

**Kaisa Perttala ja Suvi-Tuulia Salonen**

**“TÄÄ ELÄMÄ YLIPÄÄTÄÄN ON SELLAISTA  
YHTEISTYÖTÄ”: OPETTAJIEN AJATUKSIA  
SAMANAIKAISOPETUKSESTA**

**Opettajankoulutuslaitos  
pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2013  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto**

## TIIVISTELMÄ

Perttala, Kaisa ja Salonen, Suvi-Tuulia. "TÄÄ ELÄMÄ YLIPÄÄTÄÄN ON SELLAISTA YHTEISTYÖTÄ": OPETTAJIEN AJATUKSIA SAMANAIKAISOPETUKSESTA.

Opettajankoulutuslaitoksen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2013. 92 sivua. Julkaisematon.

Samanaikaisopetus on kahden opettajan, usein luokanopettajan ja erityisopettajan, välistä yhteistyötä, jonka tarkoituksena on mahdollistaa oppilaille heidän tarvitsemansa tuen saavuus yleisopetuksen luokassa. Lisäksi samanaikaisopetusta käytetään yhtenä eriyttämisen muotona yleisopetuksen luokissa. Tutkimuksemme aiheena ovat opettajien kokemukset samanaikaisopetuksesta: selvitämme, miten opettajat ovat samanaikaisopetukseen päätyneet ja miten toiminta koulussa on alkanut. Lisäksi selvitämme opettajien taustakoulutuksen vaikutusta opettajien kokemuksiin.

Tutkimukseemme osallistui kahdesta koulusta yhteensä viisi opettajaa, jotka olivat koulutukseltaan luokanopettajia, erityisopettajia ja erityislastentarhanopettajia. Näiden joukossa oli kaksi samanaikaisopetusparia ja yksi opettaja, jonka pari ei osallistunut tutkimukseen. Toisen pareista haastattelimme niin, että molemmat opettajista olivat yhtä aikaa haastateltavina ja loput kolme opettajaa haastattelimme yksittäin. Myös viidennen opettajan haastattelimme yksilöhaastattelussa. Haastattelumuotona aineistonkeruussa käytimme teemahaastattelua. Aineiston analysoinnin toteutimme teemahaastattelun analyytisellä sisällön kuvauksella.

Tutkimustulostemme mukaan opettajat lähtivät toteuttamaan samanaikaisopetusta hyvin erilaisista syistä: syiksi mainittiin yhtäällä luokkakoon kasvaminen liian suureksi ja toisaalla yritys saada erityisoppilaille vertaistukea ja positiivisia roolimalleja yleisopetuksen luokasta. Tulosten mukaan opettajat olivat tyytyväisiä yhteistyöhön, ja samanaikaisopettajat kokivat olevansa hyvin tasa-arvoisessa asemassa työnjaossa ja vastuussa. Opettajat toivoivat enemmän yhteistä aikaa suunnitteluun ja lisää resursseja, esimerkiksi sopivia tiloja samanaikaisopetuksen toteuttamiseen.

Tuloksemme ovat samansuuntaisia aiemmissa suomalaisissa tutkimuksissa saatujen tulosten kanssa. Ulkomaalaisen tutkimuksen kanssa on jonkin verran eroja (esim. Austin 2001) mutta se selittyy sillä, että esimerkiksi Yhdysvalloissa samanaikaisopetuksen aloittaminen on usein ylhäältä määrättyä, toisin kuin Suomessa, jossa toiminta perustuu enemmän opettajien vapaaehtoisuuteen ja haluun kehittää toimintaansa. On todennäköistä, että erityisopetuksen muutos kolmiportaiseen tukeen on johtamassa inklusion lisääntymiseen ja sitä kautta luokkien tullessa yhä heterogeenisemmäksi samanaikaisopetus tulee yleistymään myös Suomessa. Jotta pystyttäisiin selvittämään samanaikaisopetuksen vaikutusta laajemmin, tulisi tutkimuksen kohdetta suunnata opettajista oppilaisiin. Olisi myös hyvä jatkotutkimuksessa selvittää opettajankoulutuksen antamat valmiudet tuleville opettajille samanaikaisopetuksen toteuttamiseen. Miten koulutuksessa tulee huomioida kentällä tapahtuvaa muutosta ja vastata muutoksen tarpeisiin uudistamalla opettajankoulutusta käytännön tarpeista käsin?

Asiasanat: inklusiivinen koulu, kolmiportainen tuki, samanaikaisopetus, samanaikaisopetuksen muodot

## SISÄLTÖ:

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>1</b>
<b>2 SAMANAIKAISOPETUKSEN LÄHTÖKOHTIA .....</b>	<b>4</b>
2.1 Mitä on samanaikaisopetus? .....	4
2.2 Samanaikaisopetuksen juuret maailmalla .....	8
2.3 Samanaikaisopetuksen historia Suomessa .....	9
<b>3 SAMANAIKAISOPETUS.....</b>	<b>12</b>
3.1 Yhteisön tuki samanaikaisopetukselle .....	12
3.2 Yhteisen luokan rakentaminen.....	14
3.3 Samanaikaisopetus työtapana ei sovi kaikille.....	15
3.4 Yhteinen aika suunnittelutyössä.....	16
3.5 Samanaikaisopetuksen toteutuksen muotoja.....	17
3.5.1 Avustava opetus .....	18
3.5.2 Rinnakkaisopetus .....	20
3.5.3 Täydentävä opetus.....	21
3.5.4 Tiimiopeutus.....	22
<b>4 KATSAUS AIKAISEMPAAN TUTKIMUKSEEN.....</b>	<b>23</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>36</b>
5.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimuskysymykset.....	36
5.2 Tutkimusmenetelmät.....	36
5.3 Aineiston analyysi.....	38
5.4 Osallistujat .....	39
5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	40
<b>6 TULOKSET JA TULKINTA .....</b>	<b>44</b>
6.1 Samanaikaisopetuksen aloittaminen .....	44
6.2 Opetuksen käytännön järjestelyt .....	47
6.3 Kodin ja koulun välinen yhteistyö .....	53
6.4 Arviointi .....	55

6.5	Samanaikaisopetuksen hyödyt .....	59
6.6	Samanaikaisopetuksen haasteita .....	64
6.7	Mitä samanaikaisopetus vaatii opettajilta toimiakseen? .....	68
<b>7</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>73</b>
7.1	Tutkimuskysymyksiin vastaaminen .....	73
7.2	Tutkimuksen esiin nostamat ajatukset .....	76
7.3	Jatkotutkimus .....	79
	<b>Lähteet: .....</b>	<b>81</b>
	<b>Liitteet: .....</b>	<b>86</b>
	<b>Liite 1. Haastateltavien hakukirje .....</b>	<b>86</b>
	<b>Liite 2. Opettajille etukäteen annetut teemat haastatteluun.....</b>	<b>87</b>

# 1 JOHDANTO

Inkluusio on nykyään paljon käytetty termi koulumaailmassa. Sillä tarkoitetaan erityisopetuksen ja yleisopetuksen sulauttamista yhteen niin, että erityisoppilaat otettaisiin mukaan yleisopetuksen luokkiin ([http://www.edu.fi/erityinen\\_tuki/yhteinen\\_koulu\\_kaikille](http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille)). Inklusion yleistymistä edesauttavat vuoden 2007 Erityisopetuksen strategia ja vuonna 2010 voimaanastuneet ja viimeistään vuoden 2011 alusta käyttöön otetut muutokset perusopetuslaissa. Keskeisin muutos on “Kolmiportaisen tuen malli”. Tällä tuen uudella kohdentamisella opetus muuttuu niin, että yhä enemmän tukea annetaan yleisen tuen, eli kolmiportaisen tuen ensimmäisen tukimallin muodossa, joka vastaa entistä ns. yleisopetusta. Tarkoituksena on vähentää erityisopetukseen siirtämistä, lisätä inklusiota ja edesauttaa oppilaan edellytyksiä suorittaa perusopetuksen oppimäärä. Jotta kaikille oppilaille voitaisiin edelleen tarjota riittävästi tukea, tulee erityisopettajan osaaminen saada perusopetuksen luokkaopetukseen.

([http://oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/oppimisen\\_ja\\_koulunkaynnin\\_tuki](http://oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki)) Yksi ratkaisu tähän on samanaikaisopetus.

Tutkimuksen aiheeksi valitsimme samanaikaisopetuksen ala-asteella. Koimme aiheen olevan ajankohtainen, sillä lisääntynyt keskustelu erityisoppilaiden integroinnista perusopetuksen luokkiin on nostanut aiheita esille. Oman työelämään siirtymisen lähestyessä nousee esiin uusien opettajien työssäjaksaminen. Uudet opettajat joutuvat usein selviämään monista uusista ja haastavista tilanteista omin avuin ja kaikkiin niistä opinnot eivät ole meitä valmistaneet. (Ks. Eskelä-Haapanen 2012) Opettajankoulutuksessa opiskelijoita kannustetaan yhteistyöhön ja ajatus, että työelämässä emme hyödyntäisi tätä voimavaraa, tuntui meistä vieraalta. Samanaikaisopetukseen opettajankoulutuksen opinnot eivät tarjonneet paljoakaan tietoa ja näin ollen päätimme perehtyä aiheeseen syvällisemmin. Koemme, että uutena opettajana yhteistyön tekeminen on hyväksi työssäjaksamisen ja opettajan ammattitaidon kehittymisen kannalta, sillä samanaikaisopetus antaa mahdollisuuden reflektoida ja jakaa kokemuksia sekä osaamista ja työn haasteita.

Samanaikaisopetuksen idea ei ole mitenkään uusi, vaan samanaikaisopetusta on suunniteltu jo peruskoulun alkuajoista lähtien. Samanaikaisopetus on horjuvan alkutaipa-

leen jälkeen vahvistumassa, ja vuonna 2010 ilmestyneet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset (642/2010) ohjaavat yhä enemmän samanaikaisopetukseen.

([http://www.helsinki.fi/cea/opetuksenjaoppimisentuki/koulu/yleinen\\_tehostettu\\_ja\\_erityinen\\_tuki/yhteistyö\\_roolit\\_ja\\_oppilashuolto/yhteisopettajuus.html](http://www.helsinki.fi/cea/opetuksenjaoppimisentuki/koulu/yleinen_tehostettu_ja_erityinen_tuki/yhteistyö_roolit_ja_oppilashuolto/yhteisopettajuus.html)) Samanaikaisopetukseen kannustavia ja ohjaavia hankkeita ja projekteja alkaa olla jo monia, yhtenä esimerkkinä tästä on KELPO -hanke (<http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kelpo>). KELPO -hanke on opetushallituksen hallinnoima tehostetun ja erityisen tuen kehittämishanke, joka on lisännyt samanaikaisopetuksen kokeilemistä ja leviämistä kouluissa. Samanaikaisopetuksesta uskotaan olevan apua erityisoppilaiden integroimiseksi yleisopetuksen luokkiin (esim. Koski & Rytivaara 2004).

Suomessa on tehty yllättävän vähän tutkimusta samanaikaisopetuksesta muuten kuin pro gradujen muodossa. Aiheesta löytyy vain yksi väitös (Eskelä-Haapanen 2012) jossa samanaikaisopetusta tutkitaan käsitteen *moniammatillinen yhteistyö* kautta. Pro graduissa tutkimukset ovat pääasiassa keskittyneet tapaustutkimuksiin, jolloin yleistettävyys on harkinnanvaraista. Kaikissa pro gradu- tutkimuksissa on kuitenkin saatu samansuuntaisia tuloksia; toimivassa samanaikaisopetuksessa opettajat kokevat työn motivoivuuden ja työssäjaksamisen parantuneen (ks. esim. Palomäki 2011; Kettula & Repola 2008; Koski & Rytivaara 2004). Lisäksi tutkimuksissa on todettu, että samanaikaisopetus mahdollistaa ammatillisen kehittymisen ja vertaistuen saamisen arjessa (esim. Rytivaara 2012). Suomalaisessa tutkimuksessa samanaikaisopetuksen aloittamiseen liittyviä seikkoja, kuten aloittamisen syitä on käsitelty Eskelä-Haapanen (2012; 2013). Ulkomaista tutkimusta on melko runsaasti ja kansainvälisiä ”oppaita” samanaikaisopetukseen löytyy paljon (ks. esim. Weiss & Lloyd 2003; Perez 2012; Fattig & Taylor 2007). Kotimaisessa tutkimuksessa samanaikaisopetukseen ovat perehtyneet laajemmin Eskelä-Haapanen lisäksi myös Ahtiainen ym. (2011). Kansainvälinen tutkimus on keskittynyt pääasiassa luokittelemaan samanaikaisopetuksen erilaisia työmuotoja.

Villa, Thousand ja Nevin (2004, 3) kuvaavat samanaikaisopetusta osuvasti avio-  
liittona, koska se vaatii onnistuakseen molempien osapuolten sitoutumista yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Samanaikaisopetus vaatii paljon keskinäistä luottamusta ja hyviä vuorovaikutustaitoja. Molempien osapuolten on myös oltava valmiita näkemään vaivaa,

jotta eteen tulevat ongelmatilanteet ja konfliktit kyetään ratkaisemaan rakentavasti. (Villa, Thousand & Nevin 2004, 3.)

Samanaikaisopetus käsitteenä tarkoittaa yhteistyötapaa ([http://www.helsinki.fi/cea/opetuksenjaoppimisentuki/koulu/yleinen\\_tehostettu\\_ja\\_erityinen\\_tuki/yhteistyo\\_roolit\\_ja\\_oppilashuolto/yhteisopettajuus.html#tyomuodon\\_maarittelya](http://www.helsinki.fi/cea/opetuksenjaoppimisentuki/koulu/yleinen_tehostettu_ja_erityinen_tuki/yhteistyo_roolit_ja_oppilashuolto/yhteisopettajuus.html#tyomuodon_maarittelya)).

Yleisimmin käytetty määrittely samanaikaisopetukselle on Friendin ja Cookin (1995) Yhdysvalloista peräisin oleva määritelmä: Samanaikaisopetusta on opetus, jossa vähintään kaksi pedagogista ammattilaista antaa yhteisesti opetusta luokalle, jossa on eritasoisia oppilaita, ja opetus tapahtuu samassa fyysisessä tilassa.

Samanaikaisopetus tulkitaan eri tavoin eri kouluissa, ja Suomessa sitä toteutetaan eri tavalla koulusta riippuen. Samanaikaisopetuksesta puhutaan hyvinkin erisuuruisilla tuntimäärillä, ja tuntimäärää oleellisemmaksi tekijäksi katsotaan, että yhteistyö on kahden opettajan välistä. Suuri kirjo samanaikaisopetuksen toteutustavoissa ja termin vapaa käyttö johtuvat pitkälti siitä, että käsitettä ei ole Suomessa mikään taho virallisesti määritellyt.

Tässä tutkimuksessa rajaamme samanaikaisopetus-termin tarkoittamaan työtappaa, jossa kaksi opettajaa jakaa yhdessä opetusvastuun yhdestä luokasta, jossa on sekä erityis- että yleisopetuksen oppilaita.

## 2 SAMANAIKAISOPETUKSEN LÄHTÖKOHTIA

Esittelemme ensimmäisessä alaluvussa joitakin yleisimmin käytettyjä määritelmiä samanaikaisopetuksesta. Pohdimme myös kuinka samanaikaisopetus - käsitteen määrittelemättömyys Suomessa tuo esiin useiden päällekkäisten ja rinnakkaisten käsitteiden viidakon, jossa käyttäjä voi vapaasti määritellä käyttämänsä käsitteen haluamallaan tavalla. Kahdessa viimeisessä alaluvussa perehdymme samanaikaisopetuksen taustoihin maailmalla ja Suomessa.

### 2.1 Mitä on samanaikaisopetus?

Samanaikaisopetus käsitteenä tarkoittaa yhteistyötappaa ja sille on olemassa monia erilaisia määritelmiä. Ne vaihtelevat sen mukaan, kuinka paljon joustavuutta ne sallivat erilaisten opetusmenetelmien suhteen. Samanaikaisopetuksen tiukimman määritelmän mukaan samanaikaisopetus on opetusta, joka tapahtuu samaan aikaan samassa paikassa, eli käytännössä samassa luokassa.

([http://www.helsinki.fi/cea/opetuksenjaoppimisentuki/koulu/yleinen\\_tehostettu\\_ja\\_erityinen\\_tuki/yhteistyö\\_roolit\\_ja\\_oppilashuolto/yhteisopettajuus.html#tyomuodon\\_maarittelya](http://www.helsinki.fi/cea/opetuksenjaoppimisentuki/koulu/yleinen_tehostettu_ja_erityinen_tuki/yhteistyö_roolit_ja_oppilashuolto/yhteisopettajuus.html#tyomuodon_maarittelya))

Sallivammassa teorioissa (esim. Chapman & Hyatt 2011) taas keskitytään enemmän opetuksen laatuun, kuin varsinaisiin puitteisiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2010) taas keskitytään enemmän opettajien yhteistyöhön ja vastuun sekä tiedon jakamiseen. Esimerkiksi oppilaan tuen tarpeen toteamiseen ja suunnitteluun yhteistyön katsotaan soveltuvan hyvin. Samoin yhteistyö korostuu oppilaan pedagogisen arvioinnin toteuttamisessa. (OPH 2010, 10–12.)

Yleisimmin käytetty määrittely samanaikaisopetukselle on Friendin ja Cookin (1995) määrittely: Samanaikaisopetusta on opetus, jossa vähintään kaksi opettajaa antaa yhteisesti opetusta luokalle, jossa on eritasoisia oppilaita, ja opetus tapahtuu samassa fyysisessä tilassa. Teoksessa *Purposeful Co-Teaching* (Condeman, Bresnahan & Pedersen 2009; kts. myös Friend & Cook 1996, 44–47; vertaa Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen 2010) pureudutaan tarkemmin siihen, mitä Friendin ja Cookin määrittelyn neljä ehtoa tarkoittavat.

*Ensimmäinen ehto* on, että luokassa on oltava vähintään kaksi pätevää opettajaa, esimerkiksi luokanopettaja ja erityisopettaja tai kaksi luokanopettajaa. Tämän ehdon mu-



kaan siis esimerkiksi kouluavustajan kanssa tehtävää yhteistyötä ei katsota samanaikaisopetuksiksi. (Condeman, Bresnahan & Pedersen 2009, 2–3.) Kuitenkin toisissa lähteissä (esim. Villa, Thousand & Nevin 2004; Friend & Cook 1996) samanaikaisopetus nähdään yhteistyöksi kahden ammattilaisen välillä, jolloin esimerkiksi opettajan yhteistyö luokassa toimivan puheterapeutin kanssa voidaan (tietyissä tilanteissa) nähdä samanaikaisopetuksena. Sekä Friend ja Cook että Condeman, Bresnahan ja Pedersen siis katsovat, että samanaikaisopetus on kahden ammattilaisen välistä yhteistyötä, mutta heidän käsityksensä siitä, kuka lasketaan koulun kontekstissa ammattilaiseksi, vaihtelee.

Molempien luokassa toimivien opettajien osallistuminen opettamiseen on *toinen samanaikaisopetusta määrittävä ehto*. (Condeman, Bresnahan & Pedersen 2009, 2–3.) Vaikka samanaikaisopetuksiksi kutsutaan myös tilanteita, joissa sekä luokanopettaja että erityisopettaja ovat paikalla, ei kyse ole samanaikaisopetuksesta ellei todellista yhteistyötä tapahdu. Pelkkä erityisopettajan läsnäolo ei tee opetuksesta samanaikaisopetusta. (Friend & Cook 1996, 45.) Condeman, Bresnahan ja Pedersen (2009, 3-4) huomauttavat että opetuksen tai opetusmenetelmien tulisi olla erilaisia silloin kun luokassa on kaksi tai useampia opettajia verrattuna siihen, kun luokassa on vain yksi opettaja. Esimerkiksi erilaiset ryhmitteilyt tai erilliset tehtävänannot, joita yksin opetettaessa olisi vaikeaa tai mahdotonta toteuttaa, ovat samanaikaisopetuksessa käytettyjä menetelmiä.

*Kolmannen ehdon* mukaan samanaikaisopetus tapahtuu monimuotoisessa luokassa eli luokkaan on integroitu erityisoppilaita. Näin samanaikaisopetus on siis osa inklusiivista opetusta. Kahden (tai useamman) opettajan yhteistyön perusteluna onkin se, että tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeet on helpompi kohdata, kun luokassa on useampi opettaja. Inklusion myötä kaikille oppilaille pyritään löytämään paikka yleisopetuksen luokassa, ja tällöin ammatillinen yhteistyö on paras keino mahdollistaa kaikkien oppilaiden oppiminen. (Condeman, Bresnahan & Pedersen 2009, 2–3; vertaa Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen 2010, 3 sekä Eskelä-Haapanen 2012, 175–178)

*Viimeinen ehto* on, että opettajat toimivat samassa tilassa (Condeman, Bresnahan & Pedersen 2009, 2-3). Toisin kuin niin kutsutussa klinikka-mallissa, jossa oppilaat lähetetään erityisopettajan luokse erilliseen erityisopettajan työhuoneeseen tai luokkatilaan, samanaikaisopetuksessa molemmat opettajat opettavat samassa luokassa samaan aikaan. Tämän ehdon mukaan oppilaat voidaan ajoittain jakaa eri tiloihin, mutta jatkuva samojen op-

pilaiden “eristäminen”, eli siirtäminen toimimaan pienryhmässä erillisessä tilassa, ei ole samanaikaisopetuksen periaatteen mukaista. Opettajien tulisikin suunnitella opetus niin, että yhdessä tilassa oleminen mahdollistuu myös siinä tapauksessa, että osa oppilaista saa poikkeavan ohjeistuksen (Condeman, Bresnahan & Pedersen 2009, 2–3). Tämä teoria on laaja, sillä siinä keskitytään paitsi oppilasainekseen ja opettajien väliseen työnjakoon, huomiota kiinnitetään myös siihen, ketkä yhteistyötä voivat tehdä.

Hieman erilainen määritelmä samanaikaisopetukselle löytyy Villan, Thousandin ja Nevinin (2004, 3) teoksesta, jossa he luokittelevat viisi samanaikaisopetuksen piirrettä. Näiden piirteiden mukaan samanaikaisopettajat sitoutuvat (1) koordinoimaan työnsä niin, että he voivat tavoittaa ainakin yhden yleisesti hyväksytyyn tavoitteeseen. (2) Samanaikaisopettajat jakavat ajatuksen, että molemmilla osapuolilla on omat vahvat osaamisalueensa, joita tarvitaan. (3) He osoittavat yhtäläisyyttä vaihtelemalla ekspertin ja noviisin rooleja, jolloin kumpikin osapuoli saa olla sekä tiedon antaja että vastaanottaja. (4) Samanaikaisopettajat käyttävät jaettujen toimintojen teoriaa, jonka mukaan kaikki ne työt, jotka yksin opettava opettaja hoitaisi, jaetaan kaikkien luokan samanaikaisopetusryhmän jäsenten kesken. (5) Samanaikaisopettajat käyttävät myös yhteistoiminnallista prosessia, johon kuuluu kasvokkain työskentelyä, positiivista riippuvuutta toisesta, ihmissuhdetaitojen tarkkailua ja prosessointia sekä yksilöllistä vastuullisuutta. (Villa, Thousand & Nevin 2004, 3.) Tämän teorian keskiössä on siis oppilasaineksen ja toimintamuotojen sijasta opettajien välinen yhteistyö: työn jakaminen, yhteinen tavoite, toisen työn ja osaamisen arvostaminen ja yhteistoiminnallisuus.

Vielä erään poikkeavan näkemyksen esittävät Chapman ja Hyatt (2011,8). Heidän mukaansa samanaikaisopetus on vaikuttava, tutkittuun tietoon pohjautuva ohjaamisen strategia, jossa kaksi tai useampi huolehtiva tai välittävä ammattilainen (engl. caring professional) jakaa vastuun oppilasryhmästä ja työskentelee yhdessä, ja näin tuetaan pyrkimyksiä lisätä opetuksen arvoa. Tämä määritelmä siis keskittyy enemmän samanaikaisopetuksen laatuun kuin sen muotoihin tai siihen, ketkä ovat ne ammattilaiset, jotka voivat olla osana samanaikaisopetusta.

Samanaikaisopetukselle on siis monenlaisia määritelmiä. Edellä mainituista ainakin tiukimmat määritelmät ovat kuitenkin lähinnä teoreettisia malleja, jotka sellaisenaan eivät näytä toteutuvan suomalaisissa kouluissa. Määritelmillä pyritään tekemään eroa mui-

hin käsitteisiin, jotka arkikielessä sekoittuvat samanaikaisopetuksen käsitteeseen. Suomessa tämä on yleistä, sillä samanaikaisopetuksen käsitettä ei ole virallisesti määritelty. Tutkimuksessamme voisimme samanaikaisopetuksen sijaan tai ohella käyttää myös termejä yhteisopettajuus tai yhdessä opettaminen, sillä nekin kuvaavat yhtä lailla opettajien välistä yhteistyötä. Nämä käsitteet tulevat englanninkielisen termin co-teaching suomennoksesta, joka suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on suomennettu myös samanaikaisopetuksiksi (ks. Rytivaara 2012, 61).

Yksi yhteistyötä kuvaava termi on myös tiimiopetus, mutta se voi aiheuttaa hämmennystä, sillä tiimiopetus-sanaa käytetään myös kuvaamaan yhtä samanaikaisopetuksen yhteistyömuotoa. (ks Villa, Thousand & Nevin 2004, 49–50; Eskelä-Haapanen 2013, 162–163.) Lisäksi tiimiopetus poikkeaa samanaikaisopetuksesta siinä, että tiimiopetus ei ole inklusiivista opetusta, tiimiopetuksen määritelmään ei siis sisälly ehtoa, että luokassa tulee olla erityisoppilaita. (ks. Buckley 1999, 3–6.) Tiimiopetuksessa on yleistä, että luokkakoko kasvaa, kun kaksi luokkaa yhdistetään tiettyjen oppituntien ajaksi. Samanaikaisopetuksessa opetuksen kohteena on yleisopetuksen luokka ja siihen sisällytetyt erityisoppilaat (Friend & Cook 2004, 6). Tiimiopetuksen ja yhdessä opettamisen sijaan siis päädyimme käyttämään termiä samanaikaisopetus.

Tässä tutkimuksessa tarkoitamme samanaikaisopetuksella sitä, että kaksi opettajaa muodostavat työparin, joka yhdessä opettaa luokkaa, jossa on sekä yleisopetuksen että erityisoppilaita. Lisäksi haluamme kiinnittää huomiota siihen, että opettajat eivät tee erittelyä oppilaiden välillä, vaan kumpikin opettaja on jokaisen oppilaan opettaja. Määritelmässämme siis haluamme korostaa sitä, että molemmat luokanopettajat ovat tasavertaisia ammattilaisia, jotka jakavat yhteisen vastuun opetuksesta. Suljemme määritelmämme ulkopuolelle sellaisen yhteistyön, jossa molemmat aikuiset eivät osallistu opettamiseen, esimerkiksi koulunkäyntiavustajan kanssa tehtävä yhteistyö. Haluamme myös painottaa, että esimerkiksi erityisopettaja ei ole luokassa opettamassa vain erityisoppilaita, vaan osallistuu myös yleisopetuksen oppilaiden opetukseen. Jokainen luokan opettajista siis ottaa vastuuta kaikkien oppilaiden oppimisesta.

## 2.2 Samanaikaisopetuksen juuret maailmalla

Yhdessä opettaminen ei ole mitenkään uusi ilmiö erityisopetuksen historiassa, vaan sillä on juuret jo 1950-luvulta alkaen. Tällöin J. L. Trump toi esille ajatuksen, että opettajatiimit jakaisivat vastuun luentomallisesta opetuksesta, sitä seuraavasta pienryhmäopetuksesta ja yksilöllisestä opetuksesta. (Trump 1966; Friend & Reising 1993.) 60-luvulla yhdessä opettaminen sai lisää kannatusta ja erilaisia muotoja, esimerkiksi Warwick ja Geen loivat omat mallinsa tiimiopettajuudesta. 1970-luvulla tiimiopettajuuden käsite oli jo levinnyt laajemmalle, eri maihin ja eri kouluasteille. (Friend & Reising 1993.) Tällöin ei vielä kuitenkaan puhuttu samanaikaisopetuksesta, eikä ajatus rantautunut Suomeen ainakaan pysyvänä ratkaisuna.

Vuonna 1975 Yhdysvalloissa astui voimaan laki (Public Law 94–142: Education for all Handicapped Children Act), jonka katsotaan olevan maan erityisopetuksen kulmakivi, ja luoneen perustan koko länsimaiselle inklusiivisuus -käsitteelle. Tämä laki velvoittaa osavaltiot ja kunnat tuottamaan ilmaista opetusta hyvin kirjavalle joukolle erityisoppilaita. Lisäksi laissa todetaan, että opetus on järjestettävä vähiten rajoittavassa ympäristössä. (Itkonen 2007; PL 94–142.) Lain ilmestymisen jälkeen heräsi entistä enemmän keskustelua siitä, miten yleisopetuksen opettajien ja erityisopettajien tiimiytyminen olisi osaratkaisu erityisoppilaiden valtavirtaistamiseen (engl. mainstreaming) eli saattamiseen yleisopetuksen piiriin. Vielä ei kuitenkaan nähty tiimiopettajuutta ratkaisuna ylitse muiden, ja sen ohella esitettiin myös muunlaisia yhteistyömuotoja erityisopettajien ja yleisopetuksen opettajien välille. (Friend & Reising 1993.)

