

**Jaettu opettajuus - Samanaikaisopettajuus opettajien
kokemana**

Riitta Soukkala

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2016

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Soukkala, Riitta. 2016. Jaettu opettajuus - Samanaikaisopettajuus opettajien kokemana. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 67 sivua.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin monimenetelmällisellä tutkimusotteella, miten kyselyyn vastanneet opettajat määrittelevät ja kokevat samanaikaisopetuksen työssään sekä mitä heidän mielestään ovat samanaikaisopettajuuden hyödyt ja hyötyjät. Lisäksi selvitettiin opettajien työkokemuksen merkitsevyyttä samanaikaisopettajuuden toimintamallien kuvailuun ja heidän kokemustensa laatuun. Tutkimus toteutettiin lukuvuoden 2015-2016 aikana, kun mm. samanaikaisopettajuuteen ja laaja-alaisen erityisopettajan asiantuntijuuteen kannustavan oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaisen tuen ohjeistus oli ollut käytössä kouluissa viiden vuoden ajan.

Tutkimuksen laadullisessa osassa havaittiin opettajien toivovan ja tarvitsevan lisää tietoa ja kokemusta samanaikaisopettajuuden toimintamalleista. Merkittävimmäksi hyödyksi opettajat nimesivät vastuun jakamisen ja vertais-tuen mahdollisuuden sekä oppilaiden yksilöllisemmän opetuksen kahden opettajan toimiessa opetusryhmässä samanaikaisesti. Määrällisessä tarkastelussa huomattiin, ettei työvuosien määrällä ollut tässä aineistossa merkittävää vaikutusta opettajien kokemuksiin samanaikaisopettajuudesta.

Asiasanat: samanaikaisopettajuus, oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportainen tuki, opettajien yhteistyö

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	SAMANAIKAISOPETTAJUUS	8
	2.1 Samanaikaisopetus opetusmenetelmänä	9
	2.2 Opettajien näkökulma samanaikaisopettajuuteen	11
	2.3 Samanaikaisopettajuuden toteuttamistapoja	14
3	KOLMIPORTAINEN OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUKI	17
	3.1 Samanaikaisopetus kolmiportaisen tuen menetelmänä	19
	3.2 Opettajien yhteistyö kolmiportaisessa tuessa	21
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	24
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa	26
	5.2 Tutkimusmenetelmät	27
	5.3 Tutkimukseen osallistujat	29
	5.4 Aineiston analyysi	30
	5.5 Tutkimuksen luotettavuus	35
6	TULOKSET JA TULKINTA	39
	6.1 Samanaikaisopettajuus opettajien määrittelemänä	39
	6.1.1 Yksi opettaa, toinen tukee ja tarkkailee	40
	6.1.2 Vaihtoehtoisen opettajuuden malli	41
	6.1.3 Rinnakkaisopettajuus luokkahuoneessa	41
	6.1.4 Tiimityöskentelyn malli	42
	6.1.5 Työpistetyöskentelyn malli	42
	6.2 Opettajien kokemuksia samanaikaisopettajuudesta	43

6.3 Samanaikaisopettajuuden merkittävimmät hyödyt ja hyötyjät opettajien käsitysten mukaan	45
6.3.1 Hyödyt opettajan oman työn tekemiseen	45
6.3.2 Hyötyä opetukseen ja opetuksen laatuun	46
6.4 Opettajien työkokemusten yhteys esittämiensä hyötyjen ja hyötyjen määrään	47
6.5 Opettajien työkokemusten merkitsevyys esitettyihin kehittämisideoihin.....	48
7 POHDINTA	50
LÄHTEET	54
LIITTEET	61

1 JOHDANTO

Samanaikaisopettajuudella tarkoitetaan yleisopetuksen opettajan ja erityisopettajan yhteisesti jakamaa tasapuolista vastuuta opetusryhmän eritasoisten oppilaiden opetuksen suunnittelusta, kehittämisestä ja arvioinnista (Luckner 1999, 25; Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007, 392; Sileo & van Garderen 2010, 14). Samanaikaisopettajuus edellyttää opettajilta toistensa persoonallisuuksiin ja toimintatapoihin tutustumista, valmennusta ja kouluttautumista menetelmän käyttämiseen sekä riittävää yhteistä suunnittelu-aikaa ja kiinnostusta kehittää opetussuunnitelmaa yhdessä toisen opetusalan ammattilaisen kanssa. Opettajien yhteistyömuotona se mahdollistaa opetuksen järjestämisen kaiken tasoisille oppilaille heidän omassa luokkayhteisössään. (Walsh 2012, 29; Conderman, Bresnahan & Pedersen, 2009, 2). Opetusmenetelmänä sitä on käytetty ja kehitetty jo lähes kolmen vuosikymmenen ajan (Simpson, Thurston & James 2014, 100).

Yhteistyön edellyttämän sitoutumisen vuoksi samanaikaisopettajuudesta on käytetty usein vertausta ammatillisesta avioliitosta (Rice & Zigmond 2000, 194; Mastropieri, Scruggs, Graetz & Connors 2005, 242; Scruggs ym. 2007, 405; Sileo 2011, 32). Kahden kasvatusalan ammattilaisen toimiessa yhtä aikaa samassa opetustilanteessa opettaen sekä havainnoiden opetustilannetta ja ryhmää, voidaan huomata varhaisiakin tuen tarpeita ja ottaa tehostetun tuen apukeinot käyttöön yleisopetuksessa mahdollisimman varhain. Samanaikaisopetus tukee ja vahvistaa lähikouluajattelua uuden opetussuunnitelman hengen mukaisesti (Laatikainen 2011, 22). Opetushallitus korostaa vuoden 2007 Erityisopetuksen strategiassaan ennaltaehkäisevän ja varhaisen tuen merkitystä kolmiportaisen oppimisen tuen määrittelemisessä ja järjestelyissä. Jos yleinen tuki todetaan oppilaille riittämättömäksi, kolmiportaisessa järjestelmässä seuraavan askeleen tulee olla tehostettu tuki, jossa ennaltaehkäiseviä yleisiä tukitoimenpiteitä tehostetaan määrällisesti ja laadullisesti. Tukimuotoina strategia mainitsee eriyttämisen, tukiopetuksen, osa-aikaisen erityisopetuksen, oppilashuollon sekä samanaikaisopetuksen eri muodot. Nyt tämä strategia on nähtävissä osana uu-

distettuja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (OPH 2014, 66-70), joiden mukaan perusopetusta on alettu toteuttaa syksystä 2016 alkaen vuosiluokilla 1-6.

Samanaikaisopettajuuden alkuvaiheessa Rytivaaran (2012, 49) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat siirtymisen perinteisestä yksin opettamisesta jaettuun opettajuuteen olevan iso muutos ja edellyttävän opettajilta tietoa, uskallusta ja motivaatiota. Kaikki samanaikaisopettajuudesta tehdyt tutkimukset eivät myöskään vahvista käsityksiä menetelmän toimivuudesta (Murawski & Swanson 2001, 265; Wilson, Kim & Michaels 2011, 159). Samanaikaisopettajuus ei ole uusi opetusmenetelmä, mutta edelleen on olemassa vain melko vähän tutkimuksia, jotka auttaisivat ja tukisivat opettajan perehtymistä opettajan ja erityisopettajan jaettuun opetustyöhön (Luckner 1999, 25; Cook 2011, 103-104; Simpson 2014, 100). Opetusmenetelmän toteuttamismuodot ovat lähes yksilöllisiä, eri opettajaparien kehittämiä ja tärkeää olisi kerätä tietoa erilaisista kokeiluista ja menetelmistä (Wilson & Blednick 2011, 13). Toisten opettajien kokemuksista kuuleminen sekä testattujen samanaikaisopettajuuden mallien esittelyminen auttaisivat asiasta kiinnostuneita kokeilemaan jaettua opettajuutta ja asiantuntijuutta sekä kehittämään uusia opetusmenetelmiä.

Uuden opetussuunnitelman myötä opiskelun yksilöllisen ohjaamisen tarve lisääntyy entiseen verrattuna (OPH 2014, 17-19, 30) ja koulutusratkaisujen tulee muuttua sen mukaisesti nykyistä joustavammiksi ja yksilöllisemmiksi (Patrikainen 2009, 45). Muutos edellyttää opettajalta pedagogisesti laaja-alaista ajattelua ja yhteistyötaitoja, joiden avulla hän voi toimia koordinaattorina ja yhteyksien luojana ja ylläpitäjänä. Tämän tutkimuksen tavoitteena on jakaa luokanopettajien samanaikaisopettajuuskokemuksia ja tietämystä sekä rohkaista opettajia kehittämään työtään monipuolisemmaksi, tämän päivän opettajaprofessiota ja vaatimuksia vastaavaksi. (Ks. Patrikainen 2009, 46.) Erilaisten opetusmenetelmien ja -toimintamallien hyödyllisyys koostuu monista tekijöistä, joista tiedon ja kokemusten jakaminen auttaa toiminnan kehittämisessä. Toiminta muotoutuu lopulta tekijöidensä näköiseksi pienistä osasista, kokeiluista ja vinkeistä. Tässä tutkimuksessa haluttiin osaltaan kartoittaa ja jakaa tie-

toa erään opettajaryhmän tekemistä huomioista heidän työskennellessään samanaikaisopettajana omassa työyhteisössään.

2 SAMANAIKAISOPETTAJUUS

Samanaikaisopettajuutta suomalaisissa kouluissa kuvaa Walshin (2012, 29) artikkelissaan esittämä Bauwensin, Hourcaden ja Frienden luoma määritelmä, jonka mukaan se on luokanopettajan ja erityisopettajan jakamaa vastuuta opetuksesta sekä heidän yhdessä eriyttämiä ohjeita tiedolliseen ja taidolliseen oppimiseen siten, että rajoitetaan mahdollisimman vähän toimintaa yleisopetuksen luokkatilanteessa. Myös Rytivaaran (2012, 18) ja Takalan (2010b, 62) esittelemissä samanaikaisopettajuuden malleissa kaksi opettajaa suunnittelee ja toteuttaa sekä arvioi yhteisesti oppimista sekä opetustilanteita. Samanaikaisopettajuuden ensisijaisena tavoitteena tulee olla kaikkien osapuolten yhteinen etu.

Samanaikaisopettajuudesta ja sen eri toimintamuodoista puhuttaessa siitä käytetään joskus myös nimitystä yhdessä opettaminen tai jaettu opettajuus. Nimityksillä ja niiden viittauksilla voidaan painottaa menetelmän laajuuksia tai menetelmiä. Friendin, Cookin, Hurley-Chamberlainin ja Shambergerin (2010, 9) mukaan samanaikaisopettajuus on opettajan ja erityisopettajan tai jonkun muun erityisopetuksen ammattilaisen yhteisesti toteuttama itsenäinen opetusmenetelmä monitasoiselle oppilasryhmälle yhteisessä luokkatilassa ja opetustilanteessa. Menetelmää käytetään silloin, kun perusopetuksen ryhmään on integroitu tehostettua tai erityistä tukea tarvitseva oppilas tai oppilaita. Condermanin ym. (2009, 2) tutkimuksen mukaan samanaikaisopetuksella voidaan auttaa ja tukea erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimista sekä myös yleisen tuen opetussuunnitelmien toteutumista inklusiivisessa opetusryhmässä. Mahdollista on myös kahden tai useamman kasvatus- tai opetusalan ammattilaisen yhteisesti suunnittelema ja toteuttama opetus oppilasryhmälle. Cushmanin (2008, 5) määritelmä lisäksi korostaa jaettua vastuuta kahden tai jopa useammankin henkilön toimiessa opetustilanteessa yhtäaikaisesti.

Samanaikaisopettajuuden toimintatavat ja käytännöt ovat aina tekijöiden näköisiä ja kehittelemiä menetelmiä, joissa huomioidaan sekä opettajien että myös oppilaiden vahvuudet, taidot, kokemus ja tietämys. Laatikaisen (2011, 17; 26) mukaan yleisen tuen muotona samanaikaisopettajuus voidaan toteuttaa

rinnakkaisluokkien luokanopettajien tiiminä, mutta hän toteaa kuitenkin yleisempää olevan luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyön. Tällöin erityisopettaja vastaa joidenkin oppilaiden oppimisen ja työskentelyn tukemisesta luokkatilanteessa ja kokonaisvastuu oppimisesta, koulukasvatuksesta ja arvioimisesta on luokanopettajalla.

2.1 Samanaikaisopetus opetusmenetelmänä

Samanaikaisopettajuus mahdollistaa erilaisten oppijoiden yhdessä työskentelyn, koska menetelmän avulla on mahdollista tarjota tarvittaessa tukea oppimiseen sekä riittävästi haasteita myös nopeille oppijoille. Yksilöidyt, sopivan tasoiset haasteet motivoivat osallistumaan ja oppimaan sekä vähentävät oppilaiden levottomuutta ja opetusta häiritsevää käyttäytymistä oppitunnin aikana (Kern & Clemens 2007, 71). Samanaikaisopetuksessa voidaan käyttää yhtä aikaa useampia menetelmiä opettaa ja havainnollistaa opetettavaa asiaa. Opetusmenetelmän avulla on mahdollista tarjota yksittäiselle oppilaalle oikea-aikaista sekä välitöntä tukea, siten että oppilas voi jatkaa tehtävää luokkatovereiden mukana mahdollisimman pian.

Eritasoisten ja eri tavalla oppivien yhdessä työskentelyllä on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia oppilaiden suorituksiin ja edistävän heidän sosiaalisten taitojen kehittymistä sekä lisäävän sosiaalista tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä ryhmässä (Walsh 2012, 29). Opetuksen ja oppilaiden koulutyössään onnistumisen ja viihtymisen kannalta samanaikaisopettajuuden yhtenä tavoitteena on oppilaiden keskinäisen yhteenkuuluvuuden, hyväksynnän ja yhteistoiminnallisuuden lisääntyminen. Oppimisen kannalta on oleellista, että samanaikaisopettajuuden oppitunneilla oppilaiden mukaan on ollut helpompi esittää kysymyksiä tai pyytää apua ja lisäksi he ovat kokeneet tulleensa paremmin myös kuuluksi (Grassl & Mingus 2007, 591). Inklusiivisen eli kaikille yhteisen, jokaisen oppilaan yksilölliset edellytykset huomioivien opetusjärjestelyjen alussa opettajat ovat kokeneet tärkeäksi tukea luokan ryhmäytymistä ja epävarmuuden sietämistä, kun erilaisten oppilaiden fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen toiminta edellyttävät uusien toimintatapojen opettelua. Tärkeää on yhteinen ajatus, että

kaikki ovat oppijoita huolimatta tuen tarpeestaan joissakin asioissa tai tilanteissa. (Dahlgrén & Partanen 2012, 233.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön mietintötyöryhmä (OPH 2015, 27) on asettanut tulevaisuuden tavoitteeksi kehittää oppimisympäristöjä ja opetusmenetelmiä oppilaiden ja opettajien motivaation parantamiseksi. Sama ajatus on esillä jo opetussuunnitelman perusteissa vuonna 2014 (27-28), jonka mukaan koulun henkilöstön yhteistyöllä, opetuksen tarkoituksenmukaisella järjestämisellä sekä joustavalla työn ja vastuun jakamisella on suuri merkitys koulun kasvatus- ja opetustavoitteiden toteutumisessa. Tavoitteiden toteutumisessa auttaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa oppilaalle tarjottu oppimisen ja koulunkäynnin tuki, jolla voidaan lieventää tai jopa ehkäistä haasteiden ja ongelmien monimuotoistumista tai kasautumista. Perusopetuslain mukaiset oppimisen tuen muodot sekä yleis- että erityisopetuksessa kuuluvat oppilaiden oikeuksiin aina, kun tuen tarve on havaittu ja arvioitu (OPM 2007, 21).

Samanaikaisopetuksen avulla toteutettava opetuksen eriyttäminen on usein ensimmäisenä käyttöön otettava oppimisen tukimuoto luokassa. Eriyttämisellä tarkoitetaan yksilöidympien ohjeiden, opetuksen havainnollistamiskeinojen tai oppimismenetelmien monipuolisempaa käyttämistä yleisopetuksen oppitunnilla. (Laatikainen 2011, 25; OPM 2012, 53). Oppimista voidaan eriyttää myös ylöspäin, jolloin oppilaalle tarjotaan lisää tekemistä, opittuja taitoja soveltavia tai haastavampia tehtäviä. Määrällisesti ja laadullisesti samat kotitehtävät kaikille eivät ole tämän päivän tapa opettaa, vaan tehtäviä annettaessa tulee huomioida oppilaiden yksilölliset tavat ja nopeus omaksua opeteltavia asioita.

Useiden tutkimusten, mm. Scruggs ym. (2007, 401) ja Walsh (2012, 29), mukaan opettajat ovat havainneet samanaikaisopetuksella olevan positiivista vaikutusta oppimiseen ja oppilaiden saavutuksiin. Opetusmenetelmä antaa oppilaille mahdollisuuden oppia myös toistensa työtavoista sekä oppimismenetelmistä. Vertaisryhmässä yhdessä tekemällä opitaan, että jokaisella on omat vahvuutensa ja taitonsa (Grassl & Mingus 2007, 585). Vertaisryhmässä oppilaalla on mahdollisuus arvioida omien suoritustensa tasoa ja sosiaalisia taitojaan sekä tarjota ja ottaa vastaan apua luokkatovereiltaan.

