

# **Induktiovaihe integraatiokoulutuksen käyneiden opettajien kokemana**

Carita Koirikivi & Inka-Mari Pikkarainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2017

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Koirikivi, Carita & Pikkarainen, Inka-Mari. 2017. Induktiovaihe integraatiokoulutuksen käyneiden opettajien kokemana. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 58 sivua.**

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten yliopistossa integraatiokoulutuksen käyneet luokanopettajat ovat kokeneet induktiovaiheen sekä ensimmäisen vuotensa työelämässä. Tutkimuksen tarkastelun kohteena oli lisäksi opettajien saama tuki induktiovaiheessa sekä opettajankoulutuksen kehittäminen. Aihe on tärkeä, jotta induktiovaihetta ja koulutusta voitaisiin kehittää.

Aineisto kerättiin sähköpostin välityksellä laadullisella kyselyllä. Kyselyyn vastasi viisi integraatiokoulutuksen käynyttä opettajaa. Kyselyt analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksessa selvisi, että opettajat kokivat induktiovaiheen haastavana. Tutkittavien ensimmäisen työvuoden kokemuksia leimasi innostus, riittämättömyys ja epävarmuus omista taidoistaan. Hämmennystä, pelkoa ja ahdistusta työhön astuttaessa toivat mukanaan monet uudet työnkuvat. Opettajat tunsivat aiemmista tutkimuksista poiketen pettymystä omaa opetustaan kohtaan. He kokivat lisäksi uupumusta, väsymystä ja yksinäisyyttä. Opettajilla oli sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksia työyhteisöstään. Työyhteisöön sopeutuminen koettiin merkittävänä ensimmäisen työvuoden aikana.

Kaikki tutkittavat olivat saaneet induktiovaiheensa aikana tukea työyhteisöltään, mutta saatu tuki oli koettu puutteellisenä. Koulutuksen kehittämisen sijaan induktiovaiheen kehittäminen nähtiin oleellisempänä. Työyhteisön merkitys korostuu yksilöiden hyvinvoinnissa.

Hakusanat: induktiovaihe, integraatiokoulutus, mentorointi, opettajankoulutuksen kehittäminen, kokemukset

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>KOULUTUKSESTA JA INDUKTIOVAIHEESTA</b> .....	<b>7</b>
	2.1 Mitä on integraatiokoulutus? .....	7
	2.2 Opettajan uran alkutaival .....	10
<b>3</b>	<b>OPETTAJIEN SAAMA TUKI INDUKTIOVAIHEESSA</b> .....	<b>16</b>
	3.1 Perehdytyksen määrä ja laatu vaihtelevat .....	16
	3.2 Opettajien perehdytys Suomessa.....	18
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ</b> .....	<b>21</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>22</b>
	5.1 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa .....	22
	5.2 Tutkittavien joukko ja aineiston keruu .....	23
	5.3 Aineiston analysointi.....	25
	5.4 Eettiset ratkaisut.....	27
<b>6</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>29</b>
	6.1 Induktiovaiheen kokemuksia.....	29
	6.1.1 Opettajien kokemuksia leimaavat innostus, epävarmuus ja riittämättömyys omasta osaamisesta.....	30
	6.1.2 Pettymyksen, uupumuksen, väsymyksen ja yksinäisyyden kautta armollisuuteen ja opetuksen kehittämiseen.....	32
	6.1.3 Työyhteisöön sopeutuminen tärkeää.....	34
	6.2 Saatu tuki sekä induktiovaihetta helpottaneet ja vaikeuttaneet tekijät	36
	6.2.1 Saatu tuki koettiin puutteelliseksi .....	36
	6.2.2 Induktiovaihetta helpottaneet ja vaikeuttaneet tekijät .....	37
	6.3 Enemmän tunnetaitoja, kenttäopetusta ja tukea työhön siirtymiseen..	39
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>41</b>
	7.1 Tutkimustulosten tarkastelu ja johtopäätökset .....	41
	7.2 Uusien innovaatioiden toteutuminen yhteydessä työyhteisöön .....	44
	7.3 Luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet.....	46

<b>LÄHTEET .....</b>	<b>50</b>
----------------------	-----------

# 1 JOHDANTO

Opettajan uraan ja ammatilliseen kehitykseen kuuluu monenlaisia vaihteita (mm. Järvinen 1999). Ensimmäinen oleellinen ja merkityksellinen vaihe tuoreen opettajan uralla on työelämään siirtyminen eli induktiovaihe. Opettajan ammatissa induktiovaihe korostuu (ks. Jokinen 2012) erityisesti siksi, että työn aloittamiseen liittyy monia käytännön asioita, jotka ovat uudelle opettajalle vieraita. Induktiovaihe nähdään usein myös kriittisenä vaiheena alan vaihdon kannalta, sillä monissa maissa opettajat jättävät opetusalan muutamien ensimmäisten työvuosien jälkeen (Euroopan komissio 2010, 6; Jokinen ym. 2012, 30). Tämä on mielenkiintoinen ilmiö, sillä opettajaksi on suhteellisen vaikea päästä opiskelemaan ja usein kuulee puhuttavan unelma-ammattista. Kummallista on, että opettajaksi opiskellaan monia vuosia, mutta tutkimukset (ks. esim. Blomberg 2008) osoittavat, että juuri valmistuneet vaihtavat alaa melko nopeasti. Miksi unelma-ammattista luovutaan niin helposti?

Useiden tutkimusten (ks. esim. Blomberg 2008) valossa induktiovaihe eli työhön siirtyminen koetaan usein haastavana. Tutkimukset työelämästä vahvistavat käsitystä siitä, että opettajankoulutuksen ja työelämän välillä on kuilu. Opettajan työssä toimiminen saattaa olla haasteellista aloittaa nuorelle, vasta valmistuneelle, opettajalle. Toisin kuin useimmissa ammateissa, joissa edetään vähemmän vastuullisesta tehtävästä vastuullisempiin tehtäviin, opettajan ammatissa vastuu työhön siirryttäessä on suuri välittömästi työuran alkaessa.

Uuden opettajan työelämään siirtymiseen liitetään usein erilaisia, työtä vaikeuttavia haasteita, jotka esiintyvät monilla työn eri osa-alueilla (Jokinen ym. 2012, 27). Haasteita tulee todennäköisesti eteen jokaiselle, mutta kokemus opettaa ja Jokisen (1999) mukaan ensimmäiset työvuodet voivatkin haasteellisuuden lisäksi olla myös myönteisiä, sillä ne voivat lisätä opettajan itsetuntemusta.

Järvinen [1999] painottaa opettajille suunnatun mentorilta tai kokeneemalta opettajalta saatavan tuen edistävän tällaisten myönteisten kokemusten saamista. Induktiovaiheen tehtävänä on auttaa vastavalmistunutta opettajaa rakentamaan ammatillista identiteettiään sekä varmistaa uuden opettajan hyvinvointi ja kiinnittyminen kouluuyhteisön toimintakulttuuriin. Uusien opettajien perehdytyksen tulisikin toimia siltana opettajankoulutuksen ja työelämään siirtymisen välillä. (Jokinen ym. 2012, 28–29, 34.) Opettajien työhön siirtyminen koetaan maailmalla hankalana, mutta silti useassakaan Euroopan maassa, kuten Suomessa, ei ole lakisääteistä velvoitetta järjestää perehdytystä uusille opettajille (Euroopan komissio 2010, 6–7). Kentällä tapahtuvan perehdytyksen keinoja ja laatua olisi syytä tutkia lisää, jotta tukea olisi mahdollista kehittää.

Tätä tutkimusta edeltävässä kandidaatin tutkielmassa (Koirikivi & Pikkarainen 2016) tutkittiin viiden integraatiokoulutuksen käyneen opettajan kokemuksia siitä, miten integraatiokoulutuksen vaikutukset näkyvät työelämässä. Tuloksissa kävi ilmi, että integraatiokoulutus oli vaikuttanut pääasiassa opetuksen konkreettisten muutosten sijaan opettajien oman ajattelun kehitykseen, joka ilmeni oman toiminnan kriittisenä tarkkailuna sekä itsereflektiona. Opettajat kuvasivat kuitenkin opetustaan kokonaisemmaksi, oppilainesisältöjä yhdistäväksi ja tutkivaksi oppimiseksi. Tutkittavat kokivat, että he ovat integraatiokoulutuksen ansioista oppineet kyseenalaistamaan ja tarkastelemaan ympäristöään kriittisemmin. Opetuksen muutosta edistäviä tekijöitä olivat opettajista itsestään kumpuava muutoshalukkuus, muutoshenkinen ja kannustava esimies sekä työyhteisö. Estävinä tekijöinä esiin nousi sopeutuminen uuteen työpaikkaan sekä epävarmuus ja rohkeuden puute tehdä asioita toisin. Tutkimuksen tulosten myötä on tarpeellista tutkia syvemmin integraatiokoulutuksen käyneiden opettajien induktiovaihetta. Millaisena integraatiokoulutuksen käyneet opettajat kokevat induktiovaiheen? Vaikuttiko integraatiokoulutus siihen?

## 2 KOULUTUKSESTA JA INDUKTIOVAIHEESTA

### 2.1 Mitä on integraatiokoulutus?

Vuonna 2003 Jyväskylän yliopistossa alkoi opetuksen kehittämishanke, jonka tarkoituksena on eheyttää pirstaleista opetusta opettajankoulutuksessa ja organisoida työtä järkevästi. Hankkeen tavoitteena on luoda oppimisyhteisö, jossa tuetaan tiedollisen uteliaisuuden ylläpitämistä ja oivaltamista. Opiskelijoiden kokemukset ovat opiskelun lähtökohtana. (Kallas, Nikkola, Rautiainen & Rähkä 2007, 85.) Integraatiokoulutuksessa kokeillaan toisenlaista rakennetta opettajankoulutukseen ja uudenlaista tapaa hahmottaa koulutus laajemmin (Nikkola & Harni 2015, 212). Yleisesti opettajankoulutuksessa ei huomioida monia koulutuksen järjestämiseen liittyviä keskeisiä kysymyksiä, mutta integraatiokoulutuksessa koetaan tarpeelliseksi tuoda kiinnostavat epäviralliset keskustelut osaksi varsinaista opiskelua (Nikkola ja Harni 2015, 212).

Opiskelu tapahtuu ryhmässä, joka koostuu kouluttajista ja opiskelijoista. Suunnittelu ja opetus toteutetaan pääsääntöisesti yhdessä. Opiskelijoita ohjataan aktiivisuuteen ja vastuun ottamiseen omasta oppimisestaan niin yksilöinä kuin ryhmänäkin. Ryhmä on keskeisessä roolissa integraatiohankkeessa ja koulutuksessa opiskellaan yhdessä ryhmänä, jotta opiskelijat oivaltavat, että tutkiminen, tiedon tuottaminen ja tulosten esittäminen ovat pikemminkin yhteisöllisiä kuin yksilöllisiä prosesseja. (Kallas ym. 2006; Kallas ym. 2007; Nikkola ym. 2008.) Integraatiokoulutuksen keskeisenä tavoitteena on luoda henkisesti avoin tila, jossa on mahdollisuus nostaa esille kysymyksiä, joita opiskelijat ja kouluttajat pitävät merkityksellisinä. Opiskelijoilla on paikka ajatella ja mahdollisuus keskustella siitä, mikä heitä eniten kiinnostaa tai vaivaa (Nikkola & Harni 2015, 213). Integraatioryhmässä kyseenalaistetaan perinteisen mallin mukaista opettajankoulutusta ja testataan erilaisia opettajankoulutuksen toteutustapoja. Ryhmä pyrkii vastaamaan opettajan ammatin vaatimuksiin (Puustinen 2012, 38).

Integraatiokoulutuksen nimen alkuosa 'integraatio' saattaa johtaa harhaan, koska se usein luo mielikuvia oppiaineintegraatiosta tai erityisoppilaiden sijoittamisesta yleisopetukseen (ks. esim. Saloviita 2011). Nimessä ei ole kuitenkaan kyse näistä ilmiöistä. Nikkola, Rautiainen ja Räihä (2013) määrittävät koulutuksen nimessä integraatio-termin seuraavasti: "Integraatiokoulutuksessa käsitteen lähtökohtana on psykodynaaminen tapa ymmärtää ihmisen mielen rakentumista ja oppimista. Kieli liittyy tässä prosessissa keskeisesti maailman jäsentämiseen. Koulussa opiskeltavien tietojen oppimisessa erilaiset kielen prosessit toimivat jäsentävänä, integraatiota luovana perustana. Asioita ei opiskella ulkokohtaisesti, vaan opittu integroidaan aina itseen".

Myös oppiaineintegraatio sisältyy integraatiokoulutukseen. Koulutuksen sisältöjä tarkastellaan kolmesta ajatteluprosessista käsin, ei koulumaailmassa vallitsevasta oppiainejaosta (Nikkola ym. 2013, 10). Nikkola ja Harni (2015, 212) toteavat, että virallisessa koulutuksessa tapahtuu vain vähän kyseenalaistamista ja he kokevat koulutuksen päinvastoin vahvistavan perinteistä oppiainejaakoista koulua. Elämämaailman ontologia on koulutuksen pohja. Integraatiokoulutus on rakennettu kasvatuksellisesta ja opetuksellisesta kokonaisuudesta, joka ei ole jakautunut oppiaineisiin. Maailmakaan ei ole jakautunut oppiaineisiin, joten koulutuksenkaan ei pitäisi rakentua oppiaineiden erottelun varaan (Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013, 10).

Näissä kolmessa ajatteluprosessissa otetaan huomioon myös äidinkielen rooli, mikä on Kallaksen (2006) näkemyksen mukaan "toimintaa ja ajattelua". Näin ollen äidinkieltä tulisi myös opiskella tässä yhteydessä. Käytännön tasolla se tarkoittaa, että integraatiokoulutuksessa äidinkieli integroidaan muihin oppiaineisiin niille tyypillisten ajatteluprosessien tasolla. Eri tiedonalojen tiedonkäsittelyprosessit kiteytyvät tavoitteisiin Nikkolan ja kumppaneiden (2013, 10) mukaan hahmottaa tiedon ja kielen suhdetta ympäröivään todellisuuteen (havaintotieto), muihin ihmisiin (sopimustieto) ja itseen (kokemustieto).

Integraatiokoulutuksen lähtökohdat ovat oivallusryhmätyöskentelyssä, jota ovat kehittäneet Kallas, Nikkola ja Räihä. Oivallusryhmän tarkoituksena on kehittää opiskelijan itsetuntemusta suhteessa itseen ja yhteisöön. Ideana on et-



siä omien kokemusten mieltä ja merkitystä sekä analysoida sitä kautta omia koulu- ja oppimiskokemuksia. Oppikirjat eivät siis ole tällaisen työskentelyn ensisijaisia apuvälineitä. Lähtökohtaisiin ajatuksiin kuuluu, että tiedon merkitys syntyy omien kokemusten pohjalle. (Nikkola, Rautiainen ja Rähä 2013.)

Koulutuksen pohja on elämismaailmaontologia (Nikkola, Rautiainen & Rähä 2013, 10). Elämismaailmaontologiassa opettajan merkittävin taito on puhumisen sijasta taito kuunnella (Kallas ym. 2006, 163). Kentällä oppiminen on elämismaailmaontologisen käsityksen mukaan oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta, ei passiivista tiedonsiirtoa yhdeltä toiselle (Puustinen 2012, 37-38). Puustisen (2012) mukaan konstruktivistisen kasvatustavan idea on juuri tämän asian havainnollistamisessa ja käyttöönottamisessa. Oppimisen tulisi olla peräisin oppijan tarpeesta, ei laitoksen tai oppiaineen opettamisen tarpeesta (Kallas ym. 2006, 158).

