

TAMPEREEN YLIOPISTO

Resurssiopettajuus - matalampi aita työelämään?

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

TUOMO HAKKARAINEN

SAMULI KIVIHARJU

Helmikuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

TUOMO HAKKARAINEN & SAMULI KIVIHARJU: Resurssiopettajuus - matalampi aita työelämään?

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 75 sivua, 3 liitesivua

Helmikuu 2015

Tutkimuksen tarkoituksena oli pyrkiä ymmärtämään noviisiopettajien induktiovaiheen ongelmia ja pohtia yhden ratkaisumallin, resurssiopettajana työskentelyn toimivuutta. On osoitettu, että nuoret vastavalmistuneet opettajat kokevat työnsä liian raskaaksi ja vaihtavat ensimmäisen työvuotensa jälkeen jopa alaa. Tässä tutkimuksessa perehdyimme resurssiopettajan työnkuvan kautta kyseisiin ongelmiin. Tutkimme myös koulutuksesta saadun osaamisen kautta luokanopettajan ja resurssiopettajan työn eroavaisuuksia.

Tutkimuksemme on luonteeltaan kvalitatiivinen tutkimus. Valitsimme laadullisen menetelmän, koska se mahdollistaa erilaisuuden ja monentyyppiset ratkaisut. Toteutimme tutkimuksen teemahaastattelulla haastatteleamalla neljää resurssiopettajaa, jotka ovat valmistuneet viiden vuoden sisällä. Lisäksi käytimme kandidaatintutkielmassa keräämäämme tutkimusjoukkoa, johon kuului neljä noviisiopettajaa, jotka olivat valmistuneet vuosina 2011–2012. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Tutkimuksemme tulkinnallisen otteen vuoksi analysoimme haastateltavien kokemuksia. Emme kuitenkaan sulkeudu vain yhden analyysimenetelmän taakse, vaan käytämme useampia analysointitapoja.

Teorian punainen lanka etenee kronologisesti ammatillisen identiteetin rakentumisen kautta opiskelujen alkuvaiheista aina ensimmäisiin työvuosiin saakka. Ammatillinen identiteetti lähtee rakentumaan kun opiskelija aloittaa opinnot yliopistossa ja se jatkuu koko työuran ajan. Yliopistossa opiskelijalle annetaan muodollinen osaaminen. Opettaja kehittyy koko työuransa ajan, mutta erityisesti noviisina, jolloin muodollisen osaamisen lisäksi noviisiin on otettava täysi vastuu työstään. Vuorovaikutus oppilaisiin, kollegoihin ja oppilaiden vanhempiin alkaa ja pedagogiset käytännöt alkavat muodostua. Tässä vaiheessa opettajat kokevat usein riittämättömyyden tunnetta, jolloin ammatillinen identiteetti ja osaaminen kehittyvät siis johonkin suuntaan.

Tutkimuksemme mukaan resurssiopettajan työnkuva on melko samanlainen luokanopettajan työn kanssa, mutta resurssiopettajalla vastuu oppilaista ja opetuksen ulkopuolisesta työstä on huomattavasti vähäisempi. Luokanopettajan työtä kuormittaa opetuksen ulkopuolinen työ vanhempineen, mutta resurssiopettajia kuormittivat työssään erilaiset tekijät: omasta toiminnasta riippumattomat muuttuvat tilanteet, muuttuvista tilanteista johtuvat suunnittelemattomat oppitunnit sekä oppilaiden suuri vaihtuvuus. Koulutus vastaa molempiin työnkuviin melko hyvin, mutta molemmat tutkimusjoukot toivoivat koulutukselta eväitä arviointiin, sekä pidempiä harjoitteluita. Resurssiopettajat eivät kokeneet työtään raskaaksi ja kokivat, että se toimii loistavasti opettajan nivelvaiheen ensimmäisenä työpaikkana.

Ratkaisuehdotuksena ehdotamme uudenlaista opetusharjoittelua joka yhdistäisi opettajaopiskelijan tutkielmaopinnot ja syventävät projektiopinnot mielekkääksi kokonaisuudeksi, joka antaisi riittävästi eväitä tulevaisuutta ajatellen. Jatkotutkimusaiheiksi ehdotammekin ratkaisuehdotuksen mukaisen mallin toteuttamisen tutkimista tarkemmin.

Avainsanat: luokanopettaja, resurssiopettaja, noviisiopettaja, opettajankoulutus, ammatillinen identiteetti

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 OPETTAJAN AMMATILLINEN IDENTITEETTI	4
2.1 AMMATILLISEN IDENTITEETIN RAKENTUMINEN.....	4
2.2 HYVÄ OPETTAJA.....	6
3 OSAAMINEN JA OPETTAJUUDEN KEHITTYMINEN	8
3.1 LUOKANOPETTAJAN KELPOISUUS.....	9
3.2 LUOKANOPETTAJANKOULUTUKSEN RAKENNE.....	10
3.3 URAN ALKUVAIHEET JA KEHITTYMINEN.....	12
3.3.1 <i>Noviisiopettaja</i>	12
3.3.2 <i>Opettajan ammatillinen kehittyminen ja vuorovaikutuksen tärkeys</i>	13
4 OPETTAJAN TYÖN KÄYTÄNNÖT JA HAASTEET	16
4.1 PEDAGOGISET KÄYTÄNNÖT.....	16
4.2 NOVIISIOPETTAJANA TYÖELÄMÄSSÄ.....	18
4.3 RESURSSIOPETTAJA.....	22
4.4 SAMANAIKAISOPETUS.....	24
5 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA	28
5.1 TUTKIMUKSEN FILOSOFISET LÄHTÖKOHDAT.....	28
5.2 KVALITATIIVISEN TUTKIMUKSEN LUONNE.....	29
5.3 TEEMAHAASTATTELU.....	30
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	32
6.1 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA LÄHTÖKOHDAT.....	32
6.2 HAASTATELUN TOTEUTUS JA TUTKIMUSJOUKKO.....	33
6.2.1 <i>Tutkimusjoukko I</i>	33
6.2.2 <i>Tutkimusjoukko II</i>	34
6.3 AINEISTON ANALYYSI.....	34
7 TULOKSET	36
7.1 RESURSSIOPETTAJAN TYÖNKUVA.....	36
7.1.1 <i>Kuormittavuus</i>	36
7.1.2 <i>Vuorovaikutus</i>	38
7.1.3 <i>Resurssiopettajan pedagogiset käytänteet ja toimintamallit</i>	44
7.1.4 <i>Resurssiopettajana toimimisen merkitys noviisiopettajalle</i>	52
7.2 OSAAMINEN.....	54
7.2.1 <i>Resurssiopettajan erityisosaaminen</i>	54
7.2.2 <i>Koulutuksesta saatu osaaminen</i>	55
7.3 TULOSTEN YHTEENVETO.....	63
8 POHDINTA	66
8.1 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	66
8.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA MERKITTÄVYYS.....	68
8.3 RATKAISUEHDOTUS JA JATKOTUTKIMUSAIHEITA.....	69
9 LÄHTEET	72

1 JOHDANTO

Tutkimme kandidaatintutkielmassa noviisiopettajien näkemyksiä työelämäänsä siirtymisestä ja opettajankoulutuksesta saatua osaamista työelämän kynnyksellä. Tutkielmaan osallistui kolme luokanopettajaa ja yksi resurssiopettaja. Tutkimusjoukossamme mukana olleen resurssiopettajan vastaukset poikkesivat melko paljon muiden tutkielmaan osallistuneiden kanssa. Resurssiopettajana toimineen haastateltavan vastuu työelämässä oli pienempi. Helputusta työskentelyyn toi pieni vastuu kodin ja koulun yhteistyön, arvioinnin sekä muiden opetuksen ulkopuolisten työtehtävien osalta. Hannele Niemen (1995, 211) mukaan juuri opetuksen ulkopuoliset työtehtävät ovat niitä asioita, joissa nuoret opettajat kokevat omaavansa heikot valmiudet. Pienemmän vastuun myötä resurssiopettaja ei kokenut työtään yhtä rankaksi kuin luokanopettajat ja oli tilanteeseensa nähden tyytyväinen. Samana keväänä saatuaamme kandidaatintutkielman valmiiksi huomasimme Helsingin Sanomissa Minna Pölkin artikkelin resurssiopettajista, joihin kunnat olivat saaneet valtiolta määrärahoja. Artikkelissa kerrotaan kuinka joensuulainen pätevä opettaja toimii resurssiopettajana, eli on tarvittavana lisäresurssina luokanopettajille esimerkiksi auttamalla tuntien suunnittelussa ja mahdollistamassa isojen ryhmien jakamisen pienempiin osiin. (Pölkki 2013.) Viimeistään kandidaatin tutkielman tulosten ja Helsingin Sanomien artikkelin myötä meillä heräsi kiinnostus jatkotutkimusaiheeseen, jossa halusimme tutkia nimenomaan resurssiopettajia ja heidän työnkuvaansa, ja ottaa näkökulman tueksi erityisesti nuoret, vastavalmistuneet noviisiopettajat.

Tutkimuksia vastavalmistuneiden opettajien ensimmäisistä työvuosista on tehty paljon ja tulokset osoittavat, että moni nuori opettaja vaihtaa alaa ensimmäisten työvuosien aikana (esim. Almiola 2008, Blomberg 2008, Burke 2013, Hong 2010, Le Maistre & Paré 2009). Heti valmistuttuaan luokanopettajalla on täysi juridinen ja pedagoginen vastuu, toisin kuin monilla muilla aloilla, joissa vastuu kasvaa kokemuksen myötä. Esimerkiksi lääkäreillä vastuu kasvaa kokemuksen karttuessa ja vanhemman kollegan työskentelyä seurattessa (esim. Olsson 2006). Näistä päätelmistä meillä heräsi ajatus siitä, voisiko resurssiopettajana toimiminen olla silta täydessä vastuussa olevan opettajan työelämäänsä? Resurssiopettajana vastavalmistuneet

opettajat voisivat keskittyä nimenomaan opetustyöhön ja kokemuksen kertyessä haalia lisävastuuta opetuksen ulkopuolisista tehtävistä.

Resurssiopettajuutta on tutkittu vähän, joten aiheelle on mielestämme selkeästi paikka tutkimuksen saralla. Tämän tutkielman päätavoitteeksi kulminoitui vastavalmistuneiden opettajien ongelmien ja haasteiden ymmärtäminen ja pohtia yhden ratkaisumallin, resurssiopettajana työskentelyn, toimivuutta nuoren opettajan induktiovaiheessa. Tutkielman tutkimuskysymyksenä on ymmärtää millainen resurssiopettajan työnkuva on eri kouluissa ja selvittää voisiko resurssiopettajana toimiminen tuoda tarvittavaa osaamista vastavalmistuneelle opettajalle. Lisäksi tutkimustavoitteena on pyrkiä hahmottamaan kuinka resurssiopettajana toimivat nuoret opettajat kokevat oman työnsä. Toisena tutkimusteemana vertailemme luokanopettajien ja resurssiopettajien kesken koulutuksesta saadun osaamisen hyötyä, eli vastaako yliopistojen järjestämä luokanopettajan koulutus paremmin jompaankumpaan työtehtävään vai antaako koulutus yhtä hyvät eväät molempiin työtehtäviin. Tämän tutkimuskysymyksen selvittämiseksi hyödynnämme kandidaatintutkielmasta keräämäämme haastatteluaineistoa. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1) Millainen on resurssiopettajan työnkuva?

- Miten resurssiopettajat kokevat työnsä suhteessa kollegoihin, oppilaisiin, oppilaiden vanhempiin sekä esimieheen?

2) Millainen on noviisiopettajien osaaminen suhteessa resurssiopettajuuteen?

- Miten noviisiopettajat kokevat koulutuksesta saadun osaamisen?

Koimme järkeväksi rakentaa tutkielman teoriaosuuden ammatillisen identiteetin kehittymisen tarkastelun perustalle, koska ammatillinen identiteetti ohjaa opettajan työuraa alusta alkaen. Aluksi käymme läpi teoriaa ammatillisen identiteetin kehittymisestä, joka lähtee liikkeelle kun opettaja päättää hakea yliopistoon opiskelemaan kasvatustiedettä. Tämän jälkeen yliopisto antaa opiskelijalle muodollista osaamista, johon teorian seuraava osio perustuu. Valmistuttuaan nuori opettaja saa ensimmäisen työpaikan, johon lähtee intoa ja uusia ajatuksia uhkuen, jolloin todellinen vastuu luokanopettajan työstä alkaa. Opettajan ammatillisen identiteetin kehittymisen ja vastuun kannalta vuorovaikutus suhteessa kollegoihin, oppilaisiin, oppilaiden vanhempiin ja muuhun työyhteisöön on merkittävässä roolissa. Hiljalleen nuorelle opettajalle alkaa muodostua omia pedagogisia käytäntöjä, joita

hän oppii hyödyntämään parhaansa mukaan. Pedagogisista käytännöistä kerromme teoriaosion kolmannessa pääkohdassa, jossa lopuksi kohdennamme tarkemmin huomiomme resurssiopettajiin sekä resurssiopettajien pedagogisiin käytäntöihin. Teoriaosuuden jälkeen esittelemme käyttämiämme tutkimustyökaluja ja kerromme kuinka tutkimus toteutettiin ja miten tutkimuksen materiaali kerättiin. Esittelemme tutkimuksen tulokset osittain omin sanoin ja osittain tutkittavien sitaatein, jotta tulosten esittely olisi mahdollisimman luontevaa. Tutkielman loppupuolella esittelemme omia tulkintojamme tuloksista, joista teemme joitakin johtopäätöksiä. Lopuksi esittelemme muita omia pohdintojamme ja jatkotutkimusaiheita. Uskomme, että tutkielmamme tuo arvokasta tietoa erityisesti itsellemme, mutta myös opettajankoulutukselle ja muille nuorille opettajille.

2 OPETTAJAN AMMATILLINEN IDENTITEETTI

Tutkielman ensimmäisenä keskeisenä teoreettisena viitekehyksenä on opettajan ammatillinen identiteetti. Ammatillinen identiteetti lähtee rakentumaan jo siinä vaiheessa kun opiskelija hakee opettajankoulutukseen. Tämän vuoksi koimme tarpeelliseksi lähestyä ensiksi aihetta ammatillisen identiteetin rakentumisen kautta. Ammatillisen identiteetin kehittymiseen vaikuttavat mielikuvat omista kouluvuosista, kun muistellaan millainen oma opettaja on aikanaan ollut. Jokaisella opettajaksi haluavalla on olemassa siis jonkinlainen kuva opettajasta. Opiskelijoilla on myös mielikuva siitä, millaisia opettajia he ovat tai tulevat olemaan, mutta usein nämä mielikuvat eivät sovi yhteen niiden mielikuvien kanssa millaisiksi opettajiksi he haluavat tulla (Väisänen & Silkelä 2000, 132). Mielikuvia on myös siitä, millainen on hyvä opettaja ja tässä luvussa kuvailemme hyvää opettajaa Uusikylän & Atjosen (2005), Kari & Heikkisen (2001) ja Almialan (2008) huomioiden pohjalta.

2.1 Ammatillisen identiteetin rakentuminen

Identiteetti -käsitteellä tarkoitetaan yksilön minäkäsitystä, yksilön käsitystä itsestä suhteessa muihin ihmisiin tai yhteisöihin. Identiteetin käsitteellä kuvataan yksilöstä kuka hän on, millaiseksi yksilö itsensä mieltää ja mikä on yksilön paikka yhteisössä. (Almiala 2008, 30.) Almiala on väitöskirjassaan (2008) tarkastellut identiteetin rakentumista elämähistoriallisesti: identiteetti muodostuu yksilön menneisyydestä, nykyisyydestä sekä tulevaisuuden odotuksista. Elämähistoriallisen näkökulman perustana ovat Archerin (2003) identiteettikäsite, jossa identiteetti rakentuu persoonallisena konstruktiona, sekä Meadin (1964) identiteettikäsite, jossa identiteetti rakentuu sosiaalisena konstruktiona. Sosiaalinen identiteetti muodostuu yhteisöihin samaistumalla ja eri roolien kautta. Persoonallinen identiteetti rakentuu yksilön omista emootioista ja näiden emootioiden pohtimisen kautta. (Almiala 2008, 31–33.) Almialan mukaan ammatillinen identiteetti on voimakkaasti yhteydessä sosiaalisen identiteettiin, mutta myös persoonallinen identiteetti vaikuttaa yksilön ammatilliseen identiteettiin ja sen kehittymiseen (2008, 32). Ammatillisen identiteetin voi määritellä aiemman identiteettimääritelmän mukaisesti yksilön sisäiseksi kuvaksi itsestään suhteessa työhön ja ammattiin, omaan ammatillisuuteen ja millaiseksi yksilö haluaa ammatissaan kehittyä (persoonallinen) sekä yksilön käsitykseksi omasta

ammattillisesta minästä suhteessa kollegoihin, työyhteisöön ja omaan ammattikenttään (sosiaalinen).

Käsitlemme myöhemmin tässä tutkimuksessa opettajan kelpoisuutta. Näiden opettajan omien tietojen, taitojen ja pätevyyden tiedostaminen liittyy vahvasti opettajan ammatti-identiteettiin. Almiala kuvaa (2008, 35) opettajan ammatillisen identiteetin olevan opettajan sisäinen projektio siitä, minkälainen hän on opettajana ja missä hänen tavoitteensa on työnsä suhteen. Ammatillinen minäkäsitys rakentuu opettajan ammatin eri roolien kanssa käsi kädessä. Opettaja voi ajatella itsestään opettajana eri tavalla suhteessa oppilaisiin kuin muihin opettajiin. Opettajan ammatillinen identiteetti ei myöskään ole pysyvää, vaan Karin ja Heikkisen (2001, 47) mukaan se muuttuu koko ajan ja ihminen ei voi tietää etukäteen, millaiseksi oma ammatillinen identiteetti kehittyy. Karin ja Heikkisen näkemys vahvistaa Almialan (2008, 35–37) näkökulmaa siitä, että ammatillinen identiteetti rakentuu elämähistoriallisesti.

Elämähistoriallisen näkökulman valossa opettajan ammatillisen identiteetin rakentuminen alkaa jo lapsuuden kiinnostuksissa. Esimerkiksi silloin, kun lapsi leikkii opettajaa tai ensimmäistä kertaa ajattelee, että hänestä voisi tulla opettaja. Saman näkökulman valossa ammatillisen identiteetin rakentuminen jatkuu ammatillisena sosialisena koulutuksessa. (Almiala 2008, 35–36.) Tästä näkökulmasta tarkasteltuna työelämään siirtyessä opettajalla on jo jonkinlainen ammatti-identiteetti. Tämä ammatillinen minäkäsitys joutuu koetukselle, sillä ensimmäisenä työvuotenaan opettaja sosiaalistuu uuteen koulu-yhteisöön ja sen toimintatapoihin, sekä jatkaa oman ammatillisen identiteetin rakentamista. (Almiala 2008, 35–36; Blomberg 2008, 5.) Opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu persoonallisen identiteetin, aikaisempien kokemusten ja opettajan roolien lisäksi myös sosiaalisissa suhteissa (Almiala 2008, 35–36). Opettaja jakaa lasten kanssa saamiaan kokemuksia kollegoidensa kanssa ja mahdollisesti saa palautetta työstään esimerkiksi rehtorilta. Työyhteisön keskustelut rakentavat opettajan käsitystä omasta ammatillisesta minästä (sosiaalinen). Ammatillisen identiteetin muutos voi alkaa jostain ulkoisesta asiasta: esimerkiksi uusi työ, ammatillinen kriisiytyminen, stressi tai työuupumus (Almiala 2008, 49–57). Tämänkaltaisessa muutos- eli kynnysvaiheessa opettaja pohtii ammatillista identiteettiään suhteessa uuteen työhön, koulutukseen tai sairauslomaan. Kynnysvaihe on ikään kuin vanhan ja uuden välistä kilpailua. Vaihe voi kestää, koska vanhat minuudet ovat tukevampia kuin uudet vahvistumattomat minuudet. Ammatillisen identiteetin rakentumisen

loppuvaiheessa irrottaudutaan entisestä identiteetistä ja omaksutaan uusi identiteetti, joka rakentuu uuden oppimisella. (Almiala 2008, 58–61.)

Almialan tutkimuksen tulosten perusteella työuran muutoksen alkamiseen on johtanut joko ammatillinen tai henkilökohtainen kriisi. Muutoksen alkuvaiheeseen liittyi tutkittavilla myös turhautumista, motivaation puutetta ja kyllästymistä sekä burnoutia. (Almiala 2008, 108–147.) Kynnysvaiheeseen liittyi uuden uran sekä identiteetin löytämiseen liittyviä kokeiluja. Lopussa muutokseen tarvittiin muutospäätös, jolloin tutkittavat siirtyivät joko koulutukseen tai uuden työn pariin. Loppuvaiheessa tutkittavat päästivät irti entisestä identiteetistään ja korvasivat tämän uudella minuudellaan. Tähän prosessiin kuului uuden ammatillisen identiteetin omaksuminen. Vahvaa osaa uuden identiteetin löytämisessä ja omaksumisessa tutkittavilla näytteli reflektio. (Almiala 2008, 147–160.) Myös Hong (2010) on tutkinut ammatillisen identiteetin suhdetta työuran muutosvaiheeseen. Hongin tutkimuksen mukaan aloittelevilla opettajilla on ollut naiivit odotukset opettamista kohtaan. Työelämässä opettajat huomasivat, että työ ei vastannutkaan täysin heidän odotuksiaan. Tämä odotusten täyttämättömyys muutti heidän ammatillista identiteettiään ja pahimmassa tapauksessa muutos johtaa työuran muutokseen. (Hong 2010, 1534–1541.)

2.2 Hyvä opettaja

Uusikylän ja Atjosen mukaan (2005, 212) opettajan pätevyyden määritelmät ovat vaihdelleet eri aikoina. Yhtä lailla mitään tarkkoja määritelmiä pätevästä ja osaavasta opettajasta ei ole, tai pikemminkin pätevyyden ulottuvuudet ovat niin laajoja, ettei kukaan ihminen voi samaan aikaan olla kaikkea niitä. Joku opettaja voi olla todella hyvä didaktikko, kun taas toinen on todella vahva käsittelemään erilaisia oppilaita. Opettajan onkin tärkeää tulla tietoisiksi omista vahvuuksistaan ja käyttää niitä tehokkaasti toki samalla heikkouksiaan kehittäen. (Uusikylä & Atjonen 2005, 212–213.) Opettajan persoona näyttäytyy siis tärkeänä välineenä opettajan työssä, eli opettajan tulisi olla oma itsensä. Uusikylä ja Atjonen (2005, 214) priorisoivat persoonallisuuden opettajan tärkeimmäksi työvälineeksi. Luokanopettajan tulee myös kasvattaa oppilaitaan tiedostamaan se, että jokainen on oma itsensä ja tasavertainen muihin nähden. Opettajan tulee hallita opettamansa asiat, mutta myös erilaiset oppimistyyli, jotta oppilaat saisivat kykyjensä mukaista opetusta. Sosiaaliset taidot näyttäytyvät erityisen tärkeässä asemassa, sillä opettajan tulee konfliktitilanteiden lisäksi ohjata ja opettaa

oppilaitaan sosiaalisissa taidoissa. Myös vanhempien, kollegoiden ja muiden yhteistyötahojen kanssa on tultava toimeen. (Kari & Heikkinen 2001, 41–42.) Hyvän opettajan ominaisuudet liittyvät vahvasti opettajan ammatilliseen minäkuvaan eli ammatti-identiteettiin, jota tarkastelimme tutkimuksessa aiemmin.

Luokanopettajankoulutuksen tarkoituksena on kouluttaa opiskelijoista perusopetuksen opettajia. Perusopetuksen opettajille, niin luokanopettajille kuin aineenopettajillekin, on asetettu kelpoisuusvaatimukset, joita mukaillen yliopistot kouluttavat tulevat opettajat. Luokanopettajilla on myös paljon muita vaatimuksia, jotta he menestyisivät työelämässä. Myös henkilökohtaiset ominaisuudet ja persoonallisuus ovat suuri osa opettajuutta ja muodostavat osan ammatillisessa osaamisessa ja pätevyudessa. Näiden pohjalta yhdessä rakentuu ammatillinen identiteetti, joka määrittää opettajan suhteessa työhönsä. Hyvä opettaja on näiden pohjalta laillisesti pätevä, täyttää opettajan ammatille vaadittavat tiedolliset, taidolliset ja sosiaaliset vaatimukset, on henkilökohtaisilta ominaisuuksiltaan sopiva, on tietoinen omasta persoonallisuudestaan ja vahvuuksistaan. Hyvä opettaja rakentaa näiden tietojen, taitojen ja ominaisuuksien pohjalta vahvan ammatillisen identiteetin, joka ohjaa kehittymään ammatissaan (Almiala 2008, 35–37).

3 OSAAMINEN JA OPETTAJUUDEN KEHITTYMINEN

Tässä luvussa käsittelemme tarkemmin hyvän luokanopettajan ominaisuuksia ja vaatimuksia sekä opettajankoulutuksen rakennetta. Opettajankoulutuksen tavoitteina voidaan pitää hyvien ja ammattitaitoisien opettajien kouluttamista. Hyvä ja ammattitaitoinen opettaja on määritelty vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan mietinnöissä rakennettujen opettajankoulutuksen neljän päätavoitteen mukaisesti. Nämä päätavoitteet ovat: 1) Yhteiskuntaan liittyvä päätavoite, jonka perusteella opettajan tulee tiedostaa työnsä vaikutukset yhteiskuntaan ja omalta osaltaan edistää yhteiskunnan jäsenten kasvua ja kehitystä. 2) Oppilaaseen liittyvä päätavoite, jonka mukaan opettajan tulee osata eritellä oppilaan kehitykseen vaikuttavia tekijöitä sekä nämä huomioiden kehittää ja kasvattaa oppilasta yhteiskunnan jäseneksi. 3) Tiedonaloihin liittyvä päätavoite, jonka mukaan opettajalla tulee olla perusteellinen tiedollinen hallinta opettamassaan aiheessa, jotta hän voi välittää tietoa, ohjata oppilasta ja arvioida oppilaan kehittymistä kyseisessä tiedonalassa. 4) Opetusprosessiin liittyvä päätavoite, jonka perusteella opettajan tulee olla opetusalan ja kasvatustieteen asiantuntija, jotta hän voi hallita opetustilanteet. (Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunta, 50–54; Uusikylä 1990, 18.)

Edellä mainitut opettajankoulutuksen päätavoitteet on määritelty jo 40 vuotta sitten, mutta toimikunta tähdentää, että mietinnät ja niissä määritellyt opettajankoulutuksen tavoitteet on laadittu peruskoulu-uudistus (1972–1977) huomioon ottaen (Uusikylä 1990, 15–16). Elämme edelleen aikaa, jossa peruskoulu on osa koulutusjärjestelmäämme, joten katsomme, että silloin laaditut tavoitteet ovat päteviä edelleen.

Hyvän opettajan ominaisuudet ja vaatimukset ovat erilaisia kuin ennen, koska myös koulu on erilainen kuin ennen, oppilaat ovat erilaisia kuin ennen ja opetussuunnitelmissa painotetaan eri asioita kuin ennen. Hyvän opettajan kuvauksiin liittyy vahvasti myös opettajan ammatillinen identiteetti: se, millaisena opettaja näkee itsensä omassa työssään. Ennen opettajan työuran aloitukseen liittyvää problematiikkaa tarkastelemme opettajan kelpoisuutta sekä luokanopettajankoulutuksen rakennetta.