Blednickin ja Wilsonin (2011, 9-11) mukaan samanaikaisopettajuus on hyvin toimiva menetelmä, jonka avulla opettajien yhteistyöllä voidaan tarjota tukea sekä erityisopetusta eri tasoille oppilaille. Sen auttaa haasteiden ja ongelmien ratkaisemisessa lisäämällä luovuutta. Lisäksi menetelmä mahdollistaa tuen opetustyössä oppilaiden lisäksi myös opettajille ja tehostaa monipuolisten menetelmiensä avulla eri tasoisten oppilaiden oppimista.

2.2 Opettajien näkökulma samanaikaisopettajuuteen

Samanaikaisopettajuus edellyttää Condermanin ym. (2009, 3-4) mukaan opettajien yhteistyötä, johon kuuluvat yhdenvertaisuus, keskinäinen kunnioitus, tarkoin määrätyt yhteiset tavoitteet, jaettu vastuu asetetuista lopputuloksista sekä jaettu tiedollinen ja taidollinen vastuu. Työvuosien ja yhteistyön aikana opettajille muodostuvat roolit ja tehtävät omien voimiensa, kokemustensa, vahvuuksiansa ja taitojensa mukaisesti oppituntien suunnittelussa ja toteuttamisessa. Samanaikaisopettajuuden onnistuminen ja hyödyllisyys edellyttävät opettajilta tutustumista toistensa kasvatustilanteisiin, vahvuuksiin ja työtapoihin sekä huolellista opetuksen suunnittelua ennen opetusta ja opetuksen arviointia opetustilanteissa sekä niiden jälkeen (Scruggs ym. 2007, 393; Dahlgrèn & Partanen 2012, 227). Keskinäinen luottamus, avoin keskustelu ja yhteinen tavoite opetuksessa ovat välttämättömiä. Luokanopettajalla on taitoa käsitellä isoakin oppilasryhmää ja hänellä on tietoa yleisen opetussuunnitelman sisällöstä sekä koulutuksen aikana saatua osaamista tutkivasta ja ongelmaperustaisesta oppimisesta. Erityisopettajalla on vastaavasti osaamista opetuksen yksilöllistämisestä, diagnoosien merkityksistä ja sisällöistä sekä taitojen edistämisestä harjoittelemalla (Sileo & van Garderen 2010, 14-15; Sileo 2011, 34).

Scruggsin ym. (2007, 403) mukaan samanaikaisopettajuuden onnistumiseen vaikuttavat kolme tärkeää tekijää. Ensimmäiseksi koulun johtajan on tuettava samanaikaisopettajaparin työtä varmistamalla heille riittävästi opetuksen suunnittelu-, kehittäminen- ja arviointiaikaa. Toiseksi opettajien on löydettävä ja saatava valita itselleen sopiva työpari, jonka kanssa he jakavat samankaltaiset periaatteet ja näkemykset toiminnasta ja opetuksesta. Kolmantena tärkeänä te-

kijänä on opettajien vapaaehtoisuus samanaikaisopettajana työskentelyyn. Sekä Rice ja Zigmund (2000, 194), Mastropieri ym. (2005, 242) että Scruggs ym (2007, 405) korostavat vapaaehtoisuutta vertaamalla samanaikaisopettajuutta avioliittoon, jossa osapuolet vapaaehtoisesti muodostavat tiimin sekä sitoutuvat yhteistyöhön ja yhteistyön kehittämiseen sen haasteellisuudesta huolimatta. Lisäksi Mastropieri ym (2005, 265) toteavat, että pakotetut tiimit tai avioliitot eivät useinkaan ole onnistuneita ratkaisuja.

Opettajan tehtävä on opettamisen lisäksi myös arvioida ja dokumentoida oppilaan suorituksia ja taitoja sekä hänen työskentelyään ja käyttäytymistä. Ainoastaan jatkuvan arvioinnin avulla on mahdollista havaita tuen riittävyttä tai muita opetukseen liittyviä muutostarpeita mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Takala & Kjaldman 2010, 34-35). Opettajat kokevat yleisesti samanaikaisopettajuuden auttavan ja tukevan opetustehtävästä suoriutumista, koska sen avulla opettajat voivat jakaa vastuuta, pohtia yhdessä huomioitaan ja miettiä ratkaisuja sekä suunnitella opetusta ja muuta toimintaa (Sileo & van Garderen 2010, 15; Scruggs ym. 2007, 401). Merkittävää on myös opettajien toisiltaan oppimisen mahdollisuus oppitunnin aikana. Yhdessä toimiessaan opettajat saavat tilaisuuden tarkkailla, tehdä havaintoja ja huomioita, oppia kollegansa työskentelytavoista sekä saada palautetta omasta työskentelystään (Buckley 2005, 167; Cushman 2008, 6; Dahlgrén & Partanen 2012). Opetuksen, opettajan oman toiminnan ja koko koulun toiminnan kehittäminen edellyttää myös jatkuvaa oppimisen kannalta tärkeiden tekijöiden arvioimista toimivilla ja soveltuvilla mittareilla (OPH 2012, 20).

Samanaikaisopettajuuden eräs merkittävimmistä hyödyistä on tarkempien havaintojen tekemisen ja tiedon keräämisen mahdollisuus oppimistilanteessa (OPM 2012, 53). Arvioinnin perustana tulee olla jatkuva havainnointi, joka on yksin työskentelevälle opettajalle vaativa ja vastuullinen tehtävä. Kahden opettajan yhteistyöllä vastuu jaetaan ja arviointi on myös monipuolisempaa ja objektiivisempaa (Dahlgrén & Partanen 2012, 237-238). Kahden opettajan huomioiden ja arvioinnin perusteella luotu kuva oppilaan taidoista, osaamisesta ja tuen tarpeesta on siten myös oppilaan etu. Samanaikaisopettajuuden hyödyt ovat riippuvaisia opettajien mahdollisuudesta, omasta kiinnostuksesta ja halus-

ta suunnitella, toteuttaa, arvioida ja kehittää oppimiskokonaisuuksia, oppilas-
huollon toteuttamista sekä toimivaa yhteisopettajuutta (OPH 2014, 36).

Sileon ja van Garderenin (2010, 15) tutkimuksen mukaan samanaikais-
opettajuuden avulla on voitu lisätä opettajien voimavaroja ja työtyytyväisyyttä
sekä ammatillista kasvamista ja kehittymistä. Yksin opetusryhmässään työsken-
televän opettajan työhön sisältyy suuri valta ja vastuu, joka alkaa heti vasta-
valmistuneen opettajan ensimmäisenä työpäivänä (Blomberg 2009, 124) ja hä-
nen odotetaan kokeneemman työtoverinsa tavoin tekevän opetustyönsä ohessa
havaintoja sekä niiden perusteella päätöksiä opetusmenetelmien kehittämistä ja
esimerkiksi tehostetun tuen aloittamisesta yksittäiselle oppilaalle. Havaintojen
ja päätösten tekemisessä kollegan tuki saattaa olla merkityksellistä erityisesti
vastavalmistuneille opettajille, joista useiden todettu viime vuosina luopuvan
heti tai melko pian ammatistaan. Esimerkiksi Blombergin (2009, 15) mukaan
Opetusalan Ammatti Järjestö OAJ on arvioinut, että Suomessa joka viides val-
mistuvista opettajista vaihtaa alaa ensimmäisten työvuosien aikana. Blednickin
ja Wilsonin (2011, 9-11) mukaan samanaikaisopettajuus auttaa ja tukee opettajia
haasteiden ja ongelmien ratkaisemisessa lisäämällä luovuutta ja yhdessä ideoin-
tia. Samanaikaisopettajuus voi toimia merkittävänä työhön opastajana vasta-
valmistuneelle ja motivoitina pitkään opettajana toimineelle henkilölle. Shank
(2005, 16-17) toteaa vastavalmistuneelle ja kokeneemmalle opettajalle ammat-
saan kehittymisen kannalta tärkeitä olevan yhteinen tila, aika ja työ, jotka aut-
tavat ja tukevat opettajia jatkuvassa työssä oppimisen ja kehittymisen vaati-
muksissa. Hän kuvailee yhteistyön energiaa flow-virraksi, joka hyvin toimivana
tukee ja vahvistaa opettajaa pitkin hänen työuraansa. Myös Altieri, Colley, Da-
niel & Dickenson (2015, 16) mainitsevat samanaikaisopettajuudella saattavan
olla suuri merkitys opettajien työhönsä ja erityisopetuksen haasteisiin kiinnit-
tymisessä.

Samanaikaisopettajuus mahdollistaa opettajien ammatillisen kehittymisen
erilaisten roolipainotusten ja tehtäväjakojen kokeiluilla sekä jakamalla yhteis-
työssä ideoita opetuksen kehittämisestä ja opetusstrategioista, -menetelmistä ja
materiaaleista (Scruggs ym. 2007, 401). Samanaikaisopettajuudessa opettajat
arvioivat ja kehittävät opetusta yhteistyönä, jakavat yhdessä onnistumiset ja

myös epäonnistumiset. Työyhteisössä, jossa erilaisten opettajien tiedot ja taidot otetaan huomioon tasavertaisesti, voidaan osaamista ja ideointikykyä hyödyntää ilman epäonnistumisen pelkoa. Jaettu opettajuus toimii myös yhteistyön mallina oppilaille, lisäksi sujuva samanaikaisopettajuus on ympäristölle viesti toimivasta työyhteisöstä. (Conderman ym. 2009, 3-4; OPH 2014, 36.)

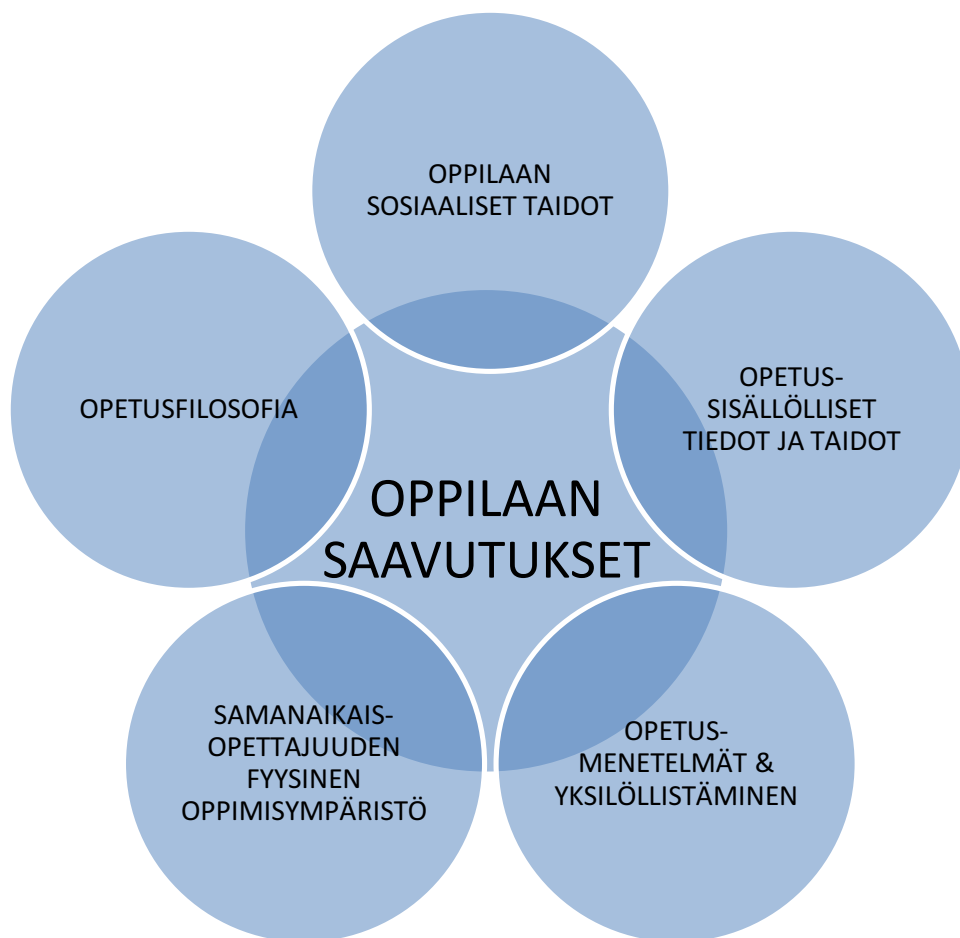
2.3 Samanaikaisopettajuuden toteuttamistapoja

Samanaikaisopettajuutta esitellään ja havainnollistetaan usein viiden erilaisen toimintamallin avulla (mm. Scruggs ym. 2007, 392-393; Wilson & Blednick 2011, 23-24). Yhdessä työskentelynsä alussa opettajien tulee määritellä oppilasryhmänsä sen hetkisiin tarpeisiin ja piirteisiin sopiva toimintamalli, jota voidaan ja tulee muokata tai vaihtaa opettajien yhteisen arvioinnin perusteella opetussuunnitelman etenemisen ja oppilaiden edistymisen mukaisesti. Sileo ja van Garderen (2010, 14) mukaan samanaikaisopettajuuden hyöty on nimenomaan opetusmetodien ja opetusmuotojen jatkuva arvioiminen, kehittäminen sekä päivittäminen, joka on myös heidän mukaansa yhtä tärkeää kuin opetusvälineidenkin kehittäminen. Uuden ryhmän kanssa aloitustilanteessa toimiva on malli, jossa toinen opettajista opettaa toisen tarkkaillessa oppilasryhmän toimintaa ja yksittäisiä oppilaita. Havaintojen tekeminen on tarkempaa, kun opettaja ei opeta samanaikaisesti ja lisäksi kahden opettajan havainnot sekä yhteinen arviointi oppitunnin jälkeen auttavat opetuksen suunnittelussa, opetusmenetelmien valitsemisessa sekä tuen kohdistamisessa oppimisen kannalta tärkeisiin tekijöihin ja yksityiskohtiin. (Sileo & van Garderen 2010, 15.) Tutustumisvaiheessa ja toiminnan alussa merkityksellisiä arvioinnin kannalta ovat oppilaiden pienetkin ilmeet ja äännähdykset, kun asia on ymmärretty tai kun oppilaasta tuntuu, ettei hän kykene seuraamaan opetusta muiden oppilaiden tahdisa. Tarkkailemiseen keskittymällä on mahdollista myös havaita, mikä opetusmenetelmä toimii ja sopii juuri tälle ryhmälle ja näille oppilaille. (Grassl & Mingus 2004, 591.)

Oppilaiden yksilölliset kognitiiviset sekä muut oppimista edistävät taidot kuten yhteistyötaidot, voivat vaihdella yleisopetuksen luokassa huomattavan

paljon. Yleisopetuksen tulee kuitenkin tarjota kaikille oppilaille tasavertainen mahdollisuus ymmärtää ja oppia vahvistamalla jokaisen yksilöllisiä taitoja hänen omassa lähikoulussaan ja tutussa opetusryhmässään (Ikonen 2009, 15). Laatikaisen (2011, 45) mukaan samanaikaisopetuksen yhtenä etuna on erityisen tai tehostetun tuen oppilaan mahdollisuus olla mukana oman ryhmänsä toiminnassa ilman leimaantumista erityisen tuen tarvitsijaksi. Oppilaiden fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen integraation toteutumisen on todettu myös vähentävän tukea tarvitsevien oppilaiden leimaantumista erityisoppilaksi (Dahlgrén & Partanen 2012, 245).

Conderman ym. (2009, 17) esittävät samanaikaisopetustoiminnan keskiössä oleviin oppilaan saavutuksiin viisi samalla tapaa vaikuttavaa ja merkittävää tekijää (ks. kuvio 1). Ensimmäinen tekijä on oppilaan sosiaaliset taidot, jotka ovat edellytyksenä sille, että hän osaa pyytää ja ottaa vastaa apua tarvitessaan. Toiseksi tekijäksi on nimetty opetussisällölliset tiedot ja taidot, jotka on mahdollista saavuttaa opetusmenetelmiä vaihtelemalla, opetusta yksilöllistämällä sekä tuetulla oppimisella. Kolmanneksi kuviossa on nimetty opettajien omat kiinnostuksen kohteet ja niiden vaikutukset suoraan tai epäsuoraan valittuihin ja käytössä oleviin opetusmenetelmiin. Neljäs tekijä on samanaikaisopettajuuden fyysinen oppimisympäristö, jolla tarkoitetaan opetustilaa ja sen mahdollisuuksia. Opettajat voivat vaikuttaa fyysisessä oppimisympäristössä esimerkiksi luokahuoneen pöytäjärjestykseen, työpisteiden sijoitteluun tai yleiseen järjestykseen ja sisustukseen. Viidennen tekijän tarkoittama opettajien kasvatustilasto on usein eri kasvatustilostojen yhdistelmä, jonka muodostelmassa näkyvät opettajien henkilökohtaiset näkemykset, kiinnostuksen kohteet ja kokemus.



KUVIO 1. Samanaikaisopettajuuden toimintamalli Condermanin, Bresnhanin ja Pedersenin mukaan (2009, 17)

Samanaikaisopettajuuden toteuttamistapa ja toiminnan painotukset ovat osittain sitä toteuttavien opettajien päätettävissä. Tehtäviä ja vastuuta voidaan jakaa opettajien kiinnostuksen, taitojen ja tietämyksen mukaan sekä myös oppilaiden taitotasojen perusteella. Hyvin toimiessaan samanaikaisopettajuus toimii myös konkreettisen yhteistyön mallina oppilaille. Kahden opettajan toimiessa yhteistyössä omana persoonanaan ja toisensa huomioon ottaen, oppilaat voivat huomata yhteistyön merkityksen ja voiman. Opetustilanteissa saatetaan havaita useampia tapoja opettaa, jos opettajat käyttävät omia vahvuuksiaan ja taitojaan yhteisen oppitunnin suunnittelussa tai pulmatilanteita ratkoessaan. Opettajat kertoivat Scruggs'n ym. (2007, 401) artikkelissa huomanneensa oppilaiden yhteistyötaitojen parantuneen inklusioluokissa samanaikaisopetuksen aikana.

