

NOVIISIOPETTAJA UUDESSA KOULUYHTEISÖSSÄ

"Pitääs niinku olla siipiänsä myöten ja pysyys kuitenkin edistyksellisenä tai vähä sillä lailla"

Virpi Latvala

Kasvatustieteen pro gradu-
tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Chydenius-Instituutti

Luokanopettajien aikuis-
koulutus

1997

EN EHKÄ OLE TÄYDELLINEN, MUTTA
MINULLA ON LOISTAVAT
MAHDOLLISUUDET KEHITTYÄ



TIIVISTELMÄ

Latvala Virpi. 1997.

Noviisiopettaja uudessa kouluyhteisössä.

Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius - Instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää työyhteisön merkitystä noviisiopettajalle ensimmäisten opettajavuosien aikana. Tutkimuksen kohdejoukon muodosti 10 noviisiluokanopettajaa, joilla oli enintään kolme vuotta kokemusta opettajan työstä. Valittujen noviisiopettajien työyhteisöt koostuivat kuudesta pienestä ja neljästä suuresta työyhteisöstä. Aineiston hankinnassa käytettiin teemahaastattelua. Tutkimuksen noviisiopettajat on valittu neljältä eteläpohjalaiselta paikkakunnalta.

Tutkimuksen teoriaosuudessa käsitellään kouluyhteisöä ja sen toimivuutta, noviisiopettajan ensimmäisiin työvuosiin liittyviä ongelmia sekä yhteisön sosiaalistamisprosessia. Teoriassa on perehdytty myös kouluyhteisön toimivuuteen liittyviä tekijöihin nuoren opettajan näkökulmasta.

Tutkimuksen tuloksista päätellen noviisiopettajat kokevat työyhteisön ja sieltä saatavan tuen merkittäväksi. Ihmissuhteilla ja koulunjohtajalla on suuri merkitys työssä viihtymiselle. Tuloksista ilmeni, että työhön perehdyttäminen on valtaosalle noviisiopettajista tuntematon asia, mutta siihen toivottiin parannusta. Noviisit kokivat saaneensa opettajankoulutuksessa liian vähäisen koulutuksen yhteisön jäsenenä toimiseen. Samoin noviisit luopuvat liian nopeasti omista ideoistaan ja samaistuvat koulun käytäntöihin.

Hakusanat: noviisiopettaja, perehdyttäminen, ilmapiiri, kouluyhteisö, sosiaaliset suhteet, sosiaalistaminen

TIIVISTELMÄ

SISÄLLYS

1. NOVIISIOPETTAJAN TYÖHAASTEITA.....	1
2. KOULU TYÖYHTEISÖNÄ.....	3
2.1. Työyhteisön tunnuspiirteitä.....	3
2.2. Koulun kulttuuri.....	5
2.3. Kouluyhteisön ilmapiiri ja sen kehittyminen..	6
3. NOVIISIOPETTAJA KOULUYHTEISÖSSÄ.....	9
3.1. Kuka on noviisiopettaja?.....	9
3.2. Noviisiopettaja; koulutuksesta työelämään....	10
3.3. Ensimmäisten työvuosien ongelmia.....	13
3.4. Opettajan sosiaalistamisprosessi.....	15
3.5. Noviisiopettajan perehdyttäminen.....	18
4. KOULUYHTEISÖN TOIMIVUUS.....	21
4.1. Vuorovaikutus ja yhteistyö.....	22
4.2. Opettajainhuoneen merkitys.....	25
4.3. Johtaja asema kouluyhteisössä.....	26
4.4. Stressitekijät ja työnohjaus opettajan ammattissa.....	29
5. TUTKIMUKSEN ONGELMAT.....	31
6. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	32
6.1. Tutkimuksen kohderyhmä.....	32
6.2. Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä.....	38
6.3. Aineiston keruu ja tutkimuksen eteneminen....	40
6.4. Aineiston käsittely.....	40
6.5. Luotettavuus.....	41

7. TULOKSET.....	43
7.1. Työyhteisön toimivuus ja ilmapiiri.....	43
7.2. Ihmissuhteet ja yhteistyö.....	48
7.3. Noviisiopettajan työhön perehdyttäminen.....	56
7.4. Noviisiopettajan ensimmäiset työvuodet.....	62

8. POHDINTA.....	70
------------------	----

LÄHTEET.....	73
--------------	----

LIITTEET

1. NOVIISIOPETTAJAN TYÖHAASTEITA

Suurin osa meistä muistaa ensimmäiset työpäivänsä työpaikoillaan. Ihmisillä on taipumus muodostaa saamansa ensivaikutelman perusteella lopullinen mielipide asioista. Tämän vuoksi koulujenkin olisi kiinnitettävä huomiota siihen, millaisen ensivaikutelman he antavat uudelle työntekijälle. Noviisiopettaja aistii koulun omaleimaisen kulttuurin mennessään uuteen kouluyhteisöön työhön. Uusi opettaja tuo aina tietynlaisen sävähdyksen ja muutoksen kouluyhteisöön. Uuden opettajan on helppo astua avoimeen yhteisöön, mutta koulun sisäinen uudistustyö ei välttämättä kehity liian harmoonisessa ja yksimielisessä yhteisössä. Noviisiopettajan yksi tärkeimmistä työhaasteista onkin tiedostaa oma tärkeä asemansa yhteisössä. Hän on yksi heistä, ala-asteen mahdollisista kehittäjistä.

Koulun kulttuuri muodostuu pääosin henkilökunnan välisestä vuorovaikutuksesta. Tulehtuneet ihmissuhteet ja eripuraisuudet koulun aikuisten keskuudessa heijastuvat nopeasti opettajan työhön luokassa oppilaiden keskuudessa. Opettajainhuone ja sen sosiaaliset suhteet voivat olla hyvinkin arkoja ja henkilökohtaisia asioita, mutta merkityksellisiä yksittäiselle opettajalle ja koko yhteisön toimivuudelle. Opettajan, niin kokeneen kuin kokemattomankin, on vältettävä koulun ihmissuhteiden pitämistä itsestäänselvyyksinä.

Kouluyhteisö muodostuu siellä olevasta henkilökunnasta sekä oppilaista. Useimmilla Suomen ala-asteilla on vielä johtaja, jonka tehtäväksi on ikäänkuin luonnostaan langennut uuden opettajan vapaamuotoinen perehdyttäminen koulun työympäristöihin. Opettajainhuone ja siellä oleva opettajayhteisö muodostaa oman erillisen yhteisönsä ja ilmapiirinsä, joka vaikuttaa monella tavalla koko koulun jokapäiväiseen toimintaan.

Noviisiopettajan on luotava suhteet uusiin työyhteisönsä jäseniin ja omaksuttava koko yhteisön kaikkinaiset tavat ja tottumukset, jotka poikkeavat toisistaan jonkin verran jokaisella ala-asteella. Ei siis riitä, että opettaja on ollut työssä jollakin muulla ala-asteella, koska koulun jokapäiväinen toiminta voi olla hyvin erilaista. Maamme ala-asteet ovat profiloituneet viime vuosina nopeasti. Noviisiopettajan yksi tehtävä on etsiä oma tyyli toimia yhteisössä aikuisten ja luokassa oppilaiden kesken. Molemmissa tarvitaan toimivaa ilmapiiriä koulun omaleimaisuus huomioon ottaen.

Tämä tutkimus selvittää yhteisön merkitystä noviisiopettajalle sekä nuoren opettajan kohtaamia ongelmatilanteita luokanopettajana. Teoriaosuudessa käsitellään mm. kouluyhteisöä ja sen toimivuuteen liittyviä tekijöitä sekä noviisiopettajien ensimmäisiin työvuosiin liittyviä keskeisiä asioita. Tulosoisuuden pääteemat koostuvat työyhteisön toimivuutta kuvaavista asioista, ihmissuhteiden ja yhteistyön merkityksestä, noviisiopettajan työhön perehdyttämisestä sekä ensimmäisistä työvuosista opettajana. Haastateltujen joukossa on 10 eteläpohjalaista luokanopettajaa, jotka ovat toimineet ala-asteella opettajana alle kolme vuotta.

Voin ilokseni todeta, että olen aina saanut työskennellä hyvin erilaisissa, kannustavissa ja välittömissä kouluyhteisöissä. Työkokemukseni kautta olen saanut tutustua myös hyvin erilaisiin opettajapersooniin, jota pidän omaa työtä rikastavana tekijänä. Tämä tutkimus onkin saanut alkunsa lukuisista opettajien välisistä keskusteluista vuosien varrella sekä omista ajatuksistani aloittaessani monena syksynä uusissa kouluympäristöissä.

2. KOULU TYÖYHTEISÖNÄ

2.1. Työyhteisön tunnuspiirteitä

Opettaja kuuluu koulussa työyhteisöön. Sitä ei kukaan voi itselleen valita sellaiseksi kuin haluaa. Tuskin koskaan löytyisi kaikkia työntekijöitä tyydyttäviä valintoja ja ratkaisuja. Työyhteisöä määriteltäessä tarkoitetaan yleensä yhteisössä työssä olevaa henkilökuntaa. Sen sijaan kouluyhteisöön lasketaan kuuluvaksi henkilökunnan lisäksi oppilaat. Vartia ja Perkkä - Jortikka (1994, 2) toteavat työyhteisön olevan paikan, jossa tehdään tavoitteellista työtä yhdessä. Myös Murto (1992, 11,17) painottaa yhteisön tavoitteita, tottumuksia sekä vuorovaikutusta työntekijöiden välillä.

Mikä on kouluyhteisön merkitys opettajalle ja hänen työlleen? Työyhteisön ja sen toimintaa miettineet ovat määritelleet työyhteisöjen tunnuspiirteitä. Niissä korostetaan jatkuvaa työyhteisön kehittymistä ja työnteon mielekkyyttä kaikki osapuolet huomioiden. Olkinuora (1987,149) luettelee hyvän työyhteisön tunnusmerkeiksi mm. hyväksyvän ilmapiirin, toimivan tiedonkulun ja avoimuuden. Nakari ja Valtee (1995, 38) korostavat työn tavoitteiden selkeyttä, hyviä ihmissuhteita sekä avointa tiedonkulkua. Nämä olivat tutkijoiden mielikuvia hyvän työyhteisön tunnusmerkeistä, mutta toisaalta on kyseenalaistettava, mikä työyhteisö on valmis täyttämään nämä edellä mainitut vaatimukset. On myös muistettava, että opettajan työ kouluyhteisöissä nähdään yhä yksin puurtamisena. Opettaja tekee työnsä omin avuin ilman yhteistyötä ja muiden tukea.

Yhteisö koostuu yleensä hyvin erilaisista ihmisistä. Mennessään uuteen kouluun noviisiopettaja kohtaa uuden ja oudon työympäristön, jossa työtavat ja tottumukset voivat

olla mitä erilaisimpia ja toisistaan poikkeavampia. Nakari ja Valtee (1995, 37) toteavat työyhteisön toiminnan kuvaavan sitä, miten työyhteisöä johdetaan, millaiset ovat yhteisön jäsenten suhteet ja miten he kokevat oman työnsä. Myös Vartia ja Perkka - Jortikka (1994, 17) korostavat johtajuutta työyhteisöllisyyteen liittyvänä tärkeänä osatekijänä.

Yhteisöllisyyden edellytyksenä on, että jäsenten on tunnettava toisensa ja on olemassa riittävästi yhteistä sosiaalista todellisuutta. Se syntyy, kun yhteisön jäsenet jakavat ajatuksiaan ja näkemyksiään yhteisöstään ja keskinäisistä suhteistaan. Hyvä työyhteisö tukee, motivoi ja antaa voimia. (Murto 1992, 11-13.)

Näistä Murrin ajatuksista päätellen hyvän työyhteisön kehittymiseen kuluu runsaasti aikaa kouluyhteisössäkkin. Yhteisön kehitysprosessi on aina aloitettava uudestaan opettajien vaihtuessa. Jos yhteisössä ei oteta huomioon uutta opettajaa, noviisiopettajan ainut vaihtoehto voi olla samaistuminen yhteisön vanhoihin tottumuksiin.

Vartian ja Perkka- Jortikan (1994, 2) mukaan huonoa yhteisöllisyyttä tuovat esille kontrolli, auktoriteetit sekä klikit. Toisaalta auktoriteettia ei välttämättä koeta huonona tekijänä yhteisössä. Myös opettajissa on sellaisia, jotka pitävät selvää auktoriteettia ja hierarkkisuutta rakentavana tekijänä kouluyhteisössä. Entäpä sitten sellaiset opettajapersoonat, jotka eivät osaa tehdä työtään muuten kuin yksin? Noviisiopettaja kohtaa työssään opettajia, jotka eivät halua yhteistyöhön toisten kanssa? Eteen tulee silloin ristiriita, joka nuoren opettajan on jollakin tavalla ratkaistava. Millä tavalla saada jokaiseen yhteisöön avoimuutta ja erilaisuuden hyväksyntää?

2.2. Koulun kulttuuri

Kaikilla yhteisöillä on oma kulttuuri. Koulussa sillä tarkoitetaan yhteisiä arvoja, käsityksiä ja odotuksia. Koululle ominaiset tavat ohjaavat pitkälle kunkin kouluyhteisön jokapäiväistä toimintaa. Tottumukset heijastuvat myös opettajien välisiin suhteisiin ja opetukseen. (Kohonen & Leppilampi 1994, 61.)

Tullessaan uuteen kouluyhteisöön noviisiopettajan on tunnistettava kyseisen yhteisön kulttuuri ja tavat. Tulokkaan on tehtävä erilaisia valintoja yhteisössä ja valittava, sopeutuuko niihin vai valita omat periaatteet. Häneltä vaaditaan runsaasti uskallusta ja rohkeutta asettua erilaiseksi uudessa työyhteisössä.

Yhteisön jäsenten pysyessä samana vuodesta toiseen ovat tottumukset ja periaatteet yleensä hyvin vankkoja ja vaikeasti muutettavissa. Tavat ovat muodostuneet vähitellen jäsenten keskuudessa. Morrisonin ja McIntyren (1971, 78) mukaan rehtori on osaltaan vaikuttamassa kouluyhteisön käyttäytymismallien ja tapojen muodostumiseen.

Jokaisella koululla on omat asenteensa, tottumuksensa, kielensä ja norminsa (Kivistö & Vaherva 1981, 332). Tullakseen toimeen yhteisössä opettajan on jaettava kokemuksia, työskenneltävä ja kyseenalaistettava yhteisön kulttuurin toimintatapoja. Joskus uuden yhteisön periaatteet eivät olekaan samansuuntaisia uuden opettajan kanssa. Koulu voi olla siten myös ristiriitaisten asenteiden, ideologioiden ja teorioiden kohtaamispaikka. (Ojanen 1985a, 1; Paananen 1995, 17.)

Mm. Lyytinen (1988, 21) on todennut yhteisön muuttuvan ja kehittyvän jäsentensä kautta ja niiden vaihtuessa. Mennessään uuteen kouluyhteisöön on opettajan mietittävä, eroavatko hänen omat tavoitteet ja

tottumukset koulun yhteisistä päämääristä. (Ruohotie 1985a, 11.) Tilanne on hankala uuden opettajan kannalta, jos koulun tavoitteet eroavat suuresti uuden opettajan tavoitteista. Hänen on mietittävä, mitkä asiat velvoittavat häntä esim. opetussuunnitelman puitteilta pitäytymään yhteisön vanhoissa tavoissa.

2.3. Kouluyhteisön ilmapiiri ja sen kehittyminen

Työyhteisön ilmapiiri muodostuu vuorovaikutussuhteista johtajaan ja työtovereihin. Hyvän ilmapiirin ominaisuuksiin luetaan kuuluvaksi mm. yhteenkuuluvuuden tunne, osallistuminen asioiden päättämiseen ja yhteiset tavat ja tottumukset. (Koskenniemi 1982, 165; Ruoppila 1987, 46.)

Kouluyhteisön työilmapiiri vaikuttaa jokaisen työntekijän työssä viihtymiseen. Työyhteisöä pidetään avoimena, jos toiseen ihmiseen luotetaan ja keskustelu kolleegan kanssa on luontevaa ja helppoa. Työpaikan ihmissuhteilla on merkitystä työn tulostenkin kannalta, koska ne vaikuttavat kouluyhteisön ilmapiirin muotoutumiseen. (Juuti 1987a, 42 - 43; Ruohotie 1985b, 13 - 17.)

Toisaalta ilmapiirin määrittelemisen ei ole kouluyhteisössä näin yksiselitteistä ja helppoa. Joku opettaja voi tuntea hyväksi ilmapiiriksi luokitellun jopa ahdistavaksi itselleen. Ihmisten luonne-erot ja arvostukset voivat olla hyvin erilaisia ja toisistaan poikkeavia ja sen takia opettajat saattavat arvostaa erilaisia työympäristöjä.

Koulun ilmapiiriä kuvailtaessa puhutaan usein myös ilmastosta ja "koulun hengestä". Ilmapiiri on helposti aistittavissa, vaikka sen määrittelemisen onkin hankalaa. Mm. Hämäläinen (1989, 18) pitää hyvän ilmapiirin

tekijöinä työyhteisön avoimuutta, työtovereiden tukea sekä yhteistyökykyä. Koulun päivittäiseen elämään ja työnteekoon liittyviä asioita on mahdollista huomioida nopeasti uudessa työpaikassa. Hyvän ilmapiirin omaavassa kouluyhteisössä on jokaisen opettajan helppo tehdä työtä ja uuden opettajalle ei tuota vaikeuksia aloittaa työtään tuntemattomassa yhteisössä. (Koskenniemi 1982, 155.)

Työpaikan sosiaalisilla suhteilla on suuri merkitys työyhteisössä. Ne muodostuvat työntekijöiden välisestä vuorovaikutuksesta ja se puolestaan luo työpaikan ilmapiiriä. Sosiaalisten suhteiden merkitys koetaan suurena varsinkin ihmissuhdeammateissa mm. opettajan ammatissa. (Seppälä 1987, 65 - 66.)

Toisaalta noviisiopettajalle koituu vaikeaksi päästä yhteisön sosiaaliin suhteisiin sisälle, jos suhteet ovat kiinteitä ja klikkiytyneitä. Tulokkaan on hankala päästä uutena opettajana mukaan, jos jotkut ovat tehneet yhteistyötä jo kauan keskenään tai viihtyvät paljon yhdessä. Tässä piilee vaara, että nuori opettaja jättää omat, uudet, juuri omaksumansa ideologiansa, ja pyrkii ajattelemaan samoin kuin työtoverinsa. Järvinen (1992, 12) huomauttaakin, että yhteistyön tekemiseen liittyvät asiat jäävät opettajankoulutuksessa vähäiselle huomiolle.

Kouluyhteisöön kuuluvilla on oltava mahdollisuus keskustella työstä ja työpaikan ihmissuhteista (Kohonen & Leppilampi 1994, 161). Koulun toimiessa kaikkia palvelevalla tavalla kaikki opettajat tietävät oman kouluyhteisönsä päämäärät, osallistumismahdollisuudet ja hankinnat. Avoimessa ilmapiirissä opettajien kohtelu on tasapuolista ja koulun omaleimaisuutta antavat tavat ovat kaikkien tiedossa. (Enqvist ym. 1987, 110.)

Toimivan työyhteisön piirteisiin kuuluu mm. aktiivinen vuorovaikutus työtovereiden kanssa ja osallistuminen yhteisiin asioihin. Jokaisen jäsenen näkemyksiä otetaan

huomioon ja työnjako on yhteisössä selvä. Erimielisyyksistä keskustellaan yhteisesti ja vaikeistakin ongelmista on mahdollista puhua. Huonosti toimivassa yhteisössä on yleensä yhteinen toiminta etäistä, tiedon kulku eteenpäin heikkoa ja johtaminen autoritääristä. Myöskään yhteisiä kokoontumisia ei ole, ja näin opettajilla on epäselvyyksiä heille kuuluvista tehtävistä ja vastuualueista. (Lehtinen 1991, 16; Nakari & Valte 1995, 29 - 32.)

