

Mira Juntunen & Joonas Lehtonen

ERITYISOPETTAJIEN AMMATILLINEN TUKEMINEN URAN ALKUVAIHEESSA

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteiden ja psykologian osasto

Erityispedagogiikka

Pro gradu -tutkielma

Syyskuu 2018

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	1
2 OPETTAJAN TYÖ PROFESSIONA .....	4
2.1 Opettajuus tutkimuskohteena .....	7
2.2 Erityisopettajuus yhteiskunnallisten muutosten keskellä .....	9
3 OPETTAJAN AMMATILLINEN KEHITYS .....	12
3.1 Induktiovaihe opettajan työuran alussa .....	12
3.2 Ammatillinen kehittyminen opettajan uran aikana .....	13
4 AMMATILLINEN TUKI JA TYÖSSÄJAKSAMINEN .....	16
4.1 Ammatillisen tuen muodot opettajan työssä .....	16
4.1.1 Perehdyttäminen .....	17
4.1.2 Mentorointi .....	18
4.1.3 Työnohjaus ja työpaikan ulkopuolinen asiantuntijatuki .....	22
4.1.4 Esimiehen ja kollegoiden tuki .....	25
4.1.5 Täydennyskoulutus .....	27
4.2 Ammatillisen tuen merkitys työhyvinvoinnin kannalta .....	29
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ- JA KYSYMYKSET .....	31
6 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS .....	32
6.1 Tieteenfilosofiset ja menetelmälliset lähtökohdat .....	32
6.2 Aineiston keruu .....	33
6.3 Aineiston käsittely ja analyysi .....	37
7 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELUA .....	42
7.1 Erityisopettajien saama ammatillinen tuki uran alkuvaiheessa .....	42
7.1.1 Koulun sisäinen ammatillinen tuki .....	43
7.1.2 Koulun ulkopuolinen ammatillinen tuki .....	52
7.2 Kokemukset ammatillisen tuen merkityksestä ja tuen tarpeesta .....	58
7.2.1 Ammatillisen tuen merkitykset .....	58
7.2.2 Työn haasteet luovat tarpeen ammatilliselle tuelle .....	64
7.2.3 Erityisopettajien toiveet ammatillisesta tuesta .....	71
8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA .....	75
8.1 Ammatillisen tuen kehittäminen .....	75
8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettinen tarkastelu .....	78
8.3 Jatkotutkimus .....	81
LÄHTEET .....	83
LIITTEET (3)	

**ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO**

<b>Tiedekunta</b> Filosofinen tiedekunta		<b>Osasto</b> Kasvatustieteiden ja psykologian osasto		
<b>Tekijät</b> Mira Juntunen & Joonas Lehtonen				
<b>Työn nimi</b> Erityisopettajien ammatillinen tukeminen uran alkuvaiheessa				
<b>Pääaine</b>	<b>Työn laji</b>	<b>Päivämäärä</b>	<b>Sivumäärä</b>	
Erityispedagogiikka	Pro gradu -tutkielma	X	19.9.2018	82
	Sivuainetutkielma			
	Kandidaatin tutkielma			
	Aineopintojen tutkielma			
<b>Tiivistelmä</b>				
<p>Tutkielman tavoitteena oli selvittää, minkälaista ammatillista tukea vastavalmistuneet erityisopettajat saavat alku-urallaan. Tutkielmassa haluttiin saada tietoa tämän hetkistä ammatillisen tuen muodoista ja siitä, mitä eri tukimuodot pitävät sisällään. Lisäksi tutkielmassa tarkastellaan ammatillisen tuen muotojen tarjoamia merkityksiä suhteessa työntekoon ja ammatillisen tuen tarvetta erityisopettajien työssä. Ammatillista tukea ei ole juurikaan tutkittu Suomessa kokonaisuutena, vaan tutkimus on keskittynyt yksittäisten tukimuotojen tarkasteluun. Tutkielma on tarkoitettu tiedeyhteisön käytön lisäksi opintojen loppuvaiheessa oleville erityisopettajaopiskelijoille sekä jo työn aloittaneille vastavalmistuneille erityisopettajille ammatillisen tuen kokoavaksi tietopaketti. Tutkielma antaa tuoretta tietoa ammatillisen tuen ilmenemismuodoista suomalaisessa koulussa.</p> <p>Tutkielman viitekehys rakentuu opettajan profession, opettajuuden sekä erityisopettajuuden yhteiskunnallisen muutoksen tarkastelusta. Lisäksi tuodaan esille opettajan ammatillisen kehityksen vaiheet sekä eritellään ammatillisen tuen muotoja.</p> <p>Tutkielma on laadullinen tutkimus, joka pohjaa fenomenologiaan. Tutkielmaa varten haastateltiin kymmenen (N=10) 1-5 vuotta työelämässä ollutta erityisopettajaa. Haastattelumuotona käytettiin teemahaastattelua. Aineisto analysoitiin temaattisen tekstianalyysin keinoin. Tutkimuksen tulokset raportoitiin siten, että jokaisen haastatellun erityisopettajan kokemukset näkyvät tulososiossa.</p> <p>Erityisopettajien saama ammatillinen tuki jakautui koulun sisäiseen ja ulkopuoliseen tukeen. Koulun sisäiseen tukeen kuului mentorointi, esimiehen tuki, työyhteisön tuki sekä työpari- ja tiimityöskentely. Koulun ulkopuoliseen tukeen kuului taas ulkopuolinen asiantuntijatuki, täydennys- ja jatkokoulutus, lähipiirin tuki ja työnohjaus. Erityisopettajien ammatillinen tuki paransi opettajien työssäjaksamista ja edisti ammatillista kasvua. Opettajat kokivat tarvitsevansa ammatillista tukea yhteistyön ongelmien ratkaisemisessa, työn psyykkisen kuormittavuuden vähentämisessä, työn muutosten hallinnassa, ammatillisen epävarmuuden sietämisessä ja työnkuvan selkiyttämisessä.</p> <p>Ammatillinen tuki koettiin usein riittämättömäksi ja tukimuodot ja niiden ilmeneminen vaihtelivat kouluittain. Jatkotutkimuksena ammatillisen tuen kehittämistutkimus olisi mielekästä, koska sen avulla olisi mahdollista luoda yhtenäinen suomalaisia kouluja koskeva toimintamalli perehdytykseen. Toimintamallin avulla olisi mahdollista saada aikaan tasalaatuinen perehdytys, joka mahdollistaisi myös kevyemmän siirtymän opiskelijasta erityisopettajaksi.</p>				
<b>Avainsanat</b> erityisopettaja, ammatillinen tuki, työssäjaksaminen, ammatillinen kehitys				

**UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND**

<b>Faculty</b> Philosophical Faculty		<b>School</b> School of Educational Sciences and Psychology		
<b>Author</b> Mira Juntunen & Joonas Lehtonen				
<b>Title</b> Professional support of special education teachers in their early career				
<b>Main subject</b>	<b>Level</b>	<b>Date</b>	<b>Number of pages</b>	
Special education	Pro gradu -tutkielma	<input checked="" type="checkbox"/>	19.9.2018	82
	Sivuainetutkielma	<input type="checkbox"/>		
	Kandidaatin tutkielma	<input type="checkbox"/>		
	Aineopintojen tutkielma	<input type="checkbox"/>		
<b>Abstract</b>				
<p>The aim of the thesis was to find out the types of professional support that newly qualified special education teachers get in their early career, and how various forms of support occurs in everyday work. In addition, the thesis examines the meanings offered by the forms of professional support in relation to work and the need for professional support for the work of special teachers. Professional support for teachers has hardly been studied in Finland as a whole. The thesis is intended for the use of the scientific community as well as special education students at the final stages of their studies as well as for newly qualified special education teachers who are already working at schools. The thesis gives dated information about the forms of professional support at Finnish school.</p> <p>The framework of the thesis is based on the teacher's profession, the teachership and the social change in special education. In addition, the thesis highlights the stages of the professional development of the teacher and analyzes the forms of professional support.</p> <p>The thesis is a qualitative research based on phenomenology. For the thesis, ten (N = 10) special education teachers with one to five years of working experience were interviewed. The interview method was theme interview. The research material has been analyzed using thematic text analysis. The results of the study have been reported so that the experiences of each interviewee will be reflected in the results section.</p> <p>The professional support received by special education teachers was divided into the school's internal and external support. The school's internal support included mentoring, support from management, work community support and pair and team work. School's external support included external expert support, supplementary and further training, support from family and friends and professional supervision. The professional support of special education teachers improved the workload of teachers and contributed the professional growth. The teachers felt that they needed professional support in solving problems of cooperation, reducing the psychological load of work, managing work changes, tolerating professional insecurity and clarifying the job description.</p> <p>Professional support was often found to be inadequate and forms of support varied from school to school. Further design research about the professional support would be meaningful because it would make it possible to create an introduction operation model for Finnish schools. The operation model would allow a homogeneous orientation to work. In addition, it would allow a lighter transition from a student to a special education teacher.</p>				
<b>Keywords</b> special education teacher, professional support, coping and well-being at work, professional development				

## 1 JOHDANTO

Heikentynyt työkyky, töitä iltaisin ja viikonloppuisin, työn epätasainen jakautuminen, väkivallan uhan alla toimiminen sekä korkeat stressitasot, kuulostaako houkuttelevalta? Opetusalan ammattiliitto OAJ:n toteuttaman työolobarometrin (2018, 6-21) mukaan edelliset kuvaavat nykyaikaista opettajan työtä Suomessa. Kaiken tämän ohella myös opetusryhmien koot ovat edelleen nousussa (OPH 2016). Lisäksi lähes jokainen opettaja kokee pedagogisten asiakirjojen laadintaan käytetyn ajan lisääntyneen huomattavasti. Pedagogisten asiakirjojen laadintaan eniten aikaa käyttävät erityisopettajat. (OAJ 2018, 16.)

Erityisopetuksen tarve on kasvanut ja erityisopettajien työnkuva on muutoksessa. Erityisopettajan työ on haastava ammatti ja työn lisääntyneen kuormituksen vuoksi moni vastavalmistunut väsyy ja kokee riittämättömyyden tunnetta työssään, mikä voi johtaa jopa alan vaihtoon. (Björn 2012, 258-267.) Näitä asioita voidaan ennaltaehkäistä ammatillisella tuella (Alila 2014, 158; Charner-Laird, Szczesiulin, Kirkpatrickin, Watsonin ja Gordonin 2016, 9-10; Karjalainen 2010, 96; Jokisaari, Toppinen-Tanner, Wallin, Varje, Hakanen & Vuori 2011, 1-3).

Tutkielmassa tarkastellaan uran alkutaipaleella olevien valmistuneiden erityisopettajien kokemuksia saamastaan ammatillisesta tuesta. Aihe on meille tekijöille ajankohtainen pian lähestyvän työelämään siirtymisen vuoksi. Kiinnostuksemme aiheeseen liittyy siis voimakkaasti orastavien työuriamme alun pohdintaan. Kuinka jaksaa työssä, jota mediassa riepotellaan otsikoilla: *”Kouluarjen uuvuttamat opettajat avautuvat: ”Itken autossa kotimatalla” ”* (Ilta-Sanomat 2016), *”Pian tämäkin opettaja sekoaa – työuran voi pilata salakuvatulla videolla ja julkisella häpäisyllä”* (Helsingin Sanomat 2016), *”OAJ:n kysely: Opettajien työolot ovat heikentyneet – taustalla stressi, väkivalta ja*

*työajan pidentyminen*” (Helsingin Sanomat 2016). Median antama kuva opettajan työstä ei ole kovin ruusuinen, vaan kielii jopa voimakkaasta ahdistuksesta, joka heijastuu myös opettajan vapaa-aikaan.

Emme kuitenkaan halua pitää edellä mainittuja väittämiä ja otsikoita totuuksina, joten otamme tässä pro gradu -tutkielmassa selvää millaista ammatillista tukea 1-5 vuotta työelämässä olleet valmistuneet erityisopettajat ovat saaneet, ja millaisena he ovat tuen kokeneet. Selvitämme myös mihin ja millaista ammatillista tukea vastavalmistuneet erityisopettajat kaipaavat. Leen ja Fengin (2007, 243) mukaan opettajat kohtaavat ensimmäisenä työvuotenaan usein todellisuushokin siirtyessään opettajankoulutuksesta työelämään, jossa ovat vastuussaan omasta työstään. Jennings ja Britt (2017, 86-88) mainitsevat, että työnjohto ja kollegat voivat vaikuttaa työntekijän kykyyn selviytyä työssään kohtaamistaan vaikeuksista ja esteistä ammatillisen tuen avulla. Samalla tuki lisää myös työntekijän työhyvinvointia. Jo pelkkä työntekijän usko siihen, että hän saa tukea työnjohdolta sitä tarvitessaan lisää työhyvinvointia.

Laajamittaista suomalaista tutkimusta opettajien saamasta ammatillisesta ei ole juurikaan saatavilla, mutta osaa ammatillisen tuen muodoista on kuitenkin tutkittu opettajuuden kontekstissa. Sava (1985, 1987) ja Ojanen (1982, 1985, 1987) ovat tutkineet työnhajausta. Heikkinen, Jokinen ja Tynjälä (2012) sekä Niemi ja Siljander (2013) ovat tutkineet mentorointia. Jokinen, Taajamo ja Välijärvi (2014) ovat taas tutkineet opettajien perehdyttämistä. Tässä tutkielmassa ei keskitytä yksittäiseen ammatillisen tuen muotoon vaan kysytään, mitä ammatillista tukea vastavalmistuneet erityisopettajat ovat saaneet ja kuinka eri tukimuodot on koettu.

Seuraavassa pääluvussa tarkastellaan opettajan professiota Durkheimin (1958) funktionalistisen teoriaperinteen ja Weberiin pohjautuvan uusweberiläisen monopolistisen lähestymistavan kautta (Konttinen 1989, 75-116). Tarkastelun kohteena on myös professiokäsitteen historiallinen muutos. Lisäksi samassa luvussa käydään läpi opettajuutta sekä erityisopettajuutta ja niiden suhdetta yhteiskuntaan ja opettajan työn käytäntöön muun muassa Luukkaisen (2014), Vertasen (2002), Patrikaisen, (2002) ja Hautamäen (2013) tutkimusten pohjalta. Kolmannessa pääluvussa tuodaan esille opettajan ammatillisen kehittymisen vaiheet Korthagenin ja Vasaloksen reflektiomallia

apuna käyttäen. Neljännessä pääluvussa eritellään ammatillisen tuen muotoja. Tutkielmassa esitellyt tukimuodot on valittu tutustumalla tukimuotoja käsittelevään kirjallisuuteen, mutta yhtenäistä listausta ammatillisen tuen muodoista ei ole ilmestynyt. Viidennessä pääluvussa esitetään tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset. Kuudennessa luvussa avataan tutkielman taustalla vaikuttavaa metodologiaa sekä tutkimuksen toteutusta. Tulosluvussa esitellään vastavalmistuneiden erityisopettajien saamat ammatillisen tuen muodot ja opettajien kokemukset kustakin tuen muodosta. Lopuksi pohditaan ammatillisen tuen kehittämistä uusien erityisopettajien näkökulmasta sekä tarkastellaan tutkielman toteuttamisen eettistä puolta sekä esitellään mahdollista jatkotutkimusta.

## 2 OPETTAJAN TYÖ PROFESSIONA

Professiolla tarkoitetaan yhteiskuntatieteissä laajasti yhteiskunnan tasolla tunnustettua ammattia, johon kuuluu usein pitkä koulutus, työn vankka tietopohja, yhteiskunnallinen valta- ja luottamusasema sekä työn eettinen luonne. Lisäksi profession käsite pitää sisällään työn autonomisuuden ja järjestäytyneisyyden. (Konttinen 1998, 42; Macdonald 2001, 356, 360-365; Trodd 2011, 39; Hodson & Sullivan 2012, 257.) Koskisen ja Mykkäsen (1998, 1) mukaan profession tunnusmerkistöön kuuluu usein myös oma tieteellinen yhteisö sekä ammattieettinen säädöstö.

Professiotutkimuksesta voidaan eritellä kaksi erillistä klassista näkemystä professioiden yhteiskunnallisesta asemasta. Nämä ovat Émile Durkheimin aloittama **funktionalistinen teoriaperinne** ja Max Weberin ajatuksiin pohjautuva **uusweberiläinen monopolistinen lähestymistapa**. (Konttinen 1989, 8-9; Koskinen & Mykkänen 1998, 2).

Durkheim (1958, 4-5) kirjoittaa professioiden olemassaolon lisäävän yhteiskunnan kiinteyttä. Funktionalistisella teoriaperinteessä professiot nähdään yhteisinä, jotka oikeuttavat itsensä pitkän ja laajan tutkimukseen perustuvan koulutuksen kautta. Samalla ammattikunta määrittää omat standardinsa, koska julkinen valta ei pysty ylläpitämään samantasoista palvelustandardia, sillä julkiselta vallalta puuttuu spesifit tiedot ja taidot kyseisen profession hallintaan. Toisin sanoen professio hallitsee itseään sisäisesti. Ammattikunta lisäksi kontrolloi ammattiin pääsyä koulutusta säätelemällä. (Durkheim 1957, 5-9; Goode 1957, 194-196.). Luukkaisen (2004, 91) mukaan myös opettajakunta valitsee itse uudet koulutettavat opettajat sekä niin edelleen valmistuneet opettajat saavat myös virkansa vanhempien opettajien valitsemana.



Toista klassista tutkimusperinnettä kutsutaan uusweberiläiseksi monopolistiseksi lähestymistavaksi. Lähestymistapa saavutti laajan yleisön hyväksynnän 1960- ja 70-lukujen taitteessa, jolloin se syrjäytti itselleen vastakkaisen funktionalistisen tutkimusperinteen. Monopolismissa professioiden ajatellaan olevan omia etuja ajavia monopoleja, jotka pyrkivät sulkemaan ammattikuntansa työt omaksi yksinoikeudekseen. Monipolisointiin on pyritty muun muassa ammatin tieteellistämällä, valtiovallan painostamisella ammattijärjestöistä käsin, koulutuksen säätelyllä sekä erilaisten ammattilisenssien avulla. (Konttinen 1989, 75-116; Konttinen 1991, 14.) Illich (1978, 23-25) kritisoi funktionalistista näkemystä professioiden altruistisuudesta. Hänen mukaansa professioiden ulkopuoliset ihmiset alistetaan professioiden valtaan, jolloin ihmisestä tulee passiivinen asiakas. Illich (emt., 24) näki opettajan ammatin uutena professiona. *“Educators, for instance, now tell society what must be learned”*. Lainaus ilmentää valta-asemaa, josta Illichin (emt., 24) mukaan voidaan määrittää jonkin tiedon olevan toista arvokkaampaa. Profiioilla on valta määrätä, mitä ihminen tarvitsee ja ennen kaikkea määrittää se, mikä on oikein (emt., 24).

Kahden yllämainitun klassisen professiotutkimusperinteen rinnalle on kehittynyt uusia tutkimusrintamia. Uudet rintamat pyrkivät vastaamaan klassisen professiotutkimuksen yhteiskunnallisen osa-alueen puutteeseen. Seuraavaksi esitellään kolme uutta professiotutkimuksen pääsuuntausta: 1. jälkiweberiläiset professioteoriat, 2. Abbottin professionaalisen järjestelmän teoria sekä 3. Brintin käsitys professioista *“uuden keskiluokan ytimenä”*. Nämä kolme teoriasuuntausta tuovat esille professioiden kehityskulkuja, joihin klassiset professioteoriat eivät ole antaneet vastausta. Uudet pääsuuntauokset pohjaavat pitkälti uusweberiläiseen monopoliseen lähestymistapaan. (Koskinen & Mykkänen 1998, 4.)

**Jälkiweberiläiset** teoriat pohjaavat ajatukselle, jossa luokka-asetat ovat seurausta sosiaalisesta sulkemisesta. Näissä teorioissa sosiaalinen sulkeminen perustuu Marxin luokka-asema-ajatusten tavoin omaisuuteen ja asemaan aineellisessa tuotannossa. Marxilaisista teorioista poiketen jälkiweberiläisissä teorioissa luokka-asettien erotteluun liittyy myös etnisen taustan ja ammatin merkitys. Tärkein erottelija on kuitenkin koulutus, jonka avulla saavutetaan ikään kuin herruus työmarkkinoilla. Tutkinnon avulla kouluttautunut henkilö pääsee käsiksi arvostettuun statusryhmään. Toinen tärkeä

vaatimus professionille on ammattiryhmän etuja ajava yhtenäinen järjestö, joka hallitsee ammattikuntaa sisältä käsin. (Koskinen & Mykkänen 1998, 4-5.)

Toinen tämän hetken tutkimussuuntauksista on Abbottin teoria **professionaalisesta järjestelmästä**. Abbottin teoria on lähtökohdiltaan samankaltainen kuin jälkiweberiläiset teorit, mutta siinä pääpaino on professioiden välisessä kilpailussa. (Koskinen & Mykkänen 1998, 5.) Perustana Abbottin (1988, 251, 323-325) teorialle toimi ajatus ammattiryhmien pyrkimyksestä korostaa oman työnsä puhtaita ja haasteellisia puolia, joiden perusteella työn epämiellyttävät puolet voidaan siirtää muiden ammattialojen vastuulle. Profioiden välillä on siis kilpailua työresursseista. Usein tiettyä professiota uhkaavat muut lähiprofessiot. Esimerkiksi insinöörit pyrkivät saamaan jalansijaa fyysikoiden keskuudessa. Yhtenä selittäjänä profession selviämisestä lähiprofessioiden hyökkäyksiltä toimii profession tietopohjan vahvuus: insinöörit eivät ole saavuttaneet sellaista osaamisen tasoa, jolla he pärjäisivät fyysikoille työelämässä. Toisaalta Suomessa yhteiskuntatieteilijät ovat sotien jälkeen päässeet osin valtaamaan valtiohallinnon työpaikkoja juristeilta. (Koskinen & Mykkänen 1998, 6-7.)

Kolmas suuntaus korostaa professioiden **yhteiskunnallista merkitystä**. Brint (1994, 3-5, 129-130) on tutkinut professioiden asemaa ja vaikutusta yhteiskuntaan. Hän näkee professioiden etuja oikeuttavan ajattelutavan muuttuneen yhteiskunnan arvoja kantavasta päätöksestä kohti työn kompleksisuutta ja vaativuutta korostavaan suuntaan. Tätä ajattelutapaa mukaillen opettaja ansaitsee asemansa monitieteellisen sekä vaativan ihmissuhdetyönsä perusteella. Brintin (emt., 5) mukaan muutos perustuu yliopistolaitoksen kasvuun, joka toi työmarkkinoille enemmän työvoimaa. Tämä taas pakotti tietyn profession alla työskentelevien laajentamaan työmarkkinoitaan. Toisena selittäjänä toimivat poliittiset muutokset, jotka ovat esimerkiksi vähentäneet työpaikkoja, jolloin eri professioiden työntekijöiden selviytymiskeinona on ollut hankitun erityisosaamisen painottaminen pelkän tutkinnon sijaan. (Koskinen & Mykkänen 1998, 7-8.)

Konttinen (1991, 228-237) selvittää oppikouluopettajien professiokehityksen nojaavan fennomaanien eli suomenmielisten voimakkaaseen tahtoon tuoda suomen kieli osaksi koulumaailmaa. Tätä edistettiin useilla tuntuvilla palkankorotuksilla, jotka mahdollistivat

1800-luvun lopussa valtionkoulun opettajille tulotason, jolla pystyi palkkaamaan jopa 3 kotiapulaista. Samaan aikaan tosin yksityiskoulujen opettajat jäivät palkkatasossa reilusti valtionkoulun opettajia jälkeen. Opettajan ammatin professionaalinen perusta alkoi rakentua kasvatustieteen varaan 1840-luvulla, jolloin myös perustettiin ensimmäiset paikallistason eturyhmät Vaasaan ja Turkuun, joskin vakaa valtakunnallinen opettajajärjestö saatiin aikaan vasta vuonna 1918 monista selkkauksista johtuen. Edellä mainitut asiat koulun ja kirkon erkanemisen ohella saivat aikaan opettajien statuksen kohoamisen, jota edelleen lisäsi 1860-luvulla perustettu kasvatustieteellinen seminaari. Tämä tietoperustainen opettajankoulutus liitti opettajakunnan lopulta osaksi muita professioammatteja.

Luukkainen (2004, 47-48) kirjoittaa, että moderni 1960- ja 1970-lukujen taitteessa muotoutunut käsitys professiosta vaatii professioksi määritellyltä ammatilta pitkää koulutusta, jotka rajaavat muut professiot itsensä ulkopuolelle. Tällöin muodostuu eräänlainen ammatillinen monopoli, joka pitää sisällään vaateen tieteellisen puolueettomuuden käyttämiseen työssä sekä ammattikunnan sisäisen itsesääntelyn, joka pohjaa epäitsekkäälle muiden palvelemiselle.

## **2.1 Opettajuus tutkimuskohteena**

Luukkainen (2004, 47) määrittää opettajaprofession keskeisimmäksi osatekijäksi opettajuuden. Opettajuudelle ei ole kansainvälisessä kirjallisuudessa tarkkaa vastinetta, mutta käsitteiden teacher, teaching ja teaching culture alta löytyy opettajuuteen liittyviä merkityksiä. Opettajuuden käsite pitää sisällään kuvauksen opettajan työstä, mihin kuuluu myös opettajien subjektiivinen käsitys työhönsä kuuluvista kokonaisuuksista. Tämän subjektiivisuuden korostamisen vuoksi kahta samanlaista opettajuutta ei näin ollen ole olemassakaan. (Vertanen 2002, 95-96.) Opettajuuden määritelmiä on jo Suomessakin peruskoulun osalta noin 42 600 kappaletta, jos ajatellaan jokaisen opettajan määrittelevän itse opettajuutensa sisällöt (Kuntatyönantajat 2017). Opettajuus on lisäksi kulttuuri- ja aikasidonnaista, sillä kasvatuksen asema ja tehtävä vaihtelevat yhteiskunnittain (Luukkainen 2004, 80).

Vertasen (2002, 95-96) mukaan opettajuuteen liitetään pedagogisuus, organisatorisuus sekä hallinnollisuus. Opettajuus kuvaa ammatille tyypillistä toimintatapaa, työn vaatimaa sosiaalisuutta sekä opettajan persoonaa. Opettajuuteen sisältyy tällöin opintojen ja työn aikana hankittuja tietoja ja taitoja, mutta myös opettajan synnynnäiset persoonallisuuspiirteet ovat osa opettajuutta. Sekä Vertanen (emt., 96) että Saari (2002, 179) pitävätkin juuri opettajan persoonallisuutta opettajuuden keskeisimpänä tekijänä.

Patrikainen (2002, 15-16) jakaa opettajuuden neljään profiiliin: *“opetuksen suorittajiin, tiedon siirtäjiin ja oppimisen kontrolloijiin, oppimaan ja kasvamaan saattajiin sekä kasvu- ja oppimisprosessin ohjaajiin”*. Nämä profiilit ovat asettuvat suoralle, jonka ääripäitä edustavat suorituspainotteinen pedagogiikka ja humanistis-konstrukttiivinen pedagogiikka. Patrikaisen (emt., 16) mukaan opettajuus kehittyy opettajan työvuosien mukaan: *“objektivistis-behavioristisesta näkemyksestä kognitiivis-konstruktivistiseen näkemykseen.”* Tarkemmin opettajuuden kehittymiseen liittyy ihmiskäsityksen eettinen pohdinta, kollegoiden välinen vuorovaikutus sekä ymmärrys opettajan työn suhteesta ihmisenä kasvamiseen.

Luukkainen (2004, 265-266) taas kuvaa opettajuuden sisällön osatekijöiden avulla. Osatekijöiksi hän määrittää *“sisällön hallinnan, oppimisen edistämisen, eettisen päämäärän, tulevaisuushakuisuuden, yhteiskuntasuuntautuneisuuden, yhteistyön sekä itsensä ja työnsä jatkuvan kehittämisen”*. Opettajuuden käsite pitää näin ollen sisällään laajan kirjon eri tekijöitä. Nämä tekijät ovat muuttuneet ja laajentuneet ajan kuluessa sekä ovat aina dynaamisessa suhteessa yhteiskunnan muovautumiseen. (emt., 17.) Yhteiskunnan muovautuminen on tieteen kehityksen kautta muuttanut esimerkiksi yleisen oppimiskäsityksen suuntaa behavioraalista konstruktivisempaan suuntaan, joka taas on muokannut opettajuuden pedagogista periaatetta oppilaslähtöisemmäksi. Lisäksi käytännön työn painoarvo siirtynyt opetus-kasvatus akselilla kasvatuksen suuntaan, joka on aiheuttanut opettajakunnassa jopa hämmennystä. (emt., 85.) Opettajuuden sisällöt muovautuvat siis jatkuvasti uudelleen suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan (Smylie, Bay & Tozer 1999, 29; Patrikainen 2002, 11-12).

Simola (1995) tutki väitöskirjassaan opettajuuden diskurssin muutoksia 1860-luvulta 1990-luvulle. Tutkimuksessa opettajuuskäsitteen ajallinen muutos näyttäytyy keskeisenä

teemana. Simola (emt., 333-334) näkee suomalaisen kouludiskurssin lineaarisesti kehittyvänä ilmiönä, jonka ytimessä sijaitsee jako kansa- ja peruskouluun sekä opetussuunnitelmien perustuminen konsensukseen. Opettajuuden kannalta muutos kansakoulusta peruskouluun näyttäytyy ensimmäiseksi opetuksen painopisteen siirtymisenä eräänlaisesta luokan hallitsijasta yksilöllistä opetusta tarjoavan toimijan suuntaan. Opettaminen on muuttunut **yksilöllistämiseksi**. Toiseksi, opettajuus on **tavoiterationalisoitunut**, jolla tarkoitetaan oppimistavoitteiden muotoutumista ylhäältä määrättyiksi kokonaisuuksiksi. Kolmanneksi, koulu on **dekontekstuuloitunut**. Koulu nähdään eräänlaisena innovatiivisena palveluyrityksenä, mutta todellisuudessa ihanteet eivät vastaa koulun arkea. neljäntenä opettajuuden muutoksena nähdään **tieteenalaistuminen**, jolloin opettaja toimii alansa asiantuntijana. (Emt., 334-340.)