3 KOLMIPORTAINEN OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUKI

Syksyllä 2011 käyttöön otettu perusopetuslaki (2010/642 16 §, 16a §, 17 §) määrittelee kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnintuen jakautuvan kolmelle tasolle eli portaalle, joita ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Oppilaan yksilölliset taidot ja tuen tarpeet määrittelevät kullakin portaalla tarjottavan tuen intensiteetin, laadun sekä niihin tarvittavan ajan. Tukea voidaan tarvita ja tarjota yhdessä tai useammassa oppiaineessa. Kolmiportainen tuki on suunniteltu kaksisuuntaiseksi eli oppilas voi siirtyä yleisestä tuesta tehostetun tuen kautta erityiseen tukeen asti ja jos annetulla tuella on saavutettu oppimiselle asetetut tavoitteet, on siirtyminen mahdollista myös takaisin tehostettuun tai yleiseen tukeen. Tämän vuoksi kolmiportaisessa tuessa on erityisen tärkeää oppilaan yksilöllisen oppimissuunnitelman huolellinen kirjaaminen ja tarkastaminen sekä oppimisen jatkuva arviointi. (Oja 2012, 46-49.) Kolmiportaisen tuen jokaisella tasolla lähtökohtana tulee lain mukaan olla oppilasryhmän sekä yksittäisen oppilaan vahvuuksien lisäksi hänen oppimis- ja kehitystarpeensa. Tukea suunniteltaessa ja järjestettäessä tulee arvioida tuen tarpeen laajuus ja kesto sekä tarvittavien tukimuotojen määrä. (OPH 2014, 61.)

Yleiseen tukeen kuuluvana oikeutena esi- ja perusopetuksen oppilaalla tulee olla mahdollisuus saada jokaisena koulupäivänään hänen yksilöllisyytensä huomioivaa yleistä ohjausta sekä tukea oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä. Yleistä oppimisen tukea voidaan tilapäisesti tehostaa tukiopetuksella tai yleisopetuksen ohessa järjestettävällä osa-aikaisella erityisopetuksella. Näiden lisäksi Oja (2012, 53-54) mainitsee yleisen tuen muodoilla tarkoitettavan myös opetusryhmän jakotunteja, koulunkäynnin ohjaajan käyttämistä oppitunneilla sekä opettajien tiimityöskentelyä, joka mahdollistaa eriyttämisen, havainnoinnin, pohdinnan ja erilaisten opetusmenetelmien käyttämisen.

Toisella tasolla oppilaalla on oikeus tehostettuun tukeen hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti silloin, kun todetaan hänen tarvitsevan op-

pimiseen tai koulunkäyntiinsä säännöllisesti yhtä tai useampia tuen muotoja. Tuen aloittaminen ja järjestäminen tulee käsitellä moniammatillisesti perusopetuslain määrittelemällä tavalla oppilashuoltotyöryhmässä yhdessä huoltajien kanssa, mikäli sille ei ole olemassa estettä. Pedagoginen arvio on asiakirja, johon kirjataan oppilaan henkilökohtainen oppimissuunnitelma oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteista sekä tarvittavista opetusjärjestelyistä ja muista tukitoimista. Tuen tarve voi oppilaalla vaihdella ollen tilapäistä tai jatkuvampaa sekä laajuudeltaan yhden tai useamman tukimuodon kattavaa. Tehostetun tuen tulee olla yleistä tukea yksilöllisempää, vahvempaa ja pitkäjänteisempää. Oikea-aikaisen ja oikein kohdistetun tehostetun tuen tavoitteena on oppimisen tukeminen niin, että erityisen tuen siirtopäätöksiä tarvitaan aikaisempaa vähemmän. (OPM 2012, 52.)

Kolmannella tasolla oppilaan erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta sekä muusta lain mukaan hänelle kuuluvasta tuesta, jotka kirjataan oppilaalle laadittavaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan eli HOJKS:iin. Ennen HOJKS -suunnitelman laatimista opetuksen järjestäjän on tehtävä kirjallinen erityisen tuen päätös, jossa määritellään oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä, tarvittavat tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä mahdolliset muut opetuksen poikkeavat järjestämisen muodot. Erityisen tuen päätös voidaan tehdä oppilaalle suoraan ennen esi- tai perusopetuksen alkamista tai niiden aikana psykologisen tai lääketieteellisen arvion perusteella. Päätöstä tulee arvioida ja tarkistaa vähintään kerran lukuvuodessa. Erityiseen tukeen päädytään usein myös asteittain yleisen ja tehostetun tuen jälkeen. Erityisen tuen päätös voi edellyttää kokoaikaisen erityisopetuksen järjestämistä tai opetus voidaan järjestää osa-aikaisena esimerkiksi yksilöllistämällä yhden tai useamman oppiaineen oppimistavoitteet. (OPH 2014, 67-69.)

Kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen tavoitteena on tasa-arvoon perustuva inklusiivinen opetusjärjestelmä. Inklusio on ajattelutapa, joka tarkoittaa erilaisille oppijoille mahdollisuutta osallisuuteen sekä oikeutta käydä lähikouluun hänen omista lähtökohdistaan käsin. Björnin (2012, 354, 357) mukaan viime vuosina julkaistuista kirjallisuudesta voidaan päätellä erityisesti 2000-luvulla inklusiivisen ajattelun ja toimintamallin käytön lisäänty-

neen ja luokkamuotoisen erityisopetuksen vähentyneen samalla, kun on tavoiteltu erityiskouluista ja erityisluokkista luopumista. Myös Erityisopetuksen strategian (OPM 2007, 10-11) asettama tärkeä tavoite tulevaisuuden kouluille on inklusiivinen ajattelu ja varhainen tuki. Takalan (2010a, 33) mukaan toimiva kolmiportainen oppimisen tukijärjestelmä on mahdollista vain inklusiivisessa pedagogisesti keskusteleavassa ja joustavassa koulussa, jossa opettajat ja koko muu koulun henkilökunta tekevät yhteistyötä.

3.1 Samanaikaisopetus kolmiportaisen tuen menetelmänä

Kolmiportaisen tuen mukaisesti samanaikaisopetuksen tulisi olla perusopetuksessa toteutettava tehostetun tuen muoto, joka tukee inklusiivista opetusta uusien opetuskäytäntöjen, tapojen ja menetelmien avulla (Huhtanen 2011, 117). Samanaikaisopettajuutta toteutetaan yleisesti perusopetuksen ryhmissä, joissa on integroituna tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Tavoitteena on yleisopetuksen sekä kolmiportaisen tuen määrittelemän yksilöidyn opetuksen tarjoaminen kaikille oppilaille heidän omassa vertaisryhmässään. Samanaikaisopettajuuden avulla tuen tarpeen havaitseminen ja tarjoaminen mahdollistaa nopean ja varhaisen puuttumisen sekä oppimisen tukemisen esim. jakamalla ryhmää pienempiin tiimeihin työskentelemään ja saamaan ohjausta. Tehostetun ja erityisen tuen järjestämisen samanaikaisopettajuuden mallilla on todettu auttavan kaikkia oppilaita luokassa, koska kaksi opettajaa kykenee havainnoimaan ja tarjoamaan apua useammalle sekä kaiken tasoisille oppilaille. (Rytivaara 2012, 17.) Samanaikaisopettajuuden toimintatapojen mukaisesti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014, 61-62) korostetaan oppimisen ja oppimisvaikeuksien varhaisen tunnistamisen tärkeyttä, oppilaiden tuen tarpeiden jatkuvaa arviointia sekä sitä että tarjottu tuki olisi kestoaltaan ja tasoltaan tarkoituksenmukaista. Toimivina tehostetun tuen muotoina on mainittu mm. samanaikaisopettajuus, joustavat ryhmittelyt, erilaiset opetusmenetelmät sekä erilaiset työskentelytavat (OPH 2014, 66).

Inklusiivinen opetuksen järjestäminen ottaa huomioon ja vastaa eritasoisten oppijoiden tarpeisiin lisäämällä sekä oppilaiden että opetushenkilöstönkin

hyväksytyksi ja arvostetuksi kokemisen tunnetta kouluyhteisössä, osallistumisen mahdollisuuksia opetukseen, koulutukseen, kulttuuriin ja yhteisöön (OPM 2007, 19-20.) Samanaikaisopettajuus on eräs inklusiivisen opetusjärjestelyn muoto, joka mahdollistaa perusopetuslain mukaisen oikeuden kaikille oppilaille saada ikäkauttaan, edellytyksiään ja taitojaan sekä tervettä kasvua ja kehitystä vastaavaa, oikean aikaista, riittävää tukea ja opetusta omassa luokassaan (Perusopetuslaki 2010/642 3 §, 30 §; OPH 2014, 61). Tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla tulee aina ensin selvittää koulun ja luokan resurssit sekä mahdollisuus järjestää tarvittava oppimisen tuki hänen omassa luokkayhteisössään ja lähikoulussaan. (OPH 2012, 56). Inklusiivinen opetus ja samanaikaisopettajuus tarjoavat yhdessä useita tapoja järjestää yleisen, tehostetun ja erityisen tuen opetusta tehokkaasti ja taloudellisesti, kuten Jahnukaisen (2011, 498-499) artikkelissa todetaan. Opetusmenetelmien avulla on esimerkiksi mahdollista tarjota oppimisen välitöntä ja suoraa tukea oppilaalle luokassa ilman testausta tai erillistä päätöstä hetkellisestä tuen tarpeesta.

Rinnakkaisluokkien opettajien lisäksi erityisopettaja tai resurssiopettaja voivat kuulua kiinteästi yleisopetuksen tiimiin tai he voivat vaihdella opetusryhmästä toiseen laaditun opetussuunnitelman mukaisesti. Laatikaisen (2011, 22) mukaan oppimisen haasteisiin ja ongelmiin vastataan edelleen liian usein pelkästään erityisopetuksella. Jatkossa tavoitteena tulisi olla tuen tarjoaminen yleisopetuksessa sekä lähikouluajattelun vahvistaminen, joka olisi mahdollista luokanopettajan ja erityisopettajan yhteisesti suunnitellulla samanaikaisopettajuuden mallilla.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja uudistukset vuodelta 2010 pitävät useissa kohdissa tavoitteena oppilaiden yksilöllisten tuen tarpeiden mahdollisimman varhaisen havaitsemisen lisäksi ennaltaehkäisevien toimintamuotojen suunnittelua ja käyttöönottamista sekä opettajien tiimityöskentelyn tärkeyttä. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisun (OPH 2015, 20) mukaisesti tämän hetkinen lainsäädäntö ja opetussuunnitelma mahdollistavat jo kouluissa ja työyhteisöissä uusien toimintatapojen kokeilut, kuten samanaikaisopettajuuden, yksilöllisen opetuksen, uusien oppimisympäristömallien kehittämisen sekä yhteistyön koulun sisällä ja muiden toimijoiden kanssa.

Inkluusion tavoittelema jokaisen oppilaan yksilölliset piirteet, tarpeet ja yhdenvertainen osallistumisen mahdollisuuden huomioiva oppimis- ja toimintaympäristö tulee ottaa huomioon jo toiminnan ja opetuksen suunnittelussa (Ikonen 2009, 12). Tavoitteen toteuttaminen edellyttää erilaisuuden ymmärtämistä sekä taitoa kohdata erilaisuutta. Opetusjärjestelyn muotona inkluusio on ajassa muuntuva, jatkuvaa oppimisen ja osallistumisen mahdollisuuksien kehittämistä ja mahdollistamista kouluissa ja koko yhteiskunnassamme (OPM 2007, 20). Samanaikaisopettajuus mahdollistaa erityisopetuksen ja yleisopetuksen välisen yhteensulautumisen, joka voi olla tukea tarvitsevan oppilaan oppimisympäristön ja hänen sosiaalisen ympäristönsä kannalta erityisen merkittävä asia (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 336).

3.2 Opettajien yhteistyö kolmiportaisessa tuessa

Syksyllä käyttöön otettavassa uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa on kirjattuna, että opettajien yhteistyö yhdistettynä ammatilliseen monialaiseen yhteistyöhön ovat edellytyksenä sille, että oppilaiden tuen tarve voidaan havaita ja arvioida sekä suunnitella ja toteuttaa oppilaalle riittävä yksilöllinen, kolmiportainen tuki (OPH 2014, 61). Lisäksi todetaan, että arvioinnissa tulee ottaa huomioon mahdolliset muut oppilasta koskevat arvioinnit ja hänelle aikaisemmin järjestetty tuki. Erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyönä toteuttama samanaikaisopettajuus mahdollistaa tarkan tiedon siirron oppilaan oppimisen tuesta silloin, kun luokan opettaja tai oppiaineen opettaja vaihtuu oppilaan siirtyessä seuraavalle vuosiluokalle. Kahden opettajan tekemistä ja kirjaamista huomioista on hyötyä myös silloin, kun oppilas vaihtaa koulua tai arvioidaan, että oppilaan tuen tarvetta kolmiportaisella portaikolla tulisi muuttaa lisäämällä tai vähentämällä oppimisen tukea. Kolmiportaisen tuen seuranta ja arviointi kuuluvat osana oppimisen tuen järjestelmään. (OPH 2014, 61.)

Aikaisemmin erityisopetusta toteutettiin yleisesti erillisissä pienryhmissä, erityisluokissa ja erityiskouluissa, mutta 2000-luvulta lähtien erityiskoulujen määrää on vähennetty, vaikka erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden määrä on koko ajan lisääntynyt. Tämä kehityssuunta on tarkoittanut integraation ja laaja-

alaisen erityisopetuksen lisääntymistä suomalaisissa kouluissa (Kivirauma, Klemelä & Rinne 2006, 120-121) sekä lisäksi myös laaja-alaisen erityisopettajan työtehtävien painottumista varhaisen tuen tarpeen havaitsemiseen, oppimisvaikeuksien ennalta ehkäisyyn ja lievittämiseen kuten Björn (2012, 357) toteaa. Uusi kehityssuunta on siis myös edellyttänyt opettajien ja erityisopettajien yhteistyötä ja mm. samanaikaisopetuksen lisääntymistä kouluissa.

Yleisopetuksen luokissa on yleisesti integroituna oppimiseensa tukea tarvitsevia oppilaita, mutta tärkeää on huomioida kaikkien oppilaiden oikeus eriyttävään opetukseen (Laatikainen 2011, 24). Erilaisten työskentelytapojen ja menetelmien käyttäminen samalla huomioiden erilaisten oppijoiden tavat oppia on opettajalle suuri haaste, jota kahden opettajan toimintamallissa helpottaa kahden ammattilaisen arviointitaidot, luovuus sekä vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet. Onnistuneen samanaikaisopettajuuden perustana on sopivan työskentelyparin löytäminen, jolloin samansuuntaiset kasvatustilafilosofiat auttavat ja tukevat toisiansa täydentävän jaetun opettajuuden monia merkittäviä hyötyjä koko luokalle. Kahden opettajan yhdessä työskentelyn on havaittu lisäävän omasta työstään innostumisen ja kiinnostumisen sekä uusien opetusmenetelmien kehittelyä ja käyttöä. (Scruggs ym. 2007, 401.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSY- MYKSET

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, miten opettajat määrittelevät ja kokevat samanaikaisopetuksen, onko opettajien välillä eroja samanaikaisopettajuuden kokemuksissa sekä opettajien näkemyksiä samanaikaisopettajuuden hyödyistä ja hyötyjistä. Tutkimuskysymyksiä oli kolme:

1. Miten opettajat määrittelevät samanaikaisopetuksen?
2. Mitkä ovat opettajien mielestä samanaikaisopetuksen merkittävimmät hyödyt ja ketkä siitä heidän mielestään eniten hyötyvät?
3. Onko opettajien työkokemuksen tai työvuosien määrä yhteydessä heidän kiinnostukseensa kehittää ja osallistua samanaikaisopetukseen omassa työyhteisössään?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Jyväskylän ja Itä-Suomen yliopistoissa keväällä 2015 käynnistetyssä ja syksyllä 2015 toteutetussa projektissa intervention teemana oli KERro, Mitä Ajattelet, joista sanoista tuli projektille nimilyhenne KERMA. Projektiin liittyen tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kyselylomakkeella kartoittaa projektiin osallistuneiden opettajien näkemyksiä ja kokemuksia opettajan ja erityisopettajan toteuttamasta samanaikaisopettajuudesta. Jotta saataisiin riittävästi vastauksia, toteutettiin projektin ulkopuolella kaksi otantaa, joten lopulta harkittuja kyselylomakeotantoja oli yhteensä kolme.

KERMA -projektissa tutkittiin kolmella paikkakunnalla 3. luokan oppilaiden metakognitiivisten taitojen, matemaattisen minäkuvan ja ongelmaratkaisutaitojen kehittymistä menetelmällä, jossa samanaikaisopettajana toimiva erityispedagogiikan opiskelija esitti oppilaalle systemaattisia kysymyksiä retrospektiivisen ääneen ajattelun menetelmän mukaisesti. Retrospektiivisen toimintatavan mukaisesti suorituksessa oppilasta pyydettiin tehtävän tekemisen jälkeen kertomaan, mitä hän ajatteli suorituksen aikana tehtävää ratkaistessaan (ks. Ericsson & Simon 1992, XVII). Menetelmän avulla voitiin oppilaiden suoritusten lisäksi arvioida myös oppimisstrategioiden tehokkuutta (ks. Lau 2006, 384-385). Tutkimukseen osallistuneiden ryhmien harkittuun valintaan vaikuttivat projektissa työskentelevien erityispedagogiikan opiskelijoiden mahdollisuudet toteuttaa kuuden viikon aikana tutkimuksen edellyttämät alku-, loppu- ja viivästetyt loppumittaukset sekä interventiot alkumittausten jälkeen.