3. NOVIISIOPETTAJA KOULUYHTEISÖSSÄ

3.1. Kuka on noviisiopettaja?

Eri alojen noviiseista ja eksperteistä on tehty viime vuosina paljon tutkimuksia. Opettajia käsitelleissä tutkimuksissa noviisi on määritelty yleensä työssäoloajan mukaisesti. Noviisiopettajalla tarkoitetaan pian valmistuvaa, vastavalmistunutta tai muutaman vuoden opettajantyössä ollutta opettajaa. Eksperttiyden tasoa on vaikea ajallisesti mitata ja tavallisesti määritykset ovatkin perustuneet työkokemuksen määrään.

Noviisi- ja eksperttivertailuissa on saatu tietoa siitä, miten kokemattoman ja kokeneen opettajan suoritukset eroavat toisistaan. Leinot (1990, 16) toteavat, että opettaja kehittyy omien työkokemuksiensa lisääntymisen myötä vähitellen ekspertiksi ja sitä kokemusta verrataan noviisiopettajan eli kokemattoman opettajan toimintaan. Kokemus yksinään ei ole riittävä edellytys osaamisen kehittymiselle, mutta kuitenkin tietynlaista ja tietynpituista kokemusta on perinteisesti pidetty välttämättömänä edellytyksenä asiantuntijuudelle. (Remes 1995, 19 - 21.)

Toisaalta voidaan näiden näkökulmien lisäksi ajatella, että noviisiopettaja kehittyy vähitellen ja kehitysprosessi on hyvin yksilöllinen. Ei voida päätellä pelkästään ihmistä tuntematta, onko hän vielä noviisi vai kehittymässä kohti eksperttiä. Todennäköisesti myös suotuisa oppimisympäristö vaikuttaa opettajana kehittymiseen eli yhteisö muodostaa tärkeän tekijän kehitysprosessissa. Noviisiopettajan kehittymiseen vaikuttaa siis muutkin tekijät kuin työkokemuksen määrä.

Noviisin rajaaminen ja määrittäminen ei ole kuitenkaan helppoa ja yksiselitteistä. Tutkijatkin ovat määritelleet

noviisiopettajan eri tavoin tutkimuksensa kohteesta ja ongelmasta riippuen. Westermanin (1991, 292) ekspertti - ja noviisiopettajien ajattelu - ja päätöksentekoprosessia käsitelleessä tutkimuksessa noviisilla tarkoitetaan koulutuksessa olevaa ja pian valmistuvaa opettajaa. Olson ja Osbourne (1991, 331) tutkivat noviisiopettajan odotuksia uutta työtä kohtaan ja siirtymistä koulutuksesta työelämään. Tässä tutkimuksessa noviisiopettaja kuvataan ensimmäistä vuottaan opettavaksi opettajaksi. Sen sijaan Veenman (1984, 143) määritteli noviisiopettajan ongelmia käsitelleessä tutkimuksessaan noviisiopettajiksi myös toista ja kolmatta vuotta opettajana toimivan.

Nämä noviisiopettajia koskevat määritelmät olivat pääosin samanlaisia eli tarkoittivat pelkästään ensimmäistä työvuottaan tekeviä opettajia. Vain Veenman (1984) käsitti tutkimuksessaan laajemman määritelmän noviisille. Näistä määritelmistä ja tutkimuksista voidaan lisäksi päätellä, että opettaja on noviisi mennessään ensimmäiseen työpaikkaansa, mutta opettaja ei suinkaan kehity eksperttiopettajan tasolle ensimmäisen työvuotensa aikana. Sen vuoksi on mahdollista noviisiopettajasta puhuttaessa tarkoittaa myös kolmatta vuotta työssä olevaa opettajaa.

3.2. Noviisiopettaja; koulutuksesta työelämään

Räisänen (1996, 99) tutkimuksesta kävi ilmi, että nuorilla opettajilla on jonkinlainen näyttämisen tarve tullessaan ensimmäiseen työpaikkaansa. Uusi opettaja kohtaa kuitenkin monenlaisia odottamattomia ongelmia aloittaessaan työtään uudessa työpaikassa. Koulun todellisuus eroaa heidän omista odotuksista koulua ja työyhteisöä kohtaan. Entä mistä johtuvat nämä ristiriitaiset ajatukset ja odotukset? Sitä voidaan

miettiä myös toisesta näkökulmasta käsin. Nuori opiskelija on opiskellut opettajankoulutuksessa vuosia ja luonut sen aikana itselleen kuvan hyvästä opettajuudesta. Tämä kaikki on kehittynyt vuosien varrella, irti koulun todellisuudesta eli jokapäiväisestä kouluelämästä. Lyhyet harjoittelujaksot eivät tuo täydellistä kuvaa erilaisista opetukseen liittyvistä asioista eikä yhteisön toimintatavoista.

Vonk (1983) tutki aloittelevan opettajan ongelmia ja teki jaon noviisiopettajan ensimmäisestä työvuodesta kynnysvaiheeseen ja sitä seuraavaan kasvuvaiheeseen. Kynnysvaiheen aikana (5-6 kuukautta) opettaja kohtaa lähinnä omaan luokkaan ja kouluun liittyviä ongelmia. Moni noviisiopettaja on ensimmäistä kertaa yksin täydessä vastuussa lapsiryhmästä. Hänellä on huolenaihetta sosiaalisista suhteista eli heillä on halua olla yhteydessä kolleegoihin ja saada heiltä ja oppilailta hyväksyntä opettajana. Myös koulun kulttuurin hahmottaminen tuottaa hankaluuksia nuorelle opettajalle. Vonkin mukaan koulutuksessa käytetään liian vähän aikaa noviisien valmistamiseen kohtaamaan työelämän vaikeuksia. (vrt. myös Niemi 1995, 19.)

Voisiko kynnysvaiheen aikana tulleita ongelmia ehkäistä koulutuksen aikana? Millä tavalla opetella yhteisössä olemisen taitoja ja vastuuta lapsiryhmästä? On mietittävä, miten koulutusta ja käytäntöä voisi entisestäänkin lähentää. Jokaisen opettajan on käytävä läpi työssään ns. kynnysvaihe, mutta noviisiopettajille voisi antaa neuvoja työyhteisön kohtaamiseen ja siellä toimimiseen.

Noviisiopettajan siirtyminen koulutuksesta työpaikkaan voi koitua hankalaksi vaiheeksi. Tutkijat nimittävät tätä tapahtumaa todellisuusskokiksi (realityshock) tai käytäntöshokiksi. Käytäntöshokki kohtaa varsinkin niitä noviiseja, jotka menevät uuteen työhönsä mielessään hyviä ajatuksia ja suunnitelmia työtään ja työyhteisöään

varten. Noviiseilla on erilaisia ajatuksia ja arvoja kuin vanhemmilla työntekijöillä, ja koulun yhteisö ja sen tavat eivät vastaakaan omia odotuksia. He huomaavat tekevänsä myös luokassaan jotakin muuta mitä itse asiassa olivat etukäteen ajatelleet. He toteavat tämän muodostuneen kuilun mahdottomaksi ja kokevat tällöin käytäntöshokin. (Broady 1991, 116 - 118; Veenman 1984, 143 - 178.)

Käytäntöshokki kehittyy vähitellen ja sijoittuu yleensä kynnysvaiheeseen. Opetustilanteen todellisuus on nuorille opettajille erilainen kuin he odottivat ja tilanne vaatii noviiseilta huomattavaa sopeutumista tilanteeseen. Tutkijat nimittävät tapahtumaa selviytymisprosessiksi. (Cooke & Pang 1991, 93 - 110.) Viittaan tässä aikaisemmin mainitsemaani hyvän opettajuuden kuvaan, jonka opiskelija luo itselleen koulutuksen aikana. Voisiko todellisuushokkia välttää paneutumalla koulutuksen aikana enemmän käytännön tilanteisiin? Ainakin uskon ns. shokin olevan lievemmän, jos mahdollisiin ongelmiin paneuduttaisiin etukäteen.

Morgan (1990, 210 - 213) toteaa, että nuoret opettajat sijoitetaan outoihin yhteisöihin eivätkä he saa sieltä sosiaalista tukea vastoinkäymisten kestämiseen ensimmäisten opettajavuosien aikana. Samoin Peura (1984, 175) on sitä mieltä, että nuorella opettajalla menee kuukausia ennenkuin hän kykenee sisäistämään yhteisölle ominaiset toimintatavat ja moninaiset ihmissuhteet, joita kussakin koulussa on. Näistä tuloksista päätellen noviisiopettajan alkuvaikeudet liittyvät yhteisön vastoinkäymisiin ja opetukseen liittyviin ongelmatilanteisiin. Näissä molemmissa on ratkaisuna toimiva työyhteisö, joka auttaa uutta opettajaa hänen kohtaamissa ongelmissa.

Uusi opettaja tuo aina uusia ajatuksia tullessaan kouluyhteisöön. Yhteisön vanhemmat jäsenet voivat kokea uhkana jos uuden opettajan toiminta koetaan sellaiseksi,

että se horjuttaa perinteisiä järjestelmiä, joihin koulun toiminnat on rakennettu. Nuorelle opettajalle on kuitenkin tärkeää saada toisten opettajien hyväksyntä. Saadaksesen hyväksynnän hän unohtaa uudet koulutuksesta saamat ajatukset ja pyrkii jäljittelemään vanhempia opettajia ja sopeutumaan koulun toimintatapoihin. (Määttä 1989, 263 - 264.)

Myös Räisänen (1996, 28) mainitsee nuorten opettajien energisyyden ja innokkuuden koulutuksesta lähdettäessä ja työelämään siirtymisen vaiheessa alkaa todellisuuden testaaminen. Tästä voi päätellä, että noviisiopettajalta vaaditaan uskallusta ja päättäväisyyttä toteuttaakseen omat ideansa uudessa työyhteisössään.

3.3. Ensimmäisten työvuosien ongelmia

Järvinen (1990, 1992) on todennut, että nuoret opettajat pitävät tulevan työnsä ongelma-alueina koulun yleistä ilmapiiriä, omaa sopeutumistaan koulu-yhteisöön sekä uuden koulutuksen saaneiden opettajien hyväksyntää työyhteisöön. Nämä ovat mielestäni asioita, joita opettajankoulutuksessa harvemmin käydään läpi ja nuori opettaja kokee ne ennalta vaikeiksi juuri sen takia, koska niihin ei ole saanut koulutusta ja harjoitusta etukäteen. Työyhteisöön meneminen ja siihen sisälle pääseminen on nuorille opettajille uusi, kokematon asia joka aiheuttaa monissa noviisiopettajissa hämmennystä ja pelkoa.

Cookin ja Pangin (1991, 93 - 110) noviiseja koskevassa tutkimuksessa kävi ilmi, että nuorten opettajien on liian nopeasti siirryttävä täyteen vastuuseen lapsiryhmästä ja siihen he saavat liian vähän tukea ja apua muilta opettajilta. Toisaalta on otettava huomioon, että ei ole käytännön koulutyössä mahdollista vähentää uuden

opettajan vastuuta omasta lapsiryhmästä edes työn alussa. Se vaatisi uudenlaisia ja mittavia järjestelyjä kouluissa. Toisenlaisen näkökulman toi esille Niemi (1992a,7,82) noviisiopettajia koskevassa tutkimuksessaan. Hän korosti riittävän rohkaisun ja tuen antamista opettajille omien päämäärien ja pyrkimysten saavuttamiseen opettajan työn alkuvaiheessa. Onkin mahdollista, että riittävän tuen antaminen saattaisikin olla ratkaisu koulutuksen ja käytännön välisen kuilun estämiselle.

Tuen ja sosiaalisten suhteiden merkitystä työn alkuvaiheessa korostavat muutkin tutkijat. Olsonin ja Osbournen (1991, 331 - 332) tutkimuksessa noviisit halusivat kuulua työyhteisöön ja he pitivät keskusteluja työtovereiden kanssa tärkeinä. Samalla tavalla Morrison ja McIntyre (1971, 84) sekä Määttä (1989, 122 - 128) totesivat nuorten opettajien hakeutuvan mielellään vanhempien opettajien seuraan tukea ja neuvoja saadakseen.

Rajala (1988, 47) tutki aloittavien opettajien ongelmia ja stressin hallintakeinojen tehokkuutta ensimmäisten vuosien aikana. Hänenkin tutkimuksessaan korostui tuen saamisen tärkeys ja Rajalan mukaan opettajille muodostuu vasta viidennen työvuoden jälkeen pysyvät tavat ratkaista ongelmia. Tässä kohdin on kuitenkin huomioitava opettajan yksilöllinen kehittyminen eksperttiyttä kohti, eli jo ennen viidettä työvuotta on mahdollista kehittyä pois noviisiopettajuudesta. Opettajan ammatillinen kehittyminen on hyvin yksilöllinen asia, jota ei voi määritellä tarkkoina vuosina.

Noviisit tuntevat usein yksinäisyyttä ja riittämättömyyttä uudessa työssään. Nämä uudet opettajat eristetään sosiaalisesti ja ammatillisesti ja siten he yrittävät kaikin tavoin selviytyä kaikista uusista asioista. Se vaatii heiltä huomattavaa sopeutumiskykyä. Vähitellen he alkavat kuitenkin omaksua opettajakunnan

olemassaolevia tapoja ja tottumuksia. (Morgan 1990, 210 - 213; Cooke & Pang 1991, 93 - 110.)

Uuden opettajan ei ole yleensä helppo mennä uuteen työyhteisöön tai opettajienhuoneeseen. Usein nuori opettaja tuntee itsensä ulkopuoliseksi opettajienhuoneessa ja hänen ajatuksiaan ja ideoitaan ei oteta huomioon. Ihannetapauksessa uusi työntekijä mukautuu niihin kulttuurin piirteisiin, jotka ovat oppilaitoksen toiminnan kannalta välttämättömiä, mutta säilyttää omaperäiset toimintatapansa ja rikastuttaa näin toimintaa. (Hämäläinen 1989, 28.)

3.4. Opettajan sosiaalistamisprosessi

Ensimmäiset työssäolovuodet ovat nuorelle opettajalle usein henkisesti hyvin raskaita. Koulutuksen antamat mahdollisuudet on unohdettava ja on alettava omaksua oman kouluyhteisön kulttuuria. (Niemi 1992b, 25.) Työpaikan kulttuuri voi joskus olla täysin päinvastainen nuoren opettajan oman ajatusmaailman ja arvojen kanssa. Miten nuori opettaja silloin jaksaa kehittää itseään ja toteuttaa ideoitaan?

Päinvastaisen näkemyksen asiaan tuo Räisänen (1996, 41) todetessaan, että opettajalla on oltava hyvin perusteltu näkemys asioista ja vahva käsitys itsestään, jotta hänen olisi mahdollista toimia yhteisössä muista poikkeavalla tavalla aiheuttamatta ristiriitoja. On kuitenkin kysyttävä, millä tavalla noviisiopettaja voi pitää oman ideologiansa aiheuttamatta ongelmia. Vahvan itsetunnon omaava noviisi tarvitsee jotakin muutakin pitääkseen kiinni omista pyrkimyksistään. Toisaalta Paananen (1995, 17) korostaa sitä, että on tärkeää oppia nopeasti yhteisön asenteet ja tavat, joiden avulla voi vaikuttaa uusien työyhteisöjen käytäntöjen luomiseen. Tällä tavalla

toimien uskon päästävän kaikin puolin parempaan ratkaisuun, eli noviisin on hyvä oppia yhteisön tavat heti alussa ja vasta sitten muodostettava omia tapojaan. On toki otettava yhteisön muut jäsenet ja yhteisön tavat huomioon ennen uusien tapojen luomista.

Nuori opettaja käy sosiaalistamisprosessin läpi pääasiassa ensimmäisen vuoden aikana. Sosiaalistuttuaan yhteisöön uusi työntekijä oppii yhteisön arvot ja käyttäytymismallin, joka vahvistaa yhteisön tapoja. Toisen vuoden loppuun ja kolmannen vuoden alkuun mennessä opettajat tuntevat itsensä kolleegojensa hyväksymäksi ja oma työrytmi on muotoutunut. (Paananen 1995, 17; Rajala 1988, 48.)

Sosiaalistuminen ei mielestäni palvele opettajan omaa ammatillista kehittymistä, jos noviisi ei samalla pidä mielessään omia koulutuksensa aikana luomiaan ajatuksia opetustyöstä. Hänen on opittava suhteuttamaan asioita toisiinsa, eli hylkäämään joitakin oppimiaan asioita ja näin reflektoi omaa oppimistaan ja kokemuksiaan toisiinsa.

Opettaja hylkääkin liian usein omat ja opettajankoulutuksen tarjoamat ajatukset opettamisesta vastoinkäymisten jälkeen ja siirtyy vähitellen vanhempien opettajakollegojen vakiintuneen käytännön toteuttajaksi. Tällöin noviisiopettaja huomaa, että pedagogiset ideat eivät kohtaa koulun jokapäiväisessä työssä. (Rinne 1986, 27 - 28.)

Morrisonin & McIntyren (1971, 85) mukaan opiskelijat tulevat koulutuksensa aikana "edistyksellisemmiksi" kasvatusasenteiltaan, mutta koulutuksen jälkeen heillä on taipumus ensimmäisinä opettajavuosinaan muuttaa asenteitaan lähemmäksi koulunsa muiden opettajien asenteita.

Olsonin ja Osbournen (1991, 331 - 343) tutkimuksessa noviiseilla oli vaikeutta löytää yhteyttä koulutuksesta saaman tiedon ja koulun käytännön tilanteiden välille. Myös nämä noviisit toivoivat enemmän tukea vanhemmilta opettajilta. Samoin nämä opettajat omaksuivat tietyt käyttäytymistavat opettaakseen vakuuttavasti. (Olson & Osbourne 1991, 331 - 343.)

Määtän (1989, 319) tutkimuksessa noviisiopettajat kuvailivat varsin kielteisesti opettajanhuoneen ilmapiiriä ja yhteistyön puutetta. Vaikka uudella opettajalla on takanaan uudistusmielinen koulutus niin harvoin nuori opettaja yksin pystyy aikaansaamaan merkittäviä muutoksia kouluyhteisössä. Koulun työyhteisö jatkaa opettajan sosiaalistamista niistä lähtökohdista, joihin koulutuksessa on jääty. (Määttä 1989, 122 - 128, 319.)

Noviisin aloittaessa työnsä uudessa työyhteisössä he eivät tunne työtovereitaan, ja joutuvat sen vuoksi aluksi toimimaan yksin ja vailla muiden tukea. Kun noviisit eivät saa tukea työtovereiltaan, saattavat ongelmat kasautua ja työ tuntua liian raskaalta. Työelämään siirtyminen voi olla noviisiopettajalle raskas kokemus ja ensimmäisen vuoden ongelmat voivat tulla heille yllätyksenä. Pfeffer (1982, 96) toteaa sosialisointin olevan yhteisön kulttuurin ymmärtämistä ja tapojen oppimista, jotka yksilö vähitellen sisäistää.

Myös Broady (1991, 116 - 118) kuvaa Dagmar Hänselin idealistisen opettajan sosiaalistumisprosessissa sitä, miten koulutuksessa saadut kunnianhimoiset tavoitteet eivätkään sovellu koulun jokapäiväiseen todellisuuteen. Työtovereista tulee opettajan ratkaiseva sosiaalistaja. Opettaja alkaa samastua työtoverihinsa ja jäljitellä heidän käyttäytymistään. Nuorelle opettajalle tulee tärkeäksi arvostus, jonka hän saavuttaa työtovereidensa silmissä. (Broady, 1991, 116-118.)