80-luvun alkupuoliskolla tiimiopettajuus alettiin nähdä yleisopetuksesta lainatuksi menetelmäksi, jota voitaisiin soveltaa erityisopetukseen. Tiimiopetusta pidettiin kuitenkin yhä vain innovaationa, jonka todellista arvoa ei osattu vielä nähdä. 1990-luvun alussa keskustelu yleisopetuksen oppilaiden avun tarpeesta on kasvanut ja se on saanut tiimiopetuksen nousemaan esille. Näin alkoi muotoutua uusi työmuoto, jossa yleisopetuksen opettajan ja erityisopettajan yhteistyö muutti muotoaan. Tämä uudenlainen yhteistyön muoto nimettiin samanaikaisopetuksiksi. (engl. co-teaching/cooperative teaching) (Friend & Reising 1993.)

### 2.3 Samanaikaisopetuksen historia Suomessa

Suomessa samanaikaisopetus tuli ensimmäisen kerran pakolliseksi 1981, jolloin Kouluhallitus antoi velvoitteen laaja-alaisille erityisopettajille (erityisopettajille, joilla ei ole omaa opetettavaa luokkaa), jonka mukaan heidän tulee toteuttaa opetusta myös yleisopetuksen luokassa yhdessä luokanopettajan kanssa, siis samanaikaisopetuksena. (Saloviita 2009, 49.)

Kouluhallitus ei esitellyt perusteita sille, miksi samanaikaisopetusta pitäisi toteuttaa, mutta Ahvenainen (1983, 88) mainitsee opetuksen rikastamisen ja opettajien välisen yhteistoiminnan tehostaminen. Käytäntö kuitenkin osoitti, että yhdessä opettaessa luokan työrauha parani ja oppilaiden saaman avun määrä kasvoi. Lisäksi voidaan olettaa, että samanaikaisopetusvelvoitteen tarkoituksena oli vähentää opettajien työmäärää. (Saloviita 2009, 49.) Myös Naukkarinen ja Ladonlahti (2011, 112) toteavat, että opettajien tiimityöskentely parantaa opettajien työssäjaksamista, kun opettaja ei enää ole yksin vastuussa kaikesta. Samanaikaisopetus ei kuitenkaan heti Kouluhallituksen velvoitteen jälkeen yleistynyt, ja vasta kun Suomi allekirjoitti Salamancan julistuksen (1994) ja YK:n vammaisia koskevan sopimuksen (2006), alkoi samanaikaisopetuksen määrä lisääntyä.

Vuonna 1994 annetussa Salamancan julistuksessa annettiin vahvasti kannatusta inklusiiviselle opetukselle, samoin kuin vuonna 2006 tehdyssä YK:n sopimuksessa, jossa käsiteltiin vammaisten henkilöiden oikeuksia. Sopimukset allekirjoittaneet maat sitoutuivat tuottamaan tarvittavat muutokset mahdollistamaan inklusiivisen koulun ja koulutuksen. YK:n sopimuksessa todetaan, että oppilaita ei tule eritellä vammaisuuden perusteella, vaan kaikille on taattava yhtäläiset mahdollisuudet osallistua yleisopetukseen tarvittavan tuen avulla. (Schädlet & Dorrance 2012, 4.)

Inklusiivisella koululla tarkoitetaan sitä, että aiemmin erityisopetuksen piirissä olleet oppilaat sijoitetaan yleisopetuksen luokkiin. Tämä siirto johtaa oppilasaineksen yhä suurempaan heterogeenisyyteen. Osittain tämän oppilasaineksen moninaisuuden takia yhteistyöstä on tullut tärkeä työväline opettajille (Mastropieri ym. 2005, 261). Koska inklusio yleistyy kouluissa (Austin 2001, 245), voitaneen olettaa opettajien välisen yhteistyön ja siten myös samanaikaisopetuksen lisääntyvän.

Salamancan julistus ja YK:n vammaisia koskeva sopimus tarjoavat näkökulman muutoksen tukea tarvitsevien oppilaiden koulutukseen. Muutokset ajattelutavassa koskien erityisoppilaiden koulutusta ovat johtaneet siihen, että koulujärjestelmää on muokattava,

jotta erityisoppilaat voidaan sijoittaa samaan luokkaan yleisopetuksen oppilaiden kanssa. (Schädler & Dorrance 2012, 4.) Samanaikaisopetus tarjoaa mahdollisuuden erityisoppilaille osallistua opetukseen yleisopetuksen luokassa, sillä erityisopettajan läsnäolo ja tuki mahdollistavat erityisen tuen saamisen myös yleisopetuksen luokassa.

Inklusiivisen koulun ajatukseen liittyy oleellisesti ajatus yhteistyöstä. Suomessa on jo esillä moniammatillinen yhteistyö ja siitä yhtenä sovelluksena ovat esimerkiksi oppilashuoltotyöryhmät, mutta inklusion ajatukseen kuuluu myös opettajienvälinen yhteistyö. (Naukkarinen & Ladonlahti 2011, 110–111.) Samanaikaisopetus on yksi tapa tuottaa erityisoppilaiden tarvitsemaa erityistä tukea (Friend & Cook 1996, 44) ilman, että tukea tarvitsevat eristetään (segregoidaan) omiin luokkiin tai kouluihin. Samanaikaisopetuksella voidaan siis edesauttaa tukea tarvitsevien oppilaiden osallistumista yleisopetuksen luokassa, kun heidän tarvitsemansa tukea voidaan tarjota yleisopetuksen luokassa.

Vuonna 2010 astui voimaan uusi perusopetuslaki, jossa otetaan uudenlainen näkökulma erityisopetukseen. Aiemmin erityisopetuspäätös perustui lääketieteelliseen arviointiin, kun taas lakiuudistus antaa enemmän tilaa pedagogiselle arvioinnille, ja siten mahdollistaa tuen antamisen jo varhaisessa vaiheessa. (Schädler & Dorrance 2012, 68.) Tarkoituksena onkin ollut se, että mahdollisimman aikaisessa vaiheessa havaittuihin ongelmiin pystytään puuttumaan yleisopetuksen puolella, jolloin oppilasta ei tarvitsisi siirtää erityisopetuksen piiriin.

Kolmiportaisen tuen mallissa puhutaan (1) yleisestä tuesta, (2) tehostetusta tuesta ja (3) erityisestä tuesta. Yleisellä tuella tarkoitetaan luokanopettajan toimintaa, jossa jokainen oppilas huomioidaan: opettaja siis toteuttaa luokassaan esimerkiksi eriyttämisen eri muotoja. Yleisen tuen parissa korostetaan kodin ja koulun eri ammattilaisten välisen yhteistyön merkitystä. Yleisessä tuessa oppilaille annetaan tukea ensisijaisesti tukiopetuksella, mutta tarvittaessa myös osa-aikainen erityisopetus on mahdollista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 11–12.)

Tehostetun tuen pariin siirrytään, mikäli yleinen tuki ei tarjoa riittävää tukea oppilaille. Tehostettua tukea saaville oppilaille laaditaan pedagoginen arvio ja oppimissuunnitelma, joiden pohjalta opetusta aletaan toteuttaa. Tehostettu tuki ei poista mahdollisuutta käyttää yleisen tuen aikana annettuja tukimuotoja, mutta tukea annetaan entistä pitkäjänteisempää. Vahvemman tuen lisäksi muutosta yleiseen tukeen tuo esimerkiksi mahdollisuus

avustajan ja erilaisten opetusryhmien käyttämiseen. Tehostetun tuen aikana oppilaan edistymistä seurataan ja mahdollisten muutosten ilmetessä oppimissuunnitelmaa tarkennetaan vastaamaan oppilaan tarpeita. Tehostetussa tuessakin luokanopettajalla on edelleen keskeinen asema yksilöllisen ohjauksen antajana. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 12–13.)

Erityiseen tukeen tulee siirtyä, kun oppilas ei aiemmilla tukimuodoilla pääse tavoitteisiin. Erityisen tuen tarkoituksena on mahdollistaa oppilaalle jatko-opintokelpoisuus (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 14). Erityinen tuki on ainoa tuen muoto, jossa tarvitaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), ja tarkoitus on, että tämäkin on enemmän pedagoginen kuin hallinnollinen asiakirja (Schädler & Dorrance 2012, 68). HOJKS:ssa määritellään tarkasti kaikki oppilaan tarvitsemat tukimuodot. Kaikissa tuen muodoissa korostetaan oppilaan oikeutta opiskella tutussa luokkayhteisössä. Mahdollinen opetussuunnitelman yksilöllistäminen edellyttää erityisen tuen päätöstä, ei erityisopetuspäätöstä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 14–16.) Keskeinen lausunto uudessa perusopetuslaissa onkin se, että erityisopetus ei ole enää paikka mihin oppilaat menevät tai minne heidät siirretään, vaan erityisopetus on palvelu, johon ovat oikeutettuja paitsi tukea tarvitsevat oppilaat myös lahjakkaat oppilaat. (Schädler & Dorrance 2012, 68; [http://www.peda.net/veraja/projekti/seutukelpo/kolmiportainen\\_tuki](http://www.peda.net/veraja/projekti/seutukelpo/kolmiportainen_tuki).)

### 3 SAMANAIKAISOPETUS

Tässä luvussa käsittelemme niitä seikkoja, jotka tulisi huomioida samanaikaisopetuksen aloittamisessa. Toimiva samanaikaisopetus ei ole vain kahden opettajan välistä yhteistyötä, vaan kollegoiden, koulun johdon ja vanhempien tuella on myös merkitystä. Pohdimme myös samanaikaisopetusparin valintaa ja sitä, millaisia piirteitä samanaikaisopettajuus vaatii onnistuakseen. Käsittelemme lisäksi niitä asioita, joita opettajien tulisi huomioida, ennen kuin he aloittavat yhteistyön ja miksi kaikki opettajat eivät yhteistyötä halua tehdä.

#### 3.1 Yhteisön tuki samanaikaisopetukselle

Samanaikaisopetuksen onnistumisen kannalta työparien valintakriteerit ovat oleellinen tekijä: sillä on eroa, perustuuko työparien valinta esimerkiksi työkokemuksen määrään tai siihen, että tiettyjen opettajien yhdistäminen työpariksi on koulun johdon kannalta käytännöllinen tai helppo ratkaisu (Wilson 2011, 36; vrt. Eskelä-Haapanen 2013, 165). Yksi syy yhdistää opettajia samanaikaisopetuspariksi on se, että kouluun tarvitaan samanaikaisopetusta tekevä työpari, ja jotkut opettajat vain on valittava yhteistyötä tekemään. Koulun rehtori saattaa myös päättää, että tietyt henkilöt sopisivat samanaikaisopetuspariksi esimerkiksi persoonallisten piirteidensä tai tietynlaisen työkokemuksen takia. Yläasteen puolella työparien valintaan saattaa vaikuttaa myös se, keiden opettajien aikataulut sopivat yhteen. (Wilson 2011, 36–38.)

Rehtorilla tai muulla koulun johdolla voi olla monenlaisia syitä yhdistää tietyt opettajat työpariksi. Wilson (2011, 36) kuitenkin huomauttaa, että milloin se vain on mahdollista, samanaikaisopettajuuden tulisi perustua vapaaehtoisuuteen. Kun opettajat saavat itse valita parinsa, voidaan heillä olettaa jo alusta asti olevan kunnioitusta ja luottamusta toisiaan kohtaan. (Wilson 2011, 36) Ei pidä kuitenkaan olettaa, että opettajat, jotka ovat ystäviä yksityiselämässä, olisivat välttämättä toimiva samanaikaisopetuspari, koska työsuhte ei ole sama asia kuin ystävyysuhte. (Wilson 2011, 36.)

Samanaikaisopettajien työtä helpottaa, jos työpari on sellainen, jonka kanssa he tulevat toimeen. Samanaikaisopetuksen aloituksen vaikuttavat kuitenkin muutkin tekijät kuin samanaikaisopettajien välinen työsuhte. Condeman, Bresnahan ja Pedersen (2009, 6) toteavat, ettei kaikkiin kouluihin ole helppo rakentaa samanaikaisopetuksen mallia, sillä kou-



lun yleinen ilmapiiri ja hallinnolta saatava tuki vaikuttavat siihen, miten helppoa yhteistyötä on aloittaa.

Jos koulun ilmapiiri on jo valmiiksi yhteistyöhön kannustava, esimerkiksi ideoita jaetaan vapaasti kollegoiden kesken, on samanaikaisopetuksen aloittaminen helpompaa: Voidaankin puhua kollegoiden tuesta. (Condeman, Bresnahan & Pedersen 2009, 5–6; vrt. Laursen 2006, 100–101.) Samoin jos kouluun on jo ennestään integroitu erityisoppilaita, ei muutos pelkistä yleisopetuksen oppilaista heterogeenisempaan oppilasainekseen ole yhtä suuri. Jos taas koulun opettajat ovat tottuneet itsenäiseen työhön, eivätkä erityisoppilaat ole osallistuneet koulun arkeen, voi olla haastavampaa alkaa rakentaa samanaikaisopetuksen malleja. (Condeman, Bresnahan & Pedersen 2009, 5–6.)

Kollegoiden tuki on tärkeää samanaikaisopetusta aloitettaessa, mutta tukea tarvitaan myös koulun hallinnolta. Toimiva samanaikaisopetus vaatii suunnittelua, joten opettajille tulee järjestää yhteistä suunnittelu-aikaa. Koulun tulisi myös varata resursseja tarvittavien koulutusten ja ohjauksen järjestämistä varten. Hallinnon tuella tarkoitetaan myös sitä, että opettajat eivät jää yksin ongelmatilanteissa. Kollegat tai oppilaiden vanhemmat saattavat asettaa samanaikaisopetuksen kyseenalaiseksi, jolloin esimerkiksi koulun rehtorilta tarvitaan apua tilanteen selvittämiseen. (Condeman, Bresnahan & Pedersen 2009, 5–6.) Opettajien ei myöskään välttämättä ole helppoa löytää toimivia yhteistyömalleja. Hallinnolta voidaan tarvita tukea esimerkiksi työnohjauksen muodossa tilanteissa, joissa opettajat ovat ajautuneet sellaiseen konfliktiin, jota eivät itse kykene ratkaisemaan. (Condeman, Bresnahan & Pedersen 2009, 5–6.)

Kollegoiden ja hallinnon tuki on tärkeää samanaikaisopettajille. Kuitenkin tukea voivat tarvita myös oppilaiden vanhemmat, sillä hekin kohtaavat uuden työtavan lastensa kautta. Condeman, Bresnahan ja Pedersen (2009, 6) puhuvat vanhempien tuesta. Vanhempien tuella he tarkoittavat sitä, että oppilaiden vanhemmille selvitetään, mistä samanaikaisopetuksessa on kyse, ja miten se eroaa mahdollisista aiemmista tuen muodoista. Kun vanhemmat ovat tietoisia siitä, mitä samanaikaisopetus on, heillä on paremmat mahdollisuudet vaikuttaa lapsensa asioihin ja osallistua päätöksentekoon. (Condeman, Bresnahan & Pedersen 2009, 6.)

### 3.2 Yhteisen luokan rakentaminen

Samanaikaisopetuksen aloittamista suunnittelevien opettajien tulee miettiä omalta kohdaltaan onko hän valmis tekemään kompromisseja, avaamaan luokkansa ovet toiselle alan ammattilaiselle, kyseenalaistamaan omat käsityksensä arvoista, oppimisesta ja opetustavoista, sekä laittamaan itsensä alttiiksi kollegan arvioinnille. Friend ja Cook (1996, 51–52) kehottavat opettajia miettimään, kuinka valmiita he ovat päästämään kollegan seuraamaan opetusta, kun opetettava aihe ei ole omalla vahvuusalueella, ja toisaalta miten valmis itse on antamaan kollegan opettaa sellaista aihetta, joka on itselle mieluinen ja missä itse on erityisen hyvä. Opettajilta siis vaaditaan paljon luottamusta kollegan kykyihin.

Jotta yhteisten toimintamallien löytyminen voisi tapahtua rakentavasti ja hyvässä hengessä, vaaditaan samanaikaisopetuksen aloittavilta opettajilta hyviä kommunikaatiotaitoja (Dettmer, Thurston & Dyck 2002, 257). Kommunikaatiotaitoja tulee koko ajan kehittää yhteistyön mukana (Villa ym. 2004, 90–94) käymällä jatkuvaa ja rehellistä keskustelua tuntemuksistaan yhteistyöhön liittyen (Kohler-Evans 2006, 263). Jotta opettajat voisivat tehdä yhteistyötä samanaikaisopetuksessa, tulisi heidän viettää aikaa yhdessä ja oppia tuntemaan toisensa (Hang & Rabren 2009). Kommunikoinnin suurin haaste lienee siinä, että samanaikaisopettaja joutuu ehkä kommunikoimaan tavalla, joka ei ole hänelle ominaisin, vaan sellainen jota hänen kollegansa mieluiten käyttää. (Conderman, Johnston-Rodriguez & Hartman 2009, 5) Vuorovaikutuksen ongelmana on usein myös se, että opettajat eivät syystä tai toisesta halua osallistua ”vaikeisiin” keskusteluihin ja unohdetaan, että muutosta tilanteeseen saadaan vain todellisella keskustelulla (Beninghof 2011, 27).

Opettaja tekee työtään persoonalla (Laursen 2006) ja kahden opettajan luokassa työskentelee kaksi ammattilaista kahdella erilaisella persoonalla. Tämän takia yhteistyötä suunnittelevien opettajien tulisi huomioida molempien persoonallisuuden piirteet ja muokata samanaikaisopetus ja yhteistyö oman näköisekseen (Villa, Thousand & Nevin 2004, 90–94). Toimiva samanaikaisopettajien yhteistyö rakentuu tasa-arvolle, kunnioitukselle ja luottamukselle. Opettajien tulee sitoutua kehittämään ja ylläpitämään heidän ammatillista suhdettaan läpi koko samanaikaisopetussuhteen. (Friend & Cook 2004, 9.)

Yksi tärkeimmistä lähtökohdista samanaikaisopetukselle on tasa-arvoisuus. Samanaikaisopetuksessa molempien opettajien tulisi olla tasa-arvoisessa asemassa toisiinsa nähden, riippumatta opettajien iästä, sukupuolesta tai työkokemuksesta. Vaikka opettajilla

luonnollisesti on omat heikkoutensa ja omat vahvuusalueensa, tulisi yhteistyön perustua yhteiselle suunnittelulle ja yhtäläiselle vastuulle. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 3-4.) Opettajien tulisi erityisesti kiinnittää huomiota roolien ja vastualueiden jakamiseen jo opetuksen suunnitteluvaiheessa, jotta yhteistyö voi olla tasa-arvoista ja toimivaa (Hang & Rabren 2009, 260; Villa, Thousand & Nevin 2004, 14–16).

Samanaikaisopetusta toteuttavien opettajien keskeisenä luonteenpiirteenä on joustavuus. Joustavuutta tarvitaan joka tilanteessa päivittäin. Opettajat kehittävät ehkä huomaamattaan joukon rutiineja luokkaansa, joista he tulevat tietoisiksi viimeistään siinä vaiheessa, kun he samanaikaisopetuksessa joutuvat työstämään ja valitsemaan työtavoista yhteiseen luokkaan parhaiten sopivat menetelmät. Opettajien tulee pystyä hyväksymään toistensa toimintamallit ja tekemään yhteisiä päätöksiä, jotka yleensä edellyttävät joustavuutta ja kompromisseja. Oleellista tässä ei kuitenkaan ole se, kenen rutiineja noudatetaan, vaan se, että molemmat opettajat ovat sitoutuneet niihin, ja voivat siten välittää ne myös oppilaille. (Friend & Cook 1996, 51–54; Hang & Rabren 2009, 259–261.)

Toimintatapojen ja luokan jakamisen lisäksi samanaikaisopettajat jakavat usein myös opetusmateriaalit. Joskus opettajat varjelevat itse luomaansa materiaalia, mutta samanaikaisopetuksen luonteeseen kuuluu jakaminen (Condemman, Bresnahan & Pedersen 2009, 5), koskee se sitten käytettävää materiaalia, ideoita, työtapoja tai strategioita. Esimerkiksi, jos opettaja on aiemmin työssään huomannut jonkun työtavan toimivaksi, on ihan luonnollista jakaa se työparin kanssa. Jakaminen ilmentää samanaikaisopettajien yhteistyötä. (Condemman, Bresnahan & Pedersen 2009, 4–5.)

### **3.3 Samanaikaisopetus ei sovi kaikille**

Samanaikaisopetus ja sen vaatima opettajien välinen yhteistyö on haastavaa, koska yhteistyön taso riippuu paljon opettajien persoonallisuuksista ja heidän yhteistyö- ja vuorovaikutustaidoistaan. (Friend & Cook 1996, 51) Siksi samanaikaisopetus ei sovi kaikille, eivätkä kaikki edes halua osallistua samanaikaisopetukseen. Joskus syynä haluttomuuteen voi olla esimerkiksi lähestyvä eläkeikä, jolloin opettajan mielenkiinto tai kapasiteetti ei enää riitä omien opetusmenetelmien ja tottumusten muuttamiseen. Toisinaan taas kyse voi olla opettajan omista ennakkoluuloista ja haluttomuudesta ottaa erityisoppilaita omaan luokkaansa.

Näistä kahdesta jälkimmäinen on koulun kannalta hankalampi. (Friend & Cook 1996; Friend & Cook 2004.)

Yleisopetuksen opettajien ennakkoluulot nousevat esille Venemiehen vuonna 2007 tekemässä pro gradu - tutkimuksessa. Venemies haastatteli tutkimuksessaan erityisopettajia. Haastateltujen erityisopettajien mielestä yleisopetuksen opettajien ennakkoluulot, tietämättömyys ja pelot olivat suurin syy siihen, ettei yleisopetuksen opettajien ja erityisopettajien välistä yhteistyötä haluttu tehdä. (Venemies 2007, 29–30) Venemies (2007, 31) toteaa myös tutkimuksensa tulosten viittaavan siihen, että yleisopetuksen opettajat eivät halua tehdä yhteistyötä erityisopettajien kanssa, koska pelkäävät itseensä kohdistuvaa kritiikkiä.

Haluttomuus yhteistyöhön ei kuitenkaan välttämättä johdu ennakkoluuloista tai kritiikin pelosta. Beninghof (2011, 2) huomauttaa, että opettajat saattavat pelätä samanaikaisopetusta, koska se on työtapana hyvin erilainen, kuin perinteinen yksin opettaminen. Epävarmuutta voi aiheuttaa esimerkiksi se, kuka on vastuussa luokasta ja kuinka opetusta tulisi toteuttaa. Yleisopetuksen opettajalle voi olla myös haastavaa kohdata erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, jos hänellä ei ole aiempaa kokemusta erityisoppilaiden parista. (Beninghof 2011, 2)

### **3.4 Yhteinen aika suunnittelutyössä**

Haastavinta samanaikaisopetuksessa on yhteisen ajan löytäminen (Villa, Thousand & Nevin 2004, 14–16; ks. myös Eskelä-Haapanen 2013, 165–166). Yhteistä aikaa tarvitaan jo ennen yhteistyön aloittamista, sillä ennakkovalmisteluihin on hyvä käyttää riittävästi aikaa. Opettajien tulisi Villan ym. mukaan suunnitella yhdessä luokan fyysiset ominaisuudet ja se kuinka erimielisyydet opettajien välillä käsitellään. Myös ajankäytöstä suunnitteluun, arviointiin ja yhteistyöhön muiden tahojen kanssa, tulisi sopia etukäteen. (Villa, Thousand & Nevin 2004, 14–16, 78.) Dettmerin ym. (2002, 251 ja 257) mukaan yhteiselle suunnittelulle tulisi varata aika ainakin kerran viikossa, sillä ilman yhteistä suunnittelua samanaikaisopetuksen toteutuksessa toisesta opettajasta tulee pelkkä avustaja.

Yhteisen ajan löytäminen on tärkeää, mutta vieläkin tärkeämpää on se miten yhteinen aika käytetään (Villa, Thousand & Nevin 2004, 80). Jotta samanaikaisopetus olisi tehokasta ja käytettävissä oleva aika voitaisiin käyttää mahdollisimman hyvin hyödyksi, opettajien tulisi miettiä ja suunnitella tarkkaan mitä kukin tekee ennen tuntia, tunnin aikana

ja sen jälkeen (Villa, Thousand ja Nevin 2004, 82–83). Tuntien valmistelua nopeuttaa usein se, että monet opettajat ovat ehtineet kehittää runsaasti opetusmateriaalia ennen kuin päätyvät samanaikaisopetukseen (Condeman ym. 2009, 4–5). Opettajien kannattaa kirjata yhdessä sovitut tunnin tavoitteet ja opetuksen pääkohdat, jotka kaikkien oppilaiden tulisi saavuttaa, jo tuntien suunnitteluvaiheessa. Näin opettajien on helpompi seurata tunnin aikana oppilaiden edistymistä ja tukea niitä oppilaita, jotka sitä tarvitsevat. (Vaughn, Schumm & Arguelles 1997, 5.) Villan ym. (2004, 82–85) mukaan tuntien reflektointi mahdollistaa samanaikaisopetuksen ja opettajien ammattitaidon kehittymisen sekä tehokkaamman opetuksen.

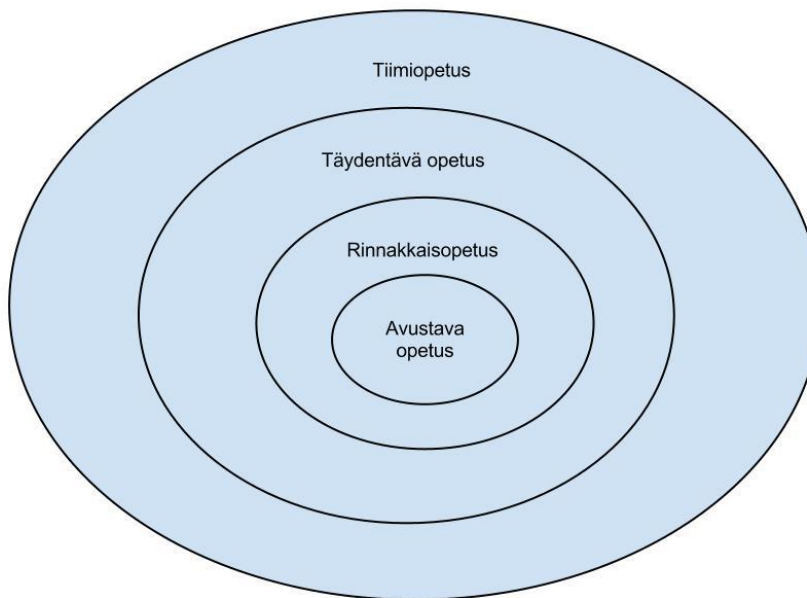
### **3.5 Samanaikaisopetuksen toteutuksen muotoja**

Samanaikaisopetuksen muotoja ovat luokitelleet mm. Friend ja Cook (1996) ja Villa, Thousand ja Nevin (2004) sekä Thousan, Villa & Nevin (2007). Villan ym. luokittelu on yksi yleisimmin käytetyistä luokitteluista. Suomessa esimerkiksi Saloviita (2009, 48) käyttää tätä luokittelua. Villa ym. (2004) jakavat samanaikaisopetuksen neljään eri luokkaan; avustavaan opetukseen (supportive teaching), rinnakkaisopetukseen (parallel teaching), täydentävään opetukseen (complementary teaching) ja tiimiopetukseen (team teaching).

Samanaikaisopetuksen muotojen monipuolinen käyttö edesauttaa tuloksellista opetusta ja estää ”kaavoihin kangistumisen” (Friend & Cook 1996, 47). Opetusmuodon valintaa tulisi ohjata oppilaiden ominaisuudet ja tarpeet, sisältöalueet sekä ohjaustavoitteet (Hang & Rabren 2009, 259; Cook & Friend, 1995; Dieker & Murawski, 2003). Esimerkiksi jos luokalla on oppilas tai oppilaita, joilla on vaikeuksia siirtymissä, kannattaa valita sellainen opetusmuoto, jossa siirtymiä on vähän tai ei ollenkaan (Friend & Cook 2004, 14). Benninghof (2011, 51) toteaaakin, että samanaikaisopetus on kaikkein onnistuneinta, kun opettajat valitsevat tai kehittävät sellaisen mallin, joka sopii heille ja heidän oppilaidensa tarpeisiin.

Villa ym. (2004, 9) toteavat, että kaikki samanaikaisopetuksen muodot ovat yhtä hyviä, eikä niitä voi laittaa paremmuusjärjestykseen. Kuitenkin samanaikaisopetuksen muodot voidaan laittaa järjestykseen sen mukaan kuinka laajaa ja syvällistä yhteistyö niiden toteuttaminen vaatii opettajilta, yhteisen suunnitteluajan mukaan ja kuinka monipuolisia ja joustavia opetusmetodeja käytetään. (Vrt. Peterson & Hittie 2003, 135–141; Eskelä-

Haapanen 2013, 163–164; Thousand, Villa & Nevin 2007, 19–61.) Laitimamme kaavio (kuva 1) kuvaa samanaikaisopetuksen muotojen välisiä suhteita näiden ominaisuuksien mukaan. Mitä isompi soikio on, sitä enemmän tämä muoto vaatii yllä mainittuja ominaisuuksia. Voidaan ajatella myös, että tiimiopetuksessa voidaan käyttää avustavaa-, rinnakkais- ja täydentävää opetusta. Täydentävässä opetuksessa voidaan käyttää avustavaa- ja rinnakkaisopetusta ja niin edelleen.