KERMA -projektissa samanaikaisopettajuudella tarkoitettiin menetelmää, jossa luokanopettaja vastasi varsinaisesta opetuksesta samalla kun erityispedagogiikan opiskelija käytti valmista, projektia varten tehtyä ohjausrunkoa oppilaita tukiessaan. Projektiin osallistuneille luokanopettajille jaettiin ensimmäisellä mittauskerralla kyselylomakkeet tämän tutkimuksen aineiston hankintaa varten.

Riittävän tutkimusaineiston varmistamiseksi syksyllä 2015 kerättiin samalla kyselylomakkeella vastauksia myös projektin ulkopuolelta alakoulujen

kolmannen luokan opettajilta. Koulut valittiin Pedanet-sivuston kautta harkitulla otannalla, jossa kriteerinä oli se, ettei koulussa ollut yhdysluokkia. Otantaan valittiin osoitetietojen perusteella kahdeksan koulua eri puolilta Suomea sekä isoista että pienistä kunnista. Valituissa kahdeksassa koulussa oli yhteensä 24 kolmannen luokan opettajaa, joille kyselylomakkeet palautuskuorineen postitettiin koululle osoitetussa yhteisessä kirjeessä. Toisessa vaiheessa vastauksia palautui 6 ja kun tässäkin vaiheessa ei ollut vielä varmuutta saturaatio- eli kylläntymispisteen täyttymisestä (ks. Vilka 2015, 152) ja tutkimusaineistoon toivottiin enemmän sisältöä, päädyttiin harkitusti vielä kolmanteen vaiheeseen. Kolmannessa vaiheessa vastauksia kerättiin luokanopettajan kokemusta omaavilta jatko-opiskelijoilta Jyväskylän ja Joensuun yliopistoissa. Kolmannen otannan suuruudesta ei ole tietoa, mutta vastauksia palautettiin 5. Tämän jälkeen palautettuja kyselylomakkeita oli yhteensä 18 ja laadullisissa vastauksissa voitiin havaita laadullisten vastausten sisältöjen alkavan toistua, josta voitiin päätellä tutkimuksen kylläntymispisteen täyttyvän eli vastausten joukossa oli jo samankaltaisuutta eikä lisäaineiston olisi enää arveltu tuovan tämän tutkimuksen kannalta uutta tietoa. (ks. Vilka 2015, 152.)

Taustatietojen pohjalta aineistosta nousi esille kaksi ryhmää, jotka nimettiin työvuosien määrän mukaisesti Keskiryhmäksi ($n = 7$) ja Pitkäksi ($n = 11$). Keskiryhmän työkokemuksen määrä oli kymmenen vuotta tai vähemmän ja Pitkässä ryhmässä 11 vuotta tai enemmän. Kun tutkimus toteutettiin syksyllä 2015, oli kulunut 11 vuotta edellisestä perusopetuksen opetussuunnitelman uudistuksesta, joka oli ollut mahdollista ottaa käyttöön 1.8.2004 ja sen jälkeen porrastetusti kaikilla luokka-asteilla 1.8.2006 mennessä (OPH 2004, 6). Tämän jälkeen 1.8.2010 alkaen koulut ovat alkaneet toteuttaa oppimisen ja koulunkäynnin tukea kolmiportaisen tuen edellyttämällä tavalla (OPM 2014, 3). Viimeisimpänä muutoksena suomalaisissa peruskouluissa on syksystä 2015 lähtien alettu tutustua sekä tehty valmisteluja uuteen perusopetussuunnitelmaan siirtymiseksi, joka toteutui 1.8.2016 alkaen esiopetuksessa sekä vuosiluokilla 1-6 (OPH 2014, 1).

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Samanaikaisopettajuudessa työparin muodostavat opettaja ja erityisopettaja, mutta yhteisopettajuuden tiimin voi muodostaa myös kaksi luokanopettajaa tai aineenopettajaa (Walsh 2012, 29; Simpson ym. 2014, 101). Tämän tutkimuksen tavoitteena on selkiyttää näiden kahden toimintamallin eroja ja toimintatapoja samanaikaisopettajuuden osalta ja kartoittaa opettajien tämän hetkisiä käsityksiä sekä tietoisuutta näiden kahden menetelmän piirteistä.

Samanaikaisopetusta toteutetaan eri laajuisesti suomalaisissa kouluissa, koska siihen usein ymmärretään kuuluvan myös erilaisia yhteisopettajuuden malleja (ks. Isosomppi & Leivo 2015, 686-687). Termin selventämiseksi tutkimuksessa käytettiin samanaikaisopettajuudesta myös nimityksiä jaettu opettajuus ja yhdessä opettaminen. Ne kuvaavat menetelmän tärkeitä piirteitä, joita ovat yhdessä suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin lisäksi myös yhdessä toteutettu opetuksen ja menetelmien kehittäminen sekä toimivuuden parantaminen (ks. Luckner 1999, 25).

Keräämällä opettajien kokemuksia samanaikaisopettajuudesta tavoitteena oli tarkastella myös viisi vuotta käytössä olleen oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaisen tuen toimintatapoja suomalaisissa kouluissa. Samanaikaisopettajuus voi toimintamuotona mahdollistaa varhaisen ja hetkellisen tuen tarpeen havaitsemisen oppilasryhmässä sekä mahdollistaa pienillä muutoksilla oppilaan palaamisen omassa luokassaan tehostetusta tuesta yleiseen oppimisen tukeen tai erityisestä tuesta tehostettuun tukeen Perusopetussuunnitelman perusteiden tarkoittaman toimintatavan mukaisesti (ks. OPH 2014, 65, 68). Tutkimuksen avulla haluttiin myös herättää opettajia pohtimaan toimintamalleja ja mahdollisuuksiaan toteuttaa samanaikaisopettajuutta omassa työyhteisössään.

Laadullisessa tutkimuksessa on Tuomen ja Sarajärven (2009, 85) mukaan tavoiteltavaa löytää vastaajiksi tutkittavasta ilmiöstä riittävästi kokemusta omaavia ja tietäviä henkilöitä. KERMA -projektiin osallistuneiden luokanopettajien voitiin olettaa olevan tietoisia samanaikaisopettajuudesta opetusmenetelmänä.

5.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksessa käytettiin monimenetelmäistä (engl. mixed method) tutkimusotetta, jossa kerättyä aineistoa tarkasteltiin sekä määrällisin että laadullisin tutkimusmenetelmien keinoin. Kyselylomakkeilla kerätään usein aineistoa pelkästään määrälliseen tutkimukseen (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2009, 193-194), mutta tässä tutkimuksessa kerättiin kyselylomakkeen avoimilla kysymyksillä aineistoa myös laadullista tutkimusta varten. Määrälliseen kysymykseen saatiin vastauksia yhdistämällä strukturoitujen taustatietokysymysten tietoja vastaajien kannalta vapaampiin eli avoimiin kysymyksiin (ks. Hirsijärvi ym. 2009, 194).

Mixed method on tutkimusmenetelmä, jossa tilastotieteellisin menetelmin voidaan täydentää laadullista sisällön analyysiä (Luoma, Karjalainen & Reinikainen 2006, 459). Tutkimusmenetelmien yhdistäminen mahdollisti tässä tutkimuksessa opettajien kokemusten ja näkemysten yksityiskohtaisemman analysoinnin määrällisten tekijöiden lisäksi. Metsämuurosen (2008, 59-60) mukaan laadullista ja määrällistä tutkimusta ei tulisi pitää toisensa poissulkevana metodina, vaan sen sijaan ajatella menetelmiä toisiansa täydentävinä jatkumoina. Koska tutkimusmenetelminä laadullinen ja määrällinen tutkimus eroavat toisistaan melko paljon, on siksi hyödyllistä valita toinen pääasialliseksi tutkimusotteeksi, jota toinen täydentää. Tämä tutkimus on ensisijaisesti laadullinen tutkimus, mutta määrällisen tutkimuksen osuus on myös tärkeä osa lopputulosta.

Kyselylomakkeiden avoimien kysymysten vastauksia ryhmiteltiin laadullisen tutkimuksen menetelmillä johtopäätösten tekemistä varten ja määrällisellä tutkimuksella tavoiteltiin taustatiedoista selittäviä tekijöitä opettajien esittämille kokemuksille. Merkittävänä tietona etsittiin myös työvuosien määrän selittävää merkitystä opettajien kokemukseen ja asennoitumiseen samanaikaisopetusta kohtaan. Tutkimuksen alussa KERMA -projektiin liittyen haluttiin tarkastella myös projektiin osallistuvien opettajien kokemusten lisäksi heidän yleistä tuntemusta ja tietämystä samanaikaisopettajuudesta.

Kyselylomakkeen ensimmäisellä sivulla kysyttiin vastaajan taustatietoja, joista määrällisen tutkimuskysymyksen tarkastelua varten kerättiin tiedot vastaajien ikäryhmästä sekä työkokemuksen pituudesta opetustyössä. Taustatieto-

jen jälkeen olevat avoimet kysymykset jaettiin neljään teemaan koskien samanaikaisopettajuutta:

Teema A	Opettajan näkökulma
Teema B	Opetuksen näkökulma
Teema C	Oppimateriaali
Teema D	Arviointi

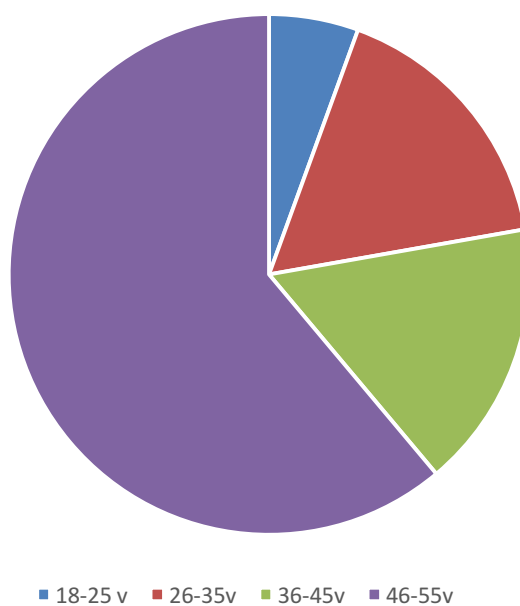
Teemoittelulla selkeytettiin vastaajalle kysymysten aihepiiriä, merkitystä ja tarkoitusta. Kyselylomakkeen haittana vastaajan kannalta saattaa olla se, että hän ei ole täysin varma esitetyn kysymyksen tarkoituksesta eikä hänellä ole mahdollisuutta varmistaa tai pyytää selvennystä kysymykseen tutkijalta itseltään (Hirsjärvi, ym. 2009, 198; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Teemoittelun tarkoituksena oli, että vastaajat pohtisivat samanaikaisopettajuutta nimetyn teeman näkökulmasta ja kyselylomakkeen viimeisen kysymyksen mukaisesti esittäisivät vapaasti koulutustoiveita, kehitysehdotuksia ja ideoita samanaikaisopetukseen.

Lisäksi avoimilla kysymyksillä kerättiin tietoa opettajien keskeisiksi, tärkeiksi tai haasteellisiksi kokemista samanaikaisopettajuuden piirteistä. Strukturoidut kysymykset olisivat saattaneet ehdottaa tai jopa antaa valmiita vaihtoehtoja vastaajien omien näkemysten sijaan. Avoimista kysymyksistä toivottiin saatavan myös jotakin käsitystä opettajien näkemysten voimakkuudesta. (Hirsjärvi ym. 2009, 201.)

Laadullisessa osiossa analysoinnin pohjana oli teorialähtöinen sisällönanalyysi, jonka avulla tarkasteltiin luokanopettajien näkemyksiä, käsityksiä ja kokemuksia empiirisinä ilmiöinä. Analysoinnin tavoitteena oli nimetä luokanopettajien käsityksiä samanaikaisopettajuudesta sekä sen hyödyistä ja hyötyjistä opetuksessa.

5.3 Tutkimukseen osallistujat

Vastaajien ikää kysyttiin ikäryhmään kuulumisen muodossa. Neljänten ikäryhmään, joka oli 46-55 vuotta, kuului vastaajista selvä enemmistö 11 vastaajaa (n = 18) eli 61,11%. Vastaajista yksi kuului ensimmäiseen ikäryhmään eli oli alle 25 vuotias, kolme kuului toiseen ikäryhmään eli 26-35 vuotiaiden ryhmään ja vastaajista neljä oli kolmannessa ikäryhmässä 35-45 vuotiaat. Viidenteen ikäryhmään kuuluivat 56-65 vuotiaat ja heitä oli vastaajien joukossa kolme. Yli 66 vuotiaita vastaajia ei ollut yhtään. Taustatietojen perusteella vastaajista selkeästi suurin osa eli 14 (n = 18) vastaajaa oli iältään 46 vuotta tai sitä vanhempia, heidän osuutensa kaikista vastaajista oli 77,78%.



KUVIO 2. Vastaajien jakaantuminen neljään ikäryhmään.

Työvuosien määrää opetustyössä tiedusteltiin kyselyn taustatiedoissa. Analysointivaiheessa työkokemus luokiteltiin kahteen luokkaan. Yksitoista vuotta tai enemmän työkokemusta nimettiin ryhmäksi Pitkä ja kymmenen vuotta tai vähemmän on nimeltään Keskiryhmä. Kaikista vastaajista yhdellä oli työko-

musta vain puoli vuotta ja toisella vastaajalla kaksi vuotta, mutta pienen osuuden vuoksi heidät liitettiin myös Keskiryhmään.

Vastaajista pitkän työkokemuksen omaavia oli 11 ($n = 18$) eli 61,11%. Kaikkien vastaajien työvuosien keskiarvo oli 15,44 vuotta ja keskihajonta 11,10 vuotta. Pisin työkokemus opetustyössä oli 36 vuotta ja lyhyin puoli vuotta. Eri-tyisopettajan työkokemusta oli viidellä vastaajalla ja työkokemuksen pituudet siinä työssä vaihtelivat kuudestatoista vuodesta yhteen kuukauteen.

5.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen analysointitapana käytettiin teorialähtöistä sisällönanalyysiä, joka tässä tutkimuksessa pohjautuu mm. Wilsonin ja Blednickin (2011, 23-24) samanaikaisopettajuudesta esittämiin malleihin ja teorioihin. Avoimien kysymysten vastauksia tarkasteltiin teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113) sekä luokiteltiin teemoittain määrällistä ja laadullista tarkastelua varten. Luokittelun jälkeen aineistosta etsittiin tutkimuskysymyksen mukaisia vastauksia ja järjesteltiin vastauksia johtopäätösten muodostamiseksi. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 101;103.)

Tutkimuksen määrälliset analyysit suoritettiin SPSS 22-ohjelmaa apuna käyttäen. Tutkimuksen määrällisen osassa aineistosta analysoitiin vastaajien iät ja työkokemusvuosien määrät keskiarvon ja keskihajonnan avulla. Seuraavaksi selvitettiin ristiintaulukoinnilla ja Khiin neliötestillä työkokemuksen pituuden yhteyttä opettajien esittämien samanaikaisopettajuuden hyötynäkökulmiin sekä kiinnostukseen esittää kehittämisideoita samanaikaisopettajuuteen omassa työyhteisössään. Hyötynäkökulmien määrä laskettiin opettajien avoimiin kysymyksiin kirjoittamista vastauksista analysoimalla niitä luokiteltujen kategorioiden perusteella (ks. Metsämuuronen 2008, 14).

Laadullisen tutkimuksen piirteitä tutkimuksessa olivat kohdejoukon valitseminen tarkoituksenmukaisesti sekä tavoite selvittää ainoastaan tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien näkökulma samanaikaisopetukseen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelmaa tarkastellaan ja saatetaan muotoilla uudelleen aineistosta esille nousevien havaintojen pohjalta (Hirsjärvi ym.

2009, 164). Tässä tutkimuksessa päätettiin vastaajien jakaminen ryhmiin työkokemuksen perusteella sen jälkeen, kun huomattiin osalla vastaajista olevan työkokemusta yksitoista vuotta tai enemmän. Tässä tutkimuksessa laadullista aineistoa tarkasteltiin teorialähtöisen analyysin menetelmällä, jossa tutkittava ilmiö ensin määritellään aikaisemmin tunnetun mukaisesti. Analyysimenetelmä mahdollistaa olemassa olevan tiedon tarkastelun myös toisessa asiayhteydessä tai kohdejoukossa. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 97.)

Opettajien kuvailemia samanaikaisopettajuuden tai yhdessä opettamisen piirteitä ryhmiteltiin Scruggsin ym. (2007, 392-393) sekä Wilsonin ja Blednickin (2011, 23) esittämien viiden erilaisen samanaikaisopettajuuden toimintamallin mukaisesti. Vastauksista etsittiin piirteitä, joiden perusteella nimettiin opettajien kuvailemat toimintamallit taulukon 1 esittämällä tavalla.

