

**”TÄÄ EI OO KENENKÄÄN YKSITTÄINEN
HOMMA, TÄÄ ON MEIDÄN YHTEINEN JUTTU”**

Yhteisön kulttuurin merkitys työskentelylle ja
työssäjaksamiselle alakoulun erityisopettajan kokemana

Juho Lähdesmäki

**Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2014
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Lähdesmäki, Juho. ”Tää ei oo kenenkään yksittäinen homma, tää on meidän yhteinen juttu” Yhteisön kulttuurin merkitys työskentelyssä ja työssäjaksamisessa alakoulun erityisopettajan kokemana. Erityispedagogiikan pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2014. 126 sivua + 12 liitesivua. Julkaisematon.

OAJ:n selvityksen mukaan opettajat jaksavat muiden alojen työntekijöitä huonommin työssään. Aiemmat tutkimukset paljastavat myös yhteisöllisen kulttuurin merkityksen työskentelyn onnistumisessa ja työhyvinvoinnissa. Erityisopettajien subjektiivisia kokemuksia yhteisöllisestä kulttuurista, työhyvinvoinnista ja työskentelystä koulussa on kuitenkin tutkittu vain vähän. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa selvitettiin alakoulun laaja-alaisten erityisopettajien ja erityisluokanopettajien käsityksiä näistä aiheista. Selvittäminen oli tärkeää paremman kuvan saamiseksi erityisopettajan työstä ja sen mahdollisista epäkohdista. Tutkimuksen teoria-tausta pohjautui erityisesti erityisopettajan työskentelystä ja rooleista (mm. Ström), sekä yhteisön toiminnasta (mm. Isohanni, Miller) ja sen kulttuureista (mm. Hargreaves) saatuihin aiempiin tutkimustuloksiin.

Aineisto kerättiin kvalitatiivisten teemahaastattelujen avulla keväällä 2014. Haastateltavia erityisopettajia oli yhteensä kuusi; kolme laaja-alaista erityisopettajaa ja kolme erityisluokanopettajaa. Aineiston analyysitapana käytettiin teoriasidonnaista sisällönanalyysia.

Tutkimustulosten mukaan erityisopettajan roolien ja työnkuvan epäselvyys, sekä heikkous yhteistyössä ja tiedonkulussa heikentävät erityisopettajien kokemaa yhteisöllisyyttä koulussa. Yhteisöllisen kulttuurin puute taas vaikeuttaa erityisopettajien työn tekemistä ja heikentää työssäjaksamista. Tulokset osoittavat myös että laaja-alaisten erityisopettajien ja erityisluokanopettajien käsitykset työskentelystä koulussa eroavat toisistaan varsinkin koskien yhteistyön tekemistä ja erityisopettajan omaa roolia koulu-yhteisössä.

Tavoitteellisesti yhteisöllistä kulttuuria rakentamalla koko yhteisön voimin ja organisaation rakennetta esimerkiksi työtehtävien osalta selkiyttämällä monia erityisopettajan työhön liittyviä ongelmia saataisiin helpotettua. Lisäksi laaja-alaista erityisopettajaa ja erityisluokanopettajaa tulisi kenties tutkia vastaisuudessa enemmän erillisinä opettajaryhminä kuin yhdessä ”erityisopettajina” työnkuvien ja roolien selkiyttämiseksi.

Avainsanat: Erityisopettaja, yhteisöllisyys, työssäjaksaminen, yhteistyö, koulun kulttuuri

KUVIOT

Kuvio 1. Haastatellut erityisopettajat yhteisöllisyyden ja työssäjaksamisen nelikentässä.	68
Kuvio 2. Erityisopettajatyypit työssäjaksamisen ja yhteisöllisyyden nelikentässä.	77
Kuvio 3. Työyhteisön toiminnan tasot erityisopettajan näkökulmasta Milleriä (1978) mukailleen.	84
Kuvio 4. Yhteisöllisen kulttuurin muodostumisen systeeminen vaikutuskaavio.	85
Kuvio 5. Tutkimuskysymyksiin vastaavat luvut tutkimuksessa.	103

SISÄLTÖ:

1 JOHDANTO	7
1.1 ALUKSI	7
1.2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	8
2 ERITYISOPETTAJA TYÖYHTEISÖSSÄ JA OPETTAJAN TYÖHYVINVOINTI	10
2.1 ERITYISOPETTAJA TYÖYHTEISÖNSÄ JÄSENEENÄ	10
2.1.1 <i>Erityisopettajan työnkuva alakoulussa</i>	10
2.1.2 <i>Erityisopettajan roolit alakoulussa</i>	13
2.2 YHTEISÖLLISYYS	16
2.2.1 <i>Verkostoituminen</i>	17
2.2.2 <i>Pedagoginen johtaminen</i>	18
2.3 OPETTAJIEN KULTTUURIT	20
2.3.1 <i>Koulukulttuuri</i>	20
2.3.2 <i>Opettajakulttuurit</i>	21
2.4 VIESTINTÄ JA PALAUTE KOULUSSA	25
2.5 TYÖHYVINVOINTI OPETUSTYÖSSÄ	27
3 LÖYDÖT	30
3.1 ERITYISOPETTAJAN ROOLIT JA TYÖNKUVA	30
3.1.1 <i>Erityisopettajille yhteiset tekijät työnkuvassa ja rooleissa</i>	30
3.1.2 <i>Erityisluokanopettajan työnkuva ja rooli</i>	33
3.1.3 <i>Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva ja rooli</i>	33
3.1.4 <i>Erityisopettajan työnkuvan selkeys ja tyytyväisyys rooliin</i>	35
3.2 YHTEISTYÖ	37
3.2.1 <i>Erityisopettajien tekemä yhteistyö</i>	37
3.2.2 <i>Yhteistyöhön vaikuttavat tekijät</i>	40
3.3 VIESTINTÄ	43
3.3.1 <i>Tiedonkulku</i>	43
3.3.2 <i>Keskustelut</i>	45
3.3.3 <i>Palaute</i>	47
3.4 YHTEISTYÖSTÄ YHTEISÖLLISEEN KULTTUURIIN	49
3.4.1 <i>Yksilöt yhteisöllisyyttä rakentamassa</i>	50
3.4.2 <i>Erimielisyydet ja niiden käsittely</i>	55

3.4.3	<i>Yhteisöllisyys kouluyhteisöä pienemmissä yhteisöissä</i>	57
3.5	ERITYISOPETTAJAN TYÖSSÄJAKSAMINEN	59
3.5.1	<i>Erityisopettajan työhön liittyvät työhyvinvoinnilliset tekijät</i>	59
3.5.2	<i>Itsestä huolehtimisen merkitys erityisopettajan työhyvinvoinnille</i>	61
3.5.3	<i>Työympäristön merkitys erityisopettajan työhyvinvoinnille</i>	63
4	LÖYTÖJEN TARKASTELUA	67
4.1	YHTEENVEDOT ERITYISOPETTAJISTA	67
4.1.1	<i>Ulla, erityisluokanopettaja</i>	69
4.1.2	<i>Riku, erityisluokanopettaja</i>	70
4.1.3	<i>Milla, erityisluokanopettaja</i>	71
4.1.4	<i>Harri, laaja-alainen erityisopettaja</i>	72
4.1.5	<i>Leena, laaja-alainen erityisopettaja</i>	74
4.1.6	<i>Erika, laaja-alainen erityisopettaja</i>	75
4.2	ERITYISOPETTAJATYYPIT	76
4.2.1	<i>Hyvinvoiva erityisopettaja</i>	77
4.2.2	<i>Kyynistynyt erityisopettaja</i>	78
4.2.3	<i>Karaistunut erityisopettaja</i>	80
4.2.4	<i>Syrjäytynyt erityisopettaja</i>	81
4.3	TYÖYHTEISÖN TOIMINNAN JA YHTEISÖLLISEN KULTTUURIN SYSTEEMITEOREETTINEN TARKASTELU	82
4.3.1	<i>Erityisopettajan työnkuvan ja roolien tarkastelua yhteisön eri tasoilla</i>	85
4.3.2	<i>Yhteistyön ja kommunikaation tarkastelua yhteisön eri tasoilla</i>	89
4.3.3	<i>Yhteisön kulttuurin ja yhteisöllisyyden tarkastelua</i>	95
5	POHDINTA	103
5.1	LÖYTÖJEN TARKASTELUA	103
5.1.1	<i>Löydöt tutkimuskysymyksittäin</i>	103
5.1.2	<i>Pohdintaa löydöistä</i>	107
5.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	110
5.2.1	<i>Tutkimuksen luotettavuus</i>	110
5.2.2	<i>Tutkimuksen eettisyys</i>	112
5.3	JATKOTUTKIMUSAIHEITA	113
	LÄHTEET	115
	LIITTEET	127

1 JOHDANTO

Johdannossa esittelen tutkimuksen aiheen ja mistä kulmasta aihetta tarkastellaan. Esittelen myös tutkimuskysymykset ja kerron tutkimuksen etenemisestä lyhyesti.

1.1 Aluksi

Opettajien ammattijärjestön julkistamien opettajien työolobarometrin tulosten mukaan opettajilla on liikaa töitä ja liian vähän aikaa töiden tekemiseen (Luukkainen 2014). Tutkimustulos julkaistiin kesken tekemieni haastattelujen, ja olikin onni että sain tässä tutkimuksessa selvittää laadullisella otteella erityisopettajien näkemyksiä siitä mistä ajanpuute ja työkuorman valuminen yli johtuvat. Aina erityisopettajat eivät itsekään tienneet mistä nämä ja monet muut työssäjaksamista heikentävät tekijät syntyivät, mutta huomasin tutkimuksen edetessä yhteisöllisyyden asteella olevan suuren merkityksen työhyvinvoinnillisiin tekijöihin niin välillisesti kuin suoraankin.

Tässä tutkimuksessa perehdyn tarkemmin erityisluokanopettajien ja laaja-alaisten erityisopettajien kokemuksiin omasta työskentelystään ja roolistaan, työhyvinvoinnistaan ja koulun kulttuurista. Löytöjä esittelen ja tarkastelen sekä yleisesti erityisopettajan, että spesifimmin erityisluokan- tai laaja-alaisen erityisopettajan näkökulmasta. Varsinkin rooleissa ja yhteistyön tekemisessä laaja-alaisen erityisopettajan ja erityisluokanopettajan välillä on suuria eroja.

Koulua voidaan tarkastella tutkimuskohteena useasta eri näkökulmasta ja eri yhteisötasoilta (Aittola 1988, 2; Huusko 1999, 16-17). Tässä tutkimuksessa koulu nähdään ihmisten työyhteisönä, joka perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tarkemmin tarkasteluun olen ottanut erityisopettajan työnkuvan ja roolin, kollegiaalisen tuen ja työhyvinvoinnin. Tarkastelen toimintaa erityisopettajan näkökulmasta yhteisön eri tasoilta. Useissa aiemmissa tutkimuksissa on selvitetty kollegiaalisuuden yhteyttä opettajien työhyvinvointiin (mm. Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, Wallace, Greenwood, Hawkey, Ingram, Atkinson & Smith 2005; Hargreaves 1994; 1996; Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009; Manka, Kaikko-

nen & Nuutinen 2007; Onnismaa 2010). Tutkimuksessani pyrin huomioimaan aiemmat tutkimustulokset, mutta esittelen myös erityisopettajien omakohtaisia kokemuksia yhteisöllisyyden merkityksestä heidän työskentelyssään.

Tarkastelun keskiössä ovat **opettajien** muodostamat yhteisöt, ja vähemmälle tarkastelulle jätän esimerkiksi jo aiemmin paljon tutkitut rehtorin vaikutusmahdollisuudet (Huusko 1999; Hämäläinen 1986; Raasumaa 2010; Vulkko 2001) sekä kouluorganisaation yhteiskunnallisen tarkastelun (mm. Fullan 1994; Hargreaves 1995; Huusko 1999; Hämäläinen 1986; Kohonen & Leppilampi 1994; Tukiainen 1997; Vilka 2005; Vulkko 2001).

Yhteisöjä tarkastelen erityisopettajan käsitysten perusteella. Erityisopettaja on monen alan asiantuntija, ja hänen on kyettävä auttamaan oppilasta erilaisissa oppimisvaikeuksissa ja eri oppiaineissa sekä tukemaan oppilaan sosio-emotionaalista kehitystä. Hänen on kyettävä toimimaan vuorovaikutuksessa oppilaiden, kollegoiden ja erilaisten asiantuntijoiden kanssa. (Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, 286.) Onkin siksi perusteltua tutkia erityisopettajan ja hänen kollegoidensa välistä vuorovaikutusta, tiedonkulkua ja kollegiaalisuutta.

Tutkimuskysymykset:

- 1) Miten erityisopettajat kuvailevat omaa opettajuuttaan ja työskentelyään?*
- 2) Miten erityisopettajat kuvailevat yhteisönsä kulttuuria?*
- 3) Miten erityisopettajat kuvailevat omaa työssäjaksamistaan?*

1.2 Tutkimuksen toteutus

Seuraavaksi kerron lyhyesti tutkimuksen toteuttamisesta. Esittelen käyttämäni tutkimusmetodin, käytännön järjestelyt ja tutkittavat, sekä aineiston analyysitavat. Tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä pohdin myöhemmin pohdinta –osiossa. Yksityiskohtaisempi tutkimusmenetelmän ja tutkimuksen etenemisen käsittely on työn liitteenä (1).

Tutkimuksen aiheen valitsin, koska halusin selvittää erityisopettajien omakohtaisia kokemuksia erityisopettajan toiminnasta koulussa, yhteisöllisyydestä, yhteisön kulttuureista, viestinnästä ja työhyvinvoinnista. Koska halusin selvittää erityisopettajien omien kokemusten takana olevia merkityksiä, valitsin laadullisen tutkimusotteen. Edellämainittujen teemojen pohjalta rakensin haastattelurungon, jota hyödynnettiin haastatteluissa. Pyysin keski-suomalaisten koulujen rehtoreita välittämään haastattelukutsun (liite 2) koulunsa laaja-alaisille erityisopettajille ja erityisluokanopettajille, jotka saivat päättää osallistumisestaan tutkimukseen.

Tutkimukseen osallistui yhteensä kuusi alakoulun erityisopettajaa; kolme erityisluokanopettajaa ja kolme laaja-alaista erityisopettajaa. Erityisopettajille kerrottiin tutkimuksen lähtökohdat ja eettiset periaatteet (liite 3) ja heidän kanssaan tehtiin haastattelusopimukset (liite 3). Jokaista erityisopettajaa haastattelin yksilöllisesti puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, jonka teemat olin rakentanut aiemman tutkimustiedon pohjalta. Haastattelut nauhoitettiin, litteroitiin ja analysoitiin.

Aineiston analyysin toteutin teoriasidonnaista sisällönanalyysia hyödyntäen. Aineisto teemoiteltiin osin teemahaastattelun teemojen ja osin haastatteluista esille tulleiden uusien teemojen pohjalta. Löytöjen esittelyssä aineisto järjestettiin teemoittain ja löydöt perusteltiin aineistositaatein. Löytöjen tarkastelussa tietämystä syvennettiin etsimällä löydöille yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia aiemmasta teorian tiedosta ja muodostamalla löytöjen ja aiemman teorian tiedon pohjalta uusia oletuksia. Tämän jälkeen aineistosta kootut löydöt tyypiteltiin luomalla erityisopettajatyyppejä löytöjen ja tiivistettyjen haastatteluprofilien perusteella. Näkökulmaa laajennettiin yhä tarkastelemalla löytöjä systeemiteoreettisesta ajatusmallista käsin selittäen löytöjen merkitystä kouluorganisaation eri tasojen suhteen.

2 ERITYISOPETTAJA TYÖYHTEISÖSSÄ JA OPETTAJAN TYÖHYVINVOINTI

Työyhteisö on ainutkertainen ja pysyvälüuontoinen yksilöiden muodostama ryhmä, jonka toimintaa säätelee sen yksilöllinen kulttuuri (Huusko 1999, 16-17). Koulussa toimivia yhteisöjä ovat muunmuassa kouluyhteisö ja opettajayhteisö (Huusko 1999, 17). Näiden yhteisöjen muodot voidaan jaotella esimerkiksi opettajien välisen toiminnan tason mukaan (Murto 1992, 119-125). Tässä tutkimuksessa selvitetään yhteisön toiminnan lisäksi yksittäisten opettajien näkemyksiä työskentelystään työyhteisössä. Tämä on perusteltua, sillä jokainen yksilö näkee yhteisön omalta kantiltaan ja vaikuttaa sen toimintaan oman persoonansa kautta (Nikkanen 1992, 100).

Opettajat toimivat toistensa kanssa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa monin eri tavoin. Eri-laisia yhteistoiminnan muotoja ovat muun muassa yhteisopetus, ammatilliset keskustelut, työyhteisön kehittäminen ja ongelmatilanteiden ratkaiseminen yhdessä (Hargreaves 1994, 186-188). Tarkastelen seuraavassa tarkemmin erityisopettajaa työyhteisönsä jäsenenä, yhteistoimintaa opettajien kesken, sekä koulussa vallitsevia kulttuureja.

2.1 Erityisopettaja työyhteisönsä jäsenenä

Tässä luvussa esittelen erityisopettajan työnkuvaan ja rooleihin liittyviä asioita. Ensin esittelen osa-alueita, joista erityisopettajan työ alakoulussa koostuu ja pohdin erityisopettajan työnkuvaan liittyviä ongelmia ja työnkuvan monimuotoisuutta. Tämän jälkeen pohdin erityisopettajan erilaisia rooleja ja niiden selkeyttä alakoulussa.

2.1.1 Erityisopettajan työnkuva alakoulussa

Erityisopetusta annetaan samanaikaisopetuksena yleisopetuksen kanssa, yksilöopetuksena tai erillisissä pienryhmissä oppimis- ja kouluvaikeuksien ennaltaehkäisemiseksi, tasoittamiseksi ja poistamiseksi (Ihatsu & Ruoho 2001, 92; 103-105). Erityisopetus eroaa työtavoil-

taan sen mukaan järjestetäänkö sitä osa- vai kokoaikaisesti (Lahtinen 2009, 185). Osa-aikaisesta erityisopetuksesta vastaa laaja-alainen erityisopettaja. Laaja-alaisen tai osa-aikaisen erityisopetuksen ideologian mukaan oppilaat opiskelevat osan koulupäivästä tai viikosta erityisopetuksessa (Lahtinen 2009, 185). Laaja-alaista erityisopetusta saavilla oppilailla on useimmin vaikeuksia lukemisessa, kirjoittamisessa tai matematiikassa (Tilastokeskus 2010; myös Tilastokeskus 2003-2009). Myös tarkkaavaisuus- ja käytöshäiriöiden, sekä kieliongelmiin helpottaminen ja maahanmuuttajaoppilaiden opetus kuuluvat laaja-alaisen erityisopettajan työtehtäviin (Kivirauma, Rinne & Tuittu 2012, 250; Luostarinen 2006, 22-23). Laaja-alaista erityisopetusta tehdään sekä klinikkamuotoisesti, että samanaikaisopetuksena luokan- tai aineenopettajan kanssa (Lahtinen 2009, 185-188).

Luokka- tai ryhmämuotoisesta kokoaikaisesta erityisopetuksesta vastaa erityisluokanopettaja. Ryhmät koostuvat usein 6-10 oppilaasta, opettajasta ja yhdestä tai useammasta koulunkäynnin ohjaajasta. Erityisluokissa opiskelevilla oppilailla on oppiaineissa tai sosioemotionaalisesti enemmän vaikeuksia kuin osa-aikaisesti erityisopetuksessa opiskelevilla oppilailla, ja heidät on ryhmitelty mahdollisimman homogeenisesti diagnoosien tai piirteiden perusteella. Luokkamutoisen erityisopetuksen oppilaat integroituvat usein yleisopetuksen luokkiin osassa oppiaineista. (Lahtinen 2009, 185.)

Opetustyö ei ole erityisopettajan ainoa tapa työskennellä koulussa. Takala, Pirttimaa & Törmänen (2009, 169) jaottelevat erityisopettajan työn koostuvan opettamisen lisäksi konsultoinnista ja taustatyöstä. Konsultoidessaan erityisopettaja toimii oppilashuoltotyössä, tekee moniammatillista yhteistyötä ja tukee yhteisön muita jäseniä erityispedagogisella tietämyksellään (Laatikainen 2011, 7-11). Taustatyönään erityisopettaja suorittaa testejä ja seulontoja erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden löytämiseksi, arvioi oppilaita, laatii oppilaan henkilökohtaisia oppimisen järjestämistä koskevia suunnitelmia (HOJKS) ja kehittää oppimateriaalia (Laatikainen 2011, 7-11; Takala ym. 2009, 166-167). Opetustyötä tehdään selkeästi eniten ja konsultaatiotyötä vähiten, jopa vähemmän kuin sitä virallisesti suositeltaisiin tehtävän (Takala ym. 2009, 167). Erityisopettajan työskentelyyn kouluyhteisön tasolla onkin luotu erilaisia toimintamalleja, joissa erityisopettaja toimii yhteisössä

oman alansa asiantuntijana, jakaa erityispedagogista tietotaitoa muille yhteisön jäsenille, sekä koordinoi erityisoppilaiden oikeuksia (Lahtinen 2009, 188-191).

Valmentajamallissa erityisopettaja käyttää asiantuntijuuttaan ja tukee, kouluttaa ja valmentaa muita opettajia kohtaamaan ja käsittelemään paremmin oppilaiden ongelmia. Malli toimii hyvin varsinkin kouluissa, joissa on vähän erityisopetusresurssia. Valmentajamallin laajempi versio on **konsultaatiomalli**, jossa erityisopettaja auttaa vanhempia, opettajia ja koko yhteisöä auttamaan oppilaita. Konsultaatiomalli lisää yhteistoimintaa, mutta myös vaatii onnistuakseen koko yhteisön valmiutta erityispedagogisen näkemyksen omaksumiseen ja koulun kokonaisvaltaiseen kehittämiseen jopa oman edun unohtaen. (Lahtinen 2009, 189-190.)

Resurssiopettajamallissa erityisopettajan työ sisältää HOJKS:ien laadintaa ja seuranta, erityisopetuksen koordinointi- ja suunnittelutyötä sekä konsultaatiota. Työ ulottuu monelle tasolle, mutta ensisijaisesti kouluyhteisön tasolle erityisopetuksen tuomiseksi lähemmäs yleisopetusta käytännön ja aatteen tasolla. Myös resurssiopettajamallin onnistuminen riippuu koko yhteisön panoksesta yhteistyöhön ja erityispedagogiikan käytön näkemisestä koko yhteisön voimavarana. **Koordinaattorimallissa** erityisopettajan tärkein tehtävä on koordinoida hallinnon ja käytännön toiminnan välimaastossa oppilaiden etujen saamista. Koordinaattoriopettaja ei yleensä opeta, vaan enemmänkin vastaa erityispedagogisista palveluista ja valmiuksista sekä oppilaiden siirtymisestä oppilaitosten välillä. (Lahtinen 2009, 189.)

Erityisopettajan työn keskeisimmät haasteet muodostuvat ajan puutteesta, resurssien puutteesta, työprofiilin epäselvyydestä ja työtaakan lisääntymisestä (Takala ym. 2009, 169). Aiemmissa haastattelututkimuksissa erityisopettajat halusivat itselleen lisää aikaa opetuksen ulkopuolisten töiden tekemiseen ja kouluun lisää erityisopettajia (Takala ym. 2010, 8). Erityisopettajan työnkuva ei kouluyhteisössä ole aina selkeä ja epäselvästä työnkuvasta syntyy erilaisia ristiriitoja (Hämäläinen & Sava 1989, 59-60; Ström 1996, 87; Takala ym. 2009, 164). Työtehtävät saattavat olla päällekkäisiä, ne eivät kata koko koulun tehtäväkenttää tai niitä ei ole määritelty kunnolla. Työtehtävien jako voi myös olla epätasainen tai

epämielekäs. Työyhteisössä ei välttämättä ole myöskään totuttu käyttämään erilaisia yhteistyön muotoja, jolloin opettajat eivät tiedä millaista yhteistyötä kenenkin kanssa tulisi tehdä. Näiden ristiriitojen ratkaisemiseksi ja roolien ja työnkuvien selkiyttämiseksi tulisi hyödyntää yhteisöllistä keskusteluaikaa. (Hämäläinen & Sava 1989, 59-60.)

Epäselvyyteen saattaa vaikuttaa se, että erityisopettajan työnkuva eroaa koulu- ja aluekohtaisesti (Takala ym. 2009, 164; 2010, 7). Myös työnkuvan rajaaminen on vaikeaa, koska erityispedagogiikka liittyy niin moneen koulussa käsiteltävään asiaan (Takala ym. 2009, 164). Selviä rajavetoja erityisopetuksen ja yleisopetuksen välille on yhä vaikeampi nykypäivänä tehdä opetuslainsäädännön (642/2010) tavoitellessa aiempaa inklusiivisempaa opetusotetta. Erityisopettajan työnkuvan epäselvyys murentaa työpaikan yhteisöllisyyttä ja luottamusta sekä heikentää työhyvinvointia (Onnismaa 2010; Sahlberg 1998, 136; Seligman 1997, 22). Puutteet erityisopettajan resursseissa taas heikentävät opetuksen laatua (Luostarinen 2000, 101).

2.1.2 Erityisopettajan roolit alakoulussa

Roolit tarkoittavat yhteisön ja ryhmän jäsenen toimintaan kohdistuvia odotuksia. Erityisopettajilla on koulussa virallisia ja epävirallisia rooleja. Viralliset roolit ovat työtehtävien mukaisia suhteita toisiin ihmisiin, kuten opettajan rooli suhteessa oppilaisiin. Epäviralliset roolit taas ovat niitä persoonasta ja työkokemuksesta riippuvia otettuja, saatuja tai annettuja rooleja, joita voivat olla muun muassa ”keskustelun johtaja opettajanhuoneessa” tai ”yhteistyökykyinen opettaja”. Rooleissa syntyy ristiriitoja, kun roolit ovat epäselviä, muut eivät hyväksy opettajan ottamaa roolia tai muut antavat opettajalle rooleja joista opettaja ei ole tietoinen, tai joita opettaja ei halua. (Hämäläinen & Sava 1989, 68-70.)

Erityisopettajan rooli on moninainen ja epätarkka erityisopettajan toiminnan elässä muutosvaihetta yhä yhteistoiminnallisempaan suuntaan (mm. Björn 2012; Takala ym. 2009). Luokanopettajan opettaessa oppilasta ja oppilashuoltotyöryhmän vastatessa oppilaan oppimiskuntoisuudesta työskentelee erityisopettaja kahden edellisen välillä (Lappalainen 2001, 150). Erityisopettajalle onkin koulussa osoitettu useita eri rooleja, jotka työnkuvan tapaan

saattavat erota koulu- ja aluekohtaisesti (Ström 1996, 85; Takala ym. 2009; 2010, 8). Erityisopettajan on oltava erityiskasvatuksen ammattilainen opetus- ja oppiainetaiteinen, mutta myös taitava vuorovaikutustaidoiltaan konsultoinnin ja muun kouluyhteisöä koskevan yhteistyön onnistumiseksi, joihin erityisopettajan työskentely pääosin pohjautuu (Takala ym. 2009, 169).

Erityisopettajien työskentelytapoja ja rooleja voidaan tarkastella esimerkiksi yleisten roolien tai tutkimusten osana syntyneiden luokitteluiden perusteella (Ström 1996; Takala ym. 2009; 2010). Kristina Ström (1996, 85) on tutkinut laaja-alaisten erityisopettajien työskentelytapoja ja rooleja ja jaotellut erityisopettajan työn seitsemään yleiseen eri ammattiroolikategoriaan: *opettajan, ohjaajan, oppilashuoltajan, nuorallatanssijan, puolustusasianajajan, kasvattajan, ja resurssihenkilön* rooleihin. Rooleja voidaan soveltaa myös erityisluokanopettajan toimintaan. Roolit voivat olla päällekkäisiä ja erityisopettajalla saattaa koulussa olla jopa kaikki edellisistä rooleista. Strömin roolijako on pysyvämpi, sovellettavampi ja laajempi kuin useimmat samankaltaiset, mutta tutkimusten osana syntyneet luokittelut (mm. Ström 1996; Takala ym. 2010).

Erityisopettajan työ on valtaosin *opettajan rooliin* kuuluvaa oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia omaavien oppilaiden opettamista. Erityisopettajat kertoivat opettajanrooliensa tärkeiksi piirteiksi oppilaskeskeisyyden ja terapeutisuuden, joiden avulla kehittävät sekä oppilaiden tietotasoa että kognitiivisia ja sosio-emotionaalisia valmiuksia. (Ström 1996, 86.)

Ohjaajan ja konsultoinnin *roolissa* erityisopettaja huolehtii työyhteisön hyvästä erityispedagogisesta osaamisesta (Rytivaara ym. 2012; Takala ym. 2009). Laaja yhteistoiminta koulun henkilöstön sekä oppilaiden vanhempien kanssa kuuluu konsultoivan erityisopettajan rooliin (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 217). Ohjaus ja konsultointi tullevat lisääntymään tulevaisuudessa opettajien lisääntyvän yhteistyön myötä (Björn 2012; Ström 1996, 86-87). Myös erityisopettajat itse tahtoisivat Takalan ym. (2010, 8) tutkimuksen mukaan lisää aikaa konsultointi- ja ohjaustyön tekemiseen. Yhteistyötaitoinen erityisopettaja auttaa myös muita auttamaan esimerkiksi välittämällä erityisoppilaasta tärkeää yksilöllistä tietoa ja suunnittelemalla yhdessä muiden kanssa oppilaan tukea ja opiskelua. Tämän vuoksi erityisopettajan ohjaajaroolin ja opettajien välisen yhteistyön kehittäminen voi myötävai-

kuttaa koulun resurssien tehokkaampaan hyödyntämiseen ja organisaation kehittämiseen (Sahlberg 1998, 179; Ström 1996, 87).

Oppilashuoltotyössä erityisopettaja selvittää oppilaan tuen tarvetta sekä toimii konsulttina ja linkkinä yhteistyössä vanhempien, opettajien ja muun koulun henkilökunnan kanssa (Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, 295; Takala ym. 2010, 8). Erityisopettaja tuo oppimisvaikeuksia koskevan erityistietämyksensä avulla erityispedagogisen näkökulman oppilashuoltoryhmään (Ström 1996, 89). Luostarisen (2000, 35) haastattelemat erityisopettajat kertoivat oppilashuoltoryhmätyöskentelyssä omimmaksi vastuualueekseen oppimisvaikeudet ja niihin yhteydessä olevat ongelmat. Heillä oli myös tärkeä asema tilanteiden pohjustamisessa muille työryhmän jäsenille (Luostarinen 2000, 35; Ström 1996, 120). Usealta eri taholta tulevat odotukset ja vaikeus näiden odotusten täyttämiseen kuvaavat erityisopettajan **nuorallatanssijan roolia** (Ström 1996, 87). Usein erityisopettaja tasapainottelee ulkoisten odotusten ja omien prioriteettiensa välillä (Ström 1996, 87). Erityisopettajan työhön kuuluva joustavuus, mukautuvuus ja mitä erilaisempien työtehtävien tekeminen luovat kuvan erityisopettajasta eräänlaisena *kameleonttina* (Takala ym. 2010, 8). Nuorallatanssijan rooli kuvaa hyvin erityisopettajan vaikeasti määriteltävissä olevaa roolia kouluyhteisössä (Ström 1996, 87).

Puolustusasianajajan rooli näkyy käytännössä erityisopettajan puolustaessa ja valvoessa heikkojen oppilaiden oikeuksia tuen saamiseksi, ja on ylipäänsä heidän puolellaan asioita käsitellessä. Koulun ilmapiiri ja sitoutuminen erityisopetukseen määrittelee usein sen kuinka kuluttavaa puolustusasianajajan roolissa toimiminen erityisopettajalle on. Toimintaa helpottaa jos koulun henkilökunnalla on yhtenäinen ja selkeä käsitys ihmiskuvasta ja erityisopetuksen tarpeesta. (Ström 1996, 89.)

Oppilaan sosio-emotionaalisen kasvun tukeminen osana lapsen kokonaiskehitystä on osa erityisopettajan **kasvattajan roolia** (Ström 1996, 119). Usein oppimisvaikeudet tuovat mukanaan alemmuudentunnetta tai vastavuoroisesti sosio-emotionaaliset vaikeudet aikaansaavat oppimisvaikeuksia (mm. Frostad & Pijl 2007, 16). Opettajan tärkeimmän työvälineen, oppilaantuntemuksen kautta erityisopettaja voi opetuksessaan tehokkaammin paneutua op-

pilaan sosio-emotionaaliseen tukemiseen, sillä erityisopetuksessa on yleisopetusta enemmän aikaa oppilasta kohden (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 183; Ström 1999, 119). Erityisopettaja voi kehittää oppilaantuntemustaan havainnoimalla ja keskustelemalla, ja näin ollen rakentaa luottamusta ja valita oppilaalle sopivia opiskelutapoja (Numminen 2007, 160; Vilka 2005, 120). Oppilaasta tekemiään huomioita ja johtopäätöksiä erityisopettaja jakaa hyödynnettäviksi esimerkiksi oppilashuoltoryhmässä (Ström 1999, 120).

Resurssihenkilön roolissa erityisopettaja toimii luokassa ylimääräisenä resurssina. Hän tukee oppitunnilla sitä oppilasta, joka kulloinkin tarvitsee tukea. Resurssiopettajana toimiessaan erityisopettajan työ ei niinkään ole konsultoivaa, vaan työskentelyä kuvaa yhteisopettajuus tasavertaisesti luokanopettajan kanssa. Erityisopettaja voi toimia resurssihenkilön roolissa muiden rooliensa ohessa, mutta hänet on voitu palkata myös erityisesti resurssiopettajaksi. Erityisopettajan toimiessa resurssihenkilön roolissa luokkaa voidaan myös jakaa hetkellisesti pienempiin ryhmiin oppimisen tehostamiseksi. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 216-217; Ström 2001, 132.)

Seuraavaksi tarkastelen yhteisöllisyyttä ja sen merkityksiä koulu yhteisölle. Esittelen myös yhteisöllisyyteen läheisesti liittyvät verkostoitumisen ja pedagogisen johtajuuden käsitteet.

2.2 Yhteisöllisyys

Yhteisöllisyys voidaan yksinkertaisimmillaan määritellä toisten huomioonottamisena ja yhteisiin tavoitteisiin pyrkimisenä (mm. Sahlberg 1998; Hargreaves 1996). Eri tutkijat käyttävät yhteisöllisyydestä puhuessaan myös termejä “yhteistoiminnallisuus” tai “kollegiaalisuus”, tarkoittaen yleensä kuitenkin samaa asiaa (mm. Hargreaves 1994; Himberg 1996; Sahlberg 1998; Takala 2000). Yhteisöllisyys on sekä keino aikaansaada toivottuja muutoksia yhteisössä, että työyhteisön ja opetuksen toiminnallinen päämäärä itsessään, ja se on menestyvän ja kehityskykyisen koulun tunnusmerkki (Sahlberg 1998, 158-160; Välijärvi 2000, 173). Perinteisesti opettajan tehtävä on ollut opettaa yksin, ja opettajan työstä onkin puuttunut sitoutuminen työskentelyyn ja yhteisön kehittämiseen yhdessä muun yhteisön kanssa (Luukkainen 2000, 89). Yksin selviämisen ihannoiti kuitenkin estää yhteistyö-

tä ja aiheuttaa opettajille ylimääräistä työkuormitusta (Himberg 1996, 14). Tänä päivänä opettajan työ onkin muuttumassa entistä enemmän toista tukevaksi keskinäiseksi ammatilliseksi yhteistyöksi, eli yhteisöllisyydeksi (Sahlberg 1996, 128).

Yhteisöllisyydellä on sekä vahvoja että heikkoja muotoja. Little (1990, 177-180) jaottelee kollegiaalisuuden eli yhteisöllisyyden heikoimmasta vahvempaan tarinointiin, dialogiin, auttamiseen ja yhteistoiminnallisuuteen, joista vain viimeinen määritellään vahvaksi kollegiaalisuudeksi. Vahvaa kollegiaalisuutta, eli *yhteistoiminnallisuutta* kuvaa keskustelu opetuksesta ja kasvattamisesta, kollegojen oppituntien seuraaminen, yhteissuunnittelu, sekä keskinäinen valmennus, joka tarkoittaa opettajakollegojen tukemista, ohjaamista ja auttamista (Sahlberg 1997, 169). Tässä tutkimuksessa miellän yhteisöllisyyden juuri tämänkaltaisena yhteistoiminnallisuutena.

Yhteisöllisyys on vapaaehtoista, spontaania ja lopputulokseltaan ennustamatonta toimintaa, joka tuottaa tekijälleen omakohtaista iloa ja hyötyä (Hargreaves 1994, 238). Se mahdollistaa työyhteisössä avoimen keskinäisen vuorovaikutuksen ja ilmenee toista tukevana asenteena (Kosunen 1994, 85; 130). Kollegiaalista toimintaa tarvitaan muun muassa opettaja- ja koulukulttuurien kehittämiseen, jota tapahtuu useimmiten keskustelun avulla tunnistamalla ja muuttamalla kulttuurin taustalla olevia yksilöllisiä uskomuksia (Sahlberg 1998, 158-160; Takala 2000, 29). Kollegiaalisen yhteisön muodostumisessa tarvitaan ihmisten moraalista sitoutumista toisiinsa, jota ilmentävät luottamus ja lojaalius (Ilmonen & Jokinen 2002, 25-26; Sztompka 1999, 5). Luottamus syntyy luottamukseen kannustavassa kulttuurissa mikäli toimija on tarpeeksi taipuvainen luottamukseen ja näkee kohteen luottamuksen arvoisena (Sztompka 1999, 70). Luottavainen ja lojaali yhteisö on myös solidaarinen: toisista välittää ja yhteisön jäsenten hyväksi halutaan tehdä asioita myös oman edun kustannuksella (Sztompka 1999, 5-6).

2.2.1 Verkostoituminen

Kollegiaalisuuteen liittyy hyvin läheisesti myös verkostoitumisen käsite. *Verkostoituminen* on oppimista, tiedon ja osaamisen jakamista, viestintää sekä yhteisön jäsenten vuorovaiku-

tusta (Juholin 2006, 175). Verkostoitumisella pyritään työyhteisön yhteistoiminnallisuuteen ja yhä tehokkaampaan yhteistyöhön (Hargreaves 1996, 273-277). Se perustuu organisaation sosiaalisten rakenteiden jäsentämiseen, sekä tiedon, kokemuksen ja tunteiden yhteensovittamiseen (Juholin 2006, 175). Myöhemmin esiteltävistä opettajakulttuureista varsinkin liikkuva mosaiikki ja kollaboratiivinen kulttuuri tukevat työyhteisön jäsenten verkostoitumista (Hargreaves 1994, 238). Kun verkostoituminen on tarkoituksellista, siitä on selvästi erotettavissa kollegiaalisuuden piirteitä, koska se perustuu työyhteisön tiedon ja osaamisen lisäämiseen yhteisöllisen vuorovaikutuksen avulla. (Tukiainen 1997, Juholinin 2006, 174–175 mukaan).

Erityisopettajat työskentelevät usein yksin uuvuttavan suuren työmäärän kanssa ilman erityisempää tukiverkostoa (Takala ym. 2009, 170). Konsultointi ja yhteistyö yhteisopetuksiin ovat omalta osaltaan vahvistamassa myös koulun sisäisiä sosiaalisia verkostoja, esimerkiksi opettajien muodostamia *lähiverkkoja*, joita koulussa ovat esimerkiksi erityisluokan tiimi ja tiiviit vertaistimet. Luostarisen tutkimuksen (2000, 78) mukaan opettajien välillä ilmenee ymmärtämisvaikeuksia ja ”yhteisen kielen” puutetta koulussa. Verkostoitumalla opettajat oppivat tuntemaan toisensa paremmin ja pystyvät toimimaan tehokkaammin viestissään ”samalla kielellä” samoista lähtökohdista ja tavoitteista käsin (Huusko 1999, 71). Yhteisen kielen puute ja väärinymmärrykset tiedonkulussa ovat omiaan heikentämään luottamusta sekä yhteistyön ja keskinäisen tiedonkulun toimivuutta.

2.2.2 Pedagoginen johtaminen

Nykypäivänä organisaatioiden johtaminen tulisi pohjautua niin sanottuun *pedagogiseen johtamistapaan*, jonka hyödyntämiseen myös kollegiaalisuuden kehittäminen perustuu (Alava, Halttunen & Risku 2012, 32; Taipale 2004, 72). Helakorven (2012, 1) mukaan:

”Pedagoginen johtaminen on kokonaisvaltaista ihmisten, asioiden ja tietämyksen jaettua ohjantaa, joka sallii ja hyödyntää yhteisöllisyyttä, erilaisuuksia ja innovatiivisuutta”.

Toiminnan johtaminen, opetussuunnitelmatyö, asiakaslähtöisyys (koulun toiminta oppilaan silmin) ja kaikkeen toimintaan ulotettu arviointi ja kehittäminen voidaan nähdä pedagogisen johtamisen olennaisimpina elementteinä (Helakorpi 2012, 15).

Pedagogista johtajuutta on esitelty jo 1980- ja 1990-luvuilla, jolloin pedagogisen johtajuuden nähtiin olevan opetussuunnitelman toteutumista edistävää toimintaa koulun hallinnosta, ihmissuhteista ja opetustyöstä huolehtimalla ja niitä kehittämällä (Erätuuli & Leino 1992, 5; Hämäläinen 1986, 10). Tähän päivään tultaessa pedagogista johtajuutta tarkastellessa keskiössä ovat oppiva organisaatio, tiimit ja verkostoituminen (Helakorpi 2012, 1). Pedagoginen johtaja ohjaakin yhteisön jäseniä kohti yhteistä näkyvää päämäärää korostamalla avointa vuorovaikutusta ja sen osaamista (Taipale 2004, 72).

Oppilaitoksessa korostuu neljä pedagogisen johtamisen elementtejä sivuavaa kehittämisprosessia, joita rehtori käyttää työvälineinään ja vaikutuskanavinaan: opetussuunnitelman kehittäminen, toimintakulttuurin kehittäminen, visiotavoitteiden luominen ja toimintastrategioista sopiminen, sekä perustehtävän täsmentäminen (Alava ym. 2012, 33).