**Integraatiokoulutus käytännössä.** Integraatiokoulutus toteutetaan vuodesta riippumatta edellä mainitsemia koulutuksen piirteitä noudattaen. Tutkitavana oleva integraatioryhmä koostui kolmestatoista opiskelijasta, seitsemästä kouluttajasta sekä tutkijoista. Koulutus kesti yhteensä kaksi lukuvuotta ja koulutukseen tuli sitoutua alusta alkaen. Opiskelun lähtökohtana oli kasvatuksellinen ja opetuksellinen kokonaisuus, joka ei ollut jakautunut oppiaineisiin. Ryhmässä tehtävät työt koostuivat ryhmäistunnoista, opetuksesta, harjoittelusta ja itsenäisestä työstä. Yhteensä opiskelijat opiskelivat 75 opintopistettä, jotka ryhmä opiskeli integroituina kokonaisuuksina. Ryhmän työskentelyyn oli varattuna kaikki lukuvuosien maanantait ja tiistait. (Nikkola 2007.)

Ryhmäistuntoja järjestettiin säännöllisesti. Ryhmäistunnoissa kaikilla osallistujilla oli yhtäläinen oikeus ja velvollisuus puhua omalta osaltaan integraatio-opiskelun herättämistä tunteista ja ajatuksista. Ensimmäisenä vuonna ryhmäistuntoja oli viikoittain ja toisena vuonna noin joka toinen viikko. Ryhmä opiskeli kaikki tiedonlajit ensimmäisen lukuvuoden aikana ja toisena lukuvuonna tekivät harjoittelun. (Nikkola 2007.)

## 2.2 Opettajan uran alkutaival

Opettajan työvuodet voidaan jakaa eri vaiheisiin ammattitaidon kasvun mukaan. Vastavalmistunutta, alle kolme vuotta työelämässä ollutta opettajaa kutsutaan noviisiopettajaksi (Berry 2009, 20). Förbom (2003, 32–33) kuvailee opettajan työtodellisuutta ja työelämän ensiaskeleita seuraavasti:

”Moni aloitteleva opettaja kokee itsensä riittämättömäksi tai työnsä palkitsemattomaksi. Ammatti ei vastaakaan ennakko-odotuksia. Luottamus omaan menestymiseen ja jaksamiseen horjuu. Tällaista tämä on koko ajan, opettaja miettii ylivoimaisen urakkansa edessä, josta ei selviäisi moni vanhempikaan lehtori. Pätkätyö sijaisena milloin minkin koulun suurissa ja pahantapaisissa luokissa vailla todellista yhteyttä oppilaisiin tai toisiin opettajiin nakertaa itsetuntoa ja herättää epäilyksen omasta kutsumuksesta sekä koko ammatin merkityksestä. Voimatonta kiukkua tuntien nuori opettaja manaa hairahdustaan, päätöstään ruveta opettajaksi”.

Useat tutkimukset (mm. Blomberg 2008) vahvistavat, että opettajuuden ensiaskeleet työelämässä ovat haastavia. Tutkimusten pohjalta voidaankin ajatella, että opettaja ei ole valmis valmistuessaan koulutuksesta, vaan ottaa uuden askeleen oppimisensa polulla astuessaan työelämään. Muun muassa riittämättömyyden tunne, itsensä sekä omien tietojen ja taitojen vähättely tuovat mukanaan haasteita nuoren opettajan työhön (Jokinen ym. 2012, 27). Myös Bendtsein (2016) mukaan induktiovaihe käsitetään erittäin vaikuttavana ajanjaksona opettajan oppimisen ja kehittymisen kannalta. Bendtsein käsittelee tutkimuksessaan opettajaksi kehittymisen prosesseja ja pyrkii ymmärtämään opettajien ammatillisen kehittymisen tukemista ja edistämistä. Tutkimuksen tulokset osoittavat teorian ja käytännön yhteyden tarpeen korostamista opettajankoulutuksessa, jotta opettajien näkemyksiä erilaisista oppimismuodoista ja prosesseista voitaisiin laajentaa.

Opettajan työssä toimiminen voi olla aluksi haasteellista. Opettajan ammatissa vastuu työhön siirryttäessä on suuri välittömästi työuran alkaessa. Uuden opettajan työelämään siirtymiseen liitetään usein erilaisia, työtä vaikeuttavia haasteita, jotka esiintyvät monilla työn eri osa-alueilla. Ilman käytännön työn tuomaa kokemusta, kentälle työllistyvä nuori opettaja kohtaa haasteet mitä todennäköisimmin moninkertaisina pitkään työssä olleisiin kollegoihinsa verrattuna. Haasteiden kohtaamisessa tärkeintä on niiden käsittely ja oman toiminnan kriittinen tarkastelu. (Jokinen ym. 2012, 27.)

**Opettajan uran alkuvaihe koetaan haastavaksi.** Blomberg (2008) on tutkinut väitöskirjassaan peruskoulun opettajien ensimmäistä työvuotta opettajien autenttisten kokemusten valossa. Hän tutki viittä uransa alkuvaiheessa olevaa opettajaa. Tutkimuksen päätehtävänä oli selvittää, miten noviisi kokee ensimmäisen työvuotensa opettajana. Tutkimus osoitti, että opettajankoulutuksen ja koulutodellisuuden välillä on kuilu ja se aiheuttaa vaikeuksia aloitteleville opettajille ensimmäisenä työvuotena. Ensimmäinen työvuosi koettiin emotionaalisesti kuormittavana. Blombergin (2008, 211) tutkimuksen mukaan uusilla opettajilla on työelämään siirryttäessä paljon odotuksia ja illuusioita, joiden toteutumattomuus työelämässä tulee heille yllätyksenä. Vaikka he ovat useamman vuoden ajan hankkineet ammatillista pätevyyttä, uusia opettajia odottaa niin sanottu todellisuushokki. Ensimmäisestä työpäivästä alkaen koetukselle joutuvat taidot, jotka eivät ole koulutuksessa olleet keskiössä. Näitä taitoja Blombergin mukaan ovat kyky kohdata pettymyksiä, kohdata ja ratkaista konflikteja, tehdä kompromisseja sekä osata tarvittaessa joustaa. Tällöin uudet innovaatiot jäävät uudella opettajalla toissijaisiksi ja päämääräksi jää työstä selviytyminen.

Opettajan työtä leimaa ensimmäisestä koulupäivästä alkaen kiire. Blombergin (2008, 211) tutkimuksessa opettajat kuvasivat työn alkua hektiseksi. Tästä johtuen uusilla opettajilla ei ole mahdollisuutta tutustua rauhassa muihin opettajiin. Tilannetta helpottaa, jos kouluun sattuu samaan aikaan tulemaan muitakin uusia opettajia. Tällöin useammalla opettajalla on samanlainen uusi elämäntilanne ja työn uutuus edessään, ja he voivat yhdessä reflektoida kokemuksiaan (Blomberg 2008, 212). Opettajat kokivat voimakkaimmat vihan ja inhon tunteet vakavien väkivaltatilanteiden yhteydessä. Vaikeimmat koulunpidon tilanteet syntyivät opettajan opettaessa psyykkisesti oirehtivaa oppilasta ryhmässä. Opettajat kokivat sekä henkistä että fyysistä uhkaa oppilaittensa taholta lukuvuoden aikana jopa siinä määrin, että kaksi heistä joutui oppilaansa pahoinpitelemäksi. Opettajat kaipasivat työhönsä selkeitä rajoja ja koskemattomuutta. Noviisiopettajat kaipasivat opettajankoulutukseen koulutusta jäsentävää teoriaa ja selkeää aikajännettä, jossa koulutuksen aiheet ja sisällöt syvenisivät opintovuosien karttuessa. Nykyisellään koulutus muodostuu noviisien ko-

kemusten mukaan turhan usein hajanaisista ja sattumanvaraisista opiskelu- ja luokkatilanteista. Tutkimustulokset osoittavat, että aloittelevan opettajan ei ole helppo tulla opettajayhteisöön. Uusi opettaja saattaa jäädä työyhteisössään marginaaliin. (Blomberg 2008, 211-212.)

Heikkisen (1999) mukaan monet tutkimukset vertaavat noviisiopettajan tuntemuksia muukalaisuuden ja ulkopuolisuuden kokemuksiin. Hyväksynnän saavuttaminen ja oman paikkansa löytäminen työyhteisössä vaatii opettajalta työtä (Heikkinen 1999, 287-288). Noviisiopettajien kouluissa oli voimakkaita opettajakollegoja, jotka dominoivat kouluyhteisöään reagoimalla asioihin impulsiivisesti omien tunteidensa kautta ja joiden käyttäytyminen aiheutti työyhteisöissä epäsopua, ristiriitoja, valtataistelua ja kilpailua. Kolme noviisiopettajaa ei opettajakelpoisuudesta huolimatta haaveillut vakinaisesta opettajan työstä (Blomberg 2008, 211-212).

Myös Ruohotie-Lyhty (2011) on tutkinut uransa alkuvaiheessa olevia opettajia. Hän kuvaa väitöskirjassaan kieltenopettajien ammatillista kehittymistä. Hän tutki yhtätoista työuransa alussa olevaa opettajaa. Seitsemällä opettajalla ammatillisessa kehityksessä keskeistä oli työyhteisön käytänteisiin ja toimintaan sopeutuminen. Ruohotie-Lyhdyn (2011) mukaan kyseisten opettajien ammatillinen kehittyminen vahvisti aiempaa tutkimuksen kuvaa ensimmäisistä työvuosista todellisuushokkina. Sopeutumisen tarve on niin voimakas, että opettajat luopuvat omista tavoitteistaan sopeutuakseen yhteisöön. Ruohotie-Lyhty havaitsi tutkimuksessaan, että työyhteisöön sopeutumisen taustalla opettajien ajattelussa vaikuttivat myös toinen toisensa poissulkevat, kilpailevat opettajuuden mallit, dikotomiat, joiden alkuperäksi voidaan nähdä opettajan vaikeus integroida opettajankoulutuksessa ja toisaalta omana kouluaikana saatuja opettajuuden malleja. Ruohotie-Lyhty (2011) kuvaa, että Zeichnerin ja Tabachnickin 1980-luvun ajatusten mukaan opettajankoulutus voi edesauttaa tällaisen ajattelun säilymistä käyttämillään perinteisillä opetusmenetelmillä. Kaikki Ruohotie-Lyhdyn tutkitut opettajat eivät kuitenkaan kehittyneet edellä kuvatulla tavalla. Neljä nuorta opettajaa eivät sopeutuneet sellaisenaan työyhteisön vallitseviin käytäntöihin, vaan kehittivät opettamisen käyttötietoaan aktiiv-

visesti omien tavoitteidensa suuntaisesti. Nämä opettajat säilyttivät reflektiivisen, tutkivan asenteen työhönsä koko induktiovaiheen ajan (Ruohotie- Lyhty 2011, 54-56).

Kumpuvaara (2009) tutki pro gradu tutkielmassaan Hämeenlinnan opettajan koulutuslaitoksesta valmistuneiden opettajien ensimmäistä työvuotta. Tutkimuksessa tutkittiin kuutta valmistunutta opettajaa teemahaastattelulla. Opettajat kokivat identiteetikriisin siirtyessään opiskelijasta opettajaksi. Tutkimuksessa todettiin, että opettajat kokivat ensimmäisen työvuotensa haastavana ja raskaana, mutta myös antoisana ja opettavaisena. Kukaan tutkittavista ei ollut harkinnut alan vaihtoa, joten Kumpuvaaran mukaan se on merkki noviisiopettajien sitoutumisesta työhönsä (Kumpuvaara 2009, 63). Kokonaisuudessaan prosessi koetaan henkisesti rasittavana ja noviisiopettaja tarvitsee paljon tukea ulkoisten kouluarkeen liittyvien asioiden hallitsemiseen. Haastavaksi työn tekee sen laajuus verrattuna opiskeluaikaan. Opetusharjoittelun koettiin antaneen työstä vääristynyt kuva. Työnkuva oli todellisuudessa laajempi ja haastavampi, mitä opetusharjoittelun kautta oli välittynyt.

Työn haastavuus aiheutti tutkittaville vuoden alussa epävarmuuden ja riittämättömyyden kokemuksia. Yhteydenpito oppilaiden vanhempien kanssa koettiin haastavaksi, mikä johtui ainakin osaltaan koulutuksen antamista huonoista valmiuksista kodin ja koulun yhteistyöhön. Myös luokanhallintaan liittyvät tekijät koettiin koulutuksessa puutteellisiksi (Kumpuvaara 2009,62). Jokisen ja Välijärven (2006) mukaan koulutusta tulisi tuoda lähemmäksi koulujen arkipäivää. Yliopistojen harjoittelukoulut ja kenttäkoulut eroavat huomattavasti toisistaan. Opetusryhmien koko, opetusvälineet ja taloudelliset resurssit voivat vaihdella suuresti. Harjoittelujen aikana opiskelijat eivät pääse aidosti osallistumaan harjoittelukoulujen työyhteisöön, vaan he sosiaalistuvat erityiseen opetusharjoittelijan rooliin, joka sisältää piirteitä sekä opettajan että oppilaan rooleista. Harjoittelu ei myöskään anna mahdollisuutta työskennellä yhteistyössä oppilaiden vanhempien, eikä muiden asiantuntijoiden kanssa. (Jokinen & Välijärvi 2006.) Myös Taimisto (2013) sai pro gradu tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia. Hänen tutkimuksensa merkittävin tulos oli noviisiopettajan opetta-

juuden rakennusprosessi. Opettajuuden rakentaminen on täynnä haasteita ja uuden oppimista, joista noviisiopettajan tulee selvitä jatkaakseen työuraansa (Taimisto 2013).

Opettajan uran alkuvaiheessa idealistiset ajatukset eivät tyypillisesti toteudu, vaan nuori opettaja mukautuu helposti perinteisiin toiminta- ja ajattelu-tapoihin. Tähän vaikuttaa identiteetin hauraus sekä tarve tulla hyväksytyksi työyhteisössä. (Lauriala 2000, 90.) Myös Heikkisen ja Huttusen (2007, 21-22) mukaan nuoren opettajan tulee pohtia paikkaansa perinteiseen opettajien yhteisöön liittyessään. Edellytyksenä liittymiselle on riittävä samanlaisuuden kokeminen suhteessa muihin opettajiin. Näin ollen nuoren opettajan olisikin suhteutettava omat uudistamistarpeensa koulussa vallitsevaan kulttuuriin, mikä saattaa edelleen johtaa siihen, että mukautumisen myötä omat tarpeet jäävät toteutumatta. Opintojen aikana opettajaopiskelijat saattavat ajatella itse edustavansa jonkinlaista "uutta opettaja-aaltoa" (Puustinen 2012). Toisin tekeminen ajatuksen tasolla onkin kuvattu useissa tutkimuksissa nuorille opettajille tyypillisenä idealismina. Valitettavasti sitä seuraavat tutkimustulokset usein osoittavat, että tällainen idealismi karisee helposti nuorilta opettajilta jo ensimmäisten työvuosien aikana (Kajaala 2014, 7).

Farrell (2008) määrittelee ensimmäistä vuotta kentällä ajanjaksoksi, joka on välttämätön noviisiopettajille, jotka siirtyvät koulutuslaitokselta luokkahuoneeseen. Tätä vaihetta hän kuvaa shokiksi, jossa todellisuus iskee vasten kasvoja, koska muutoksellinen ihanneajattelu jää taka-alalle ja korvautuu tarpeella sosialistua uuteen ammatilliseen kulttuuriin, jossa on tietyt tavoitteet, yhteisesti jaetut arvot sekä säännöt kuinka menetellä. Jo aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että noviisiopettajat kokevat vastaavia kokemuksia ensimmäisten työvuosiensa aikana. Farrell esittelee kaksi tapaa miten opettajan kehitystä näinä vuosina voi jaotella. Ensimmäisen tavan voi jakaa kahteen vaiheeseen; selviytymisen ja hallinnan vaiheeseen sekä joko/tai kehityksen kahtiajakoon. Joko/tai-vaiheessa opettaja joko asettautuu muutoksen vastustamisen tilaan tai sopeutuu muutoksiin ja muutoksellisuuden kokeiluihin käytännössä. Opettajan muutoshenkiset ajatukset vaihtuvat huoleksi selviytyä opettajana luokkahuo-

neessa. Noviisiopettajille on ominaista huolestua oppilaiden kurissa pitämisen taidoista ja vasta sitten opetuksen sisällöstä. Vasta myöhemmin opettajat tulevat ajatelleeksi omaa vaikutustaan oppilaiden oppimiseen. (Farrell 2008.)

