

**Aikuisopiskelijoiden merkittävät kokemukset samanaikaisopettajuudesta**

Ari-Pekka Peltonen

Kasvatustieteen pro-gradu tutkielma  
Luokanopettajien aikuiskoulutus  
Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius  
Jyväskylän yliopisto  
Kevätlukukausi 2017

## TIIVISTELMÄ

**Peltonen, Ari-Pekka. 2017. Yhdessä opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät kokemukset samanaikaisopettajuudesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 81 sivua.**

Tässä tutkimuksessa kuvaan ja ymmärrän, millaisia kokemuksia aikuisopiskelijoilla on samanaikaisopettajuudesta koulutusta edeltävässä työelämässä ja koulutuksen aikaisissa opetusharjoituksissa. Lisäksi kuvaan millaisia ominaisuuksia aikuisopiskelijat kokevat opettajan tarvitsevan toimiessaan samanaikaisopetuksen tiimissä. Tutkimukseni on laadullinen fenomenologiaan perustuva tutkimus. Toteutin aineiston keruun keväällä 2017 fenomenologisella avoimella haastattelulla. Haastattelin neljää luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijaa, joista kahdella oli runsaasti kokemusta samanaikaisopettajuudesta koulutusta edeltävältä ajalta ja kaksi opiskelijaa, joilla kokemus samanaikaisopettajuudesta oli vähäistä. Analysoin keräämäni aineiston fenomenologisella merkitysanalyysilla pyrkien sulkeistaan itseni koko tutkimuksen ajaksi.

Tutkimukseen osallistuneet aikuisopiskelijat kokivat samanaikaisopettajuuden mielekkäänä työtapana, joka antaa opettajalle voimavaroja työssä jaksamiseen ja ammatillisen kehitykseen opettajien oppiessa toisiltaan. Samanaikaisopettajuus koetaan helpottavan suunnittelua, arviointia, vanhempien kanssa työskentelyä sekä hankalissa tilanteissa selviämiseen. Hyvä työpari on joustava, luotettava, valmis reagoimaan yllättäviin tilanteisiin ja halukas kehittämään itseään. Oppilaille on mahdollisuus tutustua samanaikaisopettajuudessa useampaan aikuiseen. Oppilaat pääsevät myös lähemmäksi opettajia perinteisen luokkahierarkian muuttuessa yhdessä tekemisen suuntaan. Samanaikaisopettajuuden koetaan inhimillistävän opetusta.

Tutkimuksen perusteella voi todeta samanaikaisopettajuudessa tapahtuvan yhteistyön liittyvään nykyaikaiseen yhdessä tekemisen kulttuuriin. Opettajankoulutuksessa ja opetusharjoituksissa tulisi huomioida samanaikaisopettajuus kokonaisvaltaisesti luoden opiskelijoille ensin teoretietoon perustuva ymmärrys samanaikaisopettajuuden vaateista ja tämän jälkeen käytännön harjoittelu.

Asiasanat: Samanaikaisopettajuus, aikuisopiskelija, yhteistoiminnallisuus, opettajankoulutus, ammatillinen kasvu

## SISÄLTÖ

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>JOHDANTO</b> .....  | <b>5</b>  |
| <b>2</b> | <b>SAMANAIKAISOPETTAJUUS</b> .....   | <b>7</b>  |
|          | 2.1 Samanaikaisopettajuus käsitteenä ja käytäntönä.....                    | 7         |
|          | 2.2 Yhteistoiminnalliseen kouluun siirtyminen.....                         | 13        |
|          | 2.3 Inklusiivinen oppimisympäristö.....                                    | 17        |
| <b>3</b> | <b>OPETTAJAN AMMATILLINEN KASVU</b> .....                                  | <b>21</b> |
|          | 3.1 Opettajan ammatillinen kasvu työssä ja koulutuksessa.....              | 21        |
|          | 3.2 Opettajan ammatillinen identiteetti.....                               | 24        |
| <b>4</b> | <b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKYSYMYKSET</b> .....                          | <b>27</b> |
| <b>5</b> | <b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....                                     | <b>28</b> |
|          | 5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....                                   | 28        |
|          | 5.2 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimuksen eteneminen.....               | 29        |
|          | 5.3 Aineiston keruu.....   | 31        |
|          | 5.4 Aineiston analyysi.....  | 34        |
|          | 5.5 Tutkimuksen eettiset ratkaisut.....                                    | 41        |
|          | 5.6 Tutkimuksen luotettavuus.....  | 42        |
| <b>6</b> | <b>AIKUISOPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET<br/>SAMANAIKAISOPETTAJUUDESTA</b> ..... | <b>46</b> |
|          | 6.1 Samanaikaisopettajuuden toteuttamiseen liittyvät merkitykset.....      | 46        |
|          | 6.2 Täydellistä paria etsimässä.....                                       | 53        |
|          | 6.3 Oppilaan näkökulma.....  | 57        |
|          | 6.4 Ammatillinen kasvu samanaikaisopettajuudessa.....                      | 60        |
| <b>7</b> | <b>POHDINTA</b> .....  | <b>64</b> |
|          | 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....                             | 64        |

|                                       |           |
|---------------------------------------|-----------|
| 7.2 Tutkimuksen anti tutkijalle ..... | 67        |
| 7.3 Jatkotutkimushaasteet .....       | 69        |
| <b>LÄHTEET .....</b>                  | <b>72</b> |
| <b>LIITTEET.....</b>                  | <b>77</b> |

# 1 JOHDANTO

Samanaikaisopettajuus puhuttaa koulumaailmaa ja sitä pyritään lisäämään opetusmenetelmänä opettajille opetussuunnitelmamuutosten ja inklusion ajatusten pohjalta. (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007, 39) Samanaikaisopettajuus ei ole sinänsä uusi ilmiö, mutta usein perinteisiin nojautuvassa koulussa muutokset tapahtuvat hitaasti. Yhteistyö näkyy myös opettajien koulutuksessa, jossa esimerkiksi Kokkolan yliopisto keskus Chydeniuksen luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskelijat toimivat koko opintojen ajan pienryhmissä. Yhdessä työskennellään oppimistehtävien ja opetusharjoittelujen aikana.

Samanaikaisopettajuudesta käytetään eri yhteyksissä nimityksiä samanaikaisopettajuus, jaettu opettajuus ja yhteisopettajuus. Friendin, Cookin, Hurley-Chamberlainin ja Shambergerin (2010, 9) mukaan samanaikaisopettajuus on opettajan ja erityisopettajan tai jonkun muun erityisopetuksen ammattilaisen yhteisesti toteuttama itsenäinen opetusmenetelmä monitasoiselle oppilasryhmälle yhteisessä luokkatilassa ja opetustilanteessa. Rytivaaran (2012, 18) ja Takalan (2010, 62) malleissa taas kaksi tai useampi opettajaa jakaa vastuun opetettavasta ryhmästä. Tutkimukseeni osallistuvat aikuisopiskelijat valmistuvat luokanopettajaksi ja he ovat koulussa käytyjen harjoittelujen aikana käyttäneet termiä samanaikaisopettajuus, joten mahdollisten tulkinnallisten epäselvyyksien välttämiseksi käytän tutkimuksessani termiä samanaikaisopettajuus kuvaamaan kahden opettajan yhteistyötä luokkahuoneessa.

Opettajan työn henkinen raskaus on noussut esiin viime aikaisissa keskusteluissa ja tutkimuskirjallisuudessa. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ järjestämien tutkimusten mukaan jopa viidennes opettajista vaihtaa alaa ensimmäisten työvuosien aikana kokiessaan työn liian uuvuttavaksi. (Onnismaa 2010, 16; Rutonen 2014, 12-15; Blomberg 2009,15). Samanaikaisopettajuus on osaltaan koettu olevan ratkaisu kuormittavassa työssä jaksamiseen.

Yksilöllinen opiskelun ohjaaminen lisääntyy verrattuna entiseen. Samanaikaisopettajuus mahdollistaa tehokkaan keinon varhaiseen puuttumisen useamman opettajan opettaessa ja havainnoidessa opetettavaa ryhmää. Näin voidaan hyödyntää kolmiportaisen tuen keinoja jo itse opetusryhmässä tarvitsematta siirtoja erityisluokille. (Laatikainen 2011,22.)

Tutkimukseni kautta pyrin lisäämään tietoa samanaikaisopettajuudesta tuomalla esiin opettajaksi valmistuvien aikuisopiskelijoiden kokemuksia samanaikaisopettajuudesta. Koulumaailma on vähitellen siirtymässä yhteistoinnalliseen kulttuuriin, joka koskettaa kaikkia koulun jäseniä oppilaista koulun henkilökuntaan. Patrikainen (2009, 46) huomauttaa, että muutos yhteistoinnallisuuteen vaatii opettajalta pedagogisesti laaja-alaista ajattelua ja yhteistyötaitoja, joiden avulla hän voi toimia yhteyksien luoja ja ylläpitäjänä.

Tutkimuksellani on myös opettajan ammatilliseen kasvuun liittyvä ulottuvuus. Aikuisopiskelijoilla on jo opintoihin tullessaan henkilökohtaisia kokemuksiaan opettajan työstä, jotka ovat vaikuttaneet hänen opettajapersoonan muodostumiseen (Leivo 2010, 114.) Tutkimukseni antaa opettajiksi opiskeleville aikuisopiskelijoille lisätietoa opintojen aikana tapahtuvasta ammatillisen identiteetin kehittymisestä ja sen suhteesta samanaikaisopettajuuden tilanteissa toimimiseen. Ennen kaikkea tutkimus kannustaa opettajaksi opiskelevia aikuisopiskelijoita lähestymään samanaikaisopettajuutta opetusmenetelmänä avoimin mielin ja antaa opetuksen ammattilaisille eri taustaisten opettajaopiskelijoiden kokemusmaailmasta reflektoitavaa etenkin työnsä aloittavien opettajien kanssa työskennellessä.

## 2 SAMANAIKAISOPETTAJUUS

### 2.1 Samanaikaisopettajuus käsitteenä ja käytäntönä

Samanaikaisopettajuuden käsite tulee englannin kielen termistä co-teaching. Tällöin termi viittaa vahvasti opetusmalliin, jossa erityisopettaja ja luokanopettaja tekevät yhteistyötä ja jakavat vastuun opetuksesta. Suomessa samanaikaisopettajuudesta käytetään myös usein termiä yhteisopettajuus. Yhteisopettajuus on määritelty opetusmalliksi, jossa kaksi opettajaa yhdessä suunnittelee, toteuttaa sekä arvioi oppimista ja opetustilanteita eri toteutustapoja noudattaen (Takala 2010, 62; Rytivaara 2012, 18; Villa ym. 2008, 5).

Villa ym. (2008) vertaa samanaikaisopetusta avioliittoon, joka perustuu opettajien väliseen luottamukseen. Opettajien tulee avioparin tavoin kehittää yhteistyön kannalta tärkeitä vuorovaikutustaitojaan, työskenneltävä yhdessä jakaen työt sekä työskenneltävä haasteiden ja ongelmien voittamisen eteen. Samanaikaisopettajuuden työparin on ennakoitava käsitellä mahdollisia konfliktitilanteita luokkahuoneessa sekä muistaa antaa merkitys yhteisille ilonhetkille, jossa opettajat kokevat yhteistyön onnistuneen. Scruggs ym. (2007, 412) huomauttavat, että yhteistyön pitää perustua opettajien väliseen tasa-arvoon. Samanaikaisopettajuus ei ole mentorointia, vaan kaikki samanaikaisopettajuuteen osallistuvat opettajat tuovat esiin omat vahvuutensa. Heidän tutkimuksensa kuitenkin osoittavat, että opettajien välinen tasavertaisuus ei toteudu käytännössä. Etenkin tilanteissa, joissa samanaikaisopettajuuden tiimin muodostaa erityisopettaja ja luokanopettaja näyttää siltä, että luokanopettaja yrittää säilyttää luokan ohjaajan roolin erityisopettajan toimiessa vain avustajana. Tällaisissa tilanteissa aito yhteistyö ei ole mahdollista. (Scruggs ym. 2007,412.)

Cook & Friend (1995,4) korostavat samanaikaisopettajuudessa keskiössä olevan oppilaiden hyödyt. Heidän mukaansa samanaikaisopettajuudella voidaan tarkoittaa kahden eri erikoisosaamisen omaavan opettajan vahvuuksien yhdistämistä oppilaita hyödyntävällä tavalla. Condermanin ym. (2009,2) mukaan oppilaita koskeva hyöty tulee esiin erityisen tuen oppilaiden auttamisessa

ja tukemisessa. Samanaikaisopettajuus antaa eväitä toteuttaa inklusiivisessa luokassa yleisen tuen opetussuunnitelmaa. Sileon ja Van Gaardenin (2010, 14) mukaan samanaikaisopettajuus on erinomaisen tehokas opetusmenetelmä etenkin uuden opetusryhmän kanssa aloittaessa. Alkuvaiheessa opettajat jakautuvat rooleihin, jossa toinen vastaa opetuksen kulusta ja toinen tarkkailee luokan perällä oppilaita ja näin kehittää oppilastuntemusta, jonka avulla jokaisen oppilaan yksilöllisiä tarpeita huomioidaan.

Villan ym. (2008,7-8) mukaan samanaikaisopettajuuden opetusmenetelmässä on viisi keskeistä elementtiä. 1) *“face to face” vuorovaikutus*, joka on olennainen tärkeiden päätöksenteon onnistumisen kannalta. Samanaikaisopettajuuden tiimiin on yhdessä sovitettava missä ja kuinka usein tapaavat sekä sopia ajankäytöstä. 2) *myönteinen riippuvuus toisesta* on koko samanaikaisopettajuuden sydän. Sen tärkeimpänä ajatuksena on, että kukaan ei pysty yksin tehokkaasti vastaamaan 2000-luvun koulun heterogeenisten opetusryhmien psykologisiin ja opetuksellisiin haasteisiin. Samanaikaisopettajuuden tiimi ottaa vastuun tasavertaisesti opetusryhmästään. Vastuullisuutta ja myönteistä riippuvuutta toisesta voidaan korostaa asettamalla yhteinen tavoite ja luoda palkintojärjestelmä onnistumisten varalle. 3) *vuorovaikutustaidot* pitävät sisällään suullisen ja äännettömän ilmaisun luottamuksesta, luottamuksen rakentumisesta, konfliktien hallitsemisesta ja ongelmien luovasta ratkomisesta. Tiimissä toimivien opettajien tulee olla valmiita kehittämään omia sosiaalisia taitojaan antamalla ja saamalla palautetta sekä rohkaisua. 4) *samanaikaisopettajuuden edistymisen seurannassa* opettajat varmistavat keskenään, että oppilaat oppivat opimiselle asetetut tavoitteet, opettajien kommunikaatio toimii ja opetusmenetelmiä tulee säädellä. 5) *Yksilötason vastuullisuus*.

Yhteisopettajuudessa esiintyy erilaisia malleja 4-6 riippuen niiden määrittäytavoista (Cook & Friend 1995, 6-9; Villa ym. 2008, 31; Takala 2010,63). Cook & Friend (1995) jaottelevat yhteisopettajuuden kuuteen eri malliin. Näitä malleja ovat: Vuorotteleva opetus, jaetun ryhmän opettaminen, pistetyöskentely, eriytyvä opettaminen, joustava ryhmittely ja tiimiopettaminen.



Vuorottelevassa opetuksessa yksi opettaja ottaa vetovastuun, toinen tarkkailee, avustaa ja rooleja vaihdetaan tietyn välein. Jaetun ryhmän opettamisessa opettajat suunnittelevat opetettavan asian yhdessä, jonka jälkeen opetusryhmä puolitetaan ja opetus tapahtuu molemmille ryhmille samaan aikaan. Pistetyöskentelyssä opettava sisältö jaetaan opettajien kesken ja opetetaan luokkaan tehdyissä työpisteissä. Eriytyvässä mallissa toinen opettaja opettaa suurryhmää ja toinen pienryhmää kerraten ja rikasten opetusta. Ryhmät eivät missään nimessä ole aina samat ja tasoihin jaotellut, vaan kokoonpanoja muutetaan. Joustavassa ryhmittelyssä oppilaita ryhmitellään opettajien kesken ja yksi ryhmä voi työskennellä itsenäisesti. Myös tässä mallissa ryhmäjako vaihdellaan. Tiimiopettamisen mallissa opettajat ovat opetustilanteessa jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Tälle mallille on tyypillistä joustavuus ja luonteva vuorovaihto. (Cook & Friend 1995, 6-9; Takala 2010, 64.)

Takala (2010, 63) kuitenkin huomauttaa, että samanaikaisopettajuuden malleja on rajattomasti ja vain mielikuvitus on rajana. Työskentelyssä tulee kuitenkin painottaa yhteistyön huolellista suunnittelua, sillä jos opettajien selkeät roolit ja oppitunnin aikana eivät ole selvillä, voi toinen opettajista joutua vain avustajan asemaan. Salovaaran ja Honkosen (2013, 267-270) mukaan opettajalta vaaditaan onnistumisen yhteistyön kannalta rohkeutta ja uskallusta toteuttaa yhdessä uusia asioita sekä samanaikaisopettajuuden työparin välillä pitää olla keskinäinen luottamus toisiinsa. Yhteistyön alussa opettajien tulee tutustua toisiinsa ja toimintatapoihinsa.

Oppilaat hyötyvät samanaikaisopettajuudesta turvallisuuden kannalta ja oman itsetuntonsa kehittymisen myötä. Rimpiläisen ja Bruunin (2007, 30) mukaan ongelmatilanteissa toinen opettajista voi siirtyä käytävään selvittämään tilanteita toisen opettajan jatkaessa opettamista. Oppilaat saavat enemmän huomiota samanaikaisopettajuuden luokassa, jolloin tämä vaikuttaa myönteisesti oppilaiden oppimiseen. Lisäksi oppilaiden siirtämistä erityisopetukseen pois yleisen ryhmän opetuksesta ei tarvita niin paljon sekä käytösongelmat vähenevät (Villa ym. 2008, 18.) Villa ym. (2008, 16) mukaan samanaikaisopettajuuden luokassa oppilaat saavat esimerkillisen sosiaalisen mallin aikuisten väli-

sestä vuorovaikutuksesta. Rimpiläinen ja Bruun (2007,30) huomauttavat aikuisten antaman mallin.

Samanaikaisopettajuus mahdollistaa helpomman opetuksen eriyttämisen. Rimpiläinen ja Bruun (2007, 14-15) mukaan opetuksessa voidaan huomioida eri tasoiset oppilaat tehokkaammin. Oppilaat voidaan jakaa oppiaineittain oman tasonsa mukaisiin ryhmiin itselle sopivallaan tavalla lähikehityksenvyöhykkeellään. Näin vältetään liian haastavien tehtävien ryhmässä toimintaa tai päinvastoin vältetään liian helpoilta tuntuvien tehtävien tekoa ja näin mahdollistetaan korkean opiskelumotivaation säilymistä kaikille. Dahlgren ja Partanen (2012, 235-236) lisäävät vielä, että tuen tarpeen piirillä ei ole merkitystä ryhmien muodostamisessa, vaan sillä mitä oppilas missäkin oppiaineessa osaa. Oppilas on toimiva osaaja eikä ohjausta tarvitse tuen kohde.

Samanaikaisopettajuus antaa opettajille voimavaroja jaksaa rasittavassa työssä. Työparin kanssa käymät keskustelut, kokemusten jakaminen ja ratkaisujen pohtiminen yhdessä ja työparilta saatu tuki parantaa arjen jaksamista. Opettajat saavat työskennellä omilla vahvuusalueillaan kahden opettajan erilaisine vahvuuksine jakaessa työtään. (Villa ym 2008; Dahlgren & Partanen 2012.) Villa ym. (2008, 6, 17-18) liittävät samanaikaisopettajuuden opettajan ammatilliseen kasvuun opettajien motivoituessa kehittää omaa opettajuuttaan. Opettajat refleктоivat omaa toimintaansa samanaikaisopettajuuden luokassa ja luovat uusia käytänteitä opettamiseen reflektion pohjalta. Sileo & ja Van Gaardenin (2010, 14) mukaan samanaikaisopettajuus hyödyntää opettajia seuramaan ja jatkuvasti arvioimaan opetustapaansa ja käyttämiään opetusmetodeja. Sekä yhdessä toimivat opettajat kehittävät ja päivittävät opetustapaansa yhteisen arvioinnin pohjalta, joka voidaan katsoa olevan yhtä tärkeää kuin opetusvälineidenkin kehittäminen.

Edellä esitellyistä samanaikaisopettajuuden koetuista hyödyistä huolimatta Saloviita ja Takala (2010, 392-394) huomauttavat, että samanaikaisopettajuus on Suomessa silti vielä varsin vähäisesti käytetty menetelmä, jota hyödynnetään pääosin resurssiopettajan kanssa jakamalla ryhmät pienempiin osiin. Opettajat käyttävät 69% samanaikaisopetusajastaan pieniin ryhmiin jaettuun ope-

tukseen, 15% yksilölliseen ohjaukseen ja vain 16% samaan aikaan yhdessä opettamiseen. Opettajat pitävät samanaikaisopetusta mielekkäänä ja käyttävät menetelmää satunnaisesti, mutta opettajat näkevät ongelmaksi yhteisen suunnittelujan ja hyvän partnerin löytämisen. Samanaikaisopettajuus vaatii myös omasta opettajan autonomiasta luopumista, johon ei opettajilla ei tutkimuksen mukaan ole halukkuutta. Lisäksi opettajien välinen kommunikaation puute estää samanaikaisopettajuuden toteuttamisen. Saloviidan ja Takalan (2010,395) tutkimuksessa vain 67% resurssiopettajista keskusteli ryhmän päävastuussa olevan opettajan kanssa opetuksen sisällöistä.

Samanaikaisopettajuudesta nousee esiin myös kriittisiä näkökulmia olemassa olevan empiirisen tutkimuksen vähyyden vuoksi. Cook, McDuffie-Landrum, Oshita ja Cothren Cook (2011) esittävät kriittisiä näkökulmia samanaikaisopettajuudesta erityisen tuen oppilaiden näkökulmasta. Cook ym. (2011, 150-151) Huomasivat samanaikaisopettajuuden tehokkuutta koskevissa tutkimuksissa olevan puutteita riittävästä vertailuista kontrolliryhmään. Lisäksi he huomasivat tiettyjen oppilaiden oppimisen edistyvän hitaammin kuin pienryhmissä tapahtuvan oppimisen. Etenkin lukemisessa heikosti pärjäävät oppilaat eivät hyötäneet samanaikaisopettajuudesta lainkaan. Murawskin ja Swansonin (2001) tutkimuksen Kuudesta tutkimuksesta vain yksi pystyi osoittamaan samanaikaisopettajuuden hyödyttävän erityisen tuen oppilaita. Muun muassa McDuffien, Mastropierri ja Scruggs (2009) huomasivat seitsemännen luokan oppilaiden toisten opetuksen olevan aivan yhtä tehokasta tavallisessa luokassa ja samanaikaisopettajuuden luokassa erityisen tuen oppilaan kannalta.

Wilson ja Blednick (2011,174) huomauttavat samanaikaisopettajuutta inklusio tarkoituksessa suunnitellessa on hyvä ottaa myös vanhempien ajatukset huomioon. Vanhemmat ovat huolissaan siitä, miten heidän erityisen tuen oppilaansa pärjää luokassa muiden oppilaiden kanssa sekä akateemisesti. Huolta herättää myös toverisuhteet ja työrauhan takaaminen. Samanaikaisopettajuus on kuitenkin suunnattu kaikille oppilaille heidän yksilölliset tarpeensa huomioiden. Nämä tarpeet voidaan täyttää kahden opettajan käyttäessä eri tilanteissa eri opetusstrategioita. Samanaikaisopettajuuden voidaankin uskoa pystyvän

asettaa korkeita tavoitteita ja päämääriä oppimiselle niin lahjakkaille kuin eniten haasteita omaaville oppilaille. Wilson ja Blednick (2011, 176) lisäävät, että samanaikaisopettajuuden luokassa oppilaat oppivat kunnioittamaan toisiaan, oppivat, hyväksyvät ja juhlistavat erilaisuutta. Kahden opettajan hyvin suunnitellun yksilöllisen tarpeen huomioivan oppituntien avulla oppilaat oppivat kannustamaan toisiaan tavoitteisiin, jotka ovat olleet mahdottomia ilman samanaikaisopettajuutta. Samanaikaisopettajuuden oppilaiden rooli opettajina kehittää kokko ryhmää yhteisönä. Pienryhmissä toimivat oppilaat alkavat välittää, opettaa ja rohkaista toisiaan.

Samanaikaisopettajuudessa opettajien lisäksi luokassa toimii myös muita oppilaiden kasvatukseen liittyviä aikuisia, jotka tukevat ja ohjaavat erityistä tukea tarvitsevien lasten koulunkäyntiä. Suomalaisessa tutkimuksessa koulunkäyntiohjaajan roolista samanaikaisopettajuuden luokassa on niukasti tutkittu, mutta Wilson ja Blednick (2011, 162) huomauttavat kaikkia opetuksen ammattilaisia siitä, että hyvin suunnitellulla ohjaajan roolituksella on valtava merkitys oppilaiden oppimiseen. Usein luokkatilanteessa ohjaaja hoitaa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan asioita ja lopulta jää itse vastaamaan oppilaan oppimisen sujuvuudesta. Villa ym. 2008 (86-87) kuvaavat kuinka tärkeää on arvostaa ohjaajan näkemyksiä opetuksesta ja samanaikaisopettajuuden työtavoista. Samanaikaisopettajuuden tiimin opettajien yhteistyö ohjaajan kanssa perustuu moniammatilliseen tasa-arvoon opetustilanteissa. Tällöin myös ohjaaja tuo helpommin esille omia erityistaitojaan, jotka hyödyttävät koko opetettavaa ryhmää. Wilson ja Bednick (2011, 164) näkee ohjaajan liittyvän kaikkeen oppilaiden kouluarkeen. Ohjaaja voi avustaa läksyjen ja tehtävien merkinnässä tai kokeeseen luvussa ja kehittävät oppilaiden tuntemusta eri näkökulmasta kuin opettajat.

