

**SAMANAIKAISOPETUKSEN RAKENTUMINEN JA  
TOTEUTUMINEN OPETTAJIEN KERTOMANA**

Elina Kettula ja Taina Repola

Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustieteen laitos  
Erityispedagogiikan  
yksikkö  
Jyväskylän yliopisto  
kevät 2008

## Tiivistelmä

Kettula, E., Repola, T. Samanaikaisopetuksen rakentuminen ja toteutuminen opettajien kertomana. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteen laitos. Erityispedagogiikka. Jyväskylän yliopisto. Kevät 2008. 77 sivua.

Samanaikaisopetuksessa erityisopettaja ja yleisopetuksen opettaja opettavat yhdessä heterogeenistä oppilasryhmää pääasiassa samassa tilassa. Opetusvastuun lisäksi opettajat jakavat vastuun suunnittelusta, oppilaiden ja menetelmän arvioinnista arvostaen ja kunnioittaen toisiaan opetusalan ammattilaisina. Menetelmän tavoitteena on erilaisten oppilaiden oppimisen mahdollistaminen yleisopetuksen ympäristöissä, ja siten inklusion toteutumisen edistäminen.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin samanaikaisopetuksen toteutumista suomalaisessa peruskoulussa, opettajien tyytyväisyyttä käytettyyn yhteistyötapaan ja samanaikaisopetuksen rakentumista.

Tutkimuksessa yhdistettiin sekä määrällisiä, että laadullisia menetelmiä.

Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin tätä tutkimusta varten kehitettyä mittaria, joka koostui pääasiallisesti opettajien yhteistyötappaa koskevista monivalintakysymyksistä sekä muutamista avoimista kysymyksistä. Aineisto kerättiin internet-kyselyllä, johon vastasi 31 opettajaa. Aineisto analysoitiin pääasiassa pienten aineistojen parametrittomilla testeillä ja avointen vastausten analysointiin käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Tutkimus osoitti samanaikaisopetusta tekevien opettajien toimivan melko usein teoriassa esitettyjen kriteerien mukaisesti. Työmäärä oli pääsääntöisesti jakautunut opettajien kesken tasan, vaikka yleisopetuksen opettajilla painottui vastuu aihesisällön opettamisesta, oppilaiden arvioinnista ja opetusryhmää koskevien päätösten tekemisestä. Pääsääntöisesti opettajat ilmoittivat olevansa melko tyytyväisiä käyttämäänsä menetelmään. Opettajien tyytyväisyys yhteistyötapaan oli heikosti yhteydessä siihen, kuinka yhteistyötappaa vastaa teoriassa esitettyjä kriteerejä.

Aineiston pohjalta muotoutui kuvaus yhteisen opettajuuden rakentumisen prosessista, joka etenee yhteisen tavoitteen kautta opettajana ja työparina kehittymiseen ja

edelleen yhteisen opettajuuden muotoutumiseen. Uhkina prosessille ovat epätasainen työnjako, käytettävissä oleva suunnittelu-aika, yhteistyön ulkopuoliset työtehtävät ja työparin vaihtuvuus.

Samanaikaisopetus toteutuu Suomessa siis hyvin, kun otetaan huomioon menetelmän harvinaisuus ja sen käyttöön saadun koulutuksen vähäisyys. Samanaikaisopetus on prosessi, johon vaikuttavat työparin väliset ja ulkopuoliset tekijät henkilökemioista käytettävissä oleviin resursseihin.

Avainsanat

samanaikaisopetus, erityisopetus, yleisopetus, opettajien välinen yhteistyö, ammatillinen kehittyminen

## Sisällys

1	SAMANAIKAISOPETUS .....	7
1.1	Inklusiokehitys samanaikaisopetuksen taustana .....	7
1.1.1	Yksin toimimisen perinne opettajan työssä.....	8
1.1.2	Tiimiopetuksesta samanaikaisopetukseen.....	9
1.2	Samanaikaisopetuksen erilaiset määrittelyt .....	10
1.3	Samanaikaisopetuksen erilaiset toteutusmallit .....	11
1.4	Suunnittelu .....	16
1.5	Arviointi.....	18
1.6	Samanaikaisopettajien työnjako.....	20
2	TUTKIMUSONGELMAT .....	24
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	26
3.1	Tutkimuksessa käytetyt analyysimenetelmät.....	26
3.2	Mittari .....	29
3.2.1	Mittarin kehittäminen .....	29
3.2.2	Mittarin luotettavuus.....	31
3.2.3	Mittarin pilotointi .....	31
3.3	Tutkimuksen kulku.....	32
3.4	Tutkimukseen osallistujat .....	34
4	TULOKSET.....	38
4.1	Samanaikaisopetuksen toteutuminen .....	38
4.1.1	Taustatekijöiden yhteys samanaikaisopetuksen toteutustapaan.....	39
4.1.2	Opettajien keskinäinen työnjako .....	39
4.1.3	Päätehtävät tunnilla.....	40
4.2	Opettajien tyytyväisyys käytettyyn yhteistyötapaan .....	40
4.3	Samanaikaisopetuksen rakentuminen.....	41
5	TARKASTELU .....	47
5.1	Määrällisten tulosten tarkastelu.....	47
5.2	Laadullisten tulosten tarkastelu.....	49
5.3	Tutkimuksen luotettavuus.....	52
5.4	Tutkimuksen hyödynnettävyys ja haasteet jatkotutkimukselle.....	54
	LÄHTEET .....	55
	LIITTEET.....	60
	LIITE 1: Kyselylomake .....	60
	LIITE 2: Kutsu osallistua kyselyyn .....	68
	LIITE 3: Muistutus 1 .....	69
	LIITE 4: Sähköposti EOK -opiskelijoiden sähköpostilistalle .....	70
	LIITE 5: Viesti Helsingin yliopiston erityispedagogiikan yksikön ilmoitustaululle..	71
	LIITE 6: Muistutus 2 .....	72
	LIITE 7: Sähköposti rehtoreille.....	73
	LIITE 8: Avointen vastausten tulokset taulukoituna .....	74

## JOHDANTO

Vuosikymmen sitten Sahlberg (1996, 87) kirjoitti edelleen paikkansa pitävästi opettajan tekevän työtään yksin omassa luokassaan ja kantavan päävastuun luokkansa toiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta. Kouluissa näkyvät vahvoina eristyneisyys, epävarmuus ja individualismi, joilla ylläpidetään koulumaailman vallitsevia olosuhteita ja konservatiivisuutta, mikä taas kaventaa opettajan näkökulmaa opetustyöhön ja oppimiseen (Sahlberg 1998,133). Sahlberg tuo teoksessaan esiin Susan Rosenholtzin tutkimuksen 1980-luvun lopulta. Tässä tutkimuksessa Rosenholtz käyttää käsitettä opettamiseen liittyvä epävarmuus, jolla hän tarkoittaa opetustaitojen ja opetusmenetelmien hallinnan puutteita. Rosenholtzin mukaan opettaja kokee sitä enemmän epävarmuutta, mitä kapeampi opettajan hallitsemien opetusmenetelmien valikoima on. (Sahlberg 1998, 161.)

YK:n yleiskokouksen hyväksymässä Vammaisten vuosikymmenen päätösasiakirjassa vuonna 1993 YK:n jäsenvaltiot tunnustivat yhteisopetuksen eli integraation velvoittavaksi periaatteeksi vammaisten oppilaiden koulunkäynnin järjestämisessä. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhdistyminen vaatii koko kouluopetuksen rakenteellista ja pedagogista muutosta. (Murto, Naukkarinen, Saloviita 2001, 7–8.) Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta koskeva ajattelu on muuttumassa, ja tämä on yhdessä koulun uudistumis- ja muutostarpeiden kanssa luonut paineita inklusiota edistävien menetelmien käyttämiseen kouluissa (Friend & Cook 1996, 44). Samanaikaisopetus on yksi näistä menetelmistä.

Friendin ja Cookin (1996, 44) mukaan samanaikaisopetus voidaan määritellä opetukseksi, jossa kaksi tai useampi ammattilaista opettaa heterogeenistä oppilasjoukkoa samassa fyysisessä tilassa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten samanaikaisopetus toteutuu peruskoulussa ja mitä opettajat haluavat yhteistyöstään kertoa. Tutkimuskysymykset olivat:

1. Miten samanaikaisopetus toteutuu suomalaisessa peruskoulussa
- 1.1 Onko taustatekijöillä yhteyttä samanaikaisopetuksen toteutustapaan

1.2 Miten työtehtävät jakautuvat opettajien kesken ja onko työnjako riippuvainen siitä, mihin ammattiryhmään vastaaja kuuluu?

1.3 Onko opettajan päätehtävä tunnilla riippuvainen siitä, onko hän erityis- vai yleisopetuksen opettaja?

2. Ovatko opettajat tyytyväisiä yhteistyötapaansa?

2.1 Eroaako tyytyväisyys yhteistyötapaan eri ammattinimikkeillä työskentelevien opettajien välillä?

2.2 Onko yhteistyötapaan tyytyväisyys yhteydessä samanaikaisopetuksen toteutumiseen kriteerien mukaisesti?

3. Miten samanaikaisopetus rakentuu opettajien kertomana?

Aiempaa suomalaista tutkimusta ei samanaikaisopetuksesta juuri ole, lukuun ottamatta neljää aikaisempaa pro gradu -työtä. Niistä kaksi käsittelee samanaikaisopetusta opettajan ammatillisen kehittymisen välineenä (Feodoroff-Rantala 2003; Alkkiomäki 1994), yksi samanaikaisopetusta alkuopettajan ja erityisopettajan yhteistyönä (Arvela & Ruoho 1988) ja yksi erityisopettajan ja yleisopetuksen luokanopettajan välistä yhteistyötä erityisopettajan näkökulmasta (Venemies 2007). Kuitenkin samanaikaisopetus voidaan nähdä yhtenä keinona toteuttaa inklusiota, joka on tänä päivänä erittäin ajankohtainen ilmiö suomalaisessa koulumaailmassa.

## 1 SAMANAIKAISOPETUS

2000-luvun koulut ja luokkahuoneet heijastelevat yhteiskuntamme lisääntyvää moninaisuutta. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja yhä moninaisemman oppilasjoukon tuleminen yleisopetuksen ympäristöön on lisännyt tarvetta yhteistyöhön koulun eri ammattilaisten kesken. Samanaikaisopetus on yksi tämän yhteistyön muodoista. (Mastropieri, Scruggs, Graetz, Norland, Gardiz & McDuffie 2005, 261.)

Erityisopettajan ja luokanopettajan toteuttama samanaikaisopetus on Murawskin ja Swansonin (2001, 258) mukaan menetelmä, jolla pyritään takaamaan tuen ja palveluiden saatavuus erityistä tukea tarvitseville oppilaille yleisopetuksen ympäristössä. Samanaikaisopetuksen taustalla vaikuttaa inklusiivinen ajatus siitä, että kaikki oppilaat voisivat erilaisista kyvyistään huolimatta olla saman oppimisyhteisön jäseniä (Friend & Cook 2004,7).

### 1.1 Inklusiiokehitys samanaikaisopetuksen taustana

Useissa länsimaissa on saanut tukea inklusiivinen ajattelu, jonka mukaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tulisi saada opiskella yhdessä muiden oppilaiden kanssa yleisopetuksen oppimisympäristössä. Murrin, Naukkarisen ja Saloviidan (2001, 16) mukaan koulun tasolla inklusiossa on kyse siitä, miten kaikkien oppilaiden oppimisen esteitä voitaisiin poistaa tai madaltaa ja miten heidän oppimistaan pystyttäisiin kehittämään ja tukemaan syrjimyksen ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Inklusion toteutumismahdollisuudet riippuvat mm. eri maiden koulutusjärjestelmien perinteistä ja vallitsevista käytänteistä. Käytännön tasolla inklusiivisten menetelmien käyttöönottoon kouluissa vaikuttavat esimerkiksi ammattikasvattajien kouluttamiseen suunnatut resurssit ja yhteiskunnan halukkuus koulutuksen ja koulutusjärjestelmien tukipalveluiden muuttamiseen. (Rice & Zigmond 2000, 191.)

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus katsottiin parhaaksi toteuttaa 1960-luvulle asti erillisissä erityiskouluissa ja -luokissa. Tämän jälkeen alkoi voimistua näkemys siitä, että myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tulisi saada opiskella yhdessä muiden lasten kanssa tavallisissa kouluissa ja yleisopetuksen luokissa. Käytännössä kuitenkin erillinen erityisopetus jatkui, vaikka vaatimus kaikkien lasten oikeudesta oppia yhdessä voimistui 1990-luvulla. (Dettmer, Thurston & Dyck 2002, 37–39.)

Kouluissa voimistui 1990-luvun lopulla suuntaus, jossa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita sijoitettiin kokoaikaisesti yleisopetuksen luokkiin. Tämä johti Walther-Thomasin (1997, 395) mukaan koulujen erityisopetusjärjestelyiden muuttamiseen inklusiivisemmiksi. Hän tuo esiin sen, miten osa tutkijoista piti uutta järjestelyä hyödyllisenä oppilaiden akateemisten ja sosiaalisten taitojen kannalta, kun taas osa tutkijoista epäili muutosten toimivuutta ja yleisopetusjärjestelmän kykyä vastata erilaisten oppilaiden tarpeisiin.

#### 1.1.1 Yksin toimimisen perinne opettajan työssä

Yksin toiminen ja vastuun kantaminen on perinteisesti ollut tyypillistä opettajan työssä (Friend & Cook 1995). Luokkahuoneissa suljettujen ovien takana opettaminen ja erilaisten opetustilanteiden selvittäminen yksin tai mahdollisimman vähällä ulkopuolisella avulla on ollut perinteinen tapa tehdä opettajan työtä. Avun pyytäminen tai kollegojen tai muiden ammattilaisten konsultointi saattaa opettajan mielestä olla osoitus omasta ammatillisesta heikkoudesta tai epäluottamuksesta omiin kykyihin toimia opettajana. Yksittäinen opettaja saattaa koulupäivän aikana olla hyvin vähän tekemisissä koulun toisten opettajien tai muiden ammattilaisten kanssa. Koulupäivän tai kouluviikon aikana koulun työntekijöillä saattaa olla hyvin vähän aikaa yhteistyöhön ja ajatusten vaihtoon. Usein mahdollinen yhteinen aika on etukäteen tietyille asioille ja toiminnoille omistettua ja ohjelmoitua. (Dettmer ym. 2002, 4.)

Koulun uudistumista tavoittelevan kirjallisuuden pysyvä teema on Moroccon ja Aguilarin (2002) mukaan ollut tarve muutokseen, jossa eristäytyneistä ja yksin työtään tekevistä opettajista tulisi yhdessä työtään tekeviä kollegoja. Heidän mukaansa oppilaiden moninaiset taustat ja oppimisen tarpeet sekä erityistä tukea



tarvitsevien oppilaiden mukaan ottaminen yleisopetukseen aiheuttavat sen, että opettajat tarvitsevat ammatillista tukea toisiltaan enemmän kuin koskaan aiemmin. Tähän tarpeeseen samanaikaisopetus voisi olla yksi ratkaisukeino. (Morocco & Aguilar 2002, 315–316.)

### 1.1.2 Tiimiopetuksesta samanaikaisopetukseen

Samanaikaisopetuksen taustalla on yleisopetuksessa 1950-luvulla alkanut tiimiopetus, jolla pyrittiin helpottamaan opettajapulaa ja mahdollistamaan oppilaiden yksilöllisempi opetus. Tiimiopetuksessa yleisopetuksen opettajat muodostivat tiimejä, joissa he opettivat oppilaita yhdessä. 1960-luvulla tiimiopetuksesta kehiteltiin erilaisia versioita eri maissa. Tiimiopetuksesta oli 1970-luvun alussa tullut laajalle levinnyt menetelmä, jonka opettajat tutkimusten mukaan kokivat sekä haastavana että palkitsevana. (Friend & Reising 1993.)

Samaan aikaan erityisopetuksessa tiedostettiin tarve erityisopettajien ja yleisopettajien väliselle yhteistyölle. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä yleisopetuksessa lisääntyi, ja perinteinen konsultaatiomalli erityis- ja yleisopettajan välisessä yhteistyössä ei ollut aina toimiva. Erilaisia yhteistyömuotoja kehiteltiin ja useita termejä käytettiin kuvaamaan yhteistyötä erityisopettajien ja yleisopettajien välillä. Tiimiopetuksen tullessa 1990-luvulla yhä suosittumaksi yleisopetuksen opettajien yhteistyömuodoksi alettiin erityisopettajan ja yleisopetuksen opettajan välisestä yhteistyöstä käyttää nimityksiä yhdessä opettaminen ja samanaikaisopetus. (Friend & Reising 1993.)

Villan, Thousandin ja Nevinin (2004, x–xi) mukaan tarve muokata opetusta ja ohjausta yhä kirjavammalle oppilasjoukolle sekä samanaikainen näyttö koulun ammattilaisten välisestä toimivasta yhteistyöstä loivat pohjaa samanaikaisopetukselle menetelmänä. Diekerin (2001) mukaan tarve muuttaa tai soveltaa vallitsevia käytänteitä on tyypillisesti lähtökohtana sille, että opettaja alkaa käyttää uutta opetusmenetelmää.

## 1.2 Samanaikaisopetuksen erilaiset määrittelyt

Dettmer ym. (2002, 256) sekä Cook ja Friend (1995) määrittelevät samanaikaisopetuksen kahden tai useamman opettajan yhdessä ja tasaveroisina suunnittelemaks ja toteuttamaksi opetuksiksi, joka toteutetaan samassa luokkatilassa yhteiselle, heterogeeniselle oppilasjoukolle. Tavallisimmin samanaikaisopetuksen työparin muodostavat erityisopettaja ja luokanopettaja. Samanaikaisopetuksen keskeisin elementti on jaettu vastuu opettajien kesken opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta. Dettmer ja muut tuovat esiin myös Brodyn (1994) näkemyksen, jonka mukaan samanaikaisopettajina toimivien tulisi voida antaa ja ottaa vastuuta, vuorotella asiantuntijan ja oppijan rooleissa ja kehittää jaettua ymmärrystä. (Dettmer ym. 2002, 251–256.)

Villa ja muut (2004, 3) määrittelevät samanaikaisopetuksen samalla tavalla kuin Dettmer ja muut, sekä Friend ja Cook edellä, mutta heidän mukaansa samanaikaisopetus voidaan nähdä myös luovana tapana tehdä yhteistyötä, jotta kaikkia lapsia voidaan auttaa oppimaan, sekä yhtenä keinona tehdä kouluista tehokkaampia.

Rice ja Zigmond (2000, 190) sekä Morocco ja Aguilar (2002, 316) puolestaan tuovat esiin Bauwensin ja Hourcaden (1995) kuvauksen samanaikaisopetuksesta. Kuvauksessa samanaikaisopetus on prosessi, jossa opetusjärjestelyt rakennetaan uudelleen ja jossa kaksi tai useampi, erilaiset taidot omaavaa opettajaa työskentelee yhteistoiminnallisesti ja koordinoitusti yhdessä, opettaakseen akateemisilta ja sosiaalisilta taidoiltaan heterogeenistä oppilasjoukkoa integroidussa kasvatusympäristössä (Rice ja Zigmond 2000, 190; Morocco ja Aguilar 2002, 316).

*Mitä samanaikaisopetuksella pyritään saavuttamaan?* Samanaikaisopetuksen käyttämistä mietittäessä tulisi Friendin ja Cookin (1995) mukaan ensinnäkin ymmärtää sen sisältämä mahdollinen hyöty oppilaille. He luonnehtivat samanaikaisopetusta menetelmäksi, joka tuo yhteen kahden opettajan erilaiset vahvuudet ja osaamisen tavalla, joka mahdollistaa sen, että he voivat näin paremmin vastata oppilaiden tarpeisiin. Samanaikaisopetuksella pyritään lisäämään ohjaus- ja opetusvaihtoehtoja kaikille oppilaille, kehittämään opetuksen ja ohjauksen

intensiteettiä ja jatkuvuutta sekä lisäämään opettajien mahdollisuutta kollegiaaliseen tukeen. (Friend & Cook 1995, Zigmond & Magiera 2001.)

Myöhemmässä artikkelissaan Cook ja Friend esittävät, että samanaikaisopetuksella pyritään vähentämään erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden leimautumista, opettamaan suvaitsevaisuutta ja erilaisuuden hyväksymistä sekä kehittämään heterogeenisiä luokkayhteisöjä. Samanaikaisopetuksessa on tavoitteena, että kaikenlaiset oppilaat voisivat yhdessä saada parempaa opetusta ja ohjausta. Menetelmällä pyritään myös eheyttämään koulupäivää, koska tiettyjen oppilaiden ei tarvitse lähteä omasta luokastaan esim. erilliseen erityisopetukseen. Tavoitteena on että samanaikaisopettajille voi muotoutua yhtenäinen käsitys luokan opetuksesta, opetuksen järjestelyistä sekä oppilaiden akateemisista ja sosiaalisista taidoista. Samanaikaisopetuksessa opettajilla on mahdollisuus jaettuuihin kokemuksiin ja tuen saamiseen työssä. (Cook & Friend 2004, 8–9.)

