

Jenni Hattukangas ja Tuukka Kotimäki

**SAMANAIKAISOPETUS YLÄKOULUSSA –
tapaustutkimus aineen- ja erityisopettajan yhteistyöstä**

**Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Kevät 2010
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Jenni Hattukangas ja Tuukka Kotimäki: SAMANAIKAISOPETUS YLÄKOULUSSA – tapaustutkimus aineen- ja erityisopettajan yhteistyöstä. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos, 2010. 70s. Julkaisematon.

Samanaikaisopetus on kahden opettajan välistä, vuorovaikutteista yhdessä opettamista integroidussa oppimisympäristössä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää samanaikaisopetukseen osallistuneiden opettajien yhteistyön rakentumista sekä samanaikaisopetuksen toimivuutta inklusiivisen kasvatuksen edistäjänä.

Tutkimukseen osallistui erään keskisuomalaisen yläkoulun kaksi samanaikaisopetusparia, joista kummankin muodostivat laaja-alainen erityisopettaja ja matematiikan aineenopettaja. Aineistonkeruu suoritettiin havainnoimalla opettajaparien samanaikaisopetuksen oppitunteja ja haastatteleamalla opettajaparit. Aineistonkeruuta ja -analyysia ohjasi etnografinen tutkimusote.

Tutkimuksen mukaan opettajien roolijako samanaikaisopetuksessa pohjautui tasa-arvoiseen työskentelemiseen, jossa kummankin opettajan asiantuntijuutta hyödynnettiin tasaisesti. Opetuksen suunnittelussa korostui joustavuus ja luottamus kollegan ammattitaitoon nopeasti muuttuvissa opetustilanteissa. Opetustoiminta puolestaan rakentui useista erilaisista opetus- sekä luokanhallintamenetelmistä, jolloin opettajat esimerkiksi täydensivät tai korjasivat toistensa toimintaa. Samanaikaisopetuksen toimivuuteen vaikutti halukkuus työskennellä yhdessä kollegan kanssa, mutta tärkeimpänä yhteistyön edistäjänä pidettiin opettajien ammattitaitoa sekä kouluyhteisön avointa suhtautumista menetelmää kohtaan. Tutkituissa ryhmissä samanaikaisopetus osoittautui tehokkaaksi keinoksi yksilöllistää opetusta ja vähentää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden leimautumista.

Tämän tutkimuksen tulokset erosivat osittain samanaikaisopetuksesta tehdyistä aiemmista tutkimuksista, joissa opettajien yhteisen suunnitteluaajan riittävä määrä sekä henkilökemioiden yhteensopivuus oli raportoitu erityisen merkittäviksi tekijöiksi opetuksen onnistumisen kannalta. Samanaikaisopetuksen yleistyessä tutkimustietoa tarvitaan koko ajan lisää, jotta menetelmää voidaan kehittää. Tällöin samanaikaisopetusta olisi hyvä tutkia myös oppilaiden näkökulmasta.

Avainsanat: samanaikaisopetus, yhteistyö, inklusiivinen kasvatustieteiden laitos, etnografia

SISÄLLYS

1	SAMANAIKAISOPETUS JA MUUTTUVA KOULU	7
2	SAMANAIKAISOPETUKSEN TAUSTA.....	6
2.1	Historian muovaama opetusmenetelmä	6
2.2	Inklusiivinen kasvatus samanaikaisopetuksen taustalla.....	8
2.3	Yksin opettamisesta kohti yhteistyötä.....	10
2.4	Asiantuntijuus yhteisesti jaettuna voimavarana	11
3	YHTEISTYÖN MONET ULOTTUVUUDET.....	13
3.1	Erilaisia vaihtoehtoja yhdessä opettamiseen.....	13
3.2	Monitasoisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen	14
3.3	Toimivan samanaikaisopetuksen edellytykset	17
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	21
4.1	Etnografinen tutkimusote	21
4.2	Tutkimuskoulu ja tutkitut opettajat	23
4.3	Toimintaympäristö	24
4.4	Tutkimusmenetelmät.....	25
4.5	Aineiston analyysi.....	27
5	MONIN TAVOIN RAKENTUVA JA.....	31
	TOTEUTUVA SAMANAIKAISOPETUS	31
5.1	Toimivan samanaikaisopetuksen edellytykset	31
5.2	Roolien ottaminen ja vastuun jakaminen	33
5.3	Yhteistyötä vaativa suunnittelu	35
5.4	Opettajien välinen yhteistyö oppitunneilla.....	40
5.5	Samanaikaisopetuksen arvioiminen	47
6	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	52
6.1	Tulosten yhteys aiempaan tutkimukseen	52
6.2	Eettisyys ja luotettavuus.....	56
6.3	Tutkimus tulevaisuudessa	58
	LÄHTEET.....	60
	LIITTEET	66
	Liite 1: Tutkimustaulukko.....	66
	Liite 2: Haastattelurunko.....	70

1 SAMANAIKAISOPETUS JA MUUTTAVA KOULU

Opettajien välinen yhteistyö ainerajoista riippumatta on lisääntynyt viime vuosikymmenenä merkittävästi (Erityisopetuksen strategia 2007). Taustalla nopeaan kasvuun voidaan pitää inklusioajattelun yleistymistä, mutta myös opettajan ammatin muuttumista autonomisesta kohti yhteistoiminnallista opettajuutta. Samanaikaisopetusta pidetään yhtenä mahdollisuutena opettajien väliselle yhteistyölle, sillä sen on toimiessaan todettu parantavan sekä opetuksen laatua että opetussuunnitelman soveltuvuutta kaikille oppilaille. (Stewart & Perry 2005.) Samanaikaisopetusta on tutkittu maailmalla, mutta Suomessa aiheesta on tehty varsin vähän tutkimusta. Aihe on kuitenkin erittäin ajankohtainen ja tärkeä, sillä Suomessa ollaan säätämässä kouluintegraatiota edistävää lakia, jonka tavoitteena on muun muassa ryhmäkokojen pienentäminen sekä tuki- ja erityisopetuksen ja oppilashuollon vahvistaminen. Samanaikaisopetus on yksi mahdollinen tapa tukea oppimista integroiduissa oppimisympäristöissä. (Erityisopetuksen strategia 2007.)

Samanaikaisopetus voidaan määrittää kahden opettajan väliseksi yhdessä opettamiseksi, jossa opettajat yhdessä jakavat vastuun sekä opetuksen suunnittelusta, toteuttamisesta että arvioinnista. Opettajat työskentelevät luokassa yhtäaikaisesti ja vuorovaikutteisesti toistensa ja oppilaiden kanssa yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä sekä omia vahvuusalueitaan hyväksikäyttäen. (Friend & Reising 1993; Bauwens & Hourcade 1991; Cook & Friend 2004; Villa, Thousand & Nevin 2004; Wischnowski, Salmon & Eaton 2004.) Samanaikaisopetusta on aiemmin tutkittu muun muassa sen tehokkuuden sekä opettajuuden kehittymisen näkökulmista (ks. taulukko liitteestä 1.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää samanaikaisopetusparin (erityisopettajan ja aineenopettajan) yhteistyön rakentumista, haasteita ja mahdollisuuksia etnografisen tapaustutkimuksen (kaksi opettajaparia) avulla. Aiempien tutkimusten mukaan samanaikaisopetus on toimiva opetuksellinen lähestymistapa, mutta sen edellytyksenä on opettajien välisen yhteistyön ja erityisesti etukäteissuunnittelun

sujuvuus (Gerber & Popp 1999; Rice & Zigmond 2000; Laakkonen 2002). Tämän näkökohdan vuoksi keskityimme tutkimuksessamme juuri opettajien välisen yhteistyön rakentumisen tarkastelemiseen jaetun asiantuntijuuden näkökulmasta. Aineiston keräsimme havainnointien ja haastattelujen avulla keski-suomalaisessa yläkoulussa syksyllä 2009, jossa kaksi erityisopettaja- ja aineenopettajaparia muodostivat kaksi samanaikaisopetustiimiä.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

- 1) Miten erityis- ja aineenopettajan yhteistyö rakentuu matematiikan oppitunneilla?
- 2) Kuinka samanaikaisopetus toimii inklusiivisen kasvatuksen edistäjänä?

Kiinnostuksemme samanaikaisopetuksen tutkimiseen heräsi tehdessämme kumpikin tahoillamme kandidaatin opinnäytettä kyseisestä aiheesta. Koska halusimme jatkaa aiheeseen syventymistä, päätimme tehdä yhteisen pro gradu -tutkielman, jossa yhdistäisimme voimavaramme ja asiantuntemuksemme. Lisäksi koimme yhteisen pro gradun tekemisen sopivan erittäin hyvin aiheemme käsittelyyn, sillä opettajaksi opiskelevien yhteistyön tekemisen merkitystä osana tulevaisuuden opettajankoulutusta korostetaan useissa samanaikaisopetuksen rakentumista käsittelevissä tutkimuksissa (Austin 2001; Stewart & Perry 2005; Kohler-Evans 2006; Blake & Monahan 2007). Tutkimuksemme avulla pyrimme lisäämään käytännön tietoa samanaikaisopetuksen rakentumisesta sekä arvioimaan kyseisen opetusmenetelmän toimivuutta inklusiivisen kasvatuksen edistäjänä.

2 SAMANAIKAISOPETUKSEN TAUSTA

Kouluissa on otettu viime vuosikymmenten aikana käyttöön useita erilaisia opetusmenetelmiä, joista yksi on opettajien yhteistyötä edellyttävä samanaikaisopetus. Kyseessä ei ole uusi opetusmenetelmä, mutta sen sisältö on muuttunut ajan kuluessa. Nykyään tästä opetusmenetelmästä käytetään monia eri nimiä, joista englanninkieliset team teaching, co-teaching ja collaborative teaching sekä suomenkieliset samanaikaisopetus, yhdessä opettaminen ja yhteisopetus ovat tunnetuimpia. (mm. Friend & Reising 1993; Bauwens & Hourcade 1991; Villa, Thousand & Nevin 2004.) Termistä riippumatta kyseisen opetusmenetelmän lähtökohtana on inklusiivinen kasvatus, jossa opetus suunnitellaan kaikille oppilaille sopivaksi ja luokkahuone tehdään yhteisölliseksi tilaksi, jossa sen kaikki jäsenet ovat toistensa vertaisia. Opettajien näkökulmasta samanaikaisopetus muotoutuu jaetun asiantuntijuuden ja opettajan profession kehittymisen pohjalle.

2.1 Historian muovaama opetusmenetelmä

Samanaikaisopetus on kahden opettajan (usein erityisopettajan ja yleisopetuksen opettajan) välistä yhdessä opettamista integroiduissa oppimisympäristöissä, joissa molemmat opettajat jakavat vastuun sekä opettamisesta että kaikista luokkahuoneen oppilaista. Tässä opetusmenetelmässä opettajat työskentelevät yhtäaikaaisesti ja vuorovaikutteisesti toistensa ja oppilaiden kanssa yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä hyväksikäyttäen. He ottavat opetuksellisen johdon sen mukaan, kummalla opettajista on käsiteltävään aiheeseen vahvempi asiantuntijuus. (Friend & Reising 1993; Bauwens & Hourcade 1991; Cook & Friend 2004; Villa, Thousand & Nevin 2004; Wischnowski, Salmon & Eaton 2004.)

Samanaikaisopetuksen juuret löytyvät Yhdysvalloista, jossa 1900-luvun alussa syntyi kasvatusopillinen suuntaus, progressiivinen pedagogiikka. Se edusti kasvatus- ja kehitysoptimistista näkemisen ja ymmärtämisen tapaa, jossa korostettiin ihmisen kykyä ja halua rakentaa itselleen mielekäs ja merkityksellinen elämä. Mielekästä oppimista koettiin edesauttavan oikeat kasvatusmenetelmät sekä oppiminen autenttissa toimintaympäristössä. Progressiivinen pedagogiikka tähtäsi vapaamman koulukulttuurin kehittämiseen ja opettajakeskeisten laitosten muuttamiseen elämän kouluiksi, joiden keskipisteenä olisi nuori kasvaja. Uudistuksen keskeinen liikkeellepanija oli John Dewey, joka sai joukkoihinsa tukijoita myös Euroopasta. (Friend & Reising 1993.)

Progressiivisen kasvatuksen edustajat ehdottivat, että kouluissa tulisi ottaa käyttöön opettajatiimit vastuun jakamiseksi isoja oppilasmääriä opettaessa. Tiimiopettamisella pyrittiin vaikuttamaan opettajapulaan, mutta sen toivottiin vaikuttavan myös poikkitieteellisen asiantuntijuuden kehittymiseen sekä oppilaiden yksilölliseen ohjaamiseen. (Friend & Reising 1993.) Tiimiopettaminen saavutti suuren suosion opettajien keskuudessa ja 1960-luvulla siitä kehitettiin useita erilaisia variaatioita. Samanaikaisopetuksen yleistyttyä Yhdysvalloissa niin perus- kuin toisen asteen kouluissakin siitä alettiin tehdä 1970-luvulla myös joitakin tutkimuksia ja julkaisuja. (Kärkkäinen 1999, 11; Villa ym. 2004, 11.)

Suomeen tiimiopettaminen rantautui 1970- ja 1980-lukujen vaihteessa, jolloin sen pyrkimyksenä oli kotouttaa progressiivisen kasvatuksen ideoita suomalaiseen koulusysteemiin (Kärkkäinen 1999, 12). Vaikka tiimiopettamisesta tuli laajalle levinnyt opetuskäytäntö, oli sen tuloksellisuutta vaikeaa arvioida, koska useita, tiimiopettamisen ytimestä täysin poikkeavia opetusmenetelmiä kutsuttiin tiimiopettamiseksi. Selvää kuitenkin oli, että opettajat kokivat tiimiopettamisen mielekkääksi siinä suhteessa, että se tarjosi mahdollisuuden kasvatus- ja opetusmenetelmien laajentamiseen. Lisäksi tiimiopettaminen koettiin ammatillisesti haastavana ja palkitsevana. (Friend & Reising 1993.)

Erytisopetukseen tiimiopetuksen idea lainattiin yleisopetuksesta 1980-luvun alussa, jolloin koulusysteemissä tarvittiin kipeästi toimintamalleja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen, mutta myös vaadittiin erityisopettajien ja yleisopetuksen opettajien yhteistyötä integraatioajattelun nimissä. Tiimiytymistä alettiin

pitää oleellisena osana integraatiota ja yleisopetuksen opettajien ja erityisopettajien yhteistyötä sen edellytyksenä. 1980-luvun alussa tiimiopettaminen leimautui kokonaan keinoksi integroida oppilaita yleisopetukseen. Tiimiopettamisen edellytyksiä, kuten huolellista etukäteissuunnittelua ja yksityiskohtaista neuvottelua opettajien kesken ei otettu kuitenkaan tarpeeksi hyvin huomioon, ja tiimiopettamisen potentiaalisuus jäi uusien opetusmenetelmien varjoon. Vasta viime vuosina, kasvattajien ja tutkijoiden perehdyttyä tarkemmin tiimiopettamisen lähtökohtiin, se on saavuttanut uutta suosiota inklusiivisen kasvatuksen kentällä. Nykyään opetusmenetelmää kutsutaan kuitenkin samanaikaisopetuksiksi (cooperative teaching /co-teaching), jotta se voidaan erottaa näennäisestä tiimiopettamisesta. (Friend & Reising 1993.)

2.2 Inklusiivinen kasvatus samanaikaisopetuksen taustalla

Samanaikaisopetuksen taustalla, varsinkin erityisopetuksen kentällä, on pyrkimys inklusiiviseen kasvatukseen, jonka opetukselliset lähtökohdat kumpuavat syrjinnän estämisestä, kaikkien ihmisryhmien tasavertaisesta kohtelusta ja yhteistoiminnallisuudesta (Schaffner & Buswell 1997; Karagiannis, Stainback & Stainback 1997; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 186; Väyrynen 2001, 15). Väyrysen (2001, 15) mukaan inklusio vastustaa syrjintää niin periaatteiden kuin käytännönkin tasolla korostaen sitä, että kaikilla oppilailla on oikeus käydä lähikouluun fyysiseen, älylliseen, emotionaaliseen, sosiaaliseen, kielelliseen tai muuhun seikkaan katsomatta. Myös opetusministeriön Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelmassa (2001, 8) inklusio nähdään yhtenä kasvatuksen pääperiaatteista. Lainsäädännössä oikeus yhdessä opiskeluun on turvattu vammaispalvelulain (380/1987), jonka mukaan kunnan on huolehdittava siitä, että sen tarjoamat yleiset palvelut soveltuvat myös erityistä tukea tarvitseville henkilöille. Kunnalla on siten velvollisuus järjestää oppilaan tarvitsemat tukitoimet tavalliseen luokkaan.

Saloviidan (1999, 13) mukaan erityisopetus ei ole paikka vaan tukitoimi, joka voidaan tuoda myös tavalliseen luokkaan. Oppilaan ei tarvitse siten siirtyä

erityisopetukseen, vaan erityisopetus voi tulla hänen luokseen. Toisin sanoen inklusion tarkoituksena ei ole ainoastaan integroida erilaisia oppijoita yleisopetukseen, vaan pyrkiä poistamaan ja madaltamaan kaikkien oppijoiden oppimisen esteitä sekä tehostaa heidän oppimistaan ja lisätä heidän osallistumistaan. Vastauksen uskotaan löytyvän kouluyhteisöjen ja koulutuspolitiikan muutoksesta: koulun pitäisi muuttua niin, että se vastaa jokaisen oppilaan erilaisiin tarpeisiin (Väyrynen 2001, 16-17). Iverson (1997) pitää inklusion suurimpana haasteena opettajalle hyvin heterogeenisen oppilasjoukon tasavertaista käsittelemistä.

Pohjoismaissa käytetään inklusio -käsitteen rinnalla tavallisesti käsitettä integraatio, jolla tarkoitetaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tuomista yleisten kasvatustalveluiden yhteyteen. Pelkkä fyysinen integraatio eli oppilaan sijoittaminen yleisluokkaan ei kuitenkaan vielä riitä, vaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittaminen yleisluokille vaatii erilaisia toimenpiteitä, jotta näitä sijoituksia voidaan pitää onnistuneina. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 186.) Laajamittainen inklusio onkin yhä vain ideaali, mutta sen toteutumista voidaan seurata jo useissa päiväkodeissa, joissa lapset ovat heterogeenisissa ryhmissä alun alkaen. Samanaikaisopetus voidaan nähdä eräänä lähestymistapana inklusioon pyrittäessä, vaikka käsitteenä inklusio ei viittaakaan tietynlaiseen opetuksen paikkaan tai näkyviin opetuskäytänteisiin. (Ikonen & Virtanen 2007, 15.) Samanaikaisopetus voi olla esimerkiksi tehokas keino estää erilaisilla tavoilla oppilaiden leimautumista, kasvattaa oppilaiden ymmärrystä toisiaan kohtaan ja tukea heterogeenisen luokkayhteisön syntymistä (Cook & Friend 2004). Cook ja Friend (2004) muistuttavat kuitenkin, että samanaikaisopetusta voi toteuttaa myös ilman inklusion periaatetta. Inklusio on laaja ideologia, jossa kaikki toivotetaan tervetulleiksi yhteiseen kouluun, kun taas samanaikaisopetus on opetusmenetelmä, joka ei periaatteessa ole riippuvainen siitä, millaisia oppilaita luokassa on.

