

**Erityisopettajan ja rehtorin kokemukset heidän välisestä
yhteistyöstään**

Jukka Pauku

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2019

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Paukku, Jukka. 2019. Erityisopettajan ja rehtorin kokemukset heidän välisestä yhteistyöstään. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 67 sivua.

Tutkimuksessa haluttiin selvittää erityisopettajien ja rehtoreiden kokemuksia heidän välisestä yhteistyöstään. Tutkimuksessa selvitettiin, mitkä asiat vaikuttavat yhteistyön tekemiseen ja sen laatuun. Lisäksi tutkittiin, miten heidän välistä yhteistyötä olisi voitu kehittää, sekä minkälaisia kehittämisehdotuksia erityisopettajat ja rehtorit toivat esille ideaalitalanteen näkökulmasta.

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla erityisopettajia ja rehtoreita keväällä ja syksyllä 2019. Haastattelukertoja oli neljä, joista kaksi toteutettiin parihaastatteluna ja kaksi yksilöhaastatteluna. Haastattelut tallennettiin ja litteroitiin. Lisäksi haastatteluista tehtiin muistiinpanot. Tämän jälkeen aineisto analysoitiin teemoittelemalla ja tyypittelemällä.

Tutkimuksen mukaan erityisopettajien ja rehtoreiden välisessä yhteistyössä tärkeimmäksi tekijäksi valikoitui luottamus. Se näyttäytyi yhdistävänä tekijänä kaikissa menestyksekkään yhteistyön edellytyksiin liittyvissä osa-alueissa. Menestyksekkään yhteistyön osa-alueiksi tutkimuksessa nousivat kumppanuus, vuorovaikutus, työn hallinta, toimintakulttuuri ja resurssit. Nämä osa-alueet tulivat esille sekä erityisopettajien että rehtoreiden kokemuksissa. Yhteistyön ideaalitalanteen tuloksissa erityisopettajat kehittäisivät eniten rehtorin työn hallintaa, kun taas rehtorit näkivät eniten kehitettävää yhteistyön resursseissa.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää koulujen erityisopetuksen kehittämistyössä sekä yhteistyön muotojen uudelleen pohdinnassa.

Asiasanat: Erityisopettaja, rehtori, työnkuva, yhteistyö, luottamus

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	ERITYISOPETTAJAN JA REHTORIN TYÖNKUVAT	7
	2.1 Erityisopettajan työnkuva.....	7
	2.2 Rehtorin työnkuva.....	10
3	ERITYISOPETTAJAN JA REHTORIN VÄLINEN YHTEISTYÖ	15
	3.1 Yhteistyön osuus työajasta.....	15
	3.2 Toimiva yhteistyö.....	16
	3.3 Yhteistyöhön vaikuttavat tekijät.....	19
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	24
	4.1 Aineiston keruu ja tutkimukseen osallistujat.....	24
	4.2 Aineiston analyysi ja eettiset ratkaisut.....	25
5	TULOKSET	28
	5.1 Erityisopettajan ja rehtorin kokemukset heidän välisestä yhteistyöstään nykytilanteessa.....	29
	5.1.1 Kumppanuus.....	29
	5.1.2 Vuorovaikutus.....	31
	5.1.3 Työn hallinta.....	34
	5.1.4 Toimintakulttuuri.....	37
	5.1.5 Resurssit.....	38
	5.2 Erityisopettajan ja rehtorin näkemykset heidän välisestä yhteistyöstään ideaalitalanteessa.....	41
	5.3 Yhteistyötyypit.....	44
	5.3.1 Vahvuusajattelijat.....	45
	5.3.2 Epäilijät.....	46

5.3.3	Tulevaisuuteen suuntaaja	47
6	POHDINTA	49
6.1	Tutkimustulosten yhteenvetoa ja johtopäätökset	49
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	53
	LÄHTEET	58
	LIITTEET	66

1 JOHDANTO

Tulevana erityisopettajana ja nykyisenä apulaisrehtorina minua kiinnostaa erityisopettajan ja rehtorin välinen yhteistyö. Erityisopettajilla ja rehtoreilla on molemmilla omat näkemyksensä niin omien kuin toisen työnkuvien sisään kuuluvista tehtävistä. Käytännön työssä työnkuvan sisään määritellyt tehtävät eivät välttämättä painotu erityisopettajien ja rehtorien omien näkemystensä mukaisesti. Koska tässä tutkimuksessa keskitytään erityisopettajan ja rehtorin väliseen yhteistyöhön, käytetään termiä yhteistyö Takalan (2010, 65) määrittämässä viitekehyksessä. Siinä yhteistyö on yläkäsite, joka pitää sisällään konsultaation käsitteen.

Tutkimusaihe on ajankohtainen, koska erityisopettajan ja rehtorin työnkuvien sisään määriteltyjen tehtävien painottuminen on muuttumassa inklusiivisen ajattelun myötä. Koulumaailmassa inklusiolla tarkoitetaan jokaisen oppilaan mahdollisuutta opiskella lähikoulun perusopetusryhmässä riippumatta oppilaan tuen tarpeesta ja muodosta. Inklusio mahdollistetaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin kirjatus kolmiportaisen tuen periaatteiden avulla. Kolmiportaisen tuen tasot ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Inklusiivisuuden toteuttaminen koulun arjessa vaatii tiivistä ja laadukasta yhteistyötä rehtorin ja erityisopettajan välillä (OPH 2014, 61).

Erityisopettajan työnkuva on muuttunut kolmiportaisen tuen voimaantumisen jälkeen. Inklusiivisuuden myötä erityisopettajan työnkuvassa tapahtuu edelleen muutoksia. Uudet toimintamallit ja niiden kehittäminen muuttavat erityisopettajan työnkuvan mukaisten tehtävien painottumista. Lisäksi uusien toimintamallien omaksuminen vaatii erityisopettajilta sopeutumista ja joustavuutta (Laatikainen 2011, 193-194).

Koulun rakenteiden ja toimintatapojen muokkaaminen inklusiivisempaan suuntaan vaatii rehtorilta vahvaa tietämystä ja näkemystä erityisopetuksessa

käytettävistä opetustavoista ja -menetelmistä. Rehtorin tehtävänä on siis kehittää koulunsa erityisopetuksen toimintamalleja yhteistyössä erityisopettajien, oppilashuoltoryhmän ja muiden toimijoiden kanssa (Mustonen 2003, 100).

Tutkimuksessani selvitän, millaisia kokemuksia erityisopettajalla ja rehtorilla on heidän välisestä yhteistyöstä nykytilanteessa. Tutkin, mitkä asiat vaikuttavat yhteistyön tekemiseen ja sen laatuun. Lisäksi tutkin, miten yhteistyötä voitaisiin kehittää sekä minkälaisia kehittämisehdotuksia erityisopettajat ja rehtorit tuovat esille ideaalitalanteen näkökulmasta.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia kokemuksia erityisopettajalla ja rehtorilla on heidän välisestä yhteistyöstä nykytilanteessa?
2. Millaisia näkemyksiä erityisopettajalla ja rehtorilla heidän välisestä yhteistyöstä ideaalitalanteessa?
3. Millaisia yhteistyötyyppejä muodostuu erityisopettajan ja rehtorin välisen yhteistyön kokemuksista ja näkemyksistä?

2 ERITYISOPETTAJAN JA REHTORIN TYÖNKU- VAT

2.1 Erityisopettajan työnkuva

Takalan (2010, 70) mukaan erityisopettajan työ muuttuu ajan mukana. Nykyai-
kaisen erityisopettajan työ koskettaa lähes kaikkea koulussa tapahtuvaa toimin-
taa. Erityisopettajan työtä ohjaavat perusopetuslaki sekä perusopetuksen opetus-
suunnitelman perusteet sekä kunnallinen ja koulukohtainen opetussuunnitelma.
(Laatikainen 2011, 14.) Erityisopettajan työnkuva voidaan pääosin jakaa kolmeen
eri osa-alueeseen; opetukseen, yhteistyöhön ja taustatyöhön (Takala 2010, 64).
Takalan, Pirttimaan & Törmäsen (2009, 169) tekemän tutkimuksen mukaan opet-
tajien mielestä nämä kolme osa-aluetta menevät käytännön työssä osittain pääl-
lekkäin ja siksi niiden erottelemisen on keinotekoista.

Erityisopettajan työnkuvaan ovat vaikuttaneet niin yhteiskunnalliset muutokset,
muutokset opetussuunnitelmissa ja koulupolitiikassa kuin muutokset kohteena
olevien oppilasryhmien kirjossa. Kivirauman & Walleniuksen (2004, 167) mu-
kaan myös erityisopettajien koulutus on vaikuttanut työnkuvaan; aikaisemmin
tehtävään ei vaadittu erityiskoulutusta, mutta lähes viiden viime vuosikymme-
nen aikana tehtävään on vaadittu vuoden lisäkoulutus. Laatikainen (2011, 10) to-
teaa, että erityisopettajan työnkuva voi olla hyvin erilainen eri kouluissa ja kun-
nissa. Hänen mukaansa erityisopettajan työnkuvaan vaikuttavat koulun koko,
pedagoginen kulttuuri, oppilaat sekä käytettävissä olevat resurssit.

Laaja-alaista erityisopetusta annetaan Takalan (2010, 60) mukaan lähes joka kou-
lussa. Koulun koko vaikuttaa kuitenkin laaja-alaisen erityisopetuksen määrään.

Pienemmissä kouluissa käy kiertävä erityisopettaja, jolla on vastuullaan monta eri koulua. Monessa koulussa on yksi ja suuremmissa jopa useampi erityisopettaja (Takala 2010, 60). Se, tekeekö erityisopettajan työtä koulussa yksin vai työparin kanssa, vaikuttaa erityisopettajan työnkuvaan ja töiden jakautumiseen.

Peruopetuslain muutos (2010) ja sen mukanaan tuoma siirtyminen kolmiportaisen tuen järjestelmään on vaikuttanut väistämättä erityisopettajien työnkuvaan. Kun oppilaan tuen suunnittelu lähtee kokonaan oppilaan yksilöllisestä tarpeesta, eikä valmiina ole diagnoosipohjaisia lokeroita, tulee erityisopettajien yhteistyössä rehtorin, luokan- ja aineenopettajien, oppilashuoltohenkilöstön sekä huoltajien kanssa suunnitella sopiva interventiomuoto jokaiselle oppilaalle (Oja 2012, 48). Myös tuen uudet prosessit ja niihin liittyvien käytänteiden luominen, raportointi, lomakkeet, asian käsittely, päätöksenteko, arviointi, kodin ja koulun yhteistyö sekä moniammatillisen yhteistyön organisointi, vievät paljon energiaa (Oja 2012, 50).

Opetussuunnitelman perusteet (2014) ei tuonut suoranaisia muutoksia erityisopettajan työnkuvaan, kun verrataan laaja-alaista erityisopetusta kuvaavia tekstejä vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteisiin. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa kuvatut muutokset toimintakulttuurissa, työtavoissa ja oppimisen arvioinnissa ovat kuitenkin väistämättä tuoneet muutoksia myös erityisopettajan työnkuvaan, kun sitä verrataan vuoden 2004 opetussuunnitelmaan.

Koulun pedagoginen kulttuuri vaikuttaa paljon erityisopettajan työnkuvaan. Inklusio-ideologian mukaan uusia erityisluokkia ei perusteta niin paljon kuin aikaisemmin, vaan tukea pyritään antamaan oppilaan omassa lähikoulussa (Takala 2010, 70). Valtiontalouden tarkastuskertomuksen 8/2013 mukaan kuntien taloudellinen tilanne vaikuttaa siihen, kuinka paljon oppilaat saavat oppimiseensa tukea. Syksyllä 2018 tehostettua tukea sai Tilastokeskuksen mukaan 59 700 peruskoulun oppilasta eli 10,6 prosenttia peruskoululaisista ja erityistä tukea sai 45 400 oppilasta eli 8,1 prosenttia peruskoululaisista. Tehostetun tuen oppilaiden osuus on kasvanut edellisvuodesta 0,9 prosenttiyksikköä ja erityisen

tuen oppilaiden osuus 0,4 prosenttiyksikköä. Tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden määrän kasvu ei ole kuitenkaan vaikuttanut erityisopettajien lukumäärään samassa suhteessa. Tilastokeskuksen (2019) raportin mukaan erityistä tukea kokonaan erityisryhmissä saavien määrä pienenee ja kokonaan yleisopetuksen ryhmissä erityistä tukea saavien määrä suurenee. Tämä väistämättä lisää laaja-alaisten erityisopettajien työmäärää.

Kun tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden määrä on kasvussa, eikä se ole vaikuttanut samassa suhteessa erityisopettajien määrään, on konsultaatiosta tulossya yhtä merkittävämpi osa erityisopettajien työnkuvaa. Kirjallisuudessa käydään keskustelua siitä, onko erityisopettajan tekemä työ muiden aikuisten kanssa konsultaatiota vai yhteistyötä. Mikolan & Ojan (2015, 20) teoksessa konsultaatio määritellään siten, että se on jonkin tiedon, taidon, osaamisen tai työn tilaamista asiakkaan tai asiakasorganisaation toiminnan ja tuloksen parantamiseksi. Rowlettin (2015) mukaan konsultaatiossa erityisopettaja tarjoaa omaa asiantuntemustansa keräämällä tietoa haastavasta tilanteesta, analysoimalla ongelmia, laatimalla toimintasuunnitelmia ja arvioimalla konsultaation tuloksia. Laatikainen (2011, 137-138) määrittelee konsultoinnin erityisopettajan asiantuntijana antamana luokantai aineenopettajien neuvontana sekä myös muiden ammattilaisten neuvontana ja ohjauksena. Laatikainen lisää konsultaation määritteeseen myös yhdessä pohittamisen ja suunnittelun. Tällä Laatikaisen lisäyksellä konsultointi voidaan nähdä myös kaksisuuntaisena prosessina, joka laajentaa konsultaation käsitettä huomattavasti yhteistyön suuntaan. Takalan (2010, 65) mukaan erityisopettajat kokivat konsultoinnin neuvomisena, mutta yhteistyö nähtiin laajempina käsitteenä. Laatikainen (2011, 137) kuitenkin kuvaa, että konsultaatio on laajempi käsite kuin pelkkä yhteistyö.

Koulukontekstissa konsultaatioprosessissa tärkeää on erityisopettajan ja konsultoitavan yhteistyösuhteen ja luottamuksen rakentaminen (Erchuld & Sheridan 2014, 23). Tämä mahdollistuu, kun heillä on yhteinen käsitys ja suunnitelma tilanteesta sekä yhdessä sovitut tavoitteet (Kykyri & Puutio 2016, 215, 234).

Yhteistoiminnallisesta konsultaatiosta hyötyvät molemmat osapuolet, kun he pohtivat ongelmaa ja sen ratkaisua yhdessä (Schulte & Osborne 2003).

2.2 Rehtorin työnkuva

Perusopetuslaki (628/1998) määrää 37§:ssä, että jokaisella koululla, jossa järjestetään perusopetuslaissa tarkoitettua opetusta, tulee olla toiminnasta vastaava rehtori. Vanhan peruskouluasetuksen (1984/718) 14§:ssä määriteltiin vielä peruskoulun johtajan tehtävät, mutta Honkasen (2018, 13) mukaan kunnat määrittelevät nykyisin itse rehtorien tehtävät omissa säädöksissään. Valtionhallinnolta on viimeisten vuosikymmenten aikana delegoitu tehtäviä kunnille ja kunnilta lopulta yksittäisille kouluille, mikä on kasvattanut rehtoreiden työmäärää huomattavasti (Honkanen 2018, 13). Rehtorin työmäärän lisääntyminen on aiheuttanut sen, että monella rehtorilla on haasteena hahmottaa omaa perustehtäväänsä. Uudet työtehtävät vaativat rehtoreilta uudenlaista ammattitaitoa. Rehtorin työnkuva onkin muuttumassa lähemmäksi toimitusjohtajuutta. (Ahonen 2001, 36-37.) Johtamisessa on siirrytty verkosto- ja digitalouteen, jonka toimintaa ohjaavat avoimuus, vertaisohjaus, tiedon jakaminen ja globaalit markkinat (Sydänmaanlakka 2014, 8).

