



REHTORIN ROOLI ERITYISOPETTAJAN AMMATILLISEN KOMPETENSSIN KEHITYKSESSÄ

HELENA KINNUNEN
LAPIN YLIOPISTO, PRO GRADU
Hallintotiede, johtamisen psykologia
2017

Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Työn nimi: Rehtorin rooli erityisopettajan ammatillisen kompetenssin kehityksessä

Tekijä: Helena Kinnunen

Koulutusohjelma/oppiaine: Hallintotiede, johtamisen psykologia

Työn laji: Pro gradu

Sivumäärä: 24, liitteitä 1

Vuosi: 2017

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa on tarkoituksena selvittää, millaisissa rooleissa rehtori toimii uransa alussa olevien erityisopettajien ammatillisen kompetenssin kehityksessä ja mikä merkitys näillä rooleilla kehitykselle on. Johtamisen psykologian alalla tutkimus kytkeytyy johtamisroolin ja asiantuntijatyön kompetenssin käsitteisiin, ja käytännön tasolla se osallistuu ajankohtaiseen koulun johtamista ja rehtorityön muutosta koskevaan keskusteluun. Tutkimus toteutettiin viiden uravaiheensa alussa olevan erityisopettajan teemahaastatteluna. Haastatteluissa erityisopettajat kertoivat kokemuksiaan rehtorin työn vaikutuksesta ja työnkuvasta suhteessa omaan opettajuuteensa. Laadullista aineistoa lähestyttiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Luokittelun tuloksena muodostui rehtorille kuusi roolia ammatillisen kompetenssin kehittymisessä: 1) rehtori raamien rakentajana 2) rehtori kehityksen edistäjänä ja mahdollistajana 3) rehtori palautteen antajana ja kannustajana 4) rehtori kuuntelijana ja kumppanina 5) rehtori erityispedagogisena johtajana ja oppijana sekä 6) rehtori toimintakulttuurin luoja ja roolimallina. Tutkimuksessa kävi ilmi, että erityisopettajilla on ristiriitaisia kokemuksia näiden roolien käytännön toteutumisesta ja he kokevat, ettei rehtoreilla ole tarpeeksi aikaa henkilöstön johtamiseen. Tutkimus lisää ymmärrystä rehtorin rooleista ja niiden vaikutuksista opettajien ammatilliseen kehittymiseen. Tutkimuksen tulokset luovat myös uusia näkökulmia rehtorin ja opettajien vuorovaikutuskäytäntöjen kehittämiseen sekä johtamisroolin sovittamiseen vaihtelevissa tilanteissa.

Avainsanat: erityisopettaja, ammatillisen kompetenssin kehitys, rehtori, johtamisroolit

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Johdanto

Opettajan ammatillinen kompetenssi

Muuttuvassa työelämässä tieto vanhenee nopeasti, joten työntekijän tulee kasvaa ja kehittyä ammatillisesti, jotta hän kykenee vastaamaan muutokseen ja suoriutumaan työtehtävistään (Ruohotie 2004, 21.) Ammatillista osaamista ja kehittymistä on pyritty kuvaamaan usein eri käsittein, joista yksi on ammatillinen kompetenssi. Suomalaiskoulut ovat menestyneet Pisa-vertailussa, mutta samanaikaisesti opetushenkilöstön työuupumus on lisääntynyt. Muun muassa nämä aiheet ovat nostaneet opettajan ammatilliset kompetenssit merkittäväksi keskustelun aiheeksi viime vuosina. (Pietiläinen 2008, 38-39).

Ammatillinen kompetenssi ja sen osa-alueet on määritelty tutkimuksissa monin eri tavoin. Luukkainen (2004, 27) on kiteyttänyt kompetenssin tarkoittavan samaa kuin pätevyys, eli työntekijän valmiuksia, kykyjä ja ominaisuuksia suoritua tietyistä tehtävistä. Matinheikki-Kokko (1999, 292–293) on puolestaan määritellyt kompetenssin toimintavalmiudeksi ja kyvyksi suorittaa tehtäviä toimintaympäristön vaatimalla tavalla. Mulder (2002, 76) on tiukan käsitteenmäärittelyn sijaan muotoillut kompetenssin tarkoittavan yksilön tai organisaation kyvykkyyttä yltää spesifisiin tuloksiin tai saavutuksiin. Hän näkee kompetenssien reunaehdot kykyinä tai valmiuksina, jotka opettajan työn kannalta tarkasteltuna voidaan nähdä joko opettajan, tiimin, työyhteisön tai koulun tavoitteiden saavuttamiseksi hyödynnettävinä ominaisuuksina. Kompetensseissa yhdistyvät tiedot, taidot ja asenteet, jotka kokonaisuutena luovat opettajalle edellytykset saavuttaa asetetut tavoitteet. Kompetenssit eivät näin ollen ole eksplisiittisesti nähtäviä, vaan pikemminkin niitä kykyjä ja valmiuksia, jotka näyttäytyvät suoriutumisenä tietyissä tilanteissa. Kompetenssit siirtyvät tilanteesta toiseen eri tasoisina, ja opettaja voi kokemusten myötä kehittää pätevyyttään yhä korkeammalle hallinnan tasolle. (Mulder 2001, 147–159).

Opettajan kompetenssia voi määritellä monen eri tekijän kautta, joita ovat esimerkiksi kognitiivinen ja hiljainen tieto, käytännön taidot sekä motivaatio, asenteet ja tunteet. Lisäksi kompetenssin olottuvuuksia ovat myös vuorovaikutustaidot, sääntöjen asettaminen ja didaktiset taidot. Näistä kaikista osa-alueista muodostuu kombinaatio, joka ilmenee opettajan tuloksellisessa toiminnassa. (Nordembo ym. 2008, 69-71). Ammatillinen pätevyys eli

kompetenssi on kuitenkin hyvin moniulotteinen ja muuttuva käsite, ja siihen voidaan liittää myös opettajan motiivit, luonteenpiirteet, asenteet, arvot, sekä tiedolliset ja käytännölliset taidot. Moniulotteisuudessaan kompetenssia on hankalaa arvioida, ja määrittelyä hankaloittaa myös se, että yhteiskunnallinen konteksti ja muuttuva aika muuttavat jatkuvasti käsitteen sisältöä. (Leino & Leino 1997, 19; Nevalainen & Kimonen 2005, 183).

Systeemisessä näkökulmassa kompetensseja ei haluta edes yrittää rajata tiettyyn sisältöalueeseen, vaan niitä pyritään tarkastelemaan laajempina kokonaisuutena. Joseph & Reigeluth (2005) ovat verranneet systeemiä palapeliin, jonka jokainen osa muuttaa käsitystä kokonaisuudesta. Systeemisessä ajattelussa opettajan kompetenssien ymmärtäminen edellyttää kaikkien osa-alueiden tuntemusta, jolloin opettajan työhön liittyvien sisältöjen lisäksi on tarkasteltava myös opettajan persoonallisuutta, arvoja, asenteita ja motiiveja (McClelland 1973). Kuten Eteläpelto (1993, 111) on todennut, on olennaista huomioida, että kompetenssin jaottelun ulottuvuudet ovat vain saman ilmiön eri puolia, ja niiden kokonaisvaltainen toisistaan erottaminen on mahdotonta. Myös tässä tutkimuksessa opettajan ammatillinen kompetenssi ymmärretään kokonaisuutena, joka ilman tarkkoja rajauksia sisältää kaikki opettajan pätevyyteen ja ammatilliseen osaamiseen liittyvät elementit.

Rehtorin johtamisroolin muutos ja nykypäivä

Johtajuuden voidaan nähdä rakentuvan rehtorin ja toimintaympäristön välisissä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Johtaminen on vastuun kantamista organisaatiosta ja sen henkilöstöstä, mikä vaatii rehtorilta sekä vahvaa hallinnollista tietämystä että hyviä ihmissuhdetaitoja. Rehtorin tehtävä edellyttää myös valmiuksia oppilaitoksen kehittämiseen ja tuloksellisuuden vaalimiseen. (Honkanen 2012,14; Onnismaa 2010, 30).

Nykyisen oppilaitosjohtamisen voidaan nähdä olevan viimeisten vuosikymmenien muodostaman muutosketjun tulosta. Rehtorin työ keskittyi pitkään arjen hoitamiseen, mikä koostui hallinnollisten ja juoksevien asioiden hoitamisesta. Rehtorin tuli reagoida ylemmästä kouluhallinnosta annettuihin tehtäviin, ja itsenäisen työn sijaan kouluhallinnon hierarkkinen rakenne määritteli vahvasti rehtorin päivittäistä työtä. Oppilaitoksen johtaja oli valtion kouluhallinnon paikallinen edustaja koulun tasolla, joten rehtorin tehtävänä olikin toteuttaa ja valvoa ylemmän tahon ohjeiden toimeenpanoa. (Isosomppi 1996; Mustonen 2003). Vuonna 1978 toimeenpantu rehtoriratkaisu sekä vuoden 1999 opetustoimen lainsäädännön

kokonaisuudistus olivat merkittävimmit merkkipaalu rehtorin työnkuvan muuttumisen kannalta. Suurimmat muutokset työnkuvaan loivat kokonaistyöajan toteutuminen, sekä virallisista peruskoulu- että lukioasetuksissa määrätyistä koulunjohtajien tehtäväluetteloista luopuminen. Kokonaisuutta ajatellen rehtorin työn, toimintaympäristön, roolin ja identiteetin muutoksen voidaan nähdä kulminoituneen viimeisten vuosikymmenien ajalle, sillä esimerkiksi 1980- ja 2000- luvun rehtorin työt poikkeavat merkittävästi toisistaan. (Alava, Halttunen & Risku 2012). Kanervio ja Risku (2009) arvioivat, että muutosketju jatkunee ja voimistunee edelleen.