Suomessa koulut ja opettajat suhtautuvat melko myönteisesti inklusioajatteluun, vaikkakaan he eivät aina tunne olevansa valmiita vastaamaan sen tuomiin haasteisiin. Suurimpia syitä negatiivisiin asenteisiin ovat opettajien heikot valmiudet erilaisten oppilaiden kanssa työskentelemiseen ja koulujen taloudellisten resurssien vähyys. Myös koulujen arkkitehtuuri, oppimisympäristöt ja opettajien aito

halu työskennellä erityisoppilaiden kanssa ovat esteinä inklusion onnistumiselle. Erityisesti yleisopetuksen opettajat tuntevat olevansa kykenemättömiä kohtaamaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ilman erityisopettajan tukea. (ks. Moberg 2004, 20.)

2.3 Yksin opettamisesta kohti yhteistyötä

Opettajan ammatti on muuttunut aikojen saatossa jatkuvasti ja muuttuu edelleen. Samanaikaisopetus onkin seurausta opettajuuden autonomisen luonteen muutoksesta kohti yhteistoiminnallista opettajuutta. Hargreaves ja Fullan (2000) ovat jakaneet opettajan profession kehittymisen neljään jaksoon sen perusteella, kuinka opettajat ovat ammatissaan kunakin aikana toimineet.

Esiprofessionaalisenä aikana yleinen opetus toimi tehdastyypisenä massatuotantona ja opetusmetodeina käytettiin opettajajohtoista luentojen seuraamista opettajan oppilaille tekemien kysymysten tukemana. 1960-luvulta lähtien opettaminen alkoi puolestaan kehittyä kohti autonomista professiota, jolloin opettajat työskentelivät omissa luokissaan eristäytyneinä muista kollegoistaan. Tällä aikakaudella opettajuus nähtiin yksilöllisenä haasteena eikä sen perinteitä kyseenalaistettu. Opettajuuden arvostusta lisäsivät opettajankoulutusajan piteneminen ja palkan paraneminen, mutta samanaikaisesti ammatin autonomia esti uusien innovaatioiden syntymisen. Vielä nykyäänkin on nähtävissä autonomisuudestaan tiukasti kiinni pitävän opettajuuden malli, joka osaltaan hidastaa opettajan ammatin kehittymistä monialaista yhteistyötä hyödyntäväksi asiantuntijuudeksi.

Kollegiaalisen professionalismin ajan alkaessa 1980-luvun puolivälin jälkeen opettajan ammatti tunnustettiin korkean tason koulutusammattiksi eli professioksi. Opettajat pyrkivät tuolloin kehittämään omaa osaamistaan ratkaistakseen luokissa esiin nousevia ongelmia ja luomaan yhteistoiminnallista kulttuuria tiedon lisääntyessä räjähdysmäisesti. Opettajankoulutukselle kollegiaalinen professio merkitsi uutta haastetta: opettajien täytyi oppia opettamaan uusilla tavoilla. (Hargreaves & Fullan 2000.) Kollegiaalisen professionalismin suoran vaikutuksen voimme nähdä tämän

päivän opettajankoulutuksessa, joissa opettamisen ”uudet tavat” ovat jo sisäistyneet osaksi opettajaopiskelijoiden kehittyvää asiantuntijuutta. Nämä uudet tavat näkyvät muun muassa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman (2007–2009) sisällöissä, jossa painotetaan jaetun asiantuntijuuden merkitystä yhä nopeammin muuttuvan tietoyhteiskunnan hallinnassa.

Neljänten, vielä meneillään olevaan ajanjaksoon kuuluvat Hargreavesin ja Fullanin (2000) mukaan voimakkaat sosiaaliset, taloudelliset, poliittiset ja kulttuuriset muutokset. Opettajien täytyy opetella työskentelemään entistä monimuotoisimmissa ja alati muuttuvissa yhteisöissä syventäen ja laajentaen omaa ammatillista oppimista. Ammatillisella oppimisella Hargreaves ja Fullan tarkoittavat jatkuvaa prosessia, joka korostaa opettajien sitoutumista kehittämään opetusta ja kouluyhteisöä. Vanhempien vahvempi mukaan ottaminen ja kollegoiden kanssa työskenteleminen sekä heiltä oppiminen nähdään tällaisen kehittymisen perustana. Tästä näkökulmasta katsottuna myös samanaikaisopetus on yksi mahdollinen opetuksellinen lähestymistapa.

2.4 Asiantuntijuus yhteisesti jaettuna voimavarana

Viime vuosina jaettua asiantuntijuutta ja verkostoitumista on alettu pitämään potentiaalisina keinoina saneerata koulupolitiikkaa, kun koulu instituutiona ja opettajien asema pelkkinä tiedon siirtäjinä on kyseenalaistettu. Nykyinen suuntaus pyrkii murtamaan opettajien eristyneisyyttä ja lisäämään heidän päätöksentekokykyään, jotta he olisivat valmiita toimimaan aktiivisina opetussuunnitelmien laadinnassa, opetusmenetelmien kehittämisessä, hallinnollisissa tehtävissä sekä opettajatiimeissä. (Kärkkäinen 1999.) Launiksen ja Engeströmin (1999, 64) sekä Kärkkäisen (1999, 2) mukaan asiantuntijuus nähdään nykyään verkostojen ja organisaatioiden kykyinä ratkaista yhdessä uusia ja muuttuvia ongelmia, jolloin opettajuus ei enää rajoitu yksilön omaan osaamiseen vaan siihen sisältyy kyky toimia erilaisissa yhteisöissä ja ryhmissä. Asiantuntijuuden kehitys on yhtäältä vanhojen toimintatapojen kriittistä tarkastelua,

mutta myös uusien rutiinien luomista, jotta ne mahdollistavat voimavarojen vapautumisen teoreettisten ja periaatteellisen kysymysten pohdintaan.

Maeroffin (1993, 11) mukaan jaettuun asiantuntijuuteen pyrkiessään opettajat ja koulut voivat lainata tiimirakentamisen ominaisuuksia talouden kentältä, jossa tiimityöskentelyllä on pidempi historia. Maeroffin mukaan kahdeksan ominaisuutta ovat yhteisiä kaikille onnistuneille tiimeille ammattialasta huolimatta: 1) selvä päämäärä, 2) tulospainotteinen rakenne, 3) pätevät jäsenet, 4) yhteneväinen sitoutuminen, 5) yhteistoiminnallinen ilmapiiri, 6) erinomaisuuden kriteerit, 7) ulkoinen tuki ja tunnustaminen sekä 8) periaatteellinen johto. Pääajatuksena on, että olemassa olevan tiimin täytyy olla perustettu edellä esitetyillä ehdoilla, ennen kuin tiimi voi menestyä. Tiimin työskentelyssä korostuu dialogisuus, jonka avulla tiimin jäsenet voivat yhdessä päästä yli oman ymmärryksensä ja saavuttaa parempaa tietoa. Dialogissa tiimin jäsenet jakavat oman asiantuntemuksensa vastavuoroisesti muiden kanssa pyrkien saavuttamaan yhteisen päämäärän. (Maeroff 1993, 11.)

Kärkkäisen (1997) mukaan opettajatiimin tärkein työväline on puhe, sillä sen avulla pyritään kohteen kehittämiseen ja muuttamiseen. Suunnittelukeskustelussa tärkein tilanne on puolestaan käännekohta, jossa keskustelun kohde alkaa muotoutua uudelleen ja tiimi muotoilee omia toimintasääntöjään. Käännekohtia ovat esimerkiksi tilanteet, joissa toinen tiimin jäsenistä kyseenalaistaa keskustelussa esiintynyttä pedagogista ideaa. Kärkkäinen nimittää käännekohtaa opettajien yhteistoiminnallisen oppimisen ytimeksi. (Kärkkäinen 1997.)

3 YHTEISTYÖN MONET ULOTTUVUUDET

3.1 Erilaisia vaihtoehtoja yhdessä opettamiseen

Yhdessä opettamisen menetelmä voidaan jakaa useisiin eri malleihin. Mallin valinnasta riippuen myös opettajien roolit ja vastualueet luokkahuoneissa vaihtelevat. (Villa ym. 2004, 8–9.) Käyttökelpoisimman mallin valinnassa on aina otettava huomioon opettamisen tavoite eli oppilaiden oppimisen paras mahdollinen tukeminen. Yhdessä opettavat opettajaparit voivat olla osa laajempaa tiimiä, jonka sisällä opettajaparit vaihtelevat tuntikohtaisesti. Tällöin opetuksen suunnittelu tapahtuu koko tiimin kesken ja opettajat konsultoivat toisiaan omien osaamisalueidensa pohjalta. Tiimin rakentamisessa on tärkeää, että kaikilla tiimin jäsenillä on jokin oma osaamisalueensa, vaikka he olisivat muutoin kompetenssiltaan samantasoisia. Esimerkiksi erityisopettajalla on paljon erityispedagogista tietämystä ja englanninopettajalla opetettavan kielensä tietoa. Tiimissä voi olla mukana myös esimerkiksi kouluavustaja, puheterapeutti ja koulupsykologi, jolloin tiimin monialaisuus korostuu. (Villa ym. 2004, 9.)

Villan ym. mukaan tukea antavan opettamisen mallissa toinen opettajista (yleensä luokanopettaja) ottaa ohjauksellisen johdon toisen opettajan kiertäessä luokassa tarjoamassa tukeaan oppilaille ja valvoessa työskentelemistä. Menetelmästä käytetään englannin kielessä nimityksiä *supportive teaching* (Villa ym. 2004, 8–9) ja *lead and support* (Friend, Reising & Cook 1993). Rinnakkaisen opettamisen mallissa (*parallel teaching*) opettajat jakavat oppilaat ryhmiin ja työskentelevät yksin näiden ryhmien ohjaajina. Opettajat voivat vaihtaa paikkojaan ryhmissä tai opettaa hetkellisesti yhdessä toisen ryhmän odottaessa omaa vuoroaan. (Friend ym.1993; Villa ym. 2004, 8–9.) Menetelmästä on käytetty myös nimitystä *asemaopettaminen* eli *station teaching* (Friend ym. 1993). Villan ym. (2004, 9) mukaan nämä kaksi mallia ovat tyypillisiä

samanaikaisopetusta aloitteleville opettajille, jotka eivät ole vielä täysin päässeet perille ns. aidon samanaikaisopetuksen ajatuksesta, missä päämääränä ovat ohjausvastuun jakavat tasa-arvoiset työskentelyparit.

Täydentävä opettaminen (Villa ym. 2004, 9) on samanaikaisopettamisen malli, jossa opettajat rikastuttavat ja täydentävät toisen opettajan opettamaa asiaa. Esimerkiksi erityisopettaja voi aineenopettajan opetuksen jälkeen opettaa oppilaille erilaisia oppimisstrategioita ja samalla tehostaa heidän omaa oppimistaan ja opiskelutaitoja. Myös sosiaalisten taitojen harjaannuttamista voidaan harjoitella erityisopettajan ohjatessa oppilaita ryhmätyöskentelyssä yhteistyötaitojen käyttöön. Yhdessä opettavat käyttävät usein tätä mallia varmistuessaan omista taidoistaan samanaikaisopettajina. Friend ym. (1993) ovat käyttäneet tästä mallista nimitystä vaihtoehtoinen opettaminen eli *alternative teaching*.

Tiimiopettaminen (*team teaching*) vastaa yhdessä opettamisen malleista parhaiten samanaikaisopettamisen ihannetta. Tässä mallissa kaksi opettajaa suunnittelee, opettaa ja ohjaa yhdessä jakaen vastuun kaikista luokan oppilaista. Opettajat jakavat opetuksensa tunnilla siten, että oppilaat hyötyvät kummankin opettajan vahvuuksista ja asiantuntijuudesta. Opettajilta tämänkaltainen opettaminen vaatii myönteistä suhtautumista sekä työtoveria että ohjaajan ja avustajan roolia kohtaan. (Friend ym. 1993; Villa ym. 2004, 9.)

Cook ja Friend (2004, 15) ovat myöhemmin lisänneet yllämainittuihin malleihin opetustavan ”one teach, one observe”, jossa toinen opettaja opettaa ja toinen ainoastaan keskittyy tarkkailemaan luokkaa sivusta. Oppitunnin jälkeen observointia harrastanut opettaja raportoi näkemänsä kollegalleen.

3.2 Monitasoisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen

Oppimisympäristöt liittyvät keskeisesti oppilaiden oppimisprosesseihin. Oppimisympäristöllä tarkoitetaan laajasti ottaen kaikkia oppijan toimintoihin, oppimiseen, asennoitumiseen ja koulunkäyntiin vaikuttavia seikkoja. Myös

samanaikaisopetuksessa keskitytään oppimisympäristön muuttamiseen, ja sen päämääränä on yksilöllistämisen ja opetuksen mukauttamisen keinoin auttaa kaikkia luokan oppilaita parempiin oppimistuloksiin. Koska oppimisympäristö vaikuttaa oppilaan opettamiseen ja kaikkiin oppimisen tilanteisiin ja prosesseihin, vastuu oppimisympäristöstä on aina samanaikaisopetukseen osallistuvien opettajien yhteinen. Tiimityö onkin oppimisympäristössä yleensä tuloksellista, jos yhdessä opettavat opettajat ovat selvittäneet vastualueensa ja työtehtävänsä sekä sitoutuneet tehtävien hoitamiseen ja päätöksentekoon. (Ikonen & Virtanen 2007, 241–242.)

Oppimisympäristö voidaan Ikonen ja Virtasen (2007, 243) mukaan jakaa psyykkiseen, sosiaaliseen, kognitiiviseen ja fyysiseen oppimisympäristöön. Psyykkinen oppimisympäristö tarkoittaa parhaimmillaan oppijan ja luokkayhteisön hyvinvointia ja pahimmillaan pahoinvointia. Hyvinvoivassa oppimisympäristössä jokainen oppilas on ryhmän tasa-arvoinen jäsen. Vertaistuki näyttelee suurta roolia psyykkisessä oppimisympäristössä ja vaikuttaa oppilaan yksilölliseen kehitykseen. Erityisoppilaan näkökulmasta oppimisympäristöllä on todettu olevan suuri vaikutus muun muassa itsetunnon kohenemiseen (Gerber & Popp 1999; Rice & Zigmond 2000; Laakkonen 2002).

Sosiaalisen oppimisympäristön keskeisin elementti on oppilaiden välisen vuorovaikutuksen laatu. Tällöin opettajien tehtävänä on valita sellainen pedagoginen lähestymistapa, joka tukee sosiaalista vuorovaikutusta. Jo samanaikaisopetuksen itsessään on todettu kohentavan sosiaalista vuorovaikutusta mutta esimerkiksi yhteistoiminnallisten menetelmien käyttö opetuksessa vahvistaa sitä ennen kaikkea erityisoppilaiden kannalta, joista useimmille sosiaalisten taitojen harjaantuminen on kullannarvoinen oppimistavoite (Gerber & Popp 1999; Rice & Zigmond 2000; Laakkonen 2002). Lisäksi luokan työrauhan on todettu parantuneen samanaikaisopetuksen käyttöönoton jälkeen (Aunola 1991).

Fyysinen oppimisympäristö vaikuttaa pitkälti siihen, mitä tehdään ja kuinka toimitaan. Samanaikaisopetuksessa huomioon on otettava ensimmäiseksi oppilaiden erityisen tuen tarpeet. Lisäksi on syytä miettiä erilaisten yhdessä opettamisen mallien soveltuvuutta käytettävissä olevaan tilaan ja mietittävä opettajien rooleja opetuksessa. Weiss (2004) kritisoi samanaikaisopetusta ja sen aiempaa tutkimusta siitä, että se on

keskittynyt ainoastaan opetusmenetelmän paikkaluonteeseen. Tällä tarkoitetaan sitä, että samanaikaisopetus nähdään vain tilana, johon erityistä tukea tarvitsevat oppilaat voidaan ottaa erityisopetuksen piiristä. Weissin mukaan opettajien ja alan tutkijoiden tulisi keskittyä enemmän niihin toimenpiteisiin ja ohjeistukseen, joita erityisoppilaille samanaikaisopetuksessa annetaan, eikä siis pelkästään samanaikaisopetukseen oppimisympäristönä. (Weiss 2004, 219.) Little (2005) muistuttaa, että kahden opettajan fyysinen sijoittaminen samaan luokkatilaan ei synnytä vielä automaattisesti samanaikaisopetusta. Vaarana on, että vaikka opettajat ovat samassa luokassa, he opettavat toisistaan erillään ja eri asioita. Tätä voi verrata siihen, että kaksi lasta leikkii vierekkäin hiekkalaatikolla täysin omia leikkejään. (Little 2005.) Opettajien erilaiset tavat kontrolloida oppilaita sekä erilaiset opetustyyliä voivat tutkimusten mukaan aiheuttaa ristiriitatilanteita luokassa opettajien toimiessa eri tavoin. (Gerber & Popp 1999; Rice & Zigmond 2000).

Kognitiiviseen oppimisympäristöön liittyy oppilaiden tiedollisen kehitysprosessin tukeminen. (Ikonen & Virtanen 2007, 243.) Koska samanaikaisopetuksen luokassa opiskelee hyvin eritasoisia oppilaita, on opetuksen mukauttaminen välttämätöntä. Työskenneläkseen saman aiheen parissa opettajien on opetusta suunnitellessaan otettava huomioon oppilaiden henkilökohtaiset oppimistavoitteet ja -valmiudet. Tämä tarkoittaa sellaisten menetelmien käyttämistä, jotka tukevat opeteltavan aineen tavoitteiden ja sisältöjen saavuttamista kunkin oppilaan omien oppimistavoitteiden suuntaisesti. Yleensä monien oppilaiden oppimisvalmiuksien huomioonottaminen samanaikaisopetuksessa johdattaa eri aistikanavien hyödyntämiseen opetuksessa ja tekee opettamisesta ja oppimisesta sen johdosta myös hyvin aktiivista. (Gerber & Popp 1999; Rice & Zigmond 2000.) Samanaikaisopetuksen onkin raportoitu vaikuttaneen positiivisesti oppilaiden arvosanoihin (Gerber & Popp 1999; Rice & Zigmond 2000; Laakkonen 2002).