Opetussuunnitelma pyritään kehittämään mahdollisimman hyvin koulun perustehtäviä tukevaksi (Alava ym. 2012, 33). Opetussuunnitelmaa kehitettäessä tarkastellaan myös opettajakunnan osaamista, kehittämistarpeita ja osaamisen johtamista. Koulun yhteisiin tavoitteisiin sitoutuminen tukee yhteisöllisen hengen muodostumista ja yhteisön yhtenäisyyttä (mm. Hargreaves 1996; Sahlberg 1998). Perustehtävän täsmentäminen taas auttaa selkiyttämään yhteisön jäsenten työtehtäviä ja rooleja (Alava ym. 2012, 34). Perustehtävää pohtiessaan yhteisön jäsenet myös pohtivat arvojaan ja eettisiä periaatteitaan osana koulun kulttuuria (Alava ym. 2012, 34). Koulun toimintakulttuuri ja opetussuunnitelma liittyvät toisiinsa toimintakulttuurin näkyessä koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa kasvatustavoitteina, arvoina ja aihekokonaisuuksina (Opetushallitus 2004, 19). Toimintakulttuurilla on keskeinen merkitys organisaation toiminnassa ja tuloksissa sekä kouluissa että muissa organisaatioissa (Barth 2007; Harris & Ogbonna 2000; Vulkko 2001). Koulun toimintakulttuurin tulisi olla avoin, vuorovaikutteinen ja yhteistyötä tukeva järjestelmä (Opetushallitus 2004, 19). Seuraavaksi käsittelenkin juuri koulu- ja opettajakulttuureja.

2.3 Opettajien kulttuurit

Seuraavassa tarkastelen kahta erilaista koulussa esiintyvää kulttuuria, koulukulttuuria ja sen osakulttuuria, opettajakulttuuria. Perehdyn tarkemmin opettajakulttuurin jaotteluun varsinkin Andy Hargreavesin (1994; 1996) teorian pohjalta.

2.3.1 Koulukulttuuri

Lyhyesti ilmaistuna koulun kulttuuri on tapa tehdä asioita ja olla yhteydessä toinen toisiinsa (mm. Hargreaves 1994). Kulttuuri syntyy ja muokkautuu vuorovaikutuksessa (Triandis 1995, 4). Laajempi *koulukulttuurin* määrittelyminen on haastavaa käsitteen abstraktisuuden ja väljyyden vuoksi vuoksi, mutta eri määritelmät ovat samansuuntaisia. Ne esittelevät koulukulttuurin tapana kuvata koulun toimintatapoja, uskomuksia, käsityksiä, arvoja ja rituaaleja, kieltä, epävirallisia valtasuhteita sekä arvostuksia. Kolme viimeistä kuvaavat sosiaalisen verkoston ominaisuuksia eli kulttuurin muotoa ja näitä edeltävien kuvatessa kulttuurin sisältöä. Se miten edellämainitut piirteet koulussa koetaan, riippuu yhteisön jäsenten välisestä vuorovaikutuksesta. Koulukulttuuri kattaa siis kokonaisuudessaan kouluyhteisön jokapäiväisen ajattelun ja toiminnan ja on eräänlainen tiedostamaton kouluyhteisön jäseniä yhdistävä elämäntapa. (Fullan 2005, 57; Hargreaves 1995, 24-25; Hämäläinen 1986, 87; Kohonen & Leppilampi 1994, 61; Sahlberg 1998, 126-127; Vulkko 2001, 37-41.)

Vahva kulttuuri tukee ryhmän yhteistoimintaa ja luo yksittäiselle jäsenelle turvallisuuden tunnetta (Kekäle 1991, 104-105). Kulttuurin vanhoillisuus ja liian vahva kulttuuriin tukeutuminen kuitenkin vähentää kriittistä ajattelua ja jarruttaa yhteisön kehitystä (Kekäle 1991, 104-105). Koulukulttuuri vaikuttaa näin yhteisön muutoshalukkuuteen ja koulun kehittymiseen oppivaksi organisaatioksi (Hämäläinen 1986, 87; Vulkko 2001, 30). Koulussa muutosprosessit ovat totutusti hitaita, mutta välttämättömiä tietojen ja taitojen nopean vanhenemisen vuoksi (Rauhala & Ruohotie 1992, 5; Sahlberg 1996, 6). Koulu- ja opettajakulttuurit ovat valtakunnallisesti muutospaineiden alla oppimiskäsitysten muuttuessa, ja esimerkiksi erityisopettajan työssä yhteisopetuksen ja konsultaation lisääntyminen haastavat kulttuurien uudistamiseen (Björn 2012, 365; Tynjälä 2004, 182).

2.3.2 Opettajakulttuurit

Eräs koulukulttuurin alakulttuureista on opettajakulttuuri, jonka sisällöllisiä osa-alueita ovat opettajien opetusta koskevat käsitykset, uskomukset, arvostukset, odotukset sekä toimintatapoja koskevat tottumukset (Sahlberg 1998, 128). Muodollisia osa-alueita ovat opettajien väliset suhteet ja tavat olla yhteydessä toisiinsa, joiden avulla opettajakulttuureja myös muokataan (Hargreaves 1994, 90; 166). Jotta kulttuurin sisällöt, kuten tottumukset ja oletukset voivat muuttua, on kulttuurin muodon muututtava ensin (Hargreaves 1996, 266).

Opettajakulttuurit ovat syntyneet opettajien aiempien opetus- ja oppimiskokemusten pohjalta (Hargreaves 1996, 263-264). Noviisiopettajat leimaantuvat työyhteisössä vallalla olevaan kulttuuriin ja myös haitalliset työtavat periytyvät pitempään työskennelleiltä (Sahi 2009, 106). Opettajakulttuurin kehittämisen ollessa yksi 2000-luvun keskeisimmistä opetustyön haasteista vaaditaan opettajilta vanhojen uskomusten ja käsitysten muuttamista (Tynjälä 2004, 188). Tulevaisuuden koulun menestystekijöiksi onkin asetettu opettajien halu uudistua asiantuntijoina sekä valmius kehittää koulua kollegiaalisena yhteisönä (Väljærvi 2000, 173). Koulun kehittyminen on kuitenkin hidaskäyttöprosessi. Sahlbergin (1996, 234) mukaan:

“niin kauan kuin koulun ja luokan organisaatio on modernin byrokraattinen erityisesti opettajien ja oppilaiden ajankäytön suhteen ja niin kauan kuin koulun arkitekhti vahvistaa fragmentaatiota ja balkanisaatiota, on koulun muuttuminen hidasta”.

Hargreaves (1994, 165-166) on muodostanut viisi eri opettajakulttuuria niiden yhteistoiminnallisuuden asteen perusteella: *individualistisen opetuskulttuurin, balkanisaation, yhteistoiminnallisen kulttuurin, pakotetun kollegiaalisuuden ja liikkuvan mosaiikin*. Nämä opettajakulttuurit perustuvat kulttuurin muotoon, eli opettajien vuorovaikutussuhteiden luoman sosiaalisen verkoston ominaisuuksiin (Sahlberg 1998, 129). Hargreavesin opettajakulttuureja on sovellettu usean tutkijan toimesta (mm. Niemi & Tirri 1997, Sahlberg 1996; 1998). Koska sovellukset ovat kuitenkin alkuperäisen jaottelun kanssa hyvin samankaltaisia, pohjaan tarkasteluni seuraavassa Hargreavesin koulun sisäisiin määritelmiin.

2.3.2.1 Individualistinen opetuskulttuuri

Individualistisen opetuskulttuurin opettajan työtä kuvaavat yksinopetus, eristyneisyys, muuttumattomuus ja riskittömyys. Yhteisölliset keskustelut koskevat tunteiden purkamista ja pakoa työstä, yhteistä suunnittelua on vähän tai sitä ei ole lainkaan. Palauteen antaminen ja vastaanottaminen on vähäistä. Jos yhteistyötä käsitellään, aiheet eivät koske opettajaa tai opetussuunnitelman tavoitteita, jotta toista ei vahingossakaan loukattaisi. Individualismi tuo välittömän avun opettajalle itselleen, mutta apu ei leviä muun yhteisön käyttöön. Tämä opettajakulttuurin ja yhteistyön muoto on yleistä kouluissa. (Hargreaves 1996, 267-269.)

Individualismin haitallisuutta ei ole pystytty pitävästi osoittamaan, eikä sitä pitäisikään yrittää kitkeä täysin pois kouluista (Sahlberg 1998, 137). Yhdelle opettajalle sopii kollegiaalinen työskentelytapa toisen löytäessä luovuutensa ja tilan reflektiolle yksin toimimisesta (Sahlberg 1996, 97; 1998, 137-138). Individualismi ja myöhemmin esiteltävä kollaboratiivisen yhteistyön kulttuuri eivät saa olla toisiaan poissulkevia, vaan opettajille on annettava mahdollisuus työskennellä omalla persoonallisella otteellaan (Sahlberg 1996, 150). Ongelmia sitoutumisessa ja yhteisön ja sen tavoitteiden selkeydessä kuitenkin ilmenee mikäli koulun kulttuuri pohjautuu ainoastaan individualismiin (Karjalainen 1992, 15-16).

Useat koulukulttuurien tutkijat näkevät individualismin ja varsinkin eristyneisyyden negatiivisena ja kehitystä jarruttavana tekijänä. Fullanin (1994, 60-61) mukaan ammatillinen eristyneisyys rajoittaa uusien ideoiden leviämistä ja parempien ratkaisujen löytymistä, lisää opettajien ahdistusta, ylläpitää oppilaita, kollegoita ja itseä koskevia kielteisiä näkemyksiä, eikä se tunnista työyhteisön onnistumisia. Senge (1990, 239) ja Rosenholtz (1989, 73) näkevät eristyneisyyden jarruttavan kehitystä ja kehittämistä. Vaikeimmaksi asiaksi tutkijat näkevät eristyneisyydestä ja individualismista kumpuavan epävarmuuden, joka aikaansaa yhteisöön sulkeutuneen ilmapiirin (Rosenholtz 1989, 106-107; Fullan & Hargreaves 1991, 38-39).

2.3.2.2 Balkanisaatio ja liikkuva mosaiikki

Balkanisaatio on opettajien pienemmissä ryhmissä tekemää yhteistyötä. Opettajat jakautuvat ryhmiin sen perusteella keiden kanssa ovat eniten tekemisissä, riippuen esimerkiksi oppiaineesta, arvoista tai edustetusta pedagogiikasta. Ryhmärajojen ylittämistä balkanisatiossa ei tueta, ja pysyviin ryhmiin jakautuminen saattaa johtaa huonoon kommunikaatioon, kilpailevien ryhmien kielteisiin ennakkoluuloihin ja konflikteihin. Toisaalta edellämainitut saattavat olla myös syinä siihen miksi edellämainittua klikkiytymistä esiintyy. (Hargreaves 1996, 270-273; Karjalainen 1992, 18; Tynjälä 2008, 101; Wahlström 1996, 76.)

Työyhteisön jakautuessa osakulttuureihin yhteisöllinen ajattelu ei siirry helposti koko työyhteisön voimavaraksi (Vulko 2001, 152). Asiantuntijuuden jakamista oman ryhmän sisällä tapahtuu, mutta oppiainerajojen ylittämättömyys heikentää mahdollisuutta nähdä opetettava asia osana laajempaa kokonaisuutta (Hargreaves 1996, 270-271; Tynjälä 2008, 101).

Liikkuvan mosaiikin kulttuuri on balkanisaation toimivampi versio, joka pyrkii hyödyntämään opettajien ja eri ryhmien persoonalliset vahvuudet yhteiseksi voimavaraksi. Tässä yhteistyön muodossa opettajien muodostamat ryhmät voivat olla päällekkäisiä tai sisäkkäisiä ja opettajien liikkuvuus ryhmästä toiseen on suurta. Opettajaryhmät liittyvät esimerkiksi koulun kehittämisen projekteihin ja lainaavat tietoja toisiltaan muodostaen kollegiaalisia verkostoja. Liikkuvaa mosaiikkia kuvaavat dynaamisuus, vastaanottavuus ja joustavuus. (Hargreaves 1994, 238.)

Liikkuva mosaiikki on vahvasti tietoa luova työskulttuuri ja siten tärkeä työtapo koulukulttuurin uudistumiseksi (Hakkarainen 2002). Yhteisön jäsenet muokkaavat yhdessä kulttuurista omanlaisensa yhdessä arvoja, tavoitteita ja asenteita pohtien (Vulko 2001, 37-41). Koulukulttuurin kehittymisen tavoitteena ei saisi olla se että opettajat omaksuvat ennalta määrättyjä tavoitteita ja päämääriä, vaan koulun rakenteiden muuttaminen opettajien yhdessä tehtävää työtä tehostavaksi (Hargreaves 1994, 256).

2.3.2.3 Kollaboratiivinen yhteistyön kulttuuri

Kollaboratiivisen yhteistyön kulttuurissa on kyse aidosta yhteisöllisyydestä. Se ilmenee rutiininomaisena apuna, tukena, luottamuksena ja avoimuutena työyhteisössä. Epäonnistumisia ja epävarmuutta ei pelätä ja puolustella, vaan niistä keskustellaan yhdessä avun ja tuen saamiseksi. Näin opettajien aikaa ei mene hukkaan oman epävarmuuden ja osaamattomuuden peittelyyn. Tämä kulttuuri vaatii joustavuutta ja suvaitsevaisuutta erimielisyyksiä kohtaan. Kulttuuri kannustaa omien mielipiteiden esittämiseen yhteisöllisen kulttuurin ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi. Vastuu on jaettua ja johtamisesta huokuu välittäminen, ihmissläheisyys, ajan hermoilla oleminen, säännöllinen palaute ja luottamus. Kollaboratiivisen yhteistyön kulttuuri koostuu pienistä huomaamattomista informaaleista teoista. Tämän kulttuurin mudostumiseen kuluu paljon aikaa työyhteisön oppiessa yhdeksi suureksi yhteistä asiaa ajavaksi perheeksi. (Hargreaves 1996, 273-277.)

Kollaboratiivisen yhteistyön kulttuurin ongelmia ovat sen vaikea saavutettavuus ja yhteensopimattomuus opettajan työn vaatimusten kanssa (Hargreaves 1996, 276). Hargreavesin (1996, 276) mukaan sopimattomuudessa korostuvat ajanpuute ja opintosuunnitelman vaatimukset. Kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat (Opetushallitus 2004, 10) löyhentävät opetushallituksen otetta kouluista, mutta opettajista työskentely voi tuntua rajoitetulta varsinkin mikäli he eivät pääse vaikuttamaan opetuksen suunnitteluun. Energia suuntautuu opetussuunnitelman sisäistämiseen, jolloin suunnittelu on lyhytkatseista ja oppimisessa painottuu ulkoinen osaaminen sisäisen kehityksen ja kokonaiskuvan hahmotamisen sijaan (Hargreaves 1996, 276; Tynjälä 2008, 101). Mikäli opettajat eivät pääse käyttämään luovuuttaan, yhteistyö saattaa näyttäytyä pakotettuna tai teennäisenä (Hargreaves 1996, 276-277).

2.3.2.4 Teennäinen kollegiaalisuus

Teennäisessä kollegiaalisuudessa joukolla ulkoapäin kontrolloituja toimenpiteitä pyritään lisäämään yhteistoiminnallisuutta, yhteissuunnittelua ja konsultointia (Sahlberg 1998, 171-172). Näitä toimenpiteitä noudattamalla päästään ohjeiden antajan haluamaan lopputulok-

seen, mutta yhteisön omat ideat ja persoonalliset piirteet eivät välity työskentelyssä ja sen tuloksissa (Hargreaves 1994, 238). Teennäinen kollegiaalisuus on parhaimmillaan valmistava ja toimintaa esittelevä väylä kohti selkeää kollegiaalista kulttuuria, joka poistaa väärinkäsityksiä ja antaa mahdollisuuksia opettajien väliseen yhteistyöhön työajalla (Hargreaves 1996, 278).

Ikävä kyllä teennäinen kollegiaalisuus toimii usein ainoastaan käskettynä muodollisena pakkopullana, joka näkyy opettajien turhautuneessa spontaanittomassa toiminnassa, ylimääräisenä kuormittavuutena, sekä opettajien arvojen ja koulukulttuurin ristiriitoina (Hargreaves 1996, 278-279; Vulkko 2001, 47; Sahlberg 1998, 171-172). Pahimmillaan teennäinen kollegiaalisuus on vain hyvältä paperilla näyttävä ratkaisu, johon opettajat eivät kuitenkaan ole aidosti sitoutuneet, eikä se täten tuo toimintaan haluttua oikeaa muutosta (Hargreaves 1996, 279). Lisäksi yhteisöään tuntematon rehtori ei välttämättä huomaa koulussa jo valmiiksi olevaa kollegiaalisuutta ja voi toiminnallaan loukata opettajien arvokkuutta sekä latistaa kollegiaalisia suhteita hankaloittamalla niitä ohjauksen jäykkyydellä (Hargreaves 1996, 278-279). Tämän yhteistyömuodon aloittaminen vaatii siis sen toimeksipanijalta herkkyyttä ja tietoisuutta valmiita työyhteisön rakenteita ja suhteita kohtaan.

Seuraavaksi käsittelen koulun sisäistä viestintää ja palautetta, sekä näiden merkitystä kouluyhteisössä.

2.4 Viestintä ja palaute koulussa

Organisaatio ei voi toimia ilman viestintää ja vuorovaikutusta (Aarnikoivu 2010, 123; Juholin 2006, 26-28). Hyvä vuorovaikutus on toimivan yhteisön edellytys, sillä vuorovaikutus ja informaation vaihtaminen ylläpitävät kehitystä ja järjestystä yhteisössä (Sahlberg 1996, 42). Viestinnän tehtäviä ovat tietojen välittäminen ihmisten kesken, sekä viestintäyhteyden luominen, ylläpitäminen ja vahvistaminen (Voudinmäki 1987, 107). Tässä tutkimuksessa käsitellään työyhteisön sisäistä viestintää, jolla Juholinin (2006, 153) mukaan tarkoitetaan sellaista työyhteisön jäsenten välistä informaationvaihtoa, joka mahdollistaa työyhteisön ja sen jäsenten tavoitteiden toteutumisen eri tilanteissa.

Koulussa tarvitaan muiden organisaatioiden tapaan toimivaa viestintää tehokkaaseen ja tavoitteelliseen toimintaan (Juholin 2006, 26-28; 34; Åberg 2002, 30-31). Jotta viestintä todella tehostaa koulun toimintaa, on viestinnän tavoitteiden oltava sopusoinnussa koulun perustehtävien kanssa, sekä yhteisön jäsenten sovittava yhteisistä pelisäännöistä ja sitouduttava niihin (Puro 2004, 105-110). Viestinnän suunnittelussa huomioitavia koulun perustehtäviä ovat esimerkiksi yleissivistyksen ja oppivelvollisuuden mukaisen opetuksen antaminen, kasvatus, sekä tasa-arvon ja yhteisöllisyyden edistäminen (Opetushallitus 2010, 6-7). Organisaation kulttuuri vaikuttaakin paljon siihen millainen viestintäilmasto organisaatioon muodostuu (Aarnikoivu 2010, 123).

Päivittäisviestintä tarkoittaa kaikkea jokapäiväisistä tehtävistä selviytymiseen tarvittavaa tiedonvaihtoa ja keskustelua, ja se on yhteisön tärkein viestintämuoto. Se tukee ja mahdollistaa organisaation työskentelyn taatessaan hyvin toimiessaan sen että tehtävät tulevat tehdyksi, palvelut tuotetuiksi ja palaute toimii. Päivittäisviestintään liittyy työyhteisön, koulun tapauksessa opettajien, oppilaiden ja vanhempien työohjeita, pelisääntöjä ja toimintamalleja. Koska päivittäisviestintä on riippuvaista muun muassa yhteishengestä, ilmapiiristä ja avoimesta tiedonkulusta, voi riittämätön tiedonkulku olla organisaation tehokkuuden esteenä. (Juholin 2006, 37-38.)

Teknologian kehittyessä Wilma- ja sähköpostiviestit sisältävä *verkkoviestintä* on yleistynyt, mutta *kasvokkaisviestintä* on edelleen tehokkain viestintäkeino. Välittömän vuorovaikutuksen etu esimerkiksi sähköpostiin verrattuna on se, että asiasta syntyy keskustelua ja väärinkäsitykset pystytään korjaamaan välittömästi. Kasvokkaisviestintää tapahtuu esimieheltä alaiselle, vertaiselta toiselle sekä erilaisissa palavereissa, kokouksissa ja vapaamuotoisissa kohtaamisissa. (Juholin 2006, 164.)

Viestinnän tapaan myös palautetta on tutkittu paljon. Oikein annettu palaute motivoi, lisää yhteishenkeä ja kannustaa esimerkiksi avoimeen vuorovaikutukseen. Lisäksi palaute parantaa työsuoritusta ja vahvistaa kokemusta työn mielekkyydestä. Palautteen saaminen vaikuttaa erityisopettajan oman työn tekemiseen, yhteistyöhön, yhteisöllisyyteen ja työhyvin-

vointiin. (mm. Berlin 2008; London, Larsen & Thisted 1999; Steelman & Rutkowski 2004.)

Palautteen antaminen ja vastaanottaminen viestivät halusta kehittää toimintaa, mutta myös sitä, että työntekijöistä välitetään (Aarnikoivu 2010, 126). Yksittäinen opettaja tarvitsee hyvää palautetta kokeakseen itsensä arvostetuksi ja työnsä mielekkääksi (Heiske 2001, 131). Onnistumista koskeva ja korjaava palaute ovat yhtä tärkeitä kehittymisen kannalta (Aarnikoivu 2010, 126). Vastavuoroinen palaute on tärkeä henkisen kasvun ja ihmissuhteiden kehityksen mahdollistava tekijä, koska se kertoo luottamuksesta ja kunnioituksesta ja auttaa oman toiminnan reflektoinnissa (Aarnikoivu 2010, 126; Enqvist 1987, 98; Hämäläinen & Sava 1989, 31). Koulussa annettavan rakentavan kritiikin, oman työn arvioinnin, tunnustuksen ja avun myönteinen vastaanottaminen vaatii hyvää itseluottamusta, jota työyhteisön yhteisöllisyys lisää (Hämäläinen & Sava 1989, 31).

Palaute jaetaan sävynsä perusteella positiiviseen ja negatiiviseen palautteeseen, jotka arkikielessä rinnastetaan usein kehuun ja kritiikin käsitteisiin (Cusella 1987, 632; Earley 1986, 457). Positiivista palautetta annetaankin usein arvostusta ilmentävinä kehuina onnistuneista työsuorituksista, kun taas negatiivisella palautteella kerrotaan työsuorituksissa olevan vielä kehitettävää (Becker et al. 1989, 344).

Seuraavaksi kerron taustatietoa työhyvinvoinnista. Esittelen myös aiemman tutkimustiedon valossa juuri opetustyössä esille tulevia työhyvinvoinnillisia asioita.

2.5 Työhyvinvointi opetustyössä

Työhyvinvoinnilla tarkoitetaan perinteisesti yksilön mahdollisuuksia selvittää omista työtehtävistään (Sosiaali- ja terveysministeriö 2013). Koivisto (2001, 106) näkee käsitteen koskevan yksilön lisäksi koko työyhteisön kollektiivista työkykyä. Työhyvinvointi kattaa työn turvallisuuden, terveellisyden ja mielekkyyden (Sosiaali- ja terveysministeriö 2013). Työhyvinvointia lisäävät motivoiva johtaminen, työyhteisön avoin ilmapiiri, työntekijöiden ammattitaito ja yksilön positiivinen psyko-fyysis-sosiaalinen olo- ja vireystila (Sosiaali- ja

terveysministeriö 2005, 17). Myös työsuhteeseen ja yksityiselämään liittyvät tekijät vaikuttavat yksilön työhyvinvointiin. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2005, 17-18).

Hyvinvoinnista työssä voidaan käyttää työn imun käsitettä. Työn imu tarkoittaa suhteellisen pysyvälunteista ja myönteistä vastaista tunne- ja motivaatiotilaa, eräänlaista työelämän flow –tilaa. Työntekijä on tarmokas, paneutunut ja sinnikäs, kokee työnsä haasteellisena, palkitsevana ja inspiroivana ja haluaa ponnistella myös kohdatessaan vastoinkäymisiä. Työn imu tukee työntekijän jaksamista myös hänen kohdatessaan stressaavia tekijöitä työpaikallaan. (Rauramo 2008, 17.)

Työhyvinvointi tehostaa opetusta ja parantaa työn laatua, työpahoinvoinnin taas ilmetessä taloudellisina ja terveydellisinä haittoina kuten sairaspöissaoloina (Rauramo 2008, 19). Työhyvinvointia tarkastellaankin usein negatiivisten ilmiöiden, kuten stressin ja uupumuksen kautta (Mäkikangas, Feldt & Kinnunen 2005, 56).

Opettajat kokevat työssään paljon stressiä (Luukkainen 2014; Pahkin, Vanhala & Lindström 2007). Työstressillä tarkoitetaan tilannetta, jossa ihminen tuntee itsensä jännittyneeksi, levottomaksi, hermostuneeksi, ahdistuneeksi tai hänen on vaikea nukkua asioiden vaivatessa jatkuvasti mieltä (Luukkainen 2014). Työuupumus taas on asteittain kehittyvä väsymystila, joka on seurausta jatkuvasta työn stressaavuudesta (Maslach, Schaufeli ja Leiter 2001, 406). Työuupumus johtaa emotionaaliseen väsymiseen, ammatilliseen kyynistymiseen ja ammatillisen tehokkuuden laskuun (Maslach, Schaufeli ja Leiter 2001, 402). Stressin kokemisella on yhteyttä etenkin alentuneeseen työkykyyn, työn hallinnan tunteeseen ja työtyytyväisyyteen, mutta myös työssä koettuihin rooliristiriitoihin ja liiallisiin vaatimuksiin (Pahkin ym. 2007). Ei siis ole ihme, että opettajien arvio omasta työkyvystä on matalampi kuin muiden alojen työntekijöillä (Luukkainen 2014).

Muutospaineet, hankalat oppilaat, kiire, suuri työn määrä sekä huonot ja epäselvät henkilösuhteet ovat eräitä suurimmista työhyvinvoinnin esteistä opetustyössä (mm. Hargreaves 1996, 267; Launis & Koli 2005, 351; Luukkainen 2000; 2014; Mäkikangas ym. 2005, 57; Sahlberg 1996). Työn henkistä kuormittumista voidaan vähentää paremmalla organisoinnilla, työyhteisön kannustavalla ja avoimella ilmapiirillä ja mahdollistamalla työntekijän riit-

tävä palautuminen (Ritvanen 2008, 95). Vaikka rehtorilla työyhteisön johtajana on suuri merkitys työyhteisön hengenluomisessa ja työhyvinvoinnin edistämässä, on kaikkien yhteisön jäsenten tehtävä kehittää yhteisöään paremmin voivaan suuntaan (Koivisto 2001, 112; 115; 118).

Kollegiaalisuudella on suuri merkitys työhyvinvoinnille. Vaikka eri työhyvinvointia käsittelevissä tutkimuksissa asioita käsitellä hieman eri nimillä, ilmentävät termit kuten ”hyvä työilmapiiri” (mm. Sosiaali- ja terveysministeriö 2005, 17), ”ryhmähenki” (mm. Manka ym. 2007, 7), ”kannatteleva kasvatusyhteisö” (mm. Onnismaa 2010), tai ”yhteisöllisyys” (mm. Maslow 1943; Rauramo 2008) kuitenkin kaikki merkitykseltään samaa kuin kollegiaalisuus. Tämän vuoksi voidaan todeta kollegiaalisuuden liittyvän keskeisesti työhyvinvoinnin parantamiseen.

3 LÖYDÖT

Seuraavassa esittelen haastatteluaineiston pohjalta tekemiäni löytöjä erityisopettajan rooleista ja työnkuvasta, yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta, yhteisöllisestä kulttuurista, sekä työssäjaksamisesta. Esittely etenee yksittäisestä opettajasta aina työyhteisön tasolle asti. Löytöjä esitellessäni puhun yleisesti sekä laaja-alaisesta erityisopettajasta että erityisluokanopettajasta käyttäessäni termiä ”erityisopettajat”. ”Opettajista” puhuessani tarkoitan kaikkia koulun opettajia. Erityisluokanopettajasta käytetään lyhennettä ”ELO” ja laaja-alaisesta erityisopettajasta lyhennettä ”ELA”. Ensimmäiseksi esittelen erityisopettajien näkemyksiä omasta työnkuvastaan ja rooleistaan.

3.1 Erityisopettajan roolit ja työnkuva

Erityisopettajien työ koostuu opetukseen ja oppilaiden asioihin liittyvistä tekijöistä ja yhteisössä toimimisesta. Oppilaita tuetaan sekä opettamalla, että huolehtimalla heidän oikeuksistaan koulun sisäisissä ja joskus myös ulkoisissa tukitoimissa. Yhteisössä erityisopettaja toimii erityiskasvatuksen asiantuntijana jakaen erityispedagogista tietoa tehdessään yhteistyötä työyhteisön jäsenten ja muiden oppilaan kanssa toimivien tahojen kanssa. Lisäksi erityisopettaja käyttää erityispedagogista tietoa erilaisissa arvioinneissa ja testeissä ja pyrkii muiden yhteisön jäsenten kanssa kehittämään yhteisöä.

3.1.1 Erityisopettajille yhteiset tekijät työnkuvassa ja rooleissa

Laaja-alaisen erityisopettajan ja erityisluokanopettajan työnkuvat vaativat haastateltujen erityisopettajien mukaan luovuutta, hyviä ihmissuhdetaitoja, joustavuutta ja mukautuvuutta. Ihmistuntemusta tarvitaan tehokkaan tuen ja yhteistyön mahdollistamiseksi. Luovuutta taas tarvitaan opetuksen suunnittelun lisäksi myös koulupäivän alati muuttuvissa tilanteissa, jotka syntyvät muun muassa odottamattomista oppilastilanteista.

Erika: Et se on sitten niinku itestä kiinni loppujenlopuksi että haluatko käyttää niitä ideoita mitä päähän pälähtää. (...) Mutta sen takia myöskin että kyllä se luovuus on

yks sellainen aika iso osakin tätä... et sä pystyt... se auttaa myöskin siinä et sä pystyt niis vaihtuvissa tilanteissa myös niinkun ideoimaan.

Erityisluokanopettajien ja laaja-alaisten erityisopettajien työnkuviissa yhteisiä ongelmia ovat ajanpuute ja työmäärän kasvaminen. Työmäärää ovat opettajien mukaan lisänneet varsinkin kolmiportaisen tuen mukanaan tuomat paperityöt ja lomakkeiden täyttämisen. Tämä taas vie aikaa perustyön tekemiseltä eli opettamiselta.

Leena: Kyllähän ton uuden perusopetuslain myötä esimerkiksi kirjalliset työt niinkun ehkä tiedätkin on lisääntyneet ihan hirveesti. Jos vertaa 10 vuotta taaksepäin niin eihän semmosta paperityötä ollut erityisopettajalla kuin nyt. En tiedä rinnastaisinko mä sen suoranaisesti työhyvinvointiin, sanotaan että työn määrä tai paperityön määrä on lisääntynyt. Sillon kun se on kiivaimmillaan se paperitöiden tekeminen niin se tuntuu että se jää niin pienelle osalle se omien tuntien pitäminen ja tuntien suunnittelu että jotenkin tuntuu että se päätyö miksi mut on palkattu tänne onkin se [paperitöiden tekeminen]...

Erityisopettajalla on suuri vapaus suunnitella oman ryhmänsä opetus sisällöiltään ja metodeiltaan haluamallaan tavalla. Työtä saa tehdä omalla persoonallisella otteella, työn tekemiseen annetaan tilaa eikä kukaan tule tarkastelemaan miten erityisopettaja työnsä hoitaa.

Milla: Että ehkä se tilan antamisen juttu on sellanen aika olennainen.

Haastattelija: Joo.

M: Että ei oo tiettyä sellasta saphuunaa jonkalainen on hyvä opettaja, hyvä erityisopettaja, hyvä työntekijä, tässä niinkun on sellasta tilaa.

Vapautta itsensä toteuttamiseen ei kuitenkaan voi hyödyntää kaikissa tilanteissa. Vaikka erityisluokanopettajalla on luokkansa sisällä vapaus suunnitella opetus haluamallaan tavalla, ei opetuksen suunnittelussa luokan ulkopuolelle esimerkiksi integraatiotuntien osalta ole joustavuutta, koska koulun rakenteet eivät tätä salli:

Ulla (ELO): Muutenhan se on iso koulu, että on tarkkaan rajattu että millon ne oppilaat on pienryhmässä ja sitten sopii luokanopettajan kanssa millon ne oppilaat on integraatiotunneilla. Ei siellä hirveesti joustonvaraa niissä asioissa isossa koulussa oo.

Vapauden mukana tulee myös väsyttävä vastuu oppilaiden kasvusta ja oppimisesta. Liiallinen vastuu heijastuu myös työssäjaksamisessa. Varsinkin erityisluokanopettajat kertovat kokemastaan eristyneisyydestä, joka syntyy yhteistyön tekemisen haastavuudesta, vertaisten puutteesta, aikataulujen sopimattomuudesta ja muista eroavista työtapojen ja oppilaiden tarpeista. Eristyneisyys yhdistettynä suureen vastuuseen saavat opettajan kyseenalaistamaan omia työtapojaan ja tuntemaan yksinäisyyttä palautteen puutteessa. Oman ryhmän eristyneisyyttä muusta yhteisöstä Milla kuvailee seuraavasti:

Me ollaan vähän niinkun Ahvenanmaa Suomessa, et saarella ollaan ja eri kieltä puhutaan, mutta samaa maata silti ollaan. Tää on niinkun se tosiasia. Eli meidän tällasten luokkien tarpeet on niin kovin toisenlaiset kuin tavallisen peruskoulun, niin me helposti ollaan vähän poissa silmistä, poissa mielestä.

Erityisopettajat kokevat että heidän työtään koulussa arvostetaan ja heihin luotetaan. Yhteisöstä kuitenkin riippuu luotetaanko erityisopettajaan vain ”yhtenä työntekijöistä” vai saako hän arvostusta yhteisönsä erityiskasvatuksen ammattilaisena. Erityisopettajat kokevat luottamuksen ja arvostuksen ”tuntuvan” kaikessa kanssakäymisessä enemmän kuin ”näkyvän”:

Haastattelija: Mites luottamus sua tai sun työtä kohtaan näkyy?

Harri (ELA): Se on vaikee sanoa että se näkyy, ehkä sen niinkun vaistoaa ja tuntee ja kun opettaja laittaa oppilaita ja näin, niin minusta se on se luottamuksen osoitus siinä että se pyytää apua ja turvaa niinkun minun apuun.

Kaikista edellisistä työnkuvia yhdistävistä tekijöistä huolimatta laaja-alaisen erityisopettajan ja erityisluokanopettajan työnkuvat ja roolit koulussa poikkeavat toisistaan suuresti. Laaja-alaiset erityisopettajat luonnehtivat itseään luokanopettajan apulaiseksi ja erityiskasvatuksen asiantuntijoiksi, kun taas erityisluokanopettajat korostavat omien oppilaidensa tukemista yhdessä opetustiiminsä kanssa. Seuraavassa avaan lisää erityisopettajien välisiä eroja työnkuvien ja roolien suhteen.

3.1.2 Erityisluokanopettajan työnkuva ja rooli

Erityisluokanopettajan työ koostuu valtaosin oman ryhmän kasvatus- ja opetustyöstä, sekä oppilaslasioiden hoitamisesta yhteistyössä muiden tahojen kanssa. Oppilaslasioiden hoitamisessa yhteistyötä tehdään sekä koulun sisä- että ulkopuolella opettajien, psykologien, lääkäreiden, mutta myös vanhempien ja muiden lapsen asioista huolehtivien tahojen kanssa. Opettajat näkevät opetustyön ja pienryhmän hallinnan ”perustehtävänä” (Milla). Opetustyötä tehdään omassa luokassa opettaen heterogeenistä ryhmää ”tiimissä” koulunkäynnin ohjaajan tai ohjaajien kanssa. Erityisluokanopettaja ja ohjaajat muodostavat opetustiimin, jonka johtaminen on Millan (ELO) mukaan yksi ”keskeisiä tehtäviä” erityisluokanopettajan työssä:

Sun pitää pystyä niinkun koko ajan antamaan noille ohjaajille töitä. Että olla semmonen aika hyvä struktuuri omassa päässä, että tää tulee seuraavaks, sitten tämä, tää pitää tehdä nyt, tää puuttuu, otatteko nää jutut kun mä teen tätä... Sen tapanen niinkun työnjaollinen juttu on myös sellanen mikä täällä korostuu ihan eri tavalla kuin tavallisessa luokassa. Se on sellanen kuormittava tekijä. Itse asiassa sanoisin että tää ohjaajien kanssa tehtävä työ nousee yllättävän suureen osaan tätä arkea.

Erityisluokanopettajien työnkuvan ongelmat liittyvät usein työn eristyneisyyteen ja heterogeenisyyteen. Työskentelyyn kaivataan ideoita, mutta työ on monesti niin yksilöllistä, että sekä materiaalit että opetustavat on suunniteltava itse. Opetuksen suunnittelun ja yksilöllistämisen suuri määrä tekee erityisluokanopettajan työn kuluttavaksi, ja rajoittaa opettajan luovien ideoiden toteuttamista. Oppilaiden suuri tuen tarve vaikuttaa työnkuvaan ja rooliin koulussa vaatiessaan paljon aikaa ja resursseja.

Riku: Ja tää pienryhmäopen työ on aika hektistä, (...) et aikalailta täälläkin menee niinku välitunnit täällä luokassa sitten asioiden hoitamisessa ja muuta.

3.1.3 Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva ja rooli

Laaja-alaisella erityisopettajalla on koulussa nimensä mukaisesti laaja-alainen rooli. Perustehtävänä laaja-alaisella erityisopettajalla on tukea tarvitsevien oppilaiden osa-aikainen erityisopetus, mutta tämän lisäksi työnkuvaan kuuluu luokanopettajan työn tukeminen,

konsultointi, erityispedagogisen asiantuntijuuden jakaminen, sekä laaja yhteistyö ”käytännössä kaikkien kanssa” (Leena).

Leena: Lisäksi oon kiinteä oppilashuoltoryhmän jäsen, meillä kokoontuu viikottain oppilashuoltoryhmät. Mä oon aina niissä kokouksissa mukana asiantuntijana näitten oppimisvaikeuksien osalta. Ja sitten tämmönen konsultoiva rooli tietenkin, et moni tulee kysymään että mitä pitäis, tai papereiden täytössä tarvii apua tai kysyy että miten kannattais, mihin pitää ottaa yhteyttä...

Laaja-alaiset erityisopettajat pitävät itseään vahvasti luokanopettajan apulaisena ja tukena. Luokanopettajan toiveiden pohjalta opettajat päättävät yhdessä työtavoista sekä siitä, ketä tuetaan milloinkin ja millä tavalla. Työtä tehdään sekä yhdessä opettaen, että erikseen laaja-alaisen erityisopettajan vastatessa klinikkaopetuksesta. Tilanteet muuttuvat nopeasti ja joustavuus ja tilannetaju ovatkin laaja-alaisen erityisopettajan tärkeitä kokemuksen kautta opittuja ominaisuuksia.

Erika (ELA): Ehkä se on se kokemus mikä tekee sen että mä pystyn toimimaan tällä kentällä. Mutta se että jos sä oot kovin mukavuutta rakastava ja sua harmittaa se että muutoksia tulee, niin sillan älä hakeudu tähän hommaan, melkeen sanosin. (...) Et joustava pitää olla, pitkämielinen ja pitkäpinnainen monella tavalla ja tosiaan sopeutumiskykyinen.

Työnkuvan eri osien painottuminen on kuitenkin koulu- ja opettajakohtaista. Myös opetusmuoto riippuu siitä, mikä on laaja-alaisen erityisopetuksen ensisijainen tarkoitus koulussa ja kuinka erillisinä erityisopetus ja yleisopetus nähdään toisistaan. Jos tarkoitus on ratkaista yksittäisen oppilaan ongelmatilanteita, on erityisopettajan luontevampaa toimia omassa luokassaan yhdessä yhden tai useamman oppilaan kanssa. Jos taas ongelmia halutaan ratkaista yhteisössä jossa oppilas normaalisti opiskelee, opettaa laaja-alainen erityisopettaja yhdessä luokanopettajan kanssa koko yleisopetuksen opetusryhmää. Usein laaja-alainen erityisopettaja hyödyntää molempia opetustapoja, mutta joissain yhteisöissä laaja-alaisen erityisopetuksen rooli ”jäähypenkkinä” ei kannusta yhteistopettajuuteen:

Harri: Jos aatellaan se laaja-alasen työ silleen niinkun minä ite sitä aika paljon miellän, et pitäis tavallaan olla aina paikalla. Niin sillon se että sidotaan johonkin luokkaan samanaikaisopetukseen niin se on sen huono puoli.

Laaja-alaista erityisopettajaa pidetään koulussa oman alansa asiantuntijana. Ongelmatilanteissa erityisopettajaa pyydetään usein avuksi, ja häneen turvataan kuin armeijan erikoisjoukkoon.

Erika: Kyllähän ne [muut yhteisön jäsenet] pitää mua aika asiantuntijana. (...) Ja tuota... Hätä tulee niin mua haetaan apuun.

Tämän vuoksi myös odotukset laaja-alaista erityisopettajaa kohtaan ovat suuret ja laaja-alaiset erityisopettajat näkevät suuret odotukset varsinkin toisten opettajien ja vanhempien osalta ongelmana työnkuvassa. Mikäli esimerkiksi oppimisessa ilmenee ongelmia, on muilla opettajilla laaja-alaista erityisopettajaa, koulun erityispedagogista asiantuntijaa kohtaan suuret odotukset. Tämä kertoo arvostuksesta, mutta myös epätietoisuudesta sitä kohtaan mitä laaja-alaisen erityisopettajan työ oikeastaan on. Kun laaja-alaisen erityisopettajan on oltava kuin ”ihmeidentekijä” jolla on ”aina uus niksi jokaiseen tilanteeseen” (Erika, ELA), paineet oppilaiden kasvatusta- ja oppimistuloksista kasvavat.

3.1.4 Erityisopettajan työnkuvan selkeys ja tyytyväisyys rooliin

Erityisopettajat ovat pääosin tyytyväisiä rooleihinsa koulussa, vaikka roolit eivät ole aina selkeitä tai pysyviä. Erityisopettajan rooli vaihtelee koulussa ollen ”eri henkilöiden kanssa vähän erilainen” (Ulla). Roolin selkeys on erityisopettajien mukaan yhteisöllisyyttä ja varmuutta lisäävä tekijä, joka ilmenee varsinkin pitkään samassa yhteisössä työskennelleillä. Uusilla opettajilla rooli työyhteisössä saattaa olla epäselvä ja ”hakea vielä paikkaansa” (Riku). Roolin rakentuminen vuorovaikutuksessa opettajakohtaisesti nähdään silti miellyttävänä.