3.1 Luokanopettajan kelpoisuus

Luokanopettajan kelpoisuudesta säättää asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998) sen neljännessä pykälässä: luokanopettajan tehtäviin on kelpoinen, jos on suorittanut kasvatustieteen maisterin tutkinnon, perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (60 op) sekä opettajan pedagogiset opinnot. Luokanopettajan kelpoisuus on myös henkilöillä, jotka ovat suorittaneet kasvatustieteellisistä tutkinnoista ja opinnoista annetun asetuksen (530/1978) mukaisen kandidaatintutkinnon, sekä edellä mainitut opinnot sekä henkilöillä, jotka ovat saaneet vähintään kolmen vuoden luokanopettajatutkinnon jossakin Pohjoismaassa. Luokanopetusta on kelpoinen antamaan myös aineenopettajan tutkinnon suorittanut, jos tämä on suorittanut peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998 4 §.)

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista on selvästi yhteydessä muun muassa yliopistojen luokanopettajakoulutuksien opetussuunnitelmiin. Esimerkiksi Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tutkinto-ohjelman opetussuunnitelmassa peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien laajuus on edellä mainitussa asetuksessa säädetyt 60 opintopistettä sekä opettajan pedagogiset opinnot ovat myös 60 opintopisteen laajuiset. Opettajan vaatimuksia ja hyvän opettajan ominaisuuksia tarkasteltaessa on myös hyvä pohtia, kuinka yliopisto onnistuu muodollisten kelpoisuusvaatimusten lisäksi kouluttamaan osaavia ja päteviä opettajia.

Luokanopettajat muokkaavat opetuksensa peruskoulun opetussuunnitelman pohjalta. Opetussuunnitelmassa on eri vuosiluokille oppiaineittain eritelty kaikki osa-alueet, jotka oppilaan tulisi osata. Opettajan tulisi osata opettaa kaikki nämä osa-alueet jokaisesta opettamastaan oppiaineesta. Opettaminen taas vaatii opettavan aiheen hallintaa. Näin luokanopettajan tulisi tietää opettavista aineista kaikki ne tiedot, joita kyseisellä vuosiluokalla opetussuunnitelmaan on kirjattu tavoitteeksi. Näiden lisäksi luokanopettajan tulisi myös osata kaikki ne taidot, joita oppilaidenkin oletetaan osaavan opetussuunnitelmaan mukaan vuosiluokan päättyessä. Opettajan tulisi myös osata kohdata lapset yksilönä ja vastata näiden tarpeisiin ja opettaa heille sosiaalisia suhteita. Kaiken lisäksi yhteiskunnan ja

opetussuunnitelmien kehittymisen johdosta opettajan työ vaatii enemmän tietotaitoa ja vuorovaikutustaitoja kuin aikaisemmin, kuten Almiola (2008, 3) sekä Uusikylä ja Atjonen (2005, 216) ovat opettajan työstä luonnehtineet.

Opettajan työssä muun työn kuin opettamisen osuus on lisääntynyt. Kasvatukseen liittyvät kysymykset, oppilaiden arviointi, moniammatillinen yhteistyö ja koulun kehittäminen ovat vain mainintoja opettajan työn ulko-opetuksellisista alueista. Oppilasaineuksen heterogeenisuuden lisääntyminen tuo opettajan työhön vaatimuksia entisestään. (Uusikylä & Atjonen 2005, 209–216). Jokaisen oppilaan oikeus on oppia koulussa omien oppimisedellytystensä mukaisesti (Perusopetuslaki 628/98 16§–18§). Oppimisen ohjaaminen vaatii tarkkaa suunnittelua, luovuutta, joustavuutta ja muutoksien sietokykyä. Lasten oppimisen ja kasvun kannalta uudenkarheat laitteet ja hienot puitteet eivät ole yhtä tärkeitä kuin opettajan ammattitaito kasvatuksen ja opetuksen kentältä. Opettajan tulee myös pohtia, mikä on hänen opetuksensa merkitys yhteiskunnalle. (Almiola 2008, 3; Uusikylä & Atjonen 2005, 209.)

3.2 Luokanopettajankoulutuksen rakenne

Näemme tärkeänä osana tutkielmaa myös sen, mitä opettajankoulutus nyt on ja mistä se koostuu. Seuraavassa lyhyt katsaus miten ja millaisista rakenteista luokanopettajankoulutus tällä hetkellä koostuu ja mitkä ovat sen tavoitteet. Pääkohtaisesti keskitymme Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön tarjoamaan opettajankoulutusohjelmaan, sillä opiskelemme itse kyseistä tutkintoa ja tutkimukseemme osallistuvat henkilöt ovat pääosin valmistuneet kyseisestä laitoksesta. Opintojen rakenne on kaikissa yliopistoissa samanlainen, mutta eri yliopistot painottavat hieman eri asioita. Luokanopettajankoulutusta Suomessa tarjoavat Tampereen yliopiston lisäksi Helsingin-, Itä-Suomen-, Jyväskylän-, Lapin-, Oulun- ja Turun yliopistot sekä Åbo Akademi ja Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Luokanopettajaopiskelija opiskelee pääaineenaan kasvatustiedettä tai kasvatopsykologiaa riippuen yliopistosta (Opintoluotsi, [www-sivut](#)). Opinnot koostuvat kasvatustieteen kandidaatin 180 opintopisteen kokonaisuudesta, jonka jälkeen suoritetaan kasvatustieteen

maisterin 120 opintopisteen kokonaisuus (Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön opinto-opas 2012–2015).

Kasvatustieteen kandidaatin tutkinnossa tutkielman lisäksi suoritetaan yleisiä valmiuksia antavia opintoja, kasvatustieteen opintoja, monialaisia opintoja, opetusharjoitteluita sekä valinnaisia opintoja. Yleisiä valmiuksia antavat opinnot ovat lähinnä yliopiston tavoille opettelua ja kielten opiskelua. Kasvatustieteen perusopinnot luovat tieteelliselle tiedonmuodostukselle rakentuvaa kuvaa kasvatuksesta, oppimisesta ja koulutuksesta. Kasvatustieteiden aineopinnot syventävät perusopintoja, mutta niihin sisältyy menetelmäopintoja ja kandidaatin tutkielma. Perusopetuksessa opetettavat monialaiset opinnot sisältävät nimensä mukaisesti peruskoulussa opettavien aineiden opiskelua. Nämä opinnot antavat didaktisia valmiuksia perusopetuksen aihekokonaisuuksiin. Valinnaiset opinnot opiskelija saa valita itse, mutta kasvatustieteiden yksikkö järjestää erilaisia opintokokonaisuuksia. (Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön opinto-opas 2012–2015.) Kandidaattiopintojen yleisiksi tavoitteiksi opinto-opas sanoo seuraavasti:

”Kandidaatin tutkinnon suorittanut

- ymmärtää eettisen vastuunsa ja vuorovaikutus- ja kohtaamistaitojen merkityksen ihmistyössä,
- omaksuu valmiudet itsenäiseen tieteelliseen ajatteluun,
- pystyy hankkimaan ja analysoimaan kriittisesti oman alansa keskeistä tutkimustietoa,
- tuntee ihmistieteellisen tutkimuksen perusteet ja keskeiset menetelmät sekä osaa toteuttaa ja raportoida pienimuotoisen tutkimusprosessin,
- on omaksunut perusteet asiantuntijaidentiteetin rakentamiseksi,
- omaa riittävästi tietoa tulevien työtehtävien hoitamiseksi,
- osaa ilmaista itseään hyvin kirjallisesti ja suullisesti molemmilla kotimaisilla kielillä sekä vähintään yhdellä vieraalla kielellä ja
- omaa riittävät tiedolliset ja taidolliset valmiudet siirtyäkseen maisteriopintoihin.” (Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön opinto-opas 2012–2015.)

Kasvatustieteen maisterin tutkinnossa suoritetaan kasvatustieteen syventävät opinnot ja valinnaisia opintoja. Maisteriopinnot kestävät yleensä kaksi vuotta ja opinto-oppaan mukaan ”muodostavat laaja-alaisen, kasvatustieteisiin syventävän 2-vuotisen maisteritutkinnon” (Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön opinto-opas 2012–2015). Nykyään opiskelija pystyy valitsemaan haluamansa kolmesta eri suuntauksesta, jotka ovat kasvatustieteen yhteiskunnalliset, pedagogiset tai viestinnälliset kytkennät. Syventäviin

opintoihin sisältyy valitsemansa kytkennän syventäviä opintoja, vapaasti valittavia syventäviä opintoja, tutkimusmenetelmäopintoja, harjoittelua ja pro gradu -tutkielmaopinnot.

Kasvatustieteiden maisteriopintojen tavoitteeksi opinto-opas sanoo seuraavaa:

”Kasvatustieteen syventävät opinnot suorittanut opiskelija

- ymmärtää oppimisen ja kasvatuksen yhteiskunnallisia ja globaaleja ehtoja laaja-alaisesti,
- ymmärtää merkityksensä ja vastuunsa kasvattajana, yhteiskunnallisena vaikuttajana ja pedagogisen vallan käyttäjänä,
- osaa tehdä perusteltuja eettisiä valintoja ammatillisessa toiminnassaan,
- kykenee argumentoivaan keskusteluun kasvatuksesta ja koulutuspolitiikasta ja pystyy tarvittaessa puolustamaan kasvatuksellisia arvojaan ja
- kehittää työtään tutkimusperustaisesti monikulttuurisissa ympäristöissä.”

(Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön opinto-opas 2012–2015.)

Tässä tutkielmassa jaamme selkeyttämisen vuoksi opettajankoulutuksen neljään teemaan, jotka sisältyvät osittain kandidaatin tutkintoon ja osittain maisteriopintoihin. Karkeasti opettajankoulutus koostuu neljästä pääteemasta jotka ovat 1. kasvatustieteen opinnot (kasvatustieteen perusopinnot, aineopinnot ja syventävät opinnot) 2. monialaiset opinnot (perusopinnoissa opetettavat monialaiset opinnot ja osa sivuaineista) 3. tutkimusopinnot (menetelmäopinnot, kandidaatin tutkielma ja pro gradu -tutkielma) 4. harjoittelut (opettajan koulutukseen kuuluvat harjoittelut).

3.3 Uran alkuvaiheet ja kehittyminen

Kun opiskelija on päässyt yliopistoon ja ammatillinen identiteetti on alkanut jo kehittyä, yliopisto antaa opiskelijalle muodollisen pätevyyden ja käytännön taitoja opiskelun aikana. Opettaja kehittyy jo opiskeluaikana, mutta ennen kaikkea koko uransa ajan, erityisesti vastavalmistuneena noviisiopettajana. Ammatillisen identiteetin kehittymisen myötä alkaa myös ammatillinen kasvaminen. Opettajan ammatillisen kehittymisen nähdään alkavan opettajankoulutuksen aikana ja jatkuvan koko työelämän ajan (Niemi 1995, 33–34).

3.3.1 Noviisiopettaja

Tässä tutkimuksessa tarkoitamme noviisiopettajalla henkilöä, joka on valmistunut kasvatustieteiden maisteriksi luokanopettajankoulutusohjelmasta ja jolla on työkokemusta opettajan työstä 0-3 lukuvuotta valmistumisen jälkeen. Myös Ihalainen & Rautiainen (1993, 9-10) kuvaavat työnsä alkumetreillä olevaa vastavalmistunutta opettajaa noviisiopettajaksi. Berry (2009, 20) määrittelee noviisiopettajan tarkemmin sanoessaan noviisiopettajan olevan

alle kolme vuotta työelämässä ollut opettaja. Noviisin ja ekspertin opettajan välinen raja on häilyvä, mutta pelkästään työkokemus ajallisesti mitattuna ei kuitenkaan määritä, onko opettaja noviisi. Joka tapauksessa ensimmäiset työvuodet ovat suuri koettelemus opettajan ammatillisessa kehityksessä (Blomberg 2008; Leino & Leino 1997). Ensimmäiset työvuodet ovat hengissä säilymisen ja itsensä löytämisen aikaa. Haasteita lisäävät myös siviilielämän muutokset, esimerkiksi taloudelliset paineet ja elämänkumppanin löytämisen myötä perheen perustaminen. Työelämään siirtyminen itsessään jo voi olla ammatillisesti suuri elämänmuutos ja tämä voi tuoda vastavalmistuneelle opettajalle epävarmoja tunteita kuten pätevyyden puute, vaikka koulutuksen perusteella tiedot ja taidot pitäisivät olla hyvällä tasolla. (Leino & Leino 1997, 108–109.) Blombergin mukaan (2008, 53–54) opettajayhteisö pyrkii muutoksissaan säilyttämään opettajien roolien tasapainotilan. Uuden opettajan odotetaan täyttävän edeltäneen opettajan roolin työyhteisössä. Noviisiopettaja tuskin kuitenkaan on ihmisenä tai erityisosaamisiltaan täysin samanlainen kuin häntä edeltänyt opettaja, mikä aiheuttaa epätasapainon työyhteisön rooleissa. Voisiko noviisiopettajan määritelmän yksi ulottuvuus olla se, että opettaja on noviisi siihen asti, kunnes hän on löytänyt roolinsa työyhteisön jäsenenä?

3.3.2 Opettajan ammatillinen kehittyminen ja vuorovaikutuksen tärkeys

Jatkuvasta ammatillisesta kehitymisestä on tullut olennainen vaatimus monissa ammateissa. Jatkuva kehittyminen edellyttää sitoutumista jatkuvaan oppimiseen, jonka perusta luodaan opiskelun aikana (ks. Väisänen & Silkelä 2000, 135). Väisänen ja Silkelä (2000) kuvaavat ammatillista kehittymistä mielestämme selkeästi. Heidän mukaan ammatillinen kehittyminen on oppimista, jonka seurauksena tapahtuu käyttäytymisen muutosta ja tieteellisen ajattelun sekä opettajaidentiteetin kehittymistä. Opettajan ammatillisen kehittymisen haasteena voivat olla erilaiset syvälle juurtuneet uskomukset ja käsitykset opettamisesta ja opettajista, erityisesti opettajaopiskelijoilla. (Väisänen & Silkelä 2000, 135–136.)

Raimo Salo on määritellyt väitöskirjassaan (2014) opettajan osaamisen kehittymisen kannalta keskeisiä osa-alueita. Opettajan osaaminen on jaoteltu karkeasti kolmeen osa-alueeseen: opetuksen toteuttaminen ja kehittäminen, opettajapersonana kehittyminen ja kasvaminen ja kolmantena yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen toiminta. Salo kuvaa opetuksen toteuttamisen ja kehittämisen osa-alueen kehittymisen alkavan siitä, kun opettaja hallitsee

käytännöllisimmät ja välttämättömimmät opettamiseen tarvittavat tiedot. Opettajan kehittyessä ja kokemuksen karttuessa tämä siirtyy ammatillisen kasvun ulottuvuusalueella kohti teoreettista, filosofista ja tieteellistä ymmärtämistä. Opettajapersoonana kehittymisen ja kasvamisen osa-alueen itsensä ja muiden ymmärtäminen luovat perustan onnistuneelle vuorovaikutukselle, sillä opettajan ammatissa persoonallisuudella on suuri merkitys työhön. Ajan kuluessa opettaja kasvaa kypsäksi opettajaksi, joka pystyy analysoimaan ja tarvittaessa puolustelemaan opetustyyliään. Yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen toiminnan osa-alueessa opettaja oppii ajan kuluessa monipuolistamaan käytäntöjään, löytämään sisältöjen pääpiirteitä ja tärkeimpiä käsitteitä. Tämän myötä opettajan kriittinen ajattelu kehittyy ja opettaja oppii muodostamaan käsityksiä siitä, mikä on opetuksen näkökulmasta tärkeää. Kun opettaja pystyy näkemään asiat monesta eri näkökulmasta, niin opettaja myös tiedostaa tiedon historiallisen ja kulttuurisen merkityksen. Yhteiskunta kehittyy ja muuttuu koko ajan ja koulujen tulisi pystyä vastaamaan näihin muutoksiin. Näissä muutoksissa yksittäiset opettajat ovat avainasemassa. (ks. Salo 2014, 37–38.)

Hannele Niemi on tutkinut opettajien näkemyksiä koulutuksesta saaduista oppimiskokemuksista (1995) tavoitteenaan lisätä tietämystä opettajien ammatillisesta kehittymisestä sekä luoda palautetta opettajankoulutuksesta. Niemen tutkimuksessa vastaajat arvioivat opettajankoulutusta oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tutkimukseen osallistui 129 luokan- ja aineenopettajaa, joista 66 oli luokanopettajia. Vastaajat olivat olleet valmistumisensa jälkeen noin kolme vuotta työelämässä, ja kokemustensa perusteella he arvioivat teemahaastattelun ja lomakekyselyn keinoin koulutustaan, työtään sekä tulevaisuuttaan. Tutkimuskysymykset liittyivät opettajankoulutuksen osa-alueiden antamien valmiuksien ja tarkoituksenmukaisuuden arviointiin, ammatilliseen kehittymiseen sekä luokan- ja aineenopettajien vertailuun. (Niemi 1995, 44–47.) Seuraavaksi vertailemme Niemen tutkimien opettajien kokemuksia erilaisiin opettajan ammatillisen kehittämisen osa-alueisiin. Tämä auttaa näkemään millä osa-alueilla ammatillista kehittymistä erityisesti tarvitaan ja millaisia ammatillisia valmiuksia opettajankoulutuksen tulisi Niemen mukaan antaa.

Meriläisen (1999) mukaan opettajan on kehitettävä taitojaan opettamissaan oppiaineissa, sillä ilman riittävää substanssiosaamista opetukselle on vaikea asettaa tarkoituksenmukaisia menetelmiä. Myös yleisiä pedagogisia taitoja on kehitettävä, jotta opettaja pystyy

hallitsemaan ja organisoimaan luokkaansa paremmin. (Meriläinen 1999, 52–53.) Niemen tutkimus osoitti suurimman osan opettajista saaneen hyvät valmiudet opettajan didaktiseen tehtävään. Opettajat kokivat siis osaavansa suunnitella ja arvioida omaa työtään sekä käyttää erilaisia opetusmenetelmiä. (Niemi 1995, 211.) Kuten edellä Raimo Salo puhui vuorovaikutustaitojen tärkeydestä väitöskirjassaan, myös Meriläinen kirjoittaa vuorovaikutustaitojen kehittämisestä, sillä ilman hyviä vuorovaikutustaitoja on vaikea tulla toimeen oppilaiden, kollegoiden tai oppilaiden huoltajien kanssa (Meriläinen 1999, 52–53). Myös Niemen tutkimus osoittaa vuorovaikutustaitojen tärkeydestä, sillä ulko-opetukselliset tehtävät, kuten vanhempien kanssa tapahtuva yhteistyö ja oppilashuolto osoittautuivat alueiksi, joihin opettajat kokivat saaneensa heikoimmat valmiudet. Lisäksi oppilaiden kohtaamiseen Niemen tutkimukseen vastanneet olisivat toivoneet lisää avaimia. Ylipäänsä vuorovaikutustilanteiden hallintaan opettajat eivät kokeneet saaneensa valmiuksia. Kaiken kaikkiaan opettajien mielestä opettajankoulutus ei valmista riittävästi opettajan koko työn kohtaamiseen. Opettajan työn laaja-alaisuuteen ei vastannut opettajien mielestä edes opetusharjoittelut, koska ne keskittyivät liiaksi vain normaalikouluille, eikä normaalikoulun arjen koettu vastaavan sitä todellisuutta, jossa muut koulut toimivat. (Niemi 1995, 211.)

Kuten aiemmin jo totesimme, Meriläisen, Niemen ja Salon mukaan opettajan ammatillisen kehityksen kannalta itsensä ja muiden ymmärtäminen on erittäin tärkeää, sillä se on perusta henkiselle tasapainolle, itsevarmuudelle ja vuorovaikutukselle. Omaan kokemukseemme nojaten oman toiminnan arviointia ja ymmärtämistä harjoitellaan melko paljon yliopistossa. Tästä käytetään usein termiä reflektointi. Ammatillisen kehittymisen kannalta reflektointi on äärimmäisen tärkeää, sillä opettajalla on oltava kykyä havaita oman toiminnan syy-seuraussuhteita (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 97).

4 OPETTAJAN TYÖN KÄYTÄNNÖT JA HAASTEET

Valmistuttuaan opettajan haasteet muuttuvat, tai oikeastaan vasta alkavat. Uusien opettajien työuran alkuvaiheen ongelmia kuvaa Jokisen ym. (2012, 27) huomio siitä, että opettajan ammatti poikkeaa monesta muusta ammatista, koska opettajalla on ammatissaan heti ensimmäisestä päivästä lähtien täysi juridinen ja pedagoginen vastuu. Esimerkiksi lääkäreillä vastuu kasvaa kokemuksen myötä. Valmistuttuaan lääkärit työskentelevät terveyskeskuksissa ja sairaaloissa tai aloittavat erikoistumisopinnot työn ohessa ja vanhemman kollegan seurassa (esim. Olsson 2006). Ammatillisen kasvun myötä ammatillinen identiteetti ja käytännöt alkavat hiljalleen muodostua nuorelle opettajalle. Seuraavassa osiossa kerromme haasteista, joita opettaja tulee työelämässä kohtaamaan ja miten resurssiopettajan työ poikkeaa luokanopettajan työstä.

4.1 Pedagogiset käytännöt

Opettajan pedagogiset käytännöt ovat tärkeä osa tätä tutkimusta. Nämä käytännöt alkavat muodostua jo opiskeluaikana ja viimeistään ensimmäisenä työvuotena. Mutta mitä pedagogisilla käytännöillä tarkoitetaan ja millaisia käytäntöjä on olemassa ja miten ne vaikuttavat opetukseen? Vieluf ym. (2012) kirjoittavat pedagogisista käytännöistä teoksessa *Teaching practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*, OECD Publishing.

Usein pedagogiset käytännöt nähdään vain opettajan omina opetusmenetelminä. Todellisuudessa opettajan ammatilliset käytännöt näkyvät luokkahuoneen lisäksi myös muualla. Kaikkien opettajien käytännöt muodostavat yhdessä laajemmin koko koulun oppimisympäristön. Koulun oppimisympäristön ja opettajien opetusmetodien juuret näkyvät kuitenkin kasvatustieteen filosofiassa ja empiirisissä tutkimuksissa, jotka käsittelevät koulun vaikuttavuutta. Laadukkaan opetuksen takeena ovat laadukkaat tavoitteet. Tavoitteissa tulisi ottaa huomioon sosiaalinen konteksti, jossa oppilaat ja opettaja ovat vuorovaikutuksessa. Oppimisympäristön tulisi olla lähellä oppilaiden omaa elämismailmaa, jotta oppimisessa päästäisiin parempiin tuloksiin. (Vieluf ym. 2012.)

Tyypillisin opetusmalli on konstruktivistinen, jossa tieto rakennetaan vanhan tiedon päälle (Vieluf ym. 2012). Toinen, Euroopassa suosittu malli, on reformipedagogiikka, joka korostaa yksilöllisyyttä ja lasten vapautta (Vieluf ym. 2012, Eichelberger 1995). Monet tutkijat uskovat, että selkeät tavoitteet, testit ja tasatut resurssit ovat todistetusti parhaat keinot tulosten saavuttamiseen. Toisaalta autonomiset koulut pärjäsivät PISA -tutkimuksessa hyvin vuonna 2009. Kuitenkin hyvin pärjänneissä, autonomisissa kouluissa vastuulliset vaatimukset olivat myös kovat. Tällä hetkellä pedagogisten käytäntöjen panostaminen oppimisyhteisöihin on saanut lisää suosiota alan ammattilaisilta kuin myös poliittisilta päättäjiltä. (Vieluf ym. 2012).

Oppimistuloksiin vaikuttavat monet asiat. Tuloksiin vaikuttaa muun muassa opettajat, opetussuunnitelma, luokkahuone, aiemmat luokkahuoneet ja aiemmat luokat. Nämä asiat vaikuttavat suorasti tai epäsuorasti siihen, että kouluista valmistuvat oppilaat ovat eritasoisia, sillä kaikilla on omat tyylinsä oppia. (Vieluf ym. 2012; Creemer & Kyriakides, 2008, 12.) On tärkeää pystyä tunnistamaan yksittäisten oppilaiden kykyjä oppia, jotta opettaja osaa valita oikeanlaisia pedagogisia käytäntöjä kontekstista riippuen. Yleisimpiä pedagogisia käytäntöjä, jotka tutkijoiden mukaan vaikuttavat eniten oppimiseen, ovat *positiivinen ilmapiiri luokkahuoneessa, selkeät ohjeet, omatoimisuuden tukeminen ja kognitiivinen aktivointi* (syy-seuraussuhteiden ymmärtäminen, esim. matematiikassa erilaisten faktojen todistaminen useammalla tavalla). (Vieluf ym. 2012.) Millaisilla opetusmenetelmillä sitten voitaisiin saavuttaa hyväksi todettuja pedagogisia käytäntöjä? Timo Saloviita on kirjoittanut useita kirjoja ja oppaita, joissa on konkreettisia käytännön menetelmiä esimerkiksi kuinka luokkaan saadaan hyvä henki tai millaiset ovat selkeät ohjeet.

Saloviita (2008) kirjoittaa, että luokkahuoneen *positiivisen ilmapiirin* luomisen yksi suurimmista haasteista on se, että opettajan on pystyttävä toteuttamaan oma tahtonsa ilman konflikteja. Jotta konflikteilta voitaisiin välttyä, niin oppilaat ovat saatava yhteistyöhön ja tähän opettajalla on onneksi takanaan yhteiskunnan tuki (Saloviita 2008, 47). Saloviita (2008, 50) kirjoittaa, että ”mitään ainoata ehdottomasti oikeaa koulun työrauhajärjestelmää ei ole olemassakaan, sillä kyse on samalla moraalisisista valinnoista, joissa opettaja toteuttaa omaa kasvatustilfilosofiaansa ja näkemystään oppilaan ja opettajan välisistä suhteista.” Oma kasvatustilfilosofia muodostuu opettajalle kokemuksen kautta. Omia menetelmiään pohtien opettaja joutuu tasapainottelemaan sillä, kuinka paljon hän haluaa painottaa ulkoista kontrollia ja kuinka paljon oppilaiden sisäistä itsesäätelyä. Näiden kahden asian painotus on opettajan persoonasta, ja miksei myös opetusryhmästä, kiinni. Nuorten opettajien voi olla

todella vaikea ylläpitää lämmin, myönteinen suhde oppilaisiin ja samalla pitää tarvittavat selkeät rajat. Nuori opettaja voi omaksua kylmän ja etäisen roolin oppilaisiin, jotta järjestyksen ylläpitäminen olisi helpompaa. Ratkaisu tämänkaltaisiin ongelmiin löytyy Saloviidan mukaan opettajasta itsestään. Jokaisen opettajan tulisi valita itselleen luontevin tapa toimia oppilaiden kanssa. Usein kuitenkin liiallinen roolin vetäminen saa oppilaat suhtautumaan opettajaan kielteisesti. *Selkeisiin ohjeisiin* on olemassa monenlaisia keinoja riippuen opetettavasta aiheesta. Saloviita on lainannut Rosenshinen & Stevensin (Saloviita 2008, 61; Rosenshine & Stevens 1986) hyvän oppitunnin ”perusmallia”. Perusmalliin on koottu yhdeksän kohtaa, jotka toistuvat hyvässä oppitunnissa. Vaikka ohje on vuodelta 1986, niin mielestämme sillä on hyvä kiteyttää edelleenkin opettajan hyvät pedagogiset käytännöt ”ohjetauluksi”. Ohjetaulun asiat sisältyvät hyvään oppituntiin, mutta oppitunnin aiheesta riippuen ohjeiden ajallinen suhde vaihtelee.