Aiempien samanaikaisopetukseen liittyvien tutkimusten tulokset ovat yleisesti ottaen olleet sängen positiivisia ja rohkaisevia samanaikaisopetuksen kannalta, ja tutkimuksiin osallistuneet opettajat ovat kertoneet kokemustensa olevan pääosin positiivisia kyseiseen menetelmään liittyen (Austin 2001; Laakkonen 2002; Kohler-Evans 2006; Kettula & Repola 2008). Opettajien näkökulmasta onnistunut

samanaikaisopetus on koettu muun muassa ammatillisesti palkitsevana ja henkilökohtaista, opettajakollegalta saatua tukea tarjoavana menetelmänä (Rice & Zigmond 2000; Cook & Friend 2004). Samanaikaisopetuksen negatiivisesti koulumenestykseen vaikuttavia tekijöitä on sitä vastoin löydetty melko vähän. Opettajat ovat pitäneet menetelmän haasteina suurta työmäärää, henkilökemioiden yhteensovittamista ja opettamisen autonomisuudesta luopumista (Walther-Thomas 1997; Rice & Zigmond 2000; Stewart & Perry 2005). Myös yhteisen suunnitteluajan puute on koettu negatiiviseksi ja samanaikaisopetuksen laatua heikentäväksi tekijäksi (Aunola 1991; Austin 2001). Vaikka samanaikaisopetus on raportoitu tehokkaaksi menetelmäksi lievissä oppimisvaikeuksissa, vaikeammissa ongelmissa (esim. oppilaiden aggressiivisuus) sen on huomattu joissakin tutkimuksissa heikentäneen tuloksia. (Gerber & Popp 1999; Austin 2001; Kohler-Evans 2006).

3.3 Toimivan samanaikaisopetuksen edellytykset

Vaikka samanaikaisopetuksesta on raportoitu paljon positiivisia kokemuksia ja tuloksia, ei sen onnistumista voida pitää itsestäänselvyyttenä. Monen asian täytyy olla kunnossa, ennen kuin opetustavasta on todellisuudessa hyötyä. Tärkeimpinä vaikuttajina samanaikaisopetuksen onnistumisessa opettajat ovat pitäneet yhteisen suunnitteluajan riittävyttä, positiivista työsuhdetta parin kanssa sekä jaettua vastuuta ja opetusfilosofiaa (Rice & Zigmond 2000; Stewart 2005; Jang 2006; Kohler-Evans 2006; Venemies 2007). Lisäksi samanaikaisopetukseen ryhtyvillä opettajilla tulee olla takanaan kouluhallinnon sekä työyhteisön tuki (Rice & Zigmond 2000).

Opettajaparin muodostuminen

Ennen samanaikaisopetusprosessin aloittamista opettajien on tärkeää tutustua toisiinsa kunnolla, määritellä yhteiset vastuut ja velvollisuudet sekä päättää millä tavalla he aikovat opettaa yhdessä. Näiden lisäksi opettajien on tutustuttava jokaisen oppilaan

yksilöllisiin tavoitteisiin ja kykyihin varsinkin yksilöllistetyn oppimäärän mukaan opiskelevilla, ja suunniteltava tunnit siten, että ne ottavat huomioon jokaisen oppilaan taitotason. (Murawski & Dieker 2004.) Positiivisen työsuhteen luominen opettajapariin on merkittävä asia; opettajat voivat lisäksi ikään kuin valmentaa toinen toistaan antamalla palautetta ja tarjoamalla tukea positiivisessa hengessä (Little 2005; Simmons & Magiera 2007).

Useimmissa tutkimuksissa on korostettu, että ketään opettajaa ei voi pakottaa harjoittamaan samanaikaisopetusta. Menetelmään pakottaminen voi aiheuttaa vaikeita ongelmia, kuten opetuksen laadun heikkenemistä työilmapiirin tulehduttua. Joissain tapauksissa kokemukset samanaikaisopetuksesta ovat kuitenkin olleet positiivisia siitä huolimatta, että opettajat eivät ole aloittaneet opetusmenetelmän harjoittamista vapaaehtoisesti. (Cook & Friend 2004; Stewart & Perry 2005; Jang 2006; Venemies 2007.)

Roolien jakaminen

Murrayn (2004) mukaan suurimmat odotukset, joita yleisopetuksen opettajat kohdistavat yhdessä opettavan erityisopettajan roolia kohtaan koskevat opetuksen suunnittelua, yksilöllistämistä, arviointia sekä luokkahuoneen hallintaa. Erityisesti erityisopettajan odotetaan olevan mukana kaikessa toiminnassa, joka liittyy millään tapaa erityisopetusta tarvitseviin oppilaisiin. Lisäksi erityisopettajalta edellytetään perehtymistä kunakin tuntina opetettavaan aihealueeseen. Salend ym. (2002) korostavat puolestaan säännöllistä arviointia. Heidän mukaansa opettajien tulee esittää jatkuvasti itselleen ja parilleen kehittäviä kysymyksiä heidän rooleistaan luokkahuoneessa. Opettajat voivat laatia myös erilaisia tarkastuslistoja, joiden avulla he tarkkailevat eri osa-alueiden, kuten roolien ja suunnittelun, toimivuutta. Idol (1997) toteaa kuitenkin, ettei opettajien keskinäinen arviointi aina riitä, vaan he tarvitsevat lisäkoulutusta mm. päätöksentekoon, suunnitteluun ja arviointiin. Oppitunneilla voi olla myös ulkopuolinen arvioija, joka antaa tuntien jälkeen arvokasta palautetta ja tarjoaa parannusehdotuksia opettajien työskentelyyn (Idol 1997).

Opettajien työnjako ja roolit eivät aina ole muodostuneet tasavertaisiksi. Luokanopettaja on usein päävastuussa luokasta, ja tekee opettajien töistä suurimman osan (Austin 2001; Mastropieri, Scruggs, Graetz, Norland, Gardizi & Mcduffie 2005). Jotkut luokanopettajat ovat kokeneet erityisopettajan tulon luokkaan loukkauksena ja epäilynä heidän kykyjään kohtaan, jonka johdosta samanaikaisopetuksesta on tullut melko väkinäistä (Kohler-Evans 2006). Yksi selitys tälle ilmiölle voisi Stewartin ja Perryn (2005) mukaan olla eroavaisuudet opettajien työkokemuksessa, jolloin kokemattomampi opettaja joutuu helposti luokassa altavastaajan rooliin.

Samanaikaisopetusta tulisi harjoitella jo opettajankoulutusvaiheessa, jolloin vastavalmistuneiden opettajanalkujen ei tarvitsisi hypätä aivan kylmiltään uuteen opetustapaan (Austin 2001; Stewart & Perry 2005; Kohler-Evans 2006; Blake & Monahan 2007). Thousand, Villa ja Nevin (2006, 246) puhuvat vastuun ottamisesta kolmella eri tasolla. Yliopistotason vastuu tarkoittaa opettajankoulutukseen sisältyvää samanaikaisopetuksen harjoituksia sisältävää opetusohjelmaa, koulupiiritason vastuu on päättäjien tarjoamia riittäviä resursseja ja yksittäisen opettajan vastuu opettajan täydellistä sitoutumista työhönsä.

Yhteisen suunnitteluajan merkitys

Aiemmissä tutkimuksissa opettajien yhteinen suunnittelu-aika on osoittautunut tärkeäksi tekijäksi samanaikaisopetuksen onnistumisen kannalta ja sen puuttuminen on koettu yhdeksi samanaikaisopetuksen uhkakuvista (Venemies 2007; Kettula & Repola 2008). Cook ja Friend (2004) ovat listanneet erilaisia keinoja, joilla opettajien yhteistä ja arvokasta suunnittelu-aikaa saataisiin lisättyä. He ehdottavat mm. ulkopuolisen ihmisen apua opettajaparille, jolloin esim. kouluavustaja tai toisen luokan opettaja ottaisi vastuuta luokasta joksikin aikaa. Tänä aikana opettajat tai opettajista toinen ehtisi suunnitella opettajaparin tulevaa toimintaa. Näissä keinoissa on kuitenkin olemassa riski luokan oppimisen laadun heikkenemiselle. Koulun oppituntien ulkopuolista suunnittelu-aikaa voitaisiin puolestaan lisätä esimerkiksi käyttämällä opettajien yhteiset suunnittelupalaverit samanaikaisopettamisen suunnitteluun tai varaamalla kalenteriin kerran kuukaudessa yksi pitempi suunnittelu-ilta-päivä. Oppilaiden koulupäiviä voisi

myös pidentää alkuviikosta, jolloin perjantai-iltapäivät olisi mahdollista vapauttaa suunnittelulle. Lisäksi opettajat voisivat vähentää omaa työtään teettämällä joitain tehtäviään, kuten kokeiden korjausta, vapaaehtoisilla oppilailta ja hyödyntämällä tästä vapautuvan ajan yhteiseen suunnitteluun. (Cook & Friend, 2004.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää kahden opettajaparin (erityisopettajan ja aineenopettajan) välisen yhteistyön rakentumista samanaikaisopetuksessa sekä arvioida samanaikaisopetuksen mahdollisuuksia ja haasteita inklusiivisen kasvatuksen edistäjänä. Tutkimuksemme oli etnografinen tapaustutkimus, jossa perehdyimme tutkimusympäristöön passiivisen havainnoinnin sekä opettajaparien haastattelujen avulla. Sekä havainnointi- että haastatteluaineiston analysoimme teemoittelemalla.

4.1 Etnografinen tutkimusote

Tutkimuksemme perustui etnografiseen tutkimusotteeseen, jonka tavoitteena on tutkia kulttuurisille prosesseille (esim. opettajien väliselle yhteistyölle) annettuja merkityksiä. Etnografisella tutkimusotteella työskentelevä tutkija tutustuu itse omaan tutkimuskohteeseensa ja tulee osaksi sen arkisia käytänteitä. Erityisen tästä tutkimusotteesta tekee juuri tutkijan ruumiillinen ja emotionaalinen läsnäolo. Hän suodattaa kenttäkokemuksiaan ja tulkitsee tuloksia suhteessa omaan toimintaansa. Tutkimusotteelle tyypillisiä piirteitä ovat kohtuullisen ajan kestävä kenttätyö, aineistojen, menetelmien ja analyttisten näkökulmien monipuolisuus, tutkimuksen suorittaminen luonnollisissa olosuhteissa sekä osallistumisen, havainnoinnin ja kokemuksen keskeinen merkitys tutkimusprosessissa. (Hammersley & Atkinson 1995, 2.)

Etnografian käsite voidaan määritellä monella eri tavalla. Joskus se ymmärretään kuvaukseksi kansasta, kulttuurista tai yhteisöstä, kun taas toisinaan sillä viitataan tutkijan käyttämään menetelmien kirjoon. Etnografian taustalla on käsitys kulttuurista symbolisena järjestelmänä. Tällainen järjestelmä muodostuu sosiaalisesti vakiintuneista merkitysrakenteista, jotka muodostavat tietynlaiselle toiminnalle oman kontekstinsa. (Walsh, Tobin & Graue 1993; Lappalainen 2007.) Naturalismin

periaatteisiin nojaavassa ajattelutavassa ihmisen käyttäytyminen ymmärretään parhaiten tutkimalla sitä luonnollisissa, rutiininomaisissa jokapäiväisissä tilanteissa. Tämä periaate erottaa etnografian kokeellisista tutkimusasetelmista. (Hitchcock & Hughes 1995, 122.)

Kouluetnografia on etnografian alalaji, joka tutkii erityisesti luokkahuoneen eri prosesseja. Kiinnostuksen kohteita voivat olla esimerkiksi opettajien ja oppilaiden kohtaamiset. Tutkimusmuoto on rakentunut pitkälti Yhdysvalloissa antropologiselle perinteelle, mutta Suomessa se perustuu enemmän brittiläisen kasvatussociologian perinteisiin. Tutkimusotteessa korostuvat monipuolisten aineistojen hankkiminen sekä monikerroksinen analyysi. Suomessa ensimmäiset kouluetnografiset tutkimukset (mm. Syrjäläinen 1990) tehtiin vasta 1990-luvun alkupuolella. Kvantitatiiviset metodit ja positivistinen paradigma olivat olleet siihen asti vallalla tutkimuksen teossa. Suomalainen kouluetnografia on monipuolistunut ja tullut näkyvämmäksi 1990-luvun loppupuolella ja kyseinen tutkimusote on saanut runsaasti ulkopuolista tukea ja rahoitusta eri tahoilta. Tyypillisiä painopistealueita suomalaisessa kouluetnografiassa ovat olleet erot ja eriarvoisuus (esim. sukupuoli), kontekstualisointi koulutuspolitiikkaan, vertaileva ja poikkikulttuurinen ote sekä kiinnostus metodologisiin ja eettisiin kysymyksiin. (Lahelma & Gordon 2007.)

Kahdestaan tehty etnografinen tutkimus eroaa yksin tehdystä tutkimuksesta. Jälkimmäisessä tavassa tutkija ei jaa yhteistä kokemuspintaa muiden tutkijoiden kanssa, vaan välittää kokemuksiaan puhumalla ja kirjoittamalla niistä. Kahdestaan tehdyssä etnografiassa kokemusten ja havaintojen jakaminen suuntaa omien kokemusten tulkintoja kohti yhteistä. (Palmu 2007.) Pohdittaessa kollektiivisesti toimintaa kentällä, mahdollistuu myös refleктоiva ote tulkintoihin, mikä on tärkeää etnografisen tutkimusotteen kannalta (Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen 2007).

Etnografista tutkimusta on joskus kritisoitu siitä, että tutkimuksista voi olla vaikea löytää riittävän vahvaa teoriapohjaa. Tämä johtuu usein siitä, että tutkijat menevät kentälle ennen teoriapohjan rakentamista. Muihin teorioihin tutustuminen tapahtuu täten vasta kenttätöön jälkeen. (Hitchcock & Hughes 1995, 145.) Omassa tutkimuksessamme etenimme perinteisten tutkimusvaiheiden kautta. Tämä näkyi työjärjestyksessämme siten, että loimme ensin teoriapohjan tutustumalla aiempiin

tutkimuksiin ja kirjallisuuteen, jonka jälkeen kenttätövävaiheessa tehtävät päätelmät linkittyivät aiempaan teoriaan.

Kuten laadullisessa, ja erityisesti etnografisessa tutkimuksessa, tutkimukseen osallistuvia henkilöitä on vähän. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkittavasta kohteesta on mahdollista saada hyvinkin yksityiskohtaista ja syvällistä tietoa, mutta tuloksia ei voida yleistää koskemaan isompaa joukkoa. Tuloksista voi saada kuitenkin viitteitä tutkittavan ilmiön rakentumisesta. (Hitchcock & Hughes 1995, 146.) Etnografisessa tutkimuksessa on erityisen tärkeää miettiä eettisiä kysymyksiä, sillä tutkimuksen kohdistuessa vain yhteen tai muutamaaan tapaukseen on vaarana, että tutkittujen henkilöiden tuntemuksia ja ajatuksia itse tutkimuskohteena olemisesta ei oteta kunnolla huomioon, vaan keskitytään ainoastaan tutkijan kannalta kiinnostavan tiedon hankkimiseen (Hitchcock & Hughes 1995, 148). Tutkimuksemme eettisiä kysymyksiä käsittelemme tarkemmin raportin pohdintaosiossa.

4.2 Tutkimuskoulu ja tutkitut opettajat

Tutkimuskouluksemme valikoitui keskisuomalainen perusopetuksen 7.–9.luokkien koulu, jossa lukuvuonna 2009–2010 aloitti yli 500 oppilasta. Opettajia koulussa on yhteensä yli 40. Kuulimme eräältä opiskelutoverilta kyseisellä koululla toteutettavasta samanaikaisopetuksesta keväällä 2009, joten otimme sähköpostitse yhteyttä kouluun. Koululla työskentelee kolme laaja-alaista erityisopettajaa. Osa näiden erityisopettajien viikkotunneista on pienryhmäopetusta, mutta jokaisella kolmella erityisopettajalla on myös muutama tunti viikossa aineenopettajan kanssa tapahtuvaa samanaikaisopetusta. Toukokuussa kävimme tapaamassa kahta erityisopettajaa ja sovimme alustavasti syyskuussa alkavasta aineistonkeruusta. Tuolloin tutkimuksemme osallistuvat opettajaparit olivat vielä epäselvät. Lopullisesti opettajaparit selvisivät vasta elokuussa syyslukukauden alettua. Raportissa esiintyvien opettajien nimet on muutettu anonymiteetin säilyttämiseksi.

Yksi erityisopettajista, Anna, oli alusta alkaen kiinnostunut tutkimusprojektistamme. Hän kyseli muita opettajia mukaan tutkimukseen ja elokuussa

suostumuksensa tutkittaviksi oli antanut kaksi samanaikaisopetusta tekevää opettajaparia. Ensimmäisessä opettajaparissa työskentelivät erityisopettaja Anna sekä matematiikan aineenopettaja Mikko. Heillä oli opetettavanaan yhdeksännen luokan matematiikan tasoryhmä, jota he olivat opettaneet yhdessä ryhmän seitsemännen luokan alusta. Alkava lukuvuosi oli siis Annan ja Mikon yhteistyössä kolmas peräkkäinen. Toisessa opettajaparissa työskentelivät erityisopettaja Pekka sekä matematiikan aineenopettaja Liisa. Heidän ryhmänsä oli myös matematiikan tasoryhmä, ja luokka-aste seitsemäs. Pekka ja Liisa aloittivat yhteistyönsä edellisenä syksynä. Koulun matematiikan opetus on jaettu ikäluokittain oppilaiden osaamistason mukaan tasoryhmiin. Tutkimamme opettajaparit harjoittavat samanaikaisopetusta ryhmissä, jotka olivat ikäluokkansa heikoimpia matematiikassa.

4.3 Toimintaympäristö

Tutkimuksemme toimintaympäristöinä olivat ensisijaisesti koulun luokkahuoneet, joissa samanaikaisopetusta järjestettiin, mutta myös opettajanhuone, jossa opettajaparit saattoivat keskustella toistensa kanssa tai vastaila esittämiimme kysymyksiin ennen ja jälkeen oppitunnin.

Opettajanhuone on pinta-alaltaan suuri ja jaettu lukuisiin eri pöytiin, joiden äärellä jokaisella opettajalla on oma istumapaikkansa. Tutkimiemme erityisopettajien paikat ovat erään pöydän äärellä, kun taas tutkimiemme aineenopettajien paikat ovat kauempana huoneen toisella laidalla. Itse sijoituimme opettajanhuoneen yhteisille sohville ennen tuntien alkua, ja silloin tällöin joku tutkimistamme opettajista vaihtoi kanssamme muutaman sanan tutkimuksestamme tai jostakin muusta aiheesta.

Koulun luokkahuoneet sijaitsevat kolmessa eri kerroksessa ja erityisopettajien pienluokat on asetettu toistensa viereen katutasoon. Matematiikan tunteihin (tutkimamme samanaikaisopetus) käytetään muiden oppiaineiden luokkahuoneita, joista useimmat on sisustettu tietyn oppiaineen tarpeiden mukaan. Esimerkiksi kemian luokan sivupöytä on täynnä kemiantarvikkeita, kun taas käsityöluokassa pulpettirivejä ympäröivät liitutaulun lisäksi ompelukonepisteet. Kaikissa havainnoimissamme luokissa

liitutaulu ja opettajanpöytä on sijoitettu luokan etuosaan ja oppilaiden pulpetit ovat parijonoittain suoraan kohti opettajanpöytää. Itse istuimme luokkahuoneissa takimmaisissa pulpeteissa, jolloin pystyimme havainnoimaan tuntien kulkua ja opettajien toimintaa parhaiten. Tyypillisesti oppitunnit alkoivat joko uuden asian opettamisella tai vanhan kertaamisella, jolloin opettajat seisoivat luokan edessä opettamassa. Tämän jälkeen oppilaat alkoivat tehdä tehtäviään itsenäisesti opettajien kierrellessä neuvomassa heitä. Kuvailimme oppituntien tapahtumia yksityiskohtaisemmin luvussa 5.

