

**Vanhempien kokemuksia jaetun  
opettajuuden vaikutuksista luokan  
toimintaan**

**KKAS3013/ Pro gradu –tutkielma**

**Ellen Sunnari**

**0234009**

**KTK/Kasvatustiede**

**Sari Poikela**

**Lapin yliopisto**

**Kevät 2013**

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Vanhempien kokemuksia jaetun opettajuuden vaikutuksista luokan toimintaan

Tekijä: Ellen Sunnari

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu –työ  Laudaturtyö\_\_  Lisensiaatintyö\_\_

Sivumäärä: 67+10

Vuosi: Kevät 2013

### Tiivistelmä:

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia ovat vanhempien kokemukset jaetusta opettajuudesta opetusjärjestelyinä. Tutkimus on luonteeltaan laadullista tutkimusta, jossa filosofisena lähestymistapana toimii hermeneutiikka. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella 39 vanhemmalta, joiden lapsi opiskelee jaettua opettajuutta hyödyntävässä luokassa. Aineiston analyysimenetelmänä käytin sisälönanalyysia. Tutkimuksen teoria osa muodostuu koulukulttuurin muutoksen tarkastelusta erityisesti inklusion ja yhteisöllisyyden näkökulmista. Lisäksi teoriaosassa tarkastelen jaettua opettajuutta ja samanaikaisopetusta sen pääasiallisena työmuotona.

Vanhempien ensireaktiot jaettua opettajuutta kohtaan vaihtelivat huolesta ja epäilystä innokkaaseen odotukseen. Kokemuksen myötä käsitysten parantumisen taustalla vaikuttavia tekijöitä olivat huomio lapsen viihtymisestä ja oppimisesta luokassa, karttunut tieto luokan arjesta sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö. Edelleen vanhempia huoletti opetusjärjestelyssä yksittäisen oppilaan hukkuminen massaun, opettajien huomiokyvyn riittämättömyys, mahdollinen melu ja järjestyshäiriöt luokassa, lapsen opintojen edistyminen, lasten keskinäisten sosiaalisten suhteiden muotoutuminen sekä opetusjärjestelyn jatkuminen myöhemmillä luokka-asteilla.

Puolentoista vuoden kokemuksen jälkeen vanhemmat kertoivat kahden opettajan läsnäolon luokan arjessa tuovan mukanaan monipuolisuutta opetukseen, opettajille keskinäistä tukea ongelmatilanteissa, luotettavuutta arviointiin, huomiokyvyn lisääntymistä ja turvallisuutta lapsen arkeen. Toisaalta vanhemmat pohtivat, onko lapsella mahdollisuus muodostaa luottamussuhde kahden opettajan kanssa. Lisäksi käytännön asiat, kuten yhteydenpito ja vastuu lapsesta huolettivat vanhempia. Suuren luokkakoon myötä vanhemmat ajattelivat lapsella olevan mahdollisuus valita itselleen parhaiten sopivat kaverit. Toisaalta vanhemmat kertoivat, etteivät he tunne lapsensa luokkatovereita. Vanhemmat kokivat suurella luokkakoolla olevan vaikutusta myös luokanyhteisöllisyyteen.

Avainsanat: samanaikaisopetus, yhteisopettajuus, vanhemmat, hermeneutiikka

### Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi   
(vain Lappia koskevat)

# Sisällys

<b>1 Johdanto .....</b>	<b>5</b>
<b>2 Koulukulttuuri muutoksessa .....</b>	<b>7</b>
2.1 Kohti inklusiivista koulua .....	7
2.2 Yhteisöllisyys koulukulttuurissa .....	9
<b>3 Samanaikaisopetus ja jaettu opettajuus .....</b>	<b>10</b>
3.1 Mitä on samanaikaisopetus?.....	11
3.1.1 Samanaikaisopetuksen muodot .....	13
3.1.2 Samanaikaisopetuksen käytäntöjä.....	16
3.1.3 Samanaikaisopetuksen edut ja esteet.....	16
3.2 Jaetun opettajuuden järjestelynä samanaikaisopetus .....	19
3.3 Jaettu opettajuus edellyttää tiimityöskentelyä .....	21
<b>4 Tutkimuksen toteuttaminen.....</b>	<b>23</b>
4.1 Tutkimuskohteen kuvaus .....	23
4.2 Tutkimusongelman muotoilu .....	24
4.3 Aineiston kerääminen .....	25
4.4 Hermeneutiikka filosofisena lähestymistapana .....	26
4.5 Aineiston analysointi sisällönanalyysin keinoin .....	29
<b>5 Tulokset .....</b>	<b>32</b>
5.1 Alkureaktiot .....	32
5.1.1 Huoli oman lapsen selviytymisestä .....	33
5.1.2 Epäily taka-ajatuksista .....	35
5.1.3 Huoli melusta ja rauhattomuudesta.....	36
5.1.4 Mielenkiinnolla odottaen.....	36
5.2 Muutos ensireaktioihin verrattuna .....	37
5.2.1 Käsitusten parantumiseen vaikuttaneet tekijät .....	38
5.2.2 Asiat, jotka edelleen huolettavat .....	40

5.3 Jaettu opettajuus puolentoista vuoden kokemuksen valossa .....	43
5.3.1 Kahden opettajan merkitys luokan toimintaan.....	43
5.3.2 Suuren ryhmän vaikutukset luokan toimintaan.....	47
<b>6 Johtopäätökset.....</b>	<b>49</b>
<b>7 Pohdinta.....</b>	<b>59</b>
<b>Lähteet .....</b>	<b>62</b>
<b>Liitteet .....</b>	<b>68</b>
LIITE 1 Tutkimuslomake	
LIITE 2 Tutkimuslupa koulun rehtorilta	

# 1 Johdanto

Kiinnostuin jaetusta opettajuudesta ja samanaikaisopetuksesta toimiessani sijaisena tutkimukseni kohteena olevassa luokassa. Minua on opiskelujen edessä ja valmistumisen häämöttäessä pelottanut ajatus ensimmäisestä omasta luokasta. Osaanko toimia varmasti oikein? Mistä saan tukea, kun tarvitsen sitä? En varmasti ole ajatusteni ja pelkojeni kanssa ainutlaatuinen luokanopettaja-opiskelija. Uskon, että useat opiskelijakollegani jakavat ajatukseni.

Jaettu opettajuus ja samanaikaisopetus vaikuttivat juuri sellaiselta ratkaisulta, jota olin kaivannut; mahdollisuudelta jakaa ajatuksia pedagogisista ratkaisusta ja pohtia asioita työparin kanssa oppilaiden oppimisen ja kehittymisen parhaaksi. Opettajan työn ei tarvitse enää olla yksinäistä puurtamista, vaan asioita on mahdollisuus tehdä toisten kanssa.

Erityisesti samanaikaisopetusta, mutta myös jaettua opettajuutta on tutkittu jo suhteellisen paljon. Usein kuitenkin koulumaailmaa tutkittaessa unohdetaan vanhempien arvokkaan tiedon jo kokemuksen tutkiminen. Kouluissa tehdään paljon arvokasta kehitystyötä, mutta tieto uusista opetus- ja oppimismenetelmistä ei useinkaan kulje vanhemmille. Haluankin tällä tutkimuksellani tuoda esille vanhempien arvokkaita kokemuksia. Vanhemmat kuitenkin ovat lastensa kasvatuksen ammattilaisia. Kodin ja koulun yhteistyö ei aina toimi täysin moitteettomasti ja koulun tulisi tiedottaa ja rohkaista vanhempia vaikuttamaan koulun kasvatuskulttuuriin.

Pro gradu – tutkielma aiheesta alkoi muotoutua, kun kyseisen luokan opettajat ehdottivat tutkimusaihetta minulle. Hekin halusivat aihetta tutkittavan. Tutkimukseni tarjoaa myös heille arvokasta tietoa pedagogisesta ratkaisusta, jota he käyttävät omassa opetuksessaan. Opettajat ovat päätyneet yhdistämään luok-

kansa yhdeksi suureksi ryhmäksi. He suunnittelevat, opettavat ja arvioivat yhdessä. Opettaminen tapahtuu joko suuressa ryhmässä tai pienemmissä tarpeen mukaan jaetuissa ryhmissä. Kutsun tässä tutkimuksessa kyseistä pedagogista ratkaisua jaetuksi opettajuudeksi, jonka työmuotona on samanaikaisopetus.

Tutkimukseni käsittelee niiden vanhempien mielipiteitä käsityksiä ja kokemuksia jaetusta opettajuudesta, joiden lasta opetetaan jaetun opettajuuden ja samanaikaisopetuksen keinoin. Tarkoitukseni on myös saada tietoa vanhempien ennako-oletuksista ja ymmärtää, mitkä seikat ovat vaikuttaneet käsitysten muuttamiseen. Tutkimukseni on laadullista tutkimusta, jonka filosofisena lähestymistapana on hermeneutiikka ja analyysimenetelmänä laadullinen sisällönanalyysi.

## 2 Koulukulttuuri muutoksessa

Kehitettäessä koulua pyrkimyksenä tulee olla koulun tavoitteiden saavuttamisen edistäminen. Kehittämistä tulee tarkastella toisaalta oppilaan kehitys- ja oppimisympäristön edistämisenä toisaalta työorganisaation kehittämisenä. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 16–18.)

Kääriäisen ym. (1997,17–19) mukaan koulun kehittämissuunnitelmassaan voidaan erottaa kolme suuntausta. Tavoitteeksi on voitu asettaa pyrkimys koulun pedagogisen toiminnan kehittämiseen, jolloin oppilaskeskeisyyden korostaminen ja yksilöllisyyden huomioiminen on nostettu keskiöön. Toisaalta painotusalueena on ollut myös yhteisöllisyyden kehittäminen, jolloin keskiöön on nostettu ihmis-suhteet, vuorovaikutus taidot sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö. Kolmanneksi on myös painotettu näkemystä, jonka mukaan kehittämistä ei tulisi rajata, vaan kehittämisen tulisi määrittyä koulussa työskentelevien tarpeista ja kiinnostuksesta.

Seuraavaksi tarkastelen suomalaisen koulujärjestelmän kehittämistä ensin inklusion ja oppilaskeskeisyyden sekä yksilöllisyyden näkökulmasta. Tämän jälkeen käsitelen koulujärjestelmän pyrkimystä yhteisöllisyyteen. Samanlaisopetus voidaan nähdä osaltaan pyrkimyksenä oppilaskeskeisyyteen, yksilöllisyyden huomioimiseen ja yhteisöllisyyteen.

### 2.1 Kohti inklusiivista koulua

Käsiteltäessä koulutuksen ja erityisopetuksen kehittämistä kansainvälisessä viitekehyksessä, inklusio nousee esiin vallitsevana suuntauksena (Erityisopetuksen strategia 2007, 18). Inklusioajattelu on kehittynyt integraatioajattelun pohjalta. Integraatiolla on perinteisesti tarkoitettu pyrkimystä järjestää erityistä

tukea tarvitsevien oppilaiden opetus niin, etteivät he tarvitse siirtoa erityiskouluun tai erilliseen erityisluokkaan. Integraatiosta puhutaan myös silloin kun erityisluokan oppilaiden opiskelu tapahtuu yhdessä yleisopetuksen luokan kanssa. (Erityisopetuksen strategia 2007, 19.)

Erityisopetuksen strategiassa (2007, 19–20) inklusio määritellään laajasti. Inklusio on kaikkien oppilaiden oppimisen esteiden purkamista, ei pelkästään erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden. Lisäksi oppimisen esteitä tulee purkaa sekä koulusta, että koko muusta yhteiskunnasta. Inklusiossa pyritään myös purkamaan niitä rakenteita, jotka estävät kaikkien yksilöiden tasa-arvoisen osallistumisen koulutukseen ja yhteiskuntaan.

Inklusio on pohjimmiltaan ajatusmalli, jolla pyritään vastustamaan syrjintää yhteiskunnassa. Koulumaailmassa tämä tarkoittaa kaikkien oppilaiden oikeutta opiskella yhdessä riippumatta oppilaan taustasta. Tavoitteena on koulun muuttaminen oppilaan tarpeista käsin, eikä oppilaan sopivuus tiettyyn kouluun tai luokkaan. Inklusiota ei edistä määräykset ja suositukset vaan ajatusten kehittyminen ja kehittäminen kohti tasa-arvoisuutta kaikkien ihmisten kesken. (Väyrynen 2001, 15–17.)

Inklusio voidaan nähdä tavoitteena saavuttaa sellainen toimintaympäristö, joka sopii mahdollisimman hyvin kaikille yksilöille. Myös samanaikaisopetuksen tavoitteena on vastata mahdollisimman hyvin jokaisen oppilaan tarpeisiin. Samanaikaisopetusta on myös ehdotettu yhdeksi mahdolliseksi pedagogiseksi ratkaisuksi, jolla inklusiivisia pyrkimyksiä voidaan tavoitella. (Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen 2010, 13.)

Lakkalan (2009, 213–214) mukaan inklusioajattelun toteutumisen tiellä on suomalaiseseen koulujärjestelmään juurtunut perinne, jossa opettaja tekee työtä yksin yhden luokan kanssa yhdessä tilassa. Rikkomalla tällaisia tarpeettomia perinteitä koulussa voidaan päästä pienin askelin kohti entistä inklusiivisempaa koulua.



Opettajien suhtautumisessa inklusion toteuttamiseen ja erityisoppilaiden integrointiin perusopetuksen ryhmiin esiintyy Mobergin (2001, 86–94) mukaan pääosin vastustusta. Tähän hän esittää syyksi opettajien kokemusta koulutuksen tarjoamien valmiuksien riittämättömydestä vastata myös erityisten oppijoiden tarpeisiin, opettajien asenteellisten valmiuksien riittämättömyyden.

Opettajat tarkastelevat inklusiokehitystä oman työnsä kautta ja opettajien suhtautumisen muuttuminen vaatii ennen kaikkea koulun rakenteissa ja toimintaedellytyksissä tapahtuvaa muutosta. Yksittäiselle opettajalle on muodostuttava kokemus, että hän pystyy vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeisiin yleisopetuksessa. (Moberg 2001, 94.)

Samanaikaisopetus voidaan nähdä yhtenä mahdollisuutena vastata erityiset tarpeet omaavien lasten kasvatukseen inklusiivisessa luokassa. Opettajien on tehtävä yhteistyötä ja jaettava vastuu kaikilla työskentelyn tasoilla. Todellinen sitoutuminen inklusioon vaatii myös muun koulun henkilökunnan sitoutumisen oppilaiden erilaisuuden huomioimiseen. (Karten 2010, 140–141.)

## **2.2 Yhteisöllisyys koulukulttuurissa**

Opettaja on koulussa suuren oppilasjoukon keskellä ja koulussa riittää ihmisiä. Silti opettajan työ on perinteisesti nähty hyvin yksinäisenä ammattina, jota leimaa yksin tekeminen ja yksin selviäminen. Opettajan paikka on luokassa, jossa hän päättää toiminnan organisoinnista. Opettaja on eristetty luokkaansa ja suuri osa opettajan työskentelystä tapahtuu perinteisesti ilman kollegoiden apua. (Sahlberg 1998, 130–131.)

Tällainen eristyneisyyden kulttuuri aiheuttaa ongelmia opettajana kehittymisen ja koulun kehittämisen näkökulmasta. Kun opettajalla ei ole mahdollisuutta hyödyntää työssään ulkoista palautetta, vaarana on, että opettajan käsitykset opettamisesta ja oppimisesta muuttuvat lineaarisiksi, yksinkertaisiksi ja ongel-

mattomiksi. Lisäksi tiedon ja tietämisen sijaan opettajan uskomukset saattavat ohjata uusien tilanteiden tulkitsemista ja ymmärtämistä, mikäli opettajalla ei ole mahdollisuutta reflektoida työtään kollegoiden kanssa. (Sahlberg 1998, 130–134.)

Eristyneisyys vaikeuttaa koulun yhteisöllisten ongelmien ratkaisemista ja luo rajat uuden oppimiselle. Yhteisöllisyys on koulun kehittymisen vaatimus. Ilman yhteisöllisyyttä ja kollegiaalista jakamista koulun on mahdotonta toimia oppivana ja kehittyvänä organisaationa. (Sahlberg 1998, 132–133.)

Koulukulttuuri on jatkuvassa muutoksessa. Yksinäinen puurtaminen on jäämässä ainakin osittain taka-alalle ja tilalle on astumassa entistä yhteisöllisempi kulttuuri. Koulussa pyritään yhdessä tekemiseen ja yhteiseen suunnitteluun. Samanaikaisopetus tarjoaa yhdessä muiden yhteisopettamisen muotojen kanssa koulukulttuurille sen tarvitsemaa mahdollisuutta yhteisöllisyyteen. (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011, 51.)

Haasteet koulun kehittymiseen kumpuavat myös ulkopäin. Yhteiskunta muuttuu ja vanhemmatkin asettavat vaatimuksia yksittäisen opettajien ammattitaidon kehittymiselle. Lisäksi oppilaiden tarpeet muuttuvat sekä monipuolistuvat ja koulun on pystyttävä vastaamaan näihin muutostarpeisiin. Yksittäisen opettajan ammattitaito on koetuksella ja opettajien on turvauduttava toisten opettajien kanssa yhteisesti jaettuun ammattitaitoon. Erilaiset yhdessä opettamisen muodot toimivat parhaimmillaan opettajien voimavaroina. (Ahtiainen ym. 2011, 51.)

