

Katri Miinalainen

LAAJA-ALAISEN NOVIISIERITYISOPETTAJAN

TARVITSEMA TUKI

Haastattelututkimus alakoulun laaja-alaisten erityisopettajien
ensimmäisten työvuosien kokemuksista

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2014
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Miinalainen, Katri. LAAJA-ALAISEN NOVIISIERITYISOPETTAJAN TARVITSEMA TUKEA. Haastattelututkimus alakoulun laaja-alaisten erityisopettajien ensimmäisten työvuosien kokemuksista. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2014. 75 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää alakoulun laaja-alaisten noviisierityisopettajien kokemuksia heidän tarvitsemastaan tuesta. Tutkimuksessa kartoitettiin, mihin laaja-alaiset noviisierityisopettajat tarvitsevat työn ensimmäisinä vuosina tukea ja millaista tukea he kaipaavat. Tutkimus toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena. Aineisto koostui seitsemän laaja-alaisten noviisierityisopettajan haastattelusta. Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla ja se analysoitiin käyttämällä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Ohjaavana teoriana käytettiin ohjauksellisen ja psykologisen tuen teoriaa.

Tutkimus osoitti, että aloittavien laaja-alaisten erityisopettajien tuen tarpeet ovat samankaltaisia verrattuna aloittavien erityisluokanopettajien tuen tarpeisiin. Tutkimuksessa todettiin laaja-alaisten noviisierityisopettajien tarvitsevan tukea etenkin erityisopetuksen järjestämiseen sekä työn suunnitteluun ja hallintaan. Tärkeimmät tuen muodot olivat tiedon ja ohjauksen saaminen. Tutkimuksen mukaan laaja-alaiset noviisierityisopettajat tarvitsevat tukea etenkin saman alan kollegoiltaan. Tutkimus osoitti, että laaja-alaiset noviisierityisopettajat tarvitsevat tukea myös ammatilliseen kehittymiseen, yhteistyöhön luokanopettajien kanssa, työyhteisöön sopeutumiseen ja oman työnkuvan määrittelyyn.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että aloittavien laaja-alaisten erityisopettajien tukea tulisi kehittää. Työyhteisöjen, koulun johdon ja kuntien tulisi pyrkiä tarjoamaan kokonaisvaltaisempaa koko työn alkuvaiheen kestäväää tukea. Koulujen työyhteisöissä on tarve kehittää toimintakulttuuria yhteistyö- ja muutosmyönteisemmäksi, jossa huomioidaan myös aloittavan opettajan tarpeet. Opettajien välisen yhteistyön, koulun toimintakulttuurin ja aloittavan laaja-alaisten erityisopettajan tuen kehittämällä on mahdollista helpottaa monia työn aloittamiseen liittyviä haasteita.

Avainsanat: laaja-alainen erityisopettaja, noviisi, tuki

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	6
2 OPETTAJIEN ENSIMMÄISET TYÖVUODET.....	7
2.1 Opettajien noviisius ja erityisopettajan työnkuva	7
2.2 Ensimmäisten työvuosien haasteet.....	9
3 TYÖYHTEISÖ, INDUKTIOKOULUTUS JA MENTOROINTI NOVIISIEN TUKENA	14
3.1 Työyhteisöön sopeutumisen tukeminen.....	14
3.2 Työyhteisön jäsenten ja kollegoiden tuki.....	16
3.3 Induktiokoulutus ammatin alkuvaiheen tukena	18
3.4 Mentorointi osana induktiota	20
4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
5 AINEISTO JA MENETELMÄT	25
6 TULOKSET	30
6.1 Perehdytys.....	31
6.2 Pedagogiset käytännöt.....	34
6.3 Yhteistyö	38
6.4 Ammatillinen kehittyminen	41
6.5 Työyhteisöön sopeutuminen	45
7 POHDINTA.....	48
7.1 Laaja-alaisten noviisierityisopettajien keskeiset tuen tarpeet	48
7.1.1 Tieto, ohjaus ja yhteistyö tärkeimpänä tukena.....	48
7.1.2 Tukea tarvitaan erityisopetuksen ja yleisopetuksen ammat- tilaisilta.....	50
7.1.3 Yhteistyökulttuurin muutosta kaivataan	52
7.1.4 Ammatillisen kehittymisen mahdollisuus taattava.....	54
7.1.5 Yksinäisenä opettajayhteisössä.....	56
7.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu	59
7.3 Jatkotutkimushaasteet	62
LÄHTEET	63

LIITTEET	68
----------------	----

Liite 1 Haastattelurunko

Liite 2 Suostumus osallistumisesta tutkimukseen

Liite 3 Teema 4 Tuen tarpeet ammatillisessa kehittämisessä

Liite 4 Teema 4 Tuen muodot ammatillisessa kehittämisessä

1 JOHDANTO

Laaja-alainen noviisierityisopettaja kohtaa työtä aloittaessaan työn monimuotoisuuden. Laaja-alaisen erityisopettajan työssä oppilasaineiden vaihtuvuus, yhteistyökumppaneiden runsaus ja koulun erityisopetuksellisena konsulttina toimiminen asettavat haasteita vastavalmistuneelle opettajalle. Työnkuva on laaja, ja sille ei ole yhtä oikeaa määritelmää, koska työtehtävät rakentuvat usein koulujen omien tarpeiden mukaan. Aloittava laaja-alainen erityisopettaja kohtaa suuren vastuun työhön tullessaan. Hän joutuu työyhteisössä heti asiantuntijan asemaan, kun hän samaan aikaan yrittää itse opetella työn hallintaa ja opettamisen taitoja.

Tässä tutkimuksessa kartoitan alakoulun laaja-alaisen erityisopettajien kokemuksia heidän tarvitsemasta tuesta noviisityövuosiensa aikana. Kiinnostukseni aiheeseen syntyi syksyllä 2010 pohtiessani proseminaari -työni aiheita. Seuratessani omaa ja toisten aloittelevien opettajien siirtymistä alan opiskelusta työelämään heräsi kiinnostus selvittää laaja-alaisen noviisierityisopettajien kokemuksia työyhteisöltä saadusta tuesta. Pro gradu -tutkimuksessa halusin jatkaa saman aiheen parissa tutkiessani nyt, miten aloittavia laaja-alaisia erityisopettajia voidaan tukea työn alussa ja millaista tukea he oikeastaan tarvitsevat.

Aloittavan opettajan kohtaamia haasteita on tutkittu kansainvälisesti vuosikymmenten ajan (mm. Feiman-Nemser, Schwille, Carver ja Yusko 1999; Fantilli & McDougall 2009; Veenman 1984). Noviisierityisopettajien ensimmäisten työvuosien kokemuksista on tehty etenkin ulkomaalaista tutkimusta. Tutkijat kuten Billingsley, Carlson & Klein (2004), Griffin, Winn, Otis-Wilborn & Kilgore (2003), sekä Whitaker (2001) ovat tutkineet noviisierityisopettajien kokemuksia ensimmäisistä työvuosista koskien kaikkien erityisopetuksen muotojen noviisierityisopettajia. Aloittavien erityisopettajien tarvitsemasta tuesta ovat tutkimusta tehneet mm. Bickmore & Bickmore (2010), Davidson (2010), DeAngelis, Wall & Che (2013), sekä Dempsey, Arthur-Kelly & Carty (2009).

Myös suomalaista tutkimusta aloittavien opettajien kokemuksista on tehty jonkin verran (mm. Blomberg 2008; Nyman 2009; Tynjälä & Heikkinen 2011). Kotimaisissa tutkimuksissa ei kuitenkaan ole erikseen tutkittu aloittavien

erityisopettajien kokemuksia tai heidän tuen tarpeitaan, vaan tutkimukset koskevat kaikkien noviisiopettajien kokemuksia. Aloittavien laaja-alaisten erityisopettajien kokemuksista ei ole tehty tutkimusta suomalaisittain tai kansainvälisesti. Tämän ammattiryhmän aloittavien opettajien kokemukset ovat jääneet aiemmissa tutkimuksissa huomiotta.

Aloittavien erityisopettajien työuupumus ja alan vaihtaminen on kansainvälisesti suuri ongelma (Davidson 2010, 1; OECD 2005). Vaikka Suomessa aloittavien erityisopettajien alan vaihtaminen on vielä verrattain pientä (Almiala 2008, 6), olisi syytä selvittää tämän ammattiryhmän noviisien kokemia haasteita ja sitä, millä tavoin heitä pystytään ammatin alkuvaiheessa tukemaan. Aihe on yhteiskunnallisesti merkittävä. Tutkimalla laaja-alaisten noviisierityisopettajien tarvitsemaa tukea saadaan myös tietoa, jonka avulla voidaan kehittää suomalaista erityisopettajakoulutusta ja suomalaisten koulujen toimintakulttuuria. Tämän avulla voidaan selvittää aloittavien yleisopetuksen ja erityisopetuksen opettajien tarvitseman tuen eroja ja kehittää kaikille aloittaville opettajille tarjottavaa tukea.

Tutkimukseni aihe on laaja-alaisten noviisierityisopettajien tarvitsema tuki. Tutkimukseni keskittyy seitsemän alakoulussa toimivan laaja-alaisen erityisopettajan kokemuksiin. Kartoitan tässä tutkimuksessa sitä, mihin tutkimuksen noviisierityisopettajat kokevat kaipaavansa tukea ja millaista tukea he näihin työnsä osa-alueisiin kaipaavat. Tutkimukseni aiheen rajaukseen vaikuttivat aiempien tutkimusten vähäisyys aiheesta ja laaja-alaisten erityisopettajien työnkuvan erilaisuus muihin opettajiin verrattuna.

Tutkimukseni etenee aiemman teorian esittelystä tämän tutkimuksen etenemisen tarkasteluun. Luvuissa 2 ja 3 esittelen lukijalle aiempaa tutkimustietoa erityisopettajien ensimmäisten työvuosien haasteista ja heidän tarvitsemastaan tuesta. Luvuissa 4 ja 5 esittelen tämän tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymykset, sekä kuvaan tutkimuksen etenemisen ja aineistonkeruun vaiheittain. Tutkimuksen tulokset esittelen luvussa 6. Keskeisemmät tutkimustulokset esittelen luvussa 7 vertaillen niitä aiempaan tutkimustietoon. Luvussa 7 pohdin myös tutkimuksen luotettavuuden kysymyksiä ja pohdin mahdollisia jatkotutkimushaasteita. Olen liittänyt tutkimukseeni mukaan aineistonkeruussa käytetyn haastattelurungon, kopion suostumuslomakkeesta sekä esimerkit kummankin tutkimuskysymyksen analyysitaulukoista.

2 OPETTAJIEN ENSIMMÄISET TYÖVUODET

Aloittelevalle opettajalle siirtyminen koulutuksesta työelämään on haasteellinen. Ajanjaksoa kuvataan usein todellisuusshokkina ja hengissä säilymisen aikana (mm. Billingsley ym. 2004; Blomberg 2008; Gavish & Friedman 2010; Veenman 1984). Aloitteleva opettaja kohtaa työelämään siirtyessään monia haasteita, joihin hän ei ole koulutuksen aikana osannut valmistautua.

Aloittavien opettajien alan vaihtaminen ja heidän kokema työuupumus ovat kansainvälisesti suuri ongelma etenkin erityisopetuksen alalla (Davidson 2010, 1; OECD 2005). Myös Suomessa aloittavien opettajien alan vaihtaminen on yleistynyt etenkin pääkaupunkiseudulla, vaikka alan vaihtaminen on kansainvälisesti verrattuna vielä pientä (Almiala 2008, 6). Ensimmäisten työvuosien aikana tarjottu tuki voi olla vastaus kansainvälisesti yleistyvään ongelmaan opettajien alalla pysyvyydestä. Viime vuosina onkin opetusala ollut kasvava kiinnostus kehittää aloittaville opettajille suunnattua tukea, ohjausta ja koulutusohjelmia, joilla voitaisiin helpottaa siirtymistä koulutuksesta työelämään.

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ja opettajien ensimmäisten työvuosien haasteita. Ensimmäisessä alaluvussa 2.1 määrittelen, mitä tutkimuksessa tarkoitetaan noviisilla ja millainen on erityisopettajan työnkuva. Toisessa alaluvussa 2.2. esittelen opettajien ensimmäisten työvuosien haasteita ja keskeisiä tuen tarpeita. Etenen luvuissa kertoen ensin yleisesti noviisiopettajien haasteista, jonka jälkeen siirryn käsittelemään aloittelevien erityisopettajien kokemuksia.

2.1 Opettajien noviisius ja erityisopettajan työnkuva

Noviisiopettajia koskevissa tutkimuksissa käytetään noviisi-käsitettä vaihtelevin määritelmien. Kotimaisessa ja ulkomaisessa kirjallisuudessa käytetään paljon myös termejä aloittava opettaja (mm. Angelle 2006; Blomberg 2008; Billingsley ym. 2004; Onnismaa 2010; Whitaker 2001) tai nuori opettaja (mm. Nyman 2009). Monissa tutkimuksissa noviisiopettaja on määritelty ensimmäistä vuottaan työskenteleväksi opettajaksi. Noviisin määritelmän voi kuitenkin ymmärtää myös laajemmin.

Veenman (1984, 143) on tutkinut kansainvälisessä kirjallisuuskatsauksessaan noviisiopettajan kohtaamia haasteita ensimmäisten työvuosien aikana. Hän määrittelee noviisiksi opettajan, joka toimii ensimmäistä vuottaan opettajana opettajankoulutuksen jälkeen. Myös toista ja kolmatta vuotta työskenteleviä opettajia voidaan Veenmanin mukaan pitää noviiseina. Ropo (1991, 154) puolestaan kuvaa tutkimuksessaan noviisiksi opettajankoulutuksen läpikäynyttä, mutta käytännön opetuskokemusta vain vähän tai ei lainkaan omaavaa opettajaa. Noviiseiksi hän luokittelee myös opettajankoulutuksessa olevat opiskelijat, jotka toimivat opettajina. Näiden määritelmien perusteella voidaan noviisina pitää valmistuneita tai opettajankoulutuksessa olevia opettajia, joilla on vähän tai ei lainkaan kokemusta opettajana toimimisesta. Opettajan noviisivaihetta voidaan kuvata kestävän 0–3 vuotta.

Suomalaisen erityisopettajan työnkuva on varsin laaja. Erityisopettajan työhön kuuluu opettamista, konsultointia ja taustatyötä (Takala, Pirttimaa & Törmälä 2009, 162). Työ voidaan jakaa kahteen malliin sen mukaan, mihin ryhmään työ kohdistuu. Kohteena voivat olla oppilaat tai kouluyhteisö. Oppilaisiin kohdistuvat toimintamallit jaetaan edelleen kokoaikaiseen ja osa-aikaiseen erityisopetusmalliin. (Lahtinen 2009, 183.) Kokoaikaisessa erityisopetusmallissa opetusta antavat pääasiassa erityisluokanopettajat, kun osa-aikaisessa erityisopetuksessa opetusta antavat puolestaan erityisopettajat (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 336–337). Osa-aikaisesta erityisopetuksesta voidaan käyttää myös nimitystä laaja-alainen erityisopetus. Osa-aikaisessa mallissa oppilas on erityisopetuksessa osan koulupäivästä tai viikosta ja siinä erityisopettajan työ on kokopäivätyötä ensisijaisesti oppilaiden parissa. Erityisopetusta voidaan toteuttaa osa-aikaisessa mallissa eri tavoin. Erityisopettaja voi opettaa oppilaita pienryhmässä tai yksilöllisesti, sekä toimia rinnakkain luokanopettajan kanssa yhteisopetuksessa. (Lahtinen 2009, 183–185.)

Oppilaiden parissa työskentelyn lisäksi erityisopettajan työhön kuuluu toimia osana kouluyhteisöä. Erityisopettaja kouluttaa, valmentaa ja tukee työyhteisön muita opettajia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa työskentelemisessä. (Lahtinen 2009, 189.) Työyhteisöön suuntautuvaan työhön kuuluu luokanopettajien ja aineenopettajien konsultointia, yhteistyötä vanhempien ja oppilashuoltotyöryhmän kanssa, arviointia, materiaalien hankkimista, tekemistä ja suunnittelua, rehtorin tai muiden asiantuntijoiden, kuten koulupsykologin, päivähoiton henkilökunnan tai toisen asteen koulutuksen työntekijöiden konsultointia, dokumenttien kirjoittamista

sekä koulun virallisiin tapaamisiin ja projekteihin osallistumista (Takala ym. 2009, 165).

Erityisopettajan ammatin osa-alueet ovat Suomessa hyvin samankaltaiset kuin kansainvälisissä määritelmissä. CEC (the Council for Exceptional Children) on määritellyt kahdeksan kansainvälistä erityisopettajien ammattiosaamisen aluetta: 1) erityisopetuksen filosofinen, historiallinen ja lainsäädännöllinen perusta, 2) oppijoiden ominaisuudet, 3) arviointi, diagnosointi ja evaluaatio, 4) opetuksellinen sisältö ja opetuskäytänteet, 5) opetuksen ja oppimisympäristön suunnittelu ja johtaminen, 6) oppilaiden käyttäytyminen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen taidot, 7) kommunikaatio ja yhteistyö, sekä 8) professionalismi ja eettiset käytänteet (Ladonlahti & Naukkari-nen 2006, 350). Kansainvälisissä ammattiosaamisen alueissa korostetaan erityisopettajan professionaalisuutta ja erityisopetuksen taustalla olevien lainsäädännöllisten ja filosofisten perusteiden tuntemusta. Suomalaisissa määritelmissä puolestaan korostetaan erityisopettajan käytännön työn eri puolia. Molemmat määritelmät sisältävät kuitenkin erityisopettajan työn opettamisen, konsultoinnin ja taustatyön osa-alueet.

Osa-aikainen erityisopetus on paljon käytetty tukimuoto suomalaisissa peruskouluissa. Sitä järjestetään lähes jokaisessa peruskoulussa ja monessa koulussa on yksi tai useampi laaja-alainen erityisopettaja (Takala 2010, 60). 2000-luvun Suomessa yleisimmät tavat järjestää laaja-alaista erityisopetusta ovat yksilöopetus sekä pienen oppilasryhmän opettaminen erillisessä tilassa eli pienryhmäopetus. 2010-luvulla on Suomalaisissa peruskouluissa aktiivisesti pyritty lisäämään myös yhteisopetusta eli samanaikaisopetusta, jolloin erityisopettaja opettaa oppilasryhmää samanaikaisesti toisen opettajan kanssa. (Rytivaara ym. 2012, 336–337.)

2.2 Ensimmäisten työvuosien haasteet

Opettajan ensimmäisiä työvuosia kuvataan hengissä säilymisen ja itsensä löytämisen aikana. Ensimmäisten työvuosien on todettu olevan hyvin stressaavia, sillä opettajan työssä ammatillinen pätevyys, tieto- ja taitoperusta sekä kasvatustilasto hankitaan pääasiassa käytännön työn kautta. (Gavish & Friedman 2010, 158–164; Blomberg 2006, 55.) Aloittava opettaja kohtaa ensimmäistä kertaa myös sen tosiasian, että hänen on yksin kannettava opettajan työhön liittyvä vastuu. Tämän vastuun takia useimmat noviisiopettajat tarvitsevat alusta alkaen tukea omien rajojensa löytämises-

sä, päätösten tekemisessä sekä tilanteiden havaitsemisessa ja jäsentämisessä (Blomberg 2008, 55; Tynjälä & Heikkinen 2011, 12).

Opettajan työn aloittamiseen liittyy paljon uudelle opettajalle vierasta käytännön tietoa. Aloittava opettaja kohtaa monia oppilaisiin, opetussuunnitelmaan ja koulu yhteisöön liittyviä asioita, joihin hän ei ole opettajankoulutuksessa törmännyt. Noviisiopettajat kokevat opetustehtävän vaikeaksi ja koulujen resurssit riittämättömiksi (Blomberg 2008, 130–132; Whitaker 2001, 2). Myös työyhteisöön sopeutuminen on tutkimuksien mukaan haaste noviisiopettajille (Alhija & Fresko 2010, 1595–1596; Blomberg 2008, 164; Tynjälä & Heikkinen 2011, 26; Jones, Youngs & Frank 2013, 376–378). Aloittavan opettajan tulee tutustua koulu yhteisöön ja löytää paikkansa tässä valmiissa työyhteisössä, jossa on oma toimintakulttuuri ja sisäiset suhteet. Noviisien pitäisi omaksua työyhteisön käytänteet säilyttäen samalla omat henkilökohtaiset käytänteet ja arvot (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012, 28–29).

Käytänteiden opettelu, opettamiseen oppimisen ja työyhteisöön sopeutumisen lisäksi kohtaavat noviisiopettajat ensimmäisinä työvuosinaan myös muita haasteita. Tutkimuksissa on todettu, että noviisit kokevat etteivät opettajankoulutus ja koulutodellisuus kohtaa toisiaan (Blomberg 2008, 190). Tämä kuilu aiheuttaa monia haasteita työelämään siirtymiselle. Noviisien kokemusten mukaan opettajankoulutuksessa opittua teoriaa on vaikeaa siirtää käytännön työelämään. Noviisit eivät myöskään ole opettajankoulutuksen aikana päässeet valmistautumaan riittävästi opetuksessaan kohtaamiin haasteisiin ja vaatimuksiin, ja heillä on usein epärealistisia odotuksia koulutodellisuudesta ja työn arjesta (Billingsley 2004, 371; Hong 2010, 1530; Whitaker 2001, 2-5). Kun odotukset osoittautuvat epärealistisiksi, vähenee noviisien usko kykyihinsä ja osaamiseensa. Tämä näkyy lisääntyneenä stressinä ja huonona ammatillisena itseluottamuksena (Tynjälä & Heikkinen 2011, 15).

Aloittavien opettajien työhön aiheuttavat haasteita myös alueelliset työhönottokäytänteet ja työyhteisön tarjoaman ohjauksen puute. Alueellisten työhönottokäytänteiden seurauksena noviisiopettajat saatetaan sijoittaa koulujen haastavimpiin luokkiin, jotka olisivat haastavia toimintaympäristöjä myös kokeneille opettajille (Fantilli & McDougall 2009, 823). Vaikka työyhteisön tarjoama tuki on riittämätöntä, on noviisiopettajien todettu myös olevan haluttomia kysyä ja etsiä apua kokemiinsa haasteisiin (Whitaker 2001, 3). Haluttomuuteen voi vaikuttaa opettajan työn individualistinen perinne, joka on vielä vallassa monissa kouluissa siitä huolimatta, että

yhteisöllisemmät työskentelytavat kuten samanaikaisopetus yleistyvät suomalaisessa koulukulttuurissa (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2010, 15). Ohjauksen puute ja liian suureksi tai haastavaksi koettu työmäärä voivat aiheuttaa sen, että noviisiopettajat kokevat työnsä yksinäisiksi ja uupuvat työnsä alle (Jackson 2008, 123; Tynjälä & Heikkinen 2011, 16; Onnismaa 2010, 38; Whitaker 2001, 3).

Aloittavat opettajat kohtaavat siis työelämään tullessaan haasteita koulun käytänteiden ja opetustyön opettelussa, omien odotusten ristiriidassa, työyhteisöön sopeutumisessa ja oman ammatilliseen kasvun aloittamisessa. Shoval, Erlich & Fejgin (2010, 99) ovat kuvanneet hyvin aloittavien opettajien kohtaamia haasteita jakamalla ne ammatilliseen, henkilökohtaiseen ja ympäristön tasoon. Ammatillisella tasolla noviisiopettaja kohtaa haasteita luokan hallinnassa, työn suunnittelussa ja koulutuksessa opitun tiedon soveltamisessa käytäntöön. Henkilökohtaisella tasolla noviiisin haasteena on huonontunut itseluottamus omaan osaamiseen ja ympäristön tasolla haasteena on kouluympäristöön integroituminen. Näistä aloittavan opettajan kohtaamista haasteista kumpuavat ensimmäisten työvuosien tuen tarpeet.