4.4 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksemme tiedonkeruumenetelmiksi valitsimme oppituntien passiivisen havainnoinnin sekä opettajaparien puolistrukturoidun, laadullisen haastattelun. Useamman tutkimusmenetelmän käyttö lisää aineiston luotettavuutta, ja tässä tutkimuksessa haastattelut mahdollistivat myös havainnointiaineiston tarkentamisen, jolloin myös näkökulmat ilmiön käsittelyyn laajentuivat.

Havainnoinnit

Ensimmäiseksi aineistonkeruumenetelmäksi valitsimme passiivisen havainnoinnin. Havainnoinnin avulla saadaan tietoa opettajien todellisesta käyttäytymisestä luonnollisessa ympäristössä. Haastattelun avulla voidaan saada selville ihmisten ajatuksia, mutta niistä ei voida nähdä sitä, mitä samanaikaisopetus todella on käytännössä. (Angrosino & Mays de Pérez 2003.) Vaikka etnografisessa tutkimuksessa korostetaan yleensä osallistuvaa havainnointia (Ellis & Bochner 2003), koimme sen olevan tässä tutkimuksessa haitaksi. Mikäli olisimme osallistuneet esimerkiksi opetustoimintaan, olisi samanaikaisopettajien yhteistyö vääristynyt.

Aloitimme havainnoinnit syyskuun 2009 alussa ja ne päättyivät saman vuoden lokakuun lopussa. Koululla on käytössä neljäjaksoinen opetusjärjestelmä.

Havainnointimme sijoituivat ensimmäisen jakson loppu- ja toisen jakson alkupuolelle. Tällä tavalla pääsimme seuraamaan sekä opettajien arviointityöskentelyä jakson lopussa että opetuksen suunnittelua seuraavan jakson alussa, vaikka arviointia ja suunnittelua toteutetaan myös limittäin jaksojen kaikissa vaiheissa. Molempien opettajaparien ensimmäisillä havainnointitunneilla esittäydyimme lyhyesti oppilaille. Kerroimme olevamme pro gradu -tutkielmaamme tekeviä yliopisto-opiskelijoita ja korostimme sitä, että olimme havainnoimassa ainoastaan opettajien tekemisiä. Kehotimme täten oppilaita olemaan kuin meitä ei olisikaan luokkahuoneessa. Eri oppitunnit sijoituivat hieman eri luokkahuoneisiin, mutta joka keralla havainnointipaikkamme oli luokan takimmaisissa pulpeteissa. Täten oppilaat eivät nähneet meitä, mikä vähensi oman kokemuksemme sekä tutkimiemme opettajien mielestä vaikutustamme oppilaiden käyttäytymiseen. Lisäksi luokan takaosasta oli helpompi seurata opettajien toimintaa.

Seurasimme oppitunteja hiljaa, reagoimatta mihinkään opettajien tai oppilaiden esittämiin ärsykkeisiin, emmekä keskustelleet toistemme kanssa tuntien aikana. Kirjasimme kaikki opettajien toimet ylös kynää ja ruutuvihkoa käyttäen. Sovimme ennalta, että toinen meistä kirjoittaa toisen, ja toinen toisen opettajan toimet tunnilla. Oppilaiden sanomisia ei kirjattu ylös, elleivät ne liittyneet hyvin kiinteästi opettajien keskinäiseen yhteistyöhön. Oppitunnin päätyttyä opettajat jäivät usein vaihtamaan ajatuksiaan menneestä tunnista ja jäimme joka kerta kuuntelemaan nämä keskustelut kirjaten ne ylös. Joidenkin oppituntien jälkeen esitimme opettajille lyhyitä kysymyksiä päättyneen tunnin tapahtumista.

Opettajaparin A (Anna ja Mikko) pitämiä oppitunteja havainnoimme yhteensä kolmetoista ja opettajaparin B (Pekka ja Liisa) seitsemän tuntia. Samoihin tuntimääriin molempien parien kohdalla emme päässeet, koska sekä meidän että opettajien aikataulut menivät välillä ristiin. Pidämme havainnoitujen oppituntien määrää ($N = 20$ oppituntia) kuitenkin riittävänä, koska jo puolivälissä havainnointiprosessia samat asiat alkoivat toistua molempien opettajaparien toiminnassa sekä tuntien kulussa. Viimeisiltä havainnointitunneilta emme kokeneet saaneemme enää juurikaan uusia havaintoja, joten aineiston kylläntymis- eli saturaatiopiste saavutettiin (Hirsjärvi ym. 2004).

Haastattelut

Havainnointien kautta halusimme saada aineistoa todellisista opetustilanteista, mutta lisäksi päätimme haastatella havainnoituja opettajapareja saadaksemme kuulla heidän ajatuksiaan ja kokemuksiaan asioista, joita havainnoinnin avulla ei välttämättä näe samanaikaisopetuksessa. (Fontana & Frey 2003.)

Haastattelimme opettajat siten, että haastateltavana olivat yhtä aikaa opettajaparin molemmat jäsenet. Tällainen ryhmähaastattelu synnyttää vuoropuhelua opettajien välille ja voi tuottaa täten monipuolisempaa aineistoa (Fontana & Frey 2003). Laadimme haastattelurungon (liite 2), joka koostui yhteensä 13 avoimesta kysymyksestä. Emme laatineet kysymyksiä, joihin olisi voinut vastata ”kyllä” tai ”ei”, sillä halusimme kerätä mahdollisimman syvällistä tietoa opettajilta. Kysymykset laadittiin havainnointijakson päättymisen jälkeen, joten saimme haastatteluun mukaan myös havainnoinnin aikana heränneitä kysymyksiä.

Suoritimme haastattelut tutkimuskoulun erityisopettajien omassa pienluokassa. Koska tallensimme haastattelut nauhurille, pystyimme jättämään muistiinpanovälineet kokonaan pois, mikä puolestaan lisäsi tilanteen luontevuutta ja mahdollisuuksiamme reagoida haastateltavien puheeseen. Opettajaparin A haastattelu kesti tunnin ja seitsemän minuuttia, ja opettajaparin B haastattelu 37 minuuttia. Toinen meistä haastatteli opettajaparia A ja toinen opettajaparia B.

4.5 Aineiston analyysi

Sekä havainnointi- että haastatteluaineiston analysointitapana käytimme teemoittelua. Etnografisesta haastattelusta kirjoittaneen Spradleyn (1979, 199–201) mukaan kyseisessä analyysimenetelmässä etsitään tutkittujen ihmisten toimintaa kuvaavia tapoja jakamalla niitä eri teemojen mukaisiin ryhmiin. Vaikka luokittelimme havainnointi- ja haastatteluaineistot aluksi toisista erillään, yhdistimme niiden sisällöt vuoropuheluun

tutkimuksemme tuloksissa. Tämä oli mielestämme mielekäs vaihtoehto, koska haastattelukysymykset pohjautuivat tietyiltä osin havainnointiaineistoon.

Havainnointien analysoiminen

Analysoimme havainnointiaineiston neljässä toisiaan seuraavassa vaiheessa. Ensimmäiseksi kirjoitimme kaikki käsinkirjoitetut havainnointiaineistot puhtaaksi tietokoneella, minkä jälkeen etsimme litteraatista kaikki tilanteet, joissa opettajat tekivät yhteistyötä. Ryan ja Bernard (2003) kutsuvat tätä analyysin ensimmäistä vaihetta merkitsemiseksi (tags). Yhdistimme molempien omat havainnointiaineistot vertailemalla niitä toisiinsa. Vaikka seurasimme oppitunneilla kumpikin tiettyä opettajaa, oli havainnointiaineistoissamme paljon yhteneväisyyksiä muun muassa opettajien yhteistyötilanteiden vuoksi. Molemmissa aineistoissa esiintyneistä samoista oppituntien tilanteista valitsimme lopulliseen käsittelyyn ne, joissa kyseiset tilanteet oli kuvailtu monipuolisemmin. Samojen tilanteiden toistuminen molemmissa havainnointiaineistoissa lisää havaintojemme luotettavuutta (Olesen, Droes, Hatton, Chico & Schatzman 1994.)

Seuraavassa vaiheessa aloimme etsiä opettajien yhteistyötilanteista toistuvia ja samankaltaisia tilanteita, jotka merkitsimme erilaisilla, tilanteita kuvaavilla lyhenteillä (esim. LH = luokanhallinta). Lyhenteet kertovat, mihin ryhmään kyseinen tilanne kuuluu sekä avaavat tutkijalle kunkin luokan merkitystä ja sisältöä. Näiden tilanteiden pohjalta laadimme kolmannessa vaiheessa alustavan luokittelun opettajien yhteistyössä ilmenevistä, samanlaisina toistuvista tilanteista. Viimeisessä analyysivaiheessa käsitelimme tekemiämme luokitteluja graduryhmältämme sekä -ohjaajaltamme saatujen palautteiden mukaan. (Ryan & Bernard 2003.) Palautteiden pohjalta yhdistimme vielä joitain luokkia, jolloin lopullinen aineistojaottelu koostui 17 opettajien yhteistyötä kuvaavasta luokasta, jotka jaoin kuuteen pääluokkaan (Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Havainnointiaineiston luokittelu

Pääluokka	Alaluokat				
Roolit	Roolijako	Roolien vaihto			
Suunnittelu	Neuvottelu	Raportoiminen			
Opettaminen	Täydentäminen	Fokusointi	Korjaaminen	Huumori	
Luokan- hallinta	Toistaminen	Täydentäminen	Perusteleminen	Vastuun jako	Huumori
Tiedonjako	Asiantuntijuuden jakaminen	Informaation jakaminen			
Samanaikais- opetuksen hyöty	Nopea tuki oppilaille	Leimaamattomuus			

Haastattelujen analysoiminen

Kirjoitimme opettajaparien haastattelut nauhurista tietokoneelle sana sanalta, jonka jälkeen aloimme etsiä litteraateista asioita, jotka kuvasivat samanaikaisopetuksen rakentumista. Alaluokkia syntyi kahdeksan ja ne jaettiin neljään pääluokkaan (Taulukko 2). Havainnointien perusteella syntyneet luokat kuvailevat konkreettisia, oppitunneilla esiintyviä tilanteita (esim. opetuksen täydentäminen), kun taas haastatteluista syntyneet luokat liittyvät opettajien omiin kokemuksiin samanaikaisopetuksesta (esim. toisten opettajien kokemuksista ja asiantuntijuudesta hyötyminen). On kuitenkin muistettava, että oppitunneilla havaitut käytännön tilanteet sekä opettajien kertomat ajatukset ovat aina jollakin tavalla yhteydessä toisiinsa.

TAULUKKO 2. Haastatteluaineiston luokittelu.

Pääluokka	Alaluokat			
Samanaikaisopetuksen edellytykset	Halu yhteistyöhön	Luottamus omaan ammattitaitoon	Koulun avoin ilmapiiri	Sopiva oppilasjoukko
Oppilasarviointi	Jaettu näkemys arvioinnista			
Samanaikaisopetuksen haasteet	Opetuksen lähteminen oppilaista käsin			
Samanaikaisopetuksen hyöty	Hyöty kollegan ammattitaidosta	Mahdollisuus reflektointiin		

5 MONIN TAVOIN RAKENTUVA JA TOTEUTUVA SAMANAIKAISOPETUS

Tulosten perusteella samanaikaisopetus rakentuu useista eri osa-alueista, jotka ovat sekä ajallisesti toisiaan seuraavia että toistensa kanssa päällekkäisiä. Tässä luvussa käsittelemme tuloksia aloittamalla samanaikaisopetuksen edellytyksistä ja roolien muodostumisesta jatkamalla opetuksen suunnittelun ja käytännön opetustilanteiden kuvailuun. Luvun lopussa arvioimme samanaikaisopetuksen toimivuutta inklusiivisen kasvatuksen edistäjänä.

5.1 Toimivan samanaikaisopetuksen edellytykset

Opettajien mukaan edellytyksenä samanaikaisopetuksen toimivuudelle on halu työskennellä yhdessä kollegan kanssa. He korostavat, ettei ketään saisi pakottaa tekemään samanaikaisopetusta, vaan jokaisen opettajan mielipidettä tulisi kunnioittaa.

”Ja tuosta sitten, että kun on toinen aikuinen, niin mä ajattelen sitä, että se on hienoa, että se menee näin päin, että opettajat pyytää. Se olis kauheaa jos erityisopettaja sanois, että nyt sä muuten voisit tarvita tuonne toisen aikuisen.”
(aineenopettaja A1)

Opettajan oman halukkuuden korostamisesta huolimatta, opettajat nostavat esille myös yhteisöllisen tuen merkityksen. Heidän mielestään koulun avoin ilmapiiri samanaikaisopetusta kohtaan, rehtorin kannustava suhtautuminen sekä menetelmän tarjoaminen kaikille koulun opettajille voi tehdä menetelmän hyväksymisen ja vastaanottamisen helpommaksi. Opettajien mielestä koulu yhteisöön tulisi luoda

ilmapiiri, jossa kollegan tulemista luokkaan ei koettaisi siten, että opettaja on epäonnistunut työssään tai että hänen ammattitaitoaan epäillään. Halun ja avoimen suhtautumisen lisäksi opettajat pitävät omaan itseensä ja ammattitaitoonsa luottamista yhtenä yhteistyön kulmakivistä.

”...se vaatii sen uskon siihen omaan osaamiseen ja siihen, et mulla on ammattitaito. Sillä on merkitys, että mä meen sinne.” (erityisopettaja A2)

Nuorempien opettajien arvellaan suhtautuvan samanaikaisopetukseen kokeneempia opettajia ennakkoluulottomammin, mutta opettajat tunnustavat oppilasryhmien heterogeenisyyden vaikuttavan positiivisesti kaikkien opettajien haluun tehdä yhteistyötä. He myös arvelevat, että koulun erään kokeneemman opettajan lähteminen mukaan samanaikaisopetukseen saattoi innostaa muita talossa pitempään työskennelleitä opettajia menetelmän pariin. Opettajilla on myös käsitys, että aineenopettajat suhtautuvat menetelmään positiivisesti joka aineryhmässä, mutta lukujärjestyksiin liittyvistä syistä pitempiaikaista samanaikaisopetusta pystytään järjestämään ainoastaan matematiikassa sekä joissakin muissa yksittäisissä oppiaineissa. Opettajat mieltävät henkilökemioilla olevan positiivista vaikutusta yhteistyöhön, mutta loppujen lopuksi ammattitaitoon liittyvä osaaminen työskennellä ja tulla toimeen erilaisten ihmistyyppien kanssa koetaan henkilökemioiden kohtaamista tärkeämmäksi. Joissain tilanteissa opettajien pitää toimia puhtaasti intuitionsa varassa ja luottaa tämän toimivuuteen.

Opettajat painottavat yhtenä edellytyksenä samanaikaisopetuksen suuntaamista sopivalle oppilasjoukolle, sillä menetelmän toimivuutta epäillään esimerkiksi ryhmässä, jossa on useampia vaikeita käyttäytymishäiriöitä omaavia oppilaita.

”Siis ei mikään helppo sakkii, mutta kumminkin semmonen, että perusoppimishommat on. Että on kirja ja kynä keskimäärin, eikä semmosta ylimääräistä uhmakkuutta. Mutta heikoimmassa ryhmässä se meidän paikka kuitenkin on.” (erityisopettaja A2)

Jatkuvana kehittämishaasteena opettajat kokevat samanaikaisopetuksen järjestämisen vielä enemmän ryhmästä käsin sen sijaan, että samanaikaisopetusta järjestetään erityisopettajan aikataulujen pohjalta. Tällöin vastakkain asettuvat erityisopettajan oma pienryhmäopetus ja aineenopettajan kanssa samaan luokkaan tuleminen. Samanaikaisopetuksen lisäämisen mahdollistamiseksi erityisopettajat kuitenkin kokevat tarvitsevansa vielä yhden erityisopettajan lisää, jolloin resurssit riittäisivät samanaikaisopetuksen tarjoamiseen useampiin oppiaineisiin. Erityisesti samanaikaisopetuksen järjestymistä toivotaan kieltenopetukseen.

”...jos kielissä putoaa, niin se tulee yksilöllisiin tavoitteisiin, ja meillä ei oo vielä ollut mahdollisuutta siihen, että ryhmässä tuetaan, vaan oppilas on pudonnut jo niin kauas, että mun kannattaa ottaa hänet pienryhmään, jolloin myös mun tunti siirtyy tänne.” (erityisopettaja A2)

5.2 Roolien ottaminen ja vastuun jakaminen

Opettajien välinen yhteistyö samanaikaisopetusprosessissa rakentuu useista eri tekijöistä. Yhteistyön eri osatekijät ovat usein päällekkäisiä toistensa kanssa sekä muovautuvat prosessin kuluessa.

Opettajien keskinäiset roolit vaihtelevat jonkin verran riippuen oppitunnin rakenteesta. Opettajaparin molemmat osapuolet ottavat kuitenkin vastuuta opetuksesta.

”Kun tässä työparissa on kaks opettajaa, niin mä halusin selvän pesäeron siihen, että avustaja-opettaja. Avustaja ei sano siellä oikeestaan ääneen asioita, niin mä halusin sen selvän eron niille oppilaillekin, että meitä on todellakin kaks opettajaa. Tai me haluttiin se ero.” (aineenopettaja A1)

Erityisopettajat kokevat, että he tulivat aikanaan yleisopetuksen luokkaan ikään kuin uusina työntekijöinä, minkä vuoksi yhteistyön alkutaipaleella he tyytyivät lähinnä

tarkastelemaan aineenopettajan toimintaa ja opetusmetodeja. Tunnusteleva alku ja luokan toimintaan tutustuminen ovat opettajien mukaan välttämättömyyksiä, sillä heti ensimmäisellä oppitunnilla päävastuun ottava, luokkaan uutena tuleva erityisopettaja voisi loukata kollegansa opettajuutta. Erityisopettajat eivät jääneet kuitenkaan pitkäksi aikaa pelkiksi tarkkailijoiksi, vaan opettajien välillä käytyjen keskustelujen tuloksena roolit alkoivat muotoutua melko pian yhteistyön alkamisen jälkeen. Roolin muotoutuminen tapahtui erityisopettajan ja aineenopettajan ajatusten yhteensovittamisena. Opettajien mukaan aineenopettajat halusivat tarjota erityisopettajalle tiettyä roolia, mutta erityisopettajilla oli myös oma, ammattitaitonsa pohjalta muotoutunut käsitys roolistaan luokassa. Erityisopettajat halusivat tehdä alusta asti selväksi, etteivät he olleet tulleet luokkaan koulunkäyntiavustajan rooliin, vaan tekemään työtä tasavertaisina opettajina aineenopettajien kanssa.