Walther-Thomasin (1997, 396) mukaan samanaikaisopetus antaa luokanopettajille mahdollisuuden saada apua oppilaiden ohjaukseen, opettamiseen ja arviointiin, kun taas erityisopettajat saavat tietoa luokkatilanteiden vaatimuksista ja oppilaiden suoriutumisen tasosta luokkaopetuksessa. Hänen mukaansa luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyöstä hyötyvät etenkin erityistä tukea tarvitsevat sekä heikosti perinteisessä luokkaopetuksessa suoriutuvat oppilaat. Samanaikaisopetus mahdollistaa jatkuvan tuen, yhteisen ongelmien ratkaisun ja ammatillisen kehittymisen molemmille opettajille.

Zigmond ja Magiera (2001) pitävät samanaikaisopetuksen tärkeimpinä tavoitteina erityistä tukea tarvitseville oppilaille ohjaus- ja opetusmahdollisuuksien sekä yleisopetukseen osallistumisen lisäämistä ja näiden oppilaiden koulusuoriutumisen kehittämistä.

### 1.3 Samanaikaisopetuksen erilaiset toteutusmallit

Samanaikaisopetusta voidaan toteuttaa monella tavalla. Toteutustapaa valitessa tulisi ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tarpeet ja oppimistyyli, opettajien valmiudet

samanaikaisopetukseen sekä heidän erilaiset ominaisuutensa opettajina sekä persoonina. Myös opetussuunnitelma ja opetettava aine asettavat omat vaatimuksensa opetusmetodille. Luokkakoko ja -tila, sekä muut käytännön järjestelyjä edellyttävät seikat rajaavat samanaikaisopetuksen erilaisia toteutusmahdollisuuksia. (Cook & Friend 2004, 14.)

Cook ja Friend (1996,48–50; Friend & Cook 2004, 15) esittävät samanaikaisopetusta jaoteltavaksi 5–6 erilaiseen toteutustapaan: avustavaan opetukseen (*one teaching, one supporting*), rinnakkaisopetukseen (*parallel teaching*), yhdessä opettamiseen (*team teaching*)<sup>1</sup>, pysäkkiopetukseen (*station teaching*) ja vaihtoehtoiseen opetukseen (*alternative teaching*). Villa ym. (2004, 8–9) jakavat samanaikaisopetuksen puolestaan neljään eri tapaan, joista kolme vastaa Friendin ja Cookin esittämiä malleja: avustavaan opetukseen (*supportive teaching*), rinnakkaisopetukseen (*parallel teaching*) ja yhdessä opettamiseen (*team teaching*). Neljäntenä, Friendin ja Cookin jaottelusta poikkeavana toteutusmallina Villa ym. esittelevät täydentävän opetuksen mallin (*complementary teaching*). Bauwens ja Hourcade (1991) puolestaan ovat esittäneet kolme erilaista samanaikaisopetuksen toteutusmallia: yhdessä opettamisen ja täydentävän opetuksen sekä edellisistä jaotteluista poikkeavana vielä oppimista tukevat toimet (*supportive learning activities*).

*Avustava opetus.* Avustavassa opetuksessa toisella opettajista on päävastuu tunnin suunnittelusta ja opettamisesta. Toinen opettaja puolestaan tukee pääopettajaa esimerkiksi havainnoimalla tiettyjä oppilaita tai kiertelee luokassa avustaen oppilaita tarpeen mukaan. (Friend & Cook 1996). Myöhemmin Cook ja Friend (2004, 15) ovat erottaneet nämä toimintatavat omiksi malleikseen (*One teaching, one observing*, eli yksi opettaa, toinen havainnoi, sekä *One teaching, one drifting*, eli yksi opettaa toinen kiertelee). Avustavan opetuksen malli löytyy myös Villan ja muiden (2004) kehittämästä jaottelusta, tosin nimikkeellä *supportive teaching* eli tukea antava opetus, jossa toteutustavan kuvaus on kuitenkin yhtenevä Friendin ja Cookin vastaavan mallin kanssa.

---

<sup>1</sup> Käsitettä ”tiimiopetus” (team teaching) on aikaisemmin käytetty kuvamaan kahden yleisopetuksen opettajan tekemää yhteistyötä (Friend & Reising 1993). Erotukseksi tästä, käytämme työssämme samanaikaisopetuksen team-teaching-mallista suomennosta ”yhdessä opettaminen”.

Avustavan opetuksen malli on yksinkertaisin omaksua ja sopii hyvin aloitteleville samanaikaisopettajille, sillä se ei vaadi heiltä niin kehittynyttä luottamusta ja toistensa tuntemusta. Samalla se tarjoaa mahdollisuuksia erityisopettajalle oppia tuntemaan yleisopetuksen opetussuunnitelmaa, luokan rutiineja ja suuremman oppilasjoukon opetuksen metodeja. Mallin toteuttaminen ei myöskään vaadi paljoa yhteistä suunnittelu-aikaa. (Friend & Cook 1996, 48.) Jos toteuttamismalliksi valitaan yksi opettaja, toinen havainnoi -malli, tulisi opettajien sopia yhdessä etukäteen tarkkailtavat asiat sekä myös analysoida havainnot yhdessä jälkikäteen, jotta havainnointi olisi tarkoituksenmukainen osa tuntia (Cook & Friend, 2004, 16).

Avustavan opetuksen mallin vaarana on kuitenkin havainnoivan tai kiertävän opettajan jääminen pelkkään avustajan rooliin (Friend & Cook 1996, 48). Rice ja Zigmondin mukaan varsinkin erityisopettaja jää samanaikaisopetuksessa usein vaille varsinaista opetusvastuuta luokan- tai aineenopettajan hoitaessa varsinaisen aiheen opetuksen. Tällöin erityisopettajan tehtäväksi voivat jäädä kirjanpito tehtävät tai muut avustajan työt. Erityisopettajaa ei välttämättä nähdä tarpeeksi päteväenä opettamaan varsinaista aihetta varsinkaan yläkoulun puolella. (Rice & Zigmond 2000, 195.) Friendin ja Cookin (1996, 48) mukaan eriarvoisuudelta mallin toteuttamisessa voidaan välttyä, jos opettajat vuorottelevat opetus- ja havainnointi/kiertelytehtävien kanssa sekä varmistavat, että oppilaat ymmärtävät heidän olevan kaksi opettajaa, joilla on yhtäläinen vastuu ja auktoriteetti.

*Rinnakkaisopetus.* Toinen yhteneväinen toteutusmalli Friendin ja Cookin (1996, 49; 2004, 18) ja Villan ja muiden (2004, 8–9) jaotteluissa on rinnakkaisopetus. Rinnakkaisopetuksessa molemmat opettajat suunnittelevat tunnin yhdessä ja opettavat saman asian tai aiheen, mutta he jakavat luokan kahtia omiksi heterogeenisiksi ryhmikseen ja opettavat ryhmiään yhtä aikaa. Opettajien tulee huolehtia, että he opettavat ryhmilleen täsmälleen samat asiat, ja siksi molemmilla opettajille tulisi olla yhtäläinen kyky opettaa aihetta. (Friend & Cook 1996, 49; Villa ym. 2004, 8–9.) Varsinkin yläkoulun puolella tämä saattaa olla ongelmallista, sillä aineenopettajalla on usein kattavampi sisältötietous opettavassa aiheessa kuin erityisopettajalla.

Mallissa oppilaat hyötyvät pienemmästä opetusryhmästä, sillä he saavat paremmin äänensä kuuluviin ja enemmän opettajan huomiota, mikä lisää opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Lisäksi ryhmäjaot on mahdollista tehdä systemaattisesti, ja siten vaikuttaa ryhmädynamiikkaan. Rinnakkaisopetus onkin hyvä malli silloin, kun käsiteltävä asia vaatii oppilaiden aktiivista osallistumista ja opettajan ja oppilaiden tiivistä vuorovaikutusta sekä opettajan tarkempaa valvontaa oppimisen vahvistamiseksi, esimerkiksi projektityöskentelyssä, drillauksissa ja mekaanisissa harjoituksissa sekä kokeisiin kertaamisessa tai niiden läpikäymisessä. (Friend & Cook 1996, 49; Cook & Friend 2004, 18.)

Rinnakkaisopetuksen haittana voi olla kasvanut melu luokassa, ja siksi opettajien tulisikin rytmittää opetuksensa samantahtisiksi (Friend & Cook 1996, 49). Tämä taas asettaa oman haasteensa suunnittelulle sekä käytännön järjestelyille luokassa.

*Yhdessä opettaminen.* Friendin ja Cookin (1996, 49–50; Cook & Friend 2004, 21) ja Villan ym. (2004, 8–9) kolmannessa yhtenevässä mallissa, jonka myös Bauwens ja Hourcade (1991) esittelevät, eli yhdessä opettamisessa, opettajat suunnittelevat tunnin yhdessä ja vastaavat yhteisesti opetuksesta, jonka he toteuttavat koko ryhmälle yhdessä samanaikaisesti. Opettajat voivat vaihdella roolejaan esimerkiksi siten, että toinen opettaja vastaa tietyn sisällön pääasiallisesta opetuksesta ja toinen täydentää opetusta tai esittää siihen liittyviä demonstraatioita, tekee muistiinpanoja taululle jne. Opettajat voivat myös esittää rooleja, jotka liittyvät opetettavaan aiheeseen, väitellä tai johtaa keskustelua, riippuen opetettavasta aiheesta ja opettajien opetustyyleistä. Friendin ja Cookin (1996, 50) mukaan yhdessä opettaminen on samanaikaisopetuksen haastavin toteutusmuoto, jota vain harvat, kokeneet samanaikaisopettajat pystyvät käyttämään.

Toimiakseen ja ollakseen luontevaa yhdessä opettaminen vaatii samanaikaisopetuksen eri toteuttamistavoista eniten suunnittelua ja opetustyylien sekoittamista ja sulauttamista, luottamusta opetuspariin ja sitoutumista opetukseen. Samalla se on kuitenkin antoisin malli sekä opettajille, että oppilaille. (Friend & Cook 1996, 49–50.)

*Täydentävä opetus ja oppimista tukevat toimet.* Friendin ja Cookin jaottelusta poiketen Bauwens ja Hourcade (1991) sekä Villa ja muut (2004, 8–9) esittävät yhdeksi toteutusmalliksi täydentävän opetuksen mallin, jossa toinen opettaja vahvistaa toisen opettajan opetusta esim. kirjoittamalla muistiinpanoja opetuksen aikana tai selventää opetusta esimerkein. Bauwens ja Hourcade (1991) painottavat mallissa myös erityisopettajan roolia erilaisten opiskelustrategioiden opettajana ja yleisopetuksen opettajan vastuuta itse aihesisällön opettamisesta.

Omassa jaottelussaan Bauwens ja Hourcade (1991) tuovat esiin eräänä toimintamallina vielä oppimista tukevat toimet, jossa päävastuu aiheen perussisällön opettamisesta on toisella opettajalla ja toinen opettaja vahvistaa ja rikastaa opetusta esimerkiksi ryhmätyön tai muiden toiminnallisten harjoitusten avulla.

*Pysäkkiopetus ja vaihtoehtoinen opetus.* Edellä kuvattujen mallien lisäksi Friendin ja Cookin (1996, 48–49; Cook & Friend 2004, 19) jaotteluun kuuluvat vielä pysäkkiopetuksen malli ja vaihtoehtoisen opetuksen malli. Pysäkkiopetuksessa opettajilla on selvä työnjako, jossa molemmat suunnittelevat tunnin yhdessä ja opettavat oman osansa tunnin aiheesta. Opettajilla on siis yhteinen vastuu tunnin suunnittelusta mutta yksilöllinen vastuu oman osionsa opettamisesta. Tunnin alussa oppilaat jaetaan ryhmiksi, jotka kiertävät tunnin aikana luokassa opettajalta toiselle sekä mahdollisesti myös itsenäisen työskentelyn pysäkille. Oppilasryhmiä muodostetaan yhtä monta kuin pysäkkejäkin. Myös koulunkäyntiavustaja voi vastata yhden pysäkin toiminnasta. Pysäkkityöskentelyn etuina ovat lisääntynyt vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä sekä erityisoppilaiden helpompi integrointi tasaisesti jokaiseen ryhmään. Koska opettajat opettavat kaikkia oppilaita, vaikkakin ryhmää kerrallaan, on tasa-arvo sekä oppilaiden että opettajien välillä parhaimmillaan. (Friend & Cook 1996, 48; Cook & Friend 2004, 19.)

Pysäkkiopetuksen mahdollisia haittoja ovat siitä aiheutuvat melu ja liikehdintä luokassa, jotka voivat olla joillekin opettajille hankalia hallita. Malli vaatii myös opettajilta huolellista opetuksen jakamisen suunnittelua siten, ettei järjestys, jossa uusi aihe esitetään oppilaille, aiheuta sekaannusta tai haittaa oppimista. Malli sopiikin parhaiten käytettäväksi silloin, kun opetettava aihe on moniosainen, mutta osien välillä ei ole hierarkkista järjestystä. Opettajien on myös valvottava ajankäyttöään,

jotta siirtymille pysäkeiltä toiselle jää riittävästi aikaa. (Friend & Cook 1996, 48–49; Cook & Friend 2004, 19.)

Vaihtoehtoisessa opetuksessa osa oppilaista opiskelee koko tunnin tai osan siitä pienryhmässä toisen opettajan johdolla, sillä aikaa kun toinen opettaja opettaa suurempaa ryhmää. Vaihtoehtoista opetusta voidaan käyttää, kun opetusta tarvitsee eriyttää tai mukauttaa osalle oppilaista. Toinen opettaja voi tällöin opettaa tietyn aiheen pienryhmässä oppilaille etukäteen, opettaa aiemmin opetetun aiheen uudestaan tai opettaa suuremman ryhmän samaan aikaan käsittelemän aiheen pienryhmälle joko rikastaen tai pelkistäen sisältöä. (Friend & Cook 1996, 49; Cook & Friend 2004, 20.)

Vaihtoehtoisen opetuksen vaarana on oppilaiden leimautuminen, jos sama opettaja toistuvasti ottaa samat oppilaat pienryhmäopetukseen. Tältä voidaan välttyä, jos opettajat vaihtelevat ryhmien koostumusta sekä eriyttämisen tasoa siten, että myös erityisoppilailla on mahdollisuus saada rikastettua opetusta. Opettajien tulee myös huolehtia, että jokaisella oppilaalla on yhtäläinen mahdollisuus päästä pienryhmäopetukseen ja että pienryhmäopetukseen osallistuvat eivät menetä mitään tähdellistä isompaan opetusryhmään verrattuna. Tämä taas vaatii opettajilta huolellista oppitunnin suunnittelua (Friend & Cook 1996, 49.)

#### 1.4 Suunnittelu

Suunniteltaessa samanaikaisopetuksen toteuttamista sekä pitkällä että lyhyellä aikavälillä haasteita asettaa kahden erilaisen suunnittelu- ja opetuskulttuurin yhdistäminen. Yleisopetuksen opettaja suunnittelee opetuksensa koko luokalle, kun taas erityisopettajan suunnitelmat koskevat vain yhtä tai muutamaa yksilöä (Dettmer ym. 2002, 252). Yleisopetuksen suunnitelmien pohjana ovat vastaavasti koulukohtainen opetussuunnitelma, jonka taustalla ovat valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Erityisopetuksen suunnitelmat taas perustuvat oppilaiden henkilökohtaisiin opetuksen järjestämistä koskeviin suunnitelmiin eli HOJKS:iin. Siksi onkin ymmärrettävää, että tutkimusten mukaan samanaikaisopetusta toteuttavat opettajat kokevat yhteisen suunnitteluajan olevan



ensiarvoisen tärkeää opetuksen onnistumisen kannalta (esim. Rice & Zigmond 2000, 193).

Ricen ja Zigmondin mukaan opettajat ovat tyytyväisempiä työhönsä, kun heillä on yhteistä suunnittelu-aikaa. Varsinkin erityisopettajat ovat tyytymättömiä, jos suunnittelu-aikaa ei ole. (Rice & Zigmond 2000, 193.) Walther-Thomas raportoi tutkimuksessaan opettajien kokevan ongelmallisena yhteisen suunnitteluajan löytämisen. Kun suunnitelmia joudutaan tekemään lyhyissä pätkissä, on pitkän aikavälin suunnitelmien tekeminen hankalaa. Myös useat samanaikaisopetuskumppanit aiheuttavat ongelmia yhteisen suunnitteluajan löytämiselle. (Walther-Thomas 1997, 402.) Esteenä ovat usein koulujen tiukat lukujärjestykset, joissa ei ole tilaa suunnitteluajalle. Yläkoulun puolella toteuttamansa samanaikaisopetuksen laatua koskevan tutkimuksen perusteella Simmons ja Magiera (2007) suosittelevat, että suunnittelu-aikaa tulisi tarjota opettajille säännöllisesti viikoittain. Tämä mahdollistaisi heidän mukaansa pitemmän aikavälin suunnitelmien tekemisen, sekä tehokkaan, kaikkia oppilaita hyödyttävän opetussuunnitelman kehittämisen. Yhteisen suunnitteluajan löytäminen ei erilaisten ja usein tiukkojen lukujärjestyksien vuoksi ole helppoa, ellei sitä ole erikseen järjestetty. Koulun hallinnon tuki mm. suunnitteluajan järjestämisessä onkin tutkimuksissa osoitettu tärkeäksi opetusmenetelmän onnistumisen kannalta (Marston 1996; Simmons & Magiera 2007; Walther-Thomas 1997).

Yhteissuunnittelu voi varmasti ainakin yhteistyön alussa olla hankalaa. Walther-Thomasin (1997, 402) mukaan suunnittelu kuitenkin helpottuu kokemuksen myötä. Opettajille kehittyvät omat suunnittelurutiinit, joiden avulla suunnittelu nopeutuu ja tehostuu. Erityisasiantuntija (esim. erityisopettaja) oppii myös tuntemaan opetettavien asiassällöt sekä kumppaninsa odotukset paremmin, jolloin aikaa ei enää kulu perusasioiden kertaamiseen ja suunnitteluun. Ajan myötä opetuskumppaniin kehittyy hänen mukaansa myös positiivinen työskentelysuhde, jolloin yhteistyö sujuu joustavammin ja keskustelu ongelmista ja ideoista on helpompaa.

Ennen kuin opettajat alkavat toteuttaa samanaikaisopetusta, opettajien tulisi suunnitella ja sopia yleisistä opetusta koskevista järjestelyistä ja käytänteistä. Tällaisia asioita ovat mm. tapaamiset suunnittelua ja arviointia varten, luokassa

noudatettavat säännöt ja rutiinit, muiden tahojen, kuten kotien ja muun koulun henkilökunnan kanssa tehtävä yhteistyö, opetusfilosofia ja arviointikriteerit. (Friend & Cook 1996, 51–55; Dettmer, ym. 2002, 257; Villa ym. 2002, 78.)

Suunnitellessaan tunteja yksin opettajat eivät aina kirjaa suunnitelmiaan muistiin (Dettmer ym. 2002, 247). Samanaikaisopetuksen tuntisuunnitelmat suositellaan alan amerikkalaisissa opaskirjoissa kuitenkin tehtäviksi kirjallisina, jolloin niistä käyvät ilmi tunnilla käytettävät opetusstrategiat, opettajien työnjako, sekä muut olennaiset aktiviteetit, tavoitteet ja toiminnot. Samaiset teokset tarjoavat myös erilaisia valmiita tuntisuunnitelmakaavioita samanaikaisopettajien käytettäväksi. (Dettmer ym. 2002, 247, 251–252; Villa ym. 2002, 82–84.) Samanaikaisopetuksen tuntisuunnitelmissa yksilöllisen ja ryhmäsuunnittelun tulisi yhdistyä toimivaksi kokonaisuudeksi, josta kaikki oppilaat hyötyvät. Tuntien yhteinen suunnittelu myös varmistaa tasapuolisen vastuun jakautumisen mm. siten, ettei toinen opettaja jää sivustaseuraavaksi avustajaksi. (Dettmer ym. 2002, 251–252.)

## 1.5 Arviointi

Yhteisen opetuksen suunnittelun ja toteutuksen lisäksi samanaikaisopettajien tulee myös arvioida yhdessä (Villa ym. 2004, 3). Arviointi voidaan jakaa sekä oppilaiden arviointiin, että opetusmenetelmän arviointiin (Cook & Friend 1995).

Oppilaskohtainen arviointi ei samanaikaisopetuksen luokassa ole välttämättä niin yksinkertaista kuin tavallisessa yleisopetuksen luokassa tai erityisopetuksen luokassa. Samanaikaisopetuksessa opiskelevista oppilaista osa nimittäin opiskelee tavallisen yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan, kun taas osalla oppilaista saattaa olla henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Tällöin oppilaiden arvioinnin perusteet saattavat olla hyvinkin erilaiset, sillä oppilaan, jolla on HOJKS, arvioinnin tulee perustua nimenomaan siihen kirjattuihin tavoitteisiin, kun arvioinnin perusteet taas muulloin määritellään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004).

