

**Erityisopettajien työssä oppimisen tavat sekä oppimista
edistävät ja rajoittavat tekijät uran alkuvaiheessa**

Ella Ahonen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Kevätlukukausi 2022

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ahonen, Ella. 2022. Erityisopettajien työssä oppimisen tavat sekä oppimista edistävät ja rajoittavat tekijät uran alkuvaiheessa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 58 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erityisopettajien kokemuksia työssä oppimisesta uran alkuvaiheessa. Tutkimuksessa selvitettiin, millä tavoin erityisopettajat kokevat oppivansa työssään sekä millaisten asioiden he kokevat edistävän ja rajoittavan työssä oppimistaan uransa alkuvaiheessa.

Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin. Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoiduin teemahaastatteluin, joihin osallistui kuusi suomalaisissa peruskouluissa työskentelevää uransa alkuvaiheessa olevaa laaja-alaista erityisopettajaa. Aineiston analysoinnissa käytettiin sekä teoriaohjaavan että aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmiä.

Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat kokivat oppivansa työssään yksilöllisen, sosiaalisen ja suunnitellun oppimisen tavoin. He kokivat työkuultuuriin ja omaan hyvinvointiin liittyvien tekijöiden edistävän työssä oppimistaan. Työssä oppimista rajoittaviksi tekijöiksi he puolestaan kokivat aikaan ja työn järjestämiseen liittyvät tekijät.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että uransa alkuvaiheessa olevien erityisopettajien työssä oppimisessa korostuvat yksilöllisen oppimisen tavat. Lisäksi voidaan päätellä, että huomioimalla hyvinvointiin ja työn järjestämiseen liittyvät tekijät paremmin, erityisopettajien mahdollisuuksia työssä oppimiseen voitaneen parantaa. Tuloksia voidaan hyödyntää erityisopettajien työn järjestämistä sekä työssä oppimisen edistämisen tapoja koskevassa suunnittelu- ja kehittämistyössä. Aihetta on kuitenkin syytä tutkia enemmän, jotta erityisopettajien työssä oppimista voidaan edistää parhaalla mahdollisella tavalla.

Asiasanat: erityisopettajat, työssä oppiminen, uran alkuvaihe, opettajat

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO.....	5
2	TYÖSSÄ OPPIMINEN.....	7
	2.1 Työssä oppimisen tasot ja tavat	8
	2.2 Työssä oppimista edistävät ja rajoittavat tekijät	9
3	OPETTAJAN TYÖSSÄ OPPIMINEN JA URAN ALKUVAIHE.....	11
	3.1 Opettajan työssä oppimisen tavat	12
	3.2 Opettajan oppimista edistävät ja rajoittavat tekijät kouluympäristössä.....	14
	3.3 Opettajan uran alkuvaiheen haasteet.....	16
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	19
	4.1 Tutkimuskysymykset	19
	4.2 Tutkimukseen osallistujat	20
	4.3 Aineiston keruu.....	21
	4.4 Aineiston analyysi	23
	4.5 Eettiset ratkaisut.....	25
5	ERITYISOPETTAJIEN KOKEMUKSIA TYÖSSÄ OPPIMISESTA URAN ALKUVAIHEESSA.....	28
	5.1 Kokemukset työssä oppimisen tavoista	28
	5.1.1 Yksilöllisen oppimisen tavat.....	29
	5.1.2 Sosiaalisen oppimisen tavat.....	31
	5.1.3 Suunnitellun oppimisen tavat	34
	5.2 Kokemukset työssä oppimista edistävästä ja rajoittavista tekijöistä.....	35
	5.2.1 Edistävät tekijät	35
	5.2.2 Rajoittavat tekijät.....	37

6	POHDINTA	40
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	40
6.2	Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet	44
	LÄHTEET	49
	LIITTEET	54

1 JOHDANTO

Aiemmin oppimisen ajateltiin tapahtuvan vain formaalin koulutuksen kautta ja kerran omaksutun tiedon uskottiin riittävän koko elämän mittaiseen työuraan (Poikela 2005a, 10; Poikela 2005b, 27; Tynjälä 2008). Työelämän ja ammattien muuttuessa oppimisen käsitettä on kuitenkin alettu yhdistää myös työhön, ja työssä oppimisesta on tullut tärkeää niin yksittäisille työntekijöille kuin työorganisaatioillekin (Tynjälä 2008). Työssä oppimista on tutkittu ja tarkasteltu eri aloilla esimerkiksi sen tapojen sekä sitä edistävien ja rajoittavien tekijöiden kautta (ks. esim. Billett 2004; Ellström 2001; Marsick & Watkins 1990). Myös opetuslalla työssä oppimisen merkitys on korostunut.

Opettajien työssä oppimista pidetään tärkeänä opettajien itsensä ja heidän oppilaidensa kannalta (Ahonen 2018, 18; Imants & van Veen 2010, 569). Opettajan työssä tarvitaan sellaisia tietoja ja taitoja, joita opettajankoulutus ei välttämättä pysty välittämään opiskelijoille (Blomberg 2008, 207; Imants & van Veen 2010, 570; Jokinen & Sarja 2006, 187). Opettajan on siis opittava työssään paitsi kehittääkseen omia tietojaan ja toimintamallejaan, myös pystyäkseen tarjoamaan oppilailleen heidän etujensa mukaista opetusta (Ahonen 2018, 20, 28; Imants & van Veen 2010, 569). Työssä oppiminen myös parantaa opettajien mahdollisuuksia kokea työssään onnistumisia, jotka puolestaan edistävät heidän jaksamistaan (Blomberg 2008, 125).

Useissa tutkimuksissa Suomessa ja ulkomailla (Blomberg 2008; Flores 2005; Luotomaa 2020) on todettu opettajien kokevan työnsä haastavana ja kuormittavana etenkin uran alkuvaiheessa. Moni vastavalmistunut opettaja epäilee kykyään selvitä työstä, ja useat myös vaihtavat alaa pian valmistumisensa jälkeen (Blomberg 2008, 1, 207). Suomessa Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n (2021a) vastikään tekemään alanvaihtokyselyyn vastanneista opettajista yli puolet oli harkinnut alanvaihtoa viimeisen vuoden aikana. Kyselyn tulosten selvitettyä opetusalan haasteet, kuten opettajan työn kuormittavuus, nostettiin keskustelun aiheeksi myös mediassa (Kataja 2021; Liiten 2021). Työssä oppimisen edistäminen on yksi keino vähentää opettajien kuormitusta ja yrittää pitää heidät opetuslalla.

Jotta opettajat kokisivat työssään onnistumisia ja haluaisivat pysyä opetus-
alalla, on heidän mahdollisuuksiaan työssä oppimiseen edistettävä ja kehitet-
tävä. Opettajien työssä oppimista on tutkittu oppimisen tapojen ja oppimista
edistävien ja rajoittavien tekijöiden näkökulmasta jo pitkään niin Suomessa kuin
ulkomailla (Ahonen 2018; Flores 2005; Hodkinson & Hodkinson 2005; Huang
& Wang 2021; Imants & van Veen 2010; Kyndt, Gijbels, Grosemans & Donche
2016). Tutkimukset ovat kuitenkin vain harvoin kohdistuneet erityisopettajien
työssä oppimiseen (Woulfin & Jones 2021, 2). Etenkin suomalaisten erityisopet-
tajien työssä oppimisesta vaikuttaa olevan hyvin vähän aiempaa tutkimustietoa.

Tämän tutkimuksen tehtävä on selvittää erityisopettajien kokemuksia
työssä oppimisesta. Tutkimuksessa selvitetään erityisesti, millä tavoin erityis-
opettajat kokevat oppivansa työssä sekä millaisten asioiden he kokevat edistävän
ja rajoittavan työssä oppimistään. Tutkimus kohdistuu uransa alkuvaiheessa ole-
viin erityisopettajiin suomalaisen peruskoulun kontekstissa. Tutkimuksen tar-
koituksena on tuoda opettajien työssä oppimisen tutkimukseen erityisopettajien
näkökulmaa ja näin ollen uutta tietoa aiheesta. Tuloksia voidaan hyödyntää
suunniteltaessa erityisopettajien työssä oppimisen edistämistä sekä uransa alku-
vaiheessa olevien erityisopettajien kiinnittämistä työhönsä ja opetusosalalle.

2 TYÖSSÄ OPPIMINEN

Tässä luvussa kuvaan työssä oppimista ilmiönä. Aluksi kerron ilmiön taustasta ja määritelmästä, minkä jälkeen kuvaan sen eri tasoja ja tapoja. Lopuksi tarkastelen sitä, millaiset tekijät voivat edistää tai rajoittaa yksilön työssä oppimista.

Oppimisen käsitteen käyttö työn kontekstissa on suhteellisen uusi ilmiö, jota on alettu tutkia 1990-luvun alussa (Marsick & Watkins 1990; Tynjälä 2008). Perinteisesti oppimista on ajateltu tapahtuvan vain formaalin koulutuksen puitteissa opettajien siirtäessä valmista tietoa oppilaille ja kerran koulussa opitun on uskottu riittävän koko elämän mittaiseen työuraan (Poikela 2005a, 10; Poikela 2005b, 27; Tynjälä 2008). Työelämän haasteiden muuttuessa käsitys työntekijöiden kehittymisestä ja oppimisesta työssä on kuitenkin muuttunut.

Nykyisen työelämän haasteita ovat muun muassa kansainvälistyminen, tieto- ja viestintäteknologian kehittyminen sekä ammattien muutokset. Näihin haasteisiin vastatakseen koulutusinstituutioiden ja työorganisaatioiden on ollut pakko kehittää uusia tapoja varmistaa, että työntekijät pystyvät vastaamaan näihin haasteisiin. (Ellström 2001, 421; Tynjälä 2008; Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka & Olkinuora 2006, 77.) Näin ollen työuran aikana tapahtuvasta oppimisesta on tullut tärkeää niin oppimisyhteiskunnassa toimiville yksilöille kuin kansainvälisillä markkinoilla kilpaileville yrityksillekin (Tynjälä 2008).

Työssä oppimista kuvaillaan usein uusien toimintamallien, käytäntöjen ja menettelyjen sekä tuotteiden luomisena (Tynjälä 2008). Se on myös aikaisemman tiedon ja tietämisen tapojen muutosta (Billett 2004, 111). Työssä oppiminen tapahtuu usein osana työprosesseja, minkä vuoksi se on luonteeltaan informaalialia ja sattumanvaraista sekä vaikeasti kontrolloitavaa ja järjestettävää (Marsick & Watkins 1990, 3; Poikela 2005b, 27). Myös työssä oppimisen huomaaminen ja tunnistaminen on usein vaikeaa sen informaalien ja sattumanvaraisen luonteen vuoksi (Tynjälä 2008).

Viimeaikaisissa tutkimuksissa ja kirjallisuudessa (Kyndt ym. 2016; Sancar, Atal & Deryakulu 2021; Woulfin & Jones 2021) työssä oppimisen käsitteen rinnalle on tuotu ammatillisen oppimisen ja ammatillisen kehittymisen käsitteet. Tässä tutkimuksessa kuitenkin käytetään vain työssä oppimisen käsitettä aiheen rajauksen vuoksi. Työssä oppimista on todettu tapahtuvan työyhteisön eri tasoilla ja monin eri tavoin (Poikela 2005b, 27, 35; Tynjälä 2008).

2.1 Työssä oppimisen tasot ja tavat

Tutkimusten mukaan sekä ammattikorkeakoulusta että yliopistosta eri aloilta valmistuneet ja työelämään siirtyneet opiskelijat ovat kokeneet koulutuksensa ja työelämätautensa riittämättöminä työelämän näkökulmasta. Formaalin koulutuksen sijaan he ovat kokeneet oppivansa työn kannalta tärkeimmät taidot työn kautta. (Stenström 2006; Tynjälä 2008; Tynjälä ym. 2006, 74, 81.) Työssä oppimista tapahtuukin työyhteisön eri tasoilla ja monin eri tavoin (Poikela 2005b, 27, 35; Tynjälä 2008).

Työyhteisö voidaan jakaa erilaisiin oppimisen tasoihin. Järvisen ja Poikelan (2000, 2001) luomassa työssä oppimisen prosessimallissa työssä oppimista kuvataan tapahtuvan kolmella eri tasolla: yksilön työssä, työntekijöiden yhteisessä työssä sekä organisaation työssä (Poikela 2005b, 34). Kansainvälisessä tutkimuksessa tasoja on havaittavissa jopa kuusi: yksilön, ryhmien, yhteisöjen ja organisaatioiden lisäksi työssä oppimista kuvataan tapahtuvan myös organisaatioverkostoissa ja kokonaisilla alueilla (Tynjälä 2008). Kaikilla työyhteisön tasoilla työssä oppimista kuitenkin tapahtuu ja oppimisen tapoja on monia (Poikela 2005b, 27, 35; Tynjälä 2008).

Työssä oppimisen monista tavoista sosiaalinen vuorovaikutus eri muodoissaan vaikuttaa muodostavan työssä oppimisen perustan (Billett 2004, 113; Heikkilä & Tikkamäki 2005, 92–93). Jo työssä oppimisen tutkimuksen tiennäyttäjät Marsick ja Watkins (1990, 4) totesivat ihmisten oppivan työympäristöissään vuorovaikutuksessa muiden kanssa silloin, kun oppimisen tarve on suurin. Myös

Heikkilän (2006) ja Tikkamäen (2006) tutkimuksissa todettiin sosiaalisten prosessien korostuvan työssä oppimisessa hoiva- ja uusmedia-alalla (Heikkilä & Tikkamäki 2005, 92, 94). Ratkaisevan tärkeäksi työssä oppimisen kannalta on todettu etenkin uransa alussa olevien työntekijöiden eli noviisien ja kokeneempien asiiantuntijoiden eli eksperttien välinen vuorovaikutus (Tynjälä 2008).

Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuva työssä oppiminen vaatii dialogin ja ratkaistavien haasteiden lisäksi aiempien kokemusten reflektointia, joka on olennainen osa työssä oppimista ja myös yksi työssä oppimisen tapa (Poikela 2005a, 9; Tynjälä 2008). Reflektointi on kognitiivinen prosessi, jolla tarkoitetaan uuden tai aikaisemman kokemuksen havainnointia ja pohdintaa yksin tai muiden kanssa. Sen tuloksena on paremmin jäsentynyt tai kokonaan uusi kokemus. (Poikela 2005b, 24–25.)

Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja reflektoinnin lisäksi työssä oppimista tapahtuu myös yksilöllisemmissä kognitiivisissa ja operationaalisissa prosesseissa (Heikkilä & Tikkamäki 2005, 93; Järvinen & Poikela 2000, 2001; Poikela 2005b, 34–35). Reflektoinnin lisäksi kognitiivinen oppimisprosessi voi olla esimerkiksi uuden, haastavan työtehtävän selvittämistä tai koulutuksessa tapahtuvaa abstraktia käsitteiden käyttöä. Operationaalisilla prosesseilla puolestaan tarkoitetaan tekemällä oppimista ja tiedon aktiivista soveltamista. (Heikkilä & Tikkamäki 2005, 93; Tynjälä 2008.) Oppimistavasta riippumatta monet työpaikoilla tehdyt valinnat voivat joko edistää tai rajoittaa yksilön työssä oppimista.