Voimavarojen niukentuessa ja vaatimusten kasvaessa koulun johtamiseen liittyvät kysymykset nousevat uudella tavalla esille, ja erityisesti johtajuuden laaja-alainen luonne korostuu. Nykypäivänä oppilaitosjohtamisesta onkin tullut yhä tärkeämpi tekijä koulutuspoliittisessa keskustelussa. (Alava, Halttunen & Risku 2012, 5). Koulun rehtoreihin kohdistuu paljon odotuksia ja vaatimuksia, ja pystyäkseen kehittämään omaa esimiestyötään rehtorin on oltava tietoinen hänelle asetetuista odotuksista (Virtanen 2013). Rehtorien tehtäväkenttä on laaja, ja sitä on pyritty jäsentämään monin eri tavoin. Rehtoreiden johtamisroolien muutoksia tutkineen Ojalan (2007, 143-146) mukaan johtamisroolit heijastavat aina omaa aikaansa. Hän on listannut viisi tehtäväkokonaisuutta, jotka peruskoulujen rehtorit ovat lukuvuonna 2001- 2002 kokeneet merkittävimmit. Ne ovat tärkeysjärjestyksessä 1) opetuksen kehittämistehtävät 2) toiminnan ja opetuksen arviointi 3) toiminnasta tiedottaminen 4) hallinnolliset johtamis- ja esimiestehtävät sekä 5) taloudellinen suunnittelu ja seuranta. Muutoksena aiempaan lukuvuonna 1998-1999 kerättyyn aineistoon taloudellisen suunnittelun, johtamisen ja päätöksenteon merkitys on vähentynyt, ja puolestaan opetuksen kehittämiseen sekä tiedottamiseen liittyvät roolit ovat vahvistuneet. Rehtorin omien opetustehtävien merkitys näyttää heikentyneen, mikä kertoo johtamisroolien eriytymisestä opetustyöstä sekä roolien painottumisesta kehittämisen suuntaan. Tärkeiksi koetuille johtamisrooleille on yhteistä niiden kytkeytyminen koulun sisäiseen pedagogiseen kehittämiseen, arviointiin sekä hallinnollisiin tehtäviin, minkä lisäksi myös oppilaitoksen ulkoisten suhteiden ja yhteyksien ylläpitäminen on nähty tärkeänä osa-alueena. Sen sijaan henkilöstöressurssien kehittämiseen, henkilöstön täydennyskoulutukseen ja lisäressurssien hankintaan liittyvien roolien merkitykset näyttäytyvät tuloksissa selvästi vähäisempinä. (Ojala 2007, 143-146). Johtamisrooleja niin ikään tutkineen Hämäläisen ym. (2002) mukaan oppilaitoksen johtaminen on tasapainoilua johtamisen eri osa-alueiden välillä, ja välillä myös alueiden sisällä. On varottava, ettei sisäinen kontrollointi ja dominointi ole liian vahvaa, sillä

se tukahduttaa aloitteellisuutta ja luovuutta rajoittaen oppilaitoksen kehittymistä. Liian heikko johtaminen puolestaan aiheuttaa hämmennystä ja turvattomuutta, joten ansiokkainta olisi pystyä tarvittaessa muuttamaan johtamistapaansa tilannekohtaisesti. Johtajan tehtävä vaatiikin tarkoituksenmukaista joustavuutta sekä erityistä kykyä ymmärtää ja hallita kokonaisuuksia, jotta omaa toimintaa on mahdollista suunnata kokonaisuuden kannalta oikeisiin kohteisiin. (Hämäläinen ym. 2002, 108–115).

Vuohijoki (2007, 173) on määritellyt koulun johtamisen toiminnaksi, jolla pyritään varmistamaan yhteisten päämäärien ja tavoitteiden saavuttaminen luomalla suotuisat olosuhteet kaikille työyhteisön jäsenille. Toiminnan tavoitteet nousevat sekä koulun sisältä, että sen julkishallinnollisesta tehtävästä. Tällöin rehtoreihin voi kohdistua eritahoisia odotuksia ja paineita., mikä voi synnyttää ristiriitaa tavoitteiden välille. Ristiriidat rehtoreiden oman tahtotilan ja opettajien odotusten välillä voivat johtua erilaisista käsityksistä hyvästä, tehokkaasta ja toivotusta johtajuudesta. Rehtorit eivät aina halua tai kykene vastaamaan opettajien odotuksiin, mikäli he kokevat ne yhteensopimattomiksi omien ajatustensa kanssa. Odotusten vastaisesti toimiva rehtori voi puolestaan pilata koulun ilmapiiriä. (Vuohijoki 2007, 173; Onnismaa 2010, 30). O'Connor (2004, 56) onkin painottanut rehtorin keskeistä roolia ja merkitystä positiivisen ilmapiirin luojana koko koulu yhteisön työmotivaation perustaksi. Myös Kangas (1995,73) on todennut, että yksi rehtorin keskeisimpiä tehtäviä on luoda yhteishenkeä yhdessä työyhteisön kanssa. Olennaista on, että rehtorin toiminta hyväksytään, mikä luo myös hyvät edellytyksen opettajien ammatilliselle kasvulle.

Opettajan työ ja opettajuudessa kehittyminen ovat valmistumisen jälkeen aivan alussa, mitä Alava ym. (2012, 35) ovat verranneet ajokortin saamiseen. Kuten ajokortin saanut henkilö oppii luontevaan liikenteessä toimimiseen autoa ajamalla, myös opettaja kehittää itseään käytännön työkokemuksen kautta ensimmäisinä työvuosinaan. Valmistumisen jälkeen ulkoinen kehittämisvastuu siirtyy opettajankoulutuslaitokselta koulun rehtorille, mikä säilyy rehtorilla koko opettajan uran ajan. Järvinen (1999) on tutkinut opettajien ammatillisen kehittämisprosessin eri vaiheita ja rehtorin roolia opettajan ammatillisen kehittymisen tukemisessa ja todennut, että rehtorin pedagogisen johtajuuden merkitys koko opettajan uran ajan korostuu. Blase ja Blase (2000) ovat esittäneet samanlaisia tuloksia, sillä menestyksekkäiden rehtorien toimintaa selvittäessään he havaitsivat, että yksi keskeisimmistä opettajien toiveista rehtorille on opettajan ammatillisen kehittymisen tukeminen.

Tutkimuksen tavoite

Tutkimuksessa käsitellään uransa alussa olevien erityisopettajien ammatillisen kompetenssin kehittymistä, sekä rehtorin roolia tässä prosessissa. Tavoitteena on selvittää, millaisissa rooleissa rehtori opettajan ammatillisen kompetenssin kehittämisessä toimii ja mikä merkitys näillä rooleilla kehitykselle on. Tutkimuksessa kompetenssilla tarkoitetaan opettajan kokemusta omasta ammatillisesta pätevyydestään, ja systeemisen näkökulman tavoin kompetenssit käsitetään laajana kokonaisuutena sisältäen kaikki Joseph & Reigeluthin (2005) esittämän palapelin osat.

Keskustelu ammatillisesta kompetenssista on vilkastunut viime vuosina linkittyneenä mm. Pisa-tuloksiin ja opettajien työuupumukseen (Pietiläinen 2008), minkä takia ammatillisen kompetenssin kehityksen ymmärtäminen ja edistäminen on tarkoituksenmukainen ja kiinnostava aihealue nykypäivän koulumaailmaa ajatellen. Muuttuvassa maailmassa myös koulun ja opettajan rooli muuttuu, minkä myötä koulun johtamisen uusiutunut rooli ja vastuu edellyttää rehtoreilta uudenlaista pätevyyttä ja osaamista (Alava, Halttunen & Risku 2012, 39). Tässä tutkimuksessa yhdistän nämä kaksi ajankohtaista teemaa selvittäen erityisopettajien näkemyksiä siitä, millaisissa rooleissa rehtori heidän ammatillisen kompetenssin kehityksessä toimii ja kuinka nämä roolit käytännössä toteutuvat. Koulun rehtoreihin kohdistuu paljon odotuksia ja vaatimuksia, ja pystyäkseen kehittämään omaa esimiestyötään rehtorin on oltava tietoinen hänelle asetetuista odotuksista (Virtanen 2013).

Tutkimuksen tavoitetta lähestytään aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin, koska aiempaa tutkimustietoa rehtorin roolista erityisopettajien ammatillisen kompetenssin kehityksessä ei löytynyt. Elon & Kyngäksen (2008, 109) mukaan induktiivista eli aineistolähtöistä sisällönanalyysia suositellaankin sellaiseen tutkimukseen, jossa aiempaa tietoa ilmiöstä ei ole tai tieto on pirstaleista. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa analyysia ohjaavat tutkimuskysymykset, joihin pyritään vastaamaan aineiston pohjalta luotujen kategorioiden avulla. Olennaista on, että aineistoa käsitellään ilman valmiita johtolankoja objektiivisuuteen pyrkien. (Ruusuvuori ym. 2010, 9-29).