Dieker ja Murawski (2003, 5) ovat pohtineet arvioinnin ongelmallisuutta yläkoulun puolella. Heidän mukaansa Yhdysvalloissa arviointi perustuu pitkälti erilaisiin standardoituihin, kansallisiin testeihin, jotka eivät heidän mukaansa välttämättä sovellu oppimisvaikeusoppilaiden arviointiin. Lisäksi oppilaan edistymistä ja osaamista kuvataan arvosanoilla, jotka eivät kerro tarpeeksi oppilaan kyvyistä ja kehitystarpeista.

Arviointivälineestä ja arvioinnin perusteista riippuen yleisopetuksen opettajalla ja erityisopettajalla saattaa myös olla erilaiset päämäärät opetuksessaan. Yleisopetuksen opettaja saattaa tähdätä testeissä vaadittavien tietojen ja kokonaisuuksien opettamiseen kaikille oppilaille, kun taas erityisopettaja keskittyy sellaisten oppilaiden yksilöllisen oppimisen tarpeisiin, joiden ei ole mahdollista omaksua koko aihetta määrättyssä, lyhyehkössä ajassa. (Dieker & Murawski 2003, 5.)

Myös Suomessa yleisopetuksen arvosanat perustuvat useissa aineissa pitkälti erilaisiin kokeisiin ja testeihin ja arvostelu on numeerinen. Dieker ja Murawski (2003, 10) ehdottavatkin arvostelussa siirryttäväksi vaihtoehtoisiiin menetelmiin. Arvostelu voisi perustua erilaisiin portfolioihin, aineisiin yms. töihin, jotka antavat paremman kuvan oppilaan oppimisesta ja kehittymisestä. Suomessa tällainen käytäntö onkin jo olemassa useilla kouluilla joissain aineissa, mutta arvosanat varsinkin yläkoulun puolella ovat edelleen numeeriset. Tärkeintä Diekerin ja Murawskin mukaan arvioinnissa on kuitenkin opettajien välinen yhteisymmärrys siitä, mitä arvioidaan ja millä perusteilla, ja tärkeää on myös pitää huolta, että arviointikäytäntö on tasa-arvoinen kaikille oppilaille.

Cookin ja Friendin mukaan (1995) samanaikaisopetuksessa opetusmenetelmän toimivuuden ja vaikuttavuuden arviointi on erittäin tärkeää menetelmän kehittämisen ja toteuttamisen kannalta. He jakavat menetelmän arvioinnin formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Formattiivisen arvioinnin tehtävänä on kerätä tietoa, joka viestii tarpeesta tehdä muutoksia opetusmenetelmän toteutustapoihin, tavoitteisiin ja sisältöön opetuksen ohessa. Summatiivisella arvioinnilla taas pyritään saamaan tietoa siitä, miten menetelmä vastaa asetettuja tavoitteita. Tällainen arviointi toteutettuna vuosittain voi johtaa heidän mukaansa koko menetelmän uudistamiseen.

Arviointitietoa voidaan kerätä tarkoituksen mukaan sekä pitkältä että lyhyeltä aikaväliltä. Opettajat voivat tunnin päätteeksi keskustella siitä, miten oppilaat saavuttivat tunnin tavoitteet, miten kommunikaatio opettajien kesken sujui ja miten tunnin aktiviteetit tukivat oppimista (Villa ym. 2004, 6). Dieker ja Murawski (2003, 10) puolestaan suosittelevat oppilaiden ottamista mukaan samanaikaisopetuksen arviointiin. Oppilaat voivat heidän mukaansa täyttää erilaisia kyselyjä koskien heidän kokemuksiaan menetelmästä sekä osallistua ennen–jälkeen -tyyppisiin tutkimuksiin menetelmän vaikuttavuuden tutkimiseksi. Opettajat voivat myös kerätä portfolioita ja tarkastella läsnäolo- ja kurinpitöraportteja sekä oppilaiden sosiaalisia ja akateemisia saavutuksia. Varsinkin määrälliset mittaukset oppilaiden sosiaalisista ja akateemisista taidoista antavat tärkeää tietoa useille samanaikaisopetuksen järjestämisestä päättävälle tahoille. (Cook & Friend 1995.)

#### 1.6 Samanaikaisopettajien työnjako

Samanaikaisopetuksen määrittelyjen mukaan molemmilla opettajilla tulee olla yhtäläinen vastuu opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta (Rice & Zigmond 2000, 191; Cook & Friend 2004, 5; Walther-Thomas 1997, 396). Molempien opettajien tulisi siis sekä suunnitella opetusta sekä opettaa luokkaa tasavertaisesti. Opetustyylin mukaan opettajien roolit voivat vaihdella tarkkailijasta ja opetuksen täydentäjästä päätoimiseen opettajaan. Parhaimmillaan molemmat opettajat opettavat luokkaa yhdessä siten, että molemmilla on yhtäläinen vastuu asiasisällön opetuksesta, kuten yhdessä opettamisen mallissa. Jos opettajat käyttävät opetusmallia, jossa toisella opettajista on päävastuu opetuksesta ja toisella opetuksen rikastajan, tukijan tai tarkkailijan rooli, tulisi heidän vuorotella rooleissaan, jotta kumpikaan opettajista ei ajaudu pelkkään avustajan asemaan. Myös oppilaille tulee tehdä selväksi, että molemmilla opettajilla on yhtäläinen vastuu ja auktoriteetti luokassa. (Friend & Cook 1996, 48.)

Käytännössä opettajien roolijako voi olla ongelmallinen. Weiss ja Lloyd (2002) ovat tutkineet, millaisissa rooleissa erityisopettaja toimii samanaikaisopetuksessa yleisopetuksen luokassa. He löysivät tutkimuksessaan neljä erilaista erityisopettajan roolia, jotka vaihtelivat luokan, eivät opetuksellisen tarpeen mukaan.

Ensimmäinen rooli oli avustava rooli, jossa kaikki opettajat toimivat jossain vaiheessa havainnointia ja kaksi opettajaa jatkuvasti. Avustavassa roolissa opettajien tehtävänä oli pääosin valvoa oppilaiden käytöstä eikä vastata opetuksesta tai arvioinnista. (Weiss & Lloyd 2002, 64.) Tämä rooli vastaa edellä kuvattua avustavan opetuksen mallia (Friend & Cook 1996, 48; Cook & Friend 2004, 18).

Toisessa roolissa erityisopettajat opettivat samaa aihetta yhtä aikaa kuin yleisopetuksen opettaja, mutta pienemmälle, erityisoppilaista koostuvalle oppilasjoukolle toisessa tilassa. Opettajat käyttivät tällaista työnjakoa, koska opettavan aiheen sisältöä jouduttiin mukauttamaan erityisoppilaille enemmän kuin yleisopetuksen luokassa olisi ollut mahdollista. (Weiss & Lloyd 2002, 64.) Työnjako vastaa osittain vaihtoehtoisen opetuksen (*alternative teaching*) mallia, sillä opetusryhmällä on poikkeavat opetukselliset tarpeet verrattuna ns. pääryhmään. Toisaalta mallissa on myös rinnakkaisopetuksen piirteitä, sillä oppilaat jaetaan kahteen ryhmään, joille opetetaan samaa aihetta yhtä aikaa. Erona rinnakkaisopetusmalliin on kuitenkin ryhmien koostumus, sillä rinnakkaisopetuksessa molempien ryhmien tulisi olla mahdollisimman heterogeenisiä (Friend & Cook, 1996, 49; Cook & Friend 2004, 20), kun taas tässä mallissa oppilaat jaetaan ryhmiin kykyjensä mukaan.

Kolmannessa roolissa erityisopettaja opetti tietyn osion käsiteltävästä aiheesta koko luokalle. Tosin suurin osa näin toimivista erityisopettajista yläkoulun puolella siirtyi osionsa jälkeen toiseen luokkaan eikä siis viettänyt koko tuntia samassa luokassa yhden samanaikaisopettajakumppanin kanssa (Weiss & Lloyd 2002, 64 ). Kolmas rooli vastaa parhaiten ehkä erästä yhdessä opettamisen variaatiota (Friend & Cook 1996, 49; Cook & Friend 2004, 21), vaikkei yhteinen suunnittelu ja kokoaikainen yhdessä luokassa toimiminen Weissin ja Lloydin (2002) mukaan opetusmallissa toteudukaan. Myös neljäs rooli vastaa yhdessä opettamisen mallia (Friend & Cook 1996, 49; Cook & Friend 2004,21). Tätä roolia käytti vain yksi heidän haastattelemistaan ja havainnoimistaan erityisopettajista. Tässä roolissa opettajat vuorottelivat opetuksessaan tunnin aikana ja valvoivat oppilaita yhtäläisesti. (Weiss & Lloyd 2002, 64–65.)

Samanaikaisopetuksen yleisin toteutustapa on malli, jossa toinen opettaja, useimmiten yleisopetuksen opettaja, vastaa pääosin varsinaisesta opettamisesta ja toinen, erityisopettaja, jää avustajan rooliin. Samanlaisia tuloksia ovat saaneet myös Rice ja Zigmund (2000, 194–195) tutkiessaan samanaikaisopetusta Australian Queenslandissa ja Yhdysvaltojen Pennsylvaniassa. Heidän tutkimuksensa mukaan erityisopettajalla oli vain harvoin samanarvoinen rooli yleisopetuksen opettajan kanssa samanaikaisopetuksen luokassa. Päävastuu opetuksesta oli usein yleisopetuksen opettajalla, ja erityisopettajan tehtävinä olivat erilaiset kirjanpidolliset työt luokassa, yleinen avustaminen sekä oppilaiden käyttäytymisen valvominen. Varsinaisia opetusmahdollisuuksia erityisopettajilla oli vain vähän.

Myös Austinin (2001) ja Simmons ja Magieran (2007) tutkimusten mukaan yleisopetuksen opettajalla on usein suurempi vastuu tuntien suunnittelusta ja toteutuksesta. Austinin tutkimuksessa suurin osa tutkimukseen osallistuneista samanaikaisopettajista kertoi jakavansa vastuun suunnittelusta, opetuksesta ja arvioinnista. Jos työnjako oli epätasapainossa, suurempi työmäärä oli yleisopetuksen opettajalla. (Austin 2001, 251–252.) Simmons ja Magieran (2007) tutkimuksessa taas opettajien työnjako vaihteli kouluittain. Heidän mukaansa eräällä koululla opettajat jakoivat täysin vastuun kaikessa opetukseen liittyvässä toiminnassa, kun taas kahdella muulla tutkitulla koululla yleisopetuksen opettajat vastasivat pääosin varsinaisesta opetuksesta ja erityisopettajat keskittyivät muihin tehtäviin, kuten avustamiseen tai tiettyjen oppimistaitojen tai osaamisen harjoittamiseen.

Vaikka useat tutkimukset kertovat työnjaon olevan usein epätasainen yleis- ja erityisopettajan kesken, myös päinvastaisia tuloksia on raportoitu. Walther-Thomasin (1997) saamien tulosten mukaan samanaikaisopettajat olivat työssään samanarvoisia ja suunnittelivat ja toteuttivat sekä arvioivat opetusta yhdessä. Tosin tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat kokeneita samanaikaisopettajia, ja varsinkin onnistuneen yhteistyön takana oli koulun tuki sekä opettajien samanlainen opetusfilosofia sekä vapaaehtoisuus yhteistyöhön.

Eräänä syynä opettajien roolijakoon voi tutkimusten mukaan olla erityisopettajan ja yleisopetuksen opettajan poikkeava opettettavan aineen tai aiheen tuntemus. Erityisopettajalla ei välttämättä ole yhtä hyvää sisältötietoutta aiheesta kuin aineen-

tai luokanopettajalla. Varsinkin yläkoulun puolella tämä saattaa olla suuri tekijä vaikuttamassa opettajien työnjakoon. Muita syitä työmäärän epätasaiseen jakautumiseen voivat tutkimusten mukaan olla suunnitteluajan puuttuminen ja koulun johdon tuen puuttuminen. (Ks. mm. Mastropieri ym. 2005, Austin 2001, Weiss & Lloyd 2001, Rice & Zigmund 2000.)

## 2 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoitus on kartoittava siinä mielessä, että tutkimuksessa pyritään selvittämään vähän tunnettua ilmiötä, samanaikaisopetusta. Toisaalta tutkimuksen tarkoitus on myös kuvailla samanaikaisopetuksen keskeisiä piirteitä ja prosesseja.

Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymyksiä ovat:

1. Miten samanaikaisopetus toteutuu suomalaisessa peruskoulussa
  - 1.1 Onko taustatekijöillä yhteyttä samanaikaisopetuksen toteutustapaan?
  - 1.2 Miten työtehtävät jakautuvat opettajien kesken ja onko työnjako riippuvainen siitä, mihin ammattiryhmään vastaaja kuuluu?
  - 1.3 Onko opettajan päätehtävä tunnilla riippuvainen siitä, onko hän erityis- vai yleisopetuksen opettaja?
  
2. Ovatko opettajat tyytyväisiä yhteistyötapaansa?
  - 2.1 Eroaako tyytyväisyys yhteistyötapaan eri ammattinimikkeillä työskentelevien opettajien välillä?
  - 2.2 Onko yhteistyötapaan tyytyväisyys yhteydessä samanaikaisopetuksen toteutumiseen kriteerien mukaisesti?
  
3. Miten samanaikaisopetus rakentuu opettajien kertomana?

Teoriassa on esitetty samanaikaisopetukselle selkeät kriteerit (Ks. mm. Villa ym. 2004, 3–6, Dettmer ym. 2002, 251–256, Friend & Cook 1996, 51–55) ja tutkimuksessa haluttiinkin selvittää, kuinka hyvin suomalaisessa peruskoulussa tehty samanaikaisopetus vastaa näitä kriteerejä. Aiemmissä tutkimuksissa on tullut esiin, että samanaikaisopettajien työnjako ei kuitenkaan ole aina tasainen ja siksi haluttiin tutkia myös työtehtävien jakautumista eri ammattiryhmien välillä (Rice & Zigmond 2000, Austinin 2001, Simmons & Magiera 2007, Weiss & Lloyd 2002). Toisaalta aiemmat tutkimukset kuitenkin antavat viitteitä siitä, että mitä paremmin samanaikaisopetus vastaa kriteerejä, sitä tyytyväisempiä opettajat ovat menetelmään



olleet (esim. Walther-Thomas 1997, 401). Siksi samanaikaisopetuksen toteutustavan ja siihen tyytyväisyyden yhteyden tarkastelu nousi yhdeksi tutkimuskysymykseksi. Aikaisemmissa tutkimuksissa esitetään myös, että kokemuksen myötä myös samanaikaisopetus muotoutuu yhä enemmän kriteerejä vastaavaksi (Walther-Thomas 1997, 401). Siksi päätettiin tutkia myös samanaikaisopetuskokemuksen yhteyttä yhteistyötapaan. Koska erityisopettajien ja yleisopetuksen opettajien työnkuvat perinteisesti eroavat toisistaan melko paljon, haluttiin tutkia, eroaako eri ammattiryhmien tyytyväisyys yhteistyötapaan (Dettmer ym. 2002, 252).

### 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

#### 3.1 Tutkimuksessa käytetyt analyysimenetelmät

Tutkimuksessa yhdistettiin sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä, painotuksen ollessa kuitenkin määrällisessä tutkimusotteessa, mikä ilmenee esimerkiksi kyselylomakkeessa, jossa pääosa kysymyksistä on määrällisiä monivalintakysymyksiä. Määrällinen tutkimusote painottui, sillä käytettävissä olevilla resursseilla tutkimus oli helpompi toteuttaa pääosin määrällisenä.

Laadullinen näkökulma otettiin kuitenkin mukaan, sillä tutkimuksessa haluttiin saada myös vastaajien ääni kuuluviin, määrällisen tutkimusotteen keskittyessä enemmän tutkijan kiinnostuksen kohteisiin (Bryman 1994, 60). Laadullinen osio saatiin liittämällä kyselyyn avoimia kysymyksiä. Laadullisella metodilla analysoidut avoimet vastaukset antavat myös lisätukea määrällisillä metodeilla saaduille tuloksille ja auttavat ymmärtämään ilmiötä syvemmin (Metsämuuronen 2005, 245; Bryman 1994, 73). Metodien tasapuolinen yhdistäminen ei kuitenkaan tullut kysymykseen, sillä tutkimukseen käytettävissä ollut aika oli rajallinen ja oman haasteensa asetti myös yhteisen ajan löytäminen aineiston keruulle ja tutkimusraportin kirjoittamiselle.

*Aineiston valmistelu.* Saaduista vastauksista luotiin SPSS 16.0 -ohjelmalla havaintomatriisi. Kyselylomakkeen taustatieto -osiossa vastaajia oli pyydetty ilmoittamaan ikänsä, työkokemuksensa opetusosalta, opetusvelvollisuutensa viikossa, työparin kanssa opettamiseen käytetyn ajan viikossa ja työkokemuksen työparin kanssa opettamisesta tarkasti pyydettyllä mittayksiköllä. Havaintomatriisiin luontivaiheessa vastaukset luokiteltiin vastaajien jakautumisen kannalta järkeviin luokkiin siten, että luokkien määrä pysyi kohtuullisena (4–6 luokkaa), mutta muuttuja ei menettänyt kuvailuarvoaan. Myös vastausten jakautuminen luokkiin huomioitiin siten, että ettei yksikään luokka sisältänyt vähempää kuin kolme havaintoa. Havaintomatriisin luontivaiheessa myös monivalintakysymysten vaihtoehtojen nimikkeet korvattiin numeroilla siten, että numero 1 vastasi nimikettä ”ei koskaan”, 2

nimikettä ”harvoin”, 3 nimikettä ”joskus”, 4 nimikettä ”usein” ja 5 nimikettä ”aina”. Tässä myös käänteisten kysymysten vastaukset käännettiin samansuuntaisiksi kuin muissa kysymyksissä ja valitut ”en osaa sanoa” vaihtoehdot korvattiin vastausten keskiarvolla helpottamaan jatkoanalyysyjä (Metsämuuronen 2005; 96, 316; Nummenmaa 2006, 149).

Avointen kysymysten vastauksia ei tuotu tekstiaineistona havaintomatriisiin, vaan matriisiin merkittiin kysymyksen kohdalle vain se, onko vastaaja vastannut avoimeen kysymykseen vai ei. Avoimet vastaukset kopioitiin sähköisessä muodossa olleista kyselylomakkeista MS Word -asiakirjoihin sen mukaan, mihin avoimeen kysymykseen oli vastattu. Jokaisen vastauksen perään merkittiin vastaajan numero ja ammattinimike aineiston analysoinnin helpottamiseksi. Lisäksi testaamisen helpottamiseksi ja yksinkertaistamiseksi havaintomatriisiin luotiin vielä uusi muuttuja, jossa vastaajat luokiteltiin ammattinimikkeen perusteella yleisopetusopetuksen opettajiin ja erityisopetuksen opettajiin.

*Määrälliset menetelmät.* Määrällisillä menetelmillä haettiin vastauksia tutkimuskysymyksiin miten samanaikaisopetusta toteutetaan peruskouluissa, millainen on opettajien työnjako, kuinka tyytyväisiä opettajat ovat yhteistyöhön työparin kanssa ja eroavatko tyytyväisyys yhteistyöhön ja työtehtävät eri ammattinimikkeiden välillä. Määrälliset testit olivat pienten aineistojen analysointiin tarkoitettuja parametrittomia testejä, sillä aineiston koosta (N=31) johtuen parametriset testit eivät olisi antaneet luotettavia tuloksia. Opettajien ajatusten ja kokemusten kuvailuun käytettiin laadullisia menetelmiä.

Kysymykseen, miten samanaikaisopetusta tehdään peruskoulussa, haettiin vastausta kyselylomakkeen opettajien työtapoja koskevien kysymysten vastauksien keskiarvosta. Työtapoja koskevat kysymykset oli laadittu teoriasta nousseiden kriteerien perusteella ja vastausvaihtoehdoissa vastaajan piti valita, kuinka usein hän toimii kysymyksessä esitetyllä tavalla. Vaihtoehdot olivat ” ei koskaan”, ”harvoin”, ”joskus”, ”usein” ja ” aina”. Havaintomatriisin luontivaiheessa vaihtoehdot pisteytettiin asteikolla yhdestä viiteen siten, että mitä korkeampi pistemäärä oli, sitä useammin yhteistyötapa vastasi samanaikaisopetuksen teoriassa esitettyjä kriteerejä.

Kokonaiskeskiarvo kertoi tällöin, kuinka usein opettajien yhteistyötapa keskimäärin vastaisi samanaikaisopetuksen kriteerejä.

