 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI .....	38
<b>5 UUDEN OPETTAJAN LIITTYMISEN HAASTEET</b> .....	<b>44</b>
5.1 VAIKEASTI LÄHESTYTTÄVÄ TYÖYHTEISÖ.....	44
5.1.1 Työyhteisön ikääntyneisyys ja pitkä työura.....	44
5.1.2 Työyhteisön sosiaaliset suhteet.....	45
5.1.3 Yhteisöllisyyden ja yhteistyön puute.....	47
5.1.4 Koulun koko.....	49
5.2 UUSI OPETTAJA TULEE TORJUTUKSI.....	50
5.2.1 Uudistusmielinen kohtaa muutosvastarinnan.....	50
5.2.2 Ennakkoluulot uutta opettajaa kohtaan.....	53
5.2.3 Työyhteisö ei tue riittävästi.....	55
5.3 HAASTEET UUDEN OPETTAJAN OSALLISTUMISESSA .....	57
5.3.1 Passiivisuus liittymisprosessissa.....	57
5.3.2 Aika ja voimavarat.....	58
5.3.3 Vuorovaikutus yhteisön kanssa .....	60
5.3.4 Muut uuteen opettajaan liittyvät tekijät.....	61
<b>6 ONNISTUNEEN LIITTYMISEN ELEMENTIT</b> .....	<b>63</b>
6.1 YHTEISÖLLINEN TYÖYHTEISÖ .....	63
6.1.1 Yhteisölliset arvot ja hyvä työilmapiiri .....	63
6.1.2 Yhdessä tekeminen .....	65
6.2 UUSI JÄSEN HYVÄKSYTÄÄN AKTIIVISESTI.....	66
6.2.1 Ohjaus työn alkuvaiheessa.....	67

6.2.2 Yhteisö tukee uuden opettajan työtä.....	70
6.2.3 Arvostus, itsensä toteuttaminen ja opettajana kehittyminen .....	71
6.2.4 Ystävyyssuhteiden solmiminen .....	74
6.3 UUSI OPETTAJA LIITTYJÄNÄ.....	76
6.3.1 Uuden opettajan aktiivisuus.....	76
6.3.2 Muita uuteen opettajaan liittyviä tekijöitä .....	78
<b>7 TULOSTEN KOONTI JA TIIVISTELMÄKERTOMUKSET .....</b>	<b>81</b>
7.1 TULOSTEN KOONTI JA VERTAILU .....	81
7.2 TIIVISTELMÄKERTOMUKSET .....	82
<b>8 POHDINTA .....</b>	<b>88</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>93</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>103</b>
LIITE 1 TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ OPETTAJANKOULUTUKSEN JOHTAJALLE.....	103
LIITE 2 KEHYSKERTOMUS: ON ONNISTUNUT HYVIN .....	104
LIITE 3 KEHYSKERTOMUS: EI OLE ONNISTUNUT HYVIN .....	106
LIITE 4 SÄHKÖPOSTIViesti ERI VUOSIKURSSIEN SÄHKÖPOSTILISTOILLE.....	108
LIITE 5 SÄHKÖPOSTI GRADURYHMÄLÄISILLE .....	109
LIITE 6 VUOSIKURSSIEN 3 JA 4 SÄHKÖPOSTIViestin LIITETIEDOSTO.....	110
LIITE 7 VUOSIKURSSIEN 1, 4 JA 5 SEKÄ GRADURYHMÄN SÄHKÖPOSTIViestin LIITETIEDOSTO.....	111
LIITE 8 MUISTUTUSVIESTI ERI VUOSIKURSSIEN SÄHKÖPOSTILISTOILLE .....	112

# 1 Johdanto

Opettajan työn aloitusta on tutkittu paljon kansainvälisesti, ja siihen liittyvät haasteet ovat laajasti tunnistettuja ja tunnustettuja. Työelämän alkuvaihe on usein hyvin kuormittava. Huolestuttavan monet aloittelevat opettajat harkitsevat uravalintaansa uudelleen (Hebert & Worthy 2001, 897–898) ja jopa vaihtavat alaa pian valmistumisensa jälkeen (mm. Ewing & Smith 2003, 15; Stansbury & Zimmerman 2000). Suomessakin on herännyt huoli pätevien opettajien saamisesta erityisesti Etelä-Suomeen ja haja-asutusalueille (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012, 30–31).

Työyhteisön sisäiset suhteet voivat olla yksi työn jättämiseen vaikuttava tekijä (mm. Johnson & Kardos 2008), eikä niiden merkitystä voi sivuuttaa etsittäessä ratkaisuja nuorten opettajien ahdinkoon. Työyhteisön sisäisillä vuorovaikutussuhteilla on potentiaalia toimia voimavarana muuten haastavassa siirtymävaiheessa. On tärkeää, että uudelle opettajalle muodostuu rakentavia ja merkityksellisiä suhteita työyhteisössään. Noviisien työyhteisösuhteen muodostumisen on kuitenkin havaittu olevan varsin haastava prosessi (mm. Blomberg 2008).

Tämän työn tarkoitus on selvittää, millaiset tekijät voivat luokanopettajaksi opiskelijien mielestä vaikeuttaa tai helpottaa uuden opettajan liittymistä koulun työyhteisöön. Luokanopettajaopiskelijat ovat tulevaisuuden opettajia, ja moni heistä kohtaa ennemmin tai myöhemmin työyhteisöön liittymisen haasteen. Haluan tutkimukseni kautta antaa heille mahdollisuuden kertoa, millaisilla tekijöillä voi heidän mielestään olla merkitystä liittymisprosessissa. Muotoilin tutkimuskysymykseni seuraavasti: *”Millaisten tekijöiden luokanopettajaopiskelijat ajattelevat vaikeuttavan uuden opettajan liittymistä koulun työyhteisöön?”* ja *”Millaisten tekijöiden luokanopettajaopiskelijat ajattelevat edistävän uuden opettajan liittymistä koulun työyhteisöön?”*.

Tutkimukseeni osallistui 28 luokanopettajaopiskelijaa, joilta keräsin tekstiaineiston eläytymismenetelmän avulla. Aineisto tarjosi monipuolisen katsauksen opiskelijoiden ajatuksiin. Analysoin sen laadulliseen sisällönanalyysiin kuuluvia menetelmiä soveltaen ja erotin tekstien sisällöstä teemoja, joiden kautta opiskelijoiden käsityksiä on mahdollista hahmottaa. Lisäksi kirjoitin teemojen pohjalta tiivistelmäkertomukset, joissa tutkimuksen tulokset ovat havainnollisesti esillä.

Tutkimukseni tuottama tieto voi hyödyttää työyhteisöjä, jotka ottavat vastaan uusia opettajia. Jo valmistuneille opettajille se voi antaa eväitä uusien kollegoiden kohtaamiseen. Lisäksi se voi tarjota näkökulmia opettajankoulutuksen käyttöön opiskelijoiden entistä paremmaksi valmistamiseksi työelämään. Toivonkin, että tieto siitä, mitä opiskelijat pitävät työyhteisöön liittymisen kannalta hyödyllisenä tai haitallisena tavoittaa mahdollisimman monta niistä, jotka uusien opettajien liittymisprosessiin tavalla tai toisella osallistuvat.

## 2 Yhteisöllisyyden haasteet koulun työyhteisössä

### 2.1 Koulu työyhteisönä

Koulu työyhteisönä voidaan määritellä monin eri tavoin. Laajimmillaan siihen voi kuulua satoja, jopa tuhat ihmistä ja useita työntekijäryhmiä kuten opetushenkilökunta, oppilashuoltohenkilöstö sekä keittiö- ja terveydenhuoltohenkilökunta (Kettunen 2007, 165). Antero Hyytiäinen (2003) käyttää termiä *opettajainhuone*, jolle hän löytää useita merkityksiä. Se käsitetään hänen mukaansa yleisesti yhteisöksi, johon kuuluu koulun koko henkilökunta. Joissain tilanteissa opettajainhuoneen jäsenenä pidetään lähinnä koulun opettajia. (Hyytiäinen 2003, 113–115.)

Aiemman tutkimuksen perusteella voi päätellä, että aloittavan opettajan näkökulmasta työyhteisön ytimen muodostavat opetushenkilökunta ja koulun johto. Esimerkiksi Blomberg (2008) kuvaa tutkimuksessaan noviisiopettajien asemaa kouluyhteisössä nimenomaan tarkastelemalla heidän sijoittumistaan opettajayhteisöön sekä heidän kokemuksiaan koulun johtajuudesta ja hallinnosta (Blomberg 2008, 154). Mentorit ja kollegat (Marable & Raimondi 2007) sekä koulun johto (Nasser-Abu Alhija & Fresko 2010) on koettu tärkeinä tuen lähteinä opettajan työn alkuvaiheessa. Tutkielmani teorialuvuissa rajaan koulun työyhteisön tarkastelun opettajiin ja koulun johtoon.

Ryhmäpsykologisesta näkökulmasta koulun työyhteisöä voidaan pitää ryhmänä, jolla on tietty tavoite ja keskinäistä vuorovaikutusta (Himberg 1996, 17). Erotuksena yhteisö voidaan määritellä arvosidonnaisemmaksi ja pitkäikäisemmäksi yksiköksi kuin ryhmä. Yhteisöä voidaan pitää jatkuvampana, yhteiseen kasvuun ja kehitykseen perustuvana yksikkönä ryhmän ollessa lyhyempikestoinen ja rajatumminkin tehtävään suuntautunut. Yhteisöllä ja ryhmällä on kuitenkin monia yhteisiä piirteitä. (Hämäläinen & Sava, 1989, 44.) Työyhteisön toimintaa ja omi-

naispiirteitä voidaan tarkastella myös ryhmän dynamiikkaa kuvaavien käsitteiden avulla.

Tutkimukseeni osallistuville opiskelijoille en määritellyt koulun työyhteisön rajoja. Sen sijaan, että olisin rajannut työyhteisön tarkoittamaan vain koulun opettajakuntaa tai toisaalta korostanut myös muiden työntekijöiden kuuluvan siihen, jätin vastaajille vapauden määrittellä työyhteisön koetut rajat itse. Näin en etukäteen annetuilla ohjeilla vaikuttanut esimerkiksi siihen, keillä he työyhteisöön liittymistä pohtiessaan mainitsivat olevan vaikutusta. Aineistossani koulun työyhteisö näkyy sellaisena, kuin luokanopettajaopiskelijat sen käsittävät. On huomattava, että tällaisessa tilanteessa koulun työyhteisö voi tarkoittaa eri vastaajille hieman eri asioita. Tutkimukseni kannalta tämä ei ole ongelma, sillä keskeinen kysymys ei ole yhteisön raja-vaus vaan liittymistä koskevat käsitykset.

Tässä pääluvussa tarkastelen koulun työyhteisöä sen yhteisöllisyydelle asettamien haasteiden näkökulmasta. Valinta saattaa antaa kyynisen vaikutelman, mutta individualistinen kulttuuri on määritelty opettajakulttuureista yleisimmäksi (Hargreaves 1992, 220). Lisäksi heikko yhteisöllisyys muodostaa uuden opettajan liittymiselle työyhteisöön (Blomberg 2008), joten sen perusteellisempi tarkastelu on työni kannalta olennaista. Yhteisöllisempiä opettajakulttuureja tarkastelen luvussa 3.3.2.

## **2.2 Työyhteisön hajanaisuus ja yksin tekeminen**

Ryhmän koheesiolla eli kiinteydellä tarkoitetaan ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta (Laine 2005, 190). Koheesio perustuu ryhmän jäsenten välisiin sidoksiin (Levi 2011, 62). Ryhmän jäsenten jakamat asenteet ja tavoitteet yhdistävät. Yhtenäisyyden kehittämiseen auttaa myös yhdessä vietetty aika sekä koko ryhmän toiminnan rohkaiseminen yksilösuoritusten palkitsemisen sijaan. (Levi 2011, 64.)



Yhteenkuuluvuudeltaan vahvan ryhmän piirteitä ovat hyvä ilmapiiri, jäsenten keskeinen välittäminen ja kunnioitus, avoimuus sekä runsas vuorovaikutus. Ryhmä tukee jäsentensä hyvinvointia, motivoi heitä ja auttaa heitä hyödyntämään potentiaaliaan. Ryhmän kiinteys ja avoimuus mahdollistaa myös ongelmista puhumisen. Ryhmissä, joissa yhteenkuuluvuuden tunne on vähäistä, esiintyy usein myös paljon muita ongelmia, kuten välinpitämättömyyttä, epäluuloja, ahdistuneisuutta, motivaatio-ongelmia sekä vuorovaikutuksen ja yhteistyön vähäisyyttä. (Laine 2005, 192–193.)

Opettajayhteisöissä koheesion on usein havaittu olevan matala, ja yhteisöt ovat enemmän hajanaisia. Yhteisten käytänteiden puute tai sitoutumattomuus niihin on yleistä. Sitoutumattomuutta aiheuttavat muun muassa kiire ja keskusteluyhteyden puute. (Aho 2011, 97–98.) Lyhyet välitunnit kuluvat helposti muissa toimissa kuin varsinaisesta opetustyöstä keskustellen (Hyytiäinen 2003, 113; Kykyri 2007, 106). Vaikka yhteisöllisyyttä näyttäisi löytyvän, se on usein pinnallista. Kokonaisuuden puitteissa yhteisön jäsenet toimittavat omia tehtäviään ja noudattavat omia aikataulujaan. Toisinaan kohdataan hetken ajan esimerkiksi opettajainhuoneessa. Kaikki näyttää toimivan sujuvasti yhteen, mutta todellisuudessa aito kohtaaminen on harvinaista ja yhteisöllisyys etäisempää kuin voisi olettaa. (Kykyri 2007, 105–106.) Puutteet tiedonkulussa aiheuttavat epävarmuutta, ennakkoluuloja ja ristiriitoja (Ronkainen 2012, 233). Tuen ja turvallisuuden puuttumista on pidetty jopa koulukulttuurin tyypillisinä piirteinä (Sahlberg 1996a, 57).

Opettajalla ajatellaan perinteisesti olevan vahvasti autonominen asema (mm. Kettunen 2007, 22). Autonomia ilmenee opettajan valtana vaikuttaa oman työssä sisältöön ja menetelmiin. Se voi kuitenkin tuoda mukanaan myös yksinäisyyden kokemuksen. (Savonmäki 2006, 158.) Opettajan autonomian korostuessa työyhteisön merkitys saattaa hämärtyä. Opettaja ei välttämättä miellä itseään osaksi työyhteisöä tai tiedä, kuinka toimia rakentavasti osana sitä. Sen sijaan vastuuta saatetaan ottaa vain ja ainoastaan omasta työstä – siitä, mitä omassa luokassa tapahtuu. (Blomberg 46–47; Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 19.) Toi-

sen työhön ei mielellään puututa, vaan myös heidän ajatellaan kantavan vastuunsa omasta tontistaan (Huusko 1999, 166; Hyytiäinen 2003, 127). Opettajien työyhteisöissä vaikuttaa usein vahvana uskomus, jonka mukaan työ on tarkoitus tehdä yksin (mm. Blomberg 2008, 50; Kettunen 2007, 22; Ronkainen 2012).

Autonomia ei kuitenkaan tarkoita samaa kuin eristäytyminen tai riippumattomuus. Jotta opettaja voisi toteuttaa autonomiaansa rakentavalla tavalla, hänen tulee kantaa myös ammattinsa eettinen vastuu. (Niemi 1995, 37–38.) Opettajien ammattijärjestö OAJ:n eettisissä periaatteissa opettajaa kehoitetaan pyrkimään *”voimavarojen rakentavaan yhdistämiseen ja löytämään tasapainon oman autonomiansa ja työyhteisönsä välillä”* (OAJ).

Jo 1970-luvulta saakka opetusalaan koskevassa keskustelussa on nostettu esiin tarve yhteisöllisemmän kulttuurin luomiseksi (Westheimer 2008, 757). Nykyään opettajuuteen liitetään sellaisia termejä kuin avoimuus, yhteisöllisyys ja kollegiaalisuus (Jokinen & Sarja 2006, 186). Aineenopettajia tutkinut Viljo Kohonen (2000) peräänkuuluttaa siirtymistä yksilökeskeisestä ajattelusta työyhteisölliseen ajatteluun, jossa yksittäisten opettajien ammatillinen kehittyminen sidotaan yhteen koko työyhteisön kehittymisen kanssa (Kohonen 2000). Suomessa 1990-luvun alkupuolella toteutetun Koulun toiminnan ja oppimisen laadun kehittämissuunnitelman (KOTOLA) yhteydessä havaittiin, että vaikka opettajat pitävät yhteistoimintaa koulun kehittymisen edellytyksenä, sen omaksuminen koulun kulttuuriin asettaa haasteita (Sahlberg 1996a, 59). Pitkään vallinnut kollektiivinen kuva työn luonteesta ei ole helposti muutettavissa, sillä uudet opettajat soisaalistuvat yksilökeskeisyyteen ja yhteistyön vähyyteen perustuviin toimintatapoihin, joita rakenteet, tavat ja rutiinit tukevat (Ronkainen 2012, 31–34).

### **2.3 Yksin tekemisen taustatekijät**

Dan Lortie (1975) kuvasi klassikkometamorfaan koulua munakennoksi. Opettajat työskentelevät usein erillisissä tiloissa, kuin munakennon lokeroissa. Hänen mukaansa munakennokoulun (*egg crate school*) syntymisen taustalla olivat

historialliset olosuhteet. Pienet, yksiopettajaiset koulut eivät tarjonneet mahdollisuutta yhteistyöhön. Olosuhteiden muuttuessa ja hajallaan olevien yksiköiden yhdistyessä suuremmiksi kouluiksi yksin tekemisen toimintatapaan ei tullut suuria muutoksia. Saman katon alle kootut opettajat sijoituivat edelleen omiin loke-roihinsa – tietyn oppilasryhmän tai oppiaineen opettajiksi – ja jatkoivat työtään yksin. (Lortie 1975, 13–14).

Lortien (1975) metafora jäi elämään opettajayhteisöjä koskevaan keskusteluun, uskoakseni osuvuutensa vuoksi. Hänen teokseensa viittaavat tutkijat halki vuosikymmenten, eikä sen ajankohtaisuus näytä hälvenneen vieläkään. Vaikka neljäkymmentä vuotta on kulunut, munakennot eivät ole kadonneet.

Opettajien välinen vuorovaikutus ylläpitää käsitystä työstä yksityisasiana. Asko Karjalainen (1991) tutki 80-luvun puolivälissä opettajayhteisön vuorovaikutuskäytänteitä. Hän esitti tutkimuksensa perusteella, että opettajayhteisön vuorovaikutuksessa vaikuttaa *ammattitaidon myytti*. Ammattitaidon myyttiin kuuluu ajatus opettajuudesta synnynnäisenä ominaisuutena. Ongelmista keskustelemista ei nähdä mielekkäänä, koska niiden ajatellaan johtuvan opettajasta itsestään. Toisena elementtinä myyttiin liittyy yksityisyys: opettajan työ nähdään yksityisasiana, johon toisten ei tule puuttua. Kolmas elementti, sanominen, kuvastaa ehdottomia mielipiteitä, jotka sulkivat pois keskustelun mahdollisuuden. (Karjalainen 1991, 96–96.)

Ammattitaidon myyttiin palataan toistuvasti myös myöhemmässä kirjallisuudessa. Opettajien korkea koulutus voi osaltaan vaikuttaa siihen, että palautteen antaminen koetaan vieraaksi tai tarpeettomaksi (Sahlberg 1996a, 58). Ongelmista puhumista saatetaan pitää merkinä heikkoudesta ja pätevyyden puutteesta (Niemi 1998, 70). Opettajayhteisön vuorovaikutusta ohjaavana normina ammattitaidon myytti heikentää yhteenkuuluvuutta entisestään.

Andy Hargreaves (1994) jakaa tutkimuskirjallisuuden esittämät selitykset opettajakulttuurin individualistisuuden syistä kahteen kategoriaan. Osa tutkijoista

ajattelee yksin tekemisen johtuvan opettajien piirteistä, kritiikin pelosta ja halusta suojautua. Toiset pitävät sitä seurauksena työympäristön paineista ja rajoituksista. Hargreaves (1994) toteaa, ettei ensimmäistä selitysmallia puoltavaa tieteellistä näyttöä ole riittävästi, ja pitää jälkimmäistä perustellumpana. Opetustilojen fyysinen erillisyys ja esimerkiksi tarve keskittää ajankäyttö oman luokan opetukseen ajaa opettajia toimimaan omillaan. Vaikka opettajat näkevät tilajärjestelyiden tarjoamassa yksityisyydessä hyvätkin puolensa, se rajoittaa mahdollisuuksia kollegoiden antamaan palautteeseen ja tukeen. (Hargreaves 1994, 167–171.)

Paitsi tilajärjestelyiden, myös koulun organisatorisen rakenteen ja opetustyön järjestelyiden on nähty vaikuttavan opettajan työn suorittamiseen itsenäisesti (mm. Niemi 1998, 69). Erään tutkimustuloksen mukaan aloittelevat aineenopettajat kokivat työnsä yhteisöllisemmäksi kuin luokanopettajat. Luokanopettajilla on perinteisesti oma nimetty luokkansa ja omat oppilaat, joille he opettavat useimpia aineita. Yläkoulun puolella taas eri aineenopettajat opettavat samoja oppilaita, jolloin heidän on helpompi hahmottaa koulutyön kokonaisuutta ja jakaa ongelmia. (Blomberg 2008, 156–157, 163.) Toisaalla juuri aineenopettajien on todettu pitävän oman oppiaineen opettamista ensisijaisena tehtävänänsä kokematta koulun ongelmiin puuttumista velvollisuudekseen (Kohonen 2000, 34). Tehtävänkuva ja organisointi saattavat siis vaikuttaa siihen, kokeeko opettaja tekevänsä vain omaa vai myös yhteistä työtä.

## 3 Uusi opettaja ja liittyminen koulun työyhteisöön

### 3.1 Työn haasteellinen alkuvaihe

Kuten totesin jo työni johdannossa, uuden opettajan astuminen työelämään on ollut lukuisien tutkimusten kohde kansainvälisellä tasolla ja yleisesti tunnustettu varsin haastavaksi prosessiksi. Thomas Smith ja Richard Ingersoll (2004) toteavat kriitikoiden viittaavan uusien opettajien työhön astumiseen vertauskuvilla ”huku tai ui”, ”tulikoe” ja ”bootcamp” (Smith & Ingersoll 2004, 682). Vastaavien termien jatkuva esiintyminen ei aihetta käsittelevää tutkimuskirjallisuutta lukevalta voi jäädä huomaamatta. Työelämän alkua kuvataan yleisesti ”todellisuusshokkina” (mm. Farrell 2003). Työn alkuvaiheen kuvauksissa viitataan turhautumiseen, ahdistukseen, eristyneisyyteen ja epävarmuuteen (Hebert & Worthy 2001, 898).

Siirtymä opettajaopiskelijasta luokanopettajaksi tuo mukanaan paljon uutta. Oppilaisiin ja heidän vanhempoihin tutustuminen ja hyvän vuorovaikutussuhteen luominen heti alussa on tärkeää. Oman opetuksen suunnittelu vaatii aikaa ja panostusta. Koulun tiloihin, opetusvälineisiin ja -materiaaleihin tutustuminen on tärkeää niiden asianmukaisen hyödyntämisen kannalta. Eivätkä aloittavan opettajan kohtaamat muutokset välttämättä rajoitu kouluun. Usein työpaikan perässä vaihdetaan paikkakuntaa.

Valmistuvien opettajien kokemuspohja on heterogeeninen. Osalla valmistuneista saattaa olla kokemusta opettajan työstä kohtuullisen paljon tehtyään sijaisuuksia tai toimittuaan pitkiäkin aikoja opettajana ilman virallista pätevyyttä. Osalla valmistuneista opetuskokemusta ei välttämättä ole juuri harjoittelujaksoja enempää. Aloittaessaan työn tällainen opettaja kohtaa vaatimuksia, joihin vastatakseen hänen täytyy tehdä asioita, joita ei vielä täysin osaa (Blomberg 2008, 50). Siitä huolimatta hänen saatetaan odottaa kantavan vastuunsa kokeneen opettajan tavoin (Hebert & Worthy 2001, 898).

Kokoaikaisen opetustyön aloittaminen vaatii askelta teoreettisesta koulutuksesta käytäntöön, eivätkä uudet opettajat aina koe saaneensa eväitä arjen tilanteiden kohtaamiseen (Ewing & Smith 2003, 17). Laadukaskaan koulutus ei voi tehdä opettajaksi opiskelevasta täysin valmista, sillä moni opettajan työn osa-alue vaatii oppimista käytännössä. Ensimmäiset työvuodet voivat olla raskaita, mutta samalla ne ovat aikaa, jolloin noviisi voi löytää ammatillisen itsensä. (Leino & Leino 1997, 108.)

Monet opettajat joutuvat aloittamaan uudessa työpaikassa valitettavan heikon tai olemattoman tuen varassa (Johnson & Kardos 2008, 454). Yhdysvalloissa haastatellut ensimmäistä ja toista vuotta opettavat noviisiopettajat kertoivat riittämättömästä perehdyttämisestä työn alkaessa. Suhteesta työyhteisöön kertoo paljon heidän tapansa yrittää saada tarvitsemansa tiedot kuuntelemalla sivusta toisten keskusteluja tai kurkistelemalla luokkahuoneisiin. (Johnson & Kardos 2003, 25–27.) Myös Suomessa aloittelevien opettajien perehdytys on ollut vaihtelevaa, ja ainakin osa opettajista on kokenut sen riittämättömäksi (Jokinen & Sarja 2006, 186–187).

Aloittelevaa opettajaa kuormittavat siis lukuisat käytännölliset ja ammatilliset haasteet. Kaiken muun keskellä uusi opettaja aloittaa merkittävän sosiaalisen prosessin: liittymisen koulun työyhteisöön. Onnistunut liittymisen voi olla apu vaativassa siirtymävaiheessa. Liittymisen vaikeudet taas voivat lisätä taakkaa entisestään. Tämä uuden opettajan työyhteisösuhteen rakentumisen problematiikka on työni lähtökohta ja keskeinen tarkastelun kohde.

## **3.2 Näkökulmia liittymiseen**

### **3.2.1 Kotiutuminen kouluyhteisöön: liittymisen vaikeus ja tärkeys**

Naama Sabar (2004) kuvaa aloittavien opettajien siirtymää työelämään vertaamalla heitä uuteen maahan saapuviin maahanmuuttajiin. Samoin kuin maahanmuuttaja maasta toiseen muuttaessaan, kohtaa aloittava opettaja uuden kulttuurin siirtyessään opettajankoulutuslaitoksesta työelämään. Maahanmuuttajien tapaan aloittavat opettajat ovat erilaisia verrattuina ryhmän aikaisempiin jäseniin. He astuvat uuteen kulttuuriin, jonka jäsenten tuntemia normeja ja toimintaa ohjaavia piiloisia koodeja he eivät tunne. Kulttuurin edustajien tavalliseksi mieltämä näyttää heistä omituiselta. Se, mitä uusilla opettajilla on annettavanaan, ei tunnu vastaavan uuden yhteisön tarpeita. (Sabar 2004.)

Uuden kynnyksellä niin maahanmuuttajat kuin aloittavat opettajatkin ovat täynnä intoa ja odotusta. Pian muuton tai vastaavasti työn aloituksen jälkeen seuraa shokki- tai kriisivaihe. Lukuisat yhtäaikaiset haasteet voivat tuntua ylivoimaisilta ja vaihetta leimaavatkin turhautumisen, epäonnistumisen ja epätoivon tunteet. Sopeutumisen vaiheessa kulttuurin todellisuus on alkanut hahmottua ja oman toiminnan säätely sen puitteissa helpottuu. (Sabar 2004, 152–157.)

Liittymisprosessissa aloitteleva opettaja ottaa askeleita uuteen maailmaan ja alkaa kotiutua siihen – vaihtelevalla menestyksellä. Robyn Ewingin ja David Smithin (2003) listaamasta viidestä aloittavia opettajia yleisesti askarruttavasta osa-alueesta työyhteisöllisiin tekijöihin kietoutuvia on jopa kolme: kollegasuhteiden neuvottelu, oman paikan löytäminen sekä luokan, koulun ja yhteisön kulttuurien ymmärtäminen (Ewing & Smith 2003, 17–20). Yhteisöllisten tekijöiden puntaroiminen viittaa niiden merkitykseen uudelle opettajalle.

Kouluyhteisön toiminta ei ole välttämättä tullut valmistuville opettajille kovinkaan tutuksi opiskeluaikana. Tästä kertovat esimerkiksi aineenopettajaopiskelijoiden päättöpalautteet (Sahi 2009). Opiskeluun kuuluvissa harjoitteluissa opiskelijat

eivät koe pääsevänsä nauttimaan opettajan sosiaalisesta pääomasta ”oikean” opettajan roolissa. Opettajanhuone kiinnostaa, mutta siihen ei päästä todella tutustumaan. (mt., 87, 89–90.) Sama ongelma näkyy oman kokemukseni mukaan myös luokanopettajaopinnoissa. Erityisesti harjoittelukoululla, jossa opiskelijoille varattu oma tila, vierailut opettajanhuoneessa saattavat jäädä harvinaiseksi, samoin yhteistyö muiden kuin ohjaavan opettajan ja toisten mahdollisesti omaa harjoitteluluokkaa opettavien opettajien kanssa. Harjoittelukouluilla ja ohjaavilla opettajilla on suuri vastuu siinä, millaisia kokemuksia opiskelijat kouluyhteisöstä ja siinä toimimisesta saavat ja millainen yhteisöllinen pääoma heillä on käytettävissään työelämään astuttaessa. (Sahi 2009.) Tarjotut valmiudet ovat hyvin vaihtelevat.