2.2 Työssä oppimista edistävät ja rajoittavat tekijät

Työpaikkojen pitäminen oppimisympäristöinä on tärkeää, sillä ne voivat olla yhtä antoisia oppimisympäristöjä kuin mitkä tahansa muutkin paikat. Yhä useammin työpaikat toimivatkin oppimisympäristöinä paitsi työntekijöilleen, myös niissä vieraileville opiskelijoille. (Billett 2004, 110; Tynjälä 2008.) Siinä, kuinka hyvin työpaikat edistävät yksittäisten työntekijöiden työssä oppimista, on kuitenkin suuria eroja (Tynjälä 2008).

Yksittäisen työntekijän työssä oppiminen riippuu pitkälti siitä, miten hän päättää hyödyntää työpaikan tarjoamia oppimismahdollisuuksia. Yksilön oma osallistuminen ja toimijuus ovat siis keskeisiä työssä oppimisen kannalta. (Billett 2004, 109–110.) Myös esimerkiksi iän, työkokemuksen ja koulutustaustan on todettu vaikuttavan siihen, millaisia mahdollisuuksia eri ihmisillä on oppia samassa työympäristössä (Ellström 2001, 432; Tynjälä 2008). Kuitenkin se, miten työ on suunniteltu ja järjestetty, vaikuttaa merkittävästi yksittäisen työntekijän työssä oppimisen mahdollisuuksiin joko edistäen tai rajoittaen oppimista (Heikkilä & Tikkamäki 2005, 93).

Ellströmin (2001, 425) mukaan yksilön työssä oppimista edistävät tai rajoittavat tekijät voidaan jakaa viiteen ryhmään. Ryhmät ovat työtehtävän oppimis-potentiaali, mahdollisuudet palautteeseen, arviointiin ja reflektointiin, työtehtävien virallistaminen ja rajaaminen, työntekijöiden osallistuminen ongelmien ratkaisuun ja työprojektien kehittämiseen sekä oppimisresurssit (Ellström 2001, 425). Yksilön työssä oppimista edistävät siis esimerkiksi työtehtävän monipuolisuus ja vaihtelevuus sekä työn tavoitteiden mukainen palaute, arviointi ja reflektointi. Myös työhön kuuluvien tehtävien selkeä rajaaminen ja mahdollisuus osallistua ongelmien ratkaisuun ja työn kehittämiseen edistävät yksilön työssä oppimista. (Ellström 2001, 425, 429; Tynjälä 2008.) Lisäksi työssä oppimista edistää erilaisten oppimisresurssien hyvä saatavuus työpaikalla (Ellström 2001, 426).

Myös yksilön työssä oppimista rajoittavat tekijät ovat löydettävissä Ellströmin (2001) ryhmäjaosta. Työtehtävän oppimis-potentiaalin näkökulmasta yksilön työssä oppimista rajoittavat työtehtävän yksinkertainen ja yksipuolinen luonne sekä epäselvät tavoitteet. Työn tavoitteiden ollessa epäselviä on myös työstä saatava palaute vähäistä ja epäselvää, mikä jo itsessään rajoittaa työssä oppimista. (Ellström 2001, 426–427.) Työtehtävien rajaamisen näkökulmasta yksilön oppimista rajoittava tekijä on työn liiallinen rajaus, joka voi vähentää luovuuden käyttöä työssä ja sitä kautta rajoittaa jopa koko työorganisaation oppimista. Yksilön työssä oppimista rajoittaa lisäksi se, ettei hän itse saa ratkaista ongelmatilanteita tai kehittää työtään eikä hänellä ole tarpeeksi oppimista tukevia resursseja, kuten aikaa työn reflektoinnille. (Ellström 2001, 428, 430, 432.)

3 OPETTAJAN TYÖSSÄ OPPIMINEN JA URAN ALKUVAIHE

Tässä luvussa tarkastelen opettajan työssä oppimista eri näkökulmista. Aluksi taustoitin sitä, miksi oppiminen on tärkeä osa opettajan työtä. Sitten kuvaan opettajan työssä oppimisen tapoja sekä tekijöitä, jotka voivat edistää tai rajoittaa opettajan työssä oppimista. Lopuksi kerron opettajan uran alkuvaiheen haasteista.

Opettajankoulutus pystyy vain harvoin välittämään opiskelijoille kaikkia opettajan työssä tarvittavia tietoja ja taitoja. Monet työhön liittyvät asiat ovat novii-siopettajille osin tai kokonaan tuntemattomia, joten työssä oppimista tarvitaan muun muassa sulkemaan yliopistossa opitun teorian ja koulumaailman käytännön välistä kuilua. (Blomberg 2008, 207; Imants & van Veen 2010, 570; Jokinen & Sarja 2006, 187.) Opettajan työssä oppiminen on tärkeää paitsi opettajan itsensä, myös hänen oppilaidensa kannalta (Ahonen 2018, 18; Imants & van Veen 2010, 569).

Opettajan ammatillinen kasvu ja kehittyminen perustuvat työssä oppimiselle (Ahonen 2018, 18). Tynjälän ym. tutkimuksessa (2006) alle puolet opettaja-opiskelijoista oli tyytyväisiä koulutukseensa aloitettuaan työelämän. Sekä opettajakoulutuksen käyneet että yleistä kasvatustiedettä opiskelleet työelämään siirtyneet opiskelijat kokivat oppineensa työn kannalta tärkeimmät taidot työssä ammattilaisilta. (Tynjälä ym. 2006, 81, 83.) Työssä oppimalla rakentuvat niin opettajan tiedot, uskomukset, toimintamallit kuin ammatillinen identiteettikin. Kaikki nämä opettajan ammatillisen maailmankuvan muodostavat tekijät kehittyvät ja muokkautuvat koko työuran ajan. (Ahonen 2018, 18, 20, 25.) Lisäksi useimmat koulutuksen yhteiskunnalliset muutokset vaativat opettajilta paljon oppimista, jotta he pystyvät ymmärtämään ne ja työskentelemään niiden mukaisesti (Imants & van Veen 2010, 570).

Opettajan työssä oppiminen on tärkeää myös oppilaiden kannalta. Koska opettajalla on merkittävä rooli oppilaiden oppimisessa, ajatellaan opettajan ammatillisen kehittymisen olevan myös oppilaiden edun mukaista. (Imants & van Veen 2010, 569.) Myös yhteiskunnan taholta opettajien jatkuvaa ammatillista kehittymistä ja työssä oppimista pidetään välttämättömänä, sillä opettajien on jo pitkään odotettu toimivan mallina sille, mitä nykyisessä tietoyhteiskunnassa tarvittava elinikäinen oppiminen käytännössä tarkoittaa (Jokinen & Sarja 2006, 187; Välijärvi 2006, 22).

3.1 Opettajan työssä oppimisen tavat

Jo reilut 15 vuotta sitten kirjallisuudessa on kiinnitetty huomiota siihen, ettei Suomessa ole noviisiopettajien tukemiseen muodollista, säädöksiin perustuvaa perehdyttämisjärjestelmää (Jokinen & Sarja 2006, 186). Opettajien on kuitenkin havaittu oppivan työssään monin eri tavoin (Ahonen 2018, 27). Opettajien työssä oppimisen luonteeseen vaikuttavat esimerkiksi yksittäisen opettajan taipumukset ja aiemmat kokemukset, koulun työkuulttuurin luonne sekä koulukohtaiset käytännöt ja säädökset (Hodkinson & Hodkinson 2005, 109, 117–120). Useissa tutkimuksissa opettajien työssä oppimiseen on kuitenkin havaittu sisältyvän erilaisia yksilöllisen, sosiaalisen ja suunnitellun oppimisen tapoja (Ahonen 2018, 20; Flores 2005, 489; Hodkinson & Hodkinson 2005, 115–117; Imants & van Veen 2010, 571; Kyndt ym. 2016). Lisäksi opettajien on todettu oppivan ulkoisten muutosten, kuten uusien oppimateriaalien, opetussuunnitelmien ja arviointien kautta (Hodkinson & Hodkinson 2005, 116). Opettajien työssä oppimisen tavat ja niiden esimerkit ovat koottuina taulukkoon 1.

Taulukko 1

Opettajien työssä oppimisen tavat ja niiden konkreettiset esimerkit (Ahonen 2018; Flores 2005; Hodkinson & Hodkinson 2005; Imants & van Veen 2010; Kyndt ym. 2016)

Oppimisen tapa	Konkreettiset esimerkit
Yksilöllinen oppiminen	reflektointi, havainnointi, ammattikirjallisuuden lukeminen, uusien toimintastrategioiden kokeilu, oppituntien kehittäminen, internet ja sosiaalinen media
Sosiaalinen oppiminen	yhteistyö ja keskustelu kollegoiden kanssa, materiaalien jakaminen
Suunniteltu oppiminen	luennot, kurssit, työpajat, konferenssit
Ulkoiset muutokset	uudet oppimateriaalit, opetus suunnitelmat ja arvioinnit

Opettajan yksilöllisiin työssä oppimisen tapoihin kuuluvat esimerkiksi oman työn ja päätösten reflektointi, oppilaiden havainnointi ja ammattikirjallisuuden lukeminen (Flores 2005, 502; Hodkinson & Hodkinson 2005, 115; Kyndt ym. 2016). Myös uusien toimintastrategioiden kokeilu sekä oppituntien kehittäminen ovat opettajan yksilöllisiä työssä oppimisen tapoja (Ahonen 2018, 27; Flores 2005, 502; Kyndt ym. 2016). Lisäksi moni opettaja kokee oppivansa työhön liittyviä asioita internetin ja sosiaalisen median kautta joko tarkoituksellisesti tai sattumalta (Hodkinson & Hodkinson 2005, 115–116; Kyndt ym. 2016).

Opettajien työssä oppimiseen sisältyy myös sosiaalisia eli yhteistyöhön perustuvia oppimisen tapoja (Flores 2005, 489; Hodkinson & Hodkinson 2005, 116; Imants & van Veen 2010, 571). Niitä ovat kollegoiden kanssa keskusteleminen ja yhteistyön tekeminen sekä materiaalien jakaminen (Ahonen 2018, 27; Hodkinson

& Hodkinson 2005, 116; Kyndt ym. 2016). Opettajien on todettu toimivan tehokkaimmin silloin, kun heillä on mahdollisuus työskennellä yhteistyössä kollegoidensa kanssa ja oppia työyhteisönsä tukemina (Väljærvi 2006, 25). Opettajat voivat kuitenkin oppia myös oppilailta, opettajaopiskelijoilta ja työn ulkopuolisilta ihmisiltä (Hodkinson & Hodkinson 2005, 116). Floresin (2005) tutkimuksessa suurin osa sekä uusista että kokeneemmista opettajista koki ammatillisen oppimisen tapahtuvan käytännössä ja sosiaalisesti. Etenkin noviisiopettajat kokivat kokemusten jakamisen kollegoidensa kanssa tärkeäksi oppimisensa kannalta. (Flores 2005, 489, 502.) Myös Näykin, Kontturin, Seppäsen, Impiön ja Järvelän (2021, 8–9) tutkimuksessa sekä opettajaopiskelijat että työssä olevat opettajat kokivat keskinäisen yhteistyönsä hyödyllisenä ja opettavaisena työskennellessään yhdessä oppimisyhteisönä.

Yksilöllisten ja sosiaalisten oppimisen tapojen lisäksi opettajat oppivat työssään suunniteltujen oppimistapojen kautta, jotka koskevat usein koko työ- tai kouluyhteisöä (Hodkinson & Hodkinson 2005, 116; Imants & van Veen 2010, 571). Suunnitelluilla oppimistavoilla tarkoitetaan sellaisia aktiviteetteja, joiden pääasiallisena tavoitteena on opettaa osallistujille jotain uutta (Hodkinson & Hodkinson 2005, 116). Tällaisia aktiviteetteja ovat esimerkiksi luennot, kurssit, työpajat, konferenssit ja muut tiettyyn oppiaineeseen tai aiheeseen liittyvät lyhytkestoiset tapahtumat (Ahonen 2018, 20; Hodkinson & Hodkinson 2005, 116–117; Imants & van Veen 2010, 569).

3.2 Opettajan oppimista edistävät ja rajoittavat tekijät kouluympäristössä

Suomessa opettajien ammatillisen kehittymisen tukemista on pidetty sattumanvaraisena ja sekä laadultaan että määrältään vaihtelevana. Kunnat ja yksittäiset koulut ovat voineet perehdyttää opettajansa parhaaksi katsomillaan tavoilla, minkä vuoksi koulujen välillä on ollut suuria eroja opettajien perehdyttämisessä. (Jokinen & Sarja 2006, 186.) Koulu on kuitenkin siellä työskentelevien opettajien oppimisympäristö, joka voi joko tavoitella ja edistää opettajien aktiivista työssä

oppimista tai päinvastoin vaatia uusia opettajia asettumaan totuttuihin käytänteisiin (Ahonen 2018, 28). Kouluympäristöstä onkin tunnistettu sekä opettajien työssä oppimista edistäviä että rajoittavia tekijöitä (Ahonen 2018; Flores 2005; Hodkinson & Hodkinson 2005, 123–124).

Hodkinson ja Hodkinson (2005, 124–126) esittelevät mallin, jonka mukaan koulun ominaisuudet voivat olla joko opettajien oppimista laajentavia tai rajoittavia. Mallin mukaan opettajien oppimista laajentavia eli edistäviä tekijöitä ovat esimerkiksi monet koulun työkuulttuurin tekijät, kuten opettajien välinen läheinen yhteistyö, kannustava asenne ja keskittyminen opettajien oppimiseen (Hodkinson & Hodkinson 2005, 124). Kouluilmapiiri ja opettajien välinen yhteistyö todettiin opettajien oppimista edistäviksi tekijöiksi myös Huangin ja Wangin (2021, 7, 9) tutkimuksessa. Hodkinsonin ja Hodkinsonin (2005, 124) mallin mukaan myös mahdollisuudet ammatilliseen ja henkilökohtaiseen oppimiseen esimerkiksi reflektoinnin kautta edistävät opettajien oppimista. Lisäksi työskentely useassa eri työryhmässä, eri osastoilla tai eri kouluissa edistää opettajien oppimista. Ottamalla huomioon opettajien oppimista edistävät tekijät ja lisäämällä niitä kouluympäristöön on mahdollista lisätä opettajien tehokasta oppimista sekä mahdollisuutta sille, että yhä useampi opettaja käyttää ympäristön tarjoamia oppimismahdollisuuksia hyväkseen. (Hodkinson & Hodkinson 2005, 124, 128.)

Opettajan työssä oppimista rajoittaviksi tekijöiksi kouluympäristössä on tunnistettu muun muassa ajan puute sekä koulurakennuksen fyysisen ympäristön asettamat rajoitteet. Ajan puutteen koetaan johtuvan sisällöllisesti liian laajasta opetussuunnitelmasta ja suuresta työmäärästä. (Ahonen 2018, 28; Flores 2005, 503.) Lisäksi opettajat kokevat olennaisten oppimismahdollisuuksien ja -materiaalien tarjonnan puutteen sekä omat kyyniset asenteensa omaa työssä oppimistaan rajoittaviksi tekijöiksi (Ahonen 2018, 28; Flores 2005, 503; Hodkinson & Hodkinson 2005, 124). Myös vähäinen kollegoiden osoittama tuki oppimista kohtaan ja vähäiset mahdollisuudet työskennellä useissa eri tiimeissä eri kollegoiden kanssa rajoittavat opettajien työssä oppimista (Hodkinson & Hodkinson

2005, 124). Ammatillisen kehittymisen jatkumisen kannalta olisi kuitenkin tärkeää, että opettajille tarjottaisiin työpaikoilla paitsi merkityksellisiä oppimismahdollisuuksia, myös kannustusta ja tukea oppimiseen (Flores 2005, 503–504; Hodgkinson & Hodgkinson 2005, 124).