## 2.2 Erityisopettajuus yhteiskunnallisten muutosten keskellä

Erityisopetus on jatkuvassa muutoksessa. Tämä väite voidaan todistaa tarkastelemalla erityisopetuksen historiaa sekä vertailemalla eri aikoina koottua tilastotietoa. Esimerkiksi tilastokeskuksen (2017) mukaan 16,4 % peruskoulun oppilaista oli joko tehostetun tai erityisen tuen piirissä vuonna 2016. Vastaava luku vuonna 2011 taas oli 11,3 %. Hautamäki (2013, 11–13) kirjoittaa artikkelissaan suomalaisen erityisopetuksen päälinjojen historiasta, jossa hän erottelee 5 eri jaksoa: Vuosina 1840-1921 painotettiin aistivammaisten opetusta ja kehitysvammaiset jäivät valtiollisen opetuksen ulkopuolelle. 1921-1945 käyttöön tuli oppivelvollisuus, joka ei koskenut kehitysvammaisia. Vuosina 1945-1972 erityisopetus segregoitiin ja opetus tapahtui homogeenisissa ryhmissä. Normalisaation ja integraation jakso oli 1972-1995, jolloin tavoitteena oli saattaa erityisoppilaat osaksi lähikoulua. Vuodesta 1995 eteenpäin on jyllännyt inklusion jakso, jonka tavoitteena on ollut mahdollistaa koulutuksellinen tasa-arvo kaikille. (Emt., 11-13.)

Björnin (2012, 355) mukaan erityispedagogiikan eri osa-alueet ovat yhteydessä yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat tällöin myös erityisopetuksen toteuttamiseen ja erityisopettajan työnkuvaan. Luukkainen (2004, 199) näki vuonna 2004 kasvatus- ja opetustyön päämääränä inklusiivisen kaikkien koulun, jota kuvaa suvaitsevainen asenne erilaisuuteen. Björn (2012, 354) kirjoittaa luokkamuotoisen

erityisopetuksen määrän laskevan ja kasvatuksellisen paradigman olevan inkluusiota edistävää. Inklusiota on vienyt eteenpäin vuonna 2011 peruskouluissa käyttöön otettu kolmiportainen tuki, jonka yhtenä tarkoituksena on järjestää erityisopetus lähikoulussa aina silloin kun on mahdollista (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 10).

POPS (2014, 36) korostaa peruskoulussa työskentelevien välistä moniosaajuutta: *“yhteistyötä tarvitaan erityisesti monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteuttamisessa, oppimisen arvioinnissa ja tuessa sekä oppilashuollon toteuttamisessa.”*. Rytivaara, Pulkkinen ja Takala (2012, 348-349) painottavatkin yhteistyön olevan välttämätön osa opetustyötä. Lisäksi he näkevät opettajien välisen yhteistyön lisääntyvän eri tuen tasojen suunnittelun ja toteuttamisen yhteydessä.

Peruskoulun opetussuunnitelma (POPS 2014, 14) määrittää osaltaan perusopetusta ohjaavat velvoitteet. Patrikaisen (2002, 9) mukaan opetussuunnitelma on tärkein kouluun vaikuttamisen työkalu. Björn (2012, 364-366) kertoo artikkelissaan mahdollisesta erityisopettajan työnkuvan muutoksesta, joka riippuu erityisopettajan työkokemuksesta. Tässä skenaariossa erityisopettajat jaetaan karkeasti noviiseihin ja edistyneisiin erityisopettajiin. Noviisiopettajien työskentelyssä painottuu samanaikaisopetus, kun taas edistyneen erityisopettajan työnkuvaa ilmentää konsultointi. Samanaikaisopetuksen etuna nähdään vuorovaikutteinen suhde kokeneemman opettajan kanssa, jolloin noviisi tuo edistyneelle opettajalle uutta tutkimustietoa tämän antaessa ammatillista tunnustusta sekä kenttätietoa uudelle opettajalle. Myös Rytivaaran ym. (2012, 337) mukaan samanaikaisopetusta halutaan lisätä koulumaailmassa. Lisäksi POPS (2014) mainitsee samanaikaisopetuksen monissa eri yhteyksissä.

Samanaikaisopettajuudesta on puhuttu erityisopetuksen kontekstissa jo 1960-luvulta saakka (Garvar & Papania 1982, 191). Viime aikoina menetelmä on saanut uutta nostetta inkluusiokeskustelun vanavedessä. Samanaikaisopettajuuden rantautuminen koulumaailmaan vaatii kuitenkin opettajien kouluttamista, sillä perinteinen opettajan työ ei ole pitänyt sisällään yhteisopettamista. Jotta samanaikaisopettajuus saadaan osaksi koulun arkea, täytyy myös koulun johdon reagoida tarpeeseen edistämällä sitä. (Friend, Cook, & Hurley-Chamberlain 2010, 10.)

Rytivaara ym. (2012, 244-250) kutsuu samanaikaisopettajuutta yhteisopettajuudeksi. Yhteisopettajuudessa kaksi tai useampi opettajaa suunnittelee ja toteuttaa opetusta yhdessä. Osa opettajista kokee työskentelymuodon pelottavana, sillä pelätään oman työn arvostelua. Onnistuneeseen yhteisopettajuuteen tarvitaan yhteistä suunnittelu-aikaa, avoimuutta ja hyväksyvä ilmapiiri, jotta yhteistyö onnistuu. Yhteisopettajuus vaatii opettajilta uudenlaisia yhteistyötaitoja. Yhteistyön onnistumisen eteen on tehtävä työtä. Se edellyttää joustavuutta, kompromisseja, avointa keskustelua, molempien ammattitaidon kunnioittamista sekä opettajien roolien ja vastuiden selkeää jakoa. Yhteisopettajuus mahdollistaa resurssien joustavan käytön sekä molempien opettajien asiantuntijuuden hyödyntämisen. (Emt., 244-250.)

### 3 OPETTAJAN AMMATILLINEN KEHITYS

#### 3.1 Induktiovaihe opettajan työuran alussa

Opettajien ammatillinen kehittyminen on elinikäinen oppimisprosessi, joka alkaa opettajankoulutuksessa ja päättyy eläkkeelle jäämiseen. Yleensä elinikäinen oppiminen jaetaan useisiin eri vaiheisiin. Ensimmäinen vaihe käsittää opettajankoulutuksen, jolloin tulevat opettajat oppivat perustietoja ja taitoja. Toisella vaiheella tarkoitetaan tuoreen opettajan ensimmäisiä askelia työelämässä, tätä vaihetta kutsutaan induktiovaiheeksi. (European Commission 2012, 6; Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 37-41) Induktiovaiheeseen tyypillisesti sisältyy kattava perehdytys uuteen työhön, jolla tuetaan vastavalmistuneen opettajan työn aloitusta (Jokinen ym. 2014, 37-41). Induktiovaiheen opettajien kokemuksia väitöskirjassaan tutkineen Aspforsin (2012) mukaan työelämään vasta siirtyneet opettajat kokevat työnsä odotusten mukaisesti miellyttäväksi, merkittäväksi ja monipuoliseksi, mutta työkuorman raskaaksi. He yllättyvät työn intensiivisyydestä, ajan puutteesta sekä opetustyön lisäksi hoidettavien vastuualueiden ja työtehtävien suuresta määrästä.

Kolmas vaihe on jatkuvan ammatillisen kehittymisen vaihe työelämässä opettajille, jotka ovat jo selvinneet ensimmäisistä opettajuuden haasteista. (European Commission 2012, 6.) Jokainen opettaja käy nämä vaiheet läpi, mutta ammatillisen kehityksen laatu riippuu vahvasti ammatillisesta tuesta, jota heille on annettu vaiheiden aikana. Viime vuosina paljon huomiota on saanut ammatillisen kehittymisen tukeminen opettajankoulutuksessa, mutta vähemmälle huomiolle on jäänyt induktiovaiheen tukitoimet. Tämän vuoksi,



useissa Euroopan maissa on paljon nuoria opettajia, jotka jättävät ammattinsa jo ensimmäisten työvuosiensa kuluessa. (European Commission, 2012, 6.)

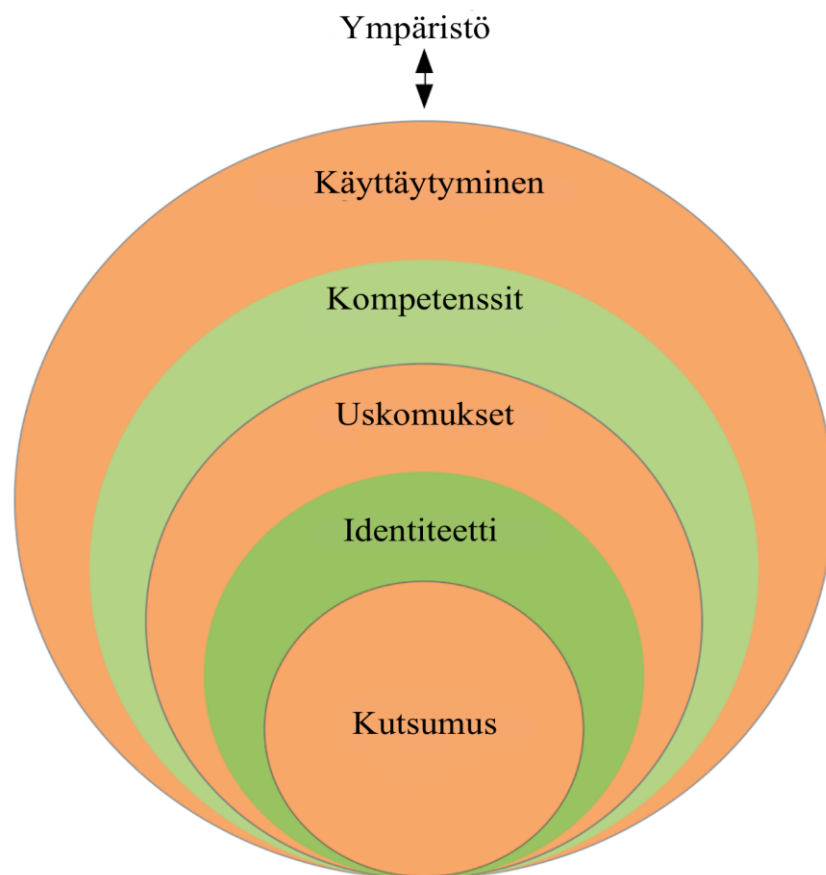
Aspforssin (2012, 79-84) mukaan opettajankoulutuksen tavoitteena on tarjota työssä tarvittavat perustaidot ja ammatillinen perusta. Jatkuva ammatillinen kehitys on kuitenkin välttämätöntä. Opettajan työssä on pakko jatkuvasti oppia, kehittyä sekä vahvistaa omaa ammatillista identiteettiään asteittain. Tuoreet opettajat kokevat opettajankoulutuksen riittämättömänä antamaan tarvittavat valmiudet opettajan ammattiin. Opettajat kokevat opettajankoulutuksen olevan liian teoreettista ja sisältävän liian vähän käytännön harjoittelua. Heidän mielestään opettajankoulutus antaa väärän kuvan todellisuudesta, ja kokivat painetta opetuksen suunnittelusta, suurista opetusryhmistä ja riittämättömistä resursseista. Opettajat kokevat saaneensa liian vähän tietoa muun muassa vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä, väkivaltaisista oppilaista, erityisoppilaista sekä arvioinnista. Alun perin korkeat odotukset opettajan ammatista realisoituvat nopeasti työelämään siirtyessä. Opettajan työ on vaativaa ja sisältää moninaisia työtehtäviä, eivätkä tuoreet opettajat eivät kokeneet olevansa valmiita vastaamaan työn vaatimuksiin. (Aspfors 2012, 79-84.)

### **3.2 Ammatillinen kehittyminen opettajan uran aikana**

Työelämässä menestymisen keskeinen tekijä on osaaminen ja sen kehittäminen. Nuoruudessa kerran sisäistetty oppi ei takaa läpi elämänkaaren ajan jatkuvaa tuloksellista toimintaa, vaan koulutuksen tarjoama valmius jatkuvaan uuden oppimiseen, toisin sanoen elinikäiseen oppimiseen, on tärkeämpää. (Opetusministeriö 2005, 12.) Elinikäinen oppiminen tarkoittaa kaikkea elämässä opittua, jonka tarkoituksena on kehittää ammattitaitoa, tietoja sekä osaamista edistään työllistettävyyttä, aktiivista kansalaisuutta, henkilökohtaisten toiveiden toteutumista ja sosiaalisia taitoja. (Euroopan yhteisöjen komissio 2001, 10.) Elinikäinen oppiminen mahdollistaa osaamisen päivittämisen ja sen avulla työntekijät voivat työskennellä tietoisemmin laajentamalla tiedollisia, ammatillisia ja henkilökohtaisia näkökulmiaan. Elinikäinen oppiminen auttaa ymmärtämään mitkä asiat ovat vaikuttaneet omaan toimintaan ja maailmankuvaan. (Chapman, Gaff, Toomey & Aspin 2005, 100.)

Tärkeitä ammatillisen kehittymisen elementtejä ovat työntekijöiden osaamiseen ja ammatti-identiteettiin liittyvät kysymykset. Nykyisin myös verkostojen ja yhteistyösuhteiden merkitys on korostunut. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 6-7.) Opettajien ammatillinen kehittäminen on toimiva tapa kehittää koko koulua, nostaa opetuksen tasoa ja parantaa oppilaiden oppimista (Opfer ym., 2011).

Ammatillisessa kehittämisessä sekä elinikäisen oppimisessa on tärkeää reflektio, jonka avulla yksilö tulee tietoisiksi ajatuksistaan ja uskomuksistaan. Reflektio mahdollistaa menneiden tapahtumien ja tilanteiden läpikäynnin ja tällä tavoin antaa mahdollisuuden kehittää omia tietojaan, taitojaan ja käytänteitään. (Helin 2014, 90-91.) Korthagen ja Vasalos (2005) käsittelevät reflektiota sipulimallin (KUVIO 1) avulla, joka helpottaa paikantamaan ongelman, tunnistamaan mille tasolle kulloinenkin ongelma sijoittuu, mikä taas helpottaa ongelman ratkaisemista. (Korthagen & Vasalos 2005, 52-62.)



KUVIO 1. Reflektion sipulimalli Korthagenia ja Vasalasia (2005) mukailten

Korthagenin ja Vasaloksen (2005, 52-62) reflektion sipulimalli (KUVIO 1) muodostuu kuudesta tasosta: kutsumus, identiteetti, uskomukset, kompetenssit, käyttäytyminen ja ympäristö. Reflektiomallin sisin taso kutsumus sisältää asiat, jotka hän näkee kutsumuksenaan maailmassa sekä syyt miksi henkilö haluaa opettajaksi. Kutsumuksella tarkoitetaan asioita jotka inspiroivat meitä, tuovat tarkoituksen elämään ja luovat merkityksellisyyden työllemme tai elämälle. Tämä taso on edellyttää tietoisuutta omasta omasta roolista ympäröivien ihmisten keskuudessa. Identiteetin taso taas liittyy siihen, miten koemme itsemme ja minäkuvamme. Kutsumuksella ja identiteetillä kuvataan opettajan persoonallista identiteettiä ja hänen käsitystään itsestään opettajana. Uloimmat tasot kuvaavat ammatillista identiteettiä sekä opettajuuden eri puolia. Uskomuksilla tarkoitetaan sitä tasoa millainen kuva opettajalla on itsestään ja omista taidoistaan. Kuitenkaan vain uskomuksia refleктоitaessa emme pääse ongelman ytimeen, vaan on refleктоitava syvemmältä tasolta. Uloimmat tasot ovat kompetenssit eli taidot sekä käyttäytyminen. Opettajan saadessa käyttäytymisellään onnistumisen kokemuksia eli vahvistusta kompetenssilleen, se vaikuttaa positiivisesti uskomuksiin itsestään opettajana, mikä taas vahvistaa hänen käyttäytymistään. Reflektion kaikkien tasojen kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Vastavalmistunut opettaja saattaa tarvita apua kokeneemmalta opettajalta tai ohjaajalta sipulimallin mukaiseen refleктоintiin. (Emt. 2005, 52-62.)

## 4 AMMATILLINEN TUKI JA TYÖSSÄ JAKSAMINEN

Työtahdin kiristyminen, turvaverkkojen vähentyminen, työpaikan jaksamisongelmat ja turvattomuuden lisääntyminen vaativat kehittämistoimia. Onnistuneen työsuorituksen tueksi tarvitaan koulutus-, tuki- ja ohjausmenetelmiä (Ojanen 2009, 26). Jokisen, Taajamon & Välijärven mukaan (2014) tuen tarpeessa ovat varsinkin vastavalmistuneet opettajat. Opiskelun jälkeen työelämään siirtyminen on haasteellista opettajille, sillä uusi opettaja on heti vastuussa työssään juridisesti ja pedagogisesti. Opettajan työssä on paljon käytännön asioita, joita opettajankoulutuksessa ei käsitellä. Suomessa työn aloitusvaiheessa tuen saaminen perustuu valitettavan usein työntekijöiden omaan aktiivisuuteen, vaikka tuesta on merkittäviä hyötyjä kuten opettajan ammatillinen kehitys ja lisääntynyt itseluottamus. Lisäksi työssäjaksaminen, työssäviihtyminen sekä oppilaisiin ja oppilaitokseen sitoutuminen paranee. (Emt. 37-41.)

### 4.1 Ammatillisen tuen muodot opettajan työssä

Tutkimuksessamme käsitellään opettajan työn aloittamisen tukemista, johon valittiin tarkempaan tarkasteluun yleisimmin käytössä olevat ammatillisen tuen muodot. Ammatillisen tuen muodoiksi määritellään seuraavat tukimuodot: **perehdytys** (Viitala 2014; Jokinen 2014), **mentorointi** (Kupias & Salo 2014; Kupila 2018; Lahtinen 2018), **työnohjaus** (Kallasvuo, Koski, Kyrönseppä & Kärkkäinen 2012; Siltala 2004; Ojanen 1985; Paunonen-Ilmonen 2001), **esimiehentuki** (Raasumaan 2010; Viitala 2014), **kollegoiden tuki** (Aspfors 2012) ja **täydennyskoulutus** (Helin 2014). Seuraavaksi määritellään edellä mainitut tuen muodot ja avataan niiden merkitystä ja toimivuutta

opettajan työn tukitoimina. Tutkimuksessa tarkastellaan lisäksi tukitoimien vaikutusta vastavalmistuneen erityisopettajan opettajan työssä jaksamiseen ja ammatilliseen kehittymiseen.

#### **4.1.1 Perehdyttäminen**

Viitalan (2014, 156-160) mukaan perehdytyksen tarkoituksena on auttaa uutta työntekijää mahdollisimman nopeasti tehokkaaseen työntekoon. Perehdyttäminen auttaa työntekijää tuntemaan itsensä tervetulleeksi uuteen työhön ja pääsemään työpaikan ja -yhteisön jäseneksi. Perehdyttäminen alkaa jo rekrytointivaiheessa annettaessa hakijoille tietoa työpaikasta ja toimenkuvasta jatkuen työn alkaessa työpaikan toimintatapaan, tiloihin, työyhteisön jäseniin ja käytäntöihin tutustuttaessa.

Työturvallisuuslain (2002/738 § 14) mukaan työnantajan on perehdytettävä työntekijä työhön, työpaikan olosuhteisiin, työmenetelmiin, työvälineisiin sekä turvalliseen työskentelyyn uuden työn alkaessa. Lisäksi työnantajan tulee täydentää tarvittaessa työntekijälle annettua opetusta ja ohjausta. Perehdyttäminen jaetaan Viitalan (2014, 156-160) mukaan työnopastukseen ja työsuhteeseen liittyvien asioiden läpikäymiseen. Työsuhteeseen liittyvä perehdytys käsittelee palkkausta, työsuhde-etuja, työaika, poissaoloja, tietoturva, työterveyshuoltoa ja taukotiloja. Työnopastuksella taas tarkoitetaan varsinaiseen työhön perehdyttämistä. Työnopastuksella työntekijä saa toimintavarmuuden aloittaa työssään. Työnopastuksessa kuuluu tulla ilmi työn sisältö, työympäristö, lähimmät työtoverit, työn arvioinnin kriteerit, työssä tarvittavien laitteiden ja materiaalin sijainti sekä ylläpito. Lisäksi työturvallisuus ja yleiset käytänteet työpaikalla on käytävä läpi työnopastuksessa. Perehdyttäminen suositellaan jaettavaksi pidemmälle aikavälille, sillä työntekijä ei pysty omaksumaan suurta määrää tietoa kerralla. Perehdyttämisestä on vastuussa esimies, mutta siihen voidaan osallistaa myös työtovereita, jolloin uusi tulokas tutustuu samalla vähitellen työyhteisöön. Perehdyttämisessä on käytävä ilmi, mistä tai keneltä lisätietoa ja apua tarvittaessa saa. (Viitala 2014, 156-160.)

Jokinen (2014, 2012) on tutkimusryhmineen tutkinut opettajien perehdytystä. Suomessa noin 30 prosenttia opettajista on jäänyt ilman perehdytystä. Käytössä ei lisäksi ole virallista perehdytysmallia vastavalmistuneille opettajille, joten koulujen välillä on suuria eroja. Perehdyttäminen usein laiminlyödään, ja silloin kun perehdytystä järjestetään, se saattaa olla pintapuolista, eikä sen aikana tueta ammatillista kehittymistä. Keskeisinä sisältöinä perehdyttämisessä on ammatillisen identiteetin kehittäminen, vuorovaikutus- ja pedagogiset taidot, oppilaitoksen toimintakulttuuriin sekä hallintoympäristöön tutustuminen. Kunnollinen perehdyttäminen lisää yhteistyövalmiuksia, jotka helpottavat kodin ja koulun välistä yhteistyötä sekä mahdollisuuksia muodostaa yhteyksiä ympäröivään työyhteisöön ja koulun ulkopuolisiin asiantuntijoihin. (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 38-41; Jokinen, Heikkinen & Morberg 2012, 174.)

Jokisen ym. (2012, 174) tutkimuksesta käy ilmi, että suomalaisissa kouluissa perehdytyksessä keskitytään enemmän työyhteisön arjen toimintaan sekä työyhteisöön kiinnittymiseen, kuin uusien opettajien systemaattiseen ammatillisen kehityksen tukemiseen. Rehtori tai joku opettajista perehdyttää uudet opettajat koulun käytänteisiin, päivittäisiin rutiineihin, toimintamalleihin ja opetusvälineisiin hyvin lyhyessä ajassa. Parhaassa tapauksessa perehdyttämisen hoitaa rinnakkaisluokan opettaja, mikä mahdollistaa hiljaisen tiedon siirtämisen arjen työstä sekä koulun toimintakulttuurista. Saman tutkimuksen mukaan opettajat toivovat, että työsuhteen alussa annettava muutaman tunnin perehdytys korvataan pidempikestoisella perehdytysjaksolla, joka on systemaattisesti suunniteltu useamman viikon tai jopa koko lukuvuoden kestävä kokonaisuus, jonka toteuttamisesta vastaa tehtävään määrätty kummi-, tai mentoriopettaja. Opettajien mielestä perehdytyksen tavoitteena pitää olla ammatillinen kehittyminen opettajan työhön sekä opettajan identiteetin luominen. Opettajat toivovat, että uusi opettaja osallistetaan perehdytysjakson toteuttamistavan suunnitteluun.

#### **4.1.2 Mentorointi**

Mentorointi on kehittämis- ja ohjausmuoto, joka perustuu luottamukselliseen vuorovaikutussuhteeseen. Peruslähtökohtana on, että kokenut mentori ohjaa nuorempaa ja kokemattomampaa mentoroitavaa eli aktoria. Mentorin tarkoituksena on auttaa aktoria

tämän ammatillisessa kehittämisessä. Kuitenkin työelämän muuttuessa myös mentoroinnin määritelmä on muuttunut, sillä enää ei ajatella, että tietoa kannattaa siirtää kokeneilta kokemattomille vaan korostetaan yhdessä oppimisen merkitystä. (Kupias & Salo 2014, Karjalainen 2010.)

Mentoroinnin avulla opettajat pystyvät saamaan palautetta työstään, jakamaan kokemuksiaan ja käymään dialogia ajankohtaisista työhön liittyvistä kokemuksista. Mentorointisuhde ei ole yksisuuntainen, vaan kyse on dialogisesta vuorovaikutuksesta, jossa sekä mentorit että mentoroitavat ovat saavana ja antavana osapuolena. Kokeneelle opettajalle mentorointisuhde tarjoaa myös välineen oman työn reflektointiin: nuori opettaja voi tarjota uudenlaisia näkökulmia ja sellaista tietoa, jota kokeneilla opettajilla ei ole. Mentorointitoiminta luo aitoa kollegiaalisuutta ja vertaistukea opettajien kesken. Mentoroinnin on tutkittu auttavan induktiovaiheen opettajia sitoutumaan vahvemmin työhön ja tukevan opettajan ammatillisen kehittymistä. Mentorointi pitää sitoa vahvasti arkityöhön ja koko työyhteisöön, jotta mentorointi edistäisi koko työyhteisöä. (Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008, 118.) Jokisen ym. (2012, 180-182) mukaan opettajat kokevat mentoroinnin ensisijaisesti henkilökohtaisen prosessina, jolla on epäsuora yhteys koko kouluyhteisöön.

Mentorointi voidaan jakaa kolmeen malliin: pari-, ryhmä-, ja vertaismentorointi. Mentorointimalleissa tulkitaan mentorointia eri tavoin. Parimentorointi perustuu ajatukseen, jossa kokeneempi kollega ohjaa noviisia. Vertais- sekä ryhmämentorointi taas painottuu vastavuoroinen konstruktivistinen tiedon rakentamismalli, jossa kaikki osallistujat oppivat yhdessä. (Heikkinen ym. 2008, 118.) Ryhmämentoroinnissa mentori nähdään yhtenä ryhmän jäsenistä eikä erillisenä ryhmän johtajana (Jokinen ym. 2012, 180-182).

Geeraertsin, Tynjälän ja Heikkisen (2014, 1-20) tutkimuksesta selviää, että vertaismentorointi on toimiva keino kehittää opettajien ammatillista kasvua koko työuran ajan. Vertaismentorointi kehittää osallistujien tietoja ja taitoja työssään. Vertaismentoroinnilla voidaan vaikuttaa myös koko työyhteisöjen kehitykseen ja myös kokeneet opettajat hyötyvät vertaismentoroinnista.

Jokaisella mentorointimallilla on vahvuutensa ja haasteensa. Ryhmämentoroinnin haasteena on suurempi kynnyks ottaa esille omakohtaisia ongelmia leimaantumisen pelossa. Tämän takia ryhmässä on sovittava, että ryhmän asioista ei puhuta ulkopuolella. Ryhmämentoroinnin vahvuutena on mahdollisuus esittää ajatuksiaan ja ongelmiaan samassa asemassa olevien kesken ja luoda yhdessä ratkaisumalleja. (Heikkinen ym. 2008, 116-118.) Ryhmämentorointi tarjoaa organisoidun hetken ammatilliselle keskustelulle kasvattaen uusien opettajien motivaatiota kehittyä työssään, kasvaa ammatillisesti, ja sillä voidaan rikkoa opettajien yksintyöskentelyn kulttuuria (Jokinen ym. 2012, 180-182).

Parimentoroinnissa mentorointitilanne on intiimimpi, ja hankalistakin aiheista on helpompi puhua kahden kesken mentorin kanssa. Haasteena on mentorien puute ja ongelmat organisoinnissa. Ryhmämentorointi on taas helpompi organisoida, koska yksi mentori ohjaa usean opettajan ryhmää. Mentorin rooli on ryhmämentoroinnissa vähemmän dominoiva kuin parimentoroinnissa ja mentori on tasavertaisemmassa asemassa muiden ryhmäläisten kanssa. (Heikkinen ym. 2008, 116-118.)

Mentoroinnin onnistumiseksi on tärkeää, että toiminta resursoidaan selkeästi, jotta opettajat ja mentorit sitoutuvat toimintaan. Mentoroinnin haasteena on toimintamallin vakiinnuttaminen opettajien työaikojen puitteissa. Tällä hetkellä mentorointi sisällytetään usein VESO-toimintaan. Toiminnan ylläpitämiseen tarvitaan selkeitä rakenteita, johtamista ja koordinoitua. Lisäksi mentoreita on koulutettava ja tuettava riittävästi. (Heikkinen ym. 2008, 116-118, Karjalainen 2010 101-102.)

Jokisen ym. (2012, 179-180) tutkimuksen mukaan mentoreiden tehtävä on ensisijaisesti kuunnella noviisiopettajia, jakaa kokemuksiaan, ja tukea noviiseja heidän valinnoissaan tarjoamalla vaihtoehtoisia toimintatapoja tai ratkaisumalleja antamalla suoraan valmiita vastauksia noviisiopettajien ongelmiin. Näin noviisit oppivat myös itse arvioimaan omia valintojaan ja toimintatapojaan. Mentoritapaamisten aiheet käsittelevät yleisiä päivittäisiä ongelmia kuten ongelmallisia oppilastapauksia, käyttäytymisongelmia ja koulun yleisiä käytäntöjä. Lisäksi tapaamisissa käsiteltiin vanhempien, työyhteisön ja muiden opettajien kanssa tehtävää yhteistyötä. Erityisopettajat keskustelevat oppilastapauksista spesifimmin kuin muut opettajat. Aiheet nousevat lähinnä mentoroiltavilta ja mentorit kokevat roolinsa



merkittäväksi ohjatessaan ryhmän keskustelua niin, että keskustelu on ammatillisesti kehittävä. Mentorointitapaamisissa harvoin käsitellään pedagogisia tai didaktisia valintoja, vaan ennemminkin aiheita, jotka ovat jääneet vähemmälle huomiolle opettajankoulutuksessa.

Heikkisen (2018) mukaan Opetus- ja kulttuuriministeriön lanseeraama VERME-vertaismentorointitoiminta pohjautuu ideaan, jossa nuoret ja kokeneet opettajat saavat jakaa erilaisia tiedon pääomia toisilleen. Nuoret opettajat voivat innostaa kokeneita opettajia nuoruuden innolla, tarjoamalla uusia näkökulmia sekä tuoretta tietotaitosaamistaan esimerkiksi teknologiasta. Kokeneet opettajat taas jakavat käytännön tietoutta työuransa ajalta. VERME antaa mahdollisuuden parantaa työssäjaksamista, sillä itseään reflektoidessa ja muiden kokemuksia kuunnellessa voi oppia tekemään työnsä hyvin kuormittamatta itseään liikaa.

Kupilan (2018) mukaan etenkin varhaiskasvatuksen puolella vertaismentorointia järjestetään sekä ammattiryhmäkohtaisesti että moniammatillisissa mentorointiryhmissä. Kupila (2018) pitää etenkin ammattiryhmäkohtaisesti järjestettyä vertaismentorointia erittäin toimivana oman ammatti-identiteetin vahvistajana. Mentorointiryhmissä myös tutustutaan omaan työtiimiin: parempi työkaverien tuntemus lisää heidän työtapojensa ymmärtämistä. Suurimmat haasteet ovat käytännön haasteita, eli kuinka järjestetään aikaa työajasta mentorointitapaamiseen. Lahtisen (2018) mielestä vertaismentorointitoiminnan käynnistämisessä tärkeintä onkin kunnalta saatu tuki ja resursointi toiminnan järjestämiseen. Kunnissa tulisi olla mentorointikoordinaattori ja mahdollisuus lähettää opettajia mentorointikoulutukseen. Mentorointikoordinaattorin tehtävänä on tunnistaa tuen tarpeet ja perustaa mentorointiryhmiä tarvittavien teemojen ympärille. Mentorointiryhmiä ohjaavat VERME-mentorikoulutuksen käyneet opettajat. VERME-toiminta vaatii resursseja mentoriohjaajien palkkioihin, mutta on kuntakohtaista onko mentorointitoimintaan osallistuminen työaika.