Uuden opettajan työyhteisösuhteen problematiikka on todettu myös suomalaisissa tutkimuksissa. Seija Blomberg (2008) tutki viiden noviisiopettajan kokemuksia ensimmäisestä työvuodestaan opettajana. Lukuvuoden alkupuolella käydyissä keskusteluissa opettajat olivat tyytyväisiä työyhteisöönsä ja kokivat tullessaan otetuiksi vastaan ystävällisesti. Ajan kuluessa alkoi ilmetä ongelmia, eikä työyhteisö enää tuntunutkaan yhtä vastaanottavaiselta. Viidestä tutkimukseen osallistuneesta opettajasta neljä koki kohtaavansa työyhteisössä torjuvaa ja epäystävällistä käytöstä, valtataistelua sekä yksin jäämistä. (Blomberg 2008, 154–165.) Toisessa suomalaistutkimuksessa kaikki osallistujat tekivät ensimmäisen työvuotensa aikana ainakin jonkinlaista yhteistyötä kollegojen kanssa ja kokivat työyhteisön ilmapiiriltään miellyttäväksi. Ensimmäisen vuoden jälkeen yhteistyö kuitenkin väheni ja kuva työyhteisöstä muuttui negatiivisemmaksi siinä ilmenneiden klikkien, huonon yhteishengen ja piittaamattomuuden vuoksi. (Nyman 2009.)

Kaikessa haastavuudessaan työyhteisöön liittyminen on työtä aloittelevan opettajan kannalta hyvin tärkeä prosessi. Se ei ole sivuseikka tai ylimääräinen sosiaalinen mukavuus vaan pikemminkin elinehto, jonka merkitys ulottuu opettajan toimintaan hyvin laajasti. Opettajayhteisö voi muodostua aloittavan opettajan kantavaksi voimaksi tai se voi torjua hänet ja tehdä opettajaidentiteetin muodos-



tumisen vaikeaksi (Blomberg 2008, 154–155). Työyhteisö voi vapauttaa tai kahlita opettajan persoonaa (Hyytiäinen 2003, 194), ja sen merkitys on keskeinen opettajan työssä selviytymiselle (Aho 2011, 191–195). Yhteisön nähdään olevan keskeinen tekijä myös opettajan oppimisessa (Westheimer 2008), ja yhteistyön välttämätöntä asiantuntijuuden kehittymiselle (Nyman 2009). Opettajat ovat pitäneet työyhteisössä viihtymistä ja keskinäistä hyvää henkeä pohjana koko työyhteisön toimivuudelle (Huusko 1999, 164) ja työyhteisön avoimuutta tukena jaksamiselle (Kiviniemi 2000, 92). Työyhteisön sisäisten suhteiden on nähty vaikuttavan jopa työn jättämiseen (mm. Johnson & Kardos 2008) ja työpaikan vaihtoon (Blomberg 2008, 165).

Norjalaistutkimuksen (Skaalvik & Skaalvik 2011) mukaan opettajan tuntemalla kuulumisen tunteella on positiivinen yhteys työtyytyväisyyteen. Kuulumisen tunteella havaittiin olevan myös negatiivinen yhteys opettajien emotionaaliseen uupumukseen, jota se tutkijoiden mukaan mahdollisen tulkinnan mukaan saattaa ehkäistä. (Skaalvik & Skaalvik 2011, 1034, 1036.) Näistä lähtökohdista tarkasteltuna kokemus työyhteisöön kuulumisesta näyttäytyy merkittävänä potentiaalisena voimavarana.

Hyvän työyhteisösuhteen edut eivät rajoitu siihen, että se auttaa opettajaa selviytymään päivittäisestä työstään. Se voi auttaa opettajaa myös toisessa merkittävässä kehitystehtävässä. Ensimmäiseen työpaikkaan mennessään aloittava opettaja nimittäin astuu samanaikaisesti kahta yhteisöä kohti. Toinen muodostuu työpaikan, paikallisen koulun työntekijöistä. Sen lisäksi avautuu ovi opettajuuteen ja kaikkien opettajien muodostamaan ammattiryhmään. Opettajana aloittavalla on omaksuttavanaan sekä koko opetusalan että yksittäisen kouluyhteisön tiedot, taidot, normit ja arvot (Nasser-Abu Alhija & Fresko 2010, 1592). Paikallisen yhteisön pitäisi tukea opettajaa myös oman ammatti-identiteettinsä rakentamisessa (Ronkainen 2012, 39).

Jouko Karin ja Hannu Heikkisen mukaan opettajuus ”*rakentuu sosiaalisena prosessina yhteisössä*” (Kari & Heikkinen 2001, 44). He kuvaavat opettajaksi

tulemista pyrkimyksenä liittyä opettajien heimoon (mt., 46). Jatkumoksi heimoanalogialle voisi esittää, että kaikkien opettajien ollessa heimo on yksittäisen koulun työyhteisö kuin perhe. Se, millä tavalla perhe jäsentään kasvattaa ei vaikuta ainoastaan siihen, millainen perheenjäsen hänestä tulee, vaan myös siihen, millainen kansalainen hänestä tulee. Se, millaiseksi opettajan jäsenyyttä työyhteisössä muodostuu, heijastuu oletettavasti siihen, millaisena hän opettajuutensa ja jäsenyytensä kaikkien opettajien yhteisössä kokee.

### 3.2.2 Liittyminen ryhmädynaamisena prosessina

John Levinen ja Richard Morelandin (1994) esittelemän ryhmäsosialisaatiomallin mukaan ensimmäinen vaihe ryhmän jäseneksi tulemisessa on tiedonhankinnan vaihe (*investigation*). Etsiessään uusia jäseniä ryhmä kiinnittää huomiota mahdollisen jäsenen potentiaaliin auttaa ryhmää tavoitteiden saavuttamisessa. Mahdollinen tulokas taas tarkastelee ryhmän antia henkilökohtaisten tarpeiden näkökulmasta. Sosialisatiovaiheessa (*socialization*) ryhmä ja jäsen pyrkivät vaikuttamaan toisiinsa. Ryhmän tavoitteena on lisätä tulokkaan panosta ryhmän tavoitteiden saavuttamiseen ja sulauttaa hänet ryhmään. Tulokkaan tavoitteena saada ryhmä palvelemaan paremmin henkilökohtaisia tarpeitaan. Kun riittävä sitoutuminen saavutetaan molemmin puolin, tulokkaasta tulee ryhmän täysivaltainen jäsen. Ylläpitovaiheessa (*maintenance*) jäsenen roolista käydään keskustelua, jonka onnistuminen on osapuolten välisen sitoutumisen kannalta tärkeää. Mallin neljäs vaihe on uudelleensosialisaatio (*resocialization*), jonka aikana ryhmä ja yksilö yrittävät jälleen saada toista osapuolta vastaamaan tarpeisiinsa. (Levine & Moreland 1994, 309–311.)

Malli kuvaa uuden jäsenen liittymistä ryhmään prosessina, jonka aikana molemmat osapuolet jatkuvasti punnitsevat suhteen tarjoamaa hyötyä. Ryhmä pyrkii saamaan uuden jäsenen palvelemaan omia tavoitteitaan, ja uusi jäsen pyrkii roolinsa kautta toteuttamaan henkilökohtaisia tarpeitaan. Molemmat arvioivat suhteen palkitsevuutta. Tämän arvioinnin tulos on olennaista sitoutumisen kannalta. Sitoutuminen taas vaikuttaa siihen, kuinka ryhmä ja jäsen jatkos-

sa suhtautuvat toisiinsa. (Levine & Moreland 1994, 307–309.) Uuden opettajan tulo työyhteisöön vaikuttaa aina myös muihin opettajiin, mikä voi aiheuttaa epäluuloa. Työtovereiden suhtautumisen kannalta merkitystä voi olla esimerkiksi sillä, kenen tilalle uusi työntekijä tulee ja miten hänen panoksensa vaikuttaa muiden työmäärään. (Himberg 1996, 23.) Käytännössä yhteisössä siis pohditaan, kykeneekö uusi opettaja täyttämään paikkansa ja olemaan hyödyksi sekä samalla välttämään yhteisön tavoitteiden vastaisen toiminnan.

Yksilön persoonalliset ominaisuudet ja käyttäytyminen voivat vaikuttaa siihen, millaista asemaa toiset hänelle tarjoavat (Laine 2005, 196). Ryhmän jäsenyyteen liittyvät oleellisesti myös sosiaaliset roolit. Rooli käsitteenä kuvaa sitä, mitä henkilöltä odotetaan ja miten hänen toimintansa suhteutuu muiden ryhmän jäsenten toimintaan (Levi 2011, 64). Roolien syntyyn vaikuttavat viralliset päätökset, mutta ryhmän jäsenet voivat odotuksillaan luoda myös epävirallisia rooleja, jotka perustuvat usein jäsenten persoonallisuuspiirteisiin. Työyhteisössä saataan tottua esimerkiksi siihen, että tietty henkilö vastaa aina esimerkiksi yhteisten juhlien järjestämisestä tai toimii neuvonantajana ongelmatapauksissa. Henkilö, joka kokee olevansa vastuussa jostakin tietyistä tehtävistä, saattaa myös itse ottaa roolin sen toteuttajana. (Laine 2005, 189–190.) Näin ollen työyhteisössä saattaa olla rooleja, joita uudelle opettajalle tarjotaan tai toisaalta rooleja, jotka eivät ole hänelle avoimia.

Rooleihin liittyy monenlaisia haasteita. Rooliristiriitoja syntyy, kun henkilöön kohdistetaan keskenään eriäviä odotuksia. Erilaiset odotukset voivat johtua roolissa toimivan ympärillä olevien erilaisista intresseistä. Usein ihmisellä on myös useita eri rooleja, jolloin nämä voivat olla ristiriidassa keskenään. (Laine 2005, 190; Levi 2011, 65.) Epävirallisesti luotuun rooliin sisältyvää vastuuta ei yleensä määritellä tarkasti. Tämä aiheuttaa epävarmuutta ja odotusten täyttämättä jäämistä. (Levi 2011, 65.) Kun valmistunut opettaja astuu työelämään, häneen kohdistuu erilaisia odotuksia niin oppilaiden, vanhempien, rehtorin, työtovereiden kuin yhteiskunnankin taholta. Roolien keskinäinen ristiriita voi aiheuttaa haasteita yhteisössä toimimiselle.

Jouko Karin ja Hannu Heikkisen (2001) jo mainitussa heimoanalogiassa liittymiseen kuuluu samanlaistuminen tai samuuden osoittaminen muihin heimon jäseniin nähden. Samanaikaisesti heimoon pyrkivä koettaa säilyttää myös erillisyytensä ja yksilöllisyytensä. Etsiessään paikkaansa nuori opettaja onkin kahdensuuntaisen paineen alla: hänen ei tulisi luopua yksilöllisyydestään eikä tuoreista ideoistaan, eikä toisaalta ärsyttää liikaa vanhoihin toimintatapoihin tottuneita kollegoita. Tässä ristipaineessa nuori opettaja ottaa usein aluksi radikaalin uudistajan tai päinvastaisesti kiltin sopeutujan roolin. (Kari & Heikkinen 2001, 46.)

Uuden tulokkaan vastaanottoon vaikuttaa myös se, millaista kehitysvaihetta ryhmä kokonaisuutena elää. Yksittäisen jäsenen liittymisprosessi ja koko ryhmän kehitysprosessi vaikuttavat toisiinsa (Levine & Moreland 1994, 317.) Lea Himberg (1996) kuvaa työyhteisön kehitystä neljän vaiheen mallilla. Alkuvaiheessa toimintaa leimaa epäröinti ja epävarmuus sekä jäsenten pyrkimys tuntea itsensä toisaalta hyväksytyiksi, toisaalta muista riippumattomiksi. Konfliktivaiheessa jo saavutettu turvallisuudentunne mahdollistaa jäsenten pyrkimykset omia päämääriä kohti. Vaiheeseen voi sisältyä valtataistelua ja klikkiytymistä. Tässä vaiheessa muodostetaan työyhteisön normeja. Solidaarisuusvaiheessa vuorovaikutus helpottuu, kun yhteistyö nähdään kilpailua tavoiteltavampana. Solidaarisuuteen liittyy kuitenkin myös ongelmista vaikeneminen. Tavoitetietoisien työyhteisön vaiheessa työyhteisö on tietoinen tavoitteestaan ja pyrkii säätelemään ryhmän toimintaa suhteessa siihen, edistääkö vai estääkö se tavoitteen saavuttamista. Tämä vaihe voidaan nähdä työyhteisön ihannetilana. Siirtymä vaiheesta toiseen ei tapahdu aina lineaarisesti, eikä kerran tietyn vaiheen saavuttanut työyhteisö välttämättä jää siihen pysyvästi. (Himberg 1996, 17–20.)

### 3.2.3 Opettajakulttuurit ja liittyminen

Koulukulttuurilla viitataan usein yksinkertaisesti niihin tapoihin, joilla koulun arki-työssä toimitaan. Koulukulttuurista voidaan erottaa oppilaskulttuuri ja opettajakulttuuri. (Sahlberg 1996b, 90,92.) Tässä työssä tarkastelu rajoittuu opettajakulttuuriin, jota voidaan pitää merkittävänä tekijänä uuden opettajan liittymisen kannalta (ks. Johnson & Kardos 2003, 28–31).

Opettajakulttuuriin sisältyvät esimerkiksi opetusta koskevat käsitykset, uskomukset ja arvostukset sekä opetusta ohjaavat tottumukset ja normit (Sahlberg 1996b, 92–93). Opetusalan klassikotutkija Andy Hargreaves (1994) kutsuu niitä kulttuurin sisällöllisiksi ominaisuuksiksi. Hän painottaa kuitenkin opettajakulttuurin toisen ulottuvuuden, muodon, merkitystä. Kulttuurin muodolla hän tarkoittaa sitä, millaisia suhteet sen jäsenten välillä ovat ja millä tavalla jäsenet toimivat yhdessä. Nämä suhteet ja yhdessä toimimisen orientaatiot vaikuttavat hänen mukaansa myös siihen, millaiseksi kulttuurin sisältö muotoutuu. (mt., 166.) Hargreaves (1992, 1994) kuvailee tunnetussa opettajakulttuurien luokituksessaan muodoltaan erilaisiksi kulttuureiksi individualistisen kulttuurin, (*fragmented individualism*), yhteisöllisen kulttuurin, (*collaborative culture*), järjestetyn kollegiaalisuuden kulttuurin (*contrived collegiality*) sekä klikkiytyneen kulttuurin (*balkanization*). Lisäksi hän kuvaa liikkuvan mosaiikin kulttuurin (*moving mosaic*) mallina, joka hänen mukaansa vastaisi parhaiten postmodernin ajan tuomiin muutospaineisiin. (Hargreaves 1992, 220–231; Hargreaves 1994, 163–264.) Suomennokset ovat Päivi Ronkaisen (2012) teoksessaan käyttämiä (Ronkainen 2012, 50–52).

Kaikista yleisimpänä opettajakulttuurin muotona Hargreaves (1992) pitää individualistista kulttuuria (Hargreaves 1992, 220), jota hallitsee luvussa 2.2 kuvatun kaltainen hajanaisuus ja yksin tekeminen. Se voi olla seurausta fyysisistä, aika-  
taulullisista ja hallinnollisista rajoitteista opettajien yhteistoiminnalle, opettajien taipumuksesta omistautua työlleen ja keskittää käytettävissä oleva aika omista tehtävistään selviytymiseen tai valinnasta työskennellä yksin. Individualismin

piirteitä ovat eristyksissä työskenteleminen ja suojautuminen ulkopuolisilta vaikutteilta. Tällainen kulttuuri voi olla kehityksen este. Hargreaves (1994) kritisoi kuitenkin opettajan työn yksityisluonteisuuden esittämistä ainoastaan negatiivisena ja korostaa eroa rajoittavan, eristävän individualismin sekä individualiteetin välillä. Individualiteetin hän näkee opettajan myönteisenä valtana tai oikeutena tehdä työtään itsenäisesti ja toimia yksin, jos se on hänelle sopivin työtapana. (Hargreaves 1994, 163–183, 238.)

Yhteisöllisen kulttuurin ja järjestetyn kollegiaalisen kulttuurin välinen ero paikantuu siihen, kuka yhteistyötä ohjaa ja millaista se on luonteeltaan. Yhteisöllisen kulttuurin yhteistyön piirteitä ovat spontaanisuus, vapaaehtoisuus, kehitykseen suuntautuminen, riippumattomuus ajasta ja paikasta sekä ennakoimattomuus. Järjestetty kollegiaalisuus taas on hallinnollisesti säädeltyä, pakollista, suuntautuu määräysten toteuttamiseen, sitoutuu tiettyihin paikkoihin ja aikatauluihin ja sen seuraukset voidaan ennakoida. Ytimeltään ero näiden kulttuurien välillä on, tarjotaanko opettajille mahdollisuus toteuttaa yhteistyötä ja kehittää toimintaa vapaaehtoisesti omista lähtökohdistaan käsin vai osoitetaanko heille ennalta määrätyt yhteistyön tavat ja tavoitteet. (Hargreaves 1994, 192–193, 195–196, 209.)

Klikkiytyneessä kulttuurissa yhteistyötä saatetaan kyllä tehdä, mutta se on luonteeltaan ulossulkevaa. Työyhteisön jäsenet tekevät yhteistyötä tiettyjen, toisistaan erillisten alaryhmien sisällä. Toiminnan erillisyyks voi aiheuttaa kehityksen esteitä, kun esimerkiksi yhdessä alaryhmässä tapahtuva kehitys ei tule muiden tietoon. Hargreaves (mt.) toteaa yhteisön olevan tällöin ”*vähemmän kuin osien sa summa*”. (mt., 212–239.)

Koska kulttuurin muoto kertoo nimenomaan yhteisön sosiaalisista ja vuorovaikutuksellisista suhteista, ei sen merkitystä liittymisprosessissa voi ohittaa. No-viisien kokemuksia erilaisista opettajakulttuureista on tutkittu kansainvälisesti, ja parhaat kokemukset näyttävät liittyvän kulttuureihin, joissa opettajien välistä yhteisöllisyyttä ja yhteistyötä vaalitaan. Tutkimustulokset viittaavat siihen, että

noviisiopettajan näkökulmasta Hargreavesin (1994) kuvaama kollaboratiivinen kulttuuri tarjoaa parhaat edellytykset onnistuneeseen työn aloitukseen.

Anne Williamsin, Stephanie Prestagen ja Julie Bedwardin (2001) tutkimuksessa ammatillista kasvuaan, kehittymistään ja tyytyväisyyttään kuvasivat vahvimmin ne aloittelevat opettajat, joiden työyhteisöissä yhteistyö oli luonteeltaan spontaania (Williams, Prestage & Bedward 2001, 264–265) eli kollaboratiiviselle kulttuurille ominaista (Hargreaves 1994). Lisa Gaikhorstin, Jos Beishuizenin, Irene Korstjensin ja Monique Wolmanin (2014) tutkimuksessa erot aloittelevien opettajien tyytyväisyydessä liittyivät koulun tukikulttuuriin. Opettajat, jotka olivat tyytyväisiä saamaansa tukeen pitivät erityisen tärkeänä yhteistyötä kokeneempien opettajien kanssa sekä kehittymistään koskevaa rohkaisua. Tyytymättömät opettajat kertoivat vaikeuksista lähestyä kollegoja ja tulla vakavasti otetuiksi. (Gaikhorst ym. 2014.)

Susan Moore Johnson ja Susan Kardos (2003) jakoivat haastateltujen noviisiopettajien työyhteisökuvaukset kolmeen erityyppiseen ammattikulttuuriin sen perusteella, miten niissä suhtauduttiin noviiseihin. Osa opettajista aloitti työnsä veteraaniorientoituneissa ammattikulttuureissa (*veteran-oriented professional cultures*), joissa ammatillista käytäntöä säätelivät kokeneet opettajat. Uudet opettajat jäivät perehdytyksen puuttuessa marginaaliin. Noviiisiorientoituneissa ammattikulttuureissa (*novice-oriented professional cultures*) taas oli paljon uusia opettajia, joiden vaikutus toimintakulttuuriin oli vahva. Näissäkin kouluissa kokeneempien opettajien antama opastus jäi vähiin. Ammattikulttuureja, joissa ammattitaidon jakamiseen ja kaikkien opettajien kehittymiseen kiinnitettiin huomiota, tutkijat kutsuivat yhtenäisiksi ammattikulttuureiksi (*integrated professional cultures*). Tällaisissa kulttuureissa kokeneemmat opettajat tekivät yhteistyötä noviisien kanssa ja tarjosivat tukeaan. (Johnson & Kardos 2003, 28–31.)

Myös johtaminen ja valtasuhteet ovat osa koulun kulttuuria (Sahlberg 1996b, 236) ja asettavat rehtorin merkittävään asemaan. Hän voi tukea opettajia suoraan esimerkiksi kannustamalla ja huomioimalla heidän näkökulmansa resurs-

seja jaettaessa ja päätöksiä tehtäessä. Toisaalta hän koulun keulakuvana säätelee myös sen yleistä ilmapiiriä. (Hargreaves 1994, 193–194; Huusko 1999, 170; Kohonen 2000, 39.) Oikeudenmukainen johtaminen on pohja yhteisöllisyydelle ja tuki yksittäiselle opettajalle työyhteisössä (Aho 2011, 117). Rehtorin rooli on havaittu varsin näkyväksi niissä ammattikulttuureissa, joissa noviisit ja kokeneemmat opettajat työskentelevät yhdessä. Tällaisissa kouluissa rehtori on mukana niin opettajien ammatillisen kasvun tukemisessa kuin koulun päivittäisessä elämässäkin. Hän ottaa noviisit huomioon myös suunnittelutyössään. (Johnson & Kardos 2003, 32.)

Kun opettajilta kysyttiin heitä ensimmäisenä opettajavuotenaan eniten ja vähiten tukeneita asioita, koulun johto mainittiin molemmissa yhteyksissä. Sen tarjoama ohjaus ja käytännön apu teki siitä tärkeän tuen lähteen. Etäinen johto koettiin ei-tukevana tekijänä. Yleisesti olisi toivottu enemmän opastusta, rohkaisua ja odotusten selkiyttämistä. (Marable & Raimondi 2007, 30–33.) Uudet opettajat ovat nähneet tehokkaan ja tukea tarjoavan johdon puutteen syynä myös muille ongelmille. Sen sijaan uusien opettajien käytettävissä oleva, kysymyksille avoin ja kollaboratiivista kulttuuria edistävä johto on koettu yhtenä tärkeimmistä tuen lähteistä. (Fantilli & Dougall 2009.)

#### **3.2.4 Järjestetty tuki liittymisvaiheessa**

Koulu voi tukea aloittavaa opettajaa myös erilaisin järjestetyin tukirakentein ja tukitoimin. Kendyll Stansburyn ja Joy Zimmermanin (2000) mukaan uudelle opettajalle suunnattu tuki sisältää parhaimmillaan persoonallisen ja emotionaalisen tuen, tehtävä- tai ongelmakohtaisen tuen sekä oman opetuksen kriittiseen reflektointiin ohjaavan tuen (Stansbury & Zimmerman 2000, 4–5). Kaikki tuen ulottuvuudet ovat merkittäviä. Uuden opettajan käydessä läpi samanaikaisesti liittymisprosessia sekä opettajuuteen että tiettyyn työyhteisöön hän tarvitsee myös tukea molempiin prosesseihin.



Tuki voi olla vaihdella intensiteetiltään. Matalan intensiteetin tukitoimia ovat esimerkiksi uusien opettajien orientaatio ennen koulun alkua, jonkun kokeneemman opettajan nimeäminen ”tukihenkilöksi” ilman varsinaista mentorointiohjelmia, opetuksen ulkopuolisten tehtävien karsiminen ja työtaakan keventäminen muilla keinoilla sekä kollegiaalisen yhteistyön edistäminen. Korkeamman intensiteetin tukitoimia ovat tukihenkilöiden valinta ja koulutus, ajan resursointi uuden opettajan tarpeisiin, kurssit liittyen ennakoitavissa oleviin haasteisiin sekä omien opetuskäytäntöjen tarkastelu yhdessä kokeneemman opettajan kanssa. Keskeisiä tuen lähteitä ovat kokeneemmat opettajat, mutta myös instituutiotason mukana olo on tärkeää esimerkiksi tiedonkulun ja tuen koordinoinnin kannalta. (Stansbury & Zimmerman 2000, 6–12.)

Gaikhorstin ym. (2014) tutkimuksessa saamaansa tukeen tyytyväiset opettajat kertoivat lukuisista heille tarjotuista tukitoimista. Opettajat saattoivat saada työhönsä pehmeän laskun, jolloin heille ei annettu ylimääräisiä tehtäviä tai vaikeaa luokkaa. Heidän tukenaan saattoi olla kokeneempi kollega, jonka luokse he olivat tervetulleita kysymyksineen. Opettajat saivat seurata oppitunteja ja heidän oppituntejaan tultiin katsomaan. Myös koulun ulkopuolisia neuvonantajia käytettiin ja opettajille tarjottiin mahdollisuus tavata uusia opettajia muista kouluista. Tukea kohdistettiin erityisesti niihin asioihin, joissa opettajat sitä kaipasivat. Kaikki opettajat, joille tukitoimia tarjottiin, eivät olleet saamaansa tukeen tyytyväisiä. Tuen käytännön toteutus oli heidän kohdallaan jäänyt puutteelliseksi. (Gaikhorst ym. 2014, 27–29.)

Uusille opettajille suunnattuja tukea ja opastusta tarjoavia erityisiä ohjelmia kutsutaan induktioksi. Induktio vaihtelee kestoaltaan ja intensiivisyydeltään yhdestä tapaamisesta useamman vuoden strukturoituun ohjelmaan. Se voi sisältää esimerkiksi tukijärjestelmiä, yhteistyötä, työpajoja, orientaatiota ja mentorointia. Yhdysvalloissa induktio-ohjelmien tarjonta kasvoi vuosituhannen vaihteessa (Smith & Ingersoll 2004, 681-683.) Myös muualla maailmassa induktioon on viime aikoina kiinnitetty lisääntyvässä määrin huomiota: esimerkiksi Japanissa,

Israelissa ja osassa Kanadaa induktiota on toteutettu pakollisena (Nasser-Abu Alhija & Fresko 2010, 1592).

Termiä mentorointi käytetään nykyään usein lähes synonyymina induktiolle, vaikka induktioon voi kuulua myös monia muita elementtejä (Smith & Ingersoll 2004, 683). Mentoroinnin käsitteen määrittelemisen tarkasti ei ole helppoa, jos edes mahdollista. Perinteisesti sillä on viitattu asetelmaan, jossa kokeneempi ja tietävämpi henkilö tukee vähemmän kokeneen ja tietävän henkilön kehittymistä urallaan ja ihmisenä (Roberts 2000). Alkuperäisen mentori-noviisi -suhteen lisäksi mentorointia toteutetaan nykyään erilaisissa muodoissa, ja termillä viitataan usein laajemmin eri-ikäisten opettajien kehittymiseen yhteisen dialogin kautta (Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008, 110). Mentoroinnilla on yhtymäkohtia myös ohjaukseen, tutorointiin ja työnohjaukseen (Jokinen & Sarja 2006, 188).

Mentoroinnin ajankohtaisuudesta kertoo sen herättämä tieteellinen kiinnostus. Esimerkiksi hakemalla tietokannasta Academic Search Elite artikkeleiden abstrakteista sanoilla (*mentoring*) ja (*beginning+teachers*) löytyy kymmeniä artikkeleita, jotka ovat ilmestyneet lukuisissa tieteellisissä jurnaaleissa (EBSCOhost). Mentorointiin ja tutorointiin erityisesti keskittyvä lehti *Mentoring & Tutoring: Partnership in learning* (vuosina 1993-1994 nimellä *Mentoring*) on ilmestynyt vuodesta 1993 saakka (Taylor & Francis Online).

Suomessa systemaattista induktio-ohjelmaa ei ole ollut. Aloittavien opettajien perehdytys on toteutettu eri kouluissa hyvin erilaisilla tavoilla, ja ainakin osa opettajista on kokenut sen jääneen puutteelliseksi. (Jokinen & Sarja 2006, 186–187.) Viime vuosikymmenen aikana myös Suomessa on alettu etsiä keinoja vastata perehdytyksen ja mentoroinnin tarpeisiin. Suomalaisessa tutkimuksessa (Heikkinen ym. 2008) on vertailtu parimentorointia, ryhmämentorointia ja vertaisryhmämentorointia. Tutkijat arvioivat ryhmämuotoisen mentoroinnin parimuotoista toimivammaksi. Tältä pohjalta aloitettiin vertaisryhmämentoroinnin kehittämishanke VerMe. (Heikkinen ym. 2008.) Työsuojelurahaston ja opetus-

ministeriön rahoituksella vuosina 2008–2010 toteutettu toimintatutkimushanke *Vertaisryhmämentorointi osaamisen ja työhyvinvoinnin tueksi* eli *Verme* on sittemmin tuottanut paljon tietoa opetusalan mentoroinnista Suomessa sekä vienyt sen kehitystä eteenpäin. Kattavan katsauksen aihealueen tietoon ja tutkimukseen tarjoaa Hannu Heikkisen, Hannu Jokisen ja Päivi Tynjälän (2010) toimittama teos *Verme – Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena*. (Heikkilä, Jokinen & Tynjälä 2010.)

