

Maija Takala ja Petra Paavola

OPETTAJUUDEN KEHITTYMINEN
KUMMILUOKKATOIMINNASSA

”Oon oppinut nyt tän parin kuukauden aikana enemmän ku OKL:ssä
kolmessa vuodessa”

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2014

Tekijät: Maija Takala ja Petra Paavola

Ohjaaja: Sirpa Eskelä-Haapanen

Työn nimi: Opettajuuden kehittyminen kummiluokkatoiminnassa. ”Oon oppinut nyt tän parin kuukauden aikana enemmän ku OKL:ssä kolmessa vuodessa.”

Työ: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 84 + 6

Tiivistelmä: Tässä laadullisessa tapaustutkimuksessa tarkastellaan Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen esi- ja alkuopetuksen erikoistumisopinnoissa toteutettavaa kummiluokkatoimintaa sekä sen vaikutusta luokanopettajaopiskelijoiden ammatilliseen kehittymiseen. Huomio kohdennetaan myös kummiluokkatoiminnan hyötyihin ja haasteisiin sekä niihin ideoihin, joiden kautta kummiluokkatoimintaa voitaisiin kehittää. Kummiluokkatoiminnalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa Jyväskylän Normaalikoulun alkuopetuksen luokissa tapahtuvaa ohjattua harjoittelua, johon esi- ja alkuopetukseen erikoistuvat opiskelijat osallistuvat opinnoissaan lähes koko lukuvuoden ajan.

Tutkimuksen kohdejoukko muodostui kummiluokkatoiminnan osallisista. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin opiskelijoiden kohdalla yksilöhaastatteluja sekä opintotehtäviä ja luokanlehtoreiden kohdalla ryhmähaastatteluja. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysejä ja teemoittelua käyttäen. Tutkimuksen pääteemoiksi nousivat opettajuudessa kehittyminen ammatillisten perustaitojen, kognitiivisten taitojen ja persoonallisuuden kehittymisen osa-alueilla sekä kummiluokkatoiminta inklusiivisten opetuskäytänteiden, erityisesti monipuolisen eriyttämisen ja samanaikaisopetuksen, harjoittamisen mahdollistajana.

Tutkimuksemme pohjalta kummiluokkatoiminnan voidaan todeta kehittäneen kummiopettajien opettajuutta kaikista tutkimuksen tarkasteluun valituista näkökulmista. Tulosten perusteella kummiharjoittelu antaa opiskelijoille myös mahdollisuuden pitkäkestoisen eriyttävän toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen sekä kokemuksia samanaikaisopetuksesta ja keinoista sen toteuttamiseksi. Tutkimuksen perusteella luokanopettajaopiskelijat ja luokanlehtorit kokevat kummiluokkatoiminnan antoisana ja arvokkaana toimintamuotona, mutta kehitettävää olisi eri tahojen välisessä kommunikaatiossa sekä esi- ja alkuopetuksen opintoihin kuuluvien taito- ja taideaineiden ohjauksessa.

Asiasanat: opetusharjoittelu, opettajuus, ammatillinen kehitys, inkluusio, eriyttäminen, samanaikaisopetus

Sisältö

1 JOHDANTO	1
2 KUMMILUOKKATOIMINTA	4
3 OPETTAJUUDEN KEHITTYMINEN	8
3.1 Käyttöteoria.....	10
3.2 Reflektio.....	11
4 KOHTI INKLUSIIVISTA PEDAGOGIIKKA	14
4.1 Kolmiportainen tuki	17
4.1.1 Kolmiportaisen tuen muodot.....	17
4.1.2 Eriyttäminen.....	19
4.2 Samanaikaisopetus	20
5 TUTKIMUSKYSYMYKSET	25
6 TUTKIMUKSEN KULKU	26
6.1 Tutkimuksen luonne.....	27
6.2 Kohdejoukon valinta	29
6.3 Aineisto	30
6.3.1 Haastattelut.....	31
6.3.2 Opintotehtävät	33
6.4 Aineiston analyysi.....	35
7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISET POHDINNAT	37
8 OPETTAJUUDEN KEHITTYMINEN KUMMILUOKKATOIMINNASSA.....	42
8.1 Ammatillinen kehittyminen	42
8.1.1 Opettajan ammatillisten perustaitojen kehittyminen.....	43
8.1.2 Kognitiivisten taitojen kehittyminen.....	48
8.1.3 Persoonallisuuden kehittyminen	50
8.2 Eriyttäminen.....	51
8.3 Samanaikaisopetus	55
8.4 Kummiluokkatoiminnan hyödyt ja kehitysideoita.....	61

9 YHTEENVETO JA TULEVAISUUDEN POHDINTAA.....	67
9.1 Kummiharjoittelu opettajan ammatillisen kehittymisen tukena	68
9.2 Kummiluokkatoiminnan kehittäminen	72
9.3 Mitä tulevaisuudessa?	73
LÄHTEET.....	75
LIITTEET	85
A Tutkimuslupahakemus	85
B Haastattelukysymykset kummiopettajille, syksy 2013.....	87
C Haastattelukysymykset kummiluokkien lehtoreille, syksy 2013	88
D Haastattelukysymykset kummiopettajille, kevät 2014.....	89
E Haastattelukysymykset kummiluokkien lehtoreille, kevät 2014	90

1 Johdanto

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa on luokanopettajaopiskelijalla mahdollisuus suorittaa esi- ja alkuopetuksen opintokokonaisuus (25op) osana tutkintoaan. Esi- ja alkuopetuksen opinnot sisältävät teoriaopintojen ohella ohjattua opetusharjoittelua niin kutsutun kummiluokkatoiminnan muodossa. Kyseinen opetusharjoittelu on toteutettu jo vuodesta 1995 yhteistyössä Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen ja Jyväskylän yliopiston Normaalikoulun kanssa (P. Ojala, 20.5.2014).

Käytännössä kummiluokkatoiminta toteutuu viikoittain toistuvien kummituntien myötä. Kummitunneilla luokassa on luokanlehtorin lisäksi aina useampi opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta vastaava luokanopettajaopiskelija sekä heitä ohjaava yliopiston didaktikko. Tällöin opettajilla on käytettävissään enemmän aikaa yksittäisen oppilaan kohtaamiseen ja ohjaamiseen. Luokanlehtorille kummiluokkatoiminta tarjoaa lisäksi tilaisuuden havainnoida tarkasti oman luokkansa toimintaa ja oppilaitaan useista eri näkökulmista.

Kummiluokkatoiminta luo opiskelijalle mahdollisuuden yhdistää teoriaopintojen tietopohjaa käytännön harjoittelussa. Ohjattu harjoittelu palvelee opettajan ammatillista kehittymistä tarjoamalla kokemuksellista oppimista ja sen myötä syvällistä oppimista. (Komulainen 2010, 27; Lakkala 2008, 226). Ohjatussa harjoittelussa opiskelija saa myös ohjausta reflektoidessaan käytännön kokemuksiaan sekä kehittymistään. Reflektion myötä muokkautuva käyttöteoria, kuten esimerkiksi käsitys laadukkaasta opetustyöstä, heijastuu käytännön työhön myöhemminkin. Ohjatun harjoittelun, kuten kummiluokkatoiminnan, voi täten nähdä olevan opettajan ammatillisen kasvun ja kehittymisen keskiössä. (Komulainen 2010, 27.)

Kummiluokka toimintaan kuuluu kiinteänä osana opetuksen eriyttäminen esimerkiksi pienryhmäopetuksen ja samanaikaisopetuksen muodossa. Samanaikaisopetus yhdistetään usein inklusiiviseen pedagogiikkaan ja siihen liittyy vahvasti sekä reflektiivisyys että vertaisoppiminen, jotka mahdollistavat opettajan ammatillista kehittymistä (Eskelä-Haapanen 2013, 167; Rytivaara 2012, 54). Rytivaara (2012)

esimerkiksi mainitsee samanaikaisopetuksen mahdollistavan uusien käytäntöjen ja ajattelumallien luomisen (Rytivaara 2012, 59). Tässä tutkimuksessa samanaikaisopetuksen painoarvo korostuu siksi, että sen merkitys ja toimintamuodot tulevat lisääntymään tulevaisuudessa kaikilla kouluasteilla (Eskelä-Haapanen 2013, 167). Tämä tulee ilmi muun muassa uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksessa, jossa samanaikaisopetus mainitaan yhtenä pedagogisena ratkaisuna oppilaan koulunkäynnin tueksi (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2016 luonnos, luku 7). Kummiluokkatoiminta tarjoaa opiskelijalle pitkäkestoisen kokemuksen samanaikaisopettajuudesta ja mahdollisuuden tämän tulevaisuuden taidon harjoitteluun.

Kummiluokkatoimintaa nykyisessä muodossaan ei ole Jyväskylän yliopistossa tutkittu aikaisemmin. Myöskään opiskelijoiden näkökulma ei ole ollut tutkimusten keskiössä, vaan pääpaino on ollut alkuopetusikäisten lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen tarkastelussa sekä lasten vanhempien oppimista koskevissa uskomuksissa (Lerikkanen & Rasku-Puttonen 2003, 64, 66–67). Tässä tutkimuksessa huomio haluttiin kohdentaa nimenomaan luokanopettajaksi opiskelevien ammatilliseen kehittymiseen. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisia opettajuuden kehittymistä tukevia käytänteitä erikoistuvat opiskelijat kuvailevat kummiluokkatoiminnassa olevan. Toivoimme myös saavamme tarkempaa tietoa opiskelijoiden mahdollisesta opettajuuden kehittämisestä eri osa-alueilla. Tarkastelimme aihetta erityisesti opiskelijoiden näkökulmasta, sekä opiskelijoiden itsensä että toiminnassa mukana olleiden luokanlehtoreiden kertomana. Lopuksi pohdimme kummiluokkatoiminnan kehittämismahdollisuuksia tulevaisuuden opettajankoulutuksessa.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus. Sen aineisto on kerätty yksilö- ja ryhmähaastatteluilla sekä opintotehtävistä. Aineiston analyysi on toteutettu sisällönanalyysinä teemoittelua käyttäen. Sisällönanalyysin käyttöä perustelemme sillä, että se on perus analyysimenetelmä, joka mahdollistaa monipuolisten aineistojen käytön ja sisältöjen analysoinnin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Se mahdollistaa myös informaation lisäämisen, kun hajanaisesta aineistosta muodostetaan yhtenäistä informaatiota. Sisällönanalyysi sopiikin tutkimuksemme analysointitavaksi, sillä tarkoituksena oli pyrkiä kuvaamaan kummiluokkatoimintaa sanallisesti, selkeästi ja

kokonaisvaltaisesti sekä luoda uutta tietoa kummiluokkatoiminnan kehittämiseksi. (Hämäläinen 1987, 33–34.)

Aineiston analysoinnin tekniikkana käytettiin teemoittelua. Pidimme teemoittelua sopivana aineiston järjestämisen muotona, sillä siinä painottuu mitä kustakin teemasta sanotaan, eikä mainintojen määrällä ole välttämättä merkitystä. Sen avulla on myös mahdollista vertailla valittujen teemojen esiintymistä aineistossa. (Eskola & Suoranta 2001, 174; Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Lisäksi teemoittelun avulla voidaan selkeyttää tulosten raportointia, kun tulokset voidaan esittää teemoittain (Komulainen 2010, 108).

Tutkielmamme rakentuu niin, että luvussa kaksi esitellään kummiluokkatoimintaa sekä sen tavoitteita osana esi- ja alkuopetuksen erikoistumisopintoja. Luvussa kolme paneudutaan tutkimuksen teoreettiseen pohjaan opettajuuden ammatillisen kehityksen, käyttöteorian, reflektion ja ohjatun harjoittelun näkökulmasta. Neljännessä luvussa esitellään inklusiivista pedagogiikkaa keskittyen eriyttämisen merkitykseen sekä keinoihin oppilaan oppimisen tukemisessa. Samassa luvussa avataan myös samanaikaisopetuksen käsitettä ja esitellään erilaisia muotoja sen toteuttamiseksi. Tutkimuskysymykset esitetään luvussa viisi. Kuudennessa luvussa avaamme tutkimuksemme kulun tutkimushenkilöiden valinnan, aineiston keruun sekä aineistoanalyysin kautta. Seitsemännessä luvussa puolestaan tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Tämän jälkeen esitellään tutkimustulokset luvussa kahdeksan. Luvussa yhdeksän pohditaan tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia, tehdään johtopäätöksiä ja arvioidaan tutkimustulosten hyödyntämismahdollisuuksia.

2 Kummiluokkatoiminta

Jyväskylän Opettajankoulutuslaitoksen Esi- ja alkuopetuksen 25 opintopisteen laajuinen kokonaisuus koostuu kolmesta laajasta kurssista (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010, 41–42). Esi- ja alkuopetuksen kehityspsykologiset lähtökohdat (OEAP110, 8 op) -kurssilla tarkastellaan lapsen ikäkausikehitystä sekä oppimista ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Opintojakson suoritettuaan opiskelija ymmärtää esi- ja alkuopetusikäisen lapsen kehityksen erityispiirteitä, sekä motivaation, minäkuvan ja itsesäätelytaitojen merkityksen oppimisessa. Opiskelija oppii myös arvioimaan esi- ja alkuopetusikäisen lapsen oppimisvalmiuksia ja tunnistaa kehityksessä ilmeneviä ongelmia. Esi- ja alkuopetuksen pedagoginen perusta (OEAP200, 12op) -kurssilla opiskelija puolestaan oppii lapsikeskeisen pedagogiikan lähtökohdat. Hän saa myös valmiuksia opetussuunnitelman sisältöjen integroimiseen ja eheyttämiseen sekä toimintaan yhteistyössä kotien ja moniammatillisten ryhmien kanssa. Alkuopetuksen opiskelutaitojen pedagogiikka (OEAP300, 5op) -kurssi sisältää lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen menetelmät ja prosessit, monilukutaidon käsitteen, sekä matemaattis-luonnontieteelliset lähestymistavat esi- ja alkuopetuksessa. Tavoitteena on, että kurssin jälkeen opiskelija osaa ohjata lukemaan ja kirjoittamisen oppimisen prosessia, sekä matemaattis-luonnontieteellistä oppimista ja ajattelua. Opiskelija oppii myös soveltamaan monilukutaidon käsitettä. (S. Eskelä-Haapanen, 3.6.2014.)

Opintokokonaisuuden suoritettuaan opiskelija omaa valmiudet lapsilähtöisen opetuksen toteuttamiseen esi- ja alkuopetusikäisen lapsen ikäkauden erityispiirteet huomioiden. Opiskelijalle kehittyy kyky tukea ja arvioida esi- ja alkuopetusikäisten lasten oppimisen valmiuksia ja etenemistä sekä työskentelytaitoja. Tämän lisäksi opiskelija saa oppiainekohtaista erityistietämystä, erityisesti alkuopetuksen äidinkieleen ja matematiikkaan. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010, 41–42.)

Esi- ja alkuopetuksen opintokokonaisuuden muodostavat laajat teoriaopinnot sekä käytännössä tapahtuva ohjattu harjoittelu, joiden toteutuksesta vastaavat yhteistyössä useat alojensa asiantuntijat. Teoriaopintoihin kuuluu luentoja, pienryhmäopetusta,

kirjallisia opintotehtäviä sekä alkuopetusikäisten lasten havainnointia aidoissa luokkatilanteissa. Teoriaopintojen päämääränä on syventää opiskelijan ymmärrystä esi- ja alkuopetusikäisen lapsen kehityksen keskeisistä osa-alueista sekä tarkastella oppimista motivaation, itsetunnon, tarkkaavuuden ja itsesäätelyn sekä oppimisvalmiuksien ja työskentelytaitojen näkökulmasta. Opintojen myötä opiskelija saa myös valmiuksia tunnistaa kehityksen eri osa-alueilla mahdollisesti ilmeneviä ongelmia. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010, 41–42; Pakarinen & Paavola 2013, 47–48.)

Koko lukuvuoden kestäväällä Esi- ja alkuopetuksen pedagoginen perusta -kurssilla teoria ja käytäntö kulkevat vahvasti rinnakkain kummiluokkatoiminnan muodossa. Kummiluokkatoimintaa on toteutettu erilaisin käytäntein jo vuodesta 1995 lähtien yhteistyössä Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen ja Jyväskylän Normaalikoulun alkuopetuksen luokkien kanssa (P. Ojala, 20.5.2014). Opiskelijan näkökulmasta kummiluokkatoiminnan tavoitteena on kasvattaa ja kehittää opettajuutta sekä rakentaa yksilön käyttäteoriaa (Pakarinen & Paavola 2013, 47). Tähän pyritään muun muassa tutustumalla pitkäkestoisesti, lähes lukuvuoden ajan, sekä opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen että ensimmäisen luokan opettajan ja oppilaiden toimintaan. Kummiluokkatoiminta antaa opiskelijoille myös mahdollisuuden tutustua yhteistyöhön niin moniammatillisesti kuin kotienkin kanssa. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010, 41–42.)

Lukuvuoden alussa opiskelijat jaetaan alkuopetuksen luokkiin, joiden ”kummiopettajuudesta” he vastaavat aina kevätlukukauden puoleen väliin saakka. Konkreettisesti kummiluokkatoiminta toteutuu opiskelijoiden viikoittain pitäminä kummitunteina. Opiskelijat toteuttavat jokaisen kummitunnin yhteisesti, mikä edellyttää yhteissuunnittelua ja yhdessä laaditun tuntisuunnitelman hyväksyntää sekä luokanlehtorilta että didaktikolta. Jokainen opiskelija saa luokasta myös yhden tai useamman kummioppilaan, jonka kehitystä ja toimintaa hän seuraa tarkemmin lukuvuoden aikana niin havainnoinnin kuin kirjallisten tehtävienkin muodossa. Jatkossa tässä tutkimuksessa tarkoitamme kummiopettajalla kummiluokassa harjoittelevaa luokanopettajaopiskelijaa ja kummioppilaalla ensimmäisen luokan oppilasta.

Lukuvuonna 2013–2014 kummiluokkatoiminta toteutui niin, että jokaiseen alkuopetuksen luokkaan jaettiin kuusi tai seitsemän kummiopettajaa. Kummiopettajat muodostivat keskenään opetuspareja ja kullekin opetusparille annettiin vastuulleen oma pienryhmä. Jokaisesta pienryhmästä opiskelijalle jaettiin vielä oma kummioppilas. Pienryhmiä oli kussakin alkuopetuksen luokassa kolme ja jakoperusteena toimivat luku- ja kirjoitustaidon taso, jotka oli selvitetty oppilaiden kouluvuoden alkaessa. Ryhmäjakojen myötä kummitunteja oli mahdollista toteuttaa pareittain pienryhmäopetuksena, jolloin ryhmäopetusta käytettiin systemaattisesti eriyttämisen keinona. Yhtälaillla kummitunti voitiin pitää myös koko luokan yhteisenä tuntina, josta oli vastuussa useampi luokanopettajaopiskelija. Kummitunnit antoivat näin opiskelijoille mahdollisuuden harjoitella samanaikaisopetusta kahden tai useamman opettajaopiskelijan kesken.

Syyslukukaudella 2013 kummitunteja pidettiin viikossa pääosin yksi ja se sijoittui perjantaiaamuun. Kummituntia edelsi aina niin kutsuttu observointitunti, jonka aikana opiskelijat keskittyivät havainnoimaan heille annettua aihepiiriä. Havainnoinnin kohteena oli esimerkiksi opettajan erilaiset keinot eriyttää opetusta oppitunnin aikana. Havainnot ja kokemukset purettiin yhteisesti sekä yhdistettiin teoriaopintojen aiheisiin, usein vielä saman päivän aikana. Kummituntien jälkeen opiskelijat reflektoivat myös oman kummituntinsa kulkua sekä omaa opetustaan esi- ja alkuopetuksesta vastaavan lehtorin ohjauksessa. (Ks. Komulainen, Turunen & Rohiola 2009, 204.) Alkuopetuksen luokkiin tutustumisen lisäksi painottuivat alkusyksyn kummitunnit oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon tukemiseen. Syys- ja kevätlukukauden vaihteessa äidinkielenopetusta seurasi viisi toiminnallisen matematiikan opetukseen keskittyntä oppituntia. Oppitunneilla työskenneltiin edelleen alkusyksyllä muodostetuissa pienryhmissä. Ryhmät pidettiin samoina, koska kummiopettajat olivat tulleet oppilaille tutuiksi ja päinvastoin. Ryhmäjaot eivät kuitenkaan enää perustuneet tasoryhmittelyyn, sillä tasot oli muodostettu alkusyksyn lukutaidon mukaisesti. (Ks. edellä.)

Kevätlukukaudella 2014 toiminta suuntautui niin kutsuttuun eheytyttyyn projektiin, jonka tarkoituksena oli yhdistää taito- ja taideaineita oppiainerajoja rikkoen. Projektin suunnitteluun ja toteutukseen käytettiin viikoittain kaksi oppituntia. Se valmisteltiin yhdessä oppilaiden ja luokasta vastaavien kummiopettajien kanssa. Eheytytyssä projektissa korostui myös opettajankoulutuslaitoksen taito- ja taideaineiden lehtoreiden

rooli. Eheytytyn projektin lähtökohtana oli yhdessä tekeminen, oppilaiden osallistaminen ja lapsilähtöisyys (esim. Hytönen 2008, 13–20) sekä onnistumisen elämysten tuottaminen kokonaisvaltaisen ja eriyttävän oppimisprosessin myötä. Opiskelijoille eheytetty projekti tarjosi kokemuksen pitkän opetusjakson suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista (S. Eskelä-Haapanen, 3.6.2014). Projektin tavoitteena oli valmis produktio, jonka oppilaat pääsivät esittämään vanhemmilleen ja muille alkuopetuksen luokille yhteisessä ”Eppujen illassa”. Eppujen illan myötä eheytetty projekti toimi myös kodin ja koulun välisen yhteistyön rakentajana (Pakarinen & Paavola 2013, 48–49).

Lukuvuonna 2013–2014 opetuksen päävastuu oli esi- ja alkuopetuksesta vastaavalla didaktikolla, joka osallistui niin teoriaopintojen kuin käytännön harjoittelun ohjaamiseen. Vastaavan lehtorin opetusta täydensivät Jyväskylän yliopiston varhaislapsuuden kouluvuosiin erikoistuneet asiantuntijat sekä eri oppiaineiden lehtorit matematiikassa, liikunnassa, kuvaamataidossa, käsityössä ja musiikissa. Yliopiston henkilökunnan lisäksi opiskelijoiden ohjaustoiminnassa ja käytännön harjoittelussa olivat mukana alakoulun alkuopetuksen luokanlehtorit.

3 Opettajuuden kehittyminen

Esi- ja alkuopetuksen sivuaineopintojen tavoitteena on rakentaa luokanopettajaopiskelijan omaa opettajuutta ja asiantuntemusta pienten lasten opettajana (Lerikkanen & Rasku-Puttonen 2003, 64). Pickle (1985) kuvailee opettajuudessa kehittymistä ammatillisena kypsymisenä. Opettajuudessa kypsyminen tapahtuu kolmella tasolla, joita ovat ammatillinen taso, persoonallinen taso sekä prosessitaso. Ammatilliseen tasoon kuuluvat monenlaisista tiedoista ja taidoista koostuva tietopohja, käsitys ihanneopettajasta sekä suvaitsevaisuus. Picklen mukaan kypsyminen ammatillisella tasolla näkyy siinä, että käytännöllisistä tiedoista ja taidoista liikutaan kohti teorioiden ja filosofioiden ymmärrystä sekä soveltamista. Persoonalliseen tasoon puolestaan kuuluu ymmärrys itsestä ja muista, joka toimii pohjana onnistuneelle vuorovaikutukselle. Samaan tasoon kuuluvat myös jatkuva itsensä kehittäminen sekä persoonallisen opetustyylin ja opetusfilosofian löytäminen. Kypsyminen persoonallisella tasolla tarkoittaaakin muutosta, jonka kautta rituaaleja toistavasta ja malleja imitoivasta opettajasta tulee oman henkilökohtaisen opetustyylinsä toteuttaja. Tällöin opettajalle kehittyy myös kyky perustella ja analysoida omaa toimintaansa. Prosessitasolla kypsyminen tarkoittaa Picklelle ajattelun kehittymistä konkreettisesta ajattelusta kohti abstraktia, kriittistä ja useita näkökulmia huomioivaa ajattelua. (Pickle 1985, 55–59.)

Komulainen (2010) hyödyntää ja täydentää omassa tutkimuksessaan Picklen kolmiosaista opettajuuden kehittymisen mallia. Komulainen ei kuitenkaan tarkastele opettajuuden kehittymistä Picklen tavoin kypsymisenä, vaan hän luokittelee sen ammatillisten perustaitojen, kognitiivisten taitojen sekä persoonallisuuden kehittymiseksi. Näistä ammatillisiin perustaitoihin hän laskee kuuluviksi didaktiset ja pedagogiset taidot, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot sekä oppiainehallinnan. Kognitiivisten taitojen kehityksellä hän puolestaan tarkoittaa kriittisen ajattelun kehittymistä, luovaa tiedon käyttöä sekä kykyä ennakoida seurauksia tai tulevia tapahtumia. Kognitiiviset taidot mahdollistavat myös oman toiminnan ja ajattelun välisen suhteen eli käyttöteorian tiedostamisen. Kognitiivisten taitojen oleelliseksi osaksi luetaan metakognitiiviset taidot, kuten itsesäätely ja korkeamman asteen ajattelutaidot. Metakognitio suuntaa opettajan reflektiota, ymmärrystä ja oppimista sekä

oman toiminnan kontrollia. Kognitiivisten taitojen sekä perustaitojen lisäksi opettajuuden kehittämisessä tulee Komulaisenkin mukaan huomioida opettajapersoonallisuuden kehitys, johon kuuluvat esimerkiksi oman opetus- ja kasvatustyylin löytäminen sekä ammatillisen itsetunnon kehittyminen. Näiden pohjalta on hyvä aloittaa itsenäinen työ ja niillä on myös positiivinen vaikutus työssä jaksamiseen. Tasapainoisen persoonallisuuden kehittymistä tulisikin tukea opettajakoulutuksen kaikissa vaiheissa. (Komulainen 2010, 90, 116, 128.)