Havainnointiaineiston perusteella erityisopettajat eivät ajaudu koulunkäyntiavustajan rooliin oppitunneilla. Opettajat jakavat tasaisesti vastuuta oppitunnin etenemisestä, joskin toisen opettajaparin erityisopettaja kertoo olevansa erityisesti *järjestysmiehen* ja *rauhottavan tekijän* (erityisopettaja B2) rooleissa. Opettajien vastuu oppituntien johtamisesta vaihtelee oppituntikohtaisesti: joillain oppitunneilla esimerkiksi aineenopettaja on huomattavasti kollegaansa enemmän äänessä, mutta seuraavalla oppitunnilla tilanne saattaa olla jo päinvastainen. Luokan sivussa kollegansa opetusta tarkkaileva opettajakaan ei jää toimeettomaksi, vaan käy esimerkiksi tarkistamassa, ovatko oppilaat ymmärtäneet opetettavan asian tai rauhoittelemassa häliseviä oppilaita (ks. luku 5.4.). Joissakin tilanteissa erityis- ja aineenopettajan roolit saattavat unohtua opettajien vastatessa tasaisesti kaikkien oppilaiden tarpeista.

Opettajaparin osapuolten työkokemus sekä toistensa tunteminen koetaan merkitykselliseksi tekijäksi yhteistyöprosessin muotoutumisessa. Kokeneiden aineenopettajien kanssa toimivat erityisopettajat kokevat, etteivät he voisi *syödä* (erityisopettaja A2) tällaisten aineenopettajien auktoriteettia. Lisäksi kollegan entuudestaan tunteminen helpottaa roolien muotoutumista ja vähentää riskiä auktoriteettikonflikteille. Erityisopettajat kertovat kuitenkin, että *sillon kun uus opettaja aloittaa uraansa, mä koen että mun pitää olla hereillä ja antaa hänen valita tiensä*

omalle opettajuudelleen ja myötäillä sitten sitä. (erityisopettaja A2) Mikäli erityisopettaja ottaisi tällaisen yhteistyön alussa liikaa ohjia omiin käsiinsä, voisi uuden opettajan oman opettajuuden kehittyminen vaarantua.

Vaikka erityisopettajat haluavat tuoda omia ajatuksiaan ja toimintatapojaan yhteistyöprosessiin mukaan, he eivät halua kuitenkaan ylittää aineenopettajan auktoriteettia. Useimmilla oppitunneilla aineenopettaja vastaa uuden asian opettamisesta ryhmälle. Tässä yhteydessä opettajat korostavat aineenopettajan syvällisempää aineenhallintaa erityisopettajan vastaavaan verrattuna. Kertaustunneilla erityisopettaja on kuitenkin usein opetusvastuussa opettaessaan *mopotasolla* (erityisopettaja A2), jolla tarkoitetaan asian opettamista mahdollisimman yksinkertaisella ja pelkistetyllä tavalla. Aineenopettaja saattaa välillä lisätä erityisopettajan kertaukseen asioita ns. oikealla matematiikan kielellä, mikäli hän kokee tämän tarpeelliseksi.

Opettajat jakavat vastuuta tasaisesti myös oppilasarviointeja tehdessään. Oppilaat saavat jokaisen noin 1,5 kuukauden mittaisen jakson jälkeen numeroarvosanan kyseisen jakson matematiikan kurssista. Erityis- ja aineenopettaja keskustelevat usein jo jakson kuluessa yksittäisten oppilaiden kurssin läpäisymahdollisuuksista ja niihin liittyvistä interventioista. Jakson loppukokeiden jälkeen opettajat vaihtavat mielipiteensä oppilaalle annettavasta kurssiarvosanasta, johon vaikuttavat koearvosana sekä tuntiaktiivisuus. Toinen opettajapari suorittaa jaksoarvioinnin siten, että erityisopettaja antaa oppilaalle arvosanan yleisestä aktiivisuudesta (ahkeruus tunnilla, läsnäolomäärät jne.) ja aineenopettaja puolestaan aineenhallinnasta (kurssin loppukoe, pistokokeet). Tämän jälkeen opettajat vertailevat antamiaan arvosanojaan ja keskustellen päättävät yhdessä oppilaan lopullisen jaksoarvosanan.

5.3 Yhteistyötä vaativa suunnittelu

Opettajaparit suunnittelevat toimintaansa keskustelemalla menneistä oppitunneista sekä neuvottelemalla tulevista tavoitteista ja oppisisällöistä. Lisäksi he kommunikoivat oppituntien aikana keskenään tunnin etenemiseen liittyen. Olemme jakaneet opettajien suunnittelun oppituntien ulkopuoliseen ja oppituntien aikana tapahtuvaan toimintaan.

Suunnittelu oppituntien ulkopuolella

Opettajat suunnittelevat toimintaansa pitemmän aikavälin kannalta aina jaksojen vaihtumisen yhteydessä. He kertaavat päätyneen jakson tapahtumat ja pohtivat toimintatapoja ja tavoitteita alkavalle jaksolle. Lisäksi opettajat kertovat pitävänsä ainakin yhden laajemman keskustelutuokion kerran sekä syksyllä että keväällä. Syksyn palaverissa kohdistetaan katseita alkavaan lukuvuoteen ja pohditaan, mitä asioita voisi muuttaa ja mitä säilyttää ennallaan edellisestä lukuvuodesta. Kevään palaverissa puolestaan arvioidaan päättymässä olevan lukuvuoden tapahtumia.

Viikkotasolla opettajilla ei ole suunnitteluun erityisesti varattua aikaa. Opetuksen yhteinen suunnitteleminen tapahtuu useimmiten joko samanaikaisopetustuntia edeltävällä välitunnilla tai oppitunnin päättymisen jälkeen, jolloin oppilaiden poistuttua opettajat jäävät muutamaksi minuutiksi luokkahuoneeseen. Näissä kohtaamisissa vaihdetaan ajatuksia päätyneestä oppitunnista ja sovitaan lyhyesti, kuinka opetus jatkuu seuraavalla oppitunnilla. Näitä suunnittelutuokioita opettajat pitävät kaikista tärkeimpinä. Vaikka yhteistä suunnittelu-aikaa ei viikkotasolla juuri olekaan, opettajat ovat melko tyytyväisiä nykytilanteeseen, sillä heidän mielestään samanaikaisopetus toimii riittävän hyvin nykyisellä vähäiselläkin suunnittelulla. Heidän mielestään pitempi suunnittelu-aika viikkoa kohti olisi positiivinen, mutta epärealistinen asia.

”Ainahan tätä tietysti tehdään tässä aikarajassa mitä on, ja kyllähän joskus ajattelee, että jospa sitä aikaa olis enemmän, mutta kyllä me mun mielestä ollaan aina pystytty hoitamaan se suunnitteleminen” (erityisopettaja A2)

Kaikkea aikaa välitunneistakaan ei voi käyttää opetuksen suunnitteluun, koska opettajat kokevat tarvitsevansa myös aikaa rauhoittua ja antaa ajatusten levätä esimerkiksi kahvikupillisen ääressä. Opettajat epäilevät, ettei laajempi suunnittelu toisi juurikaan lisäarvoa opetuksen laatuun ja korostavat jälleen sekä omaan että kollegan

ammattitaitoon luottamisen merkitystä. Oppitunnille voi tulla sitä ennalta suunnittelematta, sillä molemmat opettajat tietävät, mitä tehdä.

Seuraava esimerkki on yksi havainnointiemme tyypillisimmistä tavoista suunnitella seuraavan tunnin kulkua edellisen tunnin lopussa noin viiden minuutin aikana:

Anna (erityisopettaja) ja Mikko (aineenopettaja) keskusteleivat seuraavan tunnin työjärjestyksestä ja tehtävistä. Annalla on ajatus, miten taulutyöskentely rakennetaan. Anna näyttää ideansa taululla Mikolle ja Mikko kertoo väliin omia ideoitaan.

Mikko: *”Toisin sanoen meille on tulossa mopoversio ja sitten kauniimpi versio.”*

Anna ja Mikko jatkavat pohdintaa siitä, miten kaavojen logiikka kannattaisi kerrata oppilaille. Keskustelu etenee vuoropuheluna, johon kumpikin lisää jatkuvasti omia ajatuksiaan. Anna korostaa opetuksen suunnittelussa heikompiensoisten oppilaiden näkökulmaa ja Mikko kiinnittää huomion taitavampien oppilaiden huomioimiseen.

Anna: *”Olisko se niin, että mä otan tän mopoversion ja sä otat tän (kauniimman version)?”*

Mikko: *”Joo.”*

Anna: *”Vielä kun muistais tän (suunnitelman) maanantaina.”*

(opettajapari A)

Esimerkistä käy hyvin ilmi suunnittelun vastavuoroisuus, jossa asiantuntijuus yhdistetään vastaamaan erilaisten oppijoiden tarpeita. Suunnittelun toteutuminen on puolestaan kiinni monista tekijöistä, kuten oppilaiden osallistumisesta tunnille, tekemättä jääneistä tehtävistä jne. Seuraava esimerkki suunnittelun toteutumisesta oppitunnilla on jatkoa edellisen esimerkin suunnittelutuokiolle:

Anna aloittaa kaavojen kertaamisen aiemmin suunnitellulla tavalla taululle.

Mikko siirtää erään oppilaan toiseen paikkaan istumaan ja kerää samalla oppilailta tunnin alussa tehdyt kaavatestit. Anna opettaa taululla kaavoja ja Mikko on siirtynyt istumaan luokan takaosaan tarkistamaan testejä.

Myöhästynyt oppilas tulee luokkaan, mutta tunti jatkuu ilman keskeytystä.

Anna on edelleen opettamassa taululla ja sanoo oppilaille: *”Jos sä lasket näin, sä et saa täysiä pisteitä, mutta Mikko kertoo kohta, miten lasket, että saat.”*

Anna selittää eräälle oppilaalle mittayksikön muuntamista ja myös Mikko menee selvittämään tilannetta taululle.

Anna: *”Jos osaat laittaa kuutiosenttimetrit suoraan litroiksi niin laita, mutta minä en osaa.”*

Mikko: *”Aika harva osaa.”*

Anna jatkaa esimerkkilaskun laskemista taululla ja kysyy Mikolta: *”Mä pyöristän, vai?”*

Mikko hymähtää myöntävästi ja poistuu sitten luokasta.

Anna jatkaa opettamista. Mikko tulee takaisin luokkaan.

Anna: *”Nyt Mikko näyttää teille, miten pitää tehdä matemaattiset merkinnät.”*

Anna menee istumaan luokan takaosaan ja Mikko siirtyy taululle.

Mikko: *”Nyt osa on laskenut lukujen avulla, mut oisko paha jos lisättäis nää kaavat tähän?”*

Anna sanoo luokan takaa: *” Osa teistä on jo laskenut näin.”*

Mikko jatkaa opettamista. Anna tulee taululle tarkentamaan miksi kaavat on tärkeää muistaa ja merkitä ylös.

Anna: *”Ja samalla muistatte, mitä pitää tehdä. Niinkun mäkin unohdin ja tein virheen...”*

Mikko: *”Se oli hyvä esimerkki.”*

Mikko jatkaa opettamista ja selittää, miten pyöristetään. Anna kertoo omia havaintojaan väliin. (opettajapari A)

Esimerkissä suunnittelun toteutumisesta oppitunnilla selviää, että etukäteen tehdyn suunnitelman pohja säilyy samana, mutta se muuntautuu kontekstin (esim. odotettua vähemmän oppilaita oppitunnilla) vaatimalla tavalla, jolloin myös opettajien on pystyttävä muuntamaan toimintaansa ilman yhteistä neuvonpitoa. Lisäksi esimerkistä ilmenee, miten opettajat ottavat toisensa mukaan toimintaan esimerkiksi kysymällä ja varmistamalla asioita toiselta (ks. luku 5.4.). Opettajien mukaan yhteistyössä on tärkeää

uskaltaa soveltaa, sillä liian yksityiskohtaisesta suunnittelusta voi opettajien mukaan tulla *kiveenhakattu fiilis* (erityisopettaja B2) eli vaarana on opettamisen muuttuminen staattiseksi toiminnaksi, jossa ei esiinny luovia ratkaisuja. Mikäli opetus on suunniteltu liian orjallisesti ennakkoon, voi prosessista helposti unohtua tärkeä elementti, oppija. Opettajien mukaan suunnitteluajan määrän tarpeellisuus riippuu opettajien yksilöllisistä opetustyyleistä. Jotkut opettajat vaativat suunnitteluaikaa enemmän, kun taas toisille riittää asioiden läpikäyminen nopeasti. Kyse on samojen asioiden läpikäymisestä, ja osa opettajista haluaa *selventää syvällisemmin tai useemmalla sanalla sitä samaa ongelmavyyhtee* (erityisopettaja B2).

”Että aina kun me mennään luokkaan, niin Annalla (erityisopettaja) on kuitenkin jonkinlainen suunnitelma olemassa ja on se sitten pitempi tai lyhyempi suunnitelma, niin sulla on joku äly mitä siellä tapahtuu, ja silloin sä pystyt reagoimaan. Ainakin minun mielestä. Mutta sitten jos on erityisopettaja, joka ei pysty millään tavalla osallistumaan suunnitteluun, niin ei reagoi myöskään siellä tunnilla, ja se on sit vähän niin kuin avustaja.” (aineenopettaja A1)

Suunnittelu oppituntien yhteydessä

Opettajien toiminnassa korostuu joustavuus. Tämä näkyy oppitunneilla siten, että opettajat vaihtavat usein ajatuksiaan kesken opetuksen siitä, missä vaiheessa ollaan menossa ja kuinka jatketaan eteenpäin. Ennalta löyhästi suunniteltu oppitunnin kulku saattaa muuttua yhtäkkiä joko toisen opettajan tai molempien yhteisestä aloitteesta.

Neuvottelu oppitunneilla tarkoittaa opettajien toiminnassa sitä, että he vaihtavat ajatuksiaan esimerkiksi opetettavasta asiasta tai tunnin jatkamistavasta. Usein neuvottelua seuraa opetusvastuun vaihto luokan edessä. Aineenopettaja saattaa esimerkiksi selittää käsitteitä kalvolla, kun erityisopettaja keskeyttää tämän ja ehdottaa, että he siirtyisivät seuraavaksi uuden tehtävän käsittelyyn. Aineenopettajan vastattua kysymykseen myönteisesti erityisopettaja alkaa esitellä tätä uutta tehtävää oppilaille. Seuraavassa esimerkissä opettajat vaihtavat opetusvastuuta neuvottelemalla:

Anna: *”Me tähdätään siihen, että te käytätte tällaista merkintää.”* Anna kirjoittaa taululle $f(x)$.

Anna sanoo Mikolle: *”Tää tulee nopeesti?”* ja lisää merkintöjä taululle.

Mikko: *”Joo mä kerron tän nopeasti!”* Mikko siirtyy taululle opettamaan $f(x)$ – asiaa. (opettajapari A)

Oppituntien aikana havaitsimme myös paljon opettajien välistä hiljaista keskustelua, josta osa saattaa hyvinkin olla eräänlaista neuvottelua. Opettajat keskustelevat yleensä lyhyen aikaa joko luokan edessä tai keskellä kuiskaten tai hyvin hiljaisella puheäänellä. Emme kyenneet kuulemaan, mistä opettajat keskustelevat näissä kohtaamisissa. Monissa tapauksissa opettajilla on kuitenkin käsissään esimerkiksi tehtävämoniste, jota he keskustellessaan tutkivat.

Raportoimisen avulla opettaja haluaa viestittää kollegalleen jotain, mitä hän aikoo seuraavaksi tehdä. Kysymyksen muodossa esitetyt ehdotukset eivät ole aitoja kysymyksiä, sillä niihin odotetaan hyväksyvää vastausta ja joka kerta sellainen myös saadaan. Opettajat raportoivat toisilleen käytännön asioista, kuten lähdöstä kopiointihuoneeseen, oppilaiden neuvomiseen liittyvistä asioista tai oppitunnin kulkuun vaikuttavista toimista, kuten seuraavassa esimerkissä tehtävien jakamisesta:

Mikko: *”Tehään niin, että Anna kiertää näyttämässä kokeita, minä kerron läksyt ja annan tehtävät.”*

Anna ja Mikko alkavat jakamaan kokeita ja tehtäviä. (opettajapari A)

5.4 Opettajien välinen yhteistyö oppitunneilla

Kuten edellä kuvailimme, opettajat suunnittelevat toimintaansa joustavasti myös oppituntien aikana. Tämän lisäksi he tekevät tunneilla monenlaista yhteistyötä. Opetus tapahtuu pääosin erilaisin yhteistyökeinoin, ja oleellinen osa näitä toimintoja on

opettajien asiantuntijuuden jakaminen. Opettajat pitävät yllä myös luokanhallintaa yhteistyötä hyväksikäyttäen.

Opettamisen eri keinot

Opetustilanteet rakentuvat usein siten, että joko toinen opettaja tai molemmat seisovat luokan edessä ja käyvät läpi opetettavaa asiaa. Samanaikaisopetus tuo opettamiseen oman leimansa, sillä vain harvoissa tilanteissa opetustilanne etenee pelkästään toisen opettajan toimesta. Useimmissa tilanteissa molemmat opettajat ovat jossain vaiheessa äänessä ja opetusvastuu opettajalta toiselle saattaa vaihtua yhden asian opetuksen aikana useamman kerran.

Opettajan opettaessa asiaa luokalle toinen opettaja saattaa keskeyttää tämän ja lisätä esitykseen omia havaintojaan. Tällaista täydentämistä käytetään opetusyhteistyön keinona melko usein. Opetustuokion alussa toinen opettaja seuraa kollegansa opetusta tämän vierellä luokan edessä, luokan sivulla tai takaosassa, ja huomattuaan täydentämisen tarpeen ottaa itselleen puheenvuoron hetkeksi. Täydentämisen jälkeen opetusta alun perin johtanut opettaja ottaa jälleen opetusvastuun. Opettajat kertoivat haastatteluissa, että he kokevat tällaisen toiminnan luonnolliseksi yhteistyön muodoksi, eivätkä ärsyynny kollegan väliintulosta tai koe sitä tunkeiluksi. Myös seuraavassa esimerkissä erityisopettaja ottaa myönteisesti vastaan aineenopettajan täydentämisen:

Anna kertoo kaavoja taululla ja opettaa samalla luokkaa. Mikko kiertelee ja menee taululle Annan viereen.

Mikko ottaa liidun ja piirtää Annan kaavan merkin ja sanoo luokalle:

”Mä monesti laitan tämmösiä omia merkkejä, että mä muistan mitä pitää laskea.

Anna: *”Just niin.” (Opettajapari A)*

Täydentämisen kaltainen yhteistyötapa opetuksessa on fokusointi. Kyseisessä opetustavassa lähtötilanne on sama kuin edellä, eli toinen opettaja johtaa opetusta toisen

seuratessa sivusta. Opetusta seurannut opettaja nostaa kollegansa esityksestä esiin jonkin tietyn asian, johon oppilaiden tulee erityisesti suunnata huomionsa. Tässä tapauksessa kyse ei siis ole uuden tiedon lisäämisestä opetettuun asiaan, vaan jo opetettuun asiaan kuuluvien erityisen tärkeiden asioiden korostaminen:

Anna palaa luokan eteen. Mikko opettaa funktion arvoa.