3.5. Noviisiopettajan perehdyttäminen

Uusi opettaja kohtaa uuden työympäristön tapoineen ja tottumuksineen. Tähän uuteen tilanteeseen noviisiopettajan avuksi on koulumaailmassa kehitelty ns. tutor-ohjaaja sekä perehdyttäminen työpaikkaan ennen työjakson alkua.

Tällainen uusien työntekijöiden työhöntulo-ohjaus tai erillinen perehdyttämiskoulutus koetaan toistaiseksi outona asiana Suomessa eri työyhteisöissä. Yleisesti perehdyttämisellä tarkoitetaan uusien työntekijöiden tutustuttamista uuteen työhön ja työpaikkaan. Perehdyttämisen osa-alueita ovat vastaanottaminen työpaikkaan, työhön ja työympäristöön ohjaaminen sekä työnopastus. (Koistinen 1984, 1; Niemi 1992b, 25; Sava 1987, 17.)

Miksi uusi opettaja tarvitsee perehdyttämistä työhönsä? Pfeffer (1982, 96) toteaa uuden työntekijän tuntevan epävarmuutta yhteisöön sopivista tavoista ja yhteisöön hyväksymisestä. Niemen (1995, 211) tutkimuksessa noviisit totesivat saaneensa opettajankoulutuksensa aikana liian vähän valmiuksia kouluyhteisön toimintaan ja yhteistyön tekemiseen. Näihin seikkoihin on toivottu saatavan apua perehdyttämisen ja ohjaajan avulla.

Uuden opettajan perehdyttämisessä yhteisön ja muiden työntekijöiden tuki on tärkeää. Häntä on pyrittävä ymmärtämään ja ottamaan osaksi yhteisöä. Perehdyttämisen aikana on työntekijälle annettava totuudenmukainen kuva yhteisöstä ja sen toiminnasta. Siten saadaan vähennettyä työntekijöiden epävarmuutta. Hyvin onnistunut perehdyttäminen lisää työntekijöiden aktiivisuutta työyhteisössä ja helpottaa yhteistyön tekemistä. (Koistinen 1984, 2; Paananen 1995, 17.)

Deanin (1987, 158) mukaan noviisiopettajia on rohkaistava kommunikoidaan toistensa kanssa yhteisissä henkilökunnan kokouksissa ja palavereissa. Toimiakseen rakentavasti ja yhteisön toimintaa uudistavasti on pyrittävä tukemaan ja rohkaisemaan nuorta opettajaa omien ideoiden sekä periaatteiden toteuttamiseen. Koska opettajat ovat erilaisia, on perehdyttämisen tarkoituksena vähentää sellaisia ongelmia, jotka ovat yhteistyön esteenä. (Niemi 1992b, 25.)

Perehdyttäminen voitaisiin hoitaa paremmin, jos koulussa pohdittaisiin, minkätasoista perehdyttämistä tarvitaan ja kenen vastuulla sen hoitaminen on. Uutta työntekijää pitää kannustaa tekemään omalla tavallaan eikä kopioimaan mallia muista. Tarkoituksena ei ole asettaa uutta, innokasta ja aktiivista opettajaa koulun oman opettajakloonin muottiin, vaan antaa hänelle mahdollisuus tutustua koulun kulttuuriin. Näin uusi opettaja pääsee mukaan rakentamaan sitä yhtenä työyhteisön tasavertaisena jäsenenä. (Pässilä & Niinikuuru 1993, 30 - 31.)

Muissa maissa perehdyttämiseen on kiinnitetty huomiota enemmän. Perehdyttämistä varten on luotu erilaisia ohjelmia, joiden tarkoituksena on tuoda noviisiopettajan ja vanhempien opettajien ajatusmaailmaa lähemmäksi toisiaan ja käyttää hyödyksi eksperttiopettajan työkokemusta. Suomessa ei virallisesti tällaista järjestelmää ole käytössä. Kokkolan luokanopettajien aikuiskoulutukseen kuuluvassa omaluokkaharjoittelussa on käytössä tutoropettaja-järjestelmä. Siinä noviisiopettaja tekee viimeisen harjoittelunsa oman työnsä ohessa ja tutorina toimii esim. saman koulun joku opettaja. Kiviniemi (1995, 125) on todennut tutoroinnin olevan tukena varsinkin alkuvaiheissa. Tämän järjestelmä vastannee ulkomailla tehtyjä kokeiluja noviisiopettajien perehdyttämisestä. Noviisin alkukuuauudet työssä tulevat helpommiksi, kun yhteisössä on joku jolta voi kysellä neuvoja ja jakaa ajatuksia.

Vanhempi opettaja on ikäänkuin ohjaaja uudelle opettajalle. Liian usein uusille opettajille annetaan tehtäviä, joita vanhemmat opettajat välttelevät, esim. epämiellyttävä luokkahuone tai vaikea luokka. Noviisiopettajat pitivät olennaisina asioina yleistä tietoa koulusta, neuvontaa, toisten opettajien tuntien seuraamista ja keskusteluita. (Cooke & Pang 1991, 93 - 110; Morgan 1990, 210 - 213.)

Myös Olsonin & Osbournen tutkimuksessa tuli esille samantapaisia ehdotuksia ohjaukseen kehittämiseen. Perehdyttäminen voisi sisältää mm. ohjaajan, tutustumista, vierailuja sekä ohjelehtisen, jossa kerrotaan yhteisöstä sekä sen mahdollisuuksista ja odotuksista. (Olson & Osborne 1991, 331 - 343.)

4. KOULUYHTEISÖN TOIMIVUUS

Joillekin työpaikan ihmissuhteet saattavat olla ainoita arkielämän ihmissuhteita ja siten ne muodostavat tärkeän osan vuorovaikutuksesta. Varsinkin opettajille on tärkeää, että työyhteisön ihmissuhteet ovat kunnossa, koska heidän tehtävänä on kasvattaa oppilaita tasapainoisiksi ja yhteistyökykyisiksi kansalaisiksi. Opettajien työyhteisö muodostaa paikan, jossa opettajat, koulun muu henkilökunta ja oppilaat toimivat vuorovaikutuksessa ja saavat rohkaisua sekä tukea työlleen.

Ruhotien (1985a, 1) mukaan opettajien työviihtyvyys ja asenteet työtä kohtaan heijastuvat myös oppilaisiin. Tämän vuoksi opettajan olisikin huolehdittava, että omat ihmissuhteet työyhteisössä ovat avoimet ja mutkattomat sekä pyrittävä olemaan tasapainoinen kasvattaja. Jos opettaja ei saa esim. riittävää tukea työlleen, saattaa epävarmuus tulla näkyviin myös luokkatyöskentelyssä.

Tavoitteiden on oltava selkeitä ja kaikkien jäsenten hyväksymät. Yhteinen näkemys yhteisön jäsenten välillä on mahdollista silloin, kun kaikki ovat voineet olla mukana tavoitteista keskustelemassa. (Leskinen 1987, 115.) Noviisiopettajalla ei kuitenkaan yleensä ole mahdollista vaikuttaa koulun päämääriin ja tavoitteisiin uutena opettajana, koska syvälliset ja periaatteelliset keskustelut on voitu käydä läpi esim. keväällä, kun uusi opettaja ei vielä ole uudessa työpaikassaan. Noviisiopettaja sitoutuu uuden työpaikkansa opetussuunnitelmaan työn vastaanottaessaan.

Yeomans (1992, 21) mainitsee yhteisön jäsenyyden merkitsevän sitä, että yksilö on hyväksytty ryhmän osaksi sekä uuden jäsenen muuttavan omalla tavallaan työyhteisön kulttuuria. On huomattava, että pelkkä tulo koulun

opettajainyhteisöön ei vielä tee noviisiopettajasta uutta jäsentä. On muusta henkilökunnasta ja noviisiopettajan omista asenteista ja avoimuudesta riippuvaista, kuinka kauan kestää ennenkuin hän myös muulla tavalla kuin nimellisesti on oman yhteisönsä jäsen.

Uuden jäsenen odotetaan usein toimivan ryhmän tuttujen mallien ja sääntöjen mukaan. Samalla tavalla nuori opettaja lujittaa ryhmään kuulumista noudattamalla yhteisön entisiä tapoja. (Voutilainen ym. 1987, 83 - 84.) On siis olemassa ristiriita ryhmään pyrkimisessä. Toisaalta on pyrittävä huolehtimaan, että hänet hyväksytään yhteisön jäseneksi, mutta toisaalta noviisiopettaja hyväksyy samalla kaikki vanhat yhteisön tavat, joita hän ei ehkä sisimmissään ole valmis hyväksymään. Miten noviisiopettaja huolehtii, että hänestä tulee tasapainoinen opettaja, jos hänellä itsellään on ristiriitoja toimintatavoista ja periaatteista?

4.1. Vuorovaikutus ja yhteistyö

Vuorovaikutustaitoja tarvitaan työssä oppilaiden sekä työyhteisön jäsenten kanssa (Räisänen 1996, 31). On otettava huomioon näiden erilaisten ihmissuhteiden tärkeys opettajan työssä. Tämän seikan ajatellaan ehkä olevan itsestäänselvyys myös opettajankoulutuksen aikana, koska sitä ei yleensä pidetä merkittävänä oppimisen alueena. Toisaalta on mietittävä, millä tavalla on mahdollista harjoitella tärkeitä vuorovaikutustaitoja. Työyhteisön jäsenistöhän koostuu yleensä hyvinkin erityyppisistä yksilöistä, joten erilaiset yhteistyömuodot yksilöiden kesken parantavat varmasti työssä tarvittavia vuorovaikutustaitoja.

Tuppurainen (1991, 85) toteaaakin, että erilaisuuden ja yksilöllisyyden hyväksyminen on koulu yhteisössä tärkeää.

Noviisiopettaja näkee työyhteisössään mallin opettajana toimimisen eri muodoista. Useimmiten nuori opettaja näkee malleja yksinään toimivista opettajista ja hän omaksuu kulttuurin, jossa opettajien välinen yhteistyö on vähäistä. (Kohonen & Leppilampi 1994, 64.)

Toisaalta on muistettava, että on monia opettajia, jotka eivät ole valmiita tekemään yhteistyötä eivätkä koe sitä järkeväksi ajatukseksi, vaikka nuori opettaja olisi miten hyvänsä innokas tekemään yhdessä töitä. Erilaisuuden merkitys yhteisössä tulee esille mm. tällaisessa seikassa, eikä pelkästään opetustyössä luokassa. Kuitenkaan noviisin ei tule omaksua mallia yksin puurtavasta opettajasta, koska ajan kuluessa yhteisöstä löytyy todennäköisesti halukkaita yhteistyön tekijöitä.

Kohonen ja Leppilampi (1994, 64) toteavat opettajan työn itsenäisyyden olevan merkittävä etu, mutta yksin toimivalta opettajalta jää vähäiseksi toisilta oppiminen ja omien kokemusten jakaminen. Noviisiopettajan on kuitenkin työnsä alkuvaiheissa muistettava kolleegansa, koska noviisilla on yleensä mahdollisuus saada heiltä asiantuntevaa apua omiin mahdollisiin ongelmiinsa. Myös kokeneempien kolleegojen on huomattava velvollisuutensa auttaa, jos noviisi on valmis keskustelemaan asioistaan.

Niemen (1992a, 75 - 76) tutkimuksessa tuli esille opettajien tapa piilotella opetusongelmia, koska pelkäävät kolleegojensa tuomiota. Noviisiopettajalla on oltava tarpeeksi rohkeutta ja uskallusta tuoda omia ajatuksiaan ja ongelmiaan esille uudessa työpaikassaan uusille työkavereilleen.

Opettajan työtä pidetään muutenkin hyvin itsenäisenä. Kääriäinen ym.(1990, 32) toteavat suljettujen ovien kuuluvaan perinteisesti niin sanotun hyvän opettajuuden kuvaan, mutta samalla keskustelut kolleegojen kanssa ja yhteistyö jäävät koulussa vähäisiksi rajoittuen pelkästään välituntikeskusteluihin opettajainhuoneessa.

Vanhat ajatelmät opettajan työn kuvasta elävät niin opettajissa itsessään kuin monissa vanhemmissakin.

Sosiaaliset suhteet koulussa

Opettajan työssä ollaan usein jossain ristiriitatilanteessa ja aina niihin ei löydy ratkaisua. Työyhteisössä olisi kuitenkin kyettävä ratkaisemaan eteen tulevia ongelmatilanteita avoimella ja rakentavalla keskustelulla. Opettajalla on oltava mahdollisuus tehdä opetustyötään omaa persoonallisuutta kunnioittavassa ilmapiirissä.

Ristiriitojen alkuna voi olla monenlaiset asiat. Esimerkiksi erilainen koulutus, näkemuserot, tiedottaminen sekä erilaiset arvostuksen kohteet johtavat usein ristiriitoihin. (Hämäläinen 1986,18.) Kouluyhteisöä kehittävä asia on se, että opettajat ovat erilaisia. Toisaalta se on tekijä, jonka vuoksi tapahtuu klikkiytymistä opettajainhuoneessa. Erilaisuus olisi nähtävä rikkautena, jonka kautta yhteisöllä on mahdollisuus kehittyä eteenpäin.

Joskus ristiriidat ratkotaan puhumattomuudella, jolloin ne jäävät kaikkien mieliin vuodesta toiseen ja huonontavat siten ilmapiiriä. Tällaisessa tilanteessa seuraa yleensä klikkiytymistä. (Kohonen & Leppilampi 1994, 95.) Noviisiopettajalle voi tulla eteen tilanne, jossa hän menee hyvin klikkiytyneeseen opettajainyhteisöön. Uuden työyhteisön jäsenen, noviisin, voi kuitenkin nähdä myös mahdollisuutena parantaa opettajien ihmissuhteita.

4.2. Opettajainhuoneen merkitys

Opettajainhuone merkitsee opettajille paljon. Opettajainhuoneiden ilmapiiri muodostuu pitkälle opettajien keskinäisistä suhteista sekä opettajayhteisön toiminnasta. (Enqvist ym.1987, 28.) Opettajainhuone on paikka, jossa opettajien on mahdollista keskustella eri asioista ja olla tekemisissä toisten opettajien kanssa. Siellä noviisiopettajan on mahdollista tuoda esille omia mielipiteitä ja ongelmia sekä tutustua uusiin kolleegoihinsa.

Uusikylä (1982, 186) tutki suuren koulun opettajanhuonetta tapaustutkimuksena. Suurten koulujen on mahdotonta kehittyä yhtenäiseksi ja samoihin tavoitteisiin pyrkiväksi kokonaisuudeksi. Klikkien muodostumista on vaikea välttää. (Uusikylä 1982, 186.) Opettajien määrällä on todennäköisesti selvä yhteys läheisiin ihmissuhteisiin ja klikkiytymiseen. Pienessä kouluyhteisössä on mahdollisuus keskustella useammin koulun yhteisistä periaatteista ja linjoista. Siten opettajien klikkiytyminenkin saattaa vähentyä. Noviisiopettajalla onkin suuressa koulussa melkoisesti uusia asioita opittavanaan, mutta alkuvaihe voi joskus olla hyvinkin helppo, jos ilmapiiri on uudelle opettajalle avoin ja auttavainen.

Ojasen (1982b, 10) mukaan työpaikan ilmapiirillä ja opettajanhuoneen ilmastolla on suuri merkitys koko yhteisön ja yksilön hyvinvoinnille. Uusikylä (1982, 191) korostikin opettajien erilaisuutta mm.arvojen, käyttäytymisen ja kasvatustilafilosofian suhteen. Näistä voi tehdä johtopäätöksen, että hyvä ilmapiiri ei kehity yhteisöön itsestään, vaan se on jokaisen opettajan itse huomioitava ja mietittävä, millä tavalla sitä voisi kehittää paremmaksi.

Opettajahuoneet eivät kuitenkaan ole helppoja yhteisöjä. Vanhojen perinteiden ylläpito ja ammatillisista asioista keskustelemattomuus sopivat usean opettajanhuoneen tunnusmerkeiksi. Koulutuksen aikana opiskelijan olisi tiedostettava myös opettajan ammatin yhteisöllinen puoli ja huomioitava siihen liittyvät ongelmat. Opettajayhteisön jäsenenä toimiminen on yhtä tärkeä asia opettajan työssä kuin opetusmenetelmätkin. (Niemi 1992b, 23.)

Monelle noviisiopettajalle voi tulla yllätyksenä se, miten suuri merkitys yhteisön jäsenenä kuulumisella on. Koulutuksessa tuodaan yhteisöön kuuluvia asioita vähän esille. Yksi syy voi olla se, että harjoittelujaksot ovat melko lyhyitä eivätkä opiskelijat yleensä toimi harjoittelujaksoilla yhtenä yhteisön jäsenenä, vaan harjoittelijan ominaisuudessa. Samoin hänellä ei ole omaa luokkaa, vaan harjoittelukoulun opettaja on siitä vastuussa. Järvisen (1992, 12) tutkimuksessa korostui nuorten opettajien ongelma-alueina mm. työyhteisöön liittyvien asioiden vähäinen huomiointi harjoitteluiden aikana.

4.3. Johtajan asema kouluyhteisössä

Johtaja on tärkeä tekijä kouluyhteisössä. Johtajan toiminnasta riippuu paljolti se, millaiseksi koulun ilmapiiri ja työympäristö muodostuu. Pienen ja suuren koulun johtajan asema yhteisössä ja ilmapiirin luomisessa on luonnollisesti erilainen. Kun työntekijöiden lukumäärä kasvaa niin myös vuorovaikutus tulee vaikeammaksi. Jokaisella opettajalla on työyhteisössä asenteita ja käyttäytymistapoja, joita voi olla vaikea muuttaa työyhteisöön sopiviksi.

Johtajan asema opettajainhuoneen ilmapiirin ja kulttuurin luoja on erittäin tärkeä. Kun johtaja tukee opettajia opetustyössä, hän luo samalla turvallista ja myönteistä ilmapiiriä. Työyhteisössä osataankin odottaa koulujohtajalta panostusta hyvän ilmapiirin luomiseen työyhteisöön. (Hämäläinen 1989, 80,180; Räisänen 1996, 101.)

Johtaja pienessä ja suuressa koulussa

Voutilaisen (1987, 23 - 24) mukaan pienessä työyhteisössä, jossa henkilökunta on pieni, johtajalla on mahdollisuus tehdä erilaisia päätöksiä nopeasti ja yksinkertaisesti. Sen sijaan suuren koulun johtajan tärkeimpiä tehtäviä yhteisössä on saada säilymään työssäviihtymisen tunne. Johtajan omasta käyttäytymisestä riippuu, millainen henki ja ilmapiiri kouluun muodostuu.

Epävirallinen johtaja

Monissa työyhteisöissä on myös epävirallisia johtajia. Työyhteisön vahvat persoonat pyrkivät lisäämään toisten epävarmuutta voidakseen itse vaikuttaa tärkeältä ja hyödylliseltä. Noviisiopettajalla on hyvä tilaisuus uuteen yhteisöön mennessään huomioda, löytyykö sieltä epävirallinen johtaja oikean johtajan lisäksi. Noviisiin on tärkeää miettiä, miten tällaiseen asiaan tulisi suhtautua uutena yhteisön jäsenenä. Onko parempi olla puuttumatta asiaan vai huomauttaa siitä? Uuden opettajan on otettava selville, onko epävirallisella johtajalla ko.yhteisössä parantava vai huonontava vaikutus.

