

Luokanopettajien oppiainevalmiuksien merkitys koulun rekrytoinnissa ja opettajien opetuksellisessa työnjaossa

Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Kesäkuu 2019
Joni Järvelä

Ohjaaja: Jukka Husu

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

JÄRVELÄ, JONI:

Luokanopettajien oppiainevalmiuksien merkitys koulun rekrytoinnissa ja opettajien opetuksellisessa työnjaossa

Pro gradu -tutkielma, 54 s., 2 liites.

Kasvatustiede

Kesäkuu 2019

Luokanopettajan työnkuvaan kuuluu lähes kaikkien oppiaineiden opettaminen. Ihmilliseen todellisuuteen kuitenkin kuuluu, että jokaisella luokanopettajalla on eri oppiaineissa erilaiset opetusvalmiudet. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien oppiainevalmiuksien merkitystä suhteessa koulun rekrytointiin ja opettajien opetukselliseen työnjakoon.

Tutkimusaineisto sisälsi viidestä rehtoreille keväällä 2019 suoritetuista haastattelusta koostuvan aineiston ja keväällä 2018 mol.fi -sivustolta kerätyn 322 luokanopettajan työpaikkailmoitusta käsittävän aineiston. Haastatteluaineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, minkä tavoitteena oli saada kokonaisvaltainen kuva tutkimustehtävän ilmiöstä. Työpaikkailmoitusaineisto analysoitiin sisällön erittelyllä, jonka avulla tutkittiin, kuinka monta kertaa eri oppiainekvalifikaatiot esiintyivät työpaikkailmoituksissa.

Tutkimuksessa havaittiin, että opettajien rekrytoinnissa oppiainevalmiuksilla on merkitystä erityisesti silloin, kun koulusta puuttuu jonkin tietyn oppiaineen osaamista. Oppiainekvalifikaatiot kohdistuvat taito- ja taideaineisiin sekä kieliin. Opettajien opetuksellisessa työnjaossa opettajiston erilaiset oppiainevalmiudet ilmenevät oppiainevaihtoina. Oppiainevaihtoja tehdään opettajalähtöisesti niin, että opettajat toteuttavat omien vahvuuksien ja heikkouksien perusteella työnjakoa erityisesti taito- ja taideaineiden opettamisessa. Tulosten yhteenvetona oli, että koulun opettajiston oppiainevalmiuksilla eli ainedidaktisella poolilla on vuorovaikutussuhde rekrytointiin ja kausaalisuhte koulun opettajien opetukselliseen työnjakoon.

Tutkimuksen johtopäätöksenä todettiin, että luokanopettajien oppiainevalmiuksilla on näkyvä merkitys koulun ja opettajien toiminnassa. Luokanopettajien oppiainevalmiuksiin tulisikin kiinnittää entistä enemmän huomiota niin koulun, opetuksen, opettajuuden kuin opettajankoulutuksenkin kehittämisen saralla.

AVAINSANAT: AINEDIDAKTIikka, AINEENHALLINTA, KOULUORGANISAATIO, REKRYTOINTI, LUOKANOPETTAJA, TAITO- JA TAIDEAINEET

Sisälllys

1 JOHDANTO	1
2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS	3
2.1 Opettajan kompetenssit ja sisältöosaaminen	3
2.2 Opettajan sisältöosaamisen rakentuminen	6
2.2.1 Opettajan oppisisältöjä koskeva asiantuntijuus.....	6
2.2.2 Opetussuunnitelma sisältöosaamisen ohjaajana	8
2.2.3 Opettajankoulutus ainedidaktisen osaamisen muodollisena pohjana	12
2.3 Oppiainevalmiuksien merkitys koulun kokonaisuudessa.....	16
2.3.1 Oppiainevalmiudet rekrytoinnissa	16
2.3.2 Oppiainevalmiudet opetuksellisessa työnjaossa.....	17
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	20
3.1 Tutkimustehtävä.....	20
3.2 Tutkimusmenetelmät.....	20
3.3 Tutkimusaineiston hankinta ja tutkittavat	21
3.3.1 Rehtoreiden haastattelut.....	21
3.3.2 Oppiainekvalifikaatiot työpaikkailmoituksissa.....	23
3.4 Aineiston analyysi	24
4 TULOKSET	29
4.1 Oppiainevalmiuksien merkitys luokanopettajan rekrytoinnissa	29
4.1.1 Oppiainekvalifikaatioiden oppiainekohtainen kohdentuminen työpaikkailmoituksissa.....	29
4.1.2 Oppiainevalmiuksien merkitys rekrytoinnin kokonaisuudessa: rehtoreiden käsityksiä	31
4.2 Oppiainevalmiuksien merkitys opetuksellisessa työnjaossa	34
4.3 Tulosten yhteenveto.....	38
5 POHDINTA.....	42
5.1 Tulosten tarkastelua.....	42
5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuseettinen arviointi	45
5.3 Johtopäätökset.....	49
LÄHTEET	51
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Suomalaisessa peruskoulussa luokkien 1–6 opetuksesta vastaa pääosin luokanopettaja, joka useimmiten opettaa omalle luokalleen valtaosaa opetussuunnitelmaan sisältyvistä oppiaineista. Tämä asettaa luokanopettajille vaatimuksen hallita laajan määrän erilaisia oppiainesisältöjä, joihin Suomessa kuuluu myös laajasti taito- ja taideaineita, kuten musiikkia, käsityötä, kuvataidetta ja liikuntaa. Tämä vaatimus muodostaa kuitenkin ristiriidan suhteutettuna siihen inhimilliseen ja kokemusperäiseen havaintoon, että jokaisella ihmisellä on eri asioissa vahvuuksia ja heikkouksia. Näin ollen myöskään luokanopettaja ei voi aina olla vahva kaikissa aineissa. Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin tutkia, että miten tämä ristiriita ilmenee koulujen toiminnassa ja minkälaisin keinoin sitä ratkotaan.

Kasvatustieteellinen tieto ja opetettavan aineksen sisällön tuntemus muodostavat opettajan didaktisen osaamisen kokonaisuuden, joka on keskeinen osa opettajan ammattitaitoa. Ainejakoinen opetussuunnitelma määrittelee, mitä asioita opettajan didaktinen osaaminen pitää sisällään eri aineissa. Näin ollen voidaan puhua opettajan ainedidaktisesta osaamisesta, joka on tämän tutkimuksen kontekstissa laajennettu oppiainevalmiuksien käsitteeksi. On hyvin vaikeaa määrittellä, milloin opettajalla on opettamista varten tarpeeksi ainedidaktista osaamista. Varsinkaan luokanopettajan kohdalla muodollinen pätevyys opettaa oppiaineita ei ole tae siitä, että hänen ainedidaktiset taitonsa olisivat riittävät joka oppiaineessa. Opettajan henkilökohtaiseen ammattikäsitteeseen kuitenkin sisältyy oppiainekohtainen opettajapystyvyyden tunne, jonka perusteella hänellä itsellään on tuntemus siitä, ovatko hänen ainedidaktiset taitonsa riittävät oppiaineen opettamista varten. Opettajapystyvyyden tunteeseen eri oppiaineiden tasolla puolestaan vaikuttaa se, kuinka paljon hänellä tosiasiallisesti on ainedidaktista osaamista eri aineissa. Tiivistetysti: oppiainevalmiuksien käsitteen keskiössä on ainekohtainen opettajapystyvyyden tunne, joka on riippuvainen ainedidaktisesta osaamisesta.

Tutkimuskirjallisuuden perusteella voi todeta, että luokanopettajien erilaiset oppiainevalmiudet vaikuttavat koulun toiminnan tasolla kahteen ulottuvuuteen, rekrytointiin ja opettajien opetukselliseen työnjakoon. Aikaisempi tutkimustieto asi-

asta jää kuitenkin lähinnä mainintojen tasolle, eikä ilmiöön liittyvien asioiden vuorovaikutussuhdetta ole juurikaan käsitelty. Tutkimustiedon saaminen oppiainevalmiuksien merkityksestä auttaa niin yksilöitä kuin yhteisöjä. Sen avulla on mahdollista hahmottaa koulun toimintaa, opettajien työmarkkinoita ja opettajuutta. Ainedidaktiikan piiriin kuuluva tutkimustieto on tärkeää myös luokanopettajakoulutuksen rakenteen kehittämisen kannalta, erityisesti luokanopettajan monialaisten opintojen sisältöjen sekä luokanopettajien ainedidaktista osaamista edistävien sivuaineiden suhteen.

Tutkimuksen tutkimustehtävänä on selvittää, miten luokanopettajien oppiainevalmiudet vaikuttavat opettajan rekrytoinnissa ja opettajien opetuksellisessa työnjaossa. Tutkimus sisältää kaksi aineistoa: pääaineisto koostuu alakoulujen rehtoreille tehdyistä tutkimushaastatteluista, joiden perusteella on tarkoitus selvittää tutkimusilmiötä kokonaisvaltaisesti; täydentävä aineisto koostuu luokanopettajien työpaikkailmoituksista, joista on tarkasteltu oppiainekvalifikaatioiden esiintymistä, mikä mahdollistaa oppiainevalmiuksien selvittämisen eri oppiaineiden tasolla. Johdannon jälkeinen tutkimusraportti sisältää teoria-, metodi-, tulos- ja pohdintaluvun.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

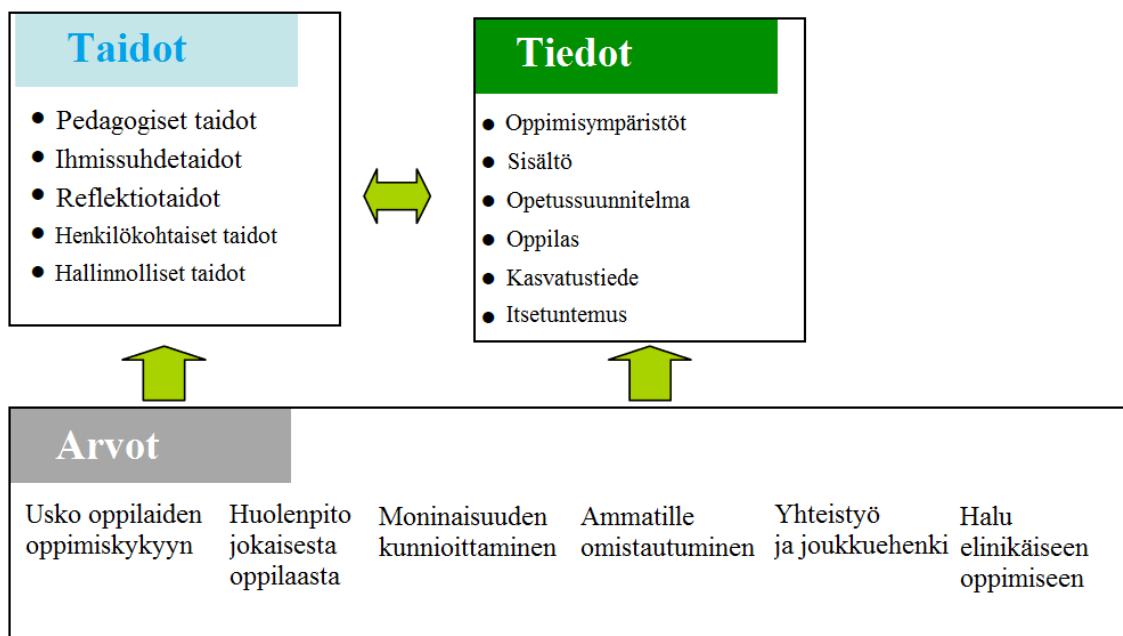
Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia, miten luokanopettajien oppiainevalmiudet vaikuttavat koulun toiminnassa. Tämän kokonaisuuden tarkemman tutkimisen viitekehyyksi tässä luvussa esitellään ensin yleiskuva opettajan kompetensseista ja sisältöosaamisen sijoittumisesta niissä. Toiseksi tarkastellaan opettajan sisältöosaamisen rakentumista ja tiedollista perustaa. Tätä tarkastellaan selvittämällä, kuinka opetussuunnitelman kautta opettajan sisältöosaamisesta muodostuu ainedidaktista osaamista, joka puolestaan opettajapysyvyyden kautta muodostaa opettajan oppiainevalmiudet. Lisäksi tarkastellaan opettajankoulutusta ainedidaktisen osaamisen opillisena pohjana. Viimeisessä alaluvussa oppiainevalmiudet tuodaan koulun toiminnan kontekstiin tarkastelemalla niitä rekrytoinnin ja opettajien opetuksellisen työnjaon näkökulmasta. Tämän pääluvun tarkoituksena on antaa tutkimukselle tieteellinen konteksti ja merkitys sekä samalla jäsentää sen ymmärtämisen kannalta tarpeellinen kasvatustieteen teoreettinen ja käsitteellinen tieto.

2.1 Opettajan kompetenssit ja sisältöosaaminen

Kompetenssilla tarkoitetaan kykyä onnistua ammattiin sisältyvistä ja työyhteisön arvostusta nauttivista tehtävistä. Se rakentuu erityisesti ammattispesifisestä tietotaidosta, joka on kasautuvasti kerääntynyt yksilön elämänhistorian varrella. (Ruohotie 2008, 199–202.) Kompetenssia hyvin lähellä oleva käsite on kvalifikaatio. Luukkainen (2000, 79) tulkitsee käsitteiden eron muodostuvan sen kautta, että kvalifikaatiolla tarkoitetaan työelämän vaatimaa tietotaitoa, kun taas kompetenssi on tietotaitoa sinänsä. Henkilö voi siis omata kompetenssia myös ilman kvalifikaatiota, mutta toisaalta kvalifikaatio ei ole tae kompetenssista. Opettajan työssä tämä voi ääritapauksessa tarkoittaa sitä, että opettajalla on muodollinen kelpoisuus, mutta hänellä ei ole työhön vaadittavaa todellista osaamista. Tässä alaluvussa tullaan käsittelemään opettajan kompetensseja, mutta myös kvalifikaation käsite oli syytä määritellä käsitteiden samankaltaisuuden vuoksi.

Opettajan kompetensseja ja niihin kuuluvia osa-alueita¹ tarkastellessa on huomioitava, että asiaan liittyy monia eri lähestymistapoja, jotka usein vaihtelevat alueellisesti. Esimerkiksi eurooppalaiset tutkimukset yleensä pitäytyvät selkeästi opettajan profession² kuvailussa, kun taas esimerkiksi yhdysvaltalaiset tutkimukset saattavat liittää mukaan muun muassa urakehitykseen, suorituskykyyn ja tehokkuuteen liittyviä asioita. (Caena 2011, 14–15.) Joskin esimerkiksi tuoreessa suomalaisessa opettajan kompetensseja tutkivassa mallissa on otettu huomioon myös työhyvinvointia koskevat kompetenssialueet (Metsäpelto ym. 2019).

Singaporen kansallisen koulutusinstituution tutkijoiden Chongin ja Cheahin (2009) julkaiseman ja 676 valmistuvan opettajaopiskelijan vertaisarvioiman tutkimuksen mukaan opettajan kompetenssit voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen, jotka ilmenevät kuviosta 1.



KUVIO 1. Opettajan kompetenssien osa-alueet (Chong & Cheah, 2009)

Myös eurooppalaiset tutkimukset esimerkiksi Belgiassa (Mohamed ym., 2010), Turkissa (Selvi, 2010), Ruotsissa (Lillvist ym., 2014) ja Suomessa (Metsäpelto ym., 2019) osoittavat, että opettajan kompetenssien eri osa-alueet ilmenevät varsin yhtenäisesti alan tutkimuksessa.

¹ kompetensseista käytetään myös nimitystä ”opettajan osaamisalueet” (mm. Metsäpelto 2019)

² professiolla tarkoitetaan Luukkasen (2000, 60) mukaan työtä, johon sisältyy mm. erikoistunut tietoperusta sekä suhteellisen runsaasti harkintavaltaa työssä

Tyypillisesti eri tutkimuksissa esiintyvät kompetenssien osa-alueiden ominaisuuksien kuvauskategoriat vaihtelevat hieman, mutta niissä kuvatut ominaisuudet ovat pääpiirteittäin samoja. Tässä suhteessa Ángel (2016) tekee poikkeuksen todetessaan, että opettajan kompetensseja ei tulisi nähdä vain tietoina, taitoina ja asenteina; sen sijaan kompetensseiksi tulisi pikemminkin nähdä asiat, jotka saavat opettajan käyttämään tietojen, taitojen ja asenteiden muodostamaa osaamista eri tilanteissa. Ángel lähestyykin näkökannallaan Korthagenin (2004, 80) ajatusta, jonka mukaan kompetenssit ovat tiedon, taidon ja asenteiden integroitunut kokonaisuus. Samaa lähestymistapaa edustaa Toom (2008, 166), jonka mukaan opettajalla ei ole yhtenäistä pedagogista tietämyspohjaa, vaan päivittäinen opetustyö perustuu tarpeellisten uskomusten, näkemysten ja tapojen soveltamiseen. Ángel (2016) jakaa opettajan kompetenssit espanjalaisessa opetussuunnitelmassa esiintyvien osaamisalueiden mukaan muun muassa kielellisiin, matemaattisiin, digitaalisiin ja oppimaan oppimisen kompetensseihin. On huomioitava, että myös aikaisemmin mainitut kompetenssimallit ottavat huomioon opetettavan sisällön yhtenä kompetenssien osa-alueena, esimerkiksi Metsäpellon ym. (2019) mukaan opettajan tietoperusta on yksi opettajan kompetenssialue. Ángel menee tästä kuitenkin astetta pidemmälle luokitellessaan opettajan kompetensseja pelkästään opetettavan sisällön alaluokan, eli oppiainejaon, mukaan.

Yhteenvetona voi todeta, että opettajan kompetenssit nähdään eri tutkimuksissa pääosin samankaltaisesti. Tyypillisesti suurin ero ilmenee tulkintaeroissa siinä, miten kompetenssi lopulta määritellään ja miten kompetenssin eri kategoriat jaotellaan. Tämän tutkimuksen kannalta olennaista on ymmärtää opettajan sisällöllisen osaamisen sijoittuminen eri osaamisalueissa: useimmiten se nähdään yhtenä osana opettajan tiedollisia kompetensseja, mutta kompetenssit on mahdollista myös kokonaan jakaa opettajan professioon kuuluvan oppiainesisällöllisen osaamisen perusteella, kuten Ángelin tutkimus teki. Sisällöllisen osaamisen tarkempaa rakentumista sekä sen merkitystä tullaan tarkastelemaan seuraavissa alaluvuissa.

2.2 Opettajan sisältöosaamisen rakentuminen

2.2.1 Opettajan oppisisältöjä koskeva asiantuntijuus

Tynjälän (2006, 105) mukaan asiantuntijatiedon voi jakaa kolmeen eri luokkaan: formaaliin tietoon, käytännölliseen tietoon ja itsesäätelytietoon. Opettajan työn kannalta formaaliin tiedon osa-alueiksi voidaan lukea kuuluvaksi pedagoginen tieto (*pedagogical knowledge*) sekä opetettavaa sisältöainesta koskeva tieto (*content knowledge*). Pedagogiseen tietoon kuuluu kasvatustieteellinen tieto sekä myös muut opetuksessa hyödylliset asiat, kuten viestintä-, vuorovaikutus- ja ammattietiikkataidot. Sisältötieto puolestaan on yksinomaan opetettavan aiheen sisältöjä koskevaa substanssitietaa. Yhdessä pedagoginen tieto ja sisältötieto muodostavat pedagogisen sisältötiedon (*pedagogical content knowledge*). (Tynjälä 2006, 105.)