3.3 Opettajan uran alkuvaiheen haasteet

Uran alkuvaiheen eli koulutuksen ja työelämän nivelvaiheen on todettu olevan opettajan uran herkin ja haavoittuvin vaihe (Blomberg 2008, 1). Silloin opettajat niin Suomessa kuin ulkomaillakin kohtaavat monenlaisia työhön liittyviä haasteita. Noviisiopettajia haastavat esimerkiksi opettajankoulutuksen ja koulumaailman käytännön välinen kuilu, työn emotionaalinen kuormittavuus sekä riittämätön tuki työyhteisöltä (Blomberg 2008, 132, 207, 211; Flores 2005, 504; Luotomaa 2020, 27, 33, 39, 41). Uran alkuvaihetta helpottavia keinoja ei hyödynnetä Suomessa yhtä tehokkaasti kuin muissa OECD-maissa (OECD 2018; Opetusalan ammattijärjestö OAJ 2021b).

Kuten luvun alussa totesin, on opettajankoulutuksen ja koulumaailman käytännön välissä kuilu, jonka sulkemiseksi opettajien on jatkettava oppimista työssä (Blomberg 2008, 207; Imants & van Veen 2010, 570; Jokinen & Sarja 2006, 187). Opettajan uran alkuvaihetta onkin kuvattu paradoksaaliseksi tilanteeksi, jossa opettajilta vaaditaan ”sellaisia taitoja ja kykyjä, joita he voivat saavuttaa vain tekemällä sitä, mitä he eivät vielä täysin osaa” (Jokinen ja Sarja 2006, 187). Blombergin (2008, 207) väitöstutkimuksessa erot opettajankoulutuksen ja koulutodellisuuden välillä saivat noviisiopettajat jopa epäilemään kykyään selvitä työstä. Suomalaiseen opettajaidentiteettiin on perinteisesti kuulunut tarve ja halu selviytyä yksin työn haasteista, mikä lienee osaltaan lisännyt uusien opettajien emotionaalista kuormitusta (Väljærvi 2006, 23).

Suomalaisten tutkimusten mukaan useat uransa alkuvaiheessa olevat opettajat kokevat työnsä ajoittain hyvin raskaaksi ja emotionaalisesti kuormittavaksi (Blomberg 2008, 132, 211; Luotomaa 2020, 33, 41). Blombergin (2008) tutkimusai-

neistossa yli puolet uusien opettajien jakamista työhön liittyvistä tunnekokemuksista liittyi pelon, vihan ja inhon tunteisiin, joita aiheuttivat työn vastuuseen, rajoihin ja koskemattomuuteen liittyvät kokemukset. Yksittäisistä oppilaista ja oppilasryhmistä sekä oppilaan ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta aiheutuvia ilon ja onnellisuuden tunnekokemuksia puolestaan oli alle neljäsosassa aineistoa. (Blomberg 2008, 116–117.) Raskaaksi ja kuormittavaksi koetun työnkuovan on todettu lisäävän uusien opettajien stressin ja väsymyksen määrää, mikä hankaloittaa heidän suoriutumistaan työssä (Luotomaa 2020, 33, 41).

Opettajankoulutuksen ja koulutodellisuuden välisen kuilun ja työn emotionaalisen kuormittavuuden lisäksi noviisiopettajia haastaa riittämätön työyhteisöltä saatu tuki (Flores 2005, 504; Luotomaa 2020, 27, 39). Floresin (2005, 504) Portugalissa toteutetussa tutkimuksessa opettajat kokivat tarvitsevänsä enemmän tukea ja opastusta uransa alussa. Luotomaan (2020, 27, 39) suomalaisen tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaiset: alan kirjallisuuden perusteella yhdeksi uran alkuvaiheen kannalta haitalliseksi tekijäksi todettiin riittämätön tuki työnantajalta, työyhteisöltä ja kollegoilta. Monenlaiset työhön liittyvät haasteet saavat valitettavan monet opettajat luopumaan ammatistaan pian valmistumisensa jälkeen (Blomberg 2008, 1). Opettajan uran alkuvaihetta voidaan kuitenkin helpottaa eri keinoin (Luotomaa 2020, 25, 27; OAJ 2021b; OECD 2018).

Opettajan uran alkuvaihetta helpottavia keinoja ovat opettajan ammatillisen kehittymisen tukeminen sekä työnantajalta, työyhteisöltä ja kollegoilta saatavan tuen laadukkuuden ja suunnitelmallisuuden varmistaminen (Luotomaa 2020, 25, 27, 38). Mentoroinnin järjestäminen on yksi tapa varmistaa työyhteisöltä saatavan tuen laadukkuus ja suunnitelmallisuus. Mentoroinnilla tarkoitetaan noviisin ja kokeneen kollegan välistä keskustelua ja vuorovaikutusta, jonka tarkoituksena on auttaa uutta opettajaa siirtymään joustavasti opetuskulttuuriin ja niin sanotun hiljaisen tiedon haltijaksi. (Jokinen & Sarja 2006, 184, 188–189.) Opettajat ovat jo pitkään kokeneet ammatillisen kasvunsa kannalta tärkeänä mahdollisuuden avoimeen keskusteluun, toistensa kuulemiseen ja keskinäiseen yhteistyö-

hön, jotka mentorointi mahdollistaa (Välijärvi 2006, 23). Mentorointi ei kuitenkaan toistaiseksi ole vakiintunut osaksi noviisiopettajien perehdyttämistä ainakaan Suomessa (OECD 2018, 3).

OECD:n viimeisimmän opettamisen ja oppimisen kansainvälisen TALIS 2018 -kyselyn mukaan Suomi ei huolehdi noviisiopettajien työhön siirtymisestä samantasoisesti kuin muut tutkimukseen osallistuneet maat. Tutkimuksen mukaan Suomessa on OECD-maiden keskiarvoa vähemmän noviisiopettajia, joille on osoitettu tietty mentoriopettaja nykyisessä koulussaan. (OAJ 2021b; OECD 2018, 3.) Opetusalan ammattijärjestö OAJ onkin vastikään esittänyt, että jokaiselle uudelle opettajalle kirjattaisiin lakiin oikeus ja velvollisuus työajalla tapahtuvaan mentorointiin kahden ensimmäisen työvuoden ajan. Kaksivuotinen mentorointi uran alkuvaiheessa on kirjattu lakiin esimerkiksi Norjassa, missä valtio myös rahoittaa mallia. (OAJ 2021b.) Tähän tutkimukseen osallistuneista kuudesta erityisopettajasta neljällä ei ollut kokemusta mentoroinnista, kun taas yksi osallistujista oli ollut testihenkilönä työpaikkansa mentorointiohjelmassa ennen varsinaista alkamista ja yksi oli osallistunut etänä toteutettuun vertaismentorointiin yhden lukuvuoden ajan.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän luvun alussa kerron tutkimuksen tehtävästä ja tutkimuskysymyksistä. Sitten kerron tutkimukseen osallistujista, minkä jälkeen kuvaan aineiston keruuta ja analyysia. Lopuksi kerron tutkimuksen aikana tekemistäni eettisistä ratkaisuista.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimustehtävänä oli selvittää erityisopettajien kokemuksia työssä oppimisesta uran alkuvaiheessa. Tarkoituksena oli selvittää erityisesti, millä tavoin tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat oppivat uransa alkuvaiheessa sekä minkä tekijöiden he kokivat edistävän ja rajoittavan työssä oppimistaan. Tutkimus toteutettiin suomalaisen peruskoulun kontekstissa.

Luonteeltaan tutkimus oli laadullinen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä pyritään ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmasta. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on usein selvittää, millaisina ihmiset kokevat ne ilmiöt, joiden sisällä he elävät. (Juuti & Puusa 2020a, 9–10; Patton 2002, 104, 107, 482.)

Tutkimuskysymysten asettelussa kiinnitin huomiota siihen, että ne selvittivät osallistujien aitoja omakohtaisia kokemuksia. Muotoilin kysymykset mahdollisimman neutraalisti niin, etteivät ne arvottaneet erilaisia kokemuksia tai ohjanneet tulkintojani tutkijana. Lopulliset tutkimuskysymykset olivat:

1. Millä tavoin erityisopettajat kokevat oppivansa työssään uransa alkuvaiheessa?
2. Millaisten asioiden erityisopettajat kokevat edistävän työssä oppimistaan uransa alkuvaiheessa?
3. Millaisten asioiden erityisopettajat kokevat rajoittavan työssä oppimistaan uransa alkuvaiheessa?

4.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui kuusi uransa alkuvaiheessa olevaa laaja-alaista erityisopettajaa, jotka työskentelevät suomalaisissa peruskouluissa. Tutkimuksen toteuttamishetkellä heillä oli erityisopettajan työkokemusta reilusta yhdestä lukukaudesta kahteen kokonaiseen lukuvuoteen. Valitsin heidät tutkimukseen hyödyntämällä kahta tarkoituksenmukaisen otannan menetelmää: intensiteetti- ja kriteeriotantaa. Lisäksi osallistujien valinnassa oli piirteitä lumipallo-otannasta. (ks. Patton 234, 237–238, 243; Tuomi & Sarajärvi 2018, 100.) Tarkoituksenmukaisen otannan menetelmien tarkoituksena on ohjata tutkijaa valitsemaan tutkimukseensa informaatorikkaita osallistujia (Patton 2002, 243; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98).

Intensiteettiotantaa käytettäessä tutkimukseen valitaan osallistujia, jotka ovat informaatorikkaita suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Menetelmää käyttämällä on mahdollista saada monipuolisia esimerkkejä tutkittavasta ilmiöstä tutkimatta kuitenkaan tarkoituksellisesti ilmiön ääriesimerkkejä. (Patton 2002, 234, 243.) Valitsemani osallistujat olivat informaatorikkaita suhteessa tutkimaani ilmiöön, sillä tutkimuksen toteuttamishetkellä he työskentelivät laaja-alaisina erityisopettajina suomalaisissa peruskouluissa ja olivat uransa alkuvaiheessa.

Kriteeriotannan tarkoituksena on valita tutkimukseen osallistujia, jotka täyttävät tietyt osallistujille ennalta määrätyt kriteerit eli vaatimukset. Menetelmän käyttö osallistujien valinnassa lisää otoksen laadukkuutta ja mahdollisuuksia sille, että valitut osallistujat omaavat tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Patton 2002, 238, 243; Tuomi & Sarajärvi 2018, 86, 98.) Tässä tutkimuksessa osallistujille asetetut kriteerit olivat, että he olivat valmistuneet erityisopettajiksi, työskentelivät erityisopettajina suomalaisissa peruskouluissa, ja heillä oli tutkimuksen toteuttamishetkellä työkokemusta alle viisi vuotta. Muodostin nämä kriteerit, jotta kaikilla osallistujilla olisi työssä oppimisen taustalla muodollinen erityisopettajan koulutus, ja jotta työuran alkuvaihe olisi heille ajankohtainen ilmiö, josta heillä on kokemusta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet henkilöt täyttivät nämä kriteerit, sillä tutkimuksen toteuttamishetkellä he olivat valmistuneet erityis-

opettajiksi ja työskentelivät laaja-alaisina erityisopettajina suomalaisissa peruskouluissa keskenään eri kunnissa ja kouluissa. Vähiten erityisopettajan työkokemusta omaavalla osallistujalla oli työkokemusta noin seitsemän kuukautta, kun taas eniten työkokemusta omaava osallistuja oli työskennellyt erityisopettajana kaksi kokonaista lukuvuotta. Kaikki tutkimukseen osallistujat siis täyttivät sekä intensiteetti- että kriteeriotannon vaatimukset.

Aloittaessani osallistujien etsinnän otin yhteyttä neljään henkilöön, joiden tiesin valmistuneen erityisopettajiksi viime vuosina. Kysyin heiltä halukkuutta osallistua tutkimukseen ja varmistin, että he täyttivät osallistujille ennalta määrätyt kriteerit. Kaikki neljä henkilöä olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Loput kaksi osallistujaa löysin kerrottuaani tutkimuksestani opiskelutovereilleni, jotka ehdottivat minulle mahdollisesti sopivia osallistujia. Otin yhteyttä minulle ehdotettuihin henkilöihin, jotka myös halusivat osallistua tutkimukseen. Näin ollen lopullisten osallistujien valinnassa oli piirteitä myös lumipallo-otannasta, jossa tutkija lähestyy ihmisiä, joiden ajattelee osaavan nimetä mahdollisia osallistujia, ja osallistujat löytyvät näiden ihmisten kautta (Patton 2002, 237, 243; Tuomi & Sarajärvi 2018, 100).

Tulosluvun aineistositaattien yhteydessä viitataan eri osallistujiin anonymisoiduin tunnustekoodein. Tunnustekoodit muodostin litterointivaiheessa käyttämällä jokaisesta osallistujasta termiä haastateltava (H) ja antamalla kullekin osallistujalle satunnaisen numeron 1–6. Tunnustekoodien H1...H6 avulla saman osallistujan tuottamat aineistositaatit on näin mahdollista tunnistaa.

4.3 Aineiston keruu

Keräsin tutkimukseni aineiston syksyllä 2021 puolistrukturoiduin teemahaastatteluin puhelimitse ja Zoom-videoneuvottelupalvelun välityksellä. Äänitin haastattelut kahdella ääninauhurilla sekä Zoom-videoneuvottelupalvelun tallennustoiminnolla, minkä jälkeen litteroin haastattelut sanatarkasti. Haastattelut kesti-

vät 21–53 minuuttia, ja kuudesta haastattelusta kertyi lopullista litteroitua aineistoa 52 sivua fontin ollessa Book Antiqua, fonttikoon 12 rivivälillä 1,5 ja sivun reunusten 2,5 cm.

Valitsin tutkimuksen aineistonkeruutavaksi haastattelun sen metodisten etujen vuoksi. Haastatteluihin on mahdollista valita tarkoituksenmukainen näyte haastatteleamalla henkilöitä, joilla tiedetään olevan kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Puusa 2020a, 106). Lisäksi haastattelun etuna on tutkijan mahdollisuus pyytää haastateltavaa selittämään tai tarkentamaan sanomaansa (Puusa 2020a, 107; Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Kuten edellisessä alaluvussa kuvailin, valitsin tutkimukseni osallistujat tarkoituksenmukaisesti ja haastatteluiden aikana hyödynsin mahdollisuutta kysyä heiltä tarkentavia kysymyksiä.