Samanaikaisopetus modernina opetusmuotona tarjoaa opettajille mahdollisuuden yhdessä tekemiseen ja uuteen yhteisöllisyyteen. Samanaikaisopetuksen myötä opettajien perinteisiä ammattikäytäntöjä on mahdollista uudistaa kohti jaettua opettamis-, suunnittelu- ja arviointivastuuta. Lisäksi tiivis yhteistyö tarjoaa mahdollisuuden siirtää opettajan ammatissa tarvittavia hiljaista tietoa ja toimiviksi osoittautuneita käytäntöjä opettajien kesken. (Laatikainen 2011, 44–45.)

### 3 Samanaikaisopetus ja jaettu opettajuus

Tutkimuksessani kaksi luokanopettajaa ovat yhdistäneet luokkansa yhdeksi suureksi ryhmäksi, jonka toimintaa he suunnittelevat toteuttavat ja arvioivat yhdessä. Opettajat korostavat opettavansa yhdessä yhtä luokkaa, johon kuuluu 48 oppilasta. Tätä pedagogista ratkaisua kutsun jaetuksi opettajuudeksi erityisesti siksi, että vanhemmille järjestelyn näkyvin puoli on juuri opetukseen ja opettajuuteen liittyvä jakaminen. Myös Opettaja-lehdessä (Ojala 2010, 21) kahden opettajan järjestelyä, jossa kaksi opetusryhmää on yhdistetty, kutsutaan jaetuksi opettajuudeksi.

Opettajien käyttämästä pedagoginen järjestely on lähellä myös samanaikaisopetuksen määritelmää. Jaettu opettajuus ja samanaikaisopetus ovat osaltaan päällekkäisiä ja osaltaan rinnakkaisia termejä. Tässä tutkimuksessa ajatteen samanaikaisopetuksen olevan käsitteenä suppeampi kuin jaettu opettajuus, jolloin samanaikaisopetus näyttäytyy erityisesti jaetun opettajuuden pääasiallisena työskentelymuotona.

Samanaikaisopetuksesta käytetään englannin kielessä termiä co-teaching. Suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käsite co-teaching on suomennettu myös yhteisopettajuudeksi (ks. Rytivaara 2012, 61). Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä samanaikaisopetus vastaamaan englannin kielen käsitettä co-teaching.

#### 3.1 Mitä on samanaikaisopetus?

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 28) samanaikaisopetus käsitteenä esiintyy vain kerran. Se mainitaan osa-aikaisen erityisopetuksen alla tilanteena, jossa erityisopetusta annetaan muun opetuksen ohessa. Sa-

manaikaisopetus asetetaan rinnakkain pienryhmäopetuksen ja yksilöllisen opetuksen kanssa, mahdollisuuksina parantaa oppilaan oppimisen edellytyksiä.

Opetussuunnitelman perusteita täydennettiin ja muutettiin vuonna 2010 ja ne astuivat voimaan 1.1.2011. Uudessa opetussuunnitelmassa käsite samanaikaisopetus nostetaan esille käsiteltäessä oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Tuki jaetaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Samanaikaisopetus nähdään yhtenä pedagogisena ratkaisuna annettaessa oppilaalle tehostettua tai erityistä tukea. Lisäksi samanaikaisopetus mainitaan oppilaan tukiovetusta koskevassa kappaleessa. Tukiovetus on tarkoitettu annettavaksi kaikilla tuen portaille yleisestä erityiseen tukeen ja samanaikaisopetus on yksi niistä pedagogisista ratkaisuista, joita opettaja voi tehdä antaakseen oppilaalle kaiken hänen tarvitsemansa tuen oppimiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa samanaikaisopetus siis nähdään mahdollisuutena tukea kaikkia oppilaita heidän oppimisessaan. Samanaikaisopetus ei siis ole pelkästään tarkoitettu tehostettua tai erityistä tukea tarvitseville oppilaille, vaan sen ajatellaan tarjoavan apua oppimisessa kaikille oppilaille. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 19–25.)

Cook ja Friend (1995, 1-3) määrittelevät samanaikaisopetuksen neljän kriteerin kautta, joiden on täytyttävä, jotta opetusta voidaan kutsua samanaikaisopetuksiksi. Ensimmäiseksi samanaikaisopetus on kahden tai useamman pedagogisen ammattilaisen yhteistyön muoto. Toiseksi kaikkien samanaikaisopetukseen osallistuvien pedagogisten ammattilaisten on otettava aktiivinen rooli opetuksessa. Lisäksi opetusryhmän on koostuttava heterogeenisistä oppilaista. Opetusta on myös annettava samassa fyysisessä tilassa.

Ahtiainen ym. (2011, 18) tulkitsevat edellä mainitut samanaikaisopetuksen kriteerit hieman lievemmin. Heidän mielestään aktiivisen osallistumisen voi tulkita monin eri tavoin. Se voi olla aktiivista osallistumista opetukseen tai muunlaista aktiivista läsnäoloa opetustilassa. Vaatimusta samasta fyysisestä tilastakin voidaan soveltaa. Esimerkiksi opetuksen eriyttämiseksi, ryhmä voidaan jakaa use-

aan eri tilaan. Ahtiainen ym. nostavat olennaiseksi asiaksi tilassa sen, että suurin osa opetuksesta annetaan koko ryhmälle samassa tilassa ja eriytettävän ryhmän kokoonpano vaihtelee.

Perinteisesti opettaminen nähdään hyvin yksilökeskeisenä ja autonomisena toimintana. Samanaikaisopetus tarjoaa mahdollisuuden yhteisöllisemmän työtyylin suuntaan. Lisäksi samanaikaisopetus on mahdollisuus tarjota kaikille oppilaille monipuolista perusopetusta. (Ahtiainen 2011, 17–19.)

Toimiakseen samanaikaisopetuksen tulee perustua yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoisuuteen siihen osallistuvien opettajien kesken. Opettajien välillä tulee vallita kahdenkeskinen kunnioitus. Lisäksi opettajilla tulee olla yhteiset määritellyt tavoitteet yhteistyölle. Samanaikaisopetukseen liittyy myös jaetut resurssit ja oletuksena on, että myös vastuu opetuksesta ja oppilaista on jaettu tasaisesti molemmille opettajille. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 3-5.)

### **3.1.1 Samanaikaisopetuksen muodot**

Villa, Thousand & Nevin (2004, 8-9) jakavat samanaikaisopetuksen muodot neljään eri päätyyppiin opetukseen osallistuvien opettajien toiminnan perusteella. Opetus voi olla *avustavaa opetusta*, jossa toisen opettajan rooli on opettaa kokonaisuutena esimerkiksi luokan edessä. Toinen opettaja kiertää samanaikaisesti luokkaa, jolloin hän voi antaa yhdelle tai useammalle oppilaalle kerrallaan yksilöllisempää ohjausta. Opetus on tällöin rinnakkaista.

*Rinnakkaisopetuksessa* kummallakin opettajalla on omat oppilasryhmänsä luokassa. Opetusta voi luonnehtia tällöin pysäkkityöskentelyksi tai työasematyöskentelyksi. Opetus on rinnakkaista ja oppilaat yleensä vaihtavat jossain vaiheessa tunnin kulkua toisen opettajan pysäkille tai työasemalle. (Villa ym. 2004, 8-9.)

Joskus tuntisuunnitelma voidaan jakaa osiin, jolloin kumpikin opettaja saa oman vastualueensa tunnin toteuttamisesta. Tätä samanaikaisopetuksen muotoa kutsutaan *täydentäväksi opetukseksi*. Opetuksen rytmi muodostuu peräkkäisiksi opetusvuoroiksi. Samanaikaisopetus voi olla myös tiimiopetusta, jolloin opettajat opettavat vapaasti vuorotellen ja täydentävät toinen toisensa opetusta. (Villa ym. 2004, 8-9.)

Cook ja Friend (2004, 15–21) jakavat samanaikaisopetuksen muodot kuuteen erilaiseen tyyppiin, joista osa on verrattavissa Villan ym. (2004, 8-9) luokitteluun. Kuusi samanaikaisopetuksen muotoa ovat: 1. *toinen opettaa/ toinen tarkkailee*, 2. *toinen opettaa/toinen avustaa*, 3. *asemaopetus*, 4. *rinnakkaisopetus*, 5. *vaihtoehtoinen opetus* ja 6. *tiimiopetus*. (Ks. myös Cook & Friend 1995, 1-16.)

Taulukkoon 1 olen koonnut ja verrannut samanaikaisopetuksen muotoja. Taulukosta on huomattavissa, että jaotteluissa on samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Toisinaan samaa asiaa voidaan nimittää myös eri tavoin.

Taulukko 1

<b>Villa, Thousand, Nevin 2004</b>	<b>kuvaus</b>	<b>Cook &amp; Friend 1994</b>	<b>Cook &amp; Friend 2004</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– toinen opettaa, toinen tarkkailee ennalta sovittuja asioita</li> <li>– jälkeensä opettajat keskustelevat tarkkailijan havainnoista</li> </ul>		Opettaja/ tarkkailija
avustava opetus	– toinen opettaa ja toinen kiertelee luokassa ja auttaa apua tarvitsevia oppilaita	Opettaja/ avustaja	Opettaja/ avustaja
rinnakkaisopetus	<ul style="list-style-type: none"> <li>– opettajat ovat jakaneet oppitunnin sisällön ja opettajilla on omat "asemansa" luokassa, jossa he opettavat tätä sisältöä oppilaille</li> <li>– oppilasryhmät käyvät molempien opettajien "asemalla"</li> </ul>	asemaopetus	asemaopetus
	– opettajat jakavat ryhmän kahteen osaan ja molemmat antavat opetusta samasta aiheesta eri tiloissa	rinnakkaisopetus	rinnakkaisopetus
täydentävä opetus	– opettajat ovat jakaneet tuntisuunnitelman osiin, jolloin opetus on peräkkäistä		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ryhmä jaetaan niin, että toisella opettajalla on 3-8 oppilaan ryhmä ja toisella loput</li> <li>– pienessä ryhmässä ovat ne oppilaat jotka tarvitsevat tehokkaampaa tukea oppimiseen, opettajan tarkempaa huomiota tai eriytettyä materiaalia</li> </ul>	vaihtoehtoinen opetus	vaihtoehtoinen opetus
tiimiopetus	<ul style="list-style-type: none"> <li>– opettajat täydentävät toistensa opetusta vapaasti vuorotellen ja liikkuvat luokassa vapaasti</li> <li>– opettaminen on keskustelun omaista, ei valmiiksi suunniteltuja vuoroja</li> </ul>	tiimiopetus	tiimiopetus

### **3.1.2 Samanaikaisopetuksen käytäntöjä**

Saloviidan ja Takalan (2010, 393–394) tutkimuksessa helsinkiläisten koulujen laaja-alaisista erityisopettajista yli puolet käytti samanaikaisopetusta vähintään kerran viikossa. Kuitenkin vain noin viidesosa erityisopettajista oli mukana samanaikaisopetuksessa enemmän kuin yhdellä tunnilla päivässä. Erityisopettajien työpareina samanaikaisopetuksessa oli hieman useammin luokanopettaja kuin aineenopettaja. Vaikka samanaikaisopetus näyttää olevan melko yleistä, silti noin 50 % erityisopettajista ei osallistunut samanaikaisopetukseen juuri lainkaan.

Samanaikaisopetus kehitettiin alun perin vastaamaan erityistä tukea tarvitsevien lasten integraatio haasteeseen tavalliseen luokkaan, mutta myös tavalliset luokanopettajat ovat huomanneet sen hyödyt. Luokanopettajat käyttivät samanaikaisopetusta yleisimmin toisen luokanopettajan kanssa ja noin kolmasosa luokanopettajista oli mukana samanaikaisopetustunnilla vähintään kerran viikossa. Aineenopettaja eivät sen sijaan juurikaan hyödyntäneet samanaikaisopetusta opetuksessaan. (Saloviita 2009, 49–50.)

### **3.1.3 Samanaikaisopetuksen edut ja esteet**

Samanaikaisopetuksen avulla oppilaiden saaman yksilöllisen huomion määrä lisääntyy, sillä toinen opettajista voi keskittyä koko tunnin ajan antamaan yksilöllistä ohjausta oppilaille, jolloin hänen aikansa ei kulu koko ryhmälle annettavaan opetukseen. Lisäksi myös siltä opettajalta, joka antaa koko ryhmän opetusta, jää aikaa oppilaiden yksilölliseen ohjaukseen. Ilman samanaikaisopetusta opettaja joutuu jakamaan aikansa koko ryhmän opetukseen ja jokaisen oppilaan yksittäiseen ohjaamiseen. (Saloviita 2009, 53.)

Saloviidan ja Takalan (2010, 393–394) tutkiessa helsinkiläisten opettajien kokemuksia samanaikaisopetuksesta 93 % opettajista ilmoitti kokemuksensa samanaikaisopetuksesta olevan joko myönteisiä tai hyvin myönteisiä. Opettajien



kokemat hyödyt tutkijat luokittelivat enimmäkseen kuulumaan opettajan itsensä saamiksi hyödyiksi. Samanaikaisopetuksen kerrottiin helpottavan taukojen joustavaa järjestelyä ja yksittäisen opettajan työtä, mikä paransi opettajien työhyvinvointia ja auttoi jaksamaan paremmin. Lisäksi opettajat kokivat, että toisen opettajan läsnäolo helpottaa työrauhan ylläpitämistä luokassa ja opetuksen eriyttämistä. Opetus luokassa monipuolistuu kun on mahdollista käyttää hyväksi kummankin opettajan erityisosaamista. Samanaikaisopetus tarjoaa myös aivan uudenlaisen mahdollisuuden opettajalle kehittää omaa ammattiosaamistaan. Toisen opettajan avulla on mahdollista parantaa oppilaantuntemusta ja oppia uusia asioita omasta luokastaan. Kun opettajien ovat kokeneet saman tilanteen, he voivat pohtia, reflektoida ja kehittää opetusta yhdessä. Opettajille tarjoutuu mahdollisuus oppia toisiltaan ja samalla jakaa tietoja, taitoja ja osaamista keskenään. (Ks. myös Ahtiainen ym. 2011, 36–39.)

Vaikka edellä mainitut edut liitetään ensisijaisesti opettajaan saamiin hyötyihin, voidaan osa niistä liittää myös oppilaalle aiheutuviin hyötyihin. Opetuksen monipuolistuminen on väistämättä eduksi myös yksittäiselle oppilaalle. Lisäksi oppilaan saama hyöty voi olla myös välillistä. Esimerkiksi jos samanaikaisopetuksen tuloksena on opettajan parempi jaksaminen, opettajalla on käytettävissään enemmän resursseja opettamiseen, mistä oppilaskin hyötyy.

McDuffie, Mastropieri ja Scruggs (2009, 506–507) tutkivat samanaikaisopetuksen ja vertaistutoroinnin vaikutusta 12–14 -vuotiaiden lasten luonnontieteiden oppimistuloksiin. Tutkimuksen mukaan samanaikaisopetuksen keinoin opetetut lapset pärjäsivät paremmin oppimista mittaavissa testeissä kuin ne lapset, joita ei ollut opetettu samanaikaisopetuksen keinoin. Myös vertaistutoroinnilla oli tässä tutkimuksessa parantava vaikutus oppilaiden oppimistuloksiin. Tutkijat ehdottavatkin sekä samanaikaisopetuksen, että vertaistutoroinnin kasvattavan oppilaan opittavan asian, tehtävän tai taidon parissa viettämää aikaa. Oppimiseen käytetty aika korreloi oppimistulosten kanssa.

Samanaikaisopetuksen oppilaisiin liitettäviä etuja opettajat ajattelivat olevan myös erityisoppilaiden leimautumattomuus. Integroinnin helpottumisen seurauksena erityisluokkasiirtoja ei enää opettajien mielestä tarvita. Lisäksi opettajat olivat sitä mieltä, että samanaikaisopetuksessa suuryhmäopetus säästää resursseja. (Saloviita & Takala 2010, 394–395.)

Tukea tarvitsevat oppilaat hyötyvät opettajien mukaan samanaikaisopetuksesta, sillä yksittäiselle oppilaalle jää enemmän aikaa. Varhainen puuttuminen helpottuu, kun luokassa on kaksi opettajaa yhden sijasta tarkkailemassa oppilaiden oppimista. Oppilaan ei tarvitse poistua luokasta saadakseen tehostettua tai erityistä tukea, vaan hän voi saada sitä omassa ryhmässään toiselta opettajalta. Näin oppilas ei syrjäydy ryhmästään, eikä oppilasta rangaista yksilöllisen tuen tarpeesta. (Ahtiainen ym. 2011, 37.)

Samanaikaisopetusta on yleensä suositeltu lupaavana tapana ohjata ja opettaa heterogeenisiä ryhmiä ja tukea oppimisvaikeuksista kärsiviä lapsia. Mielenkiintoista on kuitenkin, että erityisluokanopettajien ohella myös kolmasosa luokanopettajista käyttää opetuksessaan samanaikaisopetuksen keinoja viikoittain. Lisäksi luokanopettajien työparina toimii kaksi kertaa useammin toinen luokanopettaja erityisopettajan sijaan. (Saloviita & Takala 2010, 394.)