## 2.2 Yhteistoiminnalliseen kouluun siirtyminen

Ryhmätyöskentely työtapana on levinnyt hitaasti 1970-luvulta lähtien vähitellen yleistyen 1990-luvulla aina päiväkodeista yliopistoihin. Yhteistoiminnallinen oppiminen on nimitys kaikille pedagogisille toimintatavoille, jotka pyrkivät tieteelliseen tutkittuun tietoon perustuen jakaa suuria opetusryhmiä pienimmiksi yksiköiksi. (Saloviita 2006, 9, Hyyrö 2015, 70-72). Kouluissa ryhmätyöskentely on määritelty yhteistoiminnalliseksi oppimiseksi (*cooperative learning*), joka toimii myös samanaikaisopettajuuden ja inklusiivisen kasvatuksen keskeisenä työtapana. Yhteistoiminnallinen oppiminen on hyvin johdettua ja järjestettyä oppilaiden pienryhmissä tapahtuvaa yhteistoiminnallista työskentelyä, jossa opitaan ymmärtämään ja kunnioittamaan kaikkia luokan jäseniä sekä opitaan antamaan oma panos ryhmän hyväksi. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 16; Siitonen 2014, 290, 140; Moilanen 2003, 68.)

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa Saloviidan (1999, 140) mukaan on mahdollista välttää kilpailuhenkeen perustuvan opetuksen kielteisiä seurauksia ja antaa mahdollisuuksia korvata yksilökeskeisen opetuksen puutteita kehittämällä vuorovaikutukseen liittyviä taitoja. Sahlberg & ja Leppilampi (1994, 37) korostavatkin ryhmän sisäisen vuorovaikutuksen merkitystä.

Sahlberg & Sharan (2002, 109-110) nostavat onnistuneen yhteistoiminnallisen oppimisen perustaksi viisi elementtiä. Näitä ovat:

1. *positiivinen keskinäinen riippuvuus*. Tämä syntyy, kun oppilas ymmärtää olevansa yhteydessä toisiin ihmisiin niin, että yksilö ei voi onnistua, ellei ryhmän jäsenetkin onnistu (ja päinvastoin).
2. *Kasvokkain tapahtuva kannustava vuorovaikutus*. Opettajan on tarjottava mahdollisimman hyvä tilaisuus oppilaille edistää toistensa menestymistä auttaen, tukien, rohkaisten ja kehuen toisiaan.
3. *Yksilöllinen vastuu*. Oppilaita arvioidaan ja tulokset palautuvat ryhmälle. Oppilaat tietävät kuka tarvitsee eniten apua ja rohkaista annetun tehtävän suorittamisessa. Samalla ryhmän jäsenet tietävät, etteivät he voi olla vapaamatkustajia toisten työpanoksella.

Oppilaat vastaavat itse, että heidän työpanoksensa näkyy yhteisessä työssä.

4. *Sosiaaliset taidot.* Vuorovaikutustaitojen harjoittelu ja kyky työskennellä pienessä ryhmässä erityisen tärkeää harjoitella. Oppilaille on opetettava ryhmätyötaidot ja motivoitava käyttämään näitä. Johtajuuteen, päätösten tekoon, luottamuksen rakentamiseen ja ristiriitatilanteiden selvittämisen taidot ovat yhtä tärkeitä opettaa kuin opilliset taidot.
5. *Ryhmän suorittama prosessointi.* Ryhmä käy keskustelua edistymisestään kohti tavoitteita pääsyyn sekä arvioivat työskentelynsä tehokkuutta. Ryhmä analysoi omaa toimintaansa sulkien pois tarpeetonta toimintaa ja pohtii mitä käytänteitä on syytä jatkaa. Prosessointi helpottaa muun muassa sosiaalisten taitojen oppimista ja palautteen antoa.

Yhteistoiminnallisen opetusryhmien muodostumisessa opettaja käyttää tilapaisryhmiä (informal groups), varsinaisia ryhmiä (formal groups) ja kotiryhmiä (base group). Tilapaisryhmät ovat satunnaisia kesken opetuksen muodostettuja hetkellisiä ryhmiä, jotka esimerkiksi yhdessä pohtivat ratkaisua esitettyyn ongelmaan. Varsinaisissa ryhmissä oppilaat toimivat useita viikkoja ja tavoitteena on, että jokainen oppilas toimisi jokaisen luokan muun oppilaan kanssa lukuvuoden aikana. Kotiryhmät taas ovat pysyviä luonteeltaan tarjoten apua koulutöihin ja sosiaalista tukea. (Saloviita 2006, 30-31.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen oppimismalleja on useita. Näistä tunnetuin on Johnsson ja Johssonin kehittämä "Learning together" malli, jossa opettaja ohjeistaa tehtävät ja antaa tarvittavat aineistot, jonka jälkeen oppilaat työstävät tehtävää opettajan toimiessa oppimisen ohjaajana ja tukijana. Ryhmän sisälteä valittu tarkkailija raportoi ryhmän vuorovaikutuksen sujumisen. Palapeli menetelmässä oppimateriaali jaetaan oppilasryhmän määrän mukaan tasan, jonka jälkeen oppilaat vuorollaan opettelevat ja sen jälkeen opettavat opitun asian toisilleen. Saman opetettavan aiheen omaavat oppilaat kokoontuvat asi-

antuntijaryhmiin ja saatuaan tuotoksen valmiiksi palaavat kotiryhmiinsä, jossa opettavat asian muille (Saloviita 1999, 144.)

Yhteistoiminnallisten tunnetuimpien kehittäen David Johssonin ja Roger Johsonin (1992) mukaan yhteistoiminnallinen oppimisen tehokkuus opetusmenetelmänä on todistettu useissa sadoissa tutkimuksissa. Yhteistoiminnallisen oppimisen edut verrattuna yksilökeskeiseen ja kilpailevaan oppimiseen ovat seuraavat (ks. Saloviita 199, 141):

1. Yhdessä tekeminen yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi johtaa parempiin suorituksiin ja suurempaan tuottavuuteen kuin yksin tekeminen.
2. Ihmiset välittävät toisistaan enemmän ja ovat kiinnostuneempia toistensa menestyksestä ja hyvinvoinnista ponnistellessaan yhdessä tehtävän suorittamiseksi kuin kilpaillessaan paremmuudesta tai tehdessään omaa työtään toisista riippumatta
3. Yhteistoiminnallinen työskentely työtovereiden kanssa sekä yhteistyön arvostaminen johtavat parempaan itsetuntoon ja mielenterveyteen kuin yksin työskentely tai kilpailu työkavereiden kesken.

Yhteistoiminnallisuus ei koske vain pelkästään oppilaita, vaan myös koko kouluyhteisöä opettajat mukaan lukien. Saloviita (2006, 131) toteaa, että Johnsonin ja Johnssonin ajatusten mukaan yhteistoiminnallisessa koulussa kaikki opettajat kuuluvat yhteistyöryhmiin, joita on olemassa kolme eri tyyppiä: kollegiaaliset tukiryhmät, projektiryhmät ja päätöksentekoryhmät. Kollegiaaliset ryhmät toimivat tukiryhminä ja niiden tarkoitus on antaa jäsenilleen tukea opetustyön käytännön kysymyksissä. Näitä ryhmiä voivat olla oppiainekohtaiset tai luokka-asteryhmät pitäen sisällään myös erityisopettajat. Projektiryhmissä opettajat työskentelevät tietyn kaikkia koskettavan aihepiirin ympärillä. Päätöksentekoryhmissä opettajat toimivat esimerkiksi kolmen hengen ryhmissä ja keskustelevat päätettävästä asiasta ennen kuin siitä päätetään yhdessä. Näin jokainen opettaja saa mahdollisuuden vaikuttaa yhteiseen päätöksentekoon.

Mallit yhteistoiminnallisen koulun luomiseen ovat olleet olemassa jo pitkän aikaa. Silti koulut alkavat panostaa yhteistoiminnalliseen opetuskulttuuriin uuden opetussuunnitelman vaateiden myötä. Kyseessä on koko koulun

organisaation muutos. Sahlberg & Sharan (2002, 111) vertaa koulua liiketoiminnan massatuotanto organisaatioksi, jossa työntekijät työskentelivät yksin kilpailen toisiaan vastaan. Työntekijät itse olivat korvattavia osia organisaation koneistossa. Koulut ovat olleet myös vastaavanlaisia organisaatioita, joissa opettajat työskentelevät yksin omissa luokissaan opettaen omaa ryhmäänsä, omalla tavallaan.

Sahlberg & Leppilempi (1994,) näkevät tässä hitaassa muutoksessa olevan kyseessä koulun kulttuurin muutos. Koulun arjen pyörittämistä koskee kunkin tietyn yksittäisen koulun arvot ja normit. Näistä kumpuaa toimintamallit "näin on totuttu toimimaan". Hellström, Johnson, Leppilampi ja Sahlberg (2015, 5) näkevät yhteistoiminnallisuuden olevan ratkaisu jo vuosikymmeniä suomalaisista kouluista ja koulujärjestelmää vaivanneeseen pysähtyneisyyden tilaan, jossa koulujen ongelmien ratkaisut ovat olleet pieniä osauudistuksia ja erillisiä projekteja, jotka eivät ole kyenneet saavuttaa opettajien ja koulujen ajatusmaailmaa rittävän tehokkaasti. Hellström ym. (2015, 155-156) mukaan yhteistoiminnallisen kouluun muuntuminen on kivikkoinen tie. Keskiössä on koulun työyhteisön sosiaalisten taitojen kehittyminen, toisten aito kuuntelu ja yhteistoiminnallinen johtaminen. Keskiössä on työyhteisön yhdessä tapahtuva asioiden arviointi ja pohdiskelu. Koulun organisaationa on hyvä jakaantua tiimeihin ja kannustaa kaikkia opettajia osallistumaan tiimien vastuutehtäviin. Jokaisen tiimin johtajalle tulee valita myös varajohtaja, jotta osaaminen ei katoa koulusta henkilökuntamuutosten myötä. Lisäksi tiimien toimintaa tulee dokumentoida, jotta varmistutaan, että tehtävät jakaantuvat tasapuolisesti. Yhteistoiminnalliselle koulukulttuurille tulee antaa aikaa ja olennaista on koulun johdon kyky käsitellä tilanteita.

Kohti yhteistoiminnallista koulua siirryttäessä on koulun kulttuurin muutoksen lisäksi kyseessä opettajuuden muutos. Sahlberg & Sharan (2002, 108) mukaan yhteistoiminnalliseen oppimiseen liittyvät elementit eli ryhmänhallintataidot ja vapaamuotoisten menettelytapojen hallinta edellyttävät opettajalta, että hän kykenee käyttää hyväkseen näitä tekijöitä. Nämä taidot tulee hallita juuri sen vuoksi, että opettaja pystyy soveltamaan niitä oman opetusryhmänsä



mukaisesti. Lisäksi opettajan tulee tunnistaa ja antaa tukea niille oppilaille, joille yhdessä työskentely aiheuttaa ongelmia.

Salhberg & Sharan (2002, 108) korostavat, että oppilaiden sijoittaminen pienryhmiin ja yhdessä työskentelyyn käskeminen ei johda yhteistoiminnallisuuteen, vaan työskentely voi epäonnistua monella eri tavalla. Yhteisopettajuus vaatii siis opettajalta ryhmätyöskentelyn asiantuntijuutta ja onnistuneet yhteistoiminnalliset oppitunnit erottuvat yhteistoiminnallisen oppimisen elementtien hallinnan kautta tavallisista ryhmätyötunneista.

### **2.3 Inklusiivinen oppimisympäristö**

Tutkimukseni kohteena on samanaikaisopettajuuden opetustilanteet, jossa oppilasryhmissä on mukana erilaisia eri taidoilla varustettuja oppilaita. Inklusiivinen oppimisympäristö rakentuu kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnintuen malliin. Perusopetuslaissa (2010/642 16§, 16a§, 17§) kolmiportainen tuki määrätään kolmelle tasolle yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset (2010,10-13) mukaan ohjauksen ja oppilaan saavan tuen tehtävänä on oppimisen, terveen kasvun ja kehityksen tukeminen, niin että oppilaan on mahdollista suorittaa perusopetuksen oppimäärä. Lähtökohtaisesti kaikki oppilaat kuuluvat yleisen tuen piiriin, jonka tarkoituksena on tukea kunkin oppilaan tavoitteidensa saavuttamisessa. Yleisen tuen ollessa riittämätön oppilas siirtyy tehostetun tuen piiriin.

Tehostettu tuki on oppilaskohtaista ja sen avulla pyritään voimakkaammin tukea oppilaan koulunkäyntiä. Tehostettu tuki perustuu oppilaan opettajan ja vanhempien kanssa yhteistyössä tekemään pedagogiseen arvioon. Pedagogisessa arviossa käydään läpi oppilaan oppimisvalmiudet sekä koulunkäyntiin liittyvät erikoistarpeet. Pedagogisessa arviossa kuvataan, minkälaisella tuella oppilaan opetusta edistetään. Tuki koostuu oppimisympäristöön, pedagogisiin keinoihin, oppilashuollollisiin tukikeinoihin. Pedagogisen arvion pohjalta luodaan oppilaille oppimissuunnitelma, jossa eritellään tarkemmin mitä tukea op-

pilas saa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010, 14,18)

Jos tehostettu tuki koetaan riittämättömäksi oppilaan kasvua, kehitystä ja koulunkäyntiä koskien siirtyy oppilas kolmiportaisen tuen viimeiselle portaalle. Erityisen tuen portaalla erityisen tuen piiriin siirtyvälle oppilaalle laaditaan pedagogin selvitys erityisen tuen tarpeesta yhdessä oppilaan huoltajan kanssa. Ennen selvityksen tekoa oppilaan huoltajaa ja oppilasta tarvitsee kuulla. Pedagogisessa selvityksessä kuvataan oppilaan koulunkäynnin tilanne ja arvioidaan tehostetun tuen vaikutus sekä huomioidaan oppilaan oppimisvalmiudet sekä oppimisen ja koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet. Lisäksi pohditaan pedagogisia ratkaisuja, oppimisympäristöön liittyvää tukea sekä mahdollisia oppiainneiden yksilöllistämisiä. Erityiseen tukeen siirtyminen on aina hallinnollinen päätös, jonka tarpeellisuus tarkastetaan väliajoin ainakin toisen vuosiluokan jälkeen ja seitsemännelle luokalle siirryttäessä. Erityisen tuen päätöksessä tulee päättää pääsääntöinen opetusryhmä ja hänen tarvitsemansa palvelut sekä mahdolliset poikkeavat opetusjärjestelyt. Erityisen tuen oppilaalle laaditaan erityisen tuen päätöksen jälkeen henkilökohtainen opetuksen järjestystä koskeva suunnitelma HOJKS. (Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010, 15-16)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 66) nostetaan esiin samanaikaisopettajuus tehostetun tuen muotona yhdessä joustavien ryhmittelyjen erilaisten opetustelmien ja työskentelytapojen kanssa. Samanaikaisopettajuuden tärkeimpänä ajatuksena on, että se mahdollistaa inklusion toteuttamisen luokkahuoneessa kahden tai useamman opetuksen ammattilaisen toimesta, jotka pystyvät tehokkaasti havainnoida ja tarjota apua eri tasoisille oppilaille. Inklusion taustalla on usko siitä, että koulu kuuluu kaikille. Sapovin ja Sevin (1999,2) mukaan Inklusioluokassa opettajat mallintavat omia arvojaan oppilaille tiedostomattaan. Inklusio on siis itsessään erilaisuutta hyväksyvää arvomaailmaa välittävää opetusta.

Samanaikaisopettajuus mahdollistaa kolmiportaisen tuen toteuttamisen oppilaiden omassa vertaisryhmässään. Samanaikaisopettajuuden luokassa mahdollistuu nopea ja varhainen puuttuminen sekä oppimisen tukeminen jakamalla opetettava ryhmä pienempiin osiin (Rytivaara 2012, 17.) Oppimisvaikeuksien ja oppimisen varhaisen tunnistamisen ja tuen tarpeen jatkuva arviointia korostetaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014, 61-62.)

Villa ja Thousand (2005, 5) mukaan inklusiivisessa oppimisympäristössä ei ole pelkästään opetuksen järjestämisen strategiasta, vaan juuri koulun kaikista yhteiskunnan instituutioista tulee edistää inklusion ajatusta. Tällöin keskiöön ei enää nouse kysymykset inklusion tärkeydestä, vaan siitä, miten kaikki oppilaat saadaan osallistettua opetukseen. Villa ja Thousand (2005, 41-3) haastoivat kymmenet tuhannet vanhemmat, opettajat, opiskelijat, yliopistojen professorit ja huolestuneet kansalaiset vastaamaan kysymykseen koulutuksen päämääristä. Vastaukset olivat hyvin yhtäläisiä. Vastauksissa tuli esille opetuksen päämääränä olevan yhteenkuuluvuus, pätevyys, itsenäisyys ja avarakatseisuus. Näiden suurten päätavoitteiden lisäksi oppilaiden tulisi osata käyttää teknologiaa, omata kyvyn tehdä päätöksiä sekä kasvaa empatiaan kykeneväksi kansalaiseksi. Villa ja Thousand (2005, 45) jatkavat, että erilaisuuden ymmärtäminen ja siihen suhtautuminen on nykyisessä alati muuttuvassa yhteiskunnassa yksi arvokkaimmista taidoista. He viittaavat erilaisuuden ymmärtämisen liittyvän tiivistä myös työelämän vaateisiin, jossa työntekijät odottavat työntekijöiltä hyviä ihmissuhdetaitoja, kykyä sietää epävarmuutta sekä kykyä arvostaa ihmisen erilaisuutta.

Samanaikaisopetus mahdollistaa kolmiportaisen tuen toteutuksen toimimalla sen toteutettuna tehostetun tuen muotona, joka Huhtasen (2011, 117) mukaan tukee inklusiivista opetusta uusien opetuskäytänteiden ja menetelmien avulla. Peterson ja Hittie (2003, 48) korostavat, että Inklusiivisessa koulussa palkkioiden ja rangaistusten käyttöä ei katsota suotavaksi. Oppilasta ei siis käytösongelmistaan huolimatta rangaista siirtämällä hänet erityisluokalla, vaan hänet pyritään pitämään omassa opetusryhmässään. Rytivaaran (2012, 44) ja

Takalan (2010, 70) mukaan samanaikaisopettajuus voi hyvin toteutettuna muuttaa kolmiportaisen tuen myötä koko opetuksen inkluusiolle myönteisemmäksi. Tällöin koko oppimisympäristö muuttuu niin, että oppilaan ja opettajan yksilölliset edellytykset ja ominaisuudet hyväksytään ja niitä kunnioitetaan.

Inkluusion tärkeimpänä ajatuksena on torjua oppilaiden ajatukset siitä, että he eivät ole riittävän hyviä ollakseen muiden oppilaiden kanssa samassa fyysisessä tilassa. Villa ja Thousand (2005, 43) korostavat, että erityisluokilla opiskelevien oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunne omaan ikäryhmäänsä hankaloituu, jos erityisoppilaat eristetään toisista oppilaista. Erityisluokalle siirron jälkeen oppilaille muotoutuu käsitys, että heidän tulee ansaita oikeus opiskella ikäryhmänsä oppilaiden kanssa. Eli oppilas ajattelee saavansa oikeuden liittyä toisten joukkoon saavuttaessaan määrittämättömän summan taitoja, joita katsotaan normaaliin opetukseen liittyvään. (Villa & Thousand 2005, 43.)

Inkluusioluokassa opettajan rooli ymmärtäjänä ja ohjaajana korostuu. Peterson ja Hittie (2003, 48) huomauttavat, että inkluusio ei itsessään poista luokasta oppilaiden aiheuttamia ongelmia, mutta opettajat ratkovat niitä yhdessä oppilaiden kanssa. Ajatuksen keskiössä on, etteivät opettajat omalla toiminnallaan poistaessaan ongelmakäytöksiä juuri aiheuta niitä, vaan opettajat pyrkivät selvittämään mistä ongelmakäytös on saanut alkunsa. Opettajat siis ymmärtävät, että ongelmakäytös viestii aina oppilaan tarpeesta tulla kuulluksi. Oppilas ei itsekään välttämättä tiedosta tarpeitaan, joten opettajan on käsiteltävä se oppilaan kanssa ja keskusteltava mahdollisista toimenpiteistä asian ratkaisuun. Yhdessä vanhempien kanssa mietitään asioita oppilaan sen hetkisessä elämäntilanteessa, jotka voivat vaikuttaa oppilaan ongelmakäytökseen.

## 3 OPETTAJAN AMMATILLINEN KASVU

### 3.1 Opettajan ammatillinen kasvu työssä ja koulutuksessa

Samanaikaisopettajuuden tilanteissa niin koulutuksessa, kuin työelämässä tutkimukseen osallistuvat aikuisopiskelijat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa kollegansa kanssa. Kuvatessaan yhdessä työskentelyä opettajaparin kanssa, kuvaavat he myös samalla omaa ammatillista kasvuaan ja rakentamamaansa opettajan identiteettiään. Opettajan ammatti vaatii jatkuvaa reagoitua yhteiskunnan muutoksiin. Tämä asettaa opettajat alati muuttuvan tilanteeseen, joka vaatii yksittäiseltä opettajalta runsaasti henkilökohtaisia resursseja. Korpisen (2005, 237) mukaan opettajan työn tulisi siirtyä yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen ja toimimiseen. Opettajien tulee verkostoitua kollegoidensa kanssa, mikä mahdollistaa asiantuntijuuden syventymisen, voimaantumisen ja tuen saamisen.

Opettajan ammatillisen kasvun tutkimusta on lähestytty eri tavoin. Ammatillinen kasvu voidaan nähdä Leivon (2010) mukaan noviisisuuden ja eksperttisuuden kautta. Tässä mallissa aloittelevat opettajat kehittävät ammatillista osaamistaan kakoneimmilta opettajilta. Tämänkaltainen tarkastelu on kuitenkin haasteellinen, sillä valmiiden eksperteiltä opittujen toimintamallien omaksuminen ei ole yksinkertaista eikä välttämättä lainkaan tavoiteltavaa.

Opettajan työtä voidaan pitää asiantuntijuuteen perustuvana ammattina, joten opettajan ammatillista kasvua tulee lähestyä asiantuntijuuden kehityksen näkökulmasta. Niin kuin kaikkiin ammatteihin, niin myös opettajaksi kasvetaan yksilöllisen kehittymisen kautta. Karin ja Heikkisen (2001, 44) mukaan ammatillinen kasvu on prosessi, jossa muodostetaan opettajuutta kokonaisvaltaisen yksilön persoonallisen ja ammatillisen identiteetin kasvun myötä. Opettajuutta onkin verrattu vanhemmuuteen, sillä pelkkä kouluttautuminen ei riitä ammatillisuuden saavuttamiseen, vaan siihen kasvetaan ja kypsytään. Opettajuutta voidaankin useista muista ammanteista poiketen kutsua elämänlaajuisena ja omalla persoonalla tehtävänä ammattina.

Opettajan ammatillisessa kasvussa on kyse opettajan asiantuntijuuden prosessimaisesta kehitymisestä. Väisäsen ja Silkelän (2000, 19-21) asiantuntijuutta tarkastellaan sisällöllisenä ja sosiaalisesti muotoutuvana kysymyksenä. Asiantuntijuus tietämisenä ja taitamisena perustuu opettajan kompetenssille. Kyseessä ei ole ainoastaan opettajan työssä tarvittavan tietopohjan ja yksittäisten taitojen kehitymisestä, vaan opettajan ammatillisen kasvun kannalta opettajan on oleellista kartuttaa omaa asiantuntijuutta jatkuvasti. Ammatillisen kasvun sosiaalisesti muotoutuva taso liittyy koko opettajan koulutusorganisaation kulttuuriin ja toimintamallien, koulutusideologioiden ja pedagogisten käytänteiden muokkaamiseen niin, että ne tukevat opettajan ammatillista asiantuntijuutta.

Rytivaaran (2012, 20-21; 23) mukaan opettajan ammatillinen kasvun kehitys koostuu jatkumosta arkitietoon ja viralliseen tietoon perustuvasta opetuksesta, jossa opettajuus kehittyy ajan myötä arkitiedosta siirtymällä viralliseen opetukseen. Opettajuuden kehityksessä on kyse kognitiivisesta oppimisen tai käytöksen muutoksesta. Tästä muutoksen järjestyksestä ei ole yhtenevää mieltä, mutta opettajan oppimisen voidaan katsoa olevan aktiivisen oppimisen kehä, johon liittyy opettajan uskomukset, käytänteet ja tieto. Kehällä opettaja reflektoi näitä osa-alueita opettajakollegoiden kesken.

Ammatillinen kasvu on yksilökohtainen asiantuntijuuden prosessi. Ruohotien (1995, 319) mukaan prosessi alkaa ennen koulutusta alkaneesta kokemuksesta ja elämänhistoriasta jatkuen opettajankoulutuksesta aina työelämään siirryttäessä jatkuen elämänmittaisena prosessina. Karilan (1998, 1999) mukaan kyseessä on henkilökohtainen oppimispolku, jossa kuljetaan situaatiosta toiseen. Opintojen aikana Korpisen (1995, 141) mukaan opettajuus alkaa muotoutua jo vahvasti muokaten opettajaksi opiskelevan persoonallisuutta ja minäkäsitystä. Opettajakoulutus voidaan katsoa olevan sosialisointiprosessi, jossa yksilö pyritään liittämään opettajakulttuurin edellyttämään ammattikulttuuriin. Opettajaksi opiskeleva saa tavoitteita, joihin pyritään ja osittaisen vapauden valita opintojensa aikana, miten hän haluaa opettajuuden sisäistää. Heikkinen (2007, 239) kuvaa tältä polulta löytyvän kaikki ne kokemukset, joille polun kulkija an-

taa merkityksiä. Tämän polun kautta Forss-Pennasen (2006, 161) mukaan opettaja pääsee myös nauttimaan omasta ammatillisesta kasvustaan ja hänen varmuutensa opettaja lisääntyy.