Haastattelurunkoa suunnitellessani päädyin toteuttamaan haastattelut puolistrukturoituina temahaastatteluina, joissa esitin jokaiselle osallistujalle samat kysymykset samassa järjestyksessä (ks. liite 1). Temahaastattelussa käsiteltävät teemat ovat aina ennalta määrättyjä ja samat kaikille haastateltaville (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88). Haastattelurunkoni teemat olivat taustakysymykset, työssä oppiminen, työssä oppimista edistävät tekijät, työssä oppimista rajoittavat tekijät sekä vapaat kommentit (ks. liite 1). Puolistrukturoidussa haastattelussa osallistujille ei anneta valmiita vastausvaihtoehtoja, mutta haastattelulla on etukäteen suunniteltu rakenne. Menetelmän etuna on se, että osallistujat sanoittavat näkemyksensä aiheesta itse, jolloin on mahdollista saada esiin sellaista, mitä tutkija ei välttämättä osaisi ottaa huomioon vastausvaihtoehtoja laatiessaan. (Puusa 2020a, 111–112.)

Ennen haastatteluita lähetin tutkimukseen osallistujille valmistelemäni haastattelurungon (liite 1), mikä on perusteltua, jotta tutkittavasta ilmiöstä saadaan mahdollisimman paljon tietoa ja monipuolinen kuva (Puusa 2020a, 107). Haastattelurungon lisäksi lähetin osallistujille taulukon 1 opettajien työssä oppimisen tavoista (ks. luku 3.1). Osallistujat saivat etukäteen päättää, toteutetaanko haastattelu puhelimitse vai Zoom-videoneuvottelupalvelun välityksellä. Kuudesta osallistujasta kolme halusi osallistua haastatteluun puhelimitse, kun taas kolme valitsi toteutustavaksi Zoom-videoneuvottelun. Haastattelut toteutettiin

yksilöhaastatteluina. Esitin jokaiselle osallistujalle samat kysymykset samassa järjestyksessä, mutta tarvittaessa kysyin tarkentavia kysymyksiä ja pyysin heitä kertomaan esimerkkejä kuvailemistaan ilmiöistä. Kunkin haastattelun aikana tein muistiinpanoja, jotta osasin kysyä tarkentavia kysymyksiä sekä tehdä yhteenvedoa käsittelemistämme asioista. Ennen seuraavaan kysymykseen siirtymistä pyrin antamaan osallistujalle aikaa täydentää vastauksiaan. Lisäksi aina ennen seuraavaan teemaan siirtymistä kysyin osallistujalta, onko hänellä jotain lisättävää vai voimmeko siirtyä eteenpäin.

4.4 Aineiston analyysi

Tutkimusaineistoni analysoinnissa käytin sekä teoriaohjaavan että aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmiä, mikä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle ja mahdollistaa aineiston monipuolisen tarkastelun (Puusa 2020b, 148). Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aiemmat teoriat ja havainnot ohjaavat analyysin etenemistä, kun taas aineistolähtöisessä analyysissä keskitytään aiempia teorioita hyödyntämättä siihen, mitä aineistosta huomataan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–110). Analyysin alkuvaiheessa etenin kaikkien tutkimuskysymysten analysoinnissa samalla tavalla, mutta luokitteluvaiheessa etenin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla teoriaohjaavasti ja toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla aineistolähtöisesti. Tämä johtui eroista vastausten määrässä ja verrattavuudessa kirjallisuuteen.

Aloitin aineiston analysoinnin laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti luki- ja kuuntelulla kaikki litteroidut haastattelut läpi useaan kertaan muodostaakseni niistä yleisvaikutelman (ks. Patton 2002, 463; Puusa 2020b, 151). Sitten siirsin tutkimuskysymyksiin vastaavat sitaatit litteraatiosta erilliseen tiedostoon niiden tutkimuskysymysten alle, joihin sitaateissa vastattiin. Korostin keltaisella värillä ne sitaattien kohdat, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiin suoraan ja harmaalla värillä ne kohdat, jotka tarkensivat vastauksia. Seuraavaksi siirryin aineiston pelkistämisen- ja luokitteluvaiheisiin.

Aineiston pelkistämisen eli redusoinnin tavoitteena on lisätä sen informaatioarvoa (Puusa 2020b, 149; Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–123). Pelkistäessäni aineistoni sitaatteja pyrin tiivistämään osallistujien ajatuskokonaisuudet helpommin ymmärrettäviksi ja luokiteltaviksi ilmaisuiksi. Ennen luokittelun aloittamista vertasin pelkistettyjä ilmaisuja alkuperäiseen litteraatioon varmistaakseni, että ne ovat tarkkoja kuvauksia osallistujien ajatuksista. Redusointivaiheen jälkeen siirryin luokitteluvaiheeseen, jonka aloitin tarkastelemalla ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaavia pelkistettyjä ilmauksia.

Luokittelulla eli klusteroinnilla tarkoitetaan analyysiyksilöiden ryhmittelemistä joko ennalta määrättyihin kategorioihin tai samoihin ryhmiin niiden samankaltaisuuksien perusteella (Puusa 2020b, 152; Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla päätin aloittaa luokittelun teoria-ohjaavasti ryhmittelemällä pelkistetyt ilmaukset pääluokkiin, koska olin jo redusointivaiheessa huomannut niissä samankaltaisuuksia luvussa 3.1 esittelemääni kirjallisuuteen. Laadullisessa tutkimuksessa luokkien muodostamisessa otetaan usein avuksi aikaisemmissa tutkimuksissa tai teorioissa havaittuja näkökulmia (Juuti & Puusa 2020a, 13).

Luokiteltuani ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaavat pelkistetyt ilmaukset tutkimuskirjallisuuden mukaisiin pääluokkiin siirryin ala- ja yläluokkien muodostamiseen eli aineiston abstrahointivaiheeseen. Abstrahointivaiheen tarkoituksena on irrottautua aineiston yksittäistapauksista ja lausua niistä jotakin yleisemmällä tasolla (Puusa 2020b, 148). Alaluokkia muodostaessani yhdistin samaa asiaa kuvaavat ilmaukset yhteen alaluokkaan ja nimesin alaluokan siihen kuuluvia ilmauksia kuvaavasti. Käytin alaluokkien nimeämisessä samoja sanoja kuin tutkimuksen osallistajat olivat käyttäneet, mikä on tavallista tässä analyysin vaiheessa (Juuti & Puusa 2020a, 13). Alaluokat muodostettuani varmistin niiden täsmällisen nimeämisen tarkistamalla, että kukin pelkistetty ilmaus sopii vain yhteen alaluokkaan. Tarvittaessa muutin alaluokkien nimiä paremmin ilmauksia kuvaaviksi. (Ks. Patton 2002, 465–466.) Yläluokat muodostin yhdistämällä samaa asiaa kuvaavia alaluokkia yläluokiksi, jotka nimesin mahdollisimman tarkasti niiden sisältöjä kuvaavilla käsitteillä (ks. Puusa 2020b, 153).

Toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaavia pelkistettyjä ilmauksia luokitellessani etenin aineistolähtöisemmin kuin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Koska kirjallisuudesta ja aiemmista tutkimuksista ei ollut havaittavissa aineistoa kuvaavia pääluokkia opettajien työssä oppimista edistävästä ja rajoittavista tekijöistä, etenin analysoinnissa alaluokkien muodostamisesta yläluokkien muodostamiseen. Luokkia muodostaessani ja nimetessäni toimin samalla tavoin kuin yllä kuvaan toimineeni ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaavia pelkistettyjä ilmauksia oli huomattavasti vähemmän kuin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaavia, minkä vuoksi yläluokkia ei ollut mahdollista yhdistää pääluokiksi. Näin ollen erityisopettajien työssä oppimista edistävät ja rajoittavat tekijät jakautuvat ala- ja yläluokkiin, kun taas erityisopettajien työssä oppimisen tavat jakautuvat ala-, ylä- ja pääluokkiin. Kerron tulosten jakautumisesta tarkemmin tulosten yhteydessä luvussa 5. Luokiteltuani aineistoni jatkoin tulosten tulkitsemista vertaamalla saamiani tuloksia aiempiin tutkimustuloksiin (ks. Patton 2002, 465, 477; Puusa 2020b, 154), mistä kerron lisää luvussa 6.1.

4.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen toteuttamisen kaikissa vaiheissa noudatin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019, 7–9, 11–13) määrittelemiä ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita sekä tietosuojalain (1050/2018, 4§, 31§, 35§) ja Jyväskylän yliopiston (2021) säännösten mukaisia tietosuojaohjeita. Tekemäni eettiset ratkaisut liittyvät tutkimukseen osallistujien oikeuksiin ja henkilötietojen käsittelyyn sekä keräämäni aineiston hallintaan.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019, 8–9) on koonnut tutkittavan kohteluun ja oikeuksiin liittyvät eettiset periaatteet, joita tutkijana noudatin tämän tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tutkimukseen osallistujat ovat näiden periaatteiden mukaisesti osallistuneet tutkimukseen vapaaehtoisesti, ja heillä on ollut oikeus keskeyttää tai peruuttaa osallistumisensa missä tahansa tutkimuksen vai-

heessa (TENK 2019, 8). Ennen haastatteluja lähetin jokaiselle osallistujalle sähköpostitse sekä tiedotteen tutkimuksesta (liite 2) että tietosuojailmoituksen (liite 3), joissa kerroin heidän henkilötietojensa ja haastatteluvastaustensa käsittelystä tutkimuksessa. Lisäksi sähköposti sisälsi haastattelurungon (liite 1) ja tutkimuksen teoriataustaa kuvaavan taulukon (taulukko 1), jotta osallistujilla oli ennen haastattelua mahdollisuus ymmärtää tutkimuksen sisältöä ja käytännön toteutusta. (Ks. TENK 2019, 8–9, 12.) Kyseiset sähköpostit lähetin turvasähköposteina erikseen jokaiselle osallistujalle, jotta heidän sähköpostiosoitteensa pysyivät salassa muilta osallistujilta. Suojasin osallistujien henkilötietoja huolellisesti myös aineistoa kerätessäni ja hallitessani.

Aineistonkeruuvaiheessa suojasin osallistujien henkilötietoja noudattamalla minimointiperiaatetta eli keräämällä mahdollisimman vähän henkilötietoja (Jyväskylän yliopisto 2021). Haastattelut oli tallennettava, jotta sain puheen litteroitua aineiston analysointia ja uskottavien päätelmien tekemistä varten (Puusa 2020a, 103). Puhelinhaastatteluiden tallennus tapahtui erillisillä äänitallentimilla, kun taas Zoom-videoneuvottelupalvelussa toteutetut haastattelut tallensin palvelun omalla tallennustoiminnolla. Säilytin tallenteita ainoastaan tallennuslaitteilla ja tuhosin tallenteet heti litteraatioiden valmistuttua. Litterointivaiheessa äänitallentimet ja tietokone eivät olleet yhteydessä internetiin. Litteroidessani haastatteluja anonymisoin ne muodostamalla osallistujille tunnustekoodit luvussa 4.2 kuvaamalla tavalla, jotta litteroitu aineisto ei sisältäisi osallistujien henkilötietoja. (Ks. Jyväskylän yliopisto 2021; TENK 2019, 12.) Tutkimusraportissa viitataan osallistujiin ainoastaan kyseisillä tunnustekooodeilla. Osallistajat eivät saaneet missään tutkimuksen toteuttamisen vaiheessa tietää, keitä muut osallistajat olivat.

Otin tutkimukseen osallistujien oikeudet ja henkilötietojen suojauksen huomioon myös aineiston hallinnassa. Vain minulla tutkijana oli pääsy sekä haastattelutallenteisiin että litteroituun aineistoon. Litteroitua ja anonymisoitua tutkimusaineistoa säilytin ainoastaan Jyväskylän yliopiston tietosuojatulla asemalla, jolle vain minulla tutkijana oli pääsy omalla käyttäjätunnuksellani ja salasanelani. (Ks. TENK 2019, 13; Tietosuojalaki 1050/2018, 31§, 35§.) Tutkimustuloksia

raportoidessani viittasin litteroituun aineistoon tarkasti ja tutkimuksen valmistuttua hävitin tutkimusaineiston lopullisesti.

5 ERITYISOPETTAJIEN KOKEMUKSIA TYÖSSÄ OPPIMISESTA URAN ALKUVAIHEESSA

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Ensimmäisessä alaluvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli kerron, millä tavoin tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat kokevat oppivansa työssään. Toisessa alaluvussa vastaan toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen eli kerron tutkimukseen osallistuneiden erityisopettajien kokemuksista työssä oppimista edistävästä ja rajoittavista tekijöistä.

5.1 Kokemukset työssä oppimisen tavoista

Tähän tutkimukseen osallistuneiden erityisopettajien kokemukset työssä oppimisen tavoista uran alkuvaiheessa jakautuvat teoriaohjaavasti kolmeen pääluokkaan, jotka ovat yksilöllinen oppiminen, sosiaalinen oppiminen ja suunniteltu oppiminen. Kukin pääluokka jakautuu kahteen tai kolmeen yläluokkaan, jotka jakautuvat edelleen alaluokkiin. Kyseiset pää-, ylä- ja alaluokat ovat koottuina taulukkoon 2.

Taulukko 2

Erityisopettajien työssä oppimisen tavat uran alkuvaiheessa

Pääluokka	Yläluokka	Alaluokat
	Itsenäinen tiedonhaku	Sosiaalisen median käyttö Ammattikirjallisuuden lukeminen Tiedon hakeminen
Yksilöllinen oppiminen	Kognitiiviset oppimisprosessit	Reflektointi Havainnointi
	Työkokemus	Arjen opetuskokeilut Kokemus erityisopettajan työstä
Sosiaalinen oppiminen	Keskustelut	Vapaat keskustelut Suunnitellut keskustelut Muiden konsultointi
	Opettajien välinen yhteistyö	Samanaikaisopetus Muu arjen yhteistyö
Suunniteltu oppiminen	Vapaaehtoinen kouluttautuminen	Työajan ulkopuoliset koulutukset Työajan ulkopuoliset luennot Työajan ulkopuoliset webinaarit
	Työhön kuuluva kouluttautuminen	Työaikaan kuuluvat koulutukset

Seuraavaksi esittelen jokaisen pääluokan erikseen aloittaen yksilöllisen oppimisen tavoista.

5.1.1 Yksilöllisen oppimisen tavat

Yksilöllisen oppimisen tavoista oli aineistossa eniten mainintoja. Pääluokka jakautuu kolmeen yläluokkaan: itsenäinen tiedonhaku, kognitiiviset oppimisprosessit ja työkokemus (ks. taulukko 2).