Myös Järvisen (1999) mukaan opettajien energia keskittyy usein sinne, missä heitä kohtaan on suurimmat odotukset. Ensimmäiset työvuodet voivat haasteellisuuden lisäksi olla myönteisiä, sillä ne voivat lisätä opettajan itsetuntemusta. Järvinen painottaa opettajille suunnatun tuen mentorilta tai kokenememalta opettajalta edistävän tällaisten myönteisten kokemusten saamista.

### **3 OPETTAJIEN SAAMA TUKI INDUKTIOVAIHEESSA**

Niin kuin edellä todettiin, on nuoren vastavalmistuneen opettajan vaikea siirtyä työelämään. Ongelmia ja haasteita saattaa esiintyä sekä itse työssä, että työyhteisössä. Induktiovaiheen tehtävänä on tukea nuorta opettajaa hänen ammatillisessa kehitymisessään, jossa on läsnä opettajan oma käsitys hyvästä opettamisesta. Induktiovaiheen tuen myötä tavoitteena on turvata nuoren opettajan työhyvinvointi sekä tutustuttaa hänet työyhteisön toimintakulttuuriin. (Jokinen ym. 2012, 34–37). Suomessa noin 30 % opettajista kokee perehdytyksen täysin laiminlyödyksi (Heikkinen ym. 2010, 16; Jokinen & Välijärvi 2006). Nuorella opettajalla ei ole työuransa alussa kokemuksen tuomaa varmuutta ja osaamista, josta taas kokeneet opettajat kertovat yleisesti oppineensa suurimman osan osaamisestaan juuri työelämässä. Induktiovaiheen haasteisiin vastaamiseksi ja työelämään siirtymisen helpottamiseksi on kehitetty erilaisia perehdytysohjelmia. Erilaisia induktiovaiheessa toteutettavia uuden opettajan tukimuotoja ovat muun muassa kehityskeskustelut, työnohjaus, mentorointi, vertaisryhmämentorointi, koulujen sisäiset tai koulun ulkopuolisten tahojen järjestämät koulutukset sekä ryhmätapaamiset. (ks. Jokinen ym. 2012, 35.)

#### **3.1 Perehdytyksen määrä ja laatu vaihtelevat**

Puolet Euroopan maista ei tarjoa minkäänlaista tukea tai edistää opettajan ammatillista kehittymistä heidän ensimmäisinä opetusvuosinaan. Opettajan työtä korostetaan elinikäisenä oppimisena (Fransson & Gustafsson 2008, 7). Opettajaksi valmistuminen tulisi nähdä pitkäjänteisenä prosessina, johon kuuluvat opiskeluvaihe, työelämään siirtymisen vaihe eli induktiovaihe sekä ammatilli-



sen kehittymisen vaihe työuran aikana. Tukea tulisi saada työuran kaikissa vaiheissa (Euroopan komissio 2010, 5–7).

Euroopan komissio korostaakin seuraavia periaatteita, jotka tulisi olla tarjota kaikille opettajille: Euroopan komission mukaan opettajilla tulisi olla oikeus osallistua tehokkaisiin perehdytysohjelmiin ensimmäisten kolmen opetusvuoden aikana, saada jäsenneulyä ohjausta ja mentorointia kokeneilta opettajilta tai muilta pätevilta ammattilaisilta koko uransa ajan sekä osallistua säännöllisesti koulutus ja kehittämis- keskusteluihin. (Fransson & Gustafsson 2008, 7.)

Uusien opettajien perehdytyksen määrä ja laatu vaihtelevat maittain. Korkean intensiteetin perehdytysohjelmat kestävät muutamasta kuukaudesta vuoteen tai kahteen, ja niillä tähdätään ammatilliseen ja systemaattiseen kehittämiseen, oppimiseen ja tukemiseen. Matalan intensiteetin perehdytysohjelmat ovat lyhyempiä, esimerkiksi lyhyempi esittely työpaikkaan tai järjestetty kollegan tuki ensimmäisen kuukauden ajan. Nämä ovat on yleisimpiä tuen muotoja. Sekä matalan ja korkean intensiteetin perehdytysohjelmat voivat sisältää kurseja, joita sponsoroi kunta, yliopisto tai opettajan ammattiliitot. Spontaani toverin tai kollegan tuki on sitä, mikä tapahtuu kollegojen välillä koulussa ilman järjestäjää. (Bjerkholt & Hedegaard 2008.)

Vaikka opettajien perehdytysohjelmat eroavat Euroopan maissa huomattavasti toisistaan, niissä on myös samankaltaisuuksia. Maita yhdistää se, että kaikissa opettaja on työn alkaessa samalla viivalla kokeneiden kollegojensa kanssa (Bjerkholt & Hedegaard 2008). Suurimmassa osassa Euroopan unionin maista ei ole käytössä koko valtion kattavaa organisoitua uusien opettajien perehdyttämishjelmaa (Euroopan komissio 2010, 6–7). Pohjois-Euroopan maista esimerkiksi Virossa on olemassa valtakunnallinen opettajien perehdytysohjelma (Eva Bjerkholt, Egon Hedegaard 2008).

Perehdyttämistä induktiovaiheessa tarjoavat maat toteuttavat perehdytystä hyvin eri tavoilla. Perehdyttämishjelmaa voidaan tarjota esimerkiksi jo ennen valmistumista ja opetusluvan saantia, kuten esimerkiksi Ranskassa. Tanskassa ja Iso-Britanniassa opettajia perehdytetään valmistumisen jälkeisessä koeaikatyössä ennen varsinaisen opetusluvan saamista ja Virossa vasta varsinaises-

sa opettajan työssä toimiessa (Euroopan komissio 2010, 7–8). Norjassa ja Ruotsissa opettajilla on oikeus saada tukea induktiovaiheessa, mutta tuki on järjestetty paikallisella tasolla ja saattaa vaihdella suuresti. Saksassa perehdytysohjelma riippuu opettajan tutkinnosta. Alemmassa tutkinnossa olevat opettajat vaihtavat helposti alaa ja heille tarjotaan parempaa palkkaa, vähemmän opetus-tunteja sekä vaihtelevia matalan- ja korkean intensiteetin perehdytysohjelmia. Saksassa yleinen trendi on mentorointi ensimmäisen vuoden aikana. Toisen asteen opettajille tarjotaan yhdistetty opettajankoulutus ja perehdytysohjelma, jossa valmistumisen jälkeen opettajat tekevät töitä noin kaksi vuotta opiskelija- asemasta. Käytännössä tämä tarkoittaa vähemmän vastuuta ja opetustunteja perehdytysjakson aikana. (Bjerkholt & Hedegaard 2008.) Niissä maissa, joissa virallista perehdyttämishjelmaa ei ole käytössä, on kuitenkin olemassa paikallisen tason käytänteitä ja toimintamalleja uusien opettajien perehdyttämiseksi. (Euroopan komissio 2010, 7–8.)

### **3.2 Opettajien perehdytys Suomessa**

Suomessa ei ole muodollista lakisäätelistä uusien opettajien perehdytysjärjestelmää. Koulutuksen tarjoajat ja koulut voivat toteuttaa perehdytystä haluamallaan tavalla ja siksi perehdytykset vaihtelevat suuresti. (Bjerkholt & Hedegaard 2008; Jokinen & Välijärvi 2006). Suomessa järjestetään erilaisia induktiovaiheessa toteutettavia uuden opettajan tukimuotoja. Niitä ovat muun muassa kehityskeskustelut, työnohjaus, mentorointi, vertaisryhmämentorointi, koulujen sisäiset tai koulun ulkopuolisten tahojen järjestämät koulutukset sekä ryhmätapaamiset. (ks. esim. Jokinen ym. 2012, 35.). Tuen saaminen perustuu pääosin opettajien omaan aktiivisuuteen ja yksittäisten kollegoiden tukeen. Ammatillisen kehittymisen tietoisena ja systemaattisena tukemisen sijasta kouluissa korostuu usein enemmän työyhteisöön ja sen toimintatapoihin sopeutuminen. Opettajat saavat kokeneilta kollegoiltaan vihjeitä siitä, miten tulee toimia ja mitä merkitsee olla opettaja (Jokinen & Välijärvi 2006). Seuraavaksi esitellään yleisimmät perehdytysmuodot Suomessa: mentorointi sekä ryhmämentorointi.

**Mentorointi.** Mentorointi on yksi yleisimmistä induktiovaiheen työhön perehdyttämisen toimista. Sen määritelmät vaihtelevat usein tieteenalasta riippuen, mutta useimmiten sillä tarkoitetaan ammatillista kahdenkeskistä ohjaussuhdetta, jossa kokenut työntekijä toimii kokemattomamman työntekijän ohjaajana erilaisissa työhön liittyvissä tilanteissa (mm. Blomberg 2008, 65). Mentoroinnin perustoiminta-ajatus on, että kokenut opastaa kokemattomaa mahdollisissa haasteissa ja tarpeissa, joita nuorella opettajalla on. Tämä mahdollistaa sen, että nuorelle opettajalle on nimetty henkilö, jonka puoleen hänen on mahdollista kääntyä haastavissa tilanteissa ja jolta pyytää apua (Förbom 2003, 101 - 102). Lisäksi mentoroinnilla pyritään estämään uuden opettajan tippuminen opettajan ammatista induktiovaiheen aikana (Blomberg 2008, 65).

Mentorointi on kansainvälisellä tasolla paljon käytetty induktiovaiheen tukimuoto ja siitä on tehty lukuisia tutkimuksia niin kotimaassa kuin ulkomailakin. Vaikka Suomessa tiedostetaan nuorten opettajien tuen tarve uran alkuvaiheessa, Suomi kuuluu niiden tutkimukseen osallistuneiden maiden joukkoon, joissa mentorointi lepää yksittäisten opettajien varassa. Suomessa suurelle määrälle nuorista opettajista ei järjestetä lainkaan mahdollisuutta järjestäytyneeseen mentorointiin. (Taajamo ym. 2014, 48.)

Mentorointi pohjaa induktiovaiheen tavoitteisiin ja sen tarkoituksena on saada nuori opettaja työelämään kiinni ensimmäisen työvuoden aikana ja turvata ohjattavan työhyvinvointi uudessa työympäristössä. Nuoret opettajat vaihtavat toimialaa opettaja-ammatin kutsumusluonteen murentuessa yhä useammin. Opettajan uran alkuvaiheessa toteutunut mentorointi voisi olla yksi mahdollisuus opettajan työssä pysymiseen, sillä ihmisten liikkuvuuden toimialalta toiselle katsotaan vähentyvän iän ja työvuosien karttuessa. (Förbom 2003, 101–102).

**Vertaisryhmämentorointi eli verme.** Vertaisryhmämentorointi eli verme eroaa edellä esitetystä mentoroinnista siten, että vertaisryhmämentoroinnissa toiminta tapahtuu neljästä kahdeksan hengen pienryhmässä. Vertaisryhmämentoroinnissa kokenut ja mentorikoulutuksen saanut opettaja toimii pienryhmän ohjaajana eli mentorina. Ryhmät kokoontuvat säännöllisesti jakamaan

kokemuksiaan ja ideoitaan sekä ratkomaan työhön liittyviä ongelmia (Aho & Korhonen 2015, 54).

Perinteisessä mentoroinnissa kokeneempi työntekijä siirtää kokemattomammalle työntekijälle niin sanottua hiljaista tietoa, kun taas vermeessä ydinajatus on puolestaan konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä. Käsitteen mukaan uutta tietoa ei voi sellaisenaan siirtää toiselle ihmiselle, vaan jokainen yksilö tulkitsee uutta tietoa aikaisempien tietojensa, käsitystensä ja kokemustensa valossa. Vertaisryhmämentorointi pohjautuu yhteistoimintaan, kollegiaalisuuteen ja vuorovaikutukseen. (ks. Aho & Korhonen 2015, 54-55; Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012, 47, 78.) Toiminnan tarkoituksena on tukea opettajien työssäoppimista ja työhyvinvointia sekä tarjota tilaisuus kokemusten reflektointiin. Vermeessä informaali oppiminen yhdistyy formaaliin koulutukseen (Aho & Korhonen 2015, 54). Laineen (2004, 251) tutkimuksen mukaan aloittelevan opettajan selviytymistä helpottaisi ammatillinen tuki ja kollegiaalisuus, mutta nämä eivät perinteisesti ole kuuluneet suomalaiseen koulukulttuuriin.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten integraatiokoulutuksen käyneet opettajat ovat kokeneen induktiovaiheen eli työelämään siirtymisen. Tutkimustehtävä on rajattu siten, että tarkastelun keskiössä on opettajien ensimmäisen työvuoden kokemukset. Tavoitteena on lisäksi tarkastella opettajien saamaa tukea sekä induktiovaihetta helpottaneita ja vaikeuttaneita tekijöitä. Tutkimus tarkastelee myös opettajien kokemuksia koulutuksesta sekä sen kehittämisen tarpeesta.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia kokemuksia integraatiokoulutuksen käyneillä opettajilla on induktiovaiheesta? Millainen suhde heillä on itseen ja työyhteisöön?
2. Millaista tukea opettajat ovat saaneet induktiovaiheessa? Mitkä tekijät ovat helpottaneet ja vaikeuttaneet induktiovaihetta?
3. Miten opettajat kehittäisivät opettajankoulutusta omien kokemustensa pohjalta?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa

Tutkimusstrategia tässä tutkimuksessa on kvalitatiivinen eli laadullinen, sillä tämän tutkimuksen on tarkoitus olla kartoittava tarkastelemalla integraatiokoulutuksen käyneiden opettajien kokemuksia induktiovaiheesta. Tutkimus on samalla myös selittävä, koska siinä etsitään selityksiä opettajien induktiovaiheen kokemuksille. (ks. esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 129.) Laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan inhimillistä toimintaa. Tällöin nojaututaan ihmisten uskomuksiin, kokemuksiin ja muodostamiin merkityksiin (Järvinen 1999, 13). Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä kontekstisidonnaisuus eli tutkimuksen tavoitteena ei välttämättä ole tuottaa yleistettävää tietoa. Laadullisen tutkimuksen keskeisimpänä tavoitteena onkin tutkittavan ilmiön ymmärtäminen (Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 20, 22).

Tarkemmin kuvattuna tutkimus on fenomenologis-hermeneuttinen. Grönforsin (1982) mukaan fenomenologinen näkökulma tutkimuksessa tarkoittaa ihmisten arkielämän tutkimusta, jonka kohteeksi otetaan yksilöiden tavoitteellinen toiminta ja subjektiivinen elämäkokemus. Tutkimuksen yhteyttä fenomenologiaan hahmotetaan edellä kuvatun määritelmän mukaisesti. Kyse on näkökulmasta, jonka valossa tutkimukseen tehdyt metodiset valinnat tulevat ymmärretyiksi. Sana *fenomenologia* tarkoittaa oppia ilmiöstä, oppia siitä, miten maailma ilmenee ihmisen tietoisuudella. Maailma ilmenee eri ihmisille erilaisena heidän erilaisista taustoistaan, ennakko-oletuksistaan, mieltymyksistään, toiveistaan, haluistaan ja pyrkimyksistään käsin (Puolimatka 1999, 118). Laineen (2010) mukaan fenomenologian perustana on ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys. Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä on tutkimuksen kannalta keskeistä kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia. Kokemus käsitetään laajasti ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa, maailmaan jossa hän elää.

Tutkimuksen kohteena onkin opettajien kokemukset induktiovaiheesta ensimmäisen työvuoden aikana.