Räisänen (1996, 99) tutkimuksesta kävi ilmi, että opettajainhuoneen epävirallisiksi johtajiksi nousseet opettajat voivat ohjailta työyhteisön ilmapiiriä siinä määrin, ettei se miellytä muita opettajia. Epäviralliseksi johtajaksi voi nousta kuka tahansa

opettaja, mutta yleensä hän on vahva ja luottaa itseensä. Mitä heikompaa johtajuus on, sitä enemmän epävirallinen johtajuus yleensä lisääntyy. (Vartia & Perkka - Jortikka 1994, 5.)

Johtajaan kohdistuvia odotuksia yhteisössä

Opettajat odottavat johtajaltaan tukea omalle työlleen. Samoin ihmissuhteiden hoitoa yhteisössä pidetään tärkeänä. Niistä huolehtimalla ehkäistään samalla klikkien syntymistä ja henkilökunta oppii arvostamaan omia sekä kolleegojen mielipiteitä. (Hämäläinen 1986,9; Räisänen 1996, 102.)

Dean (1987, 124) korosti tiedon kulkemista yhteisössä ja toteaa sen kuuluvan johtajan tehtäviin. Varsinkin suuressa koulussa voi koitua ongelmaksi, jos erilaiset työtä koskevat tiedot eivät kulje perille asti. Todennäköisesti tiedon kulkeminen on yksi syy epävirallisen johtajuuden syntymiselle ja kehittymiselle kouluyhteisössä. Jos asiat eivät kulje eteenpäin, niin joku ottaa johtajan tehtävät parantaakseen esim. tiedotusta yhteisössä. Mielestäni on väärin tulkita kaikki epävirallinen johtajuus huonoksi asiaksi. On varmasti kouluja, joissa tällainenkin järjestely toimii moitteettomasti.

Kajaanissa on tehty koulutuksen laadunparantamiseen tähtäävä koulukokeilu vuosina 1983-1986. Kouluyhteisöä pyrittiin innostamaan omatoimiseen koulun opetus- ja kasvatustyön kehittämiseen. Tässä kokeilussa päädyttiin johtopäätökseen, että koulun johtajalla on keskeinen rooli myös koulun kehittämistyössä. Hänestä riippuu, toimiiko yhteisö kokonaisuutena vai hajoaako se klikeiksi ja millainen ilmapiiri siellä vallitsee. (Lonkila 1987, 40-41.)

4.4. Stressitekijät ja työnohjaus opettajan ammatissa

Opettajan ammatissa tapahtuu melko runsaasti loppuunpalamista ja stressaantumista. Sosiaalisilla suhteilla on hyvin suuri merkitys opettajan työssä viihtymiselle ja stressin syntymiselle. Mm.Prattin (1978,3) tekemässä opettajien stressitutkimuksessa stressin pääalueita olivat koulun henkilökunnan suhteet ja opettamisen vaikeudet.

Myös Kinnunen (1989, 29) ja Ruoppila (1987, 45) ovat todenneet opettajien sosiaalisilla suhteilla ja työpaikan ilmapiirillä olevan merkittävä rooli stressin kokemisessa.

Myös nuorempien ja vanhempien opettajien stressin kokemista on tutkittu. Ahon (1981, 118) ja Stjernbergin (1986, 67) tutkimusten mukaan vastavalmistuneet opettajat ovat stressaantuneempia kuin kokeneet opettajat. Ellei työtä koeta motivoivaksi ja mielekkääksi, stressaantumisen riski kasvaa.

Erilaiset ristiriitatilanteet ovat monessa tapauksessa stressin alkuna. Puhumattomuus saattaa aiheuttaa joillekin stressiä. Opettajan odotukset työtä kohtaan ja kohdattu todellisuus saattavat erota huomattavasti toisistaan. Vakavan stressin alku saattaa olla myös tunne siitä, että omia taitoja ei ole mahdollista käyttää hyväksi. (Hämäläinen 1986,62-65.)

Monet näistä stressiä aiheuttavista tekijöistä soveltuvat hyvin nimenomaan noviisiopettajaan. On tärkeää, että nuori opettaja on tietoinen näistä tekijöistä, jotta hän ei keskity liiaksi vain luokkahuonetyöskentelyyn ja laiminlyö kaiken muun. Sosiaalisten suhtein tärkeyttä on hyvä korostaa jo opettajankoulutuksessa.

Työnohjauksesta

Viime vuosina eri ammattiryhmillä, varsinkin ihmissuhdeammateissa, on lisääntynyt keskustelu työnohjauksesta. Kuitenkin opettajien keskuudessa siitä harvoin kuulee puhuttavan, vaikka työssä tarvitaan hyvin paljon vuorovaikutusta toisten aikuisten ja oppilaiden kanssa. Enqvist ym.(1987, 126) näkee työnohjauksen tavoitteeksi työyhteisön toiminnan ja työviihtyvyyden parantamisen.

Työnohjaus voi olla työpaikkakohtaista, jolloin ryhmä koostuu saman yhteisön jäsenistä. Se voi koostua ryhmästä, jossa on työntekijöitä monesta eri työpaikasta. Työnohjauksessa käytetään hyväksi omia ongelmia, joita tuodaan esille ryhmässä. Ryhmän vuorovaikutuksen avulla pyritään lisäämään ymmärrystä itsestä sekä työyhteisöstä. Opettajien työnohjauksen tärkeimpinä kohdealueina nähdään vuorovaikutus oppilaiden, kolleegoiden sekä muiden kouluyhteisön jäsenten kanssa. (Ojanen 1985b; Sava 1987.)

5. TUTKIMUKSEN ONGELMAT

Keskeisimmiksi ongelma-alueiksi teoriassa todettiin nuoren opettajan sosiaalistamisprosessi sekä opettajan kohtaamat erilaiset ongelmatilanteet yhteisössä ensimmäisinä opettajavuosina. Teoriasta nousevien seikkojen avulla muodostuivat ongelma-alueet, jotka vaativat tarkempaa selvittelyä.

Pääongelmani on :

Millainen merkitys kouluyhteisöllä on noviisiopettajalle?

Alaongelmat ovat seuraavanlaiset:

- 1.1. Millaisena noviisiopettaja näkee työyhteisönsä ilmapiirin ja sen toimivuuden?
- 1.2. Miten noviisiopettaja kokee työyhteisönsä ihmissuhteet ja yhteistyön opettajien kesken?
- 1.3. Miten kouluyhteisö perehdyttää nuoren opettajan työhönsä ja miten sitä voisi kehittää?
- 1.4. Millaisena noviisiopettaja kokee ensimmäiset työvuotensa kouluyhteisössä?

Aikomukseni ei ole selvittää minkään työyhteisön toimivuutta tai muuta yksittäistä yhteisön asiaa vaan haastatteluista nousevien seikkojen avulla pyrin tekemään yleisempiä johtopäätöksiä noviisiopettajien ensimmäisiin työvuosiin liittyviin seikkoihin. Valitsin teemahaastattelun tutkimustavaksi sen monipuolisten toteutus - ja analysointitapojen ansiosta. Alaongelmat olivat muutettavissa haastatteluteemoiksi ja apukysymyksiksi, joiden avulla etsittiin vastauksia ongelmiin. Teemahaastattelu on rakennettu alaongelmien mukaan eteneväksi. Teemahaastattelu on menetelmä, jonka avulla on mahdollista saada syvällistä tietoa laajajohkolta (10 luokanopettajaa) kohdejoukolta.

6. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1. Tutkimuksen kohderyhmä

Kaikkien kohdejoukkoon kuuluvien tuli täyttää alle kolme vuotta opettajana toimimisen ehto sekä tutkittavan oma kiinnostus tutkimustani ja aihettani kohtaan. Valitsin haastateltavat neljästä eri Etelä-Pohjanmaan kunnasta sen mukaan, mistä alle kolme vuotta työelämässä olleita luokanopettajia löytyi. Kriteerit täyttävien luokanopettajien tiedot hankin kuntien kouluvirastoista. Kohdejoukkoon valitut luokanopettajat olivat halukkaita haastatteluun. Tutkimuksessani on mukana kuusi pientä ja neljä suurta kouluyhteisöä. Suuriin kouluyhteisöihin kuuluvat tässä tutkimuksessa 6-opettajaiset ja sitä suuremmat ala-asteet ja pieniin kouluyhteisöihin 3-5-opettajaiset ala-asteet. Kohdejoukon ulkopuolelle suljin 2-opettajaiset koulut, koska toinen koulun opettajista toimii todennäköisesti johtajana ja työyhteisö on siten liian pieni tämän tutkimuksen tarkoitukseen.

Itse haastattelut kestivät noin 30-55 minuuttia. Ennen haastattelua tein ensin tuttavuutta muun muassa opettajan omaan luokkahuoneeseen ja opettajaan persoonana. Koin tämän lisäävän tutkittavan luottamusta minuun tutkijana. Korostin jokaiselle haastateltavalle haastattelun alussa nimettömyyttä niin kunnan, koulun kuin opettajankin suhteen. Tämä varmasti auttoi opettajia kertomaan vapaasti ajatuksiaan ja käsityksiään työyhteisön ja sosiaalisten suhteiden merkityksestä.

Opettajat olivat iältään 23-35-vuotiaita ja monet olivat olleet moniakin vuosia välillä äitiyslomalla ja hoitovapaalla. Muutama haastateltava oli ensimmäisessä työpaikassaan. Otoksessa on mukana kolme miesopettajaa

ja seitsemän naisopettajaa. Tutkimuksen kohdejoukko on naisvaltainen johtuen siitä että nuoria miesopettajia oli hyvin vaikeaa löytää kunnista. Kuvaan lyhyesti jokaista haastattelutilannetta ja työyhteisöä, koska katson niillä olevan vaikutusta tulkinnoilleni haastateltavasta ja työympäristöstä.

"Minna"; suuri työyhteisö (16 opettajaa)

Haastateltava on ollut työssä tällä ala-asteella noin kolme vuotta, mutta monissa eri osissa äitiyslomien takia. Hän oli valmistunut Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksesta. Opettajat olivat kaikki koolla aamulla mennessäni tekemään haastattelua ja rehtori piti heille viikon aloituskokousta. Haastateltavani piti koulun yhteisen aamunavauksen käytävällä ja laittoi oman luokkansa (3. lk) omatoimiseen työskentelyyn, jonka jälkeen aloitimme haastattelun opettajanhuoneessa. Minusta tämän koulun ilmapiiri vaikutti hiukan piittaamattomalta, eli opettajat eivät kiinnittäneet esimerkiksi minun tulooni mitään huomiota, esim. tervehtimällä. Haastattelu jouduttiin keskeyttämään peräti kolme kertaa, mutta se ei näyttänyt häiritsevän haastateltavaani laisinkaan. Kyseisestä koulusta oli vaikea löytää tyhjää tilaa. Kaiken kaikkiaan tilanne oli innostava, eli haastateltava oli mukana ja hän todella mietti kysymyksiä ja kertoi avoimesti omista ajatuksistaan ja ongelmista työyhteisössään. Yhteisöä voi kuvata avoimeksi, mutta erilaisuuksista koostuvaksi. Tässä työyhteisössä korostuivat vanhempien ja nuorempien opettajien väliset ongelmat ja erilaiset periaatteet.

"Jukka"; suuri työyhteisö (25 opettajaa)

Myös tämä haastateltava oli valmistunut Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksesta. Opettajanhuoneesta välittyi lämmin ja avoin ilmapiiri. Minulle tutkijana opettajanhuoneen ilmapiiri oli hyvin avoin, ja kaikki paikallaolleet opettajat tiesivät jo ennalta, miksi minä

olin siellä. Muut opettajat olivat erittäin ystävällisiä ja tarjosivat heti kahvia vierailijalle ja tekivät tuttavuutta. Opettajanhuoneessa oli yksi valtavan pitkä pöytä, johon kaikki opettajat sopivat koolle. Haastateltava oli järjestänyt itselleen kyseisen tunnin vapaaksi, jotta saimme rauhassa keskustella. Hän lähti etsimään tyhjää tilaa koulusta ja löysikin sellaisen. Haastattelutilanne oli kaikin tavoin miellyttävä ja sujui ilman kenenkään ulkopuolisen häirintää. Nauhuri takkusi alussa, mutta kirjoitin heti haastattelun jälkeen ylös asioita ja kysyin häneltä tarkennuksia, jos en jotain seikkaa muistanut. Tällä luokanopettajalla oli kolmas työvuosi meneillään. Koulurakennus oli todella suuri ja vaatikin järkeilyä muistaa mistä ovesta olin tullut.

"Riikka"; pieni työyhteisö (5 opettajaa)

Haastateltava oli ainut läsnä oleva opettaja tällä koululla iltapäivällä. Tein huomioita vanhakantaisesta (neljä muuta vanhempaa opettajaa) ja sisäänlämpiävästä koulusta esim. luokkien sisustuksen ja ympäristön suhteen. Tunnin loputtua minua oli vastassa nuori ja melko avoin opettaja, joka oli kolmatta vuotta tällä koululla opettajana. Menimme upouuteen opettajanhuoneeseen, jossa saimme olla yhtä häiriötä (talonmies) lukuunottamatta rauhassa. Toisaalta haastateltavallani oli melko paljon sellaista kerrottavaa, että hän varoi joka kolahdusta jotta kukaan ei olisi tullut huoneeseen. Mainittakoon, että kyseisessä koulussa ei ole ollut aikaisemmin lainkaan opettajanhuonetta. Opettajien keskuudessa esiintyi melkoisesti ristiriitaisuuksia. Tämän nuoren opettajan oli ollut vaikea päästä yhteisöön kiinni voimakastahtoisten persoonien keskelle. Nuori opettaja kaipasikin jotakin yhteistyökaveria, kumppania, jonka kanssa olisi voinut keskustella asioista ja tehdä yhdessä työtä. Hän oli selvästi mukautunut koulun tyyliin. Kyseinen opettaja oli valmistunut Kajaanin opettajankoulutuslaitoksesta ja opetti kolmatta luokkaa.

"Päivi"; pieni työyhteisö (3 opettajaa)

Kyseinen nuori opettaja oli toista vuotta töissä ja hän opetti 1.-2.luokkaa. Hän oli valmistunut Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksesta ja päässyt heti tälle kyseiselle koululle töihin. Koulu oli kooltaan suuri, mutta oppilaat olivat vähentyneet huomattavasti viime vuosina. Kaksi muuta opettajaa oli vaihtunut syksyllä, kun opettajapariskunta oli jäänyt eläkkeelle. Tämä haastateltava opettaja olikin nyt periaatteessa ollut kauimmin töissä kyseisellä koululla, vaikka työkokemusta oli vain vuosi. Koulupäivä oli kaikilla opettajilla päättynyt ja jäimme nuorimman opettajan kanssa tekemään rauhalliseen luokkaan haastattelua. Haastateltava suhtautui todella innostuneesti ja avoimesti haastatteluuni, ja kaikin puolin aistin jokapäiväisten asioiden sujuvan ilman kimmelluksia tässä pienessä koulussa. Opettaja vaikutti innokkaalta ja rohkealta opettajalta.

"Liisa"; pieni työyhteisö (5 opettajaa)

Haastateltava vaikutti temperamenttiselta, innostuneelta ja koulun muu henkilökuntakin oli ystävällistä. Ajankohta oli ehkä huono, koska odottamassa oli neljän päivän loma ja opettajat kävivät vuorotellen toivottamassa kyseiselle opettajalle hyviä lomiam. Löysimme rauhallisen paikan pienestä kahvihuoneesta. Kyseinen opettaja oli tuonut paljon uusia ajatuksia kyseiseen kouluun ja vaikutti hyvin rohkealta omissa ratkaisuisissaan. Haastateltava vaikutti kovasti uudenaikaiselta ja innostuneelta, ja hän oli syksyllä menossa uuteen kuntaan töihin. Hän opetti 1.luokkaa ja oli valmistunut Oulun opettajankoulutuslaitoksesta. Hän oli kaikesta innokkuudestaan huolimatta epävarma tekemään työtä yksin ja halusi tuekseen toisen opettajan.

"Maija"; pieni työyhteisö (3 opettajaa)

Koulu oli pieni kyläkoulu. Koulussa oli vanhempi naisopettaja apulaisjohtajana ja lisäksi yksi nuori mieslastentarhanopettaja viransijaisena. Mennessäni kouluun oppilaat olivat juuri lähdössä viikonlopun viettoon enkä tavannut enää muita koulun opettajia. Haastatteluhetki oli rauhallinen ja sujui ilman mitään häiriöitä, lukuunottamatta haastateltavan omaa väsymystä, jonka uskon johtuvan siitä, että samana päivänä olivat koulutulokkaat olleet kouluun tutustumassa hänen luokkassaan. Haastateltava edusti ja arvosti perinteikästä opetustyyliä, jonka aisti luokassa ja hänen puheessaan ja arvostuksissaan. Kolmatta vuotta opettava nainen oli valmistunut Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksesta, ja hän opetti 1. - 2.luokkaa.

"Leena"; pieni työyhteisö (3 opettajaa)

Haastattelu suoritettiin haastateltavan toivomuksesta hänen kotonaan. Paikalla oli hänen lisäksi miehensä ja kaksi lasta. Kyseinen opettaja oli itse valmistunut luokanopettajaksi Vaasan luokanopettajien poikkeuskoulutuksesta neljä vuotta sitten ja oli ollut sen ajan työssä tällä ala-asteella ja välillä äitiyslomalla. Opettaja vaikutti hyvin vahvan itsetunnon omaavalta persoonalta. Haastateltava oli kovasti kiinnostunut tutkimusprosessistani, koska hän itse oli tehnyt lopputyötään pari vuotta sitten.

"Kimmo"; suuri työyhteisö (6 opettajaa)

Kyseinen opettaja lähti ikäänkuin salaa viemään minua haastattelupaikalle. Hän kyseli kovasti mihin tarkoitukseen tämä haastattelu tulee ja hätäisten kyselyiden syy selvisi, eli tällä koululla oli ollut hyvin paljon ristiriitoja menneen vuoden aikana. En siis nähnyt muita opettajia laisinkaan. Osan haastattelusta olen jättänyt kokonaan litteroimatta minun katsomani

vaitiolovelvollisuuden takia. Tilanne itsessään oli haastava ja mielenkiintoinen. Opettaja oli valmistunut Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksesta ja opetti 1.luokkaa kolmatta vuotta.

"Sinikka"; pieni työyhteisö. (3 opettajaa)

Koululla ei ollut muita opettajia enää läsnä, kun he olivat palaamassa vaellusretkeltään illansuussa. Kyseinen opettaja opetti 1.-2.luokkaa ja oli valmistunut Kajaanin opettajankoulutuslaitoksesta. Koulu sijaitsi kahdessa eri rakennuksessa ja oli kaikin tavoin hankala hahmottaa missä mitään oli. Alkuajat kyseinen opettaja oli töissä Savossa ja oli nyt pari vuotta sitten siirtynyt Pohjanmaalle. Hän piti muutosta suurena. Tämä opettaja oli melko radikaali, uskalias ja yhteistyöhaluinen. Hän ei kuitenkaan ollut aina saanut asioihinsa vastakaikua.

"Janne"; suuri työyhteisö (20 opettajaa)

Kyseisen opettajan valitsin sen jälkeen, kun eräs miesopettaja oli unohtanut sopimamme haastattelun, eikä uutta aikaa ollut enää järjestettävissä hänen puoleltaan. Haastateltava on ollut Jyväskylän OKL:ssa kaksi vuotta ja piti nyt väli vuotta opettajankoulutuslaitoksesta ja toimi 6.luokan opettajana ja osittain tuntiopettajana. Koulu oli minulle ennestään tuttu, mutta en tunne sen vaikuttavan tutkimukseeni. Hän kulki yhteensä neljällä eri ala-asteella tuntiopettajana ollen tällä ko. ala-asteella suurimman osan opetuksesta. Kouluvuosi loppui haastattelupäivänä eikä paikalla ollut muita opettajia enää iltapäivällä. Lisäksi tämä hyvin nuori opettaja oli itse käynyt tämän ala-asteen ja hän teki samalla ikäänkuin yhteenvetoa menneestä vuodesta.