Kansainväliset tutkimukset aloittavista luokan- ja aineenopettajista osoittavat, että noviisiopettajat tarvitsevat tukea etenkin luokkahuoneen hallintaan ja heterogeenisten ryhmien opettamiseen. Noviisiopettajien on todettu tarvitsevan tukea lisäksi tiedon saamiseen käytänteistä ja materiaaleista, ajan ja työtehtävien hallintaan, oppilaiden tarpeiden kohtaamiseen, vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön, oppilaiden arviointiin, työyhteisöön ja opettajan rooliin sopeutumiseen sekä jatkuvaan avun ja ohjauksen etsimiseen. (Angelle 2006, 328; Fantilli & McDougall 2009, 823; Veenman 1984, 160; Whitaker 2001, 4-5.) Noviisiopettajat tarvitsevat tutkimuksien mukaan tehokasta tukea koulun johdolta, kokeneilta opettajilta ja muilta aloittavilta opettajilta (Fantilli & McDougall 2009, 823).

Suomalaisissa tutkimuksissa (Blomberg 2008; Nyman 2009) on todettu noviisiopettajien tarvitsevan tukea samoihin asioihin kuin kansainvälisissä tutkimuksissa (mm. Angelle 2006; Whitaker 2001; Fantilli & McDougall 2009). Noviisien kokemuksista löytyy kuitenkin joitakin eroja kansainvälisten ja ulkomaisten tutkimusten välillä. Blombergin (2008, 132) tutkimuksen suomalaiset noviisiopettajat olivat esimerkiksi kokeneet tarvitsevansa parempia työskentelyolosuhteita ja heillä oli tarve parantaa työnsä koskemattomuutta. Työn koskemattomuus ei ole tullut ilmi kansainvälisissä aloittelevia opettajia koskevissa tutkimuksissa, vaikka myös näistä tutkimuksista löytyy viitteitä siihen, että noviisiopettajat kaipaavat työolojensa kehittä-

mistä esimerkiksi alueellisia työhönottokäytänteitä parantamalla (Fantilli & McDougall 2009, 823).

Aloittavien erityisopettajien kohtaamat haasteet ja tuen tarpeet eroavat joiltain osilta muiden aloittavien opettajien kokemuksista. Noviisierityisopettajien on todettu tarvitsevat eniten apua ja ohjausta erityisopetuksen käytänteisiin (Whitaker 2001, 5). He tarvitsevat työn ensimmäisinä vuosina myös tietoa koulun käytänteistä, materiaaleista, lukujärjestyksistä, työtehtävistä ja kurinpitoa koskevista käytänteistä, ohjausta työn hallintaan, apua oman roolin ja työnkuvan määrittelyyn, mahdollisuuksia toimia vuorovaikutuksessa kollegoiden kanssa sekä emotionaalista tukea muilta opettajilta. Lisäksi noviisierityisopettajat tarvitsevat mahdollisuuksia tarkkailla toisia opettajia sekä mahdollisuuksia saada palautetta omasta toiminnastaan, jotta he pysyisivät kehittämään omaa ammatillista osaamistaan. (Angelle 2006, 331–332; Davidson 2010, 87–90; Whitaker 2001, 6.)

Noviisierityisopettajat eivät siis koe tarvitsevansa tukea niinkään opettamiseen vaan erityisopetuksen käytänteisiin ja työn hallintaan. Näistä haastavimmiksi koetaan etenkin paperityöt, joita pidetään työläinä ja opetustyötä häiritsevinä. Aloittavat erityisopettajat eivät myöskään koe aiempien tutkimuksien perusteella tarvitsevansa erityisen paljon tukea käytöspulmien hallintaan tai heterogeenisten ryhmien opettamiseen, joihin noviisiluokan- ja noviisiaineenopettajien on todettu tarvitsevan tukea. (Davidson 2010, 87–90; Fantilli & McDougall 2009, 823.)

Aloittavat erityisopettajat saattavat muiden aloittavien opettajien tapaan kokea työnsä alkuvaiheet yksinäisiksi (Whitaker 2000, 32; Jackson 2008, 123; Onnismaa 2010, 38). Kuten muut aloittavat opettajat, myös noviisierityisopettajat kohtaavat ongelmia opettajan roolin määrittelyssä. Billingsley (2004, 372–373) on tutkimuksessaan todennut, että etenkin aloittavat erityisopettajat joutuvat kohtaamaan työssään rooli-ongelmia. Tutkimuksen mukaan aloittavat erityisopettajat kohtaavat ongelmia erityisopettajan roolin monimerkityksellisyyden, roolien ristiriitojen ja niiden ylikuormituksen kanssa. Näiden rooli-ongelmien vuoksi olisi tarpeen selvittää erityisopetuksen tavoitteita, erityisopettajan roolia ja siihen kuuluvia tehtäviä. Edellä mainitut noviisierityisopettajien tuen tarpeet on koottu kuvioon 1.



KUVIO 1. Noviisierityisopettajien tuen tarpeet

Ensimmäisten vuosien aikana tapahtuvan ammatillisen kehittymisen on todettu vaikuttavan aloittavien erityisopettajien tuen tarpeisiin. Tutkimusten mukaan tuen tarpeet voivat vaihdella uran alun eri vaiheissa. Työn ensimmäisinä viikkoina aloittavien erityisopettajien tuen tarpeet liittyvät vahvasti työn aikataulutukseen ja erityisopetuksen järjestämisen hallintaan. Kouluvuoden edetessä muuttuvat tuen tarpeet enemmän käytännön työhön ja oppilaiden ohjaamiseen. Kokemuksen ja varmuuden kasvaessa tarvitsevat erityisopettajat enemmän tietoa kokeneilta opettajilta tehokkaita opetus- ja interventiotekniikoista. (Whitaker 2001, 5–7.) Työn edetessä siirtyy aloittavien erityisopettajien huomio oman työn hallinnasta enemmän oppilaiden ohjaamiseen ja heidän oppimiseen.

3 TYÖYHTEISÖ, INDUKTIOKOULUTUS JA MENTORINTI NOVIISIEN TUKENA

Aloittavien opettajien tulisi tutkimusten mukaan saada tukea ammatillisiin käytänteisiin, opettamiseen, työyhteisöön sopeutumiseen ja ammatilliseen kasvuun (mm. Euroopan komissio 2010; Tynjälä & Heikkinen 2011; Shoval ym. 2010; Whitaker 2001). Fantillin (2009, 33–34) käyttämän jaottelun mukaan aloittavien opettajien tulisi saada näihin tuen tarpeisiin ohjauksellista ja psykologista tukea. Ohjauksellinen tuki keskittyy työn käytännön puoleen. Ohjauksellista tukea ovat apu materiaalien ja resurssien löytämiseen ja luokkahuoneen järjestämiseen, mentorilta saadut ohjaukselliset strategiat ja tuki työn suunnitteluun, sekä muiden aloittavien opettajien tapaaminen ja verkostoituminen. Psykologinen tuki on puolestaan välitöntä tukea noviisiin henkilökohtaisiin ja emotionaalisiin tarpeisiin, joka auttaa noviisia löytämään keinoja tasapainottamaan ammatin vaatimuksia ja omia odotuksiaan. Psykologinen tuki voi olla kokeneen opettajan tarjoamaa sympatiaa, perspektiiviä, neuvoja ja vakuutusta siitä, että noviisin kokemukset ovat normaaleja tai muuta emotionaalista tukea. (Ks. myös Feiman-Nemser ym. 1999; Gold 1996 Billingsley ym. 2004 mukaan.)

Ohjauksellista ja psykologista tukea aloittavat opettajat saavat usein epävirallisesti, esimerkiksi työyhteisön muilta opettajilta ja henkilökunnan jäseniltä. Tämän epävirallisen tuen lisäksi on kehitetty erilaisia virallisia tukimuotoja aloittaville opettajille, joista yleisempiä ovat induktiovaiheen koulutus ja noviisiopettajan mentorointi. Tässä luvussa esittelen aloittavien opettajien saaman tuen eri muotoja. Luvussa 3.1 käsittelen työyhteisöön sopeutumista, luvussa 3.2 työyhteisön jäseniltä ja kollegoilta saatua tukea, luvussa 3.3 induktiovaiheen koulutusta ja luvussa 3.3 mentorointia.

3.1 Työyhteisöön sopeutumisen tukeminen

Työyhteisöllä tarkoitetaan ihmisjoukkoa, joka toimii keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja pyrkii yhteistoimin tiettyyn tavoitteeseen. Koulun työyhteisöön kuuluu koulun opettajakunta, rehtori ja muu opetus- ja avustava henkilökunta. Kaikilla työyhteis-

söillä on omat tavoitteet, työ- ja toimintatavat, säännöt ja kulttuuri, joihin noviisin täytyy tutustua tullessaan uutena jäsenenä työyhteisöön. (Himberg 1996, 11–23.)

Työyhteisöön sopeutuminen edellyttää noviisilta opettajan ammattiin kuuluvien ja työyhteisön omien tietojen, taitojen, arvojen ja normien omaksumista (Alhija & Fresko 2010, 1592). Työyhteisöön tullessaan etsii aloittava opettaja paikkaansa aluksi uudistajan ja sopeutujan väliltä. Häneltä vaaditaan hyvää sosiaalista lukutaitoa, jotta hän löytäisi oman paikkansa työyhteisöstä, mutta ei sopeutuessaan työyhteisön tapoihin menettäisi liikaa omaa yksilöllisyyttään. (Jokinen ym. 2012, 29.) Onnistuneen työyhteisöön sopeutumisen on todettu parantavan opettajien kompetenssia ja työssä jaksamista (Aho 2011, 120; Alhija & Fresko 2010, 1592; Angelle 2006, 330; Gavish & Friedman 2010, 141).

Kun aloittavan opettaja yrittää päästä osaksi työyhteisöä, etsii hän työyhteisön jäseniltä ohjausta roolinsa määrittelyyn ja jäsenien hyväksyntää työkaveriksi (Angelle 2006, 320). Työyhteisön jäsenet voivat tukea noviisiopettajan sopeutumista ottamalla hänet osaksi työyhteisön toimintaa ja tutustuttamalla hänet työyhteisön toimintatapoihin. Tutkimuksissa on todettu, että etenkin rehtorin antama tuki vaikuttaa työyhteisöön sopeutumiseen (Angelle 2006, 330; Leko & Smith 2010, 322). Rehtori voi auttaa noviisia tutustumaan työyhteisön muihin jäseniin. Lisäksi rehtori voi vaikuttaa työyhteisössä vallitsevaan ilmapiiriin ja siihen, miten työyhteisössä otetaan vastaan uudet tulokkaat.

Työyhteisöön sopeutumiseen ja työyhteisön mahdollisuuden tukea noviisin kehittymistä opettajaksi vaikuttavat se, millainen työyhteisö on ja millainen toimintakulttuuri siellä vallitsee (mm. Angelle 2006; Gavish & Friedman 2010). Angellen (2006, 330) tutkimuksessa ilmeni, että parhaiten noviisin kehittymistä opettajaksi tukee sellainen työyhteisö, jossa vallitsee hyvä oppimisen ilmapiiri ja jossa on kehittymishaluinen koulukulttuuri. Noviisi sopeutuu tällaiseen työyhteisöön helpommin ja työyhteisö pystyy tukemaan noviisia hänen ammatillisessa kehittämisessä. Jos puolestaan koulun työyhteisö ei ole kehittymishaluinen, ei työyhteisö pysty tukemaan noviisia riittävästi hänen ammatillisessa kehittämisessä. Vaikka uusi opettaja saateen ottaa tällaisessa työyhteisössä hyvin vastaan, ei se kuitenkaan anna noviisille riittävästi mahdollisuutta toteuttaa omia tapojaan, vaan sopeuttaa hänet toistamaan koulun tehottomia toimintatapoja. Tämä voi johtaa noviisin turhautumiseen, loppuun palamiseen ja alan tai koulun vaihtamiseen.

Uuden opettajan osaamista ei siis välttämättä osata hyödyntää koulun toimintatapojen uudistamisessa. Tämä vaatii sitä, että koulussa on kehittämishaluinen ilmapiiri. Koulun kehittymisen sekä noviisin ammatillisen kehittymisen kannalta olisi parasta, jos uusi opettaja voisi heti käyttää uusia näkökulmiaan hyväksi koulun uudistamisessa. (Jokinen ym. 2012, 29.)

3.2 Työyhteisön jäsenten ja kollegoiden tuki

Noviisiopettajat tarvitsevat tutkimuksien mukaan tukea muilta opettajilta, rehtorilta, sekä vertaisiltaan eli toisilta aloittavilta opettajilta (Fantilli & McDougall 2009, 823). Toisilta opettajilta saatu tuki on todettu olevan yhtä tärkeää sekä yleisopetuksen että erityisopetuksen noviisiopettajille (Jones ym. 2013, 376; Alhija & Fresko 2010, 1596.) Aloittavat opettajat tarvitsevat tukea erityisesti oman työyhteisönsä opettajilta ja pitkään ammatissa toimineilta kokeneilta opettajilta, koska noviiseille ei vielä välttämättä ole syntynyt kontakteja työyhteisön ulkopuolisiin opettajiin (Jones ym. 2013, 366).

Oman työyhteisönsä opettajilta noviisiopettajat saavat tukea työn arjessa ilmeneviin haasteisiin (Pogodzinski 2013). Esimerkiksi Nymanin tutkimuksessa olivat aloittavat aineenopettajat saaneet työyhteisönsä kokeneilta opettajilta tietoa oppiaine-sisällöllisiin ja pedagogisiin asioihin. Tärkeänä tukimuotona olivat noviisien ja muiden opettajien väliset keskustelut, jonka lisäksi tukea saatiin yhteisopettamisesta ja luokka-asteita ylittävästä opettajien yhteistyöstä. (Nyman 2009, 323.)

Suhde opettajakollegoihin ja heiltä saatu tuki ovat olennainen osa myös noviisierityisopettajien tarvitsemaa tukea. Aloittaville erityisopettajille on tärkeää saada tukea kokeneelta erityisopettajalta ja erityisopetuksen kollegoiltaan (Billingsley ym. 2004, 343; Jones ym. 2013, 376–378; Whitaker 2001, 10–12). Noviisi voi saada erityisopetuksen kollegoiltaan apua erityisopetuksen käytänteisiin, alueellisiin käytänteisiin ja paperitöihin, ohjausta materiaalien ja resurssien käyttöön, neuvoja kurinpitokysymyksiin, sekä apua työn suunnitteluun ja aikatauluttamiseen. Noviisierityisopettajat voivat saada kollegoiltaan myös rohkaisua ja emotionaalista tukea, sekä tukea työyhteisön muihin jäseniin tutustumisessa ja työyhteisöön sopeutumisessa. (Whitaker 2001, 10–12.) Erityisopettajakollegoilta saadun tuen on todettu parantavan

noviisierityisopettajien sitoutumista työyhteisöön ja kouluun sekä lisäävän noviisierityisopettajien alalla pysyvyyttä (Jones ym. 2013, 376–378).

Tutkimusten mukaan noviisierityisopettajan voi olla vaikea saada oikeanlaista tukea yleisopetuksen kollegoiltaan, koska heillä ei ole tietoa erityisopetukseen liittyvistä käytänteistä. Aloittavat erityisopettajat voivat kuitenkin saada yleisopetuksen opettajilta tukea työn muihin alueisiin. Jonesin ym. (2013, 376) tutkimuksessa havaittiin, että noviisierityisopettajat saivat apua yleisopetuksen kollegoiltaan selvitäessään, millaisia odotuksia työyhteisöllä oli erityisopettajaa kohtaan, ratkaistessaan ristiriitoja omien ja muiden odotusten ja uskomusten välillä sekä neuvotellessaan yhteistyöstä muiden opettajien kanssa.

Noviisiopettajien on todettu tarvitsevan tukea muiden opettajien lisäksi myös koulun johdolta ja rehtorilta (Angelle 2006 329–331; Pogodzinski 2013). Rehtorit voivat tutkimuksien mukaan tukea noviisien ammatillista kehittymistä antamalla noviisille hänen kokemukselleen sopivia työtehtäviä ja sijoittamalla hänet sopivaan opetusryhmään. Lisäksi rehtorit voivat tukea työyhteisöön sopeutumista vaikuttamalla työyhteisön työskentelyolosuhteisiin ja tutustuttamalla aloittava opettaja koulun yhteisiin linjauksiin ja toimintatapoihin (Angelle 2006, 320, 331; Billingsley 2004, 374; Blomberg 2008, 178). Jotta aloittavat opettajat kokevat rehtorin tärkeäksi tueksi, tulee rehtorin olla helposti lähestyttävä, hänen tulee kuunnella noviisin kysymyksiä ja huolia sekä edistää myönteistä toimintakulttuuria koulussa (Billingsley 2004, 374; Blomberg 2008, 167; Fantilli & McDougall 2009, 823).

Rehtoreiden tuen on todettu olevan tärkeää etenkin aloittaville erityisopettajille (Billingsley 2004, 374; Whitaker 2001, 12). Tutkimuksien mukaan rehtorin tulisi tukea aloittavia erityisopettajia vaikuttamalla koulun ja työyhteisön ilmapiiriin ja edistämällä myönteistä suhtautumista erityisopetukseen, esittelemällä uusi erityisopettaja työyhteisön jäsenille, tarjoamalla mahdollisuuksia ja aikaa yhteistyölle muiden opettajien kanssa, antamalla tietoa erityisopetuksen ja alueen käytänteistä, järjestämällä mahdollisuuksia seurata muiden opettajien opetusta, helpottamalla tarvittaessa erityisopettajan työmäärää ja tarjoamalla mahdollisuuksia ammatilliseen kehittymiseen. Rehtorin tehtävänä on myös huolehtia siitä, että aloittava erityisopettaja saa riittävästi tukea. Hänen tulee tarvittaessa vastata mentorin etsimisestä. (Leko & Smith 2010, 322; Whitaker 2001, 12–14.)

Työyhteisön muiden opettajien ja rehtorin lisäksi noviisiopettajien on todettu tarvitsevan tukea vertaisilta eli toisilta uusilta opettajilta. Blombergin tutkimukses-

sa löysivät noviisiopettajat lähimmät työtoverit muista koulun uusista opettajista (Blomberg 2008, 158). Myös Nymanin (2009, 323) tutkimuksessa ilmeni, että nuoret opettajat hakeutuvat työyhteisössä erityisesti toisten nuorten opettajien pariin. Nymanin tutkimuksessa kokivat aloittavat opettajat saavansa turvaa ja tukea samassa tilanteessa olevista opettajista. He pystyivät keskustelemaan vapaammin vertaisista koostuvassa ryhmässä. Nämä noviisit olivat kokeneet vaikeaksi päästä sisään vanhempien kollegoiden keskustelukulttuuriin, joka oli muotoutunut työyhteisön vanhempien opettajien välille.

Hyvä suhde työyhteisön opettajiin ja koulun johtoon ovat erityisen tärkeitä opettajien ensimmäisten työvuosien kannalta. Kollegoilta ja rehtorilta saatu tuki voi vähentää aloittavien opettajien kohtaamaa ensimmäisen vuoden taakkaa. Tuen on todettu vaikuttavan myönteisesti noviisiopettajien alalla pysyvyyteen. Kollegoiden ja rehtorin lisäksi on myös vertaisten tuki tärkeä osa noviisien emotionaalista tukea.

3.3 Induktiokoulutus ammatin alkuvaiheen tukena

Induktiovaihe on ajanjakso, jolloin opettajat siirtyvät koulutuksesta työelämään. Induktion synonyymeina käytetään Suomessa työhöntulokoulutuksen käsitettä (mm. Blomberg 2008; Jokinen ym. 2012). Induktiolla voidaan tarkoittaa opettajan ammatin alkuvaiheen ajanjaksoa, uuden opettajan sopeutumisprosessia työyhteisöön tai muodollista työhöntulokoulutusta. Tässä tutkimuksessa induktioon viitattaessa tarkoitetaan muodollista työhöntulokoulutusta.

Induktiokoulutukset perustuvat oletukseen, että aloittavat opettajat kohtaavat valmistautumisestaan huolimatta työnsä alussa haasteita, jotka vaativat tukea ja avustusta. Induktion tavoitteena on helpottaa siirtymistä koulutuksesta työelämään, edistää noviisin ammatillista ja henkilökohtaista kehittymistä, tutustuttaa noviisi koulun toimintakulttuuriin sekä vähentää aloittelevan opettajan stressiä ja hänen kokemaa eristyneisyyden tunnetta. (Billingsley 2004, 371; Euroopan komissio 2010, 40–41; Feiman-Nemser ym. 1999, 7–8.)

Induktiokoulutukseen kuuluu aloittavan opettajan perehdyttäminen koulun käytänteisiin ja työn pedagogisiin asioihin sekä ammatillisen kehittymisen ja työyhteisöön sopeutumisen tukeminen (Bickmore & Bickmore 2009, 1006). Induktiossa aloittavan opettajan tulisi saada tukea rehtorilta ja työyhteisön muilta opettajilta, ko-

keneilta opettajilta ja muilta aloittavilta opettajilta. Aloittavalle opettajalle voidaan osana induktion tukea nimetä mentori. (Billingsley ym. 2004, 334; Euroopan komissio 2010, 19–21.) Olennaista induktiossa on, että noviisia kannustetaan reflektioon, jonka kautta ammatillinen kehittyminen on mahdollista (Bickmore & Bickmore 2009, 1006). Induktiokoulutuksen kesto vaihtelee yleensä seitsemästä kuukaudesta kahteen vuoteen (OECD 2005, 120).

Tutkimusten mukaan induktiokoulutuksen onnistumisen ja tehokkuuden kannalta on olennaista, että koulussa on terve ilmapiiri ja että induktiokoulutus on suunnitelmallisesti toteutettua (Bickmore & Bickmore 2009, 1007, 1012; Billingsley ym. 2004, 334; DeAngelis ym. 2013, 13–14; Scherff 2008, 1329). Koulussa, jossa on terve ilmapiiri, on toiminnalle määritelty selkeät tavoitteet. Siellä on hyvät työolot, kuten riittävästi resursseja ja tukea johdolta. Tällaisessa työyhteisössä kannustetaan yhteistyöhön ja otetaan kaikki opettajat mukaan yhteiseen päätöksentekoon. (Bickmore & Bickmore 2009, 1007.) Induktiokoulutuksen järjestäminen voi tarjota myös koululle mahdollisuuksia kehittää työyhteisössään kollegoiden välistä yhteistyötä, toisten huomiointia ja yhteistyön tekemisen kulttuuria (Euroopan komissio 2010, 40–41).

Induktiokoulutuksella on todettu olevan myönteinen vaikutus aloittavien opettajien alalla pysyvyyteen. Tutkimusten mukaan se myös helpottaa aloittavien opettajien sopeutumista kouluyhteisöön ja opettajan ammattiin sekä tukee aloittavan opettajan ammatillista kehittymistä (Alhija & Fresko 2010, 1596; Billingsley ym. 2004, 345; DeAngelis ym. 2013, 13–15; Euroopan komissio 2010, 13–14). Induktiokoulutuksella voidaan tutkimusten mukaan myös vaikuttaa aloittavien erityisopettajien työn hallintaan. Billingsleyn (2004, 372) tutkimuksessa havaittiin, että erityisopettajat, jotka pitivät induktiovaiheen tukea hyödyllisenä heille, kokivat työnsä hallittavammaksi kuin muut aloittavat opettajat. He kokivat, että he onnistuivat tarjoamaan oppilaille näille parhaita opetusmenetelmiä ja pärjäävänsä paremmin vaativimpien oppilaiden kanssa kuin muut aloittavat opettajat.