Hermeneuttinen ulottuvuus tulee mukaan tutkimukseen tulkinnan tarpeen myötä. (Laine 2010, 30- 32, Niikko 2003, 12.) Hermeneutiikkaan kuuluu olennaisesti ymmärtämisen kehä. Hermeneuttisen säännön mukaan kokonaisuus ymmärretään yksittäisestä ja yksittäinen kokonaisuudesta. Ymmärtämisen liike tapahtuu kokonaisuudesta osaan ja osasta kokonaisuuteen. Oikein ymmärtäminen on yksittäisseikkojen yhteensopivuutta kokonaisuuden kanssa. Hermeneutiikkaan liittyy myös ymmärtämisen päämäärä, joka on yhteisymmärrys tarkasteltavasta asiasta. (Gadamer 2005, 29- 30). Tutkimuksessa pyrittiin ymmärtämään yksilöiden kokemusten myötä jotain yleisesti induktiovaiheesta, koulun kulttuurista sekä opettajankoulutuksesta.

Fenomenologisesta viitekehyksestä lähtevässä laadullisessa tutkimuksessa todellisuutta lähestytään subjektiivisena ja moninaisena. Yhtä absoluuttista totuutta ei siis ole mahdollista saavuttaa, vaan totuudet ovat sekä erityisiä että sosiaalisia luonteeltaan. Tämä tarkoittaa myös sitä, että tutkimuksenteossa tarvitaan useita päätelmiä. Tutkimuskohteita pyritään ymmärtämään suhteessa ympäristöön ja maailmaan, jossa he elävät. Tehdäkseen oikeutta tutkimuskohteelleen, tutkijan tulee pyrkiä parhaansa mukaan asettumaan tutkittavansa asemaan. Mitä paremmin hän tässä onnistuu, sitä luotettavampia ovat myös tutkimuskohteesta tehdyt tulkinnat. (Järvinen 1999, 15.)

## **5.2 Tutkittavien joukko ja aineiston keruu**

Tutkimusprosessi käynnistyi alkusyksystä 2016, jolloin tutkimuksen aihe rajautui. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimuksen kohdejoukko valittiin tarkoituksenmukaisesti satunnaisotannan sijaan (ks. esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 160), sillä tutkimuskohteeksi valikoitui sama joukko, jota oli tutkittu edeltävässä kandidaatintutkielmassa (Koirikivi & Pikkarainen 2016). Tutkimukseen osallistui viisi integraatiokoulutuksen käynnyttä opettajaa.

Tutkittavista kaikki olivat olleet työelämässä 3-4 vuotta. Kaksi työskenteli erityisopettajana ja kolme luokanopettajana.

Aineistonkeruun tapana käytettiin sähköistä laadullista kyselyä. Kyselyn kysymykset lähetettiin sähköpostitse. Sähköpostissa esiteltiin tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset. Vastaukset saatiin kirjallisina. Koska tutkittavien joukko oli rajattu tiettyihin henkilöihin, jotka ovat levittäytyneet ympäri Suomea, aineistonkeruu tällä menetelmällä oli yksinkertaisinta. Kysymyksiä ei testattu ennen kysymysten lähettämistä eteenpäin. Aineisto kerättiin kandidaattityöhön samalla menetelmällä ja se todettiin saman tutkimusjoukon kohdalla toimivaksi. Vastausaikaa tutkittaville oli annettu riittävästi ja tarvittaessa heille annettiin lisäaikaa. Sähköpostikysely antoi vastaajille mahdollisuuden pohtia ja tarkastaa vastauksiaan, mikä osaltaan voi lisätä vastausten luotettavuutta (ks. Jyrinki 2016, 25).

Kysely oli puolistrukturoitu; kysymykset olivat kaikille samat, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei käytetty, vaan tutkittava sai vastata omin sanoin. Aihepiirit, tema-alueet, oli myös etukäteen määrätty, joten voidaan puhua myös teemakyselystä (ks. Eskola & Vastamäki 2001, 26). Kuten edelläkin todettiin, tutkimuksessa oli kolme teemaa. Näiden teemojen ja osin myös teorian pohjalta luotiin kysely tutkittaville. Kysymyksiä muotoillessa pyrittiin antamaan tutkittaville mahdollisuus vastata kysymyksiin mahdollisimman paljon omin sanoin ja vastauksen kirjallinen muoto oli vapaasti valittavissa. Pyrimme luomaan kysymykset niin, että vastaukset olisivat kuvailevia, kertomuksenomaisia, eivätkä vaatisi lisäohjausta. Tavoite fenomenologisessa tutkimuksessa on tavoittaa tutkittavien kokemus ja se määräsi esitettävien kysymystemme luonteen. (ks. Laine 2010, 37.)

Kysymyksiä oli viisi: 1) Miten koit työelämään siirtymisen (induktiovaiheen)? Millaisia tunteita ja ajatuksia se sinussa herätti? Kuvaile kokemuksiasi ensimmäisen työvuotesi aikana. 2) Minkä koet vaikuttaneen (esim. helpottaneen tai vaikeuttaneen) induktiovaiheeseen? Miten? 3) Koetko, että integraatiokoulutus on vaikuttanut induktiovaiheeseesi? Miten? 4) Olisitko kaivannut jonkinlaista tukea ensimmäisenä työvuotenasasi? Millaista? Ja 5) Miten kehittäisit



opettajankoulutusta omien induktiovaiheen kokemustesi pohjalta? Miten kehittäisit integraatiokoulutusta?

### 5.3 Aineiston analysointi

Analyysi eteni pääpiirteissään Timo Laineen (2010) esittämän rungon mukaisesti laadullisen analyysin etenemisestä, jossa aluksi kuvattiin olennainen aineistosta, jonka jälkeen aineistoa teemoiteltiin ja aineiston merkitykset jäsennettiin kokonaisuuksiksi. Tämän jälkeen aineistosta löytyvien merkitysten verkostosta pyrittiin luomaan kokonaiskuva. (Laine 2010, 44; Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.)

Tutkimuksen aineisto koostui puolistrukturoiduista sähköpostitse kerätyistä kirjallisista kyselyistä. Lisäksi yksi kyselyyn osallistunut opettaja antoi käyttöömmme tekemänsä päiväkirjamerkinnät koskien ensimmäistä työvuottaan. Aineisto oli valmiiksi kirjallisessa muodossa, joten analyysi pystyttiin aloittamaan suoraan. Aineiston analyysissä hyödynnettiin laadulliselle aineistolle tyypillistä sisällönanalyysia. Laadullisessa sisällönanalyysissä keskitytään teemoihin, jotka havainnollistavat tutkittavan asian tai ilmiön monia eri sisältöjä sen sijaan, että painotettaisiin aineistosta tehtyjen havaintojen tilastollista merkittävyyttä. Tässä tutkimuksessa aineiston analyysissä painottui aineistolähtöisyys. Aineiston tarkastelu ei keskittynyt suoraan teorian pohjalta muodostettujen teemojen havainnointiin, vaan teemat muotoutuivat ja vahvistuivat aineistoon huolellisen perehtymisen myötä (ks. Zhang & Wildemuth 2005, 2).

Analyysiyksiköt eivät olleet etukäteen sovittuja ja harkittuja. Aineistolähtöisessä analyysissä tavoitteena on luoda aineiston pohjalta teoreettinen kokonaisuus ja teemojen valintaa ohjaa merkittävästi tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Valitsimme analyysiyksiköt aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävän asettelun mukaisesti. Tällainen analyysi on tyypillistä fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Analyysiyksikkönä toimivat merkityskokonaisuudet, joita löysimme aineistosta.

Tarkastelimme, mikä aineistossa kuului tutkimuksemme piiriin ja mitkä asiat aineistossa eivät olleet tutkimuksemme kannalta oleellisia (ks. Laine 2010, 40). Analyysissä käytettiin hyödyksi teemoittelua ja koodausta. Aloitimme analysoinnin tulostamalla sen paperille ja lukemalla aineiston läpi useaan kertaan. Kyselyt luettiin yksi kerrallaan läpi ja kirjoitimme paperien reunoihin pelkistettyinä ilmauksina muistiin kyselystä esille nousevat, mielenkiintoa herättävät teemat. Kommentit toimivat aineiston analyysissä koodeina, ja tällöin meidän oli helppo löytää tietyt kohdat vastauksista palatessamme uudelleen niihin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 92-93). Kukin teema sai oman värinsä, jonka mukaan vastaukset merkittiin. Väritimme tekstivastauksista samalla värillä ne osiot, joissa tutkitut puhuivat ja käsittelivät samoja asioita ja ilmiöitä. Tarkastelua helpotti se, että opettajien vastaukset pystyttiin kirjallisen kyselymuodon takia paikallistamaan tiettyyn kysymykseen. Vastaukset oli kirjoitettu pääasiassa kysytyn teeman alle, joten samaa asiaa koskevat vastaukset löytyivät nopeasti ja ne oli helppo yhdistää ja organisoida (ks. Patton 2002, 346). Materiaalin analysointia varten jokainen opettaja sai nimimerkin ja nimesimme heidät nimimerkeillä opettaja 1, opettaja 2, opettaja 3, opettaja 4 ja opettaja 5. Näin heidän henkilöllisyytensä pysyi salaisena.

Teemoittelun ja koodauksen jälkeen aloimme tarkastelemaan saatuja vastauksia, etsiä yhtäläisyyksiä ja eroja. Vastauksia tarkasteltiin teema kerrallaan. Tarkoitus oli täsmentää teemojen merkityssisältö. Tässä hyödynsimme käsitekarttaa. Etsimme tekstiaineistosta kuhunkin teemaan liittyvät asiat ja esitimme ne käsitekartan muodossa (ks. Moilanen & Räihä 2010, 56). Kokosimme pelkistetyt ilmaukset ja aloimme ryhmitellä merkintöjä niistä löytyvien yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien mukaan. Muodostuneet ryhmät nimesimme niiden käsittelemän teeman mukaisesti. Nimettyjä ryhmiä yhdistämällä muotoutuivat aineiston yläteemat, ja alateemat puolestaan muodostuivat tarkastelemalla aineistosta yläteemoja tarkemmin (ks. taulukko 1) (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 108-111.)

Analyysissämme aineisto jaoteltiin erilaisiin merkityskokonaisuuksiin, joista tavoitteena oli luoda kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä (ks. Laine 2010,

43). Merkityskokonaisuudet löydettiin samanlaisuuden perusteella. Samankaltaiset merkitykset muodostivat oman kokonaisuutensa. Tutkimuskysymyksemme myös vaikuttivat siihen, miten merkityskokonaisuudet järjestyivät. Tutkittavasta ilmiötä tuli esiin vain ne puolet, joita tutkimustehtävämme (mitä ja miksi tutkin) halusi nostaa esiin. Tutkimuksemme näkökulma määräsi, mitkä merkitykset ja merkityskokonaisuudet olivat olennaisia (ks. Laine 2010, 41). Aineiston analysointia helpotti se, että tutkijoita oli kaksi. Analysoimme aineistoa molemmat ensin tahoillamme, jonka jälkeen tarkastelimme ja vertasimme tulokintojamme yhdessä ja havaitsimme tulkintojemme olevan samankaltaiset.

#### 5.4 Eettiset ratkaisut

Eskolan ja Suorannan (1998, 52) mukaan tieteellisen tiedon hankintaprosessiin liittyy eettisiä kysymyksiä. Etiikka moraalisena näkökulmana on mukana tilanteissa, joissa pohditaan suhtautumista sekä omaan että muiden tekemiseen. Etiikalla ja moraalilla tarkoitetaan niitä tottumuksia, tapoja ja rajoituksia, jotka säätelevät ihmisten keskinäistä elämää (Kuula 2011, 21.) Tutkimukseen osallistujia pyydettyä tutkittaville annettiin mahdollisuus kieltäytyä vastaamasta. Koska kyselyyn sai vastata omalla tyylillä ja omin sanoin, jokaiseen kyselyyn oli vastattu tutkittavan omien rajojen mukaisesti.

Luottamuksellisuutta lisää se, että tutkimuksen aineistoa ei annettu nähtäväksi kenellekään ulkopuoliselle. Tutkimuksen aineisto koostui ihmisten erilaisista henkilökohtaisista kokemuksista, jotka sisälsivät myös jonkin verran arkaluontoisia asioita. Osa vastaajista ilmaisikin olevansa huolestunut siitä, että eivät paljastu tutkimuksessa jollain tavalla. Luottamuksellisuus ja salassapito ovat olennainen osa tutkimuksen eettisyyttä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 21–22).

Eryteisesti aineiston käsittelyssä eettisyys korostui, sillä tutkimusta tehdessä pidettiin tärkeänä suojella vastaajien henkilöllisyyttä. Tutkimukseen osallistuneita pyrittiin kunnioittamaan, eikä heidän nimiään tai työpaikkojaan paljastettu ja heistä käytettiin nimimerkkejä. Tutkimuksessa haluttiin huolehtia luottamuksen säilyttämisestä sekä tutkimuksesta aiheutuvan vahingon välttä-

misestä (Kuula 2011, 24). Tulostaessa aineiston tehdäksemme siihen merkintöjä, paperisista vastauksista jätettiin pois lähettäjien henkilötiedot ja sähköpostiosoitteet.

Tutkittavien integraatiokoulutukseen osallistumisen ajankohtaa ei ole tutkimuksessa paljastettu, heidät saattavat tunnistaa ainoastaan samaan aikaan integraatiokoulutuksen käyneet opettajat ja heidän sen aikaiset kouluttajansa.

## 6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä tutkimuksessa pyrittiin vastaamaan kolmeen tutkimuskysymykseen. Laadullisella kyselyllä kerätty aineisto on jaettu kolmeen yläteemaan. Ensimmäinen niistä on opettajien induktiovaiheen kokemukset. Toinen teema on induktiovaiheessa saatu tuki. Tutkimuksen kolmas teema on opettajankoulutuksen kehittäminen. Tulokset on jaettu tutkimuskysymysten ja teemojen mukaisesti omiin alalukuihinsa.

Taulukko 1. Analyysin tuloksena syntyneet ylä- ja alateemat

YLÄTEEMAT	Induktiovaiheen kokemukset	Saatu tuki induktiovaiheessa	Opettajankoulutuksen kehittäminen
A L A T E E M A T	Innostus Epävarmuus ja riittämättömyys Pettymys, uupumus, väsymys ja yksinäisyys Työyhteisöön sopeutumisen tärkeys	Tuen määrä (mentorointi) Induktiovaihetta helpottaneet tekijät Induktiovaihetta vaikeuttaneet tekijät	Tunnetaitojen opettelu Enemmän kenttäopetusta Mentorointi

### 6.1 Induktiovaiheen kokemuksia

Ensimmäinen tutkimusteemamme oli integraatiokoulutuksen käyneiden opettajien induktiovaiheen kokemukset. Tarkastelimme teemaa kysymyksillä: Millaista suhdetta itseen kokemukset ilmentävät? sekä millaista suhdetta toisiin ihmisiin (työyhteisöön, oppilaisiin ja kouluinstituutioon) kokemukset ilmentävät? Tutkimuksessamme induktiovaihe on rajattu opettajien ensimmäisen työvuoden kokemukseen valmistumisen jälkeen.

### 6.1.1 Opettajien kokemuksia leimaavat innostus, epävarmuus ja riittämättömyys omasta osaamisesta

Ensimmäiset tunteet valmistumisen jälkeen opettajilla olivat innostus, mutta myös epävarmuus ja jännitys työelämään siirtymisestä sekä työllistymisestä ylipäätään. Usealle opettajista tieto työpaikan saamisesta tuli juuri vasta ennen töiden alkamista. Opettajilla oli intoa ja halua päästä kokeilemaan opiskeluaikana oppimiaan asioita. Päällimmäisinä tunteina työn alettua opettajien kokemuksia leimasi kuitenkin innostuksen lisäksi hämmennys, epävarmuus ja pelkomien tietojen, taitojen ja osaamisen riittävyydestä. Oman haasteensa toivat myös konkreettiset haasteet uusien oppilasryhmien kanssa. Opettajilla oli epävarmuus ja riittämättömyyden tunne omista taidoistaan. Tämä vahvistaa myös aiempien tutkimusten tulkintaa koulutuksen ja työelämän välisestä kuilusta (ks. esim. Blomberg 2008). Opettajat olivat epävarmoja siitä, tekivätkö työnsä niin kuin kuuluukin, ja tulivatko asiat, jotka olisi pitänyt opettaa, opetetuiksi.