Vertaismentoroinnin ydin on verme-ryhmä, joka kokoontuu mentorin ohjaamiin tapaamisiin 6–8 kertaa lukuvuodessa. Tapaamiset kestävät kerrallaan noin 1,5–2 tuntia, ja niiden aikana keskustellaan luottamuksellisesti opettajan työhön liittyvistä teemoista. Ryhmässä voidaan käyttää sekä toiminnallisia että kerronnallisia menetelmiä. (Heikkinen ym. 2010, 42–44.) Verme on mentoroinnin mallina kansainvälisesti tarkasteltuna poikkeava. Sen toteuttaminen edellyttää luottamusta opettajien ammatilliseen autonomiaan ja uskoa opettajien muodostaman ryhmän potentiaaliin oppimisen ympäristönä. Suomalaisten koulujen toiminnan vapaus ja itseohjautuvuus näyttäisi luovan tarvittavia puitteita vertaisryhmämentoroinnin onnistumiselle. (Heikkinen ym. 2010, 179–180.)

Aloittavat opettajat ovat kokeneet mentoroinnin auttavan sitoutumista opettajan työhön (Heikkinen ym. 2008, 118). Eräässä tutkimuksessa mentorointiin osallistuneet nimesivät mentorin jopa tärkeimmäksi tuen lähteekseen ensimmäisen opettajavuoden aikana. Mentoroinnin laadulla oli kuitenkin merkitystä. Mentoria ei koettu tuen lähteeksi, mikäli hänen toimintatapansa eivät vastanneet uuden opettajan odotuksiin. (Marable & Raimondi 2007.) Pelkkä mentorointisuhteen olemassa olo ei sinällään takaa sen tuomia etuja uudelle opettajalle, vaan laatu vaikuttaa suhteen merkitykseen. Rakentava palaute ja reflektointiin rohkaiseminen ovat keskeisiä elementtejä (Devos, Dupriez & Paquay 2012). Kuitenkin myös henkilökemioilla on merkitystä. Mentoroitavan tyytyväisyyttä suhteeseen voi lisätä mahdollisuus osallistua mentorin valintaan, mentorin kokeneisuus sekä aiempi yhteistyösuhde. Myös epävirallisesti muodostunut mentorointisuhte voi olla tärkeä tuki. (Fantilli & McDougall 2009.)

Andrew Hobson, Patricia Ashby, Angi Malderez ja Peter Tomlinson (2008) ovat tehneet katsauksen viime vuosikymmenten aikana julkaistuun mentorointia käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen. Katsauksen mukaan mentoroinnista voivat mahdollisesti hyötyä paitsi mentoroitava, myös mentori ja koko koulu. Tähänastinen tutkimus on kuitenkin pitkälti rajoittunut mentorien ja mentoroitavien omiin näkemyksiin, eikä heidän mukaansa sellaisenaan riitä todistamaan mentoroinnin etuja. Huomiota tulisi kiinnittää onnistuneen mentoroinnin edellytyksiin, joiksi katsauksessa on määritelty mentorointia tukeva ympäristö, mentoreiden valinta ja sopivien mentori-tulokasparien muodostaminen, mentorointistrategiat sekä mentoreiden valmistaminen työhönsä ja tukeminen. (Hobson ym. 2008.)

Mentoroinnin tavoitteena pidetään yleisesti opettajan ammattiin sosiaalistumisen tai ammatillisen kasvun tukemista (mm. Hobson ym. 2008, 208; Jokinen & Sarja 2006, 187, 189; Kohonen 2000, 45). Sen tulisi kuitenkin tukea mentoroitavaa myös paikallisen työyhteisön jäseneksi liittymisessä. Fadia Nasser-Abu Alhijan ja Barbara Freskon (2010) Israelissa toteuttaman kyselytutkimuksen mukaan mentoroinnin osa-alueista uuden opettajan tutustuttaminen koulun normeihin, käytäntöihin ja kulttuuriin oli selkeimmin yhteydessä aloittavien opettajien tyytyväisyyteen. (Nasser-Abu Alhija & Fresko 2010.)

## 4 Tutkimuksen toteutus

### 4.1 Aihe ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on uuden opettajan koulun työyhteisöön liittymistä vaikeuttaviasta ja edistävästä tekijöistä. Tutkimuskysymykseni ovat: *”Millaisten tekijöiden luokanopettajaopiskelijat ajattelevat vaikeuttavan uuden opettajan liittymistä koulun työyhteisöön?”* ja *”Millaisten tekijöiden luokanopettajaopiskelijat ajattelevat edistävän uuden opettajan liittymistä koulun työyhteisöön?”*

Koska tutkimukseni kohdistuu opiskelijoiden käsityksiin, sen tulokset eivät kerro, millaiset tekijät uuden opettajan työyhteisösuhteen rakentumiseen todellisudessa vaikuttavat tai millaisten tekijöiden jo liittyneet opettajat ovat kokeneet vaikuttaneen siihen. Tutkimukseni ei myöskään kerro, ajattelevatko opiskelijat liittymisen olevan helppoa vai vaikeaa. Sen sijaan se tekee näkyväksi, millaisilla asioilla opiskelijat ajattelevat olevan liittymisen kannalta merkitystä.

Liittymisen ympäristöä, merkitystä ja haasteita sekä mahdollisia keinoja tukea uutta opettajaa liittymisvaiheessa olen käsitellyt luvuissa kaksi ja kolme. Suomalaisen tutkimuksen mukaan uudet opettajat kokivat suhteensa työyhteisöön haastavaksi ensimmäisenä työvuotenaan (Blomberg 2008). Monet työyhteisöön liittyvät kysymykset, kuten oman paikan löytäminen ja kollegasuhteiden neuvottelu askarruttavat aloittelevia opettajia (Ewing & Smith 2003, 17–20). Opettajan jaksamisen (Kiviniemi 2000, 92), selviämisen (Aho 2011, 191–195). ja oppimisen (Westheimer 2008) kannalta yhteisön merkitystä pidetään suurena. Työyhteisöön liittymisen prosessia onkin tärkeää tutkia eri näkökulmista. Omassa tutkimuksessani haluan selvittää, miten luokanopettajaopiskelijat prosessia kuvaavat.

## 4.2 Eläytymismenetelmä

Keräsin kirjoitelmamuotoisen aineiston eläytymismenetelmän periaatteita hyödyntäen. Eläytymismenetelmää on viime aikoina käytetty ja kehitetty Suomessa enenevässä määrin. Kasvatus- ja sosiaalitieteelliset opinnäytetyöt, joihin omakin työni kuuluu, ovat olleet sen ensisijainen käyttöala. Myös muut tieteenalat, tutkijat ja väitöskirjantekijät ovat käyttäneet sitä. (Eskola & Wallin 2015, 58.) Menetelmästä on kirjoittanut lukuisiin teoksiin yksin ja toisten kanssa Jari Eskola (mm. Eskola 1991, Eskola 1997, Eskola & Suoranta 1996, Eskola & Wallin 2015), jonka ohjeet ovat olleet minulle merkittävä apu.

Eläytymismenetelmässä vastaajalle annetaan kehyskertomus, jonka perusteella hän kirjoittaa pienen tarinan. Tarinassa hän esimerkiksi jatkaa kehyskertomuksesta eteenpäin tai kertoo, mitä kehyskertomuksen kuvaamaa tilannetta ennen on täytynyt tai voinut tapahtua. (Eskola 1991, 5.) Kehyskertomukset ovat yleensä suhteellisen lyhyitä, jotta vastaajien huomio ei kiinnittyisi eri vihjeisiin ja ohjaisi heitä kirjoittamaan eri asioista (Eskola 1991, 16-17). Ne muotoillaan tutkimusongelman perusteella (Saaranen & Eskola 2003, 146). Kaikille vastaajille ei anneta samaa kehyskertomusta, vaan kertomusta varioidaan muuttamalla jotakin tekijää. Variaatioiden määrää ei ole periaatteessa rajattu. Varioinnin myötä kehyskertomuksista kirjoitettuihin tarinoihin syntyy eroja, joita voidaan tarkastella analyysivaiheessa. (Eskola 1991, 14; Eskola & Suoranta 1998, 112–113; Eskola & Wallin 2015, 56.)

Käyttämäni kehyskertomukseni kuvasivat tilanteita, joista toisessa ensimmäisen työnsä aloittanut luokanopettaja kokee syksyllä, että liittyminen koulun työyhteisöön joko ei ole tai on onnistunut hyvin. Vastaajan tehtävänä oli kertoa, mitkä tekijät lopputulokseen olivat vaikuttaneet. Kehyskertomukseni olivat seuraavat:

*Vastavalmistunut luokanopettaja on aloittanut syksyllä ensimmäisen työnsä uutena opettajana. Lukuvuoden lopussa keväällä hän kokee, että **liittyminen kou-***

***lun työyhteisöön ei ole onnistunut hyvin. Miksi? Mitä kaikkea työyhteisössä on tapahtunut? Kuvittele tilanne ja kirjoita teksti, jossa kerrot tämän opettajan liittymisestä työyhteisöön ja siitä, mitkä asiat ovat vaikeuttaneet sitä.***

ja

***Vastavalmistunut luokanopettaja on aloittanut syksyllä ensimmäisen työnsä uutena opettajana. Lukuvuoden lopussa keväällä hän kokee, että liittymisen kouluun työyhteisöön on onnistunut hyvin. Miksi? Mitä kaikkea työyhteisössä on tapahtunut? Kuvittele tilanne ja kirjoita teksti, jossa kerrot tämän opettajan liittymisestä työyhteisöön ja siitä, mitkä asiat ovat edistäneet sitä.***

Kehyskertomuksen laadinta on hyvin olennainen tutkimuksen vaihe eläytymismenetelmää käytettäessä. Tutkimuksen onnistumisen kannalta ratkaisevaa on kehyskertomuksen suhde tutkimusongelmaan. Kehyskertomus ohjaa vastaajien ajattelua, ja tutkijan tulee harkita, millaisia vihjeitä tarjoaa. (Eskola & Wallin 2015, 61–64.) Käyttämäni kehyskertomukset syntyivät lopputuloksena prosessille, jonka aikana harkitsin useampia eri kertomusvaihtoehtoja. Pohdin muun muassa, ohjaisinko vastaajia kirjoittamaan minä-muodossa. En halunnut opiskelijoiden kuitenkin keskittyvän teksteissään ensisijaisesti omiin ominaisuuksiinsa. Harkitsin myös eläytymismenetelmän periaatteista poiketen kirjoitelmien keräämistä yhdellä kehyskertomuksella, jossa olisin antanut vastaajalle tehtäväksi kertoa, miten työyhteisöön liittymisen uutena opettajana on sujunut. Tällöin olisin saanut näkökulmaa myös siihen, pitävätkö opiskelijat työyhteisöön liittymistä helppona vai vaikeana, minkä selvittäminen jää nyt toisen tutkimuksen tehtäväksi. Sain tutkielmani ohjaajalta apua pohdinnoissani. Lisäksi pyysin erästä tuttavaa arviomaan kehyskertomuksia kirjoittajan näkökulmasta ja sain häneltä käyttökelpoisia neuvoja.

Eläytymismenetelmän käyttäjä ei ole kiinnostunut vain siitä, mikä on varmaa tai todennäköistä vaan myös siitä, mikä vastaajien mielestä on mahdollista ja mitä eri asiat merkitsevät (Eskola 1991, 11–12; Eskola & Wallin 2015, 56). Näin oli

myös omassa tutkimuksessani. En kysynyt opiskelijoilta esimerkiksi, mikä työyhteisösuhteen rakentumista vaikeuttaa tai edistää eniten. Sen sijaan olin kiinnostunut saamaan selville mahdollisimman monia tekijöitä, joilla heidän mielestään voisi olla yhteyttä liittymisprosessiin. Useat vastaajat itse asiassa esittivätkin tarinassaan useita eri vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia ja käyttivät esimerkiksi ilmaisuja ”voi olla”, ”saattanut vaikeuttaa” ja ”mahdollisesti” ilmaisemaan, että tekijä on mahdollinen haaste tai edistystekijä.

Eläytymismenetelmällä tuotettujen tarinoiden aitous on joskus nähty ongelmallisenä. Vaikka menetelmä mahdollistaa mielikuvituksen käytön ja oman ajattelun, sen on todettu tuottavan yleisiä ja tyypillisiä vastauksia. Niiden lisäksi se tuottaa kuitenkin myös poikkeuksellisia vastauksia. (Eskola & Suoranta 1998, 117–118.) Jari Eskola ja Juha Suoranta (mt.) toteavat: *”Eläytymismenetelmä tuottaa aineistoa, joka nousee yhteisesti jaetusta kulttuurin kuvastosta. Sen avulla on mahdollista kerätä rajatun tapahtuman tai episodin kulttuurisia merkityksiä.”* (mt. 117). Omassa tutkimuksessani rajattu tapahtuma on uuden luokanopettajan onnistunut tai epäonnistuminen liittyminen työyhteisöön. Aineistoni analyysi tarjoaa mahdollisuuden nähdä, millaisen kuvaston kautta luokanopettajaopiskelijat sitä hahmottavat.

### 4.3 Aineiston keruu

Kysyin aineiston keräämiseen luvan yliopiston luokanopettajakoulutuksen johtajalta (Liite 1). Keräsin ensimmäisen osan aineistosta yliopiston luokanopettajaopiskelijoille suunnattuun kurssiin kuuluvan luennon yhteydessä syksyllä 2014. Eläytymismenetelmän kannalta tilanne oli sopiva, sillä jonkin ryhmän kokoontuminen on havaittu vastaamisen kannalta otollisimmaksi (Eskola 1991, 17). Kurssi on suositeltu suoritettavaksi sellaisen harjoittelun yhteydessä, joka sijoituu yleensä opintojen loppuvaiheeseen. Opiskelijat kuitenkin suorittavat opintojaan vaihtelevassa järjestyksessä, joten varmuutta osallistujien opintojen tilanteesta ei ole. Arvelin silti, että kurssin osallistujat olisivat ainakin keskimäärin suhteellisen pitkällä opinnoissaan ja näin ollen ehkä lähellä valmistumista ja



työelämään astumista. Ajattelin pian valmistuvien opiskelijoiden ajatusten olevan erityisen kiinnostavia tutkimusaiheeni kannalta ja aiheen olevan ajankohtainen myös heille itselleen. Kun tutkimusongelma on vastaajille merkityksellinen, ei motivointi tuota suuria haasteita (Eskola 1997, 22).

Olimme etukäteen sopineet luennoitsijan kanssa, että hän lopettaa luennon tavallista aikaisemmin jättääkseen aikaa aineiston keruulle. Aineiston keruu sijoitui luennon loppuun ja jatkui vielä varsinaisen luentoajan ylitse. Aluksi kerroin lyhyesti gradustani ja ohjeistin osallistujia vastaamiseen. Suuri osa opiskelijoista kuitenkin poistui osallistumatta tutkimukseen, ja vastaajia jäi lopulta paikalle viisitoista. Ohjeiden antamisen jälkeen jaoin osallistujille paperit, joissa oli suositumuslauseke aineiston käyttöä varten, toinen kehyskertomuksista ja tilaa kirjoitelmalle (Liitteet 2 ja 3). Paperit oli pinottu niin, että joka toinen vastaaja sai positiivisen kehyskertomuksen ja joka toinen negatiivisen kehyskertomuksen. Näin varmistin, että saan aineistoa molempien kehyskertomusten pohjalta.

Yleensä eläytymismenetelmätehtäviin vastataan hyvin (Eskola & Suoranta 1998, 116), mutta tässä tapauksessa useiden opiskelijoiden vastaamatta jättämiseen saattoi vaikuttaa useampi hyvinkin luonnollinen ja käytännöllinen seikka. Ensinnäkin aineiston keruu sijoitui luennon loppuun, jolloin vastaamisesta kieltäytyminen käytännössä tarjosi opiskelijoille mahdollisuuden poistua luennoilta aikaisemmin. Lisäksi aineistonkeruu ajoittui lounasaikaan. Saatoin vaikuttaa tilanteeseen myös omalla toiminnallani. En ehkä motivoinut opiskelijoita vastaamiseen riittävän ponnekkaasti. En myöskään ollut tiedottanut aineistonkeruusta aiemmilla luennoilla, joten se ei ehkä sopinut kaikkien aikatauluun.

Luennolla kerätyn aineiston lisäksi sain eräältä opiskelijalta vastauksen gradu-ryhmän kokoontumisessa. Kertomuksia oli kuitenkin melko vähän, joten keräsin sitä niitä lisää sähköpostitse talven aikana. Aineistonkeruuviestini, joissa oli esitelyn ja ohjeistuksen lisäksi liitetiedostona kehyskertomus, välitettiin eri vuosikursseilla olevien luokanopettajaopiskelijoiden sähköpostilistoille (Liitteet 4, 6 ja 7). Tällä kertaa osoitin aineistopyynnön myös alemmille vuosikursseille. Osalle

vuosikursseista laitoin toisen kehyskertomuksen ja osalle toisen. Lisäksi laitoin viestin graduryhmällemme (Liitteet 5 ja 7). Sähköpostitsekaan en ensin saanut kovin montaa vastausta, mutta alkuperäiseen viestiini olikin tullut virhe omaan sähköpostiosoitteeseeni. Lisäksi lähetin sen joulukuussa, mikä saattoi vaikuttaa vastaamisaktiivisuuteen. Tammikuussa lähetin muistutusviestin (Liite 8), johon korjasin myös vastausosoitteen. Sain lisää vastauksia.

Eläytymismenetelmällä kerätyn vastauksen kirjoittamiseen tulisi varata aikaa noin 15-25 minuuttia (Eskola 1991, 18). Luennolta kerättyjen tekstien kirjoittamiseen aikaa käytettiin suurin piirtein tämän verran. Sähköpostilla kerätyn aineiston tekstien kirjoittamisaikaa en tiedä. Tutkimukseni kannalta tekstin kirjoittamiseen käytetty aika ei kuitenkaan ole kovin olennainen seikka. Tietysti voi olla, että sähköpostilla vastanneet vastaajat ovat miettineet aihetta syvällisemmin ja käyttäneet sen laatimiseen enemmän aikaa. Erään vastaajan sähköpostissa viitattiinkin ohjeistusta huomattavasti pidempään aikaan. Uskon, että osan vastaajista mahdollisesti käyttämä pidempi aika oli ennemminkin etu kuin haitta ja tarjosi ehkä käyttöni monipuolisemman aineiston.

Lopullinen aineistoni koostuu yhteensä 28 tekstistä. 18 tekstiä oli kirjoitettu kehyskertomukseen, jossa uusi opettaja ei ollut tyytyväinen liittymiseensä ja 10 tekstiä kehyskertomukseen, jossa hän oli tyytyväinen liittymiseensä. Tekstien pituus vaihteli. Ero kehyskertomuksista kirjoitettujen tekstien määrässä syntyi, koska kerätessäni aineistoa sähköpostilla en pystynyt kontrolloimaan sitä, kuinka moni tietyn kehyskertomuksen saaneista vastasi. Uskoisin eron johtuneen lähinnä siitä, että lähetin liittymisen haasteita kysyvän kehyskertomuksen vuosikursseille 1, 4 ja 5 sekä graduryhmällemme. Opintojen loppuvaiheessa olevat opiskelijat saivat siis tämän viestin. Aihe oli heille ajankohtaisempi, mikä saattoi lisätä kiinnostusta vastaamiseen. Lisäksi heillä saattoi olla tietoa gradun teosta ja aineiston keruun vaikeudesta, jolloin myötätunto opiskelijatoveria kohtaan sai vastaamaan. Osa vastaajista ilmaisikin tekevänsä gradua myös itse ja jopa lähetti aineistopyynnön minulle. Uskoisinkin, että useimmat vastaajat olivat alkuperäisen toiveeni mukaisesti jo pidempään opiskelleita.

Viitataan opiskelijoiden kirjoittamiin teksteihin työssäni myös sanoilla tarina ja kertomus, vaikka kaikki niistä eivät ole tarinan muotoon kirjoitettuja. Monet liittymisen haasteita pohtineista opiskelijoista olivat yhtenäisen tarinan kirjoittamisen sijasta eritelleet vaihtoehtoisia tekijöitä, jotka heidän mielestään voisivat vaikuttaa uuden opettajan työyhteisösuhteen rakentumiseen. Tällä tavoin kirjoitetuissa teksteissä lueteltiin eri tekijöitä, jotka saattoivat olla toisilleen vastakkaisiakin. Esimerkiksi yhden tekstin mukaan liittymistä saattaa vaikeuttaa työyhteisön tiiviys tai sen hajanaisuus. Seuraavaksi yleisin tapa haasteita käsittelevässä tarinajoukossa oli kirjoittaa uudesta opettajasta kolmannessa persoonassa, nimellä tai ilman. Lisäksi muutama opiskelija oli kirjoittanut minä-muodossa. Liittymisen onnistumista käsittelevistä teksteistä lähes kaikki olivat tarinan muodossa.

Anita Saaranen ja Jari Eskola (2003) toteavat eläytymismenetelmävastausten narratiivisuutta tarkastellessaan, etteivät aineiston mahdollisesti sisältämiä ”epäkertomuksia” eli listauksia tai ajatusrunkoja tarvitse sulkea analyysin ulkopuolelle. Analysoitavuuteen vaikuttaa kuitenkin tekstin selvyys ja ymmärrettävyys. (Saaranen & Eskola 2003, 147.) Lähes kaikki saamani vastaukset olivat sen verran kattavia, ettei niiden sisällyttämistä analyysiin tarvinnut kyseenalaistaa. Eräs hyvin lyhyt vastaus tuotti hieman päänvaivaa, mutta ei silti jäänyt kokonaan analyysin ulkopuolelle.

#### **4.4 Aineiston analyysi**

Laadullisen aineiston analyysin tehtävä on tiivistää, järjestää ja jäsentää aineisto niin, että sen informaatioarvo kasvaa. Tämän voi toteuttaa esimerkiksi teemoittelun ja tyypittelyn avulla. (Eskola 2010, 193.) Teemoittelu tarkoittaa tutkimusongelmaa valaisevien teemojen nostamista esiin aineistosta (Eskola & Suoranta 1998, 175) ja ryhmittelyä aihepiireittäin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Valitsin ensisijaiseksi analyysimenetelmäksi teemoittelun. Halusin selvittää, mitä erilaisia tekijöitä opiskelijat mainitsevat työyhteisösuhteen syntymistä edistävinä

tai vaikeuttavina. Asian tarkastelu onnistui hyvin eri tekijöistä rakentuvien teemojen avulla.

Teemoittelun jälkeen tulee mahdolliseksi tyypittely, jolla voidaan tarkoittaa aineiston ryhmittelyä samankaltaisuuksien perusteella. Aineistosta voidaan myös rakentaa tarina, joka ilmentää sen tyypillisiä piirteitä tai käyttää mallina yhtä autenttista tekstiä. Toisaalta on mahdollista rakentaa laaja tyyppi, johon sisällytettäviltä asioita ei vaadita yleisyyttä. Mukaan voi tällöin ottaa asioita, jotka ovat esiintyneet vaikka yhdessäkin vastauksessa. (Eskola & Suoranta 1998, 182–183.) Analyysin tekijälle jää valinta keskittyä yleisyyteen tai erilaisten mahdollisuuksien kirjoon (Eskola 2010, 201–202).

Tutkimukseni tavoitteiden kannalta jälkimmäisen kaltaisen tyyppin rakentaminen aineistosta oli perusteltua. En jakanut aineistoa ryhmään tyypillisten piirteiden perusteella. Sen sijaan muodostin teemoittelusta aineistosta tiivistelmäkertomukset, jotka sisältävät elementtejä kaikista käsitellyistä teemoista. Ne eivät siis suoraan kerro, mikä aineistossa oli tyypillisintä, vaan tuovat aineiston kirjon näkyviin tiivistetyssä muodossa.

Analyysimenetelmäni kuuluvat laadullisen teoriaohjaavan sisällönanalyysin piiriin. Sisällönanalyysillä voidaan tarkoittaa joko yksittäistä tutkimusmetodia tai yleisemmin monenlaista laadullisten sisältöjen analyysia. Useimmat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat sisällönanalyysiin teoreettisena kehityksenä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.) Sisällönanalyysi jaetaan teorialähtöiseen, teoriaohjaavaan ja aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin. Teoriaohjaava sisällönanalyysi ei nojaa mihinkään yksittäiseen teoriaan, kuten teorialähtöinen analyysi. Se ei kuitenkaan ole puhtaasti aineistolähtöistä, vaan aikaisempi tieto ja teoria voivat toimia analyysin apuna. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95-97.) Omasa tutkimuksessani tietopohja kouluyhteisön asettamista haasteista uuden opettajan liittymiselle ja niistä vaikeuksista, joita uudet opettajat ovat työyhteisösuhteissaan kokeneet (mm. Blomberg 2008) saattoi vaikuttaa siihen, miten tulkitin vastaajien ilmaisuja ja konstruoin teemoja.

Aineiston analyysi kulki useiden vaiheiden kautta. Aloitin lukemalla aineistoa läpi. Olin puhtaaksikirjoittanut luennolta keräämäni tekstit ja koonnut ne sekä sähköpostitse saapuneet vastaukset Word-tiedostoiksi kehyskertomusten variaatioiden mukaan. Lisäksi olin merkinnyt vastaukset kirjain-numero -koodilla niin, että kirjain osoitti vastauksen kehyskertomuksen ja numero noudatti juoksevaa numerointia variaation sisällä. Vastausten numerointia suositellaan niiden käsittelyn helpottamiseksi (Eskola 1991, 56–57), ja menettely auttoi siinä. Käytän näitä kirjain-numero -koodeja myös tutkimusraportissa aineistositaattien yhteydessä. Kirjain *N* tarkoittaa sitä kehyskertomuksen variaatiota, jossa opettaja kokee, ettei liittyminen ole onnistunut hyvin. Kirjain *P* tarkoittaa sitä kehyskertomuksen variaatiota, jossa opettaja kokee liittymisen onnistuneen hyvin.

Tutkimusongelman kannalta olennaisten aiheiden löytäminen ja erottaminen aineistosta on laadullisen analyysin ensimmäisiä vaiheita (Eskola & Suoranta 1998, 176). Kun olin lukenut aineistoani riittävästi, minulle alkoi muodostua käsitys sen sisältämisestä aiheista ja niiden suhteesta tutkimusongelmaan. Joidenkin teemojen toistuvuus oli havaittavissa jo tässä vaiheessa. Aloin tehdä aineistoon muistiinpanoja ja myöhemmin eritellä aineistosta merkittäviä sisältöjä muistilapuille. Merkittävää sisältöä oli kertomuksissa huomattavan paljon. Kehyskertomukseni olivat ohjanneet vastaajia kirjoittamaan tutkimuskysymyksen kannalta relevanttia sisältöä.

Poimin aineistosta suorina lainauksina ilmauksia, jotka edustivat jotakin ajatusta sekä ajatuskokonaisuuksia omin sanoin tiivistettyinä. Laadullisessa tutkimuksessa tulkinta kohdistuu ajatukselliseen kokonaisuuteen, eikä jokaista lausumaa voi erottaa omaksi yksikökseen (Ahonen 1994, 143). Poimittuani ilmaukset ja ajatuskokonaisuudet, joita kutsun tässä yksiköiksi, ryhmittelin ne yhteisten piirteiden avulla. Näin alkoivat muodostua analyysini alateemat ja pääteemat. Tietysti jo kehyskertomusten variaatiot muodostavat teemat, joihin eläytymismenetelmää käyttävän usein kannattaa aluksi tarttua (Eskola & Suoranta 1998,

176). Koko analyysini yläteemoina toimivat uuden opettajan liittymistä vaikeuttavat tekijät ja liittymistä edistävät tekijät. Näiden teemojen alle rakentui kuitenkin lisää teemoja, jotka puolestaan rakentuivat vielä yksityiskohtaisemmista alateemoista.

Ryhmiteltyäni yksiköitä muistilappujen ja A4-papereiden avulla alateemoihin ja pääteemoihin kokosin pääteemoista taulukoita. Vasempaan sarakkeeseen kirjoitin pääteeman alateemat ja oikeaan sarakkeeseen alateeman kohdalle siihen liittyviä yksiköitä. Pääteemojen kattavuuden varmistin koodaamalla aineistosta pääteemoihin liittyvät ilmaisut eri värein. Teemarunko ei kuitenkaan jäänyt vielä lopulliseksi, vaan muokkasin sitä vielä kirjoitusprosessin edetessäkin yhdistämällä teemoja tai siirtämällä yksiköitä teemasta toiseen. Kerron tästä enemmän luvussa 4.5.

Kun aineisto oli analysoitu teemoittelun avulla, rakensin teemojen pohjalta vielä tiivistelmäkertomukset aineistosta. Ne kokoavat teemat yhteen ja helpottavat kehyskertomusten variaatioiden välistä vertailua. Tuloksia koskeva osuus tutkimusraportissa sisältää sekä aineiston tarkastelun teemojen valossa että tiivistelmäkertomukset.

