

# **Resurssiopettajien toiminta Uudellamaalla**

Antti Helminen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2018  
Luokanopettajien aikuiskoulutus  
Kokkolan yliopistokeskus  
Jyväskylän yliopisto

# TIIVISTELMÄ

**Helminen, Antti. 2018. Resurssiopettajien toiminta Uudellamaalla. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius Luokanopettajien aikuiskoulutus. 66 sivua.**

Tutkimukseni tehtävänä on ollut selvittää resurssiopettajan työtä Uudellamaalla. Tässä tutkimuksessa oli kaksi kohdetta, joihin halusin saada tarkennuksia. Ensimmäinen asia on resurssiopettajan ja luokanopettajan yhteistyö rakentuminen käytännön arjessa alakouluissa. Toinen asia jonka halusin tuoda esille, liittyy ilmiöihin, joita esiintyy luokanopettajien ja resurssiopettajien välisessä yhteistyössä. Teoriaosuudessa olen selvittänyt resurssiopettajan merkitystä ja tehtäviä alakouluissa. Resurssiopettajat ovat lähtöisin Opetushallituksen käynnistämästä Pop ja Kelpo -hankkeista. Teoriaosassa olen myös tuonut ilmi resurssiopettajien työmallina käytetyn samanaikaisopettajuuden.

Tutkimukseni on laadullinen hermeneuttis-fenomenologiseen lähestymistapaan viittaava. Aineistoni olen kerännyt teemahaastatteluun nojautuen haastatteleamalla kolmea resurssiopettajaa ja kolmea luokanopettajaa kolmesta eri koulusta Uudeltamaalta. Aineiston analysoinnissa käytin sisältöanalyysin menetelmää niistä ilmiöistä, joita olin teemoitellut eri osa-alueisiin. Näitä olivat resurssiopettajien ja luokanopettajien näkökulmat yhteistyössä. Tuloksia tarkastellessa luokanopettajat ja resurssiopettajat nostivat suunnittelun ja sen tuomat hyvät ja huonot puolet esille ja henkilökemioiden vaikutus heidän yhteistyössään.

Johtopäätöksissä tulosten mukaan hyvät henkilökemiat auttavat molempia osapuolia työssään. Resurssiopettaja koetaan hyvänä ja tervetulleena lisänä peruskouluihin ja resurssiopettajuuden toteuttamistapoja on monenlaisia.

Avainsanat: Resurssiopettaja, Luokanopettaja, Samanaikaisopetus, Suunnittelu, Henkilökemiat

# SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	4
2 SAMANAIKAISOPETUS JA SEN MÄÄRITTELYÄ.....	10
2.1 Samanaikaisopetuksen historia maailmalla ja Suomessa.....	10
2.2 Samanaikaisopetuksen saama kritiikki.....	11
2.3 Toteuttaminen ja työtavat samanaikaisopetuksessa.....	12
2.4 Resurssiopettajat samanaikaisopetuksen parissa.....	13
2.5 Samanaikaisopetuksen hyvät puolet.....	16
3 RESURSSIOPETTAJAT TYÖSSÄ.....	19
3.1 Resurssiopettaja auttaa koulussa.....	19
3.2 Resurssiopettajien historia.....	21
3.3 Resurssiopettajan työ käytännössä.....	22
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	27
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	28
5.1 Tutkimuskohde.....	28
5.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa / tutkimuksen konteksti.....	28
5.2.1 Hermeneuttis-fenomenologinen metodi.....	29
5.2.2 Haastattelu osana laadullista tutkimusta.....	31
5.2.3 Sisällön analyysi aineiston käsittelyssä.....	33
5.3 Eettiset ratkaisut.....	35
6 TUTKIMUSTULOKSET.....	37
6.1 Luokanopettajat ja resurssiopettajat työssä.....	37
6.2 Ryhmäjaot.....	38
6.3 Tilojen, materiaalin ja opetusvälineiden käyttö opettajien työelämässä.....	40
6.4 Haasteet luokanopettajien ja resurssiopettajien yhteistyössä.....	42
6.5 Resurssiopettajien työn kehittäminen.....	44
6.6 Onnistumiset resurssiopettajien ja luokanopettajien yhteistyössä.....	47
6.7 Resurssiopettajien tulevaisuus.....	49
7 POHDINTA.....	51
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	51
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	55
LÄHTEET.....	60
LIITTEET.....	65

# 1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessani olen ottanut aiheekseni resurssiopettajan työn ja sen kuvauksen. Aihe on ajankohtainen ja kiinnostava, koska ilmiö on vielä aika uusi. Resurssiopettajia on ollut kouluissa vuodesta 2008 lähtien töissä kentällä. Nurmijärven kunnassa, jossa itse olen työskennellyt resurssiopettajana kahteen otteeseen, ensimmäiseksi yläkoulun puolella yhden lukukauden ja vielä syksyn ajan jaettuna resurssiopettajana yläkoulun jopo-luokalla ja alakoulun puolella, resurssiopettajia on ollut vasta vuodesta 2010 lähtien. Tästä kiinnostuneena minun oli helppo ohjautua tekemään tutkielmaa resurssiopettajista.

Vuonna 2008 resurssiopettajat tulivat ensimmäistä kertaa koulumaailmaan, kun Helsingissä aloitettiin pilottihanke, jossa samanaikaisopettajuus oli yhtenä pilottihankkeen teemoista. (Ahtiainen, Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, J., Thuneberg 2011, 5.)

Ennen tätä tutkimusta opetusministeriö koordinoi ja rahoitti projektia nimeltä Kelpo-hanke, jonka nimi on lyhennys sanoista Kehitetään laadukasta perusopetusta. Tällä hankkeella kehitettiin esi- ja perusopetuksen tukimuotoja, joihin myös resurssiopettajuus kuuluu. Projektin tavoitteena oli, että oppilailla on mahdollisuus suorittaa peruskoulu omassa lähikoulussaan tai oman asuinalueensa koulussa.

Pop-ohjelma on toinen opetusministeriön hanke, joka tulee sanoista Perusopetus paremmaksi. Se oli vuosina 2008 – 2011 toiminut projekti, johon oli varattu noin 80 miljoonaa euroa käyttörahaa. Opetusministeriön mukaan varoja käytettiin ikäluokkien ryhmäkokojen pienentämiseen, ja tästä vapautuvat voimavarat taas käytettiin koulutuksen laadun kehittämiseen ja eritoten perusopetuksen laadun kehittämiseen. Opetusministeriön varamat rahat ohjattiin suoraan kunnille. (Halinen 2009, 2.)

Vuonna 2010, kun resurssiopettajat aloittivat työskentelyn Nurmijärven kunnassa, heillä ei ollut omaa opetusryhmää, vaan he auttoivat luokanopettajaa luokassa tai erillisessä tilassa, jossa he voivat opettaa pienempää ryhmää. Heitä oli palkattu kuntaan tarkoituksena pienentää opetusryhmien kokoja ja antaa tukea sitä tarvitseville oppilaille. Koulut saivat vapaasti päättää, miten he käyttävät resurssiopettajan tuomaa apua hyväkseen.

Tarkastelen tutkimaani aihetta samanaikaisopetuksen näkökulmasta ja teoriaosuudessa avaan samanaikaisopetusta, jota on jo käytetty kouluissa pitkään, mutta sen toteuttaminen on ollut enemmän riippuvainen opettajien omista haluista ja mielenkiinnosta kyseistä asiaa kohtaan. Samanaikaisopetusta määritellään opetuksiksi, jossa kaksi opettajaa opettaa heterogeenistä oppilasryhmää samassa fyysisessä tilassa (Fried & Cook 1996, 44).

Itse kiinnostuin aiheesta, koska työskentelin resurssiopettajana keväällä 2010 alakoulussa luokilla 4 – 6, joihin kuuluivat kunkin luokkatason erityisluokat. Lisäksi neljä vuotta myöhemmin, toimin yläkoulun resurssiopettajana. Tänä aikana sain paremman kuvan samanaikaisopettajuudesta ja omassa mielessä rupesi pyörimään myös ajatus siitä, kuinka resurssiopettajuutta tulisi toteuttaa ja mitä asioita samanaikaisopettajuus todella vaatisi, jotta siitä saisi mahdollisimman suuren hyödyn oppilaille ja työkavereille. Työn toimenkuva oli erittäin moninainen ja siinä sai taipua moneksi. Tämän takia ajattelin lähteä tutkimaan resurssiopettajia, miten heidän ja luokanopettajien yhteistyö rakentuu oppitunneilla ja miten kahden opettajan yhteistyö toimii oppilaan oppimisen tukemisessa. Tutkimuksen lopussa pohdin myös resurssiopettajien tarpeellisuutta tulevaisuutta silmällä pitäen. Itselläni on ollut käsitys siitä, että opettajan työ on yksinäistä työtä, kun ollaan luokassa oppilaiden kanssa. Harvemmin opettajat ovat saaneet toisen aikuisen antamaan palautetta, paitsi oppilaiden vanhemmilta silloin, kun asiat ovat heidän mielestään menneet huonosti.

Suomessa selvitettiin syksyllä 2008 ensimmäisen kerran perusteellisesti esi- ja peruskouluryhmien kokoja yhteistyössä tilastokeskuksen kanssa osana opettajatiedonkeruuta. Tästä saatiin tuloksena, että luokkakoot vaihtelevat paljon

opetuksen järjestäjien välillä ja suurimmat opetusryhmät ovat vuosiluokilla kolme – kuusi.

Koulutusasiantuntija Pasi Sahlberg esittää, että opettajan työn uudistumisen ja muuttumisen esteenä on opettajan kokema epävarmuus (Sahlberg, 1996, 92). Tällä epävarmuudella Sahlberg tarkoittaa selkeiden ratkaisujen ja yleisten periaatteiden puuttumista, kun opettaja valitsee opetusmenetelmiä ja toimintatapoja. Uusien opetusmenetelmien kokeileminen ja työn kehittäminen koetaan riskinä opettajien keskuudessa. Palautteen saaminen tulee oppilailta tai useasti opettajalta itseltään. (Sahlberg, 1996, 93.)

Kelpo- hanke antoi mahdollisuudet yhteistoiminnallisten opetuskäytänteiden kehittämiseksi kouluissa. Resurssiopettaja pystyi omalla opetusotteellaan tuomaan hyviä muutoksia koulun arkeen ja opettajien yksinäiseen työskentelyyn. Kirjassaan Opettajana koulun muutoksessa Sahlberg kuvaa opettajia yksinäisiksi taiteilijoiksi, jotka ovat eristyksissä luokissaan ja tekevät oman työnsä yksin ja välttävät opetukseen liittyviä yhteistyömuotoja (Sahlberg, 1997, 130).

Sahlberg mainitsee myös, että konservatiivisuus ja nykyinen tai vallitseva tilanne koetaan kouluissa turvalliseksi, jolloin opetus ja oppiminen pysyvät kapea-alaisena. Turvallisilla ratkaisuilla voidaan minimoida opetusmenetelmiin ja toimintatapoihin liittyviä riskejä. Palautteen saaminen ja erilaisten kokemusten jakaminen olisivat tärkeitä opetuksen kehittämisen kannalta. Yksilöllisyys ja persoonallisuus ovat tärkeitä asioita opettajan työssä, mutta pitäisi olla myös valmis tekemään tilaa yhteistoiminnallisuudelle ja opetuksen kehittämiseksi. (Sahlberg, 1997, 133 – 135.)

Kelpo- hankkeen yksi kehittämisen kohteista oli opetusryhmien koon pienentäminen. Näissä pienemmissä opetusryhmissä luokanopettajilla on ollut suurempi mahdollisuus puuttua varhaisessa vaiheessa koulunkäynti- ja oppimisvaikeuksiin. Tämän lisäksi opetusta voidaan monipuolistaa ja työmuotoja kehittää sekä opetuksen laatua parantaa, kun otetaan huomioon erilaiset oppijat luokassa. Pienempien ryhmäkokojen ansiosta

myös oppilaiden työrauha parantuu luokassa ja kodin ja koulun välinen yhteistyökin on helpompaa pienessä opetusryhmässä (Ahtiainen ym., 2011, 6).

Opetusryhmien pienentämisen lisäksi Kelpo- hankkeen tavoitteena on ollut jakotuntien lisääminen. Jakotunneilla tarkoitetaan oppitunteja, joissa luokka jaetaan kahteen pienempään ryhmään tietyillä tunneilla. Toteutuskeinoksi tähän hankkeeseen tarjottiin resurssiopettajien palkkaamista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 16.2.2013.)

Kelpo- hanke oli valtakunnallisesti erittäin laaja. Siihen osallistui 233 kuntaa. Vertailukohteena mainittakoon, että 1990-luvun lopulla erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeessa oli mukana 24 kuntaa ja 2000- luvun lopulla erityisopetuksen kehittämisen Alpo-hankkeessa vastaava luku oli 80. (Ikonen & Ojala 2001; Opetushallitus 2010.)

Kelpo- hankkeen kehittämistoiminnassa lähdettiin liikkeelle kysymyksestä, miten erityistä ja tehostettua tukea tarvitsevien oppilaiden opetus ja tukitoimet järjestetään. Miten yleisopetuksen ja erityisopetuksen voisi järjestää paremmin, että se vastaisi edellä mainittujen oppilaiden tarpeita ja parantaisi heitä opettavien opettajien tiedollista ja taidollista osaamista sekä kehittäisi opettajien yhteistyötä uutena voimavarana opettajille (Ahtiainen ym., 2011, 6.)

Hankkeelle olennaista oli tehostettu tuki, joka tarkoittaa ennalta ehkäisevää ja varhaista tukea. Konkreettisia esimerkkejä tehostetusta tuesta ovat:

- Opetusryhmien pienentäminen, eli yhden opettajan oppilasmäärää vähennetään.
- Ennaltaehkäisevien tukitoimien määrällinen ja laadullinen tehostaminen.
- Tehostetut tuet: tukiopetus, eriyttäminen, samanaikaisopetuksen eri muodot, osa-aikainen erityisopetus, koulunkäyntiavustajat ja oppilashuolto.
- Mahdollisimman varhainen puuttuminen ongelmiin ja aktiivinen tehostetun tuen käyttö ennen oppilaan siirtymistä erityisopetukseen.
- Opettajien täydennyskoulutuksen tukeminen: opettaja voi kehittää työ-osaamistaan.

- Erityiskoulujen kehittäminen erityisopetuksen osaamiskeskustoimintaan, lähikoulut saavat asiantuntija-apua. (Kelpo- tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta, 2010.)

### **Kelpo-hankkeen mallit**

Kelpo-hankkeeseen on kerätty erilaisia laadukkaita toteuttamis- ja työskentelytapoja ja toimintamalleja perusopetuksen paremmalle kehittämiselle. Samanaikaisopetus on yksi näistä malleista. Suomalaisesta ja kansainvälisestä kirjallisuudesta löytyy erilaisia malleja ja määrittelyitä samanaikaisopetukselle. Professori Timo Saloviitan kirjasta Kaikille avoimeen kouluun (Saloviita, 2008, 152) olen ottanut esille kolme erilaista mallia, jotka on Kelpo-hankkeessa todettu toimiviksi malleiksi.

Rinnakkaisopetuksellisessa mallissa kaksi opettajaa kehittää ja suunnittelee oppituntinsa sisällön. Luokka jaetaan kahteen erilliseen ryhmään ja molemmat opettajat opettavat saman sisällön, jonka he ovat suunnitelleet. Molemmat ovat vastuussa opetuksesta ja heillä on pedagoginen vapaus opetuksen suhteen.

Rinnakkaisopetusta lähellä on myös malli, jossa työskennellään pisteissä tai asemissa. Tämä tarkoittaa sitä, että opetettava kokonaisuus on jaettu luokissa osiin ja siellä on työskentelypisteitä. Tässä opettajat vastaavat oman osa-alueensa työskentelypisteistä. Oppilaat ohjataan kiertämään sekä opiskelemaan kaikissa pisteissä tai osassa. Pistetyöskentelyä on pidetty hyvänä pedagogisena keinona opettaa isoja asiakokonaisuuksia.

Joustavassa ryhmien opetusmallissa opettajat tekevät luokassa jaon, jossa oppilaat jaetaan ryhmiin. Nämä jaot voivat tapahtua oppilaiden tietojen, taitojen sekä pedagogisten ja kasvatuksellisten tarpeiden mukaan. Jaetuille ryhmille annetaan työskentelyohjeet, joiden mukaan heidän pitäisi toimia. Jaetut oppilaat voivat työskennellä itsenäisesti ryhmissä tai sitten heidän opettajiensa ohjaamina. Oppilaita voidaan opettaa osittain ryhmissä tai yhdessä. ([http://www.helsinki.fi/cea/fin/Hankkeet/Aiemmat/Samanaikaisopetus\\_Helsingissa.html](http://www.helsinki.fi/cea/fin/Hankkeet/Aiemmat/Samanaikaisopetus_Helsingissa.html) 27.2.2013.)



Rinnakkain Kelpo- hankkeen kanssa vuosina 2008 – 2009 toimineen Pop- hankkeen kehityskohteita olivat myös tehostetun ja erityisentuen kehittäminen ja sen käytäntö on ollut kolmiportaisen tuen malli. Lisäksi kehittämiskohteeksi otettiin oppilaanohjaus, jolla pyrittiin tukemaan nuorten itsenäistymistä ja vastuunottoa paikallisesti sekä seudullisesti. Lisäksi joustavan perusopetuksen kehittäminen on ollut osana Pop- hanketta. Tällä pyrittiin kehittämään toiminnallista ja työpainotteista opiskelumuotoa. (Halinen, 2009.)

## **2 SAMANAIKAISOPETUS JA SEN MÄÄRITTELYÄ**

Tässä luvussa kerron mistä samanaikaisopetus on lähtöisin ja mitä ilmiöitä on liittynyt samanaikaisopetukseen historian saatossa niin Suomessa kuin muualla maailmassa. Kerron samanaikaisopetuksen taustoista. Samanaikaisopetusta on määritelty usean eri kasvatustieteen asiantuntijan esittämien mielipiteiden valossa ja sen määrittäminen on ollut varsin kirjavaa vuosien saatossa. Omaa tutkimustani tehdessäni huomasin samanaikaisopetuksen määritelmän olevan hyvinkin sekavaa, ja jokaisella tutkijalla on muodostunut niin samanaikaisopetuksesta oma mielipiteensä kuin puolesta kuin vastaan.

### **2.1 Samanaikaisopetuksen historia maailmalla ja Suomessa**

Samanaikaisopetuksen juuret johtavat Amerikan-mantereelle, jossa 1900-luvun puolivälissä alettiin puhua inklusiosta. Tämä inklusio tarkoitti sitä, että niin ihon väristä, sukupuolesta tai sosio-ekonomisesta taustasta riippumatta kaikki ovat tervetulleita samaan lähikouluun. (Paterson & Hittie, 2003, 5.)