*”Työelämään siirtyminen oli samaan aikaan tilanteeseen sopivaa, mutta myös jännittävää ja haastavaa. Olin tietysti ihan todella virittäytyneessä tilassa, valmiina ottamaan kaikki haasteet vastaan ja tietysti myös tunsin suurta paloa päästä kokeilemaan kaikkea, mitä opiskeluaikana olin oppinut.”* opettaja 5

*”Minua jännitti ja samaan aikaan olin innostunut töiden alkamisesta. Muistan jännittäneeni konkreettisia asioita kuten osaisinko opettaa ekaluokkalaiset lukemaan ja miten pärjäisin kahden integroidun erityisoppilaan kanssa. Toisella oli kielellistä vaikeutta ja toisella Asperger-tyyppisiä piirteitä.”* opettaja 4

*”Olin samalla innostunut ja hämmentynyt. Olin toisaalta täynnä ideoita ja mielessä oli kaikkea integraatiokoulutukseen liittyvää, mitä voisin ryhmän kanssa kokeilla. Toisaalta mielessä oli hämmennys. Miten lukuvuoteen pitäisi näin äkkiseltään valmistautua?-- Olin todella hämmentynyt. Mietin, ettei minulla olisi hänen kertomansa perusteella kyllä ol- lenkaan tarvittavaa osaamista saamani oppilasryhmän kanssa.”* opettaja 1.

Hämmennystä, pelkoa ja ahdistusta työhön astuttaessa toivat mukanaan monet uudet työnkuvat, jotka eivät koulutuksessa olleet keskiössä. Opettajien työnkuva osoittautui odotettua laajemmaksi ja haastavammaksi. Työelämään siirtäessä on paljon uusia asioita, joita he eivät olleet osanneet odottaa, kuten uusi työyhteisö, työympäristö, toimintakulttuuri, haastavat vanhemmat, oppilaat, puhelut eri yhteistyötahojen kanssa sekä erilaisten testien ja tapaamisten järjestäminen.

“Luokassa oli hyvin paljon eritasoisia oppilaita. Eriyttää olisi pitänyt kaikissa aineissa ja koko ajan, mutta en kokenut ymmärtäväni yhtään, miten se tehdään.” opettaja 1.

“Alkuun tuntui jopa ahdistavalta pitää koko homma kasassa. Tuntui, että opettajan työnkuva levittyi yhtäkkiä joka puolella eikä kokonaisuutta pystynyt hahmottamaan. -- paljon tuli kuvioihin myös sellaisia osa-alueita, jotka koulutuksessa olivat jääneet pienemmälle huomiolle (esim. Haastavat huoltajat, erilaisten asiakirjojen täyttäminen, ja huolehtiminen oikeisiin paikkoihin jne.)” opettaja 2.

“Työelämään siirtyminen oli innostavaa ja mukavaa, mutta toi mukanaan myös paljon sellaista, jota en osannut odottaa. Uusi työyhteisö, uudet oppilaat ja koulun toimintakulttuuri aiheuttivat pelkoa, ahdistusta ja epävarmuutta.” opettaja 3

Opettaja 5 toi muista vastauksista poiketen esille myös rehtorin ja resurssien vaikutuksen työn alun epävarmuuteen ja hämmennykseen.

“Rehtori ei ollut tuossa koulussa kovinkaan arjen tasalla oleva kaveri ja resurssit olivat todella huonot. Myös oppilashuollon henkilöstöä puuttui. Tämän vuoksi oman työnkuvan rajaaminen oli todella haastavaa ja stressaavaa.” opettaja 5

Uutena asiana, joihin opettajat eivät koulutuksessa olleet törmänneet, olivat koulupäivien aikana ilmenevät yllättävät ja muutoin tavallisuudesta poikkeavat tilanteet. Koulupäivien aikana tapahtui paljon asioita, kuten kotiin jäänyt reppu, oksennus ja erilaiset juhlat, joihin opettajat eivät olleet voineet varautua etukäteen.

“Ensimmäinen vuosi menikin räpiköidessä, kun työpäivät saattoivat koostua mistä vain: kadonnut kenkä, oksennuksen siivoaminen, allerginen reaktio, reppu kotona, riitojen selvittelyä, erilaisiin juhliin, tapahtumiin, retkiin ja vierailijoihin valmistautumista.” opettaja 2

“Toisinaan etsin yhtä käytävää. Joskus yritin rauhoittaa yhden lapsen kohtausta, kun lapsi hyppeli luokassa pitkin seinää. -- Koskaan ei voi tietää, mitä käytännön opettajan työssä tulee vastaan. Jos joku olisi käskenyt minut oikeasti miettimään, mitä luokka oikeasti tarvitsee, en tiedä olisinko suostunut tai osannut. Ajattelen, että aika moni asia tässä työssä aukeaa kokemuksen myötä” opettaja 1

Asia, joka myös yllättäen aiheutti yhdelle opettajista suurta ahdistusta ja stressiä, oli aamunavauksen pitäminen. Opettaja 3 kirjoitti päiväkirjassaan aamunavauksen pitämisestä, mikä suuren ahdistuksen ja stressin aiheuttajana sai hänet jopa kyseenalaistamaan alavalintaansa. Hän kuvaa tilannetta seuraavasti:

“Voi sitä stressin ja ahdistuksen määrää. Hämmäntävää, miten noin pienestä asiasta, voi saada niin suuren mielipahan. Mikä siinä oikeastaan ahdisti? Tulin siihen tulokseen, että kaikki kuuntelevat minua on pelottavaa. Epävarmuuden ja häpeän tunne tulee niin voimakkaana että järki häviää täysin. Mistä se sitten johtuu? Eikö opettajien pitäisi tykätä olla kaiken keskipisteenä? No, minä en pidä siitä. Miksi siis olenkaan tässä ammatissa? Miksi opetustilanne ei ahdistaa, mutta tällaiset tilanteet kyllä. Ihmettelen vain.” opettaja 3 päiväkirja

Opettajan 3 kuvailema epävarmuus saattaa kertoa itseluottamuksen puutteesta. Pelon tunteet mahdollisesti viestivät turvattomuudesta, joka syntyy luottamuksen puutteesta sekä itseä että työyhteisöä kohtaan. (ks. esim. Juuti 2010).

### 6.1.2 **Pettymyksen, uupumuksen, väsymyksen ja yksinäisyyden kautta armollisuuteen ja opetuksen kehittämiseen**

Opettaja 3 kirjoitti päiväkirjassaan ensimmäisen työviikon jälkeen seuraavasti:

”Huoh! Tälläistako tämä nyt on? Tätäkö varten opiskelin viisi ja puoli vuotta? Tämäkö se unelma-ammattini nyt on?-- Töiden alku oli paljon rankempaa kuin osasin kuvitella.-- Ensimmäiset itkupotkuraivarit tulivat siis jo vajaan viikon työssä olon jälkeen” opettaja 3 päiväkirja

Opettajat kuvaavat ensimmäistä työvuottaan rankaksi. Ensimmäistä työvuotta leimaa kaikilla viidellä opettajalla väsymyksen tunteet, kiire, uupumus, riittämättömyyden tunteet sekä myös yksinäisyys. Uupumusta ja väsymystä aiheuttivat haastavat oppilaat sekä opettajien omat kohtuuttomat vaatimukset itseään kohtaan. Opettajilla ei myöskään ollut esimerkiksi avustajaresursseja, jotka olisivat voineet auttaa oppilaita. Yhdellä opettajista oman lisänsä ensimmäisen työvuotensa haasteellisuuteen toi vielä keskeneräinen pro gradu -tutkielma. Tästä näkyy suomalaisen kouluorganisaation epäyhteisöllinen kulttuuri. Opettajat ovat yksilöinä vastuussa omasta työstään ja kehittymisestään, eivätkä saa tarvitsemaansa työyhteisön tukea.

”Ensimmäinen työvuoteni oli todella rankka.-- Luokkani oli haastava.--Luokassa oli paljon oppilaita, jotka haastoivat opettajaa jatkuvasti.-- Tunsin olevani yksin.-- Gradun tekeminen ja sen tekemisen yrittäminen ensimmäisen työvuoden aikana oli henkisesti rasittavaa sillä joka ilta ja viikonloppu oma mieli painosti sen tekemiseen. Olin ns. Välitilassa ja tekemättömän työn tekeminen kaiheri mieltä” opettaja 4

”Muistan hyvin myös kiireen tunteen. Tein töitä sekä työpaikalla sekä iltaisin kotona, mutta mikään ei tuntunut riittävän. Olin jatkuvasti väsynyt.” opettaja 3

Kaksi opettajista uupui ensimmäisen työvuotensa aikana niin, että he hakeutuivat työpaikkapsykologille ja saivat sieltä kaipaamansa tukea ja työnohjausta. Opettaja 3 kuvasi päiväkirjassaan uupumustaan:

”Tässä sitä nyt ollaan. Syysloma alkoi virallisesti eilen. Eilen kävin myös työterveydessä niin sanotussa alkutarkastuksessa. Tuomio tily: uupumisen vaara ensimmäisen puolen vuoden aikana suuri. Jatkotoimenpiteet: lähete työpsykologille” opettaja 3 päiväkirja



Aiemmista tutkimuksista poiketen (ks. esim. Blomberg 2008; Ruohotie-Lyhty 2011), opettajien kokemuksista paistoi pettymyksen, kriittisyyden ja ristiriitaisuuden tunteita itseään ja omaa opetustaan kohtaan. Opettajilla oli omat odotuksensa siitä, että he toteuttaisivat opetustaan jotenkin ”perinteisestä” poikkeavasti. Vastauksista oli tulkittavissa, että integraatiokoulutus oli opettanut kyseenalaistamaan koulun toimintakulttuuria sekä luonut paineen toteuttaa erilaista opettajuutta. Opettajat toivatkin esille kriittisyytensä kollegoidensa taivoista toteuttaa opetusta. Kollegoiden työskentelyn tarkkailu ja arvostelu avaa uuden näkökulman kulttuurin vaikutuksista organisaatioon. Opettajat toivovat tukea työyhteisöltä, mutta toisaalta eivät omalta osaltakaan osoita luottamusta työtovereita kohtaan kritisoimalla heidän opetusvalintojaan. Tästä huomaa vahvan suomalaisen koulukulttuurin, jonka muutos on hidasta. Työyhteisön lisäksi myös tutkittavien ajatus työn itsenäisyydestä näkyy heidän kirjoituksissaan.

”Oudoksuin hänen systeemejään luokassa mm. Valtavaa aikaa ja energiaa ensimmäisellä luokalla, jonka he käyttivät hiljaisten pyyhien tekemiseen ja yksin istumiseen. Itsellä oli vahva halu saada oppilaat keskustelemaan, tekemään yhdessä ja minimoimaan hiljaa omalla paikallaan tehtävät hetket” opettaja 4

”Huomasin, että lähimmät työkaverini halusivat pitää perinteiseen tapaan esimerkiksi perinteistä työrauhaa, kun yritin itse opettaa erilaisiin tilanteisiin sopivia volyymin tasojia.” opettaja 1.

Opettajat toivat esille, että olisivat halunneet toteuttaa omaa opetustaan toisella tavalla, esimerkiksi enemmän keskustelemalla ja luokassa työskentelemällä, mutta väsymys esti opettajia toteuttamasta opetusta haluamallaan tavalla.

”Mietin paljon oppikirjoja ja olin niitä kohtaan hyvin kriittinen ja olen edelleen.--minulla ei kuitenkaan ollut resursseja (tietoa, taitoa, aikaa ja jaksamista) luopua matematiikan ja äidinkielen kirjoista ensimmäisenä työvuoteni.” opettaja 4

”Olin hurjan väsynyt ja tuntui, etten yltänyt opetuksessani tai koulun arjessa sille tasolle, mille olin integraatiokoulutuksen aikoina toivonut pääseväni.-- en syytä itse koulutusta, vaan itse asettamiani turhan vaativia tavoitteita” opettaja 2

”Kevättä kohden opetukseni muuttui tavalliseksi, perinteisen koulun opetuksiksi, kuten tapaa käydä, jos jotain uutta kokeillaan. En jaksanut hyvin. Menin usein luokkaan vedin kirjan esille ja. Opetin ja that’s it.” opettaja 1

Mielenkiintoista oli se, että opettaja 1 aloitti opetuksensa ensimmäisenä työsyksynään valmistumisen jälkeen haluamallaan tavalla. Hän toteutti syyslukukau-

den opetustaan paljon keskustelemalla ja luokassa työskentelemällä. Keväällä hän kuvasi opetuksensa muuttuneen ”diktatuuriksi”. Väsymyksen ja työyhteisön paineen takia hän päätyi muuttamaan opetuksensa kevätlukukaudella perinteisemmäksi. Mukaan tulivat mm. läksyt ja kokeet, joita hän ei syksyn aikana ollut paljon teettänyt. Hän ei uskaltanut tehdä asioista toisin. Tämä kertoo ihmisen luontaisesta tarpeesta saavuttaa hyväksyntää ja löytää oma paikkansa työyhteisössä. Opettaja sai kritiikkiä poikkeavasta opetustavastaan työyhteisöltä, oppilailta sekä vanhemmilta.

”Huomasin, että moni opettaja seurasi epäluuloisena opetustyyliäni.-- Sain koululla vähän oudon ja kummallisen opettajan maineen, kun en tehnyt asioita aivan perinteisesti. Muut opettajat pitivät tyyliään parempana ja minun tyyliäni epävakana ja ennalta-arvaamattomana.” opettaja 1.

”Oppilaat alkoivat välillä kapinoimaan ajatuksiani vastaan, koska ne olivat toisenlaisia kuin edellisillä opettajilla. Monen puheissa edellinen opettaja oli niin paljon parempi, koska hän teki niin ja näin. --Myös vanhemmat olivat hämmentyneitä siitä, miten opetin, verrattuna erilaisiin opettajiin aiemmin.” opettaja 1.

Opettajien vastauksista ilmeni, että oman opettajan työn kehittämiseen ei ensimmäisen työvuoden aikana ollut aikaa. Kun työnkuva vuoden aikana alkoi hahmottua, opettajat olivat armollisempia itselleen, ja he pystyivät näkemään omat virheensä sekä kehittämään omaa opetustyötään paremmin.

”Kun aikaa on kulunut ja koulun lukuvuosi alkaa hahmottumaan paremmin, olen päässyt jälleen paremmin kiinni myös oman opetustyön kehittämiseen. Alussa tähän ei kuitenkaan voimat riittäneet.” opettaja 2

”Olen sitä mieltä, että rakensin systeemin väärinpäin. Ensin olisi pitänyt luoda luokan käytänteet ja struktuuri. Ja sitä struktuuria olisi tarvittu paljon enemmän. Vasta numero kakkosena olisi voinut keskittyä enemmän sisältöihin. Ja kolmanneksi minulta jäi kuuntelematta, millaisia asioita ryhmä olisi oikeastaan sen sijaan, että toteutan omia ”suuria” ideoitani ja missioitani” opettaja 1

### 6.1.3 Työyhteisöön sopeutuminen tärkeää

Opettajilla oli sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksia työyhteisöön sopeutumisesta ensimmäisen työvuotensa ajalta. Kaksi opettajista kuvasi kokemukseen työyhteisössä myönteisesti. Molemmat opettajat kuvasivat työpaikan ilmapiiriä avoimeksi ja vastaanottavaksi. Opettajien kokemuksista kävi ilmi, että toiset nuoret opettajat helpottivat työelämään astumista. Tutkimukseemme

osallistuneet opettajat pystyivät jakamaan työn tuomia kokemuksia heidän kanssaan.