Taulukko 1. Hyvän oppitunnin ”perusmalli” (Rosenshine & Stevens 1986)

1. Aloita kertaamalla lyhyesti lähtötiedot.
2. Aloita tunti kertomalla sen tavoite.
3. Esitä aineisto osina, väleissä on harjoittelua.
4. Selkeä ja yksityiskohtainen esittely ja selitys.
5. Järjestä aikaa harjoittelukselle.
6. Esitä kysymyksiä, varmista ymmärtäminen.
7. Ohjaa oppilaita alussa harjoitusten aikana.
8. Anna palautetta ja korjaa virheet
9. Anna ohjeet itsenäiselle työskentelylle ja seuraa sitä.

4.2 Noviisiopettajana työelämässä

Noviisiopettajan työelämään siirtymistä eli induktiovaihetta ja siihen liittyvää problematiikkaa on tutkittu jo aikaisemmin, joten lähestymme aihetta aiempien tutkimusten kautta. Seija Blomberg kuvaa opettajankoulutuksen ja koulutodellisuuden väliä kuiluksi, joka aiheuttaa vaikeuksia aloitteleville opettajille heidän ensimmäisenä työvuotenaan. Blombergin mukaan opettajan herkin vaihe liittyy juuri ensimmäiseen opettajavuoteen. (Blomberg 2008,

1.) Ongelma ei ole pelkästään Suomessa, vaan myös kansainvälisesti tarkasteltuna opettajat luovuttavat ensimmäisten työvuosiensa aikana. Tutkimusten mukaan jopa puolet jättää opetusalan ensimmäisten viiden työvuoden aikana. (Burke ym. 2013, 259–260; Hong 2010, 1530; Le Maistre & Paré 2009, 560–561.) Uraansa aloittelevalta opettajalta vaaditaan usein taitoja ja kykyjä, jotka voidaan oppia vain työtä tekemällä. Opettajankoulutus pyrkii auttamaan näihin taitoihin, mutta Blombergin (2008, 2) mukaan ”koulutuksen käsi ei yltä kovinkaan pitkälle”. Työelämään siirryttäessä noviisiopettajalla on ensi kertaa vastassa kaikki opettajuuden haasteet, jotka voivat osoittautua niin vaativiksi, että opettaja vaihtaa ammattia. Työn todellisuus paljastuu usein vasta työelämässä arkisissa vuorovaikutustilanteissa ja konfliktitilanteissa, joihin koulutus ei anna eväitä. (Blomberg 2008, 55; Hong 2010, 1539.) Myös täysi pedagoginen vastuu ilman organisoitua tukea aiheuttaa noviisiopettajalle suuren painetilan (Jokinen ym. 2012, 2; Le Maistre & Paré 2009, 560).

Nuori opettaja joutuu ensimmäisenä vuotenaan opettamaan hatarilla tiedoilla ja etsimään omaa opettajuuttaan ilman kokemuspohjaista tietoa. Tällainen tilanne vaatii noviisiopettajalta paljon rohkeutta ja syvää uskoa itseensä. Blomberg sanoo, että opettajuudesta ei voi puhua opettajanhuoneessa vanhempien kollegoiden kanssa johtuen koulujen sisäisistä tiedostamattomista säännöistä. Ongelmien kasaantuessa opettaja huomaa oman riittämättömyyteensä opettajana ja tämä ei saa paljastua muille opettajille. (Blomberg 2008, 50–51.) Riittämättömyys saattaa aiheuttaa burnoutin tunteita, joka oli Hongin tutkimuksessa yksi iso syy työuran vaihtamiseen noviisivaiheessa (Hong 2010, 1539). Blomberg kirjoittaa, että ”opettajayhteisö on parhaimmillaan suuri syli, joka antaa jäsenilleen voimaa ja pitää huolta heikoista, mutta pahimmillaan se torjuu jonkun luotaan ja voi käyttäytyä silloin tosi julmasti” (2008, 52). Usein uusi opettaja korvaa vanhan ja tämän odotetaan tiedostamattomasti ottavan vanhan opettajan paikan myös työyhteisössä. Uutta opettajaa kohtaan ollaan epäluuloisia, jonka myötä ryhmäytyminen yhteisöön vaikeutuu. (Blomberg 2008, 53–54.) Le Maistre ja Paré (2009, 559) huomasivat myös kollegiaalisen tuen puuttumisen noviisiopettajilla ja vertasivat tilannetta muiden alojen noviiseihin. Kollegiaalinen tuki nähdäänkin yhdeksi tärkeimmistä tekijöistä noviisiopettajan jaksamiselle: Burken ym. (2013, 265–266) mukaan kollegiaalisen tuen merkitys opettajan uran alkuvaiheessa on todella tärkeää uran jatkumisen kannalta.

Blomberg huomasi tutkimuksessaan, että eniten opettajia kuormittivat tilanteet, joissa konflikti kohdistui vain yhteen oppilaaseen, mutta koko luokkaryhmä oli läsnä ja näin ollen

kaikkien turvallisuus oli uhattuna. Tällaisissa tilanteissa opettajat kokivat vihan, inhon ja surun tunteita, jotka voivat pahimmillaan aiheuttaa opettajalle totaalisen uupumuksen. Vaikka opettaminen koettiin haastavana ja kuormittavana, niin silti tutkimuksen mukaan opettajat kokivat enemmän hyvää kuin huonoa työpäivän aikana. (Blomberg 2008, 122–131.) Vanhempien kanssa työskentely herätti noviisiopettajissa myös tunteita. Lähinnä vihaa herätti perheiden leväperäinen suhtautuminen lapsensa koulunkäyntiin ja tämä myös vaikeutti heidän mahdollisuuksiaan huolehtia oppilaista. Vanhemmat eivät ymmärrä esimerkiksi tietokonepelien vaikutusta lastensa elämään. Myös poissaolot vaikeuttivat noviisiopettajien työtä, esimerkiksi vanhemmat kokevat viiden päivän lomamatkan olevan vain ilmoitusluontoinen asia. Vanhempainvartit olivat opettajille haasteellisia, mutta he kokivat sen olevan hyvä keino rakentaa luottamusta kodin ja koulun välille. (Blomberg 2008, 143–150.) Alussa kaikki noviisiopettajat saivat työyhteisöltään hyvän vastaanoton, mutta lukuvuoden aikana yhteisöt alakoulussa muuttuivat varauksellisemmiksi ja opettajat kokivat jäävänsä yksin (Blomberg 2008, 155–159). Vaikka kilpailuasenne kouluissa on täysin turha, sellaista olivat kokeneet kaikki alakoulun noviisiopettajat. He myös itse kokivat kollegoiden puuttumisen heidän työhönsä epäluottamuslauseena. Ainoastaan yläkoulun noviisiopettaja koki tullessa yhteisön täysvaltaiseksi jäseneksi, Blombergin mukaan johtuen siitä, että yläkoulussa muut yhteisön jäsenet saattavat opettaa samoja oppilaita ja näin ollen yhteisiä kokemuksia on helpompi jakaa. (Blomberg 2008, 161–163.) Yksittäisenä asiana Blombergin tutkimuksessa nousi esiin tulevaisuuden pelko töiden jatkuvuudesta. Tämä epätietoisuus tulevaisuudesta herätti noviisiopettajissa paljon närkästystä ja lisäsi jo ennestään uupumusta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet kokivat, että koulutus ei ole antanut tarpeeksi eväitä arviointiin. Harjoitteluista koettiin olevan hyötyä suunnittelutyössä mutta ne eivät antaneet riittävästi opettajana menestymiseen. Blombergin mukaan harjoitteluiden ohjaajat pelkäävät vaikuttaa henkilökohtaisiin asioihin, esimerkiksi opiskelijan persoonaan. He pitäytyivät mieluummin eettisesti turvallisissa asioissa kuten didaktiikassa ja opetuksen suunnittelussa. (Blomberg 2008, 170–190.) Pekka Räihän (2006, 386–389) mukaan harjoittelua ohjaa enemmänkin ohjaajan persoonalliset näkemykset kuin ammatillisuutta jäsentävä teoria. Sama pätee harjoittelun lisäksi myös opettajankoulutuksessa. Esimerkiksi jos opettajankoulutuksessa ei ole opettamassa sosiaalityön ammattilaisia tai kasvatopsykologeja, niin näiden aineiden opettaminen koulutuksessa on vaikeaa. (Blomberg 2008, 198.) Noviisiopettajat kokivat koulutuksen pirstaloituneeksi, joka ei vastaa opettajien työtodellisuutta. Koulutuksen puute tuli kaikilla tutkittavilla ilmi, erityisesti sosiaalipuolen

asioissa. Suurimmat opettajankoulutuksen konkreettiset puutteet näkyivät arvioinnissa. (Blomberg 2008, 191–192.)

Maailmanlaajuisesti on yleistä, että opettajat vaihtavat alaa uransa alkuvaiheissa. Blombergin (2008, 206) mukaan voidaan sanoa, että lähes joka neljäs opettajista ei jää opetuslalle. Kansainvälisesti mitattuna ongelma voi olla vielä suurempi: Burken ym. (2013, 259–261) laatiman katsauksen mukaan esimerkiksi Yhdysvalloissa sekä Isossa-Britanniassa noin 50 % opettajista lopettavat työnsä ensimmäisten viiden työvuoden aikana.

Opettajankoulutus koostuu liiaksi yksittäisistä irrallisista kokemuksista, eikä koulutuksen aiheet ja sisällöt syvene opintovuosien edetessä. Koulutuksen parhaimpana antina tutkittavat pitivät pro gradu -opintoja, jotka opettivat käsittelemään isoa kokonaisuutta ja auttoivat opettajaksi kasvussa. Lisäksi koulutuksessa aineenhallinta ja pedagogiset taidot vahvistuivat, kun taas koulunpidon hallinta jäi pimentoon. Myöskään harjoittelut eivät vahvistaneet koulunpidon haasteita, vaan harjoitteluissa pidettiin tärkeämpänä sitä, että opiskelijan tulisi saada laadukasta ja pätevää ohjausta, joka jatkuisi ensimmäisinä työvuosina. (Blomberg 2008, 206–207.) Farrelin mukaan työtodellisuuden määrä on kaksinkertainen harjoittelujen työmäärään verrattuna ja tämä uuvuttaa nuoret opettajat. Näistä ongelmista päästäisiin eroon sillä, että ensimmäisinä vuosina opettajalle ei annettaisi täyttä työtaakkaa, vaan aikaa sopeutua, omaksua ja hahmottaa työn realiteetit. (Blomberg 2008, 207; Farrel 2003, 107.) Blombergin ja Farrelin mukaan pelkkä mentorointi ei riitä noviisiopettajille, vaan juuri ryhmäkeskustelut ja induktiokoulutukset auttaisivat noviiseja selviämään ensimmäisistä työvuosistaan (Blomberg 2008, 207–208; Farrel 2003, 104).

Blombergin mukaan ensimmäisestä vuodesta selviytyisi paremmin, jos opettaja ei ole ainut noviisi, vaan on joku toinen kenen kanssa voi jakaa ajatuksia ja yhteisiä ongelmia. Tämä helpottaa ymmärtämään sitä, mitkä ongelmat ovat henkilökohtaisia ja mitkä riippuvaisia uudesta tilanteesta. Noviisiopettajien tulisi myös tiedostaa, että ongelmat johtuvat kouluorganisaatioista ja yleisistä psykologisista syistä, ei siitä, että olisi huono opettaja. Blombergin mukaan opettajia tulisi kouluttaa tunnistamaan omaa toimintaansa yhteisöissä, jotta opettajat ymmärtäisivät paremmin koulun erilaisia ilmiöitä. Opettajankoulutuksessa harjoittelujen ohjaajan roolia tulisi korostaa ja ohjauksen tulisi jatkua laadukkaana myös opettajan ensimmäisinä työvuosina. Lisäksi ohjauksen laadun parantamiseksi ohjausta tulisi

tutkia enemmän, koska ohjaajan vaikutusta ei voi liikaa korostaa opiskelijan opettajaksi kasvamisessa ja kehittämisessä. (Blomberg 2008, 212–217.)

Opettajan uran alkuvaiheen ongelmat eivät ole uusi asia, kuten esimerkiksi Blombergin (2008) ja Le Maistren & Parén (2009) tutkimuksista käy ilmi. Blomberg esittää yhdeksi ratkaisuksi sitä, että olisi joku toinen kenen kanssa ongelmista pystyy puhumaan (2008, 212). Tätä varten onkin luotu erilaisia hankkeita, joista tunnetuin lienee Työsuojelurahaston ja Opetushallituksen rahoittama vertaismentorointihanke Verme, jonka tarkoituksena on tukea noviisiopettajan työuran alkuvaiheita. (Jokinen ym. 2012, 88.) Mentorointi pyrkii vastaamaan opettajankoulutuksen aukkojen, koulujen erilaisuuden sekä työssä oppimisen kontekstisidonnaisuuden tuomiin opettajan ammatillisiin ongelmiin. Mentorointi voidaan käsittää vuorovaikutuksellisenä ohjauksena kahden kollegan – nuoremman ja kokeneemman – välillä. Työnohjaukselle, perehdyttämiselle, tutoroinnille, valmennukselle, konsultaatiolle ja mentoroinnille yhteistä on kollegiaalinen yhteistyö, mutta mentoroinnille ominaista on vuorovaikutus (Heikkinen ym. 2012, 77–85). Vertaismentoroinnin ero mentorointiin on kollegoiden välinen tasa-arvo, joka pohjautuu ihmisten väliseen yhdenvertaisuuteen. Vertaisuus onkin vertaismentoroinnin lähtökohta. Vuorovaikutuksen osapuolet ovat siis vertaiset kokemuksesta riippumatta ja ammatillinen tieto rakentuu dialogissa osapuolten välillä. Tämä dialogisuus on myös yksi vertaisryhmämentoroinnin lähtökohdista. Konstruktivistinen näkökulma vertaisryhmämentoroinnissa tarkoittaa toimijoiden vuorovaikutuksellisen kanssakäymisen pohjalta tapahtuvaa tiedon rakentumista, joissa molemmat osapuolet oppivat. (Heikkinen ym. 2012, 48–76.)

4.3 Resurssiopettaja

Tässä osiossa tarkastelemme, mitä resurssiopettajalla tarkoitetaan ja pyrimme määrittelemään resurssiopettajuuden käsitteen. Pyrimme taustoittamaan resurssiopettajan käsitettä perehtymällä siihen, miten resurssiopettajia käytetään kansainvälisesti. Resurssiopettajat ovat vielä suhteellisen uusi asia suomalaisissa kouluissa ja usein törmää ihmisiin, jotka kysyvät: ”Mikä ihmeen resurssiopettaja?”. Omien kokemuksiemme mukaan mitään yksiselitteistä deskriptiota resurssiopettajan käsitteelle ei ole, vaikka resurssiopettajamalli kehitettiin alun perin jo kymmeniä vuosia sitten (Ström 2001, 131). Käsittelemme mukaan resurssiopettajia käytetään tällä hetkellä eri tavoin eri kouluissa.

Yhdysvalloissa 1970-luvulla kehitetty resurssiopettajamalli (Resource Teacher Model) kehitettiin alun perin vastaamaan erityisopetuksen haasteisiin. Mallin taustalla oli integraatio ja sen toimijat olivat erityisopettajia. Erityisopetusluokkiin kuuluneet oppilaat pyrittiin sijoittamaan normaaliopetuksen pariin ja tämän vuoksi luokat tarvitsivat usean opettajan panoksen. Mallin näkemyksen mukaan erityisopetus oli sekä yksilöä että yhteisöä hyödyttävää toimintaa. Perinteisestä erityisopettajan yksilöön suuntautuneesta työkuvasta siirryttiin monipuolisemman erityisopetuksen käyttöön, jossa erityisopetusta voitiin antaa myös samanaikais- ja pienryhmäopetuksena. (Ström 2001, 131–132.) Myös Suomessa resurssiopettajat ovat saaneet alkunsa erityisopetuksen ja integraation suuntausten saattamana, kun Yhdysvalloista saapuneet integraation ajatukset alkoivat ottaa sijaa Suomessa. Erityisopetuksen alaisia oppilaita alettiin sijoittaa tavanomaisen opetuksen pariin. (Moberg 2001, 37–38, 45–48.)

Resurssiopettajamalli on pysynyt Pohjois-Amerikassa samansuuntaisena sen kehitysvaiheilta asti. Sen mukaan resurssiopettajia käytetään luokan oman opettajan apuna oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden tukemiseen. Resurssiopettajien työ kohdistuu kouluissa yksittäisiin oppilaisiin, opetusryhmiin tai koko kouluyhteisön kehittämiseen. (Ström 2001, 131–132.) Toisin sanoen resurssiopettajien työnkuva sisältää Yhdysvalloissa sekä yksilö-, samanaikais- että pienryhmäopetusta. McQuarrie ja Zarry (1999) tutkivat resurssiopettajien työnkuvaa Kanadassa. Heidän artikkelin perusteella resurssiopettajien käytön taustalla Kanadassa on Yhdysvaltojen tavoin pyrkimykset sijoittaa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat pois erityisopetuksen luokista yleisopetuksen pariin. Resurssiopettajat olivat siis alun perin erityisopettajia, jotka otettiin erityisopetusuudistuksen myötä lisäresurssiksi luokkiin. (McQuarrie & Zarry 1999, 378.)

Myös Uudessa-Seelannissa resurssiopettajia käytetään nimenomaan erityisopetuksen yhteydessä inklusiivisen koulun tavoitteen inspiroimana (Thomson 2013, 884). Uuden-Seelannin RTLB (Resource Teachers: Learning and Behaviour) -hanke vaati resurssiopettajia siirtymään perinteisestä yksittäisiin oppilaisiin perustuneesta työmuodosta uuteen opettajia tukevaan yhteistyön tapaan, jossa pyritään luomaan paras mahdollinen erityisoppilaiden oppimista tukeva ympäristö (Thomson 883–884).

Tällä hetkellä Suomessa resurssiopettajien palkkauksen taustalla on hallituksen Perusopetus paremmaksi -ohjelma eli POP-ohjelma. Se käynnistettiin vuonna 2008 ja sen tarkoituksena oli

parantaa perusopetuksen laatua. Yksi laadun takaamisen kriteereistä oli perusopetuksen ryhmäkokojen pienentäminen, jota opetus- ja kulttuuriministeriö alkoi tukea 16 miljoonan euron summalla vuonna 2009. (Opetus ja kulttuuriministeriö 2014A.) Tällä hetkellä ohjelma jatkuu nimellä erityisavustus perusopetuksen ryhmien pienentämiseen, johon opetus- ja kulttuuriministeriö on osoittanut vuodesta 2010 alkaen valtion erityisavustusta. Edelleen tarkoituksena on pienentää perusopetuksen opetusryhmiä. Vuonna 2013 opetus- ja kulttuuriministeriö myönsi 60 miljoonaa euroa opetusryhmien pienentämistä varten 239 opetuksen järjestäjälle. Valtionavustuksen myöntämisen edellytyksenä on, että koulutuksen järjestäjällä on suunnitelma ryhmien pienentämiseksi sekä koulutuksen järjestäjän tulee sitoutua raportoimaan avustuksen käytöstä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014B.) Lukuvuodelle 2014–2015 valtionavustus on myös 60 miljoonaa euroa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014C).

Opetuksen järjestäjä voi käyttää avustuksen jakotuntien lisäämiseen, ryhmien jakamiseen tai samanaikaisopetuksen järjestämiseen ensisijaisesti yli 25 oppilaan ryhmiin. Uusi tarkennus oikeuttaa avustuksen myös vuonna 2013 aloitettujen ryhmien toimintaan: ryhmille, joissa on useita tehostetun- tai erityisen tuen oppilaita ja kouluihin, joiden alueella koulutustaso on keskimääräistä alhaisempi, työttömyysaste suurempi tai maahanmuuttajien väestöosuus suurempi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014C.) Opetusryhmien pienentämisen keinoina on siis joko jakotuntien lisääminen tai resurssiopettajan palkkaaminen ryhmän jakamiseen tai samanaikaisopetuksen järjestämiseen.

Tampereen kaupunki on saanut vuodesta 2010 lähtien opetusryhmien pienentämiseen tarkoitettuista avustuksista yhteensä n. 12 600 000 euroa. Tukiraha on kasvanut vuoden 2010 1 200 000 euron suuruisesta avustuksesta vuoden 2014 yli 3 600 000 euron avustukseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014C.) Erityisavustuksien kasvaminen vuosittain on tietysti hyvä asia resurssiopettajien kannalta, mutta kun tukiraha myönnetään aina vain vuodeksi kerrallaan, se rajaa resurssiopettajien työsuhteiden pituudeksi vain kyseisen lukuvuoden. Tampereen kaupungilla työskenteli keväällä 2014 kaupungin koulujen verkkosivujen mukaan yhteensä 15 resurssiopettajaa.

4.4 Samanaikaisopetus

Opetus- ja kulttuuriministeriön perusopetuksen opetusryhmien pienentämistä varten suunnatut avustukset olivat kohdistettu muun muassa opettajien palkkukseen joko jakotunteja lisäämällä, jakamalla ryhmiin tai käyttämällä samanaikaisopetusta. Pidämme tämän vuoksi samanaikaisopetusta tutkimuksemme kannalta keskeisenä käsitteenä ja koemme tärkeäksi perehtyä tutkimukseemme samanaikaisopetuksen käyttöön sekä sen historiaan.

Samanaikaisopetus ei ole ilmiönä kovinkaan uusi. Sitä on toteutettu suomalaisessa koulussa jo 1960-luvulta lähtien. Tällöin sen toteutustavat olivat hyvin kokeilumuotoisia ja sitä harjoittivat aluksi yksittäiset opettajat. (Sikiö 1977, 5.) Yhtenäiskoulu-uudistuksen tultua voimaan 1970-luvun puolessa välissä annettiin mahdollisuus erityisluokkien oppilaiden integroimiseen tavanomaisen opetuksen pariin kaikissa oppiaineissa. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että erityisopetusta oli mahdollisuus antaa samanaikaisopetuksen keinoin yleisopetuksen luokassa, jossa opetti jo toinen opettaja. (Sikiö 1977, 8; Jahnukainen, Pösö, Kivirauma, Heinonen 2012, 18.)

Tiivistettynä samanaikaisopetuksella tarkoitetaan sitä, että jotakin luokkaa tai ryhmää opettaa kaksi tasavertaista opettajaa samanaikaisesti. Pelkkä kahden opettajan läsnäolo ei riitä täyttämään samanaikaisopetuksen kriteereitä, sillä samanaikaisopetuksessa keskeistä on sen vuorovaikutteisuus ja opettajien yhteisvastuullisuus. Onnistuneinta samanaikaisopetus on silloin, kun molemmat opettajat ovat vastuussa opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja oppilaiden arvioinnista. (Kyttälä, Pakarinen & Sinkkonen 2010, 13–14.) Toisaalta yhteisvastuullisuuden ei välttämättä tarvitse tarkoittaa opettajien tasavertaista työnjakoa. Opetusta toteuttavat opettajat voivat itse päättää, miten jakaa työpanoksensa opetuksessa. Olennaisinta on, että samanaikaisopettajat sopivat toistensa kanssa omat roolinsa jo opetustilanteen suunnitteluvaiheessa. (Rytivaara ym. 2012, 337–339.) Helsingin kaupungin opetusvirasto määrittelee samanaikaisopetuksen opetuksiksi, jossa kaksi tai useampi opettajaa työskentelee samojen oppilaiden kanssa (Ahtiainen ym. 2011, 17).

Samanaikaisopetuksen menetelmästä puhutaan erityisesti erityispedagogiikan kentällä. Se on hyvä menetelmä vastaamaan inklusiivisen koulun tarpeisiin ja samanaikaisopetus on määritelty silloisen Opetusministeriön laatimassa erityispedagogiikan strategiassa yhdeksi tehostetun tuen muodoksi (Opetusministeriö 2007, 56). Tavallisesti samanaikaisopetusta toteuttavat siis erityisopettaja ja luokan- tai aineenopettaja. Kirjallisuudessa kuitenkin

osoitetaan, että samanaikaisopetus voi lähteä hyvinkin erilaisista lähtökohdista. Samanaikaisopetuksen edellytys ei ole se, että toinen opettajista olisi erityisopettaja. Esimerkiksi Shapiro & Dempsey (2008, 160–161) toteavat, että samanaikaisopetusta voi toteuttaa myös kaksi luokanopettajaa tai kaksi aineenopettajaa. Cook & Friend (1995) määrittelevät samanaikaisopetuksen tarkemmin neljällä ehdolla: Ensinnäkin samanaikaisopetusta toteuttaa kaksi tai useampi pedagoginen ammattilainen. Tämä määritelmä eroaa Helsingin kaupungin opetusviraston määritelmästä, sillä pedagogiikan ammattilainen voidaan mieltää myös esimerkiksi puheterapeutiksi tai koulupsykologiksi. Yhteistä sillä taas on se, että molemmissa vaaditaan vähintään kahden ammattilaisen yhtäaikaista työtä heterogeenisen ryhmän kanssa. Toiseksi samanaikaisopetusta toteuttavat opettajat osallistuvat aktiivisesti opetukseen. Kolmanneksi oppilasryhmän tulee olla heterogeeninen. Neljänneksi opetuksen tulee tapahtua samassa fyysisessä tilassa. (Cook & Friend 1995, 2.)

Samanaikaisopetusta voidaan toteuttaa usealla eri tavalla. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisussa Ahtiainen ym. (2011, 21–24) kuvaavat samanaikaisopetusta kuudella eri toteutustavalla (taulukko 2). Jaottelu perustuu Cookin ja Friendin (1995), Moroccon ja Aguilarin (2002) sekä Thousandin, Villan ja Nevinin (2006) esittämiin luokitteluihin. Ahtiaisen ym. mukaan luokittelu ei kuitenkaan ole kaikenkattava, vaan sen tarkoitus on kuvata yleisesti, minkälaisia työmuotoja samanaikaisopetus pitää sisällään. Luokittelu on perusteltua tutkimuksellisesti, sillä sen avulla saadaan eriteltyä koulun arjessa käytettävää samanaikaisopetusta (Ahtiainen ym. 2011, 21).

