

Paljon käytän ”kilauta kaverille” - oljenkortta

Aloittelevan varhaiskasvatuksen erityisopettajan
näkemyksiä konsultoivaa työtä tukevista asioista
Hannele Haapsalo ja Mari Vaara

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2019
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hannele Haapsalo ja Mari Vaara. 2019. Aloittelevan varhaiskasvatuksen erityisopettajan näkemyksiä konsultoivaa työtään tukevista asioista. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 66 sivua.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää aloittelevien varhaiskasvatuksen erityisopettajien (veo) konsultoivaan työhön saamaansa tukea heidän ensimmäisinä työvuosinaan sekä sitä, millaista tuen pitäisi heidän mielestään olla. Tutkimme myös veojen sitoutuneisuutta työhönsä tulevia 3–5 vuotta ajatellen. Työ on osa Rantalan ja Uotisen (2012–2020) laajempaa tutkimushanketta, joka käsittelee varhaisvuosien erityiskasvatusta, veon työtä sekä vanhempien osallisuutta.

Tutkimus on laadullinen ja sen aineisto koostui yhden kaupungin yhdeksän aloittelevan veon kirjoitelmista keväällä 2019. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Tutkimus osoitti, että veot kokevat vertaistuen ja monipuolisen osaamisen tukevan eniten aloittelevan veon konsultoivaa työtä. Oma positiivinen asenne työtä kohtaan, omat vahvuudet ja positiivinen palaute luovat tunteen työn mielekkyydestä. Yhteistyö eri tahojen kanssa ja varhaiskasvatuksesta saatu työkokemus ovat myös hyvänä tukena työuran ensimmäisinä vuosina. Veot kaipaavat konsultoivan työn tueksi lisää monipuolista perehdytystä työkenttään, yhteistyötä eri asiantuntijoiden kesken sekä ammatillisia keskusteluja muun muassa kollegoiden kanssa. Aloittelevat veot kaipaavat myös aikaa työnkuvansa sisäistämiseen sekä tunnetta kuulumisesta työyhteisön jäseneksi.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että tutkimukseen osallistuneille aloitteleville veoille on tarjolla erilaisia tuen muotoja uransa alkuvaiheissa. Tuen järjestäminen voisi kuitenkin olla suunnitelmallisempaa ja yhtenäisempää koko kaupungin tasolla. Lisäksi kaikki tutkimukseen osallistuneet veot kokivat vahvaa tai myönteistä sitoutumisen tunnetta työhönsä tulevia 3–5 vuotta ajatellen.

Asiasanat: aloitteleva varhaiserityisopettaja, konsultoiva työ, vertaistuki, perehdytys, mentorointi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO.....	5
2. VARHAISKASVATUKSEN ERITYISOPETTAJAN KONSULTOIVA TYÖ..	7
2.1 Konsultoiva työ varhaiserityiskasvatuksen kontekstissa	7
2.2 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan osaaminen	10
2.3 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultoivan työn haasteet.....	12
3. ALOITTELEVANA OPETTAJANA	14
3.1 Aloittelevan opettajan ensimmäiset työvuodet.....	14
3.2 Aloittelevan opettajan ensimmäisten työvuosien haasteet.....	16
3.3 Aloittelevan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn tuen muodot ..	17
4. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	25
5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
5.1 Tutkimukseen osallistujat	26
5.2 Aineiston keruu ja eettiset ratkaisut.....	27
5.3 Aineiston analyysi	29
6. TULOKSET.....	35
6.1 Aloittelevan varhaiskasvatuksen erityisopettajan näkemyksiä asioista, jotka tukevat hänen konsultoivaa työtään.....	35
6.2 Aloittelevan varhaiskasvatuksen erityisopettajan kaipaama tuki konsultoivaan työhönsä.....	40
6.3 Aloittelevan varhaiskasvatuksen erityisopettajan sitoutuminen työhönsä.....	45
7. POHDINTA.....	47
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	47

7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusideoita	51
-----	--	----

LÄHTEET

LIITTEET

1. JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien (veo) työ on ollut muutoksessa viime vuosina, kun erityisryhmiä ja integroituja ryhmiä on lakkautettu monissa kunnissa. Veojen työnkuva on muuttunut lapsiryhmäkohtaisesta enemmän konsultoivaksi, usean yksikön ja lapsiryhmän opettajaksi. (Viljamaa & Takala, 2017.) Tämä uusi työrooli luo veolle myös odotuksia asiantuntijaroolista, jossa hänen täytyy kyetä tukemaan varhaiskasvatuksen henkilökuntaa erityispedagogisissa tilanteissa (Dinnebeil, Pretti-Frontczak, & McInerney, 2009). Työnkuvan muutos ei välttämättä ole ollut helppo kaikille veoille. Varhaiskasvatuksen erityisopettajista, joilla ei ole omaa lapsiryhmää käytetään eri kunnissa ja lähteissä erilaisia nimikkeitä, kuten kiertävä (itinerant) tai konsultoiva (consultative) erityislastentarhanopettaja, varhaiserityisopettaja tai alueellinen erityislastentarhanopettaja. Tässä tutkimuksessa käytämme nimikettä varhaiskasvatuksen erityisopettaja (veo).

Maailmalla puhutaan paljon opettajapulasta ja erityisesti pulaa on ammattitaitoisista opettajista. Ikääntymisestä johtuva eläköityminen saattaa vielä jatkossa pahentaa tilannetta. (Cochran-Smith 2004.) Suomessa opettajiksi valmistuvia on riittävästi, mutta 5–13 % opettajista haluaisi siirtyä opetustehtävistä muihin tehtäviin (Niemi 2000). Jokinen ym. (2013) raportoivat, miten 17,4 % opettajista haluaisi siirtyä opetusalan sisällä muihin tehtäviin ja 14,4 %:lla oli mielessä alan vaihtaminen. Erityisopettajista puhuttaessa tilastoja katsomalla voidaan kuitenkin huomata, että muodollisesti pätevät erityisopettajat ovat sitoutuneita työhönsä, eikä heidän kohdallaan näy ammatista pois siirtymistä (Nissinen & Välijärvi 2011).

Veojen työssä pysyvyyttä ei Suomessa ole vielä paljon tutkittu. Opetus- ja kulttuuriministeriö on kuitenkin 2017 tehnyt valtakunnallisen selvityksen ”Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen järjestäminen”, jonka mukaan henkilöstökyselyyn vastanneista veoista 32 % harkitsee alan vaihtamista (Eskelinen & Hjelt, 2017). Dempsey, Arthur-Kelly ja Carty (2009) mainitsevat

artikkelissaan, miten kansainvälisessä tutkimuksessa on jo jonkin aikaa havaittu merkittäviä ongelmia saada erityisopettajia työskentelemään sekä pysymään työssään niin tavallisissa kouluissa kuin erityiskouluissa. Erityisopettajien työhön haastavuutta tuo se, että heidän on otettava huomioon erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeet, tehtävä paljon yhteistyötä erilaisten tukea tarjoavien tahojen kanssa ja suhteutettava opiskeltavat asiat jokaisen oppilaan tasolle. (Dempsey ym. 2009.) Samankaltaiset tehtävät kuuluvat myös veon työnkuvaan.

Työssä pysyvyyden kannalta ratkaisevassa asemassa on ensimmäinen työvuosi. Ensimmäisen työvuoden aikana saatu tuki vaikuttaa siihen, kuinka opettajat pysyvät työssään. (Dempsey ym. 2009). Keväällä 2018 tutkimme kandidaatin tutkielmassamme veojen konsultoivan työn sisältöä. Tutkimuksen tuloksista ilmeni, että veojen työhön sisältyy tällä hetkellä haasteita, jotka liittyvät veon omaan ammattitaitoon ja työn reunaehtoihin. Veot kaipaavat esimerkiksi lisäkoulutusta aikuisten kanssa tehtävään yhteistyöhön ja vertaistukea. Tässä tutkimuksessa haluamme selvittää aloittelevien veojen näkemyksiä tuen saamisesta konsultoivaan työhönsä ensimmäisinä työvuosinaan sekä millaista tukea he siihen kaipaavat. Tutkimme myös heidän sitoutuneisuuttaan veon työhön. Aihe kiinnostaa meitä myös omakohtaisesti, koska olemme molemmat työskennelleet veoina. Omien työkokemustemme myötä olemme nähneet, että veojen saama tuki konsultoivaan työhön vaatisi yhtenäistämistä, selkiyttämistä ja organisointia.

Työ on osa Rantalan ja Uotisen (2012–2020) laajempaa tutkimushanketta, joka käsittelee varhaisvuosien erityiskasvatusta, veon työtä sekä vanhempien osallisuutta. Aineistomme koostuu yhden keskisuuren kaupungin yhdeksän aloittelevan veon kirjoitelmista keväällä 2019.

2. VARHAISKASVATUKSEN ERITYISOPETTAJAN KONSULTOIVA TYÖ

Tässä luvussa tarkastelemme konsultointia ja konsultoivaa työtä varhaiserityiskasvatuksen näkökulmasta. Käsittelemme myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultoivan työn vaatimaa osaamista ja minkälaisia haasteita konsultoivaan työhön voi sisältyä.

2.1 Konsultoiva työ varhaiserityiskasvatuksen kontekstissa

Veon rooli on muuttunut paljon viime vuosina. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan lapselle annettava tuki voi sisältää pedagogisia, rakenteellisia ja hyvinvointia tukevia järjestelyjä. Pedagogisia järjestelyjä ovat esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultoiva tai jaksottainen tuki. Monissa Suomen kunnissa on viime vuosien aikana lakkautettu varhaiskasvatuksen erityisryhmiä ja integroitua ryhmiä (Pihlaja & Neitola 2017; Viljamaa & Takala 2017). Viljamaan ja Takalan (2017) tutkimuksessa veot näkivät muutoksen johtuvan inklusiosta, jonka he ymmärsivät tarkoittavan tukea tarvitsevien lasten oikeutta olla samoissa ryhmissä muiden lasten kanssa. Veon tehtävänä on siis tarjota lähipäiväkodissa, lasten luonnollisessa ympäristössä lapsille heidän tarvitsemaansa tukea (Buysse & Wesley 2004; Jormakka 2011). Tämän muutoksen seurauksena monissa kunnissa veon työnkuva on muuttunut konsultoivaksi, useamman päiväkodin ja lapsiryhmän yhteiseksi opettajaksi (Viljamaa & Takala 2017). Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä erityisopettajan konsultaatio näyttäytyikin pääasiallisena tuen toimenpiteenä valtaosassa vastaajien edustamista kunnista (Eskelinen & Hjelt 2017).

Konsultointi on laaja käsite ja sitä tapahtuu monella eri alalla. Määrittelemme tässä niitä toimintatapoja, jotka mielestämme sopivat

varhaiskasvatuksen erityisopettajan työkenttään. Konsultointi voidaan määritellä ratkaisuprosessina, johon osallistuu yksi tai useampi konsultoitava sekä erikoisosaamistaan hyödyntävä ulkopuolinen asiantuntija, konsultoiija (Sundqvist, von Ahlefeld Nisser & Ström 2014; Puutio & Kykyri 2015). Konsultointi voi sisältää menetelmäideoita siitä, miten eri tilanteissa tulisi toimia, tai miten erilaisia menetelmiä voidaan käyttää hyödyksi (Furåker & Nilsson 2011). Parhaimmillaan konsultaatio tukee työntekijää ammatillisessa kehitymisessä, kun hän itse osallistuu ongelman ratkaisuun. Tämä taas auttaa työntekijää jatkossa itse ratkaisemaan uusia tilanteita luovasti. (Mikola & Oja 2015, 28.)

Konsultaatiolla tarkoitetaan usein kertaluontoista apua, kun taas konsultointisuhde viittaa pidempiaikaiseen yhteistyöhön, jossa konsultti - asiantuntija avustaa konsultoitavaa hahmottamaan ja ratkaisemaan tämän esittämiä ongelmia (Puutio & Kykyri 2015). Konsultoidessaan erityisopettaja ei itse toteuta lasten kanssa interventioita, vaan hän ohjaa lähimpiin aikuisia tukemaan lasta päivittäisessä arjessa (Dinnebeil ym. 2009). Kokemuksemme mukaan veon konsultoitavia voivat olla tilanteen mukaan yksittäiset työntekijät, tiimit, vanhemmat tai koko henkilökunta. Toisaalta veo voi itse tarvita konsultaatiota yhteistyökumppaneiltaan, kuten esimerkiksi kehityspsykologilta.

On erilaisia malleja toteuttaa konsultointia. Instructional consultation (IC) mallissa konsultoiija ja konsultoitavat keskustelevat yhdessä haasteellisesta tilanteesta. Tavoitteena on löytää yhteinen näkemys ja tulkinta ongelmalle. (Knotek, Rosenfield, Gravois & Babinski 2003.) Puutio ja Kykyri (2015) esittelevät artikkelissaan Scheinin prosessikonsultointimallin. Mallissa tavoitteena on, että asiakas löytäisi yhteisen tutkivan prosessin avulla keinoja ymmärtää omaa tilannettaan ja ratkaista kohtaamiaan ongelmia jatkossa itse. Tämä edellyttää asiakkaalta keskustelua ja ponnistelua sekä valmiutta sietää prosessin epävarmuutta ja hitautta. (Puutio & Kykyri 2015; Pietiläinen, Syväjärvi, Talvitie & Perttula 2015.)

Keskusteluun ja jatkuvaan prosessiin pohjautuu myös Buysen ja Wesleyyn (2004) sekä Mikolan ja Ojan (2015) kehittämät konsultaatiomallit, jotka ovat hyvin sovellettavissa varhaiskasvatuksen käyttöön (kuvio 1).

Kuvio 1 Konsultaation eteneminen Buysen ja Wesleyyn (2004) sekä Mikolan ja Ojan (2015) konsultaatiomalleissa

Buysse ja Wesley	Mikola ja Oja
Aloitus	Huolen herääminen
Suhteen luominen	Yhteydenotto ja konsultaation tilaaminen
Tiedon kerääminen	Valmistautuminen
Tavoitteiden asettaminen	Konsultaation toteuttaminen
Strategian valinta	Seuranta
Suunnitelman toteuttaminen	Arviointi ja asiakirjojen laadinta
Arviointi	
Yhteenvetopalaveri	

Buysen ja Wesleyyn (2004) mukaan mallin ensimmäisessä vaiheessa konsultti ja konsultoitava(t) tutustuvat ja keskustelevat asioista. Toisessa vaiheessa kerätään yksityiskohtia konsultoinnin kohteesta sekä luodaan hyvä ja luottamuksellinen vuorovaikutussuhde. Mikolan ja Ojan (2015) mallissa konsultaatioprosessi lähtee huolen heräämisestä, jonka jälkeen otetaan yhteyttä konsultoitavaan tahoon ja asetetaan tavoitteet konsultaatiolle. Seuraavaksi molemmissa malleissa kerätään tietoa suunnittelua ja ongelman määrittelyä varten. Buysen ja Wesleyyn mallissa tätä kutsutaan tiedon keräämiseksi, Mikola ja Oja ovat nimenneet sen valmistautumiseksi. Mallit eroavat siinä, että Buysen ja Wesleyyn mallissa tavoitteet asetetaan vasta neljännessä vaiheessa, kun taas Mikolan ja Ojan mallissa tavoitteita mietitään jo yhteydenottotilanteessa.

Buysen ja Wesleyyn (2004) viides vaihe pitää sisällään strategian valinnan, jonka jälkeen toteutetaan konsultin tuella konsultaatiosuunnitelma muutostavoitteiden saavuttamiseksi. Mikolan ja Ojan (2015, 86) valmistautumisessa konsultaatioon konsultti hankkii tietoa ja tilaaja täsmentää konsultaatioissa esille nostettavia asioita, jonka jälkeen seuraa konsultaation toteuttaminen. Toiseksi viimeisessä vaiheessa arvioidaan intervention sekä prosessin toteutumista konsultin ollessa reflektiivisessä roolissa (Buysse & Wesley 2004) Mikolan ja Ojan (2015, 86) mallissa tässä vaiheessa toteutetaan

sovitusti seurantaa. Buysen ja Wesley'n (2004) mallin viimeinen vaihe on yhteenveto, jossa konsultti auttaa konsultoivaa ottamaan vastuun prosessin tuloksista ja jatkumisesta jättäytymällä itse sivuun. Mikolalla ja Ojalla (2015, 86) viimeisessä jälkityövaiheessa, arvioidaan konsultaatioprosessia ja laaditaan tarvittavia asiakirjoja. Konsultaatioprosessissa työskennellään tiiviissä yhteistyössä ryhmän työntekijöiden, vanhempien ja terapeuttien kanssa (Buysse & Wesley 2004).