Tutkimuksen toteuttaminen

Osanottajat ja aineistonkeruu

Keräsin haastatteluaineistoa viideltä uravaiheensa alussa olevalta erityisopettajalta. Haastateltavat olivat valmistuneet kolmen vuoden sisällä haastatteluajankohdasta, ja näin vastaajista muodostui tutkimuksen luotettavuutta vahvistaen homogeeninen joukko. Päädyin rajaamaan haastateltavani uransa alussa oleviin erityisopettajiin, koska heillä ammatillisen kompetenssin muotoutuminen on vasta alussa. Näin ollen rehtorilla on oletettavasti suurin merkitys uransa aloittavien opettajien ammatillisen kompetenssin kehityksessä. Valitsin haastateltavani niin, että kaikki heistä työskentelivät peruskouluasteella eri puolilla Suomea. Osa haastateltavista työskenteli erityisluokanopettajina, osa laaja-alaisina erityisopettajina. Mukaan valikoitui sekä ylä-että alakoulun opettajia pienemmistä kouluista suuriin yhtenäiskouluihin, mikä osaltaan lisäsi aineistoon monipuolisuutta ja erilaisia näkökulmia. Yksi haastateltavista oli haastatteluhetkellä äitiyslomalla, mutta muut haastateltavat tiiviisti mukana työelämässä.

Toteutin tutkimukseni aineistonkeruun puhelinhaastatteluina toukokuussa 2016. Haastattelun onnistumisen kannalta on suositeltavaa, että tiedonantajat voivat tutustua kysymyksiin, teemoihin tai edes aihealueeseen etukäteen, sillä haastattelussa on tärkeintä saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2012, 73). Olin haastateltaviin yhteydessä ennen haastatteluja, ja kerroin heille tarkemmin minua kiinnostavista teema-alueista. Ennen varsinaisten haastattelukysymysten esittämistä kartoitin kokonaiskuvaa erityisopettajien työnkuvasta ja työympäristöstä, koska haastattelussa on Hirsjärven ym. (2009) mukaan ratkaisevaa se, kuinka haastattelija osaa tulkita vastauksia konteksti- ja tilannesidonnaisesti ympäröivien kulttuuristen merkitysten ja merkitysmaailmojen valossa. Lisäksi pyrin jokaisen haastateltavan kohdalla korostamaan kokemuksellista näkökulmaa, sillä opettajien omat kokemukset ja näkemykset rehtorin toiminnasta ja roolista ammatillisen kompetenssin kehityksessä olivat minua erityisesti kiinnostavia aihealueita.

Valitsin tutkimukseni toteuttamiseen teemahaastattelun, mikä on Hirsjärven ym. (2009) mukaan paljon käytetty, sillä se vastaa hyvin kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia. Kyseinen haastattelumuoto ei etene tarkkojen, yksityiskohtaisten ja valmiiksi muotoiltujen kysymysten kautta, vaan väljemmin kohdentuen tiettyihin ennalta suunniteltuihin teema-

alueisiin. Koska aiempaa tutkimusta rehtorin roolista opettajan ammatillisen kompetenssin kehityksessä ei löytynyt, toimi teemahaastattelu tarpeeksi tilaa antavana ja haastateltavan vapautta korostavana aineistonkeruumenetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysia ajatellen. Näin myös sisällönanalyysin tuloksena muodostuneet luokat perustuivat opettajien kokemuksiin ilman, että tarkkaan rajattu tieteellinen teoria olisi ohjannut analyysin etenemistä. Halusin haastatella erityisopettajia yksitellen, jotta saisin mahdollisimman tarkan kokonaiskuvan kunkin henkilön työskentelykontekstista sekä yksilöllisestä kokemusmaailmasta. Haastattelut olivat kestoltaan puolesta tunnista tuntiin, ja analysoitavaa litteroitua aineistoa kertyi yhteensä noin 60 sivua.

Laadullinen aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Laadullisen aineiston analyysin tuloksena on tarkoitus tuottaa uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tarkoituksena on luoda aineistosta selkeä ja mielekäs kokonaisuus, ja tiivistää aineistoa kadottamatta silti sen sisältämää informaatiota. (Eskola & Suoranta 1996, 104; Tuomi & Sarajärvi 2012, 103). Aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena ja sen ajatellaan jäsentävän jonkin yksittäisen loogisen kokonaisuuden rakennetta (Alasuutari 2009, 38-47).

Miles & Hubermanin (1994) mukaan induktiivinen eli aineistolähtöisen laadullinen analyysi koostuu kolmesta eri vaiheesta: 1) aineiston redusoimisesta eli pelkistämisestä 2) aineiston klusteroinnista eli ryhmittelystä sekä 3) abstrahoinnista eli teoreettisten käsitteiden luomisesta. Ennen analyysia tulee valita analyysiyksikkö, joka määrittellään tutkimustehtävän mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 110-111.) Tässä tutkimuksessa analyysiyksiköksi valikoitui yhden tai useamman lauseen muodostama ajatuskokonaisuus tai lauseen osa, joka vastasi kysymykseen siitä, kuinka rehtori vaikuttaa suoraan tai välillisesti erityisopettajan ammatillisen kompetenssin kehittymiseen. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta analyysiprosessi ja tulokset tulee aukaista lukijalle mahdollisimman perusteellisesti (Elo & Kyngäs 2008, 112), joten alla esitän aineiston analyysin vaihe vaiheelta.

Aineiston *redusoinnissa* analysoitava informaatio eli data pelkistetään siten, että aineistosta karsitaan kaikki epäoleellinen pois joko tiivistämällä tai pilkkomalla informaatiota osiin (Tuomi & Sarajärvi 2012, 109). Tässä tutkimuksessa litteroin koko haastatteluaineiston, ja etsin tutkimuskysymyksen pohjalta ilmaisuja, jotka alleviivasin eri värisillä kynillä. Listasin haastattelu kerrallaan alleviivatut ilmaukset jatkokäsittelyä varten, ja muodostin niistä omin sanoin pelkistettyjä ja helpommin käsiteltäviä ilmauksia. Jo tässä vaiheessa huomasin

haastateltavien vastauksissa toistuvia samankaltaisuuksia teemoja, joita tarkastelin tarkemmin käytyäni aineiston useampaan kertaan läpi.

Seuraava vaihe analyysissä oli *klusterointi* eli ryhmittely. Ryhmittelyssä aineistosta koodatut alkuperäiset ilmaukset käydään läpi tarkasti, ja aineistosta etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi, ja nimetään luokka sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Tällöin luokiteltava aineisto tiivistyy, koska yksittäiset tekijät sisällytetään yleisempiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2012,110-111). Tässä vaiheessa pyrin tiivistämään ja yhdistelemään alleviivaamiani ja pelkistämiäni ilmaisuja, sekä käsitteellistämään niitä omin sanoin abstraktimpaan muotoon. Näitä ilmaisuja olivat esimerkiksi ”asioiden delegointi johdonmukaisesti” tai ”on itse innovatiivinen”.

Aineiston klusterointia seuraa *abstrahointi*, eli olennaisen tiedon erottaminen ja sen perusteella muotoutuvien teoreettisten käsitteiden luominen. Abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä edetään alkuperäisinformatiossa käytetyistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsityksiin ja johtopäätöksiin, ja teoriaa ja johtopäätöksiä verrataan koko ajan alkuperäisaineistoon uuden teorian muodostuessa. (Tuomi & Sarajärvi 2012,110-111).

Abstrahoinnissa luokittelua on tarkoitus jatkaa niin kauan kuin se on mahdollista aineiston sisältöä kadottamatta (Hämäläinen 1987). Tässä vaiheessa yhdistin pelkistetyt ilmaukset ensin käsitteellisiksi kokonaisuuksiksi, jotka listasin edelleen järjestelmällisesti yleisimmiksi kokonaisuuksiksi. Näitä luokkia muodostui lopulta kaksitoista kappaletta, joita pyrin tiivistämään edelleen yleisimmiksi kokonaisuuksiksi eli pääluokiksi. Analyysin tuloksena aineisto tiivistyi lopulta siten, että pääluokkia syntyi yhteensä kuusi kappaletta.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin, ja tuloksissa esitetään empiirisestä aineistosta muodostettu malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai aineistoa kuvaavat teemat. Tuloksissa kuvataan myös luokittelujen pohjalta muodostetut käsitteet tai kategoriat ja niiden sisällöt. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 112-113). Kaikki analyysin vaiheet ja syntyneet luokat ovat nähtävissä taulukossa 1.