Suomalaisissa kouluissa ei ole lakisääteistä induktiojärjestelmää aloitteleville opettajille. Jokinen ja Välijärvi ovat tutkineet suomalaisia induktiokäytänteitä (2006, 93–94). Heidän mukaansa koulujen induktiojärjestelyt ovat vaihtelevia ja usein kouluissa laiminlyödään kokonaan aloittavan opettajan induktio. Induktio koostuu yleensä rehtorin tai kokeneen kollegan lyhyestä koulualueen, toimintakulttuurin, opetusmateriaalin ja jokapäiväisten rutiinien esittelystä. Pääpaino on useim-

miten työyhteisöön ja sen toimintakulttuuriin sopeutumisessa, eikä opettajan ammatillista kasvua ja identiteetin kehittymistä tueta siinä riittävästi. Tuen saaminen perustuu todellisuudessa pääosin aloittavan opettajan omaan aktiivisuuteen pyytää apua ja ohjausta. Tutkimuksen mukaan suomalaiset aloittavat opettajat kaipaavat induktion keston pidentämistä muutamasta tunnista useiden viikkojen tai koko lukuvuoden mittaiseksi induktio-jaksoksi, jotta induktiossa päästäisiin sen perimmäiseen tavoitteeseen eli henkilökohtaisen ja ammatillisen hyvinvoinnin varmistamiseen ja koulun toimintakulttuurin välittämiseen.

Myös muualla maailmassa on induktio yleensä epävirallista kollegoilta ja koulun johtajilta tulevaa perehdyttämistä (Euroopan komissio 2010, 8; Euroopan komissio 2013, 39). Euroopan komission tarkastelussa todettiin eurooppalaisten induktiokäytänteiden vaihtelevan suuresti maiden välillä. Strukturoituja induktio-ohjelmia on tarjolla noviisiopettajille 17 Euroopan valtiossa, mutta vain muutamissa valtioissa on kouluilla lakisääteinen velvollisuus järjestää induktiokoulutusta kaikille uusille opettajille. Monet maat kuitenkin edellyttävät, että kouluissa järjestetään noviiseille epävirallista tukea. Tässä tapauksessa tuki voi olla ohjausta ja apua tuntien suunnitteluun, tapaamisia noviiseja ohjaavien opettajien kanssa, observointia tai mentoroinnin hyödyntämistä.

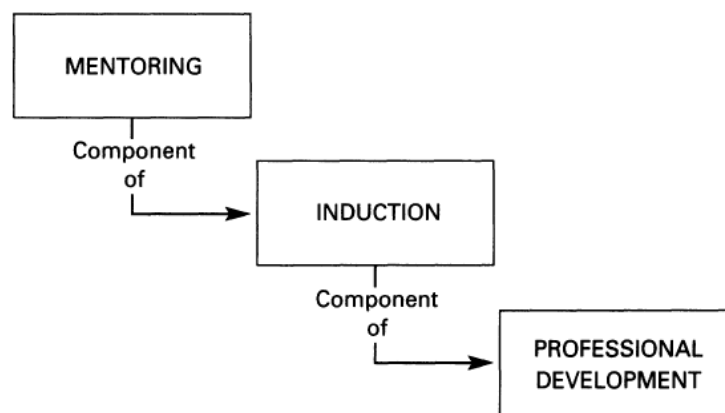
Euroopan komission ohjeistus (2010, 10–12) suosittelee induktiojärjestelmien kehittämistä jokaiseen valtioon ja erityisesti mentoroinnin hyödyntämistä osana noviiseille suunnattua tukea (myös Bickmore & Bickmore 2009, 1013; Billingsley 2004, 372; Feiman-Nemser 2012, 15). Myös Suomessa on alettu tunnustamaan paremmin aloittavien opettajien tarvetta saada pitkäkestoista ja systemaattista tukea. Suomen opetusministeriön selvityksen mukaan jokaiselle aloittavalle opettajalle tulisi taata oikeus induktiovaiheen koulutukseen (Opetusministeriö 2007, 46–47).

3.4 Mentorointi osana induktiota

Mentorointi on tutkimuksien mukaan olennainen osa aloittavien opettajien tarvitsemaa tukea. Se on koettu hyväksi keinoksi siirtää hiljaista tietoa kouluorganisaatiossa. Mentorointi nähdään ratkaisuna koulun ja työelämän välillä olevalle kuilulle, ja sitä suositellaan osaksi jokaisen aloittavan opettajan induktiovaiheen koulutusta (Euroo-

pan komissio 2010, 19–20; Griffin ym. 2003, 31; Jokinen & Välijärvi 2006; Opetusministeriö 2007, 46–47; Schwille 2008, 164).

Mentorointi on osa induktiovaiheen tukea. Sen tarkoituksena ei ole korvata induktiokoulutusta tai työyhteisön tarjoamaa tukea, vaan toimia yhtenä induktion osana muiden tukimuotojen joukossa. Induktiota voidaan kuvata ammatillisen kehittymisen prosessiksi, jonka yksi menetelmä on mentorointi (Wong 2004, 42). Wongin (2004, 44) laatimassa kuviossa (kuvio 2) havainnollistetaan induktion (induction), mentoroinnin (mentoring) ja ammatillisen kehittymisen (professional development) suhdetta.



KUVIO 2. Induktion ja mentoroinnin suhde (Wong 2004, 44)

Perinteisesti mentorointi on ymmärretty kahden henkilön väliseksi konsultoinniksi ja ohjaukseksi, jossa vanhempi mentori ohjaa nuorempaa ja vähemmän kokenutta henkilöä. Perinteisessä mentoroinnissa mentori ja mentoroidtava järjestävät säännöllisiä kahdenkeskisiä tapaamisia, joissa noviisi ja mentori pohtivat yhdessä työn eri pulmia sekä tarkastelevat eri asiakirjoja, lomakkeita ja resursseja. (Aspfors, Fransson & Heikkinen 2012, 271.) Mentorointimalleissa on kuitenkin ollut viime vuosina nähtävissä suuntaus vastavuoroisempaan malliin, jossa mentorointi tapahtuu kollegoiden välisenä vuorovaikutuksena. Mentori ei näissä tapauksissa ole hierarkkisesti mentoroidtavan yläpuolella, vaan mentori ja mentoroidtava ovat tasavertaisia ja rakentavat tietoa ja ratkaisumalleja yhdessä. (Aspfors ym. 2012, 272; Jokinen ja Välijärvi 2006.)

Suuntaus vastavuoroisempaan malliin on synnyttänyt erilaisia mentorointimuotoja, kuten ryhmä-, kauko- ja vertaismentorointi. Ryhmämentoroinnissa tapaa-

misiin osallistuu useampi mentoroitava eli aloittava opettaja ja ryhmää ohjaa yksi kokenut mentoriopettaja (Dempsey ym. 2009, 298). Kaukomentoroinnissa mentorin ei tarvitse olla fyysisesti samassa koulussa tai kunnassa. Sen on todettu olevan hyvä tukimuoto noviisiopettajille, joilla ei ole mahdollista saada mentoria omasta työyhteisöstään (Dempsey & Christenson-Foggett 2011, 69). Vertaismentorointi puolestaan muistuttaa piirteiltään edellä mainittua ryhmämentorointia (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2010, 49). Erona on, että vertaismentorointiin voi osallistua eri vaiheessa uraa olevia opettajia ja muita opetusalan henkilöstöön kuuluvia työntekijöitä. Mentoroinnin järjestämiseen ja toteutustavan valintaan vaikuttava ratkaisevasti käytössä oleva aika, mentorin ja noviisiopettajan maantieteellinen läheisyys sekä mentorin ja mentoroitavan henkilökohtaiset mieltymykset (Dempsey ym. 2009, 298).

Tutkimuksissa on havaittu lukuisia tapoja, joilla noviisit hyötyvät mentoroinnista. Mentoroinnin on todettu tukevan aloittavan opettajan ammatillista kehittymistä, kannustavan noviisia reflektioon, parantavan aloittavan opettajan ongelmanratkaisu- ja yhteistyötaitoja sekä auttavan noviisia laittamaan vaikeat kokemukset perspektiiviin. Mentoroinnin on todettu myös vähentävän aloittavan opettajan tunnetta ulkopuolisuudesta, lisäävän hänen itseluottamusta opettamiseen ja auttavan häntä sopeutumaan työyhteisöön. Mentoroinnin on havaittu lisäksi parantavan aloittavien opettajien työtyytyväisyyttä ja työssä jaksamista. (Alhija & Fresko 2010, 1596; Griffin ym. 2003, 23; Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson 2009, 209; Jokinen & Välijärvi 2006, 95–99.)

Mentorin tulisi siis tarjota noviisiopettajalle ohjausta käytännön työssä esiin tuleviin haasteisiin. Mentorin tulee myös antaa aloittavalle opettajalle tukea hänen henkilökohtaisiin tarpeisiin, kuten tarjoamalla emotionaalista tukea. Ohjauksellisen ja psykologisen tuen osana tulee mentorin tarjota aloittavalle opettajalle mahdollisuuksia työssä oppimiseen, jotta aloittava opettaja kehittyisi käytänteissään ja ajattelussaan (Schwille 2008, 164).

Aloittavat opettajat hyötyvät tutkimusten mukaan eniten mentorista, joka työskentelee samalla alalla (DeAngelis ym. 2013, 14). Aloittelevat opettajat, joilla ei ole virallista mentoria tai jotka eivät saa mentoriltaan tarvitsemaansa asiantuntijatietoa, etsivät tarvitsemaansa tietoa ja tukea epävirallisen mentorin eli samalla alalla työskentelevän kokeneen opettajan kautta (Davidson 2010, 83–91). Mentorin valintaan tulisikin kiinnittää huomiota, jotta mentoroinnista olisi suurin mahdollinen hyöty aloittavalle opettajalle.

Myös aloittavien erityisopettajien on todettu hyötyvän eniten samalla alalla työskentelevästä mentorista (Davidson 2010, 84). Noviisierityisopettajilla on tutkimusten mukaan tarve saada tukea nimenomaan erityisopetuksen asiantuntijalta. Aloittavien erityisopettajille tulisi valita mentoreiksi erityisopetuksen asiantuntijoita, joilla on laaja kokemus ja osaaminen erityisopetuksen kentältä ja jotka osaavat vastata noviisien tiedollisiin tarpeisiin. Esimerkiksi Jokisen ja Välijärven (2006, 95) suomalaistutkimuksessa tarvitsivat noviisierityisopettajat mahdollisuuksia käsitellä saman alan mentorin kanssa tapauskohtaisia pulmia ja pohtia niiden eri menettelyvaihtoehtoja. Inklusiivisessa ympäristössä työskenteleville noviisierityisopettajille olisi hyödyllistä saada tukea erityisopettajamentorin lisäksi myös yleisopetuksessa työskentelevältä mentorilta (Davidson 2010, 83–91).

Vaikka noviisien tarve ohjaukselle ja tuelle on tunnustettu myös Suomessa, on koulukulttuurissamme hyödynnetty varsin vähän mentorointia, eivätkä suomalaiset mentorointi-kokeilut ole yleistyneet valtakunnallisiksi käytänteiksi (Heikkinen ym. 2010, 18). Suomessa on muutamissa kunnissa kokeiltu vertaismentorointia, joka on osoittautunut toimivaksi ammatillisen kehittymisen ja työhyvinvoinnin tuen muodoksi aloittaville opettajille. Kokeiluissa on voitu osoittaa, että suomalaisilla opettajilla on selkeä tarve vertaisryhmämentoroinnin kaltaiseen tukeen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013, 33).

Ammatillisen tuen puutetta pidetään usein syynä noviisiohjaajien alan vaihtamiseen. Systemaattisella mentoroinnilla voidaan tutkimuksien mukaan tarjota tukea noviisiin ammatilliseen kehittymiseen. Noviisierityisopettajille samalla alalla työskentelevä mentori voisi tarjota tietoa erityisopetuksellisista käytänteistä ja resursseista, jotka noviisierityisopettajat ovat kokeneet työn haastavimmiksi alueiksi (ks. Davidson 2010; Whitaker 2001). Vertaismentoroinnilla tai vertaistuella on puolestaan mahdollisuus vastata noviisiohjaajien emotionaalisen ja sosiaalisen tuen tarpeeseen.

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni aiheena ovat alakoulun laaja-alaisen noviisierityisopettajan ensimmäiset työvuodet. Tutkimuksen tavoitteena on tutkia laaja-alaiden noviisierityisopettajien kokemuksia ensimmäisinä työvuosinaan tarvitsemasta tuesta. Tutkimuksessani kartoitan laaja-alaiden noviisierityisopettajien omien kokemusten pohjalta, mihin aloittelevat laaja-alaiset erityisopettajat tarvitsevat työssään tukea ja millaista tukea he kaipaavat. Tutkimuskysymykset muotoutuivat lopulliseen muotoonsa aineiston analyysin aikana.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Mihin laaja-alaiset noviisierityisopettajat tarvitsevat työssään tukea?*
- 2) Millaista tukea laaja-alaiset noviisierityisopettajat työhönsä kaipaavat?*

5 AINEISTO JA MENETELMÄT

Pro gradu -tutkimukseni tavoitteena oli tutkia, mihin ja millaista tukea laaja-alaiset erityisopettajat tarvitsevat ensimmäisinä työvuosinaan. Laadulliselle tutkimukselle ominaiseen tapaan pyrin tutkijana tuomaan aiheesta esiin aloittavien laaja-alaisen erityisopettajien näkemykset ja subjektiiviset kokemukset. Kiinnostukseni kohteena olivat laaja-alaisen erityisopettajien yksilölliset merkityksenannot, joita he noviisivuosiensa aikana antavat. Kun tutkittavana ovat yksilön merkityksenannot, on tutkimuksessa hermeneuttisia ja tulkinnallisuutta korostavia painotuksia (Kiviniemi 2001, 74–75). Kokemuksien tutkiminen perustuu myös fenomenologiseen tutkimusperinteeseen. Fenomenologisen tutkimuksen kohteena ovat inhimillisen kokemuksen merkitykset. Tutkimusperinteeseen sisältyy myös ajatus siitä, että ihminen on perusteltaan yhteisöllinen, joten merkityksien lähde on yhteisö, jossa ihminen kasvaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.)

Tutkimukseeni liittyy siis hermeneuttiselle perinteelle tyypillinen pyrkimys ymmärtämiseen ja tulkintaan sekä fenomenologiselle perinteelle ominaista oleva kokemusten tutkiminen. Tutkimukseni ei kuitenkaan ole puhtaasti fenomenologista tai hermeneuttista, koska käyttämäni analyysimenetelmät eivät ole näiden perinteiden mukaisia. Sitä voidaankin kuvata ihmistieteellisenä tutkimuksena, jossa kiinnostus kohdistuu tietämisen sisältöön eli ihmisen luomaan merkitystodellisuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 31). Tätä merkitystodellisuutta lähestyin tutkimukseni aineistossa sisällönanalyysin avulla.

Aloitin tutkimuksen kokoamalla tietoa aiheen aiemmista tutkimuksista. Koska tutkimukseni teoriapohjan kesän 2013 aikana hyödyntäen proseminaari -tutkimuksessani keräämääni tutkimustietoa ja etsimällä uutta tutkimustietoa sen tueksi. Tavoitteenani oli saada kattava kuva aiheen aiemmista tutkimustuloksista ennen aineiston keräämistä. Kuten aiemmassa pro seminaari -työssäni, päädyin rajaamaan tutkimuksen laaja-alaisiin noviisierityisopettajiin. Tutkimukseni aiheen rajaukseen vaikuttivat aiempien tutkimuksien vähäisyys aiheesta ja laaja-alaisen erityisopettajien työnkuvan erilaisuus muihin opettajiin verrattuna.

Aiemman teorian tutkimisen jälkeen aloin pohtia aineistonkeruumenetelmää. Tässä tutkimuksessa päädyin käyttämään aineistonkeruumenetelmänä teema-

haastattelua. Aineiston hankintamenetelmää pohtiessani huomioin tutkimuksen tavoitteen tuoda esille kokemusten merkitykset sekä tutkittavat. Kokemusten tutkimisessa oli perusteltua kerätä aineisto haastattelemalla tutkimukseni aiheen asiantuntijoita eli aloittavia laaja-alaisia erityisopettajia. Haastattelun eduiksi koin mahdollisuuden joustavaan kysymystenasetteluun. Haastattelijana minulla olisi myös mahdollisuus tarkentaa ymmärrystäni, oikaista väärinkäsityksiä ja selventää ilmausten sanamuotoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73–74). Teemahaastattelun etuna oli, että haastattelun muoto oli riittävän avoin, jotta vastaaja pääsisi puhumaan vapaamuotoisesti. Halusin pyrkiä keskustelunomaiseen haastattelutilanteeseen. Tällöin kerätyn materiaalin voi katsoa edustavan vastaajien puhetta itsessään (Eskola & Suoranta 2008, 87).

Haastattelurungon teemat (liite 1) muotoutuivat aiemmissä tutkimuksissa todettujen aloittavien opettajien kokemien tuen tarpeiden ja haasteiden pohjalta (mm. Billingsley 2004; Euroopan komissio 2010; Fantilli & McDougall 2009; Jones ym. 2013; Whitaker 2001). Kokosin tuen tarpeet ja haasteet kuudeksi teemaksi: työn aloittaminen ja perehdytys, tuki työn pedagogisiin käytänteisiin, tuki yhteistyöhön, tuki ammatilliseen kehittymiseen, sosiaalinen tuki sekä tuen kehittäminen. Teemat sisälsivät tarkentavia alakäsitteitä ja kysymyksiä, joiden avulla ohjasin haastateltavaa tarvittaessa kertomaan tarkemmin aiheesta. Käsiteltävien teemojen sisällön ja niiden järjestyksen testaamiseksi tein ennen varsinaisia haastatteluja esihaastattelun yhdelle laaja-alaiselle noviisierityisopettajalle. Esihaastattelun pohjalta muokkasin teemahaastattelurungon lopulliseen muotoonsa.

Tutkimukseeni haastattelin seitsemää alakoulussa työskentelevää aloittavaa laaja-alaista erityisopettajaa. Haastateltavien etsinnän aloitin elokuussa 2013. Tavoitteenani oli löytää 5–10 aloittavaa laaja-alaista erityisopettajaa, jotka olivat toimineet tässä työssä 0–3 vuoden ajan. Lähestyin Etelä-Suomen alakoulujen rehtoreita sähköpostitse, jossa pyysin heitä välittämään haastattelupyynnön heidän koulussaan mahdollisesti työskenteleville laaja-alaisille noviisierityisopettajille. Lähestyin yhteensä 163:a alakoulun rehtoria. Näistä kouluista minuun otti yhteyttä yhteensä seitsemän opettajaa, jotka olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Lähetin halukkaille opettajille sähköpostitse tiedon haastattelun toteutuksesta, sen aiheesta ja siinä käsiteltävistä teemoista. Ennalta toimitettavat haastatteluteemat antoivat haastateltaville mahdollisuuden pohtia vastauksiaan ja omaa kokemustaan tutkimuksen aiheesta ennakoon. Haastateltavat saivat valita heille itselleen mieluisan haastattelupaikan.

Ennen haastatteluja keräsin kaikilta tutkimukseen osallistuvilta kirjalliset suostumukset osallistumisesta tutkimukseeni (liite 2).

Tutkimukseen osallistuneiden aiemmat työkokemukset olivat vaihtelevia. Viidellä tutkimukseen osallistuneella opettajalla oli alle vuoden työkokemus laaja-alaisena erityisopettajana toimimisesta (taulukko 1). Kahdella haastateltavalla oli haastattelun aikaan kokemus jo ainakin yhdestä täydestä lukuvuodesta laaja-alaisena erityisopettajana toimimisesta. Laaja-alaisen erityisopettajan työtä edeltävää työkokemusta löytyi viidellä haastateltavalla. Kaksi heistä oli toiminut aiemmin yleisopetuksen luokanopettajana. Näistä toisella (V2) oli jo pitkä kokemus opettajan työstä taustallaan. Kaksi haastateltavaa oli puolestaan toiminut aiemmin vuoden erityisluokanopettajana ja yhdellä haastateltavista oli pitkä työkokemus esiopetuksen parissa esikoulunopettajana.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneiden työkokemus

Haastateltava	Työkokemus laaja-alaisena erityisopettajana	Aiempi työkokemus opettajana
V1	1kk	1v luokanopettajana
V2	2v 1kk	14 v luokanopettajana
V3	6kk	-
V4	1v 1kk	1v erityisluokanopettajana
V5	1kk	1v erityisluokanopettajana
V6	1kk	15v esikoulunopettajana
V7	8kk	-

Haastatteluja kertyi yhteensä seitsemän (N 7). Haastateltavista kuusi oli naisia ja yksi oli mies. Haastattelut toteutettiin syyskuun 2013 aikana yksilöhaastatteluina haastateltavien valitsemassa paikoissa. Haastatteluista viisi pidettiin haastateltavien työkouluilla, yksi haastateltavan kotona ja yksi haastateltavan kodin lähellä sijaitsevassa ravintolassa. Haastatteluiden kestot vaihtelivat 29 minuutista 52 minuuttiin, ja yhteensä haastatteluaineistoa kertyi 5 h 5 min 12 s. Haastattelut nauhoitettiin MP3-

muotoon. Kaikkien haastattelujen nauhoituslaatu oli hyvä. Haastattelun nauhoittamisen etuna koin sen, että se antaa tutkijalle mahdollisuuden palata haastattelutilanteeseen uudelleen, jolloin nauhoitus toimi muistiapuna ja välineenä, josta voin tarkistaa haastattelusta tekemiäni tulkintoja (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 15). Nauhoittaminen mahdollisti myös haastattelujen myöhemmän litteroinnin niiden analysointia varten.

Aineiston analyysimenetelmänä käytin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa aikaisempi teoria ohjaa tai auttaa analyysia ja analyysista on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus. Aikaisemman tiedon merkitys ei kuitenkaan ole teoriaa testaava. Analyysissa lähdetään liikkeelle aineistolähtöisesti, ja analyysin edetessä tutkija pyrkii yhdistelmään aineistoa ja valmiita teoreettisia malleja. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.) Teoriaohjaavan sisällönanalyysin koin aineistolleni parhaaksi analyysimenetelmäksi, koska itselläni oli runsaasti teorian tietoa aiheesta aikaisempien tutkimusten pohjalta, enkä olisi tutkijana pystynyt käsittelemään aineistoa puhtaasti aineistolähtöisesti. Teoria oli ohjannut tutkimuksen alussa aiheeni rajausta ja se oli myös haastattelurungon teemojen taustalla. Näin olen teoria oli ohjannut minua vahvasti jo haastattelutilanteessa. Teoriaohjaavan analyysin valinta mahdollisti myös aiemman teorian sitomisen tutkimukseni tuloksiin, jota hyödynsin toisen tutkimuskysymyksen analyysin aikana.