Taulukko 2. Samanaikaisopetuksen muotoja (Ahtiainen ym. 2011)

Muoto	Piirteet
Vuorotteleva opetus / Avustava ja täydentävä opetus <i>Alternate leading and supporting (Cook & Friend 1995; Thousand, Villa & Nevin 2006; Morocco & Aguilar 2002)</i>	Yksi opettaja vetovastuussa, toinen tarkkailee ja avustaa. Rooleja vaihdetaan.
Jaetun ryhmän opettaminen <i>Parallel teaching (Cook & Friend 1995; Thousand, Villa & Nevin 2006; Morocco & Aguilar 2002)</i>	Yhdessä suunnittelu. Opetusryhmä puolitetään ja sisällöt opetetaan samanaikaisesti ryhmille.
Pistetyöskentely <i>Station teaching (Cook & Friend 1995; Morocco & Aguilar 2002)</i>	Opetettava sisältö jaetaan opettajien kesken ja opetetaan luokkaan muodostetuissa työpisteissä.
Eriytyvä opettaminen <i>Alternative teaching (Cook & Friend 1995; Morocco & Aguilar 2002)</i>	Toinen opettaa suurryhmää, toinen pienryhmää kerraten, rikastaen. Ryhmien kokoonpanoja vaihdellaan
Joustava ryhmittely <i>Flexible grouping (Morocco & Aguilar 2002)</i>	Oppilaita ryhmitellään opettajien kesken, yksi ryhmä voi työskennellä itsenäisesti. Ryhmäjakoja vaihdellaan.
Tiimiopettaminen <i>Team teaching (Cook & Friend 1995; Thousand, Villa & Nevin 2006; Morocco & Aguilar 2002)</i>	Opettajien jatkuva vuorovaikutteisuus opetuksessa. Joustava vuoronvaihto opetuksessa.

Edellä mainituille samanaikaisopetusmuodoille yhteistä on samassa opetustilassa oleminen sekä se, että opettajia on vähintään kaksi samanaikaisopetuksen muodoista. Kaikki paitsi vuorotteleva opetus sekä tiimiopettaminen tapahtuvat jakamalla opetusryhmä jollakin tavalla.

5 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA

5.1 Tutkimuksen filosofiset lähtökohdat

Tutkimuksen filosofiset lähtökohdat löytyvät hermeneuttis-fenomenologiasta. Fenomenologisen käsityksen mukaan perustana on ihmiskäsitys, eli millainen ihminen on tutkimuskohteena sekä mitä ja minkälaista tietoa tällaisesta tutkimuskohteesta voidaan saavuttaa. Ihmiskäsitystä tutkittaessa tutkitaan kokemuksia, jotka muotoutuvat jonkin merkityksen kautta. (Laine 2010, 28–29.) Tällaisen filosofian mukaan kaikki ihmiset ovat myös osa jotain yhteisöä omine perinteineen, joten tutkittavista (ja tutkijoista) saadaan väkisinkin tietoa yksilön lisäksi myös yhteisöstä (Laine 2010, 30). Tutkimuksemme ei siis pyri tuottamaan yleistyksiä, vaan pyrimme ymmärtämään tutkittavien sen hetkistä merkityksimaailmaa liittyen tutkimuksemme eetokseen. Hermeneuttisen tutkimuksestamme tekee sen tulkinta. Laineen (2010, 31) mukaan hermeneuttinen tulkinta kohdistuu ihmisten välisen kommunikaation maailmaan. Tutkimuksessamme analysoimme kielellisiä ilmaisuja, mutta mikään ei estäisi meitä havainnoimaan myös muita kehollisia ilmaisuja. Näiden ilmaisujen pohjalta pyrimme löytämään merkityksiä, jotka eivät ole luonteeltaan määrällisiä tai faktisia, vaan näitä merkityksiä pyrimme ymmärtämään ja tulkitsemaan. Koska tutkittavat ovat ihmisiä ja ovat eläneet samassa kulttuurissa kanssamme, heidän merkityksmaailmansa on meille jo entuudestaan tuttu. (Laine 2010, 32–33.) Meidän on tutkijoina ymmärrettävä tämä, että ihmisiä tutkittaessa emme aloita työtämme tyhjästä, vaan meillä on jo olemassa ennakkokäsitys tutkimuksemme kohteista. Emme voi täten saavuttaa täydellistä objektiivisuutta missään tutkimuksemme vaiheessa (Hirsjärvi ym. 2009, 161). Tässä tutkimuksessa on tärkeää tiedostaa myös se, että olemme itsekin tulevia opettajia ja opiskelemme samaa koulutusta kuin tutkittavat ovat käyneet, joten yhteisiä yhteisöllisiä tulkintoja merkityksille on todennäköisesti paljon. Tämän myötä pyrimme kriittisyyteen, erityisesti itsekriittisyyteen, jotta emme tulkitse merkityksiä omien ennakkoluulojemme tai intuitioidemme perusteella. Tutkimuksessamme myös aiemmat tutkimukset ovat vahvasti läsnä teoriaosuudessa. Omien tulostemme tulkinnessa meidän pitää tietoisesti sivuuttaa nämä aiemmat tulokset ja teoriat, mutta tulkintojen jälkeen näiden kanssa tulee keskustella tutkimuksen lopussa (Laine 2010, 36; Hirsjärvi ym. 2009, 161).

5.2 Kvalitatiivisen tutkimuksen luonne

Tutkimuksemme on luonteeltaan kvalitatiivinen tutkimus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskeistä on ihmisten elämismaailman tutkiminen, merkityksien etsiminen ja kuvailu, ei niinkään tuottaa määrällisiä totuuksia ja tietoa kuten kvantitatiivisessa tutkimuksessa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Hirsjärvi ym. 2009, 164). Emme pyri löytämään yhtä tiettyä totuutta vaan ennemminkin kuvailemaan tutkimuskohdetta avarammin, kokonaisvaltaisesti ja objektiivisesti, vaikka täyttä objektiivisuutta ei tutkimuksen tekijöistä johtuen pystykään saavuttamaan. Koska tutkimusta ei pysty toteuttamaan objektiivisesti, niin samanlaisen kohteen tutkimuksesta voidaan saada erilaiset tulokset riippuen tutkijoista. Myös Varto (1992, 27) kirjoittaa, että tutkijan oma intressi asettaa tutkimukselle tavan, jolla tutkija asennoituu aiheeseen, kohteeseen ja metodologiaan. Yksi laadullisen tutkimuksen lähtökohdista on ymmärtää tutkittavan erityislaatuisuus. Ihmiskäsityksen ymmärtämiseksi on ymmärrettävä ontologisen erittelyn tarve. Jokainen olento on olemassa omassa elämismaailmassaan omalla tavallaan. Tekemällä ontologisen erottelun syntyy ihmiskäsitys, josta taas selviää käsitys siitä, mitä ihminen on, kuinka ihminen eritellään muista ilmiöistä ja mitkä ovat ihmiselle tyypillisiä piirteitä puhuttaessa ihmisestä. Oma elämismaailmamme on vielä todennäköisesti hyvin samantapainen kuin tutkittavilla, joten ennako-olettamuksia syntyy varmasti, tahallisesti ja tahattomasti. Tutkimuksen onnistumisen kannalta on erityisen tärkeää, että tutkijat tiedostavat nämä käsitykset ja erittelevät ne. Nämä käsitykset on tiedostettava heti tutkimuksen alussa, sillä ne usein ohjaavat tutkimuksen alkuasetelmia. Varton mukaan selkein tapa tehdä hyvää tutkimusta on koko ajan tiedostaa se yhteys, joissa tutkija, tutkittava ja tutkimus ovat yhteisessä maailmassa. (Varto 1992, 29-35.)

Laadullinen tutkimus mahdollistaa siis erilaisuuden ja monentyyppiset ratkaisut. Vaikka ratkaisuihin voivat tulla hyvin erilaisia, niin silti menetelmällä voi saavuttaa monipuolista tietoa ja lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja sen syy-seuraussuhteista. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Kvalitatiivinen tutkimus etenee yleisestä yksityiseen eli induktiivisesti ja se on kiinnostunut monista yhdenaikaisista tekijöistä ja sen luokat muotoutuvat tutkimuksen kuluessa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa säännönmukaisuuksia sekä teorioita kehitellään suuremman ymmärtämisen toivossa. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 25.)

Valitsimme tutkimukseemme laadullisen menetelmän myös siksi, että emme pyri löytämään tutkittavalle aiheellemme yhtä totuutta tai tietoa, vaan pyrimme ymmärtämään noviisiopettajien induktiovaiheen ongelmia ja pohtia yhden ratkaisumallin (resurssiopettajana toimimisen) toimivuutta. Tuloksista voisi saada enemmän irti jos tutkimukselle antaisi myös kvantitatiivisia piirteitä. Kuitenkin tämän tutkimuksen puitteissa koemme laadullisen menetelmän olevan riittävä kuvailemaan sitä problematiikkaa, jota tutkimuksemme käsittelee.

5.3 Teemahaastattelu

Valitsimme haastattelujen tavaksi puolistrukturoidun teemahaastattelun, sillä haastattelut ovat jossain strukturoidun ja avoimen haastattelun välimaastossa. Strukturointia siihen tekee ennalta suunniteltu etenevä tutkimusrunko ja avoimen taas se, että olemme jättäneet kysymyksille ”avointa” tilaa, jotta niiden asettelua ja kysymysajankohtaa voidaan muokata tilanteen mukaan. Teemahaastattelun valitsimme siksi, että tutkittava aiheemme on luonteva jakaa teemoihin ja teemahaastattelu on otollinen kvalitatiiviselle tutkimukselle. Se myös antaa haastateltaville oikeuden vastata täysin vapaasti ja avoimesti kysymyksiin tarkoituksena saada tutkittavat vastaamaan oman näkökulmansa mukaan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Hirsjärvi ym. 2009. 164). Menetelmänä puolistrukturoitu haastattelu antaa myös mahdollisuuden sijoittaa tulokset laajempaan kontekstiin, mahdollisuuden säädellä kysymysten järjestystä ja kysyä tarkempia perusteluja (Hirsjärvi ym. 1997. 200). Teemahaastattelussa haastattelutilanne kohdennetaan teemoihin, joista haastateltavien kanssa keskustellaan (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47–48). Teemoihin jakaminen myös helpottaa meitä tutkimuksen analyysivaiheessa. Puolistrukturoitu teemahaastattelu ei etene tarkkojen kysymysten muodossa, vaan juurikin väljemmin keskustelunomaisesti, haastattelurungon mukaisten teemojen mukaan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Haastatteluissa käytimme haastattelurunkoa, johon on merkitty teemat, kysymykset ja muutamia tukisanoja. Pyrimme saavuttamaan keskustelunomaisen tilanteen haastateltavien kanssa, jolloin tilanteesta ei muodostu toivon mukaan kiusallinen. Tällä pyrimme siihen, että tutkittavat vastaisivat mahdollisimman avoimesti. Puolistrukturoidussa haastattelussa esitetään kysymykset tutkittaville suunnilleen samalla tavalla kuin teemahaastattelussa, mutta ei käytetä välttämättä täysin samoja kysymyksiä kaikille haastateltaville (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Teemahaastattelussa on tärkeää tietää haastateltavien taustat, eli on

tiedettävä, että haastateltavat ovat kokeneet jonkin tietyn tilanteen (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47). Tässä tutkimuksessa haastateltavat ovat yliopistosta valmistuneita opettajan työssä olevia, jotka ovat jo saaneet työpaikan koulusta.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimusongelmaksi muodostui resurssiopettajien työnkuvan selvittäminen ja lisäksi sen mahdollinen vaikutus vastavalmistuneen opettajan työssä jaksamiseen. Tutkimus on toteutettu vuosien 2013–2015 välillä. Aineisto on kerätty kahdessa osassa. Toisen aineiston keräsimme keväällä 2013 kandidaatintutkielman yhteydessä ja toinen osa syksyllä 2014. Tässä luvussa kerromme tutkimuksen tavoitteista ja lähtökohdista, toteutuksesta ja tutkimusjoukosta.

6.1 Tutkimuksen tavoitteet ja lähtökohdat

Aihe tutkimuksen toteutukseen syntyi kandidaatintutkielman jälkeen. Kandidaatintutkielmassa tutkimme opettajankoulutuksen vastaavuutta työelämään. Tuloksista huomasimme, että resurssiopettajana toiminut noviisiopettaja koki työnsä miellyttävämmäksi ja kevyemmäksi kuin luokanopettajan työtä tekevät noviisiopettajat. Yritimme etsiä tietoa resurssiopettajiin liittyvistä tutkimuksista, jolloin huomasimme, että aihetta on tutkittu erittäin vähän Suomessa. Näin ollen syntyi ajatus pro gradu -tutkielmasta, jossa tutkisimme resurssiopettajia ja näkökulmaksi muodostui aiheen tutkiminen induktiovaiheen opettajien kautta. Aihe kiinnosti meitä myös siksi, että olemme molemmat kohta itsekin noviisiopettajia työelämässä, ainakin toivottavasti.

Tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään noviisiopettajien induktiovaiheen ongelmia ja pohtia yhden ratkaisumallin, resurssiopettajana työskentelyn toimivuutta. Jotta pystyisimme tutkimaan asettamaamme tutkimustavoitetta, niin on tärkeää ymmärtää mitä ovat noviisiopettajuus ja resurssiopettajuus. Etsimme tutkimuksessa vastauksia kolmeen pääkysymykseen. Ensimmäisessä kysymyksessä pohdimme millaisia eväitä resurssiopettajana työskentely uran alkuvaiheilla voisi antaa nuorelle opettajalle. Pohdimme myös millainen resurssiopettajan työnkuva edistäisi parhaiten tulevaisuutta ajatellen. Toisessa tutkimuskysymyksessä pohdimme miten resurssiopettajat kokevat oman työnsä. Tarkastelemme aihetta kuormittavuuden, työssä kehittymisen, työyhteisön ja pedagogisten toimintamallien kautta. Kolmannessa kysymyksessä peilaamme noviisiopettajien osaamista suhteessa resurssiopettajuuden haasteisiin. Osaamista pohdimme myös

opettajankoulutuksesta saadun osaamisen kautta. Vertailemme kandidaatintutkielmaan osallistuneiden noviisiluokanopettajien vastauksia noviisiresurssiopettajien vastauksiin ja pyrimme selvittämään eroavaisuuksia kummassakin työssä tarvittavan osaamisen suhteen ja minkälaisia eväitä koulutus on kumpaankin työtehtävään antanut.

6.2 Haastattelun toteutus ja tutkimusjoukko

Tutkimusjoukkomme oli laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti (Hirsjärvi ym. 2009, 164) rajattu tarkoituksenmukaisesti, joten katsoimme parhaaksi tavaksi lähestyä tutkittavia yksilöllisillä vapaamuotoisilla sähköposteilla. Haastateltavia lähestyttäessä emme halunneet tehdä niin sanottua virallista saatekirjettä, jotta heti alusta alkaen tutkittavat kokisivat osallistuvansa mahdollisimman avoimeen ja luonnolliseen keskustelunomaiseen tutkimushaastatteluun. Kaikki, joita pyysimme haastatteluun, suostuivat. Kaikki haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina tutkittavien valitsemissa paikoissa, osa kouluilla, osa yliopistolla.

6.2.1 Tutkimusjoukko I

Kandidaatintutkielmasta hyödyntämämme aineisto on kerätty kevättalvella 2013. Haastattelimme neljää noviisiopettajaa, jotka ovat valmistuneet kasvatustieteen maistereiksi Tampereen yliopistosta vuosien 2011–2012 aikana. Valmistuneista opettajista kaksi oli naisia ja kaksi miehiä ja he työskentelivät yhtä lukuun ottamatta luokanopettajan tehtävissä Pirkanmaan alueella. Yhdelläkään valmistuneista ei ollut vakituista virkaa, mutta kolmella heistä oli ollut oma luokka syksystä 2012 alkaen. Yksi heistä toimi resurssiopettajana. Kaikki haastateltavat työskentelivät kokopäiväisesti. Tutkittavat löysimme opiskeluystävien kautta kysymällä vastavalmistuneista luokanopettajista, jotka työskentelivät tutkimusta tehtäessä Pirkanmaalla. Aineisto tallennettiin käyttäen kannettavaa tietokonetta, mikrofontia sekä Audacity -äänieditointiohjelmaa. Äänitettyä aineistoa kertyi noin kolme tuntia ja litteroitua tekstiä 31 liuskaa. Tätä tutkimusjoukkoa käytämme vertailemalla vastauksia toisen tutkimusjoukon resurssiopettajien vastauksiin tutkittaessa koulutuksesta saatua osaamista. Näistä opettajista käytämme keksittyjä nimiä Allu, Pele, Kipa ja Mjöltnir.

6.2.2. Tutkimusjoukko II

Keräsimme toisen tutkimusaineiston syksyn 2014 aikana haastattelemalla resurssiopettajan työssä toimineita noviisiopettajia, joista kolme on valmistunut Tampereen yliopistosta ja työskentelee Pirkanmaan alueella. Yksi haastateltavista on valmistunut Helsingin yliopistosta ja työskentelee Päijät-Hämeessä. Haastattelimme kolmea naista ja yhtä miestä. Käytämme näistä haastateltavista nimiä Lahden opettaja, Kangasalan opettaja, Pirkkalan opettaja ja Tampereen opettaja. Lahden opettaja ei työskennellyt enää resurssiopettajana vaan luokanopettajana, mutta hänellä oli neljän vuoden kokemus resurssiopettajan tehtävästä, joista viimeisin edelliseltä lukuvuodelta. Myös Pirkkalan opettaja työskenteli lukuvuonna 2013–2014 resurssiopettajana, mutta tänä syksynä hän oli eri tehtävissä. Kangasalan ja Tampereen opettajat sen sijaan olivat edelleen resurssiopettajia ja heillä oli parin vuoden kokemus kyseisestä työstä. Kaikki haastateltavat ovat valmistuneet neljän vuoden sisällä, joten heitä voidaan mielestämme kutsua edelleen noviisiopettajiksi. Yhtä poikkeusta lukuun ottamatta haastattelimme tutkittavat heidän työpaikoillaan työpäivän päätteeksi, jotta heille kertyisi mahdollisimman vähän ylimääräistä vaivaa tutkimukseen osallistumisesta. Äänitimme haastattelut kahdella älypuhelimella, joista siirsimme äänitiedostot tietokoneelle ja tämän jälkeen litteroimme aineiston. Nauhoitettua aineistoa kertyi yhteensä noin kolme tuntia ja litteroitua tekstiä yhteensä 33 liuskaa.

6.3 Aineiston analyysi

Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa käytimme laatimaamme haastattelurunkoa, jonka olemme jakaneet kolmeen teemaan. Nämä teemat ovat haastateltavan työnkuva, induktiovaihe ja opinnoista saatu osaaminen. Kysyimme myös opettajankoulutukseen ja työhön liittyviä yleisiä kysymyksiä. Kysymykset elivät haastattelujen aikaan, mutta teemahaastattelulle se on kuitenkin ominainen piirre, sillä seuraava kysymys riippuu usein saadusta vastauksesta (Hirsjärvi & Hurme 2011, 124). Kvalitatiivista aineistoa pystyy analysoimaan monella eri tavalla ja näitä analyysimenetelmiä kehitetään koko ajan (Eskola & Suoranta 1998, 161). Tutkimuksemme tulkinnallisen otteen vuoksi analysoimme haastateltavien kokemuksia. Emme kuitenkaan sulkeudu vain yhden analyysimenetelmän taakse, vaan käytämme useampia analysointitapoja, mikä on Eskolan & Suorannan (1998, 163) mukaan laadullisen aineiston rikkaus. Analyysin alkuvaiheessa pyrimme kuvailemaan

aineistoa ja pyrimme kartoittamaan tutkittavien henkilöiden vastausten piirteitä ja ominaisuuksia, joka on Hirsjärven & Hurmeen (2011, 145) mukaan analyysin perusta. Litteroituamme aineiston luokittelimme aineistomassasta keskeiset piirteet omiin lokeroihinsa, josta pystyimme luonnollisesti jatkamaan aineiston teemoitteluun. Hirsjärven & Hurmeen (2011, 147) mukaan jotkut tutkijat puhuvat myös aineiston tiivistämisestä, mutta termi johtaa osittain harhaan, koska tässä vaiheessa kyse on ennemminkin aineiston uudelleenjärjestelystä. Varsinaisen analyysin lähestymistavaksi valitsimme teemoittelun. Litteroidusta aineistomassasta etsimme avainsanoja, joiden avulla muodostimme keskeisiä teemoja liittyen alkuperäisiin tutkimuskysymyksiin.

Analyysissa haluamme nostaa esiin teemat, koska haastattelut toteutetaan teemahaastattelulla. Poimimme litteroidusta aineistosta keskeiset aiheet aiemmin mainittujen teemojen alle. Eskolan & Suorannan (1998, 180) mukaan teemoittelulla saadaan tekstiaineistosta kokoelma erilaisia vastauksia ja tuloksia esitettyihin kysymyksiin. Tämänkaltainen analyysi edellyttää aina jonkinlaisen tarinajoukon jäsentämistä eli teemoittelua (Eskola & Suoranta 1998, 182). Teemoittelu on myös luonteva tapa, koska tutkittavana on erilaisia valmistuneita opettajia, ja heidän vastausten vertailu eri teemoissa on selkeä tapa esittää tuloksia. Tuloksissa lähestymme siis erilaisten luokanopettajien kautta tutkimukseen sisältyviä teemoja.

7 TULOKSET

7.1 Resurssiopettajan työnkuva

7.1.1 Kuormittavuus

Lahden koulun resurssiopettaja piti sopeutumista muiden opettajien työtapoihin työssään eniten kuormittavaksi tekijäksi. Myös yhteisen suunnittelun puuttuminen toi eteen raskaaksi koettuja tilanteita, joissa opetettava aihe piti opettaa oppilaille ilman valmistautumista oppitunnin pitämiseen.

"Mul oli silloin ekana vuonna 9 vai 10 eri opettajaa kenen kanssa teki töitä ni mul oli 9 tai 10 eri käytäntöä miten toimin oppilaiden tai luokan kanssa ni se oli niinkun haastavaa lievästi sanottuna et muistaa mitkä oli työtavat minkäki ryhmän kanssa..."

"...sielt saatto tulla tuntia aiemmin et voitko kattoo et meil on tää aihe ni se tulee yhtäkkiä et ei pysty itse valmistautumaan vaan se tulee annettuna ja sit pitää vaa et aha, tää ei oo yhtää tuttu aihe mut ehkä mä katon tän täst nopeesti. Et pystyy oikeesti opettamaan se."

Kangasalan opettaja nosti esiin omasta toimenkuvasta irrottamisen, kun puhuimme työssä kuormittavista asioista, vaikka hän piti itseään muuten varsin tasa-arvoisessa asemassa muihin opettajiin nähden. Hänen mukaansa myös joidenkin oppituntien suunnittelemattomuus sekä muutokset oppilaiden koulupäivässä tuntuivat raskaalta.

"Mut kyl sitten tulee niit tilanteita etenkin jos on niinkun enemmän flunssa-aaltoo päällä, et huomaa et on pari päivää mennyt ja lukujärjestykseen ei oo tarvinnut ollenkaan kattoo. Mennyt vaan sinne missä on ollut tarvetta."

"Siinä suunnittelussa, suunnitelmien tekeminen on pikkasen.. Et en mä voi hirvittävän oma-aloitteisesti päättää et joo tehään noin ja noin ja noin. Vaan sit se on sitä että koitetaan aina et on meillä tän kyseisen luokanopettajan kans sovittu että tohon aikaan viikosta aina otetaan pieni palis tehä seuraavaks viikoks. Että mitä asioita, mitä kappaleita, mitä sivuja käydään läpi. Et tolleen noin. Ettei käy silleen et edellisellä välitunnilla et oo mitä ens tunnilla. Mut sitä kuitenkin tapahtuu aika paljon ja se on ehkä se tavallaan suurin, suurin ongelma täs hommassa. Hirveesti kuitenkin tulee muutoksia ja että et ei voikkaan mennä sillein kun on suunniteltu."

Myös Pirkkalan resurssiopettajan mielestä kaikista raskainta työssään oli muuttuvat tilanteet koulun arjessa ja kuinka huonosti resurssiopettaja otettiin näissä asioissa huomioon.

”...ohan tossa resurssiopettajahommassa se, että kaikki ne opettajat joiden oppilaita on sun luokassa ni haluu tietää miten niillä menee ja sen lisäksi sulle tarvii infota kaikki pikkuasiat, jotka liittyy siihen päivän kulkuu et ne menee kirjastoo ja nää sinne ja tonne et se on aika pallottelua paikasta toiseen ja aina pitäs keksii itelleen jotain tekemistä ja aika vähän resurssiopettajaa huomioidaan sitten tämmösis tilanteissa.”

Tampereen koulun resurssiopettaja koki raskaimmaksi työn luonteen sekä oppilaiden vaihtelevuuden. Myös hänen mielestään oppilaiden koulupäivän muutokset ja niistä ilmoittaminen resurssiopettajalle tuntui kuormittavalta.

”No, ehkä se niinku päivien hektisyys. Et ei sitä paljoo niinku viiden tunnin aikana ni kerkee istahtaan ja miettimään et mitäs seuraavaks.”

”...huonona puolena on se, että oikeesti ne oppilaat vaihtuu tunnin välein. Et siis ikinä ei voi sanoo et okei nyt meillä loppuu aika mut katotaan ens tunnin alussa. Et se on parhaassa tapauksessa ens viikolla se meidän seuraava tunti. Et se on aika hektistä. Ja sit just tää, et opettajat ei muista aina ilmottaa että on kaikkee menoo, ni tulee yllätyksenä et joo ei mulla oookkaan tänään oppilaita täällä, tai onkin vaan puolet oppilaista.”

Resurssiopettajat pitivät koulupäiviin liittyviä muutoksia raskaina. Nämä muutokset saattoivat olla esimerkiksi luokanopettajan päättämiä reissuja kirjastoon tai esimerkiksi koulun liikuntapäivät. Yhteistä näille muutoksille oli se, että ne olivat joidenkin muiden opettajien päättämiä muutoksia koulupäivään. Resurssiopettajat kokivat sen raskaaksi, kun tieto muuttuneista suunnitelmista ei kulkenut heille asti tai muutokset aiheuttivat suunnitelluille oppitunneille haittaa. Yhteistyö monen opettajan kanssa koettiin myös hankalaksi, sillä resurssiopettajien tuli mukautua moneen erilaiseen opetustyyliin tai muihin luokan käytäntöihin, sekä heidän tuli tehdä töitä yhdessä ja tulla toimeen kaikkien työparien kanssa. Oppilaiden vaihtuvuus koettiin raskaaksi, sillä näin oppilaita ei opittu tuntemaan niin hyvin kuin luokanopettajan tehtävissä.

Haastateltavien vastauksissa on viitteitä teoriaosuudessa käsiteltyihin teemoihin. Resurssiopettajat puhuivat mm. vuorovaikutuksesta kollegoihin, jolloin opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu sosiaalisena konstruktiona (Almiala 2008, 35–37).

7.1.2 Vuorovaikutus

Kuten teoriaosassa totesimme, niin vuorovaikutuksen merkitys on opetustyössä erittäin tärkeää (ks. luku 3.3.2). Tässä osiossa on haastateltavien näkemyksiä heidän vuorovaikutuksesta suhteessa kollegoihin, oppilaisiin, oppilaiden vanhempiin sekä esimiehiin.