Samanaikaisopetuksen toteuttaminen lisää koulun mahdollisuuksia yhteisöllisyyteen. Kun lapsia ei luokitella enää tiukasti kuuluvaksi tietyn opettajan vastuulle, vaan kaikki lapset ovat koko koulun yhteisiä oppilaita, lapsen turvaverkko laajenee. Lapselle on hyväksi, että koulussa on useampia tuttuja aikuisia, joiden apuun voi turvautua. (Ahtiainen ym. 2011, 52.)

Noin 70 % opettajista ilmoitti yhteisen suunnitteluajan puuttumisen suurimmaksi esteeksi samanaikaisopetuksen toteutumiselle. Opettajat kokevat myös, että on vaikeaa löytää sopiva kumppani samanaikaisopetukseen. Lisäksi tarvittavan tiedon puute samanaikaisopetuksesta ja yleensä ajan puute estävät samanai-

kaisopetuksen toteutumisen. Sen sijaan hyvin pieni osa opettajista on sitä mieltä, että samanaikaisopetus on opetusmenetelmänä huono. (Saloviita 2009, 53.)

Myös Ahtiaisen ym. (2011, 38) tutkimuksessa esille nousivat yhteisen suunnitteluajan puute ja riittämättömyys. Opettajien mielestä yhteinen suunnittelu-aika on yhteistyön tärkein edellytys. Yhteisen suunnitteluajan riittämättömyys voi johtaa toisen opettajan roolin muuttumiseen pelkästään toista avustavaksi tai täydentäväksi, mikä ei ole tarkoituksenmukaista, sillä samanaikaisopetuksessa tulee pyrkiä tasavertaiseen yhteistyöhön.

Saloviita (2009, 53–55, ks. myös Saloviita & Takala 2010, 394–395) kuitenkin uskoo, että yhteisen suunnitteluajan puuttuminen ei ole todellinen este samanaikaisopetuksen toteutumiselle. Hän löytää ristiriidan opettajien samanaikaisopetukseen myönteisen suhtautumisen ja esitetyn puutteellisen suunnitteluajan välillä. Jos opettajien kokemukset samanaikaisopetuksesta ovat myönteisiä, he eivät antaisi niin vähäpätöisen asian kuin yhteisen suunnitteluajan puuttumiseen vaikuttaa samanaikaisopetuksen toteutumiseen. Saloviita uskoo syiden olevan niin syvällä, että niitä voi vain arvailla. Todellisiksi syiksi hän veikkaa pelon ammatillisen itsemääräämisoikeuden menettämisestä ja mahdollisten lisätöiden ilmaantumisesta. Sen sijaan sopivan yhteistyökumppanin löytäminen voi olla todellinen este yhteistyölle, sillä samanaikaisopetus vaatii aina läheistä yhteistyötä. Samanaikaisopetusta toteuttavien tulee luoda luottamus ja kunnioitus toisiaan kohtaan. Myös samanlaiset käsitykset opettamisesta ja järjestyksenpidosta luokassa auttavat yhteistyön toteutumista.

### **3.2 Jaetun opettajuuden järjestelynä samanaikaisopetus**

Samanaikaisopetusta voidaan toteuttaa myös niin, että yhdistetään kaksi perusopetuksen ryhmää. Tällöin tuloksena on suurryhmä, jossa oppilaita voi olla jopa yli 40. Opetus tällaisessa suurryhmässä voi olla todella myönteinen koke-

mus, sillä vuorovaikutus lisääntyy ja opettajat voivat jakaa vastuuta niin opetuksesta kuin oppilaista. (Saloviita 2009, 56.)

Tutkimuskohteenani olevassa luokassa kaksi perusopetuksen ryhmää on yhdistetty pysyvästi yhdeksi suureksi ryhmäksi, jolla on kaksi opettajaa sekä joillakin tunneilla mukana myös koulunkäynninohjaaja tai kouluavustaja. Oppilaat eivät ole identifioituneet vain toisen opettajan oppilaiksi, vaan heillä on kaksi opettajaa. Luokka opetustilana on suuri ja se on mahdollista jakaa vedettävillä haitariovilla kahdeksi erilliseksi tilaksi.

Edellä mainittu opetusjärjestely ei sovi tiukan samanaikaisopetuksen määritelmän sisälle (ks. Cook & Friend 1995, 1-3). Samanaikaisopetuksesta puhuttaessa rinnalla on nostettu myös käsite yhteisopettajuus. Takala (2010, 62–63) ehdottaa samanaikaisopetuksen käsitteen korvaamista yhteisopettajuudella, joka painottaa samaan aikaan tapahtuvan opetuksen sijaan opetuksen yhteistä suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Tällöin termi vastaisi paremmin englannin kielen käsitettä *co-teaching*.

Samanaikaisopetusta lähellä on myös käsite *jaettu opettajuus*, jossa korostuu samanaikaisopetus luokassa toteuttavana järjestelynä. Samanaikaisopetuksen lisäksi jaettu opettajuus sisältää jaetun vastuun oppilaista. Jaetun opettajuuden opetusjärjestelynä toimii samanaikaisopetus. Tällöin jaettu opettajuus on käsitteenä laajempi kuin samanaikaisopetus. (Koulutuksen arviointikeskus.)

Käytän tutkimuksessani käsitettä jaettu opettajuus kuvaamaan sitä pedagogista opetusjärjestelyä, jota tutkimuskohteenani olevassa luokassa toteutetaan. Jaettu opettajuus kyseisen luokassa rakentuu suurelta osin samanaikaisopetuksen tarjoamien toimintatapojen ympärille. Käyttäessäni käsitettä jaettu opettajuus tarkoitan sellaista jaettua opettajuutta, jossa hyödynnetään erityisesti samanaikaisopetusta.

### 3.3 Jaettu opettajuus edellyttää tiimityöskentelyä

Jaetusta opettajuudesta puhuttaessa esiin nousevat usein myös käsitteet tiimityö tai tiimiopettajuus. Tässä tutkimuksessa käsitän käsitteen tiimityöskentely erityisesti yhteistyön näkökulmasta, jolloin tiimityöskentely voi olla joko lyhyt- tai pitkäkestoista. Toimiakseen jaettu opettajuus vaatii aina opettajilta pitkäkestoista ja pitkäjänteistä tiimityöskentelyä, joka on myös erottamaton osa samanaikaisopetusta. Tiimityötä voi esiintyä koulussa opettajien ja kasvatusalan ammattilaisten kesken kuitenkin myös ilman samanaikaisopetusta.

Tiimityössä on olennaista pyrkimys kumppanuuteen saavuttamiseen tiimin jäsenten kesken. Kumppanuus lisää tiimin tietopääomaa. Parhaimmillaan kumppanit jakavat keskenään omaa tietoa, taitoa ja osaamista eli koko tietopääomaansa. Tavoitteena on toinen toisensa täydentäminen. Kenenkään tiimissä ei tarvitse osata kaikkea, vaan tiimissä on mahdollisuus hyödyntää kaikkien erityisosaamista. Jotta tiimin tietopääoma lisääntyisi, täytyy kumppanien kuitenkin tuntea toisensa hyvin. (Stähle & Laento 2000, 21.)

Luottamus on tiimityössä ja kumppanuudessa tärkeää. Kumppanuuden on perustuttava luottamukseen. Luottamuksen muodostuminen vaikuttaa olennaisesti kumppanuuden onnistumiseen ja siitä saataviin hyötyihin. Tiimin täytyy siis panostaa luottamuksen muodostumiseen, sillä muuten on vaarana, ettei tiimityöstä saavuteta tavoitteena ollutta hyötyä. (Stähle & Laento 2000, 21)

Koulumaailma ja opettajien osaaminen rakentuu suurelta osin kokemuksen kautta hankitun hiljaisen tiedon (tacit knowledge) varaan, jolloin koulu organisaationa tarvitsee avointa vuorovaikutusta ja luottamus pohjaa. Opettajat eivät voi enää pysyä tiukasti omassa luokassaan, vaan on pyrittävä vuorovaikutukseen ja ajatustenvaihtoon kollegoiden kanssa. Kumppanuus antaa lisäarvoa kaikille tiimin jäsenille. Toisin sanoen kaikki voittavat, mutta lähtöajatuksena täytyy olla käsitys kumppanin paremmuudesta tietyillä osa-alueilla. Tiimityössä korostuu ihmisten vuorovaikutus eri tasoilla. (Helakorpi 2001, 16.)

Tiimityössä vaadittavassa kumppanuudessa on kyse pitkäkestoisesta yhteistyöstä, jolloin tiimin jäsenille muodostuu vähitellen erilaisia rooleja. Nämä roolit perustuvat yhteisille tavoitteille ja jäsenten erilaiselle osaamiselle. Tiimin eriytynyt työnjako tuottaa kaikille osapuolille lisäarvoa. (Helakorpi 2001, 17.)

## 4 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullista tutkimusta. Käytän hermeneutiikkaa tutkimukseni filosofisena lähestymistapana. Keräämäni tekstiaineistoani analysoin sisällönanalyysin keinoin.

Tässä pääluvussa kuvaan tutkimuskohteenani olevaa luokkaa, muotoilen tutkimukselleni tutkimusongelman ja kerron, miten aineistoni on kerätty. Tämän jälkeen avaan hermeneutiikkaa filosofisena lähestymistapana ja käsittelen sisällönanalyysia aineiston analyysimenetelmänä.

### 4.1 Tutkimuskohteen kuvaus

Tutkimuskohteekseni valikoitui Oulussa sijaitsevan Ritaharjun koulun luokka. Olin ennen pro gradu- tutkielmani aloittamista toiminut kyseisessä luokassa sijaisena useamman kerran ja kiinnostuin opettajien tavasta järjestää opetusta.

Kyseinen luokka muodostuu kahdesta luokanopettajasta ja heidän kahdesta perusopetuksen ryhmästä, jotka on sulautettu yhdeksi suureksi opetusryhmäksi. Molemmat opettajat ovat yhtäläisesti vastuussa kaikista oppilaista, eikä oppilaalle ole määritelty vain yhtä omaa opettajaa.

Opettajien mukaan heidän tapansa järjestää opetusta on saanut innoitusta Kuopiossa Pirtin koulussa kehitetystä Luotsi-mallista. Tämän kehitystyön taustalla ovat Pirtin koulun opettajat Jarno Bruun ja Päivi Rimpiläinen. He ovat yhdistäneet omat erityisopetuksen ja yleisopetuksen luokkansa yhdeksi isoksi luokaksi, jota he yhdessä luotsaavat eteenpäin. Kehitystyön taustalla on ollut pyrkimys kohti inklusiivisempaa, oppimistyylejä korostavaa sekä tiimityöhön pyrkivää koulua. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 6-8.) Vaikka Rimpiläinen ja Bruun eivät

kirjoita työskentelymallistaan jaettuna opettajuutena, vaan he puhuvat ennemminkin tiimityöstä, mielestäni heidän tapansa järjestää opetus täyttää jaetun opettajuuden kriteerit.

Tutkimuskohteekseni siis valikoitui tämä jaettua opettajuutta ja samanaikaisopetusta pedagogisena järjestelynä käytävä luokka. Halusin kuitenkin keskittyä tutkimuksessani vanhempien kokemuksiin tästä pedagogisesta ratkaisusta. Vanhempien kokemukset vaikuttivat mielenkiintoiselta tutkimuskohteelta ja kyseisen luokan opettajat ilmaisivat myös kiinnostuksensa ja tarpeensa tutkimuksellani saatavaa tietoa kohtaan. Tutkimuksen kohteena on jaettua opettajuutta ja samanaikaisopetusta pedagogisena ratkaisuna käytävä luokka ja informantteina toimivat oppilaiden vanhemmat. Vanhempien kokemuksia tutkimalla syvenyy käsitys itse tutkimuskohteesta.

## **4.2 Tutkimusongelman muotoilu**

Samanaikaisopetusta on kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tutkittu erityisesti opettajien näkökulmasta. Kasvatustodellisuus, jossa opettajat tekevät työtä lasten oppimisen eteen rakentuu kuitenkin useista eri palasista.

Halusin ottaa tällä tutkimuksellani mukaan samanaikaisopetuksesta käytävään keskusteluun myös vanhempien näkökulman, sillä vanhempien sitoutuminen tai sitouttaminen koulutyöskentelyyn on tärkeää lapsen kokonaiskasvun ja -kehityksen kannalta. Kodin ja koulun yhteistyön tulee olla osa opettajan arkipäivää.

Tutkimusongelman muotoutuminen lähti tutkimukseni kohdalla liikkeelle vanhempien kokemuksista jaetusta opettajuudesta opetusjärjestelynä. Tutkimuksina avulla haluan saada selville, millaisia vanhempien kokemukset ovat, millaisia ensireaktioita olivat, miten ajatukset ovat muuttuneet ensireaktioista ja miltä jaettu opettajuus opetusjärjestelynä vaikuttaa puolentoista vuoden kokemuksen



jälkeen. Tutkimusongelmaksi jäsenyi: Millaisia ovat vanhempien kokemukset jaetusta opettajuudesta opetusjärjestelynä?

### 4.3 Aineiston kerääminen

Aineistonkeruumenetelmäksi valitsin kyselylomakkeen (LIITE 1), joka koostuu muutamista taustakysymyksistä ja avoimista kysymyksistä. Kyselylomakkeen valintaan johti tutkimusjoukon suuri lukumäärä. Kyselylomakkeella on mahdollista saada pienellä vaivalla paljon informaatiota ja 48 vanhemman haastattelu olisi vaatinut paljon resursseja (Hirsjärvi, Remes & Sarajärvi 2007, 190).

Kyselylomakkeen etuna onkin erityisesti tehokkuus, lisäksi kyselylomakkeella voidaan kysyä asioita monipuolisesti. Myös avointen kysymysten käyttöä kyselyssä voidaan perustella tavoitteella saada mahdollisimman monipuolista aineistoa. Avoimet kysymykset tarjoavat vastaajalle mahdollisuuden kirjoittaa omista ajatuksistaan ja kokemuksistaan vapaammin kuin tiukat monivalinta kysymykset. (Hirsjärvi ym. 2007, 190–196.)

Tutkimukset, joissa aineisto kerätään jonkinlaisella kyselyllä, mielletään usein kvantitatiiviseksi tutkimukseksi, mutta kuten Hirsjärvi ym. (2007, 189) huomauttavat myös kvalitatiivinen tutkimus voi perustua aineistonkeräämiseen kyselylomakkeilla. Tällöin ei siis välttämättä ole tarpeellista pyrkiä henkilökohtaiseen kontaktiin tutkittavien kanssa.

Koska tutkimuskohteeni olevan luokan opettajat olivat alusta asti innostuneita ja mukana ideoimassa tutkimustani, oli luonnollista heidän suostuvan tutkimuksen toteuttamiseen. Hyvä tieteellisen etiketin mukaisesti pyysin tutkimusluvan vielä koulun rehtorilta Pertti Parpalalta (LIITE 2).

Kyselyt toimitin vanhemmille oppilaiden repuissa normaalin koulupostin mukana keväällä 2012. Päätin lähettää jokaisen oppilaan vanhemmille vain yhden kyselyn ja vanhemmat saivat kotona päättää, kuka kyselyyn vastaa. Lähetin oppilai-

den vanhemmille 48 lomaketta ja täytettyjä kyselyjä minulle palautui 39 kappaletta. Vastausprosentiksi muodostui siis 81 %, joka on erinomainen vastausprosentti. Kyselyiden kerääminen muistuttaa tavallisen postin tai verkon kautta lähetettävää kyselyä ja Hirsjärvi ym. (2007, 191) kirjoittavat tämän tavan etuna olevan juuri tavallista suurempaan vastausprosenttiin yltäminen.

Hirsjärven ym. (2007, 190) mukaan kyselyn haittapuolia ovat mahdottomuus varmistua vastaajien suhtautumisesta tutkimukseen, mahdollisuus epäonnistua kyselyn laatimisessa, väärinkäsitysten ilmeneminen, epävarmuus vastaajien tutkimusaihetta koskevasta tiedosta, ja vastaamattomuus. Liitin kyselyyni kysymysten epäonnistumisen mahdollisuuden vuoksi loppuun vielä yhden avoimen tilan, jonka avulla tarjosin vanhemmille mahdollisuuden kirjoittaa vielä sellaisia asioita, joita en ollut huomannut kysyä tai joita he erityisesti halusivat vielä kertoa. Kuten jo edellä mainitsin, vastausprosentti nousi tutkimuksessani korkeaksi, mutta osa vanhemmista jätti vastaamatta joihinkin kysymyksiin. Tällöin on mahdotonta tietää, mikä johti vastaamatta jättämiseen. Mihinkään kyselylomakkeen kysymyksistä ei kuitenkaan erityisesti jätetty vastaamatta, vaan tyhjiä kohtia ilmeni tasaisesti kaikissa avoimissa kysymyksissä.

#### **4.4 Hermeneutiikka filosofisena lähestymistapana**

Hermeneutiikka on pohjimmiltaan teoria ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Ymmärtämisen ja tulkinnan kohteena ovat hermeneuttisessa tutkimuksessa ihmisten ilmaisut, jotka kantavat merkityksiä. Ilmaisun keinoja on monia, joista hallitsevin on kielelliset ilmaisut. Hermeneuttisen tulkinnan kohteena voivat olla myös erilaiset keholliset ilmaisun muodot kuten liikkeet, eleet tai ilmeet. (Laine 2007, 31.) Tässä tutkimuksessa keskityn kuitenkin kielellisen ilmaisun tulkintaan.