Suomessa inklusion käsite on tullut vahvemmaksi 1990-luvulla kun Salamancan erityisopetukseen liittyvä lausuma julkistettiin. Siinä kerrottiin, että jokainen lapsi on tasa-arvoinen, olivat hänen taustansa minkälaiset tahansa. Tällä julistuksella pyrittiin lisäämään koulutuksen arvostusta poliittisista tai taloudellisista näkökulmista huolimatta. (Unesco, 1994, 6 – 9.)

Resurssiopettajuutta ja samanaikaisopettajuutta voidaan pitää samankaltaisina asioina, mutta itse haluan tehdä eroa näiden kahden asian välillä. Samanaikaisopetus (co-teaching) (Hietanen, 2014, 8) tarkoittaa yleisesti ottaen kahden tai useamman opettajan ohjaamaa yhteisopetusta samassa luokkatilassa tai pienemmissä ryhmissä. Samanaikaisopetuksessa voi kaksi luokanopettajaa työskennellä yhtä aikaa tai sitten työparina voi olla luokanopettaja ja erityisopettaja.

Koulunkäyntiohjaajan ja opettajan yhteistyötä ei ole kutsuttu samanaikaisopetuksiksi, koska koulunkäyntiohjaajilla ei ole opetusvelvollisuutta. Nykyisin voimassa olevassa perusopetuslaissa on määritelty avustaja oppilaan tueksi, mikä tarkoittaa oppilaan kasvun tukemista, avustamista ja ohjaamista opetustilanteissa. (SuPer, 2018.)

Samanaikaisopetuksessa opettajat tekevät yhdessä arviointia, suunnittelevat opetusta ja määrittelevät tavoitteet. Tällä tavalla opettajien erilaiset asiantuntijuudet oppiaineiden suhteen ja erilaiset taidot esim. taideaineissa huomioidaan ja niitä voidaan hyödyntää opetuksessa. Opettaminen yhdessä asettaa opettajille luonnostaan erilaisia vaatimuksia; opettajien tulee harjoitella taitoja, joilla he pystyvät suunnittelemaan ja toimimaan yhteistyössä koulussa. Samanaikaisopetus vaatii monipuolista suunnitelmallisuutta, taitoja sekä vastuun jakamista kahden opettajan välillä. Siinä on tavoitteena tasa-arvoinen yhteistyö heidän välillään. (Saloviita, 2008, 152.)

Myös Soukkala (2016, 22) viittaa (Scrugg ym., 2007, 401) samankaltaisia näkemyksiä mainiten onnistuneen samanaikaisopetuksen tunnuspiirteiksi sopivan tuntuksen työparin löytämisen ja tämän kanssa jaetun samankaltaisen kasvatusfilosofian jakamisen.

Helsingissä aloitettiin pilotti-kokeilu vuonna 2010, jossa kaupungin kouluihin haluttiin tuoda juostavia opetusmalleja. Tässä hankkeessa oli mukana Helsingin kaupungin opetusvirasto ja pilottihankkeeseen osallistuneita kouluja, joita olivat Alppilassa, Myllypurossa, Kannelmäessä ja Vallilassa. (Ahtiainen ym., 2011, 25).

## **2.2 Samanaikaisopetuksen saama kritiikki**

Samanaikaisopetuksen kritiikki nousee esille Riitta Soukkala (2016, 6) omassa gradu-tutkielmassa, jossa hän mainitsee (Rytivaara 2012, 49) mukaan että, siirtyminen samanaikaisopetukseen oli aluksi hidasta ja herätti vastarintaa luokanopettajissa, jotka olivat tottuneet tekemään työtään yksi. Tätä haluttomuutta lisäsi myös se, että uuden työtavan omaksuminen tuntui raskaalta. Samalla opettajien piti uudelleen kouluttautua ja omaksua uutta tietoa ja vielä tämän jälkeen pitäisi olla rohkeutta hypätä uuteen asiaan. Luokanopettajana itsekkin tiettyihin rutiineihin tottuneena opiskeluharjoittelut

tämän uuden mallin mukaan tuntui minusta raskaalta. Lisäksi Soukkala (2016, 6) esittää, että tutkimuksia samanaikaisopetuksesta ja sen hyödyistä on tehty melko vähän, vaikka asia ei ole uusi opetusmaailmassa.

Saana Hietanen (2014, 9) esittelee omassa gradussaan, että opettajat suhtautuivat hieman löysemmin samanaikaisopetuksen määritelmään kuin, kriteerit joiden avulla samanaikaisopetusta määritellään. Ahtiainen (2011, 18) määrittelee tärkeäksi samanaikaisopetuksen kriteeriksi sen, että opettaminen tapahtuu samassa tilassa. Hietasen tutkimuksessa opettajat esittivät, että samanaikaisopetus toteutuu vaikka ei oltaisiakaan samassa opetustilassa. Opettajat viittasivat siihen, että opettajilla on yhteinen päämäärä opetuksen sisällön ja oppilaidensa suhteen.

Myös Heikki Porkola (Syvälahti 1977, 49) kertoo, että Tanskassa tehdyn tutkimuksen mukaan samanaikaisopetuksen aloittaminen koettiin raskaaksi, koska opettajat joutuivat käyttämään paljon ylimääräistä aikaa suunnitteluun. Lisäksi osa opettajista koki toisen opettajan mukanaolon tunnillaan ahdistavaksi jos toinen opettaja oli vain tarkkailemassa (Jensen-Mylov 1974; Nielsen, 1974).

### **2.3 Toteuttaminen ja työtavat samanaikaisopetuksessa**

Samanaikaisopetuksessa, jonka tavoitteena on huomioida oppilaiden yksilöllinen oppiminen, ryhmät muodostetaan oppilaiden taitojen mukaan. Opetus voidaan järjestää pienempiin ryhmiin tai oppilaille voidaan antaa yksilöopetusta eri tiloissa. Samanaikaisopetus auttaa luokassa oppilaita ryhmäytymään. Lisäksi myös erilaisuuden hyväksyminen lisääntyy, kun tunti ollaan yhdessä ja samassa tilassa. (Syvälahti 1977, 8 – 9.)

Samanaikaisopetuksessa on käytetty erilaisia toimintamalleja opetuksen toteuttamisessa. Samanaikaisopetuksen tiimityömallissa opettajat aluksi suunnittelevat opetuksen yhdessä ja tämän jälkeen vuorottelevat opetuksessa. Tämä toteutus perustuu havaintoon, jonka mukaan kahden tai useamman opettajan arviointi ja opettaminen on ollut tehokkaampaa luokkatilanteessa kuin yhden opettajan mallissa. Tässä kahden opettajan

mallissa voidaan hyödyntää molempien opettajien vahvuuksia. (Saloviita, 2008, 152; Bauwens & Hourcade, 1995, 53.)

Täydentävän opetuksen malli on toinen samanaikaisopetuksen muoto. Täydentävän opetuksen mallissa toinen opettaja opettaa opetettavan aiheen sisällön ja toinen ohjaa oppilaita koulutyössä tarvittaviin kognitiivisiin taitoihin. Näitä taitoja ovat esimerkiksi itsearviointi, muistiinpanojen teko ja kuunteleminen. Täydentävän opetuksen mallissa opettajien työnjaon tulee olla selkeä roolituksiltaan ja hyvin suunniteltu. (Saloviita, 2008, 153.)

Syventävässä opetusmallissa, joka kuuluu myös samanaikaisopetuksen muotoihin, toinen opettajista vastaa oppimissisällön opettamisesta aivan kuten yllä mainitussa mallissa. Toinen taas vahvistaa opetettua asiaa parityön, ryhmätyön tai erilaisten harjoitusten avulla. Opetusmenetelmät, jotka ovat erilaisia, tuovat oppituntiin vaihtelua ja rikastavat opetusta (Bauwens & Hourcade, 1995). Opetusvastuuta tulee vaihtaa avustavasta roolista opetusrooliin jo tasavertaisuuden vuoksi.

Luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyötä samanaikaisopetuksessa voidaan keskittää tehokkaaseen opettamiseen niille oppilaille, jotka tarvitsevat enemmän yksilöllistä ohjausta kuin muut oppilaat. Erityisopettajan tuntimäärät vaihtelevat eri luokka-asteilla, jolloin heitä voidaan hyödyntää opettajien työpareina, kun halutaan saada tehokasta yksilöllistä opetusta tietyille oppilaille. (Saloviita, 2008, 152 – 153.)

## **2.4 Resurssiopettajat samanaikaisopetuksen parissa**

Samanaikaisopetuksen kokeilut on aloitettu suomalaisessa koulujärjestelmässä jo 60-luvulla (Syvälahti 1977,5). Nämä kokeilut olivat opettajien henkilökohtaisen kiinnostuksen varassa ja suunnittelu vaati hyvää opettajien välistä yhteistyötä. Vuonna 1977 Helsingin yliopiston erityispedagogiikan lehtori Raija Syvälahti jakoi ohjeet, joiden mukaan erityisopettajan piti työskennellä samanaikaisopettajana ainakin ensimmäisen luokan syksyllä. Käytännössä opetustilanteissa opettajat toimivat yhdessä tai jakoivat opetusryhmän tilanteiden mukaan pienryhmiin. Jotta yhteistyö saattoi

onnistua, täytyi opettajien kokeilla uusia ajatuksia ja menetelmiä ennakkoluulottomasti. Opettajien piti myös uskoa siihen, että näiden edeltä mainittujen asioiden avulla he vaikuttaisivat oppilaan elämään. (Murto ym. 2001, 111–112.)

Saana Hietanen (2014, 8 – 10) tuo omassa gradussaan opettajien mainintoja yhteistyön ja toimiville henkilökemioiden rakentumiselle tarvittavia asioita seuraavanlaisesti. Jotta opettajien yhteistyö toimisi, tulisi heillä olla hyvät henkilökemiat keskenään. Tähän tulisi kiinnittää huomiota heti alusta alkaen. Opettajilla tulee olla yhteiset intressit päämäärien suhteen sekä oppilaiden etu ensisijaisesti tavoitteena. Näin saadaan luultavasti aikaan yhteisvastuullista opetuksen suunnittelua, jossa onnistumisen edellytyksenä on selkeä roolijako luokassa.

(Ahtiainen ym., 2011, 22) mainitsee vuorottelevasta opetuksesta samanaikaisopetuksen mallina. Kun kahden opettajan roolia vaihdellaan suunnitelmallisesti opetuksessa, poistaa se tunnetta, että toinen on koulunkäyntiavustaja. Tällä voisi olla myös vaikutusta auktoriteettiin oppilaiden silmissä. Lisäksi molempien opettajien tulee olla selvillä oppilaiden heikkouksista ja vahvuuksista. Tämä auttaa opettajia tukemaan oppilaita paremmin. Jos taas opettajien yhteiset näkemykset ja arvot sekä tavoitteet ovat epäselvät, saattaisi oppilaan tukeminen jäädä heikoksi.

Walther- Thomas, Bryant & Land (1996), toteavat, että onnistuessaan opettajien yhteistyö tuo hyötyä sekä oppilaille että opettajille. Samanaikaisopetuksesta ovat eniten hyötynneet ne oppilaat, jotka kärsivät oppimisvaikeuksista. Tämän lisäksi myös opettajat ovat kokeneet, että kun he ovat oppineet yhteistyön merkityksen, on se myös rikastuttanut heidän ammattiaan yhdeltä osa-alueelta (Saloviita 2008, 152). Oman tutkimukseni edetessä olen havainnut, että oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden oppimista voidaan parantaa ja oppilaita pystytään motivoimaan paremmin, kun apunani on resurssiopettaja.

Samanaikaisopetuksen määrittelyä Rytivaara (2012, 18) jatkaa, että kaksi opettajaa suunnittelee, valmistee ja pitää oppitunnin samassa oppimistilassa. Arviointi ja oppitunnin suunnittelu ja havaintojen tekeminen oppilaista oppitunnin aikana kuuluvat

molempien työnkuvaan. Oppitunti voi mennä seuraavanlaisesti. Toinen opettajista aloittaa tunnin ja kertoo ohjeet luokan oppilaille. Hän saattaa pitää myös opetuksen tunnille ja toinen opettaja täydentää toista opettajaa jos tämä sattuu unohtamaan jotain opetuksesta ja tarkkailee oppilaiden työskentelyä.

Vaihtoehtoinen opettajuuden malli samanaikaisopetuksessa on sellaista, jossa oppilaat jaetaan esim. muutaman oppilaan tai viiden-kahdeksan oppilaan ryhmään. Räisänen (2015, 14) ottaa kantaa, että samanaikaisopetuksen ei pitäisi olla niin kiveen kirjoitettu, ettei voisi työskennellä eri tiloissa, jotta samanaikaisopetuksen kriteerit täyttyisivät. Itse olen tästä samoilla linjoilla Räisäsen kanssa, mutta mikäs minä olen tällaisia päättämään, koska viisaammat ja oppineet ovat tämän näin määritelleet.

Taulukko 1 kuvaa Ahtiaisen ym. (2011, 22) samanaikaisopetuksen muotoja, joita samanaikaisopetuksessa luokanopettajat, erityisopettajat sekä resurssiopettajat voivat käyttää. Yllämainitut opetusmuodot tapahtuvat pääsääntöisesti samassa tilassa ja opettajia on yleensä kaksi yhtä aikaa. (Ahtiaisen ym., 2011, 26). määrittelemät samanaikaisopetuksen muodot ovat erilaisemmat kuin Saloviitan. Ne pohjautuvat Cookin ja Friendin (1995), Morcon ja Aguilarin (2002) ja Thousadin, Villan ja Nevinen (2006) esittämiin taulukoihin. Tätä Ahtiaisen taulukkoa käyttää myös Räisänen omassa tutkielmassaan (2013, 13) samoin Hakkarainen & Kiviharju (2015, 27) ovat myös esitelleet sen omassa tutkimustyössään määritellessään samanaikaisopetuksen toteuttamistapoja. Ilmeisesti siis voidaan sanoa, että toteuttamistapoja on monia. Ahtiainen ym. (2011, 21) toteaa, että heidän mainitsemansa luokittelut eivät ole toisiaan parempia tai kattavampia.

Toimintamuoto	Miten toimitaan
Vuorotteleva opetus	Toinen opettaja on vetovastuussa ja toisen opettajan tehtävä on tarkkailla, avustaa ja tarvittaessa täydentää toista opettajaa.
Jaetun ryhmän opettaminen	Opettajat suunnittelevat yhdessä. Opetusryhmä laitetaan puoliksi ja sisällöt opetetaan samanaikaisesti ryhmille.
Pistetyöskentely	Luokassa on eri työpisteitä, joita oppilaat voivat kiertää. Opettajat jakavat opettamansa asiat.
Eriytyvä opettaminen	Ryhmien kokoonpano voidaan muuttaa tuen tarpeen mukaan. Toisella opettajista voi olla suurempi ryhmä ja toisella pienempi.
Joustava ryhmittely	Ryhmien jakoa voidaan vaihdella. Opettajat jakavat ryhmät, jokin ryhmistä voi työskennellä itsenäisesti.
Tiimiopettaminen	Jatkuva opettaminen, jossa on paljon vuorovaikutusta. Joustavat ja luontevat vuorovaihdot opetuksessa.

*Taulukko 1: Samanaikaisopetuksen muotoja Ahtiaisen ym. (2011, 22) mukaan.*

## 2.5 Samanaikaisopetuksen hyvät puolet

Samanaikaisopetuksesta hyötyy oppilas siten, että hän saa enemmän henkilökohtaista tukea ja huomiota. Oppilas saa enemmän aikaa opettajalta, kun luokassa on kaksi opettajaa. Samanaikaisopetusta pidetään vähemmän leimaavana tukimuotona. Ne oppilaat, jotka tarvitsevat tukimuotoja, työskentelevät myös mieluummin yhdessä luokan muitten oppilaiden kanssa. Samanaikaisopetus on oivallinen toimintamalli, jos luokassa sattuu olemaan useita oppilaita, jotka tarvitsevat tukea oppimisessa. Tätä on pidetty hyvänä vaihtoehtona perinteisille pienryhmäopetusmalleille, joissa toinen opettaja voi ottaa oppilaita toiseen tilaan opiskelemaan.



Saana Hietanen, joka tutki omassa gradu-tutkielmassaan opettajien välistä yhteistyötä samanaikaisopettajuudesta, teki etnografisesti toteutetun tutkielman havainnoiden ja haastatteleamalla opettajia ja heidän kokemuksiaan samanaikaisopettajuudesta (2014, 37). Hän on maininnut samanaikaisopetuksen hyvänä puolena nopean havainnoinnin, joka johtaa siihen, että opettajat pystyvät reagoimaan tunnilla tapahtuviin sählyksiin nopeasti. Myös (Ahtiainen ym., 2011, 37) vahvistaa tätä näkemystä omassa tutkimuksessaan Helsingin samanaikaisopettajuuden pilottihankkeessa. Hietanen jatkaa hyvien puolten määrittelyään, että sijoittumisella luokassa kaksi samanaikaisopettajaa pystyy jo pelkällä fyysisellä läsnäolollaan rauhoittamaan luokkaa huomattavasti paremmin kuin yksin työskentelevä opettaja. Ahtiainen ym. (2011, 36) toteaa myös, että heidän tutkimuksissaan olisi samankaltaisia asioita havaittavissa positiivisen vuorovaikutuksen merkityksenä.

Opettajat toivat esille haastatteluissaan, että (Hietanen, 2014, 52) molemmat opettajat saavat työpariltaan vaikutteita kehittää omaa opettamistaan ja näkevät kuinka toinen käsittelee opettavaa asiaa tai kuinka hän toimii tunnin aloituksessa. Tämä auttaa molempia reflektoimaan omaa opettajuuttaan ja tuomaan erilaisia lähestymistapoja omaan työhönsä ja sen kehittämiseen. Myönteinen vuorovaikutus, jossa työparista tuodaan hyviä asioita esille, auttaa myös kehittämään työparien omaa opettajuutta (Hietanen, 2014, 76). Omassa työssäni resurssiopettajana huomasin myös näitä samanlaisia tuntemuksia, keskustellessani luokanopettajan kanssa tai kun työskentelin resurssiopettajana yhteistyössä aineenopettajan kanssa.

Samanaikaisopetuksen hyvänä puolena Hietanen (2014, 82) nostaa kommunikoinnin työparien välillä päivän tapahtumista ja oppilaisiin liittyvissä konfliktitilanteista ja niiden tuoman raskaaksi koetun asian esille nostamisen. Hän jatkaa, että yksin työtä tekevä luokanopettaja voi kertoa asiasta kollegoilleen opettajanhuoneessa tai kertoa siitä lähimmälle esimiehelleen, eli tässä tapauksessa rehtorille. Näiltä molemmilta tahoilta vai saada pientä henkistä tukea, mutta kumpikaan ei ole näkemässä tai kohtaamassa näitä tilanteita (Cook & Friend, 2004, 7) Hietanen (2014, 83) jatkaa, että he eivät ole näkemässä konfliktitilanteita, joita luokassa voi tulla oppilaiden kanssa.