Konsultoivan työn keskeisenä elementtinä ovat vuorovaikutustaidot. Puution ja Kykyrin (2015) mukaan konsultoiva työtapa perustuu osallisuuden luomiseen ja ihmisten välisen yhteistyön kehittämiseen rohkaisemalla työyhteisön jäseniä esittämään toisilleen keskustelua synnyttäviä kysymyksiä ja kuuntelemaan toisiaan. Konsultoivassa työssä konsultin tehtävänä onkin tuoda keskusteluun aineksia ja kysymyksiä sekä erilaisia näkökulmia vähitellen ja huomaamatta, jolloin nämä asiat muodostavat keskustelun keskeisen sisällön. asiat ja tilanteet eivät kuitenkaan aina etene suunnitellusti, jolloin konsultin on hyväksyttävä asia ja opittava toimimaan muuttuvissa tilanteissa. (Puutio 2010.)

2.2 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan osaaminen

Veon työnkuvan sisältö vaihtelee hyvin paljon kuntien erilaisten tarpeiden mukaisesti. Veon tehtävät ovat moninaiset, hänen pitää selvittää, arvioida ja organisoida varhaiserityiskasvatusta alueen tai kunnan tasolla sekä toisaalta ohjata henkilökuntaa yksittäisen lapsen, lapsiryhmän tai päiväkodin erityiskasvatuksen järjestämisessä (Lastentarhanopettajaliitto 2009). Jormakan (2011) mukaan konsultoivan erityisopettajan työn tavoitteena on osaamisen jakaminen arjen kasvatustilanteissa sekä lapsen liittyvissä keskusteluissa vanhempien ja muun verkoston kanssa. Konsultoiva työ pohjautuu ammatilliseen koulutukseen, etiikkaan ja konsultatiiviseen työotteeseen. Konsultoiva veo tarvitsee tietoa organisaatiosta, kasvatusta - ja opetustyötä ohjaavista asiakirjoista, teorioista ja käytännöstä sekä erityisesti vuorovaikutuksesta. (Mikola & Oja 2015, 33.) Konsultoivalta veolta odotetaan

usein asiantuntijan roolia, jotta hän kykenevät tukemaan varhaiskasvatuksen henkilökuntaa erityispedagogisissa tilanteita (Dinnebeil ym. 2009).

Veot toimivat usein asioiden koordinaattoreina. Heidän työnsä sisältää konsultatiivisia keskusteluja, jolloin työ voidaan nähdä myös ennalta ehkäisevänä ja henkilöstöä tukevana. (Jormakka 2011.) Veot työskentelevät eri alojen asiantuntijoita edustavissa tiimeissä, joiden tarkoituksena on yhdessä perheen kanssa pohtia, miten lapsen kehitystä parhaiten tuetaan. He voivat auttaa perheitä löytämään perheen ulkopuolisen tukiverkoston, kuten esimerkiksi eri alojen terapeutteja. (Kontu & Suhonen 2006.) Dinnebeil ym. (2009) sekä Sundqvist ym. (2014) tuovat esille, että veon työ voidaan nähdä valmentavana työnä, jossa heidän tehtävänä on konsultatiivisessa vuorovaikutuksessa auttaa muita aikuisia kehittämään ja parantamaan interventiotaitojaan lapsille asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Avainasemassa onnistuneeseen konsultaatioon on yhteinen aika, jossa toteutuu läsnäolo, yhdenmukainen ymmärrys rooleista ja vastuista sekä ylemmän tason tuki (Dinnebeil ym. 2009).

Työssään niin opettajat kuin muutkin uraansa aloittelevat ammattikunnat etsivät omaa tapaansa tehdä työtään, mihin ovat saaneet koulutuksen. Opettajan työssä painottuu pedagoginen ajattelu mikä rakentuu vähitellen ja rikastuu työn tuomasta kokemuksesta. Pedagoginen ajattelu näkyy mm. opettajan toiminnan kautta, mutta myös siinä miten opettaja perustelee ratkaisujaan tai mitä hän kertoo työstään. (Nyman 2010.) Pedagoginen laatu muodostuu siis ihmisten keskinäisessä sekä ihmisten ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa (Sheridan 2009). Kohonen (2007) esittelee omista tutkimuksistaan johtamansa käsitteen *aineenopettajien moniulotteinen asiantuntijuus*, johon kuuluu kolme ulottuvuutta: tiedollinen asiantuntijuus, pedagoginen asiantuntijuus sekä työyhteisöllisyys. Nämä ulottuvuudet ovat mielestämme löydettävissä myös veon työkentästä. Nyman (2010) toteaa artikkelissaan että, "Pedagogisen ajattelun voidaan sanoa syntyvän opettajankoulutuksen, elämän- ja työkokemusten ja toiminnan vuorovaikutuksessa."

2.3 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultoivan työn haasteet

Tutkimukset osoittavat, että veon konsultoivassa työssä on haasteita. Haastetta tuovat Korkalaisen (2009) mukaan muun muassa erityistä tukea tarvitsevien lasten määrän kasvu ja erityiskasvatuksen ja opetuksen toteuttaminen sekä moniammatillinen yhteistyö. Myös Viljamaan ja Takalan (2017) tutkimuksessa työssä jaksamista heikentävinä asioina pidettiin liian suuria lapsiryhmiä, suurta työkenttää sekä riittämättömiä resursseja ja arvoristiriitoja. Erityisesti oman työyhteisön sisällä konsultointi voi johtaa rooliristiriitoihin, koska konsultoiija on toisaalta työkaveri ja toisaalta ohjaaja, sovittelija tai vaikkapa tilanteen johtaja. Tämän suhteen tasapainon hakeminen voi olla hankalaa. (Mikola & Oja 2015, 74 – 76.) Dinnebeil ym. (2009) korostavatkin, että vanhemmilla, opettajilla, terapeuteilla ja viranomaisilla tulee olla selkeä ja yhtenäinen ymmärrys kaikkien rooleista ja vastuista, jotta veon konsultoiiva työskentelytapa voi toteutua.

Suomessa konsultoiivan opettajan rooli on vielä selkiintymätön ja vähän tutkittu. Konsultoinnin mielletään kuuluvan erityisopettajan rooliin, mutta heiltä odotetaan vielä paljon erityisoppilaiden suoraa yksilöllistä tukemista. Erityisopettajat joutuvat taistelemaan organisatoristen ja käytännön ongelmien kanssa sekä siitä kuinka konsultointi järjestetään. (Sundqvist ym. 2014.) Konsultoiivien erityisopettajien odotetaan usein olevan asiantuntijoita, jotka tarjoavat tukitoimia yleisopetuksen opettajien käyttöön. Jotkut erityisopettajat kuitenkin vastustavat asiantuntijaroolia, koska kokevat, että heiltä vaaditaan tietämystä kaikesta. (Dinnebeil ym. 2009.)

Konsultoiivaan työhön siirtyneet veot taas kokivat haasteena työnkuvan selkiintymättömyyden. Lisäksi veot kokivat, ettei heitä oltu kuultu työnsä muutosprosessissa ja erityistä huolta herättivät kommentit joissa kerrottiin työssä uupumisesta. (Viljamaa & Takala 2017.) Enlundin, Luokkasen ja Feldin (2013) tutkimus osoitti puolestaan, että opettajat kohtaavat työssään tilanteita, joissa eivät tiedä, kuinka pitäisi toimia ja tilanteita, joissa he joutuvat toimimaan

sääntöjen, normien tai omien arvojensa vastaisesti. Etenkin nuoremmat opettajat kokivat näitä eettisiä dilemmoja, jotka aiheuttavat opettajille eettistä kuormittuneisuutta eli stressiä, enemmän kuin iäkkäämmät. Tämä selittynee iäkkäämpien opettajien elämäkokemuksella ja mahdollisesti pidemmällä työkokemuksella (Enlund ym. 2013.) Kuormittavat tekijät voivat aiheuttaa matalaa työtyytyväisyyttä (Leppälä, Väisänen, Havu-Nuutinen & Sormunen 2012).

Konsultatiiviseen ja ohjaavaan työotteeseen sisältyy paljon eettisten kysymysten pohtimista ja konsultin pitää olla tietoinen, minkä näkemyksen tai teoreettisen viitekehyksen varassa hän toimii. Lisäksi hänen pitää olla tietoinen ohjattavan toimintaympäristön asettamista ammatillisista vaateista, jotta hän osaa tunnistaa niitä eettisiä ja moraalisia jännitteitä, joita ohjaus saattaa nostaa esille. (Mikola & Oja 2015, 81.)

Konsultaation toteuttamista koulun arjessa vaikeuttavat myös opettajien haaste löytää yhteistä aikaa konsultointikeskusteluihin (Sundqvist 2012). Olisikin tärkeää, että sekä yleisopettajilla, että erityisopettajilla olisi koulutusta konsultaatiosta ja sen merkityksestä, sekä siihen liittyvästä tiiviistä yhteistyöstä opettajien kesken. Tällä hetkellä koulutuksessa ei vielä tarpeeksi huomioida konsultointia. (Sundqvist ym. 2014; Dinnebeil ym. 2009.)

3. ALOITTELEVANA OPETTAJANA

Tässä luvussa tarkastelemme millaisia asioita aloittelevat opettajat eli noviisit kohtaavat työssään ensimmäisinä työvuosinaan. Uraansa aloittelevien opettajien ensimmäiset työvuodet voivat olla hyvin haavoittuvaisia ja esittelemme tässä niitä asioita, jotka saattavat haastaa heitä työssään. Suomessa tällaista tutkimusta ei ole vielä paljon tehty ja kansainvälisissä tutkimuksissa keskitytään lähinnä erityisopettajiin, jotka työskentelevät kouluissa. Luvussa tarkastelemme myös aloittelevan veon työn tuen muotoja

3.1 Aloittelevan opettajan ensimmäiset työvuodet

Uraansa aloittelevia juuri valmistuneita opettajia kutsutaan usein noviiseiksi. Berry (2009, 20) määrittelee omassa tutkimuksessaan noviiseiksi opettajan, joka on ollut työssään 1-3 vuotta. Työelämään siirtymisvaiheen tutkimus on tärkeää, sillä juuri uran alkuvaiheen vuodet ovat erittäin merkittäviä opettajuuden kehittymisen kannalta (Nyman 2010). Opettajien ensimmäistä työvuotta voidaan kutsua nivelvaiheeksi tai induktiovaiheeksi, joka tarkoittaa vapaasti suomennettuna käynnistymistä tai virkaanviihkimistä. (Järvinen 2005.) Järvinen (2005) esittelee tutkimuksessaan Leithwoodin (1990) opettajan ammatillisen kehitysmallin, jossa noviisiopettajia tuetaan pääsemään opettajan työhön sisälle. Leithwoodin mallin mukaiseen induktiovaiheeseen kuuluu reflektiivisyys ja selviäminen, autonomia ja tarve kollegiaaliselle tuelle sekä kontekstuaaliset tekijät ja lisääntynyt itsetuntemus (Järvinen 2005). Wongin (2004) mukaan induktio on kattava, johdonmukainen ja kestävä ammatillinen kehittämisprosessi, joka järjestetään uusien opettajien kouluttamiseksi ja tukemiseksi ja joka etenee saumattomasti elinikäisen oppimisen ohjelmaksi. (Helms-Lorenz, Slof, Vermue & Canrinus 2012).

Monissa läntisissä maissa on alettu kehittää aktiivisesti erilaisia induktio-ohjelmia aloittelevien opettajien tueksi. Aihe on ajankohtainen myös

Suomessa, mutta siitä huolimatta meillä ei ole kehitetty aloitteleville opettajille suunnattua strukturoitua induktiovaiheen tukiohjelmaa tai perehdytysohjelmaa. (Leppälä ym. 2012.) Fantilli ja McDougall (2009) toteavat artikkelissaan kuinka tällainen tukimuoto auttaa opettajaksi valmistunutta opiskelijaa siirtymään opiskelijan roolista opettajan rooliin. Leppälän ym. (2012) mukaan induktiovaiheen aikana saatua tukea voidaan katsella kolmesta eri näkökulmasta. Ensiksi opettajalla itsellään on suuri rooli siihen, miten hän huolehtii omasta jaksamisestaan pyytämällä tukea, kun tuntee sitä tarvitsevansa. Toiseksi tarkastelun kohteena on koulumaailman tarjoama tuki ja kolmanneksi tarkastellaan aloittelevien opettajien ammatillisen kehittymisen tukemista. (Leppälä ym. 2012.)

Noviisista ekspertiksi kehittyminen vaatii siirtymistä vähemmän vastuuta sisältävistä työtehtävistä vastuullisempiin tehtäviin sekä erilaisen tiedon lähteille pääsyä (Tikkamäki 2006). Ekspertiksi kehittämisessä vastaanotetaan haasteita, kehitetään itseä ja hankitaan vuosien työkokemus (Mäenpää 2001, 239). Kun yksilö on valinnut uransa, hän kehittää tietotaitojaan kolmivaiheisesti aloittelija-kisälli-mestari vaiheiden kautta. Tavoitteena asiantuntijauralla on eksperttityden tai teknisen pätevyyden saavuttaminen turvallisuutta ja työn vakautta unohtamatta. (Almiala 2008.) Yksilön omaan ammatilliseen kasvuun vaikuttaa myös suurelta osalta työyhteisö ja sen tuki. Mutta ei pidä unohtaa, että myös yksilö itsessään on vastuussa työyhteisön kehittämisestä omalta osaltaan. (Kohonen 2007, 177–178.)

Työssä oppimisessa on keskeistä se, miten työtoiminta organisoidaan ja johdetaan, jotta taataan mahdollisimman hyvät puitteet osallistumiselle, tietämisen rakentumiselle, sosiaaliselle tukemiselle sekä toiminnan reflektoinnille. Keskeisessä roolissa ovat toisaalta myös toimijoiden väliset suhteet sekä työhön asennoituminen. (Tikkamäki 2006.)

3.2 Aloittelevan opettajan ensimmäisten työvuosien haasteet

Blombergin (2008) tutkimuksen mukaan opettajankoulutuksen ja koulutodellisuuden välillä on kuilu, joka aiheuttaa vaikeuksia sekä emotionaalista kuormittavuutta aloitteleville opettajille. Ensimmäisinä vuosina opettaja törmää siihen tosiasiaan, että hän joutuu kantamaan yksin vastuun omasta työstään (Blomberg 2008, 55; Griffin, Kilgore, Winn & Otis-Wilborn 2008). Ulvik, Smith ja Helleve (2009) ovat tutkineet Norjassa aloittelevien opettajien kaipaamaa tukea toisen asteen koulutuksessa. He kirjoittavat, miten aloittelevat opettajat toisaalta kaipaavat tukea, mutta toisaalta haluavat selviytyä itsenäisesti ja näin löytää oma tapansa tehdä työtään. Tässä ns. nivelvaiheessa uraansa aloitteleva opettaja joutuu kohtaamaan työelämän haasteita koulutuksesta saaduilla valmiuksilla. (Ulvik ym. 2009; Blomberg 2008.)

Aloittelevalta opettajalta odotetaan koulutuksessa opitun lisäksi työssään myös sellaista osaamista, jonka voi oppia vain työtä tekemällä ja tämä lisää työn kuormittavuutta (Blomberg 2008). Työelämään siirtyessään he kohtaavat työorganisaatioihin muotoutuneet sosiaaliset ja kulttuuriset käytännöt, jotka sisältävät omanlaisiaan tulkintoja asiantuntijuudesta, työidentiteetistä sekä ammattilaisten toiminnasta. Tämä työn jäsentymättömyys voi ilmetä epäselvyytenä ja epävarmuutena omasta työnkuvasta ja oman ammattiryhmän vastuista ja velvoitteista. (Karila & Kupila 2010). Williams (2012) toteaa, että yksi oppimisen julmista ironioista on, että liian monet juuri uransa aloittaneet opettajat joutuvat aloittamaan työnsä kouluilla, jotka ovat vähiten valmistautuneet auttamaan uusia opettajia. Aloittelevalta opettajalta vaaditaankin rohkeutta ja uskoa itseensä ja omaan ammattitaitoon. (Blomberg 2008, 50.)

Erilaiset tukimuodot ammatin induktiovaiheessa ovat näin ollen välttämättömiä, jotta voidaan edistää ammattiin sitoutumista ja vähentää

“turhia” alanvaihtoja, jotka aiheutuvat ensimmäisten työvuosien yksinjäämisen kokemuksista (Onnismaa, Tahkokallio, Lipponen & Merivirta 2016). Tutkimuksessaan Leppälä ym. (2012) pohtivat, miten induktiovaiheessa annettu tuki pitäisi nähdä aloittelevien opettajien ammatillisena kasvuna ja tämän myötä voitaisiin ennaltaehkäistä opettajien väsymistä ja työtyytymättömyyttä.