Hermeneuttinen metodin soveltaminen tutkimukseen alkaa esiyymmärryksen avaamisesta. Esiymmärrys kuuluu olennaisena osana kaikkeen hermeneuttiseen tutkimukseen. Sillä tarkoitetaan tutkijan tutkimuksen alussa omaavia käsi-

tyksiä tutkimuskohteesta. Näiden käsitysten perusteella tutkija suuntaa huomionsa tutkimuskohteeseensa ja luo tutkimuskysymykset.

Suppeasti ajatellen oma tutkijan esiymmärrykseni muodostuu käsityksistäni samanaikaisopetusta kohtaan, jotka olen muodostanut toisaalta osana luokanopettajaopintojani ja toisaalta toimiessani sijaisena tutkimuskohteenani olevassa koulussa ja luokassa. Laajemmin määriteltynä esiymmärrykseni koostuu kaikesta siitä kokemuksesta, jota olen kerännyt koko elämäni ollessani osa suomalaista yhteiskuntaa ja koulujärjestelmää. Nämä kokemukseni ovat vaikuttaneet käsityksiini siitä, millaisia suomalainen koulu ja opetus ovat ja millaisia niiden tulisi olla.

Hermeneutiikassa yksi keskeisistä käsitteistä on hermeneuttinen kehä tai saman merkityksen omaava hermeneuttinen spiraali. Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä hermeneuttinen kehä, jolla viitataan tutkimuksen tiedonmuodostusprosessiin. Perusedellytyksenä tutkimuksen tiedonmuodostuksessa on aina tutkijan esiymmärrys, jonka perusteella tutkija suuntaa huomionsa tutkimusprosessiin ja myöhemmin tutkimusaineistoon. Tutkimusaineisto vaikuttaa tutkijan käsityksiin ja näin esiymmärrys tutkittavasta aineistosta tarkentuu ja jäsentyy. Tutkimusprosessissa ja tutkimuskohteen ymmärtämisessä ei siis hermeneuttiseen kehään perustuen ole määriteltävissä absoluuttista alkua tai loppua, vaan ymmärrys tutkimuskohteesta kehittyy jatkuvasti. Myös tulkinta tapahtuu hermeneuttiseen kehään perustuen. Tutkija tulkitsee aineiston yksittäisiä osia ja peilaa niitä johonkin kokonaisuuteen. Kuva kokonaisuudesta tarkentuu, mikä vaikuttaa taas yksittäisen osan tulkintaan. (Siljander 1988, 115–119.)

Ymmärtäminen toteutuu jatkuvassa kehäliikkeessä yksittäisen osan ja kokonaisuuden välillä. Tästä johtuen kokonaisuus ymmärretään aina yksittäisestä käsin ja toisaalta yksittäinen määrittyy kokonaisuuden kautta. Gadamerin mukaan hermeneuttisella kehällä on juurensa jo antiikin retoriikassa ja kehämäinen ymmärtäminen on ihmiselle luontaista myös vieraan kieleen opiskelusta, jolloin

pyrkimyksenä on jäsentää lause ennen yksittäisten sanojen merkitysten tarkastelemista. (Gadamer 2005 29–30.)

Hermeneutiikkaa ei voida kaavamaisesti soveltaa tutkimuksen tekemiseen, vaan aineistonkerääminen ja tulkitseminen taustalla vaikuttavat paljon tutkijan ratkaistavaksi jääviä filosofisia kysymyksiä. Näitä ovat ennen kaikkea tutkijan tutkimuksessaan soveltama ihmis- ja tietokäsitys. Tutkimuksen teon kannalta ihmiskäsitykseen liittyvät kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet ovat pohtimisen arvoisia. Ymmärtäminen ja tulkinta ovat keskeisiä tutkimuksen tietokäsityksen avaamisessa. (Laine 2007, 28.)

Ihmiskäsityksessäni, jonka pohjalle myös tämän tutkimuksen metodiset ratkaisut perustuvat, on paljon yhtymäkohtia sosiokonstruktivistiseen ihmiskäsitykseen. Lähestyn vanhempien kokemuksia sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta, jolloin ajattelen yksilön kokemuksen laadun jaetusta opettajuudesta muotoutuvan jo olemassa olevien kokemusten ja käsitysten pohjalta. Kaikki vanhempien aikaisempi kokemus vaikuttaa siis muotoutuvan kokemuksen kokemiseen. Yhteisöllisyys ja sosiaalinen todellisuus, jossa vanhempi elää, ovat erottamaton osa yksilöä ja näin ollen hänen kokemustaan. Laineen (2007, 29) mukaan ihmisen yksilön kokemuksissa ilmenee hänen suhteensa toisiin ihmisiin ja vallitsevaan kulttuuriin, jolloin yksilön ja todellisuuden vuorovaikutus synnyttää yksilöllisen kokemuksen.

Hermeneutiikassa ihmistä pyritään ymmärtämään osana hänen omaa elämän-todellisuutta, jolloin ihmisen kokemus näyttäytyy eletyn kulttuurin ja sosiaalisen elämän kautta (Laine 2007, 29). Tutkimuksessani tarkastelen vanhempien kokemuksia osana suomalaista perinteistä koulukulttuuria, jolloin ajatuksena on vanhempien kokemusten muotoutuminen suhteessa omiin aikaisempiin koulu-kokemuksiin.

Kokemusta tutkittaessa on pidettävä mielessä kokemuksen luonne tutkimuskoh-teenä. Tutkija ei todellisuudessa voi tutkia toisen ihmisen kokemusta, vaan tut-

kimus kohdistuu toisen ihmisen kuvaukseen kokemuksestaan. Tutkimusaineiston laatu määrittelee myös aihetta tutkijan kannalta katsottuna. Tutkimuksen aihe ja kokemus siitä näyttäytyvät hyvin erilaisina tutkijalle yksinkirjoitetussa tekstissä ja keskusteleavassa haastattelussa. (Perttula 2005, 142–143.)

Hermeneuttisessa tutkimustavassa oletetaan tutkittavan tulkinnan kokemuksestaan jäsentyvän ja muokkautuvan yhä uudelleen. Tällöin myös kokemuksen kuvaaminen tutkijalle muokkaa luonnollisesti osaltaan tutkittavan kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Tulkinta on ihmiselle luontainen tapa jäsentää kokemuksia, mistä syystä on luonnollista, että myös hermeneuttisessa tutkimuksessa tulkinnallisuus on omaksuttu kokemusten tutkimisen lähtökohdaksi. (Perttula 2005, 141–142.)

Kokemuksen ymmärtäminen on täysin riippuvainen tutkijan tavasta käsitellä tutkimuskohdetta. Tutkija ei myöskään ole irrallinen omista ennakkokäsityksistään ja esiyymmärryksestään. Tutkimuskohde ilmeneekin tutkijalle hänen aikaisempien kokemustensa ja taustansa kautta. (Perttula 2005, 142–143.)

#### **4.5 Aineiston analysointi sisällönanalyysin keinoin**

Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perinteessä hyvin yleinen analyysimenetelmä, joka sopii moneen laadulliseen tutkimukseen. Sisällönanalyysi voi toimia aineistoanalyysissa joko väljänä teoreettisena kehyksenä tai yksittäisenä metodina. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.)

Sisällönanalyysi alkaa tutkimuskysymyksen rajaamisesta. Tutkijan on valittava tietty tarkasti rajattu ilmiö, jota hän haluaa tutkia. Tutkimuksen tarkoituksen, tutkimusongelman ja tutkimustehtävän täytyy ilmentää samaa tarkkarajaista tutkittavaa ilmiötä. Tämän jälkeen tutkija käy läpi aineiston ja erottaa ja merkitsee tutkimusongelman kannalta keskeiset asiat. Litterointi ja koodausvaiheen jälkeen tutkija siirtyy joko teemoittelemaan luokittelemaan tai tyypittelemään aineistoaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93.)

Tässä tutkimuksessa olen teemoitellut aineistoni kolmeen ryhmään joiden sisällöt olen vielä jakanut alaryhmiin. Näistä teemoista olen muodostanut myös tutkimusraporttini analyysiluvut ja edelleen niiden alaluvut. Tarkoitukseni ei ole löytää tutkittavien vastauksista yhteneväisyyksiä, vaan kuvata enemmänkin sitä koko kokemusten kirjoa, joka tutkimusaineistossani esiintyy.

Sisällönanalyysi voidaan jakaa myös tutkimuksen tekoa ja suuntaa määrittävän teorian käytön perusteella aineistolähtöiseen ja teorialähtöiseen sisällönanalyysiin sekä lisäksi edellisten välimaastoon sijoittuvaan teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–100). Käytän tutkimuksessani aineistolähtöistä sisällönanalyysia, joka tutkimuksessani etenee Tuomen ja Sarajärven (2009, 108–109) esittämän vaiheittaisen mallin mukaan. Analyysi alkaa aineiston aukikirjoittamisella, minkä jälkeen tutkija perehtyy tähän litteroituun aineistoon lukemalla. Aineistosta pyritään etsimään pelkistettyjä ilmauksia ja ne alleviivataan. Nämä pelkistetyt ilmaukset listataan ja listauksesta pyritään löytämään samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Seuraavaksi siirrytään ilmausten yhdistämiseen ja alaluokkien muodostamiseen. Tämän jälkeen alaluokkia yhdistetään ja luodaan yläluokkia. Viimeiseksi yläluokat yhdistetään ja pyrkimyksenä on muodostaa yläluokat kokoava käsite.

Perusteellisen aineistoon perehtymisen jälkeen pyrin löytämään aineistostani kolmeen eri teemaan; ensireaktioihin, ensireaktioiden muutokseen ja kokemuksen kautta kertyneisiin käsityksiin liittyviä pelkistettyjä ilmauksia. Tämän jälkeen etsin näistä pelkistetyistä ilmauksista yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Myöhemmin näitä ilmauksia yhdistämällä syntyi edellä mainittujen kolmen teeman alaluokkia, joista myös tulososion alaluvut muodostuivat. Tuomen ja Sarajärven (2009, 108–109) vaiheittaiseen malliin verrattuna lähdin liikkeelle kolmen jo olemassa olevan teeman kautta. Nämä teemat eivät kuitenkaan nousseet teoriasta vaan liittyvät kokemusten ajalliseen jatkumoon, mistä johtuen suorittamani sisällönanalyysi ei ole teorialähtöistä tai teoriaohjaavaa. Tämä ajallinen jäsen-

täminen näkyy jo kysymyslomakkeiden laadinnassa. Alaluokkien muodostumisen jälkeen tarkistin vielä yläluokkien sopivuuden suhteessa alaluokkiin.

Seitamaa-Hakkaraisen (2000, 3) mukaan tutkijat ovatkin varovaisia yksityiskohdaisia tutkimusohjeita tai – standardeja luodessaan, sillä usein se, mikä sopii yhden aineiston analysointiin, ei sovi toisen. Tutkimuksen tekemisessä ja aineiston analysoinnissa korostuu tutkijan luova toiminta ja luokittelun kehittäminen.

## 5 Tulokset

Aineistoni koostui 39 vanhemman vastauksesta, joista 34 oli naisia ja 5 miehiä. Naisten osuus oli 87 % ja miesten 13 %. Ennen lapsensa koulunaloitusta 33 vanhempaa, eli 85 % ei ollut aikaisemmin kuullut kyseisestä tavasta järjestää opetusta, jolloin opetusjärjestely oli heille täysin uusi. Kuusi vanhemmista, eli 15 % kertoi kuulleensa aikaisemmin tällaisesta opetusjärjestelystä. Seuraavassa analysoin vanhempien kuvailemia alkureaktioita kuullessaan oman koulutukokkeensa tulevasta opetusjärjestelystä.

### 5.1 Alkureaktiot

Vanhempien ensimmäiset reaktiot kuullessaan lapsensa opetusjärjestelyistä vaihtelivat vastaajien keskuudessa paljon. Osa vanhemmista kuvasi ensireaktioikseen järkytystä ja hämmennystä. Vastauksista näkyi vanhempien epäily kyseessä olevan opetusjärjestelyn toimivuutta kohtaan.

*Hämmennys ja epäily olivat ensimmäiset tuntemukset. (Lomake 15)*

*Pidin ajatusta päättömänä, turvattomuutta lisäävänä eikä ainakaan oppimista ja kasvua tukevana! (Lomake 1)*

Toisaalta osa vanhemmista suhtautui tulevaan opetusjärjestelyyn neutraalisti tai jopa positiivisesti. Heidän vastauksistaan huokui mielenkiinto jaettava opettajuutta kohtaan. Osa vanhemmista kiinnitti huomiota jo alussa niihin myönteisiin asioihin, joita samanaikaisopetuksella on tarjota. Lisäksi perinteisen koulun kehittäminen koettiin myönteiseksi, jolloin jaettu opettajuus ratkaisuna näyttäytyi positiivisena uutena kokeiluna.



*Varmaankin ihan hyvä juttu. Kaksi opettajaa pystyy ja kerkiää enemmän kuin yksi opettaja. Varsinkin kun on suuri (oppilasmäärältä) luokka.*  
(Lomake 6)

*Ajattelin, että mielenkiintoista. Tiesin, että opetusjärjestelyt tulevat olemaan jostain muuta kuin perinteistä, koska koulu on "tulevaisuuden koulu". Koulu on ollut samantapainen jo jostain 1950-luvulta asti, joten on jo aikain hieman muuttaa tapoja.* (Lomake 4)

Oman lapsen tulevaa opetusjärjestelyä pyrittiin peilaamaan myös omien koulukokemusten kautta. Oppilaiden määrää yhdellä luokalla verrattiin omaan koulu-aikaan. Tässä valossa muun muassa suuri oppilasmäärä näyttäytyi hyvin eri tavalla vastaajien kesken.

*Omalla luokallani aikoinaan oli 34 oppilasta yhdellä opettajalla, joten siihen verrattuna tuo ei ole paha.* (Lomake 4)

*Heräsi epäily, miten pienten koulutaival lähtisi käyntiin niin suuressa luokassa (omassa ekaluokassani oli 10 oppilasta).* (Lomake 16)

Vaikka vanhempien ensireaktiot vaihtelivatkin paljon, vastauksista oli nähtävissä neljä teemaa, joita vastaukset käsittelivät. Näitä teemoja olivat huoli oman lapsen selviytymisestä suuressa luokassa, huoli melusta sekä järjestyksen säilymisestä, epäily opetusjärjestelyn taustalla vaikuttavista päämääristä sekä mielenkiinto ja uteliaisuus opetusjärjestelyä kohtaan. Seuraavaksi käsitelen näitä neljää teemaa.

### **5.1.1 Huoli oman lapsen selviytymisestä**

Oman lapsen koulunkäynnin aloittamiseen liittyy vanhemmilla usein monia tunteita. Huoli lapsen selviytymisestä on varmasti yksi tuntemuksista. Tutkimuskohteessani lapsen koulunaloittamiseen liittyy lisäksi vielä epävarmuus ja tietämät-

tömyys tulevasta opetusjärjestelystä. Tässä tapauksessa vanhemmat toivat esille pelkonsa lapsen hukkumisesta suureen oppilaiden massaan, jolloin lapsi saattaisi kokea turvattomuutta eikä hänen tarpeisiinsa pystyttäisi vastaamaan juuri suuren ryhmäkoon vuoksi.

*Kun samassa tilassa on aika ajoin lähes 50 lasta (vaikkakin kahden opettajan kanssa), mietityttää minua vanhempana lapsen ”hukkuminen” massaan; tuleeko hän kuulluksi ja huomatuksi, saako hän apua oppitunneilla sitä tarvitessaan jne.” (Lomake 30)*

*Huh huh. Voi olla aika hullunmyllyä. Ajattelin, että mitenhän meidän tyttö pärjää siellä. (Lomake 18)*

Vanhemmat olivat huolissaan myös, miten henkilökohtainen kohtaaminen lapsen ja opettajan välillä on mahdollista, kun opettajien huomio jakaantuu suuren oppilasryhmän kesken. Usein kaikkein äänekkäimmät oppilaat vievät suuren osan huomiosta, jolloin hiljaiset oppilaat jäävät vähemmälle huomiolle.

Vastauksissa nousi esille ensimmäisen luokan erityisyyden korostaminen lapsen koulupolulla. Ensimmäiselle luokalle menevillä oppilailla koettiin olevan erityispiirteitä ja tarpeita suhteessa vanhempiin koululaisiin. Tällöin suuri luokkakoko koettiin erityisen haastavaksi juuri pienten oppilaiden kohdalla.

*Minusta se on ihan liian iso ryhmä 7-8-vuotiaille. Koulussa kuitenkin myös ryhmäytyminen ja ryhmään kuuluminen on tärkeää ja se on vaikeaa isossa ryhmässä. (Lomake 26)*

Iso ryhmäkoko mietitytti vanhempia myös sen suhteen, miten oppilaat ryhmäytyvät omaksi luokakseen ja miten oppilaat oppivat tuntemaan toisensa. Ensimmäisellä luokalla omien mieluisten kavereiden löytäminen koettiin tärkeäksi.

### 5.1.2 Epäily taka-ajatuksista

Aineistostani nousi esille vanhempien epävarmuus opetusjärjestelyä kohtaan. Osalla vanhemmista ei ollut tarkkaa käsitystä, millainen opetusjärjestely on kyseessä ja miksi tällainen opetusjärjestely otetaan käyttöön. Muutama vanhemmista myös koki, ettei heitä oltu informoitu tulevasta opetusjärjestelystä tarpeeksi, jolloin he kokivat tulleen huijatuiksi.