Aikuisopiskelijoilla ammatilliseen kasvuun liittyy vahvasti heidän opintojaan edeltäneet kokemukset, joita he voivat hyödyntää koulutuksen aikana opettajuuden kehittämiseksi. Leivon (2010, 114-115) mukaan opintoja edeltävällä työkokemuksella on neljä keskeistä merkitystä. Aikuisopiskelijat kokivat merkittäväksi teorian ja käytännön integroinnin, omista ja toisten kokemuksista oppimisen, ammatin valintapäätöksen varmistumisen ja käytännöllisen orientaation. Aiempaa työkokemusta aikuisopiskelijat hyödynsivät ”peilin” tavoin peilattaessaan kokemuksiaan koulutuksessa oppimiinsa uusiin asioihin ja teorioihin. Ammatillisen kasvun kannalta tämä peilaaminen Leivon (2010, 117) mukaan mahdollistaa aikuisopiskelijoiden omien virheellisten uskomusten ja toimintatapojen paljastamisen sekä huomaamaan omia ammatillisia puutteitaan sekä kehittämistarpeitaan. Koulutuksen aikana aikuisopiskelijat oppivat omista ja toistensa kokemuksista. Leivo (117-118) korostaa, että aikuisopiskelijat kokevat mielekkääksi yhdessä toimimisen ja omien kokemusten jakamisen ryhmän jäsenille.

Koulutuksen aikana aikuisopiskelija rakentaa merkityksiä itsestään ja opettajuudesta aina jossakin kulttuurisessa ja sosiaalisessa kontekstissa, jotka luokanopettajan koulutuksessa ovat Leivon (2010, 156) opetusharjoittelu ja pienryhmissä työskentely. Opetusharjoittelussa aikuisopiskelijan persoona saa vahvistusta saadun palautteen ja myönteisten kokemusten kautta. Opiskelijat rakentavat opettajuuttaan omaan persoonaansa kiinnittyen. Kolu (2000) korostaa opettajan tärkeimmän työvälineen olevan hänen persoonansa. Opettajalta vaaditaan vahvaa minäkuvaa, sosiaalista osaamista ja herkkyyttä. Herkkyyteen liittyy opettajan aito läsnä olemisen kyky, jonka avulla opettajuutta voidaan tehokkaammin kehittää. (Kolu 2000, 114-126.)

Pienryhmissä aikuisopiskelija rakentaa ammatillista kasvuaan luokanopettajakoulutuksen halki. Leivon (2010, 180) mukaan aikuisopiskelijat rakentavat ammatillista kasvuaan ja identiteettiään sosiaalisissa vuorovaikutussuh-

teissa. Nämä koostuvat opiskelijoiden välisiin keskusteluihin sekä opiskelijoiden ja kouluttajien väliseen vuorovaikutukseen. Ammatillinen kasvu ei siis ole pelkästään rationaalista, vaan siihen liittyvät sosio-emotionaaliset tekijät. Aikuisopiskelijoiden ammatillinen identiteetti koulutuksen aikana rakentuu kerrostumina pohjautuen aina refleктоivaan otteeseen muodostaen refleктоivan opettajan identiteetin. Monet Aikuisopiskelijat kokevat tärkeäksi omien kokemustensa reflektion avulla aikuisopiskelijat tulevat tietoisiksi omasta ajattelustaan, uskomuksistaan ja tavoistaan toimia. Reflektion avulla aikuisopiskelijat tiedostavat ja muokkaavat oppimansa pohjalta omia pedagogisia näkemyksiään. (Leivo 2010,186; Väisänen & Silkelä 2000, 16-17.)

### **3.2 Opettajan ammatillinen identiteetti**

Tutkimukseeni osallistuvat aikuisopiskelijat rakentavat ammatillista identiteettiään luokanopettajakoulutuksen ajan pienryhmissä työskennellen. Koulutuksen keskiössä on yhdessä tekemiseen kytkeytyvä sosiokulttuurinen oppimiskäsitelmä. Stenbergin (2011, 13-14) mukaan opettajan ammatillisen identiteetin sosiokulttuurisessa näkökulmassa korostetaan kontekstin vaikutusta eli ammatillista identiteettiä tarkastellaan historiallisten, kulttuuristen, poliittisten ja opetuskontekstien merkityksestä identiteetin kehitykselle. Hall (1999, 21-23, 39) mukaan ihmisen identiteetti rakentuu suhteessa aikaan, paikkaan ja kulttuuriin. Identiteetti on epätäydellinen ja muokkaantuu jatkuvasti reflektiivisessä prosessissa. Identiteetin voidaan katsoa olevan silta yksilön henkilökohtaisen maailman ja julkisten maailmojen välillä. Yksilö sisäistää kulttuuristen identiteettien arvoja peilattaessaan itseään niihin ja liittää ne osaksi itseään. Näin voidaan todeta, että aikuisopiskelijoiden selkeänä ammatillista identiteettiä rakentavana tekijänä ovat hänen kanssaopiskelijat ja oppilaitoksen opetushenkilöstön.

Omaksuakseen kulttuurisia arvoja Laine (2009, 60) nostaa esiin, että dialogiset suhteet edellyttävät halua aitoon keskinäiseen yhteyteen. Yhteys edellyttää hyväksyntää, kunnioitusta ja turvallisen ilmapiirin, jossa jokainen voi osal-



listua omana itsenään. Tämä päätee myös tutkimukseen osallistuvien aikuisopiskelijoiden kohdalla.

Opettajan ammatillinen identiteetti muodostuu opettajan työssään tärkeinä pitämiin asioihin. Näitä ovat Väisäsen ja Silkelän (2000, 23-25) mukaan tietoisuus omista arvoista, asenteista oppimistyyleistä ja kehityksestä persoonana. Opettajan identiteettiin liitetään lisäksi taitoja, joita opettajan tulee hallita. Hyvän opettajan katsotaan: omaavan herkkyyttä muutokseen, sietämään epävarmuutta, pystyvän kantamaan vastuuta, hallitsemaan teknologiaa, asettaa itsensä likoon, osaa tehdä vaikeita valintoja, kehittää itseään, luova ote ja omaa hyvän yleissivistyksen. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, 26) lisäävät, että identiteettiin vaikuttaa vahvasti myös se millaisena yksilö näkee oman ammattinsa tulevaisuuden.

Leivon (2010, 45) tutkimuksessa luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijat ovat tyypillisiä ammatinvaihtajia sekä kasvatusalalle uudelleen suuntautuvia. Aikuisopiskelijoiden työkokemus opetusosalta vaihtelee muutamien kuukausien sijaisuuksista useiden vuosien työuraan epäpätevänä opettajana. Ammatillisen identiteetin muodostuminen korostuu juuri työelämästä opiskeluun saavuttaessa. Opettajan identiteetin rakentuminen on yhteydessä siihen, miten hän tunnistaa omia ammatillisia vahvuuksiaan ja puutteitaan. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, 26) huomauttavat, että ammatti-identiteettiin kuulu myös arvot, eettiset ulottuvuudet, tavoitteet ja uskomukset. Ennen ammatti-identiteetti nähtiin pysyvänä, mutta nykyään se on dynaaminen jatkuvasti muuttuva rakenne, johon kokemukset, tilanteet ja ihmiset vaikuttavat.

Epäpätevänä opettajana työelämässä toimiessaan aikuisopiskelijan ammatillinen kasvu on Leivon (2010, 196-197) mukaan yhteisön reuna-alueilla työskentelyä. Työhön liittyvä yhteistä suunnittelua, yhteistä työskentelyä sekä kokemusten reflektointia tapahtuu vain harvoin. Aikuisopiskelijoilla ammatillisen identiteetin kehittymisen kannalta tärkeää kollegoiden seuraamista tapahtuu vain harvoin. Aikuisopiskelijat näyttävät pärjäävän opettajan työssä hyvin jo ennen kouluttautumista, mutta tällöin ammatillinen identiteetti sitoutuu tiivistä aikuisopiskelijan persoonaan. Epäpätevää opettajaa arvioidaan hänen suoriu-

tumisensa mukaan. Kouluuyhteisön ja vanhempien kanssa hyviin toimeentuleva ja sosiaalisesti taitava epäpätevä opettaja tunnetaan ”hyvänä opettajana”, joka työllistyy myös seuraavana lukuvuotena. Ainoa konkreettinen asia epäpäteväle opettajalle ammatillisen identiteetin rakentumisen kannalta on yhteisössä saatu hyvä palaute. Tällöin aikuisopiskelija rakentaa työssä opettajaidentiteettiään yksinomaan persoonansa kautta eikä niinkään asiantuntijayhteisön tai ammatillisen tietoon perustaen. Aikuisopiskelijoille opettajan ammatti avautuu ihmissuhdetyönä oppilaiden ja heidän vanhempien kanssa opetussuunnitelman ja teorian tiedon jäädessä sivuhuomioon. (Leivo 2010, 197.)

Opettajanidentiteetin muodostumiseen Väisäsen ja Silkelän (2000, 25-27) vaikuttaa vahvasti tietoisuus omista arvoista, asenteista, oppimistyyleistä ja kehityksestä persoonana. Opettajanidentiteetin katsotaan olevan koko elämänmittainen prosessi ja koulutus voi antaa vain alkusysäyksen siihen, ei valmistaa opettajia. Opiskelija rakentaa identiteettiä koulutuksen eri yhteyksissä luennoilla, harjoitteluissa ja keskusteluissa muiden opiskelijoiden kanssa. Näiden kautta opettajaksi opiskeleva avaa uusia näkökulmia itseensä. Näiden uusien näkökulmien kautta syntyy opettajan ammatillinen identiteetti. Beijaard ja Verloop (2004, 122-123) lisäävät opettajan ammatti-identiteettiin liittyvän myös toimijuuden. Opettajan tullessa tietoiseksi omasta ammatillisesta identiteetistään voi hän tästä johtuvasta voimaantumisesta alkaa ajaa ideoitaan ja tavoitella päämääriään.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKYSYMYKSET

Tutkimukseni tarkoitus on kuvata ja ymmärtää, millaisia kokemuksia aikuisopiskelijoilla liittyy samanaikaisopettajuuteen opiskelunaikaisten harjoittelujen aikana ja työelämässä koettuna. Merkittävien kokemusten lisäksi selvitän, miten aikuisopiskelijoiden saama koulutus on vaikuttanut heidän ammatilliseen kasvuunsa samanaikaisopettajuuden näkökulmasta. Tutkimukseni pyrkii avartamaan lisätietoa aikuisopiskelijoiden valmiudesta toimia samanaikaisopettajuuden tiimissä sekä lisäämään tietoa samanaikaisopettajuudesta ja sen yhteydestä opettajan työhön. Lisäksi tutkimus toimii myös tutkijan ammatinkasvua tukevana prosessina.

Tutkimukseni tutkimustehtävät ovat seuraavat:

1. Millaisia kokemuksia aikuisopiskelijoilla on samanaikaisopetuksesta?
2. Millaisia kokemuksia aikuisopiskelijoilla on samanaikaisopettajuuden työparin kanssa työskentelystä?
3. Miten aikuisopiskelijat ovat kokeneet opettajan ammatillisen kasvun koulutuksessa toteutettujen opetusharjoittelujen kautta?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Lähestyn tutkimusta Perttulan (2000) eksistentiaalisen fenomenologian tutkimusmenetelmän kautta. Tutkimusmenetelmässä yhdistyy Giorgin deskriptiivinen eli puhtaan fenomenologian kokemusten kuvauksiin pyrkivä ja pystyvä sekä vahvasti tulkintaa sidoksissa oleva kokemuksia ymmärtävä hermeneuttinen fenomenologia. (Perttula 2000,429-430.) Fenomenologisessa tutkimuksessa olennaista on, ettei ole olemassa mitään yleispätevää metodia, vaan tutkija Perttulan (2000, 430) mukaan muokkaa fenomenologisen metodin tutkittavan ilmiön tarkasteluun sopivaksi siten, että ilmiö itsessään asettaa tutkimukselle päämäärän metodin toimiessa vain välineenä.

Fenomenologinen tutkimus on kiinnostunut ihmisen tajunnan rakenteesta ja millaisista kokemuksista se koostuu. (Laine 2010; Perttula & Latomaa 2008) Kyseessä on tällöin ihmiskäsitys eli ihmisenä olemisen tavat. Eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsityksessä tajuntaan liittyvät merkityssuhteet muodostuvat yksilön koetussa maailmassa ja nämä kokemukset syntyvät aina tietyssä elämäntilanteessa eli situaatiossa. (Perttula 2000, 429.) Fenomenologinen tutkimus on kiinnostunut yksilötason kokemuksista ja niiden kuvauksista, kun taas hermeneutiikka pyrkii ymmärtämään sosiaalisia merkityssuhteita tulkinnan kautta (Perttula 1995a, 54-56).

Fenomenologia ja siihen liittyvä hermeneuttinen fenomenologia ei suorassa merkityksessä tarkoita edes aineiston käsittelytapaa, vaan tutkimusotetta ja aineiston käsittelytapaa. Fenomenologiaa voidaan pitää äärimmäisen ankarana tutkimustapana ja koko tutkimusprosessin ajan tutkijan on säilytettävä fenomenologinen tutkimusote. (Perttula 2000, 428.)

Eksistentiaalinen fenomenologia hylkää ajatuksen puhtaan kokemusten deskriptioista Husserlin transsendentaalisen fenomenologisen tietoisuuden avulla. Tutkijan fenomenologisessa otteessa on enemmän kyse tulkinnallisuu-

den hallitsemisesta eli tutkija avautuu ilmiölle hyväksyen olemassa olevat ja jo tietämänsä yksilölliset ja kulttuuriset käsitykset maailmasta (Perttula 2000, 429).

Tutkijan ensisijaisena tehtävänä on sulkeistaa itsensä poissulkemalla oma esiymmärryksensä ja ennakko-oletuksensa tutkimastaan ilmiöstä. Husserl käytti sulkeistamisesta termiä reduktio. Juden-Tupakan (2007, 82) mukaan reduktio aloittaa koko fenomenologisen tutkimuksen asettaen tutkijalle vaateen keskeyttää kokemuksen sisällön tai olemassaolon arvioinnin. Tutkija ei kuitenkaan vapaudu absoluuttisesti esioletuksista, mutta reduktioon pyrkimyksellä on selkeä merkitys jo aineiston hankintaan liittyen. Reduktio vaikuttaa koko tutkimuksen halki ja vain tutkimuksen aineisto puhuu puolestaan. Reduktio mahdollistaa aidon intuition ja analyysin. Se työntää pois asiat, jotka vaikuttavat mielikuvituksessamme tai ovat vaan tapana. Reduktion avulla tutkijan on mahdollista päästä lähelle aitoja yksilön kokemusten kuvauksia, mutta Merleau-Pontyn sanoin hyväksyttävä se tosiasia, että reduktion paras oppi on, että täydellinen reduktio on mahdotonta. Kakkori (274-275) lisää vielä, että reduktion lisäksi fenomenologiaan liittyy eideettinen reduktio, jossa tietoisuus erilaisten toimien kautta saavuttaa olemuksen eli eidoksen.

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimuksen eteneminen

Tutkimukseni tutkimuskohteena ovat neljän aikuisopiskelijaa ja tarkemmin heidän kokemuksensa. Tutkimukseen osallistuvat ovat toimineet luokanopettajakoulutuksessa tehtyjen opetusharjoittelujen aikana samanaikaisopettajuuden pareina. Tutkimukseen valitut eroavat toisistaan koulutuksen ulkopuolisen työkokemuksen mukaan.

Tutkimukseen osallistuvista aikuisopiskelijoista ei ollut lainkaan koulutuksen ulkopuolista kokemusta samanaikaisopettajuudesta, kun taas toisella pareista on taustalla jo useita vuosia epäpätevänä opettajana tehdystä samanaikaisopettajuudesta. Kaikki olivat toteuttaneet samanaikaisopettajuutta kahdessa opetusharjoittelussa keväällä 2016 ja marraskuussa

2016. Työkokemusta omaavista toinen tutkimukseen osallistuva oli tehnyt samanaikaisopettajuutta juuri ennen koulutukseen saapumista, kun taas toisella kokemuksista on kulunut muutamia vuosia. Fenomenologialle olennaista on, että tutkittavilla on riittävästi tutkittavaan ilmiöön liittyvää kokemusta. Päädyin kuitenkin valitsemaan kaksi vain koulutuksessa samanaikaisopettajuudesta kokemusta saanutta aikuisopiskelijaa, koska tämä antaisi parhaiten vastauksia kysymykseen siihen, miten aikuisopiskelijat juuri koulutuksessa ovat kokeneet samanaikaisopettajuuden. Tällöin mahdollistuu juuri koulutuksen kannalta olennaisen tiedon saaminen.

Tutkimuksen kannalta erityisen tärkeää tutkittavia valittaessa oli, että tutkittavat kykenevät yhteistyöhön samanaikaisopetuksen harjoittelun aikana. Eripurainen pari olisi voinut tuoda erilaisia kokemusten kuvauksia, mutta tutkimuksen eettisyyden kannalta tämänkaltaisen vahvasti tunnelatautuneen tutkimuksen tekeminen on kyseenalaista (Hirsijärvi ym. 2004,74).

Tunnen tutkimukseen osallistuvat neljä aikuisopiskelijaa opintojen yhteydestä ja olen havainnut heidän yhteistyön toimivan koulutuksen aikana pienryhmätoiminnassa sekä samanaikaisopetuksen tunneilla. Fenomenologisen tutkimuksen kannalta tutkittavien tunteminen entuudestaan antaa tutkijalle mahdollisuuksia päästä lähemmäksi heidän aitoja kokemuksiaan, mutta samalla myös virittää ansan, jossa tutkija ei onnistukaan sulkeistaan itseään, vaan antaa ennakkokäsitystensä toisen elämismaailmasta ohjata tutkimustaan. Sulkeistamisesta lisää tutkimuksen analyysi luvussa.

Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen kokoustilassa maaliskuussa 2017 äänittäen haastattelut nauhoittimelle. Haastatteluja oli edeltänyt kahvihuonekeskustelut tutkimukseni aiheesta, jolla loin pohjaa avoimelle haastattelulle sekä rajaamaan litteroinnin määrää. Haastattelut kestivät 40 minuutista 30 minuuttiin. Tutkimukselleni olennaista materiaalia kertyi litteroituna 20 sivua fontin ollessa Times New Roman ja rivivälin 1. Litterointi osoittautui hyvin työlääksi, sillä kokemuksiaan kuvatessa haastateltavat joutuivat usein kasaamaan ajatuksiaan ilmaistakseen itseään juu-

ri haluamallaan tavallaan. Tutkijan kuunteleva ja mielenkiinnostusta osoittava rooli osoittautui erityisen tärkeäksi haastattelutilanteen onnistumisen kannalta.

Tutkimusaineiston runsauden vuoksi rajasin keräämääni aineistoa koskemaan juuri kokemuksiin samanaikaisopettajuudesta, opettajuudesta ja kuvauksiin koulutuksesta. Alasuutari (2001, 86) huomauttaakin, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston käyttö jää aina vajavaiseksi ja aineistoa tuntuu olevan rajattomasti suhteessa sen käyttömäärään.

### 5.3 Aineiston keruu

Laadullisessa tutkimuksessa yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä ovat Tuomen ja Sarajäven (2009, 71) mukaan kysely, havainnointi, erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto sekä haastattelu. Näitä menetelmiä voidaan käyttää rinnan tai yhdisteltynä (mixed methods). Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto kerättiin fenomenologialle ominaisella avoimella haastattelulla. Jokaista neljää aikuisopiskelijaa haastateltiin yksilöhaastatteluna, jotta jokaisen opiskelijan aintlaatuiset ajatukset ja kokemukset tulisivat esiin. Hirsijärven mukaan Keskustelu toimii luonnollisena tiedonhankinnan muotona, kun haluamme saada selville ihmisten mielipiteitä, käsityksiä ja kokemuksia tai miten he arvottavat tapahtumia. Haastattelu metodina koetaan miellyttävänä eri osapuolien toimesta sen arkeen kytkeytyvyyden vuoksi. Ennen haastattelun aloitusta on hyvä käydä haastateltavien kanssa avoimesti läpi, mistä tutkimuksessa on kyse, jotta haastateltava tietää mitä on odotettavissa, kun hänet pyydetään haastateltavaksi. Haastattelu onkin peräisin antiikin Kreikasta, jossa Platon osoitti dialogeissaan keskustelun tehokkuuden asioiden moniselitteisyyden kannalta, kun taas Sokrates hyödynsi haastattelua aktivoiakseen oppilaansa ajattelemaan. Haastattelun ytimenä toimiikin kielellinen vuorovaikutus jonka avulla tutkijan on mahdollista saada selville miten ihmiset ymmärtävät maailmaa ja mitä merkityksiä he antavat kokemilleen tapahtumille. (Hirsijärvi & Hurme, 2004, 11; Metsämuuronen 2006, 172)

Haastattelua tiedonkeruukeinona voidaan perustella juuri ihmisen aktiivisen roolin näkökulmasta. Hän on tutkimuksen subjekti, jonka tulee antaa vapaasti tuoda esille itseään koskevia asioita ja luoda merkityksiään haastattelutilanteessa. Haastattelu mahdollistaa suuremman mahdollisuuden motivoida henkilöitä vastaamaan ja hän voi tulkita kysymyksiä sekä täsmentää vastauksiinsa haastattelun edetessä. Ennen kaikkea haastattelun avulla voidaan säädellä aiheiden järjestystä, kun taas esimerkiksi kyselylomakkeessa tutkittavalla on mahdollisuus selata lomaketta, jolloin myöhemmäksi tarkoitettut osat voivat vaikuttaa aikaisempiin. Kritiikkinä avoimelle haastattelulle on esitetty, että se antaa myös paljon tutkimukselle epärelevanttia materiaalia sekä haastateltavan anonyymisuojan toteutumista verrattuna kyselylomakkeeseen. (Hirsijärvi & Hurme, 2004, 35-36.)

Perttula & Latomaa (2008, 167) pitävät haastattelua parhaana metodina fenomenologiaan liittyvien kokemusten tutkimiseen. Haastattelussa tutkija on aidosti läsnä ja omaa mahdollisuuden lisäkysymyksiin. Fenomenologisen haastattelussa tärkeää on aito kontakti tutkijan ja tutkittavien välillä. Tärkeää on tutkijan kyky herkkyyteen luoden luottavaisen ja lämpimän ilmapiirin haastattelutilanteeseen. Haastatteluja voidaan tarvittaessa suorittaa useampi, jos ensimmäisellä kohtaamisella ei saavuteta riittävän kattavia kuvauksia. Myös tutkijalla on seuraavalla tapaamisella mahdollisuus vielä tarkentaa jotain haastattelussa esille nousutta teemaa (Perttula & Latomaa 2008, 171).

Perttulan & Latomaan mukaan (2008, 168) eksistentiaalinen fenomenologian mielenkiinnon kohde painottuu vahvasti yksilötason kokemusten kuvauksiin, jolloin tutkittavien haastattelu samanaikaisesti sulkeutui pois. Myöskään minkäänlaista erottelua sukupuolen tai iän mukaan ei tutkimuksessa tarvittu. Fenomenologisessa tutkimuksessa erityisen tärkeää haastateltavien valinnassa on huomioitava, että tutkimuksen aihe koskettaa juuri tutkittavien elämäntilannetta (situaatiota). Eli toisin sanoen tutkittavilla tulee olla eläviä ja omakohvaisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimukseeni osallistuvat aikuisopiskelijat sopivat tutkimuskohteeksi tutkittaessa heidän kokemuksiaan ammatillista kasvustaan ja samanaikaisopettajuudesta, sillä aihe on pinnalla koulu-



tuksen aikana käydyissä keskusteluissa, opettajan ammatista käydyssä julkisessa keskustelussa sekä aikuisopiskelijoiden opetusharjoittelussa.

Fenomenologisessa tutkimuksessa painoarvo on vahvasti fenomenologisessa otteessa ja tutkimuksen analyysivaiheessa. Aineiston keruun tulee perustua avoimuuteen, jotta tutkija ei ohjaa liikaa kokemusten kuvauksia. Tämä ohjeistus jättää aloittelevan fenomenologin varsin hataralle pohjalle. Bevan (2014,136-139; 143) on kuitenkin pyrkinyt luomaan fenomenologiselle haastattelulle metodisen struktuurin. Bevanin mallissa tutkimuksesta tulee täysin fenomenologinen, sillä fenomenologia on läsnä myös haastattelua suunnitellessa ja toteutettaessa. Haastattelu jakaantuu kolmeen vaiheeseen.

Ensimmäisenä tutkittavien henkilöiden luonnollisen asenteen elämismailma pyritään saamaan esiin. Seuraavaksi haastattelussa käännetään huomio siihen vaiheeseen, jonka kokemuksista tutkija on kiinnostunut. Ilmiötä lähestytään kuvailevilla kysymyksillä. Bevanin (2014, 140) mukaan yksi kuvaile kysymys ei ole riittävä, vaan tutkijan tulee valmistautua esittämään useampi kysymys. Kolmannessa vaiheessa tutkittava ilmiö pyritään selkeyttämään esittämällä varioivia kysymyksiä kokemusten kuvausten aikana, joita tutkija ei saa luoda ennakkoon. Varioivat kysymykset nousevat esiin tutkittavan kokemusmaailmasta, jolloin haastattelumetodi säilyttää fenomenologialle olennaisen sulkeistamisen vaateen. Etukäteen mietityt kysymykset olisivat vahingollisia tutkimuksen luotettavuuden kannalta. (Bevan 2014, 141-142)

Tutkimusaineiston runsauden vuoksi rajasin keräämääni aineistoa koskemaan juuri kokemuksiin samanaikaisopettajuudesta ja kuvauksiin koulutuksesta. Fenomenologisessa haastattelussa usein on mahdollista, että haastateltava alkaa kertoa tutkittaan ilmiöön liittymätöntä kerrontaa. Alasuutari (2001, 86) huomauttaakin, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston käyttö jää aina vaja- vaiseksi ja aineistoa tuntuu olevan rajattomasti suhteessa sen käyttömäärään.