3.3 Aloittelevan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn tuen muodot

Opettajat kohtaavat moninaisia haasteita erityisesti ensimmäisinä työvuosina eli induktiovaiheessa. Tarkastelemme tässä luvussa, millaisia tuen muotoja aloittelevilla veoilla on käytettävissään induktiovaiheessa ja miten ne tutkimusten valossa näyttäytyvät.

Perehdytys. Uuden työn aloittaessaan työntekijä tarvitsee työhön perehdyttämistä. Hyvin suunniteltu ja toteutettu onnistunut perehdytys lyhentää työn oppimiseen käytettävää aikaa ja lisää työntekijän sitoutumista työpaikkaansa ja vähentää samalla työntekijöiden vaihtuvuutta (Liski, Horn & Villanen 2007). Perehdyttämisen avulla aloitteleva työntekijä oppii tuntemaan työyhteisönsä ja sen toimintaperiaatteet, asiakkaansa sekä työnkuvansa ja sen, mitä häneltä odotetaan (Kauhanen 2009, 150). Työturvallisuuslaissa onkin säädetty, että työntekijä tulee perehdyttää riittävästi työhön ja työpaikan työolosuhteisiin erityisesti ennen uuden työn tai tehtävän aloittamista tai työtehtävien muuttuessa. Lisäksi ohjausta pitää täydentää aina tarvittaessa. (Työturvallisuuslaki 738/2002 14§.) Perehdytykseen käytetään yleensä aikaa muutama päivä tai useampana päivänä muutama tunti, jonka jälkeen alkaa työhön opastus. Työhön opastukseen käytettävä aika riippuu tehtävän kuvasta ja se saattaa kestää useammasta viikosta useampiin kuukausiin. (Kauhanen 2009, 151.) Kauhanen toteaaakin (2009, 151) että yleensä noin vuoden kuluttua

aloitteleva työntekijä tuntee työnsä ja pystyy antamaan täyden työpanoksen omassa työtehtävässään.

Perehdytyksestä vastaa yleensä ensisijaisesti esimies, mutta esimies voi tarvittaessa sopia työyhteisössä, kuka perehdytyksen suorittaa (Kauhanen 2009, 92, Kupias & Peltola 2009, 35–42). Työntekijä on kuitenkin myös itse vastuussa perehdyttämisen onnistumisesta (Ketola 2010). Kauhanen (2009, 92) mainitsee että tärkeintä on perehdyttämisen perusteellisuus, jolloin uusi työntekijä pääsee sisälle omaan työhönsä mahdollisimman nopeasti. Perehdyttämisen lähtökohtana pidetään aikuisen oppimista, motivaatiota sekä kykyä omaksua uusia asioita, periaatteella, että jokainen tilanne voi olla oppimistilanne ja jokaiselta henkilöltä voi oppia. Erilaisilla vuorovaikutussuhteilla ja verkostoilla on suuri merkitys perehdyttämisessä. Siihen sisältyy näkökulmia ammatillisen kasvun, oppimaan oppimisen, kokemuseräisen ja työssäoppimisen, sekä myös mentoroinnin alueilta. (Ketola 2010.)

Kupias ja Peltola (2009, 35–42) ovat tutkineet yrityksissä tapahtuvaa perehdyttämistä ja löytäneet viisi erilaista toimintamallia, jotka mielestämme soveltuvat myös veon perehdytykseen (taulukko 1). Vierihoidoperehdyttämisessä työntekijä seuraa kokenutta työntekijää ja perehdyttäminen on yhden henkilön varassa. Malliperehdyttäminen taas on organisaatiotasosta ja melko jäykkää, sisältäen erilaisia valmiita toimintamalleja. Laatuperehdyttämisessä perehdyttämisestä vastaa esimiehen nimeämä henkilö ja hyvin onnistuneessa perehdytyksessä on mukana koko tiimi. Räättälöidyssä perehdyttämisessä otetaan huomioon aloittelevan työntekijän tarpeet ja dialogisessa perehdytyksessä on mukana koko työyhteisö. (Kupias ja Peltola 2009, 35–42.)

Taulukko 1. Perehdyttämisen toimintamallit (Kupias & Peltola 2009, mukaeltu)

Perehdyttämisen toimintamallit	Olellaiset asiat	Edut	Vaarat
Vierihoidoperehdyttämisen	Kokeneemman kollegan seuraaminen Perehtyminen tapahtuu pikkuhiljaa Perehdytys yhden henkilön varassa	Yksilöllisyys Selkeä vastuuhenkilö	Liikaa yhden henkilön varassa
Malliperehdyttäminen	Perehdyttämisen yhtenäistäminen Erilaiset toimintamallit Henkilöstöosaston vastuulla	Perehdyttäminen tasalaatuista Valmiit toimintamallit	Organisaatiotasosta perehdytystä Ei kiinnity omaan työhön Perehdytys jäykistyy
Laatuperehdyttäminen	Laadun parantaminen perehdyttämisessä Vastuu siirretään tiimeille, jossa esimiehen nimeämä henkilö vastuussa perehdytyksestä Parhaimmillaan koko tiimi osallistuu perehdytykseen	Aloittelija voi käyttää omaa osaamistaan laajasti Aloittelija otetaan tiimin jäseneksi	Kun tiimin vastuuta korostetaan, varsinaista vastuuta ei ole kellään
Räätälöity perehdyttäminen	Perehdyttämiseen liittyvät asiat jaetaan moduleihin ja näistä rakennetaan kullekin aloittelijalle räätälöidyt perehdyttämispaketit Otetaan huomioon uuden työntekijän tarpeet ja nykyinen osaaminen	Aloittelijoita kuunnellaan	Edellyttää aloittelijan sitoutumista oman perehdytysohjelman laatimiseen. Vaatii koordinoijalta monipuolista osaamista
Dialoginen perehdyttäminen	Työyhteisön ja aloittelijan yhteiskehittelyä Elää koko prosessin aikana Suunnitelmat perehdyttämisestä laaditaan yhdessä aloittelijan kanssa. Korostuu aloittelijan kuunteleminen ja näkemysten hyödyntäminen		

Leppälän ym. (2012) tutkimuksesta käy ilmi, että tutkittavat toivoivat lähinnä tiedollista perehdyttämistä, joka Kupiaksen ja Peltolan (2009) malleissa vastaa räätälöityä perehdyttämistä. Räätälöidyssä perehdyttämisessä uusista asioista luodaan kokonaisuuksia, joista kukin aloitteleva työntekijä voi valita itselleen tarpeellisen kokonaisuuden ottaen huomioon aloittelevan työntekijän tarpeet. (Kupias & Peltola 2009.) Aloitteleville opettajille on tärkeää ns. hiljaisen tiedon siirtäminen. Hiljainen tieto pitää usein sisällään esim. käytänteitä, mitkä ovat jo muiden tiedossa sekä haasteellisten tilanteiden toimintatapoja. (Leppälä ym. 2012.)

Leppälän ym. (2012) mukaan perehdytyksen laadukkuuteen ja monipuolisuuteen vaikuttaa se onko siinä mukana koko työyhteisö. Myös Kupiaksen ja Peltolan (2009) dialogisen perehdyttämisen konseptissa perehdyttäminen on työyhteisön ja aloittelijan yhteistyötä, missä aloittelijaa kuunnellaan ja perehdyttämisen suunnitelma laaditaan yhdessä. Työyhteisön tulisikin tavoitella aloittelevien opettajien perehdytyksen lomassa koko työyhteisön kehittämistä ja näin tukea kaikkien ammatillista osaamista (Leppälä ym. 2012).

Mentorointi. Mentorointi soveltuu hyvin perehdyttämisen jälkeiseksi tukimuodoksi. Perehdyttämisessä korostuu asiantiedon välittäminen, kun taas mentoroinnissa keskitytään taitotietojen tarkasteluun. (Karjalainen 2010, 26.) Mentorointia käytetään tukimuotona monilla aloilla ja sen tarkoituksena on ohjata ja perehdyttää uusia työntekijöitä toimimaan heille annetuissa tehtävissä (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2010, 18). Perinteisesti mentoroinnissa on tarkoitettu kokeneemman työtoverin antamaa tukea ja ohjausta, mutta nykyisin korostetaan vuoropuhelun, dialogin ja keskustelun merkitystä. Opetus- ja kasvatusalalla toteutetaan usein ryhmämuotoista vertaismentorointia (peer group mentoring), jossa opitaan toinen toisiltaan ja jaetaan ryhmässä kokemuksia ja osaamista. (Mikola & Oja 2015.) Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors, Edwards-Groves (2014) kirjoittavat, kuinka mentorointi on vuorovaikutustapahtuma, jota luonnehtii ja jossa yhdistyvät yhdessä tekeminen

ja ajatusten sekä ideoiden vaihtaminen. Suomessa ryhmämentoroinnin on todettu tukevan opettajien jaksamista sekä ammatillista oppimista (Heikkinen ym. 2010, 18).

Mentorointi on yksi tukimuoto, joka sitoo oppimisen suoraan työpaikalle. Sen on katsottu olevan yksi arvostetuimmista tavoista tukea uransa alkuvaiheissa olevia opettajia (Dempsey ym. 2009). Mentorointi auttaa vastavalmistunutta opettajaa löytämään paikkansa työyhteisössä niin opettajana kuin työyhteisön jäsenenä ja ohjaa häntä kehittämään omaa ammattitaitoaan, tietämystään ja pohtimaan omia arvojaan. Toisaalta sitä voidaan pitää myös koeajalla olevan aloittelevan opettajan valvontamenetelmänä tai projektina, minkä avulla vastavalmistunut opettaja pääsee työyhteisön jäseneksi. (Kemmis ym. 2014.)

Blombergin (2008) mukaan mentoroinnilla on kaksi tavoitetta. Ensimmäinen tavoite on aloittelevan opettajan työuran käynnistäminen mahdollisimman hyvin ja toisena tavoitteena on varmistaa, ettei aloitteleva opettaja putoa ammatin vaatimuksista heti ensimmäisinä vuosina. Mentoroinnin ei kuitenkaan tarvitse olla samanlaista joka tilanteessa vaan siihen voi vaikuttaa muun muassa aloittelevan opettajan tarpeet (McCann 2013). Ohjauksen yksilölähtöisyys onkin tärkeä mentoroinnin piirre eli työntekijät voivat määrittävää itse mentorointitarpeensa sekä tavoitteet mentorointisuhteelle. (Karjalainen 2010.) Williamsin (2016) tutkimuksen mukaan mentori voi tarjota opastusta ja ohjeita läpi elämämme ja mentoroinnista saattaa muodostua hyvinkin läheinen vuorovaikutussuhde mentorin ja mentoroitavan välille. Aloittelevalla veolla pitäisikin olla mahdollisuus valita omista tarpeistaan lähtien joko yksilö - tai ryhmämentorointi.

Mentorointiohjelma tulee olla hyvin suunniteltua. Sen tulee sisältää kokemusten jakamista ja keskustelua, toisen opettajan konsultaatiota sekä mahdollisuutta olla vuorovaikutuksessa tärkeissä asioissa. (Dempsey ym. 2009.) Dempsey ym. ovat sitä mieltä, että mentoroinnin ohjaajan pitää olla koulutuksen saanut ja mentoroinnin tulee antaa tukea aloitteleville opettajille.

Mentori pyrkii keskustelussa vahvistamaan ohjattavan toimintakykyä käyttäen työskentelyn lähtökohtana ohjattavan tavoitteita ja tulkintoja, välttämällä valmiiden ratkaisumallien tarjoamista (Karjalainen 2010). Työpaikoilla toteutettavassa mentoroinnissa työnantajan rooli on ensisijaisen tärkeä, sillä ilman työnantajan hyväksyntää mentorointi ei voi toteutua työaikana (Karjalainen 2010).

Työnohjaus. Työnohjaus on läheinen ja osin samansuuntainen työmuoto kuin mentorointi. Työnohjauksen ja mentoroinnin erottaa toisistaan niiden erilaiset tavoitteet. Mentoroinnissa keskitytään johonkin tiettyyn kehittämiskohteeseen, kun taas työnohjaus lähtee liikkeelle jostakin ongelmatilanteesta. (Alila 2014.) Martinsuo (2011) tuo esille artikkelissaan miten työnohjauksessa tuetaan työtä ja sen kehittymistä työnohjaajan ja työntekijän välisessä vuorovaikutussuhteessa. Hän määrittelee työnohjauksen Niskasén, Sorrin ja Ojasen (1988) mukaan olevan ”erityiskysymysten asiantuntijan tai kokeneemman työntekijän antamaa ohjausta ja tukea oman työn arvioinnissa, työongelmien erittelyssä ja ratkaisemisessa sekä tarvittavien toimenpiteiden suunnittelussa”.

Paunonen-Ilmonen (2001, 53) määrittelee sosiaali- ja terveysministeriön raportin (1983) mukaan hoito- ja asiakassuhdetyössä tapahtuvan työnohjauksen olevan oman alan asiantuntijan tai kokeneemman työntekijän antamaa säännöllistä ja prosessiluonteista ohjausta, jossa paneudutaan oman työn arviointiin, mahdollisten ongelmatilanteiden analysointiin sekä tarvittavien toimenpiteiden suunnitteluun. Karjalainen (2010) puolestaan toteaa, että työnohjausta antaa työnohjaajakoulutuksen saanut henkilö. Työnohjauksessa keskitytään työyhteisön asioihin. Työnohjaajan pitää hallita ja ohjata yhteistä prosessia, mutta hänen ei tarvitse välttämättä tuntea työntekijän työtä sisällöllisesti. (Karjalainen 2010.) Yhteiskunnallisten muutosten myötä työelämässä tapahtuu koko ajan paljon muutoksia ja olisikin tärkeää löytää keinoja, joilla tukea konkreettisesti työntekijöitä ja auttaa heitä kehittymään omassa työssään (Martinsuo 2011).

Työnohjaus on ammatillisen kasvun ja kehityksen väline, jossa työnohjaajan ohjaaman keskustelun kautta tapahtuu kokemuksellista oppimista ja uuden oivaltamista (Karjalainen 2010). Työnohjauksen muotoja ovat yksilö- ja ryhmätyönohjauksen, jotka voivat toteutua suorana tai epäsuorana ohjauksena. Suora työnohjaus tapahtuu aidossa tilanteessa, kun taas epäsuora työnohjaus tapahtuu sovitussa paikassa, mihin ohjattava tuo mukanaan kokemuksiaan erilaisista tilanteista. (Paunonen-Ilmonen 2001 54–55.) Työnohjauksessa voidaan yksilö- tai pienryhmässä käydä läpi työhön, työyhteisöön, työtilanteisiin ja erilaisiin toimintatapoihin liittyviä kokemuksia, kysymyksiä ja tunteita sekä vaikeita työtilanteita ja purkaa mieltä askarruttavia asioita. (Karjalainen 2010)

Vertaistuki. Meadin ja MacNeilin (2004) mukaan vertaistuki tarkoittaa sitä, että ihmiset, joilla on samanlaisia kokemuksia voivat liittyä toisiinsa tarjoten toisilleen aitoa empatiaa ja vahvistamista. Parkerin, Kramin ja Hallin (2014) taas mieltävät vertaistuen helposti opittavaksi, itse uusiutuvaksi, kestäväksi ja edulliseksi resurssiksi, jolla on suuri vaikutus. Vertaissuhteiden kautta oppiminen on perusta uran kasvulle ja sen pitää olla elinikäinen tavoite. Onnistunut sopeutuminen uusiin haasteisiin vaatii paitsi informatiivista, myös emotionaalista tukea, missä toisilta kollegoilta saatu tuki on suuressa merkityksessä (Parker ym. 2014).

Vertaistuki voi olla vastavuoroista, jolloin molemmat osapuolet toimivat valmentajina toisilleen, tai se voi olla yksisuuntaista siten, että toinen toimii valmentajana ja toinen valmennuksen vastaanottajana. Vertaistukea tarvitaan työuran kaikissa eri vaiheissa: alussa, keskivaiheella ja myös loppupuolella. (Huston & Weaver 2008.) Vertaistuki perustuu vapaaehtoisuuteen ja sen tarkoituksena on parantaa ja laajentaa käsityksiä työn sisällöistä ja työtavoista hyödyntäen osallistujien vahvuuksia (Huston & Weaver 2008; Jacobsen ym. 2017.) Näkemyksemme mukaan aloittelevan veon uran alkuvaiheessa tuki voi painottua yksipuoliseen ohjaukseen, mutta vastavuoroisena siitä varmasti on hyötyä enemmän ja molemmille osapuolille. Vertaistukea voi saada työssä

monella eri tavalla, esimerkiksi ammattiryhmien omissa tapaamisissa, suunnittelupäivillä, työkokouksissa ja mentoroinnissa.

4. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tällä tutkimuksella haluamme selvittää, mitkä asiat aloittelevien varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksen mukaan tukevat heitä konsultoivassa työssään. Olemme kiinnostuneita myös siitä, millaista tukea aloittelevat veot tarvitsevat ensimmäisten työvuosien aikana ja näkevätkö he itsensä tässä työssä 3-5 vuoden päästä. Rajaamme tutkimuksen koskemaan vain yhtä kaupunkia, johon on viime vuosina palkattu paljon uusia veoja.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Minkä asioiden aloittelevat varhaiskasvatuksen erityisopettajat näkevät tukevan konsultoivaa työtään?
2. Millaista tukea aloittelevat varhaiskasvatuksen erityisopettajat kaipaavat konsultoivaan työhönsä?
3. Millaisena varhaiskasvatuksen erityisopettajat näkevät sitoutumisensa veon työhön 3-5 vuoden kuluttua?

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksen osallistujat ja aineiston. Kerromme myös aineistonkeruusta sekä avaamme sisällönanalyysin etenemisen tutkimuksessamme.

5.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui yhdeksän samassa keskisuudessa kaupungissa työskentelevää aloittelevaa veoa. Aloittelevaksi veoksi rajasimme aluksi 1–3 vuotta varhaiskasvatuksen erityisopettajana työskennelleet veot. Koska keräsimme aineiston keväällä, kaksi veoa ei ollutkaan ehtinyt vielä työskentelemään toimensaan yhtä vuotta ja yhdellä työkokemusta veona oli kertynyt 3v 10 kk. Veona tutkittavat olivat siis työskennelleet 10 kk–3v 10 kk. Osallistujat olivat iältään 27–57-vuotiaita. Aikaisempaa kokemusta varhaiskasvattajana heillä oli 1,5–27 vuotta. Yhdellä veolla ei ollut ollenkaan työkokemusta lapsiryhmässä. Osallistujista kolmella oli alle vuoden työkokemus varhaiskasvatuksen erityisopettajan työstä. Alla olevaan taulukkoon 2 on kerätty tutkimukseen osallistuneet veon työkokemuksen mukaiseen kronologiseen järjestykseen. Kirjoitelmien tekijöiden anonymiteetin suojelemiseksi käytämme kirjoittajista lyhenteitä K1–K9. Tuomen ja Sarajärven (2018, 156) mukaan osallistujien on jätävä nimettömiksi, koska nimettömyys on oleellinen osa tutkittavien tutkimuseettistä suojaa.

Taulukko 2. Tutkimukseen osallistuneiden työkokemus, ikä ja työalueella olevien lasten määrä

Työkokemus veon työstä	Työkokemus varhaiskasvatuksen opettajan työstä	Ikä	Alueen koko/arvioitu lapsimäärä
9 kk	6 v	40	150
10 kk	5 v	40	220
10 kk	15 v	38	120
1 v 5 kk	-	29	250
1 v 9 kk	15 v	48	120
1 v 9 kk	19 v	53	160
2 v	1 v 6 kk	27	150
3 v 6 kk	27 v	57	145
3 v 10 kk	1 v 6 kk	38	200

5.2 Aineiston keruu ja eettiset ratkaisut

Tutkimuksemme on osa Rantalan ja Uotisen vuosina 2012–2020 toteutettavaa tutkimushanketta, joten tarkistimme, että aiemmin pyydetyt tutkimusluvut ovat vielä voimassa. Tämän jälkeen, saadaksemme kaikki veot yhtä aikaa koolle tutkimuksemme esittelyä ja tutkimusaineiston keräämistä varten, pyysimme luvan päästä esittelemään tutkimustamme veojen työkokoukseen 1.4.2019. Esittelimme tutkimustamme Power point -esityksen avulla kaikille kaupungin veoille, kertoen mahdollisille osallistujille tutkimuksemme tavoitteet ja menetelmät. Tutkimusten tavoitteiden ja menetelmien esittely kuuluu oleellisena osana tutkijan tehtäviin suojellakseen eettisesti tutkittaviaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 155). Kokouksessa tiedustelimme, kuinka moni on työskennellyt veona 1–3 vuotta ja jaoimme heille suostumus tieteelliseen tutkimukseen - lomakkeet (liite 1). Kerroimme heille tutkimuksen vapaaehtoisuudesta ja tutkimuksen mahdollisesta merkityksestä heidän työlleen. Näin varmistimme, että antaessaan suostumuksensa tutkimukseen,

osallistujat tiesivät, mistä tutkimuksessa on kyse. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 156) toteavat, että tutkittavien suojaan kuuluu osallistujien vapaaehtoinen suostumus ja mahdollisuus keskeyttää missä vain vaiheessa mukana olonsa. He mainitsevat myös, että tutkittavilla on oikeus kieltää jälkikäteen aineistonsa käyttö tutkimusaineistona ja että osallistujan tulee tietää mistä tutkimuksessa on kyse.

Lomakkeita palautettiin työkokouksessa 11 kappaletta ja myöhemmin saimme vielä kaksi lomaketta lisää. Laitoimme sähköpostilla 15.4.2019 piilokopiona kirjoitelman ohjeistuksen (liite 2) sekä tietosuojailmoituksen lomakkeen palauttaneille. Tuomen ja Sarajärven (2018,156) ohjeistusta noudattaen piilokopiona lähetettäessä varmistimme tutkimukseen osallistuneiden tietojen luottamuksellisuuden ja sen, että muut eivät saaneet selville ketkä tutkimukseen osallistuvat.

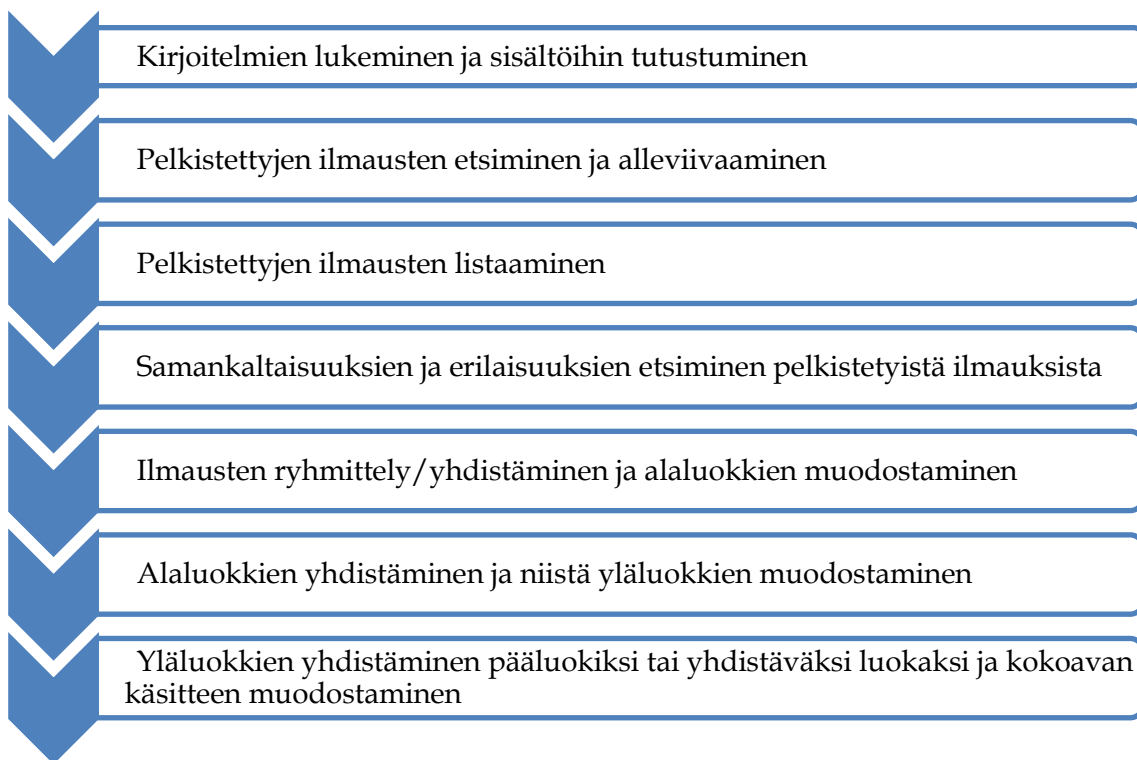
Valitsimme aineiston keruumenetelmäksi vapaamuotoisen kirjoitelman, koska ajattelimme sen tuovan avoimempaa tietoa ja erilaista näkökulmaa veon konsultoivasta työstä. Kertominen ja kertomusten tutkiminen on luontainen tapa tehdä tutkimusta, kun halutaan ymmärtää ihmistä ja heidän toimintaansa (Heikkinen 2015, 149). Laadulliset erityismenetelmäopinnot keväällä 2019 vahvistivat tietämystämme tutkimuksen tekemisestä ja päädyimme käyttämään tutkimuksessamme aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Kirjoitelman alkuun pyysimme tutkittavilta taustatietoja. Ohjeistuksessa pyysimme tutkittavia kirjoittamaan vapaan kirjoitelman ja otsikoimaan sen itse. Annoimme myös ideoita ja ajatuksia kirjoitelman kirjoittamisen tueksi ja ohjeistimme kirjoitelman pituudeksi maksimissaan viisi sivua. Pyysimme palauttamaan kirjoitelmat 30.4.2019 mennessä, jolloin vastausaikaa oli 16 päivää. Laitoimme kaksi muistutusviestiä niille, joilta ei kirjoitelmaa palautuspäivään mennessä ollut tullut. Kirjoitelmia palautui meille yhdeksän kappaletta sähköpostitse ja tekstiä oli yhteensä 19 sivua. Kukaan ei kirjoittanut enempää kuin kolme sivua ja kaksi kirjoitti vain yhden sivun. Luimme kahdestaan kaikki kirjoitelmat läpi.

5.3 Aineiston analyysi

Toteutimme analyysin aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä. Tällä menetelmällä pyritään saamaan tutkittava aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon niin, että sen informaatio ei katoa. Tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja analyysin tarkoituksena on luoda siitä selkeä sanallinen kuvaus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122, Eskola 2015.) Tarkoituksena on huolellisesti kuvata sitä, miten ihmiset kokevat, tuntevat ja muistavat omakohtaisia kokemuksiaan ja kuinka he niistä asioista puhuvat (Patton 2002, 104). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä yhdistellään käsitteitä, tulkitaan ja tehdään päätelmiä ja tällä tavalla saadaan vastaus tutkimustehtävään. Aineiston laadullinen käsittely perustuu ennen kaikkea loogiseen päättelyyn ja tulkintaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127). Tärkeää on, että teoreettiset puitteet ja menetelmät vastaavat sitä, mitä tutkija haluaa tietää ja että tutkija tekee ja perustelee päätöksensä (Braun & Clarke 2006, 79-80). Kuviossa 2 esitetään tutkimuksemme tutkimusaineiston analyysin eteneminen vaiheittain.

Kuvio 2. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (Tuomi & Sarajärvi 2018, mukaeltu)



Ensiksi luimme huolellisesti läpi kaikki kirjoitelmat. Kolmivaiheisen analyysiprosessin ensimmäisen redusointi- eli pelkistämisvaiheen mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123–124) tutkimme aineistoa huolellisesti ja ryhmittelimme tutkimuskysymystemme mukaisesti asioita etsien alkuperäisilmauksia. Alleviivasimme tutkimuskysymyksiin liittyvät alkuperäisilmaukset eri väreillä. Näin saimme myös pudotettua epäoleellista tietoa pois (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123–124). Ryhmittelimme alkuperäisilmaukset tutkimuskysymyksittäin allekkain tarkasti ja huolellisesti, jotta mitään tietoa ei kadonnut. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 156) kirjoittavat, että tutkimukseen osallistujilla on oikeus odottaa tutkijalta vastuuntuntoa ja rehellisyyttä tutkimuksen tekemisessä. Aineistoa ei siis tässä vaiheessa karsita vaan järjestellään uudelleen (Eskola 2015, 194). Laadullista tutkimusta voi luonnehtia prosessiksi, jossa on tarkoituksenmukaista korostaa tutkimusasetelmia koskevan rajaamisen välttämättömyyttä. Rajaamisessa on

siis kyse sekä mielekkään, että selkeästi rajatun ongelmanasettelun löytymisestä ja tulkinnallisesta rajauksesta. (Kiviniemi 2015, 74–77.)

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen etsimme aineistosta kaikki erilaiset asiat, jotka tukevat aloittelevaa veoa konsultoivassa työssä. Seuraavaksi leikkasimme nämä alkuperäisilmaukset irralleen ja aloimme järjestellä niitä post it -lappujen avulla asiasisältöjen mukaisesti ryhmittäin. Toiseen tutkimuskysymykseen etsimme aineistosta kaikki asiat, jotka kuvasivat millaista tukea veot kaipaavat konsultoivaan työhön ja järjestelimme ne samalla tavalla. Kolmanteen tutkimuskysymykseen liittyvät asiat koskivat veon sitoutumista työhönsä 3–5-vuoden päästä ja siihen veot vastasivat ohjeistuksen mukaisesti suoralla vastauksella. Tässä vaiheessa aineistostamme alkoi jo hahmottua selkeitä asiakokonaisuuksia. Taulukossa 3 on esimerkki siitä, kuinka muodostimme alkuperäisilmauksista pelkistettyjä ilmauksia.

Taulukko 3. Esimerkki alkuperäisilmauksista muodostetuista pelkistetyistä ilmauksista.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
Lisäksi alueellani on toinen veo, jonka kanssa pystyn vaihtamaan tietoa ja ajatuksia viikoittain. Minulla on sellainen tunne, että voin kysyä heiltä mitä vain mieltä askarruttaa – lapsen kehitykseen/haasteisiin liittyvää, tai erilaisiin toimintatapoihin ja käytänteisiin liittyviä asioita. K1	Viikottainen keskustelu alueen toisten veojen kanssa Voi kysyä toisilta veoilta mieltä askarruttavia lapsiin tai toimintatapoihin liittyviä asioita
Oleellinen tuki konsultointiin ja veon työhön kokonaisuudessaan tulee johtajalta, jolla on tärkeä rooli myös työhön perehdytyksessä ylipäänsä. K2	Johtajalla tärkeä rooli perehdytyksessä
Myös suorittamissani puheviestinnän opinnoissa työelämän vuorovaikutukseen ja työhyvinvointiin liittyvä opintojakso oli hyödyksi. K2	Opinnoista saatu tuki konsultointiin

Seuraavassa vaiheessa ryhmittelimme eli klusteroimme aineistosta poimimamme alkuperäisilmaukset samankaltaisuuksien mukaisesti alaluokiksi

(Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Pohdimme tarkasti alaluokkia suhteessa tutkimuskysymyksiin. Vaikka aineiston kanssa on tultava hyvin tutuiksi, on välillä myös tärkeää ottaa siihen etäisyyttä. Ottamalla etäisyyttä aineistosta, tutkijan on mahdollista lukea aineistoa ikään kuin ulkopuolisena ja olla itsekriittinen sekä nähdä ilmiö uudesta näkökulmasta. (Vaismoradi 2016.) Taulukossa 4 on esimerkkejä pelkistettyjen ilmauksien järjestelemisestä alaluokiksi.

Taulukko 4. Esimerkki pelkistettyjen ilmauksien järjestelemisestä alaluokiksi.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Viikottainen keskustelu alueen toisten veojen kanssa Voi kysyä toisilta veoilta mieltä askarruttavia lapsiin tai toimintatapoihin liittyviä asioita Edeltävältä reitolta tukea Edeltävän veon siirtämä tieto lapsista ja heidän tukitoimistaan	Toisten veojen tuki ja tiedot lapsista
Johtajalla tärkeä rooli perehdytyksessä Johtajan tuki työelämän perusasioihin ja veon työnkuvaan perehdyttämisessä	Johtajalta saatu perehdytys
Opinnoista saatu tuki konsultointiin Opinnoista saatu uudenlainen veon työnkuva	Opiskelusta saatu tuki

Saimme 32 alaluokkaa niistä asioista, joiden veot mainitsivat tukevan heitä konsultoivassa työssä. Yhdistimme esimerkiksi pelkistetyt lauseet opinnoista saatu tuki konsultointiin ja opinnoista saatu uudenlainen veon työnkuva, alaluokaksi opiskelusta saatu tuki. Tässä vaiheessa myös tarkensimme hieman ensimmäistä tutkimuskysymystä. Braunin ja Clarken (2006), mukaan tutkimuskysymyksen muovaantumisen mahdollisuus pitkin matkaa on tärkeää ymmärtää. Toiseen tutkimuskysymykseen, millaista tukea aloittelevat veot kaipaavat konsultoivaan työhön, saimme myös 32 alaluokkaa. Kolmannessa

tutkimuskysymyksessä yhdistimme pelkistetyt ilmaukset kahdeksi alaluokaksi työhön sitoutumisasteen perusteella.