*Ihmettelin, että mikä tämä nyt on, heti heräs kysymys, montako oppilasta? Ja että onko tässä joku koira haudattuna.. (Lomake 10)*

*Asiasta ei kerrottu minulle ja sain siitä kuulla ensimmäisen kerran lapseltani. Se oli pettymys. Tulee mieleen, että säästöjä tällä vain haetaan. (Lomake 14)*

*Kauhistuini jättimäisestä luokkakoosta ja tunsin pientä huijauksen makua, koska tästä järjestelystä ei informoitu etukäteen. Todellinen hyppy tuntemattomaan. (Lomake 15)*

Muutos totuttuun opetusjärjestelyyn herätti pohtimaan opetusjärjestelyn taustalla vaikuttavia tekijöitä kuten mihin tällä todellisuudessa pyritään ja mitkä ovat tavoitteet opetusjärjestelyn taustalla. Vanhemmat pohtivat edistääkö tällainen opetusjärjestely jotain piilotettua päämäärää tai tarkoitusta, joka on naamioitu kyseisen opetusjärjestelyn taakse. Koulutuksen ja oppilaiden kustannuksella tehtävät taloudelliset säästöt mietityttivät myös vanhempia.

*Ajattelin, että mielenkiintoinen kokeilu, mutta olisin toivonut perinteistä luokkaa, jotta lapseni ei ole ”koekaniini”.(Lomake 24)*

*Ja mietin, että eikös luokan oppilasmäärän ”pitäisi olla” paljon vähempi..” (Lomake 10)*

Vastauksista kuvastui huoli lapsen edun toteutumisesta. Vaikka koulun kehittäminen opetusjärjestelyn kautta koettiin myönteiseksi, ajatus oman lapsen osallistumisesta kehittämiseen koettiin epämieluiseksi. Mielikuva perinteisestä koulusta oli vahva vanhempien keskuudessa, jolloin perinteisestä poikkeava opetusjärjestely herätti vanhemmissa paljon kysymyksiä. Kouluilla on kuitenkin vapaus järjestää opetusta haluamallaan tavalla perusopetuslain, perusopetusasetuksen ja opetussuunnitelmien puitteissa, eikä normaalia tapaa järjestää opetusta ole määritelty.

### 5.1.3 Huoli melusta ja rauhattomuudesta

Usea vanhempi mainitsi olleensa huolissaan juuri melusta ja rauhattomuudesta, joita kyseessä oleva opetusjärjestely toisi mukanaan. Vanhempien mielestä suuri ryhmäkoko aiheuttaa väistämättä järjestyshäiriöitä ja työrauhaongelmia. Tämän pelättiin heikentävän opetuksen laatua, jolloin oppilaiden oppiminen ja opinnoissa eteneminen kärsivät.

*Siitä taas olin ihmeissäni/ kauhuissani! Sellaista ryhmää on mahdoton pitää ”kurissa”. (Lomake 39)*

*Olin epäileväinen koska lukumäärä kuulostaa lauman paimentamiselta kuin opetusjärjestelyltä! (Lomake 22)*

Kurin ylläpitäminen koettiin erittäin haastavaksi jopa mahdottomaksi. Opettajien ei uskottu pystyvän hallitsemaan oppilasryhmää niin, että oppiminen mahdollistuisi. Vanhempien ajatuksissa opetusjärjestely näyttäytyi kaaosmaisena.

### 5.1.4 Mielenkiinnolla odottaen

Osa vanhemmista suhtautui tavallisesta poikkeavaan opetusjärjestelyyn myönteisesti. He kertoivat jopa odottaneensa opetusjärjestelyn toteuttamista mielen-

kiinnolla. Vanhemmat kertoivat kiinnittäneensä huomiota jo alussa niihin myönteisiin asioihin, joita jaettu opettajuus järjestelynä voi tuoda tullessaan. Vastauksista näkyi avoimuus uuden kokeilemiseen ja koulun kehittämiseen.

*Olin tavannut jo opettajat ja olin positiivisella & luottavaisin mielin. (Lomake 2)*

*Ajattelin, että se on hyvä, koska eri opettajalla on eri vahvuudet ja he voivat tuoda molemmat omat vahvuutensa ja osaamisensa eri tavoilla esille.*

*Positiivisen uteliaana mietin, miten homma käytännössä toimii. Ei ollut ennakkoluuloja. (Lomake 37)*

Kuvatessaan ensireaktioitaan vanhemmat liittivät samanaikaisopetuksen hyödyt juuri kahden opettajan läsnäoloon opetuksessa. Kahden opettajan koettiin pystyvän huomioimaan eri asioita, ja kaksi opettajaa voi käyttää omia vahvuuksiaan hyväksi opetuksessa, jolloin oppilaiden saama opetus monipuolistuu. Osa vanhemmista uskoi opettajien kykyyn toimia kasvatuksen ja opetuksen ammattilaisina, jolloin luottamus opetusjärjestelyn onnistumiseen kasvoi.

## **5.2 Muutos ensireaktioihin verrattuna**

Vanhempien ennakkokäsitysten vaihdellessa suuresti vaihtelivat myös käsityksen samanaikaisopetuksen noin puolentoista vuoden kokemuksen jälkeenkin paljon. Osa vanhemmista kertoi käsitystensä parantuneen erittäin paljon, jolloin he kokivat olleensa huolissaan aivan turhaan. Toisaalta joidenkin vanhempien epäilykset jaettua opettajuutta kohtaan eivät olleet vähentyneet ja he olivat edelleen huolissaan opetusjärjestelyn toimivuudesta.

*Ajatukset ovat muuttuneet radikaalisti, ei ole muuta kuin positiivista sanottavaa. (Lomake 5)*

*Edelleen mielestäni opettajat eivät pysty tuntemaan lapsia niin hyvin kuin jos yksi opettaja vastaa esim. 24 oppilaasta. Vastuu jakautuu opettajille, toisin sanoen kumpikaan ei ota vastuuta. (Lomake 25)*

*En ymmärrä toiminnassa muuta kuin opettajien työn mielekkyyden ja ehkä taloudelliset seikat (jos avustajia ei sitten tarvita).(Lomake 1)*

Usea vanhempi ilmaisi käsitysten jaettua opettajuutta kohtaan parantuneen, mutta toisaalta huolia ja epäilyksen aiheita oli vielä olemassa. Kokemuksen kautta saatu tieto vaikutti kuitenkin useammin myönteisesti kuin kielteisesti vanhempien käsityksiin jaetusta opettajuudesta.

### **5.2.1 Käsitysten parantumiseen vaikuttaneet tekijät**

Kysyttäessä vanhemmilta, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet käsitysten parantumiseen käytössä olevaa opetusjärjestelyä kohtaan, he mainitsivat usein lapsen viihtymisen luokassa. Lapsen arjen seuraamisen kautta saatu tieto lapsen viihtymisestä koulussa paransi vanhempien mielikuvaa opetusjärjestelyä kohtaan. Lisäksi vanhemmat olivat helpottuneita huomattaessaan lapsen oppivan paljon uusia asioita suuresta ryhmästä ja tavanomaisesta poikkeavasta opetusjärjestelystä huolimatta. Vanhempien etukäteen pelkäämiä asioita lapsen oppimisessa tai koulunkäynnissä ei siis ollut ilmennyt.

*Lapsi on tykännyt eikä haluaisi ”tavalliselle” luokalle. Iso luokkakoko ei ole vaikuttanut negatiivisesti oppimiseen. (Lomake 20)*

*Myös se, että oma lapsi viihtyy ja on oppinut hyvin vaikuttaa asiaan. (Lomake 21)*

Lisäksi kodin ja koulun välinen yhteistyö oli toiminut käsitysten parantumiseen vaikuttavana tekijänä. Opettajat olivat tarjonneet tietoa luokan toiminnasta hen-

kilökohtaisissa keskusteluissa ja luokan yhteisissä vanhempain-illoissa. Vanhemmille oli myös tarjottu mahdollisuus tulla tutustumaan luokan arkeen seuraamalla oppitunteja.

*On päässyt tutustumaan toimintaan ja kuullut opettajilta, että järjestely toimii hyvin ja pitänyt opetustavasta. (Lomake 21)*

*Opettajat! Se, miten ne on kääntänyt sitä asiaa myönteiseksi ja saaneet sen jopa näyttämään siltä. (Lomake 19)*

Kodin ja koulun yhteistyön seurauksena vanhemmat ovat saaneet tutustua entistä paremmin myös opettajiin. Tutustuminen opettajiin ja heidän opetustyylihin lisäsi vanhempien luottamusta opettajien pätevyyteen hoitaa työnsä hyvin.

*Opettajat ovat vakuutelleet sen toimivan ja toisaalta kun näkee, miten hyvin heillä käyttää yhteen, voi uskoa yhteisopetuksen onnistuvan. (Lomake 17)*

*Kuitenkin niin kauan, kuin koululaisemme tuntuu oppivan ja saavan mielekkäitä oppimiskokemuksia, haluan luottaa kahden (tai useamman) alan ammattilaisen kykyihin hoitaa opetuksen suunnittelun ja toteutuksen oppilaiden kannalta parhaalla tavalla. (Lomake 30)*

Käsitysten parantumisen taustalla on ollut karttunut tieto luokan arjesta. Vanhempien tiedot olivat karttuneet sekä oppilaalta, että opettajilta saadun informaation kautta.

*Se avasi huomaamaan järjestelyn toimivuuden kun jossakin vanhempainillassa opettajat kertoivat esimerkkipäivän ohjelman ja sen ketä kaikkia muitakin henkilöitä, kuin 2 opettajaa, ovat päivän mittaan opetustyössä mukana. (Lomake 4)*

Vanhemmat olivat helpottuneita tietäessään, että luokan jokapäiväisessä toiminnassa on mukana myös muita aikuisia kuten kouluavustajia, mikä mahdollistaa muun muassa joustavien opetusjärjestelyiden käytön.

### 5.2.2 Asiat, jotka edelleen huolettavat

Vaikka osa vanhemmista kertoi käsitystensä parantuneen radikaalisti, oli osalla vanhemmista myös opetusjärjestelyn mukanaan tuomia huolia lapsensa koulunkäynnin sujumisesta. Osa huolista liittyi sosiaalisen oppimisympäristön mukanaan tuomiin kysymyksiin. Vanhemmat epäilivät, onko opettajilla mahdollisuus oppia tuntemaan jokainen luokan 48 lapsesta ja toisaalta myös riittääkö opettajien huomiokyky turvaamaan jokaisen oppilaan tarpeet näin suuren luokkakoon ollessa kyseessä.

*Se, että opettajan pitäisi tuntea kahden luokan oppilaat (48), vaikuttaa kyllä, että lasta ei tunneta niin hyvin. Varmaan toiset paremmin, toiset huonommin. Aina-kaan opettajat eivät ole antaneet kovin henkilökohtaista palautetta lapsesta koulussa. (Lomake 17)*

*Asioita jää varmasti opettajilta huomaamatta enemmän kuin pienessä luokassa. (Lomake 11)*

Huomiokyvyn riittämättömyydestä pelättiin aiheutuvan lapselle kokemus turvattomuudesta. Vanhemmat pohtivat vastauksissaan myös opettajien vastuunottoa luokan arjesta ja oppilaista. Vastuun jakautuminen kahdelle opettajalle nähtiin kielteisenä asiana, jolloin kumpikaan opettajista ei ota todellista vastuuta.

*Vastuu jakautuu opettajille, toisin sanoen kumpikaan ei ota vastuuta. (Lomake 25)*



*Toivoisin kuitenkin enemmän tukea hitaille ja hiljaisille lapsille, heitä ei huomaa kukaan. Opet ei ehdi ja avustajat eivät osaa. Isoäänisin saa aina huomion. (Lomake 38)*

Huolta herätti vanhemmissa edelleen suuren luokkakoon vaikutuksen oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin. Osa vanhemmista oli sitä mieltä, että ystävyssuhteiden luominen on vaikeampaa suuressa luokkakoossa ja oppilaat eivät opi tuntemaan luokkakavereitaan yhtä hyvin kuin pienemmässä luokassa.

*Vieläkin kyllä joskus mietin sitä, että miten kova paikka lapsella on luoda niin moneen ihmiseen sosiaalisia suhteita ja että oppiiko se opettaja todellisuudessa tuntemaan kaikkien noiden lasten luonteet. (Lomake 19)*

*Lisäksi eskarissa sosiaalisesti kuvattu poika ei ekaluokan jouluna vielä tiennyt kaikkien luokkakavereiden nimiä ja vielä tokaluokan joulunakaan ei ollut saanut kaveria, joka leikkisi myös kouluajan ulkopuolella. (Lomake 26)*

Suuri luokkakoko edellyttää muutosta myös fyysisessä oppimisympäristössä verrattuna perinteiseen luokkatilaan. Luokkatilan kasvaessa vanhempia huoletti lapsen mahdollisuus seurata opetusta. Esimerkiksi taululla tapahtuvan opetuksen seuraamisen jotkut oppilaat olivat kertoneet olevan joskus hankalaa. Suuri tila vaikuttaa myös opetustilanteissa sekä opettajien, että muiden oppilaiden puheen kuulemiseen. Tästä syystä luokassa on ajoittain käytössä mikrofonit ja äänentoistolaitteet, jotta jokaiselle oppilaalle taataan muiden puheen kuuleminen. Osa vanhemmista kuitenkin huoletti juuri mikrofonien käyttö ja siitä aiheutuva melutason nousu. Lisäksi vanhemmat epäilivät yleistä melutasoa näin suuressa luokkakoossa.

*Minusta tuo ryhmä on edelleen liian iso. Lapsi kertoo kotona, kuinka ei näe taululle, opettajat joutuvat käyttämään mikrofoneja, ja ilmeisesti lapsi ei uskalla mennä koulussa vessaan, kun usein kotiin tullessa on hätä, ja kun sanon, että*

*koulussa voisi käydä, sanoo, ettei halua. Ehkä pienemmässä ryhmässä vessaluvan pyytäminen olisi helpompaa. (Lomake 26)*

Sekä sosiaalisen, että fyysisen oppimisympäristön mukanaan tuomat haasteet herättivät vanhemmissa huolta lapsen mahdollisuudesta oppimiseen. Vanhemmat pelkäsivät, etteivät lapsen opinnot edisty tavoitteisiin nähden riittävästi.

*Huoli lapsemme koulussa oppimisesta ja opintojen etenemisestä on kuitenkin taustalla, koska luokka on niin iso. (Lomake 14)*

Osa vanhemmista toi esille myös huolen, mitä luokalle tapahtuu alkuopetuksen jälkeen ja miten opetus tullaan järjestämään ylemmillä vuosiluokilla. Lapset ovat alkuopetuksessa tottuneet tähän tapaan järjestää opetusta, jolloin muutos ja uudenlaisen luokkakulttuurin omaksuminen voi olla lapsille hankalaa. Lisäksi alkuopetuksen jälkeen oppilaiden arkeen tulee usein myös uusien aineiden mukana uusia opettajia.

*Alkuopetuksessa tämä näyttää toimivan, mutta nyt keväällä tapahtuva muutos huolettaa: esimerkiksi jatkaako samat opettajat luokan kanssa 3. luokalle vai ei? Alkaa uusia aineita (mm. englanti). Karkaako homma lapsesestä ja millä ryhmäkoolla edetään? (Lomake 22)*

*1-2 luokkalaiset eivät tarvitse näin paljon ihmissuhteita, 10–15 oppilaan ryhmä olisi paras. 5-6-luokalla tilanne on jo eri kun lapsen identiteetti ja ilmaisutaidot ovat kehittyneet. (Lomake 1)*

Vaikka joidenkin vanhempien mielestä jaettu opettajuus näyttää toimivan parhaiten juuri alkuopetuksessa, osan vanhempien mielipide oli päinvastainen. He näkivät opetusjärjestelyn soveltuvan parhaiten ylemmille vuosiluokille. Näkemystään he perustelivat pienen lapsen kyvyillä ja tarpeilla ylläpitää useaa sosiaalista suhdetta luokkakavereihin.

### 5.3 Jaettu opettajuus puolentoista vuoden kokemuksen valossa

Seuraavaksi tarkastelen, mitä tekijöitä luokan arjesta vanhemmat tuovat ilmi liittyen kahden opettajan läsnäoloon luokassa. Lisäksi tarkastelen vanhempien kokemuksia suuren ryhmäkoon mukanaan tuomista tekijöistä luokan ja lapsen arkeen.

#### 5.3.1 Kahden opettajan merkitys luokan toimintaan

Vanhemmat olivat huomanneet kahden opettajan mukanaan tuomia etuja monipuolisesti. Vanhempien mielestä oli hyvä, että lapsen jokapäiväisessä arjessa on mukana useampi läsnä oleva aikuinen. Kahden opettajan läsnäolo vaikutti joidenkin vanhempien mielestä erityisesti myös huomiokyvyn lisääntymiseen, vaikka edellisessä luvussa osa vanhemmista kertoi kantavansa huolta puutteellisesta huomiokyvystä suuressa lapsiryhmässä.

*Kaksi on aina enemmän kuin yksi. He pystyvät paremmin havainnoimaan ja reagoimaan oppilaiden toimintaa ja antavat monipuolisuutta luokkaan.*  
(Lomake 14)

*Toinen voi huomata semmoisia asioita, joita toinen ei huomaa.* (Lomake 35)

Erään vanhemman mielestä kaksi opettajaa tarjoavat lapselle mahdollisuuden valita kumman aikuisen kanssa hän luo opettajan ja oppilaan välisen välttämättömän luottamussuhteen, mikä koettiin hyväksi asiaksi jos jostain syystä henkilökiat eivät kohtaisikaan lapsen ja opettajan välillä. Myös mahdollisissa sairastapauksissa ja opettajansijaisen tullessa luokkaan, vanhemmat ajattelivat lapsella olevan turvallisempi olo kun luokassa on edes yksi tuttu aikuinen.