Itsenäinen tiedonhaku. Alaluokat sosiaalisen median käyttö, ammattikirjallisuuden lukeminen ja tiedon hakeminen kuuluvat tähän yläluokkaan, jossa oli aineiston kaikista yläluokista eniten mainintoja. Sosiaalisen median käyttöä

työssä oppimisen tapana kuvaili viisi kuudesta haastateltavasta. Esiin tuotiin erilaisten työhön liittyvien Facebook-ryhmien ja muiden opettajien ylläpitämien Instagram-tilien seuraaminen sekä Pinterestin käyttö. Haastateltavat kokivat, että sosiaalisesta mediasta sekä ”oppii aika paljo” (H4) että saa ”jotain inspiraatioo ainakin” (H6) ja ”monia ideoita, joita pystyy hyödyntää omaan työhön” (H4). Haastateltavat kuvailivat käyttävänsä useita sosiaalisen median kanavia työssä oppimisen tukena:

Pinteresti tietty ihan tolleen oppisisältöasioissa, että sieltä jotain vinkkejä ku haluaa jotain vähän mielenkiintoisempaa tuntia [...], ja kyllähän mulla somessa on erilaisia medioita, seurailen Instagramissa mitäköhän kaikkia siellä [...] ja OAJ:ta seuran Facebookissa ja Instagramissa, et tottakai sielki nyt tulee tollasta työhön liittyvää sisältöä niinku, että on osannut hakeutua, ja oon Facebookissa Oppimisvaikeudet-ryhmässä ja Erityisopettajat-ryhmässä ja Alakoulun aarreaitassa. (H3)

Myös ammattikirjallisuuden lukemisen työssä oppimisen tapana mainitsi viisi kuudesta haastateltavasta. He kertoivat oppivansa lukemalla kasvatus- ja opetusalan kirjoja, opettajan oppaita ja Opettaja-lehteä. Ammattikirjallisuuden lukemisen kuvailtiin olevan toisinaan hyvin tarkoituksenmukaista: ”mä tiedän jo et jossain on jostain asiasta nii mä etin sieltä tietoa” (H4) ja toisinaan silmäileväm-
pää lukemista: ”ehkä niistä aina jotain pientä jää mukaan” (H6).

Tiedon hakemista kuvaili kaksi kuudesta haastatellusta erityisopettajasta. He kuvailivat selvittävänsä työhön liittyviä asioita itse ja etsivänsä tarvitsemaansa tietoa esimerkiksi internetin avulla: ”tosi paljon ite joutunu ottaan selvää ja tutkinu kaikkee netistä” (H1), ”aika paljon ite tavallaan etsii sitä tietoo” (H4). Tietoa haettiin arjen työhön liittyvistä asioista, kuten yksi haastateltava kuvaili: ”noista erityisistä painoalueista enemmän selvitelty” (H1).

Kognitiiviset oppimisprosessit. Tähän yläluokkaan kuuluvat alaluokat reflektointi ja havainnointi. Neljä haastateltavaa kertoi, että ”omaa työtä tulee reflektoitua” (H4) sekä yksin että yhdessä kollegoiden kanssa. Reflektoinnin kuvattiin olevan ”tosi hedelmällistä” (H6). Sitä kuvattiin pohdintana, jossa mietitään, ”mite meni vähän niinku omasta mielestä” (H4), mitä seurauksia omalla toiminnalla on ollut, ja miten sitä tulisi muuttaa:

Oman työn reflektointia, niin sitä pyrin tekeen kyllä niinku tosi paljon, että jos koen että on ollu vaikka hyvä tunti tai kiva hetki oppilaan kanssa nii kyllä mä yritän miettiä, että mikä tavallaan siihen on johtanu tai mitä mä tein tukeakseni sitä tilannetta. Sitte taas jos

menee joku oppilastilanne plöörinäksi tai työrauhan kanssa pitäis tehdä enemmän töitä, niin kyllä mä siinäki yritän miettiä, että mitä mä voisin tehdä toisin tai mihin asioihin kiinnittää huomiota. (H6)

Havainnointi ilmeni kolmen haastateltavan kokemuksissa työssä oppimisen tapana niin oppilaiden kuin kollegoiden havainnointina. Yksi haastateltavista kuvasi arvioivansa toimintatapojaan oppilaita havainnoimalla: ”et oliko se nyt toimivaa, miltä se niinku näytti et mikä sille porukalle toimi” (H4). Haastateltavat kertoivat havainnoivansa kollegoitaan esimerkiksi oppitunneilla ja palaverissa: ”kun on laaja-alasena päässy kiertämään monille eri luokkien oppitunneille [...] ja ollu tosi monissa yhteispalaverissa” (H2). He kokivat kollegoita seuraamalla oppineensa esimerkiksi ”erilaisten luokanopettajien tapoja olla vuorovaikutuksessa ja opettaa asioita” (H2) ja ”oppilaan kohtaamista [...], että osa toimii eri tavalla jonku oppilaan kans ja silti ne kaikki tavat saattaa olla toimivia” (H3). Yksi haastateltava koki kollegoiden havainnoimistilanteiden olleen ”ehkä tärkeimpiä oppimistilanteita” (H3).

Työkokemus. Arjen opetuskokeilut ja kokemus erityisopettajan työstä kuuluvat tähän yläluokkaan, johon kuuluvia kokemuksia mainitsi kolme kuudesta haastateltavasta. Arjen opetuskokeilut ilmenivät aineistossa niin, että haastateltavat kokivat oppivansa ”ite kokeilemalla” (H5) ja ”mökien ja onnistumisten kautta” (H6). Opetuskokeilut koskivat esimerkiksi ystäviltä tai kollegoilta kuulujen toimintatapojen viemistä omaan arkeen: ”kokeilen siis käytännössä, että mikä toimii ja mikä ei, ja mikä tuntuu omalta ja sopii omaan luokkatilaan tai omille oppilaille” (H6).

Yksi haastateltavista mainitsi työssä oppimisen tapana ylipäättään kokemuksen erityisopettajan työstä: ”nyt ku on kaks vuotta tehny nii tietää vähän, että mitä tulee tapahtuun ja miten asiat toimii ja mistä löytää mitäkin [...], nii onhan se niinku ollut paljon jotenkin helpompaa” (H3).

5.1.2 Sosiaalisen oppimisen tavat

Tämän pääluokan oppimisen tavoista oli aineistossa toiseksi eniten mainintoja. Sosiaalisen oppimisen tavat jakautuvat kahteen yläluokkaan, jotka ovat keskustelut ja opettajien välinen yhteistyö (ks. taulukko 2).

Keskustelut. Tässä yläluokassa oli aineiston kaikista yläluokista toiseksi eniten mainintoja, ja kolme haastateltavista kertoi oppivansa eniten keskusteluiden kautta. Yläluokka muodostuu kolmesta alaluokasta: vapaat keskustelut, suunnitellut keskustelut ja muiden konsultointi.

Vapaita keskusteluja, joissa viisi kuudesta haastateltavasta koki oppivansa työhön liittyviä asioita, kerrottiin käytävän sekä kollegoiden että työpaikan ulkopuolisten ihmisten, kuten entisten opiskelukavereiden ja ”muiden kavereiden” (H6), kanssa. Kollegoiden kanssa vapaita keskusteluja kuvailtiin käytävän välitunneilla sekä oppituntien ja työpäivien jälkeen, jolloin keskusteluihin ”saattaa ajautua ihan sattumalta et siinä tilanteessa tulee selville joku mieltä askarruttanu juttu” (H1). Yksi haastateltava kuvaili vapaita keskusteluja seuraavasti: ”Työpäivän jälkeen ollaan käyty läpi jotain sen päivän tilannetta tai sitte laajemmin jotain asiaa ja pohdittu eri puolia, nii on siinäki tavallaan se et kuuntelee kollegan mielipiteet ja sen tavan, miten hän ajattelee asioista, niin onhan sekin opettavaista.” (H2) Vapaat keskustelut kollegoiden kanssa opettivat haastateltaville ”uusia ideoita” (H4) ja ”näkökulmia” (H6), kun taas työpaikan ulkopuoliset ihmiset jakoivat vinkkejä ”erilaisiin tilanteisiin” (H3) ja ”nuoren opettajan näkökulmasta” (H1). Lisäksi yksi haastateltava mainitsi oppivansa vapaissa keskusteluissa myös oppilaiden kanssa, jolloin ”saa sitä palautetta, että tää nyt oli ihan tyhmä juttu ja tää ei toiminu ollenkaan, että voidaanko ens kerralla tehdä näi” (H3).

Suunniteltuja keskusteluja kuvaili työssä oppimisen tapana neljä kuudesta haastateltavasta. Niitä kerrottiin käytävän niin työpaikan kuin kaupungin tai kunnan tasoilla. Työpaikalla käytäviä suunniteltuja keskusteluja kuvailtiin rehtorin kanssa pidettyinä kehityskeskusteluina ja muiden opettajien kanssa sovituintuina palavereina, joissa keskustellaan ”oppilasasioista” (H1). Yksi haastateltava kertoi hänen kotikaupungissaan olevan kaikkien kaupungin laaja-alaisten erityisopettajien välistä verkostotoimintaa: ”meillon sellasii porinapajoi välillä et me kokoonnutaan yhteen [...], ja sit jos on tullu jotain sellasii mieltä askarruttavii juttuja, nii siel voi keskustella niistä” (H5). Toinen haastateltava kertoi kunnan

tason laaja-alaisten erityisopettajien tapaamisista, joissa ”saa semmosta vertaistukea ja muutenki kerrotaan kunnan käytänteistä ja tuen asioita ja kaikkee” (H4). Hän kertoi myös osallistuneensa edellisenä lukuvuonna mindfulness-teemaiseen vertaismentorointiryhmään, jonka koki ”tosi hyödyllisenä” (H4).

Myös muiden konsultointia, jonka neljä kuudesta haastateltavasta koki työssä oppimisen tapana, kuvailtiin tapahtuvan niin työpaikan kuin kaupungin ja kunnan tasoilla. Työpaikalla haastateltavat kertoivat konsultoivansa muita opettajia sekä rehtoria ja vararehtoria: ”kollegoilta voi kysellä ku on kokeneempii” (H4), ”ottaa ihan asiakseen kysyä rehtorilta tai vararehtorilta ja selvittää” (H2). Kaksi haastateltavaa kertoi konsultoivansa kunnan tai kaupungin tasolla erityisopetuksen koordinaattoria tai konsultoivaa erityisopettajaa: ”meil on sel-laset konsultoivat erityisopettajat [...] nii sit meil on aina niinku ohjattu, että ke-neen voi ottaa yhteyttä” (H5).

Opettajien välinen yhteistyö. Yläluokka muodostuu kahdesta alaluokasta, jotka ovat samanaikaisopetus ja muu arjen yhteistyö. Samanaikaisopetuksen luokanopettajan kanssa mainitsi työssä oppimisen tapana kaksi haastateltavaa. Yksi haastateltava kertoi saavansa samanaikaisopetuksesta etenkin ideoita omaan opetukseensa, mutta uskoi myös luokanopettajan oppivan samanaikaisopetuksesta:

Meillä paljon samanaikaisopetuksessa ollaan niin et on laajis ja luokanopettaja niin ne on myös hyviä paikkoja oppia, että saa paljon sellasii ideoita ja vinkkejä joihinki harjotuksiin, mitä ei oo tullu edes miettineeksi. [...] Mun vahvuudet liittyy enemmän siihen erkka-pedaosaamiseen tai johki tietotekniseen osaamiseen [...], ja sit hän antaa mulle paljon vaikat sellast oppimateriaalia [...], että meillä on niinku erilaista osaamista mitä me sit paljo jae-taan. (H5)

Muu arjen yhteistyö muiden opettajien kanssa tuli esille viiden haastateltavan vastauksissa. Yksinkertaisimmillaan he kertoivat oppivansa ”yhteistyön kautta” (H2) ja ”kaikessa semmosessa yhteistyössä” (H6). Yksi haastateltava tarkensi oppivansa yhteistyössä luokanopettajien kanssa: ”siinäki oppii uutta et tekee sitä yhteistyötä ihan luokanopettajien kanssa [...], heiän tapoja tehdä työtä, mitä voi sit soveltaa siihen omaansa” (H4). Toinen haastateltava tiivistyi yhteistyön merkityksen seuraavasti: ”Tätä tehään niin vahvasti yhteistyössä, että tässä koko ajan tavallaan väkisinki oppii toiselta.” (H3)

5.1.3 Suunnitellun oppimisen tavat

Suunnitellun oppimisen tavat -pääluokka jakautuu kahteen yläluokkaan: vapaaehtoiseen kouluttautumiseen ja työhön kuuluvaan kouluttautumiseen (ks. taulukko 2). Näistä kahdesta yläluokasta enemmän mainintoja oli vapaaehtoisen kouluttautumisen yläluokassa.

Vapaaehtoinen kouluttautuminen. Yläluokkaan kuuluu kolme alaluokkaa: työajan ulkopuoliset koulutukset, työajan ulkopuoliset luennot ja työajan ulkopuoliset webinaarit. Kyseisiä oppimisen tapoja mainitsi neljä kuudesta haastatellusta erityisopettajasta.

Työajan ulkopuolisista koulutuksista esiin tuotiin ylipäätään ”vapaaehtoiset koulutuspäivät ja messut, tämmöset koulutustilanteet” (H6) sekä ”OAJ:n se NOPE [nuori opettaja] -koulutus” (H3). Kolme haastateltavaa kertoi oppivansa työn ulkopuolisista luennoista ja webinaareista, joita he löytävät usein sosiaalisesta mediasta: ”sattumalta jossain somessaki näkee, et on jotai webinaareja tai muita” (H5), ”aika paljo tollasii webinaarei tullu viime vuodenki aikana, löytyy tuolta sosiaalisesta mediasta [...] tämmösii luentoja ja muita” (H4). Haastateltavat kokivat työajan ulkopuolisten koulutusten, luentojen ja webinaarien olevan ”tosi hyviä” (H3).

Työhön kuuluva kouluttautuminen. Kolme haastateltavaa mainitsi työaikaan kuuluvat koulutukset osana työssä oppimista. Mainintoja oli kuitenkin vain muutama, minkä vuoksi niistä ei muodostunut useampaa alaluokkaa. Haastateltavat kertoivat osallistuneensa erilaisiin työaikaan kuuluviin koulutuksiin: ”oon käyny jonku verran koulutuksissa, et on ollu niinku työnantajan tarjoamia” (H5), ”koulutuksia on saanu vähän oman mielen mukaan niinku hakea, ja oon mä nyt ollu viimeki lukuvuonna” (H2). Työaikaan kuuluvien koulutusten ei kuitenkaan aina koettu olevan opettavaisia kaikille opettajille, kuten yksi haastateltava kertoi:

Kyllähän työnantaja voi sut määrätä johonki koulutukseen tai meil oli esimerkiks tällänen arvioinnin koulutus [...] niin kyllä huoku oikein opettajista se, että ku tää on pakollista ja tää on tympeetä ja meiät kaikki pakotetaan tähän, nii tavallaa että vaikka me käytiin se läpi nii kyllä mun täytyy rehellisesti sanoo että en mä ihan hirveesti siitä oppinu. [...] Ku ei laajiksilla [laaja-alaisilla erityisopettajilla] oo esimerkiks arviointivastuuta nii vähän semmonen olo, et tottakai mun on hyvä nää tietää, mutta että paljon enemmän mä olisin hyötyny jostain muusta. (H5)

5.2 Kokemukset työssä oppimista edistävästä ja rajoittavista tekijöistä

Tässä tutkimuksessa sekä erityisopettajien työssä oppimista edistävät että rajoittavat tekijät jakautuvat kahteen yläluokkaan. Seuraavaksi esittelen tarkemmin tulosten mukaisia erityisopettajien työssä oppimista edistäviä tekijöitä, minkä jälkeen kerron rajoittavista tekijöistä.