Klusteroinnin jälkeen abstrahoinme eli käsitteellistimme aineistossa ilmenneitä asioita yhdistelemällä luokituksia mahdollisimman pitkälle (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–127). Näin saimme ensimmäiseen tutkimuskysymykseen 11 yläluokkaa, joista muodostimme 5 pääluokkaa. Toiseen tutkimuskysymykseen saimme 14 yläluokkaa, joista muodostui 6 pääluokkaa. Kolmanteen tutkimuskysymykseen saimme yhden yläluokan, joka oli myös yhdistävä tekijä aineiston pienuuden takia. Taulukossa 5 näkyy esimerkki, kuinka alaluokista yhdistelemällä muodostimme yläluokkia. Pääluokat muodostuivat yhdistämällä samaa asiaa sisältävät yläluokat. Esimerkiksi yläluokista aikaa tutustua asiakkaisiin ja aikaa tutustua työyhteisöön, muodostimme pääluokan aikaa työkentän haltuunottoon. Pääluokkia yhdistämällä saimme tutkimuskysymystä vastaavan yhdistävän tekijän.

Taulukko 5. Esimerkki toisen tutkimuskysymyksen abstrahoinnista.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Konsultointiin liittyvää koulutusta Vuorovaikutuskoulutusta Johtamisen koulutusta Aikuiskasvatuksen opintoja	Konsultointiin liittyvä koulutus Johtamiseen liittyvä koulutus	Konsultoinnin ja johtamisen opintoja	Aloittelevan veon kaipaama tuki konsultoivaan työhön
Aikaa oppia tuntemaan asiakkaita Aikaa keskusteluille Aikaa oppia tuntemaan työyhteisö Aikaa ryhmille Sopiva työalueen koko	Aikaa tutustua asiakkaisiin Aikaa tutustua työyhteisöön	Aikaa työkentän haltuunottoon	

Abstrahoinnin tarkoituksena on yhdistää yläluokat pääluokiksi, joista muodostetaan yksi yhdistävä luokka (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125-127). Abstrahoinnin tuloksena muodostuneet yhdistävät luokat vastaavat tutkimuskysymyksiämme.

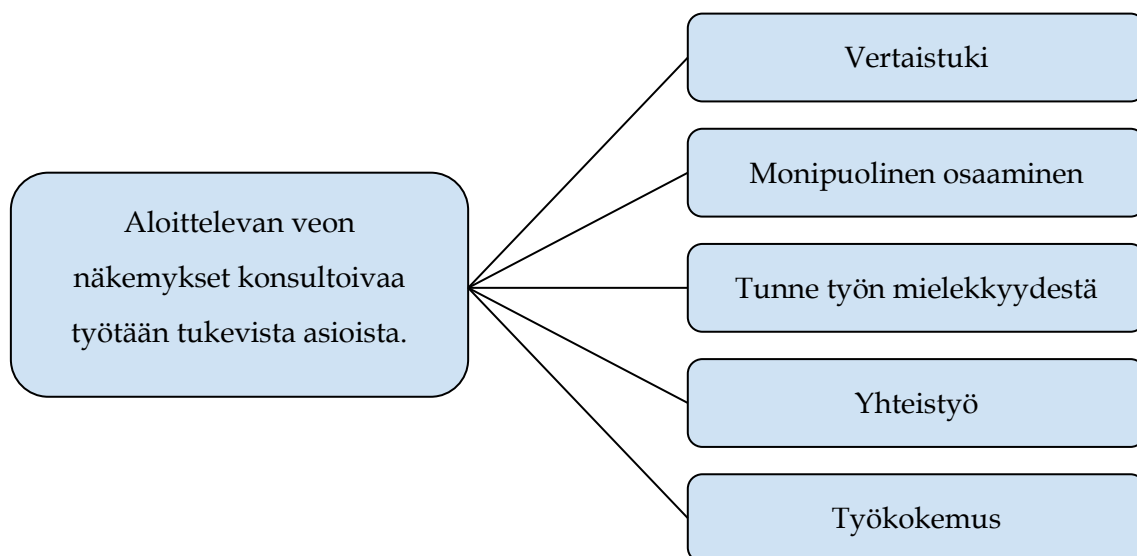
6. TULOKSET

Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että tutkimukseen osallistuvien aloittelevien veojen mielestä konsultoivaan työhön on saatavilla tukea, mutta toisaalta sitä myös kaivataan lisää. Tässä luvussa käsittelemme saatuja tuloksia tutkimuskysymyksittäin.

6.1 Aloittelevan varhaiskasvatuksen erityisopettajan näkemyksiä asioista, jotka tukevat hänen konsultoivaa työtään

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä selvitimme, minkälaisia näkemyksiä aloittelevilla veoilla on konsultoivaan työhönsä saamastaan tuesta. Kuvioon 3 kokosimme ne asiat, jotka kirjoitelmien mukaan tukevat aloittelevan veon konsultoivaa työtä. Asettelimme ne kuvioon veojen näkemysten mukaisessa tärkeysjärjestyksessä

Kuvio 3. Aloittelevan veon näkemykset konsultoivaa työtään tukevista asioista.



Vertaistuki koetaan tässä tutkimuksessa tärkeimpänä tuen muotona, koska siihen liittyviä asioita mainitaan kirjoitelmissa eniten. Vertaistuen antajana nähdään usein kollega, jonka kanssa voi keskustella kahdestaan tai yhteisissä tapaamisissa.

Erittäin suuri tuki oli/on myös alueella, saman johtajan alaisuudessa toimiva toinen Veo, jota olen voinut konsultoida eteen nousevissa kysymyksissä ja sanoa ääneen niitä tunteita, joita ei tiimeissä voi ääneen sanoa. On hyvä, että on joku/joitakin joille voi purkaa kinkkisiä tilanteita. K5

Näiden koko kaupungin veojen yhteisten tapaamisten lisäksi meillä on ollut koeon vetämiä omalla alueellani työskentelevien veojen yhteisiä tapaamisia. K6

Kuten edelliset esimerkit osoittavat, vertaistukeen sisältyy tuki kollegoilta sekä henkilökohtaisesti että erilaisissa veojen ryhmätapaamisissa. Tulosten mukaan henkilökohtainen tuki sisältää veojen kahdenkeskisiä keskusteluja erilaisista työhön liittyvistä tavallisista ja haastavista tilanteista. Tuki voi olla veojen mukaan henkistä, kuten yhteisten asioiden jakamista ja pohtimista, tai konkreettista tietojen siirtämistä esimerkiksi lasten tuen tarpeista ja tukitoimista. Myös työnohjaus haastavien tilanteiden läpikäymisessä koetaan tutkimuksessamme konsultoivaa työtä tukevana elementtinä.

Kirjoitelmien mukaan säännöllisissä alueen ryhmätapaamisissa veot kokoontuvat keskustelemaan ajankohtaisista sekä mieltä askarruttavista asioista koordinoivan veon johdolla. Varhaiserityiskasvatuksen työkokouksissa sekä veojen suunnittelupäivillä taas voidaan käsitellä perehdytykseen liittyviä asioita, jakaa erilaista materiaalia, hyviä käytänteitä sekä tarvittaessa kouluttaa veoja. Vertaistukeen liittyvänä asiana mainitaan muutamassa kirjoitelmassa mentorointi. Hyvänä asiana koetaan, että aloitteleva veo pääsee mentorointiryhmään heti työn alussa, koska mentoroinnissa veot näkevät säännöllisesti toisia veoja ja saavat tukea konsultoivaan työhönsä.

Monipuolinen osaaminen koetaan veojen mielestä lähes yhtä tärkeäksi konsultoivaa työtä tukevaksi asiaksi, kuin vertaistuki tässä tutkimuksessa. Veot

näkevät monipuoliseen osaamiseen sisältyvän muun muassa hyvät vuorovaikutustaidot, ajankohtaisen tiedon varhaiskasvatukseen liittyvistä asioista sekä osaamisen toimia erilaisissa pedagogisissa tilanteissa. Veon konsultoivassa työssä tärkeää on oman osaamisen jatkuva kehittäminen ja veon aktiivisuus päivittää tietojaan.

Myös tuoreet opinnot painottivat uudenlaista veon työnkuvaa. K3

Opastuksen veon konsultoivaan työhön olen saanut opetusharjoittelun aikana ohjaavalta veolta K9

Edelliset esimerkit osoittavat, että tuoreet veon opinnot ja harjoittelut koetaan hyödyllisinä tukemaan konsultoivaa työtä. Konsultoivassa roolissa veolla tulee tutkimuksemme mukaan olla uusinta tietoa asioista, joilla voidaan vastata nykypäivän vaatimukseen varhaiskasvatuksessa. Tällaisina asioina mainitaan muun muassa lait, varhaiskasvatussuunnitelma ja tieto tuen muodoista. Veot korostavat myös sitä, miten oma aktiivinen rooli tiedon hankkijana sekä tiivis yhteistyö henkilöstön kanssa on tärkeää, jotta veo saa tarpeellisen tiedon lapsista ja heidän tuen tarpeistaan. Veon on tärkeää tietää, mitä tukea henkilöstö tarvitsee, jotta hän voi auttaa heitä arjessa. Yhtenä merkittävänä keinona osaamisen hankkimiseen vastaajat mainitsevat hyvän ja monipuolisen perehdytyksen, jota voi saada monella tavalla:

Perehdyttämisessä apuna on ollut veon vuosikello, kokeneemmat veot ja yhteiset varhaiserityiskasvatuksen työkokoukset. K8

Edellinen esimerkki osoittaa, miten perehdyttämisessä veoja tukee vuosikello, mihin on kalenteroituna kaikki toimintavuoteen sisältyvät tärkeät työhön kuuluvat tehtävät. Arjen perehdyttäjinä kirjoitelmissa mainitaan toinen veo, päiväkodinjohtaja, pedagoginen johtaja sekä koordinoiva veo. Veojen mukaan perehdytystä konsultoivaan työhön tapahtuu myös veojen yhteisillä suunnittelupäivillä sekä kaupungin järjestämässä perehdyttämistilaisuuksissa. Näissä tilaisuuksissa jaetaan ajankohtaista tietoa ja kerrotaan kaupungin yhteisistä linjauksista sekä käytänteistä.

Tunne työn mielekkyydestä esiintyy kirjoitelmissa eri tavoin. Mielekkyyttä kuvattiin muun muassa omilla vahvuuksilla, motivaatiolla, asenteella sekä tyytyväisyydellä työtä kohtaan:

Kuitenkin työ on ollut todella mielenkiintoista ja koen todellakin olevani oikeassa paikassa. K3

Tällöin molemminpuolinen palautteen anto/ palautteen saaminen auttaa kehittämään omaa työtä. Alkuvaiheessa pienikin palaute on merkityksellistä. Onnistumisen kokemukset voimaannuttavat ja auttavat vahvistamaan toimivia työtapoja. K2

Edellinen esimerkki osoittaa, että positiivinen palaute muiden varhaiskasvatuksen ammattiryhmien edustajilta auttaa veoa luottamaan enemmän omiin taitoihin ja palaute onnistumisista vie työtä parhaiten toivottuun suuntaan. Veot kertovat, että johtajan kannustus ja tuki tuo uskoa omiin kykyihin ja siihen, että pärjää työssä. Kirjoitelmissa mainitaan myös, miten veon työ tuo esiin vahvuuksia, kuten paineensietokyvyn, joustavuuden ja kyvyn itsenäiseen työskentelyyn. Tärkeä asia on veon oma asenne työhön ja työkavereihin niin, että saadaan muodostettua yhteinen myönteinen näkemys ja tavoite lapsen hyväksi. Tutkimuksessa näkyy, että on hyvä olla armollinen itselle, koska uudessa työssä voi tehdä myös virheitä.

Yhteistyötä tehdään tutkimuksemme mukaan veon konsultoivassa työssä monien eri tahojen kanssa. Veolle onkin tärkeää tietää, kehen ottaa yhteyttä erilaisissa tilanteissa.

Parhaimmillaan yhteistyö eri toimijoiden kesken on lasta ja perhettä kannatteleva tekijä K8

Myös erilaiset yhteistyöpalaverit pikkulapsiperheiden psykologin ja neuvolatyöntekijöiden kanssa sekä esikoulusta kouluun nivelvaiheen yhteispalaveri ovat tukeneet yhteistyön tekemistä. K6

Tärkeimmiksi yhteistyötahoiksi veot nimeävät muun muassa päiväkodin johtajan, pedagogisen johtajan, kollegat, terapeutit, psykologit ja neuvolatyöntekijät sekä koulun ja esiopetuksen nivelvaiheen yhteyshenkilöt.

Monialaisen yhteistyön osapuolten tunteminen tukee veoa arjen eri tilanteissa ja tekee konsultoivan työn sujuvammaksi. Parhaimmillaan yhteistyö eri ammattilaisten kesken kannattelee lasta ja perhettä. Useassa kirjoitelmassa mainitaan yhteistyö johtajan kanssa ja häneltä saatu tuki tärkeänä asiana konsultoivassa työssä:

Esimieheni on ollut tärkein tukiani työssäni myös siinä mielessä, että hänen kanssaan tehtävään yhteistyön myötä koen olevani merkityksellinen työyhteisössämme. Pohdimme yhteistyössä esimieheni kanssa niin sanotusti työyhteisömme laajempia linjoja, kuten henkilöstön ja lapsiryhmien rakenteita.
K4

Osallistuminen johtotiimiin ja alueen yhteisten pedagogisten asioiden suunnitteluun, pohdintaan ja päättämiseen koetaan myös positiivisesti. Tutkimuksemme mukaan johtajan avoin tuki työyhteisössä helpottaa veon oman roolin ottamista ja antaa uskoa omiin kykyihin erityispedagogiikan osajana.

Aikaisempi *työkokemus* varhaiskasvatuksen opettajana tai veona näyttäytyy tässä tutkimuksessa aloittelevan veon konsultoivaa työtä tukevana asiana. Työkokemus vaikuttaa konsultoivan työn onnistumiseen monin tavoin:

Koen konsultoinnin kuitenkin onnistuvan melko hyvin, osaltaan varmasti työkokemus/ikä tuo tietyn helppouden ottaa asioita esille ja se myös vaikuttaa työntekijöiden asenteeseen ottaa konsultointia vastaan. K5

Oma työkokemus lto:na ja kokemukset elto/keltojen konsultoinnista ovat muokanneet omaa tietoista tapaa konsultoida. K9

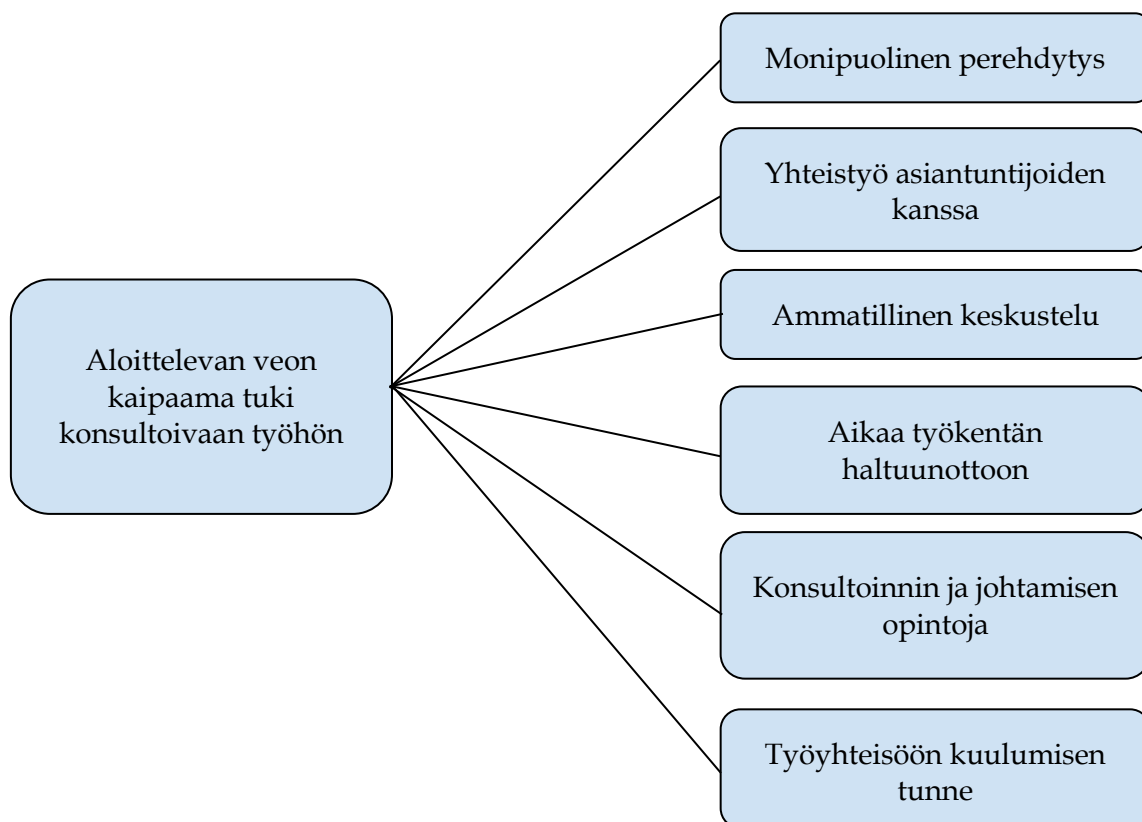
Tutkimuksemme osoittaa, että työkokemus vaikuttaa veon itseluottamukseen ja uskallukseen ottaa asioita esille ryhmissä. Kirjoitelmissa näkyy, miten ymmärrys työstä, lapsiryhmän ohjaamisen ”lainalaisuuksista” sekä realiteeteista ja tiimissä toimimisesta luo varmuutta omaan työhön. Vanhempien ja ennen kaikkea lasten kohtaamisesta kertynyt kokemus antaa

veolle valmiuksia toimia erilaisissa tilanteissa. Veot kertovat, että työntekijät ottavat myös helpommin konsultointia vastaan kokeneemalta veolta. Lyhytkin työkokemus ryhmässä olemisesta koetaan hyödyllisenä.