Bevanin mallin horisontin luominen tapahtui kahvihuonekeskusteluissa mikä vähensi litteroinnin määrää huomattavasti. Itse haastattelutilanteessa aloitin keskustelun pyytämällä haastateltavia määrittämään samanaikaisopettajuuden omin sanoin. Huomasin heti ensimmäisen haastateltavan kohdalla tämän

osoittautuvan hyväksi ratkaisuksi, sillä samanaikaisopettajuus on hyvin käsitteellinen termi ja haastateltavan oli siksi hyvä itse määritellä sen mistä aikoo puhua. Tämän jälkeen esitin yhden kuvitteellisen tehtävän: ”kuvittele tilannetta, jossa ryhmän opetuksessa vastaisi aina kaksi tai useampi opettajaa.” Ohjeistin vielä ennen tehtävänantoa haastateltavaa reflektoimaan tähän omien kokemustensa kautta. Tehtävä osoittautui tehokkaaksi haastattelun avaajaksi. Tämän pohjalta esitin täydentäviä lisäkysymyksiä liittyen haastateltavien kokemusten kerrontaan.

Haastattelussa yhdistyi selkeästi Perttulan (2008, 171) ohjeet tutkijan toiminnasta intuiotensa mukaan sekä Bevanin struktuuri. Haastattelijan tarkoituksena ei ole selvittää tutkijan esiyymmärryksestä lähteviä tulkintoja, vaan paljastaa ilmiöstä sellaista, mitä tutkija ei ollut ajatellutkaan. Sulkeistaminen on myös haastattelun onnistumisen ehto ja koko tutkimuksen kulmakivi. Kuvitteellisen tehtävän antaessani varauduin mahdollisiin lisäkysymyksiin, mutta en luonut haastattelurunkoa. Tämä varautuminen tulee tuoda julki, sillä se osaltaan rikastutti haastattelua, mutta myös saattoi ohjata haastateltavaa. Myös Perttula ja Latomaa (2008, 177) huomauttavat, että jopa kokeneella fenomenologian tutkijalla tapahtuu haastattelutilanteen lisäkysymyksissä virheitä.

## 5.4 Aineiston analyysi

”Koska kokemus nähdään yksilön tajunnalle olevana merkityksenä tai merkitysten tiheydenä, etäännyttään kokemuksellisen ilmiön perusolemuksesta aina, kun kokemus irrotetaan yksilön tajunnan kontekstista” Perttula 2000, 430

Yllä oleva Perttulan kuvaus eksistentiaalisen fenomenologian kokemuksen yksilösidonnaisuudesta asettaa haasteita tutkimukselle, joka pyrkii saavuttaa yleistä tietoa. Yksilötason kokemusten merkittävydestä huolimatta on mahdollista saada myös yleistä tietoa. Eksistentiaalisen fenomenologian analyysi jakaantuu Perttulan (2000) mukaan kahteen eri tasoon yksilö ja yleiseen tasoon, joista molemmat jakaantuvat seitsemään eri vaiheeseen. Yksilötason analyysi

on eksistentiaalisen fenomenologian kannalta tärkein ja tutkimukseen tulee niin monta yksilötason merkitysverkostoa kuin tutkimukseen on osallistujia.

Yleiseen tietoon siirryttäessä liittyy metodiin Perttulan (2000, 430) mukaan niin käytännön kuin teoreettisia ongelmia, sillä yleinen tieto ei kuvaa ideoiden tai olemusten todellisuutta. Tätä voidaan kuvata eksistentiaalisen fenomenologian uskonpuutteeksi, jonka vuoksi komeuksia koskeva yleinen tieto nähdään erilaisena kuin kokemusta koskeva yksilökohtainen tieto.

Perttula (2000,430-431) huomauttaa, että yleisen tiedon muodostamista ohjaa tietyt säännöt. Tutkijan tulee hyväksyä ja ymmärtää se tosiasia, että yleinen tieto on aina tutkijan konstruoimaa. Yleiseen tietoon voidaan päätyä monin eri tavoin, mutta tällä tutkijan vapaudella on tiukat rajat, sillä yleinen tieto ei saa olla todennäköistä tai mahdollista tietoa ilmiöstä. Yleisen tiedon on oltava siis kattavaa sisältäen yksilötason sisällä pidetyn tiedon, mutta ei saa sisältää mitään sen ulkopuolelta. Yleinen merkitysverkosto muodostuu täten yksilökohtaisten merkitysverkostojen pohjalta. Jos yhteisiä merkitysverkostoja ei synny, niin syy löytyy tutkittavan ilmiön lähtökohdista. Tutkijan tulee pohtia onko tutkittavilla riittävistä kokemusta kerrottavaksi ilmiöstä.

Eksistentiaalisen fenomenologian analyysi lähtee liikkeelle yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostamisesta. Aluksi tutkija perehtyy uudestaan tutkimusaineistoon avoimin mielin hahmottaen kokonaisuutta. (Perttula & Latomaa 2008, 181.) Tätä voidaan verrata Giorgin (2011) fenomenologisen tutkijan asenteen omaksumiseen. Tutkija asettaa ehdotelmia tiedosta, jota kohti edetään. Seuraavassa vaiheessa tutkija erottaa merkityssuhteet toisistaan ja muuntaa ne merkityssuhde-ehdotelmiksi. Kolmannessa vaiheessa muodostetaan tutkimusaineistoa jäsentävät sisältöalueet. Sisältöalueita ei pyritä yhtenäistämään, koska tarkoitus on hahmottaa kunkin ehdotelman omia merkitysisältöjä. Sisältöaluita voivat olla muun muassa *elämänvaihe*, *vahvuudet*, *koulutus*. (Perttula 2000, 434-436.)

Neljännessä vaiheessa merkityssuhde-ehdotelmat sijoitetaan sisältöalueisiin. Kukin merkityssuhde-ehdotelma kokoa yhteen siihen liittyvät merkityssuhde-ehdotelmat. Tätä voidaan kutsua vaiheeksi, jossa tutkija muuntaa merki-

tyssuhteet tutkijan kielelle. Viidennessä vaiheessa muodostetaan sisältöalueehdotelmat. Tämä tapahtuu merkityssuhde-ehdotelmista siirtymistä sisältöalue ehdotelmiin kuvaamalla sisältöalue kerrallaan. (Perttula 2000, 436-439.)

Kuudennessa vaiheessa jokaisesta sisältöalue-ehdotelmien kokonaisuudesta (sisältöalueesta) tehdään yksi ehdotelma yksilökohtaiseksi merkitysverkostoksi. Yksilökohtaisesta merkitysverkostosta muodostuu tarina tai paremin sanottuna kertomus, joka kirjoitetaan merkitysyksiköistä tutkijan kielelle käännetyistä muunnoksista. Kertomus rakentuu siten, että yksi sisältöalue muodostaa aina yhden tarinan kappaleen. Yksilökohtaisen vaiheen viimeisessä osuudessa nämä sisältöalueet asetetaan toistensa yhteyteen ja siten saadaan aikaan selkeä ja systemaattinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. (Metsämuuronen 2006, 187-189.)

Analyysin toisessa vaiheessa siirrytään yksilökohtaisista merkitysverkostoista kohti yleistä tietoa muodostaen yleinen merkitysverkosto. Perttulan (2000, 440; 2008, 186) mukaan yleisen merkitysverkoston muodostamisessa fenomenologisessa tutkimuksessa tulee huomata tiedon yleisyyden ja yleistämisen käsitteen ero. Yleisen tiedon yleistäminen ei ole tutkijan tehtävä eikä sitä voida myöskään fenomenologisessa tutkimuksessa perustellusti edes tehdä. Yleinen tieto on tietoa, joka koskettaa kaikkia tutkimukseen osallistuvia.

Yleisen merkitysverkoston muodostamiseen on myös yksilökohtaisen merkitysverkoston tapaan seitsemän vaihetta, mutta joka voidaan lyhentää neljään vaiheeseen jälleen aloittaen omaksumalla fenomenologisen tutkijan asenne ja laaditaan merkitysverkostot ehdotelmina yleisestä tiedosta. Toisessa vaiheessa merkityssuhteet erotetaan ja muutetaan merkityssuhde-ehdotelmiksi. Kolmanneksi muodostetaan ehdotelmat yleisiksi merkitysverkostoiksi ja lopulta muodostetaan yleinen merkitysverkosto (Perttula & Latomaa 2008, 181-182).

Eksistentiaalisessa fenomenologiassa analyysi ei kuitenkaan rajoitu tutkittavan ilmiön kuvaukseen. Tutkimus etenee yleisten tulosten kiteytymiseen asti tulkinnasta tiedostaen pidättyen. Tutkittavasta ilmiöstä saadaan kuitenkin kokonaisnäkemys fenomenologisen ymmärtämisen avulla. Ymmärtämiseen liittyy aina tulkintaa, sillä ymmärrys tutkimuksesta saatujen tulosten kanssa suhteut-

tamista vallalla olevaan ymmärrykseen. Fenomenologisessa tutkimuksessa hyväksytään se, että ihminen ei voi koskaan täysin ymmärtää kuvailemaansa ilmiötä, mutta reduktion avulla tutkija voi liittää ymmärtämisensä tiukasti todellisuuteen eli tutkittavan elämäntilanteeseen. (Perttula & Latomaa 2008, 189-190.)

Perttulan analyysissä tutkittavan ilmiön ymmärrystä lähestytään neljä vaiheisella mallilla. Aluksi tutkija hahmottaa yksilöllisiä ja yleisiä merkitysverkostoja jäsentävät merkitystiheyvät. Tämän jälkeen tutkija aloittaa dialogin yksilökohtaisen ja yleisten merkitysverkostojen ja niitä jäsentävien merkitystihentymien välille. Tutkija huomioi tässä kohtaa myös muun tutkimustiedon. Kolmannessa vaiheessa tutkijan ymmärrys ilmiöstä suhtautetaan alkuperäiseen haastatteluaineistoon lopulta saavuttaen ymmärryksen ilmiöstä. Tutkimus ei kuitenkaan pääty saatuun ymmärrykseen ilmiöstä, vaan vielä kerran tutkija palaa haastatteluaineistoon ja suhteuttaa ymmärtämistään siihen. Jos tutkija etenee näin spiraalimaisesti ja kurinalaisesti, erottuu tutkittava ilmiö ja tutkijan ymmärrys siitä erottuvat toisistaan selkeästi. Fenomenologinen tutkimus tuo esiin ainutlaatuisen osan ilmiöstä eikä pysty kuvaamaan sitä kokonaan eli aina jotain jää kuvaamatta (Perttula & Latomaa 2008, 190-192).

Suoritin analyysin Atlas-ohjelmalla, jonne syötin litteroidun tutkimuksen kannalta olennaisen aineiston. Samalla poistin aineistoista oman puheeni kohdat. Tämän jälkeen aloin muodostaa neljän tutkimukseeni osallistuvan aikuisopiskelijan yksilötason merkitysverkostoa etsimällä kunkin haastateltavan ke-räämästäni aineistosta merkitysyksikköjä. Merkitysyksikköjä löytyi kaikkiaan 174. Tämän jälkeen muodostin neljä keskeistä sisältöaluetta aineistostani selkeästi eniten esiin nousevista aihealueista. 1) samanaikaisopettajuus menetelmänä 2) oppilaan näkökulma 3) kokemukset työparista 4) aikuisopiskelijan ammatilista kasvua tukevat tekijät. Sitten siirsin jokaisen merkitysyksikön yhden sisältöalueen alle, jonka jälkeen käänsin merkitysyksiköt tutkijan kielelle. Haastateltavan puheen perään olen tummentanut tutkijan kielelle käännetyn merkityksen. Lopussa on koodi, joka viittaa haastateltavaan 1-4 ja merkitysyksiön numeroon, josta on kyse.

## Ammatillinen kasvu

..mut sitten on ollut myös sellaisia et on selkeesti molemmat sillain ajanhermolla ja se vuorovaikutus tapahtuu silleen luontevasti niitten opettajien välillä ja ne täydentää toisia ja se on ollut kiva nähdä ja on antanut tukea siihen omaan opettajuuteenkin. **Hän kokee kokeiden opettajien välisen vuorovaihtuksen opetustilanteissa tukevan hänen omaa opettajuuttaan.** (3.35)

No riippuu vähän jos siel on joku tai jos siellä kaks opettajaa, jolla on yhteiset intressit ni miksi siihen tarvis jonkun koulutuksen, mut toisaalta se koulutus on tarjonnassa se et tiedostaa sellasen ehkä et hakeutuukin jonkun toisen tykö ja pyrkii siihen et löytyy joku joka olisi samanaikaisopettajuuteen kiinnostunut. **Hän ei koe samanaikaisopettajuuden välttämättä tarvitsevan lisäkoulutusta, mutta toisaalta koulutus johtaa samanaikaisopetuksen lisääntymiseen kouluissa antamalla opettajille valmiuksia ryhtyä yhteistyöhön.** (3.36)

Huomasin analyysia tehdessä, että teemahaastattelu olisi itsessään muodostanut analyysia ohjaavat sisältöalueet, joten menetelmä vaatii onnistuakseen avointa ennakkokäsityksistä vapaata haastattelua. Tämän jälkeen liitin merkityksiköt sisältöalueisiin. Jokainen merkityksikkö saisi olla vain yhdessä sisältöalueessa. Koin vaiheen haastavaksi, sillä ihmisen kokemuksen kuvaus on moninaista ja pitää sisällään usein eri sisältöalueisiin liittyvää kuvausta. Kuidennessa vaiheessa laitoin merkityksistä tehdyt muunnokset sisällöllisesti toistensa yhteyteen, joista muodostin merkityksiheyden muodostaman kertomuksen. (Perttula 1995, 135.)

Kokemukset pienryhmässä toiminnasta ja harjoittelujen aikaiset samanaikaisopettajuustunnit ovat tukeneet hänen ammatillista kasvuaan. Hän kokee tärkeäksi, että samanaikaisopettajuuteen ohjataan koulutuksessa. Pienryhmissä ja samanaikaisopettajuuden tunneilla tapahtuva vuorovaikutus ja palaute auttaa kehittymään opettajana. Harjoittelujen seuranta-tunneilla hän on saanut malleja kokeneiden opettajien toiminnasta ja vuorovaikutuksesta samanaikaisopettajuuden tilanteissa, joka on vahvistanut hänen ammatillista identiteettiään. Harjoittelut hän kokee tärkeänä, sillä ilman harjoittelua hän ei olisi saanut kokemuksia samanaikaisopettajuudesta ennen työelämään siirtymistä. Hän koki, että samanaikaisopettajuutta voisi olla suurempi osuus harjoitteluista. Hän kokee koulutuksessa olevan pienryhmätyön tärkeäksi ja näkee siinä yhteyden samanaikaisopettajuuteen. Hän kokee yhdessä tekemisen olevan suuri voimavara ja kokee, että yhdessä tekemistä tulisi lisätä koulumaailmaan. Hän näkee samanaikaisopettajuuden mielekkäänä työtapana ja olisi valmis toteuttamaan koko uransa samanaikaisopettajuutena sopivan parin osuessa kohdalle.

Tämän jälkeen liitin yksilölliset sisältöalueittaiset merkitysverkostot yhteen muodostaen yksilötason merkitysverkostot. Tutkittavien Anonymiteettisuojan vuoksi en esittely raportissa yksilötason merkitysverkostoja.

Tämän jälkeen muodostin yleisen merkitysverkoston, jolla pyrin saavuttamaan kuvittelun yleisen kokemuksen. Muunsin yksilötason merkitysverkostojen merkityksiköt yleiseen muotoon, jolloin yksilöllinen kokemus häviää

aineistoista. (Perttula,1995a, 154-155.) Alla on ote tästä analyysivaiheesta. Kursoitu ote on osa yksityistä merkitysverkostoa ja lihavoitu teksti muodostamiani merkityssuhteita.

Kokemukset pienryhmässä toiminnasta ja harjoittelujen aikaiset samanaikaisopettajuiden tunnit ovat tukeneet hänen ammatillista kasvuaan. Hän kokee tärkeäksi, että samanaikaisopettajuuteen ohjataan koulutuksessa. **Pienryhmätyöskentely ja samanaikaisopettajuus tukevat aikuisopiskelijan ammatillista kasvua.**

Pienryhmissä ja samanaikaisopettajuuden tunneilla tapahtuva vuorovaikutus ja palaute auttaa kehittymään opettajana. Harjoittelujen seurantatunneilla hän on saanut malleja kokeneiden opettajien toiminnasta ja vuorovaikutuksesta samanaikaisopettajuuden tilanteissa, joka on vahvistanut hänen ammatillista identiteettiään. **Koulutuksessa saadut mallit samanaikaisopettajuudesta ja yhteinen vuorovaikutus vahvistavat aikuisopiskelijan ammatillista identiteettiä.**

Harjoittelut hän kokee tärkeänä, sillä ilman harjoittelua hän ei olisi saanut kokemuksia samanaikaisopettajuudesta ennen työelämään siirtymistä. Hän koki, että samanaikaisopettajuutta voisi olla suurempi osuus harjoitteluista. Hän kokee koulutuksessa olevan pienryhmätyön tärkeäksi ja näkee siinä yhteyden samanaikaisopettajuuteen. **Pienryhmätyöskentely vertautuu samanaikaisopettajuuteen. On tärkeää, että koulutuksessa ohjataan tekemään samanaikaisopettajuutta, jotta opiskelija omaa valmiuksia aloittaa samanaikaisopettajana toimimisen työelämässä.**

Hän kokee yhdessä tekemisen olevan suuri voimavara ja kokee, että yhdessä tekemistä tulisi lisätä koulumaailmaan. Hän näkee samanaikaisopettajuuden mielekkäänä työtapa-  
na ja olisi valmis toteuttamaan koko uransa samanaikaisopettajuutena sopivan parin osuessa kohdalle. **Samanaikaisopettajuus koetaan mielekkäänä työtapana, joka lisää opettajien voimavaroja työssä jaksamiseen. Koulumaailman tulisi siirtyä enemmän yhdessä tekemiseen.**

Seuraavaksi etsin yleiselle kielelle muunnetuista yksilötason merkitysverkostoista merkitystiheyttä, jotka muodostivat yleisen merkitysverkoston sisältöalueet. Aineistossani nämä osoittautuivat samoiksi kuin yksilötason merkitysverkostoissa. Tämän jälkeen siirsin muunnetut merkitykset yleisen tason sisältöalueisiin. Merkitsin jokaisen merkityksen perään numerolla kenen haastateltavan antamasta merkityksestä, milloinkin on kyse. Tämän jälkeen muodostin sisältöalueita jäsentävät spesifit sisältöalueet. Nämä muodostuivat seuraavasti yhteensä yksitoista:

#### **Samanaikaisopettajuutta menetelmänä koskevat merkitykset**

- onnistuvan samanaikaisopettajuuden edellytykset
- epäonnistunut yhteistyö
- samanaikaisopettajuus mahdollisuutena

#### **Työparia koskevat merkitykset**

- työparilta vaaditut ominaisuudet
- työparin antama tuki

#### **Oppilaan näkökulmaa koskevat merkitykset**

- useampi aikuinen
- eriyttäminen
- inhimillisyys

#### **Ammatillista kasvua koskevat merkitykset**

- koulutuksen merkitys
- aikaisempien kokemusten hyödyntäminen
- oman opettajuuden vahvistuminen

Spesifit yleisen tason sisältöalueet muodostettuani asetin merkityksen sisältävät yksiköt toistensa yhteyteen ja muodostin niistä spesifit merkitysverkostot. Lisäsin vielä jokaisen yleisen tason merkitysyksikön perään numerolla 1-4, kenen tutkimukseen osallistuneista kertomaa merkitysyksikkö on. Laitoin liitteksi yhden esimerkin spesifin sisältöalueen muodostumisesta. Tämän jälkeen asetin spesifit yleiset merkitysverkostot toistensa yhteyteen muodostaen sisältöalueiden merkitysverkostot. Lopuksi yhdistin sisältöalueittaiset merkitysverkostot ja loin yleisen merkitysverkoston. Tutkimukseeni osallistuvien aikuisopiskelijoiden kokemukset ovat samansuuntaisia, joten muodostin analyysin lopuksi yhden yleisen merkitysverkoston, joka pitää sisällään kaikkien neljän aikuisopiskelijan kokemuksia. Yleinen merkitysverkosto on tutkijan analyysin tulos ja pyrkii kuvaamaan tutkittavien kokemusmaailman samankaltaisuutta. (Perttula 1995, 182-183.) Liitin tutkimukseni tuloksena toimivan yleisen merkitysverkoston tutkimusraportin liitteisiin. (ks. liite 2)



## 5.5 Tutkimuksen eettiset ratkaisut

Tutkimuksen täytyy noudattaa hyvän tieteellisen käytännön standardeja ollakseen eettisesti hyväksyttävä. Eskolan ja suorannan (2014, 52-56) mukaan Tutkijan mahdollisuus toimia eettisesti oikein tapahtuu silloin, kun tutkija tiedostaa tutkimuksensa eettiset ongelmat. Näitä voivat olla tutkimuslupien hankkiminen, aineiston hankintaan liittyvät seikat ja ennen kaikkea tutkijan rooli suhteessa tutkimaansa kohteeseensa. Tutkimuksen eettisyyttä voidaan tarkastella seuraamus- ja velvollisuuseettisestä näkökulmasta. Tällöin tutkijan tehtävänä on noudattaa ihmisarvon kunnioittamisen periaatetta.

Tutkimusta aloitettaessa Anttila (Tutkimuksen taito ja tiedonhankinta 2014) huomauttaa, että tutkijan tulee huomioida tutkimukseen osallistuvien vapaaehtoisuus eli saada heidän suostumuksensa tutkimuksen tekoon. Tällöin tutkimukseen osallistuvien tulee tietää mihin he ovat osallisena ja tutkijalla on tärkeä rooli suojata tutkittavien henkilöllisyys ja tutkimuspaikan rauhallisuus. Perttula ja Latomaa (2008, 169) korostavatkin, fenomenologisen tutkimuksen vaativan eettistä pohdintaa, sillä tutkittavat kertovat omista henkilökohtaisista kokemuksistaan. Tutkijan ei pidä pitää itsestään selvyytenä, että tutkimukseen osallistumiseen suostutaan. Walker (2007, 37-41) painottaa, että tutkijan tulee huolehtia tutkittavistaan siten, että tutkimukseen osallistuvat tiedostavat ja luottavat, että vain tutkija saa tutkimuksesta selville heidän henkilöllisyytensä.

Tutkittavien anonymiteettisuoja ja haavoittuvuudesta huolehtiminen perustui tutkimuksessa koodittamiseen ja avoimeen keskusteluun. Pyrin kertoamaan kaikille tutkimukseen osallistuville rehellisesti ja avoimesti, minkä kaltaiseen tutkimukseen he osallistuvat ja miten suojaan heidän anonymiteettinsä. Litterointivaiheessa häivyttiin aineistoista henkilötiedot ja tutkimukseen valikoin sellaista aineistoa, jossa tutkittavien taustat jäisivät piiloon. Tutkimukseen osallistuvat omaavat opiskeluyhteisölleen tuttuja kielenkäytön piirteitä. Tutkimuksen dialogivaiheessa olen muuttanut henkilöllisyyden paljastavia ilmaisutapoja tavanomaiseen kieleen. Tutkittavien nimet olen koodintanut haastateltavat 1-4.

Walker (2007, 39-40) nostaa myös esiin tutkijan roolia fenomenologisessa haastattelussa. Tutkijan tulee huolehtia, että tutkittava on valmis haastatteluun ja ei koe tilannetta missään tapauksessa epämieluisaksi. Tutkimusta ei saa missään nimessä jatkaa, jos tutkittava ei tähän kykene. Tutkimuksessani alustin haastateltavat yhdessä käydyillä keskusteluilla tutkimastani aiheesta, jotta haastateltavat tietäisivät, minkälainen tilanne haastattelusta tulee. Tutkimuspaikkaan liittyvässä suojassa varasin yksityiseen käyttöön Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksesta kokoustilan.

Anttila (Tutkimisen taito ja tiedonhankinta 2014) huomauttaa, että eettiset ratkaisut aineiston osalta eivät liity vain aineiston keruuseen, vaan myös säilyttämiseen. Tämän tutkimuksen nauhoitteet tullaan hävittämään tutkimusraportin valmistuttua tutkittavien anonymiteetin varmistamiseksi. Nauhoittamani aineisto on aina salasanasuojauksen takana tutkimuksen aikana, joten vain tutkijalla on käsiksi pääsy haastatteluaineistoon.

Fenomenologisessa tutkimuksessa keskeisenä eettisenä kysymyksenä on myös tutkijan ihmiskäsityksen esiin tuominen. Rauhalan (2005, 93) mukaan ihmiskäsitys on läsnä koko tutkimusprosessin halki, vaikka tutkija ei sitä esiin tietoisesti toisikaan. Tutkimukseni kuuluu eksistentiaalisen fenomenologian piiriin, jonka ihmiskäsitys Perttulan (1995, 16) mukaan on holistinen. Rauhalan (2005, 111) mukaan ihminen todentuu situationaalisuuden, kehollisuuden ja tajunnallisuuden olemassaolon muodoissa.

## 5.6 Tutkimuksen luotettavuus

Fenomenologinen tutkimus sijoittuu kvalitatiivisen tutkimuksen piiriin, joten tutkimuksen luotettavuudesta ei käytetä kvantitatiiviselle tutkimukselle ominaisia reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä. Kvantitatiiviselle tutkimukselle ominaisia piirteitä ovat mittaamista mahdollistavat menetelmät ja tilastolliset aineiston käsittelytavat. Ihmistieteellisessä tutkimustavassa tutkimuksen luotettavuus ei liity suoraan tutkimusmenetelmään, vaan keskiössä on tutkittavan

ilmiön ja käytettävän tutkimusmenetelmän vastaavuus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa itse menetelmä ei siis koskaan ole luotettava tai epäluotettava, vaan luotettavuus syntyy suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Tällöin puhutaan tutkimuksen ontologisesta relevanttiudesta. Ihmistieteellisessä tutkimuksessa tutkijan tulee tuoda julki käsityksensä ihmisen perusluonteesta ennen empiirisen tutkimuksen alkua. Näin varmistutaan siitä, että tutkijalla on käsitys, millaista ilmiötä aikoo tutkia (Perttula 1995, 39-40).