#### **4.5 Tutkimuksen arviointi**

Toteuttaessaan tutkimusta tutkija tekee lukuisia ratkaisuja, joita ohjaavaa kaikenkattavaa ohjeistoa ei ole. Tutkimuksen eettiset kysymykset liittyvät muun muassa siihen, miten tietoa hankitaan ja mihin sitä käytetään. (Eskola & Suoranta 1998, 52.) Eettiset kysymykset kietoutuvat näin yhteen menetelmällisten ratkaisujen kanssa. Tarkastelen seuraavaksi tekemieni ratkaisujen toimivuutta, eettisiä näkökohtia sekä tutkimuksen luotettavuutta tutkimuksen eri vaiheissa.

Toteutin aineiston keruun hyvien eettisten periaatteiden mukaisesti. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja tutkittavia informoitiin aineiston käyttötarkoituksesta. Vastaajan nimeä tai muita henkilötietoja ei kysytty. Sähköpostilla

saamieni vastaajien lähettäjät näkyivät minulle, mutta aineiston jatkokäsittely tapahtui nimettömänä. Lupa aineiston keräämiseen oli kysytty myös opettajan-koulutuksen johtajalta.

Vastauslomakkeisiin oli sisällytetty tutkimuslupalauseke, jonka mukaan vastaaja myönsi vastaamalla minulle oikeuden käyttää aineistoa pro gradu -työssäni. Aiheeni ei ollut kovin arkaluontoinen, joten on epätodennäköistä, että vastaajille olisi aiheutunut suurta haittaa tai ahdistusta. Mahdollisesti joku havahtui miettimään, millaisia haasteita saattaa kohdata työyhteisöön liittymisen tullessa ajankohtaiseksi. Tällaisesta pohdinnasta on kuitenkin todennäköisesti enemmän hyötyä kuin haittaa.

Menetelmänä eläytymismenetelmä sopi tarvitsemani aineiston keruuseen erittäin hyvin. Eläytymismenetelmässä tutkittavia pyritään kohtelemaan aktiivisina subjekteina (Eskola & Suoranta 1998, 59), mikä toteutui tutkimuksessani äänen antamisena opiskelijoille. Menetelmä on alunperinkin kehitetty vastaamana tutkimuksen eettisiin kysymyksiin. Se syntyi vaihtoehtona perinteiselle koeasetelmalle, jonka manipuloivaa luonnetta pidettiin tutkittavan kannalta ongelmallisena. (mm. Eskola & Suoranta 1998, 112; Eskola & Wallin 2015, 58.)

Menetelmän avulla sain kerättyä monipuolisen aineiston, jonka avulla pystyin vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Eläytymismenetelmäaineistolla kerätyn aineiston minimimääräksi on esitetty toisaalla 10-15 vastausta kehyskertomusta kohden (Eskola 1991, 15). Toisaalla kylläntymiseen tarvittavaksi määräksi on arvioitu 15-20 vastausta kehyskertomusta kohden, jonka jälkeen vastausten peruslogiikka alkaa toistua (Eskola & Wallin 2015, 50). Omiin kehyskertomuksiini vastauksia tuli toiseen 10 ja toiseen 18. Pohdin eron mahdollista vaikutusta tutkimukseen ja pienemmän vastausmäärän riittävyyttä toiseen tutkimuskysymykseen vastaamisessa. Määriteltäessä aineiston riittävyyttä laadullisessa tutkimuksessa olennaista on aineiston toimivuus aiheen kannalta (Eskola 1997, 24-25). Suurempi määrä vastauksia toiseen kehyskertomukseen olisi saattanut

tuoda tarkasteluun vielä joitakin uusia teemoja, mutta jo tässä aineistossa oli riittävästi sisältöä rikasta analyysia varten.

Aineistonkeruuseen liittyi joitakin seikkoja, jotka periaatteessa saattoivat vaikuttaa aineiston sisältöön. Luennolla, jolla keräsin aineiston, käsiteltiin tutkimusaiheittani sivuavia teemoja. Luennoitsijan aiheina olivat opettajana oppiminen ja opettajan ensimmäinen työvuosi. Näiden yhteydessä hän mainitsi muun muassa OAJ:n nuorille opettajille suunnatun Nope -koulutuksen sekä vertaismentoroinnin. On mahdollista, että näiden työmuotojen mainitseminen vaikutti niiden esiintymiseen aineistossa.

Jäin myös pohtimaan, miten vastaajat mahdollisesti valikoituivat. Saiko jokin yhteinen tekijä juuri tietyt opiskelijat jäämään luennon lopuksi kirjoittamaan? Entä millaiset opiskelijat päättivät vastata sähköpostiini? Jos vastaajat esimerkiksi olivat kiinnostuneempia opettajan suhteesta työyhteisöön kuin opiskelijat keskimäärin, he ovat saattaneet tutustua sitä koskevaan kirjallisuuteen ja siten muodostaa selkeämpiä käsityksiä asiasta kuin aiheeseen perehtymättömät. Näin ollen vastaukset olisivat ehkä olleet erilaisia, jos myös aiheesta kiinnostumattomat olisivat vastanneet. Toisaalta vastaajat saattoivat olla niitä, jotka syystä tai toisesta tunsivat myötätuntoa aineistoa tarvitsevaa graduntekijää kohtaan. Uskon, ettei edellä mainittujen tekijöiden mahdollinen vaikutus ole haitaksi tutkimukselleni. Sain joka tapauksessa luokanopettajaopiskelijoiden kirjoittamia tekstejä, joissa he käsittelivät tutkimuskysymykseni kannalta relevantteja asioita. Tarkoitukseni ei ole yleistää tuloksia kaikkiin luokanopettajaksi opiskeleviin, joten ei ole haitaksi, vaikkeivät kaikki esimerkiksi aiheen tuntemisen suhteen erilaiset ryhmät olisikaan edustettuina.

Periaatteessa on olemassa pieni mahdollisuus, että joku vastaajista olisi ollut muun kuin luokanopettajakoulutuksen opiskelija. Jos luennolla oli jostain syystä jonkun muun alan opiskelija tai joku graduryhmämme jäsenistä vastasi yleisen kasvatustieteen opiskelijana, minulla ei ole tietoa siitä. Mainitsin kuitenkin esimerkiksi graduryhmälle lähettämässäni sähköpostissa, että tutkimus on suun-



nattu luokanopettajaopiskelijoille. En pidä todennäköisenä, että kukaan muun alan opiskelija olisi aivan välttämättä halunnut osallistua.

Aineiston analyysissä koin paitsi etuna myös haasteena tutkijan suhteellisen vapaat kädet laadullisen aineiston käsittelyssä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusprosessi nojaa vahvasti tutkijan intuitioon, tulkintaan, järjestykykyyn ja yhdistämis- ja luokittamisvalmiuksiin. Samasta aineistosta on mahdollista tehdä erilaisia ja ristiriitaisiakin päätelmiä. (Metsämuuronen 2006, 82.) Tutkijan asiantuntemus ja teoreettinen perehtyneisyys vaikuttaa siihen, miten hän tutkimushenkilön tuottamia ilmaisuja tulkitsee (Ahonen 1994, 124).

Tämä tulkinnanvaraisuus aiheutti analyysin yksiköiden ja teemojen rajojen häilyvyyttä työni analysointi- ja kirjoittamisvaiheessa. Kirjoittaessani tulososaa teemataulukkoita hyödyntäen tein vielä useita teemoja ja niiden sisältöä koskevia muutoksia. Yhdistelin teemoja, muutin teemojen nimityksiä ja siirsin esimerkiksi aineistolainauksia teemasta toiseen. En siis oikeastaan lyönyt teemojen rajoja lopullisesti lukkoon missään vaiheessa. Ensin ajattelin tämän teemojen jatkuvan muovautumisen olevan työni heikko kohta. Ymmärsin kuitenkin, että se oli toisaalta aivan luonnollista, sillä tutkimusprosessin edetessä ja raporttia kirjoittaessa uusia perusteltujakin tapoja järjestää ja tulkita ilmaisuja saattaa löytyä. Kirjoittaminen on laadullisessa tutkimuksessa olennainen osa tutkimusprosessia. Se auttaa prosessoimaan aineistoa, löytämään yleisempiä merkityksiä ja kehittämään selitysmalleja. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 266.)

Alateemojen yhdistäminen oli tulosten esittämisen taloudellisuuden ja selkeyden kannalta varmaan järkeväkin. Esimerkiksi ensimmäiselle pääteemalle, jonka työnimenä oli alun perin *”Työyhteisön tilanne liittymisvaiheessa”*, olin analyysin alkuvaiheessa nimennyt jopa kahdeksan alateemaa, jotka työn edetessä yhdistin niin, että alateemoja jäi neljä. Esimerkkinä yhdistämisestä mainittakoon teemojen *”Muut ovat olleet koulussa jo pitkään”* ja *”Työyhteisö eri sukupolvea”* yhdistyminen teemaksi *”Työyhteisön ikääntyneisyys ja pitkä työura”*. Ikääntynei-

syys ja pitkä työura kulkevat usein käsi kädessä, joten niiden käsittely erikseen olisi ehkä ollut turhaa.

Lukuisien suppeiden teemojen käsittely olisi tehnyt tutkimusraportista luettelomaisemman ja hajanaisemman kuin se käsillä olevassa työssä on. Esimerkiksi fenomenografisessa tutkimuksessa perustellun alakategorioiden yhdistämisen ylemmän tason kategorioiksi voidaan katsoa parantavan tutkimuksen laatua (Ahonen 1995, 146), joten loogisesti toisiinsa liittyvien teemojen yhdistämistäkin voi pitää mielekkäänä. Varjopuolena ehkä on se, etteivät aineiston sisältämien ajatusten kaikki variaatiot välttämättä tule aivan yhtä rikkaasti esille, kun ne yhdistetään yleisemmiksi teemoiksi. Lisäksi teemojen yhdistelyyn kätkeytyy ylitulinnan vaara, kuten kategorioiden muodostamiseenkin (Ahonen 1995, 146).

Itse pohdin, sorruinko häivyttämään jonkin teeman jakamalla sen alle kokoaamani viittaukset muiden teemojen alle, jättämään jonkin teeman kokonaan huomiotta tai liittämään jonkin aineiston ilmaisun teemaan, johon se ei olisi kuulunut. Uskon kuitenkin, että raportissa käsittelemilleni teemoille löytyy aineistosta riittävästi perusteita. Kaikkia mahdollisia teemoja ei aina ole edes välttämättöntä käsitellä (Eskola 2010, 199), joten jonkin aineistoon kätkeytyneen aiheen mahdollinen jääminen toisten varjoon ei poista muiden aiheiden käsittelyn ansiota. Tutkijana en edes uskalla väittää tavoittavani kaikkia aineistossa piileviä merkityksiä. Laadullista aineistoa voisi käytännössä käsitellä loputtomiin, mutta jossain vaiheessa on tehtävä päätös työn lopettamisesta (Eskola 2010, 199). Tiedostan sen, että aineistostani olisi ollut mahdollista nostaa myös teemoja, joita en itse käsitellyt. Esimerkiksi koulun ja opettajan ulkopuolisia tekijöitä olisi voinut tarkastella erikseen. Nyt käsittelin perhettä ja koulun ulkopuolisia ihmisiä suhteita opettajaan liittyvinä tekijöinä, joiksi ne ovat myös tulkittavissa.

Yksi teemojen muotoutumiseen vaikuttava seikka oli sekin, että aineisto mahdollisti samanmuotoisten tuloslukujen luomisen niin, että molemmissa käsiteltäisiin työyhteisöön liittyviä tekijöitä, työyhteisön ja uuden jäsenen kohtaamiseen liittyviä tekijöitä ja uuteen opettajaan itseensä liittyviä tekijöitä. Lukujen saman-

muotoisuus helpottaa vertailua ja mahdollistaa esimerkiksi sen tarkastelun, minkälaiset erityisesti työyhteisöön liittyvät tekijät voivat edistää tai vaikeuttaa liittymistä. Pohdin, pakotinko aineiston sopimaan saman muotoisiin lukuihin, vai oliko sille riittävästi perusteita. Uskon kuitenkin, että käsittely tässä muodossaan kertoo aineistosta riittävästi. Esimerkiksi jossain vaiheessa harkitsin tutustumisprosessiin liittyvien tekijöiden käsittelyä omana teemanaan. Prosessiin liittyvä tekijä olisi voinut olla esimerkiksi se, ettei uusi opettaja saanut hyödynnettyä mahdollisuuksia tutustua kollegoihin työn ulkopuolisissa rennommissa tilanteissa. Totesin kuitenkin prosessiin liittyvien sisältöjen käsittelyn toisten teemojen alla mahdolliseksi, eikä tätä teemaa esiinny lopullisessa analyysissä. Esimerkiksi tutustumismahdollisuuksien hyödyntämättä jäämisen syyt selittyivät uuteen opettajaan liittyvillä ja työyhteisöllisillä tekijöillä. Tällaisia muutoksia tein muutenkin: jos jokin ajatus tuntui analyysin edetessä sopivan sittenkin jonkin toisen teeman alle, saatoin siirtää sen.

Vaikka joku toinen olisi voinut käsitellä aineistoani eri tavalla, valitsemani analyysimenetelmät auttoivat minua pääsemään tutkimukseni tavoitteisiin. Teemoja etsimällä ja analysoimalla sain vastauksen tutkimuskysymyksiini. Teemarungon muokkaus auttoi esittämään tutkimustulokset selkeässä ja helposti tarkasteltavassa muodossa. Tulosluvuissa 5 ja 6 etenin aineistosta konstruoimieni teemojen mukaisesti. Näin vastaukset tutkimuskysymyksiin tulivat havainnollisesti esiin. Tekemieni tulkintojen tueksi sisällytin raporttiin paljon aineistositaatteja. Niiden avulla pystyin kuvaamaan lukijalle opiskelijoiden ajattelua laajemminkin kuin vain kirjoittamalla omat tulkintani ilman viittauksia aineistoon. Sitaatit antavat myös lukijalle mahdollisuuden arvioida tekemieni tulkintojen luotettavuutta. Tiivistelmäkertomuksen rakentaminen viimeiseen tuloslukuun toimi, kuten tyyppin rakentaminen parhaimmillaan: kertomukset kuvasivat aineistoa laajasti ja mielenkiintoisesti, mutta taloudellisesti (Eskola & Suoranta 1998, 182).

## **5 Uuden opettajan liittymisen haasteet**

Tässä tulosluvussa tarkastelen niitä tekijöitä, jotka opiskelijoiden teksteissä liittyivät työyhteisösuhteen solmimisen vaikeuksiin. Tarkastelu pohjautuu pääasiassa teksteihin, jotka kirjoitettiin sen kehyskertomuksen pohjalta, jossa opettaja koki, että liittyminen ei ole onnistunut. Olen luokitellut sisällön seuraaviin pääteemoihin: vaikeasti lähestyttävä työyhteisö, uusi opettaja tulee torjutuksi ja haasteet uuden opettajan osallistumisessa. Ensimmäinen pääteema keskittyy niihin työyhteisön piirteisiin, jotka luokanopettajaopiskelijat näkivät liittymistä hankaloittavina. Toisessa pääteemassa tarkastellaan heidän mainitsemiaan haasteita työyhteisön ja uuden opettajan kohtaamisessa. Kolmas pääteema keskittyy uuden opettajan ominaisuuksiin ja toimintaan liittymisprosessissa.

### **5.1 Vaikeasti lähestyttävä työyhteisö**

Työyhteisöön liittymiseen vaikutti vastaajien mukaan se, millainen työyhteisön tilanne ja kulttuuri oli uuden opettajan saapuessa. Usean liittymisen problematiikkaa pohtineen vastaajan tekstissä työyhteisö oli tavalla tai toisella vaikeasti lähestyttävä. Olen jakanut tämän pääteeman seuraaviin alateemoihin: työyhteisön ikääntyneisyys ja pitkä työura, työyhteisön aiemmat sosiaaliset suhteet, yhteisöllisyyden ja yhteistyön puute sekä koulun koko.

#### **5.1.1 Työyhteisön ikääntyneisyys ja pitkä työura**

Aineistosta löytyi toistuvasti ajatus siitä, kuinka nuori opettaja koki vaikeuksia sopeutumisessa itseään ikääntyneempien kollegojen joukkoon. Ikäeron todettiin vähentävän yhteisten puheenaiheiden ja muun yhteiseksi koetun määrää. Osa vastaajista tuntui pitävän suorastaan itsestään selvänä, ettei nuorella opettajalla ole yhteistä ikääntyneempien kanssa:

*”Matti on vastavalmistunut nuori opettaja, jolle muuten hieman iäkkäämmästä työyhteisöstä ei ole löytynyt sellaista työkaveria, jolle voisi helposti ja vaivattomasti mennä jutteleen.” (N7)*

*”Työyhteisö voi edustaa myös eri sukupolvea, jolloin arvot ja normit itsessään ovat erilaiset, niihin voi olla vaikeaa mukautua ja sopeutua.” (N4)*

Lisäksi vanhemmat opettajat olivat usein työskennelleet samalla koululla jo pidempään, minkä opiskelijat arvelivat aiheuttavan haasteita uuden jäsenen saapuessa. Vanhemmilla jäsenillä saattoi olla vakiintunutta yhteistyötä tai rutiineja, joihin uusi opettaja ei kokenut istuvansa:

*”Rinnakkaisluokkien opettajat ovat tehneet pitkään töitä yhdessä, molemmat jo vähän vanhempia. Ehkä tällaisen ”keltanokan” saapuminen ei sopinut heille.” (N12)*

*”Koulun muut opettajat ovat työskennelleet koululla jo pitkään ja heille on muodostunut monia koulun toimintaa ohjaavia rutiineja.” (N5)*

Vastaajat näkivät ikääntyneen ja rutinoituneen työyhteisön ulossulkevana. Nuoret opettajat hakeutuvat tutkitusti mielellään toisten nuorten opettajien seuraan (Nyman 2009, 323), mihin ikääntyneessä työyhteisössä ei ole mahdollisuutta. Nuori, vastavalmistunut opettaja ja ikääntynyt, pitkän uran tehnyt työyhteisö muodostivat teksteissä vastakohtat, joiden yhteensovittaminen koettiin vaikeaksi.

### **5.1.2 Työyhteisön sosiaaliset suhteet**

Työyhteisössä olemassa olevat sosiaaliset suhteet ja niiden tila esitettiin liittymisen mahdollisina esteinä. Ennen uuden työntekijän tuloa muotoutuneeseen kiinteään sosiaaliseen järjestelmään liittyminen nähtiin vaikeana. Toisinaan tä-

mä liittyi edelliseen alateemaan – työyhteisön jäsenten pitkään yhteiseen työuraan, jonka aikana suhteet oli solmittu:

*”Toiseksi opettajan työyhteisöön liittymistä on saattanut vaikeuttaa työyhteisön jo muodostuneet sosiaaliset suhteet. Työyhteisössä on saattanut muodostua ajan saatossa pysyviä ystävyyssuhteita, työpareja tai työryhmiä, joihin on vaikea päästä uutena kasvona.” (N14)*

*”Muut opettajat olivat olleet jo pitkään samassa talossa ja heillä oli omat ryhmänsä.” (N15)*

Yhteisössä vallitseviin läheisiin suhteisiin ajateltiin siis olevan vaikeaa päästä mukaan. Toisaalta ongelmia arveltiin aiheutuvan myös siitä, mikäli työyhteisössä olemassa olevat suhteet olivat tulehtuneita tai epätasapainoisia:

*”Työyhteisö on voinut olla jo valmiiksi erittäin tulehtunut, jossa on ollut monta vuotta ongelmia. Uusi ope on siis joutunut kuuntelemaan kun muut opettajat haukkuvat toisiaan ja hän ei oikein uskalla tai halua puuttua vanhoihin ongelmiin, joten hän on joutunut ottamaan vain kuuntelijan roolin.” (N11)*

*”Vuoden aikana olin huomannut rehtorissa pienen puutteen. Viikoittaisessa henkilökunnan kokouksessa hän oli näyttänyt, että häneltä puuttui täysin johtajan ”viimeinen sana”. Tämän vuoksi kolme muuta opettajaa, jotka olivat muita äänekkäämpiä, tekivät päätökset koulussa. Voima suhteet olivat epätasapainossa henkilökunnan kesken ja tämä aiheutti keskinäistä jännitettä.” (N15)*

Opiskelijoiden ajatukset siitä, mitkä työyhteisölliset tekijät voivat vaikeuttaa liittymistä, rinnastuivat monin tavoin Matti Rautiaisen (2008) tutkimukseen osallistuneiden aineenopettajaopiskelijoiden käsityksiin koulukulttuurin yhteisöllisyyttä heikentävistä tekijöistä. Aineenopettajaopiskelijat pitivät koulu yhteisön sisäisiä

alaryhmiä lähinnä haittana yhteisöllisyydelle. Myös he nostivat lisäksi esiin ilmapiiiriin negatiivisesti vaikuttavat voimakkaat ja näkyvät persoonat. (Rautiainen 2008, 104–106.) Balkanisoitunutta opettajakulttuuria (Hargreaves 1994) ei pidetty liittymisen kannalta edullisena.

Opiskelijoiden aavistukset työyhteisön sisäisten suhteiden vaikutuksesta saavat tukea Blombergin (2008) tutkimukseen osallistuneiden noviisiopettajien kokemuksista. Noviisit kertoivat dominoivista kollegoista ja valtataistelusta työyhteisössä. Ongelmalliset suhteet aiheuttivat yhteisön hajanaisuutta saamalla osan opettajista vetäytymään. (Blomberg 2008, 159–160, 162).

Työyhteisön sisäisiä suhteita pohtiessaan osa vastaajista nosti esiin myös rehtorin roolin. Opettajien on todettu odottavan rehtorilta johtajuutta (Aho 2011, 117) ja opiskelijatkin viittasivat sen merkitykseen. Rehtorin heikko johtajuus antoi eräissä kertomuksissa tilaa vallanhaluisille opettajille, joiden toiminta aiheutti jännitteitä henkilökunnan sisäisiin suhteisiin. Huonon työyhteisön merkinä pidettiin sitä, ettei rehtori ottanut rooliaan:

*”Jos jotain hyvää viime lukuvuodesta pitää hakea, se on vapaus. Eipähän kukaan hengitä niskaan ja määrää. Paitsi ne rinnakkaisluokan opet. Mutta ei kai niitä enää kukaan ota tosissaan. Ei ainakaan rehtori, mutta eipä se kyllä ota minuakaan tosissaan. Ja ei muut opet ota rehtoria tosissaan. Jestas mikä mesta!” (N12)*

### **5.1.3 Yhteisöllisyyden ja yhteistyön puute**

Aineistossa viitattiin yhteisöllisyyden puutteeseen ja yksin tekemisen kulttuuriin. Liittymisen vaikeutta selitettiin yhteisön hajanaisuudella, jonka vuoksi yhteisö ei tarjoa tarttumapintaa tai yhteistä foorumia, jolla voisi rakentaa suhteita toisiin opettajiin tai saada apua omaan työhönsä. Kuvaukset sopivat individualistisen opettajakulttuurin (Hargreaves 1994) määritelmään. Hajanaisen työyhteisön kuvaukset ovat seuraavanlaisia:

*”Yksin tekemisen kulttuuri ja yhteistyön puute hankaloittavat työyhteisöön liittymistä, koska uusi opettaja ei ehkä viitsi kysyä neuvoa tai apua.” (N13)*

*”Työyhteisö voi olla myös hyvin hajanainen, jolloin apua ja tukea voi olla vaikeaa saada. Työt on totuttu tekemään itsenäisesti, ja vain itsenäisesti.” (N4)*

*”Nuori opettaja on saanut tarvittaessa neuvoja työhönsä, mutta minkäänlaista ideoiden vaihtamista ei harrasteta.” (N10)*

Yksilösuorittamista korostava kulttuuri nähtiin myös aineenopettajaopiskelijoiden keskuudessa yhteisöllisyyden uhkana. He hämmästelivät perinteistä yksin tekemisen kulttuuria, mutta eivät ajatelleet sen jääneen menneisyyteen. Oman edun ajamista ja kilpailuhenkisyttä pidettiin tämän ajan ilmiönä. (Rautianen 2008, 106–107.)

Omassa aineistossani heikko yhteisöllisyys liittyi myös siihen, ettei opetustyön ulkopuolella ollut yhteistä toimintaa tai se oli huonosti järjestettyä. Ongelmana nähtiin myös se, jos rehtori ei panostanut yhteishengen rakentamiseen riittävästi:

*”Pikku joulut menivät hieman penkin alle. Ensinnäkin osanotto henkilökunnan puolesta ei ollut kovin suurta (Lähinnä avustajat, rehtori ja muu henkilökunta, ei juurikaan opettajia). Ihmiset olivat kovin kuppikuntaisia ja järjestely heikonlaista.” (N15)*

*”Rehtorilla on mielestäni suuri vaikutus tähän kaikkeen edellä mainittuun. Onhan rehtori luonut työyhteisön sellaiseksi, että opettajilla on aikaa auttaa toisiaan. Ohjeistaa rinnakkaisluokanopettajia ja muita opeja auttamaan ja huomioimaan uusi opettaja. Tuo esille että työyhteisön tehtävä on olla koko koulun opettajia ja tällöin myös auttaa muita kollegoita. Eli huonossa*



*työyhteisössä rehtoria ei kuulu eikä näy opettajanhuoneessa. Eikä koulussa ole koko koulun opettajien tapaamisia / tapahtumia. Koulusta puuttuu ”me” henki.” (N8)*

*”Koulun rehtori ei kiinnittänyt huomiota työyhteisön hyvinvointiin. Hän huolehti kyllä opettajista yksilöinä, mutta häntä ei kiinnostanut työyhteisö. Se oli vastavalmistuneen opettajan mielestä outoa ja harmillista, sillä rehtori olisi voinut auttaa häntäkin liittymään työyhteisöön.” (N17)*

Opiskelijat pitivät luvussa kaksi kuvailtua kouluyhteisön hajanaisuutta uhkana uuden opettajan onnistuneelle liittymiselle. Yhteisöllisyyden piirteenä voidaan pitää jakautumattomuutta, kaikkien kuulumista ”samaan joukkueeseen” (Huusko 1999, 166). Jos joukkuetta ei ole, kuinka liittyä siihen?

#### **5.1.4 Koulun koko**

Muutama vastaajista nosti esiin koulun ja työyhteisön koon merkityksen. Eräs vastaajista totesi ongelmien kärjistyvän suuremmiksi, mikäli uusi opettaja työskentelee todella suuressa tai todella pienessä koulussa. Toisen vastaajan mukaan nuori opettaja koki kollegoiden vähäisyyden ja näiden pitkän yhteisen työuran pienessä koulussa siinä määrin haastavaksi, että kaipasi suurempaan kouluun, *”jossa oltaisiin vastaanottavaisempia uusille ajatuksille ja ideoille”* (N10). Hänen tekstissään opettaja työskenteli kolmiopettajaisessa koulussa, joista kaksi muuta olivat työskennelleet koululla jo pitkään. Eräs vastaaja taas mainitsi suuren koulun huonosti voivan työyhteisön.

Suurissa kouluissa kaikkien yhteisen koulun identiteettiä voi olla vaikeampi saavuttaa (Hargreaves 1994, 236). Kaikki opettajat eivät käytännössä pysty työskentelemään yhdessä. Pienessä koulussa ongelmaksi saattaa opiskelijan näkemyksen mukaan muodostua tiivis suhde aiempien työntekijöiden kesken sekä vaihtelevien mielipiteiden vähäisyys. Ryhmän pienuus ei automaattisesti tee jäseneksi pääsemisestä helpompaa (Himberg 1996, 24).

## 5.2 Uusi opettaja tulee torjutuksi

Uuden opettajan torjutuksi tulemisen teema kuvaa opettajan ja työyhteisön kohtaamista – sitä, millä tavalla työyhteisö reagoi uuden opettajan saapumiseen. Työyhteisö voi tarjota myönteisen ja kannustavan alun opettajan työlle tai aiheuttaa hänelle epävarmuutta (Aho 2011, 120). Aineistossani opiskelijat kuvaavat uuden opettajan torjutuksi tulemistä eri näkökulmista. Heidän kirjoitustensa pohjalta olen rakentanut tämän pääteeman alateemat: uudistusmielinen kohtaa muutosvastarinnan, ennakkoluulot uutta opettajaa kohtaan ja työyhteisö ei tue riittävästi.