Samanaikaisopetuksessa on mahdollista jakaa nämä mieleen jääneet tilanteet työparin kanssa, joka auttaa työssä jaksamista paremmin kuin yksinäisenä sutena työskentely oman luokan kanssa.

Vantaalla, jossa myös samanaikaisopettajuutta on kokeiltu, on saatu vastaavanlaisia kokemuksia. Hyvänä puolena on myös se, että opettajat saavat asiantuntija-apua toisiltaan ja heidän kesken myös tapahtuu molemminpuolista oppimista sekä pedagogisen opetusvastuun jakamista. Lisäksi he voivat käyttää toisiltaan opittuja oppimismalleja jatkossa eri oppitunneilla tai oppiaineissa. ([www.edu.vantaa.fi/teho](http://www.edu.vantaa.fi/teho) 4.2.2013.)

### **3 RESURSSIOPETTAJAT TYÖSSÄ**

Tässä kappaleessa kerron resurssiopettajien työstä. Haastattelin keväällä 2012 muutamia resurssiopettajia ja kuuntelin heidän mietteitään, kuinka he kokivat oman työnsä. Näitten haastattelujen avulla olen pyrkinyt selvittämään heidän työtään.

Resurssiopettajat ovat olleet Suomessa noin kymmen vuotta ja ilmiö on ollut aluksi uusi ja aiheutti ihmettelyä. Resurssiopettajien historia pohjautuu hieman samanlaisten ilmiöiden taakse kuin samanaikaisopettajuuskin. Amerikassa 1970-luvulla kehiteltiin inklusion pohjalta mallia, jossa resurssiopettaja otettiin mukaan yleisenopetuksen luokkiin tukemaan erityisopetuspäätöksen saaneita oppilaita. Tämän ajatuksen takana on ollut integraatio. Erityisluokan oppilaat siirretään yleisopetuksen ryhmiin ja resurssiopettaja siirtyy myös yleisenopetuksen ryhmään ja toimimaan resurssiopettajana luokanopettajan kanssa.

#### **3.1 Resurssiopettaja auttaa koulussa**

Opettaja-lehden toimittaja Riitta Korkeakivi kuvailee resurssiopettajan työtä seuraavanlaisesti: Resurssiopettaja on palkattu kouluun opettajan avuksi pienentämään luokanopettajan työtaakkaa. Hän osallistuu opetuksen suunnitteluun ja arvioitiin. Oppilaan oppiminen ja oivaltaminen sekä tukeminen on helpompaa, kun opetustilassa on aikuisia läsnä enemmän. Luokka voidaan jakaa tarvittaessa kahdelle opettajalle puoliksi tai pienryhmiin. Näihin ryhmäjakoisiin voi vaikuttaa se aine tai aihe, mitä opetetaan ja oppilaiden tarve tukeen. Pienissä ryhmissä voidaan paremmin toteuttaa esim. toiminnallista opetusta. (Korkeakivi, 2010, 16.)

Oppilas, joka tarvitsee henkilökohtaisempaa tai erityistä tukea, hyötyy resurssiopettajista. Opetus on helpompi toteuttaa resurssiopettajan avustuksella tällaisissa tapauksissa. Tilanne toimii myös toisinpäin eli edistyneemmille oppilaille voidaan tarjota vaikeampia tai haastavampia tehtäviä resurssiopettajien avulla ja syventää heidän opetustaan, jotta he pysyvät motivoituneina. Räisänen (2015, 42)

kertoo omassa tutkimuksessa, kolmesta resurssiopettajasta opettivat pienemmissä ryhmissä erityisintuen tarpeessa olevia oppilaita. Hänen haastatteluissaan ei tullut ilmi, että ylöspäin eriyttävää opetusta olisi annettu pienryhmissä. Ryhmiä pystytään vaihtamaan vuoroviikoilla, tällöin molemmat opettajat voivat opettaa pienempää ryhmää. Esimerkiksi luokanopettaja opettaa samanaikaisopetuksessa uuden aiheen. Toinen opettaja taas avustaa oppilaita keskittymään ja omaksumaan opetettavan aiheen. Opettajat pystyvät vaihtamaan roolejaan luokassa ja näin ollen he saavat työskentelyynsä vaihtelevaisuutta.

Resurssiopettajalta vaaditaan työn puolesta joustavuutta ja tilannehallintaa, koska kouluissa/luokissa tilanteet voivat muuttua nopeasti eikä oppitunnin suunnittelulle jää välttämättä aikaa. Luokanopettajat, joilla on kokemusta jo kertynyt, osaavat suhtautua näihin tilanteen tuomiin muutoksiin rauhallisesti ja heillä on taitoja selviytyä niistä eteenpäin. Ne luokanopettajat, jotka ovat taas olleet vähän aikaa työelämässä, voivat suhtautua muuttuviin tilanteisiin ehkä hieman hätäillen, mutta näissä tilanteissa he saavat hyvää kokemusta aitiopaikalta ja voivat näin ollen kehittää omaa ammatillisuuttaan. Työn monipuolisuus kehittää ja kasvattaa sekä työssä oppii tuntemaan omat vahvuudet. (Korkeakivi, 2010, 16 – 19.)

Resurssiopettaja ja luokanopettaja tekevät tasavertaista työtä ja yhteistyötä tehdään oppilaiden näkökulmasta heidän parhaaksi. Hakkarainen & Kiviharju (2015, 38) toivat esille, että heidän haastattelemat resurssiopettajat käyttivät itsestään nimitystä ”vain resurssiopettaja”. He kertoivat yksittäisen opettajan kokemuksista, jossa opettaja ei kokenut itseään tasavertaisena työntekijänä suhteessa muihin koulun opettajiin. Yhteistyömuotojen kehittäminen katsotaan oleelliseksi ja siihen on toivottu yhteistä linjaa tai ohjausta ja koulutusta. Resurssiopettaja on yleensä luokanopettaja, jolla ei ole omaa luokkaa ja hän ei toimi koulunkäyntiavustajana. Korkeakivi toteaa lopuksi, että resurssiopettajan palkkaaminen perustuu valtiolta saatuun rahoitukseen ja työ on määräaikainen. Tämä tosin lisää epävarmuutta työn jatkuvuudesta. Resurssiopettajien tarve kielii isojen luokkien valtavasta määrästä, tällöin voitaisiin luokka jakaa kahtia ja pystyttäisiin perustamaan luokanopettajan virkoja (Korkeakivi, 2010, 16 – 19). Hakkarainen & Kiviharju (2015, 52) toteavat, että heidän haastattelemat

resurssiopettajan pesti on aloittelevalla opettajalla hyvä kurkistus työelämään. Heidän haastattelemansa resurssiopettajat myös jatkoivat, että työ on helpompaa kuin luokanopettajalla sen takia, että yhteydenpitoa koteihin ja arviointia oli vähemmän kuin luokanopettajalla.

### **3.2 Resurssiopettajien historia**

Nykyisellään resurssiopettajien mallia voidaan pitää 1970-luvulta Yhdysvalloista peräisin olevana (Ström, 131). USA:ssa lainsäädäntö korosti, että integraation mukaan eritysluokkiin kuuluvat oppilaat siirtyisivät yleisenopetuksen luokkiin. Tämä lainsäädäntö lisäsi painetta, että näille yleisenopetuksen luokille tarvittiin lisäopettajia (Resource teacher –model). Amerikassa ensimmäiset resurssiopettajan prototyypit olivatkin erityisopettajia. Näiden uusien olioiden työnkuva oli tuen antaminen yksilöille ja ryhmille. Tämä malli nähtiin erityisopettajien näkökulmasta siten, että heidän roolinsa muuttui monipuolisemmaksi, kun ennen oli tyydytty klinikkamaiseen opetusmalliin (Räisänen 2015, 15).

Hän jatkaa (2015, 15), että rapakon takana resurssiopettajien työtoimenkuva painottui paljon erityisopettajien työn muuttumiseen. Pohjois-Amerikassa resurssiopettajamalli on pysynyt pitkälti samantyyllisenä. Heillä resurssiopettajan päätoimi on yhä edelleen auttaa luokanopettajaa haastavien oppilaiden oppimisvaikeuksissa (McQuarrie & Zarry, 1999, 378). Resurssiopettajien työmalli tällaisenaan, että koulut haluavat resurssiopettajan työpanoksen yksittäisiin oppilaisiin, luokkaryhmiin ja myös koko koulua koskevaksi. Tämä näyttää varsin suurelta työkuvaukselta. Ström (2001, 131 – 132) toteaa, että resurssiopettajan työ voi sisältää yksilö-, samanaikaisopetusta ja pienryhmäopetusta.

Räisänen esittämien argumentteihin pohjautuen (2015, 16) meidän maassamme resurssiopettajien toiminta alkaa herätä liikkeelle 1970-luvun lopulla erityisopetukseen perustuen. Meille alkaa myös tulla integraation mukanaan tuomia ajatuksia opetukseen liittyen (Moberg 2001, 36). Ström (2001, 132) toteaaakin, että edellä esitettyjen mallien mukaan resurssiopettajamalli sopii Suomen koulumaailmaan hyvin. Räisänen (2015,

16) pohtiikin omassa tutkielmassaan sitä, että miksi Suomessa tämä resurssiopettaja malli alkaa toimia vasta seitsemän vuoden päästä.

### 3.3 Resurssiopettajan työ käytännössä

Samanaikaisopetuksessa luokanopettaja ja resurssiopettaja opettivat yhdessä samaa ryhmää. Haastattelussa vuonna 2012 selvisi, että samanaikaisopetuksessa päävastuu suunnittelussa on yleensä luokanopettajalla ja samoin hänellä oli myös vastuu oppitunneista, jolloin resurssiopettaja toimi yksilöllistä ohjausta tarvitsevan oppilaan tukena. Kuitenkin opettajat pystyivät vaihtamaan rooleja ja resurssiopettaja sai suunnitella itsenäisesti tunnin, kun esimerkiksi luokanopettaja haastattelee tai testaa oppilaita yksitellen tai ryhmissä.

Osa tunneista on sellaisia, jolloin itse vastaan suunnittelusta ja toteutuksesta, toiset ovat sellaisia, että peesaan luokanopea ja autan missä voi. (2012 haastattelu)

Pienryhmä opetuksessa resurssiopettajat opettivat oppilaita eri tilassa ja luokka voitiin jakaa puoliksi tai luokasta voitiin eriyttää pienempi ryhmä. Resurssiopettajalla oli koko ajan käytössä myös oma luokkahuone, jonne luokanopettaja saattoi lähettää vaihtelevan määrän oppilaita. Resurssiopettajan lukujärjestykseen saattoi sisältyä saman päivänkin aikana eri luokkatasoja ensimmäisestä kuudenteen asti oppitunnista toiseen vaihdellen. Osan oppitunneista resurssiopettaja suunnitteli itse, kuten äsken aiemmin mainitsin ja osan opettajat suunnittelivat yhdessä etukäteen. Kaksi opettajaa oli luokassa yhdessä alkutunnin, tällöin luokanopettaja selitti uuden opetettavan asian koko luokalle ja tämän jälkeen opetus eriytettiin, jolloin resurssiopettaja kertasi ja havainnollisti opetettavan asian pienemmälle ryhmälle.

Yhdellä resurssiopettajalla oli omat pienryhmät, joille hän opetti eri luokka-asteiden oppiaineita, esimerkiksi toisen, neljännen ja viidennen luokan äidinkielen ja viidennen ja kuudennen luokan maantieto/biologian. Eräällä tavalla hän siis toimi ”aineenopettajana” ja huolehti näin ollen oppiaineidensa suunnittelusta ja arvioinneista.

Lisäksi hän oli myös mukana arviointikeskusteluissa luokanopettajan ja vanhempien kanssa.

Kasvatuksellisesti ja pedagogiselta kannalta opettajat pitivät yhteistyömallia todella toimivana. Oppilaiden onnistumisen kokemukset ja itsetunto kohenivat, kun nämä saivat yksilöllisempää opetusta. Resurssiopettajalla oli aikaa enemmän yhtä oppilasta kohden kuin suuressa luokassa operoivalla luokanopettajalla ja näin ollen saatettiin ehkäistä kuka ties jopa syrjäytymistä. Pienemmät ryhmäkoot tukivat kaikkein parhain oppilaan oppimista ja edistymistä, jolloin vahvuudet ja heikkoudet voitiin helpommin analysoida. Oppiminen oli monipuolisempaa ja yksilöllisempää. Molemmat opettajat pystyivät myös ottamaan huomioon oppilaita, jotka edistyivät muita paremmin ja näille voitiin pienryhmässä antaa haastavampia tehtäviä, jolloin motivaatio säilyi.

Resurssiopettaja näkee ja kuulee tunneilla sellaisia asioita, jotka luokanopettajalta saattaisivat jäädä huomioimatta. (2012 haastattelu)

Jo 1970-luvulla huomattiin, että hyvä kommunikointi ja henkilökemiat ovat myös onnistuneen resurssiopettajan ja luokanopettajan välisen yhteistyön avain, jota ilman samanaikaisopettajuus tai resurssiopettajan ja luokanopettajan välinen yhteistyö ei tule toimimaan hyvin. Jos kahdella opettajalla on suuria ongelmia kommunikoinnissa, tällainen toimintamalli on parempi jättää sivuun (Syvälahti 1977, 49). Kaksi resurssiopettajaa toi esille hyvän yhteistyön edellytyksenä henkilökemiat ja selkeät roolit luokassa sekä raamit, joiden puitteissa toimitaan. Muuten edessä olisi ollut resurssiopettajan työn muuttuminen koulukäyntiohjaajan rooliin.

Istuinpa viime perjantaina yhden oppilaan vieressä, yksi opettaja piti tuntia, yksi hoiti paperitöitään ja avustaja haukotteli tuolillaan. (2012 haastattelu)

Yhteistyö edellyttää työn saumattomuutta ja luottamusta toiseen osapuoleen sekä halua kokeilla uusia toimintamalleja. Yhdessä suunnittelu ja yhteiset tavoitteet oppilaiden parhaaksi vähentäisivät opettajan työtaakkaa, koska yksi aikuinen lisää luokassa jakamassa vastuuta helpottaa huomattavasti luokanopettajan työssä jaksamista, vaikka

hänellä onkin päävastuu koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä. Mitä enemmän työtä tehdään yhdessä ja uusia toimintamalleja kokeillaan, sitä tyytyväisempiä ollaan.

Suurin osa opettajista oli pääsääntöisesti tyytyväisiä yhteistyöhönsä ja pienryhmäopetukseen, mutta myös ongelmia ilmeni. Eniten mielipiteitä jakoi yhteisen suunnittelun tarve. Toiset toivoivat sitä, kun taas osa ei halunnut lähteä mukaan suunnitteluihin eikä sitoutua siihen. Yhteisen suunnitteluajan saaminen koettiin haastavaksi ja sitä oli lisäksi hankala järjestää. Yhdessä koulussa rehtori oli tämän haasteen huomannut ja oli määrännyt tietyn viikoittaisen suunnitteluajan.

Välitunneilla suunnittelu ja luokanopettajan valmiit lisämateriaalit olivat suosituin käytössä oleva suunnittelutapa. Yksi resurssiopettaja oli laatinut lukujärjestyksen itselleen opettajien kanssa syksyllä. Kaksi resurssiopettajaa oli tyytyväisiä, koska he olivat työskennelleet koulussa useamman vuoden sekä opettajat että oppilaat olivat heille jo entuudestaan tuttuja.

Yhdeksi haasteeksi nousi se, että osa luokanopettajista ei aina muistanut lähettää oppilaitaan pienryhmään ja tiedonkulku työjärjestyksen muutoksista unohdettiin ilmoittaa resurssiopettajalle.

Istun ja odotin ryhmää, joka olikin lähtenyt luokkaretkelle. (2012 haastattelu)

Hakkarainen & Kiviharju (2015, 37) mainitsevat omassa tutkimuksessaan, että resurssiopettajat pitivät yhtenä ongelmana tiedonkulkua, muuttuvissa tilanteissa ja tämän kaltaiset tilanteet lisäsivät resurssiopettajan työn kuormittavuutta.

Eräs resurssiopettaja kertoi, että hänelle lähetettiin aina samat heikot oppilaat tai käytöshäiriöistä kärsivät matematiikan tunneille. Lisäksi ongelmaksi koettiin se, että oppilaat myöhästelivät tunnilta. Myös suuret ryhmät, joiden opettamista ei oltu ehditty suunnitella etukäteen, oli ongelma.



Ainut hankala homma on suuri ryhmä, jonka opetettava asia pitää päätellä oppilaiden mukana olevista kirjoista. (2012 haastattelu)

Tutkimuksessa jokainen haastateltava opettaja piti resurssiopettajuutta tarpeellisena ja heitä tarvitaan tulevaisuudessa. Tässä opetustavassa on paljon hyödyllisiä asioita niin opettajille kuin oppilaille. Hyöty varmasti kasvaa vuosien varrella, kunhan resurssiopettajien käytännöt tulevat tutuiksi samoin kuin myös toimintamallit löytävät muotonsa tässä uudessa ilmiössä. Lisäksi ajateltiin, että tästä on myös hyötyä luokanopettajan työssä jaksamiselle. Resurssiopettajan täytyy olla kärsivällinen ja kokenut sekä monipuolinen opettaja, jotta tämän kaltainen toiminta on hyödyllistä. Työ on haasteellinen ja motivoitaitaitoja vaativa.

Kokeneet, ammattitaitoiset luokanopettajat olisi välillä hyvä laittaa resurssiopettajiksi esim. vuodeksi kerrallaan. Yhteisöllisyys ja avoimuus kouluyhteisössä lisääntyy. (2012 haastattelu)

Yksi haastattelemanani luokanopettaja totesi, että resurssiopettajuus on niin uusi asia kouluissa, että hänen mielestä tätä toimenkuvaa on kehitettävä. Lisäksi sille on saatava selkeät päämäärät ja raamit, joiden puitteissa voidaan toimia. Nyt kunnille vain annetaan joka vuosi satunnaisesti rahasumma, joka tulisi käyttää suurimpien luokkakokojen pienentämiseksi tai erityisoppilaiden integroimiseen yleisopetukseen. Lisäksi hän uskoi, että resurssiopettajan työ on tarpeellinen ja toivoi tämän olevan jatkuvaa eikä jäisi vain muutaman vuoden kokeiluksi.