Edellä mainitut opettajan tiedon osa-alueet ovat alkujaan lähtöisin Shulmanin (1987) opettajan tietämistä koskevasta mallista, joka koostui seitsemästä eri opettajan tiedon kategoriasta. Alun perin malliin kuuluvia kategorioita olivat yleinen pedagoginen tieto, oppilastuntemustieto, oppimisympäristöjen tieto, koulutuksen tarkoituserien tieto, opetussuunnitelmatieto, sisältötieto sekä viimeiseksi pedagoginen sisältötieto (Shulman 1987, 8). Nykyisen tulkinnan mukaan pedagoginen sisältötieto on opettajan tietämyksen ydin, sillä se ei ole vain oma kategoriansa, vaan sisältää elementtejä kaikista muista kategorioista. (Gitomer & Zisk 2015, 19–20; Kansanen 2012, 33.)

Shulmanin mallia on kehitelty eteenpäin lukuisten tutkijoiden toimesta. Ball ym. (2008) kehittivät sisältötiedolle ja pedagogiselle sisältötiedolle omat alakategoriansa. Sisältötiedon (*subject matter knowledge*) he jakoivat yleiseen sisältötietoon (*common content knowledge*) sekä erityiseen sisältötietoon (*spezialised content knowledge*). Yleinen sisältötieto sisältää oppiaineen akateemisen oppisisällön ja erityinen sisältötieto sisältää sellaisen opettajan työssä tarvittavan oppiainesisällön, jolle ei kuitenkaan ole muualla käyttöä. Pedagogisen sisältötiedon Ball ym. (2008) jakoivat sisältöä ja opiskelijoita koskevaan tietoon (*knowledge of content and students*) sekä sisältötietoa ja opetusta koskevaan tietoon (*knowledge of content and teaching*). Lisäksi he loivat vielä yhden uuden kate-

gorian, jossa yhdistyvät sisällön ja opetussuunnitelman tieto (*knowledge of content and curriculum*). (Ball ym., 2008; Kansanen 2012, 28–29.)

On huomioitava, että pedagoginen sisältötieto ei ole pelkästään formaalia tietoa, vaan se on myös erityisesti luonteeltaan implisiittistä käytännöllistä tietoa. Tämä johtuu siitä, että opetuksessa ei käytetä pelkästään esimerkiksi koulutuksen kautta saatua tietoa, vaan myös kokemuksen kautta kerrytettyä hiljaista tietoa. (Tynjälä 2006, 106.) Hakkaraisen ja Paavolan (2008, 59) mukaan hiljainen tieto tarkoittaa niitä yksilön käytettävissä olevia tietovarantoja, joita ei voi kielellisesti esittää. Opettajan työssä hiljaisen tiedon voidaan katsoa olevan opetusprosessiin suuntautumisen taustalla (Hakkarainen & Paavola 2008, 66). Myös Tynjälän (2006, 105) asiantuntijuusmallin kolmas tiedon taso, itsesäätelytaito, voidaan luokitella osaksi hiljaista tietoa. Opettaja tarvitsee itsesäätelytaitoa jatkuvasti työskennellessään ja arvioidessaan omaa toimintaansa. Opetuksen aikana tapahtuvan reaaliaikaisen itsesäätelyn katsotaan olevan intuitiivista ja puolestaan opetustilannetta ennen tai sen jälkeen tapahtuva itsesäätely on reflektiivistä. (Toom 2008, 167–168.)

Oleennaista opettajan tietoperustan rakentumisessa on formaalin tiedon ja käytännöllisen tiedon integrointi. Teoreettista tietoa tulisi muuntaa käytännölliseksi tiedoksi ja käytännöllistä tietoa teoreettiseksi tiedoksi. (Tynjälä 2006, 107.) Kaikkien kolmen Tynjälän esittämien tietokategorioiden yhdistyminen havainnollistuu Rowlandin ym. (2005) tutkimuksessa, jossa opettajan käytännön tietoperusta jaettiin neljään eri dimensioon sen jälkeen, kun tutkijat olivat observeineet opettajan toimintaa alakoulun luokkien matematiikan³ tunneilla. Tutkimuksen dimensioista pohjatieto (*foundation knowledge*) sisältää opettajan hallussa olevan opetukseen tarvittavan tiedon (vrt. pedagoginen sisältötieto). Muunnettava tieto (*transformation knowledge*) on tietoa, jonka avulla opettaja muuttaa sisällön opetustapahtumaksi. Kytköstieto (*connection knowledge*) on tietoa, jonka avulla opettaja kykenee tekemään päätöksiä opetettavan sisällön suhteen. En-

³ Kansanen (2012, 32) huomauttaa, että opettajan tietoperustaa ja erityisesti pedagogista sisältötietoa tarkastelevista tutkimuksista selvästi yli puolet käsittelee asiaa matematiikan tai luonnontieteiden näkökulmasta. Onkin syytä kysyä, missä määrin pedagogisen sisältötiedon mallit soveltuvat esimerkiksi käytännöllisten aineiden opetuksessa tarvittavan tietoperustan selvittämiseen

nakointitieto (*contingency knowledge*) on tietoa, jonka avulla opettaja kykenee poikkeamaan suunnitellusta ja tarttumaan oppilaiden ideoihin. Jokainen edellä mainitusta tiedon dimensioista representoituu opettajan oppitunnilla käyttämissä toimintatavoissa, jotka ilmenevät taulukon 1 luokkahuonerepresentaatioissa.

TAULUKKO 1. Opettajan tietoperusta (Rowland ym., 2005; Rowland, 2013).

Dimensio	Luokkahuonerepresentaatio
❖ Pohjatieto	<ul style="list-style-type: none"> • oppikirjan käyttäminen • virheiden tunnistaminen • aihealueen tuntemus • terminologian käyttö
❖ Muunnettava tieto	<ul style="list-style-type: none"> • esimerkkien valinta • opetusmateriaalien käyttö • demonstrointi
❖ Kytköstieto	<ul style="list-style-type: none"> • monimutkaisuuden aavistaminen • opetusjärjestyksen päättäminen • soveltuvuuden ymmärtäminen • kytökset menetelmien ja käsitteiden välillä
❖ Ennakointitieto	<ul style="list-style-type: none"> • suunnitellusta poikkeaminen • oppilaiden ideoihin tarttuminen • puutteellisten resurssien paikkaaminen

Eri dimensioiden yhdistäminen esimerkiksi Tynjälän asiantuntijatiedon malleihin voisi olla jokseenkin mahdollista, mutta ei käytännössä mielekäästä. Toomin (2008, 166) mukaan opettajalla ei ole yhtenäistä pedagogista tietämyspohjaa, vaan päivittäinen opetustyö perustuu tarpeellisten tietojen ja taitojen soveltamiseen. Tämän perusteella taulukosta voi tehdä johtopäätöksen, että jokainen dimensio on periaatteessa integroitunut myös jokaiseen toiseen dimensioon, ja näin ollen niiden toimiminen yhdessä muodostaa opettajan ammatin tietopohjan.

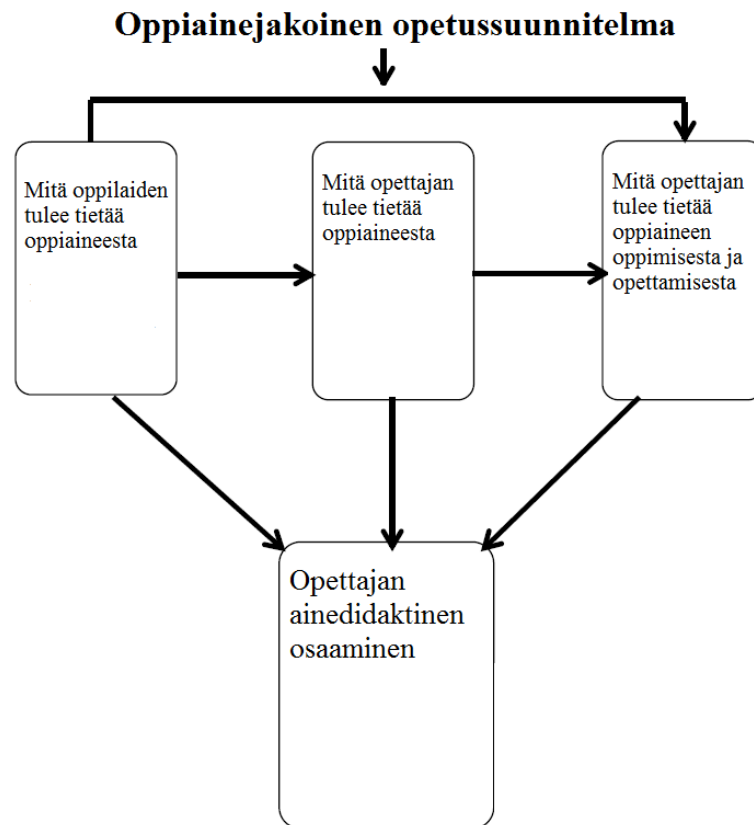
2.2.2 Opetussuunnitelma sisältöosaamisen ohjaajana

Opettajan sisällöllistä osaamista ohjaava asia on opetussuunnitelma, joka määrittää koulujen opetustavoitteet ja -sisällöt. Jotta on mahdollista edetä opetussuunnitelman tarkasteluun opettajan sisällöllisen osaamisen ohjaajana, on en-

sin tarkasteltava opetussuunnitelmaa yleisellä tasolla. Yhteiskunnassa pääasiallisesti opetuksesta vastaava taho on koulu, joka puolestaan on institutionaalisen luonteensa puolesta sidoksissa yhteiskuntaan. Tämän sidossuhteen olennainen tekijä on se, että koulun opetussuunnitelma laaditaan yhteiskunnan käytäntöjen ja syvärakenteiden perusteella. (Kansanen 2004, 25–29.) Eri yhteiskuntien opetussuunnitelmia voidaan vertailla keskenään vain samanlaisiin tavoitteisiin kohdistuvien sisältöjen kannalta. Opetussuunnitelmalla siis on aina tiettyä yhteiskuntaa koskeva näkökulma, minkä vuoksi sitä tulisi yleensä tulkita vain kyseisen yhteiskunnan näkökulmasta. (Jyrhämä ym. 2016, 79.) Tämän tutkimuksen aihe koskee Suomen yhteiskunnan ja koulujärjestelmän kontekstia, joten tässä suhteessa seuraavassa tarkastellaan opettajan sisältöosaamisen suhdetta lähinnä suomalaisen koulujärjestelmän opetussuunnitelman puitteissa.

Opetuksen sisältö voidaan jakaa kahteen osaan: oppiainesisältöön ja muuhun sisältöön, joista tämän tutkimuksen kannalta olennaista on oppiainesisältö. Oppiaineen sisällöillä tarkoitetaan niitä asioita, joita opiskellaan eri oppiaineiden yhteyksissä. (Kansanen 2004, 31; Jyrhämä ym. 2016, 73.) Yleisen käytännön mukaisesti suurin osa sisällöistä jaetaan oppiaineisiin. Tällöin puhutaan oppiainejakoisesta opetussuunnitelmasta. Oppiainejako perustuu sisältöjen luokitteluun, jonka takana on akateeminen perinne, jonka juuret ovat antiikin yhteiskuntajärjestelmässä. Keskeistä on se, että jokaisella oppiaineella on tieteeseen perustuva taustansa, jonka avulla oppiaineen sisältöjä kehitetään. (Jyrhämä ym. 2016, 73–74).

Opettajan tehtävä on saada oppilaat omaksumaan opetussuunnitelman tavoitteet. Olennaista onkin, että opettaja itse tuntee opetussuunnitelman ja siinä esitetyt opetuksen tavoitteet. (Kansanen 2004, 55.) Opetussuunnitelman oppiainejakoisen rakenteen vuoksi opettajan sisältöosaamisen ytimessä on oppiaine. Voidaan siis puhua opettajan ainesisältöosaamisesta tai ainedidaktisesta osaamisesta. Kuvio 2 havainnollistaa opetussuunnitelman roolia opettajan sisällöllisen osaamisen ohjaajana.



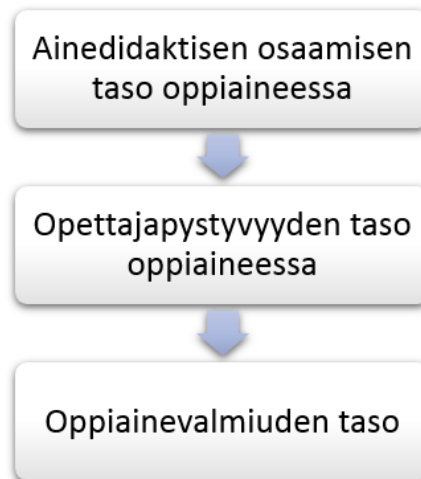
KUVIO 2. Opetussuunnitelma opettajan ainedidaktisen osaamisen ohjaajana (sovellettu Gitomer & Zisk 2015, 34).

Opetussuunnitelma siis määrää sen oppisisällön, jonka oppilaan olisi tiedettävä aiheesta. Opettajan tulee tällöin olla sisällön suhteen asiantuntija vähintään siltä osin, että hänen asiantuntemuksensa taso ylittää oppilaiden asiantuntemuksen tason. Opetettavan aineen sisällön tuntemista kutsutaan aineenhallinnaksi. Opettajan ainedidaktiseen osaamiseen kuuluu aineenhallinnan lisäksi tietämys siitä, kuinka oppilaat oppivat ainetta ja kuinka ainetta ylipäätään olisi hyvä opettaa. Opettajan aineenhallinta ja muu aineen opettamiseen liittyvä osaaminen muodostavat siis ainedidaktiseksi osaamiseksi kutsutun alueen. Pedagoginen sisältötieto sisältää tältä osin samat osaamisalueet, ja nykyisin ainedidaktiikan ja pedagogisen sisältötiedon käsitteitä käytetäänkin lähes synonyymeinä. (Kansanen 2004, 72–74.)

Opettajan ainedidaktisen osaamisen merkityksen opetustilanteessa voi tiivistää didaktisessa kolmiossa ilmenevän didaktisen suhteen avulla. Didaktisen kolmion kulmat muodostuvat sisällöstä, opettajasta ja oppilaasta. Näistä sisältö laajenee opetussuunnitelman kautta yhteiskuntaan. Opettajan suhde sisältöön eli

opetussuunnitelmaan ja sitä kautta oppiaineisiin edellyttää opettajan ainedidaktista osaamista. Opettajan ja oppilaan välistä suhdetta kutsutaan pedagogiseksi suhteeksi. Oppilaan ja sisällön välistä suhdetta, johon on vielä lisäksi liitetty opettajan interventio, kutsutaan puolestaan didaktiseksi suhteeksi. (Kansanen 2004, 80–81) Didaktinen suhde saa siis tarkoituksensa opetussuunnitelmasta, toimeenpanevan tekijänsä opettajasta, jonka ainedidaktisen osaamisen soveltaminen opetustilanteessa (eli pedagogisessa suhteessa) johtaa oppilaan opiskeluun ja sitä kautta oppimiseen.

Tässä tutkimuksessa käytetään ainedidaktisen osaamisen ohella oppiainevalmiuksien käsitettä. Käsitevalintaa perustellaan sillä, että todellista opettamisen kannalta riittävää ainedidaktisen osaamisen määrää on lähes mahdotonta määritellä (Kansanen 2004, 73) Luokanopettaja voi myös olla muodollisesti pätevä opettamaan oppiaineita, mutta tosiasiallisesti hänen ainedidaktinen osaamisensa voi tietyissä oppiaineissa olla puutteellista (Yrjönsuuri 1990, 39). Näin ollen todellisen valmiuden opettaa oppiainetta voi määritellä vain opettaja itse oman oppiainekohtaisen opettajapystyvyytensä perusteella. Opettajapystyvyydellä tarkoitetaan Tschannen-Moranin ym. (1998, 202–203) mukaan opettajan käsitystä omista ammatillisista kyvyistään. Tschannen-Moranin ym. (1998, 215) sekä Woolfolk Hoyn ja Davisin (2006, 120) mukaan opettajan sisältötiedon määrä oppiaineessa on kytköksissä opettajapystyvyyteen oppiaineen tasolla, ja liian heikot oppiainekohtaiset kyvyt saattavat saada opettajan välttelemään aineen opettamista. Myös Räisänen (1996), Tereska (2003) ja Vesioja (2006) ovat havainneet, että heikko oppiaineosaaminen on yhteydessä siihen, että opettaja ei halua opettaa oppiainetta. Kuviossa 3 on havainnollistettu oppiainevalmiuksien käsitteen muodostuminen.



KUVIO 3. Oppiainevalmiuteen vaikuttavat tekijät (sovellettu mm. Tschannen-Moran ym., 1998 ja Woolfolk Hoy & Davis, 2005)

2.2.3 Opettajankoulutus ainedidaktisen osaamisen muodollisena pohjana

Oppiainejakoisen opetusperustan vaihtoehdoksi on Suomessa esitetty kokonaisopetusjärjestelmää, jossa sisällöt eivät perustuisi oppiaineisiin, vaan laajempiin kokonaisuuksiin. Kokonaisopetusjärjestelmää ei kuitenkaan ole toteutettu, vaikka opetus onkin edennyt peruskouluissa oppiainerajat ylittäviin kokonaisuuksiin. (Ahonen 2012, 50.) Mitä pienemmistä koululaisista on kyse, sitä vähemmän opetuksen sisältöä tarvitsee määritellä oppiaineiden perusteella. Puolestaan mitä vanhemmiksi oppilaat varttuvat, sitä suuremmiksi käyvät opettajan ainesisältöjen hallinnan eli aineenhallinnan edellytykset. Tähän perustuen suomalaisessa koulujärjestelmässä pääsääntöisesti lähes kaikkien oppiaineiden opetuksesta vastaava luokanopettaja opettaa peruskoulun kuudella ensimmäisellä luokalla. Aineenhallinnan vaatimusten tason noustessa peruskoulun seitsemännellä luokasta lähtien kunkin aineen opetuksesta vastaa aineen sisältöihin erityisesti perehtynyt aineenopettaja. (Jyrhämä ym. 2016, 74.)

Muodollinen pätevyys luokkien 1–6 oppiaineiden opetukseen saavutetaan suorittamalla oppiaineiden monialaiset opinnot osana opettajan tutkintoa. Luokanopettajan monialaiset opinnot painottavat ainedidaktista näkökulmaa. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että opinnoissa pyritään antaman jokaisesta oppiaineesta kokonaisvaltainen kuva osana koulutusjärjestelmää. Luokanopettajien olisi kyettävä perustelemaan, miksi kutakin oppiainetta opetetaan koulussa. Osana tätä ainedidaktista kokonaisuutta opiskellaan puhtaasti myös oppiainei-

den sisältöjä eli aineenhallintaa. (Rantala 104–105.) Hisingerin (2005, 71) Helsingin yliopiston opettajaopiskelijoille suorittaman tutkimuksen mukaan vain noin viisi prosenttia luokanopettajaopiskelijoista kertoi olevansa tyytymättömiä monialaisissa opinnoissa saamiinsa valmiuksiin.