Aloitin aineiston analyysin litteroimalla aineiston. Litteraateista muodostui kirjoitettua aineistoa yhteensä 75 sivua, kun litteraatit oli kirjoitettu kirjasinkoolla 10 ja rivivälillä 1. Litteroinnin yhteydessä muutin haastateltavien mainitsevat henkilöiden ja paikkojen nimet, jotta haastateltavien anonymiteetti säilyisi. Litteraattien avulla perehdyin aineistoon lukemalla haastatteluja useaan kertaan läpi. Aineistoon perehtymisen jälkeen jaottelin aineiston haastatteluteemojen mukaan siten, että kaikkien haastateltavien vastaukset tietyistä teemasta olivat samassa tiedostossa. Näistä muodostui aineiston pohjalta viisi luokkaa: perehdytys, tuki pedagogisiin käytänteisiin, tuki yhteistyöhön, tuki ammatilliseen kehittymiseen ja tuki työyhteisöön sopeutumiseen. Sisällönanalyysin mukaisesti lähdin tutkimaan näitä luokkia tutkimuskysymyksittäin. Etenin luokka kerrallaan tutkien ensin, mihin aloittavat laaja-alaiset erityisopettajat tarvitsevat tukea, ja tämän jälkeen selvitin millaista tukea he kaipaavat.

Teoriaohjaavan sisällönanalyysin tutkimusote on induktiivinen: se etenee yksittäisistä havainnoista yleisiin merkityksiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 26). Näin lähdin etenemään myös omassa analyysissäni. Ensimmäisen tutkimusky-

symyksen kohdalla etsin aineistosta pelkistetyt ilmaisut siitä, mihin noviisit olivat kokeneet tarvitsevansa tukea ja kokosin ne taulukkoon (liite 3). Pelkistetyistä ilmauksista muodostin alaluokkia ja alaluokista yläluokkia. Noviisien tuen tarpeista koottu yläluokat koodasin kirjainlyhentein. Lopuksi kokosin yläluokat pääluokkiin sen mukaan, mihin viiteen teemaan noviisit kokivat tarvitsevan tukea. Pääluokkina toimivat siis analyysin alussa tekemäni viiden luokan jaottelu: perehdytys, pedagogiset käytänteet, yhteistyö, ammatillinen kehittyminen ja työyhteisöön sopeutuminen.

Toista tutkimuskysymystä aloin tutkimaan samalla tavoin keräämällä aineistosta pelkistetyt ilmaisut siitä, millaista tukea noviisit kaipasivat työhönsä. Kokosin pelkistetyt ilmaisut taulukkoon ja muodostin niiden pohjalta alaluokat. Yläluokan muodostin jaottelemalla tuen muodot Fantillin & McDougallin (2009, 33–34) käyttämän teorian mukaan psykologiseen ja ohjaukselliseen tukeen. Teorian mukaan aloitteleva opettaja saa työn alussa sekä psykologista että ohjauksellista tukea. Viimeiseksi jaottelin tulokset pääluokkiin ensimmäisen tutkimuskysymyksen yläluokkien mukaan (liite 4).

Vaikka toteutin analyysin tutkimalla molempia tutkimuskysymyksiä erillisinä, päädyin esittelemään tutkimuksen tulokset tarkastellen molempia tutkimuskysymyksiä yhdessä. Tutkimuskysymykseni ovat tiiviisti sidoksissa toisiinsa, joten niiden käsitteleminen erikseen olisi tuonut tulososioon turhaa toistoa.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset kahden tutkimuskysymyksen pohjalta: *Mihin laaja-alaiset noviisierityisopettajat tarvitsevat tukea ja millaista tukea laaja-alaiset noviisierityisopettajat tarvitsevat.* Esittelen tulokset tarkastellen molempia tutkimuskysymyksiä yhdessä. Olen jakanut tulokset analyysissä käytettyjen teemojen mukaan. Teemat ovat perehdytys, pedagogiset käytänteet, yhteistyö, ammatillinen kehittyminen ja työyhteisöön sopeutuminen.

Tutkimukseen osallistuneet laaja-alaiset noviisierityisopettajat olivat tarvinnut työtä aloittaessa tukea työn käytänteisiin tutustumisessa ja erityisopetuksen järjestämisessä. Työn käytännön puolen lisäksi laaja-alaiset noviisierityisopettajat tarvitsivat tukea yhteistyön tekemiseen, työyhteisöön sopeutumiseen ja ammatilliseen kehittymiseen. Teemakohtaiset tuen tarpeet olen eritellyt taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Laaja-alaisten noviisierityisopettajien tuen tarpeet

TEEMAT	TUEN TARPEET
Perehdytys	<ul style="list-style-type: none"> • Koulun yleisiin käytänteisiin tutustuminen • Erityisopetuksen järjestäminen • Kouluun ja henkilökuntaan tutustuminen • Alueellisiin käytänteisiin tutustuminen
Pedagogiset käytänteet	<ul style="list-style-type: none"> • Erityisopetuksen järjestäminen • Työn suunnittelu ja hallinta • Kirjalliset tehtävät • Opetukselliset sisällöt ja opetuskäytänteet • Luokan ja oppilaiden hallinta • Koulun ja alueen käytänteet • Samanaikaisopetuksen järjestäminen • Arviointi ja diagnosointi
Yhteistyö	<ul style="list-style-type: none"> • Yhteistyö koulun opettajien kanssa • Yhteistyö vanhempien kanssa • Moniammatillinen yhteistyö • Yhteistyö rehtorin kanssa • Yhteistyö koulun toisen laaja-alaisen erityisopettajan kanssa
Ammatillinen kehittyminen	<ul style="list-style-type: none"> • Oman osaamisen kehittäminen • Opettajan rooliin ja vastuuseen sopeutuminen • Oman ammattitaidon toteuttaminen • Työnkuvan määrittely
Työyhteisöön sopeutuminen	<ul style="list-style-type: none"> • Opettajayhteisöön sopeutuminen • Työn yksinäisyys

Laaja-alaiset noviisierityisopettajat tarvitsivat työnsä eri osa-alueisiin sekä psykologista että ohjauksellista tukea. Noviisit olivat tarvinneet ohjauksellista tukea etenkin perehdytyksen yhteydessä ja pedagogisissa käytänteissä. Ohjauksellinen tuki keskittyi opetuksen ja työn käytännön puoleen. Se oli tietoa ja ohjausta työn eri käytänteisiin ja opetukseen, apua työn suunnitteluun, apua verkostoitumiseen, sekä ajan ja resurssien mahdollistamista. Psykologista tukea olivat laaja-alaiset noviisierityisopettajat tarvinneet etenkin yhteistyön tekemiseen, ammatilliseen kehittymiseen ja työyhteisöön sopeutumiseen. Psykologinen tuki oli tukea noviisierityisopettajien henkilökohtaisiin ja emotionaalisiin tarpeisiin. Se oli avun tarjoamista, luottamuksen ja arvostuksen osoittamista, kannustamista, ymmärrystä ja mahdollisuuksia jakaa kokemuksia muiden opettajien kanssa. Eri teemoissa toistui samoja tuen muotoja, jonka vuoksi olen koonnut tuen eri muodot erilliseksi taulukoksi (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Laaja-alaiden noviisierityisopettajien tarvitseman tuen muodot

OHJAUKSELLINEN TUKI	PSYKOLOGINEN TUKI
<ul style="list-style-type: none"> • Tietoa työn ja opetuksen käytännön puoleen • Ohjausta työn suunnitteluun ja yhteissuunnittelua • Samanaikaisopetusta • Ajan ja resurssien antaminen yhteistyön tekemiselle • Ohjausta verkostoitumiseen • Työyhteisön joustavuus ja muutosmyönteisyys • Kokeneiden opettajien kokemusten kuuleminen • Koulutukset 	<ul style="list-style-type: none"> • Vastuun jakaminen • Työyhteisön ja sen jäsenten vastaanottavuus ja tavoitettavuus • Tasavertainen kohtelu • Yhteistyömyönteinen ilmapiiri • Muiden opettajien ymmärrys erityisopetuksen järjestelmästä • Työn arvostaminen • Osaamisen hyödyntäminen • Luottamus • Avun tarjoaminen • Kannustaminen ja rohkaiseminen • Vertaisten tapaaminen ja keskustelu

6.1 Perehdytys

Laaja-alaiset noviisierityisopettajat olivat tarvinneet perehdytyksessä tukea neljään osa-alueeseen: koulun yleisiin käytänteisiin tutustumiseen, alueellisiin käytänteisiin tutustumiseen, erityisopetuksen järjestämiseen, sekä kouluun ja henkilökuntaan tutustumiseen. Noviisit olivat tarvinneet perehdytyksessä erityisesti ohjauksellista tukea.

Työn ensimmäisinä viikkoina olivat noviisit tarvinneet tukea etenkin koulun ja alueen yleisiin käytänteisiin tutustumiseen sekä erityisopetuksen järjestämiseen. Noviisit tarvitsivat perehdytyksessä tietoa koulun säännöistä, toimintatavoista ja rakenteista. Näihin käytänteisiin tutustuminen oli tapahtunut koulun rehtorin, vararehtorin tai luokanopettajien avustuksella. Alueellisista ja kunnallisista käytänteistä noviisit olivat tarvinneet tietoa sekä työyhteisön jäseniltä että alueellisista tapaamisista. Alueellista uusien laaja-alaisen erityisopettajien perehdytystä pidettiin tärkeänä, koska alueelliset ja kuntakohtaiset käytänteet oli koettu sekaviksi.

Erityisopetuksen järjestämiseen liittyen olivat noviisit tarvinneet tietoa laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvan määrittelyyn, oppilaisiin tutustumiseen, koulun erityisopetukselliseen tarpeen määrittelyyn ja koulun aiempiin erityisopetuksen toimintatapoihin tutustumiseen. Tätä tietoa olivat pystyneet antamaan työssä aiemmin toiminut laaja-alainen erityisopettaja, koulun toinen laaja-alainen erityisopettaja, samalla alalla työskentelevä noviisille nimetty tukihenkilö ja koulun rehtori. Tärkeää oli ollut saada riittävästi tietoa työstä, jotta erityisopetus lähtisi toimimaan alusta asti hyvin. Eräälle noviisille olivat tärkeää olleet toisen laaja-alaisen erityisopettajan antamat tiedot oppilaista ja opettajista.

Me sitten kun työt oli alkanu niin sitten tän toisen erityisopettajan joka täs on ollu pitkään. Niin hänen kanssa siis käytiin vähän. -- Niin tota oppilaita läpi ja sitte hän kerto myös vähän opettajista et minkä tyylisiä on. Ja sitte mä siitä sain kanssa vähän kuvaa siitä että miten täällä niinkun homma toimii.

Psykologisena tukena olivat noviisit tarvinneet perehdytyksessä mahdollisuuksia jakaa vastuuta työn suunnittelusta koulun rehtorin ja luokanopettajien kanssa.

Noviiseille oli ollut tärkeää saada perehdytyksessä tukea kouluun ja henkilökuntaan tutustumisessa. Noviisit olivat tarvinneet tietoa opettajista ja heidän kanssaan työskentelemisestä joltakin työyhteisössä pitempään työskennelleeltä henkilöltä. Eräs noviiseista kertoi saaneensa tätä tietoa koulun toiselta laaja-alaiselta erityisopettajalta.

Et ihan sitten tän toisen laaja-alaisen kans niin sitten ihan näist opettajista on siis niinkun keskusteltu. Et se on semmonen aika iso tuki koska mulle niinkun täysin vie-

raitia ihmisiä joiden kans kuitenkin heti piti alkaa tehdä yhteistyötä. Niin sit tavallaan se että. Et mä niinkun osaan sitten lähestyä.

Työhön perehdytys oli ollut laaja-alaisten noviisierityisopettajien mukaan hyvin epävirallista. Perehdytys oli koostunut pääasiassa koulun tilojen ja käytänteiden esittelystä. Vain muutamalla noviisilla oli perehdyttämiseen kuulunut säännöllisiä tapauksia rehtorin tai toisen erityisopettajan kanssa. Noviisien kokemukset perehdytyksestä olivat vaihtelevia. Osa noviiseista koki perehdytyksen olleen heille riittävä ja he kokivat saaneensa perehdytyksessä tarpeeksi tukea työn aloittamiseen. Onnistunut perehdyttäminen oli ollut säännöllistä ja hyvin järjestettyä ja siinä oli otettu huomioon noviisien tarpeet saada tietoa etenkin erityisopetuksen asioista. Eräs noviiseista kuvaili perehdytyksensä olevan hyvin onnistunut, koska siihen oli kuulunut toimiminen edellisen laaja-alaisen erityisopettajan työparina, jolloin tämä edellinen opettaja oli voinut perehdyttää häntä tehokkaasti työn eri osa-alueisiin.

Niin se et oli tyyppi joka on tehny hommaa pitkään pysty niinku kädestä pitäen neuvomaan. -- Niin se tuntu ihan erilaiselta kun on joku niinku siis sellanen saat- saattaen vaihdettava ajatuksella. Et joku niinku kulkee hetken rinnalla. Ihan paras mahdollinen perehdytys vaikka en käyny mitään niitä niinkun uusien opettajien perehdytys tämmösii kursseja tai niinku koulutuksia.

Perehdytystä ei puolestaan ollut koettu riittäväksi, jos se oli ollut epäsäännöllistä, lyhytkestoista ja liian vapaamuotoista.

Että se on enemmän sellasta että aina kysyy ku tulee jotakin mieleen. Että ei oikeistaan semmosta sen kummempaa perehdytystä ollu.

Noviisien kokemusten mukaan he eivät olleet välttämättä saaneet ollenkaan perehdytystä erityisopetuksen puoleen, vaikka muihin työn osa-alueisiin olikin perehdytety.

Varsinaisesti tähän niinku laaja-alaisen erityisopettajan hommaan ei ollu mitään erityist perehdytystä että.

Laaja-alaisille noviisierityisopettajille olisi ollut tärkeää saada perehdytystä etenkin erityisopetuksen järjestämiseen liittyvissä asioissa. Erityisopetukseen perehdyttämistä oli kaivattu esimerkiksi koulun toiselta erityisopettajalta. Noviisit kaipasivat myös rehtorilta enemmän aktiivisuutta perehdytyksen järjestämisessä sekä mahdollisuuksia saada alueellista perehdytystä ja samalla tavata muita aloittavia laaja-alaisia erityisopettajia.

6.2 Pedagogiset käytänteet

Tutkimuksen laaja-alaiset noviisierityisopettajat olivat tarvinneet työnsä pedagogisissa käytänteissä tukea työn kirjallisiin tehtäviin, työn suunnitteluun ja hallintaan, erityisopetuksen järjestämiseen sekä opetuksellisiin sisältöihin ja opetuskäytänteisiin. Pedagogisiin käytänteisiin oli tarvittu etenkin ohjauksellista tukea.

Laaja-alaiset noviisierityisopettajat olivat tarvinneet tukea pedagogisista käytänteistä etenkin erityisopetuksen järjestämiseen. Erityisopetuksen järjestämisessä haastavaksi oli koettu opetuksen ja erityisopetuksellisen tuen järjestäminen, sekä resurssien jakaminen. Noviisit olivat tarvinneet ohjauksellisena tukena tietoa toimivista erityisopetuksellisista käytänteistä toisilta laaja-alaisilta erityisopettajilta, kokeneilta luokanopettajilta ja laaja-alaisen erityisopettajien aluekokousten kautta. He tarvitsivat myös mahdollisuuksia keskustella erityisopetuksen järjestämiseen liittyvistä asioista yhdessä rehtorin, koulun toisen laaja-alaisen erityisopettajan, alueellisten erityisopetuksen koordinaattoreiden ja alueen erityisopettajien kanssa. Koulun toiselta laaja-alaiselta erityisopettajalta oli saatu tukea esimerkiksi tukimuotojen suunnittelussa.

Ehkä sillä tavalla et jos on ollu jotain joku oppilas joka on et on on niinku isoja haasteita jossain. Niin kylhän mä sit oon tietyst sitä. Tietenki siinä on sitte hirveesti konsultoinu E:a (koulun toinen laaja-alainen erityisopettaja) joka joka tota niin tunsu kuitenkin oppilaita silloin kun alotin.

Erityisopetuksen aiemmasta järjestämisestä olivat noviisit tarvinneet tietoa myös kokeneilta luokanopettajilta. Heiltä noviisit olivat kaivanneet esimerkiksi vinkkejä erityisopetuksen toteutustapoihin.

Tietysti toisaalta ois voinu ehkä vähän toivoo varsinkin noilta kokeneemmilta opettajilta että ois voinu jotenkin vähän ehkä. Niinkun sanoa no et me ollaan vaikka sen edellisen erityisopettajan kanssa tehty näin. Ja ja et tämmönen on ollu toimivaa ja muuta.

Laaja-alaisia noviisierityisopettajia olisi tukenut myös se, että opettajakunta olisi ymmärtänyt ja tuntenut paremmin erityisopetuksen järjestelmää. Tämä psykologinen tuki olisi auttanut noviiseja erityisopetuksen järjestämisessä.

Toinen suuri tuen tarve liittyi työn suunnitteluun ja hallintaan. Laaja-alaiset noviisierityisopettajat olivat tarvinneet tukea etenkin työmäärän hallintaan ja ajan jakamiseen. Lisäksi tukea tarvittiin lukuvuoden järjestämiseen, kuten lukujärjestyksen ja ryhmien muodostamiseen, ja tuntien suunnitteluun. Suuri työmäärä koettiin työn alussa vaikeasti hallittavaksi, kuten eräs noviisi kuvailee:

Niin nii kymmenen luokkaa ja sit pitäis saada ne kaikki sillee hallintaan. Niin kyl tuntuu että ei oo kyllä kauheen moni oo vielä sellasessa niinku selkeässä rytmissä.

Työn suunnitteluun ja hallintaan olivat noviisit tarvinneet ohjauksellista tukea. Noviisit olivat tarvinneet aikaa ja mahdollisuuksia suunnitella työtään yhdessä työyhteisön jäsenten kanssa tai alueen muiden laaja-alaisten erityisopettajien kanssa. Yhteinen lukuvuoden ja erityisopetuksen sisältöjen suunnittelu koettiin tärkeäksi avuksi suuren työmäärän hallintaan. Yhteissuunnittelua oli kuitenkin rajoittanut ajan puute ja arjen kiireisyys.

No. Toisaalta niin mutta sitten jotenki tän työn ongelma on se että on tosi kiire eikä kerkee niinku siihen suunnitelluun ei ke- ei kerkee käyttää aikaa. Ja sitte joutuu tosi monesti sillai et välitunnilla saa tietää mitä ens tunnilla.

Yhteisen suunnittelun lisäksi olivat noviisit tarvinneet tietoa lukuvuoden järjestämisestä ja opetusryhmien muodostamisesta. Tätä tietoa he olivat tarvinneet koulun rehtorilta, toisilta laaja-alaisilta erityisopettajilta ja luokanopettajilta.

Erityisopetuksen järjestämisen sekä työn suunnittelun ja hallinnan lisäksi olivat noviisit kokeneet tarvinneensa tukea työn kirjallisiin tehtäviin. Kirjallisissa tehtävissä oli kaivattu tukea erityisesti kolmiportaisen tuen asiakirjojen käyttämiseen eli niiden kaupunkikohtaisiin käyttämisen sääntöihin ja lomakkeiden muotoon tutustumiseen, ei niinkään asiakirjojen sisällön kirjoittamiseen. Epäselvää oli esimerkiksi se, milloin asiakirjoja täytetään:

Mut et sitte enemmän just se että millon niitä täytetään. Ja mikä on se niinku piste et millon se pedagoginen arvio nyt esimerkiks tehdään. Ja että voinko voiko käydä erityisopetuksessa jos ei ole tehty pedagogista arviota vaikka. Niinku tämmösiä juttuja. Et et se oli aika epäselvä niinku alkuun.

Asiakirjojen käyttämiseen oli koettu tarpeelliseksi myös saada alueellista koulutusta, koska asiakirjojen muodoissa ja käyttötavoissa oli kuntakohtaisia eroja. Asiakirjojen käyttöön liittyvää tietoa oli tarvittu myös rehtorilta ja muilta erityisopettajilta.

Että viimeksi oon tänään käyny kysymässä että niin että tarvitseeko tähän molempien vanhempien allekirjotuksen. Ja hän (rehtori) on hyvin tutustunu näihin asiakirjoihin ja osaa neuvoa.

Pedagogisiin käytänteisiin liittyen olivat laaja-alaiset noviisierityisopettajat tarvinneet tukea myös opetuksellisiin sisältöihin ja opetuskäytänteisiin. Tähän osaluokkeseen oli tarvittu ohjauksellista tukea, kuten tietoa ja ohjausta materiaaleihin sekä vinkkejä tuntien sisältöön. Tällaista tukea noviisit kaipasivat koulun luokanopettajilta, erityisluokanopettajilta ja kokeneilta opettajilta. Noviiseille oli tarpeen myös päästä seuraamaan toisten opettajien opetusta ja saada sitä kautta vinkkejä omaan opetukseen. Lisäksi tärkeä apu olivat yhteiset keskustelut työyhteisön opettajien kesken esimerkiksi opetusmenetelmien valinnasta. Eräs noviiseista kuvasi saavan keskusteluista koulun toisen laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajien kanssa neuvoja oppilaskohtaisiin opetusmenetelmiin.

Tai sitte jos oot niinku ongel-. Siis ei ei vaan keksi millä keinolla jonkun asian jollekin lapselle opettaa. Niin sit toinen tavallaan tulee mukaan siihen ajatteluun ettet sä jää yksin sitä miettimään. Vaan ihan sellanenki jo hyödyttää et tavallaan pääsee siitä et tää ei nyt ole vaan mun asiani. Vaan niinkun meidän kaikkien.

Laaja-alaiset noviisierityisopettajat kokivat myös tärkeäksi saada tietoa kouluissa käytettävistä erilaisista opetuskäytänteistä. Tätä tietoa olivat noviisit saaneet muun muassa opettajien alueellisissa kokouksissa tapaamiltaan muilta erityisopettajilta.

Ja jotenkin semmoseen on sit saanu ehkä ehkä niis niis tilanteissa joissa pääsee niinkun tapaamaan muiden koulujen laaja-alasia. Niin niis on saanu sit hyvii vinkkejä ja myös semmosii näkökulman muutoksii et jos on itse toiminu tietyl taval niin onks se sittenkään hyvä tapa ja.

Tutkimuksen laaja-alaisen noviisierityisopettajien kokemukset luokan ja oppilaiden hallinnasta olivat vaihtelevia. Laaja-alaisilla noviisierityisopettajilla ei välttämättä ollut tarvetta saada tukea luokan ja oppilaiden hallintaan. Tätä perusteltiin esimerkiksi sillä, että laaja-alaisella erityisopettajalla oli kerrallaan opetuksessa vain pieni ryhmä oppilaita, jolloin erityisiä luokanhallinnan taitoja ei tarvita. Myös noviisien aiemmat kokemukset opettajana toimimisesta olivat voineet vaikuttaa siihen, että tukea ei koettu tarpeelliseksi.

En oo tarvinnu täs työssä et se on ollu oikeestaan mulla sillon luokanopettaja aikoina niin ehkä se mun vahvuus semmonen ryhmän hallinta. Et se on se on kyllä niinku. Siinä ei oo mitään ongelmaa. Et se sujuu. Ja toki mul käy hyvin semmosia pieniä ryhmiä että.

Jos laaja-alaiset noviisierityisopettajat olivat kokeneet tarvitsevansa tukea luokan ja oppilaiden hallinnan taitoihin, perustelivat he sitä sillä, että he kohtasivat työssään myös suurempia opetusryhmiä. Luokan ja oppilaiden hallintaan liittyviä taitoja pidettiin myös sellaisina, joita olisi aina hyvä kehittää paremmiksi. Taitoja olisi noviisien mukaan voinut kehittää esimerkiksi koulutuksien kautta. Tärkeää oli myös saada tietoa koulun omista kurinpitokäytänteistä, keskustella aiheesta yhteisesti työyhteisössä ja päästä seuraamaan kokeneiden opettajien toimintaa. Eräs noviisi oli esimer-

kiksi kokenut opettajien keskinäisen vinkkien ja neuvojen jakamisen olevan tärkeä apu omien taitojen kehittämiseksi.