Harri: Semmosta just että se toimii tän opettajan kans näin ja tän opettajan kans, eikä sitä oo missään sovittu sen enempää paperilla kun suullisestikaan, se on vaan menny niille urille ja ihan hyvä silleen.

Roolien epäselvyydestä koulussa seuraa sekaannuksia ja negatiivisia vaikutuksia työn tekemiseen esimerkiksi työtehtävien päällekkäisyyden vuoksi. Roolien sekamelskassa yhteisöllisyys kärsii ja opettajien työmäärä kasvaa. Erityisopettajat kokevat kuitenkin pitkän työkokemuksen samasta työpaikasta tuovan selkeyttä rooliin ja tunnettuutta yhteisössä, sekä roolien epäselvyyden korjaantuvan itsestään ajan kanssa.

Milla (ELO): Mä sanoisin että kun mäkin oon tässä koulussa ollut jo yli 20 vuotta, niin siinä ehtii tulla jo niin kauheen monen näköstä. Niin siinä ehtii olla tämmönen aika selkeä se rooli ja toimenkuva ja niin monta kertaa on jo ihmisten kanssa puhunut ja tuntee ne jo niin hyvin että siellä saa olla aika silleen omillaan ja vapaasti. Vähän sellanen niinkun kelluva tunne. Kun mä meen täällä niin mä vähän kellun siinä yhteisössä.

Opettajien vastauksissa tyytymättömyys työnkuvaan aiheutui koulun rakenteiden vaikutuksesta, oman kiinnostuksen vastaisten oppiaineiden opettamisesta ja vaikutusmahdollisuuksien puutteesta koulun tasolla. Vaikka esimerkiksi työhön vaikuttavia vanhoillisia asenteita erityisopetusta kohtaan ja resurssipulaa kritisoitiin suuresti, omia asenteita erityisopettajan epävirallisia rooleja kohtaan ei osattu kyseenalaistaa, vaikka roolit olisikin huomattu toimimattomiksi. Esimerkiksi Riku kertoo halustaan uudistaa erityisluokanopettajan opetusmuotoja vaikkei näekään sitä mahdollisena:

No ideaalitalanne ehkä niinkun samanaikaisopetus joo, mutta tietysti se ei oikein käytännössä onnistu.

Kyseenalaistamatta jäi lisäksi viestinnän tehottomuus ja useissa vastauksissa ilmennyt erityisopettajan rooli kaikkien ongelmatilanteiden ratkaisijana. Edellisten nähtiin liittyvän ennemminkin kiinteästi työnkuvaan kuin erityisopettajan muuttuviin epävirallisiin rooleihin:

Harri: Kyllähän tää hirveen laidasta laitaan menee, että tavallaan ehkä oletetaankin että erityisopettaja puuttuu vähän joka asiaan missä ongelmia on. Ja tietysti se jollain tavalla tähän toimenkuvaan kuuluu.

Tässä luvussa kerroin erityisopettajien työnkuvista ja rooleista, sekä näiden eroista erityisluokanopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan välillä. Esittelin sekä positiivisiksi että negatiivisiksi koettuja ominaisuuksia erityisopettajien työnkuville ja rooleissa, sekä varsinkin negatiivisena koettujen ominaisuuksien vaikutuksia erityisopettajan työskentelyyn, yhteisöllisyyteen ja työssäjaksamiseen. Seuraavaksi esittelen erityisopettajien näkemyksiä yhteistyön tekemisestä. Kuvailen erityisopettajien kokemuksia laaja-alaisen erityisopettajan ja erityisluokanopettajan näkökulmasta, sekä yleisesti erityisopettajan yhteistyöhön vaikuttavia tekijöitä.

3.2 Yhteistyö

3.2.1 Erityisopettajien tekemä yhteistyö

Erityisopettaja tekee yhteistyötä usean tahon kanssa monin eri tavoin. Yhteistyöhön kuuluu sekä erityisopettajan omaa työtä tukevaa jokapäiväistä yhteistyötä vertaisten tai oman tiimin kanssa, että esimerkiksi oppilaan etuja pohtivia kokouksia sekä koulun sisäisten, että sen ulkopuolisten tahojen kanssa. Erityisopettaja tarvitsee oppilasasioiden käsittelyn ja opetustyön lisäksi yhteistyötä mm. tehokkaaseen tiedonkulkuun, työssäjaksamiseen, oman työn tunnetuksi tekemiseen ja kollegiaalisuuden jakamiseen.

Haastattelija: Tota, mihin sä ite tarviit yhteistyötä koulumaailmassa?

Milla (ELO): Jaksamiseen. Öö, tunnetuksi tulemiseen... Siis tarkoitan sillai, en tarkoita silleen...

H: Joo, ymmärrän.

M: ...että mun työ tulee tunnetuksi. Ja kollegiaalisuuden jakamiseen. Yhteiseen sellaseen rinnakkaineloon. Että tota siihe.

Yhteistyötavoissa on eroja erityisluokanopettajien ja laaja-alaisen erityisopettajien välillä. Laaja-alaisen erityisopettajan tekemää yhteistyötä kuvaa opetuksen suunnittelu ja toteutus yhdessä luokanopettajan kanssa, kun taas erityisluokanopettajan tekemä yhteistyö painottuu eri tahojen kanssa käytäviin oppilasasiapalavereihin ja –keskusteluihin, joissa käsitellään muun muassa tukitoimia ja oppilassijoittelua.

Haastattelija: No minkälaista yhteistyötä teette, minkälaisissa asioissa?

Leena (ELA): Esimerkiks tuntien suunnitteluissa tai minulle tietenkin tulee opettaja kertomaan että on jossain tietyssä asiassa ongelma, että voitaisko järjestää jotenkin että nyt ottaisit näitä joille on kellonajat vaikeita tai näin. Ja sitten ihan oppimissuunnitelmien tekemisessä ja paperien täyttämässä, lausuntojen kirjottamisessa. Toki ovat usein mukana myös vanhempien palavereissa. Oikeestaan laidasta laitaan.

Haastattelija: Mihin sä ite henkilökohtaisesti tarviit yhteistyötä?

Riku (ELO): No kyllä mä aika paljon tossa erityisopetuksen jutussa niin kyselen esim että millä testeillä oot testaillu näitä äikän juttuja ja sitten kaikissa käytännön asioissa että jos pitää miettiä esim oppilassijoittelua ja muuta tällösiä näin...

Laaja-alaiset erityisopettajat ja erityisluokanopettajat tekevät yhteistyötä eri tahojen kanssa. Laaja-alaisen erityisopettajien tehdessä yhteistyötä usean eri luokanopettajan kanssa, rajoittuu erityisluokanopettajan luokanopettajien kanssa tekemä yhteistyö usein niihin opettajiin, jotka esimerkiksi integraatiotunneilla opettavat hänen luokkansa oppilaita:

Leena (ELA): Joo, no ensinnäkin mä koen että mä teen yhteistyötä käytännössä kaikkien kanssa. Mutta tietenkin eniten oon yhteistyössä 1-4-luokan opettajien kanssa.

Ulla (ELO): No opettajien kanssa sitten myös, kun kaikilla oppilailla on se kotiluokka, niin yhteistyö sen kotiluokan opettajan kanssa tietenkin, ja sitten pienryhmän ohjaajan kanssa koko ajan tietenkin paljon yhteistyötä.

Yhteisiä laaja-alaisen ja erityisluokanopettajien yhteistyökumppaneita ovat tietyt luokanopettajat ja toiset erityisopettajat. Molemmat tekevät yhteistyötä myös koulun psykologin, kuraattorin ja rehtorin, sekä usean koulun ulkopuolisten, oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista tukevien tahojen kanssa.

Erika (ELA): Ja sitten toden totta niinkun sanoit niin tosi paljon ollaan yhteistyössä, meillä on erittäin hyvä yhteistyö ollu koulupsykologin ja tota, noitten ulkopuolisten tahojen kans myös...

Haastattelija: Aivan.

E: ...josta mä iloitten tosi paljon ja mä saan sit taas siltä puolelta feedbackiä noin niinkun omaan työhöni joka myös auttaa siinä työsjaksamisessa tietyllä tavalla.

Erityisluokissa on usein myös yksi tai useampia koulunkäynninohjaajia, jotka tukevat erityisluokanopettajan työskentelyä. Erityisluokanopettajille on tärkeää että yhteistyö ohjaajan kanssa toimii ja erityisopettajat kuvailevatkin yhteistyötä ohjaajien kanssa läheiseksi ja tärkeäksi.

Riku (ELO): Se on kyllä, et se kemia on pakko toimia ton ohjaajan kanssa, että, et tavallaan niinku tietää miten hommat toimii. Ja musta toi on niinku tosi pätevä ohjaaja että, että pystyy antaan vastuuta ja muuta että.

Koulunkäynnin ohjaajan rooli erityisopettajien tekemässä yhteistyössä eroaa luokanopettajan roolista siinä, että häntä tarvitaan ohjaamaan ja avustamaan ryhmän oppilaita kiinteämmin kuin luokanopettajaa. Laaja-alainen erityisopettaja pystyy opettamaan vaikeuksitta oppilaita ilman luokanopettajaa, mutta ohjaaja on kiinteä osa erityisluokan tiimiä, joka yhdessä suunnittelee ja toteuttaa opetuksen. Siksi erityisluokassa työskentelevää koulunkäynnin ohjaajaa ei saisikaan erityisopettajien mukaan pitää tuntikohtaisesti paikasta toiseen siirreltävänä koulun yhteisenä resurssina.

Milla: Et esimerkiks jos ohjaajat aina joutuu lähteen tästä luokasta suoraan iltapäivähoitoa tekemään, niin silloin tää luokka ei voi toimia, sit luokka ei voi hoida hyvin. Et pitää olla sitä tilaa millon jutellaan ja keskustellaan ja pohditaan. Ja se on, mä oon nähny aika paljon niinkun lyhytnäköstä toimintaa että koitetaan vaan ohjaajat panna silleen että ”nyt oot tossa, sit oot ton oppilaan kanssa, sit lähet sinne” ja sit ne vaan juoksee paikasta toiseen ja niillä ei oo niinkun mitään toiminnankuvaa että mihin ne kuuluu, mitä ne tekee.

Erona laaja-alaisen erityisopettajan ja erityisluokanopettajan välillä on se kuinka yhteistyöhön ja sen määrään eri tahojen kanssa suhtaudutaan. Laaja-alaiset erityisopettajat kokevat yhteistyön ja moniammatillisuuden suurena voimana. Vaikka erityisluokanopettajat arvostavatkin suuresti toiselta erityisluokanopettajalta samaansa vertaistukea, he kokevat yhteistoiminnan suuren määrän eri tahojen kanssa negatiivisena, aikaavievänä ja yksipuolisena:

Ulla (ELO): Hurjan paljon joutuu tekemään yhteistyötä näiden muitten kanssa, eli lastenpsykiatrian, sairaalakoulun, sit tietysti kuraattorin, psykologin, terveydenhoitajan, rehtorin ja tietenkin vanhempien ja varsinkin tänä vuonna on korostunut tuo sairaalakoulu ja lastenpsykiatrian poliklinikan, sen sairaanhoitajien ja niitten työntekijöitten, tosi paljon aikaa menee siihen. (...) Jos mä teen niitä lastensuojeluilmoituksia, niin sieltäpäinhän ei tuu mitään tietoa, mitä on tehty perheen kanssa ja sit riippuu perheestä että jos perhe ei halua puhua mitään asioistaan niin ei tiää yhtään että miten se oppilas jaksaa.

3.2.2 Yhteistyöhön vaikuttavat tekijät

Yhteistyökumppaneiden suuresta määrästä johtuen erityisopettajat tekevät yhteistyötä to-della paljon ja yhteistyön sujuvuus riippuu henkilökemioista eri tahojen asennoituessa yhteistyöhön eri tavoin. Opettajan on opittava tietämään kuinka paljon ja millä tavoin yhteistyötä tehdään kenenkin kanssa ja kenen kanssa yhteistyötä ylipäänsä kannattaa tehdä. Eri-tyisopettajat näkevätkin yhteistyötä jarruttavana tekijänä sen, jos toinen opettaja ei arvosta yhteistyön tekemistä samalla tavalla kuin hän itse. Toisaalta oikean yhteistyökumppanin kanssa työskentely on hyvin luontevaa ja helppoa, eikä vaadi suurta panostusta yhteisen sävelen löytämiseksi.

Leena: Ja silleen huomaakin että jonkun kanssa se menee tavallaan hirveen luontevasti heti kun sattuu sellaset persoonat, että eihän siihen ihan hirveesti suunnittelua tarvi kun molemmat tietää tunnin aiheen niin kyllä se sit siitä menee.

Haastattelija: Eli persoonatekijöillä ja sellasilla ketjukoostumuksilla on väliä?

L: Niin, kyllä. Kyllä.

Kiire vähentää yhteistyötä, kun aikaa toisen kohtaamiselle ei ole. Yhteistyön tekeminen vaatii yksilötyöskentelyä enemmän aikaa. Kun opettajan yksilölliset tehtävätkin vaativat paljon aikaa, ei jaksamista riitä enää yhteisten aikatalujen sopimiseen, suunnitteluun ja muuhun yhteistyöhön. Myös opettajien vapaus tehdä opetuksen ulkopuoliset työnsä missä ja milloin haluavat rajoittaa toisen kohtaamisen mahdollisuuksia:

Milla: Mutta esimerkiks mun työssä, kun ohjaajilla on tietyt tuntityöajat. Se tarkoittaa sillon sitä että mä jään tänne ”omalla ajallani” tekemään niitä hommia, koska ne on tehtävä. Ja myöskin muitten kollegojen kanssa kun he kans käyttävät tätä vapaut-

ta miten haluavat, totta kai, mutta kun mä haluaisin jonkun kans puhua niin se onkin jo lähteny.

Kiire ja ajanpuute muodostuvat suuresta työmäärästä, mutta niiden syntymiseen vaikuttaa myös opettajan työnkuva. Erityisluokanopettajan työnkuvan nähdään lisäksi estävän erilaisia yhteistyötapoja, esimerkiksi samanaikaisopetusta, muiden kuin oman luokan ohjaajan kanssa.

Ulla (ELO): Sitä samanaikaisopetusta on puhuttu, mutta se on käytännössä mahdotonta, kun mulla on aina niitä oppilaita siinä pienryhmässä, niin en mä voi sitten lähteä sinne yleisopetukseen ja en mä voi ohjaajien vastuulle jättää niitä, koska mä oon ite opettaja, niin se ei sitten onnistu kuitenkaan. Et laaja-alasenhan on paljon helpompi...

Haastattelija: Irrottautua.

U: ...pienryhmäopettajalla se on aika hankalaa.

Työnkuvaan liittyvät aikataululliset ja opetusmuodolliset tekijät, sekä oppilasasioiden hoitaminen ja eristyneisyys muusta koulusta jarruttavat erityisopettajan yhteistyötä, kun kohtaamisaikaa muiden kanssa ei tahdo löytyä. Kun töitä on paljon, opettajille syntyy ajanpuutteen vuoksi motiivikonflikti omien töiden tekemisen ja opettajanhuoneessa käymisen välillä. Myös erityisluokan oppilaiden sitovuus estää sosiaalista kanssakäymistä välituntisin muun koulun henkilöstön kanssa esimerkiksi opettajanhuoneessa.

Milla: Ja mun työssä sitten se asia vielä estää yhteistyötä, että kun näissä YPR-luokissa me ollaan niin kiinni niissä oppilaissa, niin me ei päästä tonne opettajanhuoneeseen muuta kuin suurin piirtein kerran päivässä.

Haastattelija: Niin, kyllä.

M: Niin sillon myöskin sellanen sosiaalinen kanssakäyminen sen aikuisporukan kanssa on aika rajottunutta.

Milla kokee olevansa ”vähän aina sivussa” ja joutuvansa ”vähän aina tekemään ittensä työ” muille opettajille, koska erityisluokan oppilaat sitovat erityisluokanopettajan monesti myös välituntisin. Mikäli aikaa olisi enemmän ”ihan sellaselle yleiselle jutustelulle” (Riku) opettajanhuoneessa, oppisivat erityisluokanopettajat ”tuntemaan heitä [muita opettajia]

paremmin” (Milla), ja myös muut opettajat pystyisivät paremmin huomioimaan erityisluokanopettajan ja hänen tarpeensa tunnettavuuden parantuessa. Lisäksi yhteistyö ja asioiden hoitamisen muiden opettajien kanssa helpottuisi:

Milla: Ja mä saisin hoidettua asioita, kaikki nää tällaset integraatiot ja kiusaamiset ja nimittelyä ja välituntivalvontaa ja sit kaikkia projekteja, työryhmäaikatauluja ja kaikki tällanen.

Laaja-alaisen erityisopettajan ongelmanratkaisijan rooli alakoulussa saattaa heikentää erityisopettajan mahdollisuutta hyödyntää välituntia taukona työasioista. Luokanopettajat kertovat laaja-alaiselle erityisopettajalle ongelmistaan välituntisin opettajanhuoneessa ja pyytävät niihin apua. Tämän vuoksi välitunti ei olekaan erityisopettajalle mahdollisuus tutustua toisiin ja purkaa työpaineita, vaan työn tekemistä siinä missä oppitunnitkin.

Erika: Joskin mun työn ongelma on se, että mä saatan olla täällä [omassa luokassa] senkin takia että mä hengähdän hetken.

Haastattelija: Niin.

E: Että kun mä meen tonne niin ”hei nyt se Ville ja Kalle ja Sanna ja Seija, että mitä teidän niitten kans”, et sitäkin on paljon. Ja se on ehkä semmonen erityisopettajan työn niitä varjopuolia...

Ratkaisuna tähän Harri näkisi rehtorin määräämään välitunnin, jolloin ”*laaja-alaselle ei saa mennä puhumaan työasioista*”.

Tässä luvussa kerroin erityisopettajien näkemyksistä yhteistyön tekemisestä ja sen merkityksistä. Esittelin myös yhteistyöhön vaikuttavia tekijöitä, sekä erityisluokanopettajien ja laaja-alaisen erityisopettajien kokemuseroja yhteistyöhön liittyen. Seuraavaksi esittelen erityisopettajien näkemyksiä viestinnästä ja sen eri muodoista, sekä palautteesta.

3.3 Viestintä

3.3.1 Tiedonkulku

Yhteisön työskentely mahdollistuu tiedonkulun avulla. Toimiva tiedonkulku muun muassa tukee verkostoitumista ja helpottaa yhteistyön tekemistä. Erityisopettajat tarvitsevat toimivaa viestintää tietojen kulkemiseen yhteistyötahojen välillä, sekä yhteistyön ja yhteisöllisyyden parantamiseksi. Keskustelemalla opettajat tulevat myös tietoisemmaksi yhteisön jäsenten työnkuvista ja rooleista. Erityisopettajat näkevätkin hyvän kommunikaation poistavan monia yhteisön jäsenten välisiä ongelmia.

Milla: Hirveen monet asiat mitkä ihmisten välillä tapahtuu on loppujenlopuks väärinymmärryksiä, kommunikaation puutetta, työnjaon hankaluuksia, sitä että asioita ei oo puhuttu auki. Ja sit kun ne saa tavallaan selvitettyä, ei oo niinkään kysymys siitä että joku on huono tyyppi ja joku on hyvä tyyppi, vaan siitä et siinä niinkun joku asia ei ole tullut kaikille selväksi.

Opettajat kokevat tiedonkulun jatkuvuuden tärkeänä seikkana. Aina tieto ei kuitenkaan kulje tarpeeksi hyvin johtuen kiireestä, koulun puutteellisesta viestintästrategiasta, yhteisön jäsenten ajattelemattomuudesta tai vähäisestä yhteistyöstä. Tiedonkulun jatkuvuuden lisäksi tiedon kulkeutuminen kaikille yhteisön jäsenille on tärkeää yhteisöllisyyden ja yhteisön toimivuuden kannalta. Ongelmia tiedon kulkeutumisessa on esimerkiksi erityisluokille luokan eristyneisyyden vuoksi:

Milla: Mun luokka ja mun toimenkuva on oikeestaan sellanen pieni hiiri joka kolostansa kurkistelee sinne huoneen puolelle, että mä en oikeestaan tiedä mitä siellä [muussa työyhteisössä]on menossa.

Tiedonkulkua voidaan kuitenkin parantaa esimerkiksi luomalla yhteisiä strukturoituja tapoja välittää tietoa sekä koulu- että luokkayhteisössä.

Milla: Ja sit mulla on sellanen periaate että mä jaan ja pyrin siihen että tietokatkoksia ei olis. Ja tässä on sellanen juttu kun on näin iso henkilökunta kun mitä mulla tälläkin hetkellä on, että on 3 ohjaajaa, meitä on 4 luokassa, niinhyvin helposti

käy niin että kaks tietää ja kolmas ei. Sen takia oon sen viikkopalaverin kannalla että siellä koitetaan silleen horisontaalisesti kaikille kertoa sama asia.

Erityisopettajat eivät kiireisessä arjessaan aina löydä aikaa keskusteluun kasvokkain, ja osa tiedoista välitetään internetin kautta toimivan, eri tahojen väliseen yhteydenpitoon tarkoitettuna www-liittymä Wilman kautta. Wilma nähdään oivallisena tiedottamisfoorumina esimerkiksi poissaolojen suhteen, kun yksittäisen tiedoitusluontoisen asian vuoksi ei tarvitse käyttää aikaa toisen opettajan tai yhteisen keskusteluajan etsimiseen. Opettajat kokevat Wilman heikkouden olevan pidempien, kommentointia vaativien ja tulkinnallisempien asioiden käsittelyssä.

Erika: Mä tarkkailen kasvoja ja ilmeitä ja eleitä ja niitä reaktioita katon aina ja joskus se vaan voi olla niin että suu puhuu toista mitä esimerkiks kehon kieli puhuu. Et se kuuluu vähän tähän työnkuvaankin, mä vähän haistelen niitä tunnelmia, millä siellä ei oo äänenpainoja Wilmassa. (...) Ja voi ihan tulla väärinkäsityksiäkin.

Kokoukset kuuluvat olennaisena osana yhteisön tiedonkulkuun. Erityisopettajat kokevat kokoukset hyvin ristiriitaisesti. Toisaalta keskustelujen merkitystä yhteisön toimimiseksi korostetaan, mutta niiden tiedoitusluontoisuutta ja epärelevantteja aiheita myös kritisoidaan suuresti. Erityisopettajat näkevät kokousten tärkeinä suunnittelun, tiedonjaon ja yhteistyön muodostamisen kannalta.

Milla: Tiedonjaon kannalta ne on tärkeitä. Että tietää mitä on menossa millonkin. Ja tässä koulussa on hartiavoimin koitettu saada niistä semmosia sen tyyppisiä että siinä on välillä sellasta luokka-asteysteistyötä, tai että erityisopettajat tekee yhdessä tai muuta tämmöstä. Kyl mä ne koen tärkeiks, koska hommaa ei voi kehittää ellei oo foorumia jossa sitä tehdä.

Kokousten rakenne ja aiheet saavat kuitenkin kritiikkiä osakseen. Vallalla kokouksissa ovat erityisopettajien mukaan ennemminkin rehtorin tiedotukset lakimuutoksista, koulun remonteista ja muista ”välttämättömistä pakoista”, jotka eivät liity kuin välillisesti opettajien jokapäiväiseen työhön. Kun opettajat eivät tämän lisäksi koe pystyvänsä vaikuttamaan kokouksessa käsiteltäviin asioihin, näyttäytyvät kokoukset turhina ja omalta työskentelyltä aikaa

vievinä. Erityisopettajat kertovat lisäksi kokousten käsittelevän hyvin vähän yhteisöllisiä ja yhteistyöllisiä asioita, joiden läpikäymiseen olisi kuitenkin tarvetta.

Harri: Meillä on nyt sellanen yhteinen kokousaika, mutta se menee niitten yhteisten virallisten asioiden puimiseen. Että siellä puidaan koulun remontteja ja uusia lakeja mitä tulee ja muuta, mutta se koulun sisäinen kehittäminen ja se yhteistyö, niin... Sit kaikki nää meidän VESO-päivät tahtoo olla semmosia, niitä ei käytetä sen oman koulun asioiden puimiseen, jolla aina olis ajanpuutetta ja tarvetta!

3.3.2 Keskustelut

Toimivassa yhteisössä keskustellaan avoimesti ja paljon ja yleisimpiä keskusteluaiheita ovat oppilaat ja koulutyö. Keskustelukumppanin läheisyydestä riippuu kuinka henkilökohtaisista asioista keskustellaan. Mikäli keskustelijat kokevat keskustelukumppanin turvalliseksi ja läheiseksi, hänen kanssaan keskustellaan myös työssäjaksamisesta ja vaikeista henkilökohtaisista asioista.

Milla: Me puhutaan oppilaista, niiden tavoitteista, me puhutaan koulutyöstä, me puhutaan jaksamisesta, terveydestä ja myöskin joskus puhutaan hyvinkin henkilökohtaisia asioita. Jos on turvallinen ryhmä niin me puhutaan sellasista oman elämän kipupisteistä, et me puhutaan paljon.

Erityisopettajat kokevat yhteistoiminnallisuuden ja työhyvinvoinnin tärkeinä keskusteluaiheina. Näissä keskusteluissa korostuvat avoimuus ja ymmärtäväisyys sekä puhujan että kuuntelijan osalta, eräänlainen yhteisöllinen henki. Erityisopettajat toivovat lisää yhteisöllisiä keskusteluja, joissa uskallettaisiin tuoda myös työhyvinvoinnillisia asioita esille. Työhyvinvointiin keskittyvien yhteisöllisten keskustelujen avulla erityisopettajat kokevat saavansa helpotusta stressiin ja vaikeisiin työssä ilmeneviin asioihin, jotka saattavat jäädä mieleen pyörimään myös työajan ulkopuolella.

Harri: No sanotaan silleen että ehkä asioita joista ei välttämättä kovin paljon puhuta, mutta jotka mä koen tärkeiks on, että se keskinäinen luottamus on niin hyvä että voi oikeesti puhua jos töissä joku juttu mättää oikein pahasti tai ei jaks. Loppujenlopuks joskus kun vierestä kattoo että kuinka joku on kovilla töissä, niin ei siihen hirveesti pyydetä apua puhumattakaan siitä että joku sitä tarjois!

Useimmin erityisopettajat keskustelevat välituntisin opettajanhuoneessa, mutta pidemmät keskustelut hoidetaan työajan ulkopuolella. Keskustelua käydään myös käytävillä ja luokissa. Käytävällä vaihdetaan nopeat tiedotusluontoiset asiat, luokissa keskustellaan muiden korviltä suojassa salassapidettävät asiat ja opettajanhuoneessa käydään suurin osa kaikesta muusta keskustelusta.

Harri: 90% opettajanhuoneessa välitunnilla. Se on se meidän normaali, kahvikuppi käteen ja...

Opettajanhuoneessa opettajien keskusteluihin kuuluvat tärkeänä osana myös epämuodolliset, työskentelyyn liittymättömät keskustelut. Epämuodolliset keskustelut helpottavat työpaineita viemällä ajatukset pois työasioista ja lähentävät yhteisön jäseniä kun opettajien oppiessa tuntemaan toisiaan paremmin. Erityisopettajat kokevatkin epämuodolliset keskustelut hyvin tärkeinä jaksamisen ja yhteisöllisyyden kannalta.

Haastattelija: Onko niillä [epämuodollisilla keskusteluilla koulussa] ollut jotain merkitystä?

Harri: Kyllä ne mun mielestä sitä yhteisöllisyyttä lisää. Et se on just sitä virkamiesmäisyyttä, jos puhutaan vaan small talkia ja työasioita, että sitten kun ruvetaan puhumaan siitä, että nyt on kotona ollut vähän kireetä tai semmosta, niin sillonhan tulee sellanen olo että mähän voin vaikka työssä ottaa huomioon jos kaverilla on ollut rankkaa. Että täähän jää pois jos ei niistä puhuta.

Ajanpuute erityisopettajan työssä näkyy myös keskustelussa. Opettajat kokevat että keskustelemiseen ”ei todellakaan” (Erika) ole tarpeeksi aikaa, mikäli työpäivän pituuden haluaa pitää ”jonkunlaisissa rajoissa” (Ulla). Keskustelut tapahtuvat yleensä välituntien aikana tai työpäivän jälkeen. Välituntisin asioiden käsittely saattaa jäädä kesken ajanpuutteen tai muiden tehtävien hoitamisen vuoksi. Työpäivän jälkeen opettajien kohtaaminen vaikeutuu aiemmin mainitun opettajien vapauden vuoksi. Seuraavalla välitunnilla opettajat eivät välttämättä tapaa toisiaan tai keskusteltavaksi on tullut uusia asioita. Keskusteluajan löytämiseksi aiemmin kokonaistyöaikaa vastustanut Harri ehdottaa kokonaistyöajan olevan ehkä kuitenkin ”se miten saatais ne asiat puitua ja tehtyä paljon paremmin, kun olis työaika mi-

kä ei olis pelkät oppitunnit”. Hänen mielestään olisi luontevaa, että ”aamulla esim tullaan ja käydään läpi sen päivän juttuja ja iltapäivällä, vaikei joka päivä”.

Yhteisön kehittämisen lisäksi opettajat haluaisivat keskustella enemmän opettamisesta ja oppilaista. Yleensä erityisopettajat haluaisivat keskustella näistä asioista luokanopettajien kanssa. Erityisluokanopettajille tärkeämpää on keskustella luokanopettajien kanssa oppilaidensa toimimisesta yleisopetuksessa integraatiotunneilla, *”miten ne siellä ryhmässä on ja muuta”* (Riku). Laaja-alaiset erityisopettajat taas käyttäisivät keskustelumahdollisuuden luokanopettajan kanssa yhteiseen suunnitteluun ja sen miettimiseen *”että miten sitä vois tehostaa vielä sitä oppimista”* (Leena).

3.3.3 Palaute

Ulla: Kyllähän se merkkää varmasti kaikille paljon että saa palautetta. Kyllähän se heti motivoi paljon enemmän ja tekee paljon innokkaammin työtä kun saa palautetta.

Erityisopettajat saavat palautteesta motivaatiota työnsä tekemiseen ja sen kehittämiseen. Useimmiten palautetta saadaan kehuina onnistumisista. Erityisopettajat arvostavat paljon palautetta, mutta kokevat saavansa sitä vain vähän. Kehumista ja palautteen antamista tulisikin heidän mielestään opetella ja korostaa enemmän kouluuyhteisössä. Erityisopettajat näkevät palautteen puutteen johtuvan kiireestä ja kehumisen vaikeudesta suomalaisessa kulttuurissa.

Ulla: Ei sitä palautetta kyllä tuu hirveesti, se unohtuu sinne. Meillä on ollu tavoitteena työyhteisössä positiivinen palaute. Mut se välillä nostetaan, sit se unohtuu kiireessä, kukaan ei muista sanoa kellekään mitään.

Palautteen tulisi olla vastavuoroista ja erityisopettajat tunnustavatkin antavansa myös itse liian vähän palautetta. Erityisopettajat kokevat enemmän työniloa saadessaan arvostavaa positiivista palautetta, joka kertoo heille työnsä merkityksestä. Negatiivista palautetta on erityisopettajien mukaan vaikeampi ottaa vastaan. Kehitysideoina ja yhteisymmärryksessä keskustellen kritiikki kuitenkin kehittää yhteisön toimintaa. Syyttelynomainen, perustele-

maton negatiivinen palaute sen sijaan kuormittaa raskaudellaan erityisopettajan hyvinvointia:

Erika: Niin ei se mee niin että sä tosta [napsauttaa sormia] noin vaan ja se on pois mielestä, vaan et kyllähän ne jää tohon ja sen takia jonnekin mielen päälle ja saattaa tulla uniinkin joskus.

Palautetta saadaan eniten ensisijaisilta yhteistyökumppaneilta, eli niiltä joiden kanssa yhteistyötä valtaosin tehdään. Erityisluokanopettajat saavat palautteen koulunkäynnin ohjaajilta ja laaja-alaiset erityisopettajat luokanopettajilta. Ohjaajilta saatava palaute on jatkuvaa ja erityisluokanopettajat myös arvostavat saamaansa palautetta suuresti. Laaja-alaisen erityisopettajien saaman palautteen aiheet liittyvät usein koulutyöhön. Erityisopettajat kokevat saavansa parhaimman palautteen kuitenkin lapsilta ja perheiltä. Heiltä saatavaa palautetta pidetään tärkeänä, aitona ja liikuttavana. Vanhemmilta saatava palaute on kuitenkin rehellisyydessään ja tunteikkudessaan hyvin moninaista, yhtenä päivänä se saattaa tulla vuolaana kiittelytulvana kun taas toisena suoranaishaukkuina.

Erika: Ne on kaikkein rankimpia jos esimerkiksi näitä reaktioita mitä usein kun ihmiset on väsyneenä ja vanhemmatkin on väsyneitä esimerkiksi keväällä. Saattaa tulla, ei se oo tavatonta, että sieltä niitä luuria pitkin sitten tulee kaiken näköstä.

Rehtorilta saatava palaute on vähäistä ja ontuvaa kausittaisen luonteensa vuoksi. Esimerkiksi Leena kokee että: ”kehityskeskusteluissa joskus voi jotakin [palautetta] rehtorilta saada”, mutta palaute keskittyy usein pidemmän aikavälin asioihin. Rehtori antaakin harvoin palautetta yksittäisistä arjen tapahtumista, koska ei välttämättä ole niistä tietoinen.

Milla: Rehtori koittaa antaa palautetta kehityskeskusteluissa semmosella systeemillä että joka toinen vuosi luokka-asteittain ja joka toinen vuosi yksittäin kasvokkain.

Haastattelija: Mm. Toimiiko se sun mielestä sillä tavalla?

M: Vois se paremminkin toimia. Et siinä ehkä on taas se että hän ei niinkun tiedä [erityisluokan asioista].

Tässä luvussa esittelin erityisopettajien kokemuksia keskusteluista ja tiedonkulusta koulussa. Kerroin erityisopettajien pitävän keskustelua ja tiedonkulkua suurena

yhteisöllisyyttä lisäävänä voimavarana ja siitä miten erityisopettajat suhtautuvat erilaisiin keskustelutapoihin ja –foorumeihin. Kerroin myös tiedonkulun ongelmista ja kehityskohteista, kuten keskusteluajan ja yhteisöllisten keskustelujen lisäämisestä. Seuraavaksi kerron erityisopettajien näkemyksistä yhteisöllisestä kulttuurista, sekä sen muodostumisesta kouluyhteisössä.

3.4 Yhteistyöstä yhteisölliseen kulttuuriin

Mekaaninen yhteistyön tekeminen ei riitä yhteisön hengen luomiseen, vaan yhteisössä tarvitaan yhteisölliseen kulttuuriin pyrkimistä työhyvinvoinnin ja tehokkuuden parantamiseksi. Seuraavassa esittelen yhteisöllisyyteen ja yhteisön kehittymiseen vaikuttavia, sitä tukevia ja jarruttavia seikkoja, jotka vaikuttavat yhteistyön kehittymiseen kohti yhteisöllisyyttä.

Kouluyhteisön yhteisöllisyys on merkittävä työyhteisön tehokkuutta ja työhyvinvointia tukeva tekijä, jonka puuttumista erityisopettajat kritisoivat ja olemassaoloa kiittelevät. Erityisopettajat kertovat yhteisöllisyydestä puhuessaan yhteisön hengestä tai koulun kulttuurista. Yhteistä hengelle ja kulttuurille on se, että kumpaakin on vaikea kuvailla sanoin, sillä ne ovat luonteeltaan tiedostamattomia. Käytän tästä eteenpäin käsitettä ”yhteisöllinen kulttuuri” kattamaan nämä kaksi käsitettä. Yhteisöllinen kulttuuri ilmenee erityisopettajien mukaan yhteisössä rehtorin pedagogisena johtajuutena, yhteisenä kasvatustavaksi, vastavuoroisena yhteistoimintana, kehittymisenä ammatillisena oppimisyhteisönä, sekä avoimuutena, luottamuksena ja sitoutumisena.

Harri: Täällä oli hyvin korkealle arvostettu rehtori, on ollu sillon jo kun tulin tänne töihin ja oli pitkän aikaa sen jälkeenkin ja hän loi sellasen aivan loistavan yhteis-hengen mitä ei oo sitten pystytty säilyttämään sen jälkeen.

Yhteisöllinen kulttuuri muodostuu pienistä toista huomioivista teoista arkipäiväisessä vuorovaikutuksessa ja yhteisön jokaisella jäsenellä onkin vaikutusta kulttuurin yhteisöllisyyteen. Esimerkiksi yhteisön jäsenten ahkeruus ja työorientoituneisuus vaikuttavat siihen kuinka kovasti koulussa on totuttu tekemään töitä ja asennoituminen yhteistyön ja oman työn suhteeseen vaikuttaa siihen kuinka yhteisöllinen kouluun muodostuva kulttuuri on.

Yhteisön ikäjakauma taas vaikuttaa uudistusmielisyyden ja kokemusperäisen hiljaisen tiedon tasapainoon.

Erika: No kyllähän näin kun koulussa työskennellään ja mä viittaa nyt siihen että mä koen hirveen hyvänä sen että työyhteisössä on eri ikäisiä ihmisiä. Erilaisissa elämänvaiheissa olevia ihmisiä. Se tasapainottaa sitä yhteisöä.

Tärkeimpiä yksittäisiä yhteishenkeä ja yhteistyötä kasvattavia tekijöitä ovat sitoutuneisuus, avoimuus ja luottamus.

3.4.1 Yksilöt yhteisöllisyyttä rakentamassa

Koulussa sitoutuminen näkyy työteliäisyytenä, motivaationa ja toista tukevana kulttuurina. Siihen vaikuttavat hyvä johtaminen, mielekkäät työolosuhteet, työpaikan avoin ja salliva ilmapiiri, sekä omien ja työpaikan arvojen kohtaaminen.

Haastattelija: Mitkä asiat täällä teidän koulussa tukee sit tommosta yhteistyön tekemistä?

Erika: No varmasti se et meidän henkilökunta on tosi sitoutunutta. Ja tietysti sen minkä mä voin kyllä tässä sanoa että, ja jos mä vertaan toisissa kouluissakin työskennelleenä, on se että meillä varmaan on se hyvää että meillä on yks yhteinen arvopohja. Tänä päivänä puhutaan arvoista tosi paljon...

H: Mm.

E: ...ja nyt se arvopohja, koska se on samantyylinen, niin siihen on helppo rakentaa. Ja tota, se luo semmosen perustan oikeestaan sille koko rakennelmalle.

Yhteisöllisessä kulttuurissa sitoutuneisuus näkyy käytännössä yhteisön jäsenten yhteisenä vastuunkantona oppilaista ja työyhteisön ilmapiirin ylläpitämisestä. Vaikka Harri näkeekin itsensä ongelmatapausten selvittäjänä koulussa, hän kokee myös että ”ei muutkaan voi silleen sitten laistaa siitä hommasta, että vastuu pitää olla kaikilla aikuisilla”. Yhteisön jäsenet ”näyttävät ulospäin yhteistä rintamaa” (Erika), eivätkä lähde puimaan yhteisön sisäisiä asioita ulkopuolisten kanssa, vaan keskustelevat keskenään avoimesti epäkohdista. Näin he kasvattavat yhdessä yhteisön ”me-henkeä”.

Erityisopettajat näkevätkin johdon ja työntekijöiden sitoutumattomuuden yhteiseen tekemiseen yhtenä syynä koulun toimimattomaan kulttuuriin ja huonoon henkeen.

Haastattelija: Onko jotain ajatusta että mistä se vois johtua että sellasta kulttuuria ei oo enää syntyny, muuta kun rehtorin vaikutus?

Harri: Sitoutuminen työhön. Työstä on tullut virkamiesmäistä. Siitä on hyviä esimerkkejä, silloin kun kerättiin varoja koululle johonkin projektiin, niin meille oli nautinto kun istuttiin täällä iltaa, no mä olin usein kun asuin tässä lähellä ja oli sitten kauempaakin kavereita ja rehtori aina mukana. Kerättiin (...) 100 000 markkaa rahaa erilaisilla tempauksilla ja hankittiin tietokoneita. Siihen aikaan niitä ei muuten saatu. Tämmösiä aika isoja juttuja tehtiin porukalla ja ei niistä mitään korvausta saatu. Mutta kaikki oli sitoutuneet eikä ketään pakotettu kuitenkaan siihen hommaan, ja tämähän on hävinnyt nykyisin. Eihän tämmöseen, ei paljon taida saada opettajia ja siinä tietysti pitäis olla jollakin tavalla johdonkin mukana, että se sitoutuminen näkyis siinä.

Yhteisöt, joissa ei ole sitouduttu yhteisiin päämääriin vaan ainoastaan oman työtehtävän suorittamiseen, saattavat tarvita teennäistä kollegiaalisuutta toimiakseen ja kehittyäkseen yhteisöllisempään suuntaan. Sama tarve ilmenee myös yhteisön jäsenten itseohjautuvuuden puuttuessa. Koulun johdon tehtävä on erityisopettajien mukaan järjestää näissä tapauksissa pakollista yhteistyötä ja keskustelua, kuten palavereja ja kokouksia rohkaistakseen yhteisön jäseniä yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen. Aina koulun johto ei ole tilanteen tasalla järjestämässä pakollista yhteistyötä ja joskus vaatimus tällaiseen työskentelyyn tulee opettajilta, joiden työskentelyä yhteisöllisyyden puute rajoittaa.

Haastattelija: Mitkäs on sellasia asioita mitkä siellä koulussa tukee yhteistyötä tai yhteistyön tekemistä?

Ulla: No varmaan se on se ajankäyttökin, että siihen pitäis varata se aika. Et sen pitäis rehtorin ihan sanoa että nyt on erityisopettajien YT, teidän pitää kokoontua, koska se muuten menee helposti siihen että kun meillä erityisopettajilla on niin paljon sitä työtä niin me sanotaan että ”mulla on nyt tää ja tää että ei me nyt keretä kokoontua”. Sitten ei kokoonnuta. Et se olis parempi että meidän pitäis kokoontua ja miettiä niitä asioita yhdessä, että olis joku määräys.

H: Aivan, joo.

U: Että muutenhan se on vähän sellasta sirpaleista se yhteistyö. Jostakin puhutaan, mutta ei oo mitään sellasta suunnitelmaa oikein.

Luottamus ja avoimuus ovat tärkeitä elementtejä yhteistyön onnistumisessa ja yhteisöllisyyden muodostumisessa. Luottamus ja avoimuus liittyvät hyvin tiiviisti toisiinsa, sillä ilman avoimuutta ei synny luottamusta, ja toisinpäin. Erityisopettajat näkevät luottamuksen ja avoimuuden puutteen ruokkivan individualismia.