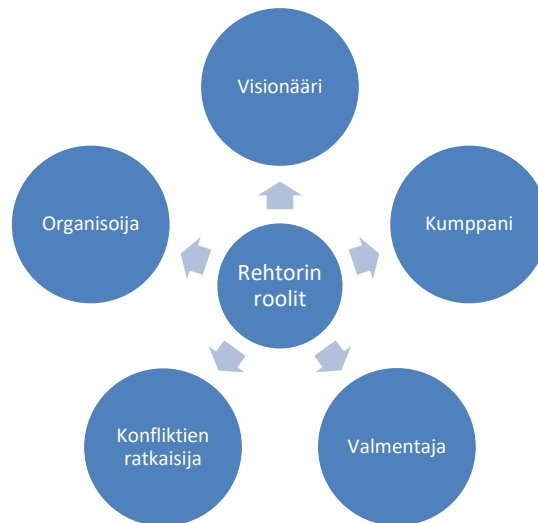
Rehtorin työnkuvasta löytyy monenlaisia määritelmiä, joista osassa työnkuva on määritelty yksityiskohtaisemmin ja osassa yhdistelty asioita suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Yhteistä eri määritelmille on henkilöstö- ja taloushallinnon huomioiminen rehtorin työnkuvassa. Näihin kahteen osa-alueeseen kuluukin Mäkelän (2007, 194) tutkimuksen mukaan 33 % rehtorin työajasta.

Mäkelä (2007, 194) jakaa tutkimuksessaan rehtorin tehtävät neljään tehtäväalueeseen: hallinto- ja talousjohtamiseen, yhteisverkostojen johtamiseen, henkilöstöjohtamiseen sekä pedagogiseen johtamiseen. Ahonen (2001, 36) määrittelee

rehtorin työnkuvaa osin samoin periaattein kuin Mäkelä. Hallinnon ja talousjohtamisen ohelle Ahonen (2001, 36) nostaa kuitenkin opetuksen järjestämisen ja kehittämisen, lukujärjestystekniset seikat sekä määrittelemättömät asiat kuvaillaan rehtorin tehtäviä. Aluehallintoviraston (2019) määrittelemässä rehtorin työnkuvassa jako eri osa-alueiden kesken on yksityiskohtaisempi. Tässä mallissa tuodaan esiin kehittämistyö, strateginen suunnittelu, arviointi, tiedottaminen ja oppilasasiat, joita ei edellisissä malleissa huomioitu. Osaamisen johtaminen rehtorin työssä liittyy Raasumaan (2010, 44) mukaan kaikkiin johtamisen osa-alueisiin.

Rehtorin tehtäviin kuuluu myös laadukkaasta erityisopetuksesta huolehtiminen. Lisääntyneen erityisopetuksen tarpeen kautta myös rehtorin työnkuvaan on tullut lisää erityisopetukseen liittyviä tehtäviä. Cobbin (2014) mielestä rehtorin tehtävä on haastava juuri erityisopetukseen liittyvien asioiden suhteettoman lisääntymisen johdosta. Nämä erityisopetuksen lisääntyneet asiat tuovat niin hallinnollisia kuin käytännöllisiäkin haasteita rehtorin työnkuvaan. Rehtorit vastaavat niin pätevän henkilökunnan palkkaamisesta, lainsäädännön toteutuksesta kuin erityisopetuksessa mukana olevien työntekijöiden kehittymisestä sekä hyvinvoinnista. (Cobb 2014.) Lisäksi rehtorin on huolehdittava opettajien ja tiimien suunnitteluajan riittävydestä, rakentavan palautteen saamisesta sekä opettajan ammattitaidon kehittämisestä (Little & Dieker 2009, 43–46). Jokainen rehtori joutuukin muokkaamaan osaamisen johtamisen periaatteensa omaan yksikkönsä sopivaksi. Aidosti osaamisen johtamista toteuttava rehtori on aktiivinen oman työnsä tutkija ja kehittäjä. (Raasumaa 2010, 45.)

Tutkiessaan henkilökunnan yhteistyötä erityisopetuksen kehittämisessä Cobb (2014) löysi meta-analyysissään rehtorille viisi erilaista roolia: Visionääri, kumppani, valmentaja, konfliktien ratkaisija ja organisoija. Todellisuudessa rehtorin rooli erityisopetuksen kehittämisessä on sekoitus kaikkia näitä rooleja, tai ainakin osaa niistä.



Kuvio 1. Rehtorin roolit erityisopetuksen kehittämisessä (Cobb 2014)

Visionäärin toiminnan tärkeimpiä tekijöitä ovat visionäärin erityisopetukseen liittyvä oma asenne, tausta ja koulutus. Lisäksi visionääri on tietoinen erityisopetuksen hallintaan liittyvistä taidoista ja toimintatavoista. Tässäkin Cobbin (2014) esille tuomassa visionäärin roolissa tärkeää on huolehtia yhteisen näkemyksen muodostamisesta henkilökunnan kanssa. Jotta yhteisen näkemyksen muodostuminen on mahdollista, tulee rehtorin huolehtia rakenteellisista seikoista, kuten riittävästä suunnitteluajasta. Kun yhteistä aikaa on riittävästi, jää tilaa avoimelle keskustelulle ja viestinnälle. Cobbin (2014) mukaan osallistavan ilmapiirin luomiseksi rehtorin on tuotava työyhteisössä esille selkeät tavoitteet ja odotukset toimivalle yhteistyölle. Toimivaan yhteistyöhön kuuluu taito rakentavan palautteen antamiseen sekä rohkaisevaan ilmapiirin luomiseen. Visionäärinen rehtori siis ohjaa, tarjoaa rakentavaa palautetta, valmentaa, mentoroi ja edistää tehokasta pedagogiaa (Cobb 2014).

Kumppanin rooli perustuu Cobbin (2014) mukaan erilaisten yhteistyökäytänteiden harjoittamiseen, joita ovat esim. kumppanuus henkilökunnan tai huoltajien kanssa. Painopistealueina ovat vuoropuhelu, ryhmäsuunnittelu ja jaettu päätöksenteko. Vastuu osallisuudesta niin oppilaiden kuin henkilökunnankin kohdalla ovat keskiössä kumppanin johtajuudessa. Kumppanin tehtävä on käyttää yhteistyöhön perustuvia lähestymistapoja. Näihin lähestymistapoihin kuuluu opettajien ammatillisen kasvun tukeminen, jaettu johtajuus sekä demokraattinen johtaminen. Kumppanin avaintaitoja ovat kyky edistää opettajan omia strategioita yhteistyön kehittämisessä sekä kyky kuunnella, rakentaa yhteisymmärrystä ja helpottaa konfliktien ratkaisua. Myös Madiganin & Schroth-Cavataion (2011) mukaan rehtoreiden on oltava tietoisia yhteistyömalleista ja tarjottava tarvittavaa tukea sekä yleis- että erityisopetuksen opettajille, jotta he voivat yhdessä rakentaa positiivista yhteistyösuhdettaan.

Valmentaja kannustaa ja neuvoa henkilökuntaa yhteistyön edistämiseksi. Valmentajan roolissa ensimmäinen tärkeä näkökohta on proaktiivisen lähestymistavan käyttäminen henkilöstön kehittämisessä, organisoinnissa, tukemisessa kohti yhteisopettajuutta. Toinen keskeinen näkökohta on jatkuvan, mielekkään palautteen antaminen. Kolmas keskeinen näkökohta on mahdollisuuksien tarjoaminen mentorointiin. Valmentaja antaa ja tarjoaa tukea, joka edesauttaa työhyvinvointia ja sitä kautta vahvistaa opettajan sitoutumista ammattiinsa. (Cobb 2014.) Kutsyuruba & Walker (2015) painottavat, että rehtoreiden on omaksuttava työtavaksi opettajien valmennus, joka on myös heidän mielestään keskeinen tekijä opettajien työhyvinvoinnin kannalta. Lisäksi valmennus lisää luottamuksen ilmapiiriä työyhteisössä. Yhteistyön avulla rehtorit ja opettajat alkavat keskittää ajatuksiaan oppimisen ”miksi” ja ”miten” -näkökohtiin. Rehtoreiden on myös kannustettava opettajia ottamaan enemmän oppijan roolia kehittyäkseen työssään. (Templeton, Willis & Hendricks 2016.)

Konfliktit ja jännitteet ovat yleisiä tapahtumia ryhmätyöskentelyssä työskentelevien opettajien keskuudessa. Cobbin (2014) mukaan *Konfliktin ratkaisija* tunnistaa nämä merkit konflikteista ja jännitteistä jo varhaisessa vaiheessa. Konfliktin ratkaisija pitää tärkeänä selkeitä työrooleja, jotta konflikteilta ja jännitteiltä vältyttäisiin. Konfliktin ratkaisijalle on tärkeää myös vahvistaa omaa tietämystään ja taitojaan ongelmanratkaisussa tiimien toiminnan varmistamiseksi. Joustavuus toimintatavoissa on myös konfliktin ratkaisijalle tavanomaista. Konfliktin ratkaisija vahvistaa työyhteisön yhteistyöperiaatteita erilaisten toimintatapojen avulla. Normit yhteistyölle, selkeät aikataulut ja roolit, erilaisten ongelmaratkaisustrategioiden käyttö ongelman tunnistamisessa ja ratkaisussa sekä suunnitelmien dokumentointi lisäävät sitoutumista ja näin ollen vähentävät opettajien välisiä jännitteitä. Konfliktin ratkaisijan roolissa nousee esille kyky neuvotella asioista sekä tehdä kompromisseja (Cobb 2014).

Organisoijan roolissa Cobbin (2014) mukaan esille nousee tehtäväorientoituneisuus. Organisoija keskittyy budjettiin ja resursseihin, muokkaa tiimirakennetta toimivammaksi sekä palkkaa työntekijöitä tarpeen mukaan. Hän on valmis mukauttamaan opetusta osallisuuden edistämiseksi sekä keskittymään käytäntöön osallisuuden edistämiseksi. Organisoija pitää tärkeänä ihmissuhdetaitoja yhteistyön edistäjänä ja ylläpitäjänä. Lisäksi hänelle on tärkeää rakenteiden toimivuus. Organisoija keskittyy resurssien jatkuvaan tarkkailuun ja uudelleen järjestelyyn sekä kouluttaa työyhteisöään. Suunnitteluajan sopiminen on tiimien vastuulla ja sitä käytetään joustavasti tilanteen mukaan. Jatkuva arviointi ja siihen reagointi ovat tyypillistä organisoijalle. Gökerin (2012) mukaan tällainen refleктоiva johtajuus pitää sisällään myös ajatuksen siitä, että sekä opettajan että rehtorin pitää oman johtajuutensa lisäksi omaksua myös oppijan rooli. Tämä vahvistaa opettajan ja rehtorin mahdollisuuksia kehittyä työssään sekä reagoida ympäröivän kouluympäristönsä muutoksiin. Cobb (2014) jatkaa vielä, että organisoijalle on myös tärkeää koko organisaation tunnistaminen ja oikeudenmukaisuus resurssien jaossa. Aikataulujen muokkaaminen yhteistyöystävälliseen suuntaan edesauttaa työhyvinvointia ja edistää henkilöstön pysyvyyttä.

3 ERITYISOPETTAJAN JA REHTORIN VÄLINEN YHTEISTYÖ

3.1 Yhteistyön osuus työajasta

Yhteistyö käsitteenä kuvastaa kahden tai useamman henkilön yhdessä tekemää ja vuorovaikutteista toimintaa. Savonmäen (2007, 31) mukaan yhteistyö on tietoisista, tavoitteellista ja suunniteltua toimintaa, jossa yhteistyötä tekevillä toimijoilla on yhteinen kohde. Aira (2012) puolestaan näkee yhteistyön tavoitteellisena ja aktiivisena prosessina, joka edellyttää yhteisten tavoitteiden olemassaoloa. Yhteistyön tavoitteet voivat olla ääneen lausuttuja ja määriteltyjä tai implisiittisempiä, ja ne voivat olla kontekstista riippuen hyvin monenlaisia. Yhteistyön tavoitteena voi myös olla esimerkiksi jonkin uuden luominen tai jonkin ongelman ratkaisu. (Aira 2012.)

Takalan ym. (2009, 166) mukaan erityisopettajan työajasta yhteistyöhön kuluu noin 12 %. Samassa tutkimuksessa todettiin, että suomalainen erityisopettaja käyttää yhteistyöhön suhteellisen vähän aikaa. Tämä saattaa heidän mukaansa johtua siitä, että Suomessa erityisopettajan koulutus koostuu pääasiassa pedagogisista asioista ja yhteistyö on koulutuksessa huomattavasti vähemmällä huomiolla. Yhteistyöhön käytettävän ajan määrä vaihtelee vuoden eri aikoina (Takala ym. 2009, 169). Määrän vaihtelut selittyvät erityisopettajan työn periodimaisuudella, jossa määrättyinä aikoina tehdään enemmän yhteistyötä oppilashuollon, rehtorin, opettajien ja huoltajien kanssa. Tällaisia yhteistyön määrää lisääviä ajankohtia ovat muun muassa oppilaaksi otto ja tuen tarpeen määrittelyn

ajankohdat. Yhteistyön määrä erityisopettajan työssä lisääntyy oppilaiden vanhenemisen myötä, koska oppilaiden jatkokoulutusta pohdittaessa tarvitaan yhteistyötä eri ammattilaisten kesken sekä huoltajien kanssa. (Takala 2010, 65.)

Rehtorin työnkuvaa tutkittaessa yhteistyön osuus on huomattavasti suurempi kuin erityisopettajalla. Mäkelän (2007, 191) mukaan rehtorin työstä 31 % menee yhteistyöverkostojen johtamiseen. Pedagogiseen johtamiseen rehtori puolestaan käyttää 14 % työajastaan, josta 11 % kuluu nimenomaan erityisopetuksen johtamiseen (Mäkelä 2007, 191). Hämäläisen, Taipaleen, Salosen, Niemisen & Ahosen (2002, 78) mukaan merkittävä osa rehtorin työajasta kuluu koulun sisäisissä yhteistyötilanteissa eri työntekijöiden kanssa. Tämän lisäksi rehtori on mukana useissa yhteistyötilanteissa koulun ulkopuolella. Mäkelän (2007, 191) tutkimuksen mukaan näitä koulun ulkopuolisia yhteistyöverkostoja ei ole huomioitu aikaisemmissa tutkimuksissa rehtorin työnkuviissa. Tämä johtuu yhteiskuntarakenteen ja lainsäädännön muutoksista, jotka ovat lisänneet rehtorin tekemää yhteistyötä.

Rehtorin ja erityisopettajan työnkuvien erilaisuus selittänee suurta eroa yhteistyöhön käytettävästä työajasta. Kun vertaillaan Takalan (2010) ja Mäkelän (2007) määritelmiä erityisopettajan ja rehtorin yhteistyökumppaneista, nousee rehtorin yhteistyökumppaneiden määrä huomattavasti suuremmaksi. Kuitenkin molempien työnkuvia tutkittaessa löytyi myös samoja yhteistyökumppaneita kuten opilashuoltoryhmä, opetushenkilöstö ja huoltajat.

3.2 Toimiva yhteistyö

Erityisopettajan ja rehtorin välistä yhteistyötä voi tutkia yhteistyöprosessin näkökulmasta. Yhteistyöprosessissa sekä erityisopettajan että rehtorin

käyttäytymisen voidaan havaita edistävän yhteistyötä. Kuviossa 2 on kuvattu tehokkaan ja tuloksellisen käyttäytymisen ominaispiirteet toimivassa yhteistyössä.



Kuvio 2. Toimivan yhteistyön tehokkaat ja tulokselliset käyttäytymisen ominaispiirteet (ks. Lewis 2006,234; Andriessen & Verberg 2004, 274; Millward & Kyriakidou 2004, 31; Peters & Manz 2007, 119; Staples & Cameron 2004, 77)

Toimiva yhteistyö näkyy erityisopettajan ja rehtorin käyttäytymisessä muun muassa vuorovaikutuksen luonteena (Lewis 2006, 234) ja vuorovaikutuksen jatkuvuutena (Andriessen & Verburg 2004, 274). Erityisopettajan ja rehtorin toimivan yhteistyön kannalta olisi tärkeää, että heidän välinen vuorovaikutuksensa olisi avointa ja säännöllistä. Monissa kouluissa toimii useita erityisopettajia, jotka muodostavat erityisopetuksen tiimin. Toimivan yhteistyön kannalta on merkittävää, että tiimi toimii itseohjautuvasti (Millward & Kyriakidou 2004, 31) ja innovatiivisesti (Peters & Manz 2007, 119).