Niinku mist saa sit et usein niinku sellasii niksejä ja ajatuksii jaetaan opehuoneessa. Et se on must tärkeetä. Mutta että. Tavallaan niinku kyllähän sellaseen aina kokee tarvitsevansa tukea ja lisää vinkkejä.

Laaja-alaisten noviisierityisopettajat olivat tarvinneet tukea myös samanaikaisopetukseen ja sen järjestämiseen. Tärkeää oli saada tietoa samanaikaisopetuksen järjestämisen eri tavoista ja oppiaineiden sisällöistä. Työyhteisössä tuli olla yhteinen tavoite järjestää samanaikaisopetusta ja kaikkien tuli olla sitoutunut tähän tavoitteeseen. Samanaikaisopetuksen tueksi kaivattiin myös lisää aikaa ja mahdollisuuksia opetuksen yhteiseen suunnitteluun luokanopettajien kanssa. Ajan riittämättömyys oli usein esteenä myös tälle yhteistyölle, kuten eräs noviisi kuvaili:

Niin tosi vähän jää aikaa niinku että kerkeis ite ees saaha tietää edellisenä päivänä että mitä on suunnitteilla siellä tunnilla. Niin se sitte monesti mennee niin että että mä meen sinne luokkaan ja oon ehkä saanu edellisenä välkällä tietää että mitä on ja. Et emmä siellä yleisesti koskaa opeta mittään.

6.3 Yhteistyö

Tutkimuksen laaja-alaiset noviisierityisopettajat olivat kokeneet tarvitsevansa tukea yhteistyön tekemiseen koulun muiden opettajien kanssa. Yhteistyöhön oli tarvittu sekä ohjauksellista että psykologista tukea. Etenkin muiden opettajien kanssa yhteistyön aloittaminen ja yhteistyön mahdollistaminen oli voinut olla haastavaa. Hankaluudet yhteistyön aloittamisessa johtuivat noviisien mukaan esimerkiksi siitä, että uutta opettajaa ei osattu ottaa työyhteisössä osaksi työn suunnittelua.

Sit mä jäin jotenki odottaa et nyt sitten asiat tapahtuu itsestään sit kun meillä on se seuraava tiimikokous. Mutta se vähän kuivahti kokoon sitten ja nyt mä taas odotan koska se meidän seuraava tiimikokous on.

Ohjauksellisena tukena olivat noviisit kaivanneet joustavuutta opettajien ja työyhteisön toimintatapoihin, sekä lisää aikaa yhteistyön toteuttamisesta sopimiseen ja yhteistyön tekemiseen. Yhteistyön toteuttamisen tavoista oli noviisien mukaan tärkeää keskustella luokanopettajien kanssa, jotta laaja-alaisen erityisopettajan työ alkaisi sujua hyvin. Noviisit kuvasivat laaja-alaisen erityisopettajan arkea kiireiseksi ja he pitivät yhteistyölle jäävää aikaa riittämättömänä. Yhteistyö kaikkien opettajien kanssa ei ollut onnistunut ajanpuutteen tai eriävien toimintatapojen takia, kuten eräs noviisi seuraavassa kuvailee:

Et sit siihen tarttis kuitenkin aikaa et pysty suunnittelemaan järkevästi. Et joidenki opettajien kanssa se on toiminu tosi hyvin. Mut sit taas joidenki kanssa ei sitä yhteistä aikaa löydy. Tai sit se suunnittelu yhessä on ollu jotenki takkuilevaa.

Noviisit olivat tarvinneet tietoa opettajista ja heidän yhteistyötaitoistaan, jotta he olisivat osanneet työtä aloittaessa lähestyä opettajia heille sopivalla tavalla. Yhteistyötä luokanopettajien kanssa olisi helpottanut se, että opettajilla olisi ollut enemmän tietoa erityisopetuksen järjestelmästä.

Laaja-alaiset noviisierityisopettajat olivat tarvinneet myös psykologista tukea opettajien kanssa yhteistyössä toimimiseen. Noviisit kaipasivat sitä, että opettajat olisivat yhteistyömyönteisempiä ja että he olisivat avoimempia ottamaan vastaan noviisin uudet ideat. Myös luokanopettajien keskinäisen yhteistyön sujuminen koettiin tärkeäksi oman työn onnistumisen kannalta. Eräs noviisi kuvasi tätä seuraavasti:

Niin tiimit toimii hirveen eri tavoin. Et joi- joillakin tiimeillä on niinkun valtavan semmonen tiivis yhteistyö ja ja niinkun voidaan niinkun yhdessä sopii niit pelisääntöjä. Voidaan niinkun yhdessä tavallaan katsoo sitä tilannetta. Että okei että tolla luokalla on nyt eniten sitä tuen tarvetta ja panostetaan sinne. Ja tälleen. Mutku sitte on taas jotku luokka-aste tiimit et heillä ei oo semmost niinkun yhteistyötä. Eikä kaikkia se hirveesti kiinnosta.

Yhteistyön onnistumisen kannalta oli tärkeää myös, että muut opettajat arvostivat laaja-alaisen erityisopettajan tekemää työtä ja että opettajat osaisivat hyödyntää noviisin osaamista. Luokanopettajat eivät olleet välttämättä osanneet yhteistyötä teh-

dessään huomioida riittävästi työn aloittamisen haasteita, joita noviisi joutui päivittäin kohtaamaan.

Opettajien kanssa tehtävän yhteistyön lisäksi olivat laaja-alaiset noviisierityisopettajat tarvinneet tukea vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Noviisit tarvitsivat tukea erityisesti yhteydenpidon käytänteisiin ja vastuunjakoon tutustumisessa. Epäselvää noviiseille oli ollut esimerkiksi se, miten ja mistä asioista tulee oppilaan kotiin ottaa yhteyttä ja kenen tulee se tehdä.

Se on sellanen asia mitä ei oo tajunnut ajatella sillon kun on ollut koulutuksessa. Et millä tavalla niinkun lapsista puhutaan heidän vanhemmilleen. Ja sitten niinku. Siihen pitää keksii. Siis siihen pitää kehittää ihan uusi kielenkäyttö.

Noviisit olivat tarvinneet siis ohjauksellisena tukena tietoa yhteydenpitokäytänteistä. He kuvasivat yhteydenpitokäytänteiden olevan hyvin koulu- ja opettajakohtaisia. Kouluissa olisikin noviisien mukaan tarpeellista yhtenäistää yhteydenpidon käytänteitä. Eräs noviisi kuvasi käytänteiden monimuotoisuutta näin:

Sit helposti tulee et on niin kirjavia käytäntöjä kaikkien kanssa et miten niinkun missäkin tehdään. Tai missäkin luokassa tehdään. Niin ehkä tommoseen kun se on mun mielest jotenki aika iso ja tärkeä asia just vaikka jotenki se tiedottaminen siitä erityisopetuksesta. Et siihen jos ois ollu semmoset ylempää tulevat ohjeet että näin tehdään.

Käytänteitä koskevan tiedon lisäksi tarvitsivat noviisit psykologista tukea. Vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä noviiseille tärkeä tuki oli se, että heillä oli opettajien ja rehtorin emotionaalinen tuki yhteydenpidon taustalla. Emotionaalinen tuki saattoi olla esimerkiksi sitä, että luokanopettaja tai rehtori osallistui mukaan vanhempien ja laaja-alaisen erityisopettajan sopimiin tapaamisiin.

Tutkimuksessa havaittiin, että laaja-alaiset noviisierityisopettajat voivat tarvita tukea myös moniammatillisissa yhteistyöryhmissä työskentelyyn ja yhteistyötahojen kanssa toimimiseen. Tuolloin noviisit tarvitsivat ohjauksellisena tukena tietoa ryhmien toimintatavoista, yhteistyötahoista ja heidän vastuualueistaan. Noviiseilla tuli myös olla mahdollisuuksia tavata eri yhteistyötahoja ja verkostoitua. Psykologisenä tukena oli tärkeää, että yhteistyötahot olivat helposti tavoitettavissa. Jos noviisit

eivät olleet kokeneet tarvitsevansa tukea moniammatilliseen yhteistyöhön, oli yhteistyön tekeminen koettu sujuvan alusta asti hyvin ja heidät oli otettu hyvin osaksi moniammatillisia yhteistyöryhmiä. Tuen tarpeeseen vaikuttivat myös noviisien aiempi työkokemus moniammatillisissa yhteistyöryhmissä toimimisesta. Esimerkiksi eräs noviisi kuvasi aiemman työtaustan valmistaneen häntä hyvin myös laaja-alaisena erityisopettajana yhteistyöryhmissä toimimiseen, joten hän ei ollut kokenut tarvitsevansa tukea tähän työn osa-alueeseen.

Et ne tuntuu kyl hyvin tutuilta. Et nii- niihin on tää oma työtausta valmistanu jo hyvin pitkälle.

Laaja-alaiset noviisierityisopettajat olivat tarvinneet tukea pääasiassa luokanopettajien kanssa työskentelyyn. Tutkimuksessa havaittiin, että laaja-alaiset noviisierityisopettajat saattavat tarvita tukea myös rehtorin ja koulun toisen laaja-alaisen erityisopettajan kanssa työskentelyyn, jos yhteistyö ei ollut sujunut odotetusti. Tuolloin yhteistyön parantamiseen oli kaivattu psykologista tukea. Rehtorilta tarvittiin lisää aikaa tavata noviisia sekä parempaa tietämystä erityisopetuksesta ja sen järjestämisestä, jotta tämä olisi voinut ohjata noviisia enemmän erityisopetuksen asioissa. Toisen laaja-alaisen erityisopettajan kanssa työskentelyyn kaivattiin samankaltaista tukea, eli toisen erityisopettajan parempaa tavoitettavuutta ja enemmän ohjaamista erityisopetukseen liittyvissä asioissa. Toisen laaja-alaisen erityisopettajan kanssa työskentelyssä ilmenevät ongelmat saattoivat johtua esimerkiksi erilaisista työtavoista.

Niin sit mulla on ollut ehkä vaikea ottaa sitä hänen ideointiaan vastaan samalla tavalla. Et me niinkun jutellaan paljon ja niinkun höpötetään paljon. Mut ku mun mielestä se on just semmosta höpöttämistä. -- Niin sit ku mä haluun oikean vastauksen niin sit mä oon menny ehkä rehtorille kysymään.

6.4 Ammatillinen kehittyminen

Tutkimuksen laaja-alaiset noviisierityisopettajat olivat tarvinneet työn alussa tukea heidän ammatilliseen kehittymiseensä. Noviisit tarvitsivat tukea neljään osa-

alueeseen: oman osaamisen kehittämiseen, opettajan rooliin ja vastuuseen sopeutumiseen, oman ammattitaidon toteuttamiseen sekä laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvan määrittelyyn. Näihin osa-alueisiin olivat noviisit tarvinneet etenkin psykologista tukea eli tukea liittyen heidän henkilökohtaisiin tarpeisiinsa.

Oman osaamisen kehittämiseen liittyen oli noviiseille ollut tärkeää päästä kehittämään omia toimintatapoja ja laajentamaan omaa ajatteluaan. Noviisit kaipasivat ohjauksellisena tukena mahdollisuuksia kuulla kokeneiden opettajien kokemuksista sekä mahdollisuuksia seurata muiden opettajien opetusta. Muiden opettajien opetuksen seuraaminen oli mahdollistunut esimerkiksi samanaikaisopetuksen avulla.

Et opettajana työtapoja oon nähny uusia. Opettajuuden kasvu on heti lähteny eteenpäin kun on päässy sinne ryhmiin seuraamaan ja olemaan mukana.

Tärkeänä ohjauksellisena tukena pidettiin työyhteisön yhteisiä keskusteluja esimerkiksi opettajankokousten yhteydessä.

Sieltä aina tulee semmost tai et siellä käyään tosi monesti keskustellaan ihan tärkeistä ja hyvää keskustelua on ja. Tullee uu- niinku semmosia. Kyllähän se aina laajentaa omaakin ajattelua ja tietoutta.

Noviiseilla oli lisäksi ollut tarvetta päästä koulutuksiin ja lisätä näin omaa tietoa oppiaineista ja opetusmenetelmistä. Työyhteisön tulisi myös tarjota noviisille riittävästi haasteita, jotka kannustavat etsimään lisää tietoa ja kehittämään omaa osaamistaan.

Laaja-alaisen noviisierityisopettajien kokemuksen mukaan työyhteisön tavat ja perinteet saattoivat rajoittaa noviisin omaa kehittymistä. Noviisien ammatillisen kehittymisen tueksi tulisi työyhteisöjä kehittää tuomalla uusia toimintatapoja kouluihin.

Kaikkea ei voi muuttaa se vaan yksi yksi uusi opettaja hetkessä. Vaan niinku vähitellen sitten tuoda uusia ajatuksia ja toimintatapoja niitten vanhojen rinnalle ensin ja sitten ehkä niitten yli.

Oman osaamisen kehittämiseen olivat noviisit tarvinneet psykologisenä tukena rehtorilta ja koulun toiselta laaja-alaiselta erityisopettajalta kannustusta ja palautetta omas-

ta työstään. Tärkeää oli myös se, että työyhteisössä osattaisiin hyödyntää noviisin jo olemassa olevaa erityisopetuksen asiantuntijuutta.

Oman osaamisen kehittämisen lisäksi olivat noviisit tarvinneet tukea laaja-alaisen erityisopettajan rooliin ja vastuuseen sopeutumisessa. He tarvitsivat psykologisena tukena kannustusta ja rohkaisua oman asiantuntijuuden tunnustamiseen sekä työyhteisön luottamusta omaa ammattitaitoa kohtaan. Noviiseille oli tärkeää esimerkiksi se, että he pystyivät varmistamaan omaa toimintaansa toiselta kokeneemmalta laaja-alaiselta erityisopettajalta.

Saa aina varmistuttaa että ku itellä monesti on vähän semmonen epävarma olo. Että no voinko mä kieltäytyä vaikka jostakin asiasta mistä mä koen että tää ei niinku kuulu mun työhön tai.

Laaja-alaisen erityisopettajan rooliin sopeutumiseen voi vaikuttaa noviisien aiempi työkokemus opetuslalla. Tutkimuksen noviisien mukaan siirtyminen toisesta opettajuudesta laaja-alaisen erityisopettajan rooliin on haastavaa, koska laaja-alaisen erityisopettajan rooli on erilainen muihin opettajan ammatteihin verrattuna. Tässä tutkimuksessa noviiseilla oli aiempaa kokemusta luokanopettajan ja esiopetuksen opettajan ammateista. Laaja-alaisen erityisopettajan rooliin sopeutumiseen oli tarvittu psykologisena tukena ennen kaikkea aikaa.

Siihen varmaan olisin tarvinnu jonkunmoist tukee sillon alkuun ehkä enemmänki koska mä. Onhan se totta kyllä että että tota se on hyvin erilainen rooli kun luokanopettajan rooli.

Oman ammattitaidon toteuttamiseen olivat laaja-alaiset noviisierityisopettajat tarvinneet psykologista tukea. He olivat tarvinneet mahdollisuuksia näyttää omaa osaamistaan, sekä mahdollisuuksia kokeilla omia ideoita ja työtapoja työyhteisössä. Noviiseille tärkeää oli myös se, että työyhteisö osaisi hyödyntää laaja-alaisen erityisopettajan tietoutta ja kunnioittasi hänen ammattitaitoaan. Työyhteisö voisi siis tukea laaja-alaisen noviisierityisopettajien ammattitaidon kehittymistä sallimalla noviisille oman osaamisen näyttämisen ja hyödyntämällä noviisin tietoja ja taitoja.

Laaja-alaiset noviisierityisopettajat olivat tarvinneet tukea oman työnkuvan määrittelyyn. Noviisit kokivat laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvan olevan laaja ja

koostuvan monista eri osa-alueista. Haastavaa oli ollut määrittellä esimerkiksi, mitä kaikkia osa-alueita työhön kuului ja miten ne voisi yhdistää.

Nää niinku elan työn monet niinku et on se niinkun opetustyö. Yhteistyö. On niinku moniammatillinen yhteistyö ja sit on yhteistyö luokanopettajien kanssa. Se tavallaan konsultaatio ja pedagogiset asiakirjat joka on tosi iso juttu.

Työnkuvan määrittelyyn oli tarvittu etenkin psykologista tukea. Noviiseille oli ollut tärkeää päästä keskustelemaan työnkuvastaan rehtorin, moniammatillisten työryhmien tai muiden laaja-alaisten erityisopettajien kanssa. Työnkuvan laajuus ja työn eri osa-alueiden suhde avautui noviiseille esimerkiksi näiden yhteisten keskustelujen avulla.

Ja niinku siin on niin monta niit niit jotenki osa-alueit. Et miten ne niinku miten ne nivoutuu. Nyt mulla on ihan suht selkee kuva siitä ja niinku. Nyt ku on kehityskeskustelui käyny kaks vai kolme. Nii se on tuntunu ain siltä et mä oon niinku. Mä oon kartalla.

Noviisit olivat tarvinneet myös tietoa työyhteisön muiden jäsenten vastuualueista ja heidän odotuksistaan laaja-alaista erityisopettajaa kohtaan. Työyhteisössä olisi tärkeää avata työntekijöiden erilaisia työnkuvia, jotta kaikki työyhteisössä tietäisivät omat ja toisten roolit ja vastuualueet. Työnkuvan määrittelyssä auttaisi myös se, että työyhteisössä kerrottaisiin avoimesti, millaisia odotuksia esimerkiksi luokanopettajilla on laaja-alaista erityisopettajaa kohtaan.

No ensinnäkin pitäs varmaan pitäs niinku. Olla jotenki välillä aina aukasta näitä työyhteisön rool- rooleja ja toimenkuvia enempi. Että voi olla että on vaikka niin tietämätön siitä et mitä kaikkee siihen työhön kuuluu.

Noviisien kokemusten mukaan heille olisi hyödyllistä saada tietoa omasta tulevasta työnkuvastaan jo työhaastattelussa, jolloin he pystyisivät valmistautumaan tulevaan työhönsä jo ennakkoon.

6.5 Työyhteisöön sopeutuminen

Laaja-alaisten noviisierityisopettajien oli omien kokemuksiansa mukaan ollut helppo tulla työyhteisöön. Noviisien mukaan heidät oli otettu työyhteisössä hyvin vastaan. Myönteisestä vastaanotosta huolimatta olivat noviisit kokeneet tarvitsevansa tukea opettajayhteisön sisälle pääsemiseen, opettajiin tutustumiseen ja työkaverisuhteiden syntymiseen. Tukea tarvittiin myös oman paikan ja roolin löytämiseen työyhteisön sosiaalisissa verkostoissa ja työyhteisön sosiaalisiin tapoihin tutustumisessa.

Laaja-alaiset noviisierityisopettajat perustelivat yhteisön sisälle pääsemisen hankaluutta muun muassa sillä, että opettajayhteisön sisällä oli valmiiksi tiiviitä ystäväporukoita, joihin tuntui aluksi olevan vaikea päästä mukaan. Eräs noviisi kertoi kokemuksistaan näin:

Ja siellä on aika semmoset vakiintuneet ystävä- ystävyysuhteet jo koulun opettajien kesken. Ja tietenki jos on paljon ystävyysuhteita jo siellä muodostunu nii sit siihen on vähän hankalampi lähteä jotenki. Pääsemään sisään kun sitte taas jos ois vaan työkavereita kaikki keskenään.

Tutustumista koulun muihin opettajiin saattoi rajoittaa myös rakennuksien aiheuttamat fyysiset etäisyydet opettajien luokkien välillä. Esimerkiksi luokkien sijainti eri rakennuksissa oli vaikeuttanut erään noviisin mukaan muihin opettajiin tutustumista ja heidän kanssaan yhteistyön tekemistä.

Me neljä opettajaa ollaan täs puukoulussa ja sitte loput on tuol eri. Et tämmönen niinku fyysinenki rakennusten välinen asia voi tehdä sitä että joitaki opettajia ei edes viikon aikana tapaa oikein ku ehkä näkee vilaukselta tossa ruokalassa ja sillä tavalla että.

Laaja-alaisten noviisierityisopettajien mukaan työyhteisöön sopeutuminen tapahtuu työn ja arjen kautta tekemällä yhteistyötä muiden opettajien ja rehtorin kanssa. Työyhteisöön sopeutumisen kannalta oli tärkeää saada arjen keskellä psykologista tukea työyhteisön jäseniltä. Noviisit tarvitsivat sitä, että heitä rohkaistaisiin mukaan työyhteisön toimintaan ja että noviisia kohdeltaisiin tasavertaisena yhteisön jäsenenä. Työ-

yhteisössä olisi hyvä olla joku henkilö, jonka kautta noviisi voisi tutustua muihin jäseniin. Tällaisia henkilöitä voivat olla esimerkiksi koulun toinen laaja-alainen erityisopettaja, rehtori tai työyhteisön sisältä nimetty tukihenkilö, jonka tehtävänä on tutustuttaa noviisi opettajayhteisön tapoihin ja toimintaan. Eräs noviisi oli esimerkiksi kokenut apulaisrehtorin kannustuksen tärkeäksi avuksi työkaverisuhteiden rakentamisessa:

Meidän apulaisrehtori oli hyvin ystävällinen. Ja hän jotenki oli sellanen niinku näihin työhyvinvointi-iltoihin ja muihin aina huolehti että hei että oothan tulossa ja. -- Et oli ihan tällästä niinku apua tavallaan siihen työkaverisuhteiden aikaansaamiseksi.

Työyhteisöön sopeutumista helpottaa myös se, että työyhteisössä on avoin ja yhteistyötä edistävä ilmapiiri. Laaja-alaisille noviisierityisopettajille oli tärkeää, että heitä kohdeltiin tasavertaisena työyhteisön jäsenenä. Uudelle opettajalle tuli antaa aikaa työyhteisöön sopeutumiseen ja siellä oman paikan löytämiseen.

Laaja-alaisille noviisierityisopettajille oli tärkeää myös päästä jakamaan kokemuksiaan muiden aloittavien opettajien kanssa. Työyhteisöön toivottiin muita aloittavia opettajia, joiden kanssa tämä kokemusten vaihtaminen olisi mahdollista. Toisen aloittavan opettajan ei tuolloin tarvinnut olla erityisopettaja vaan olennaisempaa oli, että hänellä olisi samankaltaisia kokemuksia uutena opettajana työyhteisöön tulemisesta. Tällaisia henkilöitä olivat esimerkiksi työyhteisössä vasta-aloittaneet luokanopettajat.

Mutta sit on tietenki tosi kiva se et täällä muutamia muitaki nuoria opettajia. Joitten kans voijaan sitte jakkaa sitä siihen liittyviä juttuja. Ja sitte on niinku niit sitte näitä jotka on niinku alottanu. Ei välttämättä nuoria mutta jotka on kans alottanu nyt niin niitten kans voijaan sitte niitä omia juttuja jakkaa ja.

Laaja-alaiset noviisierityisopettajat voivat kokea työn alun yksinäiseksi. Yksinäisyyttä aiheutti kouluissa vallalla oleva perinteinen näkemys erityisopetuksesta, jonka mukaan erityisopetus perustui siihen, että laaja-alainen erityisopettaja opettaa pientä oppilasryhmää yksin erillisessä tilassa. Yksinäisyyden tunteeseen vaikutti myös koulun kiireinen arki, jonka vuoksi yhteistyölle jäävä aika oli koettu riittämättömäksi. Yhteistyötä ja tuntien yhteissuunnittelua oli hankala toteuttaa opetustuntien välillä ja

jos koulun toimintakulttuuriin kuului, että yleisopetuksen opettajat lähtivät heti omien opetustuntiansa jälkeen kotiin, ei aikaa yhteiselle suunnittelulle jäänyt.