Eri ammattinimikkeillä työskentelevien opettajien työnjaon eroavaisuuksia selvitettiin tutkimalla oliko vastaajien kesken eroa ammattinimikkeen mukaan siinä:

- a) kuinka usein he osallistuvat tuntien suunnitteluun ja oppilaiden arviointiin
- b) kuinka usein he tekevät itse opetusryhmää koskevia päätöksiä ja
- c) mitkä heidän päätehtävänsä ovat yhteisillä oppitunneilla, mikäli ne eivät ole jakautuneet tasaisesti molempien opettajien kesken.

Osallistumisen eroja suunnittelussa, arvioinnissa ja itsenäisten päätösten teossa tutkittiin Mann–Whitneyn U -testillä, joka on riippumattomien otosten Studentin t-testin parametriton vastine (Nummenmaa 2006, 250).

Eroa päätehtävissä oppitunneilla tutkittiin Fisherin tarkalla testillä yksittäin jokaisesta päätehtävästä. Päätehtäväksi oli lomakkeessa nimetty aiheisällön opettaminen, oppilaiden auttaminen tehtävien teossa, työrauhan ylläpitäminen, oppilaiden havainnointi ja paperitöiden teko. Näistä vaihtoehdoista vastaajat valitsivat yhden tai useamman tehtävän, joka oli useimmiten hänen päätehtävänänsä yhteisellä oppitunnilla. Fisherin tarkka testi valittiin, sillä se antaa luotettavia tuloksia jo pienemmilläkin aineistoilla ja ristiintaulukko oli nelikenttä, kuten testin käyttö yleisesti edellyttää. Khin neliö -testiä ei käytetty, sillä otoskoko oli tässä kohden niin pieni, että monissa testeissä yli 20 % odotetuista frekvensseistä olisi ollut pienempiä kuin 5, jolloin testi ei ole aivan tarkka. (Metsämuuronen 2004, 135.)

Kysymykseen siitä, kuinka tyytyväisiä opettajat olivat yhteistyöhön työparin kanssa, haettiin vastausta tyytyväisyyttä yhteistyöhön työparin kanssa koskevan kysymyksen keskiarvosta. Kysymyksessä opettajat arvioivat, kuinka tyytyväisiä he nykyiseen yhteistyötapaan. Vaihtoehtoina olivat ”erittäin tyytymätön”, ”melko tyytymätön”, ”jokseenkin tyytyväinen”, ”melko tyytyväinen” ja ”erittäin tyytyväinen”. Lisäksi oltiin kiinnostuneita siitä, onko eri ammattinimikkeillä työskentelevien opettajien välillä eroa tyytyväisyydessä yhteistyöhön työparin kanssa. Tämän testaukseen

käytettiin Mann–Whitneyn U -testiä, joka on riippumattomien otosten Studentin t-testin parametrin vastine (Nummenmaa 2006, 250).

Samanaikaisopetuksen toteutustavan ja yhteistyötapaan tyytyväisyyden yhteyttä tarkasteltiin Goodmanin ja Kruskalin Gamma -mitalla, joka on parametrin korrelaatiotesti. Gamma valittiin korrelaatiomitaksi, sillä se oli helpompi tulkita kuin Kendallin tau. Gamman laskemisen idea on sama kuin Kendallin tauilla, eli siinä lasketaan yhteen samansuuntaisten ja erisuuntaisten arvoparien määrät, ja suhteutetaan näiden erotus kaikkien parien määrään (Metsämuuronen 2004, 247). Jos otoskoko olisi ollut suurempi, olisi voitu käyttää Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerrointa, mutta koska se ei näin pienellä otoskoolta olisi antanut luotettavaa tulosta, päädyttiin sen parametrittomaan vastineeseen. Samaa menetelmää käytettiin myös tutkittaessa samanaikaisopetuskokemuksen ja samanaikaisopetukseen saadun koulutuksen yhteyttä samanaikaisopetuksen toteutustapaan.

*Avointen vastausten analysointi.* Avointen vastausten analysointi riippui avoimesta kysymyksestä. Ensimmäiseen avoimeen kysymykseen ” Mitä haluaisit kertoa yhteistyöstäsi työparin/toisen opettajan kanssa?” saadut vastaukset analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, mistä muodostui tutkimuksen varsinainen laadullinen osio. Vastauksista, joissa tarkennettiin monivalintakysymysten vastauksia, etsittiin tukea määrälliselle aineiston analyysille sekä mahdollisia selittäviä tekijöitä sekä lopulta haettiin myös tukea pääasiallisesta laadullisesta aineistosta aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä saaduille tuloksille. Sisällönanalyysiä tai muuta vastaavaa menetelmää ei kuitenkaan käytetty tarkentavien vastausten analysoinnissa.

## 3.2 Mittari

### 3.2.1 Mittarin kehittäminen

Koska käytettävissä ei ollut valmiita tutkimuskysymyksiin vastauksen antavaa mittaria, jouduttiin mittari rakentamaan tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen perustuen (Metsämuuronen 2005, 100). Mittarin rakentaminen alkoi lokakuussa

2007. Mittarin luominen aloitettiin nostamalla teoriasta esiin ne seikat, joihin samanaikaisopetuksen pitäisi perustua (Metsämuuronen 2005, 99). Näitä olivat: heterogeeninen oppilasryhmä, yhteinen suunnittelu, oppilaiden ja menetelmän arviointi yhdessä, työtehtävien tasainen jakautuminen, molempien opettajien vuorovaikutus kaikkien ryhmän oppilaiden kanssa, molempien opettajien osallistuminen aiheisällön opetukseen, sääntöjen ja toimintatapojen yhteinen määrittely ja opetusta koskevaan päätöksentekoon osallistuminen, yksilöllisten vahvuuksien käyttömahdollisuus ja keskinäinen arvostus ja luottamus (Ks. mm. Villa ym. 2004, 3–6, Dettmer ym. 2002, 251–256, Friend & Cook 1996, 51–55).

Seuraavaksi mietittiin, millä kysymyksillä ja millaisilla vastausvaihtoehdoilla edellä mainittujen seikkojen toteutumista voitaisiin tavoittaa. Ensimmäiseksi mittarin osioksi valittiin opettajan taustatietojen kartoitus. Toisena osiona oli avoin kysymys, jossa opettajat saivat vapaasti kertoa yhteistyöstään työparin/ toisen opettajan kanssa. Seuraavat osiot koskivat opettajien toimintaa samanaikaisopetuksessa. Vastaamisen ja luettavuuden helpottamiseksi jokainen osio nimettiin sen mukaan, mitä samanaikaisopetuksen toiminta-alueita osion sisältämät kysymykset koskivat. Lopullisiksi osioiksi muotoutuivat tuntien suunnittelu, oppilaiden ja opetusmenetelmän arviointi, tuntityöskentely ja muu yhteistyö. Viimeinen osio oli tyytyväisyys yhteistyöhön, jossa opettajat vastasivat siihen, kuinka tyytyväisiä olivat nykyiseen yhteistyötapaansa ja luettelivat asioita, joihin olivat tyytyväisiä ja tyytymättömiä. (Ks. liite 1) Osioiden järjestys määräytyi sen mukaan, kuinka helppoja tai vaikeita kysymyksiä osio sisälsi. Tarkoituksena oli saada helpoimmat kysymykset mittarin alkuun ja enemmän pohtimista vaativat kysymykset mittarin loppuun. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 197–198),

Opettajien toimintaa koskevat kysymykset olivat monivalintakysymyksiä, joissa oli yhteensä 5 vastausvaihtoehtoa sekä ”en osaa sanoa” -vaihtoehto. Malli vastausvaihtoehtoihin saatiin Anja Rantalan väitöstutkimuksessaan käyttämästä toimintatapalomakkeesta. Lomakkeessa oli vastausohjeena valita se vaihtoehto, joka parhaiten vastaa ”Kuinka usein?” toimit kysymyksen kuvaamalla tavalla. Vaihtoehto 1 oli Rantalan lomakkeessa ”ei koskaan” ja vaihtoehto 5 ”aina”. Väliin jääviä vaihtoehtoja 2, 3 ja 4 ei hänen lomakkeessaan ollut erikseen nimetty. (Rantala 2002, liite 3.) Tätä tutkimusta varten rakennetussa kyselylomakkeessa vaihtoehdot

numeroinnin sijaan nimettiin (ks. liite 1) ja analysointi vaiheessa nimitykset palautettiin numeroiksi Rantalan mallin mukaan. Vaihtoehtojen nimeämiseen päädyttiin kysymysten ymmärrettävyyden ja vaihtoehdon valinnan helpottamiseksi. Lisäksi numeroinnin arveltiin ohjaavan vastaustapaa liikaa.

### 3.2.2 Mittarin luotettavuus

Mittarin sisällön validiuteen pyrittiin vertaamalla mittaria jatkuvasti tutkimuksen taustateoriassa käytettyihin käsitteisiin. Lisäksi tarkasteltiin mittaria, joka oli kehitetty samanaikaisopetuksen laadun mittaamiseen (*Magiera-Simmons Quality Indicator Model of Co-Teaching*, Magiera & Simmons 2005). Tässä tutkimuksessa mittaria ei kuitenkaan voitu käyttää, sillä mittari oli tarkoitettu samanaikaisopetuksen laadun havainnoinnin välineeksi.

Mittarin sisäistä yhteneväisyyttä tarkasteltiin split-half -menetelmällä, jossa mittari jaettiin kahtia siten, että toiseen puolikkaaseen tulivat parilliset kysymykset ja toiseen parittomat. Tällainen jako tehtiin, sillä mittari on pyritty laatimaan siten, että kysymykset vaikeutuvat loppua kohti, mutta kysymykset olivat toisistaan riippumattomia. Tällöin mittarin jakaminen keskeltä kahtia ei olisi tuottanut kahta toisiaan vastaavaa mittaria. (Metsämuuronen 2005, 126–127.) Molempien mittarien kysymysten keskiarvot laskettiin ja keskiarvojen korrelaatio testattiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimella. Korrelaatiokertoimen arvoksi saatiin .726 ( $p < .01$ ) eli osioiden keskiarvot olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä toisiinsa. Tästä voidaan päätellä, että mittarilla oli sisäistä yhteneväisyyttä.

### 3.2.3 Mittarin pilotointi

Kun alustava versio mittarista oli saatu tehtyä, esitestattiin se Metsämuurosen (2005, 107) ja Hirsjärven ja muiden (2007, 199) suositusten mukaisesti. Esitestaukseen osallistui kolme samanaikaisopetusta tekevää opettajaa, sekä 20 samanaikaisopetusta harjoitteluissaan edes vähän käyttänyttä opiskelijaa. Esitestaus toteutettiin osana lomakeaineistojen analysointi -kurssin oppimistehtävää marraskuussa 2007, minkä vuoksi vastaajia tarvittiin enemmän. Esitestausvaiheessa vastaajat saivat kommentoida kyselyä sille erikseen varattuun tilaan ja lopullinen kyselylomake muotoiltiin noiden kommenttien perusteella. Varsinainen painoarvo oli samanaikaisopetusta työssään käyttävien opettajien kommentteilla, mutta myös

opiskelijoiden mielipiteet liittyen kysymysten muotoiluun ja kyselyn luottavuuteen otettiin huomioon.

Alkuperäisessä, esitestauksessa käytetyssä lomakkeessa ei ollut mukana lopulliseen kyselylomakkeeseen liitettyä avointa kysymystä, jossa opettajat saivat kertoa vapaasti yhteistyöstään. Monivalintakysymyksiä alkuperäisessä lomakkeessa oli 44 mutta esitestauksen jälkeen määrä karsiutui 29:ään. Taustatietoja koskevat kysymykset säilyivät ennallaan. Esitestauksesta saadun palautteen perusteella päädyttiin poistamaan mittarista kaikki sellaisia resursseja, joihin opettaja ei itse voi vaikuttaa, koskevat kysymykset. Tällaisia olivat esimerkiksi opetustilaa ja työpisteitä koskevat kysymykset. Lisäksi vastausvaihtoehdoissa päädyttiin nimikkeisiin numeroiden sijaan, sillä nimikkeet olivat helpompia tulkita. Kysymykset pyrittiin saamaan lyhyiksi ja yksiselitteisiksi ja sanavalinnoiltaan neutraaleiksi. Lopuksi jokaisen osion perään lisättiin vielä mahdollisuus tarkentaa monivalintavastauksia avoimella vastauksella. Muutoksilla pyrittiin saamaan lopullisesta lomakkeesta sellainen, että siihen vastaaminen veisi 10–15 minuuttia, kuten Hirsjärvi ja muut (2007,198) ehdottavat. Vastausaikaa testattiin antamalla kokeeksi muutamia lomakkeita täytettäväksi erityispedagogiikan opiskelijoille. Vastaamiseen kuluva aika tosin vaihteli jonkin verran sen mukaan, kuinka pitkiä avoimia vastauksia opiskelijat kirjoittivat

Avoimen kysymyksen muotoilussa kiinnitettiin erityistä huomiota siihen, ettei se ohjaa vastaajaa kertomaan mistään tietystä yhteistyön osa-alueesta, vaan että vastaaja kertoo juuri itse tärkeänä pitämiään seikkoja. Tällä pyrittiin varmistamaan, että avoimilla kysymyksillä koottu aineisto on mahdollisimman rikas ja analysoitavissa aineistolähtöisellä analyysillä.

### 3.3 Tutkimuksen kulku

Lopullinen tutkimuksessa käytetty mittari saatiin valmiiksi marraskuussa 2007. Aineiston varsinainen keruu päätettiin kuitenkin ajoittaa vuoden 2008 alkuun, sillä joulunalusaikaan olisi saattanut olla hankalaa tavoittaa vastaajia.



Mittari oli alun perin tehty tekstinkäsittelyohjelmalla paperiversiona täytettäväksi ja esitestaus tapahtui sekä paperiversioon vastaamalla että sähköpostin välityksellä täyttämällä kyselylomake tekstinkäsittelyohjelmalla ja palauttamalla sähköpostitse. Sähköpostin välityksellä vastaaminen tuntui kuitenkin hankalalle ja paperiversioiden lähettäminen olisi tullut liian kalliiksi. Siksi kysely päätettiin muokata sähköiseen muotoon internetissä vastattavaksi. Tällä järjestelyllä varmistettiin myös vastaajien nimettömyys. Nimettömillä vastauksilla pyrittiin saamaan mahdollisimman rehellistä ja aitoa aineistoa ilmiöstä.

Kysely luotiin Korppi-järjestelmän kyselysovelluksella, joka on tarkoitettu Jyväskylän yliopiston opiskelijoiden ja henkilökunnan käyttöön ja jolla on mahdollista luoda www-pohjaisia monivalintakyselyjä ja avoimia lomakkeita. Sovelluksessa kysymykset syötettiin ohjelmaan yksi kerrallaan ja valittiin sopivat vastausvaihtoehdot. Kysely jaettiin neljälle sivulle, millä pyrittiin keventämään kyselyn rakennetta ja helpottamaan vastaamista. Sovelluksen asetuksista kysely laitettiin avoimeksi kaikille vastaajille, joille on annettu tiedoksi kyselyn osoite. Vastaaminen ei edellyttänyt rekisteröitymistä tai Korppi-tunnuksien omistamista. Näin oli mahdollista kutsua kuka tahansa opettaja vastaamaan kyselyyn.

Kohdennetut kutsut osallistua kyselyyn lähetettiin 48 opettajalle viikolla 5. Saatekirjeessä (ks. liite 2) oli mukana suora linkki, jota klikkaamalla pääsi vastaamaan kyselyyn. Vastausaikaa annettiin aluksi kaksi viikkoa, 13.2.2008 asti. Ensimmäisen vastausajan päätyttyä lähetettiin kaikille opettajille ensimmäinen muistutus (liite 3), jossa vastausaikaa jatkettiin helmikuun loppuun. Vastausaikaa päädyttiin jatkamaan kahdella viikolla käynnistyvien hiihtolomien vuoksi. Vähäisten vastauksien vuoksi viikolla 8 lähetettiin avoimet kutsut (ks. liite 4 ja liite 5) Jyväskylän yliopiston EOK -opiskelijoiden sähköpostilistalle, sekä Helsingin yliopiston erityispedagogiikan yksikköön opiskelijoiden ilmoitustaululla tiedotettavaksi. Näissä avoimissa tutkimukseen osallistumiskutsuissa pyydettiin vastaamaan kyselyyn 4.3. mennessä. Lisäksi toinen muistutus (ks. liite 6) lähetettiin opettajille 28.2., jolloin viimeinen vastauspäivämäärä oli sama kuin avoimessa kutsussa. 12.3. tuli eräältä koululta vielä ilmoitus halukkuudesta osallistua kyselyyn, jolloin vastausaikaa näiden opettajien kohdalla jatkettiin 19.3. asti. Yhteensä

vastauksia saatiin 35, joista neljä hylättiin puutteellisten tietojen vuoksi, jolloin lopulliseksi vastaajamääräksi jäi 31.

### 3.4 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen kohteena olivat samanaikaisopetusta eräänä opetusmenetelmänä käyttävät opettajat. Valintakriteereinä käytettiin osallisuutta työparityöskentelyyn, jossa toinen opettajista on peruskoulun luokanopettaja tai lehtori ja toinen peruskoulun erityisopettaja tai erityisluokanopettaja. Lisäksi työparin tuli työskennellä saman opetusryhmän kanssa yhtä aikaa vähintään tunnin ajan viikossa.

Tutkimuksessa mukana olleet opettajat etsittiin joulukuussa 2007 internetin avulla google -hakuohjelmalla kouluilta, joiden kotisivuilla samanaikaisopetus mainittiin yhtenä mahdollisena opetusmenetelmänä. Lisäksi kouluja ja opettajia etsittiin sähköpostilistan (Jyväskylän yliopiston EOK-opiskelijat) välityksellä, jättämällä tutkimukseen osallistumispyyntö Helsingin yliopiston erityispedagogiikan yksikön ilmoitustaululle sekä kyselemällä suullisesti opiskelijakollegoilta ja tutuilta työssäkäviltä opettajilta mahdollisia tutkimuskohteita.

Internethaku antoi tulokseksi yhteensä 53 koulua, joista samanaikaisopetus oli aktiivisessa käytössä 22 koulussa erityisopettajan ja yleisopetuksen opettajan yhteistyömuotona. Haun tuottamien tietojen perusteella otettiin tammikuussa 2008 yhteyttä puhelimitse tai sähköpostitse (ks. liite 7) koulujen rehtoreihin ja joissain tapauksissa yksittäisiin opettajiin, erityisopetuksen koordinaattoriin tai suunnittelijaan. Näiltä henkilöiltä tiedusteltiin samanaikaisopetusta tekevien opettajien sähköpostiosoitteita. Opettajille laitettiin sähköpostiin kutsu osallistua tutkimukseen.

Tutkimukseen osallistumiskutsu (ks. liite 2) lähetettiin yhteensä 48 opettajalle tammikuun 2008 lopussa, minkä lisäksi avoin kutsu lähetettiin Jyväskylän yliopiston EOK opiskelijoiden sähköpostilistalle ja Helsingin yliopiston erityispedagogiikan yksikön ilmoitustaululle helmikuussa 2008. Yhteensä vastauksia saatiin 35 kappaletta, joista neljä hylättiin puuttuvien tietojen vuoksi. Vastauksia olisi varmasti

saatu enemmän, jos osallistumiskutsu olisi voitu lähettää esimerkiksi kaikille Suomen peruskouluille. Kattavampaa otantamenetelmää ei voitu kuitenkaan resurssi- ja aikapulan vuoksi käyttää.

Lopullinen vastausmäärä oli 31. Vastaajista oli luokanopettajia yhteensä 10, lehtoreita 8, erityisopettajia 5 ja erityisluokanopettajia 8. Vastaajat jaettiin ammattinimikkeen perusteella kahteen ryhmään, yleisopetuksen opettajiin ja erityisopetuksen opettajiin.

Yleisopetuksen opettajiin luettiin kuuluviksi luokanopettajat ja lehtorit. Yhteensä yleisopetuksen opettajia oli 18, joista luokanopettajia oli 10 ja lehtoreita kahdeksan. Iältään yleisopetuksen opettajat olivat 25–64 -vuotiaita. Eniten luokanopettajia oli ikäryhmässä (n = 4) oli 35–44 -vuotiaat ja lehtoreita (n = 3) ikäryhmässä 25–34 -vuotiaat. Vähiten luokanopettajia (n = 1) oli ikäryhmässä 55–64 -vuotiaat ja lehtoreita (n = 1) ikäryhmässä 35–44 -vuotiaat.

Erityisopetuksen opettajiin luettiin kuuluvaksi erityisopettajan ja erityisluokanopettajan ammattinimikkeellä työskentelevät henkilöt. Yhteensä erityisopetuksen opettajia oli 13, joista viisi oli erityisopettajia ja kahdeksan erityisluokanopettajia. Erityisopettajista yksi oli ikäryhmässä 25–34 -vuotiaat ja loput neljä jakautuivat tasan ikäryhmiin 35–44 -vuotiaat (n=2) ja 45–54 -vuotiaat (n = 2). Erityisluokanopettajat jakautuivat tasan kahteen ikäryhmään, 35–44 -vuotiaat (n = 4) ja 45–54 -vuotiaat (n = 4).