Haastattelemanani resurssiopettajat kokivat, että heidän työnsä toi apua oppilaille ja opettajalle ja useimmat luokanopettajat olivat tyytyväisiä vallitsevaan tilanteeseen ja he myös ottivat tämän resurssin vastaan kiitollisina. Samanaikaisopetusmahdollisuus jakaa luokkaa pienempiin ryhmiin tukivat parhaiten oppilaiden opetusta ja oppimista.

Resurssiopettajan toimi on melko uusi, mutta ainakin tällä kokemuksella voin todeta, että meidän koulussa opettajat ovat olleet melko tyytyväisiä tähän järjestelyyn. Myös omasta mielestäni järjestelyt ovat toimineet hyvin. (2012 haastattelu)

Opettajat ilmaisevat tyytyväisyytään aika paljon, mutta usein se on aika lyhyttä tyyliin; hyvin hoidettu, asiat hallussa ja sulla on hyvä tatti noihin oppilaisiin. (2012 haastattelu)

Yksi resurssiopettaja, joka oli toiminut opetuslalla jo lähes 30 vuotta, koki resurssiopettajan työn uutena haasteena ja oli tyytyväinen vaihtelevaan ja monipuoliseen työhön. Luokattomuus ja se, kun ei tarvitse tarkastaa kokeita sekä kodin ja koulun välinen vuorovaikutuksen ensisijainen vastuun puuttuminen, olivat tälle vanhalle opettajalle uusia mukavaksi tunnettuja asioita työssä resurssiopettajana. Myös Hakkarainen & Kiviharju (2015, 41) nostivat samoja asioita esille omissa haastatteluissaan esille resurssiopettajien näkemyksiä siitä, että he kokivat myös yhteydenpidon koteihin vähäisemmäksi.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä asioita ja ilmiöitä liittyy resurssiopettajan ja luokanopettajan yhteistyöhön ja miten ne rakentuvat kouluympäristössä. Lisäksi halusin tietää, millaisia kokemuksia heillä oli yhteistyöstä ja miten kokemukset ilmenivät alakouluissa.

### **Tutkimuskysymykset**

- 1 Mitä on resurssiopettajien ja luokanopettajien yhteistyö käytännön arjessa?
- 2 Miten haastateltavat kuvaavat resurssiopettajan ja luokanopettajan yhteistyötä?
  - 2.1 Millaisia haasteita yhteistyöhön liittyy?
  - 2.2 Millaisia onnistumisia yhteistyöhön liittyy?

## **5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN**

Tässä luvussa esittelen, miten toteutin tutkimuksen 2017. Esittelen myös tutkimiskohteeni ja aineistonkeräysmenetelmät sekä tieteellisen teorian ja analyysitavat. Tämän luvun lopusta löytyy myös eettiset ratkaisut.

### **5.1 Tutkimuskohde**

Resurssiopettajat ovat kouluihin palkattuja ns. lisäopettajia, joiden tehtävänä on auttaa ryhmäkokojen pienentämisessä tai heidät on myös voitu palkata uuden luokan opettajaksi, jolla on samanlainen työtoimenkuva kuin luokanopettajilla. Resurssiopettajuutta on toteutettu Suomessa noin 10 vuoden ajan. Lisäksi kouluista riippuen heillä voi olla muitakin tehtäviä esim. jonkun työryhmän jäsenenä tai koulun kirjaston ylläpitäminen. Tutkimusaihetta valitessani huomasin, että tätä asiaa oli aika vähän tutkittu. Nyt monta vuotta myöhemmin kun, pääsin omaan tutkimukseeni käsiksi, huomasin, että aiheesta oli jo ilmestynyt muutamia graduja vuosien varrella. Halusin lähteä tutkimaan sitä kuinka resurssiopettajat toimivat alakoulujen arjessa ja millaisia asioita ja ilmiöitä he kohtaavat omassa työssään. Tutkimuskohteeksi valikoitui resurssiopettajia ja heidän kanssaan työskennelleitä luokanopettajia. Nämä haastateltavat ovat olleet pitkälle ihmisiä, joita olen vuosien varrella oppinut tuntemaan työssäni niin luokanopettajana kuin resurssiopettajana. Haastateltaviksi he päätyivät hieman sattuman kautta kun kerroin gradu-aiheestani ja kysyin heiltä suostumusta haastatteluihin.

### **5.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa / tutkimuksen konteksti**

Keräsin aineiston haastattelemalla kolmea resurssiopettajaa ja kolmea luokanopettajaa, jotka ovat tehneet yhteistyötä resurssiopettajien kanssa syksyllä 2017. Luokanopettajilla työkokemus vaihteli kolmen ja kahdenkymmen vuoden välillä. Resurssiopettajien työkokemus oli noin kolmen vuoden pituinen. Resurssiopettajista yksi oli ollut luokkien yksi - kuusi resurssiopettaja.

Yksi resurssiopettaja työskenteli resurssiopettajana yläkoulun erityisluokalla ja alakoulun viidensillä ja kuudensilla luokilla. Kolmas resurssiopettaja työskenteli myös enimmäkseen viidensien ja kuudensien luokkien kanssa, mutta hän opetti myös muille luokka-asteille eri oppiaineita. Ajattelin aluksi, että nopea tapa olisi vain lähettää heille kysymykset, joihin he vastaisivat, mutta kun tiedän opettajien työn hektisyyden, aloin epäillä, että vastaukset eivät välttämättä ole pitkiä ja kattavia. Päädyin siihen, että kasvotusten haastatteleamalla saan heiltä laajempia vastauksia, koska keskusteleminen on helpompaa ja vaivattomampaa kuin kirjoittaminen.

Toisen haastattelun tein jo keväällä 2012 osana kandidaatin tutkielmaani. Tämän haastattelun tarkoitus oli avata resurssiopettajuutta, ilmiön määritelmää ja millainen heidän työnsä on. Keväällä 2012 resurssiopettajat olivat tuolloin aika uusi ilmiö. Haastateltavanani oli viisi resurssiopettajaa, joista yhdellä oli aineenopettajakoulutus ja neljällä oli luokanopettajakoulutus sekä yhdellä opettajalla oli pitkäaikainen kokemus luokanopettajan työstä. Kaikilla oli kokemusta luokanopettajan työstä ja opettaminen oli heille tuttua, mutta resurssiopettajana toimiminen oli heille jokaiselle uusi kokemus. Opetusmetodeihin tutustuminen oli tullut heille konkreettisesti käytännön työssä. Nämä haastatellut opettajat olivat toimineet resurssiopettajan tehtävissä puolesta vuodesta kahteen vuoteen.

Aluksi lähdin haastatteluissa liikkeelle siitä, että kysyin opettajilta, miten heidän mielestään resurssiopettajuus toteutui heidän kohdallaan kouluissa ja miten työtehtävät jakautuivat luokanopettajan ja resurssiopettajan välillä. Kaksi opettajaa toimii samanaikaisopettajina luokassa ja toiset kaksi opettivat pääsääntöisesti pienryhmää eri tilassa sekä yhdellä opettajalla oli jaetut omat opetusryhmät. Opettajat opettivat luokka-asteita yhdestä kuuteen.

### **5.2.1 Hermeneuttis-fenomenologinen metodi**

Fenomenologiassa on pohjimmiltaan kysymys kokemusten tulkinnasta toteaa Laine (2007, 28 – 29). Kokemus käsitteenä on laaja. Ihminen toimii omien kokemustensa pohjalta tietyissä tilanteissa. Esim. tilanne, jossa on opettaja, joka ei anna oppilaille

läksyä niin paljon kuin vanhemmat vaatii. Opettaja on tässä tilanteessa kokenut, että vähempi määrä riittää oppilaille ja he ovat selviytyneet niistä hyvin eikä se kuormita oppilasta liian paljon. Tämä on opettajan kokemuksella johtanut siihen, että oppilaat ovat virkeämpiä koulussa. Tämänkaltaisen tilanteen tutkiminen vaatii tutkijalta jatkuvaa ja syvempää merkitysten pohtimista ja fenomenologista tutkimusmenetelmää. Kokemus muodostuu merkityksen mukaan. (Laine, 2007, 29.)

Lehtomaa (2006, 163) toteaa fenomenologisesta tutkimushaastattelusta, että pystyäkseen valitsemaan luotettavat tutkimusmenetelmät, on tutkijan ennen empiiriseen tutkimukseen paneutumista saatava selkeä käsitys tutkittavan ilmiön perusolemuksesta. Omassa tapauksessani tämä kuvaisi sitä, mitä minä tiedän resurssiopettajuudesta ennen tutkimusta. Toisaalta tutkijaa kannustetaan siihen, että tutkija olisi mahdollisimman objektiivinen ja eräänlainen ”tabula rasa”, kun ilmiön tutkiminen aloitetaan, kuten Kiviniemi (2007, 75) asian ilmaisee. Hän jatkaa tosin, että tämä ei aina onnistu. Tässä tuleekin aina mieleen, miten vaikeaa tutkijan on lähestyä tutkittavaa asiaa tai ilmiötä. Toisaalta vaaditaan esiymmärrystä tutkittavasta asiasta ja toisaalta tutkijalla ei pitäisi olla mitään käsitystä tutkittavasta asiasta.

Hermeneutiikalla tarkoitetaan teoriaa ymmärryksestä ja tulkinnasta (Laine, 2007, 31). Hermeneuttisen tutkimuksen aineisto pyritään saamaan haastatteluilla. Tässä haastateltava kertoo omin sanoin kokemuksensa esim. resurssiopettajana työskentelystä. Jatkuva kiire töissä, vaihtelevuus ryhmien välillä, tällaiset asiat voisivat välittyä tutkijalle tutkittavan puheesta.

Hermeneuttisessa tutkimuksessa myös haastateltavan eleet, ilmeet ja kehonkieli ovat yhtä lailla asioita, joita tutkijan tulisi samalla tavalla ottaa huomioon kuin suullisen ilmauksen tavat. Esim. kysyttäessä resurssiopettajan työstä, voidaan katsoa hänen ilmeitään kysymyksistä ja niistä voidaan myös päätellä millaisia tunteita se aiheuttaa haastateltavassa ihmisessä.

Hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkijan pitää myös ottaa huomioon hänen oma kulttuurinen ja kielellinen tausta. Tällä voidaan tarkoittaa sitä, että sekä tutkija, että

haastateltava omaavat saman kulttuurisen ja kielellisen taustan. Muuten tässä voi olla vaarana se, että toinen tai varsinkaan tutkija ei ymmärrä toisen vastauksia. (Laine, 2007, 32 – 33).

Omana kokemukseni oli se, että ulkomailla työharjoittelussa ollessani ihmettelin, miksi meksikolaistaustaiset oppilaat olivat kirjoittaneet omiin portfolioihinsa ”Free El Chapo”. Kyseessä on sentään tunnettu meksikolaisen huumekartellin johtaja, jota pidetään äärimmäisen vaarallisena ihmisenä. Juteltuani heidän opettajansa kanssa tästä aiheesta, sain tietää, että monet oppilaista ovat kotoisin siltä alueelta, josta kyseinen huumeopomo on kotoisin. Eli heitä yhdistää paikkakunta. Opettaja myös jatkoi, että kyseinen huumeopomo on rakennuttanut useita kouluja ja sairaaloita kotipaikkakunnalleen. Eli häntä pidetään sielläpäin hyväntekijänä.

Laine toteaa artikkelissaan (2007, 33), että fenomenologiassa ja hermeneutiikassa metodi on ajattelutapa sekä tutkimusote ja siinä ei esiinny teknisesti tiukkaa säännönmukaista ajattelutapaa. Hän korostaa, että jokainen tutkittava ilmiö, tilanne tai merkitys on ainutlaatuinen ja ne ovat kontekstissa johonkin.

Tutkijan itseymmärryksellä Laine (2007, 34) viittaa siihen, että kuinka hän voi laajentaa omaa esiyymmärrystään tutkittavaan asiaan. Tutkimuksen kuuluukin olla kriittinen ja itseään peilaava ja tutkijan tulisi aina ensimmäisen tulkinnan jälkeen ottaa etäisyyttä. Tämän jälkeen hänen tulisi miettiä uutta tulkintaa, jotta päästään fenomenologiseen tutkimukseen Lehdon mukaan (2007, 35).

### **5.2.2 Haastattelu osana laadullista tutkimusta**

Haastattelulomaketta ja kysymyksiä suunnitellessa päädyin siihen, että haastattelu on puolistruktuurinen (Eskola & Vastamäki, 2010, 28). Tämä tarkoittaa, että kysymykset ovat kaikille samat, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole, ja tällöin haastateltava saa vapaasti kertoa oman mielipiteensä kysymykseen. Avoimen haastattelun mallissa on se ongelma, että silloin haastattelu voi lähteä rönsyilemään, ja ne kokemukset tai merkitykset, joita haastattelussa haetaan jäävät sivuun.

Teemahaastattelussa yhtenä motivoivana tekijänä on haastateltavan halu kertoa omista kokemuksistaan (Eskola & Vastamäki, 2010, 28). Vaikka itselläni on jo valmiiksi tietynlainen mielipide tai käsitys resurssiopettajan työstä, minusta on mielenkiintoista kuulla kuinka haastateltavani suhtautuu omaan työhönsä ja millaisia kokemuksia hänellä on omasta työstään.

Haastattelupaikan valinnalla pyrin siihen, että haastateltava pystyy rentoutumaan, ja paikalle tuleminen ei tuota suuria vaikeuksia. Esim. jos haastatteliija asuu Rovaniemellä ja haastateltava Hangossa, tällöin jo pelkkä matkustaminen voi saada toisen tai molemmat väsyneiksi.

Eskola & Vastamäki (2010, 29) toteavat artikkelissaan ”Opit ja opetukset”, että hyviä paikkoja ovat kodit ja koulut, koska siellä on rauhallista. Olen myös miettinyt samaa, että kotona tai työpaikalla töiden jälkeen on varmasti rauhallista. Toisaalta haastateltavan kotona voi olla muita häiriötekijöitä. Esimerkkitapauksena (Eskola & Vastamäki, 2010, 30) kertoo tyttärestä, joka laittaa heti alkumetreillä kohtauksen ja haastattelu keskeytyi saman tien. Tällaisen tilanteen välttämiseksi, olin ajattelut omaa kotiani tai sitten heidän työpaikkaansa työpäivän jälkeen. Toisaalta omassa kodissani haastateltava voisi tuntea olonsa epämiellyttäväksi, koska paikka on hänelle vieras.

Jari Metsämuuronen (2001, 38) selvittää myös, että haastattelu on yksi tapa kerätä aineistoa kirjassaan *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Hän pitää strukturoitua haastattelua nopeana tapana saada tietoa, mutta se on silloin äärimmäisen rajattua, joten puolistrukturoitua haastattelua hän pitää hyvänä vaihtoehtona. Puolistrukturista haastattelua voidaan käyttää silloin, kun yritetään saada tietoa aiheesta, joka tunnetaan huonosti. Tämän lisäksi hän mainitsee, että puolistrukturista haastattelua voidaan käyttää silloin, kun aihe on arka. Metsämuuronen (2001, 42) toteaa, että haastattelu menee ennalta valittuihin teemoihin, mutta teemahaastattelussa ei ole määritelty tarkasti kysymysten muotoja tai sitä missä järjestyksessä ne haastattelussa esiintyy.

Mietin myös tutkimuksen materiaalin hankkimisessa havainnointia, jonka Metsämuuronen mainitsee tehokkaaksi tavaksi saada tutkimusmateriaalia (2001, 43). Olin myös tästä tavasta kiinnostunut, mutta se on aikavievää ja oma jaksamiseni ei olisi



siihen riittänyt. Toisaalta yhden resurssiopettajan kanssa, jota haastattelin, tein yhteistyötä luokanopettajana esim. suomi toisena kielenä opettamisessa, joten tätä voi pitää myös havainnointina.

Hirsjärvi pitää haastatteluja ainutlaatuisena aineiston keruumenetelmänä, koska siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa (Hirsjärvi, 2004, 193). Hän jatkaa haastattelun olevan myös joustava tapa aineiston keräämiseen. Haastattelun hyvänä puolena hän (Hirsjärvi, 2004, 194 - 196) mainitsee seuraavia asioita:

- 1) Haastattelun avulla voidaan säädellä aineiston keräämistä tilanteen mukaan ja vastaajaa myötäillen.
- 2) Uudet asiat tai kokemukset voivat avata uusia näkökulmia tutkijalle.
- 3) Haastatteluissa voidaan nähdä haastateltavien kasvon liikkeet ja eleet, näin ollen haastattelija voi saada laajemmin tietoa kuin on pystynyt ennakoimaan.
- 4) Vastauksia voidaan selventää jos halutaan. Saadaan tehtyä lisäkysymyksiä tai vastauksia voidaan syventää, jos halutaan täydentää aineistoa.

Huonoina puolina Hirsjärvi (2004, 196) toteaa, että haastattelut ovat aikaa vieviä ja sen valmistelu tulee olla huolellista. Lisäksi hän mainitsee, että haastateltava voi kokea tilanteen ahdistavaksi (Hirsjärvi, 2004, 193).

### **5.2.3 Sisällön analyysi aineiston käsittelyssä**

Laadullisessa tutkimuksessa yleensä otanta on pieni, kun taas kvantitatiivisessa tutkimuksessa otanta voi olla suuri määrä ihmisiä. Laadullisessa tutkimuksessa myös aineiston tuottaminen tapahtuu haastatteluilla, joilla pyritään keräämään laaja aineisto tutkittavasta asiasta. Sisältö ja siihen liittyvät ilmiöt ovat tutkijalle tärkeitä. Laadullisessa analyysissä voidaan tehdä sekä induktiivista päättelyä tai deduktiivista päättelyä.

Yksinkertaisesti tämä tarkoittaa sitä, että induktiivisessa päättelyssä yksittäisistä asioista tehdään yleistys. Esim. tutkittavat resurssiopettajat kertoivat suunnitteluajan puutteen olleen haasteellista. Tämän yleistyksen mukaan kaikki resurssiopettajat kokevat

haasteellisena suunnitteluajan puutteen. Tämä päättely kerää osakseen kritiikkiä tiedemaailmassa. Tämän yleistyksen johdosta se kuulostaisi jollain tapaa hälyttävältä, jos kaikki resurssiopettajat Suomessa kärsisivät suunnitteluajan puutteesta. Niinhän ei ole.

Sisällönanalyysistä Jari Metsämuuronen (2001, 51) toteaa, että tällä tuotetaan raaka-aineita teoreettiselle pohdinnalle, joka on tutkijan pään sisällä. Metsämuuronen kertoo, että Syrjäläisen (1994, 90) mukaan sisältöanalyysi voidaan jakaa seitsemään eri vaiheeseen. Tutkija herkistyy: Tässä tulee hänen olla jo äärimmäisen hyvin perehtynyt omaan aineistoonsa ja hänen tulisi tuntea se läpikotaisin kuin omat taskunsa. Tämän jälkeen seuraa sitten aineiston sisäistäminen ja teorian kanssa keskustelu tutkijan pään sisällä. Ääneen keskustelu julkisella paikalla voi tuoda valkotakkiset miehet paikalle.