KUVA 1. Samanaikaisopetuksen yhteistyömuotojen välinen suhde mukaillen Villaa, Thousandia ja Neviniä (2004)

### 3.5.1 Avustava opetus

Yleisin yhteistyömuoto on avustava opetus, jossa luokassa on kaksi opettajaa, joista toinen ottaa vastuun tunnin suunnittelusta ja asian opettamisesta koko ryhmälle, ja toisen rooli on valvoa oppilaiden toimintaa, auttaa (Dettmer, Thurston & Dyck 2002, 257–258) ja tukea heitä tarvittaessa (Villa, Thousand & Nevin 2008, 34) sekä havainnoida ja kirjata ylös tie-

toja oppilaista (Friend & Cook 2004, 15). Kirjatut ja havainnoidut huomioid tulisi analysoida tunnin jälkeen ja käyttää tieto seuraavien tuntien suunnitteluun. Havainnoitavat asiat tulisi sopia etukäteen, jotta havainnointi olisi systemaattista, tehokasta ja edesauttaisi opetuksen kehittämistä. (Friend & Cook 2004, 15–16.) Vaughnin, Schummin ja Arguellesin (1997, 5) mukaan oppilaiden valvominen on tehottomin tapa käyttää opettajan aikaa. Hyödyllisempää on seurata oppilaiden oppimista ja tarjota tukea heti oppilaalle, jolla ilmenee vaikeuksia, esimerkiksi uusien käsitteiden oppimisessa. Friend ja Cook (2004, 17) huomauttavat myös, että ei opettavan opettajan kiertely luokassa voi häiritä oppilaiden keskittymistä.

Avustava opetus on sopiva samanaikaisopetuksen aloittamiseen, koska se ei vaadi juurikaan yhteistä suunnittelua (Dettmer, Thurston & Dyck 2002, 257–258 tämä myös Friend & Cook 2004, 17). Opettajien on mahdollista tutustua toisiinsa kollegoina ja he voivat seurata toistensa käytänteitä, rutiineja ja työtapoja luokassa sekä kehittää luottamusta toisiinsa samanaikaisopetuksen työparina (Friend & Cook 1996, 48). Tämä malli sopii myös silloin, kun halutaan saada tarkempia huomioita jonkun oppilaan toiminnasta luokassa tai on tarve arvioida oppilasta, hänen käytöstään tai kehittymistään (Friend & Cook 2004, 16).

Opettajien tulee vaihtaa rooleja säännöllisesti (Dettmer, Thurston & Dyck 2002, 258; Cook & Friend 1993), jotta he olisivat tasa-arvoisessa asemassa (Dettmer, Thurston & Dyck 2002, 257–258) toisiinsa ja oppilaisiin nähden. Rooleja voi vaihtaa saman tunnin aikana useastikin (Dettmer, Thurston & Dyck 2002, 258) eri toimintojen yhteydessä.

Tämän yhteistyömuodon riskinä on, että avustavasta samanaikaisopettajasta tulee jonkun tietyn oppilaan henkilökohtainen avustaja, jolloin oppilas saattaa helposti leimautua erityisoppilaaksi jolloin muiden oppilaiden sekä toisen samanaikaisopettajan on vaikeampaa lähestyä tätä oppilasta (Villa, Thousand & Nevin 2008, 38–39). Villa ym. (2008, 40) kuvaavat avustavan opettajan muodostavan muurin oppilaan ympärille, joka pitää muut ihmiset loitolla.

Avustavan opetuksen mallista on olemassa erilaisia variaatioita, joissa avustavan opettajan tehtävät eroavat edellä esitetystä. Avustavan opettajan tehtäviin voi kuulua pääkohtien kirjaaminen taululle tai joidenkin seikkojen selventäminen ja lisääminen opetuksen aikana. (Dettmer, Thurston & Dyck 2002, 258.) Avustava samanaikaisopettaja voi ottaa myös yhden oppilaan tai pienen ryhmän oppilaita eri tilaan tehostaakseen opetusta. Valitut

oppilaat eivät saa olla aina samoja, eikä tästä saa tulla pysyvä käytäntö, sillä se leimaa oppilaat helposti. (Villa, Thousand & Nevin 2008, 38–39.)

### 3.5.2 Rinnakkaisopetus

Rinnakkaisopetuksen keskeisin tarkoitus on pienentää yhden opettajan opetuksessa olevien oppilaiden määrää (Friend & Cook 1996, 49), jotta opettaja pystyy antamaan intensiivisemmin huomiotaan oppilaille (Villa, Thousand & Nevin 2004, 35). Friend ja Cook (2004, 18) suosittelevat opetusmuotoa käytettäväksi silloin, kun halutaan saada oppilaat osallistumaan keskusteluun aktiivisesti, kertaamiseen tai kokeiden läpikäymiseen.

Opettajat suunnittelevat tunnit yhdessä, jakavat oppilaat opetusta varten heterogeenisiin ryhmiin ja pitävät tunnit yhtä aikaa (Dettmer, Thurston & Dyck 2002, 258). Ryhmissä sama aihe voidaan opettaa kahdella eri tavalla, huomioiden ryhmän oppilaiden erityistarpeet (Dettmer, Thurston & Dyck 2002, 258) esimerkiksi oppilaat, jotka jo lukevat ovat toisessa ryhmässä ja lukemaan vasta opettelevat toisessa ryhmässä tai oppilaat on jaettu oppimistyylin mukaan ryhmiin (Villa, Thousand & Nevin 2004, 28). Näin ollen opetusta voidaan myös eriyttää ylöspäin esimerkiksi reaaliaineissa toinen ryhmä voi keskittyä perusasioiden kertaamiseen tai opetteluun ja toisessa ryhmässä voidaan laajentaa ja syventää oppilaiden tietoja (Vaughn, Schumm & Arguelles 1997, 5–9). Tällainen opetusmuoto vaatii molemmilta opettajilta hyvän aineenhallinnan, erityisesti yläasteella tämä on tärkeää (Villa, Thousand & Nevin 2004, 8–9).

Luokan oppilaat voidaan jakaa tasan kahdeksi ryhmäksi tai toinen opettajista voi ottaa pienemmän ryhmän opettavaksi, sillä aikaa kun toinen samanaikaisopettajista ohjaa suurinta osaa oppilaista. Pienempi ryhmä voi esimerkiksi kerrata pääkohtia opeteltavasta asiasta, se voi toimia tukiovetusryhmänä tai sitä voidaan käyttää ylöspäin eriyttämiseen. (Villa, Thousand & Nevin 2004, 28; Cook & Friend 2004, 20.) Jotta pienryhmän käyttö hyödyttää oppilaiden oppimista mahdollisimman paljon, on sen osallistujien ja tarkoituksen vaihdeltava (Cook & Friend 2004, 20).

Villa ym. (2004, 28) esittävät rinnakkaisopetuksesta variaation, jota kutsutaan pysäkkityöskentelyksi (station teaching). Siinä oppilaat jaetaan kolmeen tai useampaan ryhmään. Luokkaan on järjestetty erilaisia pisteitä, osa itsenäisen työskentelyn pisteitä ja osassa on aikuinen ohjaamassa toimintaa. (Villa, Thousand & Nevin 2004, 28–29.) Opettajat



suunnittelevat pysäkkien/pisteiden toiminnan yhdessä, mutta toteutuksesta he vastaavat itsenäisesti (Friend & Cook 1996, 48–49). Koska oppilaat kiertävät pisteeltä toiselle (Villa, Thousand & Nevin 2004, 28–29), täytyy pistetoimintaa suunnitella huomioiden, että pisteillä harjoiteltavat asiat voidaan opiskella missä järjestyksessä tahansa, eikä kierto järjestyksellä ole vaikutusta oppilaiden oppimiseen (Friend & Cook 1996, 48–49). Pysäkkityökentelyn etuna on se, että erityisoppilaat voidaan sulauttaa ryhmiin ilman, että heidät erotellaan (single out) ryhmästä erikseen (Friend & Cook 1996, 48–49).

### 3.5.3 Täydentävä opetus

Täydentävässä opetuksessa toinen opettajista parantaa tai täydentää toisen samanaikaisopettajan ohjeistusta. Yleensä toisella opettajalla on suunnitteluvastuu tunnista, mutta tunnin toteutus tapahtuu yhdessä. Asian opettamisessa voidaan käyttää monia eri menetelmiä. Esimerkiksi toinen opettaja opettaa uutta asiaa ja toinen ohjaa oppilaita muistiinpanojen tekemisessä. (Villa, Thousand & Nevin 2004, 40–47.) Välillä toinen samanaikaisopettaja voi opettaa pienelle ryhmälle oppilaita etukäteen esimerkiksi ryhmätyötaitoja, joita oppilaat pääsevät harjoittelemaan toisen samanaikaisopettajan tunnilla. Taitoja opettanut opettaja seuraa ryhmätyön toimimista ja ohjaa tarvittaessa. (Villa, Thousand & Nevin 2008, 20.)

Täydentävää opetusta toteuttavien opettajien vaarana on keskittyä liiaksi opetettavan “asian esittämiseen” (performing on the stage) ja näin ollen he saattavat unohtaa oppilaiden seuraamisen. Innostuneen “esiintymisen” takia opettajat voivat myös painottaa liiaksi opettajajohtoisia opetusmenetelmiä ja unohtavat osallistaa oppilaat opetettavan asian käsittelyyn. (Villa, Thousand & Nevin 2008, 54.)

Villa ym. (2004, 40–47) toteavat, että opettajien tulisi hyödyntää vahvuuksiaan ja vaihdella roolejaan opetuksessa, jotta molemmat opettajat olisivat oppilaiden silmissä yhtä “päteviä” (oikeita opettajia). Roolien ja vastuiden jakamisessa tulisi huomioida ohjeistusta pa (instructional activity), samanaikaisopettajien mieltymykset ja kokemus sekä oppilaiden tarpeet. (Villa, Thousand & Nevin 2008, 54 ja 60.) Tämän takia samanaikaisopettajien roolit tulee sopia ja määritellä huolellisesti suunnitteluvaiheessa (Villa, Thousand & Nevin 2004, 40–47).

Täydentävä opetus antaa oppilaille mahdollisuuden nähdä, kuinka aikuiset kommunikoivat, luovat oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa, ja jakavat auktoriteetin (Villa,

Thousand & Nevin 2004, 45–46). Samanaikaisopettajatkin hyötyvät tästä opetusmuodosta erityisesti aineenhallinnan kannalta (Villa, Thousand & Nevin 2008, 54). Esimerkiksi erityisopettaja voi kehittää hyvin aineenhallintaansa opettamalla asiaa kokeneemman opettajan parina. Villa ym. (2008, 54) toteavat, että asian oppii ymmärtämään kunnolla, vasta kun sen on opettanut toiselle.

### 3.5.4 Tiimiopetus

Beninghof (2011, 55) toteaa, että astuttaessa luokkaan, jossa toteutetaan tiimiopetusta, voi heti vaistota ajatuksen yhteisistä oppilaista. Ei ole minun ja sinun oppilaita, vaan meidän oppilaat (Beninghof 2011, 55). Villa ym. (2008, 64) kuvaavat tiimiopetusta avioparin kauksi ja sulavaksi tango-tanssiksi; yhteistyötä joka on monimutkaista, hienostunutta sekä läheistä.

Tiimiopetuksessa opettajilla on yhteinen vastuu tunnin suunnittelusta ja toteuttamisesta (Friend & Cook 1996, 49–50) sekä oppilaista ja heidän arvioinnistaan (Villa, Thousand & Nevin 2004, 49), siksi opettajien välinen luottamus on toimivan tiimiopetuksen elinehto (Dettmer, Thurston & Dyck 2002, 259). Jotta tämä saavutettaisiin, vaaditaan samanaikaisopettajilta hyvää keskinäistä tuntemusta sekä yhteisten toimintatapojen ja mallien luomista. Sen takia on luonnollista, että tähän opetusmuotoon päästään muiden samanaikaisopetuksen muotojen kautta (Villa, Thousand & Nevin 2004, 49).

Koska tiimiopetus on vaativaa, tulee opetukseen ja sen suunnitteluun sitoutua ja varata riittävästi aikaa (Friend & Cook 1996, 49–50), sillä tiimiopetus vaatii yleensä eniten yhteistä suunnittelu-aikaa (Villa, Thousand & Nevin 2004, 49) kaikista samanaikaisopetuksen muodoista. Yhteistyö muiden tahojen kanssa toteutetaan myös yhdessä. Tiimiopetusta toteuttavat samanaikaisopettajat osallistuvat yhtä usein palavereihin ja tapaavat vanhempia yhdessä, mikäli mahdollista. Myös luokkaa ja oppilaita koskevissa papereissa esiintyy molempien opettajien nimet. (Villa, Thousand & Nevin 2008, 64)

Opettajilla on useita rooleja tunnin aikana ja he käyttävät monipuolisesti eri opetustyyliä, joita vaihdellaan joustavasti. Samanaikaisopettajat voivat esimerkiksi väitellä, mallintaa oikeanlaista kysymysten esittämistä tai tiivistämistä sekä näytellä. (Cook & Friend 2004, 21.) Roolien ja vastualueiden ei tarvitse kuitenkaan jakautua opettajien kou-

lutustaustan, vahvuuksien eikä kykyjen mukaan, vaan he suunnittelevat ne vastaamaan parhaiten oppilaiden tarpeita (Beninghof 2011, 55).

Yhteistyö tiimiopettamisessa on saumatonta, jolloin opettajat pystyvät täydentämään toistensa opetusta esimerkiksi lisäämällä havainnollistavia esimerkkejä tai laajentamalla ja syventämällä aihetta kertomalla lisätietoja opeteltavasta aiheesta (Vaughn, Schumm & Arguelles 1997, 9). Molempien samanaikaisopettajien pitää tuntea olonsa luontevaksi toteuttaessaan tiimiopetusta (Cook & Friend 2004, 21), jotta se olisi toimivaa. Yhdessä tapahtuva oppilaiden ohjeistaminen muistuttaa enemmän soljuvaa keskustelua kuin vuoropuhelua (Cook & Friend 2004, 21), jossa on tarkasti määritellyt repliikit ja niiden esityskohta sekä järjestys. Tällaisen tiimiopettajuussuhteen kehittyminen vaatii aikaa (Villa, Thousand & Nevin 2008, 73).

Tiimiopetuksessa haasteeksi nousee henkilöstön vaihtuvuus koulussa. Tiimiopetus ei ehdi kehittyä toimivaksi suhteeksi, jos työpari vaihtuu vuoden välein tai tiuhemmin. (Villa, Thousand & Nevin 2008, 73) Riskinä tässä opetusmuodossa on pitkälti samat kohdat kuin täydentävässä opetuksessakin: opettajien liiallinen keskittyminen yhteiseen asian esittämiseen opettajajohtoisesti, oppilaiden toiminnan seuraamisen unohtuminen sekä oppilaiden osallistumismahdollisuuksien vähyys asiaa opeteltaessa.

## 4 KATSAUS AIKAISEMPAAN TUTKIMUKSEEN

Samanaikaisopetuksesta on Suomessa julkaistu tutkimuksia hyvin vähän, aiempi tutkimus on keskittynyt pitkälti pro gradu -töihin, ja laajempia tutkimuksia löysimme vain kaksi, joista toinen on väitöskirja ja toinen pilottitutkimus. Osa pro gradu -töistä on keskittynyt yläasteelle ja osa ammatillisen koulutuksen puolelle. Koska opetus näillä asteilla eroaa oleellisesti ala-asteen mallista, jossa pääosa tunneista on oman luokanopettajan vastuulla, emme ole ottaneet näitä tutkimuksia mukaan tähän katsaukseen.

Tutustuimme kuuteen suomalaiseen pro gradu-tutkimukseen. Lisäksi tarkastelemme yhtä laajempaan suomalaista tieteellistä tutkimusta (Ahtiainen ym. 2011) ja yhtä väitöskirjaa (Eskelä-Haapanen 2012), perehdymme yhteen yhdysvaltalaiseen tutkimukseen (Murawski & Swanson 2001), sekä yhteen eurooppalaiseen tutkimukseen (Schädler & Dorrance 2012), jossa tutkimuksen aiheena oli inklusio, ei varsinaisesti samanaikaisopetus. Pro gra-

du -tutkimuksista viisi oli tehty Jyväskylän yliopistolle ja vain yksi Helsingin yliopistolle. Muiden yliopistojen tutkimuksia ei löytynyt tai niitä ei ollut mahdollista saada ilman, että olisi mennyt kyseiseen yliopistoon henkilökohtaisesti niitä lukemaan.

Aikaisin pro gradu, jonka otimme mukaan tähän koontiin, on vuodelta 2004, koska päätimme rajata mukaan otetut tutkimukset kymmenen vuoden aikarajan sisälle. Pro gradut käsittelevät samanaikaisopetusta useasta eri näkökulmasta, jolloin käsittelemästämme aiheesta muodostuu laaja kokonaiskuva, joka mahdollistaa monipuolisemman näkökulman saavuttamisen.

Eurooppalaisen, inklusiota käsittelevän tutkimuksen otimme mukaan, vaikka inklusio ei suoraan liity samanaikaisopetukseen. Inklusion ajatus on kuitenkin taustalla, kun yhdistetään yleisopetuksen ja erityisopetuksen luokkia tai erityisoppilaita sijoitetaan yleisopetuksen luokkaan. Yksi tapa tuoda yleisopetuksen luokkaan erityisopettajan osaamista on samanaikaisopetus. Näin inklusion kehitys kertonee jotain myös samanaikaisopetuksen lisääntymisestä tai ainakin mahdollisuudesta lisätä samanaikaisopetusta.

Muut mukaan valikoituneet tutkimukset valitsimme lähinnä niiden kattavuuden takia. Murawski ja Swanson (2011) laativat tutkimuksen, jossa pohdittiin miten aiemmat samanaikaisopetusta käsittelevät tutkimukset antavat tietoa samanaikaisopetuksesta. Helsingin samanaikaisopetuksen pilottikouluja käsittelevä tutkimus (ks. Ahtiainen ym. 2011) taas oli ensimmäinen todella kattava aiheita käsittelevä tutkimus, joka antoi paljon tietoa kokemuksista työtavan parissa. Viimeiseksi otimme mukaan Eskelä-Haapasen väitöskirjan ja tutkimusartikkelin, joissa aiheena on kohdennettu tuki, mutta Eskelä-Haapanen käsittelee tätä tuen antamista moniammatillisena yhteistyönä, jossa yhtenä muotona on samanaikaisopetus. Väitöskirjan ja artikkelin tarkastelussa keskitymme kuitenkin kuvaamaan lähinnä samanaikaisopetusta koskevia tuloksia.

**P2i EASPD-Barometer of Inclusive Education in Selected European Countries** on inklusiota ja sen kehitystä tutkiva barometri, joka julkaistiin vuonna 2012. Tämä tutkimus toteutettiin kymmenessä Euroopan maassa. Osallistuvat maat olivat Suomi, Belgia, Itävalta, Ranska, Saksa, Alankomaat, Portugali, Slovenia, Unkari ja Irlanti. Tutkimuksen toteuttajina toimivat kaksi yliopistoa ja loput kahdeksan olivat kansallisia palveluntarjoajia, Suomessa tällainen palveluntarjoaja oli Kehitysvammaliitto.

Tutkimuksessa luodaan laaja katsaus inklusioon mainituissa maissa, perehtyen maiden inklusiota käsittelevään lainsäädäntöön, inklusion toteutukseen ja kehitykseen. Tiedot kerättiin hallituksen raporteista, tilastoista ja tieteellisistä tutkimuksista. Lisäksi laadittiin kyselylomake, johon Suomessa keräsi vastauksia Kehitysvammaliitto.

Suomen tulokset olivat tutkimuksen mukaan positiivisia, sillä tulosten mukaan Suomessa lainsäädäntö tukee edistyksellisiä sovelluksia ja käytännössä inklusiota toteutetaan melko hyvin. Sen sijaan edistyminen, eli inklusion lisääntymisen mahdollistaminen lakimuutosten ja opettajankoulutuksen kehittämisen avulla ei ole edennyt yhtä hyvin. Kuitenkin verrattuna muihin yhdeksään tutkittuun maahan, Suomessa tilanne on positiivinen.

**Murawski & Swanson (2001)** tutkivat luokan- ja erityisopettajan välistä samanaikaisopetusta käsitteleviä tutkimusartikkeleita ja niiden luotettavuutta.

Tutkimusta varten kerättiin aineistoa eri tietokannoista: ERIC, PsychLit ja EdInfo. Eri tietokantojen ja lähdeviitteiden avulla löydettiin 89 artikkelia. Näistä rajattiin pois sellaiset, jotka eivät perustuneet tutkimukseen (erilaiset toimintakuvaukset ja projektiraportit). Jäljelle jäi 37 tutkimusartikkelia. Tämän jälkeen tutkimuksista vähennettiin vielä sellaiset, joiden ei katsottu noudattavan samanaikaisopetuksen määritelmää, ja lisäksi ne tutkimukset, joista ei voitu laskea efektikokoa. Jäljelle jäi vain kuusi artikkelia, joista tutkijat laativat taulukot. Näissä taulukoissa määriteltiin tutkimuksen piirteet (tutkijat, julkaisuaika, missä toteutettiin ja niin edelleen) ja aineiston piirteet (tutkittavien ikä, sukupuoli ja muita vastaavia tekijöitä). Määrällisenä menetelmänä käytettiin Cohenin  $d$ -tutkimusta (efektikoko).

Tutkimukset vaihtelivat sen mukaan, mikä oli niiden pääasiallinen tutkimuskohde: arvosanat, edistyminen matematiikassa, asenteet, sosiaaliset taidot ja niiden kehittyminen. Kerätyissä tutkimuksissa kohteena olivat eri ikäluokat, vaihdellen esikouluiästä aina lukion viimeiseen luokkaan asti. Tutkittavien sukupuolta tuotiin esille vain puolessa kerätyistä tutkimuksista. Tutkittavien määrä vaihteli välillä 59–350, ja tutkimuksissa havaittiin eroja siinä, miten tarkasti oppilaista annettiin tietoja, esimerkiksi keskityttiinkö enemmän vammojen kuvailuun vai oppilasaineiden muunlaiseen kuvailuun.

Murawski ja Swansin keräsivät paljon artikkeleita, mutta myös karsiutuneiden artikkeleiden määrä kasvoi suureksi, ja lopulta jäljelle jäi pieni otos. Erikoista on myös se, että vertaillaan irrallisia tutkimuksia, jotka tutkivat kyllä samaa aihetta, mutta aivan eri näkökulmista.

**Koski ja Rytivaara (2004)** tutkivat, miten kahden luokanopettajan ja vakituisen koulunkäyntiavustajan ohjaama luokka käytännössä toimii. Erityisesti he keskittyivät siihen, millaista on opettajien välinen yhteistyö ja mitkä ovat toimivan integraation edellytykset. Lisäksi he tutkivat, millaisen yhteisön yhdistetty luokka muodostaa.

Tutkimus toteutettiin etnografisena tapaustutkimuksena, jossa käytettiin induktiivista tutkimusotetta. Tutkijat keräsivät aineistoa havainnoimalla 2 kuukautta 6. luokkaa ja koulun toimintaa yleensä. Tämän havainnointijakson pohjalta tutkijat laativat haastattelurungon, ja toteuttivat haastattelun koulun rehtorille ja kahdelle opettajaparille, kuudennen - ja viidennen luokan opettajille. Lisäaineistona käytettiin opettajakunnan suhtautumista integraatioon mittavaa määrällistä kyselyä (N=16), tutkimusluokan oppilaille teetettyä kyselyä (N=33), oppilaiden välisiä suhteita kuvaavaa sosiometriä ja palautetta, jonka opettajat keräsivät oppilaiden vanhemmilta.

Tutkijat havaitsivat, että vuosien mittaan kehittynyt yhteistoiminnallisuus on lisännyt opettajien motivaatiota ja halua kehittää työtään edelleen. Opettajat ovat myös todenneet työssäjaksamisen parantuneen ja tämä heijastuu suoraan opettamiseen ja oppilaisiin. Lisäksi tutkijat havaitsivat, että entiset pienluokan oppilaat eivät erotu muista oppilaisista. Vanhempien epäilevät ennakkoluulot ovat vaihtuneet positiiviseksi palautteeksi kokeilun aikana. Koulun muilta opettajilta nousi kyselyn pohjalta toive erityis- ja luokanopettajien peruskoulutuksen yhteisestä pohjasta, joka loisi maaperää ammatilliselle yhteistyölle.

Tapaustutkimuksen ei ole yleistettävissä suurempaan joukkoon, joten näidenkään tulosten pohjalta emme voi tehdä päätelmiä siitä, miten samanaikaisopetus vaikuttaisi luokan ja koulun kulttuuriin. Huomautettakoon myös, että tutkimuksen tekijät eivät huomioi omia aikaisempia kokemuksiaan, käsityksiään, ajatuksia tai mielipiteitään millään tavalla pohtiessaan tutkimuksen luotettavuutta, joten on vaikea päätellä, onko heillä ollut aiempia kokemuksia tai teorian ohjaamia mielikuvia samanaikaisopetuksesta. Tutkimuksen luotettavuus-osio on muutenkin melko suppea.

**Anja Venemies (2007)** selvitti tutkimuksessaan erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyötä erityisopettajan näkökulmasta. Tutkimuksen tehtävänä oli kuvata yhteistyön suunnittelua, toteutusta ja onnistumista sekä kehittämismahdollisuuksia. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös yhteistyön hyötyjä koulun työyhteisön, opettajan oman ammatillisuuden ja oppilaan kannalta.

Tutkimuksessa toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tutkija käytti teemahaastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Aineistoa Venemies keräsi tammikuussa 2007 Länsi-Suomen alueelta, haastatteleamalla kuutta opettajaa, jonka jälkeen hän analysoi aineiston induktiivisella analysoinnilla. Aineiston analyysi oli myös aineistolähtöinen; kirjallisuudesta haettiin tukea tuloksille ja toisaalta myös haastettiin saadut tulokset.

Tutkimuksessa havaittiin, että yhteistyötä luokanopettajien ja erityisopettajien välillä oli jonkin verran ja erityisopettajat kokivat sen hyödylliseksi yhteistyön kehittämisen kannalta. Toimiva yhteistyö vaatii haastateltavien mielestä yhteistä neuvottelua ja sopimista. Erityisopettajat kaipasivat avointa kommunikaatiota sekä yhteisiä toimintamenetelmiä. Opettajien asenteiden, arvojen ja toimintatapojen katsottiin vaikuttavan yhteistyön toimitukseen. Yhteistyön kehittämisen kannalta haastatellut erityisopettajat pitivät keskeisenä yhteistä suunnittelu-aikaa sekä luokanopettajien ammatillisen tietoisuuden lisäämistä. Yhteistyön nähtiin hyödyntävän koko työyhteisöä, yhteistyötä tekeviä opettajia ja oppilaita.

Venemies ottaa tutkimuksessaan huomioon vain erityisopettajan näkökulma, eikä tutkimuksessa haastateltu erityisopettajien kanssa yhteistyötä tekeviä luokanopettajia tai aineenopettajia, joten tutkimus antaa yksipuolisen kuvan.

**Kettula ja Repola (2008)** toteuttivat pro gradu- tutkimuksen, jossa he selvittivät samanaikaisopetuksen toteutumista suomalaisessa peruskoulussa, opettajien tyytyväisyyttä käytettyyn yhteistyötapaan ja samanaikaisopetuksen rakentumista.

Tutkimuksessa yhdistettiin sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä. Aineisto kerättiin tätä tutkimusta varten kehitetyllä mittarilla, joka koostui pääasiallisesti opettajien yhteistyötapaan koskevista monivalintakysymyksistä sekä muutamista avoimista kysymyksistä. Aineisto kerättiin internet -kyselyllä, johon vastasi 31 opettajaa. Aineisto analysoitiin pääasiassa pienten aineistojen parametrittomilla testeillä ja avointen vastausten analysointiin käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Tutkimuksen tulosten mukaan vaikuttaa siltä, että samanaikaisopetusta tekevät opettajat toimivan melko usein teoriassa esitettyjen kriteerien mukaisesti. Tulosten mukaan työ määrä oli erityisopettajan ja yleisopetuksen opettajan välillä jakautunut melko tasan, vaikka yleisopetuksen opettajilla painottui vastuu ainesisällöistä, oppilaiden arvioinnista ja opetusryhmää koskevien päätösten tekemisestä. Pääsääntöisesti opettajat ilmoittivat olevansa melko tyytyväisiä käyttämäänsä menetelmään. Opettajien tyytyväisyys käytettyyn yh-

teistyötapaan oli heikosti yhteydessä siihen, kuinka yhteistyötapa vastaa teoriassa esitettyjä kriteerejä.

Aineiston pohjalta tutkijat muodostivat kuvauksen yhteisen opettajuuden rakentumisen prosessista, joka etenee yhteisen tavoitteen kautta opettajana ja työparina kehittymiseen ja edelleen yhteisen opettajuuden muotoutumiseen. Uhkina prosessille nähtiin epätasainen työnjako, käytettävissä oleva suunnittelu-aika, yhteistyön ulkopuoliset työtehtävät ja työparin vaihtuvuus.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on huomioitava, että otoskoko on melko pieni. Lisäksi kyselylomake perustui ulkomaalaiseen teoriaan, joten sen sovellettavuus Suomen oloihin ei ole yksiselitteinen. Opettajien kiire/ suuri työmäärä saattoi johtaa siihen, että avoimiin kysymyksiin saatiin melko suppeita vastauksia. Koska kysely lähetettiin opettajille sähköpostitse, saattaa olla, että vain aiheesta innostuneet opettajat vastasivat kyselyyn.