Lincoln ja Guba (1985) esittävät kvalitatiivisen tutkimusotteen luotettavuuden koostuvan totuusarvosta, sovellettavuudesta, pysyvyydestä ja neutraaliudesta. Tutkimuksen totuusarvoa voidaan nimittää tutkimuksen vastaavuudeksi, jolla tarkoitetaan tutkittavan todellisuudesta tuottaman konstruktion vastaavuuden alkuperäisen todellisuuskonstruktion kanssa. Sovellettavuuden kriteerinä on saadun tiedon siirrettävyys eli onko tieto sovellettavissa vastaavaan ilmiöön toisenlaisissa olosuhteissa. Perttulan (1995a, 41-42) Fenomenologisessa tutkimuksessa tiedon siirrettävyys ei ole kovinkaan usein mielekästä, sillä ihmisen elämäntilanne on vahvasti tilannesidonnainen. Tutkimuksen pysyvyydessä viitataan analyysitavan soveltuvuudesta keskenään erilaisiin tapauksiin. Fenomenologisessa tutkimuksessa tulee huomioida tapauksen olevan subjektiivinen kokemus, joten soveltuvuus voidaan varmistaa tutkimalla uuden toisen ihmisen kokemuksia. Tutkimuksen neutraalisuuden kriteerinä on tutkimuksen vahvistettavuus. Vahvistettavuudella tarkoitetaan sitä, että sama tutkimustulos on saavutettavissa eri analyysimenetelmillä. Tutkimuksen vahvistettavuuden kannalta fenomenologian kannalta haasteena on itse kokemus. Kokemuksen ilmaisu ei etene koskaan sisällöltään muuttumattomana.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden keskiössä on tutkimuksen ontologinen relevanttius. Tämä ei kuitenkaan riitä, vaan tutkimuksessa täytyy noudattaa spesifioitavissa olevia metodisia menettelytapoja. Toisten kokemukset eivät ole millään lailla mitattavissa, mutta ymmärtääksemme ihmistä olentona tarvitsemme fenomenologiaa. Kokemuksellista todellisuutta on vaikeudesta huolimatta tutkittava, jos halutaan ymmärtää, millaista on elää ihmisenä (Perttula 2000, 440). Fenomenologinen tutkimusperinne pyrkii juuri menetel-

mänä tuomaan luotettavuutta koskevat kriteerit julki tutkimusprosessin aikana. Perttula (1995a) on eritellyt fenomenologiselle kokemuksen tutkimukselle yhdeksän luotettavuuden kriteeriä.

Kokemuksen tutkimuksen luotettavuuden kriteerit Perttulan (1995a, 42-43) mukaan ovat tutkimusprosessin johdonmukaisuus, tutkimusprosessin reflektointi ja reflektoinnin kuvaus, tutkimusprosessin aineistolähtöisyys, tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus, tavoitellun tiedon laatu, metodien yhdistäminen, tutkijayhteistyö, tutkimustyön subjektiivisuus ja tutkijan vastuullisuus. Tutkija on siis vahvasti sidoksissa tutkittavaan ilmiöönsä fenomenologisessa tutkimuksessa, vaikka juuri metodin ydin on siitä irrottautuminen. Fenomenologia tavoittelee merkityksiä, jotka ovat riippumattomia tutkijan niihin liittämistä merkityksistä. Tällöin keskiöön nousee tutkimuksen intentionaalisuus.

Tutkimuksessani olen pyrkinyt luomaan yhteyden tutkittavani ilmiön eli kokemukset samanaikaisopettajuudesta, aineiston keruun ja fenomenologisen analyysin välille. Tutkimuksessa olen pyrkinyt vastaamaan reflektion vaateeseen kuvaamalla kaikki tutkimuksen vaiheet ja olen pyrkinyt perustelemaan ratkaisuni. Pyrin lisätä tutkimukseni luotettavuutta analyysivaiheessa esittämälläni aineistoon liittyvillä esimerkeillä käyttämästäni analyysista. Tulosten esittelyä koskevassa dialogissa tutkittavaani ilmiöön liittyvän tutkimuksen ja oman aineistoni välillä pyrin tuomaan esille aina tutkimukseeni osallistuvien kokemuksia kielen alkuperäisessä muodossa. Tutkimukseni tutkimuskysymykset kumpusivat myös keräämästäni aineistosta, joten aineiston käyttö on ollut läsnä koko tutkimusprosessin ajan. Olen pyrkinyt kuvaamaan käyttämiäni metodeja eksistentiaalisen fenomenologiaa ja fenomenologista avointa haastattelua mahdollisimman kattavasti ja kriittisesti luotettavuuden lisäämiseksi.

Fenomenologisessa tutkimuksessa korostuu se, miten tutkija tavoittaa tutkittavan ilmiön, niin kuin se tutkittavalle ilmenee. Tutkijan tehtävä ja pyrkimys on toisen ihmisen konstruktion rekonstruktio, niin että ne olisivat identtisiä. Tämä on tietenkin mahdotonta, mutta luotettavuuden säilyttämiseksi tutkija kuvaa tutkittavan kokemukset eikä jäsentele niitä erityistieteiden perustalta.

Fenomenologiassa elämismaailma on täydempi ja alkuperäisempi kuin tutkimuksen käsitys siitä. Fenomenologian metodien avulla tutkija pyrkii minimoimaan omien ymmärrysyhteyksiensä vaikutusta siihen, miten kokemus hänelle ilmenee. Kyseessä on fenomenologian tärkein luotettavuuden kriteeri eli sulkeistaminen. (Perttula 1995a, 40,43-44). Sulkeistamisen olen suorittanut kirjoittamalla ennakkokäsitykseni etukäteen ja tuonut omat käsitykseni esille ja pyrkinyt siirtämään nämä syrjään koko tutkimusprosessini ajaksi. Koin tärkeäksi, että ennen tutkimushaastattelun tekoa en ollut luonut vielä tarkkaa teoriapohjaa tutkittavastani ilmiöstä, jolloin tutkimustieto olisi saattanut vaikuttaa liikaa tekemääni analyysiin.

## 6 AIKUISOPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET SAMANAIKAISOPETTAJUUDESTA

Luotuani yksilökohtaiset ja yleisen merkitysverkoston aikuisopiskelijoiden kokemuksista samanaikaisopettajuudesta pyrin myös ymmärtämään niitä. Ymmärrys on aina suhteessa tulkintaan ja tutkimustuloksia esittelevässä luvussa suhteutan löytämieni yksilötason ja yleisen tason merkitysverkostojen merkitystiheyvät tutkimuskirjallisuuteen. Tutkimukseeni löytyi neljä merkitystiheyttä 1) Samanaikaisopettajuus menetelmänä 2) Opettajaa koskevat ominaisuudet työparin näkökulmasta 3) Oppilasta koskevat merkitykset ja 4) Ammattilliseen kasvu. Käsittelen näitä merkitystiheyttä kutakin omassa alaluvussaan. Tässä kohtaa fenomenologista tutkimusta siirryin dialogiin tutkimusaineiston, merkitystiheyden ja tutkimuskirjallisuuden kanssa. Yleisen merkitysverkoston luominen on myös fenomenologisen tutkimusasenteeni päätepiste.

### 6.1 Samanaikaisopettajuuden toteuttamiseen liittyvät merkitykset

Kaikki tutkimukseeni osallistuvat aikuisopiskelijat kokivat samanaikaisopettajuuden mielekkäänä työtapana. Samanaikaisopettajuuden koettiin tuntuvan voimavarana ja keventävän opettajien henkistä ja fyysistä taakkaa. Samanaikaisopettajuuteen liittyy vahva helpotuksen tunne siitä, että opettajat eivät joudu tekemään töitä yksin. Villa ym. (2008, 17) nimeävät samanaikaisopettajuuden eduksi sen voimauttavan tunteen, minkä opettajat saavat tehdessään yhdessä päätöksiä. Opettajat kokevat yhteenkuuluvuuden tunnetta ja vapautumista yksin tekemisen eristäytymisestä. Myös Pulkkinen ja Rytivaaran (2015, 9) tutkimuksessa opettajat kokivat hyötyvänsä yhdessä tekemisestä saaden kaksin verran ideoita ja jaksamista verrattuna yksin työskentelyyn. Lisäksi yksi tutkimukseen osallistuva koki samanaikaisopettajuuden lisäävän opettajan turvallisuutta luokassa.

Se on mun mielestä voimavara, että on kaks opettajaa siinä siihen hommaa ja tuo niin ku iloa ja varmuutta Ehdottomasti mun mielestä kevyempää tehdä sitä hommaa kahdestaan. Eli ehdottomasti olen yhteisopettajuuden kannalla jos on se työpari, jonka kanssa voi jakaa ne henkiset ja fyysiset seikat ihan alusta loppuun. (H4)

Ainaki lähtökohtaisesti se helpottaa mun elämää ja sitä et jos mä lähen uuteen työhön tai uuteen luokkaan ku uus lukuvuosi on alkamassa, nii mä tiedän, että tuun tekeen jonku kanssa sitä yhdessä. Niin tavallaan, sillä tiedolla et sä ylipäätään lähet tekemään yhteistyötä jonku kaa ni se pudottaa sun taakasta sun luokanopettajan vastuusta aika paljon pois. (H1)

Siinä on ihan tommonen turvallisuuspuolikin jos on hankalilla alueilla niin oman turvallisuuden kannalta, väkivaltatilanteiden takia, et on aina kaks koska aina tarvitaan tavaltaan aina kaks jos tapahtuu jotain. (H1)

Kyl mä kokisin sen niin, et se olis tosi iso voimavara. jos ois semmonen niinku koulukulttuuri ja semmonen et se ois hyvä se pari niin mä luulen et se helposti sitä semmosta opettajan työn raskainta puolta. nii keventäis. (H2)

Yleisesti vois sanoo et se on kiva juttu et sitä on meidän koulutuksessa ollu ja kaikki on nää ryhmätyöt ja muut et se on ollu tosi iso voimavara se harjottelupari ja muu pienryhmä ja että on pelkästään hyvä juttu et ja toivon et sitä tulis enemmän ihan tavallisiin kouluhinkin. (H3)

Samanaikaisopettajuuden koetaan mahdollistavan opetuksen rikastamisen kahden opettajan tuodessa yhteen omat vahvuutensa. Tämän koetaan helpottavan suunnittelua ja opetuksen arviointia. Yhdessä tekemisen koettiin myös tuovan helpotusta vanhempien kanssa toimintaan sekä haastavista tilanteista selviämiseen. Rytivaaran (2012, 49) tutkimukseen osallistunut samanaikaisopettajuuden pari oli aloittanut yhteistyönsä ammatillisen kriisin vuoksi, jossa kokivat tarvitsevänsä työparin vahvistamaan opetusta ja toimintaa luokassa.

Kahdella opettajalla on tietty tuplataidot ja voidaan hyödyntää erilaisia taitoja opetuksessa. Sillä tavalla, et mulla on itelläni kuvispohjaa niin mä oon saanu tuotuu enemmän siihen sitä mun osaamista siltä saralta ja sit taas toinen opettaja on tuonu musiikkiosaamisellaan niinku erilailla väriä johonkin muihin opetushetkiin, että ilman muuta kahen taidot yhteenlyötynä. (H4)

Vanhempien kanssa yhteistyö helpottuu kun voi jakaa vanhempiakin periaatteessa, et toinen just esimerkiks erityisoppilaiden kohalla, nii sitten pystyy tavallaan jakamaan sen sen arjen asiat. Eli mulle se on vaikuttava asia. Aina kun on enemmän korvia ja aina ku on enemmän silmiä ja kaks toisiin sovitettua näkemystä ni kyllä se vaa väkisin alkaa helpottaa. (H1)

No, mä oon ite opettanu sillä tavalla että meillä on ollu ihan yhtäläinen vastuu luokan opetuksesta ja sa eli tota tämmönen ykkösluokka ja mun mielestä se oli hirveen kokonaisvaltaista se kokemus, et ehkä mul ihan ensimmäiseksi tulee mieleen se henkinen puoli miten tärkeätä se oli et, sä jaat sen vastuun varsinkin niissä haastavissa tilanteissa. (H2)

Samanaikaisopettajuuden aloituksessa nähtiin koko yhteistyön hankalin vaihe, jolloin työparien tuli muodostaa yhteinen oppimiskäsitys siitä, miten oppilaita opetetaan ja kasvatetaan.

Mä ehkä määrittelin sillä tavalla, että se on niin ku se on yhteistyötä jonkun toisen opettaja kanssa mikä pitää sisällään kokonaisvaltaisen suunnittelun mitä siinä luokassa ylipäätään tapahtuu. Eli kaiken sen mitä voidaan tavallaan etukäteen miettiä eli miten esimerkiksi suhtaudutaan vaikka myöhästymisiin, miten suhtaudutaan läksyjen tekemättömyyteen, miten ollaan yhteydessä vanhempiin? Onks meillä joku jako, että mulla tän tyyppiset oppilaat ja sulla tän tyyppiset oppilaat. Eli sen sellaisen yleisen meiningin mitä molemmat toivois siellä luokassa olevan, että eli miten se luokassa se arki siellä luokas sujuis. Se on se mikä mun mielestä pitää lähteä, et se arjen suvuus ja se semmonen yhden köyden veto. Eli meillä on joku yhteinen päämäärä, mihin me sitä luokkaa viedään. Et mihin suuntaan sitä laivaa niin ku ohjataan. (H1)

...ja ehkä se opetusfilosofiakin tulee olla jollain tapaa keskusteltu auki et ne ois samankaltaiset. No siis sitä että esimerkiksi sitä, että miten haluaa työrauhan ja miten haluaa toteuttaa suunnittelun ja miten haluaa toteuttaa yhteistyön vanhempien kanssa ja tällaiset kaikki. (H3)

Yhteisen sävelen löydyttyä samanaikaisopettajuus vaatii runsasta suunnittelua etukäteen ja jatkuvaa suunnittelua sekä tilanteissa hetkeen tarttumista eli opetusta säädellään työparin saadessa toimivan idean. (Scruggs ym. 2007, 393; Dahlgren & Partanen 2012, 227) Condermanin ym. (2009, 3-4) tutkimuksessa samanaikaisopettajuudessa tärkeää yhteisten tavoitteiden luomisen lisäksi keskinäisen kunnioituksen sekä kokemusten kautta kehittyvät roolit, jotka muotoutuvat omien vahvuuksien, voimien ja kokemusten pohjalta. Myös Pulkkinen ja Rytivaaran (2015, 21) tutkimukseen osallistuvat opettajat kokivat tärkeäksi saada tarpeeksi aikaa yhteiseen suunnitteluun, sillä alkuvaiheessa on hyvä suunnitella roolit ja käytettävä opetustapa erityisen tarkkaan.

No siinä sijaiskokemuksessa missä meitä oli kaks niin me suunniteltiin viikko etukäteen suurinpiirtein aina vähän tarkemmin. Niin siinä hetkessä, kun mietittiin sitä sisältöä siitä mitä on tulossa seuraavalle viikolle, niin siinä tilanteessa lähti pyöriä oivalluksia et hei vedä sä toi koko porukalle tää julisteen tekeminen ja mä otan vaikka ton muta setin. Eli kyllä ne aina siinä pienen viikko palaverin yhteydessä hahmottu. (H4)

tavallaan se kulku menee aina sen opettajan osaamisen ehdoilla ja sit luonnollisesti kun ne hahmottuu molemmille ne toisten vahvuudet, niin ehkä se näkyy siinä suunnittelussa et vaikka jotain ei oltakaan suunniteltukaan niin se menee opetuksessa ihan luonnostaan omille urilleen molempien käyttäessä vahvuuksiaan. (H4)

Yhteisen opetusfilosofian muodostettua samanaikaisopettajuuden suunnittelu koettiin tutkittavien osalta luontaiseksi ja kevyemmäksi kuin yksin opetusta suunnittelessa. Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 17-18) nostavat esiin myös



alkukeskustelujen jälkeen työn helpottuvan. Tunteja koskevat suunnitelmat tulee olla alkuun riittävän väljiä, jotta on aikaa ja mahdollisuuksia reagoida yllättäviin tilanteisiin.

Koska tota se semmonen niin ku yhteisien tuntien suunnitteluun loppujen lopuks sitten kun se yleinen taso on niin ku hyvin hallinnassa, niin se yksittäisten oppiaineiden yksittäisten tuntien suunnittelu on loppujen lopuks aika helppoo. (H1)

Ja no erityisesti se suunnittelu oli sellanen, mikä on itelle ollu tosi työlästä ja ehkä ontuvaa ja tosi paljon aikaa vievää, mut sitten kun siinä on kavero, niin tuli erilaisii ideoita ja sit niin ku pohti niitä omii ratkasuja myös et sille miks mie teen tällän, et voisiks mie tehdä jotenkin toisin. (H3)

... Tai et, tää toimis jos me tehtäs tää näin. Eli jos siinä on kaks opettajaa niiden omine kokemuksineen niin se on enemmän kuin osiensa summa. (H2)

Luokassa tapahtuvan yhteistyön koettiin tärkeänä perustua vapaaehtoisuuteen. Aikuisopiskelijat kokivat, että Opettajalla tulee olla mahdollisuus itse vaikuttaa kenen kanssa alkaa toteuttaa samanaikaisopettajuutta. Yhteistyö sujuu opettajien kanssa, joilla on vahvat yhteistyö ja vuorovaikutustaidot. Scruggs ym. (2007, 405) korostavat myös samanaikaisopettajuuden vapaaehtoisuutta ja vertaavat tätä vaihetta avioliittoon, jossa osapuolet vapaaehtoisesti muodostavat tiimin ja sitoutuvat sen toimintaan haasteellisuudesta huolimatta.

Kaikkihan lähtee tavallaan siitä, että mitä mä oon huomannu tärkeimmäks et sulla on mahollisuus vaikuttaa siihen, kenen kanssa sä lähet sitä työtä tekeen. Koska niin ku tossa aikaisemmassa kysymyksessä kerronkin että kun sä teet sitä ihmisen kanssa niin onhan se aina mukavampi tehdä sellasen ihmisen kanssa, jonka kaa tulee toimeen. (H1)

Et kyl mie voisin kuvitella et jos sellasee pakotetaan ni ei ei kyl onnistuis. (H3)

Lisäksi Koulun johdon merkitys koettiin tärkeäksi samanaikaisopettajuudelle myönteisen ilmapiirin syntymiselle. Rehtoreiden tulisi rekrytoidessa huomioida opettajien valmiutta yhdessä opettamiseen. Myös Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 11) mukaan samanaikaisopettajuuteen ohjataan rehtoreiden aloitteesta tai hallinnollista syistä, jolloin yhdistetään luokkia tai tiivistetään tiettyjen ryhmien yhteistyötä edellyttäen opettajien innokkuutta ja valmiutta yhteistyöhön. Rytivaaran (2012, 54) tutkimuksessa opettajat kokevat samanaikaisopettajuuteen liittyvän tuen johdon puolelta olevan kuvaavaa neuvontaa. Tämä johtuu siitä, että koulun johto ei ole täysin tietoinen kunkin luokan toiminnoista.

Scruggs ym. (2007, 403) pitävät koulun johdon roolia merkittävänä tehtävänä tukea samanaikaisopettajuutta antamalla työpareille riittävästi aikaa suunnitteluun, arviointiin ja opetuksen kehittämiseen.

Et tavallaan tajuu, et ton arvomaailma on niin kaukana mun arvomaailmasta ja alkaa sellanen vänkäysakseli, et jotenkin niitä ryhmiä mietittäs ihan samanlailla niinku tässä samanaikaisopettajuudessakin mietittäs. Jos rehtori vaikka päättää ne samanaikaisopettajat et sillä olis kans semmonen niinku meillä pitää olla oppilastuntemusta et olis sellanen opettajuustuntemus, että ketkä natsaa yhteen ja ketkä ei. (H2)

kyllä mä oon sitte sitä miettiny, että se ei sais olla se lähtökohta asetus siel koulun sisällä sellanen niin ku tyypistä kun tyypistä kehitetään pari, et eihän se välttämättä kaikkien kanssa onnistu jos ei henkilökemiat pelaa, vaikka toimeen tulis, niin välttämättä ei ookaan niin mukavaa tehdä töitä yhdessä jos on kovin erilainen lähestymistapa, että mun mielestä sen pitäs perustuu vapaaehtosuueen eli siihen, että joku pari haluaa tehdä yhdessä töitä. Et silloin se varmaan kantaa hedelmää. (H4)

Kaksi tutkimukseen osallistuvaa aikuisopiskelijaa nosti esiin opettajan henkilökohtaisen elämäntilanteen huomioimisen tärkeyden samanaikaisopettajuutta aloittaessa ja sen toimintaa suunnitellessa. Opettajat suunnittelevat opetusta oppituntien jälkeen kukin omista henkilökohtaisista lähtökohdistaan.

Et muutenhan se voi olla ihan elämäntilanteestakin kii jos toisella on vaikka pienet lapset ja on kova kiire kotiin aina ja se tulee viime minuutilla niin silloinhan se niinku ei oo tavallaan edes hänestä niinkään kiinni, et se on myös se hänen ympäröivä maailmansa. (H2)

No, esimerkiks se kun on pienet lapset kotona niin silloin tavallaan ei tota noin niin.. ei yksinkertaisesti pysty kerkiämään tai välillä haluakkaan jäädä niin kun niitten työpäivien jälkeen tekeen niitä asioita, jotka periaatteessa pitäis tehdä. (H1)

Se on varmaan semmonen, johon rehtori voi vaikuttaa myös, et hän varaa niinku tarpeeks aikaa sille suunnittelutyölle niinku tavallaan sen opettajan lukujärjestykseen. (H2)

Aikuisopiskelijat kokivat samanaikaisopettajuuden vaativan opettajuuden muutosta. Perinteinen opettajajohtoinen hierarkiaan perustuva luokkatilanne nähtiin esteenä onnistuvalle samanaikaisopettajuudelle. Samanaikaisopettajuudessa opettajan tulee luopua omasta auktoriteetin tunteestaan ja työskennellä kollegansa ja oppilaat huomioiden. Rytivaaran (2012, 49) tutkimuksen mukaan siirtyminen yksin opettamisesta samanaikaisopettajuuteen vaati opettajalta luopumista omista lähtökohdista tapahtuvaan opettamiseen ja vaati opettajalta uskallusta motivaatiota ja tietoa ajatella opetusta yhdessä tehtynä.

onhan silloin sillä opettajalla tavallaan erilainen se opettajuus oltava, koska onhan sulla joku semmonen agenda siinä mitä sä siimä oikein teet, mut silloin kun sulla on siinä kaks

ihmistä, niin esimerkiksi se ei voi olla kauheen autoritäärinen mun mielestä se se meninki, koska jos sulla on semmoinen tilanne, että sulla on autoritäärinen johtaja ja sillä on tavallaan niin ku alamainen ja alamaiset. Niin ei se ainakaan nii kauhee pitkälle kannu sitten sitä hedelmää, että kyllä siinä äkkiä joutuu niin ku kahnauksiin niitten ihmisten kanssa, jos se on niin kauheen perinteinen se, ni kyllä sun täytyy luopua semmosista ajatuksista, että sinä tässä nyt johdat tätä meininkiä. (H1)

Aikuisopiskelijat näkivät myös samanaikaisopettajuuteen liittyviä uhkakuva. Heikosta tai täysin epäonnistuneesta vuorovaikutuksesta Samanaikaisopettajuuden työparin välillä seuraa ongelmia niin opettajille kuin koko opetusryhmälle. Tutkittavat kokivat heikon vuorovaikutuksen johtuvan henkilökemioiden kohtaamattomuudesta eli opettajat eivät jakaneet samoja käsityksiä luokan toiminnasta ja opettamisesta. Epäonnistuneeseen samanaikaisopetukseen koettiin liittyvän ahdistuksen tuntemuksia ja suunnittelun vievän enemmän aikaa kuin yksin tehdessä. Epäonnistuneeseen samanaikaisopettajuuteen liitettiin myös tuntemuksia siitä, että opettaja antaa enemmän kuin samanaikaisopettajuudelta saa. Murawski ja Swanson (2001, 265) tutkimuksissa käy myös ilmi, että samanaikaisopettajuus ei edes opetuksen ammattilaisten tekemänä onnistu aina listattujen yhteistyötä koskevien puutteiden vuoksi.

Kyl mie siis tunnen itseni, et jos mulla ei olis sellanen henkilö jonka kanssa henkilökemiat ei natsais nii mulla olis tosi vaikeeta olla töissä et ei sitä vois varmaan kutsuu samanaikaisopettajuudeks et se olis sit vaa sellasta et pistetää vaa porukka puoleks ja molemmat toimii omalla tavalla, että kyllä mie tarvisin tosi paljon apuu siihen, että miten mun pitäis toimii sellasen työparin kanssa, jonka kans ei homma näytä sujuvan. (H3)

Mut sit taas pahimmillaan se vois olla sellasta, että ei tuu toimeen toisten kanssa ja yhteistyö takkuu ja suunnitteluun menee viel enemmän aikaa ku yksin kun ei oo samanhenkii. (H3)

Oon tietenkkin joutunu työskenteleen myös sellasten opettajien kanssa joiden kans ei ole sujunut niin kauheen hyvin. ja sillo sitä energiaa kuluu ikään kun sen niin kun toisen sieämiseen ikään kuin ehkä enemmän kuin siitä aina saa. (H2)

Se voi joskus mennä niin päin et, se ei aina oo ehkä niin hedelmällistä oikeesti et se on enemmän semmoinen pakko pulla et meidän kuuluu suunnitella näin jotkut tietyt tunnit yhdessä et sitten se ei oo niinku aina semmoinen auvoinen asia. (H2)

Yhdellä aikuisopiskelijalla oli kokemuksia yhteistyöstä, jossa opettajat jakoivat opetettavat aineet ilman minkäänlaista yhteistä suunnitelmaa tai vuorovaikutusta. Villa ym. (2008,) huomauttavat, että pelkkä opetettavien aineiden jako tai ryhmän jako ei ole samanaikaisopettajuutta, vaan opettajan ylellisyyttä, jolla on mahdollisuus saada avustaja luokkaan.