### 4.1.3 Työnohjaus ja työpaikan ulkopuolinen asiantuntijatuki

Työnohjaus määritellään vuorovaikutus-, oppimis- ja ongelmanratkaisuprosessiksi, jonka tarkoituksena on oman työn reflektointi, arviointi ja kehittäminen. Työnohjaus tapahtuu koulutetun työnohjaajan johdolla. Työnohjauksen tavoitteena on tulla tietoisiksi omasta tavasta tehdä työtä. Siinä jaetaan, tutkitaan ja jäsennetään työssä syntyneitä kokemuksia ja ajatuksia. Työnohjaus on oppimistapahtuma, joka antaa mahdollisuuden ammatilliselle kasvulle ja kehitykselle sekä oman ammatti-identiteetin rakentumiselle. (Kallasvuo, Koski, Kyrönseppä & Kärkkäinen 2012; Siltala 2004; Ojanen 1985; Paunonen-Ilmonen 2001, Suomen työnohjaajat ry.)

Työnohjauksessa käsitellään työhön liittyviä tietoja, käsityksiä ja tunteita (Keskinen 1996, 96). Työnohjauksen tavoitteena on työn solmukohtien selvittäminen, ohjattavan ammattitaidon ja -tiedon lisääminen, ammatti-identiteetin selkeyttäminen, henkinen kasvu, ohjattavan työn kehittäminen sekä organisaatiossa laadunhallinta ja -varmistus. Työnohjaus antaa mahdollisuuden työn mielekkyyden löytämiseen ja sitä kautta työssä viihtyminen parane. (Paunonen-Ilmonen 2001, 30-43; Ojanen 1985, 80-82.)

Kallasvuon ym. (2012, 32) mukaan työnohjaukseen hakeudutaan, kun johonkin työssä tarvitaan muutosta ja jotakin halutaan ehkäistä tai varmistaa. Työnohjauksen tarve lähtee joko työntekijältä tai työnantajalta. Työnohjauksen tulee kuitenkin olla siihen hakeutuvalla vapaaehtoista. Kun työntekijälle tulee tarve hakea apua työtilanteeseen, on motivaatio työnohjaukseen jo olemassa. Työnohjauksessa kevennetään henkistä kuormitusta, kartutetaan työtaitoja, opitaan uutta kokemuksen ja vuorovaikutuksen avulla. Sen tavoitteena on, että ohjattava löytää oman työtapansa, mahdollisuutensa, potentiaaliset kykynsä ja kasvaa suhteessa työhönsä. Työnohjaus on inhimillisten voimavarojen tiedostamista, käyttöönottamista ja kehittämistä. On tärkeää muistaa, että työnohjauksessa keskitytään ammatillisen identiteetin kehittämiseen eikä henkilökohtaisiin ongelmiin. (Ojanen 1985, 78-82, 262.)

Työnohjaus toteutetaan työkokemuksia analysoiden ja reflektoiden joko kahdenkeskisessä yhteistyössä työnohjaajan kanssa tai työnohjausryhmässä (Paunonen-Ilmonen 2001, 43, Siltala 2004, 242). Pohjana työnohjauksen onnistumiselle on avoin ja

luottamuksellinen ilmapiiri, jossa vuorovaikutus tapahtuu. Työnohjaajan ja työnohjausryhmän välille tarvitaan emotionaalinen suhde, joka mahdollistaa pohtivan ja refleктоivan vuorovaikutuksen. (Kallasvuo ym. 2012, 32.)

Paunonen-Ilmonen (2001, 29-30, 32) määrittelee työnohjauksen säännölliseksi osaksi työntekijän työtä ja prosessin kestoksi on noin 1-3 vuotta. Hän toteaa työnohjauksen yleisimmäksi toteutusmuodoksi ryhmätyönohjauksen, jossa työnohjaajana toimii lähes aina saman ammattialan edustaja, joka on ohjattavaa tiedollisesti ja ammatillisesti kokeneempi. Kallasvuon ym. (2012, 32) mukaan taas työnohjausta tekee asianomaisen koulutuksen saanut työnohjaaja.

Ojasen (2009, 26-37) mukaan työnohjauksessa opetellaan tutkivaa työtettä ja ymmärtämään oman toiminnan epäkohdat. Tutkiva työote tarkoittaa oman käyttöteorian kehittämistä eli kykyä oppia omista ajattelu- ja toimintatavoista. Tällöin ammatillinen kehittyminen ja muutos ovat mahdollista. Ohjauksen tavoitteena on auttaa työntekijää tunnistamaan omat ajatuksensa ja tunteensa. Omia kokemuksiaan kriittisesti reflektoiden voi löytää uusia vaihtoehtoisia ja mielekkäitä ratkaisumalleja. Reflektiivinen työote on ihmettelyä, pysähtymistä, kohtaamista ja uudelleen orientoitumista. Muutosta kaivattessa ihmisen täytyy kehittää omia ajattelutapojaan ja ymmärrystään itsereflektion ja tiedostamisen avulla suhteessa työhön. Työnohjaukselle on tarvetta, sillä yhteiskunnan kehitys edellyttää työelämässä osaamisen jatkuvaa ylläpitämistä ja osoittamista. Jotta työntekijä voisi ottaa suuremman vastuun itsestään ja työnsä uudistamisesta, kaivataan uudenlaista ajattelua, ajattelun käsitteellistämisen muutosta laadukkaana työn toteuttamiseksi. Koulutuksen ja työelämän muutoksessa tarvitaan kykyä olla itseohjautuva, rohkea ja kriittinen. (Ojanen 2009, 26-37.)

Työnohjaus on erityisen tarpeellista opettajille, sillä työ on emotionaalisesti kuormittavaa, työssä vaaditaan harkintakykyä sekä käytetään persoonaa työvälineenä (Ojanen 1985, 70-71; Hyyppä 1983, 4; Alila 2014, 125). Opettajan stressaantuessa myös tehokkuus työssä vähenee. Ihmissuhdeammateissa omien valmiuksien löytäminen ja käyttämään oppiminen vahvistaa ammatti-identiteettiä, eli lähentää persoonallisuuden ja työn sisältöä. Työnohjauksen myötä opettajan herkkyys ja vastaanottavuus lisääntyy ja ilmiöiden välisten yhteyksien tiedostaminen helpottuu. (Ojanen 1985, 70-71, 82.)

Onnistuessaan työnohjaus sujuvoittaa työtä. Työn sujuminen tarkoittaa, että opitaan työskentelemään kehityshakuisesti ja luovasti sekä kyetään jatkuvasti arvioimaan omaa työskentelytapaa. Ohjauksen tavoitteena on parantaa kykyä työssä ilmenevien ongelmien hallintaan ja oman työskentelyn kehittämiseen. Työnohjauksesta on näin hyötyä myös koko työyhteisölle, sillä yksilön kehittyminen heijastuu myös työorganisaation kehittymiseen. Tämä on myös työnantajan etu, sillä yksilön kehitys säteilee työilmapiiriin ja työpaikan hyvinvointiin tuoden uudenlaisia ulottuvuuksia, luovuutta ja uskallusta. (Ojanen 2009, 26.)

Resurssipulan takia työnohjausta ovat saaneet pääasiallisesti vain pitkäaikaisessa työsuhteessa olevat henkilöt, vaikka työnohjausta tulisi tarjota koko henkilöstölle. Työnohjauksella ei ole lakisääteisiä velvoitteita, mutta työterveyslaki (743/1978) edellyttää jatkuvaa täydennyskoulutusta, ja koulutusvelvoite on työnantajalla. Työnohjauksen vaikuttavuutta tarkastellessa työnohjaus vaikuttaa parantaen ohjattavan toimintaa ja työn laatua kohottaen, vahvistaen ja selkeyttäen ohjattavan ammatti-identiteettiä. Työnohjaus myös parantaa työyhteisöjen toimintaa. Työnohjaus ennaltaehkäisee ja lievittää uupumusta, jolloin työtyytyväisyys lisääntyy ja toiminnan laatu paranee. (Paunonen-Ilmonen 2001, 12-17.)

Työpaikan ulkopuolisella asiantuntijatuella tarkoitetaan tässä tutkielmassa tukea, joka ei tapahdu suoranaisesti työpaikalla, kuten työterveydenhuollon asiantuntijoiden antamaa tukea. Työterveyshuoltolaki (2001/1383 § 1) velvoittaa työnantajan järjestämään työterveyshuollon, jonka tarkoituksena on muun muassa ehkäistä työhön liittyviä sairauksia ja tapaturmia, edistää turvallisuutta sekä tukea työntekijöiden työ- ja toimintakykyä työuran eri vaiheissa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (2018) mukaan työterveyshuolto vaikuttaa muun muassa työssäjaksamiseen, työurien pitenemiseen ja sairauspoissaolojen vähentämiseen. Työterveyslaitoksen (2018) ohjeistuksen mukaan työkyvyn tukeminen sovitaan työpaikkakohtaisesti. Työntekijöiden, johdon ja työterveyshuollon kesken sovitut toimintatavat kirjataan työpaikan työkyvyn tuen malliin. Työntekijöillä on oikeus saada tukea työkykyyn liittyvissä asioissa työnantajalta, esimieheltä ja työterveyshuollolta. Työnantajan vastuulla on työntekijöiden tiedottaminen

toimintatavoista tukea työkykyä työpaikoilla. Toimintatapojen suunnitteluun ja toteuttamiseen osallistuu myös työsuojeluvaltuutetut ja luottamusmiehet.

#### **4.1.4 Esimiehen ja kollegoiden tuki**

Raasumaan (2010, 269-279) mukaan rehtorin tulee aktiivisesti auttamaan opettajia hyödyntämään kykyjään, voimaantumaa sekä tukea hallinnan ja mielekkyyden tunnetta työssä. Jokaisen opettajan pitäisi tuntea kuuluvansa täysivaltaisesti kouluyhteisöön ja olevansa merkityksellinen alainen johtajalle. Rehtorilta edellytetään kehittyvän opettajan vahvuuksien, osaamisen ja kehityshalujen tunnistamista. Lisäksi rehtorin tehtävänä on varmistaa opettajalle riittävä valinnanvapaus ja tarvittava kollegiaalinen tuki. Eri tukimuotojen oikean sisällön ja sopivan ajoituksen löytäminen on rehtorin tärkeä tehtävä, siksi rehtorin on tunnettava henkilökuntansa hyvin. Oikeanlaisen tuen tarjoaminen edellyttää rehtorilta tietämystä opettajien arvoista, motivaatioperusteista sekä ongelmanratkaisu-, oppimis- ja päätöksentekotyyleistä. Yksilöiden ominaispiirteitä kartoittamalla ja avointen keskustelujen avulla rehtorin on mahdollista lisätä tuntemustaan opettajista. Esimerkiksi ammatillisena tukena tarjottavat perehdyttäminen, mentorointi, vastavuoroinen opettaminen, vertaisoppiminen, työnohjaus, täydennyskoulutus, vastuutehtävien hoitaminen, aktivoiva kirjoittaminen, osaamiskartoitus tai verkko-oppiminen tukevat ammatillista kasvua vain oikealla hetkellä ja tilannekohtaisesti toteutettuina. (Raasumaa 2010, 269-279.)

Viitalan (2014, 151-153) mukaan kehityskeskustelut ovat suunniteltuja ja ennalta sovittuja keskusteluja esimiehen ja alaisten välillä. Niillä on selkeät tavoitteet, systematiikka ja säännöllisyys. Ideana on osaamisen kehittäminen, molemmin puolinen palautteen anto ja tiedonkeruu työntekijän työn sujumisesta. Kehityskeskustelun hyötyjä organisaatiolle ovat esimerkiksi parempi tietämys henkilökunnan osaamisesta, kehitystarpeista ja -toiveista. Tällöin mahdollistuu tehokkaampi kehittämistoimintojen suunnittelu ja voimavarojen kohdentaminen. Kehityskeskustelut auttavat myös yhteisten tavoitteiden toteutumista, tiedonkulkua sekä yhteistyötä. Parhaimmillaan ne tukevat myös ammatillista kasvua ja kehittymistä. Kehityskeskustelu on investointi, jonka avulla parannetaan tehokkuutta ja tuloksellisuutta. Kehityskeskusteluja pidetään vähintään

kerran vuodessa ja aina muutostilanteiden yhteydessä. Kehityskeskusteluissa osaamista tarkastellaan usein kahdesta näkökulmasta: nykyisen työtehtävän ja sen vaatiman osaamisen sekä tulevaisuuden muutoksien ja niiden tuomien haasteiden selvittämiskyvyn kautta. Samalla on myös mahdollista selvittää työntekijän osaamista, jota hän ei pääse hyödyntämään työssään. (Viitala 2014, 151-153.) Aidosti dialoginen ja toivottu kehityskeskustelu tukee opettajan minäkuvan, ammatti-identiteetin, osaamisen kehittymistä sekä voimaannuttaa opettajaa. (Raasumaa 2010, 270.)

Aspforssin (2012, 79-84) mukaan vastavalmistuneet opettajat kokevat kollegoiden tuen tärkeänä. Hyväksyntä, apu ja tuki kollegoilta antaa uusille opettajille positiivista energiaa ja voimaa. Kollegoiden ja rehtorin huolenpito sekä tieto siitä, että he ovat kiinnostuneita tulokkaasta, kuuntelevat, ymmärtävät ja ottavat tosissaan, on tärkeää. Kollegoiden tuki on merkittävässä roolissa työssä selviytymisessä. Valitettavasti tukea ei aina ole saatavilla, ja vuorovaikutussuhteet kollegoihin voivat olla haasteellisia. Kollegoiden yhteistyötaitojen ja sitoutumisen puute työhön aiheuttaa hauraan pohjan yhteistyön tekemiselle.

Raasumaan (2010, 267-268) toteaa, että kollegiaalisella yhteisöllä on keskeinen merkitys opettajan ammatillisen kasvun kannalta. Koulun sisäisen yhteistyökulttuurin kehittäminen on epäsuoraa osaamisen johtamista. Raasumaan (2010, 90) mukaan koulussa toimitaan erilaisten ihmisen kanssa yllättävissäkin tilanteissa, mikä vaatii ihmistuntemusta ja ihmissuhdetaitojen monipuolista hallitsemista. Charner-Laird ym. (2016, 5-8) tutkimuksessa selviää, että kollegiaalinen yhteistyö sisältää ideoiden ja tiedon jakamista sekä kriittistä keskustelua, mitkä edellyttävät Raasumaan (2010, 90) esittelemiä ihmissuhdetaitoja. Ihmissuhdeosaamiseen kuuluu taito ymmärtää, tulkita ihmisten mielipiteitä ja asenteita. Lisäksi ihmissuhdetaitoja ovat tunneäly, huumorintaju, auttamisen taidot, kuunteleminen ja tasavertaisena aikuisena muiden kohteleminen. Yhteisöllinen osaaminen on olennaista perusopetuksessa. Siihen kuuluu toisen työn arvostaminen, empaattisuus, ryhmätyötaitot, vuorovaikutustaidot, toisten huomioiminen ja kannustaminen. Siihen liittyy myös joustavuus ja kommunikointitaidot, joiden avulla kyetään neuvottelemaan ja käymään aitoa dialogista keskustelua. Kommunikointitaidot sisältävät oman mielipiteen rakentavan esittämisen ja erimielisyyksien joustavan käsittelyn. Hyviä vuorovaikutustaitoja tarvitaan koulun sisällä henkilökunnan kesken

sekä oppilaiden ja opettajien välillä. Ryhmätyötaidot mahdollistavat moniammatillisen osaamisen hyödyntämisen. Yhteistyötaidot mahdollistavat yhdessä suunnittelun yli vuosiluokka-, ammatti-, tai organisaatorajojen sekä hyvän vuorovaikutuksen huoltajien kanssa. Yhteistyötaitoja ovat myös tuen tai avun tarjoaminen ja vastaanottaminen, yhteistyöhakuisuus sekä kyky samaistua yhteisön jäseniin. (Raasumaa 2010, 90.)

Viralliset työyhteisöä koskevat päätökset tehdään opettajan- ja henkilökunta-kokouksissa. Yhteisöllisen osaamisen keskeisimpiä tapahtumapaikkoja ovat muun muassa työryhmät ja tiimit joissa valmistellaan, toteutetaan ja arvioidaan työyhteisöä koskevat pelisäännöt ja sopimukset. Järjestetyissä työryhmissä tai tiimeissä hyödynnetään moniammatillisuutta sekä jaetaan ja tuodaan esiin osaamista. Opettajien osaamista kehittää aktiivinen osallistuminen tiimien, työryhmien ja koulu yhteisön toimintaan. Tällöin opettajat luovat ja soveltavat pedagogisia toimintaperiaatteita yhdessä, ja samalla mahdollistuu kokeneilta opettajilta tiedon siirtämisen vasta työelämään siirtyneille kollegoille. Yhteistyön monipuolisuus, tiedon jakaminen, opetussuunnitelman yhteisöllinen prosessointi sekä vapaamuotoinen yhdessäolo koulun ulkopuolella tukee opettajan osaamisen kehittymistä. (Raasumaa 2010, 94-97; 267-268.)

#### **4.1.5 Täydennyskoulutus**

Opetushenkilöstön täydennyskoulutus jakaantuu virkaehtosopimukseen perustavaan koulutukseen (VESO-päivät), koulutuspoliittisia painoalueita käsittelevään koulutukseen, omaehtoiseen koulutukseen ja EU-rahoitteiseen koulutukseen. Työnantajilla on täydennyskoulutusvastuu, jolloin on kyse työnantajan järjestämästä henkilöstökoulutuksesta eli VESO-päivistä. Koulutusta järjestetään vähintään kolmena koulun ulkopuolisena työpäivänä lukuvuosittain. Se on osallistujille maksutonta ja palkallista koulutusaikaa. Työnantaja päättää koulutuksen toteutustavoista sekä sisällöistä. (Opetusministeriö 2005, 66- 67.)

Koulutuspoliittisia painoalueita käsittelevien koulutusten sisällön päättää vuosittain valtio talousarviossaan. Opetushallitus on koulutusten käytännön toteuttajana. Osallistuminen on maksutonta, mutta työnantaja päättää koulutuksen palkallisuudesta, sijaisjärjestelyistä

ja siitä, saako osallistuja mahdollisia lisäkorvauksia matka- ja majoituskustannuksista. Myös omaehtoiseen koulutukseen osallistuessa työnantaja päättää edellä mainituista asioista. EU-rahoitteiseen koulutukseen haetaan erikseen, ja osallistumisen ehdot ja käytänteet vaihtelevat hankkeen mukaan. (Opetusministeriö 2005, 66- 67.)

Helinin (2014, 90-99) mukaan täydennyskoulutuksen luonteen tulisi määräytyä työkokemuksen mukaan. Induktiokoulutus alkaisi välittömästi peruskoulutuksen jälkeen, ja varsinainen täydennyskoulutus alkaisi 3-5 vuoden työkokemuksen jälkeen jatkuen koko työuran ajan. Täydennyskoulutuksen jatkumo on erittäin tärkeä ottaa huomioon, jotta jatkumo ei katkeaisi opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen välillä. Täydennyskoulutuksen tarkoituksena on päivittää osaamista ja näin ollen se vaatii työelämän aikaista koulutusta, jotta opettajan urakehitys, ammatillisen identiteetin kasvu ja käytännön työskentelyn kehittyminen toteutuisi. Täydennyskoulutuksen olisi suositeltavaa mahdollistaa sosiaalinen toiminta ryhmätapaamisilla, sillä arki ajattelua ja kokemuksia jakamalla saadaan ja tuotetaan uusia toimivia malleja yhteisöllisesti. Opettajien täydennyskoulutuksen täytyy huomioida työelämän tarpeet, sillä tarve kehittyä on edellytyksenä ammatilliselle kehittymiselle. Ammatillinen kehitys on mahdollista vain silloin, jos opettajat itse kokevat täydennyskoulutuksen hyödylliseksi. (Helin 2014, 90-99.)

Kansainvälisesti täydennyskoulutuksessa korostuu aineenhallintaan liittyvät koulutussisällöt. Ulkomailla opettajien alhaisemmasta peruskoulutuksesta johtuen, täydennyskoulutusta halutaan tarjota heti valmistumisen jälkeen. Maailmalla suunnitellaan ja toteutetaan täydennyskoulutusohjelmia runsaasti, sillä ammattiin valmistumista ei pidetä samassa arvossa kuin meillä Suomessa. Suomessa opettajien aineenhallintataso on korkealla tasolla ammattiin valmistuttaessa, jolloin induktio- ja täydennyskoulutuksessa tulisi painottaa työelämään astuttaessa vastaantulevia sisältöjä ja käytänteitä. (Helin 2014, 98.)

Aiemmin on katsottu korkeakoulutuksessa hankittujen valmiuksien kantavan läpi työuran, ja oletettu kouluttautuneiden ihmisten täydentävän osaamistaan tarpeen mukaan. Viime vuosina lisäkoulutuksen tarve on kuitenkin kasvanut. Globalisaatio sekä teknologian ja työelämän muutokset luovat uudenlaisen osaamisen tarpeita ja uudenlaisia



työtehtäviä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 6-7.) Täydennyskoulutuksessa pidetään tärkeinä tekijöinä yhteisiä kursseja, toisilta oppimista, kokemusten jakamista, yhteisöllistä keskustelua sekä käytännön havainnointia. (Helin 2014, 99.)

#### **4.2 Ammatillisen tuen merkitys työhyvinvoinnin kannalta**

Sosiaali- ja terveysministeriö (2005, 17) määrittää työhyvinvoinnin tarkoittavan työntekijän selviytymistä työtehtävistään. Työhyvinvointiin vaikuttaa oma henkinen, fyysinen ja sosiaalinen kunto, työyhteisön toimivuus sekä työympäristö.

Työn mielekkyys, hyvinvointi, terveys ja turvallisuus muodostavat työhyvinvoinnin. Työhyvinvointi vaikuttaa työssä jaksamiseen siten, että työhyvinvoinnin kasvaessa työn tuottavuus ja työhön sitoutuminen kasvaa sekä samaan aikaan sairauspoissaolosten määrä laskee. Työntekijöiden ammattitaito, työyhteisön ilmapiiri ja hyvä ja motivoiva johtaminen lisäävät työhyvinvointia. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2013.)

Tasapaino työn hallinnan ja vaatimusten välillä on työhyvinvoinnin tärkein edellytys. Kun työ on psyykkisesti vaativaa ja työn hallinta vähäistä, stressi kärjistyy. Työn psyykkinen kuormittavuus ei siis suoraan johda loppuun palamiseen, vaan syynä on riittämättömyyden tunne. Jos työntekijä kokee vahvaa työn hallinnan tunnetta, hän ei pala loppuun vaan kokee toimivansa motivoivassa ympäristössä työn kuormittavuudesta riippumatta. (Pyöriä 2012, 11.)

Työhyvinvointia voidaan parantaa työkykyä ylläpitävällä toiminnalla, kehittämällä ammatillista osaamista ja työoloja sekä työterveyshuollon avulla. Vastuu työhyvinvoinnin edistämisestä jakautuu sekä työnantajalle että tekijöille. Työnantajan vastuulla on työympäristön turvallisuus, hyvä johtaminen ja työntekijöiden yhdenvertainen kohtelu. Työntekijällä on vastuu oman työkykynsä ja ammatillisen osaamisensa ylläpitämisestä sekä työpaikan myönteisen ilmapiirin luomiseen osallistumisesta. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2013.)

Puutteelliset resurssit ja heikko johtaminen altistaa stressille ja uupumukselle. Riittävät resurssit ovat edellytyksenä hyvin tehdyille työlle, jolloin työn on mahdollista tuottaa onnistumisen iloa ja voimaannuttaa. Oikein kohdennetut resurssit tukevat työntekijän hyvinvointia ja tuottavuutta, mikä puolestaan heijastuu positiivisesti organisaation menestykseen. Tästä syystä organisaatioiden kuuluisi investoida työhyvinvointiin. Työhyvinvoinnista kannattaa pitää huolta taloustilanteesta riippumatta. Työyhteisön ilmapiiri on tärkeä tekijä organisaation menestyksen kannalta, eikä siitä huolehtiminen välttämättä vaadi suuria taloudellisia panostuksia. Työhyvinvoinnin laiminlyöminen heikentää organisaation menestystä, vähentää motivaatiota ja yhteishenkeä sekä altistaa työperäisille sairauksille. (Pyöriä 2012, 11-14, 39.)

Liusvaaran (2014, 139) väitöskirjassa selvisi, että rehtorit käsittävät pedagogisen hyvinvoinnin harmonian tilaksi, jossa kollegan auttaminen ja omien avuntarpeiden esiintuominen ovat tasapainossa. Tällöin kukaan ei koe olevansa vain antaja tai hyötyjä. Pedagogisen hyvinvoinnin taustalla on opettajan kokemus itsestään opettajana. Pedagoginen hyvinvointi liittyy tilanteisiin, joissa opettaja saa onnistumisen kokemuksia opetus- tai kasvatustilanteessa. Pedagoginen hyvinvointi ilmenee kasvatuksellisena ilmapiirinä koulussa, opetuksen suunnitelmallisena kehittämisenä, resurssien riittävytenä ja oikein suuntaamisena. Lisäksi pedagogiseen hyvinvointiin liittyy vastuun ottaminen koulun toimintaan liittyvissä asioissa. (Liusvaara 2014, 139.)

Rehtori voi rakentaa ja tukea koulun pedagogista hyvinvointia omilla toimintatavoillaan ja persoonallaan. Avoin johtamiskulttuuri, keskusteleva johtamisote, määrätietoinen johtaminen, rehtorin läsnäolo sekä selkeä työnjako koulun sisällä ovat avaimia pedagogiseen hyvinvointiin. Pedagogisen hyvinvoinnin ylläpitäminen ja kehittäminen edellyttää rehtorilta ja opettajilta tunneälyä ja keskustelutaitoja Pedagogisesti hyvinvoiva opettaja kykenee muokkaamaan keskustelu- tai opetustyyliinsä tilanteen mukaan. (Liusvaara 2014, 141-142.)

## 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tutkimustehtävänä oli selvittää äskettäin valmistuneiden 1-5 vuotta työelämässä olleiden erityisopettajien kokemuksia saamastaan ammatillisesta tuesta. Lisäksi selvitettiin eri tukimuotojen antamia merkityksiä työhyvinvoinnille ja ammatilliselle kehitykselle.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaista ammatillista tukea erityisopettajat ovat saaneet alku-urastaan?
2. Millaisia merkityksiä ammatillinen tuki on antanut erityisopettajien työntekoon?
3. Missä asioissa ja millaista ammatillista tukea erityisopettajat tarvitsevat?

Tutkielman avulla tuodaan esille ne tukimuodot, joita vastavalmistuneet erityisopettajat saavat suomalaisessa koulussa. Lisäksi paneudutaan saadun ammatillisen tuen kokemuksiin sekä merkityksiin, joita kokemusten kautta luotiin.

## 6 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS

Tässä luvussa avataan ensiksi tutkielman taustalla vaikuttavaa tieteenfilosofista suuntausta fenomenologiaa ja kuvataan kvalitatiivista tutkimusperinnettä. Tämän jälkeen siirrytään kuvaamaan tutkimuksen toteutusta, johon kuuluu selvitykset haastattelun rakentamisesta sekä aineiston keruusta. Viimeisessä osiossa käydään läpi aineiston käsittely ja analyysi.

### 6.1 Tieteenfilosofiset ja menetelmälliset lähtökohdat

Tutkielman tieteenfilosofisena lähtökohtana toimii fenomenologia, joka on filosofian tutkimussuuntaus ja tutkimuksellinen lähestymistapa. Fenomenologisen perinteen ensisijaisena ajatuksena on, että totuuteen pääsee käsiksi vain subjektiivisen kokemuksen kautta ja tiedostamalla, että ihminen on osa ympäristöään. Fenomenologia tutkii koettuja ilmiöitä ja luo merkityksen kokemuksille. (Flood 2010, 7-13.) Taylor (2015, 22) sekä Miettinen (2010, 151) kirjoittavat fenomenologisen tutkimuksen tarkastelevan todellisuutta subjektin näkökulmasta. Husserl puhuu minän ulkopuolisista subjekteista intersubjektiivikäsitteen kautta. Hänen mukaansa: *“intersubjektiivisesti yhteisesti tiedostettu tiedostetaan ja käsitellään eri tavoilla, selvyiden aste on erilainen ja niin edelleen.”* (Husserl 2017, 61.)

Jokaisen ihmisen kokemus todellisuudesta rakentuu hänen elämänsähistoriansa tuloksena ja koostuu aiemmista kokemuksista, arvoista, käsityksistä ja tuntemisen tavoista. Sen kautta jokainen kokee maailmansa omalla tavallaan, tulkitsee kokemaansa ja rakentaa laajempia

käsityksiä maailmasta. Kokemuksia tutkittaessa tarkastellaan oikeastaan kokemusten merkityssisältöjä ja niiden rakennetta. (Laine 2015, 30-31.)

Brantlengerin, Jimenezin, Klingerin, Pugachin ja Richardsonin (2005, 196) mukaan kvalitatiivisella tutkimuksella tarkoitetaan järjestelmällistä lähestymistapaa, jonka avulla halutaan ymmärtää ilmiöiden laatua ja keskeisimpiä sisältöjä tietystä näkökulmasta katsottuna. Laadullisen tutkimuksen suurin etu verrattuna määrälliseen tutkimukseen piilee ilmiöissä, joita ei voi tutkia määrällisten menetelmien keinoin (Silverman 2006, 43). Kvalitatiivisin menetelmin voidaankin tutkia ihmisen toimintaa, käytöstä, asenteita sekä kokemuksia (Brantlinger ym. 2005, 196). Laadullisen tutkimuksen kohteet eivät kuitenkaan rajoitu ihmisiin itseensä, vaan sen avulla voidaan tutkia myös kulttuurin tuotteita kuten taidetta tai jopa kvantitatiivisesti kerättyä dataa (Kuckartz 2014, 2-3).

Laadullisen tutkimuksen kulku ei ole täysin jäseneltävissä etukäteen selkeisiin vaiheisiin, vaan muotoutuu tutkimuksen edetessä. Tutkittava ilmiö selkiintyy asteittain ja tutkimusmenetelmän ratkaisut täsmentyvät. Tutkimustehtävä, teoria, aineistonkeruu ja aineiston analyysi kehittyvät joustavasti tutkimusprosessin aikana, jolloin tutkittava ilmiö selkeytyy. Syvällisempi ymmärrys ilmiöstä mahdollistaa tutkimustehtävän jalostamisen ja tutkimukselliset uudelleenlinjaukset. (Kiviniemi 2007, 74- 75.)