TAULUKKO 1. Samanaikaisopettajuuden määrittely opettajien kuvailemana

OPETTAJIEN KÄYTTÄMIÄ KUVAILUJA TOIMINNASTA	SAMANAIKAISOPETTAJUUDEN MALLIT
<ul style="list-style-type: none"> • Toinen opettaja vastaa opetuksesta toisen toimiessa oppilaan tai oppilaiden tukena • Yhteinen arviointi tärkeää • Yksilöllinen ohjaus luokassa • Useampi aikuinen ryhmässä 	<p style="text-align: center;">Yksi opettaa, toinen tukee/tarkkailee</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Kaksi opettajaa toteuttaa opetusta luokassa • Yhteisesti sovitut oppisisällöt tärkeitä 	<p style="text-align: center;">Rinnakkaisopettajuus luokassa</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Opettajien tiivis yhteistyö tärkeää • Opetus samassa tai eri tilassa • Molemmilla opettajilla oma rooli opetustilanteessa • Työmäärä puolittuu 	<p style="text-align: center;">Vaihtoehtoinen opettajuus</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ryhmittely luokassa • Opetuksen eriyttäminen ylös ja alaspäin • Opettajien "toimiva ketju" 	<p style="text-align: center;">Tiimityöskentely</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Vaihtuvin jaksoin opetus työpisteissä • Yhteinen suunnittelu ja arviointi erityisen tärkeää oppitunnin ja opetuksen sujumisen kannalta 	<p style="text-align: center;">Työpistetyöskentely</p>

Jokainen vastaaja kuvaili vähintään kahta taulukon 1 mukaista samanaikaisopettajuuden mallia. Jotkut ryhmitellyistä piirteistä sopisi useampaankin toimintamallin, mutta koko vastauksen tai useamman vastauksen perusteella arvioitiin kunkin vastaajan tarkoittamat toimintamallit. Samanaikaisopettajuuden toimintamalleista esimerkiksi luokassa toteutettavassa rinnakkaisopettajuudessa ja vaihtelevassa opettajuudessa sekä tiimi- ja työpistetyöskentelyn toimintamalleissa oli havaittavissa paljon samankaltaisia piirteitä.

Teemojen A ja B vastauksia samanaikaisopettajuuden hyödyistä ja hyötyjistä opettajan ja opetuksen näkökulmasta tarkasteltuna ryhmiteltiin ensin taulukon 2 mukaisesti joko opettajan oman työn tekemistä tai opetusta hyödyttäviin tai kolmantena vaihtoehtona opetustilannetta ja opetuksen laatua samanaikaisesti hyödyttäviin tekijöihin. Luokittelua jatkettiin taulukossa 2 nimeämällä vastauksista ja ryhmittelyistä päätellyt samanaikaisopetuksen hyödyt ja hyötyjät.

TAULUKKO 2. Opettajien nimeämiä samanaikaisopettajuuden hyötyjä ja hyötyjiä

HYÖTYJEN JA HYÖTYJIIEN KUVAILUA	HYÖTYJEN JA HYÖTYJIIEN LUOKITTELUA	HYÖDYT JA HYÖTYJÄT
<ul style="list-style-type: none"> • Vastuun jakaminen • Vertaistuki • Auttaa jaksamaan • Kokemusten vaihtoa • Ammatillinen tuki ja motivoituminen omaan työhön • Jaetut ilot ja surut 	Opettajan omaan työnsä tekemiseen	Opettaja ja työyhteisö sekä työssä jaksaminen
<ul style="list-style-type: none"> • Uudet ideat • Oppilaan yksilöllinen ohjaaminen • Yhteinen arviointi • Mahdollisuus jakaa luokka pienempiin ryhmiin 	Opetuksen laatuun	Opettaja ja oppilas sekä opetuksen sisältö
<ul style="list-style-type: none"> • Enemmän aikuisia ryhmässä • Yksilöllinen ohjaaminen ja opetuksen eriyttäminen • Opetuksen laatu paranee • Pienemmän ryhmät • Oppilailla enemmän kavereita • Opitaan suvaitsevuuutta 	Opetukseen ja opetuksen laatuun	Oppilas, oppilaat, opettaja ja opetuksen sisältö

Vastauksista laskettiin myös määrällisesti opettajien nimeämiä hyötyjä ja hyötyjiä opettajan, opetuksen, oppilaan ja oppilasryhmän näkökulmista. Saaduista luvuista tarkasteltiin määrällisen tutkimuskysymyksen kohdalla keskiarvoja ja keskihajontoja tilastotieteellisin menetelmin suhteessa opettajien työkokemuksiin.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan yleisesti tarkastelemalla sen validiutta eli kykyä mitata tarkoitettua asiaa sekä reliabiliteettia eli tulosten luotettavuutta, tarkkuutta ja toistettavuutta (Vilkka 2015, 193-194). Laadullisessa tutkimuksessa validiteetti ja reliabiliteetti ovat usein vaikeasti määriteltävissä, kuten esimerkiksi tämän tutkimuksen kohteena olevat kokemukset ovat vastaajalle yksilöllisiä ja ainutlaatuisia eikä niitä siksi voi verrata tai mitata siten, että tutkimus tuloksineen olisi täysin toistettavissa. Siksi tutkimuksen luotettavuutta arvioitiin ja tarkasteltiin pohtimalla mahdollisimman tarkasti tutkimuksen vaiheita, niihin vaikuttaneita seikkoja sekä tarkastelemalla tuloksia yksityiskohtaisesti. (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 231-232.)

Aihetta määriteltäessä ja tutkimusmenetelmää valitessa on tärkeää, että tutkijalla on hallussaan perustietoja aiheesta osatakseen valita aiheeseen sopivan lähestymistavan, tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmän (Vilkka 2015, 41-42). Tutkimusaiheen valintaan vaikuttivat KERMA-projektiin osallistuminen sekä tutkijan aikaisempi kokemus ja kiinnostus samanaikaisopetuksen opetusmenetelmää kohtaan. Aihe sopi hyvin KERMA-projektin teemaan, mutta erosi muista projektin aiheista ja sen vuoksi mm. kyselylomake oli laadittava ja testattava tätä tutkimusta varten.

Tutkimuksen alussa määriteltiin tutkimuskysymykset, joihin toivottiin saatavan vastauksia. Tutkimuskysymysten pohjalta laadittiin tutkimussuunnitelma, joka toimi lähtökohtana kyselylomakkeen laadinnassa. Avointen kysymysten oikein kohdentamisen lisäksi tärkeää on kysymysten selkeys ja määrän rajoittaminen vastaajan kannalta mielekkääksi (Vilkka 2015, 107-108). Yleisesti oppaat korostavat kyselylomakkeen testausta ennen varsinaista mittausta

(Hirsjärvi ym. 2009, 204; Vilkkä 2015, 108) ja tämän tutkimuksen osalta testaukseen osallistuivat neljä kolmannen luokan opettajaa sekä kolme KERMA -projektissa mukana ollutta erityispedagogiikan opiskelijaa. Testauksen jälkeen joitakin sanavalintoja muutettiin hieman, mutta kysymysten sisällöt todettiin toimiviksi.

Kyselylomakkeessa olevista teemoista tiedettiin kahden ensimmäisen olevan tutkimuskysymysten perusteella merkityksellisempiä, mutta teemat C ja D päätettiin pitää myös ja niiden analysoinnilla tavoiteltiin varmistusta opetusmenetelmään perehtyneisyydestä ja kokemusten merkityksellisyydestä vastaajalle. Clarkeburnin ja Mustajoen (2007, 32) mukaan vastaajien työnsä mukaisen aseman määrittämiseksi tärkeää oli taustatiedoilla selvittää työvuosien määrät opetustyössä sekä tarkentaen vielä työvuosien määrä luokanopettajana ja erityisopettajana.

Kyselylomakkeen yleisesti tiedossa olevana heikkoutena on usein suuri kato, mikä hankaloitti tämänkin tutkimuksen tekemistä (Hirsjärvi ym. 2009, 195). Katoa tapahtui heti alussa, kun KERMA -projektin kautta ei saatu lähetettyä suunniteltua määrää kyselylomakkeita, koska projektiin osallistui neljän-toista opettajan sijaan ainoastaan kahdeksan opettajaa. Näin pieni aineisto olisi ollut riittämätön, minkä vuoksi tutkimuksessa päädyttiin keräämään aineistoa kolmella eri otannalla. Kyselylomaketta laadittaessa ja sitä testatessa sekä aineistoa kerätessä on tärkeä olla tiedossa kohdejoukko (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 164), mutta toisen ja erityisesti kolmannen otannan kohdalla kohdejoukko ei ollut ensimmäisen otannan tavoin määriteltävissä. Kyselylomake oli laadittu ja testattu kohdennetusti kolmannen luokan opettajilla ja toisessa otannassa se osoitettiin myös kolmannen luokan opettajille. Mutta viimeisessä aineiston keräysvaiheessa kyselyyn vastanneiden opettajien perehtyneisyyttä tutkittavaan aiheeseen tai heidän työkokemuksen laatua ei voitu määrittää (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 195). Esimerkiksi luokanopettajan ja aineenopettajan kokemukset samanaikaisopettajuudesta ovat todennäköisesti melko erilaisia.

Aineiston keräyksen haasteellisuus ja monivaiheisuus on tämän tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkein pohdintaa aiheuttava seikka. KERMA -projektissa mukana olleen opettajajoukon vastauksista palautui 7 (n = 8) eli

vastausprosentti tässä pienessä ryhmässä oli 87,5%. Mutta kun seuraavassa vaiheessa kyselyjä lähetettiin projektiin kuulumattomille alakouluille 24, vastauksia palautettiin ainoastaan 6 ja vastausprosentti oli vain 25%. Kolmannen vaiheen otanta suoritettiin yliopistojen jatko-opiskelijaryhmille eikä tutkimuksen tekijällä ole tarkkaa tietoa vastausprosentista, mutta vastauksia palautettiin 5. KERMA -projektiin osallistuminen lisäsi selvästi opettajien sitoutumista ja kiinnostusta vastata myös kyselyyn ja saattaa selittää osaksi projektiin kuulumattomien vähäisen osallistumisen. Kyselylomakkeen toisen vaiheen ajankohta oli myös huono lukuvuoden kannalta, koska kysely lähetettiin syyskuussa eli vain vähän aikaa koulujen alkamisen jälkeen, jolloin opettajilla ei toisaalta ehkä ollut vielä kokemuksia samanaikaisopettajuudesta ja toisaalta heillä oli monenlaisia uuden lukuvuoden ja mahdollisesti uuden opetusryhmän tutustumiseen liittyviä haasteita. Kyselyn ajoittaminen syyslukukaudella hieman myöhäisemmäksi olisi voinut parantaa toisen vaiheen vastausprosenttia.

Joidenkin avointen kysymysten vastauksissa oli havaittavissa vastaajan epävarmuutta ja heille olisi voinut olla tärkeää saada selvennystä kysymyksen tarkoitukseen, mikä ei ollut mahdollista postitetussa kyselylomakkeessa ja saattaa heikentää aineiston tarkkuutta (ks. Tuomi & Sarajarvi 2009, 73). Saatekirjeessä olisi ollut hyvä tarkentaa, että samanaikaisopetuksella tarkoitetaan nimenomaan opettajan ja erityisopettajan yhteistyötä. Käsitteiden sekaannus ja väärin ymmärtäminen on todennäköistäkin, koska samanaikaisopettajuuden synonyymeinä käytetyt termit jaettu opettajuus ja yhdessä opettaminen ovat erittäin lähellä esimerkiksi kahden luokanopettajan yhteistyöstä käytettyä termiä yhteisopettajuus. Nimitysten ja termien ero on niin vähäinen, että joidenkin vastaajien vääriä tulkintoja voidaan vastausten perusteella pitää todennäköisenä.

Avointen kysymysten analysointi ja ryhmittely osoittautuivat tässä tutkimuksessa haasteelliseksi tehtäväksi, kuten Vilkka (2015, 106) kirjassaan varoittaa. Monivalintakysymykset tai strukturoidut kysymykset, joissa olisi esimerkiksi nimetty samanaikaisopettajuuden viisi erilaista toimintamallia, olisivat todennäköisesti helpottaneet opetusmenetelmien tunnistettavuuden ja toteutuksen yleisyyttä määrällisesti. Toisaalta valmiit vaihtoehdot olisivat myös oh-

jailleet vastaajia valitsemaan vaihtoehtoja myös mielikuvien perusteella. Clarcburn ja Mustajoki (2007, 32) toteavat vastaajan toisinaan toimivan tieteellisesti perustelemattomasta toiveikkuudesta, uskemuksesta tai henkilökohtaisesta halusta kuulua johonkin tiettyyn vastaajien ryhmään tai joukkoon sekä pitäytyä omilla oletuksissaan ja ajatusmalleissaan.

Opettajien samanaikaisopettajuudelle antamien määritelmien vertaileminen tutkijoiden nimeämiin luokitteluihin oli haastavaa, koska yleisesti tiedetään merkitysten ja määritysten antamista sekä niiden tuottamista tapahtuvan koko ajan. Ne ovat usein myös tilapäisiä ja muuttuvia. (Vilka 2015, 160.) Määritelmien vertaileminen saattaa olla myös hankalaa ja jopa harhaan johtavaakin, koska mm. Vilka (2015, 160-161) toteaa asioiden merkityksellisyyteen vaikuttavan henkilön tapa selittää asioita, johon puolestaan vaikuttavat sekä koko hänen toimintakulttuurinsa että siinä vallitsevat ajattelutavat. Vastaajien omat kokemukset tai niiden vähäisyys sekä hänen työyhteisönsä kokemukset ja niiden muokkaama toimintakulttuuri koulussa voivat antaa mahdollisuuden kokeilla ja testata samanaikaisopettajuutta tai luoda rajoituksineen vahvoja ennakkokäsityksiä.

6 TULOKSET JA TULKINTA

Tulosten esittelyssä ja tulkinnassa esitellään ensin kyselyyn vastanneiden opettajien määritelmiä samanaikaisopettajuudesta. Vastauksien tarkastelun perustana ovat kansainväliset termit co-teaching ja coteaching (Luckner 1999, 25), jotka vastaavat suomalaista samanaikaisopettajuuden määritelmää. Tutkimuksessa vastauksia tarkasteltiin opettajien esittämien samanaikaisopettajuuden piirteiden, toimintamallien ja kokemusten kuvailujen avulla, joista pääteltiin myös toimintamuodon tunnettavuutta sekä yleisyyttä käytännössä.

Sen jälkeen avoimien kysymysten perusteella tarkastellaan samanaikaisopettajuuden hyötyjä ja hyötyjiä opettajien näkökulmasta. Tutkimuksen määrällinen osio esittelee lopuksi kvantitatiivisia huomioita opettajien työkokemuksen yhteydestä heidän kokemiinsa samanaikaisopettajuuden hyötyihin ja hyötyjiin sekä opetusmenetelmän kehittämiseen omien ehdotusten perusteella.

6.1 Samanaikaisopettajuus opettajien määrittelemänä

Kyselyyn vastanneiden opettajien samanaikaisopettajuudelle antamat määritelmät olivat melko yhteneviä. Kaikki vastaajat kuvailivat samanaikaisopettajuuteen kuuluvan opetuksen yhteisen suunnittelun ja toteutuksen, mutta yhteisen opetuksen arvioinnin mainitsi kuvailua pyydetessä selkeästi vastaajista vain 7 (n = 18). Näiden seitsemän lisäksi lähes kaikissa kyselylomakkeissa viitattiin arviointiin esimerkiksi mainitsemalla samanaikaisopettajuuden mahdollistavan opetuksen eriyttämisen, joka puolestaan edellyttää Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014, 34) mukaisesti oppilaiden suoritusten ja oppimisen arviointia sekä hyvinvoinnin huomiointia ja oppimisvaikeuksien mahdollisimman varhaista tunnistamista. Joissakin vastauksissa oli havaittavissa aiheesta aikaisemmin tehtyjen tutkimusten tavoin vaikeutta erottaa samanaikaisopettajuus ja yhteisopettajuus menetelmät toisistaan (Simpson ym. 2014, 101). Esimerkiksi yhdessä vastauksessa mainittu *...tekstiilityö + tekninen työ yhteisprojekti (Opettaja 15)* ei ole samanaikaisopettajuutta, vaan kuvaa lähinnä uuden opetussuunnitelman mukaista opetuksen eheyttämisen avulla

suunniteltua ja toteutettua monialaista oppimiskokonaisuutta (OPH 2014, 31). Kun avoimien kysymysten vastauksia ryhmiteltiin Scruggsin ym. (2007, 392-393) sekä Wilsonin ja Blednickin (2011, 23) esittämien viiden erilaisen samanaikaisopettajuuden toimintamallin mukaisesti, oli vastauksista tunnistettavissa mainintoja kaikista tutkijoiden nimeämistä toimintamalleista.