Aineiston karkea luokittelu voidaan myös teemoittaa näin. Omassa aineistossani se näkyy jakona luokanopettajiin ja resurssiopettajiin. Sitten seuraa sellainen tilanne, että tutkimustehtävä tarkentuu tai käsitteet tarkentuvat. Minulla oli tässä hieman hankaluuksia, koska aluksi tutkijalla on aina näitä omia ennakkokäsityksiä, joista tulisi päästä eroon, mutta pienen pohtimisen ja miettimisen kautta asiat ratkesivat. Tämän jälkeen tutkija siirtyy etsimään tutkimuksessaan esiintyvien ilmiöiden esiintymistiheyttä ja poikkeamien käsittelyä. Omassa tutkimuksessani tämä ilmeni esim. siinä, että useammat haastattelijat mainitsivat suunnitteluajan puutteen.

Tästä seuraava vaihe on ristiinvalidointi. Tässä tilanteessa horjutetaan ja puolletaan saatuja luokituksia. Lopuksi tehdään tulkinta ja johtopäätökset, jolloin analyysin tulos tuodaan laajempaan havainnointikehykseen. Omassa tutkimuksessani tämä näkyy johtopäätöksissä. Metsämuuronen (2001, 54) toteaa, että sisältöanalyysia pystyy tekemään käsitekartalla. Tätä tein myös itse oman tutkimuksen analyysin vaiheessa, mikä auttoi minua hahmottamaan tutkittavan asian kokonaisuutta.

Analysointiosuuden jaoin haastattelurungon mukaan. Ensimmäiseksi selvitin sen, miten resurssiopettajan ja luokanopettajan yhteistyö rakentuu oppitunneilla. Tämän jälkeen

selvitin molempien opettajien asiantuntemusta siitä, miten samanaikaisopetus toimii opetuksen tukena.

Tarkastelin lisäksi myös molempien opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä. Edellä mainittujen asioiden jälkeen kolmantena selvitin opettajien mielipidettä yhteistyöstä. Neljäntenä analysoin opettajien käsitystä siitä, millaisena he näkevät resurssiopettajien työn tarpeellisuuden tulvaisuudessa. Näiden pohjalta nostin esiin oleellisia asioita luokanopettajien ja resurssiopettajien suhtautumisesta heidän väliseen yhteistyöhönsä ja oppilaan auttamiseen opetuksessa.

Sisältöanalyysia on kritisoitu siitä, että se tuottaa valmiita vastauksia tutkijalle, mutta omasta mielestäni se myös tuntui yksinkertaiselta ja nopealta tavalta lähteä purkamaan omaa aineistoani varsinkin, kun aika rupesi tulemaan vastaan omassa tutkielmassani.

### **5.3 Eettiset ratkaisut**

Omassa tutkimuksessa aiheen valintaa helpotti se, että olen saanut toimia resurssiopettajien kanssa ja olen sellaisena itsekkin toiminut. Hirsjärvi (2004, 26) mainitsee tutkimuksen haasteiksi eettiseltä kulmalta kenen kannalta tutkimusta tehdään. Onko tutkimus ajankohtainen tai onko tutkimus yhteiskunnallisesti merkittävä. Omassa tutkimuksessani tuon esille aiheita, joita resurssiopettajat ja luokanopettajat tuovat esille.

Olen pyrkinyt omassa tutkimuksessani siihen, että kaikki haastateltavat ovat nimettöminä, ja näin ollen he säilyttävät anonymiteettinsä. Haastatteluvaiheessa pyysin haastateltavien suostumusta, ja samalla kerroin tutkimusaiheen. Kerroin omat taustani tutkimuksestani. Haastattelut tehtiin haastateltavien opettajien aikataulujen mukaan. Haastatteluita varten tapasin heidät heidän työpaikoillaan, jolloin haastateltavien ei tarvinnut nähdä vaivaa matkustamiseen tai muihin siirtymiin, jotka tuottaisivat heille tarpeetonta vaivaa tai aiheuttaisi heille muita epämukavia asioita haastattelujen suhteen. Olen myös jättänyt koulujen nimet mainitsematta, jolloin haastateltavia ei yhdistetä kouluihin ja koulut säilyttävät myös tunnistamattomuuden. (Hirsjärvi ym., 2004, 26.)

Aineistoni on omasta mielestäni pieni, mikä vähentää tutkimuksen luotettavuutta. Haastateltavani ovat eri puolilta Helsingin metropolialuetta. He edustavat kahta erilaista näkökulmaa: luokanopettajia ja resurssiopettajia. Tämän lisäksi heidän molempien joukossa on kumpaakin sukupuolta olevia henkilöitä, jolloin saisin näkökulmia molempien sukupuolten edustajista.

Olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt viiteen perusasiaan, joissa olen käyttänyt tutkijan eettisen toiminnan ohjeita.

1. Toisten tekstit olen jättänyt rauhaan, enkä ole plagioinut muiden tekstejä tai liittänyt niitä omaan tutkimukseeni ilman asian mukaisia lähdeviittauksia. Myös suoria lainauksia olen pyrkinyt tuomaan omassa työssäni mahdollisimman vähän.
2. Toisten tutkijoiden osuutta en ole vähätellyt.
3. Olen myös pyrkinyt olla plagioimatta itseäni eli tuottaisin uutta näennäistietoa muuttamalla pieniä yksityiskohtia tutkielmastani.
4. Olen pyrkinyt suhtautumaan kriittisesti saamiini tutkimustuloksiin. Lisäksi olen pyrkinyt esittämään tulokseni sellaisena kuin olen ne kokenut ilman kaunistelua tai että, olisin muokannut niitä sellaiseksi kuin haluan.
5. Raportoinnissa olen pyrkinyt siihen, että olen tarkka ja olen pyrkinyt välttämään harhaanjohtamista sekä puutteellista raportointia (Hirsjärvi ym., 2004, 27 – 28.)

## 6 TUTKIMUSTULOKSET

Luokittelin resurssiopettajien ja luokanopettajien suhdetta resurssiopettajan työhön. Molempien opettajaryhmien vastauksissa oli eroavaisuuksia, mutta myös saman kaltaisuutta oli havaittavissa. Haastatteluissa teemoitin kuusi aihepiiriä sekä resurssiopettajien näkökulmasta, että luokanopettajien näkökulmasta. Ensimmäisenä aiheena oli työtehtävien kuvaus, johon liittyi opettajien työkokemus, millä luokkatasoilla he ovat opettaneet, millaisista työtehtävistä heidän työnsä koostuu ja kuuluiko siihen muitakin vastuutehtäviä oman opettamisen ohella. Toinen aihe resurssiopettajilla oli heidän työtapansa. Siihen sisältyi heidän työskentelymallejaan ja ryhmän jakoa luokanopettajien kanssa. Kolmas aihe oli tilat, materiaalit ja välineet opetuksessa luokanopettajan ja resurssiopettajan yhteistyössä. Neljäntenä aiheena kysyin luokanopettajien ja resurssiopettajien näkemyksistä yhteisten tuntien suunnitteluista, arvioinneista ja aikataulutuksesta. Viides aihe käsitteli luokanopettajien ja resurssiopettajien näkemyksiä yhteistyöhön liittyvissä haasteissa ja onnistumisissa. Kuudes ja viimeinen aihe liittyi siihen, kuinka resurssiopettajat ja luokanopettajat näkevät resurssiopettajan tulevaisuuden koulumaailmassa ja kuinka he kehittäisivät resurssiopettajien työtä. Haastatteluja lukiessani huomasin nopeasti, missä aiheissa mielipiteet olivat samoja, missä taas löytyi näkemyseroja.

### 6.1 Luokanopettajat ja resurssiopettajat työssä

Luokanopettajien työkokemus vaihteli paljon muutamasta vuodesta noin 20 vuoteen asti. Resurssiopettajilla oli tässä tapauksessa huomattavasti vähemmän työkokemusta, noin muutaman vuoden verran. Heidän työkuvaansa olivat myös hyvin erilaisia. Yhdessä koulussa resurssiopettajalla oli tehtävänä koulunkirjaston ylläpitäminen ja koulun yhden työryhmän johtaminen. Kun taas kahdella muulla resurssiopettajalla työkuvaus näytti olevan klassinen, jossa resurssiopettaja on eri luokanopettajien mukana oppitunneilla tietyissä oppiaineissa, joiden painotukset olivat lähinnä matematiikassa ja äidinkielenopetuksessa.

## 6.2 Ryhmäjaot

Ryhmäjaot ovat suomalaisessa koulumaailmassa yleisiä. Sillä tarkoitetaan sitä, että luokan oppilaat jaetaan esim. kahteen eri ryhmään. Samaan aikaan toinen ryhmä on kielten opetuksessa ja toinen ryhmä on oman luokanopettajan johdolla opiskelemassa muuta ainetta. Yleensä tällä helpotetaan opettajan työtä, sillä oppilasmäärä on pienempi. Tällä voidaan myös saada luokasta rauhallisempi, koska pienempi määrä oppilaita aiheuttaa vähemmän meteliä ja sitä on helpompi hallita ja opettajalla riittää paremmin aikaa oppilaille kuin silloin jos kaikki ovat yhtä aikaa samassa luokassa. Kouluissa luokanopettaja teki yleensä ryhmäjaot. Ryhmien jakamisessa luokanopettaja voi ottaa huomioon oppilaiden temperamentti- ja heidän motivaationsa opiskeluun.

Luokanopettajat kokivat, että ryhmäjaot olivat helppoja ja tämä sujui vaivattomasti ilman turhaa murehtimista. Pääsääntöisesti myös resurssiopettajat kokivat, että ryhmien jakaminen sujui helpohkosti ilman sen suurempia tunnontuskia tai sydämen tykytyksiä.

Mä oon melkeen aina sen ryhmäjaon ratkaissut, mutta aika pian siitä ryhmäjaosta tulee, niin kuin varmaan itsekkin muistat, että sitten jo tietää, et miten se tapahtuu seuraavalla kerralla, kun resurssiopettaja tutustuu siihen luokkaan, kun resurssiopettaja oppii tuntemaan sen luokan niin se ryhmäjako alkaa menemään jo hyvin luonnollisesti itsestään, et siihen ei hirveesti tarvii joka kerta erikseen kiinnittää huomiota. *Luokanopettaja A (työkokemusta 20 vuotta)*

Tässä voidaan myös todeta, että mitä enemmän kokemusta luokanopettajalla oli niin sen vähemmän myös he kokivat kuormittavaksi sen, miten ryhmäjaot tehtiin. Monella luokanopettajalla myös oli mielessä, että jaot tapahtuivat karkeasti a ja b -ryhmiin. Tähän malliin voisi vaikuttaa myös se, että se on nopeaa ja silloin ei välttämättä tarvitse alkaa miettiä tunnin aikana, että miten ryhmäjako tapahtuu. Lisäksi tämä on myös äärimmäisen helppo ja nopea ohje luokan oppilaille. Sillä koulussa luokat on yleensä järjestetty esim. englannin kielen opetuksessa näin. Resurssiopettajilla oli tähän liittyen erilaisia kokemuksia, miten ryhmäjako ei sujunut niin luonnikkaasti ja joskus jopa aiheutti huokauksia.

Jotkut opet jakoi suoraan heikoimmat, minkä mä koin et oli joskus vähän leimallista et nää nyt taas mun kanssa. Ja sit se sanottiin ihan silleen kaikkien

edessä, että Koska te olette vähän jäljessä. Koska teillä on vähän kertaamista. Voisitte tehdä siellä näitä ihan perus-juttuja. Niin ku et se tuotiin kaikille esiin siellä. *Resurssiopettaja A (työkokemusta 2 vuotta)*

Tässä tapauksessa resurssiopettaja koki, että eräs luokanopettaja antaa leiman oppilaille, jotka lähtevät resurssiopettajan mukaan. Pitkällä tähtäimellä tällä voi olla vaikutusta oppilaan itsetuntoon, jolla voi olla haitallisia vaikutuksia oppilaan opiskeluuntoon. Tämä taas voi näkyä myöhemmässä vaiheessa siinä, että oppilaan on vaikea saada jatko-opiskelupaikkaa ja näin ollen hän tippuu yhteiskunnan ulkopuolelle, jolla on taas vaikutusta kansantaloutta heikentävällä osa-alueella. Toinen huomion arvoinen seikka olisi se, että nämä oppilaat saattavat jäädä paljon jälkeen muista oppilaista, jos heillä ei ole tukiopestusta oman luokanopettajan järjestämänä.

Toisaalta yhden luokanopettajan ryhmäjaossa oli myös idea ja se koettiin hyvänä asiana, että jokainen oppilas pääsi tasapuolisesti käymään resurssiopettajan opetuksessa. Tämä taas ei leimaa huonoja oppilaita. Kaikilla on samanlaiset mahdollisuudet päästä resurssiopettajan kanssa työskentelemään. Tällä mallilla myös resurssiopettaja oppii tuntemaan oppilaita ja rakentamaan hyvää vuorovaikutusta lasten kanssa.

Jotkut opettajat teki silleen aika kivasti et, vuoden aikana kaikki sai olla myös resurssiopettajan kanssa. Et kuka ei vielä ole ollut niin jakaakseen ryhmää pienemmäksi. Niin ne jotkut käytti sit joskus sillä lailla. *Resurssiopettaja A (työkokemusta 3 vuotta)*

Ryhmäjakoja tehtiin myös sen pohjalta, että ne oppilaat, joilla oli erityistä tukea koskeva päätös, ohjattiin resurssiopettajalle. Samoin yhdessä koulussa resurssiopettajien työnkuvaan kuului antaa suomenkielen opetusta niille oppilaille, joilla suomi oli toisena kielenä.

Joo ne, jotka tarvitsevat enemmän selittämistä ja aikaa. Me mennään näitten kanssa näin ja vähän hitaammin...se klassinen! *Resurssiopettaja C (työkokemusta 3 vuotta)*

Hakkarainen & Kiviharju (2015, 49 – 50) nostavat esille omassa tutkimuksessaan myös samankaltaisia malleja ryhmien muodostamisessa resurssiopettajantyössä.

### **6.3 Tilojen, materiaalin ja opetusvälineiden käyttö opettajien työelämässä**

Tutkimusaineistoa tarkastellessani huomasin, että resurssiopettajat kokivat enemmän painetta tilojen löytämisestä kuin luokanopettajat, joskin myös luokanopettajat ymmärsivät ja näkivät resurssiopettajien haasteet tilojen jakamisella tai löytämisellä. Suurimmalle osalle resurssiopettajista oli kuitenkin merkitty tietty tila opettamiselle. Tässä haasteeksi mainittiin, että tilat saattoivat olla kaukana siitä luokasta, josta resurssiopettaja haki lapsia omaan luokkaansa tai tilaa ei ollut resurssiopettajan luokassa.

*Tilojen kanssa meillä oli haasteita. Me oltiin käytävillä, jolloin sitten ne oppilaat, jotka sitä apua tarvitsivat, jotka ei pystynyt keskittymään kunnolla.  
Resurssiopettaja B (työkokemusta 2 vuotta)*

Eräs resurssiopettaja tuskaili sen kanssa, että hänen työtilansa oli eri rakennuksessa, josta piti oppilaat hakea ja viedä sitten resurssiopettajalle tarkoitettuun luokkaan. Tässä tilanteessa aikaa kuluu siis siirtymiin tai siihen, että lapsilla pukeminen saattoi kestää varsinkin talviaikaan. Tämä taas vie aikaa itse opiskelusta, jolloin resurssiopettaja tunsi, että hänen tarjoamaansa resurssia ei ole tullut käytettyä tarpeeksi tehokkaasti.

*Sen jälkeen laitetaan kengät ja takit päälle ja lähetään kipeeseen sinne ylä-rakennukseen. Ne tunnit jäi niin ku semmosiks 25 minuutin mittasiksi.  
Resurssiopettaja A (työkokemusta 2 vuotta)*

Myös tyhjien tilojen etsiminen koettiin haasteeksi, kun ajateltiin, että toiseen rakennukseen siirtyminen on hidasta. Tässä taas eteen tuli, että avaimet eivät käy joihinkin oviin. Pitää lähteä hakemaan kanslistilta avaimia.

*Niin sit aina ennen tuntia ruvettiin ettiä et olisko siellä tämän rakennuksen puolella joku pikku tila ja sit mulla ei ollut avaimia kuraattorin huoneeseen, erityisopettajan*



tilaan eikä varsinkaan psykologin tilaan. Niin sit mä jouduin aina hakee sit sen koulusihteerin sinne, et nyt tällä kertaa opettaja haluis et me oltaisiin tässä pienryhmä tilassa. Et niin kun aivan turhaa aikaa hassaantu niin ku siihen, että hakeuduttiin sinne paikkaan, missä se opetus lähti sit niin ku rullaamaan. *Resurssiopettaja A (työkokemus 2 vuotta)*

Tämä on jotenkin omasta mielestäni kurjaa, jos aikaa tärvääntyy tilojen etsimiseen, avainten löytymiseen, mutta toisaalta äärimmäisen tuttuja asioita, joita koulumaailmassa resurssiopettajat ja myös luokanopettajat joutuvat kohtaamaan. Tällaisissa tapauksissa olisi varmasti ollut hyvä jutella asioista ja suunnitella jo ennakoon, missä tilassa ollaan ja onko läheiset tilat vapaana. Tietenkin joutuu muistamaan, että luokanopettajien työstä on tullut aika kiireistä ja silloin ei kaikkia liikkuvia palasia ehdi yksinkertaisesti käydä läpi resurssiopettajan tai esim. muiden kollegoiden kanssa. Itse olen myös resurssiopettajana työskennellessäni törmännyt näihin mainittuihin ilmiöihin.

Koulut saattavat olla myös vanhoja rakennuksia, jotka on suunniteltu pienemmälle oppilasmäärälle ja vuosikymmenien jälkeen alueen oppilasmäärät ovat kasvaneet ja koulun tilat ovat kortilla. Eräs luokanopettaja kuvaa osuvasti, miten tilan puute näkyi, kun he työskentelivät resurssiopettajan kanssa.