Huomionarvoista on, että erimielisyydet eivät aina toimi yhteistyötä jarruttavana tekijänä. Toimivassa yhteistyössä Petersin & Manzin (2007, 120) mukaan erimielisyyksiä voidaan hyödyntää parempiin tuloksiin pääsemiseksi, jolloin erimielisyydet kohdistuvat asioihin eivätkä henkilöihin. Vetäytymiskäyttäytyminen tai aggressiivinen käyttäytyminen puolestaan estävät toimivaa yhteistyötä, ja niitä

on pyrittävä välttämään yhteistyötä tehtäessä (Staples & Cameron 2004, 77). Näitä toimivan yhteistyön käyttäytymisen ominaispiirteitä tarkasteltaessa voidaan havaita, että yhteistyöprosessissa kyse on nimenomaan vuorovaikutuksesta eli erityisopettajan ja rehtorin viestintäkäyttäytymisestä.

Kahdenkeskisessä yhteistyössä erityisopettajan ja rehtorin välille muodostuu yhteistyösuhde. Yhteistyösuhteita voidaan tarkastella vuorovaikutussuhteina, kun yhteistyö toteutuu koulun työntekijöiden välisessä vuorovaikutuksessa. Työelämän vuorovaikutussuhteella tarkoitetaan siis työhön liittyviä vuorovaikutussuhteita (Aira 2012, 52).

Aira (2012) muistuttaa, että yhteistyö ei tapahdu itsestään, vaan se on vapaaehtoinen toimintatapa, jonka yhteistyön osapuolet omalla toiminnallaan valitsevat tai jättävät valitsematta. Yhteistyö siis edellyttää kaikkien osapuolten panosta yhteistyöhön. Käytännössä osapuolten panos voi olla erilainen, mutta sellaista toimintaa ei voida kutsua yhteistyöksi, jossa yksi osapuoli tekee käytännössä kaiken työn ja muut vain nauttivat tuloksista. Yhteistyö Airan (2012) mukaan ei siis tapahdu itsestään, vaan se vaatii osapuolten aktiivista panostusta, aikaa ja voimavaroja ja sekä vastuiden että tulosten jakamista.

Yhteistyön näkökulmasta vuorovaikutussuhteiden tarkastelua voidaankin pitää keskeisimpänä asiana, joka vaikuttaa yhteistyöhön. Vuorovaikutus määrittää ihmisten väliseksi merkitysten luomiseksi, jakamiseksi, vaihtamiseksi ja neuvottelemiseksi. Ihmisten välinen vuorovaikutus luo, muokkaa ja ylläpitää yhteistyöprosessia (Keyton, Ford & Smith 2008).

Koulukontekstissa vuorovaikutussuhteita ovat muun muassa esimies–alaissuhteet, kuten rehtorin ja erityisopettajan välinen suhde. Muita vuorovaikutussuhteita ovat työtovereiden väliset vertaissuhteet sekä asiakassuhteet oppilaiden ja huoltajien kanssa (Sias 2009, 2). Erityisopettajan ja rehtorin vuorovaikutussuhdetta leimaa tehtäväkeskeisyys, eli ne rakentuvat yleensä jonkin työhön liittyvän

tehtävän suorittamisen ympärille. Tehtäväkeskeisyyden ohella erityisopettajan ja rehtorin välistä vuorovaikutussuhdetta määrittelevät merkityksellisyys ja jatkuvuus. Gabarron (1990, 81) mukaan kuitenkin voidaan puhua vuorovaikutussuhteesta vasta silloin, kun sillä on jotain merkitystä erityisopettajalle ja rehtorille itselleen ja kun heidän välinen vuorovaikutuksensa on toistuvaa.

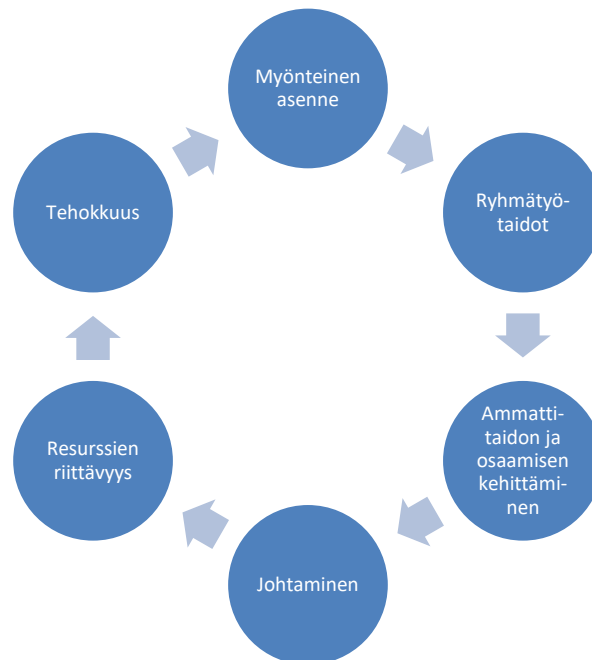
Erityisopettajan ja rehtorin välistä vuorovaikutussuhdetta voidaan kutsua hierarkkiseksi erilaisten työroolien takia. Rehtori voi käyttää valtaansa perinteisin tavoin vedoten omaan esimiesasemaansa. Kuitenkin tietoperustaisessa erityisopettajan työssä alaisen vahva asiantuntemus luo myös asetelman, jossa alainen tietää omasta alueestaan usein enemmän kuin hänen esimiehensä ja saa sitä kautta asiantuntemukseen perustuvaa valtaa (Aira 2012, 53). Tästä johtuen rehtori-erityisopettajasuhteen laadukkuudella on suuri merkitys.

Siasin (2009, 23) mukaan laadukkaita suhteita kuvaavat vahva molemminpuolinen luottamus ja kunnioitus sekä tuki ja rohkaisu. Laadukkaiksi kuvattujen suhteiden osapuolten on havaittu saavan enemmän tietoa ja hyödylliseksi koettua palautetta toisiltaan kuin vähemmän laadukkaiden suhteiden osapuolten. Rehtori-erityisopettajasuhteiden laadukkuuteen vaikuttaa valtaerojen ilmentäminen vuorovaikutuksessa. Sellaiset rehtori-erityisopettajasuhteet, joiden vuorovaikutuksessa valtaerot on minimoitu, näyttävät kehittyvän todennäköisemmin laadukkaiksi vuorovaikutussuhteiksi kuin suhteet, joiden vuorovaikutuksessa on tyypillistä valtaerojen vahvistaminen (Sias 2009, 23).

3.3 Yhteistyöhön vaikuttavat tekijät

Erityisopettajan ja rehtorin yhteistyön onnistumiseen vaikuttaa moni asia. Kuviossa 3 Wiggins ja Damore (2006, 49-56) esittelevät menestyksekkään yhteistyön

edellytyksiä. Tätä Yhteistyön edellytykset -mallia voidaan soveltaa sellaisenaan myös koulumaailmaan.



Kuvio 3. Menestyksekkään yhteistyön edellytykset (Wiggins & Damore 2006)

Ensimmäiseksi edellytykseksi Wiggins ja Damore (2006, 49-56) määrittelevät myönteisen asenteen, joka ilmenee yhteisenä näkemyksenä käsiteltävästä asiasta sekä koulutuksen ja toisen osapuolen osaamisen tunnistamisena. Toisena edellytyksenä mainitaan ryhmäytötaitot, jossa yhteistyön tekijät ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa. Kolmantena edellytyksenä tulee ammattitaidon ja osaamisen kehittäminen, joka tapahtuu erilaisten koulutusten sekä käytänteiden jakamisen avulla. Menestyvän yhteistyön edellytyksistä johtaminen taas nähdään toimintana, jossa rehtori kykenee organisoimaan koulun toimintaa ja ottamaan koulun henkilöstön mukaan yhteiseen toimintaan sekä suunnittelemaan ja tarjoamaan jokaiselle työntekijälle mahdollisuuden kokea itsensä päteväksi ammattilaiseksi. Myös aika ja talousresurssit sekä tehokkuus nähdään yhteistyön edellytyksinä. (Wiggins & Damore 2006, 49-56.)

Rehtori toimii siis menestyksekkään yhteistyön mahdollistajana johtamalla kouluorganisoidusti luoden sellaisen ilmapiirin, jossa työntekijät kokevat itsensä tärkeiksi. Lisäksi rehtori mahdollistaa hyvän yhteistyön edellytyksiä suunnitteleamalla etenkin aikaresurssin jakoa yhteistyössä työntekijöiden kanssa. Raasumaan (2010, 159) mukaan koulun sisäisen yhteistyökulttuurin kehittämistä edistävät lisäksi avoin, keskusteleva, vapautunut, ideoimiseen kannustava ja luottamusta rakentava työpaikkailmapiiri sekä vuorovaikutustaitojen yhteisöllinen kehittäminen.

Vastaavasti on monia tekijöitä, jotka Parviaisen (2006) mukaan voivat ehkäistä halua yhteiseen tiedonmuodostukseen. Näitä ovat esimerkiksi luottamuksen puute, kateus, pelko, ajankäyttöön liittyvät resurssit tai fyysisten tilojen tuomat rajoitukset. Näillä kaikilla edellä luetelluilla tekijöillä on vaikutusta siihen, miten asiantuntijat saavuttavat yhteisen ymmärryksen. Helakorpi (1996, 51) nostaa rehtorin ja erityisopettajan molempien asiantuntijuuden hyödyntämisen sekä ymmärryksen toistensa työstä keskiöön, jotta heidän välinen yhteistyö mahdollistuu. Erityisopettaja ja rehtori toimivat kumpikin koulussa oman alansa asiantuntijoina. He tuovat työyhteisöön uusia taitoja ja osaamista, jolloin työyhteisö pystyy kehittämään toimintaansa koulun toimintaa tukevia käytäntöjä. (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002.)

Asiantunteva ja taitava osaaminen syntyy ryhmien ja asiantuntijakulttuurien yhteisen työn seurauksena, joten asiantuntijuus on kollektiivinen ominaisuus (Hakkarainen & Paavola 2006; Palonen & Gruber 2010). Rehtorin ja erityisopettajan yhteistyössä yhdistyvät koulun johtamisen ja erityisopetuksen asiantuntijakulttuurit. Yhteistyö vaatii kuitenkin asiantuntijuuden rinnalle myös sitoutumista (Edwards 2011). Silloin sekä rehtori että erityisopettaja tunnistavat toistensa osaamisen sekä taidot ja rakentavat jaetun asiantuntijuuden mukaisesti yhteistä tietämystä ja asiantuntijuutta. Parviaisen (2006) mukaan luottamus on yksi keskeisimmistä tekijöistä, jotta kollektiivista tiedonmuodostusta ja jakamista voi ylipäänsä syntyä. Tämän vuoksi myös rehtorin ja erityisopettajan yhteistyössä on

kiinnitettävä jatkuvasti huomiota luottamuksen syntymiseen ja sen ylläpitämiseen.

Luottamus rakentuu kahden ihmisen välisessä vuorovaikutussuhteessa. Selkeä ja rehellinen vuorovaikutus on pääasiallinen tapa rakentaa ja parantaa luottamusta (Adams & Christenson 2000, 478, 490). Dirksin & Ferrinin (2002) mukaan luottamus edesauttaa yhteistyötä ja vaikuttaa työntekijöiden halukkuuteen sitoutua tekemään työnsä hyvin. Heidän mukaansa luottamus on siis yksi organisaation tuottavuuden avaintekijöistä. Tämä näkyy myös erityisopettajan ja rehtorin vuorovaikutuksessa. Kun erityisopettaja ja rehtori tekevät yhteistyötä toistensa kanssa, ovat he yhteisesti vastuussa yhteistyönsä tuloksista (Aira 2012, 57).

Toistuvan vuorovaikutuksen avulla rakennetaan kokemukseen perustuvaa luottamusta, joka voi vaihdella eri henkilöiden välillä. Käsitteet toisen vahvasta asiantuntijuudesta ja kokemukset tehtäväkeskeisen vuorovaikutuksen toimivuudesta ovat merkittäviä myös erityisopettajan ja rehtorin väliseen yhteistyöhön liittyvässä luottamuksessa. Olaniranin (2007) mukaan tehtäväkeskeisten tekijöiden merkitystä luottamukselle korostetaan erityisesti pitempikestoisessa yhteistyössä. Tehtäväkeskeisillä tekijöillä tarkoitetaan esimerkiksi tehtävien hoitamista odotetulla tavalla ja työtehtävien sisältöön liittyvää vuorovaikutusta.

Airan (2012, 57) mukaan yhteistyön tekemisessä voi olla riskinä, että toinen osapuoli ei hoidakaan omaa osuuttaan yhteistyöstä. Siinä tapauksessa tavoitteet voivat jäädä toteutumatta osin tai jopa kokonaan. Tämä vaikuttaa väistämättä luottamukseen yhteistyön tekemisessä. Erityisopettajan ja rehtorin välisessä yhteistyössä voi olla myös vaarana, että toinen osapuoli ottaa kunnian tavoitteiden saavuttamisesta itselleen ja kerää hyödyn yhteistyön tuloksista. Airan (2012, 57) mukaan luottamuksen puute voi myös ilmetä salailuna, varauksellisuutena ja varovaisuutena, joka lisää yksin tekemistä ja tiedon panttaamista. Siitä voi seurata, että asioista pitää sopia kirjallisesti, mikä tekee myös erityisopettajan ja rehtorin välisen yhteistyön kankeaksi ja vaikeaksi (Aira 2012, 57).

Liiallisella luottamuksella voi olla myös kääntöpuolensa. Tällöin luottamus saattaa vähentää tiedonhankintaa ja johtaa siitä syystä huonoihin päätöksiin. Luottamus yleensä lisää vuorovaikutussuhteessa koettua tyytyväisyyttä. Tämä voi johtaa siihen, että luottamus saa hyväksymään yhteistyöltä heikkoja tuloksia. (Gargiulo & Ertug 2006, 167.) Ihanteellinen tila lieneekin jonkinlainen sopiva tasapaino riittävän luottamuksen tason ja terveen epäilyn välillä (Korkala 2010, 55).

Tähänastisen yhteistyötutkimuksen perusteella näyttää siltä, että toimiva yhteistyö tuottaa tuloksia, näkyy yhteistyön osapuolten käyttäytymisessä ja heijastuu yhteistyön osapuolten tyytyväisyydessä ja asenteissa. Nämä toimivan yhteistyön osat voidaan liittää myös erityisopettajan ja rehtorin välisen toimivan yhteistyön kuvaukseen.

Airan (2012, 49) mukaan yhteistyön tuloksia tarkastellaan usein yhteistyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamisen kautta. Yhteistyön tulosten osalta voidaan yksinkertaistaen sanoa, ettei erityisopettajan ja rehtorin välinen yhteistyö voi olla toimivaa, mikäli yhteistyö ei auta haluttuihin tavoitteisiin pääsemisessä. Airan (2012, 49) mukaan yhteistyön tulosten arviointi ja tavoitteiden toteutumisen tarkastelu on sitä vaikeampaa, mitä abstraktimpia tavoitteita yhteistyöllä on ja mitä hankalammin yhteistyön suorat vaikutukset ovat mitattavissa. Kouluympäristössä tämä tietointensiivinen työ ei useinkaan näy mitattavissa olevina tuotteina, ratkaisuina tai parannuksina. Tällaisen työn tavoitteet ovat tyypillisesti kauaskantoisia ja niiden saavuttamisen mittaaminen on vaikeaa (Huxham & Vangen 2005, 6–7; Korkala 2010).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Aineiston keruu ja tutkimukseen osallistujat

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena, sisällönanalyttisenä tutkimuksena. Tutkimuksen pyrkimyksenä oli saada mahdollisimman objektiivista empiiristä tietoa valituista kohteista. Valitsin tämän metodologisen lähestymistavan, koska tarkoitus oli analysoida kolmen erityisopettajan ja kolmen rehtorin kokemuksia erityisopettajan ja rehtorin välisestä yhteistyöstä.

Aineistolähtöisen tutkimuksen peruseriaatteena on, että se etenee aineisto- tai ilmiöpohjaisesti. Tällöin erilaiset teoriat ja käsitteet toimivat tulkintakehyksinä ja teoria pyritään konstruoimaan aineistoista (induktio). Omassa tutkimuksessani keräsin aineistoni erityisopettajilta ja rehtoreilta. Haastateltavien vastauksista loin yleistettävämpiä päätelmiä.