## **6.2 Aineiston keruu**

Tutkielman aineiston keruu tapahtui haastattelemalla, joka on Laineen (2015, 39) mukaan kattavin keino lähestyä toisen ihmisen kokemuksia. Tutkielman menetelmällinen peruslähtökohta on tiedon saaminen erityisopettajien ajatuksista ja kokemuksista, minkä vuoksi aineistonkeruumenetelmäksi valittiin haastattelu (Eskola & Suoranta 1998, 85). Rubin ja Rubin (2012, 96) vertaavat tutkimushaastattelua keskusteluun, jossa haastateltava kertoo kuuntelevalle haastattelijalle omakohtaisista tunteista, kokemuksista, asenteista ja ajatuksista. Vastaavasti Hirsjärvi ja Hurme (2015, 42) määrittelevät haastattelun tarkoituksenmukaiseksi keskusteluksi.

Tutkielmaa suunniteltaessa pohdittiin myös kyselylomakkeen käyttämistä aineistonkeruumenetelmänä. Lopulta päädyttiin kuitenkin haastatteluun, sillä haastattelu motivoi ihmisiä enemmän kuin kyselylomakkeen täyttäminen. Tällöin osallistujilla on mahdollisuus tulkita kysymyksiä laajemmin sekä täsmentää vastauksiaan. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 36.) Tuomi ja Sarajärvi (2018, 85) kuvaavat haastattelua joustavana menetelmänä, jossa haastattelijan voi toistaa kysymyksiä, korjata väärinymmärryksiä sekä keskustella haastateltavan kanssa.

Tutkielmaa varten haastateltiin 10 vastavalmistunutta erityisopettajaa. Erityisopettajat ovat valmistuneet aikavälillä 2014-2017. Mukana oli laaja-alaisia erityisopettajia ja erityisluokanopettajia ala- sekä yläkoulun puolelta kahdeksasta eri kunnasta. Haastateltavat hankittiin julkaisemalla haastattelukutsu Facebookin Erkkamaikatryhmässä. Näin haastateltavia tavoitettiin ympäri Suomea eri koulutusasteilta, jolloin otannasta muodostui mahdollisimman laaja ja monipuolinen. Haastattelukutsuun vastasi Facebookin kautta kommentoimalla 17 henkilöä ja sähköpostitse lähestyi kuusi henkilöä. Haastattelukutsuun vastanneille lähetettiin viesti, jossa tiedusteltiin mahdollista haastattelupaikkakuntaa. Valitsimme ensisijaisesti haastateltavia, joita voitaisiin haastatella kasvotusten omien aikataulujemme puitteissa. Loput haastateltavat valittiin arpomalla Skype-haastatteluihin.

Kuusi haastatteluista toteutettiin kasvokkain haastattelemalla ja neljä haastattelua Skypevideopuhelusovelluksen avulla. Ennen haastattelun alkua haastateltavilta kerättiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Kasvotusten tapahtuneissa haastatteluissa kirjallinen lupa kerättiin tutkimuslupalomakkeella (LIITE 2), kun taas skypehaastatteluissa suostumus tutkimukseen kysyttiin kirjallisena viestinä Skypen viesti-ikkunan kautta. Jokaiselle haastateltavalle tehtiin selväksi haastattelun tarkoitus ja se, että haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista, haastattelu on mahdollista halutessaan keskeyttää, haastattelu nauhoitetaan ja osallistujia ei voida tunnistaa tutkimuksesta (Ruusuvoori & Tiittula 2009, 41, Kvale 2007, 27). Haastateltavia myös ohjeistettiin kysymään täsmennystä, mikäli he eivät ymmärrä kysymystä tai muista mihin kysymykseen he ovat vastaamassa.

Kasvotusten tapahtuneissa haastatteluissa haastattelupaikkana toimivat haastattelu-kaupunkien kirjastojen ryhmätyötilat. Haastattelut järjestettiin kahdella paikkakunnalla kolmessa eri kirjastossa. Haastattelupaikat valittiin keskeisen sijainnin ja haastatteluun soveltuvien ryhmätyötilojen vuoksi. Tilaksi haluttiin neutraali ja rauhallinen tila, jossa haastattelua ei keskeytetä ja josta haastateltavalla ei todennäköisesti ole ennakkokäsityksiä (Guerrero-Castañeda 2017, 4). Skype-haastatteluihin osallistuneita ohjeistettiin varaamaan rauhallinen paikka ja toimiva internetyhteys. Haastattelut kestivät keskimäärin 45 minuuttia, mutta vaihtelivat 20 minuutin 80 minuutin välillä. Haastattelusta pyrittiin luomaan mahdollisimman keskustelunomainen, avoin ja luonnollinen tapahtuma, jossa haastateltavalle annetaan tarpeeksi tilaa (Laine 2015, 39). Haastattelu on aina vuorovaikutustilanne, johon kukin osapuoli tuo mukaan oman elämäkokemuksensa (Rapley 2004, 16). Haastattelijana toiminut tutkielman tekijä pyrki osoittamaan aitoa kiinnostusta haastateltaviin ja heidän sanomisiinsa (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 41; Kvale 2007, 55). Kiinnostusta osoitettiin positiivisella vuorovaikutuksella, kannustavalla non-verbaalilla viestinnällä, neutraalilla kommentoinnilla ja lisäkysymysten esittämisellä. Kvalen (2007, 65) mukaan tarkkaavainen kuuntelu sekä kiinnostuksen ja kunnioituksen osoittaminen haastateltavaa kohtaan ovat tärkeä osa onnistunutta haastattelua.

Tarkempi haastattelumuoto oli puolistrukturoitu teemahaastattelu. Myöhemmin haastattelumenetelmää kutsutaan pelkistetysti teemahaastatteluksi, sillä teemahaastattelu ja puolistrukturoitu haastattelu mielletään samaa tarkoittavaksi menetelmäksi (Hirsjärvi & Hurme 2015, 47; Tuomi & Sarajärvi 2018, 88). Teemahaastattelun avulla päästään käsiksi haastateltavien kokemuksiin, ajatuksiin, uskomuksiin sekä tunteisiin. Se on hyvä keino saada tietoa tutkittavasta ilmiöstä, ilmiön perusluonteesta ja sen ominaisuuksista ennalta määrättyjen hypoteesien todentamisen sijaan. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 41, 66.)

Teemahaastattelussa edetään tiettyjen keskeisten etukäteen määritettyjen teemojen ja niitä tarkentavien kysymysten varassa (Kvale & Brinkmann 2009, 27; Hirsjärvi & Hurme 2015, 47; Tuomi & Sarajärvi 2018, 88). Haastattelukysymykset luotiin tutkimuskysymysten pohjalta. Haastattelukysymykset jaettiin aiheen mukaan viiteen eri teemaan, joista haastattelurunko rakentui (ks. LIITE 3). Haastatteluteemoja olivat työelämään siirtyminen, ammatillinen tuki työn alkaessa (perehdytys), ammatillinen tuki työn arjessa,

ammattillisen tuen merkitys ja ammatillisen tuen tarve. Lisäksi haastateltavilta kysyttiin taustatietoja, jotka toimivat haastattelun avauskysymyksinä. Hirsjärvi & Hurme (2015, 107) suosittelevat aloittamaan haastattelun helpoilla kysymyksillä, jotta haastateltava kokee osaavansa vastata kysymyksiin ja rentoutuu tilanteessa. Tämän takia haastateltavia pyydettiin kertomaan omin sanoin nykyisestä työstään ja aiemmasta työkokemuksesta. Etukäteen mietityt kysymykset mahdollistivat haastattelun suuntaamisen tutkimustehtävän kannalta oleelliseksi. Lisäkysymysten mahdollisuus taas vei haastattelua dialogisempaan suuntaan. (Brinkmann 2014, 18)

Teemahaastattelumenetelmää käytettäessä haastateltavat pääsivät tuottamaan vapaamuotoista puhetta, jolloin saatu materiaali on mahdollisimman haastateltavalähtöistä (Eskolan & Suoranta 2001, 87). Tutkielmassa haastattelujen kysymykset olivat ennalta määrättyjä kaikissa haastatteluissa, mutta haastattelun aikana vastauksia laajennettiin tai tarkennettiin haastattelijan esittämien lisäkysymysten avulla. Syventävät lisäkysymykset mahdollistavat tiedonhankinnan suuntaamisen (Hirsjärvi & Hurme 2015, 34). Haastateltavien vastaukset olivat vapaita, eikä vastaamista millään tapaa rajattu esimerkiksi valmiita vastausvaihtoehtoja tarjoamalla.

Teemojen järjestys ja pääkysymykset eri haastatteluissa pidettiin samoina puolistrukturoidun haastattelumenetelmän mukaisesti (Eskola & Suoranta 2001, 86; Rubin & Rubin 2012, 31). Pattonin (1990, 280) mukaan teemojen läpikäymis-järjestyksellä ei ole merkitystä vaan tärkeintä on, että jokainen teema tulee käytyä läpi. Analyysivaiheen aineiston käsittelyä selkiyttääksi haastatteluissa noudatettiin teemojen järjestystä. Kysymysten sanamuotoja kuitenkin varioitiin eri haastatteluissa (Patton 1990, 280; Hirsjärven & Hurme 2015, 48).

Kysymykset laadittiin niin, että vastaukset eivät vaatisi paljoa lisäohjausta, vaan olisivat kertomuksen kaltaisia. Kysymyksenasettelun tuli houkutella todellisuuden kuvailuun konkreettisuudella, kokemuksellisuudella ja havainnollisuudella. Tavoiteltaessa toisen kokemuksia puhumisen kieli on erilainen kuin selvitetessä yleisiä käsityksiä, kuten mielipiteitä ja uskomuksia. Kysymysten ohjailevuudessa on eroavaisuuksia. Avoimet kysymykset voivat sisältävää rajoittavia näkökulmia ohjaten keskustelua tiettyyn suuntaan, mutta ne eivät määrää keskustelun sisältöä. Tutkimuskysymykset rajasivat



näkökulmaa haastatteluissa ja vaikuttivat kysymysten asetteluihin. Lähtökohtamme haastatteluille olivat tutkimusintressien mukaisia, ja tutkittavan ilmiön aihepiiristä haluttiin saada mahdollisimman paljon tietoa. (Laine 2015,39.) Haastattelukysymykset muotoiltiin mahdollisimman selkeiksi ja arkikielisiksi (Kvale 2007, 81). Haastattelija pyrki olemaan johdattelematta haastateltavia ja muotoilemaan lisäkysymykset neutraalisti (Kvale 2007, 88).

### **6.3 Aineiston käsittely ja analyysi**

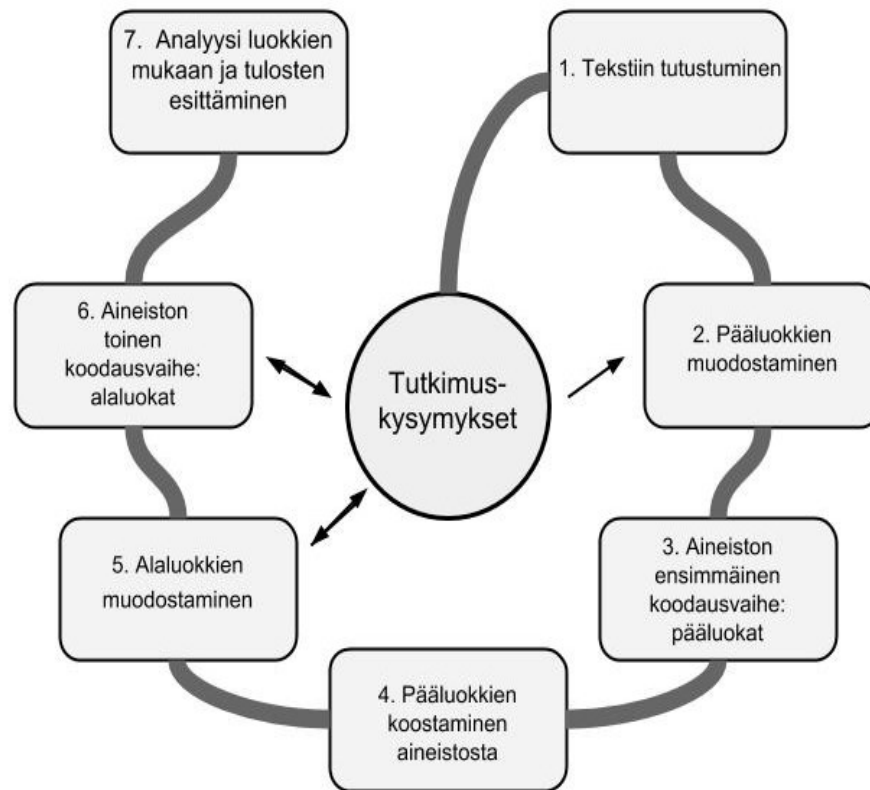
Haastattelut nauhoitettiin, jonka jälkeen nauhoitukset litteroitiin aineiston analysoimista varten. Litteroinnilla tarkoitetaan äänitetyn haastattelun muuttamista tekstimuotoon (Syrjälä ym. 1994, 163). Haastattelijana toimi vain toinen tutkielman tekijöistä, jotta haastattelutilanteet olisivat mahdollisimman samankaltaisia (Kvale 2007, 14). Toinen tekijöistä otti päävastuun litteroinnista ja litteroi seitsemän äänitettä tekstiksi, loput kolme haastattelua litteroi haastattelijana toiminut tutkielman tekijä.

Aineiston litteroinnista ei ole olemassa yksiselitteistä ohjeistusta. Tutkielman äänitetty aineisto litteroitiin sanasta sanaan -tyylillä siten, että äänitteet muutettiin tekstimuotoon. Tutkielmassa litterointiin sisällytettiin vain haastattelussa sanottu osa. Litteraatiossa ei otettu huomioon esimerkiksi taukoja tai äänenpainoja, sillä tutkimusmenetelmänä ei toimi tarkempaa litterointia vaativa keskustelunanalyysi. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 139-140.) Haastatteluista kertyi litteroitua tekstiä kustakin haastattelusta 8-11 sivua ja yhteensä 106 sivua, kun käytössä oli Arial-fontin koko 11pt, riviväli 1,15 ja marginaali molemmin puolin kaksi senttimetriä.

Litteroitu aineisto analysoitiin. Laadullisen aineiston analyysi tuo esille aineiston tutkimuskysymysten vastaukset sekä tuottaa uutta tietoa tutkimuksen aiheesta. Analyysin avulla laajasta ja rönsyilevästä aineistosta saadaan eristettyä selkeää informaatiota. (Eskola & Suoranta 1998, 137; Tuomi & Sarajärvi 2018, 104.) Tutkielman analyysivaihe toteutettiin Tuomen & Sarajärven (2018, 104) laadullisen tutkimuksen etenemismallin mukaan. Tärkeää oli päättää mikä aineistossa on oleellista tutkimustehtävän kannalta ja pysyä siinä. Aiheessa pysyminen on monesti aloittelevalla tutkijalla haaste, sillä

aineistosta löytyy usein mielenkiintoisia, mutta tutkimustehtävän kannalta epäoleellisia asioita. Aineisto käytiin läpi merkiten asiat, jotka sisältyivät tutkimustehtävän mukaiseen kiinnostukseen ja kaikki muu jätettiin pois.

Analyysimenetelmäksi valittiin sisällönanalyysi, joka on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä. Sisällönanalyysin avulla tutkielman aineistosta saadaan aikaan tiivistetty ja yleistetty kuvaus kadottamatta sen sisältämää informaatiota. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103, 121-122.) Sisällönanalyysin suoritimme Kuckartzia (2014) mukailten temaattisen tekstinanalyysiprosessin avulla, jonka pohjalta kuvio 2 on rakennettu.



Kuvio 2. Temaattinen tekstinanalyysiprosessi Kuckartzia (2014, 70) mukailten

Tekstianalyysiprosessin (Kuvio 2) alussa aineisto käytiin läpi huolellisesti lukien (Vaihe 1). Läpikäyntiä helpotti se, että aineisto oli tutkielmantekijöiden itse keräämä. Aineistoa päädyttiin käsittelemään tutkimuskysymyksittäin, eli tutkimuskysymykset toimivat analyysin pääluokkina (Vaihe 2). Tutkimuskysymykset pilkottiin pienemmiksi yksiköiksi

eli koodeiksi, jotta aineiston läpikäyminen helpottui. Alla olevassa taulukossa 1 on esitelty aineiston analyysissä käytettyjä koodeja tutkimuskysymyksittäin.

<b>Tutkimuskysymys</b>	<b>Koodi 1</b>	<b>Koodi 2</b>	<b>Koodi 3</b>	<b>Koodi 4</b>
1. Minkälaista ammatillista tukea erityisopettajat ovat saaneet alku-urastaan?	Ammatillisen tuen muoto	Ammatillisen tuen järjestäminen	Ammatillisen tuen sisältö	Ammatillisen tuen riittävyys
2. Minkälaisia merkityksiä ammatillinen tuki on antanut erityisopettajien työntekoon?	Henkilökohtainen kokemus ammatillisesta tuesta	Ammatillisen tuen yhteydet		
3. Missä asioissa ja millaista ammatillista tukea erityisopettajat tarvitsevat?	Ammatillisen tuen tarve	Tuen tarve: Työn haasteet	Tuen tarve: Merkityksellisenä koettu ammatillinen tuki	Tuen tarve: toiveet ammatillisesta tuesta

TAULUKKO 1. Esimerkkejä aineiston koodauksesta

Aineisto merkittiin värikoodeilla ja alkuperäisilmaukset poimittiin erillisiin tiedostoihin tutkimuskysymysten mukaisesti (Vaihe 3 ja 4). Tämän jälkeen alkuperäisilmaukset tiivistettiin pelkistetyiksi ilmaisuiksi, jotta niistä oli helpompaa muodostaa alaluokkia (Vaihe 5 ja 6). Alaluokat muodostettiin aineistolähtöisesti. Poikkeuksena oli ensimmäinen tutkimuskysymys, jonka analyysi toteutettiin osittain teoriaohjaavasti. Aineistolähtöisen analyysitavan tarkoituksena on luoda uutta teoriaa ilman sitoutumista tietoihin, havaintoihin tai teorioihin vaan aineisto itsessään rakentaa näitä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108). Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä taas hyödynnetään aiempaa teoria-taustaa, mutta tavoitteena ei ole testata teoriaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98).

Analyysissä käytettiin lisäksi Tuomen ja Sarajärven (2018, 103-105) sisällönanalyysimallia Kuckartzin (2014) tekstianalyysimallia täydentääksemme. Alaluokkien

muodostuksen jälkeen luokkia ryhmiteltiin vielä yhtenäisemmiksi koko-naisuuksiksi, jotta tulokset voitiin esittää selkeässä muodossa. Ryhmittelyvaiheessa samaa tarkoittavista pelkistetyistä kokonaisuuksista rakennettiin yläluokkia, jotka lähenivät teoreettisia käsitteitä. Teoreettisena käsitteenä voi toimia tutkittavaan ilmiöön liittyvä ominaisuus, piirre tai käsitys. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124.) Taulukossa 2 esitellään muutamia esimerkkejä analyysiprosessin etenemisestä.

<b>Alkuperäinen ilmaisu</b>	<b>Koodi</b>	<b>Pelkistys</b>	<b>Alaluokka</b>	<b>Yläluokka</b>
<i>“mietin tätä meidän opon kanssa” (01)</i>	Ammatillisen tuen muoto	Keskustelu kollegan kanssa	Kollegoiden tuki	Koulun sisäinen tuki
<i>“työaika on hyvä rajata...vapaa-aika-työaika-tyyppinen ajattelu helpottaa mua. Opettajilla se tuppaa helposti levähtämään.” (08)</i>	Työn haasteet	Haasteena rajata työaika	Työajan rajaus	Työnkuva
<i>“Jos esimiestyö ei toimi, arki on tosi raskasta” (03)</i>	Henkilökohtainen kokemus ammatillisesta tuesta	Toimimaton esimiestyö vaikuttaa arkeen	Esimiehen merkitys erityisopettajien työntekoon	Ammatillisen tuen merkitykset
<i>“Ni ois ollu semmonen nimetty sellai, että tää on nyt se sun tukihenkilö vaikka nyten ensimmäisen puol vuotta. Et tää auttaa sua nyt alkuun ja, et hän sit vaikka sais niiku jonkun korvauksen siitä. Et niiku tekis sitä perehdyttämistä sit koko aika” (02)</i>	Ammatillisen tuen toive	Toiveena mentori, joka saa korvausta ja vastaa perehdyttämisestä	Ammatillisen tuen toive	Järjestetty tuki

TAULUKKO 2. Esimerkkejä sisällönanalyysin etenemisestä

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä kartoitettiin erityisopettajien saamia ammatillisen tuen muotoja. Tuen muodot määriteltiin teorialuvussa, jolloin teoria ohjasi analyysia. Näin ollen analyysiprosessin alaluokat olivat teorialuvussa esitetyt

ammattillisen tuen muodot: perehdytys, mentorointi, työnohjaus, esimiehen tuki, kollegoiden tuki ja täydennyskoulutus. Seuraavassa analyysivaiheessa ammatillisen tuen muodot tarkentuivat tuloksissa esitettyihin muotoihin aineistosta poimittujen kokemusten perusteella aineistolähtöistä analyysitapaa hyödyntäen. Alaluokat eli ammatillisen tuen muodot ryhmiteltiin aineistolähtöisesti koulun ulkopuoliseen ja sisäiseen tukeen.

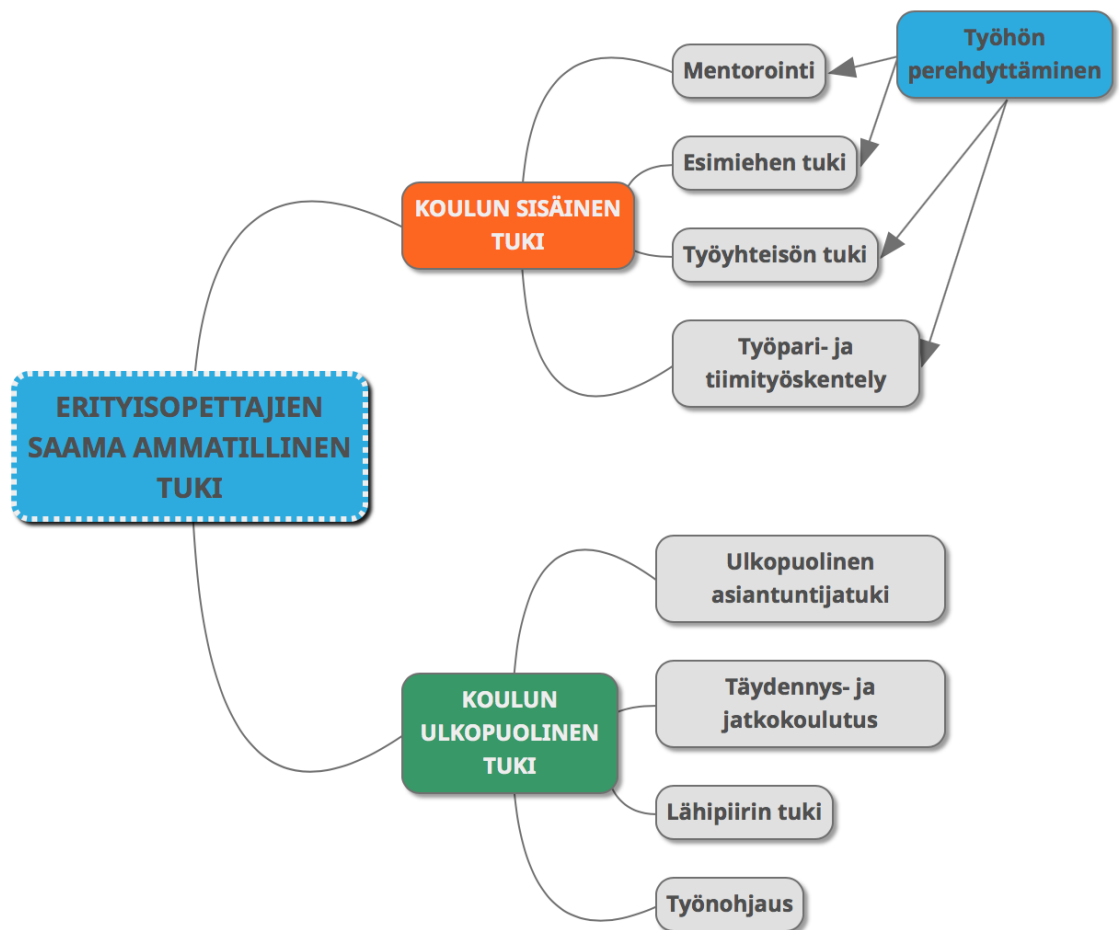
Toisessa ja kolmannessa tutkimuskysymyksessä alaluokkia ryhmiteltiin yhteisten ominaisuuksien mukaan suurempiin kokonaisuuksiin. Esimerkiksi työn haasteita käsiteltäessä alaluokat “haastavat vanhemmat”, “työyhteisön ongelmat” ja “työn yksinäisyys” ryhmiteltiin suuremmaksi kokonaisuudeksi eli yläluokaksi “toimimaton yhteistyö”. Ammatillisen tuen toiveita käsiteltäessä ryhmittelyllä saatiin koottua “toimivan ammatillisen tuen tekijät”. Tällä tavoin useista eri tukimuodon toiveista saatiin analysoitua yhteisiä tekijöitä kaikille tukimuodoille.

## 7 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA

Tässä osiossa tulokset käsitellään tutkielman tulokset kahdessa alaluvussa. Ensiksi tarkastellaan erityisopettajien saamia ammatillisia tukimuotoja, niiden ilmenemistä ja riittävyttä. Toiseksi kuvataan ammatillisen tuen merkityksiä erityisopettajille sekä tarkastellaan ammatillisen tuen tarvetta.

### 7.1 Erityisopettajien saama ammatillinen tuki uran alkuvaiheessa

Erityisopettajien saama tuki jakautui KUVION 3 mukaisesti **koulun sisäiseen** ja **ulko-puoliseen tukeen**. Nämä jakolinjat olivat selkeitä jokaisessa haastattelussa lähes poikkeuksetta. Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan erikseen koulun sisäisen ja ulko-puolisen tuen sisältämiä ammatillisen tuen muotoja sekä selvitetään opettajien kokemuk-sia eri tukimuotojen riittävydestä.



KUVIO 3. Erityisopettajien ammatillisen tuen muodot

### 7.1.1 Koulun sisäinen ammatillinen tuki

Koulun sisäisellä tuella tarkoitetaan ammatillista tukea, joka toteutuu erityisopettajan omalla työpaikalla koulun oman työyhteisön toteuttamana. Tukimuotoja löytyi yhteensä 5 (ks. KUVIO 3): perehdyttäminen, mentorointi, esimiehen tuki, työyhteisön tuki sekä työpari- ja tiimityöskentely. Tukimuodoista perehdyttäminen toteutui muiden neljän tukimuodon kautta. Esimerkiksi mentoroinnin avulla uusi työntekijä perehdytetään koulun käytänteisiin ja työn kuvan mukaiseen työntekoon. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että mentoroinnin, esimiehen tuen, työyhteisön tuen tai työpari/tiimityöskentelyn funktio olisi vain uuden työntekijän perehdytyksessä. Edellä mainitut tukimuodot toimivat myös täysin itsenäisenä tukimuotona.

## Perehdytys

Uuden erityisopettajan perehdytys toteutettiin eri menetelmin, jotka olivat usein päällekkäisiä. Perehdyttämismenetelminä nähtiin mentorointi, esimiehen tuki, kollegiaalinen tuki, työpari- ja tiimityöskentely sekä perehdytysmateriaali. Jokisen ja kumppaneiden (2011, 18) mukaan kaikki edellä mainitut henkilöt ja asiat toimivat yleisesti Suomen työpaikoilla perehdyttäjinä.

Haastatelluille oli valikoitunut joko esimiehen määräämänä tai työn arjen tuoksinnassa henkilökunnan jäsenistä pääasiallinen perehdyttäjä, johon uusi opettaja tukeutui. Esimiehen määräämää perehdyttäjää kutsutaan mentor-opettajaksi. *“et, jos tulee uus opettaja niin sit se rehtori määrää sille niinku vähän semmosen mentoriopettajan sieltä, et yleensä niinku saman aineen toisen opettajan. Niin se on niinku se perehdytyskäytäntö”*. (O1) Mentor-opettajan ja epävirallisen perehdyttäjän roolit ja toimenkuvat olivat hyvin samansisältöisiä, joten tässä kohdin tulososiota käsitteitä käytetään päällekkäin.

Uusille erityisopettajille valikoitui perehdyttäjäksi usein kokeneempi erityisopettaja, mutta myös myös muun koulutuksen saaneet kasvattajat, kuten luokanopettajat, opinto-ohjaajat, koulunkäynnin ohjaajat tai rehtorit. O2 kuvaili perehdyttäjänsä valikoitumista: *“oli sitten toinen erityisopettaja. Ni sit ku se pari päivää katto sitä, et mä oon ihan hukassa, ku kukaan ei kerro mulle mitään. Ni se aika hyvin otti mut sit siipiensä suojaan.”*. Perehdyttäjä saattoi siis alkaa perehdyttämään uutta työntekijää, jos kukaan muu ei niin tehnyt.

Perehdyttäjät kertoivat tulokkaille kuinka itse hoitavat työnsä, jonka perusteella opettajat saivat valmiin toimintamallin työntekoon. Lisäksi perehdyttäjän kanssa käytiin paljon keskusteluja työn sisällöistä, koulun käytännöistä, kuten työssä tarvittavien välineiden sijainnista ja työssäjaksamisesta. Jokisen (2012, 174) mukaan kokenut opettaja perehdyttäjänä mahdollistaa hiljaisen tiedon siirtymisen.

Perehdyttäjät opastivat myös pedagogisten asiakirjojen kanssa toimimisessa sekä jakoivat osaamistaan itse opettamisesta. Perehdyttäjät autoivat myös oppilaiden tuen tarpeen arvioinnissa. Yksi opettaja mainitsi saaneensa perehdytystä nimenomaan erityisope-



tukseen. Toisen opettajan aiemmassa työpaikassa sairaalakoulussa mentor-opettaja oli mukana myös kasvatustalkuissa, joissa olivat lisäksi oppilas, oppilaan vanhemmat sekä hoitotaho. Perehdyttäjät auttoivat myös oppilaiden tuen tarpeen arvioinnissa. Jokisaari, Toppinen-Tanner, Wallin, Varje, Hakanen & Vuori (2011, 19) mainitsevat perehdytyksen yleisimmiksi asiasällöiksi organisaation rakenteen, työtehtävien sisällön sekä terveyden ja turvallisuuden. Edellä mainitut sisällöt korostuivat myös tutkielman aineistossa.