No yleensä meillä oli se tilanne, että tiloja ei välttämättä ollut, jolloin meidän oli sitten päädyttävä työskentelemään samassa tilassa tai sitten yleensä se päättyi sillä tavalla, että resurssiopettaja joutui työskentelemään jossain käytävällä tai sitten jossain pienemmässä luokkatilassa, jos sellainen oli tarjolla. *Luokanopettaja C (työkokemusta 10 vuotta)*

Materiaalien ja oppimisvälineiden käyttö oli kirjavaa. Toisilla näytti olevan asiat hyvin, oli riittävästi opetusoppaita, varakirjoja, ja jotkut resurssiopettajat näyttivät tuottavan materiaalia oppilaille ja jakavan sen muiden rinnakkaisluokkien kesken. Toiset resurssiopettajat taas joutuivat pärjäämään perinteisillä lyijykynillä. Tähän on varmasti vaikuttanut se, että millaisia varoja koululla on ollut hankkia materiaalia ja kuinka hyvin on otettu huomioon tulevan resurssiopettajan tarpeet. Myös ihmettelen sitä, että miksi ei ole tehty inventaarioita tai kyselyjä, millaisia materiaaleja tai välineitä tarvitaan ja onko niitä ylipäättään tarjolla.

Mä teen ite kauheesti materiaalia ja niin ku ihan sen takia, että ihan sopivaa materiaalia on tosi vaikea löytää erityisesti meidän koulussa, koska meillä on niin eri kieliprofiileita täällä samalla luokallakin ja yritän tehdä enemmän ja enemmän materiaalia, mitä pystyis käyttämään uudestaan ja niin ku monella eri tavalla samaa materiaalia. *Resurssiopettaja B (työkokemusta 2 vuotta)*

Uusikylä & Atjonen (2005, 163) toteavat, että vielä parikymmentä vuotta sitten haastattelemieni opettajien käyttämistä opetusvälineistä ei edes osattu uneksia. Kaikki haastateltavat käyttivät nykyajan laitteita: dokumenttikameraa, tabletteja ja kännyköitä. Viimeksi mainittua käytettiin paljon tiedon etsimiseen.

#### **6.4 Haasteet luokanopettajien ja resurssiopettajien yhteistyössä**

Molemmat osapuolet niin luokanopettajat kuin resurssiopettajat nimesivät haasteina heidän molempien väliselle yhteistyölleen henkilökemiat. Tämä voi tarkoittaa sitä, että toinen ei välttämättä pidä toisen pedagogisista ratkaisuksista. Kyseessä on siis esimerkiksi tyyli, jolla toinen opettaa matematiikkaa. Luokanopettaja voi tässä tilanteessa kokea, että hänen pätevyyttään kyseenalaistetaan. Jos esim. resurssiopettaja lähtee neuvomaan luokanopettajaa tässä tapauksessa niin silloin saattaa yhteistyön rakentuminen muuttua haastavaksi.

No ehkä se haaste on siinä, että jos sattuu olemaan semmoinen persoona, että ei niin kuin kemiat ehkä kohtaa. *Luokanopettaja C (työkokemusta 10 vuotta)*

Mutta niin kuin tosia asia on myös se, että persoonakohtaisuus vaikuttaa siihen ammatillisuuden toimimiseen yllättävän paljon, että joidenkin kanssa lähtee ja joidenkin kanssa ei. *Luokanopettaja A (työkokemusta 20 vuotta)*

Toisaalta kemioiden kohtaaminen on aika monipolveileva asia hahmottaa. Toisen opettajan lähestymistapa voi olla erilainen, mutta silti toimiva luokassa. Toisen opettajan on siihen hyvin vaikea lähteä puuttumaan hirveän suurella tarmolla ja neuvomaan liian kärkkäästi, sillä toinen voi tämän ottaa erittäin henkilökohtaisena.

Mutta se myös riippui siitä kenen kanssa teki sitä yhteistyötä, et jotkut opettajat... se riippui kenen kanssa myös kemiat toimi, et joiden kanssa se toimi niin hyvin, et pystyttiin ilman isoja suunnitelmia vaan ymmärtämään toisiamme ja pidettiin niistä suunnitelmista kiinni loppuun asti ja toisten kanssa oli vaikeaa, siin on niin paljon kemioista opettajien välisistä kemioista kyse, ketkä ymmärtävät toisiaan myös. *Resurssiopettaja C (työkokemusta 3 vuotta)*

Eräessä tapauksessa yksi resurssiopettaja painotti, kuinka luokanopettaja kohtaa omia oppilaitaan. Hän kertoi haastattelussa, että luokanopettaja lähetti oppilaita resurssiopettajalle, sillä idealla, että näillä oppilailla oli muutenkin haasteita tai vaikeuksia koulunkäynnin suhteen. Tämä tapahtui luokan edessä.

Jotkut opet jakoi suoraan heikoimmat, minkä mä koin et oli joskus vähän leimallista et nää nyt taas ressun kanssa. Ja sit se sanottiin ihan silleen kaikkien edessä, että koska te olette vähän jäljessä, koska teillä on vähän kertaamista. Voisitte tehdä siellä näitä ihan perus-juttuja. Niin ku et se tuotiin kaikille esiin siellä. *Resurssiopettaja A (työkokemusta 2 vuotta)*

Myös molemmat niin luokanopettajat kuin resurssiopettajat kokivat suurena haasteena heidän väliselle yhteistyölle suunnitteluajan puuttumisen. Tämä voi olla vaikeaa siksi, että yhdellä resurssiopettajalla on monta opettajaa ja jokaisen kanssa kahdestaan tehtävää yhteistä suunnittelu-aikaa voi olla vaikea löytää päivän sisällä. Tässä voi olla lukujärjestyksen tuomat esteet. Päivät päättyvät opettajilla eri aikaan. Toisella päättyy aikaisemmin työpäivä toisella taas työaika alkaa aikaisemmin tai myöhemmin ja molemmat huomaavat turhautuneena, että ainoa yhteissuunnittelulle käytettävä aika olisi perjantai kello 14:n jälkeen.

Joo. No aika niin kuin sanoin äsken niin ei ollut aikaa suunnitteluun yleensä. Aika hyvin nopeasti välituntisin suunniteltiin ja joskus saatettiin pystyä suunnittelemaan koulun jälkeen satunnaisesti, mutta erittäin harvoin. *Luokanopettaja C (työkokemusta 10 vuotta)*

Eräs luokanopettaja taas viittasi, että persoona vaikuttaa myös suunnitteluun seuraavasti:

Suunnittelu, no pakko sanoa se, että tota tietenkin persoona vaikuttaa tässäkin, eli resurssiopettajan persoona ja oma ammattikuva, oma käsitys niin kuin omasta

ammattillisuudesta ja jos resurssiopettaja on ollut vaikkapa vasta-aloittelija ja vielä tällöinen epäpätevä sijainen niin silloin suunnittelu on lähes pääsääntöisesti ollut silloin mun harteilla. *Luokanopettaja A (työkokemusta 20 vuotta)*

Vahva mielipide saattaa osoittaa tässä tapauksessa, että luokanopettajalla on ehkä ollut aikaisemmin joku aloitteleva luokanopettaja resurssiopettajana, jolla on vielä ollut tutkinto kesken tai sitten sitä ei ollut ollenkaan ja työkokemusta ei ole ehtinyt karttua vielä ollenkaan, jolloin on saattanut käydä niin, että luokanopettajalle on voinut koitua enemmän työtä kuin hyötyä siitä, että resurssiopettaja on hänen luokassaan.

## 6.5 Resurssiopettajien työn kehittäminen

Resurssiopettajien työn kehittämiseen tuli paljon huomioita, kokemuksia ja ratkaisumalleja haastateltavilta. Resurssiopettajat Suomessa ovat toimineet noin kymmen vuoden ajan ja järjestelyissä kunnat sekä koulut ovat saaneet olla hyvin itsenäisiä. Olen nähnyt omalla työurallani, että resurssiopettaja kysyi, mitä tehdään.

Luokanopettajien mielipiteissä resurssiopettajista toivottiin persoonaltaan sellaista ihmistä, joka on ulospäin suuntautunut ja ottaa aktiivisesti kontaktia luokanopettajaan. Lisäksi yksi luokanopettaja toivoi, että resurssiopettajaa voidaan kierrättää oman talon sisältä. Tällöin voidaan varmistaa, että kyseinen resurssiopettaja tuntee jo ennestään koulun työskentelymallit, hän on jo tuttu oppilaille. Toisaalta voidaan myös miettiä, että tässä mallissa ei välttämättä tule uusia ideoita työskentelyyn ja sama meno jatkuu.

Myös toivottiin sitä, että resurssiopettaja olisi muodollisesti pätevä, joka tuntee jo ennestään koulumaailman, joten hänelle ei tule yllätyksenä se, mitä kouluissa voi sattua. Resurssiopettaja ei ole sellainen, joka tulee kokeilemaan, onko tämä homma hänelle se työ, jota hän haluaa tehdä. Molemmat sekä resurssiopettajat että luokanopettajat myös toivoivat, että yhteiselle suunnittelulle tulisi varata enemmän aikaa. Kaikkien haastateltavien mielestä suunnittelua oli liian vähän. Jussi Räisänen (2013, 43 – 44) tuo myös esille suunnittelun puutteen ja sen tuomia haasteita omassa pro gradu-tutkielmassaan keväältä. Siinä opettajat kertovat kokemuksistaan, että oppitunnista

saataisiin tehokkaampia suunnittelun avulla. Myös ajanpuute suunnitelmien tekemiseen tulee esille Räisäsen tutkimuksessa.

Räisänen (2013, 49 – 50) jatkaa, että hänen haastattelemaansa kolmesta resurssiopettajasta kaksi koki suunnittelun tarpeelliseksi. Hän jatkaa, että tutkimuksessa yhdellä resurssiopettajalla oli kuusi eri luokkaa saman päivän aikana ja suunnittelua näiden kaikkien luokanopettajien kanssa ei vaan yksinkertaisesti ehdi tehdä.

Lisää samankaltaisia mielipiteitä esittivät myös Hakkarainen & Kiviharju (2015, 36). He toivat esille omassa tutkimuksessaan, että heidän haastatellamat resurssiopettajat esittivät, että yhteisen suunnittelun puute koettiin kuormittavaksi tilanteeksi, jos resurssiopettajan piti mennä tunnille valmistautumattomana. He myös nostivat esille, sen miten tieto ei kulkenut resurssiopettajille, jos koulupäivän aika oli tullut nopeita muutoksia. Uusikylä & Atjonen (2007, 65 – 66) painottavat suunnitelmallisuutta opetuksessa ja sitä, että sille järjestetään kouluissa rehtorin toimesta aikaa.

Itse pidin myös erään luokanopettajan ideasta, että resurssiopettajaa voidaan myös käyttää taitoaineiden opetuksessa, eikä aina siinä perinteisessä mallissa, jossa resurssiopettaja on mukana äidinkielen ja matematiikanopetuksessa.

No elikkä yleensä liian usein ajatellaan, että resurssiopettajan tunteja tulee käyttää siis matematiikan, kielten ja äidinkielen tunneilla. Tää on niin kuin läpikotaisin ajatellaan, et niille tunneille ne on keskitettävä. Ne on tärkeimmät tunnit, vaikka kuitenkin lähtökohtaisesti kaikki oppitunnit eiks niin, oppiaineet on tasavertaisia, eikä meidän tule arvottaa esim. et matematiikka on arvokkaampaa kuin joku muu.  
*Luokanopettaja A (työkokemusta 20 vuotta)*

Luokanopettaja kertoi, että heillä oli koulussa lähdetty kokeilemaan resurssiopettajan mukaan ottamista liikunnassa ja esim. käsitöissä ja tässä oppilaille pystyttiin tarjoamaan onnistumisen kokemuksia samalla tavalla kuin perinteisimmissä oppiainepainotuksissa. Samaa käsitystä myös vahvisti toinen luokanopettaja, joka kertoi, että hänellä oli resurssiopettaja käytössä liikuntatunneilla ja hänen kanssaan tehty työnjako näytti toimivan hyvin.

Resurssiopettajien palkkaaminen on ollut keino, jolla saadaan opettajien työmäärää pienemmäksi tai sitä on ainakin yritetty kaventaa kouluilla, jossa oppilasmäärät ja luokkakoot ovat kasvaneet. Tätä varten on myös tehty sitten sellaisia ratkaisuja koulussa, joihin on voitu palkata resurssiopettajia, että on laitettu kokonaan uusi luokka.

Nyt esimerkiksi tänä vuonna nähdään se, että meillä on neljä 5. luokkaa, mutta ei resurssiopettajaa, mutta viime vuonna oli jättimäiset luokat kolme ja resurssiopettaja, niin mä tykkään tästä enemmän, et on 20 oppilaan luokat. Et emmä tiedä onks se resurssiopettajuuden uhka, et ryhmäkoot pidetään pieninä eikä resurssiopettajia ole. Mutta mä näkisen sen kuitenkin silleen et se on parempi asia.  
*Luokanopettaja B (työkokemusta 2 vuotta)*

Resurssiopettajat katsoivat, että heidän työnsä kehittäminen vaatisi, että työnkuvaus olisi tarkempaa. Pitäisi selvittää, mitä heiltä odotetaan, mitkä ovat koulun linjat, keille resurssiopettajan tuki on tarkoitettu. Tässä yksi resurssiopettaja toivoi, että koulun johdolla on selkeä visio nimenomaan siitä, miten resurssiopettajan työtä kehitetään koulussa. Resurssiopettaja kertoi, että heillä tämä resurssi on suunnattu S2-statuksen omaaville oppilaille. Eli resurssiopettajat olivat suomenkielen opettajia ja he opettivat pääsääntöisesti sitä oppilaille, joilla suomen kieli oli toinen kieli oman äidinkiellensä rinnalla.

Resurssiopettajat myös toivovat, että kehittämisen kannalta heitä ei pidettäisi koulunkäynninavustajina vaan opettajina, jotka ovat tasavertaisessa asemassa muiden opettajien kanssa.

Mä henkilökohtaisesti koen et yks suurimpia resurssiopettajan työn haasteita on se, että resurssiopettaja ei saa olla ”heittopussi”. Resurssiopettaja ei voi olla se, joka ku puuttuu sijainen niin se heitetään sinne sijaiseks vieraille oppilaille. Se ei ole resurssiopettajan tehtävä, jos koulussa on resurssiopettaja, jonka tehtävä on olla sijainen, niin ku vaki-sijainen niin se on ihan eri asia. *Resurssiopettaja B (2v työkokemusta)*

Tätä samaa myös resurssiopettaja A sanoi, että hän välillä tunsikin olevansa koulunkäynninohjaaja tai muu vastaavanlainen avustaja, joka tekee oppilaiden kanssa jotain kivaa. Myös se, että resurssiopettajat eivät ole sijaisia nousi esille haastatteluissa. Tämä on myös tullut itselläni vastaan työssä luokanopettajana, jolloin minulle merkitty

resurssiopettaja teki sijaisuuksia, eikä näin ollen tullut minulle niille tunneille kun olisi pitänyt. Ymmärrän myös sen, että kouluissa on kiire välillä ja kun flunssauskausi iskee niin se voi nopeastikin tuoda vajausta opettajien työvahvuuteen. Tällöin esim. opettajan tai apulaisrehtorin on nopeasti saatava sairastuneelle opettajalle sijainen, jonka saaminen töihin voi olla aikaa vievää. Tällöin on helppo esim. turvautua resurssiopettajaan.

## **6.6 Onnistumiset resurssiopettajien ja luokanopettajien yhteistyössä**

Luokanopettajilta nousi esille esim. onnistuminen resurssiopettajan kanssa siinä, että sai omille ammatillisille näkemyksilleen vahvistusta. Aika useasti on ollut niin, että luokanopettaja saattaa olla päivän aikana yksin luokassa. Joissain kunnissa voi olla mahdollista luokanopettajan saada koulunkäynninavustaja luokkaan. Mutta esim. omissa työpaikoissani olen Uudellamaalla, varsinkin pääkaupunkiseudulla huomannut, että luokanopettaja on yksin omassa yleisenopetuksen luokassa. Aika useasti teemme nopeita päätöksiä niissä asioissa, joita työssämme kohtaamme. Eikä tällöin aina tule miettineeksi, miten on toiminut. Voihan siitä aina puhua työkavereiden kanssa. Mutta jos saa itselleen työparin tai resurssiopettajan, jonka kanssa voi purkaa tuntia ja miettiä, miten tuli toimittua voi taas palaute olla hyvää ja se taas auttaa jaksamaan työssä paremmin.

*Et ne toi yhdessä sen onnistumisen kokemuksen plus se toi vielä sen varmuuden niin kuin itelleen jostain oppilaasta tai arvioitiin liittyvää, että joku on vaikka tietynlainen tai, että huomaa ne samat asiat kuin myös toinen opettaja.  
Luokanopettaja C (työkokemusta 10 vuotta)*

Yksi luokanopettaja kertoi haastattelussa, että resurssiopettaja saattoi omalla toiminnallaan antaa jopa pienen huilin luokanopettajalle. Resurssiopettajan aktiivisuudella on ollut siis myös merkitystä kuinka tarpeelliseksi luokanopettaja kokee resurssiopettajan. Luokanopettajien mielestä on myös hyvää ja tehokasta toimintaa, kun tehdään yhdessä jotain, ja siihen tulevaan oppimishetkeen käytetään suunnittelu-aikaa yhdessä ja mietitään, miten tullaan jakamaan työtehtäviä yhdessä. Tästä saadut

onnistumisen kokemukset myös koettiin positiivisena asiana resurssiopettajan ja luokanopettajien välisessä yhteistyön onnistumisessa.

Mmm no sen, että parhaimmillaan resurssiopettajan kanssa tehtävä työ voi olla kyllä tosi hedelmällistä ja se voi antaa opettajalle ihan hirveesti, se voi antaa oppilaille tosi paljon ja sit se antaa sellaisen uuden näkökulman työskentelyyn ihan täysin, että siinä näkee oman luokkansa ihan eri silmin ja sit siinä saa jaettua sitä opettajuutta ja siinä saa niitä onnistumisen kokemuksia paljon enemmän jokainen.  
*Luokanopettaja C (työkokemusta 10 vuotta)*

Ja oli mun mielstä suureks avuks siinä jos oli esimerkiksi kiikun kaakun tilanne, niin sitten pysty hänen näkemystä käyttämään, et onks sitten ylöspäin vai alaspäin se arvosana vaikka. *Luokanopettaja C (työkokemusta 10 vuotta)*

Tämä myös vahvisti luokanopettajien itsetuntoa ja tunteuksia siitä, että on oikealla tiellä. Samankaltaisia tuloksia esittää myös Jussi Räisänen omassa Pro gradu -tutkielmassaan keväältä 2013 ”Ei ihan aina tee sitä hommaa yksin” resurssiopettajat samanaikaisopetuksen toteuttajina ja heidän työskentelynsä merkitys alakouluilla. Hänen tutkimuksessaan opettajat toivat esille omien näkökantojensa vahvistamista yhteistyön tekemisen avulla ja he saivat hyvänlaista imua työhönsä. (Räisänen, 2013, 61.)