Ohjatun harjoittelun paikka opettajankoulutuksessa perustuu näkemykseen siitä, että ammatillaiseksi kasvaminen ja kehittyminen vaatii niin teoreettista kuin käytännöllistäkin koulutusta ja osaamista (Komulainen 2010, 90). Ajattelun ja toiminnan vuorovaikutus luo opiskelijalle käsityksen omasta osaamisestaan sekä mahdollisuuksista soveltaa omaa osaamista käytännössä. Käytännön harjoitusta tarvitaan, jotta opiskelija tottuu ajattelun ja toiminnan yhdistämiseen. Opettajankoulutuksen tehtävänä on luoda edellytyksiä opiskelijan metakognitiivisten taitojen kehittymiselle ja ohjata tätä prosessia, jotta opiskelijasta voi tulla oman opettajuutensa kehittäjä. (Patrikainen 2009, 16.)

Ammatillinen kehittyminen nähdään sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä prosessina, jossa painottuu yhdessä tekeminen, kollektiivinen ongelmanratkaisu ja kokemusten jakaminen (Komulainen 2010, 61, 90; Rytivaara 2012, 28; Tynjälä 2002, 48–49.) Rytivaara (2012) toteaaakin, että opettajuuden kehittymistä voitaisiin tukea rohkaisemalla opettajia samanaikaisopetukseen. Samanaikaisopettajuuden hyödyksi Rytivaara (2012) nostaa kollegiaalisen tuen sekä oppimisen ja uusien käytäntöjen sekä ajatusmallien luomisen. (Rytivaara 2012, 59.) Samanaikaisopettajuus mahdollistaa myös opettajan käyttöteorian rakentumisen ja merkityksellisen toiminnan, joihin tarvitaan reflektiota yksin ja yhdessä toisten kanssa (Komulainen 2010, 90).

Tässä tutkimuksessa lähdetään ajatuksesta, että kummiopettajien ammatilliseen kehittymiseen ovat mahdollisesti vaikuttaneet teoriatieto, kummiluokkatoiminnassa saadut kokemukset, ohjaus sekä käyttöteoria, joka on muovautunut kokemuksiin ja teoreettiseen tietoon liittyvien tulkintojen kautta. Seuraavaksi erittelemme tarkemmin sekä käyttöteoriaa että reflektiota ammatillisen kehittymisen näkökulmasta.

3.1 Käyttöteoria

Opettajuuden kehittyminen on monivaiheinen prosessi, joka alkaa jo ennen opettajankoulutuslaitoksen opintoja ja jatkuu läpi työuran (Heikkinen 2001, 32). Oleellista tässä ammatillisessa kasvussa ja kehittymisessä on muutos yksilön kyvyissä sekä tavoissa ajatella ja toimia (Ruohotie & Grimmett 1996, 94–95). Jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnassa opettajana toimiminen vaatiikin kykyä mukautua uusiin haasteisiin. Tämä asettaa myös opettajankoulutuslaitokselle vaatimuksen siitä, ettei koulutuksen tuloksena tulisi olla rutiineja toistava opetuksen ohjaaja, vaan opettaja, joka kykenee tarkastelemaan omaa toimintaansa kriittisesti ja kohtaamaan muutoksia. (Krokkfors 2005, 71).

Opettajan toimintaa ohjaa käytännön tilanteissa opettajan oma henkilökohtainen käyttöteoria, joka kehittyy jatkuvasti uusien kokemusten myötä. Käyttöteoria sisältää niitä ajatuksia, ideoita ja olettamuksia, joiden kautta ihminen harkitsee, miten toimia erilaisissa tilanteissa. Käyttöteoria auttaa myös ymmärtämään työhön liittyviä rutiineja, uskomuksia tai ennakkoluuloja. Käyttöteoria syntyy yksilön omien kokemusten seurauksena sekä esimerkiksi lukemalla tai katselemalla toisten toimintaa. Se sisältää siis henkilökohtaista sekä ulkoapäin välitettyä informaatiota että eettisyyteen liittyviä tekijöitä. (Ojanen 2009, 86–88.) Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa (2010) käyttöteoria tulee esiin siten, että opiskelijan tavoitteeksi asetetaan oman kasvatus- ja opetusfilosofian rakentaminen teorian tiedon sekä harjoittelusta saatujen kokemusten ja oppimistilanteiden kautta (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010, 2).

Käyttöteoriassa on sekä intuitioon että järkeen perustuvia aineksia, jotka opettaja on persoonallisesti jäsentänyt omaan ajatteluunsa sopiviksi (Jyrhämä 2002, 32). Käyttötieto ei täten ole pelkästään kognitiivista, vaan sillä on sosiaalinen, affektiivinen ja moraalinen ulottuvuutensa (Aaltonen 2003, 83). Käyttöteoria sisältää opettajan tietoa opettajasta itsestään, kollegoista, kouluyhteisöstä, oppilaista, oppimisesta ja opettamisesta sekä oppiaineksesta ja opetussuunnitelmasta (Elbaz 1983, 5). Tieto opettajasta itsestään sisältää kaikki ne arvot, uskomukset ja tiedot, joihin yksilön toiminta perustuu (Ojanen 2009, 86–88). Tietoon itsestä sisältyy myös opettajan

mielikuva itsestään opettajana ja ammattilaisena sekä käsitys omasta asemasta, auktoriteetista ja velvollisuuksista koulussa (Elbaz 1983, 46). Tieto oppilaista puolestaan käsittää esimerkiksi opettajan mielikuvat oppilaista ryhmänä ja yksilöinä. Käyttöteoriaan kuuluu oleellisesti myös opettamista ja oppimista koskeva tiedonalue. Niihin sisältyy uskomuksia, mielikuvia ja käsityksiä opettajan opetustyylistä, opetuksen organisoinnista, vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa ja arvioinnista (Elbaz 1983, 83–84). Käyttöteoriaan kuuluu myös oppiainetta koskeva tieto, jonka Elbaz (1983) nostaa yhdeksi käyttöteorian osa-alueeksi (Elbaz 1983, 55). Viimeisenä opettajan käyttötiedon osana voidaan nähdä tieto erilaisista kouluyhteisön ja ympäristön tekijöistä (Kupiainen 2009, 53), joita ovat esimerkiksi käsitykset koulun toimintatavoista tai mahdollisuuksista ja rajoituksista.

Käyttöteorian merkitys opettajan työssä on oleellinen, sillä se vaikuttaa opettajan toimintaan (Jyrhämä 2002, 49). Aaltonen (2003) kuvailee käyttöteoriaa tietoperustana, joka vaikuttaa opetuksen suunnitteluun sekä opetuksellisiin ratkaisuihin (Aaltonen 2003, 225). Koska käyttöteorian taustalla ovat muun muassa opettajan henkilökohtaiset arvot, asenteet, ihanteet, käsitykset, kokemukset ja tieto, on käyttöteoria ratkaisevassa asemassa opettajan määrittäessä tavoitteitaan toiminnalle. Oman käyttöteorian ymmärrys sekä tavoitetietoisuus edistävät opettajan tarkoituksenmukaista toimintaa ja auttavat häntä suuntaamaan opetuksensa oppilaan kasvun edistämiseen ja oppimisen tukemiseen. (Jyrhämä 2002, 49.)

3.2 Reflektio

Opettajuuden kehittymisen tavoitteena voidaan pitää itsensä tiedostamista ja ymmärtämistä, hyvän itsetunnon saavuttamista ja persoonallisen opetustavan sekä opettajaidentiteetin löytämistä. (Väisänen & Silkelä 2000, 25.) Näiden tavoitteiden saavuttamisen ehtona voidaan pitää reflektiota, joka on lukuisten tutkijoiden mukaan yksi ammatillisen pätevyyden osatekijöistä (Ojanen 2009, 82). Reflektio liitetään erityisesti osaksi opettajan itsensä tuntemista. Sen avulla opettaja pystyy kohtaamaan itsensä ja täten oppimaan ymmärrystä ja hyväksyntää itsestään. Reflektion kautta opettaja voi tulla tietoiseksi omaa toimintaa ohjaavasta tiedosta ja sen taustalla

vaikuttavasta käyttöteoriasta. Samalla opettajan huomio kiinnittyy myös eri yhteyksissä ilmeneviin ajatuksiin ja mielikuviin. Reflektointi voidaankin ajatella välineenä, jonka avulla opettaja pystyy tarkastelemaan ja muokkaamaan omia käsityksiään, käyttäytymistään ja toimintaansa. (Ojanen 2009, 86; Talib 2008, 159–160.)

Van Manen (1991) toteaa, että reflektointi on ajattelua, mutta myös valinta siitä mihin omaa toimintaansa suuntaa. Reflektio voi suuntautua tuleviin tai jo menneisiin tapahtumiin, mutta yhtälailla se voi tapahtua hetkessä esimerkiksi ongelmanratkaisutilanteissa. (Van Manen 1991, 98, 100, 105–107.) Näin ajattelee myös Ojanen (2009), jonka mukaan reflektointi on opetustilanteissa tietoisesti tapahtuvaa ajattelun ja tekemisen välistä suhdetta, jonka kautta voidaan ymmärtää asioita uudella tavalla (Ojanen 2009, 76).

Mezirow (2000) toteaa reflektoinnin olevan ongelmanratkaisua. Hänen mukaansa reflektion alkulähteenä toimii usein todellisen elämän ongelma tai uskomus, joka kyseenalaistetaan. (Mezirow 2000, 20–21.) Reflektointi onkin parhaimmillaan omiin uskomuksiin johtavien perusteluiden tarkastelua, jolla voidaan tavoittaa oma käyttöteoria. Ojanen (2009) nostaa myös esille sen, että reflektointi voidaan nähdä syvällisenä itsensä tutkimis- ja löytämisprosessina. Ajatteluprosessin avulla yritetään ymmärtää omien kokemusten kautta syntyneitä merkityksiä sekä tutkia ja tiedostaa jäsenneityjä kokemuksia. (Ojanen 2009, 76–77, 86.) Reflektiossa on olennaista tietoisuuden lisääntyminen (Komulainen 2010, 75).

Reflektion kautta opettaja sekä ymmärtää että pystyy vaikuttamaan omiin käsityksiinsä. Tämän ajattelutavan kautta myös oppiminen nähdään muutoksia synnyttävänä tapahtumana. Toiminta muuttuu vasta silloin, kun ihmisen ajattelutavassa tapahtuu jotakin muutosta. Pelkästään uusi tieto sellaisenaan ei pysty muokkaamaan ihmisen käytöstä, sillä merkitysten tulkitseminen nähdään tapahtuvan sekä kokemusten reflektoinnin että aidon dialogin välityksellä. Dialogi voi olla yksilön oman ajattelun sisäistä toimintaa tai vastavuoroista ja molemminpuolista dialogia toisen henkilön kanssa (Ojanen 2009, 72–73, 85.) Reflektion kautta on mahdollista saavuttaa uusi ymmärtämisen taso (Komulainen 2010, 75).

Järvinen (1999) painottaa reflektointitaitojen kehittämisen tärkeyttä opettajankoulutuksen aikana. Hänen mukaansa refleктоivan opettajan kehittymiseen vaikuttavat erityisesti koulutuksen aikaiset harjoittelukokemukset sekä toimiva ohjaussuhde opettajankoulutuksen ohjaavien opettajien kanssa. (Järvinen 1999, 261.) Järvisen tavoin Mälkki ja Lindblom-Yläne (2012) korostavat ohjauksen tärkeyttä reflektoinnissa. He toteavat, että opettajuuden kehittymisen kannalta voi joskus olla ratkaisevaa, että reflektiota ohjataan ja suunnataan sellaisten aiheiden pariin, joita opiskelija itse ei ole nostonut refleктоitavaksi. (Mälkki & Lindblom-Yläne 2012, 47.)

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma (2010) määrittelee koulutuksen tavoitteeksi reflektointitaitojen osalta, että opiskelijan tulisi harjaantua tunnistamaan omia käsityksiään, tunteitaan ja toimintatapojaan vuorovaikutustilanteissa (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010, 13). Kummiluokkatoiminnassa reflektointi painottuu kummituntien jälkeiseen opetustuokioon (ks. s. 6), jolloin refleктоidaan ryhmän kesken esi- ja alkuopetuksen lehtorin ohjaamana sekä opintotehtäviin (ks. s.8), joissa pääpaino on henkilökohtaisella reflektoinnilla.

Reflektion on todettu vaikuttavan opettajuuden kehittymiseen myös siirryttäessä opiskeluista työelämään. Tukahdutetun reflektion myötä opiskelija voi kokea omaavansa vetäytyvän tai torjuvan asenteen työyhteisöään ja kollegoitaan kohtaan. Puolestaan opiskeluaikana positiivisesti kehittyneiden reflektointitaitojen nähdään olevan yhteydessä opettajan halukkuuteen ja kykyyn refleктоida toimintaansa työuran alkuvuosina. (Järvinen 1999, 261.)

4 Kohti inklusiivista pedagogiikkaa

Nykykoulussa inklusio on tavoiteltava asia (Takala 2010a, 17). Se pohjautuu Salamancan julistukseen (1994) ja sitä perustellaan ihmisten välisellä tasa-arvon periaatteella sekä vaatimuksella siitä, että kaikkia yksilöitä tulisi kohdella yhdenvertaisina yhteiskunnan jäseninä vammoista tai oppimisvaikeuksista huolimatta (UNESCO 1994; Pijl, Meijer, Hegarty 1997, 151). Kuten Lakkalakin (2009) toteaa, inklusio edistää oppilaiden oikeudenmukaista ja tasa-arvoista kohtelua, mikäli se on hyvin toteutettu. Kohti inklusioon sisältyvää tasa-arvoa tulisikin katsoa aina osallisuuden kannalta, ihmisen oikeutena osallistua oman yhteisönsä elämään. (Lakkala 2009, 211, 215.) Inklusiolla tarkoitetaan sitä, että tukitoimet tuodaan kouluun, yleisopetuksen luokkaan, sen sijaan että oppilas siirrettäisiin erityisluokalle tai -kouluun. Huomio kohdennetaan siis ympäristöön ja sen valmiuteen tarjota kaikille oppilaille mahdollisuus opiskella ikätovereidensa seurassa, omassa lähikoulussaan. (Lakkala 2009, 215; Peterson & Hittie 2003, 48; Takala 2010a, 16.) Lähikoulun käyminen tukee oppilaan kasvua sekä sosiaalisten suhteiden kehittymistä, kun oppilas saa viettää koulu- ja vapaa-ajan samassa ympäristössä (Eskelä-Haapanen 2012, 176). Saloviita (2011) kuitenkin painottaa, ettei kyse ole pelkästä ”lähikouluperiaatteesta”, vaan vammaisen oppilaan oikeudesta käydä koulua tavallisessa luokassa (Saloviita 2011, 5). Inklusioajatuksen vahvistuminen tulee esiin myös valmisteilla olevasta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016 -asiakirjasta. Sen luonnoksessa todetaan, että tuki tulisi antaa oppilaalle ensisijaisesti hänen omassa luokassaan sekä koulussaan, erilaisin joustavin järjestelyin muuttamalla ensisijaisesti koulun toimintatapoja, opetusjärjestelyjä ja oppimisympäristöjä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2016 luonnos, luku 7.)

Monissa Euroopan maissa kehitys on kulkenut kohti inklusiota, mutta Suomessa poikkeaviksi luokiteltuja lapsia siirretään pois tavallisilta luokilta yhä useammin (Saloviita 2011, 9). Erityisopetukseen siirrettyjen ja otettujen oppilaiden määrä on viime vuosikymmenten aikana lisääntynyt selvästi vuosina 1995–2010. Vuonna 1995 erityisoppilaita oli perusopetuksen oppilaista noin kolme prosenttia, kun vuonna 2010 osuus oli noussut noin 8,5 prosenttiin. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 8/2013, 7, 34) Vuonna 2011 oppimisen ja koulunkäynnin tuki kolmiportaistui, jolloin erityisen tuen

rinnalle tulivat tehostettu ja yleinen tuki (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 3, 12–15; Suomen virallinen tilasto, SVT 2013, 1; ks. myös luku 4.1). Kolmiportaistumisen jälkeen tehostettua tai erityistä tukea saavien oppilaiden määrä oli yhä nousussa. Tämä näkyy tilastoissa siten, että vuonna 2012 erityistä tukea sai 7,6% ja tehostettua tukea 5,1% peruskoululaisista. Erityistä tukea saavien oppilaiden määrä väheni edellisvuodesta seitsemän prosenttia, mutta vastaavasti tehostettua tukea saavien oppilaiden määrä kasvoi peräti 53 prosentilla. Yhteensä erityistä tai tehostettua tukea sai vuonna 2012 12,7% peruskoulun oppilasta. Luku on noin yhden prosenttiyksikön suurempi määrä kuin edellisenä vuonna. (Suomen virallinen tilasto, SVT 2013, 1, 5, 7, 9.)

Suomalaisissa kouluissa osa erityistä tukea tarvitsevista oppilaista opiskelee täysipainotteisesti erityisopetuksessa, yleisopetuksesta erillään. Osa puolestaan on osittain integroitu yleisopetuksen puolelle, jolloin he opiskelevat yleisopetuksen luokissa esimerkiksi osan oppitunneista. Loput erityistä tukea tarvitsevista lapsista saavat kaiken tarvitsemansa tuen yleisopetuksen puolella, jolloin heidän kohdallaan opetusratkaisu on inklusiivinen. (Takala 2010a, 16–17.) Yli puolet erityisen tuen oppilaista sai vuonna 2012 edelleen opetuksestaan suurimman osan aikaa erityisryhmässä (80 %). Vuonna 2012 erityisryhmässä tai erityisluokassa opiskeli 40,7 prosenttia erityistä tukea saavista peruskoulun oppilaista. Osittain yleisopetukseen integroituja oppilaita oli puolestaan 39,8 prosenttia. Inklusiivinen opetusratkaisu toteutui 19,4 prosentilla oppilaista. (Suomen virallinen tilasto, SVT 2013, 1, 6.)

Lakkalan (2008) mukaan opettajankoulutuksen ongelma on inklusion kannalta se, että koulutus jakaantuu yleisopetuksen opettajiin ja erityisopettajiin lähes kaikkialla maailmassa. Myös Suomessa opettajankoulutus on jakautunut tällä tavoin. Viime vuosina erityispedagogiikan opintoja on myös pyritty sisällyttämään luokanopettajakoulutukseen, mutta erillistä inklusiiviseen kasvatukseen keskittyvää opettajankoulutusta ei maastamme löydy lainkaan. (Lakkala 2008, 91–92.) Saloviita (2011) ei Lakkalan tavoin näe muutostarvetta opettajankoulutuksessa. Hänen mukaansa suomalainen opettajankoulutus antaa päinvastoin hyvät valmiudet kaikkien oppilaiden opettamiseen, sillä opetustaidot ovat luonteeltaan yleisiä. Saloviita sen sijaan uskoo erityisopettajien osaamiseen liittyvän tarpeetonta mystifiointia jo opettajankoulutuksesta lähtien, mikä aiheuttaa luokanopettajissa epävarmuutta ja avuttomuutta. Tämä johtaa

luokanopettajien kyvyttömyyteen tai haluttomuuteen opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. (Saloviita 2011, 19–20, 33.) Myös Florian ja Linklater (2010) painottavat inklusiivisessa pedagogiikassa muutosta ajattelu- ja lähestymistavassa. Inklusiivisen pedagogiikan pohjalla tulisi heidän mukaansa olla ajatus rikkaasta oppimisympäristöstä, joka tarjoaa saavutettavissa olevia oppimismahdollisuuksia kaikille oppilaille. (Florian & Linklater 2010, 370.)

Savonmäen (2007) mukaan opettajan ammattitaito vaatimukset ovat laajentumassa kohti yhteistoiminnallisuutta (Savonmäki 2007, 18, 168–172). Tämä korostuu inklusiivisessa pedagogiikassa, jossa opettajien yhteistyö, esimerkiksi samanaikaisopetuksen keinoin, nähdään tärkeäksi heterogeenisen luokan opettamisessa (Peterson & Hittie 2003, 135). Inklusiiviseen kouluun kuuluu, että opettajat tekevät yhteistyötä säännöllisesti ja intensiivisesti, jolloin he pystyvät suunnittelemaan opetusta sekä pohtimaan ja havainnoimaan työtään yhteisesti. Inklusiivisen pedagogiikan vahvistuessa muodostuu opiskelijoiden näkökulmasta haasteeksi se, ettei sen vaatimia taitoja päästä useinkaan harjoittelemaan koulutuksen aikana. (Lakkala 2008, 31, 102.)

Ladonlahti ja Naukkarinen (2006) toteavat, että opettajankoulutuksen pitäisi ennakoita koulun kehityksen suuntia ja valmistaa opettajia tulevaisuuden kouluihin, jossa oppilaiden moninaisuus kohdataan erilaisin opetusjärjestelyin sekä tuomalla tarvittavia palveluita tavallisiin opetusryhmiin. Heidän mukaansa kehittämistyön kohteiksi tulisi asettaa erityisesti vuorovaikutustaidot, yhdessäopettamisen mallit, moniammatillinen yhteistyö ja opetuksen eriyttäminen. (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 349, 355.) Kummiluokkatoimintaan kuuluu kiinteänä osana opetuksen eriyttäminen esimerkiksi erilaisten tehtävien ja tuotosten kautta, ohjaustapoja vaihdellen ja samanaikaisopetusta hyödyntäen. Nämä kaikki edellä mainitut tekijät kuuluvat Ladonlahden ja Naukkarisen mainitsemiin kehityskohteisiin. Samalla ne ovat keskeisiä elementtejä inklusioon pyrkivässä opetuksessa, jossa oppilaiden erilaisuus on opetuksen lähtökohtana (Lakkala 2008, 216–217). Tältä pohjalta kummiluokkatoiminta voidaan nähdä toimintana, joka pyrkii valmistamaan tulevaisuuden koulun tarpeisiin ja vaatimuksiin vastaamaan kykeneviä opettajia.

4.1 Kolmiportainen tuki

Perusopetuslain mukaan opetukseen osallistuvalla oppilaalla on oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki 30 § 1.mom., 642/2010). Opetuksen järjestäjä on vastuussa siitä, että oppilaan oikeus tukeen voi toteutua käytännössä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 10). Oppilaiden koulunkäyntiä ja oppimisen edistymistä tulee arvioida säännöllisesti, jotta tuen tarve voidaan havaita mahdollisimman varhain (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2016 luonnos, luku 7). Tämä edellyttää tuen tarpeen toteamista ja määrittelyä sekä tuen toteuttamiseen liittyvää vastuunjakoja. Tuen tarvetta määriteltäessä puhutaan kolmiportaisesta tuesta, joka on kirjattu Perusopetuksen opetussuunnitelman muutoksiin ja täydennyksiin. Se jakaa tukimuodot yleiseen tukeen, erityiseen tukeen ja tehostettuun tukeen, ottaen kuitenkin huomioon, että tuen tarve voi vaihdella tilapäisestä jatkuvaan, vähäisestä vahvempaan tai yhden tukimuodon tarpeesta useamman tukimuodon tarpeeseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 12–15). Tukimuotojen tarkoituksena on muodostaa oppilaalle oppimispolku, jossa tuen tasoilta voi siirtyä joustavasti kumpaankin suuntaan (Eskelä-Haapanen 2012, 25). Tuen kolmiportaistuminen on askel lähemmäs inklusiivisempaa koulua (Takala 2010c, 32).

4.1.1 Kolmiportaisen tuen muodot

Yleinen tuki käsittää opettajan toiminnan, jossa hän ottaa huomioon jokaisen oppilaan erilaiset lähtökohdat ja tarpeet. Onnistumista edesauttaa yhteistyö niin kotien kuin eri asiantuntijoiden kanssa sekä oppimista tukeva ilmapiiri. Toiminta yleisessä tuessa on eriyttävää, motivoivaa sekä oppimaan oppimisen taitoja vahvistavaa. Se mahdollistaa myös oppilaan oman vastuunoton opiskelustaan. Yleisen tuen ensisijainen tukimuoto on oppilaalle tarjottu tukiopetus, mutta osa-aikaista erityisopetusta tai mahdollisesti avustajan työpanosta voidaan käyttää tukimuotona ennen tehostettuun tukeen siirtymistä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 12–13; Perusopetuslaki 16 § 642/2010.)

Tehostettuun tukeen siirrytään, jos yleisen tuen piirissä annetut tukitoimet eivät ole riittäviä. Tällöin oppilaalle laaditaan henkilökohtainen oppimissuunnitelma, joka perustuu pedagogiseen arvioon. Oppimissuunnitelma on suunnitelma oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin etenemisestä, siinä tarvittavista opetusjärjestelyistä sekä oppilaan tarvitsemasta tuesta. Oppimissuunnitelma tulee myös tarkistaa, jos seurannan ja säännöllisen arvioinnin kautta huomataan muutoksia tuen tarpeessa. Oppimissuunnitelman tarkoituksena on opiskelun ja tukitoimien järjestelmällisen suunnittelun kautta tukea oppilaan oppimista, kasvua ja kehitystä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 13–14.)

Tehostetun tuen aikana kaikki yleisen tuen muodot ovat edelleen käytössä, mutta tuki on intensiivisempää ja pitkäjänteisempää. Tehostetun tuen aikana oppiaineiden oppimääriä ei voida yksilöllistää, mutta tukitoimia voidaan lisätä tarjoamalla osa-aikaista erityisopetusta, joustavia opetusryhmittelyitä sekä tehostettuja oppilashuollon palveluita. Tehostetussa tuessa painottuu edelleen luokanopettajan merkitys yksilöllisen ohjauksen tarjoajana. (Eskelä-Haapanen 2012, 24; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 13–14.)