Milla: Avoimuutta estää aina se jos ei oo luottamusta. Eli jos sulla on sellanen tunne... Isossa yhteisössä on aina myöskin sellasia tunteita että kaikkien kanssa ei synny sellasta läheistä kontaktia. Tai ei voi luottaa, tai pelkää että jos mä jotakin sanon niin sitä käytetään jossain toisessa yhteydessä minua vastaan.

Haastattelija: Mm.

M: Niin eihän sillon tule avoimuutta, sillon vaan jokainen varjelee poteroansa. Että luottamuksen syntyminen on aika kova juttu.

Luottamus ilmenee välittämisenä sekä toista arvostavana ja tukevana henkenä. Se rakentuu vastavuoroista ja tasapainoista yhteistyötä tekemällä ja sitä tarvitaan avoimuuden muodostumiseen ja vaikeistakin asioista puhumiseen. Yhteistyön tekeminen helpottuu ja tehostuu luottavaisessa ilmapiirissä kun energia voidaan suunnata itse yhteistyöhön eikä toisen tarkoituksien pohtimiseen. Toteutuessaan luottamus välittyy kaikessa kanssakäymisessä yhteisön jäsenten välillä. Erityisopettajien mukaan luottamus enemmänkin tuntuu yhteisön hengessä kuin näkyvä tekoina, mutta sen eräitä näkyviä piirteitä ovat luottamuksen suora tunnustaminen, avun pyytäminen, sekä opettajalle annettu vapaus työstään.

Haastattelija: Miten se luottamus näkyy esim sua kohtaan?

Leena: No tota, jotenkin se välittyy sellaisissa keskusteluissa ja missä tahansa kanssakäymisessä ollaan. Ja sit kun näitä tämmösiä meidän kehityskeskusteluista syksyisin ja keväisin, semmosissa kun puolin ja toisin annetaan palautetta.

Avoimuutta tukevana asioina erityisopettajat näkevät luottamuksen ja kollegan tai esimiehen helpon lähestyttävyyden. Kokemus antaa rohkeutta esittää avoimesti omia mielipiteitään ja tämän vuoksi konkariopettajat kokevat pystyvänsä tuomaan noviisiopettajia avoimemmin esiin omia ajatuksiaan yhteisössä. Konkariopettajat ovat hyväksyneet omat roolinsa jotka roolit ovat myös selviä työyhteisössä, ja siksi konkariopettajilla on noviisiopettajia enemmän itsevarmuutta myös negatiivisten asioiden ja eriävien mielipiteiden esille tuomiseen.

Harri: Mut mä muistan ihan selkeesti, että varmaan jossain tossa 40 iässä tuli semmonen vaihe että huomasi selkeesti että ”mulla on nyt jotain sanomista joka ei ollenkaan oo sama asia kuin mitä joku muu sanoo” ja siinä varmaan tuli tällanen tietty henkinen kasvu sitten johonkin kohti, millonka huomasi ihan että ”ei mua haittaa se että vaikka sanonkin asian josta joku on eri mieltä”.

Rohkeus omien mielipiteiden esittämiseen ja henkilökemioiden kohtaaminen edistävät avoimuutta työyhteisössä. Luottamuksen lisäksi ihmisen rohkeudesta, erimielisyyksien sietämisestä ja henkilökohtaisista intresseistä riippuu kuinka avoimesti kollegaa tai esimiestä lähestytään. Erityisopettajat näkevät avoimuuden tärkeimpänä elementtinä sen, että vaikeaksi koetuistakin asioista voidaan keskustella.

Opettajat tuovat yhteisöön tietojen ja taitojen lisäksi myös omia arvojaan ja asenteitaan. Mikäli arvoista ja asenteista ei voida keskustella avoimesti, yhteisöissä saattaa ilmetä ennakkoasenteita esimerkiksi erityisopetusta ja -oppilaita kohtaan. Erityisopettajat näkevät ennakkoasenteiden vaikutuksen johtuvan yhteisön ikääntyneisyydestä, mutta todellinen syy asenteiden pysyvyydelle on sitoutumattomuus yhteiseen kulttuuriin tai yhteisöllisen kulttuurin puute. Ilman yhteisöllistä henkeä, halua muutokseen ja asioiden avointa käsittelyä yksilöiden asenteet jäävät pysyvästi vaikuttamaan koulun kulttuuriin yhteisöllisyyttä jarruttaen. Ennakkoasenteet yhdistettyinä yhteistyötä valmiiksi jarruttavaan ajanpuutteeseen heikentävät työilmapiiriä ja halua yhteistyön tekemiseen. Negatiiviset asenteet ja ennakkoluulot eivät välttämättä suoranaisesti kuulu kommentoissa, vaan näkyvät huomioimisen ja osallistamisen puutteena päivittäisessä työskentelyssä. Vaikka rehtorilla on suuri rooli koulun kulttuurin luomisessa ja ylläpitämisessä, ei rehtorin panostus ainoastaan riitä yhtenäisen kulttuurin luomiseen muutosta vastustavassa yhteisössä.

Ulla: Ja ennakkoasenteita on näitä erityisoppilaita kohtaan aika paljon vieläkin koska siellä koulussa on ollut aikasemmin erityisluokkia niin ne periytyy sieltä vuosikymmenten takaa ne ennakkoluulot. (...) Meillä on hyvin muutosjohtoinen rehtori, joka tahtoo tosi paljon kehittää että olis just muutosmielistä ja avarakatseista, mutta sitten meillä on keski-ikä yli 50 vuotta työyhteisössä niin siellä kyllä on aika paljon näitä, et asiat tehdään niinkun on ennenkin tehty ja vastustetaan muutosta.

Rehtorilla on suuri merkitys yhteisöllisen kulttuurin muodostamisessa ja ylläpitämisessä kouluyhteisössä. Rehtorin toiminnassa erityisopettajat kiittelevät pedagogista johtajuutta, varsinkin koulun rakenteiden järjestämistä yhteistyötä tukeviksi, vuorovaikutuksellisuutta, reagoitua epäkohtiin ja johtamisen jakamista.

*Leena: Ollaan koettu hirveen hyvänä se että meillä tavallaan on sitä johtamista ja-
ettu sillä tavalla että (...) meilläkin siellä koulussa on valittu jokaiseen pikkukou-
luun vastaava opettaja. Eli esimerkiksi hänelle ilmoitetaan jos tulee poissaoloja ja
hän on vastuussa sijaisten hankkimisesta siihen pikkukouluun. Ja pidetään tämmö-
siä pikkukoulujen omia opettajakokouksia, mutta sitten totta kai yhteisesti ollaan
tiivisti. (...) Pienemmissä ryhmissä on sitten tilaa useammalla puhua ja tuoda asi-
oita esille.*

Pedagogisen johtajuuden merkitys on suuri työyhteisön toimivuuden ja viihtyisyyden kan-
nalta. Siksi johtajuuden toimimattomuus vaikuttaa suuresti erityisopettajan käsitykseen
rehtorista ja työyhteisön kulttuurista. Vuorovaikutuksen ja huomioimisen puute heikentää
erityisopettajien luottamusta rehtoria kohtaan ja koulun ammatillisena oppimisyhteisönä
kehittymistä. Harri esimerkiksi kertoo kuinka ”jostain syystä talon johto ei oo ottanut kan-
taa” hänen opettajien työpainetta helpottavaan aloitteeseensa. Harri kertoo myös työpaikan
kulttuurin muuttuneen yhteisöllisestä keskusteleavasta kulttuurista niin, että ”aika paljon nyt
tulee asioita sillä tavalla että meille vaan ilmoitetaan että nyt tehdään näin”. Huomioimisen
puute voi näkyä myös koulun rakenteissa. Vaikka rakenteet tukisivatkin yhteistyötä yleises-
ti, rehtorin on tärkeää huomioida rakenteita suunnitellessaan kaikkien opettajien yhdenver-
taiset mahdollisuudet yhteistyön tekemiseen.

*Riku: Meilläkin esimerkiks se on semmonen ihan kirjoitettu nohin, noihin tota, aika-
tauluihin, et on semmonen tiimiaika, jolloin rinnakkaisluokkien opettajat niinku on
keskenään, käy läpi niinku, viikkoa suunnittelee ja muuta. Mutta, että...*

Haastattelija: Mut se on sitte hyvä että semmonen on sinne lyöty, että...

R: On. Mut mulla se on sit taas mun ohjaajan kanssa.

H: Aivan.

*R: Että kun hän on sit se mun työpari, että he [luokanopettajat] on niinku pyytäne
että ois kiva että tulisin sinne, mutta se on aina vähän sillai kun se on aina se sama
aika et siellä on niinku kolme luokkaa niin mihin niistä nyt sit menis ja sitten kuiten-
kin mä koen että kun se on myös meille tähän kirjoitettu tää aika niin, niin se on kui-*

tenkin aika tärkeä että me tiedetään että mitä me tehdään ton ohjaajan kanssa, että se sillai...

Erityisopettajat näkevät tärkeänä yhteisön hengen kannalta, että jäsenten keskinäiseen kohtaamiseen on rehtorin toimesta järjestetty aikaa. Tämä ei tarkoita vain keskustelu- ja suunnittelu-aikaa, vaan myös yhteistä tutustumis- ja ajanviettoaikaa. Erilaiset koulutyöhön liittyvät kevennykset työpäivän aikana ja sen ulkopuolella vaikuttavat positiivisesti yhteisön henkeen ja työssäjaksamiseen. Usein kohtamisaikaa onkin järjestetty yhteisöissä ennen lukuvuotta, sekä lukuvuoden sisällä erilaisin yhteisin koulun ulkopuolisin tempauksin.

Erika: Meillä on sillä tavalla, että kun meillä alotetaan elokuussa, niin meillä on semmonen päivä, tavallaan yks perjantai-ilta, lauantapäivä. (...) Ja tota, perjantai-ilta on kivaa tekemistä; pelailua, hyvää ruokaa, ja sitten lauantaina meillä on semmosta koulutusta ja mietitään tulevaa syksyä ja tulevaa lukuvuotta ja tämmöstä. Mä oon kokenu sen hirveen hyvänä. Eli, jotain kuitenkin semmosta, semmosta joka ei kuormita sitä varsinaista työtä, mut sellasta... sitä keskusteluaikaa.

Haastattelija: Joo.

E: Kuitenkin... sitä toisten kohtaamisen aikaa.

3.4.2 Erimielisyydet ja niiden käsittely

Yhteisöissä syntyy aina ristiriitoja ja erimielisyyksiä. Ratkaisevaa on kuitenkin se, miten ristiriitoja tulkitaan ja käsitellään. Koulun työntekijöiden eriävät mielipiteet tulisi nähdä positiivisena, yhteisön kehitystä mahdollistavana tekijänä. Usein koulussa työskentelevien yksilöiden erilaisuus kuitenkin synnyttää negatiivisena nähtäviä ilmapiiriä heikentäviä ristiriitoja, kun kritiikkiä ei joko osata antaa tai vastaanottaa kehittävästi. Erityisopettajat näkevät ristiriitojen johtuvan persoonallisuuseroista, mutta useasti ristiriitojen läheisempi tarkastelu osoittaa niiden johtuvan puutteellisesta kommunikaatiosta ja epäselvyyksistä yhteisössä, eli epäyhtenäisestä kulttuurista.

Erityisopettajien ristiriitojen käsittelyssä voidaan havaita kolme eri suuntausta. Ensimmäinen tapa ilmenee toimivissa yhteisöissä, joissa erimielisyyksiä ei ole esiintynyt avoimuuden ja roolien selkeyden ennaltaehkäistessä ristiriitojen syntymistä. Näissä yhteisöissä oletuk-

sena on että asiat keskustellaan auki ja työtä jatketaan puhtaalta pöydältä mikäli ristiriitoja esiintyisi. Toisessa suuntauksessa ristiriitoja esiintyy, koska koulun kulttuuri ei ole tarpeeksi vahvaa ennaltaehkäistäkseen ristiriitojen syntymistä. Yhteisössä ilmenevät erimielisyydet kuitenkin käsitellään tiiviisti omassa yhteisössä, jolloin luottamuksen ja ymmärryksen kehittyminen kehittävät samalla myös kulttuuria yhteisöllisempään suuntaan. Myös sellainen vaihtoehto on mahdollinen, että klikkiytyneessä yhteisössä erimielisyydet käsitellään oman klikin sisällä, jolloin yhteisöllisyyden kehittyminen ei ulotu koko yhteisön toimintakulttuuriin. Kolmannessa suuntauksessa erimielisyyksien käsittely on vaillinaista. Ristiriidat ovat jääneet tunteikkaina mieleen pitkänkin ajan takaa sen vuoksi, että niitä ei ole saatu lopullisesti selvitettyä tai käsitelty lainkaan.

Haastattelija: Entäs sitten jos käy sillä tavalla että ihmiset on eri mieltä tässä teidän työyhteisössä, että menee vaikka vähän sukset ristiin, niin miten sellaisia ristiriitatilanteita on hoidettu teillä?

Harri: No vois sanoa että niitä on tullut ja niitä ei oo kauheen hyvin hoidettu, että niitä on jääny kesken. Meillä oli sellanen missä olin ite yhtenä osapuolena, asia oli sellanen joka lähti tavallaan huhuista liikkeelle, mutta se kärjisty niin paljon että meille haettiin ulkopuolinen selvittelijä loppujenlopuksi siihen ja siinäkin minä puhuin suuni puhtaaksi, en sanonu kenestäkään rumasti vaan kerroin että mikä sen asian tausta on että mistä se asia pitää selvittää niin tää ulkopuolinen selvittäjä totes että ei hän ole mikään psykologi tai henkilö joka tällasta asiaa selvittelee. Se asian selvittäminen jäi siihen ja siitä on 10 vuotta kohta aikaa eikä sitä oo sen jälkeen selvittänyt kukaan. Ja se näkyy edelleen työyhteisössä.

Haastattelija: Just meinasinkin kysyä minkälaisia seurauksia siitä oli.

Harri: Se näkyy ja sanotaanko silleen että jos sitä tilannetta ei olis tullut niin olisin ehkä toisissa hommissa edelleen, että se johti sitten asiasta toiseen ja toisesta kolmanteen. Mutta ei se oo mua haitannut silleen yhtään, että työnkuva on muuttunut. 35 vuotta samassa talossa niin se on hyvä että työnkuva ees muuttuu.

Ristiriitojen selvittämättä jättäminen johtaa ongelmiin yhteisön hengessä. Asia jää kaiherutamaan riidan osapuolia, mutta myös luottamus rehtoriin, riidan ”erotuomariin” vähenee mikäli hän ei kykene selvittämään tilannetta. Ongelmat erimielisyyksien käsittelyssä voivat johtaa myös erimielisyyksien välttelyyn ja yhteisön sulkeutumiseen. Seuraavassa esimerkissä Harri pohtii koulun johdon suhtautumisen muuttumista erimielisyyksiä välttelevämpään suuntaan:

Tavallaan pelätään sitä että asia päästetään keskusteluun, koska sen päätöksenteko niiden monien mielipiteiden joukosta, sen poimiminen että miten se päätetään, se vaatii pirusti selkärankaa sitten siltä joka ottaa sen vastuulleen, elikkä koulun johto, joka päättää siitä.

3.4.3 Yhteisöllisyys kouluyhteisöä pienemmissä yhteisöissä

Aina yhteisöllisyys ei toteudu koko työyhteisön tasolla, mutta tämä ei silti poissulje yhteisöllisyyden olemassaoloa. Yhteisöllisyys saattaa ilmetä pienemmässä mittakaavassa, kuten tietyn opettajaryhmän tai erityisluokan tiimin välillä. Erityisluokanopettajat mieltävät ensisijaiseksi työyhteisökseen oman luokan sisäisen tiimin varsinkin jos kouluyhteisön kulttuuri ei ole avointa, yhteisöllistä ja erityisluokanopetusta huomioivaa. Erityisluokanopettajat toivovat usein toimivan tiimin positiivisen hengen ja yhteisöllisyyden leviävän myös koko kouluyhteisön tasolle. Seuraavaksi esittelen erityisluokan tiimiä esimerkkinä toimivasta yhteisöllisyydestä kouluyhteisöä pienemmässä mittakaavassa.

Milla: Meillä on semmonen yhteinen tiimi, yhtenäinen laiva, minkä kapteeni mä siten oon ja ne on perämiehiä.

Kun tiimi on sitoutunut yhteisiin tavoitteisiin ja sillä on hyvä johtaja, tiimin työskentelyllä on suuria positiivisia vaikutuksia erityisopettajan työskentelyyn, työn mielekkääksi kokemiseen, työssäjaksamiseen ja yhteisöllisyyteen. Erityisluokanopettajat kertovatkin toimivan tiimin antavan energiaa kaikkeen toimintaan. Hyvin toimivassa tiimissä on tiimin kesken avoimessa vuorovaikutuksessa muodostetut selkeät roolit ja toimintakulttuurit. Yhteinen vastuu ja työnilo kertovat tiimin yhteisöllisestä hengestä.

Milla: Kyllä, ja tota aika paljon tota mun mielestä sellasen hyvän opettamis- ja oppimiskokemuksen... Joskus se lähtee se homma kerta kaikkiaan lentoon. Ja se lähtee usein lentoon semmosissa tilanteissa kun opettaja on hyvin rentoutunut ja tuntee että tää tiimi kannattelee mua ja mulla on ollut huikeita, aivan huikeita kokemuksia siitä millä tavalla joku vaikea keskustelu vammaisuudesta tai seksuaalisuudesta tai kuolemasta tai rakkauten loppumisesta on lähtenyt käyntiin kun mä oon sitä vetänyt ja oppilaat on lähteneet mukaan ja aikuistiimi on lähtenyt siihen mukaan. Ne on sellasia että voin kuolla onnellisena kun oon saanut kokea sellasen.

Hyvässä tiimissä puhutaankin paljon ja kaikki tiimin jäsenet otetaan mukaan keskusteluun. Keskustelunaiheet liittyvät niin työskentelyyn, työhyvinvointiin kuin vapaa-aikaankin. Hyvässä tiimissä on helppo puhua, ja erityisluokanopettajien puheenvuoroista paistaa läpi se, että oman tiimin ja ohjaajien kanssa keskustelu on kaikista läheisintä ja miellyttävintä. Keskustelut tukevat työssäjaksamista ja perustyön tekemistä, sekä toimivat palautteena ja reflektiona tehdystä työstä.

Milla: Yks asia on myös allakka, me koitetaan pitää allakkaa että mitä tapahtuu milloinkin että kaikilla on sellanen osallisuuden tunne. Me puhutaan oppilaista, niiden tavoitteista, me puhutaan koulutyöstä, me puhutaan jaksamisesta, terveydestä ja myöskin joskus puhutaan hyvinkin henkilökohtaisia asioita. Jos on turvallinen ryhmä niin me puhutaan sellasista oman elämän kipupisteistä, et me puhutaan paljon.

Tiimityön tekeminen ja ylläpitäminen ei kuitenkaan ole ongelmaton. Opettajan on oltava oman tiiminsä johtaja ja toimittava jäämäkästi, mutta myös muita tiimin jäseniä kunnioittaen, jotta hänen työtään ei kyseenalaisteta. Aina tämä ei ole helppoa ja arvostuksen, yhteisten työtapojen ja roolien muodostuminen tiimin sisällä vaatii aikaa. Mikäli tiimityö ei ota toimiakseen, näkevät erityisopettajat tilanteen menevän ”usein aika pahasti pieleen” (Milla). Tiimityön toimimattomuus alkaa vähitellen näkyä kapinahenkenä ja se vaikuttaa vahvasti myös oppilaisiin. Tiimityön haasteista seuraavasti kertoo Milla:

Milla: Ja sitten taas kun on joskus ollut sellasia tiimejä että on ollu tämmöstä kamppitusyritystä. On haluttu tavallaa kalifiksi kalifin paikalle, sitäkin on aika paljon. Ja sillan kun mä olin nuori opettaja, tiimissä oli iältään vanhempia ihmisiä niin se oman paikan löytäminen oli aika haastavaa.

Haastattelija: Se arvostus.

M: Se arvostus. Että kuka tässä päättää kenen mukaan mennään, kuka päättää. Ja tota se on sellanen hankaluus mitä missään muussa opetusmuodossa ei oo kuin tässä kaikista työllistävimmässä erityisopetuksessa missä on aina se tiimi. Miten sä puhallat niihin ohjaajiin sen hengen, miten he jaksaa. Heidän tehtävänsä on aika ykstoikkoista. Se on sitä semmosta ”pue, riisu, syö, käy vessassa” sitä sellasta, että miten siihen puhalletaan sisältö ja miten sitä jaksaa vuodesta toiseen ihan samaa. Ei sitä välttämättä jaksakaan. Ei oo pakkokaan. Mut että jos tiimi kannattelee opettajaa ja opettaja kannattelee tiimiä, niin siitä voi tulla ihan mahtavia tarinoita.

Tässä luvussa esittelin erityisopettajien käsityksiä työpaikkansa kulttuurista ja hengestä, joihin yhteisön yhteisöllisyys suuresti vaikuttaa. Esittelin myös yhteisöllisyyttä parantavia ja heikentäviä yksilöllisiä ja vuorovaikutuksellisia tekijöitä ja toimivan tiimin ominaisuuksia esimerkkinä yhteisöllisen hengen muodostumisesta pienessä yhteisössä. Seuraavaksi kerron erityisopettajien työssäjaksamisesta.

3.5 Erityisopettajan työssäjaksaminen

Haastateltujen erityisopettajien työssäjaksamisen tasoissa oli suuria eroja. Työssäjaksamiseen vaikuttavat tekijät ovat melko samanlaisia, mutta erot syntyvät siitä missä suhteessa työhyvinvointia tukevia ja heikentäviä asioita koetaan työskentelyssä. Erityisopettajat viihtyvät työssään, vaikka työ onkin välillä henkisesti ja fyysisesti raskasta. Erika kuvaileekin suhteen työhönsä olevan ”*sellanen viha-rakkaussuhde*”. Erityisopettajien työssäjaksamista kuormittavat koulussa erilaiset fyysiset ja henkiset tekijät, mutta useasti työn raskaus ja palkitsevuus tulevat esille oppilaista puhuttaessa. Seuraavassa avaam niitä työssäjaksamiseen vaikuttavia tekijöitä tarkemmin, joita ei ole esitelty tämän tutkimuksen muissa osissa.

3.5.1 Erityisopettajan työhön liittyvät työhyvinvoinnilliset tekijät

Omassa työnkuvassa erityisopettajia kuormittavat varsinkin ajanpuute ja työn suuri määrä. Työn määrä ja ajanpuute liittyvät myös toisiinsa, sillä ajanpuute vaikuttaa työhyvinvointiin negatiivisesti rajoittaessaan töiden tekemistä. Erityisopettajat kertovat ajanpuutteen ja työn suuren määrän rajoittavan myös toisen kohtaamista ja tämän vuoksi yhteistyötä ja yhteisöllisyyden syntymistä. Erityisopettajat kokevat työn määrän lisääntyneen tuen kolmiportaiseksi muuttumisen jälkeen. Varsinkin kirjallisten töiden, kuten kirjaamisten ja lausuntojen laatimisen selkeä lisääntyminen nähdään työhyvinvointia heikentävänä tekijänä. Kirjallisten töiden suuri määrä rajoittaa erityisopettajien perustyön tekemistä eli opettamista.

Haastattelija: No mitkä on sellasia asioita mitkä on henkisesti kuormittavia?

Harri: Ensimmäisenä tulee mieleen kiire. Ja sitten se että kaikki se semmonen muu kuin sen oppilaan kanssa työn tekeminen on vuosien varrella lisääntynyt hirveesti.

Haastattelija: Mitä semmosia hommia on?

Harri: Kaikki nää kirjaamiset. (...) Oppilas tulee tähän ja mä opetan sille samaa asiaa kuin luokanopettaja opettaa luokassa ja se tekee samat kokeet kuin muut. Niin jos siitä ruvetaan sen kirjaamisen takia tekemään hankalaa, niin mun mielestä silloin ei energia kulu oikeaan paikkaan.

Opettaminen koetaan raskaana työn hektisyyden, sekä oppilaiden heterogeenisyyden ja haastavuuden vuoksi. Erityisopettajan työ sisältää haastavia oppilastilanteita, mutta vaikka oppilaat käyttäytyisivät kuinka huonosti, ei opettaja saa menettää malttiaan vaan hänen on toimittava ammattimaisesti. Kun työtä tehdään omalla persoonalla intensiivisesti kaikkea osaamista hyödyntäen, eikä kehitystä oppilaissa silti tapahdu, alkaa erityisopettajan itseluottamus ja jaksaminen horjua omaa osaamista ja ammattitaitoa kyseenalaistaessa.

Milla: Tää työ on aika nielevää ja tää on sellasta kokonaisvaltaista. Ja silloin jos siinä on lisäksi vielä aggressiota, fyysistä, psyykkistä, yleensä se on molempia, niin silloin jaksaminen on todella kortilla. Ja silloin jos semmosta on niin täytyy puhua erikoisen paljon. Ja myöskin sillai jaksaminen että kun tätä tehdään persoonalla, just kun mä en voi paeta mihinkään, että ”nyt se ei osaa kertolaskuja!”, että me ollaan hyvin paljaana oppilaiden edessä. Että silloin jos joku asia alkaa syödä itsetuntoa, tai tuntua että tästä ei tuu mitään vaikka mä mitä koitan niin tää päätyy aina samaan lopputulokseen, tota kannetaan luokasta kiljuvana ulos ja istutaan sen päällä. Niin silloin se oma minäkin joutuu kauheen kovaan prosessiin, että miksi mä en onnistu, mikä nyt on? Mä oon ammattilainen, ja kuitenkin nää ei mee. Ja sellaseen tilanteeseen kun on joutunu, mä oon joutunu niihin aina välillä, niin se on kova paikka. Jaksaminen alkaa verottaa. Silloin menee usein yöunet ja kaikki.

Oppilaiden onnistumiset, kehitys ja heiltä saatu positiivinen palaute kuitenkin antavat valtavasti voimaa opetustyön tekemiseen. Erityisopettajat kokevat juuri tästä syystä viihtyvänsä työssään, vaikka työssä onkin oppilaiden vireystilan ja käytöksen värittämät hyvät ja huonot päivänsä.

Haastattelija: Viihdytkö työssä?

Erika: No tota... kyllähän se sellanen viha-rakkaussuhde varmaan on.

H: Mm.

E: Että kyllä mun täytyy sanoa että taas viime viikolla, no silloinkin mä aattelin että se minkä kerroin, se äiti kerto sen lapsen [positiivista] palautetta ja muuta niin, kyllähän mä viihdyn. Että joskus on semmonen tunne että ”Ei ikinä enään, ei yhtään!”

Aina oppilaista johtuva stressi ei synny koulussa tapahtuvista asioista. Erityisopettajat kertovat varsinkin oppilaiden tukitoimista huolehtimisen, kotiongelmien ja sijoittelun epäselvyyksien jäävän mieleen pyörimään ja huolestuttamaan pitkäksikin ajaksi. Erityisoppilaiden sovittaminen ja kouluttaminen osaksi vastaanottamatonta yhteiskuntaa ja huoli sopeutumisesta aiheuttavat erityisopettajille myös stressiä.

Milla: Sitten kuormittaa sellaset hassut asiat niinkun vaikka kun yläkoulun oppilaille kuuluu tetti. Mistäs mä pierasen täällä kaupungin laidalla ne tettiapaikat, kun on näin vaikeesti vammasia oppilaita.

Haastattelija: Mm.

M: Sitten mä raavin päätä ja koitan mennä tähän ainooseen kauppaan ja kysyn ja sitten ne ei ota ja sitten mä meen kirjastoon kysymään, taas mä pokkaan ja kysyn. Niin tää systeemi on kauheen jäykkä. Kun aatellaan tässä tätä kehitysvammasia, että siis just tää palikka ja...

H: Niin vääränmuotonen palikka vääränlaiseen muottiin.

M: Joskus mulle tulee mieleen että eiks vammanen saa olla vammanen. Että sekin pikkusen tulee.

3.5.2 Itsestä huolehtimisen merkitys erityisopettajan työhyvinvoinnille

Oppilaiden hyvinvoinnilla on erityisopettajille suuri merkitys, mutta henkisen hyvinvoinnin kannalta tärkeää on myös tunnistaa omien voimiensa rajat. Nuorilla opettajilla omien voimavarojen tunnistaminen voi olla haastavaa, varsinkin kun erityisopettajan opinnoissa ei opeteta mikä työmäärä on ”tarpeeksi”. Erityisopettajan on tärkeä osata säädellä omaa työkentelyään jaksamisensa mukaan, tämän vuoksi itsetuntemus, priorisointi ja hyväksyminen ovat tärkeitä työssäjaksamista tukevia ominaisuuksia. Konkariopettajat kertovat kuinka opettajille on tyypillistä varsinkin uransa alussa riittämättömyyden tunne ja liikaa tekeminen. Tämän vuoksi opettajan pitäisikin oppia paremmin hyväksymään itsensä, työtapansa ja omat rajansa. Tästä kertoo myös Erikan omaksuma ajatus siitä, että opetustyössä ”riittää kun antaa numeron seittemän edestä”. Arkipäiväinen esimerkki omien rajojen hyväksymisestä on esimerkiksi se kuinka Erika vain ”jättää homman ja lähtee” opettajanhuoneeseen, ja päättää että hän ei siellä ”ihan oikeesti tee mitään”. Itsensä ja rajansa hyväksyneen opettajan nähdään voivan paremmin myös sen vuoksi, että hän uskaltaa pyytää apua osaamis- ja

jaksamisongelmissa, eikä jää leikkimään ”selviytymisleikkiä” (Harri) oman ja opetusryhmänsä hyvinvoinnin kustannuksella.

Erityisopettajat näkevät tärkeänä myös työn ja vapaa-ajan tasapainon ja parhaimmillaan perhe ja harrastukset tukevatkin työssäjaksamista. Ongelmat yksityiselämässä heijastuvat kuitenkin nopeasti kireytenä myös työpaikalla, jolloin kärsijöiksi joutuvat opettajan itsensä lisäksi myös oppilaat ja työkaverit. Varsinkin kokeneemmat erityisopettajat ovat huomanneet itsensä säästämisen ja itsestään huolehtimisen merkityksen. Erityisopettajien mielestä on tärkeää sisäistää että työ on vain pieni osa elämää, eikä se saa olla elämän tärkein asia.

Erika: Kyllä sitä ittestänsä huolta pitää sillä tavalla pitää. Jotenkin nähdä myöski että tää on sittenkin kuitenkin työtä.

Työstressi voi ilmetä henkisen lisäksi myös fyysisenä tarpeeksi pahaksi äityessään. Erityisopettajat kertovat asioiden kasautumisen ja työasioiden pyörimisen mielessä vapaa-ajalla vaikuttavan fyysiseen jaksamiseen ja yöuneen. Myös ikääntyminen vaikuttaa elimistön kautta työssäjaksamiseen. Erityisopettajat kertovat tarvitsevansa enemmän palautumisaikaa ikääntyessään, vaikka huolehtisivatkin fyysisestä kunnostaan samalla tavalla kuin nuorempana. Fysiikkaan liittyvät tekijät, kuten unen laatu ja yleisterveys heikentyvät myös iän karttuessa.

Erika: Niin että vaikka pitää huolta fyysisestä kunnostansa ja jaksamisestansa niin siitä huolimatta uni ei oo enää ihan niin tiivistä kun se on nuorempana ollu, ja et tavallaan sitten tähän elämän rajallisuuteen liittyvät jutut niin...

Haastattelija: Mm.

E: ...kyllä mä oon huomannu ihan siis vois sanoa että parin viime vuoden aikana itestäni, että... mä jaksan, mutta mä vaadin sitten sitä toipumista sitten.

Toistaalta iän mukana nähdään tulevan myös kokemusta, joka auttaa välttämään turhan työn tekemistä ja keskittymään olennaiseen. Erityisopettajat näkevät kokemuksen tuovan myös työhyvinvointia tukevaa itsevarmuutta, itseluottamusta ja omanarvontuntoa työskentelyyn. Työn helpottumisen lisäksi erityisopettajat kokevat itsevarmuuden vaikuttavan

myös avoimuuteen, kun erityisopettaja ei ole enää niin herkkä arvostelulle ja uskaltaa tuoda esille eriävät mielipiteensä.

Harri: Mut mä muistan ihan selkeesti, että varmaan jossain tossa 40 iässä tuli semmonen vaihe että huomasi selkeesti että ”mulla on nyt jotain sanomista joka ei ollenkaan oo sama asia kuin mitä joku muu sanoo” ja siinä varmaan tuli tällanen tietty henkinen kasvu sitten johonkin kohti, millonka huomasi ihan että ”ei mua haittaa se että vaikka sanonkin asian josta joku on eri mieltä”.

3.5.3 Työympäristön merkitys erityisopettajan työhyvinvoinnille

Erityisopettajien työssäjaksamiseen vaikuttavat suuresti myös yhteisölliset tekijät. Yhteisön hengellä ja koulun toimivalla kulttuurilla on suuri merkitys opettajien hyvinvointiin. Näitä tekijöitä on esitelty tarkemmin tässä tutkimuksessa yhteistyön ja yhteisöllisyyden löytöjä esittelevissä luvuissa. Erityisopettajat kertovat pohjan työhyvinvoinnille tulevan arvostetuksi, hyväksytyksi ja kuulluksi tulemisen kokemuksista. Nämä kokemukset edellyttävät toteutuakseen hyviä ihmissuhteita. Yhteisössä yksin jäävä erityisopettaja saakin Harrin mukaan olla ”luunkova tyyppi pärjätäkseen”. Roolien epäselvyys yhteisössä ja yhteisön epäyhtenäinen kulttuuri vähentävät mielekkään sosiaalisen kanssakäymisen määrää. Toimiva ja asioista keskusteleva työyhteisö, yhteisöllinen henki, hyvä johtajuus, hyvät yhteistyökumppanit ja toimiva vuorovaikutus sen sijaan tukevat erityisopettajan työhyvinvointia.

Ulla: No sitten se työyhteisö tietysti että miten se toimii. Toimiiko se hyvin tai huonosti. Jos se toimii hyvin niin edistäähän se sitten henkistä hyvinvointia.

Erityisopettajat arvostavat suuresti yhteisöllisiä keskusteluja, jotka voivat tapahtua koko työyhteisön kesken tai pienemmissä vertaisryhmissä, ja joissa keskustellaan työhyvinvoinnista ja työn ongelmakohtista. Tällaisten keskustelujen säännöllisyyden nähdään poistavan vaikeaa työstressiä. Mahdollisuus työnohjaukseen tai muihin työnohjauksellisiin keskusteluihin vertaisten kanssa esimerkiksi VERME-ryhmässä nähdään merkittävänä työhyvinvoinnin kannalta, mutta myös päivittäiset keskustelut samaa työtä tekevän opettajan kanssa auttavat jaksamaan työssä. Erityisopettaja tekee intensiivistä ihmissuhdetyötä ”suurella

persoonallisella otteella ja omaa minäänsä kuluttaen” (Milla), ja erityisopettajat tarvitsevatkin foorumin jossa purkaa kokemaansa työstressin laukaisemiseksi vertaistuen avulla.

Harri: Meillä se VERME-ryhmä, onks se toista vai kolmatta vuotta jo pääsääntöisesti sama porukka, niin siis se on niinkun olis kalliimmassakin terapiassa käyny kun siellä käy! Ja huomaa että siellä on nuoria hyvin sääntillisesti hommansa hoitavia erityisopettajia, jotka painii ihan samojen ongelmien kanssa kuin itekin. (...) Että se on mun mielestä hirmu paljon tavallaan voimia antavaa.

Haastattelija: Että on sellasia foorumeita missä pystyy keskustelemaan.

Harri: On, ja mun mielestä se pitäis kuulua tähän työhön. Siis kaikille opettajille, ei pelkästään erityisopettajille.

Vertaistuki on tärkeää myös oman työskentelyn päivittämiseksi. Vertaiskeskusteluista erityisopettajat saavat uusia ideoita opettamiseen oman luokkansa kulttuuriin. Mikäli erityisopettajalla ei ole koulussa muita samassa työtehtävässä toimivia vertaisia, ovat Millankin kuvaamat koulun ulkopuoliset vertaiskeskustelut erittäin tärkeitä.

Milla: Näitä munlaisia opettajia on Jyväskylässä 12. Meillä on suurinpiirtein kerran kuussa, ehkä vähän harvemmin opettajakokouksia, jotka on taas kerran omalla ajalla. Me ei saada niistä mitään korvausta mutta me on katottu että ne on niin tärkeitä. (...) Sitä [tapaamisia vertaisten kanssa] ois voinu olla ehkä vähän enemmän. Sillon se ehkä myös vähän tuulettuis. Et se on tämmösen luokan ongelma, että se ei niinkun henkisesti tuuletu välttämättä, et sä niinkun pyörät siinä omassa systeemissä, et pääse ikinä ulos. Et sitä ehkä tällanen jo kahen luokan sijaitseminen niinkun auttaa.

Rehtorilla on suuri merkitys erityisopettajan työssäjaksamiseen. Perheen ja vertaisten ohella rehtori on tärkeä taho työhyvinvoinnillisista asioista keskustellessa, vaikka rehtorin kanssa keskustellaankin muita tahoja harvemmin. Erityisopettajat kokevat rehtorin huolenpidon, välittämisen, arvostuksen ja epäkohtiin puuttumisen työhyvinvointia parantavina tekijöinä. Rehtori myös uudistaa ja ylläpitää koulun kulttuuria, jonka yhteisöllisyyden asteella on vaikutusta yhteisön toimimisen kautta erityisopettajan jaksamiseen.

Haastattelija: Niin mitkä asiat edistää sun työhyvinvointia?

Leena: Toki tää suhde esimieheen kanssa että miten esimies suhtautuu omaan työntekoon ja ihan niinkun koen että saan tukea tai voin kysyä jos on kysyttävää.

Haastattelija: Luottamus molempiin suuntiin.

Leena: Niin, niin.

Työstressiä aiheuttavat myös päätökset kunnan tasolla. Lomautukset ja irtisanomiset, näkemuserot erityisopetusresurssin jakamisessa ja puutteet resursseissa aiheuttavat huolta erityisopettajan työssä.

Leena: Nyt meillä oli taas työterveystarkastus niin siinä käytiin näitä samoja asioita läpi kans. Siinäkin tuli esille että nämä samat asiat, säästöt ja lomautukset vaikuttanut muuten hyvään työyhteisöön.

Lomautukset kiristävät yhteisön ilmapiiriä kohtaamisajan ja yhteisen suunnitteluajan rajoitusten vuoksi. Vaikka opettajan ei tarvitsisikaan pelätä oman työpaikkansa puolesta, opetusresurssin uudelleenjakamisesta johtuvat irtisanomiset vaikuttavat yhteisön henkeen ja mahdollisesti erityisopettajan työnkuvaan työtehtäviä uudelleenjärjesteltäessä. Erityisopettajat kertovat resurssien puutteen näkyvän varsinkin liian vähäisenä erityisopettajien määränä erityisoppilaita ja työn määrää kohtaan sekä koulunkäynnin ohjaajien puutteena. Erityisopettajat näkevät säästöjen ja lomautusten heikentävän yhteisöllisyyttä ja aiheuttavan stressiä.

Haastattelija: Ootko ite tyytyväinen tällä hetkellä sun rooliin ja työnkuvaan siellä koulussa?

Ulla: En. Syksy oli valtavan rankka, koska oppilaita lähti kriisitapauksina sinne lastenpsykiatrialle ja sitten keväällä jo sanoin että tarvii kaks ohjaajaa, niin ei millään sitä saatu [toista ohjaajaa] ja se syksy oli ihan hirveän rankka syyslomaan asti.

H: Joo.

U: Ja tota niin, siis siinä mielessä että ei oo tarpeeks ihmisiä auttamaan niitä lapsia. Et siinä mielessä en oo, mut muuten oon ihan tyytyväinen sitten. Mutta se on se käsien puute, joka nyt ei johdu sitten rehtoristakaan vaan kaupungin linjauksista.

H: Joo, resursseista.

Lisäksi koulun fyysiset puitteet vaikuttavat myös erityisopettajien työssäjaksamiseen. Sisäilmaongelmat vaikuttavat terveyteen ja viihtymiseen, ja huonot opetustilat vaikeuttavat opetuksen järjestämistä.

Ulla: No siihen [työhyvinvoinnin tasoon] liittyy kyllä vielä tää sisäilma-asia, se ongelma. Et se nyt tiputtaa tätä työhyvinvointia aika paljon. Ja sitten meidän luokkatila on tosi huono. Vaikka koulu remontoitiin niin sit tehtiin sinne keskelle koulua sellanen jossa on vain kattoikkunat! (...) se tila on muutenkin pieni niin sit siellä koko ajan sermien kanssa mennään ja ei oo sitä eriyttämistilaa siinä vaan pitää mennä käytävää pitkin.

Tässä luvussa kerroin erityisopettajien työssäjaksamiseen vaikuttavista yksilön, yhteisön ja kunnan tason tekijöistä. Tekijöistä suurin osa liittyy joko työn määrään tai yhteisöllisyyden asteeseen. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan tässä luvussa esiteltyjä löytöjä.

4 LÖYTÖJEN TARKASTELUA

Tässä luvussa tarkastelen edellisessä luvussa esiteltyjä löytöjä. Aloitan löytöjen tarkastelun tekemällä lyhyen yhteenvedon jokaisesta haastatellusta erityisopettajasta. Jatkan muodostamalla erityisopettajien yhteisöllisyyden ja työhyvinvoinnin asteen pohjalta neljä eri opettajatyyppejä. Tästä etenen työyhteisön toiminnan ja koulun yhteisöllisen kulttuurin systeemi-teoreettiseen tarkasteluun.

4.1 Yhteenvedot erityisopettajista

Erityisopettajien kokemusten perusteella erityisopettajat sijoitettiin nelikenttään heidän yhteisönsä yhteisöllisyyden ja opettajan oman työssäjaksamiskokemuksen mukaisesti (kuvio 1). Kuvio 1 nähdään Leenan, Erikan ja Rikun jaksavan työssään vähintään hyvin ja kokevan saavansa hyvin tukea myös yhteisöltään. Harri jaksaa myös hyvin työssään, mutta hän ei koe saavansa yhteisöltään tukea työskentelyynsä. Millan suhde on ristiriitainen, hänen tiiminsä toimii yhteisöllisten periaatteiden mukaan, mutta koulun tasolla yhteisön tuki on heikkoa. Siksi myös jaksaminen on heikompaa kuin esimerkiksi Harrilla. Ulla taas kertoo negatiivisävytteisesti sekä työssäjaksamisestaan että yhteisönsä yhteisöllisyydestä.

	Yhteisöllisyys –	Yhteisöllisyys +
Työssäjaksaminen +	<p>Harri</p> <p>Milla</p>	<p>Riku</p> <p>Leena</p> <p>Erika</p>
Työssäjaksaminen –	<p>Ulla</p>	

Kuvio 1. Haastatellut erityisopettajat yhteisöllisyyden ja työssäjaksamisen nelikentässä.