6.1.1 Yksi opettaa, toinen tukee ja tarkkailee

Vastauksissa eniten mainintoja eli 17 (n = 18) oli samanaikaisopettajuudesta, jossa opettaja A opettaa sekä antaa ohjeet koko luokalle opettaja B:n tarkkaillessa ja tukiessa suunnitellusti yksittäistä oppilasta tai muutamia oppilaita sekä toimiessa tarvittaessa myös luokassa koko ryhmän apuna. Myös Davis, Dieker, Pearl ja Kirkpatrick (2012, 208) ovat omassa tutkimuksessaan todenneet selkeästi yleisimmin käytössä olevan samanaikaisopettajuuden mallin, jossa toinen opettaja ottaa pääroolin, toisen tukiessa opetusta. Opettaja 7 kuvaili tätä toimintamallia vastauksessaan seuraavasti: *Jos toiselta jää jotain sanomatta tai selventämättä, toinen ope täydentää.* Havaintojen ja huomioiden tekeminen on tarkempaa, kun opettajan ei tarvitse samanaikaisesti keskittyä koko luokan opetukseen ja ohjeistamiseen. Yhdessä toteutetun opettajuuden mallissa opettajat jakavat opetusvastuun mahdollisimman tasapuolisesti ja toteuttavat opetusta yhdessä opitunnin aikana vaihtuvin osin. (Villa ym. 2008, 34, 64; Sileo & van Garderen 2010, 15-16). Oppitunnin jälkeen on tärkeää olla yhteistä aikaa havaintojen läpikäymiseen ja opetuksen jatkosuunnitelmien tekemiseen molempien opettajien kokemuksia ja näkemyksiä hyödyntäen (Wilson & Blednick 2011, 23; Sileo & van Garderen 2010, 15;17). Yhteinen arviointi oppitunnista ja opetuksesta on tärkeää, koska se auttaa myös opettajia ymmärtämään, kuinka heidän tapansa toimia vaikuttavat toisiin opettajiin sekä miten omaa toimintaansa muuttamalla voi yhteistyö ja esimerkiksi samanaikaisopettajuus tukea oppilaiden lisäksi myös opettajaa (Simpson 2014, 103). Tämän ajatuksen toi vastauksessaan esille myös eräs vastaaja: *Suunnittelu vie aikaa, mutta helpottaa myös (Opettaja 10).*

6.1.2 Vaihtoehtoisen opettajuuden malli

Toiseksi eniten vastauksissa mainittiin vaihtoehtoisen opettajuuden toimintamalli, mainintoja siitä oli 15 (n = 18). Vaihtoehtoisessa opettajuudessa opettaja A ohjaa ja opettaa osan oppitunnista pienempää, 3 – 8 oppilaan ryhmää oppilasryhmää ja opettaja B vastaa samaan aikaan isomman oppilasryhmän opetuksesta. Ryhmät voivat toimia samassa tai eri opetusympäristössä ja ryhmän kokoonpanoa vaihdellaan oppisisällön, tavoitteiden ja tuen tarpeiden mukaisesti. Opetusmenetelmän etuna on, että oppilaat saavat pienemmässä ryhmässä intensiivisempää ja yksilöllisempää opetusta ja ohjausta. (Wilson & Blednick 2011, 23; Sileo & van Garderen 2010, 16.) Vaihtoehtoinen opettajuus sopii toimintamuodoksi myös silloin, kun opetusta halutaan eriyttää ylöspäin, kuten vastaajista kaksi kuvaili *Eriyisesti matematiikassa hyötyvät kaikki. Heikot saavat yksilöllistä opetusta, taitavammat kaipaamiaan haasteita (Opettaja 4) ja pystyy paremmin tarjoamaan kaikille oppilaille oman tasoista tekemistä (eriyttäminen alas ja ylös) (Opettaja 3).*

6.1.3 Rinnakkaisopettajuus luokkahuoneessa

Kolmanneksi eniten vastaajat kuvailivat rinnakkaisopettajuuden toimintamallia, jossa samanaikaisopettajat ohjaavat ja opettavat saman opetussuunnitelman mukaisesti kumpikin omaa ryhmäänsä samassa luokkahuoneessa. Tästä toimintamallista vastauksissa oli mainintoja 11 (n = 18). Toimintamallin etuna on pienempi opetusryhmä, jonka ansiosta opettajan on helpompi tehdä havaintoja ja oppilaan on helpompi saada huomiota sekä ohjausta tarvitessaan. Lisäksi mm. havainnollistamismateriaalien käyttö sekä toiminnan ohjaaminen ja työskenteleminen on helpompaa, kun työskennellään pienemmissä opetusryhmissä. (Villa ym. 2008, 42; Sileo & van Garderen 2010, 16; Wilson & Blednick 2011, 23.) Rinnakkaisopettajuuden mallissa *oppilaille on enemmän aikaa, jos ryhmäkoko pysyy pienenä*, kuten kirjoitti Opettaja 8.

6.1.4 Tiimityöskentelyn malli

Kolmea suosituinta toimintamallia selvästi vähemmän opettajat olivat käyttäneet tiimiopettajuutta, josta oli vastauksissa mainintoja 7 (n = 18). Tiimiopettajuudella tarkoitetaan menetelmää, jossa oppilasryhmä jaetaan opetuksen kannalta sopiviin tiimeihin, joita opettaja ja erityisopettaja yhdessä sovitusti ohjaavat ja opettavat samassa luokassa koko oppitunnin ajan tai esimerkiksi pelkäänsään uuden oppisisällön opettamisen ja ohjeiden antamisen ajan. Tiimiopettajuutta kuvailtiin esimerkiksi näin: *Erityisoperesurssia voi käyttää myös ylöspäin eriyttämiseen, esim. matikassa samalla luokalla olemme pystyneet käyttämään kolmen tasoista oppimismateriaalia (Opettaja 3)*. Tiimiopettajuuden etuna on mahdollisuus valita ja käyttää oppilaille yksilöllisesti sopivampia opetusmateriaaleja sekä pienempi opetusryhmä.

6.1.5 Työpistetyöskentelyn malli

Sileo ja van Garderen (2010, 17) tavoin työpistetyöskentelyn määritteli samanaikaisopettajuuden toimintamalliksi vastaajista vain neljä (n = 18). Työpistetyöskentelyn toimintamallissa luokka voidaan jakaa esimerkiksi kolmeen tai neljäänkin työpisteeseen. Opettaja ja erityisopettaja ohjaavat oppilaiden työskentelyä haastavimpien työpisteiden kohdalla ja muilla työpisteillä toiminta on suunniteltu sellaiseksi, että oppilaiden on mahdollista selviytyä tehtävistä itsenäisesti. (Wilson & Blednick 2011, 23; Sileo & van Garderen 2010, 17.) Opettajat ohjaavat ja opettavat oppilaita omilla työskentelypisteellään tarkkaillen samalla toisten oppilasryhmien omatoimista työskentelyä. Työpistetyöskentelyn aikana tehtyjen havaintojen ja arviointien perusteella oppituntia voidaan myös jatkaa samanaikaisopetuksena koko opetusryhmälle (Sileo & van Garderen 2010, 17). Työpistetyöskentely edellyttää erityisesti tarkkaa yhteistä suunnitelmaa ennen oppituntia ja toimintamuodon vähäiset maininnat sekä vähäinen käyttö tuovat esille myös yhden samanaikaisopettajuuden yleisimmistä mainituista haasteista eli yhteisen suunnitteluajan vähyyden tai puuttumisen (Sileo 2011, 36).

6.2 Opettajien kokemuksia samanaikaisopettajuudesta

Vastauksista voitiin päätellä opettajien kokevan ajan puutteen haittaavan ja jopa estävän samanaikaisopettajuutta, koska heistä 12 (n = 18) mainitsi yhteisen suunnitteluajan löytymisen olevan haasteellista tai hankaloittavan samanaikaisopettajuuden toteuttamista. Lisäksi Takala ja Uusitalo-Malmivaara (2012, 375) huomauttavat, että yhteisen suunnitteluajan puute aiheuttaa usein vastuun epätasaista jakaantumista jopa opetusmenetelmän toteuttamista merkittävästi hankaloittavassa määrin. Yhteinen suunnittelu-aika voi jäädä vähäiseksi myös opettajaparin erilaisten tottumusten ja persoonallisuuksienkin vuoksi, kuten Opettaja 5 asian esitti: *löytyykö yhteisiä aikoja, miten paljon aikaa siihen käytetään.*

Neljässä vastauksessa (n = 18) määriteltiin tarkkailemisen sekä oppimisen ja tuen tarpeen tarkemman havainnoinnin yhdeksi samanaikaisopettajuuden toimintamallin piirteeksi. Kahden opettajan toimiessa samanaikaisesti toisella opettajalla on mahdollisuus toimia välillä myös pelkästään tarkkailija ja tarkkailun perusteella *...jalkautua oppilaiden tueksi* (Opettaja 7). Samanaikaisopettajuuden opetustilanteissa todennäköisesti oppimisen tarkkailemista tapahtuu opetuksen ohessa kuitenkin vastaajien määrittelemää useammin, koska vastauksissa mainittiin usein tärkeänä seikkana oppimisen arvioinnin mahdollisuutta opituntien aikana ja niiden jälkeen yhdessä kollegan kanssa. Oppilaiden ja opetuksen arviointia tapahtuu automaattisesti, huomaamatta ja koko ajan: *Päivittäiset keskustelut työparin kanssa* (Opettaja 16). Yhteisen arvioinnin mahdollisuuden mainitsi 12 (n = 18) vastaajaa.

Opettajille samanaikaisopettajuuden toimintamallit ja piirteet eivät vastausten perusteella ole vielä kovin tarkkoja. Samanaikaisopettajuutta saatettiin kuvailla toimintamallilla, jossa toinen opettaja on asettunut tai asetettu lähinnä avustajan tehtäviin toisen opettajan laatiman tuntisuunnitelman mukaisessa opetuksessa, kuten seuraavassa esimerkissä, jossa vastaaja kuvailee toimintaa ja suunnitelmaa omana tehtävänä: *Jos tehtävät jaettu etukäteen, toimin sen mukaan. Muuten suunnittelen niin, että suunnitelma ei ole liian sitova eli pelivaraa pitää jäädä* (Opettaja 14). Opetusmenetelmän toimintamallia ei täsmällisesti kuvaa myöskään Opettaja 13, joka kirjoitti: *Kustannukset haaste.* Sen perusteella voidaan pää-

tellä vastaajan luulevan ja tarkoittavan, että samanaikaisopettajuuteen tarvitaan enemmän tuntikehystunteja kuin esimerkiksi erityisopetuksen pienryhmämäl-
lissa.

Mm. Conderman ym. (2009, 3-4) sekä Scruggs ym. (2007, 411) toteavat sa-
manaikaisopettajuuden toteuttamisen ja onnistumisen edellyttävän riittävää
yhteistä suunnittelu-aikaa tavoitteiden asettamiseksi sekä opetuksen kehittä-
miseksi aikaisempien oppituntien perusteella. Ainoastaan 11 (n = 18) opettajaa
mainitsi valitsevansa oppimateriaaleja ja välineitä samanaikaisopettajaparinsa
kanssa. Vastausten perusteella opettajat eivät miellä oppimateriaalien ja -
välineiden liittyvän opetuksen kehittämiseen arvioinnin pohjalta, vaikka se sitä
olisikin. Oppimateriaalien valintaa voi myös ohjata parityöskentelyn sijaan
opettajien omat vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet, kuten Opettaja 12 asian
esitti: *Pedagoginen vapaus mahdollistaa jokaiselle opettajalle oman menettelyn. Itse
teen perusvalinnat, koska vastaan oppilaan opiskelusta luokassa mutta hienosäätö teh-
dään yhdessä.*

Samanaikaisopettajuuden toimintamallissa luokanopettajalla on usein sel-
keästi vahvempi rooli kuin erityisopettajalla. Scruggsin ym. (2007, 412) mielestä
se on seurausta siitä, että luokanopettajalla voidaan katsoa olevan erityisopetta-
jaa vahvempi omistajuus opetustilaan, opetussuunnitelmaan ja oppilaisiin, ku-
ten myös edellä lainattu Opettaja 12:n mielipide osoittaa. Myös tässä tutkimuk-
sessa muutamissa vastauksissa tuotiin esille kokemuksia, että erityisopettaja on
luokassa lähes avustajan roolissa opettajan suunnittelemissa oppitunneilla.
Kahden vastaajan kokemuksista kertovat seuraavat lainaukset: *Toinen opettaja
saattaa jäädä avustajan rooliin, jos työnjako ei ole selkeästi sovittu (Opettaja 4) ja ...jos
ei ehdi suunnitella, voi erityisopettaja olla lähinnä resurssiopena tai lähes avustajan
roolissa (Opettaja 11).*

Condermanin ym. (2009, 1) mukaan opettajat ovat todenneet joutuvansa
opettelemaan uutta yhteistyömuotoa ja opetusmenetelmää yritysten ja erehdys-
ten kautta, koska tarkoitukseen sopivaa täydennyskoulutusta ei ole järjestetty.
Myös tämän kyselyn vastaajista neljä (n = 18) toivoi lisää tietoa ja koulutusta
samanaikaisopettajuuden mahdollisuuksista ja toteutusmuodoista, kuten esi-
merkiksi Opettaja 3:n totesi: *Koulutuksessa olen ollut, mutta tietoa ei hirveästi ole*

saatavilla, koska tavallaan olemme pioneereja täällä lähiseudulla. Kiva olisi jakaa kokemuksia ja ideoita enemmän toisten kanssa. Mm. Luckner (1999, 30), Scruggs ym. (2007, 404) sekä Strogilos ja Stefanidis (2015, 227) tuovat esille tarpeen tutkia ja jakaa enemmän tietoa samanaikaisopettajuuden erilaisten menetelmien ja toimintatapojen toimivuudesta ja tehokkuudesta. Opettajat tunnistivat Sileon (2011, 38) tavoin samanaikaisopettajuuden mahdollisuudet kehittää opetusta ja omaa työtään, mutta olivat myös hyvin tietoisia siitä, että opetusmenetelmä vaatii aikaa, aitoa kiinnostusta aiheeseen, monipuolisia yhteistyötaitoja, halua kehittää omaa työskentelytapaansa sekä hyviä kommunikointitaitoja sitoutumaan pitkäikäiseen ”parisuhteeseen”.

6.3 Samanaikaisopettajuuden merkittävimmät hyödyt ja hyötyjä opettajien käsitysten mukaan

Yleisesti vastaajat toivat esille, että hyvin toteutetusta samanaikaisuudesta hyötyjiä ovat sekä opettajat että oppilaat. Useissa vastauksissa mainittiin myös, että jos opetuksen suunnittelulle ja arvioinnin ei ole riittävästi aikaa, samanaikaisopettajuus on hyödytöntä, käytössä olevien resurssien ja opettajien voimavarojen tuhlausta: *Samanaikaisopetuksella tulee olla pedagoginen tarkoitus -> hyöty irti ja molemmat opet likoon (mahdollisuudet rajattomat) Kaksi opettajaa on turhaa, jos toinen vaan odottaa opettajajohtoisessa opetuksessa omaa suunvuoroaan (Opettaja 18).*

6.3.1 Hyödyt opettajan oman työn tekemiseen

Vastauksien perusteella samanaikaisopettajuuden tärkeimmät hyödyt opettajan näkökulmasta olivat vastuun jakaminen ja oppilaiden yksilöllisen ohjaamisen mahdollisuus. Seuraavaksi useimmin mainittiin vertaistuen mahdollisuus sekä uudet ideat opetukseen. Tulokset olivat siis hyvin samansuuntaiset kuin Lucknerin (1999, 27) ja Scruggsin (2007, 401) artikkelissaan mainitsevat opettajien kokemukset, että samanaikaisopettajuus mahdollistaa monipuoliset työskentelytavat opetuksessa, opettajien keskinäisen vertaistuen sekä ammatillisen kehittymisen.

Opettajat kokivat samanaikaisopettajuuden hyödyksi myös kokemusten vaihtamisen mahdollisuuden ja ammatillisen tuen, jotka auttavat jaksamaan työssään. Sekä Keskipitkässä että Pitkässä ryhmässä opettajat kokivat vastuun jakamisen erityisopetuksen haasteissa tärkeäksi ja työssä jaksamista helpottavaksi tekijäksi. Samanaikaisopettajuus tarjoaa opettajille mahdollisuuden oppia toisiltaan ja esimerkiksi ammattiosaamisen eli ns. hiljaisen tiedon siirtäminen sekä hyväksi havaittujen käytäntöjen ja kokemusten jakaminen hyödyttää opetusmenetelmien ja opetuksen johdonmukaista kehittämistä (Björn 2012, 366).

6.3.2 Hyötyä opetukseen ja opetuksen laatuun

Opetuksen näkökulmasta vastaajien mielestä merkittävämpiä hyötyjä ja hyötyjiä olivat yleisesti kaikki oppilaat luokassa, koska samanaikaisopettajuuden ansiosta opetusryhmässä toimii kaksi opettajaa yhden sijaan. Kaksi opettajaa mahdollistaa opetuksen yksilöllistämisen ja opetuksen eriyttämisen, jotka parantavat opetuksen laatua kaiken tasoisille oppilaille. Samat opetusta hyödyttävät perustelut on todettu tärkeimmiksi hyödyiksi opetuksen näkökulmasta myös Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012, 382) Helsingissä tekemässä tutkimuksessa. Samanaikaisopettajuus edellyttää opettajaparilta toimivaa yhteistyötä, joka onnistuessaan voi toimia kuten Opettaja 14 asian esitti: *Oppilaat saavat myös mallin hyövästä yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta. Aivan kuten oppilaissa, on opettajienkin työskentelytavoissa persoonallisia eroja ja sen vuoksi tärkeää on muutamissa vastauksissa esille tuotu hyöty, että erilaiset opetustyylihyödyttävät erilaisia oppijoita.*

Wilsonin ja Blednickin (2011, 11) mukaan samaan opetusryhmään integroidut, eri tasoiset oppilaat opettavat toisilleen suvaitsevuuksi sekä kunnioitusta erilaisuutta kohtaan. Samanaikaisopetuksen merkittävä hyöty opetukselle ja oppilaalle on tukea tarvitsevan oppilaan mahdollisuus saada tarvitsemaansa tukea hänen omassa ryhmässään ja mahdollisuus kuulua ryhmään, jossa hän on yksi oppijoista omine vahvuuksineen ja piirteineen. *Tukitoimet "häviävät", kun näyttää siltä, että erityisopettaja ohjaa muitakin oppilaita (Opettaja 12)* ja samanaikaisopettajuus voi mahdollistaa oppilaan paluun kolmiportaisen oppimisen

tuessa erityisestä tuesta tehostettuun tukeen tai tehostetusta tuesta yleiseen tukeen.