Erityiseen tukeen tulee siirtyä silloin, kun asetettuja tavoitteita ei saavuteta yleisen ja tehostetun tuen tukitoimien avulla. Erityisen tuen antaminen edellyttää sekä pedagogista selvitystä oppilaasta että kirjallista päätöstä, jossa määritellään oppilaan tarvitsemat tuen muodot. Päätöksestä tulee käydä ilmi oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä sekä oppilaan mahdollisesti tarvitsemat avustaja- tai muut palvelut. Erityisopetus tulee järjestää joko muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla, oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioiden. Jos oppilaan oppimääriä yksilöllistetään, edellytetään myös tähän erityisen tuen päätöstä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 15–16, 27.)

Erityisen tuen piirissä ovat käytettävissä kaikki perusopetuksen tukimuodot, jotka voivat liittyä esimerkiksi opetus- ja ohjaushenkilöstöön, avustajiin, työtapoihin, välineisiin tai materiaaleihin. Kuten tehostetussa tuessa, myös erityisen tuen piirissä tulee tuentarve tarkistaa säännöllisesti sekä lain edellyttämässä puitteissa. Erityisen tuen tarkoituksena on tarjota oppilaalle suunnitelmallista ja kokonaisvaltaista tukea, jotta oppilaalla olisi mahdollisuus jatkaa opintojaan oppivelvollisuuden jälkeenkin.

(Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 15–17; Perusopetuslaki 17a § 642/2010.)

4.1.2 Eriyttäminen

Eriyttäminen liittyy kaikkeen opettamiseen, niin yleisopetuksen kuin erityisopetuksenkin puolella (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 9). Sen tavoitteena on tarjota erilaisia keinoja tehokkaaseen oppimiseen sekä auttaa jokaista oppilasta oppimaan juuri hänelle sopivalla tavalla (Tomlinson & Strickland 2005, 7). Eriyttäminen tarkoittaa, että opettaja säätelee opetustaan huomioiden oppilaiden yksilölliset tarpeet, edistymisen ja oppimisedellytykset (Lerikkanen 2008, 124). Opetuksen eriyttämisessä huomio kiinnitetään erityisesti oppilaiden erilaisiin oppimistapoihin ja -tyyleihin, rytmiin työskennellä sekä heidän kiinnostuksen kohteisiinsa. Eriyttämisessä huomioidaan täten myös oppilaan motivaatioon ja itsetuntoon liittyviä tekijöitä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 9; Tomlinson & Strickland 2005, 6–7.) Erityisesti motivaatiolla on tärkeä merkitys oppimisessa ja onkin oleellista, että opettaja seuraa ja arvioi aktiivisesti oppilaita, jotta hän löytää kullekin oppilaalle hänen motivaationsa kannalta optimaalisia haasteita (Lerikkanen 2008, 125).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset (2010) jakaa eriyttämisen kolmeen keskeiseen ulottuvuuteen, joita ovat opiskelun laajuuden, syvyyden ja etenemisnopeuden vaihtelu. Eriyttäminen voi kohdistua esimerkiksi opetuksen sisältöihin, käytettäviin opetusmateriaaleihin tai -menetelmiin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 9.) Lerikkanen (2008) laajentaa ja tarkentaa Perusopetuksen opetussuunnitelman määrittelyä eriyttämisestä. Hän luokittelee eriyttämisen neljään eri ulottuvuuteen. Niiden mukaan opettaja voi säädellä opetukseen ja oppimiseen käytettävää aikaa tai oppiaineksen laajuutta ja syvyyttä. Lisäksi Lerikkanen (2008) mainitsee eriyttämisen menetelmien tai materiaalien avulla sekä organisointiin liittyvät tekijät huomioiden. (Lerikkanen 2008, 125)

Lerkkasen mukaan (2008) ajallinen eriyttäminen tarkoittaa, että tehtäviin käytettävää aikaa säädellään oppilaan tarpeet huomioiden. Oppiaineksen laatua tai syvyyttä

vaihtelemalla voidaan puolestaan säätää opetettava aines oppilaan taitoja vastaavaksi. Tämä voi näkyä esimerkiksi oppilaan lukuläksyn pituudessa. Menetelmien ja materiaalien avulla eriyttäminen puolestaan tarkoittaa sitä, että opetusmenetelmiä sekä kokeillaan että vaihdellaan ja oppilaille tarjotaan esimerkiksi lisätehtäviä, monisteita tai pelejä. Menetelmien ja materiaalien avulla eriyttäminen edellyttää opettajalta erilaisten opetusmenetelmien tuntemista sekä sopivan oppimateriaalin tarjontaa kullekin oppilaalle. Viimeinen eriyttämisen keino, organisointi, tarkoittaa rakenteiden ja tilankäytön säätelyä. Se käsittää tilaratkaisujen lisäksi myös tuntikehyksen puitteissa tapahtuvat erilaiset luokan jakamiset ja oppilaiden ryhmittelyt, esimerkiksi pienryhmiin. (Lerikkanen 2008, 125.)

Tässä tutkimuksessa eriyttämistä tarkastellaan Lerkkasen (2008, 125) määritelmän mukaan. Lerkkasen määritelmä sopii erityisesti tulosten tarkasteluun, sillä se antaa sekä yksityiskohtaisemman että laajemman kuvan eriyttämisen menetelmistä ja keinoista.

4.2 Samanaikaisopetus

Samanaikaisopetus on yksi monipuolisen perusopetuksen muodoista, jolla tarkoitetaan opettajien välistä yhteistyötapaa. Peterson ja Hittie (2003) käyttävät siitä nimitystä kollaboratiivinen yhteistyö (Peterson & Hittie 2003, 135). Samanaikaisopetuksesta voidaan käyttää myös termiä yhteisopettajuus, mikäli halutaan korostaa yhdessä suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Yhteisopettajuus esiintyy terminä myös usein silloin, kun opetusta antavat yhdessä luokanopettaja ja erityisopettaja (Takala 2010b, 62–63). Itse käytämme selkeyden vuoksi termiä samanaikaisopetus, sillä tämä käsite on käytössä myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Lisäksi se sallii opetuksen järjestäjäksi muutkin yhdistelmät kuin luokanopettajan ja erityisopettajan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 28; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 19). Samanaikaisopetus-termin käyttöä perustelemme myös sillä, että se sopii mielestämme paremmin kuvaamaan työtä kahden tasa-arvoisessa asemassa olevan luokanopettajan kesken. (Ks. esim. Ahtiainen ym. 2011; Eskelä-Haapanen 2013.) Tällainen työmuoto on

kummiluokkatoiminnassa luokanopettajaopiskelijoiden eniten käyttämä ja siten tämän tutkimuksen keskiössä.

Samanaikaisopetuksen määritelmä on moniulotteinen ja sen määrittelyssä esiintyy paljon eroavaisuuksia. Samanaikaisopetuksen määrittelyyn vaikuttaa se, minkälaisia osa-alueita siihen nähdään kuuluvaksi ja kuinka tiukat kriteerit sille asetetaan. Asettamalla samanaikaisopetukselle kriteerejä, halutaan se erottaa selkeästi pelkästä yhteissuunnittelusta, jossa yhteisesti suunniteltu opetussisältö opetetaan jatkuvasti eri tiloissa toisistaan erillisille oppilasryhmille. (Ahtiainen ym. 2011, 17–18.)

Samanaikaisopetuksen määritelmiä yhdistää ajatus siitä, että opettaja ei toimi yksin. Cookin ja Friendin (1995) mukaan samanaikaisopetus on pääosin samassa tilassa toteutuvaa toimintaa, jossa vähintään kaksi pedagogista ammattilaista opettaa heterogeenista opetusryhmää. Yhteisen opetustilan, kahden tai useamman ammattilaisen sekä oppilasryhmän heterogeenisuuden vaatimuksen lisäksi Cook ja Friend toteavat, että jokaisen ammattilaisen tulisi osallistua aktiivisesti opetustoimintaan, jotta samanaikaisopetuksen kriteerit täyttyisivät. (Cook & Friend 1995, 3–4.) Helsingin kaupungin opetusvirasto sen sijaan määrittelee samanaikaisopetuksen yhteiseen opetusryhmään kohdistuvaksi opetustoiminnaksi, josta vastaa kaksi tai useita, nimenomaan opettajan ammattinimikkeellä, toimivaa henkilöä. Edellä mainittujen määritelmien suurin eroavaisuus onkin siinä, mikä taho samanaikaisopetuksen toteuttajaksi voidaan kelpuuttaa. (Ahtiainen ym. 2011, 17–18.) Cookin ja Friendin määritelmän mukaan samanaikaisopetusta voisivat siis toteuttaa esimerkiksi luokanopettaja ja toimintaterapeutti, kun taas Helsingin kaupungin opetusvirasto rajaa samanaikaisopetuksen vain kahden opettajan väliseksi opetustoiminnaksi.

Vaatus yhteisestä opetustilasta ei aina ole ehdoton. Opetusta voidaan järjestää jakamalla opetusryhmä useisiin tiloihin, esimerkiksi opetuksen eriyttämistä varten. Tärkein vaatimus tilajärjestelyillä näyttäisikin olevan se, että opetus tapahtuu pääosin samassa tilassa, eikä eriyttävänä oleva ryhmä ole aina sama. (Ahtiainen ym. 2011, 18; Cook & Friend 1995, 4.)

Samanaikaisopetuksen toteutuminen edellyttää opettajilta yhteistä opetuksen suunnittelua, sekä sitä, että jokainen opettaja tiedostaa oman roolinsa opetustilanteessa.

Ihannetilanteessa opettajilla on yhteinen ajatus siitä, millä eri tavoin oppilaat oppivat. Opettajien välillä myös vallitsee luottamus ja heillä on sopimus siitä, kuinka mahdollisesti syntyvät konfliktitilanteet ratkaistaan. Luokassa vallitsee yhteiset pelisäännöt, joiden noudattamisesta kumpikin opettaja on vastuussa. (Ahtiainen ym. 2011, 20.) Yleisesti samanaikaisopetus vaatii opettajilta toistensa huomioimista, jotta ammatillinen tasa-arvoisuus olisi mahdollinen. Se pohjautuu yhteisiin päämääriin sekä jaettuun vastuuseen. Samanaikaisopetus mahdollistaa parhaimmillaan yhteisten voimavarojen ja resurssien jakamisen. (Conderman, Pedersen & Bresnahan 2009, 3–5; Peterson & Hittie 2003, 142.)

Tutkimuksessa tukeudumme Helsingin kaupungin opetusviraston (Ahtiainen ym. 2011, 17) mukaiseen määritelmään samanaikaisopetuksesta, jolle ominaista on kahden opettajan antama opetus yhteiselle oppilasryhmälle. Pidämme oleellisena, että samanaikaisopetuksessa suunnittelu, toteutus ja arviointi tapahtuvat yhdessä. Jatkuvasti samassa tilassa toimimista emme kuitenkaan pidä välttämättömänä, vaan mielestämme samanaikaisopetusta voidaan toteuttaa välillä myös erillisissä tiloissa. Samanaikaisopetuksen edellytyksenä pidämme opettajien yhteisten päämäärien tavoittelua, tasa-arvoisuutta ja vastuun jakamista sekä yhteisiä pelisääntöjä ja sovittua roolijakoa.

Lukuvuonna 2013–2014 kummitunnit loivat opiskelijalle mahdollisuuden samanaikaisopetuksen harjoitteluun niin parin kanssa kuin suuremmassa ryhmässäkin. Etenkin syyslukukaudella painotettiin pienryhmätyöskentelyä ja samanaikaisopetusta pareittain, kun taas keväällä samanaikaisopetus ilmeni koko luokan yhteisillä kummitunneilla eheytetyn projektin muodossa. Kummituntien suunnittelu, toteutus ja arviointi olivat aina luokasta vastaavien kummiopettajien yhteisvastuulla, joten samanaikaisopetuksen kriteerien voi näiltä osin katsoa täyttyneen.

Samanaikaisopetuksen muodot

Samanaikaisopetusta voidaan toteuttaa monella eri tavalla. Tällöin pystytään myös jakamaan samanaikaisopetus eri muotoihin kuuluvaksi. Näitä samanaikaisopetuksen toteutustapoja onkin lähdetty luokittelemaan, jotta voitaisiin helpommin määritellä, mitkä työtavat ovat ominaisia samanaikaisopetukselle. Asiantuntijat luokittelevat usein

samanaikaisopetuksen 4–6 toimintamallin mukaisesti. Tutkimuksessamme jaamme samanaikaisopetuksen muodot kuudeksi toimintatavaksi, jotka Ahtiainen ym. (2011) ovat koonneet Cookin ja Friendin (1995), Moroccon ja Aguilarin (2002) sekä Thousandin, Villan ja Nevinin (2006) luokittelusta. (Ahtiainen ym. 2011, 21.) Ahtiainen ym. (2011) kokoamia samanaikaisopetuksen muotoja ovat vuorotteleva opetus, jaetun ryhmän opettaminen, pistetyöskentely, eriytyvä opettaminen, joustava ryhmittely sekä tiimiopettaminen. (Ahtiainen ym. 2011, 22–24.)

Vuorotteleva opetus tarkoittaa opetustilannetta, jossa kahden opettajan välillä vallitsee erilaiset roolit. Toinen opettaja on vetovastuussa oppitunnin kulusta, toisen opettajan keskittyessä enemmän kiertelevän avustajan rooliin. Vuorottelevassa opetuksessa on tärkeää, että vetovastuuroolit jakautuvat tasaisesti opettajien kesken ja niitä vaihdellaan säännöllisin väliajoin. (Ahtiainen ym. 2011, 22.) Jaetun ryhmän opetuksessa korostuvat yhteissuunnittelu ja opetusryhmien puolittaminen sekä yhteisesti suunniteltujen sisältöjen opettaminen molemmille opetusryhmille samanaikaisesti. (Ahtiainen ym. 2011, 23.) Sen sijaan pistetyöskentelyssä opetettava sisältö jaetaan opettajien kesken. Oppilaat kiertävät samankokoisina ryhminä työpisteiltä toiselle, joissa jokainen opettaja on päävastuussa oman pisteensä opetettavan sisällön opettamisesta. (Ahtiainen ym. 2011, 23.) Vastaavasti eriytyvässä opettamisessa oppilasryhmä on jaoteltu suur- ja pienryhmäksi, jolloin opettajista toinen toimii suurryhmän ja toinen pienryhmän kanssa. Pienryhmätoiminta pitää usein sisällään esimerkiksi aiemmin opittujen kertausta tai tulevan opetettavan asian ennakointia. Opetussisällöt voivat olla siis erilaisia, mutta täytyy pitää huolta siitä, että jokaiselle tarjoutuu mahdollisuus osallistua myös pienryhmäopetukseen. (Ahtiainen ym. 2011, 23.) Joustavassa ryhmittelyssä oppilaat on jaettu myös pienempiin ryhmiin, mutta tässä toimintamuodossa ajatellaan, että opetussisällöstä riippuen yksi opetusryhmä voikin toimia itsenäisesti. Tällaiset opetusryhmät jaetaan usein esimerkiksi taitojen tai tarvittavien tukitoimien perusteella. Nimensä mukaisesti joustavassa ryhmittelyssä tulisi vaihdella ryhmien kokoonpanoja ja opettajien rooleja joustavasti. (Ahtiainen ym. 2011, 23.) Ihannetapauksessa samanaikaisopetus voidaan toteuttaa tiimiopettamisen kautta. Tällöin molemmat opettajat toimivat aktiivisina vuorovaikutuksen jäseninä luokkahuoneessa. Opettajien toiminta on hyvin joustavaa ja luontevaa, jolloin voidaan esimerkiksi keskeyttää ja täydentää toisen opettajan opetusta. On todettu, että samanaikaisopetuksen muodoista

tiimiopettajuus koetaan haasteellisimpana toimintamuotona. (Ahtiainen ym. 2011, 23–24.)

Samanaikaisopetuksen työtavan valintaan vaikuttavat Ahtiaisen ym. (2011) mukaan opettajien omat mieltymykset ja aikaisemmat kokemukset samanaikaisopetuksesta sekä opetettavan aineen sisältö. Samanaikaisopetusta aloittavien opettajien on luontevampaa ja helpompaa käyttää jaottelussa esiintyneitä alkupään muotoja, kuten esimerkiksi pistetyöskentelyä tai vuorottelevaa opetusta. Sen sijaan luottamuksen ja varmuuden kasvaessa kokeneemmat opettajat siirtyvät käyttämään enemmän jaottelun jälkimmäisiä muotoja, kuten esimerkiksi tiimiopettajuutta. (Ahtiainen ym. 2011, 21, 24.)

Samanaikaisopetus on ajankohtainen aihe, sillä Perusopetuksen opetussuunnitelman muutosten ja täydennysten myötä oppimisen ja koulunkäynnin tuki kolmiportaistui yleisen, tehostetun sekä erityisen tuen muotoihin. Kolmiportaisen tuen yhteydessä samanaikaisopetuksen merkitys vahvistui ja tällä hetkellä se mainitaan yhtenä pedagogisena ratkaisuna niin tehostetun kuin erityisen tuen kohdalla. Tämän lisäksi samanaikaisopetus todetaan yhdeksi keinoksi toteuttaa tukiovetusta, jolloin se kuuluu myös yleisen tuen piiriin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 19–26.) Rytivaara (2012) toteaa, että nykyinen opettajankoulutus voisi entistä paremmin ottaa huomioon opettajien välisen yhteistyön merkityksen valmistamalla opiskelijoita samanaikaisopetukseen. Tällöin opettajat voisivat kehittää itseään ammatillisesti jakamalla tietoa, oppimalla toisiltaan ja oppimalla yhdessä. Rytivaara myös kannattaa ajatusta siitä, että inklusiivista luokkaa voivat opettaa yhdessä tavalliset luokanopettajat. Hän toteaa, että joissain tilanteissa samanaikaisopetus voi olla ainut resurssi, jota inklusiivisessa luokassa tarvitaan opetuksen onnistumiseksi. (Rytivaara 2012, 54, 59)

5 Tutkimuskysymykset

Ohjatun harjoittelun on todettu olevan oleellinen tekijä opettajan ammatillisen kasvun ja kehittymisen tukemisessa (ks. luku 1). Aiemmat tutkimukset (ks. esim. Komulainen 2010, 216) kuitenkin painottavat tarvetta pidempikestoisemmalle, intensiivisemmälle ja kokonaisvaltaisemmalle ohjatulle harjoittelulle. Tärkeäksi seikaksi on nostettu se, että opiskelijat olisivat monipuolisesti ja tiiviisti mukana luokkien toiminnassa koko harjoittelujakson ajan. Tällaisten harjoittelujen kautta opiskelijoille mahdollistuisi ammatillisten taitojen syvällisempi kehittäminen, mutta heille muodostuisi myös realistisempi kuva opettajan työstä.

Kummiluokkatoiminta on kestoaltaan lähes lukuvuoden mittainen harjoittelu, jossa kummiopettajat ovat intensiivisesti ja kokonaisvaltaisesti mukana. He saavat oppimiselleen tukea niin teoriatasolla, käytännön kokemuksista, ohjauksesta ja reflektoinnista, kuin inkluusiivisten opetuskäytänteiden soveltamisesta. (ks. luku 1, 2). Näistä monet tekijät kuuluvat tekijöihin, jotka on edellä mainittu mahdollistavan syvällisempää kehitystä opettajuudessa. Tältä pohjalta olemme halunneet selvittää, miten kummiopettajat kuvaavat opettajuudessaan tapahtuvaa muutosta kummivuoden aikana ja millaisia mahdollisuuksia kummiluokkatoiminnassa on opettajuuden kehittymisen näkökulmasta. Vastausta tähän haimme seuraavan tutkimuskysymyksemme avulla:

1. Millaisia opettajuuden kehittymistä tukevia käytänteitä kummiluokkatoiminnassa ilmenee?

Kummiluokkatoimintaa on toteutettu hieman erilaisin järjestelyin jo useita vuosia, mutta nykymuodossaan sitä ei ole vielä tutkittu (ks. luku 1). Tästä johtuen halusimme selvittää, miten kummiopettajat ja luokanlehtorit kuvailevat tämän hetkistä kummiluokkatoimintaa ja sen toteutusta. Erityisesti olimme kiinnostuneita siitä, miten kummiluokkatoimintaa voitaisiin tulevaisuutta ajatellen kehittää. Tutkimuksemme toiseksi kysymykseksi muotoutui:

2. Millaisia kummiluokkatoiminnan kehittymismahdollisuuksia nousee esiin?

6 Tutkimuksen kulku

Laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan joukkoa erilaisia tutkimuskäytäntöjä, joille on ominaista niiden toteutuminen luonnollisissa olosuhteissa ja tulkinnallisuus (Eskelä-Haapanen 2012, 47). Laadullisen tutkimuksen luonteelle on ominaista, ettei sillä ole selkeitä omia metodeja tai tarkkaan määriteltyä teoriaa. Oleellista on selittää ja ymmärtää ilmiöitä sekä tuoda esiin niitä merkityksiä, joita ihmiset niihin liittävät. (Denzin & Lincoln 2000, 3, 6.) Laadullisessa tutkimuksessa ilmiötä tarkastellaan, käännellään ja katsellaan monelta kantilta (Alasuutari 2011, 81). Varton (1992) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on yleensä ihminen ja ihmisen maailma, joita tarkastellaan elämismaailmassa. Tutkimuskohteena ovat puolestaan ainutlaatuiset elämismaailman merkitykset. Merkitykset syntyvät ihmisten kautta, joten mikään maailman ilmiö ei ole riippumaton ihmisestä. Laadullinen tutkimus tapahtuu elämismaailmassa, jolloin myös tutkija on osana tutkimaansa merkitysyhteyttä. (Varto 1992, 25–26; Varto 1996, 24, 26.) Rauhala (2005) toteaa, että tutkimuksen kulkua määrittää tutkijan oma ihmiskäsitys. Se sisältää kaikki ne oletukset ja edellytykset, joita tutkijalla on tutkimuskohteestaan ollut, kun hän on aloittanut tutkimustyönsä. (Rauhala 2005, 93.) Kyseiset oletukset ja edellytykset ovat myös tutkimusanalyysin pohjana (Eskelä-Haapanen 2012, 44).

Laadullinen tutkimus soveltuu hyvin tutkimusotteeksi, kun ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista, eikä niinkään niiden yleisestä jakaantumisesta. Se sopii tutkimusotteeksi myös silloin, kun halutaan tutkia luonnollisia tilanteita tai tietyissä tapahtumissa olevien henkilöiden merkitysrakenteita. Laadullista tutkimusta voidaan käyttää lisäksi tiettyjen tapausten syy- ja seuraussuhteiden selvittämiseen, mikäli niitä ei voida tutkia kokeiden avulla. (Metsämuuronen 2006, 88; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 10–11.)

Eskola ja Suoranta (2001) ovat määritelleet laadulliselle tutkimukselle muutamia tyypillisiä piirteitä, joita ovat aineistonkeruumenetelmä, tutkittavien näkökulma, harkinnanvarainen otanta, aineiston laadullis-induktiivinen analyysi, hypoteesittomuus, tutkimuksen tyylilaji ja tulosten esitystapa, tutkijan asema sekä narratiivisuus (Eskola & Suoranta 2001, 15). Tutkimuksemme täyttää näistä tunnusmerkeistä suurimman osan.

Tässä luvussa erittelemme tarkemmin tutkimuksemme luonnetta ja kerromme tutkimushenkilöiden valinnasta sekä aineiston keruusta että sen analyysistä.

6.1 Tutkimuksen luonne

Tämä tutkimus edustaa luonteeltaan laadullista tapaustutkimusta. Tapaustutkimus ei itsessään ole tutkimusmetodi vaan enemmänkin valinta siitä, mitä tapausta halutaan tutkia (Denzin & Lincoln 2000, 435.) Tapaustutkimus on luonteva lähestymistapa opetuksen ja oppimisen tutkimisessa. Se keskittyy tiettyyn ympäristöön liittyvän toiminnan kuvaukseen tai esimerkiksi yksittäisen henkilön toiminnan kuvaamiseen tietyssä toimintaympäristössä. (Syrjälä ym. 1004, 10–11.) Tapaustutkimuksessa voidaan tarkastella myös useita tapauksia yhtäaikaisesti (Järvinen & Järvinen 2004, 75.) Yhtälaillla tapaustutkimuksen kohteena voi olla ilmiö, jolloin mahdollistuu ilmiön syvällisempi ymmärtäminen (Eskelä-Haapanen 2012, 60). Oleellista tapauksen valinnassa on, että se pystytään rajaamaan muusta kontekstista suhteellisen selkeästi (Eriksson & Koistinen 2005, 5). Tässä tutkimuksessa ovat edustettuina tapauksina ilmiö (kummiluokkatoiminta) ja ryhmä (kummiluokkatoimintaan osallistuvat kummiopettajat ja luokanlehtorit) sekä yksittäinen tapaus (kummiopettajat ja luokanlehtorit yksilöinä). Tapaustutkimuksessa itse tapaus tulee nähdä arvokkaana, eikä arvon määrittäjänä ole tapauksen yleistettävyys. (Eskelä-Haapanen 2012, 60–62.)

Tapaustutkimus sopii tutkimuksemme lähestymistavaksi, sillä päämääränä on kummiluokkatoiminnan mahdollisuuksien ja haasteiden mahdollisimman kokonaisvaltainen ja tarkka kuvaus. Kuten Syrjälä ym. (1994) toteavat, kiinnostavat tapaustutkijaa ne merkitykset, joita tutkimukseen osallistuvat toiminnalleen antavat. Tavoitteena on todellisuuden tarkastelu kokonaisuutena ja eri näkökulmista. (Syrjälä ym. 1994, 13.) Tutkimustuloksemme ovat kuvausta toiminnasta, joka rajautuu tietyssä ajassa, paikassa ja olosuhteissa todentuvaksi. Tutkimuksemme kuvaa myös todellista elämää. (Eskelä-Haapanen 2012, 60). Tapaustutkimukselle tyypillistä onkin koko ympäristöön liittyvien, ei vain yksittäisten muuttujien, näkemysten todentaminen (Syrjälä ym. 1994, 13).