Johtopäätöksissään tutkija pyrkii ymmärtämään, mitä asiat tutkittavalle merkitsevät, ja pyrkii siis ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan analyysin kaikissa vaiheissa. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 113). Tässä tutkimuksessa syntyneet kuusi pääluokkaa muotoutuivat luonnollisesti erilaisiksi rooleiksi, joissa rehtorit toimivat opettajan ammatillisen

kompetenssin kehitykseen vaikuttaen. Nämä roolit eivät ole toisiaan pois sulkevia, vaan linkittyvät yhteen toinen toistensa rinnalla.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääloukka eli rooli
<ul style="list-style-type: none"> kokonaisuuden hallinta /hallitsemattomuus arjen sujumisen takaaminen/ sekavuus organisointi /kaos pitää langat käsissään/ langat ovat solmussa 	organisointi	Rehtori raamien rakentajana
<ul style="list-style-type: none"> asioiden delegointi johdonmukaisesti/ sekavasti vie delegoimansa asiat loppuun saakka/ jättää asiat kesken jakaa ylimääräiset työt järkevästi/ylikuormittaa 	delegointi	
<ul style="list-style-type: none"> antaa alaisten vaikuttaa asioihin/ tekee päätökset autoritäärisesti antaa vapauden päättää asioista / ei anna päätösvaltaa ei kontrolloi liikaa/ kontrolloi 	vastuun ja vapauden jakaminen	
<ul style="list-style-type: none"> on itse innovatiivinen/ ei halua kehittää omaa ja koulun toimintaa tai innovoi liikaa on muutosmyönteinen /vastustaa muutosta kuuntelee uudet ideat ja tukee niiden toteutumisessa/ vaikeuttaa tai estää uusien ideoiden toteutumisen 	rehtorin suhtautuminen muutokseen	Rehtori kehityksen edistäjänä ja mahdollistajana
<ul style="list-style-type: none"> mahdollistaa koulutukset /ei kannusta koulutuksiin järjestänyt työnohjauksen/ ei järjestä ammatillista tukea resurssit yhteistyöhön kollegoiden kanssa/ ei mahdollista yhteistyötä 	käytännön kehitysvälineiden tarjoaminen	
<ul style="list-style-type: none"> innostaa ja auttaa jaksamaan/ passivoi luo uskoa omaan työhön/ lannistaa kannustaa/ ei kannustusta 	omiin kykyihin uskomisen tukeminen ja innostaminen	Rehtori kannustajana ja palautteen antajana
<ul style="list-style-type: none"> antaa positiivista palautetta/ ei anna palautetta tai palaute pelkää negatiivista antaa rakentavaa palautetta, kun sille on hyvä hetki ja syy/ palaute epäjohtonmukaista 	palautteen antaminen	
<ul style="list-style-type: none"> rehtori on läsnä, mikäli häntä tarvitaan/ rehtori ei ikinä paikalla antaa aikaa/ ei ole aikaa opettajalle kuuntelee/ jättää huomiotta 	läsnäolo ja kuunteleminen	Rehtori kuuntelijana ja kumppanina
<ul style="list-style-type: none"> pohtii yhdessä ja mentoroi/ kehottaa pohtimaan ja ratkaisemaan yksin 	keskustelu ja reflektointi	
<ul style="list-style-type: none"> konsultoi/ ei omaa ammatillista tietämystä tai ei jaa sitä tuntee erityisopettajan työkentän/ pysyttelee etäällä 	erityispedagoginen osaaminen ja ymmärrys	Rehtori erityispedagogisena johtajana ja oppijana
<ul style="list-style-type: none"> on halukas oppimaan ja kuuntelemaan/ ei halua kuulla tai tietää 	halu ja kyky oppia	
<ul style="list-style-type: none"> asenoituu erityisopetukseen myönteisesti/ suhtautuu erityisopetukseen negatiivisesti suhtautuu erityisopettajaan asiantuntijana/ ei arvosta erityisopettajan työtä ja tietotaitoa 	asenne ja kunnioitus	
<ul style="list-style-type: none"> yhteneväiset arvot/ arvostiriidat positiivinen asenne omaan työhön, opettajiin ja oppilaisiin/ negatiivisuus ja pessimismi 	rehtorin omat arvot, asenne ja toiminta	Rehtori toimintakulttuurin luoja ja roolimallina
<ul style="list-style-type: none"> yhteistyötaidot ja niiden vaatiminen myös muilta/ ei yhteistyötaitoja konflikteihin puuttuminen/ silmien sulkeminen konflikteilta 	työyhteisön muovaaminen	

Taulukko 1. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tulokset alaluokkiin

Tulokset

Uravaiheensa alussa olevien erityisopettajien haastatteluissa kävi ilmi, että oman ammatillisen osaamisen kehittäminen on heille tärkeää ja rehtorilla on monia vaikuttavia rooleja ammatillisen kompetenssin kehityksessä. Sen sijaan, että rehtorilta olisi vahvasti odotettu suoraa palautetta tai neuvoja, nähtiin koulun johtajan toiminnalla ja asenteella olevan enemmän vaikutusta siihen, kuinka opettajien sisäsyntyinen tahtotila ja motivaatio kehitykselle pääsi esiin. Rehtorin rooli toimintakulttuurin luoja, ammatillista kehitystä mahdollistavien käytännön asioiden hoitajana ja raamien rakentajana nähtiin merkittävänä. Nämä asiat vaikuttivat välillisesti erityisopettajien työhön ja ammatillisen kompetenssin kehitykseen. Lisäksi rehtorilta odotettiin kykyä kuunnella, antaa palautetta ja tukea erityisopettajia ammattispesifisissä kysymyksissä. Sisällönanalyysin tuloksena muotoutui rehtorille kuusi roolia erityisopettajien ammatillisen kompetenssin kehityksessä.

- 1) rehtori raamien rakentajana
- 2) rehtori kehityksen edistäjänä ja mahdollistajana
- 3) rehtori kannustajana ja palautteen antajana
- 4) rehtori kuuntelijana ja kumppanina
- 5) rehtori erityispedagogisena johtajana ja oppijana
- 6) rehtori toimintakulttuurin rakentajana ja roolimallina

Rehtori raamien rakentajana

”Esimiehenä sun pitää kyetä olemaan töissä sellainen jämpä ja järjestelmällinen, koska muut ihmiset ovat riippuvaisia sinun toiminnastasi.” H2

”Ois sellainen positiivisella tavalla kunnioitusta herättävä... Että se omilla toimillaan ois jämerä ja johdonmukainen ja tasapuolinen kaikille. Siis sillä tavalla sais sellaista kunnioitusta.” H1

”Toivoisin kuitenkin tiettyä jämäkkyyttä, että siellä koululla olisi sellainen johtaja, kuka olisi kuitenkin sellainen tukipilari.” H1

Erityisopettajat näkivät rehtorin olevan koulun toiminnan asiantuntija, organisaattori ja raamien rakentaja. Erityisopettajat toivoivat koulun johtajalta erityisesti kokonaisuuksien hallinnan, organisoinnin sekä delegoinnin taitoja. Haastateltavat kokivat, että rehtori luo

puitteet sille, kuinka opettajat voivat työtään tehdä ja siinä kehittyä. Rehtorilla tulisi olla langat käsissään, ja hänen tulisi toimia periaatteellisesti ja jämäkästi kokonaisuuksia hallitsevana johtohahmona. Erityisopettajat kaipasivatkin tukipilaria, keneen koulu yhteisön jäsenet voivat tarpeen mukaan tukeutua. Mikäli johtaja ei kykene organisoimaan asioita ja saattamaan niitä loppuun saakka, aiheuttaa se erityisopettajien mukaan sekavuutta ja turhautumista koko koulu yhteisössä. Usein erityisopettajat kaipasivatkin lisää jämäkkyyttä rehtorin toimintaan.

Ammatillisen kehittymisen kannalta tärkeänä näyttäytyi myös mahdollisuus kantaa vastuuta ja vaikuttaa työhönsä luotujen raamien sisällä. Tämän mahdollistaa rehtorin luottamus ja usko opettajan kykyihin. Erityisopettajat kertoivatkin saavansa paljon vastuuta ja vapautta työssään, ja nauttivansa saadessaan johtaa itse itseään työnsä toteuttamisessa. Toisaalta myös liika vastuu loi painetta ja stressiä, mikä aiheutti huolta liiallisesta kuormituksesta. Tämän takia oikean aikaisen ja suuruisen tuen saatavuus nähtiin tärkeänä osana ammatillista kehittymistä. Yksi vastaaja kiitteli rehtoria siitä, ettei tämä jakanut erityisopettajille mitään ylimääräisiä tehtäviä, koska hänellä oli ymmärrys erityisopettajien jo muutenkin suuresta työtaakasta. Rehtorin luomat selkeät raamit sekä sopiva määrä vastuuta ja vapautta niiden sisällä näyttäytyi yhtenä vahvimpana tekijänä ammatillisen kompetenssin kehityksessä.

Rehtori kehityksen edistäjänä ja mahdollistajana

”Kun hän on itse tuommoinen luova ihminen, niin se on sit hyvä puoli, kun antaa myös muiden olla. Hän pursusi jatkuvasti niitä ideoita, mikä on minusta hyvä... Mutta jos niitä tulee koko ajan niin...” H3

”Rehtori järjesti meille ulkopuolisen yksityisen työnohjaajan. Se on musta ajatuksen tasolla ja eleenä todella suuri.” H4

”Pyrin koko ajan kehittämään itteeni, niin kiireen keskellä siitä on pitänyt hirveesti joustaa tänä vuonna.” H5

”Ei jämähdä jonnekin vuodelle kivi ja nakki, vaan koko ajan kumminki muuttuu ja tulee uusia hankkeita. Toki ei niinkään, että koko ajan muutetaan, mutta ei kuitenkaan junnata paikoillaan... että siellä työpaikallakin voisi oppia uutta.” H5

Erityisopettajat kokivat tärkeäksi, että rehtori on kehitysmuuteinen koulun johtohahmo. Koulun toiminnan kehittämisen lisäksi rehtorin toivottiin tarjoavan henkilöstölle myös yksilöllisiä kehittymismahdollisuuksia, esimerkiksi koulutusten ja työnohjauksen muodossa.