Työkokemus opetusosalta vaihteli luokanopettajilla luokkien 0–5 vuotta ja yli 25 vuotta välillä melko tasaisesti. Samoin lehtorien työkokemus oli tasaisesti jakautunut luokkiin, lukuun ottamatta luokkaa 11–15 vuotta, jossa ei ollut yhtään vastaajaa. Erityisopettajien työkokemus vaihteli 6–15 vuoden välillä. Erityisluokanopettajilla oli työkokemusta 0–10 vuotta tai 16:sta yli 25:een vuotta.

**TAULUKKO 1 Opettajien työkokemus opetusosalta ammattinimikkeittäin**

Työkokemus opetusosalta	Tämänhetkinen ammattinimike				Yht. n
	luokanopettaja	lehtori	erityisopettaja	erityisluokanopettaja	
	n	n	n	n	
0 - 5 vuotta	2	2	0	1	5
6 - 10 vuotta	3	1	2	2	8
11 - 15 vuotta	1	0	3	0	4
16 - 20 vuotta	1	3	0	3	7
21 - 25 vuotta	2	1	0	1	4
yli 25 vuotta	1	1	0	1	3
Yht.	10	8	5	8	31

Yhdessä opettamiseen käytetty aika viikossa vaihteli luokkien 0 – 2 tuntia ja yli 8 tuntia välillä. Suurin osa vastaajista (n = 10) opetti yhdessä työparin kanssa 0 – 2 tuntia viikossa (n = 10). Yli 8 tuntia viikossa yhdessä työparin kanssa opetti vain neljää vastaajaa, joista kaksi oli erityisluokanopettajaa ja kaksi luokanopettajaa.

**TAULUKKO 2 Yhdessä opettamiseen käytetty aika viikossa ammattinimikkeittäin**

Yhdessä opettamiseen käytetty aika viikossa	Tämänhetkinen ammattinimike.				Yht. n
	luokanopettaja	lehtori	erityisopettaja	erityisluokanopettaja	
	n	n	n	n	
0-2 tuntia	2	3	2	3	10
3-5 tuntia	4	2	1	2	9
6-8 tuntia	2	3	2	1	8
yli 8 tuntia	2	0	0	2	4
Yht.	10	8	5	8	31

Suurin osa kaikista vastaajista kaikissa ammattiryhmissä käytti muuhun yhteistyöhön työparin kanssa aikaa viikossa 0–1 tuntia (n = 18). Vain yksi luokanopettaja, yksi lehtori ja yksi erityisluokanopettaja käyttivät muuhun yhteistyöhön yli 3 tuntia viikossa. Työkokemus työparin kanssa opettamisesta vaihteli 0 – 1 vuoteen ja yli 6 vuoden välillä. Useimmilla (n = 13) vastaajista työkokemusta työparin kanssa opettamisesta oli 0 – 1 vuotta. Suurin osa vastaajista (n = 24) ei ollut saanut koulutusta työparin kanssa opettamiseen, mutta heistä 7 haluaisi saada.

**TAULUKKO 3 Työparin kanssa opettamiseen saatu koulutus ammattinimikkeittäin**

Saatu koulutus työparin kanssa opettamiseen	Tämänhetkinen ammattinimike				Yht.
	luokanopettaja N	lehtori N	erityisopettaja N	erityisluokanopettaja N	
Ei lainkaan	8	5	0	4	17
Ei, mutta tahtois saada	0	3	2	2	7
Kyllä, mutta haluaisi lisää	0	0	3	2	5
Kyllä, riittävästi	2	0	0	0	2
Yht.	10	8	5	8	31

## 4 TULOKSET

### 4.1 Samanaikaisopetuksen toteutuminen

Tutkimuksen ensimmäinen pääongelma käsittelee samanaikaisopetuksen toteutumista. Yhteistyötapaa koskevien monivalintakysymysten keskiarvo vastaa siihen, kuinka usein opettajat toimivat työssään samanaikaisopetuksen teoriassa esitettyjen kriteerien mukaisesti.

Kaikkien vastaajien yhteistyötapaa koskevien kysymysten vastausten keskiarvo oli 3.91 alimman arvon ollessa 3.02 ja ylimmän 4.65 (SD .34).

Monivalintakysymyksissä arvo 3 tarkoittaa vastaajan toimivan *joskus* ja arvo 4 taas *usein* samanaikaisopetuksen kriteerien mukaisesti. Tulokseksi saadaan siis opettajien tekemän samanaikaisopetusta melko usein teoriassa esitettyjen kriteerien mukaisesti. Vastaajista 42 % toimii vähintään usein kriteerien mukaisesti.

Suurin poikkeavuus kriteereistä on yhteistyön arvioinnissa, jota opettajat harjoittavat vain hieman useammin kuin joskus. Vastaajista 38 % prosenttia ilmoitti toimivansa tässä osiossa kriteerien mukaan joskus tai harvemmin. Parhaiten kriteerejä vastasi taas opetusparin kunnioittaminen, joka toteutuu opettajien työssä lähes aina. Vastaajista kaikki ilmoittivat kunnioittavansa työpariaan ja saavansa tältä tukea vähintään usein, ja 35 % aina.

**TAULUKKO 4 Osioiden keskiarvot**

Osio	Min.	Max.	M.	S.D.
Suunnittelu	1.00	5.00	3.53	.91
Arviointi	1.25	5.00	3.78	.93
Yhteistyön arviointi	1.67	4.00	3.28	.59
Työnjako oppitunnilla	1.25	4.75	3.74	.77
Työnjako oppituntien ulkopuolella	1.83	4.67	3.45	.60
Työparin kunnioittaminen	4.00	5.00	4.70	.29

Kyselyssä vastaajilla oli mahdollisuus tarkentaa vastauksiaan monivalintakysymyksiin aina jokaisen osion jälkeen. Arviointiosion tarkentavat avoimet vastaukset antavat ymmärtää ajan puutteen olevan yksi syy kriteerien toteutumattomuuteen yhteistyön arvioinnissa, kuten esimerkiksi eräs erityisopettaja kirjoittaa: ”*Yläkoulussa on kiireinen työrytmi, joten arviointiin ja itsereflektointiin työparin kanssa ei ole juurikaan aikaa.*” (Vastaja 2).

4.1.1 Taustatekijöiden yhteys samanaikaisopetuksen toteutustapaan  
Mahdollisina samanaikaisopetuksen toteutustapaan yhteydessä olevina taustatekijöinä pidettiin kokemusta työparin kanssa työskentelystä sekä saatua koulutusta menetelmän käyttöön. Yhteyksiä testattiin Goodmanin ja Kruskalin Gammalla. Kokemuksella työparin kanssa opettamisesta ei ollut yhteyttä samanaikaisopetuksen toteutustapaan ( $G = .102$ ,  $p = .604$ ), eikä yhteyttä löytynyt myöskään menetelmän käyttöön saadun koulutuksen ja toteutustavan välillä ( $G = .205$ ,  $p = .230$ ).

4.1.2 Opettajien keskinäinen työnjako  
Opettajien keskinäistä työnjakoa koskien selvitettiin, onko ammattiryhmien (erityisopettajat – yleisopetuksen opettajat) välillä eroa osallistumisessa kaikkien oppituntien suunnitteluun (Suunnittelu -ryhmän 2. kysymys), osallistumisessa kaikkien opetusryhmän oppilaiden arviointiin (Arviointi -ryhmän 2. kysymys) ja opetusryhmää koskevien päätösten teossa yksin (Muu yhteistyö -ryhmän 5. kysymys). Eroja testattiin Mann-Whitneyn U-testillä.

Osallistumisessa kaikkien oppituntien suunnitteluun ei ammattiryhmien välillä löydetty tilastollisesti merkitsevää eroa ( $U = 115$ ,  $p > .05$ ), kun taas kaikkien oppilaiden arviointiin osallistumisessa ero ammattiryhmien välillä oli tilastollisesti melkein merkitsevä ( $U = 59,5$ ;  $p < .05$ ). Vastausten keskiarvojen tarkastelu osoitti erityisopettajien osallistuvan yleisopetuksen opettajia harvemmin kaikkien opetusryhmän oppilaiden arviointiin ( $M$  (erityisopettajat) = 3.08,  $SD = 1.38$ ,  $M$  (yleisopetuksen opettajat) = 4.17,  $SD = 1.42$ ). Opetusryhmää koskevien päätösten teossa yksin oli tilastollisesti merkitsevä ero ammattiryhmien välillä ( $U = 41.5$ ,  $p < .01$ ). Vastausten käänteisten keskiarvojen tarkastelu osoitti yleisopetuksen opettajien tekevän erityisopettajia useammin yksin opetusryhmää koskevia päätöksiä

(M (yleisopetuksen opettajat) = 2.56, SD = .98, M (erityisopettajat) = 3.77, SD = .73).

#### 4.1.3 Päätehtävät tunnilla

Eroja ammattiryhmien päätehtävissä tutkittiin ristiintaulukointiin perustuvien testien avulla, erityisesti Fisherin tarkalla testillä. Ammattiryhmien välillä ei ollut eroja päätehtävissä ”oppilaiden auttaminen tehtävien teossa”, ”työrauhan ylläpitäminen”, ”oppilaiden havainnointi” ja ”paperitöiden teko”. Viitteitä mahdollisesta erosta ryhmien välillä löydettiin testatessa ammattiryhmän ja ”aiheisällön opetus” -päätehtävän riippuvuutta. Fisherin tarkka testi antoi tässä kohdassa tarkaksi p - arvoksi .063 ja Khin neliö -testi taas .023 ( $\chi(1) = 4.75$ ). Voidaan siis sanoa, että aiheisällön opettaminen saattaa olla päätehtävänä heikosti riippuvainen ammattiryhmästä. Ristiintaulukkoa lähemmin tarkasteltaessa voidaan todeta lähes kaikkien kysymykseen vastanneiden yleisopetuksen opettajien valinneen päätehtäväkseen aiheisällön opettamisen, kun taas erityisopettajista niin oli tehnyt alle puolet (ks. Taulukko 5).

**TAULUKKO 5 Aiheisällön opettaminen päätehtävänä ammattiryhmittäin**

Ammattiryhmä	Aiheisällön opetus...		
	Ei päätehtävänä	Päätehtävänä	Yht.
	n	n	n
yleisopetuksen opettaja	1	10	11
erityisopetuksen opettaja	3	2	5
Yht.	4	12	16

#### 4.2 Opettajien tyytyväisyys käytettyyn yhteistyötapaan

Tutkimuksen toisena pääkysymyksenä oli, kuinka tyytyväisiä opettajat ovat käyttämäänsä yhteistyötapaan. Pääsääntöisesti opettajat olivat tyytyväisiä. Vastaajista (n = 30) erittäin tyytyväisiä oli 38,7 % ja melko tyytyväisiä 45,2 %. Vain yksi vastaaja ilmoitti olevansa erittäin tyytymätön käytettyyn yhteistyötapaan ja loput (n = 3) jokseenkin tyytyväisiä.



Ammattiryhmien välillä ei havaittu eroja tyytyväisyydessä yhteistyötapaan ( $U = 96.0$ ,  $p = .563$ ). Sitä vastoin tutkittaessa, onko tyytyväisyydellä yhteyttä siihen, kuinka hyvin yhteistyötapa vastaa teoriassa esitettyjä kriteerejä, todettiin niillä olevan tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys ( $G = .35$ ,  $p < .05$ ).

Viimeiseksi tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien nimeämiä seikkoja, joihin he ovat tyytyväisiä ja tyytymättömiä yhteistyössä työparin kanssa. Vastauksia tarkasteltaessa huomattiin, etteivät nämä nimetyt seikat tuoneet enää tutkimukseen mitään uutta, vaan niissä toistui samat teemat kuin avoimissa vastauksissa. Tällaisia teemoja olivat esimerkiksi tyytymättömyyden osalta liian vähäinen suunnittelu-aika, opetusparin muut velvollisuudet, henkilökemiaan liittyvät seikat ja kokemattomuus menetelmän käytöstä. Tyytyväisyyttä ilmaistiin oppilaiden saamaan hyötyyn ja opettajan ammatilliseen kehittymiseen, toimivaan yhteistyöhön, vastuun ja työn jakamiseen sekä työparilta saatuun tukeen.

#### 4.3 Samanaikaisopetuksen rakentuminen

Varsinainen laadullinen osio tutkimuksessa oli avointen vastausten analysointi aineistolähtöisellä sisällön analyysillä, joka toteutettiin Tuomen ja Sarajärven (2002, 110–115) esittelemän mallin mukaisesti. Varsinaisena aineistona toimi tässä ensimmäiseen avoimeen kysymykseen ”Mitä haluat kertoa yhteistyöstäsi työparin / toisen opettajan kanssa?” saadut vastaukset. Aineistolähtöinen sisällön analyysi aloitettiin avointen vastausten lähiluvulla, jonka aikana jo laitettiin alustavasti muistiin toistuvia ilmauksia. Analyysiyksikkönä päätettiin käyttää lauseita tai ajatuskokonaisuuksia. Tämän jälkeen lähilukujen löydöksiä verrattiin keskenään pohtien, olivatko molemmat lukijat kiinnittäneet huomiota samoihin seikkoihin.

Seuraavaksi aloitettiin aineiston pelkistäminen eli aineistosta karsittiin kaikki tutkimukselle epäolennainen pois, jolloin jäljelle jäivät vain aineiston pohjalta luodut pelkistetyt ilmaukset. Aineiston läpikäynnin ja pelkistämisen aikana pelkistettyjä ilmauksia vertailtiin jatkuvasti keskenään ja etsittiin mahdollisia uusia ilmauksia. Vastauksissa toistuvia ilmauksia alettiin kerätä yhteen kirjoittamalla pelkistettyjä ilmauksia paperilapuille. Kun tekstistä ei enää löytynyt uusia, toistuvia ilmauksia,

alettiin pelkistetyille ilmauksille etsiä alaluokkia. Tämä tapahtui ryhmittelemällä pelkistettyjä ilmauksia niiden samankaltaisuuksien perusteella, verraten ilmauksia ja ryhmiä jatkuvasti keskenään. Kun kaikki ilmaukset oli saatu ryhmiteltyä, alettiin syntyneille ryhmille miettiä nimikkeitä, siis ryhmän sisältöä kuvaavia käsitteitä. Nämä syntyneet käsitteet toimivat ilmiötä kuvaavina alaluokkina ja antoivat ensimmäisen vihjeen tutkittavan ilmiön luonteesta tämän aineiston perusteella. Kun alaluokat oli löydetty, alettiin niitä puolestaan ryhmitellä yläluokkiin edellisessä vaiheessa käytetyn jatkuvan vertailun keinoin. Muodostuneille yläluokille haettiin vielä kokoava pääluokka, eli yhdistävä, ilmiötä kuvaava yläkäsite.

Tämän jälkeen tehtiin tietokoneella taulukko (Liite 8), johon koottiin alkuperäisilmaukset, pelkistetyt ilmaukset, alaluokat, yläluokat ja lopulta pääluokka. Tässä vaiheessa muodostetuille luokille haettiin tukea myös monivalintakysymyksiä täydentävistä avoimista vastauksista, ja rikastettiin joitakin luokkia näistä vastauksista niihin löydetyillä alkuperäisilmauksilla.

*Yhteisen opettamisen rakentuminen.* Laadullisen osion tavoitteena oli kuvailla opettajien ajatuksia ja kokemuksia yhteistyöstä toisen opettajan kanssa. Aineistolähtöisen sisällön analyysin myötä aineistosta nousi kuvaus yhteisen opettamisen rakentumisesta.

Avoimissa vastauksissa toistuviin alkuperäisilmauksiin huomiota kiinnittämällä alettiin kerätä yhteen tiettyihin aiheisiin liittyviä toistuvia ilmauksia. Jokaisesta alkuperäisilmauksesta koodattiin pelkistetty ilmaus, jonka jälkeen pelkistetyistä ilmauksista muodostettiin alaluokkia. Mukaan kelpuutettiin sellaiset alaluokat, joihin viittasi vähintään neljä pelkistettyä ilmausta. Määrään päädyttiin, sillä aineisto oli suppea ja käsitti 29 vastaajalta saadut, muutamasta sanasta kymmeneen virkkeeseen pitkät vastaukset.

Useissa ilmauksissa tuli esiin oppilaiden hyötyminen samanaikaisopetuksesta. Esimerkiksi vastaaja 8 kertoo: *”Luokkani 25 oppilasta saavat nauttia myös avustajasta ja erityisopettajasta ja saavat heiltä tukea.”* Tämänkaltaisista ilmauksista muodostettiin alaluokka *oppilaiden etu*”

Toinen alaluokka, *alkava yhteistyö*, muotoutui yhteistyön alkuvaiheisiin ja niiden hankaluuksiin liittyvistä ilmauksista. Vastaaja 17 kirjoitti esimerkiksi: ”*Ensimmäinen vuosi vaikein...*”, samoin vastaaja 29 kertoi yhteistyön olevan ”*Alussa hakemista...*”.

Monet vastaajista toivat esiin ammattitaitonsa kehittymisen ja uusien asioiden oppimisen positiivisina kokemuksina samanaikaisopetuksesta. Vastaaja 10 kertoo, että ”*Toiselta saa koko ajan uusia ideoita.*” ja vastaaja 21 puolestaan että ”*Olen kokenut sen voimana ja vahvuutena oman ammattitaitoni ja moniammatillisen yhteistyön kehittämiseksi.*” Näiden kaltaisista vastauksista muodostettiin alaluokka *opettajana kehittyminen*.

Työparin vaihtuvuus ja eri työparien kanssa toimiminen tulivat esiin useissa vastauksissa. Vastaaja 28 kertoo, että ”*Teen yhteistyötä kahden ns. kimppeopettajan kanssa. – yhteistyö kärsii välillä koska joudun jakautumaan...*” ja vastaaja 31 kertoo yhteistyön olevan ”*Eri opettajien kanssa hyvin erilaista.*”. Neljänneksi alaluokaksi muodostui siis *työparin vaihtuvuus*.

Viides alaluokka on *yhteistyön ulkopuoliset tekijät*, sillä useissa vastauksissa tuotiin esiin yhteistyötä haittaavina tekijöinä työparin yhteistyön ulkopuoliset velvollisuudet ja työtehtävät. Vastaaja 10 kertoi työparinsa työhön kuuluvan myös ”*...paljon muuta oppilashuollollista työtä tai muiden luokkien opettamista*” ja vastaaja 25 nimesi yhteistyön haasteeksi sen, että ”*Työpariani revitään liian moneen suuntaan*”.

Kuudes alaluokka on *käytettävissä oleva suunnittelu-aika*, joka mainittiin jossain muodossa suurella osalla vastauksista. Erityisesti suunnitteluajan vähyys ja yhteisen ajan löytäminen suunnittelua varten koettiin monissa vastauksissa yhteistyötä hankaloittavana tekijänä. Vastaaja 19 esimerkiksi kertoo, että ”*Yhteisen ajan löytäminen ja järjestäminen suunnittelua varten on aika hankalaa*”

Vastauksissa useista käy ilmi opettajien epätasainen työnjako. Vastaaja 16 kertoo että ”*Minä suunnittelen tunnit...*”, samoin vastaaja 20 kirjoittaa, että ”*...minulla on vastuu koko luokan opettamisesta...*”. Seitsemänneksi alaluokaksi muodostui siis *epätasainen työnjako*.