Tapaustutkimuksen tavoitteet ja toteutus vaihtelevat, mutta tyypillistä on monin eri tavoin ja monipuolisesti hankittu tieto tutkittavasta tapauksesta (Syrjälä ym. 1994, 10, 14). Aineistoa voidaan hankkia muun muassa havainnoimalla, haastattelemalla tai dokumentteja tutkimalla, eikä tilastollisenkaan aineiston käyttö ole poissuljettua (Robson 2002, 178–179). Monipuolinen tiedonhankinta näkyy tässä tutkimuksessa siten, että aineistoa on kerätty sekä erilaisin haastattelujärjestelyin että opintotehtävien avulla.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2013) mainitsevat tapaustutkimuksen eduksi yksityiskohtaisen ja intensiivisen tiedonsaannin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 134). Eduksi voidaan myös laskea tutkimuksen kokonaisvaltaisuus, elävyys ja se, että osallistujien ääni ja toiminta tulevat esille lainauksien, kuvien tai tuotosten kautta. Tapaustutkimus sallii myös tapausten harkinnanvaraisen valinnan sekä joustavuuden siinä, että tutkimus voi monin tavoin muuttua tilanteen perusteella. (Syrjälä ym. 1994, 10, 14–15). Cohen, Manion sekä Morrison (2007) näkevät tapaustutkimuksella monia mahdollisia etuja. Heidän mukaansa tapaustutkimus on vahvasti totta, sillä se perustuu tutkittavan omiin kokemuksiin. Tapaustutkimus paljastaa myös sosiaalisten totuuksien monimutkaisuuksia ja sisäkkyyksiä. Parhaassa tapauksessa tapaustutkimus voikin tarjota kuvailevan arkiston, josta voidaan tehdä erilaisia tulkintoja, mutta myös löytää tukea vaihtoehtoisille tulkinnoille. Eduksi Cohen ym. lukevat myös sen, että tapaustutkimukset ovat usein selkokieliisiä ja monenlaista lukijakuntaa palvelevia. Ne ovat usein myös askel kohti toimintaa, jolloin tuloksia voidaan soveltaa käytännössä. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 256.)

Tapaustutkimus antaa tutkijalle monia mahdollisuuksia, mutta se tarjoaa myös haasteita ja valintatilanteita (Eskelä-Haapanen 2012, 63). Stakesin (2000) mukaan tutkijan tulisi rajata tutkimuksen kohteena oleva tapaus ja käsitteellistää tutkimuksen kohde, valita tutkittava ilmiö, teemat tai aihe, joita painottaa sekä määritellä tutkimuskysymykset. Tutkija itse päättää, miten tutkimuksensa aineiston kerää. Hän tekee myös valinnan siitä, mitä aineistoa tutkimukseensa tarvitsee saadakseen uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Stake 2000, 448.) Cohen ym. (2007) sen sijaan määrittelevät tapaustutkimuksen haasteeksi esimerkiksi yleistettävyyden sekä sen, että tapaustutkimusta on vaikea tarkistaa tai toistaa sen ainutkertaisen luonteen vuoksi (Cohen ym. 2007, 256).

6.2 Kohdejoukon valinta

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää, kehittykö esi- ja alkuopetukseen erikoistuvan luokanopettajaopiskelijan opettajuus kummiluokkatoiminnan myötä ja minkälaisia mahdollisuuksia tai haasteita kummiluokkatoiminnassa ilmenee. Näiden tutkimuskysymysten pohjalta valitsimme tutkimuksen kohteiksi yhden kummiluokan kaikki kuusi luokanopettajaopiskelijaa ja kummiluokkatoiminnassa mukana olevat luokanlehtorit, yhteensä kolme henkilöä. Opiskelijat olemme nimenneet peitenimillä (Kuula 2006, 214–215) Ninniksi, Minnaksi, Sannaksi, Leeviksi, Iidaksi ja Elinaksi, luokanlehtorit puolestaan Leenaksi, Merviksi ja Matiksi. Lopullisessa tutkimusaineistossamme esiintyvät kaikki edellä mainitut henkilöt, lukuun ottamatta Leeviä, joka joutui henkilökohtaisista syistä jättämään tutkimuksen kesken. Vaikka Leevi oli mukana syksyn haastatteluissa jätimme hänen aineistonsa tutkimuksen ulkopuolelle, sillä tiesimme ettei Leevi pysty osallistumaan kevään haastatteluihin. Huolimatta siitä, että haastateltavien määrä väheni yhdellä henkilöllä, koemme että tutkimusaineistomme on tutkimuksen kannalta riittävä. Aineistosta nousi riittävästi vastauksia tutkimuskysymyksiimme.

Valitsimme tutkimuksemme kohdejoukon tarkoituksenmukaisesti, jotta se vastaisi mahdollisimman hyvin tutkimusaiheemme tarkasteluun (Eskelä-Haapanen 2012, 47). Tarkoituksenmukaisen valinnan kautta pystyimme myös varmistamaan, että haastattelemillamme henkilöillä on tietoa ja kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74). Cohenin ym. (2007) mukaan tapaustutkimuksessa sattumanvaraisesti valikoitu kohdejoukko tuo vain harvoin tutkimukselle lisähyötyä. Tämä johtuu siitä, että sattumanvaraisesti valikoitu kohdejoukko voi olla tietämätön tutkittavasta aiheesta tai välinpitämätön sen aihepiiristä. Cohen ym. toteavatkin, että syvällistä tietoa tulisi etsiä sieltä, mistä sen saaminen on todennäköisintä. (Cohen ym. 2007, 115). Kohdejoukon harkittu valinta kuuluu aiemmin mainittuihin kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisiin piirteisiin (Eskelä-Haapanen 2012, 47; Eskola & Suoranta 2001, 18).

6.3 Aineisto

Tämän tutkimuksen aineiston (taulukko 1) muodostavat kummiluokkatoimintaan osallistuneiden luokanlehtoreiden ja luokanopettajaopiskelijoiden haastattelut sekä otteet opiskelijoiden opintotehtävistä. Haastattelut tehtiin kahdesti, ensimmäisen kerran lokakuussa 2013 ja toisen kerran helmikuussa 2014. Opiskelijoiden haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, kun taas luokanlehtorit haastateltiin yhteisissä ryhmähaastatteluissa. Kaikki haastattelutilanteet nauhoitettiin, jotta voisimme palata aineiston pariin myöhemmin tutkimuksen aikana.

Aloitimme syksyn haastattelut viikolla 43. Ensimmäiseksi haastattelimme luokanopettajaopiskelijoista Ninnin ja Minnan, joiden haastattelut pidettiin 22.10.2013. Seuraavana päivänä, 23.10.2013, haastattelimme ryhmähaastattelussa luokanlehtorit Leenan, Mervin ja Matin. Loppuviikosta haastattelimme vielä Sannan 24.10.2013 ja Leevin 25.10.2013. Viikolla 44 haastatteluvuorossa olivat Iida ja Elina, joista Iidan haastattelimme 28.10.2013 ja Elinan 30.10.2013. Syksyn yksilöhaastattelut kestivät kuudesta minuutista neljääntoista minuuttiin. Lehtoreiden ryhmähaastatteluille kertyi pituutta 20 minuuttia. Haastattelut jatkuivat keväällä 2014 viikolla seitsemän. Ensimmäiseksi haastattelimme luokanlehtorit Leenan, Mervin ja Matin 11.2.2014. Luokanlehtoreiden haastattelun jälkeen olivat vuorossa opiskelijoiden haastattelut, jotka kaikki toteutettiin viikolla kahdeksan. 19.2.2014 haastattelimme Iidan, Sannan ja Minnan. Seuraavana päivänä 20.2.2014 haastattelimme Elinan. Viimeisenä haastattelimme Ninnin viikolla yhdeksän, 24.2.2014. Leevi ei pystynyt osallistumaan kummiluokkatoimintaan enää lukuvuoden kevätpuolella, joten tutkimushenkilöiden joukko pieneni yhdellä henkilöllä kevään aineiston osalta. Luokanlehtoreiden ryhmähaastattelu kesti 27 minuuttia. Puolestaan opiskelijoiden yksilöhaastatteluille kertyi pituutta kahdestatoista minuutista kahteenkymmeneenkolmeen minuuttiin. Yhteensä syksyn ja kevään haastatteluista kertyi nauhoitettua aineistoa 3 tuntia 14 minuuttia, joka litteroituna teki yhteensä 70 sivua tietokoneella kirjoitettua tekstiä.

Luokanlehtoreiden molemmat ryhmähaastattelut pidettiin Matin luokahuoneessa koulupäivien päätyttyä. Opiskelijoiden yksilöhaastattelut puolestaan tapahtuivat

kirjaston suljetuissa ryhmätyöhuoneissa. Olimme tutkijoina yhdessä paikalla kaikissa haastattelutilanteissa.

Haastattelujen lisäksi täydensimme aineistoa tutkimalla opiskelijoiden kevätlukukaudella kirjoittamia opintotehtävien osuuksia, joissa he kuvailivat opettajuuden kehittymistään kummiluokkatoiminnan aikana. Saimme kyseiset kirjoitelmat jokaiselta haastattelemaltaamme opettajaopiskelijalta. Opintotehtävät käsittivät yhteensä noin 12 sivua tietokoneella kirjoitettua aineistoa ja ne kerättiin opiskelijoilta sähköpostitse, esi- ja alkuopetuksen lehtorin välittämänä, 7.3.2014.

6.3.1 Haastattelut

Luokanopettajaopiskelijoiden ja luokanlehtoreiden haastattelut muodostavat tutkimuksemme pääaineiston. Haastattelu sopii tutkimuksemme tiedonhankintamenetelmäksi, sillä kun tavoitteena on ymmärryksen lisääminen, on kielellisessä vuorovaikutuksessa saatu tieto merkittävää (Syrjälä ym. 1995, 86). Puolsimme haastattelua myös sen yksilön huomioonottavan luonteen ja joustavuuden vuoksi. Pidimme erittäin tärkeänä, että tutkimushenkilöt saivat tuoda näkemyksiään ja kokemuksiaan vapaasti esille, mutta myös sitä, että itse pystyimme tarvittaessa suuntaamaan tiedonhankintaa ja selventämään vastauksia haastattelutilanteessa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34–35.)

Luokanopettajaopiskelijat haastateltiin yksilöhaastatteluissa sekä syksyllä että keväällä. Päädyimme yksilöhaastatteluihin opiskelijoiden kohdalla, jotta saisimme mahdollisimman monipuolisen aineiston, jossa jokaisen opiskelijan ääni ja ilmiön kuvailu tulee esiin. Yksilöhaastatteluissa nousevat myös ryhmähaastattelua varmemmin esiin yksilölliset eroavaisuudet sekä henkilökohtaiset tunteet aiheesta (Alasuutari 1999, 152).

Luokanlehtorit haastatelimme yhteisissä ryhmähaastatteluissa. Koimme ryhmähaastattelun sopivan tiedon keruu menetelmäksi lehtoreiden kohdalla, sillä kiinnostuksemme kohteena oli pääosin luokanlehtoreiden kollektiivinen näkemys kummiluokkatoiminnan hyödyistä ja kehitysideoista sekä opiskelijoiden ammatillisesta kehitymisestä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 61). Ryhmähaastattelun eduksi katsoimme

myös sen, että se on tehokas keino hankkia tietoa usealta henkilöltä yhtä aikaa (Hirsjärvi ym. 2013, 210).

Käyttämämme haastattelumenetelmä edustaa pitkälti Eskolan ja Suorannan (2001) määritelmän mukaista puolistrukturoitua haastattelua, jossa kysymykset ovat kaikille samat, mutta haastateltavat saavat muotoilla vastauksensa itse annettujen vastausvaihtoehtojen sijaan. Tämä oli tärkeää, sillä tarkoituksenamme oli nimenomaan tuoda opiskelijoiden ja luokanlehtoreiden näkemyksiä ja kokemuksia esiin niin, että omat näkemyksemme vaikuttaisivat vastauksiin mahdollisimman vähän. (Eskola & Suoranta 2001, 86.) Pidimme puolistrukturoidun haastattelun etuna myös sitä, että se sallii kysymysten sanamuotojen vaihtelun tai kysymysten järjestyksen muuttamisen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47). Koimme haastattelutilanteiden muodostuvan näistä syistä keskustelumuotoisemmiksi ja luonteviksi.

Haastattelut toteutettiin kahdesti useasta syystä. Alun perin tarkoituksemme oli tutkia sekä kummiluokkatoiminnassa mukana olevien opiskelijoiden mahdollista opettajuuden kehittymistä, mutta myös alkuopetusikäisten lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemista kummiluokkatoiminnan aikana. Tarkoituksenamme oli toteuttaa haastattelut samoilla kysymyksillä, niin syksyllä kuin keväällä, jolloin aineistojen vertailu olisi ollut mahdollista. Kevään haastatteluja perustelimme myös sillä, että saisimme kartoitettua opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä lähes koko kuluneesta lukuvuodesta. Tutkimuksemme sai kuitenkin uuden suunnan, kun ensimmäisten haastattelujen jälkeen jouduimme toteamaan sekä opiskelijoiden että luokanlehtoreiden vastausten sisältävän vain opiskelijoiden oman toiminnan, kokemusten ja ajattelun kuvausta.

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu tutkimuksen joustavuus ja suunnitelmien muuttaminen olosuhteiden mukaan. Täten ei ole harvinaista, että koko tutkimuksen tarkoitus muuttuu tutkimuksen edetessä. (Hirsjärvi ym. 2013, 138, 164.) Tästä seikasta tietoisina päätimme ensimmäisten haastattelujen jälkeen myös itse keskittyä pääosin opiskelijoiden näkemyksiin ja kokemuksiin kummiluokkatoiminnasta. Laitoimme tutkimuskysymyksemme sekä kevään haastattelurungon uusiksi. Emme koe tämän kuitenkaan vaikuttaneen aineistoomme heikentävästi, sillä olemme saaneet kasaan kattavan aineiston, joka vastaa tutkimuskysymyksiimme sekä luo uutta tietoa.

6.3.2 Opintotehtävät

Haastattelujen lisäksi täydensimme aineistoamme opiskelijoiden opintotehtävien osuuksilla, jotka kuuluivat osaksi OEAP200 -kurssia. Tehtävänanto edellytti oman opettajuuden kehittymisen pohtimista ja kriittistä tarkastelua sekä oman toiminnan reflektointia kuluneen lukuvuoden ajalta (S. Eskelä-Haapanen, 7.3.2014). Poimimme aineistosta kaikki opettajuudessa kehittymistä kuvaavat lauseet ja vertailimme niitä haastatteluissa saamiimme vastauksiin. Totesimme aineistojen olevan hyvin yhdenmukaisia sekä toisiaan toistavia.

Kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston määrä on aina tapauskohtainen ja aineistoa tarvitaan sen verran, kuin on aiheen kannalta välttämätöntä. Aineistoa voi ajatella olevan riittävästi, kun uutta tietoa tutkimusongelmaan ei enää löydy. Tällöin puhutaan aineiston kylläntymisestä eli saturaatiosta. (Eskola & Suoranta 2001, 62–63) Itse törmäsimme aineiston kylläntymiseen opintotehtäviä lukiessamme, kun totesimme niiden pääosin toistavan haastatteluaineistoista nousseita asioita. Tästä syystä opintotehtävät toimivat lähinnä haastatteluaineistomme tukena. Ne tuovat myös vakuuttavuutta sekä luotettavuutta tutkimusaineistoon.

TAULUKKO 1. Tutkimusaineiston kuvaus, määrä, keräämisaika ja käyttö

Aineistokuvaus ja -määrä	Keräämisaika ja -tapa	Aineiston käyttö
Ninnin 1. haastattelu, 14 min., 6 A4-sivua tietokoneella kirjoitettua tekstiä	22.10.2013 yksilöhaastattelu	Vastaa tutkimuskysymykseen: 1, 2
Minnan 1. haastattelu, 9 min., 3 A4-sivua tietokoneella kirjoitettua tekstiä	22.10.2013 yksilöhaastattelu	Vastaa tutkimuskysymykseen: 2
Lehtoreiden 1. haastattelu, 20 min., 8,5 A4-sivua tietokoneella kirjoitettua tekstiä	23.10.2013 ryhmähaastattelu	Vastaa tutkimuskysymykseen: 1, 2
Sannan 1. haastattelu, 6 min., 2,5 A4-sivua tietokoneella kirjoitettua tekstiä	24.10.2013 yksilöhaastattelu	Vastaa tutkimuskysymykseen: 1, 2
Leevin 1. haastattelu, 6 min.,	25.10.2013	Vastaa

3 A4-sivua tietokoneella kirjoitettua tekstiä	yksilöhaastattelu	tutkimuskysymykseen: 1, 2
Iidan 1. haastattelu, 12 min., 4 A4-sivua tietokoneella kirjoitettua tekstiä	28.10.2013 yksilöhaastattelu	Vastaa tutkimuskysymykseen: 1, 2
Elinan 1. haastattelu, 11 min., 3 A4-sivua tietokoneella kirjoitettua tekstiä	30.10.2013 yksilöhaastattelu	Vastaa tutkimuskysymykseen: 2
Lehtoreiden 2.haastattelu, 27 min., 12 A4-sivua tietokoneella kirjoitettua tekstiä	11.2.2014 ryhmähaastattelu	Vastaa tutkimuskysymykseen 1, 2
Iidan 2. haastattelu, 23 min., 7 A4-sivua tietokoneella kirjoitettua tekstiä	19.2.2014 yksilöhaastattelu	Vastaa tutkimuskysymykseen: 1, 2
Sannan 2. haastattelu, 14 min., 5 A4-sivua tietokoneella kirjoitettua tekstiä	19.2.2014 yksilöhaastattelu	Vastaa tutkimuskysymykseen: 1, 2
Minnan 2. haastattelu, 12 min., 4 A4-sivua tietokoneella kirjoitettua tekstiä	19.2.2014 yksilöhaastattelu	Vastaa tutkimuskysymykseen: 1, 2
Elinan 2. haastattelu, 23 min., 5 A4-sivua tietokoneella kirjoitettua tekstiä	20.2.2014 yksilöhaastattelu	Vastaa tutkimuskysymykseen: 1, 2
Ninnan 2. haastattelu, 17 min., 7 A4-sivua tietokoneella kirjoitettua tekstiä	24.2.2014 yksilöhaastattelu	Vastaa tutkimuskysymykseen: 1, 2
Opintotehtävät, 12 A4-sivua tietokoneella kirjoitettua tekstiä	7.3.2104 sähköpostitse	Haastatteluaineistoa tukemassa, vastaa tutkimuskysymykseen: 1

6.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysissä on käytetty sisällönanalyysyä, joka on laadullisen tutkimuksen perinteinen analyysimenetelmä. Sisällönanalyysi sopii käytettäväksi monenlaisiin tutkimuksiin ja sillä tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analysointia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.) Tarkoituksena on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta aiheesta. Laadullisen aineiston analyysia tehdään tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. (Hämäläinen 1987, 33–34.) Yksinkertaistettuna laadullinen sisällönanalyysi etenee niin, että valitaan tutkittava ilmiö, joka näkyy tutkimuskysymyksissä ja tutkimuksen tarkoituksessa. Tämän jälkeen aineistoa käydään läpi ja sieltä rajataan ne asiat, jotka sisältyvät tutkimuksen piiriin sekä ne, jotka jäävät tutkimuksen ulkopuolelle. Seuraavaksi tutkimuksen kannalta oleelliset asiat kerätään ja erotellaan muusta aineistoista. Sitten ne luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään ja lopuksi kirjoitetaan yhteenveto. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93.)

Aineiston analyysissä käytettiin teemoittelua, joka tarkoittaa aineiston pilkkomista ja ryhmittelyä erilaisten aihepiirien mukaan. Teemoittelussa korostuu mitä kustakin aiheesta sanotaan. Sen kautta mahdollistuu myös aineistossa esiintyvien teemojen vertailu. (Eskola & Suoranta 2001, 174; Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Teemoittelun avulla aineistosta pyrittiin luomaan yhtenäinen kokonaisuus, josta keskeiset tulokset olisivat löydettävissä selkeästi. Tutkimuksen pyrkimyksenä oli vahva aineistolähtöisyys, mutta opettajuuden kehittymisen osalta aineistoanalyysissä käytettiin myös teoriaohjaavaa analyysia hyödyntämällä teoriaosassa kuvattua Picklen (1985) opettajan ammatillisen kehittymisen mallia. Opettajuuden kehittymistä analysoitiin siis myös alkuun aineistolähtöisesti, mutta myöhemmin teoria nostettiin analyysin tueksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96.)

Tässä tutkimuksessa aineiston analysointi alkoi jo aineistonkeruuvaiheessa. Kootessamme itse aineiston, pääsimme jo heti alusta alkaen käsiksi haastatteluissa esille nouseviin teemoihin. Syksyllä kuuntelimme ja kirjoitimme haastattelut auki sana sanalta ja perehdyimme niiden sisältöön lukemalla aineiston useaan kertaan. Pyrimme etsimään sisällöstä toistuvia ilmauksia ja alleviivasimme ne. Merkitsimme myös marginaaliin havaintoja ja muistiinpanoja tutkimuksen kannalta mielenkiintoisista teemoista. Tämän

myötä käsitys aineiston teemoista vahvistui entisestään. Samalla jouduimme myöntämään, ettei tutkimusaineistomme sisällä vastauksia siihen, miten kummiluokkatoiminnalla tuetaan alkuopetusikäisen lapsen lukemaan ja kirjoittamaan oppimista. Haastatteluiden yhdistäviksi pääteemoiksi nousivat opettajuuden kehittyminen ja inklusiivinen pedagogiikka sekä kummiluokkatoiminta. Syksyn haastatteluista nousseet teemat määrittivät kevään haastattelukysymyksiä ja haastatteluissa pyrittiinkin saamaan täydennystä sekä monipuolista aineistoa näihin pääteemoihin liittyen.

Kevään haastatteluaineistot analysoitiin syksyn haastatteluiden tapaan, mutta omana kokonaisuutenaan. Aineistosta etsittiin syksyllä nousseita pääteemoja sekä niitä tarkentavia puheenvuoroja. Tämän seurauksena jokaisen pääteeman alle muodostui myös useampia alateemoja. Alateemoille annoimme käsitteelliset nimet, jotka yhdistivät toistensa kanssa samankaltaisia ilmaisuja. Alateemoiksi muodostuivat opettajuuden kehittymisen eri osa-alueet, kolmiportaisen tuen ilmentyminen, samanaikaisopetus sekä kummiluokkatoiminnan hyödyt ja haasteet. Keväällä myös syksyn aineisto nostettiin uudelleen tarkasteluun kevään aineiston rinnalle. Tällöin kokosimme erillisen tiedoston, joka käsitti kaikki pää- ja alateemoja käsittelevät puheenvuorot. Pää- ja alateemojen toimiessa tiedoston otsikoina pystyimme tarkastelemaan kaikkien haastateltujen puheenvuoroja aiheittain ja yhtenä kokonaisuutena. Tässä vaiheessa teimme myös karsintaa tutkimuksen kannalta epäolennaisesta tiedosta, sillä kaikkea materiaalia ei ole tarpeen analysoida (Hirsjärvi ym. 2013, 225).

Opintotehtävät analysoimme omana kokonaisuutenaan haastatteluaineiston analyysin jälkeen. Analysoimme aineistoa lukemalla opintotehtävät useaan kertaan itsenäisesti läpi. Samalla alleviivasimme opettajuuden kehittymiseen liittyviä mainintoja. Tämän jälkeen tarkastelimme yhteisesti aineistoa ja nostimme esiin kaikki opettajuuden kehittymistä kuvailevat lauseet. Vertailimme opintotehtävistä nousseita käsitteitä ja kehittymisen osa-alueita haastatteluaineiston puheenvuoroihin.

7 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset pohdinnat

Tutkimuksessa olemme pyrkineet ymmärtämään tutkittavien käsityksiä opettajuuden kehittymisestä sekä kummiluokkatoiminnasta. Tämän pohjalta valitsimme tutkimukseemme hermeneuttisen lähestymistavan, jossa keskeistä on yksilön ilmiölle antamien merkitysten ymmärtäminen heistä itsestään ja heidän kokemusmaailmastaan käsin. (Eskelä-Haapanen 2012, 56; Patton 2002, 114.) Tarkoituksena on tutkittavan ilmiön ytimeen pääseminen (Eskelä-Haapanen 2012, 56). Ymmärtämiseen pyrkivässä lähestymistavassa on oleellista huomioida, että jokainen yksilö on erilainen, ymmärtäen ja jäsentäen ympäristöönsä henkilökohtaisella tavallaan. Tähän vaikuttavat muun muassa yksilön aikaisemmat kokemukset ja mielenkiinnon kohteet. (Eskelä-Haapanen 2012, 57; Varto 1992, 65–67). Hermeneuttiseen lähestymistapaan kuuluu myös sen myöntäminen, että tutkijaa ei voida koskaan täysin eliminoida tutkimuksesta, sillä hän on osa sitä (Rauhala 2005, 122). Seuraavaksi avaamme tekemiämme valintoja ja arvioimme tutkimuksen luotettavuutta valitsemamme lähestymistavan näkökulmasta.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksensa keskeinen työväline ja luotettavuuden kriteeri (Eskola & Suoranta 2001, 210.) Tutkijoina suhteemme tutkittavaan aiheeseen ja tutkimukseen osallistuneisiin henkilöihin oli kahdenlainen. Olemme kumpikin suorittaneet esi- ja alkuopetuksen opintokokonaisuuden Jyväskylän yliopistossa lukuvuonna 2012–2013. Tämän vuoksi ymmärtämistä on ohjannut omat kokemuksemme sekä esiyymmärryksemme (mm. Syrjälä ym. 1994, 16) aiheesta. Esiyymmärrykseemme on muun muassa kuulunut ajatus siitä, että kummiluokkatoiminnalla voidaan vaikuttaa luokanopettajaopiskelijoiden opettajuuden kehittymiseen. Tutkimuksen aikana ymmärryksemme on lisääntynyt, kun esiin on noussut muun muassa keinoja ja tekijöitä, jotka mahdollistavat opettajuudessa kehittymistä. Syrjälä ym. (1994) toteavatkin laadullisen tapaustutkimuksen mahdollistavan induktiivisen päättelyn, jonka lähtökohtana on tietty esiyymmärrys. Odotukset kuitenkin usein muuttuvat tutkimuksen edetessä, kun esiin nousee uusia käsitteitä tai esimerkiksi tapauksen kuvauksia. Uusien kulmien löytäminen voi parhaimmillaan johtaa todellisuuden entistä syvempään ymmärtämiseen. (Syrjälä ym. 1994, 16.)