Suhteessa kollegoihin

Lahden opettajalla oli erityinen tilanne verrattuna muihin resurssiopettajiin, sillä hän oli ollut jo neljä vuotta resurssina kyseisessä koulussa, joten kiinnittyminen työyhteisöön oli huomattavasti pidemmällä kuin muilla. Kuitenkin hän muistelee miten ensimmäiset vuodet sujuivat työyhteisössä. Lisäksi Lahden opettajan koulussa oli tapahtunut parin viime vuoden aikana yhdistymisiä muiden koulujen kanssa ja koululle oli tehty suuri remontti, jotka toivat oman mausteen työyhteisöön kiinnittymiseen. Hän tuntee selvinneen hyvin ensimmäiset vuodet, vaikka hänen omin sanoin hän onkin ”vain” resurssiopettaja. Aluksi Lahden opettajasta tuntuikin siltä, että rehtori ja kaikki kollegoista eivät arvostanut häntä yhden vertaisena muiden opettajien kanssa. Osa piti häntä opettajien ja avustajien välimaastossa, minkä Lahden opettaja näki toisaalta positiivisena, sillä hän ystäväystyi hyvin kouluavustajien kanssa. Hän pystyi ymmärtämään kouluavustajien tarpeita ja työtä paremmin, sillä kuten avustajat, hänkin teki töitä monen opettajan kanssa. Vuosien varrella resurssiopettajuus on kehittynyt Lahden koulussa ja yhteishenki on parantunut. Lahden opettaja on myös saanut kiitosta luokanopettajilta.

”...ne remontit ja yhdistymiset ja kaikki hässäkkä siin samas ni se vähän hankaloittaa sitä, mut hyvä porukkahan tääl on, suurin osa opettajista kohtelee vertaisenaan, vaikka onkin ”vain” resurssiopettaja, mutta osa taas pitää sitten ”vain” resurssiopettajana... ..rehtoristakin näki ettei se välttämättä arvostanu sitä, että mä olen opettaja ja että mä osaan hommani”

Myös Kangasalan opettaja kokee päässeensä hyvin mukaan työyhteisöön. Hän kehuu hyväksi asiaksi sitä, että koulu on melko pieni ja sillä on toimiva vanhempainyhdistys. Kollegoiden kanssa hän vaihtaa kuulumisia normaalisti ja juttelee opetusarjen asioista, esim. kuka vie rastit paikalleen suunnistustunnilla. Koulussa on osalla opettajista niin pienet ryhmät, että he eivät tarvitse resurssiopettajaa, joten näiden opettajien kanssa yhteistyö on vähäistä.

Kangasalan opettaja sanoo käyttävänsä töissä paljon huumoria siitä, että on "vain" resurssiopettaja, mutta oikeasti kokee olevansa täysin tasavertainen luokanopettajien kanssa.

"Toiset on aika paljon lunkimpia. Niin että ei siinä pitkiä keskusteluja yleensä käydä mitä seuraavaks tehdään. Katotaan missä mennään ja tällä viikolla mennään tonne asti matematiikassa.." "En mä sitä tietenkään tiedä miten ne muut mut näkee, mut ei mulla oo ainakaan tullut semmosta oloa et toi ei arvosta mun täällä oloa"

Pirkkalan opettaja ei mielestään päässyt samalla tavalla mukaan työyhteisöön kuin Lahden opettaja tai Kangasalan opettaja. Hän ei kokenut pienen vastuunsa vuoksi kuuluvansa samalla tavalla porukkaan.

"...siin tuli vähän sellanen opiskelijaolo siellä et ei se ollu sellanen niin kunnollinen virka ja ehkä sit itekki piti sitä sellasena niinku... alempiarvosena vähän jotenkin, ku ei ollu sitä vastuuta niin paljon ni ei mulle tullu sellanen olo, että mä oisin yhtä paljon ku ei ollu yhtä paljon töitä ku niil luokanopettajilla et siinä tuli vähän niinku semmonen että semmone asetelma et mä olin niinku se avustaja joka juoksee niitä pikkuasioita"

Tampereen opettajan tilanne on myös hieman erilainen, sillä hän on ollut talossa töissä jo pitkään, joten hän tuntee kaikki kollegat. Hän toimi ennen opiskeluaan luokanopettajaksi avustajana samassa koulussa. Tämän myötä hän sanoo yhteistyötä tehdessä jo tietävänsä, että miten kenenkin kanssa kannattaa toimia. Hänen koulunsa on iso, 50 opettajan koulu, joten hänen mukaansa "pieniä kuppikuntia syntyy", mutta yleisesti koulun ilmapiiri on hyvä. Hän vaihtaa opetukseen liittyviä kuulumisia viikoittain palaverissa, joissa hän keskustelee luokanopettajien kanssa oppilaiden mahdollisista ongelmista. Hän kokee pääsevänsä vaikuttamaan myös yhteisiin asioihin.

"...ku oon ollu niinku kaikissa luokissa vähän ja niinku oppinut tuntemaan noita opettajia, ni nyt kun sitten tossa kiireen keskellä koittaa tehdä yhteistyötä ni tietää jo vähän minkälainen toinen ihminen on ja mistä kannattaa kysyä keneltäkin apua. Et niinkun ihan hyvin mut on otettu tänne taloon."

Kaksi resurssiopettajaa koki asemansa työyhteisössä jo suhteellisen vakiintuneeksi aiemman työhistoriansa vuoksi nykyisessä työpaikassaan. Kangasalan opettaja koki myös kiinnittyneensä työyhteisöönsä hyvin, hänkin oli jo toista vuottaan töissä samassa pestissä samassa koulussa. Ainoastaan Pirkkalan opettajalla oli mielestään heikompi asema, johon vaikutti varmasti ainakin lyhyempi työsuhteen pituus kuin muilla resurssiopettajilla. Jokainen haastateltava kuvaili asemaansa kuitenkin "vain" resurssiopettajana.

Vuorovaikutus kollegoiden kanssa oli kuitenkin resurssiopettajille kuormittavuuden lisäksi myös voimavara. Kaikki resurssiopettajat mainitsivat näkevänsä erilaisia työtapoja, joiden pohjalta itse voi rakentaa omat pedagogiset linjaukset opetukseen. Näistä maininnoista päätellen resurssiopettajat muodostivat työhönsä monipuolisia käytäntöjä, jotka olivat yksi osa Salon käyttämän yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen opettajan osaamisalueen pääkohtia (Salo 2014, 37–38). Resurssiopettajuus näyttäytyy oivana mahdollisuutena kehittää taitojaan myös Meriläisen (1999, 52–53) peräänkuuluttamissa oppiaineiden substanssin hallinnassa sekä pedagogisten taitojen kehittämisessä. Tutkimuksemme teoriaosuudessa Salo (2014), Meriläinen (1999) sekä Niemi (1995) pitivät vuorovaikutustaitoja tärkeinä opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta. Resurssiopettajan työssä vuorovaikutustaidot ovat erityisen tärkeitä, sillä resurssiopettajan toimenkuvaan kuuluu yhteistyö monien eri opettajien kanssa.

Suhteessa oppilaisiin

Lahden opettaja on tehnyt oppilaille pelisäännöt selväksi alusta asti. Hän sanookin opettajan tärkeimmäksi taidoksi ryhmänhallintataidot, jotka sanoo saaneensa armeijan ryhmänhallintakoulutuksessa. Hän kertoo oppilaiden pitäneen häntä aluksi tiukkana, mutta selvät säännöt mahdollistavat työskentelyn toimivuuden. Hän sanoo saaneensa monen porukan toimimaan tosi hyvin ja on kuullut vanhan oppilaansa kertovan, että hänen tunneillaan oppi parhaiten. Lisäksi mahdollisissa ongelmatapauksissa vastuu ei kuulunut Lahden opettajalle vaan hän vain vei tiedon eteenpäin luokanopettajalle, joka selvitti asian.

”Mä tein asiat selväks alusta asti, vaikka omassa luokassa saatte mölistä ja tehä mitä lystätte niin mun tunneilla niin ei tehdä.” ”Eli ensin vedin hirteen ja sitte pikkuhiljaa annoin löysää ni sillä periaatteella mä lähin siihen...”

Myös Kangasalan opettaja sanoo suhteensa oppilaisiin olevan hyvä. Hän kertoo heidän koulussaan olevan vielä kuntoutuvia pienryhmiä, joissa olisi potentiaalia mahdollisille ”taistelutilanteille”, mutta sellaisia ei ole syntynyt. Kuntouttavan pienryhmän mukana on aina ohjaaja, mikä puolestaan helpottaa hyvän vuorovaikutuksen onnistumista. Kangasalan koulussa on toiminut resurssiopettajia jo suhteellisen pitkään, joten järjestely on oppilaille tuttu ja resurssiopettajan tunnit ovat luonnollinen osa koulupäivää.

"Et niil on ihan selkee et aha mihin mennään. Meil on ressuopen tunti ja that's it. Se on vaan luonnollinen osa tota meininkiä. Toki se, et on nuori ni, millon just joku kolmasluokkalainen kysy et ooksä miettiny mitä sä teet isona."

Pirkkalan opettaja kertoi joidenkin ryhmien kanssa menon olleen melko vauhdikasta ja heidän kanssa sai tehdä töitä, mutta työskentely lähti lopulta sujumaan. Hän uskoo oppilaiden villiintymisen syyksi enemmän sen, että on nuori naisopettaja kuin sen, että toimii resurssiopettajana. Hänen mielestään oppilaat tulivat mielellään resurssiopettajan tunneille.

"Kyllä mä uskon, että ne oli tavallaan aika ylpeitäki siitä et ne sai käydä siinä pienryhmäopetuksessa et ne oli selvästi ymmärtäny et siel tehää vähän spesiaalimpiaki juttuja et me ei tehä vaan kirjaa ja lueta vaa kappaletta, vaan et tehää kaikkee vähän konkreettisempaa et ne osas ajatella sen omaks eduksee."

Tampereen opettaja koki, että osa oppilaista piti häntä heidän toisena luokanopettajanaan, mutta heidän kanssaan, joita opettaa vähemmän, ei ole syntynyt tällaista suhdetta.

"...sitten siinä kun oppii tuntemaan vähän enemmän niitä oppilaita, ni siinä vaiheessa sitte pystyy ihan eri tavalla luomaan sitä sidettäkin niihin."

Suhteessa vanhempiin

Lahden opettajan tilanne on osaltaan myös mielenkiintoinen, sillä monen muun opettajan lapset käyvät samaa koulua, joten osaa oppilaiden vanhemmista tapaa päivittäin. Käytännössä hän ei tavannut oppilaiden vanhempia juurikaan, mutta muutamia kertoja puhui puhelimesta oppilaiden käytännönasioista. Yksi kerta hänellä on tosin jäänyt mieleen kun oppilaan äiti oli tullut koululle.

"Yks äiti kävi räjähtämässä päin naamaa kesken työpäivän kun oppilas oli kertonut sitä sun tätä, joista mikään ei pitänyt paikkaansa, mutta oli uskonut kaiken, niin kävi sitten räjähtämässä, olin aivan suu auki, että mitä. Kyllä hän sitten anteeksi pyysi ja oppilaatkin tulivat pyytämään anteeksi kun oli väärinkäsityksistä saatu selvyys, ilmeisesti äiti läksyttänyt oppilasta että se selvisi."

Kangasalan opettajalla ei ole ollut tarvetta kohdata vanhempia muualla kuin Wilmassa. Jos jokin asia koskee hänen oppituntejaan, niin viesti kulkee perille luokanopettajan kautta opettajahuoneessa. Hänen mielestään vanhemmat kuitenkin tietävät mitä hänen tunneillaan tehdään.

"Kyllä ne vanhemmatkin on aika hyvin kartalla et kuka on opettaja milläkin tunnilla ja se näkyy Wilmassakin aika hyvin että. Et sitte et meidän Sauli lähtee nyt lomamatkalle et voitko antaa läksyt tälle viikolle niin ne tulee aika useinn suoraan mulle."

Myös Pirkkalan opettaja kertoo yhteistyön vanhempien kanssa olleen hyvin pientä ja näkee tämän positiivisena asiana.

"Ei me liikaa aikaa mihin luokanopettajilla ehkä menee, just yhteydenpitoo, lomakkeiden täyttämisee, byrokratiaa..." "...ku ei sun tarvi pitää tavallaan yhteyttä kotiin, sun ei tarvi järjestää just niitä vanhempainiltoja..."

Tampereen opettajan vastaukset ovat hyvin samankaltaisia kuin muidenkin resurssiopettajien. Hän ei pidä yhteyttä niin paljoa kuin luokanopettaja, mutta hän sanoo kuitenkin ottavansa yhteyttä tarvittaessa. Hän kertoo vanhempien suhtautuvan häneen ihan kuin keneen tahansa muuhun opettajaan.

"Et en mä oo kokenut, että sieltä tulis mitään semmosta et kysytään nyt kuitenkin vielä mitä mieltä luokanopettaja on tästä. Et mä tiedän omat asiani ja se on ainakin tähän saakka kelvannut."

Vuorovaikutus suhteessa oppilaiden vanhempiin vaikuttaa olevan yksi isoimmista eroista luokanopettajan ja resurssiopettajan työkuvien välillä. Blombergin (2008) ja Niemen (2005) tutkimusten mukaan juuri oppilaiden vanhempien kanssa toimimiseen opettajankoulutus antaa heikot valmiudet. Resurssiopettajuus tarjoaa vähäisemmän vanhempien välillä tapahtuvan vuorovaikutuksen myötä mahdollisuuden opetella tätä kanssakäymistä yhteistyössä luokanopettajien kanssa.

Suhteessa esimieheen

Lahden opettaja kertoo olleensa koulun ensimmäinen resurssiopettaja. Tämän myötä koululle vasta luotiin kulttuuria. Hänen mielestään rehtori ei täysin arvostanut häntä, sillä hän sai kaiken aina valmiina eli hänen mielestään rehtori ei luottanut, että hän osaisi hoitaa asian itsekin. Tilanne on kuitenkin ajan myötä parantunut ja hän koki nyt olevansa tasavertainen muiden kanssa. Alkuvaikeuksien syyksi hän epäili myös koulussa tapahtunutta remonttia ja muiden koulujen yhdistymistä, jotka aiheuttivat rehtorille stressiä.

"...remontti ja ne yhdistymiset ja esimiehellä oli hirvuine stressi niin se ei purkautunut pelkästään minuun vaan kaikkiin työntekijöihin ja siitä oli sitten kovastikin keskusteluja..."

Kangasalan opettajalla on mielestään hyvä suhde rehtoriin. Hän kertoo rehtorin perehdyttäneen hänet koulun käytäntöihin. Hän tunsu alussa saaneensa tarpeeksi tukea, mutta hän ei keksi mihin tänä päivänä tarvitsisi tukea.

"Mut mä en yhtään epäile, et jos tulee joku tilanne mis et apua tarttee ni en mä yhtään epäile etteikö sitä ois äärimmäisen helppoo saada."

Tampereen opettaja kuvailee suhdettaan esimieheen mutkattomaksi. Hän kertoo hoitavansa rehtorin kanssa lähinnä käytännön asioita, mutta kertoo saaneensa rehtorilta myös tukea tarvittaessa. Hän kertoo pyytävänsä apua useimmiten ennaltaehkäisevästi, esimerkiksi tilanteissa, joissa hän epäilee, että voi syntyä jokin ongelma.

"Ihan siis kun menee kysymään häneltä niinkun et otanks mä tässä vaiheessa yhteyttä tai, niin hän saattaa sanoo, että no itse asiassa hän vois vaikka soittaa. Aika usein hän haluaa niinkun itsekin tiedoks sitten, et jos lähetän jotain sähköpostia missä on jotain semmosta vähän arempaa asiaa ni sitte hänelle kans tieto, et miten ja mistä on keskusteltu. Ja et kyl sieltä niinku tukee saa."

Resurssiopettajien haastatteluista huomasimme yksityiskohdan siitä, miltä resurssiopettajan asema kouluyhteisössä vaikuttaa. Kolme haastateltavaa kuvaili haastattelun jossain vaiheessa työnkuvaansa sanaparilla "vain resurssiopettaja". Vaikka kolme resurssiopettajaa neljästä piti omaa asemaansa tasavertaisena muiden opettajien kanssa ja opettajan työn muut vastuut, kuten välituntivalvonnat ja vastuutehtävät, olivat yhtä lailla resurssiopettajilla kuin luokanopettajillakin, haastatteluista välittyi kuva resurssiopettajien jonkinasteisesta alemmuudesta työyhteisössä. Ei niinkään resurssiopettajien omasta mielestä, vaan enemmän kouluyhteisön muiden jäsenten suhtautumisesta resurssiopettajan työhön. Tästä hyvänä esimerkkinä toimivat Lahden opettajan kokemukset työhaastatteluista, jossa haastattelijana toimineet rehtorit eivät arvostaneet resurssiopettajan tehtävää yhtä korkealle kuin luokanopettajan.

"...kävin muutamassa haastattelussa niin sellaisissa kouluissa, joissa resurssiopettajuus ei ole toiminut yhtä hyvin ku meillä tai sit on ollu ihan eriulaista alusta asti eikä sitä oo jalostettu, niin sieltä muutamalta rehtorilta tuli sellanen kommentti, että mitä sä oot nyt sit tehny tähän asti ja kun kerron, että

kolme vuotta resurssiopettajan hommia, niin vastaus on 'aijaa, ahaa, okei, hmmm..'. Et se on koettu heti sellaseks negatiiviseksi et ties heti et meni se paikka, et ei ois tarttenu jatkaa sitä haastattelua."

- Lahden opettaja

Yllä oleva lainaus on yhden yksittäisen opettajan kokemus työhaastattelutilanteesta, eikä siitä voi suurempia johtopäätöksiä yksinään vetää, mutta kuitenkin se herättää ajatuksia resurssiopettajiin suhtautumisesta. Mietimme, että johtuuko rehtoreiden negatiivinen suhtautuminen siitä, että resurssiopettajuus on ilmiönä niin uusi? Rehtorit eivät välttämättä tiedä mitä kaikkea resurssiopettajan työnkuvaan kuuluu tai voi kuulua. Resurssiopettaja on ensimmäisen työvotensa aikana tehnyt paljon yhteistyötä vanhempien kollegoiden kanssa, jakanut tietoa näiden kanssa, nähnyt paljon erilaisia opetusmenetelmiä ja työskentelymenetelmiä arjen hankalissa tilanteissa. Tästä kaikesta vuoden aikana kokemastaan ja näkemästään resurssiopettaja voi poimia itselleen sopivimpia menetelmiä, joita voisi hyödyntää tulevaisuudessa. Palaten työhaastattelutilanteeseen, toisaalta juuri vähäisen vastuun takia resurssiopettajana toimineella työnhakijalla ei ole kokemusta tästä opetuksen ulkopuolisesta työstä. Näin ollen työhaastattelussa kokenut luokanopettaja menee todennäköisesti resurssiopettajana toimineen edelle. Resurssiopettaja näkee paljon opetuksen ulkopuolista työtä, mutta ei joudu ottamaan vielä vastuuta näistä tilanteista. Hän voi keskittyä opetustyön didaktiseen puoleen. Jossain vaiheessa työuraa resurssiopettaja todennäköisesti, ainakin tämän tutkimuksen perusteella, haluaa luokanopettajaksi, jolloin hänellä on riittävästi kokemusta ja osaamista opettamisesta ja hän voi keskittyä myös opetuksen ulkopuolisiin asioihin polttamatta itseään loppuun.

7.1.3 Resurssiopettajan pedagogiset käytänteet ja toimintamallit

Kaikilla neljällä resurssiopettajalla on erilainen työnkuva, mutta työtehtävissä on nähtävissä myös samankaltaisuuksia. Näkyvin samankaltaisuus on se, että jokaista resurssiopettajaa käytetään pääosin opetus- ja kulttuuriministeriön linjauksen mukaan perusopetuksen ryhmäkokojen pienentämisessä nimenomaan jakamalla isoja opetusryhmiä. Samanaikaisopetusta käytettiin hyvin eriävissä määrin haastateltaviemme kouluissa, mutta jokaiselle haastateltavallemme myös tämä työmuoto oli tullut tutuksi ja muodostunut osaksi resurssiopettajan työnkuvaan.

"Alussa ei kenelläkään ollut mitään käsitystä mitä se (resurssiopettajuus) on ... ja se eka vuosi meni semmoseen sisäänajoan että luotiin jokaisen opettajan kanssa erikseen se et miten meidän yhteistyö toimii ... me oltiin vaa kaksi opettajaa samaan aikaan luokassa, joka tarkoitti käytännössä että mä oon koulunkäyntiavustaja, koska mä en opettanut enkä tehnyt sen ihmeempiä kuin että olin toisena aikuisena..."

Lahden koulun resurssiopettaja oli toiminut jo usean vuoden ajan resurssiopettajan tehtävissä. Tässä koulussa resurssiopettajan toimenkuva oli selkeästi kehittynyt avustajamaisesta samanaikaisopetuksen roolista enemmän kohti omien ryhmien opetusta. Resurssiopettajan avustajamainen rooli mukaili avustavan ja täydentävän opetuksen (*alternate leading and supporting*) (ks. taulukko 2) muotoa, jossa toisen opettajan rooli on selkeästi opettamisessa, jolloin toinen opettajista keskittyy tarkkailuun sekä avustamiseen (Ahtiainen ym. 2011, 22.; Cook & Friend 1995, 7; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand ym. 2006, 243). Lahden koulun avustajamaisessa mallissa erona avustavan ja täydentävän opetuksen malliin oli se, että opettajat eivät vaihtaneet vetovastuuta, vaan resurssiopettaja toimi koko ajan avustavana opettajana. Lahden opettaja pitikin omien ryhmien opettamista mielekkäämpänä vaihtoehtona kuin samanaikaisopetusta avustajan roolissa.

"...sain opettaa a-porukalle sen fyken tunnin ja sit mä sain opettaa b-ryhmälle sen jälkee heti toisella tunnilla, luokanopettajalla ei ollu siis fykeä ollenkaan vaan hän opetti sitte niinku matikkaryhmiä silloin. Mä sain suunnitella tunnit itse, arvioida oppiaineen ja mulla oli vain puolikas ryhmä jonka kanssa me pystyttiin tekemään vaikkapa niitä fyken kokeita niin se toimi kaikkein parhaiten..."

Yllä olevan tapainen ryhmiin jakaminen muistuttaa eriytyvän samanaikaisopetuksen (*alternative teaching*) (ks. taulukko 2) muotoa. Tässä tapauksessa samanaikaisopetuksen käsitteen käyttö ei kuitenkaan ole sopivaa, sillä kaksi ryhmää opiskelee täysin eri aineita samaan aikaan. Eriytyvän samanaikaisopetuksen työmuodossa tarkoitus on opettaa sama sisältö kahdelle eri ryhmälle, joista toiselle opetetaan sisällöt isomman ryhmän kanssa ja toiselle pienessä ryhmässä, jolloin oppilaille taataan tarpeeksi yksilöllistä aikaa kerrata ja rikastuttaa oppisisällön asioita. (Ahtiainen ym. 2011, 23; Cook & Friend 1995, 8; Morocco & Aguilar 2002, 317.) Lahden opettajan antama esimerkki fysiikan ja kemian opetuksesta on enemmänkin esimerkki jakotuntien lisäämisestä resurssiopettajan työpanoksen avulla. Omien opetusryhmien opettaminen toi resurssiopettajalle myös muita vastuita opetuksen lisäksi. Nyt hän oli omien ryhmien osalta kokonaan vastuussa myös opetuksen suunnittelusta ja arvioinnista.

”Ei sillon ekana vuonna ku mä vaan olin siinä luokassa, mut sitte heti kun tuli näitä omia aineita ni sittenhän siihen kuulu arviointi ja suunnittelu.”

Ryhmiin jakaminen suunniteltiin Lahden koulussa suurimmaksi osaksi etukäteen. Oppimisvaikeudet tai esimerkiksi jälkeen jääminen poissaolojen vuoksi olivat perusteita, joiden mukaan ryhmät jaettiin. Joskus ryhmäjaot menivät ilman sen kummempia perusteluita.

”Joskus se oli vaan puolet ja puolet.”

Edellä mainitun kaltainen puoliksi jakaminen on lähellä jaetun ryhmän samanaikaisopetuksen muotoa (*parallel teaching*) (ks. taulukko 2), jossa luokka jaetaan yhtä suuriin ryhmiin ja jossa sama opettajien yhdessä suunnittelema oppikokonaisuus opetetaan kullekin ryhmälle (Ahtiainen ym. 2011, 23.; Cook & Friend 1995, 8; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand ym. 2006, 243.). Cookin ja Friendin (1995, 2) samanaikaisopetuksen neljäntenä ehtona oli opetuksen tapahtuminen samassa fyysisessä tilassa. Ahtiainen ym. (2011, 24) huomauttavat, että opetusryhmän jakaminen samaan opetustilaan saattaa aiheuttaa kuitenkin esimerkiksi meluhaittoja. Opetuksen tapahtuminen samassa fyysisessä tilassa ei siis välttämättä tarvitse olla täysin ehdoton vaatimus jaetun ryhmän samanaikaisopetuksen muodon toteutumiseksi. Myöskään jaettava oppilasryhmä ei aina tulisi Ahtiaisen ym. (2011, 18) mukaan olla samalla tavalla jaettu.

Lahden koulussa samanaikaisopetus oli ottanut askeleita eteenpäin avustajamaisesta kohti tiimiopettamisen (*team teaching*) (ks. taulukko 2) muotoa, jossa samanaikaisopettajat ovat aktiivisessa ja vuorovaikutteisessa opetusroolissa, jolloin opetusvuoron vaihto opettajien välillä on joustavaa ja tilannesidonnaista, ei välttämättä ennalta suunniteltua (Ahtiainen ym. 2011, 23–24; Cook & Friend 1995, 9; Morocco & Aguilar 2002, 317; Thousand ym. 2006, 244.). Selvästi kokemus yhdessä suunnittelusta sekä yhdessä opettamisesta on auttanut työparia muodostamaan itselleen toimivan konseptin tiimiopettamisen tapaisessa samanaikaisopetusmuodon käytössä. Lahden resurssiopettaja kuvailee tiimiopetuksen olevan onnistuessaan toimiva opetusmuoto.

”...se on selkiytynyt niin, että ... me voidaan opettaa se puoliksi, et ollaan puhuttu etukäteen se tunti et sä vedät ton ja mä vedän ton et ollaan molemmat siinä luokassa tasa-arvoisia opettajia ja opetus sujuu yhdessä, koska se neljä silmää on kuitenkin parempi kuin kaksi.”

Kangasalan koulun opettaja toimi nyt toista lukuvuottaan resurssiopettajana. Hänen työkuvasa oli pitkälti muodostunut muiden opettajien ja rehtorin kanssa yhteistyössä siihen muotoon, missä se haastatteluhetkellä oli. 25 viikkotunnista seitsemän tuntia oli opettajan täysin yksin opettamia kokonaisille ryhmille, joissa mitään ryhmiin jakamista ei tapahtunut. Loput 18 viikkotuntia koostuivat lähinnä jaetun ryhmän ja eriytyvän opettamisen kaltaisista opetusjärjetelyistä, joissa opetusryhmä jaettiin kahteen osaan, mutta opetus tapahtui eri tiloissa.

"Ainakin itellä tällä hetkellä niin mä en juuri mitään samanaikaisopetusta tee et mä oon nimenomaan resurssiopettaja. Et mul on paljon sitten omassa tilassa omaa opetusta, joko sitten ihan kokonaisille ryhmille tai sitten puolikkaille."