Rehtorin jumiutumisen vanhoihin kaavoihin ja toimintatapoihin nähtiin kehitystä rajoittavana tekijänä, etenkin mikäli erityisopettajat kokivat itse olevansa uudistus- ja kehitysmuoniteisiä persoonia. Vaikka rehtori ei itse muutoksia aktiivisesti toteuttaisikaan, niin muutosmuoniteisyys ja uusien kehitysideoiden myötämielinen kuunteleminen nähtiin tärkeänä osana rehtorin toimintaa. Mikäli rehtori on itse innovatiivinen, innostaa se myös erityisopettajaa olemaan työssään luova ja pyrkimään ammatilliseen kehittymiseen. Liika muutoshakuisuus nähtiin osaltaan myös kuormittavana tekijänä, sillä uran alussa kaivattiin aikaa ja tilaa itsenäiseen opetteluun ja työn muokkaamaan luonnolliseen kehitykseen. Erityisopettajien näkemysten mukaan jatkuva ja liian vahva muutoshakuisuus saattaa lisäksi aiheuttaa vastarintaa opettajayhteisössä, jonka jäsenenä kaikki opettajat ovat omia, eri tavoin ajattelevia ja toimivia yksilöitä. Näistä syistä erityisopettajat toivoivat rehtoreilta erikäisten ja tyylisten persoonien huomioon ottamista sekä muutosjohtamisen taitoja, sillä ne yhdessä mahdollistavat työyhteisön jäsenien työskentelemisen yksilöllisesti parhaalla mahdollisella tavalla.

Rehtori kannustajana ja palautteen antajana

”Kun on saanut paljon positiivista palautetta, niin se on auttanut jaksamaan ja uskomaan omaan työhönsä, vaikka tuntuu että juoksee pää kolmantena jalkana eikä oo ehtinyt vessassa käymään.” H5

”Rehtori on kyllä luonut muhun uskoa.” H4

”Tää vuosi on ollut niin hektinen, että ei ois missään vaiheessa kerennytäkään sellaista rakentavaa palautetta ottaa vastaan. Tämä vuosi on ollut aika tämmöinen, että työ tekijäänsä opettaa.” H5

”Kyllä mä kaipaisin jotain et mitä mä voisin kehittää itsessäni ja opetuksessani taas syksyllä.. että aina niinku pääsis myös itte eteenpäin opettajana.” H4

” On hyvä näin uran alussa kerran vuodessa käydä reflektoidessa omaa suhdetta työhön esimiehen kaa...” H2

Kaikki vastanneet erityisopettajat olivat saaneet rehtorilta positiivista palautetta. He mainitsivat sen tuntuneen hyvältä ja kannustaneen työhön kiireen ja paineen keskellä. Palaute

oli opetustyön sijaan kohdistunut enemmän persoonaan ja asenteeseen, mikä selittynee sillä, etteivät rehtorit olleet nähneet haastateltavia käytännön opetustyössä. Henkilökohtaisen palautteen toivottiin olevan välillä rakentavaa ja kriittistäkin, sillä sen koettiin tarjoavan välineitä ammatilliseen kehittymiseen. Tällaista palautetta vastaajat eivät juurikaan olleet saaneet. Haastateltavat kokivat työnteon uran alussa ajoittain selviytymistaisteluna. Tämän takia heidän mielestään työhön kohdistuvassa palautteenannossa on tärkeää sen tarkoituksenmukaisuus ja ajoittaminen, sillä kriittinen palaute väärällä hetkellä voisi tuntua latistavalta ja kuormittavalta. Työn ja sen mukanaan tuomien haasteiden koettiin olevan paras peili tarkastella omaa työtä kriittisesti, mutta opetustyön vakiintumisen jälkeen palautetta arvioitiin kaivattavan enemmän, jotta ammatillinen kehitys voisi jatkua. Arkisten tilanteiden lisäksi erityisopettajat olivat saaneet palautetta myös kehityskeskusteluissa, joiden koettiin olevan pääosin tarkoituksenmukaisia tilaisuuksia oman työn reflektointia varten. Erityisopettajat näkivät positiivisena asiana, mikäli rehtori haluaa vastavuoroisesti ottaa vastaan palautetta myös omasta työstään. Tällöin palautteen antamisesta muodostuu vuorovaikutustilanne, jossa työskennellään avoimesti molemminpuolisen kehityksen mahdollistamiseksi.

Rehtori kuuntelijana ja kumppanina

”Se on ollu musta hirveen ihanaa, että häntä on helppo lähestyä... Ja niinku asia kuin asia, niin hän aina koittaa neuvoa ja auttaa.” H2

”Jos mulla ois jotain ongelmia, niin voisin mennä niistä kertomaan...Voisin luottaa, että hän pitää ne itsellään.”H4

”Johtajan tulee olla aidosti empaattinen ihminen, joka on aidosti kiinnostunut muiden ihmisten elämästä.” H4

”En niinku koe, jos tulee semmoinen tilanne, että hän olisi se henkilö kenelle purkautuu ja etsii tukea... Silloin ne on omat kollegat.” H1

Erityisopettajat kaipasivat rehtorilta läsnäoloa, keskustelutaitoja sekä kykyä kuunnella ja auttaa. Erityisopettajat kokivat saavansa esimieheltään eniten tukea silloin, kun he itse rehtoria lähestyvät ja pyytävät hänen aikaansa. Erityisopettajien näkemyksissä tuli esille rehtorin työn hektisyys ja monet tehtävät, joiden ohessa henkilöstöjohtamiselle jäi liian vähän aikaa. Tärkeäksi kuitenkin koettiin se, että rehtori on helposti lähestyttävä ja riittävästi läsnä koulun arjessa. Mahdollisuus omien asioiden purkamiseen ja reflektointiin nähtiin

tarpeellisena, joten erityisopettajat toivoivat rehtorin olevan saatavilla silloin kun he apua kaipasivat. Vaikkei ammatillisiin kysymyksiin aina saatu toivottuja suoria vastauksia, kuuntelun ja läsnäolon taito voimisti tunnetta tuen olemassaolosta.

Aina erityisopettajat eivät tukeutuneet rehtoriin, vaan tärkeäksi koettiin se, että lähellä oli ainakin joku toinen luotettava keskustelukumppani. Jollakin se oli apulaisrehtori, jollakulla kollega. Eräälle vastaajista oli osoitettu selkeästi, että hänen tulisi tukeutua apulaisrehtoriin kaikissa käytännön työhön liittyvissä asioissa. Tämä nähtiin järkevänä ja tarkoituksenmukaisena järjestelynä, joka varmistui tuen saamisen niinä hetkinä, kun erityisopettaja sitä tarvitsi. Tuen puuttuessa opettajat kokivat olevansa melko yksin mieltä askarruttavien asioiden kanssa, mikä voi osaltaan lisätä työn kuormittavuutta ja siihen liittyviä riskejä.

Rehtori erityispedagogisena johtajana ja oppijana

”Jos rehtori tietäis mitä mun työ on, niin se osais ottaa sitä huomioon myös johtamisessa.”
H4

”Hienoo, että hänkin on kysynyt mun mielipidettä johonki... Ehkä hänkin aattelee, että mullakin voi olla jotain semmoista tietoa ja osaamista mitä hänkin voi hyödyntää.” H2

”Se on musta hieno piirre, että uskaltaa kysyä multa vaikka hän on mun johtaja.” H4

Mikäli rehtorilta löytyy kokemusta tai vähintäänkin tietoutta erityispedagogiikan kentältä, kykenee hän paremmin johtamaan ja tukemaan myös erityisopettajien työtä. Esimerkkinä yksi haastateltava mainitsi rehtorin osaamisen painottuvan ATK-asioihin, jolloin myös johtaminen, ajankäyttö ja kehittäminen keskittyivät tälle osa-alueelle. Mikäli rehtori tuntee erityisopettajien toimintakenttää, voi hän ammattimaisemmin johtaa ja tukea myös erityisopettajien työtä. Konkreettisina esimerkkeinä mainittiin lukujärjestysten suunnittelutyöt ja kurinpitotoimenpiteet, joissa rehtorilta kaivattiin aika-ajoin laajempaa ilmiöiden ymmärrystä sekä tiukempaa ja johdonmukaisempaa otetta. Erityispedagogisen osaamisen nähtiin lisäävän myös ihmisymmärrystä, jota opettajat rehtorilta oppilaitoksen johtajana toivoivat. Vastauksista kävi ilmi, että mikäli rehtorit eivät olleet tehneet erityisopettajan työtä tai tutustuneet siihen, saattoivat he helposti eristää erityisopetuksen omaksi osa-alueekseen koulun toiminnassa. Tällöin he eivät välttämättä ottaneet asioihin kantaa toivotulla tavalla tai huomioineet erityisopetusta osana suurempaa kokonaisuutta. Vaikka rehtorilla ei olisi vahvaa

erityispedagogista osaamista, on siis tärkeää olla kiinnostunut erityisopettajan työstä ja pyrkiä ymmärtämään sitä.