Suurin osa luokanopettajista ei jätä oppiaineosaamistaan vain monialaisten opintojen varaan, vaan tyypillisesti he opiskelevat sivuaineopintoina koulussa opetettavia aineita. Aikaisemmin näitä opintoja kutsuttiin erikoistumisopinnoiksi, jota osin vieläkin kuulee käytettävän. Luokanopettajat voivat myös suorittaa sivuaineet niin sanotusti pitkänä, eli vähintään 60 opintopisteen suuruisena, mikä pätevoittää opettamaan ainetta myös yläkoulussa. Kaikki peruskoulun luokat kattavat yhtenäiskoulut voivatkin näin hyödyntää luokanopettajien osaamista kätevästi. (Rantala 2012, 98–110) Opettajankoulutusyksiköiden sivuainehaut painottuvat kouluissa opetettaviin aineisiin ja näistä erityisesti taito- ja taideaineisiin (Räihä 2006, 223). Vesiojan (2006, 141, 182) teoksen luokanopettaja-haastatteluiden perusteella voi todeta, että suoritetuilla sivuaineilla on merkitystä luokanopettajien kokemaan oppiaineorientaatioon, eli siihen, kuinka vahvaksi kasvattajaksi he tuntevat itsensä tietyssä oppiaineessa muihin oppiaineisiin suhteutettuna. Räihän (2001, 93) mukaan sivuaineisiin hakevat monesti ne opiskelijat, joilla on jo ennestään riittävät taidot kyseisessä aineessa.

Luokanopettajien ainedidaktisesta osaamisesta on aikojen saatossa esitetty paljon epäilyjä. Kritiikkiä on esitetty erityisesti siitä, että opettajakoulutuksessa eri oppiaineiden osaaminen jää pintaraapaisuksi, eikä se siten mahdollista syvempää tietämystä oppiaineiden sisältöjen hallitsemiseen. Esittäjinä ovat usein eri oppiaineita edustavat komiteat. (Rantala 2012, 103.) Tämän takana voidaan todeta olevan Jyrhämän ym. (2016, 74) esittämä opetussuunnitelman oppiainetaistelu, jossa keskeisenä toimijana ovat eri oppiaineita edustavat järjestöt, jotka pyrkivät pitämään oman oppiaineensa puolia. 1990-luvulla keskustelussa esitettiin myös, että luokanopettajat voisivat keskittyä vain tiettyjen oppiaineiden opiskeluun. Tämä esitys ei kuitenkaan edennyt pidemmälle, sillä koulutuspoliittisen hengen mukaan luokanopettajan tuli hallita kaikkien oppiaineiden opettaminen. (Rantala, 106–107.)

Luokanopettajien ainedidaktista osaamista on tutkittu lukuisissa eri tutkimuksissa. Suurin osa tutkimuksista on tutkinut asiaa luokanopettajaopiskelijoiden aineenhallinnan testauksen kautta, pienempi osa puolestaan luokanopettajien omien kokemusten kautta. On myös huomioitava, että aiheeseen liittyvissä tutkimuksissa tutkitaan useimmiten vain yhden aineen ainesisällön hallitsemista. Seuraavaksi esitellään eri oppiaineiden hallintaan ja opetusvalmiuksiin liittyviä tutkimuksia.

Tainion ja Marjokorven (2014) suorittaman tutkimuksen mukaan luokanopettajaopiskelijoilla oli selviä puutteita äidinkielen sanaluokkien osaamisessa; viidenes opiskelijoista tunnisti viiden esimerkkilauseen kaikki subjektit oikein ja vain kymmenes opiskelijoista tunnisti kaikki objektit oikein. Erkki Pehkosen vuonna 2011 toimittaman ”Luokanopettajaopiskelijoiden matematiikkataidoista” tutkimusten (mm. Merenluoto & Merenluoto, 2011; Häkkinen ym., 2011) johtopäätöksenä todetaan, että luokanopettajaksi hakevien matematiikan osaaminen vastaa peruskoulun yläluokkien oppilaiden osaamista, vaikka Hihnalan (2011, 86) mukaan luokanopettajaopiskelijoiden pohjatietojen tulisi vastata lukion lyhyen matematiikan oppimäärää. Biologian ja maantieteen perussisältöjen hallintaa on käsitelty Yli-Panulan ym. (2016) tutkimuksessa, jonka mukaan luokanopettajaopiskelijoiden sisällöllinen osaaminen oli neljässä viidestä oppiaineen teemaan liittyvässä kysymyssarjassa merkitsevästi heikompaa kuin aineenopettajaopiskelijoilla. Uskonnon opetuksen ainedidaktista puolta on tarkastellut Arto Kallioniemi (2010), jonka mukaan uskonnon oppiaineen sisällöt eivät ole luokanopettajille mahdottomia, mutta uskontoa pidetään siitä huolimatta vaikeana oppiaineena esimerkiksi joidenkin teologisesti haastavien kysymysten vuoksi.

Pitkään työssä olleiden luokanopettajien musiikin opetuksen kokemuksia on selvittänyt Terhi Vesioja väitöskirjassaan ”Luokanopettaja musiikkikasvattajana” (2006). Vesiojan väitöskirjan mukaan opettajat pitävät musiikkia vaikeimpana opetettavana aineena – jopa verrattuna toisiin taito- ja taideaineisiin. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat vertailivat musiikin aineenhallinnan tärkeyttä muihin oppiaineisiin verraten muun muassa toteamalla, että käsitöissä esimerkiksi lapasen neulonta on selvitetävissä parissa illassa kotona, mutta säestystai laulutaito on hankittavissa vain pidemmän aikavälin harjoittelulla. Liikunnasta

puolestaan todettiin, että aineenhallinnan aukkoja voi paikata esimerkiksi pyytämällä taitavan oppilaan näyttämään asian, mikä ei musiikissa olisi mahdollista.

Kansanen (2012, 32) arvioi, että pedagogisen sisältötiedon tutkimukset tehdään usein teoreettisten aineiden näkökulmasta. Tämän takia tutkimuksissa opettajan sisältötiedon runko koostuukin juuri teoreettisen aineksen tietämyksestä. Voikin kysyä, että missä määrin pedagogisen sisältötiedon mallit ovat sovellettavissa taito- ja taideaineiden opettajan sisältötietoon, sillä taito- ja taideaineissa sisältötiedon pohjan voisi ajatella olevan hiljaista ”know-how” -tietoa (ks. Tynjälä 2006, 104; myös Toom 2008, 166). Hiljaisen tiedon osuus myös selittäisi sen, miksi taito- ja taideaineiden sisältöjen hallinta on selvästi hankalampaa kuin teoreettisten aineiden. Myös aikaisemmin opettajakoulutuksen valintakokeisiin sisällyneet pitkä perinne taito- ja taideaineisiin luokiteltavien taitojen suosimisessa (ks. Rähkä 2010, 47–50) voisi ajatella olevan lähtöisin siitä, että kyseiset taidot ovat olleet teoreettisiin aineisiin liittyvään tietoon verrattuna erilaisessa asemassa. Rähkän (2006, 209) mukaan opettajakoulutuksen valintakokeita voidaan pitää hyvänä indikaattorina siitä, mitä itse ammatissa pidetään tärkeänä.

Esitelyjen tutkimusten mukaan ainakin aloittelevien luokanopettajaopiskelijoiden eri oppiaineiden sisältöjen tuntemuksessa on selkeitä puutteita. Tästä ei voi tehdä suoria johtopäätöksiä jo työssä olevien luokanopettajien eri oppiaineiden sisältöjen hallintaan, sillä oppiaineiden hallinta todennäköisesti kehittyy työkokemuksen myötä. Vastaavasti myöskään aineenopettajiin verrattuna luokanopettajilla ei lähtökohtaisestikaan voi odottaa olevan yhtä hyviä aineen sisältöjä koskevia tietoja, sillä aineenopettajat ovat oman aineensa ainesisällöllisiä ekspertejä. Kallioniemi (2010, 110) toteaa, että luokanopettajien on mahdollista käyttää opetuksessa hyödyksi esimerkiksi parempaa oppilaantuntemusta, jonka avulla sisällöllisen osaamisen puutteita voi kompensoida. Mills (1997a 72–76) on havainnut, että luokanopettajat kykenivät heikommista ainesisällöllisistä taidoistaan huolimatta reagoimaan oppitunnin kulun spontaaneihin muutoksiin aineenopettajia paremmin. Toisessa tutkimuksessa Mills (1997b, 29) havaitsi, että alakoulun opetuksen laadussa ei ollut eroa vertailtaessa sitä, opettaako luokkaa luokanopettaja vai aineenopettaja.

2.3 Oppiainevalmiuksien merkitys koulun kokonaisuudessa

2.3.1 Oppiainevalmiudet rekrytoinnissa

Suomessa koulujen henkilöstön rekrytointi on rehtorin vastuutehtävä. Pysyvät virkasuhteet vaativat myös kunnan poliittisen päätöksentekaelimen vahvistuksen rehtorin päätöksen pohjalta. Rekrytointi alkaa yhden tai useamman koulun opettajatarpeen kartoittamisella, minkä jälkeen virkoja voidaan julistaa haettavaksi. Ennen rekrytointivaiheen aloitusta rehtori usein tarkastelee laajemmin koulun sekä mahdollisesti eri oppiaineiden tarpeita. Uuden opettajan rekrytoinnilla on tärkeä merkitys sekä kouluyhteisölle että myös opettajan virkaa tavoittelevalle yksilölle. Yhtä luokanopettajan työpaikkaa kohden on lähes aina useita hakijoita, joten rekrytointitilanteessa rehtorin on punnittava hakijoiden eri ominaisuuksia sekä soveltuvuutta, ja tämän jälkeen tehtävä valinta sopivimmasta hakijasta. (Pokka 2014, 85–86.)

Rekrytointiprosessin alkutoimenpiteiden valmistuttua julistetaan auki avoin hakuilmoitus, jossa kerrotaan työtehtävistä ja pätevyysvaatimuksista sekä todetaan hakuajan pituus (Pokka 2014, 86). Aikaisemmin työpaikkailmoitukset saattoivat vain olla kunnallisia numerotunnuksilla toimivia hakukohteita, joista ei välttämättä aina tiennyt edes viran sijoituskoulua. Nykyään työpaikkailmoitukset ovat selkeästi yksilöllisempiä ja niissä on usein kerrottu tarkemmin työyksiköstä ja työhön liittyvistä tehtävistä. (Niinikuru & Pässilä 1993, 26.) Hämäläisen ym. (2002, 175) mukaan onkin tärkeää, että hakija pystyy jo ennalta tutustumaan esimerkiksi koulun toimintafilosofiaan ja opetussuunnitelmaan, ja tätä kautta arvioimaan omaa soveltuvuuttaan kyseiseen tehtävään. Tämän tutkimuksen kannalta olennaisin työpaikkailmoitukseen sisältyvä asia on työtehtävän kannalta eri oppiaineisiin liittyvän osaamistarpeen kuvaaminen. Näistä niin sanotuista oppiainekvalifikaatioista Rähä (2006, 224) on huomionnut sen, että Opettaja-lehden työpaikkailmoituksissa olevissa oppiainekvalifikaatioissa on korostunut erityisesti taito- ja taideaineisiin liittyvä osaaminen.

Pokan (2011, 86) mukaan niin sanotut formaalit ominaisuudet korostuvat rekrytoinnin siinä vaiheessa, kun päätetään, ketkä hakijoista pääsevät varsinaiseen

lopulliseen työhaastatteluun. Formaalit ominaisuudet ovat konkreettisia asioita, joita voidaan usein esittää esim. todistuksin. Nonformaaleihin ominaisuuksiin kuuluvat puolestaan sellaiset asiat, joihin yleensä pääsee kosketukseen vasta itse haastattelutilanteessa. Näihin lukeutuvat esimerkiksi persoonaan liittyvät asiat tai yleisen sopivuuden arviointi. Luokanopettajien oppiainevalmiudet voidaan käytännössä luokitella kumpaankin kategoriaan kuuluvaksi: oppiainevalmiudet voidaan osoittaa esimerkiksi todistuksin, mutta koska pelkkä luokanopettajan tutkinto sisältää muodollisen pätevyyden opettaa kaikkia oppiaineita alakoulussa, niin suuri asema jää sille, kuinka hakija itse kuvailee omaa oppiaineosaamistaan. Hellströmin (2009) espoolaisille rehtoreille suorittamassa kyselyssä ilmeni, että opettajien osaamista pyritään myös jo ennen rekrytointitilannetta todentamaan mm. mahdollisen aikaisemman opettajuuden aikaisista aidoista näytöistä.

2.3.2 Oppiainevalmiudet opetuksellisessa työnjaossa

Alakouluissa opettajien opetuksellinen työnjako on lähtökohtaisesti luokkaorientoitunutta, eli luokanopettaja vastaa oman luokkansa opetuksesta. Kuitenkin tähän liittyy erilaisia poikkeuksia ja paikallista käytäntöä, kuten opetustuntien vaihtoa opettajien kesken. Mitä enemmän opetustuntien vaihtoa tapahtuu, sitä aineorientoituneempaa opettajien työnjako on. Keskeisenä syynä opetustuntien vaihtoon on luokanopettajien aineenhallinnan taso, joka ei varsinkaan luokkaasteen noustessa ole aina riittävällä tasolla joka oppiaineessa. Tällöin ainetta astuu opettamaan opettaja, jonka asiantuntemus kyseisessä aineessa on korkeampi. (Jyrhämä ym. 2016, 74.)

Koulun opettajiston oppiainevalmiudet muodostavat koulun organisaatiossa ainedidaktisen poolin. Mitä enemmän ainedidaktisessa poolissa keskimäärin on osaamista (laaja ainedidaktinen pooli), sitä luokkaorientoituneempaa työnjakoa koulun on mahdollista toteuttaa oppiaineiden suhteen. Luokkaorientoituneessa työnjaossa luokanopettaja opettaa merkittävän osan oman luokkansa aineista, mikä korostuu erityisesti alkuopetusluokilla. Puolestaan mitä enemmän oppiainekohtaisia puutteita ainedidaktisen poolin sisältä keskimäärin löytyy (kapea ainedidaktinen pooli), sitä todennäköisemmin koulu ja sen opettajisto joutuu toteuttamaan aineorientoituneempaa työnjakoa oppiaineiden sisällä. Aineorientoi-

tuneessa työnjaossa luokanopettajat opettavat omille luokilleen suhteellisen harvaa ainetta, sen sijaan he ottavat jonkin aineen osalta opetettavakseen useita luokkia. (Jyrhämä ym. 2016, 74–75.)

Vesiojan (2006) tutkimuksen mukaan taito- ja taideaineissa ainedidaktisen taidon saavuttaminen on usein hankalampaa kuin teoreettisissa aineissa. Tämän perusteella on mahdollista todeta, että opetustuntien vaihtoa tapahtuu eniten juuri taito- ja taideaineissa, johon viittaa myös Rähän (2006) havainto Opettaja-lehden työpaikkailmoituksissa esiintyvistä taito- ja taideaineisiin suuntautuvien oppiaineiden kvalifikaatioiden yliedustuksesta. Näin ollen ainedidaktisen poolin laadun voidaan nähdä johtuvan nimenomaan opettajiston taito- ja taideaineiden ainedidaktisen osaamisen tasosta.

Seuraavaksi esitellään havainnollistavana esimerkkinä yksityiskohtaisemmin Jaakkolan (1998) tutkimusta, jossa tutkittiin neljän eri alakoulun musiikin opetuksen työnjakoa. Vaikka tutkimuksessa tutkitaan opetusjärjestelyitä vain yhden oppiaineen näkökulmasta, niin samat käytännöt vallitsevat todennäköisesti myös muihin oppiaineisiin liittyvissä opetusjärjestelyissä.

Koulu 1, kahden opettajan kyläkoulu: koko musiikin opetuksesta vastasi toinen koulun opettajista, joka hänkin joutui opettamaan musiikkia vastentahtoisesti. Koululle kaivattiinkin opettajaa, jolla olisi valmiuksia opettaa musiikkia, ja joka voisi täten täyttää koulun vajaan ainedidaktisen poolin. Ainedidaktista poolia voi kutsua vajaaksi siinä tapauksessa, että koululla ei ole jossakin oppiaineessa lainkaan opettajaa, jonka oppiainevalmiuden taso olisi aineen opettamisen kannalta hyvä.

Koulu 2, 200 oppilaan keskustaajaman alakoulu: suurimmalle osalle luokista musiikin opetuksesta vastasi luokan oma opettaja. Kuitenkin muutaman luokan kohdalla opetuksesta vastasi saman koulun toinen luokanopettaja, joka oli musiikissa hieman harrastuneempi. Koska koululla ei ainakaan musiikissa ollut aineeseen erikoistuneita opettajia, niin työnjakoa suunnattiin vahvuuksien ja harrastuksien perusteella. Koululla oli ainakin musiikin osalta täysi ainedidaktinen

pooli, sillä tutkimuksen mukaan kukaan ei joutunut opettamaan musiikkia vastentahtoisesti.

Koulu 3, 550 oppilaan keskuskoulu: musiikin opetuksen pääosan hoitivat musiikin erikoistumisopinnot käyneet luokanopettajat, jotka vastasivat oman luokan musiikin opetuksen lisäksi joidenkin muiden luokkien musiikin opetuksesta. Kuitenkin joidenkin luokkien opettajat saattoivat hoitaa oman luokkansa musiikin opetuksen itse, vaikka eivät opettaneet musiikkia muille luokille.

Koulu 4, suuren paikkakunnan koulu sisältäen musiikkiluokkatoimintaa: Koulun musiikin opetuksesta vastasivat musiikin aineenopettaja sekä musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat. (Jaakkola 1998, 100–129.)

Jaakkolan (1998) tutkimuksessa tiivistyy hyvin koulujen opetukselliseen työnjakoön vaikuttavat keskeiset periaatteet. Yleisesti ottaen pienemmissä kouluissa opettajat voivat joutua opettamaan jotakin ainetta jopa vastentahtoisesti, kun taas isommissa kouluissa on enemmän varaa tehdä järjestelyitä esimerkiksi opettajien harrastuneisuuden perusteella. Työnjako harrastuneisuuden perusteella onkin hyvin yleinen linja, ja se käy Jaakkolan tutkimuksen lisäksi ilmi esimerkiksi Gränön ja Laitisen (1998, 93) tutkimuksessa. Jotkut koulut saattavat ottaa käyttöön myös aineenopettajan asiantuntemuksen; Jyrhämän ym. (2016) mukaan aineenopettajien käyttö on erityisen yleistä kielten opetuksessa. Jaakkolan (1997), kuten myös mm. Vesiojan (2006, 214) sekä Gränön ja Laitisen (1998, 93) tutkimuksista käy ilmi, yksittäiselle oppiaineelle on suuri merkitys sillä, että koulussa on ainakin yksi kyseisestä aineesta kiinnostunut opettaja. Muuten oppiaine saattaa jäädä heikkoon asemaan koulun sisällä.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimustehtävä

Tämä tutkimus pyrkii selvittämään luokanopettajien oppiainevalmiuksien merkitystä rekrytinnissa sekä koulujen opetusjärjestelyissä. Kohdennetummin tutkimustehtävä voidaan ilmaista kahden seuraavan tutkimuskysymyksen avulla:

- 1) Miten luokanopettajien oppiainevalmiudet vaikuttavat luokanopettajien rekrytointiin?
- 2) Miten luokanopettajien oppiainevalmiudet vaikuttavat koulujen opetusjärjestelyissä ja opettajien työnjaossa?