6.2 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä

Tutkimusongelmieni hahmottumisen jälkeen tuli ajankohtaiseksi miettiä, mitkä tutkimusmenetelmät sopivat parhaiten asettamieni ongelmien tutkimiseen. Erilaisiin tutkimusmenetelmiin tutustuttuani tulivat esille lähinnä haastattelu ja kyselylomakkeen käyttö. Hirsjärvi ja Hurme (1993, 25) toteavat haastattelun olevan suunniteltua ja päämäärätietoista toimintaa. Aiheeni arkaluontoisuuden ja henkilökohtaisuuden vuoksi totesin kyselylomakkeen huonoksi ratkaisuksi jopa lisämenetelmäksi aiheeseeni. Menetelmien vertailun ja pohdinnan jälkeen totesin haastattelun olevan sopivin tutkimusmenetelmä omaan tutkimukseeni. Haastattelun avulla pyrin saamaan selville tutkittavan todellisia ajatuksia, eli noviisiopettajan ajatuksia työyhteisön todellisesta merkityksestä. (vrt.Hirsjärvi & Hurme 1993, 15, 25 ; Mäkelä 1990, 49-50.)

Hirsjärvi ja Hurme (1993, 28-38) ovat tehneet jaottelun tutkimushaastattelun lajeista. Näihin tutustuttuani katsoin parhaaksi päätyä puolisrukturoituun haastattelulajiin eli teemahaastatteluun.

Teemahaastattelussa on mahdollista tehdä tarkentavia teemoihin liittyviä lisäkysymyksiä ja täsmennyksiä. Syrjälä ja Numminen (1988, 113) toteavat lisäkysymysten tarkentavan esiin nousseita asioita ja tuovan esille asioiden yhteyksiä. Haastattelun teema-alueet tein etukäteen, mutta kysymysten tarkka muoto ja niiden järjestys puuttuivat haastatteluistani. Haastattelu kohdistettiin tutkimuksessani kymmenelle luokanopettajalle. Tutustuin teema-alueeseeni tarkoin ennen haastatteluja, etten olisi ollut liiaksi teemoissa kiinni haastattelun aikana ja pystyin siten tarkkailemaan myös haastateltavaani ja haastattelutilannetta tarkemmin. (vrt.Hirsjärvi & Hurme 1993, 35-37 ; Syrjäläinen 1994, 86; Syrjälä & Numminen 1988, 113.)

Hirsjärven & Hurmeen mukaan (1993, 15-16) teemahaastattelun haittana on pidetty sitä, että haastatteluissa ei voida taata samaa anonyymiutta kuin lomakkeilla. Tässä tutkimuksessa nimettömyydestä ei kuitenkaan tullut ongelmaa, koska tutkittavat ovat eri paikkakunnilta ja kouluja ei mainita nimeltä. Haastattelutilanteessa teema-alueet olivat minulla muistilistana ja keskustelua ohjaamassa. Muotoilin kysymykset henkilön ja keskustelun kulun mukaan. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 1993, 8,41.)

Haastattelutilanteeseen ei saisi liittyä mitään haastateltavan pelkoja tai epäilyjä siitä, mihin tutkija haastateltavan sanomisia tulee käyttämään. Kerroin haastattelutilanteiden alussa haastateltaville tarkemmin tutkimuksestani ja sen tarkoituksesta. Näin pyrin luomaan haastattelutilanteesta vuorovaikutustapahtuman ja haastattelulle mukavan tunnelman. Aloitin haastattelut laajoilla ja helpoilla työyhteisöön liittyvillä kysymyksillä, ja etenin yleisistä kysymyksistä tarkempiin ja yksityiskohtaisempiin kysymyksiin. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 1993, 61,87; Syrjäläinen 1994, 87.)

Tutkimuksen pää- ja alaongelmat muutettiin haastattelua varten haastatteluteemoiksi ja siitä muodostui haastattelurunko. Kun haastattelurunko muotoutui lopulliseksi, suoritin esihaastattelut, jotka kuuluvat olennaisesti teemahaastatteluun. Tein esihaastattelut lastentarhanopettajalle ja luokanopettajalle, jotka olivat minulle ennestään tuttuja. Valitsin tuttuja opettajia sen vuoksi, että uskoin tuttujen opettajien antavan minulle palautetta ja parannusehdotuksia avoimesti. Näiden esihaastattelujen tarkoituksena oli testata kysymysten muotoilua ja haastattelurunkoa, joita muotoiltiin uudelleen esihaastattelujen jälkeen. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 1993, 57, 58.)

6.3 Aineiston keruu ja tutkimuksen eteneminen

Tutkimuksen tekemisen aloitin syksyllä 1995, jolloin aloin tutustua aihetta käsittelevään kirjallisuuteen. Tutkimustehtävä tarkentui talven aikana ja tutkimusongelmat alkoivat hahmottua maaliskuussa 1996. Haastattelut on suoritettu tekemäni haastattelurungon pohjalta toukokuussa 1996, eli opettajien oli helppo keväällä lukuvuoden päättyessä muistella ja kerrata mennyttä työvuotta ja työvuosia. Sovin haastattelut puhelimitse haastateltavien kanssa noin viikkoa aikaisemmin haastattelun suorittamista. Kaikki tutkittavat vaikuttivat kiinnostuneilta aiheesta ja olivat suostuvaisia haastateltaviksi. Nauhoitin haastattelut kuudelle kasetille. Haastattelujen purkamisen suoritin kesällä 1996 ja tutkimuksen lopullinen kokoamisen syys - joulukuussa 1996.

6.4 Aineiston käsittely

Empiirinen aineisto kerättiin kasettinauhurille teemahaastatteluiden avulla kymmeneltä luokanopettajalta. Aineiston keräämisen jälkeen kuuntelin haastattelut ensin ja tein samalla muistiinpanoja. Tällä tavalla muodostin vähitellen itselleni teemoja, joiden avulla tuloksia oli mahdollista tarkastella. Sen jälkeen kaikki tutkimushaastattelut on purettu kaseteilta paperille sanasta sanaan. Saaduista haastatteluista keräsin teemojen alle samantyyppisiä mielipiteitä, eriävät mielipiteet huomioon ottaen. Näin muodostin itselleni kokonaiskuvaa jokaisesta haastateltavasta ja hänen työympäristöstään. Kokonaiskuvan muodostaminen auttoi minua ymmärtämään ja hahmottamaan kouluyhteisöjen omaleimaisia toimintatapoja ja päämääriä. Haastatteluiden

aikana kirjoittamani muistiinpanot olivat tässä käsittelyvaiheessa apuna.

Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä noin 50 sivua. Litteroinnin jälkeen muodostin aineistosta käsin teemoja, joiden alle löysin haastateltavia yhdistäviä sekä erottavia tekijöitä. Analysointivaiheessa olen pyrkinyt tekemään johtopäätöksiä teemoihin kuuluvista seikoista ja löytämään mielenkiintoisia ja uusia näkökulmia tutkimuksen aiheesta. Aineistosta olen etsinyt myös yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia pienen ja suuren työyhteisön toimintojen välillä ja etsinyt siten eri näkökulmia aiheen tarkasteluun. Tyypittelyn eli havaintojen yhdistelyn olen tehnyt asettamieni ongelmien ja teema-alueiden mukaan. Teema-alueita muodostettaessa oli huomioitava toisaalta asioiden yleistäminen ja toisaalta pysyminen konkreettisella tasolla eli jokaisen opettajan omassa kouluyhteisössä. Huomioitavana asiana pidin ristiriitaisuuksien ja poikkeuksien löytämistä haastatteluista. (vrt. Alasuutari 1993, 26; Syrjäläinen 1994, 88.)

6.5 Luotettavuudesta

Validiteetti tarkoittaa tutkimuksen etenemisen tarkkaa kuvaamista. Ulkoista validiteettia tutkimuksella on silloin, kun tutkija on tehnyt oikeanlaisia johtopäätöksiä aineistosta. (Grönfors 1985, 174, 178.) Olen pyrkinyt tekemään tutkimukseni kulusta mahdollisimman tarkan selvityksen.

Haastatteluiden tallentamisessa on käytetty nauhuria. Nauhurin käyttö ei haitannut tutkittavia, vaan he olivat luontevia ja vapautuneita haastatteluissa. Yhdessä haastattelussa nauhuri ei toiminut. En kuitenkaan katso, että tässä haastattelussa esille tulleet tekniikan

ongelmat vaikuttaisivat tutkimukseni luotettavuuteen, koska kirjoitin heti haastattelun jälkeen ylös kaiken muistamani tämän haastattelun kulusta ja kysyin haastateltavalta lisätarkennuksia. Nauhoilta sain sanatarkkoja litteroituja tekstejä ja siteerausten käyttö tuli mahdolliseksi. (vrt. Grönfors 1985, 137-138.)

Tein myös muistiinpanoja haastattelutilanteesta ja tutkittavien ilmeistä ja eleistä, joiden katson lisäävän tutkimukseni luotettavuutta. Nauhurin käytön koin luotettavuutta lisäävänä tekijänä, koska haastattelussa sain keskittyä pelkästään haastattelutilanteeseen. (vrt. Grönfors 1985, 140.)

Haastattelun luotettavuutta määriteltäessä on otettava huomioon koko tutkimusprosessin eri vaiheet. Teemahaastattelu on ainoa tutkimusmenetelmäni ja siksi tarkkailin myös haastateltavaa ja haastatteluympäristöä. Juuri teemahaastattelussa joustavuus tuo luotettavuuteen liittyviä ongelmia. Sanojen ja haastateltavan ulkoisen käyttäytymisen ristiriitaisuudet ovat minulle tutkijana arvokasta tietoa, esimerkiksi olivatko opettajat mielestäni hermostuneita vai vapautuneita tilanteessa. Tutkimuksen luotettavuutta lisää haastateltavista tehty kuvaus sekä tuntemukseni haastattelutilanteesta. (vrt. Hirsjärvi & Hurme 1993, 50, 130; Mäkelä 1990, 46.)

7. TULOKSET

Haastateltavien kouluyhteisöjen suuruus on merkitty haastatteluotteissa näkyviin. P = pieni yhteisö ja S = suuri yhteisö. Haastateltavilla on keksityt peitenimet nimettömyyden säilyttämiseksi.

7.1. Työpaikan ilmapiiri ja sen toimivuus

Haastateltavien työyhteisöt koostuivat neljästä suuresta ja kuudesta pienestä työyhteisöstä. Kaiken kaikkiaan pienen ja suuren työyhteisön välillä nähtiin monentasoisia eroavaisuuksia. Pienissä kouluyhteisöissä olevat opettajat totesivat tuntevansa epävarmuutta, jos he joutuisivat vaihtamaan työpaikkansa suureen kouluyhteisöön. Syinä olivat mm. se, että pienessä työyhteisössä ei noviisiopettajalla ole niin paljon uusia asioita opittavina ja etsittävinä kuin suuressa työyhteisössä. Haastateltavat olivat pääosin tyytyväisiä tämänhetkisen työyhteisönsä ilmapiiriin. Neljässä työyhteisössä oli jo pitemmän aikaa esiintynyt työtä hankaloittavia ristiriitoja monista eri asioista.

Pääsääntöisesti nuoret opettajat kertoivat omasta työyhteisöstään hyvin myönteiseen sävyyn, mutta vähitellen haastattelujen kuluessa alkoi tulla esille yhteisön todellinen toimivuus. Yhden haastateltavan työyhteisössä oli runsaasti ongelmia ja tulehtuneita ihmissuhteita, jotka hän kuitenkin avoimin mielin myönsi ja tunsu helpotusta saadessaan kertoa asioista ulkopuoliselle ihmiselle. Ruohotie (1985) mainitsi tutkimuksessaan koulun ilmapiirin vaikuttavan suoraan opettajan työviihtyvyyteen ja asenteisiin. Tämän vuoksi ei ole samantekevää, millaisessa työympäristössä opettajat työskentelevät. Oppilaat aistivat nopeasti opettajan asenteet työtään ja työyhteisöään kohtaan.

Noviisiopettajat kokevat työyhteisön merkityksen tärkeäksi monestakin eri näkökulmasta. Johtaja koettiin tärkeäksi tukipilariksi työyhteisön yhteenkuuluvuden korostajana. Työilmapiiriä pidettiin hyvänä silloin, kun sai toteuttaa omia ideoitaan vapaasti ja avoimesti.

Kolleegojen lähellä olevaa tukea pidettiin myös tärkeänä. Varsinkin isommissa työyhteisöissä kävi ilmi, että työtovereiden välinen huumori ja leikinlasku koettiin tärkeäksi työyhteisön toimivuuden kannalta. Haastateltavat luonnehtivat työyhteisöään ja ihmissuhteiden merkitystä näin:

Jukka (S): "Ilmapiiri on hyvin avoin, auttavainen ja kaikille annetaan siis mahdollisuus toteuttaa omia ajatuksiaan työssään"

Maija(P): "tänne on ollu heleppo tulla aamuisin. Eikä tartte sillä tavalla pelätä että kuulee takaapäin juttuja tai katotahan pitkään"

Sekä pienessä että suuressa kouluyhteisössä arvostettiin avoimien ihmissuhteita. Koulun koolla ei näin ollen ollut merkitystä, vaan ihmissuhteiden toivotaan olevan luottavaiset ja toisen ihmisen huomioon ottavat. Monen haastateltavan keskusteluista kävi ilmi, että noviisiopettajat arvostavat pohjalaista suoranpuheista puhetyyliä asioista keskusteltaessa.

Päivi(P): "Henkilölle pitää sanua suoraan että ei rupia kiärtelehän ja kaartelemahan ja seliän takana puhumahan. Sellaanen rehellisyys on hyvä."

Janne(S): "Mutta kyllä täälä ihmiset sanoo asiat aika suoraan, eikä tarvi ruveta seliän takana puhumahan."

Opettajat kokivat, että työyhteisö on toimiva, jos siellä puhutaan kaikista asioista, yksinkertaisistakin, yhdessä

ja johtajalla koetaan olevan tässä tilanteessa merkittävä asema. Juoruilu ja toisesta opettajasta takana puhuminen todettiin yleiseksi, mutta samalla se tuomittiin yhteisöä rikkovaksi tekijäksi. Nimenomaan avoimuus oli se sana, joka toistui monen noviisiopettajan haastatteluissa. He toivoivat selkeyttä johtajalta kaikkien tehtävien hoitamisessa. Myös Hämäläinen (1989) totesi avoimuuden, yhteistyökyvyn ja tuen olevan yhteisön toimivuuden avainsanoja.

Johtajan asema koulussa

Johtajan odotettiin täyttävän monenlaisia vaatimuksia ja johtaja koettiin välttämättömäksi varsinkin isoissa työyhteisöissä. Johtaja luo opettajien mielestä pääosin koulun hengen ja ilmapiirin ja toimii jonkinlaisena tukipilarina nuorille aloitteleville opettajille. Isoissa ja pienissä yhteisöissä johtajan tarve korostui erilaisena. Suurin osa noviisiopettajista oli sitä mieltä, että johtaja pitäisi olla kaikissa kouluyhteisöissä, mutta isommissa yhteisöissä johtaja koettiin välttämättömäksi. Samoin Voutilainen (1987) korosti johtajan tärkeyttä isoissa työyhteisöissä.

Selkeät päämäärät ja yhteiset tavoitteet nousivat tärkeinä elementteinä esille työyhteisön toimivuudesta puhuttaessa. Johtajan aseman tärkeydestä työyhteisössä opettajat olivat yksimielisiä, mutta johtamistavasta he olivat selkeästi kahta mieltä. Toiset korostivat osallistuvaa johtamista, eli johtajan odotettiin osallistuvan tasaveroisena päättäjänä asioihin, mutta toiset kaipasivat selkeää auktoritääristä johtamistapaa:

Minna(S): "Onneksi tua johtaja on tuallaanen edistyksellinen niin se on niinku siitäki kiinni että on sellaanen johtaja joka jaksaa. Se että johtaja ottaa niinku asiat hoitaaksensa. Nyt on tämmönen kokopäivätoiminen johtajaopettaja joka tosiaan jaksaa kaikkien ongelmihin paneutua"

Riikka(P): "Olis hyvä jos olis joku joka sanois että nyt päätetään siitä ja siitä asiasta. Sellaanen pitäis olla selvemmin"

Päivi(P): "Kyllä se on aika tärkeä koska viime kätres siltä sitte kysytähän jos on epäseleviä tilanteita. Johtaja ei oo mikää johtaja joka siältä saneloo sitte kaikille vaan että se on ihan samanarvoonen kun muukki"

Kaikki noviisit korostivat ennen kaikkea sitä, että johtaja hoitaa työpaikan yhteiset asiat jämäkästi ja tasapuolisesti ja että tieto kulkee opettajille moitteettomasti. Dean (1987) totesi tiedottamisen oleva yksi tärkeimmistä johtajan tehtävistä.

Johtajan tarpeellisuudesta sain ristiriitaisia ja eroavia mielipiteitä. Jotkut opettajista vähättelivät johtajan asemaa ja merkitystä pienessä työyhteisössä. Yksi haastateltavista totesi, että pienessä työyhteisössä pärjää ilman johtajaakin ja hän piti johtajan tärkeyttä isojen yhteisöjen asiana. Yksi opettajista mainitsi kuitenkin merkittävän ja erilaisen seikan johtajan merkityksestä. Hänen mielestään nimenomaan johtaja on kouluyhteisössä se henkilö, joka luo jokaisen koulun oman "hengen" myös pieniin kouluyhteisöihin. Myös Hämäläinen (1989) ja Räisänen (1996) korostivat hengen luoja näkökulmaa johtajan tehtävissä. Tärkeimpinä johtajan ominaisuuksina opettajat pitivät selkeyttä ja avoimuutta tehtävien hoitamisessa:

Maija(P): "Sellaanen ainakin että asiotten täytyy toimia että oli isompi tai pienempi koulu niin kyllä kaikkien opettajien täytyy päästä seleville siitä, mistä on puhuttu. Mulla on sellaanen näppituntuma(=mielipide, V.L), että kyllä semmonen ehkä isoos koulus olis hyvä olla. Et se olis tavallaan semmonen tiedonjakelija ja vähä semmonen tuki ja turva tavallaan. Isoos

koulus se olis hyvä olla olemas. Piänes sillä lailla pärjää"

Sinikka(P): "Kyllä koulu tarvi semmosen yhen jonka tavallaan pitäs sitte kyllä täyttää ne johtajan kengät. Kun on johtaja niin silloin tulee se henki että meidän koulu ja me. Että jos ei oo vastuuta eikä oo johtajaa niin silloin tulee että me käydään töissä täällä. Oon ollu semmoisessa paikassa jossa johtaja jakaa työt ja tavallaan johtaa sitä niin kyllä se helpompi on olla töissä semmosessa paikassa. On tavallaan niinku selvät säännöt. Täällä on joutunu niinku ite selvittämään nämä säännöt"

Johtajan asemaa voisi verrata opettajan työhön luokassa, jossa oppilaille on annettava tietyt rajat, joiden puitteissa koulun luokkahenkeä pyritään muodostamaan. Aikuisetkin tarvitsevat tietynlaisen turvallisuuspilarin keulakuvakseen. Lonkilan (1987) mukaan johtaja on avainasemassa siinä, muodostuuko yhteisöön klikkejä vai tuleeko siitä kiinteä kokonaisuus. Johtamistavalla on suuri merkitys varsinkin suuressa koulussa, mutta myös pienillä kouluilla kaivataan johtajaa tekemään yhdessä muiden opettajien kanssa koulun yhteisiä pedagogisia suuntaviivoja.