Tutkimusaiheemme lisäksi suhteemme tutkittaviin henkilöihin oli monimuotoinen. Osan opiskelijoista tunsimme ennalta omien luokanopettajaopintojemme kautta, joita olemme suorittaneet Jyväskylän yliopistossa vuosien 2009–2014 välisenä aikana. Lisäksi osa luokanlehtoreista oli meille entuudestaan tuttuja opetusharjoittelusta. Tutkimuksen myötä roolimme vaihtuivat sekä opiskelutoverista että ohjattavasta opiskelijasta tutkijaksi.

Muutos opiskelijasta tutkijaksi ei ollut tutkimuksen teon kannalta ongelmaton, mutta vahvuutena voidaan pitää kummiluokkatoiminnan sekä opiskelijoiden ja luokanlehtoreiden tuttuutta (Lincoln & Guba 1985, 302). Yhteisen taustan ansiosta pystyimme keskustelemaan kummiluokkatoiminnasta heti alusta alkaen syvällisesti ja samoin käsittein. Tutuus on toisaalta ollut myös tutkimuksemme haaste. Olemme pyrkineet tekemään oman esiyymmärryksemme tietoiseksi yhdessä keskustelemalla sekä erottamalla omat tulkintamme tutkittavien puheista. (Ruohotie-Lyhty 2011, 61; Varto 1992, 66–67.) Tällä olemme myös varmistaneet sen, etteivät vain itsellemme tutut piirteet korostuisi aineistostamme (Eskelä-Haapanen 2012, 57; Varto 1992, 66).

Luotettavuuden kannalta pidimme oleellisena että haastattelemamme kummiopettajat ymmärtävät samanaikaisopetuksen muodot ja niiden sisällöt, niin kuin ne tässä tutkimuksessa esitetään. Varmistimme käsitteiden ymmärtämisen keskustelemalla niistä ennen haastattelua. Syrjälä ym. (1995) toteavatkin että tutkimuksen keskeisten käsitteiden osalta tulisi ymmärrettävyys varmistaa ongelmien välttämiseksi. (Syrjälä ym. 1995, 88.)

Analyysin kattavuus on yksi luotettavuutta lisäävä tekijä. Kattavuudella tarkoitetaan sitä, ettei tulkintoja perusteta vain satunnaisiin aineistosta tehtyihin poimintoihin. (Eskola & Suoranta 1998, 216.) Analyysin kattavuuden varmistukseemme, olemme pitäneet oleellisena, että itse aineistomme on riittävän laaja ja vastaa tutkimuskysymyksiimme. Olemme keränneet aineistosta taulukon (taulukko 1, ks. luku 6.3.2). Taulukkoon on koottu tarkempi aineiston kuvaus, aineiston määrä, aineiston keräämisaika sekä keruutapa, mutta myös tiivistys siitä, mihin tutkimuskysymyksiimme olemme kyseisellä aineiston keruukerralla saaneet vastauksia. Aineiston sisältöjä tarkkailemalla olemme voineet tehdä havaintoja siitä, ettei esimerkiksi Minnan syksyn haastattelu ole sisältänyt aineksia kuin toista tutkimuskysymystämme koskien. Havainto

on mahdollistanut sen, että olemme pystyneet suuntaamaan aineiston keruuta keväällä siten, että vastauksia on ollut mahdollista saada myös toiseen tutkimuskysymykseemme. Tämä on ollut aineistoamme monipuolistava ja tarkentava tekijä, joka lisää myös tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa myös triangulaatiolla, jolle Denzin (1978) on määritellyt neljä erilaista tyyppiä. Aineistotriangulaatiossa samassa tutkimuksessa yhdistellään useampia aineistoja. Tutkijatriangulaatio puolestaan tarkoittaa, että tutkimuksen tekemiseen osallistuu useampi tutkija. Teoriatriangulaatiosta puhutaan, kun tutkimusaineistoa lähestytään useasta teoriasuuntauksesta käsin. Menetelmätriangulaatiossa tutkimuskohdetta tarkastellaan erilaisin aineistohankinta ja -menetelmin. (Denzin 1978, 295–301; Eskola & Suoranta 2001, 69–70; Patton 2002, 556–563.) Tässä tutkimuksessa toteutuvat tutkija- ja menetelmätriangulaatio.

Kohdallamme tutkijatriangulaatio on toteutunut siten, että olemme alusta alkaen sopineet yhteisesti tutkimukseen liittyvistä ratkaisuksista ja esimerkiksi keränneet aineiston, kuunnelleet nauhoitukset ja litteroineet sekä analysoineet tekemämme haastattelut yhdessä. Olemme myös käyneet paljon keskusteluita aineistoamme koskien. Teoriataustaa sen sijaan olemme kirjoittaneet sekä erikseen että yhdessä. Itsenäisesti kirjoitetut osiot olemme kuitenkin hyväksyttäneet toisillamme. Olemme pitäneet tärkeänä varmistaa, että olemme esimerkiksi käytettävien käsitteiden määrittelystä yhtä mieltä. Tutkijatriangulaation eduiksi nähdään tutkimuksen monipuolistaminen sekä laajempien näkökulmien tarjoaminen tutkittavaan ilmiöön. (Eskola & Suoranta 2001, 68–69.) Yhdessä tehdyn tutkimuksen etuna on myös se, että tulkintojen ja näkemysten ristiriitaisuudet sekä moninaisuudet ovat todennäköisemmin nousseet esille (Eskola & Suoranta 2005, 217). Tutkijatriangulaation ohella toteutuu tutkimuksessamme menetelmätriangulaatio, kun tutkimusaihetta tarkastellaan useasta näkökulmasta erilaisten aineistonkeruumenetelmillä.

Tutkimuksemme eettiset kysymykset liittyivät aiheen valintaan, tutkimukseen osallistuvien henkilöiden anonymiteetin turvaamiseen, aineistonkeruuseen sekä sen käsittelyyn ja tutkimustulosten raportointiin (Eskola & Suoranta 2005, 56–57; Tuomi & Sarajärvi 2011, 129). Ihmisoikeuksiin liittyvät seikat nousivat tutkimuksemme eettisyyttä pohdittaessa vahvasti esille.

Tutkimuksen kohdistuessa ihmisiin on tutkijan selvitettävä tutkimukseen osallistuville tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit. Tämän lisäksi tutkittavien tulisi osallistua tutkimukseen vapaaehtoisesti ja niin, että he tietävät, mistä tutkimuksessa on kyse. Tutkijan velvollisuutena on myös tutkittavien suojan ja hyvinvoinnin turvaaminen sekä luottamuksen säilyttäminen. Tämä tarkoittaa, että tutkimuksessa saatuja tietoja ei luovuteta ulkopuolisille ja niitä käytetään vain luvattuun tarkoitukseen. Tutkimukseen osallistuvilla on myös oikeus jäädä nimettömiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 131.) Tutkimuksessamme pyrimme tekemään valintoja ja noudattamaan sellaisia periaatteita, jotka ottavat huomioon edellä mainitut seikat.

Tutkimuksen eettisiä periaatteita noudattaaksemme halusimme päästä tapaamaan tutkimukseen mahdollisesti osallistuvia henkilöitä. Opiskelijoiden tapaaminen järjestyi vaivattomasti, sillä saimme luvan käydä kertomassa tutkimuksestamme erään pienryhmätapaamisen alussa, johon kaikki toivomamme tutkimushenkilöt osallistuivat. Tapaamisen myötä saimme kaikilta suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta sekä tutkimusluvut allekirjoitettuina. Tapaaminen mahdollisti myös sen, että tutkimukseen osallistuvat henkilöt pääsivät esittämään meille kysymyksiä tutkimusta koskien.

Haastattelujen sopiminen onnistui opiskelijoiden kohdalla niin syksyllä kuin keväälläkin pääosin sähköpostien välityksellä. Lähetimme opiskelijoille useita vaihtoehtoisia aikoja haastattelulle, jotta tutkimukseen osallistuminen kuormittaisi heidän aikataulujaan mahdollisimman vähän. Joustavat haastatteluajataulut takasivat sen, että haastattelujen sopiminen oli helppoa ja kaikille löytyi itselle sopiva haastattelu-aika. Lehtoreita kävimme puolestaan tapaamassa heidän koulullaan, jotta näkisimme kaikki lehtorit kerralla ja saisimme heiltä tutkimuslupahakemukset allekirjoitettuina. Kaikkien lehtoreiden ollessa läsnä, onnistui myös ryhmähaastatteluista sopiminen ongelmitta niin syksyllä kuin keväälläkin. Lehtorit kiittelivät käytäntöämme sopia tutkimusluvista sekä haastatteluajoista kasvotusten.

Tutkimuksen tekemisen kannalta haastattelun nauhoittaminen oli meille tärkeää, jotta pystyimme palaamaan aineistoon aina halutessamme. Pyysimme nauhoittamiseen suostumuksen sekä kirjallisesti tutkimuslupahakemuksessa että vielä

haastattelutilanteessa suullisesti. Jokainen tutkimukseen osallistunut henkilö suostui haastattelun nauhoittamiseen.

Haastattelut toteutettiin Jyväskylän yliopiston tiloissa, yliopiston kirjaston ryhmätyöhuoneissa sekä tutkimukseen osallistuneen alakoulun lehtoreiden luokkahuoneissa. Pidimme eettisyyden kannalta tärkeänä, että haastattelut toteutettaisiin sellaisissa paikoissa, joissa läsnä olisi vain sillä kertaa haastateltavana oleva henkilö / henkilöt. Pyrimme tilaratkaisuilla turvaamaan tutkittavien yksityisyydensuojan sekä luomaan turvallisen ja avoimen ilmapiirin. Tutkimuksen kannalta oli myös tärkeää välttää ympäristöstä aiheutuvia meluhaittoja, jotka voisivat häiritä nauhoitusta.

Tutkimuslupahakemuksessa lupasimme, ettei yhdenkään tutkimukseen osallistujan henkilöllisyys tule paljastumaan tutkimuksen missään vaiheessa. Tästä syystä annoimme aineistoa litteroidessamme opiskelijoille ja luokanlehtoreille peitenimet eli pseudonyymit (Kuula 2006, 215; ks. luku 6.2), joita käytimme tutkimuksen alusta loppuun. Kuula (2006) toteaa peitenimien käytön olevan yleisin tapa suojata tutkimukseen osallistuvien henkilöiden anonymiteetti. Pseudonyymien käyttö lisääkin tutkimuksen eettisyyttä, kun tutkimukseen osallistuvien henkilöiden henkilöllisyys ei ole tunnistettavissa. (Kuula 2006, 108; 215.)

Pseudonyymeistä huolimatta nousee tutkimuksemme eettiseksi ongelmaksi tutkimuksemme kohdejoukkona olleiden henkilöiden anonymiteetin suojaaminen. Tämä johtuu siitä, että tutkimuksestamme käyvät ilmi niin yliopisto kuin harjoituskoulu, joissa kummiharjoittelua toteutetaan. Tutkimuksen kohdistuessa kuitenkin vielä tiettyyn lukuvuoteen, lisääntyy mahdollisuus tunnistaa tutkimuksemme osallistuneiden henkilöiden henkilöllisyys. Emme kuitenkaan pidä tätä tutkimuseettisesti sietämättömänä asiana, sillä aineistosta otetut lainaukset ovat pääosin kuvailevia tai positiivisia. Lisäksi tutkimusaiheemme ei ole kovin arkaluontoinen, jolloin uskomme tutkimuksemme kohdejoukon hyvinvoinnin olevan turvattuna.

Lopuksi haluamme vielä nostaa esiin sen, että Jyväskylän yliopiston ja normaalikoulun nimeämiset olivat harkittuja valintoja. Totesimme kummiluokkatoiminnan olevan yhdistettävissä Jyväskylän yliopistoon ja normaalikouluun internetin hakukoneiden kautta. Tästä syystä emme kehitelleet niille peitenimiä.

8 Opettajuuden kehittyminen kummiluokkatoiminnassa

Tässä luvussa kuvataan viiden kummiopettajan ja kolmen luokanlehtorin näkemyksiä ja kokemuksia kummiluokkatoiminnasta. Keräämäämme aineistoa tarkastellaan yhtenä kokonaisuutena, jolloin se käsittää niin syksyn kuin kevään haastattelut että kummiopettajien opintotehtävät. Aineisto on jaoteltu eri teemojen alle.

Ensimmäiseksi kuvataan kummiopettajien ammatillista kehittymistä Picklen (1985) opettajuuden kypsymisen ja Komulaisen (2010) opettajuuden ammatillisen kehittymisen mallien mukaisesti (Komulainen 2010, 70–87; Pickle 1985, 55–58, ks. luku 3). Päädyimme käyttämään tutkimustulosten tarkastelussa sekä Picklen että Komulaisen malleja, sillä Picklen malli korostaa kypsymisessä tapahtuvaa muutosta, kun taas Komulainen määrittelee opettajuuden kehitymiselle tarkempia sisältöjä.

Opettajuudessa kypsymisen ja kehittymisen tarkastelun jälkeen paneudutaan siihen, miten eriyttäminen ja samanaikaisopetus ilmenevät kummiluokkatoiminnassa. Inklusiivisen opetuksen keskeisiin elementteihin kuuluvien eriyttämisen ja samanaikaisopetuksen (ks. esim. Lakkala 2008, 216–217) monipuolisen tarkastelun kautta voidaan paremmin ymmärtää, minkälaisia mahdollisuuksia kummiluokkatoiminta tarjoaa kummiopettajien opettajuudessa kehitymiselle. Samalla vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli millaisia opettajuuden kehittymistä tukevia käytänteitä kummiluokkatoiminnassa ilmenee. Viimeiseksi esitellään kummiluokkatoiminnan koettuja hyötyjä ja haasteita sekä kehitysideoita, jolloin saadaan vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen eli millaisia kummiluokkatoiminnan kehitysmahdollisuuksia aineistosta nousee esiin.

8.1 Ammatillinen kehittyminen

Kummiopettajat ja luokanlehtorit kokivat kummiluokkatoiminnan monipuolisesti opettajuutta kehittävänä toimintamuotona. Opettajuuden kehittymistä kuvattiin tapahtuneen useilla eri osa-alueilla. Ammatillista kehittymistä kuvaavat puheenvuorot jaettiin kolmeen eri luokkaan, hyödyntäen Komulaisen (2010) kolmiosaista opettajan

ammattillisen kehittymisen mallia (Komulainen 2010, 70–87; ks. luku 3). Opettajuudessa kehittymistä tarkastellaan siis ammatillisten perustaitojen, kognitiivisten taitojen sekä persoonallisuuden kehittymistä kuvaavien ilmausten kautta.

8.1.1 Opettajan ammatillisten perustaitojen kehittyminen

Kummiluokkatoiminnan yleiseksi hyödyksi mainittiin mahdollisuus saada käytännön kokemuksia opettamisesta aidoissa luokkatilanteissa. Ammatillisten perustaitojen, jotka tässä yhteydessä käsittävät didaktiset ja pedagogiset taidot, opetettavan aineen hallintaan liittyvät tiedot sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, koettiin kehittyneen suurelta osin juuri näiden kokemusten kautta. Tärkeänä pidettiin myös mahdollisuutta yhdistää teoretietoa käytännön harjoittelussa. Myös Pickle (1985) puoltaa käytännön kokemusten merkitystä opettajuudessa kypsymisessä. Hänen mukaansa opettamisen tietopohjan kokoaminen alkaa tehokkaimmin, mikäli aluksi ymmärretään sekä oleellisimmat että käytännöllisimmät taidot ja teoriat. Näiden varaan voi sitten myöhemmin rakentaa älyllistä pääomaa. (Pickle 1985, 56.) Erityisesti vain vähän opetuskokemusta omaavalle opiskelijalle kummiluokkatoiminta antoi käytännön ideoita työn toteuttamiseen. Opiskelijat kuvasivat kummiluokkatoiminnassa tapahtuvaa kokemusten kautta oppimista sekä teorian ja käytännön yhdistymistä seuraavasti:

”Ja se on just hyvä, et meil on semmonen sivuaine, missä on tämmöstä käytännön tekemistä ja opettamista siellä ihan oikeessa luokkakontekstissa. - - Siis tää on tosi hyvin ikään kun liittäny yhteen teorian ja käytännön, tää viikottainen harjoittelu. - - Niin siis sillä tavalla teoriaa on päässy heti hyödyntämään - -.”

Iida

”- - aluks oli se et puuttu niitä ideoita et miten näitä asioita lähetään tekemään, koska mulla ei ollu siitä kokemusta, mut sitte ku pääsi vauhtiin, niin tuntu että niitä ideoita niin ku tulee ja tulee ja tulee.”

Sanna

Luokanlehtoreiden näkemys opiskelijoiden ammatillisesta kehitymisestä myötäili pitkälti opiskelijoiden itsensä kuvailuja. He uskoivat opiskelijoiden kehittyneen etenkin konkreettisten vinkkien, mallien sekä kokemusten myötä. Käytännön harjoittelun ohella

korostui observoinnin merkitystä oppimiselle, sillä sen avulla voidaan saada uusia näkökulmia didaktiseen ajatteluun (Atjonen 2003, 114). Lehtorit kertoivat vaihdelleensa observointituntien opetusmenetelmiä, jotta opiskelijat saisivat monipuolisen kuvan esimerkiksi lukemaan opettamisesta.

” - - päästään harjotteleen näitä taitoja konkreettisesti täällä, mutta myös jopa niin ku ryhmähallintataitoja, et jos nyt puhutaan opettajuuden kasvusta. - - me ollaan nähty tää opiskelijoitten kehityskaari niin ku selkeenä positiivisena.”

Matti

” - - me ollaan varmaan jokainen pyritty vähän vaihtelevia tapoja opettaa sitä lukemaan ja kirjoittamaan oppimista, ottamaan niillä tunneilla. Ainakin mä oon ite pyrkiny tietoisesti tekeen aina vähän erilaisen ohjelman, jotenkin jotta he sais ihan sitä konkreettista mallia, et mitä kaikkee voi tehdä ja ideoita.”

Mervi

Ammatillisiin perustaitoihin kuuluu oleellisesti ainehallinta (Komulainen 2010, 71). Opiskelijoiden puheenvuoroissa nousivat esiin esi- ja alkuopetuksen luonteen ja sisältöjen sekä alkuopettajana toimimisen omaleimaisuus. Kummiharjoittelusta kerrottiin saaneen sellaista teorian tietoa, esimerkiksi ensimmäisen luokan oppisisällöistä sekä lukemaan ja kirjoittamaan opettamisesta, jota muut opinnot eivät sisällä. Uusi teorian tieto koettiin arvokkaaksi ja opettajuuden kehittymisen kannalta merkittäväksi.

”Niinku alkuopettajaksi, ihan hurjan paljon auttanu, koska eihän siitä oo oikeastaan puhetta aikasemmissa opinnoissa ja onhan se aivan eri maailmansa. Eli on, etenkin se luokkatoiminta, ku siin - - huomaa mikä toimii ja mikä ei.”

Minna

” - - just esimerkiks ne lukemaan ja kirjoittamaan opettamiset, niin kyllähän ne on ollu ihan uutta tietoo.”

Ninni

Didaktisten ja pedagogisten taitojen kohdalla kehittymistä koettiin tapahtuneen myös opetuksen suunnittelu-, toteutus- ja arviointitaidoissa. Opiskelijoista Elina ja Sanna

totesivat toimintansa muuttuneen tavoitteellisemmaksi, kun taas Ninni kertoi harjaantuneensa antamaan kohdennettua palautetta. Arviointi on oleellinen osa opettajan työtä, jonka kautta pyritään ohjaamaan ja kannustamaan oppilasta opiskeluun sekä kehitetään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin (Perusopetuslaki 22 §). Oikea-aikaisen ja myönteisen palautteen antamisen taito puolestaan nähdään opettajan työssä tärkeänä, sillä se vahvistaa oppilaan itseluottamusta ja vaikuttaa hänen oletuksiinsa omista kyvyistään (Törmä 2011, 124).

”- - toiminta on niin ku tavoitteellisempaa ja ehkä on niin ku perustelut kaikelle sille mitä tekee siellä tunnilla.”

Elina

”Toinen asia, missä koen onnistuneeni, on palautteen antaminen. - - Joillakin kummitunneilla päätin tietoisesti keskittyä siihen, millaista palautetta annan, jotta siinä olisi oikeasti jokin ydin. Pyrin antamaan spesifimpää palautetta ja kertomaan oppilaalle, missä hän on onnistunut tai ohjaamaan hänen ajatteluaan eteenpäin esittämällä joitakin kysymyksiä oppilaan työskentelyyn liittyen. Huomasin kuitenkin, miten helposti opettaja voi lipsua ”hyvä hyvä” -kommentointiin, joka ei lapsen kehityksen kannalta ole kovin merkittävää.”

Ninni/opintotehtävä

Opetuksen suunnittelun ja toteutuksen yhteydessä nousivat esiin myös oppilaantuntemuksen tärkeys sekä alkuopetusikäisen lapsen ikäkauden huomioimisessa harjaantuminen. Näiden kummankin on katsottu kuuluvan kiinteäksi osaksi opettajan tehtävää (Komulainen 2010, 71). Picklen (1985) mukaan voitaisiin puhua kypsymisestä persoonallisella tasolla, jolloin huomio siirtyy omasta selviytymisestä kohti itsen ja toisten ymmärtämistä (Pickle 1985, 56, 58). Kummiopettajien puheista oli havaittavissa myös muutos tavassa ja kyvyissä kohdata oppilaita. Kohtaamiseen liittyy läsnäolo, aitous, kokonaisvaltaisuus sekä ymmärtäminen ja auttaminen, jotka edesauttavat luottamuksellisen suhteen syntymistä opettajan ja oppilaan välille. (Eskelä-Haapanen 2010, 88–89). Kehittyminen kyvyssä kohdata oppilaita voidaan nähdä harjaantumisenä yhteistyö- ja vuorovaikutustaidoissa harjaantumisenä, jotka kuuluvat osaksi opettajan ammatillisia perustaitoja (Komulainen 2010, 71–72).

”- - varsinkin siinä (kehittynyt), että niin ku kyky ottaa huomioon se, että mitä ton ikäset suunnilleen oikeesti ajattelee. - - jotenkin uskaltanu kokeilla vähä erilaisempia juttuja, niin ku tuntien suunnittelussa ja tunneilla. Kun on vähän jo tienny sitä oppilaiden tasoo ja sillai niin ku, just se että, et ku on tullu tutummiksi ja tienny vähän mitenkä ne toimii.”

Ninni

”- - mun mielestä se kummiluokkatoiminta etenkin sitä yksilön kohtaamista, niin tota lisäs, miten kohtaa ne yksilöinä ja miten voi päästä tavallaan lähelle ja juttelemaan ja kuulemaan asioista.”

Minna

Kohtaamisen yhteydessä Laursen (2006) puhuu opettajan autenttisuudesta, johon kuuluu kyky toimia omana itsenään sekä kohdata ja huomioida oppilaat opetuksessa. Autenttisuus on suhtautumista innolla opetuksen olennaisiin tekijöihin, ja siihen voi oppia. (Laursen 2006, 56, 174–175.) Kummiluokkatoiminnan aikana osa kummiopettajista totesi hellittäneensä oppituntien aikaista kontrollointia sekä vapautuneensa toimimaan omalla tavallaan. Myös Pickle (1985) kuvailee oman persoonallisen toimintatavan löytämistä osaksi opettajuudessa kypsymistä. Tällöin opettaja alkaa toteuttamaan opetustaan oman persoonansa ja opetusfilosofiansa pohjalta. Samalla aikaisemmin imitoidut mallit vaihtuvat persoonalliseksi opetustyyliksi, ja rituaalien toistajasta tulee ammatillinen päätöksentekijä. (Pickle 1985, 57, 58.)

”on niin ku huomannu sen että miten vaikka sitä tietoa saa, niin ku sen kohtaamisenki avulla, että - - saa myös niin ku semmosta tietoa miten lapsi voi - -. Ja - - kyky ottaa huomioon lapsen näkökulma niin, että tavallaan ehkä yrittääki päästä semmosesta niin sanotusta kontrollista, että enemmän just koko ajan, et mitä ne lapset niin ku nostaa sieltä esiin - -.

Elina

”Ja ehkä tossa kun on tuo aitous ja vastavuoroisuus, niin just se että ne lapset tykkää kauheesti siitä et niitten kans heittäytyy välillä pelleilemään ja muuta. Niin ei sitä sillon aluks oikein osannu tehdä, koska ne lapset oli kuitenkin, ne oli aika kaukana susta vielä aluksi. Mut nyt ku ne on sen verran tuttuja, se on kyllä kauheen mukava asia.”

Ninni

Luokanlehtorit totesivat yhtäläillä kummiopettajien oppilaantuntemuksen ja oppilaiden kohtaamisen kehittyneen. Tämän todettiin näkyvän myös tavoitteenasettelussa. Kohtaamisen taidossa koettiin kuitenkin olevan suuria eroavaisuuksia opiskelijoiden välillä.

”He on kyllä yhä enemmän ja enemmän oppinu ottamaan niin ku lapset huomioon ja sen lasten näkökulman. Tehtävät on tullu niin ku semmosiks lapsenomaisiksi.”

Leena

” - - oppinu vähitellen tuntemaan, että missä se oma ryhmä liikkuu, millä tasolla, ja sen mukaan asettamaan niitä tavoitteita. - - Ton yksilön kohtaamisessa on suuria eroja, just näiden opiskelijoitten välillä. Mutta kehittyneet tietenkin.”