Sisällönanalyttisessä tutkimuksessani aineiston sisältöä kuvattiin erittelemällä sen yhtäläisyyksiä ja eroja. Tavoitteena on aineistoa järjestelemällä luoda siitä tiivistetty kuvaus. (Vehkakoski 2017.) Tutkimuksessani etsin yksittäisten erityisopettajien ja rehtoreiden kokemusten eroja ja yhtäläisyyksiä heidän välisestä yhteistyöstä.

Tutkimukseeni osallistui kolme erityisopettajaa sekä kolme rehtoria, jotka kaikki työskentelevät vakinaisissa tehtävissä eteläsuomalaisen kaupungin alakouluissa. Kaikki tutkimuksessa mukana olleet erityisopettajat sekä yksi rehtori ovat toimineet tehtävissään yli kymmenen vuotta. Kahden rehtorin työkokemus on alle kaksi vuotta. Ikäjakamaa tutkittavien välillä vaihtelee 46 vuodesta 63 vuoteen. Erityisopettajien ja rehtoreiden valinnassa käytin tarkoituksenmukaista otantaa, jossa otokseen valitut erityisopettajat ja rehtorit edustavat homogeenistä ryhmää oman ammattinsa perusteella (Patton 2002, 243).

Aineiston keruu suoritettiin haastatteleamalla erityisopettajia ja rehtoreita. Haastattelukertoja oli neljä, joista kaksi toteutettiin parihaastatteluna ja kaksi yksilöhaastatteluna. Parihaastatteluissa mukana oli kaksi erityisopettajaa ja kaksi rehtoria kumpikin omina ammattiryhminään. Haastatellut eivät olleet keskenään esimies-alaissuhteessa. Haastattelut tehtiin avoimina haastatteluina, joissa haastateltavat saivat tietää haastattelun teemat etukäteen. Haastattelujen kestot vaihtelivat 35 - 92 minuutin välillä. Yksilöhaastattelut kestivät 35 ja 47 minuuttia kun taas parihaastattelujen kestot olivat 77 ja 92 minuuttia.

Avoimessa haastattelussa käytin avoimia kysymyksiä. Haastattelussa vain ilmiö, josta keskusteltiin, oli määritelty. Haastattelijana syvensin haastateltavien vastauksia rakentamalla haastattelun jatkon saatujen vastausten varaan. Avoimessa haastattelussa haastatteluni sisältö liittyi tutkimuksen tarkoitukseen ja ongelman asetteluun sekä tutkimustehtävään. Tämä menetelmä perustuu Tuomen & Sarajärven (2011, 75-76) näkemykseen laadullisen tutkimuksen prosessista.

4.2 Aineiston analyysi ja eettiset ratkaisut

Tutkimukseni analyysi muodostui seitsemästä eri vaiheesta. Kuviosta 4 käy ilmi nämä eri vaiheet.



Kuvio 4. Tutkimuksen analyysin vaiheet

Käytin tutkimusaineistoni analyysitapana aineistolähtöistä teemoittelua. Haastattelujen jälkeen nauhoitetut haastattelut litteroin sana sanalta, jolloin niistä saatiin luotettava tutkimusaineisto analyysia varten. Litteroinnin jälkeen aineisto luettiin moneen kertaan ja siitä etsittiin yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia eri haastateltavien väliltä. Analyysin aloitin aineiston pelkistämällä. Pelkistämisessä aineistosta karsittiin tutkimukselle epäolennainen pois. Pelkistäminen on joko informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin (Tuomi & Sarajärvi 2011, 109).

Pelkistämisen jälkeen ryhmittelin aineiston. Etsin aineistosta yhteistyön hyviä ja haastavia kokemuksia. Ryhmittelin samaa asiaa tarkoittavat kokemukset ja yhdistelin ne luokiksi. Luokittelussa aineisto tiivistyi, koska yksittäiset tekijät sisällytettiin yleisempiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 110-111.) Tästä jatkoin yhdistelemällä luokituksia niin kauan, kun se aineiston sisällön näkökulmasta oli mahdollista.

Luokittelun jälkeen aloitin aineiston teemoittelun kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen vastauksista, jotka käsittelivät erityisopettajan ja rehtorin kokemuksia yhteistyöstä nykytilanteessa, muodostui viisi eri teemaa. Nämä viisi teemaa olivat kumppanuus, vuorovaikutus, työn hallinta, toimintakulttuuri ja resurssit. Toisen tutkimuskysymyksen, joka käsitteli erityisopettajan ja rehtorin kokemuksia heidän välisen yhteistyön ideaalitalanteesta, teemoittelin samojen aineistoanalyysin periaatteiden mukaisesti kuin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla.

Jatkoin aineiston analyysiä teemoittelun jälkeen tyypittelyllä. Tein aineistolle tyypittelyn, koska uskoin, että se kuvaa aineistoa laajemmin ja toi esille aineiston keskeisimmän sisällön. Tyypittelyssä löysin aineistosta kolmannen tutkimuskysymyksen mukaisia samankaltaisuuksia, joista muodostui kolme tyyppiä: vahvuusajattelija, epäilijä ja tulevaisuuteen suuntaaja. Tyypit muodostuivat asioista, jotka esiintyivät useimmin haastateltavien keskusteluissa.

Analyysin tulokset kirjoitin tutkimuksen lukuun 6, jossa käytin tutkimuksen tuloksien havainnollistamiseen lainauksia haastatteluaineistosta. Valitsemani lainaukset painottivat tutkimuksen tuloksia. Tuloksia selventämään tein myös taulukoita, jotka muodostuivat yhdistävistä tekijöistä, teemoista sekä pääteemasta. Johtopäätösten tekemisessä pyrin ymmärtämään tutkittavien omia näkökulmia ja luomaan niistä eettisesti luotettavaa tietoa.

Tutkimuksessa mukana olevilta haastateltavilta kysyttiin tutkimuslupa henkilökohtaisesti. Lisäksi lupa kysyttiin myös heidän työnantajaltaan. Haastateltaville kerrottiin kaikki oleellinen tieto, mitä tutkimuksessa tulisi tapahtumaan. Lisäksi heille kerrottiin, mitä tutkimukseen lupautuminen tarkoittaa ja mitä seurauksia siitä on. Haastateltavilla oli mahdollisuus kieltäytyä tai keskeyttää haastattelu milloin tahansa. Haastateltavien henkilöiden anonymiteetti säilytettiin koko tutkimuksen ajan sekä myös sen jälkeen. Kaikki haastateltavien esille tuomat asiat ovat luottamuksellisia. Aineiston litteroinnissa ja analyysissä ei käytetty haastateltavien omia nimiä vaan heidän koodattiin anonymiteetin varmistamiseksi. Taustatiedoissa ei kerrottu haastateltavien työpaikkojen nimiä tai tarkkaa sijaintia.

5 TULOKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millainen kokemus erityisopettajilla ja rehtoreilla on heidän välisestä yhteistyöstä nykytilanteessa sekä minkälainen näkemys heillä olisi heidän välisestä yhteistyöstä ideaalitalanteessa. Tuloksissa erityisopettajien ja rehtoreiden kokemukset yhteistyöstä nyky- ja ideaalitalanteessa on esitetty samoissa kappaleissa, jotta tulosten vertailu erityisopettajien sekä rehtoreiden kesken olisi helpompaa. Jokainen alaluku alkaa tiivistyksellä erityisopettajien ja rehtoreiden kokemuksista kyseisestä asiasta. Tämän jälkeen erityisopettajien ja rehtoreiden kokemuksia ja näkemyksiä käsitellään omissa kappaleissaan.

Tässä tutkimuksessa erityisopettajien ja rehtoreiden yhteistyön yhdistäväksi tekijäksi nousi luottamus, joka tuli esille sekä nyky- että ideaalitalanteita tutkittaessa. Hyvän yhteistyön perustana on osapuolten välinen luottamus. Luottamus sisältyy kaikkiin viiteen pääteemaan (taulukko 1), jotka ovat kumppanuus, vuorovaikutus, työn hallinta, toimintakulttuuri ja resurssit. Pääteemat jaettiin vielä ylä- ja alateemoihin. Kaikista teemoista löytyi sekä hyviä että haastavia kokemuksia. Hyvät kokemukset lisäsivät ja haastavat kokemukset vähensivät rehtorin ja erityisopettajan välistä luottamusta.

Ideaalitalanteen kuvauksissa ei tehty jakoa hyvien ja haastavien kokemusten välillä, koska ideaalitalanteessa erityisopettajat ja rehtorit tuottivat vain positiivisia näkemyksiä. Sekä rehtoreiden että erityisopettajien ideaalitalanteiden kuvauksista löytyivät samat viisi pääteemaa kuten nykytilanteiden kuvauksistakin.

LUOTTAMUS				
Kumppanuus	Vuorovaikutus	Työn hallinta	Toimintakulttuuri	Resurssit
Hyvät kokemukset				
Haastavat kokemukset				

Taulukko 1. Tutkimuksen pääteemat

5.1 Erityisopettajan ja rehtorin kokemukset heidän välisestä yhteistyöstään nykytilanteessa

5.1.1 Kumppanuus

Kumppanuudesta (taulukko 2) löytyi sekä erityisopettajien että rehtoreiden haastattelujen perusteella samoja tekijöitä. Molempien haastattelujen sisällöistä löytyi hyvinä kokemuksina yhteistyön kaksisuuntaisuus sekä konsultatiivisuus. Arvostus näkyi eri tavoin erityisopettajien ja rehtoreiden kokemuksissa. Rehtorit arvostivat erityisopettajan työtä, mutta osa erityisopettajista koki, että he eivät saaneet rehtoreilta arvostusta omalle työlleen.

KUMPPANUUS	
Rehtorit	Erityisopettajat
Kaksisuuntaisuus	Kaksisuuntaisuus
Konsultatiivisuus	Konsultatiivisuus
Arvostus	
Muodollinen ja pinnallinen yhteistyö	Arvostus

Taulukko 2. Kumppanuuden tekijät

Rehtorit kokivat kumppanuuden yhtenä tärkeimpänä tekijänä yhteistyölle. Kumppanuudessa rehtorit näkivät huomattavasti enemmän yhteistyötä edistäviä kuin estäviä tekijöitä. Rehtorit arvostavat erityisopettajan työtä ja osaamista. Rehtorit kokivat erityisopettajan kanssa tehtävän yhteistyön kaksisuuntaiseksi, jolloin molemmat kokevat yhteistyön hyödylliseksi ja ideoita herättäväksi. Tällöin rehtorin ja erityisopettajan välillä on positiivinen luottamussuhde. *"No mun mielestä... jos yhteistyössä on luottamuksellinen ilmapiiri niin tavallaan silloin sitä päässänsä sellaiseen, et ihmiset uskaltaa sanoo asioita, heittää ideoita eikä tarvi jännittää et mitähän toi ajattelee musta."*(R1)

Myös **erityisopettajat** kokivat rehtorin kanssa tehtävässä yhteistyössä kaksisuuntaisuuden tärkeänä. He korostivat yhteistyön hyödyllisyyttä oman työnsä näkökulmasta. Hyvässä kumppanuudessa vallitsee molemminpuolinen luottamus ja joustavuus, jotka edesauttavat löytämään yhteisiä keinoja erityisopetuksen haasteiden ratkaisemiseksi. *"Et sit pitää olla sellainen molemminpuolinen luottamussuhde, että voi keskustella kiperistäkin asioista."*(E2)

Rehtorit arvostivat erityisopettajan asiantuntijuutta ja kokivat konsultatiivisen yhteistyön tärkeäksi. Rehtorit kokivat erityisopettajan näin joko muokkaavan tai vahvistavan heidän omia näkemyksiään ja päätöksiään etenkin pedagogisissa asioissa. *"...sen (erityisopettaja) kautta tulee tietoa siitä kouluopetuksen tasosta, et on se erittäin merkittävä kumppani. Et vois ajatella et pedagogisessa mielessä erityisopettaja on vähän niinku rehtorin oikea käsi."*(R3)

Myös **erityisopettajat** kokivat oman konsultatiivisen roolinsa tärkeänä rehtorin kanssa tehtävässä yhteistyössä. Osa erityisopettajista näki kuitenkin konsultatiivisuuden vain yhdensuuntaisena, jolloin erityisopettaja antaa konsultatiivista tukea rehtorille. Samat erityisopettajat kokivat rehtorin ja erityisopettajan olevan tasavertaisia kumppaneita erityisopetuksen asioita käsiteltäessä. *"Eli rehtorin pitäisi pystyä ottamaan erityisopettaja tasapuoliseksi kumppaniksi silloin kun puhutaan erityisoppilaista."* (E1)

Osa erityisopettajista koki, että rehtori ei arvosta heidän ammattitaitoaan. Tämä näkyi heidän mukaansa rehtorin esittämänä epäluottamuksena sekä kritiikkinä erityisopettajan tekemää työtä kohtaan. Samat erityisopettajat toivat esille myös oman arvostuksen puutteensa rehtorin työtä kohtaan. *"Et must on turhauttavaa päivittäin selvittää rehtorille, et mitä on tehnyt ja miten olisi voinut toimia toisin."* (E1) Haastatteluissa nousi esiin myös toisenlainen näkökulma, jossa erityisopettaja koki saavansa paljon arvostusta omaa ammattitaitoaan kohtaan. *"Kyl mun rehtori sanoo arvostavansa mun työtä ja ammattitaitoo, et se tulee monesti sanomaa siitä."* (E3)

Kumppanuuden haasteina osa **rehtoreista** koki muodollisen ja pinnallisen yhteistyön. Se korostui rehtorin näkökulmien myötäilemisenä (R2) tai periksiantamattomuutena omista näkökannoistaan (R1). *" Et sit se erkka saattaa olla jotain mieltä asiasta ja jos mä oonki siitä eri mieltä ni hän muuttaaki mielipiteen mun kanssa samaksi. Sillon ei oikeen voi luottaa sen ajatuksiin ja mielipiteisiin."* (R2)
"... sit ei oikein löytyny semmosta yhteistä halua löytää sitä yhteistä tavoitetta ja näkemystä mihin suuntaan mennään, et esimerkiks semmonen, et erityisopettaja on halunnut tehdä työtä vain niin kuin hän on aina aikaisemminkin tehnyt."(R1)

Osa rehtoreista taas näki muodollisen ja pinnallisen yhteistyön haasteena erityisopettajan oman asiantuntijuutensa liiallisen korostamisen. *"Et sellainen erityisopettaja, joka pitää sitä omaa asiantuntijuutta niin merkittävänä tai tärkeänä, ettei toisten mielipiteellä oo siihen niinku hirveesti vaikutusta tai sanomista."*(R3)

5.1.2 Vuorovaikutus

Vuorovaikutus (taulukko 3) nousi rehtoreiden ja erityisopettajien kokemuksissa merkitykselliseksi teemaksi. Molempien ammattiryhmien haastatteluista löytyi samoja sisältöjä, mutta tekijät valikoituivat osittain erilaisiksi asioiden

painotuksien sekä viitekehyksien vuoksi. Rehtorit näkivät vuorovaikutuksen positiivisemmin kuin erityisopettajat. Kaikki rehtorit näkivät hyvän vuorovaikutuksen ehdottomana edellytyksenä hyvälle yhteistyölle. *"Eli vuorovaikutus nousee kyl esiin keskiöön."* (R2) *"Se on ihan ehdoton edellytys et siin on vuorovaikutusta johonkin suuntaan."* (R3)

VUOROVAIKUTUS	
Rehtorit	Erityisopettajat
Avoimuus Kunnioitus	Ratkaisukeskeisyys Yhdenvertaisuus Vastavuoroisuus
Henkilökemioiden toimimattomuus Heikot vuorovaikutustaidot	Avoimuuden puute Yhdenvertaisen kohtelun puute

Taulukko 3. Vuorovaikutukset tekijät

Hyvä vuorovaikutus oli **rehtoreiden** mielestä avointa ja toista kunnioittavaa. Avoimuus ilmeni rehtoreiden mukaan rakentavana keskusteluna ja vapaana ajatusten vaihtona. Kunnioittavassa ilmapiirissä arvostetaan toisten mielipiteitä sekä sallitaan osapuolten välinen jännittyneisyys ja haasteet, joiden kautta on mahdollisuus kehittää uutta ja päästä parempiin lopputuloksiin. *"... et kyl meil on ollu tosi hyviä keskusteluja, missä kumpiki on saanu sanoo oman näkemyksensä... et siit on jääny sit hyöä fiilis niinku kummalleki"*(R3)