### 5.2.1 Uudistusmielinen kohtaa muutosvastarinnan

Vastajaat toivat vahvasti esiin käsityksensä uuden opettajan uudistushaluisuuden ja koulun työyhteisön muutosvastarinnan ristiriidasta. Kahdessa kolmasosassa ei-onnistunutta liittymistä kuvaavista kertomuksista käsiteltiin tätä teemaa enemmän tai vähemmän. Uusi opettaja esiteltiin idearikkaana, innovatiivisena ja innokkaana hahmona, joka törmäsi jämähtäneeseen yhteisöön tullessaan muutosvastarinnan seinään. Totutut toimintatavat hallitsivat työyhteisön arkea, eikä niitä oltu valmiita muuttamaan:

*”Uusi ope on vastavalmistunut eli hänellä on paljon uusia innovatiivisia ideoita ja käsitys siitä, minkälaiseksi peruskoulua pitäisi muokata.” (N11)*

*”Vastavalmistunut opettaja, täynnä ideoita koulun ja opetuksen kehittämisestä. Hänellä oli hirveä halu myös tuoda ideansa julki, lukuvuoden alusta lähtien. Kollegat olivat kuitenkin hieman epäileväisiä ja suuret sekä mullistavat uuden opettajan ideat tulivat herkästi, mutta vaivihkaa tyrmätyksi.” (N6)*

*”Lisäksi asiat oli hoidettu tässä kouluyhteisössä tietyllä tavalla jo pitkään, joten uusien ajatuksien esittäminen ei tullut kysymykseenkään.” (N9)*

Kitka uuden opettajan uudistushalun ja koetun työyhteisön paikalleen pysähtyneisyyden välillä aiheutti kertomuksissa sekä suhteiden viileyttä että uuden opettajan turhautumista. Uusi tulokas ei joko pystynyt hyödyntämään tuoretta osaamistaan tai kohtasi toisten negatiivisen reaktion pyrkiessään siihen:

*”Toiset opettajat haluavat pitäytyä vanhoissa ja tutuissa toimintamalleissa, eivätkä innostu uuden opettajan ehdotuksista. Nuori opettaja on turhautunut, koska mitään hänen ehdottamaansa ei edes harkita saati toteuteta liittyen koulun toimintaan.” (N10)*

*”Periksiantamaton uudistaja on saanut vanhat opettajat vastaan ja välit muiden kanssa ovat jääneet kylmiksi.” (N1)*

Koululaitosta ja opetusta koskeva muutos ja muutoksen tarve esiintyy suomalaisessakin opetusala koskevassa keskustelussa ja kirjallisuudessa jatkuvasti. Todennäköisesti tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat ovat myös opinnoissaan toistuvasti kuulleet ja keskustelleet siitä. Ainakin oman kokemukseni mukaan aihe on koulutuksessa vahvasti läsnä. Uskon tämän näkyneen teksteissä, joissa uudelle opettajalle kirjoitettiin lähtökohtaisesti muutoksen tekijän ja uudistajan rooli.

Opettajille pedagoginen uudistuminen ja uusien menetelmien kokeileminen ei ole aina helppoa, vaikka niiden edut tunnettaisiinkin (Kiviniemi 2000, 109). Itsestäänselvyyksien, rutiininen ja toimintatapojen kyseenalaistamiselta suojaututaan, koska se tulkitaan negatiiviseksi viestiksi tai liitetään epäonnistumiseen. Poikkeavia ehdotuksia esittävät opettajat tulevat usein torjutuiksi. (Ronkainen 2012, 282.) Yksinäinen uudistaja saattaakin tuntea altistuvansa sekä kollegoiden että oppilaiden kritiikille ja vertailulle (Hargreaves 1994, 225).

Anneli Lauriala (1998) tarkasteli uudistaja-opettajien kokemuksia kouluuyhteisöissään. Opettajat toteuttivat uudistus- ja kokeiluhankkeita ala-asteella. Uudis-

taja-opettajia kohtaan hyökättiin sekä piiloisesti että avoimesti. Innostunut puhe omasta työstä näyttäytyi näiden opettajien yhteisöissä normien vastaisena. Toisten oli vaikea ajatella voivansa oppia kollegalta – varsinkin, jos hän oli nuorempi. Uudistusten tuomaa lisätyötä vieroksuttiin. Nuoret opettajat pystyivät toteuttamaan uudistus-ajatuksia heikommin ja taipuivat toimintatapoihin, joita eivät pitäneet parhaina. (Lauriala 1998.) Lauriala (1998) toteaa tilanteen kouluissa muuttuneen näiden kokeilujen jälkeen olennaisesti uudistuksille myönteisempään suuntaan (Lauriala 1998, 128). Opiskelijat ajattelivat, että siellä missä muutosvastarintaa yhä esiintyy, se on liittymistä vaikeuttava tekijä.

Muutoksen vastustaminen linkittyi opiskelijoiden ajatuksissa ajan kuluessa vaikiintuneisiin toimintatapoihin, joista työyhteisön on vaikeaa luopua. Toisten opettajien pitkät työurat, mahdollisesti samalla koululla, olivat edesauttaneet tällaista kehitystä. Lisäksi ikäeron ajateltiin aiheuttavan kuilun opetuksen järjestämistä koskevien näkemysten välille:

*”Mattia pidetään uusien ja erilaisten ideoiden takia outona verrattuna työyhteisöön. Matin ideat yleensä torpataan ja ne ovat usein sellaisia, että muut toteavat: ”ei toimi meidän koulussa”, tai ”vaatii liikaa työtä ja vanhoilla menetelmilläkin on pärjätty.”” (N7)*

*”Suurin osa koulun opettajista oli vanhoja opettajia, joilla oli aika perinteiset käsitykset koulusta ja oppimisesta.” (N17)*

Kun totuttuun toimintaan ja rutiineihin rajoittunut työyhteisö ei hyväksynyt uuden opettajan intoa ja innovatiivisuutta, uusi opettaja ei päässyt vapaasti toteuttamaan itseään ja kokeilemaan koulutuksensa tarjoamaa tietotaitoa käytännössä. Erityisesti tämä rajoitus näytti opiskelijoiden ajatuksissa koskevan koulun yhteistä toimintaa – omassa luokassaan opettajan arveltiin voivan toimia vapaammin:

*”Oman yhdysluokkansa kanssa opettaja on voinut toteuttaa omia suunnitelmiaan, mutta siihen uuden opettajan ideoiden toteuttaminen on jäänyt.”*

N10

Ajatus vapaudesta omassa luokassa istuu hyvin kuvaan opettajayhteisöstä tekemässä omaa työtään erillisissä tiloissaan. Opettajien tapoihin ei kuulu puuttua toisen työhön (Huusko 1999, 166; Hyytiäinen 2003, 127), ja opiskelijat tuntuivat tiedostavan sen. He arvioivat uuden opettajan saavan valtaa omassa luokassaan, vaikkei hän saisikaan ääntään kuuluviin yhteisissä asioissa. Myös Laurialan (1998) opettajat kokivat luokahuoneessa suurempaa vapautta kuin opettajanhuoneen yhteisössä (Lauriala 1998, 123).

Eräässä kertomuksessa opettajan mahdollisuuksia toteuttaa itseään rajoitti koulun pysähtyneisyys myös materiaalien ja välineiden suhteen. Toisessa taas erään opettajan vakiintunut rooli liikunnan ja puutöiden opettajana esti uutta opettajaa opettamasta ylimääräisiä tunteja erikoistumisaineitaan. Nämäkin esimerkit tukevat sitä havaintoa, että luokanopettajaopiskelijat arvioivat työyhteisön heikon tai olemattoman muutosvalmiuden yhdeksi merkittäväksi esteeksi uuden opettajan liittymisen tiellä. Jälkimmäinen viittaa myös työyhteisön olemassa olevien roolien vaikutukseen siinä, millaiseen rooliin uudella opettajalla on tai ei ole pääsyä.

### **5.2.2 Ennakkoluulot uutta opettajaa kohtaan**

Opiskelijat arvioivat työyhteisön voivan vierastaa uutta jäsentä myös muista syistä kuin tämän uudistushalusta johtuen. Uutta opettajaa ei ehkä koeta yhteisön tasavertaiseksi jäseneksi eikä hänelle osoiteta arvostusta ja huomiota samalla tavalla kuin muille. Epäluulot voivat perustua jopa pelkästään siihen, että opettaja on uusi:

*”Koulun työyhteisöön liittymistä on vaikeuttanut uuteen ja nuoreen opettajaan liittyvät ennakkoluulot.” (N16)*

*”Uusi opettaja voi joutua hankalaan asemaan, mikäli häneen kohdistetaan vahvasti uuden opettajan leima ja häntä ei pidetä tasavertaisena työyhteisön jäsenenä eikä hänen ammattitaitonsa luoteta.” (N13)*

Uuden jäsenen tulo työyhteisöön vaikuttaa sen kaikkiin jäseniin. Epäluulo uutta opettajaa kohtaan voi johtua muiden epävarmuudesta sen suhteen, miten hänen tulonsa vaikuttaa yhteisön toimintaan. Epäluulo voi olla myös tiedostamaton. (Himberg 1996, 23.) Uusi jäsen ei ole osa yhteisön jaettua historiaa ja saattaa näyttäytyä uhkana sen toimintatavoille (Nyman 2009, 325). Ryhmään liittymistä kuvataan neuvotteluna, jossa ryhmä pyrkii saamaan uuden jäsenen palvelemaan omia tavoitteitaan ja jäsen pyrkii toteuttamaan tavoitteitaan yhteisön kautta. Neuvottelun tulos vaikuttaa osapuolten sitoutumiseen. (Levine & Moreland 1994, 307–309.) Ennakkoluuloisen ryhmän jäsenet saattavat epäillä uuden jäsenen olevan uhka, jolloin häneen ei haluta sitoutua.

Vierastamisen seurauksena työyhteisön jäsenet saattoivat kertomuksissa sulkea uuden jäsenen ulkopuolelle. Opettajat jatkoivat vuorovaikutustaan aikaisempien tottumusten ohjaamina, eikä uudelle osapuolelle tehty tilaa. Häntä ei otettu mukaan yhteiseen toimintaan ja hänen omatkin yrityksensä solmia suhteita saatettiin sivuuttaa ja torjua:

*”Keväällä minua harmitti, kun sain kuulla, etten ollut saanut kutsua koulun miesten keskeiselle mökkireissulle. Miehiä oli koulussa opettajina kokonaiset viisi plus virastomestari. Toisaalta retki oli ollut syksyllä ja en ollut vielä millään tavalla porukassa mukana.” (N15)*

*”Opettajan yrittäessä luoda kiihkeästä suhteita, muu opettajakunta suojaantuu entistä enemmän kuoreensa.” (N5)*

Eräässä kertomuksessa uuteen opettajaan kohdistuvat epäluulot johtivat hänen joutumiseensa silmätikuksi koko työyhteisöä koskevassa konfliktissa. Hänet

leimattiin kriisitilanteessa uutuutensa vuoksi koulun asioista tietämättömäksi. Alkoi selän takana puhuminen, jonka vuoksi uusi opettaja lopulta otti asian esiin opettajankokouksessa. Epäluulot saivat tässä kertomuksessa aikaan ei vain ulossulkemista vaan lähes kiusaamiseksi mielletävää käyttäytymistä.

### 5.2.3 Työyhteisö ei tue riittävästi

Haasteita onnistuneelle työyhteisöön liittymiselle asettaa opiskelijoiden mielestä myös riittämätön tuki uuden opettajan työstä suoriutumiseksi. He arvioivat uuden opettajan kaipaavan neuvoja ja yhteistyötä, tietoa koulun käytänteistä ja rehtorin tukea. Heikon työyhteisösuhteen nähtiin olevan yhteydessä siihen, ettei työn tekemiseen ole tarjolla apua.

Toisilta opettajilta vastaajat peräänkuuluttivat yhteistyötä ja valmiutta vastata uuden opettajan kysymyksiin. Liittymisen epäonnistumista kuvaavissa kertomuksissa uudet opettajat jäivät yhteistyön ulkopuolelle tai vaille vastauksia:

*”Odotin rinnakkaisluokkien välistä yhteistyötä, mutta sitä ei ollut. Se näytti olevan koululla vaihteleva käytäntö: opettajat saivat itse päättää. Ja nämä kaksi opettajaa päättivät näin.” (N12)*

*”Eli huonossa työyhteisössä nuori opettaja ei ole voinut kysyä apua tai hänelle ei ole annettu apua.” (N8)*

Yhteistyö rinnakkaisluokan opettajan kanssa mainittiin myös toisessa epäonnistunutta liittymistä kuvaavassa tekstissä. Hänet nähtiin potentiaalisena yhteistyökumppanina, jonka haluttomuus yhteistyöhön voi opiskelijoiden mukaan aiheuttaa uudelle opettajalle kokemuksen tuen puutteesta. Jo työssä olevat opettajatkin näkevät luonnollisimpana yhteistyön muotona yhteistyön rinnakkaisluokan opettajan kanssa (Huusko 1999, 193).

Paitsi yhteistyön yleensä ja vastausten saamisen käytännön asioita koskeviin kysymyksiin, osa opiskelijoista nosti vastauksissaan esiin uuden opettajan tarpeen saada apua nimenomaan ongelmatilanteissa. Uuden opettajan omien ratkaisukeinojen loppuessa apua kaivattiin toisilta opettajilta, rehtorilta ja yhdessä tekstissä myös koulupsykologilta ja kuraattorilta. Riittämätön tuki eri tahoilta jätti uuden opettajan kamppailemaan haasteiden kanssa yksin:

*”Matti oli vuoden alussa hieman epävarma ja kyseli paljon asioista. Aluksi häntä autettiin ihan mielellään. Myöhemmin lukuvuoden edetessä kysely alkoi ärsyttää. Tämän myötä Matti jäi jossain tilanteissa yksin ongelmien kanssa. Kysyä saa, mutta ei koko ajan.” (N7)*

*”Vähitellen parin oppilaan kanssa alkoi tulla enemmän hankaluuksia ja yritin konsultoida kollegoja, mutta en saanut käyttökelpoisia neuvoja. Rehtori oli etäinen eikä tuntunut ymmärtävän mistä puhuin. Koulupsykologi ja kuraattori olivat harvoin paikalla ja yhteisten palaverien järjestäminen tuntui hankalalta.” (N9)*

*”Mielessään hän syytti tilanteesta jonkun verran myös koulun rehtoria, sillä tämä oli toiminut joskus ristiriitaisesti, eikä ollut tukenut häntä hänen mielestään riittävästi.” (N18)*

Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksen mukaan onnistunut liittyminen työyhteisöön edellyttää muutakin kuin emotionaalista yhteyttä opettajien välillä. He pitävät tärkeänä myös sitä, että yhteisö auttaa ja tukee heitä työstä suoriutumisessa. Konkreettisten, toimivien neuvojen puute tekee heidän arvionsa mukaan opettajan työstä vaikeampaa ja lisää hänen tyytymättömyyttään myös suhteessa työyhteisöön.

Tässä alateemassa työyhteisösuhde näyttäytyy työyhteisön uudelle jäsenelle tarjoaman hyödyn näkökulmasta (Levine & Moreland 1994, 307–309). Mikäli yhteisö ei auttanut uutta opettajaa selviytymään työstään, saattoi tämä opiskeli-



joiden mielestä johtaa suhteen jäämiseen ohueksi. Toisaalta osassa kertomuksista sidettä yhteisöön kuulumisen ja omasta työstä selviytymisen välillä ei ollut - opettaja tunsi selviävänsä opetustyöstään hyvin, vaikka suhde yhteisöön ei tyydyttänyt.

### 5.3 Haasteet uuden opettajan osallistumisessa

Kertomuksissaan luokanopettajaopiskelijat pohtivat myös opettajan ominaisuuksien ja toiminnan merkitystä työyhteisösuhteen rakentumiselle. Millä tavalla uusi opettaja pyrki liittymään? Heidän pohtimistaan elementeistä olen koonnut seuraavat alateemat: passiivisuus liittymisprosessissa, aika ja voimavarat, vuorovaikutus yhteisön kanssa ja muut uuteen opettajaan liittyvät tekijät.

#### 5.3.1 Passiivisuus liittymisprosessissa

Uuden opettajan jääminen sivuun työyhteisöstä saattoi vastaajien mielestä ainakin osittain johtua tämän luonteesta tai persoonallisuuden piirteistä. Opettaja, joka oli ennemminkin syrjäänvetäytyvä kuin sosiaalinen, saattoi jäädä taka-alalle sen sijaan, että olisi aktiivisesti pyrkinyt liittymään:

*”Vastavalmistunut opettaja ei liittynyt työyhteisöönsä erityisen hyvin, koska hän ei ollut erityisen sosiaalinen ihminen. Hän oli melko pidättyväinen ihminen, eikä luottanut muihin kovin helposti.” (N18)*

*”Näkisin tässä kaksi skenaariota. Ensimmäinen on, että uusi opettaja on arkana luonteena jättäytynyt taka-alalle, eikä hän ole aktiivisesti osallistunut kahvipöytäkeskusteluihin. Hän on opettanut tuntinsa ”ovi kiinni”, ei ole kysynyt apua ja hänen ujoutensa on tulkittu tylyydeksi tai haluksi olla omissa oloissaan.” (N1)*

Nymanin (2009) tutkimuksessa osa opettajista selitti osallistumattomuutta yhteiseen toimintaan persoonallisuudenpiirteillään ja toimintataipumuksillaan. Yksin työskentely tuntui sopivan itselle tai arkuus esti tekemästä aloitetta yhteistyöhön. (Nyman 2009, 324, 326.) Osa opettajista työskentelee mieluummin yksin kuin yhdessä, mikä yhteisön pitäisi pystyä hyväksymään (Hargreaves 1994, 180–182). Näissä kertomuksissa kyse ei ollut opettajan halusta työskennellä yksin, mutta väärin tulkituksi tulemisen mahdollisuus mainittiin.

Syrjään vetäytyvää opettajaa ei näissä kertomuksissa pyritty vetämään mukaan työyhteisön toimintaan. Jos hän halusi olla omissa oloissaan tai ei uskaltanut oma-aloitteisesti liittyä toisten seuraan, hän jäi yksin. Luonteenpiirteiden lisäksi yksin jäämiseen työyhteisössä näytti vastaajien mielestä vaikuttavan myös passiivisuus työyhteisön yhteisöllisessä toiminnassa:

*”Opettajien retki tehtiin heti syksyn aluksi, eikä vastavalmistunut opettaja lähtenyt mukaan. Se oli selvästi virhe, sillä retkestä puhuttiin pitkään ja se yhdisti opettajia.” (N17)*

*”Olisi sittenkin ehkä pitänyt osallistua niihin kaikkiin illanistujaisiin, mitä vuoden aikana oli. Ei sitä silloin joulun alla kuitenkaan malttanut olla pois kotoa miehen ja pienen pojan luota.” (N18)*

### **5.3.2 Aika ja voimavarat**

Osa vastaajista käsitteli teksteissään opettajan työn kiireisyyttä ja etenkin sen alkuvaiheen haasteita. Uuden työn haltuunottoon ja kaikkiin oppituntien ulkopuolella tapahtuviin muihin tehtäviin ajateltiin kuluvan aikaa ja henkisiä voimavaroja niin, ettei opettajalla riittänyt resursseja työyhteisösuhteen hoitamiseen. Kiire, halu tehdä työnsä tunnollisesti ja puutteellinen perehdytys nähtiin kaikki mahdollisina ajan ja resurssien kuluttajina, jotka vähensivät mahdollisuuksia tutustua. Ne sekä kuluttivat opettajan henkisiä voimavaroja että veivät konkreettisesti ajan, jolloin toisia opettajia olisi voinut kohdata:

*”Ensimmäiseksi minulle tulee mieleen opettajan työyhteisöön liittymisen epäonnistumisesta se, että opettajan henkiset voimavarat ovat saattaneet olla vähissä. Uusi koulu, uudet oppilaat ja uusi työ ovat saattaneet viedä opettajan voimavaroja, jolloin työyhteisöön liittyminen ja sosiaalisten suhteiden luominen on ollut liian kuormittavaa vastavalmistuneelle luokanopettajalle.” (N14)*

*”Uusi työntekijä on ehkä keskittynyt epävarmuuttaan niin tarkoin opetukseen, että on unohtanut työyhteisön. Mikäli viettää välitunnit luokassa valmistellen tunteja eikä tarkoituksella etsi aikaa muihin työntekijöihin tutustumiseen, voi olla, että jää huomaamatta hieman ulkopuoliseksi. Tuskin tällä vastavalmistuneella on ollut tarkoitus eristäytyä mutta hän on ajautunut siihen ikään kuin vahingossa.” (N2)*

Uuden opettajan käytettävissä oleva aika ja resurssit eivät ole pelkästään hänen omassa hallinnassaan. Erään vastaajan toteamus liittyy ajan ja resurssien puutteen temaattisesti työyhteisön tarjoaman tuen ja erityisesti perehdytyksen riittämättömyyteen:

*”Liittyminen koulun työyhteisöön ei ole onnistunut, koska rehtorin tekemän työhön perehdyttäminen on voinut olla puutteellista. Tällöin uusi ope ei ole saanut kunnon perehdytystä, mikä näkyy siinä, että hänellä on mennyt kauan aikaa käytännön asioita hoitaessa ja se on aiheuttanut hänelle lisää stressiä töistä ja hän ei ole itsekään jaksanut / pystynyt tutustumaan työ-kavereihinsa niin hyvin.” (N11)*

Opiskelijoiden arviot siitä, ettei uudella opettajalla välttämättä riitä resursseja yhteisösuhteen aktiiviseen luomiseen eivät ole ristiriidassa todellisuuden kanssa. Suomalainen opettaja kokee olevansa ensisijaisesti vastuussa opiskelijoilleen ja heidän kehityksestään (Leino & Leino 1997, 99), ja ammattiin hakeutuvilla on usein kasvatukseen liittyviä eettisiä ja moraalisia ihanteita (Kiviniemi

2000, 70). Opettajan omistautuneisuus työlleen yhdessä lisääntyvien vaatimusten kanssa saattaa johtaa strategiseen päätökseen keskittyä ensisijaisesti omista lukuisista tehtävistä ja omasta luokasta huolehtimiseen (Hargreaves 1994, 172). Tämän lisäksi uudella opettajalla on omaksuttavanaan valtava määrä uutta niin koko opetusalaan kuin oman koulunsa toimintaa koskien (mm. Blomberg 2008, 50; Nasser-Abu Alhija & Fresko 2010, 1592). Vastavalmistuneet opettajat saattavat myös vaatia itseltään paljon ja käyttää suunnitteluun ja valmisteluun enemmän aikaa kuin itsekään pitävät välttämättömänä. Työn alkuvaiheessa valmistetaan esimerkiksi materiaaleja myöhempää käyttöä varten. (Lyra-Katz 2003, 8.)

Uuden opettajan aikaa ja resursseja saattaa opiskelijoiden mukaan kulua myös perheen ja parisuhteen hoitoon. Eräässä kertomuksessa uuden opettajan työyhteisösuhteen rakentumista vaikeutti myös yli kuukauden sairausloma.

### 5.3.3 Vuorovaikutus yhteisön kanssa

Siinä missä useat vastaajat näkivät työyhteisösuhteen rakentumisen ongelmana vastakkainasettelun uuden opettajan ja koulun työyhteisön näkemysten välillä, jotkut heistä nostivat tarkasteluun myös vuorovaikutuksen osapuolten kesken. Eräs vastaaja pohti sitä, miten uuden opettajan tapa esittää asiat saattoi vaikuttaa työyhteisösuhteen rakentumisen vaikeuteen:

*”Esittikö opettaja asiansa liian innokkaasti ja jopa tyrkyttäen, voi olla mahdollista. Toisaalta työyhteisö saattoi olla myös tottunut suuresti omassa yhteisössään vallitseviin käytänteihin, eikä halunnut niitä muuttaa. Ongelmat ilmenevät täten molemmin puolisessa kommunikaatiossa, asioita ei kyetä esittämään ehkä oikein, mutta myöskään niitä ei kyetä oikein vastaanottamaan.” (N6)*

Toinen vastaaja pohtii, olisiko uuden opettajan pitänyt olla rohkeampikin:

*”Ehkä hänen olisi pitänyt ottaa asiat eri tavalla esille ja sanoa ajatuksensa eritavoin ääneen. Ehkä olisi pitänyt olla rohkeampi ja seistä sanojensa takana, eikä muuttaa mielipidettään toisten painostuksesta.” (N17)*

Vaikka uuden opettajan tapaa esittää näkemyksiään ei pohdita kovin suuressa osassa tekstejä, se tarjoaa kiinnostavan näkökulman huomattavasti useammin esiintyvään jännitteeseen uudistushalun ja muutosvastarinnan välillä. Osa opiskelijoista osoitti pohtivansa, voisiko uuden opettajan ja kokeneen opettajakunnan näkemysten yhteensovittaminen helpottua, jos vuorovaikutuksessa tapahtuisi muutoksia. Voisiko uusi opettaja helpottaa pääsyään yhteisön jäseneksi kehittämällä tapaansa kommunikoida ajatuksistaan toisille?

Uusi opettaja tasapainoilee ideoidensa läpi viemisen ja kollegasuhteiden rakentamisen välillä, mikä voi johtaa uudistajan tai sopeutujan rooliin (Kari & Heikkinen 2001, 46). Uuden opettajan hyväksytyksi ja kuulluksi tulemistä voi oletettavasti edistää kollegojen kokemuspohjan huomioiminen ja se, ettei hän osoita omaa pätevyyttään liian kärkkäästi (Himberg 1996, 24). Henkinen pääoma saatetaan kokea uhkana (Blomberg 2008, 164), joka ajaa työyhteisön varpailleen. Toisaalta haastamalla omaan työnsä kohdistuvan mitätöinnin opettaja saattaa vaikuttaa positiivisesti omaan asemaansa koulussa (Hebert & Worthy 2001). Näyttäisi siltä, että opiskelijoiden ajatusten mukaisesti vuorovaikutuksen laadulla on merkitystä yhteisöön liittymisessä.

#### **5.3.4 Muut uuteen opettajaan liittyvät tekijät**

Vastauksissa esiintyi vielä joitakin muita uuden opettajan ominaisuuksia, joiden ajateltiin saattavan vaikeuttaa työyhteisöön liittymistä. Yksi vastaaja mainitsi opettajan sukupuolen mahdollisena liittymistä vaikeuttavana tekijänä. Toinen viittasi miesten vähyyteen työyhteisössä ohimennen, mutta ei todennut sen suoranaisesti vaikuttaneen yhteisösuhteen haasteisiin.

Eräs vastaaja pohti, että ongelmia on saattanut tuottaa myös ristiriita opettajan minäpystyvyyden, ammatillisen identiteetin ja pätevyyden sekä työelämän vaatimusten välillä. Hän ei kuitenkaan avannut ajatustaan enempää. Uuden opettajan ammattitaidon tai pätevyyden puutteen pitäminen työyhteisöön liittymisen esteenä jäi aineistossa marginaaliin. Kuitenkin myös toisaalla tarinan opettaja pohti omaa soveltuvuuttaan alalle:

*”Toisinaan vastavalmistunut opettaja jopa mietti, oliko hän omalla alallaan. Toisaalta hän piti oppilaista ja parhaimmillaan opetustyö oli erityisen palkitsevaa, mutta kaiken muun ylimääräisen hän oli kokenut melko raskaana.” (N18)*

*”Joka tapauksessa lukuvuosi tuli ja meni. Seuraavaa kauhulla odottaessa. Luulin, että opettajan ammatti sopisi minulle, kuvittelin olevani kuitenkin sosiaalinen ja pidän ihmisryhmistä.” (N12)*

Ensimmäisen lainauksen kirjoittaja ei ilmaise, onko oman soveltuvuuden pohdinta seurausta vaikeasta työvuodesta vai yksinkertaisesti reflektointia omasta suhteesta ammattiin. Toinen kirjoittaja taas tuntuisi selkeämmin viittaavan siihen, että pieleen mennyt työvuosi yllätti opettajan niin, että varmuus omasta soveltuvuudesta horjui. Siinä ei siis esitetä soveltumattomuutta liittymisen epäonnistumisen syynä, vaan pikemminkin päinvastoin. Vaikeudet suhteessa työyhteisöön heijastuivat vaikeuksina hahmottaa omaa ammatti-identiteettiä.

## 6 Onnistuneen liittymisen elementit

Tässä tulosluvussa käsittelen opiskelijoiden ajatuksia siitä, mitkä tekijät voivat edistää uuden opettajan liittymistä työyhteisöön. Tarkastelu pohjautuu pääasiassa niihin teksteihin, jotka on kirjoitettu kehyskertomukseen, jossa uusi opettaja koki liittymisen onnistuneen hyvin. Pääteemoittain tarkastelu rakentuu samaan tapaan kuin epäonnistuneeksi koettua liittymistä käsitteiden sisältöjen tarkastelu. Ensimmäinen pääteema liittyy yhteisön piirteisiin, toinen työyhteisön ja uuden jäsenen kohtaamiseen ja kolmas uuden opettajan rooliin liittymisprosessissa. Olen otsikoinut pääteemat seuraavasti: yhteisöllinen työyhteisö, uusi jäsen hyväksytään aktiivisesti ja uusi opettaja liittynään.

### 6.1 Yhteisöllinen työyhteisö

Useissa kertomuksissa onnistuneesta liittymisestä työyhteisöä kuvattiin yhteisöllisyyden piirteillä. Päinvastoin kuin liittymisen epäonnistumista kuvaavissa tarinoissa, työyhteisö kuvattiin pääasiassa lämpimäksi ja helposti lähestyttäväksi. Vastaajien käsitykset yhteisöllisyyteen liittyvistä tekijöistä osoittautuivat jälleen samansuuntaisiksi kuin aineenopettajaopiskelijoiden (Rautiainen 2008), joiden toivekoulu rakentuu keskustelun, yhdessä tekemisen, toisen kunnioittamisen ja erilaisuuden hyväksymisen perustalle (Rautiainen 2008, 111). Yhteisöllisen työyhteisön teema koostuu alateemoista yhteisölliset arvot ja hyvä työilmapiiri sekä yhdessä tekeminen.