Mervi

Kohtaamisen lisäksi luokanlehtorit pohtivat kummiopettajien ryhmänhallintataitojen kehittyneen kummiluokkatoiminnan aikana. Vastaava kehittyminen ei tullut ilmi opiskelijoiden omista vastauksista. Lehtoreille parantunut ryhmän hallinta kuitenkin näyttäytyi esimerkiksi kummiopettajien lisääntyneenä rohkeutena tarttua tilanteisiin. Lehtorit kuvailivat ryhmänhallintataitojen kehitystä seuraavissa puheenvuoroissa:

”Ja mun mielestä ryhmänhallinta on niin ku kyllä vahvistunu, että rohkeammin tartutaan tilanteisiin, jos pitää, on se sitte oppilaan toiminta tai joku muu vastaava.”

Matti

Kummiopettajat kertoivat kummiluokkatoiminnan antaneen aineksia eriyttävän opetuksen toteuttamiseen sekä lisänneen ymmärrystä eriyttämisen keinoista ja menetelmistä. Eriyttämiseen oltiin saatu myös konkreettisia vinkkejä. Tiedon ja ymmärryksen lisääntyminen vaikutti myös siihen, että eriyttämiseen kiinnitettiin aikaisempaa enemmän huomiota ja sitä pyrittiin tietoisesti toteuttamaan. Kummiluokkatoiminnan vaikutuksesta eriyttämisestä koettiin tulleen luontevampi osa omaa opetusta.

”Ehkä siitä (eriyttämisestä) on tullu semmonen luontevampi - -.”

Minna

”- - arviointiin ja eriyttämiseen on tullu tosi paljon semmosta niin ku, että ymmärtää niin ku mitä se siellä luokassa on.”

Elina

”Et jos sillon syksyllä ajatteli, et se Varis-ryhmän opettaminen on tylsää, kun ne osaa jo kaiken, niin ei se ihan niin ollukkaan. Ei ne mitään pikku Einsteineja ollukkaan.”

Ninni

Kummiluokkatoimintaan kuuluu kiinteästi samanaikaisopetus, johon liittyy reflektiivisyys sekä elinikäinen oppiminen. Samanaikaisopetus tarjoaa myös vertaistukea ja -oppimista. (Eskelä-Haapanen 2013, 167.) Ammatillisen kehittymisensä näkökulmasta kummiopettajat pitivät vertaistukea tärkeänä, mutta vastauksissa painottui samanaikaisopetuksen merkitystä omien vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen muokkaajana. Haasteellisena koettiin toisen kummiopettajan huomiointi sekä kompromissien tekeminen.

”- - oon itse joutunu myös kasvaan siinä, et annan niin ku tilaa siinä toiselle ja mahdollisuuden kasvaa ja kehittyä siinä omassa opettajuudessa. - - Se on ollu mulle itelleki semmonen kasvunpaikka, että mä pidän itseni kurissa, että maltan antaa sen toisen tehdä.”

Sanna

”Toinen ei voi sanoa et nyt tehään näin ja tällä mennään ja toinen sit kiltisti seuraa, että vaatii aina kompromisseja ja just semmosta yhdessä tekemistä ja myös toisen ajatusten seuraamista ja huomioonottamista kokoajan. Ja mä luulen et tää on kehittäny meidän molempien ajattelua ja toimintaa siellä luokassa.”

Iida

8.1.2 Kognitiivisten taitojen kehittyminen

Kummiopettajat kokivat kognitiivisten taitojensa kehittyneen kummiluokkatoiminnan aikana. Kummiluokkatoiminta oli laittanut kummiopettajat pohtimaan omaa

toimintaansa sekä sen perusteita eli refleктоimaan. Omaa toimintaansa pohtiessaan ovat kummiopettajat tiedostaen tai tiedostamattaan arvioineet käyttöteoriaansa. Käyttöteorian muokkautumiseen ovat vaikuttaneet kokemukset ja tapahtumat kummiluokkatoiminnan aikana sekä teorioiden ja uusien menettelytapojen omaksuminen (Komulainen 2010, 73; Ojala 2009, 88).

”- - mä oon ollu tosi huono asettamaan mitään tavoitteita millekkään, niin mä oon huomannu sen varsinkin nyttien kummiharjottelun aikana, et mä tosi paljon mä teen asioita miettimättä et miks mä niitä teen. Se on niin kun ehkä suurin, mitä oon joutunut huomaamaan, et oikeesti pitäis paljon enemmän miettiä, et miks tehään, eikä et mulla on tällänen kiva harjotus, tuolla se on tullu, et minkä takia ja sit on pitäny miettiä, et se on kyllä kehittynyt ainakin tosi paljon, ainakin.”

Ninni

Käyttöteorian tiedostaminen vaatii reflektiivisyyttä eli tietoista ajattelua. Reflektio voi olla henkilökohtaista, oman mielen sisäistä toimintaa, mutta itsereflektio ei usein ole riittävää. Syvällisen ymmärtämisen tasolle pääseminen vaatii tiedostamattoman aineksen tavoittamista, johon voidaan päästä ohjauksen avulla. (Ojanen 2009, 80–81, 86) Pickle (1985) näkee opettajan jatkuvan oppimisen ja itsensä kehittämisen erityisen tärkeänä ammatillisen kehittymisen kannalta. Hän painottaa myös reflektiivisyyden tärkeyttä ja sen tiedostamista, että oppiminen sekä itsensä kehittäminen ovat aina keskeneräisiä prosesseja. (Pickle 1985, 57.) Kummiluokkatoiminnassa reflektiolle on varattu aikaa jokaisen kummituntin jälkeen. Tällöin kummiopettajilla on mahdollisuus saada vertaistukea kummituntien tapahtumien ja omien kokemustensa käsittelemiseen. Tärkeässä osassa on myös esi- ja alkuopetuksesta vastaavan lehtorin antama tuki sekä ohjaus, jonka kautta kummiopettajat pystyvät prosessoimaan omia sisäisiä tapahtumiaan ja jopa rakentamaan uutta käyttöteoriaa (Ojanen 2009, 91).

”- - kokemuksia tulee hirveen paljon siin yhenki tunnin aikana ja mä opin siit joka ikisestä, varsinkin ku meil on näitä reflektointikeskusteluja - -.”

Iida

”Tämä on ollut hyvä opetus ja ohjannut minua kiinnittämään enemmän huomiota siihen, mitä omassa ja lasten päässä tapahtuu, siis metakognitioihin.”

8.1.3 Persoonallisuuden kehittyminen

Opiskelija kehittää opiskeluaikanaan asiantuntijuuttaan, mutta myös opettajapersoonallisuuttaan ja ammatti-identiteettiään (Komulainen 2010, 84). Puhuttaessa ammatillisesta kasvusta ja kehitymisestä, onkin ammatillisen identiteetin käsite keskeinen. Se tarkoittaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana ja sisältää ymmärryksen itsestä suhteessa työhön ja ammattiin, mutta myös ajatuksen siitä, minkälaiseksi yksilö haluaa työssään kehittyä ja tulla. Ammatillisen identiteetin kehittyessä kohdistuu muutos esimerkiksi yksilön arvoihin, eettisiin ulottuvuuksiin, tavoitteisiin tai uskomuksiin. Ammatillinen identiteetti ja tietoisuus siitä ovat ammatissa toimimisen kannalta perustavanlaatuisia asioita. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26–27, 45.) Kummiluokkatoiminta kuvattiin yleisesti opettajaidentiteettiä kehittävänä toimintana.

" - - tää on tietysti kehittänyt mun omaa opettajaidentiteettiä - - ."

Iida

Persoonallisuuden kehittyminen tuli ilmi sekä kummiopettajien että luokanlehtoreiden kommentoissa myös ammatillisen itsetunnon kehittymisen näkökulmasta. Itsetunnon kasvamisen lisäksi nousivat puheenvuoroista esiin myös kehittyminen itsevarmuuden sekä vastuullisuuden osalta. Niin kummiopettajat kuin luokanlehtorit painottivat onnistumisen kokemusten olevan tärkeitä opettajuuden kehittämisessä. Samansuuntaisia tuloksia on saanut Ruohotie-Lyhty (2011), jonka mukaan onnistumiset tarjoavat kehitykselle oleellisia merkityksellisyyden ja pätevyyden kokemuksia (Ruohotie-Lyhty 2011, 55). Itsevarmuuden lisääntyminen kuuluu myös Picklen (1985) mukaan opettajuuden persoonallisella tasolla kypsymiseen (Pickle 1985, 56).

"No se on varmaan antanu sillai itseluottamusta ja itsevarmuutta, ku - - en oo pikkuoppilaitten kanssa ihan hirveesti vielä ehtiny olemaan, ni sitte on huomannu että tää homma toimii - - ."

Sanna

”Nii ja kyllä mä uskosin, että myöskin niitten kummiopettajien tää opettajuus ja tää itsetunto kasvaa siitä, et ku on pieni ryhmä ja mää, ja mul on semmoset tehtävät, jotka sopii juuri näille oppilaille, ni hei mä osaan. Ja kokoajan niin ku näkee sen että se laps menee eteenpäin ja hän menee myöskin eteenpäin.”

Leena

”Kai se ny varmuutta ja rohkaistumista on tullu.”

Matti

8.2 Eriyttäminen

Eriyttäminen mainittiin kiinteänä ja tärkeänä osana kummiluokkatoimintaa. Kummitoiminta nähtiin myös eriyttävän toiminnan mahdollistajana, jonka pohjaksi kummiopettajat mainitsivat oppilaantuntemuksen sekä yleisen oppilaiden ikäkauden huomioimisen. Kuten Lerkkanen (2008) korostaa, opetuksen eriyttäminen luokassa tulisikin nähdä ensisijaisena keinona reagoida oppilaiden erilaisiin taitotasoihin ja niissä edistymiseen (Lerkkanen 2008, 124). Kummiopettajat uskoivat oppilaiden hyötyvän erityisesti siitä, kun luokassa on useita henkilöitä tekemässä havaintoja ja huomioita oppilaista. Tällöin voidaan oppitunneilla hyödyntää aikuisten erilaisia vahvuuksia ja rooleja, kuten esimerkiksi havainnoitsijan, työrauhan säilyttäjän tai opetuksesta huolehtijan muodossa. Myös epäkohtiin päästään nopeammin käsiksi, kun luokassa on tilanteita seuraamassa useampi aikuinen. Yksittäisille oppilaille pystytään antamaan enemmän aikaa ja täten myös vastaamaan nopeammin heidän avun ja tuen tarpeisiinsa. (Ahtiainen ym. 37, 39.)

”- - antaa semmosen mahdollisuuden semmoselle eriyttävälle toiminnalle, kun on pienemmät ryhmät ja enemmän opettajia, niin ehkä yksilön tarpeet huomataan aika paljon paremmin ja niihin puututaan ja ollaan puututtukin.”

Minna

”- - korostunut se et me ollaan annettu vähän niin kun tukiopestusta heille, että on ollut sen verran heikkoa osalla se oppiminen, et ehkä heidän kohalla sit se on ollu

merkittävää, et ne on saanu sellasta kahdenkeskistä ohjausta ja oikein semmosta kohdennettua, - - , tukemista.”

Sanna

”Mä luulen että oppilailla on semmonen tunne että niillä on enemmän niitä tukiopettajia siellä tukemassa heidän oppimistaan, eli tää saattaa herättää semmosta turvallisuudentunnettakin.”

Iida

Eriyttämistä toteutettiin monipuolisesti niin alas- kuin ylöspäin. Lerkkasen (2008) mukaan opettajien arkikielessä käytetyt alas- ja ylöspäin eriyttäminen voidaan kuvata myös yhtenäistävällä ja erilaistavalla eriyttämisellä. Yhtenäistävässä eriyttämisessä pyritään saavuttamaan kaikille oppilaille yhtenäinen perustaso. Ellei opettajan luokassa antama eriyttäminen riitä, oppilaalle on tarjottava yksilöllistä tai pienryhmämuotoista tuki- tai erityisopetusta. Sen sijaan erilaistavalla eriyttämisellä pyritään siihen, että opettajan oppilaista löydetään yksilöllisiin kognitiivisiin haasteisiin vastataan ohjaamalla oppilaan syvällistä ajattelua. (Lerkkanen 2008, 124.)

Eriyttämisen hyödyt ja keinot nousivat kaikkien kummiopettajien ja luokanlehtoreiden haastatteluissa esiin. Eriyttämistä nähtiin tapahtuvan niin, että opetusta säädeltiin ajallisesti, erilaisten menetelmien ja materiaalien kautta, oppiaineen syvyyttä ja laajuutta muuntelemalla sekä organisoinnin avulla. Lisäksi opetuksen eriyttämisessä otettiin huomioon myös oppilaiden mielenkiinnon kohteet. Lerkkanen (2008) korostaakin eriyttämisen merkitystä niin taitojen oppimisessa kuin oppilaiden motivaation suhteen. Ajallinen eriyttäminen ilmeni kummiluokkatoiminnassa muun muassa siten, että tehtävien tekoon käytettävää aikaa säädeltiin kunkin oppilaan tarpeiden mukaisesti. Lisäksi jokaiselle oppilaalle pyrittiin tarjoamaan omalle kehitystasolleen sopivia tehtäviä oppiaineen syvyyttä tai laajuutta vaihtelemalla. Oppilaille tarjottiin esimerkiksi eriyttäviä oppimateriaaleja ja lisätehtäviä. Myös organisoinnin avulla opetusta eriytettiin järjestämällä opetusta pienryhmissä sekä luokkahuoneen ulkopuolella. Kummiluokissa muun muassa jaettiin oppilaat lukutason mukaisesti pienryhmiin ja heille järjestettiin opetusta myös erillisissä tiloissa. Pienryhmä- ja samanaikaisopetuksen koettiin huomioivan oppilaat ja heidän yksilölliset tarpeensa hyvin. Lerkkasen (2008) mukaan opetusta voidaan näiden keinojen lisäksi

eriyttää myös menetelmällisesti, jolloin opettajan tulisi hallita useita opetusmenetelmiä, esimerkiksi lukemaan opettamisesta, pystyäkseen vaihtelevaan näitä menetelmiä opetuksessaan oppilaan tarpeiden mukaisesti. (Lerikkanen 2008, 125; Tomlinson & Strickland 2005, 14–18.)

Meillä on ollut aika monipuolisesti tehtäviä ja me ollaan aina mietitty ne tehtävät sillä lailla, - - niin kuin mahdollisimman haastaviksi, kun pitää tietenkin ylöspäin eriyttää, että siinä ois sitä helpompaa ja sitte sitä vaikeempaa. Ja sitte meillä on niin kuin jaettu se pieni ryhmä osiin, useesti - -.”

Minna

”Tottakai sen ottaa suunnittelussa huomioon, et kun toiset on hitaampia kuin toiset. - - Et se materiaali oli semmosta, et pysty vähän valitteen helpompaa ja vaikeempaa, ja sit se aika vielä siihen, ja keksittynä joku pieni piilolisätehtävä tai jotain mitä sit jatkaa, jos on tosi nopea.”

Sanna

”- - me ollaan jaettu se ryhmä niin et pareista toinen pitää koko ryhmälle ja mä pidän vähän nii kuin tukiopetusta koko tunnin vaan sille yhdelle oppilaalle. Kyllä mä uskon, että se niin kuin auttaa.”

Sanna

”- - siinä tulee eriytystä sen oppilaan mielenkiinnon mukaan. Oppilaat jaetaan ryhmiin esimerkiksi sen perusteella että missä lajissa kukakin haluaa olla mukana.”

Iida

”Joskus ollaan tehty vaikka sille että otetaan vähän samantasoiset parit vaikka, tai sitte taas vastaavasti otetaan sellanen joka jossain asiassa on vähän ns. parempi ja toinen vähän heikompi siinä, niin sitte saatetaan niin kuin yhdistellä sillee.”

Elina

Vastaavasti luokanlehtorit pohtivat haastatteluissaan eriyttämisen näkyvän kummitunneilla pääosin tuen tunnistamisena sekä antamisena. He kertoivat opiskelijoiden oppilaantuntemuksen kehittyneen toiminnan aikana, mikä mahdollisti

myös tuentarpeen ennakkoinnin. Kuten Mikola (2011) korostaakin, oppilaan yksilöllisyyden huomioimiseen vaaditaan hyvää oppilaan tuntemusta (Mikola 2011, 59). Oppilaan yksilöllisyyttä huomioidessa tulisi muun muassa korostaa muun oppilaan omia kiinnostuksen kohteita (Tomlinson & Strickland 2005, 6). Luokanlehtorit mainitsivat opiskelijoiden eriyttäneen myös säätelemällä aikaa ja tehtävien vaativuutta. Lehtorit nostivat esille eriyttämisen keinoista tehtävien lisäämisen määrällisesti lisätehtävien avulla sekä tehtävien vaativuuden muokkaamisen oppilaiden taitotasolle sopivaksi.

”No on meillä tietenkin lisätehtäviä nyt ollu sitte. Se on ihan hyvä, et kyllä sillai, et on se nyt siinä mieles näkyny et aina on kaikilla ollu puuhaa, niin ku voi sanoo oikeestaa aina loppuu asti. Et se on hyvä.”

Mervi

”- - he on myöskin jakanu niitä tehtäviä sillai, että nyt ensin hiirillä oli ensin yks tehtävä, jonka sitte varisten opettajat vähä vaikeutti ja sitte taas mopoille opettajat helpotti sen, et kaikki pääsi kokeileen sitä samanlaista tehtävää ja se oli menestys joka ryhmässä.”

Leena

”Ehkä se on niinku tuen antamisessa ehkä enemmänki. - - ne osaa siinä tilanteessa, niin ku auttaa. Tai et toi on mun kummioppilas, kohta se voi ruveta kiukuttelemaan tos liimauksessa, tai - - että sillä menee kohta hermot, niin se kummiopettaja menee sen luokse, että sillä tavalla se on näkyny. Ja se näkyy siinä oppilaantuntemuksessa.”

Mervi

Haastavaksi kummiopettajat kokivat eriyttämisessä oppilaiden taitotason kartoittamisen sekä yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisen. Erityisesti he miettivät, miten tukea jokaista oppilasta hänen kehityksensä ylärajoilla, jolloin eriyttäminen ylöspäin koettiin hankalaksi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2016 luonnos, luku 13.)

”Mut ehkä jotenkin just ku se on se etevimpien ryhmä, ni on vähä semmonen epävarma siitä mitenkä mä niitä pystyn parhaiten tukemaan ja ohjaamaan, koska ne jo osaa ne perusjutut”

Ninni

”- - et tavallaan jos haluais antaa oikein kunnan haastetta, et kuinka vaikeeta niille pitäis oikee sitte laittaa. Et se on ollu mun mielestä tosi haastavaa mieltä.”

Minna

8.3 Samanaikaisopetus

Kaikki kummiopettajat mainitsivat samanaikaisopetuksen pääosin positiivisena kokemuksena. Onnistuneen samanaikaisopettamisen edellytyksenä pidettiin parin samankaltaisuutta ja yhteistä opetustyyliä. Tärkeänä pidettiin myös tasa-arvoista opetussuhdetta. Nämä kaikki edellytykset kuuluvat myös Ahtiaisen (2011) luettelemiin kriteereihin, joiden avulla voidaan toteuttaa onnistunutta samanaikaisopettajuutta. (Ahtiainen ym. 2011, 20.) Alla kummiopettajien positiivisia kokemuksia samanaikaisopettajuudesta:

”- - se on kyllä kauheen suuri apu, et molemmat on niin ku semmosia selkeitä ja konkreettisia ihmisiä - -. Et haluaisin kyllä tulevaisuudessakin käyttää tätä, mut - - riippuu siitä toisesta ihmisestä, et oikeesti kohtaako kemiat ollenkaan, et onko ollenkaan samansuuntaiset ajatukset. Mut meillä on ollu kyllä hyvin, et se on toiminu.”

Ninni

”Sit huomaa et on ite enemmän semmonen johtajatyypin, niin sit toinen on erilainen siinäki, niin sitte että löytys se semmonen tasapaino - - .”

Sanna

Positiivisen kokemuksen kummiopettajille muodostivat myös vertaistuen ja vertaispalautteen saanti, mahdollisuus yhteissuunnitteluun sekä kompromissien tekemiseen. Lisäksi opettajaparista koettiin saavan turvaa. Myös luokanlehtorit mainitsivat kummiopettajien hyötyvän samanaikaisopetuksesta yhdessä suunnittelun kautta. He uskoivat samanaikaisopetuksen kokemuksesta olevan myös hyötyä tulevaisuudessa, sitten kun kummiopettajat ovat työelämässä. Kummiopettajien ja luokanlehtoreiden positiiviset kokemukset ovat hyvin samansuuntaisia Ahtiaisen (2011)

luettelemien samanaikaisopetuksen etujen kanssa. Esimerkiksi yhteissuunnittelu koettiin opetuksen käytännön toteutuksen tehostajana. (Ahtiainen ym. 2011, 36.) Seuraavassa lisää kummiopettajien ja luokanlehtorin mietteitä samanaikaisopettajuuden hyödyllisyydestä:

”- - ku siinä on niitä muitaki kummiopettajia, niin myös just se niinku vertaistuki ja semmonen vertaispalaute mitä siitä sitten saa. Ja just se, että ei tarvi vaan niinku itekseen puurtaa vaan oikeesti sen toisen kanssa suunnittelee ja sitten kun on semmonen pari, joka myös sanoo et hei mun mielestä toi ei oo hyvä idea, tää ois parempi, nii voi oikeesti niin ku tehään semmosia kompromisseja. Toinen kertoo idean ja toinen kehittää sitä.”

Ninni

”Ideoita lentelee kokoajan, kun me ollaan suunniteltu - -.”

Minna

”Olen saanut oppia lukuvuoden aikana myös yhteistyötaitoja kollegoiden kanssa. Parhaimmillaan yhteistyö on synnyttänyt uusia hyviä ideoita ja ollut voimavarana tuntien suunnittelussa ja toteutuksessa. - - On ollut kuitenkin avartavaa nähdä, kuinka erilaisia opettajapersoonia on, ja haastankin itseäni myös jatkossa tekemään yhteistyötä erilaisten persoonien kanssa.”

Sanna/opintotehtävä

”Mun mielestä se (samanaikaisopettaminen) sillee niin ku luo semmosta tavallaan niin ku turvaa.”

Elina

”Mut se on must ollu kauheen kivaa ainakin omissa huomata, että he on tehny yhteistyötä ja mä ajattelen et se on varmaan niin ku liittyy siihen tai et he oppii sitä myöski et sit ku he menee kentälle, niin hakee sen jonku kaverin jonka kans tekee sitte.”

Leena

Samanaikaisopetuksen toteuttamisessa koettiin ja tiedettiin olevan myös haasteita. Jotta yhteistyö opettajien välillä onnistuisi, tulisi Petersonin & Hittien (2003) mukaisesti

vallan ja vastuun jakautua tasaisesti, lasten etusijan säilyä, toisten filosofioita huomioida ja ymmärtää, sekä jakaa kompetenssia ja säilyttää tasapaino (Peterson & Hittie 2003, 141–144). Kummiopettajat kokivatkin haasteelliseksi aikataulujen sovittamisen yhteisen suunnitteluajan toteutumiseksi. Samanaikaisopetuksen haasteeksi mainittiin myös luonteen, temperamenttien ja persoonallisuuksien erilaisuus, sekä eroavaisuudet tavoitteen asettelussa, opetustyyliässä ja yleisesti tavassa olla ja hahmottaa elämää. Lisäksi yhteistyön teki haasteelliseksi se, jos parin välillä ei vallinnut tasa-arvoa tai jos samanaikaisopetusta toteutettiin yli kahden kummiopettajan kesken.

”No ehkä aikataulujen sovittaminen, niin ku suunnitteluun ja muuhun.”

Ninni

”Mutta mä tiedostan että siihen liittyy haasteita, jos se opetuspari on semmonen kenen kanssa ei synkkaa ja on tosi erilaiset, tota, tavoitteet ja miten on tapa opettaa ja miten muutenkin näkee elämän - -. Jos on tosi erilaiset tavat olla ja tehdä, niin sitten se ei välttämättä toimi.”

Minna

”Haasteellisinta on sitte ehkä ollu tää parityöskentely, että mä en entuudestaan tuntenu mun paria kenen kanssa mä vedän näitä tunteja ja me ollaan ehkä temperamentiltamme hyvin erilaisia, niin se on ollu ehkä kaikista haastavinta, et saadaan se toimimaan niin ku me aikuiset siinä juttu keskenämme.”

Sanna

”- - ryhmässä suunnittelu on osoittautunu ainaki mulle liian hankalaksi - - meitäki on siellä aika moneen lähtöön näitä kummiopettajia - - siinä käy pakostikki sillee, et jotkut suunnittelee sitä enemmän ja jotkut vähemmän.”

Iida

Haasteeksi luokanlehtorit mainitsivat, opiskelijoiden lailla, liian suuren samanaikaisopettajien määrän yhdellä oppitunnilla. Lehtorit kokivat haasteelliseksi samanaikaisopetuksen toteuttamisen, jos luokan opetuksesta vastasivat kaikki viisi tai kuusi kummiopettajaa yhtä aikaa. Lehtorit myös pohtivat, täytyvätkö samanaikaisopetuksen kriteerit koko luokan yhteisillä tunneilla. Peterson & Hittie

(2003) näkivät epäselvyydet rooleissa ongelmallisina ja estävinä tekijöinä onnistuneelle samanaikaisopetukselle (Peterson & Hittie 2003, 142), jotka nousivat esiin myös luokanlehtoreiden haastatteluista. Alla heidän esittämiään haasteita samanaikaisopetukselle kummiluokkatoiminnassa:

”Mä luulen et se on hirveen hankalaa heille, ku heit on, mullakin on nyt 5 niitä, et - - kyl siin on aika vaikee niitä rooleja jakaa - -. Mut sillon pareittain toki kyl heil on siinä ihan selkeet tehtävät.”