Epäviralliset johtajat

Kysyttäessä ns. epävirallisista johtajista työpaikalla, niitä esiintyi selvästi havaittavissa kolmessa työyhteisössä. Kaikissa epävirallisena johtajana toimi vanhemmat opettajat ja varsinaisena johtajana oli nuorempi, vasta muutaman vuoden johtajana toiminut opettaja. Opettajat kokivat asian hankalana, varsinkin tärkeitä ja koko opettajakuntaa koskettavissa asioissa. Nämä voimakastahtoiset henkilöt koettiin kouluyhteisön toimivuuden ja ilmapiirin huonontajina. Myös Räisäsen

(1996) tutkimuksessa saatiin samanlaisia tuloksia epävirallisten johtajien merkityksestä. Pääosin ne tuovat hämmennystä ja epäselvyyttä yhteisön toimintaan.

Minna(S): "Kun on monta sellaista opettajaa jotka on 30 vuotta ollu taloos ja sitte on tämmönen nuori johtaja niin siinä on semmoinen tietty äidillisuus...Mä oon monta kertaa hämmästellykin kuinka kauan tua meirän johtaja jaksaa"

Riikka(P): "Täälon semmonen että aika voimakastahtoisia on monta persoonaa että aina ei oikein päästä yksimielisyyteen siitä että kuka hoitaa minkäkin asian. Joitakin asioita mitä ehkä yleensä johtaja järjesteele ja hoitaa niin saattaaki täällä hoitaa joku toinen"

Epäviralliset johtajat koettiin kiusallisina kouluissa. Ne tuovat yhteisön toimintaan sekavuutta ja epäselvyyttä. Syitä näiden ilmaantumiseen voi olla monia. Omaan, nuoreen johtajaan ei vielä luoteta, eli hänellä on samalla tavalla noviisiaika johtajan työssä kuin luokanopettajallakin. Vanhemmat opettajat tuntevat osaavansa asioiden hoidon paremmin kuin uusi, taloon tullut johtaja. Joissakin tapauksissa epävirallinen johtaja voi ollakin todellinen johtaja, jos asioita ei muuten hoideta yhteisössä.

7.2. Ihmissuhteet ja yhteistyö

Monet ristiriidat aiheutuivat noviisiopettajien mukaan siitä, kun työyhteisössä on työssä hyvin eri-ikäisiä opettajia. Varsinkin vanhimpien ja uusien opettajien välillä on ollut erimielisyyksiä. Heidän kokemuksensa ja näkemykset asioista eivät ole samansuuntaiset. Vanhemmat opettajat kokevat, ettei heillä ole enää velvollisuutta

osallistua erilaisiin projekteihin, koska heillä on enää muutamia työvuosia jäljellä. Yksi noviisiopettaja oli kohdannut kateutta vanhempien opettajien puolelta mennessään uuteen työyhteisöön. Syinä olivat mm. palkkaus, koulutus ja uudet opetusmenetelmät.

Vanhempien ja nuorempien opettajien väliset ristiriidat kuuluvat pitkälti sosiaalistamisprosessiin, josta esimerkiksi Niemi (1992b) sekä Rinne (1986) kirjoittivat. Noviisiopettajien vastauksista kävi kuitenkin ilmi, että vanhempien opettajien mielipidettä on kuunneltava ja kunnioitettava.

Minna(S): "Miksei tietysti aina jotakin ristiriitoja tuu, justihin sen takia kun on nuoria ja iäkkäämpiä, että toiset ajattelee toisella lailla asioosta. On tietysti aivan ymmärrettävää että jos on vuosi eläkeikäähän niin ei hirviän paljon jaksa enää innostua kaikennäköösestä uuresta. Se on asia mikä on vähä niinku hiärtäny kans nuorten ja iäkkäämpien välillä"

Vanhempien ja nuorempien opettajien erimielisyydet johtuvat erilaisista ajattelutavoista ja kasvatusasenteista. Vanha opettaja voi kokea nuoremman opettajana uhkana, jos häntä patistetaan tekemään jotakin sellaista, mihtä hän ei ole itse ajatellut eikä ole siitä kiinnostunut (esim. koulutus, uudet opetusmenetelmät).

Suurin osa opettajista totesi yhteisten keskusteluiden jäävän vähälle varsinkin tärkeissä asioissa. He toivoivat enemmän keskustelua ja yhteistä päättämistä omaan työyhteisöönsä. Myös Olsonin ja Osbournen (1991) tutkimuksessa tuli esille noviisiopettajien halu keskusteluihin kolleegojen kanssa. Noviisiopettajat kaipaavat ymmärrystä ja hyvää alkua työlleen. Toisaalta Kääriäinen ym. (1990) toteavat luokan suljettujen ovien kuuluvan perinteisesti hyvän opettajuuden kuvaan. Samalla

on unohdettu yhteiset keskustelut, joita noviisiopettajat nyt kaipaavat. Eräällä opettajalla oli seuraavanlaisia kokemuksia asiasta:

Riikka(P): "Jotenkin tuntuu että puhumalla ei aina päästä siitä selvyyteen. Aika paljo nuo kaksi muuta vanhempaa naisopettajaa tekee keskenään yhteistyötä, tai siis todella paljon. Enemmän sais olla keskustelua ja juttelemalla selvitettäis asiat et ne melkein jää sitte puhumatta. Joku yksinkertanekin asia niin ei siitä oikein jutella. Enemmän sais olla sellaista avointa keskustelua...onhan tämän ajan nuoret opettajat saanu aivan erilaisen koulutuksen kun nämä vanhemmat opettajat aikanaan. Nämä 2 jotka tekee niin tiivistä yhteistyötä että joskus tuntuu että on ulkopuolinen. Että ei niinku itellä oo ketään sellaista jonka kanssa vois tehdä yhteistyötä"

Muutama noviisi ilmaisi halunsa yhteistyöhön kolleegan kanssa, mutta ei ollut onnistunut saamaan ketään innostumaan ajatuksesta tai sitten työyhteisössä oli jo niin kauan yhdessä tehneitä opettajia, ettei nuorella, uudella opettajalla ollut mahdollisuutta tehdä yhteistyötä. Eräs opettaja olikin ilahtunut yhteistyöstä, jota hän oli saanut tehdä luokanopettajaopiskelijan kanssa haastattelua edeltävinä viikkoina.

Opettajan työn kuva on jo historiallisesti katsottuna nähty aina yksin luokassa puurtamisena. Tätä kuvaa on yritetty innokkaasti muuttaa maassamme viime vuosina, mutta muutokset tapahtuvat hitaasti. Yksi syy on se, että opettajat eivät ole kovin tottuneita tekemään opetustyötä yhdessä. Jokaisella nähdään olevan oma luokka, josta ollaan vastuussa.

Ehkä vanhemmilla opettajilla on epäluuloja uutta ja kokemattonta noviisia kohtaan tai ystävyysuhteet

työpaikalla ovat niin vankat, että uuden opettajan on vaikea päästä mukaan. Morgan (1990) olikin sitä mieltä, että noviisiopettaja ei saa tukea tarpeeksi kolleegoiltaan. Samoin Peura (1984) huomioi yhteisön moninaiset suhteet ongelmallisiksi noviisiopettajalle.

Tiedon saanti yhteisössä

Yleensä pienillä kouluilla tiedottamiset sujuivat pelkästään taukojenkin lomassa ja opettajat pitivät kokoustamista turhana eikä niitä ollut pienillä kouluilla käytössäkään. Yhdellä opettajalla oli kokemus uuteen työpaikkaan pienelle koululle mennessään, että johtaja ei hoitanut erilaisia tiedottamisia lainkaan eteenpäin muille opettajille.

Isommilla kouluilla oli järjestetty säännöllisesti kokouksia kerran viikossa. Noviisiopettajat kaipasivat enemmän keskustelua ja selviä suuntaviivoja ja suunnittelua. Varsinkin pidemmän aikavälin suunnittelu oli vähäistä näissä työyhteisöissä, koska opettajat valittivat, että asiat eivät tule selviksi ja ne ratkotaan liian myöhäisessä vaiheessa.

Jukka(S): "Enemmän saisi olla jotakin tiedottamisen tapaisia jossa tieto kulkisi opettajille"

Riikka(P): "Meillä on hirveän vähän yhteisiä kokouksia tai muita. Että hirveesti ei porukalla tehdä. Olis selkee semmoinen johtaja niin sais asiat paremmin järjestykseen ja tulis tehtyä niinku jotakin asioita enemmän kuin nyt ehkä. Täällä on kaikki 4 muuta opettajaa niin kauan ollu, ne on tottunu tekemään tietyt asiat tietyllä tavalla"

Olipa kouluyhteisö iso tai pieni, niin tapa, miten tiedottaminen hoidetaan on ratkaisevassa asemassa. Koska kouluyhteisöt ovat erilaisia, niin sama tyyli hoitaa asioita ei sovi kaikille. Isoilla kouluilla pidetään yleensä kokouksia, mutta ne saattavat jäädä vain nimellisiksi ja kahvinjuontitilaisuuksiksi, jos niissä ei ole selvää tavoitetta ja tarkoitusta. Noviisit kaipasivat selkeyttä ja tsa-arvoisuutta asioiden tiedottamisessa.

Työyhteisön ryhmittymät

Isommissa työyhteisöissä oli yleensä ryhmittymät, jotka minä haastattelijanakin huomioin jo sisälle mennessäni. Pienissä työyhteisöissä ei tätä ilmiötä ollut, koska henkilökuntaakin on niin vähän. Isoissa työyhteisöissä kolmella neljästä oli muodostunut selvät ryhmittymät. Kahdessa opettajanhuoneessa miehet ja naiset sekä yhdessä opettajanhuoneessa ryhmittymät olivat muotoutuneet sisäisten ristiriitaisuuksien mukaan.

Kukaan haastateltavista opettajista ei maininnut, että olisi ollut suuria vaikeuksia päästä "sisälle" opettajayhteisöön, mutta näissä yhteisöissä ei ollut yhteistä suunnittelua eikä päämääriä vaan jokainen teki työnsä omassa luokkahuoneessan ja kävivät opettajanhuoneessa välituntisin. Kohosen ja Leppilammen (1994) mukaan klikkiytyminen on seurausta puhumattomista asioista ja erimielisyyksistä. Toisaalta Uusikylän (1982) mielestä klikkiytymistä ei suuressa koulussa voida millään tavalla välttää. Tämän tutkimuksen kolmessa selvästi klikkiytyneessä yhteisössä oli molemmissa runsas opettajakunta. Yhdessä niistä klikkiytymisen olivat aiheuttaneet ristiriidat ja luottamuspuola. Kahden muun koulun nuoret opettajat totesivat näin ryhmittymistä kysyttäessä:

*Minna(S): "Joo kyllä miehet istuu tuolla ja
naiset täs. Paljo istutahan*

rinnakkaisluokanopettajat vierekkäin että voi välituntisin teherä yhteistyätä"

Janne(S): "Aivan päivänselvät ryhmittymät. En mä tiedä edes mitä täällä (naistenpuolella) tehdään. Miestenpuolella ei oo niin vakavaa se touhu"

Pienellä koululla toimivalla noviisilla oli myös selvät pelot tai kuvitelmat ison opettajayhteisön toimivuudesta:

Päivi(P): "Että kyllä mä pystyn kuvittelemehan minkälaasta on olla johonakin isoos koulus. Siälä tuloo sellaaasia klikkejä, sellaaasia opettajahuoneen porukoita"

Nuori pian valmistuva nuori miesopettaja totesi, ettei miesten puolella ole niin vakavaa. Jääkö tällaisessa työyhteisössä ns. työn suunnittelemisesta puhuminen ym. kouluun liittyvä toiminta toissijaiseksi keskustelunaiheeksi? Jotkut opettajat totesivatkin huumorin ja leikinlaskun olevan tärkeä tekijä työyhteisössä, mutta jos työyhteisö on ensin klikkiytynyt miesten ja naisten välillä, niin huumori koskee vain iitä, jotka ovat miesten opettajanhuoneessa. Nuorelta opettajalta vaadittaisiin toki rohkeutta mennä toiselle puolelle, jossa huomaa oman sukupuolen edustajien olevan. Minusta on kuitenkin ihmeteltävää, ettei opettajanhuoneessa tiedetä lainkaan, mitä puolet opettajista tekee.

Yhteissuunnittelusta

Noviisit kaipasivat yhteissuunnittelua ja yhteistyötä. Monissa paikoissa opettajat puursivat vain omassa luokassaan. Selkeämpiä päämääriä tai yhteisiä linjoja kaivattiin jokaisen noviisin taholta. Kohonen ja Leppilampi (1994, 64) toivat esille yhdessä tekemisen hyötypuolia. Yhteissuunnittelun ansiosta opitaan toisilta

ja toisten kokemuksista. Minna(S) mietti syyitä yhteistyön vähyyteen:

"Ikäero on kans sellaanen ettei sitte ylempien luokkien opettajat tee kauhiasti yhyres ja siälä on enemmän miehiä ja miehet ei oo niin kauhiasti tottunu sellasehen yhyres tekemisehen. Toiset on valamihimpia tekemähän yhteistyätä ja toiset taas sitte haluaa teherä itteksensä"

Monet naiset kokivat miesten olevan oman työn puurtajia ja tekevän työnsä mieluummin yksin. Toisaalta Jukka(S) toi esille miesten näkökulman ja totesi yhteistyön jääneen vähäiseksi, mutta ilmaisi halunsa tehdä yhdessä työtä:

"Enemmän voisi kyllä yhteistyötä tehdä"

Muutamassa kouluyhteisössä oli vastavalmistunut opettajanhuone ja kahdessa sitä ei ollut lainkaan. Tämä vaikeutti yhteistä tapaamista pienilläkin kouluilla. Pienten koulujen ongelmana onkin se, että rakennukset ovat usein suuria ja epäkäytännöllisiä. Eli vaikka henkilökuntaa on vähän niin tapaamisetkin voivat jäädä vähiin, jos täytyy kulkea monien varastojen läpi päästäkseen opettajanhuoneeseen tai vaihtoehtoisesti keittiöön.

Muun muassa Uusikylä (1982) korosti opettajainhuoneen merkitystä ilmapiirin luomiselle. Entäpä kouluyhteisöt, joissa ei ole opettajainhuonetta lainkaan? Tutkimuksen kouluista kahdessa ei ollut opettajanhuonetta ja yksi koulu oli kuukausi sitten saanut ensimmäisen opettajainhuoneen.

Riikka(P): "Meillä vaikeuttaa kyllä se että me ollaan kahdessa eri rakennuksessa. Että ei ihan joka välitunti kerkiä eikä viitti tulla ja hypätä tätä väliä eikä nähdä koko porukkaa."

Janne(S): "On sellaaasia henkilöötä jotka ei haluaisi teherä mitään siitä tavallisuudesta poikkeavaa mistä tuloo niinku vähäkää enemmän töitä. Sitte on paljo sellaaasia tosi innokkaita (opettajia), mutta ne teköö pitkälle oman luokan kaas"

Liisa(P) oli innokas etukäteisuunnittelun puolestapuhuja. On kuitenkin mietittävä, olisivatko vanhemmat, jo kauan työtä tehneet opettajat innokkaita tekemään jaksosuunnitelmia. Ehkäpä hänen mainitsema kokomaistyoaika tuo opettajille tulevaisuudessa mahdollisuuden ja innokkuuden yhteistyöhön. Vertaan tässä työtä lastentarhanopettajan toimenkuvaan, jossa toimitaan pitkälle työparin kanssa yhdessä suunnitellen. Toisaalta lastentarhanopettajilla on päiväkodissa yhteiset lapsiryhmät, mutta silti heidän opetuksessa edetään yhdessä toimintaa suunnitellen. Yhteistyön etuna näen varsinkin monet eri näkökulmat, kun samaa asiaa miettii joku muukin kuin itse. Myös Liisa totesi saman huomion:

"Mä tykkään että ois vaikka tämän kuukauren tapahtumat ja sovittas ja semmosta oikeen jaksosuunnittelua. Että kaikki tietäs tasan tarkkaan mitä tuloo tapahtumahan. Pitäs olla oikeen semmosia suunnitteluaikoja, kaikki tietäs missä mennään. Ollaan siihen ehkä menossa, jos tuloo kokonaistyoaika. Jos yksin pitää kaikki tehdä, kaikki miettiä omien aivojensa kanssa niin kyllä paljo jää tekemättä"

Yhteisöissä tulee esille varsinkin uusia ajatuksia tuodessa hiljainen muutosvastarinta. Kysyttäessä, ovatko opettajat yleensä innostuneita yhteisistä projekteista, vastasi yksi opettaja näin:

Minna(S): "ei ehkä sitten kaikki hirviän innostuneesti lähäre mukaan että on sellaaastakin"

ilimaa (= ajatusta, V.L) että näin on aina ennenkin tehty niin se pitää niinku muuttaa"

7.3. Noviisiopettajan työhön perehdyttäminen

Haastatelluista opettajista viisi oli tyytyväisiä omaan perehdyttämiseensä uuteen työpaikkaansa. Muilla opettajilla oli kokemuksia epämääräisemmistä ja vähäisemmistä tutustuttamisista. Joillekin opettajille tällaista perehdyttämistä ei oltu annettu lainkaan, vaan uusi opettaja sai aloittaa työnsä tuntemattomassa kouluyhteisössä omin avuin. Johtaja joko luotti noviisien osaamiseen tai oli välinpitämätön näissä asioissa ja koki ne liian päivänselviksi. Yleensä työpaikka oli ennestään tuttu sellaiselle opettajalle, joka oli perehdytykseensä tyytyväinen. Opettaja oli käynyt itse saman ala-asteen tai oli asunut koulun lähetyvillä. Kysyttäessä millainen perehdytys heillä oli ollut ko. kouluyhteisöön, sain hyvin erilaisia vastauksia perehdyttämisen riittävydestä ja tasosta:

Minna(S): "Ei mitenkää. Mä muistan ku mä kesälomalla soitin että voisinko mä mennä sinne ja voisko, no ei sun ny tartte. Että ku ittellä oli sellaanen into päällä että ny jo vois ruveta suunnittelemaan ja miettimähän niin ei puhettakaan."

Jotkut kaipasivat alkuun huomattavasti tarkemman esittelyn, mutta ne opettajat, joille koulu oli entuudestaan tuttu, kokivat vähäisen koulun esittelyn riittäväksi. Jotkut opettajat olivat saaneet kokea alkuinnostuksen aikana vähättelevän vastaanoton työtovereiltaan tai rehtorilta. He olivat aikoneet suunnitella tulevaa työtään ennen työvuoden alkua

työpaikallaan tai muuten työpaikkaan tutustuen, mutta ajatus oli torjuttu muiden opettajien taholta.

Riikka(P): "Ei nyt mitään sen kummoempaa. Ehkä ois vähä enemmän saanu olla, sitä aluksi kun ensimmäiseen paikkaan tuli"

Yksi opettaja oli kokenut täydellisen avaimet käteen - tekniikan eli hänet oli ohjattu omaan luokkaan ja siitä sai työnsä aloittaa. Miehet olivat perehdytykseen tyytyväisiä. Uskon, että miehet saattavat mennä yhteisöön naisia avoimemmin mielin eivätkä luo itselleen kuvaa siitä, miten siellä pitäisi selviytyä ja millainen opettaja hänen tulisi olla.