Erityisopettajien yhtenä perehdyttämisen apuvälineenä toimivat erilaiset perehdytysmateriaalit, kuten perehdytyskansio, ABC-kirja, tiivistelmäruudukko sekä lukuvuosiopas. Näitä materiaaleja oli käytössä yleisesti kouluissa ja niistä vastasi esimies. Materiaalit sisälsivät tietoa koulun käytänteistä ja säännöistä.

*“Meille lähetettiin kesäl sellain koulun tekemä ABC-kirja, missä sit oli niinku aika hyvin sullei purettu niit juttuja... siel on kerrottu välkäalueet ja sit siellä kerrottu kaikki tämmöset” (O2)*

Eräs opettaja mainitsi saaneensa perehdytysmateriaalina tiivistelmäruudukon ja päiväkodista peräisin olevat kansiot, jotka sisälsivät tietoa tulevista oppilaista. Toisaalta taas monet opettajat eivät olleet saaneet kattavaa tietopakettia tulevista oppilaistaan, vaan tiedot oppilaista saatiin pääasiassa keskusteluissa koulun arjessa perehdytyksen yhteydessä. Opettajat olivat saaneet perehdytysmateriaaleja vaihtelevasti. Pääosin opettajat kertoivat materiaalien olevan riittäviä ja jopa liian kattavia. Toisaalta osalle opettajista ei ollut jaettu lainkaan perehdytysmateriaalia.

Erityisopettajat olivat saaneet perehdytyksestä myös suoraan esimieheltään. Opettajat kävivät läpi esimiehen kanssa koulun tapoja sekä toimintakulttuuria, kuten poissaolojen merkitsemistä. O9 viittasi päätöksentekoon liittyvään esimiehen tuen tarpeeseen: *“jos mulla on joku epäselvä asia, ni sitten mä kysyn sitä rehtorilta. Et jos mä tartten niiku tavallaa sellasta vahvempaa vastausta siihen.”* Pääosin erityisopettajat lähestyivät esimiestä päätöksentekoon liittyvissä asioissa, jotka liittyivät hallintoon tai vaativat muuten erityistä pohdintaa.

Esimes järjести ennen lukuvuoden alkua VESO-päivät, jolloi niin uudet kuin kokeneemmatkin opettajat kohtasivat koulun käytäntöjä koskevassa koulutuksessa. O10 kertoi, että heillä: *“oli kaks VESO-päivää --- Et siinä pääs kyl sillee vähä haastattelee muita koulun opettajia ja tutustumaan iha rauhassa. Ja käytiin sellaset peruskäytänteet läpi ja muuta.”*. Osalle tulokkaista oli järjestetty uusien opettajien tapaaminen ennen lukuvuoden alkua tai lukuvuoden aikana. O8 mainitsi, että: *“Rehtori on perehdyttänyt niiku just nää tai vetäny nää uuden opettajan iltapäivät --- oli enemmän sellasta, jos olet sairaana niin mitä teet ja tämmösiä koulun käytänteitä”*.

Esimiehen antama perehdytys koettiin usein riittämättömäksi, sillä esimiehen muut työt menivät uuden työntekijän perehdyttämisen edelle. Lisäksi esimiehen perehdytysmenetelmät eivät aina vastanneet uusien opettajien perehdytystarpeeseen tai henkilökohtaisiin mieltymyksiin. O2 kuvailee esimestään: *“niin tota (esimies) ei oo sellanen niin tunteellinen ihminen, niin ei hän ehkä osannu samaistua siihen uusien opettajien tiedontarpeeseen ja semmoseen.”*. Esimiesten keinot kohdata uusi opettaja ja asettua heidän asemaansa vaihtelivat paljon. Erään opettajan kohdalla esimies esimerkiksi ohjasi opettajaa toistuvasti etsimään vastauksia tämän kysymyksiin perehdytysmateriaalista. Kyseinen opettaja kokikin, että hänet oli ikään kuin hylätty eikä esimiehellä ylipäänsä ollut tarpeeksi tietoa uuden opettajan perehdyttämisestä, jolloin esimiehen toteuttama perehdytys jäi riittämättömälle tasolle.

### Mentorointi

Mentoroinnista puhuttiin myös perehdytyksestä irrallisena ammatillisen tuen muotona. Mentorointi toteutui sekä perehdytyksen yhteydessä että siitä erotettuna ammatillisen tuen muotona samalla tyylillä. Erityisopettajat olivat saaneet tämänkaltaista mento-rointia useissa kouluissa. Opettajat kertoivat lisäksi kokemuksistaan VERME-mentoroinnista.

Mentorointi toteutettiin joko ennalta sovitusti tai satunnaisina aikoina, jolloin uudella opettajalla oli tarve keskustella kokeneemman mentoriksi nimetyn opettajan kanssa. Opettajat mainitsivat käyneensä mentorikeskusteluja, joiden aiheina oli työssäjaksaminen

sekä käytännön työn toteutuksen moninaisuus ja toimivuus, jonka osalta keskusteltiin esimerkiksi haastavista tilanteista vanhempien kanssa. Mentoroinnin yleisimmät muodot ovat tiedon jakaminen, toisten opettajien työskentelyn seuraaminen, tuntien yhteissuunnittelu sekä ajatusten vaihtaminen (Lee & Feng 2007, 243).

*”sain varattuu tän kriisiajan sille mun mentorille samalle iltapäivällä ja keskusteltiin siitä ja se sano, että hyvä, et sulle tuli tää stoppi nyt, et jotkut vetää kaks vuotta tolla höyryllä ja sen jälkeen ne ei enää pysty tekee tätä työtä” (O4)*

Mentoreiden kanssa reflektointia omaa toimintaa ja pyrittiin saamaan aikaan yhteinen ymmärrys mieltä askarruttavista asioista. Ajatusten vaihto keskittyi usein erityisopettajan työn moninaisuuden problematiikkaan: uudet opettajat kokivat haastavaksi parhaan opetusmenetelmän valitsemisen, jolloin mentorilta saatu ymmärrys ja kokeneemman opettajan neuvot helpottivat työn toteuttamista. Apsforssin (2012, 88) mukaan uudet opettajat saavat mentoroinnin avulla tukea heitä askarruttaviin kysymyksiin siten, että mentori ei anna valmiita toimintamalleja arjen eri tilanteisiin, vaan kuuntelee, ja oman kokemuksensa pohjalta tarjoaa ikään kuin tarttumapintaa opettajuuteen itseensä, jonka avulla opettaja voimaantuu tekemään omia päätöksiä. Mentorin saaneet opettajat kokivat mentoroinnin riittäväksi erityisesti silloin, kun heillä oli mahdollisuus käyttää mentor-keskusteluihin työaika.

Opettajilla oli paljon kokemuksia VERME-vertaismentoroinnista. Haastateltujen opettajien vertaismentorointi toteutettiin moniammatillisesti, jolloin mukana oli ollut opettajien lisäksi myös koulunkäynninohjaajia. Vertaismentorointi onkin suunniteltu koko koulun henkilökunnalle ja sitä voidaan käyttää myös moniammatillisen työskentelytavan vahvistamisen välineenä (Heikkinen 2018). Vertaismentoroinnissa käsiteltiin erilaisia teemoja, kuten vanhempien kohtaamista sekä kollegoiden välistä työskentelyä. VERME-tapaamisia oli eräällä opettajalla järjestetty kerran kuussa, jolloin *”juottiin kahvia ja syötiin pullaa”*. Tapaamiset olivat pääasiassa rentoja, mutta struktuurin sisältäviä keskusteluja. O9 mainitsi, että vertaismentorointi sisälsi selkeämmän rakenteen verrattuna saa-

maansa työnohjaukseen. Heikkisen (2018) mukaan VERME on työnohjausta helpompi, kevyempi ja kustannustehokkaampi ammattillisen tuen muoto.

### Esimiehen tuki

Seuraavaksi käsitellään erityisopettajien saamaa esimiehen tukea, joka ei suoraan liity perehdytyksen aikaiseen esimiehen tukeen. Tällainen esimiehen tuki ilmeni pääosin kehityskeskusteluina, tukena hallinnollisissa asioissa ja päätöksenteossa. Yleisesti haastavissa tilanteissa esimiehen läsnäolon tärkeys näytti kasvavan.

Esimiehen antamassa tuessa korostui tuki hallinnollisissa päätöksissä. Hallinnollisten päätösten sisältöä ei aina eritelty tarkasti, mutta pääasiassa niillä tarkoitettiin työ sopimukseen liittyviä asioita, oppilaisiin liittyviä seikkoja, kuten tuen eri portailla liikkumista ja erilaisia paperitöitä. O1: *”esimiehen kanssa eniten ne liittyy niihin hallinnollisiin päätöksiin, että esimerkiksi et voidaan vaikka jonkun lukujärjestystä keventää perustuen johonkin lääkärin lausuntoon ja tällaisiin”*.

Kehityskeskustelut toteutettiin pääasiassa ennalta sovittuna aikana, joko kahdenkeskisesti esimiehen ja opettajan välillä tai ryhmäkehityskeskusteluna kerran vuodessa. Poikkeuksena toimi O7:n kehityskeskustelu, joka toteutettiin ilman ennakkovalmistautumista. Kehityskeskustelun tukena käytettiin lomaketta, joka tuli täyttää ennen kehityskeskustelun alkamista. Lomakkeessa ja kehityskeskustelussa käytiin läpi suhtautumista omaan työhön, uuden opetussuunnitelmaan käyttöönottoon liittyviä asioita sekä toiveita jatkoon liittyen.

Esimies tarjosi tukea myös päätöksenteossa sekä haastavissa tilanteissa, kuten erimielisyyksissä opettajan ja vanhempien välillä. Haastavana O4 koki vaativat vanhemmat: *”ne tota ei hyökänny mua vastaan, vaan ne hyökkäs koko kouluu vastaan ja tota, ni se, että mun ei tarvinu mennä niihin tilanteisiin yksin”*. O4:n mukana vanhempien tapaamisissa oli esimies tai kokeneempi opettaja, jotka kokemuksellaan hallitsivat

tilannetta. Opettajat saivat tukea esimieheltään myös lastensuojeluun liittyvissä kysymyksissä ja päätöksenteossa.

Lisäksi opettajat kokivat esimiehen kutsumisen viimeisenä vaihtoehtona riehaantuneen oppilaan rauhoittamisessa. O3 mainitsi, että: *”on kokeiltu niiku omat keinot (oppilaan rauhoittamisessa) ja erityisluokanopettajien antamat vinkit. ja sit, kun vaan ei toimi. Ni sit voi niiku vaan siirtää jonkun oppilaan sinne rehtorille ja hän sit vaan huolehtii sen”*. Esimies nähtiin auktoriteettina, jolla oli opettajaa enemmän vaikutusvaltaa oppilaisiin ja heidän käyttäytymiseensä.

Samaan aikaan esimiehen antamaa tukea pidettiin ajoittain puutteellisena. Tätä puutteellisuutta perusteltiin heikolla johtamistaidolla ja kehnolla erityisopettajan työnkuvan tuntemisella. Esimies ei välttämättä tiennyt uuden opettajan tulevia oppilaita eikä tuntenut koulukulttuuria tarpeeksi hyvin. Erityisopettajat kokivat, että esimiehen tulisi nimenomaan tietää mitä koulussa tehdään ja miksi. Lisäksi esimiehen käytös koettiin ajoittain ongelmia vähättelevänä, jolloin asioiden yhdessä hoitaminen muuttui haasteellisemmaksi. Aspforssin (2012, 79-84 ) Esimiehen toiminta on työn alkaessa merkityksellistä. Se millaista perehdytystä ja tukea tulokas saa, kertoo millaista johtamista koulussa on. Jos johtaminen on selkeää ja tarkoituksenmukaista, vastuunjako ja yhteistyö onnistuvat työyhteisössä. Selkeästä vastuunjaosta ja toimivasta yhteistyöstä hyötyy koko kouluyhteisö.

### Kollegiaalinen tuki

Haastatellut opettajat nostivat esiin saaneensa kollegiaalista tukea. Tällä tarkoitettiin yleistä tukea, jota saa työyhteisön muilta jäseniltä työn arjessa. Kollegiaalista tukea ei myöskään organisoitu ylhäältä päin, vaan se ilmeni työpäivän aikana ja sen ulkopuolella käytävinä keskusteluina, joiden aiheet liikkuvat oppilaiden ongelmissa ja niiden ratkaisemisessa sekä ylipäänsä kasvatustyön haasteissa. Lisäksi työyhteisön tukeen kuului vertaistuen antaminen ja saaminen sekä kokemusten ja opetusmateriaalien jakaminen.

Tässä tukimuodossa korostui tuen vastavuoroisuus: uudet opettajat saivat tukea kollegoilta, mutta myös antoivat sitä muille opettajille. Kollegiaalinen tuki oli lisäksi nopeatempoista tukea, jossa tuen antaja vaihteli, eikä se ollut työpari- ja tiimityöskentelyn tapaan niin systemaattista samojen henkilöiden välistä vuorovaikutusta.

Kollegiaalista tukea tarjosivat erityisopettajat, luokanopettajat, aineenopettajat, opinto-ohjaajat sekä avustajat. Toisin sanoen kollegiaalista tukea antoivat kaikki kasvatustyötä tekevät koulun työntekijät. Jokisaaren ym. (2011, 14) mukaan työpaikkaan sosiaalistuessaan työntekijä oppii oman roolinsa ja työtehtävänsä. Työpaikkaan integroitua työntekijä oppivat tuntemaan työkaverinsa sekä sitoutuvat organisaation tavoitteisiin. O2 kuvasi kollegiaalista tukea seuraavasti:

*“Se meidän muu työporukka tosi hyvää, et aina voi mennä kysyy, aina saat apua. Et se, että saat puhuttua ne ajatukset ääneen jonkun kaa, et sä voit puhua jonkun kaa niistä ajatuksesta niil oikeil nimillä. Et se, et sä pystyt vaik puhua jonkun luokanopettajan siit oppilaasta just niinku se on. Eikä siellä kierrellä ja kaarrella, et tässä ois tämmönen yks lapsi ja sillä ois vähän tällasii haasteita.”*

Erityisopettajat mainitsivatkin juuri oppilaista keskustelun ja ammatillisen ajatustenvaihdon tärkeäksi kollegiaalisen tuen yhteydessä. Tukimuodosta puhuessaan opettajat toivat useasti esille erilaisten pedagogisten neuvojen ja opetusmateriaalin jakamisen.

Koulun työyhteisö osallistui tulokkaiden perehdyttämiseen työn arjessa, jolloin tulokkaita perehdytettiin koulukulttuuriin ja koulun toimintatapoihin yksittäisissä asioissa, kuten koulun rajojen määrittämisessä, asioiden löytämisessä sekä oppilaiden asioissa. Tämä tapahtui yleensä välituntien aikana koulun käytävillä tai opettajanhuoneessa. Erään koulun uusille opettajille taas perustettiin Facebook-ryhmä, jossa oli mahdollista keskustella työhön liittyvistä seikoista, joskin keskustelu usein tyrehtyi esimiehen kehotukseen etsiä tietoa omatoimisesti. Ylipäänsä työyhteisön tarjoama tuki nähtiin kuitenkin perehdyttämisen yhteydessä toimivana ja tehokkaana tapana saattaa uusi opettaja osaksi ympäröivää koulukulttuuria. Työyhteisö tuki myös opettajuuden kehittymistä erilaisten keskustelujen ja neuvojen välityksellä.

Kollegiaalisesta tuesta saatiin apua opetuksen osa-alueisiin liittyvissä pulmissa kokeneelta kollegalta. Opettajat olivat saaneet apua lukemaan ja laskemaan opettamisessa pitkän linjan alkuopettajilta. Tällainen tuki piti sisällään pääasiassa opetusmenetelmien kehittämistä ja opetusmenetelmävinkkien jakamista. Eräs opettaja oli saanut neuvoja matemaattisten aineiden opetukseen kyseisten aineiden opettajilta. Ajoittain uudet opettajan tosin kokivat ongelmallisena kokeneemmilta opettajilta neuvojen kysymisen, sillä tuen pyytäminen koettiin kollegan häiritsemisenä tai vaivaamisena. Pääosin kollegiaalista tukea saatiin kuitenkin riittävästi.

Kollegiaalinen tuki ei rajoittunut myöskään viralliseen työaikaan, vaan se jatkui koulun ulkopuolella, ja osa opettajista muodostikin kollegoidensa kanssa kaverisuhteita, mikä on Apsforssin (2012, 84) mukaan tyypillistä. yksi opettajista mainitsi kulkevan työmatkansa yhdessä toisen opettajan kanssa, jolloin päivän kokemukset käydään läpi kotimatalla. Lisäksi työasioista soiteltiin vapaa-ajalla.

### Työpari- ja tiimityöskentely

Haastatellut kertoivat kuuluvansa johonkin tiimiin tai työskentelevänsä työparin kanssa. Työpareina toimi joko toinen erityisopettaja tai koulunkäynnin ohjaaja. Työparilta tukea saaneet opettajat mainitsivat tuen tulevan erilaisten keskustelujen kautta. Keskusteluissa käytiin läpi oppilaiden asioita ja pedagogisia vinkkejä. Opettajat mainitsivat keskustelleensa työparin kanssa oppilaan käyttäytymisen hallinnasta. Lisäksi opettajat kertoivat työparityöskentelyssä vaihtavansa opetukseen liittyviä ajatuksia ja keskustelewansa oppilaiden diagnooseihin liittyvistä asioista. Rytivaaran (2012, 1) mukaan opettajat, jotka työskentelevät työpareittain, jakavat toisilleen opetukseen liittyviä vinkkejä sekä selviytymiskeinoja haasteellisiin tilanteisiin. Työparityöskentelyssä tukea saatiin kollegiaalista tukea syvemmin ja jatkuvammin.

Suurimmaksi osaksi työpari ja tiimityöskentely tapahtuivat organisoimattomasti muun työn ohessa, mutta eräs opettaja mainitsi, että hänen työpaikallaan oli varattu tietty aika

työparityöskentelylle. Opettajat puhuivat myös tiimityöskentelystä, jossa tiimin jäsenet koostuivat usein muista erityisopettajista. Tiimit kokoontuivat keskustelemaan harvemmin kuin kerran viikossa.

O6 puhui oppilashuoltoryhmän tarjoamasta ammatillisesta tuesta: *“kun näkee niitä lasten terapeutteja, ku niillä on monille terapiat siellä koululla. Ni sitten niitten kanssa aina kans vähän jotain ajatuksii vaihtaa. Ni sekin on sit tietysti jonkinlaista tukea.”*. Opettajat kokivat oppilashuoltoryhmän yleisesti tarjoavan heille myös ammatillista tukea oppilaiden tuen rinnalla. Oppilashuoltoryhmän tarjoama tuki ilmeni kokousten yhteydessä. Kontio (2013) on tutkinut jaetun ymmärtämisen muodostumista oppilashuoltoryhmissä. Moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokousten aikana ryhmän jäsenet jakavat toisilleen tietoja, jotka auttavat työntekijöitä toimimaan yhteisen päämäärän saavuttamiseksi.

### **7.1.2 Koulun ulkopuolinen ammatillinen tuki**

Koulun ulkopuolisella ammatillisella tuella tarkoitetaan tukea, jota koulu ei suoraan tarjoa eikä sitä ole yleensä jatkuvasti saatavilla. Koulun ulkopuolista tukea antaa koulun ulkopuolinen toimija. Lisäksi ulkopuolisena tukijana saattaa toimia muiden alojen asiantuntija tai erityisopettajan henkilökohtainen tuttava. Tutkielmassa koulun ulkopuolisen ammatillisen tuen (ks. KUVIO 3) sisältä löytyy neljä tukimuotoa:

1. Koulun ulkopuolinen asiantuntijatuki
2. Täydennys- ja jatkokoulutus
3. Työnohjaus
4. Lähipiirin tuki

Seuraavaksi tarkastelemme näitä neljää koulun ulkopuolista tuen muotoa toisistaan erotettuina. Tarkoituksena on tuoda esille tukimuotojen pääpiirteet ja ilmenemistavat.



### Koulun ulkopuolinen asiantuntijatuki

Työpaikan ulkopuolisella asiantuntijatuella tarkoitetaan tukea, jota muut kasvatusalan asiantuntijat tai muut ammattiryhmät tarjoavat. Tämä tukimuoto ei kuitenkaan ole saatavissa suoraan opettajan omalla työpaikalla. Työpaikan ulkopuolisesta asiantuntijatuesta on erotettu omiksi tukimuodoikseen täydennys- ja jatkokoulutus sekä työnohjaus, sillä ne saivat aineistossa lukuisia mainintoja ja niillä oli selkeä paikka ammatillisen tuen toteutumisessa. Helinin (2014, 104) mukaan opettajat ja rehtorit ovat yksimielisiä täydennyskoulutuksen tarpeesta, sillä täydennyskoulutus parantaa työskentelyn edellytyksiä koko työyhteisössä. Täydennyskoulutuksella voidaan löytää uusia toimintatapoja ja mahdollisuuksia niin yksittäisen opettajan kehityksen kannalta kuin koko työyhteisön hyväksi. Koulutettua ja ammattitaitoista henkilökuntaa saadaan myös sitoutettua työhönsä paremmin. Yhteisöllinen täydennyskoulutus rikastuttaa työyhteisöä ja tarpeiden mukaan tarjottava täydennyskoulutus on perusteltua, sillä koulun henkilökunta on heterogeeninen ryhmä. Se tarkoittaa, että heihin kuuluu erilaisia henkilöitä työkokemukseltaan, iältään ja persoonaltaan, jolloin tarpeiden mukaan suunnitellulla täydennyskoulutuksella voidaan keskittää koulutusta tehokkaammin. (Helin 2014, 104.) Aineiston mukaan koulun ulkopuolinen asiantuntijatuki toteutui erityisopettajatapaamisten, työterveyshuollon, erityisopetukseen perehtyneen säätiön sekä sosiaalisen median ryhmien kautta.

Opettajat olivat saaneet ammatillista tukea erityisopettajatapaamisten yhteydessä. Näiden tapaamisten aikana erityisopettajat olivat vaihtaneet ajatuksia muissa kouluissa työskentelevien opettajien kanssa ja päässeet näin tutustumaan toisenlaisiin koulukulttuureihin sekä tapoihin järjestää opetusta.

Yhtenä asiantuntijatuen osana toimi työterveydenhoito, jonka palveluita opettajat olivat käyttäneet tai aikoneet käyttää. O10: *“mä oon iha käynny tuol työpsykologilla myöskin juttelemassa. Mulla oli sellanen burn out viime keväänä, ni sitte mä vähän niiku. Siitä jäi se psykologi tohon noin.”*. Yksi opettaja taas kertoi aikoneen mennä keskustelemaan työterveyteen omasta jaksamisestaan, mutta päätti kuitenkin lykätä käyntiä, sillä koki muiden ongelmat omiaan vakavammiksi.

Erilaiset Facebook-ryhmät koettiin myös ammatillisena tukena. Tällaisia ryhmiä olivat esimerkiksi Alakoulun Aarreaitta, Erkkamaikat ja Erkat uupuu. Ryhmistä saatiin vertaistukea sekä neuvoja opetuksen käytännön toteutukseen ja lakiasioihin. yksi haastatelluista kertoi keskustelleensa Erkat Uupuu -ryhmässä työkyvyn menettämisestä, jolloin hän oli saanut vertaistukea muilta samassa tilanteessa olevilta opettajilta. Yleisesti haastatellut eivät olleet ryhmissä aktiivisia, vaan lähinnä seurasivat keskusteluja ja niiden kehittymistä. Opettajat kokivat toisinaan Facebook-ryhmien tarjoamat vinkit naiiveina ja arkeen sopimattomina toimintatapoina.

Eräs opettaja mainitsi erityisopetukseen erikoistuneen säätiön tarjonnan hänen työpaikallaan ammatillista tukea autismin kirjoa koskevissa kysymyksissä. Säätiön edustaja antoi neuvoja autismin kirjoon kuuluvien lasten kanssa toimimiseen ja rohkaisi uutta opettajaa työskentelyssään. Lisäksi sama opettaja mainitsi lyhytsanaisesti konsultoivan erityisopettajan vierailleen koululla työpäivän aikana.

Opettajat kertoivat ottaneensa yhteyttä Opettajien ammattiliittoon ammatiaan koskevissa kysymyksissä. Ammattiliitolta he olivat tiedustelleet epäselvään työnku-vaansa liittyviä asioita. Erään opettajan virkanimikkeenä toimi erityisluokanopettaja, mutta hän työskenteli kuitenkin laaja-alaisena erityisopettajana, mikä oli aiheuttanut päänvaivaa. Kyseisessä asiassa ammattiliito oli ottanut yhteyttä rehtoriin, joka oli jatkanut asian selvittämistä.

### Täydennys- ja jatkokoulutus

Opettajat mainitsivat käyneensä erilaisissa koulutuksissa. Koulutukset olivat pääasiassa palkallisia ja niissä käytiin työajalla. Suurin osa koulutuksista oli erilaisia VESO-Päivinä toteutettuja koulutuksia. Toiseksi eniten mainintoja keräsi uusille opettajille suunnattu NOPE-koulutus. yksi opettaja oli käynyt edellisten lisäksi myös resilienssi-koulutuksen ja hän oli menossa myöhemmin VERSO-ohjaajakoulutukseen. Myös muilla oli kokemusta VERSO-koulutuksesta. Lisäksi maininnan saivat VARGA-matematiikka-koulutus, neuropsykologisen valmentajan koulutus, vaativa erityinen tuki sairaala-opetuksessa -koulutus sekä MAPA -aggression ennaltaehkäisykoulutus. Opettajien

täydennyskoulutus pohjaa ajatukselle elinikäisestä oppimisesta, mikä tässä yhteydessä liittyy opettajien ammatilliseen kehittymiseen. Tutkimusperustainen täydennyskoulutus, yhteistyö yliopistojen ja koulujen sekä koulun ja opettajan välillä, ja käytännön opetustyön linkittyminen oppilaiden tulevaan työelämään nähdään eri täydennyskoulutuksien vaatimuksena. (Helin 2014, 85.)

Koulutuksiin hakeuduttiin (lukuunottamatta VESO-päivinä tapahtuvaa koulutusta) yleensä omasta tahdosta, ja usein esimies puolsi ja kannusti koulutukseen lähtemistä. Koulutukset antoivat tukea erityisopettajille tarjoamalla uusia näkökulmia koulutuksen aiheesta. O1: *“ite tietysti kattoo tuota (oppilasta) opettajan näkökulmasta, niiku virkistävä, et sillei, joku muu ammattikunta kertoo niiku omasta näkökulmastaan.”*. Liusvaaran (2014, 129-130) mukaan rehtorit kannustavat opettajia osallistumaan täydennyskoulutuksiin ja opettajat valitsevat täydennyskoulutuksen sisällöt usein omien vahvuusalueidensa mukaan. Opettajat hakeutuvat siis harvemmin koulutuksiin, jonka sisältöalue käsittelee heidän heikkoja osaamisalueitaan.

Mahdollisuus koulutuksiin koettiin hyvänä. Koulutuksen hyöty kärsi, mikäli työparille ei koulutusta tarjottu. Osa koulutuksista koettiin laadultaan vaihtelevina ja turhina. VESO-päivien merkitys opettajille oli pieni, sillä he kokivat VESO-päivät turhina. Ongelmana oli, että VESO-päivän koulutukset olivat suunnattu kaikille opettajille eikä koulutustarve lähtenyt opettajasta itsestään. Haastatellut opettajat olivat osallistuneet koulutuksiin vaihtelevasti: osa opettajista kouluttautui jatkuvasti, kun taas yksi opettaja ei ollut osallistunut toistaiseksi mihinkään koulutukseen VESO-päivien tarjonnan ulkopuolella, sillä uusi työ vaati jo itsessään niin paljon voimavaroja, että uudelle koulutukselle ei ollut toistaiseksi tarvetta. Helinin (2014, 5) mukaan VESO-päivät koetaankin usein rankkoina.

### Työnohjaus

Monet opettajista olivat saaneet työnohjausta. Työnohjaus toteutettiin joko yksilötyönohjauksena tai ryhmätyönohjauksena pätevän työnohjaajan ohjauksessa. Työnohjaajat olivat taustaltaan pääosin opettajia. Alilan (2014, 142) mukaan työnohjaajan ei tarvitse olla ammattitaustaltaan opettaja, sillä eri ammattitausta voi tuoda ohjaustilan-

teisiin laajempaa näkökulmaa. Työnohjauksissa keskusteltiin pääasiassa työn haasteista ja niiden vaikutuksesta työhön. Työn haasteina koettiin esimerkiksi työajan rajaaminen. O2: *“siellä oli niinku vaikka sitä niinku työnrajaamista ja siel oli omaa jaksamista ja semmosta”*.

Työnohjausta saatiin eri syiden takia. O3 oli saanut yksilöllistä kriisityönohjausta oppilaan äkillisen kuoleman vuoksi: *“ tänä syksynä kun multa kuoli yks oppilas ni mä oon sit saanu semmosta kriisityönohjausta ja sit nää on ollu semmosta yksilöjuttuja ”*. O9 taas sai työnohjausta muutoksen käsittelyyn:

*”se olikin sellainen terapiakerta mulle. et mä pystyin käsitteleen siinä sellasia, et mä olin just joutunu luopumaan mun ensimmäisestä ekasta luokasta, mitä mä olin opettanu neljä vuotta. Ja sit olin saanu ykkösluokan, joka oli ihan äärettömän haastava. Ni sitten hän toi mulle tosi paljon työkaluja siihen arkeen“*.

Beddoe (2010, 1286, 1293) näkee osana työnohjausta työnohjaukseen tulevan itsetunnon kohottamisen, johon päästään luottamukseen perustuvan ilmapiirin kautta. Ideaalitulanteessa työnohjaus luo työtilan, jossa työntekijä alkaa toimimaan omalla pätevyysalueellaan. Pätevyysalueella työskentely ei ole liian haastavaa, mutta ei myöskään liian arkista.

Työnohjaus vaihteli kestoltaan yksittäisistä tapaamisista aina systemaattisempaan lukuvuoden mittaiseen ohjaukseen. Tapaamiskertoja järjestettiin noin kerran kuukaudessa. yksi opettaja mainitsi saaneensa työnohjausta noin 10 kertaa lukuvuoden aikana, kun taas toinen sai sitä kerran vuodessa. De Haanin (2012, 7) mukaan työnohjauksen määrä ja kesto voi vaihdella tilanteen mukaan, mutta hän pitää viittä ohjauskertaa vuodessa vähimmäismääränä, jotta toiminnalla on merkitystä. De Haan (2012, 7) mainitsee, että kokemattomampi työntekijä tarvitsee kokeneempaa enemmän työnohjausta.