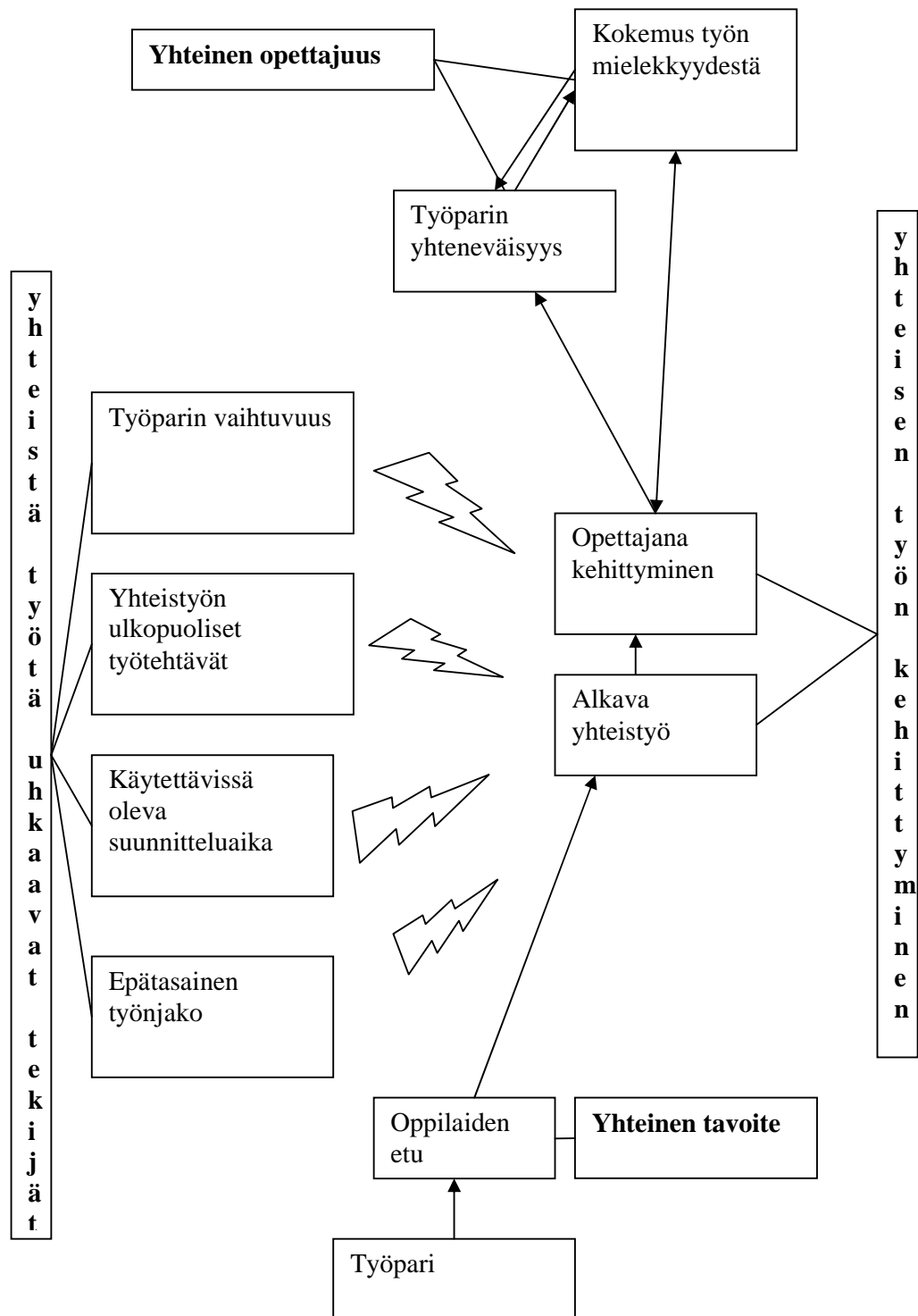
Kahdeksanneksi alaluokaksi muodostui *työparin yhteneväisyys*. Käsite ”työparin yhteneväisyys” luotiin siis kuvaamaan opetusparien yhtenevää tapaa toimia ja ajatella, sillä esimerkiksi vastaaja 17 kertoo että ”...kun oppii tuntemaan toisen ja ajatukset menevät yksin, niin homma toimii...” ja vastaaja 13 että hänen työparillaan on ”... samankaltainen ote työhön kuin itselläni.”

Useat vastaajat kertoivat työnsä muuttuneen samanaikaisopetuksen myötä mielekkäämmäksi. Vastaaja 13 kertoo esimerkiksi, että ”*Nautin tällä hetkellä työstäni suunnattomasti...*” ja vastaaja 10 että ”...*opettaminen tuntuu mielekkäälle ja hauskalle*”. Viimeiseksi alaluokaksi muodostui *kokemus työn mielekkyydestä*.

Seuraavaksi alaluokista muodostettiin yläluokkia. Alaluokasta *oppilaiden etu* muodostui yläluokka *yhteinen tavoite*. Useissa vastauksissa oppilaiden etuun liittyvät ilmaukset toistuiivat ja nousivat keskeiseksi tavoitteeksi opettajien yhteistyölle. Alaluokista *alkava yhteistyö ja opettajana kehittyminen* muodostettiin yläluokka *yhteisen työn kehittyminen*. Monissa vastauksissa alkavan yhteistyön haasteet ja toisaalta yhteistyön myötä opettajana kehittyminen nousivat esiin. Alaluokista *työparin vaihtuvuus, yhteistyön ulkopuoliset työtehtävät, käytettävissä oleva suunnittelu-aika ja epätasainen työnjako* muodostettiin yläluokka *uhat*. Useissa vastauksissa näihin alaluokkiin liittyviä seikkoja tuotiin esiin yhteistyötä haittaavina tekijöinä. Alaluokista *työparin yhteneväisyys ja kokemus työn mielekkyydestä* muodostettiin yläluokka *yhteinen opettaminen*. Vastauksissa kokemus työparin yhteneväisyydestä eli samankaltaisesta ajatusmaailmasta ja otteesta työhön, ja työn mielekkyydestä loivat pohjaa yhteiselle opettamiselle. Käsite ”yhteinen opettaminen” syntyi kun huomattiin niiden opettajien, jotka kokivat työparin kanssa opettamisen mielekkääksi ja ”henkilökemioidensa” sopivan yhteen, kertovan työstään ”me” -muodossa, kuten vastaaja 13: ”...*suunnittele~~mm~~e lisää~~mm~~e yhteistoimintaa ensivuonna niin että opiskele~~mm~~e kokoaikaisesti yhdessä.*” ”Me” -muodossa työstään kertomisen tulkittiin viittaavan työn jakamiseen ja yhdessä tekemiseen kun taas ”minä” -muodossa annettujen vastausten, tulkittiin kertovan yhteistyömuodosta, jossa molemmilla osapuolilla on erilliset tehtävät ja vastuut, kuten vastaaja 20 ilmaisee: ”...*minulla on vastuu koko luokan opettamisesta...*”

Ala- ja yläluokkien pohjalta muodostettiin kaikkia luokkia yhdistäväksi pääluokaksi ”*yhteisen opettamisen rakentuminen*”, eli eräänlainen malli siitä, kuinka yhteinen

opettaminen rakentuu ja mikä sitä uhkaa (kuvio 1). Yhteisen opettamisen rakentuminen perustuu työpariin jolla on yhteinen tavoite, kuten oppilaiden etu. Työparin alkavaa yhteistyötä ja opettajien opettajana kehittymistä saattavat uhata työparin vaihtuvuus, yhteistyön ulkopuoliset työtehtävät, käytettävissä oleva suunnittelu-aika ja epätasainen työnjako. Toisaalta alkava yhteistyö ja opettajana kehittyminen johtavat usein yhteisen työn kehittymiseen. Työparin kehittyvä yhteneväisyys ja kokemus työn mielekkyydestä johtavat yhteisen opettajuuden kehittymiseen ja yhteisen opettamisen rakentumiseen.



KUVIO 1 Yhteisen opettajuuden rakentuminen

## 5 TARKASTELU

### 5.1 Määrällisten tulosten tarkastelu

Tutkimuksen tehtävänä oli kartoittaa samanaikaisopetuksen työtapoja sekä kuvailla sen keskeisiä piirteitä ja prosesseja. Määrällisillä pienten aineistojen analyysimenetelmillä saatiin vastaukset työtapoja ja kriteerejä koskeviin kysymyksiin ja laadullisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla taas pystyttiin kuvailemaan samanaikaisopetuksen piirteitä ja prosessiluonnetta.

Samanaikaisopetusta tekevät opettajat toimivat keskimäärin melko usein kriteerien mukaisesti. Eniten samanaikaisopetuksen kriteereistä poikettiin yhteistyön arvioinnissa. Parhaiten kriteerejä puolestaan vastasi opetusparin kunnioittaminen, joka toteutui opettajien työssä lähes aina. Simmons ja Magieran (2007) mukaan palautteen antaminen työparille oli eräs tärkeimmistä kehittyneen yhteistyön osatekijöistä. Opettajien välisen suhteen toimivuus nostettiin keskeiseksi tekijäksi samanaikaisopetuksen onnistumisen kannalta puolestaan Mastropierin ja muiden (2005, 268) tutkimuksessa. Se, ettei samanaikaisopetus läheskään aina vastaa teoriassa esitettyjä kriteerejä, ei ole yllättävää, sillä Suomessa menetelmä vaikuttaa olevan vielä melko vähän käytetty. Internethaun perusteella se mainittiin mahdolliseksi opetusmenetelmäksi vain noin 50 koululla ja lähempi tarkastelu osoitti sen olevan aktiivisessa käytössä sitäkin harvemmin. Toisaalta ei voida vaatia, että menetelmän kriteerit täytyisivät aina ihanteellisesti, sillä menetelmän toteutukseen vaikuttaa suuri joukko erilaisia osatekijöitä kuten työparin pysyvyys, koulun johdon tuki, aika- ja tilaresurssit ja työparin keskinäinen vuorovaikutus. Nämä tekijät huomioon ottaen kriteerien kohtaaminen suomalaisessa samanaikaisopetuksessa niinkin usein kuin tulokset kertovat on oikeastaan varsin hyvä saavutus.

Työkokemuksella samanaikaisopetuksesta tai saadulla koulutuksella menetelmän käyttöön ei tutkimuksessa havaittu olevan yhteyttä samanaikaisopetuksen toteutustapaan. Kuitenkin Walther-Thomas (1997; 401, 405) esittää, että

kokemuksen myötä samanaikaisopetuksen toteuttaminen sujui paremmin ja opettajat olisivat kokeneet koulutuksen kehittävän samanaikaisopetuksen vaatimia taitoja. Tässä kohtaa tulee huomioida kuitenkin taas menetelmän harvinaisuus ja siitä johtuen voidaan olettaa, ettei koulutusta sen käyttöön ole paljoakaan saatavilla. Yli puolet (55 %) vastaajista ilmoitti kokemukseen työparin kanssa opettamisesta korkeintaan kaksi vuotta. Tuonakin aikana työpari on saattanut vaihtua. Siksi on täysin ymmärrettävää, ettei yhteyttä kokemuksen ja samanaikaisopetustavan välillä löytynyt.

Sekä erityis- että yleisopetuksen opettajat osallistuivat kaikkien työparin yhteisten oppituntien suunnitteluun tasaisesti ammattiryhmästä riippumatta. Yleisopetuksen opettajat arvioivat kaikkia opetusryhmän oppilaita kuitenkin erityisopettajia useammin ja samoin yleisopetuksen opettajat tekivät erityisopettajia useammin yksin opetusryhmää koskevia päätöksiä. Austin sekä Simmons ja Magiera totesivat yleisopetuksen opettajalla olevan suurempi vastuu suunnittelusta, mikäli vastuu ei ollut tasaisesti jakautunut. Samaisissa tutkimuksissa esitetään yleisopetuksen opettajalla olevan yleisesti suurempi työmäärä yhteisen opetuksen suhteen, silloin kun työmäärät olivat epätasaisesti jakautuneet (Austin 2001, 252; Simmons ja Magiera 2007). Walther -Thomasin (1997, 405) tutkimuksessa samanaikaisopettajat puolestaan toteuttivat samanaikaisopetusta kriteerien mukaisesti, mukaan luettuna suunnittelu. Suunnitteluvastuun jakautuminen vaikuttaisi siis olevan täysin työparikohtaista, eikä ainakaan tämän tutkimuksen perusteella, otoksen koko huomioiden, voida saada asiasta täyttä varmuutta.

Ainoa heikko ero päätehtävissä ammattiryhmien välillä oli aiheisällön opetuksessa, joka oli hieman useammin yleisopetuksen opettajan päätehtävänä. Oppilaiden auttaminen tehtävien teossa, työrauhan ylläpitäminen, oppilaiden havainnointi ja paperitöiden teko ei päätehtävänä ollut riippuvainen siitä mihin ammattiryhmään vastaaja kuului. Weissin ja Lloydin (2002, 64) ja Rican ja Zigmondin (2000, 194–195) tekemien tutkimusten mukaan päävastuu aiheisällön opetuksesta on usein yleisopetuksen opettajalla ja erityisopettajan jäädessä avustavaan rooliin, johon kuuluvat paperitöiden teko, oppilaiden ja havainnointi sekä työrauhan ylläpitäminen. Myös Diekerin (2001) tutkimista opettajapareista yhdessä viidesosassa erityisopettaja



toimi avustavissa tehtävissä yleisopetuksen opettajan opettaessa aihesisältöä oppilaille.

Pääsääntöisesti opettajat ilmoittivat olevansa vähintään melko tyytyväisiä käyttämäänsä menetelmään. Ammattiryhmien välillä ei ole eroa tyytyväisyydessä yhteistyötapaan. Opettajien tyytyväisyydellä käytettyyn menetelmään oli melkein merkitsevä yhteys siihen kuinka hyvin yhteistyötapa vastaa teoriassa esitettyjä kriteerejä. Walther-Thomasin (1997, 401) tutkimuksessa opettajat kertoivat työtyytyväisyyden lisääntyneen menetelmän käyttöönoton myötä. Yleisesti positiivisia tuloksia menetelmän käyttämisestä niin oppilaiden kuin opettajienkin kohdalla ovat raportoineet mm. Simmons ja Magiera (2007), Austin (2001) ja Rice ja Zigmond (2001). Toisaalta täytyy pohtia kuinka luotettavia vastauksia tyytyväisyyttä kartoittavaan kysymykseen yleensä voidaan saada, sillä vastaajat eivät välttämättä myönnä tyytymättömyyttään yhteistyöhön. Voidaan myös miettiä mikä merkitys on sillä että opettajat ilman koulutusta menetelmän käyttöön suunnittelevat ja toteuttavat samanaikaisopetusta niillä resursseilla mitkä heille on annettu. Tällöin opettajat ovat ehkä tyytyväisiä resurssien puitteissa yhdessä luomiinsa käytänteisiin.

## 5.2 Laadullisten tulosten tarkastelu

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin kuluessa aineiston pohjalta muotoutui kuvaus yhteisen opettajuuden rakentumisen prosessista. Yhteistyön perustana on työpari, jolla on yhteisenä tavoitteena oppilaiden hyötyminen yhteistyöstä. Esimerkiksi Rican ja Zigmondin (2001, 191) ja Friendin ja Cookin (1995) mukaan oppilaiden saama hyöty on yksi tärkeimmistä samanaikaisopetuksen tavoitteista. Oppilaiden hyötyminen samanaikaisopetuksesta on tullut esille myös monissa tutkimustuloksissa. Niiden mukaan oppilaiden akateemiset ja sosiaaliset taidot ovat kohentuneet ja he ovat oppineet uusia oppimistaitoja. (Rice & Zigmond 2001,193; Gerber & Popp 1999, 290–291; Walther-Thomas 1997, 399–400.)

Samanaikaisopetuksen vaikuttavuuden tutkiminen ei kuitenkaan ole ollut ongelmatonta, eivätkä tulokset ole yksiselitteisesti yleistettävissä. Murawskin ja Swansonin (2001, 264–265) meta-analyysiinsä löytämistä 89 tutkimuksesta vain kuusi tarjosi riittävästi määrällistä informaatiota samanaikaisopetusinterventio-

vaikutuksen (ES = effect size) laskemiseksi. Näiden kuuden tutkimuksen tulosten perusteella he laskivat samanaikaisopetuksen vaikuttavan kohtalaisesti oppilaiden oppimistuloksiin. He kuitenkin huomauttavat, että tutkimuksen tulosta ei voi suoraan yleistää, sillä heidän otoksensa koko oli hyvin pieni. Tähän viittaavat myös Mastropieri ja muut (2005) samanaikaisopetuksen tutkimustuloksia käsittelevässä artikkelissaan. Suurin ongelma tutkimuksessa heidän mukaansa on se, että tutkimukset kuvaavat opettajien ja oppilaiden mielipiteitä samanaikaisopetuksen tehokkuudesta eivätkä tarjoa määrällistä tietoa sen todellisesta vaikutuksesta. (Mastropieri ym. 2005, 261; Murawski & Swanson 2001, 264–265.)

Tavoitteen asettamisesta ja sen mukaan toimimisesta alkaa yhteisen työn kehittyminen, johon kuuluvat alkava yhteistyö ja opettajana kehittyminen. Walther-Thomas (1997, 401) tuo esiin opettajana kehittymisen ja yksilöllisen tuen saamisen positiivisina kokemuksina samanaikaisopetuksesta. Samaa raportoivat myös Rice ja Zigmond (2001, 193) samanaikaisopetusmenetelmistä Queenslandissa Australiassa ja Pennsylvaniassa Yhdysvalloissa. Heidän mukaansa kaksi opettajaa luokassa tuki kaikkien oppilaiden oppimista, ja opettajat puolestaan saivat työssään tukea ja apua toisistaan.

Yhteisen työn kehittymistä mahdollisesti uhkaavina tekijöinä ovat epätasainen työnjako, käytettävissä oleva suunnittelu-aika, yhteistyön ulkopuoliset työtehtävät ja työparin vaihtuvuus. Monissa tutkimuksissa on tuotu esiin samanaikaisopetusta haittaavina tekijöinä opettajien välinen epätasainen työnjako ja käytettävissä oleva liian vähäinen suunnittelu-aika. Esimerkiksi Austinin (2001, 252) mukaan opettajat kokivat yleisopettajien tekevän erityisopettajia enemmän työtä samanaikaisopetuksen luokissa. Rican ja Zigmondin (2001, 194) mukaan ongelmallista samanaikaisopetuksessa olivat opettajien eriarvoiset asemat; erityisopettaja hoiti usein avustavia tehtäviä ja yleisopetuksen opettaja vastasi pääosin opetuksesta. Heidän mukaansa erityisopettajat myös kokivat, että heidän piti usein todistaa kykenevänsä opettamaan yläluokalla ja lisäksi koulun johto ja yleiset asenteet samanaikaisopetusta ja inklusiota kohtaan saattoivat asettaa haasteita samanaikaisopetukselle.

Wischnowskin, Salmonin ja Eatonin (2004, 13) mukaan maaseutukoulujen opettajat kokivat tarvitsevansa enemmän yhteistä suunnittelu-aikaa samanaikaisopetuksen menestykselliseksi toteuttamiseksi. Myös Diekerin (2001) esittää yhteisen suunnitteluajan löytämisen olevan haasteellista. Yhteisen suunnitteluajan järjestäminen oli myös Walther-Thomasin (1997, 402) mukaan eräs opettajien esiin tuoma ongelma samanaikaisopetuksen taustalla.

Mahdollisista uhista huolimatta kehittynyt työparin yhteneväisyys ja kokemus työn mielekkyydestä muodostavat yhteisen opettajuuden. Työparin yhteneväisyydellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa opettajien esiin tuomaa yhtenevää tapaa toimia ja ajatella työparina. Mastropierin ja muiden (2005, 268–269) mukaan opettajien välisen suhteen toimivuus nousi keskeiseksi tekijäksi toimivassa samanaikaisopetuksessa. Heidän mukaansa toimivassa samanaikaisopetuksessa yleisopetuksen opettajan ja erityisopettajan välinen suhde rakentui esimerkiksi keskinäisen luottamuksen ja molempien osapuolten osaamisen kunnioittamisen varaan, mikä myös heijastui erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden parempaan tukemiseen samanaikaisopetuksessa. Myös Simmons ja Magiera (2007) tuovat esiin opettajien persoonakohtaisen ja ammatillisen yhteensopivuuden tärkeinä samanaikaisopetuksen taustatekijöinä.

Kokemus työn mielekkyydestä on rinnastettavissa ammatilliseen tyytyväisyyteen, jonka lisääntymisestä samanaikaisopetuksen myötä on tutkimuksessaan raportoinut esimerkiksi Walther-Thomas (1997, 401). Hänen mukaansa opettajat kertoivat ammatillisen tyytyväisyytensä lisääntyneen sitä mukaa kun heidän oppilaansa edistyivät akateemisissa ja sosiaalisissa taidoissa samanaikaisopetuksen myötä. Myös Dieker (2001) esittää, että opettajaparin välillä oli positiivinen vuorovaikutussuhde, joka heijastui myös koko opetusryhmän ilmapiiriin.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla aineistosta esiin noussut malli yhteisen opettajuuden rakentumisesta saa tukea aikaisemmista tutkimuksista. Toisaalta mallia ei voida pitää täysin kehittyneenä ja luotettavana, sillä analysoitu aineisto oli melko niukka eikä käytettävissä olleiden resurssien ja aineistonkeruutavan vuoksi ollut mahdollista enää kerätä rikkaampaa aineistoa. Kuitenkin esitetyt yhteisen

opettajuuden rakenne-elementit nousivat suppeastakin aineistosta selkeinä ja tulivat esiin useissa vastauksissa.

### 5.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta vahvistaa siinä toteutunut tutkija- ja menetelmätriangulaatio. Tutkimus tehtiin yhdessä työparin kanssa, jolloin mikään saaduista tuloksista ei voi olla vain yhden henkilön subjektiivinen tulkinta, vaan tutkimuksen tuloksia vahvistaa niistä käyty jatkuva dialogi työprosessin aikana. Menetelmätriangulaatio vahvistaa myös osaltaan tutkimuksen tuloksia, sillä määrälliset tutkimustulokset saivat tukea laadullisista, avoimista tarkentavista vastauksista. Toisaalta myös toisen lähestymistavan hylkääminen olisi johtanut vieläkin pinnallisempiin ja heikommin yleistettäviin tuloksiin.