**Korpi (2010)** keskittyi tutkimuksessaan samanaikaisopettajien vuorovaikutukseen oppitunneilla. Tutkimus on osa kahta laajempaa tutkimusprojektia (Kuorelahti & Vehkakoski 2008, Vehkakoski 2008–2010), jotka ovat Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan yksikön toteuttamia. Aineistot kerättiin Kuopion ja Mikkelin kaupunkien tilaaman perusopetuksen laatua selvittävän hankkeen yhteydessä vuonna 2008. Hankkeesta vastasivat lehtori Matti Kuorelahti ja tutkijatohtori Tanja Vehkakoski. Lisäksi tutkimus liittyy Suomen akatemian rahoittamaan "Erilaistako pedagogiikkaa? Luokahuonevuorovaikutus erityisopetuksen ympäristöissä" -tutkimukseen, josta vastaa tutkijatohtori Tanja Vehkakoski ja joka ajoittuu vuosiin 2008–2010.

Tutkimuksen aiheena oli samanaikaisopettajien vuorovaikutus, ja tutkimus rajattiin koskemaan vuorovaikutustilanteita opettamisessa, ohjaamisessa ja luokanhallintaan liittyvissä tilanteissa. Tutkimus toteutettiin alkuopetuksen piirissä ja sellaisissa luokissa, joissa toteutettiin kiinteää samanaikaisopetusta. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millaisia vuorovaikutusaloitteita samanaikaisopettajat tekevät toisilleen ja millaisia responsseja samanaikaisopettajien vuorovaikutukseen liittyy.

Laajasta aineistosta, 78 videoitua oppituntia seitsemässä eri ympäristössä, tässä tutkimuksessa käytettiin 15 videoitua ja litteroitua oppituntia, joilla työskenteli luokanopet-



taja ja lastentarhanopettaja. Tutkija rajasi aineistoa vielä yksityiskohtaisemmaksi ja keskittyi Hiekkakummun koulun ensimmäisellä luokalla kuvattuihin videoihin.

Kyseinen pro gradu -tutkimus oli keskusteluanalyttinen tutkimus, jossa aineiston analysointi aloitettiin litteroinnilla. Tämän jälkeen aineistosta luokiteltiin vuorovaikutusjaksot sen perusteella, millaista opettajien välistä vuorovaikutusta niissä esiintyi. Luokittelu täydentyi aineistoesimerkkien herättämien ajatusten pohjalta sekä videoiden katsomisen myötä.

Tutkimuksessa löydettiin neljä pääotsikkoa: täydentäminen, eriävän mielipiteen esittäminen, tukeminen sekä opetuksen ja toiminnan suunnittelu. Lisäksi jokaisen pääotsikon alle löytyi siihen liittyviä vuorovaikutustapoja: Täydentämiseen kuuluu se, että toinen opettaja jatkaa, tarkentaa ja/tai tuo lisää tietoa kollegansa esittämään asiaan, ja siten selventää asiaa oppilaille. Tukeminen näkyy kohdentamisena, toistamisena ja myötäilyä. Tätä esiintyi erityisesti luokanhallinta- ja ohjeidenantotilanteissa. Eriävän näkemyksen esittämiseen kuuluu muutosehdotus ja korjaaminen, ja sitä käytettiin kun toisen ohjeeseen haluttiin tehdä muutoksia. Opetuksen ja toiminnan suunnitteluun todettiin liittyvän työnjaon näkyväksi tekeminen, neuvottelu ja tiedon kysyminen.

Tutkimuksessa käytettiin osittain valmista aineistoa: kuvattu ja raakalitteroitu valmiiksi. Tutkija ei siis itse osallistunut tuntien kuvaamiseen. Lisäksi tutkimus toteutettiin alkuopetuksessa yhtä luokkaa seuraamalla, joten tulokset eivät välttämättä ole yleistettävissä. Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa on hyvä huomata, että aineisto kerättiin kuvaamalla oppitunteja, eli opettajat eivät välttämättä ole toimineet täysin luonnollisesti tilanteessa, jossa heitä on kuvattu.

**Palomäen (2010)** tutkimuksen aiheena olivat opettajien roolit alakoulun samanaikaisopetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa sekä selvitettiin, miten näihin rooleihin on päädytty, mitä etuja ja haittoja erilaisissa rooleissa on ja millaiset roolit koetaan mielekkäinä.

Aineisto kerättiin laadullisella verkkokyselyllä, johon vastasi 35 opettajaa. Aineistonkeruun lupapyyntö lähetettiin lähes kaikkien Helsingin seudun koulujen rehtoreille. Varsinaiset tutkimuslupapyyntöt lähetettiin 31 koululle. Kysely saatekirjeineen lähetettiin 344 opettajalle, joista kyselyyn vastasi 35.

Palomäki halusi tutkimuksessaan selvittää, millaiset roolit opettajilla on samanaikaisopetuksessa, miten opettajat ovat päätyneet näihin rooleihin, mitä mahdollisia etuja ja haittoja opettajien erilaisista rooleista samanaikaisopetuksessa on ja millaiset roolit ovat mielekkäitä samanaikaisopetuksessa.

Tutkimus toteutettiin laadullisena survey-tutkimuksena. Tutkimusta varten laadittiin melko laaja laadullinen haastattelulomake. Alun perin kyselyyn piti osallistua vain luokanopettajia, jotka toteuttavat samanaikaisopetusta, mutta koska kyselyyn vastasi myös useita erityisopettajia, heidät otettiin mukaan aineistoon.

Palomäen tutkimuksessa nousi ilmi kolme opettajien roolia: vastuunjakaja, päävastuunkantaja ja yksinäinen vastuunkantaja. Molempien luokan opettajien ollessa vastuunjakajina, tutkittavat kokivat vastuun jakautuneen tasan. Päävastuunkantaja taas ilmeni siten, että toinen opettaja kantoi päävastuun suunnittelusta ja luokantoiminnasta. Yksinäinen vastuunkantaja taas oli kokonaan vastuussa suunnittelusta ja toteutuksesta.

Näiden kolmen roolin lisäksi tutkimuksessa huomattiin, että mitä enemmän vastuuta yhteisestä opetuksesta oli pelkästään luokanopettajalla, sitä enemmän erityisopettaja oli vastuussa vain tukea tarvitsevistä oppilaista. Lisäksi todettiin, että vastuunjakajien työnjaon taustalla oli hyvä yhteistyö, ja yleensä vastuunkantajilla yhteisen suunnitteluajan puute johti yhden opettajan vastuuseen. Tyytyväisimpiä tutkimuksen mukaan olivat vastuunjakajat, tyytymättömämpiä yksinäiset vastuunkantajat. Palomäki huomasi myös, että persoonatekijöillä näytti olevan vaikutusta siihen, miten oma rooli koettiin.

Tutkimuksessa oli pieni vastaajien määrä suhteessa kyselyn vastaanottajiin. Mielenkiintoinen muutos tutkimuksessa oli se, että aineisto koostui sekä luokanopettajista että erityisopettajista, vaikka tutkimuksen piti koskea vain luokanopettajia. Tässäkin tutkimuksessa on mahdollista, että vain aiheesta kiinnostuneet vastaavat, kun opettajille lähetetään tutkimuspyyntö suoraan. Tämä puolestaan voi vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Vastaukset kerättiin vain Helsingin seudun kouluista, joten tuloksia ei välttämättä voida yleistää kaikkiin kouluihin, koko Suomeen.

**Jämsen (2012)** tutki oppilaantuntemusta samanaikaisopettajien näkemänä. Tässä tutkimuksessa tutkittiin millä tavalla opettajat käsittelevät peruskouluikäisten oppilaidensa oppilaantuntemusta työskentelyprosessissaan ja millaisia menetelmiä opettajat käyttävät

rakentaessaan oppilaantuntemustaan vuorovaikutuksessa oppilaidensa ja eri sidosryhmien kanssa.

Tutkimuksessa käytettiin laadullista fenomenografista lähestymistapaa, ja aineistonkeruussa käytettiin narratiivista aineistonkeruumenetelmää, päiväkirjaa. Jämsen pyrki löytämään opettajien aitoja ja ainutlaatuisia käsityksiä oppilaantuntemuksesta ilmiönä, sekä heidän kokemuksiaan sen rakentumisesta.

Tutkimusaineistona olivat Keski-Suomen Kelpo-hankkeen samanaikaisopetuskokeiluun osallistuneen yhteensä 24 luokanopettajan, erityisopettajan, aineenopettajan ja esiopettajan laatimat päiväkirjat. Päiväkirjoista etsittiin merkintöjä oppilaantuntemuksesta. Merkinnät luokittelin kolmeen pääluokkaan, jotka kuvaavat niitä menetelmiä, joita opettajat käyttävät oppilaantuntemuksensa rakentajina.

Tutkimusmenetelmänä oli teorialähtöinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysiä jatkettiin haastattelemalla teemahaastatteluna kolmea kokeiluun osallistunutta opettajaparia parihaastatteluina. Työpareista kaksi oli luokanopettaja–luokanopettajapareja ja yksi esiopettaja–luokanopettajapari. Haastattelututkimus toteutettiin päiväkirja-analyysin pohjalta esiin nousseiden väittämien avulla, joihin opettajaparit ottivat kantaa.

Tutkimuksessa todettiin, että opettajat näkevät oppilaantuntemuksen tärkeänä, ja oppilaantuntemus onkin keskeinen lähtökohta opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Samanaikaisopetuksen käyttö korosti sitä, että opettajat kokevat tärkeiksi ne tilanteet, jolloin he voivat aktiivisesti havainnoida oppilaidensa työskentelyä olematta itse vastuussa varsinaisesta opetustapahtumasta. Samanaikaisopetusta käytettäessä opettajat kokivat oppilaantuntemuksensa vahvistuvan, sillä he pääsevät seuraamaan oppilaiden työskentelyä olematta itse päävastuussa tunnin kulusta. Tärkeänä opettajat kokivat myös sen, että pääsevät vaihtamaan ajatuksia oppilaista kollegan kanssa. Samanaikaisopetuksen siis nähtiin parantavan oppilaantuntemusta, koska tiiviimpi yhteistyö kollegan kanssa tarjoaa paremman mahdollisuuden tutustua oppilaaseen toisen ihmisen näkemysten kautta.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tulosten analysoinnissa ja tulokinnassa olisi voinut olla toinen henkilö mukana (tutkijatriangulaatiota). Tutkimuksen reliäabeliutta parannettiin haastatteluosuuden lisäämisellä tutkimuksen toiseen vaiheeseen. Haastattelut paransivat myös tutkimuksen rakennevalidiutta, koska haastateltavat saivat määritellä tutkimuksen kohteena olevan käsitteen (oppilaantuntemus) omista näkemyksistään käsin.

Heidän käyttämänsä määritelmät olivat suoraan yhdistettävissä teorian käyttämään termistöön. Luotettavuuden kannalta päiväkirjamerkinnot jättivät paljon tulkinnanvaraa, koska opettajia ei ollut ohjeistettu kiinnittämään huomiota oppilaantuntemukseen. Päiväkirjan kirjoittamiseen ei voitu antaa ohjeistusta oppilaantuntemuksen osalta, koska haluttiin tutkia opettajien spontaanisti tekemiä kirjauksia oppilaantuntemuksesta. Tutkimuksessa ei voitu tehdä vertailuja luokanopettajan ja erityisopettajan välillä, koska päiväkirjamerkinnoissa ei käynyt ilmi tutkittavien ammattinimikkeet. Tämä olisi ollut mielenkiintoinen lisä tutkimukseen.

**Vuonna 2011** julkaistiin **Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta**, jossa raportoitiin miten Helsingin 7 pilottikoulussa kehitettiin ja mallinnettiin tehostetun ja erityisen tuen menetelmiä. Tämä tutkimus on osana valtakunnallista KELPO -hanketta, joka alkoi vuonna 2008 ja jonka tarkoituksena on laatia ja kehittää opetuksen kuntakohtaiset strategiat ja uudistuslinjaukset.

Helsingin pilottikoulujen teemat olivat: 1. Tehostetun tuen joustavat mallit esi- ja alkuopetuksessa, 2. Joustavat opetusjärjestelyt yleis- ja erityisopetuksen yhteistyönä sekä 3. Eläköön meidän lähikoulu. Samanaikaisopetus havaittiin kaikilla pilottikouluilla merkittäväksi yhteiseksi kehittämiskohteeksi ja -sisällöksi.

Vuoden 2009 lopussa Helsingin kaupungin Opetusvirasto ja Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus tekivät sopimuksen pilottikoulujen samanaikaisopetuksen tutkimuksesta ja tilasivat Koulutuksen arviointikeskukselta selvityksen samanaikaisopetusta koskien. Tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia samanaikaisopetuksen toimintatapoja ja -muotoja kouluissa oli käytössä, ja mikä asema samanaikaisopetuksella on koulujen kehittämissuhteissa, -tehtävässä ja opetuksessa. Tämän selvityksen tarkoituksena oli siis kartoittaa vuoden 2010 aikana, miten samanaikaisopetus käsitetään sekä miten sitä suunnitellaan, toteutetaan ja kehitetään näissä kouluissa.

Samanaikaisopetusselvitys pohjautuu laadulliseen aineistoon, jota kerättiin useassa eri yhteydessä kevään ja alkusyksyn 2010 aikana. Keskeistä aineistoa ovat keskustelut pilottikoulujen opettajien kanssa, rehtorien haastattelut ja oppitunteja havainnoitaessa syntynyt materiaali. Lisäksi on käytetty pilottikoulujen Opetusvirastolle laatimia raportteja sekä videoaineistoa, joita ei kuitenkaan tässä selvityksessä analysoitu systemaattisesti. Haastatte-

lu nauhoitettiin, litteroitiin, analysoitiin ja tulkittiin samanaikaisopetuksen viitekehyksen näkökulmasta.

Tutkimuksessa saatiin selville, että pilottikouluissa yleisin samanaikaisopetuksen muoto oli vuorotteleva opetus, sitten tiimiopetus ja pistetyöskentely. Eri opetusmuotojen käyttö oli rikasta ja erilaisia variaatioita ja yhdistelmiä löytyi runsaasti. Vuorottelevaan opettamiseen sisältyvä opettajien keskinäinen roolinvaihto näyttää toisinaan jäävän pois, erityisesti kun parina on erityisopettaja ja luokanopettaja.

Tulosten mukaan opettajan työn kannalta samanaikaisopettamisen etuna pidettiin mahdollisuutta kollegiaaliseen jakamiseen, vertaistuen saamiseen työparilta ja kahden tai useamman aikuisen vahvuuksien hyödyntämiseen. Lisäksi oppituntien yhteissuunnittelun katsottiin tehostavan opetuksen käytännön toteutusta. Samanaikaisopetuksen katsottiin tuovan myös myönteistä vaihtelua opetustyöhön ja työparin kanssa työskentely voi osaltaan lisätä opettajien motivaatiota ja innostusta omaa työtään kohtaan.

Opettajien kanssa käytyjen keskustelujen kautta tuli ilmi, että samanaikaisopetuksen katsottiin vaikuttavan positiivisesti työrauhaan. Eräässä koulussa katsottiin, että toisen aikuisen läsnäolo luokassa saa työrauhan paranemaan, toisessa koulussa taas ajateltiin, että erilaiset teemapäivät ja muu perinteisestä koulutyöstä poikkeava toiminta saa rauhatonmammatkin oppilaat käyttäytymään paremmin. Kaikissa kouluissa ei kuitenkaan havaittu samanaikaisopetuksella olevan vaikutusta työrauhaan.

Opettajien mukaan oppilaat hyötyvät samanaikaisopetuksesta, koska kahden aikuisen työskennellessä luokassa tukea tarvitsevat oppilaat huomataan helpommin ja heidän avun ja tuen tarpeisiinsa pystytään vastaamaan varhaisemmassa vaiheessa ja nopeammin. Kahden opettajan ollessa luokassa heillä on myös enemmän aikaa yksittäisille oppilaille.

Opettajien vastauksien mukaan kaikkien oppilaiden opiskellessa yhdessä ja samassa ryhmässä tukea tarvitsevat oppilaat pääsevät osallisiksi samasta opetuksesta kuin muutkin oppilaat, eivätkä syrjäydy ryhmästä. Myös sosiaalisten taitojen kehitys näkyy paremmin oppilaiden työskennellessä osana suurempaa ryhmää.

Opettajien keskusteluissa samanaikaisopetuksen haasteena pidettiin yhteisen suunnitteluaajan puutetta tai riittämättömyyttä. Opettajien yhteistä oppituntien suunnitteluaikaa pidettiin tärkeänä ja opettajien yhteistyön perustana. Opettajien mukaan yhteisen suunnitte-

luajan puute saattaa johtaa siihen, että erityisopettajan rooli muuttuu luokassa avustavaksi tai aineenopettajaa täydentäväksi, mitä ei pidetty hyvänä.

Opettajien keskusteluissa pohdittiin luokkakoon yhteyttä samanaikaisopetuksesta saatavaan hyötyyn. Yhden näkemyksen mukaan kahden opettajan opettaessa kahta luokkaa samanaikaisesti ei hyöty ole sen suurempi kuin jos yksi opettaja opettaisi yhtä luokkaa. Hyötyä pidettiin suurempana, jos ryhmä on pieni ja aikuisia kaksi. Toisen näkemyksen mukaan samanaikaisopetus tuo suurryhmienkin opetukseen lisäarvoa, sillä se mahdollistaa muun muassa useamman aikuisen vahvuuksien hyödyntämisen ja erilaisten roolien (havainnoitsija, työrauhan säilyttäjä, opetuksesta huolehtija) ottamisen oppitunnin aikana.

Keskustelussa pohdittiin myös yksilö- ja pienryhmäopetuksen tarpeellisuutta, ja niitä pidettiin tietyissä tilanteissa samanaikaisopetusta hyödyllisempinä opetustapoina. Keskustelussa korostettiin, että samanaikaisopetusta tulisi aina harkita tilannekohtaisesti ja oppilaan yksilölliset tarpeet huomioiden.

Inklusiota mittaavan tutkimuksen tulosten perusteella inklusio toteutuu tällä hetkellä Suomessa melko hyvin, mutta tilanteen edelleen parantamiseksi ei ole tehty työtä esimerkiksi opettajankoulutuksen muutoksen tai lainsäädännön saralla. Tarkasteluun valituissa pro gradu- tutkimuksissa tarkasteltiin samanaikaisopetusta eri näkökulmista, vaihdellen opettajien rooleista ja vuorovaikutuksesta yhteistyöhön. Tulokset antoivat kuvan, että toimiva yhteistyö kahden opettajan välillä edesauttaa työssäjaksamista, lisää motivaatiota ja halua kehittää omaa osaamista. Tutkimuksissa havaittiin, että samanaikaisopetus kehittyy ajan myötä yhteistyössä. Myös pilottikouluja käsittelevässä tutkimuksessa opettajat kokivat työn mielekkyyden lisääntyvän erityisesti siksi, että samanaikaisopetus mahdollisti asioiden jakamisen kollegan kanssa. Mielekkyyttä työhön lisäsi opettajien mukaan myös lisääntynyt työrauha. Hyvänä puolena pidettiin myös sitä, että myös erityisoppilaat pääsivät osallisiksi yleisopetukseen. Positiiviset kokemukset samanaikaisopetuksesta mahdollisesti lisäävät kiinnostusta opettajien väliseen yhteistyöhön, joka puolestaan edesauttaisi inklusion lisääntymistä.

**Eskelä-Haapanen (2012)** kuvaa väitöskirjassaan ja artikkelissaan **(2013)** käyttämänsä samanaikaisopetusta moniammatillisuutena, koska samanaikaisopetuksessa luokassa saadaan käyttöön kahden opettajan (luokanopettajan ja erityisopettajan) ammattitaito. Samanaikaisopetus yhdistää näiden kahden opettajan ammattitaidon tavoitteelliseksi yhteis-

työksi, jolla pyritään takaamaan oppilaille enemmän oppimisen tukea. Samanaikaisopetuksen tavoitteena on aina yhteistyö opetusalan ammattilaisten välillä oppilaiden parhaaksi.

Eskelä-Haapasen väitöskirja käsittelee kohdennetun tuen mallia, jonka tarkoituksena on taata oppilaille yksilöllinen tuki mahdollisimman nopeasti ja tehokkaasti. Hän kuvaa oppimista kumulatiivisena, jolloin uusi tieto rakentuu uuden varaan. Siksi mahdollisimman nopeasti annettu tuki estää oppilasta jäämästä kohtuuttomasti jälkeen opinnoissa. Eskelä-Haapanen on tutkimuksessaan toteuttanut tätä tuen kohdentamista moniammatillisena yhteistyönä, ja todennut samanaikaisopetuksen hyväksi tavaksi tuoda luokkaan moninaisempaa osaamista.

Samanaikaisopetuksen avulla voidaan toteuttaa joustavia opetusjärjestelyjä oppilaan omassa tutussa luokkaympäristössä. Eskelä-Haapanen toteaaakin, että luokan hyvä ilmapiiri korostuu, kun oppilas saa mahdollisuuden opiskella omalla taitotasollaan riittävästi tuettuna. Opettajan kannalta samanaikaisopetuksen etuna nähdään mahdollisuus kollegiaaliseen jakamiseen ja vertaistukeen. Eskelä-Haapanen huomauttaakin, että samanaikaisopetus on paitsi oppilaita varten kehittynyt työmuoto, se on myös opettajien tukimuoto. Samoin Eskelä-Haapanen kuvaa, että tutkimuskoulussa koettiin motivaation lisääntyvän uuden työtavan vuoksi. Positiivisia kokemuksia on lisännyt se, että samanaikaisopetuksen avulla on helpompi huomioida oppilaat yksilöinä, ja siten mahdollisuus varhaiseen puuttumiseen on päässyt kehittymään osaksi luokan arkea.

Oppilaille samanaikaisopetus on Eskelä-Haapasen mukaan merkinnyt sitä, että he saavat apua sosiaalistumisessa omaan luokkaansa, ja siten sosiaalinen syrjäytyminen on vähentynyt. Suuryhmässä opiskelun on koettu auttavan näiden oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymistä. Samanaikaisopetuksen etuna pidettiin oppilaiden kannalta sitä, että varhainen puuttuminen oli mahdollista, sillä yhteistyön ansiosta opettajat yhdessä saivat oppilaan osaamisesta ja ongelma-alueista laajemman ja kattavamman kuvan.

Erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyössä tärkeänä pidettiin sitä, että yhteistyö tuodaan mukaan myös vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön, erityisesti oppilaalle suunniteltavien uusien tukimuotojen läpikäynnissä erityisopettajan mukanaolo nähtiin oleellisena. Vanhempien mukaan saaminen yhteistyöhön on lapsen oppimisen ja kehityksen kannalta oleellista.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tarkoituksena on kuvata opettajien kokemuksia samanaikaisopetuksesta työmuotona ja millaiset syyt ovat johtaneet samanaikaisopetuksen aloittamiseen. Haluamme myös selvittää, millä tavoin opettajat ovat aloittaneet työskentelyn samanaikaisopetuksessa.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Millaisia kokemuksia opettajilla on samanaikaisopetuksesta?
2. Miten opettajat ovat päätyneet samanaikaisopetukseen ja kuinka toiminta on saatu käyntiin?

### 5.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusotteemme tässä tutkimuksessa on kvalitatiivinen eli laadullinen. Laadullisella tutkimuksella pyrimme tulkitsemaan ja ymmärtämään opettajien kokemuksia sekä niitä merkityksiä, joita he ovat samanaikaisopetukselle antaneet (Hirsjärvi & Hurme 2001, 22). Aineiston keräsimme haastattelemalla ja saatu aineisto analysoitiin teemahaastattelun analyttisellä sisällön kuvauksella.

Valitsimme koulut, joihin lähetimme haastattelupyynnöt sen mukaan, minne meillä olisi mahdollisuus lähteä haastatteluja tekemään. Lähetimme paikkakuntien kaikkien ala-asteiden rehtoreille sähköpostia (liite 1), yhteensä 34 rehtorille. Tiedustelimme, toteuttaanko heidän kouluissaan samanaikaisopetusta, ja jos toteutetaan, olisiko koulun opettajilla kiinnostusta osallistua pro gradu -tutkimukseemme. Haastattelun valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi sen joustavuuden takia. Haastattelussa on mahdollista tarkentaa ja selvittää kysymyksiä sekä vastauksia. Koimme myös tärkeäksi mahdollisuuden esittää haastattelukysymykset siinä järjestyksessä, kun se haastattelutilanteessa on toimivinta. Toimivuu-della tarkoitetaan tässä tutkimuksessa runsasta tietomäärää halutusta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.)

Toivoimme saavamme haastateltaviksi luokanopettaja-luokanopettaja, luokanopettaja-erityisopettaja sekä luokanopettaja-lastentarhanopettaja pareja, koska tarkoituksenamme oli tutkia vaikuttaako opettajien taustakoulutus heidän kokemuksiinsa samanai-



kaisopetuksesta. Toivoimme myös, että haastateltavat opettaisivat yhdessä viikoittain, mutta emme tarkentaneet tuntimäärää sen tarkemmin.

Saimme kielteisen vastauksen kolmelta rehtorilta, ja myönteisen vastauksen vain kolmelta koululta. Ensimmäisestä koulusta, josta saimme myönteisen vastauksen haastattelupyyntöön tuli sähköpostivastaus suoraan opettajilta. He kertoivat olevansa kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseemme, vaikka heidän koulutustaustansa ei vastannutkaan haastattelupyynnössä esitettyä. Huolimatta siitä, että kyseinen opettajapari ei vastannutkaan alkuperäistä opettajapari toivetta, päätimme haastatella heitä, koska heidän samanaikaisopetustilanteensa oli mielenkiintoinen, ja koska emme voineet olla varmoja, saisimmeko vastauksia juuri sellaisilta opettajapareilta, kuin alun perin toivoimme. Toisessa koulussa haastateltavaksi suostui kolme luokanopettaja- erityisopettajaparia. Kolmannesta koulusta haastateltaviksi lupautui luokanopettaja-resurssiopettajapari, mutta aikataulullisista syistä jouduimme jättämään tämän parin pois haastateltavien joukosta.

Sovimme haastatteluajat tammikuulle ja ennen haastatteluja lähetimme opettajille haastattelun teemoista muodostetut kysymykset (liite 2) sähköpostilla, jotta he voisivat valmistautua haastatteluun. Koska haastattelussa oleellista on saada runsaasti tietoa opettajien kokemuksista samanaikaisopetuksesta, on perusteltua lähettää haastattelukysymykset etukäteen haastateltaville. Näin varmistamme haastattelun onnistumisen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.)

Käytimme tutkimuksessamme puolistrukturoitua haastattelumenetelmää, josta Hirsjärvi ja Hurme (2001, 47) käyttävät nimitystä teemahaastattelu. Teemahaastattelun ideana on, että tietyt osat haastattelusta on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47). Omassa tutkimuksessamme olimme esimerkiksi miettineet haastattelun teemat etukäteen, mutta kysymysten järjestys vaihteli sen mukaan, miten haastateltavat vastasivat aiempiin kysymyksiin, ja miten haastattelu kulki. Kuten teemahaastattelussa yleensä, myös kysymysten sanamuoto vaihteli haastattelusta toiseen. Teemahaastattelun voi siis ajatella olevan lähempänä strukturoimatonta haastattelua, sillä kysymysten aihepiirit ovat samat, mutta toisin kuin teemahaastattelussa, muissa puolistrukturoiduissa haastatteluissa jopa kysymyksien muoto on aina sama. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48)

Teemahaastattelua ei esiinny muissa kielissä samalla nimellä, mutta samantyyppinen haastattelumuoto on löydettävissä muistakin maista. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 48) to-

teavat, että käytettäessä nimitystä teemahaastattelu saavutetaan se etu, että tutkimusta ei sidota esimerkiksi kvantitatiiviseen tai kvalitatiiviseen tutkimukseen, eikä se määrittele, miten syvälle haastattelussa mennään tai kuinka monta kertaa haastatteluja toteutetaan. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 28.) Käytämme siis itsekin nimitystä teemahaastattelu, koska emme koe, että olisimme omassa tutkimuksessamme tehneet esimerkiksi syvähaastattelua, vaan tarkoituksenamme oli saada monipuolisesti tietoa opettajien kokemuksista samanaikaisopetuksen parissa.

Teemahaastattelussa tutkittavat teemat voivat tulla myös aiheeseen liittyvästä kirjallisuudesta tai aiemmista tutkimuksista (Eskola & Vastamäki 2001, 32) mutta itse muotoilimme haastatteluteemat lähinnä oman kiinnostuksemme pohjalta, tosin haimme ideoita kysymyksenasetteluun aiemmin tehdyistä ja aikaisempaa tutkimusta käsittelevässä kappaleessa esitellyistä pro gradu-tutkimuksista.

Tarkoituksemme oli toteuttaa haastattelut niin, että olisimme itse molemmat paikalla. Toivoimme myös, että opetuspareista molemmat olisivat yhtä aikaa haastateltavana. Aikatauluista johtuvien ongelmien takia, ensimmäisen haastattelun Kaisa toteutti itsekseen, molempien haastateltavien ollessa läsnä. Muut haastattelut toteutimme yhdessä, mutta niissä oli läsnä vain yksi opettaja kerrallaan, koska haastattelut tapahtuivat koulupäivän aikana. Haastateltavana meillä oli vain kolme opettajaa kuudesta samanaikaisopetusta toteuttavasta opettajasta, sillä yksi opettaja oli sairaana, ja yksi pari oletettavasti unohti tulla haastatteluun. Haastattelut toteutettiin haastateltavien kouluilla ja kaikki haastattelut nauhoitettiin.