Erityisopettajien kokemuksissa ratkaisukeskeisyys nousi tärkeäksi tekijäksi. Ratkaisukeskeisyudessa erityisopettajat painottivat keskustelujen tärkeyttä sekä ratkaisuihin tähtäävää toimintaa. He nostivat esille myös luovuuden käyttämisen ratkaisuja haattaessa. Erityisopettajat kokivat, että rehtorilla ja erityisopettajilla voi olla erilaisia näkemyksiä asioista. He kuitenkin painottivat yhteisen näkemyksen muodostamisen tärkeyttä sekä yhtenäistä linjaa keskustelujen jälkeen. *"Asioista pitää voida olla eri mieltä, mut et sit ulos tullaan sellaisessa yhtenäisessä linjassa."*(E3)

Erityisopettajat pitivät opettajien välistä yhdenvertaisuutta myös tärkeänä näkökulmana vuorovaikutuksessa. Yhdenvertaisuudella he tarkoittivat kaikkien samanarvoista ja tasapuolista kohtelua. Erityisopettajan ja rehtorin välisessä vuorovaikutuksessa molemmin puoleinen toiminta ja luottamus sisältyivät erityisopettajien kokemuksen mukaan vastavuoroiseen vuorovaikutukseen. *”Et kyl se tasapuolisuus ja yhdenvertaisuus on kyllä tärkeitä siinä vuorovaikutuksessa.”* (E1)

Vuorovaikutuksen haasteita **rehtorit** näkivät vain vähän. Keskeisenä haasteena rehtorit näkivät henkilökemioiden toimimattomuuden. Siinä persoonan vaikutus nähtiin merkityksellisenä. Koulun johtajina rehtorit odottivat erityisopettajilta ammatillista ja sensitiivistä vuorovaikutusta suhteessa oppilaisiin, opettajiin ja huoltajiin. Eräs rehtori koki haasteena erityisopettajan, muiden opettajien sekä huoltajien välisen henkilökemioiden toimimattomuuden. Rehtori koki, että erityisopettajan persoona vaikutti vuorovaikutustilanteisiin negatiivisesti. Rehtori koki tilanteet haastaviksi, koska erityisopettaja ei nähnyt omassa vuorovaikutuksessaan korjattavaa. *”Minua huolettaa koulun johtajana, et hän (erityisopettaja) on niissä huoltajan kanssa ja hän sanoo tai möläyättelee asioita... ni mä oon joutunu pelastamaan hänet niistä tilanteista,”* (R2)

Pahimmillaan rehtoreiden mukaan erityisopettajan vuorovaikutuksen haasteet näkyvät niin, että oppilaat eivät saa heille kuuluvaa tukea. Tällöin erityisopettaja ei anna tukea niiden luokkien oppilaille, joiden opettajien kanssa hänellä on haasteita vuorovaikutuksessa. *”... ku näitä tukitunteja ollaan laskettu, et minkä verran millekin luokalle on annettu, niin kas kummaa ne alkaakin kulminoitu niihin luokkiin, kenellä hänellä on ollut haasteita jonkun opettajan kanssa... et se luottamus ei niinku tällä hetkellä toimi...”* (R2)

Kun rehtorit kokivat avoimuuden vuorovaikutuksessa hyvänä kokemuksena, niin **erityisopettajat** kokivat avoimuuden puutteen haastavana kokemuksena.

Avoimuuden puute näyttäytyi ennen kaikkea tiedottamiseen liittyvänä haasteena. Erityisopettajat kokivat, että kaikki työntekijät eivät saa samaa informaatiota rehtorilta. Erityisopettajien mielestä tiedottamisen pitäisi olla yhtenäistä. Kun rehtori määrää erityisopettajan muihin tehtäviin, tulisi erityisopettajien mielestä rehtorin tiedottaa muita opettajia muutoksista. *”Ja se tekee hallaa sille yhteistyölle, kun se ei ole täysin avointa... kun et puhutaan vähän sinnepäin tai sitten puhutaan toiselle toista ja toiselle toista.”* (E1)

Avoimuuden puutteen ohella osa erityisopettajista koki yhdenvertaisen kohtelun puutteen haastavana kokemuksena vuorovaikutuksessa. Erityisopettajat kokivat rehtorin toimesta vastakkainasettelua luokan- ja erityisopettajien välillä. Lisäksi erityisopettajat kokivat oman roolinsa kaikkien ikävien asioiden hoitajana haastavana. *”Hän ei voi asettua sellaiseen tilanteeseen, missä luokanopettaja ja erityisopettaja ovat vastakkain...”*(E3)

5.1.3 Työn hallinta

Sekä rehtorit että erityisopettajat pohtivat työn hallintaa (taulukko 4) vain vastapuolen työn hallinnan näkökulmasta. Kumpikaan ammattiryhmä ei siis pohtinut, kuinka itse selviää työtehtävistään. Työn hallinnan tekijät muodostuivat samankaltaisiksi sekä rehtoreiden että erityisopettajien haastattelujen pohjalta. Molemmat ammattiryhmät kokivat toistensa työn hallinnassa enemmän haastavia kuin hyviä kokemuksia. Tämä oli merkittävä ero verrattuna muihin neljään pääteemaan. Kaikki rehtorit kokivat, että heillä on selkeä käsitys erityisopettajan työnkuvasta. *”...et mulle on kyl ihan selkee, se et mikä on erityisopettajan työnkuva.”* (R1) Erityisopettajat tosin kokivat, että rehtoreilla on tarvetta erityisopettajan työnkuvan selkiyttämiseen. *”Et harva rehtori tietää mitä erityisopettaja tekee ja mitä se ajallisesti tarkoittaa.”* (E2)

TYÖN HALLINTA	
Rehtorit	Erityisopettajat
Ammatillisuus Asiantuntijuus	Ammatillisuus Asiantuntijuus
Ammatillisuuden puute Asiantuntijuuden puute	Ammatillisuuden puute Asiantuntijuuden puute

Taulukko 4. Työn hallinnan tekijät

Rehtoreiden kokemuksen mukaan ammatillisuus ja etenkin asiantuntijuus nousivat esiin erityisopettajan työn hallinnan hyvinä kokemuksina. Ammatillisuus näkyi niin, että erityisopettaja tuntee oman työnkuvansa ja tekee työnsä sen mukaisesti. ”...et kyl mä luotan et se erityisopettajaki tietää oman työnsä ja toimii sen mukaan.” (R1) Erityisopettajan asiantuntijuus rehtoreiden kokemuksen mukaan tuli esiin oikeanlaisten tukimuotojen löytämisenä perustuen hyvään oppilaiden ja koulun toimintakulttuurin tuntemukseen. ”Musta kyllä se erityisopettaja on aina se asiantuntija, jolla on se osaaminen erityisopetuksesta.... et heiltä tuleva asiantuntijatieto ja kokemustieto on todella arvokasta.”(R1)

Kun rehtorit näkivät työn hallinnan hyvänä kokemuksena erityisopettajan asiantuntijuuden, kokivat **erityisopettajat** myös hyvänä kokemuksena oman asiantuntijuutensa yhteistyössä rehtoreiden kanssa. Erityisopettajat pitivät hyvänä, että rehtori delegoi erityisopetuksen asioita heille. Näin asiantuntijuus jakautuu työtehtävissä. ”...että välillä on hyöä delegoida asioita, koska erityisopettaja on tottunut tekemään määrättyjä asioita paljon nopeammin ja tehokkaammin...”(E2)

Työn hallinnan haastavien kokemusten tekijöiksi valikoituivat asiantuntijuuden sekä ammatillisuuden puute niin rehtoreiden kuin erityisopettajienkin haastattelujen pohjalta. **Rehtoreiden** mukaan asiantuntijuuden puute näkyi erityisopettajan itsensä jakaman resurssin epätasaisuudessa: kaikki tuen tarvitsijat eivät saa erityisopetusta heidän tarpeidensa mukaisesti. Vaikeudet erityisopettajan

työtehtävien hallinnassa sekä uuden pedagogiikan mukainen tietämyksen puute näkyivät rehtoreiden mukaan myös erityisopettajan asiantuntijuuden puutteena. *“Mut sit välil kyl itekki ihmettelee et miten se luottamus, kun sit opettaja tulee sanomaan et ei oo näkyyny moneen viikkoon erityisopettajaa...”* (R3)

Erityisopettajien haastattelujen perusteella asiantuntijuuden puute näkyi siinä, että rehtori ei hallitse kaikkia työtehtäviään. Erityisesti erityisopetuksen työkentän tuntemuksessa rehtoreilla oli puutteita. Erityisopettajat kokivat, että rehtoreiden asiantuntijuuden puute näkyi osittain myös työnkuvien epäselvyytenä. Eräs erityisopettaja koki, että joutuu hoitamaan usean eri ammattiryhmän työtehtäviä työpäivänsä aikana. *“...mä hoidan erityisopettajan, rehtorin, apulaisrehtorin, koulu-sihteerin, psykologin, kuraattorin ja sosiaalityöntekijän työtehtäviä...et työtehtävien jako tarkoituksenmukaisesti olis myös tärkeitä...”* (E1)

Rehtoreiden kokemusten mukaan ammatillisuuden puute näkyi erityisopettajan tavassa rajata omaa työtään. Tämä tuli esiin vain tiettyihin työmuotoihin suostumisena tai oppilaiden tiettyjen haasteiden tukematta jättämisenä. Ammatillisuuden puute näkyi rehtoreiden mukaan myös erityisopettajan henkilökohtaisena loukkaantumisena, sekä jopa työtehtävien laiminlyöntinä. *“...ja se aiheuttaa siihen yhteistyöhön ja luottamukseen haasteita, kun sä joudut koko ajan pohtimaan et onks tää oikeesti sen oppilaan paras, et se käy siel kahdestaan sen elan kanssa.”* (R1)

Erityisopettajien haastatteluissa nousi ammatillisuuden puutteena esiin, että rehtori ei huolehdi kaikista työtehtävistään eikä kanna vastuuta. Tämä näkyi erityisopettajan töiden lisääntymisenä ja vastuun ottamisena myös rehtorille kuuluvista työtehtävistä. Erityisopettajat näkivät rehtorin ammatillisuuden puutteita myös henkilöstöjohtamisessa: rehtori ei huolehdi henkilöstöstään riittävästi, eikä ole samanlainen esimies kaikille alaisilleen. *“...teen paljon semmoisia tehtäviä, jotka kuuluis rehtorille. Et toki mä mielellään autan, mutta en sen varjolla, että oma työ jää vaillinaiseksi...”* (E3)

5.1.4 Toimintakulttuuri

Rehtoreiden ja erityisopettajien haastattelujen perusteella rakenteet muodostuivat toimintakulttuurin tekijöiksi (taulukko 5) molemmilla ammattiryhmillä. Erityisopettajien kokemusten mukaan rakenteiden sisällöt toimivat nykyisen toimintakulttuurin ylläpitämisen välineinä, kun taas rehtorit näkivät rakenteet toimintakulttuurin kehittämisen välineenä. Sekä rehtoreilla että erityisopettajilla oli toimintakulttuurista enemmän hyviä kuin haastavia kokemuksia.

TOIMINTAKULTTUURI	
Rehtorit	Erityisopettajat
Rakenteiden kehittäminen Työyhteisön kehittäminen	Yhteistoiminta Rakenteet
Vision ja näkemyksen puute	Erityisopetuksen työnkuvan kirkastaminen

Taulukko 5. Toimintakulttuurin tekijät

Rehtoreiden kokemusten mukaan erityisopettajat olivat tärkeitä toimintakulttuurin kehittäjiä koulussa. Toimintakulttuurissa rakenteiden sekä työyhteisön kehittäminen nousivat tärkeiksi tekijöiksi. Rehtorit näkivät, että erityisopettaja kehittää koulun rakenteita löytämällä uusia toimintatapoja. Erityisopettajan asiantuntija- ja kokemustieto auttoivat myös oppilashuollon sekä kolmiportaisen tuen kehittämisessä.

Erityisopettaja nähtiin rehtoreiden kokemuksissa myös työyhteisön kehittäjänä. Erityisopettaja toimii tiedonsiirtäjänä rehtorin ja opettajien välillä. Erityisopettajat toimivat rehtoreiden mukaan myös opettajien pedagogisina tukijoina sekä tukivat opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Näin he toimivat koko työyhteisön hyvinvoinnin kehittäjinä. *"Laaja-alainen erityisopettaja koulussa kyllä erittäin keskeinen ja merkittävä tekijä. Ja erittäin tärkeä yhteistyökumppani rehtorille.*

Minä olen kokenut, että erityisopettaja on erittäin isossa roolissa koko koulun hyvinvoinnin kehittämisessä.” (R3)

Erityisopettajien kokemuksissa merkityksellisiksi tekijöiksi nousivat yhteistoiminta ja rakenteet. Yhteistoiminnassa erityisopettajat arvostivat rehtorin hyvää tilannetajua ja nopeaa reagointikykyä haastavissa tilanteissa. Erityisopettajat pitivät tärkeänä yhteydenpitoa erityisopettajan ja rehtorin välillä sekä yhteistä halua hoitaa asioita. Erityisopettajat näkivät, että selkeät linjat erityisopetuksen johtamisessa toimivat toimintakulttuurin rakenteiden perustana. Tämä näkyy selkeinä prosesseina sekä pelisääntöinä tilanteissa toimimiseen. *”Et kyllä mulle on tärkeintä se, että rehtorilla on selkeä linja, miten se johtaa oman koulunsa erityisopetusta.” (E3)*

Toimintakulttuurin ainoana haasteena rehtorit kokivat rehtorin ja erityisopettajan yhteisen vision puutteen. Se näkyi pitkän aikavälin suunnitelmallisuuden puuttumisena. *”Niin varmaan se on tullu siitä, et meil ei oo sitä yhteistä visioo tai yhteistä tavoitetta... että mihin suuntaan ollaan yhdessä menossa... (R1)*

Erityisopettajat kokivat haasteena oman työnkuvansa epäselvyyden muiden silmissä. Heidän mielestä erityisopettajan monipuolista työnkuvaa ei tehdä näkyväksi yhteisölle. Erityisopettajat kokivat, että heidän ammattitaitoaan ja työnkuvansa ei tästä syystä arvosteta riittävästi. *”Tiivistetysti... tässä talossa erityisopettajan ammattitaitoa ei arvosteta.” (E1)*

5.1.5 Resurssit

Resurssien hyvien kokemusten tekijöiksi (taulukko 6) valikoituivat yhteistyön resurssit sekä pedagogiset resurssit niin rehtoreilla kuin erityisopettajillakin. Haastavissa kokemuksissa molemmilla ammattiryhmillä yhteiseksi tekijäksi

valikoitui resurssien epätasaisuus. Resurssien epätasaisen jakautumisen syynä sekä rehtorit että erityisopettajat pitivät vastakkaista puolta; rehtorit arvostelivat siitä erityisopettajia ja erityisopettajat rehtoreita.

RESURSSIT	
Rehtorit	Erityisopettajat
Yhteistyön resurssit Pedagoginen resurssi	Yhteistyön resurssit Pedagoginen resurssi
Aikaresurssi Resurssien epätasaisuus	Resurssin epätasaisuus, oppilasnäkökulma Resurssin epätasaisuus, opettajanäkökulma

Taulukko 6. Resurssien tekijät

Yhteistyön resurssina **rehtorit** pitivät yhteistyön mukanaan tuomaa positiivista vaikutusta. Kun asioita tehdään yhteistyössä, tuloksena on jotakin enemmän, kuin että molemmat tekisivät asioita yksin. Rehtoreiden mielestä yhteistyö on myös resurssien näkökulmasta hyödyllistä molemmille osapuolille. Rehtoreiden kokemuksien mukaan yhteistyö siis lisää koko koulun resursseja ja edesauttaa laadukkaamman toiminnan toteutuksessa. *”Et jotenkin se yhteistyö kehittää sitä tiimiäkin eteenpäin. Ja sit siin yhteistyössä on tärkeää mieltää, kun on erilaisia ihmisiä ja erilaisia vahvuuksia, et kun erilaiset vahvuudet lyödään yhteen niin siitäkin tulee niin huomattavasti enemmän, kun et jokainen tekisi yksin.”* (R2)

Pedagogisilla resursseilla rehtorit tarkoittivat koulun tuen rakenteiden kartoittamista oppilaiden sekä luokkien tasolla sekä tuen tarpeisiin reagoitua näiden rakenteiden kartoittamisen perusteella. Silloin resurssit jakautuvat rehtoreiden mukaan pedagogisesti oikeudenmukaisesti. Uusien tukimuotojen suunnittelu kuului myös pedagogisiin resursseihin. Uusia tukimuotoja tarvitaan rehtoreiden mukaan, jotta mahdollisimman moni oppilas saisi tarvitsemaansa tukea nykyisillä resursseilla.