6.2 Aloittelevan varhaiskasvatuksen erityisopettajan kaipaama tuki konsultoivaan työhönsä

Toisena tutkimuskysymyksenä selvitimme, minkälaista tukea aloittelevat veot kaipaavat konsultoivaan työhönsä. Alla olevaan kuvioon 4 on koottu ne asiat tärkeysjärjestyksessä, joita kirjoitelmien perusteella aloittelevat veot kaipaavat konsultoivan työnsä tueksi.

Kuvio 4. Aloittelevan veon kaipaama tuki konsultoivaan työhön.



Monipuolista perehdytystä kaivataan tutkimuksemme mukaan vielä lisää veon konsultoivaan työhön. Esimerkeissä toivotaan parempaa perehdytystä organisaatiolta sekä ohjausta siitä, kuinka ottaa yhteyttä kollegoihin, jotta ei tarvitse tehdä työtä yksin.

Paremmän perehdytyksen olisin toivonut kaupungilta heti työn alkaessa. Viikoittaiset tapaamiset olisivat olleet aluksi tarpeen. K3

Uuden veon näkökulmasta onkin tärkeää, että työhön siirryttäessä ohjataan olemaan tarvittaessa yhteyksissä muihin veoihin tai kveoihin. Työtä ei tarvitse eikä tulekaan tehdä yksin. K4

Perehdytys mainitaan lähes kaikissa kirjoitelmissa. Veot kokevat, että konsultointiin perehdytystä ei ollut ollut tai että se oli hyvin niukkaa. He toivovatkin enemmän yhtenäisyyttä käytäntöihin alueiden välille ja selkeitä ohjeita siitä, mistä löytää konsultoivassa työssä tarvittavat materiaalit, kuten erilaiset lähetteet. Toisaalta yhdessä kirjoitelmassa perehdytys koetaan hyvänä. Johtajan ja veon säännölliset yhdessä sovitut tapaamiset perehdytyksen näkökulmasta ovat veojen mielestä tärkeitä. Veot mainitsevat myös, miten työtovereihin tutustuminen on yksi osa perehdytystä ja auttaa omalta osaltaan heitä konsultoivan työn sisäistämisessä.

Veoilta tuli erilaisia ideoita perehdytyksen kehittämiseen. Aloittelevan veon olisi esimerkiksi hyvä päästä seuraamaan perehdytysjaksolla eri alueilla toimivien veojen työtä, tai hän voisi toimia ensimmäisen työvuoden työparina toisen veon kanssa. Toisaalta kirjoitelmista kävi ilmi, että jokaisella uudella veolla voisikin olla oma kokenut "tutori"- veo, jonka puoleen kääntyä epäselvissä asioissa. Näin vältettäisiin tilanteet, joissa veo ei tiedä kenen puoleen kääntyä. Veot kirjoittivat myös miten suunnittelupäivillä annettava perehdytys on antoisaa, mutta yhtenä päivänä saatu suuri tietomäärä on vaikea sisäistää. Ehdotuksena heillä onkin, että suunnittelupäivät olisivat jatkossa kaksipäiväisiä.

Yhteistyö eri asiantuntijoiden kanssa on tutkimuksemme mukaan lapsen tuen saamisen kannalta ensisijaista. Veot kertovat tarvitsevansa ensimmäisinä työvuosinaan tukea yhteistyökumppaneiden löytämiseen, koska yhteistyötä ei voi rakentaa yksin:

Ensimmäinen vuosi on mennyt asioita selvittäessä. Oma aktiivisuus asioiden ja toimintatapojen selvittämisessä korostuu. Täytyy osata selvittää, mistä lähtee asioita selvittämään ja keneltä kannattaa kysyä. Paljon käytän "kilauta kaverille"- oljenkortta. K7

Yhteistyökumppaneiksi veot nimeävät muun muassa toiset veot, johtajat, terapeutit, varhaisen tuen palvelut, koulun erityisopettajat ja psykologit. Yhteistyön puuttuminen voi veojen mukaan pahimmillaan hidastaa merkittävästi lapsen tuen tarpeiden selvittelyä sekä tukitoimien järjestämistä lapselle ja perheelle. Tutkimuksemme mukaan työtä aloittaessaan veo joutuu ottamaan laajan monialaisen verkoston nopeasti haltuun. Kirjoitelmissa tuli esille, kuinka tarvetta konsultoinnille on enemmän kuin mihin veolla on resursseja. Haastetta aiheuttaa veojen mukaan myös se, että konsultointia ei aina oteta tiimissä vastaan ja yhdessä sovittuja asioita ei toteuteta arjessa. Kirjoitelmissa mainitaan miten tällaisissa tilanteissa on tärkeää, että voi keskustella toisen veon, johtajan tai asiantuntijoiden kanssa, mitä kannattaa tehdä. Johtajan tuki koetaan näissä tilanteissa tarpeellisenä.

Ammatillisia keskusteluja muiden veojen kanssa toivotaan kirjoitelmissa lisää, koska niiden koetaan tukevan osaltaan konsultoivaa työtä. Ammatilliset keskustelut voivat olla hyvin monenlaisia:

Toivoisin enemmän alueellisia tapaamisia muiden veojen kanssa. Silloin voisi keskustella aina sopivin väliajoin ajankohtaisista asioista Alueet ovat erilaisia ja haasteet erityyppisiä. Lisäksi toimintatavat saattavat olla eri alueilla erilaisia. Näistä syistä toivoisin alueellisia tapaamisia enemmän. K7

Tutkimus osoittaa, miten aloittelevan veon näkökulmasta on tärkeää, että häntä ohjataan jo heti työn alkuvaiheessa ottamaan yhteyttä alueen muihin veoihin. Tutkimuksessa ilmeni myös, miten erilaiset yhteiset tapaamiset tukevat veoja verkostoitumisessa ja kollegiaalisten suhteiden luomisessa. Tällaisissa tapaamisissa saadaan aikaan ammatillisia keskusteluja muiden veojen kanssa. Veot kirjoittavat kaipaavansa työhönsä arjen jakajia, joiden kanssa käydä keskustelua päivittäin, sillä työ on melko kuormittavaa ja välillä yksinäistäkin. Veot mainitsevat kaipaavansa tukea erityisesti haastavissa ja kuormittavissa tilanteissa. Tällaiset tilanteet aiheuttavat riittämättömyyden tunnetta, joka syö veon voimavaroja. Alueellisia yhteisiä tapaamisia toivottiinkin lisää ja kehittämisehdotuksena mainittiin muun muassa kiinteät kuukausitapaamiset, jolloin kaikilla olisi tarvittava ajankohtainen tieto tässä nopeasti muuttuvassa maailmassa.

Aikaa työkentän haltuunottoon tarvitaan veon konsultoivan työn käynnistämiseksi. Sitä kaivataan muun muassa työkenttään sekä asiakasperheisiin tutustumiseen:

Nykyään veon työkenttään voi kuulua todella iso määrä lapsia. Kestää aikaa, ennen kuin oppii tuntemaan lapset, työntekijät, vanhemmat ja lapsiryhmien toimintatavat. Aloitteleva veo tarvitsee siis paljon aikaa uuden työn käynnistämiseen. K1

Veojen työkenttään saattaa tutkimuksemme mukaan kuulua useita päiväkoteja ja näin ollen lasten määrä voi olla suuri, 150–250 lasta (taulukko 2). Tutustuminen kaikkiin lapsiin ja lasten tuen tarpeisiin sekä lasten vanhempiin vie paljon aikaa. Päiväkotien erilaisiin toimintatapoihin tutustuminen vie veojen mukaan myös oman aikansa. Kun lapset ja toimintatavat ovat tuttuja, työ on veojen mukaan helpompaa ja antoisampaa. Välillä veot joutuvat vaihtamaan aluetta nopeallakin aikataululla, mikä koetaan haastavana. Muutamassa kirjoitelmassa veo kirjoittaa yllättyneensä siitä, että lapsiryhmätyöskentelylle ei jää riittävästi aikaa. Haastavana koetaan myös se, että uusien toimintatapojen siirtyminen ryhmien arkeen ei aina onnistu niin

nopeasti kuin haluaisi. Tutkimuksemme mukaan, jos tuen tarpeiden huomaaminen jää pelkästään veon harteille, konsultoinnin ja tukitoimien käynnistyminen saattaa olla hidasta ja työlästä.

Toivoisin kovasti, että veon konsultoinnissa pystyisin enemmän paneutumaan keskusteluihin lapsesta, vahvuuksien vahvistamiseen ja tukitoimien merkityksen pohtimiseen, ja tähän olisi riittävästi aikaa työtiimien kanssa. K2

Edellisen esimerkin mukaan veot kokevat tarvitsevansa aikaa myös keskusteluille lapsesta ja lapsen vahvuuksista. Aloittavalle veolle tuleekin kirjoitelmien mukaan antaa aikaa oppia tuntemaan työkenttä, työkaverit ja löytämään oma paikkansa työyhteisössä.

Konsultoinnin ja johtamisen opintoja kaivataan lisää. Veon työnkuvan muuttuminen lapsiryhmätyöstä enemmän konsultoivaksi työksi on yllättänyt aloittelevat veot, kuten alla olevista esimerkeistä voi lukea.

Erityisopettajakoulutuksessa konsultointia käsitellään liian vähän. Opintojakso konsultointiin liittyen olisi tarpeellinen -varsinkin koska se on tänä päivänä niin keskeinen osa tätä työtä. Voisi olla hyödyllistä harjoitella vaikkapa draamaharjoituksilla työssä vastaan tulevia konsultointitilanteita. K2

Olen yllättynyt siitä, miten paljon työ sisältää paljon kaikkea sellaista, johon en mielestäni ole saanut koulutuksessani valmiuksia. Tällaista työtä on esimerkiksi työyhteisön ongelmien ratkominen. K4

Koulutusta kaivataan lähinnä aikuisten kanssa tehtävään yhteistyöhön, työelämän haastaviin vuorovaikutustilanteisiin ja yhteisöllisen johtajuuden taitoihin. Veot kokevat joutuvansa tilanteisiin, joihin heillä ei omasta mielestään ole tarpeeksi osaamista. Tällaiset tilanteet liittyivät esimerkiksi haastaviin vuorovaikutustilanteisiin sekä työyhteisön jäsenten että asiakkaiden kanssa. Tutkimuksen mukaan työnkuvan moninaistumisen huomioiminen koulutuksessa tukisi sitä, että aloitteleville veoille tulisi realistinen kuva siitä työstä, johon he ovat kouluttautumassa.

Työyhteisöön kuulumisen tunne tukee aloittelevan veon työskentelyä. Työtovereiden tunteminen helpottaa työntekoa, mutta tutuiksi tuleminen vaatii aikaa varsinkin, jos veon työalueeseen kuuluu useampia päiväkoteja.

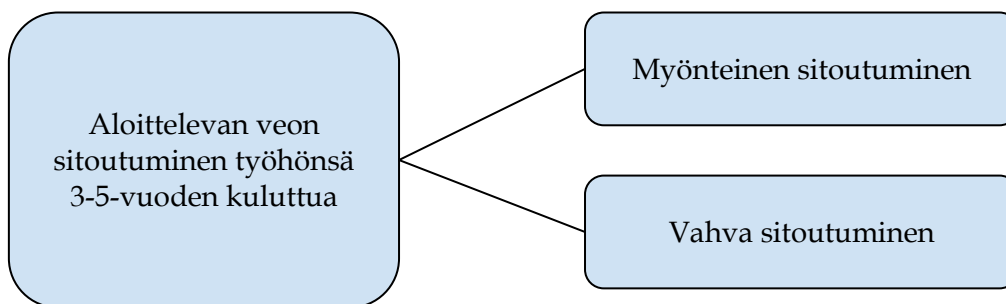
Työ on sosiaalisuudesta huolimatta jonkin verran yksinäistä, koska kuulumme työyhteisöön, mutta emme ole missään tiimissä kokonaan - tämän ainakin koen entiseen rooliini verrattuna. Tämä on miinus ja samalla mahdollisuus, et ole aivan täysivaltainen jäsen missään ja samalla olet täysivaltainen jäsen kaikkialla. On tärkeää pysyä tämän arvoisena, siis lojaalina ja luottamuksen arvoisena kaikille, jotka sinulle jakavat asioita. K5

Veon työnkuva on tutkimuksemme mukaan hyvä käydä läpi työyhteisön kanssa heti, kun työt aloitetaan. Se tarkoittaa sitä, että puhutaan yhdessä, mitä veon työ on tässä työpaikassa ja minkälaisia toiveita henkilökunnalla siihen on. Oman paikan löytyminen työyhteisössä koetaan tutkimuksemme mukaan tärkeänä, koska veoa tarvitaan helposti sekä pieniin että isoihin pulmiin. Veot toteavat, että kaikkeen ei heti tarvitse löytyä veolta vastausta vaan niitä etsitään myös yhdessä. Kirjoitelmissa näkyy, että johtajalla on iso merkitys siinä, kuinka hän esittelee veon tehtävät työyhteisölle. Johtajan tuki veon työlle vaikuttaa koko henkilöstön suhtautumiseen.

6.3 Aloittelevan varhaiskasvatuksen erityisopettajan sitoutuminen työhönsä

Kolmantena tutkimuskysymyksenä selvitimme veojen sitoutumisen työhönsä seuraavien 3-5-vuoden kuluttua. Yksi veo ei vastannut tähän kysymykseen ollenkaan. Mutta muilla tutkimukseemme osallistuvilla veoilla on hyvin positiivinen näkemys tämän hetkisestä työstään. Kuviossa 5 esittelemme, miten veot kokevat sitoutumisen työhönsä.

Kuvio 5. Aloittelevan veon sitoutuminen työhönsä.



Tutkimuksemme osoitti, että suurin osa veoista on vahvasti sitoutuneita työhönsä ja näkevät itsensä jatkossakin veon työtä tekemässä. Myönteisesti sitoutuneiden kirjoitelmista saattoi lukea selvästi työtyytyväisyyttä, mutta samalla he mainitsivat valmiudestaan uusiin haasteisiin, jos niitä tulee vastaan:

Tällä hetkellä nautin työstäni ja uskon, että tulen tekemään tätä työtä jatkossakin. Toisaalta myös uudet haasteet ovat tulevaisuudessa tervetulleita, jos aika niin näyttää. K1

Veojen kirjoitelmissa näkyi uskoa tulevaisuuteen ja suunnitelmia seuraavalle kaudelle. Tutkimuksemme osoittaa, että työssään veot pääsevät toteuttamaan itseään, tukemaan lapsia ja perheitä, kehittämään työyhteisöjä, omaa asiantuntijuuttaan ja varhaiserityiskasvatusta. Veot kertovat, että varhaiskasvatuksen puolella pystyy tukemaan lasta enemmän kuin koulun puolella ja voi suunnitella tulevaa koulupolkua. Nivelvaiheen yhteistyö koulujen kanssa nähdäänkin veojen mielestä tärkeänä.

7. POHDINTA

Tässä luvussa aluksi tarkastelemme ja pohdimme saamiamme tuloksia. Tämän jälkeen arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta ja lopuksi esitämme vielä jatkotutkimusideoita.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelimme aloittelevien varhaiskasvatuksen erityisopettajien kirjoitelmia heidän konsultoivasta työstään. Tavoitteenamme oli tuoda esille uutta tietoa siitä, minkälaista tukea aloittelevat veot ovat saaneet konsultoivaan työhönsä ensimmäisinä työvuosinaan sekä, millaista tukea he työhönsä kaipaavat. Lisäksi halusimme selvittää, minkälainen on veojen sitoutuminen työhönsä seuraavia 3–5 vuotta ajatellen. Tutkimuksen tuloksista tuli esille neljä keskeistä havaintoa, joita tarkastelemme suhteessa aiempiin tutkimuksiin. Ensimmäinen havainto koski veojen saamaa monipuolista vertaistukea ja toinen liittyi veon työnkuvan muuttumiseen ryhmässä työskentelevästä veosta konsultoivaksi veoksi. Kolmas keskeinen havainto käsitteli veon kokemusta työn mielekkyydestä ja neljänneksi tutkimuksessa näkyi veojen positiivinen sitoutuminen työhönsä.