Tutkimus sisältää kaksi erillistä aineistoa. Pääaineistona on viidelle rehtorille tehty haastatteluaineisto, jonka perusteella pyritty selvittämään tutkimustehtävän ilmiötä kokonaisvaltaisesti. Täydentävänä aineistona on 322 luokanopettajan työpaikkailmoituksesta kerätyt oppiainekvalifikaatiot. Täydentävä aineisto vastaa enemmän tutkimuskysymykseen siitä, millä tavalla oppiainevalmiudet vaikuttavat rekrytinnissa, mutta toisaalta työpaikkailmoituksissa mainituista oppiainekvalifikaatioista on mahdollista tehdä johtopäätöksiä myös liittyen opettajien opetukselliseen työnjakoon kouluissa.

3.2 Tutkimusmenetelmät

Pääaineiston aineistonkeruumenetelmänä oli rehtoreille suoritettu puolistrukturoitu haastattelu. Haastatteluissa tavoitteena oli teoreettiseen viitekehyksen pohjalta muotoiltujen teemojen ja kysymysten avulla saada tietoa siitä, miten luokanopettajien oppiainevalmiudet vaikuttavat rekrytointitilanteessa ja miten opettajien oppiainevalmiudet vaikuttavat koulun opettajien opetuksellisessa työnjaossa.

Haastattelu valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi tutkimustehtävien luonteen pohjalta. Tutkimustehtävään sisältyvään ilmiöön liittyvää pääasiallista vallankäyttöä harjoittaa kouluyhteisön rehtori, ja kun tarkoituksena on selvittää tätä vallankäyttöä ja siihen liittyviä perusteita, niin haastattelu nähtiin pätevimmäksi

ratkaisuksi. Ainoana mahdollisena vaihtoehtona haastattelulle nähtiin verkossa tehtävä lomakekysely, mutta sen haittapuolena olisi ollut erityisesti se, että vastausten laatu olisi saattanut jäädä heikommaksi kuin haastattelussa. Tuomen ja Sarajärven (2018, 85) mukaan haastattelun edut liittyvät ennen kaikkea haastattelijan ja haastateltavan joustavaan vuorovaikutukseen, jossa on esimerkiksi tarvittaessa mahdollisuus tarkentaa kysymyksiä. Kasvokkain tapahtuvalla haastattelulla oli myös mahdollisuus saada rehtorit motivoitumaan vastaamaan kysymyksiin tarkemmin, sillä ihmisten inhimillisen vuorovaikutuksen voi nähdä moraalisesti ja emotionaalisesti vahvempana tekijänä kuin vain paperille vastaamisen.

Täydentävän aineiston tutkimusmenetelmänä on dokumenttianalyysi. Luokanopettajien työpaikkailmoitukset nähtiin hyväksi aineistoksi kerätä eri oppiaineiden kvalifikaatioita koskeva määrällinen aineisto. Ennen varsinaisen aineistonkeruun aloittamista suoritettiin menetelmän esitestaus poimimalla pieni joukko työpaikkailmoituksia ja tarkastelemalla niissä esiintyviä kvalifikaatioita (kuva 1). Näin varmistuttiin etukäteen siitä, että työpaikkailmoitukset todella olivat sopiva aineisto tutkimusta ajatellen. Esitestauksen aineisto ei sisälly varsinaiseen tutkimukseen.

Testitutkimus

Luokanopettajilta toivottuja taitoja Helsingissä mol.fi:n työpaikkailmoitusten perusteella (22.1.2018).

- Tutkin yhteensä 50 luokanopettajan virkaa koskevaa työnhakuilmoitusta Helsingin seudulta ja katsoin hakemuksesta, millaisia taitoja kyseiseen luokanopettajan virkaan hakevalta toivottiin tai edellytettiin.
- **Oppiainekvalifikaatio:** taito- tai taideaine (4), Musiikki (10), ilmaisukasvatus/draama (4), liikunta (10), englanti tai muu vieras kieli (14), käsityö (11), kotitalous (1), ympäristötieto/biologia/maantieto (1), mediakasvatus (1), terveystieto (1), historia (1), kaikki oppiaineet (1), äidinkieli (1)
- **Muut erityistaidot:** AV-/digitaidot (10), alkuopetustaidot (7), valmius yhteisopettajuuteen (12), pedagoginen kehittäminen (3), näyttö yhteistyötäidoista (1), maahanmuuttajien opettaminen tai S2 (4), erityispedagogiikka (2), kiinnostus oppilaskuntatoiminnasta (1), kaksoiskelpoisuus (1), Freinet-pedagogiikka (1)

KUVA 1. Esitestauksen tuloksia; dia esitetty tätä tutkimusta koskevassa projektiseminaarissa 21.2.2018.

3.3 Tutkimusaineiston hankinta ja tutkittavat

3.3.1 Rehtoreiden haastattelut

Viisi rehtoria valikoitui haastatteluun sähköpostitse esitetyn haastattelupyynnön perusteella. Haastattelupyynnöt lähetettiin vuoden 2019 helmi-maaliskuussa yhteensä kolmelletoista rehtorille, joista viisi vastasi myöntävästi, yksi kieltäytyi ja seitsemän jätti vastaamatta. Haastattelut pyrittiin kohdistamaan eri kokoisten

koulujen rehtoreille ja eri kokoluokan kouluja edustavan otos kertyi kokoon hie-
man onnellakin. Tässä aineiston ja tulosten esittelyssä käytetään rehtoreista
koodinimiä R1, R2 jne. Jokainen haastateltu rehtori edustaa kokomääritelmäl-
tään erilaista koulua. R1 on kyläkoulun rehtori, R2 on yksisarjaisen alakoulun
rehtori, R3 on kaksisarjaisen alakoulun rehtori, R4 on kolme-neljäsarjaisen ala-
koulun rehtori ja R5 on kolmesarjaisen yhtenäiskoulun rehtori.

Haastattelurunko oli seuraava:

Luokanopettajan rekrytointi ja hakijoiden oppiainevalmiudet

- Yleiset lähtökohdat
- Mikä merkitys on sillä, mitä oppiaineita hakija on valmis opettamaan
- Oppiaineet, joita hakijan erityisesti toivottaisiin olevan valmis opettamaan
- Hakijan oppiaineosaamisen todentaminen

Koulujen opetuksellinen työnjako eri oppiaineissa

- Yleiset lähtökohdat
- Opetusjärjestelyt, joissa luokalle jotakin ainetta opettaa joku muu kuin oma luokanopettaja
- Missä oppiaineissa em. järjestelyitä tehdään, ja millä tavalla (opettaako niitä koulun toinen luokanopettaja vai aineenopettaja)
- Oppiaineisiin mahdollisesti liittyvät erityistehtävät (oppiainevastaava, op-
pimateriaalivastaava)

Rehtorit saivat edellä esitetyn haastattelurungon tiedoksi sähköpostitse samas-
sa yhteydessä, kun haastattelu-aika ja -paikka sovittiin. Tämän katsottiin olleen
perusteltua, sillä laajimman mahdollisen tiedonsaannin kannalta oli olennaista,
että rehtorit saattoivat pohtia teemoja jo etukäteen. Myös Tuomi ja Sarajärvi
(2018, 86) näkevät tämän haastattelun onnistumisen ja eettisyyden kannalta
perusteltuna. Tutkittaville kohdistetussa informoinnissa on pääpiirteittäin nou-
dattu Kuulan (2011, 102) tutkimuseettistä tarkistuslistaa, jonka mukaan tutkitta-
ville tulee informoida muun muassa tutkijan yhteystiedot, tutkimuksen tavoite,

osallistumisen vapaaehtoisuus, tutkimusmenetelmät sekä tutkimustiedon käyttötarkoitus.

Haastattelut suoritettiin rehtoreiden omilla kouluilla. Ennen jokaisen haastattelun alkua rehtorit saivat paikan päällä allekirjoitettavakseen tämän tutkimuksen liitteenä olevan (ks. LIITE 1) suostumuslomakkeen. Haastattelut äänitettiin ääninauhurille, jolle haastattelumateriaalia kertyi viidestä haastattelusta yhteensä 109 minuuttia. Haastattelunauhoitusten kesto oli haastateltavasta riippuen 19 ja 24 minuutin välillä. Nauhoitettu haastatteluaineisto on litteroitu tekstimuotoon sanatarkkaa litterointia käyttäen. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 31 liuskaa. Haastattelukysymyksissä käytetyt apumuistiinpanot ovat saatavilla tämän tutkimuksen liitteenä (ks. LIITE 2).

3.3.2 Oppiainekvalifikaatiot työpaikkailmoituksissa

Täydentävän aineiston havaintoyksikköinä ovat Internetin mol.fi⁴ -sivustolta löytyvät luokanopettajien virkoja koskevat työpaikkailmoitukset sekä niiden kuvaus-tekstissä olevat maininnat oppiainekvalifikaatioista. Aineisto koostuu 322 luokanopettajan työtehtävää koskevasta työpaikkailmoituksesta, jotka on kerätty pääosin kevään 2018 aikana. Kevät valikoitui aineistonkeruun ajankohdaksi, sillä keväisin opettajien rekrytoinnit lienevät yleensä vilkkaimmillaan.

Internetissä on useita avoimien työpaikkojen hakusivustoja, mutta mol.fi valikoitui aineistonkeruusivustoksi sen vuoksi, että se on virallinen valtion työ- ja elinkeinotoimiston palvelusivusto ja se sisälsi keväällä 2018 kaikista alan tunnetuista sivustoista eniten luokanopettajien työpaikkailmoituksia. Työpaikkailmoitusten kerääminen olisi ollut mahdollista myös useita eri sivustoja käyttäen, mutta ottaen huomioon sen, että useat ilmoitukset jätetään samanaikaisesti monille eri sivustoille, niin se olisi saattanut hankaloittaa aineiston keruuta. Tämän vaihtoehdon lopullinen poissulkeva tekijä oli se, että pelkästään yhden sivuston kautta oli saatavilla yli 300 ilmoitusta, mikä katsottiin riittäväksi määräksi. Sivuston ilmoituksia kerättäessä ainoa kriteeri oli se, että niiden oli koskettava Suomessa sijaitsevan peruskoulun luokanopettajan vakinaista virkaa, määräaikaisuutta tai

⁴ Sivuston nykyinen osoite on "te-palvelut.fi", mutta myös vanha "mol.fi" -osoite ohjaa samalle sivustolle tätä kirjoitettaessa (toukokuu 2019).

sijaisuutta. Jokainen aineiston työpaikkailmoitus on tallennettu kuvankaappauksella (ks. KUVA 2), josta on nähtävillä ilmoitus kokonaisuudessaan sekä päivämäärä ja kellonaika, jolloin kuvankaappaus on otettu.

Luokanopettaja, Turun kaupunki., Turku

Kuvaus	Tiedot
Luokanopettajan virka [REDACTED] 1.8.2018 lukien.	
Hakijalta toivotaan monipuolisia taitoja käsityön opetuksessa ja kiinnostusta liikunnan opetukseen ja edistämiseen koulussa.	
Kelpoisuusvaatimukset määräytyvät kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen 986/98 mukaan.	
Virkaan valitun on toimitettava selvitys terveydentilastaan (KVhL 7 §) ja	
rikosrekisterilain 6 § 2 momentissa tarkoitettu rikosrekisteriote.	
Virkasuhteessa noudatetaan kuuden kuukauden koeaikaa.	
<i>Lähde: TE-palvelujen asiakastietojärjestelmä 22.4.2018 20:33:49</i>	

KUVA 2. Kuvankaappausesimerkki luokanopettajan työpaikkailmoituksesta, jossa oppiainekvalifikaatioina on mainittu käsityö ja liikunta. Tutkimuseettisistä syistä koulun nimi ja virkanumero on poistettu.

3.4 Aineiston analyysi

Pääaineiston analyysi pohjautuu aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmiin. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 114) esittelevät teoksessaan kolme erilaista aineistolähtöisen sisällönanalyysin mallia, joista lähimpänä tämän tutkimuksen analyysimallia on fenomenologis-hermeneuttista suuntausta lähestyvä analyysi, joka koostuu seuraavista osista: i) aineiston kuvaus, ii) analyysivaihe, iii) merkityskokonaisuuksien jäsentyminen ja iv) synteesi.

Aineiston kuvauksen vaiheessa nostetaan aineisosta esille tutkimuskysymyksiin kohdistuvat olennaiset asiat (Tuomi & Sarajärvi 2018, 115). Tähän analyysin ensimmäiseen vaiheeseen liittyy erityisesti perehtyminen litteroituun aineistoon ensin silmäillen ja sen jälkeen yksityiskohtaisesti lukien muodostaen siitä mieleen eheän kokonaisuuden. Joskin on huomioitava, että aineisto on jo ehtinyt jäsentyä aikaisempien vaiheiden, kuten haastattelun teon ja litterointivaiheen kautta. Kaikista näistä on hyötyä ajatellen aineiston analyysin seuraavaa vaihetta.

Analyysivaiheessa tavoitteena on nostaa aineistosta esiin erilaisia merkityskokonaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 115). Analyysivaihe on tässä tutkimuksessa toteutettu hyödyntämällä teemoittelua (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 105),

joka perustuu aikaisemmin esiteltyyn haastatteluissa käytettyyn haastattelurunkoon. Käytännössä jokaisen eri teemaan liittyvän kysymyksen alle on koottu se, mitä kukin rehtori on juuri siihen liittyen sanonut. Esimerkki tämän tutkimuksen teemoittelusta näkyy taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston teemoittelusta, teema ”opettajien työnjako ja sen perustelut”.

Kysymys	Aineistositaatti	Temaattinen kokonaisuus
Tehdäänkö koulussanne tällaisia opetusjärjestelyitä?	<p>R1:n vastaus: ”Se riippuu ihan opettajien ihan toiveista ja kyvyistä, ja tilannekohtaisesti...”</p> <p>R2:n vastaus: ”Siitä lähdetään aina liikkeelle, et on se oma luokka ja opetetaan niit aineita.</p> <p>R3:n vastaus R4:n vastaus R5:n vastaus</p>	Opettajien opetuksellinen työnjako
Miksi koulussanne tehdään tällaisia opetusjärjestelyitä?	<p>R1:n vastaus: ”<i>Yeensä opettajan toive lähtee just siitä, et ei esimerkiksi koe et osais musiikkia tarpeeks hyvin... tai nimenomaan opettaja osaa aika paljon itsearvioida sitä et missä ainees pärjää, missä ei.</i>”</p> <p>R2:n vastaus: ”<i>Mut sit on tietty se et osalla on vahvuusalueita, et joku haluaa opettaa enemmän käsitöitä tai musiikkia tai englantia tai muuta, ni sit me niinku tavallaan tehdään kauppaa siin syksyl, et voidaan niinku vaihtaa. Mä voisin halut noita, ni mitä sä otat vaihtarina multa, ni ehkä niinku täl periaatteella mennään eteenpäin.</i>”</p> <p>R3:n vastaus R4:n vastaus R5:n vastaus</p>	Opettajien opetuksellisen työnjaon perustelut

Koko haastatteluaineisto on analyysivaiheessa jäsennelty tähän tapaan. Osa eri teemojen kysymyksistä esiintyy haastatteluaineistossa tyypillisen puolistrukturoidun haastattelun tapaan semanttisesti hieman eri tavalla, vaikka niiden pääasiallinen sisältö olisikin samanlainen.

Kolmantena vaiheena aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on merkityskokonaisuuksien jäsentyminen, jossa tutkija käy mielessään läpi kehämäistä vuoropuhelua aineiston ja oman ajattelunsa välillä. Merkityskokonaisuudet muodostuvat, kun aineistosta on löydettävissä samankaltaisuuksia, joista on mahdollista muodostaa oma kokonaisuutensa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 115.) Tämän aineiston analyysissä on muodostettu merkityskokonaisuudet niistä asioista, joissa rehtoreiden vastaukset ovat olleet yhteneväisiä. Esimerkiksi jos aineistossa vähintään kaksi rehtoria on todennut taito- ja taideaineiden opettamisen valmiuden tärkeäksi, niin näiden kahden rehtorin näkemyksestä muodostuu yksi merkityskokonaisuus. Analyysissä on kuitenkin huomioitu, mikäli joku rehtori on ollut tästä asiasta selvästi eri mieltä. Yksittäinenkin aineistosta esiin noussut asia nousee omaksi merkityskokonaisuudekseen, mikäli se kieltää jonkin toisen merkityskokonaisuuden

Aineiston analyysin viimeisessä vaiheessa merkityskokonaisuuksien perusteella muodostetaan synteesi eli yksittäisistä tekijöistä luodaan yleiskuva. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 115). Synteesi on rakennettu haastatteluteemojen ja -kysymysten perusteella. Kustakin teemasta on poimittu sen sisällä muodostuneet selkeät merkityskokonaisuudet, joiden keskeiset sisällöt on tiivistetty korkeintaan muutamalla virkkeellä kuvattavana synteeseinä. Tulokset-pääluku perustuu muodostettuihin synteeseihin, niitä tarkentaviin osiin ja aineistositaatteihin, jotka antavat lisätietoa synteeseistä ja sitä tarkentavasta osasta. Esimerkki synteessin muodostumisesta merkityskokonaisuuksien perusteella tässä tutkimuksessa näkyy taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Synteesin muodostaminen merkityskokonaisuuksien perusteella.

Kysymys	Vastaukset (tiivistettynä)	Merkityskokonaisuudet	Synteesi
Missä määrin kaksoiskelpoisuudella merkitystä rekrytoinnissa?	<p>R1: Ei erityisesti, mutta taito- ja taideaineiden kohdalla siitä voi olla hyötyä. Kirjallisista aineista voisi olla enemmän hyötyä yhtenäiskoulussa.</p> <p>R2: Niistä voi ainakin nähdä sen kehittymis- halukkuuden.</p> <p>R3: Enemmän on merkitystä sillä, mitä hakija kertoo itsestään haastattelussa.</p> <p>R4: Taito- ja taideaineissa se voi tulla esille, mutta kirjallisissa aineissa ei juurikaan.</p> <p>R5: Kyllä on merkitystä, erityisesti äidinki- lessä ja kirjallisuudessa se olisi kova juttu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ei erityistä merkitystä. (R1, R2, R3, R4) On erityinen merkitys. (R5) (huom. muodostaa yksin merkityskokonaisuuden, koska kieltää täysin R1, R2, R3 ja R4 muodostamaan merkityskokonaisuuden) Taito- ja taideaineiden kohdalla voi olla merkitystä (R1, R4) Kirjallisissa aineissa ei merkitystä (alakoulussa) (R1, R4) Yhtenäiskoulussa kirjallisissa aineissa voi olla merkitystä. (R1, R5) 	Kaksoiskelpoisuutta ei pääosin nähty merkittävänä. Alakoulujen rehtorit kertoivat kuitenkin arvostavansa erityisesti taito- ja taideaineiden kaksoiskelpoisuutta. Toisaalta yhtenäiskoulujen osalta myös kirjalliset aineet nähtiin tärkeäksi.