Tutkimuksen validiteettia uhkaa eniten pieneksi jäänyt otoskoko ( $n=31$ ). Pieni otoskoko johtui ilmiön harvinaisuudesta, käytetystä aineistonkeruumenetelmästä ja kohdejoukosta. Samanaikaisopetus osoittautui melko vähän käytössä olevaksi menetelmäksi, sillä lopulta onnistuttiin löytämään vain hieman yli 20 koulua, joissa samanaikaisopetus oli aktiivisesti käytössä. Aineistokeruumenetelmänä käytettiin internet-kyselyä, mikä oli edullinen toteuttaa, mutta saattoi olla vastaajille lopulta haasteellinen käyttää, riippuen vastaajan tietokoneen ja internetin käyttömahdollisuuksista ja -taidoista. Myös kyselyn täyttäminen täysin anonyyminä ja vapaa-ajalla saattoi vähentää vastaajien määrää, sillä sähköpostin kautta lähetetty kutsu osallistua kyselyyn saattoi olla helppo ohittaa. Opettajat ovat myös kohdejoukkona haasteellisia tutkittavia, sillä heidän työmääränsä saattaa olla suuri ja kiinnostus siksi työn ulkopuolisiin tehtäviin ja siten kyselyihin vastaamiseen voi olla vähäinen. Tämä saattaa myös selittää useiden avointen vastausten suppeuden, mikä taas heikentää yhteisen opettajuuden rakentumisesta saadun kuvan luotettavuutta.

Vaikka mittarin luotettavuutta parantavatkin sen esitestaaminen ja sisäisen yhteneväisyyden todentaminen split-half -menetelmällä sekä tiukka pitäytyminen teoriassa mittarin luomisvaiheessa, heikentää käytettävissä ollut teoria toisaalta sen luotettavuutta. Teorian perustuminen ulkomaisiin, pääasiassa yhdysvaltalaisiin,

lähteisiin ja tutkimuksiin pakottaa pohtimaan sen soveltuvuutta suomalaiseen koulumaailmaan. Lisäksi menetelmä on niin harvinainen ja tässä muodossaan uusi suomalaisissa kouluissa, ettei voida olettaa sen olevan vielä vakiintuneessa ja täysin kehittyneessä vaiheessa. Siksi myös tutkimuksen toistettavuus on kyseenalainen, sillä menetelmä oletettavasti kehittyy ja hakee muotoaan jatkuvasti, eikä samalla mittarilla näin ollen välttämättä saataisi samankaltaisia tuloksia esimerkiksi viiden vuoden kuluttua. Mittaukseen on voinut aiheuttaa virhettä myös vastaajien suhtautuminen tutkimukseen. Mikäli vastaaja ei ole kokenut aihetta itselleen tärkeäksi tai on ollut kiireinen kyselyyn vastatessaan, on hän voinut täyttää kyselyn huolimattomasti ja tarkemmin vastauksiaan ajattelematta. Saattaa myös olla, etteivät vastaajat ole ymmärtäneet kaikkia kysymyksiä oikein suhteessa omaan työhönsä tai ovat voineet kokea ne epärelevantteiksi työnsä kannalta. Toisaalta voi olla että kyselyyn ovat vastanneet vain ne opettajat jotka ovat innostuneita samanaikaisopetuksesta. Tähän voi viitata tutkimuksessa esiin tullut korkea tyytyväisyys käytettyyn yhteistyötapaan.

Oman sävynsä tutkimuksen luotettavuuteen tuo siinä käytetyt sekä määrälliset, että laadulliset menetelmät. Määrällinen lähestymistapa valittiin jo mittaria rakennettaessa ensisijaiseksi menetelmäksi, sillä tutkimuksessa pyrittiin saamaan kattavampi kokonaiskuva samanaikaisopetuksen toteutumisesta käytännössä. Laadullinen osio otettiin mukaan täydentämään määrällisiä tuloksia ja antamaan tutkittavien äänelle mahdollisuuden tulla esiin. Ilmiön prosessiluonteen tavoittaminen oli toissijaisena tavoitteena tutkimuksessa. Lopullisen otoskoon jäätyä varsin pieneksi olisi kuitenkin varmasti ollut hyödyllisempää keskittyä enemmän laadulliseen lähestymistapaan. Siinä vaiheessa tutkimusta se ei kuitenkaan ollut enää mahdollista, sillä samoja vastaajia olisi ollut hankala tavoittaa kyselyn anonyymiyden vuoksi eikä uuteen kysely- tai haastattelukierrokseen olisi myöskään ollut enää aikaa tai muita resursseja. Niinpä tutkimus jäi melko suppeaksi tavoittaen vain pinnallisen käsityksen sekä samanaikaisopetuksen toteutumisesta käytännössä, että sen prosessiluonteesta.

Tutkimustulosten yleistettävyys kärsii suomalaisen vertailupohjan puuttuessa. Ilmiöstä ei ole onnistuttu löytämään vastaavaa julkaistua tutkimusta ja siksi on mahdotonta sanoa, kuinka todenperäisiä saadut tulokset ovat suomalaisessa koulumaailmassa. Lisäksi tässä kohtaa tulee jälleen esiin tutkimuksen pieni otoskoko ja sen myötä tulosten heikko yleistettävyys. Ei voidakaan sanoa, että ilmiöstä olisi

saatu todellinen kokonaiskuva, vaan pikemminkin suuntaa antava katsaus pienen joukon tavasta toteuttaa samanaikaisopetusta.

#### 5.4 Tutkimuksen hyödynnettävyys ja haasteet jatkotutkimukselle

Tutkimuksessa saadut tulokset samanaikaisopetuksen toteutumisesta ja sen rakentumisesta ovat hyödynnettävissä samanaikaisopettajien työssä huolimatta tulosten heikosta yleistettävyydestä. Niissä nostetaan esiin samanaikaisopetuksessa tärkeitä elementtejä sekä yhteistyötä uhkaavia ja toisaalta edistäviä tekijöitä. Niinpä opettajat voivat käyttää tutkimusta oman työnsä arviointiin ja kehittämiseen. Lisäksi tuloksia voidaan hyödyntää jo samanaikaisopetusta suunniteltaessa ja menetelmän käyttöönottoa harkitessa, jolloin osataan jo ennalta kiinnittää huomiota menetelmän asettamiin vaatimuksiin ja hyötyihin.

Koska tämä tutkimus edustaa pilottitutkimusta aiheesta, jättää se paljon haasteita jatkotutkimukselle. Ensimmäinen haaste voisi olla tarkempi samanaikaisopetuksen prosessiluonteen tavoittaminen ja siitä suomalaisen yhteiskuntaan soveltuvan teorian kehittäminen. Menetelmän kehittyä ja yleistyytä Suomessa voitaisiin tutkia myös menetelmän vaikuttavuutta, sillä myös useat ulkomaalaiset tutkijat, esimerkiksi Murawski ja Swanson (2001, 266) ja Mastropieri ja muut (2005, 261), ovat peräänkuuluttaneet kokeellista tutkimusta menetelmän vaikuttavuuden todistamiseksi.

Olisi ehkä myös hedelmällistä tutkia aihetta menetelmän kehittymisen ja muotoutumisen näkökulmasta. Eli tämä tutkimus antaa viitteen ilmiön luonteesta tässä ajassa, mutta menetelmän mahdollisesti yleistyytä voitaisiin tutkia nimenomaan sen kehityskulkua.

## LÄHTEET

Alkkiomäki, M. & Autio, E. 1994. Opettajien yhteistyö ja samanaikaisopetus ammatillisen kehittymisen edistäjänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Arvela, K. & Ruoho, T. 1988. Samanaikaisopetus erityisopettajan ja alkuopettajan yhteistyönä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.

Austin, V. L. 2001. Teachers' Beliefs About Co-Teaching. Remedial and Special Education. Vol.22 No.4, 245–255.

Brody, C. M. 1994. Using Co-Teaching to Promote Reflective Practice. Journal of Staff Development. Vol.15 No.3, 32–36.

Bryman, A. 1994. Quantitative and qualitative research: Further reflections on their integration. Teoksessa Brannen, J. (toim.) Mixing methods: qualitative and quantitative research. Aldershot: Avebury.

Cook, L. & Friend, M. 2004. Co-Teaching: Principles, Practises and Pragmatics. New Mexico Public Education Department. Paper presented in Quarterly Special Education Meeting, Albuquerque in 24<sup>th</sup> of April 2004.

Dettmer, P., Thurston L. P. & Dyck, N. 2002. Consultation, Collaboration and Teamwork for Students With Special Needs. Boston: Allyn and Bacon.

Dieker, L. A. & Murawski, W. W. 2003. Co-Teaching at the Secondary Level: Unique Issues, Current Trends, and Suggestions for Success. The High School Journal. Vol. 86, No. 4, 1–13.

Feodoroff-Rantala, E. 2003. Peruskoulun ylimpien luokkien laaja-alainen erityisopetus Laaja-alaisten erityisopettajien käsityksiä opetuksen toteutuksesta, ongelmista ja kehittämisestä Turussa ja Oulussa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.

- Friend, M. & Cook, L. 1996. Interactions – collaboration skills for school professionals. New York : Longman Publishers.
- Gerber, P. J. & Popp, P. A. 1999. Consumer Perspectives on the Collaborative Teaching Model. Views of Students With and Without LD and Their Parents. Remedial and Special Education. Vol. 20, No 5, 288–296.
- Magiera, K. A. & Simmons R. J. Magiera-Simmons Quality Indicator of Co-Teaching. New York: Excelsior Educational Service.
- Marston, D. 1996. A Comparison of Inclusion Only, Pull-Out Only and Combined Service Models for Students with Mild Disabilities. The Journal of Special Education. Vol.30 No.2, 121–132.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W. & McDuffie, K. 2005. Case Studies in Co-Teaching in the Content Areas: Successes, Failures and Challenges. Intervention in School and Clinic. Vol. 40, No. 5, 260–270.
- Metsämuuronen, J. 2004. Pienten aineistojen analyysi. Parametrittomien menetelmien perusteet ihmistieteissä. Metodologia -sarja 9. Helsinki: International Methelp Ky
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Ky.
- Morocco, C. C. & Aguilar, C. M. 2002. Coteaching for Content Understanding: A Schoolwide Model. Journal of Education and Psychological Consultation. Vol. 13. No.4. 315–347.
- Murawski, W. W. & Swanson, H. L. 2001 A Meta-Analysis of Co-Teaching Research: Where Are the Data? Remedial and Special Education, Vol. 22 No.5 258–267



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

Nummenmaa, L. 2006. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Kustannusosakeyhtiö Helsinki: Tammi.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 (POPS 2004) Helsinki: Opetushallitus.

Rantala, A. 2002. Perhekeskeisyys - puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 198.

Rice, D. & Zigmond, N. 2000. Co-Teaching in Secondary Schools: Teachers Reports of Developments in Australian and American Classrooms. Learning Disabilities Research & Practice. Vol. 15, No. 4. 190–197.

Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa – Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 119. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Raportteja ja tutkimuksia 5. Imatra ja Lappeenranta: Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulu

Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisilla luokilla. Jyväskylä: Atena.

Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. I. 2004. A Guide to Co-Teaching – Practical Tips for Facilitating Student Learning. California: Corwin Press, Thousand Oaks.

Venemies, A. 2007. "Mä en oo mikään yksityisyrittäjä" Erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö erityisopettajan näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma

Walther-Thomas C., S. 1997. Co-Teaching Experiences: The Benefits and Problems That Teachers and Principals Report Over Time. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 30. No.4, 395–407.

Weiss, M. & Lloyd, J. W. 2002. Congruence Between Roles and Actions Secondary Special Educators in Co-Taught and Special Education Settings. *The Journal of Special Education*. Vol.36 No.2, 58–68.

Weiss, M. 2004. Co-Teaching as Science in the Schoolhouse: More Questions Than Answers. *Journal of learning disabilities*. Vol.37, No.3, 218–223.

Wischnowski, M.W., Salmon, S.J., Eaton, K. 2004. Evaluating Co-teaching as a Means for Successful Inclusion of Students with Disabilities in a Rural District. *Rural Special education Quarterly* Vol. 23 No, 3. 3–14.

Zigmond, N., & Magiera, K. 2001. Current practice alerts: A focus on co-teaching: Use with caution. *Alerts* No 6. 1–4.

Internet-lähteet:

Bauwens, J. & Hourcade, J.J. 1991. Making Co-Teaching a Mainstreaming Strategy. *Preventing School Failure*. Vol 35. Issue 4, 19–24.

<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=1&hid=109&sid=ba4facd5-4eb1-4612-96e8-d49d0e0c76c4%40sessionmgr108> luettu 29.4.2008

Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practises. *Focus on Exceptional Children*. Vol. 28. Issue 3, 1–16.

<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=1&hid=114&sid=3ea380cb-c19e-4360-988d-7874c12e5b29%40sessionmgr109> luettu 29.4.2008

Dieker, L. A. 2001. What Are the Characteristics of Effective Middle and High School Co-Taught Teams for Students With Disabilities. Preventing School Failure. Vol. 46. Issue 1, 14–23

<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=1&hid=120&sid=b2913f3a-c10f-4c0e-a7f5-4afe7117a2e7%40sessionmgr107> luettu 29.4.2008

Friend, M.& Reising, M. 1993. Co-Teaching: An Overview of The Past, a Glimpse at The Present and Considerations for The Future. Preventing School Failure. Vol. 37. Issue 4, 6–10.

<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=1&hid=116&sid=db79b12a-abe7-4a90-80f8-c0a3355c85ee%40sessionmgr107> luettu 29.4. 2008

Simmons R., J. & Magiera K. 2007. Evaluation of Co-Teaching in Three High Schools Within One School District: How Do You Know When You Are Truly Co-Teaching?. Teaching Exceptional Children Plus. Vol. 3. issue 3.Art.4

<http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol3/iss3/art4> luettu 15.7.2007

## LIITTEET

## LIITE 1: Kyselylomake

## Samanaikaisopetuskysely

## Taustatiedot

Tämä on kysely samanaikaisopetuksesta.

Hei! Tämä on Elina Kettulan ja Taina Repolan luoma kysely erityis- ja yleisopetuksen opettajan yhteistyökäytännöistä yhteisillä tunneilla, sekä tyytyväisyydestä nykyiseen yhteistyötapaan. Vastauksia käytetään aineistona ainoastaan pro gradu-työssä, jonka arvioitu valmistumisaika on toukokuu 2008. Kysymyksiä kyselyssä on yhteensä 45, joista suurin osa monivalintakysymyksiä. Lisäksi sinulla on mahdollisuus tarkentaa vastauksiasi avoimiin tiloihin, sekä kertoa työstäsi avoimesti. Aikaa vastaaminen vie noin 10–15 minuuttia. Kyselyn vastaukset tallentuvat täysin anonyymeinä. Ole hyvä, ja lue jokainen kysymys huolellisesti. Vastaathan jokaiseen kysymykseen, ellei kysymyksessä toisin ole ohjattu.

## Koulutus

Koulutukseltasi olet:

luokanopettaja  
erityisopettaja  
erityisluokanopettaja  
aineenopettaja

Muu, mikä?

## Ammattinimike

Nykyinen ammattinimikkeesi on:

luokanopettaja  
erityisopettaja  
erityisluokanopettaja  
lehtori  
tuntiopettaja

Muu, mikä?

Syntymävuotesi:

Syntymävuotesi: (vvvv)

Työkokemuksesi opetusosalta

Työkokemuksesi opetusosalta: (vuosina)

jatkuu

## Liite 1 jatkuu

Opetusvelvollisuutesi viikossa

Opetusvelvollisuutesi viikossa: (tunteina)

Yhdessä opettamiseen käytetty aika

Kuinka monta tuntia tuosta ajasta opetat yhdessä työparisi/-pariesi kanssa? (tunteina)

Muuhun yhteistyöhön käytetty aika

Kuinka paljon aikaa käytät lisäksi muuhun yhteistyöhön työparisi/ -pariesi kanssa viikossa? (Yhteisten tuntien suunnittelua, arviointia, palautteen antoa tms.) (tunteina)

Työkokemus työparin kanssa opettamisesta

Työkokemuksesi työparin kanssa opettamisesta: (vuosina)

Koulutus menetelmän käyttöön

Oletko saanut koulutusta liittyen samanaikaisopettamiseen/ yhdessä opettamiseen? (Kurssi, täydennyskoulutus tms.)

En lainkaan
En, mutta toivoisin saavani
Kyllä, mutta haluaisin lisää
Kyllä, mielestäni riittävästi
En osaa sanoa

Työskentely toisen opettajan kanssa

Mitä haluaisit kertoa yhteistyöstäsi työparin/ toisen opettajan kanssa? Vastaa vapaasti viereiseen tilaan.

jatkuu

## Liite 1 jatkuu

## Monivalintakysymykset

Seuraavat kysymykset koskevat tapaasi työskennellä työparin kanssa. Lue jokainen kysymys huolellisesti. Valitse vaihtoehdoista se, joka parhaiten vastaa sitä, kuinka usein toimitte kysymyksessä esitetyllä tavalla. Jokaisen kysymysryhmän lopussa voit halutessasi kirjoittaa tarkennuksia vastauksiisi sille varattuun tilaan.

## Tuntien suunnittelu

	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Usein	Aina	En osaa sanoa
Suunnitteletko yhdessä työparisi kanssa yhteiset tuntinne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Usein	Aina	En osaa sanoa
Osallistutko kaikkien yhteisten tuntienne suunnitteluun?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Usein	Aina	En osaa sanoa
Suunnitteletko yhteiset tuntinne etukäteen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Usein	Aina	En osaa sanoa
Jakautuuko suunnitteluvastuu yhteisistä tunneistanne tasaisesti sinun ja työparisi kesken?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jos haluat tarkentaa vastauksiasi edellisiin kysymyksiin, voit tehdä sen viereiseen tilaan.



## Oppilaiden ja opetusmenetelmän arviointi

	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Usein	Aina	En osaa sanoa
Osallistutko opetusryhmänne oppilaiden arviointiin?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

jatkuu

## Liite 1 jatkuu

	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Usein	Aina	En osaa sanoa
Osallistutko kaikkien oppilaiden arviointiin siinä opetusryhmässä, jota opetat yhdessä?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arvioitteko yhdessä työparisi kanssa opetusryhmänne oppilaita?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arvioitko vain tiettyjä opetusryhmänne oppilaita? (Esim. VAIN yleisopetuksen oppilaita tai VAIN erityisoppilaita)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pohditko työparisi kanssa yhteistyönne toimivuutta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Käytätkö työparisi kanssa työaika yhteistyötapanne kehittämiseen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arvioitteko toimintaanne heti yhteisen tunnin jälkeen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jos haluat tarkentaa arviointiin liittyviä vastauksiasi, voit tehdä sen viereiseen tilaan	<div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; width: fit-content;"> <input type="text"/>  <input type="text"/>  <input type="text"/> </div>					

jatkuu

## Liite 1 jatkuu

## Tuntityöskentely

	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Usein	Aina	En osaa sanoa
Osallistutteko molemmat yhteisellä tunnillanne aiheisällön opettamiseen oppilaille?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osallistutteko molemmat yhteisellä tunnillanne työrauhan ylläpitoon?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vaihteletteko yhteiseen opetukseenne liittyviä vastuualueitanne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ovatko työtehtävänne yhteisillä tunneillanne jakautuneet tasaisesti teille molemmille?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jos valitsit vaihtoehdon "Ei koskaan" tai "Harvoin" vastaukseksi johonkin edellisestä neljästä kysymyksestä, ole hyvä ja vastaa myös seuraavaan monivalintakysymykseen. Muutoin siirry kysymykseen: "Oletko vuorovaikutuksessa kaikkien ryhmän oppilaiden kanssa yhteisellä tunnillanne?".

Mikä seuraavista on useimmiten päätehtävänäsi yhteisellä tunnillanne? Valitse parhaiten sopiva vaihtoehto.

Yhteisen tunnin aiheisällön opettaminen oppilaille	<input type="checkbox"/>
Oppilaiden auttaminen tehtävien teossa	<input type="checkbox"/>
Työrauhan ylläpitäminen	<input type="checkbox"/>
Oppilaiden havainnointi	<input type="checkbox"/>
Paperitöiden teko	<input type="checkbox"/>

jatkuu



## Liite 1 jatkuu

Muu, mikä?

	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Usein	Aina	En osaa sanoa
Oletko vuorovaikutuksessa kaikkien ryhmän oppilaiden kanssa yhteisellä tunnillanne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Usein	Aina	En osaa sanoa
Onko ryhmässänne kaiktasoisia oppilaita?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jos haluat tarkentaa vastauksiasi tuntityöskentelyyn liittyvissä kysymyksissä, voit tehdä sen viereiseen tilaan.