Erityisopettajat totesivat, että he pyrkivät itse pitämään rehtoria tietoisena tekemästään työstä sen sijaan, että rehtori olisi siitä aktiivisesti kysellyt. Arjen yhteistyö painottui vahvasti oppilashuollollisiin asioihin ja juridisiin teemoihin, kuten pedagogisten selvitysten tekemiseen. Vastauksissa kävi kuitenkin ilmi, että rehtorin ja erityisopettajan kanssakäyminen oli ajoittain myös molemminpuolista tarvitsemista, sillä välillä rehtori kaipasi vastavuoroisesti erityisopettajalta näkemyksiä päätöksentekoon ja käsittelemiinsä asioihin. Nämä hetket opettajat kokivat voimauttavina ja kannustavina, sillä he saivat nauttia ammatillisen asiantuntijuuden ja arvostuksen tunteesta. Näiden hetkien kuvailtiin luovan uskoa omaan tekemiseen ja vahvistavan tunnetta ammatillisesta osaamisesta.

Rehtori toimintakulttuurin luoja ja roolimallina

”Pahinta olisi se, jos rehtori ei olisi tippaakaan kiinnostunut työstään.” H4

”Jos ois jotain ristiriitoja työpaikalla, niin kyllähän se miten rehtori ottautuu vai ottautuuko ollenkaan muokkaa sitä työyhteisön ilmapiiriä.” H5

”Johtaja ois sellainen, joka näyttää suuntaa sille koululle, mitä siellä arvostetaan ja miten asioihin puututaan ja millaista henkeä sinne halutaan luoda... Rehtori ois yksi tärkeä osa sitä.” H1

”Mä itte aattelen tai ainakin koen olevani aika oikeudenmukainen ihminen.. ja mä kaipaen sitä myös johdolta.” H2

”Seki motivoi siin työnteossa, että työyhteisö toimii yhteen ja hyvin... Ja aattelen, että sen johtajan tehtävänä on tukea sitä työyhteisöä. Siihen perustuu ne arvot, ja että työyhteisössä ois aikalailla samanlaiset arvot keskenään.” H2

Erityisopettajat näkivät rehtorin olevan suuressa roolissa luomassa koulun asenne- ja arvoilmapiiriä. Lisäksi rehtori nähtiin parhaimmillaan esikuvana ja vahvistajana erityisopettajan oman asenteen ja ammatillisen osaamisen muodostumisessa. Mikäli johtajasta huokuu intohimo tehdä työtään, antaa se opettajille myönteistä kipinää myös omaa tekemistä ja ammatillista kehitystä ajatellen. Positiivinen ja humoristinenkin tyyli nähtiin hyvänä asiana silloin, kun rehtori tekee työtään kuitenkin tosissaan ja välittävällä otteella. Erityisopettajat

toivoivat rehtorilta myös vankkaa arvopohjaa, joka ohjaa suoraselkäiseen ja tasapuoliseen toimintaan koulu yhteisössä. Yksi haastateltava korosti, kuinka tärkeää on rehtorin tapaus suhtautua oppilaisiin, ja näki aidon välittämisen ja empatiakyvyn olevan yksi tärkeimmistä asioista rehtorin työssä.

Yhteistyön tekemisen kulttuurin koettiin olevan merkittävä osa omaa työtä ja ammatillista kehittymistä, minkä muodostumisessa rehtorilla on vaikuttava rooli. Erityisopettajan työ on jatkuvaa kommunikointia muiden opettajien ja yhteistyöverkoston kanssa, joten vahva ja avoin yhdessä tekemisen ilmapiiri edesauttaa kehittymään myös omassa työssä. Mahdollisten konfliktien käsittelyyn kaivattiin rehtorilta lisää jäämäkkyyttä, minkä omalta osaltaan nähtiin vaikuttavan vahvasti koulun ilmapiiriin ja toimintakulttuurin muodostumiseen. Erityisopettajat näkivät rehtorin asenteiden ja arvojen heijastuvan siis rehtorin toimintatapojen kautta koko koulu yhteisön toimintaan. Erityisopettajat kaipasivat johdonmukaisuutta, avoimuutta, suoraselkäsyyttä ja tasapuolisuutta. Nämä asiat näyttävät vaikuttavan siihen, kuinka paljon rehtoria arvostetaan ja kuinka vahvasti hänen toimintamalleihinsa halutaan samaistua. Tämä lienee suuri vaikuttava tekijä myös siihen, kuinka koulu yhteisön toimintaan ja työhön halutaan sitoutua.

Pohdinta

Tutkimuksessa on tarkasteltu rehtorin rooleja uransa alussa olevien erityisopettajien ammatillisen kompetenssin kehityksessä. Tutkimuksessa on selvitetty, millaisissa rooleissa rehtori kehityksessä toimii, ja kuinka nämä roolit todellisuudessa ilmenevät ja kehitykseen vaikuttavat. Tutkimuksen avulla on haluttu selvittää niitä odotuksia, mitä erityisopettajat rehtoriin kohdistavat, sekä tuoda näkyväksi rehtorin toiminnassa ilmeneviä mahdollisia ristiriitoja. Tutkimuksen tulokset luovat uusia näkökulmia rehtorin ja opettajien vuorovaikutuskäytäntöjen kehittämiseen sekä johtamisroolin sovittamiseen vaihtelevissa tilanteissa. Rehtori voi kehittää omaa toimintaansa vain tietoisena hänelle asetetuista odotuksista (Virtanen 2013), ja tutkimuksen tulokset tarjoavat uusia ja tarkoituksenmukaisia näkökulmia tähän ajankohtaiseen rehtorin työtä koskevaan keskusteluun.

Rehtorin rooli erityisopettajan ammatillisen kompetenssin kehityksessä

Tutkimuksessa aineistolähtöisen sisällönanalyysin tuloksena rehtorille muodostui kuusi roolia: 1) rehtori raamien rakentajana, 2) rehtori kehityksen edistäjänä ja mahdollistajana, 3) rehtori kannustajana ja palautteen antajana, 4) rehtori kuuntelijana ja kumppanina, 5) rehtori erityispedagogisena johtajana ja oppijana sekä 6) rehtori toimintakulttuurin luoja ja roolimallina. Muodostuneet roolit liittyvät sekä kouluyhteisön toiminnan muokkaamiseen, käytännön kehitysvälineiden tarjoamiseen että henkilökohtaiseen tukemiseen ja palautteen antamiseen. Haastateltavien monipuoliset vastaukset kertovat siitä, että rehtoreilla on monia vaikuttavia rooleja erityisopettajien ammatillisen kompetenssin kehityksessä, ja näissä kaikissa rooleissa ideaalilla tavalla toimiminen on rehtorille haastava tehtävä. Haasteista kertoo se, että roolien kohdalla erityisopettajat ovat kokeneet ristiriitoja, eikä rehtorin toiminta aina näyttäydy olevan toiveiden mukaista ja ammatillisen kompetenssin kehitykselle kaikkein suotuisinta. Mielenkiintoinen kysymys on se, kuinka suureksi rehtorin rooli opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta muodostuu, ja kuinka nämä ristiriitaiset kokemukset ammatillisen kompetenssin kehitykseen vaikuttavat. Rooleilla voi lisäksi olla erilaisia painotuksia ammatillisen kompetenssin kehityksessä, sillä esimerkiksi kaivatut ja monesti myös puutteelliset organisoinnin taidot tulivat vahvasti esiin erityisopettajien kuvauksissa. Esimerkiksi kuuntelijana ja kumppanina voi toimia rehtorin sijaan kollega tai vararehtori, mutta kokonaisuuden hallinta jää yksinomaan rehtorin vastuulle. Mikäli raamit koulun toiminnalle ja opettajien ammatilliselle kehitykselle eivät ole kunnossa, on niiden sisällä

haastavaa kehittää osaamistaan ilman vahvaa ja selkeää toimintakulttuuria.

Tutkimustuloksena muodostuneet roolit linkittyvät kuitenkin tiiviisti yhteen, ja rehtorin toiminnan kokonaiskuvalla lienee suurempi merkitys opettajan ammatilliselle kehitykselle kuin yhdellä erillisellä osa-alueella.

Strukturoidun, kehittävän ja keskusteleavan toimintakulttuurin lisäksi erityisopettajat toivovat rehtorilta erityispedagogista osaamista, jotta koulun johtaja kykenisi ottamaan kantaa ja tukemaan erityisopettajia ammattispesifisissä kysymyksissä. Erityispedagogisen osaamisen nähtiin kehittävän myös ihmisymmärryksen taitoja, mikä liittyy tärkeänä osana koulun toimintakulttuurin ja arvopohjan muodostumiseen. Ihannetilanne erityisopettajien kokemusten mukaan olisi sellainen, että rehtorilla olisi käytännön kokemusta erityisopettajan työstä. Rehtorin kelpoisuusvaatimuksissa ei kuitenkaan erityispedagogista osaamista vaadita, mikä lienee erityisopetuksen näkökulmasta yksi merkittävä kysymys koulun johtamista ajatellen. Yksi haastateltavista toivoikin, että erityisesti isossa kouluorganisaatiossa erityisopetukselle nimettäisiin oma johtajansa, mikäli rehtorilta ei riittävästi tietotaitoa ja resursseja kyseiselle kentälle löydy. Tutkimustuloksista onkin nähtävissä, että vaikka uransa alussa olevat erityisopettajat toisaalta nauttivat omaan työhönsä liittyvästä vapaudesta, vastuusta ja asiantuntijuudesta, kaipaavat he enemmän ammatillista tukea, kannustusta ja arvostusta työhönsä liittyvissä kysymyksissä.