“Induktiovaiheeni helpotti työyhteisön vastaanottavainen ilmapiiri opetuksen ja koulun kehittämiseen. Työyhteisö, jossa olen edelleen, haastaa itseään ja on valmis muuttamaan.--” Koulussa aloitti samaan aikaan ja oli jo ennestään muita nuoria opettajia, joiden seura helpotti sillä jaoimme samankaltaisia ajatuksia opetuksesta sekä koimme samoja haasteita ensimmäisen työvuoden aikana. Yhteisöstä löytyi toki myös konkareita, joilta sai paljon tukea ja jotka halusivat mielellään kuulla uusia tuulia. Vaikka olin välillä epävarma omista kokeiluistani, koin että minua arvostettiin työyhteisössä.” opettaja 4

“Erityisesti olin tyytyväinen siihen, että koulussamme oli paljon nuoria opettajia ja melko avoin ja rento ote opettamiseen. Suhtautuminen kehittämistyöhön tai opetuksen toteuttamiseen on koulussamme hyvin avointa ja sallivaa” opettaja 2.

Työyhteisössä opettajat kuvasivat myös kokemuksia, joita leimasi tunne omasta riittämättömyydestä ja osaamattomuudesta. Opettajat kokivat, että he eivät ole osa työyhteisöä ja heidän työtapojaan kyseenalaistetaan. Kuvasimme edellisessä luvussa opettajan 1 kokemuksia siitä, kuinka hänen toimintatapojaan ihmeteltiin opettajien, vanhempien ja oppilaiden taholta, ja kuinka hän sai kummallisen opettajat leiman. Myös opettaja 3 koki samantapaisia tuntemuksia. Opettaja kirjoitti päiväkirjassaan moneen kertaan ulkopuolisuuden ja riittämättömyyden tunteistaan suhteessa työyhteisöön:

“Ensimmäisten viikkojen aikana törmäsin myös ajatteluun “meillä on aina tehty näin”, kun tein jotain toisella tavalla. Yhä uudestaan ja uudestaan on tuntunut, ettei minuun luoteta, asioita tehdään puolestani ja osaamiseni kyseenalaistetaan. En ole osa työyhteisöä, vaikka kaikki kovin mukavia ovatkin.” opettaja 3 päiväkirja

“Tällä viikolla jouduin taas käsittelemään myös epävarmuuden tunnetta, kun eräs työtoveri puhutteli minua niin että tunsin itseni todella tyhmäksi. On inhottavaa, kun toisten sanomiset jäävät niin voimakkaana mieleen.--Tämä asia ei näytä jättävät minua rauhaan. Lieneekö se kohtaloni koko lukuvuoden? Voinko luottaa itseni, jos tunnen, etteivät muut luota?” opettaja 3 päiväkirja

Opettajien vastauksista kävi ilmi, että työyhteisöön sopeutuminen koetaan tärkeänä ja merkittävänä tekijänä induktiovaiheessa. Osalla opettajista oli työyhteisöstään myönteinen kuva, heidät oli otettu avoimesti vastaan, ja koulut suhtautuivat opetuksen kehittämiseen myönteisesti. Opettajilla oli kokemuksia myös ulkopuolisuuden tunteista. Työyhteisössä oudon opettajan maine ja ulkopuolisuuden tunteet saivat opettaja 1:n muuttamaan opetustaan. Myös opettaja 3 kuvasi päiväkirjassaan useasti suruaan ulkopuolisuuden tunteista, mutta

myös onnen tunnetta, joka syntyi, kun hän kerrankin koki olevansa osa työyhteisöä:

”Työnohjauksessa minulla tuli ensikertaa sellainen olo, että olen osa työyhteisöä. Ihmiset olivat kiinnostuneita minusta ja minä uskalsin kertoa ajatuksiani. Oli hämmäntävää huomata, kuinka helpottuneeksi tunsin oloni. Hetkeksi pystyin unohtamaan ne epäilykset, joita itseäni kohtaan olen kohdistanut. -- Ensimmäistä kertaa viikkoihin tuntuu siltä, että työpaikalle meneminen on sittenkin mukavaa” opettaja 3 päiväkirja

”Hämmäntävää, miten voimakas halu ihmisellä on kuulua joukkoon ja tuntea itsensä hyväksytyksi. Siitähän tästä kaikesta loppujen lopuksi on kysymys. Se on yksi suurimmista epävarmuuden aiheuttajista.” opettaja 3 päiväkirja

## 6.2 Saatu tuki sekä induktiovaihetta helpottaneet ja vaikeuttaneet tekijät

Tutkimuksen toinen teema oli opettajien saama tuki induktiovaiheessa, jossa tarkastelun kohteena oli induktiovaihetta helpottaneet ja vaikeuttaneet tekijät. Seuraavaksi tarkastellaan tuloksia tähän teemaan liittyen.

### 6.2.1 Saatu tuki koettiin puutteelliseksi

Kuten edellisessä luvussa kuvasimme, opettajien työn alkua leimasi epävarmuus omasta osaamisesta. Kaikki opettajat saivat jonkinlaista tukea ja apua työyhteisönsä jäseniltä ensimmäisen työvuotensa aikana: Opettajilla oli työpareja, erityisopettajan ja avustajan tukea sekä työyhteisössä muutamia opettajia, joilta sai kysyä neuvoa tarvittaessa. Opettajien vastauksista käy kuitenkin ilmi, että he kaikki olisivat kaivanneet enemmän ja intensiivisempää tukea ensimmäisen työvuotensa aikana. Opettajat jäivät kaipaamaan mentoria, jonka kanssa he olisivat voineet keskustella ja pohtia työn herättämiä ajatuksia ja kokemuksia enemmän.

”Ehkä jokin tutor-opettajan malli olisi voinut olla toimiva. Samoin olisi voinut olla mielekästä pitää esim. Integraatioryhmän kanssa jonkinlaista ammatillista yhteydenpitoa yllä: jokin foorumi, jolla keskustellaan työn tuomista haasteista ja pohditaan niihin yhdessä ratkaisua.” opettaja 2

”Kaipasin tukea.-- Olisin kaivannut sitä myös työyhteisötä konkreettisemmin. Olisin toivonut, että joku olisi nähnyt, mikä minun työssäni mättää, ja kertonut sen minulle. Itse en sitä silloin pystynyt näkemään kaoottisen tilanteeni takia” opettaja 1

”Siirtymävaihetta vaikeutti se, ettei minulla ollut mentoria. Jos olisi ollut joku, jonka kanssa olisin voinut säännöllisesti tavata, keskustella ja pohtia, mieli olisi voinut olla ke-

vyempi. Kun lähes kaikkea piti miettiä yksin, olo oli epävarma. Riitänkö? Teenkö riittävän hyvin?” opettaja 3

“Olisihan se ollut hienoa, jos olisi ollut palveleva puhelin, johon olisi voinut soittaa ja siellä jonkun kanssa pohtia tilanteita, joita päivien aikana jäi pyörittelemään :)” opettaja 5

“Olisin ehdottomasti kaivannut työnohjausta! Olen kovin herkkä huomaamaan luokan myllerrykset ja etenkin ensimmäisenä vuotena otin oppilaiden haasteet ka murheet kannettavakseni enkä osannut lopettaa niistä murehtimistä koulupäivän jälkeen.” opettaja 4

Mentorin lisäksi opettajat olisivat kaivanneet enemmän tukea myös omalta työyhteisöltään. Opettajan 1 sekä opettajan 3 kokemuksista käy ilmi työyhteisön perehdytyksen ja tuen puute:

“En mielestäni myöskään saanut erityisen paljon tukea muulta työyhteisöltä luokkani kanssa. Muut opettajat vain päivittelivät ja joku tuli aina kertomaan tämän tyypisesti juttuja:” Elina (Nimi muutettu), taas sun oppilaat...” Yhteisesti asiaa ei pohdittu. Toisaalta yritin itse myös luoda itselleni ”kyllä minä pärjään”- imagoa” opettaja 1.

“Muistan harmitelleeni sitä, ettei kenelläkään tuntunut olevan minulle aikaa. Ensimmäisenä päivänä minulle näytettiin paikkoja ja ensimmäisen viikon ajan koulun toinen erityisopettaja oli ”käytettävissäni”, mutta siihen kaikki loppui. Jäin kaipaamaan mentoria ja juttukaveria.” -- Keskustelujen lisäksi jäin kaipaamaan sitä, että koulun toimintakulttuuria ja sääntöjä olisi avattu minulle enemmän.--kaikki ajattelivat, että kaikkihan tietävät jo. Opettelin koulun toimintakulttuuria lukemalla rivien välistä ja havainnoimalla muiden opettajien toimintaa. Paljon jouduin myös kyselemään.” opettaja 3

Opettaja 3 hakeutui työpaikan tuen puutteesta johtuen paikalliseen Vermeryhmään, jossa hän pääsi keskustelemaan työn herättämistä tunteista. Opettaja koki, että ryhmästä oli hänelle suuri apu ensimmäisen työvuoden aikana. Hän kuvaa päiväkirjassaan jo ensimmäistä Verme-käyntiään myönteisesti:

“Kandeksan erityisopettajan voimin keskustelimme ja joimme kahvia reilun tunnin. Porukka tuntui mukavalta. Ilmapiiri oli avoin ja hyväksyvä. En kokenut itseäni vähempiarvoiseksi, vaikka selvästi nuorin ja kokemattomin olinkin.” opettaja 3 pk

Kaksi opettajista sai myös kaipaamansa tukea työpaikkapsykologilta. Yksi opettajista piti vanhojen opiskelukavereidensa kanssa lukupiiriä, jossa he keskustelivat työn herättämistä tunteista sekä perehtyivät ajankohtaiseen ammattikirjallisuuteen.

### 6.2.2 Induktiovaihetta helpottaneet ja vaikeuttaneet tekijät

Kuten edellä on todettu, opettajien työhön siirtymistä vaikeutti tuen puute sekä työyhteisöön sopeutumattomuus. Opettajat joutuivat mukautumaan uusiin työnkuviin sekä haastamaan itseään vaativien oppilasryhmien kanssa. Opetta-

jien kuvaamien kokemusten pohjalta olemme koonneet taulukkoon 2 induktio-  
vaihetta helpottaneita ja vaikeuttaneita tekijöitä.

Taulukko 2: Induktiovaihetta helpottaneet ja vaikeuttaneet tekijät integraatiokoulutuksen käy-  
neiden opettajien kokemuksen pohjalta.

Helpottaneet tekijät	Vaikeuttaneet tekijät
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apu kokeneemalta kollegalta (erityisopettaja, avustaja, naapuriluokan opettaja).</li> <li>• Yhteistyö työyhteisön kanssa</li> <li>• Lukupiiri opiskeluaikaisten tuttujen kanssa</li> <li>• Työnohjaus (psykologi)</li> <li>• Verme-ryhmä</li> <li>• työpari</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• integraatiokoulutuksen synnyttämät paineet</li> <li>• Oma kokemattomuus (paljon asioita, joita ei koulutuksessa esillä)</li> <li>• Haastavat oppilasryhmät</li> <li>• Työyhteisö, joka ei tue (voivottelu, kauhistelu, oppilaiden syyttely)</li> <li>• Uuden opetustavan kokeileminen → innokkuus tehdä asioita toisin, joka johti luokan struktuurin ja toimintatapojen laiminlyömiseen.</li> <li>• Stressi ja oma jaksaminen.</li> <li>• Väsymys</li> <li>• Mentorin puute</li> <li>• Resurssien puute</li> <li>• Oppilaantuntemuksen puute → Mitä oppilaat olisivat tarvinneet?</li> </ul>

Taulukosta ilmenee, että helpottaneet tekijät liittyvät ainoastaan kollegoihin ja työyhteisöön ja toisaalta vaikeuttaneet tekijät pohjautuvat nekin juuri yhteisön

tuen puutteeseen ja yksin jäämiseen. Tulokset kertovat siitä, että kuinka suuri merkitys työyhteisöön sopeutumisella ja yhteistyöllä muiden kollegojen kanssa on opettajan työhyvinvoinnin ja jaksamisen kannalta. Tulkitsemme, että yksilöiden ongelmat induktiovaiheessa pohjautuvat suurelta osin työyhteisössä vallalla oleviin käytänteisiin sekä koulun organisaatiokulttuuriin.

### 6.3 Enemmän tunnetaitoja, kenttäopetusta ja tukea työhön siirtymiseen

Kolmantena teemana aineistosta nousi esiin opettajankoulutus. Opettajien vastauksista ilmenee, että integraatiokoulutus oli heidän mielestään hyödyllinen koulutus. Koulutus oli *pakottanut* heidät ajattelemaan. Integraatiokoulutus oli antanut ymmärrystä ryhmän toiminnasta, oppimisen moniulotteisuudesta sekä oman toiminnan reflektoinnin merkityksestä. Koulutus oli opettanut ja antanut heille kriittisen lähestymistavan opetukseen sekä tutkimuksellista otetta omaan työhönsä, omien tunteiden ymmärtämiseen ja huomioonottamiseen. Koulutus oli auttanut myös kyseenalaistamaan opettajanroolia. Opettaja 2 kuitenkin toivoi, että koulutukseen lisättäisiin koulutuksen jälkeistä pohdintaa.

”Integraatiokoulutus oli kovin kriittinen lähestymistapa opetukseen ja hyvä niin. Ehkäpä kuitenkin jonkinlainen koulutuksen jälkeinen pohdinta oman työn sallimista rajoista olisi hyvä lisä integraatiokoulutukseen. On tärkeä pohtia millaisia koulurakennukset ovat, miten pitkiä päivät ovat, millaisia välineitä luokassa on, kuinka paljon oppilaita, ryhmä ja luokkajaot.-- integraatiokoulutukseen siis myös tietoista rajausta: mitä voit tehdä niillä resursseilla tai niillä rajoitteilla mitä sinulla on?” opettaja 2

Induktiovaiheen alun haasteellisuudesta huolimatta, mielenkiintoista oli, että opettajien vastauksista ei käynyt ilmi, miten he muuttaisivat integraatiokoulutusta tai opettajankoulutusta. Tästä voidaan myös tulkita, että alun haasteet ovat suuremmissa määrin kiinni työyhteisöstä ja sen toimintakulttuurista. Heillä oli kuitenkin ajatuksia siitä, miten opettajankoulutusta ja työelämään siirtymisvaihetta voitaisiin kehittää. Opettajat kirjoittivat tunteiden merkityksestä sekä toivoivat, että koulutuksessa ja harjoitteluissa pohdittaisiin enemmän sitä, mikä on olennaista kussakin tilanteessa oppilaiden tarpeiden kannalta.

”Integraatiokoulutuksessa nähtiin hyvänä myös siitä, että siellä puhuttiin paljon opetuksen ja ryhmän herättämistä tunteista. -- vahvat tunteet eivät tulleet yllätyksenä ja osasin

suhteutua niihin -- Opettajankoulutuksen tulisi koulutuksessa huomioida, että työ on tunnetyötä. Päivän aikana saa kannatella monenlaisia tunteita, jotta työkyky säilyy, pitää osata myös päästää irti tunteista." opettaja 4

"Valmistuvien opettajien tulisi mielestäni ymmärtää, että tärkeintä on lapsen ja nuoren kohtaaminen. Se, että lapsi tulee nähdyksi ja kuulluksi, hyväksytyksi omana itsenään. Toivoisin, että opettajankoulutuksessa puhuttaisiin tästä, kuten myös tunne- ja vuorovai-  
kutustaitojen tärkeydestä." opettaja 3

Vastauksista nousi esiin myös opetusharjoittelun merkitys. Opettajat pohtivat kirjoitelmissaan paljon sitä, kuinka työn luonteen oppii vasta kentällä. Opettaja 2 ehdottikin, että koulutukseen tulisi lisätä harjoittelua kentällä.