Vertaistuki korostui tutkimuksemme tuloksissa aloittelevan veon konsultoivan työn tukena. Tämä ei yllättänyt meitä, sillä vertaistuen tärkeys näkyy myös teoriassa. Parker ym. (2014) toteavat, miten oppiminen tapahtuu paljolti juuri vertaissuhteiden kautta ja koska uusiin haasteisiin sopeutuminen vaatii paljon informaatiivista tukea, on kollegalta saatu emotionaalinen tuki ensiarvoisen tärkeää. Mielenkiintoinen havainto oli vertaistuen näkyminen monella tavalla veojen arjessa. Veot kirjoittivat, miten erilaiset tapaamiset, kuten esimerkiksi veojen työkokoukset ovat mielekkäitä, koska niissä on mahdollista jakaa arjen onnistumisia ja haasteita. Tärkeänä he näkivät myös mahdollisuuden “kilauttaa kaverille” mieltä askarruttavissa tilanteissa.

Tällaisissa kohtaamisissa veot, joilla on samanlaisia kokemuksia, voivat vahvistaa toisiaan ja antaa tilanteeseen sopivaa empatiaa, kuten vertaistuen on tarkoituskin (Mead & MacNeil 2004). Vertaistukea saadaan siis jo monella tavalla, mutta aloittelevat veot toivoivat tutkimuksen mukaan vertaistuen tapoihin vielä selkeyttä ja yhtenäistämistä sekä enemmän ammatillisia keskusteluja kollegoiden kesken. Erityisesti veot toivovat arjen jakajiksi toisia veoja, joiden kanssa voi keskustella haastavista ja kuormittavista tilanteista. Olisikin tärkeää, että kaikilla aloittelevilla veoilla olisi samanlaiset vertaistuen mahdollisuudet ensimmäisinä työvuosina. Nyman (2010) tuokin esille, miten uran alkuvaiheen vuodet ovat erittäin merkittäviä opettajuuden kehittymisen kannalta.

Tutkimuksen tulokset toivat yllättävän vähän esille mentoroinnin merkitystä vertaistuessa, vaikka tutkimusta mentoroinnin hyödyistä löytyy paljon. Heikkinen ym. (2018,18) toteavat, miten ryhmämentorointi tukee opettajien jaksamista sekä ammatillista oppimista. Tutkimuksemme vastauksista ei selvinnyt oliko kaikilla vastaajilla kokemusta mentoroinnista. Mielestämme kuitenkin aloittelevalle veolle olisi tärkeää päästä heti mukaan mentorointiryhmään, kuten veotkin kirjoitelmissaan ehdottivat. Vertaistukeen luettavaa työhjoausta, joka lähtee liikkeelle jostakin ongelmatilanteesta (Alila 2014), mainittiin myös vain muutamassa kirjoitelmassa. Pohdimmekin, onko tähän mahdollisesti syynä se, että veoilla ei ole vielä ollut tarvetta työhjoaukselle, työhjoausta on vaikea saada vai onko kynnys työhjoauksen pyytämiselle liian korkea.

Toinen keskeinen löydös tutkimuksessamme oli *monipuoliseen osaamiseen* tarvittavan koulutuksen ja perehdytyksen lisääminen. Veon työnkuvan muuttuminen konsultoivaksi vaatii veolta tutkimuksemme mukaan monipuolista osaamista, joka sisältää muun muassa hyvät vuorovaikutustaidot ja osaavan toimimisen erilaisissa pedagogisissa tilanteissa. Puutio ja Kykyri (2015) tukevat tätä tutkimustulostamme toteamalla, että konsultoiva työtapa perustuu vuorovaikutustaitoihin, missä konsultin tehtävä on rohkaista työyhteisön jäseniä keskustelemaan ja kuuntelemaan toisiaan. Dinnebeilin ym.

(2009) sekä Konnun ja Suhosen (2006) mukaan konsultoivalta veolta odotetaan usein asiantuntijan roolia kyetäkseen tukemaan varhaiskasvatuksen henkilökuntaa erityispedagogisissa tilanteissa. Tuloksissa näkyi, miten useita veoja yllätti se seikka, että varsinaiseen lapsiryhmässä työskentelyyn ei jää niin paljoa aikaa, kuin alun perin oli ajatellut. Dinnebeil ym. (2009) toteavatkin, miten konsultoiva erityisopettaja lähinnä suunnittelee, ohjaa ja tukee lapsen lähipiirin aikuisia interventioissa lapsen parhaaksi ja Jormakan (2011) mukaan heidän tehtävänsä on toimia asioiden koordinaattoreina. Tulosten mukaan monipuoliseen osaamiseen liittyvät myös koulutuksesta saadut valmiudet. Veot eivät kuitenkaan tutkimuksemme mukaan olleet saaneet riittävästi valmiuksia tällaiseen aikuisten kanssa tehtävään yhteistyöhön ja he toivovatkin konsultoinnin ja johtajuuden opintoja työnsä tueksi.

Osaaminen kehittyy monipuolisen *perehdytyksen* avulla ja veot kokivat saavansa sitä monessa eri muodossa ja monelta eri taholta. Toisaalta he kaipaavat sitä lisää ja riittävä perehdytys onkin työntekijän oikeus josta säädetään työturvallisuuslaissa (Työturvallisuuslaki 738/2002 14§). Veot olivat tyytyväisiä yhteisissä tapaamisissa kollegoilta ja johtajalta saatuun perehdytykseen. Tätä tukee myös Kauhasen (2009, 92) sekä Kupiaksen ja Peltolan (2009, 35–42) ajatukset siitä, että perehdytyksen järjestäminen on esimiehen vastuulla ja sen tarkoituksena on saada uusi työntekijä tietoiseksi oman työnsä sisällöistä. Tulosten mukaan veot kaipaavat kuitenkin lisää perehdytystä konsultoivan työn toteuttamiseen sekä siihen, mitä konsultoivaan työhön sisältyy. Veot voivat tulla konsultoivaan työhön hyvin erilaisilla ja eripituisilla työkokemuksilla. Tutkimuksemme osallistuvien veojen aikaisempi työkokemus varhaiskasvatuksessa vaihteli taulukossa 2 välillä 0–27 vuotta. Tämä herättää kysymyksen, ottaako nykyinen perehdyttämisohjelma huomioon veojen erilaiset taustat vai pitäisikö perehdytystä räätälöidä kunkin veon tarpeiden mukaan. Perehdytyksessä tulee myös huomioida eri aikaan toimintakaudesta aloittavat veot, jotta hekin saisivat tarvittavan tuen työn aloitukseen. Kupias ja Peltola (2009, 35–42) esittelevät erilaisia perehdyttämisen

toimintamalleja taulukossa 1. Vierihoidoperehdyttäminen vastaisi mielestämme veojen kaipaamaan tarpeeseen kokeneemman ”tutori”-veon rinnalla olost, kun taas laatuperehdyttämisessä vastuussa olisi koko tiimi, jolloin aloittelija pääsisi heti sen jäseneksi. Tuloksissa mainitut alueelliset veojen tapaamiset ja suunnittelupäivät voisivat olla laatuperehdyttämistä. Tutkimuksessamme veot toivoivat työtä aloittaessaan myös selkeää tietoa kaikista yhteistyökumppaneista ja työhön tarvittavista materiaaleista, minkä voisi sisällyttää perehdyttämiseen. Monissa maissa on alettu kehittää ensimmäiseen työvuoteen eli induktiovaiheeseen perehdytysohjelmaa, joka tukee aloittelevaa opettajaa pääsemään työhön sisälle (Järvinen 2005). Tällainen selkeä mietitty koko vuoden ohjelma, joka sisältäisi nuo edelliset ehdotukset, voisi olla hyvä myös Suomessa. Tämä takaisi myös säännöllisen vertaistuen veoille ja lisäisi tunnetta työn mielekkyydestä.

Tunne siitä, että *työ on mielekästä*, näkyi kolmantena merkittävänä asiana tuloksissa. Työn mielekkyyteen liittyvät tekijät koostuivat veon mahdollisuuksista hyödyntää vahvuuksiaan, motivaatiosta, asenteesta sekä tyytyväisyydestä työtä kohtaan. Positiivinen palaute muilta varhaiskasvatuksen ammattiryhmien edustajilta antaa veolle uskoa omaiin taitoihin ja palaute onnistumisista vie työtä toivottuun suuntaan. Tämä tutkimustulos on samansuuntainen Mikolan ja Ojan (2015, 28) ajatusten kanssa siinä, että veo tarvitsee luottamusta omaiin taitoihin, koska hänen tehtävänsä konsultoinnissa on tukea työntekijöitä ammatillisessa kehittämisessä ja ongelmien luovassa ratkaisussa. Veot kaipaavat tutkimuksemme mukaan myös tunnetta kuulua työyhteisöön, joka lisää työn mielekkyyttä. Tutkimustulos mukaili Kohosen (20017, 177–178) tutkimusta, missä todettiin, että yksilön omaan ammatilliseen kasvuun vaikuttaa myös suurelta osalta työyhteisö ja sen tuki. Erityisesti johtajan rooli veon työn tukijana tuli esille hyvin positiivisena tutkimuksessamme. Tärkeää onkin, että johtajat ymmärtävät veon merkityksen työyhteisölle ja arvostavat heidän työtään, mikä osaltaan lisää veon sitoutumista työhönsä.

Aloittelevien veojen *sitoutuminen työhön* oli tulosten mukaan myönteistä tai vahvaa, mikä olikin tämän tutkimuksen neljäs merkittävä havainto. Tulokset erosivat selvästi 2017 tehdyn Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen tuloksista, joissa kyselyyn vastanneista veoista 32 % harkitsee alan vaihtamista (Eskelinen & Hjelt 2017). Kyselystä ei kuitenkaan selvinnyt kuinka moni oli aloitteleva veo. Meitä yllätti tutkimuksemme tuloksissa veojen vahva sitoutuminen työhön, koska kansainväliset tutkimukset (Dempsey ym. 2009) osoittivat erityisopettajien työssä pysymisessä olevan haasteita. Oletimme myös itse omien kokemustemme perusteella, että veoilla olisi enemmänkin haluja siirtyä toisiin tehtäviin. Tutkimuksemme tulokset myötäilevät kuitenkin Nissisen ja Välijärven (2011) koulukontekstissa tehtyä tutkimusta, jossa muodollisesti pätevät erityisopettajat ovat sitoutuneita työhönsä.

Aloittelevat veot kokivat tässä tutkimuksessa työnsä kaiken kaikkiaan positiivisena eikä kukaan ole vaihtamassa alaa lähiaikoina. Olettamuksemme, että veojen saama tuki konsultoivaan työhön vaatii yhtenäistämistä, selkiyttämistä ja organisointia todentui tutkimustuloksissamme. Tutkimuksemme tehtiin yhdessä kaupungissa, jossa veojen konsultoivan työn tukea oli jo mietitty ja järjestetty. Tuloksissa mainittujen parannusehdotusten avulla veojen konsultoivan työn tuki on mahdollista saada vieläkin toimivammaksi. Mietimme, minkälainen tilanne on muualla Suomessa, jos esimerkiksi kunnassa on vain yksi veo, joka joutuu muokkaamaan oman tehtävänsä ja sen toteutuksen ilman vertaistukea. Merkittävää mielestämme on, että kaupungissa on useampia veoja ja heillä on mahdollisuus säännölliseen vertaistukeen sekä yhteiseen pohdintaan.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusideoita

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi on läsnä koko tutkimusprosessin ajan ja tutkijan täytyy olla tietoinen siitä, että hän on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Luotettavuuden kriteereinä voidaan

käyttää tulkintojen uskottavuutta, tutkimustulosten siirrettävyyttä ja tulkintojen vahvistuvuutta. (Eskola & Suoranta 2008, 210–212.)

Tutkimuksen uskottavuutta kuvastaa tutkijan tulkintojen ja käsitteellistämisen vastaaminen tutkittavien käsityksiin (Eskola & Suoranta 2008, 211). Tähän tutkimukseen osallistuneet olivat kaikki varhaiskasvatuksen erityisopettajia, joten heillä oli riittävää tietämystä liittyen tutkielmamme aiheeseen. Lisäksi tutkijoiden ja tutkittavien koulutustaustat vastasivat toisiaan, jolloin tutkijoiden tulkinnat ja käsitteet vastasivat tutkittavien käsityksiä. Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui kirjoitelmat, koska ajattelimme niiden kautta saavamme rehellistä ja luotettavaa tietoa aloittelevien veojen ajatuksista. Olemme molemmat työskennelleet veoina, joten jouduimme miettimään, kuinka paljon omat kokemuksemme vaikuttavat tulkintoihimme veojen vastauksista. Tutkimuksen luotettavuuden pohdinnassa pitääkin huomioida tutkijan puolueettomuusnäkökulma (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Pohdimme olivatko kirjoittajille antamamme ideat ja ajatukset liian johdattelevia siihen, mitä me tutkijoina halusimme kuulla tai mitä me oletimme olevan tärkeää. Mietimme myös, olisivatko tutkimuksen tulokset olleet erilaisia, jos kirjoitelman ohjeissa ei olisi ollut ohjaavia kysymyksiä. Tiedostimme ennakkokäsityksemme tutkimuksen aiheesta ja tulkitsimme tulokset tarkasti analysoinnin aikana perustaen ne pelkästään aineiston sisällön antamiin tietoihin. Toisaalta omat kokemuksemme auttoivat ymmärtämään veojen vastauksia.

Luotettavuuden toisena arviointikriteerinä voidaan pitää siirrettävyyttä, jolla tarkoitetaan sitä, miten monipuolisesti tutkimuksen löydöksiä voidaan soveltaa muihin tutkimuskohteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 162). Tutkimukseemme osallistui yhdeksän veoa. Otokoko oli tälle tutkimukselle sopiva, koska saimme kirjoitelmista vastauksia niihin asioihin, joita halusimme tutkia. Tutkimuksemme tulokset eivät kuitenkaan suhteellisen pienen otoskoon vuoksi ole yleistettävissä koskemaan suurta joukkoa. Eskolan ja Suorannan (2008, 61) mukaan laadullisissa tutkimuksissa ei pyritäkään tilastollisiin

yleistyksiin, vaan tarkoituksena on ymmärtää tai tulkita jotain ilmiötä tai toimintaa.

Tutkimuksen luotettavuutta kuvaa myös vahvistuvuus, joka tarkoittaa sitä, että tutkimuksen tulokset saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tutkineista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 2008, 212). Tutkimuksemme vahvistuvuutta lisäsi aiemmin tehtyjen tutkimusten tulosten samansuuntaiset löydökset, joita löytyi erityisesti vertaistuesta ja konsultoivasta työstä.

Tutkimuksen luotettavuuden arviointiin sisältyy myös analyysin arviointi ja tutkimusraporttia voidaan pitää keskeisenä luotettavuuden osa-alueena. Tutkijan tehtävänä on hahmottaa mahdollisimman johdonmukainen käsitys omista tulkinnoistaan ja niistä perusteista, joiden avulla hän on näihin tulkintoihin päätenyt. (Kiviniemi 2015, 86.) Tutkimuksemme raportoinnissa olemmekin pyrkineet mahdollisimman tarkkaan, selkeään ja yksityiskohtaiseen tutkimuksen eri vaiheiden raportointiin. Hirsjärven ym. (2009, 232–233) mukaan tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta sekä tutkimustulosten analyysivaiheessa tehtyjen luokittelujen perusteluista. Tutkimuksemme sisällönanalyysin eteneminen onkin avattu vaiheittain kuvion ja taulukoiden avulla. Tämä mahdollistaa tutkimuksen toistettavuuden, jossa toinen tutkija kykenee soveltamalla tekemään samat tulkinnat (Eskola & Suoranta 2008, 215–216).

Tulososiossa olevat sanatarkat aineistositaatit selventävät tulkintojamme. Tutkimuksemme tulosten analyysin tarkkuutta lisäävät aineiston tarkastelu kahdestaan, jolloin olemme pystyneet pohtimaan yhdessä aineistosta löytyneitä asioita ja saaneet tuloksien tulkintaan kahden tutkijan näkökulmia. Tutkimuksessamme toteutuukin tutkijatriangulaatio eli tutkimukseen osallistuu useampi tutkija aineistonkerääjinä, tulosten analysoijina ja tulkitsijoina (Hirsjärvi ym. 2009, 233). Olemme myös saaneet palautetta tutkimuksestamme opiskelijakollegoilta sekä koulutuksen opettajilta. Tämä lisää tulosten luotettavuutta.