*Tai jos ”kemiät” ei passaa toisen kanssa niin on toinen mieluinen opettaja.* (Lomake 17)

*Sekä ihan vaan sellainen tuli mieleen, jos opettaja on sairas, niin toinen ainakin on tuttu. Kun itse olin koululainen ja tuli tieto, että oma opettaja on sairas, niin ei yhtään tiennyt, että kukahen sieltä tulee tuuraamaan. (Lomake 39)*

Usea vanhempi kertoi kahden opettajan vaikuttavan myönteisesti opetuksen monipuolisuuteen. Kummallakin opettajalla on käytössään omat vahvuudet, jolloin vahvuuksia hyödyntämällä myös opetus monipuolistuu. Lisäksi kaksi opettajaa luokassa luo uudenlaiset mahdollisuudet eriyttämiseen ja oppilaiden joustavaan ryhmittelyyn verrattuna perinteiseen yhden opettajan luokkaan.

*Varmaan opetustilanteissa työtehtäviä voidaan jakaa opettajan omien vahvuuksien ja osaamisalueiden mukaan jonkin verran. (Lomake 30)*

*Kaksi on aina enemmän kuin yksi. He pystyvät paremmin havainnoimaan ja reagoimaan oppilaiden toimintaa ja antavat monipuolisuutta luokkaan. (Lomake 14)*

*Lähinnä ajattelen niin, että tasoerojen esiintyessä on helppo ottaa ne huomioon ja eriyttää opetusta sen mukaan. (Lomake 3)*

Osa vanhemmista toi esille kahden opettajan edut mahdollisissa ongelmatilanteissa, jolloin opettajat saattoivat olla toinen toisensa tukena. Eräs vanhemmista toi esille tilanteen, jossa lapsi häiritsee tunnilla niin paljon, että hänen kanssaan olisi hyvä opettajan keskustella kahden luokan ulkopuolella. Tällöin toinen opettajista voi irrottautua luokkatilanteesta ja keskittää huomionsa yhteen oppilaaseen luokan ulkopuolella.

*No ainakin se, että on kaksi ihmistä kenen kanssa miettiä/ pohtia jos tulee esim. ongelmatilanteita. (Lomake 9)*

*Toinen opettaja voi huomata sellaista, mitä toinen ei koskaan havaitsisi jne. Jos joku esim. häiriköi luokassa, voi toinen opettaja lähteä heti häiriköijän kanssa keskustelemaan muualle. Tämä ei olisi mahdollista, jos olisi 1 ope. (Lomake 4)*

Vanhemmat kokivat hyvänä kahden opettajan läsnäolon oppilaan arviointia tehtäessä. Eräs vanhemmista ilmaisi luotettavuuden arvioinnissa kasvavan, kun kaksi opettajaa keskustelee arvioinnista yhteistyössä.

*Arvioinneissa kahden opettajan näkökulma ja mielipide, tuntuu luotettavammalta. (Lomake 6)*

Toisaalta osa vanhemmista koki, että koulun arkeen kuuluvissa kasvatus- tai arviointikeskusteluissa kahden opettajan läsnäolo vaikuttaa keskusteluiden ilmapiiriin. Opettajien määrällinen enemmistö keskusteluissa toi erään vanhemman mieleen haastattelutilanteen, joka vaikuttaa myös lapsen rentoutumiseen tilanteessa. Tämä ei edesauta luontevaa kodin ja koulun välistä keskustelua, mikäli vanhemmat tai lapsi kokee olevansa altavastaajana tilanteessa.

*Keskustelutuokiot pitäisi pitää vain yhden opettajan kanssa. Tunne keskusteluissa oli hieman ”opettajavoittoinen”. Tuntuu, ettei oppilas ollut aivan oma itsensä kun oli kaksi ”haastattelijaa”. (Lomake 8)*

Vaikka osa vanhemmista kertoi huomanneensa kahden opettajan myönteisen vaikutuksen luokan toiminnan kannalta, tutkimusjoukossani oli myös niitä vanhempia, jotka eivät nähneet kahden opettajan tuovan mitään lisäarvoa opetukseen, oppimiseen tai muuhun luokan toimintaan. Tämä vaikuttaa varmasti osaltaan myös vanhemman mielipiteeseen jaetusta opettajuudesta.

*En ole huomannut mitään erityistä. (Lomake 27)*

Myönteisten tekijöiden lisäksi osa vanhemmista kuvasi myös kahden opettajan tuovan mukanaan kielteisiäkin asioita koulutyöskentelyyn. Osa vanhemmista

koki olevan tärkeää lapsen pystyvän muodostamaan luottamussuhteen kumman opettajansa kanssa. Vanhemmat epäilivät, pystyykö alkuopetuksen oppilas luottamaan kumpaankin opettajaan vai jääkö tällöin toinen etäiseksi oppilaalle.

*Onkohan selvää kumpi on se ns. oma opettaja vai onko kumpikaan. Kummalle kerrotaan huolet ja murheet? (Lomake 31)*

*Alussa lapsi ei oikein tiennyt, että kumman kanssa alkaisi rakentamaan luottamussuhdetta, mutta aika teki tehtävänsä. (Lomake 19)*

Myös vanhemmat kokivat tärkeäksi ajatuksen oppilaan omasta opettajasta. Vastuun jakautumisen tasapuolisesti kahdelle opettajalle osa vanhemmista koki huonoksi vaihtoehdoksi. Vanhemmat toivat esiin tarpeen tietää, kuka todella on viime kädessä vastuussa lapsesta koulussa. Epävarmuuden vastuunottajasta osa vanhemmista koki epämiellyttävänä.

*En ole itsekään tunnetasolla osannut tietää, kuka lapsestani pitää huolta ja tietää kuulumisia. En ole oppinut tuntemaan lapseni opettajaa, koska heitä on kaksi. (Lomake 1)*

*Perheessä pidämme toista opettajaa enemmän ”omana” opettajana ja häntä on luonteva ja helppo lähestyä. En oikein itse tiedä, pitäisikö minun kertoa/tiedottaa koululaisemme asiat kummallekin opettajalle, vai kulkeeko informaatio heidän välillään. (Lomake 30)*

Käytännön asioiden hoitamiseen vanhemmat kertoivat kahdella opettajalla olevan merkitystä. Vanhemmissa lapsen kaksi opettajaa aiheutti epätietoisuutta, kumpaan opettajista vanhempien tulee ensisijaisesti olla yhteydessä. Vanhemmat myös epäilivät, kulkeeko informaatio opettajien välillä tarpeeksi hyvin päivittäin ja onko opettajilla mahdollisuus muistaa kaikkien lasten asiat.

### 5.3.2 Suuren ryhmän vaikutukset luokan toimintaan

Vanhempien kokemukset suuresta luokkakoosta liittyivät enimmäkseen lasten keskinäisiin suhteisiin. Osa vanhemmista ajatteli suuren luokkakoon tarjoavan mahdollisuuden lapselle luoda suuri kaveripiiri. Ison luokkakoon ajateltiin tarjoavan lapselle myös mahdollisuus valita mieluiset ystävät, mutta samalla myös mahdollisuus harjoitella toimeen tulemistä erilaisten ihmisten kanssa.

*Lapsellani on mahdollisuus paremmin omat mukavat kaverit. (Lomake 24)*

*Onhan sekin rikkaus, että lapsella on paljon tuttavvia, mahdollisuus tutustua erilaisiin lapsiin. Ja huomata myös se, ettei kaikkien ”kanssa synkkaa”.*

*(Lomake 36)*

Toisaalta vanhemmat pelkäsivät, etteivät lapset opi tuntemaan kaikkia luokkakavereitaan kunnolla, mikä vaikuttaa oppilaan kokemukseen turvallisesta oppimisympäristöstä. Eräs vanhemmista ajatteli ison ryhmän kuormittavan pientä koululaista sosiaalisesti liikaa, mikä voi pahimmillaan vaikuttaa lapsen mahdollisuuksiin oppia.

*Toisaalta iso ryhmä on myös sosiaalinen kuorma; välillä pieni koululainen väsy. Jossain tulee varmasti ryhmäkoon raja vastaan. (Lomake 29)*

Suuren luokkakoon myötä vanhemmat kokivat olevan mahdotonta tutustua lapsen luokkakavereihin, vaikka he näin haluaisivatkin. Osa vanhemmista olisi halunnut oppia tuntemaan myös lapsen luokkakaverien vanhemmat, minkä vanhemmat kokivat mahdottomaksi näin suuren luokkakoon ollessa kyseessä. Eräs vanhemmista vertasi kokemustaan vanhempien lastensa perinteisiin luokkiin, jolloin hän oli vanhempana tuntenut lapsensa luokkakaverit.

*Meni pitkään, että lapseni oppi tunnistamaan luokkakaverinsa. Huoltajina me emme tunne vielä! (Lomake 22)*

*Irrallisuus ja levottomuus lisääntyy! Ujo voi jäädä yksin. Aikaisemmin tunsimme luokkakaverit (kaksi aikaisempaa lasta). Nyt ei hajuakaan, ketä on lapsemme luokalla. (Lomake 24)*

Vanhempien mukaan lapset kuitenkin oppivat välttämättä ottamaan toisia oppilaita huomioon toiminnassaan näin isossa ryhmässä, mikä nähtiin myönteisenä asiana. Koulun pyrkimys yhteisöllisyyteen välittyi kotiinkin. Osa vanhemmista ajatteli suuren ryhmäkoon edesauttavan pyrkimystä yhteisöllisyyteen. Osan vanhempien mielestä suuri ryhmäkokoo estää yhteisöllisyyden muodostumista.

*Isossa ryhmässä oppii ottamaan huomioon muutkin. (Lomake 20)*

*Ei tule yhteishenkeä noin isossa porukassa. (Lomake 38)*

Kielteisenä asiana vanhempien vastauksista nousi esiin suuren ryhmäkoon mukanaan tuoma väistämätön melutason nousu luokassa, minkä nähtiin vaikuttavan työrauhan ylläpitoon. Työrauha ongelmien pelättiin vaikuttavan myös itse oppimiseen.

*Oma lapsi on pystynyt olemaan isossakin ryhmässä, vaikka metelistä hän on valittanut. (Lomake 18)*

*Lapseni kohdalla minulla on pääasiassa hyviä kokemuksia. Sen mitä olen luokassa vierailut, olen huomannut, että homma toimii ja työrauha säilyy. (Lomake 5)*

Vaikka osa vanhemmista kertoi melusta ja työrauhaongelmista, vanhempien joukossa oli myös niitä, jotka kertoivat huomanneensa työrauhan olevan luokassa hyvä. Kokemukset työrauhasta ja melusta olivat siis hyvin erilaisia. Ylipäätään kokemusten erilaisuus tuli esille aineistossani.



## 6 Johtopäätökset

Tässä luvussa pyrin vastaamaan varsinaiseen tutkimusongelmaan, millaisia ovat vanhempien kokemukset jaetusta opettajuudesta opetusjärjestelyinä. Lisäksi peilaan saamiani tuloksia tutkimuksiin ja teoriaan, jotka käsittelevät erityisesti muuttuvaa koulukulttuuria sekä kodin ja koulun yhteistyötä.

Vanhempien ensireaktiot vaihtelivat paljon negatiivisista ennakoasenteista positiivisiin. Suhtautumistapoja oli useita, mikä oli myös odotettavaa. Vuorisen (2000, 11) mukaan vanhempien käsitykset koulun arkitodellisuudesta voivat joskus olla kaukana totuudesta. Usein niitä värittävät vanhempien omat koulukokemukset, jotka voivat vaihdella nostalgisista harmonisista kyläkouluista synkkiin ja kielteisiin koulukokemuksiin. Vanhempien koulukokemuksilla on kuitenkin aina merkitystä muodostettaessa käsitystä nykykoulusta. Kuitenkin kodin ja koulun yhteistyön myötä vanhempien kuva koulutodellisuudesta muuttuu yhä monipuolisemmaksi ja tarkemmaksi.

Olipa vanhempien kuva koulusta totuutta vastaava tai ei, Vuorisen (2000, 18–19) mukaan kodit ovat kuitenkin yhä kiinnostuneempia koulusta ja kodit haluavat yhä enemmän tietää koulun arjesta ja käytännöistä. Koti on lapsen kokonaisvaltaisen kasvun perusta, jota tehtävää varten myös koulu on olemassa. Koulun kasvatusta ja opetustyön kannalta kodit ovatkin riittävästi hyödynnetty voimavara. Koti tulisikin nähdä ennen kaikkea kumppanina lapsen kokonaisvaltaisessa kehityksessä, jolloin vanhempien erityisosaaminen ja kiinnostus koulua kohtaan hyödynnettäisiin voimavarana (Ekebon, Helin & Tulusto 2000, 22–23).

Vanhempien positiiviset ennako-odotukset jaetusta opettajuudesta kohtaan liittyivät sen mukanaan tuomiin mahdollisiin vahvuuksiin. Vanhemmat toivat esille samoja tekijöitä, joilla myös kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa samanai-

kaisopetuksen käyttöä opetusjärjestelynä perustellaan. Näitä olivat muun muassa kahden erilaisen opettajan vahvuuksien hyödyntäminen, mahdollisuus opetuksen monipuolistumiseen ja kahden näkökulman hyödyntämisen oppilaan oppimisen tukena. Enimmäkseen positiiviset ennako-odotukset liittyivät juuri kahden opettajan tarjoamiin mahdollisuuksiin.

Positiivisen ennako-odotuksen taustalla vaikuttavan tekijänä oli myös näkemys koulujärjestelmän kehittämistarpeista. Koulu itsessään on hyvin hitaasti muuttuva instituutio, joka tarvitsee kehittyäkseen tulevaisuuden yhteiskunnan tarpeita vastaavaksi koulua ja opettajantyötä kehittäviä ammattilaisia. Uudistuva koulu tarvitsee opettajia, jotka pyrkivät kehittämään työtänsä ja työorganisaatiotaan kohti parempaa oppilaiden tarpeisiin vastaavaa koulukulttuuria (Kääriäinen ym. 1997, 141).

Usea vanhempi kertoi ensireaktioidensa olleen kuitenkin jollain tapaa negatiivinen. Usein negatiivinen ennakoasenne kumpusi tietämättömyydestä tai kokeemuksesta, ettei vanhempia oltu tiedotettu tai kuultu tehtäessä heidän lastaan koskevia päätöksiä. Tätä epävarmuuden ja tietämättömyyden kokemusta olisi mahdollista hälventää jo ennen lapsen koulunaloitusta tehtävällä kodin ja koulun yhteistyöllä. Tiedottaminen, opettajien tapaaminen ja keskustelu opettajien kanssa toisivat varmasti vanhemmille tunteen, että heidän ei tarvitse olla huolissaan oman lapsensa koulunaloituksesta. Yhteistyöaloittaminen jo ennen koulunaloitusta loisi hyvän pohjan vanhempien ja koulun väliselle kasvatuskumppanuudelle, jolloin huoli koulunaloituksesta vähenisi.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 20) kodin ja koulun välinen yhteistyö määritellään yhteisvastuulliseksi kasvatukseksi kohti lasten ja nuorten oppimisen edellytysten, turvallisuuden ja hyvinvoinnin takaamista. Kotien tulee saada tietoa myös mahdollisuudesta osallistua koulun opetus- ja kasvatustyön suunnitteluun. Yhteistyötä tulee ennen kaikkea leimata kunnioitus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus.

Lehtolainen (2008, 92–93) tuo tutkimuksessaan kodin ja koulun yhteistyön käsitteen tilalle käsitteen kodin ja koulun yhteys, jolla hän pyrkii vähentämään termin työhön liittyviä konnotaatioita. Sanalla yhteys hän viittaa koulussa ja kotona toimivien ihmisten yhteiseen kouluun liittyvien ilmiöiden tarkasteluun ja tutkimiseen ja edelleen ratkaisujen ja toimintatapojen pohdintaan.

Onnistuneen kodin ja koulun yhteistyön taustalla on aina yhteisesti sovitut pelisäännöt, joita noudattamalla saadaan aikaan toimiva kumppanuus. Yhteistyön tulee olla avointa ja rehellistä. Tämä tarkoittaa riittävän usein tapahtuvaa tiedottamista puolin ja toisin. Kannanotot ja mielipiteet tulisi myös pystyä perustelemaan järkevästi. Opettajan perusteltujen toimintatapojen esiintuominen auttaa vanhempia ymmärtämään opettajan tavan toimia silloinkin kun vanhemmat omaavat alkujaan erilaisen näkemyksen opettajaan näkemykseen verrattuna. (Hiillos, Kyllönen, Vahtera 2001, 10.)

Toisaalta vanhemmista voi tuntua hyvin vaikealta ilmaista mielipiteensä koulun, luokan tai opettajan työtapojen tai käytäntöjen muuttamisesta. Vanhemmat voivat pelätä mielipiteen ilmaisun vaikuttavan lapsen kohteluun koulussa. Vastavuoroisesti myös opettaja saattaa pelätä vanhempien ajatuksia hänestä opettajana. Erityisesti vanhemmat tarvitsisivat paljon nykyistä enemmän tietoa koulun pedagogisista muutoksista ja uudistuksista, jotta heillä olisi mahdollisuus tukea koulun kasvatus- ja opetustyötä, eikä vastakkainasetteluun kodin ja koulun välillä tarvitsisi ryhtyä. (Ekebon ym. 2001, 24.)