#### 6.1.1 Yhteisölliset arvot ja hyvä työilmapiiri

Osa vastaajista kuvasi liittymistä edistävän yhteisön jo valmiiksi toimivana kokonaisuutena, joka ei sulkenut ovia uudeltakaan jäseneltä. Työyhteisön jäsenten kesken vallitsivat hyvät ja lämpimät suhteet. Tasa-arvosta ja välittämisestä kerrottiin esimerkiksi näin:

*”Koulussa on avoin, lämmin ja helposti lähestyttävä ilmapiiri. Henkilökunta kokee kaikki työntekijät siivoojista talonmiehiin ja kanslisteihin samanarvoisina, he kokevat tekevänsä yhdessä työtä, josta lopulta muodostuu koko koulu ja siellä oppiminen.” (P10)*

*”Työyhtisön yhteiset toimintaperiaatteet ovat yhdenvertaisuus, toisista välittäminen ja huumori.” (P1)*

Aineenopettajaopiskelijat pitivät koulun arvoperustaa tärkeänä taustavaikuttajana yhteisöllisyydelle. Heidän vastauksissaan yhteisöllisyyden arvopohjan muodostivat erityisesti tasa-arvo, avoimuus ja erilaisuuden sekä toisen kunnioittamisen periaatteet. Tasa-arvoon liitettiin kaikkien mahdollisuus osallistua. Kunnioittamisella tarkoitettiin paitsi toisen kunnioittamista myös hänen työnsä kunnioittamista. (Rautiainen 2008, 89–92.) Arvot, jotka näiden aineenopettajaopiskelijoiden mielestä loivat yhteisöllisyyttä, loivat omaan tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden mielestä myös uuden opettajan liittymiselle otollisen ilmapiirin.

Onnistuneen liittymisen kertomuksissa yhteisöön liittyminen nähtiin mahdollisena ja jopa helppona, vaikka muiden jäsenten suhteet olivat jo valmiiksi hyvät. Niissä ei ollut samaa ulossulkevuutta kuin liittymisen epäonnistumisen yhteydessä mainituissa ”kuppikunnissa”. Opettajayhteisö muistutti näissä kuvauksissa enemmänkin onnellista perhettä, joka otti uuden jäsenen iloiten vastaan. Sitä voisi kuvata myös Blombergin (2008) tutkimuksessaan antaman metaforan mukaisesti ”*suureksi syliksi*”, jollaiseksi noviisiopettajan työyhteisö parhaimmillaan (joskin kyseisessä tutkimuksessa vain yhden opettajan kohdalla) osoittautuu (Blomberg 2008, 164).



Myös rehtorin rooliin yhteisössä viitataan:

*”Rehtori on mukana opettajien keskuudessa ja kuuntelee opettajia päivittäin.” (P1)*

Opiskelijoiden käsitykset rehtorin roolista rinnastuvat noviisiopettajien kokemuksiin rehtorin osallistumisen ja tuen merkityksestä (Fantilli & Dougall 2009; Johnson & Kardos 2003, 32; Marable & Raimondi 2007, 30–33). Rehtorin asema mahdollistaa vaikuttamisen koulun ilmapiiriin sekä suoran toiminnan että esimerkin näyttämisen kautta (Hargreaves 1994, 193–194, Huusko 1999, 170; Kohonen 2000, 39). Opiskelijoiden mielestä rehtori voi tässä roolissaan tukea uuden opettajan liittymistä työyhteisöön.

### 6.1.2 Yhdessä tekeminen

Hyvää ilmapiiriä ja yhteistyön merkityksen ymmärtämistä voidaan pitää edellytyksinä yhteistyön toteuttamiselle (Nyman 2009, 325). Liittymistä edistävien työyhteisöiden kuvauksissa yhteistyötä ei ainoastaan arvostettu vaan se toimi myös käytännössä:

*”Koululla kehitetään uusia työtapoja, ja opettajat pyrkivät hyödyntämään kaikkien opettajien vahvuusalueita mahdollisimman tehokkaasti. Opettajilta vaaditaan yhteistyötä...” (P9)*

*”3-luokkien tiimipalaverissa tutustui oman luokka-asteen opettajiin. Marraskuussa kun joutui / pääsi osaksi joulujuhlan järjestämistä niin sai tehdä yhteistyötä taas uusien opettajien kanssa. Kummiluokkatoiminta antoi myös yhden oven työyhteisöön.” (P6)*

Opiskelijoiden kuvauksissa toimivaan työyhteisöön liittyi myös toiminnan kehittäminen ja suunnittelu yhdessä. Kertomusten työyhteisö oli, toisin kuin liittymisen epäonnistumisesta kirjoittaneiden paikalleen jähmettyneet muutosvastaiset

työyhteisöt, orientaatioltaan avoin muutokselle ja kehitykselle jo ennen uuden opettajan tuloa:

*”Koska olin kiinnostunut yhteisopettajuudesta ja yhteistyöstä taito- ja taideaineissa, saimme nopeasti keskustelua ja suunnitelmia, joissa pääsin osalliseksi toiminnasta, joka muilla oli jo käytännössä.” (P8)*

Opiskelijoiden kuvaukset vastaanottavasta, yhteisöllisestä työyhteisöstä sisälsivät piirteitä sekä yhtenäisistä ja yhteisöllisistä työyhteisökulttuureista (Hargreaves 1994, 192–193; Johnson & Kardos 2003, 28–31) että järjestetystä kollegiaalisuudesta (Hargreaves 1994, 195–196). Sekä järjestetyn että opettajien omasta aloitteesta tapahtuvan spontaanin yhteistyön ajateltiin edesauttavan yhteisöön liittymistä. Aineenopettajaopiskelijoiden käsityksissä (Rautiainen 2008) yhteisöllisen koulun piirteitä olivat avoin keskustelu, yhdessä tekeminen, yhteistyö ja yhteistoiminnallisuus (Rautiainen 2008, 86–87.) Luokanopettajaksi opiskelevat ajattelivat samankaltaisten tekijöiden olevan eduksi uuden jäsenen liittyessä työyhteisöön.

Työnteon lisäksi yhdessä tekeminen ulottui joidenkin opiskelijoiden kertomuksissa myös opettajien vapaa-ajalle. Siinä missä yhteisten aktiviteettien puuttuminen tai huono organisointi nähtiin liittymistä heikentävänä tekijänä, mahdollisuus yhteiseen harrastamiseen yhdistettiin onnistuneeseen liittymiseen. Teksteissä viitattiin sekä järjestettyyn että omaehtoiseen yhdessä tekemiseen.

## **6.2 Uusi jäsen hyväksytään aktiivisesti**

*”Eräässä haastattelussa koin itsevarmuutta, koska sivuainevalintani täsmäsivät etsittyjen ominaisuuksien kanssa, ja haastattelussa mukana olleen opettajan kanssa synkkäsi. Hänestä tulikin viimesyksynä työkaverini, ja sain yhteydenoton ennen koulun alkua. Uusi opettajatoverini kyseli, olinko jo löytänyt paikkakunnalta sopivaa asuntoa ja voisimmeko keskustella mentoroinnista, jota haastattelussa rehtori oli kertonut koululla tarjot-*

*tavan. Kävimme kahvilla, ja koulunalun palavereissa minut tiedettiin jo nimeltä.” (P8)*

Uuden opettajan vastaanottoa onnistuneen liittymisen kertomuksissa voidaan kuvata sanalla aktiivisuus. Kertomukset kuvasivat yhteisön vastaanottoa siinä määrin voimakkaaksi, että uusi opettaja tuli ikään kuin imaistuksi mukaan. Uuteen opettajaan saatettiin ottaa yhteyttä jo ennen koulun alkua, ja viimeistään tämän saavuttua töihin yhteisö osoitti hyväksyntänsä. Tämä yhteisön ja uuden opettajan suhdetta käsittelevistä sisällöistä rakennettu pääteema koostuu seuraavista alateemoista: ohjaus työn alkuvaiheessa, yhteisön tuki uuden opettajan työlle, arvostus, itsensä toteuttaminen ja opettajuuden kehittäminen sekä ystävyyssuhteiden solmiminen.

### **6.2.1 Ohjaus työn alkuvaiheessa**

Osa kertomuksista sisälsi kuvauksia uuden opettajan saamasta ohjauksesta työn alkuvaiheessa tai jo ennen koulun alkua. Kuvatun ohjauksen intensiteetti vaihteli näissä teksteissä ohjeistuksesta ja kouluun tutustumisesta hyvinkin laajassa mittakaavassa tapahtuvaan rinnalla kulkemiseen työn suunnittelusta sen toteutukseen ja reflektointiin asti. Opiskelijat mainitsevat niin korkean kuin matalankin intensiteetin tukitoimia (Stansbury & Zimmerman 2000, 6–12).

Opettajaopiskelijat nostivat esille työn alkuvaiheessa saatavan ohjauksen molemmat merkitykset. Opettajan työn alkuvaiheeseen suunnattu ohjaus nähtiin sekä paikalliseen työyhteisöön liittymistä tukevana tekijänä (Nasser-Abu Alhija & Fresko 2010, 1596) että oman ammatillisen kasvun tukena (mm. Hobson ym. 2008, 208; Jokinen & Sarja 2006, 187, 189; Kohonen 2000, 45):

*”Rehtori esitteli hänet muille koulun työntekijöille ja uusi luokanopettaja sai ohjattua tutustumista koulun tapoihin ja rakennukseen. Uudelle luokanopettajalle muodostui pikkuhiljaa luottamus työkavereihinsa, jopa tunne yhteenkuuluvuudesta ja omasta paikastaan.” (P4)*

*”Rehtorin ja muiden opettajien kanssa tapahtuva oman työn reflektointi auttaa Tiinaa löytämään onnistumisia ja kehityskohtia omasta työstään. Vähitellen hän uskaltautuu luottamaan omaan arviointikykyynsä yhä enemmän, ja toteuttamaan itselleen ominaista opetusta yhä enemmän.”*  
(P9)

Koulun sisällä tapahtuva ohjaus esiintyi vastauksissa näkyvämmiin kuin oman koulun ulkopuolella tarjottava mentorointi. Ohjauksen toteuttajina toimivat pääosin rehtori ja kollegat. Kaikki opiskelijat eivät tosin maininneet, missä mentorointi tapahtui. Yhdessä teksteistä mainittiin myös Nope -koulutus.

Hannu Jokinen ja Anneli Sarja (2006) kuvaavat mentorointia artikkelissaan *”oppivaksi kumppanuudeksi kahden tai useamman opettajan välillä, jotka jakavat tai kehittävät jotakin yhteistä mielenkiinnon kohdetta”* ja toteavat sen perustuvan *”tavoitteellisuuteen ja sitoutumiseen sekä henkilöiden väliseen dialogiin ja yhteistyöhön, keskinäiseen luottamukseen ja vastuuseen”* (Jokinen & Sarja 2006, 188). Koulun sisällä tällaisen suhteen voisi ajatella luonnostaan helpottavan uuden opettajan kiinnittymistä työyhteisönsä. Esimerkiksi Israelin systemaattisessa induktio-ohjelmassa mentori valitaankin nimenomaan samasta koulusta (Nasser-Abu Alhija & Fresko 2010, 1593).

Toisaalta suomalaiset uudet opettajat ovat kokeneet hyvänä oman koulun ulkopuolella toteutetun mentoroinnin (Jokinen & Sarja 2006). Nähtävästi oman koulun ulkopuolella tehtävä mentorointi keskittyy helpommin yksilötason ongelmiin ja yksilön kehittymiseen, kun taas yhden työyhteisön sisällä toteutettu mentorointi voisi pureutua enemmän myös yhteisötason asioihin (Jokinen & Sarja 2006, 196; Lahdenmaa & Heikkinen 2010, 142). Tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat pohtivat uuden opettajan tilannetta nimenomaan yhteisösuhteen kannalta ja ajattelivat koulun oman henkilökunnan toteuttamaa mentoroinnilla olevan potentiaalia sen tukemisessa. Toisaalta maininta Nope -koulutuksesta jatkui viittauksella vinkkien saamiseen ja samassa tilanteessa olevien tapaami-

seen. Onnistunutta liittymistä saattoi tämän opiskelijan mielestä edistää koulun ulkopuoleltakin saatava tuki ja ymmärrys.

Alkuvaiheen ohjauksesta kirjoittaneista opiskelijoista vain yksi käytti termiä mentorointi ja toinen termiä vertaismentorointi. Kuitenkin mentoroinnin piirteitä on sisällytetty joihinkin teksteihin käsitettä käyttämättä. Esimerkiksi erään kertomuksen kuvaus perehdytyksestä – ilman kyseistä nimikettä – on hyvin laaja ja ehkä idealistinenkin. Siinä opettaja saa rehtorilta jo ennen koulun alkua aiempia jakso- ja vuosisuunnitelmia. Rehtori myös kertoo hänelle yhteistyöstä vanhempien kanssa, arviointikäytännöistä ja jopa opettajien erilaisista toimintatavoista. Kun opettaja on tehnyt omat suunnitelmansa, rehtori käy ne läpi hänen kanssaan ja antaa palautetta. Koulun alettua opettajan avuksi tulee luokan edellinen opettaja. Menetelmien toimivuutta arvioidaan ja työtä reflektoidaan yhdessä. Toisessa tekstissä kuvataan uuden opettajan vastuun mitoittamista sopivaksi ja samanaikaisopetuksen mahdollistamista.

Aineistoni tuottaneilla luokanopettajaopiskelijoilla ei vaikuta olevan yhteisesti jaettua käsitystä tai ennako-odotusta mistään tietyllä kaavalla järjestelmällisesti toteutetusta mentorointiohjelmasta työn aloituksessa. Opiskelijoiden vaihteleville käsityksille ohjauksen toteuttamisesta työn aloitusvaiheessa on vertailukohdansa todellisuudessa: Suomessa opettajien perehdytyksen toteutustavat ovat olleet vaihtelevia ja osittain puutteellisiksi koettuja (Rautiainen 2008, 48; Jokinen & Sarja 2006, 186–187). Ehkä opiskelijoillakaan ei tästä syystä ole kuvaa systemaattisesta mentoroinnista.

Eräässä tutkimuksessa mentorointiin osallistuneet nimesivät mentorin jopa tärkeimmäksi tuen lähteekseen ensimmäisen opettajavuoden aikana. Mentoria ei kuitenkaan koettu tuen lähteeksi, mikäli hänen toimintatapansa eivät vastanneet uuden opettajan odotuksiin. (Marable & Raimondi 2007.) Tämän vuoksi valmistuvan tai vastavalmistuneen opettajan käsityksellä mentoroinnista on merkitystä. Olisikin tärkeää, että koulujen ja opettajankoulutuslaitosten välillä tehtäisiin yhteistyötä tiedon lisäämiseksi tällä saralla.

### 6.2.2 Yhteisö tukee uuden opettajan työtä

Kertomukset työyhteisösuhteen onnistuneesta rakentumisesta sisältävät useita viittauksia yhteisön uudelle jäsenelle tarjoamaan tukeen. Tuki on ymmärrystä, neuvonantoa ja konkreettista apua työstä selviytymiseen. Se on sitä, että uudella opettajalla on joku, jonka puoleen kääntyä kysymystensä kanssa. Se on myös yhteistyökumppanuutta. Tuen tarjoajina esiintyivät sekä kollegat että rehtori:

*”Uusi opettaja on aluksi epävarma ja saattaa mokailla, mutta opettajahuoneessa siihen suhtaudutaan ymmärtäväisesti ja häntä autetaan ja neuvotaan.” (P1)*

*”Lisäksi opettajakunta oli suuremmoisen avulias ja sain tarvittaessa opastusta minua askarruttaviin kysymyksiin.” (P3)*

*”Kun Tiina kohtaa ongelmia työssään, hän voi kääntyä työtovereidensa tai esimiehensä puoleen.” (P9)*

Toisin kuin yhteisöön liittymisen epäonnistumista kuvaavissa teksteissä, suhteen onnistumista kuvattaessa uusi opettaja ei jäänyt yksin. Ongelmat eivät väsyttäneet häntä uuvuksiin asti, koska niiden selvittämiseen oli tarjolla apua. Tarjottu tuki mahdollisti onnistumisen kokemukset:

*”Uudella opettajalla on tunne, että hän selviytyy hyvin työstään, eikä ole yksin. Kokeneemmat kollegat ovat auttaneet suunnittelussa ja ennakoinnissa, jolloin yllättäviä paniikitilanteita ei ole juurikaan päässyt syntymään.” (P1)*

*”Uusi luokanopettaja teki paljon yhteistyötä erityisopettajan kanssa. Samanaikaisopetus paransi oppilaiden keskittymistä ja oppimista. Rehtori lu-*

*pasi, että samanaikaisopetus saisi jatkua tulevaisuudessakin. Opetuksen onnistuminen auttoi opettajia jaksamaan työssään.” (P4)*

Uuden opettajan mukaan pääsy yhteisön arvostamaan ja toteuttamaan yhteistyöhön nähtiin onnistuneen liittymisen osatekijänä. Liittymisen haasteita kuvanneissa teksteissä koululla mahdollisesti olemassa oleva yhteistyö sulki uuden opettajan ulkopuolelle. Sen sijaan onnistuneeseen liittymiseen kuului uuden opettajan osallistaminen yhteistyöhön. Opiskelijat kuvasivat ammattikulttuuria, joka olisi Johnsonin ja Kardosin (2003) mukaan yhtenäinen (Johnson & Kardos 2003, 28–31): kokeneemmat opettajat tekivät tai halusivat tehdä yhteistyötä aloittelevan opettajan kanssa. Opiskelijat uskoivat tällaisen ammattikulttuurin tukevan uuden opettajan liittymistä työyhteisöön:

*”Ihmiset ottavat häneen kontaktia ja haluavat tehdä hänen kanssaan yhteistyötä.” (P10)*

### **6.2.3 Arvostus, itsensä toteuttaminen ja opettajana kehittyminen**

Ehkä vahvin kontrasti epäonnistunutta liittymistä kuvaavien ja onnistunutta liittymistä kuvaavien kertomusten välillä muodostuu opiskelijoiden kirjoittaessa työyhteisön suhteesta uuden opettajan mukanaan tuomaan tietotaitoon. Työyhteisön muutosvastarinnan ja uuden opettajan uudistushalun yhteentörmäys oli keskeinen elementti työyhteisöön liittymisen vaikeuksia kuvattaessa. Hyväksyvässä työyhteisössä taas uuden jäsenen ideat ja ajatukset olivat tervetulleita ja toivottuja. Niitä ei pidetty uhkana vaan mahdollisuutena. Uusi opettaja ei joutunut taistelemaan saadakseen ajatuksensa kuulluiksi vaan kollegat ovat niistä kiinnostuneita:

*”Uusi opettaja on otettu syksyllä työyhteisöön ystävällisesti vastaan ja koulussa pidempään työskennelleet opettajat ovat innoissaan uudesta kollegasta, jolla on tuoreita ideoita ja uusinta tietoa.” (P1)*

*”Muut ymmärsivät, ettei minulla ole vastaavaa määrää kokemusta, mutta olivat kiinnostuneita ideoista, joita voin tarjota tuoreella koulutuksella.” (P8)*

*”Samoin uudet työtoverit saattavat piipahtaa hänen luokkaansa kysymään Tiinan mielipidettä, ja hänen tuoreista ideoistaan ollaan aidosti kiinnostuneita.” (P9)*

*”Hänen ehdotelmansa ja ideansa on huomioitu tavalla, josta opettaja on kokenut, että hänen panostustaan arvostetaan.” (P7)*

Ideoiden ja ajatustensa kuulluiksi saaminen sai viimeisimmässä lainauksessa opettajan kokemaan arvostusta. Arvostusta opettajan ammattitaitoa ja toimintaa kohtaan pidettiin teksteissä keskeisenä onnistuneen työyhteisösuhteen osana yleisemminkin. Onnistunut suhde edellytti opiskelijoiden mielestä myös, ettei uuden työntekijän yli kävelty:

*”Opettajan on miellyttävää saapua kouluun töihin. Hän ei koe olevansa muiden opettajien tai muun henkilökunnan tarkkailtavana, josko hän onnistuu työssään. Muut luottavat hänen taitoihinsa.” (P10)*

*”Onnistuneeseen liittymiseen laskisin jonkinlaisen positiivisen yhteistyön yhden tai useamman opettajan kanssa. Sekä sen, että vuoden päätteeksi voisi todeta, että muut opettajat arvostavat sinua ja kokevat sinut vertaisenaan, oikeana ja pätevänä opettajana.” (P5)*

*”Kokeneemmat kollegat eivät kuitenkaan tuputa tietoa eivätkä painosta.” (P1)*

Yllä olevista lainauksista näkyy, että yhteistyön lisäksi opiskelijat kokivat opettajalle annettulla autonomialla olevan positiivinen vaikutus onnistuneen työyhteisösuhteen syntyyn. Vastakkaisen toiminnan vaikutuksesta kertovat Blombergin (2008) tutkimat opettajat, jotka kokivat toisten puuttumisen työhönsä epäluotta-



muksen osoituksena (Blomberg 2008, 162). Opiskelijat uskovat onnistuneen työyhteisösuhteen tarjoavan opettajalle mahdollisuuden nauttia itsenäisyydestä ilman yksinäisyyttä (ks. Hargreaves 1994, 178–180). Kuten Heikkinen ja Kari (2001) toteavat, opettajan tarve kokea samanlaisuutta yhteisön kanssa ei poista häneltä tarvetta säilyttää oma itsenäisyytensä ja erillisyytensä (Kari & Heikkinen 2001, 46).

Opiskelijoiden mielestä onnistunut liittyminen ei ole sulautumista massaan. Se on sitä, että saa paikan ja oikeuden toimia yksilönä ollen kuitenkin samalla osa kokonaisuutta. Kun uutta opettajaa arvostetaan, hän pääsee myös toteuttamaan itseään. Työyhteisön luottamus uutta opettajaa kohtaan luo edellytykset sille, että hän saa mahdollisuuksia toteuttaa työssä itseään ja kehittyä opettajana:

*”Uusi luokanopettaja sai tehdä työtä omien vahvuuksien ja persoonallisuutensa voimalla. Koulussa jo aiemmin työskennelleet eivät juoruilleet hänestä tai aliarvioineet hänen opetustaitojaan ja valintojaan.” (P4)*

*”Vaikka hän kehittää opettajuuttaan muiden kanssa, annetaan hänelle myös oma tila. Hänen ratkaisujaan arvostetaan, hän saa itsenäisesti tehdä työtään. Hänellä on ´oma rauha´.” (P10)*

*”Mutta ensin mainitussa tilanteessa, jossa opettaja on otettu hyvin vastaan, uusi opettaja on luultavasti kokenut kehittyneensä opettajana. Itselle se olisi kaikkein tärkein tavoite ensimmäisenä työvuotena.” (P5)*

Itsensä toteuttamiseen liittyy myös opettajan mahdollisuus toimia omien arvojen mukaisesti. Koulun ja opettajan omien arvojen yhdenmukaisuuden on todettu vaikuttavan opettajan kuulumisen tunteeseen merkittävästi (Skaalvik & Skaalvik 2011, 1034). Vaikka arvopohdinta ei omassa aineistossani ollut pääosassa, osa opiskelijoista viittasi omien arvojen ja yhteisön arvojen väliseen sopusointuun tai ristiriitaan:

*”Koulun arvomaailma on tuntunut Tiinan mielestä sopivan hyvin hänen omiin ajatuksiinsa: koululla painotetaan hyvää henkeä mm. vertaissovitte-  
lua käyttämällä, ja koululla tehdään paljon luontoon ja liikuntaan liittyviä  
tempauksia sekä pitkäjänteistä toimintaa.” (P9)*

Arvostetuksi tuleminen, itsensä toteuttaminen ja opettajuuden kehittyminen ovat toisiinsa kietoutuvia teemoja. Opettajuuden kehittyminen liittyy läheisesti myös työn alkuvaiheessa saatuun ohjaukseen. Kehittyvä, omilla vahvuuksillaan toimiva ja yhteisön luottamusta nauttiva uusi opettaja muodostaa vahvan kontrastin sille ennakkoluulojen painamalle ja muutosvastarinnan ahdistamalle uuden opettajan kuvalle, jonka opiskelijat loivat kertoessaan työyhteisösuhteen epäonnistumisesta.

#### **6.2.4 Ystävyyssuhteiden solmiminen**

Yhteisöllisyys työyhteisön piirteenä koettiin liittymistä helpottavana tekijänä. Myös työyhteisön ja uuden jäsenen suhteiden lujittuminen ystävyyssuhteiksi asti liitettiin toisinaan työyhteisösuhteen onnistumiseen:

*”Opettaja kollegoiden avoimella suhtautumisella minuun oli siis suuri merkitys nopeaan sopeutumiseeni työyhteisöön. Olen myös saanut heistä muutamia hyviä ystäviäni, joiden kanssa olen voinut tutustua paikkakuntaan esimerkiksi harrastusmahdollisuuksiin.” (P3)*

*”He jaksoivat vapaa-ajalla harrastaa yhdessä esimerkiksi lenkkeilyä, jonka aikana he oppivat tuntemaan paremmin toisensa. Uusi luokanopettaja ystävystyi jopa erään työkaverinsa kanssa.” (P4)*

*”Opettajalla on myös rento ja läheinen suhde ainakin osaan työkavereistaan, ja he kommunikoivat muistakin kuin työhön liittyvistä asioista.” (P10)*

Läheisemmän suhteen solmiminen yksittäisen työyhteisön jäsenen kanssa ei kuitenkaan koko aineiston valossa opiskelijoiden mielestä varmistanut uuden opettajan osallisuutta yhteisössä. Liittymisen epäonnistumista kuvaavista tarinoista löytyi esimerkkejä, joissa uusi opettaja tuli paremmin toimeen yksittäisen tai muutaman kollegan kanssa kokematta kuitenkaan kuuluvansa yhteisöön kokonaisuutena:

*”Nyt minulla ensimmäisen kevään jälkeen on sellainen olo, että minulla on vain yksi kaveri koko koulussa. Jotenkin tuntuu, että olisi jotenkin vähän ulkona yhteisöstä.” (N15)*

*”Vaikka opettajalla oli muutama kollega, joiden kanssa oli helppo ja hyvä olla, hän tunsu silti olevansa erilainen kuin muut työyhteisön jäsenet.” (N17)*

Yksittäiset ystävyysuhteet työyhteisön jäsenten kanssa tuntuivat merkityksellistävän työyhteisösuhdetta vahvistaviksi tekijöiksi, mutta eivät sen riittäväksi edellytykseksi. Onnistuneessa liittymisprosessissa läheisten suhteiden solmiminen kollegojen kanssa tuntui liittyvän koulukulttuurin yhteisöllisyyteen. Sen sijaan liittymisen ollessa vaikeaa ystävyysuhteen ajateltiin helpottavan vaikeaa tilannetta tarjoamalla edes yhden ymmärtäjän:

*”Liisa oli ulkopuolinen muusta henkilökunnasta, ehkä hän näki jotain minussa, sillä olin opettajanhuoneessa yleensä yksin. Pidin hänestä kovasti ja hän oli yksi syy miksi jaksoin koulussa niin hyvin ensimmäisen vuoden.” (N15)*

*”Onneksi vastavalmistunut oli tutustunut erääseen toiseen hiljaiseen opettajaan. Melko vastikään hänkin oli valmistunut, joten osasi ehkä ymmärtää sitä työläyttä, mikä ammatti-identiteetin rakentamiseen liittyi.” (N18)*

Havainto voi kertoa siitä, etteivät vastaajat ajattele työyhteisöön liittymisen rakentuvan ainakaan ensisijaisesti ystävyysuhteiden pohjalle. Työyhteisö nähdään ensisijaisesti työn ympärille rakentuvana yhteisönä. Opettajayhteisön jäseneksi tuleminen ei opiskelijoiden teksteissä kulminoidu ihmisenä hyväksytyksi tulemiseen vaan opettajana hyväksytyksi tulemiseen. Kuitenkin läheinen suhde toisen opettajan kanssa vähensi yksinäisyyden kokemusta näissä opiskelijoiden teksteissä. Läheisen työtoverin merkityksestä muutoin haastavassa työyhteisössä ovat kertoneet myös noviisiopettajat (Blomberg 200, 158). Keskinäinen tutustuminen henkilökohtaisella tasolla on opettajien mielestä tärkeää luottamuksen rakentumiselle (Kiviniemi 2000, 93).

### **6.3 Uusi opettaja liittyjänä**

Osa kirjoittajista nosti esiin myös uuden opettajan toiminnan roolin liittymisprosessissa. Yhteisöön liittyvät tekijät saivat useimmissa teksteissä enemmän tilaa ja huomiota, johtuen ehkä kehyskertomuksen jatkona olleesta tarkentavasta kysymyksestä: *"Mitä kaikkea työyhteisössä on tapahtunut?"*. Jotkut vastaajat antoivat opettajan omalle luonteelle tai toiminnalle kuitenkin melko ratkaisevan roolin. Käsittelen omana alateemana uuden opettajan aktiivisuutta ja toisena alateemana muita uuteen opettajaan liittyviä tekijöitä.