Anna: *”Tää on oikeasti tärkeä asia ja tää on tajuttava. Jos et tajua niin kysy.”*

(Opettajapari A)

Kahden opettajan mukanaolo näkyy positiivisesti opetuksessa esiintyvien virheiden vähenemisenä. Kun opetusta seuraava opettaja huomaa kollegansa esityksessä virheen, hän käyttää korjaamista eli keskeyttää esityksen ja korjaa siinä esiintyneen epätarkkuuden. Virheiden korjaukset otetaan vastaan rakentavasti eivätkä ne sekoita toisen opettajan esitystä:

Mikko menee Annan luo taululle ja korjaa Annan kuvaa.

Anna sanoo Mikolle: *”Aaa... annappa mä näytän.”* ja värittää ympyrän alan.

Mikko: *”Se on parempi näin.”*

Anna oppilaille: *”Mikko näytti hyvin, miten tän voi tehdä....”*

Mikko ja Anna jatkavat kaavojen selittämistä oppilaille toisiaan täydentäen.

(Opettajapari A)

Positiivista ilmapiiriä luokkaan luo myös opettajien käyttämä huumori. Vitsailemista esiintyy jonkin verran ilman opetuksellista funktiota, mutta opettajat käyttävät sitä apuna myös matematiikan asioiden opettamisessa. Erityisesti he käyttävät vitsailemista keksiessään arkielämän esimerkkejä matemaattisten lausekkeiden kuvailemisessa. Huumoria käytetään myös joissakin palautteenantotilanteissa opettajan ja oppilaan välillä.

Mikko selittää funktion lausekkeen merkitystä esimerkillä oman pikkuveljensä iästä sekä Annan pikkusiskon iästä.

Mikko ja Anna vitsailevat naisen iästä. Mikko: ”28:n jälkeen naiset täyttää vaan kuukausia.”

Mikko: ”Ville, kysy vielä se kysymys, mistä sen tietää paljonko pitää vähentää.”

Ville kysyy kysymyksen ja Mikko opettaa asian kalvolla. Esimerkissä Anna ostaa 8kg tomaatteja.

Anna: ”Opettajilla on niin hyvä palkka, että voi ostaa 8kg tomaatteja.”

Mikko: ”No niin, ja nyt lopetetaan puhe tomaateista ja puhutaan muuttujan arvosta.” (Opettajapari A)

Opettajien toiminnassa oppitunneilla esiintyy siis useita erilaisia yhteistyötapoja. Ajallisesti suurin osa oppitunneista menee kuitenkin siihen, että oppilaat laskevat itsenäisesti tehtäviään ja opettajat kiertelivät oppilaiden luona kukin omalla tahollaan. Tämä tapahtuu oppitunnin alussa uuden asian opettamisen tai vanhan sisällön kertaamisen jälkeen. Kierteleminen tarkoittaa oppilaiden neuvomista tehtävissä sekä motivointia niiden tekemiseen. Vaikka oppilaat eivät tarvitsisi apua tehtävissä, opettajat käyvät silti heidän luonaan tarkistamassa tilanteen ja kyselemässä tehtäviin liittyviä kysymyksiä tavoitteenaan varmistaa oppilaiden mahdollisimman tehokas oppiminen. Molemmissa opettajapareissa kiertely jakaantuu tasaisesti: molemmat opettajat kiertelivät lähtökohtaisesti yhtä paljon kaikkien oppilaiden luona, vaikka oppituntien välillä voi olla myös eroja.

Luokanhallinta

Luokanhallinta on yksi oppituntien keskeisimmistä elementeistä. Tutkimuksemme opettajat olivat yhteistyönsä alussa pohtineet ja luoneet yhteistä linjaa esimerkiksi sille, miten toimitaan, jos oppilaat eivät tee annettuja tehtäviä. Yhteisen linjan vetämistä helpottavat samanlaiset odotukset käyttäytymiselle sekä yhdenmukainen suhtautuminen epätoivottuun käyttäytymiseen:

”Ehkä se on siinäkin, että koulullahan on erilaisia lähestymistapoja, ja me ollaan Mikon kanssa niitä, että kun on kourallinen opettajia, jotka käytäviltä heittää oppilaita, et mihin tää kuuluu ja missä sun pitäis olla, niin me ollaan kuitenkin molemmat niitä. Että meillä on tavallaan niin kuin tiukemmat rajat. Et en tiedä olisko siinä sitten jotain, jos opettajat ei olisikaan niitä kumpikin.”
(erityisopettaja A2)

Havainnointiemme mukaan opettajat jakavat melko tasaisesti vastuun luokan hallinnasta ja tukevat toisiaan päätöksenteossa. Opettajien mukaan toisen opettajan tuki luokanhallinnassa onkin erityisen tärkeä, sillä silloin on helpompi arvioida, onko itse tehnyt tarvittavansa oppimisen eteen:

”No se mistä meillä jossain vaiheessa oli epäselvyyksiä oli justiin se, että mitä me tehdään jos ne ei tee. Ja sithän me päädyttiin siihen, että me seistiin käsillä ja päällä ja kun se ei auttanut niin tultiin tulokseen, että me ei voida enää tehdä mitään.” (erityisopettaja A2)

Havaitsimme opettajien oppituntien aikaisessa toiminnassa useita erilaisia keinoja ylläpitää luokanhallintaa. Toistaminen tarkoittaa opettajien toiminnassa tilanteita, joissa toinen opettaja sanoo oppilaille uudestaan kollegansa viestin tarkoituksenaan saada oppilaat toimimaan opettajien haluamalla tavalla. Jos esimerkiksi aineenopettaja on kehottanut oppilaita ottamaan kirjat esille, saattaa erityisopettaja antaa perään saman ohjeen, mikäli jotkut oppilaat eivät ole ottaneet kirjoja esiin ensimmäisestä kehotuksesta huolimatta. Seuraavassa esimerkissä vastaavanlainen toistaminen ilmenee automaattisen kaltaisena reaktiona oppilaan kysymykseen:

Oppilas : *”Anna, mitä mun pitää tehdä?”*

Anna: *”Kuunnella! Kuunnella!”*

Mikko: *”Kuunnella!”* (Opettajapari A)

Opettajat käyttävät täydentämistä silloin, kun he haluavat lisätä jotain kollegansa luokanhallintaan liittyvään puheenvuoroon. Täydentäminen on täten samantyylistä kuin

opettamisen yhteydessä, mutta luokanhallinnassa tarkoituksena ei ole opettaa oppilaille mitään aineeseen liittyvää asiaa. Toinen opettaja saattaa esimerkiksi kieltää oppilaita pakkaamasta reppujaan, jolloin kollega lisää tähän viestiin vielä jonkin aiheeseen liittyvän huomautuksen. Seuraavassa esimerkissä toinen opettajista muotoilee uudelleen ensimmäisen opettajan kehottavan lauseen oppilaille:

Liisa: *"Teillä pitäis olla se murtolaskumoniste matkassa."*

Oppilas: *"Mutku... ei oo."*

Liisa: *"Mutku mutku..."*

Pekka: *"Kysytään näin, että kenellä ei oo?"* (Opettajapari B)

Opettajat käyttävät perustelemista, kun he haluavat kertoa oppilaille, miksi näiden tulisi toimia opettajien haluamalla tavalla. Toisen opettajan annettua oppilaille jonkin ohjeen, saattaa kollega vielä tämän jälkeen kertoa perustelut sille, miksi tämän ohjeen noudattaminen olisi erityisen tärkeää.

Mikko: *"Sini, pää kiinni."* Mikko jatkaa opetusta.

Anna: *"Hei nyt on sellainen asia, että menee helposti sekasin. Kannattaa kuunnella."* (Opettajapari A)

Opetusmetodien tavoin myös luokanhallinnan yhteydessä esiintyy opettajien aloitteesta lähtevää vitsailemista. Mikäli oppilaat eivät toimi opettajien haluamalla tavalla, opettajat saattavat yrittää saada oppilaat työskentelemään huumorin avulla. Monesti tällainen huumori on tietyllä tavalla sarkastista, mutta kuitenkin hyvätahtoista.

Kaksi oppilasta kikattavat:

Liisa: *"Ei matska saa näin hauskaa olla!"*

Pekka: *"Suorastaan naurettavaa."* (nauraa)

Liisa: *"Suorastaan naurettavaa."* (nauraa) (Opettajapari B)

Vaikka vastuu luokanhallinnasta onkin opettajien yhteisesti jakama, vastuuta yksittäisistä oppilaista voidaan vaihdella kesken oppitunnin. Tyypillisesti tällaiset

tilanteet etenevät siten, että aluksi toinen opettajista neuvoo jotakin tiettyä oppilasta, minkä jälkeen toinen opettaja ottaa vastuun tilanteesta joko omasta aloitteestaan tai toisen opettajan pyynnöstä. Vastuun jakamista tapahtuu usein tilanteissa, joissa oppilas ei suostu yhteistyöhön toisen opettajan kanssa.

”Että sanotaanko, että ei semmosta pitkänlinjan jakoa, että mulle nuo ja mulle nuo, mutta tunnin sisällä, että jos on ite käyny kokeilemassa jotain oppilasta, että lähtekö tekemään jotain vai ei, niin sitten voi käydä sanomassa, että otahan sää lopputunti kun mä en saa, tai jotakin.” (erityisopettaja A2)

Tiedonjako

Jaetun asiantuntijuuden näkökulmasta tutkimamme opettajat hyötyvät toistensa osaamisesta ja asiantuntijuudesta vastavuoroisesti tarjoamalla omia vahvuuksiaan toisen käyttöön. Opettajien mukaan samanaikaisopetus on tehokasta, koska kyseisessä menetelmässä voidaan yhdistää kahdenlaista pedagogista osaamista. Kuten aiemmin huomasimme, aineenopettajilla on syvällisempi osaaminen aineen, tässä tapauksessa matematiikan hallinnassa, kun taas erityisopettajilla on laajaa tietoa erityisesti oppilaiden oppimis- ja käyttäytymisvaikeuksista. Opettajat kykenevät yhdistämään nämä toistensa vahvuudet tarjoamalla osaamistaan kollegalleen tilanteissa, joissa tämän oma osaaminen ei riitä. Tällöin kyse on juuri asiantuntijuuden jakamisesta.

Asiantuntijuuden jakamista esiintyy useimmiten opettajan opettaessa asiaa koko ryhmälle tai neuvoessa yksittäistä oppilasta tämän tehtävissä. Opetusta johtava opettaja huomaa, että hän ei ymmärrä opetettavaa kohtaa tai ei osaa opettaa sitä mielestään järkevällä tavalla. Tällöin toinen opettaja tulee apuun kertoen kollegalleen neuvot tilanteeseen tai ottaen itse opetusvastuun. Yleisin esimerkki tämänkaltaisesta tilanteesta on erityisopettajan johtama opetustuokio, jossa opettajalla ilmenee vaikeuksia jonkin aineenhallintaan liittyvän asian opettamisessa. Tällöin aineenopettaja tarjoaa aineenhallinnallista osaamistaan tilanteen ratkaisemiseksi:

Pekka menee Liisan luo monisteen kanssa:

Pekka sanoo Liisalle: ”*Konsultti. Selitäksä tän näin... vai näin?*”

Liisa selittää Pekalle oikean laskutavan. Pekka menee oppilaan luo monisteen kanssa. (Opettajapari B)

Erityisopettajien mukaan he pystyvät luottamaan täysin siihen, että aineenopettaja hallitsee aineen ja tarjoaa apuaan aina tarvittaessa. Asiantuntijuuden jakamista tapahtuu myös toiseen suuntaan. Näissä tilanteissa aineenopettajalla on vaikeuksia saada esimerkiksi tietty oppilas tekemään tehtäviä, jolloin hän kutsuu erityisopettajan oppilaan luokse ja lähtee itse kiertelemään muiden oppilaiden pariin.

Oppitunneilla esiintyy myös paljon tilanteita, joissa avun tarve ei johdu omasta osaamattomuudesta suhteessa toisen pätevyyteen, vaan tiedon puutteesta. Tällöin opettajat jakavat toisilleen informaatiota eli helpottavat tunnin sujuvuutta kyselemällä ja tiedottamalla toisiaan käytännön asioista (esim. monisteiden riittävyys, laskimen toiminta). Tällaisissa tilanteissa ei tapahdu varsinaista asiantuntijuuden jakamista, sillä asiat eivät liity oppiainesisältöön tai pedagogiseen osaamiseen:

Anna vie yhden laskimen Mikon luo:

Anna: ”*Vaihdetaanko näihin pattereita?*”

Mikko: ”*Kyllä niihin kai vaihetaan.*” (A)”

5.5 Samanaikaisopetuksen arvioiminen

Tuki oppilaille nopeasti ja ilman leimautumisen pelkoa

Samanaikaisopetusta toteuttavat opettajat kokevat samanaikaisopetuksen erityisopetusta oppilaslähtöisemmäksi, sillä eriyttämisessä pystytään yhdistämään sekä erityisopettajan erityispedagoginen asiantuntijuus että aineenopettajan oppiainesisällöllinen tuntemus. Opettajat kertovat, kuinka erillisessä erityisopetuksessa eriyttäminen on jäänyt vain

erityisopettajan harteille, jolloin yleisopetuksen kirjat ovat vaikuttaneet liian vaikeilta ja toisaalta erityisopettajalla ei ole *ammattitaitoo, että ois osannu ottaa seiskan kirjan ja karsia sieltä* (erityisopettaja A2). Samanaikaisopetuksessa opetuksen oppilaskohtaisessa suunnittelussa hyödynnetään puolestaan kummankin opettajan asiantuntijuutta. Opettajat kertovat kummankin opettajan olevan samanaikaisopetuksessa selvillä oppilaiden henkilökohtaisista opetussuunnitelmista, vaikka he vuorottelevat mukautettujen tehtävien laatimisessa. Tämän seurauksena yhteistyön tulokset näkyvät yleisopetuksen tehtävien hieman helpotettuina versioina sen sijaan, että tehtävien vaikeustaso olisi laskenut radikaalisti, kuten erillisessä erityisopetuksessa koetaan usein käyvän.

Erillisessä erityisopetuksessa ongelmana on ollut opettajien mukaan myös se, että runsaasti karsitut oppiainesisällöt varmistavat oppilaan pysymisen erityisopetuksessa sen sijaan, että oppilas pystyisi palaamaan kokonaan tai edes osittain yleisopetukseen. Toinen opettajapari korostaakin, että samanaikaisopetuksen alettua ne ryhmän oppilaat, joilla oli aiemmin henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) ja jotka kävivät erityisopetuksessa, eivät enää tarvitse HOJKS:aa vaan *ymmärtävät matematiikkaa ja ne kumpikin on pystynyt ihan tekemään yleisopetuksen numeroita* (erityisopettaja A2). Samanaikaisopetukseen siirtäminen on siis vaikuttanut positiivisesti joidenkin oppilaiden arvosanoihin.

Kahden opettajan työskennellessä samassa luokkatilassa avun tarjoaminen oppilaille on nopeaa. Erityisesti heikoilla oppilailla palautteen nopea tarjoaminen koetaan merkittävänä hyötynä, sillä se lisää oppilaiden motivaatiota ja vähentää turhautumisen tunteita. Avun ja palautteen nopean tarjoamisen on huomattu vähentävän myös häiriökäyttäytymistä ja pitävän oppilaat intensiivisemmin työn parissa, mikä näkyy suoraan oppimisessa harjoittelumäärän lisääntyessä:

”Heikolla laskijalla ei oo sellaista kykyä, että jos se ei osaa niin ruveta ratkomaan sitä, että mitä mä teen. Niillä on hirveen tärkeää, että joku käy sanomassa, että ”oikein”.” (erityisopettaja A2)

Yhden opettajan opettamassa heterogeenisessä ryhmässä tiedetään kokemuksen perusteella opettajalla olevan niin paljon töitä, ettei hän millään ehdi yksin auttamaan kaikkia oppilaita tai sitten hän puolestaan joutuu antamaan *periksi aika monesta asiasta, että selviää* (erityisopettaja A2). Kahden opettajan tehdessä yhteistyötä kaikki oppilaat saavat apua tarvitessaan ja myös opetuksen sisällöllistä tasoa on helpompi nostaa.

Havainnointien perusteella matematiikassa yksilöllistetyt oppilaat eivät erotu ulospäin muusta oppilasjoukosta samanaikaisopetuksen oppitunneilla, vaikka heidän tehtävänsä ja arviointinsa olisivat erilaiset verrattuna muihin. Myös opettajien haastattelujen mukaan oppilaat tuskin tietävät, kuka on erityisoppilas ja kuka ei. Sulautumista muun ryhmän joukkoon auttaa ryhmissä kaikkien oppilaiden heikohko lähtötaso, mutta erityisesti se, että eriyttämiseen saattaa olla tarve ryhtyä vasta, kun oppilaat alkavat soveltaa teoriatietoa haastavampiin laskuihin. Lisäksi samanaikaisopettajat huomioivat kaikki oppilaat tasapuolisesti ja erityinen tuki on koko ajan kaikkien oppilaiden saatavilla. Tämä taas saattaa vahvistaa opettajien ja vanhempien välistä luottamusta:

”Kyllä määhän avun haluamisen kannalta nään erittäin positiivisena että ne huomattavasti helpommin ja lempeämmin nääh huoltajat ja oppilaat ottaa yhteyttä, että auttaisitko tässä, ei oo semmosta pelkoo että otetaan erityisopetukseen. Se on niinku et otetaan johonki jostain pois ja silloin sulta jää myös jotain pois. Nyt ku tää on tää samanaikaisopetus ne pyytää hirvittävän herkästi sitä apua ja vastaanottavat, ne on motivoituneimpia siitä, että ne ei niinku häpeile siitä että mä en osaa vaan ne totee, et nauretaan yhdessä et uskalla vaan yrittää, uskalla vastata väärin.” (erityisopettaja B2)

Toisten opettajien kokemuksista ja asiantuntijuudesta hyötyminen

Perinteisen yksin tehtävän opettamisen sijaan opettajat kokevat samanaikaisopettamisen vaikuttavan myönteisesti työssä viihtymiseen sekä heidän itsensä että oppilaiden näkökulmasta:

”Se on ihan erilainen ku sä oot jossain tilassa yksin niitten kans ja sit ku sulla on joku toinen ja me tehään yhdessä tätä työtä, ni se on siis sellanen mukava ja se varmasti sitä kautta välittyy myös oppilaille.” (aineenopettaja B1)

Opettajien viihtymistä vahvistaa samanaikaisopetuksen kautta saatava työnohjauksellinen tuki. Työnohjauksesta puhuessaan opettajat korostavat oman ammattitaidon kehittymistä sekä mahdollisuutta työn reflektointiin toisen opettajan kanssa:

”Nyt mä pystyisin ottamaan sen seiskaluokan kirjan ja karsimaan, että mikä täällä on olennaista ja mikä ei. Et mä pystyisin siihen. Mä koen, että tämä on mulle ammattitaidon kannalta ollut tosi hyvä, että mä oon aineenopettajan kanssa vetänyt kolme vuotta matikkaa. Toki mä sanon, että näiden kokemusten jälkeen en helpolla irrottais oppilasta erityisopetukseen vaan yrittäisin tunkea itseni sinne kaveriksi.” (erityisopettaja A2)

Opettajien mielestä ammattitaidon kehittämiseen vaikuttavat erityisesti toisen opettajan ohjaamisen seuraaminen sekä oppituntien jälkeiset keskustelut ja menneen tunnin arvioiminen. Opetuksen tuloksellisuuspaineiden koetaan myös helpottuvan, kun opetuksen määrää ja laatua pystytään pohtimaan yhdessä kollegan kanssa. Erityisopettajat kokevat saavansa samanaikaisopetuksesta vahvistusta oppiainekohtaiseen osaamiseen ja aineenopettajat puolestaan kokevat samanaikaisopetuksen olevan *ainutkertainen mahdollisuus tehdä yhteistyötä ja saada siihen erityispedagoginen näkökulma* (aineenopettaja A1).