Eli se ei riittä, että me oltas jaettu siellä luokassa ne tietyt vastualueet eli mä tiedän vaan pelkästään tästä asiasta ja kerrot sille toiselle, niin sekään ei niin ku pitkälle kannu. Et voi sen niinkin tehdä. Mul on sellastakin kokemusta, että se on mennä vaan sitte minä hoidan tämän ja sinä hoidat tämän ja sit me ei keskustella keskenään mutta me ollaan niin ku samanaikaisopettajia.. (H1)

Minä arvioin ne oppiaineet mitä mä opetin käyttäytymiset ja työskentelytaitojen arvioinnit tietysti tehtiin yhdessä, mutta silloin se meni, niin että mä suunnittelin mun tunnit ja silloin se opettaja mikä on siinä samaan aikaan ni on semmosena vähän avustajan roolissa periaatteessa, koska yhdessä ei oltu mitään suunniteltu, niin silloin piti vaan olla läsnä... Mä en ees tienny, mitä matematiikassa on seuraavalla tunnilla tulossa et sitten kun se tunti alko ni siinä vaiheessa mä tiesin, mitä aletaan. Se vuorvaikutus oli aika olematonta meidän välillä eli esimerkiks sitä mä en edes tienny tai emmäkään sitten välttämättä ker-tonu... (H1)

Samanaikaisopettajuus usein edellyttää suuria ryhmäkokoja, joiden muodostaminen vaatii tarkempaa suunnittelua. Osa aikuisopiskelijaa eivät nähneet ryhmä koossa suurempaa ongelmaa, mutta yhdellä tutkimukseen osallistuneella oli kokemusta kahdesta jo valmiiksi suuresta ryhmästä, jotka lyötiin yhteen. Liian suuri opetusryhmä herätti ajatuksia koko samanaikaisopettajuuden kannattavuudesta, jos kyseessä olisi ajatus inklusiosta. Pulkkinen & Rytivaara (2015, 15) näkee haasteelliseksi juuri kahden suuren yhdistämisen erityisesti alkuopetuksen oppilaille.

Et yks on sellanen et oli isot ryhmät. Eli pari melkee kolmenkymmenen oppilaan luokkaa lyöty yhteen. Ne ryhmät oli jo itestään yhdelle opettajalle tosi isoja ryhmiä ja silloin ku vedettiin kahestaan ni tarvi jo fyysistä tilaa jo ihan eri lailla. (H4)

No riippuu taas ryhmäkoista, et jos on justtoi kuuskymmentä oppilasta ja sit erityiset oppilaat, nii kahenkaan opettajan taidot ei kyl riittä mun mielestä. Et se vaatis lisää resursseja. Eli jos olis pienempi ryhmä niin se laittas onnistumaan (H4)

Suuri opetusryhmä nostaa myös työrauhaan liittyvät ongelmat esiin. Kaikki aikuisopiskelijat olivat havainneet työrauhan saavuttamiseen kuitenkin löytyvän keinoja samanaikaisopettajuuden luokassa. Osa näki jo useamman opettajan läsnäolon saavan aikaan työrauhan. Läsnäolon lisäksi opettajien koettiin tärkeäksi kyetä reagoimaan ja ennakoimaan mahdollisia työrauhaan liittyviä haasteita. Yksi tutkimukseen osallistuneista nosti esiin työrauhan jatkuvan harjoittelun. Pulkkinen ja Rytivaara (2015, 35) näkevät työrauhan onnistumisen edellytyksenä opettajien läsnäolon lisäksi yhteisten sääntöjen noudattamisen tärkeyden korostamisen ja työrauhan merkityksestä oppilaiden kanssa keskustelun. Suuren opetusryhmässä tärkeää on, että häiriökäytös ei saa niin paljon

huomiota, että opetus jouduttaisiin katkaisemaan. Tai oppilaiden keskuudesta voidaan ryhmittäin valita ryhmän johtaja, joka vastaa työrauhan säilymisestä. Saloviita (2006, 61-62) painottaa myönteisen huomion voimaa eli opettajat antavat palautetta hyvästä käytöksestä.

Sillon kun siinä on kaks opettajaa kokoajan läsnä, niin kyllähän se sen työrauhan puolesta esimerkiks on hyvä asia, kun resurssoidaan kaks ihmistä samaan luokkaan nii tarkoittaa, että se luokkakoko on silloin iso ja on paljon oppilaita ja niin ku tossa äskön just sanoin, niin sehän meni sit usein niin, että kun tilanteet tulee akuutisti niin silloin et semmosia työrauhaan liittyviä juttuja on pakko hoitaa samantien, koskaniitä ei voi jättää hoitamatta, niin sehän tietysti vaikuttaa siihen, että pystyy esimerkiks lähtee selvittää joidenkin oppilaiden kanssa jotain asioita ja silloin kun se työrauha on niin ku menossa ja toinen on sammuttamassa niitä sellasia pesäkkeitä. (H1)

No sitä harjotellaan eli meillä oli ihan systemaattista harjoittelua. Mun yhen aikasemman sijaisuuden luokassa esimerkiks silleen et oppilaat hastattettiin nostaa tuoli äänettömästi paikalleen ja takaisin. Siihen käytettiin todella paljon aikaa siihen yhteisten tilanteiden harjoitteluun. (H4)

Ja sit jos sattuu oleen tiloja enemmän niin sit tavallaa aina välillä voi sitten mennä johonkin toiseen tilaan jonkun pienemmän porukan kanssa. (H1)

## 6.2 Täydellistä paria etsimässä

*"Kaikki onnelliset perheet ovat toistensa kaltaisia, jokainen onneton perhe on onneton omalla tavallaan." – Leo Tolstoi*

Tolstoin kuvaus perheistä teoksessaan Anna Karenina soveltuu hyvin myös kuvastamaan samanaikaisopettajuuden työpareja koskevissa ominaisuuksissa. Jokainen työpari on oma yksikkönsä, mutta onnistumiseen ja epäonnistumiseen vaikuttaa useat eri tekijät. Tutkimukseen osallistuneet aikuisopiskelijat ovat työskennelleet runsaasti pienryhmissä opiskelujen aikana sekä toimineet samanaikaisopettajuuden tilanteissa työelämässä sekä koulutukseen liittyvissä harjoitteluissa, joten heille oli muodostunut kokemustensa kautta selkeä kuva siitä, minkälaisia ominaisuuksia opettajan tulee omata toimiessaan samanaikaisopettajuuden tiimissä.

Et erityisesti pitää olla ne henkilökemiat sellaset että ihmiset tulee toimeen keskenään ja meidän nyt vaa sattu kohalleen hyvin. (H3)

Tutkimukseen osallistuvien aikuisopiskelijoiden kokemuksissa opettajien välinen vuorovaikutus koettiin yhteistyön etenemisen kannalta tärkeäksi. Sileon

(2011, 38) mukaan oli kyseessä avioliitto tai samanaikaisopettajuuden pari on keskinäisen vuorovaikutuksen työstäminen tärkeää. Oppilaat voivat käyttää hyödykseen manipuloiden kahden opettajan erilaista linjaa luokan arkeen liittyvistä asioista toisen opettajan antaessa luvan tehdä jotain ja toisen kieltäessä tämän. Yksi tutkimukseen osallistuneista huomasi oppilaiden yrittävän tätä tietoisesti. Samoin Pulkkisen ja Rytivaaran (2015, 13) tutkimuksessa koettiin ensisijaisen tärkeäksi yhteinen alkukeskustelu etenkin tilanteissa, joissa opettajat eivät tunne entuudestaan toisiaan. Opettajien on varattava aikaa yhteiseen keskusteluun ja huomioitava työparin persoonan erityispiirteet. Villa ym. (2008, 147) korostavat, että samanaikaisopettajuudessa opettajien tulee kehittää myös kommunikaatiotaan jatkuvasti ja sallia epäonnistumisia. Tärkeintä heidän mukaan vuorovaikutuksessa tulee olla jatkuva yhteenkuuluvuuden tunteen läsnäolo.

No senhän täytyy olla mahdollisimman avointa sen vuorovaikutuksen. Ja sen täytyy olla jatkuvaa siinä mielessä et kun ne tilanteet vaihtelee nii molempien täytyy olla tavallaan tietosia kaikesta mitä seillä luokassa tapahtuu. (H1)

On tuol harjottelussakin tapahtunu et työpari antaa luvan johonkin ja mä oon kieltäny heti perään samaan asian tai oppilaat käyttää hyväkseen itte sitä, että käydäänpäs kysymässä molemmilta eriksee. Sitä on varmasti tapahtunut. (H4)

Työparilta odotettiin myös joustavuutta. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla oli kokemuksia tilanteista, joissa oppitunti ei sujunut suunnitelmien mukaan tai oppitunnilla tapahtui jotain yllättävää. Sileo (2011,36,38) huomauttaa, että samanaikaisopettajuuden yhteistyön kukoistamiseksi opettajilla tulee olla kyky joustavuuteen ja yhdessä ongelmatilanteiden selvittämiseen. Villa ym. (2008, 146) pitävät tärkeänä, että opettajat saavat myös epäonnistua. Joustava opettaja ymmärtää, että työpari haluaa kokeilla jotain uutta eikä ole olemassa täyttä varmuutta sen onnistumisesta.

Ja sitten tietysti se joustavuus koska niin ku ne tilanteet vaihtelee kumminkin niin, että et aika harvoin pystyy niin ku toteuttaa niitä suunnitelmia niin kun ne on suunniteltu vaan, että on.. pystyy tarvittaessa niin ku luopumaan niistä omista jutuistaan yhteisen hyvän. (H1)

Eli se se tilanteen luku ja se yhteistyö on mun mielestä ne niin ku oleelliset siinä et sä pysyt niinku.. sit tavallaan tulee se joustavuus myös siinä, että ne tilanteet vaihtelee et ei voi

pitää sokeesti kiinni aina niistä omista jutuistaan, et näin minä olen tän suunnitellut ja näin se tulee menemään .. ei se usein mee niin. (H1)

Ku oltii piilotettu ulos noita rasteja ja sit se homma levis ihan käsiin ja vaikka oli tosi toisen vetovuoro ni sit siin vaa toinen otti kopin ja lähtikin ihan eri paikkaan eri suunnitelman mukaan ja saatiin homma jotenkin takaisin raiteilleen. (H3)

No tietenk joustavuutta. Se on keskeistä, että sulla on mukavaa tehdä töitä. Sä haluat mennä töihin eikä työpäivä ahdista kun sä tiedät et siel on samanhenkinen kaveri alottamassa työpäivää, joka on sitten niin ku back uppina siellä ja tota apuna ja vertaistukena. (H4)

Hyvä työpari koettiin henkisenä ja fyysisenä tukena, jolla löytyy valmiuksia reagoida yllättäviin tilanteisiin. Työparin antama tuki koettiin erityisen tärkeäksi hankalissa tilanteissa tai tilanteissa, joissa opetus ei kuljekaakaan suunnittelun mukaan. Eräs tutkimukseen osallistuvista käytti työparin tuesta nimitystä tukeva katse. Työpari pystyy myös ottamaan enemmän roolia, jos toinen opettaja kokee väsyvänsä tiettyjen oppilaiden kanssa toimintaan.

Se oli semmonen joka muodostu tavallaan vitsiksi mun parin kaa myös ihan oikeesti on myös totta se voi joskus riittää et jos sä oot ite silleen, et mä en muista yhtään mistä olin puhumassa ja mitä mä olin tekemässä, niin se et se toinen niinku katsoo suhun sillain, että ei tarvii ees sanoo välttämättä mitään vaan et niinku hyvin menee et jatkat vaan. Et se voi olla joskus tosi tärkeä se tukeva katse. (H2)

sen et ei sun tarvitse olla yksin kokoajan olla siinä niin kun kestävässä esim. jotain haastavia oppilaita, vaan et sä voi välillä hengähtää ja sanoo et nyt ihan niinku aikuinen aikuiselle nyt musta tuntuu et tietsä oon nukkunu huonosti ja on pinna tiukalla ja mä en niinku jaksa vaan tota tyyppiä yhtään. ja sit se,että siinä on kahet aivot miettimässä. (H2)

...Mun mielestä tavallaan semmosta pelinlukutaitoo, et sul on semmonen tilannetaju, et sillon kun tulee yllättäviä tilanteita, niin sulla pitää olla kokoajan tämmöset tuntosarvet pystyssä. Et sä oot sen tilanteen tasalla... (H1)

Sit sellanen et osaa lukee tilanteita et on silleen koko ajan ajan hermolla, et mitä siel luokassa tapahtuu. (H3)

Yhteistyön onnistumisen perustaksi koettiin yhteisen luottamuksen saavuttaminen. Aikuisopiskelijat kokivat erityisen tärkeäksi, että samanaikaisopettajuudessa toimivat opettajat ottavat yhtäläisen vastuun luokassa hoidettavista asioista ja myös kantavat sen. Työparin tulee myös noudattaa yhdessä sovittuja toimintatapoja. Erityisen ongelmalliseksi koettiin, jos työpari pettää luottamuksen. Villa ym. (2008, 161-162) rakentavat pitävät niin ikään luottamusta erityisen tärkeänä kehittää. He rakensivat ensimmäisenä samanaikaisopettajuusvuo-

tenaan luottamusta yhteisissä suunnitteluhetkissä, panostamalla myönteiseen vuorovaikutukseen ja yhdessä työn saavutusten prosessointiin.

Nostaisin sen luottamuksellisuuden keskiöön. Sä voit työskennellä sellasen kaa johon sä voit luottaa... No kyllä mulla on ainakin, et sitoutuu siihen mitä on tekemässä ja noudattaa yhteisiä pelisääntöjä, mitkä on yhdessä sovittu. (H3)

Mun mielestä tärkein ominaisuus työparilla on, että on luotettava. Tai hoitaa ne yhdessä sovitut asiat, koska se on pelkästään sitä yhdessä sopimista eli miten se oppilaan arki pyörii ja sitten usein ainakin niissä tapauksissa, missä mä oon ollu niin ku et jompi kumpi ottaa aina vastuun jostain asiasta ja sitten toinen, et se pitää tavallaan se vastuu kantaa siitä minkä on luvanny hoitaa. Et siitä ei tuu mitään jos lupaa hoitaa ja jättää hoitamatta. (H1)

Kasvatustyö on rankka ja antoisa ammatti ja tutkimani aikuisopiskelijat tahtoisivat työskennellä parin kanssa, joka suhtautuu myönteisesti itsensä kehittämiseen opettajana ja kokee itsensä tärkeäksi osaksi lasten kasvua. Pulkkinen ja Rytivaaran (2015, 13) tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät asennoitumista samanaikaisopettajuuteen liittyvään ammatilliseen kehittymiseen ja yhteistyöhön panostamiseen tärkeämmäksi kuin sen, että työpari olisi entuudestaan tuttu.

Tietysti jos vaikka, työparilla synkkais hyvin, mutta on hirveen eri näkemyksiä kasvatuksesta, et se vertaantuu perheeseen. Kahen vanhemmankin pitäs puhaltaa yhteen hiileen ja olla systemaattisia, niin mä mietin sitä, et voisko siinä tulla jotain vaaran paikkaa et vähän eri vakavuudella suhtaudutaan eri asioihin niin ku ne opettajat keskenään tai reagoidaan vähän eri tavalla eri asioihin. Et sen pitäs kuitenkin tässä olla tosi systemaattista kuitenkin sen kasvatustyön siinä myös. (H4)

Tietysti se vaatii avoimuutta ja halua oppia, koska siinä on mun mielestä semmonen pointti siinä samanaikaisopettajuudessa, että sä opit siltä työparilta kokoajan. (H4)

Aikuisopiskelijat kokivat yhteisen huumorintajun tärkeäksi osaksi työskentelyä. Työparin kanssa muodostunut huumori muuttaa opettajan työn vakavasta puurtamisesta yhteiseksi ilojen ja surujen jakamiseksi. Huumorin kautta opettajien työn arvioinnin ja reflektoinnin koettiin helpottuvan.

...ja sit just se huumorintaju et ei oteta kaikkee liian vakavasti mut sit taas toisaalta voidaan olla tarvittaessa vakavii jos tilanne nii vaatii. (H3)

Et tota samantyyppinen huumorintaju ajattelumaailma se, että ei niin ku oo kovin urautunut tyyppi niin ku omille ajatuksilleen. (H4)

Ja se menee tietysti sen huumorin kautta tietty se sitä semmosta kokemusta mulla on enemmän et se on.. on tultu ystäviksi siinä työn aikana ja et sä tunnet toisen ihmisen niin



ku muaaltakin niin sillon se palautteen antaminen on niin ku helmpomaa kun sulla on joku sellanen henkilökohtainen suhde siihen ihmiseen (H1)

kyl mä oon usein sit niin ku ystävystynyt niiden opettajien kans kenen kans mä oon ollu eli me pystytään täysin esimerkiks sillon kun mä tunnen sen ihmisen muutenkin kun siitä opettajahuoneesta ja siitä kollegapiiristä ni se toki helpottaa sitä. Et silloin voidaan olla suorapuheisimpia niin ku toisille et nyt meni kyllä niin ku aika vituiks toi niin ku. (H1)

Työparin tulee kyetä antaa ja vastaanottaa palautetta. Tutkimukseen osallistuneet aikuisopiskelijat kokivat palautteen annon luontevaksi keskusteluksi tilanteessa, jossa yhteistyö toimii. Hankalammaksi palautteen anto koettiin tilanteissa, joissa opettajien välillä on vain ammatillinen suhde. Yksi aikuisopiskelija näki tämän tilanteen erityisen haasteelliseksi, sillä väärin ymmärretty palaute saattaisi vahingoittaa yhteistyön tekoa.

Mutta se positiivinen palaute, et sekin vaan tulee sitten niin ku tavallaan, ettei me niin ku jäädä sitä useinkaan niin ku mieltii vaan se tulee aika välittömästi sitten, että okei nytten oli sitten hyvä tunti, et jatketaan tästä tai se nyt oli niin ku surkee tunti et meidän pitää ens tunnilla tehdä jotain muuta tää ei tomi näin. (H1)

Mä luulen, että sekin tapahtu luonnollissti meillä se vertaispalautteen antaminen toiselle, että tavallaan kun niitä päiviä käy läpi kahvikupin äärellä tuolla opistolla, niin molemmat tietää, että on hyvä olla ja tykätään olla siinä tiimissä. Ei sitä ehkä erikseen tarvinnu sanoa, vaan ehkä luottamus oli siihen, että tää homma sujuu yhdessä. (H4)

### 6.3 Oppilaan näkökulma

Tutkimuksessani aikuisopiskelijat näkivät oppilaidenkin hyötyvän samanaikaisopettajuudesta. Tutkittavat nostivat esiin useamman aikuisen läsnäolon antavan myönteisen vaikutuksen. Oppilailla on mahdollisuus kohdata useampi aikuinen. Pulkkinen ja Rytivaaran (2015, 10) tutkimukseen osallistuvat opettajat kokivat myös yksittäisten oppilaiden ja koko opetusryhmän hyötyvän samanaikaisopettajuudesta. Wilson ja Bednick (2011, 177) huomauttavat, että oikea oppisessa samanaikaisopettajuuden luokassa oppilaan edut ovat suuret. Usein pelätään, että samanaikaisopettajuuden luokassa erityisoppilaat saavat erilaisuuden stigman luokassa, mutta tutkimus osoittaa tilanteen päinvastaiseksi. Opettajat voivat välittää oppilaisiin erilaisuutta hyväksyviä arvoja.

Oppilaille se just se eriyttäminen ja sit sellainen jos jos tota ei vaikka sen oppilaan kanssa pääse samalle aaltopituudelle tai et jollain on jotain kitkaa on siinä ni sit toinen opettaja saattaa jotenkin luovii ittensä paremmin sen kans yhteistyöhön. (H3)

Samanaikaisopettajuuden luokassa oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomiointi koettiin myös helpommaksi. Eriyttämistä voidaan toteuttaa jakamalla ryhmiä pienempiin osiin sekä antamalla yksilöllistettyjä ohjeistuksia ja materiaaleja. Lisäksi opettajilla koettiin jäävän enemmän aikaa auttaa erityisen tuen oppilaita. Wilson ja Bednick (2011, 178) näkevät pienissä ryhmissä eriyttämisen onnistuvan paremmin, kunhan opettajat huomioivat, että ryhmät eivät saa perustua oppilaiden tasoon eikä erityisopettaja opeta vain erityisen tuen oppilaita. Pienryhmissä työskennellessä oppilaat saavat suorittaa tehtäviään oman oppimistyylin sopivalla tavalla.

Sekä niissä tilanteissa missä se oppilaan oppiminen oli haasteellista siinä isossa ryhmässä eli jos miettii tätä inklusio ideaa, et laitetaan sellasia, jotka ei ehkä oo perinteisesti ison luokan oppilaita niin niinku muitten joukkoon sillon pysty niitä niin ku eriyttämään sillee ei ehkä opillisesti vaan sellain niin kun heidän henkisiä laatujaan arvostaen. (H2)

Ja sit just se että jos on mahdollisuus pienentää niitä ryhmiä ni sit oppilalla on parempi mahdollisuus oppia ku on pienemmän porukan kans toisen opettajan kans tai sit isommassa porukassa toinen opettaja saattaa olla enemmän siinä tukemassa ja toinen opettaa sitä yleistä. (H3)

Nii tavallaan sellanen tillanne, että sulla kolmekymmentä oppilasta ja sulla on kaks opettajaa, niin me ollaan järjestämään sitä opetusta niin, että niinä hetkinä kun esimerkiksi tarvitaan yksityiskohtasia ohjeita henkilökohtaisesti antaa, niin nehän tavallaan jäis usein antamatta yksityiskohtasemmin sille erityisen tuen oppilalle, jossa sä olisit yksin. Eli tavallaan se, että sä pystyt aina miettimään, et sulla on tässä viisi erityisen tuen oppilasta ja kaksytviis yleisen tuen oppilasta tai muuta, nii tavallaan sulla on kokoajan se tieto, et sä pystyt tähän. (H1)

Kyl se vaan niin vaan menee, että et jos sä oot yksin ni kyll se erityisen oppilas aika heille jää siinä jos ei sulla oo siihen mitään henkilökohtaista resurssia tarjota. (H1)

No, ainakin kaks opettajaa mahdollistaa sen eriyttämisen paremmin ja sen just et voidaan jakaa oppilaita eri oppimistyilien mukaan ryhmiin ja sitten sitä kautta mahdollistuu jollaiselle sellanen parempi oppiminen. (H3)

Oppilaat hyötyvät kahden opettajan suunnittellessa ja toteuttaessaan opetusta. Aikuisopiskelijat kuvasivat, kuinka kahden opettajan yhdessä ajattelu auttaisi toteuttamaan oppilaan etua. (Wilson & Bednick 2011, 167)

...et se tarjoo sen valinnanvapauden oppilaillekin että on sellanen aikuinen joka on turvallinen ehkä saman tyylinen kun ite. Et sekin on hyvä puoli samanaikaisopettajuudessa. (H3)

Esimerkiks miten ratkastaan jotain ongelmatilanteita ja tietenkin ihan niitä tavallisia opetustilanteita. Miettiä sitä, että miten tää saatas mahdollisimman monipuolisella tavalla tää asia opetettua tai käytyä läpi ja sitten voi jakaa sitä ryhmää kun on kaks opettajaa. Siten et se oppilaan etu toteutus mahdollisimman hyvin (H2)

Siten, et jokainen oppilas voisi saada sitä opetusta mahdollisimman hyvin. Mikä sille parhaiten sopii ja mikä on sille niinku antoisinta ja nää on mun mielestä sellasia asioita mitä ei oikeestaan tapahdu jos sä oot ihan yksin siellä luokassa. et silloin ei vaan oo niitä kaksia aivoja. (H2)

Lisäksi koettiin samanaikaisopettajuudessa opettajien pääsevän lähemmäksi oppilaita. eduksi jos samanaikaisopettajuuden tiimi muodostuu eri sukupuolta olevista opettajista. Etenkin murrosiän herkkiä asioita käsitellessä yksi tutkimukseen osallistuva koki tärkeäksi, että tytöille herkistä asioista kertoi naisopettaja ja pojille mies.

...jotenki pitää niin ku mennä lähemmäks niitä oppilaita tai sit toinen esimerkki on semmonen et sellanen et on paljon muslimityttöjä ja viidennellä kuudennella luokalla käsitellään niin ku murrosiän asioita ja käsitellään niin ku semmosia asioita mitä siinä kulttuurissa ei hirveesti käsitellä. Nii tavallaan se et silloin on sattunut oleen naiskollega kenen kanssa niiden on paljon helpompi keskustella ja sit toisaalta taas muslimiesten kans täytyy keskustella miehen.. ei se oo niin ku naisten juttuja. Et silloin ku se kombinaatio sattuu hyvin nii siinä on jokainen niin ku. Tää täytyy tulla niin ku lähemmäks sitä oppilasta, koska se ei oo välttämättä saanu niitä asioita tietää vielä mistään. (H1)

Et se maikka on jääny ainooks ihmiseks niille jotka kertoo niille taikka sit jotkut kaverit. Mut niin ku on sillain ainoana aikuisena pääset sellaiseen tilanteeseen tai joudut ihan miten tahansa niin esimerkiks murrosiän asioissa puhumaan niin ku muslimioppilaiden kanssa tai muuta niin. Sillonhan sun täytyy tulla jotenkin siihen lähelle (alkaa nauraa) tai siis sun täytyy olla jotenkin siinä oppilaiden kanssa siinä keskustelussa eri tavalla että et jos sä yrität niin ku dokumenttikameralta sitä näyttää, niin ei se niin ku lähe. (H1)

Oppilaat myös saavat samanaikaisopettajuuden työparista positiivisen sosiaalisen mallin. Tutkittavani puhuivat samanaikaisopettajuuden inhimillistävän opetusta tarkoittaen sitä, että opettajat toimiessaan tasavertaisina ja oppilaat huomioon ottavina tulevat lähemmäksi oppilaita. Yksin opettaessaan opettajan täytyy ottaa johtajan rooli luokassa ja silloin on mahdollista, että opettajasta tulee oppilaille etäisempi.