Aineistossamme työnohjaajana toimi yhtä poikkeusta lukuun ottamatta pätevä työnohjaaja, jonka rooli keskittyi pääasiassa toiminnan ylläpitämiseen ja keskustelun ohjaamiseen. Työnohjaukseen päässeet opettajat kokivat saamansa työnohjauksen

riittäväksi, ja samaan aikaan moni tukimuodon ulkopuolelle jäänyt opettaja toivoi pääsevänsä työnohjaukseen. Hyypän (1983) ja Keskinen (1996) mukaan työnohjausta järjestetään yleensä pitkään ammatissa toimineille, jolloin ohjattavien omat ammatilliset kysymykset ovat jo selkeästi hahmottuneet, ja he luottavat omaan osaamiseensa ja ammattitaitoonsa. Tämä on ristiriidassa tutkielmassa esiin tulleen vastavalmistuneiden erityisopettajien työnohjaustarpeen kanssa. Myös Savolaisen (2001, 81) väitöstudiumin mukaan nuoremmilla opettajilla on suurin tarve työnohjaukselle.

### Lähipiirin tuki

Osalle opettajista ammatillisena tukena näyttäytyi lähipiiriltä, kuten perheeltä ja ystäviltä saatu tuki.

*“voin vielä lisätä kaverit ja ystävät, että ne on itse asiassa silloin ekana ja tokana työvuonna. Ni mä en mitään muuta tehny, ku pälättäny niistä oppilaista.” (O7)*

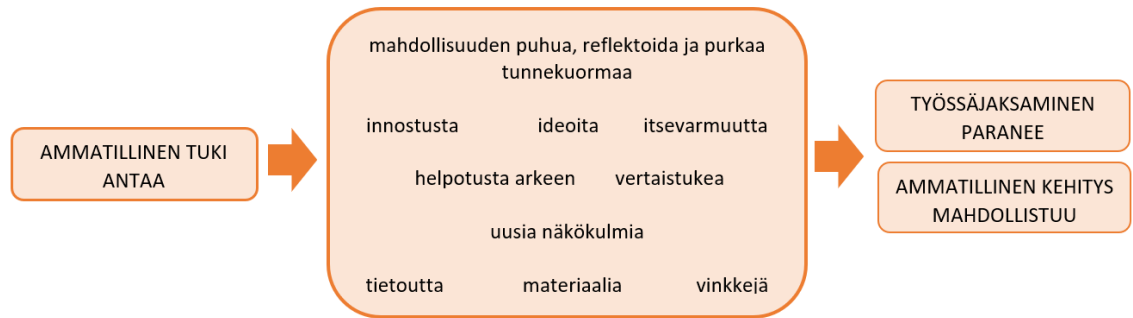
Lähipiirin tuki ilmeni vapaa-ajalla tapahtuvina keskusteluina ja ymmärryksen saamisena. eräs opettaja mainitsi hänen puolisonsa tehneen kaikki kotityöt, jotta opettajalla oli aikaa myös vapaa-ajan viettoon. Lähipiiri nähtiin siis voimavaratekijänä, jonka avulla ensimmäisistä työvuosista selvittiin. Yksi opettajista viittasi myös samassa tilanteessa oleviin opiskelukavereihin ammatillisen tuen antajina. Opiskelujen kautta tutuiksi tulleiden, jo valmistuneiden, erityisopettajien kanssa pystyi keskustelemaan opetustyöstä vapautuneemmin kuin työkavereiden kanssa. Aho (2011, 143) mainitsee väitöskirjassaan, että osa opettajista katsoo saavansa tukea työhönsä perheeltä ja ystäviltään, kun taas osa opettajista kokee saavansa enemmän tukea työyhteisöltään. Myös Jenningsin ja Brittin (2017, 90) mukaan työntekijät voivat saada apua työssä selviytymiseen perheeltään ja ystäviltään.

## **7.2 Kokemukset ammatillisen tuen merkityksestä ja tuen tarpeesta**

Tässä luvussa vastataan toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen: millaisia merkityksiä ammatillinen tuki on antanut erityisopettajien työntekoon, ja missä asioissa ja millaista ammatillista tukea erityisopettajat tarvitsevat. Aineistosta poimittiin ammatillisen tuen yhteydet sekä asiat, jotka erityisopettajat kokivat työnsä haasteeksi tai joihin kokivat tarvitsevansa tukea. Tässä tulokappaleessa esitellään myös opettajien toiveita ammatillisesta tuesta ja hyväksi koettuja ammatillisen tuen muotoja.

### **7.2.1 Ammatillisen tuen merkitykset**

Ammatillinen tuki koettiin merkitykselliseksi työssäjaksamisen ja ammatillisen kehittymisen kannalta. Ammatillinen tuki tukimuodosta riippumatta ja oikein toteutettuna edesauttoi opettajan ammatillista kehittymistä sekä paransi työssäjaksamista. Karjalainen (2010, 25) toteaa väitöskirjassaan tuen tarjoamisen edistävän työntekijöiden toimintaa. Lisäksi muissa aiemmissä tutkimuksissa on todettu ammatillisen tuen merkittävyys monin tavoin, sillä opettajat ovat tärkeä voimavara ja tietynlainen investointi kouluille. Siksi heidän tuottavuuttaan on syytä tukea oikeanlaisella tuella. Varsinkin vastavalmistuneiden opettajien korkea stressitaso on haitaksi heidän työssäsuoriutumiseensa ja siksi heidän tuekseen on luotu lukuisia induktio-ohjelmia. Uusien opettajien induktio- ja mentorointi-ohjelmilla on todettu positiivisia vaikutuksia työhön kiinnittymiseen ja tyytyväisyyteen työtä kohtaan. Opettaja, joka jaksaa työssään ja on kiinnittynyt työhönsä saa oppilaat työskentelemään tehtävien parissa, ottaa oppilaiden mielenkiinnon kohteet huomioon opetuksessa ja tekee toimivia tuntisuunnitelmia. Lisäksi hän pystyy luomaan positiivisen ilmapiirin ja työrauhan luokkaan. Näiden kautta ammatillisella tuella on myös yhteyttä oppilaiden oppimistuloksiin. (Ingersoll & Strong 2011, 225.) Kuvioon 4 olemme keränneet ammatillisesta tuesta saadut päähyödyt ja niiden antamat merkitykset erityisopettajan työnteolle. Kuvion sisältö on yhteenvetoseuraavien kappaleiden pääkohdista.



KUVIO 4. Ammatillisen tuen anti ja merkitys

Merkityksellisimpänä tukena erityisopettajat kokivat koulun tarjoaman sisäisen tuen, johon lukeutui työyhteisön, eli työparin, kollegoiden ja esimiehen tarjoama ammatillinen tuki. Tämä oli myös ainut kaikille osallistujille tarjottu tukimuoto. Osassa kouluissa työyhteisön tuki oli järjestettyä mentorointitoimintaa ja osassa vapaamuotoista kollegiaalista tukea. Jokisen ym. (2011, 18) mukaan merkittävimpana perehdyttäjänä toimii esimies, ja seuraavaksi merkittävimpana kokeneemmat työntekijät. Osallistujien käsitykset mentoroinnista ja kollegiaalisesta tuesta olivat päällekkäisiä, joten niitä käsitellään työyhteisön tuen alaisuudessa.

#### Työyhteisö tukee ammatillista kehittymistä ja auttaa työssäjaksamisessa

Kaikilla opettajilla oli kokemuksia työyhteisön tuesta. Työyhteisön hyvä ilmapiiri koettiin voimavaraksi, ja päivittäinen kollegiaalinen tuki tärkeäksi tukimuodoksi. Merkityksellisenä koettiin mahdollisuus kysyä ja saada apua kollegoilta sekä sanoittaa omia ajatuksia ja puhua niistä ääneen, vaikka valmiita vastauksia ei kollegoilta saisikaan. Eräs opettajista korosti tunnekuorman jakamisen tärkeyttä ja piti ideoiden sekä materiaalien jakamista kollegoiden kanssa hedelmällisenä yhteistyönä. Opettajien mielestä oli hyvä, että lähimpien kollegoiden kanssa asioista sai puhua niiden oikeilla nimillä. Kollegoilta on mahdollista saada arvokkaita vinkkejä, vertaistukea, ideoita opetukseen sekä itsevarmuutta työntekoon. Korthagenin ja Vasaloksen (2005, 52-62) reflektion sipulimallin (ks. KUVIO 1) mukaisesti opettajat saivat kollegoilta myös apua työnsä reflektointiin, mikä edesauttoi heidän ammatillista kasvuaan. Yksi haastatelluista totesikin: *“Et sä voi kehittyä tyhjiössä, se vuorovaikutuksessa tapahtuva tuki varmistaa*

*sen et sulla on koko ajan peili siinä ja sää pystyt peilaa sun omia ajatuksia ja kokemuksia”* (O9). Ylipäänsä työyhteisön tarjoama tuki nähtiin ammatillisen tuen muotona toimivana ja tehokkaana tapana saattaa uusi opettaja osaksi ympäröivää koulukulttuuria.

Eräs opettaja kuvaili olevansa kiitollinen saamastaan kollegiaalisesta tuesta ja totesi oman ammatillisuutensa vahvistuneen saadessaan myöhemmin tarjota tukea myös vastavuoroisesti kollegalleen. Vastavuoroisuus nähdään tärkeänä osana myös mentoroinnissa, jonka lähikäsite kollegiaalinen tuki on (Karjalainen 2010, 25, 85). Myös Charner-Lairdin ym. (2016) tutkimukseen osallistunut opettaja kertoi kollegiaalisen tuen muuttuneen työn aloituksen jälkeen uuden opettajan tukemisesta enemmän kollektiivisen avun jakamisen suuntaan.

Mikäli ammatillista tukea ei ollut saatavilla kollegoilta, erityisopettajien henkinen kuormitus kasvoi ja työssäjaksamisen koettiin alentuneen. Yksi haastatelluista koki kollegiaalisen tuen heikoksi, sillä yhteistyö rinnakkaisluokanopettajan kanssa oli toimimatonta henkilökemioiden vuoksi. Onnekseen hän oli kuitenkin saanut kollegiaalista tukea laaja-alaiselta erityisopettajalta. Myös toisella opettajalla oli negatiivisia kokemuksia yhteistyöstä muiden opettajien kanssa, koska heillä oli kielteisiä ennakkokäsityksiä erityisopetusta kohtaan. Yläkoulussa toimiva erityisopettaja kuvaili työn tekemisen kulttuurin olevan hyvin erilainen aineenopettajilla, ja mainitsi tämän syyksi toimimattomalle yhteistyölle. Myös Strogilosin, Nikolarazin ja Tragoulia (2012, 190-194) tutkimuksessa selvisi, että yhteistyö erityisopettajien ja muiden opettajien välillä voi olla haasteellista. Aineiston mukaan nykyinen työskentelymalli ei kannusta systemaattiseen yhteistyön tekemiseen, mikä taas Alilan (2014) mukaan olisi erittäin tärkeää onnistuneen inklusion kannalta.

Erityisopettajien kokemukset työyhteisön tuen antajasta vaihtelivat työpaikan mukaan. Osa opettajista työskenteli tiiviisti luokanopettajien kanssa, kun taas osa työskenteli muiden erityisopettajien kanssa. Erään erityisopettajan lähimpänä työparina toimi koulunkäynninohjaaja. Tukea saatiin työyhteisön sisällä myös moniammatillisesti. Yksi opettajista teki tiivistä yhteistyötä opinto-ohjaajan kanssa, ja piti ohjauksellisen ja opetuksellisen puolen yhdistymistä ammatillisesti silmiä avaavana. Koulunkäynninohjaajalta oli mahdollista saada uudenlaisia näkökulmia työnkuvien



eroavaisuuksista johtuen. Moniammatillista yhteistyötä ei koettu toimivana, jos työnjako oli epäselvää ja vastuu jakautui epätasaisesti.

Kollegiaalisen tuen nähtiin edistävän työssäjaksamista, vähentävän stressiä ja parantavan työhyvinvointia. Toimivan työyhteisön avulla opettajat kokivat myös kiinnittyvänsä työhönsä paremmin. Karjalaisen mukaan (2012, 96) kollegiaalisen tuen muoto, mentorointi, on yksi tapa luoda työyhteisöön kuunteleva ja välittävä tukiverkko, jolloin työntekijät viihtyvät työssään ja kiinnittyvät siihen paremmin. Kollegiaalinen tuki auttaa opettajia oppimaan ja kehittymään ammatillisesti, jolloin se näkyy myös hänen toimintaympäristössään (Karjalainen 2010, 94). Pääoma yhteisössä lisääntyy ihmisten keskustellessa, vaihtaessa ajatuksia, vuorovaikuttaessaan keskenään ja oppiessa toisiltaan (Karjalainen 2010, 96). Työhyvinvointia edistettiin myös esimerkiksi TYHY-toiminnalla, joka mahdollisti kollegoihin tutustumisen mukavan tekemisen lomassa. Työkavereiden hyvä tuntemus helpotti ja rentoutti työntekoa. Kollegiaalinen tuki haastoi opettajat reflektoimaan omaa työntekoaan ja näin kehitti heitä ammatillisesti. Kollegoilta sai vahvistusta omaan työntekoon, hyviä ajatuksia ja vinkkejä opetukseen sekä konkreettista opetusmateriaalia. Kollegiaalisen tuen merkitys kasvoi, jos esimieheltä saatu tuki oli heikkoa.

### Toimiva esimiestyö sujuvoittaa arkea ja takaa ammatillisen tuen saannin

Merkityksellistä tukea työyhteisössä antoi myös esimies. O3 totesi: *“Jos esimiestyö ei toimi, arki on tosi raskasta”*. Esimiehen tuella koettiin olevan yhteyttä arjen sujumiseen ja työssäjaksamiseen. Esimiehen tuen mainittiin helpottavan arkea, jos esimieheltä voi kysyä tietoa ja jakaa omia ajatuksiaan. Työn epäkohdista puhuminen ja omien ajatusten purkaminen esimiehelle auttoi jaksamaan työssä. Rehtorilta oli mahdollista saada tukea haastaviin tilanteisiin, kuten vanhempien kohtaamiseen. Esimies vaikuttaa myös koko koulun ilmapiiriin sekä siihen, millaista ammatillista tukea koulussa on saatavilla. Yhden haastatellun esimies ei esimerkiksi tiennyt, mitä työnohjaus tarkoittaa. Erityisopettaja olisi tarvinnut kyseisessä tilanteessa ammatillista tukea työssäjaksamiseen. Karjalaisen (2010, 101-102) mukaan esimies on tärkeässä asemassa ammatillisen tuen järjestämisessä, sillä hän päättää resursseista, eli ajan ja taloudellisten resurssien

varaamisesta ammatilliselle tuelle. Jos resursseja ei ole tarjolla, tukitoimet eivät onnistu (Karjalainen 2010, 101-102).

Eräs opettaja kertoi, että hänellä oli kokemusta monenlaisista esimiehistä. Eräässä koulussa esimies oli vastannut ammatillisen tuen tarpeeseen ja ottanut tilanteen haltuun opettajan keinojen loppuessa, mutta toisen koulun rehtori oli todennut, että *“ei meillä oo mitään taikatemppeja, että sielläpäähän pärjääte sitten”*. Esimiehen tuki koettiin positiivisena, jos esimies oli helposti lähestyttävä, fyysisesti läsnä koululla, puuttui epäkohtiin ja oli ilmaissut olevansa työntekijöiden käytettävissä sekä tukena. Eräässä koulussa järjestettiin rehtorin toimesta yhteisiä perjantai-hetkiä, jotka mahdollistivat viikon tapahtumien käsittelyn ja joilla varmistettiin, että kaikki lähtevät hyvällä mielin viikonlopun viettoon.

O2 kuvaili lähintä esimiestäään *“palikkahenkilönä, ei sellainen niin tunteellinen ihminen”*. Esimies ei osannut samaistua uusien opettajien tilanteeseen ja tiedontarpeeseen eikä häneltä saanut tukea heikkoon työssäjaksamiseen. Jos esimies oli läsnä koululla vain harvoin, arkista tukea ei ollut tarjolla, vaan esimiehen tapaamiseen piti varata erikseen aika, mikä nosti kynnyksen tuen pyytämiseksi. Haastateltavilla oli kyseenalaisia kokemuksia esimiehen vallasta ja vastuusta. Eräs opettaja kertoi, että ollessaan työhaastattelussa virkaan hänelle oli selvinnyt, että rehtorilla ei ollut mitään käsitystä hänen työnkuvastaan. Toinen opettaja oli epävarma toimiiko hänen esimiehensä lain mukaisesti, ja koki oppilaiden jäävän ilman riittävää tukea. Yksi esimies ei ollut suostunut kirjoittamaan työtodistusta erityisopettajan hakiessaan toista työpaikkaan, mikä oletettavasti söi luottamusta esimieheen. Näissä tilanteissa opettajat eivät voineet tukeutua esimieheensä.

Esimiehen tarjoama yleinen tukimuoto on kehityskeskustelut. Osa opettajista koki kehityskeskustelut positiivisena. Jos yhteistyö oli ollut tiivistä ja toimivaa koko lukuvuoden, ei kehityskeskustelu poikennut arjesta. Eräälle opettajalle kehityskeskustelu antoi ainoan mahdollisuuden keskustella esimiehensä kanssa työssä kokemastaan ahdingosta ja huijatuksi tulemisen tunteesta työnkuvaa koskien. Eräs opettajista oli odottanut kehityskeskustelua innolla, sillä hän ei ollut saanut työstään mitään palautetta. O8hämmentyi rehtorin kommentista *“ettei hänellä oo niiku tapana kiitellä turhasta”*, sillä

hän koki tarvitsevansa rakentavaa palautetta työstään kehittyäkseen. Se, että kehityskeskusteluja järjestettiin, ei taannut sitä, että ne olisivat olleet antoisia ja olisivat auttaneet opettajia kehittymään.

Kehityskeskustelut koettiin negatiivisina, jos aikaa ei ollut varattu tarpeeksi. Yksi opettajista oli uskaltanut kertoa heikosta työssäjaksamisestaan, mutta esimies oli vähättellyt tilannetta. Esimies ei tarjonnut apua, vaan antoi ymmärtää työssäjaksamisen olevan työntekijän oma ongelma. O8 ei kokenut kehityskeskusteluiden olevan aitoja tilanteita ja O7 taas koki kehityskeskustelut ylipäättään ahdistavina, sillä ne loivat painetta ammatilliselle kehitykselle. Karjalaisenkin (2010, 105) mukaan pakko jatkuvaan kehitykseen voi ahdistaa, mutta toteaa toisaalta jatkuvan oppimisen ja kehittymisen olevan tärkeää työssä. Pedagogista osaamista kehittää Raasumaan (2010, 141-142) mukaan dialoginen, avoin ja salliva vuorovaikutus. Toimiva vuorovaikutus koulussa mahdollistaa kollegiaalisen kannustamisen, kasvatus- ja opetuskokemusten jakamisen ja hyödyntämisen sekä yhdessä suunnittelun. Se helpottaa yhteistyön tekoa muiden opettajien kanssa, yhteisöllisyyden kehittämistä ja oppimista tukevan ilmapiirin luomista. Ammatillista kehittymistä tukee kollegiaalinen kannustaminen, innovatiivinen työskentely, opetussuunnitelman yhteinen käsittely ja epäitsekäs omien tietojen jakaminen. Henkilökohtaisella tasolla epäonnistumisen salliminen, epävarmuuden sietäminen, oman keskeneräisyyden hyväksyminen ja omalta mukavuusalueelta poistuminen kehittävät opettajia ammatillisesti. (Emt., 219.)

### Työpaikan ulkopuolisesta tuesta työkaluja opettajuuteen

Työpaikan ulkopuolisesta tuesta oli myös apua ammatilliseen kehittymiseen ja työssäjaksamiseen. Työpaikan ulkopuolinen tuki on luonteeltaan erilaista kuin työyhteisön tuki, vaikka tuen merkitykset olivat samankaltaisia. Esimerkiksi työnohjaus on tavoitteellisempi työtapa ja sen vaatimat resurssit nostavat kynnystä työnohjaukseen hakeutumiseen (Alila 2014, 165-168). Erityisopettajat kokivat saaneensa työnohjauksesta helpotusta työn haasteisiin, vertaistukea riittämättömyyden tunteeseen, voimaantumista, työkaluja omaan arkeen, uusia näkökulmia ja arjen vinkkejä. Alilan (2014, 158) mukaan työnohjaus voimaannuttaa opettajaa ja tarjoaa tukea haasteista selviämiseksi,

ammattiroolin hahmottamiselle, ammatilliselle kasvulle ja edistää koko koulun toimintakulttuurin muutosta.

Opettajille suunnatuista ammatillisista Facebook-ryhmistä opettajat saivat hyviä ideoita opetukseen, materiaalia ja esimerkiksi lakiin liittyvää tietoutta. Työterveydestä oli mahdollisuus saada apua työssäjaksamiseen. Eräs opettajista suosittelisi työterveyden psykologipalveluita kaikille tuoreille opettajille ennaltaehkäisevänä tukitoimena. Myös työterveydenhuollon huollon ammattilaiset pitivät tärkeänä ennaltaehkäisevää työtotta työuupumuksen uhatessa (Peiponen 2015, 125.) Haastatteluissa kävi ilmi korkea kynnys hakea apua uupumukseen työterveydestä. Peiposen (2015, 124-125) mukaan työuupumusta pitäisi voida tarkastella sairautena muiden joukossa. Tarvitaan laajaa yhteiskunnallista asennemuutosta, jotta asenteet työuupumusta kohtaan muuttuvat avoimmemmiksi. Tämä helpottaisi myös työuupuneen kohtaamista työyhteisössä.

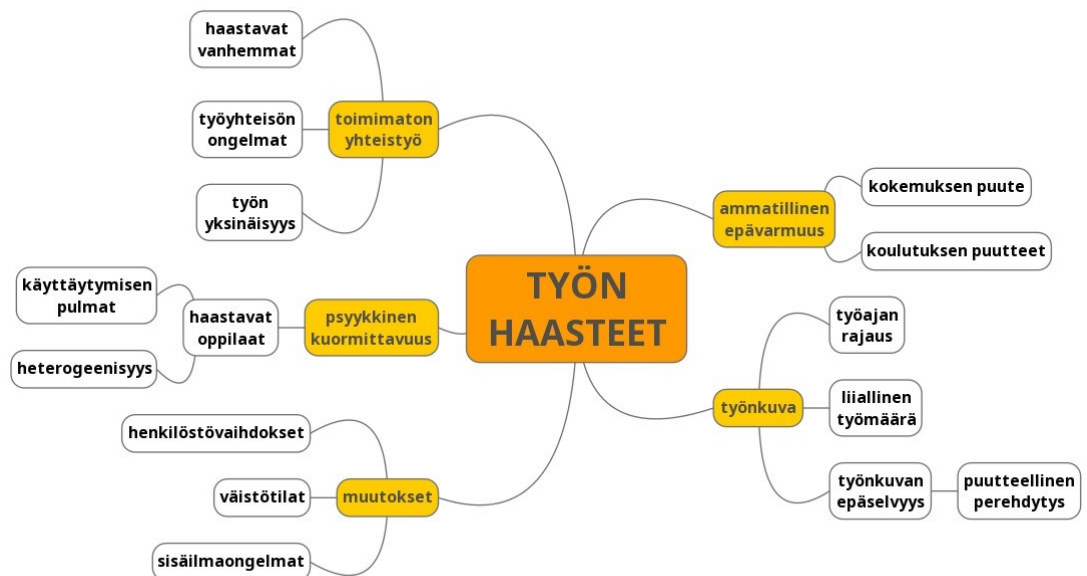
Myös lähipiiri oli tukenut erityisopettajia uupumisen hetkellä. Erään opettajan puoliso oli tarjonnut tukea, ja yksi opettaja mainitsi perheen perustamisen vaikuttaneen työssäjaksamiseensa, sillä se pakotti hänet rajaamaan työaikaansa. Peipolan (2015, 118) väitöstudiumuksessa lasten saaminen nähtiinkin mielenterveyttä vahvistavana elämäntapahtumana. Lähipiiristä oli mahdollista saada apua ammatilliseen kehittymiseen keskustellessa perhe- tai ystäväpiirin kuuluvien opettajien kanssa.

### **7.2.2 Työn haasteet luovat tarpeen ammatilliselle tuelle**

Tässä alaluvussa käsittelemme vastavalmistuneiden erityisopettajien työn haasteita. Halusimme tutkielmassamme selvittää erityisopettajan työn haasteita kartoittaaksemme ammatillisen tuen tarpeita. Työn haasteiden ymmärtäminen auttaa valitsemaan toimivan ammatillisen tukimuodon. Ingersollin & Strongin (2011) mukaan ammatillisen tuen tulee olla tarvelähtöistä. Tarkastellessa työn haasteita, voidaan samalla tulkita millaista ammatillista tukea erityisopettajat tarvitsevat, jotta tuki olisi tarkoituksenmukaista.

Opettajat mainitsivat työnsä haasteiden liittyvän muun muassa työn psyykkisen kuormittavuuteen, vaikeisiin oppilastapauksiin, liialliseen työmäärään, työnkuvan

epäselvyyteen, ammatilliseen epävarmuuteen ja yhteistyöhön huoltajien sekä muiden opettajien kanssa. OAJ:n teettämästä työolobarometristä selvisi osin samankaltaisia tuloksia. 66% opettajista kokivat työnsä kuormituksen johtuvan liiallisesta työmäärästä työaikaan nähden, lisääntyneistä työtehtävistä, suurista ryhmäkoista sekä oppilaiden lisääntyneistä ongelmista (OAJ 2018, 11). Työn haasteet kuormittivat opettajia, aiheuttivat riittämättömyyden tunnetta ja heikensivät työssäjaksamista. Ammatillisen tuen tarjoaminen helpotti opettajan kuormitusta työn haasteiden äärellä. Kuviossa 5 on koottu yhteen erityisopettajien kokemat työn haasteet. Haasteita olivat toimimaton yhteistyö, psyykkinen kuormittavuus, muutokset, ammatillinen epävarmuus ja työnkuva. Nämä pääluokat jakaantuivat edelleen osatekijöihin. Työn haasteiden yläluokkia ja osatekijöitä tarkastellaan seuraavissa kappaleissa.



KUVIO 5. Erityisopettajan työn haasteet

### Haastavat oppilaat lisäävät erityisopettajan työn psyykkistä kuormittavuutta

Oppilaisiin liittyvät haasteet koskivat oppilaiden heterogeenisyyttä sekä oppilaiden käyttäytymisen pulmia. *“ensimmäinen työpäivä ni ennen kello 12 mennessä itkin ensimmäisen kerran. Niinku se oli jotenkin niin sellai nyrkki naamaan, et mitä ihmettä mä oon tullu tekemään, et oikeesti sitten ku niiku näki miten laajat neon ne pulmat”* (O2).

Käyttäytymisen pulmat ilmenivät aggressiivisena käytöksenä, luokasta karkailuna ja työrauhaongelmina. Käyttäytymisen haasteet vähensivät oppimisen tukemiseen keskittymistä, sillä erityisopettajan täytyi keskittyä enemmän kasvatukselliseen puoleen erityisopetuksen puolella. Oppilaisiin liittyvät haasteet näyttäytyivät psyykkisenä rasituksena. Haastateltavat kokivat haasteiden oppilaiden kanssa helpottaneen heidän tutustuttuaan oppilaisiin, mutta riittävät ennakkotiedot oppilaista olisivat helpottaneet työn alkua:

*“sekin aiheutti aika paljon sellasta ylimäärästä stressiä, ku ei tienny, että miks tää toimii näin. Miten mun kannattaa toimia tän lapsen kanssa. Että nyt kun on oppilaantuntemus parempi niin tietää kans, et mitä kannattaa jättää huomioimatta ja miten kannattaa reagoida tietyn oppilaan käytökseen, jotta se ei pahenna ainakaan ja tälle.” (O5)*

Oppilaiden laaja kirjo yllätti monet vastavalmistuneet erityisopettajat. *“et se (luokka) ois niinkun tavallaan lukivaikeuksisille... että ei se nyt ihan näin menny, että toki kaikilla on vaikeeta sen lukemisen ja kirjottamisen kanssa, mutta paljon on käytöksellisiä haasteita ja sitten tota autismia ja ja tota kaikennäköstä.” (O5).* Myös Alila (2014, 157) havaitsee opettajien kokevan oppilaiden tuen tarpeisiin vastaamisen työssään haastavana. Haastatteluissa työn haasteiksi mainittiin myös psyykkisesti oireilevat nuoret, mikäli erityisopettaja ei kyennyt yrityksistä huolimatta auttamaan nuoria tarpeeksi.

Erityisopettajat tunsivat työn psyykkisesti kuormittavana tunnekuorman ja haastavien tilanteiden takia:

*“No ehkä siis sellasta, et toi erityisopettajan työ on tunteilla, tai siis kuormittavaa, osittain sen takia, et siinä on niin paljon tunteet pelissä. Sekä niillä oppilailla, et sillä aikuisella tai aikuisilla. Että ehkä se on yllättäny mut siinä että kuinka väsyttävää se työ on sen tunnekuorman takia. Et sun tehtävä on vaa ottaa vastaan toisen niiku itkupotkuraivarista rakkaudentunnustuksiin niiku koko tunnekirjo. Et ku on lapsi, jolla on vaikka tunne-elämän häiriö tai vaikka uhmakkuushäiriö ni sellasta ni sen kuorman kantamista ja miten siihen suhtautuu ja etäännyttää itteensä.” (O5)*

Vaikka erityisopettajan ammatin tiedettiin olevan ihmissuhdetyötä, psyykkisen kuorman suuruus yllätti. Eräs opettajista oli esimerkiksi kohdannut psyykkisesti vaikean tilanteen oman oppilaan menehtyessä.

### Liiallinen työ määrä ja kiire aiheuttavat riittämättömyyden tunnetta

Psyykkisesti kuormittavaa työtä ei helpottanut se, että erityisopettajat tunsivat työssään kiirettä. Haastateltavat nostivat esiin työajan rajauksen vaikeuden tai kiireen työnsä haasteena. Butt ja Lace (2005, 416) mainitsevat, että opettajat kokevat työssään paljon ajan puutetta ja ovat kiireisiä. OAJ:n (2018, 32) mukaan on huolehdittava riittävästä resursseista, seurata työaika kuormitusta ja tarvittaessa rajata työn määrää. Haastattelujen mukaan kiirettä loivat muun muassa liian suuri työ määrä, oppilashuollolliset työt, yhteydenpito kotiin, pedagogisten asiakirjojen laadinta, koulun muu toiminta ja työn epätasainen jakautuminen lukuvuoden aikana. Opetuksen ulkopuolinen työ vie opettajilta ison osan työajasta: työaika kuluu asioiden kirjaamiseen, yhteydenpitoon vanhempien kanssa ja työn suunnitteluun (Butt & Lace 2005, 415-416). O4 kertoi turhautumisestaan opetuksen ulkopuoliseen työhön ja kuvaili sitä sanoin: *“ihan niiku tämmöstä byrokraattista paskaa”*. Liika työ määrä aiheutti opettajissa riittämättömyyden tunnetta, joka alensi työssäjaksamista erityisesti silloin, kun he eivät voineet hoitaa työtään työajan puitteissa. *“se oli se riittämättömyyden tunne (mikä alensi työssäjaksamista), että niinku et vaan pysty niinku panostamaan jokaiseen kymmeneen niinku yhtä paljon.”* (O2) Työajan rajaamattomuus johti helposti työuupumiseen. Osalla opettajista oli omakohtaisia kokemuksia jaksamisen rajojen ylittymisestä. Jaksamiseen liittyvät ongelmat sijoituivat työuran ensimmäiselle kahdelle vuodelle, jolloin opettajilla ei ollut kokemusta työn rajaamisestaan. Useampi opettaja oli hakeutunut työterveyteen tai miettinyt sitä heikon työssäjaksamisen vuoksi. Eräs työuupumuksen kokenut opettaja oli huolehtinut uupumiseen liittyvistä stigmoista, eikä tämän takia ollut halunnut hakeutua hoitoon työterveyden kautta. Haastateltavat pitivät tärkeänä työajan rajaamista ja työasioiden unohtamista vapaa-ajalla. *”Työaika on hyvä rajata... vapaa-aika-työaika-tyyppinen ajattelu helpottaa mua. Opettajilla se tuppaa helposti levähtämään.”* (O8).