Avoimuuteen olennaisesti liittyvä kodin ja koulun yhteistyön periaate on informatiivisuus. Molempien yhteistyön osapuolten velvollisuus on informoida toista lasta ja koulua koskevan tiedon siirtymisestä. Tärkeää on, että erityisesti vanhemmat kokevat olevansa ajan tasalla lasta koskevista kysymyksistä. Tällöin olennaista on, että tietoa pyritään siirtämään ennakoivasti esimerkiksi jo ennen lapsen koulunaloitusta. Lisäksi yhteydenottojen tulee tapahtua mahdollisimman nopeasti tarpeen ilmaantuessa. (Hiillos ym. 2001, 11.)

Kodin ja koulun yhteistyön tulisi ennen kaikkea kummuta oppilaan edun asettamisesta muiden asioiden edelle. Molempien osapuolten tiedostaessa tämän yhteistyöllä on mahdollisuus olla hedelmällistä. Lapsen edun mukaista on myös sekä kodin että koulun asiantuntijuuden tiedostaminen lasta koskevissa kysymyksissä. Vanhempien asiantuntemusta omasta lapsestaan ei pitäisi missään tapauksessa väheksyä, mutta vanhempien tulisi myös hyväksyä opettajan asiantuntijuus opetuksen ja kasvatuksen saralla. kaiken vuorovaikutuksen tulisikin koulun ja kodin kesken pyrkiä vastavuoroisuuteen, jolloin molempien asiantuntemusta kunnioitetaan ja arvostetaan yhteisessä työssä lapsen parhaaksi. (Hiillos ym. 2001, 11.)

Coleman (1998, 148–154) ehdottaakin kodin ja koulun kehittämistyöhön kolme ideaa, jotka omaksumalla yhteistyötä voitaisiin entisestään kehittää. Ensiksi koulussa tulisi ottaa käyttöön yhä enemmän inklusiivisia toimintatapoja, joissa vanhempien rooli on olla oppilaan oppimisen tukena yhdessä opettajan ja oppilaan kanssa. Toiseksi luokissa tulisi opettajan johdolla ottaa käyttöön yhteistyötä ja yhteistoiminnallisuutta tukevia käytäntöjä. Kolmanneksi koko koulun tasolla tulisi pyrkiä yhteistyöhön perustuvaan kehittämistoimintaan.

Puolentoista vuoden kokemuksen jälkeen opetusjärjestely näyttäytyi useille vanhemmille jo hyvin erilaisessa valossa. Vanhempien, joiden ennakkokäsitykset olivat olleet myönteisiä, käsitykset olivat joko säilyneet myönteisenä tai jopa muuttuneet myönteisemmiksi kuin aiemmin. Ne vanhemmat, joiden ensireaktiot olivat olleet kielteisiä, kertoivat kokemusten joko parantaneen käsityksiä tai käsitykset olivat säilyneet ennallaan. Huomion arvoista on, ettei kukaan vanhemmista tuonut esille käsitysten huonontuneen suhteessa alkureaktioihin.

Käsitysten parantumisen taustalla oli vanhempien tiedon lisääntyminen, joka karttui toisaalta yhteistyössä koulun ja opettajien kanssa sekä toisaalta lapsen kertoman perusteella. Kodin ja koulun yhteistyö nousee myös tässä esille käsityksiä parantavana tekijänä.

Jo pelkkä koulu ja opetusjärjestelyä koskevan tiedon karttuminen paransi vanhempien käsityksiä opetusjärjestelystä. Erityisen tärkeää olisi kuitenkin, että vanhemmilla olisi myös mahdollisuus olla vaikuttamassa koulun kasvatustavoitteisiin ja toimintatapoihin (Kouluhyvinvointiryhmän muistio 2005, 35–36).

Puolentoista vuoden kokemus opetusjärjestelystä ei ollut poistanut joidenkin vanhempien huolta oppilaiden turvattomuuteen liittyvistä tekijöistä. Turvattomuutta vanhemmat ajattelivat lapselle aiheuttavan juuri iso ryhmä ja sen mukanaan tuoma mahdollisuus jäädä huomaamatta. Tätä voidaan kutsua pelkona psyykkisen turvattomuuden kokemukseen. Toisaalta vanhemmat nostivat esille myös huolen melusta, rauhattomuudesta ja järjestyshäiriöistä luokkatilanteessa, mikä liittyy pelkoon lapsen fyysisestä turvattomuudesta. Lisäksi vanhemmat huolehtivat lapsensa sosiaalisen turvallisuuden toteutumisesta, jota nähtiin aiheuttavan suuren ryhmäkoon myötä se, että lapset ja aikuiset eivät tunne toisiaan tarpeeksi hyvin.

Turvallisuus käsitteenä on perinteisesti ajateltu kapea-alaisesti, jolloin turvallisuuskäsitys on liitetty ennen kaikkea valtiolliseen turvallisuuden takaamiseen. Perinteisen turvallisuuskäsityksen sijaan turvallisuudesta on alettu puhua laajempänä kokonaisuutena, inhimillisenä turvallisuutena, jonka tarkastelussa korostuvat sosiaalinen hyvinvointiin liittyvä, kulttuurinen ja humanistinen, ekologinen ja terveydellinen näkökulma. (Niemi 2000, 22–32.)

Turvallisuus on keskeinen inhimillisyyteen ja sosiaalisuuteen liittyvä arvo, jota voidaan tarkastella sekä yksilöllisellä, että ryhmän esimerkiksi perheen tasolla. Tällöin vanhemmat ovat ensisijassa lasten turvallisuuden takaajia. Myös koulu instituutiona on osaltaan turvaamassa lapsen inhimillistä turvallisuutta. Kouluun liittyvä turvattomuuden kokemus voi lapsilla liittyä muun muassa koulukiusaamiseen ja välinpitämättömyyden kokemukseen. (Niemi 2000, 22–27.)

Lapsen vanhemmat pyrkivät luomaan lapselleen mahdollisimman turvallisen lapsuuden. Koulu instituutiona on paikka, jossa vanhemmat joutuvat päästä-

mään lapsen jonkun toisen aikuisen valvomaksi. Tällöin lapsen turvallisuuden takaaminen siirtyy tämän toisen aikuisen vastuulle, mikä voi olla vanhemmalle haasteellista. Vanhemmat eivät saa koulun arjesta välitöntä kuvaa ilman konkreettista arjen seuraamista, vaan tiedot koulun ja luokan arjesta jäävät lapsen kertoman sekä opettajan kertoman varaan. Vanhempi saattaa kokea huolta tai jopa pelkoa lapsensa turvallisuudesta, jos lapsen koulunkäyntiin liittyy jotain vanhemmalla vieraita tekijöitä. Kodin ja koulun yhteistyöllä tulisikin pyrkiä poistamaan tätä vierauden tunnetta ja tehdä koulun ja luokan toimintaa tutuksi vanhemmille, jotta heidän ei tarvitsisi olla huolissaan lapsensa turvallisuudesta.

Selvästi eniten vanhemmat olivat huolissaan mahdollisesta melusta ja työrauhasta luokassa. Työrauha on oppimisen mahdollistamisessa keskeinen tekijä. Käsitys työrauhasta on muuttunut kuitenkin paljon suomalaisessa koulujärjestelmässä sen historian aikana.

Määtä (1991, 134) mukaan työrauhaongelmia on ollut olemassa koko koulujärjestelmän olemassaolon ajan, mutta käsitys työrauhasta on olennaisesti muuttunut. Aikaisempi autoritäärisen opettajan valtaan perustuva hiljaisuuden ihannoiti on jäänyt taka-alalle ja tilalle on tullut pyrkimys luoda ilmapiiri, jossa on mahdollista tehdä tehtäviä ja saavuttaa oppimiselle asetettuja tavoitteita.

Toisin sanoen ongelmien korostamisesta on siirrytty ajattelemaan oppimisen mahdollistamista, jolloin käsitteenä oppimisen mahdollistamisen keskiöön ovat nousseet oppimisympäristöt. Oppilaan fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön tulisi olla turvallinen sekä tuettava oppilaan terveyttä ja mahdollisuutta oppia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 16).

Puolentoista vuoden kokemuksen jälkeen vanhemmat löysivät paljon myönteisiä tekijöitä tällaisessa opetusjärjestelyssä. Näitä ovat monipuolisuus opetuksessa, opettajien vahvuuksien käyttö opetuksessa, kahden turvallisen aikuisen läsnäolo lapsen kouluarjessa, opettajien tuki toisilleen ongelmatilanteissa, mahdollisuus reagoida ongelmiin heti myös luokassa, arvioinnin luotettavuus ja käy-

tännön järjestelyjen hoitaminen esimerkiksi toisen opettajan sairastuessa. Erityisesti vanhemmat nostivat esiin asioita opettajan näkökulmasta. Lisäksi he toivat esiin opetusjärjestelyyn liittyvät hyödyt lapsen kannalta, mutta myös perheen kannalta katsottuna. Käsiteltäessä samanaikaisopetusta on tärkeää, tarkastella asiaa myös perheen näkökulmasta, mikä usein kirjallisuudessa unohdetaan.

Kaksi opettajaa aiheutti vanhempien mielestä myös kielteisiä tekijöitä lapsen koulunkäyntiin. Näitä olivat lapsen näkökulmasta luottamussuhteen muodostamisen vaikeus kahteen opettajaan, pelko vastuun jakamisesta kahden opettajan kesken niin, ettei kumpikaan ota vastuuta sekä käytännön tekijät kuten kumpaankin opettajaan vanhemmat ovat ensisijaisesti yhteydessä, ja kulkeeko tämä tieto opettajien kesken.

Tutkittavissani oli myös niitä, joiden mielestä kahden opettajan läsnäololla ei ole mitään erityisiä vaikutuksia kouluarkeen. Vanhempien käsitykset opetusjärjestelystä voisivat olla vielä myönteisemmät, jos heitä ohjattaisiin huomaamaan samanaikaisopetuksen edut myös oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen kannalta katsottuna.

Koulun kehittäminen voidaankin nähdä kahdesta näkökulmasta; kasvatuksellisenä oppilaan kehitys- ja oppimisympäristön kehittämisenä ja toisaalta henkilökunnan ja työnantajan näkökulmasta työorganisaation kehittämisenä. Kehittämisen tulisi lähteä liikkeelle koulun nykytilanteen analysoinnista kolmen eri osa-alueen kautta. Analysoinnissa tulisi keskittyä koulun jäsenten käsityksen omasta työstään ja sen kehittämisestä, koulun jäsenten yhteisentietoperustan eli oppimis- ja tietokäsitysten sekä työyhteisön kehitysmahdollisuuksien analyysiin ja koulun jäsenten näkemyksiin omasta kasvustaan ja tavoitteistaan elämässä, työssä ja oppimisessa. (Kääriäinen ym. 1997, 16; 242–242.)

Isossa ryhmäkoossa vanhemmat ajattelivat olevan sekä hyviä, että huonoja puolia. Ryhmäkoon myötä lapselle tarjoutui mahdollisuus luoda useita kave-

risuhteita ja toisaalta myös löytää suuresta lapsijoukosta itselleen sopivimmat ystävät. Toisaalta vanhemmat kokivat mahdolltomaksi lapsella luoda suhde kaikkiin luokkakavereihin. Osa vanhemmista koki luokkakoon kuormittavan lasta juuri sosiaalisten suhteiden luomisen takia.

Aineistostani nousi esille vanhempien kokemus luokkakoon vaikutuksista yhteisöllisyyden kehittymiseen. Osa vanhemmista koki luokkakoon vaikuttavan yhteisöllisyyden kehittymiseen. Toisten mielestä kasvaminen yhteisöllisyyteen lähtee pienen luokan kanssa toimimisesta, jolloin suuressa luokassa opiskelu ei tue pyrkimystä yhteisöllisyyteen.

Yhteisöllisyyden korostaminen on saanut suomalaisessa yhteiskunnassa yhä suuremman jalansijan. Se mainitaan myös Perusopetuksen opetussuunnitelman (2004, 12) arvopohjaa määriteltäessä yhteisöllisyys nostetaan yhdeksi perusopetuksen edistämispyrkimyksistä.

Ikosen (2006, 156–157) mukaan yhteisön jäsenyys ja sen mukana yhteisöllisyyden tunne ovat lapselle tärkeitä, mikä ilmenee lapsen pyrkimyksenä muodostaa kahdenkeskisiä ystävyysuhteita laajempia pieniyhteisöjä. Lapselle mielekäs yhteinen toiminta luo kokemuksen yhteisöön kuulumisesta ja samalla vahvistaa yhteisön sisäistä yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Yhteisöllä ja yhteisöllisyydellä on myös merkitystä lapsen oppimisen näkökulmasta; yhteisössä lapset oppivat uutta ja kehittävät samalla sosiaalisia taitojaan. Pedagogisesta näkökulmasta onkin tärkeää, että kasvattaja pohtii yhteisöllisyyden tunteen rakentumista esimerkiksi luokassa tai koulussa ja pyrkii tukemaan lasten keskinäisiä ystävyysuhteita, leikkiä ja vuorovaikutusta. (Ikonen 2006, 164–165.)

Hämäläinen ja Sava (1989, 43–44) ovat määritelleet yhteisöä ja yhteisöllisyyttä ryhmän käsitteen kautta. Ryhmä on suhteellisen pieni joukko ihmisiä vuorovaikutuksessa keskenään, jolla on yhteinen toiminnan tavoite tai tehtävä ja joka



noudattaa yhteisiä sääntöjä. Ryhmän jäsenillä on jokaisella oma tehtävänsä ja he hyväksyvät tehtäviinsä ja ryhmän tavoitteeseen liittyvän keskinäisen riippuvuutensa. Yhteisö on ryhmää kiinteämpi ja jatkuvampi, jolloin yhteisön jäsenet haluavat liittyä toisiinsa tunnetasolla ja jakaa yhteisössä ajatuksiaan ja kokemuksiaan.

Tutkimukseni ei ota kantaa siihen, miten ryhmäkoko vaikuttaa yhteisöllisyyden kehittymisen luokassa. Riippumatta ryhmän koosta yhteisöllisyyden kehittymisen ja yhteenkuuluvuuden tunteen eteen on tehtävä töitä. Hännikäisen (2006, 145–146) mukaan opettajien käyttämällä strategioilla on suuri merkitys luoda oppimisympäristö, joka synnyttää, ylläpitää ja lujittaa yhteisöllisyyttä. Luokassa käytössä olevat strategiat ja toimintakulttuuri varmistavat yhteenkuuluvuuden tunteen kehittämisen ja edelleen oppijoiden yhteisön muodostumisen.

Tutkimukselleni asettama tutkimusongelma oli; millaisia ovat vanhempien kokemukset jaetusta opettajuudesta opetusjärjestelyynä. Kokemukset olivat vaihtelevia. Osa kertoi olevansa erityisen tyytyväinen opetusjärjestelyyn ja toisten mielestä opetusjärjestelystä löytyi myös kehittämisen aiheita. Koulun kehittämisen ja kehittymisen kannalta on kuitenkin tärkeää kysyä, mitä voimme vanhempien kokemuksista erityisesti kielteisistä kokemuksista oppia. Sen sijaan, että vanhemmat nähtäisiin pelkästään muutosta vastustavana tekijänä, voitaisiin vanhemmat, joissa vastustus on herännyt ottaa mukaan koulun tai yksittäisen luokan kehittämiseen.

Vanhalakka-Ruohon (1999, 16) mukaan yksilön muutosvastarinta on sitä voimakkaampaa, mitä tärkeämmäksi yksilö kokee uudistuksen kohteen itselleen. Tällöin yksilön vastustus näyttäytyy luonnollisena reaktiona muutokseen. Ratkaisuna muutosvastarintaan ei ole suinkaan muutosvastarinnan murtaminen, vaan erityisesti muutosvastarinnasta oppiminen.

Tutkimuksessani osa vanhemmista suhtautui hyvin jyrkästi jaettuun opettajuuteen eli vastustivat kyseistä opetusjärjestelyä suhteessa perinteiseen tapaan

järjestää opetusta. oppilaiden vanhemmilla on olemassa arvokasta tietoa koulun kehittämisen näkökulmasta, jota kehittämisessä voitaisiin hyödyntää.

Vanhalakka-Ruoho (1999, 44) käyttää termiä oppimiskumppanuus kuvailemaan organisaation asiantuntijoiden välistä tasa-arvoista yhteistyötä kohti parempaa organisaatiota. Samanaikaisopetuksessa oppimiskumppanuutta on luonnollista pyrkiä etsimään kahden siihen osallistuvan opettajan väliltä.

Oppimiskumppanuuden käsitettä voidaan kuitenkin laajentaa ja soveltaa myös opettajien ja vanhempien välille, jolloin molempien asiantuntemusta lapsen parhaasta käytetään hyväksi pyrittäessä kohti parempaa ja toimivampaa koulua. Oppimiskumppanuutta tulisikin leimata vastavuoroisen oppimisen periaate, jolloin oppimiskumppanuus näyttäytyy taitona kulkea uuden oppimisen ja kehittämisen tiellä yhdessä toisen kanssa (Vanhalakka-Ruoho 1999, 44). Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen, kasvatuskumppanuuden korostaminen ja oppilasta koskevien päätösten läpinäkyvyys ovat tekijöitä, joiden huomioiminen koulun kehittämisessä on tärkeää.