Jukka(S): "Perehdytys oli semmonen että ensinnäkin mä kävin kesän aikana useita kertoja ...ja sitte ku oli vielä jotain epäselvää niin opettajistosta löytyi hyvin auttavaisia opettajia"

Janne(S): "Mä ny tiesin etukäteen niin kyllä kaikki paikat näytettiin oppilaille ja näytettiin mistä saa mitäki. Ja se nyt on aivan maharotoonta neuvoa kaikkia että täs on ny keväälläkin tullu ku kattoo jotaki varastoja, jaa täälön tällästäkin että olis voinu käyttää"

Kimmo(S): "Ne pikkuniksit hioutuu siinä vuoden varrella, mutta niin se oli etupäässä sitä niinku uuden oppilaan perehdyttäminen että esiteltihin paikat missä mitäkin tapahtuu ja mitä mistäkin löytyy"

Opettajilla oli siis selvästi erilaisia käsityksiä ja mielipiteitä siitä, millainen perehdyttäminen olisi ollut sopivin uudelle opettajalle. Voidaan todeta, että uusien opettajien perehdyttäminen työpaikkaan on vielä vieras asia kouluyhteisöissä. Pässilän ja Niinikuurun (1993) mukaan perehdyttämisestä ei ole Suomessa keskusteltu

kunnolla, mitä se voisi olla ja kenen vastuualueeseen se voisi kuulua. Kiviniemi (1995) toi tutkimuksessaan esille Kokkolan luokanopettajien aikuiskoulutuksessa käytössä olevan tutorohjaaja-järjestelmän omaluokkaharjoittelun aikana. Kenties tästä järjestelmästä olisi syytä käydä maassamme yleisempää keskustelua, jotta idea tulisi yleisemmin opettajien tietoisuuteen.

Ohjauksen kehittäminen

Opettajat kaipasivat ohjauksen sisältävän ainakin esittelyt siitä, missä kaikki tavarat ja materiaalit sijaitsevat sekä työkavereihin tutustuttamisen. Opettajat eivät olleet tyytyväisiä sellaiseen esittelyyn, jossa tulevista työkavereista kerrottiin vain nimi eikä mitään tarkempaa esittelyä tehty. He toivoivat työn alkuun tilaisuutta, jossa olisi voinut tutustua toisiin opettajiin paremmin. Myös jatkuva avuliaisuus kaikkien opettajien taholta koettiin suureksi helpotukseksi.

Jukka(S): "Se että on opettajat jotka suoraan on valmiina tarjoamaan apua, auttamaan ja näyttämään paikkoja ja sanoo sen monta kertaa eikä jätä sitä siihen vaan että koko ajan on avuliaana niin se on hyvin tärkeä. Ehkä vois jonku tälläsen nimikko-opettajan nimetä joka ois sitte semmoinen auttava opettaja ja ohjaava opettaja joka ohjais talon tavoille ja auttaas löytämään niitä tarvittavia opetusmateriaaleja ja välineitä"

Monet naisopettajat kaipasivat lähinnä pääsyä yhteisöön sisälle eli ystävystymistä tulevien työkavereiden kanssa. Myös talon tapojen selvittäminen heti alussa koettiin työtä ja tutustuttamista helpottavaksi tekijäksi:

Päivi(P): "No varmaan sellaista myötäelämistä jollakin lailla että ymmärtää että on uus opettaja että mitkään muille itsestään selevät"

asiat eivät välttämättä oookkaan niin seleviä uudelle. Ja kärsivällisyyttä että vastaaloo tyhymihinkin kysymyksihi eikä ylenkatsele"

Maija(P): On se ny kiva jos sieltä tuloo joku opettaja vähä kättä ojentamahan. Kerrottais vähä koulun tavoosta ja rutiineista ja tietysti kaverit olis kiva kun ne tulis juttelemahan vähä eli tälläänen sosiaalisuus olis tärkeää"

Monet opettajat toivat esille sen, että koulun omia tapoja olisi voinut tuoda selvemmin esille heti työvuoden alussa. Monella opettajalla oli kokemuksia sellaisista tapahtumista, joissa muu henkilökunta oli pitänyt talon tapoja liian itsestäänselvyyksinä, ja näin uusi opettaja oli menetellyt toisin kuin odotettiin. Opettajat kehittäisivät perehdytystä mm. sellaisella opettajalla, jonka tehtävänä olisi keskittyä uusien opettajien tutustuttamiseen. Olsonin ja Osbournen (1991) sekä Morganin (1990) tutkimuksissa kaivattiin myös ns.ohjaavaa opettajaa perehdyttämiseen kuuluvaksi.

Leena(P): "No kyllä ainaki ensi tiätysti paikat ensimmääsenä kiärrättää mutta sitte ihan että pitäs ihimisiinkin ja koulun tapoohin tutustuttaa. Kyllä se niinku johtajan asia on, että nuorella opettajalla ennenku on sellaista tuntemusta ja auktoriteettia niin on aina joku johonka niinku turvata ja kysyä neuvoja. On hyvä että on joku jolta voi kysyä ja työkavereilta myös, että on semmoset luottovälit, että pystyis puhumaan jos on paha olla"

Kimmo(S) oli saanut kokea talon tapoihin tutustumisen hyvin konkreettisesti elihän oli pääteltyt itse miten toimia ja sai siitä moitteita. Hänen mielestään periaatteellisista asioista olisi pitänyt puhua selvemmin hänelle, ettei niistä olisi syntynyt väärinkäsityksiä:

"Mulle on ainaki vasta moni asia selevinny tässä huomattavasti sen jälkehen kun on alottanu. Tapoja olis vähä enempi saanu antaa, no päätävät tuli kaikki ruokailuajat ja ohjeet ja säännöt ja päivänavaussysteemit koska mennään ja sillä lailla mutta sitte nämä tällääset kirjoittamattomat säännöt paljastu sitte"

Keskusteluissa kävi ilmi se, että nuoret opettajat olivat miettineet sitä, millaista olisi mennä suureen opettajanhuoneeseen esim. vieraalle paikkakunnalle. He kokivat monella tavalla vaikeammaksi suureen työyhteisöön menon kuin pieneen kouluyhteisöön, jossa on vähän henkilökuntaa ja kaikki tarvittavat asiat ovat opettajaa lähellä. He kokivat valmiit, vanhat kuppikunnat ja klikit opettajanhuoneessa uhkana ja pelkona yhteisöön sisälle pääsemiselle. Nämä haastatellut opettajat olivat yksimielisiä siitä, että koskaan tutustuttamista ei voi olla liikaa ja he kokivat tällaisen perusteellisen esittelyn turvalliseksi ja koulutyötä helpottavaksi asiaksi:

Sinikka(P):Suuressa koulussa mä koin sen tosi ihanana kun mä sinne menin että siellä oli semmoinen vanha täti semmoinen hyvin vanhanaikainen mutta hyvin äidillinen ja huolehti siitä että kaikki löytyy ja kertoi tavoista. Se tuntu tosi hyvälle! En mä aatellu ollenkaa sillee että mitä tuo nyt tossa neuvoo vaan se oli kauhean turvallista"

Kyettäessä sitä, millaista olisi mennä työhön suureen kouluun, olivat vastaukset melko samanlaisia. Niistä kuvastui kuitenkin pelko siitä, että vastassa on klikkiytynyt opettajayhteisö, jossa ei ole sijaa nuorelle opettajalle. He pelkäsivät sitä, että siellä menettäisi turvallisuuden tunteen eikä siellä muodostuisi mitään yhteisyyden tunnetta opettajien välille. Myös ystävyysuhteiden merkitys tuli esille eli he toivoivat

löytävänsä ystävän opettajakunnan joukosta, joka ikäänkuin ohjaisi uutta opettajaa yhteisöön.

Päivi(P): "Jos olis suureenkin opettajanhuoneeseen menny niin siälolis voinu vähä niinku jäärä jalakoohin. Jos olis vieraasehen paikkakuntahan menny niin eihän siälä olisi tuntenu ketään"

Maija(P): "Suures koulus on aina vaara justihin nämä henkilösuhteet vaarana jäädä vaillinaaseksi, kyllä siellä syntyy niitä kuppikuntia...kyllä täälä ehkä sillä tavalla tuloo läheesemmät välit"

Myös alueelliset ihmisten väliset luonne-erot tulivat esille haastatteluissa. Yhdellä noviisiopettajalla oli kokemuksia siitä, millaista on muuttaa täysin erilaiselta murre- ja tapaalueelta (Savosta Pohjanmaalle) toiselle puolelle Suomea. Outo ympäristö voi aiheuttaa noviisiopettajalle hankaluuksia, jos hän on muuttanut täysin vieraalle paikkakunnalle :

Sinikka(P): "Täälä jäi vähä niinku että tuotiin tähän luokkaan ja sanottiin että siitä saat alkaa. Oli se tietysti ku tuli Itä-Suomesta, jossa oli tosi lupsakkaa meininkiä niin tulla tänne (Pohjanmaalle) missä ihmiset melkein nurkkia pitkin kulukoo...oli aika kova muutos"

Opettajien työnohjauksesta

Työnohjaus oli suurimmalle osalle noviisiopettajista outo asia ja vain yksi opettaja kertoi olleen mahdollista osallistua työnohjaukseen, mutta ei tiennyt sen tarkemmin, mitä siellä tehdään ja miksi siellä käydään. Työnohjaus on harvoin käytetty mahdollisuus maaseutukunnissa eikä noviisiopettajat kokeneet sitä lainkaan tärkeänä tai mielenkiintoisena tapana tarkoa

ongelmia. Se koetaan vieraana asiana, ja ehkä työyhteisöissä ei ole totuttu vielä ajatukseen, että yhteisön sisäisiä asioita lähdettäisiin selvittämään ulkopuolisen asiantuntijan voimin.

Minna(S): "Työnohjaukses käy meillä nyt ensimmäistä kertaa muutama opettaja. Se on varmahan sellaanen paikka mihinä sitte voi keskustella niistä ongelmista ja muista"

Tutkittavista ei kukaan maininnut olevansa stressaantunut työssään. Sen sijaan kahdella opettajalla aistin selvää väsymistä juuri opettajien välisistä erimielisyyksistä johtuen ja ristiriidat ovat Hämmäläisen (1986) mukaan ovat stressin alkuna. Muun muassa Kinnunen (1989) ja Ruoppila (1987) korostivat sosiaalisten suhteiden tärkeyttä työssä.

7.4. Noviisiopettajan ensimmäiset opetusvuodet

Vain yksi noviisiopettaja totesi opettajantyön niin omaksi ja itsenäiseksi, että hän ei tarvitse toisten kolleegoiden apua. Tämä opettaja ei ollut kuitenkaan saanut omiin työongelmiinsa toisilta opettajilta tukea, ja koki todennäköisesti tämän takia toisen opettajan tuen turhaksi, koska ei ollut saanut apua sitä kysyessään. Hän oli selvästi turhautunut, koska joutui tavallaan tekemään kaiken opetustyön yksin.

Riikka(P): "...vaikka kysyykin joskus niin saa niin ympäröyöreitä vastauksia ettei niistä oo mitään apua sitte"

Noviisiopettajat kokivat toisten opettajien tuen erittäin tärkeäksi varsinkin silloin, kun työssä tulee eteen erilaisia ongelmatilanteita. Opetustyö koetaan hankalana,

jos niistä on selviydyttävä yksin, ilman kenenkään rohkaisua.

Jukka(S): "Töissä joissa omat taidot ei välttämättä piisaa niin se että saa apua ja saa tukea muilta opettajilta niin on se hirveen tärkeä. Ja sitte jos joskus menee joku homma jota on kokeillu niin kyllä se että silloin niitä lohduttaviakin kommentteja tulee niin on hyvin tärkeää"

Varsinkin syksyllä kun uusi opettaja aloittaa työt, jolloin kaikki asiat ja paikat ovat vielä outoja opettajalle, he toivoivat toisilta opettajilta tukea ja vahvistusta omalle työlleen. Myös Rajalan (1988) tutkimuksessa korostui tuen saamisen tärkeys noviisiopettajilla.

Noviisiopettaja työyhteisössä

Kaksi opettajaa sanoi, että kun nuori opettaja on ensimmäisissä yhteisissä kokouksissa, niin silloin heidän mielipiteet menevät paljolti vielä toisten, kokeneempien opettajien mielipiteiden mukana. Yksi opettaja totesi olevan mahdotonta, että nuoren opettajan ajatukset otettaisiin toisten taholta huomioon kouluyhteisössä ensimmäisinä työvuosina. Kuitenkin Järvinen (1990) toteaa olevan erittäin tärkeää noviisiopettajille saada toisten opettajien hyväksyntä yhteisössä. Tämä on yksi syy noviisiopettajien nopeaan sosiaalistumiseen. Riikka(P) kertoi kokemuksistaan seuraavasti:

"Tietysti sitä oli itekin ensimmäisenä vuotena vähä arka sanomaankin niin menikin ennemmin sen mukaan mitä muut päätti mutta kyllä sitä on aika hyvin saanu äänensä esiin"

Haastateltavat korostivat sitä, että nuoren opettajan on oltava määrätietoinen tuodessaan omia periaatteitaan ja

näkemyksiään esille, mutta silti on muistettava varsinkin alkuaikoina ikäänkuin tarkkailla työpaikan tapoja ja tottumuksia:

Leena(P): " Pitää tuoda se oma mielipide esille, ettei vaan pysy hiljaa"

Opettajat totesivat, että työvuoden alkuvaiheessa on tietty ajanjakso, jolloin uusi opettaja itsekin vielä kuulostelee kouluyhteisönsä tapahtumia, ennenkuin uskaltaa tuoda rohkeammin esille omia mielipiteitään ja ideoitaan yhteisissä tilaisuuksissa. Seikat viittaavat Vonkin (1983) tutkimuksessa mainittuihin kynnysvaiheen ongelmiin ensimmäisen puolen vuoden aikana. Työn tuoma kokemus tuo noviisiopettajien mukaan itselle varmuutta, jolloin voi esittää ajatuksia painavammin ja rohkeammin kolleegoille ja muille yhteisön jäsenille.

Sinikka(P): "Että jos nuori opettaja menee jossain missä on vanhempia opettajia paljon esittämään vaikka uutta opetussuunnitelmaa niin eihän se onnistu"

Noviisiopettajan on ikäänkuin ansaittava arvostus yhteisössä ja sen kautta mielipiteitä huomoidaan vähitellen paremmin. Hänen on kuitenkin jollakin tavalla osoitettava kykynsä ja taitonsa. Leena(P) ei uskonut, että nuorta opettajaa kuunneltaisiin yhteisössä alkuvuosina:

"Sitte ku sitä kokemusta tuloo että rupiaa olemahan (= alkaa olla, V.L) viis vuatta tyätä takana niin sitte voi jo niinku vankalla kokemuksella sanua niitä mielipiteitänsä ja noteeratahan paremmin. Kuvittelen vaan semmosta 20 opettajan huonetta missä on nuori opettaja niin kyllä se heikkoa on se, siälön ne vanhat pinttyneet klikit ja tavat ja kaikki"

Liisa(P): "Ku tuloo uutena opettajana niin siinä menöö joku aika ennenku saa sellasen vanhempien niinku luottamuksen, ihan silläkin lailla kaikin puolin, että otetaan tavallaan niinku toresta. Se vaatii niinku aikansa"

Noviisiopettajan kohtaamia ongelmia

Opettaja voi joutua kokemaan nuorena opettajana tietynlaista lannistamista omalle alkuinnostukselleen. Koulutuksensa aikana monet opiskelijat toimivat yhdessä, ja nyt mennessään työpaikkaan he joutuivatkin toimimaan yksin ja olemaan yksin vastuussa lapsiryhmästä. Tämän monet olivat kokeneet ongelmana mennessään ensimmäiseen työpaikkaansa.

Jukka(S): "Silloinhan on aika hakosalla sen työrytmin kanssa, mulla ainakin otti aika koville se, että pääsi työrytmiin ja hirveen pitkiä päiviä joutui alkuun tekemään mutta siinäkin sai kyllä tukea kolleegoilta. Toki näin isossa talossa ongelmia on myös se, että mistä löytää kaiken materiaalin, vielä tänäkin vuonna on tullu eteen sellaista että niinku oho että täällä on tällästäkin esineistöä"

Myös opettajankoulutusta kritisoitiin erään noviisiopettajan taholta:

Riikka(P): "Siinä oli niin paljo kaikkia uutta ja huomasi kuinka moneen asiaan ei ollu saanu mitään koulutusta tavallansa"

Koulutuksessa jätetään todennäköisesti vähälle painoarvolle yhteisössä toimiseen sekä uudessa työympäristössä aloittamiseen liittyvät seikat. Niemi (1992b, 23) toteaaakin yhteisön jäseneksi oppimisen olevan yhtä tärkeää kuin opetusmenetelmienkin. Samoin se, miten

paljon joutui aluksi tekemään työtä oppituntien suunnittelun eteen, oli yllätys opettajille. Jotkut olivat sitä mieltä, että kokemus tuo tullessaan paljon helpotusta suunnittelemiseen. Näistä ongelmatilanteista Veenman (1984) ja Broady (1991) kertovat viitaten noviisien kokemaan käytäntöshokkiin.

Päivi(P): "Mulle oli aivan järkytys huomata kuinka itsenäistä työtä se oli. Sitä ei tullu alakuhun ajatelleeksi että se vois olla niin raju se alku koulun jälkehen. Mä koin sen että mä en rupia ainakaan ekana vuotena intoolemahan liikoja että kun kokemusta on niin vähä, ei oo minkäänlaasta niinku näkemystä että kuinka se opetushomma pitää vetää."

Noviisiopettajan edistyksellisyys

Monella noviisilla oli kokemuksia siitä, miten vaikeaa nuoren opettajan on toteuttaa omia ajatuksiaan uudessa työpaikassa. He toteavat nuoren, idealistisen opettajan lannistamisen helpoksi tehtäväksi vanhemmille opettajille. Samalla tavalla noviisit myönsivät olleensa varovaisia ja mukautuvia uudessa työpaikassaan karttaen samalla ristiriitoja ja väärinkäsityksiä opettajien välillä. Noviisiopettajilla oli myös selvät periaatteet siitä, miten uuden opettajan ei kannata toimia:

Minna(S): " Ei hirviästi viitti ruveta sooloolemahan (=tekemään omia ratkaisuja, V.L). Jos oikee maharottomasti teköö kaikkia niin rupiaa karehtimahan vaikkei kukaan mitään suaraan sanokkaan"

Sinikka(P): "Kyllä sitä varmaan alussa aika tavalla lähtee niiden mukaan. Että tavallansa se on turvallista ja se on helppoo. Et jos heti lähtee vetämään jotain omia suunnitelmia niin"

siinä saattaa joutua sitte aikamoiseen ristiriitaan"

Ensimmäiset työvuodet he myönsivät olevan selviytymistä. Heidän mukaan noviisiopettaja voidaan lannistaa muiden opettajien taholta helposti. Samoin he toteavat mukautuneensa yhteisön muiden opettajien tyyleihin:

Jukka(S): "Kyllä siinä helposti käy niin että sitä lähtee sitte siihen valtavirtaan mukaan. Kyllä mä ainakin henkilökohtaisesti ajattelen että kyllä mullakin on aika perinteistä jo nyt tämä opetus. Siihen on helppo tietenkin asettua siihen perinteiseen linjaan"

Määttä (1989, 319) totesi, että nuorella opettajalla ei ole mahdollisuuksia tehdä suuria muutoksia yhteisössä. Noviisiopettajan sosiaalistaminen sen sijaan alkaa heti, jolloin uuden opettajan on vaikea miettiä muuta mahdollisuutta kuin muiden opettajien jäljitteleminen.