Roolien vaikutukset koulun arjessa

Kuten myös tässä tutkimuksessa näyttäytyy, ovat Rauste-von Right ym. (2003, 237-238) todenneet, rehtorilla on oma osansa opettajien ammatillisen kasvun tukemisessa. Rehtorin kuuluu olla vuorovaikutteisen ihmissuhdetyön asiantuntija ja johtaa asiantuntijoiden muodostamaa oppimisyhteisöä. Yksi rehtorin työn haastavimmista kysymyksistä onkin, kuinka luoda avoin ja hyväntahtoinen ilmapiiri, joka sallii myös ihmettelyn ja kyseenalaistamisen. Leinon & Leinon (1997, 123-124) mukaan tehokkaita kouluja koskenut tutkimus on paljastanut, että menestyksen taustalla on rehtorien selkeä toiminta sekä opettajien kehittymisen tukeminen muun muassa kannustamalla opettajia kokeilemaan rohkeasti uutta.

Kehitykselle suotuisan toimintakulttuurin muodostaminen näyttää siis olevan tärkeä osa rehtorin työtä. Ihmisten johtamista kouluorganisaatiossa tutkinut Juuti (2007, 212) on todennut, että hyvä johtaminen toteutuu jaettuna johtamisena, jonka ilmentymä on yhteinen innostuminen. Ajamistaan asioista innostunut ja niiden eteen uhrautuva johtaja voi saada

myös muut innostumaan niistä. Kasvatustyö ja uuden sukupolven sosiaalistaminen ovat suuria päämääriä, ja koulussa työskentelevät henkilöt ovat varmasti lähes poikkeuksetta valmiita työskentelemään näiden päämäärien saavuttamiseksi. Rehtorin tehtävänä tavoitteiden saavuttamiseksi onkin saada alaistensa parhaat puolet esille, minkä kautta opettajat voivat kukoistaa omassa työssään. Tähän voidaan päästä keskustelevalle esimiestyöllä, mikä tunnistaa ihmisten ainutlaatuisuuden kaavamaisen kohtelun sijaan. Keskustelevan johtamisen avaimia ovat yhteisymmärrys ja yhteinen toiminta, mikä ilmenee tilan ja ajan antamisena muiden käyttöön. Kuunnellessa ihminen osoittaa arvostavansa toista, ja saa oikeutuksen esittää myös eriäviä näkökantoja. Mitätöidyksi tuleminen vähentää arvokkuuden ja omien näkökulmien merkittävyyden tunnetta, joten yhteisymmärrys voidaan saavuttaa vain laadukkaan kuuntelemisen kautta. Kun rehtori tietää, että jokainen on oman työnsä paras asiantuntija ja osaa sen lisäksi yhdessä kysellen heittäytyä kartoittamaan vaihtoehtoisia ratkaisuja opetustyön tuomiin haasteisiin, on hän oikealla tiellä. Johtaminen on palvelutehtävä muiden onnistumisten organisoimiseksi. (Juuti 2007, 212-2017).

Kaikkien haastattelemieni erityisopettajien vastauksista ilmeni vahva halu kehittyä ja kehittää omaa opettajuuttaan. Ammatillisen kompetenssin kehittymistä rajoittavien tekijöiden voidaan nähdä vaikuttavan kehitykseen sekä motivaation, työyhteisön ilmapiirin että konkreettisten kehitysmahdollisuuksien kautta. Juuti (2007, 199) on todennut, että johtamisen, työyhteisön ilmapiirin ja kulttuurin sekä ihmisten työmotivaation ja työhyvinvoinnin välillä on kiinteä yhteys. Mikäli rehtori ei luo selkeitä linjoja ja raameja toiminnalle, voi työympäristö ja toimintakulttuuri näyttäytyä sekavana kokonaisuutena ja heikentää mahdollisuutta opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Ilman koulutuksia ja oman opettajana toimimisen reflektiota kehitys voi hiipua, ja myös erityispedagogisissa asioissa kaivatun tuen puuttuminen voi heikentää ammatillista kehitystä ja työssä jaksamista. Tässä tutkimuksessa käsitellyn ammatillisen kompetenssin kehityksen ja sen tukemisen voidaan nähdä kytkeytyvän siis myös työssä jaksamisen kysymyksiin, mikä on huomionarvoinen aihe muuttuvaa koulumaailmaa ja sen johtamista koskevassa keskustelussa.

Tulevaisuuden näkymiä

Koululaitoksen johtaminen vaikuttaa yksittäisen työyhteisön menestymisen lisäksi myös siihen, millaiseksi koulutuksen laatu laajemmin yhteiskunnallisella tasolla muodostuu. Koulu, jossa pudotaan pois sen opetuksellisesta perustehtävästä esimerkiksi keskinäisten ristiriitojen

vuoksi, ei saavuta hyviä opetustuloksia, mikä viimekädessä heijastuu myös yhteiskunnan tieto- ja taitotasoon. (Juuti 2007, 200). Opetustoimen tehtävänä on reagoida muuttuvan maailman haasteisiin, ja sen mukaisesti opettajien uutena keskeisenä tehtävänä tulee olla tulevaisuuden tekeminen. Opettajan roolin muuttuminen luo suuren haasteen opettajankoulutuslaitokselle, sillä sen tehtävänä tulee olla kouluttaa tulevaisuuden tekijöitä. Opettajien uusi rooli edellyttää puolestaan myös rehtorien roolin ja vastuun uudistumista, sillä rehtorien tulee olla koulujensa tulevaisuuden tekijöiden johtajia. Tämä uusi rooli ja vastuu edellyttää rehtoreilta uudenlaista pätevyyttä ja osaamista, minkä vuoksi myös rehtorien kelpoisuusehtojen ja johtamiskoulutuksen on omalta osaltaan uudistuttava. (Alava, Halttunen & Risku 2012, 39). Juuti (2007,202) korostaa, että nykyinen nopeasti muuttuva kouluympäristö suorastaan vaatii kehittämään ja käyttämään ihmisjohtamisen menetelmiä. Jatkuva muutos edellyttää vahvaa ja yhteistoiminnallista johtamista, jonka avulla saadaan henkilökunnan parhaat puolet esille. Tarkoituksenmukaisella johtamisella autetaan opettajia jatkuvasti kehittymään ja jaksamaan vaativassa sekä yhteiskunnalle että yksilölle merkittävässä tehtävässä (Hämäläinen & Välijärvi 2007, 271).

Rehtorin rooli yhä kasvavien haasteiden ja vaatimusten edessä ei liene helppo. Rehtori joutuu kantamaan koulun tasolla vastuun ylemmän ohjausjärjestelmän määrittelemien tavoitteiden toteutumisesta, ja pulmaksi muodostuukin asioiden ja ihmisten johtamisen yhdistäminen. Parhaimmillaan rehtori on vaikuttaja, joka käy dialogia sekä valtakunnallisen että paikallisen tason kanssa, mutta pahimmillaan rehtori kokee roolinsa vain välittäjäksi, joka on monologin ja käskyttämisen kohteena. Rehtorin työn häilyvät rajat ja monet nopeasti ilmaantuvat muutoshaasteet luovat toimintaympäristön, jossa johtajuus ja rehtori henkilönä on puristuksissa. Tämän seurauksena rehtorit kokevat työkuormansa kasvaneen myös käytännössä. (Johnson & Pennanen 2007, 15-18). Pennanen (2007, 79) mukaan noin puolet rehtoreista eivät ole itse hakeneet tehtävään, vaan he ovat siihen ”joutuneet” tai ”ajautuneet” ilman tarkoituksenmukaista koulutusta. Lisäksi Vuohijoen (2006) mukaan lähes puolet rehtoreista haluaisi vaihtaa muuhun työhön. Näitä seikkoja voidaan pitää tärkeinä, kun puhutaan muutoksesta: tällöin ei ole mahdollisesti kyse muutoshalukkuudesta tai työuralla etenemisestä, vaan tilanne kuvastaa enemmänkin yksilön passiivista ja tilanteeseen sopeutuvaa roolia. Vastakkaisessa tapauksessa puolestaan korostuu yksilön oma aktiivisuus ja kiinnostus johtamiseen ja kehittämiseen (Pennanen 2007,79), mitä myös tämän tutkimuksen erityisopettajat rehtoreilta kaipasivat.