6.4 Opettajien työkokemusten yhteys esittämiensä hyötyjen ja hyötyjien määrään

Määrällisen tutkimuksen menetelmin tutkimuksesta tarkasteltiin opettajien esittämien hyötyjen ja hyötyjien näkökulmaa samanaikaisopettajuudesta. Hyötynäkökulmien määrä laskettiin opettajien kirjoittamista vastauksista kyselylomakkeen avoimiin kysymyksiin teemassa A, jossa opettajia pyydettiin nimeämään hyötyjä opettajan näkökulmasta sekä teemassa B, jossa he nimesivät hyötyjä ja hyötyjiä opetuksen näkökulmasta. Vastaajat nimesivät keskimäärin 4,45 hyötynäkökulmaa ja lueteltujen hyötyjen määrät vaihtelivat nolasta kahdeksaan. Kolme tai enemmän hyödyllisiä piirteitä kirjasi 15 vastaajaa ja heistä 9 (n = 18) kuului työkokemuksen perusteella ryhmään Pitkä. Vähäisen määrän hyötyjä kirjanneiden osuudet vastaajista jakaantuivat tasaisemmin, koska ei yhtään tai ainoastaan yhden hyödyllisen seikan samanaikaisopettajuudesta nimesi yksi vastaaja sekä Keskiryhmän että Pitkän työkokemuksen ryhmistä. Opettajien työkokemuksella ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä opettajien mainitsemiin hyötyjen ja hyötyjien määrään, $X^2(2) = 1,17$, $p = 0,80$.

Ryhmien Pitkä ja Keskiryhmä työkokemuksen määrien erot näkyivät jonkin verran vastaajien kuvaillessa samanaikaisopettajuuden hyötyjä ja hyötyjiä. Ryhmässä Pitkä kuvaillut hyödyt ja hyötyjät painottuivat enemmän opettajia ja opettajan työtä hyödyttäviin näkökulmiin. Esimerkiksi vastuun jakamisen mahdollisuuden, opettajan vertaistuen sekä opetuksen uudet ideat mainitsivat heistä lähes joka toinen. *Ope saa vertaistukea ja motivoituu mahdollisesti ammatillisissa asioissa -> kehittyy toisen työskentelyä seuratessa*, kirjoitti Opettaja 11 (30 vuotta opetustyössä) ja Opettaja 7 (12 vuotta opetyössä) kuvaili hyötyä opettajan näkökulmasta: *Jos toiselta jää jotakin sanomatta tai selventämättä, toinen ope täydentää. Ja ope itse stressaantuu vähemmän, jos osaa asennoitua rennosti toisen vertaisen kanssa toimimiseen.*

Keskiryhmässä vastauksissa mainitut hyötynäkökulmat jakaantuivat taiseemmin opettajaa ja oppilasta tai opetusta hyödyttäviin, mutta painottuivat myös hieman enemmän opettajan suoriutumiseen ja jaksamiseen omassa työssään. Keskiryhmän vastauksissa samanaikaisopettajuus tuotiin esille mahdollisuutena, joka toimiessaan auttaa, tukee ja opettaja itsekin hyötyy yhteistyöstä, mutta onnistuminen edellyttää yhteistä suunnittelua ja toimivaa työyhteisöä sekä työparia. Kuten Opettaja 15 (8 vuotta opetustyössä) kirjoitti korostaessaan dialogin merkitystä: *...että neuvotellaan paljon (alussa) mutta yhteistyössä luottamuksen kasvaessa neuvottelun luonne muuttuu. Jääkiekossa puhutaan ketjuista – ketju saadaan toimivaksi.* Keskipitkän ryhmän vastauksista nousi esille hyötyjen lisäksi myös samanaikaisopettajuuden haasteet, kuten Opettaja 18 (0,5 vuotta opetustyössä) kirjoitti *Valtava voimavara onnistuessaan. Haasteena voi olla erilaiset käsitykset oppimisesta ts. pedagogisen käyttöteorian erot.*

Opetuksen näkökulmasta hyötynä mainittiin useimmin kahden opettajan työpanoksen merkitys opetusryhmässä sekä opetuksen eriyttämisen mahdollisuudet, joita korostivat erityisesti ryhmä Pitkän vastaajat. Myös Luckner (1999, 27) pitää tärkeänä sitä, että samanaikaisopettajuus mahdollistaa yksilöllisen tuen ja ohjauksen kaiken tasoisille oppilaille. Lisäksi tuen tarve tulee helpommin huomatuksi, koska ryhmässä toimii kaksi opetuksen ammattilaista. Yleisesti vastaajat mainitsivat samanaikaisopettajuudesta enemmän hyötyjä kuin haasteita, ainoastaan yksi vastaaja ei maininnut yhtään hyötynäkökulmaa ja kuvaili sen sijaan opetusmenetelmän piirteitä ja edellytyksiä lähinnä lisävaatimuksina omalle työlleen.

6.5 Opettajien työkokemusten merkittävyys esitettyihin kehittämisasiin

Avoimien kysymysten vastauksista laskettiin lukumääräisesti opettajien esittämien samanaikaisopettajuuden kehittämiskokeiluja tai -ideoita. Mainintoja samanaikaisopettajuuden kehittämisestä omassa opetustyössään tai ideoita samanaikaisopettajuuden kehittämiseksi tulevaisuudessa opettajat esittivät keskiarvoisesti 4,22 kehittämisiä vastaajaa kohden, keskihajonnan ollessa 2,07.

Kehittämisideoiden lukumäärät vaihtelivat nolasta kahdeksaan. Kuusi tai enemmän ideaa esitti vastaajista 6 (n = 18), heidän osuus kaikista vastaajista oli 33,33%. Opettajien työkokemuksella ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä opettajien esittämien kehittämisideoiden määrään omassa työyhteisössään, $X^2(2) = 0,63$, $p = 0,73$.

Useimmin vastaajat kertoivat kehittävänsä samanaikaisopettajuutta suunnittelemalla omaa opetusmateriaalia, esimerkiksi pelejä tai erilaisia opetuskortteja. Ryhmässä Pitkä lähes puolet eli 5 (n = 11) mainitsi käyttävänsä omaa opetusmateriaalia, kun saman opetuksen kehittämistavan mainitsi vastaavasti vain 1 (n = 7) Keskiryhmän vastaajista. Puolet sekä Pitkän että Keskiryhmän vastaajista mainitsi käyttävänsä sähköistä opetusmateriaalia myös samanaikaisopetuksessa, mutta esimerkiksi kameran tai kännykän käytöstä oppitunnilla kertoi ainoastaan Keskiryhmän 2 (n = 7) vastaajaa.

Vastaajista 4 (n = 18) kirjoitti kaipaavansa lisää koulutusta samanaikaisopettajuuden opetusmenetelmistä. Opetusmenetelmien ammatillinen pätevyys on Lucknerin (1999, 33) artikkelin mukaan edellytys samanaikaisopettajuudelle sitoutumisen, hyvien viestintätaitojen ja joustavuuden lisäksi. Täydennyskoulutuksen avulla olisi tärkeää huolehtia opettajien ammattitaidon päivittämisestä ja kokemuksen kautta saamansa ammatillisen osaamisensa vahvistamisesta työvuosien aikana. Tähän tutkimukseen osallistuneista 7 (n = 18) oli työskennellyt opetuslalla yli 20 vuotta. Ryhmässä Pitkä vastaajat toivoivatkin koulutusta samanaikaisopettajuudesta sekä opettajien kokemuksista, opetusmenetelmästä ja sen mahdollisuuksista että mm. sähköisten opetusmateriaalien hyödyntämisestä. 30 vuotta opetustehtävissä toiminut vastaaja kirjoitti kyselylomakkeen loppuun *Pitää vielä tutustua toimintamalliin – tarvitsen paljon ideoita tehokkaalle toteuttamiselle (Opettaja 11)*. Lisäksi yhden Keskiryhmän vastaajan mielestä jo opettajankoulutuksessa tulisi olla enemmän teoreettista tietoa samanaikaisopetuksesta opetusharjoittelun lisäksi.

7 POHDINTA

Samanaikaisopettajuus opetusmenetelmänä ja tutkimusaiheena on erittäin ajankohtainen nyt, kun oppimisen kolmiportainen tuki on ollut suomalaisissa kouluissa käytössä viisi vuotta ja sen erilaiset käytännöt sekä mahdollisuudet ovat tulleet tutuiksi opettajille. Erityisopetus ei enää ole nk. ”koppiopetusta”, johon oppimiseensa tukea tarvitseva oppilas ”joutuu”, koska hänen erilaiset opetusmenetelmänsä ja tapansa koetaan luokassa ”tavallista” opetusta häiritseviksi.

Samanaikaisopetuksesta puhuttaessa mainitaan etuna yleisesti oppimiseensa tukea tarvitsevien oppilaiden mahdollisuus opiskella omassa luokassaan, mutta tärkeää olisi myös tuoda esille useiden tutkimusten vahvistamana opetusmenetelmän myönteinen vaikutus kaikkien oppilaiden oppimistuloksiin sekä käyttäytymiseen oppitunnin aikana (Scruggs ym. 2007, 401; Sileo & van Garderen 2010, 15; Walsh 2012, 33; Simpson, ym. 2014, 101). Erilaiset oppijat ja opettajien erilaiset persoonat sekä tavat opettaa mahdollistavat monipuolisen oppimisympäristön, jossa oppia voidaan monella erilaisella tavalla. Lisäksi inklusiivinen opetusmuoto ja samanaikaisopettajuus yhdessä mahdollistavat ainakin yhden tutun opettajan läsnäolon useimmilla oppitunneilla sekä myös tarvittaessa konfliktitilanteisiin nopean puuttumisen sekä niiden selvittelyn (Dahlgrén & Partanen 2012, 234).

Opettajan työn vaativuutta on tärkeää pohtia myös erityisopetuksen näkökulmasta. 1.8.2010 alkaen voimassa ollut koulunkäynnin ja oppimisen tukea määrittävän lakikokonaisuuden tärkeä tavoite on vahvistaa oppilaan oikeutta saada oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä tarvitsemaansa tukea mahdollisimman varhain ja suunnitellusti. Tuen toteuttaminen edellyttää opettajilta omien havaintojensa tarkkaa kirjaamista, oppilaiden suoritusten jatkuvaa havainnointia sekä osallistumista moniammatilliseen yhteistyöhön. (OPM 2014, 3.) Nimenomaan varhaisen tuen tarpeen havaitseminen ja siitä mahdollisimman nopeasti oppimiseen tukeen suunnitellusti siirtyminen ovat tehtäviä, joihin opettajat kaipaavat vastuun jakajia tällä hetkellä.

Kuten tähän tutkimukseenkin osallistuneet toivoivat, erilaisista samanaikaisopettajuuden kokemuksista, onnistumista ja epäonnistumisistakin olisi hyödyllistä jakaa tietoa. Jaetut kokemukset erikokoisista luokista ja kouluissa antaisivat opetusmenetelmän kehittämistyölle laajempaa pohjaa suomalaisissa kouluissa. Tärkeää olisi kerätä tutkittua tietoa opettajien yhteistyökokemuksia ja mm. samanaikaisopettajuuden tehtävien jakamisesta erilaisia opetussuunnitelmia ja oppimissuunnitelmia toteuttaessaan.

Tulevina vuosina on tärkeää lisätä tietoisuutta ja kerätä kokemuksia jaetun opettajuuden mahdollisuuksista tukea luokanopettajaa ja erityisopettajaa heidän työtehtävässään sekä opetusmenetelmän mahdollisuuksista eritasoisille oppilaille. Todennäköistä on, että erityisopettajien työssä konsultoinnin ja asiantuntijuuden osuus sekä samanaikaisopettajuuteen osallistuminen lisääntyvät kouluissa tulevina vuosina (Björn 2012, 360). Waitoller ja Kozleskin (2013, 36) toteavat artikkelissaan amerikkalaisessa opettajien koulutuksessa aletun jo ajatella, että opettajien on tulevaisuudessa välttämätöntä oppia jakamaan vastuuta sekä työskentelemään yhdessä. Suomessa syksyllä 2016 käyttöön otettu perusopetuksen opetussuunnitelma edellyttää myös opettajien yhteistyön lisääntymistä, uudenlaisia opetus- ja toimintatapoja sekä niiden kehittelyä (OPH 2014, 35-36). Samanaikaisopettajuuden edellyttämän monitasoisten ryhmän hallintataitojen lisäksi opettajan ja erityisopettajan on opittava huomioimaan ja hyödyntämään kouluissa työskentelevien eri ammattiryhmien osaamista monipuolisesti. Tärkeää olisi uusien tutkimusten muodossa huomioida myös muut opetustilanteissa mukana työskentelevät ammattiryhmät, joita ovat esimerkiksi koulunkäynninohjaajat, luokka-avustajat tai oppilaiden henkilökohtaisia avustajat. Myös heidän osallistumisensa ja osaamisensa huomioiminen antaa opettajille mahdollisuuden kehittää opetuksen pedagogisia perusteita, oppimista tukevia opetusmenetelmiä ja yksilöllisiä oppisisältöjä sekä saada tärkeää palautetta opetuksen ja oppimisen arviointiin.

Tässä tutkimuksessa ei tavoiteltu tilastollisesti yleistettävää aineistoa, vaan tarkoituksessa oli kerätä erään ryhmän kokemuksia samanaikaisopettajuudesta sekä herättää mahdollisesti pohdintaa ja keskustelua aiheesta vastaajien työhyteisöissä. Tavoitteenani on myös lisätä keskustelua ja opetusmenetelmän tun-

nettavuutta omassa lähipiirissäni ja työyhteisössäni. Näiden tavoitteiden vuoksi tavoiteltiin aluksi harkittua ja tarkoitukseen kohdennettua vastaajaryhmää. Samanaikaisopettajuuden yleisen tunnettavuuden ja tietoisuuden lisäämiseen olisi harkinnanvaraisen otannan perusteeksi ollut ehkä sopiva nk. eliittiotanta, jossa vastaajiksi olisi valittu nimenomaan opetusmenetelmää hyvin tuntevia ja siihen osallistuneita opettajia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 86).

Kaikessa opettajuudessa ja erityisesti samanaikaisopettajuudessa tärkeää on opettajien hyvät yhteistyötaidot. Simpson ym. (2014, 100) ehdottavat, että eräs tulevaisuuden tutkimusaihe samanaikaisopettajuuden aihepiirissä olisi opettajien yksilöllisten piirteiden ja ominaisuuksien merkityksellisyys yhteistyön ja oppimistulosten kannalta. Kasvatusalan ammattilaisina opettajien saattaa olla haasteellista ja vaikeaa myöntää, että hänen oma persoonansa vaikuttaa monella tapaa koulun oppimisilmapiiriin, huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön sekä opetuksen laatuun. Tutkimustulosten muodossa asian esille tuominen ja siitä keskusteleminen olisi helpompi aloittaa. Simpson ym. (2014, 103) toteavatkin, että opetusmenetelmään perehtymisen lisäksi opettajien tulisi saada tietoa, kuinka he voivat kehittää omia vuorovaikutustaitojaan joustavimmiksi ja toimivimmiksi.

Opettamista on menneinä vuosina pidetty yksintehtävänä työnä, jossa kollegan läsnäolon on saatettu kokea jopa omaa auktoriteettia ja toimintatapoja horjuttavana, kun opettajien koulutuksessa on opeteltu pärjäämään yksin eikä yhteisopettajuuteen ole kannustettu (Scruggs ym. 2007, 405; Takala 2010, 69-70). Rytivaaran (2012, 44) ja Takalan (2010, 70) mukaan opetus tulee muuttumaan lähivuosina kolmiportaisen oppimisen tuen myötä inklusiivisemmaksi eli oppimisympäristöksi, jossa jokaisen oppilaan ja opetushenkilöstöön kuuluvan yksilölliset edellytykset ja ominaisuudet hyväksytään ja niitä arvostetaan (OPM 2007, 20). Myös Huhtasen (2011, 117) mielestä opettajan yksilökeskeinen tapatoimia on menneiden aikojen toimintamalli ja muutos kollektiivisempaan jaettuun asiantuntijuuteen on jo alkanut.

Opettajan työtä voidaan kuvailla monella eri tavalla ja siitä on olemassa erilaisia mielikuvia. Työstään kiinnostunut opettaja jakaa ehkä Highetin (1954, 36) ajatuksen, jonka mukaan opettaminen on taidetta, mutta josta perustyöpäi-

vänä puuttuvat usein taiteen peruselementit eli luovuus ja taiteilijan vapaus. Uusi opetussuunnitelma on Highetsin (1954, vii; 33-37) ajatuksen jäljillä antaessaan ja edellyttäessäänkin opettajia olemaan jatkossa työssään uutta luovia, huomioivan oppilaat ryhmässä toimivina yksilöinä ja kokeilevan enemmän aivan uusiakin tapoja opettaa (OPH 2014, 61-62). Simpson ym. (2007, 103) toteavat myös artikkelissaan, että opettajan työn muuttuessa, myös opettajien täytyy muuttua.