No aika yksinäiseksi toisaalta joo. Et et vaikka on niinku ihan kokoajan yhteistyössä muiden kanssa. Niin silti on semmonen sit niinku. Et sit se suunnittelu. Et sit kun ne opetustunnit on ohi. Ja sit on täällä silloin kello kahen aikaan niin sit miettii niinku et. Tai niinku et kaikki pitää kuitenkin niin itekseen niinku toisaalta suunnitella ja miettiä.

Avuksi yksinäisyyden tunteisiin noviisit tarvitsivat mahdollisuuksia jakaa kokemuksiaan jonkun työyhteisön jäsenen kanssa. Tällaisia henkilöitä olivat noviisin työpari, samassa työyhteisössä oleva toinen laaja-alainen erityisopettaja tai työyhteisön muu henkilö, jolla olisi samankaltaisia kokemuksia työn yksinäisestä roolista. Eräälle noviisille oli tällainen henkilö ollut myöhemmin työyhteisöön tullut erityisluokanopettaja, jonka kanssa oli voinut jakaa erityisopetuksen näkemystä:

Et me saadaan erityisluokka ja ennen kaikkea se erityisluokanopettaja niin mä olin ihan et bravo. -- Et kyl mä nautin tosi paljon et sai. Vaikkei hän suoraan munkaan kolleega oo. Siis ei oo elaa edellenkään. Mutta on se erityispedagoginen näkemys ja se niinkun.

Työn yksinäisyyttä olisi noviisien mukaan voinut helpottaa lisäämällä samanlaisopetusta tai hyödyntämällä työparityöskentelyä, jolloin jokaisella opettajalla olisi työpari, jonka kanssa voisi suunnitella työtä ja jolle voisi jakaa vastuuta.

Laaja-alaiset noviisierityisopettajat eivät kuitenkaan välttämättä pidä työtään yksinäisenä. Jos yhteistyö muiden opettajien kanssa sujuu ja sille on riittävästi aikaa, koetaan työn olevan enemmän *itsenäistä kuin yksinäistä*. Noviisit kokivat työn yksinäisen luonteen kuuluvan heidän rooliinsa erityisopetuksen asiantuntijana.

7 POHDINTA

Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella aloittavien laaja-alaisten erityisopettajien kokemusten kautta, mihin he tarvitsevat tukea ensimmäisinä työvuosinaan ja millaista tuen tulisi olla. Laaja-alaiset noviisierityisopettajat tarvitsivat tukea etenkin erityisopetuksen järjestämiseen liittyviin asioihin, työn hallintaan ja suunnitteluun, laaja-alaisten erityisopettajan työnkuvan määrittelyyn, yhteistyön tekemiseen muiden opettajien kanssa ja omaan ammatilliseen kehittymiseen. Tutkimuksen aloittavien laaja-alaisten erityisopettajien kokemukset heidän tarvitsemastaan tuestaan tukevat aiempien tutkimuksien havaintoja siitä, millaista tukea aloittavat erityisopettajat tarvitsevat (Billingsley 2004; Davidson 2010; Griffin ym. 2003; Jones ym. 2013; Whitaker 2001). Luvussa 7.1 esittelen näitä keskeisiä tuloksia suhteessa aiempaan tutkimustietoon. Luvussa 7.2 puolestaan käsittelen tutkimukseen liittyviä luotettavuuden ja eettisyyden kysymyksiä ja luvussa 7.3 jatkotutkimushaasteita.

7.1 Laaja-alaisten noviisierityisopettajien keskeiset tuen tarpeet

7.1.1 Tieto, ohjaus ja yhteistyö tärkeimpänä tukena

Tiedon ja ohjauksen saaminen sekä yhteistyön tekeminen ovat tämän tutkimuksen tuloksien mukaan tärkeimpiä tukimuotoja, joita aloittavalle laaja-alaiselle erityisopettajalle voi tarjota. Tietoa, ohjausta sekä mahdollisuuksia yhteistyöhön tarvitaan erityisesti tueksi erityisopetuksen järjestämiseen ja työn hallintaan, jotka osoittautuivat noviiseille työn haastavimmiksi osa-alueiksi. Laaja-alaiset noviisierityisopettajat tarvitsevat tietoa ja ohjausta etenkin muilta erityisopetuksen asiantuntijoilta, kuten toisilta erityisopettajilta tai koulun rehtorilta. Koska laaja-alaisella erityisopettajalla on suuri työmäärä ja vastuu erityisopetuksen järjestämisestä, oli tukea tärkeää saada sellaisilta henkilöiltä, jotka tiesivät laaja-alaisten erityisopettajan arjesta ja lukuvuoden kulusta. Yhteistyön tekeminen puolestaan oli erityisen tärkeää laaja-alaisten erityisopettajan työn sujumisen kannalta. Yhteistyön onnistuminen ja työyhteisön jäsen-

ten halukkuus tehdä yhteistyötä vaikuttavat olevan avainasemassa siinä, miten noviisi koki saaneensa apua ensimmäisinä työvuosinaan.

Myös aiemmissa tutkimuksissa korostetaan, että tiedon ja ohjauksen saaminen sekä monipuolinen yhteistyö muiden asiantuntijoiden kanssa ovat olennainen osa aloittavien erityisopettajien tarvitsemaa tukea (Billingsley ym. 2004; Fantilli 2009; Jones ym. 2013; Nyman 2009; Whitaker 2001). Tutkimuksien mukaan tietoa ja ohjausta tulisi olla tarjolla riittävästi kunkin aloittavan erityisopettajien tarpeiden mukaan. Hyödyllisintä aloittaville erityisopettajille on saada tietoa ja ohjausta erityisopetuksen kollegoiltaan, joilla on asiantuntemusta ja hiljaista tietoa alalta. Aiempien tutkimuksien tulokset siis vahvistavat tämän tutkimuksen havainnot.

Laaja-alaisen noviisierityisopettajien tiedon ja ohjauksen saaminen vaikutti olennaisesti heidän kokemuksiinsa saamastaan perehdytyksestä. Noviisit tarvitsevat perehdytyksessä tietoa koulun käytänteistä ja erityisopetuksesta. Noviisien kokemuksen mukaan perehdytyksessä ei kuitenkaan ollut saatu riittävästi ohjausta erityisopetuksen järjestämiseen, vaan perehdyttäminen keskittyi ainoastaan koulun ja sen käytänteiden esittelyyn. Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu aloittavien opettajien perehdyttämisen olevan luonteeltaan yleistä koulun ja sen käytänteiden esittelyä rehtorin tai kokeneiden opettajien johdolla (mm. Jokinen & Välijärvi 2006, 93–94). Laaja-alaiselle noviisierityisopettajalle rehtorin tai yleisopetuksen kollegan perehdyttäminen ei vaikuttaisi aiempien ja tämän tutkimuksen mukaan olevan riittävä. Koulun käytänteiden ja rutiinien esittelyn lisäksi tulisi laaja-alainen noviisierityisopettaja perehdyttää koulun erityisopetuksen aiempiin toimintatapoihin ja sen järjestämiseen. Toiselta laaja-alaiselta erityisopettajalta saatu tuki olisi perehdytyksessä olennaista, jotta noviisit olisivat saaneet riittävän kuvan laaja-alaisen erityisopettajan työstä sitä aloittaessaan.

Laaja-alaiset noviisierityisopettajat tarvitsevat tietoa ja ohjausta myös erityisopettajan työnkuvan ja roolin määrittelyyn. Oman työnkuvan määrittely voi olla aloittavalle laaja-alaiselle erityisopettajalle vaikeaa, koska työnkuva on usein laaja ja työn eri osa-alueiden yhdistäminen vaikeaa. Tiedon ja ohjauksen saaminen ja mahdollisuus päästä yhteistyössä pohtimaan työn eri osa-alueiden nivoutumista vaikuttavat olevan paras tuki myös tähän tuen tarpeeseen. Aiemman tutkimustiedon mukaan aloittavat erityisopettajat kohtaavat paljon rooliristiriitoja työnsä alussa (Billingsley 2004, 372; Jones ym. 2013, 377). Rooliristiriitojen ehkäisyn ja työn alun sujumisen vuoksi olisi tärkeää keskustella työyhteisössä laaja-alaisen erityisopettajan työnku-

vasta. Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva kaipaa myös selvempää määrittelyä. Koska työnkuva on hyvin koulukohtainen, olisi tarkempi työtehtävien määrittäminen jokaisen työyhteisön tehtävä. Selkeät työtehtävät ja roolit voisivat parantaa laaja-alaisen noviisierityisopettajien tunnetta työn hallinnasta.

Tutkimuksen tuloksien perusteella voidaan todeta, että aloittavien laaja-alaisen erityisopettajien tiedon ja ohjauksen saamista ja yhteistyömahdollisuuksia tulisi parantaa. Laaja-alaiset noviisierityisopettajat tarvitsevat systemaattista tukea koko työn alkuvaiheen ajan, jotta he saavat riittävästi tukea työhön sopeutumiseen ja sen haasteisiin vastaamiseen. Aiemmat tutkimukset suosittelivat aloittavalle erityisopettajalle tueksi induktiovaiheen koulutusta, johon kuuluvat työyhteisön tapoihin perehdyttäminen, mentorointi, sekä kokeneiden ja muiden aloittavien opettajien tapaminen (Bickmore & Bickmore 2009, 1006; Billingsley ym. 2004, 334; Euroopan komissio 2010, 19–21). Hyvällä induktiokoulutuksella voitaisiin tutkimusten mukaan parantaa aloittavien erityisopettajien käsitystä työn hallittavuudesta (Billingsley 2004, 372). Induktiokoulutuksen tuki voisi olla vastaus myös laaja-alaisen noviisierityisopettajan tarpeeseen saada tietoa, ohjausta ja yhteistyömahdollisuuksia. Vaikka suomalaisissa kouluissa ei ole käytössä kansallista induktiokoulutusta (Jokinen & Välijärvi 2006, 93–94), voidaan samoja tuen muotoja hyödyntää koulujen työyhteisössä ja alueellisesti kunnan tasolla. Tämä vaatii aktiivisuutta ja uuden opettajan haasteiden huomiointia työyhteisön, koulun johdon ja alueen tasolla.

7.1.2 Tukea tarvitaan erityisopetuksen ja yleisopetuksen ammattilaisilta

Aloittavat laaja-alaiset erityisopettajat tarvitsevat tukea etenkin toiselta laaja-alaiselta erityisopettajalta. Toisen laaja-alaisen erityisopettajan tuki on tärkeää erityisesti erityisopetuksen järjestämisessä ja noviisien ammatillisessa kehittämisessä. Toisilta erityisopettajilta saatu tuki on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa olevan hyödyllisintä aloittavalle erityisopettajalle (Billingsley ym. 2004; Davidson 2010; Griffin ym. 2003; Whitaker 2001). Saman alan opettajalta saadun tuen tärkeyttä korostetaan myös mentorointia koskevissa tutkimuksissa (DeAngelis ym. 2013, 14; Davidson 2010, 83–91).

Tutkimuksessa havaittiin, että jos laaja-alaisella noviisierityisopettajalla ei ole työskentelykoulullaan käytettävissään toisen laaja-alaisen erityisopettajan tukea,

haetaan apua tuolloin henkilöiltä, jotka osasivat auttaa noviisia erityisopetuksen haasteissa. Tällaisia henkilöitä saattoivat olla rehtori, kokeneet luokanopettajat tai muut laaja-alaiset erityisopettajat. Tärkeää oli, että henkilö oli helposti tavoitettavissa ja lähellä tarjoamaan tukeaan. Myös aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että aloittavalle erityisopettajalle työyhteisössä tarjottu tuki on riittämätöntä, jos siellä ei ole saatavilla erityisopetuksen asiantuntijan tukea (Billingsley ym. 2004; Davidson 2010; Griffin ym. 2003; Whitaker 2001). Tuolloin noviisien pitää etsiä itse henkilö, joka pystyy antamaan hänelle oikeanlaista tukea (Davidson 2010, 83–91).

Aloittavien laaja-alaisen tarpeeseen saada tukea saman alan asiantuntijalta voitaisiin vastata mentori-järjestelmällä. Mentorointia suositellaan kansainvälisesti osaksi aloittavien opettajien tukea (esim. Euroopan komissio 2010; Griffin ym. 2003; Jokinen & Välijärvi 2006; Opetusministeriö 2007; Schwille 2008). Laaja-alaisille noviisierityisopettajille mentorointi antaisi mahdollisuuden saada ohjausta kokeneelta laaja-alaiselta erityisopettajalta. Mentorin ei tutkimusten mukaan tarvitse välttämättä olla samasta koulusta (Dempsey & Christenson-Foggett 2011, 69). Tällöin myös ne noviisit, joiden kouluissa ei työskentele toista laaja-alaista erityisopettajaa, voisivat saada tietoa ja ohjausta erityisopetuksen ammattilaiselta.

Toisten laaja-alaisen erityisopettajan tuki on tärkeää myös, koska laaja-alaisen noviisierityisopettajien voi olla vaikeaa saada oikeanlaista tukea luokanopettajilta (myös Jones ym. 2013, 376). Hankaluudet saada oikeanlaista tukea voivat liittyä siihen, että luokanopettajilla ei ole riittävästi tietoa erityisopetukseen liittyvistä asioista, jotta he osaisivat neuvoa ja ohjata laaja-alaista noviisierityisopettajaa. Luokanopettajien erityisopetuksellisen tiedon puute voi näkyä myös yhteistyöongelmina luokanopettajien ja aloittavan laaja-alaisen erityisopettajan välillä.

Tuen saannin hankaluuksista huolimatta laaja-alaiset noviisierityisopettajat tarvitsevat tukea myös yleisopetuksen kollegoiltaan. Kokeneiden luokanopettajien tuki korostunee, jos laaja-alaisella noviisierityisopettajalla ei ole työkoulussaan mahdollisuus saada tukea toiselta laaja-alaiselta erityisopettajalta. Laaja-alaiset noviisierityisopettajat tarvitsevat luokanopettajilta tietoa koulun käytänteistä, erityisopetuksen aikaisemmasta järjestämisestä, opetuksellisista sisällöistä ja omasta roolistaan laaja-alaisena erityisopettajana. Myös Jonesin ym. (2013, 376) ja Davidsonin (2010, 90) tutkimuksissa on aloittavien erityisopettajien todettu tarvitsevan samankaltaista tukea luokanopettajilta. Kyseisissä tutkimuksissa ei kuitenkaan ilmene, että noviisierityisopettajat tarvitsisivat luokanopettajilta tukea työn opetukselliseen puo-

leen, mitä tämän tutkimuksen noviiisit pitivät tarpeellisena. Tämä ero voi selittyä sillä, että laaja-alaisten erityisopettajien työhön kuuluu monien eri luokkatasojen opetusta sekä samanaikaisopetusta, jolloin oppiainesisältöjen tuntemus on tärkeää myös laaja-alaiselle erityisopettajalle. Erityisluokanopettajat voivat puolestaan keskittyä rajatun tietyjen luokka-asteiden oppiainesisältöjen hallintaan.

Vaikka luokanopettajien kanssa yhteistyön tekeminen ja heiltä tuen saaminen osoittautui tässä tutkimuksessa haastavaksi, kokevat laaja-alaiset noviiisierityisopettajat luokanopettajien tuen olevan olennainen apu ensimmäisten työvuosien aikana. Tähän kokemukseen saattaa vaikuttaa laaja-alaisten erityisopettajien työnkuva, joka edellyttää tiivistä yhteistyötä yleisopetuksen opettajien kanssa. Yleisopetuksen opettajien kanssa tehdään arjessa enemmän yhteistyötä kuin toisten laaja-alaisten erityisopettajien tai erityisluokanopettajien kanssa, jolloin on luonnollista etsiä tukea niiltä henkilöiltä joiden kanssa tekee paljon yhteistyötä. Koska aiemmat tutkimukset noviiisierityisopettajista eivät ole koskeneet pelkästään laaja-alaisena toimivia erityisopettajia, ei luokanopettajilta tarvittu tuki ole välttämättä ollut näissä tutkimuksissa yhtä suuressa roolissa.

7.1.3 Yhteistyökulttuurin muutosta kaivataan

Tutkimuksessa havaittiin, että koulujen työyhteisöjä on tarpeellista kehittää yhteistyö- ja muutosmyönteisemmäksi. Aloittavat laaja-alaiset erityisopettajat kohtasivat arjessa ongelmia luokanopettajien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Yhteistyössä ongelma aiheuttavat luokanopettajien vähäinen tietämys erityisopetuksesta, ristiriitaiset odotukset laaja-alaisen erityisopettajan roolista ja luottamuksen puute noviiisin ammattitaitoon. Havaitut ongelmat luokanopettajien ja laaja-alaisen noviiisierityisopettajan välisessä yhteistyössä ei ole yllättäviä, sillä yhteistyön ongelmien on todettu olevan osa erityisopettajien arkea. Yhteistyöhön liittyvät ongelmat eivät koske ainoastaan aloittavia laaja-alaisia erityisopettajia, sillä myös kokeneemmat erityisopettajat kohtaavat päivittäin yhteistyöhön liittyviä ongelmia (Takala ym. 2009, 169).

Näiden ongelmien vuoksi työyhteisöjen olisi tarpeen kehittää yhteistyön tekemisen kulttuuria. Työyhteisön hyvä ilmapiiri ja kehittymishaluisuus ovat tutkimuksien mukaan tärkeää aloittaville opettajille (Angelle 2006, 330; Bickmore & Bickmore 2010, 10–13; Craig 2012, 36; Tynjälä & Heikkinen 2011, 26). Kehittymis-

haluisen työyhteisön on todettu tukevan aloittavan opettajan ammatillista kehittymistä ja helpottavan työyhteisöön sopeutumista. Onnistuneen työyhteisöön sopeutumisen on puolestaan havaittu vaikuttavan myönteisesti aloittavan opettajan työssä jaksamiseen ja alalla pysyvyyteen. (Aho 2011, 120; Alhija & Fresko 2010, 1592; Angelle 2006, 330; Gavish & Friedman 2010, 141.) Hyvä ilmapiiri ja kehittymishaluisuuden on todettu olevan myös edellytys sille, että työyhteisö pystyy antamaan induktiokoulutusta ja näin tarjoamaan uudelle opettajalle riittävästi tukea (Bickmore & Bickmore 2009; Billingsley ym. 2004; DeAngelis ym. 2013; Scherff 2008). Työyhteisöä kehittämällä olisi mahdollista siis helpottaa laaja-alaisten noviisierityisopettajien työn alussa kohtaamia haasteita ja taata tuen saaminen.

Yhteistyökulttuurin kehittämiseksi tarvitaan koko työyhteisön tukea. Laaja-alaiset noviisierityisopettajien yhteistyön tekemistä luokanopettajien kanssa voidaan helpottaa sopimalla yhteisesti yhteistyön toteuttamisen tavoista, sekä huolehtimalla siitä, että noviisi pääsee sisälle koulun opettajayhteisöön. Rehtori on tässä avainasemassa mahdollistamalla yhteiset kokoontumiset, joissa sovitaan yhteistyön eri tavoista. Rehtorin tehtävänä on myös edistää koulussa hyvää ilmapiiriä työntekijöiden välillä. Aiempien tutkimusten mukaan nämä kuuluvat johdon tehtäviin aloittavan erityisopettajan tuessa (Billingsley 2004, 374; Whitaker 2001, 12). Rehtorin tarjoaman tuen lisäksi noviisit voivat saada apua myös koulun muilta erityisopettajilta. He voivat antaa noviisille tietoa opettajista ja heidän kanssaan käytetyistä yhteistyötavoista (myös Whitaker 2001, 10). Tällaisen tuen avulla laaja-alaiset noviisierityisopettajat voivat valmistautua tulevaan yhteistyöhön. Yhteistyökulttuurin kehittämisen kannalta on olennaista, että myös luokanopettajat ovat valmiita muuttamaan joustavasti työskentelytapojaan, ottamaan vastuuta erityisopetuksen oppilaista ja lisäämään tietoaan erityisopetuksesta (myös Jones ym. 2013, 377).

Tämän tutkimuksen mukaan laaja-alaisten noviisierityisopettajien tärkein psykologinen tuki on se, että työyhteisössä on hyvä ja yhteistyömyönteinen työskentelykulttuuri. Noviisit eivät korostaneet, että heillä olisi tarvetta saada erityisopetuksen kollegoiltaan emotionaalista tukea. Tulos eroaa aiempien tutkimuksien havainnoista. Niissä emotionaalinen tuki on osoittautunut yhdeksi suurimmaksi kollegoilta saatavaksi tueksi, koska sen avulla noviisierityisopettajat ovat pystyneet käsittelemään kohtaamien haasteiden aiheuttamaa taakkaa (Billingsley ym. 2004, 343–345; Griffin 2003, 31–33). Sen sijaan laaja-alaiset noviisierityisopettajat korostivat tässä tutkimuksessa tarvitsevansa emotionaalista tukea koulun johdolta. Myös Billingsley

ym. (2004, 343–345) ja Griffin ym. (2003, 31–33) tunnustavat emotionaalisen tuen olevan yksi tärkeä osa kulun johdolta saadusta tuesta, mutta näissä tutkimuksissa kollegoilta saatu emotionaalinen tuki oli ollut noviiseille merkittävämpää. Aloittaville laaja-alaisille erityisopettajille vaikuttaa siis olevan tärkeämpää työyhteisön hyvä ilmapiiri ja koulun johdolta ja koko työyhteisöltä saatu emotionaalinen tuki kuin se, saavatko he emotionaalista tukea laaja-alaisilta erityisopettajakollegoiltaan.

Laaja-alaisten erityisopettajien työnkuvaan kuuluu tiivis työskentely yleisopetuksen opettajien kanssa. Jotta laaja-alainen erityisopettaja pystyisi tukemaan mielekkäällä tavalla yleisopetuksessa olevia oppilaita, tulee yhteistyön sujua luokanopettajien kanssa. Tuolloin luokanopettajien täytyy jakaa erityisopettajan kanssa vastuu erityisopetuksessa käyvistä oppilaista ja yhteistyön onnistumisesta. Yhteistyön sujuessa laaja-alaisen noviisierityisopettajan on myös mahdollista hyödyntää luokanopettajien tukea omassa ammatillisessa kehittämisessään. Yhteistyön kehittämiseksi ja koulujen perinteisen toimintakulttuurin muutokselle on siis selvä tarve laaja-alaisen erityisopettajan ensimmäisten työvuosien tuen saannin kannalta.

7.1.4 Ammatillisen kehittymisen mahdollisuus taattava

Ammatillinen kehittyminen on tämän tutkimuksen mukaan yksi keskeisimmistä laaja-alaisten noviisierityisopettajien tuen tarpeista. Aloittavilla opettajille on todettu olevan tarvetta ammatilliselle kehittämiselle myös lukuisissa aiemmissä tutkimuksissa (mm. Angelle 2006; Billingsley 2004; Davidson 2010; Whitaker 2001). Tutkimuksessa havaittiin, että mahdollisuus kehittää omaa ammattitaitoaan riippui usein noviisin omasta aktiivisuudesta ja koulun toimintakulttuurista. Laaja-alaiset noviisierityisopettajat tarvitsevat mahdollisuuksia kehittää omaa ammattiosaamistaan keskustelemalla kokeneiden opettajien kanssa, osallistumalla lisäkoulutuksiin, seuraamalla kokeneiden opettajien opetusta ja tapaamalla kokeneita erityisopetuksen ammattilaisia.