Oppilaitoksen pedagoginen kehittäminen näyttää tutkimushavaintojen mukaan olevan nouseva johtamisen alue, jolloin ensisijaiseksi arvoperustaksi nousee opetuksen kehittäminen yhä laadukkaammaksi. Koulun kehittäminen voisi tapahtua oppivana organisaationa, minkä myötä professionaalisen toiminnan keskeisin piirre johtamisen kannalta on opettajan kannustaminen itseohjautuvaan toimintaan. Itseohjautumisessa olennainen tekijä on opettajankoulutuksen kautta sisäistetty ammatillinen etiikka, minkä jälkeen esimiehen tehtävänä on tukea ja mahdollistaa opettajan itsenäistä työskentelyä. (Ojala 2007, 147-148). Vulkon (2007, 106-107) mukaan oppivan organisaation keskeisinä piirteinä korostuvat yhdessä oppiminen, yhteistoiminnallisuus, vuorovaikutus ja tavoitteellinen tulevaisuuteen vaikuttaminen. Lisäksi oppivan organisaation toiminnassa korostuu rakenteiden, kulttuurin ja strategian muuttuminen itseuudistuvaksi oppimisjärjestelmäksi. Koulun kehittämisen keskeisiä tavoitteita ovat Vulkon mukaan paitsi oppilaitoksen ja opetuksen laadun parantaminen, myös henkilöstön osaamisen jatkuva kehittäminen sekä kannustavan ja innostavan työympäristön turvaaminen. Ihmisillä on tarve innovatiiviseen ja suunnitelmalliseen toimintaan, ja yhdessä oppiminen vaatii yhteiseen kieleen, kommunikaatioon ja konfliktien hallintaan kykenevää vuorovaikutusta. (Vulkko 2007, 109). Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan tarkastella suhteessa oppivan organisaation tavoitteisiin, sillä rehtorilla on monia rooleja opettajan ammatillisessa kehittämisessä ja sen myötä myös itseohjautuvan toiminnan tukemisessa. Tulokset voivat toimia tukena, kun rehtorit reflektivat omaa työtään suhteessa työyhteisön jäsenien ammatillisen kehityksen tukemiseen.

Tässä tutkimuksessa on haastateltu rajallista joukkoa uransa alussa olevia erityisopettajia, joten lisätutkimusta aiheeseen liittyen tarvitaan. Tutkimus toimii kuitenkin herättäjänä keskusteluun siitä, kuinka rehtorin roolit ja niissä ilmenevät ristiriidat opettajien ammatillisen kompetenssin kehitykseen vaikuttavat. Uransa alkuvaiheessa olevien erityisopettajien lisäksi olisi kiinnostavaa tarkastella myös jo hieman pidemmälle opettajan uralla edenneiden ammattilaisten näkemyksiä. Tämä mahdollistaisi vertailevan tarkastelun siitä, millä tavalla uran alkuvaihe ja sen luomat erityispiirteet vaikuttavat ammatillisen kompetenssin kehittämiseen ja sen tukemiseen. Mielenkiintoinen kysymys jatkotutkimusta ajatellen on myös se, kuinka rehtorit itse kokevat roolinsa opettajien ammatillisen kompetenssin kehityksessä, ja kuinka heillä alati muuttuvassa ja haastavassa tehtävässä on välineitä ja voimavaroja toteuttaa työtään opettajien ammatillisen kompetenssin kehitykselle suotuisasti.

Lähteet

- Alasuutari, P. 2009. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Vastapaino, Tampere.
- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. 2012. Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Tilannekatsaus – toukokuu 2012. Opetushallitus, muistiot 2012:3.
- Blase, J. & Blase, J. 2000. Effective instructional leadership. Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration* 38 (2), 130–141.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107-115.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin Yliopisto.
- Eteläpelto, A. 1993. Oppijalähtöiseen osaamisen kehittämiseen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Miettinen, R. (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25- vuotisjuhlajulkaisu*. Helsinki: Painatuskeskus, 109–135.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Honkanen, M. 2012. Rehtorit ja oppilaitosjohtaminen. Opetushallitus. Muistiot 2012:8.
- Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T. & Ahonen, J. 2002. Oppilaitoksen johtaminen. Helsinki: WSOY.
- Hämäläinen, K. & Välijärvi J. 2007. Tulevaisuuden haasteita koulun rehtoreille. Teoksessa Pennanen, A. (toim.) 2007, 253-272. *Koulun johtamisen avaimia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus sosiaalitutkimuksen ”käsiyötaitoon”. Kuopion yliopiston julkaisuja. *Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset* 2/1987.
- Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* A514.
- Johnson, P. & Pennanen, A. 2007. *Koulun johtamisen avaimia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Joseph, R. & Reigeluth, C. M. 2005. Formative Research on an Early Stage of the Systemic Change Process in a Small School District. *British Journal of Educational Technology*. 36 (6), 937-956.
- Juuti, P. 2007. Ihmisten johtaminen kouluorganisaatiossa. Teoksessa Pennanen, A. (toim.) 2007, 199-218. *Koulun johtamisen avaimia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 258–274.

- Kanervio, P. & Risku, M. 2009. Tutkimus kuntien yleissivistävän koulutuksen opetustoimen johtamisen tilasta ja muutoksista Suomessa. Opetusministeriön julkaisuja 2009:16.
- Kangas, P. 1995. Työn ja työryhmän johtaminen. Painatuskeskus Oy, Helsinki.
- Leino, A. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Tampere: Tampere University Press.
- Matinheikki-Kokko, K. 1999. Kulttuurikompetenssin oppiminen toisesta kulttuurista tulevien ohjaustyössä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 291–305.
- McClelland, D. C. 1973. Testing for Competence rather than for “Intelligence”. *American Psychologist* 28, 1–14.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. *Qualitative data analysis*, 2.painos. California: Sage.
- Mudler, M. 2001. Competence Development. Some Background Thoughts. *The Journal of Agricultural Education and Extension* 7/4, 147–159.
- Mulder, M. 2002. *Competetieontwikkeling in Organisaties. Perspectieve en Praktijk’s* Gravenhage: Elsevier Bedrijfsinformatie.
- Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. *Acta Universitatis Ouluensis. E 63*. Oulun yliopisto. Oulu 2003.
- Nevalainen, R. & Kimonen, E. 2005. Opettajan pedagoginen ja professionaalinen kompetenssi koulukulttuurin muutosprosessissa. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) *Opettajankoulutus eilen, tänään, tulevaisuudessa*. Professori Erkki Viljasen juhlakirja 5.2.2005. Jyväskylä: Tuope, 180–200.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. 2008. Teacher competences and pupil achievement in pre-school and school. A systematic review carried out for The Ministry of Education and Research, Oslo. Käännös J. Mason. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, School of Education, University of Aarhus. Verkojulkaisu:
http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/en/aboutdpu/danishclearinghouseforeducationalresearch/abouttheclearinghouse/products/udgivelser_clearinghouse_20080908120312_srii-english-senfinal.pdf (Viitattu 26.9.2016).
- O’Connor, E. 2004. Leadership and emotions: An exploratory study into the emotional dimension of the role of the post-primary school principal in Ireland. *The Journal of Doctoral Research in Education* 4(1), 46–58.
- Ojala, I. 2007. Rehtorien roolit suurten ja pienten koulujen johtamishaasteena. Teoksessa Pennanen, A. (toim.) 2007, 129-152. *Koulun johtamisen avaimia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. *Opetushallitus, raportit ja selvitykset 2010:1*.

- Pennanen, A. 2007. Koulun johtamisen muuttuva toimintaympäristö. Teoksessa Pennanen, A. (toim.) 2007, 73-104. Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pietiläinen, V. 2008. Opettajan ammatillisten kompetenssin ytimessä. Ammattikasvatuksen aikakausikirja 3/2008, 38–45.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY
- Ruohotie, P. 2004. Työelämän osaamistarpeet. Teoksessa J. Keskitalo (toim.) Työelämä osana insinööriopintoja. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Virtanen, P. 2003. Suomalaisen julkishallinnon johtamisen haasteet ja toimintaympäristön muutoksen hallinta. Hallinnon tutkimus 22 (4), 298–309.
- Vuohijoki, T. 2007. Pitää vain selviytyä. Rehtorin työn vaatimusten ja voimavarojen välinen epäsuhta. Teoksessa Pennanen, A. (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vuohijoki, T. 2006. Pitää vain selviytyä. Tutkimus rehtorin työstä ja työssä jaksamisesta sukupuolen ja virkaaseman suhteen tarkasteltuna. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Scripta lingua Fennica edita, osa 250.
- Vulkko, E. 2007. Päätöksenteko osana koulun johtamista: Opettajien kollegialisuutta etsimässä. Teoksessa Pennanen, A. (toim.) 2007, 105-128. Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Liite 1.

Teemahaastattelun runko, toukokuu 2016

Yleiskuva rehtorin työstä

- Millainen mielikuva sinulla on rehtorin työstä ja työnkuvasta?
- Millainen on mielestäsi hyvä koulun johtaja?

Erityisopettajien kokemukset rehtorin roolista suhteessa omaan työhön

- Miten kuvailisit nykyistä esimiestäsi: mitä asioita hänen toiminnassaan arvostat, ja mitä asioita häneltä toivoisit?
- Koetko, että koulun johtajalla on tarpeeksi aikaa henkilöstön johtamiseen?
- Millaista tukea ja palautetta johtajalta työhösi kaipaavat? Koetko saavasi näitä?

Rehtorin vaikutus erityisopettajan työmotivaatioon ja työyhteisöön

- Millainen johtajuus sinua motivoi ja innostaa?
- Millainen vaikutus mielestäsi rehtorilla on työyhteisön toimintaan?