Mervi

”- - onks se sitten samanaikaisopetusta ku yks antaa ohjeet? - - Ja sitte toiset on siellä tavallaan ku kouluavustajina.”

Leena

Samanaikaisopetuksen muodot

Samanaikaisopetus voidaan nähdä monipuolisen opetuksen mahdollistajana. Sitä esiintyy kouluarjessa monien toteutusmuotojen tavoin. Muotoja valittaessa tulisi kiinnittää huomiota kulloiseenkin tilanteeseen ja oppilaiden sen hetkisiin oppimistavoitteisiin. Myös opetettava aines sisältö, opettajien mieltymykset ja aiemmat kokemukset samanaikaisopetuksesta voivat vaikuttaa sen muotojen valintaan. Lisäksi voidaan muotoja tarkastella myös opettajien kehittymisen kannalta, sillä usein aloittelevat yhteistyöopettajat valitsevat käytettäväkseen muun muassa vuorottelevaa opetusta tai pistetyöskentelyä, kun vastaavasti yhteistyövarmemmat ja luottamuksellisemmat yhteistyösuhteet vievät opettajia kohti tiimiopettajuutta. (Ahtiainen 2011, 21). Myös kummiopettajat mainitsivat käyttäneensä kummiluokkatoiminnassa erilaisia samanaikaisopetuksen muotoja. Seuraavassa taulukossa opiskelijoiden käyttämät samanaikaisopetuksen muodot kummiluokkatoiminnan aikana:

TAULUKKO 2. Opiskelijoiden käyttämät samanaikaisopetuksen muodot

Opiskelija	Vuorotteleva opetus	Jaettu ryhmä	Piste-työskentely	Joustava ryhmittely	Tiimi-opettaminen	Eriytyvä opettaminen
Ninni	X	X	X	X	X	
Minna	X	X	X	X	X	
Sanna	X	X	X	X	X	
Iida	X	X				X
Elina	X	X	X	X	X	X

Kaikki opiskelijat kertoivat käyttäneensä sekä vuorottelevaa että jaetun ryhmän opetusta samanaikaisopetuksen keinona. Lähes kaikille vuorottelevan opetuksen käyttö oli yleisimmin käytetty samanaikaisopetuksen muoto. Vuorottelevan ja jaetun ryhmän opetuksen käyttöä ja toteutusta opiskelijat kuvasivat seuraavasti:

”- - on ollu vuorottelevaa opetusta, mut ei oo mitenkään etukäteen sovittu suunnitteluvaiheessa, mut jompikumpi on aina joustavasti ottanu sen vetovastuun ja sitten toinen seuraavassa tehtäväss. Sitten ollaan luontevasti täydennetty toisiamme.”

Minna

”Me aina sovitaan milloin kelläkin on vetovastuu jostain tunnin vetämisestä tai et joku vetää tunnin alun ja sitte toinen selittää ensimmäisen tehtävän ja näin päin pois.”

Iida

”- - ehkä meil sit oli enemmän toi vuorotteleva opetus, koska me ei silleen tunneta niin hyvin - - ollaan tunnissa saatettu jakaa vaik semmoset osiot, mutta sillee kuitenkin semmosta, et voi täydentää - -. Et ei nyt ihan sillee et yks vetäis sen koko homman.”

Elina

”Ja toi jaetun ryhmän opettaminen. Me tehtiin välillä ihan siinä meidän pienessäkin ryhmässä sillain että me jaettiin puoliksi porukkaa. - - Tai sit sillai, alkusyksystä luetutettiin niitä, niin toinen oli aina muun ryhmän kanssa ja toinen otti sitte sinne yhen oppilaan lukemaan”

Ninni

”- - tässä eheytyssä projektissa on tätä ollu, - - että ollaan jaettu vaikka kolmeen tai neljäänkin osaan ne oppilaat ja menty sitte ja hajauduttu.”

Sanna

Pistetyöskentely ja joustavien ryhmittelyjen käyttö olivat myös suosittuja opetuksen järjestämisen keinoja kummitunneilla. Lähes kaikki kummiopettajat kuvailivat kokeneensa samanaikaisopetuksensa yltäneen myös tiimiopettajuudeksi asti. Näitä samanaikaisopetuksen muotoja kummiopettajat kuvailivat seuraavasti:

”Toi pistetyöskentely on toiminu meillä niin, että lapset on kiertäny pisteitä ja me ollaan - - molemmat pyöritty siinä sitten.”

Ninni

”Ja sitte ollaan käytetty pistetyöskentelyä, sitä mietittiin et ois voinu enemmänkin, silloin saa aika paljon aikaseks sillä tunnilla.”

Elina

”Ja joustava ryhmittely. Joo, toi on ollu ehkä just sitä, kun meil on ollu niitä erilaisia pisteitä tai tehty pareittain jonkun ryhmän kanssa, niin siinä on ollu just tota itsenäistä työskentelyä oppilailla, aika paljon.”

Ninni

”Joustava ryhmittely, no sitä on kyllä tehty, vaihtelevaa ryhmäjako.”

Sanna

”Ja toi tiimiopettaminen, niin - - toi luonteva vuoronvaihto tossa opetuksessa, se on mun mielestä meillä kans toiminu tosi hyvin. Ja siinä on ollu just semmonen, et tietää et molemmat ottaa vastuuta ja vaikka ois sovittu, että toinen vetää jotakin enemmän, niin se ei tarkoita et sen toisen pitäis olla hiljaa. Se on kyllä toiminu tosi hyvin meillä.”

Ninni

”Mun mielestä syksyllä oli ehkä just eniten toi tiimiopettaminen, että ku me sillee niin ku kuitenkin tunnettiin entuudeltaan, niin sitte oli tosi semmosta luontevaa niin ku että toinen alottaa ja sitte toinen täydentää, jos jotain tulee, vähän niin ku vuoropuhelua oli meillä.”

Elina

Eriytyvää opettamista ilmeni kummiluokkatoiminnassa vähiten. Vain muutama kummiopettaja kertoi käyttäneensä tätä muotoa kummitunneilla. He kuvasivat eriytyvää opettamista muun muassa seuraavalla tavalla:

”Niin yhdellä tunnilla tehtiin silleen, et mun kummiopepari oli antanu yksilöllistä ohjausta kokoajan ja mulla oli sitten se muu ryhmä.”

Iida

”- - eriytyvää opettamistakin, - -, mut sitä ois voinu olla enemmänkin, jos ois ilmenny et joku tarvii enemmän tukea.”

Elina

8.4 Kummiluokkatoiminnan hyödyt ja kehitysideoita

Kummiopettajat kiittelivät kummiluokkatoimintaa toimintamuotona pitkäkestoisuuden ja oman opettajuuden kehittymisen vuoksi. Toiminnan parhaiksi puoliksi nousivat ne tekijät, kuten juuri pitkäkestoisuus ja kokonaisvaltaisuus, joiden suuntaan aiemmat tutkimukset ovat ehdottaneet ohjattua harjoittelua kehitettäväksi (ks. luku 5). Kummiluokkatoiminta koettiin sekä itselle että alkuopetuksen oppilaille hyödylliseksi.

”- - toimintamuotona must hirveen hyvä sekä niille ykkösille että sitte meille. Et siinä kyllä pääsee oikeesti just kehittämään toimintaa ja kehittämään ite, kun se jatkuu sen melkeen vuoden.”

Ninni

”Musta tuntuu et tää on tosi kiva toiminta noille kummiluokille. Kuitenkin semmonen pysyvä, kerran viikossa tapahtuva juttu. - - . Niin ne rutinoituu siihen, et me tullaan kerran viikossa ja tosi kivoja ne on ne ykköset meitä kohtaan.”

Minna

”- - mun mielestä se on ainakin tosi hyvä, et pitää sitoutua siihen niin kun asiaan. Saa kyllä sitte ihan oikeaakin käsitystä siitä, mitä se tulee olemaan.”

Elina

Luokanlehtorit olivat tyytyväisiä kummiopettajien sitoutuneeseen toimintaan niin heidän kuin lastenkin näkökulmasta katsottuna. Muun muassa eheyttävä projekti koettiin kivaksi päätökseksi yhteiselle kummiluokkatoiminnalle. Se koettiin myös hyödylliseksi opiskelijoiden tulevaisuuden kannalta, sillä valmiin produktion esittelyssä korostuivat kummiopettajien vapaus kokeilla rajojansa, kokemus lapsilähtöisestä opettamisesta sekä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2016 luonnos, luku 13.)

”Ku he tekee niin ku mun mielestä tosi ihanasti, he on niin sitoutuneita, niin ku mun mielestä tämäkin porukka. - - loistojuttu nyt ainakin tänä vuonna tässä porukassa, et kaikki on tosi tosissaan, mun mielestä hyvällä asenteella.”

Mervi

”Mun mielestä niin ku yleensä tää kummiharjottelu, niin ku tarjoaa niin ku hyvän mahdollisuuden että olla vaikka rauhassa tuolla jälkkäritilassa sen ryhmän kanssa ja niin ku semmosen vapaan tilan, et mekään ei olla siellä aina kattomassa että mitä siellä tapahtuu, että se antaa niin ku kanssa semmosen tietyn vapauden kokeilla vähä niitä omia siipiä ja hakea niitä mun omia vahvuuksia tai heikkouksia.”

Matti

”Nii ja sitte just tää että missä muualla te opiskelijat saatte mahdollisuuden järjestää juhlat, tän harjottelun aikana? Et sitte ku te meette johonkin kouluu ja sit te ootte siellä ja joku sanoo että joulujuhla, olkaapas hyvä. Niin tässä nyt vähän ees tietää sitte, et mitä se vaatii kaikkee.”

Leena

”Ja varmaan aika kiva päätös tulee noi olympialaiset. Teillääki oli varmaan se oma, niin varmaan et hyvin kasaa sitte tän koko systeemin ja myös sitten tulee oltua sinne kotiin päin ja näkee vähä kodin ja koulun yhteistyötä.”

Matti

Kummiluokkatoiminnan hyötyjen lisäksi kummiopettajat nostivat esille myös muutamia kehitysehdotuksia. He toivoivat kummiluokkatoimintaan selkeyttä ja esimerkiksi tietoa siitä, minkä oppiaineiden ja teemojen ympärille toimintavuosi rakentuu. Kummiopettavat kaipasivat myös helpotusta ja yksinkertaistusta kommunikaatioon sekä käsitystä siitä, mikä ohjausrooli on opettajankoulutuslaitoksella tai toiminnassa mukana olevilla luokanlehtoreilla. Erityisesti kaivattiin tukea taito- ja taideaineiden ohjaukseen. Taito- ja taideaineiden opetuksesta kaivattiin teoriaopetusta, ideoita sekä omien taitojen harjaannuttamista, jotta ne toimisivat oman opetuksen tukena.

”Mut ne on ehkä ne kaks asiaa, et selkeesti se mitä opetetaan mihinkä asti ja se luokanopettajan rooli. - -. Et onko niillä selkeesti joku vaatimus, mitä niitten pitää meille antaa tai niitten pitää tukea. Et se on kyllä semmonen mikä vois mun mielestä antaa siihen tosi paljon.”

Ninni

”Mulla on ollu sekä tosi positiivisia että välillä tosi negatiivisia tunteita. Negatiiviset on ehkä liittynyt siihen, et ei oo hirveesti saatu ohjausta, että tuntuu että ei oo ollu aikaa sillä luokanopettajalla antaa meille sitä, ja sitte jos on tullu jotain palautetta, niin se on yleensä tullu siinä vaiheessa, et jos hänen mielestään siel on ollu jotain tosi pahasti pielessä.”

Sanna

”Välillä must tuntuu, et me saadaan opettajilta aika vähän tuota tukea, että kaipaisin ehkä vähän enemmän.- - Tää on toisaalta hyvä et meille annetaan paljon vastuuta, mut oon sit välillä myös miettiny sitä et, että olikohan sitä vähän liikaakin jopa.”

Iida

”No ehdottomasti se teoriapohja, mitä siellä luennoilla opetetaan, niin saisi olla kyllä laadukkaampaa, etenkin taito- ja taideaineissa. Koska etenkin siinä on haasteena keksiä

erilaisia harjotteita ja millasia niille sopii, näille alkuopetus, niin ku jotain toimivia ratkaisuja ois kiva saada ja muutenkin et mitä siellä opetetaan, taito- ja taideaineissa, ois ihan kiva tietää. Tuntuu et tällästä ei todellakaan olla käyty nyt läpi, ei musiikissa, eikä liikunnassakaan oikeestaan, eikä kässä, missään. Ja matikan opettajakaan ei nyt tänä vuonna osannut ihan hoitaa hommiaan. - - Että äidinkieli on hyvin hallussa kyllä. Ja lukihommiin liittyvät asiat. Se oli hyvä.”

Minna

”Mulla ainakin jäi vähän semmonen harmittamaan, että meillä oli sitä äikkää siinä syksyllä ja sit se vaihtu niin ku siihen matikkaan, et se oli vissiin ollu vähän muutenkin semmonen yllätys. Niin sitte harmitti ehkä se että ku siihen ei tavallaan tullu tueksi niitä demoja - -.”

Elina

Myös luokanlehtorit nostivat esille muutamia seikkoja, joita heidän mielestään voisi kehittää kummiluokkatoiminnassa. He kaipasivat vahvistusta kummiopettajien aineenhallintaan esimerkiksi matematiikassa. He toivoivat myös kummiopettajille enemmän ohjausta taito- ja taideaineisiin. Tämän lisäksi luokanlehtorit toivoivat enemmän kommunikaatiota ja yhteisiä hetkiä yhdessä kummiopettajien ja heidän ohjaajiensa kanssa. Kuten Turunen, Komulainen ja Rohiola (2009) toteavat, olisi harjoittelun aluksi hyvä keskustella ohjaajien ja opiskelijoiden odotuksista kyseiselle harjoittelulle. Tällöin tieto ohjaajan odotuksista ja toiveista sekä opiskelijan tietoisuus omista realistisista odotuksistaan auttaa opiskelijaa keskittymään harjoitteluun täysipainoisesti. (Turunen, Komulainen & Rohiola 2009, 192.) Luokanlehtorit ehdottivat, että kummivuoden syksyllä tarjottaisiin kummiopettajille enemmän opetushetkiä taito- ja taideaineissa. Tällöin tarjoutuisi useammalle kummiopettajalle mahdollisuus poistua mukavuusalueeltaan ja päästä kokeilemaan vieraampienkin aineiden opettamista. Samassa yhteydessä luokanlehtorit pohtivat syyslukukauden kummituntien tuntimäärän lisäämistä. Seuraavassa luokanlehtoreiden haastatteluista poimittuja kehitysehdotuksia:

”Aineenhallinnasta mä sanoisin että toi äidinkieli suhtkoht ok oli syksyllä että, ku oli ne omat ryhmät että ne pääs aika hyvin hyvin siinä vauhtiin ja hahmotti sen lukemisen, mut ehkä siihen matikkaan kaivattiin, et se jäi vähän vaiheeseen mun mielestä vielä ku siel

tuli niitä erilaisia tehtäviä, että niitä sarjottamisia ym. että siinä ei ehkä niin mun mielestä päästy niin pitkälle ajatuksellisesti ja opetuksellisesti ku siinä äidinkieles.”

Matti

”Must tuntuu et tos aineenhallinnas näkyy kyllä se että miten heitä on ohjeistettu sitte tuola niin ku OKL:n puolella, ei me, vaan et onko he saanu sielä, sielä sitte niin ku esimerkiks vaikka käsityön tai kuvamaataidon ohjausta tai muuta. Et varmaan se äidinkieli tuli niin vahvasti, ku se on sen (vastaavan lehtorin) niin hyvää osaamisaluetta, niin hän pysty sitä ohjaamaan ja muuta, mutta tota en tiä matematiikas hän ei varmaan, tai siihen must tuntuu et opiskelijat ite sano et ei ollu valmiuksia niihin tehtäviin mitä me sit annettiin. Että tota, et sillai ois toivonu sitte enemmän tän eheytytyn myötä että vahvempaa sitte läsnäoloa myöskin niiltä sen alan ihmisiltä tuolla OKL:n puolella.”

Mervi

”Must tuntuu et ois hyvä ottaa joitakin yhteisiä istumisia alas, ihan et oltasko me vaikka sillä heidän niin ku tiiviillä viikolla siinä alussa jollain muotoo mukana me ohjaajat, edes tutustumassa ryhmään ja joku semmonen. Ja muutama niin ku välietappi tässä vuoden aikana, et ihan oikeesti olis vaikka tunnin semmonen aika millon istutaan alas, että tää on niin hektinen että he tulee ja hakee välineet ja kipasee ja sitte onki jo pakko siivota kaikki pois ja lähtee menemään. Et siinä ei kyllä kerkee oikeen kissaa sanoa ja sit tulee annettua kyllä tosi nopeesti palaute ja välillä aivan liian niin ku. Mäki oon antanu semmost palautetta että huh huh, piti seuraavalla viikolla anteeks pyytää - -”

Mervi

”Ohjaajahan on nyt tässä mejän välissä, niin ku et me puhutaan ohjaajalle, hän puhuu opiskelijoille, opiskelijat puhuu hänelle ja sitte näin. Et siis se, että se auttas sitä et me voitaa kaikkia puhua siinä ja ne tietäs et mitä me täällä toivotaan, esimerkiks täällä koulussa.”

Leena

”Itse asiassa mä tykkäsin siitä vanhasta mallista tässä mielessä, et jokaiselle annettiin se vastuutunti koko luokalle vetää useampikin niin ku, joko se oli käsityön tai muun. Että tässä ne on saanu ny vähä ite vähä päättää sen, ja tuntuu et siel on aina oikeestaan

melkeen sama, joka ottaa sen luokan haltuun ja johon ne muut tukeutuu. Että enemmänhän he kehitys ku ne joutus jokainen siihen rooliin.”

Mervi

”Et jos ajatellaan tää kevät kaks tuntia eheytettyä niin tää on on ihan hyvä näin. Et jos sinne syksyyn haluais sen kaheksasta yheksään käyttöön, nii jos se oiski sillon taitoainetta? - - vaikka meiltähän se syö tunteja ja se on hyvä juttu ja huono juttu.”

Matti

9 Yhteenvetoa ja tulevaisuuden pohdintaa

Tässä pohdintaluvussa tarkastellaan sitä, miten tutkimusaineisto on antanut vastauksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tuloksia tarkastellaan kokoavasti. Lopuksi hahmotellaan tutkimuksen aikana ja pohjalta syntyneitä ajatuksia jatkotutkimustarpeista.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää, miten kummiluokkatoiminta tukee kummiopettajien opettajuuden kehittymistä. Koska ohjatun harjoittelun on todettu aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Komulainen 2010) olevan tärkeä tekijä opettajan ammatillisessa kehittämisessä, oli tämän tutkimuksen oletuksena todentaa tuota väitettä, mutta myös tarkentaa sitä kummiluokkatoimintaa koskevaksi. Huomio haluttiin kohdentaa erityisesti niihin tekijöihin, jotka erottavat kummiluokkatoiminnan muista ohjatuista harjoitteluista. Kummiluokkatoiminnasta tekevät omaleimaisen toiminnan kokonaisvaltaisuus, käytännön ja konkretian kulkeminen rinnakkain pitkäkestoisesti lähes koko lukuvuoden ajan, inklusiivisen pedagogiikan toteuttaminen monipuolisen eriyttämisen ja samanaikaisopetuksen kautta sekä reflektiivisten käytänteiden painottuminen esimerkiksi ohjauksen sekä ryhmä- ja reflektiokeskusteluiden myötä. Opettajuudessa kehittymisen lisäksi, haluttiin selvittää niitä tekijöitä ja ideoita, joiden avulla kummiluokkatoimintaa voitaisiin tulevaisuudessa kehittää.

Tutkimuksessamme opettajuuden kehittyminen ymmärrettiin monien eri tekijöiden väliseksi suhteeksi, johon vaikuttavat yhtäaikaisesti monet ilmiöt ja niiden taustatekijät. Kokonaisuuden ymmärtämiseksi tietoa koottiin kahteen otteeseen haastattelemalla sekä kummiluokkatoiminnassa mukana olleita kummiopettajia että lehtoreita. Lisäksi haastatteluaineistoa täydennettiin ja tuettiin kummiopettajien opintotehtävillä. Kummiluokkatoimintaa tarkasteltiin erityisesti opiskelijanäkökulmasta, mutta rinnalle koettiin tarpeelliseksi nostaa myös toiminnassa mukana olleiden luokanlehtoreiden näkökulma. Lehtoreiden näkökulmaa pidimme tärkeänä, sillä osalla heistä oli kummiluokkatoiminnasta kokemusta jo usean vuoden ajalta ja he seurasivat kummiopettajien kehittymistä sekä läheltä että tiiviisti koko kummiluokkatoiminnan ajan.

9.1 Kummiharjoittelu opettajan ammatillisen kehittymisen tukena

Kaikki kummiopettajat kertoivat opettajuutensa kehittyneen kummiluokkatoiminnan aikana. Opettajuudessa koettiin kehittymistä niin perustietojen ja taitojen, kognitiivisten taitojen kuin persoonallisuuden osalta (ks. Taulukko 3). Kehityksen mahdollistajiksi mainittiin teoriaopinnot, käytännön kokemukset sekä näiden yhdistäminen. Opettajuuden kuvailtiin kehittyneen myös samanaikaisopetuksen myötä, erityisesti vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen osalta. Kummiluokkatoiminnan kerrottiin antaneen keinoja eriyttämiseen ja opettaneen lapsen näkökulman huomioon ottamista sekä kohtaamista. Kypsymistä ja kehittymistä oli tapahtunut ajattelussa ja ajattelutaidoissa, reflektiivisyydessä sekä oman käyttöteorian tarkastelussa. Kummiopettajat kokivat myös itsevarmuutensa ja itseluottamuksensa lisääntyneen. Osa kummiopettajista mainitsi lisäksi kehittyneensä kohdennetun palautteen antamisessa ja koki opetuksensa muuttuneen tavoitteellisemmaksi.

Kummiluokkatoiminnassa mukana olleet luokanlehtorit totesivat yhtäläillä kummiopettajien kehittyneen kummiluokkatoiminnan aikana. He kuvasivat opettajuuden kehittyneen konkreettisten toimintamallien saamisen ja itsevarmuuden, rohkeuden sekä itsetunnon kasvamisen myötä. Kehittymistä nähtiin tapahtuneen myös eriyttämisen saralla. Yleisesti luokanlehtorit uskoivat kummiopettajien saaneen monipuolisen näkemyksen alkuopetukseen muun muassa opittujen asioiden yhteisen jakamisen kautta. Kevään aineistossa esiin nousivat myös kummiopettajien lisääntynyt vastuunkanto ja vastuuntunto sekä lasten näkökulman parempi huomiointi.

TAULUKKO 3. Opettajuuden kehittyminen kummiluokkatoiminnassa kummiopettajien ja luokanlehtoreiden kuvaamana

Opettajuuden kehittymisen osa-alueet	Kummiopettajien opettajuuden kehittyminen
1. Ammatilliset perustaidot	1. teorian ja käytännön yhdistäminen 2. ainehallinta 3. tavoitteellisuus (opetuksen suunnittelu) 4. palautteenanto (arviointi) 5. ikäkauden huomiointi

	<ol style="list-style-type: none"> 6. oppilaantuntemus 7. kohtaaminen 8. ryhmänhallintataidot 9. eriyttäminen 10. vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot
2. Kognitiiviset taidot	<ol style="list-style-type: none"> 1. reflektiivisyys 2. oman käyttöteorian arviointi
3. Persoonallisuuden kehittyminen	<ol style="list-style-type: none"> 1. itsetunto 2. itsevarmuus 3. itseluottamus 4. rohkeus 5. vastuullisuus

Komulainen (2010) toteaa, että opiskelijan näkökulmasta olisi tärkeää jo koulutuksen aikana harjoitella monenlaisissa ympäristöissä ja kehittyä ammatillisesti niihin mittoihin, joissa voisi turvallisesti aloittaa uransa (Komulainen 2010, 213). Inklusiivisten käytänteiden lisääntyessä ja painottuessa nykykoulussa, voi kummiluokkatoiminnan ajatella edustavan monista ohjatuista harjoitteluista poikkeavaa, erilaista ympäristöä. Tällöin sillä on mahdollisuus edistää opettajuudessa kehittymistä erilaisia näkökulmia, kuten inklusiivisuuden vaatimuksia, huomioiden. Lähes koko lukuvuoden mittaisena toimintana, kummiluokka vastaa ohjatuilta harjoitteluilta toivottuun intensiivisyyteen, kokonaisvaltaisuuteen ja pitkäkestoisuuteen (ks. luku 5). Intensiivisyys tulee esiin myös siinä, että teoria ja käytäntö sekä kokemusten reflektointi kulkevat toiminnassa tiiviisti rinnakkain (ks. luku 2).

Kummiluokkatoiminta inklusiivisten työ- ja opetustapojen edistäjänä

Inklusiota pyritään edistämään tällä hetkellä maailmanlaajuisesti (ks. esim. Lakkala 2008) ja sen edistäminen on myös suomalaisen nykykoulun tavoite (ks. luku 4). Inklusiivisuus pyrkimysten esteenä voidaan kuitenkin nähdä se, että osa opettajista ja opiskelijoista kokee puutteelliseksi taitonsa kohdata erityistä tukea tarvitsevia lapsia.

Tämän lisäksi inklusion toteutumista hidastavat opettajien ja opiskelijoiden kielteiset asenteet. (Lakkala 2008, 15–16, 31.) Nämä kaikki ovat tekijöitä, joihin voitaisiin jo koulutuksen aikana vaikuttaa. Eskelä-Haapanen (2012) toteaa, että opettajankoulutusta tulisi kehittää siten, että se vastaisi inklusiivisen pedagogiikan asettamiin vaatimuksiin. Hänen mukaansa opettajien ja opettajankoulutuksen vaikutus inklusion kehitykselle on kiistaton. Erityisen merkittävänä inklusion edistämässä Eskelä-Haapanen näkee asiantuntevan ja ajankohtaisen opettajien koulutuksen. (Eskelä-Haapanen 2010, 179–180.)