Kokeneiden erityisopetuksen ammattilaisten tapaaminen mahdollistuisi järjestämällä enemmän laaja-alaisten erityisopettajien alueellisia tapaamisia, joissa noviisit voisivat kohdata kokeneita laaja-alaisia erityisopettajia. Laaja-alaisten noviisierityisopettajien tarve on aiempien tutkimusten mukaan perusteltua, sillä kokeneiden opettajien tapaamisen on todettu edistävän noviisien ammatillista kasvua

kaikkien aloittavien opettajien kohdalla (Alhija & Fresko 2010, 1595–1597; Euroopan komissio 2010, 20; Jones ym. 2013, 31–33). Laaja-alaisilla noviisierityisopettajilla on tarve päästä tapaamaan juuri laaja-alaisia erityisopetuksen kokeneita ammattilaisia. Sama on havaittu myös aiemmissa tutkimuksissa, joissa korostetaan, että noviisiohjaajien tulisi tavata saman alan kokeneita opettajia, eli aloittavan erityisopettajan on tärkeää päästä tapaamaan etenkin kokeneita erityisopettajia (Billingsley 2004, 374; Jones ym. 2013, 31–33; Whitaker 2001, 10).

Ammatillista kehittymistä voidaan edistää myös mahdollistamalla kokeneiden luokanopettajien tai laaja-alaisen erityisopettajien opetuksen seuraaminen. Kokeneiden opettajien opetuksen seuraamisen on aiemmissa todettu kehittävän aloittavan opettajan ammatillista kasvua, ja sitä on kansainvälisesti suositeltu osaksi hyvää induktiovaiheen tukea (Aspfors ym. 2012, 282–286; Whitaker 2001, 10). Kokeneiden opettajien opetuksen seuraaminen mahdollistuisi lisäämällä kouluissa esimerkiksi yhteisopettajuutta, jolloin luokanopettaja ja laaja-alainen erityisopettaja opettaisivat ryhmää yhdessä ja noviisi voisi samalla seurata kokeneemman opettajan toimintaa luokassa. Yhteisopettajuuden avulla olisi laaja-alaisen noviisierityisopettajan mahdollista saada myös palautetta omasta toiminnastaan, jonka on todettu olevan yksi ammatillista kehittymistä edistävästä tekijöistä (Bickmore & Bickmore 2009, 1012; Euroopan komissio 2010, 17).

Laaja-alaisen noviisierityisopettajien tarpeeseen kehittää omaa ammattitaitoaan voivat vaikuttaa noviisin aiempi työkokemus opetusalaan ja tätä kautta saadut mahdollisuudet ammatilliseen kehittymiseen. Useamman vuoden kokemus yleisopetuksessa opettamisesta vaikutti esimerkiksi siihen, että noviisi ei kokenut tarvitsevan sa tukea laaja-alaisena erityisopettajana enää opettamiseen tai oppiainesisältöihin. Työkokemuksen kautta oli saatu varmuutta opettamiseen ja luottamus omiin opettamisen taitoihin oli jo kehittynyt. Noviiseilla, joilla ei ollut usean vuoden kokemusta opettajana toimimisesta, tarvitsivat enemmän tukea omaan varmuuteen opettajana ja asiantuntijana toimimiseen. Noviisi oli saanut aiemman työkokemuksen kautta varmuutta opettamiseen ja hänen luottamuksensa omiin taitoihinsa opettajana oli jo kehittynyt. Myös siirtyessä varhaiskasvatuksesta alalta laaja-alaiseksi erityisopettajaksi tarvitaan tukea samoihin työn osa-alueisiin kuin vasta opetusalaan aloittanut noviisi. Tähän saattaa vaikuttaa varhaiskasvatuksesta siirtyvälle henkilölle tuttu ja hänen tulee opetella koulun käytännöt ja oppiaineiden sisällöt samalla tavalla

kuin vasta opetuslalle valmistunut noviisi. Noviisien aiempi työkokemus ei sen sijaan vaikuttanut kokemuksiin uuteen työyhteisöön sopeutumiseen ja yhteistyön aloittamiseen tarvitusta tuesta.

Myös Whitaker (2001, 5–7) on todennut tutkimuksessaan, että kokemuksen kasvaessa siirtyy noviisierityisopettajien huomio oman työn hallinnasta enemmän oppilaiden ohjaamiseen ja heidän oppimiseen. Uutena opettajana kouluun tulevat noviisit tarvitsevat kuitenkin kokemuksestaan huolimatta työn alussa tukea koulun käytänteisiin tutustumisessa, koska käytänteet ovat usein koulu- ja kuntakohtaisia. Ammatillisen kehittymisen kannalta nämä noviisit voivat keskittyä enemmän kehittämään oppilaiden ohjaamista ja käyttämiä menetelmiä, kun oman työn hallinta ei enää vie yhtä tiiviisti heidän huomiotaan ja heille on jo rakentunut luottamus omiin taitoihin opettajana.

7.1.5 Yksinäisenä opettajayhteisössä

Laaja-alaiset noviisierityisopettajat tarvitsevat tämän tutkimuksen mukaan tukea opettajayhteisön sisälle pääsemiseen. Vaikka työyhteisö ottaisi uuden opettajan hyvin vastaan, voi aloittava laaja-alainen erityisopettaja tarvita tukea päästäkseen opettajayhteisön tasavertaiseksi jäseneksi. Sopeutumisen kannalta ratkaisevaa vaikuttavat olevan työyhteisön jäsenten hyvät yhteistyötaidot, avoimuus ja taito huomioida uutta opettajaa.

Myös aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että työyhteisön toimintakulttuuri vaikuttaa aloittavan opettajan mahdollisuuteen päästä osaksi työyhteisöä (mm. Angelle 2006, 330; Gavish & Friedman 2010, 141; Jokinen ym. 2012, 29). Tärkeää aiempien tutkimuksien mukaan on etenkin se, että työyhteisö on kehittymishaluinen ja avoin ottamaan uusi opettaja osaksi työyhteisöä ja että työyhteisö osaa hyödyntää aloittavan opettajan osaamista. Työyhteisöön sopeutuminen ei siis tässä tapauksessa tarkoittaisi pelkästään sitä, että noviisi omaksuu kaikki työyhteisön tavat ja sopeutuu niihin, vaan että noviisilla on myös mahdollisuus toteuttaa työssään omia tapojaan ja periaatteitaan.

Aloittavan laaja-alaisen erityisopettajan sopeutumista työyhteisöön voidaan tukea rohkaisemalla heitä arjessa aktiivisesti mukaan työyhteisön toimintaan. Noviiseille olisi myös hyödyllistä, jos heille nimettäisiin työyhteisöstä tukihenkilö, jon-

ka kautta aloittava laaja-alainen erityisopettaja voisi helpommin tutustua muihin työyhteisön jäseniin. Tällaisia henkilöitä voisivat olla rehtori, koulun toinen laaja-alainen erityisopettaja ja muu työyhteisössä noviisille nimetty tukihenkilö. Tässä tutkimuksessa oli kyseinen henkilö usein se työyhteisön jäsen, jonka puoleen laaja-alaiset noviisierityisopettajat kääntyivät myös muiden tuen tarpeiden kohdalla. Nämä havainnot tukevat aiempia tutkimuksia, joissa on todettu, että etenkin rehtorin ja kollegoiden antama tuki vaikuttaa aloittavan opettajan työyhteisöön sopeutumiseen (Angelle 2006, 330; Leko & Smith 2010, 322).

Laaja-alaisten noviisierityisopettajien työyhteisöön sopeutumista voitaisiin helpottaa myös henkilökohtaisen mentorin avulla. Mentoroinnin on aiemmissa tutkimuksissa todettu vähentävän aloittavan opettajan ulkopuolisuuden tunnetta ja auttavan työyhteisön sopeutumisessa (Alhija & Fresko 2010, 1596; Griffin ym. 2003, 23; Hobson ym. 2009, 209; Jokinen & Välijärvi 2006, 95–99). Jotta mentori voisi tukea aloittavan laaja-alaisen erityisopettajan sopeutumista, tulisi hänen olla joku henkilö työyhteisön sisältä. Aiemmissa tutkimuksissa ei ole todettu, että työyhteisöön sopeutumisen tukemisen kannalta olisi olennaista että mentori on saman alan opettaja, vaikka saman alan mentori voisikin tarjota enemmän tukea muilla työn osa-alueilla. Jos siis työyhteisössä ei ole toista laaja-alaista erityisopettajaa, voi työyhteisöön sopeutumisen tueksi laaja-alaisen noviisierityisopettajan mentorina toimia työyhteisön luokanopettaja tai koulun johdon jäsen.

Aloittavat laaja-alaiset erityisopettajat voivat tämän tutkimuksen mukaan kokea työn alun yksinäiseksi. Yksinäisyyden tunnetta voivat aiheuttaa koulun kiireinen arki, yhteistyölle jäävän ajan riittämättömyys, sekä laaja-alaisen erityisopettajan asema koulun työyhteisössä. Tämä tulos tukee aiempien tutkimuksien havaintoja, joissa sekä aloittavien erityisopettajien että luokanopettajien on todettu kokevan työnsä alkuvaiheet yksinäisiksi (Feiman-Nemser 2012, 10; Jackson 2008, 123; Tynjälä & Heikkinen 2011, 16; Whitaker 2000, 32).

Yksinäisyyden kokemukseen saattoi tässä tutkimuksessa vaikuttaa se, että suurin osa tutkimuksen laaja-alaisista noviisierityisopettajista ei ollut kokenut saaneensa riittävästi tukea erityisopetuksen järjestämiseen tai työn suunnitteluun ja hallintaan. Laaja-alaiset noviisierityisopettajat olivat kokeneet myös ongelmia luokanopettajien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Kun yhteistyö ei ollut sujunut joko ajan puutteen tai henkilökohtaisten ristiriitojen vuoksi, oli yhteistyö jäänyt vähäiseksi ja laaja-alainen noviisierityisopettaja oli joutunut yksin vastaamaan työn ja erityisope-

tuksen suunnittelusta. Tällainen työ oli koettu yksinäiseksi. Yksinäisyys saatettiin hyväksyä kuuluvan asiantuntijan roolin piirteisiin, mutta yksinäisyydelle kaivattiin kuitenkin helpotusta.

Tuen puute ja yhteistyön ongelmat voivat siis aiheuttaa laaja-alaisilla noviisierityisopettajilla yksinäisyyden tunteita. Työn yksinäisyyttä saattaa lisätä myös laaja-alaisen erityisopettajan perinteinen työnkuva (ks. myös Tuomainen ym. 2012, 34). Perinteisen mallin mukaan laaja-alainen erityisopettaja opettaa erillisessä tilassa yhtä oppilasta tai pientä oppilasryhmää kerrallaan (Lahtinen 2009, 183–185; Rytivaara ym. 2012, 336–337). Perinteisessä mallissa laaja-alaisen erityisopettajan työ vaatii yhteistyötä luokanopettajien kanssa erityisopetuksellisen tuen suunnittelussa, mutta itse opetustyötä ei toteuteta yhteistyössä. Tämä työn perinne ei rohkaise noviiisia tai työyhteisöä tekemään enemmän yhteistyötä.

Laaja-alaisen noviisierityisopettajien kokemaa yksinäisyyttä voitaisiin vähentää sillä, että noviiseilla olisi mahdollisuus jakaa kokemuksiaan yksinäisyydestä jonkun työyhteisön jäsenen kanssa tai toisen laaja-alaisen erityisopettajan kanssa. Olennaista on, että tämä henkilö pystyy samaistumaan noviisiin kokemuksiin tunteisiin eli henkilöllä tulisi olla samankaltaisia kokemuksia oman työnsä luonteesta. Kouluissa olisi myös tarpeellista muuttaa erityisopetuksen toteuttamisen tapoja. Erityisopetuksessa tulisi lisätä samanaikaisopetusta tai yhteisopettajuutta, jolloin laaja-alaisella erityisopettajalla olisi työpari tukena opetuksessa ja sen suunnittelussa.

Aloittavien laaja-alaisen erityisopettajien kokemat yksinäisyyden tunteet ovat huolestuttavia. Yksin työn haasteisiin vastaaminen ja työn taakasta selviäminen voivat vaikuttaa noviisien työssä jaksamiseen. Jos työ koetaan liian raskaaksi, voi noviisi uupua työn alle kokonaan. Aloittavien erityisopettajien työuupumus ja alan vaihtaminen ovat suuri ongelma kansainvälisesti monissa valtioissa (mm. Davidson 2010, 1; OECD 2005). Vaikka aloittavien erityisopettajien alan vaihtaminen onkin Suomessa suhteellisen pientä, tulee aloittavien erityisopettajien työssä jaksamista tukea ennen kuin noviisierityisopettajien alan vaihtaminen alkaa kasvaa myös Suomessa (mm. Almiola 2008, 6). Tämän vuoksi olisi laaja-alaisen noviisierityisopettajien kokemuksiin työn yksinäisyydestä syytä puuttua.

7.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu

Tutkimukseni luotettavuutta arvioin tutkimuksen toteuttamisen, valittujen menetelmien, tutkijan aseman ja tulosten yleistettävyyden näkökulmista. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on Hirsjärven ym. (2009, 232) mukaan olennaisinta kiinnittää huomio siihen, miten tarkasti tutkimuksen etenemistä, käytettäviä menetelmiä ja aineistoa on tutkimusraportissa kuvattu. Validiutta tarkastellessa pohditaan puolestaan sitä, ovatko tutkijan valitsemat selitykset luotettavia.

Olen pyrkinyt parantamaan tutkimukseni luotettavuutta selostamalla lukijalle tutkimuksen kulkua tarkasti. Tutkimusraportin luvussa 5 Aineisto ja menetelmät kuvaan tutkimuksen etenemisen vaiheet tutkimusaiheen valinnasta aina aineiston analyysin loppuun saakka. Perustelen aineistonkeruu- ja analyysimenetelmien valintaa aiemman metodikirjallisuuden ja tutkimuksen aiheen pohjalta. Aineistonkeruun ja analyysin vaiheet olen pyrkinyt esittelemään selkeästi. Aineistonkeruun yhteydessä kerron tutkimuksen kannalta oleelliset asiat tutkimukseen valitusta kohdejoukosta ja arvioin aineistonkeruun onnistumista. Havainnollistan analyysissä tehtyjä luokitteluja tutkimuksen liitteinä olevien analyysitaulukoiden avulla (liitteet 3 ja 4).

Tutkijana tehtäväni on ollut olla mahdollisimman objektiivinen tutkimuksen toteutuksen eri vaiheissa. Vaikutustani tutkimuksessa saatuihin tuloksiin ja niiden pohjalta tehtyihin tulkintoihin en voi kuitenkaan rajata täysin pois. Koska aineiston keräämisen, tutkimiseen ja sen tulkitsemiseen on osallistunut vain yksi tutkija, ei tulkintoja voida pitää täysin objektiivisena. Tulkintoihin ovat voineet vaikuttaa omat kokemukseni aloittavan opettajan kohtaamista haasteista sekä aiempien tutkimustulosten tuntemus aineistonkeruuta ja aineiston analyysia tehdessä. Omat käsitykseni ja esioletukseni aiheesta ovat saattaneet vaikuttaa saamiini vastauksiin jo haastattelutilanteessa, jos olen tiedostamattani ohjannut kysymyksilläni ja kommentaillani osallistujien vastauksia. Olen kuitenkin pyrkinyt perustelemaan haastatteluihin valittuja teemoja ja tulosten tulkintaa aiempien tutkimustulosten avulla, jotta oma vaikutuksen tutkimukseen pienentyisi. Tuloksien yhteyteen olen liittänyt haastatteluotteita, joiden pohjalta olen muodostanut päätelmäni. Pohdinnassa olen pyrkinyt saamiini tulosten ja aiempien tutkimusten vuoropuhelua. Omien oletusteni ja käsitysteni vaikutusta tutkimuksen tuloksiin ja päätelmiin olen koettanut vähentää myös sillä, että olen pyrkinyt tiedostamaan oman vaikutukseni tutkimukseen koko tutkimusprosessin ajan.

Tutkimuksen tuloksia olen pyrkinyt yleistämään vertaamalla niitä aiempien tutkimuksien tuloksiin ja pohtimalla niiden välistä yhteyttä. Tavoitteenani oli tuoda esille aloittavien laaja-alaisten erityisopettajien henkilökohtaisia kokemuksia siitä, millaista tukea he ovat kokeneet tarvitsevansa ensimmäisinä työvuosinaan. Yleistäminen on kuitenkin tämän tutkimuksen kohdalla ongelmallista tutkimuksen tavoitteen ja aineiston koon takia. Eskolan ja Suorannan mukaan (2008, 65) laadullisen tutkimuksen yleistettävyydessä pyritään tulosten hyvään käsitteellistämiseen. Tässä tutkimuksessa en siis pyrkinyt yleistämään tuloksia koskemaan kaikkia laaja-alaisia noviisierityisopettajia, vaan tavoitteenani oli rakentaa kokemusten avulla käsitteellistä ymmärrystä aiheesta.

Tulosten yleistettävyyteen vaikuttaa myös aineiston koko. Tutkimukseni kohdejoukkona oli seitsemän laaja-alaista noviisierityisopettajaa ja aineistona heiltä kerätyt haastattelut. Otanta ei ole kattava, mutta se on riittävä tuomaan ymmärrystä siitä, mitä tukea aloittavat laaja-alaiset erityisopettajat mahdollisesti tarvitsevat. Tutkimukseni aineiston koon ratkaisi tutkimukseen osallistuvien halukkaiden määrä. Tarvittavaa aineistomäärää en ollut etukäteen määritelly tarkkaan. Lähetin yhteensä 163 tutkimuspyyntöä eri koulujen rehtoreille, jonka tuloksena sain seitsemän myönteistä vastausta. Myönteisten vastausten määrään vaikutti se, että vain muutamissa kouluissa työskenteli aloittavia laaja-alaisia erityisopettajia kyseisenä ajankohtana. Myös pyyntöjen lähettämisen ajankohta saattoi selittää vähäistä vastausten määrää. Lukuvuoden alku on kiireistä aikaa niin rehtoreille kuin muulle koulun henkilökunnalle, joten on mahdollista, että viestien välittäminen koulunsa erityisopettajille on voinut unohtua rehtorilta. On myös mahdollista, että osa viestin tavoittaneista laaja-alaisista noviisierityisopettajista ei ollut halukkaita osallistumaan tutkimukseen.

Aineiston en voi sanoa kylläntyneen seitsemän noviisin kokemuksista, vaan kokemusten välillä löytyi aina eroja. Kaikkien laaja-alaisten noviisierityisopettajien kokemukset erosivat jollain tavalla toisistaan. Tutkimuksen tavoitteen kannalta pidän kuitenkin tutkimusaineiston kokoa riittävänä, koska analyysin aikana aineistosta löytyi useita samankaltaisia kokemuksia, joiden pohjalta oli mahdollista rakentaa ymmärrystä aiheesta.

Tutkimuksen luotettavuutta olisin voinut parantaa triangulaation avulla (Eskola & Suoranta 2008, 9; Hirsjärvi ym. 2009, 233). Triangulaatiolla olisin voinut vähentää omaa vaikutustani tutkimukseen ja parantaa tuloksien yleistettävyyttä. Tutkimuksen aineistonkeruuseen, analysointiin ja tulkintojen tekemiseen olisi voinut

osallistua useampi tutkija. Tuolloin olisin voinut vertailla tekemiäni tulkintoja muiden tutkijoiden kanssa, ja olisin voinut tiedostaa tutkimukseen vaikuttavat subjektiiviset mielipiteeni ja käsitykseni vieläkin paremmin. Tuloksien luotettavuutta ja yleistettävyyttä olisin puolestaan voinut parantaa käyttämällä monimetodista lähestymistapaa. Olisin voinut hyödyntää aineistonkeruussa teemahaastattelun lisäksi kvantitatiivisia menetelmiä. Esimerkiksi kyselylomaketta käyttämällä olisin voinut kerätä aineistoa suuremmalta kohdejoukolta, jolloin myös tulosten yleistettävyyks olisi parantunut.

Pyrin tutkimuksessani eettisyyteen noudattamalla hyvää tieteellistä käytäntöä (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 24). Hyvien tieteellisten käytänteiden mukaisesti olen pyrkinyt tutkimustyössä ja raportoinnissa huolellisuuteen, tarkkuuteen ja avoimuuteen. Tutkimukseen liittyvässä tiedon hankinnassa ja aikaisemman tutkimustiedon hyödyntämisessä olen kunnioittanut aiempien tutkijoiden työtä viittaamalla heidän tutkimuksiin asianmukaisilla tavoilla.

Tutkimukseen osallistuneiden kohdalla olen huomionnut heidän osallistumiseen, vapaaehtoisuuteen, anonymiteettiin ja luottamukseen liittyvät eettiset kysymykset. Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Opettajat, jotka olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen, saivat itse ilmoittautua tutkimukseen työkohtajensa rehtoreiden kautta. Ennen virallista suostumusta välitin osallistujille tiedot tutkimuksen tarkoituksesta ja haastatteluissa käsiteltävistä aihealueista. Keräsin osallistujilta ennen haastatteluja kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta (liite 2), jonka avulla varmistin heidän suostumuksensa vielä kertaalleen ennen haastatteluiden aloittamista. Tähän suostumukseen liittyi oikeus perua osallistuminen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

Tutkimuksen eettisyyteen liittyy olennaisesti tutkijan ja kohdejoukon välinen luottamus ja tutkijan vastuu anonymiteetin säilyttämisestä (Eskola & Suoranta 2008, 56). Tässä tutkimuksessa luottamuksen rakentaminen perustui avoimeen tutkimuksesta tiedottamiseen ja siihen, että pyrin tutkijana luomaan luottavan ilmapiirin haastatteluille. Anonymiteetin säilyttämiseksi olen pitänyt tutkimukseen osallistuneiden henkilötiedot salassa koko tutkimuksen ajan ja olen muuttanut henkilöiden ja paikkojen nimet tutkimusraportteihin ja litteraatteihin. Tutkimukseen osallistuneisiin viitataan tutkimusraportissa arvotuilla kirjain- ja numerolyhenteillä, jolloin osallistujien henkilötiedot ja työskentelykoulut eivät tule raportin lukijalle ilmi. Tutkimukseen osallistuneiden valintaa ja osallistumista on kuvattu tarkemmin luvussa 5.

7.3 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen jatkotutkimushaasteet liittyvät laaja-alaisen noviisierityisopettajan saaman tuen turvaamiseen ja sen kehittämiseen. Aiemmissä tutkimuksissa on todettu tarve kehittää aloittavan opettajan saamaa tukea (mm. Davidson 2010; Euroopan komissio 2010; Jokinen & Välijärvi 2006; Whitaker 2000). Tämä tutkimuksen tulokset osoittavat, että tuen kehittäminen on tarpeellista myös aloittavien laaja-alaisen erityisopettajien kohdalla. Tulevaisuudessa olisi oleellista selvittää, miten aloittaville laaja-alaisille erityisopettajille turvataan tuen saaminen työyhteisöltä, muilta laaja-alaisilta erityisopettajilta, koulun johdolta ja kunnan tasolta.