Kaikki erityisopettajat kertovat roolinsa työyhteisössä olevan erilainen eri ihmisten kanssa. He myös kertovat vapaudestaan vaikuttaa omaan opettamiseensa, mutta pystyvänsä vaikuttamaan usein vain vähän päätöksiin koulun tasolla. Erityisopettajat kokevat suurimpien stressinaiheuttajien työssä olevan työn suuren määrän ja ajanpuutteen. Erityisopettajat kertovat kaikki yhteisöllisyyden olevan heille merkittävä asia ja kehityskeskusteluiden olevan yksi tärkeimmistä työhyvinvointia tukevista asioista.

Erityisluokanopettajat näkevät ensisijaiseksi työnkuvakseen oppilaiden opettamisen. He kertovat työskentelyn omassa opetusryhmässään olevan niin intensiivistä, että se rajoittaa sosiaalista kanssakäymistä, yhteistyömahdollisuuksia ja yhteisöllisyyden muodostumista, kun esimerkiksi opettajanhuoneeseen ei ole mahdollista ehtiä välituntien aikana. Laaja-alaiset erityisopettajat kokevat olevansa ongelmanratkaisijoita ja luokanopettajien apulaisia. He kokevat joustavuuden, muuntautumiskyvyn ja alituisen valmiuden auttamaan kuuluvan rooliinsa.

4.1.1 Ulla, erityisluokanopettaja

Ullan työhyvinvoinnin taso on heikko. Hän näkee työnohjauksen ja vaikutusmahdollisuuksien puutteen, huonojen fyysisten puitteiden, resurssipulan ja haastavien oppilastilanteiden vaikuttavan eniten työhyvinvointinsa huonoon tasoon. Ulla kokee työhyvinvointiaan tukeviksi asioiksi ammattitaitoisen ohjaajan ja keskustelut ohjaajan kanssa.

Ullan tilanteesta huomataan myös yhteisön epäyhtenäisen kulttuurin, epäselvien roolien ja yhteisöllisyyden puutteen vaikutus työhyvinvointiin. Yhteisö ei ole sitoutunut toista tukevaan kulttuuriin ja yhteiseen vastuuseen oppilaista, vaan kaikki yhteisön jäsenet ikään kuin suojelevat omaa poteroaan individualismin vallitessa. Koska yhteisön jäseniltä puuttuu motivaatio yhteistyön tekemiseen, pakotettu kollegiaalisuus nähdään keinona yhteisöllisyyden lisäämiseen.

Asioiden ja erimielisyyksien käsittely työyhteisössä on vaillinaista eikä kaikkia ristiriitoja ole kyetty ratkaisemaan. Yhteisöllisiä keskusteluja ja palautteen vaihtamista on liian vähän ja tiedonkulku on heikohkoa. Epämuodolliset keskustelut nähdään ”ihan tärkeinä”, mutta niillä ei ole samaa työhyvinvoinnillista ja yhteisöllistä merkitystä kuin muilla erityisopettajilla. Luottamus ja arvostus eivät välity yhteisössä henkilökohtaisesti, vaan Ulla kokee olevansa samalla viivalla muiden opettajien kanssa. Edes uudistusmielinen rehtori ei ole pystynyt muuttamaan kulttuuria, sillä hänen uudistuksensa eivät ole alkaneet puremaan vanhoillisessa ja ennakkoluuloisessa yhteisössä, eikä hän välttämättä tiedä yhteisössä vallitsevista epäkohdista.

Ullan tapauksessa ongelmaksi saattaa muodostua se, että yhteisön jäsenet odottavat jonkun korjaavan kulttuurin yhteöllisempään suuntaan nappia painamalla, eivätkä he ymmärrä yhteisöllisyyden alkavan muodostua pienistä arkipäiväisistä teoista. Omassa työskentelyssä ei nähdä yhteisöllisyyttä heikentäviä tekijöitä, mutta opettajat eivät välttämättä edes tiedosta mitkä asiat yhteisöllisyyteen oikeasti vaikuttavat.

4.1.2 Riku, erityisluokanopettaja

Riku kertoo oman roolinsa koulussa olevan vasta muotoutumassa. Riku on vastaustensa perusteella enemmän keskittynyt perustyön tekemiseen kuin yhteisöllisten ja opetuksen ulkopuolisten asioiden pohtimiseen. Oppilaiden hyvinvointi on Rikulle merkittävässä asemassa ja hän kuluttaa oppilaiden hyvinvoinnista huolehtimiseen paljon energiaa, jopa oman hyvinvointinsa kustannuksella. Strömin (1996, 89) kuvaama puolustusasianajajan rooli näkyykin vahvana Rikun toiminnassa. Tämä saattaa johtua kuitenkin myös yhteisön työnte-koa korostavasta kulttuurista.

Rikun työhyvinvoinnin taso on hyvä. Hän ei näe työssään paljoakaan kuormittavia tekijöitä rankkojen oppilastilanteiden ja heterogeenisen luokan haastavan opettamisen lisäksi. Työhyvinvointia tukevana asioina Riku pitääkin vaikeiden oppilasasioiden selviämistä, sekä keskusteluja ja muuta yhteistyötä vertaisten kanssa, joissa vastavuoroinen luottamus ja avoimuus kasvavat. Riku kertoo epämuodollisten keskustelujen olevan tärkeitä, jotta yhteisön jäseniä opitaan tuntemaan paremmin ja työstressiä voidaan purkaa. Hän ei kuitenkaan ehdi tarpeeksi keskustelemaan näistä asioista oppilaiden sitovuuden vuoksi. Myös rehtorin ja apulaisrehtorin huolehtiminen, tuki ja arvostus nähdään merkittävinä asioina työssäjaksamisen kannalta. Ohjaajan ammattitaito ja läheiset keskustelut ohjaajan kanssa tukevat työssäjaksamista samoin kuin Ullallakin.

Riku näkee pienryhmämallissa kehitettävää, sillä hänen mielestään osa resurssista menee tämänhetkisessä mallissa hukkaan. Myös asioista tiedottamisessa luokanopettajan ja erityisopettajan välillä nähdään puutteita. Riku kuitenkin ajattelee mallin olevan samanlainen kaikkialla muuallakin ja huonon tiedonkulun sietämisen kuuuvan opettajan työnkuvaan, eikä niihin näin ollen voi vaikuttaa.

Yhteisöllisyyttä Rikun työyhteisössä tukevat erilaiset yhteisölliset keskustelut vertaisten kanssa. Vaikka kouluun on järjestetty keskustelu- ja yhteistyöaikaa, organisaatiota moititaan ajattelemattomuudesta ajan järjestämisessä, joka ei huomioi erityisluokanopettajan

tarvetta keskustella luokanopettajien kanssa. Yhteistyökumppaneiden suuri määrä rajoittaa ja vaikeuttaa Rikun yhteistyön tekemistä ja lisää kiirettä.

Koulun kulttuuri on Rikun mielestä avointa, vaikka erityisoppilaat jäävätkin välillä huomioidimatta. Yhteisössä jaetaan vastavuoroista palautetta ja ongelmien ilmetessä vaikeuksista kärsivää pyritään tukemaan muiden yhteisön jäsenten toimesta. Vaikka yhteisö pääosin toimiikin hyvin, saattaa se välillä sortua kollektiivisiin mielipiteisiin ja pysyvyyteen yhteisöä kehittävien erilaisten mielipiteiden puuttuessa. Tämä näkyy myös yhteisön päätöksenteossa ja erimielisyyksien käsittelyssä, joissa asiat mieluummin päätetään nopeasti ja siirretään pois päiväjärjestyksestä opettajien kuitenkin sitoutumatta päätöksiin.

4.1.3 Milla, erityisluokanopettaja

Milla on luonut selkeät tavat tehdä työtään koulussa, jotka tukevat työnteon lisäksi myös hyvinvointia. Roolit ja työtavat ovat muodostuneet pitkän kokemuksen perusteella ja Millan työskentelystä koulussa paistaakin läpi itsevarmuus sekä itsensä ja työtapojensa hyväksyminen. Juuri kokemus ja selkeät roolit pitävät Millan työhyvinvoinnin tason kohtalaisena epäyhtenäisestä yhteisöstä ja terveysongelmista huolimatta.

Erityisluokan oppilaiden sitovuuden aiheuttama ajanpuute rajoittaa Millan kohtaamis- ja vuorovaikutusmahdollisuuksia. Tämän vuoksi Milla ei myöskään ole tietoinen yhteisön ja muiden opettajien asioista. Millan luokka on henkisesti ja fyysisesti eristynyt muusta koulusta ja koulukulttuuria leimaa balkanisoituminen. Oman luokan tasolla tiimin kulttuuri toimii, mutta kouluyhteisön tasolla yhteisöllistä kulttuuria ei ole syntynyt. Milla tietää hyvin vähän muun koulun asioista, koska ei ehdi keskustelemaan muiden yhteisön jäsenten kanssa. Siksi työhyvinvoinnin kannalta onkin tärkeää että Millan opetustiimin yhteisöllisyys on huippuluokkaa.

Tiimin yhteisöllisyys ilmenee avoimen keskustelun ja palautteen suurena määränä, yhteisenä vastuuna, sekä selkeinä ja toimivina rooleina. Milla järjestää itse tiimilleen lisää

keskusteluaikaa, sillä muuten aikaa ei ole yhteisössä riittävästi. Tiimin toiminnan kannalta kommunikaatio ja tiedonkulku ovatkin suuressa roolissa.

Yhteisöllisyyden puutteen lisäksi Millan työhyvinvointia kuormittavat iän tuomat ongelmat terveydessä, oppimateriaalin tekemisen suuri määrä, oppilaiden heterogeenisyys ja vaikeat oppilastilanteet, suuri kirjaamisen määrä, riittämättömyyden tunne ja stressi hyvänä tiiminjohtajana toimimisesta. Työhyvinvointia sen sijaan tukevat työn mielekkääksi kokeminen, hyvä tiimi, keskustelu- ja yhteistyömahdollisuudet varsinkin toisten erityisopettajien kanssa, rehtorin tuki, työnohjaus ja koulun avoimuutta kulttuuri.

Koska yhteistoiminta muiden opettajien kanssa on rajoittunutta, Milla näkee yhteisölliset ja vertaiskeskustelut erittäin tärkeinä työhyvinvoinnin ja uusien ideoiden saamisen kannalta.

Millalla on muutamia hyvin läheisiä opettajakontakteja ja hän näkee että isoissa yhteisöissä kaikkien kanssa ei synnykään läheisiä kontakteja. Lisäksi Milla kokee pitkän päivän päätteeksi sosiaalistumisen muiden opettajien kanssa työläänä. Milla näkee kuitenkin epämuodolliset keskustelut hyvin tärkeinä yhteisössä ja haluaisikin keskustella lisää muista kuin koulutyöhön liittyvistä asioista.

Milla näkee ihmisten välisten ongelmien johtuvan usein väärinymmärryksistä, kommunikaation puutteesta ja roolien epäselvyydestä. Hänelle tunnettuus on yhteisössä tärkeää. Vaikka Milla kokee olevansa arvostettu yhteisössä ja nauttii mahdollisuudesta tehdä työtä omalla persoonallisella otteella, hän kokee ettei yhteisön kulttuuri ole yhteisöllistä erityisluokkien huonon huomioimisen vuoksi.

4.1.4 Harri, laaja-alainen erityisopettaja

Harri näkee olevansa ensisijaisesti luokanopettajan apulainen oppimisvaikeuksien ja käytöshäiriöiden hoitamisessa. Hänen tapansa toimia laaja-alaisena erityisopettajana on opettamisen lisäksi luokkansa käyttäminen eräänlaisena ”jäähypenkkinä”, johon luokanopettaja voi tarvittaessa istuttaa huonosti käyttäytyvän oppilaan. Koska Harrin

rooliin kuuluu olla aina paikalla vastaanottamassa mahdollisia ongelmatapauksia, yhteisopetuksen mahdollistamaa läheistä yhteistyötä luokanopettajan kanssa ei muodostu. Harri ei myöskään miellä konsultoivaa otetta sopivana omassa työnkuvassaan.

Harrin työhyvinvointi on hyvällä tasolla, vaikka yhteisö ei tuekaan työssäjaksamista. Hän näkee Millan tapaan kokemuksen tuoneen itsevarmuutta työskentelyynsä sekä oppilaiden kanssa että koko kouluyhteisössä. Myös Millan kanssa samankaltaiset roolien selkeys ja omien työtapojen hyväksyminen tukevat Harrin työssäjaksamista. Harri kertoo myös työhyvinvoinnillisten asioiden läpikäymisen VERME-ryhmässä ja läheisen yhteistyön muutamien muiden opettajien kanssa olevan merkittävä työhyvinvointia tukeva asia.

Harri näkee roolien hajanaisuuden ja keskustelurakenteiden jäsentymättömyyden yhteisössä henkisesti kuormittavina. Nämä asiat saattavat myös selittää Harrin ajatusta siitä, että suurikokoinen koulu estää yhteisöllisyyden syntymistä. Luokanopettajien ”hyökkääminen kimppuun ongelmiseen” välituntisin rajoittaa erityisopettajan mahdollisuutta epämuodollisiin ja yhteisöllisiin keskusteluihin, jotka Harri näkee arvokkaina yhteisöllisyyden kehittämisen kannalta.

Harrin mielestä on Rikun tapaan normaalia, että luokanopettaja välillä unohtaa ilmoittaa esimerkiksi muutoksista oppilasasioissa. Palautteen merkitys ei ole Harrille suuri vaikka se antaakin lisää energiaa työn tekemiseen. Enemmän hän korostaa läheisempiä ja avoimempia keskusteluja työyhteisön jäsenten välillä. Näiden keskustelujen puutteen hän näkee sekä syynä että seurauksena yhteisöllisyyden puutteeseen.

Harri näkee yhteisöllisyyden suurena voimavarana ja kertoo aiemmin koulussa vallinneen yhteisöllisen kulttuurin. Tällä hetkellä kouluyhteisön toiminta ei Harrin mielestä kuitenkaan ole avointa ja kulttuuri on balkanisoitunutta ja klikkiytynyttä. Rehtori jarruttaa vaikutusmahdollisuuksia ja yhteisön avoimuutta tekemällä päätökset kuuntelematta muiden mielipiteitä esimerkiksi kokouksissa. Kulttuuria leimaa yksinäisyys ja sulkeutuneisuus. Myöskään ristiriitatilanteissa ei olla koulussa onnistuttu ratkaisemaan aina mielekkäällä tavalla. Yhteisöllisyyden puute näkyy myös virkamiesmäisenä suhtautumisena, jolla Harri

tarkoittaa sitoutumattomuutta yhteiseen päämäärään ja rennon, keskustelevan kulttuurin puuttumista.

4.1.5 Leena, laaja-alainen erityisopettaja

Leena kertoo nauttivansa monipuolisista sekä yhteistyötä että omaa opetusta sisältävistä työtavoista laaja-alaisen erityisopettajan ammatissaan. Hän näkee kuitenkin muutoksen yhteisopetuksellisempaan suuntaan positiivisena muun muassa yhteisöllisyyden kannalta.

Leenan työhyvinvoinnin taso on korkea. Sitä tukee yhteisön jäsenten yhteisöllinen henki koulussa ja sen ulkopuolella, kollegiaalisuutta tukeva kulttuuri, fyysisesti terve koulu, rehtorin tuki ja luottamus, työn ja vapaa-ajan sopusointu, sekä vertaistuki yhteisöllisissä ja työhyvinvoinnillisissa asioissa. Työhyvinvointia heikentävät vaikeat oppilastilanteet ja resursseja vähentävät kunnan tason päätökset.

Yhteistyö ja vuorovaikutus eri tahojen välillä on jatkuvaa, tiedonkulussa ei ole puutteita ja yhteisön eri jäsenten roolit ovat selkeät. Koulun yhteisöllisyyttä luovat yhteistyötä tukevat koulun rakenteet, yhteistyöhenkiset kollegat, luottamukseen ja arvostukseen pohjautuva vuorovaikutus ja yhteistyön tekemisen suuri määrä.

Leena kokee pystyvänsä vaikuttamaan koulussa oman opetuksensa lisäksi myös yhteisiin asioihin. Tämä mahdollistuu, koska rehtori on jakanut koulussa vastuuta pikkukouluille, joissa jokaisessa toimii oma vastuuopettaja. Vaikutusmahdollisuuksien lisäksi takenne tukee yhteistyötä ja keskustelua. Rehtorin avoimuus, opettajien ottaminen mukaan päätöksentekoon vastuuta jakamalla, innovatiivisuus, asioihin puuttuminen ja esimerkin näyttäminen tukevat kollaboratiivisen yhteistyön kulttuuria.

Leena toivoisi yhteisössä olevan enemmän aikaa keskusteluille. Keskusteluja sovitaan paljon itse, vaikka rakenteet tukevatkin keskustelevaa kulttuuria. Kokoukset nähdään Harrin tapaan hyvin tiedotusmaisina eikä niinkään keskustelevina. Harrista poiketen Leenan yhteisössä on kuitenkin järjestetty foorumi myös yhteisöllisistä asioista

keskustelemiseen. Epämuodolliset keskustelut Leena kokee tarpeellisiksi kevennyksiksi työpäivän sisällä. Palautetta saadaan ja annetaan muiden erityisopettajien kertomuksiin verrattuna paljon, vaikka Leena kokeekin että palautetta voitaisiin antaa vieläkin enemmän.

4.1.6 Erika, laaja-alainen erityisopettaja

Erika kokee olevansa koulussa erilaisten ongelmatilanteiden ratkaisija. Keskustelu- ja kohtaamistaidot sekä sovellus- ja muuntautumiskyky ovat tämän vuoksi hänen tärkeimmät ominaisuutensa. Vaikka rooli Erikalle itselleen on koulussa selkeä, koulun muut opettajat eivät tunne kovin hyvin hänen tekemäänsä työtä. Tämän vuoksi Erika pyrkii siirtämään erityispedagogista tietotaitoa ja rohkeutta sen käyttämiseen luokanopettajille.

Erikan työhyvinvoinnin taso on hyvä. Työhyvinvointia alentavista asioista kertoessaan Erika keskittyi vaikeiden oppilastilanteiden ja oireilevien oppilaiden lisäksi tunteita herättäviin ja mieltä painamaan jääviin asioihin. Näitä ovat vanhempien mielipahan purkaminen opettajaan, muiden opettajien, lasten tai vanhempien huolien ottaminen omiksi huolikseen, asioiden kasautuminen ja riittämättömyyden tunne. Ainoana koulun erityisopettajana liikaa tekeminen ja edellämäinnittujen asioiden jääminen mieleen pyörimään heikentää työssäjaksamista yksinäisyyden takia, kun asioista ei pääse keskustelemaan samaa työtä tekevän opettajan kanssa.

Erikan työssäjaksamista tukevat omien rajojen ja jaksamistason tiedostaminen, rehtorin huolehtiminen ja asioiden käsittely, yhteisöllisyyteen sitoutunut henki yhteisössä, suhteet koulun sisä- ja ulkopuolella, työn ja vapaa-ajan suhde, nähdyksi ja kuulluksi tuleminen yhteisössä, hyväksyntä ihmisenä ja opettajana, epämuodolliset keskustelut, yhteistyö työn kuormitusta poistamassa ja palaute. Kokemus on tuonut Erikan työhön varmuutta ja vähentää työstressiä samoin kuin Millalla ja Harrillakin.

Erika kaipaa lisää yhteisöllisiä keskusteluja poistamaan uupumusta ja parantamaan työssäjaksamista. Hän kokeekin tärkeänä haastavien tilanteiden läpikäymisen, jotta niistä opitaan ja ne eivät jä vaivaamaan. Hän arvostaa yhteistyön tekemistä korkealle ja kertoo

muiden laaja-alaisten erityisopettajien tapaan työnsä rakentuvan yhteistyön pohjalle. Epämuodolliset keskustelut ja yhteisen koulutyöhön liittymättömän toiminnan Erika arvostaa korkealle.

Kulttuuri on yhteisöllistä ja koulun henki Erikan mukaan hyvä. Palautetta Erikan yhteisössä saadaan ja annetaan paljon aivan kuten Leenankin tapauksessa, ja palautteen käyttämistä tukevat myös koulun rakenteet muistuttamalla palautteen merkityksestä. Yhteisön vahvuutena Erika näkeekin avoimuuden ja huumorin. Luottamuksellinen ilmapiiri yhteisössä näkyy esimerkiksi yhteisenä vastuuna oppilaista ja yhteisenä rintamana ulospäin, kun yhteisön sisäisiä asioita ei puida yhteisön ulkopuolisten tahojen kanssa. Rehtori tukee ilmapiiriä ja yhteisön kehittämistä järjestämillään koulun rakenteilla ja pedagogisella johtamisella. Erika näkee yhteisön vahvuutena myös eri ikäiset ihmiset, jotka tuovat sopivassa suhteessa kokemusta ja uusia tuulia yhteisöön. Yhteisön jäsenet pystyvät keskustelemaan toistensa kanssa myös avun pyytämisestä ja antamisesta.

Erikan mielestä koulussa tulisi olla mahdollisimman paljon avointa kasvokkai keskustelua. Keskusteluun ja varsinkin muiden ohjaamiseen ja auttamiseen ei Erikan mielestä kuitenkaan ole tarpeeksi aikaa koulutyössä. Joskus opettajat hänen mielestään jarruttavat liikaa oman rehellisen mielipiteen esille tuomista, koska pelkäävät muiden reaktiota. Erikan tavoitteena onkin tukea erityispedagogisen tietotaidon käyttämisen lisäksi rohkeutta myös omien ajatusten esille tuomista. Yhteisössään Erika kuitenkin pitää siitä, että jäsenillä on suuri motivaatio keskustella myös vaikeaksi koetuista asioista yhdessä.

4.2 Erityisopettajatyypit

Seuraavaksi esittelen tutkimukseen osallistuneista opettajista yhteisöllisyyden ja hyvinvoinnin perusteella kootut kolme eri opettajatyyppeä, jotka näkyvät myös kuviossa 2.

	Yhteisöllisyys –	Yhteisöllisyys +
Työssäjaksaminen +	Karaistunut erityisopettaja	Hyvinvoiva erityisopettaja
Työssäjaksaminen –	Kyynistynyt erityisopettaja	Syrjäytynyt erityisopettaja

Kuvio 2. Erityisopettajatyypit työssäjaksamisen ja yhteisöllisyyden nelikentässä.

4.2.1 Hyvinvoiva erityisopettaja

Hyvinvoiva erityisopettajatyypin on optimaalinen yhteisöllisyyden ja työhyvinvoinnin kannalta. Hyvinvoiva erityisopettaja jaksaa hyvin työssään vuorovaikutteisen kollaboratiivisen yhteistyön kulttuurin tukemana. Runsas palaute ja yhteinen vastuu kuvaavat yhteisön työskentelyä. Yhteisön tuki auttaa kestämaan työhyvinvointiin negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä. Yhteisössä on panostettu yhteistyöhön ja tiedonkulkuun tekemällä niistä mielekkäitä ja tehokkaita erityisopettajan toimintaa helpottavia työkaluja.

Hyvinvoivan erityisopettajan työyhteisössä jäsenten roolit ovat selvillä sekä opettajille itselleen että muille jäsenille. Rooleissa ei ole päällekkäisyyttä, erityisopettaja on tyytyväinen rooleihinsa ja tietoinen omista rajoistaan. Näin ollen opettaja osaa säädellä työn tekemistä jaksamisensa mukaan ja luottaa omaan tekemiseensä. Roolit rakentuvat ja selkiytyvät niistä keskustelemalla, mutta myös tekemällä omaa toimintaa tunnetuksi yhteistyön avulla.

Hyvinvoivan erityisopettajan työnkuvan perusongelmia on onnistuttu minimoimaan yhteisöllisen tuen avulla. Erityisluokanopettajalle on pystytty mahdollistamaan irtautuminen

omasta luokastaan sekä välitunneiksi rentoutuakseen, että tiettyjen tuntien ajaksi yhteisopetuksen toteutumiseksi. Laaja-alaiselle erityisopettajalle yhteisö on valmis antamaan aikaa, jolloin hänen ei tarvitse miettiä luokanopettajien ongelmiin ratkaisuja. Laaja-alainen erityisopettaja myös pystyy käyttämään tehokkaasti eri työskentelytapoja opetuksessaan. Yhteisö on kehittynyt ammatilliseksi opettajayhteisöksi jaetun erispedagogisen osaamisen ja tiiviin yhteistyön kautta.

Hyvinvoivan erityisopettajan yhteisön piirteisiin kuuluu yhteisöllinen ja yhteistoiminnallisuutta tukeva kulttuuri. Yhteistyöhön sitoutunut kollaboratiivisen yhteistyön kulttuuri kuvaakin hyvin yhteisöön luottavan opettajan toimintakulttuuria. Yhteistyötä tehdessä hyödynnetään yhteisön jäsenten persoonatekijöitä ja osaamiseroja vahvuuksina. Yhteistyö ei jää vain tekemisen tasolle, vaan yhteistyötä harjoitellaan ja pyritään kehittämään yhteisön tehokkaamman toiminnan mahdollistamiseksi. Erityisopettajaa kuunnellaan, arvostetaan ja tuetaan koko yhteisön toimesta. Yhteisön vuorovaikutteinen avoimuus, luottamus ja sitoutuneisuus mahdollistavat esimerkiksi avun pyytämisen ja sen antamisen.

Hyvinvoiva opettaja löytää yhteistä tekemistä yhteisön jäsenten kanssa niin työpäivän sisällä kuin sen ulkopuoleltakin. Yhteinen tekeminen on työn tekemistä yhdessä, yhteisön kehittämistä ja työssäjaksamisesta huolehtimista, mutta myös koulutyöhön liittymätöntä toimintaa joka lähentää opettajia. Yhteisön tiedonkulku toimii hyvin ja yhteistyötä on helppo tehdä koulun rakenteiden tukiessa sitä. Rehtori on avoin ja kannustava, ja hän kuuntelee opettajia ja toteuttaa yhteisön yhteisiä päätöksiä toimiessaan pedagogisena johtajana.

4.2.2 Kyynistynyt erityisopettaja

Kyynistynyt erityisopettaja ei ole tarpeeksi tuettu yhteisönsä taholta, ja hänellä on ongelmia työssäjaksamisessaan. Hänellä on vain vähän mahdollisuuksia vaikuttaa koulun asioihin. Väsynyt ja luottamaton opettaja on saattanut jo menettää uskonsa tilanteen korjaantumiseksi, mikä näkyy kyynisyytenä kehitysajatusten sijaan ja heikkona sitoutumisena koulun yhteisiin asioihin. Erityisopettaja tyytyy valittamaan olosuhteista eikä näe että joku toinen

saattaa yrittää jo ratkaista ongelmia, tai että olosuhteille ylipäänsä olisi mahdollista tehdä jotain.

Kyynistynyt erityisopettaja ei koe olevansa kovin arvostettu tai luotettu. Hän ei koe saavansa arvostusta yhteisössään erityiskasvatuksen ammattilaisena. Työskentelystä löydetään paljon työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä. Yhteisön individualistinen kulttuuri ja hengettömyys lisäävät sekä erityisopettajan työmäärää että stressiä. Työnohjauksellisten keskustelujen puute heikentää edelleen työssäjaksamista ja työintoa. Lisäksi koulun mahdolliset fyysisten puitteiden ongelmat, kuten sisäilman laatu ja huonot tilat vaikuttavat työn mielekkääksi kokemiseen ja sen tekemiseen. Myös haastavat oppilastilanteet, niiden käsittely ja tuen ja resurssien puute nakertavat viihtyvyyttä ja työssäjaksamista koulussa.

Työnkuvien ja roolien hajanaisuus ja epäselvyys heikentää kyynistyneen erityisopettajan työyhteisön toimintaa. Työskentely nähdään selviytymiskamppailuna, jossa muut yhteisön jäsenet nähdään vastapuolena, vastuuta pallorellaan eri tahojen kesken ja työtehtävät ”joudutaan” toteuttamaan.

Yhteistyö on sirpaleista ja se nähdään usein ikävänä lisänä omien työtehtävien päälle. Pettymään joutunut erityisopettaja estää myös omalla toiminnallaan yhteisöllisyyden syntymistä. Yhteistyöhön sitoutumattomassa kulttuurissa kiireiset opettajat keskittyvät omaan työhönsä yhteistyön ja yhteisöllisyyden kustannuksella. Yhteistyön lisäksi myös tiedonkulku on suppeaa ja avoimuus vähäistä. Ilmenevää ”avoimuutta” kuvaa tyytymättömyyden karkäs esilletuominen. Kun asioita ei pystytä tuomaan rakentavasti esille, on vaihtoehtona liian usein hiljeneminen ja vain ristiriitoja tai suuria tunteenpurkauksia aiheuttamattomista aiheista keskusteleminen. Individualismin värittämät persoonatekijät ja lukuisat väärinymmärrykset tekevät erityisopettajille olon, että tieto ei kulje tarpeeksi. Myös keskustelumahdollisuuksia ja palautetta on yhteisössä niukasti. Yhteiset keskustelut muiden yhteisön jäsenten kanssa ovat pinnallisia eivätkä edistä yhteisöllisyyttä ja toiseen tutustumista.

Rehtorin toiminta yhteisössä on puutteellista eivätkä yhteisön jäsenet luota häneen. Vaikka rehtori pyrki purkamaan individuaalisuutta, uudelleenorganisointi voi olla vaikeaa työyh-

teisön jäsenten vanhoillisen ajattelutavan ja luottamuspuolan vuoksi. Myöskään rehtorin luomia koulua uudistavia rakenteita ja yhteisöllisyyspyrkimyksiä ei kunnioiteta, vaan niitä pidetään toisarvoisina perustyön tekemiseen verrattuna. Luottamus rehtoria kohtaan voi horjua myös sen vuoksi, että rehtori ei ole tarpeeksi hyvin selvillä kouluyhteisön asioista.

4.2.3 Karaistunut erityisopettaja

Karaistunut erityisopettaja jaksaa hyvin työssään omien vahvuksiensa kautta, vaikka ei saakaan tukea koko yhteisöltään. Erityisopettajalle on aikojen saatossa vakiintunut tietynlaiset toimintamallit ja hiljainen tieto siitä, mitä ja kuinka paljon kannattaa tehdä. Hän on rakentanut omat selkeät työtapansa ja roolinsa, jotka ovat selkeitä koko kouluyhteisössä. Yhteisöllisyyttä kuvattaessa korostuu kaksijakoisuus ensisijaisen ja toissijaisen yhteisön välillä. Pienemmän ensisijaisen yhteisön selkeät roolit ja työtavat tukevat yhteisöllisyyttä, jota ei kuitenkaan eristyneen roolin tai vaillinaisten rakenteiden vuoksi synny koko koulua kattavan yhteisön kanssa. Yhteisön huonoa yleishenkeä kritisoidaan, mutta yhteisöstä löytyy myös hedelmällisiä yhteistyösuhteita. Ristiriitaisista odotuksista johtuva työstressi peitotaan itseluottamuksella ja läheisellä työskentelyllä tiettyjen hyväksikoettujen yhteistyötahtojen kanssa.

Karaistuneen erityisopettajan työhyvinvointi on melko hyvällä tasolla ja sitä tukee roolien ja työnkuvien selkeys sekä luottamus omaan tekemiseen. Työhyvinvointia heikentävät odotusten ristiriitaisuus roolien epäselvyyden vuoksi, yhteisön epäyhtenäisyys, sekä kiire ja työn määrä. Karaistunut erityisopettaja työskentelee balkanisoituneessa kulttuurissa, jossa oman ryhmän sisällä yhteisöllisyys on hyvin vahvaa, mutta koulun rakenteet ja henki estävät balkanisaation muuttumista liikkuvan mosaiikin kulttuuriksi.

Erityisopettajan yhteisössä on tiettyjä samoja puutteita kuin kyynistyneen erityisopettajan yhteisössä. Vaikka yhteisön tuki onkin heikkoa, kaikki samat negatiiviset piirteet eivät kuitenkaan toteudu, ja erityisopettajaa esimerkiksi arvostetaan enemmän. Yhteisöllisyyden puute kuitenkin haittaa karaistunutta erityisopettajaa ja yhteisön kulttuuri on näennäisesti toimivaa. Työtehtävät tulevat hoidetuksi, mutta työn tekeminen on kuluttavaa ilman yhteis-

söllisyyden tuomia voimavaroja. Tämä johtuu sitoutumisen puutteesta yhteisön yhteisiin tavoitteisiin tai tavoitteiden vaillinaisuudesta.

Avoimuuden puute tai huono tiedonkulku estävät myös yhteisöllisyyden syntymistä. Avoimuuden puutteesta johtuu myös ryhmärajojen pysyvyys ja tiedon kulkeutumattomuus opettajaryhmien välillä. Yhteisön jäsenet eivät luota toisiinsa tarpeeksi keskustellakseen syvällisistä tai henkilökohtaisista asioista ja tuodakseen avoimemmin mielipiteitään ja ongelmiaan esiin.

Rehtori pyrkii johtamaan auktoriteetillaan eikä pedagogisen johtamisen periaatteiden mukaisesti, tai hän on epätietoinen yhteisön epäkohdista. Kun rehtori ei jaa johtajuutta tai päästä yhteisön jäseniä käsiksi päätöksentekoon, erityisopettajan vaikutusmahdollisuudet vähenevät.

Toimivaa yhteistyötä vaalitaan ja sen merkitystä korostetaan. Karaistunut erityisopettaja onkin sitoutunut yhteistyön tekemiseen ja näkee sen suurena voimavarana niin työn tekemisen kuin työhyvinvoinninkin kannalta. Toimiva yhteistyö vertaisten kanssa ulotetaan kattamaan työn tekemisen lisäksi myös kollegiaalista tukea ja työn kehittämistä. Ongelmana yhteistyössä on tiettyjen tahojen sulkeutuneisuus yhteistyötä tehtäessä, jolloin opettajat eivät opi tuntemaan toisiaan ja toisten työtapoja, ja yhteistyö jää suorittamisen ja työn tekemisen tasolle.

4.2.4 Syrjäytynyt erityisopettaja

Tässä tutkimuksessa ei ilmennyt yhtään syrjäytynyttä erityisopettajaa. Syrjäytynyt erityisopettaja on syrjäytynyt yhteisön tuen piiristä oman toimintansa kautta, jolloin hänen hyvinvointinsa kärsii. Erityisopettaja voi syrjäytyä esimerkiksi siksi, että yhteisön tavoitteet eivät vastaa hänen omia tavoitteitaan, tai erityisopettaja ei jostain muusta syystä ole sitoutunut koulun tavoitteisiin tai arvoihin. Syrjäytymiseen voivat myös vaikuttaa vaikeus ottaa apua vastaan, haluttomuus opettajan ammattiin tai henkilökohtaiset ongelmat.

Syrjäytyneen erityisopettajan yhteisö on toimiva ja tukeva järjestelmä, johon erityisopettaja ei syystä tai toisesta sovi tai pääse sisälle. Tällöin opettaja ei jaksa työssään. Erityisopettajan individualistinen luonne voi myös olla syynä syrjäytymiselle erityisopettaja, kun hän tukikeinoista huolimatta kokee jäävänsä yksin. Aina hän ei edes ymmärrä syrjäytyneensä, vaan syyttää työnkuvaa ja ammattiaan jaksamisongelmistaan, vaikka ongelma olisikin osaamattomuudessa ottaa tukea vastaan.

Edellä esittelin sekä yksittäisten erityisopettajien profiileja, sekä niiden pohjalta tiivistettyjä neljää erityisopettajatyyppeä. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan työyhteisön toiminnan tasoja ja koulun yhteisöllistä kulttuuria systeemiteoreettisesta näkökulmasta.

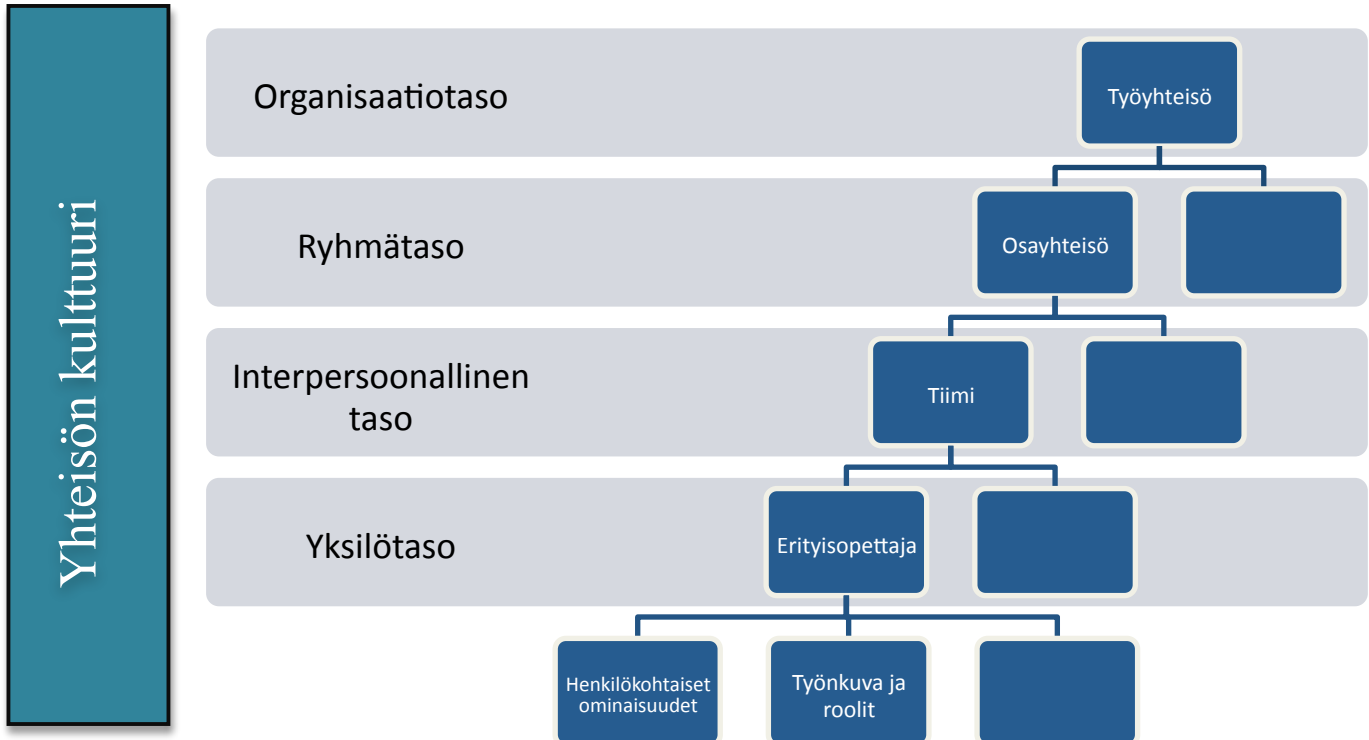
4.3 Työyhteisön toiminnan ja yhteisöllisen kulttuurin systeemiteoreettinen tarkastelu

Työyhteisön toimivuus tai toimimattomuus on yksilöiden ja heidän kanssakäymisensä tulosta. Yksilön toimintakyvyn ylläpitämisellä on siis merkitystä koko yhteisön toiminnan kannalta. Tämän vuoksi yksittäisen erityisopettajan työhyvinvointi vaikuttaa koko työyhteisön toimintaan. Opettajien välinen avoimuus, yhteistoiminnallisuus ja hyvä tiedonkulku parantavat yhteisöllisyyden ja koulun toiminnan lisäksi opettajien jaksamista, työhyvinvointia ja opetuksen laatua (Ahtiainen ym. 2011, 19; Juholin 2006, 175; Saloviita 2009, 51-55). Yhteisöllisellä kulttuurilla on siis koulussa vaikutusta sekä koko yhteisön toimintaan ja kehittymiseen, että yksilön hyvinvointiin ja työskentelyyn. Yhteisöllisyys toimiikin eräänlaisena ”liimana” yhteisön ja sen jäsenten välillä. Edellisessä luvussa aloitin löytöjen kuvailun yksittäisen erityisopettajan työskentelyn tasolta laajentaen näkökulmaa yleisemmälle yhteisön väliselle tasolle esittelyn edetessä. Seuraavaksi kerron johtopäätöksistäni edellisen luvun löydöistä sekä yksilön että yhteisön tasolla. Liitän tarkasteluun sekä aiempaa tutkimustietoa, että omaa pohdintaani.

Tarkastelen löytöjä systeemiteoreettisen ajattelun pohjalta, jossa kokonaisen systeemin katsotaan muodostuvan sen osatekijöistä ja osatekijöiden välisistä riippuvuussuhteista (Isohanni 1984, 13; 15). Kouluyhteisön kaltaisessa avoimessa sosiaalisessa systeemissä tarkas-

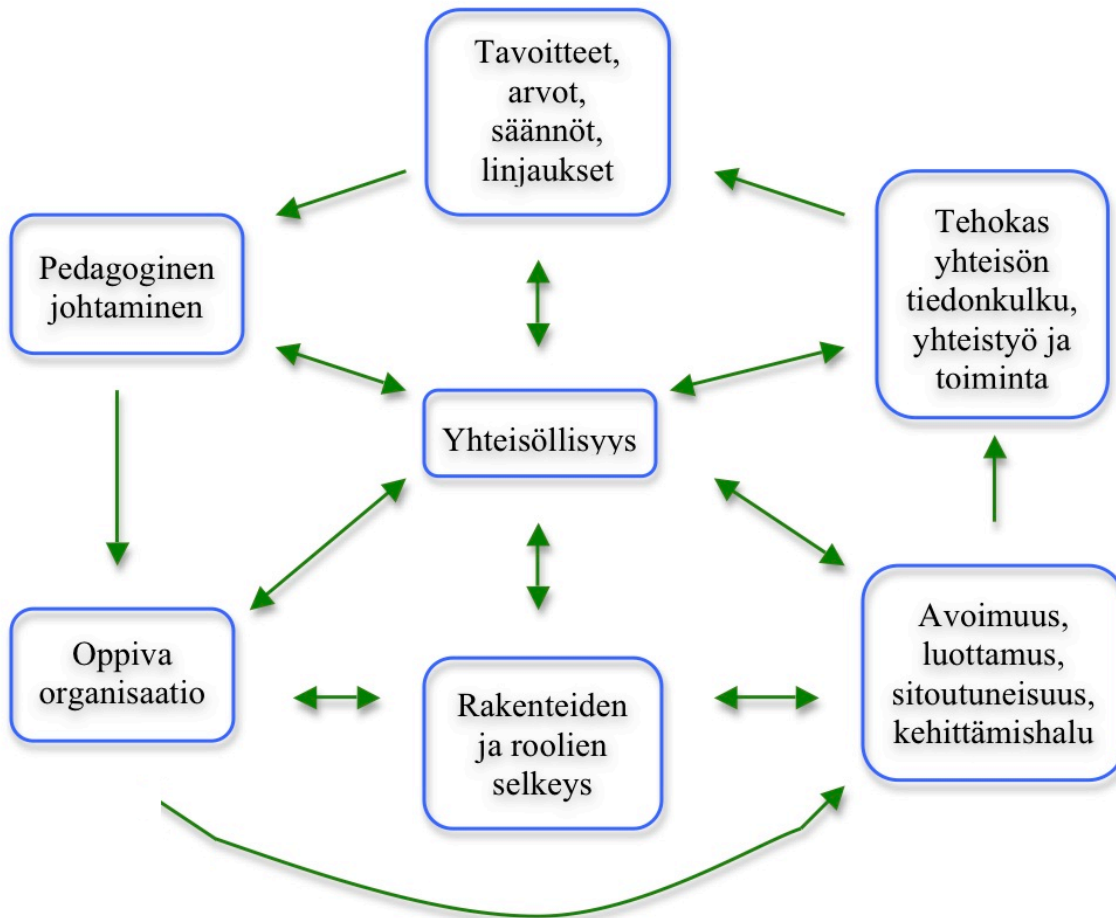
telukulma vaikuttaa siihen mitä asioita systeemin osatekijöiksi mielletään ja mitä vuorovai-
kutussuhteita systeemissä pidetään tärkeinä (Isohanni 1984, 14-15). Tässä tutkimuksessa
tarkastelukulmana on yhteisöllisyyden vaikutus yksilön ja yhteisön toimintaan erityisopet-
tajan näkökulmasta. Systeeminä tarkastellaan kouluyhteisöä ja sen osatekijöinä yhteisön
jäseniä. Riippuvuussuhteina tarkastellaan yhteisön jäsenten sosiaalista kanssakäymistä, joka
toteutuu jäsenten yhteistyönä ja kommunikaationa. Jäsenten sosiaalisesta kanssakäymisestä
muodostuu myös laajemmin koulun kulttuuri, joka voidaan kuitenkin nähdä myös yhtenä
systeemin osatekijöistä.