5.2.1 Edistävät tekijät

Erityisopettajien kokemusten mukaiset työssä oppimista edistävät tekijät jakautuvat kahteen yläluokkaan: työkuultuuriin liittyvät tekijät ja omaan hyvinvointiin liittyvät tekijät. Työkuultuuriin liittyviä tekijöitä mainittiin enemmän kuin omaan hyvinvointiin liittyviä tekijöitä. Molemmat yläluokat alaluokkineen ovat koottuina taulukkoon 3.

Taulukko 3

Erityisopettajien työssä oppimista edistävät tekijät uran alkuvaiheessa

Yläluokka	Alaluokat
Työkuultuuriin liittyvät tekijät	Työyhteisön ilmapiiri Johtohenkilöstön tuki
Omaan hyvinvointiin liittyvät tekijät	Oma jaksaminen Oma asenne

Työkuultuuriin liittyvät tekijät. Yläluokan muodostavat alaluokat työyhteisön ilmapiiri ja johtohenkilöstön tuki. Työyhteisön ilmapiirin työssä oppimista edistävänä tekijänä mainitsi viisi kuudesta erityisopettajasta. He kuvailivat, että työssä oppimista edistää ”semmonen ilmapiiri, joka sallii sen oppimisenki ja tiedon jakamisen” (H5), ”avoin ja keskusteleva ilmapiiri ja kannustava työote” (H6) ja ”hyvä työilmapiiri, työpaikan hyvä henki, jossa tehdään yhteistyötä ja keskustellaan yhteisistä asioista” (H2). Yksi haastateltava koki, että nimenomaan työyhteisön hyvä ilmapiiri mahdollistaa työssä oppimisen: ”Meiän henki on ihan tosi

ookoo, että kyl mä koen et se mahdollistaa just työssä oppimisenki sitte.” (H5)
 Kaksi erityisopettajaa kuvaili hyvän ilmapiirin johtuvan esimerkiksi kollegoiden asenteesta ja halusta auttaa: ”niilläkin on semmonen asenne, että ne haluaa tehdä niinku hyvin ja on halu myös auttaakki mua” (H1).

Johtohenkilöstön tukea työssä oppimista edistävänä tekijänä kuvaili neljä erityisopettajaa. He mainitsivat oppimista edistävinä tekijöinä ”esimiesten tuen” (H3) ja ”esimiehen tuen ja ymmärryksen” (H4). Tärkeinä tuen muotoina koettiin ”kannustava ilmapiiri johdon puolelta” (H6) ja johtohenkilöstön lähestyttävyyttä: ”et on helposti lähestyttävä rehtori ja vararehtorit, joilta voi kysyä ja jotka itse myös kehottaa kysymään” (H2).

Omaan hyvinvointiin liittyvät tekijät. Kaikki kuusi haastateltua erityisopettajaa mainitsi omaan hyvinvointiin liittyviä seikkoja työssä oppimista edistävinä tekijöinä. Yläluokan muodostavat alaluokat oma jaksaminen ja oma asenne. Omaa jaksamista työssä oppimista edistävänä tekijänä kuvailtiin esimerkiksi elintapojen merkityksen kautta:

Ihan ekana mainostaisin näitä kolmea perusasiaa että uni, liikunta ja sitte ravinto, että pitää jotenki siitä omasta jaksamisesta jotenki tosi paljo niinku pitää huolta, huomaa tässä arjessa, että jotenki ku ne on kohdillaan nii sit on tietty töissäki paljon helpompi ja mukavampi ja jotenki jaksavampi olo, nii kyllähän se edistää tietty tätä, että jaksaa tehdä ja jaksaa innostua ja samalla siinä sitten oppii. (H3)

Muut haastateltavat korostivat ”hyvää jaksamista” (H6), ”jaksamisasiaa” (H1) sekä kohtuullista työmäärää osana omaa jaksamista ja siten työssä oppimista: ”työmääräki pitää olla kohtuullinen, jotta jää tilaa ja niinku henkisiä resursseja siihen muuhun oppimiseen ja siihen omassa työssä kehittymiseen” (H5).

Oman asenteen työssä oppimista edistävänä tekijänä toi esille kolme haastateltavaa. He kuvailivat, että työssä oppimista edistää ”oma motivaatio ja innostus ja asenne, et sä haluat oppia uutta” (H4) ja ”innostuneisuus ja into omaa työtä kohtaan” (H6). Yksi haastateltava korosti oman asenteen merkitystä koko työuran ajan: ”Aina kannattaa mun mielestä miettii niin, et opena ei voi koskaan tietää kaikesta kaikkee, että kannattaa olla myös ite vähän avoin sille oppimiselle.” (H2)

5.2.2 Rajoittavat tekijät

Erityisopettajien kokemusten mukaiset työssä oppimista rajoittavat tekijät jakautuvat tässä tutkimuksessa kahteen yläluokkaan, jotka ovat aikaan liittyvät tekijät ja työn järjestämiseen liittyvät tekijät. Haastateltavat mainitsivat enemmän aikaa kuin työn järjestämiseen liittyviä työssä oppimista rajoittavia tekijöitä. Molemmat yläluokat alaluokkineen ovat koottuina taulukkoon 4.

Taulukko 4

Erityisopettajien työssä oppimista rajoittavat tekijät uran alkuvaiheessa

Yläluokka	Alaluokat
Aikaan liittyvät tekijät	Ajan puute Arjen hektisyys
Työn järjestämiseen liittyvät tekijät	Suuri työmäärä Työpaikan käytänteet Vertaistuen puute

Aikaan liittyvät tekijät. Yläluokkaan kuuluvia tekijöitä mainitsi viisi kuudesta haastatellusta erityisopettajasta. Aikaan liittyvät tekijät jakautuvat kahteen alaluokkaan: ajan puute ja arjen hektisyys. Ajan puutteen työssä oppimista rajoittavaksi tekijäksi koki neljä haastateltavaa. He kokivat, että ajan puutteen vuoksi heillä ei ole aikaa esimerkiksi ”käydä juttelemassa niiden työkavereiden kaa” (H1) eikä ”lähtee selvittämään jotain tärkeätä asiaa” (H2). Ajan puutteen koettiin johtavan siihen, että ”sosiaalinen oppiminen vaikeutuu” (H6) ja oppimiseen yhteistyön kautta ei jää tarpeeksi aikaa:

Siinäki oppii uutta et tekee sitä yhteistyötä ihan luokanopettajien kanssa [...], et tällä hetkellähän mulla on sit neljätoista luokanopettajaa kenen kans mä teen yhteistyötä [...], niin tota siin ei hirveesti suunnitella yhdessä, et nyt se on semmosta et laastaria laifetaan, he sanoo mulle oppilaat kenen kans mä teen ja se on hyvin semmonen täsmä, mitä mun täytyy tehdä, koska mul ei oo mitään mahdollisuutta suunnitella tämmösten määrien kanssa. (H4)

Arjen hektisyyttä työssä oppimista rajoittavana tekijä kuvaili kolme haastateltavaa. He kokivat, että arjen hektisyyden vuoksi työssä on usein kova kiire, minkä takia mahdollisuudet esimerkiksi työssä oppimista edistäviin keskusteluihin

ovat vähissä: ”Se on vaan se koulun arki niin hektistä, että ei siellä oikein oo aikaa semmosille keskusteluille.” (H1) Yksi haastateltava koki arjen hektisyyden kiihtyneenä, jonka vuoksi ”välillä tuntuu, että pitäis olla viidessä eri paikassa samaan aikaan” (H3).

Työn järjestämiseen liittyvät tekijät. Yläluokkaan kuuluu kolme alaluokkaa: suuri työmäärä, työpaikan käytänteet ja vertaistuen puute. Näihin luokkiin kuuluvia tekijöitä kuvaili yhteensä kolme haastateltavaa. Suurta työmäärää työssä oppimista rajoittavana tekijänä kuvaili kaksi haastateltavaa. Heidän mielestään työssä oppimista rajoitti se, että ”työkuormaa on välillä tosi paljon, et ei oo ehkä vastaanottavaisin” (H4) ja, että ”työtaakka on muutenkin suuri” (H5). Toinen heistä koki, että suuren työmäärän lisäksi ”työajan rakennekin” (H4) rajoittaa oppimista, sillä oppimiselle ei ole varattu aikaa.

Työpaikan käytänteitä työssä oppimista rajoittavina tekijöinä kuvaili yksi haastateltava. Hän pohti, kuinka eriarvoisessa asemassa eri koulujen opettajat ovat esimerkiksi koulutukseen osallistumisen kannalta. Hän koki oppimistaan rajoittavana tekijänä sen, että hänen työpaikallaan ”ei oteta sijaista” (H4) koulutukseen osallistuvalla opettajalla. Hänen työpaikallaan molemmat laaja-alaiset erityisopettajat eivät myöskään saa osallistua kunnan erityisopettajien tapaamisiin, vaikka edellisessä työpaikassa tilanne oli eri: ”Edellisessä paikassa rehtori kävi tarkistaan et mä olin siellä, ja nyt me ei ees saada mennä, et miten eriarvonen tilanne, jos oot eri koulussa.” (H4)

Vertaistuen puutteen työssä oppimista rajoittavana tekijänä mainitsi kaksi haastateltavaa. Toinen heistä koki, että paljon keskenään yhteistyötä tekeviin luokanopettajiin verrattuna erityisopettajat ovat ”jokapaikanhöyliä ja jokasella on vähän niinkun se oma alue”, minkä vuoksi erityisopettaja jää helposti ”yksin niiden asioiden kanssa” (H1). Toinen vertaistuen puutteen maininnut haastateltava koki, että työskennellessään koulun ainoana laaja-alaisena erityisopettajana ”sitä vertaistukea ei oo nii mä luulen et se on yks semmonen mikä rajoittaa” (H4).

Aikaan ja työn järjestämiseen liittyvien tekijöiden lisäksi osa haastateltavista kuvaili henkilökohtaisia tuntemuksia, jotka rajoittavat heidän työssä oppimistaan. Näitä mainintoja oli kuitenkin vain muutama, joten niistä ei muodostunut erillisiä ala- tai yläluokkia. Haastateltavat kokivat työssä oppimistaan rajoittavan esimerkiksi huonon omantunnon koulutuksiin osallistumisesta: ”se on vähän kurjaa, että on sitte semmonen tunne vähä et ois pitäny olla paikalla, mutta en nyt ole, ja joutuu pahottelemaan, et olen pahoillani etten nyt pääse, kun olen koulutuksessa” (H4). Myös muiden opettajien kuormittamisesta omilla kysymyksillä koettiin huonoa omaatuntoa: ”tuntuu välillä tosi pahaltaki koko ajan kysellä, miten mää kuormitan niinku heitäki [...], ku ainahan se on niiden ajasta pois jos mää meen niinku juttelee” (H1).

6 POHDINTA

Tämän luvun alussa kertaan tutkimuksen tehtävän ja tärkeimmät tulokset, minkä jälkeen tarkastelen tuloksia verraten niitä muiden aihetta koskevien tutkimusten tuloksiin. Sitten esitän tämän tutkimuksen tuloksista tehtäviä johtopäätöksiä. Lopuksi arvioin tutkimuksen vahvuuksia ja rajoitteita sekä esitän jatko-tutkimusaiheita.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää erityisopettajien kokemuksia työssä oppimisesta uran alkuvaiheessa. Tutkimuskysymykset keskittyivät siihen, millä tavoin tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat kokivat oppivansa työssään sekä siihen, minkä tekijöiden he kokivat edistävän ja rajoittavan työssä oppimistaan. Keräsin tutkimuksen aineiston syksyllä 2021 puolistrukturoiduin teema-haastatteluin, joihin osallistui kuusi uransa alkuvaiheessa olevaa laaja-alaista erityisopettajaa eri puolilta Suomea. Tutkimusaineiston avulla pystyin vastaamaan kaikkiin asettamiini tutkimuskysymyksiin.

Tämän tutkimuksen tuloksissa erityisopettajien työssä oppimisen tavat jakautuvat teoriaohjaavasti kolmeen pääluokkaan, jotka ovat yksilöllinen oppiminen, sosiaalinen oppiminen ja suunniteltu oppiminen. Pääluokista eniten mainintoja oli yksilöllisen oppimisen tavoissa. Kukin pääluokka jakautuu luvussa 5.1 ja taulukossa 2 esiteltyihin ylä- ja alaluokkiin. Yläluokista eniten mainintoja oli yksilöllisen oppimisen tapoihin kuuluvassa Itsenäinen tiedonhaku -yläluokassa sekä sosiaalisen oppimisen tapoihin kuuluvassa Keskustelut-yläluokassa. Työssä oppimista edistävät tekijät jakautuvat tässä tutkimuksessa kahteen yläluokkaan: työkuulttuuriin liittyviin tekijöihin ja omaan hyvinvointiin liittyviin tekijöihin. Myös työssä oppimista rajoittavat tekijät jakautuvat tässä tutkimuksessa kahteen yläluokkaan: aikaan liittyviin tekijöihin ja työn järjestämiseen liittyviin

tekijöihin. Tuloksissa on samankaltaisuuksia aiempiin opettajien työssä oppimista käsitteleviin tutkimuksiin, mutta tutkimus tuotti myös uutta tietoa aiheesta.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden erityisopettajien kuvailemat työssä oppimisen tavat ovat hyvin samankaltaisia aiempien tutkimusten tulosten kanssa. Kuten useissa aiemmissä tutkimuksissa (Ahonen 2018; Flores 2005; Hodgkinson & Hodgkinson 2005; Imants & van Veen 2010; Kyndt ym. 2016), myös tässä tutkimuksessa opettajien työssä oppimiseen sisältyi erilaisia yksilöllisen, sosiaalisen ja suunnitellun oppimisen tapoja. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että opettajat kokevat oppivansa esimerkiksi reflektoinnin, havainnoinnin ja ammattikirjallisuuden lukemisen kautta (Flores 2005, 502; Hodgkinson & Hodgkinson 2005, 115; Kyndt ym. 2016). Myös internetin ja sosiaalisen median käytön sekä kollegoiden kanssa keskustelemisen ja yhteistyön on aiemmin todettu olevan opettajien työssä oppimisen tapoja (Ahonen 2018, 27; Hodgkinson & Hodgkinson 2005, 115–116; Kyndt ym. 2016; Näykki ym. 2021, 8–9). Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat aiempia tuloksia, sillä kaikki edellä mainitut oppimisen tavat tulivat esiin myös tässä tutkimuksessa (ks. luku 5.1).