### **5.3 Aineiston analyysi**

Aineiston käsittely alkoi haastattelujen litteroinneilla, jotka jaoimme siten, että Suvi litteroi haastattelut 2 ja 3 ja Kaisa litteroi haastattelut 1 ja 4. Tämän jälkeen aineiston analysointi tapahtui teemoittelemalla haastateltavien vastauksia taulukkoon haastattelurungon mukaisessa järjestyksessä. Täydensimme taulukoita vielä varsinaisen haastattelurungon ulkopuolisilla kommentteilla, jotka koimme kiinnostaviksi tai tärkeiksi tutkimuksemme kannalta. Totesimme, että haastattelurungon mukainen teemoittelu ei nostanut tutkimuksen kannalta oleellisia aiheita tarpeeksi näkyviksi. Nostimme keskeisimmät teemat otsakkeiksi tulostukseen, ja näiden teemojen kautta lähdimme käsittelemään aineistoamme.

## 5.4 Osallistujat

Haastattelumme osallistui ensimmäisestä koulusta erityisluokanopettaja (H1A) ja erityislastentarhanopettaja (H1B). Tulososiossa viittaamme heihin ensimmäisen koulun opettajina lyhenteinä H1A ja H1B. H1A on erityisluokanopettaja ja hän toiminut kolme vuotta erityisopettajana ja lisäksi hän on työskennellyt vuoden päiväkodin puolella. H1B kertoi, että hänellä on pitkä kokemus päiväkodin puolelta, mutta tarkkaa vuosimäärää hän ei maininnut. H1B on tehnyt osa-aikaista samanaikaisopetusta aikaisemmin alkuopetuksessa vuoden verran, jolloin hän työskenteli esikouluopettajana ja hänen yhteistyöparina toimi ensimmäisenä luokanopettaja. Yhdessä he pitivät osan tunneista, mutta ryhmiä ei ollut virallisesti yhdistetty. Yhdessä H1A ja H1B opettavat erityisluokkaa, jossa on kuusi ensimmäisen luokan oppilasta ja kuusi esikoululaista. Kaikilla kahdellatoista (12) oppilaalla on erityisopetus päätös. Luokalla toimii myös koulunkäyntiavustaja. Luokkatilanne ei vastaa määritelmäämme samanaikaisopetuksesta, sillä luokassa on pelkästään erityisoppilaita, eikä lainkaan yleisopetuksen oppilaita. Halusimme kuitenkin ottaa nämä opettajat mukaan tutkimukseemme, sillä heidän tilanteensa tarjoaa kiinnostavan vertailukohdan toiselle tutkimukseemme osallistuneelle koululle.

Toisessa koulussa haastattelimme kolme opettajaa, joihin viittaamme haastattelu järjestyksen mukaan H2, H3 ja H4, heihin viitataan myös nimityksellä toisen koulun opettajat. H2 on koulutukseltaan luokanopettaja, erityisluokanopettaja ja matematiikan aineenopettaja. Lisäksi hän toimii koulussa myös vararehtorina. H3 on koulutukseltaan lastentarhanopettaja, luokanopettaja ja erityisopettaja. H4 on koulutukseltaan puolestaan luokanopettaja.

Toisessa koulussa samanaikaisopetus on aloitettu jo 2010, jolloin H2 ja H3 aloittivat samanaikaisopetusparina. He yhdistivät erityisluokan ja yleisopetuksen luokan yhdeksi 29 oppilaan luokaksi. Luokassa 10 oppilaalla on erityisen tuen päätös. Ensimmäisen vuoden jälkeen heistä kumpikin sai uuden parin. H2 ja H4 muodostivat uuden parin ja heillä oppilaita on 28, joista 10:llä on erityisen tuen päätös. H3 sai parikseen opettajan, joka haastattelupäivänä oli sairaana. Heillä on luokallaan 27 oppilasta ja 10:llä on erityisen tuen päätös. Näin samanaikaisopetus laajeni kahdelle eri luokka-asteelle, ensimmäiselle ja toiselle luokalle. Vuoden 2012 syksynä koulussa aloitti kolmas samanaikaisopetuspari, jotka eivät osallistuneet haastatteluihin.

TAULUKKO 1. Opettajien koulutustaustat

Ensimmäinen koulu: 1. luokka + esikoulu	Toinen koulu: Yleisopetuksen luokat + erityisluokat
H1A: Erityisluokanopettaja	H2: Erityisluokanopettaja, luokanopettaja ja matematiikanopettaja
H1B: Erityislastentarhanopettaja	H3: Lastentarhanopettaja, luokanopettaja, erityisopettaja
	H4: Luokanopettaja
Opettajat aloittivat yhteistyön syksyllä 2012 kun luokkakoko kasvoi liian suureksi yhdelle opettajalle (12 erityisopetuksen oppilasta)	H2 ja H3 aloittivat samanaikaisopetuksen työparina 2010. Seuraavana vuonna H2 ja H4 aloittivat työparina. H3 sai myös uuden parin. Molemmat uudet parit ovat tehneet yhteistyötä nyt 2 vuotta.

## 5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa tutustuminen aikaisempiin pro graduihin antoi näkökulman siitä, että samanaikaisopetuksen toteuttaminen Suomessa on vielä vähäistä, jolloin laajan aineiston kerääminen voi olla haasteellista. Käyttäen laadullista tutkimusotetta ja teemahaastattelua aineistonkeruumenetelmänä, haastateltavien määrä ei vaikuta tutkimuksen validiteettiin, kun aineiston määrä (n. 2,5 tuntia haastattelua eli 38 sivua litteroitua tekstiä) on riittävä. Tulosten yleistettävyyteen haastateltavien määrä kuitenkin vaikuttaa, sillä haastateltavien ollessa vain kahdesta eri koulusta, ei tuloksia voida yleistää muihin kouluihin. Koska samanaikaisopetusta on toteutettu ja tutkittu Suomessa vähän, ei tuloksilla ole riittävää vertailupohjaa, mikä vähentää yleistettävyyttä. Tämä ei kuitenkaan ole ongelma, sillä laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on jonkin asian selittäminen ja mahdollisimman syvällinen ymmärtäminen.

Haastatteluilla saimme syvällisempää tietoa tutkimuksemme aiheesta, kuin kyselyllä olisi ollut mahdollista saavuttaa. Kyselyn tarkoituksenmukaiseen toteuttamiseen olisi lisäksi vaadittu enemmän vastaajia. Myös väärinkäsitysten määrä vähenee, kun haastattelussa voidaan esittää tarkentavia kysymyksiä ja avata teemoja esimerkkien avulla. Haasta-

teltaville lähetimme haastattelun teemat etukäteen, koska näin haastateltavat voivat kerätä ja järjestää ajatuksensa, jolloin aiheiden pohdinta on informatiivisempää ja mahdollisesti vähemmän aikaavievää. Riskinä on kuitenkin se, että haastateltavat valmistautuvat haastatteluun miettimällä etukäteen vastauksia, joita olettavat haastattelijoiden haluavan kuulla tai suunnittelevat samanaikaisopetusparinsa kanssa yhdenmukaiset vastaukset.

Ensimmäisessä koulussa opettajat haastateltiin yhdessä, ja tämä olikin alunperin suunniteltu toteuttamistapa tutkimukselle. Toimintatavan valintaan vaikutti käytettävissä olevat resurssit ja näin opettajat pystyivät täydentämään toistensa vastauksia sekä nostamaan esille asioita, joita yksilöhaastattelussa ei olisi noussut esille. Kaikki toisen koulun haastattelut jouduimme kuitenkin tekemään yksilöhaastatteluina aikataulullisista syistä joutuin. Yksilöhaastattelussa jokaisen haastateltavan ääni pääsee kuuluviin, eikä ole vaaraa, että toinen haastateltavista dominoisi keskustelua tai että haastateltavat vaikuttaisivat toistensa vastauksin. Työparin puuttuessa haastattelusta toinen opettaja voi rohkeammin kertoa negatiivisista asioista, varsinkin työpariinsa liittyvistä seikoista.

Samanaikaisopetuksen käsitettä ei ole Suomessa määritelty, joten tutkimuksemme käytämme yhdysvaltalaista määritelmää. Käsitteen määrittelemättömyys johtaa siihen, että haastateltavat muodostavat oman käsityksensä samanaikaisopetuksesta, eikä se välttämättä vastaa tutkijoiden käsitystä. Myös yhdysvaltalaisen samanaikaisopetuksen määritelmän sopivuus suomalaiseen koulumaailmaan on kyseenalainen. Osallistujia etsiessämme emme määritelleet kovinkaan tarkasti samanaikaisopetusta, jotta emme rajaisi sen erilaisia toteuttamistapoja ulos tutkimuksesta. Se, että haastateltavat eivät saaneet itse määrittellä samanaikaisopetuksen käsitettä vaikuttaa negatiivisesti rakennevalidiuteen.

Tutkimukseen osallistumisen perustuminen vapaaehtoisuuteen voi aiheuttaa tulosten vinoutumista. Haastattelupyyntöjen lähettäminen juuri ennen joulua on voinut vaikuttaa opettajien vastausaktiivisuuteen, sillä opettajan työssä joulunlusaika on kiireistä ja ylimääräiseen sähköpostiviestiin vastaaminen jää helposti syrjään kiireisempien asioiden keskellä. Myös haastattelujen hankala sovittaminen opettajien aikatauluun, voi estää joitakin opettajia osallistumasta haastatteluihin, sillä haastattelut toteutetaan yleensä opettajien vapaaajalla. Opettajien valikoituminen haastatteluun voi tapahtua myös heidän asenteiden ja arvojen mukaan. Ne opettajat, jotka pitävät tutkimusaihetta tärkeänä, ovat useimmiten halukkaampia osallistumaan kuin ne joita aihe ei kosketa.

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuksen eettisissä suuntaviivoissa painotetaan, että tutkimukseen osallistuvilla on kerrottava tutkimuksen tavoite ja se mihin ja miten aineistoa tullaan käyttämään. Nämä seikat kerroimme haastateltaville haastattelun yhteydessä, samalla kun pyysimme heiltä suostumuksen aineiston käyttöön (<https://www.jyu.fi/edu/tutkimus/tutkimusetiikkaa/aineiston-hankinta-ja-tutkittavien-kohtelu>). Haastattelun yhteydessä keskustelimme haastateltavien kanssa niistä tausta tiedoista, joita saisimme käyttää tutkimuksessamme. Sovimme myös, että lähetämme tutkimuksemme osallistujille luettavaksi, jotta heillä on mahdollisuus kommentoida työtä ennen sen julkaisemista.

Osallistumisaktiivisuuteen voi vaikuttaa positiivisesti osallistujien pysyminen anonyyminä. Tutkimuksen eettisestä näkökulmasta tämä on hyvin tärkeä. Haastateltavien etsintä vaiheessa lähetimme koulujen rehtoreille tiedustelun sopivien samanaikaisparien löytymisestä, näin ollen rehtorit tietävät, ketkä heidän koulun opettajista ovat osallistuneet haastatteluun. Myös koulujen muun henkilökunnan on mahdollista selvittää osallistujat ja tunnistaa heidät opettajien koulutuksen perusteella. Opettajien koulutustaustan kuvaaminen on oleellista tutkimuksen kannalta ja koulun henkilökuntaan kuulumattoman on lähes mahdollonta tunnistaa haastateltavia tutkimuksesta, joten pidämme perusteltuna esittää taustatietoja kouluista ja opettajista. Tutkimuksessamme osallistuvien anonyyminä on turvattu antamalla jokaiselle haastateltavalle oma lyhenne, jolla heidät mainitaan tutkimuksessa. Päätimme olla mainitsematta koulujen paikkakuntia, koska se mahdollistaisi opettajien henkilöllisyyden tunnistamisen.

Tutkimuksen eettisestä näkökulmasta tutkijan on muistettava huolehtia tutkimusta varten kerätystä aineistosta myös tutkimuksen valmistumisen jälkeen (<https://www.jyu.fi/edu/tutkimus/tutkimusetiikkaa/aineiston-hankinta-ja-tutkittavien-kohtelu>). Nauhoitettuja aineistoja ei ole kuulleet muut, kuin tutkijat ja ne tullaan tuhoamaan tutkimuksen valmistuttua. Litteroidut aineistot ovat olleet tutkijoiden kotikoneilla, eikä aineistosta pysty ulkopuolinen selvittämään kenestä aineistossa puhutaan. Nämäkin aineistot tullaan hävittämään asianmukaisesti tutkimuksen päätyttyä. Näin ollen riski aineiston päätyemisestä väriin käsiin on pieni.

Aineiston käsittelyssä olemme litteroineet haastattelut lähes sanasta sanaan, pois jättäen vain useat toistot täytesanoissa, kuten “siis siis...” tai “niinku niinku...” ja ajatteluää-

net, kuten “öö...” ja “mm...”. Aineistokatkkelmat esitämme autenttisessa muodossa, koska niiden perusteella ulkopuolinen ei voi tunnistaa haastateltavaa. Alkuperäisessä muodossa esitettyjen aineistoesimerkkien etuna on se, että lukija voi itse tehdä niistä johtopäätöksiä ja tulkintoja, eivätkä tutkijoiden omat ennakkokäsitykset vaikuta lukijan päätelmiin. Tämä mahdollistaa haastateltavien oman äänen kuulumisen ilman tutkijan tulkintaa. Tutkijoiden subjektiivisten tulkintojen vaikutusta voidaan vähentää tutkijatriangulaatiolla, jolla tarkoitetaan tutkimuksen toteuttaa kaksi tai useampi henkilö (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksessamme reliaabeliutta vähentää vain yhden tutkimusmenetelmän käyttö, jolloin tutkimuksen kohteesta saadaan suppeampi kokonaiskuva. Toisena menetelmänä olisimme voineet käyttää esimerkiksi havainnointia haastattelun lisäksi, jolloin olisimme päässeet käytännössä näkemään, miten samanaikaisopetus koulussa toteutuu. Pelkän haastattelun käyttö johtaa siihen, että joudumme luottamaan haastateltavien omiin kertomuksiin. Tutkimuksellemme tukea antaa kuitenkin se, että aikaisempien pro gradujen tutkimustulokset ovat yhdenmukaisia omassa pro gradu -tutkimuksemme saatujen tuloksien kanssa.

## 6 TULOKSET JA TULKINTA

### 6.1 Samanaikaisopetuksen aloittaminen

Haastateltavilla oli koulusta riippuen erilaiset lähtökohdat samanaikaisopetuksen aloittamiseen. Ensimmäisessä koulussa yhteistyön aloittamisen syynä oli lähinnä oppilaiden määrän kasvu liian suureksi yhdelle opettajalle. Haastateltava kuvaa esimerkissä 1, kuinka samanaikaisopetuksen suunnittelu ja yhteinen opetus saatiin käynnistettyä viikossa. Aloitus oli muutenkin hyvin erilainen, kuten käy ilmi haastateltavan H1A kommentista esimerkissä 2, jossa hän kertoo, että kyseessä ei ollut kahden luokan yhdistyminen, vaan yhden luokan oppilasmäärän kasvaminen liian suureksi yhdelle opettajalle.

*(1) “-- tää ei oo semmonen niinku hitaasti kehittynyt samanaikaisopetuksen porukka, vaan me on viikkoa ennen koulun alkua saatu tietää että -- tähän tuli eskarilaisia paljon lisää ja sit mulle soitettiin -- et mitä jos siihen tulis toinen opettaja. Oisko ketään jota vois kysyä, ja sitten mä B:tä ehotin --.” (H1A)*

*(2) “Tää oli varmaan vähä erilainen aloitus, ku B vähän tuli niinku minun luokkaan --. Ja me ei lähetty siitä, et oltas yhdistetty kaks luokkaa.” (H1A)*

Toisessa koulussa taas suurimpana syynä samanaikaisopetuksen aloittamiselle oli opettajien kokemus siitä, että pienluokissa, eli erityisluokissa, oppilaiden käyttäytymisen ongelmat tulevat esiin. Esimerkeissä 3 ja 4 opettajat nostavat esille ajatuksen siitä, että yleisopetuksen oppilaat voisivat toimia positiivisena roolimallina erityisluokan oppilaille ja näin hillitä huonoa käytöstä ja sen leviämistä muihin oppilaisiin.

*(3) “-- lähdettiin sitten miettimään, et oisko siihen kuitenkin joku toinen tapa tehdä sitä, että me saatais sellaista vertaistukee ja positiivista toiselta oppimista. Tietyllä tavalla sellaista positiivista sosiaalista painetta, et miten se asia voisi mennä, tai miten pitäis mennä. Et jos siellä joku ensin kiroilee, niin se toinen ei säestäisi, vaan katsoisi sillain vähän paheksuvasti.” (H3)*



(4) “-- mietittiin kun nää erityisoppilaat, jotka tuli meille luokkiin, monesti olivat sellaisia, että vaikka heillä ei alunperin ollutkaan mitään käytöspuolen ongelmaa, se tahto olla, että niitäkin rupes sitten ilmenemään niissä pienemmissä ryhmissä. Me haluttiin sitten kokeilla sitä vaihtoehtoa, että nää lapset otettaisiin tämmöiseen normiluokkaan mukaan. Että he sais vertaistukea sen käytöshomman puolelta.”  
(H2)

Vahva ajatus tiimityöskentelystä oli taustalla samanaikaisopetuksen aloittamisessa. Haastateltava H3 kuvaa aineistoesimerkissä 5, kuinka he ovat koulussa jo aikaisemminkin tehneet tiivistä pedagogista yhteistyötä ja kuinka siitä saatiin kipinä samanaikaisopetuksen aloittamiseen.

(5) “-- meillä oli kolme erityisluokkaa, ne oli tuolla ihan erillisessä tilassa ihan omana yksikkönään ja meillä on ollut aika semmoinen vahva tiimijätös koko ajan, että me ollaan erityisluokanopettajat ja avustajat yhdessä muodostettu meidän oma tiimi ja tehty sitten yhdessä töitä, vaikka tietysti jokaisella on ollut se eri luokka. Se on ollut sellasta pedagogista yhteistyötä enemmän ja sitten jonkin verran oppilaiden välillä, mutta nyt sitten on kolmas vuosi tämmöistä yhteisopetustyötä täällä meidän koululla.” (H3)

Samanaikaisopetuksen aloittamiseen tarvitaan tukea niin kunnalta tai kaupungilta kuin koulun johdoltakin. Esimerkissä 6 kuvataan aloitustilannetta, kun koulussa ryhdyttiin toteuttamaan samanaikaisopetusta ensimmäistä kertaa. Opettaja kertoo aineistokatkelmassa (6), kuinka ideoita haettiin muista kouluista, joissa samanaikaisopetusta oli jo toteutettu pidemmän aikaa. Opettajat olivat myös saaneet aiemmin opettajan uransa aikana koulutusta samanaikaisopetukseen liittyen, esimerkiksi Niilo Mäki-instituutissa. Rahallista tukea olisi kaivattu erityisesti samanaikaisopetuksen alkuvaiheissa, mutta tämä suurelta osin evättiin. Opettajat toivoivat, että he olisivat molemmat saaneet lähteä toteuttamaan samanaikaisopetusta erityisopettajan viroissa, mutta tähän ei suostuttu, kuten käy ilmi aineistoesimerkeistä 6 ja 7.

(6) *“Kävimme tutustumassa x-kouluun, miten siellä on toteutettu tätä yhdessä opettamista jo useampia vuosia. -- Ja me anottiin siihen sitten, että kunta olis lähteny siihen sillä tavalla mukaan, että ne olis mutkin palkanneet siihen erityisopettajana. Mutta ne ei suostuneet, niin minä sitten anoin itseni virkavapaalle omalta paikaltani siirtyäkseni luokanopettajaksi.” (H2)*

(7) *“Me anottiin sillä tavalla, että me oltais molemmat saatu lähteä siihen erityisluokanopettajina, että joku olis tavallaan saanut tulla tekemään sen erityisluokanopettajan sijaisuuden. -- Meille sanottiin, että hyvä idea mutta ei. Et se me saatiin se kaks tuntii, eli se H2:n opetusvelvollisuus.” (H3)*

Esimerkissä 8 puolestaan kuvataan, miten toisessa koulussa samanaikaisopetuksen laajentua uusille luokka-asteille, uusi samanaikaisopettaja perehdytetään koulussa toteutettavaan samanaikaisopetukseen. Opettaja kuvaa esimerkissä 8, kuinka hän kävi seuraamassa opettajien (H2 ja H3) ja luokan toimintaa, ja kuinka hän sai parikseen kokeneemman samanaikaisopettajan.

(8) *“Yhden päivän sain käydä seuraamassa heidän (koulussa aiemmin toimineen samanaikaisopetuksen luokan) toimintaansa aiemmin ja sitten todettiin vaan, että no H2 on ollut aikaisemmin tässä luokassa, ni hän lähti minun pariksi.” (H4)*

Aikaisempaa työkokemusta (ks. kappale osallistujat) tiimityöskentelystä päiväkodin puolelta löytyi molemmilta ensimmäisen koulun opettajista. Näin ollen he eivät kokeneet tarvitsevänsä aloitukseen muuta tukea kuin enemmän aikaa toteutuksen suunnitteluun, kuten käy ilmi esimerkistä 9.

(9) *“ -- ei tähän mitään koulutusta ois kaivannu. -- aikaa olis kaivannut. Olis ollut kiva joskus syyskuussa pitää niin ku VESO, et lapset ei ois ollu paikalla.” (H1A)*

## 6.2 Opetuksen käytännön järjestelyt

Samanaikaisopetusta voidaan toteuttaa useammalla eri tavalla, riippuen oppilaiden tarpeista ja koulujen tarjoamista resursseista (Villa, Thousand & Nevin 2004, 2007; Friend & Cook 1996). Lisäksi opettajien välillä on jonkin verran eroja siinä, kuinka paljon he käyttävät aikaa suunnitteluun ja miten he jakavat esimerkiksi opetusvastuun ja materiaalien valmistamisen. Toisessa koulussa opetuksen suunnitteluun on varattu ihan virallisesti oma aika. Esimerkit 10–12 kertovat kaikki siitä, että suunnittelu-aikaa on varattu jo lukujärjestyksiä tehdessä, jolloin varmistetaan ainakin tietty vähimmäisaika yhteiselle suunnittelulle. Yhteisen suunnitteluajan vähimmäismäärä oli jonkin verran tapauskohtaista, mutta kaikki käyttivät vähintään tunnin viikossa yhteiseen suunnitteluun.

(10) *“Meillä on lukujärjestykset ja lukujärjestyksiä tehtäessä sinne on laskettu josakin kohtaa se yks tunti. Viime vuonna meillä oli yks maanantaiaamu ja tänä vuonna se on torstai-iltapäivä. -- Joskus tulee muutoksia ja joskus tulee jotain poikkeuksia. Periaatteessa meillä on tunti viikossa sovittua aikaa.-- katsotaan ens viikko läpi. Katsotaan mitä suunnilleen tehdään näillä tunneilla, sit voidaan jakaa et suunnitteletko sä noi tunnit ni mä suunnittelen noi tunnit ja sit katotaan yhteisesti.”*  
(H4)

(11) *“Me ollaan ratkastu tää suunnittelu niin, että suunnilleen kaks semmosta tapaamista viikossa, että me ollaan torstaina aina ihan kalenterin kanssa ja katotaan aina se seuraava viikko, et mitä milläkin tunnilla. -- Ja sit ne omat aineet me suunnitellaan ite. -- Mutta periaatteessa yhdessä katotaan ne muut aineet.”* (H3)

(12) *“-- alkuvaiheessa periaatteessa käytettiin kahtakin tuntia. Meillä oli yksi aamupäivä ja yksi iltapäivä varattu siihen. Mutta kun tätä on muutaman vuoden vetänyt, niin se vähän vaihtelee. Joinakin viikkoina yksi tunti riittää, joskus tarvitaan vähän enemmän, riippuen aina siitä, mitä siellä on tulossa.”* (H2)

Vaikka haastatellut opettajat melko paljon toteuttavat opetusta niin, että koko luokka on yhdessä tilassa, on opetuksen ja oppimisen kannalta joskus oleellista jakaa luokka ryhmiin ja eri tiloihin esimerkiksi oppilaiden taitotason mukaan. Yhteistyön kehittyessä muuttuvat ja muovautuvat opettajien yhteiset toimintatavat, ja samanaikaisopetus saa uusia muotoja. Opetuksen toteuttamisen muodoissa oleellista on huomioida oppilaita eniten hyödyttävät samanaikaisopetuksen toteutustavat. Esimerkeissä 13 ja 14 jakotunnit käytettiin niin, että puolikasta luokkaa on opettamassa kaksi opettajaa ja avustajat, jolloin opetus voi olla todella yksilöllistä. Esimerkissä 16 kerrotaan, miten jakotunteja käytetään hyödyksi. Esimerkissä 13 luokkaan saatiin jakotunteja pidennetyn oppivelvollisuuden oppilaiden mukana, eli niiden erityisopetuksen piiriin kuuluvien lapsien, joiden oppivelvollisuus on 11 vuotta.

*(13) “-meillä on sillä tavalla, että meidän luokalla on jakotunteja, meillä on pidennetyn oppivelvollisuuden lapsia tänä vuonna 2, ja ne tuo sitten vähän enemmän jakotunteja. Eli meillä on jakotunteja äidinkielessä ja matematiikassa, jolloin me ollaan kaikki (opettajat ja avustajat) paikalla -.” (H3)*

*(14) “Sillon ku meillä on pelkät ekaluokkalaiset täällä tunneilla ni sillon säkin oot täällä ja sillon ku on pelkät eskarit ni silloin mä oon niillä tunneilla (H1A). Mulla on eskaritunnit ja sen päälle vielä 2 tuntia, ni mä voin olla niitten ekaluokkalaisten kanssa. Sit meillä on tukitunnit kummallakin vielä. (H1B) Meillä on niin ku eskarit yhdellä jakotunnilla ja ekaluokkalaiset toisella ja sit me ollaan niin ku kaks opettajaa siinä. Niin ku puolikkaan luokan kanssa.” (H1A)*

Esimerkki 15 kertoo miten opettajat jakavat suunnittelua sen mukaan, millaisia työmuotoja käytetään. Jos luokka esimerkiksi jaetaan kahteen ryhmään, toteuttavat molemmat opettajat tavallaan oman ryhmänsä opetuksen suunnittelun sen perusteella, mitä aihetta käsitellään.

*(15) “ -- nyt meillä on toi matikantunti, siel tehdään sitä ja tätä, siel pistetään jakoon isot ja pienet, iso ja pieni ryhmä, sit me tiedetään et aihe on tämä ni molemmat voi toteuttaa sen tavallaan, jos me ollaan erillään. Ja jos me ollaan yhdessä ni sit katotaan kummalla on vetovastuu ja se hoitaa sen tavallaan.” (H4)*

(16) *“Äidinkielessä sitten välillä jaetaan ihan tasoryhmiin, tai sitä nimeähän emme saa virallisesti käyttää, vaan taitoryhmiin, ja äidinkielessä aika paljon käytetään heterogeenista jakoa, - me ollaan jaettu meidän oppilaat - suunnilleen samanlaiset ryhmät. Ja olemme todenneet, että äidinkielessä se ryhmäjako, että lapset on keskenään eri tasoilla, on ihan hyvä, että paremmat vetää niitä heikompia mukaansa ja siinä saadaan oppilaita sekoitettua vähän kivalla tavalla.” (H3)*

Samanaikaisopetuksen yksi hyvistä puolista on vertaistuki, joka tulee hyvin ilmi esimerkiksi 16. Sekaryhmissä, joissa on taitotasoltaan erilaisia oppilaita, heikommat oppilaat saavat tukea edistyneemmiltä oppilailta, ja siten pääsevät eteenpäin oppimisessa.

(17) *“Se aina vähän vaihtelee, et miten me jaetaan. Viime vuonna kakkosten kanssa jaettiin hyvin paljonkin esim. kaikki matematiikan tunnit jaettiin sillä tavalla, että oli pieni ja iso ryhmä, mulla saattoi olla viisikin oppilasta siinä ryhmässä, jotka tarvi hyvin kädestä pitäen opetusta, ja parille jäi sit se 22.” (H3)*

Rinnakkaisopetuksen mallia (Villa, Thousand & Nevin 2004, 35; Friend & Cook 1996, 49) kuvataan esimerkissä 17, jossa erityisopettaja kertoo tavasta jakaa luokka isoon ja pieneen ryhmään. Pienryhmä tarjoaa opettajalle mahdollisuuden keskittyä heikompien oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin tehokkaasti.

Opetuksen toteutuksessa opettajat vuorottelevat tuntien vetovastuuta riippuen siitä, mitkä ovat heidän vahvuutensa ja kiinnostuksen kohteensa. Välillä opettajat kokeilevat itselleen vieraampien asioiden opettamista, monipuolistaakseen omia tietojaan ja taitojaan. Haastattelemiemme opettajien luokilla vastuualueiden jakaminen tehtiin oppiaineittain, sisältöalueittain tai aihepiireittäin. Esimerkeissä 18, 20 ja 21 opettajat selvittävät, millaisia ainejakoja he ovat tehneet ja esimerkissä 22 puolestaan kuvataan aihealueiden jakoa yhden oppiaineen sisällä ja esimerkki 19 puolestaan kuvaa mahdollisia tapoja jakaa opetettavia alueita esimerkiksi oman osaamisen mukaan.