Työpaikkailmoitusaineistossa analyysimenetelmänä on käytetty sisällön erittelyä, jossa keskeistä on määriteltyjen luokkien määrällinen laskeminen aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 118). Määriteltyjä luokkia aineistossa edustaa eri oppiainekvalifikaatiot, esimerkiksi musiikin oppiainekvalifikaatio on yksi luokka. Oppiainekvalifikaatiota voidaan kuvailla työpaikkailmoituksissa monilla eri tavoil- la, tyypillisiä kuvauksia ovat esimerkiksi maininnat taidosta tai kiinnostuksesta opettaa oppiainetta, vaatimukset oppiaineen erikoistumisopinnoista tai suora maininta siitä, että tehtävään sisältyy oppiaineen opetusta. Tässä tutkimukses- sa ei kuitenkaan tulla tarkastelemaan työpaikkailmoituksissa esiintyvien oppiai- nekvalifikaatioiden semanttista muotoilua, sillä keskeistä on vain, että kvalifikaatio on jollain tavalla mainittu.

Oppiaineet on rajattu koskemaan peruskoulussa yhteisesti opetettavia aineita, joihin on sisällytetty myös kaikki mahdollisesti valinnaisena opiskeltavat kielet (esim. espanja, venäjä) sekä eri uskonto- ja katsomusaineet (islamin uskonnon

opetus, elämäkatsomustieto). Kuitenkaan esimerkiksi ilmaisutaito, draama tai filosofia eivät ole kaikille yhteisesti opetettavia aineita. Poikkeuksina tässä tutkimuksessa on otettu ylös maininnat myös tieto- ja viestitekniikan sekä alkuopetuksen kvalifikaatiosta. Nämä eivät tässä tutkimuksessa suoraan liity suoraan oppiainekvalifikaation käsitteen alle, mutta tutkimuskirjallisuudesta tehdyn johdopäätöksen perusteella alkuopetuksen kvalifikaatioon voi implisiittisesti sisältyä oppiainekvalifikaatioita.

D	E	F	G	H
Kunta	Koulu	Kvalifikaatio	TVT	Alkuopetus
Turku		Musiikki		
Turku		Käsityö, liikunta		
Tuusula		Englanti	x	
Tuusula				
Ulvila				x
Ulvila		Käsityö (TN)		
Uurainen		Käsityö (TN), englanti		

KUVA 3. Esimerkkiotos täydentävän aineiston analyysivaiheen aputaulukosta. Tutkimuseettisistä syistä koulujen nimet on poistettu.

Analyysissä jokaisen työpaikkailmoituksen keskeisen sisältö on koottu Excel-ohjelmalla luotuun aputaulukkoon kuvan 3 mukaisesti. Aputaulukon tiedoista tämän tutkimuksen kannalta olennaisia ovat vain oppiainekvalifikaatio sekä mahdollinen alkuopetuksen kvalifikaatio. Aputaulukkoon on merkitty myös työpaikkailmoituksen kohdekuunta ja -koulu. Jokaisen oppiaineen kvalifikaatiomainnatt on laskettu aineistosta aputaulukkoa hyödyntämällä.

4 TULOKSET

Tutkimuksen tulokset esitellään tutkimuskysymysten suunnassa siten, että ensin käsitellään oppiainevalmiuksien merkitys rekrytointiin työpaikkailmoitusten oppiainekvalifikaatioiden kautta ja rehtoreiden kuvaaman kokonaisvaltaisemman arvion kautta. Tämän jälkeen käsitellään oppiainevalmiuksien merkitys koulun opettajien opetukselliseen työnjakoon rehtorien kuvaamana.

4.1 Oppiainevalmiuksien merkitys luokanopettajan rekrytointissa

4.1.1 Oppiainekvalifikaatioiden oppiainekohtainen kohdentuminen työpaikkailmoituksissa

Työpaikkailmoituksista koostuvan aineiston perusteella on mahdollista tarkastella sitä, miten rekrytointin kvalifikaatiot kohdentuvat eri oppiaineiden osalta. Toisaalta työpaikkailmoitusten oppiainekvalifikaatioihin sisältyy implisiittinen tietämyös siitä, miten oppiainevalmiudet ilmenevät koulujen opetusjärjestelyissä. Tämän päätelmän voi tehdä siitä, että mikäli koulu hakee opettajaa, jolla on oppiainevalmiuksia jossakin tietyssä oppiaineessa, niin sen oppiaineen osalta koulusta todennäköisesti puuttuu sillä hetkellä osaamista eli koululla vallitsee vajaa ainedidaktinen pooli. Näin ollen mitä enemmän tiettyyn oppiaineeseen kohdistuu kvalifikaatioita, niin sitä heikommat oppiainevalmiudet koulujen opettajilla keskimäärin on sen oppiaineen osalta. Kääntäen, mikäli oppiainevalmiudet ovat keskimäärin riittävät tai laajat kouluissa jonkin oppiaineen osalta, niin sen kvalifikaatiota ei työpaikkailmoitukseen erikseen merkitä.

TAULUKKO 4. Oppiainekvalifikaatioiden esiintyminen työpaikkailmoituksissa.

Oppiainekvalifikaatio	Esiintyminen työpaikkailmoituksissa (N=322)	Prosentuaalinen osuus kaikista oppiainekvalifikaatioista (n=307)
Musiikki	78	25 %
Käsityö <ul style="list-style-type: none"> • Kovat • Pehmeät 	68 <ul style="list-style-type: none"> • 27 • 6 	22 % <ul style="list-style-type: none"> • 9 % • 2 %
Liikunta	46	15 %
Englanti	41	13 %
Ruotsi	17	6 %
Kuvataide	10	3 %

Taulukosta 4 ilmenee eri oppiaineiden saamat kvalifikaatiomaininnat työpaikkailmoituksissa. Kerätyistä 322 työpaikkailmoituksesta yhteensä 207 eli noin 2/3 käsittää vähintään yhden oppiainekvalifikaatiota kuvaavan maininnan. Oppiainekvalifikaatiomainintoja oli yhteensä 307. Taulukossa mainitun kuuden oppiaineen lisäksi useat muut oppiaineet saivat yksittäisiä mainintoja, mutta niiden merkitys koko aineiston tasolla jäi olemattomaksi. Useissa ilmoituksissa oli myös laveampi maininta taito- ja taideaineiden hallitsemisesta; taito- ja taideaineen yleinen osaaminen ilman spesifisempää oppiaineen korostamista sai 12 mainintaa, mikä edelleen nostaa mm. paljon mainintoja saaneiden musiikin, käsityön ja liikunnan aseman merkitystä aineistossa. Kaikista oppiainekvalifikaatioista 13 sisälsi aineenopettajan kelpoisuuden kvalifikaation; näistä 10 koski yhtenäiskoulua. Kaiken kaikkiaan oppiaineiden esiintyminen työpaikkailmoituksissa vastaa sitä linjaa, mikä näkyy myös haastatteluaineistossa siinä, mihin oppiaineisiin rehtorit kertovat kvalifikaatioiden kohdistuvan.

Oppiainekvalifikaatioiden lisäksi aineistossa on huomioitu alkuopetuksen kvalifikaation. Se ei ole oppiainekvalifikaatio, mutta saattaa implisiittisesti sisältää oppiainekvalifikaatioita. Alkuopetuksen kvalifikaatioita aineistossa oli 49 kappaletta. Alkuopetuksen kvalifikaation sisältäneistä ilmoituksista puolet (25) sisälsi myös jonkin oppiainekvalifikaation, kun taas alkuopetuksen kvalifikaation sisältämättömistä (273) ilmoituksista kaksi kolmasosaa (183) sisälsi oppiainekvalifi-

kaation. Oppiainekvalifikaatioita siis esiintyi harvemmin niissä työpaikkailmoituksissa, joissa oli maininta alkuopetuksen kvalifikaatiosta. Tämä viittaisi siihen, että alkuopetuksen opettajan oletetaan omaavan valmiuden opettaa eri oppiaineita ainakin alkuopetusluokille. Tätä tukee myös haastatteluaineiston tulos siitä, että alkuopetuksen luokilla tapahtuu vähemmän oppiainevaihtoja.

Myös tieto- ja viestintätekniikan kvalifikaatiota tarkasteltiin. Niiden esiintymismäärä oli 105, joka on suurempi kuin minkään muun kvalifikaation. TVT-taitojen kvalifikaatiot eivät suoraan liity tähän tutkimukseen, sillä ne eivät liene yhteydessä oppiainetaitoihin, mutta tutkimuskokonaisuutta ajatellen tämäkin tieto on hyödyllistä esittää.

4.1.2 Oppiainevalmiuksien merkitys rekrytoinnin kokonaisuudessa: rehtoreiden käsityksiä

Kaikki rehtorit painottivat, että oppiainevalmiuksien osalta rekrytoinnissa haettiin sellaista osaamista, mitä koulusta sillä hetkellä puuttui. Toisin sanoen: mikäli jonkin oppiaineen osaamisen puute teki koulun ainedidaktisesta poolista vajaan, niin ainedidaktinen pooli pyrittiin täyttämään tämän oppiaineen osaajalla.

Sil on merkitys ainakin, jos jollain koululla on joku selkee puute, et siel ei kukaan yhtään kykene opettaan esimerkiks musiikkii omasta mielestään, ni sillan sil voi olla jonkinnäkönen merkitys. R1

Se täytyy ottaa niinku sit siinä huomioon kokonaisuudessa, et minkä tyyppisiä opettajia sulla sitten on pakassa olemassa. Että jos ihan selkeesti puuttuu jonkun tietyn jutun osaamista, niinku nyt otetaan nyt se musiikki, joka täs nyt oli, niin eläköityi semmosia opettajia, joille se musiikki oli vahva. Ni sit tuli semmonen olo, et ei nyt oo oikeen ketään, kenen oma juttu tää olis, ni siinä kohtaa toivottiin. R3

Kun mä tiedän, että jos meil on puutetta jonkun aineen opettajuudesta, niin mä pistän jo hakuilmoitukseen, mitä oppiaineita katsotaan. Että kyllä sillä on merkitystä aika paljonkin. R4

Mikäli koulussa jo ennestään oli osaajia kaikissa oppiaineissa, eli täysi ainedidaktinen pooli, niin oppiainekvalifikaatioiden korostamiselle ei nähty tarvetta. Vaarana nähtiin, että oppiainevalmiudet nousisivat rekrytoinnissa liian määrääviksi tekijöiksi, mikäli niitä kvalifioitaisiin jo työpaikkailmoituksessa.

*Jos mä oon sinne laittanu jotain, niin sitten mä voin siitä pahaankin pinteeseen, jos mä sit kuitenkin siinä rekrytointitilanteessa huomaanki, et mä tykkäänki tosta enemmän ja sit se ei täytäkään sitä juttua, mitä mä oon sinne laittanu... Et siin pitää olla tosi tosi tarkka siinä jutussa, mutta että jos ihan oikeesti on niinku semmonen juttu, jonka sä haluat, ni pakko se on sillon laittaa, että toivotaan sitä niinku mahdollisuutta, kykyjä, opettaa jotain tietty juttuu. **R3***

*Niin sen sanamuodon haluu pitää semmosena, että arvostetaan musiikin opetuksen taitoja tai tämmöstä, mut ei niinkun vaatimuksena, koska sitten saattaa saada semmosen tyypin, joka täyttää sen musiikin vaatimuksen, mut ei sitte henkilönä oo semmonen, jonka mieluiten haluais palkata. Kyl sen siellä voi mainita, mutta tiettyinä sanamuotoina. **R1***

Eri oppiaineista rehtorit nostivat esiin taito- ja taideaineiden osaamisen merkityksen. Erityisesti musiikki, liikunta ja käsityön kovat materiaalit nousivat esille oppiaineina, joihin kaivattiin parhaillaankin lisää osaamista. Tämä vastaa täysin sitä, kuinka oppiainekvalifikaatiot kohdentuivat työpaikkailmoitusaineistossa.

*Et esimerkiksi me tarvitaan musiikki-ihminen ehdottomasti, ku on ain näit tilaisuuksii ja kaikkii et säestetää ja tollain ni. Määkin kyl soitan, mut mä en koe sitä niin omakseni. Niinku et ois tämmönen, ja saatas jotain kenties bänditoimintaa ja tämmöstä näin. – – Nii, ja sit käsityöt tietysti... niin sanottu teknisen puoli. **R2***

*Ja sit varsinki ku nyt on entisistä ajoista kuitenkin kaikki tämmöset bändijutut ja muut, jotka menee ohi tost nokkahuilusta (naurua) ja yhteisestä kuorolaulusta, niin niihin sit tarvitaan osaaaja, ni kyl se siinä kohtaa vaikuttaa. **R3***

*Varsinkin nämä musiikki, liikunta ja käsityö on semmosia, mitkä helposti on painavia juttuja sitten. **R4***

Rehtorit kertoivat, että rekrytointitilanteessa hakijoiden oppiaineosaamista pyritään todentamaan eri keinoilla. Todistuksilla ja suoritetuilla sivuaineilla oli merkitystä erityisesti esikarsintavaiheessa, kun kirjallisista hakemuksista pyrittiin poimimaan haastatteluun kutsuttavat hakijat. Kuitenkin valtaosa rehtoreista painotti enemmän sitä, mitä hakija kertoo työhaastattelussa.

*Kyl sil [todistuksilla] joku painoarvo on, mut ehkä muutenkin ajattelen, et mitä haastattelu tuo esille ja osaa kertoo siit oppiaineista jotain esimerkkejä, et antaa esimerkkejä et mitä on tehny jonkun tietyn oppiaineen puitteis, et sil on isompi merkitys ku sillä mitä paperil lukee. **R1***

*Tollein ku itekki on tos kattonu, ni ensteks kattoo et on pätevä opettaja, ja sit kattoo just ne sivuaineet. Kyl se vaikuttaa paljon se hakemukses se vapaa sana, et mitä sä oot kertonu siit, et mitä sun harrastuksii ja mitä sä oot vaik vetäny jotain projektei tai muis sijaisuuksis, et mis aineis oot ollu vahva. Ni et kyl mä sillain hakemukses antaisin paljon painoarvoi sil vapaalle sanalle. Niin, tavaltaan ne [todistukset] tulostetaan ja katotaa, et niihin asioihi sit... et kysyy vielä et mites tää. Mut et, usein heil on tyyliin joku musiikkiopiston todistus tai olen ollut valmentaja -todistuskin vielä. **R2***

Luokanopettajan ja aineenopettajan kaksoiskelpoisuutta ei pääosin nähty erityisen merkittävänä asiana. Alakoulujen opettajat kertoivat kuitenkin arvostavansa erityisesti taito- ja taideaineiden kaksoiskelpoisuutta. Toisaalta yhtenäiskoulujen osalta myös kirjalliset aineet nähtiin tärkeäksi, yhtenäiskoulun rehtori nosti esiin erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kaksoiskelpoisuuden.

*Ei suurta merkitystä [kaksoiskelpoisuudella]. – – Näin kyläkoulun näkökulmasta noi taito- ja taideaineet ja kielet, joissa arvostaa sitä. Et jollain muulla voi olla merkitystä yhtenäiskoulussa, kun voi pelata niiden yläkoulun tuntien kanssa enemmän. **R1***

*Kyl esimerkiksi suomen kieli, se on aika työläs paketti, senpä takia sitä on vähän, ku siinä tarvii olla se kirjallisuuden cumu myös. Mutta voin sanoa, että se antais aikalailla sitä pelivaraa myös rehtorille. – – Kun muilla opettajilla näitä sivuaineita löytyy melkein kaikista muista aineista, niin joltain löytyisi se suomen kielen, niin ei oo mulla tullu vastaan. **R5***

Osa rehtoreista kertoi käyttäneensä työhaastattelun osana konkreettisia testejä, joissa hakijan oppiainevalmiuksia testataan esimerkiksi soittonäytteellä.

*No tää musiikki on just se, se on se kompastuskivi monta kertaa. Et tyyliin iteki ajattelen, et ku haastatteluja tos järjestän, ni mä otan sin kyl sit soittimen mukaan, ja tästä, näytä sitte, niinku näin... (naurua) Et niinku näin, et jos osaat Ukko Nooa tai jonkun helpon, mut onks se sit, pystyykse säestään jossain juhlas vaik. **R2***

*Joskus jopa on sitten ihan otettu pieniä näytteitäkin, että miten sujuu tai muuta et... Se on lähinnä, se on vapaaehtoista, että ei ketään pakoteta, mutta kyllä sekin kertoo sitten, jos on valmis heti heittäytymään, niin se on ihan hyvä merkki sitten haastattelussa. Esimerkiksi ihan soittonäyte osana haastattelua. Tai sitten jos on käsityöjuttuja, niin osalla on esimerkiks mukana jotakin omia töitä tai valokuvia tai muuta, että kyl niitä on sitten esitelty monella tavallakin näitä juttuja. Ja harrastus... harrastuneisuus on myöskin yks, mikä on aina ihan hyvä plussa sitten. **R4***

Vaikka rehtorit saattoivat tietyissä tilanteissa arvostaa joidenkin yksittäisten aineiden osaamista, niin laaja-alaisuus ja monipuolisuus nähtiin hyvin tärkeänä tekijänä.

*Kyl mä koen et se monipuolisuus on hirveen tärkeä, koska vuodet on erilaisii, et eri vuosin saattaa tarvita erilaisii taitoi et tota. Ehkä niin kuin helpoimpia opettajia sijoittaa ja tehdä lukkareita on sellaset, joille voi laittaa melkein mitä vaan, vaikkei sit olisikaan mitenkään sit huippuhyvä missään tietys oppiaineessa. Et on semmonen joustava ja monipuolinen ja niinkun pystyy ottamaan monenlaisia oppiaineita. **R1***

*Et itel semmonen mentaliteetti, et kun sä olet luokanopettajaks kouluttautunu, ni sun pitää kaikkia niit osata opettaa. **R2***

*Rekrytoinnissa semmonen avoin suhtautuminen kaikkiin, ni se yleensä on iso plussa sitten, kun on haastatteluun päässyt. Tai muutenkin, hakemuksissakin on sellainen. Jos kovin rajoittunut on jo siinä vaiheessa, niin se ei välttämättä hyvä asia ole. Oletetaan, että luokanopettaja selviää alakoulun opetettavista aineista. **R4***

Kaikilla rehtoreilla nousi keskeisenä asiana esiin se, että oppiainevalmiuksien punnitseminen on vain pieni osa rekrytoinnin kokonaisuutta. Tärkeintä on se, millainen hakija on persoonana ja että hänet nähdään sopivan osaksi sen hetkistä työyhteisöä.