Opettajien työssä oppimisen tapojen osalta tämän tutkimuksen tuloksissa on myös eroavaisuuksia aiempien tutkimusten tulosten kanssa. Ensinnäkin, Floresin (2005, 489, 502) tutkimuksessa opettajien työssä oppimisen tavoissa korostuivat sosiaaliset prosessit, kuten myös Heikkilän (2006) ja Tikkamäen (2006) tutkimuksissa hoiva- ja uusmedia-alan ammattilaisten työssä oppimisesta (Heikkilä & Tikkamäki 2005, 92, 94). Tämän tutkimuksen tuloksissa puolestaan voidaan sanoa yksilöllisten oppimisen tapojen korostuneen, sillä työssä oppimisen tapojen pääluokista eniten mainintoja oli yksilöllisen oppimisen tavoissa ja yläluokista eniten mainintoja oli Itsenäinen tiedonhaku -yläluokassa, joka sisältyy yksilöllisen oppimisen tapoihin (ks. taulukko 2). Toiseksi, Hodgkinsonin ja Hodgkinsonin (2005, 116) tutkimuksessa opettajien todettiin oppivan ulkoisten muutosten, kuten uusien oppimateriaalien ja opetussuunnitelmien kautta. Tässä tutkimuksessa haastateltavat eivät kuitenkaan maininneet ulkoisia muutoksia työssä oppimisen tapana. Lisäksi sekä Hodgkinson ja Hodgkinson (2005, 116) että

Imants ja van Veen (2010, 571) ovat todenneet opettajien oppivan työssään koko työ- tai kouluyhteisöä koskevien suunniteltujen oppimistapojen kautta. Tässä tutkimuksessa erityisopettajat puolestaan kuvailivat suunniteltujen oppimistapojen olevan koko työyhteisöä koskevien aktiviteettien sijaan pitkälti sellaisia luentoja ja webinaareja, joita he itse löysivät esimerkiksi sosiaalisesta mediasta (ks. luku 5.1.1).

Tämän ja aiempien tutkimusten tulosten väliset erot opettajien työssä oppimisen tavoissa lienevät perusteltavissa tämän tutkimuksen kohdejoukolla sekä tutkimuksen toteuttamisen aikana vallinneilla poikkeusoloilla. Tähän tutkimukseen osallistui vain erityisopettajia, joilla ei useinkaan ole samalla ammattinimikkeellä samalla luokka-asteella työskenteleviä kollegoita, mikä saattaa selittää yksilöllisen oppimisen tapojen korostumisen tässä tutkimuksessa. Se, että tähän tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat ovat uransa alkuvaiheessa, saattaa puolestaan selittää ulkoisten muutosten puuttumisen työssä oppimisen tavoista, sillä haastateltujen erityisopettajien työuran aikana uusia opetussuunnitelmia tai oppimateriaaleja ei välttämättä ole otettu käyttöön. Tutkimuksen toteuttamisen aikana vallalla ollut koronapandemia selittää puolestaan sen, että tässä tutkimuksessa suunniteltujen oppimistapojen kuvailtiin olevan pitkälti itse esimerkiksi sosiaalisesta mediasta löydettyjä luentoja ja webinaareja. Koronapandemian vuoksi tehdyt rajoitustoimenpiteet ovat nimittäin johtaneet useiden yleisötilaisuuksien, kuten koulutusten, peruuntumiseen.

Tämän tutkimuksen tuloksissa on sekä samankaltaisuuksia että eroavaisuuksia aiempien tutkimusten tulosten kanssa myös opettajien työssä oppimista edistävien tekijöiden osalta. Kuten Hodkinsonin ja Hodkinsonin (2005, 124) sekä Huangin ja Wangin (2021, 7, 9) tutkimuksissa, myös tässä tutkimuksessa opettajat kokivat monien koulun työkuultuuriin liittyvien tekijöiden edistävän heidän työssä oppimistaan. Niin aiemmissa (Hodkinson & Hodkinson 2005, 124; Huang & Wang 2021, 7, 9) kuin tässäkin tutkimuksessa on selvinnyt, että esimerkiksi hyvä ilmapiiri koulun työyhteisössä edistää opettajien oppimista. Lisäksi tämän tutkimuksen tulosten mukaan omaan hyvinvointiin liittyvät tekijät, kuten oma

jaksaminen ja oma asenne, edistävät erityisopettajien työssä oppimista uran alkuvaiheessa (ks. luku 5.2.1). Hodkinson ja Hodkinson (2005, 124) ovat aiemmin todenneet myös työskentelyn useissa eri työryhmissä ja eri kouluissa edistävän opettajien työssä oppimista. Vaikka tässä tutkimuksessa erityisopettajat kokivat yhteistyön muiden opettajien kanssa työssä oppimisen tapana, ei sitä tuotu esiin työssä oppimista edistävänä tekijänä, kuten ei myöskään työskentelyä eri työryhmissä tai kouluissa. Tutkimustulosten välinen ero saattaa johtua siitä, että tämä tutkimus kohdistui uransa alkuvaiheessa oleviin erityisopettajiin, joilla ei välttämättä vielä ole kokemusta eri työryhmissä ja kouluissa työskentelystä, kun taas Hodkinsonin ja Hodkinsonin (2005) tutkimukseen osallistui kokeneempia opettajia.

Myös työssä oppimista rajoittavien tekijöiden osalta tämän tutkimuksen tuloksissa on niin samankaltaisuuksia kuin eroavaisuuksiakin aiempien tutkimusten tulosten kanssa. Aiemmin sekä Ahosen (2018, 28) että Floresin (2005, 503) tutkimuksissa on todettu ajan puutteen rajoittavan opettajien työssä oppimista, mikä tuli esiin myös tässä tutkimuksessa (ks. luku 5.2.2). Myös suuren työmäärän on huomattu rajoittavan työssä oppimista niin aiemmissa (Ahonen 2018, 28; Flores 2005, 503) kuin tässäkin tutkimuksessa. Hodkinsonin ja Hodkinsonin (2005, 124) tutkimuksessa opettajat kokivat vähäisen kollegoiden oppimista kohtaan osoittaman tuen rajoittavan työssä oppimista, kun taas tässä tutkimuksessa erityisopettajat kokivat vertaistuen puutteen työssä oppimista rajoittavana tekijänä. Aiemmistä tutkimuksista (Ahonen 2018; Flores 2005; Hodkinson & Hodkinson 2005) poiketen tässä tutkimuksessa työssä oppimista rajoittavina tekijöinä ei mainittu koulun fyysisen ympäristön asettamia rajoitteita, oppimismahdollisuuksien ja -materiaalien puutetta tai opettajien omia kyynisiä asenteita, vaan oma asenne koettiin työssä oppimista edistävänä tekijänä. Myöskään vähäisiä mahdollisuuksia työskennellä eri tiimeissä eri kollegoiden kanssa ei tässä tutkimuksessa mainittu työssä oppimista rajoittavana tekijänä kuten Hodkinsonin ja Hodkinsonin (2005, 124) tutkimuksessa. Erot tutkimustuloksissa johtunevat paitsi

maakohtaisista eroista opettajien fyysisissä työympäristöissä, myös siitä, että tähän tutkimukseen osallistui laaja-alaisia erityisopettajia, joiden työnkuvaan kuuluu yhteistyö luokanopettajien kanssa.

Tämän tutkimuksen tulokset tuovat opettajien työssä oppimista koskevaan tutkimukseen ja keskusteluun uuden näkökulman tuoden esiin uransa alkuvaiheessa olevien erityisopettajien kokemuksia suomalaisen peruskoulun kontekstissa. Tulosten perusteella voidaan päätellä, että erityisopettajien uran alkuvaiheen työssä oppimisessa korostuvat yksilöllisen työssä oppimisen tavat. Näin ollen uransa alkuvaiheessa olevat erityisopettajat saattaisivat hyötyä mahdollisuuksista oman ammatillisuutensa itsenäiseen kehittämiseen työajan puitteissa. Esimerkiksi mahdollisuudet osallistua tarpeellisiksi katsomiinsa koulutustilaisuuksiin ja käydä työssä oppimista edistäviä keskusteluja työajalla saattaisivat edesauttaa erityisopettajien ammatillista kehittymistä. Tuloksista selvisi myös, että uransa alkuvaiheessa olevat erityisopettajat kokevat omaan hyvinvointiin liittyvät tekijät työssä oppimista edistävinä tekijöinä, kun taas työn järjestämiseen liittyvien tekijöiden koetaan rajoittavan työssä oppimista. Näiden tulosten perusteella voidaan päätellä, että erityisopettajien mahdollisuuksia työssä oppimiseen voitaneen parantaa huomioimalla hyvinvointiin ja työn järjestämiseen liittyvät tekijät paremmin.

Käytännössä tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää niin yksilöiden kuin organisaatioidenkin toimesta pohdittaessa ja suunniteltaessa esimerkiksi laaja-alaisen erityisopettajien työssä oppimisen edistämisen tapoja. Tuloksista saataneen apua myös erityisopettajan työn järjestämistä ja työajan rakennetta koskevaan suunnittelu- ja kehittämistyöhön. Lisäksi tulosten avulla voidaan pyrkiä parantamaan uransa alkuvaiheessa olevien erityisopettajien kiinnittymistä työhönsä ja opetuslalle.

6.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkimuksen vahvuudet ovat sen luotettavuus, uskottavuus ja eettisyys. Toteuttaakseni tutkimukseni luotettavasti valitsin sellaisen lähestymistavan ja

sellaiset tutkimusmenetelmät, jotka sopivat aiheen tutkimiseen, ja joista minulla tutkijana oli jo ennestään tietoa ja kokemusta. Näitä tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä valintoja olen kuvannut tarkemmin luvussa 4. Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että minulla on ollut tarpeeksi aikaa suunnitella ja toteuttaa tutkimustani (ks. Patton 2002, 552; Tuomi & Sarajärvi 2018, 165). Tutkimukseen osallistuneiden erityisopettajien kertomuksia ja siten myös tutkimuksessa tuotettua tietoa voidaan pitää luotettavina osallistujien anonymiteetin ansiosta. Koska osallistujat esiintyvät tutkimuksessa tunnistamattomina, heillä ei ole ollut syytä olla kertomatta kokemuksistaan todenmukaisesti. (ks. Puusa 2020b, 150.) Myös tätä tutkimusraporttia voidaan pitää luotettavana, sillä olen kuvannut tutkimuksen toteuttamista yksityiskohtaisesti ja rehellisesti siten kuin tutkimus todella on edennyt (ks. Juuti & Puusa 2020b, 175).

Tutkimuksen uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että yleisö voi luottaa aineiston olevan asianmukaisesti kerätty ja huolellisesti analysoitu (Juuti & Puusa 2020b, 175). Tämän tutkimuksen uskottavuutta lisää aineiston keruun ja analysoinnin sekä tutkimustulosten yksityiskohtainen raportointi. Aineiston analysoinnissa pyrin objektiivisuuteen ja järjestelin tulokset ottaen huomioon kaikki ne tutkimusaineiston osat, jotka vastasivat asettamiini tutkimuskysymyksiin (ks. Patton 2002, 466). Laadullisessa tutkimuksessa kuitenkin myönnetään, ettei tutkija milloinkaan kykene välittämään tutkittavien ajatuksia sellaisenaan, vaan ne suodattuvat aina tutkijan oman kehyksen läpi (Puusa 2020a, 110; Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Tutkimustulosten uskottavuutta tässä tutkimuksessa lisää niiden perustelu aineistositaateilla. Varmistukseni sitaattien tarkkuudesta sekä siitä, että haastateltavien ajatuskokonaisuudet välittyvät tulosluvussa oikein, säilytin haastatteluiden alkuperäisiä litteraatioita tulosluvun valmistumiseen saakka. Se mahdollisti sitaattien ja ajatuskokonaisuuksien tarkistamisen tulosluvun kirjoittamisvaiheessa.

Luotettavuuden ja uskottavuuden lisäksi tutkimuksen vahvuus on se, että olen tutkijana noudattanut eettisiä periaatteita (ks. TENK 2019, 7-9, 11-13) kaikissa tutkimuksen toteuttamisen ja tutkimusraportin kirjoittamisen vaiheissa. Tutkimusta toteuttaessani kiinnitin huomiota etenkin tutkimukseen osallistujien

oikeuksiin ja henkilötietojen käsittelyyn sekä tutkimusaineiston hallintaan (ks. luku 4.5). Tutkimusraporttia kirjoittaessani olen raportoinut kaikki tutkimuksen vaiheet täsmällisesti ja totuudenmukaisesti. Kirjoittaessani olen lisäksi viitannut käyttämiini lähteisiin asianmukaisesti välttäen muiden tutkijoiden ajatusten ja löydösten esittämistä ominani.

Tutkimuksen rajoitteet ovat sen heikko toistettavuus ja yleistettävyyys. Koska tutkimuksessa käytettyä aineistoa ei ole olemassa tutkimuksen valmistuttua, voidaan toistettavuutta pitää huonona, sillä saman aineiston analysointi uudestaan tai eri tutkijan toimesta ole mahdollista (Juuti & Puusa 2020b, 175). Päätin kuitenkin hävittää aineiston sillä perusteella, että jonkun olisi ollut mahdollista tunnistaa haastateltavat tai osa heistä heidän kokemustensa ja kirjoitetun puheensa perusteella.

Tutkimuksen yleistettävyyttä voidaan pitää heikohkona sen pienen otoskoon ja haastateltavien saamien etukäteistietojen vuoksi. Tutkimukseen osallistui kuusi haastateltavaa, joka on suhteellisen pieni määrä heidän edustamaan suomalaisten uransa alkuvaiheessa olevien erityisopettajien joukosta. Tutkimusta toteutettaessa oli kuitenkin otettava huomioon työmäärän pysyminen sopivana siihen nähden, että tutkimuksesta valmistuu pro gradu -tutkielma ja että tutkijoita on vain yksi. On myös hyvä muistaa, että laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä pyrkimys ilmiön kuvaamiseen tilastollisten yleistysten sijaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160).

Etukäteistietona haastateltavat saivat haastattelukysymykset (liite 1) sekä kirjallisuuteen perustuvan taulukon opettajien työssä oppimisen tavoista (taulukko 1), minkä voidaan myös katsoa heikentävän tulosten yleistettävyyttä. Vaikka etukäteistiedon antaminen haastateltaville on perusteltua, se voi paitsi suunnata, myös rajata tutkimukseen osallistujien ajatuksia ja siten vaikuttaa haastattelujen sisältöön epätoivotulla tavalla (Puusa 2020a, 107). Ilman saamiaan etukäteistietoa haastateltavat olisivat saattaneet vastata hyvin eri tavalla, jolloin myös tutkimuksen tulokset saattaisivat olla erilaisia. Jatkotutkimuksena erityis-

opettajien kokemuksia työssä oppimisen tavoista voitaisiinkin tutkia ilman osallistujille annettavaa etukäteistietoa. Tästä tutkimuksesta ja sen tuloksista on löydettävissä myös muita jatkotutkimusaiheita.

Tämän tutkimuksen tulokset antavat uutta tietoa opettajien työssä oppimisesta ja uuden näkökulman aiheeseen tuomalla esiin suomalaisten erityisopettajien kokemuksia työssä oppimisesta uran alkuvaiheessa. Jotta erityisopettajien työssä oppimista voitaisiin tukea ja edistää yhä paremmin etenkin uran alkuvaiheessa, tulisi aihetta tutkia enemmän ja suuremmalla otoskoolla hyödyntäen myös määrällisen tutkimuksen menetelmiä. Koska tässä tutkimuksessa selvisi yksilöllisen työssä oppimisen tapojen korostuvan erityisopettajien uran alkuvaiheessa, olisi hyödyllistä tutkia, miten yksilöllisen oppimisen toteutumista voisi erityisopettajien mielestä edistää yhä paremmin työpaikoilla. Myös uransa alkuvaiheessa olevien erityisopettajien hyvinvointia edistäviä tekijöitä tulisi tutkia tarkemmin, sillä tämän tutkimusten tulosten mukaan omaan hyvinvointiin liittyvät tekijät koetaan työssä oppimista edistävinä tekijöinä. Jatkotutkimuksissa voitaisiin selvittää esimerkiksi, mitkä asiat edistävät uransa alkuvaiheessa olevien erityisopettajien hyvinvointia sekä miten heidän hyvinvointiaan voitaisiin paremmin edistää työpaikoilla.