Erityisopettajat pitivät tärkeänä yhteistyön resursseissa, rehtoreiden tavoin, yhteistyön molemmiin puoleista hyötyä. Muuten erityisopettajat keskittyivät yhteistyön aikaresursseihin. Erityisopettajien mielestä väljempi aikaresurssi lisäsi erityisopettajien työn joustavuutta. Erityisopettajat pitivät myös tärkeänä mahdollisuutta yhteisiin keskusteluihin rehtorin kanssa työpäivän aikana. Pedagogisissa resursseissa erityisopettajat kokivat, että heillä itsellään on taito jakaa resurssit pedagogisesti oikein. *"Hyvä on ollu se oikeestaan kaikkina aikoina, et aina on ollu tilaa jutella asioista myös päiväaikaan."* (E3)

Resurssien käytön haasteena **rehtorit** kokivat työn hektisyyden ja arvaamattomuuden. Tällöin aikaa erityisopettajan kanssa tehtävälle yhteistyölle ei löydy riittävästi. *"et sit kun tässä työssä tulee paljo sellasii tilanteita eteen, et ei sit voikaan tavata sen erityisopettajan kanssa, vaik ollaan sovittu."* (R3) Toisena haastavana kokemuksena rehtorit nimesivät erityisopettajien resurssien epätasaisuuden. Kun erityisopettajat ovat saaneet jakaa omat resurssinsa luokille ja oppilaille, rehtoreiden kokemusten mukaan kaikki tuen tarvitsivat eivät saa erityisopetuksen resursseja samoilla periaatteilla. *"... että ehkä rehtorina ei aina oo ihan varma siitä, et onko laaja-alainen opettaja varmasti jakanut tasapuolisesti resurssiaan."* (R3)

Erityisopettajien haastattelujen perusteella haastaviksi kokemuksiksi nousi resurssien epätasaisuus oppilaiden sekä opettajien näkökulmasta. Erityisopettajienkin mukaan kaikki tuen tarvitsijat eivät saa resurssia samoilla periaatteilla. Erityisopettajat nostivat esiin muiden opettajien liiallisen mahdollisuuden vaikuttaa rehtorin päätöksiin tuen resurssien jakamisessa. Opettajien näkökulmasta resurssien epätasaisuus liittyi erityisopettajien työajan riittämättömyyteen. Erityisopettajat kokivat, että heillä on liikaa määrättyjä tehtäviä oman työajan puitteissa. *"...et joku rehtorin lempiopettaja polkee jalkaa ja haluaa viidennen tunnin oppilaille, jota se ei mun mielestä tarvitse. Mut vaikka mä perustelen sen pedagogisesti, niin silti rehtori kysyy, et voit sä kuitenkin ottaa?"* (E1)

5.2 Erityisopettajan ja rehtorin näkemykset heidän välisestä yhteistyöstään ideaalitulanteessa

Rehtoreiden ja erityisopettajien näkemykset yhteistyöstä ideaalitulanteessa (taulukko 7) noudattivat samoja sisältöjä kuin yhteistyön nykytilanteen kokemukset. Rehtorit toivat esille vähemmän omia näkemyksiään ideaalitulanteesta kuin kokemuksiinsa nykytilanteesta, kun taas erityisopettajat tuottivat niitä lähes yhtä paljon kumpaankin tilanteeseen. Ideaalitulanteen kuvauksissa rehtorit toivat esiin paljon ajatuksia omasta roolistaan rehtorin ja erityisopettajan yhteistyössä ja sen kehittämiseksi. Erityisopettajilla taas ideaalitulanteenkin kuvauksissa kehityskohteena oli rehtori ja hänen toimintansa.

IDEAALITILANNE		
	Rehtorit	Erityisopettajat
Työn hallinta	Työn sisällöllisten haasteiden ratkaiseminen Erityisopettajan innovatiivisuus ja kehittymisen halu Ammatillisuus	Vahva johtajuus Työnkuvien selkeys Työtehtävien hoitaminen Erityisopetuksen tuntemus Kehittämisen mahdollisuus
Vuorovaikutus	Avoimuus Rehellisyys Tavoitteellisuus	Vastavuoroisuus Yhteistyön perusrakenteet Yhdenvertaisuus Yksilöiden huomiointi Erityisopettajan kuunteleminen
Toimintakulttuuri	Rakenteet Työn ja yhteistyön organisointi	Rehtori on mahdollistaja Johtajuudessa selkeät linjat Erityisopettaja sillanrakentajana
Resurssit	Enemmän aikaa yhteistyölle Tarkasti määritelty aika yhteistyölle	Erityisopettajan työajan rajaaminen
Kumppanuus	Tiimityö erityisopettajan ja rehtorin kesken Yhteistyön selkeys ja syvyys	Esimiehen tuki

Taulukko 7. Ideaalitulanteen tekijät

Resurssit nousivat esiin kaikkien **rehtoreiden** haastatteluissa ideaalitalanteen kuvauksissa. Resursseja kuvaillessaan rehtorit nostivat esiin myös oman roolinsa ja vastuunsa päästäkseen ideaalitalanteeseen. Nykytilanteen kokemuksia kuvaillessaan kaikki rehtorit puhuivat ainoastaan erityisopettajan työstä ja sen kehittämisestä. Kaikki rehtorit toivoivat lisää erityisesti aikaresurssia erityisopettajan kanssa tehtävään yhteistyöhön. Yhteistyöhön käytettävän ajan toivottiin olevan säännöllistä sekä tarkasti ennakolta sovittua. *”Et ideaalitalanteessa meillä ois enemmän aikaa suunnitella ja toteuttaa yhteistyössä niitä tavoitteita mitä ollaan yhdessä luotu ja että se yhteistyö olis säännöllistä...”* (R1)

Erityisopettajien näkemysten mukaan ideaalitalanteessa resurssien otettaisiin huomioon erityisopettajien työajan rajaaminen. Erityisopettajat pitivät tärkeänä, että rehtori ymmärtäisi erityisopettajien suuren kontaktien määrän päivittäin ja siten osaisi ottaa sen huomioon erityisopettajan työnkuvaa ja -aikaa määriteltäessä. *”Et ideaalitalanteessa se kontaktien määrä tulis ottaa huomioon...”* (E3)

Jotta yhteistyölle saataisiin tulevaisuudessa lisää aikaa, **rehtorit** ratkaisisivat sen toimintakulttuurista kehittämällä. Rakenteiden kehittäminen ja sitä kautta työn ja yhteistyön organisointi toisi lisää aikaa myös yhteistyölle. *” Et mä aattelin et rakenteelliset asiat niinku lukujärjestys ois semmosii mikä vois olla parempi. Et siinä työn ja yhteistyön organisoinnissa ois vielä tekemistä. ”* (R3) Rehtorit kaipasivat toimintakulttuurin kehittämistä myös koko koulun kehittämisen näkökulmasta, yhteistyössä erityisopettajan kanssa. *”Et enemmän pitäs jäädä aikaa vaikka niin kun koko koulu kehittämislle erkaopen kanssa yhdessä...”* (R2)

Erityisopettajien näkemyksissä toimintakulttuurissa olisi tärkeää johtajan selkeät ja yhdenmukaiset linjat henkilöistä riippumatta. Silloin kaikki työntekijät tietäisivät oman roolinsa ja työkuvasa. Tällöin myös arjen työ helpottuisi ja se olisi sujuvampaa. Rehtori toimisi tällöin mahdollistajan roolissa.

Ideaalitilanteessa erityisopettajat näkivät oman roolinsa toimintakulttuurin kehittämässä sillanrakentajina luokanopettajien ja rehtoreiden välillä. *”Ideaalitilanteessa rehtori olis sellainen mahdollistaja. Jokaisen oma työ olis mahdollista hoitaa sen työnkuvan mukaisesti...”* (E3)

Myös kumppanuuden sekä vuorovaikutuksen pääteemojen pohjalta **rehtorit** toivoisivat ideaalitilanteessa, että rehtori ja erityisopettaja olisivat toimiva tiimi, joka työstäisi yhdessä koulun toimintakulttuuria ja lukuvuoden tavoitteita eteenpäin. *”...että me oltais tiettyllä tavalla semmonen tiimi, koska erityisopettaja on niin keskeinen toimija ja on hirveen tärkeitä, että rehtori on siinä mukana ohjaamassa kohti niitä lukuvuoden tavoitteita ja samalla kartoittaa sitä erityisopetuksen toimintakenttää”* (R1). Rehtoreiden näkemyksen mukaan erityisopettajan ja rehtorin välillä vallitsisi avoin ja rehellinen vuorovaikutus, joka olisi ammatillista ja tavoitteellista. Vuorovaikutuksen tärkeys nostettiin esiin erityisesti viitaten erityisopettajan laajaan tehtäväkuvaan ja yhteistyökumppaneiden määrään. *”Ja sit mä koen, että se yhteistyö ois avointa ja rehellistä ja tavoitteellista.”* (R1)

Erityisopettajat toivoisivat ideaalitilanteen kumppanuudessa rehtorilta esimiehen tukea arjen työhön ja sen mukanaan tuomiin ratkaisuihin. He toivoisivat vuorovaikutukselta vastavuoroisuutta rehtorin kanssa sekä yhdenvertaisuutta kaikkien muiden työntekijöiden kesken. Vastavuoroisuus ja yhdenvertaisuus onnistuisivat erityisopettajien näkemyksien mukaan silloin, kun yhteistyön perusrakenteet olisivat työyhteisössä kunnossa. Erityisopettajien näkemyksissä olisi tärkeää, että rehtori kuuntelisi erityisopettajia. Se antaisi mahdollisuuden kehittää erityisopetusta luomalla uusia toimintamalleja. Kehittämistyö tasapainottaisi ja motivoisi erityisopettajia heidän vaativassa työssään. *”Et jos rehtori vaan kuuntelee erityisopettajia, jos meil on hyviä ideoita, millä voidaan saada paljon aikaiseksi.”* (E2)

Rehtorit toivoivat erityisopettajan työn hallinnalta ammatillisuutta, innovatiivisuutta ja kehittämisen halua. *”No mä toivoisin, että sillä erityisopettajalla olisi*

sellainen innovatiivisuus ja kehittymisen halu. Et semmonen innokkuus ja innovatiivisuus ja halu kokeilla ja kehittää erilaisia toimintatapoja.” (R2) Työn hallinnassa nähtiin myös tärkeänä erityisopettajan kyky yhteisten tavoitteiden laadintaan yhteistyössä rehtorin kanssa sekä niihin sitoutuminen. ”Käytäisiin sitä keskustelua, että miten erityisopetus ja oppilaiden tukeminen järjestetään niin, että oppilaat hyötyvät siitä parhaiten. Tällaista puhetta meillä on jo ollut ja nyt mä toivoisin, että saataisiin vietyä sitä strukturoitusti eteenpäin myös muille opettajille. (R2)

Erityisopettajat taas näkivät rehtorin työn hallinnassa kehitettävää. Ideaalitulanteessa rehtorit tunsivat erityisopetuksen tehtäväkentän ja erityisopettajan työnkuvan paremmin kuin nykytilanteessa. Erityisopettajat näkivät, että rehtoreiden tulisi hoitaa työtehtävänsä paremmin ja heidän tulisi olla vahvoja johtajia kouluissaan. Omalle työlleen erityisopettajat toivoivat ideaalitulanteessa enemmän mahdollisuuksia kehittämiseen. *”Et kyl mä lähtisin siitä, että nuo työnkuvat ois tarkasti tiedossa ja rehtori hoitais ne omat tehtävät ajallaan ja tarkasti. Et sillan jää aikaa koulun kehittämiseksi.” (E3)*

5.3 Yhteistyötyypit

Erityisopettajien ja rehtoreiden haastattelujen ja aineiston teemoittelun jälkeen muodostin haastateltavista yhteistyön tyyppikuvaukset (taulukko 8). Tyyppejä muodostui kolme: vahvuusajattelija, epäilijä ja tulevaisuuteen suuntaaja. Tyypit muodostettiin aineiston yhteneväisten piirteiden perusteella.

	Vahvuusajattelijä	Epäilijä	Tulevaisuuteen suunnataaja
Kumppanuus	Arvostaa omia ja muiden vahvuuksia	Epäilee toisten rehellisyyttä ja tarkoituksellisuutta	Ajattelee kumppanuutta pidemmän ajanjakson tapahtumana
Vuorovaikutus	Kunnioittaa kaikkia osapuolia	Vuorovaikutus on jännitteistä, epämääräistä	Vuorovaikutusta voi kehittää jatkuvasti
Toimintakulttuuri	Kannattaa selkeitä rakenteita, jotka tukevat yhteistyön tekemistä	Ei ole tyytyväinen nykyiseen toimintakulttuuriin	Kehittää toimintakulttuuria ja rakenteita vastaamaan tulevaisuuden tarpeita
Työn hallinta	Näkee vahvuudet työn hallinnassa	Omasta mielestä taitava työntekijä, joka näkee muiden työssä korjattavaa	Kehittää työnkuvien sisällä olevia asioita
Resurssit	Kaikkien vahvuuksia hyväksymällä tullaan toimeen samoilla resursseilla	Resurssien jako on epätasaista, eikä kohdistu oikein	Resurssien jako ja sen perusteet luodaan uusiksi vastaamaan tulevaisuuden tarpeisiin

Taulukko 8. Yhteistyötyypit

5.3.1 Vahvuusajattelijä

Kumppanuudessa vahvuusajattelijä arvostaa omia ja muiden vahvuuksia. Hän suhtautuu positiivisesti muihin ihmisiin ja heidän kanssaan tehtävään yhteistyöhön. Hän keskittyy ihmisten vahvuuksiin, mutta tiedostaa myös kehityskohteita sekä itsessään että yhteistyökumppaneissaan.

Vuorovaikutuksessa hän on avoin ja rehellinen kaikkia osapuolia kohtaan. Tämä näkyy rakentavana ja kunnioittavana puheena. Hän hyväksyy kaikkien mielipiteet ja pyrkii vuorovaikutustilanteissa rakentamaan yhteistä ymmärrystä ottamalla huomioon osapuolten vahvuudet.

Toimintakulttuurissa hän kannattaa selkeitä rakenteita, jotka tukevat yhteistyön tekemistä. Selkeät rakenteet helpottavat yhteistyön tekemistä, koska silloin ei

vahvuusajattelijan mielestä tarvitse miettiä joka kerta yhteistyön tekemisen tapaa ja muotoa.

Työn hallinnassa vahvuusajattelijä näkee jokaisen vahvuudet oman työnkuvan mukaisissa tehtävissä. Niitä käytetään hyväksi yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Kun työyhteisössä jokainen käyttää tehokkaasti omia vahvuuksiaan, päästään yhteistyössä ja tavoitteissa parempaan lopputulokseen. Vahvuudet eivät ole tarkasti sidottuja omaan työnkuvaan, vaan vahvuusajattelijan mielestä työnkuvan rajapintoja voidaan rikkoa.

Vahvuusajattelijä ei koe resurssien määrää uhkana, vaan pyrkii luoviin ratkaisuihin resurssien kohdentamisessa ja jakamisessa. Vahvuusajattelijä sitoo omilla ajatuksillaan työyhteisöä tiiviimmäksi, koska muiden työyhteisön jäsenten ei tarvitse poistua niin usein epämukavuusalueelle.

5.3.2 Epäilijä

Kumppanuudessa epäilijän on vaikea luottaa muihin yhteistyössä mukana oleviin henkilöihin. Epäilijä pohtii jatkuvasti vastapuolen tarkoitusperiä ja motiivivia. Hänen on vaikea sitoutua aitoon, vastavuoroiseen kumppanuuteen.