"Opettajankoulutuksessa opiskelijoiden pitäisi olla vähintään puolikas lukukausi koulussa töissä yksin luokanopettajana. Tämän jälkeen opintoja olisi hurjan hedelmällistä jatkaa. Koin, että ensimmäiset kuukaudet avasivat silmät todelliseen kuvaan. Tämän kokemuksen pohjalta olisi ollut ihan eri fiilis ja näkökulma lähteä pohtimaan ammatillisia kysymyksiä akateemiselta pohjalta" opettaja 2

Tutkimusaineiston valossa näyttää siltä, että enemmän painoarvoa saa induktiivvaiheen kehittäminen koulutuksen sijasta. Opettaja 3 pohti tätä teemaa päiväkirjassaan:

"Olen tällä hetkellä sitä, mieltä että koulutusta on turha syyttää. Siellä tehdään kaikki mikä on mahdollista. Enemminkin pitäisi lähteä kehittämään toimintamallia nuorten opettajien saattamiseen työelämään, osaksi työyhteisöä. Työpari, tiivis yhteistyökumppani tms." opettaja 3



## 7 POHDINTA

### 7.1 Tutkimustulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten yliopistossa integraatiokoulutuksen käyneet luokanopettajat ovat kokeneet induktiovaiheen eli työelämään siirtymisen sekä ensimmäisen vuotensa työelämässä. Tutkimuksen tarkastelun kohteena oli lisäksi opettajien saama tuki induktiovaiheessa sekä opettajankoulutuksen kehittäminen. Tutkimuksessamme tarkasteltiin kolmea teemaa: opettajien induktiovaiheen kokemuksia, induktiovaiheessa saatua tukea sekä induktiovaihetta edistäneitä ja vaikeuttaneita tekijöitä ja opettajankoulutusta ja sen kehittämistä.

Tutkimustulostemme mukaan tutkimamme opettajat olivat kokeneet induktiovaiheen haastavana. Opettajan uran alkutaivalta kartoittaneet aiemmat tutkimukset sekä oman tutkimuksemme tulokset antavat yhdenmukaisen kuvan siitä, että opettajien siirtyminen työelämään koetaan haastavana sekä Suomessa, että muuallakin Euroopassa. Työ on haastavampaa ja laajempaa kuin mitä koulutus antaa ymmärtää ja koetukselle joutuvat ensimmäisestä päivästä taidot, jotka eivät koulutuksessa ole olleet keskiössä (ks. esim. Blomberg 2008).

Tutkittavien ensimmäisen työvuoden kokemuksia leimasi riittämättömyys ja epävarmuus omista taidoistaan. Hämmennystä, pelkoa ja ahdistusta työhön astuttaessa toivat mukanaan monet uudet työnkuvat sekä uusi työyhteisö. Ensimmäistä työvuotta leimasi myös uupumus, väsymys ja yksinäisyys. Opettajien hyvinvoinnista ja työssä jaksamisesta on herännyt huoli. Erityisenä huolenaiheena ovat aloittelevat ja nuoret opettajat, jotka tuntuvat vaihtavan alaa nopeasti valmistumisen jälkeen. Nuorten opettajien työn iloa vähentää se, kun kaikesta pitää yrittää selvitä yksin (ks. esim. Puustinen 2007, 8). Tutkimukseemme osallistuneiden opettajien sekä Laineen (2004) tutkimuksen mukaan aloittelevan opettajan selviytymistä helpottaisi ammatillinen tuki ja kollegiaalisuus, mutta nämä eivät perinteisesti ole kuuluneet suomalaiseen koulukulttuuriin. Saatu

työyhteisön tuki oli koettu puutteellisena ja riittämättömänä. Myös Heikkisen (2010) mukaan opettajat kokevat Suomessa, että perehdytys on puutteellista sekä kolmasosa opettajista kokee, että perehdytys laiminlyödään kokonaan.

Toisaalta opettajilla oli sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksia työyhteisöstään ja sen tarjoamasta tuesta. Työyhteisöön sopeutuminen koettiin tärkeimpänä asiana ensimmäisen työvuoden aikana. Työyhteisöön sopeutuminen ei kuitenkaan ole helppoa ja osa tutkimuksemme osallistuneista opettajista oli kokenut yksinäisyyttä ja ulkopuolisuutta yhteisössään (ks. myös Heikkinen 1999).

Opettajien ulkopuolisuuden ja yksinäisyyden tuntemuksiin saattaa vaikuttaa luottamuksen puute sekä itseen että työyhteisön muihin jäseniin. Yksinäisyyden tuntemukset voivat syntyä luottamuksen puutteesta (Juuti 2011, 112). Luottamus on työelämän perusasia ja sen puuttuminen työyhteisössä vaikuttaa koko työyhteisön toimintaan. Se lisää epävarmuutta ja motivaation puutetta. Luottamus työyhteisöissä rakentuu usein henkilösuhteisiin liittyvistä asioista. Se edesauttaa yhteistyötä ja mahdollistaa tiedon luomista ja jakamista. Voi olla, että luottamuksen puutteen takia opettajat eivät kokeneet oloaan turvalliseksi työyhteisössä, eivätkä siksi uskaltaneet tuoda esille uusia ideoita, tai kehittää niitä. Juutin mukaan luottamuksen rakentaminen vaatii pitkäjänteistä, systemaattista ja eettistä toimintaa. (Juuti 2011, 110-112.) Tämän perusteella voisi ajatella, että tutkittavilla ei ole luottamusta työyhteisöön siksi, koska luottamus syntyy hitaasti eikä ensimmäisen vuoden aikana ole ehtinyt vielä muotoutua. Voidaan olettaa, että tuoreen opettajan ulkopuolisuuden tuntemukset ovat merkittäviä siksi, koska työyhteisön muilla jäsenillä on luottamusta toisiaan kohtaan, mutta kellään ei vielä häneen.

Opettajien tunteisiin saattaa olla vaikuttaneet myös yksilön ja yhteisön dynamiikan ongelmat. Tulkitsimme, että opettajat kovivat, että heidän kokemansa ongelmat olivat heidän omalla vastuullaan. Opettajat hakivat henkilökohtaista apua esimerkiksi työpaikkapsykologilta, jolloin isoihinkaan ongelmiin ei otettu kantaa yhteisön tasolla (ks. esim. Nikkola & Harni 2017). Voidaanko

olettaa, että riittävä kollegiaalinen tuki työhön astuttaessa voisi estää nämä ongelmat?

Mahdollista on, että suomalainen organisaatiokulttuuri on omalta osaltaan vaikuttanut siihen, että työyhteisöön sopeutuminen on niin vaikeaa. Organisaatiokulttuurilla tarkoitetaan määrätyn organisaation jäsenten tapaa ajatella ja toimia ja se koostuu arvoista, tavoista ja säännöistä jotka ovat organisaation jäsenten yhdessä oppimia ja muodostamia. Kulttuuri opitaan siis organisaatiossa elämisen ja toimimisen kautta. Vanhat kulttuurit voivat olla hitaita muuttumaan. Kulttuuri voi joko yhdistää tai erottaa ihmisiä toisistaan. (Juuti 2011, 88-123.)

Tutkittavat opettajat kokivat edellisestä tutkimuksista poiketen pettymyksen ja riittämättömyyden tunteita itseään ja opetustaan kohtaan. On mahdollista, että tutkittavat ovat olleet kokemassa vanhan ja uuden kulttuurin törmäystä yrittäessään tuoda omia ajattelutapojaan esille uudessa työyhteisössä. Kulttuurin muutos vaatii työyhteisöltä toinen toistaan avustamaan pyrkivää toimintaa, sillä muuten mikään muutos ei toimi (ks. esim. Juuti 2011). Ongelmallista on se, että nykyinen ajattelutapa on individualisoitunut ja usein halu edistää muuta kuin omien tavoitteiden toteutumista on alikehittynyt. Kulttuuri luokanopettajien ammatissa on pitkään Suomessa ollut yksintyöskentelyä omassa luokassa suljetun oven takana. Koska työ koetaan yksin tehtäväksi, ei yhteisö toimi yhteen tai koe tarvetta sen työstämiselle samalla tavalla kuin muilla aloilla. (ks. esim. Juuti 2011, 88-123.) Hakkaraisen mukaan yhteisöön kasvetaan (2005, 2), eikä oman alan asiantuntijuus synny hetkessä. Hänen mukaansa asiantuntijuus syntyykin vasta käytännön työssä jossakin työyhteisössä, eikä koulutuslaitoksessa (Hakkarainen 2000; Bendtsen 2016). Tämän perusteella on syytä olettaa, että tutkittavien riittämättömyyden tuntemukset johtuvat siitä, että heidän ammatti-identiteettinsä rakentuminen on vielä kesken. Hakkarainen kuvailee työyhteisön dynamiikan muodostuvan perinteisellä ja konservatiivisella tavalla. Oppipoika-mestari -oppimiseen on totuttu työyhteisöissä, eikä silloin oppipoika-asemassa olevan arvostelua työpaikkansa toimintatavoista katsota hyvällä. Näissä yhteisöissä mestareita pidetään alan asiantuntijoina, joiden osaami-

nen tulisi saada siirrettyä aloittelijoihin (Hakkarainen 2005, 2). Tästä näkökulmasta mentoroinnilla on myös heikkoutensa, sillä se on voinut asettaa tutkittavat jo automaattisesti alempaan asemaan. Mahdollista on, että tutkittavien asiantuntijuutta on tästä syystä kyseenalaistettu työyhteisössä.

Opettajien vastauksista ei käynyt ilmi, miten he muuttaisivat integraatiokoulutusta tai opettajankoulutusta, mutta heillä oli ajatuksia siitä, miten opettajankoulutusta ja työelämään siirtymisvaihetta voitaisiin kehittää. Koulutuksen kehittämisen sijasta induktiovaiheen kehittäminen nähtiin oleellisempänä.

## **7.2 Uusien innovaatioiden toteutuminen yhteydessä työyhteisöön**

Monet opettajat ajattelevat kentälle siirtyessään edustavansa jonkinlaista uutta opettaja-aaltoa. Ruohotie-Lyhty (2011) toteaa tutkimuksessaan, että tutkimukset ovat antaneet kuvan siitä, että opettajat luopuvat helposti omista tavoitteistaan sopeutuakseen yhteisöön. On vaikeaa löytää tutkimustuloksia, joissa esiintyisi nuoria, omia tavoitteitaan vaalivia opettajia. Induktiovaiheen vaikeudet sen sijaan näkyvät tutkimustuloksissa huomattavasti laajemmin (Ruohotie-Lyhty 2011, 34–35). Heikkisen (1999) mukaan opettajien tulisi olla yhteiskunnan analyttikkoja, kriitikkoja ja uudistajia. Toisin tekeminen ajatuksen tasolla onkin kuvattu useissa tutkimuksissa nuorille opettajille tyypillisenä idealismina. Tutkimustulokset kuitenkin usein osoittavat, että tällainen idealismi karisee helposti nuorilta opettajilta jo ensimmäisten työvuosien aikana. Myös tässä tutkimuksessa opettajat luopuivat toisin tekemisestä sopeutuakseen työyhteisöön. Tähän vaikuttaa identiteetin hauraus sekä tarve tulla hyväksytyksi työyhteisössä. (Lauriala 2000, 90.)

Ensimmäisten vuosien työkäytännöt vaikuttavat selkeästi opettajan myöhempään toimintaan ja kehitykseen, joten työn alkuvaiheen merkitys on keskeinen opettajan ammatillisen kehittymisprosessin jatkumossa (Heikkinen 1999, 288). Tämän takia olisikin tärkeää, että opettajat eivät jää odottelemaan sopivaa hetkeä toteuttaa opetustaan haluamallaan tavalla, vaan ryhtyvät siihen heti kentälle siirtyessään ja saivat tarvitsemansa tuen työyhteisöltä. Förbomin

(2003 57–59) mukaan opettajayhteisö on parhaimmillaan kuin suuri syli, joka antaa jäsenilleen voimaa ja pitää huolta heikoista, mutta pahimmillaan se torjuu jonkun luotaan ja voi käyttäytyä silloin todella julmasti.

Kun työympäristöön liittyy uusi jäsen, häneen kohdistuu erilaisia odotuksia. Opettajan tulisi olla samalla hyvä kasvattaja luokassa ja kollega opettajainhuoneessa, joka edistää työyhteisön yhteisöllisyyttä. Uuden jäsenen liittyminen ryhmään aiheuttaa muutoksia ryhmän jäsenten rooleissa, joka aiheuttaa hetkelistä epätasapainoa yhteisön toiminnassa. Tästä syystä yhteisö usein odottaa uuden tulokkaan taipuvan siihen rooliin, joka yhteisön entisellä jäsenellä on ollut (Blomberg 2008). Uuden opettajan on vaikea täyttää näitä odotuksia ilman perehdytystä.

Induktiovaiheen merkittävimpiä haasteita on muun muassa työyhteisön paine. Jos muut kollegat toimivat eri tavalla kuin mitä itse, opettaja menee helposti virran mukana ja toteuttaa opetustaan matkien muita. Yleisen hyväksynnän ja mielipiteen tavoittelu sekä ristiriitojen välttely on opettajankoulutuksessa yleistä, vaikka varsinaisessa opettajan työssä juuri tulisi osata käsitellä ristiriitailanteita (esim. Nikkola & Räihä 2007, 19). Sama käyttäytymiskaava on saattanut seurata opettajia kentälle. Massaan on helppo hukkoa ja unohtaa kuka oikeasti on. Mukavuudenhalu estää näin ollen ryhtymisen uudistuksiin (Heikkinen 1999, 288). Heikkinen (1999) korostaa sitä, kuinka uusi työyhteisön jäsen näkee uudesta näkökulmasta yhteisön ja osaa ihmetellä itsestäänselvyyksiä, mutta hänellä ei ole valtaa ryhtyä toteuttamaan muutoksia, jotka kokisi tarpeellisiksi. Uuden opettajan tulee ensin sopeutua työyhteisössä vallitseviin käytänteisiin, ennen kuin voi alkaa niitä kritisoida, mutta tämäkään ei ole ongelmantonta. Uusi opettaja sosiaalistuu ja sosiaalistetaan työpaikan totuttuihin normeihin nopeasti ja sopeutuessaan käytäntöihin myös hyväksyy ne (Heikkinen 1999, 288). Kun uusia opettajia ei perehdytetä työn perusluonteeseen ja jos työyhteisö ei hyväksy uusia näkökulmia ja nuoret koulua uudistavat opettajat uupuvat, niin miten koulun kulttuuria voidaan muuttaa?

Mentorointia tulisi kehittää ja sitä tulisi lisätä opettajille heidän uransa alkuvaiheessa sekä myös koko opetusuransa aikana. Työyhteisön hyvinvointiin

tulisi kiinnittää tarkemmin huomiota, jotta työympäristö olisi myönteinen ja voimaannuttava. Laineen (2004) mukaan kouluissa ei yksinkertaisesti ole mahdollisuutta avoimeen keskusteluun sekä yhteiseen ongelmanratkaisuun ja vastuuseen, sillä tällaista toimintaa järjestävä organisaatio puuttuu. Työyhteisön toimintaan tulisikin jatkossa kiinnittää erityistä huomiota. Ryhmä voi parhaimmillaan toimia voimavarana, joka tukee jäseniään. Kun yksilö voi hyvin, hän todennäköisesti vaikuttaa myönteisesti yhteisön toimintaan. Yksilön asian tuntijuutta ja ammatillista kehittymistä tulisi tukea koko työuran aikana. Jokainen työyhteisön jäsen vaikuttaa osaltaan sekä omaan että muiden ammatillisuuden kehittymiseen.

### 7.3 Luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet

**Luotettavuus.** Luotettavuutta kuvataan perinteisesti termeillä reliabiliteetti ja validiteetti. Vaikka molemmat termit tarkoittavat luotettavuutta, niiden merkityksissä on eroja (Metsämuuronen 2005, 64-65). Reliabiliteetin sisältö viittaa tutkimuksen toistettavuuteen. Toistettavuudella voidaan tarkoittaa esimerkiksi sitä, että useampi arvioija päätyy samaan tulokseen (Aaltio & Puusa 2011, 156), kuten myös tässä tutkielmassa. Aineisto analysoitiin ensin erillään ja itsenäisesti, jonka jälkeen ryhdyttiin vertaamaan saatuja tulkintoja keskenään. Huomasimme, että aineiston analysoinnissa oltiin päädytty samoihin tuloksiin. Tämä vahvisti oman ajattelumme lisäksi myös tutkimuksen luotettavuutta.