Kummiluokkatoiminnassa inklusioon pyrkivää opetusta pyritään sekä harjoittelemaan että edistämään muun muassa eriyttämisen ja samanaikaisopetuksen keinoin sekä kolmiportaisen tuen huomioinnilla. Nämä kaikki olivat vahvasti läsnä jokaisella kummitunnilla myös lukuvuonna 2013–2014 (ks. luku 1). Kummiopettajille tarjoutuikin mahdollisuus monipuolisen eriyttämisen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Heidän mielestään eriyttäminen kummiluokkatoiminnan aikana pohjautui oppilaantuntemukselle ja oppilaiden ikäkauden huomioinnille. Heillä oli enemmän aikaa tarttua oppilaiden avun ja tuen tarpeisiin, kun luokassa oli useita aikuisia tekemässä havaintoja ja huomioita oppilaista. Kummiopettajat toteuttivat eriyttämistä säätelemällä opetustaan ajallisesti, käyttämällä erilaisia opetusmenetelmiä ja -materiaaleja, muuntelemalla opetettavan aineksen syvyyttä ja laajuutta sekä organisoinnin avulla. Lisäksi opetuksen eriyttämisessä kiinnitettiin huomiota myös oppilaiden mielenkiinnon kohteisiin. Vastaavasti luokanlehtorit kertoivat eriyttämisen toteutuneen pääosin tuen tunnistamisena ja antamisena. Heidän mielestään kummiopettajat säätelivät aikaa ja tehtävien vaativuutta oppilaiden taitotasojen mukaisesti, sekä lisäsivät annettuja tehtäviä määrällisesti (lisätehtävät). Kuten Eskelä-Haapanen (2012) toteaa, voidaan eriyttäminen nähdä ensisijaisena keinona kohdata oppilaiden moninaisuus. Sen avulla oppilaiden opetukseen pystytään tarjoamaan lisähaasteita ja onnistumisten kokemusten kautta lisäämään oppilaiden motivaatiota koulunkäynnille. (Eskelä-Haapanen 2012, 180.)

Eskelä-Haapanen (2012) mukaan, opettajan ei tarvitse toimia yksin inklusiivisessa toimintaympäristössä, sillä erilaisten oppilaiden koulunkäyntiä tukevat useat toimijat. Yhteistoiminnallisella ja osallistavalla opetuksella pyritään hänen mukaansa oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin. (Eskelä-Haapanen 2012, 180.) Myös Saloviita (2009) toteaa

yhteistoiminnallisen ryhmätyön ja samanaikaisopetuksen olevan vahvasti esillä menetelminä, joita tarvitaan heterogeenisen luokan opetuksessa. Teoriaopetusta ja -tietoutta tärkeämmäksi hän näkee ohjattujen harjoittelujen merkityksen, joiden aikana opiskelijoilla on mahdollisuus harjoitella inklusiivisia työtapoja ja esteetöntä opetusta kokeneiden ammattilaisten ohjauksessa. (Saloviita 2009, 361.) Kummiopettajat kokivatkin yhteistoiminnallisen opetuksen toteutuneen kummiluokkatoiminnassa samanaikaisopetuksen keinoin. He kaikki kertoivat päässeensä kokeilemaan sekä vuorottelevan että jaetun ryhmän opettamista. Lähes kaikki kokivat toteuttaneensa myös pistetyöskentelyä ja joustavia ryhmittelyjä. Lisäksi kummiopettajista suurin osa koki samanaikaisopetuksen muokkautuneen ja kehittyneen jopa tiimiopettajuudeksi, mikä mahdollistui pitkäkestoisen kummiharjoittelun myötä. Sen sijaan vain muutama kummiopettajista totesi käyttäneensä eriytyvää opettamista.

Ahtiainen ym. (2011) toteavat, että ennen samanaikaisopetus nähtiin lähinnä teknisenä järjestelynä, kun nykyisin se ajatellaan pedagogisena mahdollisuutena ja muutoksena parempaan suuntaan. Kolmiportaisen tuen järjestämisen myötä siitä on kasvamassa yksi inklusiivisen pedagogiikan toteuttamisen mahdollistajista. Ahtiainen ym. nostavatkin samanaikaisopetuksen erilaisine joustavine ryhmittelyineen ja tukiopeuksineen jopa yhdeksi inklusiivisen koulun edellyttämistä eriyttämisen järjestelmistä. (Ahtiainen ym. 2011, 57, 62.)

9.2 Kummiluokkatoiminnan kehittäminen

Kummiluokkatoiminta koettiin antoisana ja hienona toimintana sekä kummiopettajien että luokanlehtoreiden taholta. Tästä huolimatta löydettiin toiminnasta myös kehittämistä kaipaavia osa-alueita.

Lähes kaikki kummiopettajat toivoivat selkeyttä ja etukäteistietoa lukuvuoden rakentumisesta, erityisesti kummitunneilla pidettävien oppiaineiden ja jaksojen osalta. Lisäksi kummiopettajien keskuudessa oli epäselvyyttä opettajankoulutuslaitoksen ja Normaalikoulun lehtoreiden ohjausvastuusta sekä -roolista. Yleisesti kummiopettajien ja luokanlehtoreiden puheista nousi esiin tarve kehittää kommunikaatiota eri osapuolten välillä. Vuorovaikutuksen parantamiseksi hahmoteltiin tulevaisuuden kummiluokkatoimintaan yhteisiä istuntoja edes muutamia kertoja lukuvuoden aikana. Luokanlehtorit pohtivat myös vaihtoehtoa, että osallistuisivat esi- ja alkuopetuksen opiskelijoiden lukuvuoden alussa pidettävään intensiiviviikkoon, jolloin pääsisivät heti kasvotusten tutustumaan luokkansa tuleviin kummiopettajiin. Tällainen tutustuminen voisi pitää sisällään myös keskustelun luokanlehtorin ohjausvastuusta ja roolista kummiluokkatoiminnassa, sekä kummiopettajien harjoittelulle asettamien odotusten läpikäyntiä (ks. luku 8.4).

Kummiopettajat ja luokanlehtorit painottivat teoriaopetuksen ja oppiainehallinnan tärkeyttä kummiluokkatoiminnassa. Kummiopettajien tiedoissa ja taidoissa koettiin puutteita etenkin taide- ja taitoaineiden osalta sekä alkuopetuksen matematiikassa. Tarve saada laadukkaampaa opetusta taide- ja taitoaineiden ohjaukseen sekä alkuopetusikäisen lapsen matemaattisen ajattelun kehittämiseen, tulikin ilmi lähes kaikkien kummiopettajien ja luokanlehtoreiden puheissa. Tulevaisuutta ajatellen toivoivat luokanlehtorit enemmän tukea opettajankoulutuslaitoksen taide- ja taitoaineita sekä matematiikkaa ohjaavilta lehtoreilta. Luokanlehtorit olivat valmiita tarjoamaan myös viikoittaisen lisätunnin syksyn kummiluokkatoimintaan, mikäli taide- ja taitoaineiden opetusta saataisiin näin vahvistettua.

9.3 Mitä tulevaisuudessa?

Tämä tutkimus antoi viitteitä siitä, että opiskelijalla on mahdollisuuksia kehittää opettajuuttaan monipuolisesti kummiluokkatoiminnassa. Kummiluokkatoiminnassa mahdollistuvat myös inklusiivisten opetuskäytänteiden, kuten eriyttämisen ja samanaikaisopetuksen monimuotoinen harjoittelu, joista opiskelija voi hyötyä etenkin tulevaisuuden koulussa.

Samanaikaisopetuksen painottumisesta ja monista esille nousseista hyödyistä huolimatta sitä ei mainita Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa. Voikin olettaa, että esi- ja alkuopetuksen opinnot ovat opiskelijoille lähes ainoa mahdollisuus päästä harjoittelemaan tätä tulevaisuuden taitoa. Inklusioon pyrkivän opetuksen vahvistumisen kannalta voi nähdä ongelmallisena, jos vain osa opiskelijoista saa tietoja ja taitoja samanaikaisopetusta koskien, sillä samanaikaisopetus nähdään vahvasti opettajien tulevaisuuden työ- ja toimintatapana (ks. luku 9.1). Mielestämme samanaikaisopetuksen teoriapohjaa voitaisiinkin avata luokanopettajaksi opiskeleville jo perusopinnoissa. Tietoisuuden lisääntymisellä voisi olla vaikutusta myös asenteisiin ja suhtautumiseen inklusiota kohtaan (ks. luku 9.1).

Tutkimusta tehdessämme yllätyimme kummiluokkatoiminnassa mukana olleiden kummiopettajien halusta toteuttaa samanaikaisopetusta myös tulevaisuudessa. Uskomme kummiluokkatoiminnan olleen merkittävä vaikuttaja myönteisessä suhtautumisessa samanaikaisopetukseen. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia vastavalmistuneiden, mahdollisesti samanaikaisopetusta harjoittaneiden, sekä jo työssä pitkään olleiden opettajien eroavaisuuksia suhtautumisessa samanaikaisopetuksen toteuttamiseen. Tulevaisuudessa olisi myös hyödyllistä selvittää, miten koulutus on todella tukenut vastavalmistuneiden opettajien opettajuudessa kehittymistä samanaikaisopettajuudessa.

Tutkimuksen perusteella voidaan kertoa esi- ja alkuopetukseen erikoistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden opettajuuden kehittymisestä sen muotoisessa kummiluokkatoiminnassa, kuin se oli lukuvuonna 2013–2014. Tutkimus antaa myös ehdotuksia siihen, miten ja millä osa-alueilla opiskelijoiden kehittymistä voitaisiin tukea

kummiluokkatoiminnassa vielä paremmin. Mikäli kummiluokkatoimintaa tulevaisuudessa muutetaan, esimerkiksi tämän tutkimuksen kehitysehdotusten perusteella, tulisi uusimuotoisen kummiluokkatoiminnan hyödyt ja haasteet punnita uudelleen.

Tämän tutkimuksen innoittajina, mutta myös värittäjinä, ovat omat kokemuksemme ja esiymmärryksemme kummiluokkatoiminnasta sekä sen mahdollisuuksista ja haasteista. Olemme kumpikin suorittaneet esi- ja alkuopetuksen erikoistumisopinnot lukuvuonna 2012–2013 ja jälkeenpäin pohtineet, sekä kuulleet muilta saman opintokokonaisuuden suorittaneilta, kummiluokkatoiminnan olleen merkittävä tekijä opettajuuden kehittymisen kannalta. Itse koimme opettajuutemme muokkautuneen etenkin teoriaopintojen ja käytännön kokemusten sekä samanaikaisopettajuuteen kuuluneen yhteissuunnittelun, vertaistuen ja -palautteen kautta. Olemme peilanneet teorioita ja tutkimustuloksia sekä reflektoineet niitä aikaisempiin kokemuksiimme kummiharjoittelusta. Näin ollen tämä tutkimus on kehittänyt myös omaa opettajuuttamme.

Lähteet

- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <URL: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-322-4/urn_isbn_952-458-322-4.pdf>. Luettu 4.6.2014.
- Ahtiainen, R, Beirad, M, Hautamäki, J, Hilasvuori, T & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Opetusviraston julkaisu A1:2011. Helsinki: Yliopisto-paino.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Atjonen, P. 2003. Opettajan didaktisten ajattelu- ja toimintavalmiuksien kehittäminen. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Beairsto, J.A.B. 1996. Professional growth and development: What is it and how we know it`s working? Teoksessa P. Ruohotie & P. Grimmett (toim.) Professional growth and development: directions, delivery and dilemmas. Tampere: Career development Finland, 91–111.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. Research methods in education. London and New York: Routledge. E-Kirja. Saatavana www-muodossa: <URL: <http://knowledgeportal.pakteachers.org/sites/knowledgeportal.pakteachers.org/files/resources/RESEARCH%20METHOD%20COHEN%20ok.pdf>>. Luettu 6.6.2014.

- Conderman, G., Pedersen, T. & Bresnahan, V. 2009. Purposeful co-teaching: real cases and effective strategies. E-Kirja. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Cook, L. & Friend, M 1995. Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practises. Focus on Exceptional Children. 1–33. Luettu 28.3.2014.
- Denzin, N. K. 1978. The research act: A theoretical introduction to sosiological methods. 2nd edition. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage.
- Elbaz, F. 1983. Teacher thinking. A study of practical knowledge. London: Croom Helm.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus, julkaisuja 4:2005. Kerava: Savion Kirjapaino Oy.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Acta Universitatis Tamperensis 1747.
- Eskelä-Haapanen, S. 2013. Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen, A. Eteläpelto (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 159–168.
- Eskelä-Haapanen, S. 2014. Esi- ja alkuopetuksen lehtori, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä. Henkilökohtainen tiedonanto 7.3.2014.
- Eskelä-Haapanen, S. 2014. Esi- ja alkuopetuksen lehtori, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä. Henkilökohtainen tiedonanto 3.6.2014.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere:

Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.

Florian, L. & Linklater, H. 2010. Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. Cambridge Journal of Education. Aberdeen: University of Aberdeen.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hytönen, J. 2008. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY.

Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus sosiaalitutkimuksen ”käsityötaitoon”. Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2/1987. Kuopio.

Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Porvoo: WSOY, 258–274.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpaja.

Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Saatavana www-muodossa: <URL:
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/vk/jyrhama/ohjauspe.pdf>>. Luettu
4.6.2014.

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010. Saatavana
www-muodossa: <URL:
https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luoko_ops_2010_13/view>. Luettu 19.5.2014.

Komulainen, J. 2010. Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen
kehittymisen tukena. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.

Komulainen, J., Turunen T., Rohiola U. 2009. Ohjauksen teoreettisia lähtökohtia.
Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K-P. Lapinoja, R.
Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen
ohjaaminen. Jyväskylä: PS- kustannus, 195–208.

Krokkfors, L. 2005. Vaikuttaja opettaja - eettinen ja kriittinen päätöksentekijä. Teoksessa
O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-
Kustannus, 67–79.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere:
Vastapaino.

Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen
haasteet. Kasvatus 37 (4), 343-358. Saatavana www-muodossa: <URL:
<http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.jyu.fi/se/k/0022-927-x/37/4/osallist.pdf>>.
Luettu 28.5.2014.

Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa.
Acta Universitatis Lapponiensis 151.

- Lakkala, S. 2009. Pienin askelin kohti inklusiota. Teoksessa: O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 210–218.
- Laursen, P. F. 2006. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Helsinki: Otava.
- Lerikkanen, M-K. 2008. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Lerikkanen, M-K. & Rasku-Puttonen, H. 2003. Esi- ja alkuopettajaksi kasvaminen sivuaineopinnoissa. Teoksessa E. Korpinen & J. Hyvärinen (toim.) OKL opettaa, tutkii, kehittää. Tutkiva opettaja 3, 64–67. Jyväskylä: TUOPE.
- Lincoln, Yvonna S. & Guba, Egon G. 1985. Naturalistic Inquiry. Newbury Park: SAGE Publications.
- Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp.
- Mezirow, J. 2000. Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mälkki, K. & Lindblom-Ylänne, S. 2012. From reflection to action? Barriers and bridges between higher education teachers' thoughts and actions. Studies in higher education 37 (1), 33–50. Helsinki: Routledge.
- Ojala, P. 2014. Normaalikoulun lehtori, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä. Henkilökohtainen tiedonanto 20.5.2014.
- Ojanen, S. 2009. Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian kehittelyä. Oppimateriaaleja 99. Helsinki: Palmenia-kustannus.

Pakarinen, S. & Paavola, P. 2013. Teoriasta käytäntöön – Esi- ja alkuopetuksen erikoistumisopinnoissa tehdään tiivistä yhteistyötä normaalikoulun kanssa. Kielikukko 3/2013, 45–50.

Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks (Calif.): Sage.

Patrikainen, R. 2009. Teorian ja käytännön kohtaaminen – ikuinen ongelma? Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K-P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS- kustannus, 15–18.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus. Saatavana www-muodossa: <URL: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf>. Luettu 8.3.2014.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. 2010. Helsinki: Opetushallitus. Saatavana www-muodossa: <URL: http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf>. Luettu 14.4.2014.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2016 luonnos, luku 7. Helsinki: Opetushallitus. Saatavana www-muodossa: <URL: http://www.oph.fi/download/156712_opsluonnos_luku_7.pdf>. Luettu 25.4.2014.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2016 luonnos, luku 13. Helsinki: Opetushallitus. Saatavana www-muodossa: <URL: http://www.oph.fi/download/156723_opsluonnos_luku_13.pdf>. Luettu 26.5.2014.

- Perusopetuslaki. 1998. Saatavana www-muodossa: <URL:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16>>. Luettu
15.4.2014.
- Peterson, J.M. & Hittie, M.M. 2003. Inclusive teaching. Creating effective schools for
all learners. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Pickle, J. 1985. Toward teacher maturity. *Journal of Teacher Education*, 36 (4), 55–59.
- Pijl, S.J., Meijer, Cor J.W. & Hegarty, S. 1997. Inclusive education: A global agenda.
E-kirja. London : Routledge.
- Rauhala, L. 2005. Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyysseja ja sovelluksia. Helsinki:
Yliopistopaino.
- Robson, C. 2002. Real world research. A resource for social scientists and practitioner-
researchers. 2.painos. Oxford: Blackwell.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen
opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. Jyväskylä: Jyväskylän
yliopisto.
- Rytivaara, A.2012. Towards inclusion: teacher learning in co-teaching. Jyväskylä:
University of Jyväskylä.
- Saloviita, T. 2009. Antaako opettajankoulutus liian vähän tietoa erityiskasvatuksesta?
Kasvatus 40 (4), 359–363. Saatavana www-muodossa: <URL:
<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Saloviita.Kasvatus.4.2009.pdf>> Luettu
8.6.2014.
- Saloviita, T. 2011. Inklusio eli ”osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta
inklusiota vastaan. Saatavana www-muodossa: <URL:
<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Inklusio.pdf>>. Luettu 4.6.2014.

- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Stake, R.E. 2000. Case studies. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. 2.painos. Thousand Oaks: Sage, 435–454.
- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2013. Erityisopetus 2012. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavana www-muodossa: <URL: http://www.stat.fi/til/erop/2012/erop_2012_2013-06-12_fi.pdf > Luettu 4.6.2014.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Takala, M. 2010a. Inkluisio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala, E. Kontu, R. Pirttimaa, R. Hausstätter & I-O. Kjälman (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 13–20.
- Takala, M. 2010b. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala, E. Kontu, R. Pirttimaa, R. Hausstätter & I-O. Kjälman (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 58–71.
- Takala, M. 2010c. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. Takala, E. Kontu, R. Pirttimaa, R. Hausstätter & I-O. Kjälman (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 21–33.
- Tomlinson, C.A. & Strickland, C.A. 2005. Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9–12. E-Kirja. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Talib, M-T. 2008. Opettajan hiljainen tieto ja erilaisuuden kohtaaminen. Teoksessa Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen 47.vuosikirja. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy, 149–162.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint.
- Turunen T., Komulainen, J. & Rohiola, U. 2009. Opiskelijasta opettajaksi ja taas opiskelijaksi. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K-P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS- kustannus, 189–193.
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Törmä, E. 2011. Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä. Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämisestä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina. Journal of teacher research 1/2011. Jyväskylä: Tuope.
- UNESCO 1994. Salamancan julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä. Saatavana www-muodossa <URL: <http://www.vane.to/salamanca.htm>>. Luettu 4.6.2014.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Van Manen, M. 1991. The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness. The University of Western Ontario: The Althouse Press.

Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa: tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2013. Tuloksellisuustarkastuskertomus Erityisopetus perusopetuksessa. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 8/2013. Helsinki: Edita Prima Oy. Saatavana www-muodossa: <URL: http://www.vtv.fi/files/3558/8_2013_Erityisopetus_perusopetuksessa.pdf>. Luettu 7.5.2014.

Liitteet

A Tutkimuslupahakemus

Opiskelemme Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa luokanopettajiksi. Haemme Teiltä lupaa haastatteluun pro gradu -tutkielmaamme varten.

Pro gradu -tutkielmamme tarkoituksena on selvittää, miten esi- ja alkuopetukseen erikoistuvan luokanopettajaopiskelijan opettajuus kehittyy kummiluokkatoiminnan myötä. Erityisesti keskitymme tarkastelemaan opettajuuden kasvua lukemaan ja kirjoittamaan opettamisessa sekä oman käyttöteorian rakentamisessa.

Tarkoituksenamme on haastatella Teitä kahdesti, ensimmäisen kerran nyt heti lokakuun aikana ja seuraavan kerran tammikuun aikana. Haastattelumme on puolistrukturoitu haastattelu, joka kestää noin 15 – 30 minuuttia. Se ei vaadi Teiltä ennakkovalmistautumista tai perehtymistä aiheeseen. Tutkimuksen tekoa helpottaaksemme nauhoittaisimme sen mielellämme. Haastatteluaineistoa käsitellään luottamuksellisesti, eikä henkilöllisyytenne tule ilmi missään vaiheessa tutkimusta.

Luokanopettajaopiskelijoilta toivoisimme saavamme tuntisuunnitelmianne sekä mahdollisesti toteuttamianne testistöjä haastattelujen rinnalle.

Normaalikoulun 1. luokan lehtoreilta haluaisimme haastattelussamme kuulla Teidän havaintojanne opettajaopiskelijoiden toiminnasta kummiluokassa. Tärkeää olisi myös kuulla kokemuksianne opiskelijoiden ohjaamisesta sekä tukemisesta lukemaan ja kirjoittamaan opettamisessa.

Osallistumisenne olisi ensiarvoisen tärkeää, sillä aiheesta ei ole aikaisempaa tutkimustietoa.

Mikäli Teillä on kysyttävää tutkimuksestamme, annamme mielellämme lisätietoja.

Petra Paavola
petra.h.paavola@student.jyu.fi
050 4123818

Sanna-Majja Takala
s.maija.takala@student.jyu.fi
040 7682211

Gradutyömme ohjaaja
KT Sirpa Eskelä-Haapanen,
Opettajankoulutuslaitos,
Jyväskylän yliopisto
sirpa.eskela-haapanen@jyu.fi
040 592 9565

B Haastattelukysymykset kummiopettajille, syksy 2013

1. Miten kummiluokkatoiminta tukee mielestäsi 1. luokkalaisen lukemaan ja kirjoittamaan oppimista?
2. Miten kummiluokkatoiminta, ja erityisesti lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen, tukee mielestäsi oman opettajuutesi kasvua?
3. Millaisena koet oman toimintasi vaikutuksen oppilasryhmän luku- ja kirjoitustaidon tukijana?
4. Mikä on ollut sinulle erityisen haastavaa kummiluokkatoiminnassa tähän mennessä? Toisaalta, mikä on sujunut hyvin?
5. Onko kummiluokkatoiminta mielestäsi kehittänyt opettajuuttasi? Miten?
6. Minkälaista ohjausta olet luokanlehtorilta tähän mennessä saanut?
7. Millaisia painotuksia haluaisit jatkossa ohjaukseen?

C Haastattelukysymykset kummiluokkien lehtoreille, syksy 2013

1. Miten kummiluokkatoiminnalla tuetaan 1. luokkalaisen lukemaan ja kirjoittamaan oppimista?
2. Miten kummiluokkatoiminta mielestänne tukee kummiopettajien lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen ohjaamista, ja tätä kautta opiskelijan opettajuuden kasvua?
3. Minkälaisia odotuksia teillä on kummiopettajien toiminnan vaikutuksista oppilasryhmän luku- ja kirjoitustaidon tukijoina?
4. Voisitteko antaa ihan konkreettisia esimerkkejä kummiopettajien toiminnasta kummituntien aikana?
5. Minkälaisia kehitystarpeita kummiopettajilla mielestänne on?
6. Millaisia painotuksia teillä on kummiopettajien ohjaamisessa?

D Haastattelukysymykset kummiopettajille, kevät 2014

1. Miten kummiluokkatoiminta tukee mielestäsi ykkösluokkalaisen oppimista ja kasvua?
2. Miten kummiluokkatoiminta on kehittänyt opettajuuttasi? (sisältäen toiminnan kummiluokassa sekä teoria opinnot)
3. Onko kummiluokkatoiminnalla ollut vaikutusta siihen, miten kohtaat koko luokan? Entä opetusryhmäsi? Entä yksilön? Millaista kohtaaminen on ollut?
4. Onko kohtaamisessa tapahtunut muutosta kummivuoden aikana? Miten tämä näkyy suunnittelussa ja oppitunneilla?
5. Miten eriytätte kummitunneilla? Anna esimerkkejä!
6. Millaisia samanaikaisopetuksen muotoja olette käyttäneet?
7. Millaisia mahdollisuuksia samanaikaisopetus on tarjonnut? Entä millaisia haasteita?
8. Millaisena koet kummiluokkatoiminnan yleisesti?
9. Miten kummiluokkatoimintaa voisi mielestäsi kehittää?

E Haastattelukysymykset kummiluokkien lehtoreille, kevät 2014

1. Miten kummiopettajien opettajuus on mielestänne kehittynyt kummiharjoittelun aikana?
2. Nostitte alkusyksyn haastatteluissa kummiopettajien kehitystarpeita, joita olivat:
 - organisointi
 - ohjeiden anto
 - ryhmänhallinta
 - aineenhallinta
 - monipuolinen opetus
 - hetkeen tarttuminen.

Onko näillä osa-alueilla tapahtunut muutosta? Millaista?

3. Miten kummiopettajat mielestänne kohtaavat koko luokan? Entä pienryhmänsä? Entä yksilön?
4. Onko kohtaamisessa tapahtunut muutosta kummivuoden aikana? Miten tämä näkyy suunnittelussa ja oppitunneilla?
5. Miten eriyttäminen näkyy kummitunneilla?
6. Miten kummiopettajien samanaikaisopetus on ilmennyt luokassanne?
7. Millaisena koette kummiluokkatoiminnan yleisesti?
8. Miten kummiluokkatoimintaa voisi mielestänne kehittää?