(18) *“Meillä on silleen, että ollaan muutama oppiaine jaettu, mutta muuten menee ehkä silleen aihepiireittäin. Jos toinen on jostain jutusta oikein innostunut, että mun on pakko saada tää vetää, niin sitten se aihe, tai sitten se menee siinä päivässä, että sää otat noi äikät ja mä otan noi matikat. Mutta mulla on ihan selkeesti uskonto ja sit englantia - ja parilla sitten vastaavasti yllä.” (H3)*

(19) *“Tietysti niissä hyödynnetään sitä, jos joku osa-alue on vahva. -- Mutta sitten ollaan tehty myös niin, että se jolla ei oo niin vahva, vetää sen niin saa samalla itselleen vähän uusia tuulia, kun saa ensin katsoa sen toisen vetämisistä ja sitten se vaihdetaan toisin päin.” (H2)*

(20) *“ -- mä oon erikoistunut uskontoon ni mä oon hoitanut sen --. -- ei mitenkään puhtaasti et toinen hoitaa kuvikset ja yllit ja toinen äikät ja matikat. Se on ennemminki et yritetään suunnilleen puoliksi vetää, mut ei mitenkään kalenteriin kirjoiteta et sä teit viimeks. Vaan silleen et viikko näyttää selkeeltä ja et molemmilla on joka päivä jotain.” (H4)*

(21) *“Mä pidän uskontotunnit ja A pitää bright start:t. Musiikissa me tehdään yhden toisen opettajan kanssa yhteistyötä. A käy pitämässä enkkua.” (H1B)*

(22) *“Sää teet nimeämis- ja sanavarasto hommia ja mä teen enemmän lukupuolen juttuja.” (H1A)*

Toisinaan oppilasaines määrittää hyvin tiukat rajat, sille miten opetusta voidaan toteuttaa. Tämä käy hyvin ilmi aineistokatkelmasta 23, jossa opettajat olisivat halunneet pitää enemmän tunteja yhdessä, mutta se ei ollut nykyisessä tilanteessa mahdollista.

(23) *“Alkuun se et mitkä tunnit pidetään eri porukoissa ja mitkä yhdessä oli semmosta vähän säätämistä. Meillä oli alkuun niin ku ajatuksena et oltas pystytty pitämään enemmän eskareitten kanssa yhteisiä juttuja tai työpistetyöskentelyä niin ku koko tällä porukalla, mut ei tällä porukalla vaan pystynyt. -- Mä pidän aina ekalu-*

*kan matikat ja äikät. Sää taas pidät sitte eskareitten. Alkuun sitä vähä niin ku haettiin et onks se aina niin et meillä on ne erikseen.” (H1A)*

Materiaalien valmistelut tehdään usein samaan aikaan suunnittelun kanssa, jolloin niille tunneille, jotka pidetään yhdessä, tehdään myös opetusmateriaalit yhdessä. Kuten esimerkiksi 24, jossa lisätään, että niissä aineissa joiden opetus on selkeästi jaettu, on myös materiaalin laatiminen jaettu. Joskus materiaalin tekoa jaetaan sen mukaan kenen osaamisalueella ollaan. Esimerkissä 25 työnjako on tehty niin, että käsityöt on jätetty kokonaan yhden opettajan vastuulle, toisen vastatessa muusta materiaalista. Esimerkin 26 mukaan toisinaan se opettaja valmistelee materiaalit, joka ehtii ja huomautetaan, että monesti ainakin osa materiaaleista on jo olemassa esimerkiksi opettajanoppaissa.

*(24) “Kuvikset ja tämmöset tehdään kaikki samat --. Tällöin tehdään materiaalit yhdessä. Mut matikoissa ja äikissä tehdään niin eri juttuja et materiaalit tehään ite, koska lapset noudattaa eri opsia.” (H1A)*

*(25) “ Osittain yhdessä, mut osittain sit ihan tällästen aikataulupulmien takia sitten sitä on pakko jakaa--. Kaikki tällänen käsityöhomma on selkeesti työparin, että mä oon tehny sitten aika paljon muunlaista materiaalia” (H3)*

*(26) “ Se menee vähän niin, et ku kumman tunti on ja H2 on erityisluokanopettaja, ni hän voi periaatteessa niitä hoitaa. Ennemminkin sit niin päin, että tämä tunti suunnitellaan yhdessä ja sit jos toinen hoksaa, et noi toiset tarvii eriyttämistä ylöstai alaspäin ni jompi kumpi kattoo, mitä löytyy tai tekee. Kirjoista melko hyvin löytyy ja jos alusta asti täytyy tehdä, ni sit se jolla sattuu olemaan aikaa, ni käytännössä tekee.” (H4)*

Kahden opettajan luokassa tulee olla yhdet kaikkien tiedossa olevat toimintatavat ja säännöt. Yhteisten toimintatapojen muovautumiseen kuluu oma aikansa, joskus se tapahtuu itsestään ja välillä siihen vaaditaan enemmän aikaa ja keskusteluja. Esimerkki 27 tuo esiin ajatuksen, joka monelle opettajalle lienee tuttu: Mistä voi keskustella oppilaiden kuullen.

Esimerkissä 27 opettaja toteaa, ettei koe ongelmaksi keskustelua toimintavaihtoehtoista tunnin aikana, koska on tottunut päiväkodin puolella toimimaan niin.

*(27) “Niistä on pitänyt keskustella. Ne oli varmaan sellasia alku syksystä -- et mietti, et voinko mä sanoa näin, ennen ku mä oon kysynyt B:ltä. Ei niissä isoja kolauksia oo ollu. (A.) Mä oon päiväkodissa tottunut siihen, et jos mä haluan sanoa jotain, et nyt tehään näin, ni sit mä kysyn A:lta, et käyks tää. Ni lasten kuullen voin kysyä, ku oon semmoseen oppinut. (B.)” (H1 A&B)*

Yhteisten toimintamallien löytäminen ei aina ole helppoa, ja kompromisseja täytyy joskus tehdä. Kuten esimerkissä 28 kuvataan, että mikäli opettajat ovat valmiita tekemään kompromisseja asiat järjestyvät kuin itsestään, ja ajan kanssa rutiinit löytyvät.

*(28) “--jos sellanen perusnäkemys siitä ajatuksesta (ajatus kompromissien tekemisestä) on, niin silloinhan ne menee ihan itsestä. Viime vuonna sitä joutu vähän käymään läpi, et miten nyt noin, ja miksi sä sanot noin, tai tää on mulle tärkeä et tää menee näin. Mut kun sitä on jo vuos harjoteltu, niin nyt se menee jo ihan itsestään.” (H3)*

Koulun yhteiset käytänteet ja toimintamallit tiettyjen tilanteiden hoitamiseen, esimerkiksi kuinka toimitaan jos oppilaalla on jäänyt läksyt tekemättä, helpottavat luokan yhteisten toimintatapojen muovautumista. Esimerkissä 29 kuvataan tätä luokan rutiinien muodostumista. Lisäksi esimerkissä mainitaan, miten KiVa -koulu hanke on vaikuttanut koulun yhteisiin sääntöihin.

*(29) “Aika helpot, kun esimerkiksi luokan sääntöihin vaikuttaa, että me ollaan KiVa-koulu, ja sieltä nousee tietyt perussäännöt, joka luokalle. Ja näistä käytänteistä löydettiin aika hyvin kultainen keskitie. --haettiin sellaisia asioita, joita molemmat on kokeneet omassa työssään hyväksi. Esimerkiksi tietyt rutiinit meilläkin on luokassa käytössä, aamuisin toimitaan tietyllä tavalla kun tullaan kouluun ja miten merkaataan läksyt ja toimitaan . Siinä on oikeestaan koko koulun linjaus miten toimitaan,*



*jos läksyt jää tekemättä. Me ollaan pyritty luomaan sellasia käytänteitä, jotka menis läpi kouluvuosien, et se ei oo riippuvainen opettajasta.” (H2)*

### 6.3 Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön haluttiin heti alusta alkaen luoda tietyt mallit. Tässä kaikki haastateltavat olivat melko yhtenäisiä sen suhteen, että vanhemmillekin haluttiin korostaa sitä, että luokassa on kaksi opettajaa, joten yhteydenpito tulisi hoitaa molempiin opettajiin. Kiireellisiä ja arkipäiväisiä juoksevia asioita hoitaa se opettaja, joka sattuu olemaan paikalla ja kerkeää hoitamaan asian loppuun asti.

Condeman, Bresnahan ja Pedersen (2009) puhuvat vanhempien tuesta, jolla tarkoitetaan tiedon välittämistä vanhemmille ja heidän mukaanottoa päätöksentekoon. Esimerkissä 30 ja 31 kerrotaan, miten yhteydenpito vanhempiin aloitettiin jo aikaisessa vaiheessa ennen samanaikaisopetuksen aloittamista, ja vanhemmille tehtiin tiettäväksi, mistä samanaikaisopetuksessa on kyse, ja millaisia muutoksia uuden opetusmuodon käyttöönottoaminen tuo mukanaan.

*(30) “Vanhempien kanssa se yhteydenpito tän projektin tiimoilta aloitettiin siten, että me pidettiin ennen koulun alkua jo vanhempainilta, koska tietysti tällaisen uuden asian läpivieminen oli aikamoinen haaste. Ja piti murtaa semmosia ennakkokäsityksiä. -- Ja vanhemmille kerrottiin, mistä on kysymys ja minkälaisesta projektista on kaiken kaikkiaan, mitä se pitää sisällään.” (H2)*

*(31) “Et se oli se vuosi, mikä me pedattiin aika tarkasti vanhemmille. Et se oli aika hurja aloitus - keväällä me lähetettiin kirje, jossa me kerrottiin, että tämä ei ole maailmanloppu, ja rehtori puhu niille tutustumispäivässä ja sit niille lähti kutsu siihen vanhempainiltaan, joka oli jo ennen koulunaloitusta.” (H3)*

Vanhemmille haluttiin myös korostaa sitä, että molemmat opettajat ovat jokaisen oppilaan opettajia, ja vanhempien tulisi yhteydenpidossa ottaa huomioon luokan molemmat opetta-

jat, kuten esimerkeistä 32–34 käy ilmi. Tämäkin on osa vanhempien tukea (Condeman, Bresnahan & Pedersen 2009, 6) jonka tarkoituksena on taata vanhemmille tieto siitä, millaiseen opetukseen oma lapsi osallistuu. Esimerkissä 34 ja 35 vielä erikseen mainitaan eri yhteydenpitotavoista, kuten reissuvihkosta, Helmi-viesteistä ja puhelinsoitoista.

(32) *“Vanhemmille tehtiin jo silloin tiettäväksi, että me ollaan molemmat opettajia, meille molemmille aina viestit ja me molemmat voidaan yhtälailla hoitaa lapsen asioita. Ja se on toiminu.” (H2)*

(33) *“-vanhemmilta on pyydetty, että ne laittaa aina ne (viestit) molemmille. -- Ja useimmiten meillä on et kumpi vaan ehtii, niin vastaa, ja sitten vaan laittaa sen toiselle myöskin mailina, että olen tällaisen viestin laittanut.” (H2)*

(34) *“ Me ollaan aina ilmotettu vanhemmille, et laittakaa kaikki Helmi-viestit molemmille ja sit jompikumpi meistä vastaa ja joskus vastaa molemmat kun satutaan olemaan koneilla yhtäaikaan, eikä se oo niin justinsa ku saman suuntaset vastaukset kuitenkin. H2 on vararehtori ja hänellä on koulun puolesta kännykkä ja mulla ei ole ja mun numeroa ei ole sitte annettu kenellekään. Meillä on sit taas luokan oma kännykkä, joka on koulunkäynninohjaajan taskussa tai lähistöllä. Jos on jotain puheluasioita ni ne tulee sit kyl jommalle kummalle heistä. Oikeestaan et kumpikin, joka vaan ehtii tai sattuu olemaan, ni hoitaa sen asian loppuun. Jos joltain lapselta tulee jotain ongelmia tai verta nenästä tai sairastuu kesken päivän ni se kuka on lähellä hoitaa asian loppuun asti ja soittelee perään --. Ei oo mitenkään et sä oot meidän yhteydenpitovastaava. Meillä on peperinen reissuvihko käytössä ja se tuodaan joka päivä koulunkäynninohjaajan pöydälle. Hän selaa ne läpi ja jos siellä on jotain viestiä ni tuo sille, joka sattuu olemaan vapaana siinä hetkessä.” (H4)*

(35) *“-- jos joku vanhemmista soittaa, sen hoitaa se, joka siihen vastaa.” (H3)*

Opettajat vuorottelivat yhteydenpidossa, joskus jako tapahtui sen mukaan, miten opetusvastuu on jaettu, kuten esimerkissä 36.

(36) *“Yleensä hoidan ekaluokkalaisten asiat, mut en aina. Reissareihin kirjoitellaan ristiin ja sitte me laitetaan kaikille vanhemmille kerran viikossa, et mitä ollaan tehty ja mitä erikoista seuraavassa viikossa. (A.) Silloin tällöin mä laitan. A yleensä laittaa. (B.) No sit sä hoidat kaikkia muita asioita. Koska B on erityislastentarhanopettaja, ni sillä on niin ku eskarit enemmän. (A.)” (H1 A&B)*

Yleisenä käytäntönä oli myös se, että opettaja jolla on tilanteessa parhaiten aikaa, vastaa yhteydenpidosta, niin kuin esimerkissä 37 kuvataan.

(37) *“Helmi-reissuvihkohan meillä on käytössä -- Ja sitä me hyödynnetään siten, että se joka aamulla ensimmäisellä tunnilla ei oo vetovastuussa käy tsekkaamassa, et onks siellä viestiä.” (H2)*

Haastavien asioiden ja tilanteiden hoidossa opettajat vuorottelivat tietoisesti, koska esimerkkinä 38 mukaan vanhemmille haluttiin luoda kuva, että molemmat opettajat ovat asiasta samaa mieltä. Tämä on yksi samanaikaisopetuksen selkeä etu. Opettajan ei tarvitse huolehtia ja olla vastuussa kaikesta yksin, ja tämä vaikuttaa opettajien työssäjaksamiseen (Naukkari & Ladonhalti 2011, 112; Koski & Rytivaara 2004)

(38) *“Toki, jos on jotain hankalampia asioita, niin tehdään ihan systemaattisesti siitä, että sä soitit viimeksi, mä soitan nyt, jotta vanhemmillekin tulee se näkemys, että me ollaan nyt samaa mieltä. Ja me laitetaan vuorotellen Helmi-viestejä, jostain samasta asiasta. Että siinäkin tulee se näkemys, että se ei oo toisen mielipide.” (H3).*

## 6.4 Arviointi

Kaikki opettajat pitivät arvossa sitä, että samanaikaisopetuksessa oppilaan arviointiin saadaan mukaan kahden opettajan näkemys, kuten aineistoesimerkistä 39 käy ilmi. Opettaja H2 toteaa vielä esimerkissä 39, että oppilas saattaa näyttäytyä aina vähän erilaisena eri

opettajalle, joten on aina sitä parempi, mitä kokonaisvaltaisempi kuva oppilaan osaamisesta ja kehityksestä saadaan arviointia varten.

*(39) "Se hyvä tässä on, että siinä tulee arvioinnissa kahden ihmisen näkökulma vähintään -- kun lapsi voi näyttää vähän erilaisen puolen toiselle opettajista kuin toiselle, siinä se rikkaus ehkä onkin, että siinä tulee se kokonaiskuva paremmin näkyviin." (H2)*

Haastateltavat kertovat esimerkeissä 40 ja 41 käyttävänsä aikaa keskusteluun, jolloin he varmistavat oppilaille oikeudenmukaisen ja yhtenäisen arvioinnin. Opettajat myös huomauttavat, etteivät jaa arviointia sen mukaan, että erityisopettaja arvioisi vain erityisoppilaat ja luokanopettaja yleisopetuksen oppilaat. Opettajat ovat halunneet, että molempien kädenjälki näkyy myös arvioinnissa. Tämä on yksi osoitus siitä, että he ovat todella yhdessä jokaisen oppilaan opettajia, josta esimerkki 41 mainitsee.

*(40) "Sä teit ekaluokkalaisten toikkarit ja mä luin ne läpi ja sit keskusteltiin." (H1B)*

*(41) "No me ollaan mietitty tää sillä tavalla, että me ollaan rehellisesti molemmat kaikkien opettajia. Et me tehdään arviointi yhdessä. Jos nyt puhutaan todistuksista vaikka, mikä meillä on tällainen rasti ruutuun-juttu, niin molemmat teki oman versionsa oppilaista, ja sit me käytiin ne läpi, että tämä oppilan mulla on nää ruudut ja sulla nää ruudut. Ja sit jos meillä oli eri, niin sit me keskusteltiin et miksi toi ja miksi toi, ja sit me katottiin se yhteinen." (H3)*

Kokeiden korjaamisessa toisen koulun opettajat tekivät enemmän työnjakoa, kuin päättöarvioinnin antamisessa. Aineistokatkelmat 42 ja 43 molemmat kuvaavat työnjakoa kokeiden arvioinnin osalta. Esimerkissä 42 vielä korostetaan, että korjattavia aineita vuorotellaan niin, että molemmat opettajat pääsevät näkemään oppilaan osaamista eri aineissa. Esimerkki 43 painottaa sitä, että myös kokeiden korjaamisessa käytetään molempien opettajien näkökulmaa, jolloin toinen opettaja ikään kuin tarkistaa kokeen korjanneen opettajan työtä ja

yhdenmukaistaa arviointia. Tällä tavoin he pyrkivät vielä varmistamaan tasapuolista arviointia.

*(42) "Pääsääntöisesti, esimerkiksi kokeiden korjaamiset, jos toinen korjaa matikan niin toinen korjaa äikän, ja sitten seuraavalla kerralla vaihdetaan. Mutta nimenomaan niin, että yritetään vaihtaa, ettei oo niin, että toinen korjaa vaan matikkaa ja toinen äikkää. Että siellä näkyy se molempien kädenjälki." (H2)*

*(43) "Kun kokeita tarkastetaan ni aina vuorotellen, et kumpi halua tällä kertaa tarkastaa ja sit kirjataan molemmat päivyriin niitä. Jutellaan hirveesti. Keskustellaan varsinkin just arvioinnista. Meillä on itsearviointeja, joihin me sit ite kommentoidaan jotain, joko pistetään pinkka puoliksi, et tee sä noi ja mä teen noi, ja sit katoetaan seuraavana päivänä yhdessä, et miten on tehty. Aika paljon jaetaan. Ei mitenkään silleen, et sä otat meidän e-oppilaat ku sä oot erityisopettaja ja mä otan noi muut. Ihan suosiolla vaan puoliks, eikä oikeastaan katota. Ihan arpomalla menee." (H4)*

HOJKS -keskusteluihin, molempien opettajien osallistumista pidettiin hyvänä asiana ja siitä opettajat H4, H3 ja H1A mainitsevat esimerkeissä 44, 45 ja 46. Sen katsottiin auttavan opettajia pysymään selvillä oppilaan kehityksestä ja tuen tarpeista. HOJKS -lomakkeiden valmisteleminen jakautuu pääasiassa koulutuksen mukaan, niin kuin käy ilmi esimerkeistä 45 ja 46. Lomakkeen täyttäminen vaatii aina erityisopettajan pätevyyttä. Kuitenkin opettajat keskustelevat paljon lomakkeen täyttämisestä ja arviot sekä päätökset on tehty yhteisymmärryksessä, kuten ensimmäisen koulun opettaja H1A toteaa aineistokatkelmassa 46. Esimerkissä 44 opettaja H4 huomauttaa vielä, että myös uuden oppilaan alkupalaverissa on hyvä olla molempien opettajien paikalla, koska siellä käydään läpi lapsen taustoja ja muita tärkeitä tietoja, joista myös luokan opettajan on hyvä olla selvillä.

*(44) "Mä oon ollu kaikissa (HOJKS -keskusteluissa) mukana. Mun mielestä se on vaan hyvä juttu. Samoin meille tuli nyt muutamia uusia oppilaita, ni mä oon ollut*

*niittenkin alkupalavereissa mukana. Mun mielestä on hirmu hyvä kuulla, miten siellä on alku mennyt ja minkä takia on lapsi meille tullut.” (H4)*

*(45) “HOJKS:t me ollaan oltu molemmat. Siinä on meidän koulussa vähän eroja, mutta parini on niihin itse halunnut tulla, ja munhan on niihin pakko mennä. Kun mun on ne pakko kirjoittaa. Et hän haluaa siihen tulla, mutta mä huolehdin sen kirjoittamisen. (H3)*

*(46) “HOJKS -keskusteluissa me ollaan molemmat mukana silleen, et B valmistelee eskareitten HOJKS:t ja mä ekaluokkalaisten. Kyllä me niistä keskustellaan etukäteen. Varsinkin, jos on jotain asioita, jotka mietityttää jonkun lapsen kohalla esim. ollaan ehdottamassa ADHD -tutkimuksia, ni niistä on keskusteltu kymmeniä kertoja etukäteen ennen kuin mennään vanhemmille ehdottamaan.” (H1A)*

Ensimmäisen koulun opettajilla on todella selkeä työnjako, kuten käy ilmi esimerkiksi 46. Opettajilla on selkeä jako siinä, että toinen (H1B) on vastuussa esikoululaisista ja heitä koskevista paperitöistä, toinen opettaja (H1A) ensimmäisen luokan oppilaiden asioista, niin myös HOJKS:n valmistelu on jaettu. Esimerkissä 46 kerrotaan myös siitä, miten oppilaan tilanteeseen liittyvät pulmallisiksi koetut asiat käsitellään ja puidaan ensin yhdessä, jotta asian esittäminen vanhemmille olisi helpompaa.

Molempien opettajien osallistumisessa arviointikeskusteluihin oli vaihtelua eri luokkien kohdalla toisessa koulussa. Pääasiassa ajanpuute estää molempien opettajien läsnäolon kaikkien oppilaiden keskusteluissa. Näissä tilanteissa oppilaat jaetaan reilusti puoliksi ja molemmat opettajat vastaavat puolesta luokan oppilaista, kuten esimerkeissä 47 ja 49 kerrotaan. Esimerkissä 48 kuvataan, miten koulussa jokaisen luokkatason opettajat yhdessä suunnittelivat arvioinnin kriteerit, ja kuinka yhdessä pohtimalla vielä luokan opettajat arvioivat oman luokkansa oppilaat.

*(47) “Meillä on arviointikeskustelut kerran vuodessa. Niissä me ollaan melkein kaikissa oltu molemmat -- kun on aikatauluongelmia, 28 oppilasta, niin sitten katotaan,*

*että ne tärkeimmät, et niissä ollaan molemmat. Useimmat menee niin, et toi on helppo homma, hoida sinä vaan. Laitetaan suunnilleen puoliksi.” (H4)*

*(48) “Esimerkiksi ennen joulua kun oli arviointikeskustelut, niin me (kaikki saman luokka-asteen opettajat) käytiin sitä ennen palaveri, että miten laitetaan arvioinnit menemään ja millaiset linjaukset, milloin on erinomainen ja milloin ne on hyvä, jotta ne on kaikille samat. Sitten vaan yhdessä pohditaan.” (H2)*

*(49) “Arviointikeskustelut me pistettiin ihan puoliksi, ihan aikataulujen takia. Vanhemmat ei tienny, me annettiin heille ajat, me ei kerrottu heille kumman aika, et he ei saanu valita. Muutama oli sit semmonen, missä haluttiin olla molemmat.” (H3)*

## **6.5 Samanaikaisopetuksen hyödyt**

Saloviidan (2009, 49) mukaan kahden opettajan läsnäolon luokassa on todettu lisäävän oppilaiden saaman tuen määrää. (Ks. myös Eskelä-Haapanen 2012.) Haastattelemiemme opettajien mukaan samanaikaisopetuksesta nähtiin olevan hyötyä erityisesti hyvillä ja heikoilla oppilaille, joka käy ilmi esimerkistä 50. Villan, Thousandin ja Nevinin (2004) esittämät samanaikaisopetuksen muodot avustavasta ja rinnakkaisesta opetuksesta, näkyvät hyvin opettajien kuvaillessa samanaikaisopetuksen hyötyjä. Samanaikaisopetus mahdollistaa opetuksen eriyttämisen, jolloin opetuksella voidaan vastata paremmin oppilaiden yksilöllisiin oppimistarpeisiin. Toinen opettajista voi auttaa ja tukea oppilaita, toisen opettajan ottaessa vetovastuun tunnista, kuten avustavassa opetuksessa toimitaan (Dettmer, Thurston & Dyck 2002, 257–258; Villa, Thousand & Nevin 2008, 34). Joissain tapauksissa luokan jakaminen pienempiin ryhmiin on hyödyllistä, koska näin pystytään huomioimaan yksittäisten oppilaiden oppimistarpeet yksilöllisemmin (Dettmer, Thurston & Dyck 2002, 258). Tämä on rinnakkaisopetuksen yksi parhaimmista puolista.

*(50) “No musta tuntuu, että eniten hyötyy varmaan ne hyvät ja ne heikot. Kun yleensä meille jää ne hyvät, ne nyprää siellä jotain itsekseen, koska ne ei käytännössä*

*pysty tekemään itsenäisesti sitä, mikä kehittäisi niiden tasoa. -- Et nää lapset, jotka osaa sen ekaluokan oppimäärän, niin niille saadaankin jotain.” (H3)*

Samanaikaisopetuksesta nähtiin olevan hyötyä sellaisille oppilaille, joilla syynä erityisopetuspäätökseen ovat olleet nimenomaan oppimisvaikeudet, eivätkä esimerkiksi käytöksen tai tunne-elämän häiriöt. Ja juuri oppimisen ongelmiin puuttumisessa samanaikaisopetuksen nähtiin toimivan hyvin, kuten esimerkissä 51 kerrotaan.

*(51) “No meillä on ollut se onni, että meillä on ollut ennen näitä nykyisiä termejä niin oli nuo neurologisen puolen erityisluokat. -- sen tapaisille lapsille niin se on ainakin meillä toiminut oikein hyvin. - tällaisille lapsille, joilla on oppimisen kanssa ongelmaa, tää on ollu ainakin hyvä ratkaisu. Ja sitä mieltä on ollut myös vanhemmat -. (H2)*

Samanaikaisopetuksella pystytään rikastuttamaan oppilaille annettua opetusta (Ahvenainen 1983, 88), josta aineistoesimerkki 52 on todella hyvä esimerkki. Haastateltavan mukaan kahden opettajan yhteistyöllä on vaikutusta siihen, että oppilaiden kanssa pystyttiin eri tavalla käsittelemään esimerkiksi erilaisuutta ja yhteistyötä, kuin mitä voitaisiin tehdä yhden opettajan luokassa. Esimerkki 52 kuvaa tilannetta, jossa luokan kanssa haluttiin käsitellä erilaisuutta. Koska luokassa on sekä yleisopetuksen - että erityisopetuksen oppilaita, haluttiin oppilaille tuoda ymmärrys, että kaikki ovat erilaisia, eivätkä kaikki ihmiset ajattele ja toimi samalla tavalla.

*(52) “Niin siinä voi hyvin harjoitella, et jos me ollaan eri mieltä, niin voi sanoa, et no mä olisin sanonu näin, mutta koska toinen sanoi noin, niin me tehdään nyt niin. Mut niiden kanssa piti harjoitella tätä asiaa. Et meillä oli ihan niitä “riitoja” sillon, et me kysyttiin mikä tässä on kaunein ja sit me aikuiset oltiin eri mieltä. -- Sit meille tuli kauhee pulma, miten me saadaan tietää, kuka meistä on oikeessa --. Kunnes yks pieni ekaluokkalainen viittaa, että ette te varmaan kukaan oo oikeessa, eikä tää ole mielipidekysymys. Ja siitä se sit lähti, että ne pysty alkaan miettimään, että ihmiset on erilaisia.” (H3)*



Sen lisäksi, että samanaikaisopetuksen koettiin hyödyntävän oppilaita, nähtiin se mahdollisuutena ammatilliseen kasvuun sekä tilaisuutena kehittää omia taitojaan. Eskelä-Haapanen (2013, 164) toteaa myös, että samanaikaisopetuksen hyötynä on juuri mahdollisuus kollegiaaliseen jakamiseen ja vertaistuen saaminen työparilta. “Samanaikaisopettajuus parhaimmillaan toimii jatkuvana työnohjauksen menetelmänä” (Eskelä-Haapanen 2013, 165). Opettaja H4 toteaa esimerkissä 53, että yhteistyön myötä syntyy uusia ideoita, kun pääsee seuraamaan toisen opetusta ja keskustelemaan heränneistä ajatuksista ja ideoista.

*(53) “Saa hyviä ideoita kun seurailee ja juttelee muille.” (H4)*

*(54) “ -- me opitaan toisiltamme, hän on erityisluokanopettaja, jolta mä opin aika paljon erityispedagogiikan taitoja, joita mulla ei oo niin paljoo. Se on vaan niin eri maailma ja siinä oppii koko ajan lisää.” (H4)*

*(55) “Oonhan mä joka jutun mitä ykkösellä tehdään tehny, mutta onhan se tosi hyvä, että jollain on paljon parempi siihen. -- Sillon mä otan mallia, ja meen sen perässä.” (H3)*

Friend & Cook (1996) kehottavat samanaikaisopetusta aloittavia opettajia miettimään, kuinka valmiita he ovat päästämään luokkaan toisen opettajan, ja miten valmiita ovat tekemään kompromisseja ja antamaan opetusvastuuta toiselle opettajalle sellaisissakin aineissa, joita itse pitää mieluisimpina opettaa. Esimerkit 53–55 antavat ymmärtää, että haastatellut opettajat ovat sopeutuneet ajatukseen työn jakamisesta, ja ottavat vastaan samanaikaisopetuksen tarjoaman mahdollisuuden ammatilliseen kehittymiseen observoimalla kollegan työskentelyä.