Riikka(P): "Ehkä ainakin niinku ensimmäinen vuosi ja vielä toinenki on semmosta että sitä vaan yrittää selviytyä parhaansa mukaan eikä nyt niin hirveesti mitään ylimääräistä. Helposti menee siihen että tekee niinku muutkin kyllä se pitää paikkansa. On jotenki luisunu muitten tyyliin"

Janne(S) oli kokenut todellisen shokin tullessaan välillä koulutuksesta opettajan työhön. Hän oli luonut muutaman opiskeluvuotensa aikana kuvan opettajan työstä ja yhteisöstä, mutta oli kokenut sen olevan käytännössä muuta:

"Se koulu minkä kuvan mä sain opiskelijana niin kyllä se aika radikaalisti on täällä muuttunu. En mä tiärä, onko se sitten vaan haaveilua mitä siälä OKL:ssa puhutaan että niin ei se ny täällä

oo sen ihimeellisempää ollu ku mä oon kuvitellukkaa"

Jannella on edessään vielä opiskeluvuotia OKL:ssa, jonka aikana hänellä on mahdollista reflektoida mennyttä työvuotta ja muodostaa omia käsityksiään hyvästä opettajuudesta. Rinne (1986, 27- 28) sekä Cooke ja Pang (1991) korostivat sitä, että pedagogiset ideat eivät kohtaa käytännön opetustyössä ja nuori opettaja hylkää vähitellen opettajankoulutuksessa omaksumansa ideat. Todellisuus on erilainen kuin he odottivat. Voidaan todeta, että Janne oli kokenut käytäntöshokin ollessaan välillä työelämässä.

Noviisiopettaja uudessa työpaikassa

Yleisesti ajatellen opettajat kokivat erilaisuuden rikkautena työyhteisössä. Opettajan ei saisi sen sijaan erottua sosiaalisesti eikä uskonnollisestikaan. Ne koettiin työyhteisön ilmapiiriä ja yhteishenkeä rikkovana tekijänä.

Päivi(P): "Mutta että se ei ois yhtään sosiaalinen, olis omiin oloihinsa vetäytyvä tai sellaanen niin kyllä sitä voitaas kattoo pitkään. Kyllä sellaanen persoona aiheuttaa hämminkiä"

Alussa opettajat tunsivat epävarmuutta ideoiden ja mielipiteiden esille tuomisessa ja avun kyselemisessä. Monet tunsivat, että nuoren opettaja ei tule olla liian aktiivinen työvuoden alussa. Alkuaikoina ei ole syytä erottua porukasta saadakseen muiden opettajien hyväksynnän. Noviisiopettajan on ensin etsittävä ja lunastettava oma paikkansa yhteisössä. Niemen (1992a) mukaan nuoret opettajat pelkäävät kolleegojen tuomioita epäonnistumisiansa esille tuodessaan.

Riikka(P): "Alussa en mä ainakaan omia ideoitani kovin hirveästi tuonu esille, jotenkin tuntui

*ettei osaakkaan mutta nyt on enemmänkin kyllä.
Nyt uskaltaa enemmän kysyä toiselta"*

Yksi opettajista oli aloittanut uudessa koulussaan kokonaisopetussysteemin ja tunsu aluksi epävarmuutta niin kolleegoihin kuin vanhempienkin suuntaan. Hän koki projektiin mukaan lähteneen työkaverinsa tärkeäksi lenkiksi aloittamisessa.

Liisa(P): "Mä oon aika epävarma yksin sitä toteuttamahan. Sain sitten toisen kaveriksi"

Seuraavassa toteamus koko tätä noviiseja käsittelevästä tutkimuksesta. Olkoon se jokaisen nuoren opettajan "kultainen sääntö" uuteen työpaikkaan mennessään:

"Pitääs niinku olla siipiänsä myöten ja pysyys kuitenkin edistyksellisenä tai vähä sillä lailla"

8. POHDINTA

Maamme koulut ala-asteista yliopistoihin saakka ovat profiloituneet viime vuosien aikana melkoisesti ja kokeneet monenlaisia muutoksen tuulia. Samaan aikaan kaikilla opettajayhteisöillä on ollut mahdollisuus kehittää omaa kouluaan ja sen kulttuuriaan yhä omaleimaisemmaksi ja erilaisemmaksi. Vuosien kuluessa noviisiopettajille on käynyt yhä vaikeammaksi saada selville koulun kulttuurin piirteitä ja samalla niiden merkitys on kuitenkin kasvanut. Jokaisessa kouluyhteisössä luodaan omat kasvatusperiaatteet ja arvostuksen kohteet vapaammasti, koska siihen on annettu ylemmiltä tahoilta mahdollisuus.

Opettajilta vaaditaan monenlaisia taitoja. Opetustyön kuva on muuttunut viime vuosikymmenen aikana melkoisesti. Opettajana toimiminen ei enää merkitse itsestäänselvää ja korkealle arvostettua asemaa yhteiskunnassa. Monet tahot mm. viranomaiset ja vanhemmat, vaativat kouluyhteisöltä ja opettajilta yhä parempia ja tehokkaampia suorituksia. Koulujen "vapautuminen" toi mukanaan äänettömän velvollisuuden kouluille lähteä kehittämään koulun toimintaa.

Opettajat eivät pidä tarpeeksi huolta omista eduistaan eli esimerkiksi hyvästä ja toimivasta työyhteisöstään. Sitä pidetään itsestäänselvytenä, vaikka opettaja tarvitsee työyhteisöään oman työnsä tueksi. Toimiakseen yhteisössä opettajan on pysyttävä koulua kohtaavien uusien virtausten mukana ja yhteisö on omiaan tuomaan keskusteluita ja ehdotuksia koulutyöhön vaikuttavista uusista tuulista. Opettajalta ja monen muun ammatin harjoittajalta vaaditaan nykypäivänä erinomaisia yhteistyötaitoja.

Tämän tutkimuksen kohdejoukkona olleille noviisiopettajille ei annettu minkäänlaisia etukäteistietoja. Näin heillä ei ollut etukäteen mahdollisuutta miettiä parhaita ja epätodellisia vastauksia työyhteisöä koskeviin kysymyksiin. Minulla oli mahdollisuus tarkkailla ja havainnoida tutkittavia ja heidän työympäristöjään haastattelun aikana, ja uskon näiden seikkojen vaikuttavan myös tutkimukseni luotettavuuteen. Tutkimuksen tulokset ovat mielestäni suurimmalta osin yleistettävissä yleensä noviisiopettajia koskeviksi, koska noviisiopettajat valittiin eri kouluilta ja eri paikkakunnilta. Noviisiopettajien ajatukset ja parannusehdotukset kouluyhteisöön liittyvistä asioista eivät todennäköisesti poikkeaisi saaduista tuloksista merkittävästi muualla Suomessa.

Saaduista tuloksista voidaan päätellä, että noviisiopettajat kaipaavat työnsä alkuvaiheissa enemmän rohkaisua ja tukea. Ensimmäiset kuukaudet työssä, jopa koko ensimmäinen työvuosi, voivat olla pelkkää selviytymisprosessia tehdystä työstä ja uudesta kouluyhteisöstä. Noviisiopettaja kokee koulun todellisuuden ja omien odotusten välillä syvän kuilun, joka vaatii noviisilta aikaa sopeutua. Todennäköisesti käytäntöshokin kokeminen ensimmäisinä työvuosina on melko yleistä noviisiopettajien keskuudessa. Alkuvaiheessa nuoret opettajat eivät yleensä tuo suuressa määrin esille omia mielipiteitään tai uusia opetusmenetelmiään, vaan omaksuvat muiden työkavereiden tapoja opettaa ja toimia yhteisössä. Myöskin nuorten ja vanhempien opettajien välille syntyy usein väärinkäsityksiä ja erimielisyyksiä, jotka koskevat lähinnä kasvatuseriaatteita ja opetusmenetelmiä.

Perehdyttäminen on Suomessa vasta alkuasteella, mutta asia koetaan kuitenkin noviisien keskuudessa tärkeäksi. Sen avulla luodaan ensivaikutelmaa yhteisön ilmapiiristä. Kokkolan luokanopettajien aikuiskoulutuksessa sitä on kehitelty ns. omaluokkaharjoittelussa, jossa opiskelija

hankki itselleen tutoropettajan. Tutorin toimiessa samalla koululla harjoittelijan kanssa näen sen omakohtaisen kokemuksen avulla olevan perehdyttämistä uuteen työyhteisöön. Yksi tärkeimmistä päätuloksista oli myös se, että yhteisön jäsenenä toimimiseen ei kiinnitetä noviisiopettajien mielestä opettajankoulutuksessa tarpeeksi huomiota. Opettajankoulutuslaitoksilla olisikin tässä yksi tulevaisuuden mielenkiintoisista kehittämishaasteista.

Tutkimuksessani oli laajat teema-alueet, mutta toisaalta ne sivusivat toisiaan niin suuressa määrin, että koin merkitsevänä käsitellä niitä kaikkia jollakin tasolla. Toinen mahdollisuushan minulla tutkijana olisi ollut keskittyä yhteen teema-alueeseen, mutta se olisi mielestäni vaatinut erilaisen tutkimustavan, joka taas ei olisi innostanut minua tutkimuksen tekijänä. Tällä tavalla sain tuloksia monista erinäkökulmista ja koska aihe oli melko arkaluontoinen opettajille, pidän saatuja tuloksia melko kattavina. Opettajan ei ole helppo puhua omasta työyhteisöstään ja sen yksityisistä asioista vieraalle tutkijalle, mutta nämä kohdejoukkoon valitut luokanopettajat yllättivät minut avoimuudellaan. He luottivat minuun tutkijana.

Tämän tutkimusprosessin aikana opin sen, että yhteiskunnassa on opittava ottamaan erilainen ihminen rikkautena vastaan ja kunnioittamaan sekä omia että toisen kasvatuspäämääriä ja ajatuksia. Meidän tulisi miettiä mitä uutta toiselta ihmiseltä voisi oppia yhteistyön avulla. Monilla suomalaisilla on heikkoutena vähätellä omia taitojaan tai seurata kateellisena toisen ihmisen taitoja ja onnistumista. Nämä piirteet poistettua saisimme monen työntekijän nauttimaan työstään ja suuntaamaan ajatuksiaan muihin tärkeisiin seikkoihin. Moni työyhteisö voisi sen jälkeen huomattavasti nykyistä paremmin.

LÄHTEET

- Aho S. 1981. Opetustyön stressaavuus ja oppilailta esiintyvät työrauhahäiriöt. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:78.
- Alasuutari P. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Broady D. 1991. Piilo-opetussuunnitelma. 4.painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Cooke B. L. & Pang K. C. 1991. Recent Research on beginning teachers: studies of trained and untrained novices. Teaching & Teacher Education 7 (1), 93 - 110.
- Dean J. 1987. Managing the Primary School. Kent: Mackays of Chatham Ltd.
- Enqvist S, Jakobson M & Wiegand E. 1987. Kohtauspaikkana koulu. Toimivat ihmissuhteet-luova työyhteisö. Jyväskylä: Gummerus.
- Grönfors M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. 2.painos. Juva: Wsoy.
- Hirsjärvi S. & Hurme H. 1993. Teemahaastattelu. 6.painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hämäläinen K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Hämäläinen K. & Sava I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Juuti P. 1987a. Johtamis- ja organisaationäkemysten muutossuunta 1900-luvulla. Teoksessa A. Penttinen & P. Juuti (toim.) Ihminen, työpaikan tärkein voimavara. Ammatinedistämislaitos, Johtamistaidon Opisto. Työturvallisuuskeskus. Kauppakirjapaino Oy, 13 - 14.
- Järvinen A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 35.
- Järvinen A. 1992. Opettajan työhön siirtyminen. Opettajankouluttaja 1, 12 - 13.
- Kinnunen U. 1989. Teacher stress over a school year. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus. Tutkimuksia 70.
- Kiviniemi K. 1995. "Tavallista opetustyötä tässä tehdään". Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia.
- Kivistö K. & Vaherva T. 1981. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A:78.

- Kohonen V & Leppilampi A. 1994. Toimiva koulu. Opetus 2000-sarja. Juva: Wsoy.
- Koistinen P. 1984. Pehdyttämisen. Työterveyslaitoksen koulutusjulkaisu 1-8. Työterveyslaitos. Mikkeli: Länsi-Savo Oy.
- Koskenniemi M. 1982. Yhdessä ja yhteisvoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Keuruu: Otava.
- Kääriäinen H. & Laaksonen P. & Wiegand E. 1990. Tutkiva ja muuttuva koulu. Juva: Wsoy.
- Lehtinen U. 1991. Työyhteisön ilmapiiri kehitysvammaisten aikuisten opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 68.
- Leino A - L. & Leino J. 1990. Opettajien ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja n:o 4. Helsinki: Yliopistopaino, 15 - 33.
- Leskinen R. 1987. Työpaikan ihmissuhteet. Teoksessa Työpsykologia, terveys ja työelämän laatu, 115-125.
- Lonkila T. 1987. Kokemuksia koulun sisäisestä kehittämisestä. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Lyytinen H. 1988. Koulun sisäisen kehittämisen aloitus ja vakiinnuttaminen. Teoksessa H. Lyytinen (toim.) Itseuudistuvaan kouluun. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen tutkimuslaitos. Julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 19. 15 - 48.
- Morrison A. & McIntyre D. 1971. Opettajat ja opetus. Alkuteos Teachers and teaching. Suomentanut Ahti Kurkela. Helsinki: Weilin+Göös.
- Morgan S. 1990. Schools and The Beginning Teacher. Phi Delta Kappa 72 (3), 210 - 213.
- Murto K. 1992. Prosessin johtaminen. Jyväskylä: Jyväskylän Koulutuskeskus Oy.
- Mäkelä K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K.Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari Oy, 42 - 61.
- Määttä K. 1989. Opettajaksi opiskelleiden kontrolli-ideologia sekä sen muuttuminen opintojen edetessä ja työkokemuksen karttuessa. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja. A 5. Rovaniemi: Lapin korkeakoulun monistuskeskus.

- Nakari R. & Valtee P. 1995. Menestyvä työyhteisö. Yhteistoiminnallisuuden näkökulmia työyhteisön kehittämiseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Niemi H. 1992a. The moral nature of teaching-how to support and help them in the beginning of their teaching careers. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Nordic teacher training congress challenges for teacher`s profession in the 21st century august 8-9. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 44, 73-85.
- Niemi H. 1992b. Uusi joustava opettaja. Teoksessa S. Tella (toim.) Joustava ja laaja-alainen opettaja. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 100. Helsinki: Yliopistopaino, 14-28.
- Niemi H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuksen julkaisuja A 3.
- Ojanen S. 1982b. Työnohjaus - eräs keino opettajan henkisen kuormituksen keventämiseksi. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opetusmonisteita ja selosteita 4.
- Ojanen S. 1985a. Stressikö rehtorin statusta? Oulun yliopiston tiedekunnan tutkimuksia 31.
- Ojanen S. 1985b. Opettajien työnohjaus kasvattajan tukena. Espoo: Weilin+ Göös.
- Olkinuora M. 1987. Mielenterveys ja sen häiriöt työelämässä. Teoksessa K. Lindström & R. Kalimo (toim.) Työpsykologia, terveys ja työelämän laatu. Helsinki: Työterveyslaitos, 142 - 155.
- Olson M & Osborne J. 1991. Learning to teach:the first year. Teaching & Teacher Education 7 (4) 331-343.
- Paananen T. 1995. Oppiva yhteisö uuden työntekijän tukena. Spektri (8), 17.
- Peura P-L. 1984. Työnohjauksen merkitys koulutyössä. Teoksessa P. Siltala, K. Kauttu, H. Majava, H. Makkonen & K. Rysdin (toim.) Työnohjaus terveydenhuollossa ja opetustyössä. 2.painos. Espoo: Weilin+Göös, 174 - 178.
- Pfeffer J. 1982. Organizations and organization theory. Cambridge: Ballinger.
- Pratt J. 1978. Perceived Stress among Teachers: the effects of age and background of children taught. Educational Review 30 (1).
- Pässilä T. & Niinikuru L. 1993. Koulun johtamisen taito. Porvoo: Wsoy.

- Rajala R. Nuorten opettajien stressin hallintakeinojen tehokkuus. Teoksessa H. Perho (toim.) Opettajan ammatillista kehittymistä ja opettajankoulutusta tutkimassa. 1988. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 29, 47 - 61.
- Remes Pirkko (toim.) 1995. Asiantuntijaksi oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Rinne, Risto. 1986. Opettaja ja koulun todellisuus. Kasvatus (17) 1, 23 - 30.
- Ruohotie P. 1985a. Kannustava työyhteisö. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu n:o 12.
- Ruohotie P. 1985b. Kehittyvä ja kannustava kouluyhteisö. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Selosteita ja tiedotteita n:o 2.
- Ruoppila I. 1987. Työilmapiirin vaikutus hyvinvointiin. Teoksessa A. Penttinen & P. Juuti (toim.) Ihminen, työpaikan tärkein voimavara. Ammatinedistämislaitos, Johtamistaidon opisto. Työturvallisuuskeskus. Kauppakirjapaino Oy, 44 - 46.
- Räisänen T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 31. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston monistuskeskus.
- Sava I. 1987. Työnohjaus ja opettajan tietoisuus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Seppälä A. 1987. Sosiaalinen ympäristö - ihmisten ristiriidat. Teoksessa A. Penttinen & P. Juuti (toim.) Ihminen, työpaikan tärkein voimavara, 65 - 66.
- Stjernberg I. 1986. Naisopettajien loppuunpalaminen. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 108. Yliopistopaino.
- Syrjälä L. & Numminen M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjäläinen E. 1994. Haastattelu. Teoksessa L. Syrjälä & S. Ahonen & E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 86-88.
- Tuppurainen E. 1991. Teoksessa: H. Peltonen (toim.) Kehittyvä kouluyhteisö. Helsinki. VAPK-kustannus.
- Uusikylä K. 1982. Opettajanhuone sosiaalisena järjestelmänä. Kasvatus (13) 3, 186 - 191.
- Vartia M & Perkkä - Jortikka K. 1994. Henkinen väkivalta työpaikoilla. Työyhteisön hyvinvointi ja sen uhat. Tampere: Gaudeamus.

- Veenman S. 1984. Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research. 54 (2), 143-178.
- Vonk J. H. C. 1983. Problems of the Beginning Teacher. European Journal of Teacher Education 6 (2), 133 - 150.
- Voutilainen E. & Rajamäki P. & Vartiainen O. & Palanne O. 1987. Kehittyvä työyhteisö. Porvoo: Wsoy.
- Westerman A. 1991. Expert and Novice Teacher Decision Making. Journal of Teacher Education. 42 (4), 292 - 305.
- Yeomans R. 1992. Preparing for school staff membership: Students in primary teacher education. C. Biott & J. Nias (toim.) Working and learning together for change. Open university Press: Buckingham, 19-32.

Työyhteisön ilmapiiri ja toiminta

- työyhteisön toimivuus
- yhteisten asioiden käsittely
- työpaikan ilmapiiri
- johtaja asema yhteisössä

Ihmissuhteet ja yhteistyö

- työtoverit ja niiden merkitys
- yhteishenki
- yhteistyömuodot
- yhteissuunnittelu
- epäviralliset johtajat opettajanhuoneessa
- ristiriidat ja ongelmatilanteet

Uuden opettajan perehdyttäminen

- työhön perehdyttäminen ja sen kehittäminen
- sopeutuminen yhteisön tapoihin
- työssä viihtyminen

Nuoren opettajan asema kouluyhteisössä

- nuoren opettajan mahdollisuudet vaikuttaa
- edistyksellisyyden säilyttäminen
- päätöksentekoon osallistuminen