Itse pidin siitä, että luokanopettaja kertoi, miten hienot suhteet resurssiopettaja oli ehtinyt luoda oppilaisiin. Yksi opettaja nosti esille, että hänen mielestään oli mukava nähdä, miten oppilaat lähestyivät resurssiopettajaa pihalla ja moikkasivat hänelle. Tästä luokanopettaja päätteli, että resurssiopettajalla on hyvät vaikuttamistaidot oppilaisiin. Arvostan tällaista toimintaa henkilökohtaisesti, koska tiedän myös sen, miten nopeasti resurssiopettajalla tunnit vaihtuvat ja kuinka lyhyet siirtymät voivat olla oppilailla kun seuraava oppitunti alkaa. Hakkarainen & Kiviharju (2015, 41) esittävät myös samankaltaisia tuloksia siitä, miten luokanopettajat kokivat hyvänä asiana resurssiopettajien hyvät välit oppilaisiin.

Hei tää on vielä pakko sanoa, että mulla on ollut monia joitakin resurssiopettajia matkan varrella, jotka ovat syvästi olleet oppilaiden rakastamia ja heille tärkeitä, että heitä vastaan on juostu halaaman suurin piirtein. Ne on aina hienoja tilanteita.  
*Luokanopettaja A (työkokemusta 20 vuotta)*



Resurssiopettajilla taas nousi onnistuneiksi asioiksi omassa työssä luokanopettajan kanssa hieman samoja piirteitä. He myös mainitsivat työtaakan jakamisesta. Tässä on hyvä miettiä kuitenkin sitä, että mitä se työtaakan jakaminen on ollut? Malleja voi olla monia ja tietenkin työtaakan jakaminen voi olla myös subjektiivinen kokemus. Tämä näyttäisi siltä, että sujuva yhteistyö luokanopettajan ja resurssiopettajan välillä paransi omaa työssä jaksamista.

Resurssiopettajat nostivat oman työnsä hyväksi puoleksi sen, että heidän työssään näki monia eri opetustyyplejä, joita voi tuoda omaan työhönsä mukaan. Samanlaisia johtopäätöksiä myös Hakkarainen & Kiviharju (2015, 52 – 53) tuovat esille resurssiopettajien haastatteluissaan.

## 6.7 Resurssiopettajien tulevaisuus

Tulevaisuuden tietäminen on hieman kuin katsoisi kristallipallon sisään. Jotain näkyy, mutta siitä ei saa selvää ja eikä aina osaa tulkita ja onko havainnoidut tulkinnat merkityksellisiä. Sama tilanne on myös resurssiopettajien tulevaisuudessa. Luokanopettajien näkemyksissä resurssiopettajien tulevaisuus nähtiin alkujaan synkkänä. Tämä tarkoitti, että luokanopettajista yksi mainitsi resurssiopettajien katoavan.

Mulla on ensimmäinen uhkakuvitelma on se, että ne katoaa kokonaan, niitä ei oo enään, koska meidän koulussa ei oo tälä hetkellä semmoista resurssiopettajaa ainakaan meidän luokassa. *Luokanopettaja C (työkokemusta 10 vuotta)*

Tässä yksi syy voisi olla resurssiopettajien rahoituksen pienentäminen. Alussa esittämäni opetushallituksen aloittamat projektit on jo lopetettu. Tietenkin resurssiopettajien tulevaisuus on riippuvainen siitä, miten kuntien budjetissa varataan rahaa resurssiopettajien palkkaamiseen. Viime kesänä huomasin esim. Helsingin kaupungin hakevan resurssiopettajia työskentelemään kouluihin. Nyt ei ollut kyse vain muutamasta resurssiopettajasta vaan useista kymmenistä. Tällä hetkellä Helsinki, Espoo ja Vantaa hakivat resurssiopettajia keväälle 2018. Tarkastelin työtarjouksia ja niissä

kaikissa oli pitkälle samanlainen sopimusaika. Tämä oli ainoastaan kuusi kuukautta. Tämä voi myös olla yksi syy siihen, miksi sitten resurssiopettajien työhön ei ole päteviä hakijoita, kun sopimusajaksi tarjotaan puolivuotiskautta. Mielenkiintoinen asia on kuinka moni pätevä opettaja suostuu tuollaiseen sopimusaikaan.

Nyt esimerkiksi tänä vuonna nähdään se, että meillä on neljä viitos luokkaa, mutta ei resurssiopettajaa, mutta viime vuonna oli jättimäiset luokat kolme ja resurssiopettaja, niin mä tykkään tästä enemmän, et on 20 oppilaan luokat. Et emmä tiedä onks se resurssiopettajuuden uhka, et ryhmäkoot pidetään pieninä eikä resurssiopettajia ole. Mutta mä näkisen sen kuitenkin silleen et se on parempi asia.  
*Luokanopettaja B (työkokemusta 3 vuotta)*

Huonosti toteutettu resurssiopettajan malli voi johtaa rahoituksen loppumiseen ja tutkimusmateriaalia lukiessani huomasin, että eräs resurssiopettaja epäili, että huonosti toteutettu resurssiopettajan työ voi viedä rahoituksen koululta ja resurssiopettajan tuen.

Mä en tiedä mihin se oli haettu se ala-asteen ressu sinne, tai ainakaan sitä ei osattu käyttää tai se viesti oli tullut opettajilta, että he on loppu ja he on väsyneitä, mutta tyydyttiin siihen, että nyt se ressu on saatu... jotenkin ku koska ei niin ku se jo ajatuksena helpotti, että kun tulokset jää heikoiksi niin ku mä sanoin niin en mä yhtään ihmettele et siellä ressun rahoitus lopetettiin. *Resurssiopettaja A (työkokemusta 3 vuotta)*

Tutkin viime vuoden valtiovarainministeriön budjettiesitystä, jossa kerrottiin, että koulutukseen peruskouluissa on laitettu kohta, jossa 30,2 miljoonaa euroa sijoitetaan mm. ryhmäkokojen pienentämiseen koko valtion tasolla (Valtion talousarvioesitys, 2018). Eli ehkä kaikista koulutuksen leikkauksiin kuuluvista uutisoinneista huolimatta resurssiopettajia nähdään vielä jatkossakin Suomen peruskouluissa.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Toteuttamistapoja resurssiopettajuuteen on erilaisia. Tämä kävi ilmi haastatteluissa, joissa resurssiopettajat kertoivat toimenkuvistaan. Yksi opettajista oli esim. erikoistunut S2-opetukseen. Tämä tarkoitti sitä, että hänen vastuullaan oli kaksi vuosiluokkaa, joille opetettiin suomea toisena kielenä. Lisäksi hän oli myös käsityöopettaja muutamille luokille. Myös opetuksen suunnitteluun yhdessä muiden luokanopettajien kanssa käytettiin aikaa. Tämä resurssiopettaja myös teki arviointia yhdessä luokanopettajien kanssa. Kahdella muulla resurssiopettajalla tuntui olevan hieman perinteiksi muodostunut resurssiopettajan työnkuva, jossa he kiertelevät luokista toiseen, jolloin oppilaat vaihtuivat paljon. Oppiaineet tuntuivat myös olevan klassisia matematiikka- ja äidinkieliaineita. Toisella resurssiopettajista oli tullut tunne, että hän on vain koulunkäyntiavustaja. Kahden jälkimmäisen resurssiopettajan työnkuvaan kuului, että he opettivat paljon ns. haastavia lapsia, joilla oli käytöksen tai oppimisen suhteen ongelmia.

Kaikissa kolmessa koulussa, joista haastattelin luokanopettajia ja resurssiopettajia, oli havaittavissa samankaltaisuuksia kuin myös eroavaisuuksia. Henkilökemioiden vaikutus näytti tulevan esille lähes kaikkien haastateltavien vastauksissa. En ryhdy avaamaan henkilökemia sisältöä laajasti, koska se näyttää hämärältä ja loputtomalta suolta, jonka käsittelyyn ei kannata tässä tutkielmassa ryhtyä. Koska se näyttää kuitenkin olevan paljon käytetty ilmaus haastatteluissa, haluan jonkin verran jaotella, mistä on kysymys ja mistä hyvät tai huonot henkilökemiat tässä kumpuaa.

Tutkimuksessani näkyi, että hyvä tai huono henkilökemia ilmeni erilaisissa ihmistyypeissä, erilaisissa kokemuksissa, erilaisessa koulutuksessa ja elämäntilanteissa. Esim. voidaan puhua ihmisestä, joka yleensä on huolissaan monista asioista ja toisaalta ihmisestä, joka ei huolestu mistään. Näiden kahden ihmisen välinen, luokanopettajan ja resurssiopettajan yhteistyö ei aina suju kitkatta. Jos taas

heidän mielenlaatunsa on samanlainen, voi yhteistyö olla huikeaa. Jos luokanopettajan ja resurssiopettajan kokemukset ovat hyvin erilaiset esim. pituudeltaan, kitkaa saattaa syntyä ja toisaalta, jos on samanlainen kokemus, se saattaa helpottaa yhteistyötä. Jos luokanopettajalla on perinteinen luokanopettajan koulutus ja resurssiopettajalla luokanopettajakoulutuksen lisäksi erityisopettajan kokemus, tutkimuksessani havaitsin, että arvostuksen puutetta ja kärhämää syntyy. Elämäkatsomuserot voi aiheuttaa vaikeuksia yhteistyössä.

Resurssiopettaja A:n näkemyksellä on merkitystä yksilön kehittymisen ja kansantalouden kannalta. Esimerkkinä voidaan pitää poikaa, jonka taipumukset ovat huonot laskennassa ja kirjoitustaidossa, mutta puusepän tarvitsemat taipumukset ja toiminnalliset taidot ovat hyvät. Jos erityisopettaja saa menetelmillään pojan oppimiaan jonkin verran kirjoittamista ja laskemista, pojalla on mahdollisuus menestyä puuseppänä ja näin ollen hän pystyy toimimaan tuottavana kansalaisena. Eli jos oppilas oppii laskemaan sen verran, että pystyy laskemaan materiaaltarpeen ja hinnan tekemälleen työlle ja oppii kirjoittamaan sen verran, että pystyy kirjoittamaan tarjouksen ja laskun työstään hän voi toimia puuseppänä. Yksilö ja yhteiskunta ovat tässä tilanteessa molemmat voittajia.

Mä taas pidin tulosta tärkeimpänä. Et jos se aine tuli kirjoitettua, niin onks sillä sitten väliä, että jos ne sitten on niin kun kirjoittanut yhden kappaleen niin sai tyyliin juosta ympäri luokkaa ja sitten ne istu taas alas kirjoittamaan. Mut ku se eros niin suuresti siitä mitä taas ne muut saivat tehdä. Niin totta kai siinä tulee sellaista että: NOI SAI TEHDÄ JA RESSU-OPE ON KIVA jotain sellaista. Mä ymmärrän, että se aiheutti hankausta, mut että oppilaat, joilta ei saada esim. ainekirjoitusta niin Mä sain sen kuitenkin niiden kanssa tehtyä. Niin mä pidän sitä kuitenkin sitä kuitenkin lopputulosta tärkeämpänä. Oppilaiden kanssa toimi keskustelu ja toimi toiminnallisuus, mu se sitten varmaan aiheutti hankausta sitten niiden opettajien kanssa. *Resurssiopettaja A (työkokemusta 3 vuotta)*

Tutkimuksessa huomasin resurssiopettaja A:n viittaukseen leimautumiseen, kun tehtiin ryhmäjakoja luokanopettajan kanssa. Tässä tapauksessa luokanopettaja antoi säännöllisesti resurssiopettajalle hänen huonona pitämiä oppilaita. Luokanopettaja ilmoitti ääneen luokan edessä, että resurssiopettaja voi ottaa nämä oppilaat, koska he olivat jäljessä taas. Tämän resurssiopettaja koki leimaamisena. Tässä tilanteessa tasa-arvon toteutuminen voi olla hankalaa, varsinkin kun muu ryhmä etenee normaalia

vauhtia eteenpäin, kun toinen ryhmä vielä kertaa samoja asioita. Jos tukiovetusta ei järjestä tässä tilanteessa oleville oppilaille, jäävät he vielä enemmän jälkeen. Uuden opetussuunnitelman mukaan tulisi toteuttaa tasa-arvoa myös oppimisessa (Ops 2014, 11). Tässä kohtaa, voidaan miettiä kuinka yleistä tämä on peruskouluissa.

Miettimisen arvoinen asia on se, että käytetäänkö resurssiopettajaa eräänlaisena lisäresurssina, joka kiertää eri luokissa ja luokka-asteissa auttamassa luokanopettajaa. Tämä tarkoittaisi sitä, että luokka koot ovat suuria ja luokkia on vähän vai palkataanko resurssiopettajia luokanopettajiksi, jolloin luokkia on enemmän ja oppilaita per luokka on vähemmän. Tässä tietenkin koulun tilat määrittävät sitä onko tämä uuden luokan perustaminen mahdollista.

Resurssiopettajat kertoivat haastatteluissa, että heidän kokemuksensa olivat opetustilojen suhteen vaihtelevia. Varsinkin sen suhteen kun samanaikaisopetusta ei järjestetty yhdessä luokkatilassa. Yksi resurssiopettaja oli eri rakennuksessa, jolloin siirtyminen toiseen luokkaan vei aikaa. Toinen resurssiopettaja kertoi, että hänellä oli oma luokkatila. Luokkatila oli kooltaan liian pieni jos esim. opetusryhmä jaettiin puoliksi. Resurssiopettaja A ja C kertoivat, että heidän piti etsiä omille ryhmilleen tiloja ympäri koulua, mikä vei aikaa oppimiselta. Lisäksi resurssiopettaja A mainitsi, että välillä tiettyihin luokkiin ei käynytäkään hänen avaimensa, joten hänen piti vielä lähteä etsimään koulusihteeriä, jolta saisi avaimen suunniteltuun luokkatilaan oman oppimisryhmänsä kanssa. Tämä vei lisää aikaa opetuksesta.

Materiaalien suhteen käyttö näytti myös oleva vaihtelevaa. Resurssiopettaja B kertoi luovansa uutta materiaalia omille tunneilleen, kun taas kaksi resurssiopettajaa meni oppikirja painotteisesti eteenpäin. Resurssiopettaja A kertoi, että hänestä tuntui siltä, että hänellä oli vahvuuksia tehdä materiaalia, mutta siihen ei annettu mahdollisuuksia. Pääsääntöisesti resurssiopettajat mainitsivat, että heillä oli samat opettajanoppaat käytössä kuin luokanopettajilla ja myös dokumenttikamerat ja videotykit kuuluivat molempien haastateltavien vakio työvälineisiin.

Ensimmäisen vaihtoehdon, jossa on resurssiopettaja, hyvinä puolina voidaan nähdä opetuskapasiteetin joustava käyttö. Tämä tarkoittaa, että on helpompi laatia lukujärjestyksiä ja tämä helpottaisi työnjärjestelyä koulussa, koska resurssiopettaja voidaan työnsuunnittelussa suunnata niihin luokkiin, joissa resurssia ja tukea tarvitaan enemmän. Huono puoli on se, että luokanopettajan ja resurssiopettajan työn suunnittelu vaatii paljon aikaa. Tarvittavaa yhteistä suunnittelu-aikaa näyttää haastattelujen perusteella olevan vaikea järjestää. Tarpeen on yksittäisen tunnin suunnittelu yhdessä, viikkosuunnittelu ja pidemmän aikavälin suunnittelu lukukaudeksi.

Toinen vaihtoehto, jossa resurssiopettaja palkataankin uuden perustettavan luokanopettajaksi, on hyvä ratkaisu siksi, että sen hyvänä puolena voidaan pitää sitä, että luokanopettajan ja resurssiopettajan keskinäistä suunnittelua ei tarvita lainkaan. Tämä vaihtoehto säästäisi paljon aikaa. Huonona puolena voidaan pitää sitä, että se on joustamaton ja resurssin käyttö voidaan nähdä keskittyvän vain esim. yhdelle luokalle.

Ratkaisun tekemiseen kouluissa vaikuttaa kuntien rahoitus resurssiopettajien palkkaamiseen, opetukseen käytettävien tilojen kelpoisuus pienryhmille tai yleisopetuksen luokille, rehtorien visiot ja asiantuntemus sekä asenteet resurssiopettajien toimintamahdollisuuksista.

Haastateltavat nostivat suunnittelua esille ja suunnitteluun käytettävä aika ei aina tuntunut riittävän molemmille osapuolille pääsääntöisesti. Kokeneemmat opettajat taas tuntuivat ottavan suunnittelun resurssiopettajan kanssa rauhallisemmin. Suunnittelusta ja vastuun ottamisesta yhteisissä projekteissa tai oppituntien sisällöstä päävastuu oli luokanopettajalla. Resurssiopettajat taas esittivät, että heillä jää näissä tilanteissa hieman statistin tai – koulukäynninohjaajan rooli.

Päävastuusta opetuksen suhteen resurssiopettajat ja luokanopettajat olivat yhtä mieltä siitä, että vastuu on luokanopettajalla. Tietenkin se, että jos resurssiopettaja oli merkitty opettamaan jotain luokkaa tietyssä oppiaineessa, niin silloin myös vastuu hieman kaventui, mutta pääsääntöisesti vastuu oli luokanopettajalla niin arvioinnissa kuin

opetuksen suunnittelussa. Tämä varmaan sen takia, että luokanopettaja alakouluissa opettaa enimmäkseen suurinta osaa oppiaineista omalle luokalleen.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tieteelliseen tutkimukseen sisältyy aina oman työnsä kriittinen tarkastelu mahdollisimman objektiivisesti varsinkin laadullista tutkimusta laatiessa (Eskola & Suoranta, 2003, 208). Eskola & Suoranta jatkavat, että laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on kritisoitu sen luotettavuuden hämäryydestä. Lisäksi kieli näyttelee suurta osaa siinä kuinka tutkija tulkitsee haastateltaviaan. Toinen aspekti on se, että opinnäytetyötään tekevän opiskelijan tulee vakuuttaa tiedeyhteisölle, että hänen tekemänsä työ on läpäissyt tieteen kriteerit ja täyttää sille asetut vaatimukset. (Eskola & Suoranta, 2003, 209.)

Tutkimuksen luotettavuudessa olen pyrkinyt siihen, että toimin mahdollisimman objektiivisesti ja olen pyrkinyt siihen, että tuon haastateltavien tuomat ajatukset tutkimuksessa selvästi esille. Otanta on ollut kolme resurssiopettajaa ja kolme luokanopettajaa, joita haastattelin tutkimuksessani. Heidän antamat vastaukset olivat samankaltaisia tietyissä aiheissa. Tietenkin hyvin kirjoitettu ja huollettu teksti tutkimuksessa lisää tutkijan tieteellistä uskottavuutta.