Muu yhteistyö

	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Usein	Aina	En osaa sanoa
Asetatteko yhdessä tavoitteet yhteiselle opetuksellenne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Usein	Aina	En osaa sanoa
Oletteko sopineet yhdessä toimintatavat, joiden mukaan yhteisillä tunneillanne toimitaan?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Usein	Aina	En osaa sanoa
Oletko määritellyt yhteisille tunneillenne toimintakäytännöt, joita työparisi noudattaa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Usein	Aina	En osaa sanoa
Onko sinulla ja työparillasi omat, erilliset tavoitteet yhteiselle opetuksellenne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

jatkuu

## Liite 1 jatkuu

	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Usein	Aina	En osaa sanoa
Teetkö yksin opetusryhmäänne koskevia päätöksiä?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teettekö opetusryhmäänne koskevat päätökset yhdessä työparisi kanssa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arvostatko työpariasi opettajana?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luotatko työparisi ammattitaitoon?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saatko työpariltasi tarvittaessa tukea omassa työssäsi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Voitko käyttää yksilöllisiä vahvuuksiasi opettajana yhteisillä tunneillanne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jos haluat tarkentaa muuta yhteistyötä koskevien kysymysten vastauksiasi, voit tehdä sen viereiseen tilaan.

jatkuu

## Liite 1 jatkuu

## Tyytyväisyys yhteistyöhön

	Erittäin tyytymätön	Melko tyytymätön	Jokseenkin tyytyväinen	Melko tyytyväinen	Erittäin tyytyväinen
Kuinka tyytyväinen olet nykyiseen yhteistyötapaanne?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luettele lyhyesti kolme asiaa, joihin olet <b>TYYTYMÄTÖN</b> opetusmenetelmässänne tai sen toteutuksessa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Luettele lyhyesti kolme asiaa, joihin olet <b>TYYTIVÄINEN</b> opetusmenetelmässänne tai sen toteutuksessa.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Jos haluat tarkentaa vastauksiasi edellisiin kysymyksiin, voit tehdä sen viereiseen tilaan.	<input type="text"/>				

## LIITE 2: Kutsu osallistua kyselyyn

Hei!

Opiskelemme erityisopettajiksi Jyväskylän yliopistossa erityispedagogiikan yksikössä. Teemme pro gradu –työtä samanaikaisopetuksesta. Keräämme aineistoa työhömmme internetkyselyllä, jossa kartoitamme samanaikaisopetusta tekevien opettajien yhteistyötapoja ja tyytyväisyyttä työparin kanssa työskentelyyn. Saimme rehtoriltanne luvan pyytää Sinua osallistumaan kyselyyn. Koska samanaikaisopetus on vielä melko harvinainen opetusmenetelmä, on jokainen vastaus meille erittäin tärkeä. Vastaamaan pääset joko klikkaamalla seuraavaa internetosoitetta tai kopioimalla tai kirjoittamalla sen internetselaimesi hakuriville.  
<https://korppi.jyu.fi/kotka/xxxx>

Vastausaikaa on 13.2. asti. Kysely koostuu pääosin monivalintakysymyksistä kyselyyn vastaaminen vie aikaa noin 10–15 minuuttia.

Vastauksesi tallentuu täysin anonyyminä eikä kyselyssä myöskään kartoiteta henkilö- tai kouluun liittyviä tietoja.

Lisätietoja saat halutessasi allekirjoittaneilta, sekä pro gradu -työmme ohjaajalta, Anna-Liisa Hännikäinen-Uutelalta. Yhteystiedot löytyvät tämän viestin lopusta.

Ystävällisin terveisin  
 Elina Kettula ja Taina Repola

Elina Kettula (xxxxx)

xxxxxx

xxxxxxxx

xxxxxxxx

Taina Repola (xxxxx)

xxxxxx

xxxxxxxx

xxxxxxxx

Pro gradu -työn ohjaaja:

**Hännikäinen-Uutela Anna-Liisa**

KT, yliopiston opettaja

Kasvatustieteiden laitos/erityispedagogiikka

xxxxxx

xxxxxxxx

xxxxxxxx

## LIITE 3: Muistutus 1

Hei!

Opiskelemme erityisopettajiksi Jyväskylän yliopistossa erityispedagogiikan yksikössä. Teemme pro gradu –työtä samanaikaisopetuksesta. Keräämme aineistoa työhömmä internetkyselyllä, jossa kartoitamme samanaikaisopetusta tekevien opettajien yhteistyötapoja ja tyytyväisyyttä työparin kanssa työskentelyyn. Saamiemme tietojen mukaan käytät samanaikaisopetusta työssäsi. Lähetimmekin Sinulle jo viime viikolla kutsun osallistua tutkimukseemme täyttämällä kyselylomake internetissä. Jos olet jo vastannut kyselyyn, kiitämme Sinua. Jos et ole vielä vastannut, pyytäisimme Sinua täyttämään kyselylomakkeen internetissä mahdollisimman pian.

Koska samanaikaisopetus on vielä melko harvinainen opetusmenetelmä, on jokainen vastaus tutkimuksemme onnistumisen kannalta meille erittäin tärkeä.

Vastaamaan pääset joko klikkaamalla seuraavaa internetosoitetta tai kopioimalla tai kirjoittamalla sen internetselaimesi hakuriville.

<https://korppi.jyu.fi/kotka/xxxx>

Vastausaikaa on käynnistyvien hiihtolomien vuoksi jatkettu 29.2. asti. Halutessasi voit tilata paperiversion kyselystä allekirjoittaneilta, jolloin lähetämme kyselyn mukana vastauskuoren, jonka postimaksu on maksettu. Kysely koostuu pääosin monivalintakysymyksistä ja vastaaminen vie aikaa noin 10–15 minuuttia.

Vastauksesi tallentuu täysin anonyyminä eikä kyselyssä myöskään kartoiteta henkilö- tai kouluun liittyviä tietoja.

Lisätietoja saat halutessasi allekirjoittaneilta, sekä pro gradu -työmme ohjaajalta, Anna-Liisa Hännikäinen-Uutelalta. Yhteystiedot löytyvät tämän viestin lopusta.

Ystävällisin terveisin

Elina Kettula ja Taina Repola

Elina Kettula (xxxxx)

xxxxxx

xxxxxxxx

xxxxxxxx

Taina Repola (xxxxx)

xxxxxx

xxxxxxxx

xxxxxxxx

Pro gradu -työn ohjaaja:

**Hännikäinen-Uutela Anna-Liisa**

KT, yliopiston opettaja

Kasvatustieteiden laitos/erityispedagogiikka

xxxxxx

xxxxxxxx

xxxxxxxx

#### LIITE 4: Sähköposti EOK -opiskelijoiden sähköpostilistalle

Hei!

Käytäkö samanaikaisopetusta (erityisopettaja ja yleisopetuksen opettaja opettavat yhdessä ryhmää samassa tilassa) työssäsi tai tiedätkö jonkun joka käyttää?

Teemme gradua samanaikaisopetuksesta ja kaipaisimme kipeästi vastaajia samanaikaisopetusta koskevaan kyselyymme. Kyselyssä kartoitetaan samanaikaisopettajien työnkuvaa ja tyytyväisyyttä käytettyyn menetelmään.

Jos siis itse teet edes jonkin verran (1h/viikko riittää) samanaikaisopetusta, käythän vastaamassa kyselyymme osoitteessa:

<https://korppi.jyu.fi/kotka/xxxxx>

Jos et itse käytä samanaikaisopetusta, mutta tiedät opettajan, joka käyttää, laitathan tämän viestin hänelle eteenpäin.

Kyselyyn vastaaminen vie aikaa noin 10 minuuttia, kysymykset ovat pääosin monivalintakysymyksiä, mutta mahdollisuus avoimiin ja täydentäviin vastauksiin annetaan myös. Vastaukset tallentuvat täysin anonymeinä, eikä kyselyssä myöskään kartoiteta henkilö- tai kouluun liittyviä tietoja. Vastausaikaa on 4.3.2008 asti.

Koska samanaikaisopetus on vielä melko harvinainen opetusmenetelmä, on jokainen vastaus meille erittäin tärkeä!

Kiitos mielenkiinnostasi.

Lisätietoja saat halutessasi allekirjoittaneilta, sekä pro gradu -työmme ohjaajalta, Anna-Liisa Hännikäinen-Uutelalta. Yhteystiedot löytyvät tämän viestin lopusta.

Ystävällisin terveisin

Elina Kettula ja Taina Repola

Elina Kettula (xxxxx)

xxxxxx

xxxxxxx

xxxxxxxxx

Taina Repola (xxxxx)

xxxxxx

xxxxxxx

xxxxxxxxx

Pro gradu -työn ohjaaja:

**Hännikäinen-Uutela Anna-Liisa**

KT, yliopiston opettaja

Kasvatustieteiden laitos/erityispedagogiikka

xxxxxx

xxxxxxx

xxxxxxxxx

## LIITE 5: Viesti Helsingin yliopiston erityispedagogiikan yksikön ilmoitustaululle

## ETSIMME SAMANAIKAISOPETTAJIA...

Hei!

Opiskelemme erityisopettajiksi Jyväskylän yliopistossa erityispedagogiikan yksikössä. Teemme pro gradu-työtä samanaikaisopetuksesta. Keräämme aineistoa työhömmä internetkyselyllä, jossa kartoitamme samanaikaisopetusta tekevien opettajien yhteistyötapoja ja tyytyväisyyttä työparin kanssa työskentelyyn.

Jos käytät tai olet käyttänyt samanaikaisopetusta työssäsi, pyydämme sinua vastaamaan kyselyyn. Koska samanaikaisopetus on vielä melko harvinainen opetusmenetelmä, on jokainen vastaus tutkimuksemme onnistumisen kannalta meille erittäin tärkeä.

Vastaamaan pääset alla olevassa internetosoitteessa. Jos oheinen linkki ei jostain syystä toimi, otathan yhteyttä allekirjoittaneisiin.

<https://korppi.jyu.fi/kotka/xxxxx>

Vastausaikaa on 29.2. asti. Kysely koostuu pääosin monivalintakysymyksistä ja vastaaminen vie aikaa noin 10–15 minuuttia. Vastauksesi tallentuu täysin anonyyminä, eikä kyselyssä myöskään kartoiteta henkilö- tai kouluun liittyviä tietoja. Halutessasi voit tilata paperiversion kyselystä allekirjoittaneilta, jolloin lähetämme kyselyn mukana vastauskuoren, jonka postimaksu on maksettu.

Lisätietoja saat halutessasi allekirjoittaneilta, sekä pro gradu -työmme ohjaajalta, Anna-Liisa Hännikäinen-Uutelalta. Yhteystiedot löytyvät tämän viestin lopusta.

Ystävällisin terveisin

Elina Kettula ja Taina Repola

Elina Kettula (xxxxx)

xxxxxx

xxxxxxx

xxxxxxxx

Taina Repola (xxxxx)

xxxxxx

xxxxxxx

xxxxxxxx

Pro gradu -työn ohjaaja:

**Hännikäinen-Uutela Anna-Liisa**

KT, yliopiston opettaja

Kasvatustieteiden laitos/erityispedagogiikka

xxxxxx

xxxxxxx

xxxxxxxx

## LIITE 6: Muistutus 2

Hei!

Muistuttaisimme vielä Sinua samanaikaisopetuskyselystämme, joka on vastattavissa internetissä osoitteessa  
<https://korppi.jyu.fi/kotka/xxxx>

Jos olet jo osallistunut kyselyyn, kiitämme Sinua vastauksestasi ja pahoittelemme tästä viestistä aiheutunutta vaivaa.

Jos et ole vielä vastannut ja käytät samanaikaisopetusta edes jonkin verran työssäsi, vastaathan kyselyyn mahdollisimman pian. Vastausaikaa on 4.3. asti.

Kyselyn vastauksia käytetään aineistona toukokuussa valmistuvassa pro gradu -työssäme. Kysely koostuu pääosin monivalintakysymyksistä kyselyyn vastaaminen vie aikaa noin 10–15 minuuttia.

Vastauksesi tallentuu täysin anonyyminä eikä kyselyssä myöskään kartoiteta henkilö- tai kouluun liittyviä tietoja.

Lisätietoja saat halutessasi allekirjoittaneilta, sekä pro gradu -työmme ohjaajalta, Anna-Liisa Hännikäinen-Uutelalta. Yhteystiedot löytyvät tämän viestin lopusta.

Ystävällisin terveisin

Elina Kettula ja Taina Repola

Elina Kettula (xxxxx)

xxxxxx

xxxxxxxx

xxxxxxxx

Taina Repola (xxxxx)

xxxxxx

xxxxxxxx

xxxxxxxx

Pro gradu -työn ohjaaja:

**Hännikäinen-Uutela Anna-Liisa**

KT, yliopiston opettaja

Kasvatustieteiden laitos/erityispedagogiikka

xxxxxx

xxxxxxxx

xxxxxxxx



## LIITE 7: Sähköposti rehtoreille

Hei!

Opiskelemme erityisopettajiksi Jyväskylän yliopistossa erityispedagogiikan yksikössä ja teemme gradua samanaikaisopetuksesta.

Graduamme varten etsimme opettajia, jotka käyttävät työssään samanaikaisopetusta. Tekemämme internethaun perusteella samanaikaisopetus esitetään yhtenä mahdollisena opetusmenetelmänä koulullanne.

Tiedustelemme, onko mahdollista saada koulullanne samanaikaisopetusta tekevien opettajien sähköpostiosoitteet. Lähettäisimme heille pyynnön osallistua internetskyselyyn, jonka aiheena on siis samanaikaisopetus ja sen käyttäminen opetustyössä. Kyselyyn vastaaminen tapahtuu täysin anonyymisti, eikä kyselyssä myöskään kartoiteta vastaajan kouluun liittyviä tietoja. Keräämme aineiston graduumme internetskyselyllä helmi-maaliskuussa 2008.

Halutessanne voitte pyytää lisätietoja allekirjoittaneilta, sekä ohjaajaltamme, Anna-Liisa Hännikäinen-Uutelalta. Yhteystiedot löytyvät tämän viestin lopusta.

Ystävällisin terveisin  
Elina Kettula ja Taina Repola

Elina Kettula (xxxxxx)  
xxxxxx  
xxxxxxx  
xxxxxxx

Taina Repola (xxxxxxxx)  
xxxxxx  
xxxxxxx  
xxxxxxx

Pro gradu –työn ohjaaja:

**Hännikäinen-Uutela Anna-Liisa**  
KT, yliopiston opettaja  
Kasvatustieteiden laitos/erityispedagogiikka  
xxxxxx  
xxxxxxx  
xxxxxxx  
xxxxxxx

LIITE 8: Avointen vastausten tulokset taulukoituna

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
"... sekin käy minulle, jos oppilaat oppivat, - ja jos tunti sujuu kaikkien oppilaiden kannalta hyvin." (V2)	Oppilaiden oppiminen etusijalla	Oppilaiden etu	Yhteinen tavoite	Yhteisen opettamisen rakentuminen
"Luokkani 25 oppilasta saavat nauttia myös avustajasta ja erityisopettajasta ja saavat heiltä tukea" (V8)	Oppilaat saavat tukea			
"oppilaat hyötyvät..." (V11)	Oppilaiden hyötyminen			
"ehdottomasti hyödyllistä niin opettajille kuin oppilaillekin" (V26)	Hyödyllistä oppilaille			
"Ensimmäinen vuosi vaikein..." (V17)	Vaikea alku	Alkava yhteistyö	Yhteisen työn kehittyminen	
"Alussa hakemista..." (V29)	Alussa hakemista			
"Heidän perehdyttämisenä on ollut haastavaa..." (V13)	Perehdyttäminen haastavaa			
"Yhteistyö on sujunut kummankin työparin kanssa hyvin, kun ottaa huomioon, että teemme työtä ensimmäistä vuotta yhdessä." (V28)	Sujunut hyvin alussa olemisesta huolimatta			
"Lisäksi opin erilaisista oppijoista lisää erityisopettajan kautta. (V3)	Opettaja oppii erityisopettajalta	Opettajana kehittyminen		

jatkuu

## Liite 8 jatkuu

”Toiselta saa -- uusia ideoita...” (V10)	Opettaja saa uusia ideoita			
”Olen kokenut sen voimana ja vahvuutena oman ammattitaitoni ja moniammatillisen yhteistyön kehittämisesi.” (V21)	Ammattitaidon kehittäminen			
”Ehdottomasti hyödyllistä niin opettajille kuin oppilaillekin.” (V26)	Hyödyllistä opettajalle			
”...ideoidaan yhdessä...,” (V27)	Yhteinen ideointi			
”oppilastuntemus kehittyy...” (V27)	Oppilastuntemuksen kehittyminen			
”toisen opettajan pysyvyys” (V1)	Pysyvä työpari			
”Joidenkin aineenopettajien kanssa yhteistyö sujuu mainiosti, toiset aineenopettajat käyttävät...” (V2)	Useita työpareja			
”Kaksi heistä on ollut -- nyt työskentelen toiseen otteeseen...”	Työparin vaihtuvuus			
”Teen yhteistyötä kahden ns. kimppaopettajan kanssa -- yhteistyö kärsii välillä koska joudun jakautumaan” (V28)	Kaksi työparia hajoittaa			
”Eri opettajien kanssa hyvin erilaista” (V31)	Eri työpareja			
		Opettajana kehittyminen	Yhteisen työn kehittyminen	Yhteisen opettamisen rakentuminen
		Työparin vaihtuvuus	Uhat	

jatkuu

## Liite 8 jatkuu

"toisen opettajan poissaolot" (V1)	Työparin poissaolot	Yhteistyön ulkopuoliset työtehtävät	Uhat	Yhteisen opettamisen rakentuminen
"yhdyksluokka työparini muut velvollisuudet" (V14)	Työparin muut velvollisuudet			
"paljon muuta oppilashuollollista työtä tai muiden luokkien opettamista"	Työparin muut työtehtävät			
"Työpariani revitään liian moneen suuntaan" (V25)	Työparin jakaminen			
"Joustavaksi sen saisi, jos suunnittelu-aikaa olisi enemmän" (V6)	Joustavuus riippuu suunnitteluajasta	Käytettävissä oleva suunnittelu-aika		
"Yhteisen ajan löytäminen ja järjestäminen suunnittelua varten on aika hankalaa" (V19)	Suunnitteluajan löytämisen vaikeus			
"Yhteiseen suunnitteluun on melko vähän aikaa..." (V20)	Yhteisen suunnitteluajan vähyys			
"Suunnittelulle on aikaa hävyttömän vähän" (V27)	Suunnittelu-aikaa vähän			
"Aineenopettajat haluavat suunnitella tuntinsa itse." (V2)	Aineenopettaja suunnittelee	Epätasainen työjako		
"Tuntien suunnittelu on minun vastuullani aineenopettajana" (V3)	Aineenopettajalla on suunnitteluvastuu			
"Suunnittelen yhteiset tunnintuntimme sisällöllisesti pääsääntöisesti yksin" (V9)	Tuntien sisällöllinen suunnitteluvastuu			
"...minä suunnittelen tunnit..." (V16)	Suunnittelee yksin			

jatkuu

## Liite 8 jatkuu

"... minulla on vastuu koko luokan opettamisesta..." (V20)	Vastuu luokan opettamisesta	Epätasainen työjako	Uhat	Yhteisen opettamisen rakentuminen
"... minä kannan vastuun opetuksesta." (V30)	Kantaa vastuun opetuksesta			
"sama oppimis- ja ihmiskäsitys..." (V13)	Yhtenevät periaatteet	Työparin yhteneväisyys		
"...sekä samankaltainen ote työhön kun itselläni" (V13)	Yhtenevä työtapa			
"...tullaan henkilökemiakysymyksiin." (V13)	Henkilökemia			
"Työparin toiminta perustuu ... työparin henkilökemiaan..." (V15)	Työparin henkilökemia			
"...kun oppi tuntemaan toisen ja ajatukset menevät yksiin, niin homma toimii..." (V17)	Työparin tunteminen			
"...meidän kemiamme sopivat hyvin yhteen." (V27)	Kemioiden yhteensopivuus			
"Arvomaailmamme ovat samansuuntaiset"	Samansuuntaiset arvot			
"Opettaminen on mukavaa, toisia täydentävää" (V6)	Opettaminen mukavaa	Kokemus työn mielekkyydestä	Yhteinen opettaminen	
"Koen yhteistyön hyvin terapeuttisena" (V8)	Terapeuttisuus			
"...opettaminen tuntuu mielekkäältä ja hauskalta" (V10)	Opettaminen mielekästä ja hauskaa			
"olemme erittäin tyytyväisiä" (V11)	Tyytyväisyys			
"Nautin tällä hetkellä työstäni suunnattomasti..." (V13)	Työstä nauttiminen			
"Kokemusten, taitojen, voimavarojen ja mielipiteiden jakaminen on mahtavaa"	Työn jakaminen mahtavaa			
"palkitsevaa, innostavaa ... " (V14)	Palkitsevuus, innostavuus			

jatkuu

## Liite 8 jatkuu

"Se on ollut tarpeellista ja hyödyllistä" (V16)	Tarpeellisuus	Kokemus työn mielekkyydestä	Yhteinen opettaminen	Yhteisen opettamisen rakentuminen
"Erittäin antoisaa ja rikastavaa" (V18)	Antoisaa			
"...lisää motivaatiota työhön" (V18)	Lisää motivaatiota			
"...tekee työstä myös hauskan." (V27)	Työn hauskuus			
"Parhaimmillaan tosi voimauttavaa ja tehokasta" (V29)	Työn tehokkuus			