Tässä tutkimuksessa selvisi myös, että uransa alkuvaiheessa olevat erityisopettajat kokevat vertaistuen puutteen rajoittavan heidän työssä oppimistaan. Jotta työssä oppimista rajoittavat tekijät saataisiin minimoitua, olisikin tärkeää tutkia, miten vertaistuen saamista erityisopettajan uran alkuvaiheessa voitaisiin helpottaa. Mentorointia on jo esitetty lakiin kirjattavaksi uusien opettajien oikeudeksi (OAJ 2021b), mutta mahdollisuuksia myös vertaismentoroinnin yleistämiseen lienee syytä kartoittaa ja kehittää yhä enemmän.

Ylipäätään opettajien työssä oppimista niin erityisopettajien kuin muidenkin opettajaryhmien osalta on tärkeää tutkia jatkossakin, jotta opettajien työssä oppimista voidaan tukea ja kehittää parhain mahdollisin tavoin. Työssä oppiminen parantaa opettajien mahdollisuuksia kokea työssään onnistumisia, joita he tarvitsevat jaksakseen työssään ja halutakseen pysyä opetuslalla (Blomberg

2008, 125). Osaavat, onnistuvat ja jaksavat opettajat ovat koulujärjestelmämme tärkein tukipilari, jonka emme saa antaa romahtaa.

LÄHTEET

- Ahonen, E. 2018. Miten ja mitä opettaja oppii? Aktiivinen oppiminen opettajan pedagogisen ajattelun osana ja rakentajana. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 25.
- Billett, S. 2004. Learning through work: Workplace participatory practices. Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (toim.) 2004. Workplace learning in context. Lontoo: Routledge, 109–125.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 291.
- Ellström, P.-E. 2001. Integrating learning and work: Problems and prospects. Human Resource Development Quarterly 12 (4), 421–435. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1002/hrdq.1006> (Luettu 6.9.2021.)
- Flores, M. A. 2005. How do teachers learn in the workplace? Findings from an empirical study carried out in Portugal. Journal of In-service Education 31 (3), 485–508. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/abs/10.1080/13674580500200290> (Luettu 6.9.2021.)
- Heikkilä, K. 2006. Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Heikkilä, K. & Tikkamäki, K. 2005. Työ ja oppiminen kaupan, teollisuuden, uusmedian ja hoiva-alan organisaatioissa. Teoksessa E. Poikela (toim.) 2005. Osaaminen ja kokemus - työ, oppiminen ja kasvatustiede. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 77–97.
- Hodkinson, H. & Hodkinson, P. 2005. Improving schoolteachers' workplace learning. Research Papers in Education 20 (2), 109–131. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/02671520500077921> (Luettu 8.9.2021.)
- Huang, X. & Wang, C. 2021. Factors affecting teachers' informal workplace

- learning: The effects of school climate and psychological capital. *Teaching and Teacher Education* 103 (2021), 103363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103363> (Luettu 15.12.2021.)
- Imants, J. & van Veen, K. 2010. Teacher learning as workplace learning. Teoksessa P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (toim.) 2010. *International encyclopedia of education*. Volume 7. Oxford: Elsevier, 569–574.
- Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) 2006. *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 183–198.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020a. Johdanto - Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 9–19.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020b. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 173–176.
- Jyväskylän yliopisto. 2021. Tietosuojaohjeet opiskelijoille. <https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuoja/ohjeet/tietosuojaohjeet-opiskelijoille>. (Luettu 19.11.2021.)
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2000. Työssä oppiminen - reflektiivistä ja kontekstuaalista. *Aikuiskasvatus* 4, 316–324. <https://doi.org/10.33336/aik.93315> (Luettu 12.4.2021.)
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2001. Modelling reflective and contextual learning at work. *Journal of Workplace Learning* 13 (7-8), 282–289. <https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1108/13665620110411067> (Luettu 12.4.2021.)
- Kataja, M. 2021. Unelma-ammatti uuvutti Saara Mälkösen – kysely kertoo dramaattisesta muutoksesta: jopa kuusi kymmenestä opettajasta harkinnut alanvaihtoa. *Yle Uutiset* 28.9.2021. <https://yle.fi/uutiset/3-12119245> (Luettu 15.12.2021.)
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I. & Donche, V. 2016. Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research* 86

- (4), 1111–1150. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.3102/0034654315627864>
(Luettu 6.9.2021.)
- Liiten, M. 2021. Kysely: Yli puolet opettajista harkinnut alanvaihtoa – OAJ:n puheenjohtaja puhuu jo hätätilasta. Helsingin Sanomat 28.9.2021.
<https://www.hs.fi/politiikka/art-2000008294113.html> (Luettu 15.12.2021.)
- Luotomaa, M. 2020. Opettajien tukeminen induktiovaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Marsick, V. J. & Watkins K. E. 1990. Informal and incidental learning in the workplace. Lontoo: Routledge.
- Näykki, P., Kontturi, H., Seppänen, V., Impiö, N. & Järvelä, S. 2021. Teachers as learners – a qualitative exploration of pre-service and in-service teachers’ continuous learning community OpenDigi. Journal of Education for Teaching, Early online. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/02607476.2021.1904777> (Luettu 8.9.2021.)
- OECD. 2018. Results from TALIS 2018. Country Note: Finland.
https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_FIN.pdf. (Luettu 6.9.2021.)
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2021a. Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa. 28.9.2021.
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/> (Luettu 15.12.2021.)
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2021b. Suomi jättää uudet opettajat tuuliajolle – mentorointi kirjattava lakiin. 30.3.2021.
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/nakemyksemme/2021/suomi-jattaa-uudet-opettajat-tuuliajolle--mentorointi-kirjattava-lakiin/>. (Luettu 8.9.2021.)
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Poikela, E. 2005a. Työ ja kokemus oppimisen lähtökohtana ja tavoitteena. Teoksessa E. Poikela (toim.) 2005. Osaaminen ja kokemus - työ, oppiminen ja kasvatustieteet. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 9–17.

- Poikela, E. 2005b. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.) 2005. Osaaminen ja kokemus - työ, oppiminen ja kasvatus. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 21–41.
- Puusa, A. 2020a. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 103–117.
- Puusa, A. 2020b. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 145–156.
- Sancar, R., Atal, D. & Deryakulu, D. 2021. A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education* 101 (2021), 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305> (Luettu 20.12.2021.)
- Stenström, M.-L. 2006. Polytechnic graduates' working life skills and expertise. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (toim.) 2006. Higher education and working life collaborations, confrontations and challenges. E-kirja. Oxford, New York: Elsevier.
- Tietosuojalaki 1050/5.12.2018, 4§: Käsittelyn lainmukaisuus, 31§: Tieteellisiä ja historiallisia tutkimustarkoituksia sekä tilastollisia tarkoituksia varten tapahtuvaa henkilötietojen käsittelyä koskevat poikkeukset ja suojatoimet, 35§: Vaitiolovelvollisuus. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20181050>. (Luettu 19.11.2021.)
- Tikkamäki, K. 2006. Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. Etnografinen löytöretki työssä oppimiseen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <https://tenk.fi/sites/default/files/2021->

[01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf](#). (Luettu 19.11.2021.)

Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3 (2), 130–154.

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001> (Luettu 12.4.2021.)

Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. 2006. From university to working life: Graduates' workplace skills in practice. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (toim.) 2006. Higher education and working life: Collaborations, confrontations and challenges. Amsterdam: Elsevier Earli, 73–88.

Väljjarvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi - Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljjarvi (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–26.

Woulfin, S. L. & Jones, B. 2021. Special development: The nature, content, and structure of special education teachers' professional learning opportunities. *Teaching and Teacher Education* 100 (2021), 103277.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103277> (Luettu 15.12.2021.)

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Taustakysymykset:

- Milloin olet valmistunut? Teitkö jo opiskeluaikana erityisopettajien sijaisuuksia vai onko kokemuksesi erityisopettajan työstä karttunut valmistumisen jälkeen?
- Kuinka kauan olet tehnyt erityisopettajan työtä? Millä luokka-asteilla?
- Missä kunnassa työskentelet tällä hetkellä? Entä millä luokka-asteella? Laaja-alaisena vai erityisluokanopettajana?

Työssä oppiminen:

- Millä tavoin eli miten koet oppineesi työssäsi? Millaisissa tilanteissa oppimista on tapahtunut?
- Miten hyödynnät oppimaasi omassa työssäsi?
- Koetko oppineesi työaikasi ulkopuolella työhösi liittyviä asioita? Jos kyllä, miten tai millaisissa tilanteissa?

Työssä oppimista edistävät tekijät:

- Minkä asioiden koet edistäneen tai edistävän työssä oppimistasi?
- Voitaisiinko työssä oppimistasi edistää vielä paremmin työpaikallasi? Jos kyllä, miten?

Työssä oppimista rajoittavat tekijät:

- Minkä asioiden koet rajoittaneen tai rajoittavan työssä oppimistasi?
- Miten toivoisit näitä asioita muutettavan?

Vapaat kommentit:

- Haluatko lisätä vielä jotain? Mitä?

Liite 2. Tiedote tutkimuksesta

Tiedote tutkimuksesta

20.9.2021

Tutkimuksen nimi ja rekisterinpitäjä

Pro gradu -tutkielma: Erityisopettajien kokemuksia työssä oppimisesta uran alkuvaiheessa Jyväskylän yliopisto

Pyyntö osallistua tutkimukseen

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jossa tutkitaan erityisopettajien kokemuksia työssä oppimisen tavoista sekä työssä oppimista edistävästä ja rajoittavista tekijöistä uran alkuvaiheessa. Sinua pyydetään tutkimukseen, koska olet ilmoittanut työskenteleväsi peruskoulun erityisopettajana ja ilmaissut halukkuutesi osallistua tutkimukseen. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojen käsittelystä.

Tutkimukseen osallistuminen edellyttää, että olet valmistunut erityisopettajaksi ja työskentelet peruskoulun erityisopettajana, mutta sinulla on työkokemusta erityisopettajana toimimisesta alle viisi vuotta. Mukaan pyydetään yhteensä 5–7 tutkittavaa.

Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisen milloin tahansa.

Tutkimuksen kulku

Tutkimukseen kuuluu yksi haastattelu, joka kestää noin 30 minuuttia. Saat haastattelukysymykset sähköpostiisi ennen haastattelua, jotta voit tutustua niihin etukäteen. Tarkoitus on selvittää omia kokemuksiasi. Haastattelu tehdään puhelimitse tai videopuhelun avulla.

Tutkimuksen kustannukset

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu pro gradu -tutkielma, joka julkaistaan Jyväskylän yliopiston JYX-julkaisuarkistossa.

Lisätietojen antajan yhteystiedot

Ella Ahonen
ella.x.xxxxxx@student.jyu.fi
puh. 050 XXX XXXX

ohjaaja Elina Oksanen
elina.x.xxxxxx@jyu.fi
puh. 040 XXX XXXX

Liite 3. Tietosuojailmoitus

Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus EU (679/2016) 13, 14, 30 artikla)

20.9.2021

1. Tutkimuksessa *Erityisopettajien kokemuksia työssä oppimisesta uran alkuvaiheessa* käsiteltävät henkilötiedot

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: puhelimitse tehdyssä haastattelussa haastattelutilanteen äänitallenne sekä sen litteraatio, videopuhelun kautta tehdyssä haastattelussa tilanteen ääni- ja videotallenne sekä sen litteraatio. Lisäksi sinua pyydetään kertomaan työskentelykuntasi ja ammattinimikkeesi. Muita Sinua koskevia tietoja ei kerätä muista henkilörekistereistä.

Tämä tietosuojailmoitus on toimitettu tutkittavalle sähköpostin liitetiedostona.

2. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa

Tutkittavan suostumus (EU 679/2016 6.1 a).

Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Henkilötietojasi käytetään ja luovutetaan vain tieteellistä tutkimusta taikka muuta yhteensopivaa tarkoitusta varten (tilastointi) sekä muutoinkin toimitaan niin, että Sinua koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille.

Tunnistettavuuden poistaminen

Aineisto anonymisoidaan aineiston perustamisvaiheessa (kaikki tunnistetiedot poistetaan täydellisesti, jotta paluuta tunnisteelliseen tietoon ei ole eikä aineistoon voida yhdistää uusia tietoja).

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

Käyttäjätunnuksella ja salasanalla. Tutkimusaineisto tallennetaan tietokoneelle salasanalla suojatun käyttäjätunnuksen salasanalla suojattuun kansioon. Käyttäjätunnus ja salasanat ovat ainoastaan tutkijan tiedossa.

Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen

Tutkimusrekisteri anonymisoidaan eli kaikki tunnistetiedot poistetaan täydellisesti, jotta paluuta tunnisteelliseen henkilötietoon ei ole eikä aineistoon voida yhdistää uusia tietoja.

3. Rekisterinpitäjä ja tutkimuksen tekijät

Tämän tutkimuksen rekisterinpitäjä on:

Jyväskylän yliopisto, Seminaarinkatu 15, PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto. Vaihde (014) 260 1211, Y-tunnus 0245894-7. **Jyväskylän yliopiston tietosuojavastaava:** tietosuoja@jyu.fi, **puh. 040 805 3297.**

Tutkimuksen vastuullinen johtaja: Elina Oksanen, 040 XXX XXXX, elina.x.xxxxxx@jyu.fi, RUU C231.

Tutkimuksen suorittaja: Ella Ahonen, 050 XXX XXXX, ella.x.xxxxxx@student.jyu.fi

4. Rekisteröidyn oikeudet

Suostumuksen peruuttaminen (tietosuoja-asetuksen 7. artikla)

Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritettujen käsittelyjen lainmukaisuuteen.

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15. artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16. artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17. artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18. artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Oikeus siirtää tiedot järjestelmästä toiseen (tietosuoja-asetuksen 20. artikla)

Sinulla on oikeus saada toimittamasi henkilötiedot jäsennellyssä, yleisesti käytetyssä ja koneellisesti luettavassa muodossa, ja oikeus siirtää kyseiset tiedot toiselle rekisterinpitäjälle, jos se on mahdollista ja käsittely suoritetaan automaattisesti.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts.

profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä yliopiston tietosuojavastaavaan. Kaikki oikeuksien toteuttamista koskevat pyynnot toimitetaan Jyväskylän yliopiston kirjaamoon. Kirjaamo ja arkisto, PL 35 (C), 40014 Jyväskylän yliopisto, puh. 040 805 3472, e-mail: kirjaamo@jyu.fi. Käyntiosoite: Seminaarinkatu 15 C-rakennus (Yliopiston päärakennus, 1. krs), huone C 140.

Tietoturvaloukkauksesta tai sen epäilystä ilmoittaminen Jyväskylän yliopistolle

<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuojailmoitus/ilmoita-tietoturvaloukkauksesta>

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuojasetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimisto

Ratapihantie 9, 6. krs, 00520 Helsinki, PL 800, 00521 Helsinki

Puhelinvaihte: 029 566 6700

Sähköposti (kirjaamo): tietosuoja@om.fi