Osatekijät jakautuvat hierarkisesti alempiin osatekijöihin (Miller 1978). Tämän tutkimuk-
sen kannalta relevanttia hierarkista jakoa on esitelty erityisopettajan osalta kuviossa 3. Ku-
viosta nähdään erityisopettajan henkilökohtaisten ominaisuuksien, sekä työnkuvan ja rooli-
en vaikuttavan erityisopettajan työskentelyyn yksilötasolla. Henkilökohtaisia ominaisuuksia
ovat esimerkiksi asenteet, arvot, tiedot, taidot ja persoonallisuus. Interpersoonallisella, hen-
kilöiden välisellä tasolla tarkastelussa on henkilöiden välinen toiminta, kuten erityisopetta-
jan ja luokanopettajan tai erityisopettajan ja ohjaajan välinen yhteistyö. Myös vertaisryh-
mät, luokan sisäiset tiimit ja luokka-astetiimit ovat esimerkkejä tämän tason toiminnasta.
Ryhmätasolle edettäessä yhteistoiminnallisuus on edennyt tiimin toiminnasta tiimien väli-
seen toimintaan ja yksilöt ominaisuuksiensa perusteella yhdistäviin ryhmiin. Osayhteisöllä
tarkoitetaan tässä työyhteisön osana toimivaa itsenäistä pienempää yhteisöä, joka koos-
tuu yksilöistä ja heidän muodostamistaan ryhmistä. Osayhteisöjä voivat olla esimerkiksi
koulun sisäiset pikkukoulut tai tiettyyn ammattiryhmään kuuluvat yhteisön jäsenet, kuten
koulun erityisopettajat. Organisaatiotason työyhteisö, eli kouluyhteisö muodostuu näistä
osayhteisöistä.



Kuvio 3. Työyhteisön toiminnan tasot erityisopettajan näkökulmasta Milleriä (1978) mukailleen.

Yhteisön toimintaan eri tasoilla vaikuttaa olennaisesti myös yhteisön kulttuuri. Se on vaikeasti hierarkisesti sijoitettava tekijä, sillä kuten edellä mainittiin, kulttuuri on sekä työyhteisön toimintaan eri tasoilla vaikuttava osatekijä, että osatekijöiden vuorovaikutuksessa syntyvä tekijä. Kulttuuri nähdään tässä aiempien lukujen kaltaisesti kaikkea työyhteisön toimintaa ohjaavana tekijänä, joka rakentuu yhteisön jäsenten vuorovaikutuksessa. Työyhteisön toimivuus riippuu siitä kuinka yhteisöllinen kulttuuri osatekijöiden vuorovaikutuksen avulla muodostuu, sillä yhteisöllisyyden aste määrittelee sen kuinka hyvin systeemin osatekijät toimivat keskenään. Yhteisöllisen kulttuurin rakentumista on kuvattu kuviossa 4, josta ilmenee tiivistettynä kulttuurin eri osatekijöiden kausaalisia vaikutuksia toisiinsa. Mikäli yksi osatekijöistä ei toimi tarpeeksi hyvin, vaikuttaa se koko kulttuurin yhteisöllisyyteen ja yhteisön toimivuuteen.



Kuvio 4. Yhteisöllisen kulttuurin muodostumisen systeeminen vaikutuskaavio.

Seuraavaksi tarkastelen löytöjen pohjalta erityisopettajan näkökulmasta erityisopettajan työnkuva, rooleja ja työskentelyä yhteisön eri tasoilla, sekä yhteisön kulttuurin rakentamista.

4.3.1 Erityisopettajan työnkuvan ja roolien tarkastelua yhteisön eri tasoilla

Seuraavassa tarkastelen erityisopettajan työnkuvaan ja rooleihin liittyviä löytöjä. Tarkastelun keskiössä ovat erityisopettajan epäselvät roolit yhteisössä. Vaikka erityisopettajan työnkuva ja roolit liittyvät valtaosin yksittäisen erityisopettajan toimintaan koulussa, varsinkin roolien selkeydellä on merkitystä myös kouluyhteisön toimintaan ja sen yhteisöllisyyteen. Toisaalta yhteisöllisyydellä on vastavuoroisesti suuri merkitys roolien selkeydessä ja selkiyttämässä.

Erityisopettajat ovat pääosin tyytyväisiä työnkuvaansa ja rooleihinsa koulussa. Tämä vastaa opetusalan ammattijärjestön tutkimustulosta, jonka mukaan 82 prosenttia opettajista kokee erittäin tai melko usein tyytyväisyyttä nykyiseen työhönsä (Luukkainen 2014). Mielenkiintoista on kuitenkin selvittää erityisopettajien tyytymättömyyden aiheita työnkuvaan ja rooleihin liittyen. Erityisopettajat kokevat tyytymättömyyttä rooleissaan niissä ilmenevien epäselvyyksien vuoksi. Tyytymättömyys on perusteltua, sillä roolien selkeydellä on vahva yhteys työhyvinvointiin (Hämäläinen & Sava 1989, 69). Opettajien työolobarometrin mukaan 39% opettajista kokee työssä olevan erittäin tai melko paljon eri tahojen ristiriitaisia odotuksia, jotka johtuvat paljolti roolien epäselvyydestä (Hämäläinen & Sava 1989, 69; Luukkainen 2014).

Eräitä erityisopettajan rooleissa epäselvyyttä aiheuttavia tekijöitä ovat erityisopettajan työnkuvan vaikea rajaaminen ja tarve joustavuuteen muuttuvissa tilanteissa. Ström (1996, 87) nimittää tätä ilmiötä erityisopettajan nuorallatanssijan ammattirooliksi. Erityisopettajan ammattinimike kattaa useissa eri koulun tehtävissä toimivia opettajia, toisin kuin luokan- tai aineenopettajan ammateissa. Luokanopettaja opettaa omaa luokkaansa ja aineenopettaja keskittyy oman oppiaineensa opettamiseen, mutta esimerkiksi laaja-alaisen erityisopettajan toiminta vaihtelee opettajakohtaisesti klinikkamuotoisesti oppilaita opettavasta opettajasta pelkkää koordinaatiotyötä tekevään erityiskasvatuksen ammattilaiseen. Erityisopettajan työnkuva vaatii erityisopettajaa joustamaan nopeasti muuttuvissa tilanteissa. Tällöin myös hänen roolinsa muuttuu ja mukautuu tilanteisiin, ja näyttäytyy näin ollen epäselvänä muille opettajille.

Juuri epäselvyys siinä mitä erityisopettajalta voi vaatia aiheuttaa ristiriitaisia odotuksia erityisopettajaa kohtaan. Opettajista yli kolme neljännestä kokee odotusten ristiriitaisuuden vaikeuttavan työtään vähintään silloin tällöin (Luukkainen 2014). Koska työssään jo kauemmin työskennelleet opettajat kokivat enemmän ristiriitaisia odotuksia työssään (Luukkainen 2014) ja erityisopettajat kertoivat roolin selkiytyvän yhteisössä ajan myötä, voidaan olettaa että ristiriidat johtuvat oman selkiytyneen roolin ja sitä vastaisten odotusten konflikteista. Odotusten ristiriitaisuutta henkilön arvojen ja asenteiden kanssa Hämäläinen ja Sava

(1989, 69) kutsuvat roolipaineeksi tai –ristiriidoiksi. Löydöissä esitelty laaja-alaisen erityisopettajan tunne muiden liian korkeista odotuksista häntä kohtaan on hyvä esimerkki Hämäläisen ja Savan (1989, 69-70) esittelemästä rooliristiriidasta joka syntyy silloin, kun muut antavat erityisopettajalle rooleja hänen hyväksymättään tai tietämättään. Roolien ristiriidat kuormittavat erityisopettajan työmäärää ja aiheuttavat erimielisyyksiä yhteisön jäsenten välille. Yhteisössä roolipaine heikentää työyhteisön tehokkuuden lisäksi yhteisöllisyyttä ja työhyvinvointia.

Erityisopettajat näkevät odotusten ristiriitaisuuden ja erityisopetuksen poikkeavan aseman johtuvan erityisopetuksen tuntemattomuudesta yhteisössä. Epäselvyyksiä erityisopettajien rooleissa saadaan poistettua paremmalla vuorovaikutuksella, yhteisöllisillä keskusteluilla ja töitä uudelleenorganisoimalla (mm. Luukkainen 2014; Onnismaa 2010). Erityisopettajan tiivis yhteistyö muiden yhteisön jäsenten kanssa kehittää yhteisön kulttuuria erityisopetusta ja -oppilaita paremmin ymmärtävään ja huomioivaan suuntaan. Kun muut yhteisön jäsenet tutustuvat erityisoppilaisiin ja ymmärtävät paremmin miten ja miksi erityisopettajat työtään tekevät, inklusion ajatus toteutuu sekä erityisopetuksen että -oppilaiden osalta. Erityisesti yhteisöllisten keskustelujen käyminen on tärkeää roolien ja odotusten ristiriitojen selventämiseksi (Hämäläinen & Sava 1989, 60). Mikäli avointa keskustelua rooleista ei käydä, toisen myötäily tai hyväksikäyttö tahallisesti tai tahattomasti saattaa vääristää opettajien rooleja ja työnkuvia. Myötäily johtuu opettajien halusta olla astumatta toisen varpaille erimielisyyksiä pelätessä, jota käsitellään myöhemmin lisää. Hyväksikäyttö taas johtuu yrityksistä saada omaa työtaakkaa vähennettyä. Roolien vääristymistä ilmenee varsinkin erilaisissa muutoksissa, kuten tuen kolmiportaistumisessa, kun yhteisön jäsenten roolit mukautuvat ja opettajien vastualueet muotoutuvat uudelleen.

Työnkuvan suurimpina ongelmina erityisopettajat kokevat suuren työn määrän ja ajanpuutteen. Opettajabarometrin tulosten mukaan suurin osa opettajista kokee ettei myöskään voi vaikuttaa liialliseksi koettuun työmääräänsä (Luukkainen 2014). Työmäärää lisäävät varsinkin paperityöt, ja ajanpuute näkyy kiireenä sekä kohtaamisajan vähäisenä määränä. Kokemusta tukee myös OAJ:n teettämä opettajien työolobarometri (Luukkainen 2014), jonka mukaan koulun henkilöstö kokee kiireen tuntua työssään kun työaika ei riitä työtehtävien

tekemiseen. Tuen kolmiportaistuminen on aiheuttanut lisää työtä kirjaamisten muodossa erityisopettajille. Erityisopettajat ovat parhaiten tehtävään koulutettuina päävastuussa dokumenttien laadinnasta, kun luokan- ja aineenopettajilla ei vielä ole tarpeeksi osaamista heille uusien pedagogisten dokumenttien laatimiseen yksin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 37). Erityisopettajien erityispedagogisen osaamisen jakaminen luokan- ja aineenopettajille vähentää kuitenkin selvästi erityisopettajien kirjaamisesta johtuvaa työtaakkaa jakaen työn tasaisesti kaikille opettajille (myös Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 37).

Fyysinen ja sosiaalinen eristyminen muusta kouluyhteisöstä on suuri, varsinkin erityisluokanopettajia koskettava ongelma. Se johtuu suuren työmäärän lisäksi työnkuvan vaatimuksesta tauottomaan läsnäoloon oppilaiden kanssa. Erityisluokanopettajilla on oltava vahvat toimintamallit ja toimiva yhteistyö omassa luokassaan tehokkaan toiminnan ja työssäjaksamisen mahdollistamiseksi, jos hänelle ei esimerkiksi välitunneilla jää aikaa yhteisöllisiin tai epämuodollisiin keskusteluihin. Niinkin vähäiseltä kuulostava tekijä kuin opettajanhuoneeseen ehtiminen saattaa olla suuressa roolissa ajatellen erityisopettajan työssäjaksamista ja integroitumista osaksi yhteisöä. Kun erityisopettaja ja muu yhteisö eivät ole selvillä toistensa asioista, ei erityisopettaja myöskään saa palautetta työskentelystään, ja vastuun kantaminen yksin on raskasta. Erityisluokanopettajien vastauksissa tämä näkyy haluna päivittää ja ”tuulettaa” erityisluokan työtapoja yhteistyössä muissa yhteisöissä tai sen ulkopuolella työskentelevien vertaisten kanssa. Myös koulun ainoat laaja-alaiset erityisopettajat kertoivat yksinäisyydestä ja ymmärtävien keskustelukumppaneiden puutteesta työssään. Lisäksi laaja-alaiset erityisopettajat kokevat ongelmallisena sen, etteivät he saa edes opettajanhuoneessa taukoa työasioista, vaan tauot kuluvat konsultointiavun antamiseen luokanopettajille.

Erityisopettajat kertoivat varsinkin toisissa kouluissa työskentelevien erityisopettajien vertaistuen auttavan yksinäisyyteen ja parantavan työssäjaksamista. Myös oman työyhteisön sisällä tiedonkulkua parantamalla, sekä tehokkaammalla vertais- ja esimiespalautteella erityisluokat huomioitaisiin ja tunnettaisiin paremmin, erityisluokanopettajan epävarmuutta saataisiin poistettua ja erityisopettajan voimavaroja lisättyä.

4.3.2 Yhteistyön ja kommunikaation tarkastelua yhteisön eri tasoilla

Seuraavaksi tarkastelen erityisopettajan näkökulmasta yhteistyötä ja kommunikointia koulussa. Syvennän esittelemiäni löytöjä laaja-alaisen erityisopettajan ja erityisluokanopettajan tekemästä yhteistyöstä ja pohdin tiedonkulkua ja palautetta varsinkin yhteisöllisyyden ja työhyvinvoinnin näkökulmista.

4.3.2.1 Yhteistyön tarkastelua

Erityisopettajat kertovat yhteistyön suuresta merkityksestä työnsä onnistumisen kannalta. Opetustoimessa ja koulussa tehtävää yhteistyötä tarvitaankin opetuksen, oppimisen ja toiminnan avoimuuden tukemiseksi, sekä koulun kehittämiseksi ja kouluyhteisön hyvinvoinnin turvaamiseksi (Opetushallitus 2014). Laaja-alaisen erityisopettajien työ pohjautuu yhteistyölle luokanopettajan kanssa ja erityisluokanopettajan usean eri alan ammattilaisen kanssa. Laaja-alaisen erityisopettajan yhteistyötavat ovat käytännönläheisempiä ja monipuolisempia kuin erityisluokanopettajan, ja ne tuovat variaatiota ja innovatiivisuutta työntekoon sekä helpotusta työkuormaan. Yhteistyötä arvostetaan sekä itseisarvona, että yhteistyöstä kumpuavien positiivisten kokemusten vuoksi.

Erityisluokanopettajien yhteistyön kuvailu on suppeampaa kuin laaja-alaisen erityisopettajien ja yhteistyö nähdään ennemminkin välttämättömänä pakkona kuin positiivisena tekijänä työnkuvassa. Erityisluokanopettajat myös kokevat yhteistyötahot etäisemmiksi kuin laaja-alaiset erityisopettajat. Yhteistyössä ei käsitellä oppilaiden jokapäiväistä tukemista, vaan ennemminkin oppilaiden asioiden ajamista. Vertaistuki myös luokan- tai aineen- tai erityisopettajalta jää vähäiseksi luokan sisäisten toimintamallien vierauden ja oppilaiden tuntemattomuuden vuoksi. Yhteistyö voi näyttäytyä perustyöltä aikaa vievänä kuormituksena kun erityisopettaja ei saakaan siitä työkaluja ja tukea päivittäiseen työhönsä. Yhteistyö näyttäytyy pakotettuna myös silloin, kun vaikutusmahdollisuudet yhteistyön muokkaamiseen ovat minimaaliset. Tällaisessa yhteisössä yhteistyön tekemisen ajatellaan olevan pois jo valmiiksi aikaa ja jaksamista vaativan oman työn tekemisestä.

Erityisluokanopettajien tekemästä yhteistyöstä on mainittava erikseen yhteistyö koulunkäynnin ohjaajien kanssa oman luokan tiimissä. Erityisluokanopettajien tapa kertoa yhteistyöstä ohjaajien kanssa on samankaltainen kuin laaja-alaisten erityisopettajien tapa avata yhteistyötään luokanopettajien kanssa. Yhteistyö on kollegiaalista ja tärkeässä roolissa opetuksen onnistumisen ja työssäjaksamisen kannalta. Koulunkäynnin ohjaajat ja erityisluokanopettajat eivät kuitenkaan ole samaan tapaan toistensa vertaisia kuin esimerkiksi kaksi erityisluokanopettajaa. Vaikka molempien, ohjaajan ja erityisluokanopettajan perustehtävä on oppilaiden kasvun ja oppimisen tukeminen, eivät ohjaaja ja opettaja ole tasavertaisia työnkuvansa, roolinsa ja vastuunsa suhteen. Siksi todellisia erityisluokanopettajien vertaisia ovat vain toiset erityisluokanopettajat, sillä he tekevät päivittäin samaa työtä ja kamppailevat samankaltaisten ongelmien kanssa, joskaan eivät samojen oppilaiden kanssa.

Laaja-alaisten erityisopettajien vertaisia taas ovat käytännössä kaikki koulun luokanopettajat, sillä erityisopettaja ja luokanopettaja opettavat samoille oppilaille samoja asioita, laaja-alainen erityisopettaja vain yksilöllisempiä työtapoja hyödyntäen. Täysin samalla viivalla laaja-alainen erityisopettaja ja luokanopettaja eivät kuitenkaan ole, ja varsinkin koulun aiheet laaja-alaiset erityisopettajat kaipaavat erityisopettajan näkökulmasta asioita ymmärtävää vertaista yhteistyökumppanikseen vaikeidenkin asioiden läpikäymiseksi.

Haastatelluista erityisopettajista ne, joilla mahdollisuutta asioiden käsittelyyn vertaisten kanssa ei ole, jaksavat työssä huonommin. Keskustelut vertaisen kanssa laajentavat opettajien käsityksiä, lujittavat yhteisyyttä ja alleviivaavat yhteistyön positiivista merkitystä (Kosunen 1994, 83). Aiemmin kerroin kuinka osaamisen jakaminen helpottaa yksittäisen erityisopettajan työn määrää. Osaamista on helppo jakaa muun yhteistyön lomassa. Yhteistyötä tekemällä toisen työtavat käyvät tutuiksi, eikä osaamisen jakamiseen tarvitse suunnitella erillistä aikaa. Yhteistyö laajenee näin pelkästä työn yhdessä tekemisestä myös yhteisöllisyyttä ja yhteisön kollektiivista osaamista parantavaksi ilmiöksi.

Erityisopettajan oman työn lisäksi kiire luo ongelmia myös yhteistyöhön, kun yhteistä aikaa ei riitä suunnitteluun, tietojen vaihtamiseen ja keskusteluun (Luostarinen 2000, 78-79; Luukkainen 2014; Saloviita 2009, 54). Ongelman ratkaisuna voidaan pohtia kokonaistyö-

ajan käyttämistä (Takala ym. 2009, 170). Kaikille viitenä päivänä viikossa kahdeksasta neljään työskentely ei sovi, mutta opettajan suunnittelutyön laskettaessa osaksi palkallista työaikaan hänelle jää työpäivänä aikaa myös yhteistyöhön ja sen suunnitteluun (Takala ym. 2009, 170). Opettajat ovat myös toivoneet ylimääräistä opettamisesta vapaata tuntia osaksi työaikaansa (Takala ym. 2010, 8). Tällainen järjestetty suunnittelu-aika vähentää stressiä ja mahdollistaa erilaisia yhteistoiminnan muotoja kollegan kanssa, kuten keskusteluja, suunnittelua tai vierailuja toisen opettajan luokassa (Hargreaves 1996, 272; 275). Myös oman ajankäytön hallinta on merkittävä stressiä lievittävä osaamistavoite kiireisille opettajille (Nikkanen & Lyytinen 1996, 90-91; Ritvanen 2008, 99). Yhteistyötä heikentävät lisäksi eroavaisuudet asenteissa sekä opetus- ja työtavoissa, tunne oman opettajuuden uhatuksi tulemisesta sekä kommunikoinnin heikkous (Ahtiainen ym. 2011, 19; Saloviita 2009, 53-55). Opettajat eivät välttämättä ole myöskään halukkaita tai tarpeeksi kyvykkäitä joihinkin yhteistyön muotoihin (Ahtiainen ym. 2011, 19).

Erityisopettajat kertovat asioiden kasautumisen vaikuttavan työssäjaksamiseen. Yhtäaikainen oppilaiden oireilevuus, suuri työmäärä ja ongelmat kotona on pitkäkestoisena liikaa kelle tahansa opettajalle. Tällöin tarvitaan yhteisön tukea työkyvyn ylläpitämiseksi. Toimivassa kulttuurissa yhteisö myös auttaa vaikeissa tilanteissa suunnitellen ja toteuttaen opetusta yhdessä (Sahlberg 1996, 131). Jos yhteisö ei syystä tai toisesta tue erityisopettajaa, on vaarana loppuunpalaminen.

Esimerkiksi samanaikaisopetus auttaa hallitsemaan luokkaa paremmin (Ahtiainen ym. 2011, 51-52; Saloviita 2009, 51-53). Nykyään laaja-alaisen erityisopettajan toiminta yleisopetuksen luokassa onkin usein yhteisopetuksellista, jolloin häneltä vaaditaan uudenlaisia yhteistyö-, opetus- ja hallintataitoja (Rytivaara ym. 2012, 349). Yhteisopetusta tehtäessä kaksi tai useampia opettajia työskentelee samassa luokassa (Saloviita 2009, 48). Tulevaisuuden haasteita yhteisopetuksessa ovat toisen opettajan ohjaaminen oppilaiden lisäksi, johtajuuden tasavertainen jakaminen sekä hyväksyvän, rohkean ja avoimen ilmapiirin luominen, jota edellytetään yhteisopetuksen pelkojen hälventämiseksi (Rytivaara ym. 2012; Takala ym. 2010, 8).

4.3.2.2 Kommunikaation tarkastelua

Kouluissa tarvitaan tiedonkulkua ja keskustelua toiminnan mahdollistamiseksi (mm. Juholin 2006, 26-28; 34; Åberg 2002, 30-31). Toimivissa yhteisöissä työskentelevät erityisopettajat kertoivat keskustelevansa paljon ja avoimesti. Rungas avoin keskustelu onkin yhteisöllisen yhteisön kulmakivi (Huusko 1999, 182). Erityisopettajat näkevät varsinkin työssäjaksamisen ja yhteisölliset asiat tärkeinä keskusteluaiheina. Hämäläisen ja Savan (1989, 30) mukaan keskusteluilla pystytäänkin purkamaan paineita, jotka muuten aiheuttaisivat tulehduksen ja painostavan ilmapiirin koko yhteisöön. Esimerkiksi hankalat oppilaat ja oppilastilanteet ovat erityisopettajalle suuri stressin aiheuttaja ja erityisopettajat keskustelevatkin oppilaista usein keskenään (Huusko 1999, 182; Launis & Koli 2005, 351). Keskustelut yhteisössä auttavat opettajia ymmärtämään etteivät he ole yksin asian kanssa vaan voivat luottaa yhteisön tukeen myös haastavissa tilanteissa (Kosunen 1994, 83).

Myös muut kuin suoranaisesti työssäjaksamiseen keskittyvät keskustelut parantavat työhyvinvointia. Erityisopettajat kokivat epämuodollisten keskustelujen vievän ajatukset hetkeksi pois työasioista. Tämä on tärkeää, sillä tauottomalla kognitiivisella kuormituksella on tutkitusti yhteyttä alisuoriutumiseen ja työpahoinvointiin (Hallowell 2005). Epämuodollisten keskustelujen avulla opettajat myös oppivat tuntemaan toisiaan paremmin, kehittävät keskinäistä luottamustaan ja yhteishenkeään.

Koulussa järjestetään asioiden käsittelemiseksi kokouksia, jotka ovat opettajille usein pakollisia. Kokouksia tarvitaan yhteisön asioista tiedottamiseen, mutta ne näyttävät turhina ja aikaavievinä mikäli kokouksen aiheet eivät ole erityisopettajan kannalta oleellisia. Kokouksia laadittaessa tulisikin kenties suunnitella paremmin kenelle kokoukset ovat tärkeitä ja pakollisia. Kokouksiin liittyen voitaisiin esimerkiksi tiedottaa ovatko niissä käsiteltävät asiat eri opettajaryhmille tärkeysasteeltaan ”have to know”, ”good to know” vai ”nice to know” -tietoa.

Tiedonkulun heikkoudet koulussa johtuvat erityisopettajien mukaan kiireestä, koulun puutteellisesta viestintästrategiasta, yhteisön jäsenten ajattelemattomuudesta tai vähäisestä yh-

teistyöstä. Ajattelemattomuus, puutteelliset viestintästrategiat ja vähäinen yhteistyö saattavat johtua organisaation vallitsevasta epäyhtenäisestä kulttuurista, jossa yhteisöllisyyden ja tiedonkulun merkitystä ole kunnolla sisäistetty. Kiire taas johtuu suuresta työmäärästä (myös Luukkainen 2014).

Erityisopettajat kokevat kasvokkaisviestinnän parhaana viestintämuotona, vaikka toisen kohtaamiseen ei olekaan tarpeeksi aikaa. Wilma- ja sähköpostiviestien ongelmiksi erityisopettajat näkevät tulkinnallisuuden ja alttiuden väärinymmärryksiin. Nonverbaalilla oheisviestinnällä, kuten ilmeillä ja eleillä suuri merkitys esimerkiksi aidossa tunnetilojen ja asenteiden viestimisessä, sillä yksilön kokonaisviestinnästä jopa 90% muodostuu sanomistavasta ja oheisviestinnästä (Hämäläinen & Sava 1989, 46). Tämän vuoksi erityisopettajien mielikuva sähköposti- tai Wilmaviestien väärinkäsitysalttiudesta on täysin perusteltu. Tätä faktaa vasten kouluissa tulisikin kenties pohtia tarkemmin millaisia asioita käsitellessä kirjallista viestintää kannattaa käyttää. Wilma-viestintä on erinomainen kanava lyhyiden tiedotusten jakamiseen eri kokoisille vastaanottajamäärille, mutta tulkinnallisuutta, pohdintaa ja keskustelua vaativissa asioissa kannattaisi turvautua kasvokkaiakeskusteluun.

Palautemyönteinen kulttuuri yhdistää toimivia ja hyvinvoivia työyhteisöjä (Aarnikoivu 2010, 125). Kun opettajat ovat tottumattomia palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen, ei keskustelu ja pohdinta voi olla avointa (Heiske 2001, 133-134). Työyhteisö ei muodostu avoimeksi sormia napsauttamalla, mutta avoimuutta ja palautetta harjoittelemalla väärinymmärrykset poistuvat ja ihmissuhteet paranevat (Enqvist 1987, 98; Heiske 2001, 132-134; 142).

Erityisopettajat haluaisivat saada enemmän palautetta koulussa. Palautteen antamisen ollessa niukkaa työyhteisön kulttuuri tukee riippumattomuuden ihannoitua ja individualismia (Heiske 2001, 132). Lisäksi niukkaa palautetta antavassa kulttuurissa palautteella tarkoitetaan usein vain asenteellisia kannanottoja hyvien havaintojen sijaan (Heiske 2001, 133). Erityisopettajat kokevat varsinkin positiivisen palautteen tärkeänä työmotivaatiota parantavana tekijänä ja haluaisivat saada enemmän palautetta työstään. Motivaation lisäksi palautteella on myös yhteisön yhtenäisyyttä parantava merkitys (mm. Berlin 2008; London, Lar-

sen & Thisted 1999; Steelman & Rutkowski 2004). Erityisopettajat kertoivat kriittisen palautteen vastaanottamisen olevan vaikeampaa kuin positiivisen. Negatiivisena koetun palautteen vastaanottaminen onkin usein herkkä ja arka asia (Berlin 2008, 161). Rakentavaa kritiikkiä, arviointia omasta työstä, tunnustusta ja apua on kuitenkin tärkeää pystyä vastaanottamaan sekä yksilön että yhteisön kehittymisen mahdollistamiseksi (Berlin 2008, 2; Hämäläinen & Sava 1989, 31).

Tässä tutkimuksessa jäi selvittämättä tarkemmin miten erityisopettajat käsittävät palautteen käsitteen ja miten erityisopettajat kokevat negatiivisen palautteen. Koska hyvällä keskusteluilmapiirillä on Berlinin (2008, 188) mukaan vaikutusta palautteen vastaanottamiseen, voidaan olettaa että negatiivisen palautteen vastaanottaminen on helpompaa yhteisöllisessä kulttuurissa työskenteleville erityisopettajille. Hyvässä ilmapiirissä arvostelu ja ohjaaminen ymmärretään helpommin parannusehdotuksina eikä henkilökohtaisina loukkauksina (Åberg 2002, 148).

Eri tutkimuksissa on todettu negatiivisena koetun palautteen vastaanottamisen onnistuvan parhaiten luotettavalta ja arvostetulta henkilöltä ja silloin, kun palaute on perusteltu ja esitetty ennemmin keskusteltavina kehitysehdotuksina kuin luettelemalla negatiivisia asioita (mm. Anseel & Lievens 2006; Berlin 2008, 161; Steelman & Rutkowski 2004). Mikäli negatiivista palautetta ei esitetä rakentavasti tai se on hyvin tunnepohjaista tai perustelematonta, vastapuolen on hyvin vaikea nähdä palautteen arvoa (Berlin 2008; Steelman & Rutkowski 2004). Haastatellut erityisopettajat kertoivat esimerkiksi vanhemmilta tulevan perustelemattoman negatiivisen palautteen vaikuttavan suuresti myös työssäjaksamiseen.

Erityisopettajien toivoman palautteen määrän lisäämisen ohessa voitaisiin myös keskittyä palautteen laadun kehittämiseen. Erityisopettajien vastauksia tarkastellessa huomataan palautteen käsittelevän erityisopettajan työn vaikutuksia, eikä itse työtä. Vaikka palaute vaikutuksista koetaan positiivisena, erityisopettajat tarvitsevat myös kehuja ja kritiikkiä heidän omasta toiminnastaan. Tällainen omasta työstä saatu positiivinen palaute osoittaa työsuoritusten huomiointia ja arvostusta erityisopettajaa kohtaan (Berlin 2008, 1). Kyetessään antamaan palautetta kyseisen erityisopettajan työstä eikä vain sen vaikutuksista, opettaja tai

rehtori tulee tutustuneeksi myös erityisopettajan työn sisältöön eikä vain sen vaikutuksiin. Näin tunnettuus ja yhteisöllisyys lisääntyvät koulussa.

4.3.3 Yhteisön kulttuurin ja yhteisöllisyyden tarkastelua

Seuraavaksi tarkastelen yhteisöllisen kulttuurin muodostumista koulu yhteisössä. Tarkastelen yhteisön kulttuurin piirteitä jotka johtavat yhteisölliseen henkeen, mutta pohdin myös yhteisöllisyyttä jarruttavia tekijöitä.

Avoin ja keskusteleva yhteisöllinen kulttuuri on menestyvän organisaation merkki (Aarnikoivu 2010, 123; Huusko 1999, 182). Koulun yhteisöllisyydestä puhutaan nykyisin paljon, mutta sen käyttö koulun voimavarana on vielä strukturoimatonta (Holopainen ym. 2009, 57). Yhtenäisessä koulukulttuurissa opettajat tietävät yhteisön arvot, tavoitteet, käyttäytymis- ja tapasäännöt ja ovat situtuneet noudattamaan niitä arkipäiväisessä toiminnassaan, mutta luovat myös yhdessä toiminnallaan kulttuurista omanlaisensa (Holopainen ym. 2009, 57). Yhteisöllisyys toteutuu avoimuutena, luottamuksena, sitoutumisena ja toista tukevana ilmapiirinä (Hämäläinen & Sava 1989, 30). Yhteisön ilmapiiriä tarkastellessa kannattaa kiinnittää huomiota kanssakäymiseen opettajanhuoneessa, sillä opettajanhuoneen ilmapiiriongelmat vaikuttavat myös oppilaiden hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen sekä opetuksen laatuun (Onnismaa 2010, 25). Opettajien työssä viihtyminen ja jaksaminen edellyttävät usein yhteisöllisyyttä ja toista tukevaa kulttuuria (mm. Himberg, 1996, 14; Spoofo 2007, 38). Koulun hyvä ilmapiiri tukee myös työmotivaatiota ja kehittymistä (Nikkanen & Lyytinen 1996, 79). Tämän vuoksi on tärkeää, että työyhteisön jäsenten sosiaalinen kanssakäyminen ei jää vain yhteistyön tasolle, vaan opettajat pyrkivät yhteistyön avulla kehittämään koko koulun henkeä.

Perinteisesti organisaatiossa tärkeintä on ollut sen jäsenten pyrkimys samaan tavoitteeseen (Helakorpi 2012, 3). Edellämainitut seikat kuitenkin vaativat yhteisöllisempää yhteisöä toiminnan onnistumiseksi. Organisaation tavoitteeksi asetetaan usein laajentuminen ammatilliseksi oppimisyhteisöksi, jota nimitetään myös oppivaksi organisaatioksi (mm. Senge 1990). Yhteisöllisyyteen pohjautuvan oppivan organisaation jäsenet pyrkivät lisäksi

kehittymään ja kehittämään organisaatiotaan avoimen kanssakäymisen, innovatiivisuuden ja joustavuuden avulla saavuttaakseen haluamiaan tavoitteita (mm. Senge 1990). Kehittymisellä on vaikutusta myös rakenneuudistusten ulottumattomissa oleviin tiedostamattomiin tekijöihin, jotka muodostavat organisaation ydinprosessit ja toimintakulttuurin (Helakorpi 2012, 3-4). Nämä tiedostamattomat tekijät vaikuttavat jopa 90%:n koulun toiminnasta ja siksi organisaation tietoinen kehittäminen sisältäpäin on hyvin tärkeää (Helakorpi 2012, 4 Frenchiä & Belliä (1973) mukailten). Oppivaa organisaatiota kuvaavat yhteiset arvot ja visio, jaettu vastuu oppilaiden oppimisesta, oppimiseen suuntautunut yhteistoiminnallisuus, henkilökohtainen ja yhteinen ammatillinen oppiminen, reflektiivinen ammattikäytäntö, avoimuus, verkostot ja kumppanuudet sekä luottamus, kunnioitus ja keskinäinen tuki (Bollam ym. 2005, 134-139).

Kiire aiheuttaa jatkuvaa painetta ottaa asiat sellaisinaan niitä analysoimatta ja pohtimatta (Ruohotie 1992, 28). Koska erimielisyyksien rakentava ilmaiseminen ja käsittely kehittävät työyhteisöä avoimempaan ja yhteisöllisempään suuntaan, voi kiireellä olla vakaviakin vaikutuksia yhteisön kulttuuriin mikäli sen vaikutuksia ei huomioida. Aira (2012, 139) näki tutkimuksessaan yhteistyön onnistumisen kannalta kriittisenä seikkana vuorovaikutuksen merkityksen ymmärtämisen osana opettajan omaa työtä ja tavoitteiden toteutumista. Kiireisessä yhteisössä erityisopettajien omien töiden tekeminen korostuu helposti ennen muiden tukemista, yhteisön kehittämistä ja rentoutumista. Tämä ilmenee esimerkiksi heikkona opettajanhuoneeseen ehtimisenä, jota käsiteltiin aiemmin. Erityisopettajat kokevat myös usein stressiä työn suorittamisen ja yhteisöllisyyteen panostamisen synnyttämän motiivikonfliktin vuoksi ymmärtäessään yhteisten keskustelujen merkityksen oman hyvinvointinsa ja yhteisön hengen kannalta.

Yhteisöissä, joissa yhteisöllisyyttä ei ole syntynyt ja yhteisölliset keskustelut puuttuvat, haluttaisiin lisätä pakollista yhteistyötä. Näissä tapauksissa erityisopettaja on tunnistanut yhteisöllisyyden puutteen koulussa, eikä koe yhteisön oma-aloitteisuuden riittävän yhteisön kehittämiseen ilman rehtorin toimenpiteitä. Tällainen määrätty yhteistyö on osa teennäistä kollegiaalisuutta, jossa pyritään ulkoisesti kontrolloitujen toimenpiteiden avulla lisäämään yhteisöllisyyttä koulussa (Sahlberg 1998, 171; Hargreaves 1996, 278).

Sitoutuminen, avoimuus ja luottamus ovat kenties suurimmat yksittäisten yksilöiden yhteisöllisyyttä tukevat ominaisuudet. Sitoutuminen on yhteiseen päämäärään pyrkimistä, vaikka tavoitteen toteutuminen ei olisikaan itsestäänselvyys tai täysin omien etujen mukaista (Väisänen, Niemelä & Suua 2009, 17-22). Yhteisten tavoitteiden tulisi olla työyhteisön jäseniä yhdistävä tekijä, ja niiden tulisi ohjata kaikkia koulun hallinnollisia ja yhteistyöllisiä ratkaisuja (Hämäläinen & Sava 1989, 29). Yhteisiin päämääriin ja arvoihin sitoutuminen tukee työyhteisön toimivuutta ja vähentää työssä ilmenevää väsymystä, kun yhteiset tavoitteet toimivat ohjenuorana yhteistoiminnan rakentamiselle (mm. Bolam ym. 2005; Hämäläinen & Sava 1989, 30; Onnismaa 2010, 35; Rauramo 2008).

Koulussa sitoutuneisuus näkyy erityisopettajien mukaan luottamuksena yhteisöä kohtaan, sekä motivaationa työn tekemiseen ja toisen tukemiseen. Sitoutumista ilmentää myös opettajien yhteinen vastuu oppilaiden opettamisesta ja kasvattamisesta, sekä yhteisön kehittämisestä. Koulutyön käytännön järjestämisen perustana tuleekin uuden perusopetuslain luonnosten mukaan olla kaikkien koulun aikuisten yhteinen vastuu ja huolenpito jokaisen hyvästä ja turvallisesta koulupäivästä (Opetushallitus 2014). Järjestämisellä taataan oppilaiden tukemisen lisäksi kouluyhteisön sujuva toiminta ja yhteistyö (Opetushallitus 2014). Sitoutumiseen vaikuttavat hyvä johtaminen, mielekkäät työolosuhteet, työpaikan avoin ja salliva ilmapiiri, sekä omien ja työpaikan arvojen kohtaaminen. Samankaltaisia löytöjä on tehty myös sosiaali- ja terveystieteillä (mm. Kirpal 2004; Laine 2007; myös Ruokolainen 2011). Koska sitoutuneisuus on mm. Cohenin (2003) mukaan erotettavissa työhön ja organisaatioon sitoituneisuudeksi, on sitoutumattomuudella vaikutuksia työn ja yhteistyön laadun heikkenemisen lisäksi myös yhteisöllisyyden ja yhteisön toimivuuden heikkenemiseen.

Luottamus määritellään hyvin monin eri tavoin, mutta sen voidaan nähdä tarkoittavan esimerkiksi odotusta toisen käyttäytymisestä tai tietystä ominaisuudesta (mm. Fukuyama 1996, 26; Iivonen & Harisalo 1997, 4). Luottamus vaikuttaa ratkaisevasti yksilön menestykseen ja yhteisön yhtenäisyyteen (Onnismaa 2010). Avoimuus liitetään käsitteenä usein rehellisyyteen ja kaiken toiminnan läpinäkyvyyteen (Collins Dictionaries 1999, 1157). Tässä tutkimuksessa avoimuutta käsitellään työyhteisön sisäisenä ilmiönä. Lyden & Klingele (2000) näkevät luottamuksen, sekä johdon ja vuorovaikutuksen avoimuuden eräinä terveen

organisaation piirteistä. Avoimuus onkin yksi hyvinvoivan työyhteisön ominaisuuksista myös Onnismaan (2010, 35) mukaan. Avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri auttaa työyhteisöä kohtaamaan paineita ja epävarmuutta, sekä antaa rohkeutta tarttua haastaviinkin tilanteisiin (Hämäläinen & Sava 1989, 30; Seligman 1997, 22-23). Avoimessa ilmapiirissä virheet ovat sallittuja, jolloin myös rohkean luova asenne mahdollistuu (Hämäläinen & Sava 1989, 33-34).