LÄHTEET

- Altieri, E. M., Colley, K. M., Daniel, L. S. & Dickenson, K. W. 2015. Merging Expertise: Preparing Collaborative Educators. *Special Education Quarterly*. Spring 2015, 34 (1). Viitattu 31.7.2015
<http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/docview/1678624680/fulltextPDF/EF26227CC8B4385PQ/1?accountid=11774>
- Björn, P. 2012. Erityisopettajan työnkuva tulevaisuudessa. Teoksessa M. Jahnu-kainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Osuus-kunta Vastapaino, 353-372.
- Blednick, J. & Wilson, G. L. 2011. Teaching in tandem: Effective co-teaching in the inclusive classroom. Alexandria, VA: ASCD. Viitattu 19.6.2016
<http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/reader.action?docID=10524488>
- Blomberg, S. 2009. Noviisina opettajaksi. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: Hakapaino, 117-133.
- Buckley, C. 2005. Establishing and maintaining collaborative relationships between regular and special education teachers in middle school social studies inclusive classrooms. Teoksessa T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri, (toim.) Cognition and learning in diverse settings. 18. *Advances in learning and behavioral disabilities*. 153-198. Viitattu 3.8.2016
<http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/reader.action?docID=10524488>
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tallinna: Tallinna Raamatutrukikoda.
- Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. 2009. Purposeful Co-Teaching: Real Cases and Effective Strategies. Viitattu 24.6.2016
<http://sk.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/books/purposeful-co-teachin>
- Cook, L. McDuffie-Landrum, K. A. Oshita, L. & Cotheren-Cook, S. 2011. Co-teaching for students with disabilities: a critical analysis of the empirical literature. Viitattu 25.6.2016 <http://www.tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/13603116.2015.1074732>
- Cushman, S. 2008. What Is Co-Teaching? Teoksessa R. A. Villa, J. S. Thousand & A. I. Nevin (toim.) A guide to co-teaching. Practical Tips for Facilitating Student Learning. Second edition. Thousand Oaks: Corwin Press, 3-9.

- Dahlgren, O. & Partanen, P. 2012. Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet. Teoksessa S., Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva: Bookwell Oy, 227- 251.
- Davis, K. E. B., Dieker, L. Pearl, C. & Kirkpatrick, R. M. 2012. Planning in the Middle: Co-Planning Between General and Special Education. *Journal of Educational & Psychological Consultation* 22 (3), 19p, 208–226. Viitattu 31.7.2016 <http://www.tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/10474412.2012.706561?needAccess=true>
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. 1992. Protocol Analysis: Verbal Reports As Data. Viitattu 25.6.2016 <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzE3NjFfX0FO0?sid=78d21eb8-ddab-4c23-b675-ea602f99bfea@sessionmgr4004&vid=0&format=EB&rid=1>
- Friend, M. Cook, L. Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. 2010. Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20, 9-27. Viitattu 31.7.2016 <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=24a5efa7-56a2-4972-a3f2-d1be011d3e5e%40sessionmgr4006&hid=4107>
- Grassl, R. & Mingus, T. T. Y. 2007. Team teaching and cooperative groups in abstract algebra: nurturing a new generation of confident mathematics teachers. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology* 38 (5), 581-597. Viitattu 17.9.2015 <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e0cf43e9-d00d-4f70-9888-57b023c39325%40sessionmgr4010&vid=1&hid=4107>
- Highet, G. 1954. *The Art of teaching*. New York: Vintage.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Huhtanen, K. 2011. *Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi*. Juva: Bookwell Oy.
- Ikonen, O. 2009. Johdanto: Samanlaisuuden tavoittelusta erilaisuuden kohtaamiseen. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. Juva: WS Bookwell Oy, 12-17.

- Isosomppi, L & Leivo, M. 2015. Becoming an inclusive teacher at the interface of school and teacher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 171, 686–694. Viitattu 22.8.2015
<http://www.sciencedirect.com.ezproxy.jyu.fi/science/article/pii/S1877042815002086>
- Jahnukainen, M. 2011. Different Strategies, Different Outcomes? The History and Trends of the Inclusive and Special Education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55(5), 489-502. Viitattu 25.7.2016 <http://www.tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/00313831.2010.537689>
- Kern, L & Clemens, N. H. 2007. Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools* 44(1), 65-75. Viitattu 24.2.2016
<http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.jyu.fi/doi/10.1002/pits.20206/epdf>
- Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. 2006. Segregation, Integration, Inclusion – The Ideology and Reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education* 21 (2), 117-133. Viitattu 14.7.2016
<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/command/detail?sid=6b3474d5-b7fa-4c1c-9596-579ddc27e1e2%40sessionmgr4005&vid=3&hid=4107>
- Laatikainen, P. 2011. *Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla*. Juva: Bookwell Oy.
- Lau, K-L. 2006. Reading strategy use between Chinese good and poor readers: a think-aloud study. *Journal of Research in Reading* 29 (4), 383-399. Viitattu 25.6.2016
<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=1c4d95e7-78d7-4ae8-b9b1-a2d6b7069852%40sessionmgr105&hid=115>
- Luckner, J. L. 1999. An Examination of Two Coteaching Classrooms. *American Annals of the Deaf* 144 (1), 24-34. Viitattu 21.6.2016
<http://muse.jhu.edu.ezproxy.jyu.fi/article/384108/pdf>
- Luoma, P., Karjalainen, T. P. & Reinikainen, K. 2006. Johdatus tietokoneavusteiseen laadulliseen tutkimukseen – esimerkkinä NVivo 7. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 415-470.

- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J. & Conners, N. 2005. Inclusive practices in content area instruction: Addressing the challenges of co-teaching. Teoksessa T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (toim.) Cognition and learning in diverse settings, 225-260. Viitattu 27.7.2015
<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzE2Njc1MV9fQU41?sid=2c5b0f46-0aa1-44aa-a8ba-543d0f1965de@sessionmgr4008&vid=0&format=EB&rid=1>
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Murawski, W. W. & Swanson, H. L. 2001. The meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? Remedial and Special Education 22(5), 258-267. Viitattu 20.6.2016
<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=8663fff7-27ff-497c-a3c5-5bcf2876f43f%40sessionmgr107&vid=1&hid=115>
- Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva: Bookwell Oy, 35-62.
- OPH. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Viitattu 26.6.2016 http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- OPH. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 3.11.2015
<http://www.oph.fi/ops2016/perusteet>
- OPH. 2015. Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 8:2015. Helsinki: Opetusministeriö. Viitattu 27.8.2015
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/okm8.pdf?lang=fi>
- OPM. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Viitattu 15.9.2015
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi>
- OPM. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5. Viitattu 9.9.2015
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm05.pdf>

- OPM. 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. Viitattu 17.7.2016
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/okm02.pdf?lang=fi>
- Patrikainen, R. 2009. Ammatillisen kehittymisen haasteet. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen. Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: Hakapano, 45-48.
- Perusopetuslaki. 2010/642. 16§, 16a§,17§, 17a§. Viitattu 24.7.2016
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628 - L7P30>
- Rice, D. & Zigmond, N. 2000. Co-Teaching in Secondary Schools: Teacher Reports of Developments in Australian and American Classrooms. Learning Disabilities Research & Practice 15 (4), 190-194. Viitattu 24.6.2016
<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=8d29f69d-fb60-416d-8258-ceb5958ace02%40sessionmgr103&vid=1&hid=115>
- Rytivaara, A. 2012. Towards Inclusion: Teacher Learning in Co-Teaching. Jyväskylä studies in education, Psychology and social research 453. Jyväskylä University Printing House. Viitattu 9.4.2015
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4927-3>
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 333-352.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. 2007. Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. Exceptional Children 73 (4), 392-416. Viitattu 23.6.2015
<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=de874712-e617-4e2c-974e-7279d96917c4%40sessionmgr4008&hid=4107>
- Shank, M. J. 2005. Common Space, Common Time, Common Work. Educational Leadership 62 (8), 16-19. Viitattu 18.6.2016
<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=d7227611-55fc-4adc-b3f6-ae8eb297b103%40sessionmgr4002&hid=4107>
- Sileo, J. M. 2011. Co-Teaching: Getting to Know Your Partner. TEACHING Exceptional Children 42 (5), 32-38. Viitattu 3.9.2016
<http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/docview/865919378/fulltextPDF/1D22372E92104F44PQ/1?accountid=11774>

- Sileo, J. M. & van Garderen, D. 2010. Creating Optimal Opportunities to Learn Mathematics. *Teaching Exceptional Children* 42 (3), 14-21. Viitattu 3.8.2016 <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=de874712-e617-4e2c-974e-7279d96917c4%40sessionmgr4008&hid=4107>
- Simpson, J. F., Thurston, R. J. & Lauren, E. 2014. Exploring Personality Differences of Teachers for Co-teaching. *Journal of Instructional Psychology* 41 (1-4), 100-105. Viitattu 3.8.2016 <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=de874712-e617-4e2c-974e-7279d96917c4%40sessionmgr4008&hid=4107>
- Takala, M. 2010a. Inklusio, integraatio ja segraatio. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Hakapaino, 13-33.
- Takala, M. 2010b. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Hakapaino, 58-71.
- Takala, M. & Kjälman, I-O. 2010. Arviointi. Teoksessa M. Takala (Toim.) *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Hakapaino, 34-42.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. 2012. A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education* 27 (3), 373-390. Viitattu 30.7.2016 <http://www-tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/08856257.2012.691233>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Vilkka, H. 2015. *Tutki ja kehitä*. Juva: Bookwell Oy.
- Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. L. 2008. *A Guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning*. 2. painos. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Walsh, J. M. 2012. Co-Teaching as a School System Strategy for Continuous Improvement. *Preventing School Failure* 56(1), 29-36. Viitattu 3.8.2016 <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=baa1869c-db15-4abd-8eb0-a7ac04e4b3b8%40sessionmgr4006&hid=4107>
- Wilson, G. L. & Blednick, J. 2011. Teaching in tandem: Effective co-teaching in the inclusive classroom. Viitattu 3.9.2016 <http://sed.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/content/47/3/148.full.pdf+html>

Wilson, G. L., Kim, S. A. & Michaels, C. A. 2013. Factors associated with where secondary students with disabilities are educated and how they are doing. *The Journal of Special Education* 47(3), 148-161. Viitattu 20.6.2016
<http://sed.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/content/47/3/148.full.pdf+html>

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomakkeen saatekirje KERMA -projektiin osallistuville kolmannen luokan opettajille

**Kyselylomake opettajille /
Kerro, Mitä Ajattelet (KERMA)-projekti**

Hyvä opettaja!

Kiitos osallistumisestasi KERMA-projektin aineistonkeruuseen. Pro gradu tutkielmani aihe tässä projektissa on opettajan näkökulmaa KERMA-menetelmään sekä samanaikaisopetukseen.

Toivon Teidän vastaavan seuraaviin kysymyksiin erittäin huolellisesti. Mukana on taustatietokysely ja palautuskuori.

Kaikki vastauksenne tiedot käsitellään luottamuksellisesti, eikä Teitä voida tunnistaa tutkimuksesta raportoitaessa.

Yhteistyöterveisin,

Riitta Soukkala

opiskelija

Kasvatustieteiden laitos, Erityispedagogiikka

Jyväskylän yliopisto

puh 0400264465

riitta.soukkala@student.jyu.fi

Liite 2. Kyselylomakkeen saatekirje kolmannen luokan opettajille

Kyselylomake opettajille / Kerro, Mitä Ajattelet (KERMA)-projekti

Hyvä opettaja!

Jyväskylän yliopistossa ja Itä-Suomen yliopistossa keväällä 2015 käynnistetty KERMA-projekti tutkii projektiin valikoitujen alakoulun oppilaiden metakognitiivisten taitojen, matemaattisen minäkuvan ja ongelmaratkaisutaitojen kehittymistä menetelmällä, jossa samanaikaisopettajana toimiva aikuinen esittää systemaattisia kysymyksiä retrospektiivisen ääneen ajattelun menetelmän mukaisesti (Ericsson & Simon, 1993).

KERMA-projektissa samanaikaisopettajuudella tarkoitetaan menetelmää, jossa luokanopettaja vastaa varsinaisesta opetuksesta ja erityisopettaja tai muu aikuinen käyttää valmista ohjausrunkoa oppilaita tukiessaan. Samanaikaisopettajuuden muoto voi tämän mallin lisäksi olla myös esimerkiksi yhteisopettajuutta, rinnakkaisopettajuutta, työpisteopetusta tai opettajuutta, jossa toinen opettaa toisen observoidessa oppilasta tai oppilaita.

KERMA-projektin osana pro gradu tutkielmani aihe on luokanopettajan näkökulma samanaikaisopetukseen. Riittävän otoskoon varmistamiseksi luokanopettajille osoitettu kyselylomake lähetetään myös muutamille satunnaisotoksella valitun koulun 3.luokan opettajalle.

Toivoisin Teidän vastaavan seuraaviin kysymyksiin erittäin huolellisesti. Mukana on taustatietokysely ja palautuskuori.

Kaikki vastauksenne tiedot käsitellään luottamuksellisesti, eikä Teitä voida tunnistaa tutkimuksesta raportoitaessa.

Yhteistyöterveisin,
Riitta Soukkala
opiskelija
Kasvatustieteiden laitos, Erityispedagogiikka
Jyväskylän yliopisto
puh 0400264465
riitta.soukkala@student.jyu.fi

Liite 3. Kyselylomakkeen saatekirje Jyväskylän ja Itä-Suomen yliopistojen jatko-opiskelijoille

Kyselylomake opettajille / Kerro, Mitä Ajattelet (KERMA)-projekti

Hyvä opettaja!

Jyväskylän yliopistossa ja Itä-Suomen yliopistossa keväällä 2015 käynnistetty KERMA-projekti tutkii projektiin valikoitujen alakoulun oppilaiden metakognitiivisten taitojen, matemaattisen minäkuvan ja ongelmaratkaisutaitojen kehittymistä menetelmällä, jossa samanaikaisopettajana toimiva aikuinen esittää systemaattisia kysymyksiä retrospektiivisen ääneen ajattelun menetelmän mukaisesti (Ericsson & Simon, 1993).

KERMA-projektissa samanaikaisopettajuudella tarkoitetaan menetelmää, jossa luokanopettaja vastaa varsinaisesta opetuksesta ja erityisopettaja tai muu aikuinen käyttää valmista ohjausrunkoa oppilaita tukiessaan. Samanaikaisopettajuuden muoto voi tämän mallin lisäksi olla myös esimerkiksi yhteisopettajuutta, rinnakkaisopettajuutta, työpisteopetusta tai opettajuutta, jossa toinen opettaa toisen observoidessa oppilasta tai oppilaita.

KERMA-projektin osana pro gradu tutkielmani aihe on **luokanopettajan näkökulma samanaikaisopetukseen**. Riittävän otoskoon varmistamiseksi kyselylomakkeeseen toivotaan vastauksia myös projektin ulkopuolelta henkilöiltä, joilla on kokemuksia samanaikaisopettajuudesta luokanopettajan näkökulmasta.

Toivoisin Teidän vastaavan seuraaviin kysymyksiin erittäin huolellisesti.

Mukana on taustatietokysely ja palautuskuori.

Kaikki vastauksenne tiedot käsitellään luottamuksellisesti, eikä Teitä voida tunnistaa tutkimuksesta raportoitaessa.

Yhteistyöterveisin,

Riitta Soukkala

opiskelija

Kasvatustieteiden laitos, Erityispedagogiikka

Jyväskylän yliopisto

puh 0400264465

riitta.soukkala@student.jyu.fi

Liite 4. Kyselylomake

KYSELYLOMAKE OPETTAJILLE

Taustatiedot

1. Sukupuoli ___ nainen
 ___ mies

2. Ikäryhmäsi 18-25 ___
 26-35 ___
 36-45 ___
 46-55 ___
 56-65 ___
 66-75 ___

3. Kirjoita tähän tutkintosi ja niiden suoritusvuodet sekä muu opetustyötä tukeva koulutus, myös esimerkiksi täydennyskoulutus

4. Työvuodet opetustyössä _____, josta alakoulun luokanopettajana _____ ja/tai erityisopettajana _____ vuotta.

Teema A OPETTAJAN NÄKÖKULMA

5. Kuvaile, mitä mielestäsi on samanaikaisopetus tai yhdessä opettaminen.

6. Millaista hyötyä ja/tai millaisia haasteita on mielestäsi samanaikaisopetuksessa?

7. Miten huomioit samanaikaisopetuksen oppituntia suunnitellessasi?

Teema B OPETUKSEN NÄKÖKULMA

8. Sopiva viikkotuntimäärä samanaikaisopetukselle on mielestäsi noin _____

9. Mitkä ovat mielestäsi samanaikaisopetuksen merkittävämät hyödyt? Entä ketkä ovat merkittävimmät hyötyjät?

10. Millaisissa tehostetun tai erityisen tuen tilanteissa samanaikaisopetus tai erityisopettajan kanssa yhdessä opettaminen on mielestäsi toimivin muoto?

Teema C OPPIMATERIAALI

11. Kuka tai ketkä koulussanne valitsevat samanaikaisopetustunneille käytettävät oppimateriaalit ja välineet?

12. Nimeä muutama samanaikaistunnilla käyttämäsi valmis materiaali tai työskentelypohja.

13. Käytätkö itse kehittämäsi ja/tai muuntelemaasi materiaalia ja/tai työskentelymenetelmiä? Kuvaile lyhyesti millaista.

Teema D ARVIOINTI

14. Miten arvioit samanaikaisopetuksen onnistumista ja oppimistuloksia?

15. Muutatko/ oletko muuttanut samanaikaisopetuksen tai yhdessä opettamisen toimintamuotoa ryhmän, oppilaan, opetettavan asian, oppilaan tuen tarpeen tai opettajaparisi vaihtuessa? Millaisia muutoksia opetustilanteeseen olet tehnyt?

16. Koulutustoiveitasi, kehitysehdotuksiasi, ideoitasi samanaikaisopetukseen.

Kiitos osallistumisestanne!