#### **6.3.1 Uuden opettajan aktiivisuus**

Uuden opettajan aktiivisuus liittyi teksteissä sekä työyhteisön jäseniin tutustumiseen että olemassa olevien yhteistyömahdollisuuksien hyödyntämiseen. Yhteisöllinen ja mahdollisuuksia tarjoava työyhteisö tärkeänä liittymisen tukijana kohdasi parhaimmillaan aktiivisen, osallistumaan innokkaan opettajanalun. Toisinaan osallistuminen vaati rohkeuttakin:

*”Opettaja on alle 30 v. iloinen, avoin ja omatoiminen. Hän on opiskeluaikoina ollut reipas hengen luoja ja saanut hieman heikomman motivaation omaavia oppilaita innostumaan eri asioista.*

*Opettajan vuosi oli onnistunut. Avoimuus ja oma-aloitteisuus antoivat paljon apuja uusissa tilanteissa. Sen lisäksi hän uskalsi kysyä apua ja neuvoja monissa tilanteissa kokeneemmilta opettajilta.” (P2)*

*”Pyrin olemaan mukana mahdollisimman paljon yhteistyötoiminnassa ja tutustumaan muihin. (...) Uskalsin kysyä apua, ja sain vastauksia kysymyksiini. (...) Menin mukaan, ja en jäänyt yksin.” (P8)*

*”Opettajienhuoneessa uusi luokanopettaja osallistui keskusteluihin ja sai tunteen siitä, että hän voi antaa jotain työyhteisölle.” (P4)*

Eräässä tutkimuksessa aktiivisuus koulun toiminnassa todettiin yhden opettajan ensimmäisen opetusvuoden onnistumisen merkittäväksi osatekijäksi (Hebert & Worthy 2001). Opiskelijoiden tekstit osoittavat heidän uskovan aktiivisuuden voimaan. On kuitenkin syytä muistaa, että uusi opettaja kuvattiin varsin innokkaaksi ja aktiiviseksi myös useissa liittymisen epäonnistumista kuvaavissa teksteissä. Opettajan oman aktiivisuuden ei nähty riittävän, jos työyhteisö tyrmäsi yhteistyöpyrkimykset ja kehitysehdotukset. Aineistosta löytyi tosin yksi esimerkki, jossa onnistumista tarkastellaan myös opettajan yksilösuorituksena:

*”Tilanne voi olla niinkin, että muut opettajat eivät ota uutta opettajaa hyvin vastaan. Tällöin opettajan täytyy itse luovia ja joustaa paljon ja selvittää asioita itse. Onnistuminen voi olla siis myös sitä, että on itse pystynyt kaiken.” (P5)*

Lainaus on tekstistä, joka on kirjoitettu onnistuneen liittymisen kehyskertomukseen. Tekstissä on esitetty ikään kuin kaksi vaihtoehtoa: liittyminen onnistuu yhteisön ja uuden opettajan yhteispelillä tai sitten uusi opettaja rakentaa onnis-

tumisensa yksin. Vastaus on mielenkiintoinen kuvatessaan jälkimmäistäkin tilannetta onnistumisena. Taustalla voi olla realistinen käsitys siitä, että aina vastaanotto ei ole ongelmaton, jolloin tilanne on pelastettava omalla toiminnalla. Yksin selviytymistä on kuitenkin hankala lukea onnistuneeksi liittymiseksi. On mahdollista, että kirjoittaja tarkoittaa onnistumisella tässä enemmänkin opettajan selviytymistä työssä ja työyhteisössä kuin liittymistä siihen.

### 6.3.2 Muita uuteen opettajaan liittyviä tekijöitä

Opiskelijoiden teksteissä oli viittauksia myös uuden opettajan oman asenteen merkitykseen. Osa opettajaopiskelijoista edellytti liittymisen onnistumiseksi uudelta opettajalta avoimuutta sekä kunnioitusta toisia opettajia kohtaan:

*”Nöyryys on myös mahdollistanut työyhteisöön sisäänpääsyn. Hän on kunnioittanut kokeneita opettajia ja ollut kiinnostunut heidän tarinoistaan ja kokemuksistaan.*

*”Positiivinen mieli ja avoimuus uusille asioille on kantanut pitkälle ja antaa voimavaroja tulevaisuuteen.” (P2)*

*”Tämä edellyttää sitä, että vastavalmistunut opettaja itse on valmis ottamaan apua vastaan ja kykeneväinen yhteistyöhön.” (P5)*

Huomioimalla työyhteisön vanhempien jäsenten kokemuksen ja välttämällä korostamasta omaa pätevyyttään ja tietämystään liikaa uusi opettaja voi parantaa mahdollisuuksiaan tulla hyväksytyksi ja saada ideansa kuulluiksi (Himberg 1996, 24). Vuorovaikutuksesta käytetyn tanssimetaforan mukaan taitavaan vuorovaikutukseen kuuluu toisen rytmin tunnustelu ja tilan antaminen. Vieminen oman mielensä mukaan ja oman pätevyyden korostaminen toisten osaamisen kustannuksella voidaan kokea loukkaavana. (Mönkkönen & Roos 2010, 151–152.) Hyväksyvän yhteisön ajateltiin antavan tilaa uudelle opettajalle, mutta joi-

denkin opiskelijoiden mielestä onnistunut liittyminen edellytti myös uuden opettajan valmiutta antaa tilaa muille.

Useimmat onnistuneesta liittymisestä kirjoittaneet eivät mainitse työyhteisössä tapahtuvia konflikteja tai ristiriitatilanteita. Joissain teksteissä niitä kuitenkin esiintyy. Niiden kirjoittajat tuntuvat uskovan, ettei yhteisön tarvitse liittymisen onnistumiseksi olla täysin ristiriidaton tai kaikista asioista samoin ajatteleva:

*”Ristiriitaisissa tilanteissa opettaja on saanut ongelmat ratkaistua rakentavassa ilmapiirissä, eikä kukaan ole ”menettänyt kasvojaan”.” (P7)*

*”Ongelmiakin toki on: oppilaat joutuvat tutustumaan moniin uusiin työtapoihin, eikä edellinen opettaja ole aina samaa mieltä menetelmien toimivuudesta.” (P9)*

*”Kaikkien opettajien kanssa Tiina ei tule tietenkään toimeen, ja hän jättäytyy välillä hieman syrjään juoruiluun taipuvien opettajien seurasta.” (P9)*

Ristiriitatilanteet eivät näissä teksteissä saa samanlaista merkitystä työyhteisön ilmapiiriin saastuttajina kuin liittymisen epäonnistumista kuvaavissa teksteissä. Konfliktien ratkeaminen ilman suurempia ongelmia ei ole selkeästi jäljitettävissä yhteisön toimintaan tai uuden opettajan toimintaan. Kuitenkin uusi opettaja esiintyy tekijänä näissä katkelmissa: *”opettaja on saanut ongelmat ratkaistua” (P7)* ja *”hän jättäytyy välillä hieman syrjään” (P9)*. Mahdollisesti näiden tekstien kirjoittajat ajattelevat uuden opettajan toiminnan konfliktitilanteissa vaikuttavan hänen liittymiseensä. Toisaalta kyky ratkaista konfliktitilanteita voi olla myös hyväksyvän yhteisön ominaisuus.

Myös joistakin muista uuteen opettajaan liittyvistä tekijöistä oli aineistossa yksittäisiä mainintoja. Erään opettajan kuvaama uusi opettaja arveli oman sosiaalisuutensa helpottaneen *”jään murtamista”*. Haastattelutilanteesta yksi vastaaja kertoo kokeneensa *”itsevarmuutta, koska sivuainevalintani täsmäsivät etsittyjen*

*ominaisuuksien kanssa, ja haastattelussa mukana olleen opettajan kanssa synkkäsi ” (P8). Vastaaja ei kuitenkaan tarkenna, oliko itsevarmuudella yhteyttä liittymisen onnistumiseen. Kuitenkin hän kuvaa uuden opettajan toiminnan yhteisössä varsin aktiivisena.*

Yhden kertomuksen opettaja oli jo tutustunut koulun henkilökuntaan ja oppilaisiin jonkin verran tehtyään koululla sijaisuuksia. Lisäksi osa onnistunutta liittymistä kuvaavista teksteistä sisälsi opettajan saaman tuen ja yhteydenoton jo ennen koulun alkua. Näissä kertomuksissa opettaja ikään kuin saatettiin sisään yhteisöön. Aiemmalla tiedolla ryhmästä ja kontakteilla ryhmän jäsenten kanssa voi olla merkitystä ryhmään sosiaalistumisen kannalta (Levine & Moreland 1994, 319–321).

Siinä missä opettajien kanssa solmitut rennot ja ystävälliset suhteet saattoivat opiskelijoiden mielestä liittyä työyhteisösuhteen onnistumiseen, mainitsi eräs vastaaja uuden opettajan pitävän tärkeänä myös koulun ulkopuolisten ihmissuhteiden hoitoa. Lisäksi vastaaja kertoi opettajalla olevan työn vastapainoksi erilaisia harrastuksia. Vaikka osio saattoi olla vain tarinan täytettäkin, on myös mahdollista olettaa, että vastaaja näki työelämän ja henkilökohtaisen elämän tasapainon tukevan onnistunutta suhdetta työyhteisöön.



## 7 Tulosten koonti ja tiivistelmäkertomukset

Viimeinen tulosluku koostuu tulosten vertailevasta koonnista sekä teemojen pohjalta rakentamistani tiivistelmäkertomuksista. Sen tarkoitus on antaa lukijalle mahdollisuus tutustua tuloksiin vaivattomasti ja hahmottaa, miten liittymistä vaikeuttavista tekijöistä ja liittymistä edistävästä tekijöistä rakentuneet teemat suhteutuvat toisiinsa.

### 7.1 Tulosten koonti ja vertailu

Tarkastelin sekä liittymistä vaikeuttavia tekijöitä että helpottavia tekijöitä kolmen pääteeman valossa: yhteisöön liittyvät tekijät, yhteisön ja uuden opettajan kohtaamiseen liittyvät tekijät ja uuteen opettajaan liittyvät tekijät. Uuden opettajan liittymisen vaikeuksista rakennetut pääteemat nimesin seuraavasti: vaikeasti lähestyttävä työyhteisö, uusi opettaja tulee torjutuksi ja haasteet uuden opettajan osallistumisessa. Liittymistä helpottavia tekijöitä kuvaavat pääteemat olivat: yhteisöllinen työyhteisö, uusi jäsen hyväksytään aktiivisesti ja uusi opettaja liittymänä. Tarkastelen seuraavaksi opiskelijoiden käsityksiä pääteemojen kautta vertaillen toisiinsa eri kehyskertomusten pohjalta tuotettujen tekstien sisältöä.

Työyhteisön piirteet saattavat opiskelijoiden mielestä edistää tai vaikeuttaa työyhteisöön liittymistä. Muiden jäsenten ikääntyneisyys ja pitkä yhteinen työura voivat heidän mukaansa asettaa haasteen uuden jäsenen pääsulle mukaan. Työyhteisön sosiaaliset suhteet voivat vaikeuttaa liittymistä ollessaan kiinteitä ja valmiiksi muotoutuneita tai päinvastoin tulehtuneita ja epätasapainoisia. Yhteisöllisyyden ja yhteistyön puuttuessa liittymisen arvellaan olevan vaikeaa. Liittymisen onnistumista taas voi edistää työyhteisön yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen. Liittymisen arvellaan helpottuvan, jos yhteisö on jo valmiiksi toimiva kokonaisuus, jossa vallitsevat yhteisölliset arvot ja hyvä työilmapiiri. Yhteistyötä arvostavan ja toteuttavan työyhteisön uskotaan tarjoavan otollisen ympäristön

uudelle jäsenelle. Myös koulun koko saattaa joidenkin mielestä vaikuttaa ongelmien esiintymiseen.

Työyhteisön ja uuden jäsenen kohtaaminen kuvastui kertomusjoukoissa torjuuksi tulemisena tai mukaan hyväksymisenä. Opiskelijat uskovat ristiriidan uuden opettajan uudistusmielisyyden ja työyhteisön muutosvastarinnan välillä vaikeuttavan liittymistä. Torjuva työyhteisö toimii opiskelijoiden mukaan kaavoihin kangistuneesti ja sivuuttaa uuden opettajan ideat ja ehdotukset, vastaanottava taas on kehitysmuonenteinen ja ottaa uudet ajatukset kiinnostuneena vastaan. Arvostus ja mahdollisuus toteuttaa itseään sekä kehittyä opettajana liitetään onnistuneeseen työyhteisösuhteeseen. Liittymisen uskotaan vaikeutuvan, jos työyhteisö ei tarjoa uudelle opettajalle riittävää tukea, ja vastaavasti helpottuvan työn alkuvaiheen ohjauksen ja muun tuen ollessa saatavilla. Uuteen opettajaan kohdistuvien ennakkoluulojen arvellaan voivan tuottaa ulossulkemista. Yhteisössä solmitut ystävyysuhteet taas ovat osa onnistunutta liittymistä.

Myös uuteen opettajaan liittyvät tekijät voivat opiskelijoiden mukaan vaikeuttaa tai helpottaa liittymisprosessia. Passiivisuus liittymisprosessissa voi estää liittymistä, kun taas aktiivisuus helpottaa sitä. Opiskelijoiden mukaan uuden opettajan ajan ja voimavarojen riittämättömyys tutustumiseen voi vaikeuttaa liittymistä. Myös uuden opettajan tapa kommunikoida yhteisön kanssa voi vaikuttaa prosessiin. Lisäksi mainittiin joitakin muita opettajaan itseensä liittyviä seikkoja, joilla voi olla merkitystä liittymisen onnistumisen kannalta.

## **7.2 Tiivistelmäkertomukset**

Eskola ja Suoranta (1998) erittelevät kolme tapaa muodostaa tyyppikertomus. Tyyppikertomukseksi voidaan valita aineistosta yksi kokonainen kertomus, joka jollain tavalla edustaa laajempaa aineiston osaa. Kertomus voi olla myös yhdistetty, mahdollisimman yleinen, jolloin siihen sisällytetään vain aineistossa toistuvasti esiintyneitä asioita. Kolmas mahdollisuus muodostaa laadullisesta ai-

neistosta tyyppikertomus on koota laaja tyyppi, johon sisällytettäviltä asioilta ei vaadita suurta yleisyyttä aineistossa (Eskola & Suoranta 1998, 183).

Kolmannen mallin mukainen kertomus on kuin yhteenveto, joka tiivistää aineistosta tehdyt havainnot helpommin tarkasteltavaan muotoon (Eskola 1991, 65–66). Päädyin itse kokoamaan tarinan kyseisellä tavalla. Koska tyyppikertomus terminä assosioituu mielestäni liian helposti ”tyypilliseen”, käytän kertomuksistani kuitenkin nimitystä tiivistelmäkertomus.

Laatimani kertomukset ovat kuvauksia siitä, mikä kaikki opiskelijoiden mielestä voi vaikeuttaa tai edistää työyhteisöön liittymistä. Kaikki aineistossa mainitut tekijät eivät sisälly tiivistelmäkertomuksiin, mutta jokaisesta teemasta poimitut elementit edustavat teemoja yleisemmin. Kaikkia tiivistelmäkertomuksessa mainittuja tekijöitä puolestaan ei mainittu jokaisen opiskelijan tekstissä. On siis mahdollista, että tiivistelmäkertomus sisältää tekijöitä, joilla ei jokaisen opiskelijan mielestä ole merkitystä liittymisvaiheessa. Ainakin se sisältää tekijöitä, joita jokainen ei maininnut kirjoittaessaan eläytymismenetelmätarinaa.

Kertomuksia muodostaessani jouduin pohtimaan sisällön lisäksi myös niiden kirjallista muotoa. Vastaustekstit erosivat vahvasti tyyleiltään. Kuten aineiston keruuta käsitellessäni totesin, kaikkia niistä ei ollut kirjoitettu tarinan muotoon. Erityisesti liittymisen haasteita käsittelevissä teksteissä luettelomainen tyyli oli hyvin yleinen. Liittymisen onnistumista kuvanneista kertomuksista lähes kaikki oli kirjoitettu tarinamuodossa, useimmiten kolmannessa persoonassa. Päätin kirjoittaa tiivistelmäkertomukset tarinamuodossa molemmista kehyskertomuksista. Samanmuotoisina kertomukset olisivat helpommin vertailtavissa. Lisäksi sisältöjen tarkastelu teemoittain sisälsi eri vaihtoehtojen esittelyä, joten tarinamuotoon kirjoitetut tiivistelmät toimivat vastapainona.

Rakensin kertomukset vahvasti aineistokatkelmiin nojautuen. Käytän sekä suoria lainauksia että lähes suoria lainauksia muokattuina tekstiin niin, että ajatus

säilyy. Yhtenäisyyden vuoksi olen myös taivuttanut ilmauksia kolmanteen persoonaan.

Tiivistelmäkertomus liittyvistä vaikeuttavista tekijöistä:

*Uusi opettaja ei löytänyt muuten iäkkäämmästä työyhteisöstä sellaista työkaveria, jolle olisi voinut helposti ja vaivattomasti jutella. Uuteen ja nuoreen opettajaan suhtauduttiin ennakkoluuloisesti, eikä ajan saatossa muodostuneisiin ystävyysuhteisiin, työpareihin ja työryhmiin ollut helppoa päästä mukaan. Muut olivat työskennelleet koululla jo pitkään. Uusi opettaja itse oli aika ujo ja hiljainen. Syksyllä tehdyn opettajien retken hän jätti väliin.*

*Tauot ja välitunnit menivät oppituntien valmistelussa, materiaalien hankkimisessa ja siirtymisessä uusiin tiloihin. Puutteellisen perehdytyksen vuoksi aikaa kului paljon käytännön asioita hoitaessa. Uusi opettaja ei ehtinyt opettajanhuoneeseen luomaan suhteita työyhteisöönsä. Myös perhe vei osaltaan aikaa.*

*Suhteet työyhteisössä olivat olleet tulehtuneet jo ennen uuden opettajan saapumista. Työyhteisöltä puuttui me-henki. Rehtori ei kiinnittänyt työyhteisön hyvinvointiin huomiota. Koulun koko kärjisti ongelmia entisestään.*

*Uuden opettajan ehdotuksista ja ideoista ei innostuttu eikä niitä toteutettu, koska tiettyihin käytänteihin ja rutiineihin tottunut työyhteisö ei halunnut muutosta. Asiat oli hoidettu tietyllä tavalla jo pitkään, eikä uusien ajatusten esittäminen tullut kysymykseenkään. Ehkä hän itsekin olisi voinut ottaa asiat eri tavalla esille. Opettaja koki, ettei päässyt toteuttamaan koulutuksessa käsiteltyjä asioita.*

*Toiset opettajat eivät osanneet tukea riittävästi. Kohdatessaan ongelmia nuori opettaja jäi yksin, eikä saanut käyttökelpoisia neuvoja. Rinnakkais-*

*luokan opettaja ei halunnut yhteistyötä, eikä ideoiden vaihtamista harrastettu. Koulukuraattorin ja -psykologin saaminen yhteisiin palavereihin tuntui vaikealta.*

*Toisinaan uusi opettaja pohti, oliko hän omalla alallaankaan. Kesäloma tekisi varmasti hyvää ja ensi syksynä alkaisikin työ toisessa koulussa.*

ja tiivistelmäkertomus liittymistä edistävästä tekijöistä:

*Uusi opettaja koki itsevarmuutta jo työhaastattelussa, koska hänen sivuainevalintansa täsmäsivät etsittyjen ominaisuuksien kanssa. Haastattelussa mukana ollut opettaja otti häneen yhteyttä ennen koulun alkua ja kysyi, oliko hän löytänyt sopivaa asuntoa ja voisivatko he keskustella mentoroinnista, jota rehtori oli kertonut koululla tarjottavan. Uusi opettaja kävi hänen kanssaan kahvilla.*

*Uusi opettaja sai jo ennen koulun alkua paljon tukea rehtorilta, joka antoi hänelle tutustuttavaksi vuosi- ja jaksosuunnitelmia sekä kertoi vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä, koulun toiminnasta ja eri opettajien toimintatavoista. Koulun alettua luokan edellinen opettaja auttoi uutta opettajaa. Uusi opettaja osallistui vertaismentorointiin.*

*Työyhteisön yhteiset toimintaperiaatteet olivat yhdenvertaisuus, toisista välittäminen ja huumori. Ilmapiiri oli avoin, lämmin ja helposti lähestyttävä. Uusi opettaja tiedettiin nimeltä jo koulunalun palaveriissa. Opettajilla oli silloin tällöin myös yhteisiä vapaa-ajan aktiviteetteja ja virkistystoiminta oli järjestetty hyvin. Yhteistyö erityisopettajan kanssa auttoi jaksamaan työssä, ja opettaja jaksoi harrastaa kollegoidensa kanssa lenkkeilyä. Hän sai opettajayhteisöstä ystäviä.*

*Koululla kehitettiin uusia työtapoja, ja opettajat pyrkivät hyödyntämään kaikkien opettajien vahvuusalueita mahdollisimman tehokkaasti. Opettajil-*

*ta vaadittiin yhteistyötä. Uusi opettaja oli kiinnostunut yhteisopettajuudesta ja yhteistyöstä ja pääsi nopeasti mukaan toimintaan, joka muilla oli jo käytännössä. Hän pyrki olemaan mukana mahdollisimman paljon.*

*Ongelmatilanteissa uusi opettaja uskalsi kysyä apua ja sai sitä sekä kollegoilta että rehtorilta. Toiset ymmärsivät, ettei hänellä ole vastaavaa määrää kokemusta. Hänellä oli tunne, että hän selviytyy työstään, eikä ole yksin. Kokeneemmat kollegat auttoivat suunnittelussa ja ennakoinnissa, eikä yllättäviä paniikkitalanteita päässyt juurikaan syntymään.*

*Uusi opettaja sai työstään hyvää ja rakentavaa palautetta ja koki kehittyvänsä opettajana. Hänelle annettiin kuitenkin myös oma tila, eivätkä toiset juoruilleet hänestä tai aliarvioineet hänen opetustaitojaan ja valintojaan. Hän sai tehdä työtä omien vahvuuksiensa ja persoonallisuutensa voimalla. Ihmiset ottivat häneen kontaktia ja halusivat tehdä yhteistyötä. He olivat kiinnostuneita ideoista, joita hän voi tarjota tuoreella koulutuksella ja saattoivat piipahtaa luokkaan kysymään hänen mielipidettään. Myös hän oli kiinnostunut kokeneempien opettajien tarinoista ja kokemuksista. Uusi opettaja tunsi olevansa yhtä arvostettu kuin kuka tahansa työyhteisössä.*

Mielenkiintoinen vertailukohta näille kertomuksille tarjoutuu Väli-Suomen mentorikoulutukseen 2011–2012 osallistuneiden mentorien kirjoittamista eläytymismenetelmätarinoista. Mentorit kirjoittivat tarinat opettajan työn onnistuneesta ja epäonnistuneesta alusta. (Jokinen ym. 2012, 31–33.) Mentorien kuvaamat opettajan työn alkuvaiheen haasteet on tiivistetty seuraavasti:

*”Kertomusten perusteella työn alkuvaiheen haasteet voivat liittyä heikkoon perehdyttämiseen, yhteistyöhaluttomiin kollegoihin ja työyhteisön ilmapiiriin, koulun kulttuuriin ja käytäntöihin tai työoloihin. Koulun johdon tuella on tärkeä asema työhöntulon onnistumisessa. Toisaalta tulokkaan oma asenne ja toiminta voivat myös vaikuttaa siihen, kuinka hyvin ensimmäinen työvuosi lähtee käyntiin. Voimavaroja heikentävät vapaa-ajan puute ja*

*riittämättömät keinot palautua työstä sekä työssä koettu ahdistus ja epävarmuus.” (Jokinen ym. 2012, 31.)*

Mentoreiden tekstejä onnistuneesta työn aloituksesta kuvataan näin:

*”Onnistumisen tarinoissa nousi erityisen vahvasti esiin uuden opettajan tunne siitä, että hän on tervetullut työyhteisöön. Hyvin järjestetty perehdytys esimerkiksi tietyn mentorin tai rehtorin tuella on avainasemassa ensimmäisen työvuoden onnistumisessa. Kollegojen tuki ja halu auttaa, kannustava ja avoin ilmapiiri sekä opettajien välinen arvostus vaikuttivat siihen, että uraansa aloitteleva opettaja uskaltaa kysyä neuvoa ja myöntää oman epävarmuutensa. Silti on tärkeää, että uutta opettajaa kohdellaan tasavertaisena kollegana ja myös hänen ideoitaan kuunnellaan. Kehitysmyönteinen työyhteisö olikin eräs yleisimmistä kertomuksissa mainituista onnistumiseen johtavista tekijöistä.” (Jokinen ym. 2012, 31.)*

Halusin liittää kuvaukset tähän suorina lainauksina, jotta lukuisat vastaavuudet mentorien ajatusten ja opiskelijoiden ajatusten välillä tulevat parhaiten näkyville. Vaikka opiskelijat kirjoittivat työyhteisöön liittymisestä ja mentorit yleisemmin työn aloituksesta, mentoreidenkin teksteissä työyhteisön rooli on huomattavan keskeinen. Mentorit viittasivat epäonnistunutta työn aloitusta kuvatessaan sekä työyhteisön tilaan ja toimintaan että tulokkaaseen itseensä liittyviin seikkoihin. Samoja teemoja käsittelivät opiskelijat pohtiessaan liittymisen haasteita. Myös onnistunut työn aloitus rakentui molempien ryhmien kuvauksissa hyvin samankaltaisista elementeistä. Työyhteisön vastaan tuleminen perehdytyksen ja yhteistyön keinoin, rakentava ilmapiiri, arvostus ja kehitysmuotoisuus olivat merkittävässä osassa niin opiskelijoiden kuin mentoreidenkin teksteissä.

## 8 Pohdinta

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää, millaiset tekijät luokanopettajaopiskelijoiden mielestä voivat edistää tai vaikeuttaa uuden opettajan liittymistä työyhteisöön. Läpi koko työn tarkastelin yhteisöön liittymistä haasteena. Näkökulman valinta oli aiemman tutkimuksen valossa (mm. Blomberg 2008) perusteltu. Tutkimus oli oikeastaan löytöretki, jonka aikana etsin opettajaksi opiskelevien tarjoamia vihjeitä siitä, mikä heidän mielestään voisi heitä – tai jotakuta muuta opettajaksi ryhtyvää – tuon haasteen kohtaamisessa auttaa. Keräsin myös vihjeitä siitä, millaisilla asioilla heidän mielestään on vastakkainen vaikutus.

En määritellyt vastaajille liittymisen käsitettä, joten se saattoi tarkoittaa heille hieman eri asioita. Opiskelijat kertoivat liittymisestä omista lähtökohdistaan käsin ja tulivat näin tuottaneeksi useita erilaisia liittymisen kuvauksia. Aineistosta löytämäni teemat kertovatkin paitsi siitä, mikä opiskelijoiden mielestä edistää tai vaikeuttaa liittymistä myös siitä, millaisista elementeistä onnistunut tai epäonnistunut liittyminen heidän mielestään rakentuu.

Tutkimuksen menetelmällisiin ratkaisuihin, eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä käsittelem enemmän luvussa 4.5. Lyhyesti todettakoon, että valitsemani menetelmät sopivat aineiston keruuseen ja analyysiin hyvin. Mitä omaan tutkijan positioon tuleekin, tiedostan sen mahdollisen vaikutuksen erityisesti aineiston analyysivaiheessa. Opiskelen itsekin luokanopettajaksi ja saatan ajatella tietyllä tavalla siitä, miten uuden opettajan työyhteisösuhte rakentuu. Tästä lähtökohdasta käsin olen tiedostamattainikin voinut esimerkiksi kiinnittää enemmän huomiota sellaisiin tekijöihin, jotka omasta mielestäni ovat merkittävimpiä. Pyrin kuitenkin kuvaamaan opiskelijoiden mainitsemien asioiden kirjoa laajasti, enkä takertunut vain omiin mielenkiinnon kohteisiini.

Oman tutkimukseni tuloksilla en voi ottaa kantaa siihen, pitävätkö luokanopettajaksi opiskelevat koulun työyhteisöön liittymistä helppona vai vaikeana, sillä sitä



en heiltä kysynyt. Opiskelijat kertoivat kuvitteellisesta tilanteesta, jossa liittymisen lopputulos – tai ainakin se, miten kuvitteellisen kertomuksen opettaja sen kokee – oli ennalta määrätty. Sen selvittäminen, kuinka helpoksi tai vaikeaksi opettajaksi opiskelevat liittymisen arvioivat, olisi mielenkiintoinen jatkotutkimuskohde.

Oman tutkimukseni tulokset sen sijaan kertovat monipuolisesti siitä, millaiset tekijät ovat opiskelijoiden mielestä yhteydessä työyhteisösuhteen rakentumiseen. Tutkimustulokset osoittavat, että liittymistä voivat luokanopettajaksi opiskelevien mielestä edistää tai vaikeuttaa sekä työyhteisölliset tekijät, uuden opettajan ja työyhteisön kohtaamiseen liittyvät tekijät että opettajaan itseensä liittyvät tekijät. Tutkimukseni tarkoituksena ei ollut arvioida sitä, millainen eri tekijöiden vaikuttavuusjärjestys opiskelijoiden mielestä on, enkä pyytänyt heitä asettamaan asioita järjestykseen niiden merkittävyyden perusteella. En myöskään tehnyt tarkkoja laskelmia siitä, mitkä tekijät selittivät liittymisen eri lopputuloksia opiskelijoiden mielestä yleisimmin. Keskeisiä teemoja oli tästä huolimatta mahdollista hahmottaa.