Avoimuutta ja luottamusta käsiteltäessä erityisopettajien vastauksissa toistuvat rehtorin esimerkki, vapaus ja vastuu, sekä yhteishenki. Myös opettajien työolobarometrin tulokset tukevat erityisopettajien vapautta, sillä sen mukaan valtaosa opettajista kokee voivansa käyttää työssään erittäin tai melko paljon tietojaan ja taitojaan (Luukkainen 2014). Opettajien vapaus tehdä työtään haluamallaan tavalla onkin eräs suomalaisten koulujen PISA-menestykselle löydetyistä syistä (Organisation for Economic Cooperation and Development 2011, 124-131). Opettajien tekemistä ei vahdita, vaan sekä koulu että yhteiskunta luottavat siihen että opettajat hoitavat työnsä vastuullisesti (OECD 2011, 124-131). Opettajan mahdollisuus käyttää luovuuttaan on myös yhteisöllisyyttä ja työhyvinvointia tukeva seikka (Lerssi-Uskelin, Vanhala & Vähätiitto 2011). Erityisopettajien vastausten perustella voidaan todeta pidempään työtä tehneiden konkariopettajien esittävän avoimemmin mielipiteitään yhteisössä. Yhteisön avoimuutta tukeva kulttuuri tukee kuitenkin myös yhteisössä vähemmän aikaa työskennelleiden opettajien rohkeutta tuoda omia ajatuksiaan avoimemmin esiin (Hämäläinen & Sava 1989, 33; myös Sahlberg 1998).

Opettajat voivat käyttää vapauttaan hyväkseen myös väärin. He voivat vetäytyä tekemään työtään yksin ja olla haluttomia yhteistyön tekemiseen. Tällainen individualismi on kuitenkin haitallista koulun yhteisöllisyydelle yksilöiden eristymisen ja kohtaamismahdollisuuksien vähenemisen vuoksi. Individualisti voi yhteistyökyvyttömyydellään tai –haluttomuudellaan myös vaikeuttaa muiden työn tekemistä ja aiheuttaa työnkuvien ja roolien epäselvyyttä. Opettajien vapaus tehdä opetuksen ulkopuolista työtä milloin ja missä haluavat rajoittaa heidän tavoitettavuuttaan ja kohtaamismahdollisuuksia koulussa.

Samankaltaisten persoonien ryhmäytyminen lisää yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä, kunhan muodostuneet ryhmät kykenevät liikkuvan mosaiikin (kts. Hargreaves 1994, 238) hengessä kommunikoidaan toistensa kanssa ja ryhmäraajat ovat liukuvia. Heterogeenisessä ja epäyhtenäisessä yhteisössä on vaarana balkanisaatio (kts. Hargreaves 1994, 238), jolloin ryhmien välinen vuorovaikutus jää heikoksi ja ryhmiin hakeutuminen ennemminkin vähentää yhteisöllisyyttä aiheuttamalla toisistaan erossa olevia klikkejä.

Ristiriidat syntyvät yksilöön tai organisaatioon liittyvistä tekijöistä. Näitä tekijöitä ovat epäselvyydet tavoitteissa, työtavoissa tai rooleissa, jotka usein johtuvat koulun epäselvästä kulttuurista. (Himberg 1996, 11-12; Hämäläinen & Sava 1989, 69). Hannonen (2011, 14) nimittää poikkeamaa tavanomaisesta toiminnan käsikirjoituksesta häiriöksi. Häiriöitä ovat esimerkiksi erityisopettajien kokemat tiedonkulun katkokset. Ristiriidat voivat toteutua toiminnassa, puheessa tai ajattelussa, jolloin ristiriitaa nimitetään dilemmaksi (Hannonen 2011, 14). Erityisopettajien mukaan erityisopetus ja –oppilaat otetaan usein osaksi koulua ajatuksen tasolla, muttei käytännössä päätösten ja arvostuksen tasolla. Syntyy ristiriita sen välille, että erityisopettajan työpanosta arvostetaan koulussa, mutta erityisoppilaita tai erityisopetuksen työmuotoja, kuten pienryhmäopetusta, vieroksutaan. Kun erityisopetus ei saa samanlaista arvostusta osakseen kuin yleisopetus, näyttäytyy asia erityisopettajalle arvostuksen puutteena hänen edustamaansa alaa kohtaan. Katkokseksi ristiriitaa nimitetään, kun se toteutuu tiedonkulussa tai yhteisymmärryksessä (Hannonen 2011, 14). Riku kertoo löydöissä kuinka koulun rakenteet tukevat yleisesti yhteistyötä opettajien välillä, mutta katkoksen vuoksi erityisluokanopettajalla ei ole mahdollisuutta hyödyntää tiimiäikää yhteistyöhön luokanopettajien kanssa.

Konfliktien pelko voi olla yksi syy yhteistyön ja avoimuuden mahdolliseen heikkouteen työyhteisön jäsenten välillä (Saloviita 2009, 54). Huuskon (1999) tutkimuksessa opettajat pyrkivät välttämään ristiriitoja ja ohittamaan ne. Eriävien mielipiteiden välttelemisen on nähty johtuvan halusta suojella omaa ammatti-identiteettiä (Hargreaves 1996, 267-269; Huusko 1999, 182). Epäonnistumisten ja oman ammatillisen puutteellisuuden pelko saakin opettajat välttämään haasteita, yhteistyötä ja muutoksia (Luukkainen 2000, 90; Sahlberg 1998, 161). Halusta olla astumatta toisen varpaille saattaa tämän vuoksi seurata ymmärtä-

misvaikeuksia, ristiriitaisia tavoitteita sekä epäkohtien käsittelemättä jättämistä (Haikonen & Hänninen 2006, 36; Huusko 1999, 183). Saloviita (2009, 54) pohtii samanaikaisopetuksen vähäisen määrän johtuvan tällaisesta epävarmuudesta. Yhteisöllisyydellä voidaan kuitenkin ennaltaehkäistä epävarmuuden syntymistä, sillä kollegiaalisessa yhteisössä tukea ja toimintamalleja jaetaan työtovereille. Avun pyytämiseen ja antamiseen kannustetaan, ja työyhteisö voi yhdessä ratkaista haastavalta tuntuvia ongelmia (Sahlberg 1998, 162).

Yhteisöllisyys ei tarkoita sitä, että koko yhteisön tulisi olla aina samaa mieltä asioista, vaan ryhmän toimintaa yhdessä pohtien vaihtoehtoja ja valiten tämän jälkeen näistä käyttökelpoisimman (Hämäläinen & Sava 1989, 33-34). Sahlberg (1998, 173) kertoo mukavuuden tunteen ja yhdenmielisyyden lamaannuttavan ryhmän luovuuden ja olevan yksi suurimmista syistä uudistusten epäonnistumiselle. Normaalisti toiminnasta poikkeavaa innovatiivisuutta tarvitaan yhteisön kehittämiseen (Hannonen 2011, 14). Erilaisuus ja eriävät mielipiteet tulee näin ollen nähdä työyhteisöä kehittävinä vahvuuksina, sillä perinteistä poikkeaminen mahdollistaa uusien luovien toimintamallien omaksumisen (Hämäläinen & Sava 1989, 30). Organisaation kulttuurin tulisi kannustaa yhteisön jäseniä tuomaan esille subjektiivisia näkemyksiään asioista ja yhdistämään näistä käsityksistä työyhteisön yhteisen totuuden, näin jokainen yhteisön jäsen on aidosti osa organisaation kulttuuria. (Nikkanen 1992, 100). Tärkeintä ristiriitatilanteiden käsittelyssä on niiden avoin ja rakentava käsittely, jotta voidaan tunnistaa onko kyse negatiivisesta häiriöstä vai positiivisista innovatiivisista ajatuksista (Hannonen 2011, 14; Repo 2010, 14). Ristiriitojen nopea käsitteleminen vaikuttaa myönteisesti koko työyhteisön työskentelyyn, hyvinvointiin ja jaksamiseen (mm. Rauramo 2008).

Tuen kolmiportaistumisen kaltaiset muutokset vaikeuttavat arjen sujumista, aiheuttavat epävarmuutta ja koettelevat yhteisön ilmapiiriä ja työssäjaksamista vaatiessaan opettajia mukautumaan ja kehittämään yhteisöään (Launis & Koli 2005, 350; Luukkainen 2000, 89). Opettajilla ei kuitenkaan suoranaisesti ole koulutusta yhteisönsä kehittämiseen (Gordon 2006, 395). Lortie kuvasi jo vuonna 1975 (210) epävarmuuden aikaansaavan vanhoihin tapoihin jämähtämistä. Epävarmuus ja konservatiivisuus näkyvät opettajan työssä riskinoton vähäisyytenä, individualismina, muuttumattomuutena ja kapeakatseisuutena, sekä työy-

hteisön tiedonkulun heikkoutena (Fullan & Hargreaves 1991, 39; Rosenholtz 1989, 106-110). Muutoksista johtuvaa epävarmuutta ja muita ongelmia saataisiin kuitenkin vähennettyä yhteisöllisyyden avulla, kun muutos nähdään mahdollisuutena eikä esimerkiksi rooliin vaikuttavana uhkana (Koivisto 2001, 108; Launis & Koli 2005, 350; Välijärvi 2000, 174).

Rehtori on suuressa roolissa yhteisöllisen koulukulttuurin syntymisessä esimerkillään ja päätöksillään. Rehtori voi joko olla luomassa yhteisöllistä kulttuuria tai ylläpitää vanhoillista auktoritatiivista ilmapiiriä korostaen omaa asemaansa (Koivisto 2001, 111-112; Mustonen 2003, 52; 71). On myös rehtorin tehtävä varmistaa että henkilökunta on työtehtäviensä ja rooliensa tasalla ja etteivät vaatimukset ylitä yhteisön voimavaroja (Koivisto 2001, 118). Aihetta alustaessa esittelemäni hyvä pedagoginen johtajuus nähdäänkin osana toimivaa kollegiaalisuutta (Huusko 1999, 74-79). Rehtori pyrkii erilaisin rakennemuutoksin mahdollistamaan kollegiaalisen yhteistyön syntymistä koulussa, mutta kulttuurin muuttuminen kollaboratiivisen yhteistyön kulttuuriksi vaatii myös yhteisön jäsenten sitoutumista yhteisöllisyyteen (Koivisto 2001, 115; 118). Rehtori voi virheellisellä toiminnallaan tukahduttaa opettajien innovatiivisuutta ja yhteisöllisyyttä, sekä heikentää opettajien luottamusta koulun johtoa kohtaan. Mikäli opettajat eivät luota rehtoriin tarpeeksi, myöskään hänen kriittistä palautettaan ja kehitysajatuksiaan koulun kehittämiseksi ei osata arvostaa, eikä rehtori saa uudistuksia koulussa ”puremaan” (myös Berlin 2008, 161).

Haastatellut erityisopettajat arvostavat suuresti rehtorin muutos- ja kehitysmielisyyttä, avoimuutta, luottamusta, helppoa lähestyttävyyttä ja vastuun jakamista. Nämä tekijät ovat pedagogisen johtamisen osa-alueita (Helakorpi 2012). Erityisopettajat kokevat rehtorin huolenpidon, välittämisen, arvostuksen ja epäkohtiin puuttumisen tukevan yhteisöllisyyden lisäksi myös työhyvinvointiaan. Kaikki erityisopettajat eivät kuitenkaan näe rehtorin toimintaa pedagogisena johtamisena, vaan johtamistavassa nähdään puutteita. Puutteet voivat johtua rehtorin puutteellisesta auktoriteetista (Ulla), väärästä johtamisideologiasta (Harri), tai siitä ettei rehtori tunne yhteisöään tarpeeksi hyvin (Milla).

Johtajuuden jakaminen on osa yhteisöllisyyttä korostavaa pedagogista johtamistapaa (Kari-
koski 2009, 40). Erätuulen ja Leinon (1993, 19-21) tekemässä tutkimuksessa opettajat nä-

kivät vastuun jakamisen yhtenä rehtorin tärkeimmistä ominaisuuksista. Riku, Leena ja Erika jaksavat haastatelluista erityisopettajista parhaiten ja kokevat eniten yhteisöllisyyttä. He myös kertovat positiivisimpaan sävyyn rehtorista ja kokivat kaikki rehtorin jakaneen vastuuta ja johtajuutta myös yhteisön jäsenille. Johtajuuden jakaminen kasvattaa yhteisöllisyyttä, mutta ylläpitää myös kestäväää johtajuutta ja pysyvää kulttuuria mahdollistaen koulun kulttuurin jatkumisen myös rehtorin lähdön jälkeen (Hargreaves 2006, 18). Yhteisö omaksuu yhteisen vastuun ja jaetun johtamisen osaksi kulttuuriaan, ja on vähemmän altis yhteisöllisyyttä haurastuttaville muutoksille (Hargreaves 2006, 18).

5 POHDINTA

Seuraavassa pohdin jatkotutkimusaiheita, kehityskohteita ja syitä eri ongelmien syntymiselle. Aloitan summaamalla tutkimuksen löydöt. Jatkan tarkastelemalla erityisopettajan työnkuvaa ja rooleja edeten yhä yhteisöllisemmälle tasolle. Tämän jälkeen tarkastelen tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Lopuksi pohdin jatkotutkimusaiheita.

5.1 Löytöjen tarkastelua

5.1.1 Löydöt tutkimuskysymyksittäin

Seuraavaksi esittelen tiivistetysti löydöt tutkimuskysymyksittäin. Kuviossa 5 on kuvattu mistä tutkimuksen osiosta löydöt mihinkin tutkimuskysyykseen löytyvät.

1) Miten erityisopettajat kuvailevat omaa opettajuuttaan ja työskentelyään?	2) Miten erityisopettajat kuvailevat yhteisönsä kulttuuria?	3) Miten erityisopettajat kuvailevat omaa työssäjaksamistaan?
3.1 Erityisopettajan roolit ja työnkuvat	3.3 Viestintä	3.5 Erityisopettajan työssäjaksaminen
3.2 Yhteistyö	3.4 Yhteistyöstä yhteisölliseen kulttuuriin	4.3.1 Erityisopettajan työnkuvan ja roolien tarkastelua yhteisön eri tasoilla
3.3 Viestintä	4.3.3 Yhteisön kulttuurin ja yhteisöllisyyden tarkastelua	4.3.2 Yhteistyön ja kommunikation tarkastelua yhteisön eri tasoilla
4.3.1 Erityisopettajan työnkuvan ja roolin tarkastelua yhteisön eri tasoilla		4.3.3 Yhteisön kulttuurin ja yhteisöllisyyden tarkastelua
4.3.2 Yhteistyön ja kommunikation tarkastelua yhteisön eri tasoilla		

Kuvio 5. Tutkimuskysymyksiin vastaavat luvut tutkimuksessa.

5.1.1.1 Miten erityisopettajat kuvailevat omaa opettajuuttaan ja työskentelyään?

Erityisopettajat kuvaavat omaa opettajuuttaan kuvaamalla työnkuviaan, roolejaan ja niissä ilmeneviä epäkohtia. Työskentelyään erityisopettajat kuvaavat kertomalla esimerkiksi yhteistyöstä ja erilaisista työskentelytavoista. Laaja-alaisen erityisopettajan ja erityisluokanopettajan työnkuvat vaativat haastateltujen erityisopettajien mukaan luovuutta, hyviä ihmissuhdetaitoja, joustavuutta ja mukautuvuutta. Erityisopettajien työskentelyä värittää myös vapaus työn tekemiseen. Kaikki erityisopettajat näkevät kasvatus- ja opetustyön ensisijaisena tehtävänä, mutta mieltävät yhteisön kehitystyön ja opetuksen ulkopuolisen työskentelyn merkityksen eri tavoin. Toiset erityisopettajista tekevät paljon opetustyön ulkopuolista työtä, esimerkiksi konsultointityötä ja pääsevät vaikuttamaan yhteisössä. Toiset erityisopettajat kuitenkin jäävät tai jättäytyvät enemmän taka-alalle vain oman leiviskänsä hoitamiseksi. Laaja-alaisen erityisopettajan ja erityisluokanopettajan kuvaukset rooleistaan yhteisössä eroavat toisistaan. Laaja-alaiset erityisopettajat ovat luokanopettajan apulaisia, joiden työskentely pohjautuu yhteistyöhön luokanopettajien kanssa. Erityisluokanopettajat taas mieltävät roolinsa moninaisempina. Toisaalta he ovat oman opetusryhmänsä opettajia, mutta myös oman tiiminsä yksinäisiä johtajia. Erityisluokanopettajat myös kokivat vieraantuvansa helposti muusta yhteisöstä työnkuvan yhteisöstä eristävän luonteen vuoksi. Roolit saattavat myös näyttäytyä ristiriitaisina tai erilaisina eri yhteisön jäsenten kanssa. Tämä voi olla ongelmallista vastuualueiden selkiyden ja yhteistyön toimivuuden kannalta.

Erityisopettajat kertovatkin ristiriitaisesti yhteistyön tekemisestä. Toisaalta läheisten työkaavereiden kanssa, joille erityisopettajan rooli on selkeä, yhteistyö on miellyttävää ja omaa työskentelyä tukevaa, mutta etäisempien ja hankalaksi koettujen tahojen kanssa yhteistyö nähdään aikaavievänä pakkona. Yhteistyöhön liittyy olennaisena osana myös yhteistyötahojen välinen tiedonkulku, sillä toimiva tiedonkulku helpottaa suuresti yhteistyön tekemistä. Erityisopettajat kokevat tiedonkulun jatkuvuuden ja avoimuuden tärkeänä seikkana, mutta näkivät myös viestinnän onnistumisen riippuvan yhteistyökumppanista. Yleisimpinä keskustelunaiheina erityisopettajat näkivät oppilaat ja koulutyön, mutta kokivat työssäjaksamisesta ja yhteisön kehittämisestä keskustelemisen kaikista tärkeimpänä. Erityisopettajat kokivat ettei yhteisössä ole tarpeeksi aikaa näistä asioista keskustelemiseen. Ajanpuute on yksi tekijä, mutta myös koulun kulttuuri, erityisopettajien vaikutusmahdollisuudet ja heidän vaivannäkönsä vaikuttaa siihen, kuinka paljon työhyvinvoinnillisista ja yhteisöllisistä asi-

oista keskustellaan. Nämä seikat vaikuttavat myös palautteeseen, jota erityisopettajat kokevat saavansa ja antavansa liian vähän. Tiedonkulun ongelmat johtavat erityisopettajien mukaan ristiriitoihin, epäselvyyksiin ja sulkeutumiseen työyhteisössä. Erityisopettajat kokivat kasvokkaisviestinnän olevan tehokkain viestintämuoto. Se on kuitenkin aikaavievä tapa, ja liian usein opettajat tyytyvätkin hoitamaan keskusteltavia asioitaan sähköpostin tai Wilman välityksellä.

Ongelmat erityisopettajien työnkuviissa ja rooleissa johtuvat erityisopettajien mukaan työn suuresta määrästä ja ajanpuutteesta. Työn määrä ja kiire ovatkin näkyvät ja helposti käsitteellistettävät ja käsitettävät syyt ongelmille, mutta läheisempi tarkastelu osoittaa osan ongelmista pohjautuvan myös yhteisön epäyhtenäiselle kulttuurille ja yhteisöllisyyden puutteelle. Ongelmat näkyvät työhyvinvoinnin ja työmotivaation heikentymisenä.

5.1.1.2 Miten erityisopettajat kuvailevat yhteisönsä kulttuuria?

Erityisopettajat eivät näe yhteisön kehittämistä työtehtävänä, vaan ajattelevat yhteisön kehittyvän vuorovaikutuksessa. Usein erityisopettajat näkevät yhteisöllisen kulttuurin muodostamisen olevan ainoastaan rehtorin tehtävä opettajien toimiessa kehittämisen kannalta ikään kuin passiivisina kulttuurin hyödyntäjinä. Yhteisönsä kulttuuria kuvaillessaan erityisopettajien kokemukset erosivat suuresti. Kuvailut liittyivät kuitenkin kaikki yhteisön henkeen ja yhteisöllisyyteen, sekä niiden osatekijöihin. Osatekijöinä erityisopettajat näkivät yhteisön jäsenten yksilölliset ominaisuudet ja asennoitumisen yhteisöllisyyteen, rehtorin toiminnan, koulun rakenteet, sekä jo aiemmin käsitellyt yhteistyön ja tiedonkulun.

Yhteisön jäsenten yksilöllisistä ominaisuuksista erityisopettajien vastauksissa korostuivat avoimuus, sitoutuneisuus ja luottamus. Nämä tekijät liittyvätkin vahvasti yhteisöllisen hengen syntymiseen. Lisäksi erityisopettajat kertoivat yhteisön kulttuuriin haitallisesti vaikuttavista yksilöiden ennakoasenteista, jotka ovat jääneet elämään koko yhteisössä. Rehtorin toiminnassa tärkeintä erityisopettajien mielestä on pedagoginen johtaminen, joka toteutuu esimerkiksi huomioimalla, osallistamalla, positiivista esimerkkiä näyttämällä ja avoimuu-

della. Rehtorin ja yhteisön jäsenten yhteinen tehtävä on muodostaa koulun rakenteet yhteisöllisyyttä, yhteistyötä, työskentelyä ja tiedonkulkua tukeviksi.

Yhteisöön muodostunutta yhteisöllisyyttä kiiteltiin ja sen puutetta kritisoitiin. Yhteisöllisen hengen vallitessa erityisopettajat kertoivat työskentelyn vaivattomuudesta. Erityisopettajat kertoivat yhteisöllisen hengen tukevan työskentelyn lisäksi myös työssäjaksamista, ja usein epäyhtenäisessä yhteisössä työskentelevät erityisopettajat jaksoivatkin huonommin työsään.

5.1.1.3 Miten erityisopettajat kuvailevat omaa työssäjaksamistaan?

Haastateltujen erityisopettajien työssäjaksamisen tasoissa oli suuria eroja. He kertoivat työnkuvan ja roolien, yhteistyön, tiedonkulun ja yhteisöllisyyden ongelmien vaikuttavan työhyvinvointiinsa. Lisäksi työssäjaksamiseen vaikuttavat itsestä huolehtimisen mahdollisuudet ja osaaminen, sekä resurssit ja koulun fyysiset puitteet.

Yksittäisinä tekijöinä työssäjaksamiseen vaikuttavat eniten vaikeat oppilastilanteet, työn hektisyys ja kirjaamisen suuri määrä. Erityisopettajat saavat oppilaiden onnistumisista energiaa työhönsä, mutta suuren vaatimustason ylläpitäminen opettamisessa heikentää varsinkin erityisopettajan henkistä hyvinvointia. Työn hektisyys aiheuttaa pitkäkestoista stressiä ja työn kasaantumista. Pitkäkestoinen yhtäjaksoinen stressi saattaa aiheuttaa erityisopettajalle jopa työuupumusta. Erityisopettajat kritisoivat suuresti kasvanutta kirjaamisvastuuta ja näkevät kirjaamisen vievän aikaa ja energiaa pois ensisijaisena koetulta opetustyöltä. Kiire työssä rajoittaa myös yhteistyön tekemistä.

Yhteistyö vähentää työkuormitusta ja yhteistyöhön suurena osana kuuluva avoin tiedonkulkue helpottaa työpaineita, kun opettajat pystyvät keskustelemaan vaikeaksi koetuista asioista etsien yhdessä ongelmiin ratkaisuja. Yhteisöllisyys perustuu toisen auttamiseen ja tukemiseen. Mikäli yhteisöllisyys ei toteudu yhteisössä, on erityisopettajan tarvitseman tuen vaarana jäädä toteutumatta. Tämä aiheuttaa lisästressiä työhön esimerkiksi työn määrän muodossa, kun kaikkia koulun sisäisiä resursseja ei pystytty hyödyntämään. Tehokkaammalla

tavoitteellisella verkostoitumisella ja yhteisten pelisääntöjen sopimisella myös erityisopettajien työhyvinvointia saataisiin parannettua.

5.1.2 Pohdintaa löydöistä

Haastateltujen erityisopettajien kertomukset työnkuvistaan vastaavat hyvin aiemmin kuvattuja työnkuvia (mm. Laatikainen 2011; Lahtinen 2009; Takala, Pirttimaa & Törmänen 2009), vaikka erityisluokanopettajan työskentelystä löytyykin vain vähän tietoa. Aiempi teoria ei kuitenkaan ota huomioon sitä, että laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvaan kuuluvien osa-alueiden painottuminen on koulu- ja opettajakohtaisesti erilaista. Erityisopettajien strukturoimaton roolitus kouluissa vaatii erityisopettajilta suuren määrän joustavuutta ja mukautumista. Voiko laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva vaatia jopa liikaa joustavuutta ja suostumista asioihin jotka eivät häntä miellytä? Voisiko laaja-alaisen erityisopettajan työhyvinvointia parantaa selkiyttämällä hänen työnkuvaansa ja rooliaan yhteisössä, jotta muut opettajat tietäisivät mitä häneltä voi vaatia? Erityisluokanopettajan roolien ja laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvan osa-alueiden tarkempi tutkiminen ja kuvaaminen voisi olla tarpeen työnkuvan ja roolien selkiyttämiseksi valtakunnallisella tasolla. Roolien selkiyttäminen tukisi erityisopettajan lisäksi myös yhteistyötä ja yhteisön toimintaa.

Erityisopettajat kertovat kuinka opettajille on tyypillistä liikaa tekeminen ja huolehtiminen. Opettajat ovatkin muiden alojen työntekijöitä väsyneempiä ja stressaantuneempia (Luukkainen 2014). Opettajien ”ammattitauti”, riittämättömyyden tunne, saattaa olla peräisin opettajan omilta kouluajoilta, jolloin hän oppi parhaansa yrittämällä saavuttamaan hyviä tuloksia. Kun oppilaat eivät opettajan kovasta yrityksestä huolimatta opi asioita tai osaa käyttäytyä, tuntee opettaja että hän ei ole vielä tehnyt tarpeeksi. Erityisopettajan olisi kuitenkin työssäjaksamisensa vuoksi hyväksyttävä oman työpanoksen riittävyys ja jaettava jaksamista tasaisesti lukuvuoden ajalle tekemättä työtä liian intensiivisesti. Myös oppilaille on paljon parempi, että opettaja jaksaa antaa tukeaan oppilaille tasaisesti kesään asti, eikä aloita syksyä ”sata lasissa” uupuen kuitenkin kevättä kohden silminnähävästi. Opettajien olisikin kenties työssä paremmin jaksakseen sovellettava Erikan sisäistämää ajatusta: ”riittää kun antaa numeron seittemän edestä”.

Työnkuvan ongelmista keskusteltaessa erityisopettajat kertoivat muiden ongelmien lisäksi tiedonkulussa ja työskentelyssä olevista epäkohdista, kuten oppilastietojen kulkemattomuudesta ja tiettyjen erityisluokkamallin piirteiden toimimattomuudesta. He mielsivät näiden ongelmien kuuluvan kiinteästi erityisopettajan työnkuvaan ja hyväksyivät ongelmat osana työnkuvaansa sen sijaan että pyrkisivät vaikuttamaan niihin, koska samat ongelmat toistuvat ”kaikilla muillakin erityisopettajilla”. Esimerkiksi erityisopettajan ja luokanopettajan välisen tiedonkulun ongelmien yleisyys kaikkien erityisopettajien työssä saa näin yksittäiset erityisopettajat omaksumaan ja hyväksymään epäkohdat osaksi omaa ammattiaan ja rooliaan. Tietojen huono siirtyminen kuitenkin vaikeuttaa työn tekemistä ja aiheuttaa tarpeetonta lisästressiä. Tuomalla nämäkin epäkohdat yhteisölliseen keskusteluun koko koulun työskentelyä saataisiin kuitenkin tehostettua ja erityisopettajan työmäärää vähennettyä. Yhden kouluyhteisön ratkaisu epäkohtiin voi myös poikia muutoshalukkuutta muissa yhteisöissä ja mahdollistaa erityisopettajan työnkuvan muuttumisen valtakunnallisesti selkeämpään suuntaan.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014, 51) arvioi konsultoinnin lisääntyvän erityisopettajan ammatissa tulevaisuudessa. Muutosta erityisopettajan työnkuvaan on siis tulossa, mutta kysymykseksi jäänee kuinka radikaalisti erityisopettajan työnkuvaa ja rooleja lähdetään uudistamaan ja erittelemään esimerkiksi kohti Lahtisen (2009, 188-190) esittelemiä erityisopettajan toimintamalleja. Lisäksi voidaan pohtia riittävätkö uudistamiseen koulun tason yhteisölliset keskustelut ja uudelleenorganisoinnit, vai vaatiiko uudistus kenties koulua ylempien tasojen päätöksiä ja tutkimusta uuden työjaottelun tarpeesta, esteistä ja mahdollisuuksista. Jaottelu saattaa toteutuessaan vaatia erityisopettajan työnkuvan ja koko koulun rakenteiden muuttamista peruskoulussa niin paljon, että kouluun olisi luotava uusia ammatinimikkeitä esimerkiksi pelkkää konsultaatio- tai koordinaatiotyötä tekeväälle erityisopettajalle.

Myös opettajien välinen yhteistyö saattaa kaivata selkiyttämistä. Opettajien ammattijärjestön mukaan yhteistyötä tehdään kouluissa aiempaa enemmän (Luukkainen 2014). Yhteistyön laatua on tutkinut mm. Sundqvist (2012), mutta sen laadukkuudesta on vain vähän

tietoa. Haastateltujen erityisopettajien näkemykset yhteistyön laadukkuudesta rajoittuivat siihen kuinka jonkun kanssa yhteistyön tekeminen on helpompaa yhteisen sävelen löytymisen vuoksi. Sekä toimivan että vielä toimimattomaksi koetun yhteistyön tehostamiseksi opettajien yhteistä työskentelyä voitaisiin tukea väljin yleispätevin ohjeistuksin ja kannustaa yhteistyön harjoitteluun ja kehittämiseen. Opettajat ovat sitoutuneet pohtimaan yhdessä oppilaiden työskentelyn ongelmakohtia, mistä ongelmat johtuvat ja miten niitä saadaan poistettua. Miksi samoja asioita ei mietittäisi myös yhteisön jäsenten välisen yhteistyön osalta?

Opettajia ei ole aiemmin suoranaisesti koulutettu yhteistyön tekemiseen ja varsinkaan yhteisön kehittämiseen (Gordon 2006, 395). Yhteistoiminnan vieraudesta saattaa johtua myös se, että opettajat kokevat koulun kehittämistyön usein henkilökohtaisena vaateena ja uhkana yksilölliselle vapaudelle eikä niinkään keinona koulun yhteisöllisen osaamisen vahvistamiseksi (Väljjarvi 2000, 174). Myöskään johtajuutta ei ole käsitelty opinnoissa kuin rehtorin toiminnasta käsin. Hyvä johtaminen on kuitenkin erityisopettajille tärkeä ominaisuus yhteistyön tekemistä silmällä pitäen. Erityisluokanopettajan työssä tiimiä vetäessä johtamistaidot ovat avainasemassa. Nyt näihin epäkohtiin on kuitenkin koulutuksessa alettu heräämään. Kun vielä vuonna 2013 Jyväskylän yliopiston erityisopetuksen koulutuksessa käsiteltiin yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä huomattavan vähän, huomioidaan uudessa opintosuunnitelmassa lukuvuosille 2014-2017 yhteistyön ja yhteisöllisyyden merkitys kouluyhteisöissä koulutuksen osaamistavoitteissa ja kursseissa. Aiemmin erityisopettajan pätevyyden antavaan kasvatustieteen kandidaatin ja maisterin tutkintoon sisältyi ainoastaan yksi pakollinen yhteistyötä osittain käsittelevä kurssi, mutta tutkinnon päivitettyyn versioon sisältyy ainakin viisi yhteistyötä, yhteisöllisyyttä ja pedagogista johtamista koulussa käsittelevää kurssia. (Erityispedagogiikan opetussuunnitelma lukuvuosille 2012-2013; Erityispedagogiikan koulutusten opetussuunnitelma lukuvuosille 2014-2017.)

Tämän vuoksi voidaan olettaa, että ainakin Jyväskylän yliopistosta tulevaisuudessa valmistuvilla erityisopettajilla on aiempaa paremmat valmiudet yhteistyön tekemiseen ja yhteisön kehittämiseen jo noviisiopettajina.

Koulua pyritään kehittämään yhä inklusiivisempaan suuntaan, joka näkyy pyrkimyksenä opettaa erityisoppilaita yhdessä yleisopetuksen oppilaiden kanssa (Opetushallitus 2014; 642/2010). Paljon kaivattuja lisäresursseja ei tämän hetken valossa ole kouluille tulossa varojen muodossa, pikemminkin päinvastoin (Puhakka 2013, 41). Jyväskylässäkin vireillä oleva koulujen yhdistyminen lisää koulun oppilasmääriä ja monimutkaistaa koulun rakenteita (Jyväskylän koulutuskuntayhtymä 2012). Koulun koko ja monimutkaisuus lisäävät opettajien balkanisaatiota, joka työyhteisön huonon kommunikaation lisäksi aikaansaa kuppikuntia oppilaidenkin keskuudessa (Hargreaves 1996, 271). Erityisopettajien työkuormitus kasvaa entisestään koulujen yhdistymisen myötä ja resurssit uhkaavat loppua kesken. Erityisopettajien ilmaisemat epäkohdat antavat kuitenkin ymmärtää etteivät koulut käytä olemassa olevia resurssejaan tehokkaimmalla mahdollisella tavalla, tai resurssien jakautuminen on epätasaista. Siksi voidaankin kysyä tulisiko opettajien luopua resurssien perään haikailemisesta ja keskittyä kehittymään yhteisönä ja käyttämään yhteisöllisyyttä voimavaraan? Esimerkiksi Rimpiläinen ja Bruun (2007, 31) näkevät tiimityön lisäämisen ratkaisevana tai jopa ainoana keinona koulun tulevaisuuden haasteista selviytymisessä. Kun yhteisöllisyyden lisäämisen lisäksi rooleja ja rakenteita selkiytetään, työskentelyä koulussa saadaan tehostettua uudelleenorganisoimalla sisältäpäin ilman ulkoisia lisäresursseja.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Seuraavaksi tarkastelen tämän tutkimuksen kannalta olennaisia luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä asioita.

5.2.1 Tutkimuksen luotettavuus

Luotettavuutta tarkastellaan laadullisessa tutkimuksessa koko tutkimusprosessin osalta, sillä luotettavan tutkimuksen tuottamiseksi tutkijan on arvioitava omaa toimintaansa tutkimuksen edetessä, keräämäänsä aineistoa, käyttämiään tutkimusmenetelmiä sekä saatuja tutkimustuloksia (Lukkarinen 2003, 157; Tuomi & Sarajärvi 2002, 135). Yleisinä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereinä voidaan pitää tutkimuksen totuusarvoa, sovellettavuutta, pysyvyyttä sekä neutraalisuutta (Lincoln & Guba 1985, 290). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta lisäävät lisäksi Lukkarisen (2003, 154) mainitsemat johdonmukaisuus,

joka toteutuu tarkalla tutkimusprosessin kuvailulla (liite 1), sekä reflektointi, joka on ulotettu kattamaan kaikkia tutkimuksen vaiheita.

Totuusarvo tarkoittaa tutkijan tekemien tulkintojen vastaavuutta tutkittavien käsitysten ja todellisuuden kanssa (Eskola & Suoranta 1998, 212; Metsämuuronen 2006, 200). Todellisuuksia voi kuitenkin olla useita, ja laadullisen tutkimuksen tavoitteena onkin tuottaa tietty näkökulma tarkastellusta ilmiöstä aineistoa hyödyntäen (Grönfors 1982, 177–178). Tässä tutkimuksessa totuusarvoa on pyritty parantamaan aineistolainauksia käyttämällä. Haastattelussa käytetyt käsitteet ja teemat olivat vastaajille tuttuja, eikä niiden avaamiseen tarvinnut käyttää aikaa. Vihahde-erot vastaajien käsityksissä käsitteistä olivat tutkimuksen kannalta enemmänkin positiivinen kuin negatiivinen seikka, sillä tutkimuksessa haluttiin selvittää juuri vastaajien omia näkemyksiä käsitellyistä teemoista. Lisäksi minulla oli haastattelijana mahdollisuus korjata väärinkäsityksiä haastattelun puolistrukturoidun luonteen mahdollistamana.

Neutraalisuus tarkoittaa neutraalia tai objektiivista lähestymistä tutkimustuloksiin (Tynjälä 1991, 393). Vaikka tutkija tekeekin tutkimusta subjektiivisesta näkökulmasta, on hänen silti säilytettävä objektiivisuus ja tämän vuoksi pystyttävä tarkastelemaan myös omaa subjektiivisuuttaan (Eskola & Suoranta 1998, 28). Jokaisen haastattelun jälkeen reflektoin tekemääni ja oppimaani, ja pyrin parantamaan työskentelyä seuraavaan haastatteluun. Kävin tutkimuksen eri osa-alueita useisiin otteisiin läpi yrittäen pohtia miltä ne kuulostavat ulkopuolisen mielestä. Pyrin myös perustelevaan väitteeni aineistositaatein tai aiemmalla tutkimustiedolla objektiivisuuden säilyttämiseksi.

Sovellettavuudella tarkoitetaan sitä, miten hyvin tulokset ovat siirrettävissä, yleistettävissä tai sovellettavissa (Eskola & Suoranta 1998, 212-213). Vaikka haastateltavien subjektiiviset kokemukset tässä tutkimuksessa eivät ole yleistettävissä, aineiston perusteella luodut erityisopettajatyypit ovat hyvin sovellettavissa muihinkin yhteyksiin. Yleistettävyyttä pyrittiin lisäämään haastatteluiden sopivalla määrällä ja aineiston riittävyydellä.

Pysyvyydellä taas tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta samassa ryhmässä siten, että tulokset pysyvät samoina (Metsämuuronen 2006, 201). Teemahaastattelun hengessä kysymykset ja niiden järjestys vaihtelivat haastattelukohtaisesti muodostaen haastattelusta keskustelunomaisen tilanteen. Tämän vuoksi pysyvyyden kriteeri ei täysin täyty, vaikka samankaltaisia vastauksia varmasti haastateltavilta saataisiinkin. Koska haastatteluissa selvitettiin erityisopettajien omia kokemuksia, vastaukset ovat voineet muuttua myös käsitysten muuttuessa uusien kokemusten kautta.

5.2.2 Tutkimuksen eettisyys

Seuraavaksi kerron tutkimuksen eettisistä ratkaisuista. Tässä tutkimuksessa eettisyys liittyy tiedon hankintaan ja tulosten julkistamiseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 25). Eettiseen tutkimuksen tekemiseen kuuluu tutkijan hyvän tieteellisen käytännön, eli rehellisyyden, tarkkuuden ja huolellisuuden noudattaminen tutkimuksen jokaisessa vaiheessa (Kananen 2008, 26). Tässä tutkimuksessa hyvä tieteellinen käytäntö näkyy varsinkin lähteiden merkitsemisessä, tutkimuksen laajassa kuvailussa väitteiden perustelemissa. Haastatteluja ja tutkimusta suunnitelllessani huomioin myös Tutkimuseettisen neuvottelukunnan eettiset periaatteet ihmistieteisiin luettaville tutkimusaloille (2012).

Pidin huolen haastattelupyynnössäni siitä, että haastateltavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti. Haastateltavat olivat tietoisia haastattelun keskeyttämismahdollisuuksista ja tutkimuksen taustoista. Kerroin haastateltaville sekä ennen haastattelua, että haastattelusopimuksessa (liite 3) mihin tarkoitukseen haastatteluaineistoa käytetään, mitä tutkimus käsittelee ja mitkä eettiset ohjeet ohjaavat työskentelyä, sekä muista liitteessä 3 näkyvistä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeistuksen mukaan informoitavista tutkimukseen liittyvistä seikoista. Haastattelusopimuksesta täytettiin kaksi kappaletta, josta toinen jäi minulle ja toinen haastateltavalle. Lupasin myös huolehtia haastateltavien anonyymiteetista aineiston tarkan säilyttämisen ja tunnistetietojen poistamisen avulla. Tiettyjä vastaajan tai hänen työskentelykoulunsa tunnistusta helpottavia yksityiskohtia onkin litteroinnissa tämän vuoksi muutettu. Näin vältin myös haastateltavien mahdollisia henkisiä haittoja kirjoittamistilanteessa. Haastattelutilanteessa haittoja vältettiin haastattelukysymysten, haastatte-

lun ja haastattelupaikan huolellisella valinnalla. Tämä tutkimus lähetetään myös haastatteluihin osallistuneille, tai vaihtoehtoisesti käyn heidän halutessaan kertomassa keskeisimmistä tutkimustuloksista henkilökohtaisesti.

5.3 Jatkotutkimusaiheita

Lopuksi esittelen vielä jatkotutkimusaiheita tälle tutkimukselle. Hyvänä jatkotutkimusaiheena voidaan pitää yhteisöllisyyden kasvattamista yhteisössä yhteistyön harjoittamisen ja/tai roolien selkiyttämisen avulla, sillä löytöjen pohjalta voidaan olettaa yhteisöllisyyden toimivan suurena voimavarana yhteisön ja sen jäsenten toiminnassa. Tähän liittyen voitaisiin myös tutkia mahdollisuuksia erottaa tutkimuksessa laaja-alaisen erityisopettajan ja erityisluokanopettajan työnkuvat selkeämmin toisistaan. Tätä perustelee myös se, että tässä tutkimuksessa on osoitettu erityisluokanopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan toiminnan koulussa niin työskentelynsä kuin rooliensa perusteella eroavan toisistaan.

Koska toiminta erityisopettajien välillä eroaa toisistaan, myös työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät laaja-alaisilla erityisopettajilla ja erityisluokanopettajilla eroavat osittain toisistaan. Vielä suuremmin toiminta ja näin ollen työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät eroavat erityisopettajien ja luokanopettajan välillä. Tämän vuoksi voisikin olla perusteltua luoda OAJ:n kaikkia opettajia kattavaa työhyvinvointibarometriä spesifimpi mittari erityisopettajien työhyvinvoinnin tason ja siihen vaikuttavien tekijöiden selvittämiseksi.

Lisäksi voitaisiin tutkia opettajien valmiuksia kehittää omaa yhteisöään. Valmiuksia voitaisiin tutkia vielä koulutusvaiheessa olevilta tulevilta opettajilta tai jo työelämässä toimivilta opettajilta. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi että työelämässä toimivat erityisopettajat eivät aina miellä yhteisön, tai sen kulttuurin tai hengen kehittämistä omaksi asiakseen, vaikka aiempi tutkimus osoittaa yhteisön jäsenten olevan tärkeässä roolissa näiden elementtien ylläpitämisessä ja kehittämisessä. Tähän liittyen voitaisiin myös tutkia pedagogisen johtamisen, joka myös on suuressa roolissa yhteisön kehittämisessä, toteutumista kouluissa. Myös pedagogista johtamista voitaisiin tutkia jo oppilaitosten johtajien koulutusvaiheessa.

Tämän lisäksi voitaisiin tutkia millainen merkitys pedagogisella johtamisella on yhteisöllisyyden syntymiseen tai yhteisön toimintaan koulussa.