Oppilaat näkee siinä sitä positiivista sosiaalisuutta samalla jos se näkee kokoajan työparin tai useamman opettajan, jolla synkkaa keskenään, niin mun mielestä se on hirveen hyvä esimerkki oppilaille. Et, ei olla enää niin ku ovet säpissä ja ikkunat kiinni eli tuo sellasen sosiaalisuuden näkökulman. (H4)

Se on aika intiimi se luokkatila tavallaan ja se opettaja on aika yksinvaltanen siellä jos se on yksin siellä, et se voi myös päästä käymään sellasii ylilyöntejä tai sellasia niin ku järjetömiä asioita, joihin niitten oppilaiden on jollain tavalla alistuttava. Hän kokee luokkatilan intiiminä tilana, jossa opettalla on suunnaton valta. Samanaikaisopettajuudessa toiminta ei rakennu hierarkiseen oppilaat alisteisiin asemaan perustuvaan toimintamalliin. (H2)

Ni tuli semmonen niin ku tuli semmonen inhimillinen piirre siihen, mikä ois jääny totaalisesti syntymättä jos tää toinen ope olis yksin vaikka opettanu niitä.. emmä tiä onks toi hyvä esimerkki vai huono esimerkki. Se on varmaan niitä molempia. (H1)

Oppilaan näkökulmia koskevat kokemusten kuvaukset jäivät pääosin opettajien silmin katsotuksi kuvauksiksi. Esimerkiksi yhteistoiminnallisia työ- malleja ei mainittu yhdessäkään tutkimukseen osallistuvan kokemusten kuvauksessa. Syynä on oltava avoimen haastattelun luonne, jossa pyrin välttää siirtää suoraa kerrontaa koskemaan oppilaiden toimintaa samanaikaisopettajuuden tunneilla. Haastattelun aikana päätin pidättäytyä uskollisena fenomenologiselle tutkimusasenteelle, jossa tutkittavat kuvaavat sillä hetkellä itselleen merkittävät kokemuksensa. Aikuisopiskelijoiden osalta kokemusmaailma oli vahvasti liitoksissa opettajien roolista samanaikaisopettajuuteen.

#### **6.4 Ammatillinen kasvu samanaikaisopettajuudessa**

Tutkimukseeni osallistuvat aikuisopiskelijat paljastivat kokemusmaailmaansa kertoessaan myös ammatilliseen kasvuun liittyviä seikkoja samanaikaisopettajuuden tilanteissa. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla näkyi yhteys koulutuksessa käytetyn pienryhmätyöskentelyn ja samanaikaisopettajuuden välillä. Samankaltaiset osatekijät työparin ominaisuuksista ja yhteistyön onnistumisen edellytyksistä vallitsi molemmissa yhteistyön muodoissa. Leivo (2010, 95) tuo esiin, että aikuisopiskelija reflektoi ammatillista kasvuaan usein yksin, joten tutkimuksen luonne sai tutkittavat myös avartamaan tätä sisäistä maailmaansa.

Yleisesti vois sanoo et se on kiva juttu et sitä on meidän koulutuksessa ollu ja kaikki on nää ryhmätyöt ja muut et se on ollu tosi iso voimavara se harjoittelupari ja muu pienryhmä ja että on pelkästään hyvä juttu et ja toivon et sitä tulis enemmän ihan tavallisiin kouluhinkin. (H3)

harjoitteluissa ammatillisen kasvun tapahtuminen kuvastui jokaisella aikuisopiskelijalla eri tavoin johtuen heidän aikaisemmasta kokemusmäärästään. Samanaikaisopettajuutta koskevan harjoittelun suunnittelussa erityistä huomiota toivottiin samanaikaisopettajuuden prosessiin. Eli yksi tutkimukseen osallis-

tuvista toivoi, että koulutuksessa varattaisiin tarpeeksi aikaa viedä projektit yhdessä loppuun ja tehdä yhteinen loppuarvio. Osa piti erityisen tärkeänä, että samanaikaisopettajuutta tehdään jo koulutuksen harjoitteluissa.

Et oli se mun mielestä hyvä asia. En olis muuten tutustunu siihen... (H3)

Ammatillista kasvua kuvasti samanaikaisopettajuudesta työkokemusta omaavien aikuisopiskelijoiden kohdalla työelämän kokemusten reflektointi. He pystyivät vahvistamaan omia näkemyksiään toiminnasta samanaikaisopettajuuden luokassa seurantatuntien esimerkkien avulla. Leivo (2010, 157) huomauttaa aikuisopiskelijoiden saavan vahvistusta omalle persoonalliselle tavalle toimia opettajana opetusharjoitteluiden aikana. Kaikille tutkimukseen osallistuneille opetusharjoittelun samanaikaisopettajuuden tunnit toimivat eräänlaisena peilinä omaan toimintaan nähden. Malli esimerkki samanaikaisopettajuudesta auttoi aikuisopiskelijoita reflektoimaan omaa toimintaansa yhteistyötä tehdessä.

No on ainakin ne esimerkit tukenu jos ollu opettajii, jotka on tehny tota saoo eli samanaikaisopettajuutta nii on nähny sellasii konkreettisia esimerkkejä niin hyviä kun huonojakin et miten se sao vois toimii. (H3)

...mut sitten on ollu myös sellasii et on selkeesti molemmat sillain ajanhermolla ja se vuorovaikutus tapahtuu silleen luontevasti niitten opettajien välillä ja ne täydentää toisia ja se on ollu kiva nähä ja on antanu tukee siihen omaan opettajuuteenkin. (H3)

...ja sitten noissa harjoitteluissa myöskin et ku me oltiin siinä yhdysluokkaharjoittelussa silloin tai se ei ollu yhdysluokkaharjoittelu mutta yhdysluokka jossa harjoiteltiin ja siellä oli todella niin kun monella tavalla jaettu se vastuu niiden kahen opettajan välillä et siinä oli ykköskakkoset, jotka vaihto sit kokonaan näitä opettajia keskenään ja siellä pysty ihan nää samat asiat huomaamaan, että mä koen sen niin, että se oli heille tosi iso voimavara sekä siihen suunnitteluun ja sen monipuolisuuteen ja sit siihen tota jaksamiseen. (H2)

No on muuttunut joo. Siis ehkä en tiedä, että onko muuttunut, mut ainakin vahvistunut ja saanu varmuutta siihen ihan senkin takia et on niin ku vasta nyt vihdoin tutustunut näihin opetussuunnitelmiin ja mitä se edellyttää ja mitä se voi antaa. Myöskin niin ku tuksi opettajuuten, että et jos on aiemmin menny vähän muttu tuntumalla niin nyt omaa opettamista pystyy ehkä enemmän perusteleen ja sen puolesta on ikään kuin varmempi olo tähän hommaan, et pystyy niin ku perustelemaan sitä omaa toimintaa enempi. Ja tietysti ihan käytännön eväitä saanu. Tossa nyt kuitenkin teoriaa ja käytäntöä molempia. (H4)

Yksi tutkimukseen osallistuneista piti tärkeänä saada vahvistusta ristiriitaisessa tilanteessa toimintaan, jossa hän pyrki pitää kiinni omasta ammatillisesta

ta identiteetistään yrittäen huomioida epäonnistuneessa samanaikaisopettajuudessa oppilaiden edun.

...se oli niiden kannalta ehkä hyvä, mut me ei koskaan keskusteltu siitä sen toisen open kaa siitä et miten se koki tän, et tavallaan otin aina vähän sen et mä olin aina vähän niin ku niiden puolella kun se toinen oli et sit pitää tää ja tää ja tää ja olin ite niille, että ei tarvii näitä kaikkia asioita osata. Niin ku mä ymmärrän... Tytöt kerto mulle niin ku mitä kauheeta niillä oli tapahtunut viikonloppuna ja sillai et ite tyyliin kyyneleet silmissä kuuntelee niitä niin kyllä se matikan.. matikan tota noin niin desimaaliluvut ja jakaminen desimaaliluvulla tuntu aika niin ku absurdilta ajatukselta. (H2)

Aikuisopiskelijat kokivat yhdessä tekemisen kulttuurin vaikuttavan kaikkiin yhteiskunnan instituutioihin ja organisaatioihin eikä vain koulun samanaikaisopettajuuteen. Kaksi aikuisopiskelijaa kuvaili näkemyksiään yhdessä toimimisen nykyaikaisuudesta.

Mun mielestä se on niin ku jotenkin nykyaikasta, että ois useempi ihminen, koska harvoin sitä elämässä niin ku on yhtä ihmistä joka johtaa jotain jengii. Armeijassa on, Tai emmä tiää, kun en mä käyny mut eiks siel oo? Ehkä vois sanoo et se inhimillistää tätä työtä enemmän. (H1)

Et se helpotti sitä tosi paljon, mut ehkä ite tavallaan on tajunnu sen, että tähän niinku olis oikeaastaan olis tosi hyvä olla ryhmätyötä tää opettaminenkin. Et jotenkin must tuntuu et tää koko maailmaa menee enemmän semmosesti et pitäis olla sitä semmosta niin kun jotenkin valmiutta sellaseen, että sä et oo siellä niin ku yksinäsi liidaamassa sitä hommaa niin ku se ehkä perinteisesti se opettajan työ on hirveen yksinäistä. (H2)

Vaikka totta kai se on, niinku ammatillisesti kaikkien kanssa täytyy tulla toimeen, mutta on se faktaa, että että toisen kanssa ei oo niin helppo tulla toimeen kun toisten, et kemiat ei vaan mee yhteen. (H3)

Yksi aikaisempaa kokemusta omaava aikuisopiskelija huomasi koulutuksessa ja opettajan työssä selkeän eron mihin koulutus ei kykene opettajaa valmistamaan. Hankalissa opetustilanteissa haastavien oppilaiden kanssa sekä vanhempien kanssa toiminta kehittyi vasta työssä saadun kokemuksen kautta.

Et mä luulen, et ei se opettajalla yleensäkään se opettaminen oo se kaikkein raskain osa, vaan se miten sä selviit niistä hankalista oppilaista tai jos on niitä hankalia vanhempia, mihin ei myöskään tää opettajakoulutus ei sua varusta (H4)

Kaikki näkivät koulutuksesta ja työelämästä saatujensa kokemustensa kautta yhdessä toimimisen mielekkäämpänä työskentelytapana kuin yksin. Kaikki tutkittavat näkivät samanaikaisopettajuuden myötäisenä ja kokivat voidensa nähä itsensä toteuttamassa samanaikaisopettajuutta halki koko opetta-

jauransa samanaikaisopettajuuden tiimin muodostamista koskevien kriteerien täytyessä.

Joo jos se työparin edellytys täyttyy että ne perusasiat just ne oppimiskäsitykset ja ihmiskäsitykset ja se semmonen perusoleminen eli miten suhtaudutaan tilanteisiin, josta mainitsin, nii sellasen ihmisen kanssa voisin melkein lähteä tohon, että aina, koska ei semmosta tilannetta koskaan kuitenkaan tuu, että se ois aina mutta noin lähtökohtaisesti mä olen sen enemmän sen kannalla että olis työpari, kun se, että ei olis. (H1)

Et tietty jos siinä on se toinen ihminen jonka kanssa voi jakaa.. et se ei ois niinku uuvuttavaa tavallaan se sillain se ylimääräinen homma, niin kyllä mä voisin ihan hyvin ajatella et se sopis mulle. (H2)

Kyllä siinäkin kaikki mielipiteitten vaihot ja keskustelut on vähän niin ku tossa se vuorovaikutus, jotka on vahvistanut sitä omaa mielipidettä samanaikaisopettajuuden olevan hyvä juttu mun mielestä. (H3)

Tää olis mulle ihanteellinen sit työelämää ajatellen, että se kaikki työmäärä puolittu kun oli se toinen jakamassa sen kaiken ja sit pysty myös niin ku keskustella sellasista asioista, mistä ei niin ku välttämättä jonkun toisen luokkaa-asteen opettajan kanssa vois keskustella, et oli sellain luottamus siin myös. (H3)

Ehkä tähän tulikin vastattua, mut kiteytetään et aina kun se perustuu siihen vapaaehtoisuuteen ja on työpari, jonka kanssa on kiva tehdä työtä, niin sillan ilman muuta tekisin koko urani samanaikaisopettajuutena. (H4)

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää, millaisia kokemuksia aikuisopiskelijoilla on samanaikaisopettajuudesta koulutusta edeltävässä työkokemuksessa ja koulutuksen aikana tehdyissä samanaikaisopettajuuden tunneilla. Pyrin selvittää, millaiseksi työtavaksi samanaikaisopettajuus heidän ajatusmaailmassaan ja toiminnassaan muotoutuu pitäen sisällä kysymyksiä siitä, mitä edellytyksiä samanaikaisopettajuuden onnistumisella on ja mitä se mahdollistaa oppilaiden ja opettajien kannalta enemmän kuin yksin opettaminen. Lisäksi pyrin löytämään tutkittavieni kokemusten kuvauksista ominaisuuksia, joita opettajalla olisi hyvä olla samanaikaisopettajuutta toteuttaessaan.

Alkuperäisenä tarkoitukseni analyysin jälkeen oli löytää eriävyyksiä enemmän samanaikaisopettajuudesta kokemusta omaavien aikuisopiskelijoiden välillä vähemmän kokemuksen omaaviin opiskelijoihin ja varauduin tekemään kaksi eri yleistä merkitysverkostoa. Kuitenkin samanaikaisopettajuudesta vähäistä kokemusta omaavat, olivat sisäistäneet jo runsaasti aiheeseen liittyviä kokemuksia ja tunteita ja selkeästi käsitelleet näitä. Kertomusten eroavaisuudet liittyivät ainoastaan kokemusten määrään eikä niinkään täysin eri näkökulmiin. Tämä selkeästi osoittaa koulutuksessa käytetyn pienryhmätyöskentelyn jo osaltaan vaikuttavan aikuisopiskelijoihin tapaan lähestyä samanaikaisopettajuutta. Koulutus tekee tehtävänsä.

Fenomenologisen tutkimuksen yhtenä vaateena toimii tutkijan fenomenologinen luontainen asenne, jolloin tutkija lähestyy tutkittavaa ilmiötä avoimin mielin. (mm. Perttula 1995b, 70) Lähdin siis toteuttamaan tutkimusta tietämättä siitä, mitä tutkittavat tahtoisivat tutkimastani ilmiöstä paljastaa. Vasta analyysin jälkeen perehdyin samanaikaisopettajuutta koskevaan teoriakirjallisuuteen ja aloin peilata tutkimusaineistoani siihen. Yleisen merkitysverkoston kautta saatu tieto vahvistaa olemassa olevaa tutkimusta, mutta eksistentiaalinen fe-



nomenologia tuo aina yksilön kokemusmaailman esiin ja tutkimuksessani tulee useita näkökulmia yhdessä opettamiseen juuri niin kuin tutkittavani sen kokevat.

Tutkimuksessani käy ilmi, että samanaikaisopettajuudessa puhuttaessa keskiöön tulee opettajan persoonalliset ominaisuudet. Opettajan tulee omata eri valmiuksia ja taitoja onnistuakseen yhteistyössä toisten opettajien kanssa. Samanaikaisopettajuus perustuu opettajien väliseen vuorovaikutukseen ja koko yhteistyön onnistuminen on suoraa verrannollinen siihen, kuinka hyvin kollegat ovat saaneet sovittua omat näkemyksensä yhteen. Samanaikaisopettajuudella on oppilaiden kasvatuksen näkökulmasta selkeä suhde vanhemmuuteen. Pelkkä toimiva yhdessäolo ei luo perustaa samanaikaisopettajuudelle, vaan opettajilla tulee olla yhteinen ja systemaattinen kasvatustilafilosofia.

Tutkimustuloksista käy ilmi, että samanaikaisopettajuus vaatii koko koulun toimintakulttuurin muutosta myönteiseksi yhdessä opettamiselle. Koulun johdon tulee kannustaa yhdessä opettamiseen, mutta samalla samanaikaisopettajuuden tulee perustua vapaaehtoisuuteen ja opettajilla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa kenen kanssa aloittaa työskentelyn. Vapaaehtoisuuteen ja hyvään suunniteltuun perustuva samanaikaisopettajuus ehkäisee mahdollisia yhteistyön epäonnistumisia, joilla voi olla selkeästi opettajien hyvinvointia heikentäviä seurauksia. Muutos ei koske vain itse koululaitosta, vaan koko opettajuutta, jos se mielletään perinteisenä yksin opettamisen kulttuurina, jossa luokkatila jakautuu hierarkkisesti ryhmän hallinnan kannalta johtavaan opettajaan ja oppilaisiin. Samanaikaisopettajuus perustuu yhteistoiminnalliseen malliin, jossa opettajat toimivat samanarvoisena ja ohjaavat oppilaiden toimintaa heidän yksilölliset tarpeet huomioiden.

Tutkimukseeni osallistuvilla aikuisopiskelijoilla oli runsaasti monenlaisista yhteyksistä kokemusta yhdessä tekemisestä. He nostivat esiin suuren määrän ominaisuuksia, joita yhteistyötä tekevällä opettajalla olisi hyvä olla. Tutkimuksessa keskiöön työparin osalta nousi luottamus työpariin. Luotettava ja yhteisistä asioista huolehtiva työpari luo opettajalle henkisen ja fyysisen voimavaran. Työpari on tukipilari, johon voidaan nojata hankalissa tilanteissa. Työpari tukee

myös ristiriitatilanteissa vanhempien kanssa. Lisäksi kollegan kanssa on hyvä pystyä keskustella muistakin kuin työasioista, jolloin opettajien välille syntyy ystävyyssuhde, mikä edistää samanaikaisopettajuutta kaikin tavoin helpottamalla palautteen antoa, työskentelyn arviointia ja arjen sujuvuutta. Parhailleen työparin välille syntyy hiljainen viestintä, jossa kumpikin tietää aina, miten tilanteisiin reagoidaan ja miten niistä selvittää. Yksi tutkittavistani käytti tästä työparin tuesta nimitystä pedagoginen katse.

Tutkimuksessani samanaikaisopettajuuden koetaan inhimillistävän opetusta. Oppilaat mieltävät eri rooleissa toimivat opettajat läheisiksi ja turvallisiksi aikuisiksi, joiden kanssa voi jakaa huolet ja murheet. Oppilaille on mahdollisuus tutustua useampaan aikuiseen ja samalla samanaikaisopettajuus tarjoaa lapsille sosiaalisen mallin yhdessä toiminnasta. Samanaikaisopettajuus mahdollistaa oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioinnin. Inklusion ihanteen koetaan mahdollistuvan tehokkaasti samanaikaisopettajuuden luokassa, jossa opettajilla on mahdollisuus eriyttää opetusta jakamalla ryhmiä pienempiin osiin antaen tietyille oppilaille enemmän huomiota. Etenkin koulutaipaleensa aloitaville oppilaille samanaikaisopettajuus tarjoaa varhaisen puuttumisen mahdollisuuden omassa luokassa ilman siirtoja erityisopetuksen pienryhmiin. Tutkimuksestani ilmenee, että kaksi opettajaa pystyy selkeästi kontrolloimaan luokkatilaa paremmin kuin yksin opetettaessa ja tämä jo itsestään lisää työrauhaa suurissakin opetusryhmissä.

Tutkimusaineistostani nousi esiin myös tutkimukseen osallistuneiden aikuisopiskelijoiden henkilökohtainen opettajuuden kehittyminen. En ollut ajatellut tutkimustani aloittaessa tutkia samanaikaisopettajuuden ohella tutkittavieni ammatillista kasvua, mutta fenomenologisen reduktion kautta käytyäni aineistoa läpi osoittautui, että aikuisopiskelijat reflektoidessaan kokemuksiaan kuvitteelliseen tehtävään, kertoivat myös omaa ammatillista kasvua koskevia kuvauksia. Aikuisopiskelijat pystyvät hyödyntämään aikaisempaa työkokemustaan samanaikaisopettajuuden tunneilla sekä omaavat jo koulutuksessa käytetyn sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen pohjalta valmiuksia yhteistyöhön pienryhmä työskentelyn kautta. Opiskelijat näkivät selkeän yhteyden pienryh-

mätyöskentelyllä ja samanaikaisopettajuudella ja huomasivat samoja piirteitä niissä siitä, mitä toimiva yhteistyö edellyttää. Aikuisopiskelijat ovat kokeneet samanaikaisopettajuuden harjoittelun erityisen tärkeäksi ja kokevat sen mielekkääksi mahdollisesti koko uraansa ohjaavaksi työtavaksi toimiessaan opettajana.

Johtopäätöksinä tutkimuksesta nousee esiin samanaikaisopettajuutta koskevan teoretiedon ja empiirisen tutkimuksen vähäinen tuntemus aikuisopiskelijoiden kohdalla. Opettajankoulutuksessa olisikin hyvä luoda teoreettista pohjaa oppilaiden oppimista edistävällä tavalla, jota opiskelijat voisivat hyödyntää opetusharjoitteluisissa. On myös syytä pohtia onko opetusharjoitteluisissa varattu riittävästi oppitunteja samanaikaisopettajuudelle, sillä riittämätön harjoittelu ei kannusta samanaikaisopettajuuden hyödyntämiseen työelämässä. Samanaikaisopettajuudesta puhutaan Suomessa paljon, mutta itse käyttö on marginaalista. Aikuisopiskelijoilla on erinomainen mahdollisuus kehittää koko yhdessä tekemisen kulttuuria koulutuksen aikana ja viedä tätä tietoutta mukanaan työelämään, kunhan se vain mahdollistetaan.

## 7.2 Tutkimuksen anti tutkijalle

Tutkimus oli kauttaaltaan mielenkiintoinen matka toisten ihmisten kokemusmaailmaan. Kyseessä oli ensimmäinen kertani fenomenologisen tutkimuksen äärellä, mutta hyvinkin mahdollista, ettei viimeinen, sillä olen kiinnostunut jatkamaan opintojani työn ohessa lasten ja nuorten mielenterveyteen liittyviin opintoihin. Fenomenologia on erityisen haastava väline pro gradun kirjoittamiseen ja vaati tutkijalta hyvin nöyrää asennetta tutkimuksen tekoon. Aina, kun tuntui hallitsevansa tutkittavan ilmiön, fenomenologisen tutkimustavan ja sulkeistamisen, havahduin huomaamaan kulkevani eräänlaisella fenomenologisella veitsen terällä. Kuitenkin tutkimuksen edetessä ja ongelmakohtien selvittäessä fenomenologia osoittautui mukaansa tempaavaksi tutkimustavaksi.

Etenkin haastattelutilanteessa uskollisuus fenomenologiselle otteelle oli haasteellista. Tein ensimmäistä kertaa avointa haastattelua ja takaraivossani eli pieni pelko siitä, että haastateltavat eivät saakaan yhtään kiinni avoimesta kysymyksestä. Ilman Bevanin struktuuria olisin osittain varmasti epäonnistunut, mutta tutkimukseni haastattelutilanteessa onnistuin mielestäni säilyttämään fenomenologisen otteen.

Vietin useita kymmeniä tunteja opiskelutovereideni kanssa yliopistokeskuksen tiloissa keskustellen fenomenologisen tutkimusmenetelmän pääpiirteistä ja sen keskeisistä seikoista. Etenkin tutkimuksen analyysivaiheessa analyysimenetelmän hahmottaminen ja käyttäminen niin kuin Perttula on sen tarkoittanut olisi osoittautunut äärimmäisen vaikeaksi, jos en olisi saanut ajatuksiani vahvistavaa tukea. Nämä filosofiset ja metodologiset kahvihuonekeskustelut rikastivat tutkimustani ja vahvistivat uskoani pystyä tekemään fenomenologinen tutkimus. Etenkin tutkimani ilmiön samanaikaisopettajuuden kannalta oli erittäin antoisaa, että vaikeana kokemia metodologisia haasteita ei tarvinnut pähkäillä yksin.

Itse tutkimusaineisto haastattelun kautta antoi itselleni paljon ajateltavaa. Opiskelutovereideni kuvaukset kokemuksistaan samanaikaisopettajuudesta toimi myös eräänlaisena peilinä itselleni. Käydessäni tutkimuksen jälkeen aineiston uudelleen läpi tein samalla alitajunnassani reflektiota omasta toiminnastani vastaavanlaisissa tilanteissa.

Etenkin kuvaukset samanaikaisopettajan tiimin ominaisuuksista sai itseni ajatteleman sitä, miten itse tulevana luokanopettajana ja todennäköisesti samanaikaisopetuksen tiimissä toimivana jäsenenä otan esiin tulleet kokemukset huomioon. Tutkittavien kuvauksissa pystyin tunnistamaan paljon myös itseäni niin opettajan ominaisuuksien positiivisissa kuin negatiivisissa puolissa. Välillä aineistoa lukiessani pysähdyin kuin eräänlaiseen pistoon sydämessä ”*toiminkohan minäkin juuri noin tiedostomattani*”. Tai toisaalta koin mielihyvään ja samaisutumiseen liittymiä tuntemuksia ”*noin juuri minäkin toimin tässä tilanteessa*” sekä oivaltavia tilanteita ”*tuollaisen tavan otan kyllä käyttöön*”. Koin tutkijana muuttuneeni, samankaltaisista mutta silti niin erilaisista ja yksilökohtaisista kokemus-

maailmoista rakentui omaa ammatillista kasvuani kehittäviä rakenteita. Tutkimuksen jälkeen koen lähestyväni samanaikaisopettajuuden aloittamista ja työparin kanssa työskentelyä aivan eri lähtökohdista kuin ennen tutkimuksen tekoa. Samanaikaisopettajuudessaan kaiken ytimenä on yhteinen vuorovaikutus ja toisen aito kuunteleminen.

Nämä pohdinnat osoittavat selkeästi sen, että fenomenologinen tutkimustapa pystyi paljastamaan itselleni ja tieteelle sellaista, mitä muilla menetelmillä ei olisi mahdollista saavuttaa. Jokaisen ihmisen kokemukset ovat yksilökohtaisia ja ainutkertaisia ja millään muulla tutkimustavalla tätä kokemusmaailmaa ei saavuteta. Tutkimus olisi jäänyt latteaksi hyötyjen, haittojen ja eri työskentelymallien luetteloksi ilman tutkimuksen fenomenologista luonnetta.

Oleellisisin anti samanaikaisopettajuuden tutkimisesta ja sen kokemusten kuulemisesta tulee itselleni tulevaan työelämään. Kouluissa puhutaan paljon yhdessä tekemisestä ja opettamisesta, mutta silti uudet opettajat löytävät itsensä omasta luokastaan tehden töitä yksin. Leivo (2010, 196) huomauttaa, että tällöin yhteisöllisyydessä puhuttaessa esimerkiksi opettajahuone muuttuu vain lähinnä terapeuttiseksi kokemusten purkutilaksi. Tämä tutkimus antoi minulle eväitä ja ennen kaikkea rohkeutta lähteä uudistamaan opetusta samanaikaisopettajuuteen perustuvaan yhteistoiminnalliseen työskentelyyn.