Vuorovaikutus epäilijän kanssa on usein jännitteistä ja epämääräistä. Epäilijän kanssa käydyssä vuorovaikutuksessa on paljon ääneen sanomatonta viestintää, jolloin vastapuolen on vaikea ymmärtää epäilijän viestien todellista sisältöä ja tarkoitusta. Tämä lisää väärinymmärryksen mahdollisuutta ja vaikeuttaa luottamuksen syntymistä.

Epäilijä ei ole tyytyväinen nykyiseen toimintakulttuuriin. Hän haluaa siihen muutosta, mutta hän ei osaa aina määritellä muutoksen tapaa tai suuntaa. Tämä

johtuu epäilijän tavasta nähdä toimintakulttuuri vain oman työnkuvan näkökulmasta.

Epäilijän mielestä hän hallitsee oman työnsä hyvin, mutta näkee puutteita ja kehitettävää muiden työntekijöiden työn hallinnassa. Epäilijälle on tärkeää tasa-puolisuus eri työtehtävien välillä. Hän kokee tekevänsä töitä enemmän kuin muut ammattiryhmät ja lisäksi hän kokee omat työtehtävänsä vaativammiksi kuin muilla.

Epäilijä vertailee eri työtehtäviä keskenään ja pyrkii löytämään eriarvoisuutta niiden välillä. Tämän takia epäilijä kokee resurssien jaon epätasaiseksi eikä se hänen mielestään myöskään kohdistu oikein. Epäilijä aiheuttaa toiminnallaan työyhteisössä hämmennystä ja ristiriitoja.

5.3.3 Tulevaisuuteen suuntaaja

Tulevaisuuteen suuntaaja ajattelee kumppanuutta pidemmän ajanjakson tapahtumana. Hän pyrkii löytämään erilaisia tapoja kumppanuudelle eikä epäile keilla uusia ja innovatiivisia menetelmiä kumppanuuden kehittämiseksi. Vuorovaikutusta voi tulevaisuuteen suuntaajan mielestä kehittää jatkuvasti. Hän pohtii myös oman vuorovaikutuksensa merkitystä yhteistyön kehittymisen kannalta. Vuorovaikutustilanteissa hänen aito innostuksensa tarttuu myös vastapuoleen. Tulevaisuuteen suuntaaja on aktiivinen toimintakulttuurin kehittäjä. Hän haluaa uudistaa rakenteita tulevaisuuden tarpeet huomioon ottaen. Tulevaisuuteen suuntaaja näkee tulevaisuuden positiivisena asiana eikä uhkana. Hän on visionääri, joka valmentaa koko työyhteisöä kohti tulevaisuuden mahdollisuuksia.

Tulevaisuuteen suuntaaja hallitsee oman työnkuvansa sisällä olevat tehtävät hyvin. Hän haluaa osallistua sekä oman että muiden ammattiryhmien työnkuvien

kehittämiseen, jotta ne vastaisivat paremmin tulevaisuuden haasteisiin. Tulevaisuuteen suuntaaja haluaa kouluttautua ja oppia uutta.

Tulevaisuuteen suuntaaja suhtautuu resurssien jakamiseen ja niiden kohdentamiseen innovatiivisesti. Hän löytää uusia tapoja olemassa olevien resurssien kohdentamiseen ja käyttämiseen. Tulevaisuuteen suuntaaja jakaa innokkuudellaan ja innovatiivisuudellaan työyhteisön mielipiteet: toiset innostuvat hänen mukanaan ja toiset kokevat hänen toimintansa uhkana nykyiselle toimintakulttuurille.

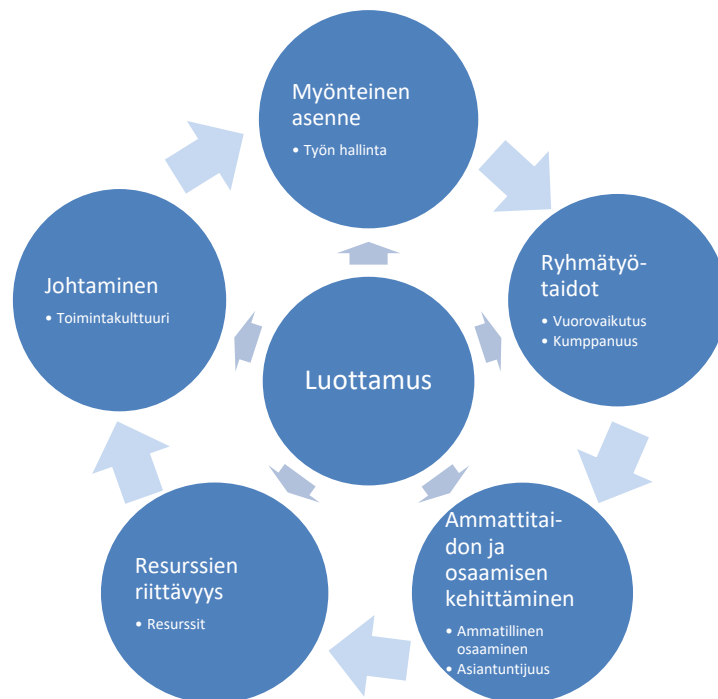
6 POHDINTA

Selvitin tutkimuksessani erityisopettajien ja rehtoreiden kokemusten eroja ja yhtäläisyyksiä heidän välisestä yhteistyöstä nyky- ja ideaalitalanteessa.

Seuraavaksi pyrin tuomaan esille tiivistetysti keskeisimmät tutkimustulokset vertaamalla niitä tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen. Pohdin tässä osiossa myös tutkimustulosteni merkittävyyttä ja luotettavuutta sekä jatkotutkimusaiheita.

6.1 Tutkimustulosten yhteenvetoa ja johtopäätökset

Tutkimukseni tulokset noudattivat pitkälti Wigginsin ja Damoren (2006, 49-56) esittelemiä menestyksekkään yhteistyön edellytyksiä. Heidän mallistaan poiketen nousi omassa tutkimuksessani luottamus koko yhteistyön edellytysten keskiöön. Luottamus vaikuttaa kaikkien yhteistyön edellytysten osa-alueiden taustalla erityisopettajan ja rehtorin välisessä yhteistyössä. Ainoana pois jäävänä osa-alueena oli tehokkuus, joka ei noussut omassa tutkimuksessa lainkaan esille yhteistyön edellytyksinä. Seuraavassa kuviossa (kuvio 12) olen mukailnut Wigginsin ja Damoren (2006, 49-56) mallia tuoden heidän mallin rinnalle myös omassa tutkimuksessa esiin nousseet näkökulmat.



Kuvio 5. Luottamukseen perustuvat menestyksekkään yhteistyön edellytykset (Wigginsia & Damorea 2006, 49-56 mukaellen)

Tutkimukseni tuloksista käy ilmi, että luottamus on merkittävin tekijä sekä erityisopettajien että rehtoreiden mielestä yhteistyön onnistumisessa. Kaikki haastateltavat toivat esille erityisopettajan ja rehtorin välisen luottamuksen merkityksen yhteistyölle useaan kertaan haastattelujen aikana. Myös Dirksin & Ferrinin (2002) mukaan luottamus edesauttaa yhteistyötä ja vaikuttaa työtekijöiden halukkuuteen sitoutua tekemään työnsä hyvin.

Luottamuksen nousemista tutkimuksessani niin merkittävään asemaan voidaan selittää sekä erityisopettajan että rehtorin luottamusperusteisella ja melko itsenäisellä työllä. Vaikka molempien ammattiryhmien työtä ohjaavat lait ja säädökset sekä työnkuvan määrittely, perustuu itse työn tekeminen ja työsuoritukset hyvin pitkälle luottamuksen varaan. Luottaessaan rehtori luovuttaa erityisopettajalle sovittua valtaa. Kun rehtorilla on luottamus erityisopettajaan, kontrollonin tarve vähenee. Silloin myös erityisopettajan luottamus rehtoria kohtaan lisääntyy. Voidaankin siis todeta, että luottamus lisää luottamusta.

Luottamuksen puute näkyi tutkimuksessani erityisopettajan ja rehtorin välisenä muodollisena ja pinnallisena yhteistyönä. Muodollisessa ja pinnallisessa yhteistyössä rehtorin ja erityisopettajan visiot ja tavoitteet eivät kohdanneet eikä heidän välillään ollut luottamusta avoimeen vuorovaikutukseen. Tutkimuksessani nousi esiin, että rehtorit luottavat erityisopettajaan enemmän kuin erityisopettajat rehtoriin. Erityisesti vahvuusajattelijat -rehtorit luottivat erityisopettajaan ja hänen vahvuuksiinsa. He kiinnittivät omassa toiminnassaan vahvuuksien ohella huomiota vuorovaikutukseen. Omassa vuorovaikutuksessaan vahvuusajattelijat -rehtorit olivat avoimia ja kunnioittivat erityisopettajaa. Vuorovaikutuksen laadulla onkin suuri merkitys luottamuksen synnyssä ja sen ylläpitämisessä. Adamsin & Christensonin (2000, 478, 490) mukaan selkeä ja rehellinen vuorovaikutus onkin pääasiallinen tapa rakentaa ja parantaa luottamusta.

Näkemyksissä sekä kokemuksissa vuorovaikutuksesta ja sen merkityksestä yhteistyölle löytyi tutkimuksessani sekä yhtäläisyyksiä että eroja erityisopettajien ja rehtoreiden välillä. Molemmat ammattiryhmät pitivät keskustelua tärkeänä vuorovaikutuksen muotona. Myös yhteiset tavoitteet, joihin yhteistyöllä pyritään, nousivat esille molempien ammattiryhmien kokemuksissa. Tämä lisää molempien ammattiryhmien motivaatiota yhteisen toimintakulttuurin kehittämiseen.

Eroavaisuutta löytyi vuorovaikutustaitojen tarpeellisuudesta. Rehtorit pitivät tärkeinä erityisopettajan vuorovaikutustaitoja, mutta erityisopettajat kokivat rehtoreiden vuorovaikutustaidot merkitykseltään vähäisiksi yhteistyön kannalta. Tämä tutkimustulos on selkeästi ristiriidassa teoreettisen viitekehýkseni kanssa. Keytonin, Fordin & Smithin (2008) mukaan vuorovaikutussuhteita voidaan pitää keskeisimpänä asiana, joka vaikuttaa yhteistyöhön. Erityisopettajat perustelivat näkemystään omalla ammattitaidollaan, johon sisältyy toimiminen haastavissakin vuorovaikutustilanteissa. Tästä voidaan päätellä, että erityisopettajat toimivat asiantuntijatehtävissään pyrkien nopeisiin ratkaisuihin asioissa

välittämättä niinkään vuorovaikutuksen laadusta. Rehtorit ovat yhteistyötyypeinä enemmän tulevaisuuteen suuntaajia, joille tärkeää on jatkuva vuorovaikutuksen kehittäminen.

Tutkimuksessani tuli esille, että asiantuntijuuden merkitys on tärkeää luottamukselle niin erityisopettajien kuin rehtoreiden kokemuksissa. Rehtorit pitivät erityisopettajia asiantuntijoina ja luottivat heihin enemmän kuin erityisopettajat rehtoreihin. Airan (2012, 57) mukaan käsitykset toisen asiantuntijuudesta ja kokemukset vuorovaikutuksen toimivuudesta ovat merkittäviä tekijöitä yhteistyöhön liittyvässä luottamuksessa.

Erityisopettajat olivat yhteistyötyypeinä enemmän epäilijöitä, jotka eivät luottaneet rehtoreiden kumppanuuteen ja työnhallintaan yhtä vahvasti kuin rehtorit. Tämä voi johtua erityisopettajien ja rehtoreiden erilaisista työnkuvista. Erityisopettaja on koulussa oman alansa asiantuntija, joka helposti peilaa käsityksiään koko koulun toiminnasta vain erityisopetuksen näkökulmasta. Rehtorin työnkuva on laajempi, jossa erityisopetus on vain yksi osa-alue kokonaisuudesta. Tämä vaikuttaa väistämättä rehtorin mahdollisuuteen keskittyä erityisopetuksen asioihin sillä intensiteetillä, millä erityisopettajat odottivat heidän osallistuvan. Yhdelläkään tutkimukseen osallistuneella rehtorilla ei myöskään ollut erityisopettajan pätevyyttä. Tästä johtuen erityisopettajat eivät luottaneet niin vahvasti rehtoreiden kykyyn johtaa erityisopetuksen liittyviä asioita koulussa.

Resurssien epätasainen jakautuminen nousi esille sekä erityisopettajien että rehtoreiden kokemuksissa. Kumpikaan ammattiryhmä ei puhunut suoranaisesti rahasta vaan enemmänkin jo olemassa olevista resursseista. Molempien ammattiryhmien ideaalitulanteen näkemyksissä aikaresurssia yhteistyölle tulisi lisätä. Rehtorit painottivat aikaresurssin lisäämistä tarkasti määriteltynä rakenteisiin, kun taas erityisopettajat kaipasivat enemmän aikaa vapaampaan yhteistyöhön.

Takalan, Pirttimaan & Törmäsen (2009) mukaan erityisopettajan työajasta kuluu 12 % yhteistyöhön. Mäkelä (2007) taas on tutkinut, että rehtorilla kuluu yhteistyöverkostoihin 31 % työajasta. Tästä voidaan vetää johtopäätös, että rehtorit haluavat varata erityisopettajan kanssa tehtävälle yhteistyölle kiinteän, tarkasti määritellyn aikaresurssin yhteistyön varmistamiseksi. Erityisopettajan työnku-
van sisällä näyttäisi olevan enemmän mahdollisuuksia vapaampaan yhteistyöhön rehtorin kanssa ilman tarkasti määriteltyä aikaresurssia. Tällaisessa tilanteessa yhteistyön toteuttaminen voi käydä haasteelliseksi. Parviaisen (2006) mukaan ajankäyttöön liittyvien resurssien rajoitukset voivat ehkäistä halua yhteistyöhön ja yhteiseen tiedonmuodostukseen.

Erityisopettajan ja rehtorin välisen yhteistyön kannalta on tärkeää kehittää ja ylläpitää kaikkia menestyksekkään yhteistyön edellytysten osa-alueita. Jotta yhteistyön laatu ja tulokset olisivat parempia, tulisi erityisopettajan laajentaa näkemystään koko koulusta ja sen kehittämisestä. Tämä mahdollistuu esimerkiksi sillä, että erityisopettaja on johtoryhmän jäsen ja osallistuu siten koulun kehittämiseen laajemmin. Rehtorin tulisi jakaa johtajuutta laajemmin sekä pohtia omaa rooliaan erityisopetuksen yhteistyön kehittämisessä käyttämällä kaikkia Cobbin (2014) löytämää viittä roolia: visionääriä, kumppania, valmentajaa, konfliktien ratkaisijaa sekä organisoijaa. Tärkeintä yhteistyön kannalta on kuitenkin niin erityisopettajan kuin rehtorinkin aito halu tehdä yhteistyötä sekä luottamus yhteistyön onnistumiseen.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erityisopettajien ja rehtoreiden kokemuksia heidän välistä yhteistyöstä. Aihe kiinnosti minua aidosti, koska olen valmistumassa erityisopettajaksi ja toimin samalla myös kouluni

apulaisrehtorina. Mielestäni erityisopettajien ja rehtoreiden välinen yhteistyö on koulun kehittymisen kannalta avainasemassa. Yhteiskunnan ja koulutuspolitiikan muutokset asettavat verkostoitumisen ja yhteistyön huomattavasti tärkeämpään rooliin kuin aikaisemmin.

Aineiston keruu tapahtui teemahaastattelujen avulla, koska Smithin & Osbornin (2008, 57-59) mukaan teemahaastattelu on paras tapa kerätä tietoa. Teemahaastattelussa on valmiiksi valmistellut teemat, jotka ovat kaikille haastateltaville samoja. Teemoissa voidaan liikkua joustavasti ilman tiukkaa etenemisreittiä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48). Haastatteluissa käytin erilaisia haastatteluvariaatioita. Kahdelle rehtorille tein parihaastattelun, samoin kuin kahdelle erityisopettajallekin. Lisäksi haastattelin yhtä erityisopettajaa ja rehtoria kumpaakin erikseen. Parihaastatteluita voidaan käyttää joko yksilöhaastattelujen sijaan tai niiden ohessa (Eskola & Suoranta 2000, 94). Haastattelumuodoilla oli merkitystä saadun aineiston määrään ja laatuun. Parihaastattelut tuottivat huomattavasti enemmän keskustelua ja pohdintaa, joka näkyi kokemusten syvällisempänä analysointina. Tämä johtuu Saaranen-Kauppinen & Puusniekan (2006) mukaan siitä, että haastateltavat voivat auttaa toisiaan muistamaan jotain, mitä yksin haastattelussa ei välttämättä muistaisi. Parihaastattelussa haasteena oli toisistaan eroavien kokemusten esille saaminen. Kummatkin parihaastattelussa mukana olleet parit tuottivat hyvin samankaltaista puhetta.