Vaikka varsinaista koulutusta ei järjestetä, opettajat kokevat koulun keskustelevan ja avoimen ilmapiirin olevan riittävä tuki samanaikaisopetuksen onnistumiselle. Opettajat ovat saaneet virikkeitä tai apua omaan työhön ja samanaikaisopetuksen kehittämiseen kyselemällä ja kuulostelemalla, miten muilla on mennyt ja minkälaisia ratkaisuja opetuksessa on käytetty. Jo ennen samanaikaisopetuksen yleistymistä koulun yleisenä toimintatapana oli ollut jakaa opetusmateriaaleja aineenopettajien kesken, mutta samanaikaisopetuksessa varsinkin

erityisopettajien rooli toimintaideoiden levittäjinä koulun koko henkilöstön kesken on korostunut. Samanaikaisopetuksen suomasta työnohjauksesta opettajat kiittelevät myös koulun johtoa, joka tiedostaa, ettei erityisen tuen järjestämisessä *ole yhtä ainoata oikeeta ratkasua vaan reagoidaan tarpeelliseen, tarvittavaan tilanteeseen* (erityisopettaja B2).

6 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

6.1 Tulosten yhteys aiempaan tutkimukseen

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, kuinka samanaikaisopetus rakentuu ja toteutuu käytännössä kahden opettajan välisessä yhteistyössä. Lisäksi halusimme tutkia samanaikaisopetuksen mahdollisuuksia inklusion edistämiseksi. Tutkimamme opettajat korostivat opettajien ja koko koulu yhteisön halukkuuden ja avoimuuden kyseistä menetelmää kohtaan olevan tärkeää samanaikaisopetuksen alkuvaiheessa. Opettajien välinen roolijako opetuksessa oli muotoutunut tasaiseksi, eikä opettaja - avustaja - asetelmaa syntynyt. Samanaikaisopetus osoittautui tutkimissamme ryhmissä toimivaksi menetelmäksi vähentää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden leimautumista ja lisäksi oppilaiden oppisisältöjen eriyttäminen helpottui. Opetuksen suunnittelussa korostui joustavuus ja nopeasti muuttuviin tilanteisiin reagointi, sillä jokaiselle oppitunnille ei tehty tarkkaa suunnitelmaa. Opetustoiminnassa erottui useita erilaisia yhteistyön keinoin tehtäviä opetus- sekä luokanhallintatapoja. Opettajat painottivat ammattitaidon merkitystä niin oppituntien sisällön soveltamisessa kuin erilaisten kollegoiden kanssa toimeen tulemisessa. Heille ei ollut järjestetty ulkopuolista koulutusta tai konsultaatiota samanaikaisopetukseen liittyen, mutta he kokivat tulevansa riittävän hyvin toimeen keskustelemalla samanaikaisopetuskokemuksista koulun muiden opettajien kanssa.

Yksi merkittävimmistä taustavoimista samanaikaisopetuksen taustalla on inklusioajattelu. Samanaikaisopetus nähdään yhtenä keinona leimautumisen vähentämiseksi tuomalla oppilaita pienryhmistä yleisluokkiin, joissa opettaa luokan- tai aineenopettajan lisäksi erityisopettaja. (Schaffner & Buswell 1997; Karagiannis, Stainback & Stainback 1997; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 186; Väyrynen 2001, 15.) Näin ollen siis erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ei lähetetä tukitoimien luokse, vaan tukitoimet siirtyvät heidän luokseen yleisopetuksen luokkaan (Saloviita 1999). Tutkimissamme opetusryhmissä oli mukana oppilaita, jotka olivat

opiskelleet aiemmin pienryhmissä ja olivat nyt mukana samanaikaisopetuksen yleisopetuksen ryhmässä. Näitä oppilaita ei erottanut ryhmästä lainkaan, vaan opettajat tarjosivat tukea tasaisesti kaikille ryhmän oppilaille. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat eivät siten leimautuneet, ja lisäksi muutaman tällaisen oppilaan arvosanat olivat parantuneet yleisopetukseen siirtämisen jälkeen. Sama ilmiö on havaittu myös aiemmissa tutkimuksissa (Gerber & Popp 1999; Rice & Zigmond 2000; Laakkonen 2002). Opettajat onnistuivat heterogeenisen oppilasjoukon tasavertaisessa käsittelyssä, mitä Iverson (1997) on pitänyt inklusion suurimpana haasteena. On toki muistettava, että tutkimiemme opettajien oppilasryhmät oli ennakkoon jaettu aineosaamisen mukaan, jolloin opetus toimi osittain homogeenisen ryhmän opettamisen periaattein, eikä esimerkiksi eri tavoin suoriutuvien oppilaiden yhteistoiminnallisuutta hyödynnetty opetuksessa. Tästä huolimatta ryhmissä esiintyi kuitenkin yksilöllisiä eroja niin matematiikan taitojen kuin yleisen opiskelumotivaationkin suhteen. Tutkimiemme opettajien johtamissa oppilasryhmissä voidaan siis sanoa samanaikaisopetuksen toimineen hyvänä välineenä inklusion edistämiseksi.

Viikoittainen, työaikaan sisältyvä opetuksen suunnittelu opettajien välillä on havaittu aiemmissa tutkimuksissa olevan merkittävä tekijä opetuksen onnistumisessa (Gerber & Popp 1999; Rice & Zigmond 2000; Laakkonen 2002). Tutkimamme opettajat eivät kuitenkaan pitäneet jokaviikkoista, tarkkaa opetuksen suunnittelua välttämättömyytenä, vaan heidän mielestään samanaikaisopetus voi olla toimivaa vähäisemmälläkin yhteissuunnittelulla, mikäli molemmilta opettajilta löytyy riittävästi ammattitaitoa. Tässä yhteydessä ammattitaidolla tarkoitettiin kykyä soveltaa opetusta eri tilanteiden mukaan ja reagointia nopeisiin ja yllättäviin tilanteisiin. Tällaisia etukäteissuunnitelman rikkovia tilanteita voivat olla esimerkiksi oppitunnit, joille saapuukin ainoastaan murto-osa ryhmän oppilaista tai opettajien tekemät havainnot siitä, ettei oppilaiden senhetkinen osaaminen mahdollistakaan vielä uuden asian käsittelyä, vaan vanhaa aihetta on kerrattava.

Haastattelemamme opettajat korostivat ammattitaidon merkitystä myös laadukkaan yhteistyösuhteen luomisessa ja näkivät ammatti-ihmisillä olevan kykyä tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa, vaikka henkilökiemiat eivät osuisikaan yhteen. Tämä on uusi, pohtimisen arvoinen löydös, sillä positiivisen työsuhteen luomista opettajapariin

ja toimivia henkilökemioita on pidetty tärkeinä elementteinä aikaisemmissa samanaikaisopetusta käsittelevissä tutkimuksissa (Little 2005; Simmons & Magiera 2007). Samanaikaisopetuksen harjoittamista jo opettajankoulutusvaiheessa on pidetty merkittävänä asiana (Austin 2001; Stewart & Perry 2005; Kohler-Evans 2006; Blake & Monahan 2007), mutta ainakin vielä menetelmän harjoittaminen suomalaisessa opettajankoulutuksessa on hyvin vähäistä. Samanaikaisopetuksen lisääminen opettajankoulutuksessa voisi kehittää tulevien opettajien taitoja työskennellä erilaisten kollegoiden kanssa sekä toimia nopeasti muuttuvissa opetustilanteissa. Näin ollen opettajilla olisi paremmat valmiudet juuri niissä asioissa, joita tutkimamme opettajat pitivät tärkeinä samanaikaisopetuksen onnistumisen kannalta.

Tutkimuksemme osallistuneet opettajat jakoivat opetusvastuuta tasaisesti sekä aineen- että erityisopettajan ollessa vuorollaan päävastuussa oppitunnin etenemisestä. Tämäkin tulos poikkeaa aiemmista tutkimuksista, joissa yleisopetuksen opettajan on havaittu tekevän suurimman osan opettajan töistä erityisopettajan joutuessa tahtomattaan koulunkäyntiavustajan kaltaiseen rooliin (Austin 2001; Mastropieri, Scruggs, Graetz, Norland, Gardizi & Mcduffie 2005). Ero tuloksissa voi johtua osittain siitä, että edellä mainitut aiemmat tutkimukset ovat ulkomaisia. Eri maissa on vallalla erilaisia opetuskulttuureja, ja suomalaisessa opetuskulttuurissa sekä erityis- että aineenopettajan ammattitaitoa arvostetaan yhtä paljon.

Opettajat käyttivät oppitunneilla yhteistyötä hyväkseen opettamalla oppilaita useilla erilaisilla samanaikaisopetuksen menetelmillä. Villan ym. (2004) esittelemistä samanaikaisopetuksen malleista useimmin esiintyivät tukea antava opettaminen, jolloin toinen opettaja opetti ryhmälle asiaa toisen kierrellessä oppilaiden luona sekä täydentävä opettaminen, jolloin toinen opettaja täydensi toisen esitystä lisäämällä väliin omia huomioitaan. Kyseisissä opetusmalleissa päävastuussa oleva opettaja vaihtui jopa useamman kerran yksittäisen oppitunnin aikana, joten toinen opettaja ei joutunut avustajan asemaan. Opettajien yhteistyössä oli havaittavissa joitakin elementtejä tiimiopettamisen mallista, jota Villa ym. (2004) pitävät samanaikaisopetuksen aidoimpana muotona. Opettajat tekivät muun muassa oppilasarviointit yhdessä ja vastasivat luokan kurinpidosta tasavertaisesti. Täysin puhtaaseen tiimiopettamiseen ei kuitenkaan päästy, sillä opetussisältöjen suunnittelusta vastasi lähes poikkeuksetta

aineenopettaja, kun taas ihanteellisessa tiimiopettamissuhteessa molemmat opettajat suunnittelisivat kaiken opetukseen liittyvän yhdessä (Villa ym. 2004).

Tutkimamme opettajat kykenivät hyödyntämään jaettua asiantuntijuutta samanaikaisopetusprosessissaan. Useimmiten tämä tapahtui siten, että aineenopettaja jakoi opetettavan aineen tietouttaan erityisopettajalle, kun taas tämä opetti aineenopettajille esimerkiksi luokanhallinnan ja yksittäisten oppilaiden motivoimisen taitoja. Tämä tiedonvaihto tapahtui Maeroffin (1993) mainitseman dialogisuuden kautta, jossa tiimin, tässä tapauksessa opettajaparin, jäsenet jakavat asiantuntijuutensa vastavuoroisesti toisen kanssa tavoitteenaan yhteinen päämäärä, samanaikaisopetuksen toimivuus. Tutkimamme opettajat jakoivat asiantuntijuuttaan puhumalla avoimesti toisilleen ja kommentoimalla toisiaan. Kärkkäinen (1997) pitääkin opettajatiimin tärkeimpänä työvälineenä puhetta, jolla pyritään toiminnan kehittämiseen. Idolin (1997) mukaan samanaikaisopetuksen opettajien olisi saatava ulkopuolista koulutusta muun muassa suunnitteluun, arviointiin ja päätöksentekoon, jotta heidän toimintansa voi kehittyä. Tutkimillemme opettajille ei ollut kuitenkaan järjestetty ulkopuolista konsultaatiota tai koulutusta samanaikaisopetuksesta, mutta he kertoivat tulevansa toimeen keskustelemalla kokemuksistaan koulun muiden samanaikaisopetusta harjoittavien opettajien kanssa. Olisi mielenkiintoista kuulla, muuttuisivatko tutkimukseemme osallistuneiden opettajien mielipiteet lisäkoulutuksen tarpeellisuudesta, mikäli heille tarjottaisiin sitä.

Aiempien tutkimustulosten tavoin (Rice & Zigmond 2000; Cook & Friend 2004) myös meidän tutkimukseemme osallistuneet opettajat kertoivat samanaikaisopetuksen eduksi kollegan tarjoaman tuen. Varsinkin kun oppilaiden aineosaaminen oli heikkoa, kahden opettajan läsnäolo oli hyödyllistä, jotta opettaja sai hankalissa tilanteissa apua kollegaltaan. Myös oppilaat hyötyivät samanaikaisopetuksesta, sillä kaksi opettajaa ehti antamaan yksilöllistä tukea oppilaille enemmän kuin yksi. Tutkimiemme opettajien opettamien ryhmien työrauha oli parantunut, mikä voidaan liittää Ikosen ja Virtasen (2007) esittelemän sosiaalisen oppimisympäristön ominaisuuksiin. Sama muutos havaittiin myös Aunolan (1991) samanaikaisopetusta koskevassa tutkimuksessa. Fyysisellä oppimisympäristöllä (Ikonen & Virtanen 2007) taas tarkoitetaan tilannetta, jossa opettajat ovat samassa luokkatilassa,

mutta heidän välillään ei ole juurikaan yhteistyötä (ks. myös Little 2005). Tutkimuksessamme samanaikaisopetus ei kuitenkaan jäänyt fyysisen oppimisympäristön tasolle, vaan luokkaan onnistuttiin luomaan myös sosiaalinen ja kognitiivinen (esim. oppilaiden arvosanojen paraneminen) oppimisympäristö. (Ikonen & Virtanen 2007.)

6.2 Eettisyys ja luotettavuus

Samanaikaisopetusta on tutkittu aiemmin Suomessa melko vähän, ja suurin osa samanaikaisopetukseen liittyvästä tutkimuksesta on tehty Yhdysvalloissa. Uskomme tutkimuksestamme olevan hyötyä erityisesti samanaikaisopetusta tekeville suomalaisille opettajille. Myös samanaikaisopetusta harjoittavat tai sen käyttöönottoa harkitsevat koulut voivat saada uutta tietoa kyseisestä työskentelytavasta tutkimukseemme tutustumalla. Toivomme tutkimuksemme antavan ideoita myös siihen osallistuneille opettajille, jotta hyöty yhteistyöstä olisi molemminpuolinen sekä tutkijoiden että tutkimukseen osallistuneiden opettajien kesken.

Tutkimuksessamme samanaikaisopetus koettiin toimivaksi ja hyödylliseksi opetusmenetelmäksi. Koska tutkimuksemme oli kahta opettajaparia koskeva tapaustutkimus, tuloksista ei voi tehdä koko maan samanaikaisopetusta koskevia yleistyksiä. Tutkimuksemme tulokset ovat kontekstisidonnaisia, jolloin esimerkiksi alakoulussa tai jonkin muun oppiaineen tunneilla tehty tutkimus olisi voinut antaa erilaista tietoa. Kuten Hitchcock ja Hughes (1995) toteavat, etnografisen tutkimuksen tuloksia ei yleensä voida yleistää, mutta ilmiön rakentumisesta on mahdollista saada syvällistä ja yksityiskohtaista tietoa, jota voidaan myös siirtää käytäntöön (esim. erilaiset yhteistyömuodot opettamisessa).

Pyrimme ottamaan tutkimuksessamme eettiset kysymykset mahdollisimman tarkasti huomioon, mikä onkin erityisen tärkeää juuri etnografisessa tutkimuksessa (Hitchcock & Hughes 1995). Ensin kysyimme luvan tutkimukseen tutkimuskoulun rehtorilta, joka antoi myönteisen vastauksen. Kaikki tutkimukseen osallistuneet neljä opettajaa lähtivät projektiin mukaan vapaaehtoisesti ja antoivat meille suostumuksensa esitellä heidän toimintaansa ja ajatuksiaan tutkimusraportissamme anonymieinä.

Ulkopuolinen lukija ei näin ollen pysty tunnistamaan raportissa esiintyviä opettajia tai koulua. Muutimme tutkimiemme opettajien sekä koulun nimet heti aineiston puhtaaksikirjoitusvaiheessa, joten henkilöiden ja paikkojen oikeat nimet eivät tulleet kenenkään tutkimuksen ulkopuolisen henkilön tietoon. Rajasimme tutkimuksemme koskemaan ainoastaan samanaikaisopetusta tekeviä opettajia jättäen näin ollen oppilaat ja koulun muut opettajat ja henkilökunnan pois tarkastelusta. Koska oppilaat eivät olleet tutkimuksemme kohteina, ei heiltä tai heidän huoltajiltaan tarvinnut kysyä lupaa tutkimuksen tekemiseen.

Tutkimustulostemme luotettavuutta parantaa kahden eri tutkimusmenetelmän käyttö eli metodinen triangulaatio (Hirsjärvi ym.2004). Mikäli olisimme tyytyneet pelkkään oppituntien havainnointiin, emme olisi saaneet tietää, mitä opettajat todella ajattelevat samanaikaisopetuksesta ja yhteistyöstään siihen liittyen. Haastattelujen avulla saimme vastauksia näihin kysymyksiin. Sen sijaan haastattelujen valinta ainoaksi tutkimusmenetelmäksi olisi jättänyt tutkimuksestamme pois sen elementin, mitä luokkahuoneessa todella tapahtuu samanaikaisopetusta tehtäessä. Yhdistämällä havainnointien ja haastattelujen löydökset, saimme monipuolista tietoa ilmiöstä. Haastatteluissa käsiteltiin useita teemoja, joista opettajat saivat kertoa omia ajatuksiaan vapaasti. Havainnoituja oppitunteja olisi voinut olla mahdollisesti enemmänkin, mutta tämä ei ollut ajanpuutteen sekä päällekkäisten aikataulujen vuoksi mahdollista. Toisaalta muutamilla viimeisillä havainnoimillamme oppitunneilla havaitsimme samojen asioiden alkavan toistua opettajien toiminnassa, joten tämän perusteella saavutimme havainnoinneissa saturaatiopisteen (Hirsjärvi ym. 2004).

Useamman tutkimusmenetelmän käytön lisäksi kahden tutkijan mukana olo lisäsi havainnointien ja aineiston analyysin luotettavuutta, sillä oppitunneilla nähdyt asiat eivät olleet täten täysin riippuvaisia yksittäisten henkilön kokemuksista (Olesen ym. 1994). Vaikka kumpikin meistä ”jäljitti” omaa, ennalta valittua opettajaansa, löytyi havainnointiaineistostamme paljon samoja tilanteita. Tämä johtuu siitä, että suuri osa opettajien toiminnasta oppitunnilla oli heidän kahdenkeskistä yhteistyötään. Pystyimme täten vertailemaan omia aineistojamme, ja yhdistämään molempien muistiinpanoissa esiintyneitä samoja tilanteita. Monissa tilanteissa toinen meistä oli ehtinyt kirjoittaa tilanteen toista monipuolisemmin ja tarkemmin, joten hyödynsimme silloin tätä

monipuolisempaa kuvailua. Mikäli toiselta meistä oli jäänyt jokin asia kirjoittamatta tietystä tilanteesta, löytyi se usein toisen tutkijan muistiinpanoista. Haastattelut suoritimme siten, että toinen meistä haastatteli toista opettajaparia ja toinen toista. Molempien tutkijoiden läsnäolo yksittäisessä haastattelussa olisi voinut tarjota mahdollisuuden suurempaan määrään tarkentavia tai uusia, vastauksista nousseita kysymyksiä. Kahdestaan tehty aineiston analysointiprosessi toi analyysiin lisää systemaattisuutta, millä on positiivinen vaikutus analyysin luotettavuuteen.