*Se on tosiaan se persoona, et miten hän näkee opettamisen, opettajuuden, ne on tärkeimmät asiat. Et sille antaa kovastikin arvoa, et vaikka se poikkeaisi omasta paljonkin, et on sit matemaattis-analyttinen tai humanisti, joka tykkää puhua niitä näitä, niin arvostan niitä eri persoonia, mitä pidempään oon ollu täällä koulutyössä, eli mä haluan et työyhteisössä on niitä hyvinkin erilaisia ihmisiä, joidenka keskustelu, argumentointitapa, opetustyyli voi olla hyvin erilaisia, mut ne antaa siihen työyhteisöön just sen mitä tarvitaan. Nuorille opettajille rohkaisisin siihen, et vie sitä siihen omaan suuntaan. **R5***

*Mut miten rekrytoinnissa ja ite ajattelen muutenkin opettajien sijottelus, ni on se ihmisen persoona, ja minkälainen kasvattaja hän on, eikä se aineenhallinta. **R1***

*Se vaan et siel tarvis osat olla oma itens ja semmonen niinku asenne, et kyl mä nyt tän hoidan. Et jos mä en osaa, ni sit mä en osaa, ni sit mä opiskelen ja osaan. – – Et semmonen positiivinen asenne ja oppimishalukkuus. **R2***

4.2 Oppiainevalmiuksien merkitys opetuksellisessa työnjaossa

Rehtorit totesivat työnjaon olevan lähtökohtaisesti luokkaorientoitunutta, eli luokanopettaja on lähtökohtaisesti oman luokkansa aineiden opettaja. Yleiseen

käytäntöön kuitenkin kuuluu se, että opettajilla on oppiainevaihtojen kautta mahdollisuus tehdä myös aineorientoituneempaa työnjakoa.

Siitä lähdetään aina liikkeelle, et on se oma luokka ja opetetaan niit aineita. R2

Se riippuu ihan opettajien toiveista ja kyvyistä, ja tilannekohtaisesti. Mutta muuten yleisesti ottaen ehkä jokasella opettajalla voi olla muitten luokkien tunteja, ehkä noin 2-6 viikossa. Lähinnä kielissä on vaihtoja, ja sit käsitöissä ja musiikissa. R1

Kun mä teen työjärjestyksiä ni mä tiedän, että siel on niistä luokanopettajista yks tai kaks, joilla on semmonen selkee lukkari, eli melkeen tekee sen oman työnsä, mutta muitten osalta on sitten enemmän tai vähemmän vaihtoja. Ja mä luulen, että meidän koulus nimenomaan on ollu aika paljon näitä vaihtoja. Enemmän varmaan ku mones muussa. R3

Alkuopetusluokilla tehdään pääosin vähemmän oppiainevaihtoja kuin ylemmillä luokilla. Rehtoreiden mukaan alkuopetusluokilla painottuvat muun muassa työkentelytaidot ja jatkuvuus, jotka edistyvät parhaiten, kun opettajana toimii mahdollisimman usein sama henkilö.

Kyl siel ykkös-kakkosel on se työtapojen opettaminen ja se niin vahva, se oppilaan... myös se tuntemus, sitä rakennetaan siinä, niin se täytyy olla aika yhdenmukainen. Varsinkin myös sen oppijan näkökulmasta... Jos siin alkaa yhtään olla erilaista toimintaa, joka nyt on ihan luonnollista et jokainen opettaja kuitenkin persoonallaan opettaa, et sitä saa olla semmosta tiettyä vaihtelua, mut tommosen ykkös-kakkosen on vaikee tulkita sitä, et miks toi nyt toimii eri tavalla. R5

Ehkä suhteessa vähä useammin opettaa omaa luokkaansa. Et pienet saa semmosen tutun ja turvallisen opettajan, kun niillä on vähemmän oppitunteja. Ja sit iltapäivällä he pystyy opettaan jakotunteja ja isompia vaik käsityössä esimerkiksi. R1

Ykköskakkosella on pääasiassa niin, että oma opettaja opettaa kaikki tunnit, mutta siinäkin on sitten, että jos on ehdottomasti ilmoittanut, että ei halua jotakin tuntia, niin ne pyritään sitten... Se että kuitenkin lähes kaikki tunnit olis oman opettajan tunteja, et opitaan siihen omaan opettajaan sitten paremmin. R4

Oppiainevaihtoja tehdään yleensä kuunnellen opettajien omia toiveita. Toiveiden taustalla rehtorit näkivät sen, että johonkin oppiaineeseen ei ole taitoja tai että oppiaine ei ole oma juttu. Toisaalta toiveita esitettiin myös sen mukaan, mitä aineita olisi erityisen kiinnostunut opettamaan. Oppiainevaihtojen voidaan sanoa ruokkivan toisiaan, eli yksi oppiainevaihto tarkoittaa yleensä myös toista

oppiainevaihtoa, sillä ellei yksittäisen opettajan tuntimäärää haluta lisätä, niin jonkun toisen opettajan on otettava tunteja opettajalta, joka siirtyy opettamaan toisen opettajan tunteja. Usein oppiainevaihdot toteutetaankin niin sanotusti suorana vaihtokauppana, eli opettajat vaihtavat tunteja päittäin

*Kyl siin sillain opettajan toiveiden mukaan tehdään niitä, hyvin usein opettajat jo keskenään sopii sitä, et mua kiinnostais tuo aine, et ota sä mun luokalt nuo, ni toine taas ottaa toisen. Esimerkiks sit et liikunta, et ne jotka siitä on innoissaan ni ottavat useamman luokan liikunnat. **R5***

*Joo kyl me nää niinku sit ain keskustellaan. Mäki oon itte uusi täs talossa, tulin viime syksynä. Et siin alus, et kuka mitäki ja missäki on vahvuusalueita ja näin, ja mitä ei sit välttämät koe omaksensa, et ne käytiin läpi et saatiin sillain niinku ihan kivasti sopimaan. **R2***

*Suurin syy on se, että ei ole taitoja. Et meil on käsityö semmonen, jossa jotkut ilmottaa, että ei ainakaan isompien käsityötä halua. Musiikit myöskin on, että kaikkihan melkein pystyy alkuopetuksen opetuksen hoitamaan ilman suurempia taitoja, mutta isompien musiikit. Ja liikunta on tietystikin, et tietyst semmoset liikunnalliset ihmiset ottaa mieluummin liikuntatunteja. Mut kyl se taito on varmaan se suurin tekijä, mikä siel määrittelee. **R4***

Opettajien omien toiveiden ohella rehtorit arvioivat oppiainevalmiuksia sivuaineiden ja muiden oppiaineopintojen perusteella. Niitä ei kuitenkaan edellytetty siihen, etteikö opettaja voisi opettaa jotakin ainetta laajemmin myös muille luokille.

*Jonkun verran sil [sivuaineilla] on vaikutusta, mut jotenkin enemmän mä ajattelen et se käytännön arjen kokemus, ja mitä se opettaja ite kokee et pystyy opettamaan, et jollain voi olla ihan hyvä aineenhallinta vaikkei olisikaan sitä niinku sivuaineena opiskellu. **R1***

*Yleensä, ensimmäinen mä yritän katsoo, et mitä se opettaja toivoo. Sitten jos ei ole paljon halukkaita tiettyyn, niin sit mä katson niitä erikoistumisaineita, et olis myöskin annettavaa oppilaille tietyissä aineissa. **R4***

*Mua kiinnostaa myös ne pätevydet sieltä, ku itse olen tässä koulussa nyt uusi rehtori, niin tiedot olen pyytännyt, että kyllä nämä kaksi asiaa siellä sitten luonnollisesti vaikuttaa. Kyl mul sitten vaakakupissa on se, että jos pätevyyttä... pätevyys pitäis olla jollain taval osotettuna, tietenki se nyt on sitten yliopistomaailmassa aika selkeesti, tasan yhdellä tapaa osotettuna. Mutta et sekin siellä on sitte, jos hankit, koulutat itsesi johonkin kokonaisuuteen, niin sillon sul on mahdollisuus niitä tunteja saada. **R5***

R1, R2 ja R4 kertoivat kouluissaan olevan käytössä aineenopettaja vähintäänkin yksittäisessä oppiaineessa. Syyksi he kertoivat vajaan ainedidaktisen poolin täydentämisen tai tuntikehykseen liittyvät asiat.

Kyläkouluis on aika paljon opettajil isot tuntimäärät, et he yleisestikin osa toivoo, et jos on vaik 29 tuntia, ni se on aika hurja määrä, niin tota toivoo et sais vähemmän tunteja. Et ei sitä saa muuten, kun pallottelemal kyläkoulun toiselta opettajalt toiselle, ja sil toisellakin on jo paljon, ni sil taval sitä työkuormaa helpottamaan ja sitten täl hetkel se teknisen työn opetus on just sen takia, et siel paikan päällä luokanopettajista ei kokenu sitä niin omaks alueekseen.” R1

Meil on tällä hetkellä teknisen työn, tai käsityön aineenopettaja, ja sitten englannin lehtori. Englannin lehtori meil on ollu jo pitkään, ja se oikeastaan siitä, kun tota haluttiin vielä semmosta... Kaikki opettajat eivät olleet halukkaita opettamaan kieliä, englantia, ja tota meil on tällä hetkellä sen verran oppilaita, että yksi lehtori ei pysty opettamaan kaikkia, eli silti tulee sitten näitä, jotka opettaa englannin kieltä omalle luokallensa. - - Sit käsitoissä vielä haluttiin ottaa se tekninen työ, koska meil ei ollu niin paljon taas näitten kovien materiaalien opettajia. R4

Aineenopettajien käytössä nähtiin myös omat haasteensa. R3 kertoi, että heidän koulussaan ei käytetty erillisiä aineenopettajia tästä syystä lainkaan. Myös R1 näki asiassa samankaltaisia haasteita, vaikka heidän koulussaan käytetäänkin aineenopettaja.

Jos on aineopettajasysteemi, se on paljon paljon sitovampi, se sitoo niinku koko koulun, et jos niinku on esimerkiks toisen koulun kans jaettu, ni se on sitten sitä, mutta kun sitä ei ole, ni sit on kuitenkin niinku helpompaa järjestää kaikenlaisia muita juttuja sen päivän sisällä niinku luokkakohtasesti R3

Hän on keskustan alakoulun teknisen työn aineenopettaja, niin hän pystyy ottamaan tunteja. Mut siinä on aina nää haasteet, et lukujärjestys... miten välkän aikana ehtii siirtymään kymmenen kilsan matkan. R1

Yhtenäiskoulun rehtori puolestaan kertoi, että tähän mennessä heidän koulussaan aineenopettajat eivät ole opettaneet alakoulun puolella. Hän halusikin etsiä jatkossa asiaan entistä joustavampia ratkaisuja.

Et se on sellainen, mihin haluan muutosta, ja olen sen jo sanonutkin. Se on, kun ollaan yhtenäiskoulu, niin se on mielestäni ihan edellytys, että niin pitää olla, että se limittyy ja nyt kun pääsen noita lukujärjestyksiä tekemään niin sitä tullaan tarkastelemaan ja tarjoamaan. R5

Rehtorit kertoivat kouluissa olevan myös oppiaineisiin liittyviä erityistehtäviä, esimerkiksi oppiainevastaavia, jotka hoitavat esimerkiksi tietyn oppiaineen materiaalihankinnat ja erityisjärjestelyt. Pääasiassa erityistehtävät jaetaan opettajien kiinnostuksen ja osaamisen mukaan.

*No esimerkiksi just tähän koviin materiaaleihin ni siihen meil on kyllä niinku vastaava et hän hoitaa sitä niinku aika... aika sillai itsevaltiaasti, sanotaan nyt niinku näin, et hän hankkii sit kaikki materiaalit et mulle ei jää muuta ku kuittamaan laskut ja hyväksyä. Et tota ni se on niinku... ja hän ihan mielellään niinku siinä on. Ja hänellä on siinä sitte pieni rahallinen, jonka hän siitä sit saa, koska hän tosiaan hoitaa sen ihan ittekseen. **R3***

*Semmost epävirallista on, meil pienis kouluis ei saa mitään korvausta juhlien järjestämisestä tai musiikin vastaavasta tai tämmösestä, et se jotenkin on ajautunu jollekin tietylle opettajalle, et kokee vaikka et juhlien äänentoisto on semmonen mis pärjää, ni hän ottaa sen vastuulleen, et se on semmosta joustavaa vastuunottoa jostain kokonaisuudesta. Tietysti yritetään sitä sit tasasesta, et jokasella olis jonkin sortin vastuu, mut se on semmosta hyvinki epävirallista. **R1***

*Kyl näit erityistehtäviä on. Eli meillä on koulun sisällä tämmönen työryhmä tai tiimijako, eli löytyy kansainvälisyyttä ja liikkuvaa koulua. Sit on ihan pedagoginen ryhmä, joka pohtii niit asioita. Näitä löytyy, ja sit siellä nämä opettajat ovat sekoittuneena, eli on aineen- ja luokanopettajia. Pääosin se menee heidän mielenkiinnon mukaan. **R5***

4.3 Tulosten yhteenveto

Tutkimuksen tulokset voidaan keskittää kolmeen päätulokseen:

- 1) rekrytoinnissa oppiainevalmiudet painottuvat, mikäli koulusta puuttuu tietyn aineen osaamista
- 2) opettajien työkajoa toteutetaan opettajalähtöisesti tapahtuvin oppiainevaihdoin
- 3) oppiaineista taito- ja taideaineiden ja kielten oppiainevalmiuksilla on suurin merkitys sekä rekrytoinnissa että opettajien työnjaossa.

Kaikki keskeiset tulokset oppiainevalmiuksien merkityksestä rekrytoinnissa ja koulun opetuksellisessa työnjaossa on esitetty taulukoissa 5 ja 6.

TAULUKKO 5. Oppiainevalmiuksien merkitys rekrytoinnissa.

Oppiainevalmiuksien merkitys rekrytoinnissa

- oppiainevalmiudet painottuvat, mikäli koulusta puuttuu tietyn aineen osaamista
- oppiainekvalifikaatiot kohdentuvat taito- ja taideaineisiin ja kieliin
- hakijan omalla sanalla enemmän merkitystä kuin suoritetuilla oppiaineopinnoilla
- persoona ja yleinen työhön sopivuus merkittävämpiä tekijöitä kuin oppiainevalmiudet

Taulukkoon on koottu ne tulokset, jotka nousivat esille jokaisen rehtorin haastattelun yhteydessä. Tulos taito- ja taideaineiden ja kielten merkityksestä korostuu erityisen vahvasti, sillä se saa haastatteluaineiston lisäksi vahvaa tukea myös työpaikkailmoituksista havaittujen oppiainekvalifikaatioiden kautta.

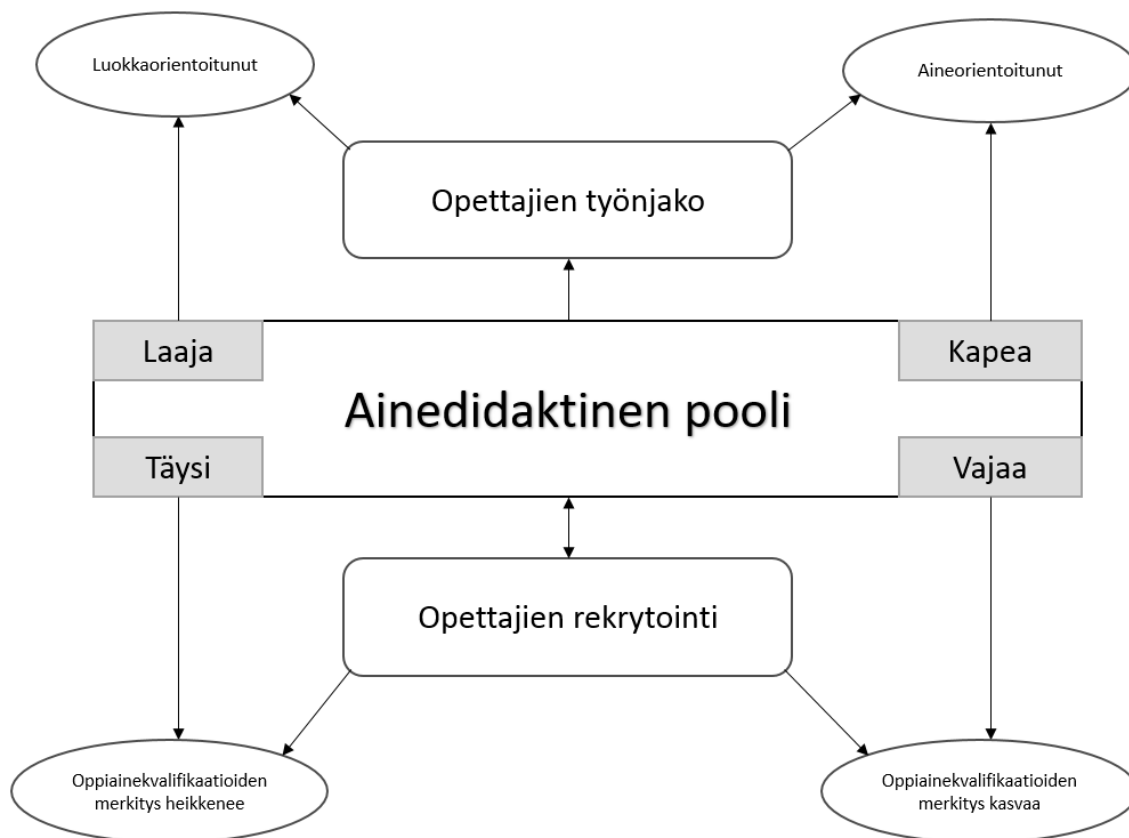
TAULUKKO 6. Oppiainevalmiuksien merkitys opettajien opetuksellisessa työnjaossa.

Oppiainevalmiuksien merkitys opettajien työnjaossa

- erilaiset oppiainevalmiudet ilmenevät oppiainevaihtoina ja oppiainevastaavan tehtävinä taito- ja taideaineissa ja kielissä
- oppiainevaihtoja toteutetaan opettajien omista toiveista; toiveiden taustalla tunne siitä, että ei ole taitoja jonkin oppiaineen opettamiseen, tai halu opettaa jotakin oppiainetta enemmän
- alkuopetusluokilla on vähemmän oppiainevaihtoja kuin ylemmillä luokilla
- ainedidaktisen poolin vajausta on mahdollista paikata aineenopettajilla

Taulukkoon on koottu ne tulokset, jotka nousivat esille jokaisen rehtorin haastattelun yhteydessä. Taito- ja taideaineiden asema oppiainevaihtoissa sekä alkuopetuksen oppiainevaihtomäärä saavat epäsuoraa tukea työpaikkailmoitusaineistosta. Tätä voi perustella sillä, että rekrytoinnilla on välillinen vaikutussuhde myös opettajien työnjakoon.

Oppiainevalmiuksien merkitysten keskiössä koulun toiminnassa on koulun ainedidaktinen pooli, joka vaikuttaa sekä opettajien rekrytoinnin kvalifikaatioihin että koulun toiminnassa tapahtuvaan opettajien työnjakoon. Nämä vaikutussuhteet ilmenevät kuviosta 4.



KUVIO 4. Ainedidaktisen poolin vaikutussuhteet kouluorganisaation toiminnan tasolla

Kaikista rehtorihaastatteluista nousi esiin, että mikäli koulun ainedidaktinen pooli on vajaa, eli sieltä puuttuu jonkin oppiaineen osaamista, niin oppiainekvalifikaatiot korostuvat rekrytoinnissa. Rekrytoinnilla siis on vuorovaikutussuhde ainedidaktiseen pooliin: oppiainekvalifikaatioiden merkitys rekrytoinnissa riippuu koulun ainedidaktisesta poolista, toisaalta rekrytoinnin tulos vaikuttaa koulun ainedidaktiseen pooliin, kun uusi opettaja tuo pooliin omat oppiainevalmiutensa.