Samanaikaisopetuksen vaikutusta työntekoon kuluvaan aikaan jakoi jonkin verran haastateltavien mielipiteitä. Toisaalta koettiin, että samanaikaisopetuksen myötä työskentely aika on pysynyt samana, kuin yksin opettaessa tai pikemminkin lisääntynyt, kuten esimerkistä 57 näkyy. Opettaja H4 toteaa esimerkissä 56, miten hän kokee työmäärän ja sitä kautta työhön kuluvan ajan vähentyneen samanaikaisopetuksen myötä. Mutta vaikka työn-

teko ei olisikaan nopeutunut, kokivat haastateltavat H1A ja H1B, että samanaikaisopetus vähentää perinteistä yksin puurtamista, esimerkeissä 57 ja 58. Samoin positiivisena koettiin se, että ongelmatilanteita ja oppilaiden asioita voi puida toisen sellaisen henkilön kanssa, joka tuntee tilanteen. Eskelä-Haapanen (2013, 164) mainitsee, että hänen ja kollegoiden toteuttamassa samanaikaisopetuksessa heti tunnin loputtua käytiin läpi oppilaita koskevat havainnot. Esimerkeissä 57 ja 58 opettajat näkivät keskustelujen auttavan siihen, että työtä ei enää tarvitse viedä samalla tavalla ajatuksissa kotiin, kun asian on voinut käydä keskustelemalla läpi jo koulussa. Keskusteluissa saatettiin toisaalta käydä läpi myös asioita, jotka eivät varsinaisesti liittyneet työhön, kuten esimerkki 58 esittää.

*(56) “Kotona olen kuullut kommentteja, että teen vähemmän hommia siellä. -- Se, että kun on periaatteessa puolet vähemmän suunniteltavaa, ei nyt ihan mut kuitenkin. Ei tarvi viedä illalla töitä niin paljoa kotiin. Ja H2:lla kun aina löytyy, et heinä oon tehny tälläsen jutun joskus vuonna öö, et tääl on nää.” (H4)*

*(57) “Työnteko ei oo nopeutunut, mut siihen on tullut paljon mielekkyyttä ja semmosta, et ei oo niin ku yksinäistä. “ (H1A)*

*(58) “Me voidaan puhua ihan mistä vaan, omista asioistakin (B). Ei sillon ku opetti yksin luokkaa, ni koskaan ollu ketään, kenen kanssa olis voinut jakaa, jos jonkun lapsen kanssa oli ollu vaikee päivä. Nyt saattaa helposti jutella puol tuntia, et mitähän me nyt sen muksun kanssa tehdään. Sit huomaa et täältä jotenkin lähtee sillee...(A.) Ei näitä vie kotia (B). Ei vie kotiin samalla tavalla, mitä aikaisemmin (A). Keskusteluun menee varmaan eniten aikaa --, mut se on ihana juttu (A).” (H1 A&B)*

Samanaikaisopetuksen vahvuudeksi huomattiin, että kahden opettajan läsnäolo mahdollistaa esimerkiksi äkillisten ongelmatilanteiden selvittelyn ilman, että koko tuntia joudutaan sen takia keskeyttämään. Esimerkissä 59 kuvataan tilannetta, jossa tunnin jatkaminen on mahdollista, kun toinen opettajista voi irrottautua selvittämään ongelmatilannetta.

(59) *“Se että koko tunti ei mee piloille tai se koko tunti ei tarvi pysähtyä siihen, et jollain on joku ongelma, vaan ne oppilaat, joilla on joku välkkä ongelma tai mikä ikinä, ni voi sit jonkun aikuisen kaa mennä selvittämään, mut se tunti rullaa muille. -- Samoin se, että vaik ei oo opetusvastuussa, ni ku oon kuitenkin luokassa, ni näihin lapsiin pystyy tutustumaan ihan eri tavalla, ku seurailee, mitä ne tekee kesken tunnin ja yrittää vähän vinkata, et nyt sä teet jotain aivan älytöntä. -- Se on tosi hyvä puoli et näkee, ku ei tarvi koko ajan olla, et mitähän me tällä kertaa tehdään ja mitenkäs tästä eteenpäin. Me tarkastetaan läksyt joka päivä --. Sieltä sitten alleviivataan, jos on virheitä ja viedään korjattavaks. Pysyy tosi hyvin kärryillä lapsen tasta, kun koko ajan seuraa sitä.” (H4)*

Esimerkki 60 jatkuu vielä kuvauksena siitä, miten kahden opettajan läsnäolo ja työn jakaminen tarjoaa opettajille mahdollisuuden tutustua oppilaisiin ja heidän osaamiseensa paremmin. Se opettaja, joka ei ole opetusvastuussa voi keskittyä oppilaisiin, toisen hoitaessa opetuksen. Opettajat kokivat sen antavan paremman kuvan oppilaista ja mahdollistavan keskittymisen vain muutamaa oppilaaseen kerralla, kuten esimerkki 60 osoittaa.

(60) *“Se on ollu tosi tehokasta, et toinen opettaa ja toinen avustaa. Ei tarvi kattoo koko ryhmää kerralla, voi keskittyä 1-2 oppilaaseen kerralla. Ku tietää, et ne muut aikuiset hoitaa ne loput lapset. Näkee selvästi, mitä se lapsi tekee, onko kirjoitus-suunta nyt oikea ja tuleeko kakkonen oikein tehtyä.” (H1B)*

Samanaikaisopetuksen perusideanahan on, että luokassa olisi sekä yleisopetuksen, että erityisopetuksen oppilaita, jolloin (erityis)oppilaille mahdollistuisi vertaisoppiminen. Tämä puoli huomioitiin erityisesti esimerkissä 61, tilanteessa jossa luokkaa ei ollutkaan koottu samanaikaisopetuksen varsinaisen idean mukaan.

(61) Luokalla tulisi olla sekä erityisoppilaita että normaaleja: *“Se tuo ihan toisenlaisen tason, kun ne oppii ja ne voi opastaa -- (B). Ja tulee sitä mallia. Ku miettii, et kielen puolella on kaikilla pulmaa, ni eihän täällä ole ketään lasta antamassa sitä*

*hyvää kielenmallia --. Ja sit käyttäytymisen osalta, ni tulis niitä hyviäkin malleja enemmän, ku mitä on. (A.)” (H1 A&B)*

## 6.6 Samanaikaisopetuksen haasteita

Samanaikaisopetusta ei toki koettu kaikenratkaisevaksi työmuodoksi, vaan siihenkin liittyy omat haasteensa ja hankaluutensa. Yhtenä mahdollisena haasteena nähtiin esimerkiksi se, jos työparin kemiat eivät kohtaa, tai jos yhteistyölle ei jää aikaa esimerkiksi oman elämäntilanteen takia.

*(62) “Se on se ongelma, ku mä en oo vielä hoksannu. Ehkä se ois, jos ei tulis työparin kanssa toimeen tai olis hankaluuksia.” (H4)*

Esimerkissä 62 opettaja pohtii, mitkä olisivat mahdollisia huonoja puolia samanaikaisopetuksessa. Itse hän kokee, ettei huonoja puolia ole vielä tullut esille, mutta huomauttaa, että opettajien henkilökemioilla on merkitystä. Jos työparin kanssa ei tule toimeen, yhteistyön tekeminen tuskin onnistuu.

*(63) “No varmaan ihan ne käytännön asiat, että löytyy se aika yhteiselle suunnittelulle.” (H2)*

*(64) “-- kyllä sitä aikaa vaan on aika vähän, sitä semmosta yhteistä aikaa. Kun nykyään voi olla, et meillä on kolmekin kertaa viikossa joku palaveri, et meillä on työnohjauspalaveri tai opettajankokous, joka vie sen yhteisen ajan. -- Et jos sä teet yksin sitä työtä, niin sä voit ottaa sen ajan silon kun sä otat tai päivän aikana. Mutta sit kun molemmat on aikataulutettuja, niin se on vähän että mistä otat sen yhteisen ajan.” (H3)*

*(65)“ -- avustajan kanssa ei oo yhteistä aikaa koulun jälkeen, ku ne menee iltapäiväkerhoon -- . Avustajan kanssa on vaan kerran viikossa palaveri, jossa pitäis muistaa kaikki asiat.” (H1A)*

Esimerkit 63, 64 ja 65 korostavat kaikki, että suuri este yhteistyölle on yhteisen ajan puute. Koska samanaikaisopetus vaatii toimiakseen yhteistä suunnittelu-aikaa, on ajan puute todellinen ongelma. Vastaavia tuloksia on saatu Kettulan ja Repolan (2008) tutkimuksessa, jossa haasteina nähtiin suunnitteluajan vähyys, yhteistyön ulkopuoliset työtehtävät ja työparin vaihtuvuus. Erilaiset kokoukset ja palaverit vievät paljon opettajan aikaa, ja erityisesti samanaikaisopettajien yhteistä aikaa. Condeman, Bresnahan & Pedersen (2009) puhuvat hallinnollisesta tuesta, jolla he tarkoittavat koulun johdon tarjoamaa tukea samanaikaisopettajille, esimerkiksi tarjoamalla opettajille aikaa yhteiseen suunnitteluun. Palomäen (2010) tutkimuksen mukaan suunnitteluajan puute johtaa vastuun kasautumiseen yhden opettajan harteille.

Samanaikaisopetuksen jatkuminen on molemmissa kouluissa lähinnä tilapäisratkaisu eikä toiminnan jatkumisesta ole takeita. Aineistoesimerkissä 66 H4 toteaa, että kaupungit ja kunnat eivät ole resursoineet toimintaan rahaa, ja siksi toiminnan jatkuminen on epävarmaa. H1A kuvaa aineistokatkelmassa 67 epävarmuutta samanaikaisopetuksen jatkumisesta seuraavana vuonna. Tämä realiteetti asettaa omat haasteet yhteistyölle ja sen kehittämiselle.

*(66)“-- sit on nää realiteetit, et tää on sovittu vaan vuodeks kerallaan, ku kunta ei oo mitään tähän resursoinut, ni tällä hetkellä tarvitsisimme vielä yhden erityisopettajan syksyksi, jotta voisimme jatkaa.” (H4)*

*(67)“Tää on niin ku vuoden juttu. Ei tiedetä, mikä on ens vuoden tilanne, mut tällä hetkellä on ajatus et tällasta luokkaa ei ens vuonna enää olis.” (H1A)*

Yhtenä haasteena haastattemamme opettajat näkivät myös kollegoiden ja oppilaiden vanhempien asenteet ja ennakkoluulot, sama asia nousi esiin myös Kosken ja Rytivaaran (2004) tutkimuksessa. Condeman ym. (2009, 5–6) kirjoittavat, että tällaisissa tilanteissa on

oleellista, että opettajat eivät jää yksin haastaviin tilanteisiin. Opettajilla tulee olla koulun hallinnon tuki takanaan, sillä joissain tilanteissa saatetaan tarvita rehtorin läsnäoloa.

*(68) "Meillä on muutamia semmoisia ihania soraääniä, joiden mielestä me vaan pyöritellään peukaloita tuolla luokassa--" (H4)*

*(69) "Varmaan tietyllä tavalla (haastavinta samanaikaisopetuksessa olivat) ne ennakkoasenteet sillon aluksi. Kyllä mä tiesin, että niitä asenteita jonkun verran on, mutta en mä ajatellut, että vanhemmat syöttää lapsille niitä. -- Siis ihan sellasia, että lapset asetettiin tosi vaikeeseen tilanteeseen, ja jotenkin ajateltiin, et se mun lapsi kärsii siitä, et siellä on joku. Ja heillä oli kuitenkin tieto, että millaisista erityisoppilaista on kyse, et ne ei oo ne pahimmat nuorisokriminaalit." (H3)*

Esimerkeissä 68 ja 69 tuodaan esiin näkökulma, ettei uuden työtavan esittely koulussa ole täysin ongelmaton. Kollegoiden tuella (Condeman, Bresnahan & Pedersen 2009) tai sen puutteella on tärkeä rooli siinä, miten samanaikaisopettajat näkevät työnsä ja kollegoiden asenteet saattavat välittyä myös oppilaiden vanhemmille. Vanhempien asenteilla taas on keskeinen rooli siinä, miten oppilaat suhtautuvat toisiinsa: Eritelläänkö erityisoppilaat vai hyväksytäänkö heidät osaksi ryhmää.

Ensimmäisessä haastattelu-koulussa luokan oppilasaines asetti haasteita samanaikaisopetuksen onnistumiselle.

*(70) "Ehkä alkusyksystä huomasi, kun eskarit oli tosi pieniä ja ne ei oikeen jaksanut mitään." (H1A)*

*(71) "Mä haluaisin, et tässä ois mukana vielä normaaleita lapsia (B). JOO!!! Sen kyllä huomaa, et se jos tähän laitetaan 12 erityislasta, ni ei oo välttämättä hyvä ratkaisu (A)." (H1 A&B)*

Kuten esimerkit 70 ja 71 huomauttavat, luokan oppilasaines vaikuttaa luokan toimintaan oleellisesti, millainen ryhmä sallii tiettyjä työmuotoja. Esimerkki 71 vielä korostaa, että

erityisoppilaiden joukossa olisi hyvä olla yleisopetuksen oppilaita. Näin tukea tarvitsevat oppilaat saisivat vertaistukea ja mallia sosiaaliseen kanssakäymiseen isommassa ryhmässä.

Samanaikaisopetuksen ja erityisesti eri toimintamuotojen käyttämisen kannalta opettajat kokivat oleellisena sen, että koululla olisi tarjota sopivat tilaratkaisut, ja sopivien tilojen puute koettiin haasteeksi haastateltavien taholta.

*(72) "Musta meillä ainakin tää fyysinen tila juttu on suurin haaste. Koska meillä on periaatteessa vaan tää yks tila ja sitte toi toinen on tavallaan meidän, mut me ei voida sinne levittäytyä. -- me ei voida meidän tavaroita sinne viedä, koska so on niin ku iltapäiväkerhon käytössä iltapäivisin. -- se semmonen tilojen kanssa vatkaaminen, et kuka menee ja minne." (H1A)*

*(73) "No sanotaanko nyt niin, että resurssit on ne, jotka asettaa rajoja. Jos halutaan, että yhdessä opettaminen toimii, niin sille pitää olla myöskin ne jakotilat. Se menettää niinkun merkityksensä, kun siinä on tarkoitus, että pystytään välillä tarkoituksenmukaisesti jakamaan sitä ryhmää vähän eri tavoin, ja se vaatii sen, että on jakotila käytettävissä." (H2)*

Ensimmäisessä haastattelukoulussa haastateltava H1A totesi aineistoesimerkissä 72, että tilat eivät ole toimivat samanaikaisopetukselle, koska heiltä puuttuivat kunnolliset jakotilat, jotka olisivat mahdollistaneet erilaisten työmuotojen käyttämisen ja ryhmän jakamisen. Esimerkki 73 puolestaan kertoo, miten suuri etu on opetustiloista, jotka tukevat samanaikaisopetusta. Erilaiset ryhmäjaot ja rinnakkaisopetus sekä pistetyöskentely, jotka ovat samanaikaisopetuksen työkaluja mahdollistuvat, kun opettajilla on käytössään näitä työmuotoja tukevat tilat.

Samanaikaisopetuksessa kun on erityisoppilaita suuri määrä luokassa (ainakin tutkimukseemme osallistuneissa kouluissa) on tärkeää, että luokassa on samanaikaisopettajien työtä tukemassa myös avustajia. Esimerkki 74 kertoo siitä, miten avustajan löytyminen voi olla haastavaa, erityisesti silloin kun luokka on haastava. Ja haastavan luokan kanssa tietysti olisi tarve avustajalle suuri.

(74) *“Sit tässä oli semmonen vaikeus, et meillä oli vakinainen avustaja, joka sano itsensä irti muutaman viikon jälkeen ja samalla tavalla kävi toisen avustajan kanssa (B). Meillä oli koko alkusyksy sille, et meillä ei ollu avustajaa. Välillä avustajan jakaminen on... ku on kaks tilaa ja on vaan yks avustaja ja molemmissa porukoissa tarvittas avustajaa. (A.)” (H1 A&B)*

## 6.7 Mitä samanaikaisopetus vaatii opettajilta toimiakseen?

Haastateltavien kokemuksen mukaan jo pelkästään se, että on halukas lähtemään mukaan samanaikaisopetukseen osoittaa halua ja kykyä yhteistyöhön. Haastateltavat nostivat esille sen, että tällaisen työmuodon onnistumisen kannalta on oleellista, että osallistuvat opettajat ovat itse halukkaita ryhtymään samanaikaisopetukseen, sen sijaan että ulkopuolinen taho pakottaisi yhteistyöhön.

(75) *“--mun mielestä tähän työhön ei voi lähteä, jos ei ole sopivaa työparia.” (H4)*

(76) *“Enkä mä varmaan olis suostunutkaan samanaikaisopettajaks, jos mä en olis sitä halunnut.” (H1A)*

(77) *“Siis mun näkemys on jotenkin voimakkaasti sit se, että ketään ei voi pakottaa yhteisopettajuuteen tai sitouttaa, että meidän koulussa kaikki tekee, koska se ei toimi. Ja voi olla, että mulla toimii jonkun kanssa, ja jonkun kanssa ei. Et jos sellanen perusnäkemys siitä ajatuksesta on, niin sillonhan ne menee ihan itsestään.” (H3)*

Esimerkit 75, 76 ja 77 nostavat esiin myös tutkimuksemme taustakirjallisuudessa käsitellyn teeman, että samanaikaisopetuksen tulisi perustua vapaaehtoisuuteen. Esimerkiksi Wilson (2011) käsittelee aihetta ja toteaa, että milloin se vain on mahdollista, on vapaaehtoisuus parempi ratkaisu kuin pakottaminen yhteistyöhön. Myös Friend & Cook (1996) käsittelevät opettajien välistä yhteistyötä ja mainitsevat, ettei yhteistyö sovi kaikille. Kuten esimerkissä 77 todetaan, yhteistyö kahden opettajan välillä on aina henkilö- ja tilannesidonnainen: Jos-



kus persoonat sopivat tekemään yhteistyötä, ja jonkun toisen kanssa taas yhteistyö ei välttämättä suju lainkaan.

Sen lisäksi, että yhteistyöhön ryhtymisen tulisi olla vapaaehtoista, haastateltavat kokivat, että työparin pitää olla sellainen, jonka kanssa yhteistyö toimii, ja jonka kanssa kykenee puhumaan asioista. Aineistoesimerkissä 78 opettaja kuvaa toimivan kemian etuja kuten kykyä joustaa ja sopia asiat. Joustavuus mainitaan kirjallisuudessa yhdeksi opettajien tärkeimmäksi luonteenpiirteeksi, sillä samanaikaisopettajan työ on pitkälti kompromissien tekemistä toimivan ratkaisun löytämiseksi (Friend & Cook 1996, 51–54; Hang & Rabren 2009, 259–261.)

*(78) “-- työparin kemian täytyy toimia. Et heillä pitää se semmonen luottamussuhde pelata -- se vaatii sitä, että on joustamiskykyinen ja sitä, että teidän keskinäinen kemia pelaa, että pystyy asiat sopimaan ja junailemaan.” (H2)*

*(79) “Keskustelu on aikalailta oleellista ja se vaatii tiettyä joustavuutta.” (H1A)*

Kuten esimerkki 79 antaa ymmärtää, on keskustelu tärkeä väline yhteistyötä tehdessä. Kirjallisuudessa nousee esiin myös opettajien hyvät kommunikointitaidot samanaikaisopetuksen edellytyksenä (Dettmer ym. 2002, 257). Kommunikaatiotaitoja tulee kehittää koko ajan käymällä aitoa ja jatkuvaa keskustelua työhön liittyvistä tuntemuksista (Villa ym. 2004, 90–94; Kohler-Evans 2006, 263; Beninghof 2011, 27), näin voidaan selvittää mahdolliset ristiriitatilanteet rakentavasti.

Haastateltavien puheista kävi ilmi ajatus siitä, että samanaikaisopetuksen toimimisen kannalta on tärkeää, että opettajilla on luonteessaan tiettyjä ominaisuuksia. Kuten esimerkissä 80, luottamus toisen työhön ja osaamiseen nousee esille, kun pohditaan niitä piirteitä, joita samanaikaisopettajilla tulee olla. Friend ja Cook (2004, 9) painottavat, että toimiva samanaikaisopetus perustuu opettajien keskinäiselle tasa-arvolle, kunnioitukselle ja luottamukselle, joiden varaan yhteistyö rakentuu.

*(80) “-- rehellinen ja näin, mut joka tapauksessa, et kun ajattelee samalla tavalla ja uskaltaa antaa vastuuta molemmille, et ei vaan, et kyllä minä tämän pystyn hoita-*

*maan yksin, vaan et pistetään ihan suosiolla puoliks ja tehään hommia yhdessä. Ja se, et luotetaan molempiin, et molemmat pystyy tekemään ne hommat ja ei tuu mitään.” (H4)*

*(81) “Se mikä muutenkin varmaan on etuna, niin - olla ihmisenä sellainen järjestelmällinen, Jos asioista sovitaan, niin niistä sitten myöskin kiinni pidetään.” (H2)*

Esimerkkien 80 ja 81 ajatukset kulkevat tavallaan käsi kädessä: Jotta luottamusta toisen tekemiseen voisi syntyä, on molempien huolehdittava oma osuutensa sovituista töistä. Työn jakaminen voi tuntua vaikealta, jos on tottunut tekemään kaiken itse, joten tarvitaan molemminpuolista sitoutumista yhteistyöhön ja asioiden hoitamiseen, jotta työskentely yhdessä onnistuu.

*(82) “No varmaan tärkein homma on, että kestää sen, että hommat menee ihan eri tavalla. Meilläkin voi olla, että ollaan tehty tosi hyviä suunnitelmia, jotain toiminnallisia tunteja, joita on ihan viimeisen päälle mietitty, ja sit me saatetaan todeta, et ei tää mennytkään nyt sit näin. Lykätään parin viikon päähän, tai sit me joudutaan lopettaan, et se ei onnistu.” (H3)*

Luokassa syntyy toisinaan yllättäviä tilanteita, jos oppilailla on välitunnilla tullut riitaa tai jokin asia on muuten järkyttänyt oppilaita. Joskus samanaikaisopetus tarjoaa ratkaisun, sillä toinen opettaja kykenee irrottautumaan luokan opetustyöstä välien selvittelyyn. Aina kuitenkin kahden opettajankaan läsnäolo ei saa tuntia toimimaan. Esimerkki 82 kuvaa, miten opettajan on siedettävä pettymyksiä ja kyettävä joustamaan suunnittelussa. Joskus kun oppilaat eivät pysty keskittymään tai jokin suunnitelma ei vain toimi ryhmällä niin kuin opettajat ovat ajatelleet. Samanaikaisopettajalta vaaditaan esimerkin 82 erityistä joustavuutta, ehkä sen takia että yhdessä suunniteltu ja hienoksi ajatellun suunnitelman toteutumattomuus harmittaa enemmän kuin yksin laadittu suunnitelma, johon on käyttänyt vain omaa aikaansa, eikä yhteistä aikaa, josta samanaikaisopettajilla on muutenkin pulaa.

*(83) "Ehkä semmonen nöyryys työn edessä, että jos sä tiedät, että oot vahva, niin pidä vahvuuksistasi kiinni. Mutta toisaalta pitää olla valmis tekemään kompromisseja. Se on semmonen tärkeä taito." (H2)*

Esimerkki 83 korostaa vahvuuksien huomioimista ja neuvottelun tärkeyttä. Myös Venemiehen (2007) tutkimuksessa haastatellut opettajat korostivat neuvottelun ja sopimisen merkitystä toimivalle yhteistyölle. Kun tehdään yhteistyötä, ei aina voi valita vain itselle mieluisimpia työtehtäviä, mutta kun tuntee oman osaamisensa ja osaa pitää vahvuuksistaan kiinni, ja toisaalta myöntää milloin toinen on selkeästi parempi, on kompromissien tekeminen helpompaa.

*(84) "-- ja sit arvostaa sitä toista. (H3)*

Samanaikaisopetuksen onnistumisen kannalta on keskeistä arvostaa työpariaan, kuten opettaja toteaa esimerkissä 84, kuitenkin myös itsensä arvostaminen on tärkeää. Keskinäin arvostus pohjautuu tasa-arvolle. Opettajien tulisi olla tasa-arvoisessa asemassa toisiinsa nähden, riippumatta henkilökohtaisista ominaisuuksista, kuten työkokemuksesta (Conderman ym. 2009, 3–4). Aineistossa nousi esille se, että opettajan on myös samanaikaisopetusta tehdessä kyettävä tekemään työtä tavalla, joka on itselle luontevaa, ja toisaalta tarjottava mahdollisuus myös työparille tehdä työtä hänelle ominaisella tavalla. Esimerkki 85 kuvastaa sitä, että opettajilla on tarve tehdä työtä itselle luonnollisella tavalla. Opettaja tekee työtä persoonallaan, ja olisi vaikeaa tehdä pitkään työtä pakotettuna muottiin, joka on itselle luonnoton.

*(85) "Olla oma itsensä (B). JOO!! Se on tärkeää olla oma itsensä. Et molemmat saa tehdä sitä omalla tavallaan sitä työtään. (A.)" (H1 A&B)*

Haastateltavat pitivät tärkeänä ominaisuutena myös sitä, että opettaja on valmis uudistamaan itseään ammatillisesti ja kehittämään omaa työtään.

*(86) "Samanaikaisopetuksessa on tietysti se, että on joustava ja oppii, että ei kangistu kaavoihin. Osaa uudistaa myös itseään, se on semmoinen tärkeä taito." (H2)*

*(87) "Mä oon aika avoin erilaisille ideoille ja osin ehkä vähän hullukin siinä. -- Kyl mut saa ylipuhuttuu kokeileen, mitä vaan, melkein. Ei tarvi aina tehdä, et tämä asia on aina tehty näin ja minä tästä lähtien teen sen aina näin." (H4)*

Kuten esimerkit 86 ja 87 kuvastavat, opettajat arvostavat kollegassaan ja itsessään pyrkimystä eteenpäin, että opettaja on valmis kehittämään itseään ja oppimaan uutta. Kosken ja Rytivaaran (2004) tutkimuksessa saatiin samansuuntaisia tuloksi, joissa samanaikaisopetus lisäsi opettajien halua kehittää työtään edelleen. Kun samaa työtä tekee vuodesta toiseen, on helppo ajautua tekemään asioita aina samalla tavalla. Kuitenkin opettaja voi itsekkin saada työstään enemmän irti kun on valmis kokeilemaan uutta.

Ammatillisen kehittymisen ohella pidettiin arvossa sitä, että opettaja ymmärtää työn vaatimukset. Opettaja pohtii esimerkissä 88 yhteiskunnan muutoksen myötä tapahtuvaa työskentelytapojen muutosta: Opettaja ei voi enää toimia yksinvaltiaana luokassaan, vaan yhteistyö ylipäättään on lisääntynyt ja lisääntyy myös koulumaailmassa.

*(88) "Ehkä nykymaailmassa ei enää pärjää sillä mentaliteetilla, että tää on mun luokka, mä vedän oven kiinni ja mä teen tän homman tällä lailla. On tärkeä oppia siihen, että tää elämä ylipäättään on sellasta yhteistyötä -." (H2)*

## 7 POHDINTA

Tutkimuksessamme selvitimme opettajien kokemuksia samanaikaisopetuksesta ja sitä kuinka yhteistyö sai alkunsa. Opettajien samanaikaisopetukseen ryhtyminen oli täysin vapaaehtoista ja opettajista itsestään lähtevää. Opettajien kokemukset siitä, kuinka oppilaiden tarpeisiin vastaaminen vaatii muutosta opetustavoissa, oli suurimpana syynä yhteistyön aloittamiseen. Yhteistyön perustuminen vapaaehtoisuuteen saattoi olla syynä opettajien positiivisiin kokemuksiin työparistaan ja opetusmuodosta. Toinen vaikuttava seikka on opettajien vapaus muokata, kehittää ja toteuttaa samanaikaisopetusta haluamallaan tavalla, omista intresseistään käsin.

Tässä luvussa pohdimme niitä asioita, jotka nousivat esiin opettajien haastatteluisista, aikaisemmista tutkimuksista ja teoriasta. Teorian ollessa pääasiassa Yhdysvalloissa kehiteltyä, pohdimme sen sopivuutta suomalaisen koulumaailman ja opetuskulttuurin käytäntöihin. Lopuksi kuvailemme jatkotutkimuksen mahdollisuuksia, sillä Suomessa toteutettujen tutkimusten määrä samanaikaisopetuksesta on vähäistä.

### 7.1 Tutkimuskysymyksiin vastaaminen

#### 1. MILLAISIA KOKEMUKSIA SAMANAIKAISOPETUKSESTA OPETTAJILLA ON?

Kaikilla haastattelemillamme opettajilla yleisvaikutelma samanaikaisopetuksesta oli positiivinen. Ainoat seikat, jotka tuottivat negatiivisia kokemuksia, olivat opetuksen resurssit. Opettajat kokivat, että heitä kyllä muuten tuettiin yhteistyössä ja he saivat siihen kannustusta, mutta rahallista tukea toiminnalle ei haluttu antaa, siitäkään huolimatta että samanaikaisopetuksen koettiin hyödyttävän oppilaita ja opettajia. Rahallisen tuen puuttuminen ei koske vain samanaikaisopetusta, sillä Suomessakin tällä hetkellä näkyvä lama-aika vaikuttaa koulujen valtiolta ja kunnilta saamaan tukeen, ja kouluilta leikataan resursseja, kuten monista muistakin kunnallisista palveluista.