Kaikissa haastatteluissa oli rento ilmapiiri, joka sai haastateltavat tuottamaan aineistoa vapautuneesti. Lisäksi kaikilla haastatelluilla oli pitkä kokemus opettajuudesta, joka lisäsi puhetta suoraan haastattelun aiheista. Haastattelijana pystyin keskittymään haastateltavien tuottamaan puheeseen ja ohjaamaan puhetta oikeisiin aiheisiin tutkimuksen näkökulmasta. Tämän lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Haastattelujen tallennukset onnistuivat hyvin ja näin pystyin litteroinnin avulla muodostamaan selkeän ja totuudenmukaisen aineiston.

Aineiston riittävyttä pohdittaessa olisi muutamasta lisähaastateltavasta ollut hyötyä. Haastateltavien pienehkö määrä vaikutti siihen, että kokemusten ääripäät saattoivat saada liian suuren merkityksen koko tutkimuksen tuloksissa.

Tutkimukseni analyysivaiheessa perehdyin eri analyysimenetelmiin, joista valitsin omaan tutkimukseeni teemoittelun ja tyypittelyn. Tyypittelyä tehdessä luotettavuutta olisi voinut parantaa lisäämällä haastateltavien tunnuskodit tyyppikuvauksiin. Tällä olisin voinut perustella tarkemmin mitkä haastattelut kuuluivat mihinkin tyyppiin. Tämä olisi kuitenkin saattanut vaarantaa haastateltavien anonymiteetin.

Laadulliset analyysimenetelmät toivat hyvin tutkittavan aiheen eri puolia esille ja sopivat siten hyvin tutkimukseni menetelmiksi. Aineistoa analysoidessani pyrin välttämään liiallista yleistämistä. Tämä oli tärkeää tutkimukseni laadun kannalta, koska yleistämisen vaarana on haastateltavan oman äänen katoaminen tutkijan näkemyksen alle.

Tutkimukseni luotettavuutta arvioin myös seuraavilla kriteereillä: uskottavuus, siirrettävyys ja vastaavuus (Eskola & Suoranta 2014, 211-212). Vahvistin tutkimukseni luotettavuutta käyttämällä erityisopettajien ja rehtoreiden haastatteluiden suoria lainauksia tutkimustuloksissa.

Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että onnistuuko tutkija tulkitsemaan tutkittavien käsityksiä ja ajatuksia oikein (Eskola & Suoranta 2014, 212). Pitkä työkokemukseni opetusalailla sekä siihen liittyvä yhteistyö erityisopettajien ja rehtoreiden kanssa on antanut hyvät lähtökohdat tulkita haastateltavien kertomia kokemuksia. Pyrin parantamaan uskottavuutta varaamalla riittävästi aikaa aineiston keruuseen, käsittelemiseen ja tulkintaan. Tein haastatteluista muistiinpanoja, joissa kuvailin haastattelutilannetta ja sen ilmapiiriä. Nämä muistiinpanot helpottivat minua jäsentämään ja palauttamaan mieleeni haastattelujen sisältöä

tulkintavaiheessa. Lisäksi olen saanut palautetta koko tutkimusprosessin ajan tutkijakollegoilta tutkimuksestani.

Siirrettävyys tarkoittaa Tuomen & Sarajärven (2018, 162) mukaan tutkimuksen tulosten mahdollisuutta siirtää toiseen kontekstiin. Vaikka olen kuvannut tarkasti tutkimuksen suuntaa ja vaiheita, sen siirrettävyys suoraan toiseen kontekstiin on haastavaa. Tähän vaikuttavat haastateltavien erilaiset tilanteet ja työhistoria. Jokaisella erityisopettajalla ja rehtorilla on henkilökohtaisia ominaisuuksia ja aikaisempia kokemuksia, jotka väistämättä vaikuttavat tutkimuksen siirrettävyyteen.

Tutkimuksen luotettavuutta analysoitaessa vastaavuus merkitsee Tynjälän (1991) mukaan sitä, että vastaavatko tutkijan tuottamat tulokset haastateltavien alkuperäistä kokemusta tutkitusta aiheesta. Haastatteluja analysoidessani jouduin jatkuvasti pitämään mielessäni, etten tulkinnut haastatteluja omien näkökulmieni kautta. Haastattelujen tulkinnassa objektiivisuutta lisäsi jatkuva, tarkka perehtyminen litterointeihin sekä haastatteluihin liittyviin muistiinpanoihin. Teoreettisen viitekehäkseni samanaikainen tarkastelu tulosten kanssa lisäsi tutkimukseni objektiivisuutta ja sitä kautta luotettavuutta.

Tutkimukseni pohjalta heräsi useita ajatuksia jatkotutkimuskohteiksi. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia suurempaa otosta erityisopettajista ja rehtoreista. Otoksen suurempaa kokoa voisi tutkia määrällisillä menetelmillä, jolloin tutkimukseen saisi koottua helpommin aineistoa. Määrällisen tutkimuksen kyselylomakkeessa voisi hyödyntää tämän tutkimukseni luokittelua ja tyyppittelyä. Tutkimukseni herätti minussa ajatuksen, että seuraavassa tutkimuksessa voisi haastateltavat valita niin, että erityisopettaja ja rehtori edustavat samaa koulua. Tällöin tutkimukseen saisi syvempää näkökulmaa yhteistyön laadusta. Tämä tutkimus olisi hyvä toteuttaa laadullisella tutkimusmenetelmällä.

Tutkimuksen aineistosta nousi esille myös näkemys rehtorin koulutuksen merkityksestä erityisopettajan kanssa tehtävään yhteistyöhön. Tutkimuksestani nousi esille ajatus, että suhtautuuko rehtori eri tavoin erityisopettajan kanssa tehtävään yhteistyöhön hänen ollessaan koulutukseltaan luokanopettaja, aineenopettaja tai erityisopettaja. Tämä herätti minussa kiinnostuksen tutkia rehtorin koulutustaustan merkitystä yhteistyölle erityisopetuksen näkökulmasta. Samalla voisi myös tutkia rehtorin johtaman koulumuodon ja -koon merkitystä yhteistyön onnistumisen kannalta.

Kaikki tutkimukseeni osallistuneet erityisopettajat olivat kokeneita ammattilaisia. Heillä oli selkeä näkemys ideaalista yhteistyöstä rehtorin kanssa. Toisaalta olisi mielenkiintoista tutkia myös työkokemuksen vaikutusta ja merkitystä yhteistyön muotoihin ja laatuun.

LÄHTEET

Adams, K. S. & Christenson, S. L. 2000. Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology* 38 (5), 477–497.

Ahonen, J. 2001. *Ammattina rehtori*. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Aira, A. 2012. *Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto. *Jyväskylän studies in humanities* 179. Tulostettu 25.7. 2019.

Aluehallintovirasto. 2019. SURE Rehtorin toimenkuva. Viitattu 29.6.2019. <https://www.avi.fi/documents/10191/900227/Sure+rehtorin+toimenkuva.pdf/32794467-54c1-4695-bd56-eddc9b50a719>

Andriessen, J. H. E. & Verburg, R. M. 2004. A model for the analysis of virtual teams. Teoksessa S. H. Godar & S. P. Ferris (toim.) *Virtual and collaborative teams*. Hershey: Idea Group, 269–278. Viitattu 25.8.2019. <https://www.igi-global.com/chapter/virtual-collaborative-teams/30808>

Cobb, C. 2014. Principals play many parts: a review of the research on school principals as special education leaders 2001–2011. *International Journal of Inclusive Education* 19 (3), 213-234.

Dirks, K. T. & Ferrin, D. 2002. Trust in leadership: Meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of Applied Psychology* 87, 611-628.

Edwards, A. 2011. Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research* 50, 33 – 39.

Erchul, W. P. & Sheridan, S. M. 2014. *Handbook of research in school consultation*. New York: Erlbaum.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Gabarro, J. J. 1990. The development of working relationships. Teoksessa J. Gallagher, R., E. Kraut & C. Egido (toim.) *Intellectual teamwork. Social and technological foundations of cooperative work*. Hillsdale: Erlbaum, 79–110.

Gargiulo, M. & Ertug, G. 2006. The dark side of trust. In R. Bachmann & A. Zaheer (toim.) *Handbook of trust research*. Massachusetts: Elgar, 167–188.

Göker, S.D. 2012. Reflective Leadership in EFL. *Theory and Practice in Language Studies* 2 (7), 1355-1362.

Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2006. Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia- kognitiotieteellinen näkökulma. Teoksessa J. Parviainen (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampere: Tampere University Press, 214 – 272.

Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37 (6), 448 – 464.

Helakorpi, S. 1996. *Koulun tiimityö*. Hämeenlinna: Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 107.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2001: Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.

Honkanen, M. 2018. Rehtorit ja oppilaitosjohtaminen. Muistiot 2012:8. Viitattu 31.3.2019. https://www.oph.fi/download/144979_Rehtorit_ja_oppilaitosjohtaminen.pdf

Huhtanen, K. 2000. "Maattomat kuninkaat" Osa-aikainen erityisopetus oppivelvollisuuskoulun vuosiluokilla 1.-6. Väitöskirja, Tampereen yliopisto. Viitattu 2.4. 2019. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67069/951-44-4984-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Huxham, C. & Vangen, S. 2005. Managing to collaborate. The theory and practice of collaborative advantage. New York: Routledge.

Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T & Ahonen, J. 2002. Oppilaitoksen johtaminen. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Jyrkiäinen, A. 2007. Verkosto opettajien tukena. Tampere: Tampere University Press. Viitattu 28.8. 2019. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67794/978-951-44-7149-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Keyton, J., Ford, D. J. & Smith, F. I. 2008. A mesolevel communicative model of collaboration. Communication Theory 18, 376–406.

Kivirauma, J. & Wallenius, L. 2004. Turkulainen erityisopettaja. Teoksessa Eri-tyisopetus laajenevana koulutienä. Turku: Painosalama OY, 167.

Korkala, S. 2010. Luottamuksen ilmeneminen alueellisissa yhteistyöverkostoissa. Turku: Turun yliopiston julkaisuja C 298. Viitattu 28.8. 2019. <https://docplayer.fi/21814953-Luottamuksen-ilmeneminen-alueellisissa-yhteistyoverkostoissa.html>

Kutsyuruba, B. & Walker, K. 2015. The Role of Trust in Developing Teacher Leaders Through Early-Career Induction and Mentoring Programs. *Antistasis* 5 (1), 32-36.

Kykyri, V-L. & Puutio, R. 2016. Konsultointi keskusteluna vuorovaikutuksen viivahteita ja tilanneherkkää tasapainoilua. Oulu: Metanoia instituutti.

Laatikainen, P. 2011. Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Juva: Bookwell Oy.

Lewis, L. K. 2006. Collaborative Interaction: Review of Communication Scholarship and a Research Agenda. In C. S. Beck (toim.), *Communication yearbook* 30. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 197-247.

Little, M. & Dieker, L. 2009. Coteaching: Two Are Better Than One. *Principal Leadership* 9 (8), 43-46.

Madigan, J. & Schroth- Cavataio, G. 2011. Building Collaborative Partnership. *Principal Leadership* 12 (3), 26-30.

Mikola, M. & Oja, S. 2015. Konsultatiivinen työote oppilaan ja opettajan tukena. Jyväskylä: Oppimis- ja ohjauskeskus Onerva.

Millward, L. J. & Kyriakidou, O. 2004. Effective virtual teamwork: A sociocognitive and motivational model. Teoksessa S. H. Godar & S. P. Ferris (toim.) *Virtual and collaborative teams: Process, technologies and practice*. Hershey: Idea Group, 20-34. Viitattu 25.8.2019. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.725.8533&rep=rep1&type=pdf>

Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Väitöskirja, Oulun yliopisto. Viitattu 10.12.2019. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514270037.pdf>

Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät. Etnograafinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävissä peruskoulussa. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.

Viitattu 26.6.2019 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13392/9789513929855.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa Oja, S. (toim.) Kaikille kelpo koulu. Juva: Bookwell Oy, 39-55.

Olaniran, B. A. 2007. Culture and communication challenges in virtual workspaces. Teoksessa K. S. Amant (toim.) Linguistic and cultural online communication issues in the global age. Hershey: Idea Group, 79-92.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Perusopetuksen laatukriteerit. Helsinki: Kopijyvä Oy. Viitattu 1.4. 2019. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75311/okm29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Palonen, T. ja Gruber, H. 2010. Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen ja P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 41 – 56.

Parviainen, J. 2006. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Parviainen (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 155 – 187.

Patton, M. Q. 2002. Qualitative Evaluation and Research methods. Newbury Park: Sage.

Perusopetuslaki (628/1998). 37§ Henkilöstö. Viitattu 31.3.2019.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L8P37>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Viitattu 2.4. 2019.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Peters, L. & Manz, C. M. 2007. Identifying antecedents of virtual team collaboration. *Team Performance Management* 13, 117–129.

Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. Viitattu 29.6.2019.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/22711/9789513938031.pdf>

Rowlett, W. H. 2015. Personality traits among school personnel: Implications for consultation. Murray State University, ProQuest Dissertations Publishing.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 30.11.2019. <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>.

Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. Viitattu 26.8.2019. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37746/T023.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Schulte, A. C. & Osborne, S. S. 2003. When Assumptive Worlds Collide: A Review of Definitions of Collaboration in Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 14 (2), 109 – 138.

Sias, P. M. 2009. Organizing relationships. Traditional and emerging perspectives on workplace relationships. Thousand Oaks: Sage.

Smith, J. & Osborn, M. 2008. Interpretative Phenomenological Analysis. Teoksessa Qualitative Psychology. A Practical guide to research methods. London: SAGE publications Ltd, 57-59.

Staples, D. S. & Cameron, A. F. 2004. Creating positive attitudes in virtual team members. Teoksessa S. H. Godar & S. P. Ferris (toim.) Virtual and collaborative teams: Process, technologies and practice. Hershey: Idea Group, 76-98. Viitattu 25.8.2019. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.725.8533&rep=rep1&type=pdf>

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus verkkojulkaisu. ISSN=1799-1595. 2018. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 29.9.2019. http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html

Sydänmaanlakka, P. 2014. Tulevaisuuden johtaminen 2020. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Takala, M. 2010. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Hakapaino, 61-70.

Takala, M., Pirttimaa, R., Törmänen, M. 2009. Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. Viitattu 2.4. 2019. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>

Templeton, N., Willis, K & Hendricks, L. 2016. The coaching principal: Building teacher capacity through the Texas teacher evaluation and support system. International Journal of Organizational Innovation (online) Hobe Sound 8 (4), 140-145.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint Oy.

Valtiontalouden tarkastuskertomus. 8/2013. Viitattu 9.4.2019.

<https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/06/26094308/erityisopetus-perusopetuksessa-8-2013.pdf>

Vehkakoski, T. 2017. Laadullisten tutkimustulosten raportointi.

Laadulliset tutkimusmenetelmät. Jyväskylä.

Wiggins, K. & Damore, S. 2006. "Survivors" or "Friends"?: A Framework for Assessing Effective Collaboration. Viitattu 2.4. 2019. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/004005990603800507>

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko erityisopettajat

1. Kuinka monta vuotta olet toiminut laaja-alaisena erityisopettajana?
2. Määrittele omin sanoin, mitä yhteistyö yleisellä tasolla pitää sisällään.
3. Millaisia kokemuksia sinulla on yhteistyöstä rehtorisi kanssa nykytilanteessa?
4. Millaisia näkemyksiä sinulla on yhteistyöstä rehtorin kanssa ideaalitalanteessa?

Liite 2. Haastattelurunko rehtorit

1. Kuinka monta vuotta olet toiminut rehtorina?
2. Määrittele omin sanoin, mitä yhteistyö yleisellä tasolla pitää sisällään.
3. Millaisia kokemuksia sinulla on yhteistyöstä erityisopettajasi kanssa nykytilanteessa?
4. Millaisia näkemyksiä sinulla on yhteistyöstä erityisopettajan kanssa ideaalitalanteessa?