Kangasalan koulun resurssiopettaja oli yksin vastuussa arvioinnin suhteen vain niiden ryhmien osalta, joissa hän opetti kokonaista ryhmää. Jaettujen ryhmien arvioinnissa hän oli mukana, mutta ei kantanut päävastuuta oppilaiden arvioinnista. Mielenkiintoista oli se, että Kangasalan koulun resurssiopettajalla oli käytössään oma luokkatila, jossa hänen opetus pääosin tapahtui. Myös tässä koulussa ryhmiin jakaminen on suunnitelmallista. Jakaminen tapahtui suurimmaksi osaksi oppilasaineksen mukaan.

"Tää onkin mielenkiintonen kysymys koska periaatteessa kuitenkin tasoryhmät on kielletty. Mut ilman muuta siinä on jossain kohtaa tehty vähän sillein ... Et sinne laitetaan semmosia, jotka on samankaltaisia oppijoita, niinku oppii samalla temmolla. Et sitäkin on tehty. Tai sit ihan kylmästi vaan A ja B ryhmä tyyppinen jako. Et siin on kaikenlaista."

Oppilasaineksen, oppimistyylien ja luokan omien ryhmäjaotteluiden lisäksi myös oppilaiden koulumatkojen aikataulut oli joissakin ryhmissä otettu huomioon, kun moni oppilaista kulki bussilla kouluun ja takaisin.

Kangasalan koulun resurssiopettaja ei siis juurikaan tehnyt samanaikaisopetusta samassa tilassa toisen opettajan kanssa, vaan hänen työkuvasa muodostui suurimmaksi osaksi pienryhmien opettamisesta ja hänen työnkuvaansa kuului myös kokonaisten luokkien opetus joltain osin. Samanaikaisopetus yhteisessä tilassa näytteli todella pientä osaa hänen työnkuvassaan. Kuitenkin kysyttäessä resurssiopettajan määritelmää, Kangasalan koulun opettaja toi esille samanaikaisopettajan roolin.

"Kun niinkun samalla se on niinkun samanaikaisopettaja."

Pirkkalan koulussa resurssiopetusta hyödynnettiin yleisen tuen oppilaiden lisäksi tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden opettamiseen. Suurin osa resurssiopettajan viikkotunneista oli pienryhmän opetusta ja pienryhmät koostuivat 4-8 saman luokkatason oppilaasta. Pienryhmät olivat koottu siten, että ryhmässä saattoi olla sekä yleisen tuen, tehostetun tuen että erityisen tuen oppilaista.

"No mulla oli tosi erilaisia ryhmiä. Oli niinku tehostetun tuen ja erityisen tuen oppilaita. Saatto olla tehostetun tuen ryhmä jossa oli neljästä kaheksaan oppilasta. Tarkotus oli että mä vastasin niitten oppilaiden opetuksesta eli mä myös arvioin ne oppilaat ja nää oppilaat kävi mun luona. Suurin osa oli näit tunteja, mutta sit oli myös tosi paljon niitä tunteja missä mä menin avustajaksi jonku toisen opettajan luokkaan."

Myös Pirkkalan koulun resurssiopettaja piti hyödyllisempänä työskentelymuotoa, jossa hän sai opettaa omia ryhmiänsä. Tällöin hänen tehtäviinsä lukeutui myös oppilaiden arviointi sekä opetuksen suunnittelu. Samanaikaisopetus avustavan ja täydentävän opettamisen menetelmällä ei tuntunut mielekkäältä eikä tehokkaalta työtavalta.

"Toi toimi, siis se mun oma ryhmä ku mä sain päättää ite mitä mä tein mutta sit se et mä hypin luokasta toiseen ni niitä oli varmaa viis eri luokkaa missä mä hypin viikon aikana ja aina vaa yks tunti. ... se tuntu vähän turhalta et mä olin niinku siel, et mä oisin voinu käyttää sen ajan paljon paremmin esimerkiks niitten mun omien ryhmien vetämisessä tai jotain. Siinä ehkä vähän hukattiin se opettajan resurssi."

Resurssiopettaja tuo selvästi esiin suunnittelun puutteen avustavan ja täydentävän samanaikaisopetuksen käytössä. Toisaalta kehitysehdotuksena hän ehdotti samanaikaisopetustuntien vähentämistä ja niiden korvaamista omien ryhmien opettamisella.

*"Sillä tavalla, että niitten opettajien ois pitäny oikeesti suunnitella ne tunnit ja se ei sitte välttämättä enää oo luontevaa esimerkiks vanhemmille opettajille, jotka aika lonkalta vetää ne tunnit.
"... et ei olis välttämättä yhteisopettajuustunteja tai sit niit pitäis paljon enemmän et se ei olis se yks tunti viikossa yhden opettajan kanssa."*

Tampereen koulun resurssiopettajan työnkuva oli painottunut paljon alkuopetukseen. Tässä koulussa oli käytössä mielenkiintoinen malli ensimmäisen ja toisen luokka-asteen äidinkielen sekä matematiikan opetuksessa. Molemmilla luokkatasoilla ja molemmissa oppiaineissa kaksi luokkaa oli jaettu neljään ryhmään, joiden opettajina toimivat kaksi luokanopettajaa, erityisopettaja sekä resurssiopettaja. Ryhmiin jakamisen perusteena erityisesti näissä aineissa oli oppilaan osaaminen. Erityisopettajalla oli luonnollisesti pienryhmässä oppilaat, joilla oli suurimmat vaikeudet kyseisen oppiaineen kohdalla. Resurssiopettajalla oli myös

pienryhmä, joka koostui oppilaista, joiden opettajat katsoivat heidän parhaaksi olla pienessä ryhmässä jostakin syystä. Luokanopettajilla oli hieman suuremmat ryhmät. Tampereen koulun malli näyttäytyi todella mielenkiintoisena opetuksen eriyttämisen kannalta.

”Meil on siis noi ykkösten ja kakkosten äikät ja matikat on palkitettu. Eli meill on kaks ykkösluokkaa ja kaks kakkosluokkaa, jotka on jaettu neljään osaan, et sitte saadaan niinku neljälle opettajalle jaettua.”

Edellä mainittu malli mukailee joustavan ryhmittelyn (*flexible grouping*) (ks. taulukko 2) samanaikaisopetuksen muotoa, jossa ryhmiin jakaminen tapahtuu yleensä oppilaiden taitojen ja tuen tarpeen mukaan. Erona joustavan ryhmittelyn muotoon Tampereen koulun mallissa oli se, että ryhmät jaettiin neljälle eri opettajalle ja ryhmien kokoonpanot pysyivät samoina koko ajan. (Ahtiainen ym. 2011, 23; Morocco & Aguilar 2002, 317.)

Tampereen koulun mallissa arviointi ei tapahtunut yksin, sillä resurssiopettaja ei opettanut kaikkia oman ryhmänsä oppilaiden äidinkielen tunteja, vaan vain lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät tunnit. Täten koko äidinkielen arviointi ei kuulunut resurssiopettajalle, vaan se tehtiin yhdessä luokanopettajan kanssa, joka opetti muut äidinkielen osa-alueet näille oppilaille. Resurssiopettajalla oli myös muita omia opetusryhmiä, jonka oppilaat hän arvioi itse ja jonka opetuksen hän suunnitteli itse. Samanaikaisopetustakin kuului viikoittaiseen työjärjestykseen muutama tunti.

”Mul on ihan muutama tunti, lähinnä kutosille ni tota siel on äikkää ja matikkaa, ni mä oon samanaikaisopettajana. Mutta muuten mulla on vastuu siitä omasta ryhmästä.”

Resurssiopettajilta ei tullut yhtäkään mainintaa pistetyöskentelyyn (*station teaching*) (ks. taulukko 2) perustuvaan menetelmään, jossa opetus tapahtuu käytännössä niin, että opettajat opettavat omat sisältönsä samassa opetustilassa pisteitä kiertäville oppilasryhmille.

Jokaisen haastattelemamme resurssiopettajan työ oli painottunut omien opetusryhmien opetukseen omassa tilassa. Kaikki resurssiopettajat pitivät omien opetusryhmien opetusta mielekkäämpänä työmuotona kuin samanaikaisopetusta samassa tilassa toisen opettajan kanssa. Lahden ja Pirkkalan opettajien vastauksista päätellen samanaikaisopetuksen toimivuus perustui suunnittelulle: kun samanaikaisopetus oli hyvin suunniteltu ja kokemuksen myötä muovautunut, se toimi. Kun samanaikaisopetusta ei oltu suunniteltu

hyvin ja samanaikaisopetuksen kokemuksia ei paljoakaan työparin kanssa ollut, resurssiopettajan työpanos samanaikaisopetuksessa muotoutui helposti avustajamaiseksi.

Kaikissa kouluissa opetusryhmiin jakaminen tapahtui erilaisin perustein. Ryhmien muodostamisessa oli jokaisessa koulussa nähtävissä oppilaan oppimisedellytykset. Oppimisedellytyksien mukaan jaetut ryhmät muistuttavat joustavan ryhmittelyn samanaikaisopetusmuodon ryhmiin jakamisen tapaa. Esimerkiksi oppimisvaikeudet, jälkeen jääminen poissaolojen takia tai oppilaan osaaminen olivat syitä, joiden perusteella ryhmiin jakaminen tapahtui. Kangasalan koulussa myös oppilaiden kulkemiset kouluun otettiin ryhmäjaossa huomioon. Pirkkalan koulussa resurssiopetuksessa oli opettajan mukaan myös erityisen ja tehostetun tuen oppilaita. Opetustyö näyttäytyi haastateltavien mukaan samankaltaisena kuin luokanopettajillakin. Erona luokanopettajan opetustyöhön resurssiopettajat nimesivät ryhmien koon. Muuten kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että itse opetustyö on hyvin samanlaista kuin luokanopettajilla.

Omien opetusryhmien myötä resurssiopettajien työnkuvaan kiinnittyi oleellisesti siis opetuksen suunnittelu sekä oppilaiden arviointi. Ne näyttäytyivät jokaisen haastateltavan vastausten perusteella kuuluvan resurssiopettajan työhön. Omien opetusryhmien opettaminen nähtiin mielekkääksi, koska nämä tunnit sai suunnitella itse. Resurssiopettajien suorittamiin oppilasarviointeihin liittyen kaikissa kouluissa oli erilaiset käytännöt. Nämä erilaisuudet johtuivat opetusryhmien muodostumisten perusteista sekä opetusryhmien kokoonpanoista.

Lahden koulun resurssiopettaja kertoi arvioivansa ainoastaan ne oppiaineet, joissa hän oli ainoana opettajana näillä oppilailla.

”Mä en suunnitellu enkä tarkastanu kokeita enkä tehny arviointeja ni kaikki se työ jäi, paitsi sitte sen fyken osalta mikä oli se oma aine.”

Kangasalan resurssiopettajan arviointityö muodostui taas siten, että hän arvioi vain omat kokonaiset ryhmät. Jaettujen ryhmien arvioinneissa hän oli mukana yhdessä luokanopettajan kanssa, joka kantoi päävastuun oppilasarvioinneista.

”Kuitenkin kun hän kantaa sen vastuun niin hän tekee myös viime kädessä sen ratkaisun. Mut kyl mä oon kokenut et mullakin on ollut siinä sananvaltaa ja siinä ei oo ollut mitään ongelmia arviointien tekemisessä.”

Pirkkalassa resurssiopettaja arvioi opettamansa oppilaat itse. Arvioinnit tuntuivat vaikeilta tehdä, mutta hän kertoi saaneensa apua muilta opettajilta.

"No siis no tota se arviointi oli tosi vaikeeta ku mul ei ollu sitä kokonaista ryhmää mihin peilata ja suunnillee kaikki oppilaat on tehostetun tuen suunnillee ainaki siinä aineessa mitä opiskeli mun kanssa. Ni kyl mä koin sen niinku tosi vaikeeks ku ei mul ollu mitään lähtökohtia, mul ei ollu mitää taustatietoja et minkälainen on tavallaan sellainen "normaali" oppilas ja sillee siitä tuliki sitte tosi vaikeeta ... Siis arviointi oli vaikeeta ja haastavaa, mut sain mä apua mut oisin voinu ottaa ehkä viel enemmän."

Tampereen koulussa resurssiopettajan arviointityö koostui sekä omien ryhmien arvioinneista kokonaan sekä alkuopetuksen äidinkielen- ja matematiikanopetuksen mallissa yhteistyössä kolmen muun opettajan kanssa, kantaen kuitenkin päävastuun oppilaista, joita hän itse opetti.

"Mä arvioin ne omat ryhmät. Et tietenkin sit joudutaan, no äikässäkin kun mul on suurin osa tunteista ja noin niin lukeminen ja kirjottaminen, ni totta kai mulla on isompi äänivalta."

Kysyttäessä resurssiopettajien opetuksen ulkopuolisesta työstä haastateltavat toivat esiin vähäisen yhteydenpidon oppilaiden huoltajiin verrattuna luokanopettajan työhön. Resurssiopettajilta puuttui myös luokanopettajille tavanomaiset vanhempainiltojen järjestämisvelvollisuudet. Usein luokanopettaja oli vastuussa yhteydenpidosta koteihin liittyen koulun asioihin. Lahden koulun opettaja kertoi pitävänsä yhteyttä koteihin pääasiassa Wilma-viestien avulla liittyen koulun arkisiin asioihin.

"Minimaalista, ihan muutamia vanhempia tapasin ja ihan muutamissa vanhempainilloissa olin mukana kun minua pyydettiin osalliseksi, mut pääasiassa se oli sitä wilmaviestintää, että hei sun lapsella on ollu välineet nyt kaks viikkoa hukassa. ... Mutta siis hyvin vähäistä siihe verrattuna mitä tää on nyt luokanopettajana."

"...ressutyö oli helpotus ku mul ei ollu yhtäkään vanhempaa, ni verrattuna siihen ku olin (aiemmin luokanopettajan tehtävissä) sen puol vuotta kokenut niitä kamalia vanhempia..."

Huoltajien kohtaamisen niukkuus resurssiopettajana ollessa koettiin helpotuksena työnkuvaan. Kangasalan koulun opettaja oli samoilla linjoilla huoltajien kanssa tapahtuvaan yhteistyöhön liittyen.

"Tottakai se yhteydenpito koteihin on ilman muuta se isoin homma, mikä meikäläiseltä, ei nyt kokonaan puutu, mutta onhan se hirvittävän paljon"

pienempää. Tolleen et se aika mitä mä käytän jonkun Wilman edessä niin on murto-osa siitä mitä luokanopettajat joutuu käyttämään. Tottakai se tekee meikäläisen työstä niinkun, koska eihän se nyt oo sitä kivaa hommaa. Et et, se kyl on aikamoinen plussa resurssiopettajan hommas et tommonen pakollinen paha jää pois.”

Pirkkalan koulun resurssiopettaja nosti myös esiin vähäisen yhteyden oppilaiden huoltajiin sekä vanhempainiltojen järjestämisen puutteen ja piti sitä helpotuksena omaan työhön.

”No sehän siinä resurssiopettajan hommassa on kai aika jees tällee alottelevalle opettajalle ku ei sun tarvii pitää tavallaa sillee yhteyttä kotiin, sun ei tarvii järjestää just niitä vanhempainiltoja ... mutta ehkä Wilma-viestit kulkee ihan samalla tavalla ku omankin opettajan kanssa...”

Myös Tampereen koulun opettaja korostaa sitä, että yhteydenpito lasten koteihin on vähäisempää kuin luokanopettajilla. Resurssiopettaja korostaa, että yhteys vanhempiin oppilasta koskevista isommissa asioissa otetaan pääosin luokan oman opettajan kautta. Käytännön asioista, kuten poissaoloista tai käytöshäiriöistä resurssiopettaja kertoo olevansa itse yhteydessä koteihin.

”No luokanopettajan hommaan verrattuna, ni mulla aika paljon on vähemmän siis vanhempien kans tehtävää yhteistyötä ja. Vanhempainiltoja ja vanhempainvartteja ja tommosia puuttuu, mut sitten tietenkin taas luokanopettajien kanssa tulee aika paljon tehtyä yhteistyötä ja just sumplittua näitä.”

Muista opetuksen ulkopuolella olevista työtehtävistä resurssiopettajat mainitsivat välituntivalvonnat, ruokailuvalvonnat, erilaiset vastualueet koulun irtaimistoon liittyen, kuten ATK-vastaavan tehtävät ja musiikkiluokan soittimista vastaaminen sekä miesresurssiopettajalla poikien liikunnanopetukseen liittyvät uintireissut, vaikka liikunnanopetus ei kuulunut työjärjestykseen normaalisti.

7.1.4 Resurssiopettajana toimimisen merkitys noviisiopettajalle

Kaikki tutkittavat resurssiopettajat olivat sitä mieltä, että resurssiopettajana toimiminen noviisinä on erittäin positiivinen asia. Kaikki haastateltavat tuntuivat pitävän työstään, suosittelivat sitä kavereille ja piti työtään helpompana kuin luokanopettajan työ. Lisäksi resurssiopettajana he pääsivät näkemään vanhempien kollegoiden toimintamalleja ja didaktisia toimintatapoja, joista he pystyivät valitsemaan itselleen parhaiten sopivia menetelmiä. Luokanopettajana harvemmin pääsee seuraamaan vanhemman kollegan

työskentelyä.

*“...ressutyö oli helpotus ku mul ei ollu yhtäkää vanhempaa, ni verrattuna siihen ku olin aiemmin puol vuotta kokenu niitä kamalia vanhempia..” “Mä tykkäsin ihan hirveesti siitä, että oli se 9-10 opettajaa, kenen kanssa teki yhteistyötä. Vanhempia, osaavia opettajia niin mikäs sen parempaa, mä näin ihan hirveesti erilaisia työtapoja, miten voidaan vaikkapa samaa matikan tuntia pitää viidellä eri tavalla tai miten sitä biologiaa voidaan opettaa kahdeksalla eri tavalla, minkälaisia tunteja ne pitää ku mä kuitenkin olin monenlailla tunneilla siellä luokassa”
- Lahden opettaja*

Kangasalan opettajan mielestä resurssiopettajan työ vastasi koulutusta paremmin kuin luokanopettajan työ. Lisäksi pienempi vastuu helpotti työtaakkaa.

“Toki se vastuun määrä on pienempi ja sillä tavalla totta kai on helpompaa mennä siihen hommaan ja varmaan se alkushokki resurssiopettajalle on paljon pienempi kun sille, joka ottaa saman tien nuorena vastavalmistuneena vastuun kolmestakymmenestä kersasta”. “No kyllä se koulutus enemmän totta kai resurssiopettajan pestiin vastaa, koska se on nimenomaan sitä opetustyötä...”

Pirkkalan opettaja piti resurssiopettajan työtä selvästi helpompana työnä kuin luokanopettajan työtä ja suosittaleekin resurssiopettajan työtä vastavalmistuneille.

“...kyl kaikki luokanopettajat kykenee olemaan resurssiopettajana, on se helpompaa” “Paljon helpompaa, voisin suositella lämpimästi ja oon kyl suositellukki sillee, että kannattais jos vaa pystyis ni kävis kokeilee vähän sitä resurssiopettajan hommaa.. Siinä näkee eri ikäisiä oppilaita, sä näät vaikka kakkosesta kutosee justiisa, siinä sä pystyt vähän hahmottaa mikä vois olla se sun oma juttu tulevaisuudessa”

Myös Tampereen opettaja piti työtaakkaa kevyempänä muun muassa vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön ja arviointien vuoksi ja suuremmissa ongelmissa hän pystyi turvautumaan oppilaan luokanopettajaan.

“No luokanopettajan hommaan verrattuna, ni mulla aika paljon on vähemmän siis vanhempien kans tehtävää yhteistyötä ja. Vanhempainiltoja ja vanhempain vartteja ja tommosia puuttuu”. “Sitte jos on joku suurempi ongelma tai, tai mietitään että mullakin on aina yksittäinen aine että. Mä aina kuitenkin tukeudun siihen luokanopettajaan”

Kaikki resurssiopettajat kuvasivat työtään hieman helpommaksi verrattuna luokanopettajan työhön. Resurssiopettajan työstä, jos ei nyt kokonaan puuttunut, niin ainakin vähäisemmäksi koetut luokanopettajan työn olennaiset työtehtävät, esimerkiksi vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö sekä oppilaiden arviointi oli huomattavasti vähäisempää. Nämä edellä mainitut asiat

ovat myös Blombergin (2008) ja Niemen (2005) tutkimuksien perusteella opettajankoulutuksessa vähäiselle huomiolle jääneitä asioita, jotka kuormittavat noviisiopettajaa työuran alussa. Resurssiopettajan työnkuvassa nämä työtehtävät usein tehdään yhdessä luokanopettajan kanssa. Näin resurssiopettajat saavat ikään kuin harjoitusta oppilasarvioinneista sekä yhteistyöstä vanhempien kanssa. Myös konfliktitilanteet oppilaiden kanssa käsiteltiin resurssiopettajien vastausten mukaan yhdessä luokanopettajien kanssa, sillä päävastuu oppilaasta ja heidän koulunkäyntiin liittyvistä asioista oli kuitenkin jokaisessa koulussa luokanopettajalla. Konfliktitilanteiden selvittämisen opettelu oli yksi puute opettajankoulutuksessa (Blomberg 2008, 55).

7.2 Osaaminen

Pohdimme teoriaosuudessa opettajan ammatillista osaamista, kehittymistä ja opettajankoulutuksen rakennetta. Pyrimme ymmärtämään resurssiopettajien ja luokanopettajien eroavaisuuksia liittyen osaamisen haasteisiin, esimerkiksi kysymällä minkälaista erityisosaamista resurssiopettajana tarvitaan vai tarvitaanko erityisosaamista ollenkaan? Lisäksi pohdimme koulutuksesta saatua osaamista suhteessa työelämään. Yllä olevan osion 7.1.4 mukaan opettajankoulutuksen käyneen tutkimusjoukon resurssiopettajien mukaan resurssiopettajana toimiminen on ainakin heille helpompaa kuin luokanopettajana toimiminen. Vastaako luokanopettajankoulutus sille tarkoitettua paikkaa vai voitaisiinko koulutusohjelman nimeksi muuttaa resurssiopettajakoulutus?

7.2.1 Resurssiopettajan erityisosaaminen

Kysyimme haastateltavien ajatuksia resurssiopettajan ja luokanopettajan työnkuvasta ja tarvittavasta osaamisesta. Kaiken kaikkiaan resurssiopettajalta vaadittiin erityisosaamista melko vähän verrattuna luokanopettajaan. Lahden opettaja korosti resurssiopettajan erityisosaamisena taitoa kuunnella luokanopettajan ohjeita, neuvottelutaitoja ja sopeutumiskykyä eri käytäntöihin.

”No yhteistyötaidot, koska siinä joutui neuvottelemaan ja vastavalmistuneena ei ehkä ollu sitä sananvaltaa sen kokeneen opettajan kanssa, että joskus ei kuunneltu ehdotuksia mutta joskus taas kuunneltiin, mutta joskus oli vaan pakko tulla toimeen, ei ollu vaihtoehtoja.”

"Mul oli silloin ekana vuonna 9 vai 10 eri opettajaa kenen kanssa teki töitä ni mul oli 9 tai 10 eri käytäntöä miten toimin oppilaiden tai luokan kanssa ni se oli niinkun haastavaa lievästi sanottuna et muistaa mitkä oli työtavat minkäki ryhmän kanssa..."

Kangasalan opettaja vastasi kysyttäessä resurssiopettajan osaamisesta sen olevan kasvatustyötä siinä missä mikä tahansa muu opettaminen.

"No se on kasvatustyötä siinä missä mikä tahansa muukin opettaminen. Kyllä siihen on tavallaan ne suurimmat valmiudet"

Pirkkalan opettaja piti sellaisia työtapoja tärkeänä, joissa lapset saavat enemmän kuin isossa ryhmässä. Työtavoilla hän tarkoitti sellaista osaamista, että ymmärtää oppiaineiden luonteen kokonaisvaltaisesti, jotta voi keksiä jokaiselle sopivan oppimismetodin.

"...sellasia konkreettisia työtapoja, varsinki tommosessa opetuksessa mikä ei oo yleisopetuksen luokka vaan pienryhmä missä pitäis tehdä jotain oikeesti jotain että lapset sais enemmän ku siellä isossa ryhmässä." "...miten sä ymmärrät sitä et miten se matikka toimii et sitä viel lisää ja erilaisia toimintatapoja et jokainen oppilas, selkeesti huomaa siel, et ne kaikki oppi eri tavalla et mitä ne on ne keinot"

Tampereen opettaja piti työtään melko samanlaisena verrattuna luokanopettajan tehtäviin, mutta hän korosti luokanopettajan työssä vanhempien kohtaamista.

"En mä koe siinä niinkun arjessa et on ihan kauheesti eroo. Et loppujen lopuks samaa työtähän me tehdään." "No tietenkin se, luokanopettajalla korostuu se vanhempine kanssa tehtävä yhteistyö."

Kuitenkin Tampereen opettaja näki resurssiopettajan erityisosaamisena sen, että pystyy nopeasti oppimaan millaisia oppilaat ovat, koska oppilaiden vaihtuvuus on suuri verrattuna luokanopettajaan.

"Kaikista 28:sta nopee pika luonneanalyysi et pystyy niinku saamaa yhteyden, et osittain tää on vähän semmosta niinku aineenopettajan työtä"

7.2.2 Koulutuksesta saatu osaaminen

Yksi tutkimuksen lähtökohdista oli tutkia koulutuksesta saadun osaamisen vastaavuutta resurssiopettajan tarvittavaan osaamiseen ja vertailla sitä luokanopettajan tarvittavaan osaamiseen. Kandidaatin tutkielmassa tutkimme koulutuksen vastaavuutta työelämään ja tutkielma osoitti, että koulutuksen vastaavuudessa työelämään on puutteita. Kuitenkin

kandidaatin tutkielmaan osallistuneen yhden resurssiopettajan työnkuvaan koulutus tuntui sopivan todella hyvin verrattuna tutkielman luokanopettajiin. Nyt vertailemme kandidaatin tutkielmaan osallistuneiden noviisiluokanopettajien koulutuksesta saatua osaamista resurssiopettajien osaamiseen. Esitämme tulokset luokanopettajan koulutuksen teemojen mukaan, jotka ovat kasvatustieteen perus- ja aineopinnot, perusopetuksessa opetettavien aineiden monialaiset opinnot, tutkimusopinnot ja opetusharjoittelut. Tämän osion vastauksissa esiintyy ensimmäisen tutkimusjoukon haastateltavat Allu, Pele, Kipa ja Mjöltnir. Esittelemme ensin edellä mainittujen vastaukset ja heidän jälkeen toisen tutkimusjoukon vastaukset. Toiseen tutkimusjoukkoon kuuluvat Lahden, Kangasalan, Pirkkalan ja Tampereen opettajat. Toisen tutkimusjoukon vastaukset eivät ole niin yksityiskohtaisia kuin ensimmäisen tutkimusjoukon, sillä toisessa haastattelussa pääpaino oli resurssiopettajien työnkuvassa ja osaamisessa eikä niinkään koulutuksesta saadussa osaamisessa, mutta kuitenkin koimme vertailun olevan mahdollista.