Työajan rajaamisen pulmat liittyivät liialliseen työkuormaan sekä omasta alasta innostumiseen:

*“No siis sillo ekana työvuonna ni tietenkin siis, kun on niin innostunu siit omasta alasta. Ni ehkä liikaa sitten uppoutu siihen, että tota. Mä silloin siis esimerkiks olin iltakaheksaan asti helposti töissä ja sitten mä kuljin vielä sillei eri ovesta, ettei kukaa nää et kuinka pitkään oon ollu töissä....Mun pääs ei liikkunu mitään muuta kuin se työ.” (O7)*

Erityisopettajat halusivat kehittyä ammatillisesti nopeasti ja hoitaa työnsä huolella. Samaan aikaan taito työn priorisoimiseen ei ollut kehittynyt, jolloin heiltä unohtui työhyvinvoinnistaan huolehtiminen.

*“Mul oli 6 ylityötuntii. Ni mä oli joka päivä töissä sillee, no vähintään 10 tuntii. Ni kyl se alko niiku, kyl sen huomias sitten siinä niinku hiihtolomaan mennessä, että oho, ei voi vetää tämmösil höyryillä tätä hommaa, et mä en tuu kestäämään vaan palan loppuun ensimmäisenä keväänä. Että sit sen jälkeen alko kiinnittää siihen huomioo, mikä oli tosi hyvä ja mietti sitä vapaa-ajan ja työn suhdetta ja niiku oppi priorisoimaan ja esimerkiks priorisointi on sitä, että en mä edelleenkaan suunnittele tunteja sillei okl-tasolla, et ei siinä oo mitään järkee. On tärkeämpiäkin asioita.” (O4)*

### Työkokemuksen puute lisää ammatillista epävarmuutta

Vastavalmistuneet erityisopettajat kokivat epävarmuutta omasta ammatillisesta osaamisestaan. Epävarmuus aiheutti riittämättömyyden tunnetta sekä painetta työn tekemiseen ja työssä kehittymiseen.

*“Sit myös ehkä riittämättömyyden tunne, sen kaa pitää vaan oppii elää, et ei pysty A auttaa niitä lapsia, et emmä pysty pelastaa niitä ja B, mä en tiedä todellakaa kaikkee. Et ihan hirveesti vaan pitäis ottaa selvää enemmän ja enemmän. Et sen kanssa se niiku alituinen kamppailu.” (O4)*



O8 kuvaili työn aloitusta: *“lyötiin vaan lukkari käteen ja mulla ei ollu hajuakaan et mitä mä nyt rupeen tekemään sen lukkarin kanssa”*. Osa opettajista koki pedagogiset taitonsa puutteelliseksi työn alkaessa, sillä heillä ei ollut kokemusta käytännön työstä. *“Mutta kyllä sitä aika kuutamolla oli ku alotti, et just otti jostain alakoulun aarraitasta jotain ihan arkeensopimattomia järjettömiä rypellyksiä ja sit ei ollu niiku mitään tajua sit siitä mitä se on oikeesti se niiku käytännön työ, et mikä siinä on niiku tärkeitä.”* (O3). Eräs opettaja kertoi, että hänellä ei ollut kokemusta lukemaan opettamisesta eikä autismin kirjon oppilaiden opettamisesta, jotka olivat tulleet vastaan heti työn alkaessa. Myös kokeneempi opettaja kantoi huolta ammatillisen osaamisen kehittämisestä uuden OPS:n ja uuden kouluasteen myötä. Ammatillisen osaamisen tueksi opettajat olivat saaneet vinkkejä pedagogisiin ratkaisuihin, kuten matematiikan opetukseen, painopisteopiskeluun, luokkakäytänteisiin, haastavien oppilaiden kohtaamiseen ja arviointiin liittyen. Opettajat mainitsivat tarvinneensa paljon apua pedagogisten asiakirjojen laadintaan sekä apua oppilashuollolliseen päätöksentekoon, kuten oppilashuoltotoimien käynnistämiseen, lukujärjestyksen keventämiseen ja sairaalakoulusta lähikouluun palauttamiseen. Myös Mäki-Havulinna (2018, 66) väitöstudkimuksessa erityisopettaja nimeää työnsä kuormittavaksi tekijäksi *“kaiken ylimääräisen”*, kuten paperityöt. Mäki-Havulinna (2018, 127) toteaa, että erityisopettajat nähdään oppilaan tuen toimeenpanijana ja korostaa erityisopettajien tarvitsevan kollegiaalista tukea ja apua kolmiportaisen tuen prosessissa, kuten asiakirjojen laadinnassa. Haasteeksi opettajan työssä muodostuu yhteisen ajan löytäminen muiden opettajien kanssa.

Työhön loi haasteita tiedon puute koulun käytänteistä, johon olisi voinut vastata hyvällä perehdytyksellä. Opettajat kokivat, että onnistunut perehdytys olisi helpottanut opettajien työn aloitusta ja arjen sujumista. Arjen sujumisen kannalta riittävät ennakkotiedot oppilaista olisivat auttaneet opettajaa valmistautumaan työhönsä. *“Mulla oli siel jopa oppilas, yks kehitysvammanen, joka ei puhu ja mulle ei ees siitä kerrottu mitään etukäteen”* (O2). Perehdytystä olisi kaivattu erityisopetuksen oppilasvalintaan, erityisopettajan työnkuvan täsmentämiseen, koulurakennukseen tutustumiseen ja ylipäänsä koulun käytäntöjen läpikäyntiin. O8: *“Tajusin aika nopeesti et tää työ on aika sellasta, että se pitää niiku ite luoda. Et kukaan ei oikeen. Tai ihmisillä voi olla mielipiteitä siitä sun työstä, mutta sun pitää ite niikun aika selkeesti, olla selkee näkemys, että miten sitä*

*kannattaa, et mihin suuntaan sitä kannattaa viedä.*” Jablinin ja Millerin (1991, 94) mukaan uudet työntekijät kokevat usein työhön ja ammattirooliin liittyvää epävarmuutta ja ajattelevat etteivät he tiedä, kuinka uudessa työssä tulisi toimia. Erityisopettajien työntekoa haittasi olennaisesti epävarmuus omasta työnkuvastaan. Puuttuvat erityisopetuksen rakenteet, väärät ennakkotiedot työnkuvasta ja epäselvyys erityisopettajien työnkuvasta sekä työtehtävistä vaikeuttivat työntekoa.

### Muutokset työympäristössä ja yhteistyön toimimattomuus turhauttaa opettajia

Opettajien kuormitusta lisäsi muutokset koulun arjessa, kuten väistöiloissa työskentely, koulun muutto, henkilöstövaihdokset ja vaihtuvat sijaiset. *“Ku aina, kun on sijaisia. Ni se tarkoittaa, että ne, jotka on vakituksina talossa joutuu vähän venymään, koska sijaiset ei kaikkea tiiä tai pystykkään tietämään.”* (O8). Henkilöstövaihdokset loivat siis haastetta toimivalle yhteistyölle. Haastateltavat mainitsivat, että sisäilmaongelmat vaikuttivat terveyteen ja sitä kautta työssäjaksamiseen. O9 mainitsi: *“niitä on niitä sisäilma- ja homeasioita, jotka kuormittaa plus väistöiloja ja että se fyysinen mejän tilanne on huono ni se väsyttää.”*(O9).

Lisäksi haastavasti käyttäytyvät kollegat, toimimaton yhteistyö tai työyhteisön konfliktit kuormittivat opettajia ja vaikuttivat työhyvinvointiin. Erityisopettajat olivat kokeneet työyhteisön välistä kyräilyä, toimimatonta yhteistyötä muiden opettajien kanssa, asiattomasti käyttäytyviä kollegoita sekä negatiivisia ennakkokäsityksiä erityisopetuksesta ja -opettajista. Myös yksinäisyys koettiin haasteena. Yksinäisyyttä työssä koettiin silloin, kun erityisopetus oltiin segregoitu yleisopetuksesta, eikä esimieheltä saatu riittävästi tukea. Lisäksi yksinäisyyttä koettiin, jos työparityöskentelyä ei ollut tai se ei ollut toimivaa.

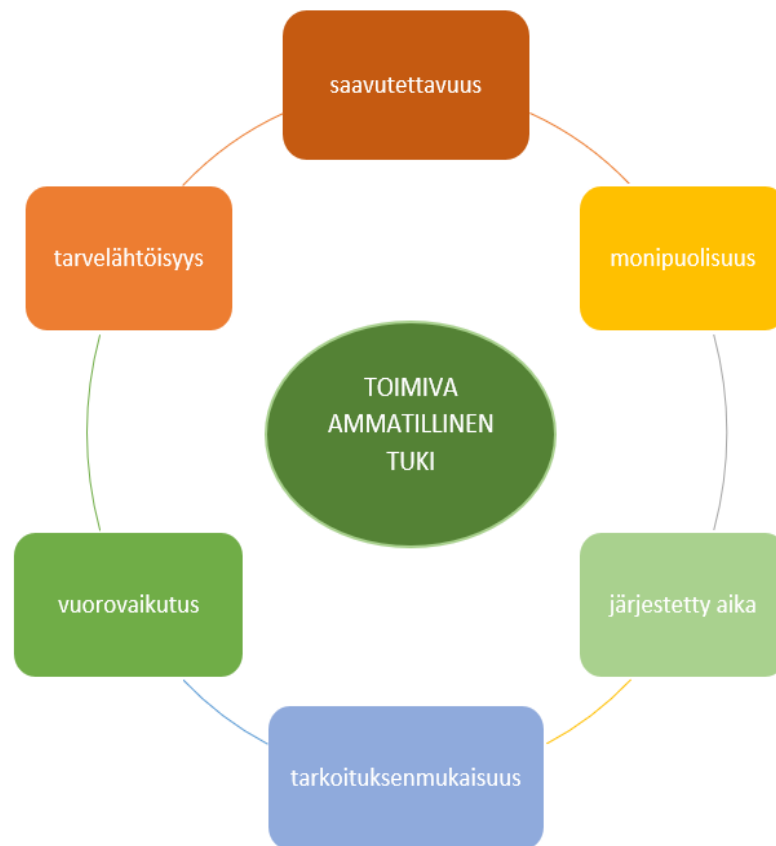
Haastellisenä työpari- ja tiimityöskentelyssä koettiin ajan riittämättömyys. Rytivaaran ym. (2012, 245) mukaan etenkin yhteisopettajuudessa yhteinen suunnittelu-aika on erittäin tärkeää. Lisäksi ongelmallisena työpari- ja tiimityöskentelyssä nähtiin ammattikuntien väliset intressierot ja jopa kateus. Yhteistyö edellyttääkin joustavuutta omiin työskentelymalleihin ja molempien opettajien ammattitaidon kunnioittamista (Rytivaara

ym. 2012, 245). Eräs haastateltu oli kokenut, että hänen kanssaan paljon työskennellyt luokanopettaja ei kateudesta johtuen kyennyt työskentelemään hänen kanssaan ammattimaisesti. Kateellisuutta oli herättänyt ohjaajaresurssin voimakas kohdentaminen pienluokkaan, jolloin luokanopettaja oli jäänyt ilman koulunkäynninohjaajaa.

Johdon ja työntekijöiden välinen epäluottamus aiheutti yhteenottoja ja kuormitti opettajia. Moniammatillisessa yhteistyössä työtehtävien epätasainen jakaantuminen turhautti opettajia ja vuorovaikutus koettiin haasteelliseksi, jos toimijoita oli paljon. Myös OAJ:n työolobarometrin (2018, 29) tulokset ovat samankaltaisia. Moniammatillisen yhteistyön ongelmaksi koettiin kiire ja vaikeus löytää aikaa yhteistyöhön. Haasteita yhteistyölle loivat myös tiedon puute toimijoiden työnkuvista ja epäselvyys vastuun jakautumisesta. Tutkielmaan osallistuneista erityisopettajista suurin osa koki vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön kuormittavana. Erityisopettajat kokivat tarvitsevansa tukea vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

### **7.2.3 Erityisopettajien toiveet ammatillisesta tuesta**

Tutkielmassa on tarkasteltu erityisopettajien ammatillisen tuen tarpeita kahdesta eri lähtökohdasta: työn haasteiden ja omien toiveiden kautta. Charner-Lairdin ym. (2016, 11) mukaan vastavalmistuneet opettajat eivät välttämättä tiedä, mitä tukea he tarvitsevat. Työn haasteista on helpompi puhua silloin, kun haasteita on tullut työelämässä vastaan. Haastatteluissa haluttiin myös mahdollistaa opettajille suorien toiveiden esittäminen ammatillisesta tuesta. Kuvioon 6 on kerätty erityisopettajien työn haasteista lähtöisin olevat toimivan ammatillisen tuen tekijät.



KUVIO 6. Toimivan ammatillisen tuen tekijät

Toimivan ammatillisen tuen tekijöitä olivat saavutettavuus, monipuolisuus, järjestetty aika, tarkoituksenmukaisuus, avoimuus ja tarvelähtöisyys. Käsittelemme tässä kappaleessa toimivan tuen tekijöitä aineistosta esiin nostettujen esimerkkien kautta.

Erityisopettajat toivat tuen **saavutettavuuden** näkökulman esille muun muassa koulutusten yhteydessä. Erityisopettajat kokivat arjen järjestelyt, kuten sijaisjärjestelyt liian haastaviksi osallistuakseen täydennyskoulutuksiin. Täydennyskoulutukset olivat työelämään vasta siirtyneelle opettajalle tärkeitä, sillä erityispedagogiikan kenttä koettiin laajana, eikä opettajakoulutuksen avulla voi vastata kaikkiin työelämän tarpeisiin. Työelämään siirtyneet erityisopettajat halusivat saada kohdistetumpaa tukea opettajan henkilökohtaisen tarpeen mukaan, jolloin tuen tehokkuuden koettiin kasvavan ja tuki oli **tarkoituksenmukaista**. Eräs opettaja kaipasi esimerkiksi lisäkoulutusta autismin kirjon oppilaiden opetuksesta ja lukemaan opettamisesta.

Ammatillista tukea varten **Järjestetty aika** nostettiin esiin etenkin työyhteisön tuen kontekstissa. Työyhteisön tuki koettiin merkityksellisimmäksi tukimuodoksi. Työyhteisön tuki on myös matalan kynnyksen tukimuoto, jonka toimintaperiaatteissa on yhteneväisyyksiä esimerkiksi työnohjauksen kanssa (Alila 2014, 151-159). Opettajat toivoivat järjestettyä aikaa työyhteisön toimintaan. Opettajat toivoivat järjestettyä tukea, sillä sen koettiin varmistavan tuen saannin. Tällöin tuen saaminen ei olisi työntekijän oman aktiivisuuden varassa, eikä erityisopettajan tarvitsisi tuntea huonoa omatuntoa kollegan häiritsemisestä. Lisäksi työpari- ja tiimityöskentelyn toivottiin tapahtuvan työajan puitteissa. Erityisopettajat toivoivat YS-ajasta tai VESO-päivistä aikaa perehdyttämiseen ja koulun käytäntöjen läpikäymiseen tehtävään nimetyn kollegan kanssa. Lisäksi toivottiin ympärivuotiseen työaikaan sisällytettyä mentorointia ja yhteissuunnittelua. Työyhteisön tukea kaipaavat opettajat toivoivat toimivaa moniammatillista yhteistyötä jakaakseen työnsä vastuuta. Lisäksi he toivoivat kokeneita erityisopetukseen perehtyneitä kollegoita työnsä tueksi ja järjestettyä vertaistukea uusien opettajien haasteisiin. Yksi työyhteisön tuen toteuttamismuodoista oli muiden erityisopettajien havainnointi eli benchmarkkaus. Benchmarkkaus nähdään myös yhtenä mentoroinnin toteuttamistavoista (Karjalainen 2010, 88). Opettajat kokivat, että mahdollisuus benchmarkkaukseen tukisi heitä työssään. Erityisopettajat kokivat, että nähdessään toisten erityisopettajien työskentelyä, erityisopettajat saisivat ideoita omaan opetukseensa, valmista materiaalia ja näkökulmaa omaan opetustyyliinsä. Butt ja Lance (2005, 417) mainitsevat, että opettajat kaipaavan mahdollisuutta benchmarkata muiden opettajien tunteja. Benchmarkkauksen ongelmaksi koettiin arjen käytännönjärjestelyt jatko- ja täydennyskoulutuksen tapaan. Eräs haastatelluista ehdotti, että benchmarkkausta voisi toteuttaa oman koulun sisällä, jolloin kynnyks osallistua madaltuu ja saavutettavuus paranisi.

Toive järjestetystä ajasta tuli lisäksi esille silloin, kun opettajat toivat ilmi tarpeen työnohjaukselle. Työnohjaus nähtiin toimivana keinona saada järjestettyä tukea, josta olisi samankaltaista hyötyä kuin työyhteisön tuesta. Opettajat kokivat hyvänä, että olisi tietty aika ja paikka, joka on varattu ammatilliselle keskustelulle. Työnohjauksen saaminen ei automaattisesti tarkoittanut, että työnohjaus on toimivaa. Opettajat toivoivat aktiivista työtettä työnohjaajalta, ratkaisukeskeistä työnohjausta ja riittävän pieniä ryhmiä. Opettajat ymmärsivät resurssien puutteen yksilötyönohjaukseen ja tyytyisivät

myös ryhmämuotoiseen työnohjaukseen. Työnohjausta toivottiin järjestettävän mieluummin työajalla. Erityisopettajien kesken järjestetty työnohjaus ja työnohjaajan erityisopettajatausta koettiin positiivisena. Ulkopuolisen työnohjaajan koettiin tuovan uutta näkökulmaa keskusteluun. Eräs opettajista toivoi, että työnohjaus olisi paikka, jossa voisi purkaa niitä asioita, jotka ovat juuri sillä hetkellä mielen päällä. Työnohjaukselta haluttiin kuitenkin tavoitteellisuutta ja henkilökohtaisiin kehityskohtiin pureutumista eikä “mitään keskustelukerhoa”.

Kaikki ammatillisen tuen muodot edellyttävät toimiakseen toimivaa **vuorovaikutusta**, koska ammatilliseen kehittymiseen tarvitaan vuorovaikutusta ympäristön kanssa (Korthagen & Vasalos 2005). Vuorovaikutuksen tärkeys tuli esille etenkin työyhteisön tuesta puhuttaessa. Osalla opettajista oli negatiivisia kokemuksia yhteistyöstä aineen- ja luokanopettajien kanssa. Negatiiviset kokemukset työyhteisön tuesta ilmenivät esimerkiksi yhteissuunnittelun toimimattomuutena, jonka syyksi mainittiin toimimattomat henkilökemiat. Toimiva vuorovaikutus on edellytys yhteistyön toimivuudelle, sillä yhteistyörakenteet, eli tässä tapauksessa mahdollisuus samanaikaisopetukseen, ei vielä takaa yhteistyötä vaan edellyttää molempien osapuolten aktiivista panosta. (Aira 2012, 45, 61).

Erityisopettajien mukaan ammatillisen tuen tarjoamista tulisi lähestyä **tarvelähtöisesti**. Uran alkuvaiheen opettajat toivat ilmi tarpeensa kattavalla perehdytykselle, joka olisi yhdenmukaista ja suunniteltua. Perehdyttämistä kaivattiin muun muassa seuraavista aiheista: erityisopettajan työnkuva, erityisopettajan työtehtävien aikataulutus kouluvuoden aikana, koulun turvallisuuskäytänteet, koulurakennus ja tarvikkeiden sijainnit. Perehdytyksen tueksi toivottiin ajantasaista perehdytyskansiota, johon on koottu tärkeimmät koulun käytänteet.

Tarvelähtöisyyden myötä haastateltavien vastauksista oli tulkittavissa ammatillisen tuen **monipuolisuuden** tarve. Ammatillisen tuen eri muotojen tavoitteet vaihtelivat, jolloin tietty tukimuoto oli toista parempi ratkaisemaan erityisopettajien kokemia haasteita. Erityisopettajien mukaan tukimuodot toimivat parhaiten, kun eri tuen muotoja oli saatavilla joustavasti ja runsaasti.

## **8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA**

Tutkielman tavoitteena oli selvittää, kuinka ammatillinen tuki ilmenee suomalaisessa peruskoulussa uransa alkuvaiheessa olevien erityisopettajien kokemana. Tutkielmassa selvitettiin millaisia ammatillisen tuen muotoja vastavalmistuneet erityisopettajat olivat saaneet ja olivatko ne olleet riittäviä. Lisäksi tutkittiin erityisopettajien kokemuksia saamastaan tuesta. Tukimuodot jaettiin koulun sisäiseen ja ulkoiseen tukeen, jonka jälkeen erityisopettajien kokemukset saamistaan tukimuodoista eriteltiin kunkin tukimuodon yhteyteen. Opettajien induktiovaihetta ja ammatillista tukea on tutkittu kansainvälisesti jonkin verran, mutta erityisopettajien saaman ammatillisen tuen tutkimus on ollut vähäistä. Tutkielma on suunnattu erityisesti opintojen loppuvaiheessa oleville ja juuri uraansa aloitteleville erityisopettajille eräänlaiseksi ammatillisen tuen tietopankiksi sekä työkaluksi, jonka avulla erityisopettajat saavat parhaimmillaan vaikutettua omaan työhyvinvointiinsa ja osaavat vaatia sitä tukea, johon heillä on oikeus. Aiheen tutkiminen toivottavasti herättelee esimiehiä pohtimaan omaa johtajuuttaan ja tarjoamaan työntekijöilleen riittävää ammatillista tukea.

### **8.1 Ammatillisen tuen kehittäminen**

Tutkielman tulosten pohjalta voidaan päätellä, että vastavalmistuneiden erityisopettajien saama ammatillinen tuki ja tukimuodot kaipaavat kehittämistä. Ammatillisen tuen merkitys on suuri opettajien ammatillisen kehittymisen ja työssäjaksamisen kannalta. Opettajien kokemuksen vaihtelivat kouluittain, eikä vastavalmistuneille opettajille ollut tarjolla selkeää tukimallia, jolloin tuen antaminen saatettiin laiminlyödä. Vastavalmistuneet opettajat eivät tiedä, mitä tukea heille kuuluisi tarjota eivätkä osaa sitä välttämättä

pyytää (Charner-Lairdin ym. 2016, 11). Karjalaisen (2010, 100) mukaan omaa osaamattomuuttaan on vaikea tuoda ilmi, mikäli työpaikalla vallitsee yksin selviämisen ilmapiiri eivätkä työntekijät hae tukea toisiltaan. Ammatillista tukea on tarjottava, jotta opettajat voivat kiinnittyä työpaikkaansa, kehittyä työssään ammatillisesti ja jaksavat työssään (Ingersoll & Strong 2011, 225).

Kouluille tulisi kehittää yhtenäinen toimintamalli perehdyttämiseen ja ammatilliseen tukeen. Tutkielmamme tulosten pohjalta rakennetun toimintamallin ehdotus on kuvattu taulukossa 3.

<p><b>Rekrytointi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ajantasainen informaatio työpaikasta ja työnkuvasta</li> </ul>
<p><b>Ennen opetustyön alkua</b> (rehtori tai muu vastuuhenkilö)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Perehdytysmateriaali</li> <li>● Uusien opettajien päivä</li> <li>● Käytännön asioihin perehdytys <ul style="list-style-type: none"> <li>○ rakennus, henkilökunta, yleiset käytänteet, turvallisuusohjeet, kurinpitokeinot ja toimintaohjeet ongelmatilanteisiin</li> </ul> </li> <li>● Hallinnolliset asiat <ul style="list-style-type: none"> <li>○ työsopimus, palkkakäytänteet, poissaolot, sijaiset, tunnukset, työterveydenhuolto ja työsuhde-edut</li> </ul> </li> <li>● Mentorin nimeäminen</li> </ul>
<p><b>Työnopastus</b> (vastuussa mentori yhteistyössä lähikollegoiden kanssa)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Työnkuva <ul style="list-style-type: none"> <li>○ työn toteutus, opettajan ja muiden työntekijöiden työnkuvien sisällöt, opetustyön ulkopuoliset työtehtävät</li> </ul> </li> <li>● Ennakkotiedot oppilaista</li> <li>● Erityisopetuksen vuosikello <ul style="list-style-type: none"> <li>○ HOJKS ja oppimissuunnitelmat, testaukset, siirtopalaverit, arviointi, arviointikeskustelut</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Työn alettua</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Yhteinen suunnittelu-aika vuosiluokittain, tiimeittäin tai työpareittain</li> <li>● Järjestettyä mentorointiaikaa</li> <li>● Saavutettavissa oleva esimies</li> <li>● Kehityskeskustelut</li> <li>● Täydennyskoulutus</li> <li>● Työnohjaus</li> <li>● Erityisopettaja- ja mentorointitapaamiset</li> <li>● Benchmarkkaus ja opetuksen kehittäminen</li> <li>● Työhyvinvoinnista huolehtiminen</li> </ul>

TAULUKKO 3. Perehdytyksen ja ammatillisen tuen toimintamalli



Taulukon 3 mukaisen perehdytyksen ja ammatillisen tuen toimintamallin mukaan perehdyttäminen alkaa jo rekrytointivaiheessa. Perehdyttämiseen on varattava aikaa, nimettävä vastuhenkilö, ja perehdyttämisen tueksi uuden opettajan tulisi saada ajantasainen perehdytysmateriaali. Perehdytyksessä on käytävä läpi muun muassa koulurakennus, henkilökunta, koulun yleiset käytänteet, turvallisuusohjeet, opettajan ja muiden työntekijöiden työnkuvien sisällöt, opetustyön ulkopuoliset työtehtävät, kuten ohjeistus vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä, palkkaus ja toimintaohjeet ongelmatilanteissa. Perehdytyksen kuuluisi jatkua katkeamattomana ensimmäisten työvuosien ajan. Mentoriopettajan nimeäminen perehdytysvaiheessa mahdollistaisi perehdytyksen jatkuvuuden ja henkilökohtaisuuden, jolloin uuden erityisopettajan ei tarvitsisi tuntea yksin jäämisen tunnetta. Mentorointitoiminnalle olisi syytä saada järjestettyä aikaa varsinkin työuran alussa. Myös yhteisen suunnitteluajan lisääminen opettajille antaisi järjestetyn ajan kollegiaalisen tuen saamiselle. Tälläkin hetkellä kouluissa on resursseja YS-ajan, VESO-päivien ja KIKY-tuntien muodossa. Nämä resurssit olisi syytä ottaa tehokkaasti käyttöön, ja osallistaa opettajat päättämään ajankäytöstä yhdessä rehtorin kanssa. Alilan (2014, 154) mukaan koulupäivän sisällä ei ole mahdollista tarkastella opettajan omaa työtä, kun taas järjestettynä ajankohtana tarjottu tuki, kuten työnohjaus mahdollistaa sen. Perehdytyksen ja ammatillisen tuen toimintamalli sopii erityisopettajille, mutta mallia on mahdollista soveltaa myös muille kasvatustyön parissa työskenteleville toimijoille. Laajemmin ajateltuna toimintamallista olisi hyötyä myös muiden alojen työntekijöille ja esimiehille, sillä uusi työntekijä on aina tilanteessa, jossa hän tarvitsee ammatillista tukea ja perehdytystä oman työnsä suorittamiseen.

Tuen tarjoaminen kuuluisi olla tarkoituksenmukaista ja laadukasta. Opettajille tulisi tarjota mahdollisuutta osallistua koulutuksiin, työnohjaukseen, benchmarkkaukseen sekä aineistossamme esiin tulleisiin koulun ulkopuolisiin mentorointi- ja erityisopettajatapaamisiin. Näihin osallistuminen tulisi olla kaikkien saavutettavissa, jotta niihin osallistuminen ei jää kiinni käytännön ongelmien, kuten sijaisten hankinnan tai palkattomuuden vuoksi. On tärkeää, että tukea tarjotaan esimiehen toimesta. Tukimuodon valinnassa tulisi ottaa huomioon erityisopettajan tarpeet, jotta tuki olisi mahdollisimman tarkoituksenmukaista.

Työssäjaksamisesta ja ammatillisesta tuesta puhuminen jo opettajankoulutuksessa auttaisi tulevia opettajia näkemään tulevan työuran sudenkuopat ja antaisi näkyvyyttä ammatillisen tuen muodoille. Tällä hetkellä työajan rajaamisesta tai työssäjaksamisen parantamisesta puhutaan hyvin vähän, jolloin työssäjaksamisen ongelmat yllättävät työelämään siirtyessä. Myös kynnystä mielenterveyspalveluihin hakeutumisesta pitäisi madaltaa. Eräs tutkielmaan osallistuneista opettajista ei ollut uskaltanut uupueessaan hakea apua työterveydestä, sillä pelkäsi sen vaikutusta työnsaantiin. Työssäjaksaminen onkin tabu, jolloin apua ei osata hakea ennaltaehkäisevästi. Toimiva työterveys ja työpaikan avoin ilmapiiri edesauttaisi työuupumuksen ennaltaehkäisyä.

## 8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettinen tarkastelu

Käytämme tutkielman luotettavuuden arvioinnissa Lincolnin ja Guban (1985) mallia. Malli jakaa luotettavuuden arvioinnin neljään kohtaan, jotka ovat: uskottavuus, siirrettävyys, vahvistettavuus ja varmuus.