Vaikka useat tekijät lisäsivät tutkimuksemme luotettavuutta, emme kyenneet täydelliseen objektiivisuuteen. Erityisesti havainnointijaksomme loppupuolella huomasimme tekevämme joistain havainnoistamme automaattisia tulkintoja. Opettajien toimintatavat olivat tulleet jo siinä vaiheessa melko tutuiksi, joten usein toistuvissa tilanteissa saatoimme päätellä ennakkoon, kuinka opettajat aikovat toimia. Lisäksi saatoimme tulkita opettajien mielialoja turhankin helposti. Esimerkiksi eräällä tunnilla, jolla oppilaat olivat poikkeuksellisen äänekkäitä, ajattelimme opettajien olevan heille automaattisesti vihaisia. Emme kuitenkaan kirjanneet näitä tulkintoja muistiinpanoihimme, vaan pyrimme listaamaan mahdollisimman objektiivisesti sen, mitä opettajat tekivät. Haastatteluissa huomasimme välillä esittävämme turhankin johdattelevia kysymyksiä opettajille. Tämä tapahtui esimerkiksi silloin, kun opettajat olivat kehuneet samanaikaisopetusta, ja seuraava kysymys koski opettajien halukkuutta samanaikaisopetuksen jatkamiseen tulevaisuudessa, jolloin kysyimme johdattelevasti: *”haluatte siis varmaankin jatkaa samanaikaisopetusta myös tulevaisuudessa?”*

6.3 Tutkimus tulevaisuudessa

Tutkimuksemme kohdistui ainoastaan samanaikaisopetusta harjoittaviin opettajiin, mikä on ollut yleinen suuntaus myös aiemmissa aihetta käsittelevissä tutkimuksissa. Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää oppilaiden kokemuksia ja ajatuksia samanaikaisopetuksesta. Monissa tutkimuksissa (kts. esim. Gerber & Popp 1999 & Rice & Zigmond 2000) on kerrottu samanaikaisopetuksen hyödyistä oppilaille.

Todellisuudessa suurin osa näistä tiedoista on kuitenkin peräisin opettajilta, mikä vähentää niiden luotettavuutta. Kokemusten selvittäminen suoraan oppilailta toisi ensi käden tietoa heidän omista, ainutlaatuisista kokemuksistaan. Tutkimus voisi selvittää esimerkiksi sitä, millä tavalla oppilaat kokevat samanaikaisopetuksen eroavan perinteisestä, yhden opettajan johtamasta opetuksesta sekä millaisia vaikutuksia kahden opettajan läsnäololla on oppimiseen ja motivaatioon.

Tutkimuksemme oli aluksi vaikea löytää koulua, jossa järjestetään vakituista samanaikaisopetusta kiinteillä opettajapareilla, sillä Keski-Suomen alueella tällaisia kouluja on hyvin vähän. Mikäli samanaikaisopetuksen käyttö lisääntyy edelleen tulevaisuudessa, sen tutkimiseen sopivien koulujen ja opettajien löytäminen helpottuu. Lisäksi aiheesta voidaan tällöin tehdä laajempaa tutkimusta suuremmilla tutkimusjoukoilla, jolloin tulokset ovat paremmin yleistettävissä sekä hyödynnettävissä samanaikaisopetuksen käytännön kehittämiseen. Tällöin myös määrällisten tutkimusmenetelmien tuominen mukaan laadullisten menetelmien yhteyteen voisi olla kannattava ratkaisu.

LÄHTEET

- Angrosino, M.V. & Mays de Pérez, K.A. 2003. Rethinking Observation: From Method to Context. Teoksessa Denzin, N.K, & Lincoln, Y.S. (toim.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: Sage, 107–154.
- Aunola, M. 1991. *Samanaikaisopetusta kehittämässä*. Hämeenlinna: Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Austin, V. 2001. Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial & Special Education* 22, 245–255.
- Bauwens, J. & Hourcade, J. J. 1991. Making co-teaching a mainstreaming strategy. *Preventing School Failure* 35.
- Blake, C. & Monahan, E. C. 2007. Rethinking teacher preparation for EBD students: towards a partnership model. *Support for Learning* 22, 60–65.
- 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 24th of April 2004.
- Dieker, L. A. 2001. What are the characteristics of 'effective' middle and high school co-taught teams for students with disabilities? *Preventing School Failure* 46.
- Ellis, C. & Bochner, A.P. 2003. *Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject*. Teoksessa Denzin, N.K, & Lincoln, Y.S. (toim.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: Sage, 199–258.
- Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Opetusministeriö.
- 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* 37.

- Fontana, A. & Frey, J.H. 2003. The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text. Teoksessa Denzin, N.K, & Lincoln, Y.S. (toim.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: Sage, 61–106.
- 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* 20, 288–296.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa – kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana - lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 41–64.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995. *Ethnography - Principles in practice*. New York: Routledge.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 2000. Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice* 39, 50–56.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen K. 2001. *Erityispedagogiikan perusteet*. Juva: WSOY
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. 1995. *Research and the teacher – a qualitative introduction to school-based research*. New York: Routledge.
- Idol, L. 1997. Key questions related to building collaborative and inclusive schools. *Journal of Learning Disabilities* 30, 384–394.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen. *Eriäinen oppija – yhteiseen kouluun*. Juva: PS-kustannus, 241–253.
- Iverson, A. 1997. Strategies for managing an inclusive classroom. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion – a guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes, 297–312.
- Jahnukainen, M. (toim.) 2001. *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.

- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. 1997. Rationale for inclusive schooling. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion – a guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes, 3–28.
- Kettula, E. & Repola, T. 2008. Samanaikaisopetuksen rakentuminen ja toteutuminen opettajien kertomana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Erityispedagogiikka. Pro gradu -tutkielma.
- Kohler-Evans, P. 2006. Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. *Education* 127, 260–264.
- Kärkkäinen, M. 1997. Tiimin oppiminen organisaatiossa - tapaustutkimus opettajien tiimityöstä. Teoksessa: J. Sallila & J. Tuomisto (toim.) *Työn muutos ja oppiminen*. Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 153–172.
- Kärkkäinen, M. 1999. Teams as breakers of traditional work practices. A longitudinal study of planning and implementing curriculum units in elementary school teacher teams. University of Helsinki: Research Bulletin 100.
- Laakkonen, P. 2002. Erityisopettaja samanaikaisopettajana ja konsulttina. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 4/2002, 51–53.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana - lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 17–38.
- Lappalainen, S. 2007. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana – lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 64–81.
- Little, P. 2005. Peer coaching as a support to collaborative teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 13, 83–94.
- Maeroff, G. I. 1993. Team building for school change. Equipping teacher for new roles. New York: Teachers College Press.
- Magiera, K. & Zigmond, N. 2005. Co-teaching in middle school classrooms

- under routine conditions: Does the instructional experience differ for students with disabilities in co-taught and solo-taught classes? *Learning Disabilities Research & Practice* 20, 79–85.
- 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* 40, 260–270.
- Murawski, W. W. 2006. Student outcomes in co-taught secondary English classes: How can we improve? *Reading & Writing Quarterly* 22, 227–247.
- Murawski, W. W. & Dieker, L. A. 2004. Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *TEACHING Exceptional Children* 36, 52–58.
- Murray, C. 2004. Clarifying collaborative roles in urban high schools: general educators perspectives. *TEACHING Exceptional Children* 36, 44–51.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A., Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: Gummerus, 96–123.
- Olesen, V., Droes, N., Hatton, D., Chico, N. & Schatzman, L. 1994. Teoksessa Bryman, A. & Burgess, R.G. (toim.) *Analyzing Qualitative Data*. Lontoo: Routledge, 111–128.
- Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. 2001. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2007–2009. Jyväskylän yliopisto.
- Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana - lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 137–150.
- Rice, D. & Zigmond, N. 2000. Co-teaching in secondary schools: teacher reports of developments in Australian and American classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice* 15, 190–197.
- Ryan, G.W. & Bernard, H.R. 2003. *Data Management and Analysis Methods*.

- Teoksessa Denzin, N.K, & Lincoln, Y.S. (toim.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: Sage, 259–309.
- Salend, S., Gordon, J. & Lopez-Vona, K. 2002. Evaluating cooperative teaching teams. *Intervention in School & Clinic* 37, 195–200.
- Saloviita, T. 1999. *Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppijat tavallisella luokalla*. Jyväskylä: Gummerus.
- Schaffner, C. & Buswell, B. 1997. Ten critical elements for creating inclusive and effective school communities. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion – a guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes, 49–65.
- Sherman Heyl, B. 2001. Ethnographic interviewing. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography*. London: Sage, 369–383.
- 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* 3.
- Spradley, J.P. 1979. *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stewart, T. & Perry, B. 2005. Interdisciplinary team teaching as a model for teacher development. *Teaching English as a Second or Foreign Language* 9, 1–17.
- Thousand, J., Villa, R. & Nevin, A. 2006. The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory Into Practice* 45, 239–248.
- Venemies, A. 2007. “Mä en oo mikään yksityisyrittäjä” Erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö erityisopettajan näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Villa, R., Thousand, J. & Nevin, A. 2004. *A guide to co-teaching*. Lontoo: Sage Publications.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: Gummerus, 12–29.
- Walsh, D., Tobin, J. & Graue, M. 1993. *The interpretive voice: qualitative research in*

- early childhood education. Teoksessa B. Spodek (toim.) Handbook of research on the education of young children. New York: Macmillan, 464–476.
- Walsh, J. & Jones, B. 2004. New models of cooperative teaching. *Teaching Exceptional Children* 36, 14–20.
- Walther-Thomas, C. S. 1997. Co-teaching experiences: the benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities* 30, 395–407.
- Walther-Thomas, C. S., Bryant, M. & Chriss, S. L. 1996. Planning for effective co-teaching. *Remedial and Special Education* 17.
- Wilson, G. L. & Michaels, C. A. 2006. General and special education students' perceptions of co-teaching: Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading & Writing Quarterly* 22, 205–225.
- 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* 23, 3–14.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimustaulukko

Tutkijat	osallistujat	tutkimusongelma	aineistonkeruu	päätulokset
1.Aunola 1991.	tapaustutkimus, ammattioppilaitoksen opettajat	ohjaamisen tehostaminen, erityispedagogisen tiedon lisääminen	samanaikaisopetuksen käyttöönotto	opetukseen enemmän aikaa, työrauha parani
2.Austin 2001.	samanaikais- opetuksen opettajat (N=92)	opettajien näkemykset samanaikaisopetuksesta	survey-kysely	Opettajat pitivät samanaikaisopetusta kannattavana metodina. Luokanopettajat tekivät enemmän töitä luokassa kuin erityisopettajat.
3. Bauwens & Hourcade 1991.	kirjallisuus	samanaikaisopetus-mallit, jotka tukevat opettajien tasa-arvoisuutta luokassa	kirjallisuuskatsaus	kolme mallia, joissa erilaiset ohjaustyyli
4.Dieker 2001.	yhdeksän opettajatyöparia	samanaikaisopetuksen tehokkaat käytänteet	observoinnit, haastattelut	useita tehokkaita käytänteitä
5. Friend & Reising 1993.	kirjallisuus	samanaikaisopetuksen historian, nykypäivä ja tulevaisuus	kirjallisuuskatsaus	menetelmien kehittyminen
6.Gerber & Popp 1999.	123 samanaikais- opetuksen oppilasta	käsitykset samanaikaisopetuksesta	haastattelut	Samanaikaisopetus vahvisti oppilaiden akateemisia taitoja, arvosanoja, ymmärtämistä ja käytöstä.
7. Jang, S-J.	kokeiluryhmä: 63 oppilasta	samanaikaisopetuksen vaikutukset	oppilaiden arvosanat, kyselyt, opettajien	Samanaikaisopetuksen oppilaat menestyivät

2006.	kontrolliryhmä: 61 oppilasta, lisäksi kaksi matematiikan opettajaa	8. -luokkalaisten matematiikan taitoihin Japanissa	itsearviointit ja haastattelut sekä opetustuokioiden videoimiset	kontrolliryhmää paremmin kokeissa ja pitivät menetelmää mielekkäämpänä verrattuna perinteiseen opetusmalliin.
8. Kohler-Evans 2002.	samanaikaisopetuksen opettajat	samanaikaisopetuksen vaikutus oppimiseen	strukturoidut haastattelut	77 prosenttia opettajista piti vaikutuksia myönteisinä.
9. Kärkkäinen, M. 1999.	pysyviä tiimiopettajia viisi, väliaikaisia tiimiopettajia kahdeksan	tiimiopettajien suunnitteluprosessin eteneminen	pitkittäistutkimus (kaksi vuotta) haastattelut, kysymyslomakkeet, observointi	Tiimit eivät rakentuneet johdonmukaisesti, mutta perinteiset opetusmenetelmät murtoivat.
10. Laakkonen 2002.	tapaustutkimus, ammatillisen koulutuksen opettajat	integraation lisääminen	samanaikaisopetuksen käyttöönotto	Hylätyt suoritukset ja koulukeskeytykset vähenivät sekä opiskelijoiden itsearvostus ja henkilökunnan tieto oppimisvaikeuksista lisääntyi.
11. Magiera & Zigmond 2005.	neljä samanaikaisopetuksen luokkaa neljässä eri koulussa	samanaikaisopetus vs. perinteinen opetus	haastattelut ja observoinnit	samanaikaisopetuksen luokissa henkilökohtaista ohjausta enemmän
12. Mastropieri, Scruggs, Graetz, Norland, Gardizi & Mcduffie 2005. (neljä	12a. kaksi opettajaparia (luokan- ja erityisopettaja)	opettajien yhteistyön sujuvuus	observointi	yhteistyö toimi kaikilla osa-alueilla
	12b. yksi opettajapari (luokan- ja erityisopettaja)	opettajien yhteistyön sujuvuus	observointi ja opettajien haastattelut	Yhteistyö oli aluksi hyvää, mutta välit tulehtuivat. Opetustyyli olivat erilaiset.
	12c. kolme opettajaparia (luokan- ja erityisopettaja)	opettajien yhteistyö ja roolit	observointi & opettajien haastattelut	Luokanopettaja vastasi kokonaan opetuksesta,

tutkimusta)				erityisopettaja ohjasi oppilaita yksilöllisesti.
	12d. opettajapari (aineen- ja erityisopettaja)	opettajien yhteistyö ja roolit	observointi & opettajien haastattelut	Yhteistyö toimi ja rooleihin oltiin tyytyväisiä. keskinäinen arvostus ja kunnioitus
13. Murawski 2006.	110 9.luokan oppilasta	koulumenestys samanaikaisopetuksessa verrattuna perinteiseen opetusmalliin	”Test of Written Language III”	ei tilastollisesti merkitsevää eroa
14. Murawski & Dieker 2004.	kirjallisuus	samanaikaisopetuksen tehokkaat strategiat	kirjallisuuskatsaus	etukäteissuunnittelu, hallinnon tuki
15. Murray 2004.	toisen asteen 40 aineenopettajaa	rooli-odotukset työparilta	haastattelut ja observoinnit	vastuiden ja velvollisuuksien jakautuminen tasapuolisesti
16. Rice & Zigmund 2000.	australialaiset (N = 9) ja amerikkalaiset (N = 8) samanaikaisopetuksen opettajat	Eroavatko maiden väliset käytänteet ja tulokset toisistaan? Millaiset käytänteet?	haastattelut ja observoinnit	Ei tilastollisesti merkittävää eroa maiden välillä. Tehokkaat käytänteet vaativat etukäteissuunnittelua ja halua työskennellä yhdessä toisen kanssa.
17. Stewart & Perry 2005.	14 harjoittelevaa samanaikaisopettajaa	Kuinka samanaikaisopetus toimii mallina opettajuuden kehittymiselle?	haastattelut	Yhteisen kasvatustilafilosofian jakaminen ja roolien ja odotusten jakaminen osoittautui tärkeäksi.
18. Walsh & Jones 2004.	kirjallisuus	samanaikaisopetuksen mallit	kirjallisuuskatsaus	neljä löydettyä mallia
19. Walther-Thomas 1997.	119 opettajaa	hyödyt ja ongelmat samanaikaisopetuksesta	observoinnit, haastattelut, dokumentit:	oppilaiden kehittyminen, opettajien ammatillinen

			pitkittäistutkimus	kasvu, ongelmat suunnittelussa
20. Walther-Thomas, Chriss & Bryant 1996.	kirjallisuus	samanaikaisopetuksen suunnittelu	kirjallisuuskatsaus	paikkakunta-, rakennus- ja luokkahuonetason suunnittelu
21. Wilson & Michaels 2006.	346 samanaikaisopetuksen oppilasta	samanaikaisopetus toisen asteen englannin opetuksessa	survey-tutkimus	Opetus vastasi kaikkien oppilaiden haasteisiin, oppilaiden osallistuminen lisääntyi ja itsetunto parani.

Liite 2: Haastattelurunko

1. Miten samanaikaisopetus on aikoinaan lähtenyt liikkeelle koulussanne?
 - Milloin?
 - Kenen aloitteesta?
2. Miten samanaikaisopetus organisoitiin?
3. Oliko samanaikaisopetukseen tarjolla koulutusta/konsultaatiota?
4. Vaihdatteko toisten opettajien tai opettajaparien kanssa kokemuksia/ajatuksia samanaikaisopetuksesta?
5. Onko koko koulun henkilökunta tietoinen samanaikaisopetuksesta?
 - Minkälaisia uskotte koulun muun henkilökunnan asenteet olevan samanaikaisopetusta kohtaan?
6. (Opettajaparia A)
Kun vertaatte tämänhetkistä tilannettanne kolmen vuoden takaiseen tilanteeseen, mitkä ovat merkittävimmät erot työskentelyssänne?
7. Millaiseksi kuvailisitte omia roolejanne? Ovatko roolit muuttuneet yhteistyönne aikana?
8. Mitä hyötyä koette toisen opettajan mukanaolosta olevan oppilaiden ja oman työnne kannalta?
9. Minkälaisia ongelmia olette kohdanneet yhteistyössä ja/tai samanaikaisopetuksessa?
10. Jakautuuko mielestänne vastuu jokaisen oppilaan oppimisesta tasaisesti toistenne kesken?
11. Mitä eroa erityisoppilaiden kannalta on opiskella samanaikaisopetuksessa pienryhmään verrattuna?
12. Mitkä ovat mielestänne tärkeimmät asiat, jotka vaikuttavat samanaikaisopetuksen toimivuuteen?
13. Minkälaiset asiat vaikeuttavat samanaikaisopetuksen toimivuutta?
14. Missä asioissa olette mielestänne onnistuneet samanaikaisopetuksessa?
15. Missä asioissa näette kehittämisen tarvetta samanaikaisopetuksessa?