Kohosen ja Leppilammen (1992, 39–43) mukaan koulun kehittämisen onnistumisen taustalla voidaan nähdä seuraavat viisi tekijää; yhteistyö päätöksenteossa, tutkimustulosten hyödyntäminen, paikallisen koulua koskevan tiedon kerääminen, opetussuunnitelman kehittäminen ja opetuksen pedagoginen kehittäminen. Lähtökohtana yhteistyöhön päätöksen teossa tulee olla avoin keskustelu, johon kaikki osallistujat, myös vanhemmat, voisivat tuoda oman erityisosaamisen ja arjen kasvatustuntemustensa.

Oma tutkimukseni on osaltaan vastaamassa Kohosen ja Leppilammen (1992, 39–43) mainitsemaan tutkimustulosten hyödyntämiseen koulun kehittämisyrittämissä keräämällä paikallista vanhempien omaavaa tietoa koulusta. Tutkimuskohteenani olevan luokan opettajat sen sijaan ovat pyrkineet kehittämään koulua ja oman opetuksen pedagogisen kehittämisen kautta.

## 7 Pohdinta

Tutkittavien vanhempien kokemukset jaetusta opettajuudesta olivat hyvin moninaisia. Vanhemmat toivat esille hyvin erilaisia kokemuksia, joista osa oli hyvin kielteisiä ja osa erittäin positiivisia. Tutkimukseni tärkein anti olikin vanhempien äänen esiintuominen. Vanhemmilla on usein paljon hiljaista tietoa, jota olisi mahdollista aktiivisesti hyödyntää koulun kehittämisessä.

Jokainen luokka opettajineen on ainutkertainen opetusjärjestelyjen suhteen, mutta tutkimukseni onnistui tuomaan esille sitä kokemusten kirjoa, joka tutkimukseni vanhemmilla on jaetusta opettajuudesta. Tämän vuoksi tutkimukseni tuloksia voidaan yleistää muihinkin jaettua opettajuutta hyödyntäviin luokkiin, vaikka jokaisen yksittäisen luokan vanhemmilla on varmasti omat erityiset kokemuksensa liittyen juuri heidän lapsensa luokan toimintaan. Uudet tutkimukset muista jaettua opettajuutta hyödyntävistä luokista täydentäisivät varmasti tutkimukseni luomaa kuvaa vanhempien kokemuksista.

Erityinen hyöty tutkimuksestani on tutkimuskohteenani olleen luokan opettajille. Tutkimukseni kautta luokan vanhemmat pystyivät varmasti ilmaisemaan sellaisia kokemuksia, joita he eivät välttämättä uskaltaisi tuoda ilmi kodin ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa. Opettajat voivat tulevassa toiminnassaan hyödyntää vanhempien kokemuksia, jotta heidän opetusjärjestelystään kehittyi yhä paremmin myös perheiden tarpeisiin vastaava järjestely. Tulevien oppilaidensa vanhemmille opettajat voivat tarjota tutkimukseni tuottamaa tietoa vanhempien kokemuksista, jolloin uudet vanhemmat voivat pohtia omaa kokemustaan suhteessa tutkimusjoukkonani olleisiin vanhempiin. Tutkimukseni antaa myös koululle tärkeää tietoa käytetystä opetusjärjestelystä. Lisäksi tutkimustani voivat hyödyntää sellaiset opettajat, jotka harkitsevat jaetun opettajuuden hyödyntämistä työskentelyssään.

Tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa oma roolini tutkijana nousee esiin. Kuten jo johdannossa mainitsin, suhtautumiseni opetusjärjestelyä kohtaan oli tutkimuksen alusta lähtien erittäin myönteinen. Opetusjärjestely vaikuttaa edelleen minusta sellaiselta, jota haluaisin tulevaisuudessa oman opettajanurani aikana toteuttaa. Tutkimuksen aikana pyrin kuitenkin aktiivisesti pysymään puolueettoman tutkijan roolissa ja uskon sen onnistuneen hyvin. Lähtökohtainen myönteisyyteni on varmasti joltain osin vaikuttanut tutkimukseni kulkuun. Yleensä tutkijat valitsevat aiheita, jotka ovat heitä henkilökohtaisesti lähellä. Esimerkiksi jaetun opettajuuden tutkimusaiheekseen päätyvät valitsemaan sellaiset tutkijat, jotka suhtautuvat ainakin pääosin myönteisesti järjestelyyn. Tämä varmasti osaltaan myös vinouttaa tutkimusta jonkin verran.

Tutkimuksen toteuttamisessa kehittämisen varaa olisi mielestäni ollut aineiston keräämisessä. Koen saaneeni riittävästi tietoa myös lomakekyselyn kautta, mutta lomakekyselyn laatiminen on erityisen haastavaa ja vaarana on tutkijan oman ennako-odotusten liiallinen heijastuminen kysymysten asetteluun. Lomake ei myöskään tarjoa mahdollisuutta tarkentavien kysymysten esittämiseen. Tätä pyrin korjaamaan jo lomakkeen laatimisessa yhdellä vapaalla kirjoitustilalla, johon vanhemmat saivat kirjoittaa, jotain sellaista jota en ollut huomannut kysyä. Tätä vaihtoehtoa vanhemmat eivät juuri käyttäneet.

Aineiston keräämisellä ilman suoraa vuorovaikusta tutkittavien kanssa saattoi olla vaikutuksensa aineiston laatuun. Ilman vuorovaikutusta tutkija ei voi olla varma, miten tutkittavat suhtautuivat vastaamiseen; panostivatko vanhemmat vastaamiseen, ohjailivatko kysymykset liikaa ja puuttuiko kysymyksistä jotain olennaista. Tässä tapauksessa henkilökohtaiset haastattelut tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutuksen kanssa olisivat voineet antaa tutkimukselle tarkempaa ja laajempaa tietoa kuin pelkät kyselylomakkeet.

Tutkimukseni luotettavuutta pohtiessa huomio täytyy kiinnittää myös aineiston kerääminen vain yksittäiseltä luokalta. Toisaalta aineisto kuvaa vain yksittäisen luokan vanhempien kokemuksia, mutta on samalla kattava kuvaus juuri tästä

kyseisestä luokasta. Tarkoitukseni ei ollut alun perin pyrkiä yleistämään vanhempien kokemuksia koskemaan jokaisen jaetun opettajuuden kanssa tekemisissä olleen vanhemman kokemuksiin vaan erityisesti kuvata kokemusten kirjoa.

Tutkimukseni pohjalta jatkotutkimusta voisi tehdä esimerkiksi laajentamalla tutkimusjoukkoa käsittämään usean luokan vanhempien kokemuksia. Tällöin tutkimus tuottaisi laajempaa tietoa vanhempien kokemuksista, eikä rajoittuisi yhden tietyn luokan ja opetusjärjestelyn tutkimiseen.

Toisaalta tutkimuskohteesta saatavan tiedon monipuolistumisen mahdollisuutena olisi jatkotutkimuksessa myös tutkimusmenetelmien kirjon laajentaminen, jolloin tutkimustiedon laatu syvenisi ja tarkentuisi. Vanhempien kokemuksia voitaisiin tutkia haastatteleamalla yksittäin vanhempia tai esimerkiksi ryhmähaastattelulla, jolloin vanhemmat voisivat peilata kokemuksiaan myös toisten vanhempien vastaaviin.

Mikäli opettajat edelleen haluaisivat kehittää opetusjärjestelyään erityisesti kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta. Jatkotutkimus voisi perustua tutkivaan opettajuuteen, jossa opettajat itse tai ulkopuolinen tutkija tutkisi kehittämistyötä, jossa vanhemmat pyrittäisiin osallistamaan aikaisempaa tehokkaammin jaetun opettajuuden kehittämiseen. Samalla toteutettaisiin myös kasvatuskumppanuuden mukaista vanhempien asiantuntijuuden hyödyntämistä oppilaan parhaaksi. Tällöin jaetun opettajuuden taustalla vaikuttava pyrkimys yhteisöllisyyteen, yhdessä tekemiseen ja yhteiseen vastuun jakamiseen laajentuisi koskemaan myös oppilaiden vanhempia.

## Lähteet

Ahtiainen, Raisa, Beirad, Maria, Hautamäki, Jarkko, Hiltunen, Touko & Thuneberg, Helena. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsinki: Yliopistopaino.

Coleman, Peter. 1998. Parent, student and teacher collaboration. The power of three. California: Corwin Press.

Conderman, Greg, Bresnahan, Val & Theresa Pedersen. 2009. Purposeful Co-teaching. Real Cases and Effective Strategies. California: Corwin Press.

Cook, Lynne & Friend, Marilyn. 1995. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional children (28), 1-16.

Cook, Lynne & Friend, Marilyn. 2004. Co-teaching: Principles, practices and pragmatics. New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education Meeting Albuquerque, NM April 29, 2004.

Saatavilla www-muodossa:

<http://www.ped.state.nm.us/seo/library/qtrly.0404.coteaching.lcook.pdf> (Luettu: 3.2.2012).

Ekebom, Ulla-Maija, Helin, Merja & Tulusto, Riitta. 2000. Satayksi koulu ongelmaa. Opettajan käsikirja. Helsinki: Edita.

Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 47. Helsinki: Opetusministeriö.

Gadamer, Hans-Georg. 2005. Hermeneutiikka. Tampere: Vastapaino.

Helakorpi, Seppo. 2001. Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hiillos, Leena, Kyllönen, Marjo & Vahtera, Sari. 2001. Kodin ja koulun onnistunut yhteistyö. Helsinki: Edita.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara Paula. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hämäläinen, Kauko & Sava, Inkeri. 1989. Koulun ihmissuhteet. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.

Hännikäinen, Maritta. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa Kirsti Karila, Maarit Alasuutari, Maritta Hännikäinen, Anna Raija Nummenmaa & Helena Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 126–146.

Ikonen, Merja. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa Kirsti Karila, Maarit Alasuutari, Maritta Hännikäinen, Anna Raija Nummenmaa & Helena Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 149–165.

Karten, Toby J. 2010. Inclusion strategies that work! Research-Based Methods for the classroom. California: Corwin Press.

Kohonen, Viljo & Leppilampi, Asko. 1992. Kohti yhteistoiminnallista koulukulttuuria – koulunjohdollinen koulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa Kauko Hämäläinen & Armi Mikkola (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: Valtionpainatuskeskus, 31–57.

Kouluhyvinvointityöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:27. Helsinki: Opetusministeriö.

Koulutuksen arviointikeskus. Yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavilla www-muodossa:  
[http://www.helsinki.fi/cea/opetuksenjaoppimisentuki/koulu/yleinen\\_tehostettu\\_ja\\_erityinen\\_tuki/yhteistyö\\_roolit\\_ja\\_oppilashuolto/yhteisopettajuus.html](http://www.helsinki.fi/cea/opetuksenjaoppimisentuki/koulu/yleinen_tehostettu_ja_erityinen_tuki/yhteistyö_roolit_ja_oppilashuolto/yhteisopettajuus.html) (luettu 24.2.2013)

Kääriäinen, Hillevi, Laaksonen, Pirjo & Wiegand, Erja. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.

Laatikainen, Pirjo. 2011. Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Jyväskylä: PS-kustannus.

Laine, Timo. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

Lakkala, Suvi. 2009. Pienin askelin kohti inklusiota. Teoksessa Oiva Ikonen & Ansaliina Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 210–218.

Lehtolainen, Raili. 2008. Keltaista ja kimaltavaa. Kodin ja koulun yhteistyöstä kodin ja koulun yhteyteen. Helsinki: Helsingin yliopisto.

McDuffie, Kimberly, Mastropieri, Margo & Scruggs, Thomas. 2009. Differential effects of peer tutoring in co-taught classes: results for content learning and student-teacher interactions. *Exceptional children*. 75 (4), 493-510.

Määttä, Kaarina. 1991. Opetustyön perusteet. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Moberg, Sakari. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa Pentti Murto, Aimo Naukkarinen & Timo Saloviita (toim.) Inklusion haaste kouluille. Jyväskylä: PS-kustannus, 82–95.



Niemelä, Pauli. 2000. Turvallisuuden käsite ja tarkastelukehikko. Teoksessa Pauli Niemelä & Anja Riitta Lahikainen (toim.) *Inhimillinen turvallisuus*. Tampere: Vastapaino, 21–37.

Ojala, Ulla. 2010. Laatu pitää pinnalla. *Opettaja* 12.2.2010, 18–21.

Pakarinen, Katja, Kyttälä, Minna & Sinkkonen Hanna-Maija. 2010. Samanaikaisopetus – mahdollisuus vai mahdottomuus? *Erika: Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto*. 2010 (1), 13–17.

Perttula, Juha. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Juha Perttula & Timo Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 115–163.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Helsinki: Opetushallitus.

Rimpiläinen, Päivi & Bruun, Jarno. 2007. *Värikkäät oppilaamme – Inklusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa*. Helsinki: Opetushallitus.

Rytivaara, Anna. 2012. *Towards inclusion. Teacher learning in co-teaching*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Sahlberg, Pasi. 1998. *Opettajana koulun muutoksessa*. Helsinki: WSOY.

Saloviita, Timo. 2009. *Samanaikaisopetus – kaksi opettajaa luokassa*. Teoksessa Timo Saloviita (toim.) *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–57.

Saloviita, Timo & Takala, Marjatta. 2010. Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*. 25 (4), 389–396.

Seitamaa-Hakkarainen, Pirita. 2000. Kvalitatiivinen sisällönanalyysi. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

[http://www.academia.edu/589363/Kvalitatiivinen\\_sisallon\\_analyysi](http://www.academia.edu/589363/Kvalitatiivinen_sisallon_analyysi) (Luettu: 24.2.2013)

Siljander, Pauli. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulu: Oulun yliopisto.

Ståhle, Pirjo & Laento, Kari. 2000. Strateginen kumppanuus. Avain uudistumiskykyyn ja ylivoimaan. Helsinki: WSOY.

Takala, Marjatta. 2010. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa Marjatta Takala (toim.) *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Palmenia, 58–71.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Vanhalakka-Ruoho, Marjatta. 1999. Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Villa, Richard A., Thousand, Jacqueline S. & Nevin, Ann I. 2004. *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning*. Lontoo: Sage Publications.

Vuorinen, Jukka. 2000. Koti ja koulu keskustelee – jatkoa vanhalle vai jotain uutta? Teoksessa Jukka Vuorinen (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu*. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–29.

Väyrynen, Sai. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? –Inklusion monet kasvot. Teoksessa Pentti Murto, Aimo Naukkarinen & Timo Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.

## **Liitteet**

### **LIITE 1**

#### **Hei Vanhemmat!**

Olen ollut sijaisena lapsesi luokalla ja kiinnostuin opetusjärjestelystä, jota siellä käytetään. Opiskelen Lapin yliopistossa luokanopettajaksi ja teen pro gradu -tutkielmaa samanaikaisopetuksesta.

Haluaisinkin nyt kuulla Teidän vanhempien ajatuksia kyseisestä tavasta järjestää opetusta. Tulen käsittelemään kaikki vastaukset vastaajien anonymiteettiä kunnioittaen. Vastauslomakkeita tulen käsittelemään vain minä, eivätkä niitä näe edes lapsesi opettajat. Kaikkien vastaajien anonymiteetti säilyy myös lopullisessa tutkimusraportissani.

Ohjaajanani toimii kasvatustieteiden dosentti Sari Poikela Lapin yliopistosta.

Mikäli sinulla on jotain kysyttävää tutkimukseeni liittyen, voit olla minuun yhteydessä sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin

Ellen Sunnari

esunnari@ulapland.fi











Ajoittain myös viereisessä luokkatilassa opiskeleva pienryhmä yhdistetään lapsesi luokan kanssa yhteiseksi ryhmäksi ja oppiminen tapahtuu tässä isossa ryhmässä.

11. Mitä ajatuksia se sinussa herättää?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Lopuksi voit kirjoittaa vielä jotain sellaista, mitä en huomannut kysyä.**

**Sana on vapaa.**

**Kiitos vastauksistasi!**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## LIITE 2 Tutkimuslupa koulun rehtorilta



Oulun kaupunki  
Opetustoimi  
Ritaharjun koulu  
Rehtori

Päätös



22 §

Päivämäärä

Numero

17.2.2012

: 0 //2000

ASIANOSAINEN/ ASIA	Tutkimuslupa/ Ellen Sunnari	
LAUSUNNON ANTAJAT/ LAUSUNNOT		
PÄÄTÖS/PERUSTELUT	Hyväksyn luokanopettajaopiskelija Ellen Sunnarille Ritaharjun koulussa tutkimusluvan pro gradu- tutkielmaa varten. Tutkimussuunnitelma käsittelee vanhempien käsityksiä ja kokemuksia samanaikaisopettajuudesta.	
ALLEKIRJOITUKSET	Päätöksen tekijä  Pertti Parpala Rehtori	Päätösluettelon pitäjä  Katri Kotila-Taskila hallintosihteeri
OIKAISUVAATIMUS- VIRANOMAINEN	Tähän päätökseen ei ole oikaisuvaatimusoikeutta.	
ILMOITUS OTTO- OIKEUTETULLE VIRANOMAISLLE		
TIEDOKSI ANTAMINEN/ NÄHTÄVILLÄ		