**Uskottavuudella** tarkoitetaan oikeiden tutkimusmenetelmien käyttöä ja tutkijan sitoutuneisuutta tutkittavan ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen (Lincoln & Guba 1985, 296, 301). Tutkielma toteutettiin laadullisin keinoin: aineisto kerättiin teemahaastattelun avulla, jonka jälkeen haastatteluäänitteet litteroitiin tekstimuotoon. Tämän jälkeen aineisto analysoitiin Kuckartzin (2014) temaattisen tekstianalyysin avulla. Tutkielman suunnittelu- ja toteutusvaiheessa luimme paljon tutkittavaan ilmiöön liittyvää kirjallisuutta ja otimme selvää, kuinka ammatillisen tuen muodot käytännössä toimivat. Pohdimme myös kriittisesti tutkielman aiheeseen liittyviä ennako-oletuksia ja tietomme rakentumista koko prosessin ajan. Erityisesti ammatillisen tuen muotojen kohdalla tapahtui käsitteellistä tarkentumista ja eriytymistä. Huomasimme esimerkiksi tietojemme työnohjauksen toteutumisesta ja sisällöistä olleen tutkielman suunnitteluvaiheessa hataralla pohjalla, mutta opimme tuntemaan prosessin kauttaaltaan tutustumalla työnohjausta koskevaan kirjallisuuteen sekä Suomen työnohjaajat ry:n tarjoamiin materiaaleihin. Esityö olikin tärkeää, sillä haastattelujen aikana haastattelijan oli ymmärrettävä ilmiö laajasti, jotta tarkentavien kysymysten kysyminen oli asianmukaista ja ylipäänsä mahdollista.

Toista Lincolnin ja Guban (1985, 297, 316) luotettavuusmallin osiota kutsutaan **siirrettävyydeksi**. Siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkielman tuloksia on mahdollista käyttää aiheeseen viittaavan toisen tutkimuksen yhteydessä tai, että samaa tutkielmaa voidaan jatkaa samoista lähtökohdista käsin. Tutkielmamme tuloksien hyödyntäminen samaa aihetta koskevissa tutkimuksissa on mahdollista tietyt reunaehdot huomioon ottaen. Ensinnäkin tutkielma on pro gradu -tasoinen, jolloin sen laajuus ei välttämättä riitä tulosten yleistettävyyteen. Tutkielmasta voi kuitenkin saada viitteitä vasta valmistuneiden erityisopettajien saamista tukimuodoista ja kokemuksista ammatillisesta tuesta. Toiseksi osa ammatillisen tuen muodoista ilmenee tutkielman tulosten mukaan eri kouluissa vaihtelevilla tavoilla, jolloin on mahdotonta yleistää kuinka tukijärjestelmä tietyssä koulussa toimii, sillä esimerkiksi kansallista perehdytysmallia ei ole.

**Vahvistettavuus** on Lincolnin ja Guban (1985, 318-319) mallin kolmas osio, jonka tarkoitus on tuoda avoimesti esiin tutkimuksen eteneminen kohta kohdalta. Tutkielmassa on kuvattu seikkaperäisesti (Ks. luku 6) tutkielman eteneminen, käytetyt menetelmät ja tutkielman sisällä tapahtuneet ajatuskulut. Tutkielman rakenteeseen kuuluu selkeä teoriaosa, joka etenee deduktiivisesti professio- ja opettajuuskäsitteiden määrittelyn kautta ammatillisen tuen muotoihin. Seuraavassa kohdassa määritellään tutkielman tieteenfilosofiset lähtökohdat sekä menetelmä, joiden jälkeen on vuorossa analyysivaihe ja sen tuottama tulososio. Lopulta tullaan tutkielman johtopäätökset ja pohdinta -osaan. Selkeän rakenteen lisäksi tutkielmamme sisältää suoria lainauksia aineistosta, jotka Lincolnin ja Guban (1985, 323) mukaan lisäävät lukijan luottamusta tutkielman tuloksiin.

Lincoln ja Guba (1985, 316-317) kuvaavat luotettavuusmallinsa viimeistä osiota käsitteellä **varmuus**, jolla kuvataan kaikkia niitä asioita, jotka mahdollisesti vaikuttavat tutkielman etenemiseen ja tuloksiin. Tutkielmamme aineistossa huomasimme kuinka osa haastatelluista käytti ammatillisen tuen muotojen käsitteitä osin päällekkäin, jolloin meidän oli tulkittava haastateltujen sanomisia varovasti, jotta tutkielman tulokset eivät vääristy tekemiemme tulkintavirheiden vuoksi. Haastateltujen opettajien valikointumiseen liittyy myös seikka, joka voi vaikuttaa aineistosta saatuihin tuloksiin. Opettajat, jotka hakeutuivat haastatteluihin, olivat kokeneet saamansa ammatillisen tuen monesti puutteellisena. Puutteellisuuden kokemuksista johtuen, haastatellut halusivat saada

mahdollisuuden ja tilan puhua heitä askarruttavista asioista. Onkin mahdollista, että tulokset ovat sävyttyneet negatiiviseen suuntaan tutkielmaan valikoituneiden haastateltujen vuoksi. Lisäksi haastattelut erosivat toisistaan täydentävien haastattelukysymysten osalta. Osalta opettajista kysyttiin enemmän tarkentavia kysymyksiä, jolloin vastauksista saattoi muodostua toisia vastauksia syväluotaavampia. Toisaalta suoritimme ennen varsinaisia haastatteluja koehaastattelun, jossa haastattelija sai tuntumaa tuleviin varsinaisiin haastatteluihin ja arvioimme haastattelupohjan toimivuutta. Koehaastattelun jälkeen kuuntelimme haastattelun, jonka perusteella päädyimme antamaan haastateltaville enemmän ajattelu-aikaa hiljaisen hetken koittaessa. Tämän tavoitteena oli saada aikaan rauhallinen haastattelutunnelma ja antaa selkeämpi mahdollisuus vastauksen jatkamiselle.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) mukaan tiedeyhteisön toiminta pohjaa rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen. Lisäksi tutkimus tulee toteuttaa tieteellisen tutkimuksen kriteerejä ja etiikkaa noudattaen. Ihmistieteissä tutkimuksen lähtökohtana toimii ihmisen kunnioittaminen: itsemääräämisoikeus, vahingoittamattomuus ja yksityisyyden suojaaminen (Kuula 2011, 60). Tutkielmassa jokainen haastateltu hakeutui vapaasta tahdostaan haastateltavaksi. Tässä kohdin on kuitenkin mainittava, että haastattelupyyntö lähetettiin Facebookin Erkkamaikat-ryhmään, jolloin jokainen haastateltu käytti sosiaalista mediaa. Tällöin sosiaalisen median ulkopuolella olevat erityisopettajat eivät päässeet haastateltaviksi. Lisäksi haastatellut halusivat kertoa meille kokemuksiaan ammatillisesta tuesta, mikä saattoi vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Jokaisella erityisopettajalla on kuitenkin kokemusta ammatillisesta tuesta tai sen puutteesta, mutta kaikki erityisopettajat eivät halua tulla haastatelluksi. Jokainen haastatelluista allekirjoitti tutkimuslupakaavakkeen (LIITE 2), josta ilmeni tutkimuksen tarkoitus ja aineiston käyttö. Lisäksi tutkimuslupakaavakkeessa kerrottiin anonymiteetistä, joka kerrattiin vielä ennen varsinaisen haastattelun alkamista (Kvale 2007, 5). Haastateltujen opettajien nimet sekä muut tunnistamisen mahdollistavat tiedot muutettiin litterointivaiheessa siten, että opettajien nimet koodattiin numeroiksi ja paikka-kunnat sekä koulut poistettiin. Lisäksi opettajien mainitsemien kollegoiden nimet muutettiin. Haastattelutilanne oli mahdollista keskeyttää, mikäli opettaja näin halusi. Haastattelujen jälkeen tarjottiin myös tilaisuutta ottaa myöhemmin yhteyttä täydentävien vastausten antamiseen tai perua osallistuminen tutkielmaan. Kukaan haastatelluista ei kuitenkaan ole ollut yhteydessä haastattelun jälkeen. (Kuula 2011, 61-64, 87, 105-106; Kvale 2007, 5)

### 8.3 Jatkotutkimus

Erityisopettajien, ja yleisemmin myös opettajien saamaa ammatillista tukea on tutkittu sekä kansainvälisesti että suomalaisittain vähän. Erillisiä ammatillisen tuen muotoja käsittelevää tutkimusta löytyy jonkin verran, mutta tutkimusta, joka kattaa tukimuodot laajasti, ei juurikaan ole. Syynä tähän voi olla ammatillisten tukimuotojen laaja skaala, jolloin paneutuminen yksittäiseen tuen muotoon jää pintapuoliseksi. Lisäksi ammatillinen tuki laajamittaisena ilmiönä on noussut keskusteluun vasta viime vuosina, joten tutkimusmaailma ei ole vielä ehtinyt reagoida tutkimuksen tarpeeseen. Laajemmalle tutkimukselle olisi kuitenkin tarvetta. Esittelemme seuraavaksi jatkotutkimusaiheen, jossa voidaan käyttää hyväksi tätä tutkielmaa ja erityisesti sen tulos- ja pohdintaosioita.

Tutkielmamme johtopäätökset ja pohdinta -osiossa esittelimme toimintamallin perehdyttämiseen. Mallimme pohjautuu 10 erityisopettajan haastatteluun, jolloin otanta on liian suppea laajemman mallin kehittämistä varten (Kvale 2007, 126). Tutkielmamme päällimmäisenä tavoitteena ei myöskään ollut rakentaa käyttöön otettavaa perehdytysmallia. Erityisopettajien perehdytysmallin kehittäminen on kuitenkin tärkeää, jotta uuden erityisopettajan perehdyttämisestä tulisi tehokkaampaa ja vastavalmistuneen erityis-opettajan työelämään siirtyminen olisi mutkattomampaa. Kehittämistutkimuksen avulla voitaisiin luoda edellä mainittu perehdytysmalli. Mckeneyn ja Reevesin (2014, 1) mukaan kehittämis-tutkimuksella ratkaistaan arkielämän ongelmia ja pyritään vastaamaan kysymykseen: kuinka saada jokin toimimaan? Kehittämistutkimuksen tarkoituksena on rakentaa toimiva malli, testata mallia, arvioida sitä ja kehittää mallista toimiva versio useiden testaus- ja arviointikierrosten kautta. Samalla prosessi tuottaa teoriaa, jonka tarkoituksena on olla yleishyödyllistä.

Anderson ja Schattuck (2012, 16) mainitsevat, että mallin rakennusvaiheessa on tärkeää ottaa mukaan myös käytännön toimijat, tässä tapauksessa perehdyttäjät ja perehdytettävät. Erityisopettajien lisäksi erityisesti työnjohdon olisi hyvä olla mukana tutkimuksen toteuttamisessa, koska rehtorit ovat avainasemassa uuden erityisopettajan perehdytyksessä. Rehtoreilta tarvittaisiin tietoa vasta työelämään siirtyneen erityisopettajan ammatillisesta tukemisesta, rehtoreiden valmiuksista tukea erityisopettajia ja heidän saamista esimieskoulutuksesta, joka koskee uuden työntekijän

kohtaamista. Lisäksi tarvittaisiin tietoa rehtorien vastuusta työntekijöidensä työssäjaksamisesta ja ammatillisesta kehittämisestä.

Ingersoll ja Strong (2011, 227) tuovat esiin, että aiempi tutkimus induktiovaiheen tuen toimivuudesta keskittyy tuen toimivuuteen, mutta ei pureudu siihen, miksi jokin tukimalli toimii tai miksi ei. Tämä olisikin lähtökohta laajemmalle jatkotutkimukselle perehdytystä käsittelevässä kehittämistutkimustyössä. Perehdyttämisen kehittämistä voitaisiin tutkia ammatillisten kehittymisen teoriapohjan kautta, jolloin huomioon otettaisiin erityisopettajan koulutus, työhön siirtyminen sekä jatkuva ammatillinen kehittyminen (European commission 2012).

## LÄHTEET

- Abbott, A. 1988. *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Aho, I. 2011. *Mikä tekee opettajasta selviytyjän?* Tampere: Tampere University Press.
- Alila, S. 2014. “Työnohjaus auttaa löytämään omia vahvuuksia ja... toimintakulttuurin luomisessa”: Työnohjaus inklusiivisen opettajuuden tukena. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Anderson, T. & Shattuck, J. 2012. Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25.
- Aspfors, J. 2012 . *Induction Practices - Experiences of Newly Qualified Teachers*. Åbo Akademi University. Faculty of Education. Väitöskirja. Vaasa: Painosalama Oy.
- Beddoe, L. 2010. Surveillance or Reflection: Professional Supervision in the Risk Society. *The British Journal of Social Work*, 40 (4), 1279–1296.
- Björn, P. 2012. Erityisopettajan työnkuva tulevaisuudessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Lastensuojelun Keskusliitto.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klinger, J., Pugach, M. & Richardson, V. 2005. Qualitative studies in special education. *Exceptional Children* 71 (2), 195–207.
- Brinkmann, S. 2014. Unstructured and semi-structured interviewing. Teoksessa P. Leavy (toim.) *The Oxford handbook of qualitative research*. Oxford: Oxford university press, 278–321.
- Brint, S. 1994. *In an age of experts: The changing role of professionals in politics and public life*. Princeton: Princeton University Press.
- Butt, G. & Lance , S. 2005. Socendary teacher workload and job satisfaction: do succesful strategies for change exist?. *Educational management admistration & leadership*. 33 (4), 401- 422.
- Chapman, J., Gaff, J., Toomey, R. & Aspin, D. 2005. Policy on lifelong learning in Australia. *International Journal of Lifelong Education*, 24 (2), 99-122.
- Charner-Laird, M., Szczesiul, S., Kirkpatrick, C., Watson, D. & Gordon, P. 2016. From Collegial Support to Critical Dialogue: Including New Teachers’ Voices in Collaborative Work. *Professional Educator*. 40 (2), 1-17.
- De Haan, E. 2012. *Supervision In Action: A Relational Approach To Coaching And Consulting Supervision*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Durkheim, É. 1957. *Professional ethics and civic morals*. Glencoe Ill.: Free Press.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan yhteisöjen komissio. Tiedoksianto - Eurooppalaisen elinikäisen oppimisen alueen toteuttaminen. 2001. Bryssel. KOM(2001) 678 lopullinen. <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2001/FI/1-2001-678-FI-F1-1.Pdf> [Luettu 3.4.2018]
- European Commission Staff Working Document SEC 2010. Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/school/doc/handbook0410\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf) [Luettu 22.1.2018]
- Flood, A. 2010. Understanding phenomenology. *Nurse Researcher* 17 (2), 7-15.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger C. 2010. Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 20 (1), 9-27.
- Garvar, A., Papania, A. 1982. Team-Teaching: It Works for the Student. *Teoksessa intervention in School and clinic*. 18 (2), 191-196.
- Geeraerts. K., Tynjälä, P., Heikkinen, H., Markkanen, I., Pennanen, M. & Gijbels, D. 2014. Peer-Group mentoring as a tool for teacher education. 38 (3), 1-20.
- Goode, W. 1957. Community Within a Community: The Professions. *American Sociological Review*, 22 (2), 194-200.
- Guerrero-Castañeda R., Menezes T., Ojeda-Vargas M. 2017. Characteristics of the phenomenological interview in nursing research. *Revista gaucha de enfermagem*. 38 (2), 1-4.
- Hautamäki, J. 2013. Oppivelvollisuudesta oppimisen oikeuteen. Julkaisussa *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta*. Opetus- ja kulttuuri ministeriön julkaisuja 2014 (2), 11–13.
- Heikkinen, H., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle. Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 39 (3), 1.
- Heikkinen, H. 2018. VERME-vertaismentorointi. Luento Educa-messuilla 26.1.2018
- Helin, M. 2014. Opettajien ammatillisen kehittymisen jatkumo – yliopiston ja koulujen kumppanuus. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Helsingin Sanomat. 2016. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000002900412.html> [Luettu 25.11.2017]
- Helsingin Sanomat. 2016. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000002925658.html> [Luettu 25.11.2017]



- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hodson, R. & Sullivan, T. 2012. The social organization of work. 5th Edition. Cengage Learning.
- Husserl, E. & Lehtinen, M. 2017. Ideoita puhtaasta fenomenologiasta ja fenomenologisesta filosofiasta: Ensimmäinen kirja, Yleinen johdatus puhtaaseen fenomenologiaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Hyyppä, H. 1983. Avointen järjestelmien teoria työnohjauksen viitekehyksenä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.
- Illich, I. 1978. Disabling Professions. Teoksessa India International Centre Quarterly 5, no. 1 1978: 23-32.
- Ilta-Sanomat. 2016. <https://www.is.fi/perhe/art-2000002153560.html> [Luettu 25.11.2017]
- Ingersoll, R. & Strong, M. 2011. The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. Review of Educational Research June 2011, 81 (2), 201–233.
- Jablin, F. & Miller, V. 1991. Information Seeking during Organizational Entry: Influences, Tactics, and a Model of the Process. Academic of management review 1991. 16 (1), 92-120.
- Jennings, K. & Britt, T. 2017. Providing support to employees. Teoksessa: F. Crane. Managing for resilience: A practical guide for employee wellbeing and organizational performance. Abingdon, Oxon ; New York, NY: Routledge. 86-100.
- Jokinen, H. & Taajamo, M. & Välijärvi, J. 2014. Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa : huomisen haasteita. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 37-43.
- Jokinen, H., H. Heikkinen, and A. Morberg. 2012. "The Induction Phase as a Critical Transition for Newly Qualified Teachers." In Transitions and Transformations in Learning and Education, edited by P. Tynjälä, M. L. Stenström, and M. Saarnivaara. Dordrecht: Springer Science+Business Media, 169–185.
- Jokisaari, M., Toppinen-Tanner, S., Wallin, M., Varje, P., Hakanen, J. & Vuori, J. 2011. Nuorten työntekijöiden sosialisointi työpaikoilla: Sosiaalisten suhteiden, hyvinvoinnin ja perehdytyksen merkitys. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Kallasvuo A., Koski A., Kyrönseppä U. & Kärkkäinen M-L. (toim.) 2012 Työyhteisön työnohjaus. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

- Karjalainen, M. 2010 Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 388.
- Keskinen, S. 1996. Kouluttaja työnohjaajan roolissa. Teoksessa: S. Keskinen (toim.) Ryhmäilmiöt ja työnohjaus. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B: Raportit ja selvitykset
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PSkustannus.
- Kontio, M. 2013. Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuolto-ryhmien kokouksissa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Konttinen, E. 1989. Harmonian takuumiehiä vai etuoikeuksien monopolisteja?: Professioiden sosiologian funktionalistisen ja uusweberiläisen valtasuuntauksen tarkastelua. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Konttinen, E. 1991. Perinteisesti moderniin: Professioiden yhteiskunnallinen synty Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Konttinen, E. 1998. Professioiden aikakausi. Teoksessa I. Koskinen & J. Mykkänen. 1998. Asiantuntemuksen politiikka - professiot ja julkisvalta Suomessa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. 2005. Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- Koskinen, I. & Mykkänen, J. 1998. Asiantuntemuksen politiikka - professiot ja julkisvalta Suomessa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kuckartz, U. 2014. *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. Los Angeles: SAGE.
- Kuntatyöntajat. 2017. <https://www.kt.fi/sopimukset/ovtes/2017> [Luettu 17.1.2017]
- Kupias, P & Salo, M. 2014. *Mentorointi 4.0*. Helsinki: Talentum Media
- Kupila, P. 2018. VERME-vertaismentorointi. Luento Educa-messuilla. 26.1.2018
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2009. *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles: Sage.
- Lahtinen, A. 2018. VERME-vertaismentorointi. Luento Educa-messuilla. 26.1.2018

- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lee J. & Feng S. 2007. Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective, *Mentoring & Tutoring*. 15 (3), 243-262.
- Lincoln, Y. & Guba, G. 1985: *Naturalistic inquiry*. Newbury park: Sage.
- Liusvaara, L. 2014. KUN VAAN REHTORI ON KORVAT AUKI - Koulun kehittämisellä pedagogista hyvinvointia. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Luukkainen, O. 2004. *Opettajuus: Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?*. Tampere: Tampere University Press.
- Macdonald, K. 2001. *Professional work*. Teoksessa M. Korczynski, R. Hodson & P. Edwards. 2006. *Social Theory at Work*. Oxford, Oxford.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. 2014. Methods of evaluation and reflection in design research. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 27, 141- 153.
- Miettinen, T. 2010. Fenomenologia ja sosiaalisen todellisuuden rakentuminen. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen, & J. Taipale (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Jyväskylä. Gaudeamus. 9-22.
- Mäki-Havulinna, J. 2018. Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä. Väitöskirja. Tampere University Press.
- Niemi, H. & Siljander, A. M. 2013. *Uuden opettajan mentorointi: Mentoroinnilla oppilaan ja opettajan hyvinvointiin*. Helsinki: Helsingin yliopisto, koulutus- ja kehittämisskeskus Palmenia.
- OAJ. 2017. *Oppimisen tukipilarit. Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki*.
- OAJ. 2016. *Huolena opettajien jaksaminen – tässä ratkaisut 3 ongelmaan* [http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?contentID=1408917939089&page\\_name=Huolena%20opettajien%20jaksaminen%20tassa%20ratkaisut%203%20ongelmaan](http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?contentID=1408917939089&page_name=Huolena%20opettajien%20jaksaminen%20tassa%20ratkaisut%203%20ongelmaan) [Luettu 22.11.2017]
- OAJ. 2018. *Opetusalan työolobarometri 2017*. OAJ:n julkaisusarja 5:2018.
- Ojanen, S. 2009. *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ojanen, S. 1982. *Työnohjaus - eräs keino opettajan henkisen kuormituksen keventämiseksi*. Oulu.
- Ojanen, S. 1985. *Opettajien työnohjaus kasvattajan tukena*. Espoo: Weilin+Göös.

- Ojanen, S. 1987. Opettajien työnohjausryhmien toiminnasta maassamme ohjaajan ja ohjattavien kannalta. Oulu: Oulun yliopisto.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) [Luettu 3.4.2018]
- Opetusministeriö. 2005. Elinikäinen oppiminen yliopistoissa –työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:38 <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80286/tr38.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Luettu 3.4.2018]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Korkeakoulutettujen jatkokoulutuksen haasteet ja ehdotus järjestelmän kehittämiseksi – KYTKÖS-hanke. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:22. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75322/okm22.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Luettu 3.4.2018]
- Opetushallinnon tietopalvelu vipunen. 2017. [https://vipunen.fi/fi-fi-perus/Sivut/Henkil%C3%B6st%C3%B6.aspx](https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Henkil%C3%B6st%C3%B6.aspx) [Luettu 25.11.2017]
- Opfer, V., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81 (3), 376–407.
- Patrikainen, R. 2002. Opettaja -maailman tärkein eettinen ammatti? Teoksessa J. Huusko & J. Pietarinen (toim.) 2002. Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia: Punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Patton, M. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage Publ.
- Paunonen-Ilmonen, M. 2001. *Työnohjaus toiminnan laadunhallinnan varmistaja*. Helsinki: Wsoy.
- Peiponen, L. 2015. *Sosiaalisesti koettu ja jaettu työuupumus: Työuupumus puolison kokemuksena*. Väitöskirja. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Pyöriä, P. 2012. *Työhyvinvointi ja organisaation menestys*. Gaudeamus oy. Helsinki
- Raasumaa, V. 2010. *Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto..
- Rapley, T. 2004. Interviews. In C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice*. Concise paperback edition. 2007. London: Sage, 15 - 33.
- Rubin, H. & Rubin, I. 2012. *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Los Angeles: Sage.
- Rytivaara, A. 2012. Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research*. 53, 182-191.

- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) 2012. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Saari, S. 2002. Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa. Tampereen yliopisto. Actia Universitatis Tamperensis 893.
- Sava, I. 1985. Työnohjaus opettajien tietoisuuden kasvun välineenä: Tapaustutkimus kahdesta työnohjausryhmästä. Hki: [Helsingin yliopisto].
- Sava, I. 1987. Työnohjaus ja opettajan tietoisuus. Hki: Gaudeamus.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Siltala, P. 2004. Työnohjauksen välineet. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Juva: Ps-kustannus, 241-253.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2018. Työterveyshuolto.  
<https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/palvelujarjestelma/terveyspalvelut/tyoterveyshuolto>  
[Luettu 14.9.2018]
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkaus-epäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf).  
[Luettu 1.8.2018].
- Työterveyslaitos. 2018. Työterveyshuolto.  
<https://www.ttl.fi/tyontekija/tyoterveyshuolto/> [Luettu 14.9.2018]
- Työterveyshuoltolaki. 2001/1383. Annettu Helsingissä 21.12.2001. Luettu 14.9.2018]
- Silverman, D. 2006. Interpreting qualitative data. 3. painos. London: SAGE.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat: Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2005. Työhyvinvointitutkimus Suomessa ja sen painoalueet terveyden ja turvallisuuden näkökulmasta. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2005: 25. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2013. Työhyvinvointi.  
<http://www.stm.fi/tyoelama/tyohyvinvointi>. [Luettu 21.11.2017]

- Strogilos V., Nikolarazi M. & Tragoulia E. 2012 Experiences among beginning special education teachers in general education settings: the influence of school culture, *European Journal of Special Needs Education*. 27 (2), 185-199.
- Suomen työnhajaajat ry. <http://www.suomentyonhajaajat.fi/tyonohjaus> [Luettu 25.11.2017]
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2017. Joka kuudes peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea. Helsinki: Tilastokeskus  
[http://tilastokeskus.fi/til/erop/2016/erop\\_2016\\_2017-06-13\\_tie\\_001\\_fi.html?ad=notify](http://tilastokeskus.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_tie_001_fi.html?ad=notify) [Luettu 17.4.2018].
- Taylor, S., Bogdan, R. & DeVault. M. 2015. *Introduction to qualitative research methods. A guidebook and resource*. New Jersey: John Wiley & Sons
- Trodd, L. 2011. *From a professional to an interprofessional*. Teoksessa L. Trodd & L. Chivers (toim.) 2011. *Interprofessional Working In Practice: Learning and working together for children and families*. McGraw-Hill Education, Maidenhead.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Työturvallisuuslaki 2002/738. Annettu Helsingissä: 23.8.2002
- Työterveyshuoltolaki 1978/734. Annettu Helsingissä: 29.9.1978
- Vertanen, I. 2002. *Ammatillinen opettajuus vuonna 2010: Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Viitala, R. 2014. *Henkilöstöjohtaminen. Strateginen kilpailutekijä*. E-kirja. Helsinki: Edita

## **LIITE 1.** Haastattelukutsu

Hei sinä äskettäin valmistunut erityisopettaja!

Millä fiiliksillä aloitit työt? Mikä työelämään siirtymisessä yllätti?

Me kaipaamme teidän kokemuksia työelämään siirtymisestä sekä työssä saadusta ammatillisesta tuesta. Tarvitsemme haastateltaviksi pro gradu -tutkielmaamme työelämässä 1-5 vuotta toimineita erityisopettajia. Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää millaista ammatillista tukea vastavalmistuneet erityisopettajat saavat tai kokevat tarvitsevansa.

Haastattelut toteutetaan helmi-maaliskuussa 2018, joko kasvotusten tai Skypen kautta riippuen paikkakunnasta sekä aikatauluista.

Jos kiinnostuit, ota yhteyttä Facebookin kautta yksityisviestillä tai sähköpostitse.

Terkuin Itä-Suomen yliopiston erityisopettajaopiskelijat

Joona Lehvonen, (yhteystiedot poistettu)

Mira Juntunen, (yhteystiedot poistettu)

## LIITE 2. Tutkimuslupalomake

### TUTKIMUSLUPALOMAKE

Suostun haastateltavaksi Pro gradu -tutkielmaa varten. Tutkielmassa selvitetään vastavalmistuneiden erityisopettajien kokemuksia saamastaan ammatillisesta tuesta. Olen tietoinen, että haastattelut äänitetään. Annan luvan käyttää haastatteluaineistoa tutkielmaan sekä muihin mahdollisiin jatkojulkaisuihin. Osallistun haastatteluun vapaaehtoisesti ja olen tietoinen, että voin halutessani jättää haastattelun kesken milloin tahansa. Haastattelut anonymisoidaan, joten haastateltavaa ei voida tunnistaa julkaistavasta tutkielmasta tai jatkotutkimuksesta. Haastatteluaineisto säilytetään hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti.

Allekirjoitus \_\_\_\_\_

Nimenselvennys \_\_\_\_\_

Paikka ja aika \_\_\_\_\_

Paljon kiitoksia osallistumisesta!

Yhteystiedot:

Joona Lehvonen (yhteystiedot poistettu)

Mira Juntunen (yhteystiedot poistettu)



## **LIITE 3. Haastattelurunko**

### **Taustatietoja:**

Kerro nykyisestä työstäsi omin sanoin.

Milloin olet valmistunut?

Onko sinulla aiempaa työkokemusta alalta?

### **Teema 1: Työelämään siirtyminen**

Miltä työelämään siirtyminen on tuntunut?

Mitä haasteita tai yllättävää työelämään siirtyminen on tuonut?

Muistele ensimmäisiä työpäiviäsi. Miltä työn aloitus silloin tuntui? Mitä jäi mieleen?

### **Teema 2: Ammatillinen tuki työn alkaessa (perehdytys)**

Miten sinut perehdytettiin työtehtäviisi?

Kuka perehdytti?

Miten koit perehdytyksen?

Jos saisit nyt vaikuttaa perehdyttämiseesi, mitä haluaisit tehtävän toisin?

Tiedätkö onko teillä käytössä jokin virallinen perehdytysmalli tai -opas?

Onko sinulla tiedossa henkilö, joka on vastuussa henkilökunnan perehdyttämisestä?

Miten perehdytettiin käytännön asioihin?

Millä tavoin erityisopettajan työn luonnetta käsiteltiin perehdytyksessä?

### **Teema 3: Ammatillinen tuki työn arjessa**

Kerro omin sanoin mitä tulee mieleen sanasta ammatillinen tuki?

Kerro jokin esimerkki saamastasi ammatillisesta tuesta.

Tuleeko mieleesi jotakin muita esimerkkejä tai muita ammatillisen tuen muotoja joita olet saanut?

(Tähän väliin tarvittaessa meidän määritelmä ammatillisesta tuesta ja mahdollisuus täydentää vastauksia. Mitä ajatuksia tämä määritelmä herätti? Tuleeko mieleen lisää kokemuksia?)

Miten tätä aihetta (ammatillinen tuki) on käsitelty ennen työelämään siirtymistä? (esim.

opiskeluaikana tai muussa koulutuksessa)

### **Teema 4: Ammatillisen tuen merkitys**

Millaisena olet kokenut sinulle annetun ammatillisen tuen?

Miten ammatillinen tuki on vaikuttanut ammatilliseen kehittymiseesi?

Millaisena koet oman työhyvinvointisi ja työssä jaksamisesi?

Mitä yhteyttä ammatillisella tuella on työssäjaksamiseen?

Mikä edistää työssäjaksamista ja mikä alentaa työssäjaksamista?

### **Teema 5: Ammatillisen tuen tarve**

Mihin asioihin kaipaisit ammatillista tukea?

Millaista ammatillista tukea kaipaisit?