Perus- ja aineopinnot

Luokanopettajana toimiva Allu näki kasvatustieteen perusopinnoista työelämän kannalta hyödyllisimpänä lasten kehitykseen liittyvät opinnot konkreettisimpana esimerkkinä:

"Kasvatuspsykologiaa ja oppilaan ikätasoa ja kehitystasoa ja tämmöstä niin kyllä sieltä niinku. niitä on joutunu palauttelee mieliin ku tota omaa työtä miettiny."

Aineopinnoista Allu nostaa erityispedagogiikkaan liittyvän kurssin hyödylliseksi, mutta toteaa myös, että yksittäisten kurssien sisältöjen mieleen palauttaminen on hankalaa. Syventävät opinnot ovat antaneet kokonaiskäsitystä opettajan työstä sekä sen asemasta yhteiskunnassa. Myös luokanopettajana toimivan Pelen näkökulmasta perus- ja aineopinnot ovat kehittäneet tieteellistä ajattelua sekä opettaneet kasvatustieteiden olennaista käsitteistöä. Tieteellisen ajattelun kehittymisen ja käsitteiden oppimisen myötä Pele katsoo myös ammatillisen identiteetin kasvaneen:

"Et niinku loppuvaiheessa huomaa että mä ymmärrän näistä teksteistä jo jotain....on ne semmosta opettajuutta, semmosta opettajan identiteettiä varmaan minussa rakentanu."

Niin ikään luokanopettajan työtä tekevä Kipa on samoilla linjoilla Pelen kanssa siinä, että perusopinnot ovat tehneet tehtävänsä ja kehittäneet ammatillista identiteettiä ja sen myötä

antaa valmiuksia toimia työssään ammattimaisesti, vaikka konkreettista hyötyä Kipa ei perusopinnoista löydä.

"Ehkä sen pätevyyden tunteen kannalta on tärkeitä mut ei ehkä sitte sen arjen kannalta."

Resurssiopettajana toimiva Mjöltnir korostaa kasvatustieteiden perusopintojen olevan lähtökohta alalle.

"Se niinkun ainakin autto tosiaankin ymmärtämään sitä, että kun siellä ne lasten väliset suhteet, niin ne on kyllä ihan keskiössä siinä opettamisessa."

Lahden opettaja kertoo saaneensa enemmän valmiuksia ennen perus- ja aineopintoja toimiessaan kouluavustajana ennen opiskelua.

"No mä sain valmiuksia jo etukäteen kun mä olin koulunkäyntiavustajana vuoden ja tein sijaisuuksia ni sieltä myös jo sain ja se nyt oli ylipäättää se syy minkä takia mä lähin ylipäättään opiskelemaan opettajaks."

Tampereen opettaja puhui melko lyhytsanaisesti perusopinnoista kysyttäessä, mutta kertoi kuitenkin, että opintojen loppupuolella syventävät opinnot eivät enää kiinnostaneet.

"...siinä vaiheessa kun on menossa kentälle, ni sit semmonen niinkun joku kasvatusfilosofia ja tämmönen ni niinkun tuntu siltä et eikun mä haluisin saada jo kädet multa"

Pirkkalan ja Kangasalan opettajat eivät eritelleet perus- ja aineopintojen hyötysuhdetta sen tarkemmin. Heidän mielestään perus- ja aineopinnot antoivat hyvän pohjan, jonka päälle voi lähteä rakentamaan omaa ammatti-identiteettiä.

Monialaiset opinnot

Allun mukaan opettajan monialaisista opinnoista on hyötyä työelämään käytännön vinkkien myötä. Toisaalta monialaiset opinnot tuntuivat pinnallisilta ja oma mielenkiinto ohjaa mihin asioihin niissä panostaa sekä jo koulutuksen aikana että työelämässä. Itse tekeminen ja kokeileminen ovat olleet hyvä keino opintojen keskeisimpien asioiden oppimisen kannalta. Allu näkee ongelmana sen, että monialaisissa opinnoissa opitut asiat voivat unohtua ennen työelämään siirtymistä:

"Monialaiset sinne opintojen alkuvaiheeseen kuitenkin ajoittuu, ja sitten joitakin oppiaineita ei välttämättä sitten harjoitteluissa opetakaan, niin siellä on aika pitkä väli sitten, ennen kuin niitä taas kykenee hyödyntämään. Vähän tulee sit pitää niinkun uudestaan opetella niitä asioita....Mä mietin, että niitä vois olla myöhemminkin vielä..."

Pele katsoo monialaisten opintojen antaneen paljon valmista materiaalia, jota voi hyödyntää työelämässä. Hän on saanut myös käytännön vinkkejä opetusjärjestelyihin, työtapoihin sekä opetusmenetelmään liittyen.

"Mä oon paljon, tosi paljon käyttäny niitä muitten ja mitä mä oon itekki tehny siis kaikkii suunnitelmia ku mä oon siis säästäny suurimman osan ni kyl niist on ollu hyötyä."

Myös Kipa näkee monialaiset hyödyllisenä käytännön työelämään.

"Jos ois oikeesti niinku joku kuviskansio että täs on nyt joitakin töitä mis tulee ne opetussuunitelmassa olevat opetusaiheet läpi ni kylhän se et sul ois ottaa joku käytännössä mitä vois käyttää."

Monialaiset opinnot ovat vastanneet työelämän haasteisiin myös resurssiopettajana toimivan Mjölnerin mielestä hyvin ja ne ovat antaneet käytännön työhön välineitä ratkoa arjen ongelmia. Myös Mjölner näkee didaktisten välineiden opetteluun koulutuksessa olleen hyödyllinen asia opettajan työn kannalta:

"Jos näitä satatauluja ja muita, muita niinkun, ei mitään härveleitä vaan ihan niinkun oikeesti niitä oppimisvälineitä, jos niitä oltais käytetty silloin ku mä ite oon ollut kouluiässä, niin voihan olla että tässä istuis ihan erilailla matemaattisesti itsevarma ja orientoitunut nykyinen opettaja."

Käytännön vinkit ovat myös muiden resurssiopettajien mielestä antaneet opetustyöhön paljon. Lahden opettaja korostaa monialaisista opinnoista erityisesti matematiikan taitoja. Hän näkee, että tarvittava osaaminen on resurssiopettajalla hyvin samanlaista kuin luokanopettajalla, tosin suunnittelua on vähemmän.

"Samalla tavalla sieltä ne didaktiikat nousee et sitä mä oon pääasiassa, sitä ainetta kuitenkin opettanu ku ei oo sitä suunnitelmaa..." "...tai ku ite en suunnittele ni sittenhän mä opetan sitä mitä mulle annetaan"

Kangasalan opettaja puhuu melko ympäröivästi kysyttäessä monialaisista opinnoista sanomalla, että työnkuva vastaa koulutusta hyvin, erityisesti resurssiopettajan tehtävässä.

"Et ilman muuta mä oon sitä mieltä, että kyl tää työnkuva vastaa koulutusta paljon paremmin kun tavallisen luokanopettajan työnkuvaa"

Pirkkalan opettaja ei nosta monialaisten asiasisältöjä korkealle, mutta konkreettiset työtavat hän näkee tärkeänä. Tosin konkreettisia materiaaleja hän sanoo kuitenkin saaneensa monialaisista opinnoista, esimerkiksi liikuntaan.

"...tottakai monialaiset et kyllä mul ne monialaisten kansiot oli mukana aina siel, esim liikassa tein niitä juttuja."

Kuten luokanopettajat ja Pirkkalan opettaja, myös Tampereen opettaja on saanut konkreettista materiaalia.

"Siis monialaiset oli tosi hyvät. Siis oli niinkun käytännön vinkkejä et niitä kaivataan." "Musiikin monisteet on plärätty moneen kertaan läpi."

Tutkimusopinnot

Tutkimusopinnot herättävät haastateltavissa tunteita. Osa pitää niitä tärkeimpinä opintoina ja osa haastateltavista ei voi ymmärtää miksi luokanopettajaksi valmistuvan täytyy tehdä akateeminen tutkielma. Luokanopettajankoulutus siirtyi yliopistojen alaisuuteen 1970-luvun koulu-uudistuksessa, jonka myötä tutkielmat tulivat osaksi koulutusta (Tähtinen 1994, 1–2).

Luokanopettajina toimivat Allu ja Pele näkevät tutkielmien hyödyn riippuvan opiskelijasta itsestään ja he molemmat korostavat aiheenvalinnan tärkeyttä. Heidän mukaan aihe kannattaa valita niin, että siitä on hyötyä tulevaisuudessa. Tutkimusopinnot ovat myös lisänneet hänen oman ajattelun kehittymistä ja asioiden käsittelyä. Pelen mukaan suurin hyöty tulisi jos aihe liittyisi koulumaailmaan.

"Enemmän pitäis ehkä rohkasta siihen tai kannustaa et tehtäis aiheesta joka, tietysti kaikilla varmasti liittyy jollain tapaa opettajuuteen ja tämmöseen, mutta ehkä sit suurimman hyödyn työhön saa jos tekee jotenkin siihen koulumaailmaan tai oppilaisiin liittyvän."

Myös Kipa pohtii aiheenvalinnan tärkeyttä.

"Voisko sen tutkimuksen tehdä siinä, jotenkin siitä sun omasta työstä? Jostakin sellasesta, niinkun, niinkun et se antais sulle itellekin jotain."

Mjöltnir kertoo valinneensa aiheen liittyen tulevaan työhön ja kertoo tästä olleen suuri hyöty opettajan uran alkutaipaleella.

”Sanotaa et jos jossai on opetellu ja saanu opiskella semmosta oman työn tekemistä sellasta suunnittelua ja oman työn jaksottamista ja semmosta oman työn herrana olemista ni kyllä kandi ja varsinki gradu oli semmosta mikä mun mielestä niinku ajo sitä asiaa tosi hyvin.”

Lahden opettaja suhtautuu pro gradu -tutkielmaansa suorastaan aggressiivisesti. Toisaalta hetken pohdittuaan hän näki edes jotain positiivista tutkimusopinnoissa.

”Mitä mä oon tehny jollain gradulla? En mitään. Miksi minun on pitänyt se tehdä? En vielääkään oikeastaan tiedä tuohon vastausta.”

” Aino, et tavallaan luoda kysymyksiä. No okei, mä olen ehkä hyödyntäny sitä, että kun mä oon kysyny oppilailta palautetta just siit fykestä esim. ni joka vuos oon kysyny pienen lomakkeen mikä oli parasta, oliko ne ryhmätyöt vai kokeet vai se et sai tehdä yksin kokeita tai ryhmässä kokeita vai esittelyt vai mitkä ni tämmöstä. Ni joo, on siin ehkä auttanut se, että on muotoillu kysymyksiä graduun, tai sit ei.”

Kangasalan opettaja mietti tehneensä töitä jo ennen pro gradun -tutkielman jättämistä, mutta hän ei vastannut kysymykseen tutkimusopinnojen hyödyistä, vaan kertoi saaneensa työskentelynsä ”perspektiiviä” ollessaan samanaikaisopettajana Kroatiassa.

”Noh gradun mä oon jättänyt kesällä 2012. Resurssiopettajan pestejä mä oon tehnyt aikasemminkin, pidempiäkin pätkiä tota opiskelujen yhteydessä. Plus sit mul on semmonen, tein tavallaan samanaikaisopettajan hommia Comenius-ohjelman kautta Kroatiassa puol vuotta. Ja se on kyl antanut vähän perspektiiviä, että mitä se on parhaimmillaan ja mitä se on pahimmillaan.”

Tampereen opettaja puhui tutkielmaopinnoista samoin kuin perus- ja aineopinnoista, että opintojen loppupuolella halu työelämän pyörteisiin vie mielenkiinnon opiskelulta.

Opetusharjoittelut

Opettajaksi opiskelevat kokevat harjoittelut usein tärkeimmäksi osaksi koulutusta. Myös Hannele Niemen (1995) tutkimuksen mukaan opetusharjoitteluissa tapahtuu eniten aktiivista oppimista. Opetusharjoitteluissa aktiivinen oppiminen toteutui käytännön toiminnan kautta. Opettajien ammatillisen kehityksen näkökulmasta tärkeäksi muodostui se, että opiskelija on sitoutunut opettajan tehtävään ja että opettajan ammatillista identiteettiä tuetaan jo

opettajankoulutuksessa. Aktiivinen oppiminen on Niemen mukaan yksi oleellisimmista välineistä tähän ammatillisen identiteetin tukemiseen. (Niemi 1995, 212.)

Myös melkein kaikki haastateltavat kokivat harjoittelut tärkeäksi osaksi koulutusta. Kritiikkiä sai se, että kaikki harjoittelut toteutettiin normaalikoululla, joka ei vastaa todellisuutta ja se, että harjoittelun ohjaus ei ole aina tasavertaista. Tosin kaikille luokanopettajille oli ”sattunut” hyvät ohjaajat harjoitteluissa. Lisäksi opettajat kritisoivat harjoitteluiden kestoa.

”...mulle sattuu sekä praktikum 2:ssa, mikä on tämä pidempi normaalikouluharjoittelu, ja praktikum 4:ssa, mikä on niin se tavallaan päättöharjoittelu, niin tosi hyvä ohjaava opettaja, jonka kanssa niinkun oli samansuuntaiset näkemykset.” - Allu

”No mulle sattuu hyvät, hyvät ohjaajat kyllä.” - Pele

”Hämeenlinnan normaalikoulu on melkoinen lintukoto niinkun siihen nähden mitä se ihan se oikea arki on.” - Kipa

”Harjoittelijoiden välinen tasa-arvo tai sen puuttuminen eli faktahan on se, et opiskelijat on erilaisia, ohjaajat on erilaisia ... minkälainen ohjaava opettaja sulla on ni se on vertaiskeskusteluissa noussu keskiöön” - Mjölner

Resurssiopettajien aineiston kertomat vastaukset ovat melko samantyyllisiä kuin luokanopettajilla, tosin Lahden opettaja ei saanut harjoitteluista omaan opetustyöhönsä omasta mielestään juuri mitään, mutta kuitenkin toivoo, että harjoitteluita olisi enemmän ja pidempinä pätkinä. Kangasalan opettaja sanoo muistelevansa mitä harjoittelussa tuli tehtyä, mutta ei erittele hyötyä sen tarkemmin. Harjoitteluista koettiin siis pääosin positiiviseksi, mutta kritiikkiä niiden toteutukseenkin löytyi.

”Sillon tuntu, et tottakai ne harjoittelut, mut ku mä tein ne ykköskakkosella ja mä totesin et mä en oo ykköskakkosen opettaja ni sainko mä niist mitää muuta irti ku sen et mä en oo ykköskakkosen opettaja” - Lahden opettaja

”...enemmän harjoitteluita, pitempiä. Ne on ihan naurettavia ne viikon vai kahen vai mitä olikaan, eihän siin ehi mitään ja sit toiseks ne koulut missä ne harjoittelut tehdään.. niin onpa muuten sitten karu pudotus normi kouluun.” - Lahden opettaja

”... että tän ryhmän kanssa tää ei toiminut ollenkaan ja tän ryhmän kans ni tää toimikin tosi hyvin. Ja vähän sit yrittää muistella mitä siellä OKL:ssä puhuttiin, mitä on tullu harjoitteluissa tehtyä.” - Kangasalan opettaja

”Harjoittelut... harjoittelut tulee ekana mieleen” - Pirkkalan opettaja (kysyttäessä mikä oli tärkeintä opinnoissa)

"Ei sitä nyt norssillakaan kauheesti päässyt kokeilemaan mitä ne haastavimmat tilanteet voi olla ja miten niistä selvittää" - Tampereen opettaja

Muu osaaminen

Hannele Niemen tutkimus osoitti suurimman osan opettajista saaneen hyvät valmiudet opettajan didaktiseen tehtävään. Opettajat kokivat osaavansa suunnitella ja arvioida omaa työtään sekä käyttää erilaisia opetusmenetelmiä. Ulko-opetukselliset tehtävät, kuten vanhempien kanssa tapahtuva yhteistyö ja oppilashuolto, osoittautuivat alueiksi, joihin opettajat kokivat saaneensa heikoimmat valmiudet. Opettajat eivät kokeneet saaneensa valmiuksia vuorovaikutustilanteiden hallintaan. (Niemi 1995, 211.) Myös meidän tutkielman haastateltavien vastaukset tukevat Niemen vastauksia. Lisäksi arviointi osoittautui aiheeksi, johon koulutus ei anna tarpeeksi eväitä.

"Vähän edellisten pohjalta. Näin se vähän jouduin menemään, että kattoon vähän mitä ne on aikasemmin saanu ja mikä oma, oma käsitys on. Että sitten niinkun, ei sitä kyllä liikaa niinku opeteta. Et se on just niinkun että arvioidaanko työtä vai sitä niinkun työn tekemistä. Siinä on omat haasteensa kyllä." - Allu

Pele kokee saaneensa arviointiin apua työpaikalta kollegoilta, mutta olisi halunnut perehtyä aiheeseen opiskelujen aikana. Kipa olisi puolestaan halunnut koulutukselta lisää avaimia vanhempien kohtaamiseen. Myös Mjöltnir olisi halunnut koulutukseen lisää ulko-opetuksellisten tehtävien opettelua, esimerkiksi ongelmatilanteisiin, vanhempien kohtaamiseen ja lakiin liittyviin asioihin. Tosin samassa lauseessa hän toteaa, että resurssiopettajan tehtävissä näihin asioihin ei tarvitse kiinnittää huomiota.

"Ei tarvi pitää vanhempiin yhteyttä, ei tarvi suunnitella. Mutta tää on just se asia, mitä mä en oo saanu täällä koulussa riittävästi... haastattelus rehtori sano tästä hommasta, että sulla ei oo tässä sellasta pedagogista vapautta, että sä et voi oikeestaan suunnitella mitään... ei oo sitä kodin ja koulun yhteistyötä mikä nykyään vielä enenemissä määrin ni sulla työaika loppuu tällön ja sä voit lähtee."

Arvioinnin haasteet esiintyi lähes kaikkien tutkittavien vastauksissa. Lahden opettaja ei kokenut saaneensa koulutuksesta apua arviointiin, mutta hetken aihetta pohdittuaan totesi sen oleva haastavaa johtuen jokaisen opettajan omasta tavasta arvioida.

”...emmä muista et sieläkää ois niinku mitää tämmösiä käsitelty et toisaalta se kun kukaan ei käske arvioimaa millään tietyllä tapaa että jokainen opettaja voi päättää itse miten arvioi.”

Myös Pirkkalan opettaja koki arvioinnin suureksi haasteeksi, mutta Pelen tavoin kokee saaneensa apua kollegoilta, mutta tuki tuli liian myöhään.

”No siis no tota se arviointi oli tosi vaikeeta ku mul ei ollu sitä kokonaista ryhmää mihin peilata ja suunnillee kaikki oppilaat on tehostetun tuen suunnillee ainaki siinä aineessa mitä opiskeli mun kanssa.”

” Siis arviointi oli vaikeeta ja haastavaa, mut sain mä apua mut oisin voinu ottaa ehkä viel enemmän. Se tuli vähän myöhässä se apu. Se tuli siinä vaiheessa ku mä olin antanu ne numerot ja sitte että et sä nyt tällasta voi antaa, mut ei mitenkää loukkaavasti”

Arviointi osoittautui haasteelliseksi myös Kangasalan opettajalle. Arvioinnin lisäksi hän kaipasi opettajankoulutukselta myös puhetta kiusaamisesta.

”Siit puuttuu tämmöset hommat, et niinkun esimerkiks just kun oli tää kiusaamisilta telkkarissa ni mä oikeen pohdin et kuinka paljon koulutuksessa puhuttiin kiusaamisesta. Vaik se on niin merkittävä osa opettajan hommaa...”

”...arviointi, miten arvioidaan niin kyl mäkin kun rupesin ensimmäisiä isoja arviointeja tekeen ni siin tulee ensin niinkun filosofinen, et mikä mä oon määritteleen tän ihmisen numeroita. Tämmösii. Et eihän semmosii hirveesti tullut kuitenkaan koulutuksessa.”

7.3 Tulosten yhteenveto

Niin luokanopettajilta kuin resurssiopettajilta löytyi työstä kuormittavuustekijöitä, mutta ne olivat erilaisia, jopa päinvastaisia. Ainoastaan oppilaiden arviointi osoittautui työtä kuormittavaksi tekijäksi molemmilla opettajaryhmillä. Resurssiopettajat olisivat halunneet enemmän suunnitteluvastuuta, jotta oppitunnille ei tarvitsisi mennä ilman tietoa oppitunnin aiheesta. Luokanopettajia kuormittivat erilaiset riitojen selvittelyt, joihin kului aikaa oppitunnilta, mutta resurssiopettajat puolestaan ohjasivat oppilaat juurikin luokanopettajan puheille vastaavissa tilanteissa. Sama toistui oppilashuoltotyössä: resurssiopettajien

työtehtäviin ei kuulunut osallistuminen oppilashuoltotyöryhmiin toisin kuin luokanopettajille.

Oli mielenkiintoista huomata ristiriita siitä, että luokanopettajat kokivat täyden pedagogisen vastuun lisäävän työn kuormittavuutta, mutta resurssiopettajat kokivat kuormittavaksi taas vastuun puuttumisen. Mukautuminen monen opettajan toimintatapoihin ja suunnitelmiin ja sitä kautta päätäntävalta omaan työhönsä liittyen lisäsi resurssiopettajien työtaakkaa.

Taulukko 3. Opettajia kuormittavat tilanteet

Noviisiluokanopettaja	Resurssiopettaja
Arviointi	Arviointi
Vanhempien kohtaaminen	Mukautuminen monen opettajan toimintatapoihin
Konfliktitilanteiden selvittäminen	Autonomian puute
Pedagoginen vastuu	
Oppilashuolto	

Vuorovaikutukseen liittyvissä kysymyksissä resurssiopettajat sanoivat olevansa työyhteisössä "vain" resurssiopettajia. Tämä herätti meissä kysymyksen siitä, että mikä on sitten oikea opettaja? Onko oikean opettajan edellytys oma luokka? Kuitenkin oppilaat pitivät resurssiopettajia yhdenvertaisina opettajina muiden opettajien kanssa. Esimiehen suhteen Lahden opettajalta heräsi kuitenkin kiinnostava näkemys siitä, että hän ei omasta mielestään saanut työpaikkaa osin sen takia, koska kertoi työhaastattelussa olleensa aiemmin resurssiopettaja.

Yhteistä kaikille resurssiopettajille oli se, että heitä käytettiin ryhmäkokojen pienentämiseen, mikä olikin peruste resurssiopettajien palkkaukselle. Lisäksi resurssiopettajien työssä toteutui samanaikaisopetusta ja arviointia. Kaikki resurssiopettajat opettivat ainakin osittain samanaikaisopetuksen lisäksi myös omassa tilassaan, erityisesti sellaisissa oppiaineissa, jotka he kokivat omiksi vahvuuksikseen, esimerkiksi Lahden opettaja opetti fysiikkaa ja kemiaa yksin oppilaille. Kaikkien resurssiopettajien vastauksissa esiintyi vähäinen kontakti vanhempiin. Mainittavimpia eroavaisuuksia resurssiopettajien työssä olivat Pirkkalan koulun tapa hyödyntää resurssiopettajaa tehostetun ja erityisen tuen opetuksessa. Myös Pirkkalan koulun resurssiopettajan avustajamainen rooli näyttäytyi erilaisena verrattuna muihin haastateltaviin. Tampereen koulussa arviointia toteutettiin myös yhteistyössä muiden opettajien kanssa.

Taulukko 4. Resurssiopettajien pedagogiset toimintamallit

Yhtäläisyydet	Eroavaisuudet
Ryhmäkokojen pienentäminen	Avustajamainen rooli (Pirkkala)
Samanaikaisopetus	Tehostetun ja erityisen tuen opetus (Pirkkala)
Opetus omassa tilassa	Arviointi yhteistyössä muiden opettajien kanssa (Tampere)
Painotus omaan erityisosaamiseen	
Arviointi	
Vähäinen kontakti oppilaiden vanhempiin	

Resurssiopettajana toimiminen uran alkuvaiheessa koettiin kaikkien haastateltavien osalta mielekkääksi. Resurssiopettajat pitivät työstään ja kokivat sen olevan helpompaa kuin luokanopettajan työ. Resurssiopettajana he pääsivät näkemään erilaisia toimintatapoja, joista he pystyivät valitsemaan omaan opettamiseen sopivia toimintamalleja.

Resurssiopettajan erityisosaamisena voidaan pitää mukautumista yhteistyöskentelyyn erilaisten luokanopettajien kanssa. Vastaajien mielestä resurssiopettajan työ on kuitenkin pohjimmiltaan samanlaista kuin mikä tahansa kasvatustyö. Toisaalta Tampereen opettaja korosti resurssiopettajan erityisosaamisesta kysyttäessä taitoa oppia tuntemaan oppilaat nopeasti oppilaiden suuren vaihtuvuuden takia.

Tulosten perusteella luokanopettajankoulutus vastaa sekä resurssi- että noviisi-luokanopettajan työnkuvaa melko hyvin. Kaikki haastateltavat peräänkuuluttivat koulutukselta lisää avaimia arviointiin, sekä pidempiä harjoitteluita. Haastateltavat jakautuivat kahteen osaan tutkimusopintojen osalta. Osa piti esimerkiksi pro-gradu -tutkintoa työn kannalta täysin turhana, mutta osa haastateltavista taas oli sitä mieltä, että oikeilla aihevalinnoilla tutkimusopinnoista voi saada paljonkin työelämään.

8 POHDINTA

8.1 Johtopäätökset

Kuten aiemmin jo totesimme, resurssiopettajuus on ilmiönä varsin uusi suomalaisissa kouluissa ja se ei ole käytössä joka puolella Suomea. Uuden ilmiön tutkiminen olikin mielestämme tärkeä motivaationlähde tutkimuksen tekemiseen. Tutkimusta tehdessä oli mielenkiintoista huomata, kuinka eri tavoin neljä eri koulua hyödynsi resurssiopettajien työpanoksen ja muodosti sen osaksi koulun arkea. Kaikki neljä koulua räätälöi resurssiopettajan työnkuvan oman koulun tarpeisiin sopivaksi, minkä seurauksena kaikkien haastattelemiemme resurssiopettajien työnkuvissa oli samankaltaisuuksien lisäksi nähtävissä koulukohtaisia eroja. Mielenkiintoista oli myös verrata resurssiopettajien vastauksia aiemmin haastattelemiemme luokanopettajien vastauksiin opettajankoulutuksesta sekä opettajan induktiovaiheesta.