LÄHTEET

- Aarnikoivu, H. 2010. Työelämätaidot - menesty ja voi hyvin. Helsinki: WSOYPro.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus: Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1: 2011.
- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Tilannekatsaus – toukokuu 2012. Opetushallituksen muistiot 2012: 3.
http://www.oph.fi/download/141265_Muuttuva_oppilaitosjohtaminen.PDF. Viitattu 11.6.2014.
- Anseel, F. & Lievens F. 2006. Certainty as a moderator of feedback reactions? A test of the strength of the self-verification motive. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 70. New York, NY: Wiley.
- Aro, T. & Närhi, V. 2003. Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koululuokassa. *Kummi 2: Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Barth, R. S. 2007. *Culture in Question*. Teoksessa M. Fullan (toim.) *Educational Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Becker, T.E. & Klimoski R.J. 1989. A field study of the relationship between the organizational feedback environment and performance. *Personnel Psychology* 42: 2. New York, NY: Wiley.
- Berlin, S. 2008. Innostava, lannistava, helpottava palaute. Alaisten kokemuksia ja näkemyksiä esimiehen ja alaisen välisestä palautevuorovaikutuksesta. *Acta Wasaensia*, 198. Vaasa: Vaasan Yliopisto.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. *Tutkimuksia* 291. Helsinki: Yliopistopaino.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. 2005. *Creating and sustaining effective*

- professional learning communities. Research Report RR637. University of Bristol.
<http://dera.ioe.ac.uk/16498/1/professional-learning-communities-05-booklet2.pdf>.
 Viitattu 8.6.2014.
- Björn, P. 2012. Erityisopettajan työnkuva tulevaisuudessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Cohen, A. 2003. Multiple Commitments in the Workplace: An Integrative Approach. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Collins Dictionaries. 1999. Collins Cobuild English Dictionary. Uudistettu painos. Lontoo: HarperCollins.
- Cusella, L.P. 1987. Feedback, motivation and performance. Teoksessa F.J. Jablin, L.L. Putnam, K.H. Roberts & L.M. Porter (toim.). Handbook of Organizational Communication, An Interdisciplinary Perspective. Newbury Park, CA: Sage.
- Earley, C.P. 1986. Trust, perceived importance of praise and criticism, and work performance: An examination of feedback in the United States and England. Journal of Management 12: 4. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Erätuuli, M. & Leino J. 1993. Rehtorin työ opettajan näkökulmasta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001: Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- French, W.L. & Bell, C.H. 1973. Organisaation kehittäminen. Tapiola: Weilin&Göös.
- Frostad, P. & Pijl, S. J. 2007. Does Being Friendly Help in Making Friends? The Relation between the Social Position and Social Skills of Pupils with Special Needs in Mainstream Education. European Journal of Special Needs Education, 22 (1).
- Fukuyama, F. 1996. Trust. The social virtues and the creation of prosperity. Lontoo: Penguin Books.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat: Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Suomentanut T. Kananoja. Helsinki: Painatuskeskus Oy. Englanninkielinen alkuteos 1993.
- Fullan, M. 2005. Leadership and sustainability: System thinkers in action. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Fullan, M. & Hargreaves, A. 1991. What's worth fighting for. Working together for your school. Toronto: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands.
- Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Suomentanut M. Savolainen. Helsinki: LK-kirjat. Englanninkielinen alkuteos 2003.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Helsinki: WSOY.
- Haikonen, R. & Hänninen, U-M. 2006. Kohti toimivaa yhteistyötä: Moniammatillisuus voimavarana luokanopettajan työssä. Tutkiva opettaja 1/2006. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37: 6.
- Hallowell, E. M. 2005. Overloaded Circuits: Why Smart People Underperform. Teoksessa Harvard Business Review. Harvard Business Review on managing yourself. Boston, MA: Harvard Business School.
- Hannonen, K. 2011. Kriittinen kasvatusteoria ja kehittävä työntutkimus. <http://www.slideshare.net/hannonen/kriittinen-kasvatusteoria-ja-kehittv-tyntutkimus>. Viitattu 23.6.2014.
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. Lontoo: Cassell.
- Hargreaves, A. 1996. Contrived collegiality and the culture of teaching. Teoksessa P. Ruohotie & P. P. Grimmett (toim.) Professional growth and development: Direction, delivery and dilemmas. Tampere: Career Development Finland Ky.
- Hargreaves, A. 2003. Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity. New York, NY: Teachers College.
- Hargreaves, A. 2006. The Seven Principles of Sustainable Leadership. Teoksessa A. Taipale, M. Salonen & K. Karvonen (toim.) Kuorma kasvaa – voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä. Helsinki: Opetushallitus.
- Hargreaves, A. & Evans, R. (toim.) 1997. Beyond educational reform. Bringing teachers back in. Buckingham: Open University.

- Hargreaves, D. 1995. School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement* 1: 6.
- Harris, L. C. & Ogbonna, E. 2000. Leadership style, organizational culture and performance: empirical evidence from UK companies. *The International Journal of Human Resource Management* 11: 2.
- Hattukangas, A. & Kotimäki, T. 2010. Samanaikaisopetus yläkoulussa - tapaustutkimus aineen- ja erityisopettajan yhteistyöstä. Pro Gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23037/URN_NBN_fi_jyu-201003161326.pdf?sequence=5. Viitattu 20.1.2014.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Helakorpi, S. 2012. Oppilaitoksen johtaminen ja pedagoginen johtajuus.
<https://www.sites.google.com/site/skillsknowhow/f-pedagoginen-osaaminen/a-pedagoginen-johtaminen/pedagoginen%20johtajuus.doc?attredirects=0&d=1>. Viitattu 11.6.2014.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi S. & Hurme H. 2004. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 49. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto, Suomen kunnallisliitto ja kouluhallitus. Jyväskylä: Gummerus.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet. Jyväskylä: Suomen kaupunkiliitto.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1997. Erityisopettajan toimenkuva. *Kielikukka* 2.
- Iivonen, M. & Harisalo, R. 1997. Luottamus työyhteisön turvaverkkona yleisissä kirjastoissa. *Finnish information studies* 8. Oulu: Oulun yliopisto.

- Ikonen, O., Rönty, S. & Linnilä, M-L. 2003. Moniammatillisuuden monet kasvot. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ilmavirta, R., Laulainen, L., Malmberg, R. & Petro, R. 1975. Opettajan rooli muuttuvassa yhteiskunnassa ja koulussa. Helsinki: Kouluhallitus.
- Ilmonen, K. & Jokinen, K. 2002. Luottamus modernissa maailmassa. Jyväskylä: SoPhi.
- Isohanni, M. 1984. Systemiteoria ja sen soveltaminen terapeutiseen yhteisöön. Duodecim 100. Helsinki: Duodecim.
- Juholin, E. 2006. Communicare! Viestintä strategiasta käytäntöön. Helsinki: Infor.
- Jyväskylän koulutuskuntayhtymä. 2012. Päätös Jyväskylän lukioverkosta: Lukiot Harjun ja Viitaniemen kampuksille 500-700 opiskelijan yksiköissä, Tikkakoskesta toimipiste. <http://www.jao.fi/?newsid=7230&deptid=11330&languageid=3&news=1>. Viitattu 4.12.2013.
- Jyväskylän yliopisto. 2010. Opetustoimen hallinto ja johtaminen –perusopinnojen opetussuunnitelma. <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/rehtori/koulutus/perusopinnot/OPS2014>. Viitattu 1.7.2014.
- Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan opetussuunnitelma lukuvuosille 2012-2013. <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/eri/opiskelu/paaineopiskelijat/opetussuunnitelmat-ja-ohjelmat/er.ped.-ops-2012-13>. Viitattu 10.6.2014.
- Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan koulutusten opetussuunnitelma lukuvuosille 2014-2017. <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/eri/opiskelu/paaineopiskelijat/opetussuunnitelmat-ja-ohjelmat/ops-2014-2017>. Viitattu 10.6.2014.
- Kananen, J. 2008. Kvali. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja –sarja.
- Karikoski, A. 2009. Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä? Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Karjalainen, A. 1992. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä. Oulun yliopisto. Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulu: Monistus- ja kuvakeskus.

- Kekäle, J. 1991. Keskusteluilmapiirit Joensuun yliopistolla kolmella opintosuunnalla. Laadullinen tutkimus opiskelijakulttuureista. Joensuun yliopisto.
Yhteiskuntatieteiden tiedekunta, Psykologian tutkimuksia. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus.
- Kirpal S. 2004. Work identities of nurses: Between caring and efficiency demands. *Career Development International* 3. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kivirauma, J., Rinne, R. & Tuittu, A. 2012. Vähemmistönä koulussa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Juva: WSOY.
- Laatikainen, P. 2011. Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Koivisto, K. 2001. Tunnista ja torju työuupumus. Helsinki: Yrityskirjat oy.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 20.
- Lahtinen, U. 2009. Erityiskasvatus ammattialana. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. Erityispedagogiikan perusteet. WSOY Oppimateriaalit: Helsinki.
- Laine, M. 2007. Suomen sairaanhoitajat vahvasti ammattiin sitoutuneita – työolotekijöillä kuitenkin merkitystä. *Sairaanhoitaja* 2/2007. Helsinki: Fioca.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010).
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> . Viitattu 3.12.2013.
- Launis, K. & Koli, A. 2005. Opettajien työhyvinvointi muutoksessa. *Työ ja ihminen* 19: 3.
- Lerssi-Uskelin, J., Vanhala A. & Vähätiitto, H. 2011. Kohti innostunutta työyhteisöä. Työterveyslaitos: Helsinki.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Little, J.W. 1990. Teachers as colleagues. Teoksessa A. Lieberman (toim.) *Schools as collaborative cultures: creating the future now*. Lontoo: The Falmer.
- London, M., Larsen, H.H. & Thisted L.N. 1999. Relationship between feedback and self-development. *Group and Organization Management* 24: 1. Lontoo: Sage.

- Lukkarinen, H. 2003. Ihmisten kokemukset hoitotieteellisenä tutkimusilmiönä: Fenomenologinen lähestymistapa. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Juva: WS Bookwell Oy.
- Luostarinen, M. 2000. Erityisopettaja asiantuntijajäsenenä moniammatillisena tiiminä toimivassa oppilashuoltoryhmässä peruskoulun ala-asteella. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B27:2000. Helsinki: Helsingin kaupunki.
- Luukkainen, O. 2014. OAJ:n Työolobarometrin tuloksia. OPI-päivien avajaisluento 31.1.2014. Madetojan sali, Oulu.
- Manka, M-L., Heikkilä-Tammi, K. & Vauhkonen, A. 2012. Työhyvinvointi ja tuloksellisuus: Henkilöstön arvoa kuvaavat tunnusluvut johtamisen tukena kunnissa. Tampere: Synergos.
- Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. 2001. Job burnout. Annual review of psychology 52. Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Maslow, A. H. 1943. A theory of Human Motivation. Psychological review 50: 4. USA: The Review Publishing Company.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Vaajakoski: Gummerus.
- Miller, J. G. 1978. Living Systems. The Basic Concepts. <http://www.panarchy.org/miller/livingsystems.html#Anchor-35326>. Viitattu 22.6.2014.
- Mäkikangas, A., Feldt, T. & Kinnunen, T. 2005. Positiivisen psykologian näkökulma työhön ja työhyvinvointiin. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.). Työ leipälajina: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä: oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 149.
- Niemi, H & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja. A 10/1997. Tampere: Jäljennepalvelu.

- Nikkanen, P. & Lyytinen, H.K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Numminen, U. 2007. Miten erityisopetusta pitäisi kehittää osana seudullista yhteistyötä?. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi: Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:1. http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf. Viitattu 9.1. 2014.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Opetushallitus. 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. 2010. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnokset. Luku 5: Oppimisen ja hyvinvoinnin edistäminen koulutyön järjestämisessä. http://www.oph.fi/download/156708_opsluonnos_luku_5.pdf. Viitattu 24.4.2014.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. 2011. Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States. <http://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>. Viitattu 28.4.2014.
- Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström K. 2007. Opettajien työssä jatkaminen ja jaksaminen. QPS Nordic-ADW - Monitoring Age Diverse Workforce. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Puhakka, N. 2013. Pedagoginen coach ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa K. Akanyildiz & N. Puhakka (toim.) Rakennuspalikoita ohjauksen arkeen ja opiskeluun ammatillisessa koulutuksessa. Helsingin diakoniaopisto. http://arjenarkki.fi/sites/default/files/attachments/projects/ankkuri_rakennuspalikoita_kasikirja2013.pdf. Viitattu 27.6.2014.
- Puro, J-P. 2004. Onnistu viestinnässä. Helsinki: Sanoma Pro.

- Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 383. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Rasku-Puttonen, H., Rönkä, A. 2004. Opettajankoulutuksen tehtävä koulukulttuurin muutoksessa. Teoksessa L. Launonen, L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rauramo, P. 2008. Työhyvinvoinnin portaat – viisi vaikuttavaa astetta. Helsinki: Edita prima oy.
- Repo, S. 2010. Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 228. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Rimpiläinen, P. & Bruun J. 2009. Teoksessa A. Kekäläinen (toim.). Värikkäät oppilaamme – Inklusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa. Helsinki: Opetushallitus.
- Ritvanen, T. 2008. Palaudutko riittävästi päivän opetustyöstä? Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi. Opettajan vuosi: teemana hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ruohotie, P. 1992. Kasvuedellytykset ammatillisissa oppilaitoksissa. Teoksessa P. Ruohotie & P. Rauhala (toim.) Joustava koulutusrakenne ammatillisen koulutuksen kehittämishankkeena. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ruokolainen, M. 2011. Do Organizational and Job-Related Factors Relate to Organizational Commitment? A Mixed Method Study of the Associations. Jyväskylä Studies in education, psychology and social research 428. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Saaranen, A. & Eskola, J. 2003. Narratiiveja narratiiveista. Eläytymismenetelmänaineiston koettelua. Teoksessa J. Eskola, A. Koski-Jännes, E. Lamminluoto, A. Saaranen, M. Saastamoinen & K. Valtanen (toim.) Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita. Kuopio: Kuopion Yliopisto.

- Sahi, S. 2009. Opettajaksi kouluyhteisöön. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 119. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Jyväskylä: PS-viestintä Oy.
- Saloviita, T. 2009. Samanaikaisopetus – kaksi opettajaa luokassa. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu: Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Saloviita, T. & Takala, M. 2010. Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European journal of special needs education*, 25: 4.
- Seligman, A. B. 1997. *The Problem of Trust*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Senge, P. M. 1990. *The fifth discipline – The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Currency Doubleday.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2005. Työhyvinvointitutkimus Suomessa ja sen painoalueet terveyden ja turvallisuuden näkökulmasta. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2005: 25. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2013. Työhyvinvointi. <http://www.stm.fi/tyoelama/tyohyvinvointi> . Viitattu 9.1.2014.
- Steelman, L.A. & Rutkowski K.A. 2004. Moderators of employee reactions to negative feedback. *Journal of Managerial Psychology* 19: 1. Bingley: Emerald Group.
- Ström, K. 1996. Osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamalleja, työskentelytapoja ja ammattirooleja. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila*. 2. tarkistettu painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ström, K. 1999. Specialpedagogik i högstadiet: Ett speciellärarperspektiv på verksamhet, verksamhetsförutsättningar och utvecklingsmöjligheter. *Akademisk avhandling*. Pedagogiska Fakulteten vid Åbo Akademi. Turku: Åbo Akademis förlag, Åbo Akademi University Press.

- Ström K. 2001. Erityisopettajan työ peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Sundqvist, C. 2012. Perspektivmöten i skola och handledning: lärares tankar om specialpedagogisk handledning.
http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/84814/sundqvist_christel.pdf?sequence=2. Viitattu 5.6.2014.
- Sztompka, P. 1999. Trust: A Sociological Theory. Cambridge, NY: Cambridge University.
- Taipale, M. 2004. Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatiossa. Acta Universitatis Tamperensis 1033.
- Tani, M. & Virtanen, R. 2006. Esi- ja alkuopettajien keskinäinen vuorovaikutus. Teoksessa R. Haikonen & U-M. Hänninen (toim.) Kohti toimivaa yhteistyötä: Moniammatillisuus voimavarana luokanopettajan työssä. Tutkiva opettaja 1/2006. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Takala, O. 2000. Opettajan roolin muuttuminen. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B26:2000. Helsinki: Helsingin kaupunki.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. 2009. Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. British Journal of Special Education, 36: 3.
- Triandis, H. C. 1995. Individualism and Collectivism. New Directions in Social Psychology. Boulder, CO: Westview.
- Tukiainen, T. 1997. Verkostoituminen kehitystyössä – mitä, miksi ja milloin? Teoksessa T. Tukiainen (toim.) Kehittäminen ei lopu koskaan, valmista ei tule milloinkaan. Helsinki: Yleisradio Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimat eettiset periaatteet: Ihmistieteisiin luettavien tutkimusalojen eettiset periaatteet.
<http://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakkoarviointi-ihmistieteiss%C3%A4/periaatteet>. Viitattu 1.7.2014.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22: 5-6.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. Kasvatus 35: 2.

- Venemies, A. 2007. Mä en oo mikään yksityisyrittäjä - Erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö erityisopettajan näkökulmasta. Pro Gradu –tutkielma. Jyväskylän Yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/7873/URN_NBN_fi_jyu-2007103.pdf?sequence=1. Viitattu 20.1.2014.
- Vilkkä, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.
- Villa, R.A., Thousand, J.B. & Nevin, A.I. 2004. A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Vulkko, E. 2001. Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 66.
- Väisänen, L., Niemelä, M. & Suua, P. 2009. Sanat työssä: Vuorovaikutus ammattitaitona. Helsinki: Kirjapaja.
- Väljärvi, J. (toim.) 2000. Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus.
- Wahlström, R. 1996. Suvaitsevaisuuteen kasvattaminen. Erilaisuus on rikkautta. Juva: WSOY.
- Åberg, L. 2002. Viestinnän strategiat. Helsinki: Inforviestintä.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuksen eteneminen.

Asetelma

Koulun kehittämistä on tutkittu paljon (mm. Fullan 1994; Hargreaves 1995; Huusko 1999; Hämäläinen 1986; Kohonen & Leppilampi 1994; Tukiainen 1997; Vilkka 2005; Vulkko 2001). Painopiste näissä tutkimuksissa on ollut organisaatiotasolla eikä niinkään yksittäisen opettajan kokemuksissa. Myöskään erityisopettajan kokemuksia työyhteisössä toimimisesta ei ole tutkittu työparien yhteistyötä lukuunottamatta (mm. Venemies 2007; Hattukangas & Kotimäki 2010). Tästä syystä tutkimukseni painottuu yksittäisten erityisopettajien kokemuksiin työyhteisössä toimimisesta. Aiemmin Pro Seminaari -työssäni tutkin määrällisen kyselyn avulla erityisopettajan ja luokanopettajan käsityksiä heidän yhteistyöstään ja erityisopettajan työstä alakoulussa. Tässä tutkimuksessa halusin huomioida jo aiemmin tutki maani tiedonkulkua osana laajempaa kokonaisuutta ja tutkia syvemmin erityisopettajien käsityksiä tiedonkulun yläkäsitteistä, yhteistyöstä ja yhteisön toiminnasta. Tämän vuoksi päädyin laadulliseen tutkimusstrategiaan.

Osallistujia tutkimukseen haettiin sähköpostiviestillä, jossa ilmoitettiin kriteereiksi osallistujille erityisopettajana toimiminen alakoulussa (liite 2). Kuusi kriteerit täyttävää osallistujaa valittiin ilmoittautumisjärjestyksessä ja aineisto kerättiin noin tunnin mittaisilla teema-haastatteluilla. Haastateltavat olivat keskisuomalaisten alakoulujen erityisopettajia ja yksilöhaastattelut toteutettiin valtaosin opettajien omissa luokissa (kaksi haastattelua pidettiin kahvilassa). Haastateltavien kanssa tehtiin haastattelusopimukset (liite 3), joissa sovittiin eettisistä periaatteista ja salassapidosta. Haastattelut nauhoitettiin, litteroitiin ja analysoitiin teoriasidonnaisella sisällönanalyysillä aineistoa teemoitellen aiemman tutkimustiedon kategorioita hyväksikäyttäen.

Tutkittavat

Haastatteluun osallistui 6 keskisuomalaista erityisopettajaa, jotka valikoituivat haastateltaviksi ilmoittautumisjärjestyksessä. Haastattelukutsu (liite 2) lähetettiin vuoden 2013 joulu-

kuussa sähköpostitse 37:lle alakoulun rehtorille, jotka päättivät välittävätkö kutsun koulunsa erityisopettajille ja näin joko antoivat tai eväsivät tutkimusluvan. Tammikuussa 2014 sama kutsu lähetettiin vielä uudelleen, tällä kertaa suoraan koulujen erityisopettajille jotka eivät olleet vastanneet ensimmäiseen viestiin. Viesti lähetettiin myös uutena 23:n keski-suomalaisen alakoulun rehtorille. Yhteensä tavoiteltuja erityisopettajia oli 104, joista haastatteluun halusi osallistua kuusi. Erityisopettajat vastasivat päätoimisesti joko laaja-alaisesta (3 haastateltavaa) tai luokkamuotoisesta erityisopetuksesta (3 haastateltavaa) alakoulussa. Sopivan haastatteluajankohdan löydyttyä jokaiselle haastatteluun osallistuneelle lähetettiin jo ennen haastattelua tutustuttavaksi haastattelusopimus ja haastattelurunko (liite 3). Haastatteluajat sekä -paikat sovittiin etukäteen ja ne näkyivät sopimuksessa. Haastattelusopimuksessa sovittiin muunmuassa salassapitoasioista (liite 3).

Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku

Tutkimukseni toteutin kvalitatiivisella, eli laadullisella tutkimusstrategialla. Aineiston kokosin teemahaastattelujen avulla, jotka toteutettiin yksilöhaastatteluina. Laadullisella tutkimuksella pyritään kokonaisvaltaiseen samojen ilmiöiden ymmärtämiseen ja kuvaamiseen osana jokapäiväistä toimintaa, sekä teoreettisesti mielekkään tulkinnan antamiseen tästä toiminnasta (Anttila 2000, 135 & 152; Eskola & Suoranta 1998, 61; Tuomi & Sarajärvi 2002, 87). Valitsin laadullisen tutkimusmenetelmän, koska halusin saada tietoa erityisopettajien henkilökohtaisista kokemuksista koskien työyhteisön kulttuurin vaikutuksia, työhyvinvointia ja kollegiaalisuutta, sekä siitä miten opettajat näkevät työnkuvansa ja roolinsa jokapäiväisessä toiminnassa koulussa. Haluttaessa tietoa tällaisista ihmisten asenteista, mielipiteistä ja kokemuksista, tutkimusvälineiksi sopivat hyvin haastattelut ja kyselyt (Anttila 2000, 230). Koska oletin myös haastatteluissa ilmenevän ajatuksia ja kokemuksia jotka vaativat avaamista ja selittämistä kokonaiskuvan ymmärtämiseksi, haastattelu oli kyselyä parempi aineistonkoontimenetelmä. Laadulliselle fenomenografiselle haastattelu-tutkimukselle on tyypillistä suhteellisen pieni tapausmäärä (Eskola & Suoranta 1998, 60-62; Metsämuuronen 2011, 252). Siksi otoskoon pitäminen kuudessa on perusteltua.

Haastattelumuodoksi valitsin teemahaastattelun. Teemahaastattelu, eli puolistrukturoitu haastattelu asettuu jäsentymisen asteen perusteella strukturoimattoman ja strukturoidun

haastattelun välimaastoon ja mahdollistaa joustavuudellaan haastattelijan ja haastateltavan vapaan keskustelun teemamuotoisen rungon asettamisessa rajoissa ja aihepiirissä (Eskola & Suoranta 1998, 87; Hirsjärvi & Hurme 2004, 43 & 47-48). Tämän mahdollisuuden vuoksi erityisopettajat pystyivät tuomaan esille myös sellaisia tutkimuksen teemoihin liittyviä arvokkaita kokemuksia joita ei suoranaisesti kysytty haastattelussa. Puolistrukturoitu haastattelumuoto mahdollisti myös kysymysten esittämisen luonnollisessa järjestyksessä, joka ei jokaisessa haastattelussa ollut sama. Vaikka teemojen laajuutta ja järjestystä voidaan vaihdella haastattelujen kesken, on haastattelijan kuitenkin huolehdittava siitä että kaikki ennalta suunnitellut teemat käydään läpi haastateltavan kanssa (Eskola & Suoranta 1998, 86–87). Koska olin haastattelijana varsin noviisi, pidin huolen haastattelujen eron minimoimisesta selkeän haastattelurunгон ja haastattelun struktuurin avulla. Vaikka teemahaastattelussa valitut teemat Tuomen & Sarajärvenkin (2002, 78) mukaan pohjautuvat tutkimuksen viitekehykseen, voi vastauksista ilmetä yllättäviäkin näkökulmia esimerkiksi teorian ja käytännön ristiriitaisuuksina. Tutkijana pystyin tekemään tarkentavia kysymyksiä haastateltavien vastauksista ja ohjaamaan haastattelua teemojen mukaan. Koska tutkimuksessa haluttiin tietoa haastateltavien omakohtaisista kokemuksista, haastattelut suoritettiin yksilöhaastatteluina.

Haastattelun toimivuutta arvioitiin yhdellä testihaastattelulla. Haastattelun tukena käytettiin teemarunkoa, joka koostui aihepiireistä ja niihin liittyvistä kysymyksistä (liite 3). Etukäteen valittujen aihepiirien tulee liittyä tutkimuksen viitekehykseen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75). Haastatteluiden teemat koottiinkin aiempien tutkimusten ja teorian tiedossa ilmenevien yhtäläisyyksien perusteella. Tutkimuksessani nämä aihepiirit olivat: erityisopettaja koulussa, työskentely koulussa, keskustelut koulussa, koulukulttuuri ja asioiden käsittely kouluyhteisössä, sekä erityisopettajan työssäjaksaminen. Testihaastattelun jälkeen teemarunko muokattiin lopulliseen muotoonsa.

Varsinainen aineisto kerättiin haastattelemalla yhteensä kuutta erityisopettajaa, kolmea erityisluokanopettajaa ja kolmea laaja-alaista erityisopettajaa. Kaikki haastattelut toteutettiin henkilökohtaisina yksilöhaastatteluina. Haastatteluiden pituus vaihteli 55 minuutista 67 minuuttiin. Haastattelut tallennettiin digitaalisella tallentimella ja litteroitiin MS Word -

tekstinkäsittelyohjelmalla. Jotta haastateltava uskaltaisi kertoa avoimesti henkilökohtaiseksi kokemiaan asioita, on haastattelussa vallittava luottamuksellinen ja avoin ilmapiiri (Hirsjärvi & Hurme 2004, 132-133). Luottamus aikaansaatiin ennen haastattelua kertaamalla sopimuksia haastattelun nauhoittamisesta, anonyymiteetin säilyttämisestä ja aineiston suojaamisesta, sekä lyhyellä tutustumisella. Haastattelun aikana ilmapiiriä luotiin avoimeksi ja keskustelunomaiseksi vuorovaikutteisella haastattelutavalla. Haastateltavat olivat halukkaita kertomaan näkemyksiään haastatteluaiheista. Haastateltavan kanssa samalle alalle pyrkivälle, mutta silti noviisinäkökulmasta haastattelua tekevälle tutkijalle voikin olla helppompaa kertoa asioita kuin esimerkiksi samassa työpaikassa työskentelevälle tutkijalle. Useampi haastateltava kiitteli haastattelun jälkeen haastattelua siitä, kuinka se laittoi heitä pohtimaan uudesta näkökulmasta haastattelussa käsiteltyjä, tiiviisti haastateltavien työhön liittyviä teemoja.

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina pääosin opettajien omissa luokissa lukuunottamatta kahta haastattelua, jotka pidettiin kahvilassa. Haastatteluympäristöt olivat rauhallisia ja rentoja. Vain yhdessä haastattelussa keskustelu häiriintyi, kun jouduin pyytämään vieressä kovaäänisesti rupattelevia lapsia poistumaan hieman kauemmaksi. Haastattelupaikkojen yksityisyys ja häiriöttömyys takasivat sen että haastateltavat uskalsivat kertoa asioista avoimesti ilman pelkoa siitä, että joku ulkopuolinen kuulisi keskustelun. Pidempään työskennelleet opettajat olivat halukkaampia nostamaan työyhteisön omaleimaisia eroja esiin, mutta jokainen haastattelu kerrytti aineistoa tutkimusta hyödyttävillä vastauksilla. Osa haastateltavista koki haastattelun jopa terapeuttisena antoisana keskusteluhetkenä, jossa oli tilaisuus kertoa vapaasti askarruttavista asioista. Kokonaisuudessaan haastattelut koettiin positiivisina tiedon jaon kannalta ja pääsääntöisesti ihmiset kertoivat mielellään asioista avoimesti.

Haastattelujen määrä (6) oli riittävä, muttei liian suuri aineiston käsittelyn haastavuutta ajatellen. Vaikka jokainen haastattelu toi yksilökohtaista tietoa vastanneiden käsityksistä ja kokemuksista, toistuivat tietyt vastaukset myös jokaisessa tai lähes jokaisessa haastattelussa selkiyttäen näin haastatteluaineiston analysoimista. Haastatteluiden kesto vaihteli 49 minuutista 66 minuuttiin. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 6 tuntia 3 minuuttia, josta

litteroitua haastatteluaineistoa 214 sivua fontilla Times New Roman, koko 12, rivivälillä 1,5 ja marginaalilla 3. Koska tutkimuksen tavoitteena oli selvittää ensisijaisesti opettajien näkemyksiä, haastattelut litteroitiin puhekielen tarkkuudella, eikä litteroinnissa huomioitu tauotuksia, äänenpainoja, naurahduksia tai muita äännähdyksiä. Ainoana litterointimerkkinä käytettiin merkkiä (...), mikäli lainausten välistä jätettiin puhetta pois.

Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineisto analysoitiin teoriasidonnaisella sisällönanalyysillä teemoitellen ja tyypitellen. Hirsjärven & Hurmeen (2004, 143) mukaan analyysin tarkoituksena on eritellä ja luokitella aineistoa tutkittavan ilmiön ymmärtämiseksi ja tulkitsemiseksi. Analyysin ja tulkinnan pohjalta voidaan tehdä johtopäätöksiä, sekä kuvailla tutkimuksen aikana tapahtuneita muutoksia ja muodostaa uutta tietoa tämän pohjalta (Hirsjärvi & Hurme 2004, 143).

Sisällönanalyysissä tarkastellaan tekstimuotoista tai tekstimuotoon muunnettua aineistoa eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien ja tiivistäen. Tutkittavat tekstit voivat olla esimerkiksi keskusteluita. Sisällönanalyysin avulla pyritään muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus, joka kytkee tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105.)

Sisällönanalyysi voi olla aineistolähtöistä eli induktiivista, teorialähtöistä eli deduktiivista tai teoriasidonnaista eli abduktiivista. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä teoria rakennetaan tutkimusaineiston perusteella, kun taas teorialähtöisessä analyysissä aineiston analyysiä ohjaa valmis teoreettinen viitekehys. Teoriasidonnainen analyysi sijoittuu näiden kahden väliin. Siinä aineiston analyysi kytkeytyy, mutta ei suoraan perustu aiempaan tietoon. Teoria ei siis sido analyysia vaan toimii apuna sen etenemisessä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98-116; Eskola & Vastamäki 2001, 136.)

Valitsin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin, koska se tukeutuu teoreettisesti muodostettuun teemarunkoon, jota käytin haastatteluni tukena. Aloitin analyysin teemoittelemalla, sillä se on luonteva analyysitapa teemahaastatteluaineistolle (Eskola & Suoranta 1998, 175). Litteroituani ja luettuani litteraatit useaan kertaan läpi aloin Eskolan ja Suorannan (1998, 174) ohjeen mukaan eritellä ja luokitella aineistoa nostamalla siitä teemoja ja tutkimusongelman

kannalta keskeisiä aiheita aineiston tulkitsemiseksi ja ymmärtämiseksi. Teemoittelussa käytin hyväkseni sekä haastatteluissa käyttämiäni teemakategorioita, että uusia haastatelluaineiston perusteella muodostuneita teemoja, kuten Hirsjärvi ja Hurme (2004, 173) ohjeistavat. Teemat olivat: erityisopettajan työnkuva ja rooli, yhteisöllisyys, yhteisön kulttuurit, viestintä, yhteistyö ja työhyvinvointi.

Eskolan & Vastamäen (2001, 41) mukaan teemahaastattelun aineistoa voidaan järjestellä esimerkiksi asettamalla jokaisen teeman alle kaikkien haastateltavien vastaukset, jonka jälkeen aineistoa voidaan analysoida teemoittain esimerkiksi kokoamalla aineistosta mahdollisimman kattava kuvaus ja sitomalla tulokset teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin. Kategorisoin aineiston luomalla jokaisesta teemasta oman tekstitiedostonsa, joihin kokosin kyseistä teemaa käsittävät lainaukset litteroidusta aineistosta. Lainauksien alkuperän selkeyttä auttoi jokaisen haastattelun koodaaminen eri värillä. Tuomen ja Sarajärven (2002, 93-115) mukaan analyysivaiheessa määriteltävä analyysiyksikkö voi olla sana, lause, lauseen osa tai ajatuskokonaisuus. Tämän yksikön valintaa ohjaavat tutkimustehtävä ja aineiston laatu (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93-115). Tässä tutkimuksessa analyysiyksikkönä toimii ajatuskokonaisuus. Esimerkiksi yhteistyö ja vuorovaikutus -teemasta koottuun tiedostoon kokosin kaikki ajatuskokonaisuudet, jossa tätä teemaa käsiteltiin. Karkean teemoittelun jälkeen jaoin teemat vielä väliotsikoin tiedostoon merkittyihin alakategorioihin, esimerkiksi yhteistyö ja vuorovaikutus -kategoriasta muodostuneet alakategoriat olivat “erityisluokanopettajan tekemä yhteistyö”, “laaja-alaisen erityisopettajan tekemä yhteistyö”, “tiedonkulun toimivuus”, “eri viestinnän muodot” ja “palaute”. Lopuksi jäsensin teemat tutkimuksen kannalta mielekkäällä tavalla. Löytöjen esittely –luvussa hyödynsin myös aineistositaatteja tulkintojani perustelemaan ja tekstiä elävöittämään, kuten Eskola ja Suoranta (1998, 176) ohjeistavat.

Seuraavassa analyysivaiheessa tarkastelin löytöjä aiemman tutkimustiedon valossa ja tyypittelin aineistoa. Onnistuakseen teemoittelu tarvitsee sitaattien lisäksi perusteluksi myös teorian ja empirian vuorovaikutusta tutkimustekstissä (Eskola & Suoranta 1998, 176). Pyrin perustelemaan näkemyksiäni aiemmalla tutkimustiedolla ja löytämään uusia näkökulmia yhdistämällä teoriaa ja käytäntöä. Tyypittelyvaiheessa kokosin löydöistä ja haasta-

teltujen erityisopettajien profiileista neljä erityisopettajatyyppeä, jotka kokevat yhteisöllisyyden ja työssäjaksamisen eri tavoin. Tyypikuvaukset ovat aineiston läpileikkauksia, jotka tuovat esiin aineiston keskeisimmän sisällön (Saaranen & Eskola 2003, 151). Tyypittely pohjautuu usein teemoittelulle, sillä se vaatii teemoittelun kaltaista jäsennystä onnistuakseen (Eskola & Suoranta 1998, 182). Myös tyypittelyn teemat ovat usein samat kuin teemoittelussa (Eskola & Suoranta 1998, 182). Tämän tutkimuksen opettajatyypit on rakennettu tarkastelemalla yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia erityisopettajien kokemuksissa verraten kokemuksia heidän kertomiinsa yhteisöllisyyden ja työhyvinvoinnin asteeseen. Tyypikuvausten jälkeen tyyppejä on helppo vertailla keskenään, ja näin ollen teemoittelua pidemmälle etenevä tyypittely onkin lukijaystävällisempi ja yleistettävämpi tapa tuoda esille aineiston sisältöä (Eskola & Suoranta 1998, 182).

Viimeisenä esittelin löytöjen merkitystä koulu yhteisön eri tasoilla systeemiteoreettisesta ajattelusta käsin. Systeemiteoreettisessa ajattelussa kokonaisen systeemin katsotaan muodostuvan sen osatekijöistä ja osatekijöiden välisistä riippuvuussuhteista (Isohanni 1984, 13; 15). Systeemiä tarkastellaan erityisopettajan ja hänen kokemansa yhteisöllisyyden näkökulmasta. Systeeminä tarkastellaan koulu yhteisöä, sen osatekijöinä yhteisön jäseniä ja riippuvuussuhteina yhteisön jäsenten sosiaalista kanssakäymistä, joka toteutuu jäsenten yhteistyönä ja kommunikaationa. Myös koulun kulttuurilla on tarkastelussa suuri asema. Näin löydöt sidotaan osaksi jäsenettyä kokonaisuutta.

Liite 2. Haastattelupyyntö.

Hei!

Olen erityisopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta ja kerään aineistoa Pro gradu -työhöni. Tutkimuksesani tutkin alakoulun erityisopettajien **opettajakulttuureja**, sekä käsityksiä **kollegoiden kanssa käytävistä keskusteluista** ja **työssäjaksamisesta**.

Tiedustelen Teiltä voisivatko koulunne **erityisopettajat** osallistua **haastatteluuni**, ja voisitteko välittää tämän viestin heille eteenpäin? Haastattelu tulee kestämään n. 60 minuuttia. Haastattelut nauhoitetaan ja aineisto käsitellään nimettömänä. Haastattelut pyritään suorittamaan tammi-helmikuussa 2014.

Mikäli erityisopettajana haluat osallistua tutkimukseeni, pyydän lähettämään minulle sähköpostia osoitteeseen: juho.m.lahdesmaki@student.jyu.fi.

Pyytäisin seuraavia esitietoja haastatteluun suostuvilta sähköpostiin:

- Nimesi ja työskentelykoulusi (+ koulun osoite)
- sähköpostiosoitteesi (ellei sama kuin osoite josta lähetät minulle postia)
- työtehtäväsi
- työkokemuksesi vuosissa
- opetatko useammalla kuin yhdellä koululla
- montako erityisopettajaa koulussa jossa työskentelet työskentelee yhteensä
- Sinulle sopiva haastatteluajankohta

Näitä tietoja käytetään yhteydenoton ja aikataulutuksen lisäksi teoreettiseen otantaan.

Haastatteluun osallistuville lähetän haastattelusopimuksen, jossa lupaan mm. käyttää aineistoa ainoastaan kyseisessä opinnäytetyössä ja huolehtia aineiston salassapidosta ja haastateltavien anonyymiteetistä. Lupaan myös lähettää opinnäytetyöni sen valmistuttua haastateltaville sähköpostitse heidän suostumuksellaan. Haastateltavat saavat ennen haastattelua haastattelupohjan haastattelun sisältämistä aiheista.

Kiittäen,

Juho Lähdesmäki
erityisluokanopettajaopiskelija
Jyväskylän yliopisto
050-3020695
juho.m.lahdesmaki@student.jyu.fi

Liite 3. Haastattelusopimus ja haastattelun rakenne.

HAASTATTELUSOPIMUS

Haastattelu suoritetaan aineiston hankkimiseksi tutkijan erityispedagogiikan Pro gradu –tutkielmaan, joka tehdään Jyväskylän yliopistoon. Tutkimuksessa käsitellään opettajakulttuureja, sekä kollegiaalisia keskusteluja ja työhyvinvointia alakoulun erityisopettajan näkökulmasta. Tutkielmaa ohjaa yliopistonopettaja, KT Markku Leskinen.

Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista ja haastateltavalla on oikeus koska tahansa keskeyttää osallistuminen tutkimukseen. Haastateltavalla on oikeus kysyä lisätietoja tutkimuksesta. Haastattelu nauhoitetaan. Haastattelu koostuu yhdestä noin 60 minuutin mittaisesta keskustelusta.

Haastattelun aiheet ovat 1) opettajapersoona, 2) kollegiaalisuus ja 3) työhyvinvointi. Haastattelu noudattaa haastateltavalle ennen haastattelua jaettavaa haastattelupohjaa (liitteenä).

Haastatteluaineistoa käytetään ainoastaan haastattelijan opinnäytetyön aineistona. Haastatteluaineistoja ei käsittele kukaan muu kuin haastattelija. Aineiston analysoinnin aikana haastattelija sitoutuu säilyttämään aineiston niin, etteivät muut kuin hän itse pääse materiaaliin käsiksi. Tutkimusaineiston analysoinnin jälkeen haastattelunauhoitteet ja muu materiaali hävitetään asianmukaisesti, eikä niitä käytetä muuhun tarkoitukseen kuin opinnäytetyön aineistona. Haastateltavien nimet tai muut henkilötiedot eivät tule esiin missään tutkimuksen vaiheessa. Opinnäytetyön raportissa käytetään mahdollisesti suoria lainauksia haastatteluista.

Tutkimus perustuu luottamuksellisuuteen. Tutkimuksen tulokset esitetään niin, etteivät yksittäiset henkilöt ole tunnistettavissa.

Haastateltavilta pyydetään ennen haastattelua tämä kirjallinen suostumus haastateltavaksi ja siihen että haastatteluaineistoa voidaan käyttää opinnäytetyön tekemiseen. Haastattelija sitoutuu lähettämään valmiin opinnäytetyön haastateltavan ilmoittamaan sähköpostiosoitteeseen työn valmistuttua.



Minä _____ suostun haastateltavaksi ja siihen, että haastatteluaineistoa voidaan käyttää haastattelijan opinnäytetyön tekemiseen. Allekirjoituksellani vakuutan olevani selvillä tutkimuksen tarkoituksesta ja aineistonkäsittelytavoista.

Haastattelu tapahtuu (päivämäärä, aika ja paikka):

_____.

Allekirjoituksellaan haastattelijä sitoutuu noudattamaan haastattelusopimuksessa lupaamia asioita.

Paikka ja päivämäärä:

Paikka ja päivämäärä:

Haastateltavan allekirjoitus:

Haastattelijan allekirjoitus:

Haastateltavan sähköpostiosoite:

Haastattelijan yhteystiedot:

Juho Lähdesmäki

Juho.m.lahdesmaki@student.jyu.fi

0503020695

Tutkielman ohjaajan yhteystiedot:

Markku Leskinen

markku.leskinen@jyu.fi

0408053621

Liite 1: Haastattelupohja

Haastattelussa käsiteltävät aiheet:

Erityisopettaja koulussa

Työskentely koulussa

Keskustelut koulussa

Koulukulttuuri ja asioiden käsittely kouluyhteisössä

Opettajan työhyvinvointi

Liite 4. Erityisopettajien työtehtävät.

Ulla: Erityisluokanopettaja

Riku: Erityisluokanopettaja

Milla: Erityisluokanopettaja

Harri: Laaja-alainen erityisopettaja

Erika: Laaja-alainen erityisopettaja

Leena: Laaja-alainen erityisopettaja

(nimet muutettu)