Ryhmädynaamisesta näkökulmasta työyhteisösuhteen rakentuminen tapahtuu ryhmän ja yksilön välisenä neuvotteluna. Neuvottelun aikana molemmat osapuolet pohtivat suhteen tarjoamaa hyötyä omien tavoitteidensa ja tarpeidensa kannalta. (Levine & Moreland 1994.) Koulun työyhteisön valmiudet vastata uuden opettajan tarpeisiin olivatkin opiskelijoiden mielestä suhteen onnistumisen kannalta tärkeä tekijä. Uusi opettaja kaipaa heidän mukaansa sekä tukea työleen että mahdollisuutta toteuttaa omaa näkemystään opettajuudesta. Jos hän ei saa niitä, suhteen yhteisöön arvellaan jäävän etäiseksi. Onnistunutta liittymistä edistävänä taas nähtiin se, että työyhteisö vastaa opettajan tarpeisiin saada tukea mutta toisaalta hyväksyy hänet ammattitaitoisena, pätevänä opettajana ja arvostaa hänen näkökulmiaan, ehdotuksiaan ja mielipiteitään työn toteuttamisesta.

Sitä, että uudella opettajalla on yhteisölle annettavaa, ei juurikaan kyseenalaitettu. Yhteisön suhtautumisen ja toimintatapojen katsottiin kuitenkin voivan johdattaa siihen, ettei se hyödynnä hänen potentiaaliaan, mikä nähtiin haittana suhteen muodostumisen kannalta. Yhteisön suhtautuminen uuden opettajan ideoihin ja muutosehdotuksiin esiintyi aineistossa toistuvana teemana. Uuden opettajan ideoita pursuileva ja innovatiivinen hahmo lienee merkki siitä, että opiskelijat kokevat heillä olevan valmistuttuaan annettavaa koulumaailmalle. Se, miten heidän pääomaansa siellä suhtaudutaan, voi opiskelijoiden mielestä olla yhteisösuhteen kannalta ratkaisevaa. Uusien opettajien koulutuksen saaman tietotaidon hyödyntäminen koulu yhteisössä ei siis ole hyväksi vain koululaitokselle, vaan myös työyhteisön sisäisille suhteille. Kun opettaja pääsee toteuttamaan itseään ja samalla edistää yhteisten tavoitteiden toteutumista, voi työyhteisön ja opettajan sitoutuminen toisiinsa helpottua (ks. Levine & Moreland 1994).

Opettajakulttuurin muodolla oli opiskelijoiden näkemyksen mukaan merkitystä liittymisen kannalta. Yhteisöllisyyden ja yhteistyön painotus oli aineistosta selvästi luettavissa. Yhteistyötä suosiva kulttuuri näyttäytyi teksteissä liittymisen kannalta otollisena. Kuten noviisiopettajatkin (Gaikhorst ym. 2014), opiskelijat pitivät yhteistyötä kokeneempien opettajien kanssa tärkeänä. Omalla aktiivisuudellaan opettajan ajateltiin vielä parantavan mahdollisuuksiaan päästä osaksi yhteisön toimintaa. Myös käsitys rehtorin toiminnan merkityksestä opettajakulttuurin luomisessa ja aloittelevan opettajan tukemisessa oli linjassa noviisiopettajien kokemusten kanssa (Fantilli & Dougall 2009; Johnson & Kardos 2003,32; Marable & Raimondi 2007, 30–33).

Yksin tekemiselle rakentuvan, hajanaisen ja individualistisen opettajakulttuurin (Hargreaves 1994) yleisyys koulumaailmassa näyttäytyy tulosten valossa liittymisen haasteena. On kuitenkin merkkejä siitä, että opettajan työn yksin tekemisen perinne ei enää ole aivan yhtä vahva kuin ennen. Suuntaus kohti yhteisöllisempää koulua saattaa opiskelijoiden käsitysten valossa helpottaa tulevaisuuden opettajien sijoittumista osaksi yhteisöä. Uuteen opettajuuteen liitetyt avoi-

muuden, yhteisöllisyyden ja kollegiaalisuuden (Jokinen & Sarja 2006, 186) piirteet tukevat ainakin tutkimukseeni osallistuneiden mielestä tätä prosessia.

Opiskelijoiden mukaan sekä matalan että korkean intensiteetin tukitoimet (Stansbury & Zimmerman 2000, 6–12) työn alkuvaiheessa voivat edistää liittymistä. Tukea ongelmatilanteissa pidettiin tärkeänä. Ajatukset ovat sopuoinnussa tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan tukeen tyytyväiset noviisiopettajat olivat saaneet omien tarpeidensa mukaan suunnattua, monipuolista tukea, jonka käytännön toteutus oli hoidettu huolellisesti (Gaikhorst ym. 2014). Opiskelijoilla ei ollut jaettua kuvaa mentoroinnista tietynlaisena, vaan teksteissä kuvattiin erilaisia perehdytyksen keinoja ja muotoja. Tulosten valossa perehdytykseen olisi Suomessakin hyvä kiinnittää entistä enemmän huomiota. Vertaismentorointia koskeva tutkimus ja menetelmän kehittäminen (ks. Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2010) on ollut ihailtavaa etenemistä. Sen tulisi jatkua niin, että jokaiselle aloittavalle opettajalle varmistettaisiin riittävä perehdytys. Myös opiskelijoiden tietoa perehdytyksestä olisi hyvä lisätä, jotta he osaisivat hakeutua siihen.

Työni arvo perustuu ennen kaikkea tulosten sovellettavuuteen käytännössä. Niiden avulla kouluyhteisöillä on mahdollisuus pohtia omia toimintatapojaan ja miettiä, voitaisiinko uuden opettajan vastaanottoon kiinnittää jollakin osa-alueella enemmän huomiota. On tietysti otettava huomioon, ettei tutkimukseni kerro, vastaavatko opiskelijoiden käsitykset todellisuutta. On periaatteessa mahdollista, että jokin, minkä he ajattelevat edistävän liittymistä, ei todellisudessa edistä sitä. Tai ainakin niin, että jokin, minkä he ajattelevat edistävän liittymistä omalla kohdallaan, ei välttämättä edistä sitä toisen kohdalla. Tästä nousee jälleen mahdollinen jatkotutkimusehdotus. Opiskelijoiden mainitsemien asioiden merkitystä uuden opettajan työyhteisösuhteen synnyssä voisi tutkia jo työssä olevien opettajien näkökulmasta. Esimerkiksi vuoden töissä olleet opettajat voisivat arvioida, miten merkittäviä nuo tekijät ovat heidän liittymisensä kannalta olleet.

Tutkimukseni lukemisesta on vielä sanottava, että sitä tulee lukea yleistämättä tuloksia liikaa. Vaikka toisinaan käytän sen kaltaisia ilmaisuja kuin ”*opiskelijat ajattelevat*” tai ”*vastaajien mielestä*”, en tarkoita kaikkia opiskelijoita tai vastaajia. Sen sijaan tarkoitan sitä, että tutkimusjoukossa oli sellaisia opiskelijoita tai vastaajia, jotka olivat maininneet kyseisen asian tai vähintäänkin yksi vastaaja, joka mainitsi sen. Eri tekijöiden yleisyys aineistossa vaihteli, joten pohdin, vääristäkö tällainen kuvaustapa tuloksia. Tutkimuskysymyksissäni kysyttiin kuitenkin, millaiset asiat voivat opiskelijoiden mielestä vaikeuttaa tai edistää liittymistä eikä millaiset asiat voivat *kaikkien* tai *useimpien* opiskelijoiden mielestä edistää tai vaikeuttaa sitä. Näin ollen esitystapani on perusteltu.

Tutkimieni opiskelijoiden käsitykset eivät sellaisenaan ole yleistettävissä tutkimukseen osallistuneiden ulkopuolelle – ne eivät välttämättä edusta kaikkien opettajaksi opiskelevien ajatuksia. Uskon kuitenkin, että tulokset tarjoavat tarpeellista tietoa ja mahdollisia keskustelunavauksia uuden opettajan tukemisen aihepiiristä. Jotain tulosten osuvuudesta kertoo niiden resonointi noviisiopettajien kokemusten kanssa sekä viimeisessä tulosluvussa tekemäni opiskelijoiden käsitysten ja mentorien käsitysten (Jokinen ym. 2012) vertailu. Opiskelijoiden ajatukset työyhteisöön liittymiseen yhteydessä olevista tekijöistä ja mentoreiden ajatukset työn aloituksen onnistumiseen yhteydessä olevista tekijöistä olivat hyvin samankaltaisia. Mentoreilla on todennäköisesti työn aloittamisesta oma-kohtaista kokemusta (Jokinen ym. 2012, 31). Tämä tukee näkemystäni siitä, että opiskelijat kiinnittivät vastauksissaan huomiota aidosti merkittäviin tekijöihin.

Pro gradu -työn tekeminen on ollut monisävyinen projekti. Aineistoon tutustuminen ja sen analysointi oli erityisen mielenkiintoista, mutta myös aikaisempaan tutkimukseen tutustuminen tarjosi uusia näköaloja. Välillä työ oli tauolla ja kirjapinot saivat odottaa. Vastapainoksi raportin loppuosan kirjoittaminen tapahtui tiiviissä aikataulussa, johon liittyi monenlaisia vaiheita intensiivisistä kirjoitusseisioista unettomiin öihin – tai molempiin yhtä aikaa. Kaiken kaikkiaan urakka oli palkitseva ja herätteli jopa kiinnostustani tutkijan työtä kohtaan.

## Lähteet

Aho, Ismo 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Ahonen, Sirkka 1994. Fenomenografia kvalitatiivisena oppimisen tutkimuksena. Teoksessa Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen & Seppo Saari: Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–131.

Blomberg, Seija 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Devos, Christelle, Dupriez, Vincent & Paquay, Léopold 2012. Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and teacher education* 28 (2), 206–217. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11001119>.

Eskola, Jari 1991. Eläytymismenetelmän käyttö sosiaalitutkimuksessa – tekninen opas aloittelijoille. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen työraportteja B: 33/1991. Tampere: Tampereen yliopisto.

Eskola, Jari 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere : Tampereen yliopisto.

Eskola, Jari 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikku-noita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, Jari & Wallin, Anna 2015. Eläytymismenetelmä: perusteet ja mahdollisuudet. Teoksessa Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

EBSCOhost-hakupalvelu.

<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.ulapland.fi/ehost/search/advanced?sid=b6afde6b-4e5a-4f68-a00d-2790c157e3c0%40sessionmgr115&vid=5&hid=101>.

Ewing, Robyn & Smith, David 2003. Retaining quality beginning teachers in the profession. *English teaching: Practice and Critique* 2 (1), 15–32. Saatavilla [www-muodossa](#):

<http://edlinked.foe.waikato.ac.nz/research/journal/view.php?article=true&id=14&p=1>.

Fantilli, Robert & McDougall, Douglas 2009. A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and teacher education* 25 (6), 814–825. Saatavilla [www-muodossa](#):

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09000511>.

Gaikhorst, Lisa, Beishuizen, Jos, Korstjens, Irene & Volman, Monique 2014. Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers. *Teaching and teacher education* 42, 23–33. Saatavilla [www-muodossa](#):

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X14000481>.

Hargreaves, Andy 1992. Cultures of teaching. Teoksessa Andy Hargreaves & Michael Fullan (toim.) Understanding teacher development. New York: Teachers College Press, 216–240.

Hargreaves, Andy 1994. Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age. London: Cassell.

Hebert, Edward & Worthy, Terry 2001. Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. Teaching and teacher education 17 (8), 897–911. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com):  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X01000397>.

Heikkinen, Hannu, Jokinen, Hannu & Tynjälä, Päivi 2010. Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Heikkinen, Hannu, Jokinen, Hannu, Tynjälä, Päivi & Välijärvi, Jouni 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. Kasvatus 39 (3). Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <http://www.doria.fi/handle/10024/68418>.

Helakorpi, Seppo, Juuti, Pauli & Niemi, Hannele 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Helsinki: WSOY.

Himberg, Lea 1996. Opettaja ja työyhteisö. Helsinki: WSOY.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula. Tutki ja kirjoita. 15., uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Hobson, Andrew, Ashby, Patricia, Malderez, Angi ja Tomlinson, Peter 2008. Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. Teaching and teacher education 25 (1), 207–216. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com):  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X0800156X>.

Huusko, Jyrki 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Akateeminen väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Hyytiäinen, Antero 2003. Sudenhuoneesta opettajainhuoneeksi. Opettajainhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Hämäläinen, Kauko & Sava, Inkeri 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto.

Johnson, Susan & Kardos, Susan 2003. Chapter 3: Keeping new teachers in mind. Teoksessa Marge Scherer (toim.) Keeping good teachers. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 25–32. Saatavilla www-muodossa:

<http://site.ebrary.com.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland/detail.action?docID=10048754&p00=keeping+good+teachers>.

Johnson Susan & Kardos, Susan 2008. The next generation of teachers. Who enters, who stays, and why. Teoksessa Marilyn Cochran-Smith, Sharon Feiman-Nemser, D. John McIntyre & Kelly E. Demers (toim.) Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts. 3rd edition. New York, Routledge, 445–461.

Jokinen, Hannu, Markkanen, Ilona, Teerikorpi, Sini, Heikkinen, Hannu & Tynjälä, Päivi 2012. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa Hannu Heikkinen, Hannu Jokinen, Ilona Markkanen & Päivi Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusosalalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–43.



Jokinen, Hannu & Sarja, Anneli 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa Anna Raija Nummenmaa & Jouni Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 183–198.

Kari, Jouko & Heikkinen, Hannu 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa Jouko Kari, Pentti Moilanen & Pekka Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 41–60.

Karjalainen, Asko 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänvaiva? Latenttien merkistysstruktuurien ongelmatiikkaa erällä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79/1991. Oulu: Oulun yliopisto.

Kettunen, Timo 2007. Uuteen kouluun. Opettajan ja rehtorin työkirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kiviniemi, Kari 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.

Kohonen, Viljo 2000. Aineenopettajan uudistuva asiantuntijuus ja sen tukeminen. Teoksessa: Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-säätiön vuosikirja 2000, 32–48.

Kykyri, Virpi-Liisa 2007. Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa: Johnson, Peter (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–141.

Lahdenmaa, Maria & Heikkinen, Hannu 2010. Ryhmä kokoon samasta työyhteisöstä vai eri työyhteisöistä? Teoksessa Hannu Heikkinen, Hannu Jokinen &

Päivi Tynjälä (toim.) Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 136–144.

Laine, Kaarina 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.

Lauriala, Anneli. Uudistaja-opettaja kouluyhteisössä. Teoksessa Hannele Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: PS-viestintä Oy.

Leino, Anna-Liisa & Leino, Jarkko 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Levi, Daniel 2011. Group dynamics for teams. California: SAGE Publications.

Levine, John D. & Moreland, Richard 1994. Group Socialization: Theory and Research. *European review of social psychology* 5 (1), 305–336. Saatavilla [www-muodossa: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14792779543000093](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14792779543000093).

Lortie, Dan 1975. *Schoolteacher. A societal study*. Chicago: University of Chicago.

Lyra-Katz, Anna 2003. *Selvitys vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuk-  
sista työelämässä. Työssä ja opiskellen – opetuksen kehittämishanke*. Helsinki:  
Helsingin yliopisto.

Marable, Michele & Raimondi, Sharon 2007. Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in learning* 15 (1), 25–37. Saatavilla [www-muodossa: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13611260601037355?journalCode=cmet20](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13611260601037355?journalCode=cmet20).

Mönkkönen, Kaarina & Roos, Satu 2010. Työyhteisötaidot. UNIpress.

Nasser-Abu Alhija, Fadia & Fresko, Barbara 2010. Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and teacher education* 26 (8), 1592–1597. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10000910)  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10000910>.

Niemi, Hannele 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3/1995. Tampere: Tampereen yliopisto.

Niemi, Hannele 1998. Tulevaisuus, nykyisyys ja menneisyys opettajan ammatissa. Teoksessa *Opetusalan ammattijärjestö OAJ: Puheenvuoroja opettajan etiikasta*. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 63–73.

Nyman, Tarja 2009. Nuori opettaja työyhteisössään. *Kasvatus* 40 (4), 317–327. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.doria.fi/handle/10024/68211)  
<http://www.doria.fi/handle/10024/68211>.

Opettajien ammattijärjestö OAJ. Opettajan eettiset periaatteet. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.oaj.fi/cs/oaj/opettajan%20ammattietiikka%20ja%20eettiset%20periaatteet)  
<http://www.oaj.fi/cs/oaj/opettajan%20ammattietiikka%20ja%20eettiset%20periaatteet>. Viitattu 19.5.2015.

Rautiainen, Matti 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla [www-muodossa:](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19403/9789513934415.pdf)  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19403/9789513934415.pdf>  
?se.

Roberts, Andy 2000. Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring and tutoring: Partnership in learning* 8 (2), 145–170. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713685524)

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713685524>.

Ronkainen, Päivi 2012. Yhteinen tehtävä. Muutoksen avaama kehittämisspyrkimys opettajayhteisössä. Akateeminen väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Saaranen, Anita & Eskola, Jari 2003. Narratiiveja narratiiveista. Eläytymismenetelmäaineiston koettelu. Teoksessa Jari Eskola, Anja Koski-Jännes, Eija Lamminluoto, Anita Saaranen, Mikko Saastamoinen & Katja Valtanen (toim.) *Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita*. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Sabar, Naama 2004. From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants. *Teaching and teacher education* 20 (2), 145–161. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X04000046)

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X04000046>.

Sahi, Sinikka 2009. Opettajaksi kouluyhteisöön. Teoksessa Seija Blomberg, Jyrki Komulainen, Kaisa Lange, Kari Pekka Lapinoja, Risto Patrikainen, Ulla Rohiola, Sinikka Sahi & Tuija Turunen (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sahlberg, Pasi 1996a. Yksinään ja yhteisvoimin – kollegiaalisuus koulun kehittämisessä. *Kasvatus* 27 (1), 51–60. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.doria.fi/handle/10024/15259)

<http://www.doria.fi/handle/10024/15259>.

Sahlberg, Pasi 1996b. Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia* 119. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.doria.fi/handle/10024/15259)

<http://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/KUKA-AUTTAISI-OPETTAJAA.pdf>.

Skaalvik, Einar & Skaalvik, Sidsel 2011. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education* 27 (6), 1029–1038. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com):

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11000382>.

Smith, Thomas & Ingersoll, Richard 2004: What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American educational research journal* 41(3), 681–714. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com):

<http://www.jstor.org/stable/3699442>.

Stansbury, Kendyll & Zimmerman, Joy 2000. Designing support for beginning teachers. California: WestEd. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com):

<http://www.wested.org/resources/lifelines-to-the-classroom-designing-support-for-beginning-teachers/>.

Taylor & Francis Online. <http://www.tandfonline.com/>.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 9., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Westheimer, Joel 2008. Learning among colleagues. Teacher community and the shared enterprise of education. Teoksessa Marilyn Cochran-Smith, Sharon Feiman-Nemser, D. John McIntyre & Kelly E. Demers (toim.) *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts*. 3rd edition. New York: Routledge, 756–783.

Williams, Anne, Prestage, Stephanie & Bedward, Julia 2001. Individualism to Collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly quali-

fied teachers. *Journal of Education for Teaching* 27 (3), 253–267. Saatavilla  
www-muodossa:

[http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607470120091588#.VWOFhSilJ  
E4.](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607470120091588#.VWOFhSilJE4)

## **Liitteet**

### **Liite 1 Tutkimuslupapyyntö opettajakoulutuksen johtajalle**

**Hyvä XXX yliopiston opettajakoulutuksen johtaja XXX,**

teen pro gradu -työtä, jossa tavoitteenani on tutkia, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on uuden opettajan liittymisestä koulun työyhteisöön. Opettajaksi opiskelevilla saattaa olla erilaisia käsityksiä siitä, millaisista tekijöistä työyhteisöön liittyminen rakentuu ja mikä sen onnistumista edistää tai vaikeuttaa. Nämä käsitykset ovat tutkimukseni keskeinen kiinnostuksen kohde. Työyhteisöön liittyminen on tärkeä osa uuden opettajan uran alkua, joten siihen liittyviä käsityksiä on perusteltua tutkia.

Kerään aineiston kirjoitelmien muodossa 17.11.2014 kurssin ”XXX” luennon yhteydessä ja osin sen jälkeen. Osallistujat saavat lyhyen kehyskertomuksen, jonka pohjalta heitä pyydetään kirjoittamaan aiheeseen liittyvä teksti. Osallistuminen on vapaaehtoista ja tapahtuu nimettömänä.

Pyydän sinua allekirjoittamaan tutkimusluvan aineiston keräämiseen luentosi yhteydessä ja kyseisen aineiston käyttämiseen pro gradu -työssäni.

Johanna Reimi

XXX

### **TUTKIMUSLUPA**

Luvan hakija ja tutkielman tekijä: Johanna Reimi

Tutkielman ohjaaja: Professori Kaarina Määttä

Myönnän luvan aineiston keräämiseen yllä kuvatulla tavalla ja sen käyttöön pro gradu – tutkielmassa.

### **Luvan myöntää**

Nimi: \_\_\_\_\_

Allekirjoitus: \_\_\_\_\_











## **Liite 4 Sähköpostiviesti eri vuosikurssien sähköpostilistoille**

Hei!

Aika tehdä päivän hyvä työ! Teen gradua siitä, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on uuden opettajan liittymisestä koulun työyhteisöön. Työyhteisöön liittyminen on tärkeä osa uuden opettajan uran alkua, joten siihen liittyvät käsitykset ovat kiinnostava tutkimuskohde.

Nyt tarvitsen sinun apuasi! Pyydän sinua osallistumaan kirjoittamalla aiheeseen liittyvän kirjoitelman kehyskertomuksen ohjaamana. Kirjoittamiseen kuluu aikaa ehkä n. 15-20 minuuttia. Kehyskertomus antaa selvät ohjeet, mistä kirjoittaa.

Kehyskertomus ja ohjeistus ovat word-tiedostona liitteessä. Voit osallistua kirjoittamalla tekstin kehyskertomuksen alle ja palauttamalla sen minulle sähköpostitse 19.12.2014 mennessä. Pyydän lukemaan kehyskertomuksen huolellisesti ja kirjoittamaan sen yhteydessä kysytyistä asioista.

Lähehtämällä minulle tekstin myönnät myös oikeuden sen käyttöön gradussani. Vastaukset käsitellään gradussa nimettöminä.

**KIITOS JO ETUKÄTEEN!**

Jos olet jo osallistunut tutkimukseen esimerkiksi kurssin "XXX " luennolla, **SUURKIITOS** osallistumisesta, tämä viesti on sinulle tarpeeton =)

Mikäli haluat kysyä työstäni lisää, voit ottaa yhteyttä sähköpostitse tai puhelimitse.

Graduterveisin

Johanna Reimi

XXX

Tutkielman ohjaaja: Professori Kaarina Määttä

## Liite 5 Sähköposti graduryhmäläisille

Hei graduryhmäläiset!

Teen gradua siitä, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on uuden opettajan liittymisestä koulun työyhteisöön. Työyhteisöön liittyminen on tärkeä osa uuden opettajan uran alkua, joten siihen liittyvät käsitykset ovat kiinnostava tutkimuskohde. Tutkimus on suunnattu luokanopettajaopiskelijoille, joten muut kuin luokanopettajaopiskelijat voivat jättää viestin huomiotta.

Nyt tarvitsen sinun apuasi! Pyydän sinua osallistumaan kirjoittamalla aiheeseen liittyvän kirjoitelman kehyskertomuksen ohjaamana. Kirjoittamiseen kuluu aikaa ehkä n. 15-20 minuuttia. Kehyskertomus antaa selvät ohjeet, mistä kirjoittaa.

Kehyskertomus ja ohjeistus ovat word-tiedostona liitteessä. Voit osallistua kirjoittamalla tekstin kehyskertomuksen alle ja palauttamalla sen minulle sähköpostitse 19.12.2014 mennessä. Pyydän lukemaan kehyskertomuksen huolellisesti ja kirjoittamaan sen yhteydessä kysytyistä asioista.

Lähehtämällä minulle tekstin myönnät myös oikeuden sen käyttöön gradussani. Vastaukset käsitellään gradussa nimettöminä. Pahoittelen päällekkäisyyttä, jos saat osallistumispyynnön useamman kerran. Olen lähettänyt sen välitettäväksi myös eri vuosikurssien sähköpostilistoille. Vastataan luonnollisesti vain yhden kerran!

**KIITOS JO ETUKÄTEEN!**

Jos olet jo osallistunut tutkimukseen esimerkiksi kurssin "XXX" luennolla, SUURKIITOS osallistumisesta, tämä viesti on sinulle tarpeeton =)

Mikäli haluat kysyä työstäni lisää, voit ottaa yhteyttä sähköpostitse tai puhelimitse.

Graduterveisin

Johanna Reimi

XXX

Tutkielman ohjaaja: Professori Kaarina Määttä

## Liite 6 Vuosikurssien 3 ja 4 sähköpostiviestin liitetiedosto

### TUTKIMUSLUPA

Osallistumalla tutkimukseen myönnän oikeuden käyttää minulta kerättyä aineistoa (kirjoitelmaa) pro gradu –työssä, jossa tutkitaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä uuden opettajan liittymisestä koulun työyhteisöön.

Luvan hakija ja tutkielman tekijä: Johanna Reimi

Tutkielman ohjaaja: Professori Kaarina Määttä

### KIRJOITELMA

Vastavalmistunut luokanopettaja on aloittanut syksyllä ensimmäisen työnsä uutena opettajana. Lukuvuoden lopussa keväällä hän kokee, että **liittyminen koulun työyhteisöön on onnistunut hyvin**. Miksi? Mitä kaikkea työyhteisössä on tapahtunut? Kuvittele tilanne ja kirjoita teksti, jossa kerrot **tämän opettajan liittymisestä työyhteisöön ja siitä, mitkä asiat ovat edistäneet sitä**.

Tekstin pituutta ei ole rajoitettu, voit jatkaa seuraavalle sivulle!

## Liite 7 Vuosikurssien 1, 4 ja 5 sekä graduryhmän sähköpostiviestin liitetiedosto

### TUTKIMUSLUPA

Osallistumalla tutkimukseen myönnän oikeuden käyttää minulta kerättyä aineistoa (kirjoitelmaa) pro gradu –työssä, jossa tutkitaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä uuden opettajan liittymisestä koulun työyhteisöön.

Luvan hakija ja tutkielman tekijä: Johanna Reimi

Tutkielman ohjaaja: Professori Kaarina Määttä

### KIRJOITELMA

Vastavalmistunut luokanopettaja on aloittanut syksyllä ensimmäisen työnsä uutena opettajana. Lukuvuoden lopussa keväällä hän kokee, että **liittyminen koulun työyhteisöön ei ole onnistunut hyvin**. Miksi? Mitä kaikkea työyhteisössä on tapahtunut? Kuvittele tilanne ja kirjoita teksti, jossa kerrot **tämän opettajan liittymisestä työyhteisöön ja siitä, mitkä asiat ovat vaikeuttaneet sitä**.

Tekstin pituutta ei ole rajoitettu, voit jatkaa seuraavalle sivulle!

## **Liite 8 Muistutusviesti eri vuosikurssien sähköpostilistoille**

Hei!

Kaipaan edelleen lisää aineistoa graduuni, joten muistuttaisin vastaamisesta! Vastausaikaa on jatkettu, varaathan siis hetken ja kirjoitat lyhyen tekstin tutkielmaani varten! Pahoittelen samalla aiemmassa viestissä ollutta virheellistä sähköpostiosoitetta. Oikea vastausosoite on XXX. Alla vielä uudelleen lyhyesti kuvaus gradusta ja vastausohjeet.

Teen gradua siitä, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on uuden opettajan liittymisestä koulun työyhteisöön. Työyhteisöön liittyminen on tärkeä osa uuden opettajan uran alkua, joten siihen liittyvät käsitykset ovat kiinnostava tutkimuskohde.

Nyt tarvitsen sinun apuasi! Pyydän sinua osallistumaan kirjoittamalla aiheeseen liittyvän kirjoitelman kehyskertomuksen ohjaamana. Kirjoittamiseen kuluu aikaa ehkä n. 15-20 minuuttia. Kehyskertomus antaa selvät ohjeet, mistä kirjoittaa.

Kehyskertomus ja ohjeistus ovat word-tiedostona liitteessä. Voit osallistua kirjoittamalla tekstin kehyskertomuksen alle ja palauttamalla sen minulle sähköpostitse mahdollisimman pian. Pyydän lukemaan kehyskertomuksen huolellisesti ja kirjoittamaan sen yhteydessä kysytyistä asioista.

Lähetämällä minulle tekstin myönnät myös oikeuden sen käyttöön gradussani. Vastaukset käsitellään gradussa nimettöminä.

**KIITOS JO ETUKÄTEEN ja tsemppiä kevätlukukauteen!**

Jos olet jo osallistunut tutkimukseen esimerkiksi kurssin "XXX" luennolla tai sähköpostitse, SUURKIITOS osallistumisesta, tämä viesti on sinulle tarpeeton =)

Mikäli haluat kysyä työstäni lisää, voit ottaa yhteyttä sähköpostitse tai puhelimitse.

Graduterveisin

Johanna Reimi

XXX

Tutkielman ohjaaja: Professori Kaarina Määttä