Yksi tutkimuksemme lähtökohdista oli kandidaatintutkielmastamme havaitsemamme resurssiopettajan pienempi vastuu työelämässä luokanopettajaan verrattuna. Kandidaatintutkielmassamme tämä havainto oli vain yksittäisen resurssiopettajan vastauksista muodostettu, ja se oli varsinaisen tutkimusaiheemme ulkopuolella. Se kuitenkin toimi hyvänä lähtökohtana pro gradu -tutkielmaamme varten ja halusimme tutkia enemmän tätä havaintoa. Tämän tutkimuksen tuloksista päätellen kandidaatintutkielmastamme muodostettu havainto ei ole niin yksiselitteinen: resurssiopettajien vastuu opetuksen ulkopuolisista asioista, kuten esimerkiksi oppilasarvioinneista ja vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä vaihtelivat koulukohtaisesti. Toisaalta haastattelemiemme resurssiopettajien vastauksista päätellen opetuksen ulkopuolinen työ näyttäytyi kuitenkin huomattavasti vähäisempänä kuin luokanopettajilla, mikä tukee alkuperäistä havaintoamme. Esimerkiksi monissa oppilaita koskevissa ongelmatapauksissa resurssiopettajat tukeutuivat kollegiaaliseen apuun ja usein se oli luokan oma opettaja, joka selvitti ongelmatilanteisiin liittyvät asiat oppilaiden koteihin. Toki resurssiopettajalla on vastuu opetusryhmänsä oppilaista, mutta usein ongelmatilanteet selvitettiin yhdessä luokanopettajan kanssa ja vastuu oppilaasta viime kädessä on luokanopettajalla. Pienempi vastuu ei kuitenkaan tarkoittanut sitä, että resurssiopettajan työ olisi helpompaa tai vähemmän rasittavaa. Resurssiopettajia

kuormittivat työssään erilaiset tekijät: omasta toiminnasta riippumattomat muuttuvat tilanteet, muuttuvista tilanteista johtuvat suunnittelemattomat oppitunnit sekä oppilaiden suuri vaihtuvuus nähtiin työtä raskauttavina tekijöinä. Luokanopettajan työssä on myös muuttuvia tilanteita, mutta erona resurssiopettajan työhön luokanopettaja pystyy itse tekemään ratkaisut muuttuvissa tilanteissa. Resurssiopettajat joutuivat tyytymään luokanopettajien tekemiin ratkaisuihin ja mukautumaan näihin tilanteisiin varsin pienellä varoitusajalla. Resurssiopettajien erityisosaamiseksi voidaankin katsoa kuuluvan Lahden opettajan sanoin ”taito kuunnella luokanopettajan ohjeita ja mukautua mahdollisimman nopeasti moneen erilaiseen työskentelytapaan”.

Yhteistä kaikille resurssiopettajille oli se, että heitä käytettiin Opetus- ja kulttuuriministeriön linjauksen mukaan ryhmäkokojen pienentämiseen. Samanaikaisopetusta esiintyi resurssiopettajilla, mutta enemmän heitä käytettiin omien ryhmien opetukseen. Kaikilla kouluilla näytti olevan omanlaisensa tapa siihen, kuinka ryhmät jaoteltiin resurssiopettajan ja luokanopettajan välillä. Lahden ja Kangasalan kouluissa osattiin hyödyntää mallikkaasti resurssiopettajien vahvuuksia, sillä molemmilla kouluilla he opettivat matematiikkaa omille ryhmilleen paljon ja molemmat olivat erikoistuneet matematiikkaan opintojensa aikana. Muuten ryhmäjakoisiin ei näyttänyt olevan mitään yhteistä linjaa. Pirkkalan opettaja ja Kangasalan opettajat kertoivat opettavansa heikompia ryhmiä. Mietimme, että onko se perusteltua, että nuori noviisiopettaja saa haastavimmat oppilaat opetettavakseen. Tavallaan resurssiopettajat joutuivat toimimaan erityisopettajina. Se todennäköisesti antoi resurssiopettajille paljon, mutta oli varmasti myös haastavaa. Mietimme, miksi resurssiopettajat eivät ottaneet vastuulleen niin sanottua normaalia ryhmää ja kokenut luokanopettaja itselleen heikompaa ryhmää, sillä hän tietää parhaiten millaista tukea heikommat tarvitsevat.

Oli mielenkiintoista huomata, että resurssiopettajat kertoivat saaneensa samanaikaisopetuksesta paljon toimintamalleja, mutta lähes seuraavassa lauseessa he totesivat mielekkäämmäksi menetelmäksi oman ryhmän opetuksen. He pitivät siitä, että näkivät opetusmenetelmiä omaa tulevaisuutta ajatellen, mutta samalla kokivat kuormittavana sen, että joku muu päätti asioista heidän puolestaan. He halusivat kokonaisvaltaisen suunnittelu- ja opetusvastuun opettamistaan oppiaineista, mutta kaikki opetuksen ulkopuolinen työ jätettiin mielellään luokanopettajalle. Osassa oppiaineista näin olikin, kuten

Kangasalan opettajan opettamassa matematiikassa ja Lahden opettajan opettamassa FyKessa. Miksi samanaikaisopetusta sitten järjestettiin jos ryhmien jakaminen koettiin mielekkäämmäksi menetelmäksi? Tätä kysymystä emme kysyneet haastateltavilta, mutta voisimme olettaa yhden syyn olleen ainakin tilojen puute koulurakennuksissa. Lisäksi samanaikaisopetus vaatii toimiakseen paljon yhteistä suunnittelu-aikaa, hyvää yhteistyökykyä ja toimivia henkilökemioita resurssiopettajan ja luokanopettajan välillä. Jos koululla olisi varaa palkata uusi luokanopettaja ryhmien pienentämiseen niin miksi he palkkaisivat resurssiopettajan luokanopettajan sijaan? Luokanopettaja on useimmiten sidottu yhteen tai yhdysluokilla kahteen luokka-asteeseen, mutta resurssiopettaja voisi tuoda nimensä mukaisesti resursseja juuri sinne missä sitä milloinkin tarvitaan.

Resurssiopettajan työnkuva on loppujen lopuksi hyvin lähellä luokanopettajan työnkuvaa. Opetustyö on samanlaista ja opetuksen ulkopuolinen työ on samanlaista, mutta opetuksen ulkopuolista työtä on vain paljon vähemmän. Myös kysymykset koulutuksen tuomasta osaamisesta antavat viitteitä samanlaisiin johtopäätöksiin. Koulutuksen puutteista kysyttäessä ongelmat ovat luokanopettajilla ja resurssiopettajilla samoissa teemoissa. Molemmissa tutkimusjoukoissa haasteita toivat arviointi ja vanhempien kohtaaminen, johon he olisivat toivoneet koulutuksen antaneen enemmän eväitä. Lisäksi koulutukseen toivottaisiin enemmän harjoitteluita pidempinä pätkinä, erityisesti muualla kuin normaalikouluilla. Loppujen lopuksi resurssiopettajan ja luokanopettajan työt ovat siis hyvin lähellä toisiaan. Voisimme todeta resurssiopettajan työn olevan samaa työtä muuttuvassa työympäristössä. Resurssiopettaja on eräänlainen kiertolaisopettaja, joka antaa osaamisestaan useammalle kuin luokanopettaja. Eihän itse opetustyön kuuluisikaan olla erilaista, sillä onhan koulutus sama kuin luokanopettajalla ja työn tavoitteet samat kuin luokanopettajalla. Tuskin poliisikoulun käyneestäkään tulee palomiestä.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja merkittävyys

Laadullisessa tutkimuksessa on olennaista arvioida tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta. Yksi tapa osoittaa tutkimuksen luotettavuus on se, että tulosten tulkinnat ovat yleistettävissä. Jos aineistoa ei ole analysoitu ja koottu tarkoituksenmukaisesti, niin yleistettävyys ei onnistu. Yleistämistä voidaan joskus kutsua myös siirrettävyydeksi, jolloin tutkimuksen teoreettisia käsitteitä siirretään toiseen kontekstiin. (Eskola & Suoranta 1998,

66–68.) Aineiston analysointi- ja litterointivaiheessa pyrimme kirjoittamaan asiat mahdollisimman tarkasti sanasta sanaan ja tulkitsemaan mahdollisimman objektiivisesti koko ajan tiedostaen omat vaikutukset tutkimustuloksiin. Tutkimuksen toteutus -osiossa pyrimme kuvaamaan tutkimuksen toteutuksen mahdollisimman selvästi, jotta tutkimuksen luotettavuuden arviointi olisi helpommin tehtävissä.

Tutkimusjoukon ollessa hyvin pieni, tämän tutkimuksen tulosten ja tulkintojen yleistettävyys on melko vaikeaa. Toisaalta saimme selville asioita neljän erilaisen resurssiopettajan tehtävistä ja jo näinkin pienellä tutkittavien määrällä on huomattavissa koulukohtaisia eroja resurssiopettajien käytössä. Koulujen välillä on toimintakulttuurillisia eroja, jotka vaikuttavat resurssiopettajan työnkuvaan huomattavasti. Tutkimusaiheen valinta onnistui mielestämme hyvin, sillä saimme erilaisten työkuvioiden kautta tietoa, jota voisi mahdollisesti hyödyntää opettajankoulutuksessa ja noviisiopettajien työssä jaksamisessa. Tutkimustuloksia on vaikea verrata muihin tutkimustuloksiin, sillä aihetta on tutkittu vähän. Toisaalta vähäinen aiheen tutkimus lisää oman tutkimuksemme merkittävyyttä.

Toista tutkimusaihetta, opettajien osaamista ja koulutuksesta saatua osaamista on sen sijaan tutkittu melko paljon. Tuloksia voidaan pitää melko luotettavina, mutta ei kovin merkityksellisinä, sillä ne eivät tuottaneet juurikaan uutta tietoa, vaan vastasivat melko hyvin aiempia tutkimustuloksia. Ongelmat kohdistuvat edelleen samantyyppisiin opetuksen ulkopuolisiin asioihin kuten esimerkiksi Niemen (1995) tutkimuksessa ja Blombergin väitöskirjassa (2008). Opinnoista saadun osaamisen kannalta resurssiopettajan ja luokanopettajan työssä ei näyttäisi olevan hirveästi eroja, sillä molemmat tutkimusjoukot, noviisiluokanopettajat ja resurssiopettajat näkivät opettajankoulutuksen puutteet samoissa asioissa. Suuria johtopäätöksiä esimerkiksi tutkimusopinnoista ei voi tehdä, sillä haastateltavien mielipiteet vaihtelivat niin paljon. Ainut järkevä yleistettävyys oli se, että jokainen opettaja, oli sitten resurssiopettaja tai luokanopettaja, on omanlaisensa persoona ja tekee työnsä omalla persoonallaan ja kokee eri asiat tärkeinä.

8.3 Ratkaisuehdotus ja jatkotutkimusaiheita

Johtopäätösten perusteella on melko perusteltua, että resurssiopettajan työ voisi toimia erittäin hyvin noviisiopettajan siltana kohti jatkuvaa työuraa. Käytännössä se ei tietenkään,

ainakaan tällä hetkellä, ole mahdollista, että kaikki vastavalmistuneet opettajat toimisivat resurssiopettajina, eivätkä kaikki varmasti haluaisikaan toimia resurssiopettajina. Myöskään taloudelliset seikat eivät mahdollista joka vuodelle valtavaa määrää vastavalmistuneita resurssiopettajia ja tarve ylittäisi kysynnän reilusti. Koulutuksen puutteista kysyttäessä kaikilla haastateltavilla päällimmäisenä mielessä oli harjoittelut. Niiden tulisi olla lähempänä totuudenmukaista työelämää, eli jossain muualla kuin yliopistojen harjoittelukouluilla ja harjoitteluiden tulisi olla haastateltavien mielestä nykyistä pidempiä. Lisäksi heidän mielestään pro -gradu -tutkielman tulisi liittyä tulevaan työelämään paremmin. Mitä jos ensimmäinen työvuosi olisikin yliopiston harjoitteluvuosi? Tähän harjoitteluvuoteen kuuluisi syventävät projektiopinnot (entinen päättöharjoittelu) ja pro gradu -tutkielma. Opiskelijan tulisi valita tutkielman aihe liittyen tähän harjoitteluun. Luokanopettajaopiskelijat toimisivat harjoittelussa osa-aikaisina resurssiopettajina painottaen harjoittelussa oman tutkielman aihetta. He saisivat tärkeää käytännön työkokemusta pidempijaksoisesti, pystyisivät yhdistämään opiskeltua teoriaa käytäntöön ja pystyisivät tekemään pro -gradu -tutkielmaa käytännönläheisesti. Hyöty olisi molemminpuolinen, sillä koulut saisivat lisäresursseja opetustyöhön. Harjoittelu tulisi toteuttaa niin, että se ei ole liian raskas opiskelun ohessa, mutta kuitenkin siihen tulisi sisällyttää jossain määrin opetuksen ulkopuolista työskentelyä. Tämänkaltainen idea on jo olemassa yliopistoissa, mutta toteutus takkuu yhtenäisen linjan puuttuessa, eikä pro -gradu -tutkielmaa ole pakko yhdistää projektiointoihin, ainakaan käytännössä. Tampereen yliopiston opinto-oppaassa sanotaan syventävien projektiopintojen tavoitteena seuraavasti:

“Projekti noudattelee aihepiiriltään ja toteutustavaltaan opiskelijan kiinnostuksen kohteita (opintopolku) ja kytkeytyy mahdollisimman kiinteästi maisteriopintojen opinnäytteeseen. Opiskelija voi esimerkiksi suunnitella projektin osaksi opinnäytetyön aineistonhankintaa tai laajentaa muulla tavoin projektin avulla omaa erityisosaamistaan.” (Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön opinto-opas 2012–2015).

Yllä oleva linjaus sanoo selkeästi, että jo nyt projektiopintojen on liityttävä maisteriopintojen opinnäytteeseen. Omasta puolesta voimme sanoa, että meillä kummallakaan ei näin ole, vaan olemme tehneet syventävät projektiopinnot aivan toisessa kontekstissa. Tätä linjausta tulisi mielestämme painottaa tarkemmin ja opiskelijoita tulisi auttaa paremmin järkevän tutkielma-aiheen valinnassa. Jatkotutkimusaiheiksi ehdotammekin ratkaisuehdotuksen mukaisen mallin toteuttamisen tutkimista tarkemmin. Mitä kaikkea tämänkaltainen koulutus uudistus vaatisi?

Olisiko resurssiopettajana tai luokanopettajana toimiminen järkevä vaihtoehto harjoittelun ja pro gradu -tutkielman yhdistämiseen vai olisiko kaikkein otollisinta keksiä kokonaan uusi harjoitteluopettajan malli, joka mukailee resurssiopettajan ja luokanopettajan työnkuvaa yhdistettynä nykyisenkaltaiseen opetusharjoitteluun?

9 LÄHTEET

1998/628 Perusopetuslaki

1998/986 Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista

Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Väitöskirja. Joensuun yliopisto.

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto. (Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A; nro A1:2011)

Berry, J. M. 2009. The novice teacher's experience in sensemaking and socialization in urban secondary schools.

Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa – aloittelevien luokanopettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä lukuvuodesta. Helsinki: Yliopistopaino.

Burke, P.F., Schuck, S., Aubusson, P., Buchanan, J., Louviere, J.J. & Prescott, A. 2013. Why do early career teachers choose to remain in the profession? The use of best-worst scaling to quantify key factors. *International Journal of Educational Research* 62, 259–268.

Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*. 28 (3).

Eichelberger, H. 1995. The Importance of Reform Pedagogy.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Farrell, T. 2003. Learning to teach English language during the first year: personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education* 19, 95–111.

Heikkinen, H., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2012. Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa: Heikkinen, H., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-Kustannus, 45–85.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, S., Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

- Hong, J.Y. 2010. Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education* 26, 1530–2543.
- Ihalainen, T & Rautiainen, R. 1993. Noviiisina selviytymässä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Opettajaksi oppimaan – Kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opetuksen perusteita ja käytänteitä* 7, 9–11.
- Jahnukainen M., Pösö T., Kivirauma J. & Heinonen H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa Jahnukainen M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 15–56.
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S. & Heikkinen, H. 2012. Mentorikoulutus. 2012. Teoksessa: Heikkinen, H., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 87–95.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. *Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Aikuiskasvatus*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Kari, J. & Heikkinen, H. 2001. *Opettajaksi kasvaminen*. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Le Maistre, C. & Paré, A. 2009. Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education* 26, 559–564.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. *Opettaminen ammattina*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- McQuarrie N. & Zarry L. 1999. Examining the Actual Duties of Resource Teachers. *Education-lehti* Vol. 120 Issue 2, 378. (luettu: 28.12.2014) <http://helios.uta.fi:2164/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=6dd6097c-a4bc-4a59-b363-3a488fb0e76b%40sessionmgr114&vid=1&hid=105>
- Meriläinen, M. 1999. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehittymiselle. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 51.
- Moberg, S. 2001. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa Jahnukainen M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 34–48.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3/1995.
- Olsson, E. 2006. Kurinalaiset kirurgit. *Yliopistolainen* 10/06. Luettu web-osoitteesta: <http://www.helsinki.fi/yliopistolainen/2006/10/artikkeli2.htm> (29.12.2014)

- Opetusministeriö 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. (luettu 18.11.2014) www-sivut:
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014A. Virkkunen: Valtionavustukset ovat pienentäneet perusopetuksen opetusryhmiä. 2011. (luettu 14.10.2014) www-sivut:
<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2011/01/ryhmakoko.html>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014B. Perusopetuksen opetusryhmien pienentäminen. (luettu 14.10.2014) www-sivut:
http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/pop/Opetusryhmien_pienentaminen.html
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014C. Erityisavustus perusopetuksen opetusryhmien pienentämiseen. (luettu 14.10.2014) www-sivut:
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/avustukset/ryhmakoko.html>
- Kyttälä, M., Pakarinen, K. & Sinkkonen, H-M. 2010. Samanaikaisopetus – mahdollisuus vai mahdottomuus? Erika. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 1/2010. 13–17.
- Pölkki M. (2013). Resurssiopettaja rientää apuun. *Helsingin Sanomat* 27.4.2013.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. 1986. Teaching functions. Teoksessa: M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3. painos). New York: Macmillan.
- Rytivaara A., Pulkkinen J. & Takala M. 2012. Erityisopettajan työ: Opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa Jahnukainen M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 333–352.
- Räihä, P. 2006. Edunvalvonnasta opetusharjoittelun sisällölliseen kehittämiseen. *Kasvatus* 37 (4), 386 – 389.
- Saaranen-Kauppinen & Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopintojen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Luettu web -osoitteesta: < <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> > (syyskuu 2014)
- Salo, R. 2014. Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Tampere: Juvenes Print
- Saloviita, T. 2008. Työrauha luokkaan. *Opetus 2000* -julkaisu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Shapiro, E. J. & Dempsey, C. J. 2008. Conflict resolution in team teaching. *College Teaching*, 56, 157-162. (luettu 18.11.2014) www-sivut:

[http://www.eos.ubc.ca/research/cwsei/resources/MI/Shapiro,%20E.%20J.,%20&%20Dempsey,%20C.%20J.%20\(2008\).pdf](http://www.eos.ubc.ca/research/cwsei/resources/MI/Shapiro,%20E.%20J.,%20&%20Dempsey,%20C.%20J.%20(2008).pdf)

Sikiö U. 1977. Samanaikaisopetuksen organisointi. Teoksessa R. Syvälahti, R. Rauhala & H. Porkola (toim.) Samanaikaisopetus. Helsinki: Klinikkaopetus ry, 7–11.

Ström K. 2001. Erityisopettajan työ peruskoulussa. Teoksessa Jahnukainen M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 127–137.

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön opinto-opas 2012–2015). Luettu web-osoitteesta:
<<https://www10.uta.fi/opas/opintojakso.htm?rid=7026&idx=3&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2014>>

Thomson, C. 2013. Collaborative consultation to promote inclusion: voices from the classroom, *International Journal of Inclusive Education*, 17:8, 882-894.

Tähtinen, J. 1994. Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Uusikylä, K. 1990. Akateemiseksi luokanopettajaksi kehittyminen. Seurantatutkimus Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa 1979-1989. Tutkimuksia 83. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Vieluf S., et al. 2012. *Teaching Practises and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*, OECD Publishing. Luettu web-osoitteesta:
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>

Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1975:75. Helsinki: Opetusministeriö.

Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa Enkenberg J., Väisänen P., Savolainen E. Opettajatiedon kipinöitä : kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuu: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 132-153. Luettu web -osoitteesta:
<http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/kipinat/PDFt/PVetRS2.pdf> (28.12.2014)

ENSIMMÄISEN TUTKIMUSJOUKON (NOVIISOPETTAJIEN) HAASTATTELURUNKO

Tausta/alkuverryttely

- Kerromme keitä olemme ja mitä tutkimme.
- Haastattelun teemoista
- Haastateltavan työ ja ensimmäinen vuosi
- Päällimmäisenä mielessä

(1) Kasvatustieteen perusopinnot, aineopinnot ja syventävä opinnot

- Mitä mieltä opettajan työn kannalta?
- Hyvät puolet, huonot puolet?
- Kehitettävää?
- Kasvatustieteiden opintojen hyödyllisyys
 - Perusopinnot (kasop -kurssit)
 - Aineopinnot (esim. luoka –kurssit)
 - Syventävät opinnot (kasos –kurssit esim. ops.teoria.)
- Kasvatustieteiden opintojen tarpeellisuus (Miten pärjäisit ilman...)
- Kasv. tieteiden opintojen ajoitus
 - Perusopinnot (kasop -kurssit)
 - Aineopinnot (esim. luoka –kurssit)
 - Syventävät opinnot (kasos –kurssit esim. ops.teoria.)
- Kasvatustieteiden opintojen määrä (enemmän/vähemmän) Perustelut.
- Sovellettavuus käytäntöön. Käytännön esimerkkejä kasvatustieteiden opintojen ”suorasta” hyödyntämisestä.

(2) Monialaiset opinnot

- Mitä mieltä opettajan työn kannalta?
- Hyvät puolet, huonot puolet?
- Kehitettävää?
- Monialaisten hyödyllisyys
- Monialaisten tarpeellisuus (Miten pärjäisit ilman...)
- Monialaisten määrä (enemmän/vähemmän) Perustelut.
- Sovellettavuus käytäntöön. Käytännön kokemukset monialaisten hyödyntämisestä?
- Yliopistosta saatujen oppimateriaalien ja muistiinpanojen hyödyntäminen

(3) Tutkimusopinnot (Menetelmä-/metodiopinnot, kandi, gradu)

- Mitä mieltä opettajan työn kannalta?
- Hyvät puolet, huonot puolet?
- Kehitettävää?
- Menetelmä- ja metodiopintojen hyödyllisyys
- Menetelmä- ja metodiopintojen tarpeellisuus (Miten pärjäisit ilman...)
- Tutkimustöiden hyödyllisyys/tarpeellisuus (kandi, gradu)
- Menetelmä- ja metodiopintojen määrä (enemmän/vähemmän) Perustelut.
- Tutkimuksien määrä (enemmän/vähemmän) Perustelut.
- Sovellettavuus käytäntöön. (omien opintojen ja tutkimuksien hyödyntäminen) ”Miten hyödynnät...”

(4) Harjoittelut

- Mitä mieltä opettajan työn kannalta?
- Hyvät puolet, huonot puolet?
- Kehitettävää?
- Opetusharjoitteluiden hyödyllisyys
- Opetusharjoitteluiden tarpeellisuus (Miten pärjäisit ilman...)
- Opetusharjoitteluiden määrä (enemmän/vähemmän) Perustelut.
- Tilanne, jossa harjoittelusta on ollut hyötyä työssä? Miten?
- Ohjaajan rooli harjoittelussa. Millainen? Tärkeä?

(5) Yleiset / avoimet

- Hyvä kokemus, huono kokemus
- Arviointi:
- Miten koulutus on antanut avaimia arviointiin?
- Missä opinnoissa arviointia opetettu/ohjattu?
- Koulutustarve
- Miten kehittäis ope-koulutusta?
- Tärkeimmät opinnot?
- Millaisia käytännön haasteita olet kohdannut työelämässä, joihin olisit tarvinnut lisää koulutusta?

- Seija Blombergin teorian mukaan ”opettajan professionaalisen roolin kolmesta komponentista”, jotka ovat 1. substanssin osaaminen 2. didaktiset taidot 3. luokan hallinta (2008)

1. Kuinka hallitset opetettavan asian sisällön ja miten opettajankoulutuksen osa-alueet ovat siinä hyödyntäneet?
2. Kuinka hallitset opetusmenetelmät ja miten opettajankoulutuksen eri osa-alueet ovat siinä hyödyntäneet?
3. Miten hallitset mielestäsi oman luokkasi ja miten opettajankoulutuksen osa-alueet ovat auttaneet sinua työssäsi?

Lopetus

TOISEN TUTKIMUSJOUKON (RESURSSIOPETTAJIEN) HAASTATTELURUNKO

1. Työnkuva (pedagoginen ajattelu/käytännöt)

- Mikä on resurssiopettaja?
- Kerro työstäsi
- Kerro tavallisesta opetustilanteestasi. Mitä kaikkea teet?
Lisäkysymys: Miten työtehtävät jakautuvat (sinun ja toisen opettajan välillä)? Lisäkysymys: Minkälaista erityisosaamista opetustilanteessa tarvitset?
- Millaisia opetusryhmiä opetat?
- Kerro ajankäytöstä (esim. "ylimääräinen" työ)
- Mitä muuta työtehtäviisi kuuluu? (esim. opetuksen suunnittelu, kodin ja koulun yhteistyö, arviointi, erityiset resurssiopettajan tehtävät, suunnittelu yms.)
- Mistä työtavoista pidät/et pidä?
Lisäkysymys: Positiivisia ja negatiivisia kokemuksia?

2. Induktiovaihe (vuorovaikutus suhteessa kollegoihin/oppilaisiin, autonomia ja työn ennakoitavuus suhteessa omaan työhön)

- Kerro resurssiopettajana toimimisesta tässä vaiheessa uraa
- Mitä mieltä olet resurssiopettajana työstä?
- Kerro työssä jaksamisesta. (Onko jotain mikä kuormittaa työssäsi? Onko jotain mikä ilahduttaa?)
Lisäkysymys: Missä haluaisit kehittyä?
- Millainen työyhteisösi on? Kerro työilmapiiristä.
- Kerro yhteistyöstä muiden opettajien kanssa
- Kerro suhteestasi oppilaisiin
- Kerro suhteestasi oppilaiden vanhempiin
- Kerro suhteestasi esimieheen (rehtoriin)
- Saatko tukea kollegoilta/esimiehiltä? Minkälaista?
- Onko nykyinen työsi kehittänyt pedagogisia toimintamalleja, joita voisit hyödyntää tulevaisuudessa? Millaisia?
- Onko jotain muuta mitä voisit hyödyntää tulevaisuudessa ammattiasi ajatellen?

3. Opinnoista saatu osaaminen

Kasvatustieteen opinnot (perus, aine, syventävät)

Monialaiset opinnot

Tutkimusopinnot ja tutkielmat

Harjoittelut

- Mikä on mielestäsi opettajan keskeistä osaamista?
Lisäkysymys: Tarvitaanko resurssiopettajana jotain erilaista osaamista?
- Hyvät/huonot puolet resurssiopettajan työn kannalta?
- Onko jokin asia, mikä eroaa resurssiopettajan ja luokanopettajan työssä koulutuksesta saadun osaamisen kannalta?
Lisäkysymys: Palaatko johonkin koulutuksessa opittuun työssäsi?
- Jotain muuta mitä haluaisit sanoa työhösi liittyen?
- Vertaa opettajan työtä koulutuksen antamiin valmiuksiin
Vertaa resurssiopettajan työtä koulutuksen antamiin valmiuksiin
- Mitä hyvää, mitä kehitettävää?
- Millaista tukea aloitteleva opettaja mielestäsi tarvitsee?