Kaikki rehtorit totesivat, että opettajien työnjako ilmenee oppiainevaihtoina, joita tapahtuu opettajalähtöisesti sen vuoksi, että opettajalla on omasta osaamisestaan lähtöisin olevia intressejä suunnata opetustaan luopumalla jostakin aineesta tai ottamalla jonkin aineen opetusta enemmän. Mikäli koulun opettajistolla on paljon tällaisia intressejä, niin koulun ainedidaktisesta poolista muodostuu kapea, ja täten esimerkiksi joihinkin oppiaineisiin voi olla vain yksi halukas opettaja. Tällöin opettajien työnjako muotoutuu enemmän aineorientoituneemmaksi.

Mikäli ainedidaktinen pooli on laaja, eli opettajien keskimääräiset valmiudet opettaa eri oppiaineita ovat hyvät, muotoutuu työnjako todennäköisesti enemmän luokkaorientoituneemmaksi. Tätä voi perustella sillä, että mikäli opettajan oppiainevalmiudet ovat laajat, hän ei todennäköisesti ilmaise haluavansa oppiainevaihtoja, ja täten lähes kaikki hänen oppituntinsa koostuvat oman luokan opetuksesta eri aineissa. Joskin on huomioitava – kuten myös rehtorit haastatteluissa totesivat – niin myös tuntikehykseen liittyvät asiat vaikuttavat opettajien työnjakoon eri oppiaineissa.

5 POHDINTA

5.1 Tulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää, millainen merkitys luokanopettajien oppiainevalmiuksilla on rekrytointitilanteessa sekä koulujen käytännön opetusjärjestelyissä. Tutkimuksen keskeisenä lähtökohtaolettamuksena on ollut se, että luokanopettajilta teoriassa vaadittu jokaisen oppiaineen opetusvalmius ei käytännössä toteudu usein, ja tämä näkyy jollain tavalla koulun toiminnan tasolla. Tutkimuskirjallisuuden perusteella oli mahdollista päätellä, että tämä näkyisi erityisesti rekrytoinnissa sekä koulun opetuksellisessa työnjaossa. Tulokset osoittavatkin tutkimukseni lähtökohtaolettamuksen kauttaaltaan oikeaksi. Työpaikkailmoituksissa esiintyvät oppiainekvalifikaatiot ja haastatteluaineiston tulokset osoittavat, että luokanopettajilla on erilaisia oppiainevalmiuksia, jotka otetaan huomioon kouluorganisaation toiminnassa. Tämä tukee myös sitä mitä, Jyrhämän ym. (2016) teoksessa esitetään opetuksen järjestelyitä koskevista asioista, esimerkiksi oppiainevaihtoihin liittyen.

Oppiainevaihtoja tapahtui ennen kaikkea opettajalähtöisesti, mikä tukee muun muassa Tchannen-Moranin (1998) ym. tutkimuksen pohjalta tehtyä määritelmää oppiainevalmiuksista, jotka muotoutuvat ennen kaikkea opettajan oman ammatillisen käsityksen perusteella. Rehtorit totesivat, että opettajien koetut opetus- taidot ovat merkittävin syy siihen, miksi oppiainevaihtoja tehdään. Tämä tukee niin ikään Tchannen-Moranin (1998) ym. sekä monessa muussa tutkimuksessa ilmennyttä asiaa siitä, että ainedidaktiset taidot vaikuttavat oppiaineen tasolla koettuun opettajapystyvyyden tunteeseen.

Jaakkolan (1998) tutkimuksessa oppiainevalmiudet ilmenivät niin, että erityisesti pienissä kouluissa opettaja saattoi joutua opettamaan oppiainetta kokien heikkoa oppiainevalmiutta. Tämä sama asia näkyi tässä tutkimuksessa pienimpien koulujen rehtoreiden haastattelussa. Onkin ilmeistä, että mitä pienemmästä koulusta on kyse, sitä heikommin oppiainevaihtoja on mahdollista järjestää, sillä pienemmän koulun vähäinen opettajamäärä antaa opetusjärjestelyiden kannalta myös vähemmän vaihtoehtoja kuin suuren koulun lukuisampi opettajamäärä.

Jaakkolan (1998) tutkimuksessa opettajien harrastuneisuus eri oppiaineissa vaikutti opetuksellisen työnjaon suuntaamiseen. Sama asia kävi ilmi tässä tutkimuksessa.

Oppiainevaihtoja tapahtuu tämän tutkimuksen perusteella kiistatta eniten taitoja taideaineissa. Tämä vahvistaa myös teoreettisessa viitekehyksessä osoitetun linjan, jota edustavat mm. Räihän tutkimukset (2006; 2010) ja Vesiojan (2006) tutkimus. Taito- ja taideaineiden opetusvalmiudet ovat teoreettiseen ainekseen verrattuna saavutettavissa vain pidempiaikaisella käytännön harjaantumisella. Esimerkiksi säestystaitoa pianolla ei yleensä voi oppia hallitsemaan lyhyessä ajassa, toisin kuin esimerkiksi Euroopan vuoristojen nimien ja sijaintien hallinnan. Näin ollen: mikäli luokanopettajalla ei ole erityisesti tiettyyn taito- ja taideaineeseen pidemmältä ajalta kertynyttä, ja esimerkiksi harrastuksen kautta hankittua, tietotaitoa, niin hän saattaa mieluummin toivoa oppiaineen opetuksen siirrettävän jollekulle muulle opettajalle.

Tutkimusaineistojeni perusteella taito- ja taideaineita ei voi tarkastella vain yhtenä ryhmänä opettajien oppiainevalmiuksien suhteen. Niiden sisällä musiikki ja käsityön kovat materiaalit nousevat selvästi enemmän esiin kuin kuvataide tai käsityön pehmeät materiaalit. Jälkimmäisiin verrattuna myös liikunnan osuus on selvästi merkittävämpi. Musiikin osuutta voinee selittää sillä, että kuten Vesiojan (2006) tutkimuskin esittää, niin musiikki nähdään kaikista oppiaineista vaikeimpana opettaa, mitä tukee se tulos, että luokanopettajien työpaikkailmoituksissa musiikki saa kaikista oppiaineista selvästi eniten kvalifikaatiomainintoja. Käsityön oppiaineessa puolestaan yli puolet kvalifikaatiomaininnoista sisältää edelleen painotuksen joko koviin tai pehmeisiin materiaaleihin, ja näistä jopa yli 4/5 painottuu koviin materiaaleihin. Tämän perusteella voisi todeta, että myös painotuksen sisältämättömissä käsityön kvalifikaatiomaininnoissa on tosiasiasa kallistuma kovien materiaalien puolelle. Kovien materiaalien painotuksen voisi tulkita johtuvan siitä, että usein käsityön kovien materiaalien opetuksesta on vastannut koulussa miesopettajat, joita on selvä vähemmistö opettajista. Vielä lähes kaikkien nykyisten opettajien kouluaikana käsityö on ollut selvästi sukupuolittunutta niin, että pojat ovat pääasiassa opiskelleet enimmäkseen kovien materiaalien sisältöjä ja tytöt pehmeiden materiaalien sisältöjä. Mahdollisesti

tämän vuoksi miesluokanopettajat ovat kokeneet oppiainevalmiutensa käsityön kovissa materiaaleissa vähemmän heikoiksi kuin naisluokanopettajat, jolloin vastuu opettamisesta on osunut miehille, mikä lienee edelleen nähtävissä kouluissa, ja täten selittää sen, miksi kovien materiaalien opettamisen osaajille on kysyntää luokanopettajien keskuudessa.

Alkuopetusluokilla oppiainevaihtoja tapahtuu tulosten mukaan vähemmän kuin ylemmillä luokilla, mikä on linjassa Jyrhämän ym. (2016) teoksessa esitetyn suhteen. Voi siis todeta, että alkuopetusluokkien opettajan oppiainevalmiuksien tulee olla siinä mielessä monipuolisemmat, että häneltä vaaditaan ylempien luokkien luokanopettajaa useammin kaikkien oppiaineiden opetusvalmiutta. Joskin nämä oppiainevalmiudet saattavat tässä tapauksessa koskea vain alkuopetuksen luokkien oppiainesisältöjä. Näin ollen myös työpaikkailmoituksissa mainittu alkuopetuksen kvalifikaatio olisi osoitus siitä, että hakijalta odotetaan ainakin alkuopetuksen luokkien tasolla laajoja oppiainevalmiuksia.

Haastatteluaineiston perusteella aineenopettajien hyödyntäminen opetuksessa ei ollut kouluilla kovin yleistä. Aineenopettajan käyttöä esiintyi yksittäisissä aineissa lähinnä tuntikehyksellisistä syistä, vähäisesti myös vajaan ainedidaktisen poolin täydentäjänä. Jyrhämän ym. (2016) mukaan erityisesti kielissä opettaa yleensä aineenopettaja, mutta tässä tutkimuksessa vain yhdessä koulussa viidestä kielten pääsääntöinen opettaja oli aineenopettaja. Voikin kysyä, että onko viime aikoina yleistynyt se, että luokanopettaja opettaa useimmiten myös oman luokkansa kielet. Varsinkin englannin kielen osaaminen voidaan nykyisin katsoa hyvin yleiseksi kansalaistaidoksi, jonka myös lähes kaikki luokanopettajat hallitsevat hyvällä tasolla, eikä aineenopettajan käyttö ole välttämättä siinä enää niin perusteltua kuin aikaisemmin on ehkä ollut. Joskin haastatteluissa myös kielet mainittiin oppiaineena, jossa tehdään paljon oppiainevaihtoja. Myös kielten suurehko osuus työpaikkailmoitusten oppiainekvalifikaatioissa kertoo, että niihin liittyvä ainedidaktinen osaaminen voidaan yhä katsoa taidoksi, jota opettajalla ei aina oleteta olevan.

Luokanopettajan suorittamat sivuaineet eivät haastatteluaineiston perusteella ole kovin merkittävässä asemassa rekrytoinnin tai opettajien työnjaon järjestä-

misen kannalta. Sekä rekrytointitilanteessa että opettajien työnjaossa opettajan omalla sanalla opetusvalmiuksistaan vaikuttaisi olevan enemmän merkitystä kuin sillä, mitä sivuaineita hänen todistuksestaan löytyy. Toisaalta on vaikea sulkea pois sitä tosiasiaa – josta myös Rähkä (2001) on puhunut – että suoritettut sivuaineet jostakin aineesta lienevät melko hyvä osoitus opetusvalmiuksista kyseisessä aineessa. Näin ollen suoritettut opinnot myös implikoivat sitä, minkälaiset oppiainevalmiudet opettaja kertoo omaavansa. On myös huomioitava, että rekrytointihaastatteluun valittavien esikarsinnassa ei kuulla hakijan omia sanallisia mielipiteitä, vaan katsotaan todistuksesta tai hakemustekstistä löytyviä asioita, jolloin suoritettujen sivuaineiden merkitys kasvaa. Tämä asia käy ilmi Pokan (2011) teoksesta ja myös tämän tutkimuksen haastatteluaineisto tukee sitä. Lisäksi on huomioitava, että työhön valinnan kannalta tärkeimmäksi tekijäksi nähdään hakijan persoona, jota on mahdollista arvioida vasta rekrytointihaastattelussa, mikä niin ikään korostaa haastatteluun pääsyn esikarsinnassa merkittäviä asioita.

Tämän tutkimuksen perusteella kaksoiskelpoisuuden merkitys oli pelkät alakoulun luokat käsittäviin kouluihin verrattuna odotetusti (ks. Rantala 2012) korkeampi yhtenäiskouluissa, sillä yhtenäiskouluissa aineenopettajan kelpoisuuden omaava luokanopettaja voi opettaa ainetta kätevästi myös luokille 7–9. Yhtenäiskoulun oppilasmäärällä lienee myös vaikutusta siinä, kuinka paljon kaksoiskelpoisuudella on merkitystä. Mikäli yhtenäiskoulu on hyvin pieni, esimerkiksi yksisarjainen, niin luokkien 7–9 oppitunnit eivät usein riitä päätoimisen aineenopettajan viran muodostamiseen. Tällöin luokanopettajien kaksoiskelpoisuuksien merkitys kasvaa. Suuremmissa yhtenäiskouluissa aineenopettajia on joka tapauksessa, jolloin kaksoiskelpoisuuksien merkitys vähenee.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuseettinen arviointi

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan usein validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä, mutta laadullisen tutkimuksen kannalta pelkästään näiden käsitteiden käyttö ei aina anna eheää kuvaa tutkimuskokonaisuuden luotettavuudesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160) Näin ollen näiden käsitteiden sijaan sovellan Tuomen ja Sarajärven (2018, 163-164) laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin

kohteita, joita ovat mm. tutkimuksen tarkoitus, aineiston keruu ja analyysi sekä tutkimuksen raportointi.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkija on perustellut ja osoittanut sen, mitä hän on tutkimassa ja minkä takia. Tähän sisältyy tutkijan omat sitoumukset suhteessa tutkimukseensa, esimerkiksi ennakkokäsitykset aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163.) Tutkimuksen tarkoitus ja konteksti on perusteltu johdannossa sekä teoreettisessa viitekehyksessä niin kasvatustieteellisen teoreettisen tiedon kuin suomalaisen koulujärjestelmän käytänteiden kannalta. Tutkimuksessa on käytetty useita kansainvälisiä vertaisarvioituja lähteitä siltä osin, kun niiden tietojen on katsottu olevan kasvatustieteellisesti universaalia. Pelkästään suomalaiseen koulukontekstiin soveltuviissa asioissa on puolestaan käytetty pääasiassa suomalaisia lähteitä. Tutkimuskirjallisuutta ei ole pelkästään referoitu, vaan sitä on synteesisinomaaisesti sovellettu juuri tähän tutkimukseen pätevän tiedon saamiseksi, tarvittaessa kokonaan uusia käsitteitä muodostaen. Teoreettisen viitekehystenkin voidaan katsoa sisältävän kaiken tutkimusilmiötä koskevan tarvittavan tiedon, jota on tarvittu tutkimuksen teossa tai tarvitaan tutkimuksen ilmiön ymmärtämiseen.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava, että tietopohja aiheen tutkijana ei rajoitu pelkästään siihen, mitä teoreettisessa viitekehyksessä on esitetty, vaan pohjalla on myös kaikki se käytännön ja teorian tietämys, jota viiden vuoden luokanopettajakoulutuksen sekä muiden kokemusten kautta on kertynyt. Tämän voi nähdä uskottavuuden näkökulmasta olevan vahvuus siinä mielessä, että tutkijan tiedollinen pätevyys asian tutkimiseen on hyvä. Toisaalta käytännön kokemuksiin pohjautuvat ennakkokäsitykset aiheesta ovat voineet tiedostamatta ohjailla tutkimusprosessia. Ennen tutkimuksen aloittamista tutkimuksen aiheesta oli olemassa muun muassa seuraavia kokemusperäisiä ennakkokäsityksiä:

- Oppiainevalmiudet ovat yksi ratkaisevimmista tekijöistä opettajan rekrytoinnissa
- Oppiainevalmiudet todennetaan ennen kaikkea formaalisti, esimerkiksi tarkastelemalla suoritettuja opintoja, kuten sivuaineita

- Oppiainevaihdossa pyritään ensisijaisesti tarkastelemaan opettajien suorittamia sivuaineita/erikoistumisopintoja ja suuntaamaan työnjako sen suuntaisesti
- Rekrytoinnin oppiainekvalifikaatiot ja koulujen oppiainevaihdot kohdistuvat lähes täysin taito- ja taideaineisiin ja kieliin

Kokemusperäisissä ennakkokäsityksissä vaikuttaisi olleen tutkimuksen tulokseen verraten sekä oikeita että vääriä käsityksiä. Kokemus taito- ja taideaineiden avainasemasta suhteessa oppiainevalmiuksiin näyttäisi täysin tukevan tutkimuksen tuloksia. Aikaisempi käsitys oppiainevalmiuksien merkityksestä ja todentamisesta taas näyttäisi olevan väärä: oppiainevalmiuksien sekä sivuaineopintojen merkitystä opettajan rekrytoinnin ja työn kannalta oli yliarvioitu.

Aineistonkeruun osalta tutkijan tulee selvittää, millä metodisin keinoin aineisto on kerätty ja miksi. Tähän sisältyy aineistonkeruuseen liittyneet vaikuttavat tekijät ja ongelmat. Lisäksi tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa, miten tutkija on selvittänyt tutkimusaineiston kohteen valintaa ja siihen liittyviä eettisiä tekijöitä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164.) Haastatteluvaiheessa tutkimukseen vaikuttava tekijä saattoi olla tutkijan kokemattomuus haastattelijana. Puolistrukturoitu haastattelu on luonteeltaan vaikea kokemattomalle haastattelijalle, sillä haastattelijan tulee osata ohjata haastattelun kulkua. Haastatteluissa kokemattomuutta pyrittiin kompensoimaan valmistautumalla niihin hyvin perehtymällä tarkasti haastattelurunkoon ja miettimällä etukäteen mahdollisia haastattelussa eteen tulevia asioita. Ensimmäinen varsinainen haastattelu (R3:n) toimi samalla esihaastatteluna, minkä jälkeen haastattelurunkoa oli vielä kerran mahdollista tarkastella ennen muita haastatteluita. Minkäänlaisia muutoksia haastattelurunkoon ei kuitenkaan tarvittu, joten myös esihaastattelu sisältyi aineistoon sellaisenaan. Haastattelutavassa tai -tyylissä ei myöskään tapahtunut minkäänlaista muutosta yhdenkään haastattelun jälkeen, joten jokaisen haastattelun suoritustapa ja -tyyli oli täysin samanlainen.

Tutkimuseettisistä tekijöistä on tutkimuksen aikana pidetty kiinni. Haastateltaville annettiin etukäteen tiedoksi haastattelun suoritustapa, tekniikka (nauhoitus), haastattelurunko, arvioitu haastattelu-aika ja haastatteluaineiston käyttötarkoitus. Tutkittavalta pyydettiin tutkimuslupa kirjallisesti sekä myös suullisesti joka haas-

tattelunauhoituksen aluksi. Nauhoituksen aloitukselle ja lopetukselle kysyttiin haastatteluissa lupa. Luvan annettuaan tutkittavat saivat tiedon, että nauhoitus on aloitettu tai lopetettu. Työpaikkailmoitusaineiston osalta tutkimuseettiset tekijät jäävät väljemmiksi, sillä aineisto on kerätty julkisesta materiaalista, joka on ollut kenen tahansa luettavissa Internetissä. On kuitenkin otettu huomioon se, että työpaikkailmoitusten tarkoitus on olla Internetissä vain tietyn määräjän, minkä vuoksi niiden julkinen esittäminen tämän jälkeen on epäeettistä. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa ei esitetä tarkemmin ilmoitusten sisältämiä yksilöllisiä tietoja. Esimerkiksi metodiluvun aineistonkeruuta tai analyysiä koskevissa esimerkkikuvissa on poistettu merkinnät työpaikkailmoitusten kohdekouluista.