Tutkimukseni sijoittuminen maantieteellisesti mietitytti minua. Suomi on sen verran kuitenkin iso maa, että tässä tilanteessa on vaikea sanoa, miten muissa kouluissa toimitaan esim. Itä-Suomessa tai Lapissa resurssiopettajien suhteen. Itse päätin olla vain Uudellamaalla, jossa väestötiheys on suurempi kuin esim. Lapin läänissä, Keski-Suomessa tai Itä-Suomessa. Kulkuyhteydet ovat myös hieman paremmat, joten matkustuksen ja ajan säästämiseksi rajasin alueeni tänne.

Haastattelujoukko on myös ollut heterogeeninen, kokemusten perusteella samoin sukupuolen suhteen. Haastattelujoukko jakautui niin, että mukana oli miesopettaja ja naisopettajia ja samoin myös opettajien työkokemusten pituus vaihteli muutamista työvuosista 20 vuoden työkokemukseen. Luotettavuutta kuvaa tässä tutkimuksessa se,

että on laadittu haastattelu runko molemmille ryhmille, lisäksi olen liittänyt haastattelu kysymykset liitteinä tutkielmani loppuun.

Haastateltavien määrä ei ole suuri vain kuusi haastateltavaa, mutta minulle ei tullut kieltäytymisiä, jos esimerkiksi mietitään sitä, että olisin lähettänyt haastattelukysymykset heille ja tämä olisi saattanut pienentää jo ennestään pientä otantaani haastateltavien suhteen.

Haastattelut nauhoitin sanelulaitteella, jonka jälkeen litteroin puhtaaksi haastattelut, joista kertyi 50 liuskaa informaatiota. Nämä litteroinnit olen myös esitellyt omalle tutkielman ohjaajalleni, minkä pitäisi lisätä tutkimuksen läpinäkyvyyttä omassa tutkimuksessani. Samoin myös Satu Apo, folkloristiikan dosentti Turun yliopistosta nostaa (Mäkelä, 1998, 77) esille litteroinnin ja tutkimusaineiston esittelyn ohjaajalle yhdeksi luotettavuuden keinoksi tutkimuksessa.

Olen myös toiminut niin kuin ohjaajani pyysi. Olen luetuttanut tekstiäni oikolukemiseen liittyvissä asioissa. Tutkimuksen tekijä tulee omaan kirjoittamiseensa sokeaksi eikä pysty näkemään kirjoitusvirheitään tai korjaamaan asiasisältöjä. Näinhän Juha Hakala mainitsee (1999, 234). Kummasti sitä vain rakastuu omaan tekstiinsä.

Luotettavuutta lisää lähteiden monipuolinen käyttö. Olen pyrkinyt tuomaan laajasti lähteitä omaan tutkimukseeni ja olen myös tutustunut muiden ihmisten tutkielmiin, jotka ovat sivunneet tai olleet lähellä omaa tutkimustani. Minua arveluttaa vieraskielisten lähteiden vähäinen käyttö. Se olisi voinut lisätä oman tutkimukseni luotettavuutta.

Tutkimukselle jatkoa saattaisi olla tämän tutkimuksen laajentaminen kattavammaksi kuin vain kolmea koulua. Toinen jatkotutkimuksen kohde olisi esim. tarkennuttu jonkin kunnan koulujen resurssiopettajuuden toteutus. Mielenkiintoista olisi myös tietää, miten resurssiopettajuutta on toteutettu koko maassa. On nimittäin varsin varmaa, että joillakin alueilla joissakin kouluissa resurssiopettajien tarve on hyvin erilainen verrattuna joihinkin toisiin alueisiin. Esim. joillain alueilla koulujen luokissa on 1 – 2 oppilasta,

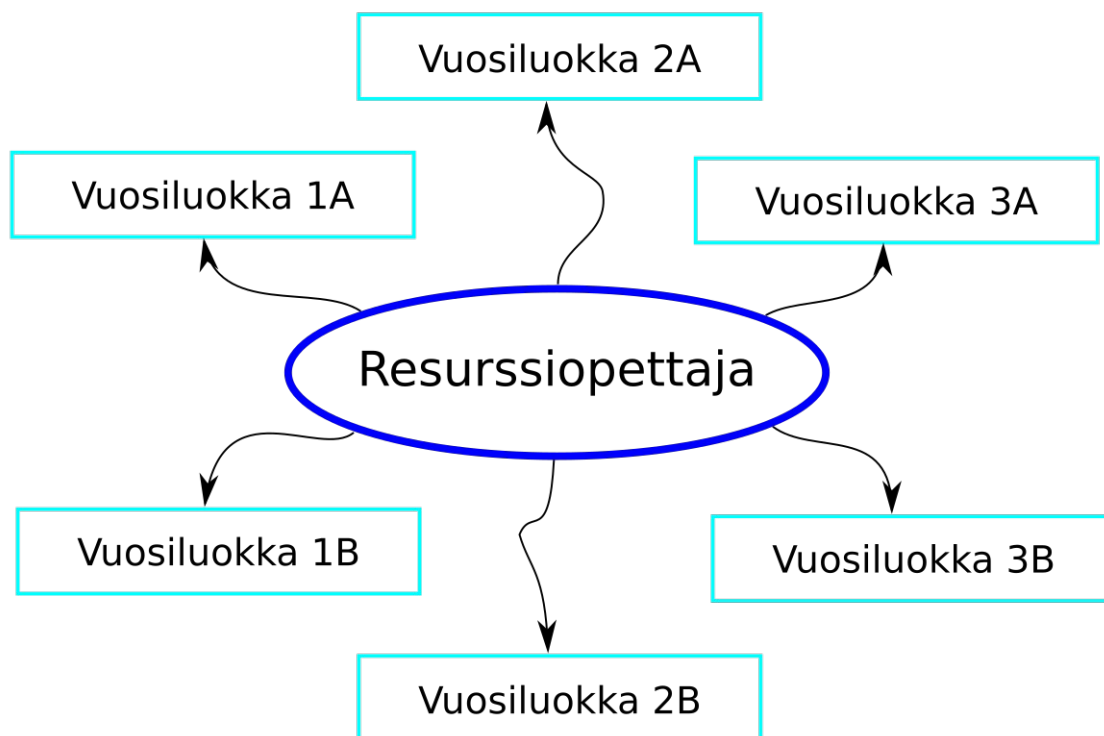


joiden äidinkieli ei ole suomi ja jollakin toisella alueella koulun luokissa on 15 – 17 oppilasta joiden äidinkieli ei ole suomi. Erot näissä esimerkeissä on valtavat.

Nyt on näyttänyt olevan mallilla se, että monesti perinteiset aineet kuten äidinkieli, matematiikka ovat niitä aineita, joihin resurssiopettaja otetaan mukaan opetukseen. Kun ryhmäkokoa halutaan pienentää, opetusryhmä jaetaan ja näin voidaan keventää luokanopettajan työtä. Tämä on nopea ja sangen yksinkertainen tapa käyttää resurssiopettajaa kouluissa. Koulut ovat hyvin itsenäisiä sen suhteen kuinka resurssiopettajuutta toteutetaan.

Tässä rehtoreiden ja koulujohdon tulisi olla tarkasti perillä siitä, mitä he haluavat resurssiopettajiltaan ja myös kannustaa luokanopettajia yhteistyöhön. Tietenkään pelkkä kannustaminen ei riitä, vaan koulutusta ja aikaa uuden asian sulatteluun tarvitaan. Lisäksi pitää ottaa huomioon myös se, että resurssiopettajille ja luokanopettajille varataan koulussa riittävästi aikaa opetuksen suunnitteluun.

Hyvänä jatkona pitäisi pohtia myös sitä, miten resurssiopettajaa käytetään koulussa. Mihin heille on tarvetta koulussa? Millainen oppilas aines kouluissa on, painotetaanko S2-opetukseen vai tarvitaanko taitoaineisiin esim. liikunta, käsityöt ja musiikki.



*Piirros 1: Resurssiopettajamalli*

Yllä oleva piirros 1 kuvaa tilannetta, jossa resurssiopettaja on jaettu kuuden luokan kesken kolmelle eri vuosiluokalle. Kuvioista voi päätellä, että resurssiopettajan tuesta hyötyy moni eri luokanopettaja. Tämän mallin hyvänä puolena voi pitää joustavuutta yhden resurssiopettajan resurssien käytöstä. Huonona puolena voidaan tässä mallissa pitää sitä, kuinka paljon resurssiopettajan ja kuuden luokanopettajan väliseen suunnitteluun tarvitaan aikaa. Kuvio helpottaa, kun tehdään ratkaisua, jossa resurssiopettaja kuudelle luokalle tai ratkaisua, jossa onkin seitsemän luokkaa.

Tärkeä lisätutkimuksen aihe on oikeasti selvittää, kuinka paljon välttämätön suunnittelutyö päivittäin vaatii aikaa ja mikä on suunnittelutyön vaikutus opetustyön tehokkuuteen.

Tutkimuksessani kaksi haastateltavaa luokanopettajaa toi esille parempana vaihtoehtona, että resurssiopettaja palkataan uuteen luokaan.

He kertoivat kokemuksestaan, että aikaisemmin heillä oli ollut kolme luokkaa, joissa oli suuret määrät oppilaita ja yksi resurssiopettaja, joka auttoi luokanopettajia muutamalla tunnilla jokaisessa luokassa viikossa.

Luokanopettaja kuvasi nykyistä tilannetta paremmaksi, kun resurssiopettaja oli palkattu uuteen luokkaan, josta luokanopettajat olivat koonneet uuden luokan. Näin ollen kaikissa luokissa oli nyt tasaisesti pari kymmentä oppilasta, kun ennen oli ollut luokassa noin 20–28 oppilasta.

Tässä voitaisiin selvittää esim. onko oppilaat saaneet enemmän aikaa pelkästään luokanopettajalta vai ovatko saaneet enemmän aikaa kun on ollut resurssiopettaja luokanopettajan lisäksi mukana muutamilla tunneilla viikossa.

## LÄHTEET

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, J., Thuneberg, H. 2011 Samanaikaisopetus on mahdollisuus – Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsinki. Helsingin opetusvirasto.

Apo, S. 1998. Kertomusten sisällön analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy, 62 – 80.

Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihevaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 159 – 183.

Fried, M. & Cook, L. 1996. Interactions – Collaboration skills for schools professionals. New York: Longman publishers.

Halinen I, 2009. POP–perusopetus paremmaksi Oppilaan ohjauksen hankkeen koordinaattoritapaaminen  
[http://www.oph.fi/download/122625\\_Halinen\\_190808.pdf](http://www.oph.fi/download/122625_Halinen_190808.pdf) (luettu 4.12.2018)

Hakala, J. T. 1999. Graduopas. Gaudeamus. Helsinki.

Hakkarainen, T. & Kiviharju, S. 2015. Resurssiopettajuus – matalampi aitamäkeen? Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu -tutkielma.

Hietanen, S. 2015. Samanaikaisopettajuus oppilaiden sosiaalisen kehityksen tukijana. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (toim.) 2007. Tutki ja kirjoita. 13., osin uudistettu painos Keuruu: Otavan kirjapaino Oy

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2004. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S .Hirsjärvi, P., Remes & P. Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. 10., osin uudistettu laitos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 114 – 157.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2004. Tutkimustyyppit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa S. Hirsjärvi, P., Remes & P. Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. 10., osin uudistettu laitos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 180 – 208.

Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiinlähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 70 – 85.

Korkeakivi, R. 2010. Opettaja-lehdessä ” Ressun pesti on riski ja mahdollisuus ” Opettaja 47/2010

Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli& J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: Pskustannus. 28 – 48.

Lehtomaa, M. 2006. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. 2. painos. Helsinki: Dialogia, 163 – 194.

McQuarrie N. & Zarry L. 1999. Examining the Actual Duties of Resource Teachers. Education- lehti vol. 120 issue 2, sivu 378.

Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. 2. tarkistettu painos. Viro: International Methelp Ky. (Gummerus kirjapaino Oy)

Moberg, S. 2001. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa J. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 34 – 48.

Moilanen, P. & Rähkä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 46 – 69.

Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T (toim.) 2001. Inklusion haaste kouluille. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.

Niskanen, S. 2006. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. 2. painos. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys- tulkinta- ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 89 – 114.

Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkiminen: fenomenologian erityistieteen tieteenteoria. 2. painos. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys tulkinta ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115 – 162.

Peterson, M & Hattie, M. 2003 Inclusive teaching: creating effective schools for all learners. Boston: Prentice hall cop.

Räisänen, J. 2013. ”Ei ihan aina tee sitä hommaa yksin”. Resurssiopettajat samanaikaisopetuksen toteuttajina ja heidän työskentelynsä merkitys alakouluilla. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta

ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 189 – 199.

Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetukseen muutoksen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä Studies in education, Psychology and Social Research. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: Werner Södersöm Oy

Saloviita, T. 2008. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisilla luokilla. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Ps-kustannus

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A & McDuffie, K. A. 2007. Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research.

<https://doi.org/10.1177/001440290707300401> (luettu 1.12.2018)

Super koulunkäynnin ohjaajan asialla, 2012

[https://www.superliitto.fi/site/assets/files/4599/koulunkaynninohjaajan\\_asialla\\_valmis\\_painoon.pdf](https://www.superliitto.fi/site/assets/files/4599/koulunkaynninohjaajan_asialla_valmis_painoon.pdf)

(luettu 8.12.2018)

Soukkala, R. 2016 Jaettu opettajuus – Samanaikaisopettajuus opettajien kokemana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu- tutkielma.

Syvälähti, R, Rauhala, R & Porkola (toim.) 1977. Samanaikaisopetus. Helsinki: Suomen kunnallisliitto.

Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Opetus ja- kulttuurimisteriö 2012. Saatavilla www-muodossa:

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79219/okm05.pdf> (luettu 8.12.2018)

Unesco 1994. Salamanca Statement and Frameworks for Action on Special Needs Education. Espanja: Unesco. Saatavilla [www-muodossa: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) (luettu 28.11.2018)

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2007. Didaktiikan perusteet. 3-4.painos. Helsinki. WSOY Oppimateriaalit. Helsinki.

Valtion tulosarvioesitys. 2018. Saatavilla [www-muodossa: http://budjetti.vm.fi/indox/sisalto.jsp?year=2018&lang=fi&maindoc=/2018/aky/aky.xml&opennode=0:1:11:263:695:723:731](http://budjetti.vm.fi/indox/sisalto.jsp?year=2018&lang=fi&maindoc=/2018/aky/aky.xml&opennode=0:1:11:263:695:723:731): (luettu 6.12.2018)

Vantaan kaupungin sivistystoimi 2011. Oppimisen, kasvun ja koulunkäynnin tuki Vantaan perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset. Saatavilla [www-muodossa: https://www.vantaa.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/113035\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelma.pdf](https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/113035_perusopetuksen_opetussuunnitelma.pdf) (luettu 15.7.2018)

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2009. Erityisavustus perusopetuksen opetusryhmien pienentämiseen Saatavilla [www-muodossa: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/avustukset](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/avustukset) (luettu 20.12.2015)

Samanaikaisopetus

<http://www.koulut.juankoski.fi/juantehtaankoulu/lapsiperheidenpalvelupolku/samanaikaisopetus.htm> (luettu 20.12.2015)



## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelukysymykset resurssiopettajalle

1. Työtehtävien kuvaus
  - Työkokemus resurssiopettajana?
  - Minkälaisia työtehtäviä olet tehnyt resurssiopettajana?
  - Luokka-asteet, joilla olet työskennellyt resurssiopettajana?
  - Aineet, joita olet opettanut resurssiopettajana?
  - Erityisosaaminen?
2. Resurssiopettajan toimintatavat
  - Millaisia työskentelytapoja käytät resurssiopettajana?
  - Miten koet mainitsevasi työskentelytavat?
  - Miten oppimisryhmät jaettiin?
3. Tilat, materiaalit ja välineet työskentelyssä
  - Miten tilat vaikuttavat työskentelyyn resurssiopettajana?
  - Miten tilat vaikuttivat opetusryhmien jaossa?
  - Millaisia materiaaleja käytät resurssiopettajana?
  - Millaisia välineitä käytät työskentelyssä?
  - Millaisia haasteita edellä mainitut asiat aiheuttavat työssäsi resurssiopettajana?
4. Suunnittelu, aikataulutus ja arviointi resurssiopettajan työssä
  - Miten suunnittelu toteutuu työssäsi resurssiopettajana?
  - Miten suunnittelu toteutui omalla luokka-asteellasi?
  - Miten koit lukujärjestyksen luomisen työssäsi?
  - Miten suunnittelu vaikuttaa tiedonkulkuun?
  - Miten arviointi toteutui työssäsi luokanopettajan kanssa?
  - Yllättävät tilanteet?
5. Haasteet ja onnistumiset resurssiopettajan työssä
  - Mitä asioita koit pahimpina haasteina omassa työssäsi?
  - Mitkä asiat koet onnistuneena omassa työssäsi?
6. Resurssiopettajan tulevaisuus
  - Miten kehittäisit resurssiopettajan työtä?
  - Mitä uhkia tai mahdollisuuksia näet tulevaisuudessa?

**Liite 2. Haastattelukysymykset luokanopettajalle**

1. Työtehtävien kuvaus
  - Kokemus luokanopettajana?
  - Minkälaisia työtehtäviä olet tehnyt resurssiopettajan kanssa?
2. Luokanopettajan työtavat
  - Miten ryhmä jako toimi resurssiopettajan kanssa?
3. Tilat, materiaalit ja välineet työskentelyssä resurssiopettajan kanssa
  - Miten tilat vaikuttivat opetusryhmien jaossa resurssiopettajan kanssa?
  - Millaisia materiaaleja käytät resurssiopettajan kanssa?
  - Millaisia välineitä käytät työskentelyssä resurssiopettajan kanssa?
  - Millaisia haasteita edellä mainitut asiat aiheuttavat työskentelyssä resurssiopettajan kanssa?
4. Suunnittelu, aikataulut ja arviointi resurssiopettajan kanssa?
  - Miten suunnittelu toteutuu työssäsi resurssiopettajan kanssa?
  - Miten suunnittelu toteutui omalla luokka-asteellasi?
  - Miten koit lukujärjestyksen luomisen työssäsi suhteessa resurssiopettajan lukujärjestykseen?
  - Miten suunnittelu vaikuttaa tiedonkulkuun resurssiopettajan kanssa?
  - Miten arviointi toteutui työssäsi resurssiopettajan kanssa?
  - Yllättävät tilanteet?
5. Haasteet ja onnistumiset resurssiopettajan työskentelyssä resurssiopettajan kanssa
  - Mitä asioita koit pahimpina haasteina resurssiopettajan yhteistyössä?
  - Mitkä asiat koet onnistuneena resurssiopettajan yhteistyössä?
6. Tulevaisuus resurssiopettajuudesta luokanopettajan näkökulmasta
  - Mitä uhkia näet resurssiopettajuudessa yhteistyössä luokanopettajan kannalta?
  - Miten kehittäisit resurssiopettajien työtä