Aloittavien opettajien tarvitsema tuki vaikuttaisi eroavan sen mukaan, toimiiko aloittava opettaja yleisopetuksessa vai erityisopetuksessa. Tarvittavaan tukeen voi vaikuttaa myös aloittavan opettajan aiempi opetusalan kokemus. Koska tuen tarpeet ovat aloittavien opettajien kesken erilaisia, tulisi tutkia keinoja, miten koulujen työyhteisöissä pystytään vastaamaan näihin aloittavien opettajien erilaisiin tarpeisiin. Tärkeää olisi tutkia myös, miten kansainvälisesti hyväksi todettua aloittavien opettajan tukimuotoja voisi hyödyntää suomalaisessa koulukulttuurissa.

Laaja-alaisen erityisopettajien ensimmäisten työvuosien kannalta olisi tärkeää kehittää koulujen toimintakulttuuria yhteistyömyönteisemmäksi. Tulevaisuudessa olisi tarpeellista tutkia, millä keinoilla opettajien välistä yhteistyötä voitaisiin lisätä suomalaisten koulujen työyhteisössä. Myös mahdollisuuksia lisätä ja kehittää opettajien alueellista yhteistyötä tulisi tarkastella. Jatkotutkimushaasteina olisi tuolloin opettajien välisen yhteistyön kehittäminen työyhteisössä ja kunnallisella tasolla.

Koska toteutin tutkimuksen laadullisena tutkimuksena pienelle opettajaryhmälle, olisi tulevaisuudessa tarpeen tutkia aihetta kvantitatiivisesti. Tämä mahdollistaisi tuen tarpeiden vertailun laaja-alaisen noviisierityisopettajien välillä. Tulokset olisivat yleistettävämpiä ja niiden avulla voitaisiin suunnitella noviisille suunnattuja tukimuotoja. Laajempaa jatkotutkimusta tarvitaan, jotta opettajille tarjottavaa tukea pystyttäisiin kehittämään huomioiden opettajien henkilökohtaiset tarpeet ja myös koulukohtaiset tarpeet.

LÄHTEET

- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Tutkimuksia 905. Väitöskirja. Viitattu 11.6.2013 <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7893-2>.
- Alhija, F. & Fresko B. 2010. Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and teacher education* 26 (1), 1592–1597.
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle. Opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 128.
- Angelle, P. 2006. Instructional leadership and monitoring: increasing teacher intent to stay through socialization. *National association of secondary school principals. NASSP Bulletin* 90 (4), 318–334.
- Aspfors, J., Fransson, G. & Heikkinen H. 2012. Mentoring as dialogue, collaboration and/or assessment? Teoksessa P. Tynjälä (toim.) *Transitions and transformations on learning and education*. Springer Science+Business Media B.V.
- Bickmore, D. & Bickmore, S. 2010. A multifaced approach to teacher induction. *Teaching and teacher education* 26, 1006–1014.
- Billingsley, B. 2004. Promoting teacher quality and retention in special education. *Journal of learning disabilities* 37 (3), 370–376.
- Billingsley, B., Carlson E. & Klein, S. 2004. The working conditions and induction support early career special educators. *Council for exceptional children* 70 (3), 333–347.
- Blomberg, S. 2006. Ensimmäinen vuosi opettajana. Teoksessa E. Heikkinen & R. Heikkinen (toim.) *Ratissa ja ruorissa- Juhani Suortti tutkija ja hallintomies*. Kajaani: Otava.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 291. Väitöskirja. Viitattu 11.6.2013 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3868-629-1>.
- Davidson, L. 2010. Same subject mentors: Creating strong beginnings for novice special educators. Capella University. Viitattu 11.6.2013

<http://search.proquest.com/docview/275941186/fulltextPDF?source=fedsrch&accountid=11774>.

- DeAngelis, K., Wall, A. & Che, J. 2013. The impact of preservice preparation and early career support on novice teachers career intentions and decisions. *Journal of teacher education*, 1–18. Viitattu 27.6. <http://jte.sagepub.com/content/early/2013/05/22/0022487113488945>.
- Dempsey, I., Arthur-Kelly, M. & Carty, B. 2009. Mentoring early career special education teachers. *Australian journal of education* 53 (3), 294–305.
- Dempsey, I. & Christenson-Foggett, J. 2011. External mentoring support for early career special education teachers. *Australasian journal of special education* 35 (1), 61–71.
- Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. 2010. European commission staff working document SEC 538. Directorate for general education and culture. Tallinn: European commission.
- Eskola, J. & Suoranta J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. Key data on teachers and school leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice report. Luxembourg: Publications office of the European Union.
- Fantilli, R. 2009. *A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years*. Canada: Heritage Branch.
- Fantilli, R. & McDougall, D. 2009. A study of novice teachers. Challenges and supports in the first year. *Teaching and teacher education* 25, 814–825.
- Feiman-Nemser, S. 2012. Beyond solo teaching. *Educational leadership* 69 (8), 10–16.
- Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C. & Yusko, B. 1999. A conceptual review of literature on new teacher induction. Viitattu 24.6.2013 <http://eric.ed.gov/PDFS/ED449147.pdf>.
- Gavish, B. & Friedman, I. A. 2010. Novice teachers' experience of teaching: a dynamic aspect of burnout. *Social psychology of education* 13, 141–167.
- Griffin, C.C., Winn, J.A., Otis-Wilborn, A., & Kilgore, K.L. 2003. *New teacher induction in special education*. COPSSE Document Number RS-5. University of Florida: Center on personnel studies in special education.

- Heikkinen, H., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2010. Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä. Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi.
- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. 2009. Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education* 25 (1), 207–216.
- Hong, J. Y. 2010. Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and teacher education* 26 (1), 15301–543.
- Jackson, S. 2008. Supporting beginning special education teachers of students with low incidence disabilities in urban settings. Viitattu 27.2.2014 http://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/1588782451/fmt/ai/rep/NPDF?_s=f8HzHm%2F4DsQud2R70TPLvQbyf9g%3D.
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. & Tynjälä, P. 2012. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä. Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Juva: PS-kustannus.
- Jokinen, H. & Välijärvi, J. 2006. Making mentoring a tool for supporting teachers' professional development. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) *Research-based teacher education in finland. Reflections by finnish teacher educators. Kasvatusalan tutkimuksia. Research in educational sciences* 25. Suomen kasvatustieteellinen seura, 89–101.
- Jones, N., Youngs, P. & Frank, K., 2013. The role of school-based colleagues in shaping the commitment of novice special and general education teachers. *Council for exceptional children* 79 (3), 365–383.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37 (4), 343–358.

- Lahtinen, U. 2009. Erityiskasvatus ammattialana. Teoksessa S. Moberg ym. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Leko, M. & Smith, S. 2010. Retaining beginning special educators. What should administrators know and do? *Intervention in school and clinic* 45 (5), 321–325.
- Nyman, T. 2009. Nuori opettaja työyhteisössään. *Kasvatus* 40 (4), 317–327.
- OECD. 2005. Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OECD. Viitattu 25.6.2013 <http://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm>.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:1.
- Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. Toimintakertomus 2012. Osaava-ohjelma. Viitattu 5.2.2014. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/Opetustoimen_txydennyskoulutus_/index.html.
- Pogodzinski, B. 2013. Collegial support and novice teachers' perceptions of working conditions. *Journal of educational change*, August. Viitattu 21.2.2014 <http://link.springer.com/article/10.1007/s10833-013-9221-x>.
- Ropo, E. 1991. Opettajaeksperttiyden kehittyminen. Tutkimustuloksia ja näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 11 (3), 153–163.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Scherff, L. 2008. Disavowed: the stories of two novice teachers. *Teaching and teacher education: an international journal of research and studies* 24 (5), 1317–1332.
- Schwille, S. 2008. The professional practice of mentoring. *American journal of education* 115 (1), 139–167.
- Shoval, E., Erlich, I. & Fejgin, N. 2010. Mapping and interpreting novice physical education teachers' self-perceptions of strengths and difficulties. *Physical education and sport pedagogy* 15 (1), 85–101.

- Takala, M. 2010. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala, Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. 2009. Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British journal of special education* 36 (3), 162–172.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Tuomainen, J., Palonen, T. & Hakkarainen, K. 2012. Special educators' social networks: a multiple case study in a Finnish part-time special education context. *Scandinavian journal of educational research* 56 (1), 21–38.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H., L., T. 2011. Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift für erziehungswissenschaft* 14, 11–33.
- Veenman, S. 1984. Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research* 54 (2), 143–178.
- Whitaker, S. D. 2000. What do first year special education teachers need? Implications for induction programs. *Teaching exceptional children* 33 (1), 28–36.
- Whitaker, S. D. 2001. Supporting beginning special education teachers. *Focus on exceptional children*, 34(4), 1–18.
- Wong, H. 2004. Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin* 88 (638), 41–58.

LIITTEET

Liite 1 Haastattelurunko

Taustatiedot

- Ikä/ syntymävuosi
- Suoritettu tutkinto
- Tutkinnon suorittamisvuosi
- Opettajakokemus vuosina/ kuukausina
- Koulun koko
- Ammattinimike
- Erityisopettajien lukumäärä koulussa

Tuki perehdytyksessä

- Millainen perehdytys? Mitä perehdytykseen kuului?
- Kuka perehdytystä ohjasi?
- Opastettiin riittävästi erityisopetuksen käytänteisiin?
- Oliko perehdytys riittävä?
- Olisiko kaivanut perehdytykseen jotain lisää?

Tuki pedagogisiin asioihin

- Millaista tukea saanut/ tarvitsee opetukseen ja opetuksen käytänteisiin?
- Millaista tukea saanut/ tarvitsee erityisopetuksen käytänteisiin/ järjestämiseen?
- Keneltä?
- Kokeeko tarvitsevan tukea työn kirjallisiin tehtäviin? Keneltä?
- Onko tarvinnut tukea luokan ja oppilaiden hallintaan? Keneltä?

Tuki yhteistyöhön eri tahojen kanssa

- Mitä yhteistyömuotoja käyttänyt opetuksessa/ muiden opettajien kanssa? Onko niistä ollut tukea?

- Saanut/ tarvinnut tukea yhteistyöhön luokanopettajien kanssa?
- Saanut/ tarvinnut tukea yhteistyöhön muiden opettajien kanssa?
- Saanut/ tarvinnut tukea yhteistyöhön vanhempien kanssa?
- Saanut/tarvinnut tukea moniammatilliseen yhteistyöhön?

Tuki ammatilliseen kehittymiseen

- Miten työyhteisö tukenut ammatillista kehittymistä?
- Saanut tukea opettajankokouksista?
- Osallistunut jatko- tai täydennyskoulutuksiin?
- Onko saanut koulutuksista tukea?
- Tarvinnut tukea opettajan rooliin tai vastuuseen sopeutumisessa?
- Keneltä olisi kaivannut tähän tukea?
- Saanut/ tarvinnut tukea työnkuvan määrittelyyn?
- Saanut/ tarvinnut tukea oman ammattitaidon toteuttamiseen?

Sosiaalinen tuki

- Onko työyhteisöön ollut helppo sopeutua?
- Millaista tukea saanut työyhteisöön liittymisessä?
- Keneltä saanut tukea/ keneltä olisi sitä tarvinnut?
- Millaista muunlaista tukea olisi kaivannut?
- Kokenut yksinäisyyden tunteita?

Tärkeät henkilöt

- Keneltä työyhteisön jäseneltä saanut eniten tukea? Missä asioissa?
- Keneltä olisi kaivannut enemmän tukea? Missä asioissa?

Kehitysideat

- Mikä on ollut haastavaa/ helppoa?
- Mihin kokenut tarvitsevan eniten tukea?
- Keneltä sitä kaivannut?
- Miten tukea voisi tarjota ja saada enemmän? Opettajankoulutus, työyhteisö, koulun johto?

Liite 2 Suostumus osallistumisesta tutkimukseen

Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan yksikön pro gradu -tutkimuksen aiheena ovat alakoulun laaja-alaisten erityisopettajien ensimmäisten työvuosien kokemukset työyhteisöltä tarvitsemastaan tuesta. Tutkimukseen haastatellaan alakoulussa työskenteleviä aloittavia laaja-alaisia erityisopettajia, joilla on työkokemusta 0-3 vuoden ajan. Haastattelut kerätään pääkaupunkiseudun alueelta. Haastateltavia kohdehenkilöitä on lähestytty pääkaupunkiseudun rehtorien välityksellä. Rehtoreille on elokuussa 2013 lähetetty kysely, jossa selvitettiin, työskenteleekö heidän hallinnoimissa kouluissa aloittelevia laaja-alaisia erityisopettajia. Rehtorit ovat halutessaan välittäneet tiedon koulussa työskenteleville opettajille. Halukkaat opettajat ovat ilmoittaneet osallistumisesta tutkimukseen ottamalla sähköpostilla yhteyttä tutkijaan. Tutkimukseen osallistuville on lähetetty sähköpostitse tarkemmat tiedot tutkimuksen tarkoituksesta, toteutuksesta ja siihen osallistumisesta.

Haastattelut toteutetaan teemahaastatteluna. Tutkimukseen osallistuvat haastatellaan yksitellen yksilöhaastatteluna. Haastattelut nauhoitetaan. Henkilötiedot eivät tule ilmi haastattelun nauhoitettavassa osuudessa. Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkimuksen kohteina olevilla henkilöillä on oikeus kieltäytyä osallistumisesta tutkimukseen ja vetäytyä tutkimuksesta missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Ilmoitus mahdollisesta kieltäytymisestä tehdään ottamalla yhteyttä tutkijaan.

Haastattelut ovat osa pro gradu -tutkielmaa. Tutkielman raportti julkistetaan Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen sivuilla keväällä 2014. Haastateltavien henkilötiedot tai työpaikan tiedot suojataan ja varmistetaan, että yksilökohtaiset tai koulukohtaiset tiedot eivät tule julki tutkimuksen missään vaiheessa. Tutkimuksen päätyttyä ääninauhoitteet ja mahdolliset tunnistetiedot hävitetään. Tutkimus tehdään noudattaen tutkimusten eettisiä periaatteita.

Tutkimusta ohjaa Jyväskylän yliopistolla lehtori Anja Rantala (anja.rantala@jyu.fi).

Ystävällisin terveisin tutkija

Katri Miinalainen
puh. 050 528 9443

katri.m.miinalainen@student.jyu.fi

Erityisopettaja-opiskelija
Kasvatustieteen laitos/
Erityispedagogiikan yksikkö
Jyväskylän yliopisto

Haastateltavan kohdehenkilön suostumus:

Osallistun tutkimukseen

Allekirjoitus

Paikka ja pvm

Nimenselvennys

Työskentelykoulun rehtorin / koulun johtajan suostumus:

Allekirjoitus

Paikka ja pvm

Nimenselvennys

Liite 3 Teema 4 Tuen tarpeet ammatillisessa kehittämisessä

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
V1: Kehittymisen mahdollistaminen V1: Koulutukseen pääsy V4: Koulutukseen pääsy V3: Oman ajattelun laajentuminen V4: Oman ajattelun laajentuminen V6: Omien toimintatapojen kehittäminen V7: Oman toimintamallin löytäminen V6: Monipuolisen opettajuuden kasvaminen V4: Kokemustiedon saaminen V6: Kokemustiedon saaminen V5: Eri toimintatapojen näkeminen	Oman osaamisen kehittäminen		Mihin asioihin ammatillisessa kehittämisessä noviisit tarvitsevat tukea?
V1: Asiantuntijarooliin pääseminen V2: Asiantuntijarooliin pääseminen V3: Asiantuntijarooliin pääseminen V7: Asiantuntijarooliin pääseminen	Asiantuntijarooliin kehittyminen		
V6: Uusien toimintatapojen välittyminen kouluun V5: Yhteisopettajuuden tuominen koulun työvälineeksi	Työyhteisön kehittäminen		
V2: Luokanopettajasta elan rooliin sopeutuminen V6: Esikoulunopettajasta elan roolin sopeutuminen	Toisesta opettajuudesta elan rooliin sopeutuminen		Tuki opettajan rooliin ja vastuuseen sopeutumiseen (ARv)
V1: Asiantuntijan varmuus V3: Asiantuntijan varmuus V4: Asiantuntijan varmuus V7: Asiantuntijan varmuus	Asiantuntijan varmuuteen pääseminen		
V1: Omien ideoiden kokeilu V5: Omien ideoiden kokeilu V7: Omien ideoiden kokeilu V4: Oman työtavan toteuttaminen	Ideoiden ja työtapojen kokeilu ja toteuttaminen		Tuki oman ammatti-

V3: Osaamisen hyväksyminen työyhteisössä V3: Oman osaamisen näyttäminen V4: Oman osaamisen näyttäminen V5: Oman osaamisen näyttäminen V6: Oman osaamisen näyttäminen	Oman osaamisen näyttäminen	taidon toteuttamiseen (AO)
V1: Vastuu yksittäisistä työtehtävistä V2: Työnkuva V3: Työyhteisökohtaiset elan vastualueet V3: Työyhteisön roolit V4: Elan työnkuva työyhteisössä V5: Vastuiden määrittely V4: Työntekijöiden työnkuvien erot	Työtehtävien ja vastualueiden määrittely	Tuki työnkuvan määrittelyyn (AT)
V2: Luokanopettajien odotuksiin vastaaminen V2: Rooli yhteistyössä V4: Luokanopettajien odotuksiin vastaaminen V4: Rooli työyhteisössä V2: Työyhteisön odotukset V6: Erityisopettajan rooli	Työyhteisön ja opettajien odotuksiin vastaaminen	
V2: Työnkuvan laajuuden ymmärtäminen V7: Työnkuvan laajuuden ymmärtäminen	Työnkuvan laajuuden ymmärtäminen	

Liite 4 Teema 4 Tuen muodot ammatillisessa kehittämisessä

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
V7: Opettajat laittaa etsimään vastauksia ongelmiin	Haasteiden tarjoaminen	Ohjauksellinen tuki	Oman osaamisen kehittäminen (AK)
V1: Koulutuksista lisää sisältötietoa oppiaineisiin	Koulutuksesta tiedon lisääminen oppiaineista ja opetusmenetelmistä		
V1: Koulutuksista lisää tietoa tunne- ja vuorovaikutuskasvatukseen			
V4: Lisätietoa matematiikan erityisopetukseen koulutuksesta			
V7: Vuorovaikutustaitojen kehittäminen (koulutus)			
V3: Oman ajattelun laajentuminen yhteisissä keskusteluissa (Opettajankokoukset)	Yhteiset keskustelut työyhteisössä		
V4: Yhteiset keskustelut opekokouksissa			
V6: Kokeneemman kollegan ohjaus			
V4: Kokeneempien opettajien jakama kokemustieto			
V6: Omien toimintatapojen kehittämiseen tukea eri opettajia seuraamalla	Kokemustiedon kuuleminen ja muiden opettajien seuraaminen		
V5: Yhteisopettajuudesta erilaisten toimintatapojen näkeminen			
V6: Samanaikaisopetuksesta sisältöihin, menetelmiin ja työtapoihin tietoa			
V4: Toisten opettajien kokemuksien kuuleminen koulutuksissa			
V4: Myönteisen palautteen saaminen	Palaute omasta työstä		
V7: Palautteen saaminen			
V1: Rehtori kannustaa osallistumaan koulutuksiin	Kannustus kehittämiseen	Psykologinen tuki	
V1: Kannustusta ja kehumista työn hallinnasta (rehtori)			
V3: Rehtori tsemppaus			
V3: Toisen elalta tsemppausta			
V2: Aikaa asiantuntijan roolin kehittämiseen			
V2: Työyhteisö hyödyntää elan asiantuntijuutta	Asiantuntijuuden hyödyntäminen		
V3: Luokanopettajat haluaa hyödyntää elan tietoja			
V3: Mahdollisuus varmistaa toimintaansa kokeeneelta opettajalta (toinen ela)	Kokeneelta opettajalta oman toiminnan varmistaminen	Ohjauksellinen tuki	Opettajan rooliin ja vastuuseen sopeutuminen (ARv)
V2: Aikaa sopeutua luokanopettajan roolista elan rooliin	Aikaa rooliin sopeutumiseen	Psykologinen tuki	
V3: Kannustusta asiantuntijan varmuuteen pääsemiseksi (elko)	Kannustus oman asiantuntijuuden tunnistamiseen		
V4: Tukea asiantuntijuuden epävarmuuteen järjestetyistä tapaamisista ohjauvan opettajan kanssa			
V7: Oman varmuuden kehittämiseksi tukea alukokouksista			

V5: Luottamuksen kehittäminen omaan tietoon V6: Rehtorin luottamus ammattitaitoon ja kykyyn järjestää erityisopetus	Luottamus		
V5: Konsultoivan roolin hyödyntäminen ja lisääminen tuntikehykseen V5: Vastuun lisääminen erityisopetuksellisissa asioissa V5: Hallinnollisen ja koordinoitavastuun lisääminen kirjallisissa tehtävissä V6: Elan resurssin hyödyntäminen ja sopivan työmäärän antaminen	Resurssin kunnollinen hyödyntäminen ja vastuun lisääminen	Psykologinen tuki	Oman ammattitaidon toteuttaminen (AO)
V7: Työyhteisöltä muutosmyönteisyyttä V5: Työyhteisöltä muutosmyönteisyyttä	Muutosmyönteisyys		
V2: Toimivan käytänteen jakaminen muille työyhteisössä V4: Oman osaamisen jakaminen muulle työyhteisölle V6: Oman osaamisen jakaminen muille V3: Mahdollisuuksia näyttää omaa osaaminen	Mahdollisuus jakaa omaa tietoutta		
V1: Työyhteisö kohtelee elaa asiantuntijana V2: Elan pätevyyden kunnioittaminen V2: Elan ideoiden hyväksyminen V2: Vapaus kokeilla eri ideoita V2: Työyhteisö innostuu ja pohtii elan ideoita V5: Ideoiden vastaanottaminen V5: Elan uusista ajatuksista innostuminen V5: Työyhteisön innostuminen uusista ideoista V7: Innostusta elan näkemyksistä (lko) V7: Kannustusta uusien ideoiden kokeiluun (työyhteisö) V3: Osaamisen hyväksyminen nuoruudesta huolimatta (työyhteisö) V5: Elan tuoreen tiedon ottaminen käyttöön työyhteisössä	Elan tiedon hyödyntäminen ja asiantuntijuuden kunnioitus		
V4: Vapaus toteuttaa työtään omalla tavallaan V7: Vapaus toteuttaa työtä omalla tavalla	Vapaus toteuttaa työtä omalla tavalla		
V1: Selvennystä vastuusta yksittäisistä työtehtävistä (toinen elä) V3: Tietoa työyhteisökohtaisista elan vastuualueista V6: Selkeät vastuualueet työyhteisössä V5: Selkeästi määritellyt vastuut opettajien välille V4: Selkeämpää rajaa psykologin ja elan rooleihin V7: Yhden lukuvuoden kokeminen mentorin ohjauksella	Tietoa työyhteisön jäsenten vastuualueista	Psykologinen tuki	Työnkuvan määrittely (AT)
V2: Tietoa työnkuvasta työhaastattelun yhteydessä (rehtori) V3: Työhaastattelussa tietoa	Tietoa työnkuvasta työhaastattelussa		

V2: Tietoa työyhteisön odotuksista elälle (rehtori)	
V2: Luokanopettajilta selkeitä odotuksia elan roolista	
V4: Selkeät toiveet elan työn tavoitteille (lko)	Tietoa työyhteisön odotuksista
V5: Tietoa edellisten koulun erityisopettajien työkuvista	
<hr/>	
V2: Alueellisissa kokouksissa tietoa mitä työhön kuuluu	
V4: Elan työkuvasta puhuminen OHR:ssä	
V7: Tietoa työn osa-alueiden nivoutumisesta yhteen (rehtori)	Työkuvasta keskusteleminen
V7: Kehityskeskustelut	