Kahden eri aineiston käyttäminen eli niin sanotun aineistotriangulaation voidaan tässä tutkimuksessa katsoa sen luotettavuutta parantavaksi tekijäksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 166). Tutkimuskirjallisuuden perusteella oli puolestaan havaittavissa, että koulujen koko vaikuttaa tutkittavan ilmiön luonteeseen, joten tämä huomioitiin haastatteluaineiston tutkittavien hankinnassa. Mikäli tutkimukseen olisi osallistunut vain esimerkiksi kyläkoulujen rehtoreita, niin tutkimustulos ollut vain kyläkoulun asioita koskeva, joskin otos olisi ollut vahva. Tämän tutkimuksen luonne on kouluja kokonaisvaltaisesti koskeva, vaikkakin yhden tyyppistä koulua edustaa vain yksi rehtori. Ei ole kuitenkaan syytä arvioida, että tämä tekisi tutkimuksesta epäluotettavan, sillä tutkimuksen tulokset ovat linjassa aikaisemmissa tutkimuksissa havaittujen asioiden kanssa, eivätkä koulut muutenkaan eroa toisistaan muuten kuin oppilas- tai luokkamäärän ja niistä johtuvien tekijöiden kautta. Aineistoista nousi esille myös selvää saturaatiota eli itsensä toistamista (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 99), esimerkiksi viimeisissä rehtorihaastatteluissa oli jo huomattavissa, että keskeiset esiin nousseet asiat olivat samoja kuin edellisissä haastatteluissa. Voi siis todeta, että tutkimuksen tiedonantajien määrä oli riittävän suuri.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kannalta aineiston analyysistä on tiedettävä, miten analyysi tapahtui ja miksi se tehtiin niin. Tulosten kannalta on arvioitava, miten niihin päästiin ja miksi ne esitetty kyseisellä tavalla. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164.) Tämän tutkimuksen aineistojen analyysi perustuu pragmaattisella päättelyllä valittuihin analyysimenetelmiin. Menetelmien valinnassa on en-

sin tarkasteltu aineistolähtöisen sisällönanalyysin menettelytapoja, joista lopullisiksi menetelmiksi valikoituivat ne, jotka aineiston tulkitsemisen kannalta osoitautuivat käytännöllisiksi ja tutkijan omaan tyyliin sopivaksi. Näin ollen analyysiä ei ole toteutettu minkään tietyn valmiin kaavan mukaan, mutta metodiluvussa mainittu fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen nojautuva analyysimalli vaikuttaisi olevan lähimpänä tutkijan omaa analyysitapaa. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, 113) toteavat, tutkijan on itse tuotettava itselleen sopiva analyysitapa ja saada lukija vakuuttuneeksi siitä, että se on tutkimuksen kannalta uskottava. Metodiluvussa onkin yksityiskohtaisia esimerkkejä käyttäen tuotu ilmi ne tavat, joilla analyysi on toteutettu. Analyysistä saatujen tulosten luotettavuutta parantamiseksi olisi voitu käyttää face-validateettiä eli tulosten lähettämistä luettavaksi ja kommentoitavaksi tutkimukseen osallistuneille tiedonantajille (Tuomi & Sarajärvi 2018, 165).

5.3 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tuloksien pohjalta on mahdollista ymmärtää koulun toiminnan tasolla ilmenevää opettajiston oppiainevalmiuksien vaikutussuhdetta koulun opetukselliseen työnjakoon sekä rekrytointiin. Jotta oppiainevalmiudet tulisivat vielä paremmin huomioiduksi rekrytoinnissa ja koulun toiminnassa, tulisi rehtoreiden kiinnittää aina huomiota koulun ainedidaktisen poolin tilaan, toisin sanoen rehtoreiden tulisi aina tuntea koulun opettajien oppiainevalmiudet. Vaikka poolissa ei yksittäisen rekrytoinnin hetkellä näyttäisikään olevan vajausta minkään oppiaineen osaamisesta, niin on huomioitava, että vajaus voi syntyä tulevaisuudessa koulun opettajistossa tapahtuvien uusien vaihtojen myötä.

Tutkimuksen tuottama tieto auttaa ymmärtämään opettajien työmarkkinoita. Tulosten perusteella opettajat voivat kehittää omaa osaamistaan ja näin parantaa omia asemiaan opettajien työmarkkinoilla. Opettajien taito- ja taideaineiden sekä kielten osaamisen vahva korostuminen koulun toiminnassa antaa pohdittavaa myös opettajankoulutuksen sisällöille ja valintakokeelle. Taito- ja taideaineiden opetusta ei olisi varaa supistaa luokanopettajien monialaisten opintojen sisällöistä, vaan niitä pitäisi pikemminkin vahvistaa osana niitä. Toisaalta opettajaopinnot itsessään eivät yleensä anna tarpeeksi valmiuksia taito- ja taideaineiden osaamiseen, mikäli opiskelijalla ei ole niistä aikaisempaa harrastustaus-

taa. Näin ollen luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeisiin voisi olla perusteltua palauttaa takaisin taito- ja taideaineita koskevia osioita. Tutkimustulosten avulla on mahdollisuus hahmottaa myöskin opettajuutta suomalaisen koulujärjestelmän kontekstissa; ainedidaktinen osaaminen on vain yksi palanen luokanopettajan kompetenssia, mutta ilmeisesti roolissaan ainoa, joka ohjaa koulun opetuksellisen toiminnan järjestelyjä näin vahvasti.

Luokanopettajien oppiainevalmiudet vaikuttaisivat olevan asia, joka todellisuudessa vaikuttaa vahvasti niin yksilöiden (oppilaat, opettajat) kuin yhteisöidenkin tasolla (kouluorganisaatio, opettajankoulutus), mutta josta näyttäisi kaiken kaikkiaan olevan melko vähän tieteellistä tutkimusta. Tähän teemaan liittyvänä tutkimusaiheena esimerkiksi opettajaopiskelijoiden tai jo työssä olevien opettajien näkemyksiä oppiainevalmiuksista voisi kartoittaa. Aiheellinen tutkimuskohde voisi olla myös erityisopettajien ja koulunkäynninohjaajien oppiainevalmiudet. Heidän koulutusohjelmiinsa – toisin kuin luokanopettajilla – ei ilmeisesti lähes ollenkaan sisälly ainedidaktisia opintoja, mutta silti heidän tulee hallita oppiaineen sisältö opetustyöskentelyssä siinä missä luokanopettajankin. Lisäksi koulunkäynninohjaajat ja erityisopettajat ovat päteviä toimimaan myös luokilla 7–9, joilla oppiaineen haastavuustaso on korkeampi. Suora jatkotutkimuskohde tämän tutkimuksen aiheelle voisi olla esimerkiksi alakoulujen luokka-orientoituneen ja aineorientoituneen opettajatyönjaon hyödyt ja haitat. Tämän tutkimuksen pyrkimyksenä on ollut tuottaa lisätietoa ainedidaktiikan alaan kuuluvan tutkimuksen saralla, toivottavasti tutkimus kannustaa myös keskusteluun ainedidaktiikan merkityksestä suhteessa kouluun, opetukseen, opettajuuteen ja opettajankoulutukseen.

LÄHTEET

- Ahonen, S. (2012). *Oppiaine ja ainedidaktiikka ajan saatossa*. Teoksessa Kallioniemi A., & Virta, A., *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana* (s. 37–52). (Kasvatusalan tutkimuksia; Nr. 60). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Ángel, D. O., del Pozo, R., M., & Franco, E., P. (2016). *Teaching competences necessary for developing key competences of primary education students in Spain: teacher assessments*, *Teacher Development*, 20:1, 123–145, DOI: 10.1080/13664530.2015.1101390.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. C. (2008). *Content knowledge for teaching: What makes it special?* *Journal of Teacher Education*, 59, 389–407.
- Caena, F. (2011). *Education and Training 2020 Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'*.
- Chong, S., & Cheah, H. M. (2009). *A Values, Skills and Knowledge Framework for Initial Teacher Preparation Programmes*. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3), 1–16.
- Gitomer, D. H., & Zisk, R. C. (2015). *Knowing what teachers know*. *Review of Research in Education*, 39(1), 1–53.
- Granö, P. & Laitinen, S. (1998). *Kuvaamataidon opetuksen tuloksellisuuskuva peruskoulussa. Tapaustutkimus viidessä ala-asteen ja kolmessa yläasteen koulussa*. Teoksessa Korkeakoski, E. (toim.) *Tapaustutkimuksia peruskoulun kuvaamataidon ja musiikin opetuksesta lukuvuonna 1997–1998* (s. 12–99) Helsinki: Opetusministeriö.
- Hellström, M. (2009). *Rehtorikysely*. Yhteenveto julkaistu verkossa: <http://pedagogiikka.blogspot.com/2009/02/rehtorikysely-2009-yhteenvetoa.html> (viitattu 20.12.2018).
- Hihnala, K. (2011). *Miten opetussuunnitelmaa jäsentämällä voitaisiin parantaa matematiikan perusopetusta?* Teoksessa Pehkonen, E. (2011). *Luokanopettajaopiskelijoiden matematiikkataidoista* (s. 83–93). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hisinger, T. (2005). *Helsingin yliopiston luokanopettajan koulutuksen monialaiset opinnot opiskelijoiden kokemana*. Helsingin yliopisto: soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Häkkinen, K., Tossavainen, A. Tossavainen, T. (2011). *Kokemuksia luokanopettajaksi pyrkivien matematiikan soveltuvuustestistä Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa*. Teoksessa Pehkonen, E. *Luokanopettajaopiskelijoiden matematiikkataidoista* (s. 47–64). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T., & Ahonen, J. (2002). *Oppilaitoksen johtaminen*. Helsinki: WSOY.

- Jaakkola, E. (1998). *Musiikin opetuksen tuloksellisuus peruskoulussa*. Teoksessa E. Korkeakoski, *Tapaustutkimuksia peruskoulun kuvaamataidon ja musiikin opetuksesta lukuvuonna 1997-1998* (s. 100–142). Helsinki: Opetushallitus.
- Jyrhämä, R. A., Hellström, M., Uusikylä, K. T., & Kansanen, P. (2016). *Opettajan didaktiikka*, Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kallioniemi, A. (2010). *Luokanopettaja alakoulun uskonnonopettajana*. Teoksessa Rönkkö, M., Lepistö, J. & Kullas, S. (toim.) *Monialainen opettajuus: Kasvatuksellisia näkökulmia oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin*. (s. 94–112): Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Kansanen, P. (2012). *Ainedidaktiikkaa vai pedagogista sisältötietoa?* Teoksessa A. Kallioniemi, & A. Virta (toim.) *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana* (s. 19–36). (Kasvatusalan tutkimuksia; Nr. 60). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korthagen, F. A. J. (2004). *In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education*. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Kuula, A. (2014). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Lillvist, A., Sandberg, A., Sheridan, S., & Williams, P. (2014). *Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education*, *Journal of Education for Teaching*, 40(1), 3–19, DOI: 10.1080/02607476.2013.864014.
- Luukkainen, O. (2000). *Opettaja vuonna 2010*. Helsinki: Opetushallitus.
- Merenluoto, K., & Merenluoto S. (2011) *Matemaattis-luonnontieteellisen ajattelun testi Turun opettajankoulutuslaitoksen valintakokeissa vuosina 2000–2009*. Teoksessa. Pehkonen, E. *Luokanopettajaopiskelijoiden matematiikkataidoista* (s. 29-45). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Metsäpelto, R-L., Poikkeus, A-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. (2019). Conceptual framework for initial teacher education and student selections: A multidimensional adapted process model of teaching.
- Mills, J. (1997a). *A Comparison of the Quality of Class Music Teaching in Primary and Secondary Schools in England*. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 133, 72–76.
- Mills, J. (1997b). *Knowing the subject versus knowing the child: striking the right balance for children aged 7-11 years*. *Research Studies in Music Education* 9, 29.

- Mohamed, Z., Valcke, M., & De Wever B. (2017) *Are they ready to teach? Student teachers' readiness for the job with reference to teacher competence frameworks*, *Journal of Education for Teaching*, 43(2), 151–170, DOI: 10.1080/02607476.2016.1257509.
- Pässilä, T. & Niinikuru, L. (1993). *Koulun johtamisen taito*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Rantala, J. (2012). *Ainedidaktiikan ja aineenhallinnan opetus luokanopettajan koulutuksessa*. Teoksessa Kallioniemi A., & Virta, A. (toim.) *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana* (s. 98–120). (Kasvatusalan tutkimuksia; Nr. 60). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rowland, T., Huckstep, P., & Thwaites, A. (2005). *Elementary teachers' mathematics subject knowledge: The knowledge quartet and the case of Naomi*. *Journal of Mathematics. Teacher Education*, 8, 255–281.
- Rowland, T. (2013). *The Knowledge Quartet: The Genesis and Application of a Framework for Analysing Mathematics Teaching and Deepening Teachers' Mathematics Knowledge*.
- Ruohotie P. (2008). *Ammatillisen kompetenssin juuret*. Teoksessa Kallioniemi, A., et al (toim.) *Ihmistä kasvattamassa: koulutus - arvot - uudet avaukset: professori Hannele Niemen juhlakirja*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 199–214. (Kasvatusalan tutkimuksia 40).
- Räihä, P. (2010). *Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta*. Tampere: Tampere University Press.
- Räihä, P. (2006). *Rakenteisiin kätkeyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä*. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi*. Jyväskylä: PS-kustannus, 205–235.
- Räihä, P. (2001). *Valintojen ja koulutuksen piilevät merkitysrakenteet*. Teoksessa Räihä, P. *Valinnat, koulutus, luokanopettajan työ: Kohti pedagogisesti suuntautunutta peruskoulun opettajaa*. (s 82–96) Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Räisänen, T. (1996). *Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Selvi, K. (2010). *Teachers' Competencies Culturass*. *International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1).
- Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.

- Tainio, L. & Marjokorpi, J. (6.5.2014). *Luokanopettajaopiskelijat ja kielioppi*. Kieli, koulutus ja yhteiskunta: Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti.
- Tereska, T. (2003). *Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 243.
- Toom A. (2008). *Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä*. Teoksessa: Toom, A. Onnismaa, J & Kajanto, A. (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163–186.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). *Teacher Efficacy: It's Meaning and Measure*. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. (2006). *Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit*. Teoksessa Nummenmaa A., R. & Välijärvi, J. *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.
- Pokka, A. (2014). *Huippuluokka: Miten suomalaista koulua johdetaan?* Helsinki: Kulttuuriosuuskunta Vehrä.
- Vesioja, T. (2006). *Luokanopettaja musiikkikasvattajana*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Woolfolk Hoy, A. & Davis, H. A. (2006). *Teacher self-efficacy and it's influence on the achievement of adolescents*. Teoksessa: Urdan, T., & Pajares. F. (toim.) *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*. IAP. Information Age Publishing, Inc, 117–138.
- Yli-Panula, E. (2016). *Opettajaopiskelijoiden biologian ja maantiedon perustiedon hallinta ja käsitykset perustiedosta*. Teoksessa Pakula, H., Kouki, E., Silfverberg, H. & Yli-Panula, E. *Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka*. (s. 58–74) Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Yrjönsuuri, Y. (1990). *Peruskoulun eri-ikäisten opettajien käsityksiä koulutuksensa riittävydestä*. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.

LIITTEET

LIITE 1. Tutkimuksen suostumuslomake

Suostumuslomake

Hei!

Opiskelen luokanopettajaksi Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikössä. Olen tekemässä kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa siitä, millainen merkitys luokanopettajien oppiainedidaktisilla valmiuksilla (esim. valmius opettaa eri oppiaineita, erityisosaaminen tietyissä oppiaineissa) on rekrytoinnissa sekä opettajien opetuksellisessa työnjaossa (esim. tehdäänkö koulussa oppiainevaihtoja luokanopettajien kesken). Vastauksia näihin teemoihin pyrin saamaan haastatteleamalla anonyymisti aiheen asiantuntijoita eli koulujen rehtereita.

Aineistonkeruumenetelmänä toimii teemahaastattelu, joka nauhoitetaan ja myöhemmin litteroidaan tekstimuotoon. Haastattelun arvioitu kesto on noin 30 minuuttia ja siihen osallistuminen on vapaaehtoista. Haastattelu on mahdollista keskeyttää missä tahansa vaiheessa ja mihin tahansa kysymykseen on oikeus kieltäytyä vastaamasta. Tulen poimimaan litteroidusta haastatteluaineistosta tekstinäytteitä pro gradu -tutkielmaani. Kaikkea aineistoa käsitellään anonyymisti, joten haastateltavaa ei ole mahdollista tunnistaa tekstistä; ainoastaan haastateltavan edustama koulun kokomääritelmä (esim. kyläkoulu, keskus koulu, yhteinäiskoulu) mainitaan.

Joni Järvelä

Yhteystiedot

Annan suostumukseni haastatteluun ja siihen, että haastattelun sisältöä on mahdollista käyttää anonyymisti pro gradu -tutkielmassa

Allekirjoitus

Nimenselvennys

LIITE 2. Haastattelun apumuistiinpanot

*** Luokanopettajan rekrytointi ja hakijoiden oppiainevalmiudet**

Yleiset lähtökohdat

1. Mikä teidän näkemyksenne on siitä, että minkä verran rekrytoinnissa on merkitystä sillä, mitä oppiaineita hakija on valmis opettamaan?
2. Miksi?
3. Onko joitain oppiaineita, joiden osaamista erityisesti toivoisitte?

Hakijan oppiaineosaamisen todentaminen

1. Miten todennatte osaamisen? Hakijan sana, todistukset (sivuaineet), konkreettinen testaus?

Kaksoiskelpoisuuden merkitys

1. Onko sillä merkitystä alakoulussa, kun luokanopettajat joka tapauksessa ovat päteviä opettamaan kaikkia aineita?

*** Koulunne opetuksellinen työnjako eri oppiaineissa**

Yleiset lähtökohdat

1. Minkälainen teidän koulunne käytäntö on; onko lähtökohtaisesti niin, että luokanopettaja opettaa kaikkia aineita omalle luokalleen?
2. Onko sillä eroa, että onko kyseessä esimerkiksi ykkös-kakkoset (alkuopetusluokat) vai ylemmät luokat? Voiko myös alaluokille opettaa joku muu?
3. Mistä tämä johtuu?

Opetusjärjestelyt, joissa luokalle jotakin ainetta opettaa joku muu kuin oma luokanopettaja

1. Mihin tämä perustuu?
2. Saako yksittäinen opettaja esimerkiksi esittää toiveita asian suhteen? (oppiainevaihtoissa suuntana tai toiseen)
Missä oppiaineissa em. järjestelyitä tehdään, ja millä tavalla
1. Miksi näissä oppiaineissa?
2. Kuka opettaa? (toinen luokanopettaja vai aineenopettaja)
3. Miksi aineenopettaja?
4. Oletteko harkinneet aineenopettajan käyttöä? Miksi, miksi ei?

Oppiaineisiin mahdollisesti liittyvät erityistehtävät (oppiainevastaava, op-pimateriaalivastaava)

1. Onko teillä tällaisia?
2. Miksi? Mistä he vastaavat?
3. Millä perusteella valittu
4. Saako siitä esim. palkka- / viikkotuntihyvityksen?