Validiteetilla tarkoitetaan luotettavuutta siitä näkökulmasta, tutkitaanko sitä mitä on tarkoitus tutkia. Validiteetin voi jaotella ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin (Metsämuuronen 2005, 64-65, 57). Laadullisen tutkimuksen validiteetti voi tarkoittaa esimerkiksi tutkimuksen ilmiön eheyttä. Tässä tutkimuksessa tutkittava ilmiö on luokanopettajien, tarkemmin integraatiokoulutuksen käyneiden luokanopettajien, induktiovaihe. Tässä opettajuus on ilmiö, jota luonnehditaan tietyllä tavalla. Ulkoinen validius kertoo sen, voiko tutkimustuloksia yleistää erilaisiin tilanteisiin, henkilöihin ja organisaatioihin. (Aaltio & Puusa 2011, 155.) Metsämuuronen (2005, 57) mukaan hyvällä tutkimusasetelmalla ja

otannalla voidaan eliminoida pois validiteetin uhkia. Tämä tutkimus rajattiin integraatiokoulutuksen käyneisiin luokanopettajiin, jolloin tutkimuksen aihe selkeytyi.

Sisäinen validiteetti tarkoittaa tutkimuksen omaa luotettavuutta, ja sitä voi arvioida tarkastelemalla esimerkiksi tutkimuksessa käytettyjä käsitteitä, tutkimuksen teorian sopivuutta ja sitä, mitkä tekijät mittaustilanteessa vaikuttavat luotettavuuteen alentavasti. Tämän tutkimuksen teoriatausta tukee tutkimuksessa saatuja tuloksia. Aineisto kerättiin sähköpostitse ja vastausaikaa oli annettu riittävästi. Tällä pyrittiin antamaan tutkittaville aikaa omien kokemustensa pohtimiseen ja jäsentämiseen. Karsimalla nämä epäluotettavuuden lähteet pois, tutkimuksen validiteettia on pystytty parantamaan. (ks. esim. Metsämuuronen 2005, 57.)

Eskolan ja Suorannan (1998, 211-212) mukaan tutkimusta ei kuitenkaan aina voida arvioida validiteetin ja reliabiliteetin perusteella. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus on ymmärrettävä laajemmin kuin näiden termien kautta ja sitä tulisi arvioida ennemminkin kokonaisuutena (Aaltio & Puusa 2011, 155; Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin lisäämään kertomalla tarkasti tutkimuksen kulusta ja käytetystä metodista. Tuloksia esitellessä käytettiin tulkintojen todentamiseen suoria lainauksia tutkittavien vastauksista. Suorien lainauksien käyttö tukee mahdollisimman tarkkojen tulkintojen tekemistä analyysivaiheessa. Tavoitteena oli kuvata mahdollisimman tarkasti tutkittavien käsityksiä ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. (ks. Aaltio & Puusa 2011, 157.)

Tutkittavien kokemuksia ja käsityksiä oli helppo ymmärtää, vaikka emme itse vielä ole kokeneet työelämään siirtymistä. Tunsimme tutkittavien integraatiokoulutuksen tuomat opiskelukäytänteet ja oppien lähtökohdat. Koska olemme itsekkin opiskelleet integraatiokoulutuksessa, olimme sisällä tutkimassamme kulttuurissa. (Syrjälä ym. 1994, 124.) Toisaalta, omat kokemuksemme integraatiokoulutuksessa ovat eri ajalta kuin tutkittavien kokemukset. Koulutus on muokkautunut ja rakentunut eri tavalla, muun muassa sen perusteella minkä-

laisia jäseniä ja kouluttajia koulutuksessa sillä hetkellä on. Opiskelu ryhmässä on voinut siis joiltain osin olla erilaista.

Kyselyn kysymysten muotoiluun kiinnitimme tarkasti huomiota. Ne pyrittiin muotoilemaan mahdollisimman selkeästi, kuitenkin ohjailematta ja rajaamatta tutkittavien vastauksia liikaa. Luotettavuuden lisäämiseksi tutkittavia pyydettiin tarvittaessa kysymään kyselyn kysymyksiin liittyvistä mahdollisista epäselvyyksistä. Toisaalta, kirjallisen kyselyn lisäksi aineistoa olisi voitu kerätä vielä esimerkiksi haastatteleamalla tutkittavia kasvotusten, tai lähettämällä heille vielä tarkentavia lisäkysymyksiä heidän vastauksiinsa. Tästä johtuen osa vastauksista saattoi jäädä melko pintapuolisiksi, joka osaltaan heikentää tutkimuksen luotettavuutta. (ks. Jyrinki 2016, 25.)

Eskola ja Suoranta (1998, 212) painottavat tutkijan ennakko-oletusten huomiointia tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Tässä tutkimuksessa tutkijoiden omat ennakko-oletukset ovat saattaneet vaikuttaa tutkimuksen tulokintaan. Tutkittava joukko oli kandidaatintutkielmassa sama, joten tietynlaiset käsitykset tutkittavien ajatuksista ja kokemuksista olivat jo tiedossa ennen tämän tutkimuksen tekemistä. Voi olla, että se on saattanut ohjata ajattelua ja tutkimuksen tekoa. Luokanopettajien käsityksistä ja kokemuksista induktiovaiheessa oli jo jonkin verran tietoa ennen tutkimuksen aloittamista, minkä on saattanut vaikuttaa ajatuksiin ilmiöstä. Tästä johtuen ajattelu ilmiötä kohtaan saattoi olla jokseenkin puolueellinen ja heikentää tutkijoiden neutraalia suhtautumista tutkittavaan aiheeseen. Tutkimuksessa pyrittiin kuitenkin mahdollisimman neutraaliin kirjoitustyyliin kaikesta huolimatta.

Ennakko-oletusten lisäksi aineiston tarkastelemiseen vaikuttavat myös tutkijan oma kehys kuten esimerkiksi ikä, kehitys ja arvot (Kajaala 2014, 61; Tuomi & Sarajärvi 2004, 133). Tutkijoina olemme tasavertaiset; omaamme samankaltaisen arvomaailman, iän sekä olemme tehneet suurin piirtein saman verran tutkimuksia ennen tätä. Kokemusta tutkimuksen tekemisestä meiltä ei kuitenkaan löydy kovinkaan pitkältä ajalta.

Tutkimusta varten ohjausta saatiin kahdelta integraatiokouluttajalta. Lisäksi tutkimus luetutettiin sekä muutamalla integraatiokoulutuksen käyneillä



opiskelijoilla että integraatiokoulutuksen ulkopuolisilla lukijoilla. Näin saatiin selville se, miten työstää tutkimusta vielä niin, että muille epäselvät kohdat tulevat ymmärretyksi.

Aineistomme oli kuitenkin puutteellinen siinä mielessä, että sen pohjalta ei päässyt syvempään tulkintaan tutkitusta ilmiöstä. Tämän takia emme päässeet käsiksi siihen, mitä tutkimuksen aihe kuvaa koulussa tai opettajan työssä laajemmassa kontekstissa. Laadun syventäminen vaatisi toista haastattelua ja täsmentäviä kysymyksiä. Aihetta olisikin hyödyllistä jatkaa ja syventää.

**Jatkotutkimusehdotuksia.** Tässä tutkimuksessa keskityttiin induktiovaiheen kokemuksiin sekä siihen vaikuttaneisiin tekijöihin. Olisi mielenkiintoista tutkia tätä samaa teemaa lisää suuremmalla tutkimusjoukolla sekä keskittyä induktiovaiheeseen opettajien asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta. Olisi mielenkiintoista tutkia myös niitä yksilöitä, jotka toteuttavat omanlaistaan opetustaan erillään muusta työyhteisöstä. Miten nämä yksilöt kokevat yhteisön paineen ja toisaalta myös yhteisöltä saamansa tuen?

Induktiovaihetta ja sen haasteita on tutkittu melko vähän muiden, kuin opettajien näkökulmasta. Olisikin tarpeellista selvittää myös esimerkiksi rehtoreiden näkökulmaa siitä, miten he kokevat, että uudet opettajat pääsevät sisään uuteen työhön ja työyhteisöön. Lisäksi aihetta olisi tarpeellista tutkia työyhteisön näkökulmasta. Miten uusi vastavalmistunut työntekijä koetaan yhteisössä ja mitä odotuksia työyhteisöllä on uutta opettajaa kohtaan. Miten työyhteisön jäsenet kokevat velvollisuudekseen perehdyttää uutta opettajaa?

## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Hansaprint.
- Aho, J., Heikkinen, H.L. (toim.) & Korhonen, H. 2015. Ope ei saa oppia. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän Yliopisto. Saatavissa verkossa osoitteessa: <http://www.osaavaverme.fi/selvitystyö-1/Raportti/ope-ei-saa-oppia-opettajankoulutuksen-jatkumon-kehittäminen>
- Bendtsen, M. 2016. Becoming and being a language teacher : evolving cognitions in the transition from student to teacher. Jyväskylän Yliopisto. Väitöskirja. <http://www.doria.fi/handle/10024/125439>
- Berry, J. M. 2009. The novice teacher's experience in sensemaking and socialization in urban secondary schools. Saatavana www-muodossa <http://search.proquest.com/docview/305117517?accounti> (luettu 25.2.2016).
- Bjerkholt, E & Hedegaardb, E.2008. Systems Promoting New Teachers' Professional Development. Teoksessa Göran, F(Eds.) & Gustafsson, C.2008. Newly Qualified Teachers in Northern Europe: - Comparative Perspectives on Promoting Professional Development. Teacher education: Research publication 4 .Gävle 2008. s.45-25 . Luettu 14.4.2016. saatavilla <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/2/2010/EN/2-2010-538-EN-F1-1.PDF>
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen. Oppiminen ja opettajuus. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 133-156.
- Eskola, J. & Vastamäki, J.2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-42.
- European Commission. 2010. Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers - A Handbook for policymakers. Eu-

- European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final. Brussels: Commission of the European Communities.
- Farrell, T.S.C. 2003. Learning to teach English language during the first years: personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education* 19: 95-111.
- Förbom, M. 2003. *Mentori. Aloittelevan opettajan käsikirja*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Gadamer, Hans-Georg. 2005. Suomentanut Ismo Nikander. *Hermeneutiikkaymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Tampere: Vastapaino.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus*, 20, 84-98.
- Hakkarainen, K. 2005. *Asiantuntijuus ja oppiminen työelämässä*  
<http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/material/HakkarainenEsitelma2005a.pdf> Viitattu 12.8.
- Harni, E. (2015). *Kontrollikoulu : näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisiin oppimiseen*. Jyväskylä : Kampus Kustannus.
- Heikkinen, H. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto, and P. Tynjälä. *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma*, 275–290. Porvoo: WSOY.
- Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2007. Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa E. Estola, H. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja*. Oulun yliopisto. E 92, 15-28. Saatavilla myös www-muodossa:  
<http://herkules.oulu.fi/isbn9789514285936/isbn9789514285936.pdf>
- Heikkinen, Hannu Jokinen, Ilona Markkanen & Päivi Tynjälä (toim.) *Osaamisen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS- Kustannus, 27–43.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. 10. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Jaku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (toim.). 2006. *Research-based teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators*. Finnish Educational Research Association. *Research in Educational Sciences* 25.
- Jokinen, Hannu, Markkanen, Ilona, Teerikorpi, Sini, Heikkinen, Hannu L. T. & Tynjälä, Päivi 2012. *Työuran alkuvaihe opettajan haasteena*. Teoksessa Hannu L. T. Järvinen, A.1999. *Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja*

sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto, and P. Tynjälä. *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma*, 258-274. Porvoo: WSOY.

- Jokinen, H. & Välijärvi, J. 2006. Making mentoring a tool for supporting teachers' professional development. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) *Research-based teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators*. Finnish Educational Research Association. *Research in Educational Sciences* 25. Turku, 89-101.
- Juuti, P. 2011. *Työyhteisön kehittäminen ja johtaminen*. Vantaa: Hansaprint.
- Jyrinki, E. 2016. *Kysely ja haastattelu tutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Järvinen, T. 1999. *Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina*. Turku: Turun yliopisto.
- Kajaala, A. (2014). "VAIHDAN ALAA SIINÄ VAIHEESSA KU MÄ EN JAKSA MUUTA KUN MENNÄ OPETTAJANOPPAASTA KATTOON ET AI NÄIN VOIS TÄN TUNNIN PITÄÄ" Utta kokeileva työote nuorten opettajien työssä. Pro Gradu tutkielma. Jyväskylän Yliopisto.
- Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. 2011. Minustako tutkija? Johdattelua tutkimuksen tekoon. P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa: Tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura, 8-32.
- Kallas, K., Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. 2007. Integraatiohanke - opetuksen hallinnasta oppimisen ymmärtämiseen. Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen (toim.) *Paikoillanne, valmiit, nyt! Opettajankoulutuksen haasteet tänään*. Valtakunnallisen opettajankoulutuksen konferenssin 2006 raportti. Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen julkaisuja, 84-95.
- Kumpuvaara, P. (2009). "Mun äiti sanoi, että sä olet tosi nuori" - Noviisiopettajien kokemuksia ensimmäisestä työvuodesta. Pro Gradu tutkielma. Tampereen Yliopisto.  
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/81087/gradu03920.pdf?sequence=1> (Luettu 25.1.2017)
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laine, L. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J & Valli, R. (toim.) 2010. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-45.

- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Väitöskirja. Saatavilla  
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67394/951-44-5996-2.pdf?sequence=1>
- Lauriala, A. 2000. Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. Helsinki: OKKA- säätiö, 88-97.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Moilanen, P & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J & Valli, R. (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 46-69.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuun yliopisto. N:o 85
- Nikkola, T. 2007. Perustietoa integraatiohankkeen järjestämisestä lv.2007-2008. (Opiskelijoille jaettu materiaali)
- Nikkola, T., Rautiainen, M. ja Räihä P. 2013. Johdanto. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino, 7-15.
- Nikkola, T., Räihä, P., Moilanen, P., Rautiainen, M. & Saukkonen, S. 2008. Towards a deeper understanding of learning in teacher education. Teoksessa C. Nygaard & C. Holtham (toim.) Understanding learning centered higher education. Frederiksberg: Copenhagen Business School Press, 251-263.
- Nygaard, C & Holtham, C (toim.). 2008. Understanding learning centered higher education. Frederiksberg: Copenhagen Business School Press.
- OPS2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Palovaara, J. 2013. Viisi vuotta ja uuvuttaa – harjoittelevatko opettajat liian kilttien lasten kanssa?, artikkeli Taloussanomien sivuilla.  
<http://www.taloussanomien.fi/tyo-ja-koulutus/2013/07/16/viisi-vuotta-ja-uuvuttaa-harjoittelevatko-opettajat-liian-kilttien-lasten-kanssa/20139884/139> luettu ( 2.2.2017)

- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3rd edition. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Puolimatka, T. 1999. *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Puustinen, L. 2012. "Sä oot hyvä opettaja ja sit sä käyt sen koulun". Opiskelijoiden käsityksiä opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuurista. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos
- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. *Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielenopettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Saloviita, T. 2011. *Inklusio eli "osallistava kasvatust"*. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. Saatavilla <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Inklusio.pdf> (luettu 11.7.2017)
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. 1994. *Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia*. Teoksessa
- L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 68-112.
- Taajamo, Matti, Puhakka, Eija & Välijärvi, Jouni 2014. *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013*. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Korkeakoulu- ja tiedepolitiikan osasto. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2014:15.
- Taimisto, S. (2013). *Noviisiopettajan ensimmäiset kuukaudet työelämässä*. Pro Gradu tutkielma. Jyväskylän Yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201306252039> (Luettu 25.2.2016)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Zhang, Y. & Wildemuth, B. M. 2005. *Qualitative Analysis of Content*. [https://www.ischool.utexas.edu/~yanz/Content\\_analysis.pdf](https://www.ischool.utexas.edu/~yanz/Content_analysis.pdf). Luettu 9.6.2017