Tämä tutkimusaihe herätti myös jatkotutkimusideoita ajatellen kaikkia maamme veoja. Veo-resurssien osalta kunnat ovat tällä hetkellä hyvin

erilaisissa asemissa ja sen takia tulosten yleistettävyys on vähän vaikeaa. Tutkimuksemme tulokset antoivat kuitenkin pohjaa jonkinlaisen mallin luomiselle aloittelevan veon konsultoivan työn tueksi. Näitä ideoita voitaisiin hyödyntää eri kunnissa tuen järjestämisessä. Jatkotutkimusideana voisikin olla, miten veo-resurssit jakautuvat pääkaupunkiseudulla verrattuna muualla maassa tai miten veojen työtä tuetaan laajemmalla alueella Suomessa. Tutkimus voisi olla määrällinen, jolloin tuloksia voisi verrata laajemmin.

LÄHTEET

- Alila, S. 2014. "Työnohjaus auttaa löytämään omia vahvuuksia ja ...toimintakulttuurin luomisessa" Työnohjaus inklusiivisen opettajuuden tukena. Akta Universitatis Lapponiensis. Viitattu 4.4.2019
https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61684/Alila_ActaE%20144pdfA.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle - opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 128.
- Berry, J. M. 2009. The novice teacher's experience in sensemaking and socialization in urban secondary schools. Viitattu 14.1.2019
<https://oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/ETD-TAMU-2009-08-7182/BERRY-RECORD-OF-STUDY.pdf?sequence=3>
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 291. Soveltavan kasvatustieteen väitöskirja.
- Braun, V. & Clarke, V. 2008: Using thematic analysis in psychology. Viitattu 5.4.2019
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buysse, V. & Wesley, P.W 2004. A framework for understanding the consultation process: Stage by Stage. Young Exceptional Children (7) 2, 2-9.
- Cochran-Smith, M. 2004. Stayers, leavers, lovers, and dreamers insight about teachers retention. Journal of Teacher Education, 55, 5. November/December 2004 387-392
- Dempsey, I., Arthur-Kelly, M. & Carty, B. 2009. Mentoring early career special education teachers. Australian journal of education 53 (3)

- Dinnebeil, L. A., Pretti-Frontczak, K. & McInerney, W. 2009. A Consultative itinerant approach to service delivery: considerations for the early childhood community. *Language, Speech, and Hearing service in schools* 40, 435-445.
- Enlund, E., Luokkanen, M. & Feldt, T. 2013. Opettajien eettinen kuormittuneisuus ja eettisten dilemmojen sisällöt. *Psykologia* 48 (03), 176-195.
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. 2017. Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 39. Viitattu 12.5.2019
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80737/okm39.pdf>
- Eskola, J. ja Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino oy: Vastapaino.
- Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineistoanalyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 185 - 206.
- Fantilli R.D., McDougall D.E. 2009. A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, 252 Bloor Street West, Toronto, ON, Canada M5S 1V6
- Furåker, C. & Nilsson, K. 2011. The consultative work of occupational therapists working in municipal healthcare. *Scandinavian journal of occupational therapy*. 18 101-108.

- Griffin, C.C., Kilgore, K.L., Winn, J.A., & Otis-Wilborn, A., 2008. First-Year Special Educators' Relationships with Their General Education Colleagues. *Teacher Education Quarterly*, Winter 2008 141-157. Viitattu 13.3.2019
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiXsI2bnb7kAhXisYsKHX4fByMQFjAFegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Ffiles.eric.ed.gov%2Ffulltext%2FEJ810662.pdf&usg=AOvVaw2DpUEOi0LANTqxyvERYcvV>
- Heikkinen, H. 2015. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 149 - 167.
- Heikkinen, H., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2010. Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä. *Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena*. Helsinki: Tammi.
- Helms-Lorenz M., Slof B., Vermue C.E. & Canrinus E.T. 2012. Beginning teachers' self-efficacy and stress and the supposed effects of induction arrangements, *Educational Studies*, 38:2, 189-207. Viitattu 15.3.2019
<https://doi.org/10.1080/03055698.2011.598679>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. ja Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Kariston kirjapaino oy, Hämeenlinna 2009.
- Huston, T. & Weaver, C. 2008. Peer Coaching: Professional Development for Experienced Faculty. *Innov High Educ*, (33)5, 5-20.
- Jacobsen, J., Cole, C.A., Daubman, B-R., Banerji, D., Greer, J.A., O'Brien, K., Doyle, K. & Jackson, V. A., 2017. A Novel Use of Peer Coaching to Teach Primary Palliative Care Skills: Coaching Consultation. *Journal of Pain and Symptom Management* October 2017, 54(4), 578-582.

- Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S. & Välijärvi, J. 2013. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset. Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 50.
- Jormakka, P. 2011. Se on yhteistä työtä - Alueellisen erityislastentarhanopettajan työn muotoutuminen lähipäiväkodissa. Licensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa Oppiminen ja asiantuntijuus, työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Toim. Eteläpelto, A. ja Tynjälä, P. WSOY. 1999 1.-3. painos 2005.
- Kauhanen, J. 2009. Henkilöstövoimavarojen johtaminen. 10. painos. Porvoo: WSOYpro.
- Karila, K & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteetin muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahasto hanke. Loppuraportti. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö. Opetusministeriö.
- Karjalainen, M. 2010 Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. Akateeminen Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 388. Viitattu 13.3.2019
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/23630/1/9789513938666.pdf>
- Ketola, H. 2010. Tulokkaasta tuottavaksi asiantuntijaksi. Pehdyttämisen kehittämisen välineenä eräissä suomalaisissa tietualan yrityksissä. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä2010
- Kemmis S., Heikkinen H.L.T, Fransson G., Aspfors J., Edwards-Groves C. 2014. Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development Teaching and Teacher Education, Volume 43, 2014, 15–164.

Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina.

Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.

Knotek, S.E, Rosenfield, S.A., Gravois, T.A. & Babinski, L.M. 2003. The Process of Fostering Consultee Development During Instructional Consultation, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14:3–4, 303-328.

Viitattu 1.4.2019

<https://doi.org/10.1080/10474412.2003.9669491>

Kohonen, V. 2007. Aineenopettajan autenttisuus: miten salkkutyöskentely voi edistää professionaalista kasvua? Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, E92, 155-184.

Kontu, E. & Suhonen, E. 2006. Moniammatillinen yhteistyö. Julkaisussa E. Kontu & P. Pihlaja (toim.) Arjen moninaisuutta: erityisryhmät päiväkodissa. Stakesin raportteja 14/2006. Helsinki, Valopaino Oy. 29-32.

Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen: Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kupias, P & Peltola, R. 2009. Perehdyttämisen pelikentällä. Palmenia Helsinki University Press, 2009.

Lastentarhanopettajaliitto. 2009. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Työryhmä: P.Pihlaja, M.Neitola, P.Kohtanen, E.Malinen, T.Ojanen & A.Setälä. Lastentarhanopettajaliitto.

Leppälä, S., Väisänen, P., Havu-Nuutinen, S. ja Sormunen, K. 2012.

Noviisiopettajien haasteet ja tuentarpeet induktiovaiheessa. Teoksessa Oppiminen ajassa - kasvatus tulevaisuuteen. Toim. Atjonen Päivi. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

- Liski, M., Horn, S. & Villanen, M. 2007. Hyvä perehdytys –opas:
Kumppanuudella tuloksiin pk-yrityksissä – OR-BITS. Viitattu 16.4.2019
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-827-046-4>
- Martinsuo, M. 2011. Työnohjaus projektimaisessa työssä.
Aikuiskasvatus 4. Viitattu 13.8.2019
<http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.jyu.fi/se/a/0358-6197/31/4/tyonohja.pdf>
- McCann, T.M. 2013 Webs of Support for Learning to Teach English
Together. English Journal 102.3 (2013): 16–22
- Mead, S. & MacNeil, C. 2004. Peer Support: What Makes It Unique?
International Journal of Psychosocial Rehabilitation, 10(2), 29-37.
- Mikola, M. & Oja, S. 2015. Konsultatiivinen työote oppilaan ja opettajan tukena.
Oppimis- ja ohjauskeskus Onerva. Grano Oy. Jyväskylä.
- Mäenpää, M. Noviisista ekspertiksi. FINNANEST Vol. 34 Nro 3 2001.
- Niemi, H. 2000. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola
(toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen
vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Suomen Akatemian
julkaisuja 2, 169–194.
- Nissinen, K. & Välijärvi, J. 2011. Opettaja- ja opettajankoulutustarpeiden
ennakoinnin tuloksia Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos.
Tutkimusselosteita 43.
- Nyman T. 2010. Ensimmäiset vuodet vieraan kielen opettajana. Kieli, koulutus
ja yhteiskunta – huhtikuu 2010 ISSN 1799-0181.
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2010/ensimmaiset-vuodet-vieraan-kielen-opettajana>
- Onnismaa E-L, Tahkokallio L, Lipponen L & Merivirta J. 2016.
Lastentarhanopettajien ryhmämuotoinen vertaismentorointi ammatin
induktiovaiheen tukena Helsingin varhaiskasvatusviraston ja Helsingin
yliopiston opettajankoulutuslaitoksen mentorointihankkeen
arviointiraportti 17.3.2016.

- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks (Ca): Sage.
- Paunonen-Ilmonen, M. 2001. *Työnohjaus, toiminnan laadunhallinnan varmistaja*. Tummavuoren kirjapaino oy 2001. WSOY Helsinki.
- Parker, K.P, Kram, E. Hall, D. T. 2014. Peer coaching: An untapped resource for development Author links open overlay panel *Organizational Dynamics* April-June 2014, 43(2), 122-129.
- Pietiläinen, V., Syväjärvi, A., Talvitie, V., & Perttula, J. 2015. Prosessikonsultoinnin uusi aalto: post-scheinilainen tulkinta organisaatioiden kehittämisestä. *Hallinnon tutkimus* 34: 3.
- Pihlaja, P. & Neitola, M. 2017. Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika* 11(3),70–91.
- Puutio, R. 2010. Muutoskonsultointikeskusteluissa näyttäytyvät auttamistyön haasteet ja dilemmat. *Psykologia* 45(01),2010. Viitattu 14.3.2019 <http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.jyu.fi/se/p/0355-1067/45/1/muutosko.pdf>
- Puutio, R., & Kykyri, V.-L. 2015 Johdanto konsultointiin ja konsultatiiviseen työotteeseen. Teoksessa *Konsultointi keskusteluna: vuorovaikutuksen vivahteita ja tilanneherkkää tasapainoilua*. (s. 16-29). Oulu: Metanoia Instituutti.
- Rantala, A. & Uotinen, S. 2019. *Varhaisvuosien erityiskasvatus - varhaiskasvatuksen erityisopettajan työ ja vanhempien osallisuus*. Tutkimushanke 2012–2020. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos ja avoin yliopisto. Julkaisematon lähde. Tekijöiden hallussa.
- Sheridan, S 2009. Discerning Pedagogical Quality in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research* 01 June 2009, 53(3), 245-261.
- Sundqvist, C. 2012. "Meetings of Perspectives in Schools and Consultation. Teachers' Thoughts on Consultation in Special Education." Åbo Akademis förlag.

- Sundqvist, C., von Ahlefeldt Nisser D. & Ström K. 2014 Consultation in special needs education in Sweden and Finland: a comparative approach, *European Journal of Special Needs Education*, 29:3, 297-312. Viitattu 15.3.2019 <https://doi.org/10.108008856257.2014.908022>
- Tikkamäki, K. 2006. Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen: etnografinen löytöretki työssä oppimiseen. Tampereen yliopisto. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 534.
- Työturvallisuuslaki 23.8.2002/738.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Ulvik, M., Smith, K. & Helleve, I. 2009. Novice in secondary school – the coin has two sides. *Teaching and Teacher Education* 25 (2009) 835–842.
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*,6(5),100. Viitattu 5.4.2019 <https://doi.org/10.5430/jnep.v6n5p100>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere 2016.
https://www.oph.fi/.../179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf
- Viljamaa, E & Takala, M. 2017. Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research* Volume 6, Issue 2, 2017, 207–229. Viitattu 14.3.2019
<http://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2017/12/Viljamaa-Takala-issue6-2.pdf>
- Williams, A. R., 2016. Becoming a Positive and Effective Special Educator. *Journal of Thought*, Spring-Summer 2016.

- Williams, I. R., 2012. The impact of induction/mentoring on job satisfaction and retention of novice teachers. Bowie State University, ProQuest Dissertations Publishing, 2012. 3523552.
- Wong, H.K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, 88(638), 41-58.

LIITTEET

Liite 1

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO



SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella ja avoimessa yliopistossa toteutettavaan tutkimushankkeeseen "Varhaisvuosien erityiskasvatus – varhaiskasvatuksen erityisopettajan työ ja vanhempien osallisuus". Hankkeen tutkimusaineiston muodostavat Suomen kuntien varhaiskasvatuksen www-sivuilta kerätyt kuntakohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat, varhaiskasvatuksen erityisopettajille vuonna 2015 tehty kysely sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajien ja lastentarhanopettajien haastattelut vuosina 2018-2020. Hankkeen vastuullisina tutkijoina toimivat lehtori Anja Rantala ja yliopistonopettaja Sanna Uotinen.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta, keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla tämän suostumuslomakkeen hyväksyn haastatteluni käytön tietosuojailmoituksessa kuvatussa tutkimuksessa.

Kyllä

Allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus Päiväys

Nimen selvennys

Liite 2.

Hei aloitteleva veo!

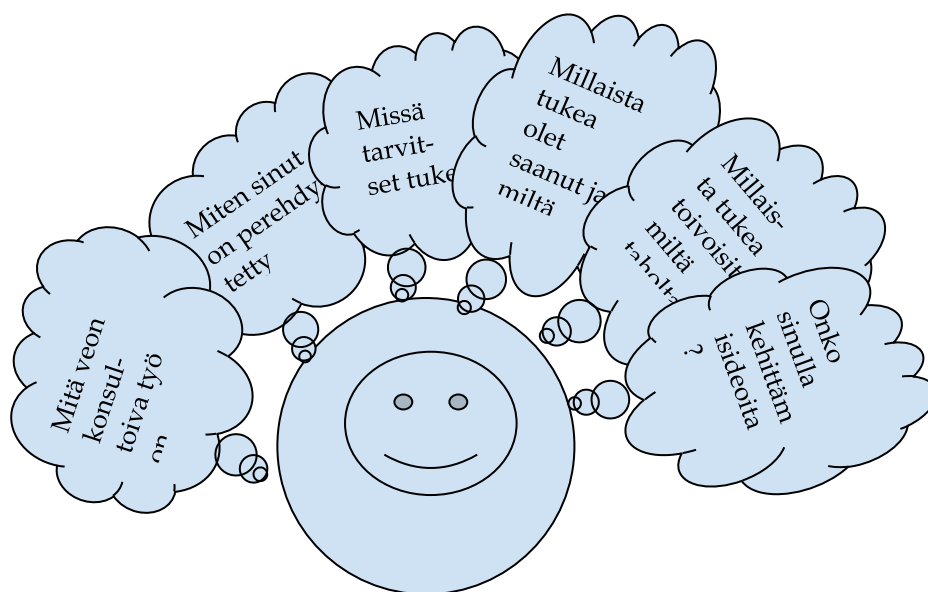
KIITOS, että lupauduit mukaan tutkimukseemme, joka käsittelee aloittelevan veon (1-3 vuotta työkokemusta veona) konsultoivaan työhönsä saamaa perehdytystä ja tukea. Laitamme tähän kirjoitelman ohjeiden liitteeksi tietosuojailmoituksen sinulle luettavaksi.

Tietosuojailmoituksesta löydät taustatietoa tutkimuksesta sekä sinua koskevia tietoja henkilötietojen suojaamisesta.

Tekstin alkuun laita taustatietosi:

- syntymävuosi
- tutkinto ja suorittamisvuosi
- työvuodet/kuukaudet veon tehtävän kuvassa
- aikaisempi kokemus varhaiskasvatuksen opettajana vuosina/kuukausina
- työskentelyalueen koko (lapsi ja henkilökunta määrä).

Olet aloitteleva veo, muistele seuraavien kysymysten pohjalta miten sinut perehdytettiin veon konsultoivaan työhön.



Kirjoita vielä tekstisi loppuun näetkö itsesi tässä työssä 3-5 vuoden kuluttua?

OHJE:

Kirjoita vapaa kirjoitelma (max 5 sivua) koneella ja otsikoi kirjoitelmasi. Lähetä tekstisi

hannele.k.haapsalo@student.jyu.fi ja makavaar@student.jyu.fi 30.4 mennessä. Mikäli sinulle on kysyttävää, ole yhteydessä.