Koulujen fyysiset tilat tuovat omat rajoitteensa uudennlaisille opetusmuodoille. Tavallinen koululuokka käy ahtaaksi, kun oppilasmäärä kasvaa luokkien yhdistämisen seurauksena. Samanaikaisopetuksessa keskeistä on mahdollisuus jakaa luokkaa erilaisiin ryhmiin ja toimintapisteisiin opetuksen aikana. Luokkatilojen tulee olla joustavasti muunneltavissa

opetuksen tarpeiden mukaan. Opettajat kokivat toimivana luokan yhteydessä olevan pienemmän tilan, johon toinen opettajista voi välillä ottaa pienen ryhmän oppilaita ja toteuttaa osan opetuksesta pienryhmässä.

Positiivisia kokemuksia sen sijaan saatiin esimerkiksi siitä, että alussa ilmenneet vanhempien ennakkoluulot ja vastustus samanaikaisopetusta kohtaa muuttui lukukauden ja lukuvuoden aikana kannatukseksi ja samanaikaisopetus työmuotona alkoi saada vanhemmilta positiivista palautetta. Tämä koettiin opettajien keskuudessa eräänlaisena työvoittona, kokemuksena siitä, että omalla työllä pystyttiin vaikuttamaan vanhempien asenteisiin, kun vanhemmat huomasivat, että kärsimisen sijaan heidän lapsensa itse asiassa hyötyy samanaikaisopetuksesta.

Haastattelemiemme opettajien kokemuksen mukaan työparilta saatava tuki ja jaettu vastuu ovat samanaikaisopetuksen parasta antia opettajalle. Tätä tulosta tukevat useat tutkimustulokset Suomessa (esim. Koski ja Rytivaara 2004; Ahtiainen 2011) Työn jakamisen ja eräänlaisen vertaistuen saamisen koettiin edesauttavan opettajan työssä jaksamista. Esimerkiksi oppilaita koskevat haastavat tilanteet kyetään jakamaan kollegan kanssa, ja yhteydenpito vanhempiin näissä tilanteissa helpottuu, kun vanhemmille voidaan yhden sijaan esittää kahden opettajan näkemys. Näin vanhemmillekin korostuu, että kyse ei ole vain yksittäisestä mielipiteestä.

## 2. MITEN OPETTAJAT OVAT PÄÄTYNEET SAMANAIKAISOPETUKSEEN JA KUINKA TOIMINTA ON SAATU KÄYNTIIN?

Opettajien halu opetuksen ja koko oman luokan toiminnan kehittämiseen, oli yksi samanaikaisopetuksen aloittamisen syistä. Tähän vaikuttaa suuresti luokkien oppilasaines, sillä opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tulee huomioida oppilaiden tarpeet (Hang & Rabren 2009, 259; Cook & Friend 1995; Dieker & Murawski 2003). Erityisoppilaiden ongelmien laajentuminen neurologisista käytöspuolelle johti toisessa koulussa opettajat kokeilemaan samanaikaisopetusta ratkaisuna. Luokkien yhdistämisen toivottiin tuovan positiivisia roolimalleja niille oppilaille, jotka olisivat muuten aloittaneet erityisluokalla. Samanaikaisopetus haluttiin aloittaa heti ensimmäisellä luokalla, jolloin luokan oppilailla ei ole tietoa siitä, ketkä ovat erityisopetuksen piiriin kuuluvia oppilaita. Samanaikaisopetuksessa positiivisena pidettiin sitä, ettei tukea tarvitsevia oppilaita segregoida omiin luokkiin. Erityisopettajan

läsnäolo luokassa mahdollistaa tuen antamisen yleisopetuksen luokassa (Friend & Cook 1996). Lisäetuna luokan yhdistämiselle heti koulun aloituksen yhteydessä lienee se, että pienryhmässä ilmenneet käytösongelmat eivät pääse kehittymään ennen yleisopetukseen siirtämistä, ja siten jäävät vertaistuen ja positiivisten roolimallien vuoksi kokonaan kehittymättä.

Syynä samanaikaisopetuksen aloittamiselle oli toisaalla se, että oppilaiden määrä erityisluokalla kasvoi niin suureksi, ettei sitä yhden opettajan voimin olisi kyennyt opettamaan. Vaikka tällöin samanaikaisopetukseen osallistuminen oli toki vapaaehtoista, syntyi tässäkin tapauksessa idea samanaikaisopetuksesta oppilaiden ja myös opettajien tarpeesta käsin.

Tutkimuksessamme olemme lähteinä käyttäneet pääasiassa ulkomaisia tutkimuksia ja alan oppaita, joten niiden sopivuutta suomalaiseen koulukulttuuriin on syytä pohdita. Haastattelemamme opettajat eivät olleet saaneet virallista koulutusta samanaikaisopetuksen aloittamiseen, vaan ideoita ja mallia käytiin katsomassa toisesta koulusta. Kukaan opettajista ei maininnut etsineensä tietoa teorioista tai oppaista, joita on saatavana englanninkielisenä useita. Opettajat luottivat omaan ammattitaitoonsa ja kokemuksen tuomaan varmuuteen.

Opettajien osallistumisen vapaaehtoisuus vaikuttaa pitkälti siihen, että asenne samanaikaisopetukseen on opettajilla kohdillaan. Vapaaehtoisuus helpottaa myös opettajien välisen ammatillisen työsuhteen muodostumista ja syvenemistä, sillä opettajilla on usein jo ennen yhteisen opetustaipaleen aloittamista keskinäistä luottamusta ja kunnioitusta, jotka ovat toimivan yhteistyön perusta. (Dettmer, Thurston & Dyck 2002, 259; Friend & Cook 1996, 48; Friend & Cook 2004, 9; Villa, Thousand & Nevin 2004, 3; Wilson 2011, 36.)

Samanaikaisopetuksen kehittyminen kouluissa, joissa haastateltavat työtään tekevät, on kulkenut erilaisia polkuja. Ensimmäisessä koulussa lukuvuosi 2012–2013 on ensimmäinen, jolloin samanaikaisopetusta tehdään, ja ainakin tällä hetkellä näyttää siltä, että ainakin kyseisen mallinen luokka, jossa on pelkkiä erityisoppilaita, jää ainoaksi. Toisessa koulussa taas samanaikaisopetusta toteutetaan jo kolmatta vuotta, ja ainakin opettajat toivovat jatkoa. Annetuista resursseista kuitenkin riippuu, pystytäänkö samanaikaisopetusta jatkamaan, ainakaan samassa muodossa kuin aiemmin.

Haastattelemiemme opettajien kokemusten mukaan samanaikaisopetuksen aloittamiseen tulisi varata riittävästi aikaa. Yhteisten toimintamallien, suunnitelmien ja vanhempien informoimisen onnistumisen ehtona on, että opettajilla on tarpeeksi aikaa toteuttaa kaikki mainitut tehtävät. Ensimmäisellä haastattelukoululla aikaa aloitukseen oli ainoastaan viikko, ja haastatellut opettajat totesivatkin, että olisi ollut mukavaa jos yhteistä aikaa olisi ehtinyt olla enemmän ennen yhteisen luokan aloittamista.

Toisella koululla yhteistyö päästiin aloittamaan jo aiemmin, koska samanaikaisopetuksen aloittamisesta oli päätetty jo keväällä. Näin opettajille jäi enemmän aikaa valmistautua yhteistyöhön ja toteuttaa yhteistä suunnittelua, jonka tärkeyttä korostetaan useissa samanaikaisopetusta käsittelevissä teorioissa ja käytännön oppaissa (Dettmer ym. 2002, 251; Villa ym. 2004, 14–16, 78)

## 7.2 Tutkimuksen esiin nostamat ajatukset

Ensimmäisessä haastattelussa opettajat nostivat esiin ajatuksen, että aiempi työkokemus päiväkodin puolella oli osasy siihen, että samanaikaisopettajuus tuntui luontevalta ja sillä tavalla helpolta, että haastateltavat eivät kokeneet esimerkiksi tarvetta koulutukseen yhteistyötä aloittaessaan. Päiväkodissa kun ohjaajat toteuttavat tiimityötä kaiken aikaa, ja suuri osa työstä tehdään yhdessä. Samanaikaisopetuksen myötä myös koulun puolelle saadaan enemmän kollegoiden välistä yhteistyötä.

Toisessa koulussa nousi esiin, miten opettajat itse kokivat hämmentäväksi sen, kuinka vahvat asenteet vanhemmilla oli erityisoppilaita ja heidän integrointiaan kohtaan. Kuten yksi haastateltavista totesi *“ajateltiin jotenkin, että se oma lapsi kärsii siitä”*: vanhemmat siis kokivat, että erityisoppilaiden sijoittaminen yleisopetuksen luokkaan heikentäisi heidän oman lapsensa oppimista ja oppimistuloksia.

On ymmärrettävää, että vanhemmat ovat huolissaan lapsensa koulunkäynnistä, ja varsinkin suuret muutokset helposti aiheuttavat vastustusta. Koska samanaikaisopetus on uusi työmuoto, jollaista vanhemmat itse eivät ole omana kouluaikanaan kokeneet, on tällaista toimintatapaa helppo vastustaa. Suomessa erityisoppilaat on pitkään pidetty erillään muista oppilaista, riippumatta siitä, onko syy erityisopetukseen neurologinen, eli oppimisvaikeuksiin liittyvä vai käytöshäiriöt ja tunne-elämän ongelmat. Oppilaiden vanhempien



käydessä koulua erityisoppilaat olivat usein juuri näitä viimeksi mainittuja, jotka siirrettiin yleisopetuksesta koulun yhteydessä oleville niin sanotuille tarkkailu-luokille. Näin ollen vanhempien käsitys erityisoppilaista rajoittuu vain “huonoon käytökseen”, joka selittää vanhempien kommentit nuorisorikollisista, puhuttaessa erityisoppilaista.

Oppimisvaikeuksien takia erityisopetukseen päätyneet oppilas ei tule vanhemmille ensimmäisenä mieleen kun puhutaan erityisoppilaista. Tällöin on oikeastaan melko luonnollista, että samanaikaisopetukseen kuuluva erityisoppilaiden integrointi luokkaan aiheuttaa vanhemmissa vastustusta, kun oman lapsen luokkaan ei haluta käytösongelmaisia oppilaita. Mielenkiintoista kuitenkin on, että ennakkoluuloja tai ennakko-odotuksia ilmeni siitä huolimatta, että vanhemmille oli jo ennen lukukauden alkua tehty tietäväksi, mitä samanaikaisopetuksella käytännössä tarkoitetaan ja millaisista erityisoppilaista on kysymys: integroitavat oppilaat olivat nimenomaan oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia, eikä oppilaita joilla on käytöshäiriöitä. Tämä on juuri sitä, mitä Condeman, Breshahan ja Pedersen (2009, 6) kutsuvat vanhempien tueksi. Vanhemmat tarvitsevat tietoa siitä, miten uudet toimintatavat vaikuttavat juuri heidän lapsensa asioihin ja koulun käytänteihin. Näin vanhemmat voivat olla mukana vaikuttamassa ja päätöksenteossa.

Asenteiden muuttuminen tapahtuu pikkuhiljaa ja hyvä tapa hälventää negatiivisia käsityksiä erityisoppilaista on toimiva samanaikaisopetus. Ensimmäiseltä luokalta asti alkava samanaikaisopetus ei erottele erityisoppilaita ja yleisopetuksen oppilaita toisistaan, jolloin erityisoppilaat eivät leimaannu. Näin erityisoppilaat välttyvät tiettyyn käsitteeseen liittyviltä ennakkoasenteilta.

Tutkimuksessamme nousi esiin mielenkiintoinen esimerkki, joka meidän mielestämme kiteyttää samanaikaisopetuksen parhaat puolet, ja kuvaa sitä, mitä useamman aikuisen läsnäololla luokassa voidaan saavuttaa. Tämä esimerkki liittyy tilanteeseen, jossa opettajat halusivat käsitellä oppilaiden kanssa erilaisuutta. Opettajat ja koulunkäyntiavustaja aloittivat luokan edessä väittelyn, jossa he kiistelivät siitä, kenen mielipide on oikea, eli kuka aikuisista on oikeassa. Koska kukaan ei voinut yksiselitteisesti perustella omaa näkemystä yli muiden, oli ratkaistava, kuka aikuisista on oikeassa. Kun opettajat olivat jo laittamassa oppilaita jonoon, jotta he voisivat lähteä rehtorin luo asiaa selvittämään, yksi oppilaista viittaa ja toteaa, ettei kukaan aikuisista ole oikeassa, vaan kyseessä on mielipideasia.

Haastateltava kertoi, että tämä tilanne toimi eräänlaisena lähtölaukauksena sille, että oppilaat alkoivat ymmärtää, että kaikki ihmiset ovat erilaisia. Yhdet toimivat eri tavalla kuin toiset, ja kaikilla on omat mielipiteensä asioista. Itse tulevana opettajina koimme tilanteen todella hienona esimerkkinä, miten oppilaiden kanssa käsitellään suvaitsevaisuutta ja erilaisuutta, mielipide-erojen käsittelyä ja ryhmässä olemista ylipäätään. Eskelä-Haapanen (2013, 165) toteaa, että samanaikaisopetuksen avulla pystytään tukemaan oppilaan sosiaalistumista omassa luokassaan, jolloin oppilas ei joudu kokemaan sosiaalista syrjäytymistä. Kuvaamamme esimerkki on malli tilanteesta, jossa samanaikaisopetusta käytetään apuna jokaisen oppilaan sosiaalistamisessa: Oppilaille tarjotaan tilaisuus oivaltaa, että jokainen ihminen on erilainen eikä erilaisuus siksi oikeuta syrjintää.

Toki tämän olisi voinut toteuttaa myös opettaja kahden avustajan kanssa, mutta yleisopetuksen luokassa harvoin on kahta avustajaa. Lisäksi tällainen yhteistyö ja yhteistoiminta vaativat suunnittelua, ja tuntien suunnittelu on osa opettajien työtä, johon avustajat eivät osallistu.

Kuvatun kaltainen yhteistyö osoittaa jo melko pitkälle edennyttä yhteistoimintaa, jota esim. Villa ym. (2004) kuvaavat tiimiopettajuutena (kts myös Friend & Cook 1996). Haastatteluista löytyi viitteitä myös muihin teoriassa esiintyviin samanaikaisopetuksen toteutuksen muotoihin. Rinnakkaisopetus, avustava opetus ja täydentävä opetus ovat Villan ym. (2004) mukaan muita samanaikaisopetuksen toteutustapoja, ja aineistossa esiin nousi piirteitä kaikista näistä työtavoista.

Haastateltavien yhteistyössä näkyy piirteitä monista eri työmuodoista, joka johtuu siitä, että opettajat eivät ole suunnitelleet yhteistyötään teorian pohjalta, vaan käytännön tarpeiden ohjaamina. Siksi haastatellut opettajat ovatkin itse luoneet omat työmuotonsa. Tosin toisessa koulussa opettajat kertovat käyneensä hakemassa oppia sellaisesta koulusta, jossa samanaikaisopetusta on tehty jo pidemmän aikaa, ja lisäksi he kertovat, että esimerkiksi Niilo Mäki-instituutin koulutuksissa aiheesta on saanut tietoa.

Työmuotojen monipuolinen käyttö kertoo opettajien haluttomuudesta toteuttaa työtään koko ajan samalla tavalla, vaan he kehittävät yhteistyötä edelleen. Onkin todettu, että samanaikaisopetuksen edetessä yhteistyö kehittyy ja laajenee (Ahtiainen, ym. 2011). Beninghof (2011, 51) toteaaakin, että samanaikaisopetus on kaikkein onnistuneinta, kun

opettajat valitsevat tai kehittävät sellaisen mallin, joka sopii heille ja heidän oppilaidensa tarpeisiin.

### 7.3 Jatkotutkimus

Aineiston analyysin aikana pohdimme, että olisi oikeastaan ollut mielenkiintoista haastatella ja havainnoida yhtä koulua tarkasti, ja perehtyä koulun toimintamalleihin sekä käytänteisiin syvällisesti. Havainnointi olisi tuonut lisäulottuvuuden, kun olisi voinut tarkastella, toteutuuko samanaikaisopetus opettajien haastattelussa kuvaamalla tavalla ja miten esimerkiksi opettajien vuorovaikutus toimii luokassa. Samalla olisi päässyt näkemään myös oppilaiden toimintaa ja osallistumista tunneilla. Samanaikaisopettajien vuorovaikutuksesta on kirjoitettu ainakin yksi gradu (Korpi 2010), jossa käsiteltiin opettajien välistä vuorovaikutusta. Vuorovaikutusta voisi tutkia myös siitä näkökulmasta, lisääntykö oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus, ja miten samanaikaisopetus vaikuttaa vuorovaikutuksen laatuun, kun luokassa on kaksi opettajaa.

Kiinnostavan lisänäkökulman tutkimuksen antiin toisi oppilaiden ja vanhempien haastatteleminen. Kokevatko he samanaikaisopetuksen yhtä positiivisena opetuksenjärjestämiskäytännönä kuin opettajat? Ainakaan Suomessa ei ole vielä julkaistu ainoatakaan sellaista tutkimusta, jossa samanaikaisopetusta käsiteltäisiin oppilaan näkökulmasta. Olisi mielenkiintoista saada myös oppilaan ääni esiin, ja kuulla, kokevatko oppilaat kahden opettajan läsnäolon luokassa hyväksi asiaksi. Vanhempien asenteita ja ennako-odotuksia lukuvuoden alussa ennen samanaikaisopetusta olisi myös kiinnostavaa tutkia, ja verrata niitä lukuvuoden jälkeen kerättyyn aineistoon, jolloin saataisiin selville onko vanhempien asenteissa muutoksia, ja mikä nämä muutokset on aiheuttanut. Koski ja Rytivaara (2004) ovat pro gradussaan tutkineet vanhempien asenteiden muuttumista, mutta syitä muutokseen ei ole tutkittu.

Samanaikaisopetuksen tehokkuudesta ei ainakaan Suomessa ole vielä tehty tutkimusta. Toimiiko samanaikaisopetus ja kenelle siitä on hyötyä, ovat kysymyksiä joihin olisi hyvä saada vastaukset samanaikaisopetuksen yleistyessä. Tulevassa tutkimuksessa voisi myös perehtyä siihen, millaiset samanaikaisopetuksen toteutustavat hyödyttävät oppilaita

eniten vai vaikuttaako käytettävä opetusmuoto enemmän oppimistuloksiin kuin opettajien asenne ja motivaatio työhön.

Olisi kiinnostavaa seurata, miten yhteistyö toimii eri ammattilaisten kesken, kuten alkuperäinen ajatuksemme olikin. Eroaako erityisopettaja-luokanopettaja parin toiminta esimerkiksi luokanopettaja-lastentarhanopettaja parin toiminnasta, tai miten esimerkiksi S2-opettajan ja luokanopettajan yhteistyö rakentuu. Ulkomaisessa tutkimuksessa on jonkin verran seurattu esimerkiksi opettajan ja puheterapeutin yhteistyötä, mutta aiempaan tutkimukseen perehtyessämme emme ainakaan löytäneet tutkimusta jossa tätä yhteistyötä olisi verrattu kahden opettajan (luokanopettajan ja erityisopettajan) väliseen yhteistyöhön.

Suomessa samanaikaisopetusta on tutkittu vähän muuten kuin pro gradujen muodossa, joten mahdollisuuksia erityisesti laajemmille tutkimuksille on paljon. Samanaikaisopetuksen yleistyessä tarvitaan tietoa sen positiivisista ja negatiivisista vaikutuksista niin opettajiin kuin oppilaisiin.

**Lähteet:**

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanai-  
kaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuk-  
sesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011.
- Ahvenainen, O. 1983. Laaja-alaisen erityisopetuksen ja erityisopettajan toiminnan kartoit-  
tus. Tutkimusselosteita / Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto, 0357-2102; no  
42
- Austin, V. 2001. Teachers' Beliefs about Co-Teaching. Remedial and Special Education  
20/01, 245-255
- Beninghof, A. M. 2011. Co-Teaching That Works: Structures and Strategies for Maximiz-  
ing Student Learning. San Fransisco: Wiley Imprint.
- Buckely, F. J. 1999. Team teaching: What, Why and How. Thousand Oaks California: Sage  
Publications Inc.
- Condeman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. 2009. Purposeful Co-Teaching: Real Cases  
and Effective Strategies. California: Corwin Press.
- Conderman, G., Johnston-Rodriguez, S & Hatman, P. 2009. Communicating and Collabo-  
rating in co-taught classrooms. Teaching Exceptional Children plus, 5 (5).  
<http://journals.cec.sped.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1667&context=tecplus> Viitattu  
1.3.2013.
- Chapman, C & Hyatt, H. 2011. Critical Conversations in Co-Teaching: A Problem-Solving  
Approach. Solution Tree Press: Bloomington, IN.
- Dettmer, P., Thurston, L. & Dyck, N. 2002. Consultation, collaboration and teamwork for  
students with special needs. Allyn and Bacon: Boston.
- Eskola, J & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa: J. Aaltola  
& R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: metodin valinta ja aineistonkeruu;  
virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-Kustannus: Jyväskylä., 24-42
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Inklusio on enemmänkin ajattelutapa kuin toimitus. Luokan-  
opettajaopiskelijoiden käsityksiä inklusiosta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustietei-  
den laitos. Pro gradu – tutkielma

- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Väitös. Tampereen yliopistopaino: Tampere
- Eskelä-Haapanen, S. 2013. Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 159–168.
- Fattig, M. & Taylor, M. 2007. Co-Teaching in Differentiated Classroom: Successful Collaboration, Lesson Design and Classroom Management. San Francisco, California: Jossey-Bass
- Friend, M. & Cook, L. 1995. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=60b6cea3-3818-46a3-8df6-ad90681b6b03%40sessionmgr112&vid=1&hid=126&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=afh&AN=9602192589> Viitattu 1.3.2013.
- Friend, M. & Cook, L. 1996. Interactions: Collaboration Skills for School Professionals. New York: White Plains.
- Friend, M. & Cook, L. 2004. Co-teaching: principles, practices and pragmatics. Dia-sarja Viitattu 1.3.2013 <http://www.lilieonline.com/courses/inclusion/co-teaching.pdf>
- Friend, M. & Reising, M. Co-Teaching: An overview of the past, a glimpse at the present and considerations for the future. Preventing School Failure 4/93. Viitattu 12.2.2013. <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=d3af01ea-c261-4ae4-8a20-76ae0d3d8abe%40sessionmgr112&vid=1&hid=108&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=afh&AN=9604163694>
- Hang, Q. & Rabren, K. 2009. An examination of co-teaching: Perspective and efficacy indicators. Remedial and Special Education 30/09, 259-268.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino: Helsinki.
- Itkonen, T. 2007. PL 94-142: Policy, Evolution and Landscape Shift. Viitattu 25.2.2013 <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ796232.pdf>
- Jyväskylän yliopisto. Viitattu 13.6.2013. <https://www.jyu.fi/edu/tutkimus/tutkimusetiikkaa/aineiston-hankinta-ja-tutkittavien-kohtelu>

- Jämse, M. 2012. Oppilaantuntemus samanaikaisopettajien näkemänä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kettula, E. & Repola, T. 2008. Samanaikaisopetuksen rakentuminen ja toteutuminen opettajien kertomana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kohler-Evans, P. A. 2006. Co-Teaching: How to Make this Marriage Work in front of the Kids. *Education* 127/06, 260-264
- Kolmiportaisen tuen malli Viitattu 5.3.2013  
[http://www.peda.net/veraja/projekti/seutukelpo/kolmiportainen\\_tuki](http://www.peda.net/veraja/projekti/seutukelpo/kolmiportainen_tuki)
- Korpi, M. 2010. Samanaikaisopettajien vuorovaikutus oppitunneilla: Keskusteluanalyytinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Erityispedagogiikan yksikkö. Pro gradu -tutkielma.
- Koski, I. & Rytivaara, A. 2004. "Tää on niinku meidän luokka": Laadullinen tapaustutkimus kahden opettajan yhteistoiminnallisuudesta yleisopetuksen luokan ja pienluokan muodostamasta luokasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Erityispedagogiikan yksikkö. Pro gradu -tutkielma.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-Kustannus
- Laursen, P. F. 2006. Aito opettaja: Opas autenttiseen opettajuuteen. Helsinki: Otava
- Murawski, W & Swanson, H 2001. A Meta-analysis of Co-Teaching Research: Where are the data? Viitattu: 12.4.2013  
<http://www.2teachllc.com/murawski%20Swanson%202001.pdf>
- Naukkarinen, A., & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö -välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa: P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita 2001. Inklusion haaste kouluille. Jyväskylä: PS-kustannus, 96-124
- Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. & Saloviita, T. 2010. Yhteinen koulu kaikille. Viitattu 27.5.2013 [http://www.edu.fi/erityinen\\_tuki/yhteinen\\_koulu\\_kaikille](http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille)
- Oppimisen ja koulunkäynnin tuki: Opetushallitus. Viitattu 27.5.2013  
[http://oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/oppimisen\\_ja\\_koulunkaynnin\\_tuki](http://oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki)

- Pakarinen, K., Kyttälä, M. & Sinkkonen, H-M. 2010. Samanaikaisopetus - mahdollisuus vai mahdottomuus. Viitattu 1.3.2013  
[http://www.peda.net/img/portal/1948663/Samanaikaisopetuksen\\_artikkeli\\_Erika\\_1\\_2010.pdf?cs=1284622945](http://www.peda.net/img/portal/1948663/Samanaikaisopetuksen_artikkeli_Erika_1_2010.pdf?cs=1284622945)
- Palomäki, A. 2011. Opettajien roolit alakoulun samanaikaisopetuksessa. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu - tutkielma.
- Perez, K 2012. The Co-Teaching Book of Lists. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Rytivaara, A. 2012. Towards inclusion. Teacher learning in co-teaching. Jyväskylä Studies on Education, Psychology and Social Research 453.
- Rytivaara, A. 2012. 'We Don't Question Whether We Can Do This': teacher identity in two co-teachers' Narratives. European Educational Research Journal. 2/2012, 302-313.
- Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 31.9.2013.  
[http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2\\_3\\_2\\_4.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_4.html)
- Saloviita, T. 2009. Meidän koulu: Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Juva: PS-Kustannus
- Schädler J. & Dorrance, C (toim.) 2012. European Association of Service Providers for Persons with Disabilities: ESPD-Barometer of Inclusive Education in Selected European Countries. Brussels/Siegen. ZPE-Schriftenreihe. University of Siegen.
- Thousand, J., Villa, R., & Nevin, A. 2007. Differentiating instruction: Collaborative planning and teaching for universally design learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Trump, J. L. 1966. Secondary education tomorrow: Four imperatives for improvement. NASSP Bulletin. 50/1996, 87-95. Viitattu 20.5.2013  
<http://bul.sagepub.com/content/50/309/87.full.pdf>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi
- UNESCO Salamanca Statement. Viitattu 17.9.2013.  
<http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml>
- Vaughn, S., Schumm, J. & Arguelles, M. 1997. The ABCDE of Co-teaching. Teaching exceptional children 2/97, 4-10.



- Venemies, A 2007. "Mä en oo mikään yksityisyrittäjä." Erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö erityisopettajan näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Erityispedagogiikan yksikkö. Pro gradu -tutkielma.
- Villa, R., Thousand, J., & Nevin, A. 2004. Guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning. Thousand Oaks California: Corwin Press.
- Villa, R., Thousand, J., & Nevin, A. 2008. Guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning. Thousand Oaks California: Corwin Press.
- Wilson, G. 2011. Teaching in Tandem: Effective Co-teaching in the Inclusive classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).
- Weiss, M. & Lloyd, J. 2003. Conditions for Co-Teaching: Lessons from a Case Study. Viitattu 20.5.2013 <http://tes.sagepub.com/content/26/1/27>.
- YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja. Viitattu 17.9.2013. [http://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/ykn\\_vammaissopimus\\_uudistettu\\_painos\\_2012.pdf](http://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/ykn_vammaissopimus_uudistettu_painos_2012.pdf)

**Liitteet:**

Liite 1. Haastateltavien hakukirje

Hei!

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Jyväskylästä. Teemme pro gradu-työtä aiheenamme samanaikaisopetus. Tarkoituksena on tutkia luokanopettajan yhteistyötä toisen luokanopettajan, erityisopettajan ja lastentarhanopettajan kanssa.

Etsimme haastateltavaksi samanaikaisopetusta toteuttavia opettajapareja (luokanope-luokanope, luokanope-erityisope ja luokanope-lastentarhanope), jotka tekevät samanaikaisopetusta viikoittain. mitä enemmän sen parempi. Haastattelut pyrimme toteuttamaan tammikuun aikana, mutta toki joustamme tästä tarpeen vaatiessa.

Mikäli teidän koulustanne löytyy etsimiämme opettajapareja, jotka vielä olisivat kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseemme, niin otattehan meihin yhteyttä.

Ystävällisin Terveisin

Suvi Salonen:

yhteystiedot

ja

Kaisa Perttala:

yhteystiedot

Liite 2. Opettajille etukäteen annetut teemat haastatteluun

1. Kuinka yhteistyönne sai alkunsa?
2. Miten toteutate työnne suunnittelun?
3. Miten toteutate samanaikaisopetusta?
4. Kuinka vastuu jakautuu välillänne?
5. Miten toteutate arvioinnin?
6. Mitkä ovat omat vahvuutenne?
7. Samanaikaisopetuksen hyvät ja huonot puolet?