### 7.3 Jatkotutkimushaasteet

Aikuisopiskelijoiden kokemusten tutkiminen samanaikaisopettajuudesta vahvisti jo olemassa olevaa tutkimusta opettajien kokemasta yhteistyöstä ja siihen liittyvistä vaateista opettajalle persoonalle. Samanaikaisopettajuus mielletään myönteisenä opettajan taakkaa keventävänä työtapana. Kuitenkin viime aikoina samanaikaisopettajuuteen on liitetty uhkakuvia heikentyneen taloudellisen tilanteen vuoksi, jossa julkisen sektorin palvelut ovat joutuneet säästötoimien eteen. Opettajien ja luokkaa tukevien ohjaajien määrää vähennetään jatkuvasti

ja samanaikaisopettajuudesta on alettu käyttää ivallista rinnakkaistermiä säästöinkluisio.

Säästöinkluisiossa kunnat vetoavat samanaikaisopettajuudesta saatujen tutkimustulosten hyödyllisyyteen purkaessaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden erityisluokkia. Erityisluokkien hävitessä erityisoppilaat heitetään usein jo valmiiksi suuriin ryhmiin. Tämä herättää jatkotutkimushaasteita kolmesta eri näkökulmasta, jossa voidaan hyödyntää eksistentiaalisen fenomenologian kokemusten kuvausta ja niiden ymmärtämistä. Tällainen tutkimus vaatii tutkijalta kuitenkin kokemusta fenomenologisesta tutkimuksesta, sillä jos tutkija on luokanopettajaksi valmistuva opiskelija omaten kokemuksia suurista opetusryhmittä, asettuu hän jo valmiiksi fenomenologian kannalta haastavaan tilanteeseen itsensä sulkeistamisen vaateessa.

Ensinnäkin tutkimusta voitaisiin toteuttaa johtamisen kulttuurin kautta. Tutkimuksessa pyrittäisiin selvittämään, miten samanaikaisopettajuuden tiimit kouluissa muodostetaan tai muodostuvat ja miten koulujen rehtorit toimivat ristiriitatilanteissa. Samanaikaisopettajuus on vielä tällä hetkellä usein vapaaehtoisuuteen perustuvaa, mutta sen muuttuessa opetuksen trendiksi tähän ihanteeseen ei ole aina mahdollista päästä. Tällöin esiin nousee vahvasti koulun henkilöstöjohtamisen taidot

Toiseksi ”säästöinkluisio” luokista voisi tehdä verrokki tutkimuksen, jossa tutkija tutustuu kahden opettajan vetämään suureen ryhmään ja sekä tarkkaan suunniteltuun inklusioluokkaan, jossa erityisoppilaiden määrä on suhteessa ryhmän kokoon sopiva. Tutkimukseen liittyisi fenomenologian lisäksi

Kolmantena ja kasvatustyön kannalta olennaisempana tulisi tehdä fenomenologista tutkimusta oppilaiden kokemuksista samanaikaisopettajuuden luokista. Itselläni on opiskelija edeltävältä ajalta työkokemusta pienluokilla opettamisesta. Ryhmässäni oli oppilas, joka olikin kokenut samanaikaisopettajuuden inklusioluokan erityisen negatiivisena kokemuksena. Pienluokalla itselläni opettajana oli aidosti aikaa tutustua oppilaan mieltä painaviin ajatuksiin ja arjen haasteisiin. Kuulluksi tuleminen ja käymämme keskustelut loivat pohjaa hänen henkilökohtaisen opetussuunnitelmansa luomiseen.

Tämän kaltainen samanaikaisopettajuuden luokan oppilaiden kokemuksia koskeva tutkimus antaisi mahdollisuuden opettajille ja inklusioluokkia suunnitteleville tahoille työkaluja onnistuvaan inklusioon. Tutkimuksen kohteena voisivat olla aikuisen kohtaamisen tarve tai oppimisympäristöön liittyvät tekijät, kuten oman tilan löytäminen. Tällöin tutkimus olisi rinnastettavissa Lasten kokemuksia tutkimalla päästäisiin fenomenologiaan perustuvan tutkimuksen ytimeen eli paljastettaisiin tutkittavasta ilmiöstä jotain sellaista, mitä ei voida selvittää kuin fenomenologian avulla.

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, P. 2014. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Tutkimuksen taito ja tiedonhankinta. Viitattu: 21.4.2017
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Bevan, M.T. 2014. A Method of Phenomenological Interviewing. *Qualitative Health Research*, 24/1, 136–144.
- Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. 2009. *Purposeful Co-Teaching: Real Cases and Effective Strategies*. Corwin Press.
- Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*. 28 (3). 1-25.
- Cook, B, G., McDuffie-Landrum, K, A., Oshita, L., Cothren Cook, S. 2011. Co-teaching for Students with Disabilities. A Critical Analysis of the Empirical Literature. Teoksessa *Handbook of Special Education*. Kauffman, J, M. & Hallahan, D, P. (toim.) New York: Routledge. 147-160.
- Dahlgrén, O, & Partanen, P. 2012. Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet. Teoksessa S. Oja. (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 227-253.
- Friend, M. Cook, L. Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. 2010. CoTeaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20, 9-27.
- Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. *Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Chydenius- instituutin tutkimuksia* 3/2006.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.



- Giorgi, A. 2011. *The descriptive Phenomenological Method in Psychology. A Modified Husserlian Approach*. Pittsburgh, PA. USA: Duquesne University Press.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti. Suom. ja toim. M. Lehtonen & J. Herkman*. Tampere: Vastapaino
- Hellström, M., Johnson P., Leppilampi A., Sahlberg, P. *Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet*. Helsinki: Into kustannus
- Hirsijärvi, S., Hurme, H. 2004. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hyyrö, T. 2015. *Ytyä yhdysluokasta: Eri-ikäisopetus ennen ja nyt*. Jyväskylä: Tuope: Yliopistopaino.
- Judén-Tupakka, S. 2007. *Askelia fenomenologiseen analyysiin. Fenomenologinen menetelmä empiirisessä tutkimuksessa*. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V.-M. (toim.) 2007. *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: University Press, 62–90.
- Kakkori, L. 2009. *Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta*. *Aikuiskasvatus*, 29 (4). 273-280.
- Kari, J. & Heikkinen, H. L. T. 2001. *Opettajaksi kasvaminen*. Teoksessa J. Kari, P., Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, 41–60.
- Karila, K. 1998. *Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi*. Helsinki: Edita.
- Kolu, U. 2000. *Elämäni opettajana*. Teoksessa: Berghäll, A., Båsk, K., Harra, K., Itälä, R., Lahdes, E., Nissilä, M.-L. & Åminne, C. (toim.) *Elinikäinen oppija. Livslångt lärande*. Juva: WS Bookwell Oy. 107-126.
- Korpinen, E. 1995. *Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa*. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) *Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan*. Jyväskylän yliopisto. *Opetuksen perusteita ja käytänteitä* 7, 141-154.
- Korpinen, E. 2005. *Kansankynttilästä tutkivaksi opettajaksi – opettajuutta määrittelemässä*. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) *Opettajankoulutus eilen, tänään, tulevaisuudessa*. Professori Erkki Viljasen juhlakirja 5.2.2005. Jyväskylä: Tuope, 230–237.

- Laine, T. 2009. Periaatekolmikko toimintaa ohjaamassa. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) *Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 39–63.
- Laatikainen, P. 2011. *Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla*. Jyväskylä: PS kustannus.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS kustannus, 28-45.
- Leivo, M. 2010. *Aikuisena opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa*. Helsinki: WSOY.
- Lincoln, Y. S. & Guban, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. USA: Sage publications.
- Metsämuuronen, J. 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus.
- Moilanen, P. 2003. Yksipuurtamisesta yhteistoiminnallisuuteen. Teoksessa H. Haapaniemi, R. Haapaniemi, P. Moilanen, L. Raina & T. Suojanen-Saari. *Karttakepin kuolema. Kokemuksia vuorovaikutteisista kasvatus- ja opetusmenetelmistä*. Helsinki: Arator Oy, 145-194.
- Murawski, W. W. & Swanson, H. L. 2001. The meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education* 22(5), 258-267.
- Onnismaa, J. 2010. *Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:1. Viitattu 10.5.2017
- Patrikainen, R. 2009. Ammatillisen kehittymisen haasteet. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen. *Opettajuuteen ohjaaminen*. Helsinki: Hakapano, 45-48.
- [http://www.oph.fi/download/124603\\_Opettajien\\_tyohyvinvointi.pdf](http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Helsinki: Opetushallitus.
- Peterson, J. M. & Hittie, M. M. 2003. *Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners*. Boston: Allyn & Bacon.

- Perttula, J. 1995a. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 1/1995, 39-46.
- Perttula, J. 1995b. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* 5/2000, 428 – 442.
- Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) 2008. Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkin- ta, ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. Jyväskylän yli- opisto. Verkkojulkaisu. Viitattu 10.5.2017  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetukse n%20k%C3%83%C2%A4sikirja.pdf?sequence=1>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. 5. uu- distettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Rauhala, L. 2005. Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyyseja ja sovelluksia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rimpiläinen, H. & Bruun, J. 2007. Värikkäät oppilaamme. Helsinki: Opetushalli- tus.
- Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 8.
- Rutonen, M. 2014. Jaksaminen kovilla. *Opettaja* 6/14, 12-15.
- Rytivaara, A. 2012. Towards inclusion. *Teacher Learning in Co-teaching*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 453.
- Sahlberg, S. & Sharan, S. (toim.) 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luo- kalla. Jyväskylä: Atena.
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Hel- sinki: WSOY
- Saloviita, T. Takala, M. 2010. Frequency of co-teaching in different teacher cate- gories. *European Journal of Special needs Education*. 25:4, 389-396
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin, opettaja!. Helsinki: PSKustannus.

- Sapon-Shevin, M. 1999. Because we can change the world. A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities. Boston: Allyn & Bacon.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. 2007. Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children* 73 (4), 392 – 416
- Sileo, J. M. & van Garderen, D. 2010. Creating Optimal Opportunities to Learn Mathematics. *Teaching Exceptional Children* 42 (3), 14 – 21.
- Sileo, J. M. 2011. Co-Teaching: Getting to Know Your Partner. *Teaching Exceptional Children* 42 (5), 32 – 38.
- Siitonen, H. 2014. Projektityöskentely ja tutkiva oppiminen pienkoulussa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 45 (3), 286–291.
- Stenberg, K. 2011. Working with identities-promoting student teachers' professional development. Helsinki: Helsingin yliopistopaino. Tutkimuksia 321.
- Takala, M. 2010. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) *Eriytispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus, 58 – 71.
- Tuomi, J. & Sarajarvi A. 2009 *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. painos. Helsinki: Tammi
- <https://metodix.fi/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/>
- Villa, R. A. & Thousand, J. S. 2005. *Creating an inclusive school*. 2nd edition. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. I. 2008. *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Väisänen, P & Silkelä, R. 2000. Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa Enkenberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. 2000. *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 132-153.
- Walker, W. 2007. Ethical considerations in phenomenological research. *Nursere searcher* 14 (3), 36-45.
- Wilson, G & Blednick, J. 2011. *Teaching in tandem: effective co-teaching in the inclusive classroom*. Aleksandria, VA: ASCD.

## LIITTEET

### Liite 1: Työparia koskevat merkitykset

#### Työparilta vaaditut ominaisuudet spesifi yleisen tason sisältöalue

Samanaikaisopettajuuden työpareja muodostaessa parin tulee aluksi määrittää yhteinen oppimiskäsitys, joka pitää sisällään suunnitelman siitä, miten oppilaiden yksillölliset tarpeet otetaan huomioon. Tämän jälkeen opettajat jakavat vastuita ja suunnittelevat luokan arjen toimintaa. (1)

Työparin tärkeitä ominaisuuksia ovat joustavuus ja kyky reagoida yllättäviin tilanteisiin. Opettajien välinen vuorovaikutus tulee olla avointa ja luontaista ja yhdessä sopimalla voidaan selvittää isommatkin näkemyserot. (1)

Samanaikaisopettajuuden parityöskentelyn selkärankana toimii työparin välinen luottamus. Työparin tulee ottaa vastuuta yhteisistä asioista ja myös hoitaa lupaamansa asiat. Samanaikaisopettajuuden ongelmat alkavat jos luvattuja asioita ei hoidetakaan. (1)

Työparin tulee pitää noudattaa yhteisesti sovittua mallia toimia luokassa paitsi poikkeuksellisissa tilanteissa, joissa opetus ei sujukaan ajatellulla tavalla tulee opettajan pystyä reagoida ja tuoda omia vahvuuksiaan mukaan opetukseen. (1)

Työparin tulee olla valmis vastaanottaa palautetta. Palautteen anto työparille voi olla haastavaa, mutta ystävyysuhteen syntyessä voidaan palautetta jakaa huumorin kautta, jolloin arviointi ja reflektointi helpottuu. (1)

Hyvä huumorintaju koetaan tärkeäksi samanaikaisopettajuuden työtä tehdessä. Sanaton viestintä ja huumorin kautta työskentely johtaa yhteistyön ytimeen.(2)

Opettajan tulee olla valmis antaa ja saada palautetta kollegalta. Palautteenanto on jatkuvaa vuorovaikutusta oppitunneilla ja niiden jälkeen. Hyvällä työparilla palautteenanto toimii sujuvasti. (3)

Työparin välinen aito toisen kuuntelu on tärkeää.(3)

Vuorovaikutuksen tulee olla sujuvaa sopimista, jossa sovitaan muun muassa työrauhan saavuttamisesta ja vanhempien kanssa työskentelystä.(3)

Työparin tulee jakaa yhteinen opetusfilosofia (3)

Työparin tulee sitoutua yhteistyöhön ja noudattaa sovittuja asioita (3)

Työparilla tulee olla pelinlukutaitoa ollakseen selvillä luokan tapahtumista (3).

Yhteistyössä tärkeää on yhteinen huumori, joka keventää työntekoa. (3)

Yhteistyö perustuu luottamukseen (3)

Työpareilla ensisijaisen tärkeää on henkilökemioiden kohtaaminen (3)

Työparin on oltava joustava ja toimia tukena arjen haasteissa (4)

Huumorintaju on tärkeä ominaisuus. Lisäksi työparin tulee olla halukas kehittää itseään. (4)

Halu oppia kollegalta on tärkeää, sillä se on yhteistyön kehittymisen kannalta olennaista.(4)

Työparit antavat palautetta luontaisesti kahvihuone keskusteluina. Tällöin opettajilla on yhteenkuuluvuuden tunne ja luottamus siitä, että asiat sujuvat hyvin. (4)

## Liite 2: Yleinen merkitysverkosto

Samanaikaisopettajuus koetaan myönteisenä työtapana. Samanaikaisopettajuus koetaan kaiken kattavana yhteistyönä, joka pitää sisällään kokonaisvaltaisen etukäteissuunnittelun koko opetusryhmän toiminnasta ja arjen sujumisesta. Samanaikaisopettajuuden ensimmäinen tehtävä on luoda yhteinen päämäärä, johon työpari tähtää. Yhteistyön aloittaminen koetaan hankalimmaksi mutta myös antoisaksi vaiheeksi. Samanaikaisopettajuuden koetaan onnistuessaan lisäävän opettajien hyvinvointia ja luovan helpotuksen tunteen opettajille. Opettajille helpotuksen tunnetta tuo ajatus siitä, että töitä ei tarvitse tehdä yksin. Samanaikaisopettajuudessa opettajien yhdessä tekemä suunnittelu, arviointi ja vanhempien kanssa toiminta keventää opettajien taakkaa. Haastavissa tilanteissa ja erilaisten oppilaiden kanssa toimiessaan opettajat voivat hyödyntää toistensa vahvuuksia luoden yhdessä henkisen voimavaran työssä jaksamiseen. Koko opetusryhmä hyötyy samanaikaisopettajuudesta opettajien rikastaessa opetusta erilaisilla näkökulmillaan ja vahvuuksillaan sekä opettajat pystyvät reflektoida omaa opetustaan ja muokata sitä ryhmän tarpeiden mukaiseksi. Samanaikaisopettajuuden koetaan monipuolistavan opettajan työtä opettajien vaihtaessa roolia oppitunneilla oppilaita tukevasta ohjaajasta opetusta vetävään opettajaan. Samanaikaisopettajuuden koetaan poistavan hierarkkiset rakenteet luokkatilasta. Parhaimmillaan samanaikaisopettajuutta määrittää yhdessä koettu työn ilo.

Samanaikaisopettajuus edellyttää sen perustamista vapaaehtoisuuteen. Opettajalle tulee olla mahdollisuus vaikuttaa, kenen kanssa aikoo samanaikaisopettajuutta toteuttaa. Pelkkä keskinäinen toimeen tuleminen ei riitä samanaikaisopettajuuden onnistumiseen, vaan yhteistyön koetaan sujuvan opettajien välillä, jotka jakavat saman näkemyksen oppilaiden kasvatuksesta ja samanaikaisopettajuuden koetaan vertautuvan vanhemmuuteen. Koulun johdolla on suuri merkitys samanaikaisopettajuuden mahdollistamisessa. Yhteistyö on nykyaikaa, joten rehtoreiden tulisi jo rekrytointivaiheessa huomioida opettajien halukkuus samanaikaisopettajuuteen. Hyvin johdetuissa kouluissa opettajat ovat valmiita panostaa samanaikaisopettajuuteen. Tämän lisäksi samanaikaisopettajuus koettiin vaativan opettajuuden muutosta hierarkkisesta luokkatilanteesta opettajien samantarvoiseen toimintaan oppilaat aidosti huomioiden. Yhteistyössä tärkeänä koettiin etukäteen tehty suunnittelu ja hyvänkin työparin tulee panostaa suunnitteluun samanaikaisopetuksen onnistumisen kannalta. Suunnittelu edellyttää siihen varattua aikaa, jota koulun johdon tulisi järjestää opettajille. Opettajien tulee olla jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja arvioida yhteistyötään. Kokeneemmat työparit pystyvät suunnittelemaan tehokkaammin opetustaan, mutta koulussa tulisi huomioida jokaisen opettajan henkilökohtainen elämäntilanne. Suurissa opetusryhmissä tapahtuva samanaikaisopettajuus vaatii koko ryhmältä systemaattista harjoittelua työrauhan saavuttamiseksi opetustilassa. Työrauhaa saavutetaan kahden tai useamman opettajan läsnäololla ja ennakoinnilla sekä opettajien tulee kyetä reagoimaan yllättäviin tilanteisiin. Samanaikaisopettajuuden ei koeta tarvitsevan erityistä koulutusta, mutta samalla koulutuksen koetaan antavan valmiuksia hankalan alkuvaiheen hallintaan.

Samanaikaisopettajuus voi myös epäonnistua. Epäonnistumiseen koetaan liittyvän heikot henkilökemiat. Ongelman keskiössä koetaan olevan heikko vuorovaikutus kollegojen välillä, jolloin toinen opettaja voi joutua vain avustajan rooliin. Tällaisissa tilanteissa koetaan, että opettajat eivät vastaa yhdessä luokan tapahtumista. Yhteistyön epäonnistumiseen koetaan liittyvän ahdistuksen tunteita. Tällöin opettajat vain sietävät toisiaan ja kokevat antavansa enemmän kuin samanaikaisopettajuudelta saavat. Työskentely voi muuttua pakkopullaksi ja olla tehottomampaa kuin yksin luokassa toimiessa. Työparin väliset jännitteet koetaan samankaltaisiksi vanhempien välisten jännitteiden välillä, jolloin oppilaat saattavat saada jatkuvasti ristiriitaisia ohjeita. Liikaa poikkeavat näkemykset oppilaiden kasvatuksesta voivat johtaa opettajien työhyvinvoinnin heikkenemiseen. Pahimmillaan opettajat jakavat opettavat ryhmät ja opettavat kukin omaa ryhmäänsä täysin oman persoonallisten ominaisuuksiensa mukaan. Lisäksi samanaikaisopettajuuden koetaan voida epäonnistua opettajista riippumattomista tekijöistä samanaikaisopetuksen ryhmään koon muodostuessa liian suureksi.

Samanaikaisopettajuuden työpareja muodostaessa työparin tulisi aluksi löytää yhteinen oppimiskäsitys, joka pitää sisällään suunnitelman siitä, miten oppilaiden yksilölliset tarpeet otetaan huomioon. Tämän jälkeen opettajat jakavat vastuita ja suunnittelevat arjen toimintaa. Työparilta koetaan tärkeäksi löytyä joustavuutta ja kykyä reagoida yllättäviin tilanteisiin. Tällöin kyseessä

koetaan olevan tietynlainen pelisilmä eli kyky ennakoida tulevia tilanteita. Vuorovaikutuksen koetaan olevan koko yhteistyön keskiössä ja sen tulee olla jatkuvaa ja luontaista. Hyvän vuorovaikutuksen avulla opettajat voivat ratkaista suuremmatkin näkemuserot. Parityöskentelyn selkärankana koetaan toimivan työparin välinen luottamus ja kollegan aito kuunteleminen. Työparin tulee ottaa vastuu yhteisistä asioista ja myös hoitaa lupaamansa asiat. Työparin tulee noudattaa yhteisesti sovittuja asioita. Huumorin koetaan helpottavan yhdessä työskentelyn arkea. Työparilla tulee olla yhteinen huumorintaju, joka helpottaa palautteen antoa, suunnittelua ja luokassa toimintaa. Kollegan tulee olla valmis antaa ja vastaanottaa palautetta, jotta yhteistyö kehittyisi. Palautteenanto on jatkuvaa vuorovaikutusta oppituntien aikana ja niiden jälkeen. yhteisen huumorin lisäksi sanaton viestintä koetaan tärkeäksi ja koko yhteistyön ytimeksi. Lisäksi työparin odotetaan olevan valmis kehittää itseään oppimalla kollegaltaan sekä antamalla kollegalle uusia näkemyksiä.

Työparin koetaan toimivan henkisenä ja fyysisenä tukena opetustilanteissa, jonka kanssa voidaan jakaa niin ilot kuin murheet. Etenkin uuden ryhmän kanssa aloitettaessa ajatus yhteistyöstä alentaa opettajien stressitasoa ja jo etukäteen tehty yhteistyö luo pohjaa työn aloittamiseen. Työparin voidaan tukea haastavissa tilanteissa niin oppilaiden kuin vanhempien kanssa. Etenkin kun kodin ja koulun välillä on ristiriita voi työpari antaa asiasta oman näkemyksensä ratkaisun löytämiseksi. Opettajan koetaan saavan parhaimmillaan työparista enemmän voimavaroja kohdata oppilaat heidän yksilölliset tarpeet huomioiden. Työparien välille koetaan voivan syntyä sanaton luottamus, jossa molemmat tietävät miten toimia ongelmatilanteissa. Työparin tukeva katse koetaan luovan opettajalle turvallisuudentunnetta. Työparin kanssa voidaan jakaa myös muitakin kuin työasioita ja puhua luottamuksellisesti asioista eri tavalla kuin muiden opettajien kanssa. Parhaimmillaan työparin koetaan tulevan tukemaan hankalissa tilanteissa ja auttaa ryhmää pääsemään eteenpäin.

Samanaikaisopettajuudessa oppilaalla on mahdollisuus kohdata ja tutustua useampaan aikuiseseen. Etenkin jos oppilaan ja opettajan välillä on ristiriitoja voi toinen aikuinen olla helpommin lähestyttävä. Samanaikaisopettajuus tarjoaa oppilaille sosiaalisen mallin yhdessä toiminnasta. Opettajien koetaan luovan luokkaan turvallisuuden tunteen oppilaille. Oppilaat hyötyvät opettajien eri rooleista toisen opettajan toimissa tarvittaessa henkisenä tukijana ja olkapäänä. Eri sukupuolta oleva samanaikaisopettajuuden tiimi hyödyttää oppilaita herkkien aiheiden kuten murrosiän asioiden käsittelyssä, sillä oppilaiden koetaan pystyvän puhuvan asioista helpommin samaa sukupuolta olevien kanssa. Työparilla voi olla myös käännteinen vaikutus opetettavaan ryhmään. Sekavan ja päällekkäisen ohjeistuksen koetaan aiheuttavan oppilaissa ristiriitaisia tunteita ja oppilaat saattavat käyttää tilannetta hyödykseen.

Samanaikaisopettajuudessa koetaan kahden opettajan pystyvän ottamaan paremmin huomioon erityisen tuen tarpeen oppilaat. Yksin työskennellessään opettajan harteilla on ryhmän hallinta, jolloin oppilaiden yksilölliset tarpeet jäävät vähäiselle huomiolle. Opettajat pystyvät ohjaamaan luokan toimintaa niin, että jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet otetaan huomioon. Samanaikaisopettajuuden runsaan ennakkosuunnittelun tarve hyödyttää oppilaita kahden opettajan rikastaessa opetusta. Samanaikaisopettajuudessa eriyttämisen koetaan onnistuvan ryhmien jakamisella pienempiin osiin. Etenkin koulunsa aloittavilla oppilaille koetaan samanaikaisopettajuudessa tarjoutuvan mahdollisuus varhaiseen puuttumiseen oppimisvaikeuksiin liittyen. Samanaikaisopettajuuden koetaan mahdollistavan inklusion ajatuksen käytännössä. Inklusiion koetaan kuitenkin tarvitsevan riittäviä resursseja sekä sopivan kokoisia opetusryhmiä.

Samanaikaisopettaja toimiessaan niin pienryhmässä kuin opetustilanteissa aikuisopiskelijat kehittävät myös ammatillista kasvuaan. Koulutuksen aikana aikuisopiskelija saa vahvistusta samanaikaisopettajuuden tiimissä toiminnasta yhteisistä harjoituksista ja malli esimerkeistä reflektoinnin kautta. Koulutus lisää aikuisopiskelijoiden teoriataitoja kehittämällä arviointiin ja palautteen antoon liittyviä taitoja. Samanaikaisopettajuus on tärkeä osa opettajakoulutusta ja sen määrää tulisi lisätä. Koko yhteiskunnan koetaan siirtyvän yhdessä tekemisen kulttuuriin ja opettajalla tulisi olla valmiuksia tähän. Samanaikaisopettajuutta voidaan tiettyjen ehtojen täytyessä pitää koko opettajan uraa ohjaavana työtapana.